

高校文学教育における「起点」としての創作指導の構想

—選択科目「文学」の実践に基づいて—

国語科 森田 真 吾

本研究では、高校文学教育における「起点」としての創作指導の提案を行い、その具体化を図った。授業の実際の分析から、学習者は自分自身で問題意識を設定し、それを示すのに適切な物語形式を自ら選択する力をすでに有していることを確認した。そして、それぞれの創作作品を互いに読み合うという活動の中で、既成の文学作品を読む場合に比べて、より深く積極的に作品内部を読み取ろうとする傾向にあることを明らかにした。

【キーワード】 文学教育 創作指導 教材観 転換 問題意識

1. 本研究の目的

本研究では、高等学校国語科における、いわゆる「文学」の授業において、「創作活動」をどのように実際の指導の中に組み込み、位置づけていくかという点について、本校選択科目「文学」における実践事例に基づき検討することを目的とする。

1.1 文学教育をめぐる今日的状況

我が国において、「文学」を国語科の教育内容として位置づけて指導を行ってきた歴史は長く、今日に至るまで、豊かな実践事例や指導アプローチが数多く紹介されてきた。戦後国語科教育における文学教育の目標については、いち早く、西尾実が『国語教育学の構想』（筑摩書房、1950）において「社会的存在としての自己を発見し、人間解放の意義を自覚する」⁽¹⁾ とし、その重要性を指摘している。その後の文学教育において提案された「問題意識喚起」「認識力変革」「言語の教育」などをキー概念としたアプローチ⁽²⁾ も、西尾の示した基本線に拠りながら展開し、その可能性が追究されてきたものといえる。すなわち国語科における文学教育の目標は「人間の生きかたの一つとしての芸術活動を経験させて、その人間形成に資し、社会生活の充実と発展に寄与させる」⁽³⁾ という点にあり、それは、今後の文学教育においてもけっして軽視されるべきものではないと筆者は考えている。

しかし、近年、文学教育は大きな転換期を迎えている。松本修は、文学教育をめぐる今日的状況について次のようにまとめる。

「1996年7月の中央審議会第一次答申に『小・中学校の国語におけるあらゆる文学形式の丹念な読解、

・内容の取り扱いが行き過ぎになりがちな内容の精選をはかる』ことが盛り込まれ、1997年11月の教育課程審議会中間まとめに『文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導のあり方を改め』ることが明記されて以来、文学教育への圧力が一般化している。」⁽⁴⁾

文学教育においては、ある特定の文学作品の「読み（解釈）」が学習活動の中心となって指導が行われることが一般的となっているが、その指導の有り方が批判されるようになってきているのである。すなわち、「読解指導偏重の文学教育」への批判である。

このような批判に対して、文学教育の改善を目指行われている研究上のアプローチは、大きく次の二つに分けられる。

第一のアプローチは、文学教育において文学作品を「読む」という行為に別の価値付けを行うことによって、「読解」中心ではない、新たな文学教育の読みの指導を構想していこうとする立場である⁽⁵⁾。

しかし、このアプローチは、まず前提として「読まれるべき」文学作品を暗黙の裡に指導する側が設定している。そこに、指導者の教育的意図が反映されていることは言うまでもない。しかし、学習者個々人がそれぞれの抱える問題意識を文学作品に「結びつける」形でしか学習が成立しないという意味において、このアプローチは一定の指導上の限界を有している。ここでは、常に個々人の問題意識に引きつけやすい文学作品とそうでない作品との格差が問題となる。教室で扱うすべての文学作品をすべての学習者の問題意識に合わせて取り上げることは不可能に近い。

そこで、筆者が注目するのは、文学教育の改善に向け

た第二のアプローチである。それは、文学教育における「読み」ではなく、「創作指導」に積極的な教育的意義を認め、文学の指導に組み込んでいこうとする立場である。

1-2. 文学教育における「創作指導」の教育的意義

関口安義は、文学教育における「創作指導」について次のように述べる。

「文学教育は、文学を読むという受容行為としてのみ成立するのではない。創作行為としても成立するのである。それゆえ、文学教育では、積極的な創作指導が構想されなくてはならない。」⁽⁸⁾

「学習者は創作体験をもつことで、ことばを通して人間を見つめ、人間理解を深めることが出来るのである。」⁽⁹⁾

これは、「鑑賞指導」中心の文学教育の中に「創作指導」を導入することにより、文学教育のダイナミックな展開を図り、より深い文学体験を与えることを目指した提案である。この主張に代表されるように、近年、文学教育の中に「創作指導」を導入しようとする主張は注目を浴びるようになってきている⁽¹⁰⁾。そこにおいては、「つづき話を書く」「文字のない絵本をもとに物語を書く」「起承転結のプロットに合わせて物語を書く」「ある文学作品を別の視点から書き換える」など、様々な具体的指導法も提案されている。しかし、これまでの提案では、あくまでも文学作品の鑑賞が前提（まずは文学作品の鑑賞を行った後に創作に入るという方法）、あるいはそれと並行して「創作指導」が行われる（文学作品の鑑賞に役立てるために創作指導を行うという方法）ことが意図されているものがほとんどである。それらに対して、筆者の立場は、「創作指導」そのものの持つ教育的意義を認めつつ⁽¹¹⁾、加えて、それを文学教育の「起点」として位置づけようとする点において、従来の文学教育における創作指導に対する提案と一線を画す。文学作品の鑑賞と切り離れた形で、まず創作指導を行うところから指導を始めるという方法である。

1-3. 「起点」としての「創作指導」の可能性

「起点」として「創作指導」を採り入れた際の文学教育に対する可能性を、筆者は次のように考える。

①文学教育における教材観の転換（作品の表出過程における意義）

教師の側から教材として「文学作品」を与えるのではなく、それぞれの問題意識を直接反映した教材（学習

材）を、学習者自身がまず生み出すところから学習を始めることを可能にすると思われる。そして、そのためにはなるべく自由な発想に基づいた創作活動が保証されるべきであると考えられる。

②作品受容の際における教室空間での「他者理解」の促進（作品の受容過程における意義）

学習者それぞれが作品の創作を行った後、教室という空間において、自分と他人の作品を比較することにより、自分の作り出した虚構世界の相対化をはかり、自分以外の学習者の問題意識・表現方法について知ることが可能となる。既成の文学作品の読みにおいては、作品の「作者」が問題となることは少なく、作品世界そのものを享受するのが一般的であると思われる。それに対して、このアプローチでは、教室の中に実際に存在する「作者」としての「他者」を意識して作品を読むことを可能とする。それによって、既成の文学作品を読む場合とは異なった読書反応を引き出すことが可能となる。

③既成の文学作品鑑賞に対する積極的な動機付け（文学作品の能動的な受容）

そして、その後の発展的な指導を構想するにあたっては、学習者が創作した作品を教師が分析することにより、学習者の問題意識の所在・作品の形式の傾向などを前もって把握し、それらに合わせた文学作品を選択しつつ読みの指導を行うことが出来るようになる。つまり、その後の文学作品鑑賞に対する積極的な動機付けを行うことが出来るものと思われる。

なお、本研究の位置づけは、「（文学教育の新しい展開のためには）文学が作品として、しかも洗練された文化的価値としてあるということ。このことを前提にするよりも、生徒が自分の目と手で表現したテキストやその行為全体を『文学』と考える立場に立つことが必要であろう。（カッコは引用者）」⁽¹²⁾とする塚田泰彦の主張をふまえ、高等学校段階における「起点」としての創作指導の具体化を図り、実際に得られた知見に基づいて、今後その理論化に向けて取り組むべき課題を提示するものである。

2. 指導の実際

以上の問題意識に基づいて構想した指導計画、ならびに指導の実際は次の通りである。

2-1. 指導計画

・指導校：筑波大学附属坂戸高等学校

- ・指導日時：平成13年10月26日、11月9・16・30日の4日間（合計8時間）
- ・対象生徒：選択科目「文学」受講者38名（男子4名、女子34名）
- ・指導目標
 - ①自身の問題意識、関心に基づいて小説（物語）を創作することを楽しむ。
 - ②同条件で作られた他の生徒の作品を読むことによって、虚構世界の幅広さ、ならびに、それぞれの興味関心の多様さを知る。
- ・指導手順

学習者の活動	提示教材・指導上の留意点
(第1時) ・高校生活における自分の文章表現活動について内省を深めつつ、「人は（自分は）なぜ文章を書くのか」という点についてクラス全体で話し合う。	・国語科、ならびにそれ以外の教科でどのような作文課題に取り組んできたのかをアンケート形式で答えてもらい、最後に「人は（自分は）なぜ文章を書くのか」の間に答えてもらう（いずれも記述回答）→それに基づいて話し合いを行う。
(第2時) ・前時をふまえ、「作家・小説家（と呼ばれる人々）が小説（物語）を書くのはなぜか」についてクラス全体で話し合う。 ・数編の「あとがき」を読み、それぞれの作家がどのような動機で作品を表したのかについて考える。	・提示教材（提示順） 吉本ばなな『TUGUMI』・山田詠美『晩年の子供』・田口ランディ『コンセント』・村上龍『希望の国のエクソダス』・重松清『ビタミンP』・池澤夏樹『マシマス・ギリの失脚』 →①
(第3時～第4時) ・各自創作活動に入る。 ・草稿・本稿を書く。 ※時間数の都合上、各自、自宅である程度作品を完成させておく。	・創作活動を行うにあたっての手順説明を行う（別紙 資料参照）。 →② ・机間指導
(第5時～第6時) ・自宅でもとめてきた作品の推敲。 ・推敲の終わった者から、ワープロに打ち込んでフロッピーに保存。 ・フロッピーと手書きの原稿を提出。	・パソコン操作の補助。
(第7時～第8時) 製本作業を行う。 ・クラスの他の人の作品を読む。 ・最も印象に残った作品（どが印象に残ったか）を考えさせ、自身が行った創作活動についての感想を記入。	・個々の作品に対するコメントは一切差し挟まないよう注意する。 →③

2-2. 指導の実際

ここでは、前項「指導手順」の中に示した丸番号に基づき、実際の指導状況についての説明を行う。

①について：

各作家の創作（執筆）動機について理解を深める学習活動においては、それぞれの「あとがき」から、その動機として、まず「忘れゆく記憶（新鮮な感情）を文章の上にとどめる」（吉本ばなな・山田詠美）・「社会に対するなんらかの訴えかけを行う」（村上龍）・「実体験の虚構化」（田口ランディ）を読み取らせ、共通して「自分自身の問題意識」を作品の中に投影させていることを確認し、最後に「フィクションの力」（重松清）「世界を作る作家の幸福」（池澤夏樹）という言葉に注目させるようにした。生徒の創作活動において、今回の指導で行った積極的な働きかけは、この最初の動機づけの部分のみである。ここでは、小説（物語）を創作するという行為が決して特別な価値を有する行為ではなく、あくまでも自身の問題意識を表現するための一つの手段であることを意識させるよう指導を行った。「なぜ文学作品を書くのか」という点についてまとめた評論等を読むことも考えたが、「あとがき」を示す際、それぞれ作品の概略を併せて説明することにより、文学作品を身近にすることも意図した。

②について：

創作活動を行うにあたって、今回の実践では、あえて「コンクール形式」を採用した。これは、教室内の他の学習者という読み手を意識させるためである。また、その後の「他人の作品を読む」活動を考慮し、そこにおける読みの共通基盤を作るために条件を設定した。その条件については、創作活動の難易度を考慮し、二つ提示し、どちらか一方を選択させる形を採った（※参考資料参照）。その結果、受講者38名中34名の生徒が自らの創作作品を提出した。その内訳は次の通りである。

「登場人物の名前（セツコ）、登場動物（猫）を登場させること」のみを条件としたもの・・・30名

「つづき物語」形式を条件としたもの・・・4名

また、実際の創作活動に入ってから、テーマ、ジャンル選択・構成に関して余計なバイアスのかからぬよう、教師からの働きかけは極力行わなかった。机間指導中、どうしても書くことができないと訴える生徒に対しては、自分が今まで読んで面白かったと思う作品を思い出し、それを参考にして書くよう指示を与えた。

③について：

他の学習者の作品を読むにあたっては、冊子を無記名

で編集した。これは文学作品の作者と読者との関係を理解させるとともに、作品をそれぞれが評価する際、個人的な要因が影響することを避けるためである。

当初、最優秀賞（1名）優秀賞（1名）を選出したが、それぞれの作品を読み進め、様々な内容の作品群になっている（同じ基準で到底作品の善し悪しを決めることは出来ない）ことを確認した上で、最後の評価は「あくまでも自分が最も印象に残っているもの」に関するコメントを求めることとし、その後、活動全体に関する感想を書いてもらった（4人の未提出者については、最も印象に残った作品の一つを選んで感想文を書いてもらうことにした）。

3. 授業の分析

3-1. 分析の観点

以上のように実施された授業に基づき、ここではその分析を行う。学習者の自由な発想を重視しつつ「起点」として創作指導を行った際、そこで活用される学習者の能力の実態、ならびに獲得される学習内容の特質を明らかにすることが分析の目的ということになる。そこで、分析にあたっては、次の観点を設定した。

観点①：どのような問題意識をどのように作品の中に反映させるのか。

行った授業においては、自らの問題意識を作品の中に反映させるよう動機づけたが、まず、学習者が作品に反映させた問題意識とは一体どのようなものであったのかを、それぞれの学習者が創作した作品内容の検討により明らかにする。そして、その問題意識を作品世界に反映するために、どのような構成・ジャンル等の物語ストラテジーを用いているのかという点を検討する。

観点②：実際の作者が教室空間の中に存在する「作品」と、既成の「文学作品」とに対する読みの反応はどうか。

今回の授業で最後に行った各学習者の作品を互いに読み合うという行為は、従来の文学教育の中で行われてきた文学作品の読みに対して、「作者」が教室コミュニティの一員であるかないかという点が決定的に異なっている。教室空間の中に実際に存在する「作者」としての他の学習者を意識することによって、「作者」が同一空間にいない既成の文学作品の読みでは見られなかった独自の反応の検討を行う。検討にあたっては、夏休みの課題である読書感想文と他の生徒の作品に対するコメントとの比較対照を行うことにより、他の生徒作品を読む際に見られる独特の「学び」の実態を明らかにする。

なお、今回の分析においては「登場人物の名前、登場動物」のみを条件とした作品30篇を分析対象とした。

3-2. 分析結果

① 多様な問題意識とその作品への反映

分析観点①に基づいた分析であるが、これを行うにあたっては、それぞれの作品内に反映されている問題意識を抽出・分類するための指標がまずは必要となる。それについて、本研究では、佐藤有耕らが行った「高校生の悩み」の分析に用いた枠組みを参考にし(11)、次のように設定した。

- a. 学校生活に対する問題意識
- b. 自分の将来に対する問題意識
- c. 一般社会に対する問題意識
- d. 家族関係に対する問題意識
- e. 対人関係に対する問題意識
- f. 人生（生き方）に対する問題意識

以上の指標に基づき、それぞれの作品への問題意識のあらわれを示すと次のようになる。横軸を問題意識、縦軸を各学習者の作品タイトルとする。

【各作品における問題意識の分布状況】

作品タイトル	a	b	c	d	e	f
『梅の花物語』				○		○
『みそ汁』	○			○		○
『セッコ①』					○	
『春を呼ぶ』				○		
『無題①』			○			
『奇跡』	○				○	
『学校』	○				○	
『雪子と白猫』			○		○	
『A Song for ××』			○	○		
『冬のはじまりに』					○	
『セッコ②』		○		○		
『フォルムヘア』		○				
『少女塚』					○	
『穴』	○					
『猫と利子と存在』						○
『セッコのちびネコ』					○	
『無題②』					○	○
『さっちゃん☆』					○	
『ありがとう』	○				○	
『ボクとアオ』			○	○		
『手紙書くから』					○	
『です・ます』			○		○	○
『なくということ』					○	○
『白い月の夜』					○	
『猫島』					○	
『僕たちのさがしもの』	○		○	○	○	○
『無題③』				○		
『フーデルとゴリーム』					○	
『高根団地3丁目 高根団地5丁目』		○		○		
『セッコの友人』					○	

この表から明らかのように、学習者が一つの創作作品を生み出す際、そこに反映させる問題状況は様々な範囲にわたっている。ただし、今回の実践に限っていうのであれば、その問題意識のうち多くの学習者（30名のうち18名）が「対人関係に対する問題意識」を反映させつつ作品を創作していることが指摘できる。その反映のさしかたは様々であるが、その多くは「対人関係」に対する漠然とした不安を作品に投影している。その作品事例を以下に示す。

『です・ます』

これは、わたしの声ではありません。わたしの心からの声であります。

地球は、限りなく悪意に満ちているのであります。たくさんの数限りないもの達が、汚染にあっているのであります。

わたし達人間どもには、ばら色なんて時代は、いつまでも訪れないことは確かなんだと、人間どもは承知済みなのであります。人間どもは、仕方がないなんて諦めて生存しているのであります。けれども、一見平和に違いないと思うでしょう。

あの頃、すでにわたしは、この人間のルウルに基づいて、生活をしていたのであります。当時八歳、小学校二年生の幼いわたしでさえも。

「楽しいねえ。君。あはははははっ。」
「うん。君と一緒にだしね。あはははははっ」
紅葉の赤たちに吸収されそうなそれほど自然に負けている人間ども。あの日は、秋の遠足の最中でありました。

人間のルウルを、伝えておきましょう。

《人間のルウル》

- 一、人間の母親は、生まれた子供ひとりひとりに台本を与えなければならない。
- 二、人間の母親は、生まれた子供に、台本を覚えさせなければならない。
- 三、人間たちは、台本通りの台詞のみを話さなければならない。

たったこの三点だけだ。これさえ守っていればあとは、自由にしていよいのです。これは、法律ではないが、誰もが守るルウルであります。あらゆる場所、駅・学校・警察・裁判所・国会・空港に、わかりやすくポスタアにされ、貼られているのであります。

わたしの思い出のあの遠足も、もちろんですが台本に載っているのであります。

「ねえ君。あなたは？」
「あさあ、君はどうだい？」
わたし達は、名前を呼び合えないのであります。それどころか、誰も自分の名前を呼んでもらえることにはないのであります。それも、勿論台本がある故のことなのであります。

考えてみればすぐわかることであります。出会う人までは、決まっていけないのです。誰にでも通用するように、当てはまるように覚えなければならないのです。自然と、相手に呼びかける時の言葉は、「君・あなた」のみになってしまうのであります。

これも、慣れてしまえば全然不便なことはないのです。

ただし、毎日自分の名前を十回程度、ノオトに書いたりしないと、忘れっぽい人間どもは、自分の名前を、思い出せなくなってしまうこともしばしばなのであります。

わたしの妹なんかかそうです。まったく、自分の名前を忘れた人間は、あまりにみじめでいたたましいことのであります。

わたしが聞いた話では、名前を思い出せなくなってしまって、自殺に終わったという人間もあつたそうですよ。

それほど、人間どもは呼ばれることを必要としているのであります。こればかりは、仕方ありません。諦めて、毎日十回。
セツコ。セツコ。セツコ。セツコ。セツコ。
セツコ。セツコ。セツコ。セツコ。セツコ。
忘れたくはありません。

そう、遠足での出来事ですが、あるちょっとした事件が起きたのであります。

紅葉の赤と黄の路をサクザクと、四・五人の班で歩み進んでいたものであります。台詞は、一週間前から練習済みだったので、心配はいらなかったものであります。あれのせいで。

わたし達はが丁度山路から、広めの道路に出たぐらいであったと覚えています。一匹の死を見ました。それは、「ブツ」とにぶめの音をして、つぶれたのです。近づくと、そこに一匹の赤い

色に染まったネコをみたのであります。

会話は、麻痺し、狂ってしまったのです。ある人は、発狂し。その発狂した人を落ち着かせようと、台本には書かれていないかたこと言葉で、感情剥き出しの言葉を言ったのであります。

「そんな言葉、チチからも言われたことはないあああああああああああああああ！」

殴り合いになりました。殺し合いになりました。台本のない世界は、汚すぎます。美しい紅葉の下により汚いのであります。台本のない、オトナシイわたしには、なにもできなかったのです。

ただ見ていたのであります。恐ろしい気持ちでしたが、台本にない台詞を言うと、もっと、もっと、もっと、ダメになりそうだったので。何も言葉を言わなかったのであります。これが一番正しいと思っているのであります。

人間は、長い間地球に居座りつづけた結果、コミュニケーションが上手になったのであります。ほとんどの人間どもは、生涯の間に喧嘩・争いというものを一切しなくなったのであります。地球には、戦争というものがなくなり、平和が続いているのであります。現在の時点では。

人間どもは、争いのない世界を求めて、每晚必死に台本を覚えていきます。

「今日、ステキな一日ねえ。」
「今日、ステキな一日ねえ。」
「今日、ステキな一日ねえ。」
「今日、ステキな一日ねえ。」
「今日、ステキな一日ねえ。」
「今日、ステキな一日ねえ。」

心の声は、決して言葉にはしてはいけません。平和。平和。
平和。

二九九九年 セツコ

この作品は「セツコ」を主人公とした告白体の未来小説となっている。そのテーマは「コミュニケーション」であり、円滑なコミュニケーションを保証する「正しい」言葉とはどのようなものかという問題を扱った一種の風刺小説である。この作品を書いた学習者は、自分の書いた作品について次のように述べている。

私は、人間の本性がよくわかりません。そのため、ほとんどの人間が何物かもわからなく、こわい感じ。居心地が悪いのです。地球が。だから、いっそのこと心の声をみんな言わなければ、中途半端に言わなければ安心して生活を送れると考えついた。心地よく生きられると思った。また戦争をしています。テレビで見られます。これは歴史ではなくて現在起こっています。こんな地球を改善するためにルールを考えました。地球が平和になるといいです。

このコメントからも明らかのように、この学習者は、周囲の人々と付き合う際の自身の不安と、現在行われている「戦争」という社会問題（お互いが理解し合うことのない現代社会への不安）を作品に投影しようとしている。その結果、未来という時制を扱った告白体の風刺小説というジャンルがこの学習者によって選択されたこととなる。

これに対して、『です・ます』と同様の問題意識（対人関係・一般社会に対する問題意識）を反映させつつ創られた作品として、次のような作品もまた挙げられる。

『僕たちのさがしもの』

<はじめに>

「なんで、ホタルすぐ死んでしまうん？」あまりにも貧弱な白猫のように丸くなり、小さくなった節子の口から出た言葉は、自らの運命を心の奥底で感じ取っていた言葉だったのかもしれない。この兄弟が力強く生き抜いたことも悲しい時代・・・だが、今の僕たちの裕福な時代は、半世紀前のこの悲劇の上に成り立っているものであり、決して忘れてはならない。ラストシーンの清太と節子が現在の神戸の夜景を見つめているのは、そんな事を伝えたかったからではないだろうか。

これは21世紀初期の僕の物語である。
僕は今までに一番寒いのではないかと思う今日、久しぶりに一人で映画、火垂るの墓を見た。
人はなぜ物語を見るのだろうか。
そうか、物語を描く人がいるから僕たちは物語を見る事ができるのだ。それは君の探しているものだったりするわけだ。
僕は今年から僕の部屋に仲間入りしたデジタルカメラを片手に、冬の白い庭にでて、探し物をしていて、ふと思い出したんです、君の事を。今でも僕は、寂しがりやで泣き虫で意地っ張りです。けれど、そんな僕に、大切なことを教えてくれたのは君だったんだ。
僕たちはいつも何かをさがしているんです。
それはどこかに置き忘れたかきだったり、びったりのサイズの靴だったり、かわいい彼女だったり、のんびりできる時間だったり、するんだけれど。
なかなか見つけれられないんです、これが。だから見つけたときは嬉しいんです。
そしてなぜだか皮肉なことに、さがしものはさがされていない時にはよく顔を出すんです。

僕は、「火垂るの墓」を見て節子に出会い、なぜか涙がとまらなかったんです。僕は一日一枚、心にさがしものを残していきました。それは、絵だったり、言葉だったり、写真だったり。不器用な僕は、ただただ毎日を、思った事を絵にしたり、言葉にしたり、写真にしたり。だから、君のさがしものが見つかるかはわからないけれど。

そう思いながら、僕は今日も冬の白い庭にでて、さがしものをしています。
君はここでさがしものを見つけることができますでしょうか。

<本編>

今日のラッキーアイテム：コロッケ。そんな朝でした。
一日中コロッケのことを考えていたら、どうしてもコロッケが食べたくなって、町のお惣菜屋さんで一つ買って食べました。そんなことで嬉しくなった僕にとってコロッケは、やっぱりラッキーアイテムだったのかもしれない。 2000/0/0

中学時代の先生に電話をしました。
大人と大人の言葉づかいは、流れた時間と僕の成長を表すのだけれど、やっぱり先生は先生で、頼もしい存在なのです。 2000/0/0

子供って、元気いっぱいです。
一生懸命、はしゃいだり、
一生懸命、びっくりしたり、
一生懸命、笑ったり、
一生懸命、怒ったり。
心が元気なんだなって思いました。 2000/0/0

僕たちが出会ったわけ。それはささいな共通点でした。でも、僕たちがこうしてここにいるわけは、それだけじゃないんです。 2000/0/0

あけましておめでとうございます。毎年平凡なお願いをして、ちゃんとかなえてもらっています。神様、ありがとうございます。 2001/1/0

電話の調子が悪くなってしまいました。「何回かけても出ないから来ちゃった」というお客さんが何人かいました。それはそれで、ちょっと嬉しいなって思っていました。でも、やっぱり不便なので、今日新しいのを買ってきました。 2001/0/0

絶対に忘れたくない気持ち。感じたことありますか？
忘れたくないって感じるのは、忘れそうだからなのでしょう。今日は子供の日。 2001/5/5

二人の間に流れる沈黙。沈黙が長くなるほど、それを破ったときの傷は深くなる。
だから二人は沈黙のまま。 2001/0/0

おじいちゃん、おばさん、いとこ。普段は遠く離れていてもやっぱり他人ではないみたい。この人たちの中に僕は生まれて、この暖かさを持っている。

命のつながりを感じました。 2001/0/0

生まれて初めてのバイトをやめるとき「その笑顔を決して忘れないでね。ここをやめてどこへいったとしても大切にしろ」といってくれた店長さん。みんなからひまわりの花束をもらって泣いたこと。一人じゃない、頑張れ僕。 2001/0/0

誰かの活躍を心から喜べますか。心に余裕があって、自分に自信があったら、もっと素直に喜べるだろうにな。 2001/0/0

乾燥すると風邪を引きやすくなるって、保健だより。
ほんとだ。心が乾いたら風邪ひいたもの。 2001/0/0

あの人にとって僕は本当に大切な人なのかかなり気になる僕は、見返りを求める弱い人間。 2001/0/0

秋色の葉っぱが増えてきました。アジサイの花言葉が「心変わり」ならば、秋も心変わりの季節なのかな。 2001/0/0

眠れなくて眠れなくて なんとなくテレビをつけました。
戦争がはじまっていました。 2001/10/08

大人も子供も巻き込んで。みんなを心やさしく笑顔にしてしまう空気がいつもここにはあります。ここにくると、戦争の起こる理由なんて、忘れてしまいます。 2001/0/0

僕は一年間さがしものを書きとめ、一年ぶりに節子を思い出しました。今までの暮らしが本当なのか、今起きていることが本当なのか、僕はわからなくなり、ただただ悲しくなりました。そして僕は、清太と節子を思い出して、君がこんな話をしてくれたことを思い出しました。

「キッキンググラミーという魚を知っていますか？つがいはずとも仲が良くて、相手が死んでしまうと、寂しくてもう一方も死んでしまうそうです。心が破壊されてしまうんです。」

さがしものはなにか見つかったのでしょうか。
どうして神様は僕たちに 星を与えてくれたのでしょうか。
音を、色を、温度を、香りを、言葉を 与えてくれたのでしょうか。
どうして命を与えてくれたのでしょうか。 2001/11/30

僕にさがしてもらいたいものはなんなのだろう。今は一生懸命、静かに心から折りを。
清太に節子、そして犠牲になってしまった世界の方々へ
黙祷
(※一部省略)

この作品において「セツコ」は映画の登場人物として作品に示される。主人公「僕」の一人称小説である。そこには、「眠れなくて眠れなくてなんとなくテレビをつけました。戦争がはじまっていました。」という記述から指摘できる「一般社会に対する問題意識」のあらわれや、「電話」等の記述から明かである「対人関係に対する問題意識」のあらわれが反映されている。そのような点においては、『です・ます』と問題意識を共有しているといえるが、この作品においては「さがしもの」がテーマとなっており、その「さがしもの」の中に様々な要素を取り込んでいる。そこには、家族の話題、学校生活の話題、個人的な感慨等が含まれているが、それらを一つの作品に統一して仕上げるために、この学習者は「日記」という文章ジャンルを選択したものと見える。このように、学習者はそれぞれが有している様々な問題意識を自分の作品に反映させるために自らの力で文章ジャンルを選択している。『です・ます』においては

「風刺小説」というジャンル、『僕たちのさがしもの』においては「日記」というジャンルが選ばれているが、それぞれの問題意識は共通した部分を有している。

以上の考察は、ほんの一事例に過ぎないが、本実践において、すべての学習者は、自分自身で問題意識を設定し、それを示すのに適切だと思われる物語形式を自ら選択している。この一連の行為の中に学習者の学びはすでに反映されているといえる。

②他の生徒作品を読む際の「学び」の実態

次に、分析の観点②に基づいた分析を行う。ここでは、他の学習者の作品を読んだ後に寄せられたコメントと、既成の文学作品を読んだ際の読書感想文との比較を行い、前者に特有の読みの反応を指摘することとする。

では、まず他の学習者の作品に寄せられたコメントにどのようなものがあったのかを、前項で示した『です・ます』を一事例として以下に示す。

【『です・ます』に対するコメント】

- ア. 私には思いつかない物語だった。とてもよいショックを受けた。物語の構成、まとまりが見事で作者にはかなりの感性と知識があるのだと実感した。作者の魅力が作品からあふれてくる作品だと思った。
- イ. 設定がまず面白い。世にも奇妙な物語に出てきそうなストーリーではあるけれど、細かいところまで書き込んであって読みごたえがある。「台本」という設定と「近未来の平和」を結びつけたところがよかった。よくまとまっていると思う。
- ウ. 《人間のルウル》と「今日、ステキな一日ねえ」というセリフが印象的だった。純粋に面白い話だと思ったし、実際に未来にこういう世界ができないとは限らないので少し怖いとも思う。この作品中の世界は本当に「平和」なのだろうか？

これらのコメントのうち、アの「私には思いつかない」という感想は、作品を読む以前に、読み手と書き手との間に存在している共通理解（作品の中には必ず「セッコ」とネコが登場するという初期設定による）の結果であると思われる。各学習者はこの共通理解によって生ずる（他人がどのような小説を創作したのかに対する）

期待感を抱きつつそれぞれの作品を読むことになる。この時点で各学習者は他の学習者の作品を読む際に積極的に動機づけられていたものと考えられる。そして、このように動機づけられた作品の読みは、純粋な作品内容に対する感想のみならず、その設定や構成などといった、より「作者」の側に立った反応を引き出す（イのコメントにおける『「台本」という設定と「近未来の平和」を結びつけたところがよかった」といった感想など）。そして、注目すべきは、ウのコメントに見られる「この作品中の世界は本当に『平和』なのだろうか？」という作品世界に対する根本的な疑義の提出である。このコメントを寄せた学習者は、夏休みの課題の読書感想文（山田詠美『風葬の教室』）の中で次のような感想を述べている。

・・・小学生の行動は、今思えば馬鹿馬鹿しいことばかりだ。皆で団体になって行動している。私が小学生の時もきっとそうだっただろう。しかし、本宮杏（※作品の主人公）のような子はいなかった。お友達の様子を観察して分析している。また、考え方が冷静で落ち着いている。そんな彼女に驚いた。

「いじめ」の問題を扱っている山田詠美『風葬の教室』においては、冷静に物事を判断し分析する主人公「本宮杏」の語りを中心にして物語が展開する。彼女の物事の捉え方は、非常に大人じみている。この学習者の指摘するように、「本宮杏」のような小学生はいないであろう。実際の大人でさえ、もしかしたらそのような考え方は出来ないかもしれない。すなわち、この作品における主人公「本宮杏」という存在は、その存在そのものがフィクションであり、「小学生」という世代の中に「大人」の視点を導入することによって「いじめ」の問題を描き出すことを意図したものであると考えられる。しかし、この学習者は、その設定そのものに対して疑問を差し挟むことなく、純粋に作品世界を享受することによって、「驚いた」としか反応できずにいる。これは、この学習者にとって、既成の文学作品は、自身が何か違和感を感じる部分があったとしても、それを素直に受け入れるしかないというスタンスが出来上がってしまっていることにその一因があると思われる。すなわち、既成の文学作品に対する「受け身」的な受容の姿勢である。しかし、『です・ます』に対するこの学習者の反応はそのようなものとは全く異なっている。『です・ます』に

示されている「平和」という表現は、明らかにアイロニカルな表現であり、作者自身も「台本」に制御された世界が「平和」な状態であるとは考えていないであろう。そのような意図を読み取りつつ、それに疑義を唱えようとする姿勢は、学習者がその作品を享受する、まさに同じ空間に「作者」としての「他者」が存在する状態で作品を読んだ結果、生じたものと思われる。この学習者の反応は、同一空間における「作者」としての「他者」の存在が、より深い作品理解を目指した積極的な読みを可能にすることの一事例を示すものである。

4. 本研究のまとめ

本研究においては、文学作品を読むことを中心とした従来の学習指導から、まずは小説（物語）を自由に創作することを文学教育の起点とし、その後の学習活動の展開を目指すことを提案した。この提案に基づいて構想された授業の実際を考察することによって、そこにおける学習者の学びの実態をまとめ、この指導アプローチを精緻化していくために今後取り組むべき課題を以下に提示する。

まず、本研究の中では、少数の作品しか事例として取り上げることが出来なかったが、この指導アプローチによって生み出された創作作品全般を通じて言えることは、教師の側が小説（物語）の構成・技法等の説明を特に行わなくとも、高校3年生段階の学習者は創作活動を行うことの出来る力をすでに有しているという点である。本実践において、すべての学習者は、自分自身で問題意識を設定し、それを示すのに適切だと思われる物語形式を自ら選択している。そのバリエーションは、指導者の想像をはるかに超えた、豊かで幅広いものとなっている。この一連の行為の中に、学習者の学びはすでに反映されているといえる。

ただし、今回の研究はあくまでもその実態を確認したに留まるものであり、引き続き、学習者の問題意識の反映状況とそれに伴ったジャンルやストーリーの選択との相関関係の検証は行っていかなければならない。これは、生徒の生み出した創作作品を教師自身がどのように評価し、その後に続く学習活動に生かしていくのかという問題と深く関わっている。学習者の問題意識とジャンル・ストーリー選択との関連を客観的に見通すことの出来る理論的な枠組みを構築することを今後の第一の課題とする。

そして、それぞれの創作作品を互いに読み合うという活動においては、既成の文学作品を読む場合に比べて、

より作品の細部・構成を読み取っていかうとする姿勢や、作品世界を絶対的なものと捉えず、自分の問題意識と照らし合わせながら作品世界を相対化して読もうとする姿勢が強く見られた。これは、作品内容の理解に際して、同一空間における「作者」としての「他者」を理解しようとする態度が作品の読みに影響を与えた結果であると思われる。ただし、こうした反応の違いは、作者が同一空間にいるかどうかという問題だけでなく、既成の文学作品が有している固有の価値（学習者が「価値あるもの」として認知してしまうような先入観を生じさせもの）も併せて考慮していかなければならないと思われる。既成の文学作品に対する価値づけの動因を整理し、それに対する学習者の反応との関連を探りつつ、「作者」としての「他者」を意識した読みの有効性をさらに検討していくことが第二の課題である。

最後に、活動全体を通しての学習者のコメントの一例を以下に示す。

はじめ小説を書くという課題が出されたとき、「そんなことできないよー」と思った。自分でストーリーを考えて作り上げるのはとても難しそうだった。書きはじめるまでにとても時間がかかってしまったけれど、書き出したら思ったより楽しくて、わりとスラスラ書くことができた。でも話の起承転結をくみてるのは難しかった。この課題で、前より文章を書くのが好きになった。今までは感想文とか小論文みたいなしかやったことがなかったから。

小説を書くのはやっぱり難しい。ストーリーを考えて文を作成したりするのはとても大変だということがわかった。みんなすごいまい小説を書いてびっくりした。ほんとにふつうに売ってそうなストーリーばかりですごいなと思った。でも、やっぱり小説を読んでいると、これは誰がかいたものか、なんとなくわかるのがおもしろい。個性が出ているなと思った。うまいところで終わっているものは、すごく続きが読みたくてウズウズした。

これらの学習者のコメントに代表されるように、大半の生徒は本実践について、最初は難しいと思ったけれど作業を進めるにつれてそこに楽しみを感じるようになったと振り返ってくれている。学習指導構想において重視

されるべき点は、このような自分自身の活動に対する充実感をすべての学習者に保障しつつ学習活動を展開することにあり、それを念頭に置きつつ、今後もさらに文学教育における創作指導のあり方を考えていかなければならないのであろう。今回の授業方針では、基本的に「自由」に創作活動を行わせた。教師からの働きかけ（指導助言）を極力減らすという方向で授業を構想した。結果として、教師の働きかけのない状態でほとんど全ての生徒がそれぞれの作品を創作することができたわけであるが、すべての生徒が作品を提出できたわけではない。数人の生徒（38人中4名）は、最後まで悩みながら結局作品を提出することが出来なかった。自由に創作させる際、「どうしても書くことができない」という生徒に対しての支援の手立てというものも考えていかなければならないだろう。

[注]

- (1) 西尾実『国語教育学の構想』、筑摩書房、1950、P127
- (2) 浜本純逸『文学教育の歩みと理論』東洋館出版、2001、P9 参照。
- (3) 西尾実 前掲書 P126
- (4) 松本修「文学の読みとその交流の実戦的意義」、『国語科教育』第49集、2001.3、P49
- (5) 難波博孝「自動化された『物語』からのがれるために—国語の授業で何をすべきか—」(『日本文学』1996.8)、山元隆春「『学び』というできごとの成立に果たす文学の役割」(『日本文学』1998.3)、藤井圀彦「『読み』の学習を充実させるための課題」(『月刊国語教育研究』2000.5)、松本修 前掲論文など
- (6) 関口安義「文学教育の発想転換—創作指導の導入—」、『月刊国語教育』、2000.5、P16
- (7) 関口安義 前掲論文 pp.16-17
- (8) 文学教育の中の創作指導の位置づけに関しては、田近洵一「文学教育としての物語づくり—像的認識力を育てる—」(『日本文学』1974.4)以来、浜本純逸「子どもの表現と自己解放」(『日本文学』1980.8)、牛山恵「記録『トラオ物語』—現実認識としての虚構世界の成立—」(『日本文学』1981.8)、須貝千里「対抗文化としての(対話)—(私)の言葉を育てるとはどういうことか—」(『日本文学』1989.3)、など様々な主張が見られる。近年のものとしては、関口前掲論文の他に、府川源一郎「私は文学教育をどのように考えるか—学習方法をめぐる私的なメモ

—」(『日本文学』1999.8)、丹藤博文『教室の中の読者たち—文学教育における読書行為の成立—」(学芸図書 1995)、浜本純逸「他者の生を生き 自己の生を探索する」(『月刊国語教育』2000.5)などが挙げられる。

- (9) はやくから一貫して文学教育の中に創作指導を位置づけるべきであると主張してきた浜本純逸は「創作指導」そのものの持つ教育的意義について次のように述べる。

「想像力によってイメージを言語化していく作業は、自己表現の一つの方法であり自己表現の方法である。また、もう一つの世界をつくるということは、今の自分とは異なる行き方を創造する作業である。薄明の世界にたゆたう世界から自己を見いだしていく作業である。成長中の不安定な心の状態における自己発見は揺らぐ心を癒し自己安定させる。」(「他者の生を生き 自己の生を探索する。」、『月刊国語教育』2000.5、P14)

- (10) 塚田泰彦「こころが育つ発信型の授業」、『月刊国語教育』、東京法令出版、1998.6、P19
- (11) 佐藤有耕・山本誠一・加藤隆勝「高校生の悩みと求める援助の特質」、『筑波大学心理学研究』第13号 1991

謝辞：本研究論文を執筆・掲載するにあたって、格別のご配慮をいただきました筑波大学附属坂戸高等学校 佐藤常雄校長・服部次郎副校長、研究部主任 青木猛正先生、ならびに研究主旨をご理解いただき、拙い実践をあたたく見守ってくださった国語科 浅田孝紀先生・大森俊彦先生・奥村準子先生に心より御礼申し上げます。

モリタガワ賞 小説コンクール

- ◇自分が日頃考えていること、感じていることを「小説」という形で表現し、一つの世界を作り出すという作業に挑戦してみましょう。
- ◇読んだ者の心を動かす力作を期待しています。
- ◇小説形式・ジャンル・・・基本的に自由としますが、別紙に示されているコースを一つ選択して作品を書いて下さい。
- ◇原稿枚数・・・400字詰め原稿用紙5～10枚程度とします。
- ◇各コース、それぞれ最優秀賞（1名）優秀賞（1名）選出します（計4名）。豪華賞品、一応考えています。
- ◇審査員・・・審査はクラス全員の人に行ってもらいます（森田は基本的にはタッチしません）。すべての人の作品を読んで、自分が気に入った作品をそれぞれのコースで二つ選び（順位をつける）、評価表にその理由を記入して提出してもらいます。
- ◇作品・評価表の提出をもって、後期中間考査にかえるものとします（未提出者は追試ということにします）。
- ◇森田も分からないようにエントリー。

【日程】

- 11/9
 - ・コンクール手順説明
 - ・草稿・本稿を書き始める。
 - ※各自、自宅である程度作品を完成させておいてください。

 - 11/16
 - ・手書きで書いた原稿を、ワープロで打ち込んでフロッピーに保存する。
 - ・フロッピーと手書きの原稿を森田に提出。
 - ※時間内に終わらなかった場合の提出期限
11/26（月）午後4：00（厳守して下さい。）
 - ・国語科教官室に提出しに来る際には、国語科の先生に直接手渡しするようにして下さい。

 - ↓ 森田・・・編集（無記名で編集します。）
 - 11/30
 - ・製本作業
 - ・クラスの他の人の作品を読み、評価表に記入（全員提出）。
- 1月最初の授業で、結果発表

- ◇小説の形式について・・・以下から一つのコースを選択して下さい。
 - Aコース（「セツコ」コース）
 - ・「セツコ」という名の人物と一匹の猫を登場させる（設定、他の登場人物はお任せします）。
 - Bコース（「マリリンとガブリエル」コース）
 - ・次の物語を読んで、話の続きを考える。

この物語は、マリリンという名の看護婦の物語である。
マリリンは、自分が勤めていた病院から、夜勤交代を終えて帰宅するところだった。この病院は大都市の下町にある。高速道路に出た途端、彼女はガソリンを使い果たしたことに気付いたと同時に、少し不安になった。最近、その付近に、強盗や暴力事件が頻発していたことを思い出したのだ。結局、彼女はガブリエルのガソリンスタンドにガソリンを入れに行くことにした。ガブリエルはいつも彼女のことを愉快的な人物だと思っていて、彼女も彼のガソリンスタンドに行くので彼のことをよく知っている。二枚目の好青年だ。
ガソリンを満タンにして、釣り銭を渡し、マリリンが車を出す準備をした時、ガブリエルは、突然自分が最近もらったばかりのバースデープレゼントの話を始め、それをスタンドの事務所まで見に来るように彼女を誘った。彼女は疲れていたもので、いやだと言って断ったが、ガブリエルは聞かなかった。とうとう彼女も折れた。マリリンは、彼の言うとおりに、道路から事務所の前まで車を移動させて停車し、彼の後について事務所に入った。・・・・・・

- ※ タイトルは、それぞれ自由に考えてつけてください。
余力のある人は、書き終わった後に、作品を貫くテーマを簡単に書き添えて下さい。（何を考えながら作品を書いたか、など）