

# 中学校・高等学校における物語創作指導に関する研究

## —「寓話」創作指導を手がかりとして—

武田 裕司

### 1 問題の所在と研究の方法

大西道雄(1994)は「表現」について、「人間的存在の本質を表現においてとらえ、人間は自己を形成的に表現することを通して、そのことを自覚するものである。」(大西,1994,p.34)と述べる。これは、「書くこと」の学習指導の持つ意義を、人間形成という観点から述べたものであるといえる。芦田恵之助(1916)も「綴方は自己を綴ることである」と述べたように、「書くこと」は学習者にとって自らを表現するのみに留まらず、自らを振り返り、書き手の人間形成に寄与する重要な要素である。その中でも特に「物語創作」活動には、以下のような意義が武藤清吾(2016)によって述べられている。

創作活動は国語学習の真骨頂である。自らの思いを創出するための構想に始まり、作品を媒介にした他者との交流をとおして、新たなことばとの出会いを経験して豊かな感性と教養を育んでいく。創作活動は国語教育に与えられた固有の場として位置づけられる。(武藤,2016,pp.227-228)

創作活動は国語科独自の学習であり、ことばによって新たな世界を発見する契機となりうる、価値ある営みである。しかしながら、「書くこと」の学習指導、特に中等教育段階においては以下のような課題が田中宏幸(2016)によって指摘されている。

その一つは、「生徒が書きたがらない」というところにある。作文の課題を与えると、途端に嫌な顔をする。「書くことがない」というのである。だが、これは単なる言い逃れではないだろう。「書くこと」の必要性がわからないわけではない。「書きたいこと」を持っていないわけでもない。「書けるようになりたい」という願いは強く持っている。だが、実際には「何を」「どう書いてよいのか」がわからないので、「書く気になれない」のである。また、これまで文章表現の仕方についての的確な指導や評価をしてもらった経験が乏しいので、「書いても仕方がない」と感じているのである。(田中,2016,pp.17-18)

田中はこのように述べ、「書くべき内容の発見・充実」「書く方法の習得・活用」「作文の評価・処理を書く意欲へと接続すること」の三点を課題として提示している。田中の指摘は「作文」指導に限ったことではないだろう。

田中宏幸(2016)において述べられているように、中等教育段階の学習者は「何を」「どのように」書いていいのかわからないという困難を抱えている。さらに、記述物をどのように評価し、そのことをどのように次の「書くこと」の学習へと接続していくのかという「評価」と「カリキュラム」の問題も同時に存在していることが報告されている。

そこで本研究においては、中学校・高等学校段階における「物語創作」の在り方について検討す

ることとする。

研究の方法としては、初めに創作指導の意義と目標について言及したこれまでの先行研究を整理する。次に、「物語創作」指導の先行実践について整理考察を行う。そして「寓話」創作指導の持つ意義について検討することとする。

## 2 「物語創作」指導の意義と目標

これまで物語創作指導の持つ意義に関しては多くの言及がなされている。前述の武藤(2016)は、「人として生きることの喜びを日常生活の折々に表現する学び手が育つこと」(武藤,2016,p.209)と、授業の場で教師とともに学習者が構想や推敲をすることで新たな発見をし、そのことについて言葉を吟味しながら表現する点に物語創作指導の意義を見出している。自分の体験した出来事や発見した事柄について自らの言葉で表現するところに価値を見出しているといえる。さらに、重要な点としては、表現しようとする際に、時には教師と協働しながら言葉を吟味するという点であろう。このことは学習者の言語感覚を育てるという観点からも非常に重要な視点である。

物語創作指導について「生きる力」をつけるという観点から言及したものに三藤恭弘(2010)がある。三藤は「物語創作」が21世紀という予測不可能な時代を生きる力を養うものであるとして、以下のように述べる。

「物語の創作/お話づくり」は「自ら価値あるものを見つけ、材料を集め、目的にそったものを選び、それらを構成・構造化し、文章で表現、同時にこれらの過程を常に自己評価しなければならない」(三藤,2010,p.12)

ここで重要な点は、物語創作が「主体的で創造的な営み」(三藤,2010,p.12)であることに加え、「今目の前に起こりつつある自分の現実生活を自己の中で再整理、再認識するメタ認知能力や表象の中に隠れた真理を見抜く力」(三藤,2010,p.12)について述べているところであろう。「自ら価値あるものを見つける」ということは、主体的であるとともに、自らを取り巻く状況をことばによって認識し、ことばによって切り取るという営みに他ならない。このことは前掲の大西・芦田の言及とも通ずるものである。

また菅邦夫(2011)は、物語創作の持つ意義を「他者との交流」と「読むことの指導との関わり」という観点から論じている。菅は、「他者との交流」という観点から以下のようにその意義を述べている。

創作表現は、人間の基本的な欲求なのである。この欲求を十分に満たされ、創作することの楽しさと、作品を他者が読んでくれることの喜びを知る。これが「物語文・小説を書く」ことの基本といえよう。(菅,2011,p.326)

また、「読むこととの指導との関わり」については以下のように述べている。

視点を転じての作文は、読みの指導においても行われる。主人公の視点からだけでなく、対立する人物の立場から場面を見ていく。そのことで脇役の心情を深く汲み取り、物語の世界を豊かに読みとることができる。(菅,2011,p.326)

このことは山元隆春(2005)の述べる「書き手の立場に立つ」ということと通ずるものでもある。書き手である学習者は、自ら物語を創作する過程において、表現や構造を吟味することを経験する。そのことは、学習者が読み手に転じた際に、物語の細部に着目することへとつながるとともに、物語の世界を豊かに読み取ることへとつながる。「物語創作」は「読むこと」の指導との関わりの中でその意義を見出すことができるものである。

このような意義を持つ「物語創作」指導の目標を考えるにあたって、菅による言及は見逃すことはできない。菅は「物語創作」指導の目標に関して以下のように述べている。

むろん、誰にでもそのような本格的な小説が書けるわけではない。学校教育における創作指導は、作家を育てることを目的としているわけでもない。(菅,2011,p.326)

この「作家を育てることを目的としているわけでもない」という言及は重要である。ともすると「書くこと」の指導においてはコンクールにおいて賞を獲得することや、作品としての完成度のみが追求され、コンクール用の書き方や型にはまった文章を書くことに価値が見いだされる場合が少なくない。しかし「書くこと」の学習指導において目指されるべきは、書き手である学習者が自らを振り返り、自らの在り方について思考することができることである。そのために、構想や推敲といった「過程」を重視する指導の重要性が国語教育研究の領域においては言及されてきたはずである。

このように考えた際に「物語創作」指導は、学習者の「自己」に関わる観点から以下のような目標を設定することができる。

- ①自らの言葉で自らの喜びを表現する
- ②自ら価値あるものを見つける
- ③他者との交流を生み出す
- ④物語の世界を豊かに読み取る

### 3 中学校・高等学校における物語創作指導の先行実践

「物語創作」という場合、物語・絵本・詩歌・小説・シナリオなどが創作の内容にあたる(中西,2001,p.214)。本研究では、物語・小説の創作に焦点を当てて考察を行う。物語創作という場合に、書くことの指導においては様々な指導法が実践されてきたが、その中でも代表的なものとして「つづき物語」創作が挙げられる。「つづき物語」の創作は、物語創作に関する実践において多くなされてきた。児童の創作する「つづき物語」の実態について、発達段階の観点から明らかにしたものとして住田・上田・三浦・余郷(2001)がある。住田らは川崎洋「わにのおじいさんのたから物」を用いて、学習者の記述したつづき物語を量的に分析し、発達段階における反応の特徴の傾向を明らかにしている。そこでは、就学直後から小学校高学年にかけては語り手の語りを内面化し、それに一体化した形でつづき物語を創造する傾向にあることが示される。このことを住田らは「作品の語り手を内面化し、作品を統括的に見渡すことができる視点を獲得する」(住田ら,2001,p.61)段階であると述べる。しかしながらここで注目すべきは、語りを内面化し、一体化した形でつづき物語を語ることが、一方では「保守的な、創造性に欠けた読みが指向されている」(住田ら,2001,p.61)ともいえるということである。住田らの仮説によれば、中学校段階から少しずつこの「作品に巻き込

まれた自分を析出する試みのなかで、もう一度自分なりの物語を再創造する段階が始まる」(住田他,2001,p.63)とされている。このように考えると、「自分なりの物語を再創造する」ことが始まるとされる中学校段階・高等学校段階において、学習者の発達段階や読みの指導との関連の中で、物語創作指導を行うことには大きな意義があると考ええる。

ただし、つづき物語による物語創作指導には問題点も指摘されてきた。菅(2011)は、小学校における「ごんぎつね」のつづき物語を創作する学習を例として挙げながら、「教師や児童の作った話の続きを書くのであればともかく、文学作品の続き話は作品世界を壊す恐れがあることを認識しておく必要がある。」(菅,2011,p.327)と述べている。また、丹藤博文(1995)も高等学校における芥川龍之介『羅生門』の学習において、『羅生門』のつづき物語を創作することに対して否定的な意見を述べている。これらの意見はいずれも、完結している物語世界を無視して、「ごんは実は生きていて、兵十とごんはそのあと二人で幸せに暮らした」や「老婆と下人が和解をして二人で力を合わせて生きていく」というようなつづき物語を創作することへの批判である。先の住田らの言を借りるならば、「作品の語り手を内面化し、作品を統括的に見渡すことができる視点を獲得する」(住田,2001,p.62)ということが不十分である状態での創作活動に対しては、より慎重になる必要がある。果たしてこのような創作活動を行うことで、学習者にはどのような力がつくのであろうか。そのような活動は学習者にとってはイベント的でゲームとしての楽しさはあるであろうが、一過性のものでしかなく、前章において述べたような物語創作の持つ意義が十分に果たされていないといえることができるであろう。このような観点から物語創作の在り方について検討すると、物語の読みの指導とかかわりながら、学習者の実態に合わせた段階的な物語創作指導の必要性が明らかとなる。

このような段階的な指導の必要性について言及した先行実践として、小学校段階における段階性・系統性を持たせた物語創作指導のあり方について検討した三藤恭弘(2010)が挙げられる。三藤は様々な方法を組み合わせながら指導する必要性について述べており、学習者につけたい力を明らかにしながらその在り方について明らかにしようとした点に大きな価値がある。

このように、三藤(2010)では小学校段階における物語創作指導の可能性について明らかにされているが、このような段階性や系統性について中学校・高等学校段階で言及したものは見られない。そこで、本研究においては、中学校・高等学校段階における物語創作指導のあり方について実践的に検討することとする。

#### 4 「寓話」のもつ独自性と教材価値

物語創作指導は一過性のイベント的な学習に終わることが多く、その系統性を示した三藤の価値は大きい。その上で、本研究では中学校・高等学校段階において、段階性・系統性をもたせながら継続した物語創作指導のあり方について検討することとする。そして、「寓話」というジャンルを指定して、学習者に物語創作を指導することの意義について論じていく。

これまで、読むことの学習指導における「寓話」の持つ意義については先行研究が散見される。代表的なものとして安部公房『赤い繭』について論じたものが挙げられるだろう。菅原敬三(2010)は、『赤い繭』のもつ「寓意」に着目し、「社会的疎外状況」に対する男の行動について考えることが、学習者が「社会を生きる」にあたって意義のある問題であることを述べている。また、渡辺郁夫(2007)は、「この男が抱いている疑問は「なぜ自分の家がないのか」、「なぜ自分の道がないのか」、「なぜ自分は人に受け入れられないのか」、「所有とは何なのか」。そしてそれに答えられない空虚な自分は繭という殻となって消滅してしまう。問い続けることが彼の存在証明であり、答えられない

自分は存在していないのと同じである」(渡辺,2007,p.246)と述べ、このさまよえる男の姿に現代人の姿が重ねられていることを指摘している。このような価値を見出すことのできる本作品に対して河田綾(2015)は、難解で、様々な解釈が生み出される可能性を持つこの教材だからこそ、「どのような解釈でもよい」といった疑似読者論的な読みに陥るのではなく、一方で教師に示唆された道筋の解釈をたどることのない学習指導が必要である(河田,2015,p.87)と述べる。それは、学習者たちが作品中から見出した問題について協働で追究していくような読みの授業が行われる必要性を述べているのである。これらの言及から、「寓話」というジャンルを教室で扱うに当たっては、そこに描かれる問題が時代を隔てた学習者にとっても自らとかかわる問題となり、そのことについて作品を通して思考を深めることが価値として述べられていることが確認できる。

では、「寓話」を創作することの持つ意義とはどのようなものであろうか。「寓話」のもつ教材価値について述べる際には、「寓話」とは何か、そして「寓話」というジャンルのもつ独自性について確認する必要がある。「寓話」とは、一般的には「物語内容が何らかの教訓やメッセージを持った文学」(西村,2013,p.102)であるといえよう。しかし、北垣篤(1970・1972)が指摘するように、これはあくまでも辞書上の「寓話」の定義であり、「寓話」概念は定義することが困難である。例えば、イソップ物語のように、物語の末に「教訓」という形で作者の意図した寓意を読者に明示するものもあれば、暗に寓意をほのめかす作品も存在する。ただし、そこには普遍的な問題が描かれ、そのことを読者に伝えるための様々なレトリックが用いられている。樋口桂子(1995)は、イソップ物語を研究対象として、そこに仕組まれたレトリックを分析することで、そこには「戦術」が存在することを指摘している。樋口は、寓話を人々が受容してきた背景に「おかしさ」があると指摘し、以下のように述べている。

実は、寓話とはおかしみの与える快の技法を積極的に利用してつくられる説得の技術であって、そしてこのことが寓話構造の多くの部分を律している。(樋口,1995,p.98)

ここでの「おかしみ」とは、イソップ物語に多く見られるような「失敗」や、読者にとって魅力的な登場人物や語り手のことを指していると考えられる。このような「おかしみ」によって読者に「快」を与えながら、隠喩(メタファー)といったものを戦略的に用いることが寓話を創作する際には求められると言えるだろう。

ここまで、寓話の持つ独自性と教材価値について考察した。以下に、寓話創作の持つ意義について述べる。

一点目は、社会を生きるにあたって価値ある問題について意識的になることができることである。寓話に描かれる「問題」は今を生きる自分にとってだけではなく、普遍的な「価値ある問題」である。もちろん今を生きる学習者にとって最優先の問題となるわけではないかもしれないが、三藤(2010)においても述べられているように、普遍的な価値に目を向けることは学習者にとって意義ある問題である。

二点目に、レトリックに対する意識を育成することへつながるということである。寓話は、レトリックが戦略的に用いられており、登場人物や、おかしみのあるストーリーを意識的に用いつつ、それらをどのように語るのか、また隠喩などのレトリックを用いながら構成されている。このことに書き手の位置に立つことによってこれらのことに意識的になることは、学習者が作品を読む際にも意義あることである。

このような前提のもと、中学校・高等学校段階における物語創作指導の具体的な提案として、「寓話」創作指導の可能性について検討することとする。

## 5 中学校・高等学校における物語創作指導の提案

前述したとおり、中学校・高等学校段階においては物語創作指導が効果的になされているとは言いがたい現状がある。その原因には、学習者が「何を」「どのように」書いていかかわからず、評価を含めた継続的な指導に課題があると考えられる。そこで、「読むこと」と関わらせた継続的な「物語創作」指導を構想・実践し、その可能性について検討することとする。

本研究では特に高等学校段階の学習者を対象に、具体的な反応をもとに検討を行う。ここでは小説の読みと創作活動とを関連付け、「読むこと」と「書くこと」が往還する学習指導をデザインすることを目指した。

### 5-1 学習者の学びの履歴

本実践と対象となった学習者は、当時稿者が国語総合(現代文)の授業を担当していた広島県内にある私立修道中学・高等学校の高校1年生、二クラスである。本校は男子校である。対象の学習者たちは、稿者が平成29年度4月から1月末まで担当した生徒であり、4月当時は書くことに対して進んで取り組もうという姿勢は見られず、小説を読んだのちの初読感想を記述することでさえも抵抗感を覚え、ペンの進まない生徒が多くみられた。また、模試などの記述問題を記述することなく空欄で提出する生徒の姿も見られた。このことは田中(2016)が問題とした「何を書いていいか」わからないという課題に対応するものである。

これらのことを踏まえ、学習者たちに対して「何を書くのか」に意識的になるように継続的に書くことの指導を行ってきた。例えば、初読の感想を共有する時間を設定することがその一つである。芥川龍之介『羅生門』の学習においては、学習者たちに「一語感想」を求め、その感想に対する第二次感想を記述することとした。この「一語感想」は、松友一雄(2000)によって紹介された方法であり、作品の感想を一語で述べたうえで、その理由について説明するものである。この方法の意義としては、書くことへの抵抗感の低減とともに、振り返り活動への接続性が挙げられている。対象学習者たちは以下のような一語感想を記述している(学習者記述の一部)。

「感情」…下人がはじめは恐怖だったがすぐに怒りになったりするなど、老婆の言葉ですぐに感情が変わっていったから【きよさん】  
「奇妙」…なんとなく、不気味で奇妙だったから【貝】  
「残酷」…昔の現実世界を見たような気がして酷だったから【GOD OVER THE WORLD】  
「狂気」…飢え死にしそうな極限状況でこんな状況よく見る話【したっば】  
「恐怖」…僕は人が飢え死にをしそうになるととても恐ろしい行動に出ることがとても恐ろしかった【からあげくん】  
「恐怖」…老婆の死人の髪を抜く行動がとても恐ろしかった【コナン】  
「恐怖」…下人は最初悪いことをする人にとてつもない憎悪の感情を抱いていたのに、気づいたら盗むという行為をしていて人は善から悪にすぐに変わるのだなと思ったから【恐怖】  
「恐怖」…死体の中でおって怖くないのかなーと思ったから【から】  
「恐怖」…最初の方で羅生門に死人が捨てられていたとあるから【坂口】  
「恐怖」…羅生門の上に死骸が置かれていて、下人以外雨が降っているのに誰も来ないから【読解力ない男】  
「恐怖」…朗読を聞いていてとても怖かった。現代の世界とは雰囲気違ってゾッとした【未来の駿台生】  
「悲惨」…人間がお金をもらうのは大変だから【ねるねソーダ】  
「暗闇」…全体的に暗い表現が多かった(場所が暗いことと、雰囲気の暗さ)【鍋蓋】  
「驚愕」…考えた結果、結局悪い方向へ進んでしまっていたから【チーズくさいハンバーグ】

「行方」…行方が分からなかったから【ディエゴ・マラドーナ】  
「不快」…下人が、老婆が髪の毛を抜いていたのをよくないことだと思いつめたはずなのに、最後は下人が良  
くないことをして、すっきりしない状態で終わったため【ノーゲームノーライフ】  
「卑怯」…男が盗みたいがために老婆の着物を剥ぎ取ったから【ネギ】  
「悲哀」…おばあちゃんがかawaiiそうだったから【デ○ズニーランドの住人(ミ○キーマ○ス)】

### 【図1：学習者の一語感想の一例】

鍵括弧で括った語が『羅生門』に対する一語感想であり、その右側に記述している文章がその理由である。その右側に色付きの括弧で括ってある語は、学習者一人一人が自分自身に対して名付けたペンネームである。このペンネームは一年間通して国語の授業で用い、学習者が実名で記述することを憚るような課題に取り組む際に使用した。このことにより、自らの抱いた素朴な感想を他者の目を必要以上に気にすることなく記述することができた。また第二次感想を書くことによって、他者の意見に目を向けるとともに、自らの意見が他者によって読まれているという実感を得ることができる。このことは太田正夫(1971)によっても述べられていることである。「恐怖」という同じ語を一語感想として述べていたとしても、学習者はその理由の差異に目を向けることとなる。このように「何を」「どのように」書くのかということに意識的になることができるような学習を繰り返すとともに、第二次感想を書く活動を取り入れて、作品の本質に迫る問いや面白い着眼点を持つ感想を授業者が取り上げて紹介することによって、書くことの「評価」についても継続的に指導を行ってきた。

このように学習者の「書くこと」に対する意識を徐々に高めた上で、「物語創作」指導を行った。「物語創作」指導にあたっては、指導が一過性のものとならないよう段階性を意識するとともに、「読むこと」の指導とかかわらせて物語創作に取り組む場を設定した。年間計画においては、この学習者たちは文学作品を3作品読むように設定されていたため、それぞれに合わせた物語創作指導を行うこととした。扱う作品は、芥川龍之介『羅生門』、夏目漱石『夢十夜』そして阿部公房『良識派』である。

芥川龍之介『羅生門』の学習では、最終場面の読解を行った後に、老婆の視点からの書き換えを行った。この活動は丹藤(1995)において提案されている方法であり、この学習活動は「語り手」や「視点」といったものが文学作品中においてどのような効果を持つのかということに自覚的になる点に意義を見出すことができる。また、語りを内化し、新たな語りを生み出すことにもつながるものである。

また、夏目漱石『夢十夜』西加奈子「小鳥」との比べ読みによって得た観点をを用いて、自分の「夢十夜」を創作する活動を行った。学習者は比べ読みによって、「夢」という設定や、物語内で多くの「矛盾」が語られていることに着目し、これらの条件を踏まえううえで、自分なりの夢十夜を創作することを行った。

『羅生門』『夢十夜』ともに、創作物に関しては作品集を授業者が編集し、学習者がそれらを読む時間を設定した。その上で自分の気に入った作品に対して書評を書き、授業者はその書評を授業中に紹介する形でフィードバックした。

そして、安部公房『良識派』『赤い繭』『鞆』との比べ読みから自分なりの問題（数百年先の人にとっても価値ある問題）を寓話として創作する活動を行った。本研究においてはこの実践について取り上げて検討する。

## 5-2 物語創作実践の概要

このような学びの履歴を持つ学習者に対して、「寓話」を創作する学習指導を行った。実践は2017年1月に全3時間で構想した。ただし、授業数の関係上、第三時に関しては実施することができなかった。

|     |  |
|-----|--|
| 第1時 | 「寓話」について説明したのち、「寓話」を創作することを確認する。<br>安部公房『良識派』を読み、さらに任意の作品を選んで分析する。 |
| 第2時 | 「寓話」創作活動に取り組む。   |
| 第3時 | 他の学習者の創作した作品を鑑賞し、相互評価する。   |

第1時では、イソップ物語等を用いながら学習者の「寓話」に対する先行知識を確認した。さらに、「寓意」や「教訓」についての話をし、教訓や普遍的な問題をはらんだものであることを確認した。その上で、クラス全体で安部公房『良識派』を読み、自らの考えを記述させた。その際に、他の安部公房の作品を数篇用意しておき、意欲がある生徒に関してはそちらの作品に対する考えを記述してもよいこととした。第一時の終わりでは、次時に「寓話」創作活動をすることを告げ、どのような事柄を扱うのかを考えておくように指示した。

第2時では、「寓話」創作活動を行った。これまでの創作指導において、作品創作のプロットづくりについても指導していたため、学習者によってはプロットづくりから取り掛かる学習者も見られた。学習者には寓話創作に加え、その作品でどのような問題について取り扱ったのか、そして寓話創作に対してどのような工夫を行ったのかについても記述することも求めた。特に、取り扱う問題に関しては「数百年作の人にとっても価値のある問題」を取り扱うことを求めた。以下に、具体的な学習者の記述物から考察していくこととする。

## 5-3 物語創作実践の成果

以下に、学習者の創作物及び記述を引用しながら、物語創作指導の有効性について検討することとする。その際、学習者の記述した「創作するにあたって工夫した点」を手がかりとして考察する。ここでは「学習者の捉えた「価値ある問題」」と「表現上の工夫」という2点に焦点を当てる。

### 5-3-1 学習者の捉えた「価値ある問題」とは

では、学習者は寓話創作にあたって、どのようなものを「価値ある問題」として取り上げたのであろうか。以下、学習者の取り上げた問題を稿者が整理したものである(時間の関係上、無回答であった生徒も存在した)。

- |                |           |
|----------------|-----------|
| ・友情や人間関係の大切さ   | ・代理戦争について |
| ・世界の無限性        | ・人生の大切さ   |
| ・他人との共存の難しさ    | ・思春期      |
| ・文明の功罪         | ・恋愛       |
| ・大国による支配       | ・人間の汚さ    |
| ・自らを過信することの愚かさ | ・日常の大切さ   |

- |                 |            |    |
|-----------------|------------|----|
| ・欲望に支配されることの愚かさ | ・労働について    |    |
| ・自分について         | ・自分の将来について |    |
| ・幸せの在り方         | ・人間の知恵の重要さ |    |
| ・犯罪について         | ・植民地支配について |    |
| ・他者から見た自分       | ・人種差別      | など |

このように、自分に身近な問題である「自分について」や、「代理戦争」など様々な問題を学習者は取り上げていることがわかる。「人生」や「恋愛」、「人間関係」といった普遍的な問題について、各々の認識を寓話創作という形で表現することができている。このことは書き手である学習者の認識に関わる意義だけにとどまらず、他者との交流によって自らの目を向けていなかった問題へも目を向けることにつながるものである。

この中で、「労働」と「他者から見た自分」という問題について取り上げた学習者の作品を取り上げて考察する。

### (1) 「労働」について取り上げた学習者 A の場合

#### 『電池』

「新しい電池が手に入った！」

男はズラリと並んだ大小様々な電池を見てこう言い、幸せそうな顔をした。そして男は、その電池を 1 つ 1 つ丁寧に扱い、並列につなぎ合わせ、電球を光らせた。「素晴らしい。この光を皆に見せれば、きっと喜んでくれるだろう」男はまばゆく輝く電球を見て、そう言った。

ある時、男が電球を見ていると、少し以前より輝きがなくなっていた。どうしたのかと男が周りを見ると、少し小さな電池の残量がほとんどなくなり、使い物にならなくなっていたのが分かった。「ああ、なんということだ。だが、まだ替えの電池がある。それをここにはめれば大丈夫だ。」男は焦ることなく、電池を交換した。「よし、またきれいに輝いた」

しかし何日もすれば、電池は少しずつ残量が減り、1 つ、また 1 つと電池は使い物にならなくなっていった。男はそのたびに新しい替えの電池を交換して、電球をきれいに輝かせていく。そしてその光り輝く電球を人々に見せ、人々を喜ばせていく。

電球を輝かせてから約一年が経った。「そろそろ電池もなくなってきたな。まだ使える電池は多いが、新しい電池を買っておくか。」男はまた新しい電池を買いに行った。「やっぱり、光はつよくそして長く輝かせないといけない。これでまた 1 年は安定して輝くだろう。」

こうして電球は今でも明るく輝き続ける。見ている人も明るく喜んでいる。

なにも「ブラック」なことはない。

この学習者 A は、この作品についての説明として以下のように箇条書きで記述している。

- |  |
|--|
| ・ブラック企業で働く人々を、電池というモノで表現することによって、人をモノのように扱うことへの皮肉のような話にした。 |
| ・「並列につなぎ合わせ」と書くことで、1 人欠けても、まだ動き続けることを表した。                  |
| ・「使い物にならない」「交換」「替える」という言葉を使うことで、人をより一層モノのようにしている。          |

- ・「約一年」は、新入社員を入れるということの表現
- ・電球や、周りの人々を明るく輝いていると書き、電球のブラックさと対比している。
- ・「ズラリと並んだ」は、入社式のあの整列して座っているイメージ

学習者 A は、「労働」特に「ブラック企業」と呼ばれる労働形態やその仕組みを受容している人々に対しての皮肉としてこの作品を創作している。「ブラック企業」という文言自体は近年取り上げられるようになったものではあるが、その問題は長く存在してきたものであり、学習者 A はこの問題を普遍的な問題として認識していることがわかる。このような問題について語る際に、「並列につながり合わせ」や「約一年」といった言葉を意識的に用いていることから、自らの言葉で語るという物語創作の持つ意義を述べることができる。また、作品中の「光り輝く電球を見て喜ぶ人々」は、与えられる輝きに対して無自覚であり、企業の恩恵を受ける消費者に対する批判とも読むことができる点に、作品としての優れた点を見ることができる。

## (2) 「自分」について取り上げた学習者 B の場合

### 『牙』

ライオンは泣いていた。

彼は両親とはぐれてしまい、ポツンと一匹たたずんでいた。と、いっても一匹になったことを悲しんでいるわけではない。彼は一匹ではどうしようもない問題に突き当たってしまったのだ。

彼は「空腹」という感情に初めて襲われた。

「空腹」といっても、現代人たちが昼飯前時に「腹へった」と言うのとは違う。肉食動物である彼ないし彼らにとって「空腹」とは死活問題なのだ。

彼の目の前にシマウマがいた。しかし、彼はそれを食おうとは思わなかった。いや、正しくは食えるものとは知らなかったのだ。

彼はとても甘やかされて育ってきた。「狩り」など行ったこともない。親たちに狩った後の肉を渡され育っていたからだ。

そうこうしているうちに太陽は真上に来ていた。近くから肉の臭いがするので近づいてみることにした。

そこにはハイエナがいた。彼らは肉をむさぼるようにして食いながらライオンに教えてやった。動物の死体を食えばよいと。

そこでライオンは一人勝手に納得してしまった。親たちが持ってきたのは死体の肉だったと。

彼は目の前にあった残骸を口に含むと吐き出してしまった。臭かったのだ。ハイエナ達は不快感を覚え、子ライオンを追い出した。

ライオンは、ゾウに出会った。ゾウは自分を襲ってこないライオンを見ておどろいた。

しかし、ゾウはライオンは生きた動物を「狩る」生命体であるということを教えた。彼に正しい生き方を示したのだ。

そこで、ライオンはゾウを襲ったか。

いや、そんなことはしない。ライオンは礼を言い去っていった。

それから先のライオンはどうなったのか私は知らない。

学習者 B は自らと「学び」との関係性について問題としたものである。これまでの「丸暗記で覚えたり、与えられる知識」を「与えられた肉」で表し、それに疑問を持って通った予備校での「テストの点を取るための勉強」を「死体の肉」として表現したことを記述している。そして、両者が実は同じものであったことを描き、「ゾウ」という本質を教えてくれる存在と出会えるか否かによって、人生の意味が変わってくるのではないかと述べる。この作品からは、「学び」ということだけにとどまらず、自らがどのように生きていくべきかを模索している様子がうかがえる。今までの自らの学びを反省しながらも、これからどのように生きていくのかについては自分で考えていかねばならないことである。そのことが最後の一文によくあらわされている。また、読者である授業者自身がこの作品を読むと異なった問題が浮かび上がってくる。それは、彼らに対して「死体の肉」を渡していないかということ、つまり「教えることの意味」である。立場が異なると違った問題が浮き上がってくる点にもこの作品の価値があるといえよう。

### 5-3-2 「表現上の工夫」について

学習者たちは、自らの取り上げた問題について物語るために様々な工夫を行っていた。ここでは、「パロディー化」「語り手の設定」「登場人物の設定」という観点から考察することとする。

まず、「パロディー化」である。学習者 B の最後の一文に着目すると「それから先のライオンはどうなったのか私は知らない。」と作品を締めている。これは『羅生門』の最後の一文『下人の行方は誰も知らない』に影響を受けていることは明らかである。『羅生門』の学習では、「なぜ語り手は「誰も知らない」と語ったのか」について検討した。そこで学習した語りの効果に着目し、「知らない」と語ることによって読者に解釈を委ねており、ここからは「読むこと」と「書くこと」の学習の往還がみられる。また、このほかにも有名なイソップ物語「ウサギとカメ」の序文をパロディー化している以下のような学習者 C による作品がみられた。

ある日、ウサギとカメは丘の上まで競争をした。ご存知の通り、この競争はウサギが油断して居眠りしてしまっただけカメの勝利となった。はずであった。しかし彼らはゴール後にこんなことを話し合っていた。「カメさん、お願いします。もう一回やらせてください。」(後略：稿者)

このようなパロディー化した意図として学習者 C は、「ウサギとカメ」という実際ある話を変えて作ることで、数百年後も、あぁあの話が、となるようにした」と述べている。つまり、読者を物語へと引き込む仕掛けとして、有名な物語の冒頭部を意識的に用いているのである。このように意図的にパロディー化することは、書き手の意図に意識的になることであり、「読むこと」の学習ともつながるものである。

一方で、意識的にパロディー化という手法を用いるのではなく、既存の作品の模倣の域を出ない作品も存在した。例えば、登場する動物の種類のみを変更し、ストーリーはほとんど既存の作品と同様のものを創作するといったものである。本実践の反省でもあるが、学習者にとってこの学習が切実であると感じられるような「場」の設定がうまく機能していなかった点は否めない。また、作品を創作する前の取材や構想といった段階を十分に確保することができなかったことも原因として挙げられるだろう。この点については今後の課題とする。

次に、「語り手の設定」である。学習者の記述した「創作するにあたって工夫した点」においては、

語り手に対する言及がみられる。例えば、「語りかけているナレーターに工夫しました。一人称をありのままに使いました」や「第三者視点で全体をわかりやすく書いた」、また「特定の人の名前や一人称を僕にして自分の名前を出さないようにしてどこの誰がいつ読んでも感情移入しやすいようにした」といった記述がこれにあたる。学習者は意図的に一人称と三人称を使いわけおり、特に作品への読者の感情移入についての記述は重要である。樋口(1995)は、「たとえ寓話の教訓がいかに高邁・深遠なものであったとしても、読み手がもしか異質なものを感じたり、胡散臭いなどと思ってしまったなら、説得は果たされない」(樋口,1995,p.102)と述べる。つまり、この物語に読者が違和感や抵抗を持つことなく読み進めることは、「寓話」創作においては大きな意味を持つものとなるのである。

最後に、「登場人物の設定」についてである。登場人物に関する工夫については、「人やサル、ゴリラとかだと生々しすぎるので、リスとかいうかわいげのある動物にして、実体験をまじえて書いた」と述べる学習者が存在した。先の樋口の言とも重なるところではあるが、実体験として書くのではなく他の小さな動物の姿を借りて語ることによって、そこに生々しさや実話のようなリアリティーを排除する目的があったといえよう。寓話においては、動物や植物、そして神々が登場人物として用いられることが多い。そこには読者を物語の内に誘う仕組みがある。北垣(1970)は、特に動物寓話について以下のように述べる。

そして、動物寓話の作者の意図は、聴き手または読者に、その物語から処世術のための《教訓》、人生についての意見、一般に認められている真理、風刺や批判などを引き出して見せることにある。つまり、動物寓話は人間性を動物に寓して(かこつけて、仮託して)作ったフィクションであると、言うことができる。(北垣,1970,p.80)

つまり、人生や教訓などといった人間にまつわる問題を動物に仮託して語ることによって、人間に認められる真理や風刺を引き出すという点に動物寓話の戦略を見ることができる。このことは先に取り上げた学習者の記述とつながるものである。このことを意識的に選択して物語創作を行っているところに、「寓話」創作指導の意義を見出すことができるであろう。

## 6 おわりに

ここまで、中学校・高等学校段階における物語創作指導のあり方について、「寓話」創作指導の実践を手がかりに考察してきた。最後に、「読むこと」と「書くこと」の関連から成果と課題について述べる。本実践の対象となった学習者は、中学校段階において安部公房『赤い繭』を読んだ経験を持っていた。安部公房『良識派』の学習を始める前に『赤い繭』の感想について数名と話すと、「意味が分からない」「読みたくない」といった反応が返ってきた。安部公房の作品は現代に生きる彼らにとっても大きな問題を提示しうるものであり、そこにあらわされている表現に着目しながら自らの解釈を持ってほしいという願いから、「読むこと」と「書くこと」の往還を目指した学習を構想した。自らがこれから寓話を「創作する」という意識をもって安部公房作品に向かうことによって、作品の表現や人物設定に目を向けながら読み進めることで、創作する際に意識的になることができた学習者の記述がみられたと考えられる。また、自らの発見した「価値ある問題」に対して向き合い、その問題を掘り下げて表現しようとすることは、今後の「読むこと」の学習にもつながるものであろう。このように、自ら価値ある問いを見出すこと、そしてその問題を自らの言葉で語ろうと

するところに本実践の意義があったと考える。

しかしながら前述したように、「場の設定」や「取材・構想」の段階についてより配慮した学習指導を構想する必要があったと言える。ある学習者は、「工夫した点」の欄に以下のように記述している。

人生は選択だというのは今も昔も未来もずっと変わらないと思いました。書いてみて疲れまし  
た。

最後の一文は学習者の本心であると考えられる。この学習者は授業中に決して集中力があるタイプではなく、課題に対しても取り組むことに困難を抱えている生徒である。本実践においては、『桃太郎』を用いてパロディー化し、人生の選択について作品を創作していた。「疲れた」ということは彼にとって偽らざる感想であり、この言葉からは実践者としての未熟さを感じざるを得なかった。つまり、彼にとってこの学習が「疲れる」ものとなってしまったのは、実践者である稿者の指導の手順の不足や、この活動自体の無謀さにあったのではないかということである。そして、そのことによって彼にどのような力がついたのか、そのことについて意識的にならなければならない。ここに大きな課題があると考えられる。

今後は「書くこと」によってどのような力が育てられたのか、また「読むこと」にどのようにつながっていくのかといった観点から、物語創作指導のあり方について検討していきたい。

## 7 参考引用文献

- 芦田恵之助(1916)『読み方教授』育英書院
- 太田正夫(1971)『想像力と文学教育』三省堂
- 大西道雄(1994)『国語科授業論叙説』溪水社
- 河田綾(2015)「国語科教材としての安部公房「赤い繭」試論」『立教大学日本文学』113号,pp.78-89
- 北垣篤(1970)「寓話文学の諸問題」『茨城大学教養部紀要』第2号,pp.77-91
- 北垣篤(1972)「寓話文学周辺のジャンル」『茨城大学教養部紀要』第4号,pp.135-148
- 菅邦夫(2011)「〈書くこと〉13.物語文,小説」日本国語教育学会編『国語教育総合辞典』朝倉書店,pp.326-327
- 菅原敬三(2010)「教材研究と教材の扱い方(20)「赤い繭」安部公房」『文教国文学』54号,pp.1-9
- 住田勝・山元隆春・上田祐二・三浦和尚・余郷裕次(2001)「文学作品を読む能力の発達に関する研究—〈つづき物語〉の量的分析を中心として—」『国語科教育』第49集,pp.57-64
- 立川和美(2005)「「寓話」を漢文の導入期に読む—高等学校1年生における実践」『教材学研究』16号,pp.101-104
- 田中宏幸(2016)「第一章 「書くこと」の授業づくりの基本的考え方」pp.13-32,浜本純逸監修・田中宏幸編『中学校・高等学校「書くこと」の学習指導』溪水社
- 丹藤博文(1995)『教室の中の読者たち』学芸図書株式会社
- 中西淳(2001)「VI書くことの指導 202 創作」大槻和夫編集『重要用語 300 の基礎知識③国語科 重要用語 300 の基礎知識』明治図書,p.214
- 西村成樹(2013)「文学の表現技巧 寓話、童話、比喩表現について」『社会文化研究所紀要』第72

号,pp.95-102

樋口桂子(1995)『イソップのレトリック　メタファーからメトノミーへ』勁草書房

松友一雄(2000)『『山月記』の授業に関する幾つかの提言』『国語教育研究』43号, pp.131-141,

三藤恭弘(2010)『書く力がぐんぐん身につく！「物語の創作/お話づくり」のカリキュラム30－ファ  
ンタジーの公式－』明治図書

武藤清吾(2016)「第十章　物語・小説・脚本を書く」 pp.209-228 浜本純逸監修・田中宏幸編『中学  
校・高等学校「書くこと」の学習指導』溪水社

山元隆春(2005)「二　小説の学習指導」『朝倉国語教育講座　Ⅱ読むこと』朝倉書店

渡辺郁夫(2007)『心の国語　高校編』SCL

阿刀田高他(2017)『眠れなくなる夢十夜』新潮文庫

付記：本稿を執筆するにあたって、私立修道中学・高等学校の皆様実践記録並びに学習者の記述物の掲載許可を頂きました。心より感謝申し上げます。

(富山大学)