

試行実践を基にした全員達成を可能にする物語創作に関する研究

中山 萌

A Research on Creative Writing that Enables Everyone to Achieve It Based on Preliminary Practice

Megumi NAKAYAMA

教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要

第5号（2023年1月）

Journal of Educational Research
Center for Educational Career Enhancement

No.5（January 2023）

試行実践を基にした全員達成を可能にする物語創作に関する研究

中山 萌

(京都教育大学大学院生)

A Research on Creative Writing that Enables Everyone to Achieve It Based on Preliminary Practice

Megumi NAKAYAMA

2022年8月29日受理

抄録：ライティング・ワークショップの手法を用いた物語創作の授業実践を行った。本論文は、書き手としての成長につながるのかどうか、全員達成を可能にするかどうかを検証するために実践した報告とその分析と考察である。45分の授業時間を5分程度のミニレッスン、30分の書く時間、10分程度の共有の時間に区切り、詩、物語の創作の授業を行った。学習前後のアンケートの分析により、実践の効果が検証できた。

キーワード：物語の創作、ライティング・ワークショップ、書き手としての成長、物語創作のスキル

I. はじめに

1. 研究の背景および目的

(1) 研究の背景

近年、グローバル化が進み、論理的思考力と共に、思考力や想像力、表現力といった能力を児童に養うことが求められている。想像力・表現力、この2つの能力を児童に身につけさせるために必要な教材は何かということを考えた時、「創作」が1つの有効な手段だと考える。物語創作では、児童が想像し、想像した世界を言葉にすることで、想像力を養い、伸ばしていくことが可能になる。「物語の創作」学習は平成20年版学習指導要領から半世紀ぶりに、国語科授業の表舞台に現れた。しかし、平成29年版学習指導要領では、低学年の言語活動例として「物語の創作」が新たに掲載されたが、高学年では活動例として姿を消している。創造力を養う上で1つの有効な手段である物語創作の位置づけが不明瞭である。

また、小学校第4学年の児童にアンケートを行い、「書くこと」の言語活動に対する意識調査を行ったところ、児童が課題作文に対して苦手意識を感じているのに対し、ある程度自由度が認められる物語や詩に対しては前向きな意識を持っていることが分かった。この調査結果を踏まえて、ライティング・ワークショップの手法に児童が「書くこと」を好きになる指導、全員達成を可能にする指導の可能性を感じた。子どもたちが書きたいものに対して教師が苦手意識を持たず、方法論を明確に持つことによって、「書きたい」という気持ちを引き出し、「書くこと」が好きになる授業を行うことができると考え、ライティング・ワークショップの手法を用いた指導を行って、検証することにした。

(2) 研究の目的

これらを踏まえて、本研究の目的を以下の4つにまとめた。

- ①物語の創作学習指導の到達点の整理
- ②ライティング・ワークショップの手法を用いた物語創作指導の試行的実践と有用性の検討
- ③児童の書き手としての成長や、意識の変化の観察
- ④全員達成を可能にする物語創作授業方法論の構築

(3) 研究の手順

本研究では、「物語の創作」の学習指導要領での位置付けの確認、「物語の創作」学習の到達点の整理、アン

ケート調査の実施・分析を行い、「物語の創作」学習の方法を開発・実施することによって、新たな「物語の創作」学習の指導法を検討する。

2. 学習指導要領における「物語の創作」

平成 20 年版学習指導要領において、小学校第 1 学年及び第 2 学年の「書くこと」の言語活動では、「ア 想像したことなどを文章に書くこと」がある。これについて『小学校学習指導要領解説 国語編』では、「想像したことなどから、登場人物を決め、簡単なお話を書く」とあり、「物語の内容について、書き加えたり、書き換えたり、続きを書いたりするなどの活動も考えられる。自由に空想や創造の世界を膨らますことができるこの時期の児童の特性を生かすことで、一層楽しい活動を行うことが求められる」と物語の創作の活動例が具体的に挙げられている。また、第 3 学年及び第 4 学年の「書くこと」の言語活動では、「ア 身近なこと、想像したことなどを基に、詩をつくったり、物語を書いたりすること」とある。これについて『小学校学習指導要領解説 国語編』では、「詩や物語の基本的な特徴を理解し、書くことを楽しむようにすることが大切である」として、次のように物語の基本的な特徴を解説している。

物語は、主人公やその他の登場人物がそれぞれの役割をもっていること、フィクション(虚構)の世界が物語られていること、冒頭部に状況や登場人物が設定され、事件とその解決が繰り返され発端から結末へと至る事件展開によって構成されていることなどの特徴をもっている。また、詩も物語も、語り手が、一人称や三人称などの視点から語っていく形式となっている。

この点について、第 5 学年及び第 6 学年の「書くこと」の言語活動でも、「イ 校正に関する指導事項」で「物語では、「状況設定-発端-事件展開-山場-結末」など」と明記されている。¹

このように学習指導要領の解説において、物語の「内容」についての具体的な説明がなされ、物語の読みとの関連性が示されたことには注目すべきである。

平成 29 年版学習指導要領においても、平成 20 年版学習指導要領に続いて、「物語の創作」学習が取り上げられた。平成 29 年版学習指導要領において、小学校第 1 学年及び第 2 学年の「書くこと」の言語活動では、「ウ 簡単な物語を作るなど、感じたことや想像したことを書く活動」がある。これについて『小学校学習指導要領解説 国語編』では、「簡単な物語をつくる」とは、想像したことなどから、登場人物を決め、簡単なお話を書くことである。第 1 学年及び第 2 学年では、絵や写真から場面や登場人物の会話、行動を想像し、言葉を書き添えたり、お話をつくったりするなどの活動が考えられる。」と説明している。また、小学校第 3 学年及び第 4 学年では、「書くこと」の言語活動「イ 詩や物語をつくるなど、感じたことや想像したことを書く活動」がある。ここでは、「作家の創作による物語は、主人公やその他の登場人物がそれぞれの役割をもっていたり、冒頭部に状況や登場人物が設定され、事件とその解決が繰り返され発端から結末へと至る展開によって構成されていたりするなどの工夫がなされている。」と平成 20 年版学習指導要領よりも詳しく物語の「内容」についての具体的な説明がなされている。平成 20 年版、平成 29 年版ともに物語を「事件とその解決」が繰り返されるものと捉えていることがこれらの記述から読み取ることができる。²

また、学習指導要領に対応した教科書を見てみると、学習指導要領に「物語の創作」が登場する平成 20 年度以前に発行されたものには「物語の創作」単元が少なく、平成 22 年、28 年版教科書で「物語の創作」単元が増えていることがわかる。学習指導要領において「物語の創作」学習が取り上げられてこなかったことが、教科書の「物語の創作」単元を不足させる一因となったのである。教科書に単元がないため、「物語の創作」学習の実践が行われてこなかったのである。

3. 物語創作の価値と意義

ウィゴツキーは、文学的創造について「人間の思考、人間的感情、人間の内面的世界を形成し、伝えるための最も詳細にして複雑な武器、つまり人間のことばを子どもに獲得させることができる」³（*下線稿者）と述べている。ウィゴツキーのいう「人間のことば」とは、自己の情動を支え、自己の創造的想像を他者に伝えたり、他者から受け取ったり、共有したりするためのツールだと解釈できる。ここから「物語の創作」学習が「言葉の力」を獲得させるための 1 つの有効な学習であるということが分かる。

想像して物語を創作することには価値がある。それは、「問題-解決」の因果関係による話の筋を理解する推論的思考力や、非現実世界の中でコミュニケーションや対人関係などの自分の課題を表現することで、現実に戻ったときに課題の捉え方が変わり、実際の生活を好転することが出来るようなメタ認知力などを身につけさせることができることである。物語の世界に自分をそのまま投影するか、別人として投影するかは問題ではなく、自己を解放させることができる表現活動であるということが重要なのだ。

山本麻子（2010）は、「幼児期には、（中略）一人でも数人でもよくお話を作って話している。その延長で、書くすべがわかり、書く機会があれば、子どもは自然に「お話」を書いていくだろう。」⁴と述べている。ここの「書くすべ」は、書くためのスキルであり、後述する「作家の技」と置き換えることができる。話し言葉の発達段階で幼児期の子どもは遊びの中でお話作りをしていることも事実である。山本のこの言葉から、書くためのスキルである「作家の技」を幼児期から学童期へ移行する小学校低学年から継続的に身につけさせることが必要だと分かる。また、「自然に「お話」を書いていく」という記述から、国語科の授業の中で、書き方、書くためのスキルを教え、書く機会を与えることができれば、全員達成を可能にする物語創作授業を行うことが可能であると考えることができる。

Ⅱ．物語の創作学習指導の到達点

1. 「物語の創作」学習に関わる先行研究概観

物語創作学習の歴史を遡ると、芦田恵之助（1913）『綴り方教授』の中に「綴り方の発達していく過程に於て、物語をさかんに書く時期には」という一節に出会う。芦田は「繪畫」を使用した「續き物」と呼ばれる教授法によって、「事件の原因・経過・結果等」について自覚させ、物語の叙述をさせる実践を行った。⁵

西尾実（1929）は、読むことと書くことの関係性を示し、「文学作品を書くこと」（創作）が「文学作品を読むこと」に対し、相当に有用であると述べた。西尾は、作文の大きな目標は書くことではなく、人間教育にあると言った。⁶

また、金子彦二郎（1930）の中等教育での創作の実践も見られる。

戦後の「物語の創作」学習指導については、昭和22年版、昭和26年版の学習指導要領をおさえておきたい。学習指導要領で「物語の創作」学習が取り上げられているのはこれらと半世紀後の平成20年版、平成29年版の4つのみである。昭和22年版の学習指導要領では、言語活動例として「物語」が一括りにされず、童話、小説などと区別されている点に注目したい。

昭和26年版の学習指導要領では、「児童は、日常生活を基盤とした生活文を書くことから、感じたり、考えたりしたことをまとめて、物語や、小説や、詩や、脚本や、シナリオなどをつくって、文学的な創作活動をする。」⁷とされ、創作の活動例が多く挙げられている。しかしこれは児童にとって何が可能であるのかの見通しが甘く、未整理であるといえる。昭和22年版では「生活に真と美を見いだす力を与える」、昭和26年版では「生活を豊かにする」ことが「物語の創作」学習の有用性であると評価されており、「物語の創作」学習が肯定的に評価されていることもわかる。

波多野完治（1966）は「創作」と「鑑賞」の関係について「交互作用」という言葉を用いながら「読むこと」と「書くこと」の関係性を述べている⁸。また、波多野はレトリックがコミュニケーション教育の観点から重要であるとも述べた。小川利雄（1973）は作品主義と決別し、作る過程を重視した実践を行った。子どもに創作をさせる理由について「子どもたちがそれを好むからだ」とし、子どもが楽しんで書くのは「そこには書くことの自由が無限に保障されているからだ」と述べている⁹。大村はま（1983）も小川と同じように作品主義と決別し、「創造力」に言及し、「創造する力そのもの」の育成を目指す実践を行った。大村は「物語の創作」学習指導について「題材の発見・設定」「取材」という困難を取り去ることで、学習を成立させ、将来汎用的に使えるであろう「創造力」を育てようとしたのである。この発想は、現在の指導の困難性の解決やカリキュラムの編成に役立つものである¹⁰。青木幹勇（1986）は大村の実践を引きながら変身作文を提唱した。青木の提唱した変身作文は「創作あるいは作文活動というよりも、読むために書く、書くために読むという学習活動」であり、「書き換え」というお話づくりが「読むこと」の学習を深め、「読むこと」と「書くこと」を繋ぐと述べた¹¹。

吉永幸司（1992）は「物語を作る」ということを意識させながら、物語を研究的に読ませることを意図した単元」の構想をし、実践に取り組んでいる。青木（1996）は、物語の創作が読むことと書くことをつなぐものであると述べた。虚構の作文の到達点を創作童話であると示し、想像力の育成や表現内容の自由さ、現実と非現実の間における思考の往還機能等を虚構の作文の有用性として指摘した。また、内田伸子（1966）が「物語る」ことで物語文法とモニターする力を育成することができると述べた。桑野徳隆（1997）は『物語が大好き』で「物語スキーマ」「物語文法」を読むことと書くことの橋渡しにしようとした取り組みを行っている。佐藤明宏（2004）は、「自己表現力」をテーマにして「物語の創作」学習の実践を行った。佐藤の実践では、「他の児童の作文に学ぶ」という学習段階が設定されており、友達がどのようにしてすぐれた表現をうみだしたのかを尋ね合い、教えあうという児童間カンファレンスを導入している。

2000年代になると、ワークショップ理論が作文教育の理念に体系的に導入された。2007年には、『《シリーズ・ワークショップで学ぶ》ライティング・ワークショップ-「書く」ことが好きになる教え方・学び方-』が翻訳家によって出版され、翻訳書の形で理論導入が行われた。ライティング・ワークショップについては別章で詳しく述べる。小川雅子（2009）は、物語や小説等の文章を書くことで精神的なストレスのかかりやすい年頃の中高生の苦痛を緩和させ、安心感を与えることができるとし、自己コントロールの方法になると述べた。浜本純逸（2011）は、「書くこと」の学習は「自己と自己をとりまく状況とを力動的に認識すると同時に思考の仕方を身に付け、自己の生活を切り拓いていくような力を作文の授業で育て」るためにあると考えた。また、「文学的文章」の指導の目的は「文学的思考力」の育成であり、児童が書いた作品には重きを置かないという考えは大村らと同じである¹²。三藤恭弘（2010,2014）は「物語の創作」学習に関わる学習指導案を30枚提示し、「物語の創作」学習の教育的有用性について言及した。三藤の研究には4つの特徴がある。

- ①「物語の創作」学習の教育的有用性について、児童が興味・関心・意欲に導かれて「書くこと」の学習に没入していく点だと指摘している点
- ②「ファンタジーの思考往還機能」による汎用的能力や認識に関わる有用性について指摘している点
- ③「創作」と「読解」の連関的学びを重視しており、レトリックの学習の必要性を訴えている点
- ④豊富な学びの支援教材を提示している点

三藤は「状況設定－発端－事件展開－山場－結末（起承転結）」からなる構造曲線を用いたが、構造曲線はあくまで場面の意味を表すものであり、因果関係のあるストーリーを構築するものとしては用いることが難しい。

塚田泰彦（2019）は「物語文法」の獲得が物語の理解活動と表現活動の能力を飛躍させると述べている。「A（物語文法、物語スキーマ）が記憶と認知のレベルで物語の理解と表現の一体性を支えるハブとして常に機能する。」は国語教育の内容、指導方法、教科書の編集方針を考える上で非常に重要な指摘である。また、「六歳ごろまでには、大人顔負けの物語スキーマを獲得していく」ため、物語の展開が小学校入学時には可能であるということが分かる。¹³

2. 「物語の創作」学習指導の到達点と課題

これらの「物語の創作」学習に関わる先行研究を踏まえると、「物語の創作」学習の有用性は戦前から認められ、「書くこと」の教育に積極的に取り入れられてきたことがわかる。芦田や金子の実践を見ると、「物語の創作」学習を特別なものとして扱っていないこともわかる。「物語の創作」学習の教育的有用性については、児童に「自己表現」の喜びや意欲を与え、児童を「書くこと」の学習に主体的に向かわせること、想像力、モニターする力、メタ認知力の育成などが認められてきた。このように多くの有用性が認められながらも、戦後半世紀もの間、「物語の創作」学習が下火であった要因は何か。それは、日本で伝統的に行われてきたリアリズム重視の作文教育であろう。リアリズム重視の作文とは、子どもの生活全体の指導を目的として取り組まれてきた生活文や日記、学校行事の折に書く行事作文などを指す。自己の生活事象を題材に、そこに含まれる感動や疑問などを自由に綴って、書くことにより生活認識や思想を深め、あわせて文章表現力をきたえるという日本独特の国語教育の方式が定式化されており、日本の作文指導は、「文章による自己表出能力を形成する」¹⁴ことを目標に行われてきたのである。また、1957年にスプートニク・ショックが起き、高度経済成長期に突入したことに伴い学校現場に対して、科学教育、系統主義教育、実質陶冶的教育を求めるようになったことも一つの要

因であろう。昭和 22 年版、昭和 26 年版の学習指導要領試案はアメリカの経験主義の影響を色濃く受けたものであり、学力低下の批判を受けた。経験主義のカリキュラムにより低下した学力を上げるために、それまでの経験主義や単元学習に偏っていた教育を各教科の持つ系統性を重視し、基礎学力の向上を目指す教育に舵を切ったのである。

加えて、学習指導要領での有用性の捉え方が曖昧なものにとどまったことで「物語の創作」学習の有用性の高さが教育現場全体で十分に認知されてこなかったこと、一斉指導が難しいことも「物語の創作」学習が積極的に取り入れられてこなかった要因の一つであろう。「書くこと」の活動、特に創作では、児童一人一人の進度の違いによる個別指導の対応は避けることができない。指導者が児童への助言や個別指導が明確にできないと授業としては成立しない。

指導方法については、イラストや写真の活用やワークショップという指導形態の導入、「文学作品」として仕上げることで望まず、あくまで「創造力」そのものの育成を目指した指導、「物語文法」の提示や「物語スキーマ」の育成、「事件—解決」などの枠組みの活用によるストーリー構築の支援など様々なものが提唱されてきている。例えば、芦田の「絵画」を使用した「続き物」と呼ばれる教授法は、絵を見て想像したストーリーを文字にするという現在でもよく使われるものである。しかし、これらは一部の指導者・研究者が提唱、構築してきた指導方法であり、指導者全体を見ると「物語の創作」学習に関する知見や指導の技術が不足している状態であり、「物語の創作」学習に対して苦手意識を持っている者も多いだろう。つまり、実践が少なく、方法論が確立されてこなかったことが課題として挙げられる。

Ⅲ. 指導の結果と考察

1. ライティング・ワークショップとは

2000 年代、ワークショップ理論が作文教育の理念に体系的に導入された。『《シリーズ・ワークショップで学ぶ》ライティング・ワークショップ—「書く」ことが好きになる教え方・学び方—』が翻訳家によって出版され、翻訳書の形で理論導入が行われた。戦後、間接的に導入されてきた理論とは異なり、現場ですぐに活用できる方法中心の一冊が翻訳されたことで直接的に導入され、学校教育に対して範囲は狭いものの一定の影響を与えたのである。ワークショップ理論で導入されたライティング・ワークショップとは、創作文中心の作文指導である。従来の作文指導とは異なり、課題作文ではなく、字数の指定もない。ライティング・ワークショップにおいて子どもたちは、書きたいものを書きたい長さで書くことができるのだ。ライティング・ワークショップの考え方の特徴は以下の 4 つである。

- ①「作家（としての児童の育成）指導」に重点があること
- ②「書くこと」の学習をワークショップ型の学習にし、児童一人一人の興味やペースを「書く力」を育てるためのエネルギーに用い、児童を学習の主体に置いた点
- ③教師による指導は個々への対応に重点を置き、「カンファランス」という双方向型の指導、支援を行うこと
- ④「創作」におけるゴールを「出版」におき、その評価が教師によってではなく、読者である友達によってフィードバックされることによって、「作家」が育つサイクルを構築している点

ライティング・ワークショップの手法を用いることは、児童が「書くこと」を好きになる指導、全員達成を可能にする指導の可能性を秘めており、非常に有効な手段だということができる。

2. ライティング・ワークショップの手法を用いた物語創作指導の試行実践

本実践を行うにあたり、以下の 3 つの方法を用いた。

I 「書くこと」に対する意識調査

対象 : 京都教育大学附属桃山小学校第 4 学年 2 クラス 71 名

調査方法 : Google フォームを用いたアンケート

調査内容 : 文章を書くことについての項目

II ライティング・ワークショップの手法を用いた授業の開発とその実践

対象 : 京都教育大学附属桃山小学校第4学年2クラス 71名

実践内容 : 授業時間 45分をミニレッスン(5分程度)→書く時間(30分)

→共有の時間(10分程度)に区切り詩の創作3回、物語創作4回の授業を実施。

III 授業後のアンケートの分析

対象 : 京都教育大学附属桃山小学校第4学年2クラス 71名

調査方法 : Google フォームを用いたアンケート

調査内容 : 授業内容、児童の書き手としての成長度、書くことに対する意識の変化

(1) 「書くこと」に対する意識調査

Google フォームを用いて、京都教育大学附属桃山小学校第4学年を対象に「書くこと」の言語活動に対する意識調査を行った。なお意識調査においては成績評価とは関係のないことを児童に伝えるなど、慎重に行った。本調査は、「書くこと」の学習全般に対する児童の意識の傾向を把握するために行った。その中でも、児童が書きたい、書きたくないと思う言語活動の文種、また「物語の創作」学習に関わりのある部分を取り上げる。

本調査の結果から、児童は作文を書くことに対し前向きな意識を持っていることがわかる。しかし、「作文を書くことはとくいですか。」の質問に対し、48%の児童が「苦手である」と答えていることから、作文を書くことは好きな児童でも、苦手としている児童が一定数いることがわかる。(図1,図2) この苦手意識を取り除くことが必要である。また、実践を行う前の結果ではあるが、児童は「物語の創作」に対して、強い関心を示していることもわかった。(図3) 物語を作ってみたいと思う理由について、「頭の中でお話を作るのが好きだから」「自分だけのオリジナルの話だから」「自分の世界観を書くことができるから」「自分の物語を他の人に読んでもらいたいから」などが挙げられた。

作文を書くことに対する意識

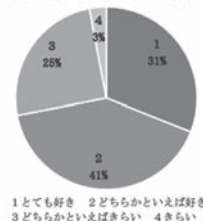


図1

作文を書くことの得手不得手

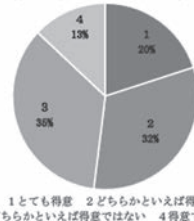


図2

物語を自分で作ってみたいか

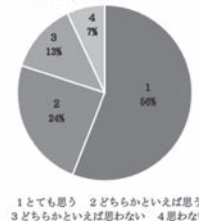


図3

(2) ライティング・ワークショップの手法を用いた授業の開発とその実践

(1)の調査結果を踏まえ、本実践では、「ミニレッスン」「書く時間」「共有の時間」の3つの段階のサイクルから構成されるライティング・ワークショップの学習過程を取り入れ、45分の授業時間に3つのサイクルを回して、詩や物語を創作するという授業を行なった。

実践の内容は以下の通りである。

単元名 : 「作家になろう」

学年・科目 : 小学校第4学年、国語

実施期間 : 2021年11月30日(火)～12月22日(水) 4年1組7時間、4年2組7時間

単元の目標 :

【中心的な目標】

- ・読み手を意識して、工夫して自分が選んだ題材についての詩や物語を書く。
- ・想像して世界を作ることのおもしろさや価値に気づく。

【付随する目標】

- ・様子や行動、気持ちや性格を表す語句の量を増し、話や文章の中で使うとともに、言葉には性質や役割による語句のまとまりがあることを理解し、語彙を豊かにする。
- ・相手や目的を意識して、経験したことや想像したことなどから書くことを選び、集めた材料を比較したり、分類したりして、伝えたいことを明確にすることができる。
- ・書こうとしたことが明確になっているかなど、文章に対する感想や意見を伝え合い、自分の文章のよいところを見付けることができる。

- ・言葉がもつよさに気付くとともに、幅広く読書をし、国語を大切に、思いや考えを伝え合おうとする態度を身につける。

指導計画

【第1次（1～3時間目）】単元の導入、学習課題の提示、ミニレッスン1～3、詩を書く、推敲、共有

ミニレッスン1…比喩表現を取り入れた詩（まど・みちお「いちばんぼし」）

オノマトペを取り入れた詩の紹介（きしだえりこ「いろんな おとの あめ」）

ミニレッスン2…最後に心情を表した詩（谷川俊太郎「きみ」）

会話文が含まれる詩の紹介（金子みすゞ「こだまでしょうか」）

ミニレッスン3…目を引く題名の詩（谷川俊太郎「どきん」）

時間の推移を工夫した詩の紹介（阪田寛夫「夕日がせなかをおしてくる」）

教科書「感動を言葉に」での授業実践であったため、詩の創作は絶対条件であり、第一次では詩の創作を行った。詩の創作を通して、比喩表現や擬人法、オノマトペなどの文学的表現を児童が意識しながら使うことができるようにミニレッスンの構成を行なった。

【第2次（4～7時間目）】学習課題の提示、ミニレッスン1～3、物語を書く、推敲、共有

ミニレッスン1…物語の始まりかたを考える（書き出しの比較）

ミニレッスン2…物語の事件を考える

『桃太郎』を使用して、物語の3要素「登場人物」「場所」「ストーリー、話の筋」を確認。

その後、「5W1H「〇〇が～した。」カルタ」の考え方を提示した。

ミニレッスン3…話の中心、主題について

教科書教材「ごんぎつね」「一つの花」を使用して、「なぜこの作品を書いたのか」「何をみんなに伝えたかったのか」を考え、作品に込められた作者の思いを考える時間を設けた。

(3) 評価

詩は、テーマ、表現、創造の3つの観点、物語はテーマ、「作家の技」（文学的表現）、全体の構成、話の順序の4つの観点で評価を行った。また、振り返りに関しても評価対象とした。

本実践における「作家の技」とは、比喩や擬人法、書き出し、描き終わりの工夫などの文学的表現のことである。また、「作家」とはプロの作家ではなく、創作者としての作家を指している。

中心的な目標である「読み手を意識して、工夫して自分が選んだ題材についての詩や物語を書く。」の「工夫して」の部分については、「作家の技」が使えているかどうか、「想像して世界を作ることの面白さや価値に気づく。」に関しては、アンケートでの創作に対する意識を問う項目をもとに評価を行った。

3. 考察

(1) 児童が創作した物語の分析

第一次の詩の創作での作品総数は、1組81、2組79であった。児童は最低でも1人1作品書きあげた。第二次の物語の創作でも、1人1作品書きあげることができた。

第二次で児童が創作した物語を主人公、話の展開、語りの視点の3つの項目に分けて分析を行った。児童が創作した物語の主人公は80%が人間を主人公としていた。

話の展開については、Andrew Reaganが提唱した物語の6つのストーリー展開のパターンを参考に、①ひたすらハッピー②ひたすらアンハッピー③ハッピー→アンハッピー④アンハッピー→ハッピー⑤アンハッピー→ハッピー→アンハッピー⑥ハッピー→アンハッピー→ハッピーの6分類とした。

話の展開として一番多かったのはアンハッピーからハッピーと話が展開するものである。次に多かったのが、ひたすらハッピーな物語だった。男子では、アンハッピー→ハッピーの話の展開が一番多いのに対し、女子ではひたすらハッピーのものが一番多いことがわかる。4のアンハッピー→ハッピーの話の展開が男子において半数を占めた理由は、冒険譚や、スーパーヒーローものの成長譚を好み、そのような物語を書く傾向にあるからだと考えられる。また、女子では、シンデレラのように話の展開がハッピー→アンハッピー→ハッピーとなるものが約4分の1あり、男子よりも多く見られた。

本実践において、物語における語りの視点については「私」と「影」の二つに分類した。全体を見ると、「私」の視点で語っているものが多いが、男子では「影」、女子では「私」が多いことがわかる。男子では約60%の児童が「影」、つまり第三者の視点に移行して物語っているということである。70%の女子の作品は、「私」（何か物になりきったものを含む）が書き手の視点の中心である。

(2) 創作に対する気持ちの変化

授業前後の児童の詩や物語の創作に対する気持ちを比べると以下ようになった。(図4)

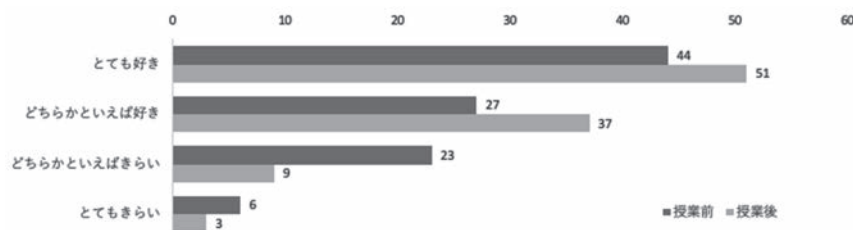


図4

授業前は50人が創作を好きだと感じていたのに対し、授業後は60人が創作を好きだと感じるようになっていたことがわかった。児童からは「次はいつ授業があるの?」「家でも書いてくるね」「休みに物語を書いてみようかな」「もっと書きたい、時間がほしい」と言う声を聞くことができた。また、作文を書くことへの気持ちの変化を問う項目では、84%の児童が作文を書くことが「好きになった」と回答している。「変わらない」と答えた児童は16%いたが、「嫌いになった」と答えた児童はいなかったことから、本実践が児童にとって「書くこと」を好きになる可能性を秘めたものであると考えることができる。

(3) 児童の書き手としての成長

書き手としての成長を問う項目では、83%の児童が自身の文の成長を感じていることが分かった。自分の文が上手になったと児童が感じたのは「作家の技」として詩の技法や作文で使える表現や表現の工夫をミニレッスンで扱ったためだと考えられる。ミニレッスンを通して、児童自身も作家の技を使えるようになったと実感していることも分かった。書き手として成長するためには、継続的に書くことも必要であるが、スキルを学ぶことも必要である。書くことは、一つのスキルを学べばそれで終わりという簡単なものではない。書くことには、例えば、筋道を立てて話を展開する、単語が正しい綴りで書ける、読み直す、具体例を挙げて説得力を増すなどの複数のスキルが含まれている。アンケートの結果から、本実践の授業では「作家の技」として書くことのスキルを身につけさせることができ、児童が書き手としての成長したと言える。

(4) 作文に対する意識の変化

今までの作文と変わったと思うところを問う項目では、65%の児童が変わったと思うところがあると回答した。変わったところとしては、「少し面白い文を書けるようになった」「順序を考えて物語を作ることができた」「飾り言葉などを使えるようになった」「だ、である」を使えるようになった」「書き始めを工夫できるようになった」等の回答が得られた。また、共有の時間に友達と作品を見せ合うことで、友達の作品の良いところを見つけるとともに、アドバイスをもらうという活動を取り入れたことで「読み手を意識して書くようになった」という回答も得られた。アンケートの回答に「作家の技」を出して変わったと答える児童が多いことから、書くことのスキルを学ぶことで児童自身が書き手としての成長を感じることができたのではないかと考えられる。

IV. 結論

1. 全員達成を可能にする物語創作授業方法論とは

試行実践を通して、全員達成を可能にする物語創作授業方法論には以下5つの条件が揃っていることが望ましいと考えられる。

①書きたいことが書け、児童が楽しみにする授業であること

小川の実践にもあるように、書くことの自由は保障されるべきである。書くことの自由が保障されることで、子どもは自己表現を自由に活発に行うことができるようになる。それは自己を解放し、豊かな自己表現力を身

につけることにつながり、メタ認知することにもつながるだろう。また、主体的に学習に取り組ませるためには児童が楽しみにする授業にし、書くことを好きになることがいちばんの近道である。

②一人一人に合わせた多種多様な教材の用意

子どもの書く意欲を引き出すためには、児童が書きたいと思ったものを尊重し、自由に自己表現ができる場を作ることが必要である。しかし、児童の中には書きたいものがない児童がいる可能性も考えておかなければならない。大村は、中学生に「書く価値のある」「書きたくなるような」題材を与えようと絵本を使ったり、絵を使ったり、作品の途中を書かせたりしたという。つまり、大村は題材、材料を与えることで、書くことがない子どもでも書けるようにしたのである。本実践では、自由と選択を保障するために数種類のワークシートと様々な型の原稿用紙を用意し、児童一人一人が選べるようにした。何を書くか、何のために書くのか、どのようなペースで書くのかは、児童自らが決めることができるようにすることで、児童の主体性を尊重しようとしたのである。一人一人の書き手はそれぞれ異なるということを教師は忘れてはならない。

③集団書きのプロセスを取り入れること

作文は一人で書くのが当たり前だと考えられている。従来の作文指導では、この一人で書く作文を指導し、支援することが当たり前となっていた。しかし、本物の「作家」の書く過程を見てみると一人ではなく、集団書きを行っているのだ。彼らはコミュニケーションを取りながら、作品を生み出して行っているのである。そこで、本実践では、ひとり書きの時間を設けながら、共有の時間という集団書きの時間のシステムを導入した。この共有の時間と書く時間の中で「ピア・カンファランス」を行った。これは子どもたち同士でカンファランスを行うもので、子供達同士が作品を読み合い、話し合う中で、一緒に学び合い、作品を書いているという気持ちが生まれるものである。この時間を設けることで、書くことに魅力を感じ、作家としてより高みを目指すようになったと考えられる。

④書くスキル、「作家の技」を取り上げ、授業時間内に紹介すること

書くことは簡単ではないが、スキルを身につけることができれば、誰でも書けるようになる。子どもたちがこのようなスキルを学びながら意欲的に自信をもって書けるようにして、子どもたちが書き手になりたいと思えるような学習環境を提供する必要がある。日本において、スキルを教え、それを使って作文し、推敲するという指導は一般的に見られる。佐藤は、物語を創作する際にある程度の枠組みを子どもに与えたり、「①人物の設定、②話の一貫性、③会話の量、④情景描写、⑤表情描写、⑥動作の描写、⑦気持ち、⑧視点という八項目」について物語文を例示したりしながら、自分の書いた物語を書き直すという遂行活動をさせた結果、物語づくりで描写力を育成できるという方向性が見えた反面、このような指導では「子どもらしい物語のよさが失われるという問題点が残った」とし、従来の物語の創作の指導の限界を指摘した上で、物語の創作の中で「子どもたちが学び合うことによって個性的表現を伸ばしながら描写力を育てていけるのではないかと述べた¹⁵⁾。このことから、児童の実態に合わせた書くスキルを習得させていくことが必要だとわかる。ライティング・ワークショップにおいて書くスキルを教えるミニレッスンでは、「子どもたちの現状を鑑みてその時期に子どもたちが必要としている情報、スキル、効果的な書き方などから一つを選んで」¹⁶⁾教える。また、教えたスキルについても、「ミニ・レッスンは大切なスキル（たとえば効果的な動詞がもたらす効果）を教える時間ではありますが、残りの40分間はその時に学習したスキルの練習時間ではありません」、「必要なスキルは伝えますが、そこに強制はなく、選択をし、決定するのは子どもたち」であるとされている¹⁷⁾。スキルは実際に使えて初めて身についたといえるものであり、習得し、どうやって活用するのが大事なのだ。

⑤書き手のオーナーシップと教師の心構え

ライティング・ワークショップでの教師の役割は学びの環境をデザインし、子どもたちの学びを支えることである。つまり、ライティング・ワークショップの主役はあくまで子どもたちなのだ。書き手のオーナーシップを守り、書きたいものを書きたい長さで書きたいように書くことができるようにすることで、子どもたちが自立した書き手として成長していくことができるのである。また、子どもが書きたいものに対して教師が苦手意識を持たずに方法論を明確に持つことによって、「書きたい」という気持ちを引き出し、「書くこと」が好きな授業を行うことができる。

V. 今後の課題

今回の研究では、個々の児童の作品の深い分析や、どのような物語なら書けるのか、困難点の検討を十分に行うことができなかった。また物語創作の価値の検討も不十分である。以上のことを今後の課題としたい。

VI. 参考文献

- 金子彦二郎（1930）『現代女子作文』光風館
 昭和 22（1947）年版第一章第二節国語科学習指導目標
 波多野完治（1966）『最近の文章心理学』大日本図書
 吉永幸司(1992)「単元「物語を作ろう」(6 年)」日本国語教育学会編『国語単元学習の新展開 小学校高学年編』東洋館出版社
 青木幹勇（1996）『子どもが甦る詩と作文 自由な想像＝虚構＝表現』国土社
 内田伸子(1996)『ことばと学び 響きあい、通い合う中で』金子書房
 桑野徳隆(1997)『物語が大好き』岩崎書店
 佐藤明宏(2004)『自己表現を目指す国語学力の向上策』明治図書
 ラルフ・フレッチャー&ジョアン・ポータルピ著、小坂敦子・吉田新一郎訳(2007)『ライティング・ワークショップ』新評論
 プロジェクト・ワークショップ(2008)『作家の時間』新評論
 小川雅子(2009)「3 中学校・高等学校／生活文・創作等」『国語科教育実践・研究必携』全国大学国語教育学会編 学芸図書
 三藤恭弘（2010,2014）『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

-
- 1 文部科学省（2008）『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社，p. 44, 73, 101
 2 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領解説 国語編』，p. 68, 107
 3 ウィゴツキー著、広瀬信雄訳、福井研介注（2002）『子どもの想像力と創造 新訳版』新読書社，p. 120
 4 山本麻子（2010）『書く力が身につくイギリスの教育』岩波書店，p. 5
 5 芦田恵之助(1913)『綴り方教授』育英書院，p. 187, pp. 460-464
 6 西尾実（1929）『西尾実国語教育全集』第一巻教育出版，p. 54，p. 28
 7 昭和 26（1951）年版第二章第一節 四「書くことの経験」
 8 波多野完治（1966）『創作心理学』大日本図書，pp. 45-46
 9 小川利雄（1973）『ぼくらにも書かせて 小学生と童話のせかい』教育出版センター，pp. 276-279
 10 大村はま（1983）『大村はま国語教室 6 作文学習指導の展開』筑摩書房，pp. 5-6
 11 青木幹勇（1986）『第三の書く 読むために書く 書くために読む』国土社，p. 132
 12 浜本純逸（2011）『国語教育総論』溪水社，p. 116
 13 塚田泰彦（2019）「Ⅱ「物語づくり」学習における読み書きの関連」浜本純逸監修・三藤恭弘編『小学校「物語づくり」学習の指導』溪水社，pp. 23-24
 14 国語教育研究所編（1991）『国語教育研究大辞典 普及版』明治図書出版株式会社，p. 383
 15 佐藤明宏（2004）『自己表現を目指す国語学力の向上策』明治図書，p. 42
 16 ラルフ・フレッチャー&ジョアン・ポータルピ著、小坂敦子・吉田新一郎訳（2007）『ライティング・ワークショップ』新評論，p. 24
 17 ラルフ・フレッチャー&ジョアン・ポータルピ著、小坂敦子・吉田新一郎訳（2007）前掲書，p. 24

おわりに

本研究に快く協力してくださった京都教育大学附属桃山小学校の井上美鈴先生をはじめとした多くの先生方、児童の皆様への感謝の意をここに表します。