

「物語の創作／お話づくり」における 認識力育成に関する考察

— ファンタジーの思考往還機能に着目して —

三 藤 恭 弘

(2013年10月3日受理)

Consideration about Upbringing of the Cognition in “Create a story / Make a talk”
Pay its attention to Street function of the thought like the fantasy

Yasuhiro Mitoh

Abstract: When society repeats change development rapidly, the template of the existing existence becomes useless. In such times, I realize oneself and a social wish by the view that is a stereotype, and it is difficult to lead things to the solution. That is why upbringing of ability of the character building-oriented education and the ability for solution to the problem is demanded in the modern education. In such ability, it “is “ability to recognize things” namely cognition” that a debater takes up this time. On the other hand, the education method called “Create a story / Make a talk” attracts attention about the educational usefulness. This education method does not have what kind of possibility for upbringing of “upbringing of the cognition” by this study and considers it.

Key words: Creation of the story, Make a talk, Cognition, Street function of the thought like the fantasy

キーワード：物語の創作，お話づくり，認識力，ファンタジーの思考往還機能

1. はじめに

先の見えない不確定要素の多い時代であると言われる。政治や経済、あるいは自然現象を見ても、安定していた時代から大きな変化を伴う時代に入ったと多くの人が感じている。社会が急速に変化発展を繰り返す時、既存のテンプレートは役に立たなくなる。このような時代においては、ステレオタイプなものの見方では自分や社会の願いを実現し、物事を解決に導くことは難しい。では、どのような力が必要とされるのであろうか。

教育内容として子どもにどのような教育を行い、どのような力を身につけさせるべきかという問題については、古くから実質陶冶と形式陶冶という2つの考え

方がある。実質陶冶は教育内容の内容的・実質的な価値を重視し、知識・技能の習得保持を重視する。形式陶冶は教育内容の形式的な価値を重視し、教育内容の習得を手段と見、一般的・形式的な諸能力（思考力・判断力・表現力・想像力・創造力・認識力など）を重視する。川瀬邦臣は述べている。¹⁾

「科学・技術の飛躍的な発展に伴って習得すべき教育内容としての文化財が驚異的に肥大化していく状況に直面している今日、実質陶冶の強化のみによってますます肥大化する文化量に対処することは困難である。実質陶冶と形式陶冶との統一という視点から形式陶冶の可能性を改めて問い直す作業が要望されているゆえんもここにあるのである。」

この川瀬のことばから既に四半世紀以上、世の中は当時とは比べようもないほど複雑でスピーディ、且つ不安定化している。実質的な学力の育成とあわせ、形式陶冶的な能力の育成は大きく求められている。近年求められる「思考力・判断力・表現力等」の力や問題解決力は、そのような意味において時代の必然性を持ち得ている。これらの力は各教科学力の上位に跨がるように位置付き、言わば各教科を横断して育成が求められる形式陶冶的な能力である。形式陶冶的な能力とは、教科学力の上位に位置する、より抽象度の高い能力と考えることができる。その能力を身につけるとは、学ぶべき対象についての内容や能力を身につけるのではなく、その内容や能力の身につけ方、学び方を身につけることでもある。それは方法知の獲得ということもできるであろう。それ故、ある学習で身につけた形式陶冶的な能力は、別の場面においても機能すると考えられ、期待される。形式陶冶的な能力は既存のテンプレートで解決できないものごとに出会った時、それをどうとらえ、どう解決し、どう行動するのか、というミッションと方向性をもった能力であると言うことができる。そのような意味では、「思考力・判断力・表現力等」と呼ばれる能力群と同じような指導目的によって位置づけられる能力であると言えるだろう。そして、今回本論考で取り上げたいと考える形式陶冶的な能力は「ものの見方・考え方・感じ方」の力、所謂「認識力」である。

だが、これら形式陶冶的な能力群の内実や指導方法、評価などについては依然よくわからないことも多い。

そこで、本論考では「ものの見方・考え方・感じ方の力」＝「認識力」を育成する学習として「物語の創作／お話づくり」という言語活動を選び、本学習が国語科の目標を達成しつつ、児童に認識力を育成するだろうとの仮説を立てている。本論考ではこの「認識力」を「物語の創作／お話づくり」の創作過程に沿って6つの能力に規定した。その上で、児童作品の変化を通じて、本学習における児童の認識力の伸張を分析し、仮説の有効性を検討するとともに、本学習の教育的有用性として「認識力の育成」というものの可能性を明らかにしようと試みる。

2. 「物語の創作／お話づくり」による認識力の育成

2.1. 鍵概念「ファンタジーの思考往還機能」

文学（物語）を「リアリズム」／「メルヘン」というジャンルに大別することがある。そしてこのふたつを同一作品内に渡り歩くように閉じこめたのが「ファンタジー」であると言う言い方がある。「ファンタジーはメルヘンを母として、リアリズムを父として生まれ

た」²⁾とは童話作家佐藤さとる氏の言葉である。つまり、国語科における「ファンタジー」とは、

「現実」→「非現実」→「現実」

という物語構成を基本とした文学作品の一形態を表す呼称として用いられることが一般的である。

だが、本論考では「ファンタジー」という用語に思考の「機能」としての概念を持たせたい。つまり、

「思考」における「現実→非現実→現実」の働き

というものの存在を認め、これを「ファンタジーの思考往還機能」と呼ぶことにしている。

物語形態としての「ファンタジー」は現実から非現実に入り込んだ中心人物が再び現実に戻った時、変容を遂げている、というところに魅力があるが、思考機能としての「ファンタジー」も「現実→非現実→現実」という活動を果たし終えた時、その活動主体に変容を及ぼす、というところに魅力がある。

現実と空想の関係性についてヴィゴツキーは述べているが、そのヴィゴツキーの考えを臨床心理学に応用しようとする研究者に庄井良信がいる。彼は述べる。

「学力が遅れがちな子どもと無色透明な優等生に共通して言えるのは、思いこみの激しさと『虚構のない現実』の世界か『現実のない虚構』の世界への逃避である。このような一元化された世界への逃避からは現実の世界と虚構の世界を行き来しながら、今ある現実の世界を創造的に変革しようとする主体的な構えは生まれぬ。」³⁾

ここに現代的な課題をもつ児童への「物語の創作／お話づくり」の教育的有用性のひとつが述べられている。ヴィゴツキーは空想と現実の関係性について4つの形態を述べている。⁴⁾その4つ目にあたる形態は「新たなものを産出する働き」である。本研究ではこの働きの重要性に着目している。思考の機能としての「ファンタジー」であるから、作品の種類がファンタジーである必要性はない。思考がファンタジーのように現実→空想→現実という運動を行えば、作品の形態は関係ないということである。

内田伸子は、物語産出において子どもは現実の世界から離脱した場所で一種の「反省的思考 (reflective thinking)」を行っているのではないかと述べている。⁵⁾つまり「物語の創作／お話づくり」活動の最中、子どもの内面では自己を対象化するメタ認知活動が活発に行われているのではないかと言う。それ故、思考的非現実世界を体験した後、現実に戻った時に「新たな自分」に変革することも可能になるであろう。「現実」から出発し、非現実世界を経て新たなものを現実

世界に持ち還る、そのような過程の中で、子どもたちは新たな「ものの見方・考え方・感じ方」=様々な「認識力」を身に付けるのだと考えている。

例えば、幼児は「おままごと」を行う。あなたがお父さん、私がお母さんというその微笑ましい空想的設定の中で行われる言動は、幼児による「物語り（創作的ストーリーづくり）」である。この思考的ファンタジーの過程で幼児は多くの認識や認識方法を獲得し、それは現実生活でのメンタルトレーニングにもなっていると考えられる。「物語の創作／お話づくり」はこの「ごっこ」を「言語」の世界で行うものである。その時の鍵概念が「ファンタジーの思考往還機能」である。

しかし、育成しようとする「ものの見方・考え方・感じ方」の力＝「認識力」については、抽象的でとらえどころのない側面も強い。そこで本論考では作文の創作過程から6つの力を「文学的認識力」として仮説的に設定、これを検証することとした。

<創作過程>	<認識力>
○主題発見	①「価値発見の力」
○取材・選材	②「視点転換の力」
○構想・構成	③「虚構構築の力」
○記述	④「形象創造の力」
○推敲・評価・交流	⑤「対象化の力」
○全過程	⑥「往還運動の力」(想像力)

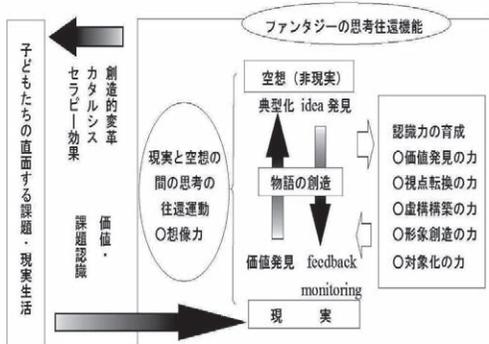


図1 〈物語創作過程におけるファンタジーの思考往還機能〉

2.2. 文学的認識力

「文学的認識力」については以下のように仮説的に設定し、実践・考察を行うこととした。

①「価値発見」の力（課題発見の力）

日々の生活をじっくり見つけ、実生活の中にあるものに価値・課題・真実を見出す学習活動を通して育成される「対象の価値や課題・本質を見出しとらえる力」。

②「視点転換」の力

視点を転換したり、視点人物を設定する学習活動を通して育成される「視点意識をもち、様々な視点・観点から対象の本質をとらえる力」。

③「虚構構築」の力

虚構を構築・構造化する学習活動を通して育成される「対象を構造化して本質をとらえる力」。

④「形象創造」の力

比喩などの修辞法を使ったり、語と語、文と文の組み合わせによりイメージを創る学習活動を通して育成される「イメージによって対象の本質をとらえる力」。

⑤「対象化」の力

自分や他者が書いたもの、あるいはそれを書いた自分や他者について評価する学習活動を通して育成される「評価的に対象をとらえていく力」。

⑥「往還運動」の力（想像力）

現実の生活を見つめ、それをもとにして空想を行い、再び現実の生活について考える学習活動を通して育成される「現実と空想の間を往還し、現実を変革しようとする想像力」

2.3. カリキュラム

カリキュラムは児童が物語を創作できるようになるため、主に「創作過程」の順（主題発見、取材・選材、構成、記述、推敲・評価・交流）を基本として構想・編成した。

月	題材名	書く力	認識力	
4	○作文アンケート	全	⑤	
	○「日記の書き方」	主題	①	
	○「イメージマップ」	取選	①	
	5	○「5W1Hカード」	記述	③④
		○「五感でスケッチ」	記述	④
		○「題名をつけよう」	主題	①④
	6	○「物語あそび」	記述	③④
○「視点と相手」		構成	②③	
○「比喩を楽しもう」		記述	④	
○「俳句のレシピ」		主題	①②④	
○「俳句を詠もう」		記述	①②④	
7	○「校内俳句コンクール」	推評	①②⑤	
9	○「物語を書き換えよう」	記述	③④	
	○「絵を見て場面を書こう」	記述	③④	
	○「4コマ漫画（起承転結）」	構成	③	
	○「ベファーナの分析（登場人物因子分解）」	構成	③	
10	○「物語の通知表」	推評	⑤	
	○「書き出しと終わりの工夫」	構成	③④	
	○「描写のレトリック」	記述	④	
	○「情景のレトリック」	記述	④	

11	○「心情のレトリック」	記述	④
	○「プロップのカード（物語の因子分解）」	構成	③
	○「読書感想の書き方」	主題	①③⑤
	○「読書感想の書き方②」	推評	①④⑤
12	○「校内読書感想文コンクール」	推評	①④⑤

1	○「テーマを探そう」	主題	①
	○「発想～物語の設計図」	取選	①②③
	○「話を組み立てる」	構成	③④⑤
2	○「さあ、書いてみよう」	記述	③④⑤
	○「さあ、書いてみよう」	記述	③④⑤
	○「自分で評価」	推評	⑤
	○「いよいよ清書」	記述	③④⑤
3	○「鑑賞会」	推評	⑤
	○「作文アンケート」	推評	⑤
	○「校内創作童話コンクール」	推評	⑤

<書く力>については中心的にねらう創作能力を示した。

*主題=主題発見 *取選=取材・選材 *構成=物語の構想・構成 *記述=記述 *推評=推敲・評価・交流

3. 実践と検証

本研究の実践は2005年、論者が勤務していた公立のK小学校に於いて5年生を対象として行われたものである。全ての取り組みを網羅的に検証することは困難であるため、ここでは仮説的に設定された6つの認識力のうち、「②視点転換の力」と「④形象創造の力」を検討してみたい。

3.1. 「視点転換の力」育成の授業の分析と考察

「視点転換の力」育成の授業のねらいは以下の通りであった。

- 「視点」の意味について知り、「視点をかえる」ことの重要性、面白さに気づく。
- 日々の生活やものごと、自分自身を他者、他の物からの視点で対象化し、言葉のスケッチを行う。
- 「視点」意識をもち、様々な視点・観点から対象の本質をとらえる。(視点転換の力)

この「視点転換」は日常的な出来事、物事を様々な観点・視点から見たり、考えたり、あるいは自分自身をメタ化してとらえたりする認識力である。

この「視点転換」の力をつけるため 授業に先立ち子どもに日記を書かせておいた。その中からひとつ例を取り上げ、授業の中で「視点」をかえ、違う「視点」からその日記をリライトしてみせた。このように「視

点」と「視点を換える意義、面白さ」について理解させ、その後自分たちの日記を新たに自分自身が設定した「視点」からリライトさせた。

下記のものはAさんの<指導前の日記>と<リライト後の日記>である。

<Aさん指導前の日記>

岡山へプチ旅行！？
A
今日、岡山に目の診察をしてもらうために行きました。早く来すぎたので、岡山の天満屋ではじめにお買い物しました。気に入ったものがいっぱい買えました。
眼科に3時30分に行く予定だったので、3時15分にバスに乗りました。ついには、さっそく診察でした。30分くらいで終わったので、その後「高島屋」でおかあさんが、ブランドのバッグを買ってました。そして、新幹線で帰りました。(行きも新幹線。)
前来たときよりも、楽しかったです。

<Aさん「視点転換」の授業後リライトした日記>

*視点人物はAさんの「お母さん」に設定

岡山へプチ旅行！？
A
今日、Aと2人で岡山へ行きました。
本当はAの目の診察に来たのですが、時間があつたので、天満屋でお買い物しました。私がブランドバッグやおけししょう品を見てる時、Aが、
「ねえ、グッズ売り場行っていい？」
と聞いてきたので、
「うん、いいよ。じゃけど電話しーよ！！」
と言って別れました。
30分くらいしたら電話がありました。
「もしもし？」
「ねえ！！ ちょっと6階(グッズ売り場)来てくれん！？ カワイイお弁当箱あったんよー！
買って！！」
と言われたので、
「ええけど、ちょっとまっとつて。」
と言って切りました。
10分ほどして、Aのところに行くと、
「ほら！！ これこれ！！ カワイーじゃろ！？」
「うん。カワイイね！！ 社会見学に持っていくん？」
と聞くと、少しだまって、
「うーん…、まあいろいろ！！」
と言っていました。
3時30分が予約時間だったので、バスにのって急ぎました。
30分くらいで診察が終わったので、また、お買い物しました。

帰っている時、Aにブランドバッグを買っていることがバレました！！（アハハ…。）

両者を比較しながら、リライト後のものを読んでもみるとAさんが、自分の体験をお母さんの視点から再構成し、その時のお母さんの考え、感情を想像的に、しかしリアルに追体験していることがわかる。自分の診察の用事で岡山に行った時、自分のおみやげを買っているお母さんを発見した時の胸中は少々複雑だったのではないかと思われるが、そのことをお母さんの立場から物語的に再構成することで、お母さん（他者）の立場や心境を認識するということのできたのではないかと考えられる。

3.2. 「形象創造の力」育成の授業の分析と考察

「形象創造の力」はふたつに分け、「情景描写のレトリック」と「心情描写のレトリック」に分けて考えた。レトリックと名づけたが、もちろんそのような言語的な技法を通して物事を認識する力を育成しようとするものである。ここでは、「情景描写のレトリック」の授業を取り上げる。「情景描写のレトリック」の授業のねらいは以下の通りであった。

○情景の描写について「きれい」「みにくい」などの形容詞をできるだけ使わず、情景をよく観察して本質に迫り、効果的に表現できると思う情景の事実を書いていくことで情景を表現することを学ぶ。

○比喩などの修辞法や、語と語、文と文の組み合わせによってできるイメージによって対象の本質をとらえる。（形象創造の力）

この「情景描写のレトリック」は自分が人に伝えたいと思う「情景」の本質が、何に象徴的に表れているのかとらえる認識力である。「『きれいだな』と思ったことを人に伝えたい。」そう考えて何度も「きれいだ」と繰り返しても、人には伝わらない。本質はなんらかの形象となって表れる。その形象を逃さずとらえ、他者にも「きれいだ」と実感的に伝えると同時に、自分自身も「きれいだ」事象の本質が何だったのか、「表現を通して理解」（認識）されるのだと考える。

< Bさん指導前の日記 >

（無題）
B
バレエでかっこわるいなおもったのはまるでこんなにやくのようにせなかがまがっていたからです。ほとんどの人たちができているのに、その人だけできていなかった。だからすごくめだつてかっこわるかったです。

せなかがまがっていたらこんなかっこわるいとしりませんでした。
せなかがいもあしやうでがたくびがまがっていてとてもかっこわるいので、
（*注；以下書いていない。）

学力的には困難を抱えたタイプの子どもである。しかし、書くことは厭わない。漢字も定着していないことに加え、めんどくさがって使わないことで、ひらがなだらけである。段落の分け方もなかなか定着しない。

しかし、日記等の指導を通して価値のあるテーマを見つけてくるようになったと感じる。特にこのバレエの話は本人が通っているバレエスクールでのことを「かっこ悪いもの」というテーマで書いてきたものだが、なかなか目のつけどころが面白く、またそのかっこ悪さを「こんにやく」という比喩をつかってとらえるなど、光るところがあったため、クラス全員の前で紹介した。そして授業後リライトしたものが以下の文章である。

< Bさん「情景描写のレトリック」の授業後リライトした日記 >

（無題）
B
私が足を痛めてバレエのレッスンを見学した時のことです。
なんとかっこ悪いだろう、と思ったのはまるでこんにやくを立てて持った時のように背中が曲がっている人を見た時です。ほとんどの人達ができているのにその人だけ出来ていなかったのですごく目立ってかっこ悪かったです。背中が曲がっているとこんなにかっこ悪いなんて知りませんでした。私もそうだったかもしれないと思うとはずかしくて胸の中でま女のなべがグツグツ煮えてきました。
早くおどりとくて、むずむずしました。

1回目の作文に対して朱書きでアドバイスしたことは以下の通りであった。

- ・「『せなかがまがってる』=『かっこ悪い』というのは、とてもいいところに目をつけましたね。この調子で！」
- ・「題材の価値→花◎」
- ・「こんにやくのように→レトリック！」
- ・「目立って・せなかが曲がっていたら→よく見えていますね。」
- ・「段落の最初はひとまず下げよう！」

この程度の助言内容であるが、リライトしてきた作文は、ぐっとよくなった。レトリックとは直接関係ないが、漢字もよく使って直してきた。また、段落分けも意識でき始めている。

「認識力」の面において注目されるのは次の点で

ある。姿勢の悪い人の「描写」が今回の授業の目標に関わる部分だが、その姿勢の悪い人を見て自分の内面をも見つめ直し、それを描いた点に着目したい。姿勢の悪い人（対象）と自分の内面とは、「太陽」と「月」のような関係であり、自分の内面が「対象」によって照らし出されている。つまり、「物語を叙述する」という表現活動を通して「物事を認識する」という現象や能力が存在することを、Bさんのリライト日記は教えてくれている。そしてこの能力を本論考では「形象創造の力」と呼んでいる。なぜ、「認識」の能力の名称に「創造」という文言を使用しているのか、「表現」の行為でなぜ「認識」という理解活動の能力が育成されるのか、その理由はこれら2つの取り組み事例を見ても明らかなように、表現のさなかに理解が深まる、という認識の原理を表している。広義の「認識」はこのように「表現」と「理解」を含み込むものとして考えられるのであろう。

なおこのリライト日記はこの次の時間に行われた「心情描写のレトリック」の授業後、再度リライトされている。以下に考察してみたい。

<Bさんの作文（心情のレトリック」指導後、再リライトしたもの）>

（無題）

B

「なんてかっこ悪いんだらう。」その人の背中
はまるでこんやくを立てたようでした。私もそう
だったかもしれないと思うとはずかしくてたまらな
くなりました。胸の中でま女のなべがグツグツ煮え
てきました。

その時初めてバレエの先生が、
「背中に棒をつきさして！」
とおっしゃることがよく分かりました。

あやつり人形が踊ります。
背中は木で出来ているのでまっすぐです。
入形は踊りつづけ、いつの間にか
羽の生えた天使になります。
糸はきえ、自分の力で踊り出します。
ふわふわ、ふわふわ…
私は早く踊りたくてむずむずしてきました。

間に授業を2回挟み、日記は「原文」→「リライト」→「再リライト」と3度形を変えた。しかし、その成長ぶりは目を見張るものがある。このリライト日記は「情景描写のレトリック」の授業後、「心情描写のレトリック」をさらに受けた後のものだけに、その授業で学んだレトリックも投入されている。（例えば「肉声」を書き入れることなど。）

また、比喩も一段と素晴らしくなっている。1回目

に「背中に棒がついている」姿勢の悪い人を「こんやく」に例えたのに対して、今回は先生の「背中に棒をつきさして！」という指導を受けた人を「背中は木でできている」「あやつり人形」と例えた。その上、「入（ママ）形は踊り続け、いつの間にか羽の生えた天使になります。」「糸はきえ、自分の力で踊り出します。」「ふわふわ、ふわふわ…」などの表現の成長ぶりは本当に目を見張るものがある。

このような比喩表現が可能となったということは、「対象」の本質をとらえる（認識する）能力が身についたということを物語っているだろう。物事の現象を描写し、叙述するという活動、行為は、対象を異化する活動の中で、そのものを「認識」という能力を身につけさせているのである。

3.3. 「物語の創作／お話づくり」のカリキュラムを経て、児童の変容を考察する

6つの認識力のうち「視点転換の力」「形象創造の力」という認識力を育成しようとした授業を取り上げ、考察した。本項では、これらのカリキュラムを経て、児童の書く物語が4月段階から12月段階にかけてどのように変容したのか、検討、考察してみたい。

下記のものは、Cさんの4月と12月の作品である。これらを比較・考察してみたい。

<Cさん4月の作品>

「小鳥くんのたんじょう日」

C

今日は小鳥くんのたんじょう日です。
森のなかまの小鳥ちゃん、あひるくん、ライオンくん、しままくん、ぞうくんがプレゼントをもって小鳥くんの家へやってきました。小鳥くんは大喜び。

まず、小鳥ちゃんがプレゼントをあげました。中には服が入っていました。

次にあひるくんがプレゼントをあげました。中にはサクラガイが入っていました。

次にライオンくんがプレゼントをあげました。中にはいろんな木の実が入っていました。

次にしままくんがプレゼントをあげました。中には花たばが入っていました。

次にぞうくんがプレゼントをあげました。中には大きなケーキが入っていました。

いろんなプレゼントに小鳥くんは大喜び。

みんなの楽しいたんじょう日でした。

この作品を物語として分析した場合、楽しいことはわかるのだが、この話にどのようなテーマや価値が存在するのかはあまりよくわからない。主人公の「小鳥くん」の誕生日という場の設定が最初に紹介され、次々

に登場人物とそのプレゼントが紹介され、最後に「みんなの楽しいたんじょう日でした。」で締めくくられている。5年生という学年を考えれば、ある程度のテーマ意識を持ち、そのテーマを具現化する形象や虚構の創造が望まれる。

<Cさん12月の作品>

「若き森のリーダー・ラスク」

C

ある海のそばに、れんげのミツの香りたどよう、夢のような楽園の森がありました。そこには森の動物たちが食べ物をわけあい仲よく暮らしていました。

その森の鹿一族の長男、ラスクがだれかをさがしているようです。

その時、木のほら穴からひょっこり双子の子馬が顔を出しました。ラックとルックです。

「ラスク兄ちゃん見つけ。」

ラックとルックは声をそろえて言いました。ラスクは笑いながら、

「見つけたのはこっちだよ。それよりラック、ルック、森の見回りに行くよ。」

ラスクはラックとルックを穴から出すと三人で緑豊かな秋の紅葉の中へかけて行きました。

ラスクとラック、ルックは森の中をかけめぐり、みんなの幸せそうな笑顔を見ながらパトロールをしていました。

そこに、子供たちの中でいつもよりいっそうにここに顔で木の実を配っているクマのダウスさんがいました。

「ダウスさん」

ラスクはダウスさんにかけてやりました。

「おお、ラスクじゃないか。」

ダウスさんは木の実をつみながらラスクにも木の実を勧めます。

ラスクは木の実をもらって、

「ダウスさん、秋にまたあの大嵐がおそってくると思うのでその時はよろしくお願いします。」

ラスクはそう言うとラックとルックをつれ、海の方へかけ下りて行きました。

ラスクは海へつくと、海岸のほら穴の中から貝を二つ取り出して、一つは海に、もう一つは空へ投げました。

すると空からは風を切る速さで鷲の子サムが現れ、海からはあざらしのカルックさんが現れました。ラスクは二人に、

「またあの大嵐がおそってくる季節になったのでその時はよろしくお願いします。」

と言い残し、森へ去って行きました。

一ヶ月たったある日、森では風の強さで、もう何軒も家がつぶれるという被害が出てきました。

その時の会議には前回の嵐で活やくした、ラスクとラック、ルック。それにサム、ダウスさん、カルックさんも出席しました。

会議では、嵐の被害をさけるため、これからどうするか話し合いました。ラックとルックは、

「前と同じでいいよ。」

と言うし、サムとカルックさんもそれに賛成したので、前回と同じやり方ですることになりました。

そして十日が過ぎたころ、大嵐が今年も森へ近づき、被害は風を切る速さで広まって行きました。

そして、今年最大の嵐と予測される日がやってきました。

雨や風が森をおそい、海はもう森を今にも飲み込みそうです。

ラスクは嵐の森をかけました。前より大きな嵐なので前回のやり方が使えなくなりました。

ラスクは海へむかって走り続けました。後方からはラック、ルック、ダウスさんがラスクの後に続いて、上空にはサム、海にはカルックさんがいます。

ラスクは海につくと、

「ラック、ルックは丸太を取ってきて。ダウスさんは大きな岩を！サムはがけの上の石を落として。カルックさんは海草をたくさん集めて！」

と、指示を出しました。

そして全てがそろると、岩の前に丸太を積み上げ、海草でつなげて防波堤を作りました。

その時です。大波がおそって、さきほど作った丸太のかべにぶつかって引きました。

「危機一髪！」

ラスクが言うと、雲が晴れ、光が差し込んで来ました。

そしてあれから一週間がたちました。

ラスクは一週間前の嵐での大活躍を認められ、森の若きリーダーになりました。

そして、ラック、ルック、サム、ダウスさん、カルックさんとはいつまでもいつまでも良い友達でいました。

文章力の成長は最初の一文を読んだだけで、すぐに感じ取ることができる。

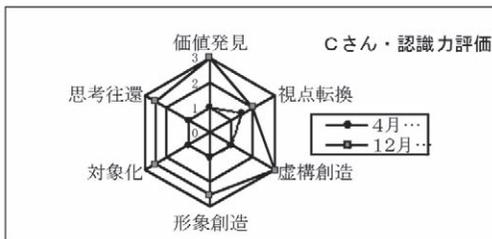
「ある海のそばに、れんげのミツの香りたどよう、夢のような楽園の森がありました。」

五感によるスケッチ、語と語の組み合わせによるイメージの創造。「海」はあとの山場への伏線（仕掛け）

であり、また「れんげ」「みつ」「香り」「ただよう」の言葉の組み合わせは、「夢のような楽園」をイメージとして創出するのに十分な効果をあげている。

テーマは「友情」や「リーダーシップ」、あるいは「調和的コミュニティ」への憧れのようなものであろうか。価値のあるテーマであり、多くの人の興味や共感を得られるようなものである。特に、彼女にとってこのテーマは大きな意味をもっていた。なぜならば、彼女は人一倍「友情のあり方」や「クラスメートとの人間関係」について親子で悩んできた経緯があったからである。彼女は物語の創作でこのようなテーマを選び、虚構の中で描いた。表現の中で理解が深まるように、彼女は表現していく活動の中で課題への認識を深め、書き終えて日常に戻った時、以前に比べ「友情のありかた」や「調和的コミュニティへの道筋」という課題のとらえが変わったのではないだろうか。最後の6行には、彼女の願ひとも、これからへの思いともとれる文が綴られている。彼女が虚構を創造する活動、行為の中で得た認識が彼女の今後の実生活を好転させていく可能性は十分だるだろうと考えることは無理なことではない。そして、それが「ファンタジーの思考往還機能」であると考えている。

4月の作品と12月の作品を6つ（5+1）の認識力の観点で独自に評価基準を定め比較してみた。



グラフに表すまでもなく、これら認識力の向上はこのCさんの物語によく顕れている。

4. 結語

浜本純逸は述べている。⁶⁾

「ある時の感動や驚きを文章に『書きあらわすこと』によって、わたしたちは新しい認識に至る

のであるが、その文章化の過程において、実は『認識のしかた』を身につけているのである。」

また、田近洵一も「文学的認識力」について、

「対象をイメージとしてとらえることにより、その本質を見抜く働き（像的認識力）を中核とした主体的な思想形成の力である。」⁷⁾

と述べており、「文学教育としての物語づくり－像的認識を育てる－」という提案も行っている。

今回本論考は、「物語の創作／お話づくり」という教育方法が持つ「認識力」の育成の可能性に対し、その教育方法の実践を通して仮説の有効性を検討した。形式陶冶的能力育成への要求はもはや動かしがたいものである。その中でも「物事を認識する力」＝「認識力」の重要性については再認識する必要があるだろう。そしてその教育方法として「物語の創作／お話づくり」という教育方法の有用性が今回の論考を経て明らかになったのではないかと考えている。

ジャンニ・ロダリーは述べている。

「物語は現実支配の一步進んだ相であり、素材とのより自由な関係であると思う。それはあそびを越えた反省の契機である。経験の合理化の一形式であり、抽象への扉である。」⁸⁾

【引用文献】

- 1) 川瀬邦臣 (1977) 『教育原理』伊藤和衛／金子孫市／佐々木渡／渡邊孝三ほか めいけい出版
- 2) 佐藤さとる (1978) 『ファンタジーの世界』講談社現代 新書 p.73
- 3) 庄井良信 (1995) 『学びのファンタジア』溪水社 p.142
- 4) ヴィゴツキー (2002) 前掲書 pp.20-31
- 5) 内田伸子 (1996) 『子どものディスコースの発達』風間 書房 p.199
- 6) 浜本純逸 (1975) 『認識力を育てる作文教育』福岡教育 大学国語科研究室 明治図書 p.11
- 7) 田近洵一 (1975) 同前書 p.47
- 8) ジャンニ・ロダリー (1990) 『ファンタジーの文法』ちくま文庫. p.212

(主任指導教員 山元隆春)