

「物語の創作」と「物語の読解」の 関連学習指導に関する研究

—「物語の方法」を共通項として—

三 藤 恭 弘
(2014年10月2日受理)

Study on the Related Teaching of "Narrative Creation" and "Narrative Reading"
— Making use of "the method of narrative" as a common element —

Yasuhiro Mitoh

Abstract: This study has explored the related teaching of "narrative creation" and "narrative reading". For this study, I hypothesized as follows. There is "the method of narrative" in "narrative creation" and "narrative reading" as a common element. By this related teaching that used "the method of narrative" as a common element, children's ability of "narrative creation" and "narrative reading" will increase. As a result of this study, the following conclusions were obtained. Children surely make use of "the method of narrative" that they learned by "reading" in "creation". As well they make use of "the method of narrative" that they learned by "creation" in "reading". The related teaching of "narrative creation" and "narrative reading" develops the power of language for narrative.

Key words: narrative creation, narrative reading, related teaching, common elements, the method of narrative

キーワード：物語の創作、物語の読解、関連学習指導、共通項、物語の方法

1 問題の所在と研究の目的

「物語の創作」学習にどのような教育的意義、有用性があるのかと探究する時、その一つに「物語を読むこと（以下「物語の読解」）」の学習に対する効果、有用性を取り上げることは自然なことだろう。実際、小学校の指導者に対する意識調査¹においても、「物語の創作」学習が「物語の読解」学習に対し、有用であると感じている人の割合は高い。だが、その有用性の理論的な説明や効果的な指導方法ということになると

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：山元隆春（主任指導教員）、吉田裕久、
田中宏幸

「物語の創作」学習に関する研究は未だ十分その問いに答えているとは言えない。そこで本論考は、「物語の創作」学習と「物語の読解」学習はどのような関連性を持ち、その関連性によって「物語」の関連学習指導はどのような教育的有用性を持ち、そこにはどのような指導方法が考えられるのかを明らかにする。

2 研究の方法と仮説

研究の方法として、まず「物語の創作」学習と「物語の読解」学習の関連性について仮説を設定する。設定後、先行研究の検討をおこなうが、その文種は一旦「物語」以外にも広げ、「読むこと」と「書くこと」を関連づけた学習（以後「読み書き関連学習」と呼ぶ。）について検討し、これまでの到達点と問題点を指摘す

る。その上で、「物語」における読み書き関連学習についての指導方法を構想し、これを検証の視点と方法に沿って検証して結論を導く。研究の仮説は以下のとおりである。

<仮説>「物語の創作」と「物語の読解」には共通する要素として「物語の方法」があり、これを共通項とした関連学習をおこなうことによって、児童の「物語の創作」「物語の読解」能力は、関連させない時には見られない高まりを見せるだろう。

なお、具体的な「物語の方法」には「物語文法」と呼ばれるものを始め、様々なものが考えられるが、本論考では「物語の方法」として以下のものを取り上げ、以後「物語の方法」という用語は以下の内容を示すものとして検証、考察を進める。

「物語の方法」

- ①物語の設定（時・場所・人物等の設定）
- ②物語の構成（場面の配置）
- ③ストーリー展開における人物の機能²
- ④イメージの創出（描写等における形象性の創出）

3 先行研究の検討・考察

「読み書き関連学習」は明治以来の長い歴史を持つ国語科指導方法の一つである。秋田（1919）は読方と創作、理解と表現の基本的な関連性を指摘している。

「読方教授に於て児童が教師の人格を通して、作者の想に純一になった時、その想に対しては受動的であるが、想の翫味に促されて起る情操的活動は言うまでもなく能動であって創作的読方教授の重視するところである。而して此の創造的活動は、やがて児童をして自ら文章を創作するにいたらしむるものであって、読方教授と綴方教授との本質的連絡は、実に此の間に存するものであると信ずる。」（下線：稿者）

読むことによって読者の中に誘発された感情が自身を表現活動（創作）に向かわせるといふ、読み書き関連学習の本質がここに述べられている。それは「読解」から「創作」へ（「読解」→「創作」）という原理的な関連性、道筋でもある。秋田はこのような本質観の中で、読者としての学習者を「表現者」の位置に立たせ、作者の「想」と「表現」の在り様を見つめさせることで児童の「書くこと」の能力は育つのだと考えた。

青木（1976）は当時、「読むこと（理解）」と、「書くこと（表現）」との、関連的な指導の課題が「このところ急に大きくクローズアップされてきたのはなぜ」

かという自問に対していくつかの答えを用意しているが、中でも「読むことの内容（言語事項、文章構成、表現の吟味、作者の想定等）を作文の土台作りとして関連づける」という観点は先の秋田のものとその構図（「読解」→「創作」）が似ており、秋田はそれが自然で本来的なものであると言い、青木は意図的な指導としてこのような方法があると述べている。一方、青木（1986）は著書の中で「本書は、書くことによる読むことの改善と充実をねらっている」と述べており、この場合の関連性は軸が「読解（読むこと）」の側にある。広く一般に「読み書き関連指導」と言われるが、そこにはどのようなタイプがあるのだろうか。

「読み書き関連」指導について史的考究をおこなったものに吉田（1985）の研究がある。吉田は明治初期近代学校制度が導入されて以降1984年迄の「読み書き」関連指導について詳細な考察をおこなっている。吉田は本論稿のまとめの中で愛媛国語研究会の研究成果に触れ、これを「現時点での読み書き関連指導の到達点」と評価し、読み書き関連指導を次のような3類型に分けている（本文をもとに稿者が整理）。

A 類型……読解過程に書く活動を関連させる指導（読解を主とする関連）

B 類型……読解した結果を作文活動に転移する指導（読解と作文とに同等の重みをもたせる関連）

C 類型……作文活動の中に読みを導入する指導（作文を主とする関連）

一般的な「読み書き関連指導」のとりえは A 類型をイメージしやすいだろう。これは「読むこと」の目的達成のために、「書くこと」を利用したものである。それに対するものが C 類型であり、B 類型が中間型という位置づけである。この B 類型は先の秋田の「読解」→「創作」の図式にあてはまるものである。

だが、中間型には次のような類型も存在しないだろうか。

D 類型……作文した結果を読解活動に転移する指導

これは言わば B 類型の逆（「創作」→「読解」）である。つまり B 類型が「読解した文章の内容や表現方法（文章構成や叙述）に触発され、その表現方法を別の題材で書く作文に転移する。」とされるのに対し、D 類型は「作文（創作）の学習により学んだ文章の内容のとりえ方やその表現方法（テキストの構造や技法）を、次回の読む活動の時に利用して、読み深める。」と位置づけることができる。残念なことに、愛媛国語研究会の研究成果には D 類型への言及がなく、B 類型の文種例にも「論理的文章」はあるが「文学的文章」は見られない。

しかし、この類型が「読むこと」と「書くこと」を

「対」と見なし、その関連性を生かして学習を構成しようとしているという点において、愛媛国語研究会の成果は現在もお我々に示唆を与え続ける。愛媛国語研究会の成果はそのまま3冊の双書として出版されている。その第3巻で牟田（1980）は述べている。

「かつて、伊藤整氏は、創作方法の秘部に触れて次のように述べられている。

「影響ということなしに作家は出発しないものである。（中略：稿者）初心者の場合、一応はその作品の与えるイメージの中に自己を没し去り自己を失うものである。しかし彼はそれを繰り返して読むことによって次第に自己を回復し、批判的な目でその作品の構造を眺めるようになる。彼は自己を酔わせたその作品を分析し、またそれと類似の感情なり経験なりが自分の中にあることに気づいて、その作品の方法を模して、自分の感情や体験を書こうと考えるようになる。」（岩波講座「文学の創造と鑑賞」4）

この件の中に多くの示唆を見出すことができる。本事例はB類型に属するものであり、そこには「物語の読解」活動が次第に「物語の創作」活動に転移していく様子が記されている。①「読むこと」において没入すること。②「自己を酔わせたその作品」の「作品構造」を批判的に分析すること。③類似の感情や経験を、「その方法」を模して「書こうと考える」こと。

清水（1976）は「理解」と「表現」の関連性に言及し「表現は理解を予想し、理解は表現を前提として行われる。」と述べ、「ことがらの把握を解釈と呼ぶならば、表現活動が解釈活動（理解活動）に裏打ちされているといつてよいであろう。」と言い、筆者想定法を挙げて「読み手が生産者と共に情報を生産していく過程に参加する」というような読みがうまくできると、作文に役立つ点が多いであろう。」と述べている。つまり、「表現」「理解」双方本質的一体性である。内田（1990）もやはり両者の一体性について述べている。

「文章理解と文章産出とは同一の意識活動、同一の認知過程によって支えられていると想定することは無理なことではない。そもそも書く・読むという行為は思想（知識）を他者と共有しようという目標に向かって導かれているのである。コミュニケーションという視点からみると、書き手は読み手がどう読むか、読み手は書き手がどう書いたのかをシミュレートするのである。」

また、青木（1996）は次のように述べている。「このところ、四、五年、読むことの、確かさ、深さ、個性化を虚構の作文によって確かめることへ指導の手をのばしました。それは、物語を読むことと、

作文することの一体化、『物語を作る』ことによって読み深めるという学習であり、指導でもあったのです。」

「わたしはまだ、子どもたちに本格的な創作童話の指導を試みてはいませんが、この虚構の作文のコースの彼方には、本格的な童話の世界のあることを確信しています。」

青木は自身の実践がまだ「読むこと」を主軸にした「創作」との関連性に留まることを認めつつも、「創作」→「読解」というDタイプの有用性を説き、将来的に両者対等で一体的な関連指導を目指していたのである。

香西（2010）は次のように述べている。

「考え方、書き方を読み取る読書術について述べたことがあるが、それを本当に実行できるのは、自らもまた『書く』人間だけであろう。自分の文章を工夫しようとする者だけが、他人の文章の工夫を見ることができからだ。書くことが読むことに先行しているからこそ、よりよく読めるものがある。」

この香西の考えは一体化をさらに進めた、明らかに「創作」先行の「読解」深化という図式であり、「創作」が「読解」に役立つというDタイプの有用性を説いたものである。河野（2010）もまた次のようにDタイプの有用性に言及している。

「表現に込めた作者の工夫に気づかせるために、学習者を作者にし、表現を工夫することを必然の課題にするのである。創作活動は、そのような場作りに最も効果的である。」

「表現の工夫に気づく「研究的」な読み方の習得は、小学校の文学の授業のひとつの到達目標といえるだろう。」

「創作」することが必然的に「読むこと」の学習を深める「場」を作る。それはすなわち「創作」の有用性であり、「創作」→「読解」の構図である。

このように「読むこと」と「書くこと」は「関連させるべきもの」というよりも、本来「自然と関連するもの」「関連せざるをえないもの」だと言えるだろう。我々は原理的に関連しているものを、便宜上別々に指導しているのではないだろうか。そしてその関連性においては重なる領域（共通領域）があり、「物語」の学習ではその共通領域の中に「作品構造」や「物語る方法」というものが存在すると考えられる。

浜本（2010）は「文学的文章の学習」として、次の3点を目標内容として挙げ、下のように述べている。

- 1 文学を読んで感動体験を成立させること
- 2 文学の方法を獲得させること（下線：稿者）

3 文学的認識力を育てること

「文学の方法は、文学作品を読むことと創ることによって身につけていく。文学の授業において、読みの観点を理解させ、創作の方法を自覚させた。」(下線：稿者)

浜本の述べる「文学の方法」という文言に注目したい。「文学の方法」というものの下位には「物語の方法」が存在して良い。「物語の方法」とは「物語る方法」である。それは物語を成立させている手法、方法知であり、「物語を書き、創る方法」である。同時にそれは「物語を読むことの方法(浜本の言う「読みの観点」)」でもあるだろう。つまり「物語の方法」は双方の重要な「共通項」であり、児童に獲得させるべき対象である。それは「読むことと創ることによって身につけていく」(浜本)のものであり、それ故「読むこと」の学習と「書くこと」の学習を螺旋的・発展的に繰り返すよう配置する必要があるのである。このような「物語」の読み書きにおける「共通項」に着目した論考に山本(2014)や三藤(2014)がある。山本は述べる。

「創作における物語の「構造」の知識が、読みにも活用されていくのです。それはまた現在の読みの指導において不足している、トップダウン型の読み(物語の「枠組み」を活用するよみ)にも通じます。」

これらは創作方略として用いる因果律に基づいた「ストーリー構築方法」を、「共通項」として読むことにも用いる有用性を述べている。

以上、先行研究を検討し、次の知見が得られた。

- (1)「読むこと」は「書くこと」を求めるものである。
 (2)「書くこと」が先行することで「読むこと」が深まる。
 (3)「物語の読解」と「物語の創作」には「共通項」として「物語の方法」が存在する。「物語の方法」とは「創作の方法」であり、「読みの観点」でもある。
 (4)「物語の方法」は「物語の読解」と「物語の創作」によって身につけていく。

4 「物語の読解」と「物語の創作」を螺旋的に関連づけた物語学習指導の構想

前章で得られた知見(1)(2)のように「読むこと」は「書くこと」を求め、また、「書くこと」が先行することで「読むこと」の学習は深まる。両者の関連性は双方向的であるから、これらの単元を螺旋的に配置

した指導計画を構想した。これらの螺旋を上昇する過程で両学習の共通項である「物語の方法」に対する知識は深まり、その活用能力も向上すると考えられる。例えば、次の物語単元で「物語を書く」学習をおこなうということが念頭にあれば、児童には「よりよく書けるようになりたい。」という意欲、目標が生まれる。この意欲を持ちつつ「物語を読む」学習に臨めば、目標に対する課題や成果はより鮮明になる。この成果と課題は、次の「物語を書く」学習に対し「よりよく書けるのではないか」という期待感を生じさせ、その成果と課題をもって「書くこと」に臨めば、前回よりもよりよく書ける筈である。このように共通項に着目した読み書き関連学習の発展的螺旋的構成は児童の課題意識や学習意欲を喚起し、着実にそれらの能力を向上させていくことができると考えられる。

5 授業の検証

稿者は2010～2011年度にかけ、当時勤務校の5年生を6年生に持ち上げる過程で「物語の創作」学習と「物語の読解」学習を螺旋的に関連づけた次のような単元配置を計画し、実践した。(※「読解」単元は教材名で表示している。「みすゞさがしの旅」はノンフィクションではあるが、内容的に関連があるため、括弧づけで記載する。6年生の後半「創作」が校内の事情により連続して行われているところもある。また5年生の読解教材「大造じいさんとがん」、「注文の多い料理店」の順はクラスによって逆に実施されている。)

学年	年度	領域	単元名	時数
5年	5月	読解	「五月になれば」	8h
	10月	創作	「物語の創作(1)」	7h
	11月	読解	「大造じいさんとがん」	8h
	12月	創作	「物語の創作(2)」	7h
	2月	読解	「注文の多い料理店」	11h
6年	3月	読解	「みすゞさがしの旅」	5h
	4月	読解	「カレーライス」	8h
	5月	創作	「物語の創作(3)」	7h
	10月	創作	「物語の創作(4)」	7h
	12月	読解	「やまなし」	9h

5.1 検証の視点

上記で構想した単元構成でおこなった授業実践を次の視点で検証していく。

- (A)「物語の読解」学習と「物語の創作」学習を関連づけたことが、児童の中に課題意識や目的意識を生み出し、児童の学習意欲を喚起しているか。

(B)「物語の読解」学習と「物語の創作」学習における「共通項」としての「物語の方法」を意識させることが、それぞれの学習を深め、それぞれの能力の育成に寄与しているか。

なお、(A) (B) の検証は次のような方法で見取る。

(A) について
 ○「児童の反応(感想)」を見取り、その中に次の「物語学習」についての期待感が表れているか、検証する。
 (B) について
 ○「読解」の学習において、「物語の方法」を習得しているか発言記録を見取り、検証する。
 ○「創作」の学習において、習得した「物語の方法」が反映されているか、児童の創作を見取り、検証する。

5.2 検証と考察

5.2.1 検証場面について

検証はまず「物語の読解」学習の場面でおこなう。一つは5年生時「注文の多い料理店」での授業場面の様子である。また、もう一つは同じクラスの6年生時「やまなし」の授業における初読の感想の記述を検証する。

5.2.2 「物語の読解」学習の検証(1)

「注文の多い料理店」において

(1) 日時 2011年2月9日(水) 第1校時 / (2) 単元 「物語の工夫を考えて読もう」 / (3) 教材 「注文の多い料理店」宮沢賢治 / (4) 指導目標 ・場面ごとの情景や登場人物の心情を想像し、物語世界に同化しながら読むことができる。 / ・友だちの読みや自分の初読の読みと比べながら、自覚的に読むことができる。 / ・物語を書くことを意識し、物語を構造的に読むことにより、表現の効果や物語の意味(主題)について話し合うことができる。 / ・内容がよく表れるように音読することができる。 / (5) 指導計画(全11時間) 第1次 初読の感想を持ち、読みの構えづくりをする。…1時間 / 第2次 場面ごとの情景や登場人物の心情を読む。…4時間 / 第3次 物語の魅力を支える構造を読み、表現の効果や物語の意味(主題)について話し合う。 ①視点・登場人物、②展開・構成、③叙述、④意味/主題…4時間(本時2/4) / 第4次 読み取ったことがよく表れるように紙芝居を作り、朗読をおこなう。…2時間 / (6) 本時の目標 本作品世界に自分たちが読者として引き込まれていった理由について、作品構造を評価的に読み、話し合うことができる。(7) 学習過程

学習活動	指導の意図と手だて
1 本時の学習課題を確認する。	・本時の学習課題を明確にさせるために、児童から出た疑問を想起させる。
なぜ、私たちは「注文の多い料理店」にぐんぐんひきこまれたのか、構成の面から検討する。	
2 構造曲線を使い、学習課題を検討する。	・構造曲線を使い、その構成を検討させて、作品の魅力に迫らせる。
3 プロップのカードによって、学習課題を検討する。	・プロップのカード2を使い、展開を検討させ、作品の魅力や疑問を考えさせる。
4 どのようなことがわかり、何が疑問として残ったのか、まとめをする。	・友だちの意見や自分のこれまでの読みと比較することで、自分の読みの変化をふりかえらせる。

(8) 検証授業における教師と児童の発話の検証

(Tは教師、Cは児童を表し、児童の番号は個々の児童を指している。C全は多数の児童を表す。なお以下、*は稿者による注を表す。)

T 作者の工夫をみていきたいと思います。どきどきさせられた工夫を見つけた人いませんか？
 C1 最初の4行目に、「二人の若いしんしが〜。」と書いているけど、このあと読んでいくと全然立派じゃないとわかるんだけど、まだわからない時に「しんし」って出すのが面白いと思いました。
 C2 最初で、しんしがどんな人かを伝えているところが、どきどきさせる工夫だと思います。
 C1 生き物のことを大切にしないという「しんし」とはかけ離れたことが書いてあるから、たしかにそれはあると思います。
 C3 そのあとも「ほくは実に〜。」のように値段のことばかり気にしていることから、しんしが命とかも考えていない人だとわかります。

児童は、物語冒頭の「状況設定場面」において、作者が中心人物の人柄を叙述していることが、物語展開上の「仕掛け」になっていることを見抜いている。(検証視点B/物語の方法①の活用)

次は「出来事の展開」場面での記録である。ここで児童は「構造曲線」に手を加え、物語の展開と読者の心情との関係を読み取っていった。

T みんな「出来事の展開」のところで、曲線の角度が上がります、って言ったよね。なぜここは角度が上がるんですか？

C4 出来事の展開が進むにつれて、料理店がおかしいことに気づいていくから、そこでどんどん気持ちが高ぶっていきと思います。

C5 何枚も注文の戸があって、これからどうなっていくのだろう、という不思議感と不安感に包まれていることがあると思います。

C6 付け加えて。前に出て書いていいですか？ ぼくの中では、構造曲線の線が、こうなってこうなって、がくがくになっていると思うんですよ（*階段状に線を書く）。戸を一枚あけるたびに上がって行って、話があって、また上がってというくり返しがあって、次にいくんだと思います。

C全 ああ。（共感の声）

C7 ぼくは反対で、もしそうなら、気持ちが高まっている部分があるってことじゃないですか。ずっと気持ちは高まり続けていると思います。

C8 C6くんに付け加えて、前に出ていいですか。ぼくはこの階段をこういうふうに…（*水平部分を少し左上がりに修正する）。二人で話しているところでも、読者の気持ちはちょっとずつ高まっていったと思うから、扉を見た時には気持ちはかくんと上がるけど、話している最中もだんだん上がって行って、それで、ぼくはこういうの（*図を指し示す）がいいと思います。

この場面では物語の構成と読者の心情の高揚との関係を掴み、その効果を検討している児童の姿が見取れる。（検証視点B／物語の方法②の活用）

T 犬が入ってきたあと、どこかと同じような文章があるよね。

C12 21頁の10行目に「風がどうとふいてきて〜。」と書いてあって、前の方にも「風がどうとふいてきて〜。」と書いてあるから、それは私はまぼろし、魔法、みたいなものを使ったところを表していると思います。

T ここにふたつ同じことが書いてあるのはどういう効果があるの？

C13 ぼくはふたつ、最初と最後にあるのは、今まで西洋料理店に入っていたじゃないですか。最初入る前に「風がどうとふいてきて」というのがあって、また書いてあるから、戻ってきたというのをあらわしていると思います。

C14 私は「風が〜。」というのが、出来事の最初

と最後の区切りに書いてあるから、やまねこの仕業って感じで、しんしにまぼろしのように思わせようとしたってことで、これが西洋料理店の始まりと終わりってことだと思います。

C6 なんかちょっと違う。

C15 ぼくはC13くんと似ていて、最初の「風が〜。」と最後の「風が〜。」は強調だと思います。

T ここはまぼろしだったの？

C16 ぼくは実際に西洋料理店の中にある物に触れているから、まぼろしではないと思います。

C17 でも、12頁のところで、「ブラシを板の上に置くやいなや〜。」と書いてあるから、まぼろしだと思います。

C全 でも、でも。（いろんな声）

C18 ぼくはよくわからないけど、現実の中のまぼろしだと思います。現実もあったけど、まぼろしもあったと。

C6 ぼくは、現実ですすきの中において、8頁の風がどうとふいてきて、気絶じゃないけど、自分がどこかへ行ってる感じがあって、夢のような非現実世界があって、そこから現実の世界があって、最後に夢の中かどうかわかんないけど、紙くずのような顔になったと思います。

C14 ちょっと違うと思う。

T 紙くずは夢だったの？

C18 山猫は現実にいたからくしゃくしゃに顔がなったから、それは夢ではなかったと思う。

T なるほどね。こういうふう読者に「まぼろしだったんだろうか。」「現実だったんだろうか。」ってはっきりさせないで読ませてしまう、それがC6くんがいうように楽しいんだね。こういう効果をねらった構成なんだね。

この場面では、所謂「ファンタジーの構成」の効果について、構造的・評価的に読むことができています。それはふたつの対峙するものが止揚統合されるような「イメージ」の世界を児童なりの言葉で一生意命説明しようとした場面でもある。（検証視点B／物語の方法②、④の活用）

最後は「物語の創作」でも用いる「プロップのカード」²を「物語を読むこと」の手だて（「読みの観点」）として利用し、ストーリーや物語の意味の検討を試みた場面である。（*本場面は時間不足により座ったまま意見を出させたため児童の区別が付いていない。）

T 「プロップのカード」がどこにどんなカードが使われていて、これは疑問だなと思うこともあったら言って下さい。

C 4番の「出発」。6番の「移動」がある。
C 7番「たくらみ」も。9番の「試練」。
T 色々な注文つけられるのは試練だね。10番？
中心人物はねらわれていたね。
C 14番、「敵の正体がばれる」。
T 確かに。13番？「解決」したのかな？
C 17番（カード名「中心人物の帰還」）。帰った。
T 15番「処罰」？何が処罰されたの？こうして
みると結構疑問が出るよね。
T 16番？（カード名「中心人物の変容」）中心人
物は「変容」した？
C 13番の「解決」も。
T いったいこの話に「解決」はあったのかな？「戦
い」はあったけど、中心人物の戦いじゃないよね。
その時中心人物は、そう泣いてたんだよね。中心人
物は「変容」したのかな？
C した。／してない。（してないの方が多い。）
T そして、この話にだれかの「勝利」があったん
だろうか？このお話って物語をつくるための「プ
ロップのカード」を当てはめてみるといろんな疑問
が出るよね。

「プロップのカード」に示される「機能」と比べて
対象とする物語はどこが一緒でどこが違うのか、それ
はどのような意味をもつのか、児童は本カードを一つ
の「規準」として対象の物語を検討していた。つまり「物
語の創作」学習で学んだ「プロップのカード」という「物
語の方法」によって「物語の読解」はより深まりを見
せたのである（検証視点B／物語の方法③の活用）。
ここに「物語の創作」学習が「物語の読解」学習と螺旋
的な単元の配置構成として繋がり、創作が読解の学
習へ活用された事例を見ることができる。

プロップのカードについては、既に「初読の感想」
の中に次のようなものが見られた。

・『「プロップのカード」の使い方がすごいと思いま
した。』

教師が取り上げる前に児童は既に「書くこと」の方
法を使って「読むこと」を学ぼうとしていたのである。
（検証視点B／物語の方法③の活用）

5.2.3 「物語の読解」学習の検証(2)

「やまなし」において

(1) 時期 2011年12月／(2) 単元 「作品の意味を
考えよう」／(3) 教材 「やまなし」宮沢賢治／(4)
指導目標 ・物語世界に同化したり、これを対象化し
たりして読むことができる。／・物語の優れた叙述や
構成のおもしろさをとらえることができる。／・物語

の意味を考えることができる。／・友だちの読みと自
分の読みを比べたりしながら、自分の変容を自覚する
ことができる。／・作者の考え方や生き方について考
える。／(5) 指導計画（全9時間）第1次 読みの構
えをつくる。…1時間／第2次 物語の構造を意識し、
場面ごとに読み深める。…6時間／第3次物語の構造を
意識し、物語の意味を考える。…1時間／第4次 作
者の考え方や生き方について考える。…1時間／(6)
本單元における初読の感想の検証（*傍線は稿者）

・「このお話は表現が豊かだと思います。
例えば、かにたちのはいたあわを白く光る水銀と表
していたのもいいと思います。次に物語を書く時は
宮沢賢治の表現を参考にして書いてみたいです。」
・「はくは作文を書くとき表面的なことしかかけて
いないので、この宮沢賢治さんのかいた『やまなし』
やほかの作品を見て表現の仕方を勉強してみたいで
す。」
・「私が一番心をひかれたのは最初の物語の始め方
と最後の終わり方です。特に、最後の『私の幻灯は、
これでおしまいであります。』は、あっ、こういう
終わり方もおもしろいな、ありなんだな、と思いま
した。次に物語を書く時は、始め方や終わり方も工
夫してみたいと思います。」

ここまで「物語の創作」学習と「物語の読解」学習
の螺旋的なカリキュラム配置によって1年9ヶ月指導
し、児童にとって「物語」は「読むもの」であると同
時に「書くもの」という意識が定着している。その中
で上記のように自分の物語に関する「能力」を向上さ
せようという前向きな意識が見て取れる（検証視点
A／物語の方法②、④の活用）。以下のものも同様に
初読の感想である。（*傍線は稿者）

・「宮沢賢治さんの文の書き方も工夫があると思
います。例えば、(中略)。そして、私達子どもにもわ
かりやすい比喩表現が豊富です。読者を物語にひき
こませるような文が多いので、こっちも読んでい
て楽しくなります。(中略)このように、宮沢賢治
さん作の『やまなし』にはとても色々な読者を楽し
ませるヒミツがあります。私も今度物語を書く機会が
あればこの事を取り入れて書きたいと思います。」
・「僕は書き方、表現の仕方などに注目しました。
例をあげると、色のことについての表現がありまし
た。青とか白とか色々でました。僕はこれを見て
すごいと思いました。なぜなら色のことをいかにす
ために、鋼など海（*初読で谷底を海だと思込んで
読んでいる。）に絶対のない物をおいているのです。

(中略)色をここまで表現するとインパクトも強く、より幻想的に表現することができるので、とても勉強になりました。次回から皆で視点なども考えながら追求していけたら、見方が変わるのではないかと思います。」

第1次における初読の感想において既に児童はこれ程積極的に「物語の方法」を獲得しようとし、自らの能力を積極的に伸ばそうとしていることが見て取れる。これらはまさに「物語の創作」学習と「物語の読解」学習を螺旋的にカリキュラム配置した効果だと言えるだろう。

5.2.4 「物語の創作」学習の検証

Nくんの創作において

ここでは任意抽出児童のNくんが6年生の5月に書いた創作を取り上げ、その中に螺旋的なカリキュラム配置の効果が現れているかどうかを見取っていく。

(1)「物語の創作(3)」におけるNくんの創作物語

くじらの誕生日 (Nくん)

とてもきれいな海の中にやさしくじらといじわるな魚がいました。いじわるな魚はいつもくじらをいじめていました。いじわるな魚たちが遊んでいて、くじらが、

「いれて。」

と言っても、いじわるな魚は、

「お前なんかいれてやるもんか。」

と言っていれてくれません。それに、くじらが楽しそうなことをしているときはくじらにかみついたりしてじゃまをします。そのせいでくじらの体はだんだんぼろぼろになっていってしまいました。

ある日、くじらがしょんぼりして海の中を泳いでいると海が話しかけてきました。

「だいじょうぶかい。」

くじらはとても悲しい声で、

「ぼくはなんでこんなにいじめられなければいけないんだ。ぼくが何をしたというんだらうか。なのに、いつもいつも。」

くじらは泣き出してしまいました。

「それはかわいそうに。でもね。そういうときはがまんするんだよ。仲直りできるチャンスがきっと来るから。」

「ありがとう。海さん。ぼく、がんばるよ。」

そう言うと海は赤くなりました。それは夕日に当てられたようでもありました。※1

次の日、海の上では漁の準備が始まっていました。海の上では大漁を願ったお祭りをやっていて、大騒ぎです。※2

そのころ、海の中ではあのいじわるな魚たちが泳いでいました。

「今日はとてもいい天気だね。ずっと泳いでいたいぐらいだね。」

と陽気に泳いでいると、「ポォー。」っと音がして、大きな船がやってきました。

「うわー。逃げろ。」

といじわるな魚たちは必死でにげましたが、追いつかれてしまい、ひいてあったあみにかかってしまいました。

「うわーん。うわーん。」

※3

いじわるな魚たちは泣いて泣いて泣きました。

その涙が海にしみて、海がくじらに伝えました。

「くじらくん、あのいじわるな魚たちが今助けを求めている。これは仲直りのチャンスかもしれない。行ってくるんだ。」

くじらは迷いました。あのいじわるな魚たちは今まで自分をいじめて痛みつけてきた魚です。でも、くじらはとてもやさしい心をもっていたので、いじわるな魚を助けることにしました。

くじらはいっしょうけんめい泳いで泳いでついに大きな船においつきました。

「おーい。助けに来たよ。」

くじらはできるかぎりの大きな声を出しました。その声は、いじわるな魚たちにとどいて、

「おーい。早く助けに来てくれ。」

と、できるかぎりの大きな声で答えました。

くじらは、いじわるな魚たちがかかっているあみを見つけると大きな大きな体で体当たりをしました。すると、やっとなみがこわれて開き、いじわるな魚たちが出てきました。しかし、その時にはくじらの体はぼろぼろになってしまっていました。

「くじらくん、くじらくん。」

くじらはもう動きませんでした。

いじわるな魚たちはくじらを運んで海の街へと急いで向かいました。そして、街につくと、みんなが待っていました。そうです。今日のはくじらの誕生日だったのです。みんなはくじらの姿を見ると、なげき悲しみました。みんなは、くじらのお墓をつくり、誕生日プレゼントを置きました。でも、くじらの一番うれしいプレゼントはいじわるな魚たちを助けることができたことかもしれませんね。

その後、いじわるな魚たちはくじらの心をうけついで、みんなに優しくする魚となったそうです。

そして、くじらというと、天国でもみんなに優しく親切にしているそうです。

(2) Nくんの創作した物語 (3) の検証

Nくんの創作作品にはこれまでの「読解」学習で学んだレトリックや内容が随所に確認できる(検証視点B/物語の方法④の活用)。

まず、※1の「そう言うと海は赤くなりました。それは夕日に当てられたようでもありました。」のところには、効果的な比喩など叙述の美しさを重点的に学んだ「大造じいさんとがん」(下に抜粋)の影響が見て取れる。

「(前略) せめて頭領としてのいげんをきずつけまいと努力しているようでもありました。」

「東の空が真っ赤に燃えて、朝がきました。」

また、※2の「海の上では大漁を願ったお祭りをやっていて、大騒ぎです。」のところには、「みずゝさがしの旅」(ノンフィクション)で学んだ金子みすゞ「大漁」(下に抜粋)の影響が確認できる。

「朝やけ小やけだ／大漁だ／大ばいわしの／大漁だ／はまは祭りの／ようだけど／海のなかでは／何万の／いわしのとむらい／するだろう。」

※3の「いじわるな魚たちは泣いて泣いて泣きました。」のところには、「注文の多い料理店」(下に抜粋)の影響が明らかである。

「二人は、泣いて泣いて泣いて泣きました。」

Nくんはこのような表現上のレトリックを読解の学習によって獲得、自らの創作に活用していた。

またNくんは物語の方法③(人物の機能)も自らの創作において活用していた。Nくんのお話には「いじわるな魚」という登場人物が出てくる。この「いじわるな魚」たちは主人公の「くじらくん」の命がけの行動によって「やさしい魚」に変わるのである。Nくんの設計図における「使用したいプロップのカード」の欄には「変容」(*プロップのカード⑩番)と書き込まれていた。「大造じいさんとがん」「注文の多い料理店」の読解学習の時、「プロップのカード」を通してその人物の機能を検討し、中心人物は「変容」したのか、しなかったのか、という議論もおこなった。それらの学習を経て、Nくんは自作の物語に「変容」という機能を取り入れたい、と考えたことがこの設計図、及びその創作で確認できる。

5.2.5 考察

「物語の創作」学習と「物語の読解」学習を関連させた授業をそれぞれの授業記録をもとに検証の視点A, Bに沿って検証した。5年生時の「読解」授業においては、児童は本論考が設定した「物語の方法」4点の内容を読みの観点として取り上げ、その効果を表現者の立場から考察しており、6年生時の初読の感想では次回の「創作」への意識をかなり具体的、意欲的

に表明していた。

また、「創作」の学習においては、抽出児童の6年生5月時「物語の創作(3)」で創作したものを取り上げ検討してみると、そこまでの「読解」学習で学んだ「物語の方法」(文学的文章のレトリックや人物の機能)に関する足跡が随所に見受けられた。

このように「物語の創作」学習と「物語の読解」学習を螺旋的にカリキュラム配置することによって、「物語の方法」という共通項を軸に児童は「物語」の読み書き能力を向上させていった。それぞれの指導がそれぞれに好影響を及ぼしていたとすることができる。

6 結語

本論考は「物語の創作」と「物語の読解」の関連学習について探究した。そのために本論考が立てた仮説は次のようなものであった。

<仮説>「物語の創作」と「物語の読解」には共通する要素として「物語の方法」があり、これを共通項とした関連学習をおこなうことによって、児童の「物語の創作」「物語の読解」能力は関連させない時には見られない高まりを見せるだろう。

本論考ではこの「物語の方法」の内容を規定した上で授業を検証した。その結果、児童は確かに「読解」で学んだ「物語の方法」を「創作」に生かし、「創作」で学んだ「物語の方法」を「読解」に生かしていた。既に先行研究の検討、考察で見てきたように「読むこと」と「書くこと」を関連させる方法は国語の力を発達させる。その関連性には主に3つの類型が考えられてきたが、本論考はこれまであまり想定されなかった先行する「書くこと」が後の「読むこと」に好影響を及ぼすという事例を含め、物語を扱った「読解」と「創作」の螺旋的な単元の配置構成によるカリキュラム配置の効果も検証した。鍵となるのは「創作」と「読解」に「共通項」としてまたがる「物語の方法」の獲得とその活用能力だと考えられる。今後、教科書等のカリキュラム構成に関わり、広く議論と研究が深まることを期待する。

【文献】

秋田喜三郎(1919)『創作的読方教授』明治図書(光村図書『近代国語教育論体系』1975に掲載のものを参照)

青木幹勇(1976)「関連的学習の指導類型—どんな方法があるか—」『教育科学国語教育 No. 225』明治図書 pp.20-21

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

青木幹勇 (1996)『子どもが魅る詩と作文 自由な想像=虚構=表現』国土社 p.22

内田伸子 (1990)『子どもの文章 書くこと考えること』東京大学出版会 p.156

河野智文 (2010)「単元学習と文学作品(三) - 言語活動によって展開する授業実践を中心に」『文学の授業づくりハンドブック第3巻』藤原顕編 溪水社 pp.182-183

西秀秀信 (2010)「総表現社会で何を読むか」『国語科教育学はどうあるべきか』望月善次編 明治図書 p.47

清水茂夫 (1976)「理解活動と表現活動の関連的学習 - その積極的意義を考える -」『教育科学国語教育 No. 225』明治図書 pp.5-9

浜本純逸 (2010)「文学の授業デザインのために - 小学校高学年の授業と単元学習」『文学の授業づくりハンドブック第3巻』藤原顕編 溪水社 pp.5-16

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 pp.131-134

三藤恭弘 (2014)「国語科における「物語の創作」指導カリキュラムに関する試論 - 内田伸子の論を手がかりとして -」『日本教科教育学会誌第37巻第1号』pp.21-29

牟田米生 (1980)「作文過程に読みを導入する指導のねらいと意義」『国語科関連の指導法 3作文過程に読みを導入する指導』愛媛国語研究会 明治図書 pp.15-16

山本茂喜 (2014)『一枚で読める・書ける・話せる! 魔法の「ストーリーマップ」で国語の授業づくり』東洋館出版

吉田裕久 (1985)「「表現・理解」関連指導の史的推移: 読み書き関連指導を中心に」『愛媛大学教育学部紀要第I部 教育科学 vol.31』pp.59-93

【注】

- 1 広島県, 佐賀県の小学校教師を対象に行った意識調査。調査時期は2013年7, 8月。調査人数110名。
- 2 ウラジミール・プロップは『昔話の形態学』の中で, 多くの民話においては共通要素として登場人物は31の機能を持つとした。これらは「プロップのカード」と名付けられ, 人物の行為を中心としたストーリーの展開に大きな意味を持つ。三藤 (2010) はこれを18に絞り, イラストを付け以下のようなカードにしている。

プロップのカード①

①事件 (おそろしいできごとが主人公にふりかかる)	②解決の試み (おそろしいできごとを解決しようとする)	③制限 (思ったことができない)
④主人公の出発	⑤捜索	⑥主人公の移動
⑦たくらみ	⑧アイテムや味方を手に入れる	⑨試練 (つらい出来事)

プロップのカード②

⑩ねらわれる主人公	⑪主人公と敵の戦い	⑫敵に対する勝利
⑬不安や不幸の解決	⑭敵の正体がばれる	⑮敵の処罰 (悪い者にばつ下される)
⑯主人公の変容 (心が成長する)	⑰主人公の帰還 (もどってくること)	⑱主人公の結婚