

学位論文要旨

「物語の創作」学習指導に関する研究

広島大学大学院 教育学研究科 博士課程後期
文化教育開発専攻 国語文化教育学分野

D122606 三藤 恭弘

序章 研究の目的と方法

1節 研究の目的

本研究では以下のような目的を掲げて研究を行う。これらを明らかにすることが本研究の国語科教育学における意義でもある。

- 従来十分究明されてきたとは言えない「物語の創作」学習指導の有用性を考究し、指導原理を導出すること。
- 「物語の創作」学習指導の効果的な指導方法を開発、提示すること。
- 指導者がこれら有用性を実感し、指導方法を体得できるような体験モデルを提示すること。

2節 研究の方法

上述の研究の目的を達成するために、本研究では以下の方法を用いる。

- (1) 問題点を明確化するため、次の5点の方法で問題の所在を明らかにする。
 - ① 「物語の創作」学習に関する先行研究の検討、考察により「物語の創作」学習指導研究の到達点と課題を浮き彫りにする。
 - ② 多数の指導者に対する意識調査をもとに「物語の創作」学習指導上の課題を浮き彫りにする。
 - ③ 多数の児童に対する意識調査をもとに「物語の創作」学習上の課題を浮き彫りにする。
 - ④ 「物語の創作」学習指導の課題を必要性と指導方法の面からそれぞれ整理する。
 - ⑤ 本研究で取り組む問題を整理し、研究の仮説を立てる。
- (2) 浮き彫りとなった問題点に対し、先行研究や他領域の知見を用いて考究する。
- (3) 考究を経た後、指導者が「物語の創作」学習指導の有用性を実感し、実際に指導場面において使用できる授業モデルを構築、実践の後検証する。
- (4) 本研究テーマに対する結論を導く。

上述の過程を経て本研究テーマに対する結論を出し、「物語の創作」学習指導の意義を導き出す。
- (5) 研究を総括。

3節 研究で用いる概念の規定

本研究では次のように「物語」を規定する。

- 「物語」を「物語」たらしめる規則を「物語文法」と呼び、本研究においてはこれを「設定」＋「事件」＋「目標」＋「解決の試み」＋「解決」＋「結末」＋「心的反応(変容)」とする。
- 「物語」には基本的には因果律による話の筋(ストーリー)がある。
- 「物語」には形象(イメージ)による響き合い、繋がり、筋というものもある。
- 「物語」は作者から読者に対するコミュニケーション過程の中に位置づけられる「メディア」であり、それは読者の何らかの反応を引き出そうとする「装置」でもある。

第 I 章 「物語の創作」学習指導の課題と本研究で取り組む問題

1 節では、「物語の創作」学習指導の到達点と残された課題を検討する。

「物語の創作」学習指導の源流を遡っていくと、『綴り方教授』(芦田恵之助 1913)¹の中に「綴り方の発達していく過程に於いて、物語をさかんに書く時期には」という一節を見つけることができる。本書の中で芦田は初等教育における「物語の創作」学習について肯定的な見解を述べている。芦田の流れを汲んだ金子彦二郎については田中(2008)²に詳しいが、イラストを見て物語る課題や物語の前後情報を得て中間部分を創作する課題、書き換え、文種の変換等現代でも用いられる様々な創作的手法で「書くこと」の力をつけようとしている。

西尾(1922)は次のように述べている。³

「一般に創作経験の有無は、作品理解の上に根本的な差異を生ぜしめないではおかない。」

この部分を竹長(2012)⁴は次のように評している。

「この部分は、「読むこと」(作品理解)との関連において「創作経験」の重要性を説いた見解として、国語教育史上、きわめて重要な文献である。」

この「読むこと」と「書くこと」の関連性については波多野(1966)⁵も「交互作用」と述べ、内田(1990)⁶も「同じ原理」を用いているのではないかと述べている。

「表現」と「理解」の関連学習については1980年前後に文献が多い。瀬川榮志・浜松創造国語研究会(1983)⁷や吉田(1985)⁸の研究からは今なお多くの示唆を得ることができ

¹ 芦田恵之助『綴り方教授』育英書院 1913年

² 田中宏幸『金子彦二郎の作文教育』溪水社 2008年

³ 西尾実(1976)『西尾実国語教育全集第一巻』p. 28, p. 54 教育出版

⁴ 竹長吉正(2012)『西尾実、この多様にして複雑な存在』pp. 201-202

⁵ 波多野完治(1966)『創作心理学』大日本図書 p. 2

⁶ 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

⁷ 瀬川榮志・浜松創造国語研究会(1983)『創作・表現力が育つ文学的教材の授業』明治図書 pp. 7-103

⁸ 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1部教育科学 vol. 31pp. 59-93

る。

大村(1983)⁹は「作品」の創作を目指すのではなく、「創造する力そのもの」を目指すと考えた。だが一方で割り切って捨象された能力、つまり「書くに値する内容」の発見とその取材能力は身につけなくても良いのか、という課題も残った。この点に光を当てたのが田中(1998)¹⁰のインベンションの研究である。

福岡教育大学国語科研究室・附属小倉中・福岡中・久留米中の『認識力を育てる作文教育』¹¹は「書くこと」と「認識」の力を密接に関連づけて実践的に研究している。「文学的認識の方法を身に着けさせる指導」の詳細なカリキュラムにはあらためて驚かされる。「文学的認識力」に関わる「書くこと」へのアプローチは三藤(2006)¹²も小学生を対象に実践、検証、考察している。

池田操&「58の会」(1988)¹³の『書くことが楽しくなる「ファンタジーの作文」事例集』は、ナンセンスな作文を自由に書かせるという意味で虚構作文の有用性に着目したものだと言え、この延長線上に青木(1996)¹⁴の『子どもが甦る詩と作文 自由な想像＝虚構＝表現』もあると言える。

1980年代の中後半から心理学の視座から「物語」にアプローチした論考が多く見られるようになる。岩永(1986)¹⁵や内田(1990)などの「物語スキーマ」や「物語文法」が注目され、桑野(1997)¹⁶の著書は「物語文法」を読むことや書くことに利用しようとした取り組みであったと位置づけられる。また、内田(1985, 1990, 1996)¹⁷は「物語る」ことの意味を明らかにしようとしたものであり、秋田・大村(1987)¹⁸は「お話作り」による「因果的産出能力の発達」について考究している。

1990年代、庄井(1995)¹⁹は現実と虚構を行き来する「ファンタジー」の機能に着目している。この庄井や内田、ヴィゴツキーの論を取り入れる形で、三藤(2006)では「現実－

⁹ 大村はま『大村はま国語教室6 作文学習指導の展開』筑摩書房 1983年

¹⁰ 田中宏幸(1998)『発見を導く表現指導 作文教育におけるインベンション指導の実際』右文書院

¹¹ 福岡教育大学国語科研究室・附属小倉中・福岡中・久留米中(1975)『認識力を育てる作文教育』明治図書

¹² 三藤(2006)『認識力を育てる作文教育の基礎的研究－ファンタジーの思考往還機能に着目して』広島大学大学院修士論文

¹³ 池田操&「58の会」(1988)『書くことが楽しくなる「ファンタジーの作文」事例集』明治図書

¹⁴ 青木幹勇『子どもが甦る詩と作文 自由な想像＝虚構＝表現』国土社

¹⁵ 岩永正史(1986)『物語スキーマの指導－アメリカ合衆国の場合を例に－』国語科教育 第三十三集 p. 67-74 全国大学国語教育学会編

¹⁶ 桑野徳隆『物語が大好き』岩崎書房 1997年

¹⁷ 内田伸子(1985)『幼児における事象の因果的統合と産出』教育心理学研究 33号 日本教育心理学会

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

内田伸子(1996)『子どものディスコースの発達』風間書房

¹⁸ 秋田喜代美・大村彰道(1987)「幼児・児童のお話作りにおける因果的産出能力の発達」『教育心理学研究 第35巻第1号』日本教育心理学会編

¹⁹ 庄井良信(1995)『学びのファンタジア 「臨床教育学」のあたらしい地平へ』溪水社

虚構（非現実・空想）間の往還に教育的意味があると述べた。これは大塚(2008)²⁰が「物語」の基本は「行って帰ること」だと述べ、「行って帰る」物語とは、人が子供から大人になるというプロセスを物語という形で経験すること、「帰る」ことによって初めて、元に居た場所の意味が確認できる、「いわば「現実」を再発見するのが「物語」と述べていることと重なる。

2000年代に入ると「物語の創作」学習への注目度は高くなり、『ライティング・ワークショップ』『作家の時間』²¹や『10の力を育てる出版学習』²²といった「作家」や「出版」といった状況・環境を言語活動化した取り組みも脚光を浴びる。2008年には学習指導要領に「物語の創作」学習が登場し、三藤(2010, 2014)²³は、30時間のカリキュラムやカード化された物語の創作アイテムなどを学習のための道具として紹介した。また三藤(2014)²⁴は、内田の論考を手がかりに「物語文法」や「難題一解決」といった「ストーリー」の因果的枠組みを利用した「物語の創作」方略を児童に獲得させることが重要だと説いた。「物語文法」については勝田(2014)²⁵も中学生を対象に実践的論考をおこなっている。また因果的枠組みによるストーリーの創作については山本(2014)²⁶もその重要性について述べ、「ストーリーマップ」を提唱、「ストーリー」を扱うことの有用性、その広汎性を示している。

以上のように先行研究を概観し、そこから見えてきた課題をまとめ、次の2点に集約した。

- 「物語の創作」学習の有用性に関する認知度の低さ、有用性に関する研究の少なさ
- 「物語の創作」学習の指導の困難性、あるいは指導方法の認知度の低さ

2節では稿者が実施した小学校現場の教師を対象とした意識調査をもとに「物語の創作」学習指導の課題を浮き彫りにした。

この調査から見えてきたことは、学校現場に勤める教師の約9割が「物語の創作」学習に対して教育的有用性を感じながら、同時に約9割が「物語の創作」学習指導に関して「悩みがある」ということである。

3節では児童の「物語の創作」学習に対する意識をやはりアンケート調査法で尋ねた。「書くこと」の対象としては児童にとって「物語」という文種は圧倒的に人気がある。そして、「物語」

²⁰ 大塚英志『ストーリーメーカー 創作のための物語論』アスキー新書 pp. 30-37

²¹ ラルフ・フレッチャー&ジョアン・ポータルビ(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

²² 横田経一郎(2011)『10の力を育てる出版学習』さくら社

²³ 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

²⁴ 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

²⁵ 勝田光(2013)「創作指導における生徒の物語改作過程のケーススタディ —教室談話と授業後インタビューの分析—」『国語科教育』第七十五集 全国大学国語教育学会編

²⁶ 山本茂喜(2014)編著『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

を含む「文学的文章の創作」学習に対する好感度の推移も2012年度生の場合、学習が進むごとに大きく伸びている。一方で、「自分の国語の力はついたような気がするか」と「創作」と「自分の国語の学力」について自覚の程を調査してみると、同じ児童(2012年度生)の反応とは思えない程、伸びていないことが明らかになった。「楽しいけれど、何か足りない。」そんな壁に児童も突き当たっていると言えるだろう。

4節ではこれらの課題を整理し、5節で本研究としての問題点をまとめた。

「物語の創作」学習指導の必要性は先行研究の成果からも明らかであるが、一般的な認知度や評価は漠然としたものである。その原因の一つとして指導者の「効果的な指導方法がわからない。」という悩みは大きいと考えられる。児童の反応も「物語の創作」学習に対して概して大変肯定的ではあるが、「十分力が伸びたような気がしない。」と感じている児童も相当数存在している。これらは一体のものであると考えられる。

これらのことから、「物語の創作」学習指導において、児童、指導者両者の意識におけるネガティブな反応の主要因となっている上記2つの要因を解決できる指導方法を開発する必要がある。その方法は、本来創造的な活動である「物語の創作」学習の本質に関わり、現在求められる「思考力、判断力、表現力等」の能力の育成に対しても有効に機能するものとなるだろう。そこに「物語の創作」学習の新たな意義、有用性も見出される筈である。

第Ⅱ章 「物語の創作」学習指導の構成要素に関する検討

1節では「物語」の学習の必要性について論じた。山元(2005)²⁷は「物語」をコミュニケーションメディアという側面からとらえ、「テキストに示された情報の<送り手>の<意図>を見抜くという営みをないがしろにすることはできない」と述べている。「文章(情報)」がある受信者を想定して発信されている以上、そこに発信者の何らかの意図が存在している筈である。その「文章(情報)」は発信者の意図のもとで作られ出された広義の「物語」でもある。ならばその言説(「物語り」)の意図を読み解く教育が必要である。

また「物語」の学習の必要性は、小川・河合(2011)が述べるように「物語る」行為が生きていること自体と根源的な繋がりがあることや、庄井(1996)が述べたようにセラピーの効果を「物語」の学習の有用性としてあげることができる。

2節では「物語」を含む「文学的文章の創作」学習の指導原理について、波多野完治の論考(1965a, 1965b, 1966)²⁸を手がかりにして考察し、次のものの他数点の指導原理に関する示唆を得た。

- ・「創作」方法にはミューズの閃き(=インスピレーション)による方法と「物語文法」のような合理的な方法の両方が考えられる。
- ・「創作」がスムーズに進むには「流暢性」「批判性」「集中的思考力」「拡散的思考力」の育成が重要である。

²⁷ 山元隆春(2005)『文学教育基礎論の構築 ―読者反応を核としたリテラシー実践に向けて―』溪水社 p. 142

²⁸ 波多野完治(1965a)『文章心理学<新稿>』大日本図書株式会社、波多野完治(1965b)『最近の文章心理学』大日本図書株式会社、波多野完治(1966)『創作心理学』大日本図書株式会社

3節では「物語の創作」学習の指導原理導き出すため、内田伸子(1986, 1996, 2008, 2011)²⁹の論考を手がかりにし、次のものの他数点の指導原理に関する示唆を得た。

- ・「物語」のストーリー構築力育成のため、「物語」の基本的な定義や因果関係に重点を置いた指導が有効に機能する。
- ・発見的、問題解決的に言語を組み立て、自分が伝えたいことと表現のズレを常にモニタリングし、調整し、最適な表現を創り出す指導が、「ディスコースの制御・統括」能力を育成する。

4節では、「物語の創作」学習と「物語の読解」学習の関連性に関わる内容を取り上げた。検討のために用いた論考は吉田(1985)³⁰と愛媛国語研究会(1980)³¹のものである。これらの論考の中には「読むこと」と「書くこと」の形態として「A 類型：読むために書く」「C 類型：書くために読む」とその中間型として「B 類型：読むことと書くことが対等（読解した結果を作文に転移させる指導）」が紹介されている。本研究では「D 類型」として、「B 類型」と同じく中間型ではあるが、「創作した結果が読解に生かされる型」を提起し、これを仮説化、実践を通してこの型の存在を検証した。

5節では、ここまでの考察によって次第に明らかになってきた効果的な指導方法とその有用性について、「ストーリー構築の指導方略とその教育的有用性」として論考した。本節で取り上げた中心的内容は「物語文法」の一部でもあり、内田が重要視する「難題（事件）－解決」の推論枠組みを創作方略に用いる指導方法である。そしてこの「推論枠組み」を用いる時に「推論的思考力」が機能するであろうということを2本の授業実践を通して検証し、明らかにした。

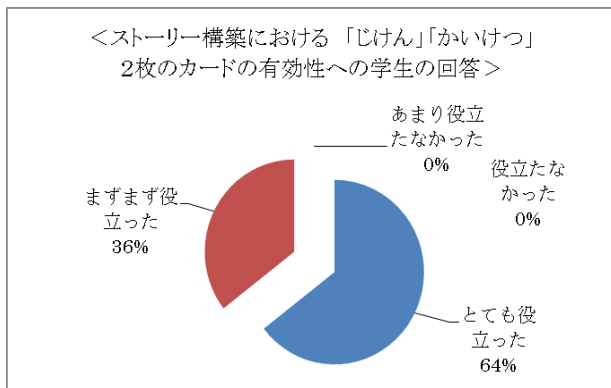
第三章 「物語の創作」学習指導体験モデルの提案と検証

第三章では、本章では「事件－解決」の推論枠組みを中心方略として、教師のための「物語の創作」体験モデルを提案した。体験者は稿者の勤務する短期大学の学生（小学校免許、幼稚園教諭免許、保育士資格を取得するコース）である。体験モデルはワークシート型のテキストを用い、順に沿って「物語」を創作し、絵本を創る。本体験モデルの効果を測るため、学生には事前に（テキストを用いて創作する前に）まず一度「物語」を創作してもらい、その後テキストを用いて「物語」を創作し、創作終了後、アンケートに答えてもらった。検証は「事前の創作」と「事後の創作」の量的、質的比較分析と、アンケート調査による意識の分析をおこなった。この検証の結果、「事件－解決」を中心とした体験モデルは意識の面からも作品の質、量の面からも高い有効性を示した。中心である「事件－解決」

²⁹ 内田伸子(1986)『ごっこからファンタジーへ 子どもの想像世界』新曜社、内田伸子(1996)『子どものディスコースの発達－ 物語産出の基礎過程－』風間書房、内田伸子(2008)『幼児心理学への招待 [改訂版] 子どもの世界づくり』サイエンス社、内田伸子(2011)『子どもの文章 書くこと考えること』東京大学出版会

³⁰ 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

³¹ 愛媛国語研究会(1980)『国語科関連的指導法 3 作文過程に読みを導入する指導』明治図書



の創作方略については学生の肯定的評価（「とても役立った」「役立った」）は100%という評価であり、「とても役立った」という最も肯定的な評価も64.5%と高い有効性を示した。

また、本章4節では前章までの論考、及び本章での体験モデルの取り組みから、「国語科教員養成・教師教育」という観点で次のような数点の提言をおこなった。

- ①「物語」の学習をおこなうには「物語とは何か」という定義（物語文法）を児童、指導者とも意識、共通認識することが重要である。
- ②本論考、検証を通して「事件－解決」の推論枠組みにより「推論的思考力」が育成される可能性が明らかになった。
- ③上記のような機能的学力（形式陶冶的能力）の育成に関しては、やはり文科省（学習指導要領）や教科書会社、大学の教育学部、大学入試を含む学力テスト作成者など影響力の大きな立場に関わる機関がこれらの重要性をよく認識し、リードしていかなければならない。
- ④「物語の創作」学習指導をおこなうにあたり、指導者がまずこのような創造的活動の喜びを知り、その指導方法を理解し、有用性を体験的に認識しなければ、そのような学習指導は成立しにくいであろう。
- ⑤「創作」をはじめとする「書くこと」の指導では「この度は何を指導するのか」という的を絞った指導をおこなうことが重要で、どれもこれも指導しようとするれば、児童、指導者ともにエネルギーの消耗は激しく、逆効果となろう。

第四章 国語科教育における「物語の創作」学習指導の意義と方法

IV章では、前章までの研究内容を受け、国語科教育における「物語の創作」学習指導の意義と指導方法についてまとめた。

＜これまでもその意義が広く認知されていた「物語の創作」学習指導の意義＞

- 児童に解放的な「自己表現」の喜びを与え、「書くこと」「ことばの学び」についての興味、関心、意欲を育む。
- 「想像力（イメージの力）」を育てる。
- 「物語を読むこと」の学習をレトリック、コミュニケーションの観点から深める。
- ユニークな発想力、独創力、創造力を育成する。

<あらためて確認された「物語の創作」学習指導の意義>

- 「ものの見方、考え方、感じ方の力」、「認識力」を獲得させ、実生活を豊かに、多角的にものを見る力を身につけさせる。
- 現実と非現実の間の行き来（往還）が現実生活への省察をもたらし、現実生活をあらためて意味づけ、建設的に切り拓いていく知恵を獲得させる。
- 現実と非現実の間の行き来（往還）が本人にセラピー、癒しの効果を与える。
- 物事を創造的に進めて行くための「プラン能力」「モニター（自覚）能力」「復元能力」を育成する。
- 「ディスコース（言説）」を制御、統括する能力を育成する。
- 「感情」などの不合理なもの（形象、イメージ）を、「不合理」なまま（形象、イメージとして）人に伝える方法、能力を獲得させる。

<今回確認された「物語の創作」学習指導の意義>

- 「思考力」、中でも「推論的思考力」を育成する。

終章 研究の総括

終章では、本研究が序章で揚げた研究の目的に対して総括をおこなった。

本研究で示した指導モデルが「物語の創作」学習指導の大きな壁の1つを取り除き、本学習がさらに国語科教育を豊かにし、子どもの「生きる力」を育む重要な契機になることを期待する。