



Osaka Gakuin University Repository

Title	昔話とプロット図を用いた小学校低学年物語創作実践の一考察 A Study of Story-Writing using Folk Tales and the Figure of Plot in the First-Grade Classroom at a Japanese Elementary School
Author(s)	増田 ゆか (Yuka Masuda)
Citation	大阪学院大学 人文自然論叢 (THE BULLETIN OF THE CULTURAL AND NATURAL SCIENCES IN OSAKA GAKUIN UNIVERSITY), 83-84 : 19-44
Issue Date	2022.03.31
Resource Type	Research on Teaching Practice/ 教育実践研究
Resource Version	
URL	
Right	
Additional Information	

昔話とプロット図を用いた 小学校低学年物語創作実践の一考察

増田 ゆ か

A Study of Story-Writing using Folk Tales and the Figure of Plot in the First-Grade Classroom at a Japanese Elementary School

Yuka Masuda

1 はじめに

「書く力」の育成が全国的な課題になって久しい¹⁾。論理的思考力がクローズアップされ、全国学力・学習状況調査で実用的文章や説明的文章の読解と、それに基づく記述式の問いが増えるにつれ、学校教育における文学教育の意義が論じられることも増えてきたと感じる。学習者に対して行われたアンケートで、物語の学習は説明文の学習より楽しいが、有用性、他の学習への転用の可能性については説明文の方が肯定的な反応が上回ったという調査結果もある²⁾。とはいえ、文学教育は学習指導要領の指導事項、思考力・判断力・表現力の「読むこと」の指導の大きな柱となっており³⁾、小中学校の教科書には物語・小説教材が多く取り上げられている。

-
- 1) 全国学力・学習状況調査では選択式、短答式、記述式の三種類の形式で出題される。記述式の問いの平均正答率が低い傾向は続いており、令和3年度の調査でも小学校国語で短答式の平均正答率70.7%に対し、記述式は40.4%と30ポイント以上の差がある。中学校でも20ポイント近い差があった。
 - 2) 住田勝 (2020)「『物語る力』を育てる－文学的問題解決に資する資質・能力の構造－」『国語科教育』第八十七集 p.8
 - 3) 平成10年度の学習指導要領改訂以降、文学的な文章の詳細な読解に偏りがちな指導の在り方が求められ、ジェラルド・ジュネットの言う「物語内容」だけでなく、「物語言説」や「物語行為」への学習が注目されるようになった。

山元隆春 (2016)⁴⁾ は、Alsup⁵⁾ の論から「文学」の読み書きが「心の理論」(共感や他者の視点からの想像を可能にし、コミュニケーションの基盤となる能力) を高め、「社会的想像力」を身につける働きをする、また、それが説明的文章の読みだけでは果たされないという主張を紹介し、文学教育の必要性を考察している。

また住田勝 (2020)⁶⁾ は、平成30年度改定の学習指導要領で求められている汎用的な問題解決に資する能力のひとつとして「文学言語に固有の(社会参加とそれによる自己実現のための)資質能力」を機能させる可能性を提案している。ヴィゴツキーの言う「思考、感情、内面的世界」⁷⁾ を持った個(人間)の集合体である社会を生き抜く力として文学言語を読む・書く学習の意義をここにも認めることができる。

文学教育の有用性が言われながら、それを物語創作の側面だけで見ると、教科書での取り上げは極端に少なくなる。光村図書の小学校国語教科書の書く活動を見てみると(次頁表1)、物語(フィクション)の創作は小学校6年間で、2年生と3年生の2單元しかなく高学年では取り上げられない。三藤恭弘 (2021)⁸⁾ の現職小学校教員への調査によると、教育的有用性を実感している割合は89%と高い一方、「物語の創作」学習の指導上の悩みがあると答えた指導者も87%あったという。指導法、個への手立て、創作時間の確保など悩みは多岐にわたる。「何ができるようになるか」についての学習者と指導者の共有が求められる中、「作品」ではなく過程の評価であっても、創作における思考・判断・表現の内実、文学言語の審美性や独自性をどう処理してよいかは指導者の力量も求められ、悩ましい。指導者側の自信のなさが物語創作の有用性への疑問となり、説明的文章や実用的文章を「書く力」に注力しがちになっている面もあるだろう。

三藤 (2021)⁹⁾ は秋田喜代美・大村彰道 (1987)¹⁰⁾ の考察から、物語創作の有用性として、「推論する力」「因果関係を理解する力」の育成を挙げた。明示されていなくとも、出会った文字情報と自分の経験から次の展開を予測する推論的な思考力は、読むためだけでなく、書くためにも必要な力である。

内田伸子 (1996a)¹¹⁾ はまとまった言葉を生み出すためには「見えない状況を思い浮かべ

4) 山元隆春 (2016)「国語カリキュラムにとって文学はなぜ必要かー現代米国の文学教育論を手がかりとしてー」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部第65号 p.101

5) Alsup, Janet. (2015). *A Case for Teaching Literature in the Secondary School*, Routledge

6) 前掲書

7) ヴィゴツキーの『子どもの想像力と創造』の物語創作に関わる記述に、「文学的創造が(中略)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。」とある。

8) 三藤恭弘 (2021)『「物語の創作」学習指導の研究』溪水社 pp.84-99

9) 前掲書

10) 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 pp.65-73

11) 内田伸子 (1996a)『ことばと学び 響きあい、通いあう中で』金子書房 p.44-45

表1 小学校国語教科書（光村図書）「書く」言語活動一覧（短作文を除く）

1年	「おおきくなった」観察記録 「こんなことがあったよ」体験文 「すきなものなあに」紹介文 「しらせたいな見せたいな」紹介文 「ともだちのことしらせよう」報告文 「てがみでしらせよう」手紙 「いいこといっぱい一年生」体験文	4年	「春のたのしみ」説明文 「お礼の気持ちを伝えよう」手紙 「新聞を作ろう」新聞 「夏のたのしみ」俳句創作 「秋のたのしみ」手紙 「世界にはこる和紙」リーフレット 「プラタナスの木」紹介文 「感動をことばに」詩創作 「冬のたのしみ」かるた創作 「もしものときにそなえよう」報告文
2年	「春がいっぱい」体験文 「きょうのできごと」日記 「かんさつ名人になろう」観察記録 「こんなもの見つけたよ」報告文 「夏がいっぱい」体験文 「秋がいっぱい」体験文 「馬のおもちゃの作り方」説明文 「お話のさくしゃになろう」物語創作 「冬がいっぱい」体験文 「見たことかんじたこと」詩創作 「すてきなところをつたえよう」手紙	5年	「春の空」随筆 「日常を十七音で」俳句創作 「みんなが過ごしやすい町へ」報告文 「夏の夜」随筆 「固有種が教えてくれること」意見文 「あなたはどうか考える」意見文 「冬の朝」随筆 「伝わる表現をえらぼう」手紙 「この本おすすめします」推薦文
3年	「春のくらし」随筆 「気もちをこめて『来てください』」手紙 「【じょうほう】引用するとき」紹介文 「仕事のくふう見つけたよ」報告文 「夏のくらし」随筆 「秋のくらし」随筆 「すがたを変える大豆」説明文（総合） 「たから島のぼうけん」物語創作 「冬のくらし」随筆 「つたわることばで表そう」体験文 「これがわたしのお気に入り」紹介文	6年	「春のいぶき」俳句・短歌創作 「たのしみは」短歌創作 「【情報】情報と情報をつなげて伝えるとき」報告書修正 「私たちにできること」提案文 「夏のさかり」手紙 「『鳥獣戯画』を読む」パンフレット 「大切にしたい言葉」随筆 「冬のおとずれ」手紙 「人を引きつける表現」説明文 「思い出を言葉に」詩・短歌・俳句創作

るイメージの力」、「筋の展開をプランしたり、プラン通りに筋が展開しているかどうかをモニターする力」、「出来事の因果関係や時間の順序についての概念」などがしっかり育っていなければならないと述べている。また、物語の創作で「物語、特に架空の出来事を組み込んだファンタジーは、現実とかけ離れた虚構世界へと子どもを誘うものではなく、現実には実現しないことを想像の世界で実現する術を模索する建設的な営み」であり、「自分の経験からエピソードを取り出し、組み合わせる筋を作り出す」のは、「子どもの経験を一般化し、抽象化する「シュミレーション」として適応的な機能を果たしているものと考えられる。」と述べた。三藤は、内田の言葉を援用して、物語る行為を、実生活の経験

を素材に用いて虚構化し、現実を意味づけていくものと捉えた。

子どもは義務教育段階を終えて社会に出るまで、また出てからも、「自分の考え」を書く機会に多く出会う。言い換えれば、自分という人間がいかなる存在かをずっと物語っていくことになる。学習者の意欲・関心が高い物語創作を「物語を創る能力」に押し込めず、広く現実を意味づけて言語化する汎用的な能力として捉え、育成していきたい。

では、物語の創作を学習者の発達段階でどう捉えたいのか。

内田（1968）¹²⁾ は5歳児と大学生の物語創作の調査の結果、「大人の使う物語の技法、すなわち、筋の展開方略のほとんどすべてを、幼児期の終わりには使いこなせるようになっていくということが示唆された」と述べている。家庭で語られる日常の出来事、読み聞かせられる物語、身の周りにあふれている動画等の物語視聴が物語スキーマ¹³⁾として話言葉のレベルで内在化されている学習者が小学校に入学してくることになる。

塚田泰彦（2019）¹⁴⁾ は学習者が物語に関する知識や技法を発達させていく過程を3つのレベルで捉えた。

- A 物語文法（物語スキーマ）＝物語の基本構成要素の組成
- B 物語の技法＝虚構性や人物造型、クライマックスの設定
- C 物語の世界＝物語の時間的・空間的構造や事件の特質と描写、解決の方法など

B、Cの物語言説の知識はAの物語スキーマが拡大し改変された周縁的な知識として記憶され、共有されていくという。学習者の物語の創作は内面化した物語スキーマを、自分の身近な経験や知識と併せて外化していくことである。字を習い、書き言葉で一つのテキストとして書いていくのは難しいと感じられるが、塚田は小学4年生の作文の調査結果として、「ゼロからの自由な創作活動を突然求められても」、「物語に限らず、さらに様々なジャンルの創作が、自力で一定程度可能である」と述べている。

統括的視点での創作は困難であっても、平仮名やカタカナ、ある程度の語彙を学んだ2年生の段階で、読み手として読んだものを書き手として書きなおしてみる、書き手となって書いたものを読み手として読み直してみる作業の往還が読む力と書く力の双方を伸長させる一助になるのではないだろうか。物語創作が書くことに苦手意識を持つ学習者の書く意欲を喚起することは、これまでの実践でも明らかだが、低学年でも物語文法を指導者側が提示することで、書く楽しみだけでなく、既存の物語スキーマを更新し、推論的思考力の育成に寄与し、また語彙を豊かにし、表現力を向上させるのではないだろうか。

12) 内田伸子（1968）『ごっこからファンタジーへ 子どもの想像世界』新曜社

13) 本稿では、学習者に内在化された物語テキストの知識体系という意味で使用する。

14) 塚田泰彦（2019）『『物語づくり』学習における読み書きの関連』浜本純逸監修、三藤泰弘編著『小学校「物語づくり」学習の指導 実践史をふまえて』溪水社

本稿では大阪府内の小学校の校内授業研究会で2021年2月に行われた辰巳明子教諭の「お話の作者になろう（光村図書）」（小学2年生）の実践を取り上げる。実践の特徴として学校図書館やタブレットを活用していること、プロット図を用いていること、昔話の物語創作を行った上で教科書教材の物語創作を行わせていることが挙げられる。2回の物語創作が書く意欲を喚起し、「書く」能力の向上、物語文法の基礎的理解に資するかを検討した。

2 実践の概要と考察

取り上げるのは、2020年12月に行われた、昔話からオリジナル作品を作る全6時間の「おはなしをつくろう」単元と、少し時間をおいて2021年2月に行われた全12時間の「お話の作者になろう（光村図書）」の2つの単元の実践¹⁵⁾である。

辰巳の課題意識として、当該学級の児童の単元テストや学力テストでの「読む」「書く」の領域の正答率の低さ、説明文や物語文などの長文を読むことへの抵抗感、問題文そのものの誤読があった。「書く」ことに苦手意識をもっており、板書を「書く（写す）」だけなら抵抗は少ないが、日記や行事作文では「何をどう書けばよいかわからない」「長い文章にならない」「書きたいことが特にない」「めんどろ」という声が聞かれたという。一方で当該学級の児童は、図書の時間に借りた本を隙間の短い時間でも読もうとするなど、本を読むことを好んでいる。そこで辰巳はこれまでに読んできた昔話や読み物をヒントに短いお話を創作させれば、書くことへの抵抗感を払拭し、語彙の増加や表現力の向上が見込めると仮定した。その後、教科書教材の「お話の作者になろう」に取り組み、2年間で読んできた物語と書かせた昔話を踏まえ、登場人物の造型やプロットを意識させられると考え、物語の創作単元を設定した。より意欲を高めるためにタブレットも活用した実践を企図したのである。

この実践には4つの段階がある。

- ① 読んできた昔話を再話させ、無自覚にせよ物語スキーマを掘り起こす段階
- ② 昔話の人物造型やプロットを模倣して物語を書いてみる段階
- ③ 登場人物の造型、プロットをより意識させて自分が設定した物語を創作する段階
- ④ できあがったものを共有する段階

三藤（2021）¹⁶⁾は、物語を成立させる技法／物語のための仕組み（能力）を4グループに整理している。

15) 大阪府能勢町立能勢小学校2年1組担任の辰巳明子教諭の実践。稿者は当該小学校の国語科授業研究に2020年4月から2022年3月まで研究協力者として参加した。

16) 前掲書

- A イメージを言語化する能力
- B ディスコースを制御・統括する能力
- C レトリックとしての言語能力
- D 推論的思考を働かせる能力

A のイメージの言語化は「想像的に書く」という意味、B、C も書く能力、表現技法や文法的な技法という意味でこれまでも認知され取り組まれてきたが、D の推論的思考を働かせる能力の育成については、果たして認知されてきたかと疑問を呈している。辰巳が②③の段階でめざしたのは、D の、登場人物の行為の予測（課題－解決や試練－克服を導く推論的枠組みを理解する能力）である。そのためプロット図を取り入れて丁寧な構想段階を用意している。

(1) 昔話の話型を模倣した物語創作

これまでに読んできた昔話を想起させるのが第一の段階である。東京書籍の1年生国語教科書「むかしばなしをたのしもう」¹⁷⁾の絵（「桃太郎」や「かちかち山」などの複数の昔話のある場面が一枚の見開きの絵の中に描かれている）が想起のためのヒントとして提示された。学習者は、「さるかに合戦」「うらしま太郎」「聞き耳頭巾」「かちかち山」「ももたろう」「一すんぼうし」「つるのおんがえし」「わらしべ長者」を挙げたほか、外国の昔話として、「ジャックと豆の木」「ヘンゼルとグレーテル」「ラプンツェル」「人魚ひめ」「北風と太陽」「うさぎとかめ」などを挙げた。学習者は絵本だけでなく、映画、動画視聴などにより、さまざまなバージョンの昔話に触れている。その経験の蓄積により、更新され続ける内面化された物語スキーマを有している。辰巳はおじいさん、おばあさんなどの共通する登場人物やお話の終わり方の共通点を聞き、お話には似たような型があることに気づかせた。昔話にも動物もの、魔法もの、巨人ものなど、さまざまな話型があるが、この実践では「桃太郎」を題材に、昔話の一つの話型を学習者と共に確認している。比較的短い昔話は「はじめ」「なか」「おわり」の流れが見えやすく理解しやすい。

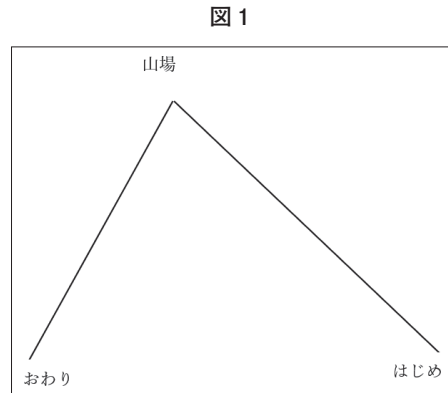
辰巳は学習者に覚えている場面を次々発表させた。

- ① 川からももがながれてくる
- ② ももから生まれる
- ③ 元気な男の子
- ④ きびだんごをもつ
- ⑤ さる・きじなどをおにたいじにつれていく
- ⑥ おにをたおす

17) 平成32年度版「あたらしいこくご一下」東京書籍 pp.88-89

次に、学習者がそれぞれ記憶している場面をつなぎあわせて、あらすじにまとめさせた。「川からももが流れてきて、中から元気な男の子が生まれた。きびだんごで、さる、きじ、犬をなかまにしておにがしまにわたり、おにをたおすお話」

続いて昔話から想を得た物語の創作に入った。桃太郎の悪者退治の話の流れを押さえた後に、「むかしむかしあるところにおじいさんとおばあさんがすんでいました。ある日、おばあさんは、川で〇〇をひろいました。〇〇から赤んぼうが生まれました。二人は△△と名前をつけてそだてることにしました。おじいさんとおばあさんにそだてられた△△は、大きくなりました。」を物語の始まりの共通のフレームとして提示した。低学年では、最初から物語全体を構造的に捉えて書くことは困難なため、書き始めを揃えることで、まずは書くことが苦手な学習者が書きやすい環境を整えている。書き出しでつまづく学習者が多いことも書き出しの共通のフレームを提示した理由であろう。次に、その人物が大きくなったら何をするかを付箋にお話メモとして書かせた。「山場」という言葉は難しいが、お話が盛り上がるころ（桃太郎が鬼ヶ島で鬼を退治するところ）を考えて書くよう図示し（図1）、学習者はメモをもとに出来事の順番を考え肉付けしていった。



欠席者を除く19編の作品は、辰巳によりデジタルデータ化され作品集として配付され、クラスで読み合わせが行われた。

おじいさんとおばあさんが「ひろってきたもの」は桃太郎の桃から想起される丸い果物が多い[メロン、もも(3人)、りんご、すいか(2人)、レモン、みかん、マスカット、いちご]。それ以外に拾ってきたものは「玉手ばこ」「おまもり」、名前が「水神」「シンデレラ」「あかおに」などこれまでの視聴経験が反映されている。名付けられる主人公の名も「〇〇ひめ」(6人)「〇〇たろう」(6人)と、昔話を反映した名前が半数以上だった。提示された冒頭のフレームに自分が思い出した桃太郎を少し追加した以下のような学習者もあった。

「…そしておばあさんは川へせんたくに、おじいさんは山へしばかりに行きました。おばあさんがせんたくものをしていたら、「どんぶらこっこー。」といちごがながれてきました。それをおばあさんがひろって家にもってかえると、いちごの中から元気な女の子が出てきました。」

何人かの仲間を得て悪者を退治して戻ってきて幸せになるという桃太郎の話型を下敷き

に、名付けた登場人物をどう動かすかメモを取らせてから書かせているが、学習者は自由に想像するまま書いていったようである。悪者退治の体裁を整えているもの（6/19名）、「ひめ」が結婚して幸せになるプリンセスもの（2名 いずれも女子）、「おおきなかぶ」の話型を真似て動物が次々増えて幸せになる話、力太郎を想起させる出世物語、「ラプンツェル」と「ジャックと豆の木」を複合させた物語、魚が人間に変身する話、旅に出て困難に遭い解決する冒険ものなど、既存の物語スキーマが外化したと思われる作品が多かった。冒頭のフレームが決まっているので、非現実の要素がふんだんに取り入れられた学習者が多かったが、学校（体育の時間）、習い事（剣道）、山登りといった現実の出来事が混在する学習者も3名いた。

文字数の平均は795字で最も少ない学習者で255字、多い学習者では2,570字にのぼった。だいたい400字詰原稿用紙2枚程度は書けている。日常の日記の倍以上書けている学習者が多く、物語創作が書く意欲を喚起することが分かった。

語彙については、それまでの日記との比較ができていないので明確には言えないが、物語で多用される擬態語や擬音語、役割語¹⁸⁾などが積極的に用いられていることが分かる。

むかしむかしあるところに、おじいちゃんとおばあちゃんがすんでいました。ある日、おばあちゃんは、川でりんごをひろいました。りんごから赤んぼうが生まれました。二人はりんごたろうと名前をつけてそだててことにしました。おじいちゃんとおばあちゃん（ママ）そだてられたりんごたろうは、大きくなりました。

りんごたろうは、「鬼たいじに行く。」と言いました。おばあさんが、「それならりんごをもっていきな。」と言いました。りんごたろうはりんごをもって鬼がしまにむかいました。行っていると中ゾウに会いました。ゾウは「どこに行ってるんだい。」と言いました。「鬼がしまに行ってるんだ。」とりんごたろうは言いました。「それならこしにつけてるりんごをくれたらなかまになるよ。」とゾウが言いました。「ならなかまになってくれ。」とりんごたろうは言っておりんごをわたしました。少し歩いたら空からワシがふりおりてきました。ワシは言いました。「どこに行ってるのだ。」「鬼がしまに行ってるんだ。」と言いました。ワシは「おこしにつけてりんごを一つくれたらなかまになるぞ。」と言いました。「なかまになってくれ。」とりんごたろうは言い、りんごをあげました。そして少し歩くと草むらからライオンが前にとびだして来ました。「ワァ。」ライオンは、「どこにいくんだ。」と言いました。りんごたろうは、「鬼がしまだ。」と言いました。「なら、こしにつけた

18) 大阪大学大学院文学研究科教授、金水敏氏は話し手のキャラクターや性別、年齢など人物類型に従った話し方を「役割語」と名付けている。

りんごを一こくれ。そしたらなかまになる。」と言いました。りんごたろうは「りんごをあげるからなかまになってくれ。」と言いました。

鬼がしまに行くためにワシにつかまってとんで行きました。鬼がしまにいったら親分をたおしに行きました。ワシは空からふつうの鬼をつれて、ライオンは鬼にかみついて、ゾウはりんごたろうといっしょにとっしんしながら親分のところに行きました。「おいつめたぞ、親分。」とりんごたろうは言いました。「何を言ってるんだ。おれにかなうものはいない。」と鬼。「ならばたたかう。」とりんごたろう、ゾウが鬼にとっしんしている間にりんごたろうは鬼の首をとらえました。「鬼よ、もうわるいことをしないのならばたすけてやろう。それでもいやなことをするのならばたすけて。」鬼は、「ひいい、もうわるいことをしないからいのちだけはたすけてくれ。」と言いました。「わかった。いのちだけはたすけてやろう。」とりんごたろう。「そのかわり、ぬすんだものをぜんぶおれにわたせ。」とりんごたろう。鬼は「わかった。」と言いました。

そしてりんごたろうはぬすんだものをぜんぶもらって、おじいちゃんおばあちゃんの家に戻ったら、おばあちゃんは、「生きていたんか。いっつもいっつもお前が帰ってくるのをまっていたぞ。」と言いました。りんごたろうはなみだをながしました。そして後には鬼は来ませんでした。めでたし、めでたし。(下線 稿者)

この学習者は、桃太郎の内容をほぼそのまま模倣しているが、それぞれの会話は既存の視聴体験で得たであろう役割語をうまく使い、まだ学習していない体言止めなどの表現技法も使って豊かに描写している。日常の生活作文ではあまり見られない「とっしん」「親分」などの語彙も使っている。

一方、メモで構成を考えさせて書かせたが、話型を一部模倣したものの、想像を自由にふくらませて書いた学習者が多かった。内田 (1996b)¹⁹⁾ の言う物語産出の際の登場人物の行為を予測するための推論的枠組み「欠如-補充」「難題-解決」「試練-克服」への意識は低い。発端に続く展開の出来事に必然性がなく、筋の飛躍や因果関係の欠落がある創作が多く見られた。「おのが村をこわしにきた (のでおにたいじに行く-稿者注)」「かいぬしとはぐれた犬をもとのかいぬしのところにつれていってあげる」「男の子に変身したネコを姉から助ける」など何らかの課題を解決する話は8話 (42%) あったが、その前後のエピソードの結束性はない学習者がほとんどだった。行動表現が主で、心情表現はあまり書かれていないのも特徴的である。

19) 内田伸子 (1996b) 『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

(2) 「お話の作者になろう」(教科書教材) に沿った物語創作

そこで次に辰巳がめざしたのは、登場人物の造型、プロットをより意識し、自分が設定する物語の創作である。昔話の物語創作では、ある程度決まった話型を模倣させるものの想像を広げて自由に書かせたが、この單元では「お話の作者」という作り手の立場に重点を置いた。昔話の物語創作でも図示した簡単なプロット図を発展させ、「はじめ」「中」「終わり」の流れに合わせ、「山場」を意識した簡単なプロット図を書いたうえで創作に入らせた。また、このプロット図をもとに、「出来事」の順序に沿ってお話を肉付けして書き、書いてから「作者」として自分の作品を読み返し、推敲させることで物語文法への意識付けを行った。

取り上げた教材は第2学年「書くこと」の「ウ 簡単な物語をつくるなど、感じたことや想像したことを書く活動」にあたる。この教材には人物を設定するための挿絵が準備されており、無理なく創作できるよう工夫されている。「はじめ」「中」「おわり」のまとまりに分け、「はじめ」で人物や時などを設定する、「中」でできごと(事件)が起こる、「おわり」は結末が記される、三段階の活動の経験をさせて物語の文法の理解の入り口に立たせるよう仕組まれている。書くことが苦手な児童も絵をもとにしたたり、友だちの考えを聞いたりして、楽しみながら創作できる。昔話の物語創作とは違い、人物の設定が共通しているからこそ、その後の出来事や展開の違いの面白さに気づき、友だちの様々な書きぶりに刺激されて、自分が納得できる物語が産出できると辰巳は考えたと言う。

加えて、本單元ではタブレットも活用した。構成メモが蓄積されて残り、共有も容易である。何より学習者がこれまでもタブレットの活用で、使用法を含めて説明をしっかりと聞き、自然と助け合って取り組む姿が見られたからである。

単元の指導計画(全12時間)

第1次

- 第1時 『スイミー』をもとに、これまでの物語教材を振り返り、話の流れをつかむ。
「作者になってまとまりに分けてお話を書く」という学習の見通しをもつ。

第2次

- 第2時 挿絵をもとに、Xチャートを用いて登場人物(2人)の設定を考える。
- 第3時 お話の「山場」を決める。
- 第4時 お話の「終わり」を決める(ハッピーエンドかバッドエンドかなど)。
- 第5時 人物の設定をもとにお話の「はじめ」を書く(時・場所・簡単な出来事)。
お話の「山場」に向かって「できごと①」を決める。
- 第6時 お話の「山場」に向かって「できごと②」を決め「中」を書く。
- 第7時 お話の「中」の続きを書く。と。
- 第9時 お話の「おわり」を書く。

第10時 全体をつなげて自分の文章を読み直し、推敲して書きあげる。

第11時 表紙を作り製本する（図書館に作品を展示してもらう）。

第3次

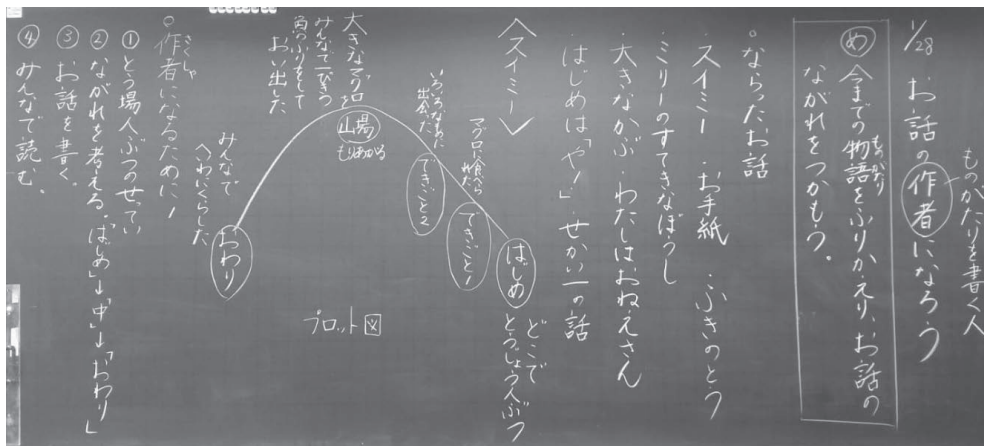
第12時 友達と書いたお話を読み合って感想を伝え合い、学習をまとめる。

この単元の特徴として、人物設定の際に情報の整理がしやすいXチャートを活用して思考を広げる、「はじめ」「中」「終わり」の構成を意識させるため、あえて「はじめ」から順番に書かせるのではなく（2年生はまだ思いのまま書いていく傾向にある）、「中」を書く前に山場と「終わり」を考えさせる、プロット図を用いて物語の「はじめ」から「おわり」までの流れがスムーズにつながるよう何度も見直すなど、構想段階の時間を多く取っていることが挙げられる。また出来事カードなど、書くのが苦手な学習者への手立ても用意されている。

第1時では、「スイミー」「お手紙」「おおきなかぶ」など、これまでの物語教材をまず思い出させ、「スイミー」を取り上げて、話を思い出させ、話の展開の仕方に気づかせた（図2）。

登場人物の設定は1枚の写真や絵、場面絵の並べ替えなど、絵や写真を用いる実践が散見される²⁰。「お話の作者になろう」も1枚の絵から登場人物や状況設定を考えさせる活動である。辰巳は、人物設定に意識的にさせるために、前回の昔話からの創作のように自由に考えさせず、クラス全員で名前や性格を出し合って決めさせている。女の子のねずみは「なのは」、男の子のねずみを「クッキー」。2匹の関係については「ふたご」「きょうだ

図2



20) 青木伸生「見立てから創作へ・「登場人物」を決めて物語をつくる」、成田雅樹「「見方・考え方」を広げる「場面絵の並び替え」の実践」いずれも前掲書『ことばの授業づくりハンドブック 小学校「物語づくり」学習の指導・実践史をふまえて・』

い」「しん友」「いとこ」「ふうふ」「しんせき」などから選ばせている。

2匹の登場人物の好きなものと住んでいる場所はXチャートに書かせて、個々の学習者の想像が広がるよう仕向けている(図3)。

次に前から書かせずに、山場を決める時間を取った。物語を成り立たせる「欠如-補充」「難題-解決」「試練-克服」の枠組みは難しくても、出来事ヒントカード(図4)をもとに起こる出来事、解決や克服を考えさせるのがねらいであろう。学習者はタブレットに出来事カードから選んだカードを貼り付け、出来事を肉付けしていった。それぞれの考えは黒板横のデジタル黒板で共有された(次頁図5)。「~とたたかう」は山場にしやすい、「勝つ(負ける)」結末を導きやすいが、「~ができるようになる」「ゆめがかなう」「みんなでよろこぶ」のように結末を示すカードは、それまでの過程の何を山場にするのかを学習者に意図させるのが難しい。しかし出来事がなかなか思い浮かばない学習者の一助にはなったと思われる。

第4時にお話の「終わり」の内容を決めさせてから、「はじめ」から書き始め、山場や「おわり」

図3

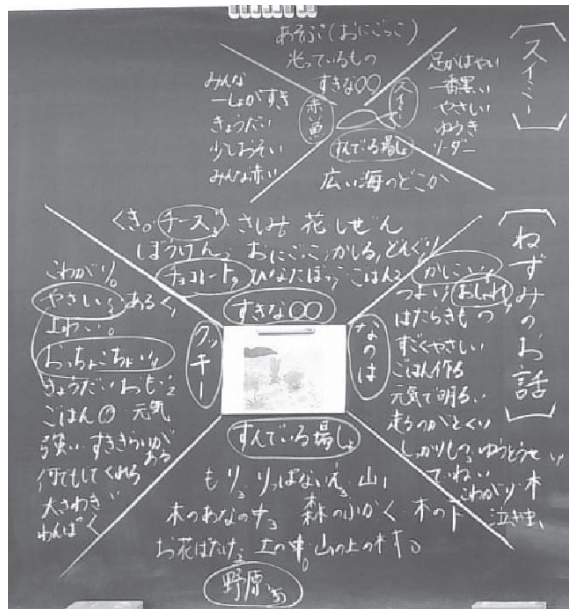
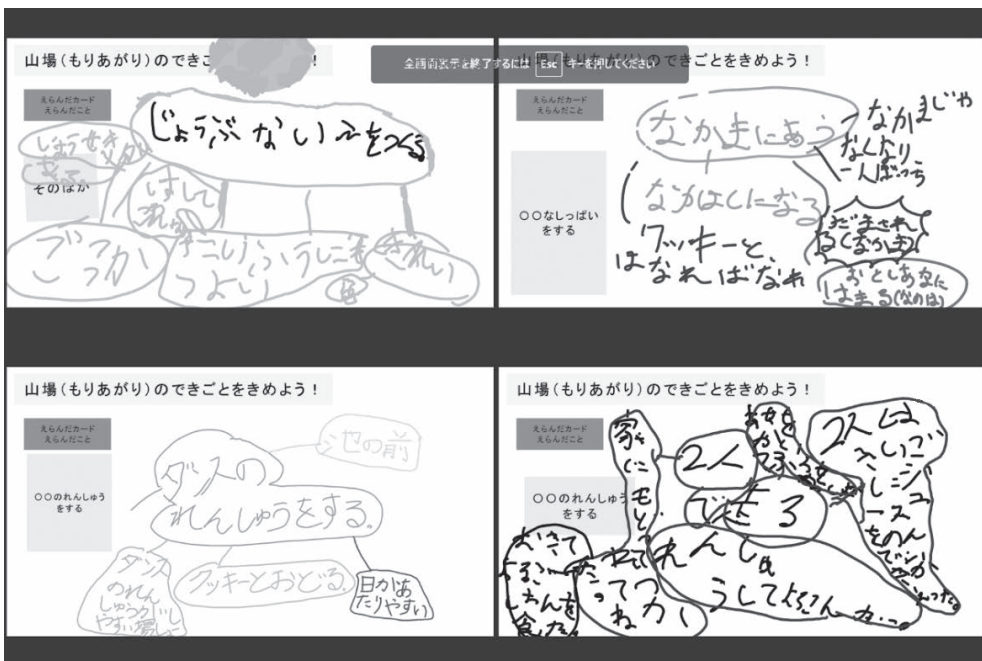


図4



図5



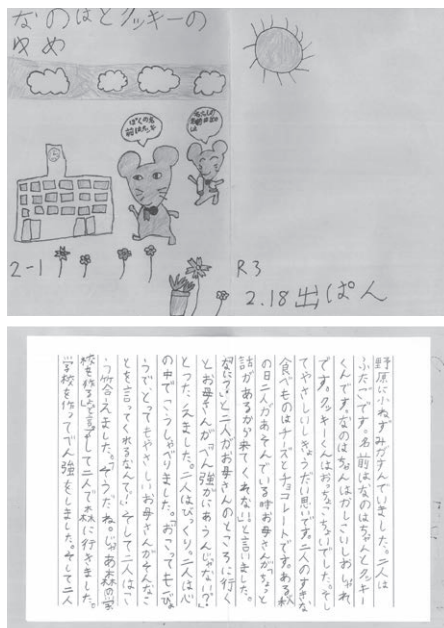
を踏まえて「なか」の出来事①②と肉付けしていった。最後に「おわり」を書いて読み直し、清書させている。推敲の際には、「お話がつながるように書く」ことに加え、記述の注意として「文の終わりに『。』をつかう」、「小さい音『っ』『ゃ』『ゅ』『ょ』がぬけないようにしよう」「『。』をつかって会話を入れよう」「文がきちんとつながっているかたしかめよう」の5点を示した。

清書したものは色画用紙に貼り、表紙を書いて「出版²¹⁾」(本として完成させる)した(図6)。出来上がった作品は、学校の図書室に展示された。

(3) 「お話の作者になろう」物語創作の考察

昔話からの創作は物語の始め方のフレーム

図6



21) プロジェクト・ワークショップ(2008)『作家の時間「書く」ことが好きになる教え方・学び方【実践編】(シリーズ・ワークショップ)』新評論を参考になっている。

があったが今回はない。代わりにクラス全体で名前を決め、住んでいる場所や好きなものを色々出し合って物語の「設定」を書かせたため、学習者は全員、以下の例のように登場人物の紹介からスムーズに書き始めることができた。その設定が後の物語の展開に無関係であっても、まずは物語を動かす登場人物を物語空間の中に、具体的なイメージを持った形で布置する始め方を学んでいる。

花がさいている野原にねずみのなのはとクッキーがすんでいました。クッキーは、やさしく兄弟おもいです。なのははかしこくしておしゃれです。クッキーは、チーズがすきです。なのはは、チョコレートがすきです。

うちのあながあいていてブランコがある野原に二ひきのネズミがすんでいます。クッキーとなのははいつもなかよくあそんでいます。クッキーはおっちょこちょいだけどやさしいんだよ。なのははかしこいしおしゃれがだい好き。なのはとクッキーがすきなおやつはクッキーはあまいチョコレートでなのははいちごチーズがすきです。なのはがすきなあそびはおにごっこです。クッキーが好きなあそびはかくれんぼです。ふたりはなかよしです。クッキーとなのははいっしょにあそぶのがおおいです。いつもいっしょにあそんでいます。

登場人物の設定（「はじめ」）を決めた後に、「山場」と「終わり」を先に決めさせている。20名の学習者の作品の「なか」の部分の最初の一文と、その後の物語の展開のあらましを稿者が表にまとめた（次頁表2）。

人物設定を考えた後に考えさせた山場－終わりを以下のように分類した。

【 】は主に参考にしたと思われるヒントカードの内容である。

◇成功

- ・未来でもらった鍵がないバイクを、途中で拾った鍵を使って運転することができた（学習者1）【～を見つけひろう】。
- ・ヒビちゃんの背中に乗ってオーロラを見る（学習者5）【空をとぶ】。
- ・学校が大きくなり、自分の先生も来てくれる（学習者6）【～をしてうまくいく】。
- ・マグロ、ブリ、アジ、サケが二ひきとれた（学習者11）【～をしてうまくいく】。
- ・練習して前よりうまくなり、試合で一位二位をとる（学習者13）【～のれんしゅうをする】。

表2 教科書の絵を見て物語を創作する
* 出来事①、②、山場、「おわり」は稿者が内容をまとめたもの

学習者	「なか」の始めの一文	出来事①（あらすじ）	出来事②	山場	「おわり」	起承転結	評価
1	ある日クッキーとなのはがさんぽをしていたらロボットに会いました。	ロボットに未来の行き方を教えてもらった。	未来に行く前にバギーのカギを拾う。	未来でバギーが高く買ってえなかったが、鍵がないバイクをもらい、拾った鍵で運転できることが分かった。	帰ってバギーで遊ぶことができた。	○	
2	(家がない二人は)ある日二人は大きな家を見つけました。	テストで悪い点をとりに叱られる。家を作った小学校に入る。	二人でロケットで宇宙に行く。	月に行つてウサギと友達になる。	家に帰ったら、母が叱つたことを詫びて楽しく暮らす。		
3	この日も公園でブランコやすべり台でいました。	けがをしたきつねにありがとう、家で治して感謝される。	いいことをしたので、ねがいごとをしたら、二人ともきらきらになった。	みんながかわいい、きれいといつてくれて、家に遊びにきた。	ますますきれいになって、みんなでパーティーをした。	○	
4	冬になるまえ、外に出かけました。	りゆうに出会って仲間になる。	くまがおそってきて、りゆうと3人でたたかおう。	100年たかいたいが続いてりゆうがなのはを守つて死ぬ。	190年後なのはもクッキーもくまに負けて死に、くまも年で死ぬ。	○	○
5	ある秋に二人の妹がうまれました。	妹のベイビーは空を飛ぶ練習をするがうまくいかない。	青い鳥のヒビちゃんに教えてもらって少し飛べるようになる。	ヒビちゃんの背中に乗つてオーロラを見てバスで帰ってくる。	両親に空での忘れられないできごとを話す。	○	○
6	ある秋の日二人があそんでいる時お母さんが「ちよつと話があるから来てくれない。」と言いました。	お母さんに勉強が似合うと言われて森に行き学校を作つて勉強する。	将来の夢のテストをして二人とも先生になる。	一年後には中学高校大学もくつついて、先生になる前の先生も来てくれた。	なのはは校長先生、クッキーは副校長先生になってお母さんと久しぶりに会う。二人はしあわせにくらす。	○	

学習者	「なか」の始めの一文	出来事①（あらすじ）	出来事②	山場	「おわり」	起承転結	主題と結論
7	2人はいかいものに行きました。	ある日山でライオンを見つけて家に連れて帰る。	クッキーが育てて大きくなったライオンの背中に乗って跳び箱を飛んだら跳び箱大会に誘われた。毎日練習した。	大会は三回戦あって、最初の二回は勝ったが、なのはが見に来てくれた三回戦は負けてしまった。	家に帰って、ある日ハワイに行つて砂のお城を作つて海で泳いだ。	△	
8	夏のはじめに二ひきで何かのれん習をしていました。	なのはは魔法の練習、クッキーは料理の練習を続けていたが母が冒険に行くように言う。	森で出会ったカンガルーの男の子ルッキーとがいつ村に行く。なのははルッキーにだまされて眠り薬で眠らされる。	クッキーがいけないので探す、またルッキーにだまされ落とし穴に落とされる。母が助けに来てくれた。	父がパーティーを開いてくれ友達がいっぱい来て、野原でテントで寝てめでたしめでたし。	○	
9	二人はなかよいくいものを作つたりしています。	家に帰る途申いいいにおいてがして、その家に行ってみる。	家の中にあるチーズとチョコレートをいっぱい食べる。	休憩して、滑り台で遊んでいるうちに時間がたっていた。	仲良く家に帰つていい夢を見た。	△	○
10	春、クッキーとなのはでダンスのれんしゅうをしました。	朝早くから夕方六時まで声や音楽がひびく野原で二人でダンスのれんしゅうをしている。	ある日ペットショップでいのししの赤ちゃんを買った。	二人で命を育てることにした。もうちょっと広いひみつきちみみたいなテントを作ろうかと話す。	そうしてあそんで仲良く暮らした。		
11	あるなつのひに木をつかって海に行つてさかなをとることにしました。	つりざをもっているのいで、ふねをつくることにした。	森の中から木を切つて、でかい船を作った。	マグロ、ブリ、アジ、サケが二ひきとれて、「やつたね」といった。	ふたりはなかよいくいものにかえった。	○	

学習者	「なか」の始めの一文	出来事①（あらすじ）	出来事②	山場	「おわり」	起承転結	主題も絡め
12	ある朝二人は外に出て森で鬼ごっこをしました。	キツネの子どもにも出会い、家に誘ってチャョコレートを食べて寝た。	次の朝からキツネを育てたもう大人になった。他のどうぶつたちがよってきて、いっしょに遊んだ。たくさん時がすぎた。	次の日、(キツネの)お父さんお母さんがむかえにきてお礼を言い、親子は帰っていった。	キツネが帰った後、二人はいつものように遊んだ。	○	
13	ある夏に歩いていると犬がいました。	声をかけるとバドミントンに誘われていっぱい練習してうまくなった。	未来にタイムスリップして試合にでたけど負け続けた。家で練習したけど暑いので飛行機でハワイに行って次の日、飛行機で帰った。	帰ったら犬が待っていて、また練習して前よりうまくなり、試合に行つて、クツキーとなのはが対決してクツキーが一位、なのはが二位になった。	一年後（二人は）バドミントンの選手になった。	○	○
14	あるはるの日におつかいに行って鳥に出会いました。	鳥と遊んでいると、鳥が秘密基地の場所を教えてくださいました。またおいでよと誘われました。	一週間たった時、秘密基地に向かい、みんなと一緒に遊んだ。	みんなにもいって、キツネと鳥の家族となのはとクツキーでパーティをして食べたり遊んだりした。	かいらして二人は帰った。	△	
15	二ひきの家に冬がやってきました。	お母さんが妹のみさきの世話で大忙しだが、落ち着いたので二人で雪で遊んだ。	お母さんが買い物に行く間お留守番で妹の面倒を見る。泣きだしたのでミルクをあげる。	妹が立ったのでお母さんがスマホで写真を撮ったが、まだ首がすわっていないのでこけてギャン泣きをした。二人で泣き止んだと言った。	お昼ご飯が終わって休憩していたらパパが帰ってきたので三人で留守番をしたことを伝えたらすごいねと言ってくれた。	○	

学習者	「なか」の始めの一文	出来事①（あらすじ）	出来事②	山場	「おわり」	起承転結	主題と結論
16	そしてなぞの地につきましました。	途中でツリハーハウスを建てて台風でも過ごせた。	ある日ドラゴン退治に出かけた。二人の後ろからバリアプロボックがおしよせてきた。	なのは水、クッキーは雪という別々の技が使えるようになり、たたかっていた。	ファイアードラゴンをやっ倒した。		
17	ある夏の日にクッキーは「うちゅうにある星に行こう。」と言って、なのはとクッキーは工場にいらって赤いロケットを作りました。	一回飛んだら左の羽が壊れたので金槌で修理して宇宙に行く準備をした。	宇宙に着くと王子様が捕らわれていて、お姫様が助けなくちゃと駆け出した。クッキーが助けようとして捕まってしまった。	お姫様が「オーロラ！」と叫ぶとオーロラが三人をぐるぐる巻きにして、助けてくれた。王子様とお姫様は結婚した。	なのはとクッキーはロケットでアメリカの野原に戻り、また行きたいなと言った。	○	○
18	ある春の日野原でさんぽしていたら、たまごがおちてあって、なのはが「だれのたまごかな、家にもってかえろう。」と答えました。	このままでは死んじゃうかもしれないと心配し、お友達に赤ちゃんの本をもらいにいき、だんだんわかってきた。	一年がたち、なのはにそっくりだったので、もう妹だなと思い、名前をつけたいことに気がついた。	「さくら」と名付け、さくらはだんだんしゃべれるようになって走るようになった。	さくらは花や自然が好きな女の子になった。	△	○
19	12月25日のこと、なのはとクッキーが家を作るか考えました。	いろいろなものをおいで、広い家にしようと言って二人で材料を集めた。	じょうぶな材料でじょうぶな家ができた。台風にも強い。	二人で散歩している途中で友達に出会い名前を聞く。「なのく」といった。	「なのく」と一緒に幸せに暮らした。	△	○
20	ある夏の日にお母さんが「べんきょうがにあってうんじやない。」といわれました。	クッキーはやさしく、なのははおしゃれになつた。いい双子だねと言われてありがとうございませうと言った。	外に出てみたらチーズとチョコレートが山ほどあって集めていたら森の中でまいごになってしまった。	くまに襲われそうになるが、チーズとチョコを半分あげて助けてもらった。	二人は良かったと思ひ、お父さんお母さんも良かったと思つた。		

◇戦いの決着

- ・100年たたかいが続いてりゅうがなのは守って死ぬ（学習者4）【～とたたかう】。
- ・大会の最初の二回は勝ったが三回戦は負けてしまった（学習者7）【～とたたかう】。
- ・なのはは水、クッキーは雪という別々の技が使えるようになり、たたかって相手を倒す（学習者16）【～なしゅぎょうをする】。

◇難の回避

- ・だまされて落とし穴に落とされるが、母に助けられる（学習者8）【あなにおちる】。
- ・くまに襲われそうになるが、チーズとチョコを半分あげて助けてもらった（学習者20）【～をしてうまくいく】。
- ・お姫様が「オーロラ！」と叫ぶとオーロラが三人をぐるぐる巻きにして、助けてくれた（学習者17）【～とたたかう】。

◇賞賛

- ・みんながかわいい、きれいといってくれて、家に遊びにきた（学習者3）。
- ・（キツネの）お父さんお母さんに感謝される（学習者12）【～をしてうまくいく】。

◇育成・お世話

- ・まだ首がすわっていないのでこけてギャン泣きをした妹のお世話を必死でする（学習者15）【～をそだてる】。
- ・名付けた「さくら」はだんだんしゃべれるようになって走るようになった（学習者18）【～をそだてる】。
- ・二人でいのししの赤ちゃんを育てることにし、ひみつきちみみたいなテントを作ろうかと話す（学習者10）【～を育てる】。

◇出会い

- ・月に行ってウサギと友達になる（学習者2）【～と出会う】。
- ・二人で散歩している途中で友達に出会い名前を聞くと「なのく」といった（学習者19）【～と出会う】。

◇その他

- ・休憩して、滑り台で遊んでいるうちに時間がたっていた（学習者9）【いっしょに～をする】。
- ・秘密基地でたくさんでパーティをして食べたり遊んだりした（学習者14）【みんなでよろこぶ】。

構造曲線をイメージしながら物語がもっとも盛り上がる場を出来事ヒントカードを参考に考えたことが分かる。出来事カードを山場のヒントとして書いているため、出会いや育成など、山場と良いか判断できない学習者（表2で△と記したもの）もあった。

出来事①②は、出来事が起こる、出来事が変化する展開が意図されたものだが、学習者の中に結束性の意識はまだなく、出来事を2つ書くと捉えた学習者もあったと思われる。

出来事は他の者に出会う、二人で何かをする、誰かに何かを誘われる（言われる）の三つに大別できる。ロボットやキツネなどの動物に出会うことで出来事を生じさせて展開させていくパターン。二人でダンスやバドミントンの練習をしたり、船を作ることにしたり、卵を見つけて持って帰ったりして、そこから展開させていくパターン。母に勉強が似合うと言われて小学校に行ったり、留守番を頼まれたりして、展開していくパターン。それ以外に、出会った者に誘われて冒険に出かけるなどの複合的なパターンも見られた。

山場と終わりを考えてから出来事を2回に分けて書かせたことや、日を置いて書かせたために物語の筋とは関係ない出来事が入ってしまった学習者もあったが、昔話から想を得た創作の倍近い学習者（16名）が、筋の飛躍はあるにせよ、構造曲線に沿った、ある程度整った物語を創作している。

学習者1を例に、昔話から想を得た創作と後から書いた創作を比較してみる。

昔話を模倣した物語

「カバとパーティーの話」

むかしむかしあるところに、おじいさんとおばあさんがすんでいました。ある日、おばあさんは、川でサッカーボールをひろいました。サッカーボールから赤んぼうが生まれました。二人はぎんたろうと名前をつけてそだてることにしました。おじいさんとおばあさんにそだてられたぎんたろうは、大きくなりました。

サッカーボールから生まれたぎんたろうのサッカーは、サッカーじゃないうんどうでサッカーのしあいでも何にもやくにたってないし、ハンドばかりするからしかられてサッカーをクビにされて、夜に火あそびであったまっていたら木に火がもえうつって山火じになりました。ぎんたろうはバカだからヘルメットだけかぶって、山から出て、村できんたろうと会って、山場でカバにもあって、カバとパーティーをしようとしたら、カバにスイカを食べられてカバをどこかによけてきてぎんたろうときんたろうでパーティーをして、おわたたらやぎと会ってつのおをおってぶきにして、とちゅうでのし

に会っていのししとたたかってかちました。そのあと人と会ってほってって、おじいさんとおばあさんの家にもどりました。おしまい。

桃太郎を模倣して、きんたろうや、カバ、やぎと出会っていのししと戦って家に帰るが、きんたろうの人物設定やサッカーやパーティとの関連はない。昔話から思いついた「山火じ」（「かちかちやま」か?）、「村」、川で拾ったものをクラスで話し合った際に出てきた「スイカ」、どこかで見たか聞いたかしたヤギの「つのおってぶきに」するなどのイメージを思いついて、思いつくまま書いたと思われるが、いつもより筆が進み、意欲的に書いている。

「お話の作者になろう」で書いた物語

「なのはとクッキーのみらいへのぼうけん」

野原に二ひきの小さなネズミが住んでいました。名前はなのはとクッキーです。ふたりはふたごでなかよしです。なのはがピンクの方でクッキーがちゃいろの方で二人の好きな食べ物はチーズとチョコレートです。二人はなかよしでなきむしです。

ある日クッキーとなのはがさんぽをしていたらロボットに会いました。そしてロボットにみらいの行き方を教えてもらいました。「マズ、目ヲ10ピョウツブツテ行ケマス。」「ミライニハ3ジカンダケオレマスヨ。」「ジャッ、バイバーイ。タダコレダケー。」クッキーとなのはは「本当に行けるのかな。」と二人は（ママ）言いました。二人は家に帰ろうとしていたら何かのカギをひろいました。「何だろう、このカギ」と言いました。それで二人は家の中でこのカギをしらべました。そしたらバギーのカギでした。「バギーにのりたいからさっきロボットくんにおしえてもらった行き方で言（ママ）ってみよう。」

二人はバギーのカギをもちながらみらいに行きました。そして目をあけるとクッキーとなのははおどろきました。「ほんとうに行けるんだ。」と言いました。ミライはめっちゃごうかな家やのりものがいっぱいありました。それでみらいにはバギーがたくさん。道ろにバギーばっか走っていました。さんぽをしていた人に「バギーはどこかに売っているかい。」と聞きました。「バギーだったらそこの店に売っているよ。」と言いました。そしてクッキーと

なのははバギーを買いに行きました。

そしたらバギーのねだんが300万円ぐらいしました。「わたしたちは買えないわ。」こまっていると店のおじさんがカギがないバギーだったら店のうらにあるよ。」と言いました。クッキーとなのははおどろいて「それってもらっていいですか。」「はい。」と言いました。そしてバギーをもらいました。「やったー。」と言いました。もっているカギをさしてみるとぴったりでした。

そのバギーをもとの世界に持って帰ってガソリンを入れてカギをさしてかかりました。クッキーとなのははさっそくうんてんをしてあそびました。おしまい。

未来に行く冒険ものを書き、文の量が増えている。好きな食べ物や「なきむし」という設定は生かされていないが、ロボットとの出会いから未来に行き、バギーを手に入れて戻る物語として成立している。出来事の①で拾った鍵が山場で行かされる伏線があり、「 。」で会話文を入れようというめあてを踏まえて、いきいきとした会話が書けている。

次の学習者2は2作品とも筋の飛躍があり、設定－発端－展開－山場－結末の体裁は整っていないが、2回目に書いた物語では見直した際に因果関係を整合させようとしたと思われる記述が見られる。

川も花も木もしぜんもいっぱいある野原に小ねずみがすんでいました。男の子はおっちょこちょいでやさしくてきょうだいおもいです。女の子はかしくておしゃれずき。二人の名前はクッキーとなのは。二人はなかよしでふたごでお友だち。ふたりはいつもさんぽをしています。それは家がないからです。

ある日二人は大きな家を見つけました。二人はその家の中に入りました。二人はじまんのはでがりがりがりがりほって自分たちの家ができました。

ある雪の日お母さんねずみがねずみの赤ちゃんをうみました。それから5年たって大きくなりました。これがなのはとクッキーです。けどふたりはすぐく頭がいいからもう学校に行きました。

ある日ママが「ぜったい100点とらないとおいたします。」と言いました。そして夜になってねました。朝学校に行きました。そしてテストは0点で

す。家に帰るとママに0点のテストがみつかっておいたされました。それから車やさんの牛さんに出会いました。二人は牛さんにこう言いました。「牛さん、ぼくたちの二人分の車もらえますか。」牛さんは「いいよ。」と言いました。そして二人は牛さんから車をもらいました。それからクッキーが言いました。「うちゅうにいこうよ。」それから二人はうちゅうしょくをもってロケットにのれるところに行ってロケットにのりました。ロケットはすごくはやいのですぐにつきました。「きれいだね。」クッキーが言いました。「きれいだね。」なのはも言いました。

それから月にたどりつきました。そして「びょん」と音がしました。「なんだ。」とクッキーが言いました。見てみるとうさぎがいました。そしてちょうどにんじんをもっていたからうさぎにあげました。うさぎはよろこびながら二人に「友だちになって。」と言い友だちになりました。

それから家に帰ったらお母さんが「ごめんね、きつくおこって。」と言いました。「ぼくたちもごめん。」と言い、またへいわにくらしました。(下線-稿者)

家がなくて家を作った2人がお母さんねずみたちなのか主人公のことなのか分からず、2人の頭がいいから学校に行くことも、牛に出会ってロケットで宇宙に行くことも因果関係がない。しかし「おわり」では0点のテストが見つかって「おいた」したママ（「お母さん」と書くこともある）がきつくしかったことを詫び、黙って宇宙に行って心配をかけた(?) 2人も謝って平和に暮らす終わらせ方をしている。タブレットに書いた「出来事①」「出来事②」「山場」「おわり」を見返して読み直す作業によって修正したことが分かる。

設定-発端-展開-山場-結末の体裁がある程度整っている学習者が増えたことは実践の成果と言えるが、話は登場人物の行為主体で、心情表現は「やった!」「すごいね、ありがとう」のような会話以外に、ほぼ見られないのが特徴的である。

文字数は昔話の創作と2回目の創作では、同程度が増えた学習者が多かったが、6名は逆に減っている。物語文法を意識して肉付けして文字数が増えた学習者もいる一方、自由な創作のエネルギーが減退してしまった学習者もあったと推察できる。

学習者10は昔話の創作ではラプンチェル、シンデレラ、ジャックと豆の木、アラジンなどディズニーアニメに影響されたプリンセス物語を思いつくまま2,570字も書いたが、2回めでは、800字強に減らした。山場で選んだ「～を育てる」カードから「いのししの赤ちゃんを育てる」としたが、発端部の出来事①「二人がダンスの練習をしている」と関連付けて創作することができなかった。設定の二ひきのねずみから想像して、出来事①を思

いついたが、山場で「いのししの赤ちゃんを育てる」としたため、出来事②でダンスの練習と関係なく、突然ペットショップに行き、いのししの赤ちゃんを買っている。出来事②は「ある日」で始めており、学習者10の中では物語としての齟齬はないと考えたのであろう。昔話の創作ほど意欲的にはなれなかったようだが、まとまりごとに書こうと意識したことが分かる。

語彙の面では、物語の創作が、日常の生活作文には書かないような語彙（おじいさん、おばあさん、鬼、お姫様、召使いなどの会話で使用される役割語や古語的な言い回し）や体言止め、反復法などの表現の積極的な使用に貢献することは昔話の創作でも2回目の創作でも見て取れた。

タブレットの活用により、他の学習者の創作の過程が前のデジタル黒板で共有され、他の学習者の創作の様子に刺激を受けてモチーフを真似る学習者もあった（学習者6と学習者20は「お母さんに勉強が似合うと言われた」エピソードが共通している）。毎回の振り返りもタブレットで共有され、他の学習者の作品を読んだ感想が書いて提出した瞬間に黒板に投影された。時間をおくと他のことに気が向いてしまう低学年の学習者には効果的だったと思われる。

3 おわりに

児玉忠、堀之内優樹（2017）²²⁾ は、内田（2011）²³⁾ が物語の発端部の理解に関する調査結果で「発端部に対する解決が述べられたか否か、エピソードの結合が統括的か否かという点については、題材、年齢により違いが認められ、日常的題材での作話の方が空想的題材に比べて容易である」と述べた点に着目し、学齢発達に応じた題材や物語文法をフレームとして与えながら育成する能力について検討している。子どもの中の物語スキーマは「教師が与える物語文法を含んだフレームが刺激となり」、「創作活動を通して、再構成されながら質的、量的に変化していく」という。しかし豊かな発想を生み出す創造性と、それを表現する物語スキーマのバランスが取れるのは4年生以降だと示した。それでも3～4年生の段階では、「非現実世界で《参加者》²⁴⁾として創作していく傾向」であり、現実世界と非現実世界が混在している場合が多い」、また「非現実世界を描いたとしても、出来事で展開し、『問題－解決』の構造を自覚的に用いていない」と結論付けている。

児玉らの指摘どおり、本稿の2年生の物語創作では、物語スキーマが豊かな発想を生み

22) 児玉忠、堀之内優樹（2017）「物語創作における学齢発達に関する一考察：児童の作品分析を通して」『宮城教育大学紀要』第51巻 pp.9-18

23) 前掲書

24) 山元隆春（2005）は『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）において、子どものテキストの構造への反応や読みの発達を「参加者」「見物人」等の言葉を用いて説明している。

出す創造性にはつながっているものの、表現するための物語文法はまだ未熟なことが分かった。出来事中心で展開し、問題－解決の体裁をとっていても、そこに心的変容の表現は見られない。

秋田ら (1987)²⁵⁾ は、物語の創作における心象表現と行為表現の産出について「年齢の低い者ほど、文章中に行為表現に関する命題の割合が高く、年齢と共に心的状態に関する命題の割合が高くなっていく」ことを示した。心的状態の表現が増加するのは、「第1に登場人物の気持ちが理解できるようになること」、「第2にその感情を産出できるようになること」、「第3に心的表現が物語展開の上で重要な役割を果たすことに気づいたこと」のいずれか、あるいはそのすべてを意味している」と述べている。これは、本実践での学習者の作文の傾向とも合致している。

しかし、辰巳実践のプロット図の活用、「はじめ」「なか」「おわり」の創作順序の入れ替え、タブレットでの並べ替えの工夫が「登場人物の設定」「山場」といった物語文法に触れる機会になったことは、設定－発端－展開－山場－結末の体裁を形式的であっても整えようとする学習者が増えていることから明らかである。

また、学習者3、12のような恩返しのお話や、学習者13のような試練を克服する出世物語、学習者16、17のような魔法物語など、低学年の学習者でも内在化された物語スキーマを言語化することを楽しみ、文章を書くことが嫌い、苦手だと感じている学習者がいつもよりも文の量を増やして書いているのも見て取れる。これは字を書いたり消したりするのが容易で簡単に書き直せるタブレットの効果も大きい。タブレットで他の学習者の作品共有が容易になり、途中の過程で刺激を受けて書く意欲が増したのも大きい。

また、物語だからこそ、「 」。の会話文や擬音語、擬態語など、日常の生活作文より豊かな語彙で書くことができています。

辰巳のプロット図「はじめ－なか（出来事①出来事②山場）－おわり」については、低学年としては分かりやすいが、よく示される構造曲線（例えば「状況設定－発端－展開－山場－結末」）よりも大枠な示し方である。構造曲線自体、場面を示すが、ストーリーの因果関係を構築する思考には向かない。「出来事のはじまり」「出来事が変わるところ」など、「発端」「展開」を簡易に示すさらなる名づけの工夫が必要だったかもしれない。

本実践で低学年ではエピソードの結合はまだ統括的ではなく、全体を俯瞰して客観的に物語の《見物人》としての思考に至るには、高学年まで待たねばならないことが再確認できた。しかし、学習者の意欲・関心が高い物語創作を「物語を創る能力」に押し込めず、広く現実を意味づけて言語化する汎用的な能力として捉えるなら、低・中学年だけで物語創作単元を終えるのは惜しい。物語を読む・書く活動の往還が物語文法の力を蓄え、内在化した物語スキーマをさらに更新していくことにもつながるにちがいない。

25) 前掲書

指導時間、指導方法など、全体のカリキュラムの中で物語創作をいかに積極的に位置づけ発達段階に応じた指導を行うかは今後も検討していく課題であるが、意義ある研究となりえるだろう。

〔謝辞〕

本研究を進めるにあたり、授業実践者として快くご協力いただきました大阪府能勢町立能勢小学校、辰巳明子教諭に対しまして厚く感謝申し上げます。

(2022年2月21日受理)