

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—

* 児玉 忠 ・ ** 堀之内優樹

Study on the Development in Writing According to Grade Level.

KODAMA Tadashi and HORINOUCI Yuki

要 旨

本稿は、小学校学齢期の児童（第3学年～第6学年）の物語創作の作品分析を通して、その特徴を明らかにし、考察を加えていくことで、物語創作における学齢発達の段階を明らかにすることを目的とするものである。物語創作において、児童は登場人物に同化しながら創作していく段階から、第6学年の時期において、客観的・論理的な視点を得、〈語りの視点〉を持ちながら物語を創作していく段階に移行していくことを確認した。

Key words : 物語創作、学齢発達、〈語りの視点〉
物語スキーマ、物語文法

1、問題の所在と研究の目的

「物語創作」学習にどのような意義があるのか、また、どのような有用性があるのか。

「言語活動の充実」を謳った現行学習指導要領において物語創作が言語活動例として示され、様々な取組がなされてきている。しかし、実践の場においては、三藤（2015）が指摘しているように、創作文指導について漠然とした有用性を感じているものの、何をどのように指導すればよいのか、また、児童の作品が物語にならないという課題を抱えている姿も浮かび上がってくる。

この物語創作において、読むことと書くことそれぞれの学習の有用性を探り、その関連を図るということは、これまでも様々な研究がなされてきた。文学作品を読む能力に関して、山元（1990）は、児童が虚構テキストを〈参加者〉的な立場から〈見物人〉的な立場を獲得していく過程におけるテキストの〈脈絡化〉ついで、児童の反応の分析から次のように述べている。

て、児童の反応の分析から次のように述べている。

1年生にあって、部分的・断片的で脈絡を持ちにくい印象の〈集合〉であったものが、2年生あたりから徐々に〈脈絡〉を持ち始め、3・4年生を通して〈分節化〉された〈梗概〉となっていく。さらに、細部の再生が詳しくなる5・6年生に至って、全体的な〈要約〉としてテキスト構造の再生が果たされることになる。

さらに、テキストとの関わり方について、中学年段階の子供たちが客観的な視点を得ようになる過渡期であるとして、次のように述べている。

虚構テキストを読む力を発達させるためには、特に3・4年生段階で、どのように虚構に対する意識を喚起していくかということが重要な問題になることが分かる。この学年段階が、虚構テキストの構造を〈断片〉の〈集合〉にとらえ、書かれてある事柄のつながりよりも、むしろ虚構世界に《参加者》として関与しようとする姿勢から、

* 国語教育講座

** 附属小学校

虚構テキストの構造を〈脈絡化〉し虚構世界に對峙しようとする《見物人》的姿勢への過渡期に当るからである。

このように中学年から高学年の段階において、客観的読みの視点を得ていくことを明らかにしている。このことをさらに明確に分析した研究に、住田、山元、上田、三浦、余郷らの報告(2001)がある。住田らは数量化理論Ⅲ類による分析を行い、有意な解釈が見られた第1軸(作品テーマ追究軸)と第3軸(創造性軸)について言及している。第1軸では、小学校1年生と6年生が学齢発達のルールから外れていること、マイナスの方向に小学校5年生と中学生が分布していることから、作品のテーマを構造的に追究する力の発達の契機が小学校高学年にあるとした。それに対し、創造性軸は、第5、6学年の児童が最も低い値を示す結果が示された。虚構テキストを読む学齢発達において、高学年で《見物人》的視点を得、創造性の発達が停滞するという段階を経るとすれば、虚構テキストを創り出す物語創作において、高学年での創作の指導の在り方を見つめ直さなければならないという問題が生ずることになる。

そこで、物語創作における学齢発達についても同様の研究を深める必要がある。三藤は、内田が示した子供のディスコースの発達の理論を基にしながら、読むことと書くことの関連を視野に入れた物語創作の指導カリキュラム試論(2014)を示した。これは、児童の物語創作に関する構成要素である物語文法やストラテジーを明確に位置付けて提案されたものである。そこでカリキュラム化における重点を五つ挙げている。しかしながら、その中に発達を意識した項目を確認することはできない点になお課題を残している。ここで示されている段階は、スキル習得の段階であり、物語創作における学齢発達の段階を明確に踏まえたカリキュラムであるとは言い難いからである。

そこで本論考では、児童の学齢発達に伴って物語創作がどのように発展していくのかを分析し、物語創作の発達過程を明らかにすることを通して、発達特性に即した物語創作カリキュラムの基礎的知見を得ることを目的とする。

2、研究の方法と仮説

研究の方法について、まず物語創作における先行研究を概観し、物語創作の場において、発達段階がどのように捉えられてきているのかを検討する。その後、仮説として、物語創作における学齢発達モデルを設定する。そして、実際の児童の創作作品の分析を行うことで、発達の実態を明らかにしつつ、学齢発達のモデルの妥当性を検証する。取り上げる児童作品は、創作指導を行う前のものを対象とする。

3、先行研究の検討・考察

ヴィゴツキー(1930)は、創造的な活動は初歩的で素朴な形態からゆっくりと段階を追って、より複雑な形態に発達していくとし、現実と想像の結合(ファンタジー)の形態を四つの段階として示した。また、創作活動について、波多野完治(1966)は、「創作／創造」について、既得のシエマを構造化、拡充しながら、その構造化の上に新しいものを付け加えていくと提唱し、発達と創造性の獲得との関係について言及した。これらの研究は、子供の創造性がどのように変質していくのか概観的に捉えていく点で大きな成果を収めたと言える。しかし、これらからは、具体的な学齢発達の段階、とりわけ小学校段階の物語創作における発達の様相を見いだすことは困難である。

一方、内田伸子(2011)は、子供が物語を産出していく過程について、次のように述べる。

登場人物の行為の予測を導くのに『欠如－補充』『難題－解決』『試練－克服』といった推論枠組みが重要なはたらきをしている。(中略)そして、このような推論枠組みは、物語の生成だけでなく、“これから自分はどうする”“明日はどうか”“自分はどうしたい”というような〈期待〉、〈意志〉とも関わりを持っている。

このように、登場人物の行為を予測する枠組みが、物語産出に大きく関わっているとすれば、読みにおける学齢発達と物語創作における学齢発達も大きく関わると想定することができる。さらに、物語産出における初期段階の状態について次のように言及している。

子どもの物語を分析しようとする、大人が産出するような整った典型的な物語や長く語り継がれ、作品として定着された昔話を対象としているときには見えなかった物語文法に内在する問題点が明確になる。彼らの物語は大人の作った物語に比べて、筋の展開に脱落や飛躍が多い。そこで、筋の多様性や筋の統括性の欠如といった特徴を捉えることができないという欠陥がはっきりするのである。

ここから、発達の初期段階においては、物語全体を思い描いたとしても点の連続でしか表出できず、因果関係や登場人物の相互関係という視点を獲得までには時間を要することが分かる。では、筋の展開に脱落が見られたり飛躍が多い創作文は、発達や学習と共に、どのようにして整えられていくのか。内田は、物語の発端部の理解に関する調査の結果を次のようにまとめている。

第1に、発端部に続く物語を産出させたとき、産出プロトコルの長さやエピソードあたりの長さにおいては、年齢や題材の違いによって変わらない。

第2に、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ほうが空想的題材に比べて容易である。

第3に、作話プロトコルの基本的な展開構造は大人のそれと類似性が高く、大人に出現した物語の筋の展開方略のすべてが幼児のプロトコルにも認められた。但し、年齢が低いほど構成要素の一部が欠落することで、筋が単純化されている。

第4に、幼児と大人の相違は、プロトコルの精緻化の程度の違いにあり、それは、言語知識だけでなく、世界知識の水準の違いを反映しているものと考えられる。

本稿では、内田の第2の指摘に着目したい。発端部に対する解決が見られるか否かは題材や年齢による違いが見られるという点である。この点を明らかにすることができれば、教師が設定したゴールに向かって子供たちを引き上げていくという従来の指導法に対し、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、その創作的思考力や表現力を螺旋的に育んでいくことができるようになる。

ところで、文学作品を読む能力の発達に目を向けると、住田・山元・上田・三浦・余郷ら(2001)が、小学校第4学年と第5学年の間に創造性の発達の違いがあることを指摘している。

この軸(創造性軸)の上の学年の分布は、小学校1年生が+(プラス)の方向に極端に位置し、そこから小学校高学年を底にして、学齢を追ってスコアが下がる。しかし、中学に上がると徐々にスコアが上がりはじめ、中3は、原点近くまで戻している。(中略)自分自身の素朴な脈絡にしたがって解釈を作り上げ、それに基づいてつづき物語の世界を作り出す就学直後の低学年の子どもは、次第に作品に固有の「語り」を内面化し、一体化しようとする。それは逆に、物語られた脈絡に忠実な読みを形成するという意味で、保守的な、創造性に欠けた読みが指向されると言うことができるかもしれない。そうした、「作品の語り手を内面化し、作品を統括的に見渡すことができる視点を獲得する」段階は、小学校高学年をピークとして、完成を見る。そこからは、そうした視点を踏まえながら、そうした作品に巻き込まれた自分を析出する試みの中で、もう一度自分なりの物語として作品を再創造する段階が始まるのではないか。(中略)数量化理論Ⅲ類の「創造性」軸は、作品テーマに関する軸で最も高いスコアを刻んだ小学校高学年が、「創造性」の底であることを示している。

ここから言えるのは、読みの学齢発達においては、小学校1年生から6年生に向けて、段階を経て、他者を理解し、俯瞰的に作品と向き合いながらそのテーマを構造的、客観的に読み解いていくことができるようになるということである。それは、住田らが指摘しているように、創造性を欠いた状態であるとも言える。その意味で、高学年段階において創造性の伸びが停滞するのであれば、創作指導においても十分に配慮しなければならないファクターとなり得る。

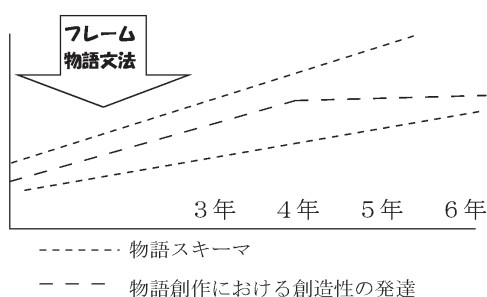
夏堀陸(2005)は、創作文の内容の変化について学齢と性差に着目している。ここでは、女子は学齢が上がるに従って、積極的自己解決のパターンが減少し、積極的協力解決を好む傾向があること、6年生男子で

は、破壊的内容が増加し、発端で起きた課題が解決不可能であるという展開が増えるということを指摘した。ここで、創造性が「問題－解決」の観点では説明できない側面を有している可能性に触れている。

これらの研究から、創作における学齢発達には何らかの段階があることを示唆していると言えるが先行研究においては明確な分析考察はなく、十分に検証されてはいない。

そこで本稿では、仮説として以下のような学齢発達モデルを考えた。

〈児童の物語創作発達モデル〉



ここでは、「物語文法」「物語スキーマ」「フレーム」を以下のように考えることとする。

「物語文法」：学習者の外部にある物語創作における知識体系

「物語スキーマ」：学習者の内部にある物語文に関する知識体系

「フレーム」：学習者が物語創作を行うに際し、指導者が与える物語文法や枠組み

子供は、それまでの読むことの学習を含めた読書経験から、物語スキーマを内面に形成している。読書経験を通して、非現実世界やエブリデイマジックを含んだファンタジー、現実世界が描かれ、登場人物が課題を解決していくという物語に触れているはずである。また、その中で人物が変容していく様も読んでいる。それらが子供の中の物語スキーマを形成している。物語創作においては、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、子供の中の物語スキーマが再構成されながら質的、量的に変化していく。しかし、1年生や2年生では、豊かな発想を生み出す創造性が発達していくものの、それを表現する物語スキーマは少ない。そのバランスがとれるのが4年生段階である。そこから住田らが示した読みの学

齢発達の段階を鑑み、5年生から6年生にかけて、物語スキーマの蓄積は図れるものの、物語創作においても創造性の発達が停滞していくのではないかと考えた。

岩永(1986)は、物語創作におけるスキーマと物語文法について、ラメルハートやグレンらの研究を基に、次のように述べている。

まず、彼らの物語スキーマモデルをここでは仮に物語文法と総称し、

○人の内部知識としての――物語スキーマ

○物語スキーマの言語的記述－物語文法と使い分けることである。

物語スキーマが子供の内部に存する物であるのに対し、物語文法や教師が与えるフレームは、子供の外部に存在する物であるという位置付けている。本稿では、この考え方を援用した。

4、児童作品の分析・考察

そこで、子供の創作における発達を探るために、以下のような調査を行った。

【対象】 宮城教育大学附属小学校

第3学年～6学年児童(第3学年:60名,
第4学年:60名,第5学年:70名,第6学年:
73名)

【調査材料】 右の場面絵と本文の導入部(設定)が書かれてある問題用紙を配付し続きの話を創作させた。場面絵には、3人の子供が雪だるまを



作っている場面を設定した。場面絵選択の理由は、実施した季節が冬であること、対象児童が雪になじんでおり、雪だるまを作った経験から物語ることが可能になることがある。また、子供が有しているであろう物語スキーマである主人公を軸とした「問題－解決」の構造を作りやすいこと、また、物語の舞台を現実世界、ファンタジー、非現実世界、それぞれで創作できる状況を設定した。

【手続き】 問題用紙を配付し、挿絵を見せながら物

語の導入部を2回読み聞かせ、その続きの話を2分間考えるよう促した。この時に、方法等について質問を受けた。質問終了後、文章と挿絵による創作にとりかからせた。その際、実態を調査する目的を踏まえ、何らかの物語を想起させたり、フレームを与えたりすることはしていない。

【調査時間】各学級45分間～50分間

【分析の方法】本稿では、物語創作における基本構造である①事件の発端があるか、②事件が解決したか、という視点を軸に、③事件による登場人物の変容が見られるか、④描かれている場面が現実世界か、非現実世界か、往復しているか、あるいは一方通行か、⑤何らかの明確なメッセージ性を含んでいるか、⑥その他特徴的な要素、という六つの観点からその傾向を探った。これらは、子供が読書経験を通して触れてきている物語の要素である。仮説として立てたモデルで挙げたように、高学年で創造性の発達が停滞するとすれば、5年生から非現実の要素が減少し、起こる事件も4年生までと変質してくるはずである。これらの出現状況を分析考察していくことで、どのようなスキーマを発動しながら思考したものが物語作品としてどのように顕在化しているのか、その状況を明らかにし、子供の学齢段階による物語創作における発達段階の一端をつかめると考えた。

【調査結果】

調査の結果は以下の通りである。

①事件の発端がある ②事件が解決した

3年生…16.6%	3年生…15.0%
4年生…36.7%	4年生…28.3%
5年生…34.3%	5年生…31.4%
6年生…68.5%	6年生…54.7%

③登場人物に変容があるか

3年生…6.7%
4年生…10.0%
5年生…18.6%
6年生…20.5%

④描かれている場面は

	現実のみ	非現実のみ	往復あり
3年生	41.7%	0%	58.3%
4年生	43.3%	0%	56.7%
5年生	52.9%	2.9%	44.2%

6年生 69.9% 3.8% 26.3%

⑤メッセージ性を有しているか

3年生…13.3%	4年生…20.0%
5年生…27.6%	6年生…43.8%

⑥その他の特徴

3年生…妖精や他の動物が出現する。(10人)

4年生…ドラゴンやサンタ、雪女、妖精などが出現する。(11人)

5年生…布石や現実世界と非現実世界の転換などでの仕掛けが見られるようになる。(8人)

6年生…回想を入れる。(3人)、マイナンバーや少子化、温暖化などの環境問題など実社会の問題が反映されている。(13人)

【考察】

(1)「問題-解決」の構成について

①、②から、物語を構成する事件とその解決という枠組みを意識的に活用できているかを見る。

①のみを見ると、4年生頃から事件を起こすことを意識できるようになってきていることが分かる。しかし、①と②を見ると、一つの転換期が5年生と6年生の段階で見られることが分かる。起こした事件を確実に解決しているものは、3年生から5年生まで、それぞれ15.0%、28.3%、31.4%とゆるやかに上昇してきているが、6年生では54.7%とその値が上がっている。前学年との差は23ポイントとなっている。また、3年生の①と②はほぼ同数になっていることから、事件が設定できた子供は、物語の構成を認識し、解決までたどり着いているが、それ以外の子供は「問題-解決」という構造を自覚的に用いることができていないということが言えるだろう。

(2) 登場人物の変容について

創作した物語の中で、登場人物が変容したことが分かる記述があったものは3年生7%、4年生10%、5年生19%、6年生21%とゆるやかな上昇率であった。このことから、人物の変容を描くという意識は全体的に低いですが、学齢が上がるに従って、その意識を持てるようになっていくことが分かる。

(3) 現実・非現実の描かれ方について

次に、子供が、物語を創作するにあたって選択した場面について考察する。ここでの結果から見え

てくるものは、以下の2点である。

ア) 中学年での創作に往復(ファンタジー)を意識したものが多く出現すること。

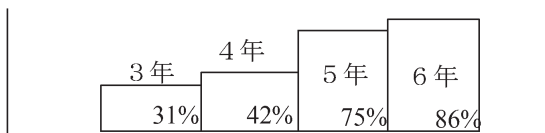
イ) 学齢が上がるに従って、現実世界を描く物語が多く出現するようになり、特に5年生と6年生の間に段差があること。

まず、アについてである。6年生でのファンタジー出現率が26.3%であるのに対し、3年生では58.3%、4年生は56.7%となっている。これは、読みの発達において、住田らが指摘した創造性の問題と傾向を一にしている。物語を創造していく際、非現実世界に意識を運びながら物語っていく傾向が創作場面でも認められるのである。しかし、その出発点はあくまでも現実世界である。すべてを非現実世界として発想することが難しいことは「非現実世界」の出現が0であったことが裏付けている。非現実世界を描こうとしても、どこかに現実と行き来している自分が存在し、現実世界の要素を引きずっていく傾向が認められるのである。これは、読みの場面で《参加者》の意識が強く働いていることと類似する傾向である。

しかし、この58.3%がすべて現実世界と非現実世界を明確に分け、ファンタジーを構成している訳ではない。その多くが現実が非現実世界となり、物語は非現実世界のまま終わっていくというものが多く出現しているのである。いわば、ファンタジーの中でもエブリデイマジックに分類されるものである。現実世界の中に非現実世界が入り込み、そのまま共存していく形態になっている。

その割合は、ファンタジーとして分類した中の69%、全体の約40%にあたる。

(%) (ファンタジー分類における往復の割合)



具体的には、次のようなものがそれにあたる。

(ぼくはたかし。いつもなかよしのまもとみかの3人であそんでいます。今日も3人で雪だるまをつくっていました。)

ぼくはたちが雪だるまを作っているとまもる

が「ちょっとあれを見て」と言って空を見上げるとトナカイが赤いをひいて^{ママ}その上にサンタクロースがいてこっちに来ています。ぼくはあれがゆめかと思ひ目をこすりましたが、ゆめではなかったのよるこびました。そしてサンタクロースがぼくたちの前に立って「きみたちのねがいをかなくてやろう。ホッ。ホッ。」と言ったので、ちょうどさっき作っているとき「この雪だるまに命がやどたらいいな」と言っていたので命がやどってほしいと言うと、「ホッホッホッ。わかった。」といってプレゼントのはこに雪だるまをいれて「1分たったらはこをあけて」と言ったので待ちました。そして、1分がたってあけてみると雪だるまが上を向いて「たかしこのはこからだして」といったのでだしてみると、本当にうごいたのでみんなとてもびっくりしましたが、みんなゆめではないことにきづいて、雪だるまといっしょう雪であそびました。(3年女子)

これは、サンタクロースという登場人物を使って、願いを叶えるというストーリーであり、「ぼく」以外の「わたる」を使って事件の発端を描いている。しかし、命をやどした雪だるまと一生遊ぶという結末になっており、一度非現実世界に入った「ぼく」は、現実と非現実が混在した世界にとどまったままである。

3人は、雪だるまを作り終わると「ふう」とねころんだその時、
「やあ。」
と聞こえました。3人は
「だれ」
と言いました。その時、
「ぼくだよ。雪だるまのスノーマンだよ。」
3人はびっくりしました。スノーマンは
「ねえ、ゆきがっせんしない。ねそべて雪の天使つくらないかい。」
3人は
「いいよ」
それから雪がっせんをして、みんなで雪まみれになり、みんなねそべて雪の天使をつくって1日なかよくすごしました。
その次の日のよそうさいこうきおんが23どで

びっくりしました。あまりにもあついで雪だるまがとけると心配でした。みんなで雪だるまのところへ行くと、雪だるまはあせをかいていました。3人は「だいじょうぶ?」と聞きました。雪だるまは

「だれかたすけて。ピンチなんだよ。」

「よし、守ろう。」

と3人が言ったうしろから「たすけてあげましょうか」ときのうつくった雪の天使がほんとうの雪の天使になってびっくりしました。3人は「おねがいします。たすけてください。お名前もいっしょにおねがいします。」雪の天使が答えました。「いいですよ。わたしの名前はようせいのクランベリンです。おしえてあげましょう。じゃあ、ダイヤモンドのかたちのある雪のけっしょうを10こ必要です。10こあつまったらよんでください。ではさようなら〜。

(中略：雪の結晶を集め、雪だるまを救う)

「ありがとうございます。さいこうの友だちだよ。またあそぼうよ。ほらゆきがっせんやゆきのけっしょうとりをしようよ。ねえいいでしょ。だめじゃないよね」

3人は「いいよ。ゆきのけっしょうをコレクションにしない?ゆきがっせんは大きな玉でいいよ、スノーマン」スノーマンとそれから一年中あそびました。(3年 男子)

この子供の作品は、「問題-解決」の構造を満たしている。また「雪の結晶」という知識を用いながら解決過程を設定している。しかし、突如として現れた非現実世界がその後ずっと続いていく。結末も現実世界と非現実世界は入り交じったままである。この雪だるまが話し始め、一緒に遊ぶというストーリーは中学年に顕著に見られた形であるが、その多くが「仲良く遊びました」となっている。それが、4年生になると、春が近づいてきて雪だるまは溶けてしまい、もとの世界にもどってくるという構成が出現するようになる。「問題-解決」という構造の出現率が低いことから、4年生までの学齢期にある子供は非現実世界に入り込み、そこに《参加者》として生きること意識が向いていく傾向にあると言える。

また、同じように雪だるまが話すという展開で創作

した6年生の作品である。

もう少しで完成するという時、どこからか声が聞こえてきました。

「ぼくに目をつけて。」

3人は驚きました。もしかして雪だるまかもと気付いたみかは目をつけてみました。

すると、雪だるまは話しました。

「ぼくを作ってくれてありがとう。一緒に遊びたいな。」

日が暮れてきて、3人は家に帰る時間になりました。また明日遊ぼうと約束した後、家に帰りました。

翌日も、その翌日もずっと3人は冬だけの『友達』と遊び続けました。

季節は変わり、春になる頃に雪だるまが溶け出しました。そうとも知らずに、たかしたちは公園にやってきました。

「もうすぐ僕はとけてしまうけど、ずっと忘れないでね。」

「わたしたちのことも忘れないでね。」

とみかが言った。

その時、今までくもっていた空から太陽が射して、雪だるまがとけだしました。

たかしたちは、もうすぐ小学校に入学します。今までよりたくさん公園には行けないけど、絶対つくってあげるね。約束だよ。

雪だるまはとても早くとけていきました。また来年作ってもらおうという約束をして-

(6年女子)

季節という要素を使って、現実世界に戻ってくる。また、「家へ帰る」ということが現実世界と非現実世界を分けている一つの要素になっていることが分かる。「季節」「親(大人)がいる家」この二つの要素を用いて現実と非現実を区別し、自覚的に行き来していることが分かる。また、登場人物に目を向けると、設定された3人の人物を上手く使っている。6年生の学齢に達した子供の人間関係を把握し、表現できるようになってきていることを示している。

このことが、現実世界を描く作品を生み出していく要因になる。イの事象がこれである。5年生では、現

実-非現実-現実という構造を使った創作が明確になり、数多く確認できるようになる。④のファンタジーとして分類されたうち75.1%はこの構造をしっかりと使っていた。3年生から4年生までの一つの完成形と言えるかもしれない。しかし、6年生になると創作の舞台が現実世界であるものが多く見られるようになる。

頭と体の形ができて、あとは手と顔だけというところで、突然まもるが言い出しました。

「顔のパーツは木の葉にしよう。」

今までは石でつくる予定だったので、僕とみかはおどろき、みかはまもるに聞いた。

「なぜ石ではなく、葉でつくるの？」

まもるは答えました。

「石はこの近くには無い。また見付かったとしても重みで落ちてしまう。逆に葉は近く にたくさんある。」

それは、僕も思っていたことでした。僕はまもるに賛成しようと口を開きましたが、

「予定を変えることはしない。私は石でつからないで葉でつくと、葉はどこかへ飛んでいってしまうし、顔としてふさわしくない。それに石は、探せばあるものよ。」

みかの反対に、僕は黙るしかなかったのです。みかの反論を聞き、まもるは今まで見せなかった不気味な笑みをうかべ

「そうか。それなら結構。2人で石を探してくれたまえ。僕は先に帰る。」

(中略：残った2人は悩む。みかは石を探しに行く。)

そのまま、僕は一人で考えていました。まもるは間違っていたのか。違う。まもるは正論を言っていたのです。では、みかが間違っていたのか。…違う。少なくとも頭ではそう思っていたい。それでは、僕が間違っていたのか。そう。僕が勇気を出せずにいたから、みんなの絆にひびが入ったのだ。まもるを引き止めればよかったのに…

(6年男子)

この創作でも、三者の関係に目が向いている。現実の世界での心の動き、葛藤が描かれている。現

実世界を描いた作品には、こうした人間関係がテーマになっているものの出現率が高い。それが⑤の結果とも関係していると考えられる。同じように現実世界を描いた次のような描写がある。

(雪合戦をしている中で、たかしが投げた雪玉がまもるの顔に当たってしまい、けんかになる。家で父親と話す。)

「もういいや。ほく、悪くないよ」と言って、ねてしまいました。でも、布団の中で、父の言葉が頭にふとよぎったのです。そう思うと、さびしくて、なみだがあふれたのです。そこに父が来て「さびしくなったんだろう。どうしてか分かるか？」と聞くとたかしは首をふるので、父は「友達だからだよ」と言われ、たかしは頭の中でハツとしたのです。

(後略)

(6年女子)

ここにも、人間関係が描かれている。「問題-解決」の構造を生かしながら書かれている。項目⑥の結果に見られる、6年生の叙述の中に社会的事象が散見されるようになっている傾向は、現実世界を舞台にする傾向と重なる。ファンタジーの世界に入る往還的思考が働くようになると同時に、論理的思考も強く働くようになってきていると言えるのではないか。では、3年生や4年生の現実世界を描いた作品はどうか。

みかは、あることに気付きました。

「あら、雪だるまのうでが一本なくなっちゃった。さがしてみるね。」

とみかが言いました。たかしが

「じゃあ、まもるといっしょにもっと大きい雪だるまにしてるね。あ、そうそう、えだ さがしはジャングルジムの上から見たら分かるよ。」

(中略：雪だるまが話し始め、一緒に遊ぶ)

ムニヤムニヤ。あれ、ねちゃった。雪だるまさんあそぼう…あれはゆめだったんだ。でもあれ、雪だるまからの手紙がおいてありました。手紙を読むと、みかとまもるにすぐこのことを話すと、二人とも

「何のこと」「不思議だね」

とっていました。

「さあ、雪だるまを大きくしよう」
とみかが言いました。たかしには、雪だるまが
いっしゅんわらっているように見えて、うれしく
なりました。 (3年 女子)

この作品には、登場人物三人を上手く使っている。しかし、相互の関わりの中に問題が生じるのではなく、問題の起点は外にある。ここに、6年生との大きな違いがある。

5、結語

一般的に言えることとして、学齢が上がるにつれ、創作過程の中で、書き手の中にテーマが明確になりつつあることが作品の構造や叙述から読み取ることができる。中学年のように非現実世界で《参加者》として遊ぶ姿が消え、どこか《見物人》的な態度が見られるようになる。一つの物語を《見物人》として見、それを自分の中で加工し、表出させていくという批評的な思考が働いていると考えられるのである。

さらに、各学年毎の特徴に注目すると、以下のことが言える。

- ① 3年生、4年生の段階では、非現実世界で《参加者》として創作していく傾向が認められる。その際、現実世界と非現実世界が混在している場合が多い。
- ② 3、4年生の段階では、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。
- ③ 現実－非現実の間を往還する思考が高学年になると明確に見られるようになること。さらに、6年生とその前の学年でも大きな変化が起きていること。

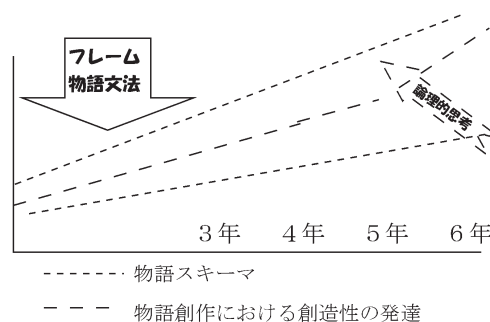
この③の傾向は、夏堀(2005)が、創造性の学齢と性差の視点から6年生男子がサスペンスや悲劇と結び付いた創造の傾向が強まるとしたことも一致する。

これらのことから、物語創作における学齢発達の段階は、登場人物と自分を同化させたファンタジーの創作思考を獲得し、物語スキーマの獲得によって現実と非現実との往還思考が備わっていく。その後、論理的思考力の発達に伴い、〈語り手の視点〉を得ることによって、現実的な問題に関する創作、現実と非現実の

往還思考の自覚的運用能力が備わっていくと考えられるのである。

そこで、学齢発達モデルを修正する。6年生の論理的な思考の発達、往還思考の発達に支えられ、創造性の発達は停滞するのではなく、むしろ幅が広がっていると考えるのではないか。現実、非現実の世界を時間や場所などの要素を自由に使って創作する姿、登場人物の関係を描き出す中で「問題－解決」を仕組む姿にそれは表れている。

〈児童の物語創作発達モデル 修正〉



現実世界を描く学齢に関しては、創作嗜好の問題も含んでいる。したがって、今後、さらに調査対象を広げると同時に、調査対象の追跡調査を実施し、物語創作における学齢発達モデルのさらなる検証を進め、要素を詳細に分析するとともに、物語スキーマの影響を明確にしていく必要がある。そうすることで、読むことの学習との関連指導から、子供の豊かな創作活動に結び付けていけるだろう。

引用・参考文献

- 三藤恭弘(2015)「物語の創作」学習指導における推論的思考力の育成—「事件－解決」の推論枠組みを用いたストーリーの構築指導を通して— 国語科教育第77集 全国大学国語教育学会
- 山元隆春(1990)虚構テキストを読む力の発達—「きつねの窓」に対する児童の反応分析をとおして— 国語科教育第37集 全国大学国語教育学会
- 住田勝・山元隆春・上田祐二・三浦和尚・余郷裕次(2001)文学作品を読む能力の発達に関する研究—〈つづき物語〉の量的分析を中心として— 国語科教育第49集 全国大学国語教育学会
- 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 日本教科教育学会誌第37巻 ヴィゴツキー(1930)子どもの想像力と想像(2002) 広瀬信雄訳 福井研介 注 新読書者
- 波多野完治(1966)創作心理学 大日本図書

- 内田伸子 (2011) 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
- 夏堀睦 (2005) 創造性と学校 ナカニシヤ出版
- 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33集 全国大学国語教育学会

(平成28年9月30日受理)