

[国 語]

「物語の創作」における教育的有用性の検討

－「ファンタジー作品」を基にした即興的対話を通して－

田中 行人*

1 主題設定の理由

国語科教育における「物語の創作」は、「書くこと」の学習指導として、その教育的有用性が指摘されながらも、いまだ広く普及した学習方法として定着していない。その理由の一つとして、三藤 (2021) は「物語を読む」学習と「物語の創作」学習における原理的關係性に関する研究や実践が少ないことを示唆している。そこで筆者は、「物語を読む」学習と「物語の創作」学習における關係性に着目しながら、「物語の創作」学習の教育的有用性を見出したいと考えた。

「物語を読む」学習において、三藤 (2013) は「物語形態としての『ファンタジー』は現実から非現実へ迷い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」と主張した。換言すれば、「物語を読む」学習において、学習者の思考が「現実→非現実→現実」となれば、学習者は新たな物語を産出する働きを見せるということである。つまり、「物語の創作」学習における、「物語を読む」学習材には、「現実→非現実→現実」というファンタジー要素が含まれていることが要件となり得る。

しかし、「物語の創作」学習において、学習者はどのように学習材を読み進めていけばよいのだろうか。小松 (2021) は「教師が創造的想像力を触発するような学習環境をデザインするためには、何をもって学習者の想像（イメージ）を引き出すかが鍵となる。これは、創発的な日本語学習的コミュニケーションの中で『ことばの意味と状況のイメージの共有』ということが、大きな意味を持っていたこととも関係している」と主張した。また、「『即興』は、直感的に生まれるアイデアや表現したいものを引き出す方法であると同時に、『即興』そのものが創造的想像を生むものであり、その即興的なプロセスがまさに学びとなる」とも主張している。小松 (2021) の主張をまとめると、学習材の「ことばの意味」や「状況のイメージ」について、学習者同士が即興的に対話しながら学習材を読み進めることで、学習者は想像を広げながら物語を創作していくと言えるのである。

そこで本研究では、学習者が「物語の創作」を目的に、ファンタジー要素を含む学習材の「ことばの意味」や「状況のイメージ」を即興的に対話したり、物語を創作したりすることに教育的有用性が見られるのではないかと仮説を立て、その様相を検証することを通して、「物語の創作」学習の教育的有用性とその要件を探究していく。

2 研究の目的

本研究の目的は、学習者が「物語の創作」を目的に、ファンタジー要素を含む学習材の「ことばの意味」や「状況のイメージ」を即興的に対話したり、物語を創作したりする様相を検証することを通して、「物語の創作」学習の教育的有用性とその要件を探究していくことである。

3 研究における実践の内容と検証方法

(1) 実践の内容

① 教材について

教材は、あまんきみこ著作の『車のいろは空のいろ－白いぼうし－』（ポプラ社）に収録されている全8作品のうち、『小さなお客さん』『白いぼうし』『山ねこ、おことわり』の3作品である。山本 (1992) は、『車のいろは空のいろ』には作品のテーマやモチーフ以外にも連作としての共通した作品構造があると主張した。また、『車のいろは空のいろ』の作品は、現実・非現実の区分は比較的明確であり、作品のいずれにも、中心人物の松井さんがタクシーに乗せる異界の者がその素顔をはっきりと見せたり、あたかも非現実の予兆のように、異界の者がその姿をかすかに見せたりす

*上越市立大町小学校

る瞬間があると示唆している。また、非現実の場面が終わり、現実に戻った場面においても、余韻のように再び、非現実の名残が顔をのぞかせることが、本作品におけるファンタジーの独自性を示していると山本（1992）は主張した。

これらの主張を参考に、本研究におけるファンタジー要素を含む作品を「ファンタジー作品」とし、「物語の中心人物が物語世界における現実と非現実の世界を行ったり来たりする作品」とした。『車のいろは空のいろー白いぼうしー』に収録された作品は同意義であると定義した。児童は、これらのファンタジー作品に出会うことを通して、非現実世界の予兆や余韻、中心人物の心情の変化を読み取ったりしながら、物語世界における非現実世界への想像を広げていくと考えた。

② 物語の創作と即興的対話について

本研究では、首藤らが提唱する「翻作法」を取り入れる。「翻作」とは、何らかの作品を基にして、それをなぞったり変えたりしながら、自分なりの表現を豊かにする翻訳・創作活動のことである。首藤（2004）は「翻作法による授業では、従来の読解授業と違って、解釈のために作品を読まされるのではなく、表現のために作品を利用するという、より能動的な態度を引き出すことが可能になるのです」と「翻作法」の有用性を主張しながら、様々な「翻作法」の例を示した。本研究では、首藤が提示する「翻作法」のうち、「視点を変えて物語を書き換える」を参考に、物語の対人物に当たる「非現実世界の者」視点で物語を創作していく。児童は、視点を変えて物語を書き換えることを目的に、仲間と即興的に対話することを通して、物語本文の言葉の意味を考えたり、物語世界を捉え直したりしながら、自らの物語世界を広げていくと考えた。

(2) 検証方法

「物語の創作」学習の教育的有用性とその要件を探究していくため、ファンタジー作品の「ことばの意味」や「状況のイメージ」を即興的に対話したり、物語を創作したりする学級全体の児童と研究対象児A児の様相を授業記録と児童の記述を基に検証する。

4 実践の単元計画

- (1) 単元名 わたしのサイドストーリー ～あまんきみこ『車のいろは空のいろ』編～
- (2) 研究の対象 J市立O小学校 第4学年1学級 32名
- (3) 実践期間 令和4年4月22日～令和4年7月1日
- (4) 単元の目標 ・場面設定や登場人物の人物像などの読み取ったことを生かし、自分なりに物語を創作する活動を通して、自分の物語世界を作品化したり、他者と互いの物語世界を共有し合ったりする。

次	時	○主な学習活動 ※即興的対話場面
一	1	○『小さなお客さん』を音読したり、物語の感想を伝え合ったりしながら活動の見通しをもつ。
	2	○感想を交流しながら、自分では気付かなかった叙述、思いや考えを基に作品を読み深める。
	3	○場面設定や登場人物の人物像をまとめたりしながら物語世界全体を把握する。
	4	○サイドストーリーの構想をしたり、書いたりする。 ※即興的対話場面
	5	○サイドストーリーを書いたり、仲間と読み合ったりする。
二	6	○『白いぼうし』を音読したり、物語の感想を伝え合ったりする。
	7	○感想を交流しながら、自分では気付かなかった叙述、思いや考えを基に作品を読み深める。
	8	○場面設定や登場人物の人物像をまとめたりしながら物語世界全体を把握する。
	9	○サイドストーリーの構想をしたり、書いたりする。 ※即興的対話場面
	10	○サイドストーリーを書いたり、仲間と読み合ったりする。
三	11	○『山ねこ、おことわり』を音読したり、物語の感想を伝え合ったりする。
	12	○感想を交流しながら、自分では気付かなかった叙述、思いや考えを基に作品を読み深める。
	13	○場面設定や登場人物の人物像をまとめたりしながら物語世界全体を把握する。
	14	○サイドストーリーの構想をしたり、書いたりする。 ※即興的対話場面
	15	○サイドストーリーを書いたり、仲間と読み合ったりする。

5 実践の概要と考察

(1) 『小さなお客さん』を教材にした活動の概要（第1時～第5時）

① 「物語を読む」学習における児童の様相

第1時では「小さな男の子たちが車を持ち上げるなんてすごい。」「小さな男の子たちは狐に違いない。」といった非

現実世界の予兆に関して言及したり、「松井さんは子ども思いで優しい。」「僕だったら無料でタクシーに乗せることはない。」と松井さんの人物像について言及したりした。筆者が、小さな男の子目線で物語をつくることを提案すると、児童は「小さな男の子たちが松井さんと出会う前の話を聞きたい。」「松井さんと男の子たちが別れた後の話を書きたい。」と発言した。A児は、振り返り記述に「小さな男の子たちがタクシーの中できつねになった話を書いてみたい。」と書いた。第2時では、多くの児童が考察した「登場人物の小さな男の子たちはきつねである」という考えについて、その理由を検討した。児童は最後の場面に着目しながら、その理由を考えていた。第3時では、児童の話を整理しながら『小さなお客さん』は四つの場面から構成されている物語であることを確認した。

② 「物語の創作」学習における児童の様相

第4時では、小さな男の子目線の物語を「わたしのサイドストーリー」と名付け、どんなサイドストーリーをつくるか構想した。まずは小グループに分かれて、「どの場面から話をつくるか」を話し合いながらサイドストーリーを構想した。A児のグループの発話記録（抜粋）は以下の通りである。

【第4時 私のサイドストーリー『小さなお客さん』の即興的対話場面「どの場面から話をつくるか」について（A児グループ）】

A：私は男の子たちがタクシーから降りる直前から書こうと思う。

C：なんでタクシーから降りる直前から書くの。

A：えっと、『小さなお客さん』だと、小さな男の子が狐に化けているところって書いてないじゃん。でもさ、最後の場面だと、短い金色の毛が何本か落ちていたでしょ。だから、タクシーの中で松井さんが見ていない間に狐に化けていたんだと思う。狐って不思議な感じがするじゃん。

D：それおもしろい。松井さんがさ、初めて車に乗った日を思い出すときあるじゃん。

E：そう、その時ってきっと思い出すのに集中して後ろの座席とか気にしてなかったと思う。

A：その間に実は男の子二人で化け合ったりしておもしろがっていたような場面があったと思う。

小グループで構想について即興で対話しながら、構想がまとまった児童からサイドストーリーを書き始めることにした。創作は個人作品であるが、仲間との対話でイメージ化しながら創作することとした。A児の作品は以下である。

【私のサイドストーリー ～『小さなお客さん』～（A児）】

ほくらは「はやいなあ、はやいなあ。」と言いながらタクシーに乗っていました。ほくらは、やたらに笑ったり、さわいだりました。じつとなんか、とでもしてられませんでした。タクシーの運転手さんは、ほくらのことを見て、なんだかうれしそうにぼんやりと運転していました。

その時、ほくらは楽しい気持ちになりすぎて、もとのすがたになってタクシーの運転手さんをおどろかせようと思いました。運転手さんに聞こえないように、「せーのっ」と言って弟といっしょにキツネのすがたに変身しました。

タクシーの運転手さんをおどろかせようとしたその時…大きなトラックがみるみるうちに近づいて、びゅん、びゅん、びゅん、と三つなりをのこしてすれちがいました。ほくらは「ひゃっ!」と言っていすのそばにしゃがみました。運転手さんは「ふふふっ」と笑いました。こんなにやさしい人をおどろかせるのは、かわいそうだと思って、二人で男の子のすがたにもどりました。(中略)

タクシーの運転手さんは、ほくらを見て「こんど、ここを、からでとおったとき、またのせてやろうな。」と言いました。ほくらはその言葉を聞いて、ばあと顔が明るくなりました。人間でいいなあ、と思って家に帰りました。

サイドストーリーが完成した後は、児童同士で読み合い、感想を伝え合う活動を行った。学級全体で感想を共有していくと、創作の構成は三つに大別できるという話題になった。一つは「物語本文の空所を想像して書く」、二つは「物語本文よりも時系列が前の話を想像して書く」、三つは「物語本文の後の時系列の話を想像して書く」である。

一つはA児の作品のように、物語本文と同時系列の話でありながら、中心人物の松井さん視点では書かれていない空所を、小さな男の子の視点で想像して書き足す構成である。また、二つについては、小さな男の子が松井さんと出会う前の話を想像して書き、物語本文の松井さんと出会う場面とつなげる構成である。三つは、物語本文には書かれていない、小さな男の子が松井さんと別れた後の場面から書く構成の話である。

二次では、この三つの構成を基に、サイドストーリーを構想することとした。

(2) 『白いぼうし』を教材にした活動の概要（第6時～第10時）

① 「物語を読む」活動における児童の様相

第5時で児童は「おかつぱのかわいい女の子はモンシロチョウと同一人物だと思う。」「きっと男の子がお母さんを連れてくるときに、モンシロチョウは女の子に変身したんだと思う。」といった非現実世界の予兆に関して言及した。また、もぎたての夏みかんをタクシーに乗せたり、逃がしてしまったモンシロチョウの代わりに夏みかんを置いたりする松井さんの心情を読み取り、「松井さんは優しい性格だ。」「松井さんは思いやりのある人だと思う。」といった松井さんの人物像についても言及した。また、前時まで学習してきた『小さなお客さん』の読み取りから、「車のいろは空のいろシリーズは、松井さんのやさしさがいっぱい書かれている作品だと思う。」や「松井さんはやっぱり優しい人なんだ。」と松井さんの人物像をより確かにする児童もいた。

第6、7時では、物語全体の構成を確認しながら、「おかつぱの女の子はモンシロチョウといえるのか」について対話する活動を行った。A児が「二人は同一人物かもしれないけれど、絶対そうだとと言える文がない。サイドストーリーを書くときは、女の子目線でモンシロチョウに化ける瞬間を書いてみたい。」と話した。また、学習の振り返りで「サイドストーリーを書くなら、女の子がモンシロチョウの家族に会えて喜んでる続きを書いてみたい。」と書いた。こ

これらのことから、第8時のサイドストーリーを構想する時間では、女の子がどうやってモンシロチョウに化けたのか、いつ化けたのかについて即興で対話してから、どの場面から話をつくるのか考えた。

② 「物語の創作」学習における児童の様相

A児のグループの発話記録（抜粋）は以下の通りである。

【第8時 私のサイドストーリー『白いぼうし』の即興的対話場面「女の子がどうやって、いつ化けたか」について（A児グループ）】

A：女の子はタクシーに乗っていて、松井さんがバックミラーに夢中な時に化けたよ。

H：どうやって。おまじないとか。

A：おまじないって感じじゃないかな。でもなんていうか。

H：踊るとかは。

A：なんで踊りなの。

H：だって、最後の場面にチョウが踊るように飛んでいるところがあるじゃん。チョウって飛んでいるときに踊っているみたいだし、何かひらひらした踊りとかが変身の合図だったらおもしろくないかな。

A：分かった。こんな感じの踊りをして、変身するっていうことにしよう。

（中略）

J：そこに男の子の家族がまたモンシロチョウをつかまえに来たりして。

A：そっか、たけのたけおも出そう。そうして、つかまえようとしてきたところを松井さんが止める話。松井さんって優しいし、チョウの気持ちが分かる感じがするから。

サイドストーリーを構想した後に学級で構想を共有した。筆者が『小さなお客さん』のサイドストーリーで大別した三つの構成を話題にすると、児童はどの場面から物語を書き始めて、どの場面で物語を書き終えるのかを考えた。始めと終わりの場面を具体的に構想できたA児は「私のサイドストーリーも、白い帽子と一緒に4場面で書けそう。4場面は起承転結で分けて書けるし、話がおもしろくなりそう。」と話した。そして、第9時に以下の作品を書き上げた。

【私のサイドストーリー ～『白いぼうし』～（A児）】

わたしは、いつの間にか、男の子のぼうしの中にとじこめられていました。「助けて」と言ってもだれも助けてくれませんでした。心の中で「一人て町の中へ来るんじゃないか。」と反省しました。

その時、とつぜん明るくなったかと思うと、おじさんがぼうしを取って、わたしをにがしてくれました。わたしは男の子からにげようと車の中ににげ込み、変身のおどりをしました。（中略）走った車に乗りながら、まどのそとを見ていると、野原にたくさんの家族がいるのが見えました。運転手のおじさんが、わたしを見ていない間に、わたしはまたおどって、チョウにもどり、窓のすきまから飛び出しました。家族に会えると「よかったね。」と言われたので「よかったよ。」と答えました。わたしは「もう男の子にはつかまりたくない。家族の近くからはなれないでいよう。」と決めたのです。（中略）

それから数日後。あの男の子があみを持ってやって来たではありませんか。みんなでにげようとしたその時、あの車が野原の前に止まって、「たけのたけおくん、つかまえられるチョウの気持ちを考えてごらん。」と運転手さんが話をしました。（後略）

第10時では、サイドストーリー～『小さなお客さん』～の構成と比較しながら読み合う児童が多く見られた。読み合った感想には、意図的に場面分けされているサイドストーリーを評価する感想が多くあった。A児は学習の振り返りで「みんな場面をしっかりと分けてサイドストーリーを書いていた。どんな話をつくるか想像するときに、場面分けして考えると、おもしろい話がうかびそう。」と書いた。

(3) 『山ねこ、おことわり』を教材にした活動の概要（第11時～第15時）

① 「物語を読む」学習における児童の様相

第11時では、音読をしたり、感想を伝え合ったりした。児童らは『小さなお客さん』『白いぼうし』のサイドストーリーを創作してきたことから、本作品における創作活動に対する展望を多く語った。第12時では、最後の場面の「松井さんがにやっと笑ったのはなぜか」について対話した。A児は学習の振り返りで「松井さんの優しさは山ねこ先生に伝わっていると思う。松井さんと山ねこ先生が再会する話を書きたい。③の続き話を書く構成で書きたい。」と書いた。

② 「物語を創作する」学習における児童の様相

A児のグループの発話記録（抜粋）と、A児が書いたサイドストーリーは以下の通りである。

【第14時 私のサイドストーリー『山ねこ、おことわり』のサイドストーリーを創作する即興的対話場面（A児グループ）】

A：山ねこ先生がまた先生のすがたになって松井さんのタクシーに乗る話にしたいけど、なんて書こう。

K：「冬になりました。」は。

A：なんで冬。

K：『山ねこ、おことわり』の最初の文って「秋になりました。」だったじゃん。季節が変わった頃に再会ってどう。

A：そうゆうことか。たしかに、冬の話にしてみたら、その間の3か月の話とかもいっぱい書けそう。

K：俺は1年後の秋で話をつくってみようと思う。食欲の秋だから、今度はたくさんの食べ物を出そうと思う。

【私のサイドストーリー ～『山ねこ、おことわり』～（A児）】

冬になりました。あんなに黄色でかがやいていたイチチョウの葉も、雪にかぶって真っ白です。（そういえば最近あの運転手さんに会っていないな。）そう思っていると、りんどう橋の上で「ブツ」とクラクションが鳴る音が聞こえてきました。その車をよく見てみると、あの運転手さんのタクシーでした。（中略）

私と松井さんはこれまでの3か月の間の思い出話をたくさんしました。松井さんは「最近、ちょっと変わったお客さんが乗ることが多くて楽しいですよ。」と言いました。（中略）山ねこ先生は、お金と一緒に紙を松井さんにわたしました。「これには、人には読めませんがこう書いてあります。山ねこ、だいかんげい。」「これをドアにはってください。たくさん乗ってきますよ。」私はそう言ってドアをしめ、病院にもどりました。松井さんは「先生！ちょっとー！」「また、いつでも、どうぞ！」と、にやっと笑ってアクセルをふみました。

(4) 考察

① 学級全体の分析から

一次、二次、三次における、それぞれのサイドストーリーを分析し、表1にまとめた。

表1 サイドストーリーの観点別平均値とA児の観点別数値

サイドストーリー	独創性がある作品	新出単語数		創作字数	
		平均値	A児	平均値	A児
『小さなお客さん』	30作品 (A児含む)	46単語	50単語	330字	531字
『白いぼうし』	32作品 (A児含む)	70単語	83単語	550字	755字
『山ねこ、おことわり』	32作品 (A児含む)	64単語	45単語	540字	450字

一つ目の観点で示した「独創性がある作品」とは、あまんきみこ作品の構成に展開を付け加えたり、省略したりしながら、対人物視点で創作したものである。一次『小さなお客さん』では、独創性がある作品が30作品見られた。独創性がないと判断した2作品は、単に物語を要約した作品であると判断される内容であった。一方、二次『白いぼうし』、三次『山ねこ、おことわり』では全ての作品に独創性があると判断した。これは、第5時の創作の構成が三つに大別できることが話題になったことが要因であると考えられる。この三つの構成は、その後の構想する活動において、「自分がどの構成で物語をつくりたいのか」を考えていく拠り所となった。



図1 物語創作の作品構成モデル図

物語創作の構成は①物語本文の空所を想像して書く、②物語本文よりも時系列が前の話を想像して書く、③物語本文の後の時系列の話を想像して書く、に大別し、図1にまとめた。図の④は③と同等の意味であるが、構成が異なるため、分けて示した。そして、①～④の創作にはそれぞれ特徴があることが分かった。①の創作には、空所を想像して書くため、物語本文の言葉の意味（状況や物のイメージ）を問い直したり、その意味を広げたりしながら、新たな言葉を創り出す傾向がある。②の創作には、登場人物の人物像を基に話を想像して付け足す傾向があった。対人物の異世界での生活や現実世界に入り込む経緯、中心人物の松井さんの優しい性格の背景、などの物語本文には書かれていない場面が創作され、物語本文の1場面を2場面としてつなげて書かれていた。③の創作には、物語本文の4場面を3場面と捉え、その続き話を想像して書くか、4場面の話を物語の設定とし、新たに1場面から創作する二つの傾向があった。どちらの場合も、対人物と松井さんの関係について捉え直したり、対人物の人物像を考察したりしながら続きの話が創作されていた。②、③の創作に「新出単語」や「創作字数」が多くなる傾向があることから、他者と想像したことについて即興的に対話することを通して、前話や続き話の構想を広げていったのだと考えられる。

次に、二つ目の観点で示した「新出単語数」とは、あまんきみこ作品には記載のなかった単語のことである。児童は三つのファンタジー作品に出会うことを通して、非現実世界の予兆や余韻、中心人物の心情の変化を読み取ったりしながら、物語世界における非現実世界への想像を広げていった。また、構想したり創作したりする場で、児童らが即興的に他者と考えを伝え合うことを通して、あまんきみこ作品には表れなかった単語を児童らが創り出したと考える。

三つ目は創作字数である。サイドストーリーを書き上げた総字数である。二次から三次にかけて、創作字数や新出単語数が減少したことについては、作品世界が児童らの生活体験に馴染みがなく、想像が広がりにくいことが要因ではないかと考えた。

② A児の分析から

A児は全ての作品で独創性がある作品を書いた。一次『小さなお客さん』、二次『白いぼうし』では、新出単語数と

創作字数が平均値を上回る結果となり、三次『山ねこ、おことわり』では、どちらも下回る結果となった。

A児は、グループ活動で構想した際、「えっと、『小さなお客さん』だと、小さな男の子が狐に化けているところって書いてないじゃん。」「でもさ、最後の場面だと、短い金色の毛が何本か落ちていたでしょ。だから、タクシーの中で松井さんが見ていない間に狐に化けていたんだと思う。」(一次)や「分かった。こんな感じの踊りをして、変身するっていうことにしよう。」(二次)、「そうゆうこと。たしかに、冬の話にしてみたら、その間の3か月の話とかもいっぱい書けそう。」(三次)などと発言していた。A児は、ファンタジー作品を基に即興的な対話をするを通して、物語本文には書かれていない空所を確かめたり、その空所を想像しながら物語をつくっていった。

また、「狐って不思議な感じするじゃん。」(一次)、「そっか、たけのたけおも出そう。そうして、つかまえようとしてきたところを松井さんが止める話。松井さんって優しいし、チョウの気持ち分かる感じがするから。」(二次)など、登場人物のイメージや人物像についても他者と即興的に対話しながら、考えを確かにする発言もあった。A児は「どの場面から話をつくるか」、「登場人物がいつ、どうやって化けたのか」について考えることを通して、新たな言葉や物語をつくっていったのだと考えられる。

一方、『山ねこ、おことわり』で新出単語や創作字数が平均値よりも下回ったことについては、A児の振り返り記述から推察できる。A児はサイドストーリー『山ねこ、おことわり』を書き上げた後の活動で、「冬の話にしてみたら、続きの話がたくさん書けた。けど、冬じゃなくて1年後の秋とかにしたらもっと書けた気がする。次は秋で書いてみたい。」と振り返りに記述した。このようなことから、児童が「物語の創作」学習を通して物語世界を想像していくには、基となる学習材が児童の生活体験とどれほど馴染みがあるのか、実践者が把握する必要があると考える。

6 成果と課題

本研究の目的は、「物語の創作」学習の教育的有用性とその要件を探究していくことである。研究の成果は次の三つである。一つは、ファンタジー作品を基にした学習者同士の即興的な対話の場が「物語の創作」学習に有効であったことである。学習者はファンタジー作品の言葉の意味や状況などについて即興的に対話をしながら、物語の想像を広げたり、構想したことを確かにしたりしながら物語を創作していった。

二つは、「物語の創作」学習には、学習者が創作の目的に応じて創作の構成を組み立てるようになるという教育的有用性があることが分かった。本研究では、大別して三つの物語の構成が児童の作品から浮かび上がってきた。それぞれの構成には、創作を構想する上で着眼する視点が異なっているという特徴があることが分かった。学習者がそれぞれの特徴を理解したり、それぞれのよさを実感したりすることで、創作の目的に応じて構成を使い分けられるようになった。これは物語の創作に限らず、「書くこと」全般における構成の学習の成果とも言えるだろう。

三つは、学習者の生活体験に近い学習材を扱うことが「物語の創作」学習の教育的有用性を高めることである。学習者は物語本文の言葉の意味や場や状況を、自身の生活体験から想像する。学習材は、学習者の生活環境や実態に応じて見定めなければならない。

本研究では、以上の成果を示すことができた。今後は、ファンタジー作品以外の作品を基にした「物語の創作」学習について研究していきたい。

【引用文献（参考文献）】

- 井庭崇「クリエイティブ・ラーニングー創造社会の学びと教育ー」慶応義塾大学出版会、2019年
- 小松麻美「創造的想像力を触発する日本語教育ー創作活動による日本語学習環境デザインの理論と実践ー」早稲田大学大学院日本語教育研究科博士学位論文（未公開）、p.187
- 首藤久義・卯月啓子編著「翻作法で楽しい国語」桑原隆監修、東洋館出版、2004年、p.10
- 三藤恭弘「『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」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第62号、2013年、p.210
- 三藤恭弘「『物語の創作』学習指導の研究」溪水社、2021年
- 山本茂喜「『白いぼうし』 試論：あいまいさの構造」『日本語と日本文学』第16巻、筑波大学国語国文学会、1992年