

小学校国語教科書における物語創作教材の分析

—人物の描き方と役割取得能力の発達の関連に着目して—

中 井 悠 加
山 田 洋 平

1. 問題と目的

あらゆるものが日々変化し、社会的・個人的な価値観やシステムが複雑かつ多様化する予測不可能な時代に私たちは生きている。2020年初頭から続くCOVID-19のパンデミックによって引き起こされた変化を目の当たりにしたばかりであり、今もなお様々な変化や制限に追われる最中にあるが、これはほんの一例にすぎない。学校においてひとたびこのような「非日常」が生じたときに、教師や児童生徒にそれに対処する力が備わっていなければ、児童生徒の学習パフォーマンスは大きく下がり、教師はそれへの対症療法的な介入に追われ、十分な教科指導どころではない事態が続くことは容易に想像がつく。

こうしたことに着目し、少しでもリスクを減らすために近年注目されているのが、変化に耐え、自己を保ち、より健全に生きていこうとする力を予防的に育成する学校予防教育（渡辺, 2015; 安藤他, 2013; 小野間, 2015; 山崎他, 2013）である。そしてその一つでもあるSEL（Social and Emotional Learning：社会性と情動の学習、以下SEL）は世界的に注目され、導入が進んでいる。SELとは「自己の捉え方と他者との関わり方を基礎とした、社会性（対人関係）に関するスキル、態度、価値観を育てる学習」（小泉, 2011）と定義される、非認知能力に焦点を当てた心理教育プログラムの総称である。非認知能力を中心に育成するプログラムであることから、認知能力の育成を中心に据える教科指導との親和性は低いと見なされやすい。しかし、児童生徒が学校において大半を過ごす時間は教科等の授業である。授業のなかでの生徒指導・生活指導が十分に行き届くことで、学習への意欲が向上すると同様に、教科における学びが充実することは児童生徒の学校生活に対する満足感の高まりに寄与する（中井, 2019）。つまり、教科固有の力を育てつつ、それが児童生徒の人格形成や危機への免疫力を高める力の育成につながる、循環的な学びのあり方について教科教育の立場から論じることが求められる時代

に来ているのである。

児童生徒にとっては、特に健全な対人関係の維持は日々の大きな関心事であり、その日の対人関係の状況が学習への取り組みにも強く影響を及ぼすことさえある。円滑な対人関係を営むためには、「他者の意図や感情を適切に理解し、自分の感情を適度にコントロールし、自分の気持ちや想いを適切に表現できる」（山田, 2020, p.10）という適切な感情機能の育成が不可欠である。例えば国語科において自己や他者の「感情」を主に扱うのは、物語や小説などの文学的文章の読解および創作である。他者理解能力と物語創作における人物の心情への言及との関係に着目した研究は幼児を中心に一定の蓄積がある（内田, 1982; 1990; 秋田他, 1987; 岩田他, 2006; 岩田, 2007）。特に岩田（2007）では、誤信念課題に正答した幼児、つまり他者の感情理解に優れている「心の理論（Theory of Mind）」（Premack et al., 1978）が発達している幼児ほど物語産出において登場人物の内的状態を表現することが明らかにされている。「心の理論」は概ね4歳前後に獲得されるものであり（Baron-Cohen, et al., 1985）、一般的には小学生のほとんどが身につけていると考えてよい。そして当然小学校入学後も他者理解の能力は発達し続けるものであり、これまで学童期における高次の他者理解能力の発達に着目した二次誤信念課題（Perner, et al., 1985）や役割取得理論（Selman, et al., 1976）なども開発されてきた。また、読書量や物語への没入度と「心の理論」の得点が高いこととの関係も明らかにされてきている（Mar, et al., 2006; 2009; 2010; 小山内他, 2019）。文章理解と文章産出が同一の意識活動・同一の認知過程によって支えられていると考えれば（内田, 1990; 三藤, 2021）物語創作の力と他者理解能力との間にも何らかの関係が認められても不思議ではない。

しかし、これら学童期の他者理解能力と物語創作力との関係を深く探究した研究は管見の限り見当たらない。個人の既有知識や様々な経験をもとに新しく表現をうみだしていくのが物語するという行為であるならば（内田, 1982）、物語の登場人物の感情表現こそが他者理解の力を発揮するひとつの形であると考えられる。守屋慶子は、作文や日記を材料として児童の感情発達の様相を追究した（守屋他, 1972; 守屋, 1982）が、それは書き手である児童自身の感情表現を対象にしたものであり、SELの要素でいえば「自己への気づき」（小泉他, 2017）にあたるものである。平成20年度告示版学習指導要領において「創作」が明示されたことを皮切りに、学習指導要領が平成29年度に改訂されてからも物語創作指導の機運は高まりを見せている（三藤編, 2019; 三藤, 2021）。それは、児童にとって「感情」の表現を学ぶ機会が確保され続けている可能性を示唆する事実である。しかし、実際にその関係を考慮した物語創作の学習を児童が経験しているかどうかの検証は不十分である。

そこで本稿では、現行の平成29年度告示版学習指導要領および令和2年度版小学校国語教科書における「創作」の単元を概観し、どのような内容を学びとして提供しているのかを調査し、小学校における典型的な物語創作学習の現状を明らかにすることを目的とする。その際、分析の観点として人物の感情・心情表現をどの程度どのように学ぶのかを確認する。そうすることで、自己や他者の立場の違いや他者の思考や感情を推論する力であり、かつ学童期以降もカバーしている役割取得能力の発達との関わりの有無を探りたい。

2. 役割取得能力と読み書きの力

表1 役割取得能力の段階（渡辺, 2001）

レベル	段階・時期	特徴
0	自己中心的役割取得 (3～5歳)	自分と他者の視点を区別することがむずかしい。同時に、他者の身体的特徴を心理面と区別することがむずかしい。
1	主観的役割取得 (6～7歳)	自分の視点と他者の視点を区別して理解するが同時に関連づけることがむずかしい。また、他者の意図と行動を区別して考えられるようになり、行動が故意であったかどうかを考慮するようになる。ただし、「笑っていれば嬉しい」といった表面的な行動から予測しがちである。
2	二人称相応的役割取得 (8～11歳)	他者の視点から自分の思考や行動について内省できる。また、他者もそうすることができることを理解する。外からみえる自分と自分だけが知る現実の自分という2つが存在することを理解するようになる。したがって、人と人がかかわるときに他者の内省を正しく理解することの限界を認識できるようになる。
3	三人称的役割取得 (12～14歳)	自分と他者の視点以外、第三者の視点をとることができるようになる。したがって、自分と他者の視点や相互作用を第三者の立場から互いに調整し考慮できるようになる。
4	一般化された他者としての役割取得 (15～18歳)	多様な視点が存在する状況で自分自身の視点を理解する。人の心の無意識の世界を理解し、主観的な視点をとらえるようになり、「言わなくても明らかな」といった深いところで共有される意味を認識する。

役割取得能力は、Kohlberg (1971) によって提示された道徳性の発達段階に対応させて Selman (1976) が作成した、他者の感情や思考を推し量る力を意味する。その能力は表1のようなレベル0からレベル4の5段階で示される（渡辺, 2001）。

この役割取得能力のレベル1からレベル3の間に相当するのが小学生段階であり、そしてそれは物語理解において「住む・なる・眺める」（守屋, 1994; 住田, 2015）といった比喩で描かれ論じられてきた読書能力の発達の様相や登場人物の視点、語り手の視点について考える学習内容とある程度重なりを見出せそうであ

る。それに対して、物語創作における表現にどのような形で発揮されるのかは未だ検証が進んでいない。例えば人物の感情を「うれしい」と直接言及したり、「にっこり笑った」という身体的特徴で表したりできるのはどの段階なのか、人物の意図と行為を区別した「嘘」を物語に使用できるようになるのはどの段階か、現時点では不確かである。

Selman (2003) は、SELプログラムの一つとして役割取得理論を基盤にし、物語や絵本を通して「読み書き能力を発達させるばかりでなく、子どもの人格形成におけるソーシャルスキルを発達させる」(セルマン他, 2013, p.115) ことをめざしたVLW (Voices: Literature & Writing) プログラム¹を開発・実施してきた。このプログラムは日本にも紹介され、なかでも「書くこと」の効果の高さに着目し、自己の感情理解、感情のコントロール、対人関係の構築などに役立つ能力を育てつつリテラシースキルを高めるレッスンが国内外で広まりつつある(安藤他, 2013; セルマン他, 2013; 渡辺, 2001; 2015)。また、物語を創作するには多様な要素を意識しながらそれを表現する力を伸ばしていく必要がある。しかし、その学習の要となるのは、いかに物語のなかで人物を描くかという力である。Walther & Biggs-Tucker (2019) は、「登場人物の視点について読んだり書いたりする体験は、他者を理解するための第一歩となる。他者の経験について読んだり書いたりすることは、自分とは違う視点について考える安全な場であると同時に、生徒に多様な視点を探究する機会を与えることになる」(p.38) と述べ、リテラシー(読み書き)の授業において登場人物の視点に着目することの意義を指摘する。

以上の研究や実践の蓄積は、現実世界に直接影響しない「安全な場」で役割取得能力を高め、同時に言葉による思考力・表現力・想像力を高める学習として、「人物」に焦点を当てた物語創作が有効であることを示唆するものである。

3. 国語科における学習の現状

3.1 学習指導要領に見る「人物」

これまで見てきたように、「心の理論」の獲得は幼児のお話づくりにおける人物の内的状態への言及と相関をもっていた(岩田, 2007)。同じように小学校においても、児童が物語のなかでいかに人物を描くかには役割取得能力の獲得が影響する可能性は高い。そこで、現行の学習指導要領および教科書教材にその関連性を見ることができるかどうかを探りたい。

まず現行の平成29年度告示版学習指導要領解説国語編では、「人物」に言及される箇所は全部で113箇所であった。そのうち「B 書くこと」の学習内容および創作に関連する「知識及び技能」で言及されているのは表2に示す通り6箇所にと

表2 小学校学習指導要領解説における「人物」への言及箇所

学年	領域	
	B 書くこと	知識及び技能
第1学年 及び 第2学年	簡単な物語をつくることは、想像したことなどから、登場人物を決め、簡単なお話を書くことである。第1学年及び第2学年では、絵や写真から場面や登場人物の会話、行動を想像し、言葉を書き添えたり、お話をつくったりするなどの活動が考えられる。(p.68)	記載なし
第3学年 及び 第4学年	…(略)…また、作家の創作による物語は、主人公やその他の登場人物がそれぞれの役割をもっていたり、冒頭部に状況や登場人物が設定され、事件とその解決がくり返され発端から結末へと至る展開によって構成されていたりするなどの工夫がなされている。児童が物語をつくる際には、このような工夫を参考にすることも考えられる。(p.107)	…(略)…なお、様子や行動、気持ちや性格を表す語句とは、事柄や人物などの様子や特徴を表す語句、人物などの行動や気持ち、性格を表す語句などを指す。これらを話や文章の中で使うことを通して、自分の語彙として身につけていくことが重要である。(pp.81-82)
第5学年 及び 第6学年	記載なし	記載なし

どまった(下線部:稿者)。

表2に示した「B 書くこと」における「人物」への言及は4箇所であり、第5学年及び第6学年にはまったく記載がない。また言及されている4箇所についても、指導事項ではなく言語活動例であり、「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」(第1学年及び第2学年)、「詩や物語をつくるなど、感じたことや想像したことを書く活動」(第3学年及び第4学年)という項目に対する解説文である。つまり、学習指導要領の本文では、「書くこと」において「人物」には一切言及されないのである。一方、その他の107箇所については、すべて「C 読むこと」の学習内容であり、6年間を通して「人物」に言及されている。

表2に抽出できた文言を見ると、まず第1学年及び第2学年では、会話や行動などの外側から分かる特徴に焦点が当てられていることが分かる。段階としては、表1の主観的役割取得(レベル1)に相当する年齢であるが、外側から分かる「表面的な行動から予測」することまでが可能であれば、人物についてはまず会話や行動で表現することを創作活動に取り入れることは妥当だといえよう。

第3学年及び第4学年は、徐々に二人称相応的役割を取得する(レベル2)時期に相当し、「外からみえる自分と自分だけが知る現実の自分という2つが存在することを理解」している段階である。それぞれの登場人物を描く際、それぞれの登

場人物に「自分」を投影できると捉えれば、例えば外側から分かる言動だけを記述するのではなく、それぞれの人物の内面である気持ちを詳しく記述する学習は適しているといえよう。そのため、学習指導要領の「知識及び技能」に示されたように、中学年で感情を表す語彙を増やし、それを文章の中で使う機会も提供されることが推奨されることとも関連を見出せる。

書き手である「自分」ではなくその登場人物だからこそその感情や行動として描くには、その人物についての詳細な設定が必要である。もちろんそれは複数の各登場人物について必要な作業であり、それが表されているのが「冒頭部に状況や登場人物が設定され」る工夫であろう（文部科学省, 2017, p.107）。ただしそれは、三人称的役割（レベル3）が取得されることで初めて発揮されるとも予想される。そのため、第3学年及び第4学年だけではなく、その役割取得が期待される12～14歳にさしかかる第5学年及び第6学年でも引き続き意識的に指導・学習することが必要なのではないかと考えられる。

3.2 小学校国語教科書教材に見る物語創作

3.2.1 教科書会社別の物語創作単元概観

前項で見てきた学習指導要領解説「B 書くこと」の領域における「人物」への言及は、言語活動例として示されたにすぎず、かつ言語活動例はどの領域においても単なる例示であり「全てを行わなければならないものではなく、これ以外の言語活動を取り上げることも考えられる」（文部科学省, 2017, p.35）と、扱うかどうかは定められていないのが現状である。学習指導要領の記載の有無にかかわらず、多くの教室で物語創作指導が行われるのは、教科書に物語創作単元が出てきたときであろう。つまり、典型的に教室で行われるのは教科書教材の内容を大きく反映した指導なのである。そのため教科書の内容を確かめることで、日本の小学校における物語創作の現状をある程度把握できると考えられる。

現行の令和2年度版小学校国語教科書4社における物語創作単元として、①「書くこと」の領域に位置づけられている②単元名、教材名、もしくはリード文に「お話（おはなし）」もしくは「物語」が示されている、という2項目を満たす単元を抽出した。さらに、単元の記述内容から、物語のどの構成要素を扱う単元であるかを類型化し、表3の通り整理した。

表3に示した通り、学校図書5教材、東京書籍4教材、光村図書2教材、教育出版3教材と、教材数だけでも各社に偏りがある。学習内容は大きく人物、場面、出来事の3要素に区別された。表3の人物・場面における「設定」は、物語を書く上での構想として用いる項目であり、場面についての「設定」を扱う単元ではすべて時・場所を設定するよう示されている。人物の設定内容については各社で

表3 小学校国語教科書における物語創作単元概観

会社	学年	単元名／教材名	学習内容								
			人物				場面			出来事	
			設定	行動	様子	会話	心情	設定	様子		構成
学校図書 5教材	1	ものがたり：そうぞうをひろげよう／「音」をさがしておはなしづくり								○	
	2	ものがたり：そうぞうを広げよう／何があったのかな	○	○		○			○	○	○
	3	物語：想像を広げよう／写真が動き出す	○	○		○			○	○	○
	4	物語：想像を広げよう／これであたかも作家になれる				○	○			○	○
	5	物語：想像を広げよう／人物を生き生きとえがき出そう		○	○	○			○	○	
	6	—									
東京書籍 4教材	1	おはなしをかこう	○	○							
	2	絵を見てお話を書こう		○		○			○	○	○
	3	想ぞうを広げて物語を書こう	○	○	○	○			○	○	○
	4	山場のある物語を書こう	○	○	○	○	○		○	○	○
	5	—									
	6	—									
光村図書 2教材	1	—									
	2	まとまりに分けて、お話を書こう／お話のさくしゃになろう	○	○		○					○
	3	組み立てにそって、物語を書こう／たから島のぼうけん	○	○		○	○		○	○	○
	4	—									
	5	—									
	6	—									
教育出版 3教材	1	きこえてきたよ、こんなことば		○		○			○		○
	2	—									
	3	—									
	4	自由に想像を広げて書こう／ショートショートを書こう				○	○		○	○	○
	5	—									
	6	てんかいを考えて、表現を工夫して書こう／物語を作ろう	○	○		○	○		○	○	○

大きく異なっており、表4の通り整理できる。学校図書および光村図書ではそれぞれ2教材ずつ確認できたものの、「だれ」「どんな」といった大まかな問われ方になっている。東京書籍は3教材において「名前」や「性格」を中心として細かく設定するよう促している。教育出版は第6学年の1教材のみで確認でき、その設定項目はどの教科書会社よりも多かった。このように、どんな要素を決めることで人物像をつくるのかも、各社によって傾向が違うことが読み取れる。

表3の人物と場面の「設定」以外の項目は、人物・場面・出来事どれについても、記述時における学習内容である。人物の「様子」は表情など目に見えて分かる状態に関する記述を指している。

表4 「人物」の設定についての記述

会社	学年	人物設定の視点
学校図書	2	・だれ(項目なし)
	3	・人物同士の関係
東京書籍	1	・名前 ・得意なこと ・好きなこと
	3	・名前 ・性格 ・特技 ・趣味
	4	・名前 ・性格 ・好き／嫌いなこと
教育出版	6	・名前 ・年齢 ・性格 ・最近の関心事 ・過去／最近の経験 ・人物同士の関係
光村図書	2	・どんなじんぶつ ・名前
	3	・どんな人物(項目なし)

3.2.2 低学年教材と「人物」

次に、「人物」の項目に焦点を当てて学年ごとに傾向を見ていきたい。まず、どの教科書においても低学年では行動（人物が何を／したのか）と会話（人物が何を言ったのか／話したのか）に学習内容が絞られている。行動も会話も、外側から知覚できるものである。これは学習指導要領に示された言語活動例の記述とも一致しており、全社に共通する特徴だといえる。低学年に特徴的な教材として、学校図書1年「[音]をさがしておはなしづくり」（以下「学図①」）、教育出版1年「きこえてきたよ、こんなことば」（以下「教出①」）では、書き手である児童自身を人物として登場させている。学図①は、「パンパン」などの擬音語や「うきうき」などの擬態語を使って短いお話をつくる教材である。「わたしは、ランプのまえでパンパンと手をたたきました。すると…」と教材に例示されているように、生活を再現する日記のような文章になっている。教出①は、「ちょうのようちゅう」の写真を見て聞こえてくることばを聞く、つまり「ようちゅう」に発言させることでお話を作る教材である。また「写真に話しかけてみよう」というアドバイスが示され、書き手である児童との会話をお話づくりに使用するといった特徴をもつ。このように児童自身が「おはなし」のなかに人物として登場する設定は、主観的役割取得（レベル1）の段階である児童が自分の視点から人物の行動、会話を生み出す練習として適しているといえよう。

一方で東京書籍1年「おはなしをかこう」（以下「東書①」）では対照的に、名前、得意なこと、好きなことなど、比較的細かく人物を設定することから出発していることが特徴的である。そこには、人物を書き手である児童にとっての「他者」であるを意識させ、自分との区別を明確につけた上でお話づくりをするような、1つ上の段階の役割取得に向かう手引きとも捉えられる。しかし、2年生（「絵を見てお話を書こう」：東書②）に上がると、人物の設定に関する記述は見られなかった。他方で学校図書2年「何があったのかな」（学図②）、光村図書2年「お話のおさくしゃになろう」（光村②）では、「だれ」「どんなじんぶつ」と、大括りの問いではあるが、自分とは違う他者としての人物を意識させて人物づくりを行う教材になっている。

3.2.3 中学年教材と「人物」

中学年になると、第3学年で扱うか第4学年で扱うかの違いはあるものの、すべての教科書会社が人物の「心情」に着目した物語づくりの教材を掲載している。学習指導要領解説との関わりから見ると、「B書くこと」ではなく「知識及び技能」において「人物などの行動や気持ち、性格を表す語句など」（文部科学省、2017, p.82）を扱うように示されていることと合致する。

前項において、自分とは違う他者の、外側からは分からない心情を描くには、

他者のことをよく理解する必要があること、そのための「人物の設定」の重要性について触れた。人物の心情について取り上げた中学年教材のうち、「人物の設定」を促しているのは東京書籍4年「山場のある物語を書こう」（東書④）、光村図書3年「たから島のぼうけん」（光村③）である。表4に示した通り、東書④が名前、性格、好きなもの・嫌いなものといった細かい設定を求めているのに対して、光村③は「どんな人物か」という大掴みの問いである。学校図書3年「写真が動き出す」（学図③）では、人物の心情表現に着目するようには示されていないが、写真に写る2人の人物（少女と老男性）はどのような関係かという人物同士の関係について設定するよう促される。二人称相応的役割取得（レベル2）の段階である3年生児童にとって、第三者としてこうした設定を行った上でその設定が活かされるような心情表現につながるかどうかは不明である。また、この年齢でどこまで人物の心情を記述することが可能か、心情についての記述を誘うために東書④のような細かな人物設定を行う学習がどのように効果をもつかについては、より深い検証が必要であろう。

3.2.4 高学年教材と「人物」

高学年では、東京書籍および光村図書の教科書に物語創作の単元は取り扱われていない。令和3年度の占有率は両社をあわせて87%以上（日本教育新聞, 2020）であることを考えると、物語創作指導に熱心な一部の教師が担任を受けもたない限りほとんどの学校では高学年で物語創作の学習を経験していないおそれがある。

また、高学年に創作単元を配置している学校図書と教育出版の2社間においても、扱っている内容に差が見られる。例えば学校図書5年「人物を生き生きとえがき出そう」（学図⑤）では、既存の物語を用いた脚本作りを採用している。脚本は、物語が台詞とト書き（人物の行動や様子）で構成されるものであり、脚本づくりによって人物の行動、会話、様子といった目に見える・耳で聞こえる知覚可能な情報を書くことに特化することができる。それはむしろ、人物の心情を「嬉しい」「悲しい」などの感情語を直接用いて表現するのではなく、イメージする感情を発言や行動、様子を使って間接的に表現するという「大人にみられる高度な表現」（内田, 1990; 岩田, 2007）を志向したものと捉えられる。その練習として、既存の物語作品から感情を読み取った上で脚本の形式に書きかえるという単元になっていると位置づけられよう。

そのような間接的な心情表現を情景描写や心情描写と呼ぶが（三藤, 2010）、学図⑤が脚本といった装置を使ってそうした間接的な心情表現を誘導する教材であるのに対し、教育出版6年「物語を作ろう」（教出⑥）でも「情景描写」を使って、人物の心情を工夫して表現するよう示される。教出⑥では、既習の物語教材に使われた情景描写の技法を想起させることで、創作に取り入れるよう促される。

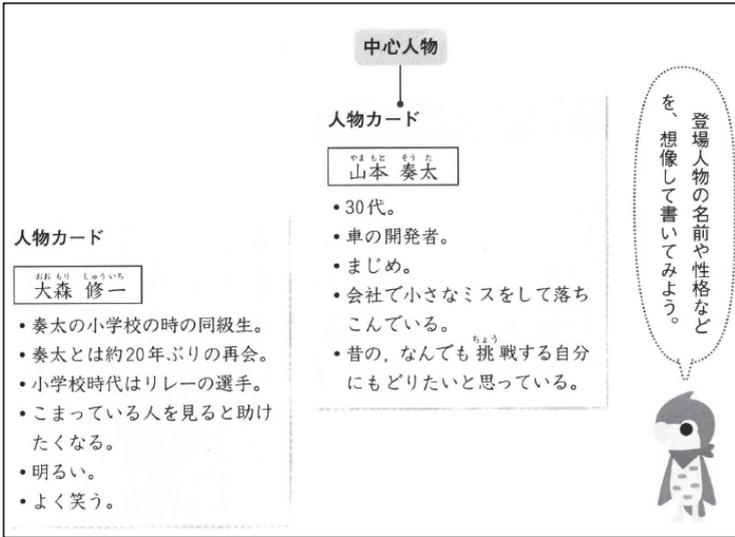


図1 「人物カード」教育出版六年上 p.114

どちらの教材においても、間接的に人物の心情を表現するには、より深くその人物の心情をイメージした上で適切な表現を探すことが求められる。そのためには、その人物がどんな状況でどんな気持ちを抱くのか、それをどんな言動で表すのかを、書き手自身ができるだけ深く理解しておくことが必要である。その意味で人物を細かく設定することがここでも重要になると予想されるが、そのような詳細な設定を学習内容に取り入れているのは教出⑥のみである。教育出版は、低中学年の教材では一度も人物設定を取り入れていないが、この第6学年の教材では「人物カード」を使用して、これまでの人物の経験や最近の関心事などをかなり詳細に設定することを求めている(図1)。さらにこの「人物カード」では、人物同士がどんな関係なのかにも言及するよう示されていることが分かる。これは、設定する人物同士が相互に関わる際に、どんな視点からどのような感情を抱くのか、それをどのような言動で表現するのかを第三者として客観的に表現することを求めるものと捉えられる。それは三人称的役割(レベル3)を取得しようとしている小学校6年生の児童にとって効果的であり、小学校3年生で同じように人物関係の設定を促す学図③の教材よりも児童の発達に適している可能性は高い。

一方で学図⑤では、既存の物語の書き換えであることから人物の設定には触れられない。「感情の間接的な表現」を試す教材であるにもかかわらず、その人物像を児童自身で確立させるステップを踏まないのはせっかく配置された高学年教

材として惜しいと言わざるを得ない。

4. 総合考察

本稿では、学童期における他者理解能力の一つである役割取得能力の発達と物語創作力との関係を探るため、まずは現状を把握することをめざして、小学校国語科学習指導要領解説および小学校国語教科書教材について「人物」への言及を軸に考察した。まず、学習指導要領解説では、「C 読むこと」の学習に比べて、「B 書くこと」の学習では物語創作学習やその学習における「人物」への焦点がほとんど当てられていないことが明らかになった。どの学年でも少しずつ成長していくであろう発達の観点をふまえると、物語創作において「人物」にまつわる表現能力の発達を十分に考慮したカリキュラムになっているとは言い難い結果となった。また、学習指導要領や学習指導要領解説の内容を受けて作成される教科書においても、各教科書会社によって傾向が大きく異なり、児童の発達を適切に意識した教材の配列になっているのかどうか不確かさが残るものとなっていた。

冒頭で述べたように、役割取得能力の発達と物語理解能力の発達にはある程度の相関が見られそうである。理解と表現は表裏一体であることを鑑みれば、同じような重なりが創作能力においても描けるはずであり、児童が経験する学習もそれに沿うような教材配列になることが望まれると考える。当然、役割取得能力等の他者理解能力や情動の発達とそのような物語理解能力の関連にも改めて詳細な検討が必要ではある。しかし創作指導のカリキュラムにおいては「人物」の描き方に関係する発達さえまだ描き切れていないのが現状である。その一方で、今回考察対象とした教材から、他者理解に関する能力を発揮したり伸ばさせたりできそうな具体的な方法が提示されていることを確認できたのは一つの収穫である。これらの教材を初めとした創作指導方法に関するこれまでの蓄積を活用しつつ、児童の諸能力の発達を考慮した物語創作カリキュラムを提案することが、今後の課題の一つである。

この「発達」「カリキュラム」といった時、例えば「第4学年だからこの能力を育てるべきである」といった画一的な視点に囚われてしまうのは望ましくない。例えば各児童に役割取得能力がどこまで育っているのかを判断した上で、それぞれの児童に適した創作方法や創作支援、つまり一人ひとりの違いに応じた方法や支援を提供することが重要である。そのための役割取得能力と創作力の相関について、より詳細に検討することは必要不可欠である。その二つの能力が相乗的に高め合うような構成で物語創作学習が展開されることで、国語科の授業を受けながらより健康な学校生活を送る力の一つも高められる予防教育が実現すると期待

される。その実現に向けて、上記に示した課題について一つずつ明らかにしていきたいと考える。

注1 もととはVoices of Love and Freedom (VLF) プログラムという名称で開発され (Selman, 2003)、日本でも「VLFによる思いやり育成プログラム」として実施されてきた (渡辺, 2001; 渡辺, 2015)。

附記

本研究はJSPS科研費19H01670の助成を受けたものです。

参考文献

- 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、pp.65-73
- 安藤有美・新堂研一 (2013) 「非行少年における視点取得能力向上プログラムの介入効果—視点取得能力と自己表現スタイルの選好との関連—」『教育心理学研究』第61巻、pp.181-192
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. and Firth, U. (1985) Does the autistic child have a "theory of mind"?, *Cognition*, 21 (1), pp.37-46.
- 岩田美保 (2007) 「子どもの“お話作り”における登場人物の内的状態への言及—小学校1, 2年生の児童の予備実験データの検討—」『千葉大学教育学部研究紀要』第55巻、pp.173-177
- 岩田美保・大元千紘 (2006) 「年長児のお話づくりにおける登場人物の内的状態への言及—絵本の提示方法の違いに着目して—」『千葉大学教育学部研究紀要』第58巻、pp.51-54
- Kohlberg, L. (1971). *From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development*. New York: Academic Press.
- 小泉令三 (2011) 『子どもの人間関係能力を育てるSEL-8S① 社会性と情動の学習 (SEL-8S) の導入と実践』東京：ミネルヴァ書房
- 小泉令三・山田洋平・大坪靖直 (2017) 『教師のための社会性と情動の学習 (SEL-8T) 人との豊かなかわりを築く14のテーマ』東京：ミネルヴァ書房
- Mar, R.A., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J., and Peterson, J.B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40, 694-712.

- Mar, R.A., Oatley, and Peterson, J.B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34, 407-428.
- Mar, R.A., Tackett, J.K., and Moore, C. (2010). Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers. *Cognitive Development*, 25, 69-78.
- 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』 東京: 明治図書
- 三藤恭弘編 (2019) 『小学校「物語づくり」学習の指導 実践史をふまえて』 広島: 溪水社
- 三藤恭弘 (2021) 『「物語の創作」学習指導の研究』 広島: 溪水社
- 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 国語編』 東京: 東洋館出版社
- 守屋慶子・森万岐子・平崎慶明・坂上典子 (1972) 「児童の自己認識の発達—児童の作文の分析を通して—」『教育心理学研究』第20巻、第4号、pp.205-215.
- 守屋慶子 (1982) 『心・からだ・ことば』 東京: ミネルヴァ書房
- 守屋慶子 (1994) 『子どもとファンタジー 絵本による子どもの「自己」の発見』 東京: 新曜社
- 中井悠加 (2019) 「教科指導とMLA: 自己表現の持つ意味」教育新聞、2019年3月28日号.
- 日本教育新聞 (2020) 「令和3年度の教科書 小・中学校の各発行社占有率」日本教育新聞2020年12月7日号.
- 小野間正巳 (2015) 「「思いやり育成プログラム」による道徳授業~K小学校の実践事例から~」『発達教育学部研究紀要』創刊号、pp.55-67.
- 小山内秀和・古見文一・北島美花・近藤千恵子・所歩美・米田英嗣・楠見孝 (2019) 「物語への没入体験と社会的能力の向上の関連: 成人と児童の比較」『認知科学』第26巻、pp.108-120
- Premack, D. and Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind?, *Behavioral and Brain Sciences*, Vol.1(4), 515-526.
- Selman, R. L. (1976). Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp. 299-317). New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Orlando, FL: Academic Press.
- セルマン, R. and 渡辺弥生 (2013) 「Voices Literature & Writing (VLW)」山崎

- 勝之・戸田有一・渡辺弥生編著『世界の学校予防教育 心身の健康と適応を守る各国の取り組み』東京：金子書房
- 住田勝（2015）「読書能力の発達」山元隆春編『読書教育を学ぶ人のために』東京：世界思想社
- 内田伸子（1982）「幼児はいかに物語を創るか？」『教育心理学研究』第30巻、第3号、pp.47-58.
- 内田伸子（1990）『子どもの文章 書くこと考えること』東京：東京大学出版会
- Walther, M. and Biggs-Tucker, C. (2019). Online Resources, *The Literacy Workshop: Where Reading and Writing Converge*. Portsmouth, New Hampshire: Stenhouse.
- 渡辺弥生（2001）『VLFによる思いやり育成プログラム』東京：図書文化
- 渡辺弥生（2015）「健全な学校風土をめざすユニヴァーサルな学校予防教育—免疫力を高めるソーシャル・スキル・トレーニングとソーシャル・エモーショナル・ラーニング」『教育心理学年報』第54集、pp.126-141.
- 山田洋平（2020）『対人関係と感情コントロールのスキルを育てる中学生のためのSELコミュニケーションワーク』東京：明治図書
- 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生編著（2013）『世界の学校予防教育 心身の健康と適応を守る各国の取り組み』東京：金子書房

(島根県立大学人間文化学部 准教授)

(福岡教育大学教育学研究科 准教授)