

[国 語]

物語る力を育成する学習の実践研究

—自己形成としての伝記の語り納めの創作—

小川 高広*

1 はじめに—物語る力を育成するために

物語には書き手の倫理観が表象することから、書きなした物語は、自己を映し出す鏡と捉えられる。物語のよりよきつくり手、よりよき語り手となっていくことは、自己をつくっていく営みそのものであると言える。物語をつくり、語る力は、自己を象り、人生を創造するという社会的文脈で機能すると考える。住田 (2019: 167) は、物語る力を育むことの意義を次のように述べる。

物語と言う、人類がことばとともに世界に在れ出たときから、営々と私たちとともにあり、私たちが私たちとして象り、私たちにとって世界を有意味な様式で象り、私たちが生まれ、死んでいくのちの営みに、意味を与え続けている方法。それを書きなす力は、職業作家のみに許される特殊能力ではもちろんない。すべての子どもが物語を語る力を内面化することを、言語教育はその目標に含める義務がある。

住田の論を踏まえれば、国語科においてこそ、物語る力を育むことが求められると言える。そして、物語る力は、物語や自分の身の回りの様々な語りに気付き、意味づけていくこと。それらを用いて物語をつくり、語っていくことを通して、内面化していくと考える。

しかし、現行学習指導要領においては、物語をつくる力を育成する根幹となる物語創作の学習指導の系統性を見いだすことができない。この課題に対して、青山 (2021) や三藤 (2021) は、文学教材を読むことと物語創作を連関させた系統的な指導を提案している。また、小川 (2021) においては、小学4年生を対象とした文学の読みと物語創作を連関させた学習を1年間に渡って実践している。このように、より多くの場面で文学の読みと物語創作の連関を図った学習を構想、実践していくことによって、物語る力を育成していくことができると考える。

2 伝記の読みと伝記創作の連関

このような問題意識にあって、本研究においては伝記教材を取り上げる。アンドレ・モロワ (1930) は、伝記という文種を、文学的、芸術的要素が多分に含まれており、「正直さを曲げない気概」の下に創作された物語であると定義する。伝記の筆者は、被伝者の史実を説明的に記すのではなく、文学的表現を用いながら読者へ伝わる文章を追求していると言える。この文学的要素に着目し、伝記の読みと伝記創作を通して物語る力を育成したいと考えた。

まず、伝記の読みの学習について、小川 (2018) では以下の点を明らかにしている。

- | |
|---|
| <p>○伝記学習を、歴史的な言葉である「被伝者の言葉」を理解・解釈する過程、伝記の書き手である「筆者の言葉」を批評する過程、伝記の読みを通して読者の生き方を創造する「読者の言葉」を創出する過程という「三層の言葉との対話活動」と定義した。</p> <p>○「筆者の言葉」を批評する過程として、同一の被伝者の伝記の比べ読み学習の有効性を明らかにした。</p> |
|---|

また、「読者の言葉」を創出する過程においては、被伝者の「弱さ」への着眼が、学習者に「共鳴の情」を抱かせ、学習者の「生き方」の創造に機能したことを明らかにしている。このように、伝記学習では、単元の終末に「心に残ったこと」や「これからの生き方」を学習者に表明させることが多い。これによって、明確に自身の読みを提出することは可能である。しかし、現状、小・中学校の教科書教材にただ一度掲載される伝記教材を対象に、そこから自身の生活を見直したり、将来を思い描いたりすることは、学習者に無理を強いていると言えないだろうか。これに対し、伝記の読みの学習を生かした創作という形をとったとき、被伝者の生き方や、筆者の意図に自身を重ねながら、自らの読みを表すことができると考える。そこには伝記の書き手としての作為が存在することから、作品へ自己が投影される。すなわち、伝記を創作することを通して、自身の読みである学習者の自己を表すことができると考えた。

*上越教育大学附属小学校

では、伝記の読みと伝記創作をどのように関連させることができるだろうか。モロワは、伝記の特性として、「生と死という二つの事件によってきわめて明確に限定されている」ことを挙げる。しかし私たちは、生を受け、どのような乳幼児期を過ごしたのかを他者の語りによってしか知り得ない。また私たちは、死にゆく「わたし」を語ることはできない。周辺の他者によって語られ、語り継がれることによって、ようやく「わたし」という自己が象られるのである。特に、被伝者の終極を語ろうとするとき、そこには伝記の書き手の意図が強く打ち出される。以上の検討を踏まえ、本実践においては、伝記の語り納めの創作を通して、自己の読みを表現する学習を構想していく。

本実践の主教材は、梯久美子「勇気の花がひらくとき やなせたかしとアンパンマンの物語」(学校図書5年下)とした。これは、「筆者の言葉」を批評する過程として比べ読みを構想したとき、他社の教科書教材に同一被伝者、同一筆者の伝記「やなせたかしーアンパンマンの勇気」(光村図書5年)が存在したからである。この二つの伝記を読み比べることによって、文章から筆者の意図を捉える学習が活性化すると考えた。

3 研究の目的と方法

本研究は、物語る力を育成するというねらいの下、伝記の語り納めを創作する授業実践の分析を通して、自己形成としての伝記学習の成果を見いだすことが目的である。

研究の方法は、始めに、先行研究及び、学習者の学習経験を踏まえて実践した伝記学習について、学習のプロセスを示すとともに、伝記創作に至るまでに学習者がつくってきた読みを記述する。次に、伝記創作の学習過程と学習者の創作した作品を対象化し、学習分析を行う。最後に、学習分析を基に、自己形成としての伝記学習の要点について考察する。

4 単元の概要

- 単元名 やなせたかしの物語を書こう
- 主教材 梯久美子「勇気の花がひらくとき やなせたかしとアンパンマンの物語」(学校図書5年下)
- 単元のねらい
 - ・疑問調べや伝記の比べ読みを通して、出来事を選択や表現方法の違いに気付き、筆者の意図を推論する。
 - ・筆者の意図に応じて出来事を選択したり、「物語の宝箱」を活用したりして、やなせたかしの伝記の結末部を書く。
- 対象者 新潟県公立小学校 第5学年A組 32名
- 実践時期 令和3年11月-12月
- 単元計画 全11時間

次	時・主な学習活動	三層の言葉との対話活動
一	①教材文を読み、感想や疑問を書く。 ②感想や疑問を整理し、問いを立てる。	
	③④疑問調べをして伝記の内容を理解する。他の伝記を並行読書する。 ⑤やなせたかしの年表を作る。 ⑥⑦大きな問いを解決する。心に残った言葉を交流する。	「被伝者の言葉」理解、解釈の過程
二	⑧伝記の比べ読みをする。(光村図書版「やなせたかし」との比べ読み)	「筆者の言葉」批評の過程
三	⑨やなせたかしの伝記を書くために、「物語の設計図」を書く。 ⑩「物語の設計図」を交流し、伝記の語り納めを創作する。 ⑪作品を読み語り、感想を交流する。学習を振り返る。	「読者の言葉」創出の過程

○授業の概要

第一次「被伝者の言葉」理解、解釈の過程

教材文の範読後、学習者の疑問や感想を基に問いを立てた。第6、7時は、特に関心の高かった疑問を取り上げ、解決を図った。学習者が共に考える学習課題は、「たかしには母がいるのか。家族を調べよう」「戦争と弟の死について知ろう」「『やさしいライオン』にこめた思いを考えよう」「初期の『あんぱんまん』のなぜを解決しよう」の4つである。これらは教科書教材には詳述されていない事柄である。例えば、たかしと弟ちひろについて、少年時代に「母と別れてくらすことになりました」と記述がある一方、理由は述べられていない。授業では、主教材の原典『勇気の花がひらくとき』(フレーベル館)をあわせ読み、被伝者が生きた時代における親子や兄弟という概念、戦時中の食べ物や価値観などを捉え、歴史的な言葉として理解していった。また、『やさしいライオン』と『あんぱんまん』(共にフレーベル館)について、実際に読み聞かせを行い、たかしがこの本に込めた思いを語り合った。学習者は作品を語り聞き、「血

のつながらない自分を温かく育ててくれた叔父夫婦への感謝」や、「戦争の正義はひっくり返るが、食べ物に分け与える正義はひっくり返らない」ということを、たかしが伝えたかったこととして読みをつくった。

第二次「筆者の言葉」批評の過程

「やなせたかし－アンパンマンの勇気」との比べ読みを行った。まず、学習者に「同じ筆者が書いた伝記がここにあります」と題名のみを示し、内容を予想させた。すると、「内容はほとんど変わらないと思う」「題名が違うから中身も少し違う」などの予想が立った。読み聞かせを始めると、伝記の言葉一つ一つに「全然違う」「教科書にも書いてあった」と活発な反応があった。学習者の発言から、相違点を「戦場の描写の詳しさ」「登場人物がたかしだけか、家族も出てくるか」「名言があるかないか」「東日本大震災の詳しさ」「『やさしいライオン』の有無」などに整理した。そして、授業の最後に筆者の意図を推論した。学習者は、教科書は、たかしだけでなく家族や兄弟を記述することによって、たかしの苦労やうれしさをバランスよく表現したかったのではないかと推論した。比較教材は、たかしだけが描かれており、戦場の苦労や惨めさ、戦争の怖さを伝えたかった。また、東日本大震災が「サンドイッチ構造」（学習者Sの発言）で配置されていることから、震災のことも伝えたかったのではないかと推論した。そして、筆者は意図に応じて出来事を選択し、文章構成や文体、セリフなどを工夫して表現していることを学習者は捉えた。

第三次「読者の言葉」創出の過程

伝記創作の過程では、学習者の学習経験を生かし、「物語の宝箱」（図1）をワークシート上に配置した「物語の設計図」（図2）を活用した。物語の宝箱とは、対象の学級の学習者が、1年半に渡って気付き、意味づけ、蓄積してきた物語を読み書きしていくうえでの視点となる「認知的道具」を取めたものである。学習者が見いだした文学的要素と同義と定義でき、学習者は蓄積した認知的道具を「アイテム」と呼んでいる。「物語の設計図」は、物語を構想するための教具である。物語の設計図は、1年間で4度更新してきている。

- | | |
|-----------------|---------------------|
| ○題名の工夫 | ○物語の設定（いつ・どこ・だれ・性格） |
| ○中心人物・対人物・第三の人物 | ○キーアイテム |
| ○始まり方の工夫 | ○結末（9つの選択肢） |
| ○物語の目的 | ○事件と解決 |
| ○悲劇の作り方 | ○葛藤 |
| ○解決の仕方 | ○時間の工夫 |
| ○わざと書かない（空所） | ○失敗の繰り返し |
| ○語り手 | ○だれの視点 |
| ○語り継ぐ | ○最後の一文（語り納め） |
| ○人物の気持ちを書く・書かない | ○伏線（しかけ） |
| ○キーワード（象徴） | ○オノマトペ |

図1 「物語の宝箱」に収められたアイテム

図2 物語の設計図（部分）

本実践においては、ここに「回想」と「マイ名言」を新たに加えた。回想は、物語の宝箱に収められていない道具であったが、一部の学習者の間で広がりを見せていたものである。今回、回想と明示することによって、学習者が創作に用いる中で、その機能や意味をつくっていくことを思い描いた。実際には、「回想は、今までのお話を思い出せるし、なつかしい感じがする」「回想は、とても悲しい過去、うれしい過去があり、気に入った」のように学習者が機能を見いだした。マイ名言は、「これはたかしの名言だ」という学習者の発言から加えたものである。自分が心に残った言葉を「マイ名言」として創作に取り入れることとした。なお、伝記創作は、次の文に続けて書くこととした。

アンパンマンとともに、人々をばげまし続けたたかしは、しん災から二年半がたち九十四才になりました。

教材文の改変を行った理由は、筆者である梯氏の意図を、語り納めの東日本大震災のエピソードから学習者が推論できたためである。学習者の姿から、自らの意図に応じて選択した出来事を回想させることによって、筆者となる学習者のメッセージを伝えられると考えた。伝記を創作した後には、2グループに分かれて一人一人が仲間の前で創作した伝記作品を語り、感想を交流しあった。

5 学習分析の方法

文学作品を分析する視点に、ジェラルド・ジュネット（1972）の提出した「物語内容」「物語言説」「物語行為」という三層の捉えがある。住田（2021）はこれを「何を、どのように、なぜそのように語るのか」と言い換えている。本研究においては、伝記の語り納めの創作を文学作品と見なしたうえで、住田の論を援用し、1、「何を」—物語内容、2、

「どのように」—認知的道具, 3, 「なぜ」—作為, と観点化し分析を試みる。1, 2については, 主に量的な分析を通して学習過程を評価する。3については, 学習者個人の作品を取り上げ, 物語内容の側面と認知的道具の使用という形式面を統合的に分析し, 作為を推論することを通して学習者の自己を捉えていく。また, 他者との交流の様相や振り返りシートの記述を補助資料として用いる。最後に, 自己形成としての伝記学習の要点について総合考察を行う。

6 学習分析

(1) 「何を」書いたか—物語内容の分析

ここでは, 学習者が被伝者に何を回想させたかを見ていく。表1を見ると, まず, 「弟ちひろ」に関する回想が多く占めていることが分かる。それまで読者であった学習者は, 書き手となってたかしに重なったとき, ちひろとの思い出, ちひろとの約束をたかしの人生のハイライトに選んだのである。本学級の読みがちひろの回想に結晶されている。

次いで「アンパンマン」に関する回想が多かった。戦場での飢えの苦しみから生まれたアンパンマンについて, 評判が悪くても描き続け, 正義を訴えたことを回想させた。その他では, たかしの家族が回想に登場している。このことから, 学習者は, たかしが身近な周りの人々に支えられていた点にたかしの人生を捉え, 感動を覚えたと分析できる。

【表1】回想の内容について ※重複分類あり

回想の内容	人	学習者・回想の記述例
弟ちひろの言葉	7	(Hr) ちひろの「ぼくは, もうすぐ死んでしまうが, 兄貴は生きて絵をかいてくれ」という言葉を思い出しました。思い出したらなみだがとまらなくなった。
アンパンマン	7	(Ak) そこでたかしはこんな言葉を思い出しました。「アンパンマンは, ほんとうの正義のヒーローだ。」
弟ちひろの戦死	5	(Ut) 入院中, たかしは, 弟のちひろのことを考えていました。戦死してしまったちひろを今でも受け入れられません。
おじさん夫婦	4	(Nk) おじさんふうふに何もおんがえしできなかった。チチキトクスグガエレ たかしは, そのことを思い出した。せめてありがとうが言いたかったのです。
正義/戦争/子どもたちの奇跡	各3	(Hi) 「大人からは, 人気がわかったが子供達が奇跡をおこしてくれたんだ。奇跡をおこしてくれた子供達に感謝しなきゃな。」と心の中で思いました。
妻のぶ/母/苦勞/「やさしいライオン」	各2	(Sn) 8月に入院しているときにふと妻ののぶのことを思い出しました。それはのぶと会った時ののぶの顔です。初恋した時の感覚が今でもまだ心に残っています。
苦勞や喜び/弟ちひろの思い出/弟ちひろの顔/弟ちひろへの感謝/父	各1	(Yu) たかしは頭の中で人生をふり返りました。人生苦勞やよろこびがたくさんあったなと思いました。

(2) 「どのように」語ったか—認知的道具の分析

表2を見ると, 「回想」と「最後の一文」が好まれていることが分かる。本実践で初めて自覚的に用いた「回想」については, 「なつかしい感じがする」という記述がある。これは, たかしの生涯の様々な局面を回顧する懐かしさと, 10時間余りにわたって取り組んできた伝記学習を自身が振り返った懐かしさが共起していると捉えられる。回想には, 自己の読みを表す機能と, 被伝者の一生や学習過程を振り返る機能があることを, 学習者は見いだしていると言える。

「最後の一文」は, 学習者が最も慣れ親しんできた認知的道具である。「読んでいる人に」では, 読者を想定していることがうかがえる。最後の一文に「考えさせる」や「感動させる」などの機能があることを自覚したうえで, 書き手・語り手の立場から, 想定される読者とのコミュニケーションを構想している。

このように学習者は, 回想や最後の一文, 名言などの認知的道具の機能を自覚し, あるいは創出する中で, 効果的に使い自己を創造していったと考察できる。さらに, 自身の読みを伝記作品として表現することによって, 読み手とのコミュニケーションが喚起され, 多様な解釈の中で自己が拡張していくことの可能性も指摘できるだろう。

【表2】気に入ったアイテムについての回答結果

気に入ったアイテム	人	学習者・理由の記述
回想	15	(Ko) 昔のことを思い出せると, 今までのお話もわかるしなつかしい感じがするから気に入った。 (Se) やなせたかしの過去は, とてもかなしい過去, うれしい過去があるので回想が気に入りました。
最後の一文	13	(Yt) 最後の一文でびしっと決めたいから。 (Hi) 最後の一文は, 読んでいる人に考えさせるや感動させるなどのキーワードが入っているから。
名言	4	(Mo) 人物になったつもりになるから。 (Ko) お話の中に名言があると, 本当にあったかんじが強くなるから。回想と名言を組み合わせるととてもいいと思います!
オノマトペ	1	(Hn) 場面が分かりやすくなるから。

(3) 「なぜ」 そのように語ったのかー作為から見る自己形成

① 創作を「得意」とした学習者Ts

Tsは、単元終末の振り返りアンケートで、「気に入ったアイテム」に「回想」を挙げ、理由を「ただただ、ぼくが得意なだけ」と記述した学習者である。Tsにとって回想は、本実践の前年に仲間の作品を模倣する形で用い始めた道具である。これまでにTsには、創作した物語について「終わり方がいい」と仲間からの肯定的評価を得てきた経緯があった。さらに、創作の前時には、「ぼくが書く伝記が楽しみです。うまく書けたらいいなーと思います。とにかく書きたいです。」と振り返りシートに記述しており、意欲を高めていた。実際にTsが創作した作品は次の通りである。

今日、たかしは具合が悪く、病院に入院することになりました。
 次の日
 昨夜より、すごく具合が悪く、たかしは、こんなことを考えていました。
 わたしは、もう死んでしまうかもしれない。そんなことを考えると、弟のちひろを思い出しました。
 ちひろ元気にしてるかな、ちひろは、生きているあいだ楽しかったか。たかしは、いま思うといい人生だった。
 すると、病室にピ——という音が鳴りひびきました。
 たかしが亡くなくても、子どもの中に、いや、全国民の中の心でたかしとアンパンマンが生き続けているかもしれません。ちひろ、もうすぐそっちに行くよ。 おわり

Tsは、たかしに、弟ちひろを回想させている。天国にいるちひろを思い浮かべ、生涯が「楽しかったか」と問い掛けている。さらに、「ピ——」とオノマトペを用いている。終末部では「子どもの中に、いや、全国民の中の心で」と反語を用いて強調し、「アンパンマンが生き続けているかもしれません」と書き手からのメッセージを読者へ届けている。そして、最後の一文にちひろへの呼び掛けを置き、物語を閉じている。

では、なぜTsはこのように物語ったのだろうか。一つは創作を楽しんでいることである。創作をした時間の振り返りに「すこし自信作だと思います。読んでみてください」と記述している。随意的に物語の宝箱を使えるという自信が、創作の原動力としてはたらいっている。もう一つは、回想にちひろを選択した意図である。Tsの初発の感想に次のような記述がある。「弟が死んだのは、苦しかったです。ぼくは、たえられません」。事実、Tsには仲の良い弟がいる。たかしとちひろが、自分たち兄弟と重なったと推測できる。

このようにTsは、伝記の読みにおいてたかしと自身を重ね、ちひろと弟を重ねてきた。初期から見られた読みの視点は、創作に一貫してちひろが選択されたように、単元終末に至るまで底流していた。すなわち、Tsの自己形成を「兄弟」という概念の再構築として捉えることができる。

② 創作を「ニガテ」とした学習者Fu

Fuは、創作の前時、「物語を書くのはニガテだけど、たかしの気持ちになってがんばって書いてみます」と記述した学習者である。Fuの作品は次の通りであった。

九十四才となったたかしは八月に入院して亡くなる前にもアンパンマンをかき続けていたそうです。書いているとちゅうたかしは昔のことを思い出しました。弟の最後の言葉、戦争でのこと、子どもたちがおこしてくれたいきせき…自分の人生をふり返りアンパンマンをかき続け亡くなりました。
 「来世でも子供たちを笑顔にできる人になりたい。」と思っていたと私は思います。

回想では、人生の転機となる出来事を列挙し、走馬灯のように駆け巡らせている。最後の一文では、書き手であるFuの読みが表明されている。終極の象りを「来世」に拓く表現に、Fuの願いが現れている。それは、読者にも同じ思いを抱かせる効果を感じ取れる。

さて、ここで着目したいのが、Fuの書き手としてのスタンスである。文末が「と私は思います」となっているのは、「たかしが本当にそう思ったかはわからない」というFuの書き手としての責任が現れている。これは、一文目の「かき続けていたそうです」という伝聞の形式の採用にも当てはまる。ここにFuの葛藤を垣間見ることができる。まず、Fuには、「たかしの気持ちになって」という態度があった。それが創作へ移ったとき、たかしを対象化するスタンスが駆動し、伝聞や推量の形式の採用となったと考えられる。では、なぜこのようなスタンスをとるようになったのだろうか。その要因を仲間とのかかわりから探してみたい。次の発話データは、第10時において、第3班の4名で物語の設計図を交流している様相である。

36Fu 「最後の一文」は、「来世でも子供たちを笑顔にできる人になりたいと思っていたはずで」で//終わりたいです。
 37Ha //すごい。
 38No Fuちゃんの最後どんな感じで終わるの？
 39Fu うんとかね、最後ね、なんだろうな。語り手からのさ、こう思っておいてほしいな：：ていうか。メッセージっていうか。
 40Mo メッセージ。

41No う：：ん。あ、Fuちゃん。すごい。
 42Ha ね。//最後の一文が、ちょっと感動する終わり方。
 43Fu //ありがとう。
 44No やっぱなんか、兄貴は生きて絵を書いてくれのところが、すっごくなんか、心に残るからいいなと思った=
 45Ha =うんうん確かに。

仲間からの肯定的評価によってFuが伝記の構想に自信を得たことがうかがえる。また、38Noから結末の表現について質問が提出されると、39Fuにおいて「語り手からのさ、」と、たかしの評価主体が「わたし」=「語り手」にあることを表明する。Fuは、最後の一文の構想はあったものの、学習者Noからの質問によってテキストに対する自らのスタンスが客観的視点にあることを捉えたのである。

最後に、Fuの自己形成について考察する。Fuは単元の振り返りに「弟の言葉が入れられてうれしかったけど、『最後の一文』が1番好き」「たかしや筆者の気持ちになって伝記を書けた」と記述した。それは他者との相互作用を通じて前景化した表現であり、スタンスであった。Fuは、抱えていた「ニガテ」意識を、仲間と共に物語を編むことを通して乗り越えていったと考察できる。

7 総合考察

本研究は、物語る力を育成するというねらいの下、伝記の語り納めを創作する授業実践の分析を通して、自己形成としての伝記学習について、成果を見いだすことが目的であった。

本研究においては、自己の読みを創出する過程としての伝記創作に焦点化した分析を行った。作品の内容面と形式面の分析を統合して考察すると、回想という認知的道具の使用により、学習者が被伝者に同化する機能。さらに、学習者が学習過程を振り返る機能が発揮されたと考える。ここにおいて、何を回想させてもよいのかという問題が立ち上がる。しかし、終極の象りは、被伝者が主体的な責任を負えない。そこで学習者は、被伝者に同化し共感しつつ、自身の読みを「正直さを曲げない気概」をもって回想部に表現したのである。それは、兄弟愛、家族への感謝、漫画家としての苦労や喜び、戦争と正義であった。

最後の一文は、慣れ親しんだ道具であったが、ここにおいても新たな機能の創出があった。学習者は、死の事実を伝えたり、書き手・語り手のメッセージを届けたりした。また、語り納めの創作は、自身の読みの創出であるとともに、読者へ解釈の責任を委ねる行為でもあった。最後の一文の機能によって、学習者の読みが多様な解釈に拓かれたと言える。教師においては、それを味読し解釈する中で彼らの読みと自己を捉えていくこととなる。自己形成としての伝記学習は、学習者と学習者、学習者と教師とのコミュニケーションを喚起する学習活動となり得ると考える。

最後に、今後の課題を2点挙げる。1点は、小・中学校の教科書教材として一度だけ登場する伝記教材を対象に、どのような学習が構想できるかということである。本研究において成果が導き出した背景として、物語創作を重ねてきた学習者が対象であったことが一因として考えられる。従来通り、学習者に生き方を表明させることでよいのか。伝記を読み広げることでよいのか。創作の経験の浅い学習者にとって、伝記創作にどのような難しさがあるのか。これらの点について検討する必要がある。もう1点は、文学教材を用いた創作と伝記創作との類似点、相違点を整理することである。本研究では、伝記の文学的要素に着目した伝記創作の学習を構想している。文学を読むことと物語創作を関連させたカリキュラムの中に伝記学習を位置付ける際に、どのような留意点があるのか今後明らかにしていく必要がある。

【引用・参考文献】

- 青山由紀 (2021) 「読むこと」と関連づけた物語創作指導」日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』No.596 pp.10～15
- 小川高広 (2018) 「伝記を国語授業で読むことの探究－小学5年『レイチェル＝カーソン』の比べ読みの学習の考察から」『教育実践研究』第28集 上越教育大学学校教育実践研究センター pp.1～6
- 小川高広 (2021) 「文学を読む意義としての「物語る力」の育成－文学を読み、物語を創作する学習におけるアンケートの分析から」『国語科学学習デザイン』第5巻第2号 pp.30～40
- 住田勝 (2019) 「社会文化的実践としての創作－「創作文集」・「ライティング・ワークショップ」」浜本純逸監修、三藤恭弘編『小学校「物語づくり」学習の指導－実践史をふまえて』溪水社 pp.141～168
- 住田勝 (2021) 「語り＝物語行為」に着目した文学テキストの教材研究の可能性」『全国大学国語教育学会第140回2021年春期大会（オンライン）研究発表要旨集』pp.193～196
- 三藤恭弘 (2021) 『「物語の創作」学習指導の研究』溪水社
- Genette, Gérard (1972) *Discourse du récit* in *Figures III*. Editions du Seuil à Paris. ジェラルド・ジュネット (花輪光・和泉涼一訳) (1985) 『物語のディスクール－方法論の試み』水声社
- Maurois, A (1930) *Aspects de la Biographie*, Paris : Bernard Grasset. アンドレ・モロワ (稲村善二訳) (2000) 『伝記の諸相』国立群馬工業高等専門学校