

# 創作文の指導におけるストーリーマップ活用の意義

山本 茂喜・山村 勝哉\*  
(国語教育講座)(附属高松小学校)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部  
\*760-0017 高松市番町5-1-55 香川大学教育学部附属高松小学校

## Instruction of the Creative Writing which Utilized the Story Map

Shigeki Yamamoto and Katsuya Yamamura\*

*Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522*

*\*Takamatsu Elementary School Attached to the Faculty of Education, Kagawa University, 5-1-55 Ban-cho, Takamatsu 760-0017*

**要旨** 創作活動は、新学習指導要領において、小学校から高等学校に至るまで重視されている。これは現行の指導要領と比べると格段の差があり、昭和20年代以来の重視だと考えられる。しかし、創作活動の意義は曖昧であり、PISA型読解力の観点から新たな意義を見出す必要がある。創作文の学習指導は、構想面での指導が一般的であった。そこで、構想面の新たな指導法として、物語論の成果に基づく「ストーリーマップ」を提案する。

キーワード 創作文 ストーリーマップ クリティカルリーディング 物語論 PISA

### はじめに

国語科教育の「書くこと」をめぐる分野の中で、いわゆる「創作活動」の重要性が再注目されている。学習指導要領においては久しく看過されてきたが、新指導要領においては、小学校から高等学校に至るまで、重要な位置を与えられている。

本小論では、創作活動の中で、特に「物語」を中心とする「創作文」の学習指導を取り上げ、その新しい意義について考察するとともに、物語論に基づく「ストーリーマップ」を活用した新しい指導法を提案したい。

### 1. 創作文の学習指導の重視

#### (1) 日本における創作文指導の特徴

「創作文」とは、これまで「創作」や「創作的な活動」、「フィクション」などと呼ばれてきた、創造的な「書くこと」を指す言葉である。

創作文の学習指導は、日本よりもむしろ欧米で盛んに行われている。IRA(国際読書学会)の辞書によれば、創作文にあたる言葉として、“creative writing”があり、次のように定義づけられている<sup>(1)</sup>。「主として隠喩的な言葉と関係付けられた思考を通して、書き手の考えと感覚を想像的に表現する、書くことにおける散文と詩の形式。注記：思うに、creative writing とは、説明的な書くことに特有の、

事実の正確さや考えの論理的な展開を求めないものである。」

英米においては、ここで注記されている「説明的な書くこと」、すなわち「論理的文章」とともに、「想像的に表現する」ことである creative writing は表現指導の二本柱となっている。

それに対して我が国では、想像的な創作文の指導はほとんどなされてこなかった。あくまでも「生活文」が中心だったのである。

また、英米においては、論理的な作文とともに創作文においても、ある「型」を活用して書く指導がなされている。「型」を活用して書く力を、「創作力」と考えているのである。

これに対して日本では、伝統的に「見たまま感じたまま」を書くことが個性であり創造力だと考えられてきた。

## (2) 新学習指導要領における創作文

新学習指導要領においては、この創作文の指導が格段に重視されたことが注目される。

まず、小学校の1・2学年の「書くこと」の言語活動として、「ア想像したことなどを文章に書くこと。」とある。これについて『小学校学習指導要領解説国語編』（文部科学省）では、「想像したことなどから、登場人物を決め、簡単なお話を書いたり、見たことや経験して感じたことを詩の形式で書いたりする。」とあり、物語や詩の創作を想定していることがわかる。

以降、中学校2年に至るまで、「書くこと」の言語活動の「ア」の項目は、主として創作活動に関する項目となっている。

小学校の3・4学年の「書くこと」の言語活動では、「ア身近なこと、想像したことなどを基に、詩をつくったり、物語を書いたりすること。」とある。この点について、『小学校学習指導要領解説国語編』では次のように記している。

ここでは、学校や家庭、地域などで実際に見聞したり、行動したり、経験したりしたことや想像したことなどを基に、詩をつくったり物語を書いたりする。「C読むこと」(2)の「ア物語や詩を読み、感想を述べ合うこと。」と

の関連を図り、詩や物語の基本的な特徴を理解し、書くことを楽しむようにすることが大切である。

そして、次のように、「物語の基本的な特徴」を具体的に解説している点が注目される。

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ること、フィクション（虚構）の世界が物語られていること、冒頭部に状況や登場人物が設定され、事件とその解決が繰り返され発端から結末へと至る事件展開によって構成されていることなどの特徴をもっている。また、詩も物語も、語り手が、一人称や三人称などの視点から語っていく形式となっている。

この点について、5・6学年の「書くこと」の言語活動には、「ア経験したこと、想像したことなどを基に、詩や短歌、俳句をつくったり、物語や随筆などを書いたりすること。」とあるが、『小学校学習指導要領解説国語編』では、「イ構成に関する指導事項」において、「文章全体の構成としては、例えば、物語では、「状況設定－発端－事件展開－山場－結末」などと記述されている。

このように、物語の基本的な特徴について、次の三点において具体的に示しているのである。

- ①登場人物の役割
- ②物語の構成（状況設定と事件、解決。または状況設定－発端－事件展開－山場－結末）
- ③視点と語り

指導要領の記述そのものではないものの、『解説』において、このように物語の「内容」についての具体的な説明がなされたのは、注目されるべきことである。

後に述べるように、物語論の知見からすれば、なお不十分な点や、混乱している点（視点と語りの混在など）があるものの、物語の内容面での特徴について触れられることの無かったこれまでと比べるならば、一歩前進したと言えるだろう。

さて、次いで中学校では、2学年において、「書くこと」の言語活動として、「ア表現の仕方

を工夫して、詩歌をつくったり物語などを書いたりすること。」とある。この点について『中学校学習指導要領解説国語編』では、2学年の、「書くこと」の「イ構成に関する指導事項」において、次のように記されている。

なお、物語を書くような場合には、伝えたい事柄が、どのように推移し展開したのかが明確になるように、場面や登場人物などの設定や事件の発端、山場、結末などの文章の構成を考えて書くことが大切である。

また、「言語活動」については、「身の回りの物事や体験、心の動きなどをとらえて詩歌をつくったり物語を書いたりすることは、生徒のものの見方や感性を豊かなものにつなげる。例えば、事柄や心情が相手に伝わるように、描写を工夫して書くことなどの指導に効果的である。」と述べられている。

このように、創作活動の意義として、「ものの見方や感性」を豊かにすることがあげられている。しかし、小・中全体を通して、創作活動の意義についての記述は乏しく、このように重視されるに至った理由は明確ではない。

一方、「創作文」にあたる指導内容として、平成20年度版高等学校学習指導要領には、「国語総合」において、「B書くこと」の言語活動の中に、「ア情景や心情の描写を取り入れて、詩歌をつくったり随筆などを書いたりすること。」と記されている。

また、「C読むこと」の中にも、「ア文章を読んで脚本にしたり、古典を現代の物語に書き換えたりすること。」という言語活動例が示されている。

また「国語表現」においても、言語活動例のイとして、「詩歌をつくったり小説などを書いたり、鑑賞したことをまとめたりすること。」があげられている。

さらに、「現代文B」においても、言語活動例のウとして、「伝えたい情報を表現するためのメディアとしての文字、音声、画像などの特色をとらえて、目的に応じた表現の仕方を考えたり創作的な活動を行ったりすること。」とある。

以上のように、小学校から高等学校に至るまで、新学習指導要領においては、詩歌、随筆、脚本、物語・小説、さらに、多様なメディアによる創作的活動など、様々な創作活動が取り上げられている。

平成10年版においては、小・中には創作活動に関する記述はなく、高等学校においてようやく、「現代文」の言語活動例として、「ウ文章の理解を深め、興味・関心を広げるために、関連する文章を読んだり創作的な活動を行ったりすること。」とあるのみだった。このことと比べると、格段に重視されていることがわかる。

この理由は、中教審の答申を見ても定かではないが、中教審の審議経過報告（平成18年2月13日）に記された、次のような文言から伺うことができる。

国語教育は、我が国の文学や言語文化を継承・発展させるという大きな使命がある。文学や言語文化に親しみ、創造したり演じたりするのに必要とされる、読書、鑑賞、詩歌や俳句なども含めた創作や書写などの言語活動ができることが重要である。

このように、「文学や言語文化」の「継承・発展」という理由が挙げられている。「伝統的な言語文化」の重視に繋がるものだと言えるだろう。

### （3）昭和20年代における創作文の指導

このような観点は、昭和20年代における創作活動の重視の理由と共通している。創作文の指導の重視は、昭和20年代にまでさかのぼるのである。

『昭和26年改訂版 中学校・高等学校 学習指導要領 国語科編（試案）』では、「目標」の中に、中学校において、「18 簡単な詩や論文や物語を作ることができる。」とある。また、高等学校においても、「14 創作したり、論文を書いたりすることができる」とある。

このような創作活動の意義は、どのように考えられていたのだろうか。まず第一に、「高い言語文化を享受する基礎」の一つと位置付けられている。さらには、「（一）高等学校における書くことの学習指導の意義」として、「書く

機会をたびたび与えて、かくれた才能を発見したり、それぞれの個性をじゅうぶんに伸ばすようにする。]とあり、次のように記されている。

自由な創作活動を行って、個性を豊かにすることは、高等学校の生徒にとって、欠くことのできない尊い経験である。こうした経験によって、文学的な才能が呼び出されることも多い。それぞれの興味によって、それぞれの好む創作活動をさせるとともに、各種各様の形式を試み、自己表現の機会をたびたび与えるがよい。創作活動を行うことは、このころの生徒の精神発達の上に、重要な意味を持っている。

また、「(四) 具体的目標」の中に、「11 いろいろな形式の文学的な創作を試みて、自己表現の喜びを経験する。」とあり、「(五) 学習指導上の注意」として、「10 文学的な創作を試みることを価値をじゅうぶんに認識させることがたいせつである。創作という精神活動をとおして、経験がより深まり、より豊かになって、人格の深化、生活の豊富がもたらされる。その創作表現の技術は、実生活に必要な文章を書くことの上に生きてくる。」と記されている。

以上のように、昭和20年代においては、「言語文化の享受」とともに、「自己表現」や「人格の深化」等が考えられていたことがわかる。

## 2. 創作文の学習指導の現代的意義

新指導要領における創作活動は重視されているものの、その意義は明確にはされておらず、あるいは従来の意義と同様であり、積極的な意義付けに乏しい。

しかし、PISA型読解力の必要性が叫ばれ、「活用」型の学習が重視される今、創作活動にも、新しい、積極的な意義を見出す必要がある。ここでは、創作文である「物語」の創作に焦点を当て、その新たな意義について三点述べる。

### ①創作力と自己表現

まずあげるべきは、想像力と思考力を駆使して、オリジナルの作品を創造し、他者に発信す

ることは、今必要とされる重要な言語力の一つだということである。これまでのようにテキストを単にそのまま受容するだけではなく、それをもとに自分からも発信する、「相互作用」としての言語力が求められているのである<sup>(2)</sup>。その際、ある「道具」(ツール)を「活用」して、課題を解決し、発信していく。それが、PISA型読解力の核心に他ならない<sup>(3)</sup>。

また、自己表現としての創作力は、プレゼンテーションやスピーチなど、様々な言語活動に応用できる力でもある。なぜなら、これらの言語活動はいずれも創造的な活動であり、後に述べるように、「問題」と「解決」という構造に基づく、一種の「物語作り」に他ならないからである。

### ②様々なジャンルの書く力の育成

我が国における「書くこと」は、大正期の『赤い鳥』綴り方や生活綴り方以来、伝統的に、「ありのまま」に「感じたまま」を書くことに偏っており、いわゆる生活文が中心であった。しかし、先に引用した中教審の審議経過報告にあるように、言語文化には、リアルで写実的な生活文以外にも様々なジャンルがある。学習者はこれら様々なジャンルの書くことを経験する必要がある。

特に創作文は言語文化の中心的なジャンルであり、それを体験する意義は大きい。

### ③読むこととの連携

原和久は、米国におけるcreative writingについて、「文学作品を子供たちに教えるときには必ず、そこで使われている表現の技術も教え、その技術を使って自分自身の作品を創作させるという、いわば実践のトレーニングを」行っていることを指摘している<sup>(4)</sup>。テキストを読んだあとで、続き話を書いたり、脚本を書いたり、リライトする学習においても、テキストの主題を活かすことはもちろん、文体やレトリック、伏線等の表現技法を用いることによって、読むことの学習と有機的に結び付けることができる。

また、創作文を書くことは、作者の立場に立つことでもある。それによって、表現者の立場

からテキストを批判的に検討する、いわゆるクリティカル・リーディングの基礎を身につけることができる<sup>(5)</sup>。また特に物語については、物語の基本構造を学ぶことによって、物語のスキーマ(物語文法)を身につけることができる。これは、先述したように、物語の読みだけではなく、様々な言語活動に活かすことが可能なフレームである。

### 3. これまでの創作文指導の方法

創作文の指導方法としては、主として①創作意欲を喚起し、創作することの抵抗感を無くする場面作り、と②創作そのものの方法的指導、に大別することができる。①は構想の指導、②は構造の指導、と言い換えることができよう。

現在行われている創作文の指導の多くは、創作の構想段階の指導にあたる。表現意欲を喚起し、「書くことがない」という状況を解消して、自然に書きたくなるような工夫である。

その代表的なものとして、中学校における大村はまの創作指導をあげることができる。大村はまは、文字の無い絵本である安野光雅の『旅の絵本』やリンド・ワードの『白銀の馬』をもとに、物語を創作させたり、童話の設定を借りて、自分の物語を構想させたり(五つの夜)、別役実「空中ブランコ乗りのキキ」の途中から書き継ぎをさせたり等している。

その意図について大村は、「その子どものなかに育った創作の力は、いわゆる作品を生み出さないことの方が多いであろう。どこに、どう生きてもよい、むしろ、どこにでも、どのようにでも生かされる創作の力である。」と述べ<sup>(6)</sup>、「創作の力—自分の中から新しいものを生み出していく力はだれにも必要である。」<sup>(7)</sup>としている。そのために、「取材」の部分で教師が肩代わりして、創作することを数多く体験させようというのである。

この大村はまの言う「どこにでも、どのようにでも生かされる創作の力」は、先に述べた「物語文法」というスキーマ、あるいは「問題」と「解決」というストーリーマップのフレーム

に通じるものと言えるだろう。

また、田中宏幸は、高校生を対象に様々な「インベンション指導」を展開している<sup>(8)</sup>。例えば、以下のようである。

- ①絵本を素材とした物語の創作指導(シルヴァスタイン『ぼくを探しに』を素材として、架空の人物を設定して物語を書く、主人公に手紙を書く、主人公の日記を書く等)
  - ②「場」の設定に工夫を凝らした手紙文の指導(芥川龍之介の恋文に対して、お断りの返事を書く)
  - ③範文のレトリックを利用してエッセイを書く(寺田寅彦「柿の種」のレトリックの「型」を利用して書く)
  - ④枠組み表現を活用してエッセイを書く(伊丹十三「目玉焼きの正しい食べ方」の表現を「枠組み」として活用してエッセイを書く)
  - ⑤唐詩を口語定型詩に訳す
- 等、様々な取り組みがなされている。

また、原和久『創作カトレーニング』では、木下順二「夕鶴」をはじめとする文学作品を素材に、次のような多様な創作活動を実践している。

- ①文体を模倣し、「夕鶴」のプロローグ部分の脚本を書く
- ②「夕鶴」の登場人物の視点で詩を書く
- ③「夕鶴」を素材にポップスの歌詞を書く
- ④「夕鶴」の一部を脚色して漫画を書く
- ⑤武者小路実篤「友情」の伏線を生かして続編を書く
- ⑥高村光太郎「智恵子抄」のパロディを書く

### 4. 構造の指導としてのストーリーマップの活用

以上のように、創作文の「構想」段階における指導は様々な開発されている。一方、創作文の「内容」面の指導は、表現技術の指導、特にレトリック面の指導が中心であり、作品の「構造」についての指導は不十分である。

特に物語について、「物語内容」の指導は、あまり行われていない。これは、一つには、内

容については「自由に書く」ことが創造であるという根強い考えが背景にある。二つには、物語の構造について、「起承転結」や、指導要領の「解説」が示す「状況設定－発端－事件展開－山場－結末」といった伝統的な型しか知られていないことによるものと考えられる。

これに比べて欧米では、物語論（ナラトロジー）や認知心理学における物語文法の考えを取り入れた「ストーリーマップ」を用いて、物語の構造を学習している。

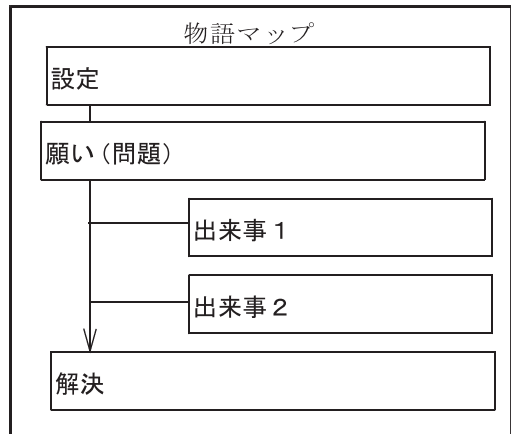
ストーリーマップとは、先に引用したIRAの辞典によれば、「順序にかかわらず、テキストにおける出来事あるいは考えの間の、意味関係を示す意味マップ（semantic map）」と定義されている。なお、この辞典の旧版である、“A Dictionary of Reading and Related Terms”（Harris,T.L. and Hodges,R.E,1981）では、story map の項目は立てられていない。管見に入った文献の発表年から見ても、ストーリーマップは、1970年代末以降に開発された読解方略だと思われる。すなわち、1970年代半ば以降に発展したスキーマ理論を援用した学習方法の一つだと考えられる。

ストーリーマップは、いわゆるマインドマップや意味マップ、ウェビングなどと呼ばれるマッピングの一種である。しかし、マインドマップが、ブレインストーミング的な拡散思考を助けるのに対して、ストーリーマップは、その次の段階として、アイデアを組み立てるための物語の基本的な「型」を示す。

その型は、「問題」と「解決」を基本とする。物語は、中心人物が、ある問題（欠損）を抱えるところから始まる。その問題を解決しようとして、行動を起こす。様々な難題をクリアして、最終的に問題は解決される。

物語には、他にも「出発」と「帰還」、「禁止」と「違反」、「魔法の道具」「変身」などの諸要素がある。しかし、あくまでも基本は「問題」と「解決」という型にある。中心人物に「問題」（欠損）がなければ、ストーリーは創作できない<sup>(9)</sup>。

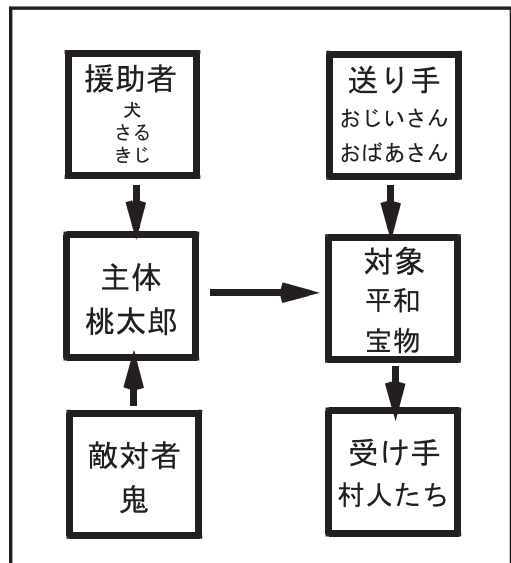
### ① ストーリーマップの例



このように、ストーリーマップとは、「問題（欠損）」と「問題の解決（欠損の解消）」を基本線として物語を作っていくツールである<sup>(10)</sup>。

また、物語の設定として、登場人物を「中心人物（主体）」と、それに対する「援助者」、「敵対者」とに分けて考える。さらに、その中心人物（主体）が希求するものを「対象」とする。この対象が、物語のテーマにつながっていく。

### ② 「桃太郎」を例とした設定マップ



ストーリーマップの原理は、ソーンダイクラの物語文法と、プロップを始祖とする、ダンダス、グラマス、ブレモンらの物語論における物

語の構造分析に基づいている。(この点については、拙稿<sup>11)</sup>において詳述した。)

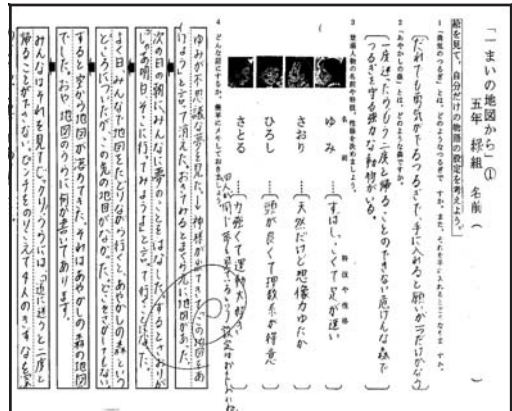
従来の「起承転結」等とは異なり、ストーリーマップは、物語の内容を示していることに特徴がある。つまり、物語の「発端」は、中心人物の「問題」からスタートし、その問題が解決する(解決しない場合もある)ことが「結末」となる。また、その途中では、「難題と解決」がいくつか挟み込まれ、その最後のものが「クライマックス」(山場)となるのである。

以下に示すのは、平成20年10月に、附属高松小学校小学校5年を対象に、山村勝哉によって行われた、ストーリーマップを活用した実践の概略である。東京書籍の教科書教材「一まいの地図から」(5年)を用いた学習である。ストーリーマップを小学校の実態に合うように改良した「物語マップ」を開発して活用している。


- ① 一枚の絵を手がかりにして、想像をふくらませる。



- ② 場所、人物、願いの設定をする。



- ③ 物語マップを活用し、「発端、山場、結末」を設定する。

物語マップ 名前	
登場人物  ゆみ --- 丹田にくて足が早い さおり --- 天然だが想像力ゆたか ひろし --- 頭がいい さとの --- 力強くて運動好き	願い・問題  不思議な夢を見た(ゆみ) 行くことになった。
山場  つるぎとぬわといたとき若か くすれて専気のつるぎほどこ かに落ちていた。	解決  つるぎはとれなかつたけれど みんな(四人)のさすおは茶 また。みんなはドットでわ いた。
題名 _____ 作者 _____	

- ④ 物語マップをもとに創作する。(児童作品例)

不思議な地図をたどっていくと……

K・Y

学校ですごく仲良しのゆみ、さおり、ひろし、さとのの四人組がいました。ある日、ゆみがとても不思議な夢を見ました。その夢は、神様が出てきて

「この地図をあげよう。」  
と、言って消えたという夢でした。しかも、不思議なことに起きてみるとまくら元に地図が置いてあったのです。

つぎの日の朝、ゆみは夢のことをみんなに話しました。するとさおりが

「じゃあ、明日そこに行ってみようよ。」

と、言って行くことになりました。そして、みんなは図書館に行ってぼうけんの本を一人一冊ずつ借りてきて、ゆみの家で計画を立てることになりました。みんながぼうけんの本を読んでいると、本の中にみんなひきずりこまれていきました。

みんなは「あやかしの森」という一度迷ったら、もう二度と帰ることのできない危険な森で、剣を守る強力な動物もいるところにいました。でも地図はまくら元に置いてきたままです。どうしましょう。すると空から地図が降ってきました。おや、地図の裏には何か書いてあります。それは、

「あやかしの森のおくにある剣をとるために、助け合って四人のきずなを深めなさい。」

と、書いてありました。でも、みんなは何も言わずに進んで行きました。

最初は速い川があります。その上、向こう岸にサルが二匹待ちかまえています。

「どうしよう。」

と、みんなこまりました。でも想像豊かなさおりは、サルとふつうにしゃべっています。みんなさおりのところに集まります。するとサルは

「柿を二つとってきたらここを通してやる。」

と、言いました。そこで、足の速いゆみは柿を二つとってきて、サルに川渡りを手伝ってもらいました。

進んで行くとイノシシがいます。

「どうしよう。」

と、みんなこまりました。でも頭の良いひろしは雑木林に入って行って固い木の枝を4本とってきました。ひろしが

「みんな、イノシシに向かって投げろ。」

と、いっていっせいにイノシシに向かって木の枝を投げると、みんなは夢中になってにげました。後ろを振り返るとイノシシがおこって追いかけてきます。目の前に橋があります。橋を渡ろうとしたとき、橋がくずれてもう渡れません。みんなは息をの

みました。すると向こうの方からわしが飛んで来て、「わたしの背中に乗りなさい。」

と、言って連れて行ってくれました。

少し進むと、クマがいますが、眠っています。これはラッキー。岩の上を通ることにしました。

最後は分かれ道。どちらに行くかまよった時、シカが「こっち。こっち。」

と、よんでいます。

「よし、シカを信じて進もう。」

みんながシカについて行くと、勇気の剣がありました。みんなで剣をぬこうとしたとき、剣のささっていた岩がくずれて、勇気のつるぎはどこかへ落ちていきました。

すると……。夢に出てきた神様が目の前に立っていました。そして、

「おめでとう。」

と、神様がいました。みんなは、なぜだろうと不思議に思いました。そして、

「なぜですか？」

と、聞くと、

「それは、絆が深まったからです。」

と、言って消えました。そして、みんなそろって帰ろうとしたとき、みんなはゆみの家で眠っていました。

ストーリーマップを用いた創作文の学習指導の実際については、稿を改めてさらに詳しく記すことにする<sup>(12)</sup>。

<付記> 本研究は、平成20年度学部教員と附属学校教員による共同研究プロジェクトの成果の一部である。

<注>

(1) Harris, T. L. and Hodges, R.E. (eds.), *The Literacy Dictionary The Vocabulary of Reading and Writing*, International Reading Association, 1995

(2) 山本茂喜「フィンランドの国語教科書と日本の教科書」『国文学 解釈と教材の研究』, 2008年9月号

(3) 山本茂喜「物語文におけるPISA型「読解力」とは何かー“Reading for Change”をもとにー」『香



- 川大学教育学部研究報告』第I部第128号, 2007
- 同「文学的文章におけるCritical Readingについて  
- PISA型「読解力」における「熟考・評価」の  
方法-」桑原隆『新しい時代のリテラシー教育』  
東洋館出版社, 2007
- (4) 原和久『創作力トレーニング』岩波ジュニア  
新書, 2005, pV
- (5) 山本茂喜「説明的文章におけるクリティカル・  
リーディングの方法-「ヤドカリとイソギンチャ  
ク」の授業について-」『香川大学国文研究』第33  
号, 2008
- (6) 大村はま『大村はま国語教室』第6巻, 筑摩  
書房, 1986, p73
- (7) 同上, p74
- (8) 田中宏幸『発見を導く表現指導』右文書院,  
1998
- (9) 内田伸子『子どものディスコースの発達』風  
間書房, 1996
- (10) 大塚英志(『物語の体操』朝日新聞社, 2000,  
同『ストーリーメーカー』アスキー新書, 2008等)  
によって物語論に基づく創作指導が行われている。  
また鹿内信善(『「創造的読み」の支援方法に関す  
る研究』風間書房, 2007等)によって物語構造を  
生かした詩の「創造的読み」の実践研究が行われ  
ている。
- (11) 山本茂喜「フィンランド国語教科書における「物  
語の構造」の学習について-その系譜と意義-」『香  
川大学国文研究』第31号, 2006
- (12) 山村勝哉「実践事例2 /第5学年 「目指  
せ小説家 ~物語マップを利用して~」」香川大  
学教育学部附属高松小学校『活用する力を育むパ  
フォーマンス評価』明治図書, 2009, 参照