

【原著論文】

中学校国語科の物語創作における題材設定の方法 ー田丸式メソッドによるワークシートを活用してー

甘樂 裕貴*1・杉本 直美*2

*1 日本体育大学大学院教育学研究科博士前期課程

*2 日本体育大学

本研究は、中学校国語科の物語創作における、題材設定時の指導方法を提案することを目的とした。具体的には、言葉と言葉を組み合わせることで物語の題材を設定する田丸式メソッドのワークシートを活用して、中学生が実際に物語の題材を設定し、物語を創作できるかどうかを、授業を通して検証、考察した。

その結果、言葉と言葉を組み合わせて物語の題材を設定する田丸式メソッドのワークシート及び田丸式メソッドに第一著者が改良を加えたワークシートが、学習者が題材を設定する上で有効であることが確認できた。また、この題材設定の方法を用いることで、調査対象の91.0%の学習者が物語の構成要素である「複数の出来事」、「出来事を意味づける時間の流れ」及び「登場人物の変容」を含んだ文章を書き、実際の文章が物語文であることも確認できた。

キーワード：物語創作，題材設定，田丸式メソッド

How to choose a topic for story creation in junior high school Japanese language classes -Using worksheets based on the Tamaru method-

Yuki TSUZURA*¹ · Naomi SUGIMOTO*²

*¹Master's Program, Graduate School of Education, Nippon Sport Science University

*²Nippon Sport Science University

This study proposes a teaching method for establishing themes in story creation in junior high school Japanese language classes. Specifically, using the Tamaru Method worksheet, which sets the theme of a story by combining words, we verified and considered whether junior high school students could set the theme of a story and create a story.

In this study, we confirmed that the Tamaru Method worksheet—which sets the theme of a story by combining words—and the Tamaru Method worksheet, which the author improved, are effective in helping students set themes. We also confirmed that by using the method of setting the theme in this study, 91.0% of students were able to establish the components of a story: “multiple events,” “the flow of time that gives meaning to the events,” and “the transformation of characters.”

Keywords: Story creation, Subject setting, Tamaru method

1. 研究の目的とその背景

本研究の目的は、中学校国語科の物語創作における、題材¹⁾設定時の指導方法の一つを提案することである。具体的には、言葉と言葉を組み合わせることで物語の題材を作り出す田丸式メソッドを使って、中学生が実際に物語の題材を設定し、物語を創作できるかどうかを、実践授業を通して検証、考察する。

まず、本研究の目的を設定した背景を、国語教育における物語創作指導の現状と課題から述べ、次に、本研究で提出される学習者の文章が物語文であるかどうかを検証するために、本研究における「物語」を定義する。

国語科の授業における物語創作は、『小学校学習指導要領（平成20年告示）』及び『中学校学習指導要領（平成20年告示）』では、小学校第1学年から第6学年、中学校第2学年の言語活動例に位置し、『小学校学習指導要領（平成29年告示）』『中学校学習指導要領（平成29年告示）』では、小学校第3学年及び第4学年、中学校第2学年の言語活動例に位置している。このように、学習指導要領の言語活動例に位置付けられているにも関わらず、物語創作の指導は、他の文種と比較して不振である。例えば、山本ら(2012)は、「日本において、物語創作を本格的に取り上げた実践はあまりなされていない。」と論じ、その理由を「系統だった指導法や評価法は十分に確立されていない」ことにあると推測している。

また、木元(2018)は、「教科書に取り上げられている創作教材の種類は意外に多い。一方で実際の授業場面で創作が取り上げられることは少ない」とし、教科書における多様な物語創作の教材に対して実践の少なさを論じる。そして、創作学習の活性化のためには「創作の意義、手順、作品例などを詳細に示すことが重要」とする。

物語創作における有用性と指導に関する三藤(2021)の調査では、小学校の教師の「約9割が「物語の創作」学習に対して教育的有用性を感じながら、同時に約9割が「物語の創作」学習指導に関して「悩みがある」という結果が出ている。

これらのことから、効果的な指導方法が十分に確立されていないことが、学校現場における物語創作の不振の一つの要因となっているといえる。

2. 本研究の理論的枠組み

2.1 本研究における物語の定義

小和田(1988)が「物語」をどう定義するかについての確たる共通理解が成立していない」というように、物語にはいくつかの定義が存在する。

例えば、奥野(2009)は、「広義では、語り手がだれかにあるまとまりのある出来事を語ったものをいう」とし、増田(1988)は、「作者が見たり聞いたりしたことや想像したことを土台にして、ある人物や事件について筋道立てて書いた散文の文学作品」とする。また、文章の構成要素から物語を定義づけているものとして、丹藤(2016)は、「物語」とは、2つ以上の出来事が継起的に語られた言語行為である」と定義し、次のように論じる（下線は引用者による。以下同様）。

「メロスが走った」では物語にはならない。
 「メロスが走った。そして王城に着いた」という複数の出来事があって物語となる。また、「物語」とはある出来事をはじめから終わりまで時間の流れに沿って筋立て意味付けていく行為でもある。「継起的」としたのは、物語には時間が必要だからである。また、「物語」には登場人物（主人公）Aがある事件や出来事に遭遇（体験）し、A'として変容するという構造になっている。このような物語の構造は有史以来普遍的なものである。

つまり、物語には「複数の出来事」と「出来事を意味付ける時間の流れ」と「登場人物の変容」の3つの構成要素が必要であることが分かる。本研究では、学習者の文章が最終的に物語文として成立しているかどうかを可能な限り明快に判断するため、丹藤が整理した物語の定義を採用し、示された構成要素をその観点とする。

2.2 物語創作における題材設定の位置とその方法

望月(1972)が、「対象にかぶりつくような、ひとつの契機というもの、これを教師はどうやってこどもに与えるかが、作文教育上の最大の問題であります。」と論じるように、本研究が題材設定に注目するのは、物語創作における書きたい対象を発見する段階だからである。

また、創作指導に注力してきた実践者である大村(1983)は次のように述べる(中略は引用者による。以下同様)。

創作の、文学のいちばん大事なことは取材ではないか。一つのテーマを持っていても、その取材がまずかった場合、これを、というものがなかった場合には、どんな筆力があっても、いい作品にはならないなと思いました(中略)作文が書けない、書けないという最大の原因は、書くことがないことでしょう。これが書きたい、ということがある場合、それをほんとうに書けないということは、珍しいと言えると思います。

大村は、「書けないという最大の原因は、書くことがないこと」と述べ、題材設定時に効果的な指導をすることで、書きたいものをもたせることができるとする。さらに「書きたい」ことが発見できた場合は、「書けないということは、珍しい」と述べ、題材設定が物語を書き上げることができるかどうか直結する要素であることにも言及している。

創作の題材として映像や音楽を提案する町田(2010)は、「何もないところから創作するよりは、学習者にとって想像するきっかけが得られて取り組みやすい」とし、題材設定時に想像する契機を与えることの必要性を述べる。

これらの指摘から、物語創作においては、題材設定における指導が重要であることが示唆される。

では、題材を具体的にどのように設定すればよいのか。題材を設定する指導方法について、田中(2017)は次のように提案する。

特に推奨したいのは、「題材の焦点化」と「視点の転換」である。誰もが既に知っていることであれば、今さら何も言うことはない。だが、自分が発見したことだという喜びや、相手がまだ知らないことだという認識があれば、是非とも伝えたいという気持ちが湧いてくるであろう。言い換えれば、読み手との間に「情報格差」がある状態を作ってやればよいのである。そのために、当該児童・生徒しか知らない「題材案」や、「題材への切り口」(観点)を提示してみればどうだろう。発想の種をもらい、それに触発されて、新たな「想」を展開していくのではないか。

情報格差とは、「大辞林」では「①所有する、あるいは入手できる情報の質・量から生じる格差。」のことを指す。しかし田中の言う「情報格差」とは、より限定的な意味を示し、読み手が知らない題材案を書き手のみが持っていることから生じる格差のことを指している。

つまり、学習者が題材設定時に自分しか知らない題材を発見し、読み手との間に「情報格差」を生じさせることができれば、伝えたいという意欲を喚起できることになる。

これまでの題材設定として、大村(1983)は四コマ漫画や既存の物語、文字のない絵本などの教材を使用して、題材を与える方法をとっている。

木本(2018)は「資料としては、写真、絵画、漫画などがある」と教科書教材でも題材のもとになる教材を提示していることを示している。一方で三藤(2021)は、このような写真や絵画を題材設定時に与えることの有効性を述べつつも、「しかし、そうすると今度は児童個々の自由度が狭まり、どの子も同じような話になりがちである。」と共通の教材を扱うことの問題点を指摘している。

全国大学国語教育学会国語科教育研究、大会研究発表要旨集を J-STAGE (JST 科学技術情報発信・流通総合システム) によって「物語 創作 題材 国語」のキーワードで検索をおこなったところ、77 件の論文が見られた。具体的な題材設定の

ワークシート① 名詞を探す／名詞から思いつくものを書いてみる

- ①下の例を見ながら、いろいろな名詞を20個探して書いてください。
- ②その中から1つだけ名詞を選んで○をつけ、その名詞から思いつくことを自由に10個書いてください。

②

名詞から思いつくことを書いてみよう

①

名詞を探して書いてみよう

※①と②の順番に注意してください!

例：太陽で思いつくこと

発電に使える
マグマみたい
皆既日食(かいきにつしよく)
ぼかぼかする
夕焼け

例：

ガラス	腕
粘土	タコ
○太陽	水筒
冷蔵庫	傘
たんす	鏡

※ここは後ほど使うので何も書かなくてOKです。

図1 田丸(2020)によるワークシート①

方法としては、続き物語、古典の翻作、絵からの創作などが挙げられているものの、「情報格差」に着目した論文は見られなかった。

2.3 題材設定時における田丸式メソッドの活用

そこで、本研究では、学習者しか知らない題材を発見する手法を提案している田丸²⁾(2020)の田丸式メソッドを取り入れることにする。

田丸式メソッドは、言葉と言葉を組み合わせてショートショート³⁾の題材を設定するものであり、**①**不思議な言葉を作る**②**不思議な言葉から想像を広げていく**③**想像したことを短い物語にまとめる、という3段階で構成されている。ここでいう「不思議な言葉」とは、「たとえば「発電に使えるタコ」や「ぼかぼかする傘」などといった、日常生活では決して耳にしないような言葉のこと」(田丸、2020)である。田丸式メソッドでは、この「不思議な言葉」を題材とする。

①不思議な言葉を作る段階では、ワークシート①を使用する(図1)。まず「名詞を探して書いて

みよう」という枠に名詞を書く。次に、「名詞から思いつくことを書いてみよう」という枠に、先ほど書いた名詞から一つを選び、連想する言葉を書く。

②不思議な言葉から想像を広げていく段階では、ワークシート②を使用する(図2)。不思議な言葉の中から、一つを選び、その言葉の説明やメリット、デメリットなどを書く。

③想像したことを短い物語にまとめる段階では、**②**不思議な言葉から想像を広げていく段階で書いたものを手掛かりに、ショートショートとしてまとめる。

本メソッドを採用した理由は、ワークシート①を使用することで、日常では組み合わせることのない「不思議な言葉」に学習者が着目することで、題材設定に興味をもてるのではないかと思った点にある。本メソッドを使用して学習者が作った「不思議な言葉」は、学習者が作り出した言葉であるため、読み手はまだその言葉を認識してはいない。つまり学習者と読み手との間には「情報格差」が

1005

ワークシート② 不思議な言葉から想像を広げよう

◆選んだ言葉

◆それは、どんなモノですか？ 説明してください。空いたスペースにイラストで描いてもOKです。

(8分) ◆それは、どこで、どんなときに、どんな良いことがありますか？

◆それは、どこで、どんなときに、どんな悪いこと、または左で書いたこと以外のどんなことがありますか？

◆上に書いたことをまとめてください。(出たもの全部を使わなくてもOKです)

(20分) 題名： _____

図2 田丸(2020)によるワークシート②

生まれる。題材に情報格差を生み出せる点が、これまでの題材設定の指導において見られなかった点である。

「不思議な言葉」について、田丸(2023)は、ジェームス・W・ヤングの「アイデアとは既存の要素の新しい組み合わせ」という理念に基づいて、それを物語の創作に応用したとしている。

このことは、童話作家ジャンニ・ロダーリ(1978)の「ファンタジーの二項式」にも類似性が見いだせる。ロダーリは組み合わせる際の言葉同士の関係を次のように論じる。

ふたつのことばの間には、ある距離が必要である。一方のことばが他とまるで関係のないこと、およびその接近がかなり異常であることが必要である。なぜなら、想像力というものはいずれの間にも類縁関係を設置し、ふたつの要素が同居しうる(ファンタスティックな)集合をつくり出すために活動を開始することを余儀なくされるからである。(中略) こうすることによっ

て、ひとつの物語を生み出すよりよい条件が与えられることになる。

ロダーリ(1978)は、ある言葉と、別の言葉とが「まるで関係のない」、「接近がかなり異常」な結び付き方をすることによって、両者の間のつながりをつくるための想像力が開始され、「ひとつの物語を生み出すよりよい条件が与えられる」と述べる。ロダーリの方法と類似性のある田丸式メソッドによって生み出された「不思議な言葉」は、学習者の想像力を刺激するのに有効であるといえる。

なお、田丸式メソッドを扱った先行研究としては、小松(2017)の研究が挙げられるが、日本語を母語としない大学生を対象としている点において本研究と異なる。さらに、国内の論文をJ-STAGE および CiNii (NII 学術情報ナビゲーター) によって「田丸式メソッド」のキーワードで検索をおこなったところ、小松(2017)の他には、森(2024)のみであり、森(2024)は意外性のあるアイデアを用いた創作の方法として田丸式メソ

ッドを例示するに留まっていた。このように、中学生が本メソッドを用いて、自ら物語の題材を設定できるかどうかを確かめた先行研究は見当たらなかった。

2.4 田丸式メソッドを用いた事前準備

授業に向けて、第一著者が田丸式メソッドを用いて事前準備を行った。目的は、田丸式メソッドで物語の題材を設定できるかどうかと、書き上げたひとまとまりの文章が物語として成立しているかどうかを確認するためである。使用したのは、ワークシート①②である。

2.4.1 事前準備の結果

ワークシート①を使うことで、「黒い USB」「肌身を離さない携帯」「走り回るハンコ」「じゃれてくる手帳」という「不思議な言葉」を作ることができ、「じゃれてくる手帳」という物語の題材を設定することができた。

ワークシート②を使うことで、「じゃれてくる手帳」を題材として、ひとまとまりの文章を書くことができた(図3)。

書き上げた文章を、本研究における物語の定義と照らし合わせて、3つの構成要素から分析した。

「複数の出来事」は、置き忘れても手帳が自分で戻ってくることやポケットから勝手に飛び出してくることなどがあり、出来事が複数あるため、

条件を満たしていることが確認できた。

「出来事を意味付ける時間の流れ」は、手帳に命が吹き込まれたことと、同僚に手帳のことを語ったことには順序性があり、来年の手帳を買えなくなるという出来事を意味付けていることわかるため、条件を満たしていることが確認できた。

「登場人物の変容」は、主人公の設定が不明瞭でじゃれてくる手帳を手にしたことによる変容が判別できないため、条件を満たしていないことが確認できた。

したがって、本研究の定義に照らして考えると、本文章は、物語とはいえないことが確認できた。

2.4.2 事前準備の考察

ペットなどの小動物のかわいらしい様子を表す「じゃれてくる」と、備忘録を書き入れる事務用品である「手帳」は日常では結び付くことのない組み合わせといえる。このような言葉を作り出すことができるワークシート①は、学習者の想像力を喚起する題材を設定できるものであるといえる。ただし、「黒い USB」や「肌身を離さない携帯」のように、言葉の組み合わせによっては日常に存在する言葉になってしまうことがあった。これは連想した言葉と、組み合わせる名詞の関係が近いことが原因であると考えられる。よって検証授業の際には、多様な性質をもった言葉の一覧(資料1)を用意し、名詞の前に付ける言葉の候補とし

じゃれてくる手帳

内ポケットに入れた愛用の手帳に、命が吹き込まれた。

頁をめくって涼しい風を送り、仕事でヒートアップした頭をクールダウンしてくれたり、どこかに置き忘れても、自分で戻ってきてくれたりするようになった。まるで犬みたいだ。そういえば、重要な仕事を忘れそうになると、ワンと鳴いて教えてくれることもあった。なんて、愛らしい手帳だろう。

ただし、ちょっと困ったこともある。壁のカレンダーを見ると、勝手に内ポケットから目の前にバサバサ飛び出してくるのだ。こないだなんて、携帯電話のメモ機能を使おうとしたら、右手を噛まれた。どうやら嫉妬しているらしい。でも、かわいい手帳だからそれも許せるというものだ。

同僚に、こっそりこの愛すべき手帳のことを教えてやった。彼はひと言、こう口にした。

「お前、来年の手帳どうするんだ？」(了)

図3 事前準備で第一著者が書いた物語

ワークシート② 不思議な言葉か 想像を広げよう

◆選んだ言葉

◆それは、どんなモノ？ どういう性質がある？ 誰が使う？ 説明してみよう。

◆それは、どこで、どんなときに、誰に、どんな良いことがあるかな？

◆それは、どこで、どんなときに、誰に、どんな悪いことがあるかな？

◆選んだ言葉から、他に連想できる言葉はないかな？

◆主人公は？ ほかの登場人物は？ どこで起こった？ いつ起こった？ (最後はどうなる?)

◆上にしたことをまとめてみよう。(出たもの全部を使わなくてもOKです)

題名: _____

図4 田丸式メソッドに第一著者が改良を加えたワークシート

て提示し、言葉の組み合わせ方を指導した。

次に、「登場人物の変容」が確認できなかった要因については、ワークシート②では登場人物、特に主人公を設定しづらいこと、設定した題材から十分に構想を広げられなかったことなどが考えられる。よって検証授業の際には、ワークシート②に第一著者が改良を加えたワークシート(図4)を用いることで、学習者が物語を書きやすくなるように指導した。改良を加えたのは2つの枠(点線囲み)の部分である。

1つ目は、登場人物と時間の流れを記入する枠である。具体的には、枠を作り、その上部に「主人公は？ ほかの登場人物は？ どこで起こった？ いつ起こった？ (最後はどうなる?)」という言葉が付し、主人公、他の登場人物、時間の流れ、舞台、オチについて想起できるようにした。

2つ目は、選んだ言葉からの連想を促す枠である。題材から構想が広がり、物語の内容が明確になると、その物語に登場する人物を設定しやすく

なり、登場人物の変容にもつながると考えた。具体的には、「他に連想できる言葉はないかな？」と問うことにした。

3. 研究の方法

3.1 期間・対象・授業者

授業の期間、対象、授業者については表1のとおりである。対象生徒の選定については、第一著者が2022年度に勤務していたA中学校の第2学年の生徒144名である。事前の聞き取りによると、物語創作の経験があるのは数名程度であり、基本的に中学校での授業における物語創作の経験はない。

表1 期間・対象・授業者 *第一著者作成

期間		2023年3月1日～3月8日
対象	学校	公立A中学校(埼玉県)
	学年	第2学年
	人数	144名
授業者		第一著者

3.2 授業で使用するワークシート及び資料

授業では、田丸式メソッドのワークシート①(図1)と第一著者が改良を加えたワークシート(図4)を使用した。

資料として、多様な性質をもった言葉の一覧を準備した(資料1)。これらの言葉は、対象とする学習者が2022年度に学んだ教科書教材(光村図書出版)から選出した。教科書教材から選定することで、学習者にとってなじみがあり、文脈をもった言葉として物語創作に活けると考えたからである。言葉は、動詞、形容詞、形容動詞など様々な種類の品詞になるように集め、言葉の意味も多様になるようにした。言葉を108語提示することで、学習者が組み合わせる言葉のバリエーションを増やすことができると考えた。

また学習者に物語のイメージを持たせるため、モデル文を提示した。モデル文は田丸雅智の作品

を2本、授業者作成の作品を1本とし、字数や話のオチの有無にバリエーションをもたせた。こうすることで、学習者が書きたい物語像を描けるようにすることをねらった。なお、授業者の作品を提示したのは、作家を職業としていなくても物語は創作できるということを示し、創作への抵抗感を下げるためである。

3.3 単元計画

授業は、物語の創作に関する学習を5時間(各50分)行った。単元計画は表2に示す。

ここでは研究の中心となる、第1時及び第2時について述べる。

第1時では、モデル文3編を読み、物語についてイメージを喚起した。次に、モデル文2編の作者である田丸雅智考案の方法を使って、物語を創作することを説明し、単元の見通しをもたせ、ワークシート①(図1)を用いて物語の題材となる「不思議な言葉」を作り出した。その際、言葉の一覧(資料1)を配付し、使わなくてもよいことも合わせて伝えた。

第2時では、第一著者が改良を加えたワークシート(図4)を用いて物語の構想を練った。構想を練る際には、机間指導を行い、ワークシートの

表2 単元計画 *第一著者作成

時	主な学習活動	使用した教材
1	<ul style="list-style-type: none"> モデル文3編を読み、感想を述べ合う。 単元の見通しをもつ。 ワークシート①(図1)を用いて物語の題材を設定する。 	<ul style="list-style-type: none"> モデルとなる文章(田丸雅智)2本 モデルとなる文章(第一著者)1本 「不思議な言葉」を作るワークシート(ワークシート①) 「言葉の一覧」
2	<ul style="list-style-type: none"> 第一著者が改良を加えたワークシート(図4)を用いて物語の構想を練る。 	<ul style="list-style-type: none"> 物語の構想を練るワークシート(第一著者が改良を加えたワークシート)
3・4	<ul style="list-style-type: none"> 一人一台端末を使用して、物語の下書きをする。 	<ul style="list-style-type: none"> 下書き交流時の友達のコメント 下書き後の先生のアドバイス インターネットでの検索
5	<ul style="list-style-type: none"> 推敲をする。 物語の清書をする。 単元を振り返る。 	

記述内容について質問をするなどして、物語の内容や登場人物の設定が明確になるようにした。

なお、本研究では題材設定時に使用するワークシート及び資料の提案を指導方法としているため、教師による補助発問やアドバイス、学習者同士の交流等は本研究の範疇ではない。

3.4 題材設定指導の評価場面と方法

本研究における題材設定指導における学習の状況を確認するため、3回の評価場面を設定した。

1回目は、第2時終了時点である。ここでは学習者の第一著者が改良を加えたワークシートを回収し、題材が設定できているかどうかを記述から確認した。題材設定ができている状態とは、言葉と言葉を組み合わせて「不思議な言葉」が設定できていることとした。

2回目は、第5時終了時点である。ここでは学習者にアンケートを実施し、物語創作において、学習者がどの教材を積極的に活用しているかを、選んだ教材や記述から確認した。回答は複数を選択できるようにした。また選択した教材について、自由に記述ができるようにした。アンケートはMicrosoft Formsを用いて、インターネット上で実施した(表5参照)。

3回目は、第5時終了時点である。ここでは学習者の創作した物語のデータを回収し、文章が物語として成立しているかどうかを「複数の出来事」、「出来事を意味付ける時間の流れ」、「登場人物の変容」の3つの構成要素から確認した。いずれかが欠けている場合には、物語として成立していないと判断した。

4. 結果

本授業の結果を、題材設定の状況と教材活用の有無、物語の成立の可否の順に示す。

4.1 題材設定の状況と教材活用の有無

題材設定の状況について物語創作に取り組んだ134名全員が題材を設定できたことが確認できた(表3参照)。題材は、「生きているシャープペン」

「憫笑するティッシュ」「記録できる水」などであった。

「言葉の一覧」(資料1)を使用して題材を設定した学習者は、42名で全体の31.3%であった(表4参照)。最も多く使われた言葉は「よろよろと歩き出す」で4名だった。

題材設定時におけるワークシート及び資料の活用状況を表5に示す。太字の四角囲みが題材設定の指導に係るものである。題材設定に関わる教材の中で最も学習者が役立ったと実感したものは、「不思議な言葉」を作るワークシート①(図1)で99名(78.0%)だった。次いで第一著者が改良を加えたワークシート(図4)で75名(59.1%)となった。

表3 学習者が設定した題材一覧 *第一著者作成

番号	1組	2組	3組	4組
1	生きているシャーペン	生きたタコ焼き	太古からあるハイヒール	習字先生
2	憫笑するティッシュ	気分屋な空	恐ろしく危険な電子レンジ	小さく未熟な傘
3	記録できる水	おいしい黒板	フライスピーカーの作り方	時々喧嘩する時計
4	よろよろと歩き出す万年筆	怒りっぽいほうき	襲いかかる不気味なチョーク	生きたい人と死にたい人
5	ほら吹きな雲	緻密に計算されたカーテン	いたずら好きな眼鏡	諦めのユニコーン
6	コミュニケーションがとれる足	容赦のない掃除機	タイヤのついた筆箱	七十億人の人がいる木
7	機嫌のよいトマト	矢のごとく走る頭	お喋りカレンダー	ベッドの上の月
8	孵化する寿司	よろよろと歩き出す影	ほら吹きなスパイク	情けない雑草
9	とける宇宙	おいしく食べられるメガネ	みずみずしく柔らかなまぐねっと	氷の太陽
10	夏のさくら	返ってくる傘	心の動きを表すめがね	いたずら好きなボールペン
11	地上で最も不名誉な名刺	とうめいな月	水やりが必要なようせい	増える色 増える世界
12	よろよろと歩き出すぬいぐるみ	血まみれの銅像	激怒する作文用紙	ぐうたらしている時計
13	切りきざむクリスマス	面食らわすドア	責められるとうふ	ビルの惑星
14	人生のログインボーナス	邪知暴虐な土	いじわるな雲	十分前行動のイモムシ
15	天才のかがみ	光る紙切れ	うっとりしいスマホ	氷の蝶
16	未来を予想する黒板	苦しいよ世界	奇妙な髪の色	極楽浄土のティッシュ
17	正義の死神	優しいほうき	オレンジ色の春	甘い匂いがする犬
18	設計図化した未来	桜の下の猫	命を宿らせる辞書	ささやきの鍵盤
19	だしまきサンタ	未来カメラ	僕を襲うふせん	きょうけん
20	学童疎開する昆虫	モノのモノ語	生まれたばかりのうわばき	世界で一番長い店
21	連絡看板	怒り狂う脚立	潔癖症な雑巾	桜を咲かせた木
22	この世に存在しない消しゴム	反射する空	文句ばかりの月	未来が見える本
23	よろよろと歩き出す金魚	お盆の水族館	太古からあるゴム手袋	ブラックホールのおにぎり
24	我を忘れる食品サンプル	学校はゴミ箱に	矢のごとく走るイス	虫が出るメガネ
25	骨のない文字	ストーカーされる月	母を見守るホットコーヒー	近寄れないリング
26	夏休みの魔女	化学使いのサンタクロース	責任とれよな 額縁	都市化する月
27	夢を見る楽器	騒がしい金欠	体を動かす雪だるま	炎夏に咲く椿
28	アラームのスズメ	威厳と愛情にあふれた猫	疎開するパソコン	人を選ぶ消毒液
29	きまぐれなパソコン	歪む公園	羽がついたくも	あのガラス
30	守り続ける雪	エジプトの神のエビ	レオナルド・ダ・ヴィンチのカレー	使い捨ての先生
31	光をさえぎってくれる空	執事雲	激怒する勉強の神様	さわやかなベランダ
32	無愛想なエアコン	律儀な猫	水好きエンジンと僕	風を送る消しゴム
33	灼熱の消しゴム	曲がりくねった磁力	人が集まる電柱	パワースポットの机
34			翼の生えたショートケーキ	近寄りがたいメガネ

表4 「言葉の一覧」(資料1)の言葉が含まれた題材 *第一著者作成

番号	1組	2組	3組	4組
1	よろよろと歩き出す万年筆	よろよろと歩き出す影	激怒する作文用紙	氷の蝶
2	よろよろと歩き出す金魚	綿密に計算されたカーテン	激怒する勉強の神様	氷の太陽
3	よろよろと歩き出すぬいぐるみ	矢のごとく走る頭	太古からある消しゴム	小さく未熟な傘
4	憫笑するティッシュ	邪知暴虐な土	太古からあるゴム手袋	諦めのユニコーン
5	ほら吹きな雲	お盆の水族館	疎開するパソコン	情けない雑草
6	孵化する寿司	威厳と愛情にあふれた猫	ほら吹きなスパイク	都市化する月
7	地上で最も不名誉な名刺	エジプトの神のエビ	みずみずしく柔らかなマグネット	ぐうたらしている時計
8	我を忘れる食品サンプル	律儀な猫	矢のごとく走るイス	世界で一番ながい店
9	設計図化した未来	曲がりくねった公園	責められるとうふ	
10	学童疎開する昆虫	面食らわすドア	文句ばかりの月	
11	灼熱の消しゴム		レオナルド・ダ・ヴィンチのカレー	
12	夏休みのさくら		フライにするスピーカー	

表5 学習者に実施したアンケートの結果 回答者127名 *第一著者作成

質問 あなたが物語を書いている役立ったものを、次からすべて選んでください。また選んだものについて、その理由を書いてください。

役立ったもの	人数(名)	割合(%)
モデルとなる文章(田丸雅智)2本	63	49.6
モデルとなる文章(第一著者)1本	73	57.5
「不思議な言葉」を作るワークシート(ワークシート①)	99	78.0
「言葉の一覧」	58	45.7
物語の構想を練るワークシート(第一著者が改良を加えたワークシート)	75	59.1
下書き交流時の友達のコメント	62	48.8
下書き後の先生のアドバイス	85	66.9
インターネットでの検索	30	23.6
その他	5	3.9

4.2 物語の成立の可否の結果

学習者が創作した文章が、物語として成立していたかどうかの結果を表6に示す。

表6 学習者の創作した文章の分析 ※第一著者作成

構成要素	複数の出来事	時間の流れ	登場人物の変容	物語の3要素
有	134	122	131	122
無	0	12	3	12
割合	100%	91.0%	97.8%	91.0%

物語の3つの構成要素がすべて含まれた文章は、122名(91.0%)であった。

最も多い構成要素は、「複数の出来事」で134名(100%)の文章から見られた。次いで、「登場人物の変容」で131名(97.8%)の文章から見られた。「出来事を意味付ける時間の流れ」は122名(91.0%)の文章から見られ、12名の文章には見

受けられなかった。

5. 考察

本授業の考察を、学習者全員が題材を設定できたことの要因、物語として成立した学習者が多かった要因、「出来事を意味付ける時間の流れ」から得られた示唆の順に示す。

5.1 学習者全員が題材を設定できたことの要因

学習者全員が題材を設定できた結果が得られた要因として、次の2点が考えられる。1点目は、田丸式メソッドのワークシート①の構造が、学習者が題材を設定しやすいように、整理された仕組みになっている点である。

2点目は、第1時で題材を設定する際に配付した資料「言葉の一覧」が、学習者が言葉を組み合わせ

図5 学習者Aが記述したワークシート①

オレンジ色の春

◆それは、どんなモノ？ どういう性質がある？ 誰が使う？ 説明してみよう。

・オレンジ = 夕日の色。
・夕日に照らされる桜と君。

◆それは、どこで、どんなときに、誰に、どんな良いことがあるかな？

・夕暮れが近付き、桜を見に来る人が少なくなる。桜をふたりじめ！
主人公と友人

◆それは、どこで、どんなときに、誰に、どんな悪いことがあるかな？

・特になし！

◆選んだ言葉から、他に連想できる言葉はないかな？

・斜陽
・春→恋

◆主人公は？ ほかの登場人物は？ どこで起こった？ いつ起こった？ (最後はどうなる?)

・主人公：僕(花粉がすごい、眠くなる、服装に困るなどの理由で春が嫌い。でも桜だけは好き。)
・桜が満開の季節。君(主人公の友人)、夕日に照らされる君(=オレンジの春) = 恋してる

◆上に書いたことをまとめてみよう。(出たもの全部を使わなくてもOKです)

題名： オレンジ色の春

春が嫌いな主人公。唯一好きは桜を見に行く。友人と一緒に。
日も暮れ始め、桜を見に来ていた周りの人々も帰っていく。桜を二人占め。
「来年も見に行きたい」と君。夕日に照らされる君の横顔をじっと見つめる僕。(タイトル伏線回収)

図6 学習者Aが記述した第一著者改良版のワークシート

わせる段階で機能していた点である。

ここでは、これまで物語の創作に取り組んだ経験がない学習者Aのワークシート①(図5)を抽出し、この2点について考察する。

学習者Aのワークシート①の左側を見ると、題材となる「不思議な言葉」を作り出す過程で試行錯誤した様子が見て取れる。「あたたかい」「桜」「歌」「新しい」「ねむい」の5語は、「春」から連想した言葉である。なお授業では、「連想する名詞を変更する場合には、行を開けたり、書く場所を変えたりしよう。」と指示をしたため、学習者Aは1行空けている。

続けて「ハロウィン」「緑色」「オレンジ色」「甘い」の4語を「カボチャ」から連想している。さらに配付した資料「言葉の一覧」から、「無愛想な」「邪知暴虐な」「まごつく」を取り出している。これらの12語を名詞と組み合わせた結果、「邪知暴虐な埼玉」「無愛想な土星」「オレンジ色の春」という3つの「不思議な言葉」を作り出し、「オレンジ色の春」を題材の候補に選んでいる。人物の

残虐性を表す四字熟語「邪知暴虐」と都道府県名の「埼玉」は通常結びつくことはない。色彩を表す「オレンジ色」と四季の「春」も日常生活では結び付けて使用することはない。どの組み合わせも言葉同士が離れていることが見て取れる。

学習者Aは空欄を生かしながら、枠外にまで連想する言葉を書き連ねて、イメージを広げているのが分かる。

このように、ワークシート①の構造は、学習者Aにとっては、イメージを広げやすく、また「不思議な言葉」を作り出すための試行錯誤がしやすい形式であったことがわかる。

次に「言葉の一覧」の活用について考察する。題材として用いられることはなかったものの、「邪知暴虐な」「無愛想な」を用いて題材案を作り出している。学習者Aが連想した「あたたかい」や「甘い」までの9語を品詞で整理すると、名詞が5語、形容詞が4語であり、連想する品詞に偏りがあることが分かる。学習者Aが「言葉の一覧」から取り出した語の品詞は形容動詞が2語、動詞が1語

であり、自分で連想した語とは異なる品詞である。

また意味の面でも「あたたかい」「甘い」などは肯定的に使われる語であるのに対して、「邪知暴虐な」「無愛想な」は否定的な文脈で使われる語である。

このことから、「言葉の一覧」は、学習者が連想する言葉の品詞や意味のバリエーションを増やす上で、機能していたことが推測できる。

実際に「言葉の一覧」を使用して題材を設定した学習者は 31.3%であったものの、アンケートで役立ったと回答した学習者は 45.7%であり、約半数の学習者が役立ったと実感していることから、本資料が題材設定時に機能していたといえる。

5.2 物語として成立した学習者が多かった要因

物語として成立した学習者が多かった要因として、第一著者が改良したワークシートにおける追加した枠が、学習者の物語の構想を広げる上で機能したと推測される点が挙げられる。

ここでは、学習者 A の改良版のワークシート(図 6) を取り上げて、考察する。

当初学習者 A は、「夕日に照らされる桜と君」と記述し、登場人物を「君」のみで設定していた。

その後、連想できる言葉の枠で「春→恋」と記述し、次に、登場人物の設定の枠に「主人公：僕♂」「君：(主人公の友人) ♀」と性別を小さな文字で記述している。また「夕日に照らされる君(=オレンジ色の春)=恋してる」とはっきりと「恋」の記述が見られる。これらから、連想を促す枠によって物語の中心となるテーマを定めていること、登場人物の設定を明確にする枠によって物語の構想を具体的に広げようとしていることが分かる。

なお、学習者 A は、第 2 時の振り返りで「特に深い意味もなくできあがった不思議な言葉なのに、そこから新たな発想や視点が生まれて、物語を考えるのが楽しかった。」と記述している。学習者 A が、第一著者が改良を加えたワークシートによって「新たな発想や視点が生まれ」たことを自覚していることが分かる。

本授業では連想する枠と登場人物を設定する枠

を設けることで、学習者が物語の構想を具体的に広げることを指導することができたといえる。ただし、本実践においては田丸(2020)によるワークシート②との使用上の比較はできていないため、この点については更に検証が必要である。

ここで、創作活動の意欲面に触れるために、学習者 A の「物語を考えるのが楽しかった。」という記述にも言及する。創作における喜びについて、菅(2012)は、「創作の喜びは自分独自の世界を想像するところにある」と述べている。学習者 A の振り返りの記述は、まさに「自分独自の世界を想像する」喜びが表れているものといえる。ここから、本研究における題材設定の指導が、物語創作の記述だけでなく、意欲面にも好影響を及ぼしていることが分かる。

学習者 A は、「オレンジ色の春」と題材を設定し、物語を創作した(図 7)。春の暖かさの中、桜並木の河川敷で待ち合わせをした「僕」と「君」が主な登場人物である。毎年訪れるこの場所でゆっくりと桜を鑑賞するが、今年はずっとは違う。春の訪れとともに芽生える淡い感情や、二人の距離感や関係性の変化が描かれる恋の物語である。

「複数の出来事」は、待ち合わせ場所に向かうことや「君」と手をつないで花見をすることなどがあり、出来事が複数あるため、条件を満たしていることが確認できた。

「出来事を意味付ける時間の流れ」は、家を出て「君」と出会い、河川敷で夕暮れ時まで散歩をしていたという時間経過が、恋の進展という出来事を意味付けていることがわかるため、条件を満たしていることが確認できた。

「登場人物の変容」は、主人公が恋をする「君」に最初は気後れするも、手を繋ぐことによって、自分の意思で視線を合わせることができるようになっていることから変容がわかるため、条件を満たしていることが確認できた。

したがって、学習者 A が書いた文章は本研究における物語として成立していることが確認できた。

ただし、表 5 では、「下書き交流時の友達のコメント」と「下書き後の先生のアドバイス」につい

オレンジ色の春

「桜、見に行かない？」

三月下旬。冬の寒さなどもう知らぬ、とても言うような春の心地の良い暖かさから一変、花冷えの日が続いている。君に誘われて約束した、桜を見る日。もう何度も一緒に見に行っただはずなのに、僕は高鳴る鼓動を抑えられないまま、玄関を出て目的地へ出発した。

見に行く場所はいつも決まっている。桜並木のある河川敷だ。歩道側へ被さるように桜が咲くため、かなり近距離で花を観察し嗜むことができる。また、散った花びらが川面を覆い尽くす様子は、さながら花びらの絨毯のようで、淡いピンク色がゆらゆらと流れる度に、その美しさを僕らに伝える。これほど素敵な場所であれば遠方からも花見客がやってくるのではないかと思われるが、如何せんここは田舎で非常に目につきにくい位置にあるため、わざわざ見に来るのは地元の人々しかいないし、それもごく少数だ。他にいるとすれば、この河川敷の近くをたまたま車で通った人々くらいだろう。しかし、そのような人々すら地元出身しかいないのに加え、『こんな場所があったのか、知らなかった！』と驚く始末である。懸命に咲く桜たちには申し訳ない限りだ。

そんなことを誰に語るわけでもなく考えながら、目的地までの道のりを歩いていると、目の前の通りから君が現れた。河川敷で集合すると思いついていたため、少し動揺してしまう。僕は半歩ほど後ずさった。

「おはよう」

何と声をかけるべきか迷った挙句、口から滑り出た言葉はそっけないものになってしまった。

「おはよう。今は朝じゃないけどね」

その通りだ、と言いたくなるほど至極当然な返事をされる。現在の時刻は昼過ぎだ。挨拶をするなら『こんにちは』が妥当だろう。君はこちらの顔を覗き込むような姿勢になり、口角を上げてにやりと笑った。動揺がバレたのではないかと焦った僕は、きまり悪く君から視線を逸らした。

「ほら、早く行こう」

しばらく立ちすくんでいた僕の手をひよいと半ば強引に掴むと、君はそのまま河川敷に向かって歩き出した。恥ずかしさと嬉しさが混ざったような妙な感覚に包まれた後で、僕は悔しさと情けなさを感じた。

河川敷に到着してから、僕らはじっくりゆくりと桜の木のひとつひとつを見た。気づけば夕暮れが近づいており、花見に来ていた客も帰り始めている。時折、こちらを見てはそっと微笑んでいく人々もいたが、僕は知らない振りをしてそのまま歩を進めた。お互いの手は、未だに離せていない。僕らは何度も桜並木を往復した。

桜を見ているのは、もう僕と君だけだった。辺りには斜陽が差し込み、まるでスポットライトを当てるように僕らの存在を確かめている。この世界に二人だけしかいないみたいだ、と思った。桜は僕らのために咲いていて、僕らはその桜を二人占めしている。そんな可笑しな考えが浮かんでしまうほど、僕はこの瞬間、とても満たされていた。

不意に、君の手が僕の手から解けた。ずっと繋いでいたのに何故か惜しく感じてしまつて、僕は立ち止まった。君は僕の一步前に進むと、振り返ってこちらを向いた。僕らの視線が交わる。

「来年も、一緒に来ようね」

夕日に照らされた君の顔を、僕はじつと見つめていた。(了)

図7 学習者Aの作成した物語の全文

騒がしい金欠

何だか朝からサイフが騒がしい。そう言えば最近、出費が激しいような気がする。ああ、この時期が来たか。みんなが嫌がるこの時期。でも俺にとっては、ある意味、一番好きな時期かもな。「おい。最近金使いすぎ。金欠になるぞ。」そう、俺のサイフが言った。最初は何が何だかが分からなかったがサイフの言う改善方法を信じたら金欠にならなくて済んだ。改善方法が毎回違うから聞いていてとても楽しいし助かっている。でも、会議とかしている時に喋り掛けるのは勘弁してほしい。(了)

図8 学習者Bの作成した物語の全文

て役立ったと回答した学習者の割合は、それぞれ48.8%と66.9%であった。友達のコメントや先生からのアドバイスは、生徒の書いた文章の内容や表現に応じて、即興的にされたものであり、物語の3つの構成要素に関与するものがあつた可能性がある。題材設定時以外の要因については、更に検証が必要である。

5.3 「出来事を意味付ける時間の流れ」から得られた示唆

「出来事を意味付ける時間の流れ」については、12名の学習者の書いた文章から確認できず、物語の構成要素として欠けている人数が最も多かった。ここでは、「出来事を意味付ける時間の流れ」が欠けていた学習者Bの物語(図8)を取り上げる。学習者Bの物語には、「朝」「最近」「時期」などの時間に関係する語は使われているものの、主人公の出費が激しい理由や、サイフが助言するようになった出来事などを意味付ける時間の経過が見られない。設定した題材である「不思議な言葉」のシチュエーションの説明に留まっているため、物語として成立していないことが確認できる。

他の11名の文章も、同様の状況が見られた。

次に「出来事を意味付ける時間の流れ」が見られない題材と、顕著に時間の流れが見られる題材を、題材の言葉の面から比較する(表7)。ここでいう「出来事を意味付ける時間の流れが顕著な題材」とは、「オレンジ色の春」のように登場人物の変容と時間経過がスムーズかつ密接に描かれている題材のことを指す。

表7の左側の題材は、「騒がしい金欠」「アラームのスズメ」「邪知暴虐な土」「夢を見る楽器」「太古からあるハイヒール」

表7 時間の流れの分析 ※第一著者作成

出来事を意味付ける時間の流れがない題材	出来事を意味付ける時間の流れが顕著な題材の一部
騒がしい金欠	オレンジ色の春
アラームのスズメ	桜の下の猫
邪知暴虐な土	桜を咲かせた木
夢を見る楽器	お盆の水族館
太古からあるハイヒール	炎夏に咲く椿
情けない雑草	夏休みの魔女
未来を予想する黒板	夏のさくら
ほら吹きなスパイク	十分前行動のイモムシ
生まれたばかりのうわばき	化学使いのサンタクロース
近寄れないリング	切りきざむクリスマス
矢のごとく走る頭	だしまきサンタ
矢のごとく走るイス	守り続ける雪

古からあるハイヒール」「情けない雑草」「未来を予想する黒板」「ほら吹きなスパイク」「生まれたばかりのうわばき」「近寄れないリンゴ」「矢のごとく走る頭」「矢のごとく走るイス」であり、日常には結びつかない言葉の組み合わせになっていることは確認できる。

一方右側の題材は、「オレンジ色の春」「桜の下の猫」「桜を咲かせた木」「お盆の水族館」「炎夏に咲く椿」「夏休みの魔女」「夏のさくら」「十分前行動のイモムシ」「化学使いのサンタクロース」「切りきざむクリスマス」「だしまきサンタ」「守り続ける雪」と、日常で結び付かない組み合わせであるとともに、どれも季語が含まれていることが分かる。季語を含んだ題材は、134名中38名の題材から見られ、全体の28.4%に渡っている。

季語とは、日本俳句協会では、「春、夏、秋、冬、新年の五つの季節を象徴的に表す言葉です。例えば、『桜』といえば、春を代表する花で、四月初旬頃の光景や空気を連想すると思います。これが季語が持つ力です。」と説明されている。桜といえば、四月初旬というように、季語は季節を限定する働きがある。ここから、季語が題材に含まれていると、季節を限定する力が働き、それが「出来事を意味付ける時間の流れ」を作りやすくしている可能性が考えられた。

6. 本研究のまとめ

本研究は、物語創作の題材設定指導において、題材設定時の指導方法を提案することを目的とした。本研究で明らかになったことを以下に示す。

- 1) 田丸式メソッドのワークシート①が、学習者が題材案を設定する上で有効であることが確認できた。その理由としては、「接近がかなり異常」な言葉を自然に組み合わせられる仕組みがなされていること、言葉を組み合わせやすい形式になっていることが考えられる。
- 2) 資料として既習の教科書教材の言葉を学習者に与えると、題材設定において一定の効果があることが確認できた。その理由としては、既習の教科書教材の言葉には、文脈上の意味

が内包されていること、品詞のバリエーションがあることが考えられる。

- 3) 連想を促す枠と登場人物を設定する枠を追加した改良版のワークシートにより、学習者が物語の構想を広げられたことが推測できた。その理由としては、追加した2枠が物語の中心となるテーマを定めたり、登場人物を具体的に設定したりすることに寄与していたことが考えられる。ただし田丸(2020)によるワークシート②と改良版のワークシートの使用上の比較はできていないため、更に検証が必要である。また先生からのアドバイスや友達のコメントなど題材設定時以外の要因が、物語の3つの構成要素にどのように関与しているかについても、更に検証が必要である。
- 4) 本授業における題材設定の方法を用いることで、9割の学習者が物語の構成要素の3つを成立させることも確認できた。その理由としては、学習者に提示したワークシートや資料が、題材設定に寄与したことが考えられる。
- 5) 題材に、季語が含まれていると、時間の流れをつくりやすいという可能性が確認できた。

以上の点から、言葉同士を組み合わせる学習者が題材を作り出し、作り出した題材をもとに構想する過程の中で、本研究で用いた田丸式メソッドのワークシート、第一著者が改良したワークシート及び資料を用いれば、多くの学習者が物語の創作をすることができる可能性が示唆された。

しかし、本研究は、題材設定の指導において、季語が含まれていると、「出来事を意味付ける時間の流れ」を作りやすいという可能性が確認できたものの、その検証はできていない。今後は、季語を用いることが、学習者の執筆する文章に「出来事を意味付ける時間の流れ」を作り出すのかについて、授業を展開し検証する予定である。

引用文献

ジャンニ・ロダーリ(1978)「ファンタジーの文法」ちくま文庫,pp.39-40

木本一成(2018)「文学創作の教科書教材」浜本純逸『中学校・高等学校 文学創作の学習指導—実践史を踏まえて—』溪水社,p.88

町田守弘(2010)「創作で書くことが好きになる」『教育科学国語教育』728,p.28

増田信一(1988)「物語教材」国語教育研究所編『国語教育研究大辞典』明治図書,p.826

松村明編(2019)「情報格差」『大辞林 第四版』三省堂,p.1253

三藤恭弘(2021)「『物語の創作』学習指導に関する研究」溪水社,pp.17,86-94

望月久貴(1972)「作文教育における創作性の開発」全日本国語教育学会作文部会編『作文教育』第十九集,p.115

文部科学省(2008)『小学校学習指導要領(平成20年告示)』東京書籍

文部科学省(2008)『中学校学習指導要領(平成20年告示)』東山書房

文部科学省(2017)『小学校学習指導要領(平成29年告示)』東洋館出版

文部科学省(2017)『中学校学習指導要領(平成29年告示)』東山書房

中島紀子(2009)「題材」日本国語教育学会編『国語教育辞典』朝倉書店,p.260

日本俳句協会 <https://jphaiku.jp/how/kigo.html> (2024年8月25日閲覧)

奥野忠昭(2009)「物語」日本国語教育学会編『国語教育辞典』朝倉書店,p.382

大村はま(1983)「大村はま国語教室 第6巻」筑摩書房,p.6

小和田仁(1988)「物語教材」国語教育研究所編『国語教育研究大辞典』明治図書,p.826

新村出編(2008)「題材」『広辞苑 第六版』岩波書店,p.1679

菅邦男(2012)「創作」田近洵一他『国語教育指導用語辞典』,pp.154-155

田丸雅智(2020)「たった40分で誰でも必ず小説

が書ける超ショートショート講座」WAVE 出版,pp.25-47

田丸雅智(2023)「ビジネスと空想」クロスメディア・パブリッシング,p.103

田中宏幸(2017)「文章化」以前の指導の重要性」『教育科学国語教育』813,pp.4-7

丹藤博文(2016)「物語・小説」高木まさき他『国語科重要用語事典』明治図書,p.125

山本茂喜・川田英之・大西小百合(2012)「中学校における物語創作の方法と意義(1)」『香川大学教育実践総合研究』(25),pp.1-12

注

1)ここでいう題材とは、「文章として書き表す事柄及び書き表し方によって示す主題(要旨)の材料」(「国語教育辞典」)を指す。

2)田丸雅智は田丸式メソッドを考案し、全国各地でのべ万人以上にワークショップを行っている。この手法は2020年度版小学校国語教科書4年生(教育出版)、2021年度版中学校国語教科書2年生(教育出版)にも掲載されている。

3)田丸はショートショートを「短くて不思議な物語」と定義付けている。

いそろうの ぐうたらしている ご飯の支度をする 単身赴任の いっぱい目盛が付いている 落ち着かない 文句ばかりの 世界で一番長い アフリカの密林にいる 氷の 無愛想な 目をパチパチさせる 言い逃れをする ほら吹きな 夏休みの 関東地方の各地の 強烈に雄弁な 責任をとる 責められる イヌイットと暮らしている 北極海に浮かんでいる 重厚で黒光りする めったに捕れない 圧倒的に数が多い 都市化する 検証する	孵化する 小さく未熟な アリに襲われる 実験室にいる 雨を待つ 生まれたばかりの うのみにする 我を忘れる 楽観的な 誠実な 口ずさみたくなる みずみずしく柔らかな 母の看病をする 我が物顔な 曲がりくねった 寄り道をする けらけらと笑う むっとする 得意になる くすぐってくる 牛乳の空き瓶に詰めた 面食らう 陰干しにする フライにする 指先に吸い付いてくる 偉そうに腕組みをする	きよとんとする お盆の しゃくり上げそうになる 苦笑いする こそばゆい 晴れがましい 威厳と愛情にあふれた 他人行儀な 学童疎開をする さちようめんな 威勢のいい 情けない イタリアの北の町にある 十四世紀の 彫刻家の レオナルド・ダ・ヴィンチの 科学の 落ち着き払った 動揺を誘う 心の動きを表す 失意の 諦めの 託された 内面をえぐる だんだん狭くなっていく キリストの	設計図のような 緻密に計算された かびやほこりで薄汚れた 激怒する 邪知暴虐な 律儀な 悪心を抱く 憫笑する そっとほくそ笑む 疲労困憊な よろよろと歩き出す 歓喜に酔っている 矢のごとく走る 灼熱の 地上で最も不名誉な 独りよがりな 燃えるばかりに輝く 恐ろしく大きい 最後の一片の 緋の まごつく たまらなく悔しい ひどく赤面する 黙っている ささやいている わめきちらす	太古からある あがめられる 近寄れない エジプトの神の
---	--	--	---	--------------------------------------