

日本語学習者と楽しむ物語の創作

-田丸式メソッドによる超ショートショートづくりをめぐる-

小松 麻美*

<目次>

- | | |
|--------------------------|---------------------------------|
| 1. はじめに | 4.1. 田丸式メソッドによる超
ショートショートづくり |
| 2. 先行研究 | 4.2. 事後アンケートにみる学生
の受け止め |
| 2.1. 日本語教育における「書
く」活動 | 5. 考察：「即興」を手がかりに |
| 2.2. 物語の創作と学習者の書
く意欲 | 5.1. 学習プロセスとしての即興 |
| 3. 本研究のねらい | 5.2. 田丸式メソッドの物語づく
りにみる即興性 |
| 4. 実践事例の紹介 | 6. おわりに |

Key Words : 日本語学習(learning Japanese), 書くことを楽しむ(enjoy writing),
物語の創作(creating stories), 田丸式メソッド(Tamaru method), 即興
(improvisation)

<요지>

일본어 학습자와 함께 즐기는 스토리 창작
-타마르식 메소드로 하는 초 쇼트 쇼트 만들기를 예로-

코마츠 아사미

* 蔚山大学校 日本語・日本学科 助教授

早稲田大学大学院日本語教育研究科 博士後期課程, 日本語教育学

<쓰기>는 모국어로도 쉬운 일이 아니다. 학습자가 즐기면서 <쓰기>공부를 하기 위해서는 쓰기기술 습득을 위한 트레이닝뿐만 아니라 무언가를 창작하기 위에 언어를 사용하고, 언어 유희를 즐기면서 여러 가지 시도를 해보는 기회를 가질 필요가 있다고 본다.

본 논문에서 검토하려고 하는것은 타마르식 메서드(田丸式メソッド)로 창작하는 '초 셔드 셔드 스토리 만들기'이다. 타마르식 메서드의 특징은 누구라도 손쉽게 혼자서 또는 워크숍형식으로 여러 사람들과 함께 짧은 시간내에 창작 스토리를 만들 수 있다는 것이다.

즉흥적인 스토리 창작은 언어 학습자들에게 '방법이 몰라도 아무튼 시도 해 보는 상황 (언어를 사용 하고, 언어유희를 즐기는 상황)' 을 만들어 준다. 학습자들은 그 상황 속에서 상상력과 유머를 발휘해서 스토리를 만들고 친구들과 함께 감상하고 즐긴다. 즉흥적인 스토리 창작 활동은 학습자가 즐기면서 일본어를 사용하는 것을 통해 <쓰기>에 대한 학습자의 의욕을 이끌어낼 수 있다.

본 논문에서는 2016 년도 2 학기에 한국에서 일본어를 정공하는 학습자들과 했던 '타마르식 메서드'로 하는 창작 활동에 대한 소개와 더불어 즉흥적인 스토리 창작에 통한 일본 습득의 가능성에 대해 생각해 본다.

1.はじめに

私たちは生活のなかで、メモをしたり、手紙を書いたり、試験を受けたりと、さまざまな場面で「書き手」としてことばを用いている。しかし、私たち人間は、ことばを使用する存在であると同時に、ことばを創造する存在でもある。言語使用者としてのみ自分自身を位置づけると、そのなかで失われるものもある。ロブマンとルンドクィストは『インプロをすべての教室へ』で、次のように述べている。

学校における主たる課題は、子どもたちが適切な言語使用者になるように教えることですが、これらが行われる方法はしばしば、子どもたちの言語創造力を抑圧する結果をもたらします。現在、主に特定の学習効果と特定のスキルの評価に着目するような読み書きの活動が注目されています。このことは、あまりにも多くの教室

で、言語が子どもたちによって楽しく創造されるものでなくなり、記憶するか、「正しい」方法で使うだけのものになっていることを意味しています¹⁾。

外国語として日本語を学ぶ場でも事情はそう変わらない。大学の日本語教育の「書く」活動では、単語や文法を覚え、「正しい」方法で書けるようになるためのスキル習得型の学習が中心である。そこでの教師の役割は、学習者の現在のレベルにふさわしい指導を与え、学習者の至らない部分を見つけ修正することである。評価や目標を掲げて指導を行うことの必要性を否定するものではないが、しかし、こうした学習が教室での学びのすべてとなると、学習者は読み手や書き手としてパフォーマンスをする喜びを奪われているといえる²⁾。

日本語専攻者のなかには、創作活動(絵、小説、音楽等)に関心を持つ学生が少なからずいる。日本語を学び始めたきっかけにマンガやアニメ、小説、J-popが挙げられるのと無関係ではないだろう。しかし、そういった学習者の創作意欲を満たす日本語の授業をデザインすることは難しい。なにより「書くこと」や「創作」は母語であっても難しく、学習言語でとなるとなおのことである。教師にとっては「創作の場」をどうデザインするかが大きな課題となる。

本稿では、書くことを楽しむことに主眼をおいた日本語学習としての物語の創作について検討する。本稿で取り上げるのは、田丸式メソッドによる超ショートショートづくりの手法(以下、田丸式メソッド。4.で詳述。)を用いた実践で、①創作の敷居が低く(=だれでも、短時間で書ける)、②ワークショップ形式でも行える(=教室で協働学習としてもできる)という魅力がある。

以下、2016年度2学期に行った創作活動について紹介するとともに、即興的な物語の創作による日本語学習の可能性について考察する。

1) ロブマン, キャリー. ルンドクイスト, マシュー(2016) 『インプロをすべての教室へ』新曜社, p.75

2) 前掲, p.71

2. 先行研究

2.1 日本語教育における「書く」活動

日本語教育では、どのような「書く」活動が行われているだろうか。国際交流基金の日本語教授シリーズ『書くことを教える』をみると、日本語学習者が日本語を用いて「書く」と想定される文章として、手紙(仕事の関係者、友人)、メモ(自分、会社の人)、ノート、学校のレポート、論文、メール(会社との関係者、友人、家族)、ブログなどが挙げられている³⁾。ある程度まとまった文章を「書く」活動は、中級レベル以上でみられ、主にレポートなど論理的な文章が書けるようになることを目指し、説明文、意見文、感想文などを書く練習が行われている⁴⁾。そして、そこではことばの形やルール、文章のまとまり、「読み手」を意識することなど、読み手や状況、目的に合わせて適切な文章のスタイルを選んで書く指導がなされている。

しかし、「書くこと」は母語であっても難しい。書くためには、「ルールや表現など考えなくてはならない部分が多い⁵⁾」が、そうした書く技術は母語話者であっても意識的に学ばなければ習得できないものである⁶⁾。坪根・鈴木(1997)は、中級作文における学習者の「正確に書くこと」への関心の高さと、作文に対する自信のなさを指摘しており、学習言語で「書くこと」の難しさが伺える⁷⁾。

『書くことを教える』では、日本語教育のなかで4技能のうち「書く」活動があまり行われていないことが指摘されているが、その理由として、①活動に時間がかかること、②学習者があまり興味を持たないこと、③教師に直したり、評価したりする自信がないこと、が挙げられている⁸⁾。学習者が「書

3) 国際交流基金(2010)『書くことを教える』, ひつじ書房, p.14

4) 坪根由香里・鈴木庸子(1997)「中級の作文教育」や小宮修太郎(2004)「コース報告特集 作文4」など参照。

5) 国際交流基金(2010), 前掲3), p.5

6) 千古利恵子・中條敦仁(2007.1)「キャリア教育としての『書く力』の育成」『京都文京短期大学研究紀要』(42)pp.120-130

7) 坪根由香里・鈴木庸子(1997.3)「中級の作文教育」『ICU日本語教育研究センター紀要』(6-3), pp.43-59

8) 国際交流基金(2010), 前掲3), p.44

く」ことそのものに興味を持てなければ、学習言語の「書く」技術を習得するための練習は、学習者の自信を失わせ、苦痛を強いるばかりである。「書く」ためには、書くためのルールの習得はもちろんだが、その行為を支える書き手の意志や意欲も必要である⁹⁾。

2.2 物語の創作と学習者の書く意欲

そこで注目したいのが、物語の創作活動である。日本の国語科では、近年、創作指導をめぐってさまざまな試みがなされており、文学的文章の創作が学習者の「表現する意欲」を引き出すものとして注目されている。佐藤(2004)は、文学的文章の創作の成果として、次の7点を挙げている¹⁰⁾。

- ア 自ら表現しようとする意欲を育てる。
- イ 表現することの喜びを知る
- ウ 文章表現力(取材力、構想力、構成力、レトリックを使う力など)を伸ばす。
- エ 想像(創造)力を伸ばす。
- オ 思考力を伸ばす。
- カ 多角的なものの見方や考え方、客観的視点を身に付ける。
- キ 省察力を伸ばす。

日本語教育における創作活動はというと、おそらくそれぞれの授業のなかで少なからず行われていると推察されるが¹¹⁾、そうした実践についてのまとまった論考は極めて少ない。そのなかで、トンプソン(2016)は、物語の創作を積極的に取り入れた数少ない実践例の一つである¹²⁾。トンプソン(2016)のねら

9) 吉田(2006)では、作文は動機づけが持ちにくい科目であること、八野(2016)では、作文授業でいかに意欲的に取り組ませることができるかが課題として指摘されている。

10) 佐藤明宏(2004)『自己表現を目指す国語学力の向上策』明治図書, p.54
佐藤(2004)は、ア、イは意欲に、ウは言語能力に、エ、オ、カ、キは認識や思考力に関わると述べている。

11) 例えば、前掲の坪根・鈴木(1997)や小宮(2004)の中級作文では、カリキュラムの一部で、4コマ漫画にストーリーをつけたり、母国の物語を日本語で書くといった創作活動が行われている。

12) トンプソンの授業では、学習者は広告・漫画・短編小説の分析、短いことばでの創

いは、ショート小説の創作活動を通じたアカデミック・スキル(思考力・分析力・発信力)の育成であり、上記のウ・オ・カ・キに相当する。論理的であるということは、「なされようとする説明や伝達に、他者が納得できるだけの筋道と、一般的な法則にしたがった事象の関係が示されている¹³⁾」ということである。物語の場合も話の筋が明快で納得のできる話の展開でなければ、読み手がストーリーを理解し、楽しむことができない。物語の創作は、学習者の書く意欲を引き出しつつ、学習者が「書くこと」そのものを楽しみながら、論理的に「書く」ことの学びに繋がるものと期待できる。

ただし、本稿では、物語創作が学習者の「想像(創造)力を伸ばし」、「表現することの喜びを知り」、「自ら表現しようとする意欲を育てる」という点(上記、ア・イ・エ)に注目したい。「書く」という行為は、実用的な目的を達成する手段ではあるが、それがすべてではない。ナハマノヴィッチは、芸術と人生を「即興」の観点から論じた著書『フリープレイ』のなかで、文学的文章の創作の意味について次のように述べている。

文筆とは、言語そのものを崇めるときだけ芸術になります。それは想像の遊びに没頭するときであり、文筆を単なる自分の考えを伝えるための方便だと考えたときではありません。文学的執筆の目的は「意見を主張する」ことではありません。想像的な状態を呼び起こすことです¹⁴⁾。

物語の創作によって、学習者に「表現することの喜びを知る」機会を与え、「自ら表現しようとする意欲を育て」ることができるとすれば、書くことそのものを楽しむという観点から日本語教育の「書く」活動に創作活動を持ち込むことは意義あることと思われる。ナハマノヴィッチ曰く、「すべての創造的活動は、遊びのさまざまな形式であり、(中略)技術そのものも遊びか

作などを通じて、創作のための技術を段階的に学び、最終課題であるショート小説(A4用紙2~4枚程度)の作成に挑む。ショート小説の創作手順は、セリフづくり、400字ストーリーの作成、グループでの共有・検討、ストーリーの見直しなどからなり、4週間(発表等も含めると8週間)ほどかけて取り組むカリキュラムとなっている。トンプソン美恵子(2016)「日本語による創作でアカデミック・スキルを磨く」『早稲田日本語教育学(20)』, pp.151-155.

13) 日渡正行(2013)「論理的に書くこと」『東京学芸大学 研究紀要』, p.119

14) ナハマノヴィッチ, スティーブン(2014)『フリープレイ』フィルムアート, p.81

ら湧き出るもの」である。「なぜなら私たちは技術を、練習という実践によって、いやというほどその道具でなんでも試し、遊び、その限界と耐性を見きわめ、やっと身につけるから」である¹⁵⁾。物語の創作が学習者の「書く」意欲を引き出すのは、そこに学習者の創造的な状態を呼び起こす遊びの要素があるからである。ナハマノヴィッチは、また、トレーニングと教育の違いについて、次のようにも述べている。

私たちはしばしば、トレーニングと教育を混同してしまいます。事実、これらとはとても異なる活動なのです。トレーニングは、特別な活動を成すために必要な特別な情報を伝えるためのものです。教育とは人をつくりあげることです。教育(Education)という言葉のものと言葉のeducereは、何か潜んでいるものを〈引き出す〉あるいは〈呼び覚ます〉という意味です。つまり教育とは、学び生きるために、人に隠された能力を引き出すことを意味し、決まった知識を人に(受動的に)詰め込むことではないのです。教育は、遊びと探求の親密な関係をうまく利用すべきであり、そこでは探求と表現に許可が与えられるべきです。そして探求精神の有効性が認められるべきです¹⁶⁾。

学習者が「書くこと」を楽しみながら学ぶためには、技術習得のためのトレーニングを繰り返すだけでなく、学習者の探求心を引き出しながら、何かを創造するためにことばを使い、ことばで遊び、さまざまに試してみる機会を持つ必要があるだろう。

しかしながら、物語の創作が学習者の「書くこと」への意欲を引き出すことができるという点で一定の評価が得られているものの¹⁷⁾、「『物語を書く』という活動を支える原理面方法面での追究は十分になされて」いないのが現状である¹⁸⁾。日本語の授業において、物語の創作によって、日本語学習

15) ナハマノヴィッチ(2014), 前掲14), p.74

16) 前掲, p.189

17) 三藤泰弘(2013)「『物語創作 / お話づくりの有用性』に関する考察(5)」『全国大学国語教育学会発表要旨集(125)』や勝田光(2014)「創作指導における生徒の物語改作過程のケーススタディ」『国語科教育』(75)などを参照。

18) 山本・川田・大西(2012)は、既成の作品の続きを書いたり、文字なし絵本に文章をくわえるとといった活動はみられても、「全くオリジナルな創作を書く」という実践はほとんど見られないとしている。山本茂喜・川田英之・大西小百合(2012)「中

として「書くこと」を楽しむような学習環境をデザインするには、まず、そのための方法を検討する必要がある。

3. 本研究のねらい

本研究では、「書くこと」のための日本語教育において、単なる技術習得のためのトレーニングにとどまらず、学習者に何かを創造するためにことばを使い、ことばで遊び、さまざまに試してみる機会を持たせる必要があると考える。本稿の目的は、そうした学習環境をデザインするための方法論の検討である。以下、本稿では大学の日本語教育で「物語を書く」活動として行った田丸式メソッドによる超ショートショートづくりについて考察する。

考察の対象は、2016年度2学期に韓国の大学における日本語専攻科目「課題ゼミナール」(以下、ゼミ)で行った田丸式メソッドを用いた超ショートショートの創作活動である。ゼミは「日本語での創作」をテーマにしたもので、2～4年生の学生が受講可能である¹⁹⁾。そのため、受講生の日本語レベルは初中級から上級までとさまざまだが、本実践では、各自が、それぞれのペース(できる範囲)で取り組んでいる。

本稿では、以下の3点について考察する。

- ① 学生はどのように創作したか。
- ② 学生は創作活動をどのように受け止めたか。
- ③ 田丸式メソッドを用いた物語づくりによって、どのような言語学習が期待できるか。

まず、学生はどのように創作したのかについて、田丸式メソッドによる物語の創作過程を学生のワークシートへの記述をもとに具体的に紹介する。そ

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

19) ゼミは週1回(60分×2コマ)×15週。このうち本実践に充てたのは、1作目に2時間、2作目に4時間の計6時間(3週分)である。

して、事後アンケートをもとに、学習者の受け止めについて検討する。最後に、「即興」を手がかりに、田丸式メソッドに見られる創作活動の特徴と、そこで生まれる言語学習の可能性について述べる。

4. 実践事例の紹介

4.1 田丸式メソッドによる超ショートショートづくり

田丸式メソッドは、ショートショート作家の田丸雅智が提案する物語創作のメソッドである。「どんなに作文が苦手な人でも、だれでもたった40分で物語が書ける」という謳い文句にあるように、即興的に物語を創作することを可能にするメソッドである²⁰。田丸氏は小学生からシニアまで幅広い年代を対象に「田丸式メソッド」による物語の創作の講座を開いており、著書『たった40分で誰でも必ず小説が書けるショートショート講座』には、その様子が詳しく紹介されている。

4.1.1 作品づくりの3つのステップ

田丸式メソッドは、オリジナルのワークシートを用いることで、誰でも気軽に創作に取り組むことができる。なお、本実践での教師の役割は指導ではなく、あくまで創作の場をつくるコーディネーターとして(あるいは同じ作り手として)参加し、学生の創作活動をサポートすることである。田丸氏の著書に沿って紹介すると、手順は次の通りである。(ただし、表中の時間は、本実践での所要時間を記した)。

20) 田丸雅智(2015)『たった40分で誰でも必ず小説が書けるショートショート講座』キノブックス

<表1> 超ショートショート創作の3つのステップ

手順	時間
【ステップ1】 不思議な言葉をつくる ① テーマ(例:好きなもの、春など)から思いつく名詞を、20個ほどワークシートに記入する。どんな名詞でもよい。(10分) ② 先に挙げた名詞の中から好きな名詞を1つ選び、その言葉から連想される言葉を書き出す。名詞、動詞、形容詞、副詞、文章、頭に浮かんだことはなんでも構わない。(5分) ③ 上記①と②を組み合わせて、不思議な言葉をつくる。(5分)	20分
【ステップ2】 不思議な言葉から想像を広げていく ステップ1で作った不思議な言葉について説明する。 ① それはどんなモノか。 ② どこで、どんなときに、良い/悪いことがあるか。	15分
【ステップ3】 想像したことを短い物語にまとめる 不思議な言葉の説明を整理し、ストーリーに仕上げれば完成。	25分

本実践では、「夏」と「秋」の2つのテーマで作品づくりを行った。(今回はファシリテーターである教師がテーマを用意したが、活動に慣れたら、テーマもその場で学習者からアイデアを募って決めると良いだろう。)まず、初回は「夏」と聞いて思いつく名詞から不思議なことば(新しいことば)を作った。学生Aの創作過程を例にとると、学生Aは「夏」ということばから思いつく名詞として、「氷、砂浜、海、冷蔵庫、すいか、太陽、汗、花火、サングラス、セミ、風鈴、風、梅雨」を挙げた(ステップ1-①)。さらに、その中から選択した「冷蔵庫」から連想するものとして「涼しい、季節に合うものも合わないものもいっぱい、中身が保存される、たくさん入る、のこりもの、好きなものを入れる、区切りがある」と書き出した(ステップ1-②)。そして、最初の名詞と連想したことばを組み合わせて、「季節冷蔵庫」「使い残った太陽」「お好み花火」の3つの不思議なことばを作った(ステップ1-③)。学生Aはこの中から「季節冷蔵庫」ということばを選んで、200字程度の作品を創作した(以下、4.1.3.で作品紹介)。学生Aは、不思議な言葉をそのまま作品のタイトルにしたが、物語が完成してから、作品に合うものにタイトルを変えても構わない。

創作に当てた時間は50～60分である。学習言語である日本語で創作すること、また、ゼミには2年生から4年生まで参加しているため、学生の日本語レ

ベルにばらつきがみられることなどから、田丸式メソッドで提示されている時間に比べ、少し余裕をもって実施した²¹⁾。作品が完成すると、それぞれ日本語で読みあげる形で披露しあった。作品の創作から口頭での発表(10作品前後)まで、90分程度であった。

なお、教師は全体の進行を担うが、各学習者の進捗状況をみながら適宜、個別に学生への声掛けを行った。たとえば、【ステップ1】の名詞や名詞から連想する言葉がなかなか思い浮かばず、次のステップに進めない学生には、いくつか例を挙げたり、韓国語で書き出してから翻訳してもよいと助言したりした。また、【ステップ3】では、物語が書けた学生から順に、教師が添削を行った。学生は、この添削を参考に清書をし、作品を仕上げた。添削のポイントは、学習者の日本語レベルによって多少異なる。初中級レベルの学習者の場合には、助詞や動詞の活用など基本的な日本語の表現の確認を中心に行い、前後のつながりや日本語の読みやすさを重視した。一方、上級レベルの学習者には、それら基本的な日本語表現の確認に加えて、選択肢として考え得る表現をいくつか紹介し、自らが表現したいことにより近いものを選ぶよう促した。おそらく、通常の作文授業での添削も同様かと思われるが、初中級学習者には日本語の基本的な表現形式を示すことを、上級学習者には表現のさまざまな可能性を示し、日本語表現の幅を広げる機会となるよう心掛けた²²⁾。

4.1.2 ワークショップ形式で「想像=創造」のプロセスを共有する

2作目の創作はワークショップ形式で行った。テーマは「秋」で、1作目と同じ手順でストーリーを作った後、その作品のアイデアについてディスカッションする時間を設けた。発表者は、ゼミのメンバーに自身が作ったストー

21) 田丸式メソッドで示されている所要時間の目安は、【ステップ1】が7分、【ステップ2】が8分、【ステップ3】が20分となっている。

22) 通常の作文授業における教師のフィードバックでは、内容面での推敲を促す働きかけを行う例もみられるが(佐藤2012)、本実践の教師によるフィードバック(添削)は、学習者が表現しようとした内容(物語)が読者に伝わるものとなっているかを確認することに主眼を置いている。教師が一人目の読者として作品を読み、伝わりにくい部分があれば言語表現の手直しをサポートするというスタンスから、内容は学習者が表現したいものを尊重するよう努めた。

リーを紹介する(ストーリーが完成していない場合は、不思議なこととその説明だけでも良い)。メンバーは、ストーリーを聞いて感じたこと、質問したいこと、新しく思いついたアイデアなどを伝え、発表者の作品のイメージがさらに膨らむよう意見交換する。発表者はディスカッションで得たアイデアを持ち帰り、それらを参考にしながら次の回までに作品を完成させる。

<表2>を見ると、1作目に比べ、ワークショップ形式で行った2作目の方が比較的長い(字数の多い)作品が多いことがわかる。また、完成した作品を読みあう場では、自分の作品の紹介だけでなく、他のメンバーの作品がどのような形で完成したかという関心から、他の作品を読む楽しみも生まれる。

今回の実践では、学生20人が創作に取り組み、32作品が完成した。これらの作品は、製本し、一冊の文集にまとめた。

<表2> 学生の作品タイトル一覧(作品提出者20名)

学生	テーマ1「夏」		テーマ2「秋」	
	作品タイトル	字数	作品タイトル	字数
A (男・4)	季節冷蔵庫	232	色が変わる紅葉	938
B (女・4)	うるさいアイス	279	紅葉の赤ちゃん	619
C (女・2)	ぷりぷり雲	130	天気はときどき馬注意報	673
D (女・4)	不測のセミ	68	お出かけの本	546
E (男・4)	ゾンビ・バッタ	225	記憶イチョウ	214
F (女・4)	しんきろうブーツ	314	静寂な機会	1,143
G (女・4)	せんふうき旅行	227	痩せる雲	169
H (男・4)	夏が始まるヒーター	186	葦まんじゅう	213
I (女・3)	ダイエット冷麺	206	本の中に	234
J (男・3)	台風の掃除	112	かけっこの試験	149
K (男・4)	スイカクーラー	671	ハロウィンかかし	855
L (女・2)	熱い海	180	気温を下げるトンボ	211
M (女・3)	海へ行くセミ	77		
N (男・3)	夏の奏でるフィナーレ	294		
O (女・2)			秋のアメリカーノ	1,919

P (女・4)			満月の扉	735
Q (女・2)			夕焼けマッコリ	560
R (女・2)			焚き火の物語	670
S (男・4)			むきむき読書	536
T (男・2)			ミステリー瞬間旅行 パッケージ	1,203

※()内、性別・学年

4.1.3 学生の作品紹介

ここでは田丸式メソッドによって完成した学生の作品を1つ紹介したい。学生Aの「季節冷蔵庫」という作品だが、創作の過程(ステップ1-①や1-②)で連想した「砂浜、好きなものを入れる、使い残った太陽」といったことをうまく利用しながらストーリーを完成させていることに注目したい。

学生Aの作品

<p>「季節冷蔵庫」</p> <p>皆さんの好きな季節はいつですか？ 寒い冬に真夏の砂浜が恋しくなったり、急に桜の木の下で雪合戦がしなくなったことはありませんか？そんな皆さんにピッタリ！好きな季節を切り取って保管できる季節冷蔵庫ができました。使い方は簡単！自分が好きな季節に冷蔵庫のドアを開けておくだけです。でも、冷蔵庫の中に残った中身にはご注意！使い残った真夏の太陽でせかくの雪が台無しになったり、中に入れておいた秋の寒さに春の桜が全部落ちてしまう可能性があります。ご利用は計画的に！</p>
--

イーガン(2013)は、言語意識を高めるものとして重要でありながら教育界ではほとんど注目されていないものとして「ユーモア感覚」の重要性を指摘している。同音異義語や比喩による遊び、パロディーは言語の意識をさらに高めるものとして奨励すべきであり、「冗談は語彙を拡大できるし、言語を明確化し思考の対象にするという重要な過程の始まりとなる²³⁾」と述べている。通常のレポートや作文では、論理的な記述が求められ、このようなユーモア感覚を発揮できる機会はそう多くはない。しかし、本実践のような創作

23) イーガン, キェラン(2013)『想像力と教育』北大路書房, p.225

では、学生は思う存分「ユーモア感覚」を發揮することができる。例えば、学生Aの作品では、最後のどこかで聞いたCMのきまり文句が笑いを誘う。

4.2 事後アンケートにみる学生の受け止め

本実践について、今回、実際に物語づくりを体験した学生の8割が面白かったと答えている。以下、事後アンケートの結果(回答者19名)を紹介する。

質問：普段から創作活動に興味があるか

興味ある 4(21%)、少し興味ある 6(32%)、
あまり興味ない 6(32%)、興味ない 3(16%)

質問：ショートショートづくりはどうだったか

面白かった 9(47%)、少し面白かった 7(36%)、
あまり面白くなかった 2(10%)、面白くなかった 1(5%)

質問：日本語で作るのはどうだったか

難しかった 4(21%)、少し難しかった 13(68%)、
あまり難しくなかった 1(5%)、難しくなかった 1(5%)

質問：自分の作品に満足しているか

満足している 5(26%)、少し満足している 2(10%)、
あまり満足していない 8(42%)、満足していない 4(21%)

質問：また機会があれば作りたいか

やりたい 7(37%)、少しやりたい 9(47%)、
あまりやりたくない 3(16%)、やりたくない 0(0%)

※単位：人(%、小数点切り上げ)

自由記述から、学生の声をいくつか紹介する。

- 今回はやはり単純な考えではなく、イメージをふくらませるのができてとても楽しかったです!(学生A)
- 一つの作品では一人の考え方や自分なりの世界があると思います。…ショートショート小説を作ることを通じてもっと私について考えてみたい思い出を思ったりするたのしい時間になったと思います(学生B)

- テーマを選ぶことや内容を作り出すのは苦しかったけれども、一回考え出すとそこからアイデアがどんどん芽生えてきて書きたいこともたくさんあったし、面白いと思った(学生D)
- 創作は難しいけど残るものはちゃんとある。日本語の勉強でも良いのでまたチャレンジしたい。(学生K)
- ショートショートづくりは日本語で書くので難しかったですけど、その分日本語の勉強にもなったと思って楽しかったです。創作力のための時間だったと思います。いい機会になりました(学生L)
- 日本語をもっと上手ならショートショートで怪談や推理も書けるはずという惜しさが残ります(学生M)
- 創作活動は文系の私たちにとっても重要なことだと思います。つくるのは難しいですが学ぶものも多いと思います。1年生の2学期ぐらいからは簡単なストーリー作り科目を専攻でやってもいいと思います(学生O)

上記の通り、自由記述には、想像を膨らませることが面白かったという感想や思い出や自分自身を振り返る時間になったという感想がみられた。また、「創作を通じて創作力や日本語力の向上が期待できる」といったコメントからは、本実践が学習の動機づけとなっていることが伺える。

学生たちの感想のなかで特に注目されるのは、「難しいけれど残るものがある」「難しいけれど日本語の勉強になった」「難しいけれど学ぶものも多い」といった意見である。ここから推察されるのは、この創作活動が学習者にとって「自分ができることより少し難しいことに挑戦する学び」となっているということである。子どもがゲームに没頭しているとき、難しい問題も難なくクリアしてしまうように、難しさのなかには楽しさがあるからこそ、その難しさを乗り越えられるし、そうしたプロセスのなかには主体的な態度がある。それからもう一点、ここで学習者が言及している「難しさ」は、日本語の技術的な難しさに限定されるものではないということである。もちろん日本語能力に起因する難しさもあるだろうが、学生たちの多くが言及しているのは、創作すること(アイデアを生み出すこと)の難しさである。したがって、日本語での物語創作は初級だけでなく上級学習者にとっても、ある意味で「難しさ」のある学びとなる。学生たちは、新しいものを生み出すという

「難しさ」に挑む過程のなかで、日本語に向き合い、主体的に学んでいるといえる。

さらに、今回の事後アンケートでもう一つ注目したいのは、「書くこと」と「読むこと」についてである。今回のアンケートでは「普段から読書をするか」の質問に7人(37%)が「あまり読まない」と答えている。また、「ショートショートというジャンルを知っていた」と答えたのは19人中4人で、残りの15人(79%)がショートショートを知らなかった。ところが、創作活動後「ショートショートや小説を読みたくなったか」という問いに全員が読みたい(「読みたい」9人、「少し読みたい」10人)と答えている。具体的には「ゼミのおかげでいろいろな小説を読みたい(原文ママ)」「ショートショートの中にどんな作品があるのか一度読んでみたいです」「たくさん読んだら日本語の勉強にもなるからいいと思います」「短いので読みやすいし内容もおもしろいので読んでみたいです」といった記述がみられた。

質問：普段から読書をするか

読む 4(21%)、たまに読む 8(42%)、
あまり読まない 7(37%)、読まない 0(0%)

質問：ショートショートというジャンルを知っていたか

はい 4(21%)、いいえ 15(79%)

質問：ショートショートや小説を読みたくなったか

読みたい 9(47%)、少し読みたい 10(53%)、
あまり読みたくない 0(0%)、読みたくない 0(0%)

※単位：人(%、小数点切り上げ)

田丸(2015)は、「人は自分で作品作りを経験すると、少なくない割合でそのまま読み手の側に回ってくれるものです。(中略)書く楽しみを知ってもらうことが、ショートショートの読み手を増やすことにもつながる、とぼくは考えているのです²⁴⁾」と述べている。自分で作品を創作する活動は、良い読み手を育てることに繋がる则认为る。日本語の学習を考えた場合、創作活動

24) 田丸雅智(2015) 前掲20), p.23

と多読との連携といった可能性も考えられるだろう²⁵⁾。

5. 考察：「即興」を手がかりに

5.1 学習プロセスとしての即興

「即興(improvisation)」は、チームづくりと創造性を促進する活動として、学問研究や企業の組織開発などにおいて注目されている。ホルツマン(2014)は、学習の方法論としての即興パフォーマンス(インプロ)の空間とその活動が「やりかたを知らないことも人々と共に実践することで、その活動のなかから学習し成長できる場」、つまり、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域(ZPD: Zone of Development)」を創造するとしている²⁶⁾。

もっとも広い意味で、即興は「準備なし」または「自発的」なものであり、日常的言い回しでは「予測できないもの」に対処しなければならないときに人々が使う言葉である。他の言い方では、即興的であることは「現場にいること」を意味し、その場で起きたものごとに反応することを意味する。このように使う場合(とくに経営コンサルテーションや組織開発に関わる人びとの使い方では)即興は、発明、創造性、イノベーション、アイデアの生成、新しいあり方や見方の創出などに近く、あるいはその一部を意味する²⁷⁾。

学習と即興をめぐって、「即興そのものが学習のスタイルの一つであるという立場」も存在する。松本(2002)は、技能形成プロセスにおける即興概念とその役割をめぐって、「高度技能を用いて成果を生み出す『即興』」と、「技能を用いる状況のなかでの実践を通じた技能形成プロセスとしての『即興行為』」の二つの側面があるとしている²⁸⁾。

25) 田中(2009)は、学習の継続は学習者の「伝統文化/大衆文化」への興味の有無とかかわると指摘しており、文化面を盛り込んだ授業設計が必要だと述べている。本実践のような物語の創作活動が「読み」「書き」両方での動機づけとなり、学習継続の一助となることが期待される。

26) ホルツマン, ロイス(2014)『遊ぶヴィゴツキー』新曜社

27) 前掲, p.91

前者は、熟達者が行う「即興」で、すでに獲得した高度な技術というのが前提になっており、ジャズの即興演奏や即興演劇などがその例である。それに対して、後者は「学習としての即興」で、状況の中で「やってみること」による学習という意味合いが強い。どちらかという試行錯誤に近いが、松本(2002)は、試行錯誤による学習を下位技能の獲得に主眼を置くもの、学習としての即興をそれを用いたより高度な技能の獲得に主眼を置くものとして区別して用いている²⁹⁾。松本(2002)では、学習としての即興を、熟達者の行う即興と区別し、「即興行為」と呼んでいる(表3参照³⁰⁾)。

本稿で注目するのは、松本がいうところの即興行為であり、学習者が「準備なし」に、その場で起きたものごとに取り組むことを通じて学ぶ、学習としての即興³¹⁾である。

〈表3〉 技能形成における即興・即興行為・試行錯誤の比較

	即興	即興行為	試行錯誤
主目的	成果	学習・成果	学習
技能	獲得済み	比較的高位の技術	下位技能
問題意識	即興を可能にする要因	有効な技能形成が行われるための要因	下位技能の習得
キーワード	制約による調整	即興行為のための状況	反復試行と偶然の成功
日本語使用	実際の会話やメモなど	田丸式メソッド	文型練習 場面シラバス

(松本2002:33を一部、改変)

- 28) 松本雄一(2002)「技能形成プロセスにおける即興」『経営行動科学学会年次大会：発表論集』(5), p.32
- 29) ここでいう「試行錯誤」は、ナハマノヴィッチの言うところのトレーニングに相当すると考えて良いだろう。
- 30) 松本雄一(2002), 前掲28), p.33
- 31) ホルツマン(2014)は、ヴィゴツキーの「発達の最近接領域(ZPD)」を学習のプロセスであると同時に、学習の結果でもある弁証法的な学習空間・学習活動として捉えている。そして、即興(特にインプロ)が、「プロセス(道具)と産物(結果)」の弁証法的な学習環境を創造するものとみている。松本(2002)の「即興行為」も、学習としての即興が学習と成果の両方を含むものであることを指摘している。このような立場からみると即興による学習は、学びのプロセス(道具)であると同時に、学びの成果(結果)そのものでもあるといえる。

5.2 田丸式メソッドの物語創作にみる「即興性」

田丸式メソッドによる物語の創作は、即興的である。田丸式メソッドでは、与えられたテーマに応える形で、その場で思いついたもの、ひらめいたものから想像を膨らませ創作する。

学習者は、ファシリテーターによって提示されたお題(例えば、秋、日本、好きな物など)から、連想する名詞を書き出し、そこからさらに想像を広げ、それをもとに新しいことば(でたらめなことば)をつくる。学習者はどのようなお題(テーマ)が出されるか、また、自分がどのようなことばを思いつくか、事前に予測することはできない。お題が与えられてから、新しいことばが生まれるまでの時間は、わずか20分程である。新しく生まれたことばは、作り手によって説明が加えられる。この説明こそ、物語の筋となるものである。学習者が「新しいことば(不思議なことば)」を意味づけ、説明することを通して、物語の場面が立ち上がる。

ロブマンとルンドクィストのインプロによる言語学習活動でも、子どもたちがデタラメ語を作ったり、ストーリーや詩を協働的につくりあげたりする活動が紹介されている。田丸式メソッドも同様に、デタラメ語からストーリーを生み出すものであるが、これらの活動は言語で遊ぶ機会を提供し、意味生成や言語学習の楽しみを教室に持ち込むものといえる³²⁾。

ワークショップ形式で実施する場合には、互いにアイデアを出し合い、その場で、協働して物語のイメージを膨らませていくという意味で、より即興的である。学習者は同じテーマ、同じ時間のなかで生まれたバラエティに富む作品をクラスメートと共に楽しむ。

本実践では、学習者は限られた時間のなか(=その場)で、ことばをつくり、ことばを使い、物語をつくる。手元にある材料(ことば)で遊び、試してみる。その結果として完成した物語は、どんな形であれ立派な"私の作品"である。田丸式メソッドによる創作活動は、学習者を即興的に物語をつくる場に放り込み、即興的にことばを使い/つくりながら表現する場(即興行為のための状況)を提供する。偶然性、でたらめ、その場の思いつきによる即興的な物語づくりは、創作に気軽に取り組みながら、「書くこと」を楽しむことを

32) ロブマン, キャリー. ルンドクィスト, マシュー(2016), 前掲1)

可能にする。

6. おわりに

本研究では日本語教育の「書く」ための学習においても、学習者が何かを創造するためにことばを使い、ことばで遊び、さまざまに試してみる機会を提供すべきと考える。そこで、検討してきたのが、日本語学習の一環として行った田丸式メソッドによる超ショートショート創作活動である。

田丸式メソッドではワークシートの創作の3つのステップに沿って、物語を創作する。学習者はその場で与えられたテーマに合わせて、即興的に不思議なことばをつくり、想像を広げ、想像したことを短い物語にまとめる。自分がつくった不思議なことばを意味づけすることで物語は生まれる。学習者はこうして、ことばをつくり、ことばを使い、ことばで遊ぶなかで日本語を学んでいる。

田丸式メソッドは、日本語の学習における「物語を書く」活動をより身近なものにする。それは、田丸式メソッドが持つ次の特徴からである。

- ・ 即興的に、短い時間で物語を創作することができる。
- ・ 各自の日本語レベルで「書くこと」を楽しめる。
- ・ 仲間との対話により「創作の場」を共有できる。

事後アンケートの結果をみると、本実践を体験した学生の8割が面白かったと答え、機会があればまた創作したいと答えている。即興的に書く活動は正確さへのこだわりから距離をおき、「書くこと」に対する負担感を軽減する。また、学生たちの「創作は難しいけれど残るものがある」、「作り出すのは苦しいけれど、考え始めるとアイデアがどんどん生まれて、書きたいこともたくさん生まれる」といった声にも現れているように、やってみないと自分でもどのようなアイデアが生まれるか分からないという面白さと、形になった(作品が完成した)ときの満足感は何にもものにも代えがたい。

アンケートの自由記述のなかで特に目を引いたのは「難しかったけれど、

(日本語の勉強になった」といった記述である。ここでいう難しさは日本語で表現するという技術的な難しさもあるが、アイデアを出したり、想像を膨らませたりする際の「生みの苦しみ」としての難しさでもある。こうした難しさ(自分ができることより少し難しいことに挑戦すること)の中にこそ学びに繋がる楽しさがあると考える。田丸式メソッドによる物語の創作は、ルールと想像力で遊ぶことばの学習としての即興行為である。即興的な物語の創作は、「やり方がわからなくても、とにかくやってみる(ことばを使い、ことばで遊んでみる)」という状況をつくり、そのなかで学習者が(ことばを使って)想像的に遊べる環境をつくる。学習者は、物語の創作を通じて、想像を膨らませ、ユーモアを発揮し、完成した作品をクラスメートとともに鑑賞する。とにかくやってみるという環境のなかで、楽しみながら日本語を使い、学習者の「書く」意欲を引き出すことができるのが、即興的な物語の創作である。田丸式メソッドによる即興的な物語の創作は、日本語学習としての「書く」活動に、想像による遊びの場をつくり、学習者が自由に書き、書きながら学ぶ機会を用意するものといえるだろう。

しかし、課題も残されている。添削や評価の問題である。本実践では作品について成績の評価はしていない。60~90分程度で行えるということを考えれば、授業内のさまざまな学習活動の合間に、評価から距離を置き、純粹に「書くことを楽しむ」時間があってもよいと思われる。しかしながら、創作活動を主体に日本語授業を設計するとなれば、教師にとって評価や添削をどうするかは避けては通れない問題である。本稿ではその点について十分に検討することはできなかった。今後の課題としたい。

謝辞

最後に、この場を借りてショートショート作家・田丸雅智氏に感謝申し上げます。田丸氏のワークショップに参加する機会に恵まれ、他の参加者とともに、超ショートショートの世界づくりを実際に体験したことで、日本語学習における「書くこと」について改めて考えさせられました。これからも学生たちと一緒に物語づくりを楽しんでいけたらと思います。また、査読者の先生方には貴重なご助言をいただきました。記して感謝申し上げます。

<参考文献>

- イーガン, キェラン(2013)『想像力と教育—認知的道具が培う柔軟な精神』(高屋景一, 佐柳光世・訳)北大路書房. Egan, K. (1997) THE EDUCATION MIND: Cognitive Tools Shape Our Understanding, The University of Chicago Press.
- 勝田光(2014.3)「創作指導における生徒の物語改作過程のケーススタディ: 教室談話と授業後インタビューの分析」『国語科教育』(75-3), pp.24-31.
- 国際交流基金(2010)『書くことを教える』(国際交流基金 日本語教授シリーズ第8巻, ひつじ書房)
- 小宮修太郎(2004.2)「コース報告特集 作文4」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』(19-2), pp.145-148.
- 佐藤明宏(2004)『自己表現を目指す国語学力の向上策』明治図書
- 佐藤揚子(2012.6)「オンライン日本語作文授業における教師のフィードバック効果: 中級前期学習者のケーススタディ」『日語日文学研究』(82-1)pp.297-318.
- 千古利恵子, 中條敦仁(2007.1)「キャリア教育としての『書く』力の育成: 『国語』教育との連携を目指して」『京都文京短期大学研究紀要』(42-1)pp.120-130.
- 田中洋子(2009.10)「韓国人大学生の日本語学習動機づけに関する一考察」『日語日文学研究』(71-1), pp.69-89.
- 田丸雅智(2015)『たった40分で誰でも必ず小説が書けるショートショート講座』キノブックス
- 坪根由香里, 鈴木庸子(1997.3)「中級の作文教育: 意志貴重さ、ワープロ・電子メール利用と作文の分析を通して考える」『ICU日本語教育研究センター紀要』(6-3), pp.43-59.
- トンプソン美恵子(2016.6)「日本語による創作でアカデミック・スキルを磨く: 留学生科目『創作ライティングを学ぶ5-6』の事例から」『早稲田日本語教育学』(20-6), pp.151-155.
- ナハマノヴィッチ, スティーブン(2014)『フリープレイ: 人生と芸術におけるインプロヴィゼーション』(若尾裕訳)フィルムアート. Stephen Nachmanovitch(1990)Free Play: Improvisation in Life and Art, Penguin Group
- 八野友香(2016.8)「サイバー大学における日本語作文授業: 学習環境デザインの観点から」『日語日文学研究』(98-1), pp.229-247.

- 日渡正行(2013.3)「論理的に書くこと」『東京学芸大学研究紀要』(50-3), pp.119-127.
- ホルツマン, ロイス(2014)『遊ぶヴィゴツキー:生成の心理学へ』新曜社
- 松本雄一(2002.11)「技能形成プロセスにおける即興」『経営行動科学学会年次大会:発表論集』(5-11), pp.32-37.
- 三藤泰弘(2013.10)「『物語創作/お話づくりの有用性』に関する考察(5):「読むこと」と「書くこと」を関連づける」『全国大学国語教育学会発表要旨集』(125-10), pp.271-274.
- 吉田美登利(2006.4)「学習者による作文課題の再設定」『日語日文学研究』(57-1),pp.299-319
- 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.
- ロブマン, キャリー. ルンドクィスト, マシュー(2016)『インプロをすべての教室へ:学びを革新する即興ゲーム・ガイド』(ジャパン・オールスターズ訳)新曜社 Lobman, Carrie and Lundquist,
- Matthie(2007)UNSCRIPTED LEARNIG, Teachers College Press

저자명: 코마츠아사미(Komatsu, Asami)
이메일: asacomat@gmail.com

접수일: 2017. 7. 21.
심사개시: 2017. 7. 26.
심사완료: 2017. 8. 15.

<Abstract>

Enjoy writing stories with Japanese Learners

-A study of making short short story by Tamaru method-

Komatsu, Asami

Writing is difficult even if you write in your mother tongue. In order for learners to learn while enjoying writing, it is necessary not only for training to acquire writing skills, but also for opportunities to play with words, create something with words, and try various ways to using Japanese.

This paper introduces a short-short story creation practice by Tamaru method. This method seems good for Japanese writing class from two points. One is that anyone can easily create stories in a short time. The other is to be able to create stories in collaboration with class members in the workshop.

Improvised story making create a situation that “try to do what we don’t know how to do”. The creation of story is an activity that can bring out motivation for learners to write by using Japanese while having fun. Learners enjoy stories that they made by inflating the imagination and making humor.

In this paper, we report the practice of writing activities using the Tamaru method and consider the significance of Japanese learning using this method from the viewpoint of improvisation.