

外国語教育におけるクリエイティブ・ライティングの意義と方法 —学習者のホリスティックな成長に向けた創造力と考える力の育成—

大野 早苗 (順天堂大学)

ガイア・ヴァロネ (ヴェネツィア・カフオスカリ大学)

マルチェッラ・マリオッティ (ヴェネツィア・カフオスカリ大学)

要旨

物語や詩を創作するクリエイティブ・ライティングは、自分なりに1つの世界を創造し、それを描き出すために、表現を選んだり、工夫したりと、書くことの楽しみを経験できるものである。さらに、近年、ATC21Sによる21世紀型スキルやOECD Education 2030で、現代社会で求められるスキルとして、批判的思考に加えて創造力が挙げられるなど、教育に創造力の涵養が求められるようになってきている。しかし、日本語の作文教育では、クリエイティブ・ライティングについては、十分に議論されておらず、指導法も確立していない。本パネル・ディスカッションでは、まず、中国の国語教育からヒントを得た物語創作のための指導法を提案する。次に、その指導法を用いた実践について報告し、効果を検証する。その上で、改めてクリエイティブ・ライティングの意義について、市民性教育という視点から考える。

【キーワード】 物語創作, 想像力, 創造力, エンパワメント, エージェンシー

Keywords: writing stories, imagination, creativity, empowerment, agency

中国の国語教育の方法を取り入れた物語創作指導の提案

大野 早苗 (順天堂大学)

要旨

ATC21Sによる21世紀型スキルやOECD Education2030などが示すように、教育における創造力涵養が重視されている。言語教育では、クリエイティブ・ライティングが創造力を育むものとして注目される。日本語の作文教育では、これまでクリエイティブ・ライティング

が取り上げられることは少なく、指導法も確立されていない。本稿では、伝統的に作文教育が重視され、創作の方法も様々に確立させてきた中国の国語教育の指導方法からヒントを得て、短編小説を教材として使う物語創作の指導法を提案したい。具体的には、語りの視点や物語の設定等を変えて書く改写、物語の続きや前日譚を書く拡写、書かれていないことを補って内容を豊かにする続写を使った指導方法を提案する。これらは、教材となる短編小説の読解を通じて物語の設定や展開の方法を学ぶというもので、数回の授業で実施が可能であり、また、物語創作についての専門的な知識がない教師にも取り入れやすいものである。

【キーワード】 物語創作の指導法、中国の国語教育、読解、物語の構造

Keywords: creative writing instruction, language education in China, reading comprehension, narrative structure

1 クリエイティブ・ライティングの意義

想像力を用いて物語や詩歌などを創作するクリエイティブ・ライティングは、三浦（2014）が述べるように、書く楽しさが体験できるものであり、その体験は、書くことに対する積極的な態度につながるものと考えられる。表現を工夫したり、気に入った言葉を使ってみたりと、書くことそのものを楽しむというのは、教養を身に付けることにつながり、その教養は、いつ、何をするにしても、自分の力になるものである。

さらに、近年、ATC21Sによる21世紀型スキルやOECD Education 2030で、現代社会で求められるスキルとして、批判的思考に加えて創造力が挙げられるなど、創造力の育成が教育の場に求められるようになってきている。言語教育においては、クリエイティブ・ライティングが生徒・学生の創造力を向上させると期待される（Lee, 2019）。

クリエイティブ・ライティングは、自己開示からの解放という意義も持つ。作文教育では、自らの経験や考えを表現（自己表現、自己開示）することによって、書くことの習得を目指すだけでなく、他者とのコミュニケーションへとつなげていく指導の重要性がしばしば指摘される（多賀2017、横倉2006、得丸・大島2004など）。川口（2011:37-38）によれば、学習者個人の感情・経験・思想に関して話させたり、書かせたりすること、つまり自分にとって真実で、有意味で重要なことを表現して目標言語で交換しあう「リアル・コミュニケーション」が自己開示と他者理解を促し、ひいては「援助的関係形成（ラポール）」を促進する「支持的風土」が醸成さ

れるとされる。自己開示によって教室内に支持的風土が醸成され、それが日本語の習得にプラスに働くことは大いにあるだろう。しかし、学習者は常に自己開示できる／したいとは限らない。開示できない／したくない自己を持つことも、開示できるレベルにまで確立していない何かを持つこともある。それを物語、フィクションに託すことによって意識的／無意識的に表現できる場合があるのではないだろうか。

2 物語創作の指導法に関する先行研究

以上のように、クリエイティブ・ライティングを作文教育に取り入れることには意義があると思われる。では、日本語の作文教育の中に、どのようにしてクリエイティブ・ライティングを取り入れればよいだろうか。クリエイティブ・ライティングは、自由に想像力を働かせて書くものであるが、単に「自由に書いてよい」というのではなく、想像力、創造力が発揮できるよう促す指導法が必要である。

小松（2020a）が指摘するように、日本語教育の分野では、創作への関心は必ずしも高いとはいえず、個々の実践報告や手順の紹介が散見されるのみである。そこで、本章では、クリエイティブ・ライティングの中で、特に物語創作に注目して、先行の実践報告等に見られる手順等を整理し、どのような指導法が求められるか、検討したい¹。なお、先行の実践報告等では、「ストーリー」と「物語」という表現が混在しており、また、設定や話の展開について言及するのに、「（物語の）構成」「プロット」といった表現が使われている。以下、本稿では、先行の実践報告等に言及する場合も含め、最終的に作り上げられるものを「物語」、登場人物、場面設定や展開、語りの視点を「（物語の）構造」と呼ぶこととする。

トンプソン（2016）は、創作の技術を学ぶことを目的とした指導の手順を紹介している。この指導では、15回の授業で、魅力的なキャッチコピーを書く、「ぐっとくる」セリフを書く、物語の構造を考えるとというように、創造的に書くことを段階的に学び、最終的にA4用紙2枚程度の物語（ショート小説）を書くことに至る。

小松（2017）は、「田丸式メソッド」と呼ばれる手法で物語を書くという実践を報告している。この手法は、与えられたテーマ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て新しいことば（でたらめなことば）を作り、それがどんなものか、どこで、どんなときに良い／悪いことがあるかを想像して、即興的に物語（超ショートショート）を書くというものである。小松は、1つのクラスで2度、こ

の方法を実践しており、1度目は60分授業2回で物語を作成、2度目は途中で受講者同士のディスカッションの時間も含め4回で物語を作成している。小松は、学習者がこの実践を難しいと感じながらも楽しんだということに注目している。

池田（2018）は、多読授業の一環として、学習者が学習者のための多読本創作を行ったことを報告している。学習者の創作物には、詩も含まれているが、ほとんどが物語（オリジナル創作、昔話・伝説や既存の作品のリライト）となっている。この実践では、10数回の多読授業の後、2回の授業で学習者自身が多読教材として作品を創作する。特に創作のための指導が行われることはないが、多読を通して、創作の手本となる作品に出会っていることが前提となっている。池田によると、学習者の作品には、文学的な表現、独創的な表現が見られたという。

小松（2020b）は、「カタルタ」というカードゲームを使った物語創作を紹介している。このカードゲームのカードには、絵本等から抜き出した「そのころ」「ふしぎなことに」「いつのまにか」などの言葉が記されている。物語創作の手順は、まず、絵本を読み、その後、カードを引いて、そこに書かれた言葉を使って話を続けるというもので、50分の授業2回で実施することが想定されている。

田中・近藤（2022）は、5回の授業で、「私の出会った人物」についての物語を書くという実践を報告している。これは、学習者が実際に関わった人物を題材として、印象に残るエピソードを描く、時系列・会話を描く、印象的な場面を描くというステップを経て、最終的に600字程度の作品にするというものである。

以上の実践をまとめると、トンプソン（2016）、池田（2018）は、方法は異なるが、学習者が1つの科目の授業全体（15回）を通してじっくりと創作の方法を学ぶものといえる。トンプソンは、段階を踏んで、表現や物語の構造を明示的に指導していくものであり、池田は、学習者それぞれが多読を通じて創作の方法を学びとっていくものとなっている。こうした指導法は、学習者が想像力を用いて整合性のある1つの世界を創造し、物語を書くことを助けるものである。それに対して、小松（2017, 2020b）、田中・近藤（2022）は、数回の授業で実施するもので、それぞれ、創作を通じて、言葉を味わい、楽しむことができるもの、印象的なエピソードや場面を切り取って表現する力をつけることができるものとなっている。

ここで、先行の実践を実際に日本語の教室に物語創作を取り入れることを考えてみる。すると、いくつかの問題が見えてくる。まず、トンプソン（2016）や池田

(2018) のように、1 つの科目全体にあたる 15 回程度の授業を使って物語創作を行おうとすると、他科目も含めた日本語カリキュラム全体の検討まで必要になる場合が出てくるだろうと思われる。カリキュラムの見直しや検討の機会がすぐに得られるとは限らないし、また、日本語作文を担当する教員がその機関のカリキュラムを検討する立場にあるとも限らないだろう。その点、小松 (2017, 2020b) , 田中・近藤 (2022) の方法は、数回の授業で実施することができるため、作文科目の中に取り入れやすいといえる。ただ、物語の世界を整合性をもって創造するということを目指すならば物語の構造の要件を学ぶというプロセスが十分ではないと思われる。

では、どのようにすれば、数回の授業で、物語の構造をしっかりと押さえた活動ができるだろうか。

3 中国の国語教育における作文指導への注目

ここで、数回の授業で1つの物語を創作する方法として、国語教育、中でも、中国における国語教育で用いられてきた方法に注目したい。

初等、中等教育で行われる国語教育は、その目標からして、読解、作文ともに、論理的な文章、実用的な文章、文芸的な文章など、様々なタイプの文章が扱われる。そのため、創作についても、1つの学期全てを充てるというのではなく、限られた時間で創作文を書くという指導がなされる。

日本の国語教育では、小学校国語教育を中心に創作が早くから注目され、高草 (1996) によれば、昭和 50 年頃から継続して、教科書に創作単元が設けられているという²。しかし、中等教育以上では、指導の中心が意見文・小論文に移り、物語創作が扱われることはほとんどなく、成熟した学習者を対象とした場合、そのまま当てはめられる指導方法を見つけることができない。

それに対して、中国の国語教育では、中等教育で、古典や名著を教材として、それをもとにした物語を創作する活動が行われており、教材とする作品を選べば、成熟した学習者の興味にも応えられる方法となるだろうと思われる。

中国の国語教育は、言語を工具 (道具, 手段) と見なして、それをを用いてイデオロギーを広めようとする側面と、生徒に人文科学的な教養を身に付けさせようとする側面とがあり、時代によってその比重が変遷してきたようである (大野・莊 2018:73)。しかし、いずれの時代にも書くことは常に重視されてきており、作文教

育に力が注がれ、様々な指導方法が確立されてきた（森山・呂 2009）。物語創作についても、高校国語の課程標準³には、文学作品を鑑賞し、鑑賞に基づいて創造の能力を養うべきである旨が記載され（大野・莊 2018）、重視されていることが示されており、教科書には、文学作品を教材として、作品の模倣に始まり、最終的にオリジナルの創作物語を書くに至る、段階的な作文指導がなされている。

中国の国語教育、作文教育には、技巧が重視され画一的な文章となるなど、批判もある（謝 2016）。また、大学入試のための作文練習という面も強く、必ずしも書くことを楽しむという面が強調されるわけでもない。しかし、少なくとも教科書では、自然、社会、人生をよく観察し、深く考え、体験と思考とを書くことが目標として掲げられており、書くことの指導が盛んに行われ、様々な指導法が確立されてきた。長い伝統の中で培われてきた方法から学ぶところは、大きいはずである。

4 中国の国語教科書に見る作文練習の方法

本節では、中国でどのような作文指導がなされるかについて、教科書を中心に確認する。使用した教科書は、『義務教育語文課程標準』（2011年）⁴に則した『義務教育課程標準教科書 語文（7～9年級）』（2015年、人民教育出版社）である⁵。

中国では、一般に、作文教育で扱う文章は、文学類と非文学類⁶に分けられる。文学類、非文学類とも、練習の方法には、以下のようなものがある。

表1：中国の教科書に見られる作文練習の方法

方法	概要
短文	概ね400字未満の作文や断片を書く。
模倣	教材の表現、構成、文中で示される道理などを模倣して書く。
散文	詩歌、戯曲、随筆、ルポなどを書く。
改写	与えられた文章の視点や文種などを変えて書く。
拡写 ⁷	与えられた文章に書かれていない部分を想像して、より内容豊かなものにして書く。
続写	与えられた文章の続きを書く。
連想作文	与えられた語や状況から連想して書く。
想像作文	架空の記叙文を書く ⁸ 。
散文詩	散文でありながら言葉のリズムがあり、詩のような情緒があるものを書く。

本稿では、これらのうち、特に、改写、拡写、続写に注目したい。これらの方法は、教科書でも繰り返し用いられるが、その例を表2に示す。

表 2：教科書に見られる拡写，続写，改写の例

	学年	教材	教科書の記載内容
改写	中 1	「走一步，再走一步」 (筆者注：アメリカの心理学者・作家 Morton Hunt の“The lesson of the cliff”を中国語訳し，編集を加えた作品。 「私」が父親と友人の「ジェーリー」に励まされながら崖から下りたときの様子が描かれる。)	教材文は一人称「私」の視点から書かれたものだが，視点を変えて，ジェーリーまたは「私」の父親の視点から，「崖での危険脱出」の部分を書き換えてみよう。人物の心理の動きを書くよう留意するとともに，人物の動作，心理，言葉が立場や属性に合うようにしよう。
拡写	中 1	「夸父逐日」 (筆者注：太陽を追いかけて走った夸父にまつわる故事。)	創造力を発揮して，合理的な連想と創造を繰り広げ，「夸父逐日」の内容と人物像がいっそう豊かなものとなるよう，現代中国語で 400 字以上，書き加え，内容を膨らませてみよう。
続写	中 2	「喂——出来」 (筆者注：星新一著「おーいでてこーい」の中国語訳。)	この小説の続きを 200 字程度書き加えよう。

表 2 に示した改写の例は，物語の語りの視点を変えるというものだが，教科書の他の單元では，宋词を教材として，その内容を物語として書くという，文種を変える練習などもある。拡写の例は，故事が書かれた文章の登場人物などに描写を加え，より豊かな内容となるようにするというものである。他に，事物の叙述をした文章が示され，それを詳しくする練習も取り入れられている。続写の例は，日本の小説の翻訳を読み，続きを書くというものである。これは小説が教材となっているが，他に，事物を題材とした情緒的な文章に，そこからくみ取るべき道理を書き加えるという練習もある。

以上のように，改写，拡写，続写は，いずれも，まず，文章を読むところから始め，その文章を利用した作文となっている点が共通している。

5 改写・拡写・続写を利用した物語創作指導方法

本稿で提案する物語創作指導方法は，上述の，中国の作文教育で用いられる指導方法である改写，拡写，続写を利用したものである。

手順としては，教材として，参加者の読解が困難になりすぎないレベル，長さの物語を選定し，それを読解することから始める。1 回の授業で読解を終えられるものが望ましい。読解にあたり，教材である物語の構造，すなわち，登場人物，時間や場所などの設定，話の展開，語りの視点を皆で確認する。

次いで，改写，拡写，続写の方法を用い，学習者が自分の物語を書く。必要な授

業回数は、物語創作に1~2回、学習者同士の読み合いに1回が想定される。

改写は、中国の作文教育では、与えられた文章の文種を変えて書くことも含むが、物語創作の方法であるので、文種を変えることは含まず、教材となる物語の構造を変えて書くことを提案する。登場人物を変える、場所を変える、視点を変えるなど、少しの変更でも、物語を成立させるためには、かなりの想像力が求められる。

続写は、教材となる物語の続きを書くというものである。本稿では、これに加えて、与えられた文章へと続くもの、つまり、前日譚も含みたい。続き、つまり後日譚と前日譚は、同じ時間軸上にあるもので、逆の方向から教材となる物語を見るということになる。いずれにしても、もとの物語とのつながりを意識して、物語の構造を丁寧に作り上げる必要が生じる。

拡写は、教材となる物語に書かれていない情景や人物の描写、心情などを想像して、書き足していくというものである。日本語の教室での物語創作に利用する際には、与えられた文章を基本的にそのまま用いつつ、想像したものを書き加えるという形、与えられた文章の構造を維持しつつ、加筆部分によって物語の雰囲気や読者に伝えるメッセージにオリジナリティを持たせて書き上げる形などが想定される。

以上のように、教材となる物語の読解に始まり、読解に基づいて、上記の3つの方法のいずれかで自分の物語を書くという方法は、教材の力を借りて創作をするものである。これにより、教師が物語の創作に不慣れで、構造の作成についての十分な知識がなくても、物語創作指導が可能となる。また、数回の授業で実施ができるので、日本語カリキュラムの大幅な変更がなくても取り入れやすいものと思われる。

さらに、この方法は、教室内の学習者間に日本語レベルの差があっても、また、創造に対する意欲の差があっても、実施可能であるというメリットもある。もともとなる教材があるので、日本語力に不安がある学習者でも、教材となる物語の構造や表現を借りつつ物語を成立させることができる。一方、次々と新しい表現にチャレンジし、オリジナリティのあるものを書きたいという学習者は、教材の構造や表現を援用しつつも、変更、加筆の部分をより大きくし、オリジナルに近い作品として書くことも可能である。このことは、本稿の提案する方法が、レベルを超えて、ともに日本語で創作し、互いの物語を鑑賞するという、これまでの作文授業にはなかった楽しみを学習者に与えるものとなりうることも示している。

<注>

1. 物語創作以外のクリエイティブ・ライティングの実践としては、詩歌の創作などがある。たとえば、新井（2011，2012）は、文学研究者であり詩人でもある教師が近代以降の日本の詩歌を取り上げて講義を行い、学期の終わりに受講者である学習者に自由詩や短歌，俳句の創作を求めるという実践を報告している。
2. 実際の指導法を見ると，リレー作文，絵から連想した物語の作成などの教科書に記載された創作課題の実践に加え，図画工作の作品制作と物語創作の連携（西村ほか2009），ストーリーマップを使った物語の創作（山本・山村2010），読解と関連づけた創作（青山2022）など，様々な指導法の研究が行われている。
3. 「課程標準」は，日本の「学習指導要領」にあたるものである。
4. 「語文」は，「国語」に相当する。2011年の『義務教育語文課程標準』は，2022年まで用いられた。
5. ここで使用した『義務教育課程標準教科書 語文（7～9年級）』（2015年，人民教育出版社）の「後書き」には，2001年の『全日制義務教育語分課程標準（実験稿）』に基づいて編纂されたものを，2011年の『義務教育語文課程標準』に基づいて修訂したものである旨の記載がある。「7～9年級」は，中学1～3年生にあたる。なお，中国では，長く教科書は国定で人民教育出版社のもののみが使われてきたが，1986年に義務教育法により検定制となって以降も，人民教育出版社のものが広く用いられている。
6. 中国における文種の一般的な分類は，以下のとおりである（金編著1986など）。
 - ・文学類（詩歌，小説，脚本など）
 - ・非文学類
 - 1) 記叙文：人物，事件，景色，物などを描く文章
 - 2) 説明文：物事の成り立ちを説明する文章（科学解説文，辞書，教科書など）
 - 3) 議論文：意見，主張，道理を説く文
 - 4) 応用文：実社会や，暮らしの必要性に応じた文章（日記，メモ，報告書，記録，案内，契約書など）
- 2000年ごろ以降，この文種については，文種意識を弱めることによって作文教育を改革しようという時期もあったが，近年は再び文種重視に回帰する動きがあるという（鄭2019）。
7. 森山・呂（2009）では，同じものを「増写」としている。

8. 記叙文については、注 6 を参照されたい。

<謝辞>

中国の教科書の内容分析にあたっては、秀明大学（千葉県）の莊巖氏の協力を得た。ここに記して謝意を表する。

<引用文献>

- 青山由紀（2022）「小学校国語科における物語の創作と読解とを関連させた指導」『全国大学国語教育学会第 142 回東京大会研究発表要旨集』, pp.121-124, 全国大学国語教育学会.
- 新井高子（2011）「日本語教育に詩を取り入れるための教授法研究(1)」『国際交流センター紀要』 5, pp.1-15, 埼玉大学国際交流センター.
- 新井高子（2012）「日本語教育に詩を取り入れるための教授法研究(2)」『国際交流センター紀要』 6, pp.1-13, 埼玉大学国際交流センター.
- 池田 庸子（2018）「多読から創作へ—中級日本語学習者を対象とした多読授業における試み—」『日本語教育方法研究会誌』 25(1), pp.8-9, 早稲田大学日本語教育研究センター.
- 大野早苗・莊巖（2018）「中国語文（国語）教育事情—中華人民共和国教育部「普通高中語文課程標準（実験）」（2003 年）の紹介—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』 10, pp.72-80, アカデミック・ジャパニーズ・グループ研究会.
- 川口義一（2011）「初級日本語教室における日本語能力—その認知的側面・情意的側面・社会的側面—」『早稲田日本語教育学』 9, pp.33-40, 早稲田大学日本語教育研究センター.
- 小松麻美（2017）「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—」『日語日文學研究』 102(1), pp.191-214, 韓国日語日文學會.
- 小松麻美（2020a）「日本語教育における『物語の創作』の意義と展望—創造的想像力の育成とことばの学び—」『早稲田日本語教育学』 29, pp.85-104, 早稲田大学日本語教育研究センター.

- 小松麻美 (2020b) 「ゲーム『カタルト』と絵本を使った創作活動—日本語の教室でクリエイティブ・ラーニングを実現するためのアイデア」イマ×ココ編集委員会 (編) 『言語教育実践イマ×ココ』 8, pp.32-37, ココ出版.
- 謝妍笑 (2016) 「第5章 大学入試改革」『中国における高等教育の変貌と動向—2005年以降の動きを中心に』 pp.45-52, 広島大学高等教育研究開発センター.
- 高草真知子 (1996) 「創作指導の史的考察—昭和20年代から30年代を中心に—」『人文科教育研究』 23, pp.27-37, 人文科教育学会.
- 多賀三江子 (2017) 「初級日本語クラスでの「個人化作文」における自己開示の深さの分析—「支持的風土」の醸成を知るために—」『早稲田日本語教育実践研究』 5, pp.21-37, 早稲田大学日本語教育研究センター.
- 田中典子・近藤行人 (2022) 「作文クラスにおける創作を通じた自己表現」『日本語教育方法研究会誌』 28 (2), pp.132-133, 早稲田大学日本語教育研究センター.
- 鄭一葦 (2019) 「日中の作文教育における「ジャンル」の取り扱い方—辞典と教科書を比較対象として」『読書科学』 61(1), pp.38-50, 日本読書学会.
- 得丸智子・大島弥生 (2004) 「「見せない自分」を語る—留学生と日本人大学生の作文交換活動にみる自己開示」『留学生教育』 9, pp.141-156, 留学生教育学会.
- 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—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, pp.151-155, 早稲田大学日本語教育研究センター.
- 西村和貴・下村勉・須曾野仁志 (2009) 「デジタル作品交流システム (CASE) を用いた物語創作実践の効果」『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』 29, pp.93-97, 三重大学教育学部附属教育実践総合センター.
- 三浦真琴 (2014) 「Active Learning の理論と実践に関する一考察—LA を活用した授業実践報告 (5)」『関西大学高等教育研究』 5, pp.1-15, 関西大学教育開発支援センター.
- 森山卓郎・呂曉東 (2009) 「中国における作文指導—中学校を中心に—」『京都大学国文学会誌』 35, pp.82-64, 京都教育大学国文学会.
- 山本茂喜・山村勝哉 (2010) 「創作文の指導におけるストーリーマップ活用の意義」『香川大学教育実践総合研究』 20, pp.135-143, 香川大学教育学部.
- 横倉真弥 (2006) 「「個人化作文」を通じた日本語習得について—C.L.L の観点から

の一考察—」『早稲田大学日本語教育実践研究』5, pp.97-105, 早稲田大学日本語教育研究センター.

金振邦編著 (1986) 『文章体裁辞典』 东北师范大学出版社.

Lee, S. M. (2019). Her story or their own stories? Digital game-based learning, student creativity, and creative writing. *ReCALL*, 31(3), 238-254.

物語の創作を目指した

クリエイティブ・ライティング・ワークショップの実践報告

ガイア・ヴァロネ (ヴェネツィア・カフオスカリ大学)

要旨

2022年11月から12月にかけて、ヴェネツィア・カフオスカリ大学で、1回90分、計4回のクリエイティブ・ライティング・ワークショップが行われた。参加した5人の日本語学習者は、「白い犬」というショートショートをもとに、「拡写」「続写」「改写」の技法から着想を得て、想像力を働かせて物語を書くことになった。本稿では、作成した物語と、そこに至るまでに参加者がたどった道のりとともに、参加者が提出した最終アンケートをもとに、この方法に対する学習者の反応、効果、問題点などを検討する。

【キーワード】 学習者の自主性, クリエイティブ・ライティング, 日本語教育

Keywords: learners' autonomy, creative writing, Japanese language education

1 実践の目的

本実践の目的は、上で大野が述べた方法で、日本語学習者が物語を書くことができるか、また、書くことができるとすれば、どのような物語を書くか、物語を書くという活動をどのように感じるかなどを明らかにすることである。

2 手順

2.1 教材

本実践では、阿刀田高によるショートショート「白い犬」（講談社『妖しいクレヨン箱』所収）を教材として用いた。長さは、2300 字程度で、以下はそのあらすじである：

年の瀬を伊豆のホテルで過ごしていた私は、なにかを追いかけるようにして丘の上を走り回る少年に出会う。少年は、ジロウという白い犬と追いかけてっこをしているのだと言うが、犬の姿はどこにも見えない。少年は、走り去ったが、その後、再び出会ったとき、本当はジロウが死んでしまったのだと言う。少年は、また走り去っていった。見上げると、青い空に、犬の姿をした白い雲が一つぽっかりと浮いていた。そして、それを少年の形をした雲が追いかけていた。

「白い犬」の難易度は、「日本語文章難易度判別システム」¹と「リーディング・チュウ太」²を用いて確認した（ともに冒頭1000文字を入力して判定）。「日本語文章難易度判別システム」では、初級前半 31%、初級後半 23%、中級前半 22%、上級前半 17%、上級後半 5%という語彙レベル構成とされ、全体として中級前半の難易度と判定された。「リーディング・チュウ太」では、語彙レベルが「ふつう」と判定された。

以上のように、「白い犬」は学習者にとって難しすぎず、適度な難易度であるといえる。さらに、学習者のレベルに合うものではあるが、日本語学習用の教材として書かれたものではない。内容も子供向けではなく、大人向けに書かれた物語である。つまり、成熟した学習者の鑑賞に堪えるものであり、ワークショップの出発点として望ましいと考えられる。

2.2 実践の時期と対象者

クリエイティブ・ライティング・ワークショップは、2022年11月から12月にかけてヴェネツィア・カフオスカリ大学において実施した。4回の対面式セッションが行われ、各セッションは90分であった。

参加者は、日本語の正規授業時にチラシ等を用いて募った。5名の学生が全てのセッションに参加した。参加者のうち1名は学部の3年生で、他の4名は修士の学生であった。なお、参加者はすべてイタリア語話者である。

ワークショップの開始前に、参加を希望する学生にアンケート調査を行い、CEFRに基づく言語レベル自己評価と日本語学習歴を尋ねた。表1に示すように、参加者全

員が少なくとも3年間の日本語学習経験があり，自己評価した日本語レベルは中上級レベルであった。

表1：参加者の日本語学習歴および日本語能力レベル

参加者	学年	日本語学習歴	日本語能力レベル(CEFR)
A	学士3年	3年	B1
B	修士1年	3年半	B2
C	修士2年	6年	B1
D	修士1年	3年	B2
E	修士2年	4年	B2

2.3 手順

ワークショップの実施は，大野と筆者（ガイア・ヴァロネ）が担当した。大野は司会および全体の統括を行い，筆者は，アシスタントとして，活動の準備および実施をサポートした。

セッションは，全体での活動，グループ活動を通して，すべて日本語で行われた。大野と筆者はグループ活動の間，ファシリテータとして，必要に応じて質問をして会話を促した。同時に，筆者は，参加者と同様に，自分の物語を書くことにした。筆者は，これまでクリエイティブ・ライティング・ワークショップに参加したことがなく，クリエイティブ・ライティングのメカニズムをよりよく理解するためには，積極的に参加するのが一番だと考えた。ただし，筆者の物語は本稿の分析対象とはしない。ワークショップは，概略，表2の手順で実施した。

表2 ワークショップ実施の手順

セッション	具体的な活動
第1回 (11月22日)	<ul style="list-style-type: none"> ・ワークショップの概要説明 ・「白い犬」読解 ・「白い犬」の構造確認
第2回 (11月29日)	<ul style="list-style-type: none"> ・「白い犬」をもとにした創造の方法(続写・拡写・改写) ・自分の設定・展開
第3回 (12月6日)	<ul style="list-style-type: none"> ・執筆
第4回 (12月20日)	<ul style="list-style-type: none"> ・相互評価と文集の作成

なお、大野は、この期間、客員研究員としてヴェネツィア・カフオスカリ大学に滞在していた。このワークショップは正規のカリキュラムの一部ではなかったため、授業等の妨げにならないように、最後の物語の仕上げを除いて、宿題は出さず、ワークショップの時間内に全ての活動を終えるようにした。

端的に言えば、このワークショップは教材であるショートショート「白い犬」をもとに、新しい物語を考え、書くというものであった。以下、ワークショップの手順を説明する。

第1回のセッションでは、次の1～3のワークショップの目的を説明した。

1. 想像力を使って創造力を高める。
2. 自分が創造した世界（物語）を人に伝える。
3. 情景や感情を表す表現を使いこなす。

さらに、第1回のセッションでは、参加者皆で「白い犬」を読み合わせ、設定とストーリー展開を確認した。その後、参加者に「物語の構造確認シート（図1）」が配られた。参加者は配られたシートを使って、登場人物、設定、物語の展開、語り視点という要素を書き込んでいった。

この活動の2つの目的は、参加者が「白い犬」を理解したのを確認することと、物語がどのように構成されているかを示すことであった。

物語の構造

どんな物語？						
登場人物	設定		物語の展開			話りの視点
	いつ	どこで	発端	展開	結末	

図1 物語の構造確認シート

第2回のセッションでは、**拡写**、**続写**、**改写**について説明した。これらは、まず、教材を鑑賞し、その後、書かれていないことを想像して書き加える（**拡写**）、続きを想像して書く（**続写**）、視点などを変えて書き換える（**改写**）というものである。また、**続写**の応用として、続きではなく、「白い犬」へと続く前段階の物語（前日譚）を書く方法もあることを紹介した。

次に、「物語の構造確認シート」と同様の形式の物語の「物語の構造作成シート（図2）」を利用して、物語のための設定とストーリー展開を検討した。まず、各自でシートを使って構想を立て、その後、アシスタントを含め3名のグループに分かれて、互いの構想を紹介し、意見交換を行った。なお、「物語の構造確認シート」の提出は求めなかった。創作過程においては、書き進めるうちに想像の世界ができていき、最初の構想とは異なる展開になる場合もあること、そこには結果として自分が当初、意識していなかったメッセージが込められる場合があることが想定されたからである。

物語の構造

どんな物語？ どんなイメージ？ 何が書きたい？ 楽しい物語 / 悲しい / こわい / 子供のころの思い出 / 夢 / 不思議						
登場人物	設定		物語の展開			語りの視点
	いつ	どこで	発端	展開	結末	
○○ (どんな人？) (何をした人？) (何がしたい？) △△ (どんな人？) (何をした人？) (何がしたい？) . . .	○○年 私が○○だったころ 秋 . .	ヴェネツィア 沖縄 月 . .				

図2 物語の構造作成シート

第3回のセッションでは、500字以上を目標に、完成した用紙を参考に、各自で物語を書き始めた。

自分が既に知っている単語のみで書かせる指導もあるが（ギュンター2013），本実践では、参加者が辞書を使って未知の語から使用する語を探すことを止めなかつ

た。また、言語サポートとして使用するために、4つの参考サイトを紹介した(表3)。他のサイトやツールの使用は制限しなかった。これは、参加者が物語創作を通して新しい言葉を覚える、使ったことがない言葉を使ってみるという体験をしようとするかを見たかったためである。

執筆中は、大野は参加者からの質問に答えることはしたが、基本的には、集中して書けるように、静謐を保つことを心掛けた。

時間内に書き上げることができなかったため、2週間後の次回までに完成させて、送付するよう求めた。

表3 表現の参考サイト

サイト	URL	内容
擬音語って？ 擬態語って？ (国立国語研究所)	https://www2.ninjal.ac.jp/Onomatope/index.html#	オノマトペが50音別、カテゴリー別に紹介されている。また、マンガを使ったオノマトペの紹介もある。
アニメ・マンガの 日本語 (国際交流基金)	https://anime-manga.jp/	登場人物の性格と言葉使い、場面ごとのセリフが紹介されている。クリックすると音声が出るので注意。
日本語Net-単語	https://nihongokyoshi-net.com/category/vocabulary/	恋愛の言葉リスト、性格の言葉リスト、自然の言葉リストなど、様々なカテゴリーの言葉リストがある。
日本語インフォ	https://hyogen.info/	高度な検索は、有料会員向け。無料コンテンツでも、感情、人物、風景などの表現や描写の例が見られる。

第4回セッションでは、クラスで互いの物語を読み合い、鑑賞した。セッション中にも、口頭でいくつかのコメントが交わされたが、時間が足りなかったため、セッションの後、グーグルフォームでコメントを送り合った。フォームの項目は、以下のとおりである。

1. あなたの名前
2. 誰の物語に対するコメントですか。
3. 感想を書いてください。
4. 特によかったのは、どういうところですか。
5. 修正したほうがいいと思うところがありますか。

なお、フォームには、日本語で回答を記入した。

1~4は回答必須の項目で、2~5を繰り返して他の参加者に対するコメントを記入

の上、送信を求めた。コメントを回収後、それぞれの参加者に対して寄せられたコメントを集約し、誰が書いたコメントか（1. あなたの名前）を削除して、執筆者に渡した。

ワークショップ終了後、参加者を対象としてアンケート調査を実施した。アンケートの目的は、ワークショップの進行や物語創作の方法についての参加者の反応や考えを知ることであった。

3 結果（データ分析）

ここでは、実践の結果を、参加者が書いた物語、参加者同士の相互コメント、最後に行ったアンケート調査から、検証したい。

3.1 参加者が書いた物語

表 4 に、参加者が書いた物語のタイトル、内容、「白い犬」の利用方法（続写、拡写、改写）、文章のレベルを示す。

長さの目標を 500 字としていたが、全員それを上回る字数の物語を書いた。相当の長さのある物語の創作が 90 分の 4 回でできたということから、拡写、続写、改写の方法は有効であるといえるだろう。

実際、創作した物語の内容は多様で、「白い犬」の利用方法も画一的ではなかった。また、いくつかの物語で同じ手法が使われたのに結果はまったく異なっていた。拡写、続写、改写という方法は、書きたいことを書く自由を参加者に与えたことがうかがわれる。直接にこれらの手法を使わなかった者も、「白い犬」の登場人物の特性を捉えて、その特性を持つ人物が登場する物語を書いた。続写を用いた者は、「白い犬」につながる展開を工夫し、拡写・改写を用いた者は、語り手を含む登場人物の心情に工夫を凝らしていた。

内容と「白い犬」の利用方法を見てみると、A は、視点をいわゆる「神の視点」に変え、「白い犬」の前日譚として、「白い犬」に登場する少年と犬の出会いと悲しい最期を書いた。B は、まず、「白い犬」のテキスト全てをコピー&ペーストすることから創作を始めた。次いで、文章を少年視点に改め、さらに、少年の心の声を書き込んでいき、結果として「白い犬」とは全く異なることが伝わってくる物語を書き上げた。C は、少年の視点から、「白い犬」の前日譚として出会いを書いたが、

表4 参加者の物語

	字数	タイトル	内容（筆者要約）	「白い犬」の利用方法	学習者作文評価システムによるレベルの判定
A	1368	太郎の物語	太郎という少年が森の中で足を骨折した犬に出会う。太郎は犬を助け、次郎と名付けて、両親に内緒で世話を続ける。冬のある日、次郎は蝶を追いかけて凍った湖に入っていく、溺れてしまう。太郎は次郎を助けようとして、もろともに湖に沈んでしまう。両親は、太郎と次郎を悼んで、自宅をホテルに変えて疲れた人々を受け入れる場所とした。その40年後、東京から1人の男がホテルを訪れる。	続写の応用（前日譚）・改写（神の視点）	超級以上
B	2452	絶対にいる白い犬	「白い犬」そのままの出来事が起きる。しかし、少年の言っていることは、全て嘘である。少年は、自分の言うことを信じてしまう大人を、心の中で嘲笑する。	改写（少年の視点）・拡写（少年の心の声）	超級以上
C	582	強いオオカミ	クリスマスが近づいたある日、幼い少年は母とデパートへ買い物に行く。デパートの中で迷子になった少年は、ぬいぐるみ売り場で巨大な熊に襲われる。そのとき、バルト（スピルバーグ監督のアニメ映画「バルト」の主人公で、犬と狼の混血で）が助けてくれた、と思ったら、バルトのぬいぐるみを持った母がそこに立っていた。その後、母にバルトのようなぬいぐるみを買ってもらった。	続者の応用（前日譚）・改写（少年の視点）	上級
D	862	鳴き声	幼い頃に両親を失った私は、ある年、お盆の夜に狭い道に迷い込む。何かがいるような気配がするが、何もいない。振り返ると、来た道がなくなっている。そのとき、女の人の声が聞こえた。幽霊かもしれない。大声で「戻りたい」と何度も言ったら、「あたしと一緒にいたくないの？」という母の声が聞こえた。	主人公（この世のものでないものが見える少年）を取り出して別の物語に	中級
E	1638	夢	私は探偵である。伊豆から東京に戻った私は、伊豆で子供が誘拐されたというニュースを聞く。誘拐されたのはあの少年だと思った私は、取材のために伊豆に行き、少年のおばあさんを訪ねる。おばあさんの家は、暗く、不穏な空気が漂っていた。少年のことを尋ねると、おばあさんは笑って、自分も少年も犬も、ずっと前からこの世のものでないのだと告げる。遠くから少年の声が聞こえたと思ったら、私は急に目が覚めた。夢だったのだろうか。	続写（後日譚）	上級

登場人物をそのまま使うのではなく、「白い犬」を「バルト（のぬいぐるみ）」に変えた。Dは、拡写、続写、改写を用いなかったが、「白い犬」の登場人物である少年が見えない犬と遊んでいるというところからインスピレーションを得て、見えない存在の声が聞こえるという物語を創作した。Eは、後日譚として、丘の中に走り去っていった少年と白い犬のその後を書いた。

3.2 参加者同士の相互コメント

参加者全員がグーグルフォームで他者の物語にコメントを書いた。各参加者に対するコメントのうち、主なものを表5に示す。

表5 グーグルフォームによる相互コメントの抜粋

誰へのコメントか	感想を書いてください。	特によかったのは、どういうところですか。	修正したほうがいいと思うところは、ありますか。
A	<ul style="list-style-type: none"> ・感動しやすいとおもいます。 ・太郎とジロウは幽霊になるのはいいアイデアだったと思う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・物語の終わり。これは本当に意外だと思えます。 ・太郎という名前を選択したのはとっても面白かった。ジロウに似てるから。笑 	<ul style="list-style-type: none"> ・ジロウと太郎が死んだ後とホテルが作られた後、オリジナルなストーリーとの結びを見たいと思った。
B	<ul style="list-style-type: none"> ・物語が幽霊や精霊ではなく、冗談で終わるという事実が気に入りました。 ・賢い物語と登場人物だと思います。物語が大好きです！ 	<ul style="list-style-type: none"> ・元の物語から別な観点を使って似ている物語を書くのはとても面白いと思います。 ・私はこの子供がこの大人に冗談を言っている想像力が好きだった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・物語は完璧だと思いますが、子供とお父さんの関係をもっと詳しく説明するかもしれません。
C	<ul style="list-style-type: none"> ・この物語は暖かい感じをさせて、子供の時を思わされた。 ・皆幽霊について書いたとか、怖い物語をよく書いたから、Cさんの物語は違って暖かい物語だったと思う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・デパートで母と父から別れた時はとても怖い時だったから、子供の時を思い出した。(笑) ・最後のジョークが好きだった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・あなたのお母さんがすでにオオカミのぬいぐるみ持っていたのか、それとも後で気づいたのかわかりませんでした。
D	<ul style="list-style-type: none"> ・怖い物語だと思います。面白い筋立てです。 ・幽霊があって、映画みたいな部分もあったから面白かった。 	<ul style="list-style-type: none"> ・雰囲気をよくわかって、主人公をよく導入したと思う。 ・一番良かったことは物語のサスペンスだと思います。 	<ul style="list-style-type: none"> ・あまり主人公の感情を分けるのは難しいと思う。

E	<ul style="list-style-type: none"> ・このストーリーの一番いい点は皆自分でストーリーを完成することができると思う。 ・その物語は、「かぐや姫」のを覚えさせられました。 	<ul style="list-style-type: none"> ・最後のところは、子供に実際にわかって、驚きました。 ・おばあちゃんの家と彼のキャラクター。とっても怖いキャラクターだから、好きだった。探偵の名前も好きだ。珍しい名前だと思った。 	<ul style="list-style-type: none"> ・タイトルを変化するのはいいと思う(笑)。タイトルは「夢」だから、最初までプロットツイストのが分かるから笑
---	--	--	---

他者の物語に対するコメントから、皆、互いの物語を読むことを大いに楽しんだことが伝わってくる。参加者によってコメントの長さは違ったが、「感動」「面白い」「怖い」「ジョークが好き」「映画みたい」などの言葉が見られ、皆、物語を読み、楽しんだことがわかる。また、修正点も提案していることから、互いの物語を積極的に読み、他者の物語の世界を構築することに貢献しようとしたと思われる。コメントに文法の話はあまりなく、文法の正確さより物語の内容に集中していたと思われる。なお、クラスでもらったコメントに従って物語を修正する時間はなかったが、個人的に修正や新たに作成した物語を教員に見せてきた者もあった。

3.3 アンケート

ここで、ワークショップ後に行ったアンケートの回答を分析したい。質問は13項目あり、全部自由記述式であった。表6に示すのは、回答のまとめを日本語に訳したものである。それに、以下のデータ分析で提示された部分も、より分かりやすくするために日本語に翻訳されていた。

表6 アンケート回答のまとめ

	質問	回答
1	名前	略
2	このワークショップに参加したのは、どうしてですか。	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語能力を向上させるため（全員）。 ・書くことが好き（2名）。
3	このワークショップの感想を教えてください。	<ul style="list-style-type: none"> ・物語創作を楽しんだ（全員）。 ・指示がよくわかった（3名）。 ・セッションの構成や参加者同士の共同活動がよかった（3名）。

		<ul style="list-style-type: none"> ・一緒に読む時間がほしかった（1名）。
4	「白い犬」を読むのは、難しかったですか。	<ul style="list-style-type: none"> ・難易度に問題はなかった（全員）。
5	「白い犬」という物語を、どのように使いましたか（前の話を書く、後の話を書く、設定を変える、視点を変える etc.）。	<ul style="list-style-type: none"> ・視点を変えて、元の物語をリライトした（1名）。 ・元の物語の前の話（2名）、元の物語の後の話（1名）を書いた。 ・元の物語の要素や登場人物を使って新しい物語を書いた（1名）。
6	物語で何を表現しましたか。	<ul style="list-style-type: none"> ・子供の頃の思い出。 ・善良な精神をもっていてもハッピーエンドを迎えられないということ。 ・不気味な感じ。 ・大人が思うのとは異なる子供の姿。 ・魔法や超常現象が出てくるミステリアスな雰囲気。
7	物語を書くときに、工夫した点を教えてください。	<ul style="list-style-type: none"> ・設定を変えた（4名）。 ・新しい登場人物も登場させた（3名）。 ・ストーリーと台詞をそのままに、物語の視点だけを変えた（1名）。
8	物語を与えられた時間内に書き上げるのはどうでしたか。	<ul style="list-style-type: none"> ・問題がなかった（4名）。
9	表現を探すための参考サイトは、役に立ちましたか。	<ul style="list-style-type: none"> ・利用した（全員）。
10	初めて使った言葉はありますか。あったら、どのような言葉か教えてください。	<ul style="list-style-type: none"> ・これまで使ったことのない語を使ってみた（全員）。 ・誘拐、捜査、取り調べ、攻撃、潜る、氷を砕く等
11	参考サイト以外の言語ツール、サイトを使いましたか。もし使ったなら、それはどのようなものですか。	<ul style="list-style-type: none"> ・オンライン辞書や電子辞書を使った（4名）。 ・グーグルトランスレーターを使った（1名）。
12	このワークショップで一番難しかったこと、一番楽しかったことは何ですか。	<p>一番難しかったこと</p> <ul style="list-style-type: none"> ・物語の構成と書き方、特にアイデアを創造し展開する最初の段階。 ・言語に関連する困難（3名）。 <p>一番楽しかったこと</p> <ul style="list-style-type: none"> ・他の参加者と意見やアイデアを交換できたこと、他の人の物語を読む出来たこと（3名）。 ・物語の創作と展開（2名）。
13	また同じようなワークショップがあれば、参加したいですか。	<ul style="list-style-type: none"> ・Si（はい）（全員）。

アンケートは自由形式の質問で構成し、回答の質的・探索的分析ができるようにした。アンケートは匿名ではなく、調査者に与えられた回答と書かれた物語を結びつける必要があったからである。ワークショップの終わり後で、このアンケートを配り、1週間以内に参加者全員がアンケートに回答していた。アンケートはイタリア語に翻訳され、回答者には希望する言語で回答する選択が与えられた。回答者全員がイタリア語で回答した。

2つめの「このワークショップに参加したのは、どうしてですか」という質問に、5名の参加者全員が日本語、特に日本語の文章を書く練習をしたいからと答え、2名の参加者は日本語の練習とは別に、物語を書くことに興味があったことを理由に挙げた。このワークショップは全学年の日本語学生に提案されたもので、誰でも参加することができた。

3つめの「このワークショップの感想を教えてください」という質問に対する回答からは、皆、物語創作を楽しんだことが伝わってきた。皆のワークショップの印象は非常にポジティブだった。参加者全員が、ワークショップで用いられたアプローチが創造的に刺激的であり、ワークショップの構成そのものが気に入ったと答えた。特に、3名の参加者は指示が明確で的確であったと高く評価し、書くことの可能性を限定せず、考えることに大いに役立ったと答えた。

また、3名の参加者が、グループやクラス全体での共同活動を高く評価していた。他の参加者の物語を（おそらく声に出して）一緒に読み、それについてコメントする最後の授業があればよかったという回答もあった。互いの物語の鑑賞に時間をかける必要があるかもしれない。

確かに、4つめの「『白い犬』を読むのは、難しかったですか」という質問に対する回答から、概ね難易度に問題はなかったことがわかる。さらに、最初のセッションでショートショートを読み、グループでそれを分析したことは、誤解を避け、物語の構造を理解するために重要なことだったとわかった。

5つめの「『白い犬』という物語を、どのように使いましたか」という質問に対する回答を見ると、参加者が改写、拡写、続写を使って物語を創作するという方法を理解し、実際にやってみたということがわかる。

6つめの「物語で何を表現しましたか」という質問に対する答えから、参加者全員が、読者の感情的な反応を引き出すために物語を書くことと、原作のショートショ

ートを読んだときに感じた考えや感情に反応することに、同じくらい関心があったことがくみ取れる。どちらも十二分に物語創作の動機となったようであり、この方法が書くことを刺激する上で効果的であることがわかった。言語的な練習とは関係なく、書くことに楽しみを感じている2人は、ショートショートを書く力を伸ばしたいという自分の欲求を満たしたいという意思を表明した。

7つめの「物語を書くときに、工夫した点を教えてください」という質問に対しては、教材とのつながりに言及した回答があり、5つめ、6つめの質問への回答と合わせて、参加者がこのワークショップで用いた方法を理解し、それを使って創作をしようとしたことが示されている。

8つめの質問として「物語を与えられた時間内に書き上げるのはどうでしたか」と聞いたが、第3回目に物語を書き始め、2週間後の第4回までに提出するまでの間にどれくらい時間を使ったが不明である。ただ、他の授業がある中での執筆について、1名を除いて、問題がなかったと答えており、ワークショップ中に執筆にあてた90分に加えて、大きな負担なくこなせる程度の宿題で物語を書き上げることができたと解釈できる。それに、1名は、物語を考案し構成するのは簡単だったが、複雑な物語を書くのに言葉の難しさがあったと述べた。

9つめの「表現を探すための参考サイトは、役に立ちましたか」という質問に対しては、全員がオノマトペについて参考サイトを利用したと回答した。状態や動き、音を直感的に表現するオノマトペについては、日本語の教室で意識的に使用することが少ないかもしれない。物語の創作は、オノマトペについて調べながら使用してみるという機会になったと思われる。

10番目の「初めて使った言葉はありますか。あったら、どのような言葉か教えてください」という質問に対して、1名を除いては、これまで使ったことのない語を使ってみたと答えた。どのような語を使ったかを見ると、物語の中で起こる出来事に関わる語が目立った。できる限り既知の語を使うように心がけたと答えた1名についても、教材として用いた「白い犬」で知った言葉は使ってみたと答えた。ギュンター（2013）のように、既知の語を使って創作をすることに意味を見出す実践もあるが、参加者の想像力の成熟度合いを考えると、既知語だけで創作するという制限は設けないほうがよいと思われる。自分の想像・創造した世界を作り上げるために使う語を探すという作業は、学習者の成長のために重要なものではないだろうか。

11 番目の「参考サイト以外の言語ツール，サイトを使いましたか。もし使ったなら，それはどのようなものですか」という質問に対する回答からは，参加者が言語ツールに加え，辞書も自由によく使っていたことがわかる。このことは，参加者が物語創作を通して自分自身を表現するために新しい言葉や表現を探そうという意欲を示している。この意味で，クリエイティブ・ライティングは有用な言語学習方法と思われる。ここで重要なのは，ワークショップの間，大野や筆者から修正的なフィードバックは一切なかったということである。参加者は，自ら言葉を探し，それを使ったのである。

12 番目の「このワークショップで一番難しかったこと，一番楽しかったことは何ですか」という質問には，3名の参加者が，言語に関連する困難を指摘した。例えば，1つ目のケースでは，最初に参加者は唯一の学部の3年生であるので，同級生よりも日本語のレベルが低いと自覚し，困難を感じていた。しかし，クラスやグループの安心できる環境のおかげで，この不安はすぐ解消された。2つ目のケースでは，言語的な難しさは，参加者が物語をよく書くために自分が必要と考える長い文章を作ることであったと答えた。しかし，3つ目のケースで他の参加者の物語にコメントを書くことが難しかったと答えた者もいた。コメントは日本語で書いてもらったため，言葉の問題というのは筆者の推測にすぎない。加えて，コメントを書くために，参加者は日本語で書かれた物語を注意深く読まなければならなかった。また，言葉の難しさに関係なく，書くべきコメントを考えなければならないことも，難しさの原因かもしれない。なお，他の参加者からは，コメントを書くのに苦労したという声は聞かれなかった。これら以外に，2名の参加者から物語の構成と書き方，特にアイデアを創造し展開する最初の段階に関する困難が指摘された。しかし，それにもかかわらず，この2名は，物語の創作と展開が最も楽しいことでもあったと言った。最初の難しさにもかかわらず，それが大きな不安を生むほど強い要素ではなかったということである。これは，自分の物語を表現し，それをほかの人に伝えたいという気持ちが非常に強かったからであると同時に，クラスの雰囲気やグループワークが，この活動を楽しくエンゲージメントを盛り上げるものにしたからであると思われる。確かに，回答で示されたポジティブな要素の中で，3名の参加者が，このワークショップで最も楽しかったことは，他の参加者と意見やアイデアを交換できたこと，他の人の物語を読めたことだと答えていたことも，それが裏付けられる。また，この

回答には、直接にグループ活動への言及はないが、他の質問に対する回答の中にも、グループ活動に対する参加者全員のポジティブな反応を裏付ける要素がある。想像し創造する過程で、口に出して説明する、他者からコメントをもらうという作業は有効だとわかる。

最後の「また同じようなワークショップがあれば、参加したいですか」という質問に対しては、全員が「Si (はい)」と答えた。

4. おわりに

以上、述べてきたように、物語やアンケートの回答から、学習者は、想像力を駆使して物語を創造するという活動を大いに楽しむことができたとわかる。また、数回の授業という短時間で物語を創造するために、読解をもとにした拡写、続写、改写という手法は有効であった。さらに、創作と他者の物語の鑑賞を通して、学習者は新しい表現にチャレンジし、また、表現を楽しむことができるとわかった。参加前は単に作文能力の向上を期待していた者も、創作の楽しさ、有益さに触れたと言える。

今回の実践では、創作した物語を互いに読んで、グーグルフォームでコメントを送ることとしたが、次回のワークショップでは一緒に鑑賞するという時間が必要かもしれない。なお、クラスでもらったコメントに従って物語を修正する時間は取れなかったが、個人的に修正や新たに作成した物語を教員に見せてきた者もあった。このことから、物語創作というクリエイティブな活動が学習者の意欲をかき立てるものであることがわかる。

<注>

1. 本研究で使用した「日本語文章難易度判別システム」は、科研費（課題番号 25370573）の成果物である（<http://jreadability.net>, 2023年12月12日）。
2. 「日本語読解学習支援システム リーディングチュウ太」を使用した（<https://chuta.egloc.tsukuba.ac.jp/index.html>, 2023年12月12日）。
3. 「日本語学習者作文評価システム」を使用した（<https://jreadability.net/jwriter/>, 2024年1月27日）。このシステムについては、Lee & Hasebe(2020)を参照されたい。

<引用文献>

ギンター, ディルク (2013) 「大学の英語の授業としてのクリエイティブ・ライティング」 『徳島大学研究ジャーナル』 10, pp.126-132, 徳島大学高等教育センター.

Lee, J. & Hasebe, Y. (2020). Quantitative Analysis of JFL Learners' Writing Abilities and the Development of a Computational System to Estimate Writing Proficiency. *Learner Corpus Studies in Asia and the World*, 5, 105-120.

クリエイティブ・ライティングを取り入れる意義 —対話と社会参加に重きを置く活動との比較から—

マルチェッラ・マリオッティ (ヴェネツィア・カフオスカリ大学)

要旨

本論文では対話中心の総合活動型日本語教育の視点から、クリエイティブ・ライティング活動を問い直す。主に社会的想像力と批判的教育学の理論を用いて、クリエイティブ・ライティングの社会エージェンシーのエンパワメントへの可能性を考えていく。2022年のケーススタディーを中心に、コンフォートゾーンを出る必要性と、それによって苦しさが生じる必然性を明確にしながら、クリエイティブ・ライティングは活動型教育と相互に働くこと、さらに学習者の社会認識と社会に対する責任への養成になりうることを主張する。

【キーワード】 社会認識と想像力, 批判的教育学, 総合活動型日本語教育, クリエイティブ・ライティング, NoLBrick

Keywords: Social awareness and imagination, critical pedagogy, integrated activity-based Japanese language teaching, creative writing, NoLBrick

1 はじめに

本稿では、クリエイティブ・ライティングの意義と方法を、学習者のホリスティックな成長という側面から考察する。

考察にあたっては、筆者がこれまで行ってきた、仲間との対話と社会参加を目標とする総合活動型日本語教育との比較という視点を取る。

以下、本稿では、まず、筆者の目指す日本語教育がどのようなものか、すなわち、市民性育成を目指す総合活動型日本語教育の中で、対話を通じた自己理解と他者理解を目指し、さらにレベル別という概念を越えて社会的責任を重視する NoLBrick (Japanese Language Education beyond levels) という考え方を紹介する。そのうえで、社会認識と想像力という観点から、クリエイティブ・ライティングの意義を改めて考える。

2 批判的教育学(Critical Pedagogy)—(私の)日本語教育は何を目ざすか

まず、批判的教育学が目指すものを、銀行型教育との違いから確認する。

フレイレが必要とする「課題提起教育・問題化型教育」(educação problematizadora: problemposing education) に対して、「銀行型教育」(educação bancária: the banking concept of education) というのは、生徒は「容れ物」であり、教師の仕事は「容れ物を一杯にする」ことであるという考え方である。それは、「生徒を受け取る対象へと変貌させ、思考と行動をコントロールしようとし、男女を世界に適応させ、彼らの創造力を阻害する (Freire, 1971: 64)」。批判的教育学の代表者ともされているフレイレが「教育自体が社会を変えられないかもしれないが、社会を変えようとする人々を変えられるのだ」と主張していたことはよく知られており、著書の基礎のコンセプトであるといえる。

では、どうして批判的教育学に基づいて日本語教育を行わなければならないのか。

Dewey, Freire, Bourdieu, Williams, Hall, Giroux, など批判的教育学の代表でもあるが、Gramsci のイデオロギー論は彼らの交差視座として見なすことができる (Gramsci, 1977)。

批判的認識なしに、支離滅裂でその時々の方法で『考える』こと、つまり、外部によって機械的に「課せられた」世界観、つまり、誰もが意識世界に入った瞬間から自動的に関与する多くの社会集団の 1 つによって「課せられた」世界観に「参加・共感」することが望ましいか、[省略] それとも自分自身の世界観を意識的かつ批判的に精緻化することが望ましいか。つまり、この自分の脳の働きに関連して、自分の活動範囲を選び、世界史の制作に積極的に参加し、自分自身の導き手となることの方が、自分の人格の痕跡を外側から受動的に、無抵抗に受け入れることより、望ましいのか。[省略] 批判的精緻化の始まりは、それが本当は何であるか、つまり、これまで行われてきた歴史的過程の産物としての「汝自身を知れ」という意識

である。その歴史的過程は、目録の恩恵を受けずに受け入れられてきた無限の痕跡を自分自身に残した。まずは、そのような目録を作成する必要がある。(グラムシ, Q11, 1932-33, 筆者翻訳)

「批判的に考える・行動する」とは物事や行為・決定の「なぜ」と、それらの起きる歴史的なプロセス、政治・経済的な利益と損害を検討することで、我々が住んでいる社会・世界秩序の「当たり前さ」を問いながら、生きているための自分の価値観を他者との関係の中で、再確認する活動とも言えるだろう (Manojan K. P., 2019:131)。

自己反省し、自分について考えることは、自分が(世界の)どこにいるのかを考え、本当にこの社会・世界はこれでいいのか、どこか変更が必要なのかを考えるということである。

以上の視座から、私が目指している批判的日本語教育は、私たちがこの世界をどうやって変えていけるのかを考えることが重視する。ただし、まずは、社会を認識した上で、自分を批判的に意識することができるように、学習者自身が問題を発見・設定しないといけなくなる。言い換えれば、コンフォートゾーンとも言える「教師依存」より、このような日本語教育は、学習者の「責任を担う」自由とエンパワメントが重視される (Mariotti, 2020a: 245)。

日本語教育の中で、それがどういうふう to 実現できるのかを考えたとき、細川他 (2019) の他者との総合活動からなる、自己認識を目指す対話活動が1つの方法であることに行き着く。細川他は、学習者が協働的に対話を行いながら、自己認識と他者との関係を作っていく過程を紹介している。つまり、私たちの中に何かが既にあるのではなく、相手と話しながら「私」という存在も作られていくのである (細川 2019)。

3 レベル別概念を乗り越える社会的責任

筆者は、上述の考え方のもと、NoLBrick という、社会的責任とエージェンシーを目指す Level-free 日本語教育を行ってきた。これは、レベル別ではなく、レベルフリー (マルチレベル) で、私たちがこの社会でどのような行為・行動ができるかを考えるという日本語教育である。そのため、授業は、教師より、活動に参加している

学生中心となり，各参加者の問題発見や意見は教科書に書かれていないため，教科書なしで行われ，対話・討論の場となる。結果として，エージェンシー，エンパワメントの重視につながる（Mariotti, 2020b）。

そこでは，様々な新しいチャレンジが生じる。学生は今までほとんど要求されていなかった活動をする事になり，自分について話すことが，難しい，苦しいと感じる，不快な気持ちになると，よく言う。エンパワメントにたどり着くには，学生がその不快感を乗り越えなければならない。自分について，相手と話しながら，自分のコンフォートゾーンを乗り越える必要がある。教科書を使った授業と違って，勉強したものを再生産するのではなく，学生は自分と他者に向かって，どのように自律的に関係を作ればいいかわからない様子が見られる。教師がお互いに対する好奇心を刺激するほか，こうしろと全く言わないで，学生のエージェンシーを養成できるように，その不快感に対する「自律的な反発」を待つしかない。学生は，最初，混乱し，不安が大きくなる。大抵の場合，授業の最初の5回程度は，こういう状態になる。

2022-2023年にも，ヴェネツィア・カフオスカリ大学修士課程2年生のクラスで，上記の考え方に基づく総合活動型日本語教育を実践した。そのクラスは，学生31名に，日本からの留学生，チューター，ゲストが加わり，41名で行われた。クラスでは，学生が各自のテーマを持ち，まず，それについて動機文を書く。その後，クラス内外の仲間との対話を通してテーマについての考えを深めていき，自分の結論を最終プレゼンテーションとして発表する。また，毎回の振り返りをする事も取り入れた。この振り返りは，とても重要なものであった。

振り返りからわかったこととして，D.F.という1人の学生が，普段の活動型に対する困難より，もっと複雑な「大変さ」があった。自分で話したくない，難しい，非常に怖いと感じた。活動型の方法についての不安もちろんあったが，自分にとって大事なテーマについて他の人に話すことに恥ずかしさがあった。D.F.は，メンタルヘルスを自分のテーマとしていた。最初の動機文は，「メンタルヘルスのタブーを消すために，自由に話しましょう！」だったが，対話を通して，活動を通して変化があり，最終プレゼンテーションで，「こんな個人的な経験と意見について発表するのは，まじで怖い！」という気持ちを持っていたと発表した。D.F.は，教室内外で対話を繰り返し，そのプロセスを通して，変化があった。そして，結論として，ゆ

ゆっくりと、でも確実にエージェンシーの最初の一步として、みんなの前で発表し、「私から変化を始める」という考えに至った。

図1が、D.F.の最後のプレゼンテーションで示されたスライドの内容である。

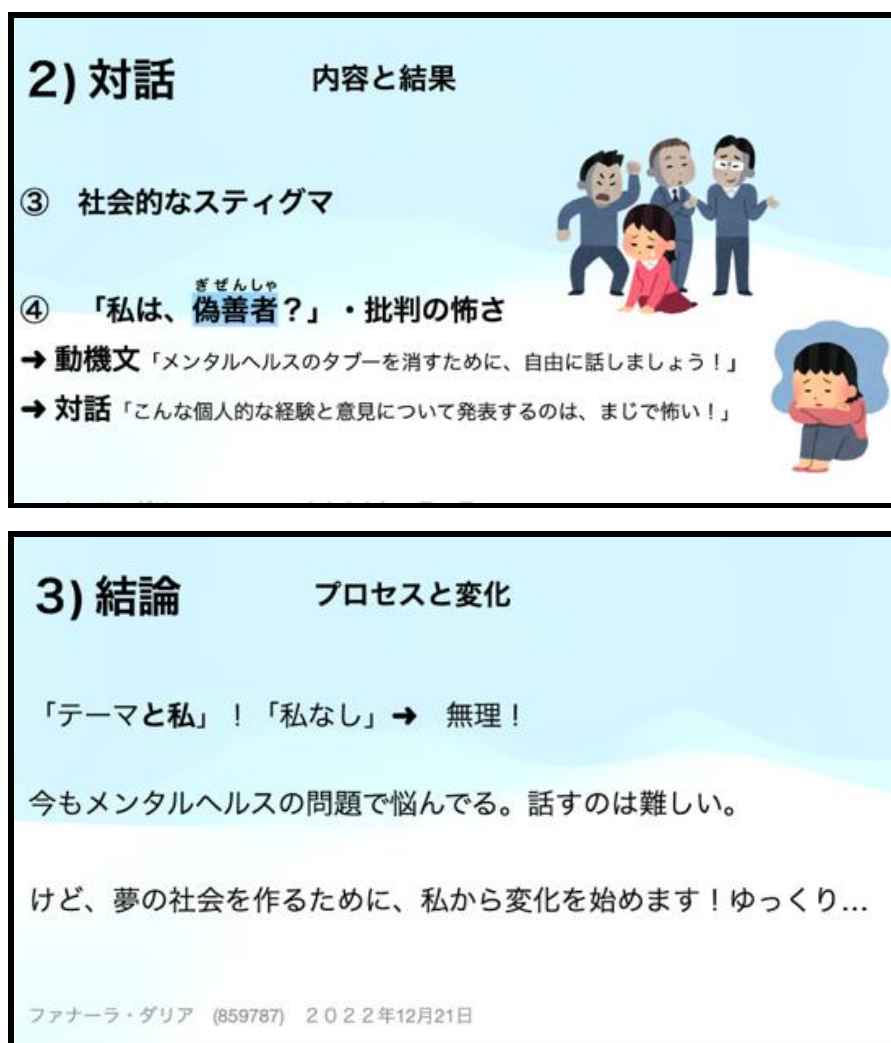


図1：D.F.による総合活動型クラスにおける最終プレゼンテーション

では、この批判的な教育が重視する、対話と意識化による苦しみは、どうして必要なのか。

筆者は、2008年から早稲田大学でポスドクの研究員をしていた。その際、学生としてこのような対話型活動に参加した。また、10年後の2018年、ヴェネツィア・カフスカリ大学で筆者のアシスタントを務めてくれたヴァロネ（パネルディスカッションの共同発表者）とアレッサンドリーニも、学生として、あるいはファシリテーターとして、初めてのNoLBrick活動型の授業に参加した。私たちは、活動に参加し

ながら、また、執筆活動をしながら、この活動がどれほど大変だったか、体験している。この自分について考える苦しみが出発点となり、研究者になりたいという気持ちが育てられてきた。これは、忘れてはならないことである。この活動には、責任を持って参加しなければ、相手も何もできない (Mariotti, 2020b)。単に相手から何かを聞くというのではなく、対話の中で相手の成長と私の成長を目指すとき、互いに責任を負うということを重視しなければならない。

細川 (2019:36) は、次のように述べる。

自分について語りたくない気持ちとは、その時、もし「私にとって、テーマは何か、このテーマは私にとってどの意味があるか」という問いをあなた自身もっていないければ、その要求は、耐え難いものになるはずで。その結果、あたかも周囲からそのような状況に陥られたという被害妄想的な気持ちになるのです。そして、そのこと自体が、自分で考えて、自分の言葉で話すという行為から自ら疎外される不幸に気づいていないということでもあるのです。

教師は、どこに入ってくるのか。学生に気づかせるというより、動機文に始まって、対話を繰り返すという過程の中で、一緒に気づいていくということが重要なのではないか。

姫田 (2005:11) は、欧州共通参照枠 (CEFR) の中で、いかに学習者がソーシャルアクターであるのかを示した。

外国語学習者に対する新しい定義として『欧州共通参照枠』英語版には *social agent*、仏語版に *acteur social* がそれぞれ導入された。仏語において現在流通する *agent* と *acteur* の差異を考慮した上で学習者をあえて *acteur* と呼ぶのであれば、目標社会における行動の枠組みをあらかじめ規定して、彼らをそこに閉じ込めることはできない。言語教育の責任はむしろ、用意された規定の恣意性を明らかにしながら、学習者それぞれの内にもある所属社会・目標社会に関する恣意的な規定に、彼ら自身で気づく権利を返すことにあるだろう。

姫田が述べることは、上述の、自分の苦しみは自分で決めるということにつながっていく。教師には、学習者に、自分が生きているルールの恣意性を自覚させる責任があることは事実だが、恣意性を見抜く勇気、特にそこから立ち直る勇気は、このプロセスにおいて学習者の責任となり、学習者が自由を感じたいと決意したときに初めて実行されるものであることもまた事実である。

4 社会的責任に貢献する「社会認識と想像力」(厚東 1991)へ導く創造力を育てるクリエイティブ・ライティングの意義

では、その苦しみからの解放はどこから来るのか。

上で、ヴァロネは、学習者がクリエイティブ・ライティングに楽しさを感じると述べた。クリエイティブ・ライティングでは、必ずしも明示的に自己表現をするわけではない。しかし、書くという想像力の必要な作業を通して、自分を構築していき、自分を把握しながら、周りの社会・世界も理解をし、可能な世界・理解を想像もしていく(Burawoy2007)。物語を作成していく中で、そこから作り上げた世界を読者とともに互いに味わうことがもう一つの楽しみであるとも言えるのではないか。

このように考えると、活動型では、内面に向き合い、自分を他者との対話の中で一緒に考えていくのに対して、クリエイティブ・ライティングでは、外へ向かって何か、自分が想像した世界のイメージ・秩序を創造する。批判的思考の養成には、その想像力と創造力による、時に学生運動も社会認識も必要である。批判的思考の養成は、その想像力と創造力により、時に、学生の社会認識と社会運動にもつながることさえある(Burawoy, 2007:11)。

自分の社会が想像できないと、自分の置かれた立場(社会の中の立場、歴史の中の立場)もわからないし、エージェンシーも発揮できないとさえいえる。クリエイティブ・ライティングは、社会的想像力を育てる活動と見なすこともできる。想像力と創造力による社会認識から、学生のエージェンシーのエンパワメントにつながっていくのではないか。所属社会・目標社会に関する恣意的な規定に気づく力とそれらを疑う姿勢も育っていくのではないか。

クリエイティブ・ライティングを導入すると、クリティカル・アプローチと相互に働いて様々な効果が見えてくる。クリエイティブ・ライティングでも総合活動型でも、ともに学習者は修正されるということはなく、相互に評価しあう。

楽しみというのも、キーワードとなる。楽しみは、自分自身を強めるものである。クリエイティブ・ライティングでは、創造的な活動から、楽しみが生じる。総合活動型では、学習者が協働し、自己と他者認識によって、自己実現の楽しみを支える。上述のように、対話の過程は苦しいけれども、最後まで頑張れば、自分のことが他者とともにわかったという楽しみを協働して作っていく。

楽しみは、繰り返しやりたいという気持ち、つまり動機を強化し、言語習得にも影響を及ぼす。動機がなければ習得もないということは、既に何人もの研究者が指摘しているとおりである (Balboni2006:42)。Balboni は、Krashen の学習と習得の区別や、Danesi (1988) の directionality と第2言語習得における楽しさ (fun) を、ニーズ (need) , デューティ (duty) , 楽しみ (pleasure) という三角形でまとめて、新しい解釈と説明を与えている。学習 (learning) には、もちろんニーズもデューティもあって、学生には、試験に合格しなければならないという決まりがある。しかし、習得 (acquisition) には、楽しみ (pleasure) が必要である。楽しみがないと、短期の学習だけにとどまり、長期の習得へとつながらない。試験のための勉強は、試験が終われば忘れてしまう。だからこそ、楽しみを重要視する必要がある。これは、単純に要約すると、bimodality はもちろんだが、インプットの directionality も大事であると Danesi (1988) が主張する。学習 (learning) は分析的 (analytical) なものであり、習得 (acquisition) は経験的 (experiential) なものであるため、インプットは主に右脳からという方向を重視しないといけない。

なお、Bloom's Taxonomy でも、学習は、Remember → Understand → Apply → Analyze → Evaluate → Create と進んでいく。クリエイティビティは、最上位にある (図2) ¹。

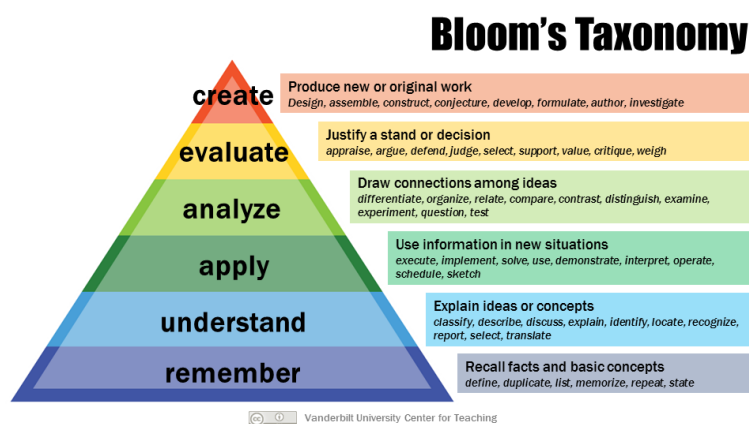


図2 : Bloom's Taxonomy: Graph by Vanderbilt University Center for Teaching

クリエイティブ・ライティングは、学習者のレベルにかかわらず、自分で辞書で調べ、自分の気持ちはどういうふうに表せるかを考えていく活動である。大野も上で触れたが、OECD もクリエイティビティが必要であると主張している

(Saroyan2022)。

5 おわりに

総合活動型の責任を育てる活動と、クリエイティブ・ライティングの創造力を育てる活動は、同じところに向かって、学習者中心に活動を行っている。協働して考えること、創造力をもって想像し創造することは、(単なる)学習ではなく、エージェンシーのエンパワメントにたどり着くのではないか。

<注>

1. 図は、Vanderbilt University Center for Teaching の HP から引用したものである (<https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/> 2024年1月30日)。

<引用文献>

- 姫田麻利子 (2005) 「『欧州共通参照枠』における agent / acteur の概念について」『リテラシーズ』2(2), pp.11-18, くろしお出版.
- 厚東洋輔 (1991) 『社会認識と想像力』ハーベスト社.
- 細川英雄 (2019) 『対話をデザインする—伝わるとはどういうことか』筑摩書房
- 細川英雄 監修・マリオッティ, マルチェッラ・市嶋典子 (2022) 『「活動型」日本語クラスの実践—教える・教わる関係からの解放』スリーエーネットワーク.
- マリオッティ, マルチェッラ (2016) 「第5章 社会的責任と市民性—外国語学習を通じた自己認識によって「自由」になること」細川英雄・尾辻恵美・マリオッティ (編) 『市民性形成とことばの教育—母語・第二言語・外国語を超えて』 pp. 103-127, くろしお出版.
- Balboni, P. (2006). *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse* (3rd ed.). Torino: UTET.
- Burawoy, M. (2007). Public sociology: Mills vs. Gramsci. Introduction to the Italian Translation of “For Public Sociology”, *Sociologica*, 7-12.
- Danesi, M. (1988). Neurological Bimodality and Theories of Language Teaching, *Studies in Second Language Acquisition*, 10(1), 13-31, Cambridge University Press.
- Freire, P. (1971). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press.

- Gramsci, A. (Gerratana ed.) 1977, *Quaderni del Carcere*, Quaderno 11 (XVIII)§ (12), Einaudi, Torino.
- Mariotti, M. (2020a) Including ‘whom’? Including ‘in where’? foreign language teaching as deboxing system, *Proceedings of the 25th Princeton Japanese Pedagogy Forum*, 429-451, Princeton University.
- Mariotti, M. (2020b) No-Level Brick Foreign Language Education: Definition of the Field and Explanation of the Purposes – Japanese Language Classroom as Case Study, *Official Conference Proceedings*, The IAFOR International Conference on Education – Hawaii 2020.
- Manojan K. P. (2019). Capturing the Gramscian Project in Critical Pedagogy: Towards a Philosophy of Praxis in Education, *Review of Development and Change*, 24(1), 123-145.
- Saroyan, A. (2022), "Fostering creativity and critical thinking in university teaching and learning: Considerations for academics and their professional learning", *OECD Education Working Papers*, No. 280, OECD Publishing, Paris.