

# 日本語学習における創作表現授業\*

## －G・ロダーリ『ファンタジーの文法』を題材に－

早澤正人\*\*  
mh03108830@gmail.com

### ＜目次＞

- |                          |                   |
|--------------------------|-------------------|
| 1. はじめに                  | 3.4 まとめ           |
| 2. 本語学習での創作表現            | 4. 物語創作文          |
| 3. 言葉の組み合わせによる特殊表現       | 4.1 <主語と述語>の組み合わせ |
| 3.1 組み合わせと詩的表現           | 4.2 ストーリーラインの構想   |
| 3.2 特殊表現の学習              | 4.3 物語文の創作        |
| 3.3 <組み合わせ>を用いた特殊表現その他の例 | 5. おわりに           |

主題語: 物語創作(creative writing)、組み合わせ(combinations)、ナラトロジー(narratology)、日本語教育(Japanese language education)、共感覚(synesthetic expressions)

## 1. はじめに

2016年秋学期、仁川大学校師範大学で文学指導法(自由選択科目)という授業を担当した。この授業は2014年にも一度行っているが、内容としては「文学作品を用いてどのような日本語の授業が出来るか?」というテーマのもと、小説、評論、詩、俳句、サブカルチャーなどの作品を題材に、実験的な授業を行ったり、様々な講義をしたりするものである。授業は1コマ180分。受講者は、5、6名程度(3年生)で、日本語レベルは、JLPT1級～2級のクラスになる。

さて、この授業で筆者が特に力をいれているのは、「物語を創作する授業」というものになる。これは何かというと、文字通り、物語文を創作しながら日本語を学習する授業というもので、以前、拙論(2016)でも紹介したことがある<sup>1)</sup>。その論の中で、筆者は現在の欧米

\* 本研究は仁川大学校研究助成金を受けたものである。

\*\* 仁川大学校師範大学日語教育科 助教授

1) 早澤(2016)「物語を創作する授業－ライティング・スタディの試み」『日本近代学研究』第53輯は、文学を用いた授業には大きく2種類あるとし、1つを「リーディング・スタディ」(読み方の学習)、もう1つを「ラ

においては創作指導が重視されているものの、日本などではまだ遅れており、特に日本語教育の現場などでは殆ど行われていない事<sup>2)</sup>に注目し、創作指導の重要性を説いた。そうして、主に「ファンタジーの思考」の機能を教育に応用した三藤(2013)や<sup>3)</sup>、<ストーリーマップ>という概念<sup>4)</sup>を導入し、フィクションの創作授業を行った山本(2014)などの論を参照にしつつ、創作授業の日本語教育への応用を試みたのであった。

もっとも、前回の論考で紹介した授業モデルは「それから式」、「竹取式」、「浦島式」という3つの物語の類型パターンに従う形で、日本語の物語文を作成するというものであったが、今回はそのような経験も踏まえた上で、さらにいくつかの物語の類型パターンを増やして創作の授業を行った。

その詳細については、別稿で紹介するつもりであるが、本稿ではそのような試みのうち、G・ロダーリ(1973)『ファンタジーの文法』を参照にした創作授業を紹介する。後述するように、ロダーリの理論は、<組み合わせ>ということを重視しており、主語と述語などの様々な組み合わせがシュールな世界観を作り出すとし、また、そこから物語のストーリーを創作していく方法を紹介したものである。

これは主として児童向きに行った創作指南書でもあるが、本稿はこうしたロダーリの論に、自分なりの加工を施しながら、日本語学習者向けの授業を行った。以下、その報告を行う。

---

イティング・スタディ」(書き方の学習)とした。もっとも、従来の文学の授業では、このうちの「リーディング・スタディ」が中心で、主に読者の立場から物語を読んでいく、という性質が強かった。しかし、筆者が主張するのは「ライティング・スタディ」(書き方の学習)である。これは、自分で実際に物語を創作するというもの。また、それによって、文学作品の仕組みを学んだり、批評眼を鋭くしたりすることを狙いとしたものである。拙稿ではその概観を紹介したが、今回もそのような試みの延長にある考察となる。

- 2) 山本(2012)では、「我が国(※日本)の書くことの教育においては生活綴り方以来、ノンフィクションが中心であることに比べ、欧米においてはフィクション、すなわち物語や詩、脚本などが重視されている」と述べており、欧米では創作指導が進んでいる現状が紹介されている。(pp.50-57)
- 3) 三藤(2013)はファンタジーの機能について「現実→非現実→現実」という構造を軸にして考えており、こうした思考によって「現実を変革しようとする想像力」や新たな認識力が身につくとし、「ファンタジーの思考」を重視している。
- 4) ストーリーマップというのは、「欠如→難題→解決→補充」の四つを軸にしたもので、キャラクターマップや機能カードなどと組み合わせでストーリーを構築していくもの。

## 2. 日本語学習での創作表現

まずは、日本語学習のなかに、ロダーリなどのような創作表現の授業を取り入れることの意義について確認しておきたい。通常、日本語学習を行う場合、教科書を用いて、語彙、文法、作文と一通り学んでいくのが一般的であるが、この場合、話し言葉、書き言葉を学んでいくことが中心になり、日常的にあまり用いられない特殊表現—たとえば、比喻法とか、倒置法とか、オノマトペなどの言い方—は、学ぶ機会が少なくなってしまう。

従って、文学表現法をあえて日本語学習の現場に織り込んでいくことは、このように普段の授業では手薄になりがちな特殊表現の学習を補完するという意味もある。もちろん、たんに特殊表現を学ぶというだけではない。文学表現は、創造的(クリエイティブ)な発想や、個性的な感性を必要とする側面も備えている。それゆえ、単なる言語の習得だけでなく、創作文の授業を通じて、感性豊かな表現力、創造的な思考力などを磨きつつ、人間性を育成するという効果も期待できる。

では、上記のような問題も踏まえた上で、以下に、文学のもつ特殊表現、さらには創作授業の具体的な様相について紹介していくことにしよう。

## 3. <言葉の組み合わせ>による特殊表現

### 3.1 組み合わせと詩的表現

前述したように、G・ロダーリ『ファンタジーの文法』は、児童教育のなかに物語の創作授業を取り入れたものである。そして、創作の具体的な方法としては、様々なものを<組み合わせる>ということを中心に行っている。たとえば、ロダーリが例としてあげているのは、主語と述語の<組み合わせ>になる。

具体的にいうと、「もしもレッチョ・エミーリアの町が空を飛びはじめたら、どうなるだろう?(レッチョ・エミーリアの町+空をとぶ)」や、「もし、突然ミラノが海に取り囲まれたとしたら、どうなるだろう?(ミラノ+海に取り囲まれる)」といったように、通常ではありえない主語と述語を<組み合わせる>ことである。これによって、シュールな世界観が作り出され、そこから物語のストーリーが生成されていくという。

もっとも、ロダーリのいう、こうした<組み合わせ>の技法は、J・クリステヴァ(1969)『記号の生成論 セメイオチケ2』などで説明されている<シニフィアン<sup>5)</sup>の結合>という問題にも通底するものがある<sup>5)</sup>。たとえば、クリステヴァは、ルーセルのテキストを挙げ、そこで様々な対立要素が、シニフィアンのレベルで統合され(組み合わせられ)、新しい意味を産出していく様相について説明している。具体的にいうと、「死—生」、「自然—非自然」、「運動—停止」といった(論理的には決して結びつかない)対立要素(シニフィエ)でも、テキストの「統辞法」という線条的論理性によって、<組み合わせ>られることで、「真実らしく」組成されるという。

「所記(シニフィエ)の両立不能性は、能記(シニフィアン)相互の牽引力によって克服される。能記は、論理による禁止をこえて届き、論理の(あるいは歴史、社会の)配置の固定した情景を動かし、その配置を束の間のものに替え、別な論理的(歴史的、社会的)情景——これにとって、はじめの配置はたんにもとになる先行物でしかない——へと変換するように強制しているのである。真実らしくすることは、したがって、量的に制限された所記をさまざまな意味素の(意味を産む)組み合わせによって再—配分することである。」

『記号の生成論 セミオチケ2』(前掲書)、p.191

こうしたクリステヴァの理論は、難解なものであるが、これを私的な形で簡易に説明すれば、要するに、ありえない記号(シニフィアン)同士の<組み合わせ>が、新しい内容(シニフィエ)を産出する、ということになる。たとえば「平和」(X)と「戦争」(Y)というシニフィエ(内容)のレベルでは全く結びつかない二つの言葉でも、シニフィアンのレベルで<組み合わせ>て、「平和な戦争」(X+Y)としてみたり、「神聖」(X)と「悪魔」(Y)という正反対の言葉も、「聖なる悪魔」(X+Y)という形で<組み合わせ>たりすることで、新しいシニフィエを産出する。

このようなシニフィアンの<組み合わせ>が、既成の言葉(ラング)とは、異なった新しいものの考え方や感じ方を生み出すのである。

### 3.2 特殊表現の学習

見てきたように、ロダーリもクリステヴァも、何かと何かの<組み合わせ>が創造的な表

5) J・クリステヴァ(1969)『記号の生成論 セメイオチケ2』(本稿で参照したのは、中沢新一ほか訳、せりか書房、1984年)

現を生み出すことを指摘している。そこで、本稿もこうした問題を踏まえた上で、創作表現授業のはじめとして、まずクリステヴァの述べるような言葉の<組み合わせ>による様々な文学の特殊表現―非日常的表現について行うことにしたい。以下、実際の授業で取り上げたテキストや、その授業の方法について報告する。

中原中也「一つのメルヘン」と題された詩の第一連を読んでみよう。

秋の夜は、はるかの彼方に、  
小石ばかりの、河原があつて、  
それに陽は、さらさらと  
さらさらと射しているのです。

この詩を読むと、明らかに異質な箇所がみつけられる。それは「秋の夜」なのに、「陽」が射しているというシュールな状況である。いわば「夜」と「昼」の融合―「夜 / 昼」という二つの異なる世界が、<組み合わせ>られているのである。

野本(2012)は、この昼と夜の混交した非現実的な世界観に、マグリットの絵画「光の帝国」との類似性を指摘しているが、氏はこうしたシュールレアリスム的な詩的イメージというテーマのもと、日本の高校生に対して授業を行い、「言葉のうえだけにありうる奇妙なイメージを幾つも作ってみよう。例：氷の焰」などといった具合の作業をさせている。

さて、このような野本の論考も参考にした上で、筆者も日本語学習者を対象に、言葉の<組み合わせ>による特殊表現について創作させた。学習の手順としては、まず中原中也の詩を紹介した後、言葉の<組み合わせ>によって、日常的にはありえない詩的な表現が生まれることを説明し、最終的に学生達に表現を考案させる、という展開にした。

もともと、実際に授業を行ってみた結果、普段使わない言葉の組み合わせに戸惑う学生が多く、上手く書けないケースもみられた。これは授業時間の関係上、考える時間が少なかったことも関係しているが、そんな中でも「熱い吹雪」、「生ける死」などの表現が学生たちから提出された。

6) 記号の組み合わせによってシュールな表現を作る授業は、吉田茂樹(2010)にも報告がある。ただ、吉田の試みは、主に<詩>の創作であり、「イメージのミスマッチが生み出す不思議なおかしさを、生徒に体験させることを狙いとしている。対象を<詩>にしているような点は、本稿の試みと異なるが、「言葉の組み合わせがテキストの再創造につながる」という教育目標等には重なる部分も多い。

### 3.3 <組み合わせ>を用いた特殊表現のその他の例

前節では、日本語学習のなかに文学の特殊表現を取り入れる授業の試みとして、言葉と言葉の<組み合わせ>によって、通常では使わない特殊表現について考察した。内容を確認すると、クリステヴァの理論を参照にしつつ、「戦争」(X)と「平和」(Y)のような、普段結びつかない正反対の意味の言葉を結合させて、「平和な戦争」(X+Y)としてみたり、「神聖」(X)と「悪魔」(Y)を結合させて「聖なる悪魔」(X+Y)としてみたりする。こうした言語のありえない<組み合わせ>が、非日常的であったり、シュールであったりする文学の特殊表現になっていく、ということであった。

もっとも、この<組み合わせ>の方式は、何も反対の意味の言葉の結合だけをいうのではない。文学テキストにおいて、<組み合わせ>の技法は、他にも様々な特殊表現で用いられている。たとえば、以下、芥川龍之介(1914)「大川の水」(初出「心の花」)のなかの一部をみてみよう。

海の水は、たとへば碧玉(ヂャスパア)の色のやうに余りに重く緑を凝らしてゐる(A)。と云つて潮の満干を全く感じない上流の川の水は、云わゞ緑柱石(エメラルド)の色のやうに、余りに軽く、余りに薄つぺらに光りすぎる。唯淡水と潮水とが交錯する平原の大河の水は、冷な青に、濁った黄の暖かみ(B)を交へて、何処となく人間化(ヒューマナイズ)された、親しさと、人間らしい意味に於て、ライフライクな、なつかしさがあるやうに思はれる<sup>7)</sup>。

この箇所を読んで注意したいのは、「余りに重く緑を凝らしてゐる」(A)とか「冷な青に、濁った黄の暖かみ」(B)などとあることである。これらは、「共感覚」などとよばれるものに類似した表現で、ある感覚を別の感覚と結びつける表現になる。すなわち、(A)の文では、「触覚」(重さ)と「視覚」(緑)という二つの感覚(触覚+視覚)の<組み合わせ>、(B)の文では「触覚」(冷ややか、濁った)と「視覚」(青、黄)という二つの感覚(触覚+視覚)の<組み合わせ>によって川の水が表現されている<sup>8)</sup>。

こうした共感覚的表現もまた、<組み合わせ>をテーマにした文学の特殊表現といえる。そこで本講義でも、このような共感覚表現を対象に加え、感覚と感覚を結びつけることで、特殊な感覚を産出する、という文学表現を学生に考えてもらった。

7) 引用元は『芥川龍之介全集』第一巻(1995年11月)、岩波書店、p.29

8) こうした特徴については、拙論(2012)「芥川龍之介『大川の水』試論—その修辭的技巧をめぐる—」(『大正文学論叢 1号』明治大学大学院宮越ゼミ)でも指摘した。

手順は先ほどと同じ。最初に芥川の「大川の水」を紹介し、次いで感覚の<組み合わせ>が、新しい感覚を生み出すと説明した後、最終的に自分で共感覚的表現について考えてもらった。—もつとも、これも先ほど同様、あまり捗々しい成果は得られなかった。というのも、学生にとっては、既存の日本語の規格から外れるような、詩的な表現や新しい感覚の表現を創造するということは、教員側が思っている以上に、難解な作業のようであったからである。実際、5分程度、時間を与えてみたが、なかなか表現が出てこない学生もいた。ただ、熱心に考え込んでくれる学生が多く、「青い音」とか、「冷たい緑」といったような特殊な文学的表現が提出された。

### 3.4 まとめ

ここまで、文学的な特殊表現を、日本語学習のなかに取り入れた授業について紹介してきた。みてきたものは、いわば言葉の<組み合わせ>がもつ<言語ゲーム>的な性質を利用して、日本語学習の授業に応用させた試みといえるが、実際にやってみた結果をいえば、あまり活発なアイデアは出てこなかった。

もつとも、これは学生に個別に考えさせたことが原因ともいえる。たとえば、プリントに向かって、一人でアイデアを考えるのではなく、教室全体を使って、教師と学生の共同作業によって考える、という形にしてみたら、もう少し議論が活発になったかもしれない。

たとえば、共感覚的表現を考える際などに、次のような会話学習を取り入れてみたらどうか。

教員：世の中には、たくさん色がありますね。どんな色がありますか？

学生：赤とか青とか…。

教員：赤とか、青とか。いいですね。他には何色がありますか？

学生：黒、白、緑、黄…(板書)

教員：そうですね。では、次に触覚についてみてみましょう。皆さんは、どんな手触りが好きですか？

学生：やわらかい。

教師：やわらかい。いいですね。他にどんな手触りがありますか？

学生：重い、軽い、固い、鈍い…(板書)

教師：では、今皆にあげてもらった視覚表現(赤、青、黒、白、緑、黄…)と触覚表現(やわらか

い、重い、軽い、固い、鈍い……)を組み合わせ、好きな表現を作ってみましょう。

学生：重い赤…

学生：固い緑…

上記の会話は、一つの例であるが、このようにして教員が学生と対話しつつ内容を板書し、多くの学生を巻き込みながら共同で表現を考えたほうが、議論が活発になるかと思われる。ただ、今回は、時間の関係もあったため、このような会話を加えず、また、ほとんど何のヒントも与えずに、いきなり学生に考えさせてしまった。そのため、発案しにくい結果ともなってしまったのかもしれない。

## 4. 物語創作文

### 4.1 <主語と述語>の組み合わせ

前章では、<組み合わせ>による文学表現の日本語学習法についてみてきたが、本章では次に授業のメインとなる物語創作の授業へと話を進めてみたい。

—すでに指摘してあるように、<組み合わせ>による物語創作は、G・ロダーリが『ファンタジーの文法』という本のなかで説いている。確認すると、主語と述語との<組み合わせ>が、シュールな世界観を創造するということであった

筆者も、こうしたロダーリの主張に依拠するものであるが、もちろんロダーリの論に全面的に依存するわけではなく、多少の改良を加えた。というのも、このロダーリの論は、非現実的な世界を設定し、「もしも～だったら」という状況を作ることにとどまっていて、そこから先のストーリーにはパターンがないからである。しかし、日本語学習者の特徴として(さきほどの共感覚的表現などにもあったように)、あまり学生に自由に創作させると、何も書けなくなってしまうという特徴がある。

そこで、筆者もまた、一応、基本的な構想は、ロダーリに従いつつも、ストーリーの展開パターンについては、教員側で新たに作成して提示することにした。もっとも、これについては後でまたふれる。ここでは物語の設定についての構想からはじめてみることにしよう。

さて、物語の世界観を構想するにあたり、まず主語と述語を<組み合わせる>作業から始めた。その手順としては、最初にプリントを用いて、ロダーリの論や文章を紹介し、次い



で主語・述語の<組み合わせ>の具体例として、教員のほうから「もしも、仁川大学が空を飛んだら」(仁川大学+空をとぶ)とか「もしも、消しゴムが話し始めたら」(消しゴム+話す)などといった具合の例文を紹介する。その後、学生たちとの間で、以下のような会話をしながら、簡単なアイデアを考えてもらった。

教員：見てきたように、これから主語と述語を組み合わせて、シュールで非現実的な世界を作ろうと思いますが、まずは主語になりそうな名詞をあげてくれますか？皆さんの好きな名詞、思いついた名詞、なんでもいいです。

学生：じゃあ、紙。

教員：紙。いいですね。他には、どんな名詞がありますか？

学生：時計、教室、机、コーヒー、犬…(板書)

教員：では、次に述語を考えてみましょう。述語は、主に動詞ですね。動詞には色々あります。「歩く」とか、「走る」とか。

学生：空を飛ぶ。

教員：空を飛ぶ、いいですね。他に何かありますか？

学生：話す、泳ぐ、泣く、死ぬ…(板書)

教員：では、今みんなにあげてもらった主語(紙、時計、教室、机、コーヒーなど)と述語(空を飛ぶ、話す、泳ぐ、泣く、死ぬなど)を組み合わせてみましょう。思い浮かばないときは、新しく主語、述語を加えても構いません。—では、Aさん。Aさんは、紙とか時計が、何をしたら面白いと思いますか？「もしも～たら」の文型を使って答えてみましょう。

学生A：もしも、紙が泣いていたら、面白いと思います。

教員：もしも紙が泣いていたら面白いですか？

学生A：はい。

教員：ちなみに、紙が泣いたらどんなことが起りますか？

学生A：書類が作れなかったり、手紙がかけなくなったりして、皆困ると思います。

教員：なるほど。では、Bさん。なぜ紙は泣いてしまったのだと思いますか？

学生B：皆が紙を乱暴に扱うからです。

教員：Bさんは、普段紙を乱暴に扱いますか？

学生B：はい。

教員：Cさん。どうしたら、紙は泣きやむと思いますか？

学生C：大統領が人類を代表して紙に謝ります。

教員：面白いですね。話をまとめると、皆が紙を乱暴に扱うので、紙が泣いてしまった。

それで、皆、書類や手紙が書けなくなって困ってしまった。結局、大統領が紙に謝ったということでしょうか。では、他の話をもっと考えてみましょう。Dさん…

上記は実際に授業で行われた筆者と学生たちとの会話を再現したものであるが、このように、教員と学生の<一対一>ではなく、教員と複数の学生による<一対多>の形で、ディスカッションすると、様々なアイデアが出て、議論がアクティブになる。

## 4.2 ストーリーラインの構想

一通りの議論が終わったら、次に先ほど考えた「もしも～だったら」という設定のもと、物語のストーリーについて考えてもらう。手順としては、まず手本として教員自身の作成した物語文を提示し、次いでその話のパターンについて解説を加え、最終的に学生に創作してもらうという形で行った。

まずは、教員の作成した物語の文例を紹介する。

「もしも仁川大学が空を飛んだら?」(教員文例)

仁川大学が空を飛んでいる。—こんなユニークなニュースが世界中を驚かせた。

それは2016年12月24日、クリスマスイブの夜のことであった。突然、仁川大学のミチュホルキャンパスが、500mほど宙に浮いたかと思うと、ゆっくりと周囲を飛び始めたのである。

この思わぬ事態に、世界中がパニックになった。「いったいなぜ?」—世界中から多くの学者が集まり、この難問にとりかかった。しかし、建物の構造に異常はなく、科学的な根拠は見当たらなかった。

もっとも、ある者は、それを「魔法のしわざだ」といった。実はこの世界には仙人がいて、それが魔法をかけたのだというのである。また、「UFOのしわざだ」という者もいた。仁川大学は、宇宙人にのっとられたというのである。あるいは、「超能力者のしわざだ」という者もあった。しかし、本当の理由は誰にもわからなかった。

「それにしても、いったいどこへ?」—そう、これが一番の問題であった。仁川大学は、まだソウル周辺を飛び回っているだけであるが、もし敵国にでも侵入したら…。その時は、おそらく韓国の新兵器と間違われて、戦争になってしまうに違いない。韓国人の多くは、すぐにこの可能性を心配するようになった。

そんなある日、それまで気まぐれに飛んでいた仁川大学が、とうとう北にある敵国の国境付近へ移動したとのニュースが走った。国中に緊張が走った。直ちに韓国軍が出動し、大学を破壊することにした。たくさんの飛行機によって、多くのミサイルが打ち込まれた。

すると、どうしたことだろう?仁川大学は、それを知っていたかのように、空に舞い上がり、そのまま宇宙のかたへ消えていったのである。

一体、なぜ仁川大学は空を飛んだのか? 一体なぜ宇宙へ消えていったのか?

その答えは、誰も知らない。答えは今も謎に包まれている…。

ここでの話の構成のパターンとしては、①最初にAがBする。→②次いで、その理由を考える(しかし、理由はわからない)→③また、理由を考える。(しかし、理由はわからない)→④結局、理由はわからないまま、Aはいなくなる、というパターンである。いわば、「大学」(主語)＋「空を飛ぶ」(述語)という<組み合わせ>で、シュールな世界を作った後、そこに様々な理由付けをしていくという展開である。

もちろん、色々な人が理由を考えている間に、どんどん状況が危機的になっていくという変化をつけることで、クライマックスの緊張感を高めるという工夫も加えた。

もう一つ、例文を紹介しよう。

「もしも、電球が空を飛んでいたら。」(教員文例)

ある日、私がぼんやりと空を見上げていると、電球がプカプカと空を飛んでいた。それはいかにも楽しそうであった。そうして、ピクニックでもしているかのように、暢気にみえた。

一体、なぜ電球が空を飛んでいるのだろうか?私は、最初、電球のような形をした風船なのだろうと思った。たぶん、昨夜にでも、子どもが飛ばして遊んだのだろう。そんな想像をしたら、私はなんだか愉快になった。

電球は、なおもゆらゆらと揺れている。まるで日向ぼっこでもしているかのようなのである。

一体、どこに飛んでいくのだろうか?

「あれ?」——しかし、よく見ると、どうもこれは風船ではない。そのまま本物の電球である。私は少し怖くなった。

一体、なぜ電球が空を飛んでいるのか?これは夢なのか?と思うが、そんなはずはない。それとも、テレビのドッキリ番組か何かなのか?それとも、疲れていて幻覚でも見ているのか?

電球は、ゆらゆらと不気味に揺れながら私に近づいてくる。私は怖くなった。だって、電球が空を飛ぶはずがないじゃないか?。ありえないじゃないか?。

その時である。

バンッ!!

突然、そいつは私の目の前で爆発するように、消えた。

一体何だったのか? しかし、いくら考えても答えはわからない。ただ、これは本当の話である。そして、今でも忘れられない不思議な出来事である。

この物語文も、「電球」(主語) + 「空を飛ぶ」(述語) という組み合わせによってシュールな世界を作った後、先ほど同じく「なぜ?」「なぜ?」と理由を考えていくが、結局、何もわからないまま、突然、対象物がいなくなって終わるというパターンになる。この話の場合も、「なぜ?」「なぜ?」と考えているうちに、状況が危機的になって話の緊張感が高まっていくようなパターンになっている。

もちろん、これらの話に意味や教訓などない。強いていうなら、「ナンセンス」をテーマにした物語になろうか。

### 4.3 物語文の創作

これまで「言葉」や「感覚」の<組み合わせ>による特殊表現の練習——さらに「主語」と「述語」の<組み合わせ>によるシュールで非現実的な世界の設定という形で、話を展開してきたが、最後に学生たちに、前節で提示したパターンに従った物語文を創作してもらった。

パターンというのは、先に述べたように、①「なぜか?」「なぜか?」という理由づけをしていく(しかし、理由はわからない)という展開と、②理由がわからないうちに、どんどん状況が危機的になっていく、という2様の展開パターンのことである。

ちなみに、創作するうえで、留意すべきこととして、クライマックスの問題というものもある。これについては、別に論じる予定であるが、物語というのは、ただパターンに従って書けばいい、というわけではなく、序盤から終盤にかけて、何らかの「変化」(心理の変化、状況の変化など)が必要であり、その変化とともに、緊張感の高まりが作り出されていかなければならない。そして、その緊張感のもっとも高まる地点が「クライマックス」になるが、物語はこの「クライマックス」によって、ドラマチックになる。(それゆえ、筆者も学生に創作文を指導する際は、「何らかの変化を作ること」、「クライマックスを作ること」を意識させるようにしている。)

さて、上記の結果、学生のほうから物語文が、いくつか提出された。創作文の授業の強みは、学生が意欲的に取り組んでくれることが多いということで、今回も興味深い物語がいくつか提出された。以下、そのなかでも、分量が適切で、作品構成が比較的よくまとまっている内容のものを、紹介することにしたい。

## 「犬が言葉を話せたら」(学生作品)

ある日、SBS放送局に、一本の電話が寄せられた。——ソウルのどこかの家の犬が話をするというのであった。その犬は二歳になるレトリバーであった。名前はマリ。飼い主は、ある日突然犬が話し始めたと言った。

飼い主は、それが自分の祈りのためだと思っていたが、ある人は飼い主が金のために嘘をついていると考え、またある人達はマジックだと考えたりした。

マリは有名になって、世界中のテレビに出演し始めた。マリが出演した放送は、視聴率が非常に高いため、様々な放送局がマリに出演を依頼した。出演料が高くなり、マリの飼い主はたくさんのお金を儲けた。

一方、科学者たちはマリを研究し始めた。犬が話をするのは嘘であるという事を、明らかにするために大変な努力をした。しかし、ある人達は、これは自然の警告であるとし、マリの宗教を作ったりした。そうして、毎週集会を開いてマリを崇拜した。マリのためのプレゼントも家に送った。

マリは数多くのインタビューに応じたが、「なぜ話が出来るのか自分もわからない」と答えた。ある日、突然、言葉が話せるようになったといった。科学者たちもおおいに努力したが、理由はわからなかった。

マリは言葉を話し始めてから、1年間、たくさんの人々の関心と愛情と不信を受けた。しかし、1年が過ぎると、なぜかマリは再び普通の犬に戻ってしまった。そこで人々の関心も下火になっていき、マリの宗教もなくなった。

その後、マリは13年間生きて、死亡した。マリが1年間話をした理由は、いまだ誰にもわからない。

この話は「犬」(主語) + 「話す」(述語) という<組み合わせ>によってシュールな世界を作った後、様々な人たちがその理由を推測したり、宗教団体を結成したりしてしまう物語である。

この物語の良い点は、前述した状況の「変化」というものがストーリーのなかに織り込まれていることである。つまり、犬がしゃべるようになった理由がわからないという事情からはじまって、しだいにテレビ出演が来たり、宗教団体が結成されたり、といった具合に話が大きくなっていく。しかし、ある日、突然普通の犬に戻るという形で、読者を突き放して終わる。ある種のナンセンスのようなものと、それに振り回される人々の姿のコントラストにどこか滑稽な味わいがある。簡潔な文章ではあるが、物語文としての結構はそれなりに整っているのではないかと思われる。

もう一つ例をあげる。

## 「もしも紙が泣いたら」(学生作品)

ある日突然、世界中の紙が一斉に泣いた。泣き声はなかったが、ものすごい涙が出て、紙自身、涙にぬれた。あっという間にすべての本とか、新聞とか、書類とか、いろいろなものが使えなくなってしまった。字は見えなくなって、書くことも難しくなって、ティッシュまで湿っぽくて使用出来なくなり、人間は大いに困った。

「泣かないで。早く乾いてよ!いつもそんなにジメジメしていたら、私達は本当に困るよ!」と人類のリーダーは、紙に言った。しかし、紙は相変わらず何もいわず、ただ黙って涙を流し続けた。人間は怒って紙を乾燥機に入れて乾かそうとしたが、紙はもっとたくさんの涙を流したので、乾燥機は壊れてしまった。「それじゃあ、仕方ない。紙の代わりにするものを使用しよう!」と人類は決めた。

その後、人類はコンピューターで仕事や勉強のことを処理したり、綿で作ったティッシュを使ったりすることにした。しかし、お年寄りや赤ちゃんにとって、コンピューターを使うことは難しく、利用できなかった。また、いつも綿のティッシュを使うのも、本当に高くて不便だった。いくら努力しても、人類は紙のない生活になかなか慣れなかった。

「紙を使いたいな。以前の生活は本当に便利で幸せだったな」と人類は嘆いた。

「どうして紙が泣いているの?もしかして、私たちは紙に悪いことをしたの?」と人間は考え始めた。以前の生活を振り返ってみると、確かに自分勝手に紙を使ったり、完全に使い切らずに紙を捨てたりしていた。今から考えると、自分たちは本当に紙をぞんざいに扱っていたな。すると、人類は自分の過ちに気が付きました。

そこで、人間はみんなで一緒にじめじめしていた紙の前に来ました。「申し訳ありませんでした。私たちのせいであなたたちに深い傷を負わせてしまいました。本当にすみません!」と人間はあやまりました。「これからは絶対大切に使って、上手に利用します」

すると、どうしたことでしょう。紙はだんだん涙を流さなくなったのです。人間の謝罪と誠意が紙に伝わったのでしょうか?理由はわかりません。

しかし、それ以降、人々は紙を大切に使うようになり、紙と人間は幸せに共存するようになったということです。

この話は、「紙」(主語)＋「泣く」(述語)という<組み合わせ>によってシュールな世界を作った後、人々が混乱したり、理由を考えたりする。そうして人類のリーダーが紙に謝って、紙が泣きやむ形で終わる。

クライマックスは、人類が紙に謝るシーンになるだろうか。この物語は、人々の困惑がクライマックスに向けて高まっていき、最後解消されるという形で展開する。物語論(ナラトロジー)などでよく指摘されるように、物語が「はじめ」－「なか」－「おわり」の結構を備えているとすれば、この創作文もそのような展開に、クライマックスも加えている、という

意味で、物語としての結構を備えている。

## 5. おわりに

以上、本稿は日本語学習のなかに、創作表現を織り込んだ授業例について報告した。内容を確認すると、＜組み合わせ＞をキーワードにして、文学の特殊表現や物語文について、創造的な学習活動を行うというものであった。すなわち、正反対の言葉(シニフィアン)を組み合わせでシュールな表現を生み出したり、五感の＜組み合わせ＞で共感的表現を作ったり、主語と述語の組み合わせで、非現実的でシュールな世界観を構想、ないし物語文を創作したりするというのが、それである上記の授業は、全体を通して、ちょうど1コマ(3時間近く)かかった。展開としては、①「簡単な文章表現」の作成から始まって、次第に②「短い文例」の作成へと展開し、最終的には③「物語文の創作」へ、といった具合に、次第に複雑さが増していく授業展開となっている。作文時間は大体60分。分量は所定のA4用紙に800文字程度である。(作文が終わらなかった学生に対しては宿題という形にした。)

もっとも、授業を終えた感想としては、少し難易度が高い授業になってしまったということであろうか。最低でもJLPT2級をもっていないと、この講義にはついてこれないだろうと思われる。しかし、本論のなかで紹介したように、教員が学生相手に、板書しながら議論する—集団でディスカッションしながら行くと、様々なアイデアが出て授業がアクティブになりやすいので、難しいといっても、教員の工夫次第ともいえるかもしれない。

また、学生の反応自体は、それほど悪いものでもなかった。それはおそらく文学表現や物語創作など、普段行わないことをテーマにした授業であったため、好奇心が学生たちに働いたためではないかと思われる。

いずれにせよ、ただ日本語を学ぶのではなく、「読む」、「書く」、「話す」、「聞く」という全ての能力を活用しながら、＜組み合わせ＞という、ある種の言語ゲームのなかで、非日常的な世界について考えてみたり、物語を創作してみたりすることは、多くの学生にとってそれなりに有意義な経験ともなったのではないか。また、話し言葉とも、書き言葉とも、異なる文学表現の学習は、言語学習の枠をこえて、創造的(クリエイティブ)で感受性の豊かな人間の教育にも通じていく。そのような講義を目指して、今後もこの創作授業研究を続けていきたい。

【参考文献】

- 窪田富男訳(1990)『ファンタジーの文法—物語創作法入門—』ちくま書房(Giannni Rodari, LA GRAMMATICA DELLA FANTASIA Introduzione all'arte di inventare storie (1973))
- 中沢新一ほか訳(1984)『記号の生成論 セメイオチケ2』せいりか書房(Julia Kristeva, Recherches pour une semanalyse, Edition du Seuil(1969), pp.182-194
- 野本聡(2012)「ダダイズム・AKB48・『みだれ髪』—高校一年生現代文韻文教材をめぐる教育実践の一例」『日本文学協同語教育』第40号、日本文学協会、pp.75-86
- 早澤正人(2016)「物語を創作する授業—ライティング・スタディの試み—」『日本近代学研究』第53輯、韓国日本近代学会、pp.189-206
- \_\_\_\_\_(2012)「芥川龍之介『大川の水』試論」『大正文学論叢1号』明治大学大学院宮越ゼミ、pp.37-50
- 三藤恭弘(2013)「『物語の創作 / お話づくり』における認識力育成に関する考察」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第2部 p.62
- 吉田茂樹(2010)「通念化されたありきたりな表現を克服するための言語遊戯の実践—新鮮な言葉の組み合わせを実感させる言語活動の工夫—」『語文と教育』24、鳴門教育大学、pp.81-71
- 山本茂喜(2014)『「ストーリーマップ」で国語の授業づくり』東洋館出版
- \_\_\_\_\_(2012)「物語の「構造」を活用する創作文指導について」『月刊国語教育』47、pp.50-57

---

논문투고일 : 2017년 06월 16일  
심사개시일 : 2017년 07월 17일  
1차 수정일 : 2017년 08월 03일  
2차 수정일 : 2017년 08월 08일  
게재확정일 : 2017년 08월 17일

---



---

**<要旨>**


---

**日本語学習における創作表現授業**

- G・ロダーリ『ファンタジーの文法』を題材に -

早澤正人

本論は、G・ロダーリ(1973)『ファンタジーの文法』を参考に、日本語教育の現場に、創作表現の方法を取り入れた授業報告書である。ロダーリは、同書のなかで、ファンタジーの世界が、ありえない観念同士の＜組み合わせ＞によって創造されていると説いているが、筆者もまたそうした主張を参考にしながら、①＜形容詞＋名詞＞のありえない組み合わせ(例「聖なる悪魔」、「平和な戦争」など)や、②＜異なる感覚同士＞の組み合わせ(例「冷たい緑」、「甘い青」など)、③＜主語＋述語＞のありえない組み合わせ(例「紙が泣く」、「大学が空を飛ぶ」など)を学生に考案させ、さらにそれをもとに物語の創作を行った。創作表現の授業は、普段あまり使わない特殊表現(比喩法、オノマトペなど)を習得したり、創造的な思考や感性を育んだりするのに適している。この講義の狙いは、言葉の組み合わせという＜言語ゲーム＞を行いつつ、豊かな感受性と正しい言語表現力をもった人材を育成するという所にあるのである。

**Teaching Creative Expressions in Japanese Language Learning Using Gianni Rodari's  
“The Grammar of Fantasy”**
*Hayasawa, Masato*

This paper reports on a Japanese language education class that incorporated methods of creative expression described in Gianni Rodari's “The Grammar of Fantasy” (1973). In this work, Rodari argues that fantasy worlds are created by combining impossible ideas. Based on this argument, I let students devise stories based on (1) impossible combinations of <adjective + noun> (e.g., “sacred demon” and “peaceful war”), (2) combinations of different sensations (e.g., “cold green” and “sweet blue”), and (3) impossible combinations of <subject + predicate> (e.g., “the paper cries” and “the university soars through the sky”). Classes that teach creative expression enable students to acquire special expressions that are not commonly used (metaphor, onomatopoeia, etc.) and are suitable for fostering creative thinking and sensibilities. The aim of this lesson was to develop human resources with rich sensitivity and the ability to use language expressions correctly through a language game that involved word combinations.