

# 演劇的手法を用いた言語教育授業の実際と評価

## — 2016年度共同研究報告 —

外山節子・杉村使乃・有田佳代子・金山愛子

本共同研究では、2014年度より敬和学園大学人文社会科学研究所共同研究助成を得て、敬和学園大学の言語教育における、身体性や人間関係を重視し複眼的な視点の育成を目指す演劇教育の導入について研究と実践を行ってきた。本共同研究で指す演劇教育は、俳優や演出家など演劇関係者育成ではなく、英米の新教育運動や児童中心主義教育の流れをくむ、授業実践のための教育的アプローチである。

私たちの研究と時期を同じくして、言語教育に演劇的手法を取り入れようとする方法論を模索する動きは国内において活発になってきた。従来から教育への演劇的手法導入の普及を目指す日本演劇教育連盟や獲得型教育研究会のみならず、異文化間教育学会、日本語教育学会、グローバル人材育成学会、また本共同研究メンバー外山が主催するPENの会（にいがた小学校英語教育研究会）などでも、教師研修会や学会研修で言語教育と演劇教育との融合が注目され取り上げられている。また、2007年に発足した国際表現言語学会は、演劇の力を第二言語教育に活用する研究者と実践者の交流を目的として設立された学会である。そうした場での学びと同時に、敬和学園大学では本共同研究の主催により年度ごとに学内外で参加者を募り演劇教育ワークショップを行ってきた（詳細については、本誌2016年度版に報告）。これらの経験ももとして、本共同研究のメンバーはそれぞれの現場での実践と研究を重ねてきた。

本報告においては、メンバー4人の個別の現場における具体的な教育実践を報告する。まず、児童英語教育の理論的背景としての4つの柱「多重知能理論」「学習スタイル」「協同学習」「演劇的手法」と、その理論に基づく教育方法論を紹介する。そして、演劇的手法を用いた言語教育や教師教育方法論の社会への普及について報告する（外山）。続いて、英文学の精読クラスにおいて演劇的手法を通して「具体的な状況を把握」させることで、一見両立が難しい文学作品理解と実用外国語運用力育成を融合させた実践を報告する（杉村）。次に、初級日本語学習者の目標言語使用の自信獲得と文化体験、また交友関係構築の契機となることを目指し、落語の小唄の口演を導入した実践を報告する（有田）。最後に、「ドラマ」の授業における、演技への抵抗を低減するウォーミング・アップ、「演出ノート」を用いた短編小説のグループごとの舞台化、*Hamlet*を演劇的手法によって理解するというそれぞれの教室活動を通して、英語運用力向上と作品理解の深化、そして仲間との協働のダイナミズムの実感をめざした実践を報告する（金山）。

# 初級日本語学習者が小噺を披露する

有 田 佳代子

2014年の国際交流基金賞は、日本文化の普及と日本語教育の発展に貢献した業績により、落語家の柳家さん喬氏が受賞した。日本語教育に落語を使う活動は、多くの先行研究があるとは言いがたい。しかし、たとえば「なめらかに話す」ことを目的に「時そば」を聴解・朗読用教材とした土屋（1993）や、1996年から上述の柳家さん喬を教室に招いて高座を聞かせた酒井（2001）など、1990年代から教育実践の記録がある。「グローバル人材育成」のため「伝える力」を落語によって養うカリキュラム開発を目指す川崎（2014）によれば、それらの先行研究は4つに分類できるという。落語を言語素材として文型・文法分析に焦点をあてる〈言語分析型〉、日本文化のひとつとしての落語を聞き、わかり、楽しむことを目的とする〈鑑賞型〉、上級学習者に落語に関する知識や表現の工夫などさまざまな活動ののち、予選会なども行い実際の聴衆を前に高座を披露する〈口演型〉、初級者でもできる小噺にしぼり高座を体験させ、さらに自分でも創作させる〈創作口演型〉。

本稿で報告する実践は、来日直後の初級段階の日本語学習者が、①日本の伝統芸能を体験する中で日本語の発話に慣れること、②目標言語である日本語を使ってひとりで演じ、日本語母語話者である聴衆を笑わせることで日本語使用の自信を得ること、③目標言語と身体表現を用いて「伝える」「伝わる」工夫を試行錯誤すること、そしてもうひとつ加えれば、④来日直後の留学生を多くの聴衆（本学学生・教職員・地域のみなさん）が知り、交流の契機になること、を目的とした。したがって、上述した分類のうちの〈口演型〉ではあるが、演じるのが初級学習であるため、畑佐（2014）を参考に小噺を演目とした。また、ここでは、多重知能理論（本稿前述外山参照）のうち、言語・芸術・身体・音楽・人間関係のそれぞれの知能を用いる学習活動を目指し、全体の活動を構成した。

## 1. 対象学生と口演の機会

本学では9月入学の留学生が数名おり、この学生たちの多くは中国本土から本学入学に合わせて初来日する。日本語運用力はほぼ初級段階で、日本社会にも一人暮らしの留学生活にも不慣れであるため、孤立感や疎外感を訴える学生もいる。それぞれの学生にティーチング・アシスタントとしての先輩学生と1対1で過ごす時間があったり、折々に料理交流会などに参加したりという機会はある。しかし、日本語運用力の問題があるために入学

直後の半年間（1セメスター）の履修科目はほぼ日本語科目だけに絞られていることから、交友範囲も行動範囲もごく限られている場合が多い。この学生たちに、上述した教育目的を持ち、日本の伝統芸能としての落語（小噺）の口演型授業を実施した。

本学では毎年1月に「留学生交流餅つき大会」という交流イベントが行われることから、そこで高座を披露する機会を作れると考えた。この会は留学生たちに日本の正月文化を経験してもらい、餅つきやお雑煮などを楽しみながら交流しようという会であり、体育館に学内外から50～60名程度（2017年度の場合、感染症流行などの影響で餅つきが中止になり「交流会」だけになってしまったためもあり、参加者は30名程度と少なかった）が集まる。その会に集まった人を聴衆として、小噺を披露させることにした。2014年度「基礎日本語unit A」（受講者4名）、2016年度「日本語総合B」（受講者4名）、2017年度「日本語入門E」（受講者5名）の学生を対象に、過去に3回、同様の手法で実践を行った。

## 2. 活動の概要

まずは、落語について知らない学生も多いため、実際の落語家の高座や本学の先輩たちが小噺を演じた折の動画を見せ、イメージを形成した。落語家の小噺の高座を見せることで、舞台への入り方や座り方、口演中の視線や表情の変え方、体全体の動かし方、そして演者と聴衆と一緒に作り出す全体の雰囲気など、演目の内容がはっきりとはわからないながらも「おもしろさ」を伝えることができる。また、既知の先輩留学生たちが衣装を着けて舞台でひとり演じている姿に、毎回全員が身を乗り出して「大笑い」しながら画面を見つめている。

こうしたイメージ作りののち、演目を選択した。畑佐（2014）やWEB上の小噺を参考に2～5行程度の短い演目を複数示し、学生たちがそれぞれ選んだ。現在までに演じたのは、次のようなものである。

「神様、わたしの日本語を上手にしてください」

「何でも言うことを聞くか？」

「はい、なんでもします」

「勉強しろ」

「羊さん、羊さん、どこへ行くの？」

「ちょっと病院へ」

「どこが悪いの？」

「め～～～」

「わたし、今まで何度も結婚してくれって頼まれたわ」

「知ってるわよ、あなたの両親からでしょ」

「読書は好きですか。」

「はい、読書は大好きです。」

「ロミオとジュリエットを読みましたか。」

「はい、ロミオは読みましたが、ジュリエットはまだです。」

「どうしたんだ？そんな暗い顔をして」

「ああ…。実は俺、もうすぐ父親になるんだ…」

「本当か！おめでとう！でもなんで喜ばないんだよ？」

「妻にまだ話してないんだ…」

あるレストランで客が、「おい！！ラーメンにゴキブリが入っているぞ！！」

「お客様、ご安心ください。ゴキブリの代金<sup>だいきん</sup>はいただきません」

美術館での会話

客「あら～、すてきな絵ですこと。ルノワールですわね」

係員「いいえ、奥様、それはダビンチでございます」

客「あ～ら、こちらもすてき。ダビンチですわね」

係員「いいえ奥様、それがルノワールでございます」

客「あら、この絵ならわたしにもわかるわ。ピカソよね」

係員「いいえ奥様、それは鏡でございます」

次に、暗記と反復練習を行った。授業時間中には多くの時間をひとりひとりに割けないため、課外での自主練習が必要だった。その自主練習用に、それぞれの学習者のスマートフォンに教員（筆者）による小唄の音声を録音し、それをモデルとして毎日練習するという課題を出した。「日本人を笑わせることが目標だが、そのためにはアドリブでは絶対ウケないから一字一句確実に暗記すること」と指示した。

本番2週間前から「立ち稽古」をひとりひとり行った。出囃子とともに舞台中央に歩き、座布団の前で止まり、衣装（浴衣）の裾を揃えながら正座、お辞儀の仕方、声の出し方、表情、しぐさ、視線などに注意することを指示した。本番の前日に、衣装を着け、マイクを使っ

て実際の舞台でリハーサルを行った。この時点でまだ完全に自分の演目を覚えきれていない者もいて、「直前にならないとエンジンがかからない」という畑佐（2014）の指摘は本学の学生にもあてはまる。このような過程を経て、毎年本番に臨む。

### 3. 演じた学生たちの所感

現在まで、合計13人の学生たちが舞台上で小唄を演じてきた。そのうち、6人の学生にグループインタビュー（4人と2人のグループ。平均所要時間約20分）を行い、別の5人の学生たちが事後所感文（平均文字数約250字）を書いた。そこから当該学生たちが感じた本実践へのフィードバックを得るとすると、概ね次のような点があげられる。

- 日本語能力がこの経験によって大きく進歩したとは思わないが、緊張に耐えて大勢の前で初めてひとりで外国語を話したので自信につながった。

何日も前から何度も何度も繰り返して一人練習を行ったので、「覚えたことばだけはスラスラ話せるようになった」とはいえ、「簡単な日本語だから覚えるのは難しくなかった」、だから、この「暗記」そのものが自分の日本語運用力の向上に大きく役立ったとは思えない、と述べる学生たちが多かった。しかし、彼らが口をそろえて述べることは、「ものすごく緊張した」「うまく日本語を話せなくなってしまうのではないかと思って、心臓が飛び出しそうなくらいドキドキした」「頭の中がうんうんしました」という本番前の心情だが、その緊張や恥ずかしさに耐えて面識のない日本人を含む多くの聴衆の前で演じたことは、「自信」につながったと言う。「演じているその時には、不思議に緊張感がなかった」という者もいた。「あまりにも緊張したから、もう絶対やりたくない。しかし、後輩たちは必ずこの試練を経験しなければいけない」などという感想もあった。

- 「笑い」がうれしい。ないとがっかり。

演じる前は緊張感だけがあつたが、演じて聴衆が笑ってくれるとほんとうにうれしくなって緊張感が一気に溶けた、という内容が多かった。「人を笑わせるというのは、ほんとうに楽しい。笑いはわたしたちの生活に大切だ」のように、「笑い」のある活動そのものを楽しんだという評価もあった。中国にも同じような伝統芸能があり、それと比較して「あんなことをわたしたち外国人が日本で、日本語でやれたことはすごい」という学生もいた。その反面、「あまりおもしろくないのに笑ってくれて、日本人はやさしいと思った」「たくさん練習したのに、日本人の反応は遅かった。残念だった。自信がなくなった」などの所感もあった。

- 落語、浴衣、おじぎ、正座、座布団、扇子、出囃子などの経験が貴重だった。

落語をよく知らない学生も多かったが、浴衣とはいえ実際に和服（「特別な服」）を着て座布団に正座して手をついておじぎをする、扇子を持って落語を演じるというような、い

わゆる「日本文化」体験を喜ぶ学生が多かった。特に「出囃子」の音楽に、「古い感じの日本みたいで、その音楽といっしょに小股で歩いて出ていくのがとてもおもしろい」と述べる学生がいた。また、正座とおじぎを初めてやったことが印象深いという学生もいた。

#### 4. 考 察

来日直後の初級段階の日本語学習者に対する本実践の4つの目的に照らして、学生たちからのフィードバックをもとに考えてみたい。まず、①日本の伝統芸能を体験する中で日本語の発話に慣れることについては、当該学生たちは日本文化体験を楽しんでおり、練習不足の学生もいたのだが、本番ではそれぞれが演じ切ったところから、担当教員（筆者）としては概ね達成できたと考えている。しかし、「覚えたことばだけはスラスラ言える」ようにはなったものの、本人たちの自己評価では今回の活動によって日本語運用力が向上したと実感している学生はほぼいなかった。活動の性質上、「向上」を実感するには至らないが、何度も同じことを繰り返して練習することで日本語発話の活舌に、来日直後の学生たちが一定程度「慣れ」たとは言えるように思う。

次に、②目標言語である日本語を使ってひとりで演じ、日本語母語話者である聴衆を笑わせることで日本語使用の自信を得ること、については、多くの学生たちが「自信がついた」「自信につながった」と述べていた。したがって、この目標についても概ね達成しえたと言えると思う。一方、「笑ってくれなかった」「反応が遅かった」「だからがっかりした」と述べた学生が1名いた。この学生は初級とはいえず日本語運用力が比較的高く、日本人学生とのコミュニケーションにも意欲的な学生である。教員から見てこのことで大きく学習意欲を失ったというわけではなく、むしろ「もっと発音練習をがんばろう」などと前向きな姿勢がみられる。したがって、この活動がマイナスの影響を及ぼしたとは思えない。

しかし、練習方法の改善が必要である。この学生が演じたのは、「わたし、今まで何度も結婚してくれって頼まれたわ」「知ってるわよ、あなたの両親からでしょ」という演目だが、実際の口演の録画で確認すると、「結婚」ということばの語頭の無声子音[k]に挟まれた母音[e]が無声化して「ッコン」となってしまう、聴衆がキーワードを聞き逃している可能性がある。練習の段階では、筆者は何度もこの学生に演じさせたが、そこではしっかりと「ケッコン」と発音しており問題はないはずだった。ただ、そう判断したのは、筆者が演目の内容を知っているから「問題なし」と思ったのかもしれない。というのは、他の学生の個人練習をしているときに、ちょうど日本人学生が別の用事で筆者を訪ねてくるということがあった。「Aくん（留学生）の落語、聞いてみて」と言うと、その日本人学生は喜んで協力してくれたのだが、3回Aくんが演じても「どこがおもしろいかわからない」と、その日本人学生は困ったように述べた。しかたがなく、筆者自身が演じて見せ

ると、やっと「ああそうかぁ！」とわかって笑ってくれた。Aくんが演じたのは、「どうしたんだ？そんな暗い顔をして」「ああ…。実は俺、もうすぐ父親になるんだ…」「本当か！おめでとう！でもなんで喜ばないんだよ？」「妻にまだ話してないんだ…」という、たしかに少しむずかしい演目だったが、最後の「妻に」というキーワードが、日本人学生には「つまり」という接続詞に聞こえてしまっていたということだった。だから、なにが「落ち」なのかがわからなかったと言う。その指摘はAくんにはもちろん有益で、そのおかげで改善することができたのだが、筆者にとっても予想外のものだった。

したがって、小唄の練習の段階で指導教員以外の母語話者「わかるかどうか」「おもしろいかどうか」「笑えるかどうか」をチェックしてもらう必要があるようだ。これまでは本番当日のサプライズ要素を考慮して「隠れて」練習をしてきたのだが、筆者が演じる内容を知っており、また、日本語教師の「日本語許容範囲」が広くなりすぎるという傾向も確かにある。学生たちの達成感と自信を持たせるためには、事前に教員以外の日本人からのチェックを今後は入れることにしたい。

③目標言語と身体表現を用いて「伝える」「伝わる」工夫を試行錯誤することについては、たとえば事前に日本人学生の前で試演して「笑い」を得られなかった前述Aくんは、その原因について考え工夫して練習したと述べていた。しかし、そうした機会を持たなかった学生たちにとっては、とりあえず人々の前で「演じること」だけで精一杯になってしまったようだ。特にこの実践の対象が来日直後の留学生なので、各自で「試行錯誤」する機会を事前に得ることがむずかしかったかもしれない。この点についても、上述②と同様に、当日のサプライズ要素をなくすことなく、本番前に複数名の日本人に見せる過程を作る必要があるようだ。TAの先輩学生たちなどの協力を仰ぎ、検討したい。

そして、④来日直後の留学生を多くの聴衆（本学学生・教職員・地域のみなさん）が知り、交流の契機になることについては、当該学生たちのなかに「友人は別の機会に作っている」「この活動で交流が進んだとは言えない」という学生がいた一方で、交流の契機になったと明言する学生がいなかった。しかし、実はこの活動については、当該学生ではなく、聴衆の側（教職員、日本人学生たち、敬和学園高校関係者）から「おもしろいから今年もぜひ」「新入留学生を知るいい機会」「外国語活動の参考になる」などの評価を得ていて、それがこの実践実施者（筆者）の動機ともなっていた。実際に演じる当該学生たちに「交流の契機」としての実感があるとは言えないものの、来日直後の留学生を多くの関係者に紹介し、直接間接に彼らを支える人々を作る契機とはなっているように思われる。

このようなことから、本実践は十全な結果であるとは言えず改善の方途を探る必要はありながら、本学における来日直後の初級日本語学習者への言語教育方法論としての小唄上演は、一定の評価を得られるものと考えられる。

### 【参考文献】

- 川崎加奈子（2014年）『『落語』と『グローバル人材』－伝える力を養う教材としての落語の可能性－』『長崎外大論叢』第18号、pp41-54
- 酒井たか子（2001年）「中上級日本語学習者が落語を通して学べるもの」、『日本語教育方法研究会誌』8（2）、pp14-15
- 土屋千尋（1993年）「『時そば』をきく：落語を使用した授業例」第6回日本語教育連絡会議総合報告書、pp101-115
- 畑佐一味（2014年）「日本語学習者による小噺を指導するためのワークショップ」第6回国際言語表現学会資料