

日本語教育における一つの取り組み－演劇活動の実践から－

宮原 温子

(留学生別科)

An Experiment in Japanese Education – Drama activity –

Atsuko MIYAHARA

(Department of Center for Japanese Language Education)

目白大学留学生別科の日本語中級前半レベルの授業（2016年春学期、2017年春学期）において実践した演劇活動2回の報告である。この活動では学習者全員が台本作成から発表までを行った。台本作成、練習、発表、学習者間・学生教師間のやりとりの増加により、口頭表現能力を含めた日本語能力が上達し、概ね日本語学習への好感度も上がったことが明らかとなった。前者の活動で課題となった事項を解決すべく、後者の活動ではスケジュールを再考し、観客の理解を意識した台本作成の練習を行なった。課題解決と共に、活動進度に対する学習者の一傾向を把握することができた。2回の活動を通じて判明してきたのは、演劇におけるオーディエンスデザインと学生の意識化である

キーワード：日本語教育、口頭表現、演劇、台本、オーディエンスデザイン

はじめに

本稿は、目白大学留学生別科 JALP（日本語専修課程）2016年春学期 N3 クラス（中級前半レベル）の「口頭表現演習3」における演劇活動と2017年春学期中級前半レベルの学生対象の「発表プロジェクト3」における演劇活動の実践報告である。

「口頭表現演習」は留学生別科から指定された教科書があり、中級レベル前半は場面シラバス・機能シラバスで、目的達成のための表現を学習し、最終的にはその表現を使ったロールプレイをしながら実際に使えるように練習していくことが多い。ロールプレイの活動をする中で、学生がその役らしさを表現することに少なからず興味を持っていること、ロールプレイという限られた範囲の中であっても独自性を表そうとすることに気づき、彼らの口頭表現学習のバリエーションが広げられないと考え始めた。稿者は2002年米国カリフォルニア州のカレッジでフランス語による語劇¹の経験をしており、中学高校では演劇部に所属していたため、声と体を

使って表現するおもしろさ、ことば一つ一つの大切さ、皆で作る上げる充実感を知っている。2008～2011年には目白大学留学生別科 JASP（日本アジア専修課程）²の授業においてスキットを取り入れていたこともある。このようなことがあり、数年前から JALP の「口頭表現演習」中級レベルクラスで演劇活動を数回実施していた。中山（2012）は「（演劇活動は）深いコミュニケーションを行う機会になる」と、河内（2015）は「（留学生だけでなく、日本語が十分でない外国人にも）日本語教育のアプローチの一つとして演劇が活用できる」と述べている。これらを受け、この度、改めて演劇活動の記録を取り学生背景・意識の変化の調査、演劇活動が口頭表現能力の上達に貢献するものであるかを考察することにした。

河竹（1978）は演劇の三要素を俳優、戯曲（あるいは作者）、観客としているが、当活動では、この三要素を学生が担うことにした。台本作成は、場面・人物・人間関係の移り変わり・ことの起こりと結末を把握し言語化していく能力の上達に結びつく。演

じること、社会的役割によって話し方が異なることを知り、実際にコントロールしながら話す練習になり、観客となることはメタ認知能力の上達につながるだろうと考えた。同時に、活動のあらゆる場面でやりとりが活発に行われ、それによって口頭表現能力が上達することも期待した。

1. 実践の流れの概略と調査方法

演劇活動の実践は2回行なったが、1回目は2016年春学期「口頭表現演習3」において、2回目は2017年春学期「発表プロジェクト3」においてである。

中級前半レベル履修科目は必修科目として「総合日本語3」「文法演習3」「文章表現演習3」「口頭表現演習3」「聴解演習3」「読解演習3」があり、選択科目として「発表プロジェクト3」「日本文化事情」「現代社会事情」「漢字語彙演習3」「能力試験対策」「留学試験対策」がある。

実践を行なった「口頭表現演習3」と「発表プロジェクト3」は年度の違いから履修者は異なる。

活動のおおまかな流れは、両者とも演劇活動への導入、台本作成、練習、発表であるが、「口頭表現演習3」と「発表プロジェクト3」は活動にかけた授業時間数が異なるため、まず2.(2)において「口頭表現演習3」での1回目の実践の概要と流れを、3.(2)において「発表プロジェクト3」での2回目の実践の概要と流れを記す。

(1) 調査方法と内容

調査方法は、活動前アンケート・活動後アンケート、観察（主にフィールドノート）、発表の記録動画・観客となった学生が再生したストーリーの分析である。これは、2回の活動に共通している。

彼らの背景を把握するために、活動前アンケートとして演劇への興味、演劇経験の有無、語劇の経験の有無などを尋ねた。活動後に、学生の成長や意識の変化を見るために、日本語による会話量の変化、日本語能力向上の認識、日本語学習への好感度の変化、活動の感想を尋ねるアンケートを行った。

調査対象の学生には研究のためにアンケートの一部や活動の記録等を使用すること、アンケートは答えられる範囲でよいこと、また個人情報保護を厳守

することを口頭で説明し、承諾を得ている。

2. 「口頭表現演習3」における演劇活動

(1) 学生の背景

2016年春学期中級前半クラスは、私費留学生11人、交換留学生8人の合計19人で構成されている。国籍は中国、韓国、フランス、ベトナム、台湾である。語劇の経験がある学生は6人おり、その内の2人は日本語による語劇を経験している。2人とも韓国の学生である。演劇をすることに興味があるのは4人、ないのは4人、どちらでもないのは11人である。

学生の日本語レベルと日頃の学習態度などを考慮し4～5人の4グループに分け活動を行なった。

(2) 実践の概要と流れ

一学期は16週あるが、演劇活動に充てたのは学期後半である。学期前半は、機能別会話の表現を学習し、それをういたロールプレイを行なった。ロールプレイでは、ぎこちなさが見られたので、事前に具体的な場面を設定し、座位か立位か、話しかけられたら振り向くようにするなど指示をした。その練習を通して、位置・動きの意識化を図った。ロールプレイを見ているクラスメイトも言語による表現だけでなく、非言語の表現にも注目するようになった。

学期後半の6週（12時間）を演劇活動に充てた。まず、1～4週目に発表前アンケートの実施、ストーリー決定、台本作成、読み合わせ、3～5週目に練習、小物・衣装・効果音等の準備へと移り、最終日に発表、発表後アンケートを行った。

(3) ストーリーの決定と台本作成

劇は5～10分で全員が出演するという条件を設けが、ストーリーは自由とした。既成のものアレンジが1つ、既成のキャラクターを生かしたものが1つ、既成のものからヒントを得たものが2つである。劇の題とあらすじを紹介する。

表1 「口頭表現演習3」劇の題とあらすじ

題	あらすじ
偽物コナン	コナンと称する私立探偵が事件解決に一役買おうとするが、実は、その探偵は偽物であり、しかも殺人事件に紛れて窃盗をする。事件は意外なハッピーエンドを迎える。
3秒の妹	ネットサーフに明け暮れる青年。オンラインショップで妹を作るキットを見つけ即購入する。気ままな彼は妹に不満があると、すぐに追い出しては新しい妹を作る。しかし、最後には彼自身が消されてしまう。
ローズのラブストーリー	ローズには恋人がいるが、一緒に出かけた先で知り合ったイケメンピアニストにひかれる。そのピアニストにアプローチするが、かわされてしまう。それどころか、ピアニストはローズの恋人に告白し、彼らは付き合い始め、ローズは一人になってしまう。
シンデレラ	継母と義兄にこき使われるかわいそうな少年シンデレラ。お城で行われる婚活パーティーに行けず嘆いていると、妙な魔法使いのおじさんが現れ、助けてくれる。しかし、その魔法使いは曲者だった。ハッピーエンドを迎えないシンデレラストory。

学生はストーリーを観客にわかってもらえることを目標として台本作成に取り組んだ。台本作成は、グループの仲間で話し合いながら進めた。教師はグループの傍らで観察しながらフィールドノートをつけ、適宜、学生をサポートした。ある学生がせりふやト書きを書く場面では、その学生が適切な表現や正しい表記ができるように、グループメンバーが促したり励ましたりするやりとりが見られた。ほとんどの学生がストーリーの提案と台本作成に積極的に参加していた。下に、台本作成時のやりとりの一部を2つ紹介する。

1 〈状況〉学生AとGが話し合いながら、学生Aがせりふを書いている。教師はやや離れた場所で、フィールドノートをつけている。

SG:「お前、なぜ怒ってるの?」シンデレラ・・・

SA:魔法使いが?

SG:「助けて・・・」

SA:「おれが助けてくれる」「助けてあげる。」

SG:うん、うん。

SA:でも、値段がある。

SG:値段?「何がほしい?」

SA:何も言わない。

SG:「何がほしい」必要ですよ。

2 〈状況〉グループ4人全員で場面1のせりふとト書きについて話し合い、学生Mがノートに書き、それを見ながら学生Cがワードに入力している。教師はやや離れた場所でフィールドノートをつけている。

SC:ピアノを弾く人、何と言いますか。

SR:ピアノ・・・

SC:先生。ピアノを弾く人、何と言いますか。

教師:プロフェッショナルですか。

SC:はい。

教師:ピアニスト。

SC:あ～、ピアニスト。(学生Mに向かって)カタカナで書いてください。(全員が笑う)

SM:ははは。(ピアニストと書こうとするが、ピアニストと書いてしまう)

SC:ピ、ア、ニ、ス、ト。ド?ピアニスト?それは何ですか。

SM:ははは。(書き直す)

これらのやりとりから交渉や協力、自分より能力の高い者から言語を習得する(エリス(Ellis)1997)様子がみられた。

「ローズのラブストーリー」の第一回目提出台本の一部とそれを修正したものを紹介する。

第一回目提出「場面1」

場所:ローズの部屋

時間:夕方

ローズ:マリ! マリ! マリ! 何やってんだよ!早く、おいて!

マリ:はい! すみません!

ローズ:今何時?

マリ:今、7時半です。

ローズ:ジャック遅いよ・・・

マリ:素敵なドレスですね

ローズ：もちろん！ 私が着ているから。
マリ：先日、他の人から聞いた噂なんですけど、とてもハンサムな男性ですてきなピアニストだと聞きました。
ローズ：そうなの。
マリ：そうですよ。けさその人が見えました。本当に、いけめんですよ。
ローズ：そう。
ジャック：ローズ！ 行こうか？
ローズ：ジャック！ 遅いよ！
ジャック：ああ、ごめん、ごめん。
ローズ：あ、もう～

修正版「場面1」

場所：ローズの部屋
時間：夕方
ローズ：マリ！ マリ！ マリ！ 何やってんだよ！早く、おいで！
マリ：はい！ すみません！
ローズ：今何時？
マリ：今、7時半です。
ローズ：え？ ここに集まる時間は7時だったよね…ジャック来ないね…最悪の彼氏
マリ：すてきなドレスですね
ローズ：もちろん！私が着ているから。
マリ：これから行くレストランのことなんですけど、そこにいるピアニストってとてもハンサムらしいですよ
ローズ：そうなの。
ジャック：遅れてごめん。
ローズ：ジャック！ 遅いよ！
ジャック：ああ、ごめん、ごめん。じゃあ、行こうか
ローズ：あ、もう～

劇の冒頭部分だが、第一回目提出台本では、登場人物ローズとジャックの関係については、親密な仲であること以外は不明である。また、ジャックが遅れてきたことが最後になって明確になるというように、観客は人間関係や状況を正確に把握できないまま、次の場面2を観ることになる。河竹（1978）は劇には対立葛藤があると述べているが、対立葛藤に

関係する登場人物の背景や状況が正確に把握できなければ、それを理解するのは困難だろう。今回は学生と教師で話し合いながら、そのセリフで観客に何が伝わり、何が伝わっていないのか確認する作業を行なった。修正された台本では、ローズとジャックが恋人同士であり、7時にジャックがローズのもとに来ることになっていることが明確にわかるセリフに修正されている。

(4) 練習

台本が早く完成したグループから読み合わせ、演技の練習を開始した。教師からの活動の指示が出る前から台本作成と並行して自主的に読み合わせを始めたグループがあった。そのグループは教室の空き空間で動きをつけながら練習も始めた。それは他のグループへのよい刺激になったようである。

全グループの台本が完成してからは、各グループが教室に空間を作り部分練習を行った。再度、読み合わせをしたり、一人一人がセリフを覚えることのみ集中するという様子も見られた。教師は各グループをまわり、セリフの言い回し、発声、位置・動き・表情等を指導した。

(5) 発表

クラスメイトが観客となって教室で発表を行なった。不明瞭な発音、緊張した様子は見られたが、大きな問題はなかった。河竹（1978）は、演者観客は関連連しており、観客の心的行動を起こすばかりでなく演者の心的行動も起こすという相互交流があると述べている。この発表においても、観客から期待通りの反応があり、学生の熱演に対して掛け声や笑い声が出るなど、演者と観客の呼応が見られた。観客に発表後、ストーリーを簡単に書いてもらったが、問題なく伝わっていた。

(6) 振り返り

活動後アンケートによって、以下のようなことが判明した。

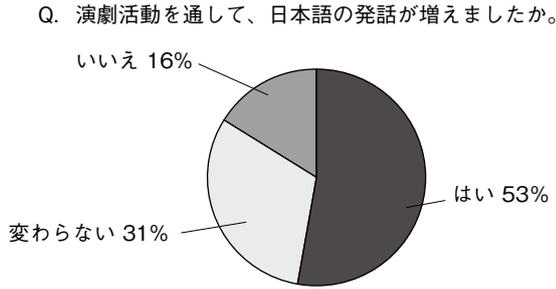


図1 日本語発話量の変化

半数以上が発話量の増加を認めている。学生同士の発話のみならず、教師とのやりとりの増加も含まれている。

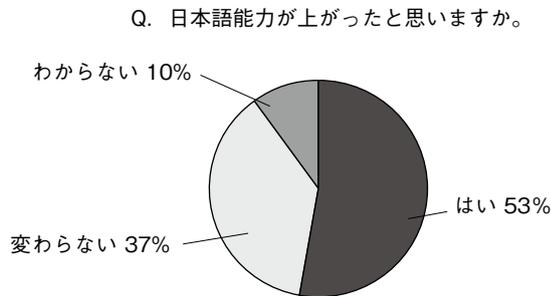


図2 日本語能力向上に対する認識

半数以上が日本語能力向上を認めている。複数回答可として、技能別の向上を尋ねると、8人が話す能力、7人が聞く能力と回答しており、予想された回答だったが、2人が読む能力、1人が書く能力と回答しており、意外な回答も得られた。おそらく、台本作成によって、その能力が向上したと感じていると予想する。

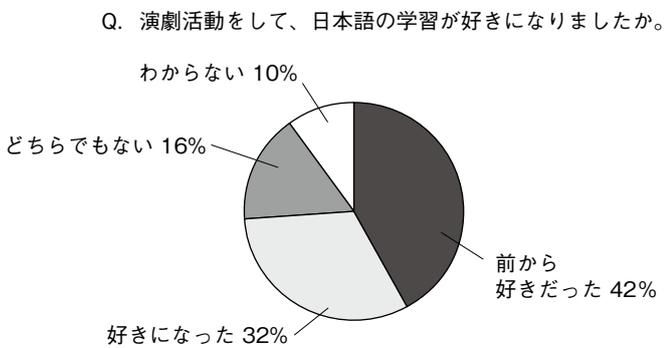


図3 日本語学習への好感度

日本語学習への好感度の変化については、肯定

的な態度が75%を占め、特に「好きになった」が32%と日本語学習へのモチベーションの向上・維持に貢献していることが明らかとなった。劇をすることに興味がない学生が4人いたが、4人とも日本語能力の向上、あるいは現状維持を認識しており、日本語学習への好感度は肯定的なものであり、演劇活動は彼らにとっても意義あるものであったといえそうである。

また、「グループで一緒にするのは本当に楽しかった」「外国語で劇をするのは初めてだったが面白かった」「グループの仲間と仲良くなった」「今学期のいい思い出」「難しかった」「時間が足りなかった」「緊張した」などの感想が聞かれた。声を出し、動き、グループ全体の発話・位置・動きを把握しながら自身をどのように表現するかという練習を積み重ね、それが発表という形で実った時の達成感、開放感はい他の活動では得られないもののように思う。

(7) まとめ

学生同士で、不明瞭あるいは不適切な表現を指摘したり、直したり、正しい読みを教えあうなどの様子が見られた。また、自分自身の発話、友達の発話、非言語ツールに対するモニター能力が向上したと思われる。教師とのやりとりも増加し、教師自身も学生の結束力が高くなり日本語発話量は学期前半より増加したと感じられた。

演劇活動に対する感想、日本語能力に対する認識、演技での発話の分析、教師の所感から大半の学生に口頭表現能力の向上があったと考える。

演劇活動への肯定的な感想が聞かれ、日本語学習への好感度もアップあるいは現状維持がみられたことから、演劇活動は口頭表現演習の一活動として適当なものと言えるのではないだろうか。

しかし、一方、課題も示された。まず、学生の感想にもあったが、練習時間の不足である。教師側も4グループの台本や演技の指導をきめ細かく指導するのは困難であった。次に、劇のストーリーの許容範囲である。今後は、ストーリーに条件を設けるという方法もあるが、学生同士で気づき、適切性を話し合うことを優先したいと考える。最後の課題は、台本作成における観客の理解への配慮をより意識することである。

3. 「発表プロジェクト3」における演劇活動

「発表プロジェクト」は、一つあるいはいくつかのプロジェクトを組み、学期を通して練習を重ね、その結果を発表することを目標としており、具体的な授業内容は担当教員の采配に任されている。

この章では、2.(7)で述べた課題の解決試行とその結果、そして、新たな課題を中心に記す。

(1) 学生の背景

2017年春学期「発表プロジェクト3」は私費留学生9人、交換留学生1人の合計10人で始まったが、学期半ばに留学生1人が退学し9人に減った。アンケート結果については学期最後まで受講した9人の結果を対象とする。国籍は中国、ネパール、イギリス、ベトナム、台湾である。語劇の経験がある学生は1人で、中国の大学で英語による語劇を数回経験している。演劇をすることに興味があるのは8人、どちらでもないのは1人である。

(2) 実践の概要と流れ

「発表プロジェクト3」は実質30時間（15週間）ある。まず、活動前アンケートを実施した。15週という長いプロジェクトの開始時に、クラスメイトが打ち解け、情意フィルターを下げる必要があると考えた。その方法として、輪になってお互いのニックネームを覚えるゲーム、動きで状況を伝えるゲームなどを取り入れた。1～5週目では、昨年度の学生の発表動画視聴、歌舞伎や現代劇の動画視聴、自国の演劇紹介、練習用台本³などを使用した演技練習、台本作成練習、スキット作成・発表を行なった。その他、発声練習や「早口言葉」によって大きな声を出す抵抗感を減少させた。6～15週目は、最終発表に向けてストーリー決定、台本作成、読み合わせ、練習、小物・衣装・効果音等の準備を行い、14

週目にクラス内でリハーサル、最終日に発表を行なった。

(3) 課題の解決 - スケジュール・台本作成の練習

課題であった練習時間不足解決のために、余裕のあるスケジュールを組んだ。「口頭表現演習3」における活動では、約5時間をあてたが、今回は約8時間を確保した。

前回の活動で課題となった観客への意識化であるが、まず、練習用台本を読み合わせながら、状況の変化や登場人物の感情の変化を確認する作業を行なった。次に、ワークシートを使って、観客に対して伝えたいことが十分に伝わるセリフになっているものと不足しているものを比較し、相違点を見つけ、どちらがよいか、なぜそれがよいのか、皆で検討した。

(4) ストーリーの決定と台本作成

期末の発表に向け2つの5人グループ（以後Aグループ、Bグループと記す）になって活動を始めた。両グループともストーリーは既成のものアレンジである。必要な部分のテロップを参考にしたり、話される英語を日本語に訳したり、動画を視聴し書き取るなど、いくつかの方法を試行していた。題とあらすじを紹介する。

当初、Aグループの台本は、不要な場面や場面のつながりに不自然さがあった。また、学生自身が意味を理解していないことばを使用している箇所が多々あった。教師から質問する方法で、セリフから場所や登場人物の関係が伝わるか否かを学生に意識させた。一部は解決したが、未解決の部分が残った。

Bグループは台本が50%出来たところでメンバーの一人が退学し、4人に減ってしまった。急遽、登場人物の削減、配役の見直し、セリフの書き直しをしなければならなくなった。教師が入力を手伝い、遅れを取り戻した。Bグループには、明確なリーダー

表2 「発表プロジェクト3」の劇の題とあらすじ

題	あらすじ
タイタニック (Aグループ)	富豪令嬢のローズは意に沿わない結婚に悩み、豪華客船タイタニック号から身を海に投げ自殺しようとするが、ひよんなことから乗船していた貧乏青年ジャックに助けられる。二人は恋に落ちるが、岩礁にぶつかったタイタニック号とともに海に沈んでいく。
千と千尋の神隠し (Bグループ)	湯婆婆の罠で豚に変えられた両親を必死に探す千尋。周りの人に鍛えられ、助けられ、やっと人間に戻った両親と再会する。固い友情で結ばれたハクと再会を誓って去っていく。

はいないが、4人皆が遠慮なく意見が言える関係ができており、困難な状況を穏やかに解決していった。

(4) 練習

メンバーで動きやセリフの意味を確認しながら練習する B グループのやりとりの一部を紹介する。

ST: O さん、ここで着替える?

SO: ううん。

ST: じゃ、まわってローカに行って着替える?

(手で動きを示しながら)

ここで薬作る?

SO: うん。

.....

ST: 「ちょっと待って」これは、せんばば、どこに行くの?

SK: おかしいね。

全員: おかしいね。

SO: じゃ、ここ要らない。戻る、ここで。

ST: 「じゃまじゃま」(次のセリフを言ってみせる)

SL: かばん、こう持つ?

SO: そのまま持って。私、忙しそう。

SL: ちょっとびっくりしている? 「あなた、誰?」
「あなた、誰?」

SO: 「あなた、誰?」

SL: 「あなた、誰?」誰に言う? 「あたいが殺されちまうよ」

SO・SK: ちひろ。

ST: 靴、靴下、脱ぐの? (このセリフを) 消した方がいい?

SO: そのまま言います。

セリフの要不要を皆で検討し、意味を確認し、動きのアドバイスを求め、それに応えている。セリフの発話はもとより、調整のための不断のやりとりが行われていた。

(5) 発表

最終日の発表は、思いがけず「発表プロジェクト1・2」クラスと合同発表会を行なうことができた。ロビーや国際交流センターに合同発表会開催のポスターを貼り出した結果、スタッフ、JALP 生、JALP の教師が見に来てくれ、「発表プロジェクト3」

の学生は緊張が高まるとともに、それを乗り越えようとする意思が強化されたように見受けられた。

今回の発表は、A グループ、B グループの両者とも周知のストーリーであるためもあって、大筋は伝わっていたが、A グループの「タイタニック」の登場人物2人は主人公とどのような関係にあるのかほとんど伝わっていなかった。後日、動画を見た日本語教師から発音が不明瞭で聞き取れないという感想が聞かれた。

(6) 振り返り

発表後に、日本語の発話量の変化、日本語学習への態度の変化等をアンケートで調査したが、昨年度の「口頭表現演習3」におけるものと同様に、日本語発話量が増加し、好感度がアップし、「楽しかった」「仲良くなれた」「この活動はおもしろい」などの感想が聞かれた。この「発表プロジェクト3」を履修した学生の中に、初級レベルの漢字が読めない学生と初級後半文法未習得の学生がいたが、それぞれの得意な部分でグループに貢献し、お互いに不足する部分を補い合っていた。その寛容さには感服した。

また、最後の2週間の粘り強さには感動を覚えた。この「発表プロジェクト3」を履修した学生の中に、初級レベルの漢字が読めない学生と初級後半文法未習得の学生がいたが、それぞれの得意な部分でグループに貢献し、お互いに不足する部分を補い合っていた。その寛容さには感服した。

また、最後の2週間の粘り強さには感動を覚えた。演劇活動の終盤では、毎回、学生の柔軟性、個性を認め合う寛容さ、演技の練習に夢中になる様子に感激する。

(7) 課題解決の実施と結果

課題であった練習時間不足だが、アンケートには練習時間不足の回答はなく、一応解決されたように受け取れた。しかし実際は、A グループは台本作成が予定より2週間遅れ、練習時間にしわ寄せが来ていた。また一人の登場人物のセリフが極端に多いということもあり14週を過ぎてもセリフを覚えられなかった。14週目のリハーサル後にA グループは仕上がっていないことを実感し、自主的に数時間の練習を行なった。B グループは特に問題はなかったのだが、ブラッシュアップをしたようである。

以上から、発表日まで時間的余裕があると、台本作成のスピードが落ちる傾向があることが推測できる。また、今回は2グループで台本作成や練習の過程で競争する様子がなかったが、リハーサルでは、A グループはB グループの仕上がり具合に刺激を受けたようである。活動時間が短いと、練習不足と指導の不十分さが起こるが、4グループの競争や刺

激は活動を促すと言えそうである。

ストーリーの内容については検討を要するものはなかった。

4. 聞き手への意識化 - オーディエンスデザイン

日常のやりとりの参加者は話し手と聞き手であり話し手は聞き手に配慮しながら発話する。そのやりとりを、傍聴する人がいる場合もあるが、その時は「傍聴人」にも配慮することになる。

「口頭表現演習」の授業では度々ロールプレイを行なうが、スキット参加者同士で過不足ない質量の発話がなされる。クラスメイトの前で発表する際は、スキット登場人物の背景は既知であるため、声の大きさ等を「傍聴人」であるクラスメイトに配慮すればよい。

ベル (Bell 1984) は、オーディエンスデザインという考えを提唱している。オーディエンスデザインとは、「話し手」が払う注意の量・種類は、話し手から見た相手の立場、資格と関連しているというものである。「聞き手」は「話し手」が最も注意を払う相手であり、「傍聴人」、「偶然聞く人」、「盗み聞く人」へと順に注意を払う量が減少していく。

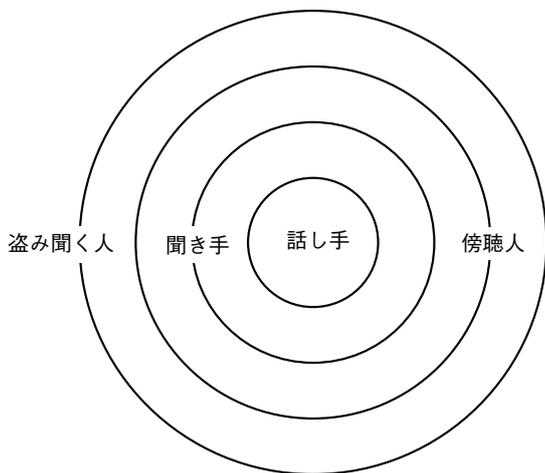


図4 ベルのオーディエンスデザイン

演劇においては、舞台上の「話し手」が最も注意を払う相手は観客になるであろう。舞台上の「話し手」の相手は舞台上の「聞き手」のように見えるが、演者は相手となる演者にあたかも話しかけるようにしながら、観客に話しかけている。

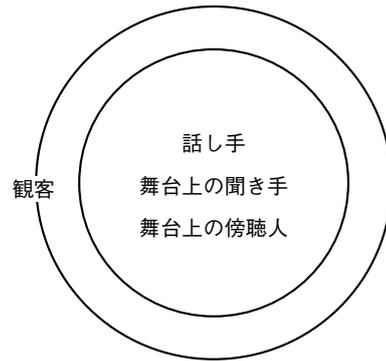


図5 演劇のオーディエンスデザイン (試案)

演劇では、観客への伝達手段として大道具、小道具、衣装、効果音などがあるが、主となる手段がセリフや表情、動きなどであることはいうまでもないだろう。よって、観客に登場人物、それらの関係、場面、ことの起こり、結末などを伝えるために、台本のやりとりはローコンテクストになる傾向があると考えられる。学習者は、日常でのやりとりやロールプレイでのやりとりとは異なることを意識しなければならない。「発表プロジェクト3」における演劇活動では、台本作成に入る前に、台本の読解を行い、同一場面を表す2つの台本を比較検討し、台本は観客に人物の背景・関係、状況が十分伝わるものでなければならぬことを学んだ。しかし、台本作成において、その練習が十分には生かされなかった。観客への意識不足は、どのグループにも見られる傾向である。

おわりに

2つの演劇活動は必修科目と選択科目という違い、クラスの規模と授業時間数の違いはあったが、両活動とも日本語能力向上に貢献し、学生のモチベーションを高め、クラスの結束力を強化するという肯定的な効果が見られた。グループ間の刺激が効果的な競争を生み出すことも判明した。

しかし、一方、観客へのさらなる意識化が必要であることが明らかとなった。相手に「何をどのように言えば誤解なく、十分伝わるか」を常に意識して形式を作り、非言語ツールを駆使しながら発話する練習は、日常生活のみならず勉学や仕事の場面でも有益である。演劇におけるオーディエンスデザインの研究を深め、具体的な学習方法を創出することが

今後の課題である。

注

- 1 学習言語による劇
- 2 2011年から現在までクローズしている。
- 3 野呂博子・平田オリザ・川口義一・橋本慎吾編 (2012)『ドラマチック日本語おコミュニケーション演劇で学ぶ日本語』リソースブック』ココ出版, pp.194-200. と稿者作成の練習用台本

《参考文献》

河内千春 (2015)「演劇を取り入れた日本語教育-「日本語でドラマを作る」クラスの活動を中心に-」『JAPL オンラインジャーナル』 Vol. 2、国際表現言語学会.

河竹登志夫 (1978)『演劇概論』東京大学出版会, p.4, 6, 149.

中山由佳 (2012)「ひとものをつくる-演劇作品作りの現場としての日本語の教室から-」『早稲田大学日本語教育実践研究』早稲田大学日本語教育センター.

野呂博子・平田オリザ・川口義一・橋本慎吾編 (2012)『ドラマチック日本語おコミュニケーション演劇で学ぶ日本語』リソースブック』ココ出版.

Bell, A. (1984) Language style as audience design 'Language in society' 13 (Oxford England) pp.145-204.

Ellis, R. (1997) Second Language Acquisition, Oxford University Press.

(受付日:2017年10月10日、受理日2017年12月17日)