

演劇・ドラマ的要素を日本語教育に導入する意義 —日本語コミュニケーション教育への一提言—

野呂博子
ビクトリア大学

要 旨

日本国外で学習する者にとって、コミュニケーション能力を育成する道は非常に限られている。そこで、演劇・ドラマが日本語教育に対して持つ可能性は大きく、また魅力的である。なぜなら、演劇は話し言葉、すなわち単に会話から独り言まで、人間が話すさまざまな種類の言語形式を使った芸術活動だからである。いわば、話し言葉の運動場、つまり話し言葉の訓練をする上で最適な場なのである。

本稿の目的はなぜ筆者が演劇・ドラマ的要素を日本語教育に導入するに至ったかの経緯を含め、その理論的・実践的意義を探ることにある。

1. はじめに

日本の社会では、長年書きことばにくらべて話し言葉はあまり重要視されなかったという事実がある。話しことばが軽視される原因の一つは話しことばの手段として用いられるのが、音声であるという点であろう。音は瞬間的に消えてしまい、捉えにくく、そのために信頼のてがかりにしにくい。また、劇作家平田オリザ氏（1998a）が指摘するように、日本社会において話し言葉は未知の人とのコミュニケーションのためというより、お互いに同じであることを確認しあい、連帯感を見出すことに従来大きな役割を果たしてきた。そのような状況では話し言葉としての日本語を指導するノウハウは発達してこなかったということになる。母語としての日本語だけでなく、外国語として日本語教育に関わっている人たちも、どちらかという初級の段階に発音、イントネーションといった音声、音韻面の指導に時間をかけるけれど、その後は話し言葉にあまり時間をかけないとい

うのが普通ではないだろうか。中級・上級に進むにつれ、日本語学習者は目標言語で日本語母語話者と流暢に意味のある会話をしたいと要求するようになる。しかし、実際に日本語母語話者と話す機会を設けても話が弾むわけでもなし、ますます欲求不満が募るばかりである。特に日本国外で学習する者にとって、発音やイントネーションを改善する機会は日本語学習の期間が長くなるほど減少する。会話能力、ましてやコミュニケーション能力を育成する道はほとんど絶たれているといっても過言ではない。

そんな絶望的な状況の中で、ドラマ・演劇が日本語教育に持つ可能性は大きく、また魅力的である。なぜなら、演劇は話し言葉、すなわち会話から独り言まで、人間が話すさまざまな種類の言語形式を使った芸術活動からである。いわば、話し言葉の運動場、つまり話し言葉の訓練をする上で最適な場なのである。フィッツギボン（1993）が述べるように、外国語のクラスにおいてドラマの持つ有効性は数多い。1) 目標（target）言語を用いて、意味のある、流れのあるインターアクションが生まれやすいこと；2) 音声、韻律上の特徴が、断片的でなく、インターアクティブでコンテキストのある場面で学べること；3) 新出語彙、表現が断片的でなく、意味のあるコンテキストの中で学べること；4) 目標（target）言語を習得する上で自信が生まれること等が挙げられる。さらに話し言葉に必ず伴う身振り、表情、間、話し手同士の距離などの非言語的要素も自然な形で学べる。日本語、特に成人の場合、感情は言葉で表現されることは少なく、非言語的コミュニケーションによってなされることが多いため、演劇的学習はいつそう効果的であろう。

本稿の目的はなぜ筆者が演劇・ドラマ的要素を日本語教育に導入するに至ったかの経緯を含め、その理論的・実践的意義を探ることにある。

2. 問題提起：日本語学習者が抱えるコミュニケーション上の問題点

外国語学習の動機・目標の一つとして学習している言語を使って、その言語の母語話者と話すことが挙げられるであろう。特に北米などで日本語を学ぶ学習者はこの傾向が強い。しかしながら、そもそも日本語の語彙が少ないところに、文章を作るだけの文法力、また言語運用能力が身につけていないのであるから、せっかく日本語母語話者を呼んでも、話が弾むはずもない。「はじめまして。私はマイクです。2年生です。」程度の自己紹介で話は終わってしまう。

それでは、中級以上の学習者はどうだろうか。語彙、文法の基礎を習得しているので、習ったことを応用したら日本語でコミュニケーションができるのだろうか。中級以上の講座では、日本へ留学して帰ってきた学習者と日本へは一度も行ったことがない学習者が同じクラスを履修することがある。日本である期間生活したことがある人は往々にして、日本語で話すことにあまり抵抗を感じない。また「日本語が上手」と日本人に褒められることが多いと思われる。その評価を額面通り受け取り、自分は日本語を話すのが非常に上手であると自信を持ち、ますます話すのが好きになるという場合もあるだろう。文法、語彙、また敬語などの待遇表現上の間違いがあっても、なんとか意思の疎通はできる。間違いを直される場合はよいが、ブロークンジャパニーズのまま自信過剰になる場合もある。こんな学生がクラスにいと、日本に行ったことがない学生には大いなる脅威となり、この日本帰りの学生ばかりがクラスで話し、他の人たちは委縮して貝のようにだまりこむという図式になる。日本帰りの人も日本へ行ったことのない人もコミュニケーション上の問題はあり、それぞれが違った性質の問題を抱えている。

日本へ行ったことがなくても、日本人の友達がいなくても、コミュニケーション能力の高い人はいるが、ここでは日本の外で日本語を学んでいる人たちが抱えがちな問題点をいくつか挙げてみたい。

文法、漢字などのテストではいつも満点で、完璧主義に近い学生が陥りやすいのは、間違いを恐れるあまり、緊張してしまい、ことばがなかなか出てこないという問題である。その結果、発話を最小限にしてしまう。コミュニケーションを簡略化して、挨拶を抜きにしてしまい、相手には大変失礼な印象を与えることがある。本当は礼儀正しく親切な人なのに、無礼な人と誤解される危険性がある。日本語母語話者は学習者が文法や発音の間違いを犯しても寛大であるが、コミュニケーション上のエラー、たとえば挨拶を忘れてしまうとか、適切な待遇表現を使わないなどという誤りには、手厳しい。コミュニケーション上のエラーとみなさず、話し手の性格だと誤解してしまうことがある。(Bardovi-Harlig & Hartford, 1990)

では、現在日本にいる学習者または過去に日本に滞在していた人たちは全く問題がないのだろうか。

日本から戻ったばかりの学生にとって、第一の、また最大の問題は自分の話し言葉に問題がないと思っている点である。自信を持つことは言語運用にとって大変重要な要素だが、日本語を話すことに問題がないと思うのはそれこそ問題である。特に話すことに重きを置き、話すことを楽しむ文化から来た学習者は話しすぎて、相手の話を聞かないという間違いを犯しがちである。

話す相手、状況、話題などによって、待遇表現を適切に選ぶという能力は上級の学習者でもなかなか習得するのは難しい。敬語を使いすぎて、話す相手との距離を取りすぎたり、また親しみを増そうという動機からくだけた文体を選び、目上の人に失礼な人だと思われたりすることもある。問題なのは、自分が間違いを犯していることに気付かずにいることだ。日本語母語話者でも待遇表現の調整というのは訓練の必要があるものであるから、外国語として日本語を習っている人たちにとっては難関であるのは当然であろう。待遇表現というのは単に適切な文体、表現が選択できるだけでなく、イントネーション、声の大きさ、口調など、言い方にも調整が必

要なうえに、姿勢、身振りなどの非言語要素も大変重要な役割を果たしている。極端な例を挙げると、謝罪する場合、どんなに言葉を尽くしても、言い方や態度が横柄に思われたら謝罪は成立しない。その逆に、無言でもお辞儀などの非言語コミュニケーションの方がはるかに謝罪の意思を伝えることができる場合もある。日本語学習者によく見られる間違いは言葉の選択、言い方、態度がちぐはぐで統一されていない点だ。たとえば、先生の研究室に入るなり、どかっとイスに座り、それから敬語で「先生、今お忙しいですか？」などと聞く学生だ。また自己紹介をしてお辞儀をする際にポケットに手を入れている学生など、例を挙げるとキリがない。

日本語を学んでいる人たち、特に日本以外の地で日本語を勉強している人たちにとって、最大の難関は日本語を聞いたり、話したりする機会が非常に限られていることだ。最近では DVD やインターネットで日本のドラマ、アニメを見たり、衛星放送で日本のテレビ番組を視聴することも可能だ。たしかに日本ドラマ、アニメ愛好者は語彙も日常表現も豊かであるが、この人たちの話し言葉はまるでアニメのセリフのようで、「鈴木君、やめたまえ。」などふつう耳にしないような表現を使うことも多い。それはテレビドラマやアニメのセリフはふつうの人が話す日本語とは少し違い、おおげさに表現されることが多いからである。日本語の音に接するという点ではドラマ、アニメの視聴は非常に有益であるが、これらの表現を話し言葉のモデルとするには少し問題がある。

3. 話し言葉習得のモデル：適切なインプットとは？

日本語学習者にとっての自然で適切な日本語コミュニケーションのモデル、外国語学習理論の用語を使うなら、日本語学習者にとっての自然で適切なインプットとはどんなインプットなのであろうか。また仮に適切なインプットがみつかったとしてもはたしてそれだけで外国語習得は可能なのだろうか。

日本語教科書の中でよく「会話文」として提示されているテキストは、往々にして会話としてはきわめて不自然であることが多い。川口（2005）が指摘するように、従来の日本語教科書では、各課の「会話」はその課で扱う文型や文法事項の意味、用法を認識させるために、その実例提示の場として機能することが多い。二人以上の登場人物に「会話」をさせるわけだが、なぜ「会話」が不自然なのだろうか。自然な会話とは一体どんな条件を満たしているのだろうか。高木（2005）によると、「会話」はある場において、ある動機を持つ複数の参加者同士の相互行為によって組織化される行為（p.8）と定義される。川口（2005）は日本語教科書会話の不自然さの根本原因は、第一に高木（2005）による会話の成立条件が満たされていないこと、すなわち動機が明確でなかったり、相互行為が欠如しているケースがしばしば見られることにある、と指摘している。

それでは、日本語母語話者間の会話が果たして、質の高い話し言葉学習のインプットとなるだろうか。日本語の母語話者であっても、素人であれば言い間違い、言いよどみなどが避けられない。また発声・発音も明瞭でない場合もあり、話し言葉学習の教材としては問題が多い。また、上述したようにテレビや映画などのせりふは、違った意味で不自然で「芝居がかって」いることが多い。

日本語学習者にとってのモデル、インプットについて提起する前に、日本語によるコミュニケーションの実態を把握する努力が肝要であろう。母語話者として、日本語教科書の会話が不自然であるのはなんとなくわかるが、何が不自然さを生じているのかを分析する必要がある。つまり、私たちはどのようにコミュニケーションを取っているのかを意識して、その実態を理解しなければならない。

「コミュニケーション」という言葉を聞いて、まず思い浮かべるのはおそらく話し言葉を用いての意思の疎通だろう。しかし厳密に考えるとコミュニケーションはさまざまな媒体で行える。言葉を介さない非言語コミュニケーション、絵画など視覚に訴えるコミュニケーション、手紙などの書き言葉でのコミュニケーション、またマンガのように、文字と絵の複合媒体によるコミュニケーションなど、いろいろ考えられる。さらに、言語コミュニケーションと言いながらも、コミュニケーションは言葉だけでは成り立っていない。つまり、動作、身振り、あるいは表情など、狭義の言葉以外のいろいろな要素によって、コミュニケーションは成立している。

(Goffman, 1981; Lemke, 1998) 言葉によるコミュニケーションを考えるには言葉だけを見ていては不十分だということが考えられる。言葉以外のことが日常的にあって、それがコミュニケーションの大切な要素として力を発揮している。言語教育を考えると言葉だけではなくて、言葉以外の側面を考えに入れることが重要ではないかと筆者は提起したい。

またさらに、「コミュニケーション」というとまず何か言いたいことがあって、それを相手に伝達するという図式を思い浮かべがちだ。たしかにはっきりとした意図がまずあって、それを相手に伝える状況も多々ある。仕事場で企画案をプレゼンする場合など、明確な目的、伝えたい内容がまずあって、それらの情報を効果的に聞き手に伝えようと最大限の努力をする。この場合の目的は聞き手を説得することにある。しかし、私たちの日常生活を振り返ると相手とコミュニケーションを取ることそのものが、目的になる場合の方が多いのではないだろうか。気の合う友人とのおしゃべり、近所の人にばったり会った時に交わす会話などはそのよい例だ。最近、特に若い世代の間では、携帯電話、パソコンでのメール、チャットの書き言葉によるやりとりが話し言葉によるやりとりの代わりをしているようだが、メールの書き言葉は話し言葉を模しているように思える。その意

味では、これも話し言葉による自己目的コミュニケーションの変種と考えられる。自己目的コミュニケーションの一つのかたちである雑談を例に、母語話者はどんなことをしているのか探ってみよう。人口知能開発を専門とする岡田（1997）によれば、人が本当に伝えたいことは始めから意識的に存在するのではなく会話の中で生まれてくる、あるいは結果として会話の目的のようなものが立ち現われてくる。コミュニケーションには「伝えたくて、または伝えようとして伝わること」と「結果として伝わってしまうこと」の二面性がある。従来のコミュニケーション観では前者の「伝えようとして伝わる」面が重要視されて、後者の「結果として伝わる」という面が軽視されていたようだ。以下にもうひとつのコミュニケーションに関する考え方を岡田の理論（1997、2001）を中心に紹介したい。

従来、見逃されがちであったコミュニケーションの側面は、人と人とのつながり、つまり関係性に焦点をおいている。対話をしている人たちは独立した主体が交互に情報をやりとりしているのではなく、むしろお互いの間の境界線があいまいになって、共同のシステムを作っている。この場合のシステムは固定したものではなく、リズムがあり流動的である。ジャズなどのジャムセッションを想像するとわかりやすい。それぞれの楽器が奏でる音楽同士が一緒になってハーモニー、リズムを作っていく。普通、ジャムセッションは即興で行われるが、演奏家一人一人がいくら上手でもそこにシステムが生まれないとただの雑音の寄せ集めになってしまう。演奏家の奏でる音楽の間に関係性がジャムセッションの命ということであろう。ジャムセッションのようなことを可能にするのは一体何なのだろうか。仲間の演奏者にただ合わせてついていくのではなく、（それだとテンポが遅れてしまう）、自分の「身体」を他者の「身体」と融合させるということが無意識にしている。この融合を岡田は「相互のなり込み」と呼んでいる。

さて言葉に話を戻そう。対話をしている二人は、二つの主体がばらばらな状態で交互に言葉をテニスボールのようにやりとりしているのではなく、むしろ二つの身体がお互いの身体になり、入れ込みあって、一つの流れもしくはシステムを作っている。このような状態を「間身体的な場」と現象学では呼んでいる。たとえば、AさんとBさんという人たちが教室の片隅にいとす。このとき、個人的な意識のレベルではAさんとBさんの二人が一つの場を作っているということに焦点を向けるのは難しい。しかし、身体レベル、たとえばゲームなどの身体活動を二人で行う際に、Aさんの身体でありながら実はBさんの身体とAさんの身体が一つの「場」を作っていることを実感できる。つまり人が一緒にいる場で現れるダイナミクス、関係性が二人のからだを通して出現する。

日常の雑談も「なり込みの場」を介して他者との関係性が築かれ、調整されている。たとえば、昨日みたテレビ番組、学校で起きた事件などを友人同士で再構成する「共同想起会話」では、同じような発話が同時に出現することがある。二つの身体が一つの発話を作るのを楽しんでいるように見える。他にも一つの文を二人で完成させる、相手の言葉が終らないうちに自分の言葉をかぶせるなど、「相互のなり込み」は日常、私たちがよくしていることだ。言葉を介さなくとも、一緒にごはんを食べたり、テレビを見たりすることで、相手の考えていることや気持ちがなんとなくわかることがある。一緒に何かを見るという過程、つまり共同で同じことがらに注意を向けるという過程で、お互いの気持ちが通じ合ったような気になるということであろう。

4. 演劇・ドラマ活動：インプットとアウトプットの統合

第二言語習得理論の発展に多大な影響を与えた Krashen (1981) の仮説の一つとして、「習得—学習」仮説が挙げられる。言語的知識は無意識に行われる「習得」(acquisition)と意識的に行われる「学習」(learning)

の二種類に分類される。Krashen (1981) は「発話における流暢さ」(fluency) は「習得」によってしか獲得できないと主張している。また Krashen (1981) は、学習者にとって肝心なのは、意味の追究だと述べている。しかし、Swain (1995) が反論するように、学習者は意味だけでなく、発話の形態にも注意を払うべきであろう。なぜなら、意味の追求のみに言語習得の中心が置かれることにより、Van Patten (1994) が主張するところの selective listening という問題が起こってくる。selective listening では意味内容の理解に注意が向けられ、それがどのように伝えられるかということについては注意が向けられない。学習者は内容がどのように表現されるかということについては注意を払わなくなってしまう。正確な統語論や形態論の知識なしでも談話を理解することはできるが、それなしでは正確に談話を生み出すことはできない。Nassaji (1999) が主張するように言語の形 (form) に関する指導と意味のあるコミュニケーション活動の統合を目指すべきであろう。そのために学習者に言語の形と機能 (form-functional) の関係に注意を向けさせるインプットと学習者によるアウトプットの両面が不可欠になる。

学習者のアウトプットの例に目を向けてみよう。従来のコミュニカティブ・アプローチでよく使われるロールプレイは学習項目を応用する機会を日本語学習者に与え、かつ学習者はこれらのアクティビティを通じ楽しさも経験できる。これらの活動を否定する意図は全くないが、話し言葉としての自然な日本語を学習するには、限界がある。パソコンゲームでおなじみのロールプレイングやコスプレも役になるという意味では語学学習のロールプレイと似ているが、「ロールプレイ」はもともと精神分析手法の一つとして生まれ、外国語教育に取り入れられる前からカウンセリングの分野ではよく使われてきた。日常生活の中で人は必ず様々な役割を背負って暮らしている。しかし、その中で、常に同じような役割ばかりをこなして

いると、新たな人間関係を作り出すことは困難になる。カウンセリングでよく使うロールプレイとは、参加者が自由な雰囲気の中で、あるテーマについて即興的に役割を演じ、協同して、役割行動の変容を図るもので、日常生活におけるそれぞれの役割を見直し、新しい状況に応じられるようになることを目的としている。日常生活で常に同じ役割を演じていると、その型にはまってしまい、新しい状況でうまく適応できなくなりがちである。ロールプレイングでの新鮮な役割体験は、新しい役割を日常生活に取り入れる原動力となる。カウンセリングで特に強調されるのが、自分を解放し、新たな自分を見つけるという点である。言いかえると、外から規制、要請されて自分を変えるのではなく、自分の中から自分自身を変えるということだ。

では、カウンセリングでの「ロールプレイ」と通常、語学教室で行われている「ロールプレイ」の大きな違いは何だろうか。

第一に、ロールプレイの目的が異なる。カウンセリングでは自分自身を変容させるという目的があるが、語学教室では習った文型やコミュニケーション機能の応用が主なる目的だ。第二に、ロール、すなわち役割に対する見方が全く違う。目的とも関連するが、カウンセリングではまず通常自分がどんな役割を演じているかを知るところから始まる。自己認識を抜きに通常とは違う役割を演じることは不可能である。語学教室では学習者が誰なのかをまず知るというステップは省かれている。

語学教育がカウンセリングを始めとして、自己発見、自己解放を目的とするロールプレイから学ぶことは大いにある。外国語教育は文法、語彙などの習得も当然重要である。しかし、言語を通じて自分の文化とは違う文化に接するという意味で自分の文化を知る貴重な機会を得ることが可能だ。また外国語を使ってコミュニケーションをするというのは新しい自分を見つける、さらに古い自分を捨てるのではなく自分の世界を広げていく

ことでもある。語学教室、教科書に出てくるロールプレイは学習者自身の世界とかけ離れすぎていることがある。たとえば、「Aさんは社長です。」「Bさんは社員です。」それでは敬語の練習をしましょう、といったロールプレイだ。学習者が会社勤めの経験もなく、ましてや日本の会社を見学したこともない場合、日本の会社員のステレオタイプを演じるのが関の山であろう。日本語学習者の直接体験、また書物や映画などを通しての間接体験、知識をもとに新しい役割を作り上げることが重要であると思う。なぜなら、自分に関係したことでありと外国語であっても定着し、また応用できる可能性が高いからだ。話したい、コミュニケーションしたいという希求は社会的役割を演じるだけでは満足されないであろう。川口(2005)の主張する表現学習の個人化、つまり学習項目を個人にひきつけることが必要であろう。

さらに学習項目が適切な役割とともに適切な社会的、文化的文脈の中で提示され、学習者によって演じられる場合、その学習項目の習得は非常に安定したものになる。

先に言語教育を考えると狭義の言葉だけではなくて、言葉以外の側面を考えに入れることが重要ではないかと筆者は提起した。つまり言葉、特にコミュニケーション教育は非言語・パラ言語要素も含め、ホリスティックに行われるべきであるということである。またコミュニケーション行動がはらむ「間身体性」についても触れた。人と人との間の関係性、身体性なしにはコミュニケーションは成立しない。話し言葉としての日本語学習には、日本語を介してのコミュニケーションを学ぶ、という姿勢が肝要であるが、その指導をする際には、この「ホリスティック」性と「間身体性」に目を向け、これら二つの要素を取り入れた学習活動を促すことにより、もっと自然に日本語でコミュニケーションができるようになるのではないか。これが筆者の提起する点である。

この「ホリスティック」性と「間身体性」こそ演劇・ドラマ活動の中核を成す要素である。

清末 (2004) が指摘するように、日本語学習に演劇的活動を取り入れる試みは主に二つのタイプに分けられる。第一のタイプは、テレビドラマなどを教材とした聴解練習など、演劇的な要素がインプットとして用いられるもので、第二は、スキット、ロールプレイなど学習者自らが作り上げ、かつ同級生などの観衆の前で発表をするという、演劇的要素がアウトプットとして顕れているタイプの学習活動である。しかし、教育実践の現場では二つのタイプの演劇的学習活動が融合していることが多い。

以上、日本語、特に話し言葉の学習に適切なインプットとアウトプットの統合が不可欠であると述べた。そして、おもにアウトプットに関して議論した。

ここで、インプットとアウトプットの統合の一例として、筆者が過去 2 年間にわたって行っている「演劇」・「ドラマ」的アプローチの実践を簡単に紹介しよう。

筆者の勤務するカナダの大学において、言語の形と機能に目を向けさせる一つの方法として、プロの俳優が演じる日常的な場面を描いた演劇作品の鑑賞と模倣を中心とした学習活動を行っている。第一段階として作品内容の理解、つまり荒筋と登場人物の気持ちを理解し、第二に登場人物の立場になって、つまり自分のなかにある想像力を駆使して共感をもち、登場人物になってみる。第三にプロの俳優によって演じられた演劇作品を模倣する。すなわち、発音、抑揚などを真似することから、間の取り方、あいづちの打ち方などコミュニケーションルールに至るまでを模倣をする。第四に自分たちでこの芝居と似たような状況、登場人物を考えだして、短いスキットを作る。このような、理解—共感—模倣—応用のサイクルを経験

することは換言すれば、Nasaaji (1999) の主張するところのインプットとアウトプットの統合にほかならない。

ビクトリア大学上級日本語会話講座で、平田オリザ作の戯曲「東京ノート」と平田が主宰する劇団、「青年団」が上演した「東京ノート」のビデオ (1998b) を主教材として過去 7 年間、使っている。「東京ノート」を選んだ理由は戯曲のセリフが普通の日本人が話すであろう日本語に近いこと、また「青年団」の俳優たちの日本語が芝居がかかっていず、自然だったことが挙げられる。言いかえると、中級レベル以上の学習者にとって適切な話し言葉のモデル、インプットであると判断したということだ。これは 90 分の芝居で、同時進行の話がいくつも入っているので、そのまま学生にビデオを渡す訳には行かない。音声やイントネーション、間の置き方などにも注意を払ってほしいので、ビデオ上の音声では不十分である。また、聞き取り、内容理解のためにも、工夫が必要だった。そこで、俳優のセリフを音声、文字で何回でも聞いて、見られるように CD-Rom を作成した。週毎の内容理解に関する課題を仕上げるために各学生に CD-Rom、ビデオを一部ずつ貸与した。この課題の中で何回も CD-Rom を使わないと答えられないような質問と、すぐ答えられるもの、また意見を聞くものの 3 種類の質問とその週に扱ったセグメントのあらすじを書かせた。教室以外での負担がかなり多いことから、やる気のある学生だけが残し、教師としてはとても楽しいクラスになった。内容理解以外にも、毎週グループによるスキット発表が課せられた。スキットのテーマはその週で焦点となったコミュニケーション上のストラテジー、たとえば一週目はよく知らないもの同士がきまずさをさけるため、共通の話題を探し、そしてあいづちをうつ、かつ発話と発話をオーバーラップさせることなど、条件を与え、それ以外は学生の自由にさせた。「東京ノート」に出てくる登場人物であるプロの俳優のせりふまわし、目線、身振り、表情などをお手本とさせた。素人であれば言い間違い、言いよどみなどが避けられないが、特に平

田氏の芝居では「芝居がかった」セリフとセリフ回しがなく、しかもプロの俳優による演技であるため、言いよどみ、言い間違いがなく、自然な日本語を限りなく蒸留していった後のエッセンスに触れられる。このグループスキットは教師と同級生によって評価を受ける。面白いことに、学生による評価の方が厳しく、ポイントをつけていることが多い。どんな話の展開、せりふ、せりふ回しが観衆を納得させるのか、わかっているようだった。筆者が強調したのは、「いかにもありそうな状況、セリフ、いい方」を作り出すという点だった。

以上は上級レベルの日本語講座で行った活動だが、初級の段階からはじめに述べた「ホリスティック」性と「間身体性」を活性化する学習活動を行っている。

どのクラスでも間違うのを恐れてだまってしまう人たちが必ずいる。習った文型などの練習のため、質問して答えるペアワークなどをしてあまり熱心ではない。声も小さく、また本に書いてある文を読んでしまう。これでは、意味のあるコミュニケーションができるようになるはずはない。また、教室外でばったり会い、「あ、こんにちは。お買い物？」と話しかけても、「あっ、……。」と緊張のあまり、声も出ないという人も珍しくない。自分から何か声をださなければいけない状況を作るのが教師の役割であろう。このようなとき、外国語を習うのは、特に話したり聞いたり
の練習は、スポーツ、音楽の練習などと同じように身体活動であることを実感する。スポーツや音楽の習得のために、日々練習が必要なように、外国語習得も習慣性を要する。じっくり考える前に身体が動くように訓練をする必要がある。訓練というと辛い運動を思い起こしてしまいがちだが、教室内で緊張を解きながら、声を出す状況にもっていくゲーム活動を取り入れている。

たとえば、こんなゲームだ。「大きな声を出して、動き回りながら、自分と同じ仲間をみつけます。たとえば、花！と私が言ったら、好きな花の名前を大きい声で言ってください。同じ花が好きな人を見つけて仲間になってください。」

このゲームは演劇ワークショップなどで、始めに緊張を解くためによく行われるゲームだが、実際に日本語学習者、日本語母語話者が混じっているグループでしてみたところ、みな否応なしに大声をあげて好きな花の名前を叫んでいた。ばかばかしいとしらける大人もいると思いきや、意外にもみな興奮して叫んでいた。その時の学習者の表情の変化にははっとさせられた。その前は無表情な人が多かったのだが、ゲーム中は表情が豊かになって、笑顔でいる人も多く見受けられた。

5. おわりに

「演劇」や「ドラマ」という言葉を聞くと、「私には演じることなんてできない、まして演劇なんて教えられない」と躊躇する学習者、教師も多いただろう。しかし、よく考えてみると、Goffman (1959) が述べるように、私たちは日常いろいろな役割を演じている。同じ A という人が家庭では「妻」や「母」であったり、仕事場では「教師」、「同僚」であったりして、その役割に適した表現を難なく選んで、ある意味「演じて」いる。私たちが社会的な存在である以上、「演じる」ことは日常的な行動と言えよう。視点を変えて、私たちが日常行っている「演技」の延長と考えれば、日本語教育に演劇的な要素を取り入れるのは決してむずかしいことではない。

参考文献

岡田美智男 (1997) 「コミュニケーション～雑談＝における構成的な理解にむけて」サマーフォーラム記念講演原稿

- 岡田美智男 (2001) 「社会的相互行為における不安定さについて」 『人口知能学会誌特集「社会的相互行為」』 16 (6) 819-825.
- 川口義一 (2005) 「日本語教科書における『会話』とは何か—ある『本文会話』批判—」 『早稲田大学日本語教育研究』 6, 1-13.
- 清末逸子 (2004) 「ドラマ作り活動を通して行う総合日本語学習」 横浜国立大学大学院教育学研究科修士論文
- 高木美嘉 (2006) 「会話の『待遇表現』の考察—学習者が産出した会話の分析から」 『早稲田大学日本語教育研究』 8, 63-76.
- 平田オリザ (1998a.) 『演劇入門』 講談社
- 平田オリザ (1998b.) 『東京ノート (上演ビデオ)』 紀伊国屋書店
- Bardovi-Harlig, K. and B. Hartford. (1990). Congruence in native and nonnative conversations: Status balance in the academic advising session. *Language Learning*, 40 (4), 467-501.
- FitzGibbon, E. (1993). Language at Play: Drama and Theatre in Education as Stimuli in Language Learning. In Schewe, M. and Shaw, P. (eds.), *Towards drama as a method in the foreign language classroom*. Frankfurt: Verlag Peter Lang. 269-281.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday, 1959
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Krashen, S. D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Lemke, J.L. (1998). Analysing Verbal Data: Principles, Methods, and Problems. <http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/papers/handbook.html>.
- Nassaji, H. (1999) Towards integrating form-focussed instruction and communicative interaction in the second language classroom: Some pedagogical possibilities. *The Canadian Modern Language Review*, 55. 385-402.

Swain, M., & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive process they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16. 371-391.

Van Patten, B. (1994). Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: Terms, linguistic features & research methodology. In J.H. Hulstijn & R. Schmidt (Eds.), *Consciousness in second language learning*. Amsterdam: Association Internationale de Linguistique Appliquee. 27-36.