

國立臺灣大學文學院日本語文學系

碩士論文

Department of Japanese Language and Literature

College of Liberal Arts

National Taiwan University

Master Thesis

演劇活動を取り入れた日本語教育の意味と実践

The Significance and Implementation of Drama Activities

in Japanese Language Education

劉沅華

YUAN-HUA LIU

指導教授：黃鈺涵 博士

Advisor: Yu-Han HUANG, Ph.D.

中華民國 112 年 6 月

June 2023





國立臺灣大學碩士學位論文
口試委員會審定書

演劇活動を取り入れた日本語教育の意味と実践

本論文係劉沅華君 (R09127004) 在國立臺灣大學日本語文學系、
所完成之碩士學位論文，於民國 112 年 5 月 4 日承下列考試委員審查通
過及口試及格，特此證明

口試委員：

黃鈺法 (簽名)

王憶芳 (指導教授)

李宗禾

系主任、所長

林慧君 (簽名)

謝辭



回顧在台大日文系的八年以來，一路上可以說是不可思議地順利，不論是雙主修、留學、推甄、一直到撰寫論文以及口試，都受到來自各方的貴人幫助。在這當中，我首先要感謝指導教授黃鈺涵老師接納我異想天開的研究計畫，給了我許多自由的空間做想做的研究，更在我兼顧實習、工讀等分身乏術的困難時期讓我以自己的步調寫論文。也感謝系主任林慧君老師的信任，不僅將系上許多重要的事務交給我處理，也自我碩一開始便把我當作自己的指導學生一般地關心。

我還想感謝我的兩位口試委員：李宗禾老師、王憶雲老師。雖然我經常對自己的論文感到沒有信心，也認為還有許多不足及遺憾之處，但兩位老師仍給予了我高度肯定以及十分寶貴的意見，在此獻上我由衷的謝意。

再來，我也感謝在我擔任教學助理期間給了我許多指導、鼓勵，也為我的教學生涯帶來莫大影響的李欣倫老師、許惠晴老師、守時愛里老師、詹兆雯老師、江佩璇老師、張鈞竹老師、曾寶儀老師、柯惠真老師，因為看見了這些專業、認真的第二外語教師們在台上熱情教學的身影，才讓我決定踏上日語教育這條路。

此外，也謝謝在日語教育研究的路上作為我唯一的夥伴，更幫忙我撰寫英文版摘要的綾依，以及在我口試時前來旁聽並提供協助的敬文、宇峻，還有平時在研究室陪伴我喘口氣的學長姐、學弟妹們，沒有想到研究所還可以交到如此有趣的一群朋友。也謝謝台大小海豚 MV 舞蹈社給我的難忘回憶，以及不論風風雨雨，總是在我身邊陪我度過許多難關的家和，如果沒有你，我想我直到現在一定都還是一個孤僻又沒自信的人吧。

最後，我還想謝謝我的兩位家人，雖然我長年在台北，經常因為一個人感到寂寞和無助，但你們總是讓我知道家裡會義無反顧地給我支持及後援，今後我也會繼續努力對自己的人生負責。

摘要




導入戲劇活動的日語教育以提升表達能力、溝通技巧等作為其目的，在 2000 年代後逐漸受到重視，在此潮流當中常可以看見現今台灣日語相關科系舉辦的「戲劇公演」，然而這些「戲劇公演」的預備課程或者乃至於大部分融合戲劇表演的日語教育中，皆存在著「與日語學習之間的關聯為何」及「教師所需關於戲劇教育的知識」的兩大問題點。換言之，現今導入戲劇的日語課程在設計上所需要的是正確把握肢體運用、台詞語言的特徵、對於舞台藝術的背景知識等戲劇本身蘊含之要素，並縝密設定日語教育中具體的發音、文法等學習項目。本研究首先將探討以上問題點，並最終以改善戲劇公演課程內容作為目標，針對台灣某大學日語學系的學生進行了日語教育實踐。本實踐參考過去文獻列出利用戲劇活動的課程中需注意的「場面、關係性與感情表現」「聲音的五大要素」「非語言溝通」三大練習項目，並以作業評量及問卷調查作為成果評估的依據。分析後的結果顯示，本研究所進行的教育實踐有助於促進學習者對於劇本內容的理解以及「聲音的速度」「聲音的大小」等言談能力的提升。此外，也發現若利用戲劇教育中的技巧便可幫助減輕學習者的負擔。根據以上結論，本研究為作為今後導入戲劇的日語課程之參考提出實質的建議。

關鍵字：日語教育，戲劇教育，舞台藝術，戲劇公演，言談能力

Abstract



Based on the goal of enhancing expressing and communicating skills, drama performance activities in Japanese language education have gradually gained attention after 20s. Within this trend, it is common to see “drama performances” organized by Japanese language-related departments in universities in Taiwan. However, those preparatory courses among such “drama performances” or even the integration of drama into Japanese language education are facing two major issues, which are “the relationship between drama and Japanese language learning” and “the knowledge of drama education required by teachers”. In other words, introducing drama into Japanese language educational courses requires integrating the elements such as body movement, the characteristics of dialogue, and background knowledge of stage art inherent in drama itself while also meticulously incorporating specific learning aspects of Japanese language education, including pronunciation and grammar. This study will firstly discuss the issues mentioned above, and then conduct Japanese language educational practices with students from a Japanese language department at a university in Taiwan based on the goal that aims to improve the content of drama performance courses. This study identified three major exercise items that should be drawn attention while doing drama performance activities based on literature review: "scene, relationship, and emotional



expression," "the five elements of voice," and "nonverbal communication". Plus, assignment evaluations and questionnaire surveys will be used as reference of assessment. The result showed that this educational practice helps facilitate learners' understanding of script content and enhances their speaking abilities, such as "speed of speech" and "volume of voice". In addition, it was observed that techniques from drama educational courses can be used to reduce learners' burdens of learning. Based on the conclusions, this study provides substantive recommendations for future reference in the development of Japanese language courses that incorporate drama performances.

Keyword: Japanese language education, Drama education, Stage art, Drama performance, Speaking abilities

要旨



表現力向上、コミュニケーション力向上といった目的をもとに、演劇活動を取り入れた日本語教育は 2000 年代から重視されてきた。その中、台湾において多く開催される日本語関連学科の「演劇公演」といった活動がよく見られるが、実際、その「演劇公演」を準備するための授業ないし全般的に演劇要素を導入した日本語教育でも、「日本語学習との関連とは何か」及び「指導者に求める演劇教育の専門知識」との 2 大問題点が存在している。つまり、現在演劇を導入した日本語クラスには、演劇そのものが含む身体の運用、セリフの特徴、舞台芸術に対する背景知識などの要素を正確に把握した上、かつ日本語教育上の具体的な音声・文法といった学習項目もきちんと設定したコース・デザインが求められていると考えられる。本研究はそれらを検討した上、「演劇公演」といった授業の進み方を改善することを目標に、台湾における某大学日本語学科の学習者を対象とした日本語教育実践を行った。実践は、演劇活動の利用した実践報告を踏まえ授業中に工夫すべき練習項目を抽出し、「場・関係性と感情表現」「声の 5 大要素」「非言語コミュニケーション」との 3 つにまとめ、さらに課題評価とアンケート調査の形で効果測定を実施した。分析した結果、本研究が行った実践は、台本場面に対する理解の促進、「声の速さ」「声の大きさ」といった談話能力の向上に有益な効果を確認できたほか、演劇教育のノウハウを活用し、演じることに馴染みがない学習者の負担を軽減することができるという成果が得られた。以上の結論に基づき、本研究は今後演劇を取り入れる日本語授業の参考になる提案を出してみた。

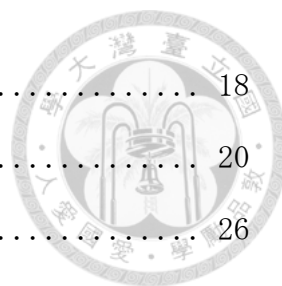
キーワード：日本語教育、演劇教育、舞台芸術、演劇公演、談話能力

目次



口試委員審定書.....	I
謝辞	II
摘要	III
Abstract	IV
要旨	VI
目次	VII
図目次	X
表目次	XI
対話目次	XII
第一章 はじめに	1
1-1 研究背景	1
1-2 研究目的	4
1-3 研究構成	5
第二章 先行研究	7
2-1 演劇活動を導入した日本語教育	7
2-2 台湾における日本語学科の演劇公演	11
2-3 演劇活動を導入した日本語教育が抱える問題点	14
第三章 演劇を取り入れた日本語授業の教育実践	17
3-1 実践概要	17
3-2 実践参加者	17

3-3	実践スケジュール	18
3-4	実践内容・目標	20
3-5	評価・効果測定について	26
3-5-1	課題評価	26
3-5-2	アンケート調査	32
第四章	課題評価による結果及び考察	37
4-1	評価項目に対する全体的な考察	37
4-1-1	場と関係性を規定することで感情表現を練習する	38
4-1-2	非言語コミュニケーションの伝達を練習する	41
4-1-3	声の5大要素・イントネーションを練習する	42
4-2	課題評価の得点に対する考察	44
4-2-1	教師評価	44
4-2-2	自己評価	62
第五章	アンケート調査による結果及び考察	71
5-1	演劇と日本語学習	71
5-2	教育実践の内容について	79
5-3	劇文学と演劇公演について	85
第六章	まとめと課題	89
6-1	研究結果のまとめ及び結論	89
6-2	演劇公演授業への提案	93
6-3	今後の課題	96



参考文献 98

添付資料 102



目次



図 1 実践前アンケート(演劇を取り入れた語学授業の経験)	71
図 2 実践前アンケート(演劇と日本語学習①)	71
図 3 実践後アンケート(演劇と日本語学習①)	72
図 4 実践前アンケート(演劇と日本語学習②)	73
図 5 実践後アンケート(演劇と日本語学習②)	73
図 6 実践前アンケート(演劇と日本語学習③)	73
図 7 実践前アンケート(演劇と日本語学習④)	75
図 8 実践後アンケート(演劇と日本語学習④-1)	75
図 9 実践後アンケート(演劇と日本語学習④-2)	75
図 10 実践後アンケート(演劇と日本語学習④-3)	76
図 11 実践後アンケート(演劇と日本語学習④-4)	76
図 12 実践後アンケート(実践の感想①)	79
図 13 実践後アンケート(実践の感想②)	79
図 14 実践後アンケート(実践の感想③)	80
図 15 実践後アンケート(実践の感想④)	80
図 16 実践後アンケート(実践の感想⑤)	81
図 17 実践後アンケート(実践の感想⑥)	81
図 18 実践後アンケート(劇文学と演劇公演について①)	85
図 19 実践後アンケート(劇文学と演劇公演について②)	85
図 20 実践後アンケート(劇文学と演劇公演について③)	86
図 21 実践後アンケート(劇文学と演劇公演について④)	86
図 22 単語確認の事例	94
図 23 文法確認の事例	95

表目次



表 1	実践期間	19
表 2	実践スケジュール	19
表 3	授業の流れ	20
表 4	創作スキットの規定	27
表 5	課題評価のグループ分け	27
表 6	課題評価の基準	28
表 7	アンケート調査 (実践前)	32
表 8	アンケート調査 (実践後)	33
表 9	心理的状态のまとめ	40
表 10	撮影場所のまとめ	41
表 11	教師評価の結果	44
表 12	自己評価の結果	62
表 13	教師評価と自己評価における実践前後の P 値比較	66
表 14	実践前アンケート (演劇と日本語学習⑤)	77
表 15	実践前アンケート (演劇と日本語学習⑥)	77
表 16	実践後アンケート (実践の感想⑦)	81
表 17	実践後アンケート (劇文学と演劇公演について⑤)	87

對話目次



對話 1	22
對話 2	23
對話 3	24
對話 4	24
對話 5	25
對話 6	25
對話 7	26
對話 8	37
對話 9	38
對話 10	39
對話 11	44
對話 12	50
對話 13	52
對話 14	53
對話 15	54
對話 16	54
對話 17	55
對話 18	57
對話 19	57
對話 20	58
對話 21	59
對話 22	60
對話 23	60

對話 24	.....	61
對話 25	.....	62
對話 26	.....	62
對話 27	.....	67
對話 28	.....	67
對話 29	.....	69



第一章 はじめに



1-1 研究背景

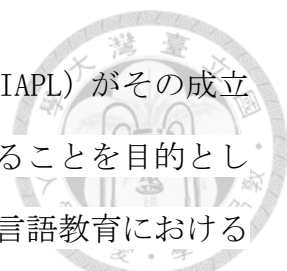
本論の中心となる「演劇活動を取り入れた日本語教育」は、まず「演劇教育」という大きな命題から考えることができる。学校で用いられる演劇教育の展開は、19世紀末から、近代演劇の輸入と当時の社会に漂う自由思想や批判的な姿勢とともに文芸教育の一環として取り組まれた。現在に至っても学校で実施される演劇教育は、音楽・美術などの全人教育における教科とはその位置づけが異なるが、その代わり表現力向上、コミュニケーション力向上といった目的のもとに演劇活動、あるいは「演劇的手法」を生かした教育現場が見られるようになってきた。

その中でも特に、言語教育における演劇要素の導入は注目を集めるのであろう。その研究が最も進んでいる英語教育は、飛田（2017）の指摘したように、外国語力が重視され始め、かつ西洋演劇が大量に伝わってきた明治時代からすでに100年以上の歴史を持つ。また、それはコミュニケーション能力の開発や異文化理解といった目的で近年において中等・高等教育のみならず児童教育や成人教育の領域にも浸透し、「English Through Drama」との概念で幅広く応用されている。その領域における代表作には佐野正之の『英語劇のすすめ』（1977年）や『英語授業にドラマ的手法を』（1981年）が残されている。

一方、演劇活動を取り入れた日本語教育は、演劇における日本語表現に関する理論を提出した平田オリザ¹、鴻上尚史²といった劇作家を始め、2000年代から重


¹ 1962- 昭和後期-平成時代の劇作家、演出家。（日本人名大辞典）

² 1958- 昭和後期-平成時代の劇作家、演出家。（日本人名大辞典）



視されてきた。特に2006年に発足した「国際表現言語学会」(IAPL)がその成立の趣旨について、「本学会は演劇の力を第二言語教育に活用することを目的とした新しいタイプの団体として創設されました。私たちは、第二言語教育における演劇の果たす役割を認識している研究者と現場で実際に活躍している人々との交流を促進していくことを目指します。」と明言しており、言語教育における演劇の運用が現在はずでに盛んであることを示している。実生活に即した場面を練習の材料として、学習者に新出の言語事項を応用する機会を与えるおなじみの「ロールプレイ」もその一例として、現在世界中の日本語教師によって広く取り入れられている。しかし橋本(2009)で指摘されたように、ロールプレイの目的は、すでに習った文型を含んだ発話を行うことといった、学習項目の習得に重点を置いた一連の練習の一つとして位置づけられており、必ずしも音声、身体性などを含んだ表現力向上の要素に重点が置かれているわけではない。したがって、学習者に全身を使って文脈を体験させる演劇が、今まで応用されてきたロールプレイとは違った可能性があるのではないかと考えられる。具体的に演劇を活用した第二言語教育におけるメリットの例として、野呂(2009)では、「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。」というように、演劇が優れた口頭練習の教材として役割を果たしていることが指摘された。現在においては、「聴く」「話す」「読む」「書く」の4技能やコミュニケーション能力など、様々な視点に焦点を当てた演劇活動を導入した日本語教育現場での実践報告が行われている。


ところで、日本国内のみならず、台湾においても演劇的要素を取り入れた日本語学習という概念は広く伝わっている。会話の授業でよく見られるロールプレ



イの他には、特に近年台湾における日本語関連学科の高学年によって多く開催されている「演劇公演」という活動に注目すべきである。「演劇公演」とは、舞台装置、衣装、音響、照明ないし演技・演出のあらゆる要素を学習者自ら1-2学期間にわたって準備する学生活動であり、その中には、日本語教師が介入する必修または選択の授業と合同で準備を進めるパターンが多い。川合(2019)の調査では、2017年度に台湾での日本語関連学科による「演劇公演」の開催は45学科中の19学科(42.2%)あり、本論文の筆者も大学時代に演出の仕事に取り組んだ経験がある。

しかし、演劇公演を準備するための授業について、その問題点は大きく2つあると思われる。1つは、演劇公演の授業の中心となる指導方針に「コミュニケーション能力向上」や「チームワーク力向上」などが挙げられるが、王(2019)の指摘したように、「シナリオに対する理解の難しさ」、「演劇に対する背景知識の欠如」など教師にとって難解なところがある点である。この点について、すでに触れてきた「演劇教育」の役割と関係づけなければならないと考えられる。というのも、現在日本演劇教育連盟で行われる「演劇教育指導者プログラム」では、演劇教育の指導者が把握すべき領域を大きく「A 遊び・コミュニケーション」「B 身体表現」「C 劇づくり」「D 演劇教育の授業・ワークショップ」という4つの分野に分けるが、上述した「コミュニケーション」や「チームワーク」の項目は、あくまで「A 遊び・コミュニケーション」にある1つの下位分類に過ぎないため、演劇活動を指導する際にそればかりでは不十分なところがある。一方、教師側が1つの芝居を作り上げる際に必要な知識を持っていないと、演劇初心者の学習者に不安を覚えさせるというようなことも予想できるだろう。

さらにもう1つは、前述のようなコミュニケーション力を重視した演劇公演



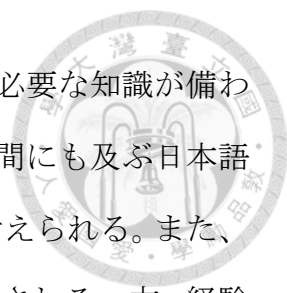
に、役者が繰り返し練習する日本語の話し言葉に対する指導の配慮が足りない点である。中井 (2004) が演劇プロジェクトのセリフ練習にて「言語的要素」「非言語的要素」「音声的要素」「その他の談話表現的要素」といった具体的な談話技能³の練習項目を立てたように、本来教師側が演劇活動にある稽古中の指導法に注意を払うべきである。しかし、学習者の自主性を尊重するなどの理由から、教員又は母語話者によるアクセントやイントネーションの訂正の他に、演劇公演の授業において稽古現場に介入しないことを基本的な方針とする傾向が見られる。要するに、指導側が戯曲作品を日本語の教材として認識しておらず、舞台劇を取り入れる言語教育のあり方に対する把握が未だ曖昧のままであると言えよう。

以上の1、「演劇教育」の役割と2、日本語教材としての戯曲作品の扱い方、という2つの問題点を踏まえ、本研究は「演劇教育」と「言語教育」の接点を再考し、両者の繋がりが薄いという現状を改善することを目標に、文学作品の紹介も兼ねた、演劇を取り入れた日本語授業の開発を試みる。

1-2 研究目的

すでに言及したように、現在台湾で行われている芝居を演じながら日本語を学ぶという手法は、ピア・ラーニングの導入や学習者の学習意欲を高めるメリットで幅広く応用され、一定のスペースさえあれば簡単に実現できる教室活動で

³ この「談話技能」とは、中井 (2003) において「日本語学習者が日本語の母語話者と出会い、人間関係を構築していくには、文法能力のみならず、話し手や聞き手として会話に積極的に参加しながら、会話を展開していく」という「談話能力」に基づき、さらに演劇活動を導入した授業にて指導の項目を設けたものを指す。『新版 日本語教育事典』における「談話能力」の定義：「単独の文を超えて意味のまとまりをもつ談話という単位における理解と産出を行う能力」とは多少差異が生じてしまうが、本研究における「談話能力」という用語は、中井氏の定義に従うことにした。ただし、その「談話能力」をどう扱うかについては、第二、三章で詳しく述べていく。



はあるが、実際に指導側が芝居・演劇と日本語教育との関係に必要な知識が備わっているとは言い難い。本格的な劇場での上演時間が1～2時間にも及ぶ日本語学科の演劇公演に対し、これはさらなる大きな課題であると考えられる。また、学習者の自発性を重視する「劇づくり型」の実践が盛んに報告される一方、経験のない学習者のために既存の演劇作品及び舞台芸術そのものを考慮した研究は筆者の知る限り非常に少ない。そこで本研究では、演劇活動を取り入れた日本語教育のコースデザインを再検討し、そして台湾における日本語学科で行われる演劇とそれに関連する授業の現状をより確実に把握した上で、以上の課題を研究し、かつ演劇を導入した授業の効果を測定するために、T大学（仮名）日本語学科の現役学習者を数名集めて行った教育実践を中心に、それとともに以下3点の課題を検討していくのを目的とする。

研究課題①：日本語学科の学習者は、演劇を取り入れた授業をどのように受け止めたか。

研究課題②：台本・戯曲を教材とした日本語教育にはどのようなメリットと問題点が存在するか。

研究課題③：演劇公演の予備課程としてどのような内容を導入すべきか。

1-3 研究構成

以上で述べた研究背景及び目的をもとに、本研究は日本語学科の学習者を対象とした言語教育と演劇の関係を探っていきたいが、具体的な内容については以下の流れに沿って検討する。

第二章では、まず先行資料を概観し、従来行われてきた演劇活動を導入する日本語教育の意義・目的から、その現状、傾向及び発展を分析し、そこから台湾における日本語学科の劇公演に関する研究に触れる。さらにそれらの先行資料に

おける問題点を整理していく。



第三章では、台湾における日本語学科の学習者に応じた演劇を取り入れた日本語教育のあり方を考察するために、T大学日本語文学科の学習者を対象に実施したアンケート・授業及び評価を含んだ教育実践に関する概要を紹介する。

第四章では、教育実践にて行った課題評価を中心に実践の効果測定を、学習者による自己評価と教師側による教師評価との2つの視点から考察していく。

第五章では、教育実践に行ったアンケート調査の結果で発見した学習者の傾向や指導者側として要注意の箇所をまとめて考察する。

最後に第六章では、本研究における各段階の総まとめ、そして台湾における演劇要素を導入する授業ないし演劇公演に対する提案、さらに今後考えられる課題を述べる。

第二章 先行研究

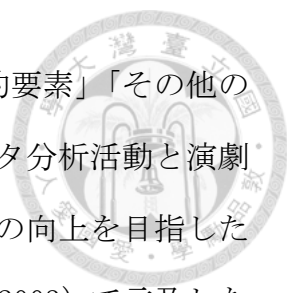


2-1 演劇活動を導入した日本語教育

従来演劇活動を導入した日本語教育には、会話力やコミュニケーション力向上のための日本語教育研究か、演技のガイドブックといった演劇教育に基づいた資料を理論の基礎として教室活動を行う傾向がある。したがって、実際両方を統合した視点からデザインした実践、すなわち演劇を取り入れた日本語学習が「何に役立つ」かを検討したものが少ないが、橋本（2003）、中井（2004）のように、それぞれ演劇活動を行う日本語授業の練習項目を「感情表現」「談話技能」と定義した試みもある。橋本（2003）では、個人差・状況差があるため、「型」を示すことが可能な言語情報の教育に比べてより難しい「パラ言語情報」、特に「感情表現」の指導を扱い、それを効果的に行うためには、演劇指導の知見を援用し、1、感情そのものは思い出せない、2、感情は関係性によって規定される、3、場は関係性⁴を規定する要素の一つである、4、発話の流れの中には感情の転換点がある、5、演劇レッスンにおける音声面の教育は、「調整」によって進められる、6、場と関係性をしっかり規定することで、教師は適切な感情を思い出させることができる、という6つのポイントに整理した。最終的に、場と関係性を設定した上で、日本語話者によるモデル音声を与え、発話経験のない学習者に模倣させるという日本語音声教育の提案を示した。

一方、中井（2004）では、中上級の学習者を対象として、「人と会話する際に相手に分かりやすいように、言語的・非言語的な工夫をして説明をする」という

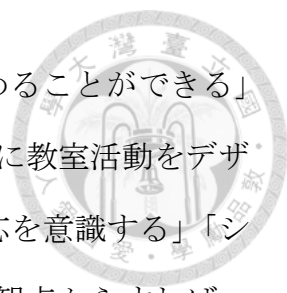
⁴ 「場と関係性」とは、会話における実際の場所、場面、あるいは話し手と相手の関係を指す。具体的な方法論として、本田（2000）による「動作の状態」「肉体的状態」「心理的状态」「環境の状況」「人間関係の状況」などが挙げられる。本稿では「場と関係性」を評価の項目として導入するが、詳しくは第三章で述べる。



ような「談話技能」を「言語的要素」「非言語的要素」「音声的要素」「その他の談話表現的要素」といういくつかの指導項にまとめ、会話データ分析活動と演劇プロジェクトを融合させた、言語的・非言語的な「談話能力」の向上を目指した総合的授業を実施した。ここにおける「談話能力」は、中井（2003）で言及した「会話への積極的な参加態度を示す、話の展開に求めるあいづち、うなずき、評価表現、目線、姿勢」などを含む能力とされている。また、演劇における台詞練習は、一度行った言語・非言語行動についてのディスカッション、訂正し、脚色と膨らませることができ、さらに観客に見せるという明確な目的があることで、流暢さ・自然さが求められる。そのため、「談話能力」の上達に最適な場であると指摘されている。以上、橋本（2003）と中井（2004）で定義された、演劇活動を行う日本語授業の練習項目の中でも、特に中井（2004）における「談話能力」は言語・非言語要素を含み、さらに会話の全体的な文脈と関わるため、演劇が日本語授業で果たす全般的な役割を説明できるのではないかと考えられる。

最初に劇作家の立場から演劇の日本語教育における役割を位置付けたのは、平田オリザが2009年において発表した「一劇作家から見た日本語教育の課題と展望」であり、自然な日本語における語順、アクセントの問題、そして「対話⁵」の関係を使用した日本語教育の重要性を示した。以後、野呂・平田・川口・橋本（2012）の『ドラマチック日本語コミュニケーション：「演劇で学ぶ日本語」リソースブック』（2012）の出版に伴い、音声・文法・コミュニケーションなど複数の観点から、演劇が日本語教育で果たす役割が理論面から支えられるようになってきた。例えば、演劇は「舞台の上で、関係性や身体を意識した音声にずっと取り組んできた分野です。ですから、音声を総合的な言語活動の一つとして捉

⁵ ここでの「対話」は、平田（2009）「あまり親しくない人同士の価値や情報の交換、あるいは親しい人同士でも価値観が異なるときに起こるすり合わせなど」のことを指す。



えて学習するという新しい音声教育の可能性を、演劇から求めることができる」という点で音声教育に役立つことが示されている。また、実際に教室活動をデザインするにあたって注意すべき点に、「身体を意識する」「反応を意識する」「シーンで練習する」が挙げられる。加えて、あるいは文法教育の観点からすれば、演劇を取り入れた日本語教育は「状況」「コンテキスト」が重視されるため、「文脈化」した環境で指導することができ、「演じている学習者は、一つひとつの学習項目が「どのように使われるか」を、自ら文脈の中で特定の役割を演じて動くことによって体験し、「文脈化」指導がそこから主体的に習得するということを支援するもので、学習者主体の自律的学習を保証する、きわめて現代的な意義のある教授法だと言えよう」とされている。

次に、実際に教室活動に演劇を取り入れた実践研究を見てみよう。川口 (2009) によれば、語学クラスにおける演劇の利用は大まかに 1、学習者に演劇作品の登場人物を演じさせるもの（さらに既に存在する戯曲と学習者が自ら書いた台本との 2 タイプに分けることができる）、2、戯曲や演劇公演の映像資料を口頭表現練習や聴解練習の教材として活用するというもの、3、パフォーマンス・アートとしての演劇における俳優や演出家たちの演劇的テクニックを利用するものや演劇と語学学習の共通点を見出そうとする試み、という 3 種類にまとめることができる。2009 年開催の「プリンストン日本語教育フォーラム」で発表された実践報告から例を挙げると、1 型には畑佐・久保田 (2009) が行った学習者自ら創作した落語を上演させる実践や、福島・藤本 (2009) が平田オリザ作の『バルガン動物園』『東京ノート』といった戯曲作品を教材として教室活動を行ったプロジェクトが挙げられる。2 型には、野呂 (2009) がコミュニケーション能力向上を目標に、『東京ノート』を聴解・口頭練習の教材としてクラスで使った報告や、ゼン (2009) の上級日本語クラスにて新劇を読解教材にした報告が挙げら

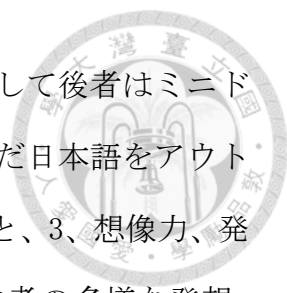
れる。最後に3型には、川口（2009）で具体的なコンテキストを重視してデザインした遊び「チャンピオンのスピーチ」「出席ゲーム」などを活用した文法クラスが挙げられる。



ところで、過去10年間ほどの演劇的要素を導入した日本語教育実践報告を概観すれば、1型における「劇づくり型」を中心とした実践が主流である⁶ことがわかる。代表的な研究を挙げると、例えば中山（2012）では、中上級以上の日本語学習者を対象として、オリジナルの舞台演劇作品を制作させた。実践目的には、「演劇作品を作るという課題を通して、想像力を刺激し、学習者一人一人が持っている抽象的なイメージを、日本語で他の人に伝えられるような表現力を身につける」と「グループでの作品作りを通して、コミュニケーションについて考え、お互いの考えや立場を理解して、コミュニケーションできるような姿勢を身につける」が挙げられる。日本語母語話者のボランティアによる台本作りや相談役としての支援も加え、演劇そのものの紹介から体ほぐし、そして台本の執筆・練習を経て最後に上演会を開催した。その結果、学習者から「協働のチームワーク」「上演会で味わった支え合う一体感」「激しい討議で感じた日本語の上達」や「宣伝といった専門との関連付け」などがこの実践を通じて学んだことであるとの感想を得た。

あるいは、杉山（2014）では、同じく中上級の学習者を対象に、「声に出して学ぶ日本語」と「ワークショップ形式で作るドラマ」の2クラスの体験型セッションが報告された。両方ともウォーミングアップ（10～15分）→作品の作り上げ（30～40分）→発表（10～20分）→振り返り（10～15分）という手順で授業

⁶ ただし、戯曲作品を見本としたり、ウォーミングアップに演劇的手法の使ったゲームを行ったりとすることといった特徴もしばしば見られる。

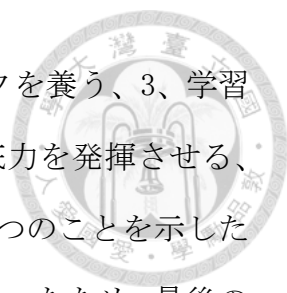


を行っていたが、前者のジャンルは小説・落語・詩・朗読、そして後者はミニドラマであった。授業の目的は、1、日本語を楽しく学び、学んだ日本語をアウトプットすること、2、様々なジャンルの日本語に接し、学ぶこと、3、想像力、発想力をつけること、4、協働で問題解決することによって、他者の多様な発想、表現を知ること、5、コミュニケーション力の養成、という5つにまとめられている。注目すべき点は、両クラスともウォーミングアップの段階において、例えば互いの名前を覚えるとともにリズムをとって言葉や道具、体を使うなど、ゲーム性のあるアクティビティを導入したことである。結果的に、学習者からのアンケートに、「協働で行うアクティビティの楽しさと共にお互いに学びあうことができる」「様々な国から集まった学習者が信頼関係を構築し、人前で発表することが恥ずかしくなくなり、楽しみながら学べることが可能である」「日本語をアウトプットする機会になり、総合的に4技能（読む、書く、話す、聞く）の能力も高められる」といった示唆を得た。

2-2 台湾における日本語学科の演劇公演

第一章で既に言及していたように、現在台湾の大学における日本語学科に導入されている演劇活動と関連する授業と言えば、年に一度行われる劇公演に対する予備課程に注目すべきであると考えられ、本研究の目的の1つも、その授業の内容を検討することである。管見の限り、台湾における日本語学科の「演劇公演」に関する先行文献は、平野（2007）（銘伝大学）、黄（2008）（大葉大学）、荒井・黄（2010）（大葉大学）、川合（2018）（銘伝大学）、川合（2019）（銘伝大学）、王（2019）（淡江大学）が挙げられる。

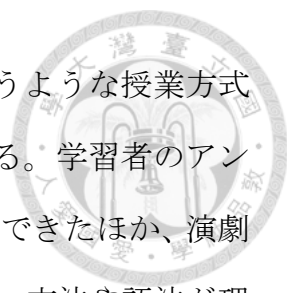
まず平野（2007）の資料は、主にその授業の進め方に関する考察であり、脚本の選定、配役、稽古、日程や舞台上に要注意の点などを提示した。学習の目標及



び目的には1、日本語の四技能を向上させる、2、チームワークを養う、3、学習者の個性を伸ばし、自分に自信をつける、4、学習者が持つ底力を発揮させる、5、自己の健康管理に気をつけ、自己改革していく、という5つのことを示したが、当時演劇活動と日本語教育の関連性がまだ新しい分野であったため、最後の課題に「今回は日本語教育としての課題や学習者の学習動機、課程の変化など学習や教育に注目した報告にまで行き届かなかったことが遺憾である」という課題が残されている。さらに、10年後に同大学にて行われた川合（2018）、川合（2019）の研究では、それぞれ「内省的評価」と「学習者の学びの実態」を中心にして分析されている。授業の目的は「第二言語を駆使し、演劇を通して公の場で身振りや表情など豊かな表現力で自己表現できる。協働学習を通して、音声表現や日本語学習法、日本社会、文化に関する知識や理解を拡大していく。」とされ、平野（2007）と比べ演劇が日本語教育に果たす役割がさらに明らかにされていると考えられる。研究の結果として、川合（2018）では、「演劇分野の専門性の欠如」と「マネジメント不足」という2点に改善策を立て、5年間の試行錯誤を経て「前期授業⁷」「モチベーションの違い」「横の繋がりの希薄」「道具製作の非効率」「シナリオの選定」などの細かい問題点に改善が見られた。そして川合（2019）では、グラウンデッド・セオリー・アプローチを援用し、学習者からのアンケート回答を「授業への肯定的評価と改善点」「豊かな学びの体得」「仲間と心をひとつにして奮闘した過程」という3大カテゴリーにまとめ、最後に「協働から生まれた効果と学び合い」の成果が最も顕著に見られたと示した。

一方、黄（2008）の大葉大学の学習者を対象とした研究は、「劇の個々の役柄に見合った言葉のニュアンス、感情表現、身体表現を設定することで、日本語の学習者に様々な身分や年齢層や性格や性別などの人物が、それぞれの場面でも

⁷脚本選定、係り決め、配役などを行う上半期の授業内容を指す。



のようにコミュニケーションするかを体験してもらう」というような授業方式が学習者にどのような影響を及ぼすかを調査の目的としている。学習者のアンケートから分析した結果、発音、会話能力や聴解の向上が確認できたほか、演劇活動を取り入れた授業には 1、言葉が覚えやすく忘れない、2、文法や語法が理解しやすい、3、性別、社会的地位や身分によって言葉使いがかなり違うことがわかる、4、ニュアンスによって意味が違ってくることが分かった、という 4 つの効果があると考えられる。さらに同大学の学習者を対象にした黄・荒井 (2012) では、まず演劇を通した日本語学習に起こり得る問題点を 1、学習者の日本語会話実践の不足、2、各性別、年齢、職業、心理状態及び相手との間柄（親しいかどうか、上下関係など）に対する対応が不適切、3、学習者による日本語会話が教科書の文体に止まる、4、助詞を省略した日本語会話ができない、5、ね、よ、よねなどの終助詞ができない、6、談話における間の適切性、7、談話における声、イントネーションの感情表現、8、表情、動作と言葉の対応性という 8 つ挙げた。そしてそれらに基づき、1、言語教育において演劇が果たす役割とそして実際行う際の可能性、2、学習者が初めて作った台本におけるセリフから非日本語環境での日本語学習者による日本語会話の使用状況を考察し、その問題点を分析する、3、教師と学生、及び日本人教師と台湾人教師の間にある両言語間に対する認知の異同が日本語教学と日本語学習に及ぼす影響を対照する、という 3 つを研究目的にした。最終的に中国語母語話者の学習者が母語の「4 声」系統に影響され、日本語の高低アクセントを把握しにくいと結論付けた。

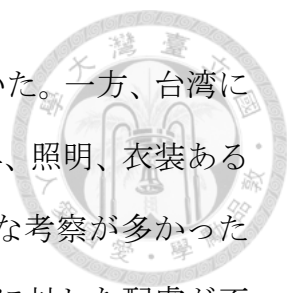
最後に、王 (2019) では、まず演劇公演の授業を「大学・大学院における学びの集大成として、学生主体となって行われる実践的な教育プログラム」という「キャップストーン・プログラム」と定義し、演劇公演で使用する脚本にまつわる問題点を中心に、学習者が学んできた日本語と脚本の日本語にかなりの隔た

りが存在し、その内容理解に対する難しさを述べた。そして解決策には、文学史や日本語会話といった学科にある他の授業から演劇と会話文への理解を深める可能性を示した。



2-3 演劇活動を導入した日本語教育が抱える問題点

以上、日本における演劇と関わる日本語授業及び台湾で行っている演劇公演の先行文献を見てきたが、両者で見られる共通点としては、例えば中山 (2012) における「コミュニケーションについて考え、お互いの考えや立場を理解」することや、杉山 (2014) における「学習者は他者と共に様々な問題解決し、それを声や身体で表現することを体験」すること、あるいは川合 (2018) における「協働学習を通して、音声表現や日本語学習法、日本社会、文化に関する知識や理解を拡大していく」ないし王 (2019) で言及した「キャップストーン・プログラム」など、協働性やピア・ラーニングを主な趣旨としていることがわかる。これらの実践報告に残される課題は、第一章でも触れたように、主に 2 点にまとめることができる。1 つは、前述の「日本語学習との関連とは何か」である。例えば、中級日本語集中クラスを対象に、昔話を題材にして学習者に劇を上演させた藤本・乾 (2018) の研究では、杉山 (2014) と似たように「演劇という一つの目標に向けて、学生達が主体的にお互いのセリフを聞いたり考えたりしながら楽しみ、コミュニケーション活動を活性化できた過程が確認できた」という成果が得られたが、学習者に対するアンケートに「日本語学習に役立つとは言えない」といった声もあったため、「どうすれば日本語学習に「役立つ」活動になるのか、さらに探る必要がある」とされている。これは、清末 (2003)、中井 (2004) が行った中上級日本語クラスにおける演劇プロジェクトでも早くからすでに、「日本語学習としての有効性については十分分析しきれていない」、「日本語教育で取り上げるべき言語的・非言語的な談話技能の項目化とその具体的な指導方法



の種類の拡大も今後の課題としたい」といった指摘がされていた。一方、台湾における演劇公演の授業には、実際演じることだけでなく、道具、照明、衣装あるいは広報などの作業も関わり、授業の進め方などシラバス的な考察が多かったため、前述した平野（2007）といった「日本語教育」そのものに対する配慮が不足であると考えられる。つまりコミュニケーション能力を重視した「劇づくり」型の実践報告、あるいは演劇公演の授業に対し、これは長らく存在している問題であるとも言えよう。

もう 1 つは、第一章でも触れたような、指導者に求める演劇教育の専門知識である。例えば柳田（2018）における日本語の演劇制作コースでは、「このようなコースを運営するには、教師側にもある程度の演劇の基礎知識や技術が求められる。そのため演劇要素を日本語教育の活動に取り入れるということが敷居の高い印象を与えているのも確かである」との指摘がされていた。一方、川合（2018）の報告で見られた「演劇分野の専門性の欠如」「マネジメント不足」の問題と同じように、王（2019）における「脚本に対する理解の難しさ」も、演劇教育と言語教育という両者のバランスの重要性を見逃すことができないことを示したと考えられる。

以上の先行資料で明らかになった①日本語学習との関連、②指導者に求める演劇教育の専門知識、という 2 つ問題点を踏まえると、現在、演劇を導入した日本語クラスには、演劇そのものが含む身体の運用、セリフの特徴、舞台芸術に対する背景知識などの要素を正確に把握し、かつ日本語教育上の具体的な音声・文法といった学習項目もきちんと設定したコース・デザインが求められていると考えられる。したがって、本稿の研究対象となる日本語学科の学習者が演劇を取り入れた授業をどのように受け止めたかを捉えるために、年に 1 回の演劇公演

の準備が始まる直前である夏休みの期間中に課外授業の実践を行った。以下第三章から第五章は、当実践のコース・デザイン及び課題による効果の測定、そして学習者に配布したアンケート調査を紹介していく。



第三章 演劇を取り入れた日本語授業の教育実践

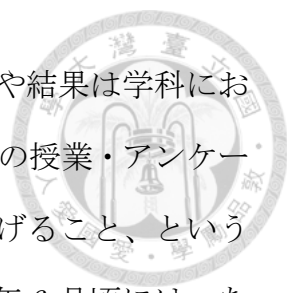


3-1 実践概要

T 大学日本語文学科では、会話スキットを中間・期末課題にする会話授業のほか、演劇と関わる授業に第 3 学年以上の選択科目として日本語学科毎年恒例の学生活動演劇公演を準備する「日本戯劇導讀與多媒體」がある。「日本戯劇導讀與多媒體」は、1-2 時間程度の台本の上演を目標とする 1 年間を通した授業であるが、シナリオから日本語を学ぶことを目的としているのではなく、学習者の自主性と主体性を重視したコミュニケーション力の向上が主なテーマであり、舞台のほかには企画書作成、スポンサーとの連絡、プレゼンの指導なども含まれており、その現場においては、ほとんど日本語を使わない仕事もある。このように「日本戯劇導讀與多媒體」の特徴は明らかに本研究における「演劇教育」及び「言語教育」の接点とは異なると考えられる。したがって、日本語学科の学習者が受けてきた「演劇を取り入れた日本語教育」の事情、またそのあり方を探るために、本研究は日本・台湾においてすでに行われた実践報告や先行資料に基づき、学科の履修科目とは違った新たな教育実践を行った。以下は実践について、その参加者、スケジュール、内容・目的及び効果測定の詳細を述べていく。

3-2 実践参加者

本研究の教育実践を実施する対象は、次の学年から「日本戯劇導讀與多媒體」の履修が可能になる T 大学日本語学科 2 年生であり、学習者の募集は主に 2022 年 4 月-6 月の間に行った。応募する学習者が全員日本語学科 2 年生であることを確保するため、募集の説明を 2 年生の学年必修科目における履修生を対象に対面の説明会やメールでの情報案内をし、本実践の目的や内容を紹介した。(付録の募集用チラシを参照) 説明の際には、主に 1、演劇に興味を持つ人や口頭表



現能力を高めたい人であれば応募できることと2、実践の過程や結果は学科における成績と一切関わらないこと、そして3、実践における全ての授業・アンケート・課題を完成させた参加者に2000台湾ドルの報酬をさしあげること、という3点を伝えた。しかしながら、本実践を実施する予定の2022年6月頃には、あいにく新型コロナウイルスオミクロン株による感染が拡大していたため、対面参加の学習者の募集が難航したが、最終的に応募者を11名集めることができた。本研究における考察と分析は、サンプルサイズが小さいながらもこの11名の学習者によるデータのみで行うことにした。また、その11名の学習者の全員が、中国語母語話者であるT大学日本語学科2年生、もしくは日本語学科をダブルメジャーにして2年目である他学科の学生であり、必修科目として履修した会話に関する授業は2年に渡って日本語会話I(8単位)と日本語会話II(6単位)が挙げられる。

3-3 実践スケジュール

すでに触れたコロナウイルスに対する配慮も含め、スケジュール・教室のスペースなどの都合上、授業を2期に分けて実施した。詳しい期間は以下表1のように示す。2期における授業内容は全く同じであったが、参加者はそれぞれ6名と5名であった。また、実践期間は1日または2日おきに、8日間計4回分の授業を実施した。1回の授業ごとに、1本の日本現代劇作家の作品をテーマにし、中心的な教材として3分間程度の場面とそれを文字化した台本を指定した。作品を選択する基準には、①初演が1990年代から2010年代にわたる現代日本語を使った作品、②中上級の学習者にとってコミュニケーション上の課題になる場面のある作品、③若手劇作家の育成を目的とした「岸田國士戯曲賞⁸」を受賞

⁸ 岸田國士を記念して創設された文学賞。昭和30年(1955)新劇戯曲賞として設置。昭和36年(1961)「新劇」岸田戯曲賞と改称、昭和54年(1979)に現在の名称となる。年に1回、活字化

した劇作家による代表性のある作品、という 3 点で、最終的に取り上げた戯曲とその場面は以下表 2 の通りである（付録⑤～⑧を参照）。また、毎回予習事項として舞台映像のリンクを事前に配布したが、強制ではなく自由参加の形で行った。

表 1 実践期間

	1 期目	2 期目
1 回目授業	2022 年 6 月 15 日（水） 午後 13 : 00～15 : 00	2022 年 8 月 22 日（月） 午後 13 : 00～15 : 00
2 回目授業	2022 年 6 月 17 日（金） 午後 13 : 00～15 : 00	2022 年 8 月 24 日（水） 午後 13 : 00～15 : 00
3 回目授業	2022 年 6 月 20 日（月） 午後 13 : 00～15 : 00	2022 年 8 月 26 日（金） 午後 13 : 00～15 : 00
4 回目授業	2022 年 6 月 22 日（水） 午後 13 : 00～15 : 00	2022 年 8 月 29 日（月） 午後 13 : 00～15 : 00

表 2 実践スケジュール

	テーマ	場面
1 回目	三谷幸喜『江戸は燃えているか』	好意を匂わす、婉曲的な断り
2 回目	鴻上尚史『トランス』	機嫌取り、相槌を打つ
3 回目	柴幸男『わが星』	非難、文句、脅かす
4 回目	野田秀樹『赤鬼』	噂話

された戯曲作品を対象として選考される。岸田賞。（デジタル大辞泉）



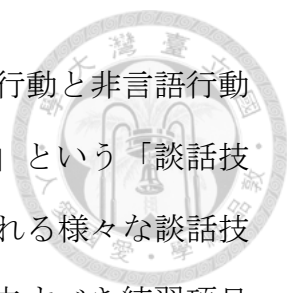
3-4 実践内容・目標

授業の流れは福島・藤本（2009）で行った平田オリザの戯曲を教材とした実践におけるプロセスである、「脚本研究」（演劇・日本文化の紹介、言語知識、翻訳など）→「本読み・読み合わせ」（アクセント・イントネーション、内容理解など）→「稽古」→「本番」という手順を参考にし、1回ごとに表3で表した流れの通りに進行した。第一段階ではまず劇作家、作品や演劇史に関する背景知識から導入し、それから単語・文法の確認及び台本の輪読で内容への理解を深める。続いて実際上演した舞台映像を学習者に見せ、俳優の演技方を見本として20分間程度の模倣練習を行わせた後グループに分けて上演し、最後に上演時に難しいと感じた箇所や言いにくいセリフなどをもう一度振り返ることにより、学習者の内省を喚起することを第二段階とした。また、雰囲気盛り上げ、プレッシャーの軽減や体ほぐしのために、上演の直前には5分間程度、演劇部やダンス部でよく見られる簡易な体操と発声練習で体のウォーミングアップを行った。

表3 授業の流れ

内容		時間
第一段階	導入（劇作家、作品紹介）	15分
	台本講読	25分
第二段階	映像鑑賞	10分
	模倣練習	20分
	上演・振り返る	30分

授業の目標に関して、セリフの練習に焦点を当てた演劇の導入した日本語教室は、話し言葉の訓練という点で優れていることをすでに第一、二章で触れてきた。今回の実践では、さらにその「話し言葉の訓練」を、中井（2004）で指摘さ



れた「日本語特有の身ぶりや顔の表情、声の調子の他に、言語行動と非言語行動の両方を用いて話し相手を会話へ参加させるように促す技術」という「談話技能」と定義する。また、その言語的要素・非言語的要素が含まれる様々な談話技能を中心に、演劇を利用した実践報告を踏まえて授業中に工夫すべき練習項目を抽出し、以下の3つにまとめた。

- ①場と関係性を規定することで感情表現を練習する
- ②非言語コミュニケーションの伝達を練習する
- ③声の5大要素・イントネーションを練習する

①の「場と関係性」は、演劇指導における概念の1つとされており、橋本(2003)においてパラ言語情報に対する指導の試論で日本語教育に導入された。例えば「怒る」のような感情表現は、韻律上典型的な言い方は存在するが、個人差、状況差といった問題も考慮する必要があるため、音声教育上では大きい壁であると言える。そこで、演劇的手法を用いて、戯曲にすでに書いてあるものや、舞台上の風景を見てわかるような具体的な設定を見出し、稽古の際に学習者をよりリアルな世界観に置くことで、適切な感情を思い出させることができる。その具体的な項目には、本田(2000)に基づいて、「動作の状態」(歩きながら、俯いてなど)「肉体的状態」(痛い、だるいなど)「心理的状态」(怖い、嬉しいなど)「環境の状況」(場所、気温など)「人間関係」(親しい人、好きな人など)という5つの項目が挙げられる。

さらに、中井(2004)では、「非言語的要素」の練習項目に「ジェスチャー」「視線」「うなずき」「表情」「姿勢・体の向き」との5つの下位分類を設けたが、ここでは「表情」と「体」の2項目にまとめ、②の非言語コミュニケーションの



伝達を練習させた。

最後の③における声の5大要素は、惟任（2013）で学習者に「会話の自然さ」を意識させる際に導入した、劇作家・鴻上尚史（2003）の提出した音声表現の要素⁹である。具体的には、「速さ」「大きさ」「高さ」「間と沈黙」「音色」（かわいい声、かすれ声など）という5つの要素が挙げられる。これらの要素を学習者に意識させるとともに、肯定文や疑問文で現れる起伏など適切なイントネーションに注意させることを、3つ目の練習項目にした。

以上談話技能の向上を目的とした3つの練習項目を用いて、学習者の思考を刺激するために、授業中に質問応答の形式で繰り返して聞くことや、模倣練習の際に念を押すなどの工夫をした。以下に対話1～対話7のようにいくつか教室であった実際の対話例を取り上げ、練習項目の指導方法を示しておく。

対話 1

一期目・第1回・模倣練習	
対話	練習項目
教師：このシーンの舞台は <u>どん</u> な <u>ところ</u> にあるか覚えていますか？ 学生 B1：庭園。 教師：庭園ですね。だから後で自分が庭園にいるのをちゃんと意識してみましよう。たみが出てきて、「まあ！すごい綺麗になって」と	場と関係性・環境の状況

⁹ 「声の5大要素」という演劇理論から提出の音声言語の特徴は、日本語教育の他に例えば杉村（2016）のように英語教育の実践報告に導入された事例もある。



<p>言うときに目には庭園が映っているようにしてくださいね。そうしないと説得力がないですよ。あと、よそから入ってきたたみという人物は、どんな人ですか？</p> <p>学生 B1：奥さん。</p> <p>教師：奥さんですね。なのでちょっと想像してみましょう。どんな<u>歩き方</u>がその身分にふさわしいか。</p>	<p>場と関係性・動作的状態</p>
--	--------------------

対話 2

二期目・第2回・振り返る	
対話	練習項目
<p>教師：先ほどどうやって言うのかわからないセリフとかありましたか？F2さんはいかがですか？</p> <p>学生 E2：1箇所だけではないと思います。だって天皇はかなりの変人で、だから…</p> <p>教師：そうですね。どこが変人だと思いますか？</p> <p>学生 E2：笑いのツボがどこにあるかわからないし、なんで怒るのもわからないからつい地雷を踏んでしまう。</p> <p>教師：こんな 4、50 代のね。昔私がインターンしていた時の上司も似たような感じでした。時々ウケない下ネタを言うけど、笑うし</p>	<p>場と関係性・人間関係</p>



<p>かないし…こんな人の地雷はなんだと思いますか？この劇を例にしたら。</p> <p>学生 E2：地雷は…</p> <p>学生 D2：ジョークを言わせない。</p> <p>学生 E2：そうそう。言いたいことを言わせないと。</p>	
--	--

対話 3

一期目・第2回・振り返る	
対話	練習項目
<p>教師：彼が「周、悪いが眠くなった、眠くて眠くてたまらぬ」と言っていますが、彼はすごく<u>眠い</u>ですね。眠い時にしゃべったらどうなるんですか？</p> <p>学生 C1：<u>声がボソボソになる</u>。</p> <p>教師：可能性はありますね。他には？</p> <p>学生 A2：<u>声が小さくなる</u>。</p>	<p>場と関係性・肉体的状態</p> <p>声の5大要素・音色</p> <p>声の5大要素・大きさ</p>

対話 4

二期目・第3回・模倣練習	
対話	練習項目
<p>教師：映像を見て、台本 34 行目と 36 行目の「<u>沈黙</u>」はどのようなものだと思いますか？</p> <p>学生 E3：<u>びっくりしている</u>。</p>	<p>声の5大要素・間と沈黙</p> <p>場と関係性・心理的状态</p>



教師：何にびっくりしていますか？	
学生 D2： <u>やっちゃまったと。</u>	場と関係性・心理的状态
学生 E2： <u>相手を傷つけたかと心配している。</u>	場と関係性・心理的状态

対話 5

一期目・第3回・模倣練習	
対話	練習項目
教師：あとで映像を見る時には、俳優さんたちの声の使い方に注目してみましょう。喧嘩がますます激しくなっていくとともに、二人の声もだんだん <u>大きくなるか</u> 、 <u>高くなるか</u> 、あるいはしゃべるのがだんだん <u>速くなるか</u> 。	声の5大要素・大きさ、高さ 声の5大要素・速さ

対話 6

一期目・第4回・模倣練習	
対話	練習項目
教師：後で他の人にあなたが見た赤鬼がどんな顔しているかを話します。だから口だけでは足りないんでしょう？ <u>必ず体やジェスチャーも一緒に使いますよね</u> 。角がどこに生えているとか、毛の量はどのくらいあるとか、どれくらい濡れているとか。 <u>表情</u> とかも一緒に使って生き生きさせましょう。	非言語コミュニケーション・体 非言語コミュニケーション・表情

対話 7



二期目・第2回・振り返る	
対話	練習項目
<p>学生 E3：さっき「隠れているだけではもったいないでしょう。」の「でしょう」は「<u>でしょう (↑)</u>」か、「<u>でしょう (↓)</u>」かちよつとわからなくなった。</p> <p>教師：まず一個前のセリフを見ましょう。「人間ドックみたいなもの<u>ですよ。(↓)</u>」。先ほど上げた人がいましたが、ここは解釈の意味なので下げた方が自然です。(中略) それから、「隠れているだけではもったいない<u>でしょう。(↑)</u>」、ここは上げるとしたらどいう意味だと思いますか？</p> <p>学生 E3：賛同を求める。</p> <p>教師：その通りです。</p>	<p>イントネーション</p> <p>イントネーション</p> <p>イントネーション</p>

3-5 評価・効果測定について

演劇活動を取り入れる日本語授業に対して学習者の意見・感想や、言語教育の観点からその実際の効果を理解するためには、本実践の実施前後に各 1 回、参加者に課題評価とアンケート調査を課した。その内容の詳細はそれぞれ以下のように示しておき、次の第四、五章にて詳しく考察を行う。

3-5-1 課題評価

本実践で行う課題評価は、学習者に自ら台本を作らせ、上演の動画を撮影させ



るという形で行い、1回目の実践を始める前と4回目の実践が終わった後の計2回の創作スキットを求めた。その規定、そして最後のグループ分け及び学習者の番号付けは、以下表4、表5で示す。

表4 創作スキットの規定

形式	動画撮影
人数	1グループに2人か3人
規定	1、長さは3分間から5分間 2、文字化した台本もともに提出 3、日本語母語話者からの添削は禁止 4、以下4つの場面から1つ選んで創作する A：相手の好意を婉曲に断る B：相手の機嫌をとる C：相手が自分のものを壊したと非難する D：第三者の噂話をする

表5 課題評価のグループ分け

1期目						
グループ	グループA		グループB		グループC	
課題テーマ	機嫌をとる		噂話		非難する	
学習者	A1	A2	B1	B2	C1	C2
2期目						
グループ	グループD			グループE		
課題テーマ	噂話			噂話		

学習者	D1	D2	E1	E2	E3
-----	----	----	----	----	----

宿題に対する評価の方法は、3-3で言及した練習項目に対応する以下の13問（(1)～(13)）を設定し、5段階評価（1点から5点）で学習者の自己評価と教師評価に分けて行ったが、評価の基準は以下表6で示したルーブリック表の通りである。

表6 課題評価の基準

①場と関係性を規定することで感情表現を練習する	
(1) 動作の状態（歩きながら、掃除をしながらなど）が整っているかどうか	
1点	学習者はセリフを言うだけで動作の状態への配慮が見られない。
2点	学習者は何をしながら演じているが、その動作は会話の文脈にとっては不必要であり、不自然である。
3点	学習者は何かをしながら演じているが、動作の進行が単調か不自然（本を読んでいる動作はしているだけで読んでいないなど）である。
4点	学習者は何かをしながら演じており、そして動作の進行に気を配っている。
5点	学習者は何かをしながら演じており、動作の状態が会話のリアリティにうまく繋がっている。
(2) 肉体的状態（痛い、だるいなど）が整っているかどうか	
1点	学習者はセリフを言うだけで肉体的状態への配慮が見られない。
2点	肉体的状態は見られるが、その肉体的状態は会話の文脈にとって不必要であり、不自然である。

3点	肉体的状態が見られるが、単調か不自然である。
4点	肉体的状態が見られ、そしてその状態に気を配っている。
5点	肉体的状態が会話のリアリティにうまく繋がっている。
(3) 心理的状态 (怖い、嬉しいなど) が整っているかどうか	
1点	学習者はセリフを言うだけで心理的状态への配慮が見られない。
2点	心理的状态は見られるが、その心理的状态は会話の文脈にとって不必要であり、不自然である。
3点	心理的状态が見られるが、単調か不自然である。
4点	心理的状态が見られ、その状態に気を配っている。
5点	心理的状态が会話のリアリティにうまく繋がっている。
(4) 環境の状況 (屋外・室内の設定、気温など) が整っているかどうか	
1点	学習者はセリフを言うだけで環境の状況への配慮が見られない。
2点	環境の状況は会話の文脈にとって不必要であり、不自然である。
3点	環境の状況が見られるが、単調か不自然である。
4点	環境の状況が見られ、そしてその状況に気を配っている。
5点	環境の状況が会話のリアリティにうまく繋がっている。
(5) 人間関係の状況 (親しい人、好きな人など) が整っているかどうか	
1点	学習者はセリフを言うだけで人間関係への配慮が見られない。
2点	人間関係の状況は会話の文脈にとっては不必要であり、そして不自然である。
3点	人間関係の状況が見られるが、単調か不自然である。
4点	人間関係の状況が見られ、その状況に気を配っている。
5点	人間関係の状況が会話のリアリティにうまく繋がっている。
②非言語コミュニケーションの伝達を練習する	

(6) 表情を活用しているかどうか	
1点	学習者はセリフを言うだけで表情への配慮が見られない。
2点	表情の運用が会話の文脈にとっては不必要であり、そして不自然である。
3点	表情の運用が見られるが、単調か不自然である。
4点	表情の運用が見られ、バリエーションに富んでいる。
5点	表情の運用が会話のリアリティにうまく繋がっている。
(7) 体を活用しているかどうか	
1点	学習者はセリフを言うだけで体の運用への配慮が見られない。
2点	体の運用が会話の文脈にとっては不必要であり、不自然である。
3点	体の運用が見られるが、単調（ジェスチャーに止まるなど）か不自然である。
4点	体の運用が見られ、バリエーションに富んでいる。
5点	体の運用が会話のリアリティにうまく繋がっている。
③声の5大要素・イントネーションを練習する	
(8) 声の速さが適切で変化に富んでいるかどうか	
1点	学習者の声の速さへの配慮が見られない。
2点	声の速さの変化が会話の文脈にとっては不必要であり、不自然である。
3点	声の速さの変化が見られるが、単調か不自然である。
4点	声の速さの変化が見られ、そしてバリエーションに富んでいる。
5点	声の速さの変化が会話のリアリティにうまく繋がっている。
(9) 声の大きさが適切で変化に富んでいるかどうか	
1点	学習者の声の大きさへの配慮が見られない。

2点	声の大きさの変化が会話の文脈にとっては不必要であり、そして不自然である。
3点	声の大きさの変化が見られるが、単調か不自然である。
4点	声の大きさの変化が見られ、バリエーションに富んでいる。
5点	声の大きさの変化が会話のリアリティにうまく繋がっている。
(10) 声の高さが適切で変化に富んでいるかどうか	
1点	学習者の声の高さへの配慮が見られない。
2点	声の高さの変化が会話の文脈にとっては不必要であり、そして不自然である。
3点	声の高さの変化が見られるが、単調か不自然である。
4点	声の高さの変化が見られ、バリエーションに富んでいる。
5点	声の高さの変化が会話のリアリティにうまく繋がっている。
(11) 間や沈黙を生かしてテンポを把握しているかどうか	
1点	学習者の間や沈黙への配慮が見られない。
2点	間や沈黙の運用が会話の文脈にとっては不必要であり、不自然である。
3点	間や沈黙の運用が見られるが、単調か不自然である。
4点	間や沈黙の運用が見られ、バリエーションに富んでいる。
5点	間や沈黙の運用が会話のリアリティにうまく繋がっている。
(12) 様々な音色で人物の個性を鮮やかにしているかどうか	
1点	学習者の音色への配慮が見られない。
2点	音色の運用が会話の文脈にとっては不必要であり、不自然である。
3点	音色の運用が見られるが、単調か不自然である。
4点	音色の運用が見られ、バリエーションに富んでいる。

5点	音色の運用が会話のリアリティにうまく繋がっている。
(13) イントネーションはセリフの感情と一致しているかどうか	
1点	イントネーションがいかにも不自然である。
2点	イントネーションが時々不自然な箇所が見られる。
3点	イントネーションが大体セリフの感情と一致している。
4点	イントネーションが全体的にセリフの感情と一致している。
5点	イントネーションが流暢で抑揚頓挫している。

3-5-2 アンケート調査

実践前後に施したアンケート調査は Google Form 形式（実際のアンケートの形は付録資料の③と④を参照）で行っており、事前に配布するアンケートには「演劇と日本語学習」及び「授業に関する期待やアドバイス」、そして事後に配布するアンケートには「演劇と日本語学習」、「教育実践の内容について」、「劇文学と演劇公演について」及び「他の感想など」とのいくつかの大項目がある。以下表 7、8 では、それぞれ実践前後実施したアンケート調査の具体的な問題を原文と日本語訳を示す。

表 7 アンケート調査（実践前）

一、演劇と日本語学習	
質問 1 (選択肢)	有無在外語課程中碰到老師要求創作劇本並上台演戲 (語学授業の際に台本を作って上演することを求められたことがありますか?)
質問 2 (選択肢)	這樣的的外語學習形式會讓我感到「愉快」的地方是： (このような語学授業の方法のどんな特徴があなたを楽

	<p>しませますか？)</p>
<p>質問 3 (選択肢)</p>	<p>這樣的外語學習形式會讓我感到「不愉快」的地方是： (このような語学授業の方法のどんな特徴があなたに不快を覚えさせますか？)</p>
<p>質問 4 (選択肢)</p>	<p>當我在體驗這樣的外語學習方式時，曾遇到以下狀況並且感到困擾 (このような語学授業の方法を体験する際に、こんなことがあなたを戸惑わせました。)</p>
<p>質問 5 (選択肢)</p>	<p>在使用外語進行表演時，我覺得自己有下列的問題： (外国語を使って演技をする際に、あなたにどんな問題が起こりますか？)</p>
<p>質問 6 (記述) (任意回答)</p>	<p>能否具體說明曾經令你印象深刻的某次導入戲劇表演的外語課程？ (あなたの印象に残っている演劇活動を導入した語学授業を具体的に説明できますか？)</p>
<p>質問 7 (記述)</p>	<p>對於利用戲劇表演的外語學習方式有什麼其他的感想或意見嗎？ (このような学授業の方法について何か意見や感想がありますか？)</p>
<p>二、授業に関する期待やアドバイス</p>	
<p>質問 1 (記述)</p>	<p>對這次課程有什麼期待或建議嗎？ (この度の教育実践に関して、何らかの意見やアドバイスがありますか？)</p>

表 8 アンケート調査 (実践後)

一、演劇と日本語学習	
質問 1 (選択肢)	<p>這次課程的學習形式會讓我感到「愉快」的地方是：</p> <p>(この度の授業形式はどの点であなたを楽しませましたか?)</p>
質問 2 (選択肢)	<p>這次課程的學習形式會讓我感到「不愉快」的地方是：</p> <p>(この度の授業形式はどの点であなたに不快感を覚えさせましたか?)</p>
質問 3 (1 から 5)	<p>在這次課程中我有學習到如何編寫劇本中的角色、情境設定與台詞 (5 為最同意)</p> <p>(この度の授業では台本の書き方、場面の設定とセリフの書き方について勉強になりました。(5 が最も賛同する))</p>
質問 4 (1 から 5)	<p>在這次課程中我有學習到如何使自己的語調符合台詞的個性、態度 (5 為最同意)</p> <p>(この度の授業ではセリフの性格・態度にふさわしいイントネーションについて勉強になりました。(5 が最も賛同する))</p>
質問 5 (1 から 5)	<p>在這次課程中我有增進了自己在表演時的肢體與表情 (5 為最同意)</p> <p>(この度の授業では自分が演劇をする際の体・表情について勉強になりました。(5 が最も賛同する))</p>
質問 6 (1 から 5)	<p>在這次課程中我有增進了自己在表演時的聲音表現 (大小、速度、高低等) (5 為最同意)</p> <p>(この度の授業では自分が演劇をする際の音声表現 (大きさ、速さ、高さなど) について勉強になりました。(5 が最</p>

	も賛同する))
二、教育実践の内容について	
質問 1 (選択肢)	我最喜歡這次課程的部分是： (この度の授業においてどの部分が一番好きですか？)
質問 2 (1 から 5)	我有每次在課前預先觀賞作品的影片 (5 為最同意) (いつも授業の前に配布した映像資料を観ました。(5 が最も賛同する))
質問 3 (1 から 5)	我有在每次課前預先在網路上調查每次課程的劇作家／作品 (5 為最同意) (いつも授業の前に劇作家や作品について調べました。(5 が最も賛同する))
質問 4 (1 から 5)	我有充分理解每次課程的作品主題 (5 為最同意) (いつも授業に出る作品のテーマについて十分理解していました。(5 が最も賛同する))
質問 5 (1 から 5)	我有充分理解每次選讀的劇本中的段落內容 (5 為最同意) (いつも選ばれた作品の場面について十分理解していました。(5 が最も賛同する))
質問 6 (1 から 5)	我有從影片中的演員表現學習到日文口說技巧(5 為最同意) (映像資料に出る俳優に日本語の口頭表現について勉強になりました。(5 が最も賛同する))
三、劇文学と演劇公演について	
質問 1 (1 から 5)	經過這次課程後我對日本的戲劇文學、舞台劇文化有所了解 (5 為最同意) (この度の授業を通して日本の劇文学と演劇文化について

	て勉強になりました。(5 が最も賛同する))
質問 2 (1 から 5)	我認為日語相關學系必須有介紹戲劇文學的課程 (5 為最同意) (日本語関連の学科には劇文学を紹介する授業があるべきだと思います。(5 が最も賛同する))
質問 3 (1 から 5)	我認為戲劇公演是日語相關學系中重要的教學活動 (5 為最同意) (演劇公演は日本語関連の学科にとって重要な活動であると思います。(5 が最も賛同する))
質問 4 (1 から 5)	我認為身邊的同學們對於戲劇公演懷抱著熱情與期待 (5 為最同意) (自分の周りの人は皆演劇公演に対して情熱と期待を抱いていると思います。(5 が最も賛同する))
質問 5 (記述) (任意回答)	其他上完課程後對於本系戲劇公演的想法 (この度の授業を受け、本学科の演劇公演に対する意見など。)
四、他の感想など	
質問 1 (記述)	對這次課程的其他的的心得或建議是？ (この度の授業に対する感想や意見がありますか？)

第四章 課題評価による結果及び考察

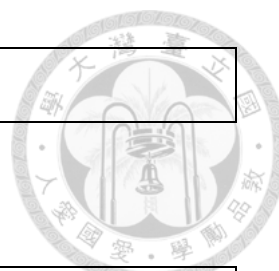


4-1 課題撮影に対する全体的な考察

この節では、主に学習者による課題撮影の内容について採点を行った 3 大練習項目にまつわる全般的な考察をしていくが、その前に、第三章で言及した課題撮影のテーマについて触れておきたい。今回授業の教材として使われた台本の場面「断り」「機嫌取り」「非難」「噂話」は、指定した課題撮影の 4 つのテーマと一致しているが、学習者がその場面に即した表現として、例えば「機嫌取り」(グループ A)における「そんなことない」「仕方ない」あるいは「非難」(グループ C)における「〇〇のせい」「許さない」「な」(禁止)「わざと」などが挙げられるが、特に「噂話」の場面を選択したグループ B、D は、実践前後における表現の仕方に変化が観察された。この 2 グループのそれぞれ 2 回の撮影では、いずれも「ようだ」「そうだ」「という」「だっけ」といった伝聞や推測と関わる文型が数多く使われたが、以下対話 8 (便宜上、台本の人物名を学習者番号に変える。以下同) のように、グループ B が実践前では少し不自然な「そう」の表現を授業中に文法確認を行った伝聞の「らしい」に変え、さらに「だって」の表現も加えた。一方、グループ D の対話 9 における「もしかすると」「かもしれない」も実践前に見られない表現であった。

対話 8

グループ B・実践前課題台本	グループ B・実践後課題台本
B1: 先月、加藤と吉田が卒業後、フランスの大学院の申し込みについて話したんだ、、、。その二人は同じ学校が気に入ったそうなあ。	B1: 先月、佐藤と吉田が卒業後、フランスの大学院のことを話した <u>んだっ</u> <u>て</u> 、その二人は同じ学校が気に入った <u>らしい</u> 。



B2：パリ国立大学？	B2：パリ国立大学？
------------	------------

対話 9

グループ D・実践前課題台本	グループ D・実践後課題台本
D2：さすがにありえないと思うけど …	D2：え…そう言われても…あ…もう わかんないよ。
D1：確認しといたほうがいいと思う ぞ。	D1：ですよね。 <u>もしかすると</u> 、その後 輩さんこそ犯人 <u>かもしれない</u> よ。

4-1-1 場と関係性を規定することで感情表現を練習する

(1) 動作の状態においては、まず立つか座るかから見れば、ほぼ全グループが座っている状態で演じ通すパターンであり（特にグループ A と B は立つことが一切なかった）、そして座り方のバリエーションも観察できなかった。グループ C と D はよそから登場する設定で始まるシーンがあるが、冒頭で一旦腰を下ろすとまた座ったままになってしまった。唯一身体の状態に変化が観察できたのは、途中に立つシーンのある実践後のグループ E であった。一方、「歩きながら」や「寝ながら」セリフを言うような発想はなかったが、例えば、グループ A における「B は本を読んでいる、A は B の所に来て話をかける」、グループ B における「授業の後、昼弁当を食べている」、やグループ D における「李打開金猫門，看到蘇在看書」など、「小道具を用いて何かをやりながら」といった設定は直接台本に書いてあることが多かった。しかしながら、以下で示すグループ A の例で見られるように、台本の書いた通りに動くことが難しく、そして本を読むこと自体も中途半端（何も読まなかったのに本をめくるなど）になり、同じような状況はグループ B にも現れた。

対話 10

グループ A・実践後課題台本	グループ A・実践後課題動画
<p>A1 : ね、聞いて。</p> <p>A2 : なに? <u>(本を読むのをやめて)</u></p> <p>A1 : 今度のレポート、先生は七十点だけくれた。ひどいね。</p> <p>A2 : え、でも、合格できるよ。それなら、七十点も大丈夫だろう。</p> <p>A1 : 合格できるかどうかと関係ない! このレポート、一日の時間をかけて、一生懸命頑張ったのに…</p> <p>A2 : ま、先生は自分の考えがあるかもしれない。(また本を読み始め) 今度、もっと頑張れば、きっと百点満点もらえるよ。</p> <p>A1 : さっき言っただろう、俺の努力は十分だ。</p>	<p>A1 : ねえ、聞いて。</p> <p>A2 : なに? <u>(本を読むのをやめて)</u></p> <p>A1 : 今度のレポート、先生は七十点くれた。ひどいね。</p> <p>A2 : まあ、でも、合格できるよね。<u>(本を見てそしてめくる)</u> それなら、七十点も大丈夫だろう。</p> <p>A1 : 合格できるかどうか関係ない! このレポート、一週間かけて頑張ったのに…。</p> <p>A2 : まあ、先生も自分の考えがあるかもしれない。今度、もっと頑張れば、きっと百点満点もらえるよ。<u>(また本をめくって読み始める)</u></p> <p>A1 : さっき言ったんだろう、俺はもう十分努力だ。<u>(A2 がまた本を読むのをやめる)</u></p>

(2) の肉体的状態と関連する表現は、グループ E のみに暑い天気による体のだるさを語るシーンがあり、そしてそれは「最近って暑いよね」や「体感温度 47 度なんてありえない」などのセリフと「ため息」といった仕草に反映した。しかしそれ以外は、他に「元気」「眠い」「疲れる」などの肉体的状態は、学習者の台本にも実際の撮影にも現れなかった。



(3) の心理的状态は、まず学習者が書いた台本及び実際の演じ方で見られた心理的な活動を以下表 8 のように整理した（「*」は台本のト書に直接に指示のあるもの）。その中で最も多く現れたのは「怒る」であり、程度の差はあるが全グループに見られ、「怒る」というのを直接に台本に書くことが多かった。さらに、その「怒る」表現に応じて相手の「緊張（慌てる）」もよく観察できた。他に注目すべき点は、グループ A、E にはカメラに向ける独り言の表現（主に相手に対するツッコミのセリフ）があり、これも心理的状态の一つとして数えるべきであろう。

表 9 心理的状态のまとめ

グループ	心理的状态
A	*怒る・*慌てる・*気まずい・*興奮・*嬉しい
B	怒る・緊張
C	愉快・悲しい・怒る・緊張
D	怒る・緊張
E	怒る・緊張・*驚く・不快・*戸惑う・*興奮・*悲しい・嬉しい

(4) の環境の状況においては、グループ E の暑い天気と関連した飲み物を飲む表現以外、グループ B、C の第三者が外から入ってくる表現、そしてグループ B、D にある周りに盗み聞きをされないように声を弱める表現が挙げられるが、下の表 9 で示したように、すべてのグループは室内の空間で撮影を行っていた。邪魔されないといった配慮もあると考えられるが、台本において表現できることも制限されるのであろう。

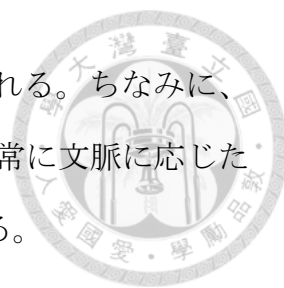
表 10 撮影場所のまとめ

グループ	実践前	実践後
A	自習室	自習室
B	部室	教室
C	教室	教室
D	部室	自習室
E	学生寮の交流スペース	学生寮の交流スペース

(5) 人間関係の状況では、まず台本において、グループ E におけるルームメイトの関係以外、登場人物の間柄が全て不明のままであり、ただの友達かクラスメイトの関係であろうと推測することしかできなかった。全グループの登場人物の間で使われる言葉が時々「です・ます」調と常体を混ぜて会話することがあり、相手に対する称呼の「あなた」や「君」の使用がセリフの文体と噛み合っていないシーンも見られた。そのほか、課題のテーマそのものにも関わるが、グループ D、E の他人の迷惑行為に対する話し合いも人間関係に関する表現であると考えられる。

4-1-2 非言語コミュニケーションの伝達を練習する

(6) 表情では、基本的に不機嫌で眉をひそめる顔 (A、B、C、D、E)、喜んで笑う顔 (C、E)、自慢・ドヤ顔 (A、B、C、E) や疑う顔 (A、C、E) が多く、さらに細かい表現には、グループ E のすすり泣き、白目、グループ C のくすくす笑うといったのが挙げられるが、全体的に台本にそのまま書いたのではなく、即興でセリフと対応する表情を出すことが多く、もしくはグループ E のように、「これだけじゃないよ」というセリフに「苦笑い」のト書が付随しているに関わらず、ほぼ無表情でセリフを言った場合もある。これは稽古時間の不足で表情の変化



はまだ定着していなかったのが原因なのではないかと考えられる。ちなみに、時々絶句（セリフが出てこない）の状況でつい笑ってしまい、常に文脈に応じた表情を出すことができない場合もそれと関係がある考えられる。

(7) の体では、前述のように基本的にほぼ全グループが座っている状態で演じ通したため、体の運用もジェスチャーという腕の範囲だけに止まることが多かった。特にグループ A、B、D に手にまた常に本やパソコンを持っており、それっきりで体を動かすことがゼロに近い学習者がいた。他に注目すべき特徴には、例えばグループ A の「ええ？この文章を？いや、無理、ゼツタイ無理」というセリフに「手でバツ」のような不自然なジェスチャーや、グループ E の怒る際に腰に両手を当てるような、やや無理矢理に仕草を添えたシーンが見られる。

4-1-3 声の 5 大要素・イントネーションを練習する

(8) 声の速さでは、各グループに「焦る」や「怒る」といった心理状態によって少し早口になるシーンが所々に観察できたが、セリフに慣れていないせいとかその早口の具合が自然だと言えないものであった。なお、台本に声の速さに関する記述もほぼなく、唯一声の速さに配慮があったのは、グループ E の「自分の欠点が結構あるのがわかるけど、山口ちゃんと下田ちゃんに悪いことをしたことないでしょう？（一氣呵成）」にある「一氣呵成（一氣に）」や、「あ、いたっ！赤くなってる！（強調、慢慢説）」にある「強調、慢慢説（強調してゆっくりと言う）」であった。

(9) 声の大きさでは、まず全グループに怒る、驚くや興奮する際に声が大きくなる傾向があった。一方、カメラに向かう独り言・ツッコミや、周りが気になって他人に聞こえないように声をひそめるような表現も見られ、「*小さい声

で・身を乗り出す*」(グループ B)のように台本にそのまま書いてある場合も少なくなかった。



(10) 声の高さでは、グループ A における誤解されるシーン、グループ C における相手を阻止するシーンやグループ E における言い訳するシーンに声の高まりが見られた。しかし、逆に低い声の運用がほぼ観察できず、あるにしてもグループ B における男の声を真似するシーンが挙げられるが、このような表現はより (12) の音色に近いと考えられる。

(11) 間や沈黙では、(8) の声の速さと似たように、学習者に焦ってセリフを言ってしまう傾向があったため、間の取り方が苦手に見えるが、台本には「…」

(三点リーダー) で無音の状況を表すことが少なくないことから、創作する際に沈黙を運用する発想はあったと考えられる。そのほか、グループ B における思考のシーンや、グループ E におけるボケのシーンではよりはっきりとした沈黙の場面が見られる。

(12) 音色では、台本にほぼ音色に関するト書の指示がほとんど見られなかった。音色を活かせる擬声・擬態語の台本における出現率が極めて低いこともその原因の一つであると思われる。実際に演じた映像から見れば、例えばグループ C のお願いする際に愛嬌のある音色、グループ B、E のダミ声、グループ E のお嬢さんのような気取った音色の表現が観察できる。

(13) イントネーションでは、同じセリフを言う際に、実践後の映像のほうが言いこなしているためイントネーションがより自然になった箇所が見られた。例えばグループ A の動画では、実践前は疑問文語尾「の」にさらに誤用の「に」

を加え、そして下降するイントネーションでセリフを言っていたが、実践後ではより自然的な発音に修正した。



対話 11

グループ A・実践前課題動画	グループ A・実践後課題動画
A2: あなたがとても頑張ったこと、よく知っているよ。	A2: えっと、あなたがとても頑張ったこと、よく知っているよ。
A1: だろ? どうしてそんな点数くれたの*に <u>(↓)</u>	A1: でしょう? どうしてそんな点数くれたの <u>(↑)</u>

4-2 課題評価の得点に対する考察

第三章で言及したように、学習者が撮影した創作課題に対し、教師及び学習者自身により、以上 13 項目各自の 5 段階評価を設けた。次に教師評価と学習者の自己評価に分け、その結果及び考察を述べていく。

4-2-1 教師評価

教師評価は、論者による採点及び日本語母語話者の日本語教師による第三者¹⁰評価を平均した点数から統計を行った。以下表 10 はその結果と、T 検定を用いた解析を示す。「偏」は標準偏差、そして「E-05」は、0.00001 を表す)

表 11 教師評価の結果

(1) 動作の状態 (歩きながら、俯いてなど) が整っているかどうか													
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	E3	偏	

¹⁰ 今回第三者評価に参加したものは、30 代日本語母語話者の日本語教師 (日本語学校、高等教育機関などを含め教師歴 6 年) である。

実践前	教	2	2	2	2	2	1	2	4	2	3	2	0.75
	他	3	3	2	2	3	2	3	3	4	4	4	0.77
	均	2.5	2.5	2	2	2.5	1.5	2.5	3.5	3	3.5	3	0.62
実践後	教	2	3	3	3	3	1	1	3	5	5	3	1.27
	他	4	4	3	3	4	3	4	4	5	5	5	0.77
	均	3	3.5	3	3	3.5	2	2.5	3.5	5	5	4	0.93
P 値=0.000356148					平均得点 (前) =2.59					平均得点 (後) =3.45			
(2) 肉体的状態 (痛い、だるいなど) が整っているかどうか													
		A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	E3	偏
実践前	教	1	2	2	2	1	1	3	1	3	2	3	0.83
	他	4	3	2	2	2	2	2	2	4	4	4	0.98
	均	2.5	2.5	2	2	1.5	1.5	2.5	1.5	3.5	3	3.5	0.74
実践後	教	1	3	3	3	2	1	1	1	5	2	4	1.36
	他	4	4	3	3	4	3	3	3	4	5	4	0.67
	均	2.5	3.5	3	3	3	2	2	2	4.5	3.5	4	0.83
P 値=0.001674392					平均得点 (前) =2.36					平均得点 (後) =3			
(3) 心理的状态 (怖い、嬉しいなど) が整っているかどうか													
		A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	E3	偏
実践前	教	3	3	2	2	3	2	3	3	2	3	4	0.64
	他	4	4	2	3	3	2	2	3	4	4	4	0.87
	均	3.5	3.5	2	2.5	3	2	2.5	3	3	3.5	4	0.65
実践後	教	4	3	3	3	5	2	3	3	5	4	5	1.02
	他	5	4	4	4	4	3	3	3	4	5	4	0.70
	均	4	3.5	3.5	3.5	4.5	2.5	3	3	4.5	4.5	4.5	0.71

P 値=0.000337986		平均得点 (前) =2.95				平均得点 (後) =3.77							
(4) 環境の状況 (場所、気温など) が整っているかどうか													
		A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	E3	偏
実践前	教	1	1	2	2	2	2	1	2	3	2	3	0.70
	他	4	4	2	2	3	3	3	3	4	4	4	0.78
	均	2.5	2.5	2	2	2.5	2.5	2	2.5	3.5	3	3.5	0.53
実践後	教	1	1	4	4	2	2	1	4	5	5	5	1.70
	他	3	3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	0.52
	均	2	2	4	4	2.5	2.5	2	3.5	4.5	4.5	4.5	1.08
P 値=0.017624694		平均得点 (前) =2.59				平均得点 (後) =3.27							
(5) 人間関係の状況 (親しい人、好きな人など) が整っているかどうか													
		A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	E3	偏
実践前	教	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	4	0.68
	他	3	3	2	2	3	3	3	3	4	4	4	0.70
	均	2.5	2.5	2	2	2.5	2.5	3	3	3.5	3.5	4	0.64
実践後	教	3	2	4	4	2	2	2	1	5	4	5	1.37
	他	4	4	4	4	3	3	4	4	5	5	5	0.70
	均	3.5	3	4	4	2.5	2.5	3	2.5	5	4.5	5	0.97
P 値=0.006402043		平均得点 (前) =2.81				平均得点 (後) =3.59							
(6) 表情を活用しているかどうか													
		A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	E3	偏
実践前	教	4	4	2	3	2	2	2	4	3	4	4	0.94
	他	4	3	3	2	3	2	3	2	3	4	4	0.77
	均	4	3.5	2.5	2.5	2.5	2	2.5	3	3	4	4	0.72

実践後	教	5	5	4	5	5	3	2	3	5	5	5	1.10
	他	4	4	4	3	4	2	3	4	4	5	4	0.78
	均	4.5	4.5	4	4	4.5	2.5	2.5	3.5	4.5	5	4.5	0.83
P 値=0.000204877				平均得点 (前) =3.04				平均得点 (後) =4					
(7) 体を活用しているかどうか													
		A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	E3	偏
実践前	教	3	3	3	3	2	1	2	4	4	3	3	0.87
	他	3	3	2	2	3	2	3	3	3	4	4	0.70
	均	3	3	2.5	2.5	2.5	1.5	2.5	3.5	3.5	3.5	3.5	0.63
実践後	教	4	4	4	4	5	1	2	2	5	5	4	1.36
	他	4	4	4	4	4	3	3	3	4	5	4	0.60
	均	4	4	4	4	4.5	2	2.5	2.5	4.5	5	4	0.95
P 値=0.00331519				平均得点 (前) =2.86				平均得点 (後) =3.72					
(8) 声の速さが適切で変化に富んでいるかどうか													
		A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	E3	偏
実践前	教	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	2	0.64
	他	3	3	3	2	3	2	3	3	4	4	4	0.70
	均	3	3	3	2.5	3	1.5	3	3	3.5	3.5	3	0.53
実践後	教	3	4	3	3	3	1	3	4	4	5	5	1.12
	他	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	0.30
	均	3.5	4	3.5	3.5	3.5	2	3.5	4	4	4.5	4.5	0.68
P 値=1.08624E-05				平均得点 (前) =2.90				平均得点 (後) =3.68					
(9) 声の大きさが適切で変化に富んでいるかどうか													
		A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	E3	偏

実践前	教	3	4	2	2	3	1	1	3	3	3	3	0.93
	他	4	4	3	3	3	2	3	3	4	4	4	0.67
	均	3.5	4	2.5	2.5	3	1.5	2	3	3.5	3.5	3.5	0.75
実践後	教	3	5	3	3	5	1	1	4	5	4	5	1.50
	他	4	4	4	4	3	3	4	4	4	5	4	0.53
	均	3.5	4.5	3.5	3.5	4	2	2.5	4	4.5	4.5	4.5	0.84
P 値=1.08624E-05					平均得点 (前) =2.95					平均得点 (後) =3.72			
(10) 声の高さが適切で変化に富んでいるかどうか													
		A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	E3	偏
実践前	教	2	4	2	3	3	1	2	4	2	3	4	1.00
	他	4	4	3	3	3	2	3	3	4	4	4	0.67
	均	3	4	2.5	3	3	1.5	2.5	3.5	3	3.5	4	0.72
実践後	教	2	5	2	4	5	1	2	3	4	5	4	1.43
	他	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	4	0.44
	均	3	4.5	3	4	4.5	2	3	3.5	4	5	4	0.87
P 値=0.001674392					平均得点 (前) =3.04					平均得点 (後) =3.68			
(11) 間や沈黙を生かしてテンポを把握しているかどうか													
		A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	E3	偏
実践前	教	1	1	2	2	2	1	1	3	2	2	2	0.64
	他	3	3	3	3	3	2	3	3	4	4	4	0.60
	均	2	2	2.5	2.5	2.5	1.5	2	3	3	3	3	0.52
実践後	教	1	1	4	4	3	1	1	4	4	5	3	1.53
	他	4	4	4	4	4	3	3	3	5	5	5	0.77
	均	2.5	2.5	4	4	3.5	2	2	3.5	4.5	5	4	1.02

P 値=0.000204877		平均得点 (前) =2.45				平均得点 (後) =3.40							
(12) 様々な音色で人物の個性を鮮やかにしているかどうか													
		A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	E3	偏
実践前	教	3	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2	0.50
	他	3	3	3	3	3	2	3	3	4	4	4	0.60
	均	3	3	2.5	3	3	2	3	3	3	3.5	3	0.37
実践後	教	4	3	2	5	5	3	3	4	5	5	5	1.09
	他	4	4	3	3	4	2	3	3	4	5	4	0.82
	均	4	3.5	2.5	4	4.5	2.5	3	3.5	4.5	5	4.5	0.84
P 値=0.000356148		平均得点 (前) =2.90				平均得点 (後) =3.77							
(13) イントネーションはセリフの感情と一致しているかどうか													
		A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	E3	偏
実践前	教	3	4	2	4	4	1	5	5	5	3	4	1.28
	他	4	3	2	2	3	2	3	3	4	4	4	0.83
	均	3.5	3.5	2	3	3.5	1.5	4	4	4.5	3.5	4	0.89
実践後	教	4	4	3	5	4	1	5	5	5	3	4	1.22
	他	4	4	4	3	4	3	3	3	4	4	4	0.50
	均	4	4	3.5	4	4	2	4	4	4.5	3.5	4	0.64
P 値= 0.009990419		平均得点 (前) =3.36				平均得点 (後) =3.77							

以上の採点及びそれに基づく統計結果を踏まえ、各数値が表す意義を検討していきたい。まず、得点の状況から見ると、わずかながらも実践後が実践前より得点が下がったパターンが観察される。例えば学習者 D1 における (1) 動作の状態と (2) 肉体的状態について、実践前は「本を読む」「パソコンを使う」「部室

から離れる」という動作状態があり、ため息のような肉体的な状態を示す仕草が見られるのに対し、実践後ではそれが一切なくなっていた。したがって、学習者 D2 に対し 3 点-1 点もしくは 2 点-1 点と評価したが、これは、グループ D が台本自体を大幅に改めたことと関連し、手持ちのパソコンにもセリフが映っているようで、そのセリフのイントネーションに集中しているため他の練習項目に配慮しなかったのではないかと思われる。

また、標準偏差（偏）から見た場合、練習項目自体の識別力が高いほど、標準偏差の数値も高くなる傾向があると考えられる。標準偏差が 1 より大きく、学習者間の得点差が最も激しい実践後の（4）環境の状況と（11）間や沈黙の 2 項目を例にして説明すれば、この 2 項目に対して実践後に成長の幅が大きいグループ（学習者）もあれば、実践前後のいずれも練習項目を心得えなかったグループ（学習者）もある。例えば、グループ A のスキット創作は、前述のように実践前後のいずれも自習室で行われており、セリフは環境との関連性や接触がほぼゼロと言える。したがって（4）環境の状況の項目で学習者 2 人に 1 点をつけた。一方、グループ B とグループ E は、実践後に噂の対象の出現による環境状況の変化を台本に加筆したため、学習者に 4-5 点をつけた。（11）の間や沈黙においては、例えば対話 12 のように、グループ E は、実践が行われた後に台本自体に間や沈黙の項目に対して手を加えたのに対し、グループ A は明らかにセリフにおける文法や単語に集中する傾向があるため、間や沈黙の項目に 1 点しか与えられなかった。

対話 12

グループ E・実践前台本	グループ E・実践后台本
--------------	--------------

E2 : どうしてうちの悪口なんか言うの?!	E2 : どうしてうちの悪口なんか言うの?!
E3 : 莉、莉子?! (抖抖抖, 抖三抖) (やばっ、莉子は莉子ちゃんに言ったら、ルームメイトの関係が切れちゃうかも?!...)	E3 : 莉、莉子?! (抖抖抖, 抖三抖) (やばっ、莉子は莉子ちゃんに言ったら、ルームメイトの関係が切れちゃうかも?!...)
E1 : (あ、聞かれちゃった... どうしよう...) (戸惑う)	E1 : だーおおう。ゲホゲホ (嚇到嗆到+腦袋空白)
	<u>兩人慢慢看向對方。兩人慢慢看向佐藤。</u>

一方、実践前と実践後の平均得点を比較した結果、T 検定による P 値が有意水準 0.001 より小さく、能力の向上が確認できたのは、場と関係性における (1) 動作の状態、(3) 心理的状态、非言語コミュニケーションにおける (6) 表情、そして声の 5 大要素における (8) 声の速さ、(9) 声の大きさ、(11) 間や沈黙、(12) 音色 との 7 つの項目であった。以下ではこの 7 つの項目を中心に、学習者の動画撮影から実際観察された前後の変化を取り上げる。

(1) 動作の状態では、まず各グループは実践が終わった後に創作した台本に改良を加えた動きが見られる。例えばグループ A の実践前の台本ではト書が少なく、そしてそれが「慌てて」や「興奮」のような心理的状态的な指示が多かったが、以下の表で示した箇所のように、実践後の台本では動作の状態及びそのタイミングを一々規定した。ただ、前述の通り、セリフを言いながらそれを自然に演じることは難しいように見える。

対話 13





グループ A・実践前台本	グループ A・実践后台本
<p>(A2 は本を読んでいる、A は B の所に来て話をかける)</p> <p>A1 : ね、聞いて。</p> <p>A2 : なに？</p> <p>(中略)</p> <p>A2 : ま、先生は自分の考えがあるかもしれない。今度、もっと頑張れば、きっと百点満点をもらえるよ。</p> <p>(中略)</p> <p>A2 : (慌てて) いいえ、そんなことはありません。あなたがとても頑張ったことはよく知っている。</p> <p>A1 : でしょう。だから先生はどうしてそんな点数をくれたよ。評判の根拠は本当に分かりませんね。</p>	<p>(A2 は本を読んでいる、A は B の所に来て話をかける)</p> <p>A1 : ね、聞いて。</p> <p>A2 : なに？ <u>(本を読むのをやめて)</u></p> <p>(中略)</p> <p>A2 : ま、先生は自分の考えがあるかもしれない。<u>(また本を読み始め)</u>今度、もっと頑張れば、きっと百点満点をもらえるよ。</p> <p>(中略)</p> <p>A2 : (びっくり、<u>本を机に置いて</u>、慌てて) いいえ、そんなことはありません。あなたがとても頑張ったことはよく知っている。</p> <p>A1 : でしょう。<u>(レポートを読みながら)</u> だから先生はどうしてそんな点数をくれたよ。評判の根拠は本当に分からないね。</p>

台本自体に動作状態の指示を加えるほか、例えばグループ E に登場人物の性格や言葉遣いにふさわしい動作状態を与える演じ方も見られる。下の表と図で観察できるように、実践前ではただ普通に座ってセリフを言うシーンは、実践後



には E3 の演じる上品でわざとらしい人物がきちんとした座り方になり、そして E1 の演じるより荒い人物の座り方もくつろいだようになった。

対話 14

グループ E・実践前課題動画	グループ E・実践後課題動画
E3: もしかして、いびきをかくのは夜 2 時前だけ?	E3: もしかして、いびきをかくのは夜 2 時前だけ?
E1: たぶんね。まあ、今はもう慣れたけど、最初は本当にひどかったよ。	E1: まあ、今はデスメタルを流しても、起きないからな
	

次に (3) 心理的状态は、(1) の動作の状態と似たように、実践後の台本に人物の心理的活動をト書に加えることが多く、グループ A とグループ B の台本が例として挙げられる。特にグループ B において、噂の第三者が他所から入ってくることに、「お互いに見て笑う」「チラ見」や「慌てる」など、セリフではなく、スキットの見る側と秘密を共有するような仕草や表情で表した「サブテキスト¹²⁾」として評価できると考えられる。

¹¹⁾ 本論における全ての写真掲載は、すでに 11 名の参加者から許可を取得している。

¹²⁾ 英語「subtext」(言外[背後]の意味、プログレッシブ英和中辞典) から来た演劇用語であり、

対話 15






グループ A・実践前課題台本	グループ A・実践後課題台本
<p>A2: 何度言っても、投稿なんては本当に無理だ! 価格を出せ。私はお金で買う! 三千円、どう?</p> <p>A1: いや、それは...</p> <p>(中略)</p> <p>A2: あなた... (ため息をつく) 仕方ないなあ。そのアカウントは、友達と共に運営してるのだ。この件、彼女に聞いてから返事して、これでいい?</p> <p>A1: いいね! 嬉しい! ありがとう!</p> <p>A2: じゃ、そのポスターは?</p> <p>A1: うん? これ、投稿した後であげるよ。(ニコニコする)</p>	<p>A2: 何度言っても、投稿なんては本当に無理だ! 価格を出せ。(財布を持って来て) 買ってもらってください! 三千円、どう?</p> <p>A1: <u>(予想外の反応で呆れる)</u> いや、それは...</p> <p>(中略)</p> <p>A2: あなた... (ため息をつく) 仕方ないなあ。そのアカウントは、友達と共に運営してるのだ。この件、彼女に聞いて返事する。これでいい?</p> <p>A1: いいね! 嬉しい! ありがとう!</p> <p>A2: じゃ、そのポスターは?</p> <p>A1: うん? これ、投稿した後であげるよ。(ニコニコする)</p> <p>A2: ちっ。</p> <p>A1: <u>(調子に乗る様子)</u> 不満がある?</p> <p>A2: いいえ、そんなことはないよ。</p>

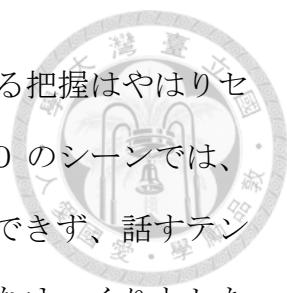
対話 16

創作物の中で、登場人物や著者が明示的に文字としては現していない事柄を指す。

グループ B・実践前課題台本	グループ B・実践後課題台本
<p>*急にある人が入ってきた*</p> <p>(B1 : ドアのほうをチラッと見る)</p> <p>(B2 : みたいけど、B1 に肩たたきにやめられた)</p> <p>B1 : あっ、見ないで。加藤くんだ。</p> <p>B2 : *小さい声で・身を乗り出す*へっ、まだ泣いてるの。聞かれてないの。</p> <p>B1 : ないだろう。結構小さい声で。食べきった?早く行こうよ。</p> <p>B2 : わかった。わかった</p> <p>*最後の一口をたべてから*</p> <p>B1 : 次のクラスも佐々木先生のだろう。じゃ、いきましょう。</p> <p>B2 : うん。</p>	<p>*急にある人が入ってきた*</p> <p>(B1 : ドアのほうをチラッと見る)</p> <p>(B2 : みたいけど、B1 に肩たたきにやめられた)</p> <p>(中略)</p> <p>B1 : 佐藤くん、大丈夫ですか?何かあった?</p> <p>(佐藤 : あ、なにも。お気遣いありがとうございます。)</p> <p>*お互いに見て、笑う*</p> <p>B2 : *スマホをみる*え、リンからのメッセージだ。<u>(佐藤をチラ見)</u> ああ、何も</p> <p>はく : ね、バスはまだ5分、早く行きましょうよ。じゃ、先に。</p> <p>ゆう : <u>(慌てている)</u> 佐藤くん、また、また!!</p>

(6) の表情の活用は、実践前に比べ実践後の方が表情筋が少しほぐれたように見える。例えばグループ A において、本来学習者の出した表情には「笑顔」「怒る顔」「おねだり顔」ぐらいしかなかったが、実践後にさらに「白目」や「ドヤ顔」など実生活見られるような表情も加えられた。

グループ A・実践前課題動画	グループ A・実践後課題動画
<p>A2：はあ、仕方ないな。そのアカウント、友達と一緒に運営しているのだ。その件、彼女に聞いて返事する、これでいい？</p> <p>A1：<u>(笑顔)</u> いいね、嬉しい。</p> <p>A2：<u>(おねだり顔)</u> じゃあ、そのポスターは？</p> <p>A1：これ？投稿した後であげるよ。 <u>(ニコニコする)</u> (A2 が机に突っ伏す)</p>	<p>A2：はあ、仕方ないな。でもそのアカウント、友達と一緒に運営しているので、彼女に聞いてから返事する、これでいい？</p> <p>A1：<u>(笑顔)</u> いいね、嬉しい。ありがとう！</p> <p>A2：<u>(おねだり顔)</u> じゃあ、そのポスターは？</p> <p>A1：これ？投稿した後であげるよ。 <u>(ニコニコする)</u></p> <p>A2：チッ、<u>(白目)</u></p> <p>A1：なんか不満があるぞ？ <u>(ドヤ顔)</u></p>
	
	<p>A2：<u>(無理に笑顔を作る)</u> いいえ、なんでもない。</p>  <p>A1：それでいい。</p>



(8) の声の速さは、すでに言及したように声の速さに対する把握はやはりセリフの熟練度と大きく関与する考えられる。以下のグループ D のシーンでは、実践前における初めての撮影では全体的に流暢に喋ることができず、話すテンポを捉えられなかったと思われるが、実践後にはどもるようなゆっくりとした喋り方が見られた。そのほか、グループ E の台本における「一氣呵成 (一気に)」と「強調、慢慢説」(強調してゆっくり言う) も実践後に付け加えたものであり、実践によって声の速さを意識するようになったことがわかる。

対話 18

グループ D・実践前課題動画	グループ D・実践後課題動画
D1: まあ、この本は、優しいし、意外と、読みやすいと思うぞ。読んでみない？	D1: じゃ、君何を書いたの？
D2: 最近、時間があまり、ないからちよっと…	D2: <u>(恥ずかしそうにゆっくりと)</u> あ…えっと…まだ書いていないところが…
D1: そうか、残念だね。	D1: え？
D2: ところが、こないだやっと、文化の、レポートを書き終わったよ。大変だったね。	D2: そ…その…とりあえず他のレポートを先に書きたいって。
D1: お疲れさま。	D1: なにそれ、ウケる。

対話 19

グループ E・実践前課題台本	グループ E・実践後課題台本
E3: 莉子ちゃん?佐藤莉子? (佐藤が二人の後ろで自分の名前を聞こえた。)	E3: (跟著蠕動, 結束後) え?莉子ちゃん?佐藤莉子? (佐藤が二人の後ろで

<p>E1 : 違うよ。高橋莉子よ。</p> <p>(中略)</p> <p>E2 : 確かに、うち麩がうるさいし、だるい時掃除しないし、臭豆腐が大好きで毎晩食べるし。自分の欠点が結構あるのがわかるけど、山口ちゃんと下田ちゃんに悪いことをしたことはないでしょう? どうしてそんなひどいことを… (泣きそう)</p>	<p>自分の名前を聞こえた。)</p> <p>E1 : 違うよ。(打肩膀) 高橋莉子よ。</p> <p>E3 : あ、いたっ!赤くなってる!<u>(強調、慢慢説)</u> インフルエンザにかかったら、どうする? (用鼻孔看人, 瞪)</p> <p>(中略)</p> <p>E2 : だるい時掃除しないし、臭豆腐が大好きで毎晩食べるし (自動坐下)</p> <p>E3 : あ、座った… (做口型)</p> <p>E2 : 自分の欠点が結構あるのがわかるけど、山口ちゃんと下田ちゃんに悪いことをしたことはないでしょう? <u>(一氣呵成)</u> どうしてそんなひどいことを… (泣きそう)</p>
--	--

(10) 声の大きさでは、まず下の表で示すグループCのシーンのように、実践後に学習者の強調したいセリフを大きい声で言う表現が見られる。一方、声を小さくする表現は、グループDのような、周りが気になって声をひそめ、キーワードを言う際にさらに呟くほどの声量に下げたシーンが挙げられる。また似たような演技方はグループBにも見られる。

対話 20

グループC・実践前課題動画	グループC・実践後課題動画
C2 : わあ、素敵な花瓶、ちょっと触ってもいい?	C2 : わあ、素敵な花瓶、ちょっと触ってもいい?

<p>C1: うん、でも気をつけてね、大切なプレゼントだから。</p> <p>C2: 心配しないで。</p> <p>(花瓶が落ちる)</p> <p>C2: あ、ごめんごめん。割ってしまっ て。</p> <p>C1: 気をつけてって言ったのに。全部あ んたのせいだ。</p> <p>(中略)</p> <p>C2: 泣かないで、泣かないで、絶対直 せるから。心配しないで。</p> <p>C1: 先生に言いに行くわ。</p>	<p>C1: うん、いいよ。でも気をつけてね、 これは<u>大切(大きい声で強調)</u>なプレ ゼントだから。</p> <p>C2: 心配しないで。</p> <p>C1: 本当? じゃ、(花瓶を渡す)</p> <p>(花瓶が落ちる)</p> <p>C2: あ、ごめんごめん。割ってしまっ て。</p> <p>C1: 気をつけてって<u>言ったでしょ?</u> <u>(大きい声で強調)</u>ほら!<u>(大きい声 で強調)</u>全部あんたのせい。</p> <p>(中略)</p> <p>C2: 泣かないで、絶対直せるから。心 配しないで。</p> <p>C2: <u>いや! 先生に言う!</u> <u>(大きい声で 強調)</u></p>
--	---

対話 21

グループ D・実践前課題動画	グループ D・実践後課題動画
<p>D1: で、聞いた話なんですけど…傅く んが誰かのレポートをコピーしたっ て。</p> <p>D2: へええ…彼ってこんな人なんだ っけ?</p> <p>D1: さあな…</p>	<p>D2: ところで君、<u>(小さい声で)</u> 知っ <u>てる?</u></p> <p>D1: なに?</p> <p>D2: <u>(小さい声で)</u> 聞いた話なんです けど、(周りを見て、手を口に当てて <u>囁く</u>) <u>傅が誰かのレポートをコピー</u></p>

	したって。 D1 : <u>(小さい声で)</u> へえ、聞いたこと ないんだ。いつのこと？
--	--

(11) 間や沈黙では、思考のシーンのあるグループ B と D に沈黙の働きが見え、そして前述のように、実践後はセリフにより慣れたせい、焦らずその思考の間をゆっくり取ることができるようになったと思われる。その他、グループ E には笑いを取るようなボケのシーンがあり、そのボケの直後に少し間を置くというよくある手法を実践後の創作に使った。

対話 22

グループ D・実践前課題動画	グループ D・実践後課題動画
D1 : まあ、この本は優しいし、意外と読みやすいと思うよ。読んでみな い？	D2 : だから、私にそんなことを聞かせないでくれよ。 D1 : じゃ、君何を書いたの？
D2 : 最近、あまり時間がないからちょっと…	D2 : あ…えっと… <u>(間)</u> まだ書いていないところが… D1 : え？ D2 : <u>(間)</u> そ…その…とりあえず他のレポートを先に書きたいって。

対話 23

グループ E・実践前課題動画	グループ E・実践後課題動画
E1 : 最近って暑いよね。やっぱ夏には	E3 : (飲み物を飲む) あー、ソーダは



<p>タピオカだ!</p> <p>E3: そうだよ。</p>	<p>うまそうだ!</p> <p><u>(間)</u></p> <p>E1: 私のセリフ!</p> <p>(中略)</p> <p>E3: アイスを愛す、けど、アイスがないっす!</p> <p><u>(間)</u></p> <p>E1: もうええよ! 面白くねえ。</p>
--------------------------------	---

(12) の音色では、実践前に見られる音色のバリエーションがほぼ見られなかったが、実践後に所々違った表現が観察された。例えばグループ B には第三者「木村」の言った言葉を再現するシーンがあるが、実践前は普通に言ったのに対し、実践後はその「木村」の声を真似しようとする演技方をした。そのほか、グループ E は実践後に擬声語を伴う音色の変化や性格に応じた喋り方を試すといった実践前にはなかった多様性が見られる。

対話 24

グループ B・実践前課題動画	グループ B・実践後課題動画
<p>B1: あのさ、今朝授業の前に、佐藤くんが廊下で泣いてた。見た?</p>	<p>B2: あ、あのさ、今朝授業の前、佐藤が廊下で泣いてたよ。見た?</p>
<p>B2: うん、見た。</p>	<p>B1: いいえ。見てないの。どうしたんだろう?</p>
<p>B1: 木村と田中もそこにいた。佐藤くんを慰めているようだ。</p>	<p>B2: すごく泣いてたよ。</p>
<p>B2: うん…あのときはちょっと、「何かあった?」と聞きたいのに、木村く</p>	<p>B1: へえー。</p> <p>B2: 何かあったのかと思ってちよっ</p>

んが「近づくな」と言っていた。	と聞きたいけど、木村が、「近づくな」 <u>(男の声のまね)</u> と言っていた。
-----------------	---

対話 25

グループ E・実践前課題動画	グループ E・実践後課題動画
E1: それだけじゃないよ。莉子ちゃん はね、いびきをかくだよ。本当に音 が大きくて。隣の寝室の人が私のと ころに苦情を言うぐらいなの。一体 どうやって育てられたのか…	E1: これだけだと思ったら大間違い だ。莉子ちゃんはね、いびきをかくだ よ。本当に音が大きくて。ゴーゴー ゴー <u>(ダミ声)</u> トランペットでも食っ たか?
E2: いびきをかく? 誰? うち? 聞き 取りにくい…	E2: ゴーゴーゴー <u>(豚の声のまね)</u> 誰? うち? 聞き取りにくい…

対話 26

グループ E・実践前課題動画	グループ E・実践後課題動画
E3: へえ。同じルームメートなのに、 わたし全然気づかなかった。愛ちゃ ん、観察力鋭い!	E3: あ・た・し、いつも寮にいないか ら、わからないのも当然だもん。 <u>(気 を取った声)</u>

4-2-2 自己評価

以下表 12 で示したのは、課題創作に対して学習者自身による評価の点数である。

表 12 自己評価の結果

(1) 動作の状態 (歩きながら、俯いてなど) が整っているかどうか												
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	E3	偏
前	5	4	3	4	3	3	2	3	3	3	4	0.80
後	4	4	3	4	4	3	5	3	3	5	5	0.83
P 値=0.069945603				平均得点 (前) =3.36				平均得点 (後) =3.90				
(2) 肉体的状態 (痛い、だるいなど) が整っているかどうか												
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	E3	偏
前	3	3	4	4	3	4	3	3	3	2	3	0.60
後	4	2	3	4	4	4	2	3	4	5	5	1.02
P 値=0.135406509				平均得点 (前) =3.18				平均得点 (後) =3.63				
(3) 心理的状态 (怖い、嬉しいなど) が整っているかどうか												
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	E3	偏
前	5	4	3	3	4	4	4	4	3	5	4	0.70
後	5	5	5	4	4	4	4	3	4	4	4	0.60
P 値=0.170446566				平均得点 (前) =3.90				平均得点 (後) =4.18				
(4) 環境の状況 (場所、気温など) が整っているかどうか												
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	E3	偏
前	2	1	2	4	2	2	1	3	2	4	4	1.12
後	4	2	2	3	2	3	1	3	2	5	3	1.10
P 値=0.170446566				平均得点 (前) =2.45				平均得点 (後) =2.72				
(5) 人間関係の状況 (親しい人、好きな人など) が整っているかどうか												
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	E3	偏
前	4	2	5	3	3	3	4	4	4	3	4	0.82
後	5	3	5	3	3	4	5	3	4	4	4	0.83

P 値=0.05196026				平均得点 (前) =3.54				平均得点 (後) =3.90				
(6) 表情を活用しているかどうか												
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	E3	偏
前	5	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	0.67
後	5	2	3	4	3	3	4	3	3	5	4	0.93
P 値=0.276369437				平均得点 (前) =3.36				平均得点 (後) =3.54				
(7) 体を活用しているかどうか												
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	E3	偏
前	4	2	2	2	2	3	4	4	3	2	3	0.87
後	5	4	3	4	5	3	3	3	4	4	4	0.75
P 値=0.01275452				平均得点 (前) =2.81				平均得点 (後) =3.81				
(8) 声の速さが適切で変化に富んでいるかどうか												
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	E3	偏
前	3	4	2	3	3	3	4	4	3	4	3	0.64
後	5	4	4	3	4	3	4	3	4	5	3	0.75
P 値=0.040776699				平均得点 (前) =3.27				平均得点 (後) =3.81				
(9) 声の大きさが適切で変化に富んでいるかどうか												
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	E3	偏
前	4	4	2	3	3	3	3	4	3	3	2	0.70
後	5	4	3	4	4	3	3	3	4	4	3	0.67
P 値=0.012555751				平均得点 (前) =3.09				平均得点 (後) =3.63				
(10) 声の高さが適切で変化に富んでいるかどうか												
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	E3	偏
前	4	2	4	2	4	4	4	4	4	5	2	1.03

後	5	4	4	4	4	4	3	3	4	5	3	0.70
P 値=0.133713926				平均得点 (前) =3.54				平均得点 (後) =3.90				
(11) 間や沈黙を生かしてテンポを把握しているかどうか												
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	E3	偏
前	3	4	4	4	3	3	3	3	4	2	3	0.64
後	5	4	2	4	3	4	4	3	3	5	3	0.92
P 値=0.198310708				平均得点 (前) =3.27				平均得点 (後) =3.63				
(12) 様々な音色で人物の個性を鮮やかにしているかどうか												
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	E3	偏
前	4	1	1	3	3	2	2	3	3	5	2	1.20
後	5	2	2	3	3	4	2	3	2	4	4	1.04
P 値=0.088089636				平均得点 (前) =2.63				平均得点 (後) =3.09				
(13) イントネーションはセリフの感情と一致しているかどうか												
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	E3	偏
前	4	5	5	4	4	3	4	4	4	4	4	0.53
後	5	4	5	3	4	5	5	3	4	5	4	0.78
P 値=0.276369437				平均得点 (前) =4.09				平均得点 (後) =4.27				

以上の結果から見れば、学習者の認知は教師のそれとかなり異なることがわかる。実践前後の平均得点を比較したら、ほとんどの項目において成長が見られる。しかし T 検定を用いて検証した結果、P 値が有意水準 0.001 より小さい項目はなく、(7) 体、(8) 声の速さ、(9) 声の大きさ という 3 項目だけが P 値が有意水準 0.05 より小さかった。以下の表 12 は、教師評価と自己評価における得点を T 検定を用いて、実践前後を比較した P 値を表す。(下線部は、教師評価における P 値<0.001 の項目、自己評価における P 値<0.05 の項目を表す)



表 13 教師評価と自己評価における実践前後の P 値比較

	教師評価	自己評価
(1) 動作の状態	<u>0.000356148</u>	0.069945603
(2) 肉体的状態	0.001674392	0.135406509
(3) 心理的状态	<u>0.000337986</u>	0.170446566
(4) 環境の状態	0.017624694	0.170446566
(5) 人間関係の状況	0.006402043	0.05196026
(6) 表情	<u>0.000204877</u>	0.276369437
(7) 体	0.00331519	<u>0.01275452</u>
(8) 声の速さ	<u>1.08624E-05</u>	<u>0.040776699</u>
(9) 声の大きさ	<u>1.08624E-05</u>	<u>0.012555751</u>
(10) 声の高さ	0.001674392	0.133713926
(11) 間と沈黙	<u>0.000204877</u>	0.198310708
(12) 音色	<u>0.000356148</u>	0.088089636
(13) イントネーション	0.000356148	0.276369437

この中で、教師評価と一致していない (7) の体の項目に関して、実践後の台本に対する修正は、体を動かすようなト書を増やすことが多いことで学習者自身がそれを成長であると感じたと推測される。しかし実際には、以下グループ C のシーンにおける「回って入ってくる」ような仕草や、4-1-2 ですでに言及したような、グループ A における台本に「手でバツ」「手を合わせる」といった仕草のト書が、全て実践後に付け加えられたものであるため、スキット全体のリアリティーに有意義とは言い難い。その上、学習者の体の動かし方がジェスチャーにとどまることが多いため、教師側は体の動かし方に対する指導を考え直す必

要があると思われる。




対話 27

グループ C・実践前課題動画	グループ C・実践後課題動画
<p>C1: ねえ、見て見て、僕の水筒素敵じゃない?</p> <p>C2: え? 水筒? 花瓶だと思ったのに。おかしい… (小さい声) いや、わあー、特別だね!</p>	<p>C1: <u>(楽しく回って入ってくる)</u> ねえ、見て見て、僕の水筒、<u>(水筒を C2 の目の前に出す)</u> おしゃれだろう?</p> <p>C2: え? 水筒? 花瓶だと思ったのに。おかしい… (小さい声) いや、わあー、特別だね!</p>

対話 28

グループ A・実践前課題台本	グループ A・実践後課題台本
<p>A1: いや、そう言わないで! お前ら、投稿募集中だろう? ほら、ここにすごく素晴らしい絶品があるよ!</p> <p>A2: ええ? この文章を? いや、無理、ゼッタイ無理!</p> <p>(中略)</p> <p>A1: いや、お金はいらない! 頼むよ!</p>	<p>A1: いや、そう言わないで! お前ら、投稿募集中だろう? ほら、ここにすごく素晴らしい絶品があるよ!</p> <p>A2: ええ? この文章を? いや、無理、ゼッタイ無理! <u>(手でバツ)</u></p> <p>(中略)</p> <p>A1: いや、お金はいらない! 頼むよ! <u>(手を合わせる)</u></p>

また、教師評価では「動作の状態」と「心理的状态」の練習項目において成長が見られたが、学習者の自己評価では、場と関係性による感情表現における全ての練習項目の P 値が 0.05 より大きく、顕著な成長が観察されなかった。これは、



場と関係性を規定するという練習項目が、体や声ほど具体的なものではなく、台本創作のスキルといった演劇要素との関連度がより高いため、今回実践に参加した演劇未経験学習者が苦手と感じるのも容易に想像できる。この点に関しては、学習者の演劇に対する意識をアンケートでさらに調査した第五章でまた特筆する。

そのほか、声の5大要素における「間と沈黙」と「音色」の項目は、同じく教師側のみが能力の向上を感じた項目であり、考えられる原因として、上述と同様にこの2項目が「声の速さ」「声の大きな」「声の高さ」より少し抽象的、あるいは今まで気にしたこともないような音声表現のポイントであると考えられる。既に第三章で示した授業での対話のように、実践ではなるべく喧嘩の沈黙や寝言といった台本にある事例で説明を行ったが、理解するにはまだ時間がかかるように見える。さらに、指導の困難と関わる項目に、非言語コミュニケーションにおける「表情」も挙げられるが、今回2022年に台湾で流行していたコロナウイルスによる影響で、授業中に全員マスクをつける必要があったため、表情についての指導やアドバイスをあげる機会もなかなかなく、他に新しく実施する授業で考察し直すことに期待するしかないと思われる。

一方、実践前後の得点を比較するほかに、平均得点と標準偏差から見た場合、学習者が特に苦手と感じる項目は(4)環境の状況(平均得点2.45→2.72、標準偏差1.12→1.10)と(12)音色(平均得点2.63→3.09、標準偏差1.20→1.04)であった。環境の状況に対しては、授業を行う際に教材とされた台本の中にある環境の設定、状況(庭園、病院など)がどのように登場人物に影響を与えたかなどの説明を工夫したが、教師評価の節でも触れたように、学習者による課題撮影は、ほぼ全グループが実践前後同じ場所、さらに机と椅子しかない空間で行って




おり、人物のセリフのみに集中する傾向が見られた。逆に言えば、事件の発生する「場所」を一つの要素として考えずにセリフを作り出したという学習者の創作プロセスが推測されるだろう。

また、「音色」の実践前における平均得点が低い原因として、上述のように「音色」という用語が声の大きさや高さなどより比較的に理解しにくいことが挙げられるが、実践中を通して、自分の持つ様々な「音色」を見つけ出す、あるいは開発するのに意外と勇気や時間がかかるという知見を得た。例えば「子供のような声を出してみてください」と指示しても、周囲の目が気になり異質の声を出しづらいうであった。さらに、学習者の課題撮影では、グループEのみに「観察力敏鋭、個性比較膽小」といったより詳しいキャラクター設定が見られ、ほとんどのグループは人物の人柄に関する設定が一切不明であった。つまり「本人役」を演じたとも言える。この場合、どのような音色が人物にふさわしいかわからないのも当然なことであろう。

なお、実践前後ともに最も高い平均得点（4.09、4.27）であった（13）イントネーションに対しては、今回スキット創作の台本は学習者自ら作り出したものであったため、当然疑問文や肯定文のような意味と関与するイントネーションを間違いにくい傾向があると考えられるが、グループBの以下のシーンのように、実践前後でイントネーションを修正した事例も見られる。イントネーションの指導に関しては、既存の台本を使用した方が適切な方法を見つけ出せるのであろう。

対話 29

グループB・実践前課題動画	グループB・実践後課題動画
---------------	---------------

<p>B2: 昨日、リンは彼らのメッセージを見せてくれた。しつこいなあいつ。</p> <p>B1: へえ、まじ? その内容は?</p> <p>B2: うん... どうして返事をしなかったとか、僕のこと嫌いになった <u>(↓)</u> とか。</p> <p>(中略)</p> <p>B1: 食べ切った? ささっと行きましょうよ <u>(↑)</u>。</p> <p>B2: わかった、わかった。</p>	 <p>B2: 昨日、リンは彼らのLINE メッセージを見せてくれた。本当にしつこいなあいつ。</p> <p>B1: へえ、しつこい? 佐藤? どうしつこいの?</p> <p>B2: どうして返事をしないと、僕のこと嫌いになったのか <u>(↑)</u>、とか。</p> <p>(中略)</p> <p>B1: バス、また5分だよ。早く行きましょうよ <u>(↓)</u>。</p> <p>B2: あ、そうだね。</p>
---	--

第五章 アンケート調査による結果及び考察



5-1 演劇と日本語学習

「演劇と日本語学習」、実践前と実践後に配布するアンケートで共通する項目であり、主な調査目的には1、演劇を取り入れた日本語学習という形式そのものに対する経験や意見を理解する、2、実践に対する感想及び内省的評価を理解する、などが挙げられる。以下では実践前後のアンケート回答を比較する。

図1 実践前アンケート（演劇を取り入れた語学授業の経験）

(1) 有無在外語課程中碰到老師要求創作劇本並上台演戲

11 則回應

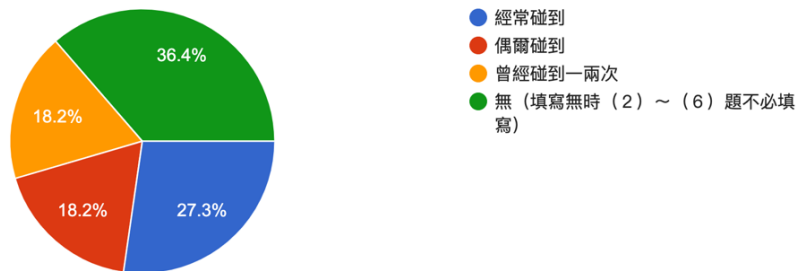


図1の円グラフから、今回実践の参加者の6割以上が語学授業（日本語に限らず）で演劇を取り入れた教室活動の経験が少なくとも1回、さらに約3割が複数回の経験を持つことがわかり、近頃の演劇形式を取り入れた授業の普遍性が示されている。

図2 実践前アンケート（演劇と日本語学習①）

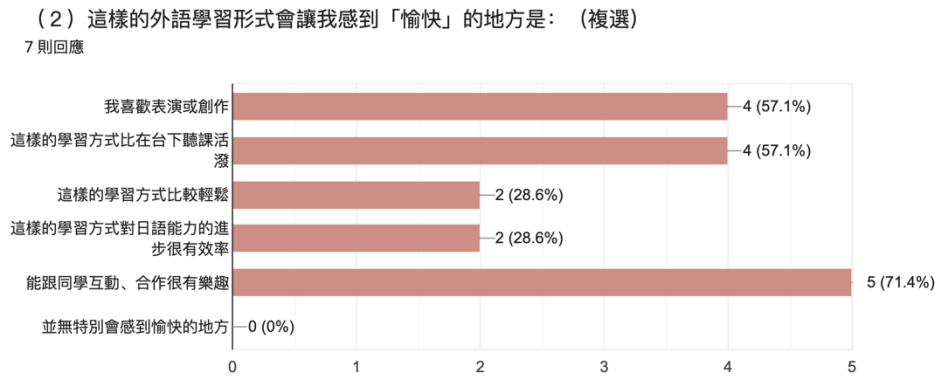
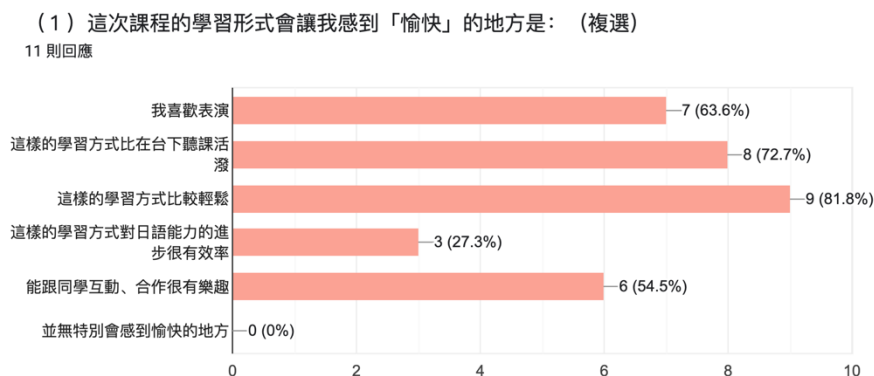


圖 3 實踐後アンケート (演劇と日本語学習①)



続いて、演劇を取り入れたような形式の語学授業 (あるいは今回の教育実践) において「どんなところを楽しんだか」という質問では、まず実践前と実践後ともに「演じることが好きだから」「この形式はより活発だから」「周りとのやりとり・コミュニケーションが面白いから」の 3 項目が半数以上の学習者に選ばれた。注目すべきは、「この形式はより楽に感じるから」という選択肢に実践前より 50%ほどの成長が見られ、これは、少人数クラス、かつディスカッションやストレッチのコーナーがプレッシャー・緊張感を和らげる役割を果たしたことを示しており、今回の実践において重要な成果であると言える。しかし一方で、「語学力の向上に効率的だから」の選択肢では、実践前でも実践後でも選んだ学習者

が30%未満という結果になり、言語自体の練習が足りない、あるいは効率的ではない点でまだまだ問題が存在しているのであろうと考える。



図4 実践前アンケート（演劇と日本語学習②）

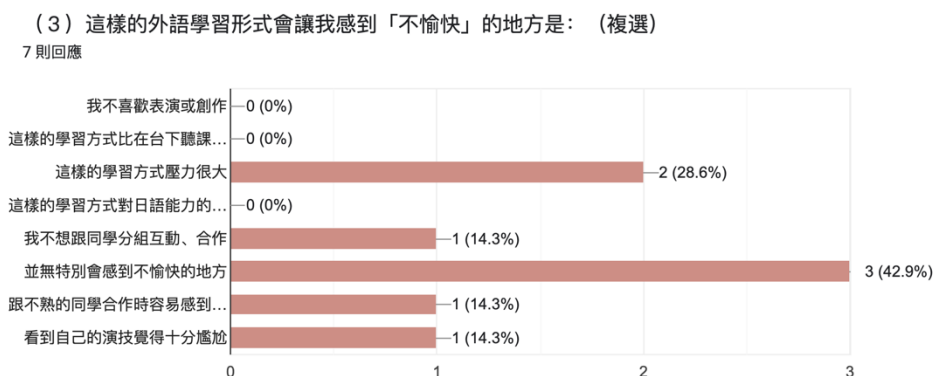


図5 実践後アンケート（演劇と日本語学習②）

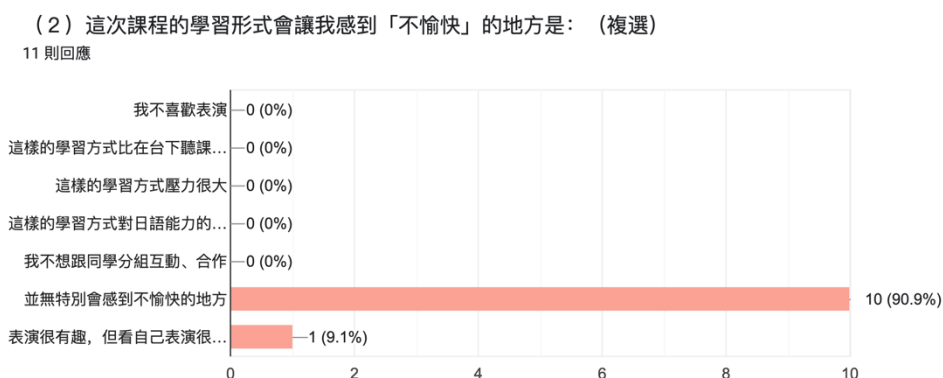
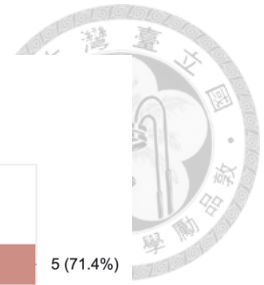


図6 実践前アンケート（演劇と日本語学習③）



(4) 當我在體驗這樣的外語學習方式時，曾遇到以下狀況並且感到困擾（複選）
7 則回應

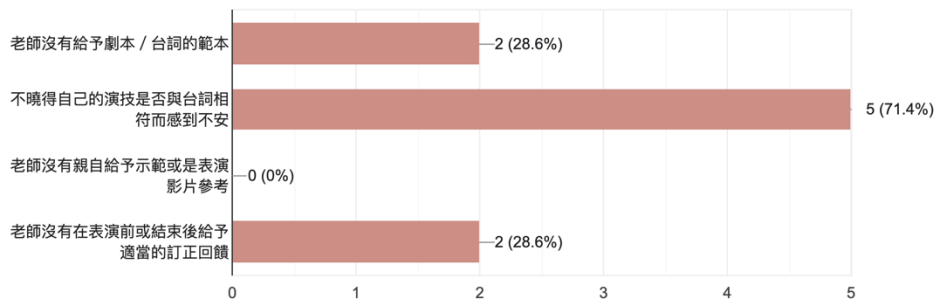


圖 4 と図 5 で示されたのは、学習者が演劇を取り入れたような形式の語学授業（あるいは今回の実践）に「どんなところで不快を覚えたか」という図 2・3 と対照した質問である。学習者を不快にさせるような全体的な傾向はなかったが、事前アンケートでは「プレッシャーがかかるから」「周りの人とやりとり・コミュニケーションが嫌いだから」などの選択肢が選ばれ、そして自由記述のところに「親しくない人と協力するのは困ることが多い」「自分の演技に気まぐさを感じる」など、自分や他人への不安が書かれていた。ところで、「どんなところを楽しんだか」の図 2 を図 4 の結果と比べて見ると、「周りとのやりとり・コミュニケーションが面白い」という点で学習者を楽しませることもあるが、逆にそれが困ることである可能性も示され、この点に対しては、学習者一人一人の性格や需要を配慮しなければならないということが演劇を取り入れる教室活動を行う際に一つの課題であると考えられる。なお、図 6 で表された、演劇活動と関わる語学教室を体験する際にぶつかる困難なことでは、「自分の演技」への不安が学習者が最も心配であることが判明されたため、解決策として、ウォーミングアップの他に、今回の実践で行ったように、模倣練習（稽古時間）と振り返りの時間に教師側が学習者とともに演技の確認を行うことが挙げられる。

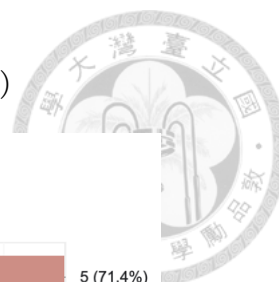


圖 7 實踐前アンケート（演劇と日本語学習④）

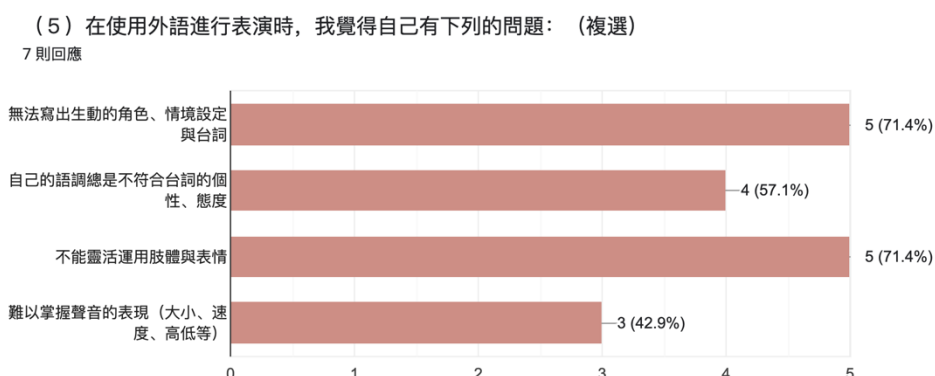


圖 8 實踐後アンケート（演劇と日本語学習④-1）

(3) 在這次課程中我有學習到如何編寫劇本中的角色、情境設定與台詞（5為最同意）
11 則回應

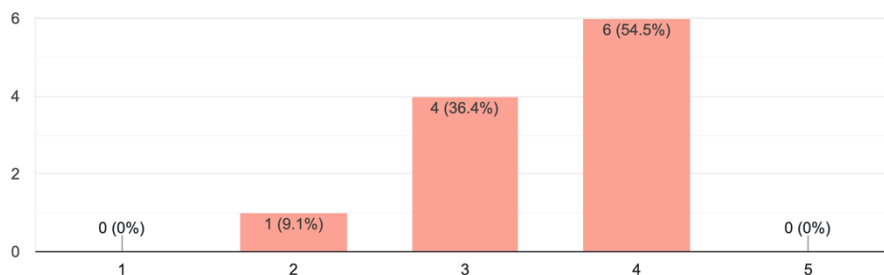


圖 9 實踐後アンケート（演劇と日本語学習④-2）

(4) 在這次課程中我有學習到如何使自己的語調符合台詞的個性、態度（5為最同意）
11 則回應

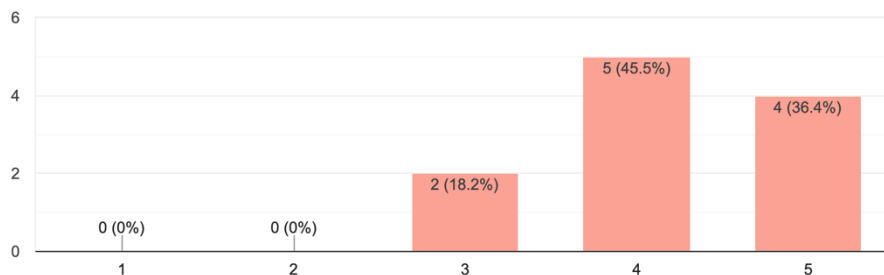




図 10 実践後アンケート（演劇と日本語学習④-3）

（5）在這次課程中我有增進了自己在表演時的肢體與表情（5為最同意）
11 則回應

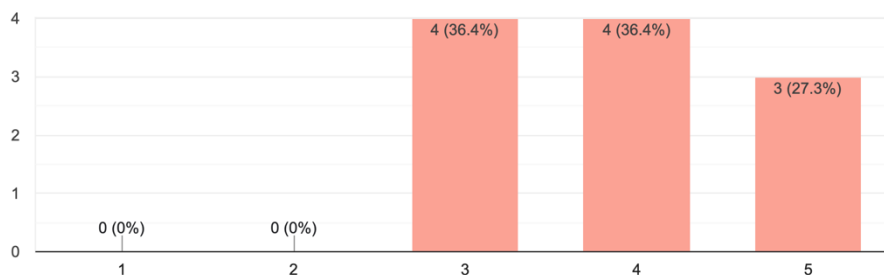
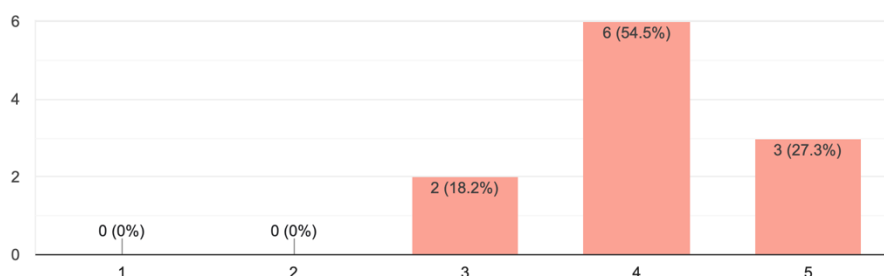


図 11 実践後アンケート（演劇と日本語学習④-4）

（6）在這次課程中我有增進了自己在表演時的聲音表現（大小、速度、高低等）（5為最同意）
11 則回應



次に図 7 から図 11 は、今回実践で設定した「場と関係性」「非言語コミュニケーション」「音声表現」「イントネーション」という 4 つの目標における学習者の内省的な評価である。事前アンケートでは、学習者が「自分が外国語を使って芝居を演じる際に感じた問題点」の質問に対し、「場と関係性」と「非言語コミュニケーション（体・表情）」との 2 つの練習項目をやや苦手と感じることが見られた。これらの項目を他に 4 点以上の平均点を得た項目と比べてみると、この 2 項目がそれぞれ 3.45、3.9 の平均点しか取れていないことから、やはり

実践を通して成長しにくいと考えられる。一方、事前アンケートでは半分ほどの学習者が選んだ苦手な項目「イントネーション」は事後アンケートに最も高い平均得点 (4.18) を取ったが、これはかなりの時間をかけて細かいイントネーションまで徹底的に確認した「台本講読」の部分が効果的だったのではないかと推測される。最後に、学習者がこれまで受けてきた演劇を取り入れた語学授業への記述意見は、以下の表 14・15 で示す。

表 14 実践前アンケート (演劇と日本語学習⑤)

(6) 能否具體說明曾經令你印象深刻的某次導入戲劇表演的外語課程？ (選答)
畢業公演 (不知道算不算)，那時候擔任劇本組組長，因為劇本不夠長所以就花了一番心力把兩個劇本結合改編，而且還是十七世紀的作品很多 <u>詞語用法都跟現在不同</u> ，如果沒有老師在的話應該會開天窗吧
大一英文。以上課學到的小說類型寫一本十分鐘以內的劇並拍下來。同組同學的劇本題材十分有創意，但個人認為 <u>對話不是那麼自然</u> 因而在演的時候也會表達困難， <u>難以傳達效果</u> 的問題存在。同時也發現自己 <u>對於表演有一點興趣也有害怕</u> ， <u>面對鏡頭無法全心投入劇情</u> 當中。

表 15 実践前アンケート (演劇と日本語学習⑥)

(7) 對於利用戲劇表演的外語學習方式有什麼其他的感想或意見嗎？
感想是 <u>自己的語調蠻平板的</u> ，所以聽起來不夠生動
還滿 <u>喜歡這種活潑的學習方式</u> 的，可以自己參與從劇本到演出的各個階段也是很有成就感的事。只是戲劇從口說、動作到背景、道具，需要注意的

地方很多， <u>比較難上手</u> 。
<u>老師對劇本的修改很重要</u> 。我遇過兩個老師都喜歡用戲劇的方式評量與教學，其中一個完全放任學生去弄，只會在演出完後指出一些不太自然的地方；另一個會在劇本寫好後協助修改，把台詞改成比較符合日本人語感或當下角色情緒的語句。前者的教學方式雖然也知道錯在哪裡，但下次在對話或寫劇本時還是會不自覺用了錯的用法；後者的方法會讓我在背劇本時直接就記下正確的用法或其中的情緒差異，之後再用時幾乎不用多思考就知道要用什麼句子配什麼情境。
自己是蠻喜歡這樣子的學習方式的， <u>可以透過反覆練習加強自己的表達和發音</u> ，只不過可能 <u>需要母語者和對戲劇方面的專業人士協助</u> 效果更好
十分有趣的學習方式。但 <u>對初學者來說還是有些困難</u>
試著揣摩對話情境可能 <u>對於口語能力有所助益</u>
感覺記台詞是個可以 <u>有效內化外語</u> 的過程
滿喜歡用戲劇表演的方式學外語， <u>因為自己寫出來的台詞，會有比較深刻的印象</u> ，而不是照本宣科地朗誦課本制式化的會話。
感覺很有趣，一直想嘗試看看

記述意見では、その感想を以下の3点に整理できる。1、この形式の語学授業は初心者には難しく、興味を持っているし面白いとは思いますが、自分自身が言うセリフが自然ではないことに不安を覚えやすい。2、演劇にまつわる仕草、セリフなどの要素が数多くあるため、教師側の適切な台本の選択、台本の添削及び演劇方面の指導が不可欠であり、さもなければ学習者は手探りの段階で止まり、演劇と語学学習をうまく結びつけることができない可能性がある。3、稽古する際にセリフの反復練習を通し会話力を身につけることが今まで行ってきた教科書の会

話より有効だと考えられる。とりわけ1と2を見ると、第1・2章ですでに分析してきた演劇を取り入れた日本語教育の「演劇そのものが含む要素（身体の運用、セリフの特徴、舞台芸術に対する背景知識など）の正確な把握」あるいは「演劇教育と言語教育の接点」といった課題は、学習者側にも似たような考え方があると言えるだろう。次の4-2では、このような課題に取り組んだ今回の教育実践のデザイン及び内容について、学習者の反響を考察してみる。

5-2 教育実践の内容について

以下図12から図17と表16で示したのは、実践後のみに4回分の授業の後、実践カリキュラムに対して学習者の感想にまつわる質問をして得た回答であり、図12は「今回授業一番好きなパート」、図13から17は各部分の受容への質問であり、そして表16記述意見である。

図12 実践後アンケート（実践の感想①）

（1）我最喜歡這次課程的部分是：（複選）
11則回應

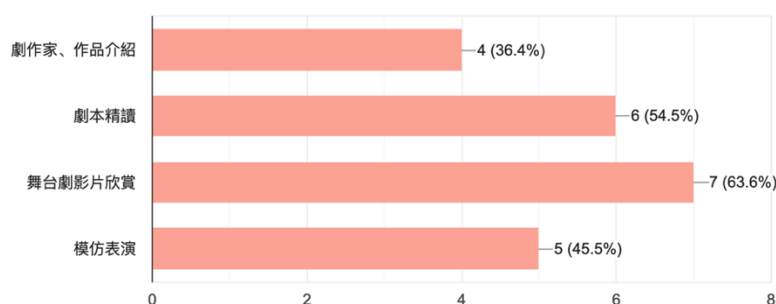
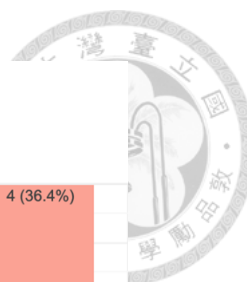


図13 実践後アンケート（実践の感想②）



(2) 我有每次在課前預先觀賞作品的影片 (5為最同意)
11 則回應

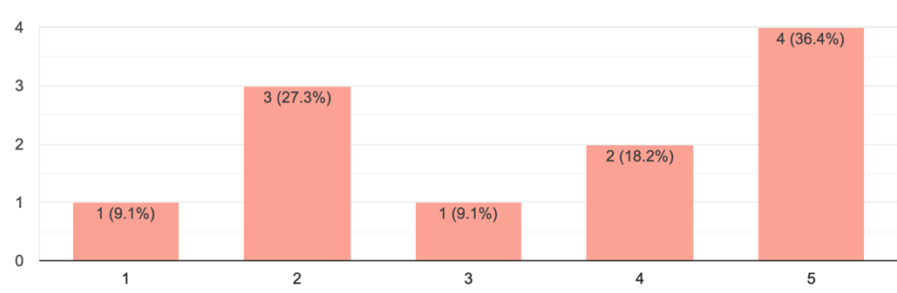


圖 14 實踐後アンケート (実践の感想③)

(3) 我有在每次課前預先在網路上調查每次課程的劇作家 / 作品 (5為最同意)
11 則回應

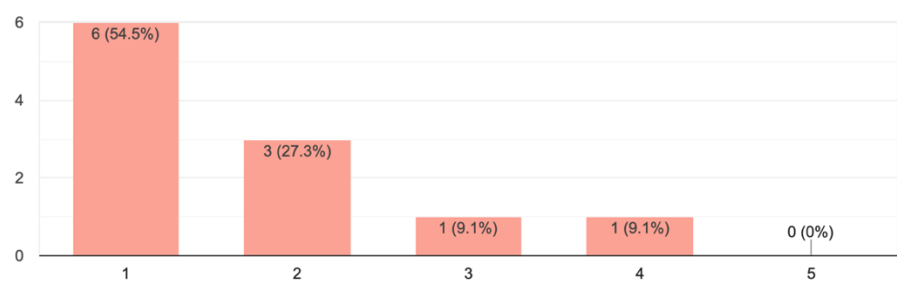


圖 15 實踐後アンケート (実践の感想④)

(4) 我有充分理解每次課程的作品主題 (5為最同意)
11 則回應

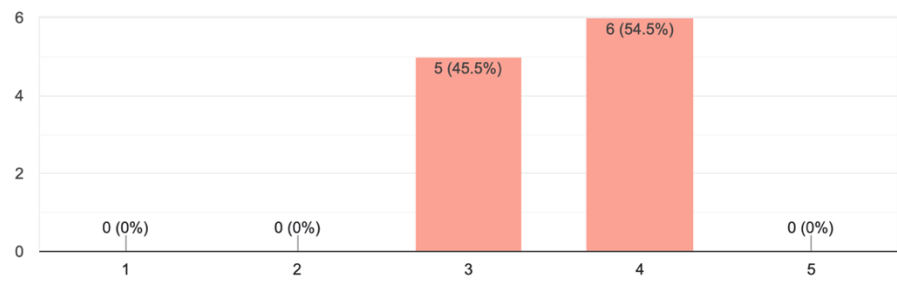




圖 16 實踐後アンケート（実践の感想⑤）

（5）我有充分理解每次選讀的劇本中的段落內容（5為最同意）
11 則回應

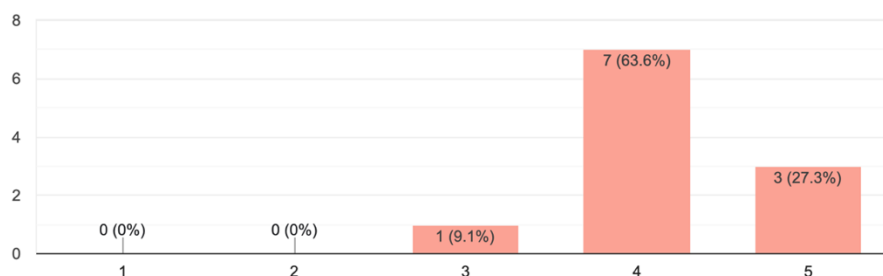


圖 17 實踐後アンケート（実践の感想⑥）

（6）我有從影片中的演員表現學習到日文口說技巧（5為最同意）
11 則回應

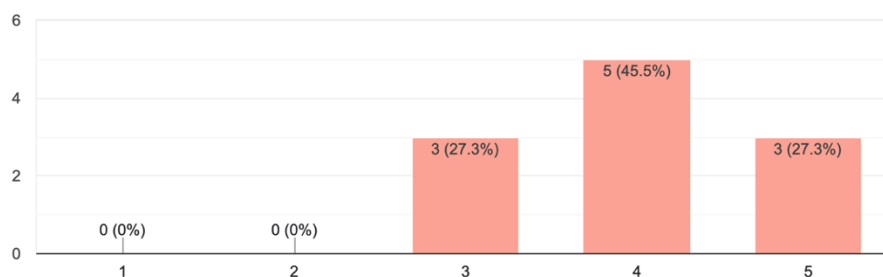


表 16 實踐後アンケート（実践の感想⑦）

對這次課程的其他的的心得或建議是？
透過這次的課程認識了不同的日本劇作家，也了解到日本近代戲劇的發展 在模仿演員的口氣時也發掘了自己以往發音不夠到位的部分
這次的課程真的非常有趣，很感謝學長能提供這次的寶貴機會！
平常沒有接觸日本的戲劇，這次的課程讓我知道了一些名家，感覺之後可 以再多加涉略他們的相關作品，也學習到一些日語口語表達的用法。整體

來說課程很有趣，謝謝學長的準備，辛苦了！

其實本來就對舞台劇的表演很陌生，日語舞台劇更是第一次接觸。但是從這次選出來的四部作品中，都可以感受到各自獨特但都很迷人的風格。練習表演的環節也十分有趣，可以讓上課氣氛更生動，也會對排演過的橋段中使用過的日語用法留下更深刻的印象。

課程的內容都很有趣，希望可以多一點模仿演戲或是糾正演戲的機會。

應該可以強制大家都應該要預習影片，有沒有看完劇真的對於劇本情境的理解差異蠻打的，四次中我只有看兩次而已（因為上禮拜報告還沒寫完 QQ）

然後學長上課真的很有趣，也很充實，還有文法跟單字教學，真的很日文系的感覺 XDD

真的蠻喜歡戲劇的，只是一直都沒有機會多多觀賞、表演，這幾次自己演的結論是，我不尷尬尷尬的就是別人，不過要真正克服這件事真的不容易，就只能一直催眠自己 XD

課程很豐富，選的劇也很有趣，透過戲劇學習的日語不是像教科書上一樣很強調正規用法，在句型、發音等等活潑很多，覺得滿新奇的。

很輕鬆的課程！同時也讓我們學到許多，無論是戲劇史的知識還是實際的演戲經驗。謝謝學長，我很喜歡這次的課程。

針對肢體表現和臉部表情等視覺效果的教學可以再更深入。


我覺得學長很用心準備這次的教學，上課氛圍也蠻愉快的（還是因為參加的人我都認識）。我覺得這樣輕鬆的上課比平時學期間的課的記憶都來得深刻，活動期間我每次都抱著期待的心情出席^ω^在拍攝短片的過程中也很開心！尤其是課後影片，在討論劇本的過程中很明顯感覺到大家都有認真聽課 XD 總的來說這是一個美好的回憶，學長辛苦了！也希望我們真的有幫上學長的忙～

一開始會很緊張，拿到開頭的台詞的角色會有種不敢說的感覺

以上のアンケート調査でわかることを以下いくつかの課題に整理した。まず図 13、14 で示したように、半分ほど（5 名）の学習者が舞台映像の予習、作家・作品に対する事前の調査不足を感じており、考えうる原因としては、1 日置きの実施は頻繁すぎることや舞台映像が 1 時間から 2 時間の長さだと負担をかかりすぎることなどが挙げられる。しかし、6 割以上の学習者が「授業で最も好きなパート」という問いに「舞台映像の鑑賞」を選んだことから、視聴覚資料が授業で果たす役割をもう一度検討する必要がある、改善策として一つの演劇作品を 2 回分の授業に使うことで予習の時間を減らすことが挙げられる。

さらに、図 16、17 の示すように、台本講読と口頭表現への指導が有効に感じる学習者が大勢おり、特に 9 割以上の学習者が指定場面に対する講読を有効（4 点以上）であると感じることがわかった。今回の実践における口頭表現指導の特徴として、演じながら日本語を喋ることが講義型の授業より印象に残り、さらに発音の上達に効果的であることが指摘された。一方、台本講読のコーナーでは、話し言葉の意味を説明することに非常に時間がかかり、予定の 25 分間を超えることもあった。これは従来の日本語学科の講義の話し言葉に対する指導が不十分なことにもつながると言える。本実践における改善策としては、選択された場面の台本自体も予習に加えることが考えうる。

しかしながら、前節で示した「非言語コミュニケーション」の練習項目に成長が見えると言い難い結果のように、ここにおいても「針對肢體表現和臉部表情等視覺效果的教學可以再更深入」のような、仕草と表情への指導が足りないという指摘がされた。これは、模倣練習の時間では、普段の会話の授業で行われたロー



ルプレイのように、学習者がまずセリフを流暢に言い出せるのを第一の目標にするため、仕草や表情に対する模索を見逃しやすいという傾向があることが原因ではないかと考えられる。そのため教師側としては常にそのバランスに注意しつつ、全身を使用した演劇を体験させなければならないと思われる。

そして、記述欄にある「平常沒有接觸日本的戲劇」「本來就對舞台劇的表演很陌生」「一直都沒有機會多多觀賞、表演」などの意見から、今回の実践を始めた段階では学習者の日本演劇への認識が大変不足していたことがわかるが、「認識了不同的日本劇作家，也了解到日本近代戲劇的發展」「同時也讓我們學到許多，無論是戲劇史的知識還是實際的演戲經驗」の感想や図 15 が示すように「作品のテーマを十分理解した」の質問に半分以上（6名）の学習者が4点を選んだことから、今回の実践は入門の知識を紹介する点では評価されていると考えられる。

一方、5-1の考察した結果と似たように、「很輕鬆的課程」「上課氛圍也蠻愉快的」などの意見から、全体的に授業が面白く、気楽な雰囲気を感じることできた学習者が多いことがわかるが、「一開始會很緊張」や「我不尷尬尷尬的就是別人，不過要真正克服這件事真的不容易」などから、演じることを気まずく感じたり、緊張したりする人も数人いたこともわかった。今回の実践において学習者を募集する際に「演劇や口頭表現力の向上に興味を持つ人」が対象であるとしていたが、実際学科の履修項目に導入することも検討するのであれば、このような、演劇に苦手な学習者に対する配慮も重要であろう。

最後に、「希望可以多一點模仿演戲或是糾正演戲的機會」のように、学習者自らの上演が終わってから振り返る時間の不足を感じる指摘があった。これについては振り返りのコーナーは基本的に自由発言の形式であり、加えて常に時間

がオーバーしそうな状態で行われていたためかと思われる。そのため、時間をさらに伸ばすか、第一段階と第二段階を 2 回分の授業に分割する、もしくは課題として自分の演じ方に対する反省を書かせるなど、振り返りの進行方式を再検討する必要があると考えられる。



5-3 劇文学と演劇公演について

「劇文学と演劇公演について」の部分では、今回の教育実践からつながる日本語学科における「演劇公演」を準備する授業、そして「日本の演劇」そのものに対する学習者の所見を調査したものであり、結果は以下の図 18 から図 21 及び記述意見の表 17 で示す。

図 18 実践後アンケート（劇文学と演劇公演について①）

(1) 経過这次课程後我对日本的戏剧文学、舞台剧文化有所了解 (5为最同意)
11 則回應

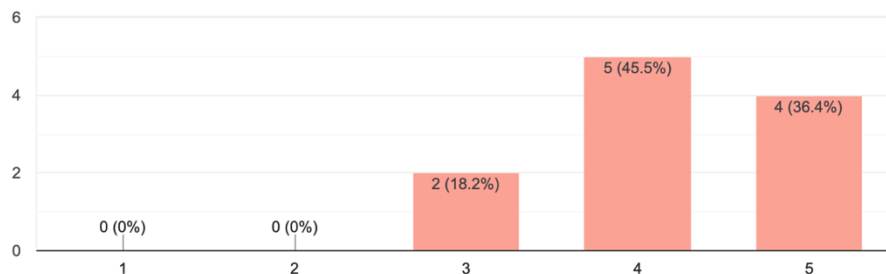


図 19 実践後アンケート（劇文学と演劇公演について②）



(2) 我認為日語相關學系必須有介紹戲劇文學的課程 (5為最同意)

11 則回應

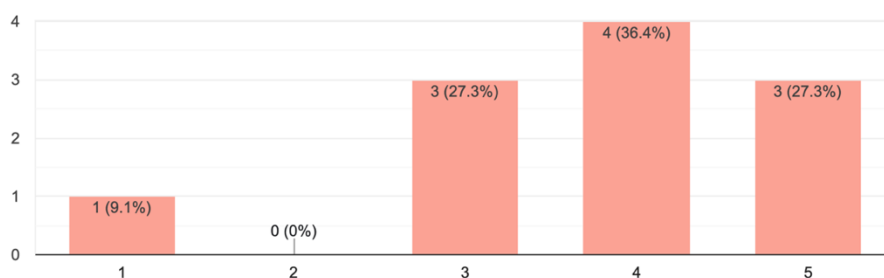


圖 20 實踐後アンケート (劇文学と演劇公演について③)

(3) 我認為戲劇公演是日語相關學系中重要的教學活動 (5為最同意)

11 則回應

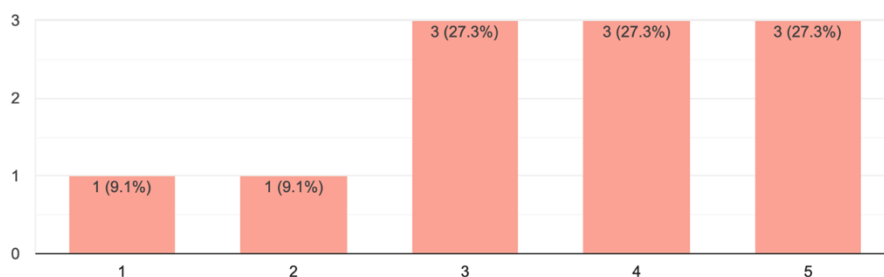


圖 21 實踐後アンケート (劇文学と演劇公演について④)

(4) 我認為身邊的同學們對於戲劇公演懷抱著熱情與期待 (5為最同意)

11 則回應

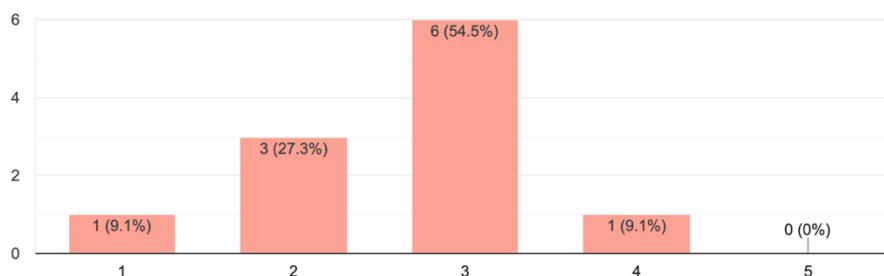
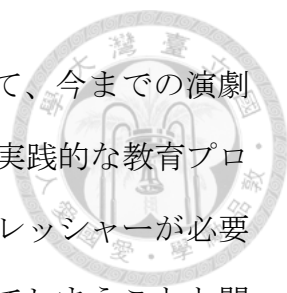


表 17 実践後アンケート（劇文学と演劇公演について⑤）

(5) 其他上完課程後對於本系戲劇公演的想法（選答）
從本課程接觸戲劇後，發現台詞基本上都是不會太難的對話但是說起來卻很繞口，如果能突破這一關的話應該會對口說和句子表達很有幫助。但因為 <u>投入本系的公演所花的時間一定會比其他人多出許多</u> ， <u>而能獲得的學分數並不多</u> 可能是令人卻步的原因，我希望本系的公演能繼續傳承下去，但對於參與度有些擔憂。
<u>我不想演戲</u> ，但 <u>戲劇本身還是蠻有趣的</u>
變得 <u>比較有興趣</u> ，但已有的 26 學分 <u>不允許我多修</u> 這門課
感覺 <u>跟想像中一樣有趣</u>

図 19 の「日本語関連の学科には劇文学を紹介する授業があるべきだと思います」という質問に対する回答では、60%ほど（7名）の学習者が4点以上を選択したが、これを図 18 の「この度の授業を通して日本の劇文学と演劇文化について勉強になりました」の質問と対照してみれば、4.18 の平均点を獲得したことで今回の実践における「演劇教育」の面、あるいは基本知識を理解するという面では学習者の需要に応えたと考えられる。しかしながら、図 19 の質問から、図 20 の「演劇公演は日本語関連の学科にとって重要な活動であると思います」、さらに図 21 の「自分の周りの人は皆演劇公演に対して情熱と期待を抱いていると思います」の質問に対し、平均点が徐々に下がっていく（3.7→3.5→2.6）結果から、日本語学科の学習者は決してそもそも演劇に興味を持っていないわけというのではなく、そしてそれが学科の活動における重要な一環としてあるべきであると大体同意するが、演劇公演にかかる時間と単位のバランスの悪さから、面白く感じても参加するのに抵抗があるとの結論をつけることができる。



以上のアンケート調査で分かった学習者の持つ懸念に関して、今までの演劇公演は、協働学習や第二章で言及した王（2019）で強調された実践的な教育プログラム「キャップストーン」を主な目的としており、適切なプレッシャーが必要であるとされるため、参加しづらいというイメージを持たせてしまうことと関わりと考えられる。また、このような意見は、川合（2018）において、実際演劇公演を履修した学習者へのアンケートが、常に「辛い」「大変」といった負担と関わる言葉が上位を占めるといった調査結果と一致していた。従って、演劇における言語教育の役割を考えつつ、演劇制作に参加する意欲の引き出しや学習者にかかる負荷を減らすことも考慮しなければならないと考えられる。

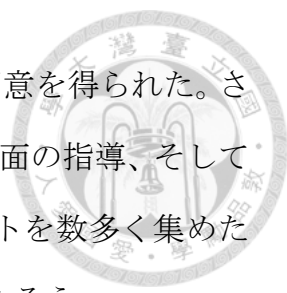
第六章 まとめと課題



6-1 研究結果のまとめ及び結論

本研究では、第一でこれまで日本・台湾で行ってきた演劇活動と関与する日本語教育の先行資料が示した問題点を整理し、演劇活動を取り入れる日本語教育のあり方を探るべく、T 大学日本語学科の学習者を 11 名集め、2022 年 6 月と 2022 年 8 月の期間に 4 回計 8 時間ほどの教育実践を実施した。実践の内容は演劇作品に関する背景知識の導入から始まり、続いて内容理解を深める台本講読、さらに舞台映像を上演の手本に模倣練習を行い、最後に学習者自ら上演を体験させたあと、改善点を言わせながら本番を振り返ってみた。本実践においては、先行文献を踏まえ、戯曲を使用した日本語教育における具体的な練習項目に「場と関係性を規定することで感情表現を練習する」「非言語コミュニケーションの伝達を練習する」「声の 5 大要素・イントネーションを練習する」の 3 大項目を挙げ、これらを中心として指導を行っていた。実践全体に対する考察事項は主に 1、実践前後各一回学習者に課した「演劇と日本語学習」「教育実践の内容について」「劇文学と演劇公演について」というテーマの演劇を取り入れる日本語授業に対する意識調査、さらに 2、実践前後各一回学習者に課した課題撮影に対する自己・教師評価、という 2 つに分けた。本稿の第四章と第五章では、それぞれ実践前後における課題評価の結果を比較した考察、そして学習者の経験及び感想・意見に対する調査を行ってみた。考察の結果をまとめると、今回の教育実践に評価できるポイントを以下のいくつか整理できる。

評価できるポイント①台本・映像の内容理解：今回実施した日本語授業では、「台本講読」「映像鑑賞」の部分に対する満足度が最も高く、そして「いつも選ばれた作品の場面について十分理解していました」と「映像資料に出る俳優に日

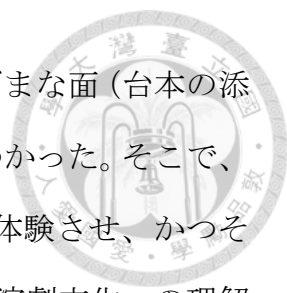


本語の口頭表現について勉強になりました」の質問にも強い同意を得られた。さらに、文法・単語や話し言葉の解説、つまり台本に対する読解面の指導、そして俳優から学んだ口頭表現が印象に残ったというようなコメントを数多く集めたことから、この2大項目に対する指導が効果的と言えるのであろう。

評価できるポイント②談話能力の向上：課題評価への考察では、談話能力向上を目的に設けた練習項目に対して実践前後の得点を比較したところ、教師（第三者も加える）評価において「場と関係性を規定することで感情表現を練習する」における「動作の状態」「心理的状态」、「非言語コミュニケーションの伝達を練習する」における「表情」、そして「声の5大要素・イントネーションを練習する」における「声の速さ」「声の大きさ」「間や沈黙」「音色」との7つの項目に顕著な成長（ P 値 <0.001 ）が見られた。また、学習者による自己評価において「非言語コミュニケーションの伝達を練習する」における「体」、「声の5大要素・イントネーションを練習する」における「声の速さ」「声の大きさ」との3項目に成長（ P 値 <0.05 ）が見られた。

評価できるポイント③気楽な雰囲気：半分の学習者が少なくとも一回以上演劇活動を用いた外国語の授業経験を持ち、そして「演じることが好きだから」「この形式はより活発だから」「周りとのやりとり・コミュニケーションが面白いから」などの理由でこのような授業形式を楽しむことができた。今回の実践を通じて「この形式はより楽に感じるから」を選んだ比率が事前アンケートより大幅な成長が見られ、演劇活動にする「負担がかかる」イメージを変えた。

評価できるポイント④「演劇教育」への重視：学習者のコメントでは、演劇活動自体に興味を持ち、面白いとは思っている人が数多くいるが、演劇未経験、あるいは



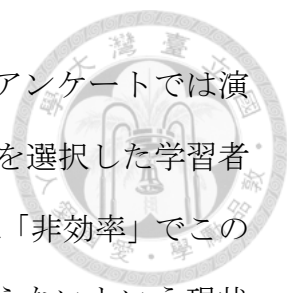
演劇が苦手な人にとっては難しいイメージがあるため、さまざまな面（台本の添削やその場の指摘など）で教師側の支援が必要であることがわかった。そこで、授業中に設けた模倣練習や上演のコーナーが身を以て演劇を体験させ、かつそれに慣れさせる役割を果たしたと考えられる。そのほか、日本演劇文化への理解を深めたような感想も数多くあり、今回の実践は入門の知識を紹介する点では評価されたと言える。

一方、実践を通して得られた改善すべき課題に関しても以下の何点かにまとめた。

改善すべき点①「場と関係性」と「非言語コミュニケーション」の指導：学習者に対するアンケート調査と課題評価の考察結果によって、今回の実践で設置した日本語の学習事項に、「場と関係性の規定」「非言語コミュニケーション」の2項目にまだまだ改善の余地が残っていると考えられる。特に仕草と表情への指導がまだ十分ではないという声も上がっていた。

改善すべき点②模倣練習、振り返る時間の不足：今回の実践では、模倣練習と振り返る時間を合わせて50分ずつ設けたが、セリフと演技の全面的な練習と指導を行うにはまだ短い。

改善すべき点③予習事項：台本全体及び演劇文化の理解に関わるため、今回の実践では毎回授業が始まるまでに2時間ほどの舞台映像を配布し予習を求めたが、授業の間隔が1日しかなかったという原因で学習者がそれに従うことが困難であったように見えた。



改善すべき点④言語学習における効率：実践前に配布したアンケートでは演劇を取り入れた語学授業について、「語学力の向上に効率的」を選択した学習者が少なく、実践後にも成長が見られない結果となったが、特に「非効率」でこの形式の授業を嫌うような意見もないことから、どちらとも言えないという現状であり、改善が求められているのであろう。

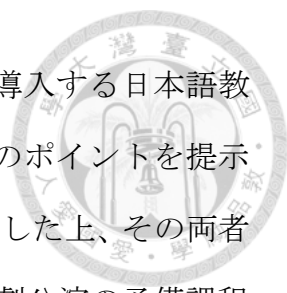
以上の考察結果を踏まえ、本研究では教育実践を通し、演劇を取り入れる日本語教育のあり方に新たな見解を示したと思われるため、第一章で掲げた研究課題を振り返り、それに対する結論をまとめる。

研究課題①：日本語学科の学習者は、演劇を取り入れた授業をどのように受け止めたか。

日本語学科の学習者は演劇自体に興味を持っているが、実際自分の演技や演劇に対する知識に自信がなく、演劇への恐怖心を持つ傾向があるため、緊張して学習に集中できないことが多い。そこで、表現意欲を高めるといった演劇教育の指導が加われば授業を面白く感じることができると考えられるが、言語教育との接点において、いかに効率を上げるかは再検討の必要がある。

研究課題②：台本・戯曲を教材とした日本語教育にはどのようなメリットと問題点が存在するか。

談話能力の向上、特に音声表現における「声の速さ」「声の大きさ」の項目にて顕著な成長が見られるが、非言語コミュニケーション（体・表情）及び場と関係性を規定する（環境、肉体的状態など）練習においては、従来のロールプレイに影響され、セリフのみに集中して凝り固まっている傾向がある。

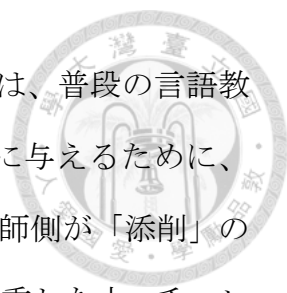


以上研究課題①と研究課題②の検討を通し、すでに演劇を導入する日本語教育における談話能力向上といった長所ないし効率など要検討のポイントを提示してきた。このように、言語教育及び演劇教育の接点を考え直した上、その両者の繋がりも一層明らかにされたが、最後に、研究課題③の「演劇公演の予備課程としてどのような内容を導入すべきか」に関しては、日本語教育への提案を本研究の最終的な締め括りとして、次の6-2で詳しく述べていく。

6-2 演劇公演授業への提案

既に触れたように、台湾の日本語関連学科の開催する年に一度の「演劇公演」は、演劇を取り入れる日本語教育の一種と見なすべきである。そして日本語学科の2年目から3年目に入り、これまでの授業で文法・単語を中心としたクラスを数多く受けてきた学習者にとって、「演劇公演」の授業が、実際の談話中に言語を使って何ができるかという言語の運用能力を身につける場として相応しいと思われる。しかし、本研究が日本語学科の学習者に実施したアンケートにおける「劇文学と演劇公演」のパートで得た知見として、現在日本語学科の学習者は「演劇公演」の存在を必要であるとしているが、そこにかかる時間や苦勞を恐れ、参加するのを躊躇することが多いと分かった。第二、五章でも言及したように、確かに現在行われている演劇公演は、「協働学習」の個性を強調するのが現状である。つまり、演劇という目標を付随した日本語学習というような、コミュニケーション力向上を目指したクラスと位置づけられてきた。従ってこのような授業の直面している課題は主に1、「学習者にかかる負担」と2、「日本語学習との関連」との2点が挙げられる。特に「学習者にかかる負担」は毎年日本語学科の演劇公演の人員不足と深く関わるのであろう。

この2つの問題点に対して、本研究で行った教育実践の成果から以下のような



提案をしたい。1、従来演劇活動を用いた多くの会話の授業では、普段の言語教育で学べない問題解決やコミュニケーションの経験を学習者に与えるために、「創作」→「添削」→「稽古」→「上演」というプロセスに教師側が「添削」のみに参与することが多い。これは、確かに学習者の自主性を尊重した上、チャレンジ精神も重視する方針として見逃すことができないのであろう。このように、演劇公演の授業にも似たような手順が見られ、グループ同士の打ち合わせや進捗報告が主な内容となり、台本の選定・理解及び稽古は学習者に任せることが多いが、学習者にかかる負担を軽減するためには、もし教師側が台本の解説から稽古の仕方まで「演劇教育」のノウハウを活用し、まず作品の理解から手本の見せること、さらに教師側も加わった模倣練習、振り返りまで一連の指導を提供することができれば、演じることに馴染みのない学習者にとっても心地の良い環境で演劇を楽しめるのではないかと考えられる。

一方、2の「日本語学習との関連」に関しては、演劇活動を取り入れた授業の目標を簡単に4技能の向上にまとめるのではなく、台本の内容理解における読解の訓練や、セリフ練習における話し言葉の訓練にて具体的な練習項目を設けるべきではないかと考えられる。例えば、本研究で行った実践にて台本の理解を促進する際に、以下図22のように、「噂話」の場面では、一度見たことのある怪物を「化け物」「闘牛」「毛むくじゃら」と表現し、さらに「うろたえる」の動きをしたのように場面と関わる単語の説明を行った。

図 22 単語確認の事例



単語チェック

うろたえる	(v.) 驚慌失措 漢字：狼狽える
ば もの 化け物	(n.) 怪物 化ける→變化、化為
とうぎゅう 闘牛	(n.) 鬥牛
け 毛むくじら	(n.) 毛茸茸 ex.毛むくじらの犬

単語の説明のほか、図 23 のように「みたい」「らしい」のような「噂話」と関わる文型の確認を行い、さらに台本を輪読させることで「噂話」の場面に対する認識・理解を促した。

図 23 文法確認の事例

文法チェック

- …なり

トムさんはJLPTの結果を見るなり、大きな声を出して喜んだ。
彼は電話に出るなり、相手の名前も聞かず「うるさい」と言って切ってしまった。

- …みたい

母は今、怒っていて鬼みみたいな顔をしている。
彼は日本人みたいに流暢な日本語を話す。

- …らしい

木村さん、来月で会社を辞めるらしいよ。やっぱり仕事が辛かったのかな。
ハンター×ハンターの連載は再開するらしいよ!

また、話し言葉のアウトプットに対しては、本研究の実践が役者の稽古中に練習できる談話技能を、「感情表現」「声の要素」「非言語コミュニケーション」という項目に限定し、授業中にそれらの練習項目を重ねて注意させた。以上のような指導法を確立した上で、学習者にそれを意識させながら授業を行えば、教師側としてより明確なシラバスをデザインすることができるし、学習者自身もどの方向に向かって努力すればいいのかを理解しやすくなるだろう。



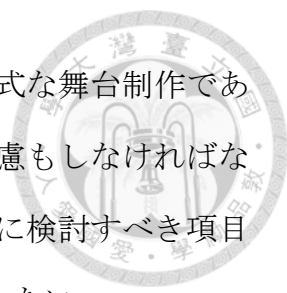
6-3 今後の課題

以上のような結論を付けた本研究は、実際演劇公演の授業ないし日本語教育全般への貢献として、演劇を取り入れる授業における 1、学習者の負担を軽減する方法の提案、2、談話技能指導の効果検証、3、台本理解を促進する方法の提案、などが挙げられ、今後様々な研究の参考となることを期したい。また、本研究における未だに改善策が求められている課題としては、大きく以下の 4 つにまとめることができる。

今後の課題①：本研究で行われた教育実践における 13 個の練習項目に対しては、今回文字化したルーブリックを評価の目安にしたが、実際評価に参加した第三者の日本語教師にも学習者にもやはり不明なところがあったため、点数に相応しいパターンとは何かがわかりにくく、したがって中間の点数をつけやすくなったと考えられる。今後は、より明確な採点基準を使用し、演劇活動を用いた授業へさらに具体的な指導法を提案することを目指していく。

今後の課題②：本研究の教育実践において使用された教材としての戯曲は、全体的に学習者にとって理解にかかる時間が長いため、名作のほかに、さらに身近・日常的なもの、例えばキャンパスの場面で創作された作品を選択肢に入れたほうが適切であろう。

今後の課題③：本研究の教育実践に参加した後、もし実際演劇公演に取り組んだ学習者がいた際、その授業ではどのような体験をしたか、そして演劇公演にてどのような役割を果たしたかを確認する必要があると考えられる。



今後の課題④：演劇公演の期間は1年にも及び、そして正式な舞台制作であるため、役者の他に、舞台、照明、衣装、宣伝グループへの配慮もしなければならぬ。従って、演劇公演の授業シラバスを考える際には、他に検討すべき項目は数多くあり、本研究の知見も取り入れたさらなる研究に期したい。

今後の課題⑤：コロナ禍のような状況において演劇を取り入れた語学教室は、マスクの着用や、対面授業でさえできなくなるような大きな課題にぶつかるため、それ応じた対策も考えなければならない。

参考文献



王憶雲 (2019)「キャップストーン・プログラムと卒業演劇公演 —淡江大学日本語文学系を例として—」『淡江日本論叢』39、p. 39-58、淡江大學日本語文學系

川口義一 (2009)「日本語教育における「演じること」の意味 —「文脈化」で学ぶ文法—」、16th Princeton Japanese Pedagogy Forum、Princeton University

川合理恵 (2018)「『日本戯劇(一)(二)』の授業設計—内省的評価により目指した演劇授業—」『銘傳日本語教育』、21、p. 77-106、銘傳大學應用日語學系

川合理恵 (2019)「演劇授業における学習者の学びの実態 —質的研究手法を用いた可視化の試み—」『銘傳日本語教育』、22、p. 119-148、銘傳大學應用日語學系

清末逸子 (2003)「ドラマ作りを通して行う総合日本語学習」『日本語教育方法研究会誌』、10、p. 34-35、日本語教育方法研究会

黄迎春 (2008)「演劇を通しての日本語教育」『大葉應用日語學報』、2、p. 116-133、大葉大學外語學院應用日語學系

黄迎春・荒井智子 (2012)「跨領域戲劇情境應用於日語學習成效之研究-以接受一年半戲劇方式日語情境教學大學生為例」『大葉大學通識教育學報』、10、p. 47-69、大葉大學通識教育中心

鴻上尚史 (2003) 『あなたの魅力を演出するちょっとしたヒント』、講談社

惟任将彦 (2013) 「演劇授業の可能性 —『ドラマチック日本語コミュニケーション』を使って—」WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』、日本語教育学会

ゴーホー・ゼン (2009)、「言語教材としての新劇台本：森本薫『女の一生』を中心に」、16th Princeton Japanese Pedagogy Forum

杉村使乃 (2017) 「演劇的手法で精読をアクティブに」『人文社会科学研究所年報』、15、p. 9-18、敬和学園大学

杉山ますよ (2014) 「演劇的手法を取り入れた活動の可能性」Web 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』、日本語教育学会

中井陽子 (2003) 「談話能力の向上を目指した会話教育—ビジターセッションを取り入れた授業の実践報告」『講座日本語教育』、39、p. 79-100、早稲田大学語学教育研究所

中井陽子 (2004) 「談話能力の向上を目指した総合的授業 —会話分析活動と演劇プロジェクトを取り入れた授業を例に—」『小出記念日本語教育研究会論文集』、12、p. 79-95、小出記念日本語教育研究会

中山由佳 (2012) 「ひととものをつくる —演劇作品作りの現場としての日本語の教室から—」『早稲田日本語教育実践研究』1、p. 107-118、早稲田大学日本語教育研究センター



野呂博子 (2009) 「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提言―」『Journal CAJLE』第10号 p.25-42、カナダ日本語教育振興会

野呂博子 (2009) 「『東京ノート』の実践とその教育効果」、16th Princeton Japanese Pedagogy Forum

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

橋本慎吾 (2003) 「演劇指導論に基づく日本語感情表現指導試論：「感情そのものは思い出せない」について」『岐阜大学留学生センター紀要』、no. 2002 p. 45-57、岐阜大学留学生センター

橋本慎吾 (2009) 「演劇的アプローチを使った音声教育方法」、16th Princeton Japanese Pedagogy Forum

畑佐一味・久保田佐由利 (2009) 「一人で演じる日本語会話：小嘶プロジェクトの実践報告」、16th Princeton Japanese Pedagogy Forum

飛田堪文 (2017) 「日本の英語劇の歴史―第1期・第2期―」『清泉女子大学人文科学研究所紀要』、38、p. 93-112、清泉女子大学人文科学研究所

平田オリザ (2009) 「一劇作家から見た日本語教育の課題と展望」『日本言語文化

研究会論集』5、p. 1-16、日本言語文化研究会



平野由美子 (2007) 「劇作りの試み—「日本語劇」という授業を例に」『銘伝日本語教育』、10、p214-236、銘傳大學應用日語學系

福島佳子・藤本純子 (2009) 「Learning and Teaching Japanese Language through Drama」、16th Princeton Japanese Pedagogy Forum

藤本恭子・乾逸子 (2018) 「集中日本語中級クラスにおける演劇活動の実践報告」『ICU 日本語教育研究』、15、p. 91-102、国際基督教大学グローバル言語教育研究センター

本田保則 (2000) 『声優の教科書—基礎編からプロでも役立つ実践編まで』、ソニーマガジンズ

柳田しのぶ (2018) 「演劇の制作と上演「制作日本語 II」報告 —コース設定、コース運営を中心に—」『筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター日本語教育論集』、33、p. 93-102、筑波大学グローバルコミュニケーション教育センター

添付資料①：募集用チラシ



學習者募集



大家好！我是日本語文學系碩士班的劉沅華。
現在正在進行以舞台劇作為教材的日語教育研究，
預計於2022年的暑假期間舉辦教學實驗，
歡迎對戲劇表演有興趣或者想提升口語能力的同學參加！ゞ(´▽`*)



募集對象

・日文系二年級同學（雙主修可）兩人一組，至多五組共10人



日期・地點

2022年六月中下旬（詳細日期將調查報名者可配合時間後再通知）
校史館204教室



課程內容

鴻上尚史『トランス』 三谷幸喜『江戸は燃えているか』
柴幸男『わが星』 野田秀樹『赤鬼』
共四次，每次約100分鐘



謝禮

新台幣2000元



注意事項

- ・教學實驗的事前及事後將有影片錄製的活動及問卷調查
- ・上述結果僅用於教學效果之學術分析，不會影響任何學業成績
- ・所有研究過程中所搜集的個人資料不會對外公開
- ・謝禮僅發放予完成所有影片拍攝、問卷調查以及四堂課程的參加者
- ・本計畫會有視疫情調整形式、內容、日程的可能

若有任何疑問歡迎隨時聯絡
r09127004@ntu.edu.tw
日本語文學系碩士班 劉沅華



報名截止：5/31（二）

添付資料②：申込フォーム



日語戲劇學習者招募

您好，我是就讀日本語文學系碩士班的劉沅華。
此次研究預計招募日文系二年級同學進行以日本舞台劇作為教材的教學實驗，目的為開發戲劇公演之預備課程。
每堂約100分鐘，時間難以配合或者身份不符者請勿報名。

您的全名 *

您的回答

系級 *

本研究僅招募日本語文學系二年級學生（含雙主修核可第二年之外系學生）

您的回答

是否曾報考新制日本語能力檢定 *

如：是，N1合格；是，N2不合格；否

您的回答

報名此次課程的動機（自由填答）

您的回答

課程進行前及課程結束後皆需要繳交約3分鐘的短劇創作影片 *

我瞭解了

此次教學實驗所搜集的資料將僅用於學術研究，並不會公開任何個人隱私或影響其 *
學業成績

我瞭解了

其他疑問及備註

您的回答



日語戲劇學習一課前問卷調查

大家好！這裡是日文語文學研究所碩士班的沅華。
這份表單是為了在教學實驗前了解同學的學習歷程與對外語學習的看法，
此問卷沒有標準答案，請同學就自己的情況盡量回答即可，
作答內容僅用於學術研究並不會外流或影響個人的學業成績等，敬請放心作答。

姓名 *

您的回答

一、戲劇表演與日語學習

(1) 有無在外語課程中碰到老師要求創作劇本並上台演戲 *

- 經常碰到
- 偶爾碰到
- 曾經碰到一兩次
- 無 (填寫無時 (2) ~ (6) 題不必填寫)

(2) 這樣的外語學習形式會讓我感到「愉快」的地方是： (複選)

- 我喜歡表演或創作
- 這樣的學習方式比在台下聽課活潑
- 這樣的學習方式比較輕鬆
- 這樣的學習方式對日語能力的進步很有效率
- 能跟同學互動、合作很有樂趣
- 並無特別會感到愉快的地方
- 其他: _____



(3) 這樣的外語學習形式會讓我感到「不愉快」的地方是：(複選)

- 我不喜歡表演或創作
- 這樣的學習方式比在台下聽課還無聊
- 這樣的學習方式壓力很大
- 這樣的學習方式對日語能力的進步很沒效率
- 我不想跟同學分組互動、合作
- 並無特別會感到不愉快的地方
- 其他： _____

(4) 當我在體驗這樣的外語學習方式時，曾遇到以下狀況並且感到困擾(複選)

- 老師沒有給予劇本 / 台詞的範本
- 不曉得自己的演技是否與台詞相符而感到不安
- 老師沒有親自給予示範或是表演影片參考
- 老師沒有在表演前或結束後給予適當的訂正回饋
- 其他： _____

(5) 在使用外語進行表演時，我覺得自己有下列的問題：(複選)

- 無法寫出生動的角色、情境設定與台詞
- 自己的語調總是不符合台詞的個性、態度
- 不能靈活運用肢體與表情
- 難以掌握聲音的表現(大小、速度、高低等)
- 其他： _____

(6) 能否具體說明曾經令你印象深刻的某次導入戲劇表演的外語課程？(選答)

您的回答 _____

(7) 對於利用戲劇表演的外語學習方式有什麼其他的感想或意見嗎？*

您的回答 _____

二、對課程的期待與建議

對這次課程有什麼期待或建議嗎? *

您的回答



添付資料④：実践後アンケート



日語戲劇學習一課後問卷調查

大家好！這裡是日文語文學研究所碩士班的沅華。
這份表單麻煩請完成四堂實驗教學的同學填寫，
目的為欲了解此次實驗教學的成效以及同學的心得與建議。
此問卷同課前問卷沒有標準答案，為使課程更臻完善煩請同學盡量回想上課過程填寫！
作答內容僅用於學術研究並不會外流或影響個人的學業成績等，敬請放心作答。

姓名 *

您的回答

一、戲劇表演與日語學習

(1) 這次課程的學習形式會讓我感到「愉快」的地方是：(複選) *

- 我喜歡表演
- 這樣的學習方式比在台下聽課活潑
- 這樣的學習方式比較輕鬆
- 這樣的學習方式對日語能力的進步很有效率
- 能跟同學互動、合作很有樂趣
- 並無特別會感到愉快的地方
- 其他: _____

(2) 這次課程的學習形式會讓我感到「不愉快」的地方是：(複選) *

- 我不喜歡表演
- 這樣的學習方式比在台下聽課還無聊
- 這樣的學習方式壓力很大
- 這樣的學習方式對日語能力的進步很沒效率
- 我不想跟同學分組互動、合作
- 並無特別會感到不愉快的地方
- 其他: _____



(3) 在這次課程中我有學習到如何編寫劇本中的角色、情境設定與台詞 (5為最同意) *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(4) 在這次課程中我有學習到如何使自己的語調符合台詞的個性、態度 (5為最同意) *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(5) 在這次課程中我有增進了自己在表演時的肢體與表情 (5為最同意) *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(6) 在這次課程中我有增進了自己在表演時的聲音表現 (大小、速度、高低等) (5為最同意) *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

二、課程內容相關

(1) 我最喜歡這次課程的部分是：(複選) *

劇作家、作品介紹

劇本精讀

舞台劇影片欣賞

模仿表演

其他： _____



(2) 我有每次在課前預先觀賞作品的影片 (5為最同意) *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(3) 我有在每次課前預先在網路上調查每次課程的劇作家 / 作品 (5為最同意) *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(4) 我有充分理解每次課程的作品主題 (5為最同意) *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(5) 我有充分理解每次選讀的劇本中的段落內容 (5為最同意) *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(6) 我有從影片中的演員表現學習到日文口說技巧 (5為最同意) *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

三、戲劇文學與戲劇公演

(1) 經過這次課程後我對日本的戲劇文學、舞台劇文化有所了解 (5為最同意) *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(2) 我認為日語相關學系必須有介紹戲劇文學的課程 (5為最同意) *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



(3) 我認為戲劇公演是日語相關學系中重要的教學活動 (5為最同意) *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(4) 我認為身邊的同學們對於戲劇公演懷抱著熱情與期待 (5為最同意) *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(5) 其他上完課程後對於本系戲劇公演的想法 (選答)

您的回答

對這次課程的其他的心得或建議是? *

您的回答

付録資料⑤授業用台本—『江戸は燃えているか』
(下線部は確認を行う単語もしくは文法事項である)



(たみ、奥から登場。)

たみ 平次！お仕事は捗っていますか？

平次 へへ。いや、まあ、ぼちぼちと。

たみ まあ！すごい綺麗になって！伸び放題で茂みのようになっていた庭が、
あなたのおかげで息を吹き返しました。

平次 ほとんど手付かずですけどね。

たみ 平次。

平次 へい。

たみ あなたのおかげで息を吹き返したのは、庭だけではありませんよ。

平次 ははは。

たみ お昼も過ぎました。ちょうどお腹も空く頃だと思って、こんなもの作ら
せました。お願いします。(拍手)

平次 いや、今あつしは食べてきたばかり…

たみ お口に合うといいんだけど。

平次 いえいえいえ。

(いと、重箱を持って登場。)

たみ はい、急いで。平次がお腹空かせてるから。

(いと、力強くご重箱を平次の目の前に置く)

たみ ガサツ！（平次に向かって）早く開けて。

平次 あ、へい。じゃあ…

たみ あ、待って。

平次 え？



たみ 何が入ってるか、当ててみて。

平次 当ててみて…何だろうなあ。

たみ 当ててみて。

平次 いや、まあ、重箱だから…

たみ ま・ぐ・ろ・どん。

平次 あ、まぐろ丼だ。

たみ 当たり！

平次 いや言ったから。

たみ 働く人は濃い味が好きと聞いたので、しょっぱめに作らせました。

平次 後でいただきやすよ。

たみ もっと濃い味が良かったかしら…

平次 いや、まだ食べてねえからなんとも。

たみ あれでしたらそこにあるお醤油をかけて。

平次 わかりやした。

たみ では引き続きお仕事、頑張ってくださいね。

平次 お気遣い、ありがとうございます。

たみ （退場しようとした途端、急にキュンとしたように振り返って） え？

平次 何も。

（たみ、慌てて退場。）

付録資料⑥授業用台本—『トランス』

(下線部は確認を行う単語もしくは文法事項である)



紅谷 「こんにちは。調子はどうですか？」

立原、紅谷を見る。

紅谷 「あら、リンゴをすってるの？ おいしそう。」

立原 「失礼ですが、あなたは？」

紅谷 「始めまして。私は紅谷礼子といます。」

後藤 「お医者さまです。陛下。」

立原 「はて。警察の目をごまかすために入院しているのではないのか。どうして、御典医がいるのです。」

後藤 「いえ、それは……。」

紅谷 「人間ドックみたいなものですよ。このさい体のあちこちを点検してみようと彼が気をきかせたのです。ただ、隠れているだけではもったいないでしょう。」

後藤 「すみません、陛下。余計なことをしまして。」

立原 「そうですか。ですが、私が『人間ドック』というのは変じゃありませんか？」

後藤 「えっ？」

紅谷 「そうでした。『神様ドック』ですね。失礼しました。気分はいかがですか？」

立原 「快調快調、会長は社長の上だけど天皇の下。」

二人 「は？」

立原 「と、言いたいところですが、少し、頭が重いですね。」

後藤 「陛下、ジョークですね。なんだ、陛下もジョークをおっしゃるんじゃないですか。」



立原 「周。」

後藤 「はい。」

立原 「(強く) 女官たちはみんな笑ったぞ。」

後藤 「えっ？」

立原 「……少し、頭が痛くなってきました。」

紅谷、無理して突然に笑い出す。

笑いながら、マジな目で後藤に、あんたも笑うのよと指示する。

後藤、なんとか笑いだす。

立原 「薬が悪いんじゃないだろうか。」

二人 「えっ？」

立原 「だから、くすりとも笑わない。」

紅谷、後藤、無理して笑う。

立原 「ずーっとベッドに寝ているのも、しんだいなあ。」

紅谷、後藤、無理して笑う。

立原 「どうしてシートとしてんのお……。」

後藤 「はい、陛下。」

後藤、笑いながら、すったリンゴをスプーンで立原の口にねじこむ。

立原、口をもぐもぐと動かし、

立原 「私はスターのようだな。」

後藤 「は？」

紅谷 「リンゴスター。」

後藤 「あっはははは。(笑う)」

立原 「(厳粛に) 何人たりとも、私より先に落ちを言うことは許されない。」

紅谷 「失礼しました、陛下。」

立原 「本当においしい。」



後藤 「はい、陛下。」

立原 「これが病室ではなく、皇居ならもっとおいしいでしょうに…」

後藤 「はっはっははは。」

立原 「周、これはジョークではないぞ。」

後藤 「失礼しました、陛下。」

後藤、またスプーンを口に近づける。

立原 「周。悪いが眠くなった。眠くて眠くてたまらぬ。」

後藤、ちらと紅谷を見る。紅谷、うなずく。

後藤 「どうぞ。おやすみ下さい。」

立原 「リンゴの続きは、皇居で食うぞ。」

後藤 「はい、陛下。」

立原 「リンゴはコウギョクにしてくれ。皇居でコウギョクを食う。……ちと、苦しいか。」

無理して笑う紅谷と後藤。

眠りに入る立原。

付録資料⑦授業用台本—『わが星』

(下線部は確認を行う単語もしくは文法事項である)



照明はゆっくりと夕暮れに。

わ じゃあ、ままごとは？

月 いいね、

わ ままごとしよう

月 ままごとする！

わ じゃあ、ささいなきっかけで互いの気持ちがすれ違って、一度出来てしまった心のささくれがジャマして、どうしても素直になれない少女達が罪悪感を感じつつも子供ながらの冷たさで傷つけあい、小さなわだかまりを残して別れの挨拶をするっていうままごと！

月 え、

わ やろやろ

月 え、……なにそれ、

わ え、ままごと、

月 え？

わ やろうよ

月 え、……やだよ

わ え、なんで、ほら、こっちこっち

月 ええ、いいよ、

わ だって、やるって言ったじゃん

月 言ったけど、なんか、思ったのと違った、し、

わ いいから、一回、やってみよ

月 だって、なんか、ちょっと気持ち悪い、



わ え、なにそれ、

月 いや、うん、やっぱいいや、

わ なんで、絶対、面白いから、一回、一回だけ、(わたし、月の服をつかみ)

月 え、ちょっと、引っ張らないで

わ 引っ張ってないよ、

月 引っ張ってるじゃん、

わ 引っ張ってないって、

月 引っ張ってるよ、

わ 引っ張ってないから、

月 はなしてよ！(ふりほどく)

わ ……いた

月 え？

わ 今、爪が、ガッてなった、いたい、

月 ……

わ (自分の腕を見て、ぽつり) ああ、赤くなってる

月 ……

わ あー、いた、

月 自分が悪いんじゃない

わ こんなに赤くなったら、お母さんに言わなきゃ、

月 そんな、全然普通じゃん、

わ ばい菌入って、はしろうふうになったらどうしよう、

月 あ、

わ え、

月 服やぶけてる、

わ うそだね、



月 ほんとだよ、ここ、ほつれてる、
わ もとからだね、
月 これお気に入りだったのに、
わ あたしじゃないもん
月 べんしょうして、
わ やだよ
月 べんしょうしてよ
わ できるわけないじゃん、子供なんだから、
月 そんなのずるいよ、
わ ……あー、つまんない
月 ……もう、かえる
わ あっそう
月 ほんとにかえるよ
わ いいよ、別に、
月 ……
わ ほら、早くかえれば
月 もう話しかけてこないでね
わ え、聞こえない、
月 ぜっこうだから
わ ぜっこう、ぜっこう、
月 バカ
わ 死ねば
月、客席へ戻る。
照明は、いつのまにかだいぶ暗い夕暮れになっている。
わ …… (すんすん泣き出す)

時報4秒。月、立ち上がる。

月 どう！

わ （急に普通になって）上手い上手い！



照明、夕暮れ前の明るい状態に戻っている。

月、小さなミラーボールを持って円内へ。

月 ほんとに？

わ 月ちゃん、すごい！

月 ちーちゃんだって、

わ あたし達、すごくない？

月 はじめてなのにナイスコンビネーションだったよね

とかなんとか2人、盛り上がる。

付録資料⑧授業用台本—『赤鬼』

(下線部は確認を行う単語もしくは文法事項である)



男3 (うろたえている) み、み、みずをくれ。

男4 どうした？

男3 見たんだ、凄いで、なにが凄いで、もうすげえんだ、いやになっちゃう。

男4 何を見たんだよ。

男3 ばけものだよ。あれは人じゃない。

男4 おまえだって人でなしだろ。

男3 信じないのか？見たんだぞ俺はこの目で。

男4 でも今使ってるのは口だろう。

男3 兎に角大きくてさ、顔は毛むくじゃらで、ずぶ濡れさ、水くれよ。

男4 え？ 何？

男3 水くれってんだよ。

男4 大きくて毛むくじゃらでずぶ濡れでみずぶくれって、何だよそれ。

男3 わかんねえ。

代わって今度は、男4が女3 (←女2) に。

男4 兎に角、わかんねえんだ、全然わかんねえけどすごいだよ。

女3 どうすごい？

男4 だから、すごいって言ってんだよ、見た奴みんなが。

女3 あんたも見たの？

男4 俺？

女3 なあああんだ。あんたは見てないの。

男4 見たよ、まちかで、それもかぶりつきでき。

女3 どんな化け物なのよ。



男4 顔は真っ赤さ。顔だけじゃない、開けた口の中まで火口のように真っ赤だ、俺を見るなりドドドドッて鬪牛みたいに向かってくる。後ろを見れば断崖絶壁、前からは奴の角。

女3 え？角が生えてるの。

男4 生えてる、生えてる。しかもそうだった、水ぶくれなんだよ。

女3 え？何？

男4 水ぶくれ！

女3 角が生えてて、シルブプレってなによ。

男4 わかんねえ。

代わって今度は、女3が、女4（←男3）と、女5（←男4）に。

女3・4・5 ちょっと聞いたあ？

女3 うちのは聞いただけじゃなくて、じかに見たらしいのよ。

女4 あら、うちのもよ。

女5 うちなんか、噛みつかれたんだって。

女3 でも喰われなかつただけよかったよ。

女4 やっぱ人喰いなのかね、その化け物。

女3 あれもそうだよきっと。

女5 なんだい、あれって？

女3 去年ほら牛が喰われただろう。

女4 え？あれはあんたが、美空ひばりが化けて牛を喰ったんだって言わなかったかい？

女3 おかしいと思ったんだよ、美空ひばりがあんな事するわけないもの。

女5 そうよね、あの牛、半分しか喰われてないから、まだ半分で生きてるらしいよ。

女4 じゃあその食べ残した半分を食べに来たんだよ、そいつ。



女5 そいつそいつって、一体なんなんだい？その化け物。

女3 角が生えてて、しかもそう！シルブプレって言って喰らいつくのよ。

女4 シルブプレ？なんのこと。

女3 鬼のことばで、首くくれってことよ。

女5 え？今何て言った！

女4 鬼なの？そいつ！鬼って言ったよね！

女3 知らなかったの？鬼よ、真っ赤な顔をしてるんだもの、赤鬼よ。

女5 なんで赤鬼がやってきたの？

女3 きっとあれだわ。

女4 なによ、心あたりあるの？

女3 ほら、あの女よ。

女4 そうだわ！忘れてた。あの女が赤鬼を呼んだのよ。

女4・5 あの女よ。