

言語的および非言語的側面に焦点をあてた「落語で学ぶ」 コース・デザインの実践

— 中級日本語学習者を対象とした活動 —

A Course Design to Focus on Verbal and Nonverbal Aspects by Using
'Rakugo' : A Practical Example for Intermediate Japanese Learners

森 真由美

Mayumi Mori

1. 本研究の概要

1.1 本研究の目的

日本文化¹の一つである落語を教材とした日本語授業への取り組みとして、大学などの高等教育機関に在籍する日本語学習者を対象に、日本語・日本文化の二側面を効率よく導入するコース・デザインの作成と実践、その効果を検証することを研究目的とする。

1.2 本研究の背景

日本語教育において、文化教育を言語教育に入れ込むことの重要性が叫ばれて久しい。それに伴い、それぞれの日本語教育機関ではさまざまな試みがなされているようである。

筆者の管見によれば、「言語・文化合体型の教育方法（牧野2008）」の実践報告として、アニメを主教材にした教室活動（柴田2008、牧野2008）や、落語や小噺を教材にした教室

活動（酒井2001、入戸野2012、畑佐・久保田2009）などがある。牧野（2008）は特に文化面の導入に重点を置いていると思われ、上級レベルの日本語学習者を対象に、アニメ『千と千尋の神隠し』を主教材にして、日本文化のもつアニミズムやウチとソトの社会空間、日本文化における水のメタファー（普遍的な比喩機能）などの「見えない日本文化²」を導入する教室活動を取り上げている。柴田（2008）は中級レベルを対象にアニメ絵本『千と千尋の神隠し』を主教材にして、内容の話し合い、オノマトペや複合動詞などの語彙・文法の練習といった、特に言語面の読解力を伸ばすことを目指した教室活動である。酒井（2001）は中上級レベルを対象に「落語を楽しむ」ことを目的として、プロによる落語鑑賞を日本語授業に取り入れている。入戸野（2012）は上級レベルを対象に聴衆の前で10分程度の古典落語を演じること、畑佐・久保田（2009）は初級レベル以上の学習者を対象に聴衆の前で小噺を演じることが目的とした教室活動である。上記はどれも、「言語・文化合体型³の教育方法」であることはなん

¹ 本稿における「文化」の定義は、「文化はある集団がさまざまな事柄について持っている視点の集積であり、内容としては経済、政治、宗教、文芸・話芸、演劇、民話・神話、芸術、科学、歴史、医療など多種多様。（牧野2008）」に準拠する。

² 牧野（2008）は、「文化は直接知覚できる文化と知覚できない文化に分けることができる。」とする。

の疑いもないが、総合的な日本語力の促進という視点でみると偏りがあるのではないかとと思われる。本研究では、畑佐・久保田(2009)の小噺活動を取り入れながら、さらに「言語・文化合体型」のより総合的な教育方法を模索、実践するものである。

2. 教室活動

2.1 教室活動の目標

日本語学習と日本文化理解の両側面を同時に一連の活動において効率よく導入し、学習者の日本語力を促進することを目標とする。具体的には、以下のような学習項目を設定する。

- ①落語を理解し小噺の実践に取り組むことで、日本文化への理解を促進させる
- ②落語教材および小噺スクリプトを使って文型・文法の学習をする
- ③小噺活動を通して日本語の口頭能力を向上させる

³「言語・文化合体型」という用語は、牧野(2008)より借用した。

⁴本稿での「協働学習」の定義は池田(2007)に準拠する。池田は「協働には現在のところ「協働」「協同」「共同」「きょうどう」「コラボレーション」「コーポレーション」など、いくつかの異なる表記や類義語が用いられており同一分野の中でも統一されておらず、それぞれの概念についても明確な対応関係を打ち出したものは少ない。今のところ「きょうどう」については同一の表記だからといって特定の意味を持っていると見ることはできない。協働の定義についてもさまざまで、今のところ核となる概念要素を確定することは容易ではない。」と述べ、「協働学習」を「様々な場で実現される協働の学び」と定義している。

- ④小噺活動を通して文化間のしぐさの違いなどを発見する
- ⑤小噺活動における協働学習⁴により課題に対する問題点を発見し、解決する
- ⑥小噺発表会の参加を目標に自律学習を促す

2.2 教室活動の概要

期間：2015年4月～年7月 90分×15回
(合計1350分)

対象者：当大学のフランス人留学生4名
(中級レベル 4名とも活動開始時は留学期間6カ月目)

活動目標：日本文化の理解、日本語力の促進、協働学習、小噺発表会の参加

2.3 教室活動の内容

2.3.1 2つの授業形態

本活動は、2つの授業形態を連動させて行った。読解・視聴解・文法学習などの従来の知識伝達型の授業形態(全活動時間の約70%)と、小噺活動を取り入れた学習者参加型の授業形態(全活動時間の約30%、プロによる落語会鑑賞を含む)である。本活動は、この2つを個々の活動とせず、授業内容と関わり合わせながら連動して進めていった。

2.3.2 教室活動の手順と内容

以下の表1は、活動の手順と内容を具体的に示したものである。

表1 2015年度日本語311クラスの活動表

回目 月日	活動目標	教材	方法・内容
1 4/13	オリエンテーション		日本文化・落語に関するアンケート落語について各々テーマを与えて、調べさせる。次週発表。 4テーマ：落語の歴史、落語家について、落語の道具としぐさ、落語が見られる場所
2 4/20	落語の基礎知識の導入 発表による日本語文の作成・ 人前で話すことに慣れる		発表「落語の歴史」「落語家について」「落語の道具としぐさ」「落語が見られる場所」発表のフィードバックと発表内容に関する質問

3 4/27	聴解 漢字への関心を高める 役割語 ⁵ の理解①	落語DVD「平林」視 聴 (一回の所要時間15: 15)	視聴してタスクシートを完成させる。 ①色々な漢字の読み方 ②「平林」の読み方 ③言語表現からキャラクターを読み取る
4 5/11	読解 役割語の理解②	①読み物 ②読み物 ③役割語タスクシ ート	「役割語の謎」『日本人の知らない日本語3』 (p98~101)を読んで、役割語に関する日本語 の歴史とその背景を知る。 「変わりゆく言葉」『日本人の知らない日本語 3』(p104~105)を読んで、役割語に関する 現在の日本語状況を知る。 役割語に関するタスクシートの完成 「Yes, I know.」はキャラクターによってど のように表現されるか。言語表現からキャラク ターを読み取る。
5 5/18	文型・文法の学習①	文法ノート①	先に視聴した落語DVD「平林」のスク립ト から選んだ文型・文法を学習する。(13項目)
6 5/25	聴解 要約文の書き方 落語のオチについて(日 本語文の構造)の理解	東京外大テキスト 「第10課落語」	聴解問題を解く(問A, B, D) (問Cは宿題, 10課のスク립トを配布, 要約を書いてくるこ と)10課の問題D, 日本語文の構造のプリント, 「平林」スク립トを見ながら, 日本語文の構 造と落語のオチの構造を理解させる。なお, こ のテキスト第10課は, 落語に関する歴史, 道具, 演じ方, 寄席について説明した音声聞いて問 題を解く形式になっている。この時点では, 落 語に関するおおまかな内容はすでに導入済みだ ったので, ここでは, 聴解と要約文の書き方を目 標とした。
7 6/1	小噺活動①(90分) 役割語の理解③	小噺ウェブサイト ⁶	①小噺の紹介 ②オチの面白さについて話しあう ③米国ミドルベリー大学の日本語学習者たちの 小噺発表会を視聴する ④発表会にむけた小噺の選択 ⑤選択した小噺のキャラクター設定 ⑥それに応じて一人称名詞や文末表現などを作 りかえる ⑦次回までに小噺を覚えてくるように指示する

⁵ 本稿での「役割語」の定義は金水(2003)に準拠する。金水は「ある特定の言葉づかい(語彙・語法・言い回し・イントネーション等)を聞くと特定の人物像(年齢・性別・職業・階層・時代・容姿・風貌・性格等)を思い浮かべることができること、あるいはある特定の人物像を提示されると、その人物がいかにも使用しそうな言葉づかいを思い浮かべることができること、その言葉づかいを「役割語」と呼ぶ。」と定義し、その指標として、人称代名詞またはそれに代わる文末表現を例示している。また、金水は言葉の位相と役割語の違いについて「言葉の位相(差)は、「現実」(リアリティ)における様相・差異を学者が研究することによって得られるのに対し、役割語は、私たち一人一人が現実に対して持っている観念であり、いわば「仮想現実」(ヴァーチャル・リアリティ)なのである。」と述べている。

⁶ 畑佐一味・久保田佐由利(2009)「一人で演じる日本語会話:小噺プロジェクトの実践報告」

8 6/8	小噺活動② (45分)		①作り変えた自分用のスクリプト (my script) を発表し、表現などをクラスで話し合う ②でき上がった小噺をペアで発表しあう (音声やしぐさなどを友達に直してもらい、「上下を切る ⁷ 」ことを教える) ③クラスメートからフィードバック ⁸ を受ける
	読解 (45分)	落語絵本『ときそば』	東京方言の音変化の特徴・縮約形の説明 日本の慣習・風俗について説明 落語の構造について説明
9 6/15	文型・文法の学習② (70分)	文法ノート②	落語絵本『ときそば』から選んだ文型・文法を学習する。(7項目)
	小噺活動③ (20分)	内省ノート記入	①それぞれの台本に関して、そのキャラクターの確認をする ②小噺の練習 座布団に座る、ピア活動、内省ノート記入 ③次回までにそれぞれの台本を暗記してくるよう指示
10 6/22	視聴解 しぐさの観察	DVD「時そば」(一回の所要時間12:10)	落語DVD「時そば」を視聴して、その中のしぐさを観察する。 (フィードバックとして) ←前回、DVD「時そば」に出てくる用語集を配布しておいたが、目を通してくるという指示がうまく伝わっていなかった。 ←しぐさを観察することを目的にDVDを一度見せたが、あまりよく分からなかったとの感想であった。しぐさに関しては「そばを食べる」しぐさ・音が印象に残った学習者が多かった。 ←今回、時間不足でDVD鑑賞によるしぐさの観察活動が中途半端に終わってしまった。教師の反省点として、今後どのように時間配分をするといいいのかを考えたい。「小噺スクリプト」から選んだ文型・文法を学習する。(13項目)
	文法・文型の学習③	文法ノート③	
	小噺活動④ (30分)	内省ノート	①座布団に座って練習 おじぎの仕方 座布団をひっくり返す ②今日はペアではなく、全員でチェック チェック項目：間のとり方、発音(ワイン、栓抜き、刑務所、オーム、ピカソ)、声のトーンで人物の演じ分け、しぐさなど ←友だちの小噺を見て、色々なアドバイスが出た。 ③最後に一度、みんなの前で演じる。 ④内省ノート記入

⁷「上下」とは「舞台の上手(かみて)と下手(しもて)(大修館書店『明鏡国語辞典』)」のことである。「上下を切る」とは「落語にもっとも著しい手法であり、会話であることを際立たせるために、例えば、大家さんが右を向いて喋れば熊さんは左にと、首の向きを変える(山本2001)」ことをいう。

⁸フィードバックのために、この後の小噺活動の様子を学習者の許可を取り、ビデオ録画した。

11 6/29	文型・文法の学習④	文法ノート③	文法ノート「小噺スクリプト」で文型・文法を学習する。（前回の続き）
	小噺活動⑤（20分）		小噺活動④に同じ
12 7/7	本物の落語に触れる（70分）	プロの落語家による落語鑑賞	留学生のための落語鑑賞会 演目「長短」「ちりとてちん」 プロの落語家による小噺指導 （宿題）①落語鑑賞の感想文 ②小噺指導で気づいたこと
	小噺活動⑥（20分）		
13 7/13	話し方指導 書き方指導		落語鑑賞会の感想文を発表する。 感想文の添削
	小噺指導⑦（45分）		落語家による小噺指導のフィードバック（各自スクリプトの書き換え、付け足し（マクラの部分）など）
14 7/20	小噺活動⑧	発表会リハーサル	前回の授業で訂正した感想文の提出（落語家に見せるため） 出囃子の使用や机で作った高座で演じるなど、本番を意識した練習を行う。 その様子を録画したのを見て、友だちや自分自身の演技について気づいたことを話し合う。
		内省ノート	
15 7/27	既習文法の習得チェック	確認テスト（30問）	テスト範囲 ①「変わりゆく言葉」 ②文法ノート「平林」 ③落語絵本『ときそば』文法ノート「落語絵本ときそば」 ④小噺スクリプト文法ノート「小噺スクリプト」
	今期の活動全般に関する感想を聞く	アンケート記入	
	小噺活動⑨（45分）		小噺活動⑧に同じ

3. 活動報告とフィードバック

3.1 落語教材および小噺スクリプトを使った文型・文法の学習

3.1.1 学習項目の抽出

視聴解・読解活動で使用した教材（DVD「平林」スクリプト、落語絵本『ときそば』）

や小噺スクリプト（小噺発表会で学習者が演じるもの4題⁹⁾）から中級レベル相当の文型・文法を中心に取出して導入した。取り出す基準として、学習レベルが表示された文型辞典¹⁰⁾や日本語学習者のレベル別テキスト¹¹⁾を参考にした。各々のレベルについては、以下の表2の学習レベル欄に表示した。学習レベル欄中の*は、学習レベルが表示されていない文型辞典¹²⁾などを参考に取り上げた項目である。各々の判断理由を表2右欄の「レベル決定理由」欄に明記する。導入項目は33項目である。要した時間は導入に約250分、最終日

⁹⁾ 参考資料「小噺スクリプト4題」本稿末参照

¹⁰⁾ 『日本語表現文型辞典』アルク、『日本語語彙学習辞典』アルク

¹¹⁾ 『日本語総まとめN2語彙』アスク、『日本語総まとめN2文法』アスク、『中級日本語文法要点整理20』スリーエーネットワーク、『中級レベルわかって使える日本語』スリーエーネットワーク

¹²⁾ 『日本語文型辞典』くろしお出版

に行った確認テストに約45分、合計で約295 法項目を具体的に提示する。
分である。以下の表2で、導入した文型・文

表2 落語教材および小断スクリプトを使った文型・文法の導入項目

使用教材		文型・文法の導入項目	学習レベル	レベル決定理由・参考資料
落語DVDスクリプト「平林」	1	なにも～Vなくても	中級	『中級日本語文法要点整理20』
	2	実は	N 2	『日本語総まとめN 2 語彙』
	3	持ってって（縮約形）	中級	「Vていく→Vていって→Vってって」となり、基本文型は初級項目であるが、本活動では縮約形の聴解力促進をねらいに中級レベルとして取り上げた。
	4	Vたばかり	N 4	『日本語表現文型辞典』
	5	Vあがる	N 2	『日本語語彙学習辞典』
	6	Vておく	N 4	『日本語表現文型辞典』項目No.3で話し言葉特有の縮約形を導入したので、ここでも「Vておく」の縮約形が「Vとく」であることを確認した。
	7	Vすぎる	N 4	『日本語表現文型辞典』
	8	歩いて行け（命令形）	N 4	『日本語表現文型辞典』
	9	歩いて行けだって（伝聞）	N 3	『日本語表現文型辞典』
	10	～ちゃう（縮約形）	*	「ちゃう」は「てしまう」の縮約形であり、初級（N 4）の学習項目であるが、本活動では縮約形の聴解力促進をねらいにして取り上げた。
	11	Vていただけますか	*	「Vていただく」の基本形「てもらう」は初級（N 4）の学習項目であるが、「Vていただく」という敬語表現は中級レベルとして取り上げた。
	12	こんな～なんか	N 3	『日本語表現文型辞典』
	13	べつに～ない	N 2	『日本語総まとめN 2 語彙』
落語絵本『ときそば』	14	Nというものがある・ない	*	『日本語表現文型辞典』によれば類似表現「Nというもの」はN 2に分類されている。
	15	～から、～ということになる	*	『日本語表現文型辞典』によれば結果を表す「ことになる」はN 3に分類されている。ここでは「（理由）から、（結果）ということになる」という文単位の定型表現として導入した。

	16	Vる・Vないように	N 3	『日本語表現文型辞典』
	17	Vたものだ（回想）	N 2	『日本語表現文型辞典』
	18	Vるものだ（一般的な傾向）	N 2	『日本語総まとめN 2 文法』
	19	疑問詞+疑問終助詞「か」+ わからない	*	「だれが使ったかわからない」のように文単位の定型表現を導入した。
	20	Vるものだ（感嘆）	N 2	『日本語表現文型辞典』
小噺スクリプト	21	「それは」と「それが」の 違い	中級	『中級レベルわかって使える日本語』
	22	どうして～のか	中級	『中級レベルわかって使える日本語』
	23	接続詞「だって」	N 2	『日本語語彙学習辞典』
	24	Nだって（Nだけでなく他 にも）	*	No.23で接続詞「だって」を導入したが、同文中に「Nだって」が出現したので同時に取り上げた。
	25	接尾辞「ら」（おまえら）	*	複数を表す接尾辞「ら」の使い方をいくつか紹介し、この場合は蔑視の気持ちを含んでいることを確認した。
	26	本を1000冊	初級	初級の復習，助数詞と物
	27	Nごとに	N 2	『日本語総まとめN 2 語彙』
	28	接続詞「じゃあ」	N 2	『日本語語彙学習辞典』
	29	Vたっけ	N 3	『日本語表現文型辞典』
	30	Vるではないか（感動）	N 2	『日本語表現文型辞典』
	31	だろう（同意求め）	N 5	『日本語表現文型辞典』
	32	Vるではないか（同意求め）	N 2	『日本語表現文型辞典』
	33	Vるのではないか（推測）	*	『日本語文型辞典』No.32「Vるではないか」との用法の違いを導入するために取り上げた。

3.1.2 文型・文法学習についてのフィードバック

文型・文法の導入方法は、読解や聴解のテキストから学習項目を取り出し、文脈を意識しながらその使い方を学習し、その後でテストなどでインプットを確認するという方法が通常である。今回はそのようなテキストに加え、新しい試みとして学習者が発表する小噺

スクリプト（4題）から文型・文法項目を取り出して導入した。ここで取り扱った小噺スクリプトはどれも所要時間が2，3分という短いものであったが、上記表2からも分かるように中級レベルの文型・文法項目が意外に多く使われていることが確認できた。

学習者は小噺を演じる上で、それらを的確に使用しなければ噺のオチまでの内容が聞き

手に伝わりにくいということに気づき、正しく使うことを意識していたようである。

以下で、この導入方法の結果として現れた学習者の反応のいくつかを報告する。

反応1) 小噺スクリプト「美術館で」～「それが」と「それは」の表す意味の違い

以下は「美術館で」のスクリプトである。

客：あら～、すてきな絵ですこと。ルノワールですわね。

係員：いいえ奥様、それはダビンチでございます。

客：あ～ら、こちらも素敵、ダビンチですわね。

係員：いいえ奥様、それがルノワールでございます。

客：あら、この絵なら私にもわかるわ。ピカソよね。

係員：いいえ、奥様、それは鏡でございます。

この噺を演じる学習者Aは最初の練習時には、「それは」と「それが」の使い分けを意識せずに、「それは」のみの使用であった。しかし、この短いスクリプトにおいて「それは」と「それが」の使い分けは重要である。つまり「それは」の「は」はいわゆるトピックを表し、前に一度言ったことやそれに関係のあることをトピックで取り出す機能を持っている。一方、ここでの「それが」の「が」は、「～が……」の「……」の内容にあてはまるものを探し出して指し示す機能を持っている。『中級レベルわかって使える日本語指導のポイント』第3課では、「「は」も「格助詞」も初級で既出であるが、多くの場合、文型として示された文の構造の中にはめ込まれており、「は」と「格助詞」の違いについては触れていない。この段階では、上級に向けて、「は」と「格助詞」が日本語の構

文でどのような機能を担っているかを確認し、その使い分けを提示する」ことをポイントにして「は」と「格助詞」を取り上げている。ここでは学習者Aに「それは」と「それが」の言い間違いが見られたことから、『中級レベルわかって使える日本語指導のポイント』の指摘を参考に中級の学習項目として取り上げたが、このスクリプトは短い文脈の中でそれを理解するのに適していると思われた。実際に、この「は」と「が」の違いを文法学習において説明した結果、学習者Aはこの使い分けを意識するようになり、次の練習からは言い間違いが見られなくなった。

反応2) 小噺スクリプト「オウム」～「落ちるじゃねえか」と「落ちるんじゃねえか」の違い

以下は「オウム」のスクリプトである。

A：うちのオウムのこと、話したことあったっけ？

B：オウム飼ってたの？

A：うん、かしこいオウムだったんだよ。右足のひもをチョンチョンと引くと『おはよう』と言うように教えたんだ。

B：うそ！

A：本当だよ。それに左足のひもをチョンチョンと引くと『こんばんは』と言うんだよ。

B：へえ、すごいじゃないか。

A：だろう？じゃあ、両方のひもをいっぺんに引いたら、オウムは何て言ったか、わかる？

B：『おはよう』と『こんばんは』を合わせて、『こんにちは』？

A：ううん、オウムはこういったんだよ。『危ねえ、落ちるじゃねえか！』

この噺を演じる学習者Bは、練習を始めた

頃は、オチの「落ちるじゃねえか」の発話が時々「落ちるんじゃねえか」となり、混同が観察された。このセリフの3つ前のセリフにある「すごいじゃないか」が「すごいんじゃないか」となることはなかったので、「落ちるんじゃないか」は無意識下の言い間違いであろう。この場合「落ちるじゃねえか（＝落ちるではないか）」の「～ではないか」は「～」で自分の判断したことを述べ相手に同意を求めるときに使われる文型であり、一方「落ちるんじゃねえか（＝落ちるんではないか）」の「～んではないか」は「～」で自分の判断したことがはっきり断定はできないが「たぶんそうだろう」と話し手の推測した判断を表わすときに使われる文型である。この違いを文法学習において説明した結果、学習者Bはこの使い分けを意識するようになり、最終的には言い間違いが見られなくなった。反応3) 小唄スクリプト「オウム」～「だろう」のイントネーションの違い

小唄の練習では、度々クラスメートの前で披露して意見をもらうという協働活動の時間をもった。その中で上記の反応2中の「オウム」スクリプトの「だろう」のイントネーションについて学習者間で意見が分かれた。この小唄を演じる学習者Bは下降イントネーションで発音していたが、学習者Cは上昇イントネーションで発音したほうが良いとアドバイスした。この「だらう」はN5の導入項目であるがクラスでイントネーションを確認すると学習者により違いが出たので、同意を求めるときには上昇イントネーション、話し手が自分のことを自慢するときなどには下降イントネーションで発音することを説明した。説明後、学習者Bはこの違いを理解し、あえて下降イントネーションで発音していたことをクラスで確認した。

以上に学習者の反応を例示したが、実際に学習者が小唄をうまく演じるためには、話の筋をよく理解していなければならず、そのためにはそこで使用される文型・文法についての深い理解が必要である。上記からも分かるように、助詞などは一音節が違って聞き手に伝わる意味が変わってしまうし、イントネーションについても同じことがいえる。学習者が小唄スクリプトの中の文型・文法に注目し話の筋を理解した上で、それを暗記し繰り返し演じること、またクラスメートの小唄練習を繰り返し見てアドバイスすることは、文型・文法の理解をより深めるだけでなく、現実場面の運用力（アウトプット）を促すよい学習方法であると考えられる。

3.2 小唄活動

3.2.1 小唄活動の目標

今回の小唄活動の目標は本稿2.1で明記した教室活動の目標と同様である。

3.2.2 小唄活動の手順と方法および学習者の反応

管見によれば、落語や小唄の口演を日本語授業に取り入れた実践報告は数少ないが、畑佐・久保田（2009）、畑佐（2009）、入戸野（2012）などがある。畑佐・久保田（2009）は米国ミドルベリー大学夏期日本語学校で2007年より毎年行われた小唄活動で、初級からの日本語学習者を対象として小唄を口演することを最終目標にした活動報告であり、畑佐（2009）はミドルベリー大学の活動と同様にお茶の水大学の高級日本語学習者を対象にした小唄活動の報告、入戸野（2012）はコロンビア大学で日本語能力試験1級合格レベルの学習者を対象に落語の口演を最終目標にした活動報告である。

今回の小唄活動を教室活動に取り入れるカ

リキュラムは、主に上記の畑佐氏によるウェブサイト「初級者からできる日本語学習者による小噺プロジェクト」¹³（以下、本稿では「小噺サイト」と表記する。）を参考に作成した。

3.2.2.1 導入1 (4/20)

教室活動開始時に日本文化・落語に関するアンケートを行った結果¹⁴、どの学習者も落語についての既存知識がなかったので、小噺活動に入る前に、落語についてそれぞれテーマを与えて調べてくる活動を行った。テーマは「落語の歴史」「落語家について」「落語の道具としぐさ」「落語が見られる場所」である。

3.2.2.2 導入2 (4/27, 5/11)

DVD落語「平林」を視聴し、落語とはどんなものかを紹介した。同時に、「平林」の登場人物のセリフなどに注目してキャラクターによる日本語表現の違い（役割語）を学習した。

3.2.2.3 導入3 (6/8, 6/15, 6/22)

落語絵本『ときそば』を読んで日本語の縮約形や落語のオチの構造を説明し、しぐさを観察するためにDVD「時そば」を視聴した。

3.2.2.4 小噺活動1：小噺の選択 (6/1)

まず、教師が小噺サイトから選んだ小噺のいくつかを紹介して、そのオチの面白さについて話し合った。ここで選んだ小噺は所要時間の長さやオチの理解が容易かどうかなどの点を考慮し、教師が本活動の学習者にとって

適当だと考えたものである。

次に、上記で紹介した小噺について、ミドルベリー日本語学校で開催された日本語学習者による小噺発表会の動画を視聴した。この視聴により、他に所属する日本語学習者の様子を見ることができ、それがこのクラスの学習者に刺激を与えたようであった。

最後に、発表会で演じる小噺の選択をすること、それぞれの好みに合わせて小噺のキャラクターを変更設定し、それに応じて一人称名詞や文末表現などを作り変えてくること、次回までにその小噺を覚えてくることを指示して終了した。

3.2.2.5 小噺活動2：練習 (6/8)

前回の授業終了時に、小噺スクリプトの登場人物は学習者の好みに合わせてそれぞれキャラクターを設定し、自分用のスクリプト(my script)を作ってもよいという指示を出した。これは役割語の理解を深め、キャラクターに合った多様な日本語表現に関心を持たせようというねらいがあったからであるが、どの学習者も元のままのスクリプトを使うことを希望した。しかし、ただ一か所のみの変更があった。小噺「美術館」を演じる学習者はそこに登場する客が奥様であることから、一人称名詞「わたし」を「わたくし」に変更したほうがより奥様らしいということであった。

次に、それぞれの登場人物のキャラクター設定について発表した。例えば、「美術館」の客は奥様風、係員は執事風、「刑務所」の刑務官は厳しく、日本人の囚人は武士みたい、フランス人の囚人は乱暴で自信満々、「オウム」の登場人物はどちらも若い男という人物設定が学習者の提示であった。

その後、まずペアになって小噺スクリプトを読み合い、相手に音声やしぐさなどについて意見をもらって練習し、最後にみんなの前

¹³ このサイトは、プロの落語家や落語に詳しい日本語教師がいなくても同様の活動ができるように開設されたもので、日本語学習者による小噺発表会の様子、小噺集、出囃子の音源などを見ることができ。
<http://tell.cla.purdue.edu/hatasa/rakugo/rakugobystudents.html>

¹⁴ 本稿 7.2.2 参照

で演じてクラスでフィードバックの時間を持った。この時点でまだスクリプトの暗記ができていない学習者は「演じる」というよりも「読む」という段階であった。（これ以降の小嘶活動は、学習者の承諾の上、記録とフィードバックのため、練習の様子を録画した。）

3.2.2.6 小嘶活動3：練習（6/15）

この日から、座布団に座って扇子や手拭いを使って演じる練習を開始した。この日は時間不足のため、ペア活動のみで予定していたクラスでのフィードバックはできなかった。活動終了後に、内省ノート¹⁵を配布し、「今日の活動」を振り返らせた。内省ノートの項目は、自身の授業参加度への評価、小嘶活動に関しては、「前回の授業から今回の授業の間に努力したこと・今日の授業で知ったこと・友だちからもらったアドバイスの内容とそれに対する自身の考え・次回までに頑張りたいこと」、ことばの学習に関しては、「初めて知ったことばや表現・使ってみたいことばや表現・調べたいことばや表現・よくわからなかった部分」という質問事項である。学習者からは、小嘶活動に関しては、発音、顔の向き、間、声の大きさなどについての記述があった。また、「美術館」を演じる学習者は内省ノートの「次回までにがんばりたいこと」欄に「それは・それが のところ」と書いており、

¹⁵ 本活動で使用した内省ノートは、日本語教育学会中部地区研究集会（平成27年6月10日開催）での池田玲子氏による講演・ワークショップ「ピア・ラーニングによる日本語教室の授業実践」の中で紹介された「内省ノート」を参考に作成した。

¹⁶ この開催に関しては当校の国際交流センタースタッフにご協力いただき、本活動の学習者だけでなく、他の留学生や日本人学生、教職員など多くの方々に参加を呼びかけたところ20人ほどの参加があった。残念ながら参加した留学生は本活動の学習者のみであった。この落語会はあくまでも教室活動の一環として授業時間内での開催であったので、他の留学生の参加を強制することはできなかったであろう。留学生の参加が振るわなかったであろう。留学生の落語に対する興味や認知度の低さがわかる結果となった。

「それは」と「それが」の使い分けに苦心していることが伺われた。よって次回の授業（6/22）で、その違いを説明した。（本稿3.1.2参照）

この後の小嘶活動4～8（6/22～7/20）については、概ね上記の小嘶活動3の手順で行ったが、加えて、6月22日からはクラスで口演練習の映像チェックを行った。内省ノートの記入項目にも「自己観察」を増やし、口演についての友達へのアドバイスや自身の映像を見て気になることを観察させた。

活動終了時に内省ノートを記入することは有意義であることを実感した。学習者はその授業で学習したことばや表現、友だちからのアドバイスなどについて、その記憶が新しいうちに反芻し、そしてそれを「書き出す」行為によってより強く意識することができる。教師にとっても、学習者の内省ノートを参考にすればその後の授業で取り扱うべき項目や内容が明確になった。

4. 留学生のための落語会

4.1 プロによる落語会鑑賞¹⁶

2015年7月7日4限目に、当校に雷門幸福師匠にお越しいただき、「長短」と「ちりとてちん」の2席を見せていただいた。この落語会は本教室活動の一環として、学習者にプロによる落語を鑑賞させるために企画したものである。落語会開催前に幸福師匠と打ち合わせした際に、この活動の主旨を説明し、聞き手が日本語を学んでいる留学生であること、そのため、なるべく江戸方言色の強くないわかりやすい日本語表現で、オチのわかりやすいもの、留学生の集中力持続を考慮し1席15分程度のものをお願いし、この演目に決定した。当日は、落語鑑賞の前に、演目のあらずじ、落語の歴史や基礎知識についての資料を参加者に配布した。

学習者は落語会の前にDVD「時そば」を視聴する活動をしたが、実演を鑑賞するのは初めてであった。鑑賞後に感想文¹⁷を提出させた。以下にその一部を記述する。

- ・最初はよくわからなかったが、どんどん落語家の話し方に慣れて何と言っているのかわかるようになった。
- ・落語家のパフォーマンスがとてもよかったので本当に2, 3人の人が会話しているように感じた。
- ・落語家が速く話したり, キャラクターになりきったり, スクリプトも変えたりできることがとても印象的であった。
- ・落語会はおもしろかった。
- ・落語家が落語の前に演じた「ラーメン屋」という小噺は授業で勉強したことがあったのでオチを知っていたのに, 実際にみると面白かった。
- ・300年間伝わってきた日本の文化を目の前でパフォーマンスされるのをとても楽しみにしていた。
- ・思ったより楽しかった。

4.2 プロによる小噺指導

落語会後に, 学習者は幸福師匠に小噺をご指導いただいた。師匠やクラスメートの前で一人ずつ小噺を演じ, 道具の使い方や顔の向き, 目線, しぐさなどについて, それぞれが師匠からアドバイスをもらった。師匠から「完璧!」と言われた学習者はとても嬉しかったようで, 「発表の時に自信がついた。」と感想を述べた。また, 学習者が演じていた小噺スクリプトにはマクラ(落語などで使われる前置きのことば)がなかったが, 師匠からマクラをつけた方がよいとアドバイスがあった。それで多くの学習者は自発的にマクラを作成し, 自分用スクリプト(my script)を完成させた。学習者は口々に「プロと先生(筆者)とはレベルが全く違う。」「とても役に立った。」「もっと練習したい。」などと話し, プロによるアドバイスがいかに刺激を与えたかが分かった。

5. 全教室活動終了後のフィードバック

今回の全教室活動終了後に学習者にアンケートを実施した。表3にその結果を示す。

表3 教室活動終了後の学習者アンケート

1	15回の授業を通して自己の授業参加度(5段階評価 5が最も高い) 5(1名) 4(3名)
2	15回の授業を通して自分にとってどのような学習であったか (5段階評価 5が最も高い) ①授業に対する興味 ~5(1名) 4(3名) ②日本文化に対する興味 ~5(1名) 4(3名)
3	15回の授業を通して日本語力はどのくらい上がったと思うか (4段階評価 0:全然上がらなかった 1:あまり上がらなかった 2:まあまあ上がった 3:とても上がった) ①話す力 ~3(3名) 2(1名) ②書く力 ~2(4名) ③聞く力 ~3(4名) ④文法ことばの知識 ~3(2名) 2(2名)

¹⁷本稿での学習者の感想やアンケート結果などは, 学習者の許可を得て掲載している。

4	<p>小噺活動は学習に役に立ったと思うか Yes（4名） 理由：日本語の SCRIPT を覚えるのは難しいからいい練習になった。 落語を聞いて、とても難しい表現を習ったが、わかるようになった。 たくさんの単語を習った。 日常生活に使うことができた。 いい経験だった。</p>
5	<p>このコースの感想 長所：日本の文化をよく勉強できた。 ビデオを見たり小噺を演じたり、いろいろな活動がありとても面白かった。 帰国したら友だちや家族に勉強したことを話せる。 ことばを学んだり文化を経験したりしてとても面白かった。（2名） 短所：みんなの前で発表するのははずかしい。 もっと練習する時間がほしかった。 特にない。 他の文化も勉強したかった。</p>

次にこのコース終了後に帰国した学習者から届いた小噺発表会の感想を紹介する。

（以下の学習者の感想文は日本語としてわかりやすいように筆者が要約したものである。）

学習者1）毎週、落語と日本語の文法を勉強し、小噺の練習をした。発表会では緊張してちょっと間違えてしまい完璧ではなかったが、みんなから「上手！」「面白かった！」などと言われて安心した。小噺や落語は難しくプロのようににはできないけれど発表することを楽しむことができた。半年だけだったけど、すごく面白くて楽しかった。

学習者2）発表会ではすごく緊張して手が震えたけど、オチを言ったらみんなが笑ってくれたのでよかった。落語を勉強するのは本当に面白い経験だった。いい思い出になった。この授業は来年の留学生にまた教えるといいと思う。

上記のアンケート結果や感想から、この教室活動が高い評価を得られたことや、学習者が意欲を持って授業に参加した様子がよく分かった。また授業のねらいが落語という日本文化の紹介や小噺の発表という限られたものではなく、発音や間などに注意した日本語特

有の話し方、日本語文の表現法の違い、文型・文法の理解など、日本語力を総合的に促進するためのものであったと感じとってもらえたようである。一方で、コース終了後のアンケート結果に「もっと練習時間がほしかった」「もっと他の文化を勉強したかった」という回答があった。書く力の促進についての学習者自身の評価がどの学習者も2（まあまあ上がった）といった満足度が低かったことについては、本活動での「書く」タスクは落語に関する聴解内容の要旨、落語会の感想、内省ノートなどの学習者が書いた文章を教師が添削し返却という形式をとったが、本来ならば個々に細かく指導したいところを時間不足のためできなかったことが原因のひとつであろう。また、小噺の練習での単語レベルではなく会話文になったときの発音指導の難しさ、協働学習時における他者に対する積極的な意見交換への促し方など、このコースを実践する上での今後の課題が見つかった。

6. 評価について

小噺発表会を含む全教室活動の参加度と文法確認テストによって点数化された到達度を、

この活動の最終評価方法とした。

7. 考察

7.1 日本語学習の観点からの考察

本活動は、日本語学習と日本文化理解の両側面を「一連の活動」で効率よく導入し、学習者の日本語力促進を目的として実践したものであり、先行の実践報告にあるような落語や小唄の口演を最終目標にした活動に、スクリプトをはじめ活動中に使用したテキストで語彙、文型・文法、日本語表現などを連携して学習する活動を加えたものである。

日本語学習という点においては、この活動自体が日本語授業の枠組みの中で実行されたものであるということや先述の活動内容（読解、視聴解、文法学習、小唄活動など）の報告からさらに説明する必要はないと思う。あえて私見を述べるならば、2つの授業形態¹⁸を連動して行ったことは効果的であると考える。2つの授業形態を連動させて行う方法により、日本語力の向上に加えて、学習者の日本語に対する意識がより敏感になったのではないと思われる。それは授業終了時の内省ノートからもうかがうことができ、内省ノートの「使ってみたいことば・表現」欄には、小唄スクリプトの中の表現「Vたっけ？（確認）」「じゃあ（「では」の縮約形）」「だって（理由）」などの記述が見られた。また、学習意欲や自律をより促すことができたのではないかという点においても、学習者の内省ノート「次回までになんがやりたいこと」欄には「（それは・それが）の使い分け」、「たのむ」や「ある美術館で」の「ある」のイントネーションなどという記述が見られた。このように小唄口演という最終目標に向かって「自らつかむ」という状況の中で文型・文法、表現

の違いを理解するということは、通常の教室活動の中で文法用語を使って説明するよりもはるかに応用力のある日本語理解につながったのではないと思われる。

7.2 日本文化理解および日本文化教育の観点からの考察

ここでは、本活動の主テーマである日本語教育教材としての「落語」に焦点をあてて、日本文化理解および日本文化教育の観点から考察する。

7.2.1 日本文化教育の観点からの考察

7.2.1.1 文化教育の学習項目と導入順について

「言語・文化合体型の教育」を実践する牧野（2003）は Oral Proficiency Interview の基準に準じるような文化能力基準の試案を提案し、第2言語習得論と平行した「第2文化習得論」の構築を示唆している。アメリカでは1996年に「外国語学習基準 National Standards」ができ、それ以前の外国語教育の目標であった4技能を撤廃し、新たに5つのC（Communication, Culture, Connections, Comparisons, Communities）を外国語教育の目標に据え、文化も大事な目標の一つになっている。牧野は「文化とは、ある社会の成員によって習得され、共有され、伝達されている（言語を含む）様々なコミュニケーションの様式」と定義し、「チョムスキーの言語学及び最近の認知言語学が実証する言語の持つ普遍性は文化現象にも存在し、文化を汎人間的な普遍的な文化ととらえ、文化差は様式差に過ぎない。こういう普遍的な文化観は文化教育にとって重要な方向性を与える。例えば、日本語教育で文化を教える場合に、深い意味で日本固有の文化というものはずあり得ないという立場をとることを志向している。汎

¹⁸ 本稿 2. 3. 1 参照

人間的な文化がベースにあってそれが特定の様式化された形を取っているにすぎない。日本文化固有とされている「甘え」も「下の者が上の者を持つ共感の相対的な距離」というように普遍的な概念で定義づけることにより、「甘え」の概念を脱ステレオタイプ化できるし、「本音と建て前」についても、日本文化はこの二つを峻別する特殊な文化ではなく、欧米人も日本人同様ソトの社会空間では「本音」と「非本音」を使い分けている。」と述べている。

牧野（2003）によれば、80年代のACTFL（American Council on the Teaching of Foreign Languages）には文化能力基準が存在したが、文化能力を計る基準などあり得ないという考えに押され消え去ってしまったらしい。そのACTFL文化能力基準とはいったいどのようなものであったか。牧野によればそれ自体の現存は確認されなかったということなので、ここでは牧野（2003：11-12）から抜粋引用したものを以下の表4に示す。

牧野は「このACTFL文化能力基準が機能

／タスクを中心にして内容と正確さの柱を立てている点がOPI（＝Oral Proficiency Interview）の基準設定と非常に似ているが、唯一違う点はテキストの型がない点であるとし、この欠陥は文化が言語ではないのだから当然である。」と述べている。さらに、「トップダウンに超級から見ていくと、タスクの中にユーモアの理解能力が入っていることが注目される。これはもちろん文化との関わりがあるが、何をおかしいと思うかは、文化によって異なるから本質的には非言語的認知の問題であろう。」と指摘している。しかし、牧野（2003, 2009）は言語を含む文化は基本的には普遍的だという文化普遍説を前提に考察を進めている。そして、牧野は「ウチとソトの空間認識は普遍的であるが、日本文化はどちらかというウチとソトの区別に敏感な文化に属する。特に日本の文化はウチを起点として、ウチを中心にソトを認知し、機会あるごとにソトのモノ／コトをウチ化しようとする傾向があるので、とりわけ日本文化の学習の方向づけとしては、日本語の学習が「サバイ

表4 ACTFL文化能力基準（牧野2003による）

機能	初級	思いやりの行動、非言語伝達が豊か、サバイバル場面での文化パターンの知識の欠如
	中級	身近なサバイバル場面がこなせる、挨拶行動、希望を言う、道を聞く、食べ物を買うなど
	上級	社会的能力は限られている、外国人に慣れた母文化者となら型にはまった社交状況ではうまくやれる、礼儀作法、タブーなどの基本的規則の理解、自国や他国の情勢についての議論ができる、公式な会合には参加できないなど
	超級	ほとんどすべての社交状況と一つの職業内の社交状況に参加できる、たいていの非言語応答ができる、文化的なユーモアを理解して笑える、どの文化にも優位に立たない、フォーマルとインフォーマルのレベルを区別できるなど
内容	初級	サバイバル場面での文化パターンの知識の欠如
	中級	挨拶、希望、道順、交通機関など
	上級	礼儀作法、タブー、招待、贈答行為、謝り、電話使用、銀行でのやりとり、一般的な出来事と政治など
	超級	ほとんどすべての社交状況、一つの職業の中の社交状況、タブー、文化的なユーモア、文化的な表現、フォーマルとインフォーマルのレベル差など

正確さ	初級	非言語の手がかりの解釈が頼りない
	中級	外国人に慣れた母文化者とは相互作用ができるが、慣れていない人とは伝達の間違いが起こる
	上級	型にはまった社交上の場面は外国人に慣れた母文化者となら扱えるが、慣れていない人との相互作用では重要な誤解や伝達の間違いがいくらか起こる
	超級	外国人に慣れていない母文化者との間でも重大な誤解にはならない

バル¹⁹からポスト・サバイバルへ」と進むように、文化の学習も「サバイバルの文化からポスト・サバイバルへ」と進む、生活の基本に関するサバイバル中心の文化行動と文化知識（ウチの文化）から、そのあとのポスト・サバイバルの文化行動へ」という文化基準試論を提唱し、日本語教育での文化部門で教育すべき項目を学習者のレベル別に列挙してい

る（表5参照）。牧野（2009）が提唱する「サバイバルからポスト・サバイバルへ」の文化習得過程は、「文化には見える文化と見えない文化（＝直接知覚できる文化と知覚できない文化）がある（牧野2008）」という考えに基づき、習得しやすい項目（見える文化、直接知覚できる文化、言語で説明がしやすい文化項目）から習得しにくい項目（見えない

表5 日本語教育での文化部門の教育項目（牧野2009）

レベル	教育すべき項目	
初級・中級	サバイバルの文化	(1) ウチ（家）とそこに属するモノとそこでの行動 家の構造、間取り、共寝、布団の敷き方、共浴、食事とその作法、家での年中行事など
		(2) 家のソトとそこでの行動 日本の地理、風土、気候、乗り物、清算のしかた、銀行、公共施設、訪問と贈答行為など
上級	ポスト・サバイバルの文化	(3) 伝統芸術 歌舞伎、能、浄瑠璃、落語、日本舞踊、茶道、浮世絵、俳句など
		(4) ポップカルチャー マンガ、アニメ、コンピューターゲーム、コスプレ、Jポップ
		(5) 制度 政治制度、医療制度、福祉制度、税制、教育制度など
		(6) 組織 会社組織、宗教組織、階層組織、組合組織、警察組織など
		(7) 文学、歴史、神話、宗教（神道、アニミズム）、科学、とそれを扱う学問など、知識の対象になるもの
		(8) 思考回路のキーワード 甘え、本音と建て前、義理、人情、思いやり、以心伝心、未練、世間体、根回し、こだわり、ウチとソト、感覚性など

¹⁹ここでいう「サバイバル」とは、「survival English：（緊急時に）用を足せる程度の英語『ジーニアス英和辞典』』という言い方があるように、「学習者が日本という目標文化に入っていくときに基本的な生活ができる（牧野2009：14）」という意味である。

文化、直接知覚できない文化、言語で説明がしにくい文化項目）への導入順序と捉えることができる。

上記表5のように、牧野（2009）は文化部門での教育すべき項目を具体的に列挙し、「サバイバルの文化はロールプレイか学習者の母語で書かれたものを読ませることによって習得させることになるが、ポスト・サバイバル文化は目標言語で書かれた読み教材か、ロールプレイを越えたドラマを演じさせたり、学習者の母語で書かれた詳細な論文や本を読ませたりする」とそれらの習得方法を提案している。

さて、上記ACTFL文化能力基準や牧野（2003, 2009）の先行研究を参考にしながら、本活動を日本文化教育の観点から考察すると、落語は上級レベルの教育項目であり、文化的なユーモアの理解は超級レベルの教育項目ということになる。しかし、拙論（2014）「落語をめぐる日本語学習者の反応」で考察したように、落語の持つ特徴的要素である笑いには一般性²⁰と個別性があるが、民族性の強くない一般性の笑いでオチとなる落語噺であれば中級以下の学習者にも理解しやすいので、中級以上を対象とした文化教育の項目に数えることができる。

牧野（2009）は、ポスト・サバイバル文化の習得方法の一つとして、初級から中級さらに上級へと文化プロフィシエンシーがレベルアップしていくにつれて、ロールプレイからスキットさらにドラマを演じさせる方法を提案しているが、この方法は、学習者が決まっ

たセリフや身振り表現などを繰返し練習して文化習得する方法と考えられる。本活動で取り組んだ小噺活動もこの一方法である。

さらに、ここで考えなければならないのは、上記表5中の「ポスト・サバイバルの文化」の「(8) 思考回路のキーワード」に示されたような直接知覚できない文化項目の習得方法である。「文化」を「ある集団がさまざまな事柄について持っている視点の集積（牧野2008）」と定義するならば、学習すべき文化項目は多数ある。それを「初級→中級→上級→超級」というベクトルに沿って、牧野の提唱する「知覚できるサバイバル文化→知覚できないポスト・サバイバル文化」という順序で導入した場合、レベルが上がるにつれて知覚できない文化項目が増えることになる。ここでいう「(文化的) 思考」とは感覚性の強い、非言語的要素を多く含んだものと考えられ、学習者がそれを習得するのは多くの時間を要し困難であろうことは容易に推測できる。では、それに対してどんな実践教育方法があるか。次項7. 2. 1. 2で考察を進める。

7. 2. 1. 2 非言語的要素を多く含んだ文化項目（以下、「非言語的文化項目」とする）の教育方法について

本小噺活動は、着物、扇子、おじぎの仕方などの言語的文化項目（＝見える、直接知覚できる文化項目）から、しぐさや声の調子が伝えることやユーモアなどの感覚性の強い非言語的文化項目（＝見えない、直接知覚できない文化項目）を含んでいる。ここでは特に習得しがたい非言語的文化項目の実践教育方法について考察を進めたい。考察の際には、「非言語的」という特性上、学習者の認知構造に焦点をあてる必要があると考えた。

以下において、本小噺活動における学習者の認知構造を観察、分析する。本活動が落語

²⁰ここでいう「一般性」とは「普遍性」と同じ意味である。拙論における「一般性の笑い」とは、例えば、チャップリンの無声映画を見た人が人種に関係なく笑うという普遍的な共感の笑いを指す。一方、「個別性の笑い」とは、ある一つの文化に属する人が自文化にない事柄で他文化を笑うというものや、シャレ、語呂合わせなどのように同じ言語を持つ人にしか通じない言葉による笑いを指す。

(小唄) という伝統芸能を教材とし、身体を使った実践活動であるという特徴を持つことから、その分析方法として、生田(2007)の日本伝統芸道の「わざ²¹」の習得過程と学習者の認知プロセスの構造に焦点をあてた考察に注目した。生田は、学校教育で優先される「知識」の捉え方は「言語コードを主体にしたもの(=明示的な知識、言語を中心においた知識)であり、人間が示す“しぐさ”や声の調子、あるいは表情といった事柄はその外におかれてしまっている」と指摘している。以下図1は生田によって提示された「「わざ」習得の認知プロセスの構造(生田2007:85)」

である。

以下に、下記図1についての生田自身による概説を引用する。

「わざ」の教授・習得プロセスを、学習者における「自分1」から「自分3」への認識変容プロセスとして、また古典芸道の基本原理とされてきた「守・破・離」のプロセスとして捉え、それを学習者の観点から図式的に描写した。(生田2007:177)

学習者の「わざ」の習得の認知プロセスを要約するならば、学習者はまず師匠が示す「形²²」をとにかくも「善いもの」とし

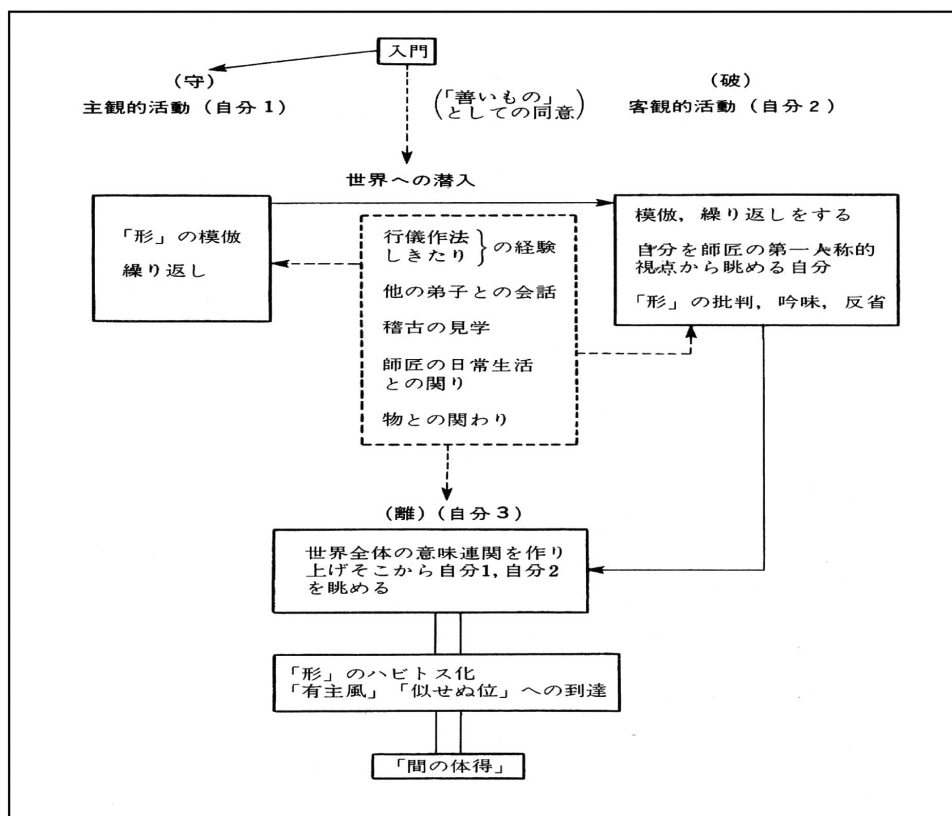


図1 「わざ」習得の認知プロセスの構造(生田2007:85)

²¹ 生田の「わざ」の概念は以下である。「単に身体技術あるいはそれを個人の能力として立体化した身体技能としての「技」に狭く限定しているわけではなく、そうした「技」を基本として成り立っているまとまりのある身体活動において目指すべき「対象」全体を指し示している。こうした「わざ」が一義的な技術、あるいは技能として捉えられるのを避けるために、あえて「技」ではなく「わざ」と表記する。(生田2007:8)」

て同意するなかで、模倣という主観的活動（自分1）と平行して「わざ」の世界に自らを潜入させる。そこで、他の学習者との会話、稽古の見学、またさらには内弟子が経験するように、師匠の日常の生活に触れることによって、次第にその本来の「善さ」の広さと深まりに気づきつつ、「形」を単に模倣している自分1を師匠の第一人称的な視点から客観的に批判、吟味の対象として捉えるようになる（自分2）。さらには自分の「形」と他人の「形」との関係を広く当の「わざ」の世界全体の価値の体系のなかに位置づけるという活動をしていく。そして当の「形」以外の事柄を含む世界全体の意味連関を作り上げていき、そこから自らの「形」の必然性の意味を実感するに至るのである（自分3）。ここに至ってはじめて、学習者は自らの「形」をハビトス化²³できたのであり、当の「わざ」に固有の「間」を体得²⁴したのである。（生田2007：90）

以上が生田（2007）による図1の概説である。

生田によれば、「わざ」の習得過程は〈①単なる「形」の模倣と繰返し→②模倣する「形」の意味の身体全体を通しての解釈→③

²²「形」とは、外面に表された可視的な形態。（生田2007：23）

²³「形のハビトス化」とは、初めは文脈が見えず、単なる「形」の部分的模倣をするが、それを繰り返すうちに、それらの「形」の意味や目的についての解釈が生まれ、それによって当初はばらばらだった「形」が一つの「型」にまとまっていくこと。（生田2007：152）尚、生田は、「ハビトス」の概念について、フランスの社会学者マルセル・モース（Marcel Mauss）の「無意識な動作の連続としての「習慣」とは異なる、学習者の社会的かつ理性的な働きを前提とした身体技法。ハビトスは日本語では「型」と訳されている。」という解釈を取り上げている。詳細は生田（2007：25-26）を参照のこと。

²⁴「間」とは、「形」として表現されたものの間隙にある沈黙、空白の部分。「間の体得」とは、学習者が「間」を単なる空白でも沈黙それ自体でもなく、空白、沈黙の部分もまたなくてはならない表現の部分であることを認識すること。（生田2007：121）

「型」の習得²⁵＝「形」のハビトス化〉という道筋を辿る。「型」の習得つまり「形」のハビトス化とは〈①→②→③〉の一連の活動全体を指す。生田は「（学習者が）究極を目指すものは「形」の完璧な模倣ではなく、いわばそれを超えた「型」の習得にある。そして「型」の習得プロセスには説明的、言語的解釈とは異なる解釈の努力が不可欠の要件であり、またそうした解釈の努力によって、より開かれた目標の実現へと学習者の注目が移っていくことが可能となる」と述べている。では、「わざ」習得過程における学習者の認知プロセスはというと、生田によれば、第1段階としてまず当の世界をのぞき、それを善いものとして認めることから始まり（伝統芸道の世界では「入門」となる）、第2段階は単なる「形」の模倣を繰り返すことであり、ここでは「形」の模倣に専念する自分という主観的な認識活動（自分1）をすること、第3段階では（自分1）を冷静に見つめ、自分の「形」を批判、吟味、反省の対象としていく客観的な認識活動（自分2）へと進み、第4段階では当の世界全体を解釈する努力をし（自分1）、（自分2）を見つめることで、「形」の模倣ではなく自らの動きにしていくという主体的活動（自分3）へと変化していく。

生田は、この認知プロセスには「わざ世界への潜入」という要素が不可欠であると強調する。「わざ世界への潜入」とは、学習者自らが当のわざ世界に身体全体でコミットすることであり、学習者が当該の世界に実際に足を踏み入れ、当の世界に在る他者（師匠や仲間たち）と価値を共有することである。この身体全体を通した「身体全体でわかってい

²⁵「型」の習得」とは、学習者が模倣する「形」の意味を、模倣、繰返しの活動のなかで自ら生成し、豊かにしていく目標に照らしながら身体全体を通して解釈していき、それを自らの主体的にしていくこと、すなわち「形」のハビトス化であること。（生田2007：45）

くわかり方」は、事柄間の意味連関についての認識活動を活性化させると同時に「身体」の変容を促すことにもなる。そして、学習者の身体全体を通しての認識の質的变化を促すことが「わざ」習得の暗黙の目標である。「わざ世界への潜入」は教授における間接性の教育的意義を持つ。」と述べている。

生田は「「わざ」の習得プロセスにおける学習者の認知プロセスの構造は、従来考えられてきたように神秘的なプロセスでも、また「わざ」の習得に固有な構造でもなく、「人間の理解」という観点からは共通に論じられる一般性をもっている」と述べている。そこで、小唄を取り入れた本活動を生田の認知プロセス構造分析に沿って考察してみる。

本小唄活動において、認知プロセス第1段階では「世界への潜入①」して落語の基礎知識、落語DVD視聴解、落語絵本読解、小唄サイトの閲覧などの教室活動をしたが、この時点での学習者の認知は主観的でも客観的でもなくニュートラルであり、いわば(自分0)の状態といえよう。認知プロセス第2段階は「単なる「形」の模倣を繰り返すという主観的活動をする(自分1)」であるが、本小唄活動においては小唄口演に向けて学習者それぞれが選択した小唄の練習として、小唄の暗記や単なる小唄台本の読み上げを繰り返すという主観的活動をする(自分1)であって、小唄作品についての学習者のオリジナリティーは表現されていない。認知プロセス第3段階は「自分を他者(師匠や仲間たち)の視点から眺めて、自分の「形」に対する批判や吟味、反省といった客観的活動をする(自分2)」であるが、本小唄活動において、この段階で学習者は小唄練習を繰り返す際に、自分の小唄練習の録画映像チェックや内省ノート記述、

友達との意見交換(協働学習)という活動²⁶を通して客観的な活動をする(自分2)へと移っていく。また、この段階で「世界への潜入②」として、プロの落語鑑賞や落語家による小唄指導を受けアドバイスもらったことを通して、自発的に台本や演じ方に工夫をこらすという主体的な活動²⁷が見られるようになり、認知プロセスが次の段階(自分3)へと進んでいることが分かる。認知プロセス第4段階は「世界全体の意味連関を作り上げ、「形」の模倣ではなく自らの動きにしていくという主体的活動をする(自分3)」であるが、本小唄活動において、学習者は聴衆の前で口演するという目標を持ち、日本語表現、しぐさ、声の調子、目線、間など、自分なりの工夫をして自分の小唄を作り上げるという主体的な活動をする(自分3)へと変化を見せている。

さて、生田によれば、「わざ」習得の最終目標は「型」の習得であり、「形」のハビトス化であり、「間」の体得であるが、それを教育一般の文脈のなかで学習者の認知活動に視点を置いて捉えるならば、その最終目標とは、学習者が(主観的な自分1)から(客観的な自分2)を経て(主体的な自分3)へと変化するという認識活動全体を通して、事柄(=学習項目)に対する外面的かつ内面的な理解を深め、さらに次の段階へと学習を進めていく状態になることといえる。

生田(2007)の考察は日本の学校教育における、いわゆる「子ども」が対象の身体活動を取り入れた実践教育方法²⁸に関するものなので、日本語学習者を対象とした本活動とは

²⁸ 参考:『身体を通して時代を読む』(甲野善紀・内田樹2010文春文庫)では、身体技法、型を導入する実践教育方法の一例として『声に出して読みたい日本語』(齋藤孝2001草思社)を取り上げている。著者である教育学者の齋藤氏は、名文を暗誦することにより日本語が持つテンポやリズム、フレーズの間などが身体に染み込み、日本語表現の言語感覚を養うことができると説き、学校教育に実践しておられる。

²⁶ 本稿3. 2. 2. 6参照

²⁷ 本稿4. 2参照

必ずしも合致しないかもしれないが、「「わざ」習得の認知プロセスの構造は単に日本の文化に固有のものでもない（p133）。今や、文化という制約条件を超えて、私たちは、人間本来の普遍的な「知識」の枠組みを求めないではいけない（p136）」と生田（2007）の指摘にもあるように、本活動における文化項目の教育方法を考える上で一つの示唆を与えてくれるものである。

具体的には、例えば、先述表5中の「(8)思考回路のキーワード、ウチとソト」の教育方法として落語や小唄の口演による落語の「上下を切る」手法を取り入れた場合、学習者は登場人物の上下関係やウチとソトの関係、目上と目下の日本語表現の違いなどをセリフともに身体全体を通して繰返し練習することになるが、それがポライトネス、しぐさ、間などのような、非言語的で感覚性の強い文化項目の習得を促すのではないかと推測する。

7.2.2 日本文化理解の観点から：日本語学習者の日本文化に関するアンケート調査

さて、現実の学習者側の日本文化に対する興味はどうであろうか。本活動では学習者の日本文化についての既存知識を調査するために初日にアンケートを実施したが、「来日前に日本文化として知っていたものは」という質問に対して、学習者4人の内3人が「着物、琴、江戸の技術、能、歌舞伎、狂言、文楽」などと回答しており、その内2人は「伝統文化」ということばを使い、また内1人は「伝統的な文化が好き」と回答している。（4人の内1人は日本のマナー・タブーに関する回答であった。）残念ながら「落語」という回答はなかったが、この結果から、学習者は留学前に伝統的な日本文化に触れ、個人差はあろうが概ね「伝統文化」に関心を持っている

ことがうかがわれる。

これまでのいくつかの観点で「落語」を考えた場合、落語は学習者の関心を引きやすい「伝統的」な要素と「ユーモア」の要素を合わせ持っていることから、文化教育の教材としての有効性は大きいといえる。この点に焦点をあてるならば、入戸野（2012）が実践したような落語口演を目標にした活動は上超級学習者向きの日本語・日本文化教育法の一つと考えられる。しかし、筆者の経験からいえることであるが、たとえ10分程度の短いものであっても落語を一席覚えるのは大変な労力と時間を要するので、学習者の負担は大きいものとなる。学習者の負担や集中力の持続などを考慮するならば、小唄口演活動は中上級学習者向きの日本語・日本文化教育法の一つとして、牧野（2003, 2008, 2009）やACTFL文化能力基準の上超級レベルに導くための、文化教育の中段に位置づけられる文化教育法の一つとなる。

7.3 協働学習²⁹の観点からの考察

本活動のような落語を取り入れた活動の有効性については、先述の先行研究（酒井2001, 入戸野2012, 畑佐他2009）で「幅広い日本文化への理解、日本語力の向上（語彙、話し言葉としての文法、聴解、口頭能力）、自律的学習や協働学習への貢献、動機づけの促進、コミュニケーションに必要な表現力が身につ

²⁹ 本稿での「協働学習」の定義は、本稿脚注4で触れたように、池田（2007）に準拠する。池田は「協働学習」とは「様々な場で実現される協働の学び」であり、「ピア・ラーニング」とは「教室での協働学習であり、仲間（peer）と協力して学ぶ（learn）方法で、言葉を媒介として、学習者同士が協力して学習課題を遂行する」と述べている。これらの用語定義によれば、本活動では「ピア・ラーニング」という用語を使用してもよいと思われるが、先行の実践活動報告では「協働学習」という用語が使用されておらず、厳密に言えば、学びの場が教室だけでなく落語会鑑賞や小唄発表会の場などを含んでいたことを考え、ここでは「協働学習」という用語を使う。

く」などがすでに報告されている。ここでは特に、小噺活動を取り入れた点に着目し、協働学習の観点からの考察を進める。

池田・館岡（2007）は、「日本語教育における協働には以下の5つの概念要素が必要である。多言語多文化社会を目指す日本語教育という位置づけのもとに、その構成員となる多文化背景の者同士の「①対等」を認め合い、互いに理解し合うための「②対話」を重ね、対話の中から共生のための「③創造」を生み出すものであるべきである。そして、協働することによって、ひとりで行っていた思考に、他者の視点が加わることでその「④（協働の）プロセス」が発展し、やがては共有の創造を生み出す。また協働する主体同士のかかわりのプロセスやその成果が両者にとって意義あるものとなるという「⑤互恵性」を持っているなければならない。」と述べている。館岡（2007）は5つの概念要素の観点から協働学習の作文学習活動を考察している³⁰。以下で、館岡に倣って、小噺活動を5つの概念要素に基づき分析する。

第1の要素「対等」については、学習者（演技手と聞き手）は対等な関係であり、小噺を口演するというそれぞれの課題を持ち、それを発表するという同じ目的を持つ。小噺活動には学習者それぞれに達成すべき課題（目標）があることがこの活動の特性であり、グループによる協働学習とは違う点である。2人のペアワークや3人以上のグループワークの場合はグループで1つの目標を達成することになるので、グループ構成員個々の性格（積極的か消極的か）や日本語レベル、知識量、主体性などの違いにより、グループ構成員間で活躍度や参加度に差が生じうるというマイナス面も考えられる。

第2の要素「対話」については、それぞれの課題をうまく遂行するために、演技手は自分とは異なる相手（聞き手）の考えや価値観を聞き、対話を進めながら自分の小噺作品を仕上げていく。対話には相手の小噺スクリプトについての知識も必要となる。

第3の要素「創造」については、学習者は単に既存の小噺スクリプトを読み上げるのではなく、新たに登場人物のキャラクターを設定したり再設定したキャラクターに合った日本語表現、間、しぐさなどを考えながら、自分の小噺作品を創り上げていく。

第4の要素「協働のプロセス」については、協働を通して各自の小噺作品がより洗練されたものになっていく。協働のプロセスとして、小噺作品を創り上げる行為だけでなく、学習者全体で小噺スクリプトに出現する文法や表現を学習する行為も加えることができる。また、その学習により、相手の小噺スクリプトに対する理解をより深めることができる。

第5の要素「互恵性」については、演技手と聞き手はよいパフォーマンスができるようにという目的のもとお互いにかかわり合う。協働を通じて、学習者間の社会的関係作りに役立てることができる。

以上、協働の5つの概念要素に基づき本活動を分析したが、実践の結果、「対話」「協働のプロセス」の要素において特に効果的であることが分かった。それは学習者の発言や内省ノートの記述からもうかがわれ、落語家のアドバイスや友達に指摘されたことを思考したり、自分自身で気づいて学ぶという学習態度も観察できた。また、この活動により、学習者は教師の指示や指摘に頼るばかりでなく協働を通して「自分で発見し、自分でつかむこと」を学んだはずであると考え、学習者の気づきと自律を促す学習方法としてもよいと結論した。

³⁰ 池田・館岡（2007）「第4章 ピア・レスポンス」『ピア・ラーニング入門』ひつじ書房 p71-73参照

8. 今後の課題

今回の実践で得られた結果を踏まえ、より効果的な「言語・文化合体型」のコース・デザインを構築するとともに、日本語教育教材としての落語の多面的な可能性についての考察を進めたい。

謝辞

本活動中に開催した「留学生のための落語会・小噺指導」において、快くご協力くださった落語家の雷門幸福師匠に心より感謝申し上げます。

筑波大学留学生センターでは2001年より定期的に「留学生のための落語会」を開催しているが、それを主導しておられる酒井たか子教授には当校での落語会開催に際し貴重なご助言を賜りました。心より感謝申し上げます。

参考文献

- 生田久美子（2007）『「わざ」から知る』東京大学出版会
- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』ひつじ書房
- 金水敏（2003）『ヴァーチャル日本語 役割語の謎』岩波書店
- 酒井たか子（2001）「中上級日本語学習者が落語を通して学べるもの」『日本語教育方法研究会誌8（2）』p14-15 日本語教育方法研究会
- 柴田智子（2008）「アニメを利用した日本語教育」畑佐由紀子編『外国語としての日本語教育 多角的視野に基づく試み』くろしお出版
- 入野野みはる（2012）「「落語」で学ぶ日本語—落語活動、七年の歩み—」『日本語教育国際研究大会予稿集』p314 日本語教育学会
- 畑佐一味（2009）「落語の小噺を利用した日本語および日本文化教育の評価と支援システムの構築」『日本語教育学会秋季大会予稿集』p261-264 日本語教育学会
- 畑佐一味・久保田佐由利（2009）「一人で演じる日本語会話：小噺プロジェクトの実践報告」

- www.princeton.edu/pjpf/pdf/07-hatasa-kubota.pdf
- 牧野成一（2003）「文化能力基準作成は可能か」『日本語教育』118号 p1-16 日本語教育学会
- （2008）「日本語・日本文化教育とアニメ」畑佐由紀子編『外国語としての日本語教育 多角的視野に基づく試み』くろしお出版
- （2009）「文化習得論の構築をめざして」『第二言語としての日本語の習得研究』第12号 p5-27 第二言語習得研究会
- 森真由美（2014）「落語の笑いをめぐる日本語学習者の反応」『金城学院大学論集』人文科学編第11巻第1号 p221-232
- 山本進編（2001）『落語ハンドブック』三省堂

参考にした辞典

- グループジャマシィ編（2007）『日本語文型辞典』くろしお出版
- 友松悦子他（2010）『日本語表現文型辞典』アルク
- 日本語チーム編（2014）『日本語語彙学習辞典』アルク

参考にしたテキスト

- 佐々木仁子他（2014）『日本語総まとめN2語彙』アスク出版
- 佐々木仁子他（2015）『日本語総まとめN2文法』アスク出版
- 友松悦子他（2007）『中級日本語文法要点整理20』スリーエーネットワーク
- 名古屋YMC A教材作成グループ（2006）『中級レベルわかって使える日本語 指導のポイント』スリーエーネットワーク

- 教室活動で使用した書籍・テキスト・DVDなど
- 蛇蔵&海野凧子（2012）『日本人の知らない日本語3』メディアファクトリー
- 川端誠（2010）『落語絵本ときそば』クレヨンハウス
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター編（2014）『留学生のためのアカデミック・ジャパニーズ聴解 中上級』スリーエーネットワーク
- DVD TDK CORE「花緑・きく姫の落語がいっぱい その二」
- DVD「NHK 趣味悠々 落語をもっとたのしもう 下巻〈時そば〉に挑戦！」PCBE-51650

CD 「寄席囃子 ひので会」財団法人 日本伝統
文化振興財団 VZCG636

参考資料 [学習者の小噺スクリプト4題]

①美術館で

客：あら～、すてきな絵ですこと。ルノワール
ですわね。

係員：いいえ奥様、それはダビンチでございます。

客：あ～ら、こちらも素敵、ダビンチですわね。

係員：いいえ奥様、それがルノワールでございます。

客：あら、この絵なら私にもわかるわ。ピカソ
よね。

係員：いいえ奥様、それは鏡でございます。

②刑務所

ある日、日本人とフランス人が逮捕され、20年間
の判決が下りました。刑務所にいた刑務官は、二
人にこう言いました。

刑務官：おい、おまえら、10年ごとに1つだけ何
でも願いをかなえてやろう。

そこの日本人、おまえ、何がいい？

日本人：本を1000冊、お願いします。

刑務官：じゃあ、そこのフランス人、おまえは？

フランス人：ワインを1000本、持って来い。

それから10年が経ちました。

刑務官：こら、おまえら、10年、経ったぞ。日本
人、おまえ、今回、何がいい？

日本人：本を1000冊、お願いします。

刑務官：フランス人、おまえは？

フランス人：栓抜きをたのむ。

③オウム

A：うちのオウムのこと、話したことあったっけ？

B：オウム飼ってたの？

A：うん、かしこいオウムだったんだよ。右足の
ひもをチョンチョンと引くと、『オハヨウ』と
言うように教えたんだ。

B：うそ！

A：本当だよ、それに左足のひもをチョンチョン
と引くと、『コンバンワ』と言うんだよ。

B：へえ、すごいじゃないか。

A：だろう？じゃあ、両方のひもをいっぺんに引
いたら、オウムは何て言ったか、わかる？

B：『オハヨウ』と『コンバンワ』を合わせて、
『コンニチワ』？

B：ううん、オウムはこう言ったんだよ。『危ネェ、
落ちルジャネェカ！』

④登校拒否

母親：ねえねえ、早く起きなさい。学校に行く時
間でしょ。

息子：お母さん、学校になんか行きたくないよ～。

母親：え？どうして、行きたくないの？

息子：だってえ、生徒たちは僕のことを嫌ってい
るし、先生だって僕のことを嫌ってるんだよ。

母親：そんなのりゆう理由になってないわよ。さ
あ、起きて支度しなさい！

息子：じゃあ、どうして学校なんかに行かなくちゃ
いけないのか、わけ理由を言ってよお。

母親：あなたは校長先生でしょ！