

# 落語を利用した日本語教育の研究

金城学院大学大学院 文学研究科 国文学専攻 博士後期課程  
森真由美

## 目次

序章	本研究の目的、本論の構成	
1.	本研究の目的	1
2.	本論の構成	2
	序章の参考文献	4
第1章	生の素材（落語を含む）を利用した実践活動の変遷と動向 — 学会誌『日本語教育』の調査結果に基づいて —	
1. 1.	『日本語教育』における生の素材を利用した実践活動の動向調査	5
1. 1. 1.	調査対象	5
1. 1. 2.	『日本語教育』における「生の素材を利用した実践活動」の年代別・ ジャンル別分析	6
1. 1. 2. 1.	1960年代の分析	7
1. 1. 2. 2.	1970年代の分析	8
1. 1. 2. 3.	1980年代の分析	9
1. 1. 2. 4.	1990年代の分析	9
1. 1. 2. 5.	2000年代の分析	11
1. 1. 2. 6.	2010年代の分析	13
1. 1. 2. 7.	考察	14
1. 2.	第1章のまとめ：日本語教育における「落語」を利用した活動について	16
	第1章の参考文献	18
	第1章の参考資料	21
第2章	落語作品の言語的分析1： 落語スクリプトに出現する文型・文法の分析	
2. 1.	データの収集および考察方法	22
2. 1. 1.	落語スクリプトについて	22
2. 1. 2.	文型・文法の取り出しについて	22
2. 1. 3.	文型・文法のレベル別の分類について	23
2. 1. 4.	3つのスクリプトの中の文型・文法分析	23
2. 1. 4. 1.	文型・文法の分析方法	23
2. 1. 4. 2.	「寿限無」スクリプトについて	24
2. 1. 4. 3.	「時そば」スクリプトについて	28
2. 1. 4. 4.	「饅頭こわい」スクリプトについて	33

2. 2	3つの落語スクリプトに出現する文型・文法の傾向分析	39
2. 3	第2章のまとめ	41
	第2章の参考文献	43
	第2章の参考資料	44

### 第3章 落語作品の言語的分析2：

#### 落語に見られる「というと・てえと」の談話機能論的分析

3. 1	本テーマの背景と視点	60
3. 2	データの収集および考察方法	61
3. 3	落語の音声資料に見られる「というと／(という)と」の出現状況	62
3. 3. 1	44カ所の「というと」の分類	62
3. 3. 2	187カ所の「(という)と」の分類	65
3. 4	「というと」の分析	68
3. 4. 1	「という」の「と」について	68
3. 4. 2	「という」について	70
3. 4. 2. 1	先行研究：井上（1983）日本語の伝達表現とその談話機能	70
3. 4. 2. 2	先行研究：メイナード（1999）「という＋名詞」表現の機能	71
3. 4. 3	接続助詞「と」について	72
3. 4. 3. 1	先行研究：坪本（1993）条件と時の連続性を表す「と」の用法	72
3. 4. 3. 2	先行研究：蓮沼（1993）物語の世界に現れる「と」の用法	73
3. 5	落語に見られる「というと」の談話機能論的分析	73
3. 5. 1	「というと」がつくる場面の二重構造	73
3. 5. 2	「というと」がつくる笑いの構造	75
3. 5. 3	「というと」がつくる前景化・背景化の二重構造	76
3. 6	第3章のまとめ	77
	第3章の参考文献	79
	第3章の参考資料	80

### 第4章 落語の文化的側面の文献研究：

#### 落語の笑いをめぐる日本語学習者の反応

4. 1	笑いに関する先行研究	85
4. 1. 1	ベルグソン（1938）笑いを誘うものの根拠には何があるか	85
4. 1. 2	大島（2006）文化コンテキストによって異なるユーモアの種類	86
4. 1. 3	Deneire（1995）Humor and foreign language teaching	87
4. 2	教室活動	88

4. 2. 1	教室活動の目的	88
4. 2. 2	教室活動で利用する落語 DVD の選択	88
4. 2. 2. 1	落語 DVD 選択の条件	88
4. 2. 2. 2	ベルグソンの笑いの分析と落語の談話構造からの DVD 選択	89
4. 2. 3	教室活動の概要	92
4. 2. 4	教室活動の手順と内容	93
4. 2. 4. 1	第 1 日	93
4. 2. 4. 2	第 2 日	93
4. 2. 4. 3	第 3 日	93
4. 2. 5	フィードバック	94
4. 2. 5. 1	学習者の笑いが生じた場面の分析—「時そば」の場合	94
4. 2. 5. 2	学習者の笑いが生じた場面の分析—「ちりとてちん」の場合	96
4. 3	第 4 章のまとめ	97
	第 4 章の参考文献	99
	第 4 章の参考資料	100
第 5 章 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 —		
5. 1	本実践の背景と目的	112
5. 2	教室活動	113
5. 2. 1	教室活動の目標	113
5. 2. 2	教室活動の概要	113
5. 2. 3	教室活動の内容	113
5. 2. 3. 1	2つの授業形態	113
5. 2. 3. 2	教室活動の手順と内容	114
5. 3	活動報告とフィードバック	117
5. 3. 1	落語教材および小断スクリプトを使った文型・文法の学習	117
5. 3. 1. 1	学習項目の抽出	117
5. 3. 1. 2	文型・文法学習についてのフィードバック	120
5. 3. 2	小断活動	122
5. 3. 2. 1	小断活動の目標	122
5. 3. 2. 2	小断活動の手順と内容および学習者の反応	122
5. 3. 2. 2. 1	導入 1	123
5. 3. 2. 2. 2	導入 2	123
5. 3. 2. 2. 3	導入 3	123

5. 3. 2. 2. 4	小噺活動1：小噺の選択／123	
5. 3. 2. 2. 5	小噺活動2：練習①／124	
5. 3. 2. 2. 6	小噺活動3：練習②／124	
5. 4	留学生のための落語会	125
5. 4. 1	プロによる落語会鑑賞	125
5. 4. 2	プロによる小噺指導	126
5. 5	全教室活動終了後のフィードバック	126
5. 6	学習者の評価方法	127
5. 7	考察	128
5. 7. 1	日本語学習の観点からの考察	128
5. 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	128
5. 7. 2. 1	日本文化教育の観点からの考察／128	
5. 7. 2. 1. 1	文化教育の学習項目と導入順／128	
5. 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／132	
5. 7. 2. 2	日本文化理解の観点からの考察：日本語学習者の日本文化に関するアンケート調査結果／136	
5. 7. 3	協働学習の観点からの考察	137
5. 8	第5章のまとめ	138
	第5章の参考文献	140
	第5章の参考資料	142
終章 本研究の意義、今後の課題		
1.	本研究の意義	160
2.	今後の課題	161
	謝辞	163

## 序章 本研究の目的、本論の構成

### 1. 本研究の目的

本研究は「落語を利用した日本語教育の研究」をテーマとする。

1990年代後半頃から、外国語教育の分野において、文化教育が注目されるようになった。それは、1999年に文化庁が発表した日本語教育に関する各種の提言内の「文化発信の基盤としての日本語教育」という文言にも表れている。そのような状況を背景にして、日本語教師側の考え方も変化し、単に言葉だけを教えるのではなく文化を含めた総合的な日本語教育のあり方を考えるようになった。さらに、近年では、インターネットなどの通信技術が急速に進歩するとともに、世の中がグローバルな人材を求めるようになったことで、日本語教育においてもグローバルな人材の育成が教育目標の一つとして掲げられるようになってきている。グローバルな人材には言語能力だけでなくコミュニケーション能力が必須であり、これらの能力促進のためにも文化教育の果たす役割はますます重要になってきている（牧野 2003、森山 2007）。

言語教育と文化教育を切り離して考えられないのは勿論であり、現在、大学などの高等教育機関では様々な実践方法が試行されている。しかし、日本語授業の大半は、従来通りに、市販のテキストまたは学習者の所属する大学が日本語学習者用に作成したテキストや学習者のニーズに合わせて教師が選択したテキスト（例えばマンガ、小説、新聞など）を使用して、言語的側面である4技能の習得を主目標に据えて行われているようである。文化的側面はどうかというと、初・中級クラスにおいては日本事情などの授業で能、生け花、着付け、茶道などの文化体験で済ませることが多いように見受けられるし、レベルが進むと、例えば、読解授業の中で「言語で文化を（表面的に）教える」方法や、最近では協働型・参加型として学習者の所属する地域の人々や行事をリソースに文化体験をさせる方法などが試みられているようである。このような活動においては、活動目標が文化習得ではなく言語習得に、またはその逆で言語習得ではなく文化習得に重心が傾きがちになる。

ここで筆者が目指すものは、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して、限りある授業時間内での言語習得およびそれに有機的に関連した文化習得を促進する教室活動である。そのために、日本伝統文化の一つであり、また話芸という特徴を持つ落語に注目し、それを主教材として利用することで、言語および文化の二側面を効率よく導入する実践教育方法が構築できるのではないかと考えた。しかし、私見では、日本語教育の主教材として落語を利用した先行研究や実践活動はまだそれほど多くない。

そこで、本研究では、日本語教育において、落語作品の利用の有効性について述べ、落語を利用した授業実践のプロセスの記述と分析をし、「落語で学ぶ」コース・デザインの一提案を行うことを目的とする。

## 2. 本論の構成

本論は序章、1～5章、終章で成る。序章において、本研究の目的を述べる。1章では、日本語教育における生の素材<sup>1</sup>（落語を含む）を利用した実践活動の変遷を概観し、落語を教材として利用した実践方法の今後の動向を考察する。2～3章では、落語作品の言語的側面に焦点をあてて考察する。4章では、落語の文化的側面に焦点をあてて考察する。5章では、1～4章の考察を受けて、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・デザインを作成・実践し、その効果を検証する。終章において、本研究の意義と今後の課題を述べる。なお、各章の参考文献・参考資料は各章末に配置する。以下で、1～5章の概略を述べる。

第1章では、日本語教育学会誌『日本語教育』（1962年創刊号～2016年170号）を主な調査対象として、そこで報告された「生の素材（落語を含む）」を利用した実践活動の変遷を年代別およびジャンル別に概観し、今後の動向を分析する。同時に、落語を教材として利用した実践活動の位置づけを確認する。

第2章では、「落語作品の言語的分析1」として、落語スクリプトに出現する文型・文法を分析し、落語スクリプトの主教材としての有効性について考察する。ここで分析対象とした落語スクリプトは実践活動で利用しやすいと考え選択したものである。そのスクリプトから日本語教育の学習項目と判断した文型・文法を取り出し、それらをレベル別に分類し、その傾向を分析する。そして、落語スクリプトが日本語教材として有効であることを述べる。

第3章では、「落語作品の言語的分析2」として、江戸落語に頻出する「というと・てえと（「というと」の音変化したもので東京方言によく見られる形）」を取り上げ、談話機能論的に分析する。「というと」表現は日本語の特徴的な表現法の一つといわれ、日本語教育の学習項目でもある。特に江戸落語において「というと」表現は頻出する傾向にある。そこで、江戸落語音声資料から「というと」を取り出し、それらを文型構造とその用法別、意味別に分類し、江戸落語に見られる「というと」の出現状況を提示する。次に、「というと」を構成する格助詞「と」、発話動詞「いう」、接続助詞「と」が持つ機能について、それぞれの先行研究を概観する。そして、先行研究を参考にして、落語に見られる「というと」が使用される言語構造を談話機能論的に分析する。この分析により、落語に見られる「というと」表現が「場面の二重構造」、「笑いの構造」、「前景化・背景化の二重構造」をつくる機能を持つことを述べる。

第4章では、落語教材の有効性を考えるにあたり、「文化的側面の文献研究」として、落語の持つ最大の特徴である笑いに注目した実践活動を試み、学習者がその笑いをどのように理解するかを観察し、その効果を検証する。まず、笑いに関する先行研究を概観し、

---

<sup>1</sup> 本稿でいう「生の素材」とは、いわゆる教科書（テキスト）のように教材化されたものではなく、新聞、小説、マンガ、アニメ、映画、TVニュース、TVドラマなどのように教材化を目的に作られていないものを指す。

日本語授業で取り入れることのできる笑いについて選択の条件を提示する。次に、中級学習者を対象に先の選択条件に適った落語DVDを利用した実践活動を試み、学習者が落語の笑いを理解できるかどうかを観察する。実践の結果、学習者は落語の笑いを理解でき、またその笑いが教室活動の雰囲気作りに役立ち、学習効果の向上に貢献することを述べる。

第5章では、1章～4章の考察を踏まえて、中級レベルの日本語学習者を対象に落語を主教材とした言語的および文化的な二側面<sup>2</sup>を効率よく導入する「落語で学ぶ」コース・デザインを作成・実践し、その効果を検証する。本コースは、読解・視聴解・文法学習などの従来の知識伝達型と小唄口演活動を取り入れた学習者参加型の2つの授業形態を連動させて実施した。ここでは、まず、教室活動の概要として活動目標や活動内容・手順などを時系列で具体的に提示し、フィードバックを報告する。さらに、本コースを日本語学習、日本文化理解および日本文化教育、協働学習の3つの観点から考察する。考察の結果、本コースは「言語・文化合体型」と「知識伝達・学習者参加型」を併せ持ち、総合的かつ活動的な実践教育方法として有効であることを述べる。

---

<sup>2</sup> 本稿では「言語的および文化的な二側面」と「言語的および非言語的側面」とは同義とする。

#### 序章の参考文献

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

森山新（2007）「グローバル時代に求められる総合的日本語教育と認知言語学」『比較日本学  
学研究センター研究年報』第3号 p111-117 お茶の水女子大学

## 第1章 生の素材（落語を含む）を利用した実践活動の変遷と動向

### — 学会誌『日本語教育』の調査結果に基づいて —

本章では、「生の素材を利用した実践活動」の変遷を概観し、実践方法の今後の動向について考察するとともに、落語を教材として利用した実践活動の位置づけを確認する。1.1節で、調査対象とした日本語教育学会誌『日本語教育』（1962年創刊号～2016年170号）から抽出した「生の素材を利用した実践活動」を年代別およびジャンル別に分類し、その傾向を分析する。1.2節で、落語を利用した日本語教育に関する先行研究に触れ、落語を利用した実践活動の位置づけを述べる。

#### 1.1 『日本語教育』における生の素材を利用した実践活動の動向調査

##### 1.1.1 調査対象

「生の素材を利用した実践活動」の動向を概観するために、日本語教育学会発行の季刊誌『日本語教育』を取り上げる。この『日本語教育』は日本語教育界で最も権威があり読者数が多いといわれる雑誌である。具体的な調査対象は、日本語教育学会誌『日本語教育』（1962年創刊号～2016年170号）に掲載された論文<sup>3</sup>と春季大会・秋季大会および研究集会発表の要旨<sup>4</sup>、日本語教育学会春・秋大会予稿集（2011春～2016年秋）<sup>5</sup>、日本語教育学会公式HP掲載のWEB版『日本語教育 実践研究フォーラム報告』<sup>6</sup>である。その中から、以下の3点を選択の条件に「生の素材を利用した実践活動」として抽出し、分析を試みた。

①高等教育機関における実践活動

②活動目標が学習者の日本語力向上や文化理解促進など学習者主体に設定された実践活動

（活動の目的が教師側による何らかの「調査」のために実践されたものは除く）

③上記①②の条件を備え、かつ、活動形態や手順、学習者の反応などの記述があるもの

<sup>3</sup> ここでの「論文」とは、『日本語教育』において「寄稿・研究論文」「調査報告」「実践報告」「研究ノート」等の名目の、いわゆる「(学術)論文」の体裁で記載されたものと定義する。

<sup>4</sup> 『日本語教育』における「春・秋大会・研究集会発表要旨」欄の掲載は42号(1980.10)～149号(2011.8)である。

<sup>5</sup> 本章では、日本語教育学会発行の『日本語教育』中の論文・研究集会発表要旨を対象に調査したが、脚注4で述べたように「研究集会発表要旨」の記載が149号(2011)で終了しているため、その後の本調査対象の「実践活動」の動向を探るために、同学会主催の春・秋大会の予稿集(2011春～2016秋)、同学会HP中の「WEB版『日本語教育 実践研究フォーラム報告』(2005～2016)をも調査対象とした。

<sup>6</sup> 脚注5参照。『実践研究フォーラム』は研究集会委員会(関東地区)の開催で、日本語教育学会HP上で2005～2016年の実践報告を閲覧できる(2017.3月現在)。

### 1. 1. 2 『日本語教育』における「生の素材を利用した実践活動」の年代別・ジャンル別分析

上記の方法で抽出した実践活動は 53 例<sup>7</sup>であった。ここでは本調査対象から抽出した「生の素材を利用した実践活動」53 例を年代別（表 1-1）およびジャンル別（表 1-2）に分類し、その傾向を分析する。（なお、表 1-1・表 1-2 の下に【グラフ I 生の素材を利用した実践活動の年代別・ジャンル別分析】を参考資料 1 として添付した。表 1-1・表 1-2 と合わせて適宜参照いただきたい。）

表 1-1 『日本語教育』における生の素材を利用した実践活動の年代別分析

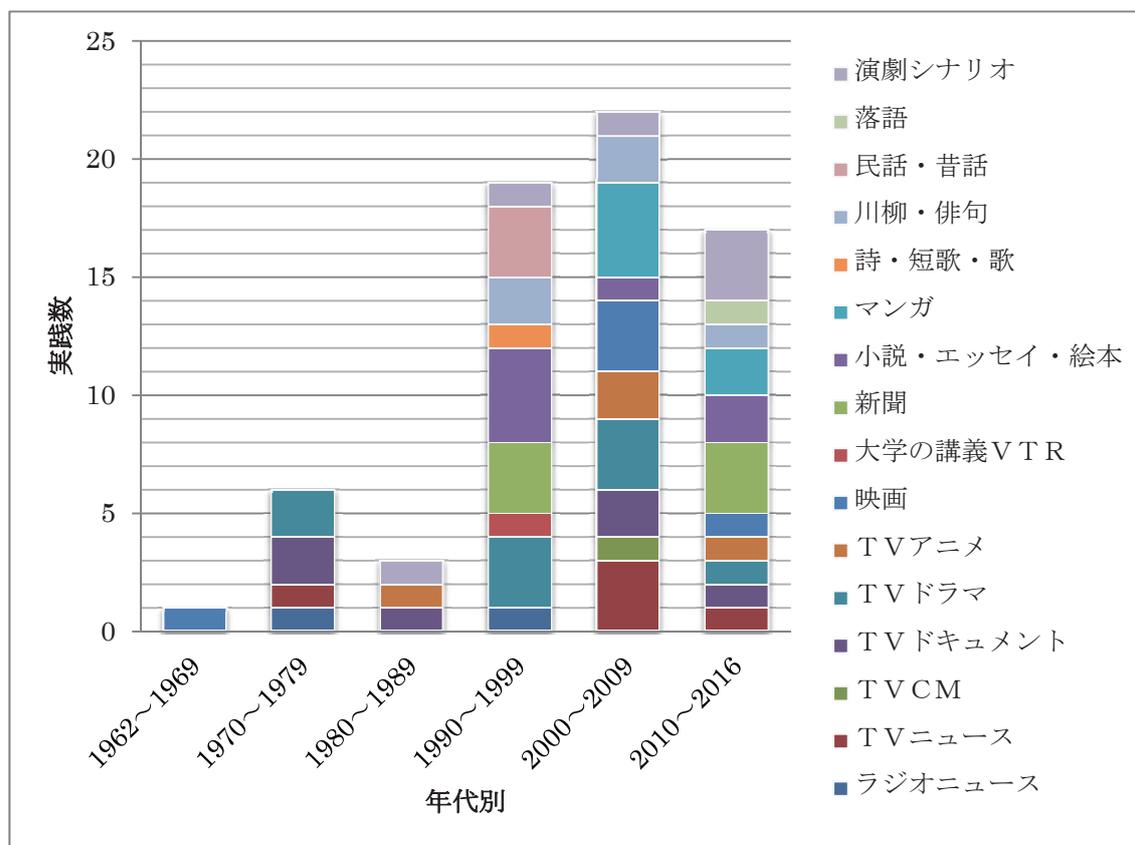
年代		実践数
①	1962~1969	1
②	1970~1979	3
③	1980~1989	3
④	1990~1999	14
⑤	2000~2009	17
⑥	2010~2016	15
		計 53

表 1-2 『日本語教育』における生の素材を利用した実践活動のジャンル別分析<sup>8</sup>

	1962~1969	1970~1979	1980~1989	1990~1999	2000~2009	2010~2016	計
ラジオニュース		1		1			2
TVニュース		1			3	1	5
TVCM					1		1
TVドキュメント		2	1		2	1	6
TVドラマ		2		3	3	1	9
TVアニメ			1		2	1	4
映画	1				3	1	5
大学の講義VTR				1			1
新聞				3		3	6
小説・エッセイ・絵本				4	1	2	7
マンガ					4	2	6
詩・短歌・歌				1			1
川柳・俳句				2	2	1	5
民話・昔話				3			3
落語						1	1
演劇シナリオ			1	1	1	3	6
計	1	6	3	19	22	17	68

<sup>7</sup> 本章末の参考資料【表 1-1『日本語教育』における生の素材を利用した実践活動（年代順）一覧】参照。

<sup>8</sup> 表 1-1 の合計数を見ると、本調査で対象とした実践活動数の合計は 53 であるが、表 1-2 のジャンル別実践数の合計は 68 であり、合計数が異なっている。これは、例えば、一活動報告中に「新聞・小説」のように数種類のジャンルが報告されている場合があり、その場合、表 1-2 では「新聞」に 1 ポイント、「小説」に 1 ポイントとカウントした結果、表 1-2 の合計数が多くなったためである。



参考資料1 【グラフI 生の素材を利用した実践活動の年代別・ジャンル別分析】

### 1. 1. 2. 1 1960年代の分析

表1-1の「①1960年代」の1実践例は、アメリカワシントン大学での、当時の日本語集中講座の活動報告（松田1967）である。筆者の調査によれば、『日本語教育』において、文化教育に触れた実践活動報告の記述はこの海外における活動報告が初めてである。そこではワシントン大学での一年間の日本語教育の活動（初・中級対象）が報告されており、当時の様子を垣間見ることができる。それによれば、当時は語学教育に重点が置かれ、文化教育に関しては「直接語学とは関係はないが」と断り書きがされた上で、日本文化紹介の映画<sup>9</sup>を見る時間（隔週2本ずつ約1時間）を設けていた。当時、海外の日本語学習者たちの日本に対するイメージは現実とはかけ離れていたため、映画を見せることが「日本文化の正確な理解を促す教材」として扱われたことが記されている。この記述から、1960年代当時の海外の日本語教育における「映画」の利用は単に文化紹介を目的として利用され、言語教育と文化教育は別々に切り離されて行われており、現在のように「映画」を言語・文化双方の教育を目的とした素材として利用していなかったことが分かる。

また、上記例のように、米国の大学の日本語授業に文化教育の素材として映画が使われ

<sup>9</sup>（松田1967）の記述によれば、ここでの「映画」は「総領事館から借りた日本紹介映画」ということなので、これがいわゆる娯楽を目的とした一般的な映画かどうかは判断できない。

たことは一般的ではなかったことが、池田（1968）の「米国の大学における日本語教育の特色」<sup>10</sup>と題した報告から分かる。池田は当時の米国の大学の（ある特定の大学ではなく）一般的な日本語教育の様子を紹介しているが、そこでは高度な日本文化理解のための活動として志賀直哉や川端康成などの小説の読解活動が紹介されており、映画鑑賞という視聴活動についての記述がないことから、当時は小説などの紙媒体を利用した文化教育が一般的であったことが分かる。

### 1. 1. 2. 2 1970年代の分析

表 1-1 の「②1970年代」の3つの実践例は、いずれも生の視聴覚教材として主にTV番組を利用した報告である。これ以前は紙媒体の利用が大半を占めていたが、1970年頃からビデオカセットを使用した録画機やディスク映像再生機（ビデオディスク）の開発が進められ<sup>11</sup>、家庭用VTR（ビデオテープレコーダー）の普及により語学教育にVTRを利用することが盛んになったことが背景にある。

3つの実践例は、東京外国語大学日本語学校での初級学習者を対象にTVニュース・ドキュメント・ドラマの視聴を利用して語彙・文型および聴解を指導する活動（吉岡 1979）、早稲田大学に入学したての中級学習者を対象にTVドキュメントの視聴を利用して聴解および口頭表現を指導する活動（安藤 1979）、アメリカの大学の上級クラスでのTVドラマを利用した話し言葉の聴解活動（佐久間 1979）である。前二者は『日本語教育 38号』で組まれた特集「日本語教育における視聴覚的方法」に寄せられたもので、当時、VTR機材の使用により、聴解・会話指導がそれまでより容易になったことや活動方法に広がり生まれたことが記されている。安藤（1979）は「それまで教科書でのみ日本語を学習してきた学習者は、生のテレビ番組から出てくる日本語に紙の上だけのことばでなく生きたことばとして興味を示し、学習意欲が高まり効果的であった」と報告している。

佐久間（1979）も、「TVドラマを利用した理由として、アメリカでは学習者はレベルが上がるほど、その教材は学習者向けの特種なものよりも多数の日本人一般が普通に楽しんでるものを好み、それが学習意欲の向上に重要な意味を持つ」と述べ、「生の素材」の有効性を指摘している。また、佐久間の活動は、上級クラスを対象として特に話し言葉の理解を目標に実践されたものであり、この頃から、日本語教育において今では一般的となっている話し言葉の教育が注目されるようになったことが分かる。これは、当時 1974年発行の『日本語教育』23号で「進んだ段階における話し言葉の指導」という特集が組まれたことから推測できる。

文化教育の観点からいえば、生のTV番組を視聴することは、その社会・文化的背景

<sup>10</sup> ここで取り上げた、『日本語教育』11号に掲載された（池田 1968）「米国の大学における日本語教育の特色」は、当時の米国の大学における日本語教育の一般論についての記述であり、本稿で調査対象とする具体的な実践活動の報告とは異なると判断したので、ここでは調査対象外として扱う。

<sup>11</sup> 参考：井上智義編（1999）『視聴覚メディアと教育方法』p 4「表 1-1 視聴覚メディアとテレビ・ラジオ放送の歴史」北大路書房

の知識導入という文化教育とは切り離せない。また、映像の助けにより身振りや顔の表情、場面状況などの非言語的学習項目の導入が容易になる。しかし、上記3つの実践報告はどれも言語教育を活動の主な目標として、文化教育を活動目標として特に明記していない。このことから、当時は依然として、言語と文化は別々に教育するものという意識があったことがうかがえる。

### 1. 1. 2. 3 1980年代の分析

表 1-1 の「③1980年代」には3つの実践が行われている。その一つは、東北大学教養部の「日本事情」クラスでの、日本の伝統・歴史・文化・政治・経済・自然・科学技術などに関するTVドキュメントを視聴し意見感想を述べさせる活動(原土 1988)である。二つ目は、京都外国語大学での、童話・時代劇・現代劇など演劇を手法に留学生間の協調性を培い、日本人のしぐさや習慣などの異文化理解と口頭能力促進を目指した課外活動(奥村 1988)である。三つ目は、同じく京都外国語大学でのTVアニメ「サザエさん」の視聴を利用して文法理解・視聴解・口頭能力促進・文化理解を目指した活動(奥村 1989)である。視聴覚教材としてアニメを利用することは今では珍しくないが、この頃よりアニメが取り上げられるようになったことが分かる。奥村(1989)はアニメ「サザエさん」を利用した理由を、ストーリー自体の面白さ、学習者の興味づけ、学習者の経験と重なるような内容、10分程度の話の長さ、日本の文化や伝統、教室では教えられない教育的要素があるとしている。また、奥村(1988)が実践した留学生による日本語劇上演という課外活動は、この後2000年以降に実践数が増える「日本語授業に演劇を取り入れた活動<sup>12)</sup>」に繋がるものであろう。このように1980年代は実践報告数こそ少ないが、「生の素材」のジャンルが広がりつつあることがうかがえる。

### 1. 1. 2. 4 1990年代の分析

表 1-1 の「④1990年代」は実践例が14例と増え、素材のジャンルも、ラジオ、TVドラマ、新聞、小説・エッセイ・絵本、俳句、短歌・詩、民話・昔話、演劇シナリオ、大学の講義VTRなど様々である。このうち、この年代に初出する素材は、新聞、小説・エッセイ・絵本、俳句、短歌・詩、民話・昔話、大学の講義VTRである。それら活動例の一部を以下に提示する。

#### (1) 新聞を利用したもの

- a. (中川 1994) 留学生の語学レベルに関係なく一般教養講座として異文化理解を目標にした活動
- b. (町田 1991) 海外の大学上級クラスでの4技能と実社会での人間関係や日本人の深層にある考え方も含めた異文化理解を目標にした活動

<sup>12)</sup> 「日本語授業に演劇を取り入れた活動」については、本章 1.1.2.5、1.1.2.6 参照。

- (2) 小説・エッセイを利用したもの
  - c. (上山 1990) アメリカの大学上級クラスでの読解授業において、文化面の知識を広げながら、楽しく読む、たくさん読む、速く読むことを目標にした活動
  - d. (上宮 1994) 初級学習者を対象にショートストーリー（星新一他）や小説の抜粋を読み全体を要約することで、異文化理解を含む内容理解、読解力、作文力の向上を目標にした活動
- (3) 民話・昔話を利用したもの
  - e. (酒井 1999) 日本人の風俗・習慣・考え方などを理解させる日本事情の授業
  - f. (古谷 1996、池田他 1996) 昔話の視聴覚素材を利用した日本語および日本文化の授業
- (4) 俳句・短歌を利用したもの
  - g. (上迫 1993、佐藤 1995) 初級後半・中級学習者を対象に俳句を利用して日本語のリズムや文化を理解し俳句を作成することを目標にした活動
  - h. (上宮 1994) 初級学習者を対象に短歌を読解教材として利用する活動
- (5) 大学の講義 VTR を利用したもの
  - i. (ピロッタ丸山他 1992) 立教大学での上級クラスを対象に、経済法律等の社会系分野の「生の講義」を録画した VTR を利用して日本語の4技能と社会的・文化的背景の理解促進を目標とした活動

上記例には、現代日本事情の理解のために新聞を利用する活動（1）がある一方で、昔話や民話、俳句や短歌といった伝統的要素の強い素材を利用した活動（3）（4）がある。また、（5）の「生の講義」VTR というユニークな素材もあり、その活動では日本語授業と講義のギャップが埋められ、実際の講義を受ける際に、習得した技能がすぐに活かせることをねらいとしている。このように、この年代の傾向として、「生の素材」のジャンルがさらに広がりを見せたことを挙げる。

また、この年代のもう一つの傾向として、その活動目標の設定に変化が見られたことを指摘したい。以前は「語彙・文型」、「聴解」、「異文化理解」など、どちらかという、言語教育か文化教育の一方に重点を置いた目標設定をした活動が多かったように見受けられるが、この頃から「言語＋文化」の総合的な教育を活動目標として明記する活動が増えてくる。さらに、その活動目標に「コミュニケーション力」や「伝える力」の促進を加える報告（町田 1991（1）b、ピロッタ丸山 1992（5）i 他）も見られるようになる（第1章末の参考資料[表 1-1]参照）。

このような変化の要因として以下のことが考えられる。第一に、ここ数十年間に視聴覚メディアが急速に発達したことで教室活動における視聴覚教材の使用がより容易になったこと、第二に、視聴覚教材の利用によって以前より非言語情報を含む文化教育がしやす

くなったこと、第三に、日本語教育界で当時、「コミュニケーション中心の教育方法の拡がり(西口 2012)」が起こったことである。西口(2012)によれば、『日本語教育 73号(1991)』で「コミュニケーション・アプローチをめぐって」という特集が生まれ、コミュニケーション中心の教育方法が取り上げられ、伝統的アプローチとの対比で熱気を帯びた議論が展開された。また横田(1996)は、留学生への異文化教育について、情動的側面への気づきを促す、より体験的な手法の開発が必要であると述べている。このような状況を背景にして、日本語教師たちは、従来の言語教育に重きをおいた伝統的な教育方法からの脱却、そして、多様な素材の特性を活かしコミュニケーション力促進に必須要素である文化教育をも目標に掲げた総合的な教育方法を模索し実践するようになったと推論する。

### 1. 1. 2. 5 2000年代の分析

表 1-1 の「⑤2000年代」はさらに増えて 17 の実践例がある。そのジャンルの内訳は、TV関連のものや映画といった視聴覚素材を利用したものを中心に、マンガ、俳句、川柳、演劇シナリオなどがある。それら活動例の一部を以下に提示する。

#### (1) TV 関連の素材を利用したもの

- a. (杉山 2002) 学部 1 年生の中国圏留学生を対象に、学習者が選んだ TV ドラマを視聴して内容理解を深めその内容について話す活動
- b. (渡嘉敷 2004) 中級クラスで、発話や発声の自然さに焦点をあてて一般向けの TV 短編ドラマを視聴する活動
- c. (金庭 2004) 一般的な日本語クラス(学部生、大学院生、研究生等)を対象に、TV ニュースを視聴して必要な情報や時事問題の情報を収集し、その内容について説明する練習や会話する練習を通して聴解力と口頭能力を養成する活動
- d. (小西他 2002) 中上級レベルの留学生・日本人学生を対象に、TV コマーシャルを視聴し内容について討論する作業を通して、現代日本社会・日本人の価値観への理解・比較による母国理解を深めることなどを目標にした活動
- e. (中居 2001) あいづちに焦点をあてて TV トーク番組<sup>13</sup>を傾聴させる活動

#### (2) 映画を利用したもの

- f. (山下 2005) ジェスチャーや声の質(アクセントやイントネーションだけでなく、優しさやいらだちなどの感情を表現しうる quality of voice) 等の非言語面の学習の手助けとして映画を視聴する活動
- g. (鮎澤 2009) 国際教養大学(秋田県)での中上級・上級レベルの短期留学生を対象にした「映画の中の日本人・日本語」クラスで、共通語と地域言

<sup>13</sup> 本調査では「TV トーク番組」は「TV ドキュメント」のジャンルに計上した。

語・秋田留学の意味・将来の進路などを考えることを目的に、いくつかの映画を視聴し、視聴後に感想文を作成し発表する活動

(3) マンガを利用したもの

- h. (服部 2006) 中上級以上の学習者を対象に、ストーリーマンガを読解し、内容理解を深める活動
- i. (久野 2007) 初中級および中級クラスで、4コママンガを見てピアと互いのストーリーを伝え合う作業により、口頭表現力を促進することを目標にした活動

(4) 俳句・川柳を利用したもの

- j. (杉山 2000) 中級以上のクラスで、俳句・川柳の基礎知識を学ぶ、俳句・川柳を創作し発表する、お互いの作品を鑑賞し合う、インターネットに自作の俳句を投稿するという作業を通して、異文化理解を深め、コミュニケーション力の促進を目標にした活動
- k. (森田 2009) 海外の中上級クラスを対象に、ピア・ラーニングを取り入れて川柳の鑑賞・創作・発表するという作業を通して、異文化理解を深め、学習者の主体性を引き出し、協働的な学習方法の定着を目的にした活動

(5) 演劇シナリオを利用したもの

- l. (飯島 2009) 日本事情クラスでのドキュメントドラマのシナリオ作成と演劇を通して多文化理解の促進と日本語力およびアカデミックスキルの促進を目標にした活動

上記のように、この年代には、生の素材のジャンルがますます広がりを見せていることが分かる。また、この年代の特徴として、海外でのJポップカルチャーへの関心の高まりと人気を受けて、それらを利用した言語および文化教育の実践活動が増えたことが挙げられる。特に、映画・マンガ・アニメといった娯楽要素の強いジャンルが日本語学習の動機付けになることから、日本語教材として注目されるようになったのはすでに周知のことである。本調査においても、この年代に抽出したジャンル別実践活動数のうち、映画・マンガ・アニメの占める割合は全体の約4割(9/22)となっている(表1-2参照)。

2006年度日本語教育学会春季大会において「映画・アニメ・マンガー日本語教育の映像素材」と題したシンポジウム<sup>14</sup>が開かれたこともこの状況の表れといえよう。このシンポジウムでは、これらを単なる大衆娯楽とみなさず各作品に含まれる言語・文化的要素を分析し、日本語教育での教材化の可能性について議論された。各パネリストは、現場で利用しやすいように映画シナリオやマンガの内容をジャンル別に分類しリスト化すること(窪田 2006)、教師が内容を読み解くための基礎知識(カルチュラル・スタディーズ)の

<sup>14</sup> 2006年度日本語教育学会春季大会シンポジウム要旨「映画・アニメ・マンガー日本語教育の映像素材」『日本語教育』(2006) 131号 p 55-58

枠組みの必要性や授業での活用方法（西隈 2006）等を提示している。

一方で、アニメやマンガの利用について消極的な指摘もあった。先述のシンポジウムで、パネリストの梁島（2006）は、海外で日本語を学ぶ高校生 1100 人へのアンケート調査結果から、授業でアニメやマンガを使いたがる傾向がある教師側に対して、学習者は授業ではアニメよりもその背後にある日本人の考え方や日本人らしさなどを学びたいと考えていると報告している。渡嘉敷（2004）による調査でも、アニメやマンガを教材として利用するときの作品の選び方について、学習者は日本語学習用の映像教材はつまらないと感じ、生の教材を好む傾向にあり、映画・アニメ・マンガなどに対する学習者の関心が日本語学習の動機付けになるというのは否めないが、一方で、アニメや子供向けの番組は教材として日本語学習者にそれほど人気があるわけではないという結果が報告された。

### 1. 1. 2. 6 2010 年代の分析

表 1-1 の「⑥2010 年代」は 15 の実践例がある。（この数字だけを見れば、前年代よりも減少しているように思われるが、本調査は 2016 年度（2017 年 3 月末）で終了しているため、2019 年度まで調査期間を延長したならば増加の可能性が大きいことを断りおく。）

この年代にも様々なジャンルが利用されているが、新たに抽出されたものは落語の利用である。実践者の畑佐（2010）によれば、落語の小噺を口演させる活動は、「客を笑わせる」という明確なゴールが設定でき、また学習者は達成感を感じられる意味のある活動であると述べている。また、本調査では「演劇シナリオ」のジャンル内にカウントした杉山（2014）の活動においても、教材の一つとして落語が取り上げられている。杉山の活動は、中級以上の学習者を対象に、演劇的手法を用いて、落語、紙芝居、絵本の読み聞かせ、アニメやドラマの吹き替えなどを発表するという活動である。

このような演劇を利用した活動は近年、徐々に増え注目されているジャンルだと思われる。本調査においても、先述の杉山（2014）をはじめ、上級以上の学習者を対象に演劇によって学習者自身が会話の自然さに気づき、身振りなどの非言語的要素を含めた口頭能力の促進を目標にした活動（惟任 2013）、中級レベルの日本語スピーキングクラスで日本語学習者と地元の日本人高校生との協働作業により日本語のスキットを作る活動（左治木 2015）がある。杉山（2014）は、「ここ数年、日本語教育で「演劇的手法」に関心もたれつつあり、平田オリザ氏<sup>15</sup>による教員のためのワークショップが行われたり日本語教育向けのテキストや活動集が出版されたりしている。演劇的手法を取り入れた授業は、協働で課題に取り組み、声と身体表現を通して発表することで、4 技能を主体的に学ぶ総合授業である。」と述べている。2012 年開催の日本語教育国際研究大会（日本語教育学会主催）においても「地域社会における他言語多文化環境の創造をめざす日本語教育と演劇・ワー

<sup>15</sup> 日本の劇作家、演出家。「現代口語演劇理論」という実践的で新しい演劇理論を提唱。2002 年度以降中学校の国語教科書で、2011 年以降は小学校の国語教科書にも平田のワークショップの方法論に基づいた教材が採用され、子どもたちが教室で演劇を創作する体験を行っている。（平田氏主催の劇団「青年団」公式 HP、[www.seinendan.org/hirata-oriza](http://www.seinendan.org/hirata-oriza) より抜粋）

クショップ」と題したパネルセッションが企画されており、日本語教育における関心の高さがうかがえる。そこでは、多様な言語や文化背景を持った参加者たちとの芝居作りをしながら言葉とコミュニケーションについて思索と実践をしている演劇人と日本語教育関係者との間で、ワークショップの可能性について討論された。

### 1. 1. 2. 7 考察

ここまで、『日本語教育』における「生の素材を利用した実践活動」の変遷を見てきたが、近年の傾向として、様々な素材をそれぞれ多面的に利用した活動が増えていることが分かる（本章末の参考資料[表 1-1]参照）。ここでの多面的な活動とは、様々な生教材の特性を活かして利用し、活動目標として言語・文化双方の「総合的な教育」を設定し、さらに一活動の目標に学習者間の「協働<sup>16</sup>」が加えられ、その活動の成果を外部に発信することで「コミュニケーション力」などの促進を目指す活動である。こうした傾向は、近年の実践報告中に「コミュニケーション力」「主体性」「伝える力」「批判力」「思考力」「共感」などのキーワードが実践者により活動目標として挙げられていることから分析できる。

新聞を利用した活動を例にとれば、1990年代の実践報告では、主に読解を中心として言語的側面や異文化理解の能力促進を目標にした活動（上山 1990、町田 1991 他）であったものが、2010年代の報告では、従来の読解教材としての活用からさらに多面的な活用の仕方へと変化している。具体的にいえば、活動目標が従来の読解力や異文化理解力の促進だけにとどまらず、情報収集力、自己学習力、伝える力、コミュニケーション力などの促進をも目標にして、記事に関する感想を発表させたり協働で新聞を作成させたりという能動的な活動（宮 2010、衣川 2011 他）へと進んでいる。

また、筆者が注目するジャンルは演劇を利用した活動である。本章 1.1.2.6 で触れたが、演劇を利用した活動は 2000 年以降、増えつつあり、近年の傾向の一つと思われる。演劇の有効性については、本調査対象の『日本語教育』における実践報告に限っていえば、すでに奥村（1988）の報告があり、昨今、目新しいものとはいえない。奥村によれば、当時、京都外国語大学での 5 年間にわたる留学生による日本語劇の上演活動は、「協調性、興味、満足感、思い出作りの点で予想以上の効果があり、劇のセリフや登場人物の人格などの理解が日本語授業での学習内容と結びつき、学習者の自発性を伴ったクラス運営ができた。」と述べている。ここにも「主体性」や「協働」、「共感」といった側面の重要性が示されている。

---

<sup>16</sup> 本稿での「協働」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、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。尚、調査対象の記述の中に活動目標として「協働」（もしくはそれと同意の用語）の表記がなくても、その活動内容から本稿筆者が「協働学習」に相当すると判断した実践活動には「協働」を活動目標の一つと捉えた。例えば、演劇を取り入れた活動は協働行為がなければ成立しない活動である。

このように演劇を利用した参加型の学習方法はまさしく「協働学習<sup>17</sup>」の形態の一つであり、ここで報告された効果は、2000年頃から日本語教育界で注目されるようになった「協働学習」の方法から得られる効果にも当てはまる。2000年後半頃から日本語教育界において演劇方法が注目されるようになったのは、特にこの協働学習の概念と結びついたためではないかと推測する。

この背景には、IT情報の急進、グローバル社会への突入など社会的情勢の変化に伴い、教育界全体がグローバル人材の育成を大きな目標に据えるようになったことがある。現に、文部省は、1989年（平成元年）に改訂された学習指導要領で、「新しい学力観」に基づいた学習指導を強調した。文部省提出の資料には、新しい学力観とは、「自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質や能力を重視する学力観」とある。この学力観に立った指導に求められるものは、第一に十分な知識と技能、第二にそれらを基礎にして答えがひとつに定まらない問題に自ら解を出していく思考力、判断力、表現力などの能力、第三にそれらの基になる主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度、これらの育成である。そこで、教師側に、個に応じた指導、体験的学習、問題解決的な学習、ティーム・ティーチングなど協力的な指導を工夫することを推進している。これを踏まえ、学習形態も変わりつつある。文部科学省では2020年度から順次実施する次期学習指導要領に「アクティブ・ラーニング」を盛り込む見通しである。アクティブ・ラーニングとは、「学習者が議論を通じて答えを探究する学習形態で、米国で実践され、日本では大学で多く導入されている。学習者は知識だけでなく、思考力や表現力、主体性の獲得を目標にして、討論したり、自ら調べた内容を発表したりする<sup>18</sup>」。以上、これが2000年前後から現在までの教育界全体の主な流れである。

日本語教育界においても、学習者が多様化し、2001年以降には実践が一つの正解をめざして行われるものではないという論点が萌芽し（細川 2008）、言語教育観の転換（池田・館岡 2007）が起こった。つまり、実践者である教師の関心は、従来の知識伝達を中心に指導することから、学習者のコミュニケーション力の育成と自律的学習を支援すること（館岡 2007）、学習主体の他者との社会的相互交流による創造的学習方法の実践（池田 2007）へと移行した。このことは、1962年1号から2011年150号までの『日本語教育』に掲載された社会分野に関する論文<sup>19</sup>を分析した宇佐美（2012）の指摘にもある。宇佐美は「社

---

<sup>17</sup> 本稿での「協働学習」の定義は池田（2007）に準ずる。池田は「協働学習とは様々な場で実現される協働の学び」と定義し、日本語教育における協働に必要な5つの概念要素として「対等」「対話」「創造」「（協働の）プロセス」「互恵性」が必要であり、「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」を持っていなければならない。」と述べている。

<sup>18</sup> 「アクティブ・ラーニング」については、読売新聞（2015.12.4）14面（くらし教育面）を参考にした。

<sup>19</sup> 宇佐美が分析した「社会分野に関する論文」とは「社会との関わり」を扱った論文を意味し、論文のタイトル・キーワードに「社会」との何らかの意味で関わりを持つと思われる論文を抽出し、それらを「場面と言語運用」「文化」「社会情勢と学習」の3つのカテゴリーに分類し、概観している。（宇佐美洋 2012）

会的情勢の変化に伴い、研究動向（特に、対象とする学習者の属性や学習目的）も大きく変動し、単なる情報のやり取りを扱うだけでなくプロセスによってお互いにどのような変化が起こったか、どんなことに気づいていくことができるかという「実質的言語行動」のあり方をとらえようとする研究が増えている。」と述べている。本調査においても、近年の実践活動の形態や活動目標に上記で指摘されたような変化が見られる結果となった。

## 1. 2 第1章のまとめ：日本語教育における「落語」を利用した活動について

ここでは、落語を利用した日本語教育に関する先行研究を紹介し、落語を利用した活動の位置づけについて述べる。

本調査対象 53 例のうち、落語を利用した実践活動は畑佐（2010）による落語の小噺を利用した活動 1 例のみであった（本章 1.1.2.6 参照）。落語に限らず、他のどの素材についても、現実にはより多く実践が試みられていると思われるが、それらすべてを調査するのは限界があると判断したため、今回は『日本語教育』を中心に掲載された活動報告に絞って調査対象とした結果である。

私見では、日本語教材としての落語に注目した先行研究はまだそれほど多くない。実践例を挙げると、海外の大学においては、米国ミドルベリー大学夏期日本語学校で 2007 年より毎年行われている、初級レベルからの学習者を対象に、小噺口演を目標にした活動（畑佐 2009a）や、米国コロンビア大学での上級・超級レベルを対象に、表現力・言語運用・談話技能・達成感・学習者間のインターアクション・笑いの文化理解などを目標にした落語口演活動（入野 2012）がある。国内においては、お茶の水女子大学の上級レベルを対象に、4 技能の上達と日本文化理解の促進を目標にした小噺口演活動（畑佐 2009b）、筑波大学の中上級レベルを対象に 2001 年より続けられている落語鑑賞活動（酒井 2001）、筑波大学の上級レベルを対象とした聴解授業での落語小噺指導と落語創作のワークショップ活動（酒井 2012）<sup>20</sup>などがある。

また、日本語学習者を対象にグローバル人材育成を目指し「伝える力」を養う教材としての落語の可能性を考察した研究（川崎 2014）、落語の小咄<sup>21</sup>を利用して個別に学習可能な CALL（computer-assisted language learning）プログラムを作成し試行する取り組み（酒井・山田 2016）がある。川崎（2014）は、「落語は「古い日本の娯楽」というイメージがあり社会のニーズと対極的位置にある学習素材であると思われがちであるが、落語が話芸であることに注目すればグローバル人材に必要な「伝える力」を養うための教材となりうる。落語の稽古の手法に注目し、落語の表現の古さや難しさをわかりやすく伝える工夫をするための訓練の材料として、学習者自身が伝える工夫をすることで、「落語の授

---

『社会』分野—研究観の再考と拡張を促すための原動力として—『日本語教育 153 号』

<sup>20</sup> この活動は、2012 年日本語教育国際研究大会パネルセッション「落語がわかるということ—言葉と文化の側面から—」において、パネリストの酒井たか子氏によって報告されたものである。

<sup>21</sup> 落語の導入部（まくら）に用いる短い話を意味する「こばなし」の表記には「小話」「小咄」「小噺」がある。ここでは酒井・山田（2016）が用いた「小咄」で記述する。

業」が単に言語知識の場ではなく「伝える姿勢を養う場」となり、それはグローバル人材育成教育そのものである。」と述べている。酒井・山田（2016）は、「落語は優れた日本語教育教材となりうるが日本語学習者にとって背景知識や掛け言葉などの理解が難しい点がある」ことを考慮し、落語の導入として小咄を取り上げ、学習者が小咄を理解できるように個々に学習する e-ラーニングとして CALL プログラムを開発、試行している。このプログラムでは、学習者はまず小咄を選択し、その映像を字幕なしで視聴し、次にそれに関するクイズに答え、結果を確認し解説で学び、最後にスクリプトを見ながら再視聴するという流れで進められる。また、このプログラムは、学習者が映像を視聴しながら「面白い」「難しい」と感じた箇所をクリックすることで感覚を量的データとして可視化する方法としても開発されており、これによって学習者の落語の笑いに対する見方を分析することもできる。

これらの実践や研究は、「(落語は) 日本の伝統芸能の中でも「話芸」であることから、歌舞伎や能などに比較して日本語さらに日本語学習に極めて近いところに位置づけられるが、学習者の間での知名度は他の伝統芸能に比べてかなり低い (畑佐 2009a)」、「言語面に注目すると落語で使われる言語の特殊性が際立ち、文化面に注目すると“古い日本の娯楽”の意味が際立つ (川崎 2014)」という落語の持つ固定観念化したマイナスイメージを払拭し、「日本語」で成立している落語の持つ特徴を日本語教材として多面的に分析し利用したものである。

上記の先行研究からも分かるように、日本語教材としての落語の利点は多くある。例えば、言語的側面として、登場人物の話し方から上下関係や役割語など異なるスピーチスタイルの理解、口演活動によるジェスチャーを伴った口頭能力の促進、落語鑑賞による聴解能力の促進などが挙げられる。文化的側面として、習慣や風習など歴史的な事柄も含めた日本文化が導入できる、落語鑑賞や口演など体験的学習ができるなどが挙げられる。また、その他の側面として、落語の登場人物は市井の人々が多いので国籍を問わず人間性などに共感できる、笑いを伴ったリラックスした学習環境が作り出せる、口演活動により言語的および非言語的学習項目を身体を通して繰り返し学習できる、口演活動により表現力やコミュニケーション能力が促進する、口演活動により自律学習や協働学習に貢献できる、口演発表に向けて主体的に学ぶ場を提供できるなどが挙げられる。

このような観点から、これら落語の利点を活かした活動は本章 1.1.2.7 で触れたアクティブ・ラーニング型活動であり、「新しい学力観」に基づいた日本語教育の潮流に沿ったものであると位置づける。

## 第1章の参考文献

- 池田重 (1968) 「米国の大学における日本語教育の特色」『日本語教育』11号 p37-45  
日本語教育学会
- 池田玲子・舘岡洋子 (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
- 宇佐美洋 (2012) 「『社会』分野—研究観の再考と拡張を促すための原動力として—」『日  
本語教育』153号 p55-70 日本語教育学会
- 川崎加奈子 (2014) 「『落語』と『グローバル人材育成』—伝える力を養う教材としての落  
語の可能性—」『長崎外大論叢』(18) p41-54
- 窪田守弘他 (2006) 「映画・アニメ・マンガ—日本語教育の映像素材—」『日本語教育』(2006)  
131号 p 55-58 2006年度日本語教育学会春季大会シンポジウム要旨
- 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
- 酒井たか子・ブシュネル・ケード他 (2012) 「落語がわかるということ—言葉と文化の側  
面から—」『2012年日本語教育国際研究大会予稿集』p12-13 日本語教育  
学会
- 酒井たか子・山田亨 (2016) 「〈報告〉落語・小咄を利用した日本語学習支援 CALL プロ  
グラムの開発・試行」『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』31号 p69-80
- 定延利之他 (2016) 「『面白い話』で世界をつなごう」『2016年日本語教育国際研究大会予  
稿集』日本語教育学会
- 西口光一 (2012) 「『教育』分野—日本語教育研究の回顧と展望—」『日本語教育』153号  
p8-23 日本語教育学会
- 入野みはる (2012) 「『落語』で学ぶ日本語—落語活動、七年の歩み—」『2012日本語教  
育国際研究大会予稿集 p314
- 畑佐一味 (2009a) 「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」『2009年度日本語教育学会秋季大会予稿集』p261-264
- (2009b) 「成果報告書：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」  
[www.hahuhofoundation.or.jp/Portals/O/resources/.../04\\_01.pdf](http://www.hahuhofoundation.or.jp/Portals/O/resources/.../04_01.pdf)
- 春原憲一郎他 (2012) 「地域社会における他言語多文化環境の創造をめざす日本語教育と  
演劇・ワークショップ」『日本語教育国際研究大会 名古屋 2012』p50-51
- 細川英雄・ことばと文化の教育を考える会編 (2008) 『ことばの教育を实践する・探究す  
る 活動型日本語教育の広がり』凡人社
- 横田雅弘 (1996) 「留学生教育交流と異文化間教育学」『異文化間教育』10号 p44-58 異  
文化教育学会

文部科学省

「新しい学力観に立つ教育の推進」

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpad199601/hpad199601\\_2\\_082.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad199601/hpad199601_2_082.html)

## 第1章で調査分析対象とした参考文献

### 1. 〈日本語教育学会誌『日本語教育』掲載のもの〉

注：日本語教育学会誌『日本語教育』は、1号（1962）～31号（1976）を「外国人のための日本語教育学会」、32号（1977）～最新号を「社団法人日本語教育学会」が発行している。

鮎澤孝子（2009）「映画を使った日本語教育－日本語上級レベル短期留学生を対象として－」141号 p114

安藤淑子（1979）「VTRを使用した授業報告」38号 p64-68

池田伸子・金城尚美（1996）「日本語教育用ハイパーメディア教材の開発－日本の昔話を  
用いた日本語学習支援システム－」91号 p173-174

上迫和海（1993）「初級後期学習者への俳句指導」80号 p185

上宮真理子（1994）「初級文学授業の一例」82号 p173

上山民栄（1990）「アメリカの大学における日本語「上級」の問題点と提案」71号 p56-68

奥山訓代（1988）「留学生と日本語劇」66号 p244

－（1989）「日本語教育におけるT・Vプログラムの利用」68号 p228-235

金庭久美子（2004）「リソースの活用を目指した授業－ニュース教材を利用した聴解授業  
－」121号 p86-95

衣川友紀子（2011）「他者に伝わる口頭表現を目指した実践と課題－学部留学生を対象と  
して－」149号 p39

小西光子・島弘子（2002）「テレビCMを使った異文化授業の試み」113号 p82

酒井董美（1999）「民話を生かした授業～「日本事情」の展開例として」102号 p100

佐久間勝彦（1979）「テレビ・ドラマ使用による上級日本語教科書編集の試み」39号  
p101-113

佐藤路子（1995）「俳句を教える－日本語教育の立場から－」86号 p154-161

杉山純子（2000）「日本語クラスでの俳句・川柳指導の関する考察」107号 p168

－（2002）「『僕が僕であるために』を使ったドラマ視聴授業」115号 p152

渡嘉敷恭子（2004）「ドラマを使った教材の開発－中級クラスの場合－」122号 p97

中居順子（2001）「あいつちのバラエティーに気付かせる教室活動－テレビのトーク番組  
を使った積極的傾聴スキルのトレーニング－」111号 p147

中川経治（1994）「日本事情教授法・一つの実験」82号 p194

畑佐一味（2010）「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」144号 p199

- 服部真子（2006）「(実践報告) 日本語教育でストーリーマンガを扱った読解授業の試みー  
中上級のクラスにおいてー」131号 p104
- 原土洋（1988）「日本事情のとらえ方ー東北大学教養部の場合ー」65号 p30-40
- ピロッタ丸山淳他（1992）「総合的な理解力を育てる VTR 教材ー大学の講義を聞くことを  
中心としてー」76号 p146
- 古谷美佐子（1996）「VTR 「浦島太郎と庄内半島と沖縄」「リップ・バン・ウィンクル」  
ー地域に根ざした視聴覚教材の開発についてー」89号 p161
- 町田敬子（1991）「新聞記事を主教材にした日本語教育」73号 p219-220
- 松田摩耶子（1967）「州立ワシントン大学の日本語集中講座」10号 p33-41
- 山下好孝（2005）「日本語教育における DVD ビデオの利用について」125号 p176
- 吉岡英幸「視聴覚教育の実例」『日本語教育』38号 p55-63

## 2. 『日本語教育学会予稿集』掲載のもの

- 左治木敦子（2015）「日本語学習者（留学生）と日本人高校生によるドラマ的手法を用いた  
協働作業の実践報告」『2015 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』  
p399-400
- 宮弘美（2011）「NIE 授業が学習者に与える効果についてー学習意欲と学びの変容を分析  
するー」『2011 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 p268-273

## 3. 〈日本語教育学会公式 HP WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』掲載のもの〉

- 飯島有美子（2009）「日本事情クラスにおけるドキュド라마の導入とその効果ー社会問題  
への理解深化とレポート作成のための水路付けー」
- 久野由宇子（2007）「ピア・ラーニングを取り入れて口頭表現力を伸ばす方法を探るー「4  
コマ漫画のストーリーをピアに伝えるタスク」の試みー」
- 惟任将彦（2013）「演劇授業の可能性ー『ドラマチック日本語コミュニケーション』を使  
ってー」
- 杉山ますよ（2014）「演劇的手法を取り入れた活動の可能性」
- 森田衛（2009）「ピア・リーディングとピア・レスポンスの有機的なサイクルを目指して  
ー川柳を教材にした授業から見えてくるものー」

参考資料 [表 1-1 『日本語教育』における生の素材を利用した実践活動 (年代順) 一覧]

No.	論文タイトル	筆署名	出版年	号数	掲載の形式	ジャンル	活動目標 1 : 言語的側面	活動目標 2 : 文化的側面	その他の活動目標	レベル	場所
1	州立ワシントン大学の日本語集中講座	松田摩耶子	1967	10	論文	映画		異文化理解		初級～	アメリカ
2	視聴覚教育の実例	吉岡英幸	1979	38	論文	ラジオニュース・TVニュース・ドキュメント・ドラマ	語彙・文型・視聴解・口頭			初級	日本
3	VTRを使用した授業報告	安藤淑子	1979	38	論文	TVドキュメント	視聴解・口頭			中級	日本
4	テレビ・ドラマ使用による上級日本語教科書編集の試み	佐久間勝彦	1979	39	論文	TVドラマ	視聴解 (特に話し言葉の理解)			上級	アメリカ
5	日本事情のとらえ方 - 東北大学教養部の場合 -	原土洋	1988	65	論文	TVドキュメント		異文化理解		大学留学生	アメリカ
6	留学生と日本語劇	奥村訓代	1988	66	発表要旨	演劇シナリオ	口頭	異文化理解 (しぐさ・習慣)	協働 動機づけ	課外活動	日本
7	日本語教育におけるT・Vプログラムの利用	奥村訓代	1989	68	論文	TVアニメ	語彙・文法・視聴解・口頭・内容理解			初級～	日本
8	アメリカの大学における日本語「上級」の問題点と提案	上村民栄	1990	71	論文	新聞、小説、エッセイ、ドラマ	読解・聴解	異文化理解		上級	アメリカ
9	新聞記事を主教材にした日本語教育	町田敬子	1991	73	発表要旨	新聞	4技能	異文化理解 (+日本人の思考)	コミュニケーション力	上級	オーストラリア
10	総合的な理解力を育てるVTR教材 - 大学の講義を聞くことを中心にして -	ピロツカ丸山淳他	1992	76	発表要旨	大学の講義 (VTR)	4技能	異文化理解	コミュニケーション力	上級	日本
11	初級段階でのニュース教材の導入	岡崎志津子	1993	79	論文	ラジオニュース	語彙・聴解			初級	日本
12	初級後期学習者への俳句指導	上迫和海	1993	80	発表要旨	俳句	読解・音調	異文化理解	動機づけ 体験的認識	初級後半	日本
13	日本事情教授法・一つの実験	中川経治	1994	82	発表要旨	新聞		異文化理解		一般教養クラス	日本
14	初級文学授業の一例	上宮真理子	1994	82	発表要旨	詩・短歌・小説・歌	語彙・読解・作文	異文化理解		初級	日本
15	俳句を教える - 日本語教育の立場から -	佐藤路子	1995	86	論文	俳句	音調 (リズム)			初・中級	日本
16	初級・中級コースに取り入れた学習者中心のプロジェクト - 「スキット」の効果について -	フォード史子	1995	87	発表要旨	演劇シナリオ	作文・口頭・聴解	異文化理解	協働 主体性	初中級～	アメリカ
17	VTR「浦島太郎」「浦島太郎と庄内半島と沖繩」「リップ・バン・ウインクル」 - 地域に名指した視聴覚教材の開発について -	古谷美佐子	1996	89	発表要旨	絵本・昔話 (VTR)		異文化理解		初～中上級	日本
18	日本語教育用ハイパーメディア教材の開発 - 日本の昔話をういた日本語学習支援システム -	池田伸子・金城尚美	1996	91	シンポ要旨	昔話 (VTR)	語彙・視聴解	異文化理解	動機づけ	初級後半～	日本
19	ドラマを用いた総合的教室活動 - 思考力を活用した教室活動の有効性 -	新川以智子	1998	98	発表要旨	TVドラマ	表現・口頭・視聴解		思考力 伝える力	上級	日本
20	読解教材を応用した会話練習 - エッセイの登場人物になって会話する試み -	阿部淳子	1999	100	発表要旨	エッセイ	読解・作文・口頭		協働 動機づけ		ポーランド
21	民話を生かした授業 - 「日本事情」の展開例として	酒井薫美	1999	102	発表要旨	民話		異文化理解			日本
22	放送番組を素材とする静止写真教材の試作と試用について	古谷美佐子・鶴尾能子	2000	106	発表要旨	TVドキュメント	視聴解・語彙			初級～	日本、ベトナム
23	日本語クラスでの俳句・川柳指導に関する考察	杉山純子	2000	107	発表要旨	俳句・川柳	読解・音調	異文化理解	協働 コミュニケーション力 体験的認識	中級～	日本
24	コンピューターに取り込んだニュース教材	堀田峰紫子	2001	110	発表要旨	TVニュース	語彙・文法・視聴解	異文化理解	能動的活動	初級中・初級上	アメリカ
25	初級後半から中級への橋渡しのための教室活動 - 4コママンガを利用したストーリー作成タスクの試み -	高橋亜紀子	2001	111	発表要旨	マンガ (4コマ)	既習文型の運用力・作文		伝える力	初級後半～	日本
26	あいづちのバラエティ - に気付かせる教室活動 - テレビのトーク番組を使った積極的傾聴スキルのトレーニング -	中居順子	2001	111	発表要旨	TVドキュメント (トーク番組)	視聴解	異文化理解 (あいづちのしぐさ)			
27	テレビCMを使った異文化授業の試み	小西光子・鳥弘子	2002	113	発表要旨	TVCM		異文化理解		中上級	日本
28	『僕が僕であるために』を使ったドラマ視聴授業 - 教室活動の実際と内省結果 -	杉山純子	2002	115	発表要旨	TVドラマ	語彙・口頭	異文化理解			日本
29	リソースの活用を目指した授業 - ニュース教材を利用した聴解授業 -	金庭久美子	2004	121	論文	TVニュース	語彙・文法・表現・聴解・口頭		伝える力		
30	ドラマを使った教材の開発 - 中級クラスの場合 -	渡嘉敷恭子	2004	122	発表要旨	TVドラマ	語彙・視聴解 (特に自然な話し言葉)			中級	日本
31	日本語教育におけるDVDビデオの利用について	山下好孝	2005	125	発表要旨	TVドラマ・アニメ・映画	視聴解 (特に音調・感情を表す) 声の質	異文化理解 (しぐさ)			日本
32	(実践報告) 日本語教育でストーリーマンガを扱った読解授業の試み - 中上級のクラスにおいて -	服部真子	2006	131	発表要旨	マンガ (ストーリー)	読解			中上級	日本
33	ピア・ラーニングを取り入れて口頭表現力を伸ばす方法を探る - 「4コマ漫画のストーリーをピアに伝えるタスク」の試み -	久野由宇子	2007	フォ	論文	マンガ (4コマ)	読解・口頭		協働 伝える力 笑い 共感	初中～中級	日本
34	米国人学生の文化理解能力を助長するための創造的な日本語教育の取り組み	松本浩史	2008	フォ	論文	映画・アニメ・歌・読み教材・マンガ		異文化理解		上・超級	アメリカ
35	ニュース視聴を主活動にした上級会話授業 - 大学生として日常会話に参加するスキヤフォールディング -	舟橋宏代	2008	フォ	論文	TVニュース	視聴解・口頭	異文化理解		中上級	日本
36	映画を使った日本語教育 - 日本語上級レベル短期留学生を対象として -	鮎澤孝子	2009	141	発表要旨	映画	表現・作文・口頭	異文化理解	協働	中上・上級	日本
37	ピア・リーディングとピア・レスポンスの有機的なサイクルを目指して - 川柳を教材にした授業から見えてくるもの -	森田衛	2009	フォ	論文	川柳	読解・作文	異文化理解	協働 主体性 ユーモア 共感	中級	エジプト
38	日本事情クラスにおけるドキュドマの導入とその効果 - 社会問題への理解深化とレポート作成のための水路付け -	飯島有美子	2009	フォ	論文	演劇シナリオ	4技能	異文化理解	協働 コミュニケーション力 思考力 伝える力 情報収集力	上級	日本
39	落語の小断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	畑佐一味	2010	144	発表要旨	落語	口頭	異文化理解	達成感	初級～	アメリカ
40	NIEを導入した日本語授業 - 日本語教育における新聞の多面的な活用の可能性 -	宮弘美	2010	144	ボス発表要旨	新聞	4技能	異文化理解	協働 コミュニケーション力 思考力 伝える力 メディアリテラシー	中上級	日本
41	ドラマを利用した日本語・日本文化教育のための教材と授業デザイン - 言語と文化の統合を目指して -	保坂敏子・Gehrtz 三隅友子	2011	148	ボス発表要旨	TVドラマ	語彙・視聴解・口頭	異文化理解	協働 コミュニケーション力 主体性・自律性	中上級	日本
42	他者に伝わる口頭表現を目指した実践と課題 - 学部留学生を対象として -	衣川友紀子	2011	149	発表要旨	新聞	読解・口頭		伝える力		日本
43	アニメ・マンガの日本語授業への活用	川嶋恵子・熊野七絵	2011	フォ	論文	TVアニメ・マンガ	読解・視聴解・口頭			初～中級	日本
44	NIE授業が学習者に与える効果について - 学習意欲と学びの変容を分析する -	宮弘美	2011	春大会予稿集	発表要旨	新聞	4技能	異文化理解	協働 コミュニケーション力 思考力 メディアリテラシー 問題発見解決力	中上級	日本
45	4コマ漫画を題材とした留学生と日本語教員養成課程履修学生との間の学びの可能性	上田安希子・石塚京子他	2011	春大会予稿集	ボス発表要旨	マンガ (4コマ)	読解・作文	異文化理解	協働 動機づけ コミュニケーション力 共感 言語的気づき		日本
46	生教材を使った発話を促す授業 - ビジネス語彙・表現の習得を目指して -	関かおる・酒井祥子他	2012	フォ	論文	TVニュース・TVドキュメント	語彙・表現・口頭		協働 伝える力	初級～上級	日本
47	日本事情的授業における「読解」のための教室活動 - プレインストーミングのグループワークを用いて -	印藤緑	2013	フォ	論文	小説	読解・口頭	異文化理解	協働 発想力 発信力	中級～上級	日本
48	学習者オートノミーの育成 - 「映像で学ぶ日本語」の授業実践からの考察 -	阿部祐子	2013	フォ	論文	映画	4技能	異文化理解	協働 コミュニケーション力 主体性 学習オートノミー	中上級	日本
49	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 -	惟任将彦	2013	フォ	論文	演劇シナリオ	口頭	異文化理解 (しぐさ・表情・対人距離)	協働	上～超級	日本
50	演劇的手法を取り入れた活動の可能性	杉山ますよ	2014	フォ	論文	演劇シナリオ	4技能	異文化理解 (しぐさ)	協働	中～上級	日本
51	日本語学習者 (留学生) と日本人高校生によるドラマ的手法を用いた協働作業の実践報告	左治木敏子	2015	秋大会予稿集	ボス発表要旨	演劇シナリオ	語彙・表現・口頭	異文化理解	協働	中級	日本
52	比べ読みを軸にした絵本の翻訳活動 - 韓国の大学生の気づきに着目して -	小松麻美	2016	春大会予稿集	論文	絵本	表現・読解	異文化理解	協働 批判力 言語的・文化的気づき		韓国
53	初級レベルから始める俳句学習 - 対話重視の教育実践 -	嶋田和子・落合知春他	2016	春大会予稿集	論文	俳句	語彙・表現・音調 (リズム)		協働 動機づけ 伝える力 共感	初級～	日本

《表の見方》

- 「号数」欄～「数字」は『日本語教育』の号数、「フォ」はWEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』、「春／秋大会予稿集」は日本語教育学会発行の「大会予稿集」を表す。
- 「掲載の形式」欄～「論文」「発表要旨」「シンポジウム要旨」「ポスター発表要旨」の4つに分類した。
- 「活動目標 1 : 言語」欄～言語的側面に関する活動目標として明記されているもの、または記述内容から本稿筆者がそれと判断した目標を記載した。言語教育について特に目標としての記述がないものは空欄とした。
- 「活動目標 2 : 文化」欄～文化教育を活動目標として明記しているものを「異文化理解」として記載した。教室活動に「生の素材」を利用することは、当然、文化教育と切り離すことはできない。しかし、実践報告中に、特に文化教育を活動目標の一つとして設定した記述がないものは、ここでは空欄とした。
- 「その他の活動目標」欄～「活動目標 1 : 言語」「活動目標 2 : 文化」以外の活動目標として記述のあるもの、または記述内容から本稿筆者がそれと判断したもの。例えば、演劇活動における「協働」は必須要素であり、調査対象の記述にそれに関するキーワードがなくても、本表中の活動目標欄には「協働」と表記を加えた。筆者による「協働」に関する判断基準は池田・館岡 (2007) に準ずる。
- 「レベル」欄、「場所」欄～それぞれについて記述がないものは空欄とした。

## 第2章 落語作品の言語的分析1：

### 落語スクリプトに出現する文型・文法の分析

本章では、「落語作品の言語的分析1」として、落語の言語的側面に焦点をあてて、落語スクリプトに出現する文型・文法を分析し、落語スクリプトの日本語教材としての有効性について考察する。2.1節で、実際に日本語授業で利用できる落語スクリプトを選択し、そこから日本語学習項目の文型・文法を抽出し、それらをレベル別に分類する。2.2節で、抽出した文型・文法の傾向をレベル別に分析、考察する。2.3節で本章のまとめを述べる。

#### 2.1 データの収集および考察方法

##### 2.1.1 落語スクリプトについて

ここで分類・考察の対象とした落語スクリプトは、「寿限無」「時そば」「饅頭こわい」の3つのDVD<sup>22</sup>の音声を取り、作成した。これらのDVDはどれも、初心者向けに、落語の稽古用として販売されているものである。現在、落語のDVDは多数販売されているが、それらは鑑賞することが目的であるため、ライブ収録での雑音や不明瞭な音声が含まれている。また収録当時の時事話や噺のネタとは関係のないことを話す場面など、主教材として使用するには不必要と思われる箇所が含まれている。一方、初心者の稽古用を目的に販売されたDVDにおいては、そういった箇所はすべて排除されている。初心者の稽古用の落語DVDは、噺のネタも簡単でわかりやすいもので、所要時間も短く、落語の基本構造であるマクラ・本題・オチがはっきりしており、また音声も明瞭に収録されている。そういった視点から、前述の3つのDVDを本研究の分析対象として選択した。所要時間はそれぞれ、「寿限無」6分35秒、「時そば」12分10秒、「饅頭こわい」17分12秒であり、教室活動の教材としても、学習者が興味を持続しやすい時間となっている。

##### 2.1.2 文型・文法の取り出しについて

次に、スクリプトに出現した文型・文法を取り出し、出現順に表にまとめた。一回以上出現するものについては、最初に出現した箇所を取り上げたので、表中の文型・文法に重複はない。その際に取り出した文型・文法は、日本語教育の現場で実際に導入すべきであると判断したものである。その判断基準の参考とした書籍・資料は、『日本語能力試験N1～N5の重要表現を網羅 日本語表現文型辞典』、『日本語文型辞典』、『教科書解題』中の *Basic Japanese Course*<sup>23</sup>と *Integrated Spoken Language*<sup>24</sup>である。

<sup>22</sup> 「NHK趣味悠々 落語をもっとたのしもう 上巻〈寿限無〉に挑戦！」 2007

「NHK趣味悠々 落語をもっとたのしもう 下巻〈時そば〉に挑戦！」 2007

「古典落語 お稽古つけ 三遊亭歌る多 饅頭こわい」 2009

<sup>23</sup> 『教科書解題』（1983）所収の表3 *Basic Japanese Course* (1958) 長沼直兄編

<sup>24</sup> 『教科書解題』（1983）*Integrated Spoken Language* (1971) p. 54-57

### 2. 1. 3 文型・文法のレベル別の分類について

前項 2.1.2 で取り出した文型・文法を初級・中級・上級の3つのレベル別に分類した。その分類判断については、長年日本語教育に携わり、文型文法項目にも精通しておられるベテラン教師の力をお借りした。

ここで分類基準を日本語能力試験（以下、J L P Tと表す）にあるような1級～5級とせず、初・中・上級の3段階にしたのには、次のような背景がある。

2010年にJ L P Tが改正され、それにより、そのレベルは従来の4段階から5段階に増やされた。旧試験では、主催者の国際交流基金<sup>25</sup>が「認定の基準」を、例えば1級では「高度な文法・漢字（2000字程度）・語彙（10000語程度）を習得し、社会生活をする上で必要な、総合的な日本語能力（日本語を900時間程度学習したレベル）」、2級では「やや高度の文法・漢字（1000字程度）・語彙（6000語程度）を習得し、一般的なことがらについて、会話ができ、読み書きできる能力（日本語を600時間程度学習し、中級日本語コースを修了したレベル）」と、ある程度具体的に定めていた。それに対し、新試験においては、「認定の目安」と表現を変え、新1級（以下、N 1と表す）では「幅広い場面で使われる日本語を理解することができる」、新2級（以下、N 2と表す）では「日常的な場面で使われる日本語の理解に加え、より幅広い場面で使われる日本語をある程度理解することができる」とし、新たに設定された新3級（以下、N 3と表す）では「日常的な場面で使われる日本語をある程度理解することができる」としている。受験生にとって、これは具体性に欠け、対策が取りにくい設定になっている。このことはJ L P T対策用として出版される参考書や問題集が、従来のように、例えば「2級ならこの文型を、漢字を、語彙を学習せよ」と具体的に提示しにくくなったということであり、それ故、N 0級対策とうたった書籍が少なくなって、その代わりに、対策本の中にも「初級・中級・上級」の表示をする対策本が見られるようになってきている。2011年2月16日に、日本語教育関連の出版物を多く取り扱っている大手書店で調査した際には、文法（文型を含む）・語彙に関する新J L P Tの級別（N 1～N 3）になっている問題集・テキストは34冊であったが、そのうち、問題集・テキスト中で取り扱っている文法・語彙のリストが具体的に級別に掲載されているものは、a s k出版の『N 1合格力養成 にほんご500問 上級』、同じくa s k出版『N 3－N 2合格力養成 にほんご500問 中級』の2冊のみであった。やはり、J L P T受験生だけでなく対策本作成者側も、新J L P Tの出題範囲を具体的に指定しにくくなっている様子が見えてきた。

### 2. 1. 4 3つのスクリプトの中の文型・文法分析

#### 2. 1. 4. 1 文型・文法の分析方法

各スクリプト<sup>26</sup>から取り出した文型・文法を、その出現順に通し番号をつけ、それぞれ

<sup>25</sup> 国際交流基金 日本語能力試験公式ウェブサイト [www.jlpt.jp/about/index.html](http://www.jlpt.jp/about/index.html)

<sup>26</sup> 作成したスクリプト「寿限無」「時そば」「饅頭こわい」を本章末にそれぞれ参考資料[2-1][2-2][2-3]と

を3つのレベル（B：初級 I：中級 A：上級）に分け、基本文型、用法、例などの補足説明を加えた表（下記、表 2-1、表 2-3、表 2-5）を作成した。次に、それらの表をもとに、レベル別に割合を算出した（下記、表 2-2、表 2-4、表 2-6）。

#### 2. 1. 4. 2 「寿限無」スクリプトについて

ここでは、「寿限無」スクリプトから取り出した62の文型・文法について分析する。

「寿限無」スクリプトから取り出した文型・文法は、その出現順に1～62までの通し番号をつけた。そして、それぞれを3つのレベル（B：初級 I：中級 A：上級）に分け、さらに、その基本文型、用法、例などの補足説明を加えたものが以下の表 2-1 である。表 2-1 で使用したクラスレベル欄の表記について、Bは(Basic)：初級、Iは(Intermediate)：中級、Aは(Advanced)：上級を表す。なお、次項 2. 1. 4. 3 の表 2-3（「時そば」スクリプト）、次々項 2. 1. 4. 4 の表 2-5（「饅頭こわい」スクリプト）も同様に表記した。

表 2-1 「寿限無」スクリプト 文型・文法分析

文型・文法 (62)

(所要時間 6分35秒)

出現順	引用箇所	クラスレベル	基本文型、用法、例
1	という	B	〈N：名前〉という 昔から子宝なんという
2	ございまして	B	ございます＝あります の丁寧語 存在
3	でございます	B	でございます＝です の丁寧語
4	というと	I	連想
5	ようで	B	ようだ 推量
6	なんて	I	など ～のようなのは 「なんか・なんて」は話し言葉
7	れる	B	れる・られる 受け身
8	ようになる	B	Vようになる 変化
9	てくれる	B	Vて+くれる
10	かい	A	YES・NO 疑問文を表す終助詞
11	それが	I	「ところが」の意味 相手の予期していないことを述べる時の 前置き
12	なかなか考えつかない	I	なかなか～ない

して添付する。なお、各スクリプトについて、ここで分析対象として取り出した部分は赤字で示し、通し番号をつけた。

			すぐに見つからない
13	てえのは	A	Nというのは 主題 「てえ」は「という」の東京方言
14	ご住職	B	ご+A/N お+A (い) /N 丁寧語 例) ごあいさつ お元気
15	てもら	B	Vて+もら
16	と	B	Vる+と 条件
17	てえこと	A	ということ (だ) 伝聞 「てえ」は「という」の東京方言
18	からさ	B	からね 理由・原因
19	ちょっと	I	呼びかけ
20	てもらえないかい	A	Vてもらえないか 依頼
21	がある	B	存在
22	もんで	I	もので 感慨・驚き 「もんで」は「もので」の話し言葉 音変化
23	のところ	B	Nのところ 「ところ」は場所を表す
24	で	B	Vて/Aくて/Aで/Nで 理由・原因
25	こりゃ	B	これは (korewa) =こりゃ (korya) 音変化
26	の中には～がいる	I	存在
27	めでたそうで	B	そうだ 予想・判断 例) よさそうだ なさそうだ
28	三千年に一度	B	格助詞 割合・配分の基準 例) 3日に1回
29	てくる	B	Vて+くる 方向性・話者への接近
30	ていく	B	Vて+いく 方向性・話者への離反
31	獲っても獲っても	I	VてもVても 逆接仮定 望む結果が得られないことを強調
32	という	B	〈内容説明〉という 獲っても獲っても獲り尽くせないという
33	ところから	I	ことから/ところから ～ことが理由で
34	へえ	I	応答の声 驚き・疑問をあらわすときにも言う

35	というのは	I	Nというのは 主題
36	なんだか	I	なぜか 原因や理由がどうであるかわからないと いう意味
37	けども	I	けれども 前置き・和らげ 「けども」は話し言葉 縮約形
38	寝るところに <u>住む</u> ところ	I	N1にN2 取り合わせ 例) おせんにキャラメル
39	上で	I	～のに 目的
40	になる	B	Nになる 結果
41	てくる	B	Vて+くる 変化の出現 例) 雪が降ってくる、眠くなってくる
42	されて	B	される 非情の受け身
43	とても～覚えきれません	I	とても (ではないが) ～ない 不可能
44	ていい	B	て (も) いい 許可・許容 「ていい」は話し言葉
45	読みやすい	B	Vやすい (複合形容詞) 簡単にできること
46	ように	B	期待・目標
47	ことによったら	I	ことによると、もしかしたら 慣用句的な表現
48	てしまう	B	Vて+しまう 残念
49	じゃないか	I	ではないか 判断・同意求め ～だと思う
50	てしまう	B	Vて+しまう 完了
51	ことになる	B	Vる/Vない+ことになる 決定
52	ということで	I	ということだ 伝聞
53	ような	B	～ようなN 例示
54	始末	I	(スル) 始末 出来事の最終的な状態を表す
55	まだ寝てる	I	まだVている 過去からの継続 「寝てる」は「寝ている」の話し言葉
56	てくる	B	Vて+くる (行つて戻る) (「Vていく」の形はない) 例) 起こしてくる

57	起きなさい	I	Vなさい 命令形
58	てあげる	B	Vて+あげる
59	てやる	B	Vて+やる=あげる 動作の対象が動植物や自分の家族の場合
60	ねえか	A	V+ないか 命令 「ねえか」は「ないか」の東京方言
61	あんまり長いから	I	あ(ん)まり～からX ～の程度が高いことから必然的に起こる結果X
62	ちゃった	B	Vて+しまう 残念な気持ち 「てしまった」の話し言葉

表 2-1 中の「基本文型、文法、例」欄に、「話し言葉、音変化、東京方言」と記載のある項目について、レベル分けの判断基準を、以下で補足説明する。

- ① 22「もんで」、25「こりゃ」、49「じゃないか」は、基本文型「もので」「これは」「ではないか」が音変化したもので話し言葉特有のものである。こういった話し言葉において音変化した引用箇所については、もとの基本文型でレベル分類をした。
- ② 13「てえのは」、17「てえこと」の基本文型は13「というのは」、17「ということ」である。「というのは」「ということ」ともに『日本語文型辞典』ではN3レベルに分類されているが、ここでは「という」が「てえ」に音変化する典型的な東京方言として現れているので、この音変化はすべてA (Advanced) と分類した。
- ③ 60「ねえか」中の「ねえ」は、「ない(nai)」が「ねえ(nee)」に音変化する典型的な東京方言として現れているが、この音変化は現在では一般的によく見られるので、B (Basic) での導入が可能である。ここでは文型の用法 (Vないか=命令) に焦点を置いてA (Advanced) に分類した。
- ④ 62「ちゃった」は、水原 (1994)<sup>27</sup>によれば、元は東京方言の話し言葉のみに現れる表現であったものが、戦後になって一般的になった。そして、現在では『日本語表現文型辞典』<sup>28</sup>の初級項目として取り扱われるほどに、特によく使われる表現となっているので、B (Basic) に分類した。

<sup>27</sup> 水原明人 (1994) 『江戸語東京語標準語』 講談社現代新書 p. 209-212

<sup>28</sup> 友松悦子他 (2010) 『日本語表現文型辞典』 アルク p. 185-186

上記の表 2-1 をレベル別に集計し割合を出したものが、以下の表 2-2 である。

表 2-2 「寿限無」スクリプトにおけるレベル別文型・文法数の割合

レベル	文型・文法数	%
B(初級)	34	54.8
I(中級)	23	37.1
A(上級)	5	8.1
／合計	62	100.0

表 2-2 から、学習者に導入する文型・文法のわずか約 8% が A レベルであり、残りの約 92% は B・I レベルが占めていることが分かる。特に I レベルの学習者を対象とした場合、約 55% (B) は既習済みであるので、前もって、A レベルの 5 項目を説明しておけば、このスクリプトは I レベルの学習者が文型・文法を学習するのに無理のないテキストであるといえる。

### 2. 1. 4. 3 「時そば」スクリプトについて

ここでは、「時そば」スクリプトから取り出した、80 の文型・文法について分析する。前項 2.1.4.2 同様に、「時そば」スクリプトから取り出した文型・文法は、その出現順に 1～80 までの通し番号をつけた。そして、それぞれを 3 つのレベル別に分け、基本文型、用法、例などの補足説明を加えたものが以下の表 2-3<sup>29</sup>である。

表 2-3 「時そば」スクリプト 文型・文法分析

文型・文法 (80)

(所要時間 12 分 10 秒)

出現順	引用箇所	クラス レベル	基本文型、用法、例
1	お笑い	B	お+Aい/N    ご+Aい/N    丁寧語
2	申し上げます	I	「言います」の謙譲語
3	という	B	〈N：名前〉という 二八そば屋なんという
4	そうで	B	伝聞
5	だい	A	疑問詞+だい (疑問文をつくる終助詞)
6	花巻に卓袱	I	N 1 に N 2    取り合わせ

<sup>29</sup> 表 2-3 中のクラスレベル欄の表記について、B：初級 I：中級 A：上級を表す。

			例) おせんにキャラメル 的に矢
7	お寒うございます	I	お～ございます 挨拶表現 例) おはようございます
8	のほう	B	漠然とある方向をさす 例) 商売のほう 体調のほう 会社のほう
9	まるっきりいけません	A	まるっきり～ない、ぜんぜん～ない
10	から	B	原因・理由
11	じゃねえか	I	ではないか 判断・同意求め ～だと思う 「ねえ」は「ない」の東京方言
12	ちゃいけねえ	B	てはいけない 禁止・規制 「ちゃ」は「ては」の音変化
13	ちゃ	B	「ちゃ」は「ては」の音変化 ては (tewa) = ちゃ (tya)
14	ず	I	ない 打消しの助動詞
15	てんだ	A	「てんだ」は「というのだ」の東京方言
16	こりゃあ	B	これは (korewa) = こりゃあ (koryaa) 音変化
17	どうも	B	挨拶表現 例) どうもありがとう 昨日はどうも
18	おっしゃいます	I	「言います」の尊敬語
19	どうぞ	B	挨拶表現 依頼の気持ちを表す 例) どうぞよろしく
20	かい	A	YES・NO 疑問文をつくる終助詞
21	なんぞは	A	などは ~のようなものは 「なんぞ」は東京方言
22	たら	B	Vたら、その後で～ Vの動作の完了後、 ～をする/になる (仮定ではない)
23	てもら	B	Vて+もら
24	おや	I	間投詞 意外なことや不審に思ったときに発する語
25	あつらえたとたんに	I	Vたとたんに ~したら、その瞬間に
26	気がきいて	I	気がきく 慣用表現
27	ものによっちゃあ	I	N+によっては ある～の場合は

			「ちゃあ(tyaa)」は「ては(tewa)」の音変化
28	催促すりゃあ	B	催促すれば ~ば (仮定) 「りゃあ(ryaa)」は「れば(reba)」の音変化
29	野暮んなる	B	Nになる 結果
30	そばだのうどん	I	N1だのN2だの=N1とかN2とか 例示
31	てえのは	A	というのは 主題 「てえ」は「という」の東京方言
32	ほど	I	(ば・なら) ~ほど 相関関係
33	てもできねえ	B	ても (~ない) 逆接仮定 「ねえ」は「ない」の東京方言
34	もう	I	もう+量・程度 例) もういっぺん もう一杯 もうすこし
35	気がしなく	I	気がしない 慣用表現
36	てくる	B	Vて+くる 変化の出現 例) 雪が降ってくる 眠くなってくる
37	気が短え	I	気が短い 慣用表現
38	けど	B	「けど」は「けれども」の話し言葉 縮約形 逆接
39	てある	B	Vて+ある 人が目的を持って行った行為の結果
40	のせい (で/か)	B	Aな/Nの+せい (で/か) ~が原因 (で/かどうかわからないが)
41	とくりゃあ	A	Nとくれば (Nで話題をとりあげる) = とい えば 「りゃあ」は「れば」の音変化
42	と	B	Vると 条件
43	だけで	B	限定
44	はわかっちゃう	B	が/はわかる
45	なかなか出ねえ	B	なかなか~ない すぐに見つからない
46	そこへ行くてえと	A	そこへ行く (という) と=その点から考える と 「てえ」は「という」の東京方言
47	言いてえところ (な ん) だが	A	Vたいところですが 「てえ」は「たい」の東京方言 Vする直前で欲求を抑えている状態を表し、 実現しないことを含意
48	ちゃった	B	「ちゃった」は「てしまった」の話し言葉

			Vて+しまう 残念な気持ち
49	～んだよ	I	のだよ 「のだ」説明、「よ」主張を表す終助詞
50	でございます	B	でございます 「～です」の丁寧語
51	てしまう	B	Vて+しまう 完了
52	申したい	B	Vたい 欲求・希望 「申す」は「言う」の謙讓語
53	だって	I	助動詞だ+伝聞の「って」=だということだ
54	わけじゃねえ	I	わけじゃない=わけではない 部分否定 (必ず～とはいえない)
55	と思った	B	と思う
56	～だったら	B	Nだったら 条件
57	てやろう	I	Vて+やる 「Vてあげる」のぞんざいな言い方
58	て行き	B	Vていく 話者への離反
59	嫌味	I	接尾語 ～み 例) いやみ あまみ ありがたみ
60	こたあねえ	I	Vることはない ～する必要はない
61	何がXだ	A	疑問詞+Xだ 怒りの気持ち 例) だれが言ったんだ
62	行ったって	I	「行っても」の話し言葉 逆接仮定
63	なきゃあいけねえ	I	なきゃいけない=なければいけない
64	～すぎた	B	V/Aすぎる (複合動詞) 過度な状態 例) 食べすぎる 高すぎる
65	～といて	I	Vとく=Vて+おく 何かの目的のために、その準備としてある行為をする
66	あくる日	I	あくる+N 例) あくる朝 あくる年
67	早め	I	接尾語 ～め 例) 早め 多め 短め 長め 控えめ
68	まだ、できねえ	B	まだVない 未完了の状態
69	もんで	I	もので=～ので 「もんで」は話し言葉 個人的な言い訳・理由
70	できりゃあいい	B	できりゃあいい=できればいい Vば/Aければ+いい 希望・願望
71	ようじゃあねえか	A	Vようじゃないか=Vようではないか

			提案・意志表明
72	ちゃんと	I	「その状況に合った適切な状態」という意味の副詞
73	たほうがいい	B	Vた/Vない+ほうがいい 提案
74	だらけ	I	Nだらけ よくないNがたくさんある 例) 泥だらけ ごみだらけ
75	ちょっと	I	呼びかけ
76	～なんか	I	Nなんか 否定的な気持ちを表す 「なんか」は話し言葉
77	の代わりに	I	Nのかわりに、Vるかわりに 代理
78	へえー	I	驚きをあらわす声
79	じゃねえかと思った	I	ではないかと思う 判断
80	もう	I	もう+否定表現 憤慨・失望・困惑 例) もうやめる もういやだ

表 2-3 中の「基本文型、文法、例」欄に、「話し言葉、音変化、東京方言」と記載のある項目について、レベル分けの判断基準を、以下で補足説明する。

- ① 11「じゃねえか」、12「ちやいけねえ」、33「てもできねえ」、45「なかなか出ねえ」、54「わけじゃねえ」、60「こたあねえ」、63「なきやあいけねえ」、68「まだ、できねえ」、71「ようじゃあねえか」、79「じゃねえかと思った」に現れているように、「ない(nai)」が「ねえ(nee)」に音変化するのは東京方言の特徴であるが、現在では一般的によく使われる表現なので、このことをレベル分けの対象要因とせず、それぞれの基本文型に焦点をおいてレベル分けをした。このパターン<sup>みじけ</sup>の音変化は、37「短え(kee)」、47「言いてえ(tee)ところなんだが」も同様、( -ai- → -ee- ) である。
- ② 13「ちや」に表れる「ちや(tya)」は「ては(tewa)」の音変化である。この音変化は話し言葉特有のものであり、B (Basic) での導入項目である。よって、このパターンの音変化が含まれる文型は、上記「ない」同様にレベル分けの対象要因とせず、それぞれの基本文型に焦点を置いてレベル分けをした。(他に、11「じゃねえか」、12「ちやいけねえ」、27「ものによつちやあ」、54「わけじゃねえ」、71「ようじゃあねえか」、79「じゃねえかと思った」)
- ③ 27「ものによつちやあ (tyaa)」は「ては」が「ちや (あ)」に音変化したもので、28「催促すりやあ(ryaa)」、41「とくりやあ(ryaa)」、70「できりやあ(ryaa)いい」は、「れば」が「りや (あ)」に音変化したもので、これらは話し言葉特有のものであり、レベル分けの対象要因とせず、それぞれの基本文型に焦点を置いてレベル分けをした。

- ④ 15「てんだ」、31「てえのは」、46「そこへ行くてえと」に現れる「て／てえ」は「と  
いう」が音変化したもので、東京方言の典型的な特徴である。この音変化はすべて  
A (Advanced) と分類した。
- ⑤ 29「野暮んなる」に見られる「ん」は、話し言葉において「に」が「ん」に音変化  
したものである。こういった話し言葉において音変化したものについては、もとの  
基本文型「になる」でレベル分類をした。
- ⑥ 48「ちゃった」は、元は東京方言の話し言葉のみに現れる表現であったものが、戦  
後になって一般的になり、現在では特によく使われる表現となっているので、B  
(Basic) に分類した。

上記の表 2-3 をレベル別に集計し割合を出したものが、以下の表 2-4 である。

表 2-4 「時そば」スクリプトにおけるレベル別文型・  
文法数の割合

レベル	文型・文法数	%
B(初級)	34	42.5
I(中級)	35	43.7
A(上級)	11	13.8
／合計	80	100.0

表 2-4 から、学習者に導入する文型・文法の約 14%が A レベルであり、残りの約 86%  
は B、I レベルがほぼ同量に占めていることが分かる。特に I レベルの学習者を対象とし  
た場合、約 42%は既習済みであるので、前もって、A レベルの 11 項目 (約 14%) を説  
明しておけば、このスクリプトは I レベルの学習者が文型・文法を学習するのに無理のな  
いテキストとなりうる。

前項 2.1.4.2 の「寿限無」スクリプトと比較して A レベルの割合が多くなった理由とし  
て、「寿限無」スクリプトでは「寿限無、寿限無、五劫の摺り切れ、……、長久命の長助」  
という決まったフレーズが繰り返され、それがスクリプトの多くを占める構造となってい  
ること、一方、「時そば」は 21「なんぞは」に見られるように東京方言色が強く、それを  
A と分類したことが考えられる。

#### 2. 1. 4. 4 「饅頭こわい」スクリプトについて

ここでは、「饅頭こわい」スクリプトから取り出した 103 の文型・文法について分析す  
る。前々項 2.1.4.2、前項 2.1.4.3 同様に、「饅頭こわい」スクリプトから取り出した文型・  
文法は、その出現順に 1～103 までの通し番号をつけた。そして、それぞれを 3 つのレベ

ル別に分け、基本文型、用法、例などの補足説明を加えたものが以下の表 2-5<sup>30</sup>である。

表 2-5 「饅頭こわい」 スクリプト 文型・文法分析

文型・文法 (103)

(所要時間 17 分 12 秒)

出現順	引用箇所	クラス レベル	基本文型、用法、例
1	という	B	〈N：名前〉という 井戸端会議という
2	ございました	B	ございます=あります の丁寧語 存在
3	かもしれません	B	かもしれない 推量
4	という	B	〈内容説明〉という おしゃべりに花を咲かせるという
5	から	B	原因・理由
6	と	B	Vる+と 条件
7	ようで	B	推量
8	てくれる	B	Vて+くれる
9	どうも	B	挨拶表現 例) どうもありがとう どうもすみません
10	お松ちゃんにお竹さん	I	N 1 に N 2 取り合わせ 例) おせんきにキャラメル
11	てちょうだい	A	「Vて+ください」の話し言葉 依頼・軽い指示
12	ご用	B	ご+A/N お+A (い) /N 丁寧語 例) ごあいさつ お元気
13	もんだから	I	ものだから=～ので 理由・個人的な言い訳
14	てもらって	B	Vて+もらう
15	さしてもらおう	I	させてもらう、させていただく、させてい たいただきます
16	と思って	I	と思う
17	なんか	I	など=～のようなものは 「なんか」は話し言葉
18	ことはない	I	～する必要はない ～しないほうがいい
19	よ	B	終助詞 断定・念押し・命令・疑問・勧誘

<sup>30</sup> 表 2-5 中のクラスレベル欄の表記について、B：初級 I：中級 A：上級を表す。

20	せっかく～んだから	I	せっかく Xの/んだから 相手のために 努力してXをしたという気持ちを表す
21	だい	A	疑問詞+だい 疑問文をつくる終助詞
22	～ていいんだよ	B	てもいい 許可・許容 「ていい」は話し言葉
23	まあ	I	驚き・感心・意外に思ったときに発する声
24	たって	I	Vた+って=ても 「たって」は話し言葉
25	始めた	I	V+始める（複合動詞） 動作の始め 例) 言い始める 食べ始める
26	だって	I	接続詞 先に述べたことについての理由・状況説明
27	じゃないか	I	ではないか 判断・同意求め ～だと思う
28	なものだ	I	Aなものだ 感慨・驚き・感心
29	んところ	B	のところ 「んところ」は話し言葉・音変化
30	かい	A	YES・NO 疑問文をつくる終助詞
31	てみよう	B	Vて+みる 何かを知るために、試しにVする
32	かしら	I	終助詞 女性語 目下や親しい相手に対する問いかけ
33	が好き	B	Nが好き
34	けれども	B	逆接
35	暑いにつけ寒いにつけ	A	V/AにつけV/Aにつけ 慣用表現 どちらの場合でも
36	ちょっと	B	呼びかけ
37	て来る	B	Vて+くる 方向性・話者への接近
38	せっかく ～のに	I	せっかく XのにY 努力や苦労が無駄になることを残念に思う 気持ち
39	ちまって	A	ちまう=てしまう Vて+しまう 残念な気持ち 「ちまう」は東京方言
40	ちゃいけない	B	てはいけない 禁止・規制
41	ようと思っ（たら）	B	ようと思う 意志
42	たら	B	Vたら 条件
43	怖いものたって	I	=怖いものといっても Nといっても

			実態の説明 「ったって」は話し言葉
44	蛇ほど怖いものはない	I	Nほど～はない Nが一番～ 強調して言う時
45	たんですよ	I	=たのですよ 「たのです」過去の事柄の説明 「よ」主張を表す終助詞
46	の	I	終助詞 断定
47	わけない	I	わけがない 当然～ない 「わけない」は話し言葉
48	気に入った	I	気に入る 慣用表現
49	まったくしょうがない	I	まったく～ない 否定の強調
50	お拭きなさい	I	おVなさい 丁寧で軟らかい命令文
51	といて	B	Vて+おく 「Vとく」は音変化 何かの目的のために準備してある行為をする
52	ってことは	I	ということは～ 「～」で結論を述べる
53	が一番	B	Nがいちばん ある範囲のなかで最高のものをいうときの表現
54	だけで	B	限定
55	もう蟻がきらい	I	もう+否定表現 憤慨・失望・困惑
56	わけじゃない	I	わけではない 部分否定 (必ず～とはいえない)
57	じゃないかと思って	I	ではないかと思う 判断
58	そりゃ	I	それは (sorewa) = そりゃ (sorya) 音変化
59	怖いだの嫌いだの	I	～だの～だの=～とか～とか 例示
60	ちょっと見て	B	ちょっと見る 「ちょっと」で軽い気持ちをあらわす
61	ってえと	A	～というのと ～と仮定したら 「ってえと」は東京方言
62	てあげよう	B	Vて+あげる
63	よかったら	B	よかったら (Vて下さい/Vませんか) 丁寧な依頼・勧誘

64	ませんか	B	Vませんか 勧誘
65	働いてる最中に	I	Vている最中に 「ちょうど~しているとき」という意味
66	だこと	I	Nだこと 感嘆・驚き 話し言葉・女性的表現
67	ですけど	B	だけれども 話の前置き
68	もんじゃない	I	ものではない 忠告
69	じゃないか	I	ではないか 反論
70	くらい	I	軽視 ~のような軽いことや簡単なこと
71	みてごらんなさい	I	Vてごらん (なさい) 「Vてみなさい」の上品な表現
72	炊きあがった	I	V+あがる (複合動詞) 完成 例) できあがる 焼きあがる
73	うまいのうまくないの	A	~の~ないの 程度が激しいことを表す 話し言葉
74	恐れ入りました	I	「感心する」という意味で慣用的に使う
75	てくる	B	Vて+くる 行って戻る (「Vていく」の形はない)
76	まで	I	N+まで ~も ~さえ
77	言いなさい	I	Vなさい 命令・指示
78	のに、どうして	B	のに (どうして) 逆接 不満・予想外
79	たり	B	VたりVたりする 複数の行為
80	のこと	I	Nのこと Nに関する様々な事柄
81	って	I	という 伝聞・引用 「って」は話し言葉
82	ほど	B	(ば・なら) ~ほど 相関関係
83	てきた	B	Vて+くる 変化の出現 例) 雪が降ってくる 眠くなってくる
84	そうにない	I	Vそうにない Vそうもない 可能性が少ない
85	ず	I	ない 打消しの助動詞
86	どうぞ	B	どうぞ (~てください) 勧誘 例) どうぞおかけください
87	ことにして	B	ことにする 自分の意志である行為をする
88	させられて	B	使役受け身 させられる

89	どんだけ驚くか	A	どれだけ～か=どんなに～か 程度を強調する時の表現
90	ばいい	B	Vばいい・Vればいい 提案
91	もし～としたって	I	(もし)～としたら 仮定 「としたって」は話し言葉
92	いわゆる暗殺	I	いわゆるN 一般的に使われる言葉Nを使って説明する ときの表現
93	行ったほうがいい	B	Vたほうがいい 提案
94	ようにします	B	Vるようにする 心がける
95	ようじゃないかい	A	Vよう+ではないか=～しよう 強い誘い・提案
96	饅頭という饅頭	I	NというN 全部のN
97	どうも	I	話者のマイナス評価の感情を表す 例) どうも様子がおかしい
98	ような気がして	I	ような気がする 「ような」は推量 ような感じがする
99	気になる	I	慣用表現
100	ちゃんと	I	「適切とみなされるあり方で」という意味 で使われる
101	ちょっと冗談じゃない	A	ちょっと～ない 否定の強調
102	じゃないの	I	ではないか 反論
103	いったい何が怖いんだ い	I	いったい+疑問文 話者の「わからない」気持ちを強調

表 2-5 中の「基本文型、文法、例」欄に、「話し言葉、音変化、東京方言」と記載のある項目について、レベル分けの判断基準を、以下で補足説明する。

- ① 27「じゃないか」、56「わけじゃない」、57「じゃないかと思って」、68「もんじゃない」、69「じゃないか」、95「ようじゃないかい」、102「じゃないの」に現れる「じゃ(dya)」は「では(dewa)」の音変化である。この音変化は話し言葉特有のものであり、B (Basic) での導入項目である。よって、このパターンの音変化が含まれる文型は、レベル分けの対象要因とせず、それぞれの基本文型に焦点を置いてレベル分けをした。
- ② 40「ちゃいけない」の「ちゃ(tya)」は「ては(tewa)」が「ちゃ(tya)」に音変化したもので、これらは話し言葉特有のものであり、レベル分けの対象要因とせず、そ

それぞれの基本文型に焦点を置いてレベル分けをした。

- ③ 13「もんだから」、29「んところ」、45「たんですよ」、68「もんじゃない」、103「いったい何が怖いんだい」に見られる「ん」は、話し言葉において「の」が「ん」に音変化したものである。こういった話し言葉において音変化したものについては、それぞれの基本文型でレベル分類をした。
- ④ 89「どんだけ驚くか」に見られる「ん」は、話し言葉において「れ」が「ん」に音変化したものである。こういった話し言葉において音変化したものについては、それぞれの基本文型でレベル分類をした。
- ⑤ 39「ちまって＝ちまう」の基本文型は「てしまう」であり、これはB (Basic) であるが、ここでは「ちまう」という典型的な東京方言で表れているので、A (Advanced) に分類した。
- ⑥ 61「ってえと」の「てえ」は「という」が音変化したもので、典型的な東京方言である。この音変化はすべてA (Advanced) と分類した。

上記の表 2-5 をレベル別に集計し割合を出したものが、以下の表 2-6 である。

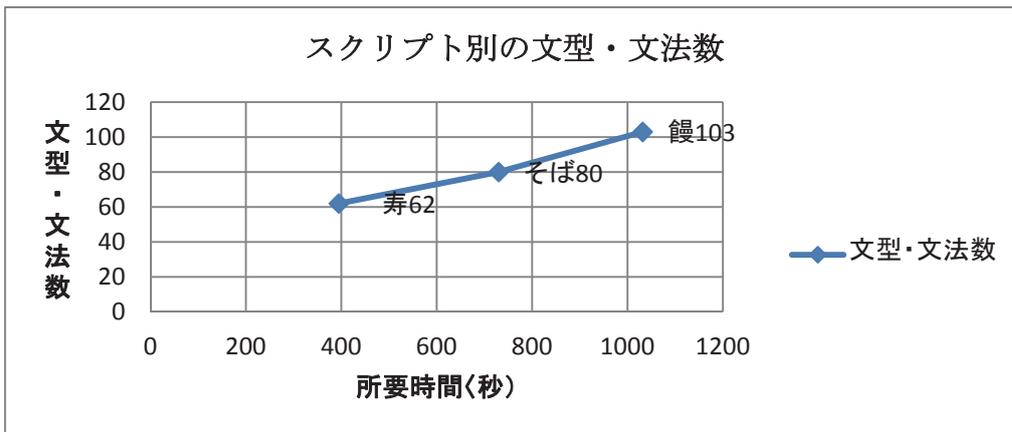
表 2-6 「饅頭こわい」スクリプトにおけるレベル別  
文型・文法数の割合

レベル	文型・文法数	%
B(初級)	41	39.8
I(中級)	52	50.5
A(上級)	10	9.7
／合計	103	100.0

表 2-6 から、学習者に導入する文型・文法の約 10%がAレベルであり、残りの約 90%はB、Iレベルが4：5の割合で占めていることが分かる。特にIレベルの学習者を対象とした場合、約 40%は既習済みであるので、前もって、Aレベルの10項目（約 10%）を説明しておけば、このスクリプトはIレベルの学習者が文型・文法を学習するのに無理のないテキストとなりうる。

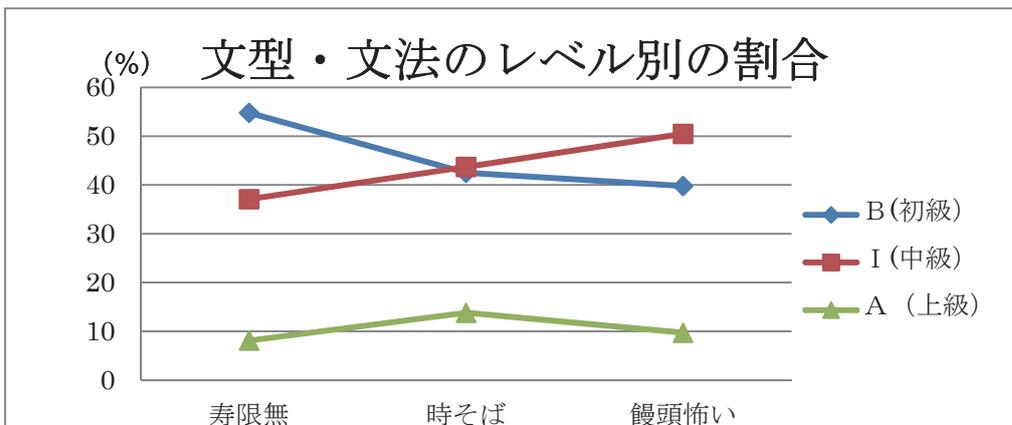
## 2. 2 3つの落語スクリプトに出現する文型・文法の傾向分析

ここでは、先述の3つのスクリプトに出現する文型・文法の傾向を分析、考察する。以下のグラフ 2-1 は、各スクリプトの所要時間と出現した文型・文法数との関係である。所要時間が増えると相対して文型・文法数も増えることが分かる。



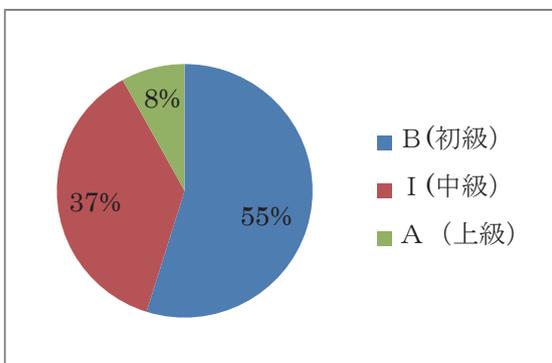
【グラフ 2-1 各スクリプトの所要時間と出現した文型・文法の関係】

以下のグラフ 2-2 は、各スクリプトに出現した文型・文法数のレベル別の割合である。これによれば、どのスクリプトにおいてもAレベルの占める割合は10%前後であり、スクリプトの長さに関係していないことがわかる。またどれも残りの約90%はB、Iレベルが同じような割合で占めているが、スクリプトが長くなるとIレベルの占める割合が増えることが分かる。

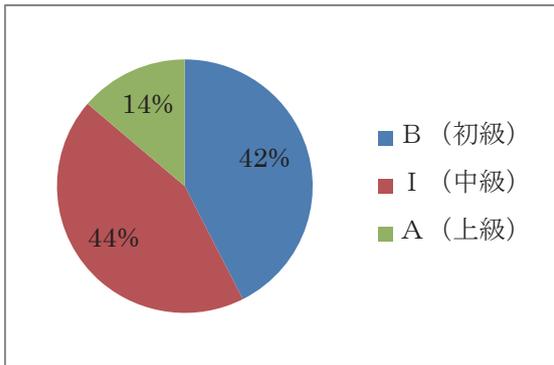


【グラフ 2-2 3つの落語スクリプトの文型・文法数のレベル別割合】

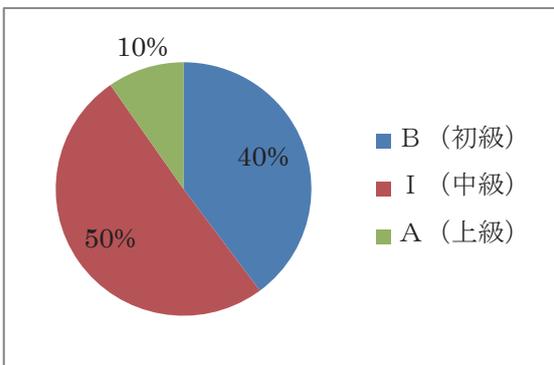
次に、各スクリプトごとに、出現した文型・文法数のレベル別の割合を円グラフで見る。



【グラフ 2-3 寿限無スクリプト】



【グラフ 2-4 時そばスクリプト】



【グラフ 2-5 饅頭こわいスクリプト】

上記の3つの円グラフ<sup>31</sup>から、Bレベルの割合は「寿限無」が55%と一番多く、所要時間が多くなるにつれて「時そば」42%、「饅頭こわい」40%と減少していくことが分かる。一方、Iレベルの割合は、所要時間の増加とともに、「寿限無」37%、「時そば」44%、「饅頭こわい」50%と増加している。Aレベルの割合は所要時間に関係なく、10%前後である。残りの約90%がB、Iレベルの文型・文法で構成されており、また、その割合はどちらも40～50%前後で極端な違いは見られなかった。

### 2. 3 第2章のまとめ

以上の分析結果から、これら3つの落語スクリプトは、Iレベルの学習者が既習のBレベルの復習を兼ねながら、Iレベルの文型・文法を無理なく学習できるテキストとして有効であるという傾向がうかがえた。

<sup>31</sup> 表 2-2、表 2-4、表 2-6 中の%欄では小数点第一位まで算出したが、上記3つの円グラフ中においては見やすさを重視し整数で示した。その際、小数点第一位は次のように取り扱った。通常四捨五入では、合計(100%)に誤差が生じたため、小数点第一位の5以下は切り捨て、小数点第一位の6以上は切り上げとした。

実際に教室活動の主教材として使用する場合、一概に I レベルのクラスといっても、その中でレベルの到達度は異なるから、クラスレベルに合わせて、所要時間が短くて比較的に B レベルの多い「寿限無」スクリプトから、「時そば」「饅頭こわい」と使用スクリプトを選べばよいと思われる。その際、A レベルの文型・文法の扱いについては、I レベル前期のクラスであれば教室活動前に取り上げて導入する、また、I レベル後期のクラスであれば I レベル文型・文法と同じように教室活動中に導入してもよいと結論した。

## 第2章の参考文献

アメリカ・カナダ十一大学連合日本研究センター編（1983）

『教師用日本語教育ハンドブック別冊 教科書解題』国際交流基金

表3 *Basic Japanese Course* (1958) 長沼直兄編

p. 54-57 *Integrated Spoken Language* (1971)

水原明人（1994）『江戸語東京語標準語』講談社現代新書

国際交流基金（日本語能力試験公式ウェブサイト [www.jlpt.jp/about/index.html](http://www.jlpt.jp/about/index.html)）

## 第2章で参考とした辞典

友松悦子他（2010）『日本語能力試験N1～N5の重要表現を網羅 日本語表現文型辞典』  
アルク

グループ・ジャマシイ編（2007）『教師と学習者のための日本語文型辞典』くろしお出版

秋永一枝編（2004）『東京弁辞典』東京堂出版

日本国語大辞典第二版編集委員会編（2003）『日本国語大辞典』小学館

## 第2章で参考としたDVD

「NHK趣味悠々 落語をもっとたのしもう 上巻〈寿限無〉に挑戦！」PCBE-51649  
NHK 2007

「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  
NHK 2007

「古典落語 お稽古つけ 三遊亭歌る多 饅頭こわい」EXPD-3284 2009

## 第2章の参考資料

参考資料[2-1 寿限無スクリプト]

### 《 寿限無 スクリプト 》

えー、昔から子宝なんという<sub>1</sub>、いい言葉がございまして<sub>2</sub>ね。えー、いつの世の中でも、子どもはこの世界の宝物でございまして<sub>3</sub>。ああ、子どもが生まれますという<sub>4</sub>、どうしても親も名前が変わる<sub>5</sub>よう<sub>5</sub>でございましてね。世間の方からは「親馬鹿」なんて<sub>6</sub>呼ばれる<sub>7</sub>ようになる<sub>8</sub>。

- 母 「ねえ、おまえさん、名前考えてくれた<sub>9</sub>かい<sub>10</sub>。」
- 父 「いやー、それが<sub>11</sub>なあ、なかなか考えつかねえ<sub>12</sub>んだよ。俺が熊だろ。だから金太郎ってえのは<sub>13</sub>どうだい。」
- 母 「そんなねえ、のんきに考えてる場合じゃないんだよ。昔からね、お寺さんのご住職<sub>14</sub>に名前を付けてもら<sub>15</sub>と<sub>16</sub>長生きをするなんてえこと<sub>17</sub>をいうからさ<sub>18</sub>、ちょっと<sub>19</sub>おまえさん、これからお寺さんに行ってもらえないかい<sub>20</sub>。」
- 父 「えーっ、あなたご坊主のところ、分かった、分かった。それじゃあ、行ってくるよ。」

なんてんで、のんきな夫婦があつた<sub>21</sub>もんで<sub>22</sub>、これからお寺さんに参ります。

- 住職 「おー、そうか。んー、お七夜か。こりゃあ、めでたい、めでたい。あー、またあたしのところ<sub>23</sub>にそういうことで<sub>24</sub>来てくれるなんてえのは、こりゃ<sub>25</sub>嬉しいなあ。うん、そうだね。お経の中にはいろいろとおめでたい言葉が入ってる<sub>26</sub>。寿限無なんてえのはどうだい。」
- 父 「えーっ、じゅげむってえのは何です。」
- 住職 「寿限り無しと書いて、寿限無だ」
- 父 「あー、なるほどね、ええ、めでたそう<sub>27</sub>いいですね。ほかにも何かありますか。」
- 住職 「んー、五劫の摺り切れというのがあるぞ。」
- 父 「何です。そのごこうのすりきれってえのは。」
- 住職 「ああ、こらあ三千年に一度<sub>28</sub>、天女が降りてきて<sub>29</sub>、岩を衣でもってスーッと撫でていく<sub>30</sub>んだ。そしてその岩がなくなるのを一劫という。これが五劫だから、まあ、こりゃあ、際限のない長い年月と言って、こりゃあ、めでたいな。」
- 父 「ああ、なるほどね。ほかにも何かありますか。」
- 住職 「海砂利水魚というのはどうだろう。」
- 父 「かいじやりすいぎよ、何ですか。」
- 住職 「海の砂利、海の中の魚、獲っても獲っても<sub>31</sub>獲り尽くせないという<sub>32</sub>ところから

父 「**33**、おめでたい。」

父 「**へえ**<sup>34</sup>、他には。」

住職 「うん。水行末、雲行末、風来末**というの**<sup>35</sup>はどうだろう。」

父 「すいぎょうまつ、うんぎょうまつ、ふうらいまつ。こらあ、何ですか。」

住職 「うん。水の行く末、雲の行く末、風の行く末、どれもこれは果てしないとい  
うところから、おめでたい。」

父 「へえ、**なんだか**<sup>36</sup>、めでたそうな名前がたくさん出てきました**けども**<sup>37</sup>、他には  
ありませんかねえ。」

住職 「うーん、**食う寝るところに住むところ**<sup>38</sup>だ。こらあ、人間が生きてく**上で**<sup>39</sup>、ど  
うしても必要なもの**になっ**<sup>40</sup>**てくる**<sup>41</sup>な、うん。」

父 「他には。」

住職 「うん。藪ら柑子のぶら柑子、まあ、これはめでたい木と**されて**<sup>42</sup>いるんだ。」

父 「へえー、めでてえ木ですか。他には。」

住職 「うん。パイポパイポ、パイポのシューリングン、シューリングンのゲーリンダイ、  
ゲーリンダイのポンポコピーのポンポコナーというのがあるぞ。」

父 「そりゃあ、何ですか。火傷のまじない。」

住職 「いや、火傷のまじないじゃあない。昔、パイポの国というのがあってな、その  
シューリングンとゲーリンダイという王様とお妃の間に生まれた子どもが、ええ、  
ポンポコナーとポンポコピー。この二人が大変な長生きをしたといところから、  
これまた、おめでたい。」

父 「へえー、他にはなにかありませんか。」

住職 「んー、長く久しく命と書いて長久命といのはどうだろう。」

父 「ああ、長久命。」

住職 「他に、長く助けると書いて、長助といのものもあるが。」

父 「ああ、なるほどねえ、いろいろとありがとうございます。あのう、**とてもじゃね  
えですけどもね、覚えきれません**<sup>43</sup>ので、すいません、あの、紙にそれ、みんな  
書いてもら**っていい**<sup>48</sup>ですか。ええ、**読みやすい**<sup>44</sup>**ように**<sup>45</sup>ね、ひらがなで  
お願いします。えっ、へっ、へっ、どうも、ありがとうございます。それじゃあ、  
家に持って帰ってね、かかあと話をして、いい名前付けますんで。ありがとうご  
ざいました。」

これを持って帰るんでございますけれども、こっちを付けると、**ことによったら**<sup>46</sup>**早く死  
んでしまう**<sup>47</sup>**んじゃないか**<sup>49</sup>。こっちの名前を付けると途中でもって交通事故に遭うん  
じゃないか、いろいろ考えた。

父 「ああ、そうだな。ええー、どうだろ。めでてえ名前だからな、これ、そっくり付

けちまおう<sub>50</sub>じゃねえか。」

えらいことになりまして<sub>51</sub>、これがそっくり一人の名前になります。まあ、近所のおばあさんなんかは、めでたい言葉がたくさん入っているということで<sub>52</sub>。

近所のおばあさん「はっ、はっ、はっ、はっ。ああ、寿限無寿限無、五劫の摺り切れ、海砂利水魚の水行末、雲行末、風来末、食う寝るところに住むところ、やぶらこうじぶらこうじ、パイポパイポ、パイポのシューリンガン、シューリンガンのゲーリンダイ、ゲーリンダイのポンポコピーのポンポコナーの長久命の長助。チーン。ナンマンダム、ナンマンダム、ナンマンダム。」

なんてんで、毎日唱えるような<sub>53</sub>始末<sub>54</sub>でございます。まあ、名前がよかったのか、すくすくと育ちまして、学校に通うようになる。

金ちゃん「おはよう。ええー、寿限無寿限無、五劫の摺り切れ、海砂利水魚の水行末、雲行末、風来末、食う寝るところに住むところ、やぶらこうじぶらこうじ、パイポパイポ、パイポのシューリンガン、シューリンガンのゲーリンダイ、ゲーリンダイのポンポコピーのポンポコナーの長久命の長助ちゃん、学校行こう。」

母「あら、金ちゃん。うちの寿限無寿限無、五劫の摺り切れ、海砂利水魚の水行末、雲行末、風来末、食う寝るところに住むところ、やぶらこうじぶらこうじ、パイポパイポ、パイポのシューリンガン、シューリンガンのゲーリンダイ、ゲーリンダイのポンポコピーのポンポコナーの長久命の長助、まだ寝てる<sub>55</sub>のよ。ごめんなさいね。いま、起こしてくる<sub>56</sub>から。」

母「ちょっと、ほら。寿限無寿限無、五劫の摺り切れ、海砂利水魚の水行末、雲行末、風来末、食う寝るところに住むところ、やぶらこうじぶらこうじ、パイポパイポ、パイポのシューリンガン、シューリンガンのゲーリンダイ、ゲーリンダイのポンポコピーのポンポコナーの長久命の長助、ほら、金ちゃん、迎えに来てるんだから、起きなさい<sub>57</sub>よ、本当に。」

母「ちょっと、おまえさん、うちの寿限無寿限無、五劫の摺り切れ、海砂利水魚の水行末、雲行末、風来末、食う寝るところに住むところ、やぶらこうじぶらこうじ、パイポパイポ、パイポのシューリンガン、シューリンガンのゲーリンダイ、ゲーリンダイのポンポコピーのポンポコナーの長久命の長助、寝てるのよ。おまえさん、起こしてあげて<sub>58</sub>よ。」

父「なに、うちの寿限無寿限無、五劫の摺り切れ、海砂利水魚の水行末、雲行末、風来末、食う寝るところに住むところ、やぶらこうじぶらこうじ、パイポパイ

ポ、パイポのシューリンガン、シューリンガンのゲーリンダイ、ゲーリンダイのポンポコピーのポンポコナーの長久命の長助、まだ寝てるだと、よし、俺が起こしてやろ<sup>69</sup>。うじゃねえか。こらっ、寿限無寿限無、五劫の摺り切れ、海砂利水魚の水行末、雲行末、風来末、食う寝るところに住むところ、やぶらこうじぶらこうじ、パイポパイポ、パイポのシューリンガン、シューリンガンのゲーリンダイ、ゲーリンダイのポンポコピーのポンポコナーの長久命の長助、金ちゃん来てるんだぞ。早く起きねえか<sup>60</sup>。」

金ちゃん「おじさん、あんまり名前が長いから<sup>61</sup>、学校夏休みになっちゃった<sup>62</sup>。」

《 時そば スクリプト 》

え一、毎度ばかばかしいお笑い<sub>1</sub>を申し上げます<sub>2</sub>。

昔は二八そば屋なんという<sub>3</sub>ものがあったんだそうで<sub>4</sub>。

そば屋1 「そばあ——あ——」

男A 「おい、そば屋さん、そば屋さん」

そば屋1 「へい」

男A 「なにができるんだい<sub>5</sub>。」

そば屋1 「できますものは花巻に卓袱<sub>6</sub>で。」

男A 「卓袱、熱くしてくれ。寒いなあ」

そば屋1 「お寒うございます<sub>7</sub>なあ。」

男A 「どうでえ、商売のほう<sub>8</sub>は。」

そば屋1 「へい。まあ、ここんところ景気が悪くって、まるっきりいけません<sub>9</sub>で。」

男A 「いけねえのか。そいつは結構だ。」

そば屋1 「いや、景気が悪いんですがね。」

男A 「悪いから<sub>10</sub>いいんじゃねえか<sub>11</sub>。いいあとは悪い、悪いあとはいい。世の中、持ち回りだ。飽きちやいけねえ<sub>12</sub>、飽きちや<sub>13</sub>。」

そば屋1 「へい。」

男A 「飽きず<sub>14</sub>にやるから商えてんだ<sub>15</sub>。」

そば屋1 「こりゃあ<sub>16</sub>、どうも<sub>17</sub>、うまいことをおっしゃいます<sub>18</sub>な。」

男A 「おまえんとこの行灯、変わってやんだ。的に矢が当たってんだい。これ、なんてんだい。」

そば屋1 「ええ、的に矢が当たりまして当たり屋と申しております。どうぞ<sub>19</sub>、ごひいきに。」

男A 「うれしいね。当たり屋さんかい<sub>20</sub>。俺、これからね、友だちとガラッポン、博打やろうってんだ。その前に当たり屋に会うなんぞは<sub>21</sub>、いいじゃねえか。俺、向こう行ったら<sub>22</sub>ね、思いっきり当たっちゃうよ。ひいきにさしてもらう<sub>23</sub>ぜ。」

そば屋1 「どうもありがとうございます。お待ちどうさまで。」

男A 「おや<sub>24</sub>、早かったねえ。あつらえたたとんに<sub>25</sub>、お待ちどうさま。気がきいて<sub>26</sub>るなあ。いや、ものによっちゃあ<sub>27</sub>、待たせるものもあるよ。催促すりゃあ<sub>28</sub>、野暮んなる<sub>29</sub>ものがよ。だけど、そばだのうどん<sub>30</sub>なんて

えのは<sup>31</sup>、早<sup>32</sup>えほどいいや。催促<sup>33</sup>してもできねえ<sup>33</sup>。できねえから、  
もう<sup>34</sup>いっぺん催促<sup>35</sup>をする。今度は食<sup>36</sup>う気がしなく<sup>35</sup>な<sup>36</sup>ってくる<sup>36</sup>って  
やつだ。こちとら江戸<sup>37</sup>っ子だ。気が短<sup>37</sup>え<sup>37</sup>んだ。ごちになるぜ。よお、  
おめえんとこじゃ、割り箸<sup>38</sup>を使<sup>38</sup>ってやんだ。こいつは偉<sup>39</sup>かったねえ。俺<sup>39</sup>  
もね、この界隈<sup>40</sup>ですいぶん、そば食<sup>40</sup>って歩<sup>40</sup>くけど<sup>38</sup>、たいがい割<sup>40</sup>ってある<sup>39</sup>。  
やつを使<sup>41</sup>ってた。あいつはいけねえね。気のせい<sup>40</sup>か、先<sup>41</sup>が濡<sup>41</sup>れてや  
がってね。誰<sup>41</sup>が食<sup>41</sup>ってったか、わからねえってやつだよ。割り箸<sup>41</sup>とくりや  
あ<sup>41</sup>、こうやって、(パチン) きれいごとでいいじゃねえか。

また、いい丼<sup>42</sup>を使<sup>42</sup>ってるねえ、おい、ものは器<sup>42</sup>で食<sup>42</sup>わせるてえのは、  
まったくだよ。丼<sup>42</sup>がいてえと<sup>42</sup>、中身<sup>42</sup>は二番<sup>42</sup>でもなんとかなるってん  
だ。ん、こりやまた、いい匂<sup>43</sup>いだ。俺<sup>43</sup>はそば<sup>43</sup>っ食<sup>43</sup>いだからね、つゆの匂<sup>43</sup>  
いを嗅<sup>43</sup>いだだけで<sup>43</sup>、よし悪<sup>43</sup>しはわか<sup>43</sup>っちゃ<sup>43</sup>う<sup>43</sup>よ。ねえ、じゃあ、ひとつ  
ね、こっちのほうから。ふう、ふう、ふう、(ズルズルズル) だしおごっ  
たろ、かつお節<sup>44</sup>。そうだろ、いや、かつお節<sup>44</sup>入れなきゃ、こんだけいいだ  
しはな<sup>44</sup>かなか出<sup>44</sup>ねえ<sup>44</sup>んだ。こらまた、細<sup>44</sup>えそばだねえ。いやあ、たのし  
みじゃねえか。こりやあな、どうも。ふっ、ふっ、ふっ、ふー(ズルズル)。  
腰<sup>45</sup>がしっかりしていて、うめえそばだ、こりや。ふー、ふー、ふー(ズ  
ルズル)。おやっ、ちくわが<sup>45</sup>出てきたよ。おい、ずいぶん厚<sup>45</sup>く切<sup>45</sup>ったね。  
こんなに切<sup>45</sup>って合う<sup>45</sup>のかい。よそじゃ、ちくわ<sup>45</sup>麩<sup>45</sup>って麩<sup>45</sup>を使<sup>45</sup>ってた。麩<sup>45</sup>  
はいけない。ありや、病人<sup>46</sup>の食<sup>46</sup>うもんだ、病人<sup>46</sup>の。そこ行<sup>46</sup>くてえと<sup>46</sup>、  
おめえんとこのちくわ。ふっ、ふっ、ふっ、うめえわ。これ、ほんものの  
ちくわじゃねえか。驚<sup>46</sup>いたな、どうも。ふー(ズルズル)。

あー、うまかったねえ。いや、もう一杯<sup>47</sup>と<sup>47</sup>い<sup>47</sup>てえところ<sup>47</sup>なんだが<sup>47</sup>、  
脇<sup>47</sup>でまずい食<sup>47</sup>っちゃ<sup>47</sup>った<sup>47</sup>んだよ<sup>47</sup>、一杯<sup>47</sup>で勘弁<sup>47</sup>してくれ。」

そば屋1 「ええ。商売<sup>48</sup>でございまして。何杯<sup>48</sup>でも結構<sup>48</sup>でございませう<sup>50</sup>。」

男A 「いくらだい。」

そば屋1 「種物<sup>49</sup>でございまして。16文<sup>49</sup>ちようだいいたします。」

男A 「16文<sup>49</sup>? 銭<sup>49</sup>は細<sup>49</sup>けえんだ。手<sup>49</sup>え、出しねえ。」

そば屋1 「ええ。じゃあ、これへ願<sup>50</sup>いませうかな。」

男A 「16文<sup>50</sup>だな。ひい(1)、ふう(2)、みい(3)、よう(4)、いつ(5)、む  
う(6)、なな(7)、やあ(8)、何時<sup>50</sup>でえ?」

そば屋1 「九<sup>50</sup>つ(9)で」

男A 「とお(10)、11、12、13、14、15、16文」

てえと、ふいと行<sup>51</sup>てしま<sup>51</sup>う<sup>51</sup>。

この様子<sup>51</sup>をはなつから仕舞<sup>51</sup>いまで見ておりましたのが、まあ、あたくし同様<sup>51</sup>と申<sup>51</sup>したい<sup>51</sup>。

2のですが、あたくしよりも少し日の当たらないところで、ぼおっと大きくなっちゃった江戸っ子で。

男B 「やろう、よくしゃべりやがったねえ、べらべらべらべら、しゃべり通しだよ。

俺、男のおしゃべりてえのは嫌えなんだよ。なにを？ そば屋さん、寒いなだつてよ。別にそば屋が寒くしたわけじゃねえやな。なに？ 行灯が当たり屋で、脇でもってガラッポン、博打やろうってんだ、悪さをしようってんだな。箸が割り箸だろ。丼がよくって、だしおごってかつお節で、そばが細くて本ちくわだってやな。あんまり世辞がいいから、野郎、食い逃げじゃあねえかと思つたね。食い逃げだったら、そば屋に義理はねえけど、とっ捕まえて引っぱたいてやろうと思つたら、銭置いて行きやがった。嫌味なやろうだね、おい。銭を置きゃあ、客じゃねえか。下手な世辞並べるこたあねえや。いくらだって、値を聞いてやがる。なにが、そばっ食いだよ。どこのそば屋行つたって、たいがい16文じゃねえか。16文だな。銭は細けえんだ。手え、出しねえ。これへ願います。16文だな。ひい、ふう、みい、よう、いつ、むう、なな、やあ、何時でえ？ 九つで。とお。……。

やろう、妙なときに時を聞きやがったな、おい。勘定、間違えやしねえかなあ。ひい、ふう、みい、よう、いつ、むう、なな、やあ、何時でえ？ 九つで。とお。野郎、ざまあ見やがれ。余計なことをしゃべるから、1文余計に払っちめえやがった。ざまあ見やがれてんだ。ひい、ふう、みい、よう、いつ、むう、なな、やあ、何時でえ？ 九つで。とお、11、12、13、14、15、16。へえー、16ってえのは、小指が立ってなきやあいけねえんだ。あつ、野郎、1文かすりやがったよ。あ、もつとも段取りがよすぎたよなあ。そば屋、ほめといて、いい心持ちにさしといて、いきなりいくらだ、16文。銭は細けえんだ、手え、出しねえ。これへ願います。16文だな。ひい、ふう、みい、よう、いつ、むう、なな、やあ、何時でえ？ 九つで。とお。あつ、こいつはうめえや。俺もやってやろう。」

なんてんで、よしゃあ良かったんすが、あくる日、細かいお宝を支度をいたしまして、すこし早め、にうちを飛び出して行きます。

そば屋2 「そばあー」

男B 「おーい、そば屋さん、そば屋さん。」

そば屋2 「へい。」

男B 「なにができるんだい？」

そば屋2 「できますものは花巻に卓袱で。」

男B 「卓袱、熱くしてくれー。寒いなあ。」

そば屋2 「今夜はお暖かです。」

男B 「そうなんだよ。今夜は暖けえんだよ。昨夜は……。」

そば屋2 「いや、昨夜はお寒うございましたな。」

男B 「どうでえ、商売のほうは。」

そば屋2 「ここんところ、お得意様も増えまして、景気のほうは上々で。」

男B 「あつ、いいの？ おめえんとこ。いや、いいからって安心しちやいけねえよ。」

そば屋2 「へえ。いいあとは悪い、悪いあとはいい。世の中持ち回り。」

男B 「そうなんだよ。おめえ、知らねえと思つたから、教えてやろうと思つてねえ。だけどね、飽きちやいけねえよ。」

そば屋2 「へえ。商いと申しますんでなあ。」

男B 「なんでもものを知つてるのー、おめえは。いや、おめえんとこの行灯、変わつてんね。的に矢が……。当たつてねえよ。これ、これ、なんてんだい？」

そば屋2 「ええ。丸にまごと書きまして、まご屋と申しております。どうぞ、ごひいきに。」

男B 「うれしいね。まご屋さん。俺、これから友達とガラッポン、博打やろうてんだ。その前にまご屋に会うなんぞは、いいじゃねえか。俺、向こう行つたらね、思いつきりマゴマゴマゴマゴ……。んー、行灯なんか、なんだつてんだよなあ。あつらえたたとんに、お待ちどうさまー。気が利いてるねー。ええ、まだ、できねえの？ あつそ、ゆっくりやつて。ね、うん。……。ちよいと、遅すぎやしねえかい。」

そば屋2 「どうも、相すいません。湯を冷ましたもんで。お待ちどうさまで。」

男B 「できりゃあいいんだよ、できりゃあ。できたらね、おめえんとこの箸、ほめようじゃあねえか。よそじゃあね、たいがい割つてあるやつを使つてる。あいつはいけねえね。気のせいか、先が濡れてやがつてね。誰が食つてつたかわからねえ。そこへいくと、おめえんとこの箸はちゃんと、割つてあつた。割つてあつたつてね、本当は割つてあつたほうがいいんだよ。あらためて割る世話がねえから、このまんま食えるつてやつだよなあ。はつ、はつ、はつ、ふう。気のせいか、先が濡れてるよ、おい。俺の前、だれか食つてきやしねえか。そんなことありませんつたつて、おめえ、ねぎがぶら下がつてんだよ。拭いちゃ、わかりやしねえんだよな。いや、ものは器で食わせるつてえのは、まったくだよ。丼がいてえと、中身は二番でもなんとかなる。そこへいくと、おめえんとこの丼、……。汚ねえ丼だ。たまには洗つてんの、これ。ひびだらけだよ。これでよく漏らねえね。おいおい、おまけにくちが欠けるじゃあねえか。いいよ、いいよ。丼食いにきたわけじゃあねえんだよ。肝心

なのはだし。だしおごったろ。かつお節入れなきや、こんだけいいだしはなかなか出ねえんだ、ほら。つゆの匂いを嗅いだだけでね、よし悪しはわかっちゃうよ。本当だ、楽しみだ、これね、うんうん。ふー、ふー、ふー、(ズルズル、ブー)。ちよつと<sup>75</sup>、お、お湯足して、お湯。なに、これ？ しょっぱいってんじゃないよ、苦いんだよ。悪い下地を使って……、いやいや、おつゆなんか<sup>76</sup> どうだっていいんだよ。肝心なのはそばだよ。いや、そば屋さんの前だけどね、そばだけは細くしてもらいてえねえ。そばの太いのは荷だ。飯の代わりに<sup>77</sup> 食おうてんじゃねえんだ、俺。こういう細いそば食いたくって、わざわざ遠くから来るんだよ。そこいくてえと、おめえんとこのそばだけは、……、太かったねー。うどんじゃねえの？ そば？ へえー<sup>78</sup>、よく太っちゃったねー。むくんでんだね。いや、いいんだよ。ねえ、へっへっへっへっ。こういう太いそばのほうが腰がしっかりしてんだよ。楽しみだね。たまにはこういう太えね、腰のあるそば食いてえなと思っただよな。うん、うん、うん。ふー、ふー、ふー(ズルズルズル)。ねとねと。菌のいらねえそばだ、このそば。えー、いや、いいんだよ。そろそろ、ちくわに取り掛かろうじゃねえか、ちくわ。ねー、よそじゃ、ちくわ麩って麩を使ってんだ。麩はいけない。病人の食うもんだ、病人の。そこいくてえと、おめえんとこのちくわ、ちくわ、ちくわ。入ってねえじゃないかよ、おい。入れときなよ、ちく……、えー、入ってる？入ってますたって、さっきからさが……、いた。いたよー、おい。丼の脇、へばりついてんだよ。俺、丼の柄じゃねえかと思っただ<sup>79</sup>。また、ずいぶん薄く切ったねえ。おめえが切ったのかい？ 包丁で？ 鉋で削ったんじゃないか？ またちくわもいいちくわだよな。透かしてみると、おめえの顔がぼんやり見えんだから。いや、薄く切ったって本物だ。本物だよな。溶けてなくなっちゃったよー。おい、本物の麩だよ。麩のほうがいいんだ。おら、病人だから。驚いたねえー。こりゃ、どうも。うーん。うん。うま……、まずいなー。もう<sup>80</sup>。よしよ。いくらだい？」

そば屋2 「種物でございまして、16文ちょうだいいたします。」

男B 「待ってました。銭は細けえんだ。手え、出しねえ。」

そば屋2 「ええ。じゃあ、これへ願いましょうかな。」

男B 「16文だな。ひい(1)、ふう(2)、みい(3)、よう(4)、いつ(5)、むう(6)、なな(7)、やあ(8)、そば屋さん、何時だい？」

そば屋2 「たしか四つ(4)で。」

男B 「四つー。いつ(5)、むう(6)、なな(7)、やあ(8)」

おなじみのお笑いでした。

《 饅頭こわい スクリプト 》

えー、その昔は井戸端会議という<sub>1</sub>ものがございました<sub>2</sub>が、まあ、最近の若い方はご存じないかもしれません<sub>3</sub>ですねえ、長屋のおかみさん連中が井戸端に集まりまして、ワイワイワイ、おしゃべりに花を咲かせるという<sub>4</sub>、えー、「3人寄ればかしましい」ということも言っとなりますから<sub>5</sub>、女の人が集まりますと<sub>6</sub>たいそう話に花が咲くようで<sub>7</sub>。

❖ 「おねえさん、こんにちは。」

「こんにちは。」

「こんにちは。」

ねえさん「あらまあ、みんなきてくれた<sub>8</sub>の。どうも<sub>9</sub>ありがとう。お松ちゃんに、お竹さん<sub>10</sub>に、お梅さん。まっ、お銀ちゃんに、お鉄ちゃんも。ありがとうね。まっ、遠慮なく上がってちょうだい<sub>11</sub>。」

❖ 「どうも、おねえさん。どうなすったんです。何か急ぎのご用<sub>12</sub>ですか。」

ねえさん「急ぎじゃないんだけどね、実はさ、ちょいと、へそくりがまとまったもんだから<sub>13</sub>ね、まあ、みんなに来てもらって<sub>14</sub>さ、お茶菓子でもあつらえて馬鹿っ話でもさしてもらおう<sub>15</sub>と思って<sub>16</sub>。」

お松 「まあ、すいません、ねえさん。いつもお気遣いいただいてありがとうございます。」

ねえさん「とんでもない。あたしのほうだって、十二分に楽しませてもらってるんだから、遠慮なんか<sub>17</sub>することはない<sub>18</sub>んだよ<sub>19</sub>。せっかく来てもらったんだから<sub>20</sub>、みんなの好きなお茶菓子をあつらえようねえ。お松ちゃん、おまえさんは何が好きなんだい<sub>21</sub>。」

お松 「あたしですか。まあ、最初にお尋ねいただいてありがとうございます。あたしが一番好きなのは今川焼です。」

ねえさん「あらっ、今川焼。ずいぶん安上がりなもの言ってくれるね。いいんだよ、遠慮しなくて<sub>22</sub>。贅沢しておくれ。あとは何が好きなんだい。」

お松 「そうですか。じゃあ甘えさしていただいて、乾燥芋。」

ねえさん「まあ<sub>23</sub>、面白い子だね。何聞いたって<sub>24</sub>安上がりだ。それじゃあ、お竹さん、おまえさんは何が好きなんだい。」

お竹 「あたしですか？あたしはね、二番目が、お酒。」

ねえさん「また妙なこと言い始めた<sub>25</sub>よ、この人は。だって<sub>26</sub>そうじゃないか<sub>27</sub>ね。お茶菓子って言うのに、お酒を言う人がいますか。それに二番手っていうのも変なものだ<sub>28</sub>よ。じゃあ、一番好きなものは何なの。」

お竹 「一番好きなのですか。言っちゃっていいのかしら。一番好きなのはね、ねえさんところ<sub>29</sub>の亭主。」

ねえさん「しょうがないね、この人は。油断も隙もあったもんじゃないんだから。あら、なんだ、うっかりしてた。お花坊、来てくれてたの**かい**<sub>30</sub>。どうもありがと。じゃあ、お花坊にも聞いて**みよう**<sub>31</sub>ね。お花坊はお茶菓子は何が好き**かしら**<sub>32</sub>。」

お花 「あたちはね、おしゃしみが**好き**<sub>33</sub>です。」

ねえさん「あらっ、驚いたねえ。まあ、お刺身が好きなの、そう。まあ、お刺身もお茶菓子ではない**けれども**<sub>34</sub>、前の二人よりはまともだね。刺身はいいもんだよ。ごはんのおかずにはなるし、酒の肴にももってこいだ。**暑いにつけ寒いにつけ**<sub>35</sub>、わさびをピリツときかせてだろ。」

お花 「ううん、ジャムつけて。」

ねえさん「**ちょっと**<sub>36</sub>、お梅さん。あんた子供にいつも何食べさせてるんだらうね。しょうがないね、まったく。あらっ、ちょっと、みんな、見てご覧なさいよ。ええ、向こうからねえ、お鉄ちゃんがさ、まあ、額に汗してあわてて**かけて来る**<sub>37</sub>よ。どうしたのかしら。お鉄ちゃん、お鉄ちゃん、どうしたんだい。」

お鉄 「どうもすみません。**せっかく呼んでいただいていたのに**<sub>38</sub>、すっかり遅くな**っちゃまって**<sub>39</sub>。ああ、もう、驚いた。」

ねえさん「まあ、えらい汗じゃないかね、どうしたんだい。」

お鉄 「いえね、遅くな**っちゃいけない**<sub>40</sub>と思ったから、酒屋の脇の広っぱんところをちよいと抜け道**しようと思っ**<sub>41</sub>**たら**<sub>42</sub>、驚きましたよ、ねえさん。あの広っぱにね、大きな蛇がいたんですよ。」

ねえさん「あら、蛇が。そういや、おまえさん、蛇が苦手だったね。」

お鉄 「そうなんですよ。あたしは世の中に**怖いもの**<sub>43</sub>**あったって**<sub>43</sub>、蛇ほど**怖いものはない**<sub>44</sub>んですから。また大きな蛇だ**ったんですよ**<sub>45</sub>、ねえさん。こんなに**大きい**<sub>46</sub>。」

ねえさん「何馬鹿なこと言ってるんだらうね。いくら蛇の大きい**の**<sub>47</sub>あったって、大蛇たつてね、そんなに大きい蛇がいる**わけ**<sub>47</sub>ないだろ。」

お鉄 「いたんですよ、それが。それが証拠にね、その蛇と私、目が合**ち**<sub>48</sub>まったんですよ。目が合**ち**<sub>48</sub>まったら、ハッと金縛りにあいましたらね、その蛇が急に頭をヒューッて持ち上げて。私のことを**気に入**<sub>48</sub>ったんでしょね、ウインクしたんですよから。」

ねえさん「何馬鹿なことを言ってるんだらうね、**まったくしょうがない**<sub>49</sub>。とにかく汗を**お拭きなさい**<sub>50</sub>。そうだ、まっ、お茶菓子はちよいと置いといて**さ**<sub>51</sub>、今、怖いものの話、聞いたんだから、ねえ、お鉄ちゃんが蛇が**怖い**<sub>52</sub>ってことは、他の人にも何か怖いものがあるだろ。ねえ、お金ちゃん、おまえさんは何が怖いんだい。」

お金 「あたしですか。あたしはもう何が**怖い**<sub>53</sub>あったって、蜘蛛が**一番**<sub>53</sub>怖いんですよ。」

ねえさん「くもって、虫の。ああ、あれはあんまり気味のいいもんじゃないね。」

お金 「そうでしょ。蜘蛛の巣なんか張ってて、あの真ん中に蜘蛛がピッているんですよ。もうあれを見ただけで<sup>54</sup>、あたしゃ、ゾーッとて体中に鳥肌が出ちまうんですよ。」

ねえさん「ああ、まあ、そうだろうねえ、あれが嫌いな人はけっこういるようだから、そう、じゃあ、お銀ちゃん、お前さんは何が嫌いだい。」

お銀 「あたしはもう、蟻が嫌い<sup>55</sup>。」

ねえさん「蟻、蟻なんてこんなちっぽけなもんじゃないか、蟻んこだろ。あんなもんがどうして嫌いなんだい。」

お銀 「だって、怖いじゃありませんか。蟻んこは一匹で歩いてるわけじゃない<sup>56</sup>んですよ。いつもあの蟻んこって生き物は団体行動してますからね。なんかの加減でもって、あたしとすれ違った時に、むこうはあんなに大勢さんですから、な一んか私の悪口言ってるんじゃないかと思って<sup>57</sup>。」

ねえさん「そりゃ<sup>58</sup>お前さん、被害妄想だよ。そうかい、みんなそれぞれ、やっぱり怖いだの嫌いだの<sup>59</sup>ってなもんがあるんだね。そう。あれ、ちょっと見て<sup>60</sup>ごらんよ。いやいや、むこうの電柱のかげさ。ハッ、ハッ、ハッ、いたよ、いたよ、お熊さんだ。いやいや、声をかけたんですよ。ね、いや、これでまた声かけないってえと<sup>61</sup>、むこうがひがむと思ってさ、素直じゃないから。はあ、まっすぐに入ってこないんだ。電柱のかげから、チラチラチラチラ、こっち見てる。ちょっと声かけてあげよう<sup>62</sup>かね。えっ、いやだ、そんなこと言わないでさ、根が悪い人じゃないんだから。ちょいと、ちょいと、お熊さん。そこにいるんだったらさ、よかったら<sup>63</sup>、うちに寄っていきませんか<sup>64</sup>。」

お熊 「あら、何だろうねえ。また長屋のかみさん連中がひとつところへ集まって、ええ、亭主が額に汗して働いている最中に<sup>65</sup>、どうせ誰かの悪口でも言ってんじゃないかい。」

ねえさん「あいかかわらずご挨拶なこと<sup>66</sup>。とにかく、入ってくださいな。ねえ、今ね、みんなでもって、いろいろ馬鹿っ話してたんですけど<sup>67</sup>、怖いもの話してたんですよ。ねえ、何か怖いものあります。」

お熊 「あら、やだね。人を馬鹿にするもんじゃない<sup>68</sup>よ。誰に話してるんだい。あたしはお熊だよ。あたしがこの世の中に怖いものなんかあるわけじゃないか<sup>69</sup>ね。」

ねえさん「そうは言ってもさ、人間なにか一つくらい<sup>70</sup>怖いもんはあるでしょうよ。ねえ、何かさあ、あるでしょ。ちょっと思い出してみteごらんなさい<sup>71</sup>な。」

お熊 「えー、あたしに、怖いもの、怖い……。あーっ、そういやあね、ゆんべ怖い思いしましたよ。」

ねえさん「あら、ほら、やっぱりあるのよ。そう、何が怖かったの。」

お熊 「ちよいとね、あたし、水加減を間違えちゃったもんだからね、炊きあがった<sup>72</sup>ごはんが怖かったわ。」

ねえさん 「何を言ってるんでしょうね、それはごはんが硬かったんでしょう。今の若い人は、強いったってわかりやしないんだから。そう、そんなんじゃないで、じゃあさ、じゃあさ、蛇なんてどう、蛇は怖くない。」

お熊 「蛇が怖いだあ、誰にももの言ってるんだろね。あたしやお熊だよ。蛇なんか怖いわけじゃないかね。場違いな鰻食べるよりよっぽどおいしいんだから。」

ねえさん 「ちょっと待ってよ、えっ、蛇、食べちゃうの。」

お熊 「いただきますよ。照り焼きにしてごらんなさい。もう、うまいのうまくないの<sup>73</sup>。」

ねえさん 「驚いたわねえ、あっ、そう。」

お熊 「ちよいとね、頭が痛いなんて時なんざね、梅干し貼るなんて治らないの。蛇をね、頭にねじり鉢巻きキュウキュウとしてごらんなさい。蛇がキューッと頭を締め付けてくれて、頭の痛いのがスコーンで飛んでっっちゃうんだから。」

ねえさん 「驚いたわねえ、恐れ入りました<sup>74</sup>。それじゃあさ、蛇が大丈夫なんだったら、蜘蛛はどうだい。」

お熊 「蜘蛛が怖いだあ。誰にももの言ってるの。あたしやお熊だよ。蜘蛛なんか怖いわけじゃないかね。あたしはね、朝のごはんのおかずは納豆って決めてるんですよ。ところがね、ちよいと場違いなものを買ってくる<sup>75</sup>ってえと、糸の引きが悪い時がありますからね。そういう時は、庭先にいる蜘蛛を5、6匹捕まえてきてね、納豆の中にポンポンと放り込んで、ね、箸でもって、かっとかき混ぜるってえと、糸が引いて引いて、うまいのうまくないの。」

ねえさん 「蜘蛛まで<sup>76</sup>食べちゃうの。驚いたわね。あっ、そう。それじゃあさ、蟻はどう、蟻んこは。」

お熊 「蟻が怖いだあ。誰にももの言ってるの。あたしやお熊だよ。蟻だの蟻んこなんか怖いわけじゃないかね。夜中にね、ちよいと小腹が空きました、お茶漬だけでも食べたいな、おこうこ切る、そんな手間はいらないの、ね、蟻んこ20匹ばかり捕まえてきてね、白いおまんまの上にパラッと振りかけて、お茶をサーッとかけてお茶漬、サクサクサクサク蟻茶漬。滋養がついて、うまいのうまくないの。」

ねえさん 「蟻まで食べちゃうの、驚いたわね。何かあるでしょ、怖いもの。」

お熊 「だから人を見てものを言いなさい<sup>77</sup>っての。あたしは怖いものなんかないんだから。」

ねえさん 「じゃあさ、じゃあさ、ものは考えようだから、いきなり怖いもの考えるから思い浮かばないんですよ。最初にね、好きなものを考えてごらんなさいな、好きなもの。ね、その好きなものの反対のものが怖いかもしれないじゃない。」

ちよつと、ちよつと、考えてごらんなさいな。」

お熊 「まったくしつこいんだから。何ですって、好きなものを考えるの、好きなものを考えると反対のものが怖い、好きなものを考えると反対のもの……。あつ、あつ、ああ嫌だね、お前さんたちは本当にたちが悪いねえ、せつかく忘れてたのに、どうして<sup>7,8</sup>思い出させるようなことを言うんだろうね。」

ねえさん「あら、ちよつと様子が変わってきたよ。どうしたの、お熊さん、何か怖いもの思い当たったかい。」

お熊 「思い当たったじゃないよ。ああ、やだ、やだ、恐ろしい。思い出すだけでも身の毛がよだつ。」

ねえさん「あら、まあ、ふるえてるじゃないの。何なの。いじめたり<sup>7,9</sup>なんかしないからさ、教えてくださいよ、何が怖い。」

お熊 「ぜったい後で、あたしのこと<sup>8,0</sup>いじめたりしないかい。そう、そんなら言うけどさ、饅頭。」

ねえさん「えっ。」

お熊 「饅頭。」

ねえさん「まんじゅう<sup>8,1</sup>って、そんな虫、いた？いた？虫。いないねえ、日本の虫じゃないのかしら、虫？」

お熊 「虫なんかじゃありませんよ。食べる饅頭。」

ねえさん「食べる饅頭って、じゃあ、じゃあ、例えば、そば饅頭。」

お熊 「あつ、ああ、やめとくれ、やめとくれ、ああ、ああ、恐ろしい、恐ろしい。」

ねえさん「あつ、そう、葬式饅頭。」

お熊 「ああ、ああ、堪忍しとくれ、堪忍しとくれ、ごめんなさい、ごめんなさい。」

ねえさん「ああ、じゃあ、肉まん。」

お熊 「肉まん、肉まん。肉まんはあったかいうちが怖い、怖い、怖い。」

ねえさん「あったかいうちが怖い。」

お熊 「とにかく、あたしはね、値の張る饅頭ほど<sup>8,2</sup>怖いんだから。ああ、動悸がしてきた<sup>8,3</sup>。ああ、めまいがしてきた。すまないけどね、冷や汗かいちまった。ちよつとこのままじゃね、うちに帰れ<sup>8,4</sup>そうにないよ。すまないけどさ、奥の部屋で休ましてもらえないかね。」

ねえさん「ああ、そりゃあ、かまいませんよ。あの、ちよつと、お梅ちゃん、奥の部屋でね、布団敷いてあげて、枕出して、布団かけて。あ、ゆっくり休んでくださいな。ええ、あの、こっちはかまわず<sup>8,5</sup>にね、どうぞ<sup>8,6</sup>、具合がよくなるまでゆっくりしてください。」

ねえさん「ちよつと、ちよつと、ちよつと、ちよつと、ちよつと、みんな、おもしろいじ

やないかね、いいことを聞いたよ。饅頭が怖いんだってさ。おかしいじゃないかね。ね、あのさ、みんなの好みのお茶菓子はまだこの次って**ことにして**<sup>8.7</sup>さ、饅頭を買ってこないかい。」

❖ 「饅頭？そりゃ、買って来るのはかまいませんけど、どうするんです？」

ねえさん「いつもさ、あの人にはやな思い**させられて**<sup>8.8</sup>るんだよ。ちょっとした小さないしょ返したよ。饅頭を山ほど買ってきてね、そおっと枕元に置いとくんだよ。目冷まして見たときに、**どんだけ驚くか**<sup>8.9</sup>、それ見て大笑いして、その饅頭を後でお茶菓子でいただけ**ばいい**<sup>9.0</sup>じゃないか。無駄なことないんだから、一石二鳥だよ。どうだろうね。」

❖ 「そりゃかまいませんけどね、でも、あんだけ怯えてたんですよ、お饅頭見て、うっかり死んじゃったりしたらどうします。」

ねえさん「死ぬわけじゃないかね。まあ、よしんば、もし、**もし仮に死んじゃったとしたって**<sup>9.1</sup>さ、あたしたちが殺すんじゃないよ。殺すのは饅頭なんだから、これは**いわゆる暗殺**<sup>9.2</sup>だね。」

❖ 「うまいですね、ねえさん。」

ねえさん「うまいだろ、こういうことはね、寄席ってところに行くってえと勉強になるから、おまえたちもたまには寄席に**行ったほうがいい**<sup>9.3</sup>よ。」

❖ 「わかりました。心掛けて出かける**ようにします**<sup>9.4</sup>。」

ねえさん「とにかくさ、みんなで手分けして、饅頭を買ってこ**ようじゃないかい**<sup>9.5</sup>。」

なんてんで、悪い相談がまとまりまして、みんなでもって手分けをいたしまして、近所の店中の**饅頭という饅頭**<sup>9.6</sup>をあらかじめ買い占めてまいりまして。

ねえさん「買ってきたい、買ってきたい、じゃあ、このお盆に乗せて、じゃあね、悪いけどね、お銀ちゃん、お銀ちゃん、そうそう。」

ねえさん「お熊さん、具合は、大丈夫かい。薬をね、あつらえましたから、今、枕元るところにね、お銀ちゃんが持ってきますからね、大丈夫？目、開けられない？ああ、無理して開けてね、めまいがするといけないから。……………置いたらね、お銀ちゃん、はい、そっと戻ってきて、戻ってきて。」

ねえさん「薬がありますからね、ちょっと飲んでみてくださいな。」

お熊 「すみませんねえ、手間かけちまって。大分ね、動悸は治まったんだけど、**どうも**<sup>9.7</sup>久しぶりに怖いものを思い出したんだから、なんか饅頭が目当たりにある**ような気がして**<sup>9.8</sup>さ。」

ねえさん「あら、そんなことはないと思いますけどねえ、そんなことはないと思いますけ

どね、**気になる**。ようだったら、ちょっとまわりを見てみたらどうです。」

お熊 「まわりを見てみたら、どうって、あっ、薬を持ってきてくれたんですね、そ  
いじゃあ、ちよいと薬をいただくじゃ……。ああ、ああ、ああ、あれー、  
饅頭だー。怖いよー、きゃー、饅頭だー。」

ねえさん「怖がってる、怖がってる、怖がってるわよ。」

お熊 「あれー、怖いー、饅頭だー、怖いよー、わー、きゃー、きゃー、そば饅頭。い  
いね、こしあん、ふっふっ、そば饅頭はね、こしあんじゃないとね。きゃー、  
怖いよー、助けてー、あれー、怖いよー、きゃー、こんなにたくさんに饅頭が  
ある。きゃー、……栗饅頭。あっはっ、栗が**ちゃんと** <sup>100</sup>1個入ってる。1個ね。  
たまにね、栗が細かく刻んで入ってるのがある、あれはバチでいけませんよ。  
栗饅頭は栗がまるごと1個、あれー、助けてー、入ってないってえとね、きゃ  
ー、助けてー、怖いー。」

ねえさん「おもしろいわね、きゃーきゃーきゃーきゃー、怖がってるわよ。」

❖ 「ねえさん、ちょっとおかしくないですか。キヤーだのワーだの怖いだの言っ  
てますけどね、あいだに何かペチャペチャペチャペチャ音がするんですけど。」

ねえさん「そんなわけ……。そう言われてみればそうだねえ、何かペチャペチャペチャペ  
チャ、音がしてる。ええ、大丈夫だ。あたしが、ちよいと見てあげるから。…  
…ちよいと、ちよいと、お熊さん、具合は大丈夫？」

お熊 「きゃー、わー、きゃー、きゃー、きゃー。」

ねえさん「何やってんの、あんた。**ちょっと冗談じゃない** <sup>101</sup>わよ。怖い、怖いって言っ  
てる饅頭をあらかじめ食べちゃって、しまってる**じゃないの** <sup>102</sup>。ええ、怖い、怖い  
って饅頭、そうやって食べてしまってる、ほんとは**いったい何が怖いんだい** <sup>103</sup>。」

お熊 「あとは濃いお茶が怖い。」

## 第3章 落語作品の言語的分析2：

### 落語に見られる「というと・てえと」の談話機能論的分析

本章では、「落語作品の言語的分析2」として、江戸落語に頻出する「というと」を取り上げ、談話機能論的に分析および考察する。3.1節で「というと」を取り上げるに至った経緯を述べる。3.2節、3.3節で江戸落語21噺の音声資料から抽出した「というと」を文型構造とその用法別、意味別に分類し分析する。3.4節で「というと」に関する先行研究を概観する。3.5節で落語に見られる「というと」を談話機能論的に考察する。3.6節で本章のまとめを述べる。

#### 3.1 本テーマの背景と視点

日本語・日本文化教育の教室活動において、落語を「テーマ」にして取り入れることはさほど珍しいことではない。現在、筆者が担当している日本語クラスで使用しているテキスト<sup>32</sup>にも落語に関するトピックが出てくる。そういった課を終了した後に、実際に落語を聞くという活動に発展することは多いにありうる。その場合、落語の音声には、学習者が通常では聞き慣れないような音声表現が現れるが、その中でも特に江戸落語に頻出すると観察されるものに「というと・てえと（「というと」の音変化したもの）」が挙げられる。

例) 高価な品物を扱うというような道具屋さんになるってえと、まず、目が利かないってえと、これはできません。(古今亭志ん朝「茶金」)

では、日本語授業に江戸落語を取り入れる場合、教師はこの「というと・てえと」（以下、「というと」と記述する）をどのように説明するのか。日本語教育の現場で一般的に使用される日本語文型辞典などで「というと」の用法を調べると、連想、確認、説明といった説明が書かれている<sup>33</sup>が、これらは「N／普通形<sup>34</sup>というと」「～はというと」「～かというと」などの定型表現に限られており、これだけでは、現実の音声に現れる落語の「というと」の説明には不十分である。教室活動で落語を聞かせるのなら、たとえ、この「というと」について学習者からの質問がでないとしても、教師側はきちんと把握しておくべきであると考え。メイナード（1994）は「という」表現について「日本語の談話では、

<sup>32</sup> 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）では、全15課の構成のうち、第5課「そば屋ののれん」で変体仮名を、第10課「落語」でその歴史などの基礎知識を、第11課「そばをすする音」で日本のマナーをテーマに取り上げている。

<sup>33</sup> 参考：友松悦子他（2010）『日本語表現文型辞典』アルク  
グループ・ジャマシィ編（2007）『日本語文型辞典』くろしお出版

<sup>34</sup> この普通形とは、友松悦子他（2010）『日本語表現文型辞典』アルク（p10）よれば、丁寧形に対するものである。例えば、動詞の普通形「行く」に対してその丁寧形は「行きます」、形容詞の普通形「寒い」に対してその丁寧形は「寒いです」となる。また、N（=noun）は名詞を表し、「N／普通形」とは、名詞または用言の普通形であることを表す。

書き言葉、話し言葉ともに「という」に関する表現が頻繁に使われ」ているとし、さらに次のように述べている。

これは日本語の発想法や表現法とも結びついているのではないだろうか。この意味からも広く「という」表現を観察することは意義のあることと思われるが、実際広範囲にわたる「という」表現の実態はまだまだ十分に解明されたとはいえず、疑問点が多く残っている。メイナード (1994 : 81)

「という」表現の類は言語の他のあらゆる表現と違って、言語表現それ自体をさし示すことができるメタ言語的表現である。言語表現を使ってそれ自体についてコメントするという行為を解明することは語用論でも当然論じられていいはずである。メイナード (1994 : 84)

### 3. 2 データの収集および考察方法

落語の音声資料 (CD、DVD) に頻出する「という」とについて、21の落語噺 (三代目柳家小さん～林家たい平)<sup>35</sup>を文字化しところ、232の出現箇所<sup>36</sup>が見られた。しかし、そのうちの「してってえと」<sup>37</sup>は「(そう) していると」の縮約形と考え、今回の分析対象から外したので231カ所となった。抽出した231カ所のうち、「明日一番でもって、成田へたたくちゃあいけない。一番てえと (=一番という) 五時でございます (古今亭志ん朝 寝床)」の中の下線部のように「という」という表現でなければ文が成立しないもの、つまり定型表現が44カ所、一方、「これでまた声かけないってえと (=声かけないという)、むこうがひがむと 思ってさ。(三遊亭歌る多 饅頭こわい)」の中の下線部のように「という」を省いて接続助詞「と」という表現だけでも文が成立するものが187カ所という結果を得た。(なお、本稿中、この省略可能な「という」については(という)のように( )かっこをつけて表記する。)その出現数比は、というと:(という)と=19%:81% (小数点第1位以下四捨五入)となり、これを見ると談話構造上は省略可能な「(という)と」がいかに多く使用されているかが分かる。

このように、接続助詞「と」だけで文が成立するにもかかわらず、あえて後者の「(という)と」という形の使用で話が進められるのはなぜか、そこにはどのような談話機能が存在しているのだろうか。

先に、本章で用いる「地の文」、「会話文」、「セリフ」について定義しておく。『日本国語大辞典』<sup>38</sup>によれば、それぞれ、「地③②文章や語り物で会話や歌を除いた叙述の部分」、「会話①二人以上の人が集まって互いに話をかわすこと」、「セリフ①役者が劇中でいうこ

<sup>35</sup> 本章末に添付した参考資料[表 3-1]参照

<sup>36</sup> 本章末に添付した参考資料[表 3-2]参照

<sup>37</sup> 「こわれたんじゃねえかと思うようなラップ吹いて。してってえと、ああ、豆腐屋さんだ」(柳家小三治 「時そば」)

<sup>38</sup> 日本国語大辞典第二版編集委員会編 (2003) 『日本国語大辞典』小学館

とば③（一般的に）ことば、会話」と説明されている。これを見ると、「会話」と「セリフ」の定義に厳密な境界はないようである。そこで、ここでは、それらの説明を鑑みながら、落語の構造に注目し、「地の文」を聴衆に対する噺家自身の発話であり噺の内容を説明する時などに現れるもの、「会話文」を噺家が登場人物の発話として表現したものと定義する。そして、その「地の文」の中にも噺家自身やそれ以外の人々の発話が直接に引用されたり、また「会話文」の中にも、例えば登場人物1の発話の中にそれ自身やそれ以外の登場人物の発話が引用されたりするので、このような発話を「セリフ」として定義する。具体的に以下に提示した例において、「地の文」および「会話文」中の「 」で示されるものを「セリフ」とする。

#### ①「地の文」中のセリフの例

（噺家の発話）

やっこさん、きっかけがついた一なんてもんじゃあない。傘をもったまま「わ一つ」てえと、さわ竹にひっかかりながら、ふわ一つ。（古今亭志ん朝「愛宕山」）

#### ②「会話文」中のセリフの例

（登場人物1である宿屋の泊り客の発話）

「これ何だい」ってえと、「利息でございます」ってえからね。「そんなもの貸した覚えはないよ」「いえ、へ、ほんの気持ちでございます」「いららないんだ、うちはそんなもの」「んな事言わないで、取っといってください、取っといってください」押し問答、あげくに向こうで「取っといってくださいーい」ってんで、ポーンと放り出してっっちゃう。（古今亭志ん朝「宿屋の富」）

### 3. 3 落語の音声資料に見られる「というと／（という）と」の出現状況

前節 3.2 で述べたように、落語の音声資料（CD、DVD）に頻出する「というと／（という）と」について、21の落語噺から取り出した分析の対象は231カ所である。231カ所のうち、「というと」という表現でなければ文が成立しないものが44カ所、一方、「という」を省いて接続助詞「と」という表現だけでも文が成立するものが187カ所という結果であった。その結果を踏まえて、3.3.1項において44カ所の「というと」の文型構造とその用法について、3.2.2項において187カ所の「（という）と」の文型構造とその意味について分類する。ここで、「というと」と「（という）と」を別々に分類する必要があると考えた理由は、「というと」は文型辞典などで項目として扱われている事実からその用法が確立していると考えたが、一方、「（という）と」はそのように扱われていないので、筆者は接続助詞「と」の用法を参考に文脈上の意味から分類することにしたためである。

#### 3. 3. 1 44カ所の「というと」の分類

以下の表 3-1 は、分析の対象とした落語音声資料に見られる「というと」の出現状況に

ついて、その文型構造とそれらを用法別に分類したものである。

表 3-1 落語音声資料に見られる「というと」の文型構造と用法分類

	構造		用法分類	
と う と	〈1〉 N／普通形 とい うと	6	a 確認	1
			b 内容説明	1
			c 連想	4
計 44	〈2〉 かというと	15	a 内容説明 疑問句+「というと」 (疑問終助詞「か」の脱落を含む)	12
			b 前置きの慣用表現「どちらかというと」	2
			c 前置きの慣用表現「なにかというと」	1
	〈3〉 というと	12	発話の引用 (「……」なんていうと) を含む	12
	〈4〉 ～はというと	11	a 主題	7
			b 対比	4

表 3-1 に示されている「というと」という表現でなければ文が成立しないもの(44カ所)とは、「Nというと」「～はというと」などの定型表現であり、これらは『日本語文型辞典』において項目として扱われているものである。以下で、それぞれの用法説明と落語音声資料に現れた例文を提示する。

なお、以下の〈 〉の中の数字、小英字は、上記の表 3-1 中のものに準ずる。また、例文前の番号は、本章末の参考資料[表 3-2 江戸落語の音声資料に見られる「というと・てえと」の出現状況]の各番号に準ずる。

#### 〈1〉 N／普通形 というと

- a. 確認：ある話題を受けて、それについて確認する。

例文) 61：深さはどのぐらいあんの、ここんところ。80 シロ、80 シロってえと、これが80かい、ええ、深いねえ。

- b. 内容説明：ある話題を受けて、それについて説明を加える。

例文) 37：明日一番でもって、成田へたたくちゃあいけない。  
一番てえと、五時でございます。

- c. 連想：ある話題を受けて、そこから連想されることについて述べる。

例文) 192：よく揺れましたねえ。金魚屋のリヤカーってえとのもの。ですから、  
揺れるってえとね、中の金魚鉢ばかりじゃありませんよ。  
208：打つというと博打。  
209：浅草の観音様っていうと、雷門があつて、それ抜けて…。

## 〈2〉かというと

- a. 内容説明（疑問句＋「というと」）：疑問詞を含む疑問文を受けて疑問点を示すのに用いる。後ろにはその答えを述べる表現が続く。

例文) 173：何がいちばんまいったかってえと、暑くて、一番影響するのは食欲ですね。

217：鉄下駄のテッチャンて人がいまして、これがどうして鉄下駄って呼ばれてるかというと、あのう、柔道一直線のファンで。

- b. 前置きの慣用表現「どちらかというと」：人や物の性格や特徴を評価する場合に、全体としてはそのような特性・傾向があると述べる時の前置き表現

例文) 53：あたしね、大将の前ですがね、どっちかってえと、山より川の方が好きなん。

58：あたしはどちらかというとね、こっちから行きたい、こっちから。

- c. 前置きの慣用表現「なにかというと」：「なにかきっかけがあるたびに」という意味で、後ろには人間の行為を表す表現が続き、いつもその行為が繰り返される様子を表す時の前置き表現

(落語音声資料には「なんぞという」という表現であったが、これは「なにかという」との類似表現としてここに分類した。)

例文) 223：よせ、おめえは。何ぞってえと、シャレだとか、うぶだとか、かわいいとか、うまくいったためしがねえんだ。

## 〈3〉というと

発話の引用：「セリフ」「会話文」の終結を表す

例文) 4：「少し高いねえ。」なんてえと、「ああ、高えと思ったら、うちの魚、食ってもらいたくねえや。」なあって。(「セリフ」の終結)

115：「これなんだい。」ってえと「利息でございます。」ってえからね。(「セリフ」の終結)

225：「…… 15、16文」(「会話文」の終結)

(以下、地の文) てえと、ぷいと行ってしまふ。

## 〈4〉～はというと： 助詞「は」と同じ機能を持つ

- a. 主題：文の中心となる問題

例文) 14：一番先の兆候はってえと、頭から汗が出ます。

144：で、本当に色気があるのははというと、昔っからいう恋煩いというやつですな。

- b. 対比：あることを対比的な話題としてとりあげる。「～はというと」の前後には対立的な内容が述べられる。

例文) 5 : フグと申しますと、ただいまは結構なもんでありますが、  
昔はってえと、あのフグにはずいぶん、この自分でいろんな  
ことをしたために、

141 : 野郎のほうはってえと、風邪ひき男といいまして、風邪をひ  
いているのがたいへんに、うー、色気がある。

### 3. 3. 2 187カ所の「(という) と」の分類

以下の表 3-2 は、今回の分析の対象とした落語音声資料に見られる「(という) と」の出現状況について、その文型構造とそれらを文脈上の意味<sup>39</sup>に分類したものである。

表 3-2 落語音声資料に見られる「(という) と」の文型構造と意味分類

	構造		意味分類	
(という) と 計 187	〈1〉 Vる (という) と	156	(a) 時間的前後関係	63
			(b) 順接条件 恒常	48
			(c) 順接条件 仮定	33
			(d) 前置き (比較の慣用表現「そこへいくと」を含む形(7カ所)を含む)	12
	〈2〉 Vます (という) と	7	(a) 時間的前後関係	2
		(b) 順接条件 恒常	2	
		(d) 前置き	3	
	〈3〉 Vない (という) と	19	(c) 順接条件 仮定	19
	〈4〉 形容詞 (という) と	3	(b) 順接条件 恒常	3
	〈5〉 する (という) と	2	(e) 接続詞「すると」を含む形	2

表 3-2 において、接続助詞「と」のかわりに「(という) と」が使われているもの(187カ所)を、文型構造別に分類し(表 3-2 左段)、さらにそれらを文脈上の意味に分類した(表 3-2 右段)。「というと」表 3-1 と「(という) と」表 3-2 の分類方法を別々にした理由は、「というと」は文型辞典などですでに項目として確立しているが、一方「(という) と」はそうではないので、別々に分類する必要があると判断したからである。表 3-2 右段の(a)～(e)の項目は、先行研究(有田 1993、坪本 1993)などを参考に、その文脈

<sup>39</sup> 表 3-2 において、「文脈上の意味」という表現にしたわけは、接続助詞「と」の用法について、坪本(1993)が指摘しているように「条件の意味と時の意味を「ト」自体の固有の意味とするのではなく、連結される文の意味関係からそれぞれの意味に解される」と考えたからである。

や文構造などから筆者が5つに分類したものである。以下では、意味分類（a）～（e）についての基準を提示し、落語音声資料にみられる例文を添える。

なお、以下の数字、小英字は、上記の表 3-2 中のものに準ずる。また、例文前の番号は、本章末の参考資料[表 3-2 江戸落語の音声資料に見られる「というと・てえと」の出現状況]の各番号に準ずる。

#### （a） 時間的前後関係

分類基準：

以下では、「前件」と「後件」という用語を用いるが、簡単に定義を述べておく。落語に現れた複文の形は「～というと、～」になる。「というと」の直前の部分を「前件」とし、直後の部分を「後件」とする。

- ①前件、後件の出来事を生じたままに描写しているもので、そこに話し手の判断や思考は介入しない。
- ②前件の後件への働きかけはない。
- ③前件、後件が同一主体の動作を表す「動作の順序」も含む。
- ④前件、後件が同一主体による「視線の移動<sup>40</sup>」も含む。

以上の4つの基準で分類したが、文構造は基本的には「前件：Vる（という）と、後件：Vた」となり、後件はタ形で終わっている。（但し、物語文においては、「語り」の性質上、「Vる（という）と、Vる」となることもある。）

例文) 52：あくる朝になるってえと、大勢で早く起きまして、ぞろぞろぞろぞろやってくる。（時間的前後関係）

149：腰をかけるってえと、苦い茶にようかんが出る。（時間的前後関係）

77：じーっと見ているうちに何を思ったか、茶をあけてしまって、懐から紙を取り出すってえと、これをきれいに拭いまして。（動作の順序）

---

<sup>40</sup> 「視線の移動」 に関して、坪本（1993）は「物語等の文体において表現者が特定の人物の側から事態を記述することをいう。通常の文体では、表現者は自身の視点から事態を眺めるわけであるが、物語等ではある人物に視点を移動し、その人物の立場から事態を捉えることが可能になる。この場合、表現者は当該の人物の主観性に関わる事柄を、あたかも自分自身の主観性に関わる事柄のように扱うことができるわけである。」と説明している。豊田（1983）の「と」の分類にあらわれる「発見」の用法（例文：太郎が家へ帰ると、花子がいた。）も、この「視線の移動」に含まれると解釈する。（豊田の「と」の分類に関しては、有田（1993）「日本語条件文研究の変遷」『日本語の条件表現』くろしお出版 p 242 を参考にした。）

86：正面を見るってえと、細かいのや大きい戸棚がずらーっと並んでおりまして。(視線の移動)

(b) 順接条件 恒常

分類基準：

- ①前件の行為によって、後件の行為が常に起こるとされるもの。
- ②前件の後件への働きかけがある。

以上の基準で分類したが、文構造は「Vる(という)と、Vる」「形容詞(という)と、Vる」である。

例文) 11：おまえさんはどうも酒飲むてえとね、だらしないからね、仕事ほったらかしちまうから。

143：熱がありますってえとね、目が潤んできますから。

200：中身が少々まずくたって、丼がいいってえと、うまく食えるからな。

(c) 順接条件 仮定

分類基準：

- ①前件の行為を仮定したときに、後件の行為が帰結するもの。
- ②前件の後件への働きかけがある。

以上の基準で分類したが、文構造は「Vる/Vない(という)と、Vる/Vない」である。

例文) 32：あの隠居、忘れるってえと、大変な騒ぎだよ。

40：たまには旦那の義太夫を聞かないってえと、虫がおさまらない。

150：話は順をおっていないってえと、わかんなくなっちゃうんで。

(d) 前置き

分類基準：

- ①次の発言の準備としての前置き。
- ②前件の後件への働きかけはない。

以上の基準で分類した。坪本(1993)では、これを「発話行為のモダリティ」の用法とし、前件と後件の関係について「論理的関係づけというよりも話し手の発話の観点や態度を述べたもの」と説明している。また、『日本語文型辞典』(2007)では「「言う」「見る」「考える」「比べる」などの発言や思考、比較などを表す動詞に続き、後に続く事柄がど

のような観点や立場から述べられているかについて前置きの「述べる表現」と説明されている。これらの説明などを考えると、本稿で対象とした落語音声資料に見られるものの中で④に分類されるものは以下の例文のように「考えてみると」「お話にうかがいますと」「言いますと」などがあり、比較の慣用表現「そこへいくと」もここに分類できる。

例文) 43：考えてみるってえと、これでねえ、あの義太夫がなきゃいいんですよ。

202：次から次から誉めるところをみるってえと、あのやろ、そのうち、ほら、食い逃げするんじゃないかと思ったら、

31：お話にうかがいますってえと、お料理がでて、お酒がでるそうですね。

221：あなた、上から下までご利益だらけだね、いいなりだよ。そこへいくってえと、おれたちゃ、ご利益うすいや。

#### (e) 接続詞「すると」を含む形

分類基準：

ここでの基準は、「ドアの前に立った。すると、ひとりでに開いた。」に見られるような接続詞「すると」を含む文の形である。上記表2中〈5〉「する(という)と」は、「Vる+接続助詞：と」ではなく、接続詞「すると」を含む形と考える。

例文) 158：おい、するってえと、なにかー、おめえさんところのお店の若旦那がその短冊をもってる？

153：そこでもってやってごらん、その歌を、ね。そうするってえと、「あ、その歌だったら、あそこのお嬢さんが……」てんで。

### 3.4 「という」との分析

「という」とは格助詞「と」+発話動詞「いう」+接続助詞「と」で構成されている。ここでは、それぞれに先行研究を概観する。

#### 3.4.1 「という」の「と」について

ここで対象とする「という」の「と」は、後続に発話動詞「いう」がともなって、他から聞いた話を伝える、引用を示す格助詞「と」である。

格助詞「と」が持つ引用の機能について語用論や談話分析の観点から考察したものにメイナード(1999)の研究がある。その中では、特に語用論や談話分析の観点から引用ストラテジーを分析した国内外の先行研究が取り上げられているので、以下にそれらを要約する。(『談話分析の可能性』pp143-150)

Macaulay(1987)によれば、引用ストラテジーは、禁句でも誰かが言ったと引用することによって表現可能となったり、方言やその他の話し方のスタイルを模倣することで、あ

る人物の性格を表現できたり、話し手としての自分があるシーンで役者のように振る舞うかのように距離感をもって表現できる機能を持つ。

Besnier (1993) によれば、引用ストラテジーは、引用内容を正確に再現する場合や、その伝え方次第で引用者が評価を付け加える場合もあり、その時には引用者は声の調子や副詞の選択、レトリック法などを操作して引用者自身の感情を表現できる。その場合、引用は、情報伝達に加えて引用者が元話者の人格や性格についてどのように判断するかを伝えたり、引用する話の信用度をどう判断するかを伝えたりできる機能を持つ。

Tannen (1989) によれば、もとの発話を正確に再生することは実際には不可能であり、直接引用も含めてすべての引用部分は引用者が創作したものである。つまり、引用内容は誰かが言ったことをレポートするのではなく、あくまで引用者の創作であり、それは引用者の「声」、視点、発想法を表現するひとつの表現手段である。

鎌田 (1988) は、「そうなんだよ。ほら、わかめのぬたっちゅうんだろ？これが食いたくて。「作れ」っても、「この酢味噌の具合がわかんねえ」って、言うんだよ、うちの奴が。」という例文をあげて、現実にはここで登場する妻が「わかんねえ」という男言葉的な表現を使ったとは考えにくく、伝達者である夫がスタイルを調整していると考えられ、このことから、直接話法の基本的機能は、元話者の発話をそのまま繰り返すことではなく、ある伝達者の場に、元話者の場と考えられる場を持ち込むことによって、場の二重性を作りだし、そこに劇的効果を提供することであるとす。

砂川 (1988) は、鎌田 (1988) と同様に、引用文は「二重の場」によって構成されており、引用句が発言される場を引用文全体が発言される場において再現する機能を持つと述べている。そして、「と」による引用の機能について、名詞句を導く「こと」との差を取り上げ説明している。砂川によれば、「医者には彼に手術する必要があると告げた。／医者は彼に手術する必要があることを告げた。」という2文において、後文の「こと」を使用した表現では、話し手がその場面の状況から抽象化・概念化して捉えた事柄を表していて、「こと」はそれが含まれる文全体の話し手が体験した出来事を自らの中で対象化し、概念化して再構成した内容を表すものである。従って「と」引用では場の二重性が認められるのに対し、「こと」表現では場の二重性は見られないとする。

メイナード (1999) においても、引用の「と」と名詞句を導く「こと」の差について、以下の2文を例にあげて説明している。

- A 加恵が憧れているように於継もまた加恵に惚れ込んでいて、だから加恵のすることならどんな些細なことでも気に入るのであろうと思うと、加恵は一層精を出して機を織らずにはいられなかった。(有吉佐和子『華岡青洲の妻』1970)
- B 加恵は朱が古びて冴えた色をしている漆盃の中に盛上るように湛えられている濃い酒を見つめて、ここから新しい生き方が始まることを思った。(有吉佐和子『華岡青洲の妻』1970) (下線は筆者)

メイナードはA、Bはどちらも思考の引用部分を導く動詞「思う」を用いているが、Aで選ばれた「と」には引用部分に主観的表現が現れていて、加恵があたかもその場で今考えているような表現となっており、一方のBでは「こと」を使うことで思考の対象を概念化していると分析している。

以上がメイナード（1999）の概要であるが、上記の説明を筆者なりに補うとすれば、ここでいう「概念化」した言語表現とは思考回路を経て出てきた言語表現のことであり、一方の「概念化する前」の言語表現とは、例えば「あっ、痛い！」のように思わず口走ってしまうことばのことである。

確かに、砂川、メイナードが指摘するように、「自分の不注意で友達を死なせたと後悔している。／自分の不注意で友達を死なせたことを後悔している。」という2文では、後文の「こと」を使用した表現では事実を概念化して捉えているが、前文の「と」の場合には発話時点でそういった事実があったかどうかは定まっていないと考えられる。

以上の諸考察から、メイナード（1999）は、「と」の引用は複数の視点を同時に表現する機能を果たすと述べ、さらに「日本語では「こと」引用より「と」引用が好まれる傾向にあることが認められる。「と」引用では複数の視点が含まれるのだが、日本語はこのように形式的にはひとつの文でも、複数の視点が表現しやすい仕組みとなっていると考えられる。」と指摘している。ここでいう「複数の」とは、引用の「と」が持つ機能は、単に情報伝達内容だけでなく、引用者による元話者に対する評価（引用者が捉えている元話者の人格や性格など）、伝達内容に対する引用者の信用度、引用の場の二重性などであると考えることができる。

### 3. 4. 2 「という」について

「という」が持つ機能は大きく3つに分けられる。①発話に「という」を後続させた、いわゆる話法に関するもの、②「～と誰かが言ったのを聞いた」と記述する伝聞表現、③「～というN」の形の名詞修飾表現である。①については前項3.4.1においてすでに触れたのでこれ以上言及しない。ここでは、以下の3.4.2.1項で②に関して井上（1983）、3.4.2.2項で③に関してメイナード（1999）の先行研究を概観する。

#### 3. 4. 2. 1 先行研究：井上（1983）日本語の伝達表現とその談話機能

井上（1983）は、日本語の新聞や論説文に頻用される「という」でしめくくられる伝聞表現について考察している。そこでは以下のような例文があげられている。

ノンフィクションでは『あげはのとぶ日』と『カラスのくらし』が面白かった。アゲハの生態だけでなく天敵にも触れ、葉の裏に二百個も生まれた卵も、羽化してさなぎになるのは、たった二匹だけだという。（書評、『朝日』56年4月23日）

たとえば停滞と伝えられる経済生産性だが、最近の調査によると七十を超す経済セクターのうち、日本がアメリカを凌駕するのは数セクターにすぎず、四十一のセクターではアメリカの方が優位にあるという。(国弘正雄「アメリカを理解するために(下)」『言語』10巻、7号)(下線は筆者)

井上(1983)は、上記例文のような「報告文体は、報告者の立場に立って用いられる文体なので、「という」のような伝聞のモーダル<sup>41</sup>を使わずに、引用部をそのまま直接形で表してよいはずであるが、にもかかわらず「という」表現が頻用されるのは、情報源である人物に視点を置き、直接形を用いてその人物の直接体験を語らせ、生彩のある「語り」を構成しておいて、なおかつ日本語の談話文法の原則を守って伝聞のモーダルをつけ加えている。英語の中間話法<sup>42</sup>には、「という」に当たるようなものは用いられない。」と述べている。

### 3. 4. 2. 2 先行研究：メイナード(1999)「という+名詞」表現の機能

メイナード(1999)は、名詞修飾節と名詞句を連結する「という」表現は、引用のメタ機能と深い関係があるとし、大島(1991)<sup>43</sup>の「という」介在の2つの条件「1. 修飾節が言語による「表現」行為を経ていることが含意される場合、「という」が必要になる。2. 「という」が任意である構造において、修飾節の表現形式—すなわち当該の「事態」を修飾節の形で「表現してみるとどうなるか」—を話し手が意識している場合、「という」が介在する。」を参考にしながら、名詞句を導く「という」について、その介在の有無によるレトリック効果の違いを考察している。メイナードは、「「という」はその過程で、「という」が導く節を焦点化・前景化する機能を果たしていると言える。ここで焦点化とは、物語の中で重要な要素に読者の注意を引くために用いるレトリック手段を指す。また、前景化とは物語のあら筋の進展に重要な情報を主節で、または主節のような効果をとまなう言語形式で、表現する操作を指す。焦点化も前景化もレトリック効果の一種である。」とする。さらに、「忘れっぽいという欠点」と「忘れっぽい性格」という2つの表現効果の違いを観察し、「「忘れっぽいという」が使われる時は「忘れっぽい」が焦点化され、そこに物語の語り手の存在がより鮮明に感じられる一方で、「忘れっぽい」性格と言う時は、既成の事実として従属節内で述べているのであって、語り手個人のモダリティ表現の意図があまり感じられない。このような効果は、基本的には引用の「という」のメタ言語機能に基づいている」と述べ、「「という」が任意の場合<sup>44</sup>、「XというY」はXがその談話で比

<sup>41</sup>ここで井上(1983)のいう「モーダル」とは、話者の断定・推量などの判断を表すもの、たとえば「そうだ」「はずだ」「ようだ」「らしい」「のだ」など。

<sup>42</sup>中間話法と伝達文について、鎌田修(1988)「日本語の伝達表現」『日本語学 vol.1.7』明治書院、の論文がある。

<sup>43</sup>大島資生(1991)「連体修飾構造に現れる「という」の機能について」『東京都立大学人文学部人文学報 225』参照

<sup>44</sup>ここで指す「任意の〈という〉」とは、本稿で考察の対象とする「省略可能な〈という〉」と同一の要

較的大切であり、それを焦点化・前景化するために使われる」と結論づけている。

### 3. 4. 3 接続助詞「と」について

#### 3. 4. 3. 1 先行研究：坪本（1993）条件と時の連続性を表す「と」の用法

坪本（1993）は、〈ト〉連結による「時」と「条件」の用法を人間の認知領域の違いとし、時系列で連結されることがらの関係を捉える領域における人間の認知・理解の仕方と、話し手の認識をより反映した領域と捉えている。以下に、坪本（1993）の考察を要約する。

- a. 飛行機は、滑走路に出るト、勢いよく走っていった。
- b. 窓を開けたまま寝るト、風邪をひく（よ）。
- c. 本当を言うト、一時半には東京に帰っていた。（abcともに坪本の例文）

上記の例文について、aは「継起的な時の用法」、bは「条件の用法」、cは「発話行為のモダリティの用法」とするのが一般的説明であるが、認知論的には、aはふたつの出来事が生じたままを描写しているもので、話し手の思考や判断などは介入しない、bではふたつの文が話し手の心的世界の中で論理的に関係づけられ（前提と帰結の関係）、cは論理的关系づけというより話し手の発話の観点や態度を述べたものであると考えられる。このような認知論的観点からすると、aの用法は外的世界のことから時系列に沿って述べたもので、これが認知領域の基礎となり、その先にbcのように話し手の主体性が関係し内的世界を叙述するそれ以外の領域がある。そうした時系列からの背景化がスキーマとして〈地〉(Ground)と〈図〉(Figure)という認知的関係を形成するのであるが、その背景化にはいくつかの段階がある。

背景化とは〈地〉(Ground)と〈図〉(Figure)との認知論的關係において〈地〉(Ground)に当たるものである。背景化は、前文(句)と後文(句)との連結に対する「主体的関わり方」を反映していて、背景化されるほど、話し手の「主体的な働き」が色濃くなり、「意味論的接続」から「語用論的接続」としての性質を強く持つことになる。

つまり、〈[P1]ト[P2]〉という文構造における「ト」は、第一に[P1]、[P2]のふたつの事象を生起した順序(＝時間的前後関係)で連結するという中核的性質を持っており、その事象(事のなりゆき)を言語の必然的な制約である「線状性」という制約を受けながら言葉に表すときには、「話し手の視点」という概念が考慮され、そこには人間の認知作用が働き、話し手の認識を反映するという語用論的側面が関係してくる。換言すれば、時の用法としての〈ト〉と条件の用法としての〈ト〉とは、共に時系列からの「背景化」の異なる現れ方であって、[P1]の事態の背景化の度合いが高くなるほど「発話行為のモダリティ」(発話行為の領域)が強くあらわれるようになる。

以上が坪本（1993）の主張である。

### 3. 4. 3. 2 先行研究：蓮沼（1993）物語の世界に現れる「と」の用法

蓮沼（1993）は、条件形「たら」と「と」の用法についての考察のなかで、語りものに現れる「と」の用法について、以下のように例文をあげて説明し、さらにはその語り手の立場についても言及している。

僕はソファにもう一度寝ころんでラジオのトップ・フォーティを聴きながら10分ばかりぼんやりと天井を眺め、そしてシャワーに入り熱い湯で丁寧に髭を剃ると、クリーニングから戻ったばかりのシャツとバミューダー・ショーツを着た。（村上春樹「風の歌を聴け」）

島村は顔を窓に寄せると、夕景色見たさという風な旅愁顔を俄づくりして、掌でガラスをこすった。（川端康成「雪国」）（下線は原文のまま）

蓮沼は、このような「と」の用法を、「同一人物の連続的な行為を表すものであり、小説の地の文や物語といった「語りもの」のジャンルで多用される文体的特徴である。「語りもの」は、語り手が時間の流れの中で次々と展開する出来事を叙述し、物語世界を構成してゆくものであって、その場合、筋の展開は語り手にとっては、あらかじめ予定された既知の情報であるが、その読者・聞き手の立場から見れば新情報だと言える。読者や聞き手は時間の流れのなかで、物語の新たな展開に次々と接していくわけである。」とし、さらに、このような「語りもの」の語り手は「物語世界の内部からは独立した視点に立って」て、これは「演劇で、舞台の上で演じている俳優の視点ではなく、演技を天井桟敷から見下ろしている演出家、あるいは脚本家の有する視点と言えよう。つまり、語り手は、物語世界を外部からの観察者として語るものなのである。」と述べている。

## 3. 5 落語に見られる「という」との談話機能論的分析

### 3. 5. 1 「という」とがつくる場面の二重構造

国廣（1982）は、「私は上着を脱ぐト、ハンガーに掛けた（国廣1982：268）」中の「ト」のような時間を表す「と」について、意義素論の観点から分析している。その構造は「私は[[上着を脱ぐ]ト[上着をハンガーに掛ける]]た」となり、そこでは、「ト」は[上着を脱ぐ]、[上着をハンガーに掛ける]という時制辞を含まない命題を同じ資格（傍点は原文のまま）のものとして結び付けており、その全体に時制辞の「タ」が結び付けられることで、表面上は「脱ぐト」でも意味的には「掛けた」と同じ時制を表わすことができる。一方、[私は上着を脱ぐト、ハンガーに掛けなかった]という言い方がどこかおかしいのは、[上着を脱ぐ]が肯定形で[ハンガーに掛けなかった]が否定形であるからで、これは同じ資格の動詞句を結ぶ「ト」の機能と矛盾するためである。この機能は「ト」が名詞を結び付ける場合とまったく同じであり、起源を等しくするものであって、この名詞結合の場合の「ト」の意義素を〈同じ資格の共同者を示す〉ものと分析している。

坪本（1993）は、国廣（1982）の分析を踏まえて、「〈P 1（命題）〉ト〈P 2〉」という文構造において、「ト」が連結するP 1とP 2の間には、同じ資格があるとし、この「同じ資格」とは、（1）場面の同一性、（2）時間の長さの同一性を含む概念であると述べている。坪本は、場面の同一性について、「a. 神父館に引き揚げるト、お茶の用意ができていた。b. 神父館に引き揚げたトキ、お茶の用意ができていた。（abともに国廣の例文を坪本が引用したもの）」という2文の違いを、「a は、お茶の用意は「神父館」にしてあった場合に限るが、b は場面が異なっても構わない。」と説明している。

ここで、前節 3.4 で概観した先行研究や上記の論説を参考にしながら、落語に見られる「というト」の構造を分析すると、下図のような2つの「ト」による場面の二重構造（場面①②）が見えてくる。

この二重構造の考え方は、砂川（1988）の「引用文における場の二重性」の概念を参考にした。砂川（1988）の概念とは、「太郎の〈旅行に行こう〉という発言を聞いた花子が、後にその出来事を記述しようとして、我々に〈太郎は旅行に行こうと言った〉と発したとする。ここには、花子の発言が成立した時空間的場面と、さらにそれとは別に太郎の発言が成立した時空間的場面という2つの場面が存在する。」というものである。

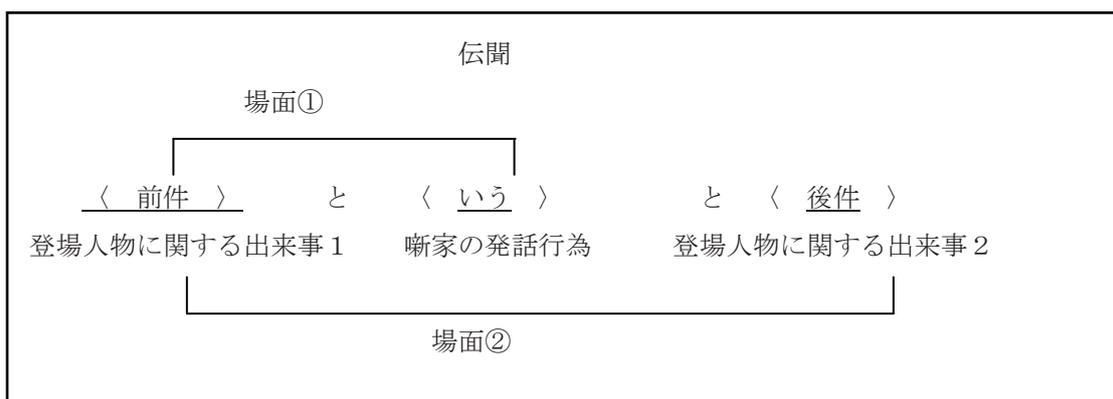


図 3-1 「というト」がつくる場面の二重構造

上記の図 3-1 全体には「伝聞のモダリティ<sup>45</sup>」が働いているが、これに関しては、落語は口承の語り芸であるという事実から異論はなかろう。

次に、場面の二重構造という視点から考える。図 3-1 中の「場面①」の「〈前件〉と〈いう〉」の構造に注目すると、〈前件（噺家が語る）登場人物に関する出来事1〉に対して、噺家の発話行為である「いう（言う）」が受ける構造になっている。ここに関連する

<sup>45</sup> 本稿での「モダリティ」の定義は、益岡（1993）に準拠する。益岡は「日本語の文が基本的に、客観的に把握される事柄を表す要素と、表現者の主観的な判断・表現態度を表す要素の二大要素で構成される、という構造観は今日では多数の日本語研究者が受け入れている有力な見方」であると述べる。二大要素の前者がいわゆる「命題」であり、後者が「モダリティ」といわれるものである。益岡は「モダリティ」を「判断し、表現する主体に直接関わる事柄を表す形式」と規定している。この「判断し表現する主体」とは、本稿においては噺家のことであり、ここでの「伝聞のモダリティ」とは聞き手に対する噺家の文伝達の態度を示す働きをいう。

同じ資格として、同一の場面性を考える。つまり〈前件（の出来事）〉と噺家の発話行為である〈いう（言う）〉を同一の場面で連結させることにより、つまり〈前件（登場人物に関する出来事1）〉を噺家の発話時と同一の場面内の出来事のように伝えることにより、聞き手に前件の出来事と発話時が同時点で生起しているような錯覚を起こさせ、前件の出来事に臨場感が生まれる仕組みとなる。ここでいう臨場感とは、あたかも発話時点で、高座上で、舞台上で、目の前で起きているような（演じられているような）感覚をさす。これを、場面①とする。

場面②に移ろう。次に、噺家は、「〈前件〉と〈いう〉と〈後件〉」という構造で談話を展開する。ここにおける同じ資格とは、〈前件〉〈後件〉ともに登場人物に関する出来事であり、それを時系列に沿った現象叙述文として話すのであるが、ここに見られる噺家（＝発話者）のモダリティは客観的<sup>46</sup>である。

### 3. 5. 2 「という」とがつくる笑いの構造

さらに、ここで分析の対象とした「と」の二重構造には、笑いの生まれる構造としてベルグソン<sup>47</sup>や落語家の桂枝雀<sup>48</sup>等が提言している「緊張と緩和」が存在する。ベルグソン（2012）は著書『笑い』において、笑いの起こる法則を考察しているが、そこでは、びっくり箱を例にあげ、この玩具の仕組み、つまり箱から飛び出す子鬼をぎゅうぎゅう圧えなければ、子鬼はそれだけぴょんと高く跳ね上がるという単純な仕組みが、いつの時代にあっても我々の笑いを誘うのだと説く。そして、我々はそれを何度も繰返し可笑しがるのであるが、そこに存在する笑いの法則は「緊張しては弛緩しさらにまた緊張するばねの形象」にあると述べている。野村（2002）は「枝雀のオチの分類の基本には、二つの要素がある。一つは、オチをキキテがなぜおもしろいと感じるのかという理由を「緊張と緩和」とかんがえることである。もう一つは、落語が本質的に「嘘話」だと見ることである。」と述べている。ここでいう「もう一つの理由」についてももう少し説明すると、枝雀は落語のオチの談話構造の基本は「ホンマの領域」と「ウソの領域」の対立であると述べているが、このことから、聞き手はいかにも本当の出来事のように語られる噺に緊張し、最後のオチによってそれがウソだと気づくことで緩和を体験する、つまり聞き手の認知は「ホンマの領域」から「ウソの領域」へと瞬時にオチることとなり、その過程にはベルグソンの指摘する笑いの法則が存在すると筆者は解釈するものである。

以上のような観点から前項 3. 5. 1 に示した図 3-1 を見ると、上述の枝雀の論述はオチに関するものであるが、枝雀のいう「ホンマの領域」と「ウソの領域」、言い換えるならば、聞き手の認知を「噺家の発話時」と「噺の中の出来事時」との間で瞬時に移動させるという談話構造には笑いの法則が適用されていることに気づく。そして、場面①の臨場感を持

<sup>46</sup> 益岡隆志（1993）『日本語の条件表現』において、「ト」形式は現実に観察される継起的な事態の表現であると述べられている。p 17 くろしお出版

<sup>47</sup> ベルグソン（2012）『笑い』第 81 刷。岩波文庫（pp69-71）

<sup>48</sup> 桂枝雀（1993）『らくご DE 枝雀』ちくま文庫

った発話が聞き手の緊張を生み出し、場面②の客観性を持った発話が聞き手の緩和を生み出すという笑いの生まれる二重構造が見えてくるのである。

### 3. 5. 3 「という」とがつくる前景化・背景化の二重構造

ここでは、坪本（1993）メイナード（1999）などの先行研究を参考にして、「という」の構造を認知論的に分析する。

まず、認知言語学における前景化・背景化とはどのようなものかについて、山梨（2000）『認知言語学原理』より該当部分を以下に引用する。

一般に、図と地（ないしは、前景化・背景化）の区分は、次のような言語表現の認知的側面のちがいに関係している。：（i）新情報を構成する部分は図、旧情報を構成する部分は地、（ii）断定されている部分は図、前提とされている部分は地、（iii）ある存在の位置づけにかかわる場所ないし空間は地、そこに位置づけられる存在は図、（iv）移動する存在を表現する部分は図、その背景になる部分は地、（v）省略されている部分は地、記号化されている部分は図。（山梨 2000：78）

山梨（2000）の区分に関して日本語をみた場合、例えば（i）（iii）では、格助詞「が」と係助詞「は」の例をあげることができる。日本語文法において、「が」は新情報を表し、「は」は旧情報を表すという概念、また、「は」は提題（topic）の機能を持つという概念も今や定説となっている。このことを認知論的に考えると、「が」により陳述された新情報を目立つ存在として前景化させ、「は」により陳述された旧情報はその文脈全体におよび背景化するといえる。

メイナード（1999）はこの提題の「は」に関して、物語のテキストを分析しており、物語では「誰を中心に、誰の視点から、どう物語を語るか」ということが重大な意味をもつと述べている。メイナードによれば、「物語の登場人物との関連で「は」はそれを主題化し、「が」は非主題化する機能がある。主題化を選ぶか非主題化を選ぶかは、つまり「は」を選ぶか「が」を選ぶかは、物語の創作者・語り手がどのような効果をもたらしたいかによる。仮に、物語の場面（ステージ）をイメージした場合、「は」により主題化された人物や出来事はステージ上でコンスタントにスポット・ライトを浴び続け、一方「が」により非主題化された人物や出来事はインスタントにスポット・ライトに照らされる。「は」と「が」の選択は、単に新情報、旧情報の差によって成されるのではなく、語り手によるステージング操作によって成される。ステージングが伝える重要な意味は、その操作をする仕手としての言語主体の存在と、その言語主体の価値観やものの見方である。最終的には、物語の作者はステージング操作を通して語る自分を表現しており、読者は知らず知らずのうちに、語り手のステージング操作に沿った形で物語の意味を理解していく」という。

さて、本章の考察対象である「〈前件〉というと〈後件〉」構造について考えたい。「〈前件〉と〈後件〉」の構造には、まず前件が新情報として前景化され、次いで後件が陳述されるときには前件は背景化するという認知の仕組みが存在する。この仕組みを「〈前件〉と〈いう〉」の構造に当てはめると、〈前件〉は前景化された後に〈いう〉が発話された時にはすでに背景化している（背景化①）。その後続く「〈いう〉と〈後件〉」の構造において、〈いう〉が瞬間的に前景化された後、「〈前件〉と〈いう〉」全体で背景化される（背景化②）。つまり、この構造は背景化の階層性を持っており、「〈前件〉＋と＋〈いう〉：噺家の発話行為」＋と〈後件〉」構造全体で、前件・後件の内容を聞き手に提供するだけでなく、噺家の発話行為（＝話し手の存在）そのものをも聞き手の認知領域に潜在化させる機能を持っている。このことは先述のメイナード（1999）のステージング操作の概念と共通するものと考えられる。（以下の図 3-2 参照のこと）

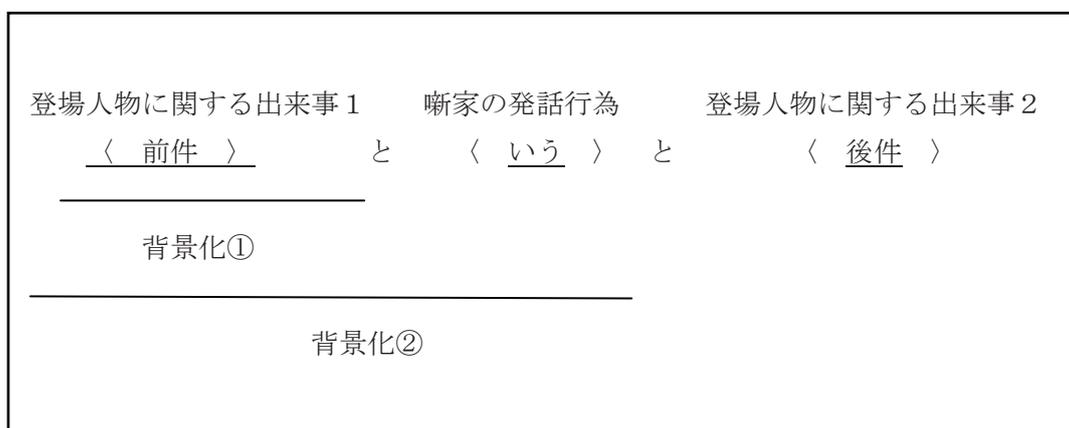


図 3-2 「という」とがつくる背景化の二重構造

### 3. 6 第3章のまとめ

メイナード（1994）は「『という』表現のメタ言語的な特殊性とそれに支えられる対話性を観察することは広義の引用表現を理解するうえでヒントになり、最終的には言語を使用する主体と、その使用される言語を意識する主体とのかかわり方を考察する上でも役に立つであろう。」と述べている。本章では、落語の音声資料に頻出する「というと」を取り上げ分析することにより、それら研究の一端として、現実に存在する日本語の引用表現における談話機能の象徴的な側面が観察できた。

また、この考察で、噺家の語りに関する2つの手法も観察できた。それは、一つに緊張と緩和を作り出し、もう一方で聞き手との共感形成の場を作るという機能を持っている。

尾上（1999）は、落語の談話構造には落語家と聞き手の共感形成が必要であるとした上で、「落語の演者はあくまでも語り手でなければならない。笑われる対象や笑うべき話の登場人物としてではなく、笑うべき素材を聞き手に紹介する語り手として、聞き手と一緒に

にそれを笑うその場の一員としてそこに存在するのでなければならない。」と述べている。

蓮沼（1993）は「語りもの」の語り手は、物語世界に対して「全知のもの」といった立場を占め、「語りもの」は他者に帰属する情報を、伝聞やモダリティ形式の付加によって間接化することが、そもそも要請されないという特性を備えた談話のジャンルである。」と述べている。この中で、蓮沼は「語りもの」を「小説の地の文や物語」と定義している。筆者はそれらを「語りもの」の中の「読みもの」と分類する。噺家の発話による「落語」は「読みもの」ではないので、上記の蓮沼の考察対象からは外れる。よって、筆者は小説や物語などの「読みもの」については蓮沼に同意するが、落語に関しては、これまでの考察から、「語りもの」を表現する接続助詞「と」の前に、[ 引用の格助詞「と」＋発話動詞「いう」]を付加することで、伝聞や発話者の既知情報の有無を含意するモダリティを付加することができるようになった。さらにいえば、「という」と使用する発話者（噺家）は、発話者自身が既知情報を持っていない（既知情報の無）という態度をとることもできる。その場合、噺家は、聞き手とともに物語の展開を見ていくという立場をとる。つまり、噺家は、話し手・聞き手双方の共感形成の場を提供しながら話を進めていくという語りの手法（＝談話機能）を駆使しているということが分かる。

本章では、江戸落語 21 噺の音声資料に頻出する「という」とを取り上げ、助詞「と」の用法および発話動詞「いう」の用法についての先行研究を参考にしながら談話機能論的に考察した結果、落語に見られる「〈前件〉と〈いう〉と〈後件〉」の構造は、「場面の二重構造」、「笑いの生まれる二重構造」、「前景化・背景化の二重構造」の3つの構造から成り、伝聞、発話者の既知情報の有無、発話者の存在、聞き手との共感形成を含意するモダリティを付加する談話機能を持つと結論した。

### 第3章の参考文献

- 井上和子（1983）「日本語の伝聞表現とその談話機能」『言語 12 卷 11 号』大修館書店
- 尾上圭介（1999）「落語の〈下げ〉の談話論的構造」『日本語学 vol. 18』明治書院
- 桂枝雀（1993）『らくご DE 枝雀』ちくま文庫
- 国廣哲彌（1982）「第5章 意味分析の方法」『意味論の方法』大修館書店
- 砂川有里子（1988）「引用文における場の二重性について」『日本語学 vol. 7』明治書院
- （2006）「「言う」を用いた複合辞」藤田保幸編『複合辞研究の現在』和泉書院
- 泉子・K・メイナード（1994）「「という」表現の機能」『言語 23 卷 11 月号』大修館書店
- （1999）『談話分析の可能性—理論・方法・日本語の表現性』くろしお出版  
p167-173
- 坪本篤朗（1993）「条件と時の連続性—時系列と背景化の諸相」益岡隆志編『日本語の条件表現』くろしお出版
- 野村雅昭（2002）「第三章 オチの構造」『落語の言語学』平凡社
- 蓮沼昭子（1993）「「たら」と「と」の事実的用法をめぐって」益岡隆志編『日本語の条件表現』くろしお出版
- ベルグソン（2012）『笑い』第81刷. 岩波文庫 p69-71
- 益岡隆志（1993）「第2章モダリティの構造」『モダリティの文法』くろしお出版
- 山梨正明（2000）『認知言語学原理』くろしお出版

### 第3章で参考とした辞典

- 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
- 日本国語大辞典第二版編集委員会編（2003）『日本国語大辞典』小学館

参考資料 [表3-1 江戸落語音声資料一覧] (総時間9時間23分25秒)

	落語断	落語家	真打昇進年	所要時間 (分:秒)	「とぅいと・てえと」の出現数	収録年	音声資料名
1	うとんや	三代目柳家小さん	1891	4:26	1	不明	CD「落語蔵出しシリーズ9」COCF-14828
2	一人酒盛	六代目三遊亭圓生	1920	22:29	3	1973.1.24	CD「六代目三遊亭圓生」PCCG00766
3	らくだ	五代目古今亭志ん生	1921	27:45	6	1958.2.2	CD「五代目古今亭志ん生名演大全集3」PCCG-00695
4	一人酒盛	五代目柳家小さん	1939	38:00	1	不明	DVD「五代目柳家小さん落語名演集」COBA4515
5	中沢家の人々	三代目三遊亭円歌	1958	18:35	4	1996.10.6	CD「NHKCD 新落語名人選 三代目三遊亭円歌」UICZ4135
6	寝床	古今亭志ん朝	1962	37:10	34	1977.10.5	CD「志ん朝復活 色は匂へと散りぬるを」SICL14
7	愛宕山	古今亭志ん朝	1962	39:55	16	1978.4.6	CD「落語名人会3 古今亭志ん朝3」SRCL2783
8	茶釜	古今亭志ん朝	1962	33:02	37	1980.6.16	CD「志ん朝復活 色は匂へと散りぬるを」SICL17
9	宿屋の雷	古今亭志ん朝	1962	30:32	31	1980.10.13	CD「落語名人会3 古今亭志ん朝3」SRCL2783
10	崇徳院	古今亭志ん朝	1962	35:14	25	1982.1.18	CD「落語名人会27 古今亭志ん朝19」SRCL3363
11	駐車場物語	十代柳家小三治	1969	40:00	11	1992.10.31	CD「精選落語柳家小三治」DYCW1254
12	玉子かけ御飯	十代柳家小三治	1969	20:54	16	1992.10.31	CD「精選落語柳家小三治」DYCW1254
13	時そば	十代柳家小三治	1969	24:05	20	1994.1.31	CD「精選落語柳家小三治」DYCW1251
14	明烏	三遊亭楽太郎(現6代圓楽)	1981	32:26	4	2009.10.9	CD「三遊亭楽太郎十八番集」TECR-21347
15	まんじゅうこわい	三遊亭歌る多	1993	17:12	4	不明	DVD「古典落語お稽古つけ」EXPD-3284
16	目黒のさんま	柳家花緑	1994	15:40	1	不明	DVD「落語がいつぱいその二」RAKU-DY02
17	出来心	立川志らく	1995	26:15	5	1997.10.24	CD「志らくのピン」COCA-14805
18	明烏	立川談春	1997	38:50	4	2005.9.20	CD「立川談春 来年3月15日」YBCR-10034
19	時そば	桂平治(現11代文治)	1999	12:10	7	不明	DVD「落語をもっとたのしもう下巻」PCBE-51650
20	寿限無	林家たい平	2000	6:35	1	不明	DVD「落語をもっとたのしもう上巻」PCBE-51649
21	船徳	林家たい平	2000	42:10	1	不明	DVD「たい平落語」COBA-6313









## 第4章 落語の文化的側面の文献研究： 落語の笑いをめぐる日本語学習者の反応

落語を主教材とした日本語授業では、日本語および日本文化<sup>49</sup>の二側面を同時に効率よく導入できるという利点がある。言語的側面においては、落語 DVD の視聴により、日常生活で使われる日本語の用語、慣用表現、敬語表現、文型などを、音声、身振り、使用状況とともに導入することができる。また、文化的側面においては、日本の歴史、慣例、行事、風俗などを導入することができる。

第2章では、言語的側面に焦点をあて、落語スクリプトに現れる文型・文法を分析し、落語の言語素材としての有効性を考察した。

本章では文化的側面に焦点をあて、特に落語の持つ最大の特徴である笑いに注目する。4.1 節で教室活動において取り入れる笑いについての先行研究を概観し、4.2 節で実践活動の概要およびフィードバックとして中級学習者がその笑いをどのように理解したかについて報告し、4.3 節で、本実践から得られた結果をもとに、教師はそれをどのように活かすことができるかを考察する。

### 4. 1 笑いに関する先行研究

#### 4. 1. 1 ベルグソン (1938) 笑いを誘うものの根拠には何があるか

(以下の引用文はベルグソン『笑い』第81刷 2012 岩波文庫より抜粋、ページ数はこれに準拠する。)

ベルグソン (1938) は、「おかしみというものは、おもにグループとなって集まっている人びとが、彼らの感性を沈黙させ、ただ彼らの理智のみを働かせてその全注意を彼らのうちの一人に向けるときに生まれるものであろう。(2012:17)」として、笑いを誘うものの根拠として、その場にいる人々の笑いの共感形成を指摘している。そして、「もしも劇が生活の拡大化と単純化であるというのがほんとうであるならば、我々の題目のこの特殊な点については、喜劇の方が現実生活よりも多くの教示を我々に供してくれるであろう。(2012:67)」として、喜劇の構成に注目し、笑いの起こる場面を分析している。

それによれば、そこには状況のおかしみと言葉のおかしみが存在する。

そして、状況のおかしみを構成する要素として、繰返し、ひっくり返し、取り違えを挙げている。ベルグソンいわく、繰返しとは「ここで問題になるのは、もはやさっきのように或る人物の繰返す一言ないし一句ではなくて、一つの情況、すなわちもろもろの事情の一つの組み合わせ (2012:87)」であり、ひっくり返しとは「一定の情況の中にある若干の人物を想像してみたまえ。その状況を裏表にし、かつ役割があべこべになるようにすれば、

<sup>49</sup> 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。

諸君は一つの喜劇的場面を得られるであろう。(2012:90)」と述べる。取り違えとは「取り違えというものは、事実、同時に二つの違った意味を現わす一つの状況である。その一つは単に可能なもの、演者がその状況に帰する意味であり、他はほんとうのもの、観衆がそれに与えるものである。我々はその状況のほんとうの意味に気がついている。我々に対してそのあらゆる面を示す配慮が払われているからである。けれども、演者たちはそれぞれそのうちの一つしか知らない。そこからして彼らの勘違いが生じ、そこからして彼らの周囲でなされることや同じくまた彼ら自身がなすことに対して向けられる間違っただ判断が生ずるのである。我々はその間違っただ判断から真実の判断へと進む。我々は可能の意味と真実の意味との間をゆれ動く。そして我々の精神のこの二つの相反する解釈の間の往ったり来たりが取り違えの我々に与えてくれる面白味の中で真っ先に現れるもの (2012:93)」と説明している。

言葉のおかしみについては、言葉が言い表わすおかしみと言葉が創造するおかしみに区別して、「第一の方は習俗、文学、そしてとりわけ観念連合を異にする一つの新しい社会に移行する場合に、その際立ったところの大部分を失うということはあっても、どうしても必要とあればとにかく一つの国語から他の国語に翻訳することができるものだ。けれども、第二の方は概して翻訳し難いものである。それは文句の構造あるいは語の選択にその全存在を負っている。(2012:98--99)」と説明している。

#### 4. 1. 2 大島 (2006) 文化コンテクストによって異なるユーモアの種類

大島 (2006) では、いくつかの国を文化コンテクストに分類して、そこで必要とされるユーモアの種類を考察している。その中では、「高コンテクスト (high context) は共有する情報が多く人々の同質性が高い状態を指し、低コンテクスト (low context) はその逆、つまり共有する情報が少なく個人個人がバラバラの思想や文化的背景を持っている状態を指す (2006:40)」と指摘し、日本については「人口の九八%が日本人であるという偏りのある日本文化は同質性が高く、高コンテクスト社会 (2006:40)」であるとする。そして、同質性が低く、それほど多くの知識を共有していない低コンテクスト文化圏では、ユーモアが普遍的になるとし、「誰にでもわかる、ほとんどの文化・社会圏で当然と考えられている人間の本質に近いものがユーモアの基礎となる調和部分となり、それから逸脱することによって、低コンテクスト社会のメンバーが理解できるユーモアが作り出されている。この場合の調和部分とは、より人間社会全般に普遍的な、性に関するもの、愚かさ、ずるさやケチに関する知識と情報などが挙げられる。(2006:41--42)」と述べている。そして、落語の笑いの特徴として、「古典落語には、どこの誰にでも理解できるような普遍的なユーモアを持ったものが多く、このような普遍的なユーモアであるからこそ、落語はさまざまな文化背景を持った世界の人々をも笑わせることが可能 (2006:185)」であると主張している。

#### 4. 1. 3 Deneire (1995) 'Humor and foreign language teaching'

Deneire (1995:286)

As we try to look at a possible integration of humor with methodology, some important questions arise; (1) Which kinds of humor can be used in the foreign language classroom? (2) When and how should humor be used in the teaching sequence?

Deneire (1995) では、外国語の授業の中に笑いを取り入れることについて、(1) 外国語の授業でどの種の笑いが使われうるか、(2) 笑いを授業のどの時期に使うべきかの2点について考察している。

Deneire (1995:287)

Sexual humor is quite naturally excluded from the classroom for both psychological and social reasons.

Deneire (1995:288)

Interethnic jokes should thus be excluded from the Foreign Language classroom as they may lead to the formation of stereotypes and seriously undermine teachers' attempts to develop intercultural understanding.

Political humor can be rejected for similar reasons.

Deneire (1995:288)

Finally, some jokes will be rejected within certain cultures because of their cultural inappropriateness.

その中では、笑いを取り入れた授業は上級者向きであることを強調しながら、(1) の結論として、教室において避けるべき笑いは性に関するもの (Sexual humor)、民族に関するもの (Ethnic jokes)、政治に関するもの (Political humor) であるとしている。その理由として、性的な笑いが教室内で不適當であることはいうまでもなく、民族的な笑いや政治的な笑いを教室活動で使うことで、ある民族についてのステレオタイプを作り出したリ、学習者の異文化理解を促進しようとする教師の試みをダメにすると論じている。

Deneire (1995:294)

Thus, the necessary linguistic and cultural information needs to be introduced *before* a joke is presented to the students. Conversely, humor should never be used as technique to acquire new linguistic and world knowledge, but rather as an illustration and reinforcement of acquired (if not assimilated) knowledge. If this sequence is respected, humor will indeed both contribute to a relaxed atmosphere and facilitate

retention.

(2) の結論として、笑いは新しいことばや知識を導入する時には使うべきではなく、すでに導入したものがまだ身についていない時の説明と強化を目的に使うべきであり、そして、もしこの導入の手順を守れば、笑いはリラックスした雰囲気をつくり、教えられた知識を記憶に残す手助けとなると結論づけている。(拙訳 なお、上記英文中の humor、joke については、この論文中にその定義の違いが示されていないため、ここではどちらも笑いと日本語訳した。)

## 4. 2 教室活動

### 4. 2. 1 教室活動の目的

笑いとは、落語の持つ特徴的要素である。その笑いには一般性<sup>50</sup>と個別性がある。笑いの一般性とは、例えば、チャップリンの無声映画を見た鑑賞者がその人種に関係なく笑うような笑いであり、そこには普遍的な人間の共感がある。一方で、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笑いの個別性というものが存在する。また、笑いの個別性の中には同じ言語を持つ人にしか通じない言葉による笑いというものも存在し、これはベルグソンのいう「言葉が創造するおかしみ (2012:98--99)」である。その顕著な例は、地口 (しゃれ、ごろ合わせ) である。こういった言葉による笑いは使用言語により異なり翻訳不可能なので、それを理解するにはことばの説明を要するか、または対象言語について多くの語彙を習得している上級学習者に限られる。

牧野 (2009) は、日本語学習者を対象とした文化教育について、学習者の日本語力がレベルアップするにつれてユーモアを理解する力も必要になると述べている。

日本語教育の現場で、落語を利用し笑いを伴った効果的な教室活動を目指すならば、日本文化の中の落語の笑いというものを学習者に提供しなければならないと考えた。その方法を模索することの手始めに、中級日本語学習者は落語の何を、またどこで笑うのかを観察することを本活動の目的とする。

### 4. 2. 2 教室活動で利用する落語 DVD の選択

#### 4. 2. 2. 1 落語 DVD 選択の条件

落語を聞く時、聞き手は「そろそろ笑いが来そうだ」という予測を立てながら聞いている。(もともと、落語を聞くという行為自体が聞く前から笑うことを期待しているのではあるが。) 笑いの予測とは、いつ立てられるのであろうか。落語家の表情、しぐさ、音声か? 笑いを起こす談話構造とはどのようなものか? という視点で、本章 4.1 「笑いに関

---

<sup>50</sup> 大島 (2006) はこれを普遍性という言葉で説明しているが、筆者は同じことを表していると解釈している。

する先行研究」を参考にして、今回の教室活動で使用する落語 DVD を選択した。その選択の際には、今回の教室活動では中級クラスの学習者が対象のため、その習得語彙数を考えて、個別性の笑いのうちで言葉による笑い、つまり地口（しゃれ、ごろ合わせ）でオチとなる話は避けて、一般性の笑いがオチとなる話を対象とした。そのうえで、以下の 5 点を選択の条件とした。

- ① 使用する落語 DVD に性的な表現などが含まれないもの
- ② 音声の速さや鮮明さの点で聞き取りやすいと判断したもの
- ③ 東京方言がそれほど強くないと判断したもの
- ④ 学習者の集中力が維持しやすいように 20 分以内程度になっているもの
- ⑤ ベルグソンの笑いの分析をもとに、それに適応する談話構造を持つもの

#### 4. 2. 2. 2 ベルグソンの笑いの分析と落語の談話構造からの DVD 選択

教室活動で使用する落語 DVD の選択にあたり、前項 4.2.2.1 の①～④の条件に適応するものとしていくつかの DVD に見当をつけたのであるが、さらに⑤の条件で分析を試みた。本章 4.1.1（ベルグソン 1938）の笑いの法則、特に一般性の笑いの 1 つである「繰返しによる笑い」に焦点をあてて、落語の中に見られる談話構造を考察し、次の 3 つのタイプに分類した。なお、ベルグソンの分析する喜劇中の言葉の滑稽な繰返しから生じる笑いは、大団円に向かうまでに観客との笑いの共感を高める効果を持つと考えられ、それは落語においては、落語家の言うクスグリの効果であり、オチに向かうまでに聞き手との笑いの共感形成を高める場で生じる笑いであると考えられる。

タイプ 1～[ 質問文 + 質問内容にかみ合わない答え ] の繰返し

タイプ 2～[ 質問文 + 予想内 or 予想外の答え ] の繰返し

タイプ 3～フレーズの繰返し

タイプ 1 は談話構造が[ 質問文+質問内容にかみ合わない答え ]の繰返しであり、これはベルグソンの分析例に挙げられた「タルチュフ」の中のオルゴンとドリーヌの会話の構造に相当する。以下にその箇所を引用する。

ベルグソン (2012:72--73)

言葉の滑稽な繰返しの中には、一般に二つの項が相対峙している。ばねのように弛緩する圧搾せられた一つの感情と、その感情を新たに圧搾することに興がる一つの観念と。ドリーヌがオルゴンに向かって彼の妻の病気のことを話すとき、そしてこの男がはっきりなしにタルチュフの健康のことを聞きだそうとして、彼女の言葉を遮るとき、常に出てくる《それでタルチュフは》という問は、我々に跳ね出るばねの極めて鮮や

かな感じを与える。ドリーヌはエルミールの病気の話をその都度持ち出しては、そのばねを押し返すことに興がっているのである。(傍点は原文のまま)

以下は上記の記述に登場する「タルチュフ」の一場面である。

モリエール「タルチュフ」<sup>51</sup>

ドリーヌ 奥様は一昨日、夕方まで熱がおありでした。わけのわからぬ頭痛で……  
オルゴン で、タルチュフは？  
ドリーヌ タルチュフ？ すごくお元気で。まるまると、あぶらぎって、顔色もよく、くちびるはまっ赤で。  
オルゴン そうかい、そうかい！  
ドリーヌ 夕方、奥さまはひどく胸がむかついて、お食事にはなにも手をおつけになりませんでした。それほど頭痛がひどかったんで！  
オルゴン で、タルチュフは？  
ドリーヌ 奥さまを前に置いて、ひとりで夕食を召しあがり、いかにも信心ぶかそうに、しゃこを二羽と、羊の股肉を挽いたのを半分、平らげて……  
オルゴン そうかい、そうかい！  
ドリーヌ 奥さまは、ひと晩じゅう、まんじりともなさいませんでした。お熱で、おやすみになれないんで、明けがたまで看病して差しあげ……  
オルゴン で、タルチュフは？  
ドリーヌ 気持ちよさそうにうとうとして、食卓を離れるとすぐ部屋に引き取って、暖いベッドにもぐりこみ、朝までぐっすりおやすみになりました。  
オルゴン そうかい、そうかい！  
ドリーヌ とうとう、わたくしたちの言うことをきいて、奥さまは悪い血をとってもらい決心をなさいました。それですぐお楽になって……  
オルゴン で、タルチュフは？  
ドリーヌ もうすっかり元気を取り戻し、どんな苦しみにも堪えぬく決意を固め、奥さまがなくなされた血の埋め合わせにと、朝御飯にはぶどう酒を大きなコップに四杯お飲みになりました。  
オルゴン そうかい、そうかい！（傍点は原文のまま）

タイプ1に相当すると思われる落語の例としては「出来心」が挙げられる。落語「出来心」では、貧乏長屋に住む八五郎の家に泥棒が入ったが、貧乏ゆえに何も取られるものなし、しかし、八五郎は家財道具などを盗まれたというそを理由に家賃を踏み倒そうとする。その時の差配さん（長屋の管理人）と八五郎のやりとりに繰返しが多用される。もっ

<sup>51</sup>鈴木力衛訳（1973）『モリエール全集2』 中央公論社 p196-197

とも、「タルチュフ」の場合は、タルチュフの様子を尋ねるオルゴンの質問文が繰り返され、一方の「出来心」では八五郎の応答文に繰返しが見られるので、談話構造が合致するとは言い難く、タイプ1の変形ともいえる。

「出来心」<sup>52</sup>

差配 真似をしなくてもいい……裏はなんだ？

八五郎 裏は行きどまり

差配 この路地のをきいてるんじゃない。布団の裏だよ。

八五郎 差配さんてこのは？

差配 うちのは、丈夫であったかで、寝冷えをしねえように、花色木綿だ。

八五郎 ええ、あっしんとも、丈夫であったかで寝冷えをしねえとこで花色木綿  
……

差配 何をばかなことを言っている

八五郎 裏は花色木綿

差配 おいおい、羽二重の裏へ花色木綿てえのはおかしいな……あとは？

八五郎 あとは、はだかの帯

差配 なんだ、そのはだかの帯てのは？博多か？ほう、いいものを持ってたなあ、博多の帯だな？どんなんだ？

八五郎 ええ、表が唐草模様で、裏が花色木綿

差配 なんだと……唐草の帯なんてあるか、帯に裏なんかあるもんか。帯芯にでも使ったんだろう

八五郎 そうなんで……芯は花色木綿

差配 あと帯は？

このあとの会話には、半纏、蚊帳、刀、箆笥など、盗られたものすべてを「花色木綿」と答える八五郎の発話が続く。

タイプ2は[ 質問文+予想内 or 予想外の答え ]の繰返しという談話構造を持っているものである。これに相当すると思われる落語の例として、「平林」「饅頭こわい」「時そば」「ちりとてちん」の4つ<sup>53</sup>を提示する。「平林」の談話構造は[ 質問文+予想外の答え ]が登場人物ごとに繰り返され、「饅頭こわい」は[ 質問文+予想内 or 予想外の答え ]が登場人物ごとに繰り返される。このように、1つの状況が登場人物ごとに繰り返される構造を、ここでは列挙型とする。「時そば」「ちりとてちん」の談話構造では、話の前半の会

<sup>52</sup> 麻生芳伸編 (2008)『落語百選 夏』 ちくま文庫 p28-31

<sup>53</sup> ここで分析対象とした落語「平林」「饅頭こわい」「時そば」「ちりとてちん」の簡単なあらすじは本章末、参考資料[4-1]を参照のこと。

話のやりとりは[ 質問文+予想内の答え ]、後半では登場人物を変えてその会話のやりとりが同じように繰り返されるが、ここでは[ 質問文+予想外の答え ]という構造となっていて、その反応の違い（予想外の答え）が笑いを誘う構造になっている。つまり、場面設定の繰り返しが状況の対比として提示されている。これをここでは対比型と名付けた。そして、筆者はこれをベルグソンのいうひっくり返し（本章 4.1.1 参照）と解釈するものである。

タイプ3は「フレーズの繰り返し」の談話構造をもっているもので、落語の例として「寿限無」<sup>54</sup>が挙げられる。この話の中では、あのおなじみのフレーズ「じゅげむ、じゅげむ、ごころのすりきれ、かいじやりすいぎよのすいぎょうまつ、うんらいまつ、ふうらいまつ……」が何度も繰り返される。

これらの落語の中から前項 4.2.2.1 の①～⑤に適応し、その中でも談話構造が対比型として際立っており、また、会話の繰り返しが多くあり、質問表現とその答えが一般性の笑いを誘う内容のオチとなっているという理由から、「時そば」（所要時間 12 分 10 秒）<sup>55</sup>と「ちりとてちん」（所要時間 18 分 10 秒）<sup>56</sup>を選択した。

Deneire（1995）は、教室活動で取り入れるべきではない笑いの種類として、民族的なものを挙げている（本章 4.1.3 参照）。ここでは、落語が日本文化を色濃く伝えるものであるという性格上、落語の笑いがそれにあたるかどうかという点が問題になる。しかし、「落語のユーモアは普遍性が高いのであ（大島 2006）」り、また、その中では市井の人々を登場人物とした小さな共同体での話が展開されるので、特に民族性を強調するようなものではなく、日本人に対するステレオタイプを導入することにはならないことを付け加えておきたい。

#### 4. 2. 3 教室活動の概要

期間：2013年10月21日、28日、11月4日（合計210分）

（10/21は30分、10/28、11/4は90分）。

対象者：当大学のフランス人留学生5名（自国の大学で日本語学科に在籍、日本での留学期間2カ月）

当大学のタイ人留学生1名（自国の大学で日本語学科に在籍、日本での留学期間8カ月）

活動前に行った日本の文化に関するアンケート①<sup>57</sup>では、日本留学前に落語を知っていた学生は1人で、残りの5人は知らなかったということであった。知

<sup>54</sup> ここで分析対象とした落語「寿限無」の簡単なあらすじは本章末、参考資料[4-1]を参照のこと。

<sup>55</sup> 落語 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！」NHK PCBE-51650

<sup>56</sup> 落語 DVD「落語がいっぱいその三」TDK TDBT-0064

<sup>57</sup> 本章末、参考資料[4-2]参照

っていたと答えた学生は、自国にてインターネットで見た映画の中の登場人物が落語家であったと回答した。

活動目的：中級レベルの学習者を対象に落語の笑いの場所を観察すること

#### 4. 2. 4 教室活動の手順と内容

##### 4. 2. 4. 1 第1日 (10/21)

- ① 日本の文化に関するアンケート①配布・記入・回収
- ② この活動の目的を学習者に伝える
- ③ 落語の歴史・基礎知識をプリントで説明
- ④ 次回の「時そば」DVD 視聴にそなえ、「時そば」のあらすじ、DVD 中で使われる用語、表現、文型など一覧表を配布し、目を通してくることを指示

##### 4. 2. 4. 2 第2日 (10/28)

- ① 「時そば」のあらすじや江戸時代の数の数え方など、鑑賞に必要な知識の導入
- ② 「時そば」用語、表現、文型など一覧表の解説、わからないことは質問を受ける
- ③ 「時そば」DVD (1回目) 鑑賞 (所要時間 12分 10秒)
- ④ 教師は、「学習者はDVD 鑑賞の間にどの場所で笑ったか」を観察し、スクリプトに笑いの生じた場所をチェックする
- ⑤ 教師は、DVD (2回目) を見せながら、学習者の笑いが生じた場所で止めて、笑った理由を質問する
- ⑥ 鑑賞後に、「時そば」の解説、「時そば」スクリプト<sup>58</sup>配布
- ⑦ 次回の「ちりとてちん」DVD 視聴に備え、「ちりとてちん」のあらすじ、DVD 中で使われる用語、表現、文型など一覧表を配布し、目を通してくることを指示

##### 4. 2. 4. 3 第3日 (11/4)

- ① 「ちりとてちん」のあらすじや登場人物の説明など、鑑賞に必要な知識の導入
- ② 「ちりとてちん」用語、表現、文型など一覧表の解説、わからないことは質問を受ける。
- ③ 「ちりとてちん」DVD (1回目) 鑑賞 (所要時間 18分 10秒)
- ④ 教師は、「学習者はDVD 鑑賞の間にどの場所で笑ったか」を観察し、スクリプトに笑いの生じた場所をチェックする。
- ⑤ 教師は、DVD (2回目) を見せながら、学習者の笑いが生じた場所で止めて、笑った理由を質問する
- ⑥ 鑑賞後に、「ちりとてちん」の解説、「ちりとてちん」スクリプト<sup>59</sup>配布
- ⑦ 活動後のアンケート②配布、記入、回収

---

<sup>58</sup> 第2章末、参考資料[2-2]参照

<sup>59</sup> 本章末、参考資料[4-4]参照

#### 4. 2. 5 フィードバック<sup>60</sup>

##### 4. 2. 5. 1 学習者の笑いが生じた場面の分析 — 「時そば」の場合

DVD 視聴中に学習者の笑いが生じた場面は 16 カ所であった。以下の表 4-1 は、笑いが生じた場面（16 カ所）での笑いの理由をインタビューして記したものである。

表 4-1 「時そば」視聴で笑いの生じた場面と学習者の笑いの理由  
(表中の番号①～⑫は、話の進行に沿って時間軸でつけた。)

	笑いの生じた場面	学習者インタビュー
前半・男 A	①男 A がそばを食べるシーン	しぐさがおもしろい
	②男 A がそばを食べるシーン	そばを食べる音
	③男 A がそばを食べるシーン	美味しそうなそばだと想像できるから
後半・男 B の場面	④そば屋の登場	そば屋の屋台をかつぐしぐさ
	⑤男 B のそばができるのを待っているシーン	でき上がるのを待ち遠しそうにしている様子
	⑥男 B のそばができるのを待っているシーン	そばができ上がるのが遅いことがおもしろい
	⑦男 B が割り箸でなく割ってある箸をほめるシーン	ほめるときのしぐさ
	⑧男 B の箸が汚いシーン 「俺の前、だれか食ってきやしねえか。そんなことありませんって、おめえ、ねぎがぶら下がってんだよ。拭いちゃ、わかりやしねえんだよな。」	箸が汚いことを発見したときの男 B の様子やその時の一連の発話の内容
	⑨男 B の箸が汚いシーン	男 B のしぐさや表情
	⑩男 B がそばを食べてすぐに吐き出したシーン	男 B のしぐさ
	⑪男 B がそばを食べた後すぐに吐き出す音	男 B のそばを吐き出す音声
	⑫男 B がそばを食べたあとのセリフ 「太かったねえ、うどんじゃねえの？ そば？」	この発話で、うどんとそばのギャップがわかった

<sup>60</sup>本活動に参加した学習者は、活動中に行ったアンケート・インタビュー等の内容を論文等で発表することを、口頭により承認している。(2013 年 10 月時点)

⑬男 B のセリフ 「こういう太いそばのほうが腰がしっかりしてんだよ。」	男 B が、細いそばでなくうどんみたいな太いそばがいいと言ったこと
⑭男 B のセリフ 「(麩が) とけてなくなっちゃった。」	男 B の表情
⑮男 B のセリフ「まずいな。」	男 B の表情とそばが美味しくないこと
⑯男 B のセリフ「待ってました。」	男 B の変な声

上記から、「時そば」では、落語家のしぐさや音声により生じる笑いが多いことが分かる(表 4-1 中①②④⑤⑦⑨⑩⑪⑭⑯ 10/16 カ所)。この話のオチは、江戸時代の時間の数え方などをよく理解していないとすぐにそのおかしみがわからないオチなので、話の内容よりも落語家のしぐさや音調から生じる笑いが多かったということであるが、もっとも「時そば」という落語はしぐさで笑わせる落語として有名なので、この結果は当然である。

それ以外は、学習者が登場人物の状況や発話の意味を理解した上で笑った場面である(表 4-1 中③⑥⑧⑫⑬⑮ 6/16 カ所)。特に、⑥ではそばの出来上がりが遅くて待たされている男 B の状況を笑い、⑧では箸が汚いことを発見した後のセリフの内容と「箸がきたなくても拭いたらわからない」と言って食べ続ける男 B の状況を笑い、⑮では「まずいそば」を食べる男 B の状況を笑うのであるが、これらからは、学習者が男 B の間抜けぶりを理解して傍観者として笑っていることが分かる。また、⑥⑫⑬の笑いは、前半部分の男 A と後半部分の男 B との状況場面の対比を理解した上で生じた笑いである。この状況場面の対比によるおかしみの理解は、所要時間が 12 分 10 秒の「時そば」の前半(男 A の場面)は 6 分 30 秒、後半(男 B の場面)は 5 分 40 秒と後半部分が短いにもかかわらず、後半部分に笑いの場面が多かったことから推測することができる。

活動後に実施したアンケート②<sup>61</sup>(回答者 5 人)では、「〈時そば〉のどこがおもしろいか」という質問に、落語家の表情やしぐさという回答が 4 人、「男 B が払いすぎた」というオチを理解してそれがおもしろかったという回答が 2 人、顔の表情やしぐさはおもしろいが話があまりわからなかったという回答が 1 人であった。オチがおもしろいと回答した学習者の 1 人が「授業中、日本文化について新しいことを学んだ。落語について全然知らなかった。面白かった。初めて落語を見た。難しかったけど、時そばの落ちを分かった。うれしかった。落語の日本語が難しい。落語家の *gesture* はとても面白かった。新しい言葉を学んだ。」という感想を寄せた。落語の日本語が難しいという感想からは、今後はさらに用語の説明に時間を使うなど、今回の授業構成の問題点がみえた。しかし、学習者は言葉が難しいとしながらもオチを理解すると嬉しいと感じることが分かった。これにより、大いに学習の動機付けや意欲を引き出す指導ができると思われる。

<sup>61</sup> 本章末、参考資料[4-3]参照

#### 4. 2. 5. 2 学習者の笑いが生じた場面の分析 — 「ちりとてちん」の場合

DVD 視聴中に学習者の笑いが生じた場面は 24 カ所であった。学習者に笑った理由をインタビューしたところ、落語家のしぐさ、表情、声調という回答の他に、発話が意味する内容という回答を得た。以下の表 4-2 は、笑いが生じた場面（24 カ所）の中で、学習者が発話の内容を理解して笑いが生じた場面（14 カ所）を取り出し、その笑いの理由を記したものである。

表 4-2 「ちりとてちん」視聴で笑いの生じた場面と学習者の笑いの理由  
(表中の番号①～⑭は、話の進行に沿って時間軸でつけた。)

	笑いの生じた場面	学習者インタビュー
前半・金さんの場面	①金さん 「ああ、どうも、こんにちは。」	金さんのしぐさと言い方で金さんの性格（お世辞が上手な人）がわかった
	② 金さん「おととととと…うまい。」 ご隠居 「あなたまだ飲んでないじゃないですか。」	金さんが飲む前に「うまい」と言ったこと
	③ 金さん「この魚、目も鼻もない。」	刺身についての発話
	④ 金さん 「(食べるしぐさ) うまいね、これね。」 ご隠居「なに言ってるのかわかりませんよ、あなた。」	二人のやりとり
	⑤ 金さん 「あたくしですね、お米のおまんまがあるってことは話にうかがってますけどね。」	(学習者は笑った理由をよくわからないと回答した)
後半・六さんの場面	⑥六さん「どうせ、本物じゃねえでしょ」	「どうせ、本物じゃない」と言ったこと
	⑦六さん 「まあ、これならまあまあですかね。」	おいしい酒を「まあまあ」と言ったこと
	⑧六さん「ああ、ああ、あのね。」	六さんが知ったかぶりをしたこと
	⑨ご隠居から雇用人のキヨへのセリフ 「なんにも言わなくていいから。」	ご隠居が六さんをだまそうとしていることがわかった
	⑩六さん「あっ、そう、これね、なんか赤くてトロツとした水気の」	六さんが知ったかぶりをしたこと
	⑪ご隠居 「うちはだれも食べないんですからね。」	ご隠居が「(ちりとてちん…本当は腐った豆腐を) だれも食べない」と言ったこと

⑫六さん「でしょう。そうなんですよ。あれはにおいで食うもんですからね。」	だまされていることを知らずに知ったかぶりをする六さんがおもしろい
⑬六さん「で、これをですよ、端のほうから流し込むように……」	ちりとてちんを苦しそうに食べる六さんがおもしろい
⑭六さん 「ヒイヒイ……ヒイヒイ……ああ……うまかった。」	六さんがちりとてちんを「うまかった」と言ったこと

上記から、「ちりとてちん」では、落語家のしぐさや音声により生じる笑いに加えて、話の内容を理解して会話のやりとりをおかしがることが多かったことが観察できた(14/24カ所)。

表 4-2 中⑤の金さんのセリフに表れる「あたくしですね、〇〇があるってことは話にうかがってますけどね」は〇〇の部分に、灘の生一本、鯛のおさしみ、鰻のかばやき、お米のおまんまが言い換えられて、この話の中で4回繰り返される。学習者がこのセリフの4度目で笑ったということはセリフの内容や音声よりもその繰り返しによって生じた笑いであると思われる、これはベルグソンのいう「言葉の繰り返しによる笑い(2012:87)」であると分析する。また、表 4-2 中⑨⑩⑫⑬⑭では、学習者がご隠居の立場になって六さんを笑うといった登場人物との笑いの共感も観察された。特に、⑬⑭では学習者の大きな笑いが観察された。これらのことから、学習者が「ちりとてちん」のこぼを理解しながら内容を理解し鑑賞できたということが分かる。さらに、「ちりとてちん」の所要時間は18分10秒で、前半部分(金さんの場面)と後半部分(六さんの場面)はどちらも約9分ずつであるが、後半部分の笑いのほうが多いことから前半部分と後半部分の状況場面の対比によるおかしみも理解していると思われる。

活動後に実施したアンケート⑥<sup>62</sup>では、「〈ちりとてちん〉のどこがおもしろいか」という質問に、落語家の表情、しぐさ、話し方という回答(3人)の他に、六さんがおもしろい(2人)、ご隠居がおもしろい(1人)という回答があった。また、最後がおもしろい“ちょうどとうふのくさった…”(1人)という回答もあり、この学習者は落語のオチの構造を理解している可能性をうかがわせた。

#### 4. 3 第4章のまとめ

落語を使った本教室活動では、本章 4.1.3 で Deneire (1995) が述べているように、確かにリラックスした雰囲気をつくることができた。そして、学習者が日本文化のひとつである落語の笑いを理解しながら、それを日本語および日本文化の習得に活かすことができると分かった。

Deneire (1995:294) は、笑いを使った授業は上級者向きであると主張しているが、落

<sup>62</sup> 本章末、参考資料[4-3]参照

語の笑いの種類を選べば、中級クラスの学習者も対象とすることができる。また、Deneire (1995:294) は、笑いはすでに導入したものがまだ身につけていない時の説明と強化を目的に使うべきであると主張するが、新しいことばや知識を導入するときに使うことの可能性も否定できないように思われる。落語はストーリーがあるので、その中で使われる文型や慣用表現、敬語表現などをストーリーの状況とあわせて理解しやすく、活動後のアンケートでも、「新しい言葉や敬語の勉強になる」という感想があった。「既習項目の説明と強化」(Deneire1995:294) という点において、ここで使用した落語 DVD は所要時間が短いので、視聴の繰り返しも学習者の負担とはならないと思われる。また、発展的な活動として何度か繰り返し視聴することで、日本語音声のリズムやスピード、間に慣れる練習や身振りを伴った口頭表現の理解促進もできる。スクリプトにおいても同様に、そのストーリーの内容やオチを理解しようと読み直すことが、知識を記憶に残す手助けとなりうると考えられる。

#### 第4章の参考文献

- 大島希巳江 (2006) 『日本の笑いと世界のユーモア—異文化コミュニケーションの観点から』 世界思想社
- ベルグソン (2012) 『笑い』 第81刷. 岩波文庫
- 牧野成一 (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 p.5-27 第二言語習得研究会
- Deneire, Marc. (1995) “Humor and foreign language teaching”, *HUMOR 8-3: International Journal of Humor Research, 8-3*, pp.285-298. MOUTON DE GRUYTER

#### 第4章で使用した書籍・DVD

- 麻生芳伸編 (2008) 『落語百選 夏』 「出来心」 ちくま文庫
- 鈴木力衛訳 (1973) 『モリエール全集2』 「タルチュフ」 中央公論社
- 落語 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！」  
NHK 2007 PCBE-51650
- 落語 DVD 「落語がいっぱい その三」 TDK TDBT-0064

## 第4章の参考資料

参考資料[4-1 本章 4.2.2.2 で分析を試みた落語5題のあらすじ]

### 1. 「平林」のあらすじ

奉公人の定吉が店の主人に、平林さんの家に主人からの手紙を届けるようにと頼まれた。しかし定吉は無筆のため、宛名の「平林」が読めない。そこで、道中出会う人たちに「平林」の読み方を尋ねながら歩く（ここに列挙型繰返しの談話構造が見られる）。すると、出会う人それぞれが違う読み方を定吉に教えるという話。

### 2. 「饅頭こわい」のあらすじ

話の前半部では、町内のおかみさんたちが集まって、みんなで「こわいもの」についておしゃべりをしている（ここに列挙型繰返しの談話構造が見られる）。すると、そこへやって来たお熊さん、みんながこわいものは蛇だ、蟻だといっている中で、お熊さんは「饅頭がこわい」と言った。後半部では、いつも強がっているお熊さんをこらしめようと、みんなでたくさんの饅頭を用意してお熊さんに差し出す。さて、お熊さんは、怖がるふりをしながら大喜びで饅頭を平らげる。あっけにとられたおかみさんの1人がお熊さんに「ほんとうは何がこわい？」と尋ねると、お熊さんの答えは「今度は熱いお茶がこわい」とオチる話。

### 3. 「時そば」のあらすじ

話の前半部では、男Aが屋台のそば屋に対してお世辞を使い、そばの勘定を上手にごまかし1文得をした。後半部では、その様子を見ていた男Bが自分も同じ手口で得をしようと、翌晩にそば屋を相手に会話も男Aと同じように進めようとするが、うまくいかず、またそばの支払いも失敗、得するどころか損をしてしまう（ここに対比型繰返しの談話構造が見られる）という話。

### 4. 「ちりとてちん」のあらすじ

話の前半部では、ご隠居の家で、お世辞の上手な金さんにご隠居がごちそうを食べる。後半部では、また同じように今度はご隠居と知ったかぶりの六さんが食事をする。ご隠居の会話の進め方は両者に対して同じであるが、その反応は両者で異なる（ここに対比型繰返しの談話構造が見られる）。さらにご隠居は知ったかぶりの六さんに対して、珍味「ちりとてちん」として腐った豆腐を出す。それを食べた六さんにご隠居が「どんな味？」と尋ねると、六さんの答えは「ちょうど豆腐の腐ったような味」とオチる話。

### 5. 「寿限無」のあらすじ

待望の男の子が生まれた父親は、子どもに縁起のいい名前をつけようとして、お寺の和

尚さんのところへ相談に行った。和尚さんからいろいろと教えてもらっためでたい言葉をすべて並べて子どもの名前にした。その名前が「寿限無、寿限無、五劫のすりきれ、海砂利水魚の……」ととても長い。子どもはすくすく育って腕白盛り。ある日のこと、近所の子どもとけんかをして……。

話の中では「寿限無、寿限無、……」という子どもの名前が何度も繰り返される。落語の中で最もポピュラーな話。



参考資料[4-3 教室活動で実施したアンケート②]

アンケート②

なまえ  
名前 ( )

1. 落語<sup>らくご</sup>について知<sup>し</sup>っていること<sup>か</sup>を書いてください。

2. 「時<sup>とき</sup>そば」のど<sup>ん</sup>なところ<sup>か</sup>がおもしろい<sup>おも</sup>いと思いますか。

3. 「ちりとてちん」のど<sup>ん</sup>なところ<sup>か</sup>がおもしろい<sup>おも</sup>いと思いますか。

4. ほ<sup>か</sup>の落語<sup>らくご</sup>を聞<sup>き</sup>いてみたい<sup>おも</sup>いと思いますか。

5. この授<sup>じゅぎょう</sup>業<sup>かんそう</sup>の感<sup>か</sup>想<sup>か</sup>を書いてください。

《 ちりとてちん スクリプト 》

え一、世辞愛嬌なんてことをよく申します。やはり、この、ねえ、人と人をつなぐのには、何かこう、愛嬌がなくてはいけないようですねえ。なんか、仏頂面しててね、なんか、ほれ、けんか売ってんのか、なんていうのはね、あまりよろしくないようで、といて、これも度が過ぎてしまうとこれもダメなんですねえ。なんか、見え見えのお世辞というものも、これもよくないようで、なんでも、この、程というのが大事なようですけれども。

旦那 : さあ、困ったな。ええ、こういうことがあるからね、いや、来ちまったものはしょうがないよ、返すわけにはいかないよ。食べるたって、おまえと二人きりだろ。とても食べきれやしないよ。なにが？ だれかに手伝って食べてもらったらいいでしょう？ ああ、それもそうだな。じゃあね、お向こうの金さん、呼んで来な。あの人はもう、大変お世辞の上手な方でな、こっちが聞いていようが、ああ、あの人は世辞を言ってるなと思いつつながらもね、つついその気になっちゃう。まあ、いい人だ。ねえ、これだけの料理だからさ、ちょっとお願いしたいことがあるって言ってね、呼んで来ておくれ。

旦那 : すまないね。うん、どうしたい？ おお、すぐ来るって、そう言った？ ああ、そうかい。ありがとうよ。おお、来た様子だな。ああ、金さん、どうぞこっちに上がってください。

金 : ああ、どうも、こんにち。いや、もう、うかがわなくちゃいけない、いけないと思っておりましたけれど、貧乏暇なしというやつでございましてね、このごろちっともお目にかかりませんが、あいかわらずご壮健でなによりでございませう。

旦那 : あなたね、ちっともお目にかからないことはないですよ。今朝、朝湯で一緒ですからね。

金 : あっ、朝湯でね、お会いしておりました。そうでした。朝湯からこっちはずっとお変わりなくて。

旦那 : 変なあいさつしてますね、この人もね。いや、今日、あなたをお呼びしたのは他でもないんですよ。あなたにね、お願いしたいことがございましてね。

金 : なんでございませう？

旦那 : 実はですね、今日、うちでもって、暮の会をね、開く予定だったんですよ。そこ

で知った連中が大勢集まるわけだったんですが、まあ、たいしたこともできないんですけど、料理をあつらえた。ところが急にね、暮の会が、都合が、ええ、もうダメになりましてね、ねえ、この、来られなくなっちゃって、みんなね、で、料理だけは、これ、来ちゃったんですよ。ええ、でね、この料理返すわけにはいきません。食べるって言ったって、うちはキヨと二人きり、とても食べきれはしません。ええ、ましてや、この陽気ですからね、取っておくってことはできませんから、よろしかったらね、その料理を手伝って食べていただきたいなと思って、それでわざわざ、こうしてお呼び立てしたんですが、どうですか。今、金さん、おなかのほうは？

金 : えっ、お料理を？ ちょうだい……まあ、ありがとうございます。ええ、実はです、あたくしね、ちょうどおなかがすいておりまして、何かいただけたらと思っていたところですからね、是非ともちょうだいいたします。

旦那 : ああ、それはちょうどよかったね。ああ、あのね、キヨや、あの、金さんに膳をひとつ、運んできなさいよ。それから、おまえさん、お酒のほうはどうだったかな。いけるクチかい？ 今日はね、いい酒がありますからね、灘の生一本、これをひとつやっつて。

金 : えっ、灘？ あの灘ですか？ あたくしです、灘の生一本があるってのは話にうかがってますけど、まだちょうだいしたことがない。

旦那 : まあ、まあ、どうぞ召し上がって。

金 : ああ、そうですか。ああ、どうもね、コップでいいですからコップでね。かえって猪口なんかより、このコップのほう量がわかっていいですからね、ああ、どうも、キヨさん、先程はありがとうございます。何ですか、そんな形をしてお酌して下さるんですか？ まあ、申しわけないな。あなたみたいなきれいな方にお酌していただくとバチが当たりますよ、本当にもう。ああ、いただきます、おとととととと……うまい。

旦那 : あなた、まだ飲んでないじゃないですか？

金 : 飲まなくてわかるんです。おいしいお酒っていうのはね、色からして違います。コクがあって、盛り上がってますから、口からお迎えにいかなくちゃ。……（飲むしぐさ）おいしい。これはおいしいお酒ですよ。口に入れたらカーッと広がって、辛口ですね、これ、いけますね。うん、うん、何でございませうか、はい、お膳を運んでいただきまして。これが何ですか、これが鯛のおさしみ、これがですか。あたくしです、鯛のおさしみがあるってことは話にうかがってますけどもね、まだちょうだいしたことがない。

旦那 : どうぞ、どうぞ、それを肴に召し上がって。

金 : ああ、そうですか。ええ、ああ、これをね、一緒につける、ああ、そうですか。へえ、はっはっはっ、きれいですね、これは。これ、何でできてるんでしょうね。

旦那 : いや、あなた、それはおさかな。  
金 : そうですよ、<sup>めづら</sup>珍しいね、この<sup>さかな</sup>魚、目も鼻もない。  
旦那 : おさしみですから。  
金 : ええ、わかっておりますよ、ええ、ちょうだいいたします。……(食べるしぐさ)  
うん、うまい。……(わさびが目にしみるしぐさ) どうもね、<sup>にんげん</sup>人間なんてバカな  
もので、わさびにくれて、<sup>なが</sup>なみだなんか流しましてね、うん、うん、うん、でも  
ね、こういうおいしい<sup>りょうり</sup>料理をいただいておりますでしょう、あと、うちへ<sup>かえ</sup>帰りまし  
て<sup>いも</sup>芋ばかり食べてたって<sup>だいじょうぶ</sup>大丈夫です。ほんとにもう、ああ、何ですか。こっちも  
あります、これ、何ですか、おかず、これが<sup>うなぎ</sup>鰻のかば焼き、これがですか。あたくし  
です、<sup>うなぎ</sup>鰻のかば焼きがあるってことは<sup>はなし</sup>話にうかがっておりますけどね、  
まだちょうだいしたことが。  
旦那 : どうぞ<sup>め</sup>召し<sup>あ</sup>上がって。  
金 : <sup>うなぎ</sup>鰻って、旦那、あれですよ、ヌルヌルヌルヌル、こんな<sup>およ</sup>泳いでいる、あれがこ  
んなになっちゃう、ああ、そうですか、ええ、いかなるものですかね、いただい  
てよろしいですか、ええ、これがね……(食べるしぐさ) これはおいしい。口に  
入れたら、<sup>と</sup>トロンと溶けましてね、<sup>うなぎ</sup>鰻、これは<sup>び</sup>美味ですね、なんともいえません、  
これは、ああ、……(食べるしぐさ) うまいね、これね。(食べるしぐさ)  
旦那 : なに言ってるのかわかりませんよ、あなた。食べるとかしゃべるとか、かたつぽ  
つけてください。でも、いや、うれしいよ。そうやって<sup>よろこ</sup>喜んで食べていただけると  
呼んだ<sup>あ</sup>甲斐がありますよ。あたしもおつきあいしよう。おい、キヨや、あたし  
にもね、あのね、<sup>ばん</sup>膳を持ってきておくれ。ああ、それから、お<sup>さけ</sup>酒だよ。あたしは  
<sup>の</sup>飲むってほどじゃない。チビチビなめるほうだからさ、<sup>か</sup>爛をして持ってきておくれ  
よ。あつ、それからね、お<sup>とうふ</sup>豆腐があつたらもらいたい。豆腐は酒の<sup>どく</sup>毒を<sup>す</sup>吸い取  
るなんてことを言って、あれがあるといいんだ。えっ、なにが？ 買いに行っ  
てきます？ おお、いいよ、いいよ、わざわざ行くことはないよ。あればもらおう  
って、それだけのことだ。ええ？ ございました？ なにが？ 豆腐が？ こない  
だ<sup>か</sup>買ってとつといたのがありました？ おい、ちょっと<sup>ま</sup>待って、こないだ買っ  
てとつといたのって、おまえ、こないだって、あれ食べたのは<sup>は</sup>二十日以上<sup>か</sup>前だよ。  
おい、ねずみいらずの<sup>す</sup>隅っこに<sup>わす</sup>忘れてとっておきました？ おいおい、だめだな、  
そこにそんなことをして、えっ、いや、もうもう、どうせ<sup>す</sup>捨てるのはわかるけど、  
ちょっとどんなになったか見たいから、こっちへ持ってきてみな。うん、はい、  
はい、はい、いいよ、ここへ<sup>お</sup>置いてみな。……うわあ、すごいね、これは、ええ、  
ああ、におうね、<sup>きいろ</sup>黄色く毛が生えちゃってるよ、これ。ああ、ああ、ああ、だめ  
だよ、<sup>だいどころ</sup>台所のこと、おまえさんにまかせてあるんだから、こういうことしてもつ  
たいない。捨<sup>す</sup>てなさい、しょうがないな。…… あつ、おい、キヨ、ちょっと<sup>ま</sup>待  
った。それ、捨<sup>す</sup>てるんじゃない、捨<sup>す</sup>てるんじゃない。あのね、<sup>だいどころ</sup>台所にとうがらし

の粉があったな。うん、なんか、こんななって入ってるのに。そうそう、それだ。うん、それとね、あの、いいから、今の。もう一回、その、持ってきたな、その豆腐を、ここへ置いてみな、とうがらし、そうだ、そうだ、これな、ああ、すごいね、これ。…… ごめんなさいね。へんなにおいさせちゃってね。これ、別にあなたに食べさせようってわけじゃないですからね。今、この腐った豆腐にね、赤いとうがらしの粉をかけたでしょ。ね、豆腐の形を崩すんですよ、え、すると、ほら、なんだか知らないけれど、赤くドロドロしたものができ上がるでしょ、おいおい、なにかね、入れ物がほしいんだが、うん、空きビンとはあるかい？ 塩辛のビンがある？ レッテルがはがれてる？ ああ、それがいいね、これをね、その中に入れて、で、余ったのは捨ててかまわないからね、もう一度、つかいに行ってもらいたい。今度はね、六さん、呼んでおいで。あつ、なんか言うことはないよ、あたしが呼んでいるからってね、うん、すぐ来てもらうように。すまないね。実はですね、この先におもしろい男がいるんですよ、六さんって行ってね。あなたはね、大変にお世辞の上手な方、いやいや本当ですよ。六さんって方はね、世辞なんて、これっばかりも言えない。なにか物を食べさせるでしょ、ああ、おいしかったな、うまかったなってことを決して言わない、でね、なんでも知ったかぶりをしますよ、どうもこれが悪い癖でね、なんかあった時には、この悪い癖を直してやりたいなと、こう思ってたんですよ。今ね、あなたに喜劇を一幕、ごらんにいれますからね。で、この座敷にいとなんですから、となりに移っていただいて、あのう、ね、のぞいててもかまいませんから、笑ったりなんかしちゃダメですからね、こっちの、あの、仕事やりづらくなりますからね、ええ、またドンドンドンね、あの、なんですよ、お酒ありますから、召し上がってください。

金 : もう、旦那、あたくしは一合じょう、もうほんとにこれで、これでいっぱい。

旦那 : また、そんな、遠慮して。遠慮じゃない？ あんまりお飲みにならない？ あつ、そうでしたか。あつ、じゃあ、まだまだおかずが残ってるんですから、どうぞ5膳召し上がってください。

金 : えっ、5膳？ お米の？ おまんまでですか？ あたくしですね、お米のおまんまがあるってことは話にうかがってますけどね、まだちょうだいしたことがない。

旦那 : あなたには負けました。ありがとうございます。もう膳ごと持って、となりへ行ってください。はい、すみませんね、あきますか？ 大丈夫ですか？ ああ、そうですね、はいはい、大丈夫？

旦那 : えっ、どうした？ ああ、一緒に来た。ああ、そうかい、そうかい。上がってくれ、上がってくれ。いや、すまないね。六さんね、急にお呼び立てして。

- 六 : どうも、こんにちは。えっ、なんですか？ おキヨさんが来ましてね、<sup>きゅう</sup>急な<sup>ようじ</sup>用事だあってんで、すっとなでできましたがね、なにか、<sup>よう</sup>用ですかね。
- 旦那 : <sup>もう</sup>申しわけなかった。実は、これこれこういうわけだ。ね、おまえさんにその<sup>りょうり</sup>料理を一緒に<sup>いっしょ</sup>食べてもらいたいと思っ<sup>おも</sup>て呼んだんだがね。
- 六 : ああ、そうですか。今、めし食ったばかりでね、<sup>はら</sup>腹くちいいんですがね。
- 旦那 : ああ、それは<sup>わる</sup>悪かったね。いや、せつかな<sup>りょうり</sup>料理だよ、是非おまえさんに食べてもらいたいと思っ<sup>おも</sup>て呼んだんだがね。
- 六 : あっ、そうなんですか。いや、それはね、<sup>つ</sup>詰めて<sup>つ</sup>話まらねえってことはねえんでね、お<sup>こま</sup>困りでしたら<sup>た</sup>食べましょう。
- 旦那 : ああ、そうしてくれるとこっちは<sup>たす</sup>助かるんだけど、でも<sup>むり</sup>無理に<sup>さけ</sup>食べないほうがいいだろう。なあ、<sup>むり</sup>無理に<sup>いた</sup>食べるとおなかでも<sup>いた</sup>痛くする。
- 六 : はら<sup>いた</sup>痛くする。そんなことはねえんですよ、もう<sup>きも</sup>胆さえよければね、いくら<sup>つ</sup>詰め込んでも<sup>へいき</sup>平気なもんですよ。あっ、とりあえず、そのお<sup>く</sup>か<sup>ず</sup>つてのを見ましよう。見て、あっしが<sup>く</sup>食うかどうか、決め……
- 旦那 : そんな<sup>へん</sup>変なこと言わないで、ちゃんとこっちへ<sup>ぜん</sup>膳を<sup>はこ</sup>運ぶから。おいおい、キヨや、あのね、六さんにひとつね、<sup>ぜん</sup>膳を<sup>はこ</sup>運んで。あっ、それから、おまえさんね、お酒のほうはいける<sup>きょう</sup>クチだったね、今日は<sup>じまん</sup>自慢の<sup>さけ</sup>酒がありますよ、<sup>なだ</sup>灘の<sup>まいっぼん</sup>生一本、これひとつやっ<sup>く</sup>とくれ。
- 六 : ああ、どうせ<sup>ほんもの</sup>本物じゃねえでしょ。
- 旦那 : いやいや、<sup>ほんもの</sup>本物ですよ。
- 六 : もう、<sup>われわれ</sup>我々の<sup>て</sup>手に入る<sup>はい</sup>時分には<sup>みず</sup>水で<sup>わ</sup>割ってありますよ。なんだかこれね、水っぽい酒だなあ、なんてこと言いながら<sup>せつ</sup>飲むことありますけれどもね、この<sup>せつ</sup>節ね、酒っぽい水と<sup>まちが</sup>言っ<sup>ちが</sup>って間違いねえんですよ。
- 旦那 : まあ、飲んでから、それ言っ<sup>ちが</sup>ておくれ。
- 六 : ああ、そうですか。ああ、コップでいいですよ、コップでね。ちよいとでいいですから、ちよいとでね、<sup>へん</sup>変なもので<sup>こま</sup>飲めねえと<sup>こま</sup>困るから、ええ、ええ、もうこれで……（<sup>く</sup>飲むしぐさ）まあ、これならまあまあですかね。
- 旦那 : あっ、そうかい。もうそれでよかったら、いっくらでもやっ<sup>ちが</sup>ておくれ。あっ、<sup>ぜん</sup>膳が<sup>はこ</sup>運ばれてきたよ。<sup>たい</sup>鯛のおさしみ、これをひとつ<sup>さかな</sup>肴にやっ<sup>ちが</sup>ておくれ。
- 六 : ああ、腐<sup>くさ</sup>っても<sup>たい</sup>鯛<sup>くさ</sup>ってやつですよ。鯛か<sup>じょうとう</sup>ヒラメだあって、その、なんか<sup>じょうとう</sup>上等だっ<sup>ちが</sup>て言われてますがね、やっ<sup>ちが</sup>ぱりさし<sup>いちばん</sup>みは<sup>ほん</sup>マグロが<sup>いちばん</sup>一番ですよ。ええ、<sup>ほん</sup>本<sup>さかな</sup>わさでもってね、<sup>ちゆう</sup>中<sup>く</sup>トロの<sup>く</sup>ところかなんか<sup>ほか</sup>食っ<sup>さかな</sup>てごらん<sup>さかな</sup>なさいよ、<sup>ほか</sup>他の<sup>さかな</sup>魚はちよいと<sup>て</sup>手が出ませんね。
- 旦那 : おっ、そうかい。じゃ、<sup>うなぎ</sup>鰻<sup>や</sup>のかば<sup>あ</sup>焼き、これだつたらおまえさんの<sup>あ</sup>口に<sup>あ</sup>合うな。
- 六 : あっ、<sup>ようしよく</sup>養殖<sup>じんこうき</sup>ウナギね、ええ、よく<sup>じんこうき</sup>人工的にね、あの、行く<sup>しぜん</sup>とえさなんか<sup>しぜん</sup>あげてやっ<sup>ちが</sup>てますよ。あんなものはよくねえですよ。もともと<sup>しぜん</sup>自然なものですから、これ

はね、自然でとれるのが一番うめえんですよ。ええ、それをね、ブクブク太らせちゃってね、それ、うまくもなんともねえですよ。あっしはね、こんなもの食うぐらいだったらね、山行ってヘビ食いますよ。

旦那 : おどろいたね、これは。ええ、あいかわらずだな、言うことは。いやあ、でも悪かったなあ、おまえさん来てもらってさ、口に合うものがなくて、いや、おまえさん、食通だ、そりゃ、あたしだってわかってるよ。ねえ、こんなこと言っちゃわるいが口はおごってるほうだと思っからね、そうか、おまえさん、あつ、そうだ、食通って言えばね、食通のおまえさんにね、うちにいいものがあるんだよ。あつ、いただいたもんだけど、あれ、どここのもんだって言ったかな、あれは。あつ、台湾、台湾名物でね、名前がね、ちりとてちん、知ってるかい、おまえさん、台湾名物、ちりとてちん。

六 : 台湾？ ちりとてちん？ ああ、ああ、あのね、ちりとてちん、あつし、よく知ってますよ。

旦那 : うち、いただいたんだけどね、あれ、においがツンときついたら、あれであたしは食べられない。

六 : でしょう。そうなんですよ。あれはにおいで食うもんですからね。

旦那 : そうかね。うちはもらったんだ。キヨもわたしも食べられない。だが、貴重なものだ、高価なものだっていうから捨てられない、とってある、あつ、おまえさん、やったことがある？ 今、ここに持ってくるから。おい、キヨ、さっきの、うん、なんにも言わなくていいから、はいはい、もう黙って、下がって、はいはい、もうもういいから、うん。……ええ、これですけどもね。

六 : あつ、そう、これね、これ、なんか赤くトロツとした水気の。あつ、これですよ、これ、よくこれ手に入りましたね。ええ、これ、貴重なものですよ、旦那。台湾に行ったらこれ食べないと、台湾へ行った甲斐がないってくらいのもんですから。これ、貴重ですよ、ええ。向こうへ行きゃあ、粉末も売ってますよ。

旦那 : えっ、なんだ、えっ、粉末が売ってんのかい、粉末はどうして食べるんだい。

六 : 粉末はあれですよ、こうね、だから、こう、湯をさしましてかき回しますよ、ええ。で、飯の上かなんかに乗っけて食うてえとね、あれ、オツですよ。

旦那 : はっはっはっ、オツだね、それはね。で、粉末のほうもね、何かい？ ちりとてちんって言うのかい？

六 : いえいえ、粉末のほうはちりとてちんとは言わねえんですね。

旦那 : なんて言うんだい？

六 : いえ、だから、粉末のほうはなんですよ、あの、ちりんとてちん。

旦那 : 三味線だな、まるで、えっ。おい、なんかお皿持っといで。ああ、それでかまわない。こっちへ貸して。さあ、さあ、さあ、じゃあね、ちょっとごめんなさいよ、これね、失礼します、これね、開けて食べていただきますよ。はい、はい、は

い、さっ、どうぞ、いって。

六 : ああ、ちょっと、ちょっと、お膳をどかしましょう。これさえあれば何にもいりませんよ、ええ、ちりとてちんは、これね、高価なもんですからね、なかなかね、食通の中でも、これを食べるやつはいませんよ。ええ、旦那とこへ、その、ちりとてちん……。

旦那 : さあ、ね、やりましょう。あっ、お酒ね、いれますから。さあ、さあ、どうぞ。

六 : いやいや、あたしね、これをうちへ持って帰りますんで、ええ、で、晩のおかずに、こう、チビチビ……。

旦那 : そんなことしなくていい。うちはだれも食べないんですからね、いえいえ、どうぞ、今、召し上がっていただいて、ええ、いやあ、ああ、これね、お土産です、これ、ピンごとさしあげますから、どうぞ、お酒もありますから、どうぞ、今、召し上がって。

六 : これね、貴重なもんですから、食べるのもったいない。

旦那 : いや、もったいなくないの。食べないほうがもったいないんだから。あれ？ おや？ そんなこと言って、ほんとは、おまえさん、知らないんじゃないのかい？ えっ、これ、食べたことないんだろ。

六 : なんでそんなこと言うんですか、旦那、あっしはこれ、よく知ってます、ええ、もう台湾にいるうちは朝昼晩と食べてますからね、もう知ってますよ。

旦那 : これ、食べ方が難しい。

六 : おっ、難しいんです。これが食べるようになりや一人前、食通というね……あら……あら……これがいいんです、これが、このツーンがいいんですよ。これがなきやくだらねえもんですからね、こんなもんはね、何でもねえんです、これがね、……ああ……ああ。今、こう、目にピリピリッときました、これね、この目にピリピリッとくればくるほど新鮮です。これはいいちりとてちんです。これ、なかなか、これね、できることじゃありません、ああ、あのね、食べ方、お教えしましょう。これ、難しいです。あのね、台湾へ行きますとね、ちりとてちん専門店てのがあるんですよ、いえ、それね、ふつうはもうまるで見つけることはできません。大きな通りにはないんです、こう、細っこい路地、入って行きます。そうするとね、小さく看板に「ちりとてちん」と書いてある。ふうう、見過ごしちゃいますけどね、食通ですから、あっ、ちりとてちん屋だって、中に入りますよ。ええ、で、その、こう、何くれとか言わない、もうちりとてちん屋はそれしかない。ね、その店入るとね、あっ、そう、この左手を伸ばそうってのが決まり事です。ええ、この左手をバーッと伸ばしてますと、そこの若い衆さんとかが客だなと思うから、こう皿へ持ってちりとてちんを「あいよ」って乗っけてくれますから、これをね、えっ、何ですか、箸とかさじとか、ああ、そういうものは使いません、ええ、むこうではね、本場では、ええ、そのね、やっぱり、旦那、初

めてですからね、鼻はこう押さえたほうが食べやすい、ええ、目も眠ってるほうがいい……で、これをですよ、端のほうから流し込むように……。

旦那 : えっ、なに？ お酒？ ああ、お酒だね、なるほど難しい食べ方するんだ、これはね、のどから出したり入れたり、こんなことして食べなきゃいけない。さあ、いって、いって。

六 : ヒイヒイ……ヒイヒイ……ああ……、うまかった。

旦那 : うまかった、よかったね、六さん、それはいったいどんな味がするんだい？

六 : これはちょうど豆腐の腐ったような味がいたします。

## 第5章 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 —

本章では、日本文化<sup>63</sup>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、中級日本語学習者を対象に、日本語および日本文化の二側面を効率よく導入するコース・デザインを作成し、実践を試み、その効果を検証する。5.1 節でコース・デザイン作成に至るまでの背景と目的を述べ、5.2～5.6 節で実践活動の概要およびフィードバックについて報告し、5.7 節で本実践から得られた結果をもとに、日本語学習、日本文化教育、協働学習の観点から考察した事柄を述べる。5.8 節で本章のまとめを述べる。

### 5.1 本実践の背景と目的

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。

私見では、「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<sup>64</sup>」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<sup>65</sup>の教育方法」であることはなんの疑いもないが、総合的な日本語力の促進という視点で見ると偏りがあるのではないかと思われる。そこで、筆者は、さらにより総合的な「言語・文化合体型」の教育方法として、畑佐・久保田（2009）の小噺活動を取り入れたコース・デザインを作成し、実践を試みた。

<sup>63</sup> 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。

<sup>64</sup> 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。

<sup>65</sup> 「言語・文化合体型」という用語は、牧野（2008）より借用した。

## 5. 2 教室活動

### 5. 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落語を理解し小唄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落語教材および小唄スクリプトを使って文型・文法の学習をする
- ③小唄活動を通して日本語の口頭能力を向上させる
- ④小唄活動を通して文化間のしぐさの違いなどを発見する
- ⑤小唄活動における協働学習<sup>66</sup>により課題に対する問題点を発見し、解決する
- ⑥小唄発表会の参加を目標に自律学習を促す

### 5. 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、小唄発表会の参加

### 5. 2. 3 教室活動の内容

#### 5. 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、小唄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。

---

<sup>66</sup> 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。

### 5. 2. 3. 2 教室活動の手順と内容

以下の表 5-1 は、活動の手順と内容を具体的に示したものである。

表 5-1 2015 年度日本語 311 クラスの活動表

回 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① 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 <sup>67</sup> 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』(p 98~101) 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』(p 104~105) 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)

67 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時、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時、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 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 SCRIPT 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」SCRIPT 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 いて説明した音声を書いて問題を解く形 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 <sup>68</sup>	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
8 6/8	小噺活動②(45分)  読解(45分)	落語絵本『と きそば』	①作り変えた自分用のSCRIPT (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 う、「上下を切る <sup>69</sup> 」ことを教える) ③クラスメートからフィードバック <sup>70</sup> を 受ける 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

<sup>68</sup> 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](http://www.princeton.edu/pjpf/pdf/07-hatasa-kubota.pdf)

<sup>69</sup> 「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。

<sup>70</sup> 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。

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(1) 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(1)記入 ③次回までにそれぞれの台本を暗記してくるように指示
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かというのを考えたい。 「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 小噺活動④ (30分)	文法ノート③	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(2)記入
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) 小噺活動⑥ (20分)	プロの落語家 による落語鑑賞  内省ノート(3)	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
13 7/13	話し方指導 書き方指導 ----- 小噺指導⑦ (45分)		落語鑑賞会の感想文を発表する。 感想文の添削 ----- 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  内省ノート(2)	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ものを見て、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。
15 7/27	既習文法の習得チェ ック  今期の活動全般に関 する感想を聞く ----- 小噺活動⑨ (45分)	確認テスト (30問)  アンケート記 入	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」 ----- 小噺活動⑧に同じ

### 5. 3 活動報告とフィードバック<sup>71</sup>

#### 5. 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

##### 5. 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<sup>72</sup>) から中級レベル相当の文型・文法を中心に取り出して導入した。取り出す基準として、学習レベルが表示された文型辞典<sup>73</sup>や日本語学習者のレベル別テキスト<sup>74</sup>を参考にした。各々のレベルについては、以下の

<sup>71</sup> 本活動に参加した学習者は、活動中に行ったアンケート・インタビュー等の内容を論文等で発表することを、口頭により承認している。(2015年4月時点)

<sup>72</sup> 本章末、参考資料[5・1]参照

<sup>73</sup> 『日本語表現文型辞典』アルク、『日本語語彙学習辞典』アルク

<sup>74</sup> 『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、

表 5-2 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<sup>75</sup>などを参考に取上げた項目である。各々の判断理由を表 5-2 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、最終日に行った確認テストに約 45 分、合計で約 295 分である。以下の表 5-2 で、導入した文型・文法項目を具体的に提示する。

なお、導入に使用したプリント、確認テストをそれぞれ参考資料[5-2]～[5-5]として本章末に添付しておく。

表 5-2 落語教材および小喃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	なんにも～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 <u>だって</u> (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。

<sup>75</sup> 『日本語文型辞典』くろしお出版

	11	V いただけますか	*	「V 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 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」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 <u>ら</u> )	*	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。

### 5. 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断スクリプト(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断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 5-2 から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。

学習者は小断を演じる上で、それらを的確に使用しなければ断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) 小断スクリプト「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 : だるう？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「落ちるんじゃないか(=落ちるのではないか)」の「～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) 小喃スクリプト「オウム」～「だろう」のイントネーションの違い

小喃の練習では、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。この小喃を演じる学習者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「だろう」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、実際に学習者が小喃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。学習者が小喃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喃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、現実場面での運用力(アウトプット)を促すよい学習方法であると考えられる。

### 5. 3. 2 小喃活動

#### 5. 3. 2. 1 小喃活動の目標

今回の小喃活動の目標は本章 5.2.1 で明記した教室活動の目標と同様である。

#### 5. 3. 2. 2 小喃活動の手順と内容および学習者の反応

私見では、落語や小喃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喃活動で、初級からの日本語学習者を対象として小喃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上級日本語学習者を対象にし

た小噺活動の報告、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。

今回の小噺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」<sup>76</sup>（以下、「小噺サイト」と表記する。）を参考に作成した。

#### 5. 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<sup>77</sup>、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。

#### 5. 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。

#### 5. 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。

#### 5. 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。

---

<sup>76</sup> 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る。

<http://tell.cla.purdue.edu/hatasa/rakugo/rakugobystudents.html>

<sup>77</sup> 本章 5.7.2.2 参照

### 5. 3. 2. 2. 5 小嘶活動2：練習①（6／8）

前回の授業終了時に、小嘶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。小嘶「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嘶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。）

### 5. 3. 2. 2. 6 小嘶活動3：練習②（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(1)<sup>78</sup>を配布し、「今日の活動」を振り返らせた。内省ノート(1)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・使ってみたくことばや表現・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(1)の「次回までになんげしたいこと」欄に「それは・それが のところ」と書いており、「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。よって次の授業（6／22）で、その違いを説明した（本章 5.3.1.2 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

<sup>78</sup> 本活動で使用した内省ノート(1)(2)(3)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。本章末、参考資料[5-6]参照

ノート(2)<sup>79</sup>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。

## 5. 4. 留学生のための落語会

### 5. 4. 1 プロによる落語会鑑賞<sup>80</sup>

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、演目のあらすじ、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。

---

<sup>79</sup> 本章末、参考資料[5-7]参照

<sup>80</sup> 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ず自由参加としたことで他の留学生の参加が振るわなかったのであろう。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。

・思ったより楽しかった。

#### 5. 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もらった。小噺指導の活動終了後には内省ノート(3)<sup>81</sup>を記入して振り返りを行った。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. 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。以下にその結果を示す。

表 5-3 教室活動終了後の学習者アンケート

1	15回の授業を通じた自己の授業参加度（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）
4	小噺活動は学習に役に立ったと思うか Yes（4名） 理由：日本語のスクリプト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。

<sup>81</sup> 本章末、参考資料[5-8]参照

	いい経験だった。
5	<p>このコースの感想</p> <p>長所：日本の文化をよく勉強できた。</p> <p>ビデオを見たり小唄を演じたり、いろいろな活動がありとても面白かった。</p> <p>帰国したら友だちや家族に勉強したことを話せる。</p> <p>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)</p> <p>短所：みんなの前で発表するのははずかしい。</p> <p>もっと練習する時間がほしかった。</p> <p>特にない。</p> <p>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唄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、小唄の練習をした。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。小唄や落語は難しくて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唄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、小唄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。

## 5.6 学習者の評価方法

小唄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る点数を、この活動の最終

評価方法とした。

## 5. 7 考察

### 5. 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<sup>82</sup>を連動して行ったことは効果的であると考えられる。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かと思われる。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「次回までにがんばりたいこと」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かと思われる。

### 5. 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。

#### 5. 7. 2. 1 日本文化教育の観点からの考察

##### 5. 7. 2. 1. 1 文化教育の学習項目と導入順

「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

---

<sup>82</sup> 本章 5.2.3.1 参照

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の文化にとらえ、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まずあり得ないという立場をとることを志向している。汎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「下の者が上の者に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5-4に示す。

表 5-4 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

以上が牧野（2003）から抜粋引用した ACTFL 文化能力基準の内容である。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「サバイバル<sup>83</sup>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 5-5 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。

<sup>83</sup> 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。

表 5-5 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

上記表 5-5 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、第4章「落語の文化的側面の文献研究：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<sup>84</sup>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

<sup>84</sup> 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。

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り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唄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 5-5 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 5.7.2.1.2 で考察を進める。

#### 5. 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

本小唄活動は、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、本小唄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（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<sup>85</sup>」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 5-1 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。

<sup>85</sup> 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）」

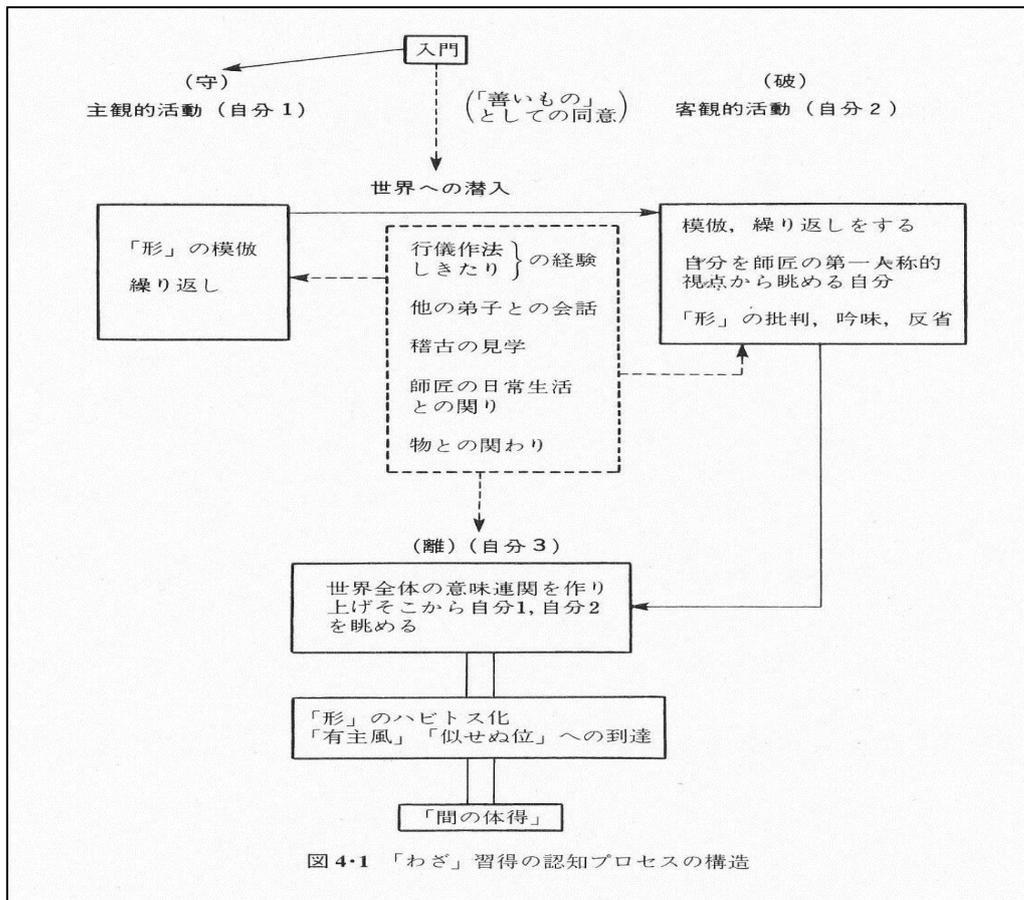


図 4・1 「わざ」習得の認知プロセスの構造

図 5-1 「わざ」習得の認知プロセスの構造 (生田 2007 : 85)

以下に、上記図 5-1 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<sup>86</sup>」をとにかくも「善いもの」として同意するなかで、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

<sup>86</sup> 「形」とは、外面に表された可視的な形態のこと。(生田 2007 : 23)

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<sup>87</sup>できたのであり、当の「わざ」に固有の「間」を体得<sup>88</sup>したのである。（生田 2007：90）

以上が生田（2007）による図 5-1 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「型」の習得<sup>89</sup>＝「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) 究極に目指すものは「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。

---

<sup>87</sup> 「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。

<sup>88</sup> 「間」とは、「形」として表現されたもの間隙にある沈黙、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）

<sup>89</sup> 「「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）

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<sup>90</sup>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<sup>91</sup>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<sup>92</sup>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

<sup>90</sup> 本章 5.3.2.2.6 参照

<sup>91</sup> 本章 5.4.2 参照

<sup>92</sup> 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

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られない (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 5-5 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ともに身体全体を通して繰り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。

#### 5. 7. 2. 2 日本文化理解の観点からの考察：日本語学習者の日本文化に関するアンケート調査結果

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、個人差はあるが概ね「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。

---

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。

### 5. 7. 3 協働学習<sup>93</sup>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<sup>94</sup>。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(演じ手と聞き手)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、演じ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

<sup>93</sup> 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いることや、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噺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。

<sup>94</sup> 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

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、演じ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。

## 5. 8 第5章のまとめ

本章では、筆者の目指す「言語・文化合体型」のより総合的な教育方法として、「落語で学ぶ」コース・デザインを作成、実践し、その有効性を検証した。

このコース・デザインの特徴の一つは、言語的および非言語的な学習項目を同時に効率よく導入することをねらいとして、読解・視聴解・文法学習などの従来知識伝達型と小噺活動を取り入れた学習者参加型の2つの授業形態を連動して、授業内容と学習項目を関わり合わせながら進めるというものである。実践の結果、幅広い日本語の理解、日本語力の向上、自律学習への貢献、協働学習への貢献、動機付け、表現力促進、本物（プロの落語）に触れることの重要性、そこから生じる学習意欲向上、課題解決力の促進、言語学習への興味促進、内省を通じた自己の問題点の発見などに効果が見られたことを報告した。さらに、2つの授業形態を連動した活動をすることで、学習者参加型活動（いわゆるアクティブ・ラーニング）の弱点（例えば、テストをどう作るのか、身につけた力をどう評価するのかなど）となる評価法についての一提案をした。

もう一つの特徴は、小噺口演活動により身体を通じた活動ができることである。小噺活動は着物やおじぎなど直接知覚しやすい教育項目から、声の調子やしぐさが伝えること、間などの非言語的で知覚しにくい教育項目を含んでいる。特に非言語的な学習項目の導入には、小噺活動のような身体を使った活動が有効的であるとの仮説から実践を試みた。実践後に、生田（2007）を参考に、小噺活動における日本語学習者の認知プロセス構造の観察分析を行い、本実践の教育的意義について考察した。生田（2007）は日本伝統芸能の「わざ」を弟子がどのように習得していくかを認知科学に観点から考察したものである。観察分析の結果、学習者が文化項目を学ぶ認識過程を検証し表面化できた（本章 5.7.2.1.2 参

照)。そして、この活動が学習者の肯定的変化を促しうることを確認した。ここでの肯定的変化とは、学習者が「主観的な自分→客観的な自分→主体的な自分」と変化する認識活動を通して、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である。

因って、このコース・デザインは、学習者の日本語および文化習得を促進するだけでなく、「自ら気づき、自らつかむ」という主体性を養うための具体的な実践教育方法の一つになりうると結論した。

## 第5章の参考文献

- 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)』 p 14-15 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』 p 314 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』 p 261-264 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](http://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 p 1-16 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 p 5-27 第二言語習得研究会
- 山本進編 (2001) 『落語ハンドブック』 三省堂

## 第5章で参考にした辞典

- 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

## 第5章で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

## 第5章の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

## 第5章の参考資料

### 参考資料[5-1 学習者の小断スクリプト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。『危ネエ、落ちルジャネエカ！』

#### 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嫌ってるんだよ。

母親：そんなの理由りゆうになってないわよ。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、理由わけを言ってよお。

母親：あなたは校長先生でしょ！

参考資料[5-2 Grammar Notes①落語スクリプト「平林」]

①なにも～Vなくても

「特にそうする必要はないのに」という気持ちをあらわす。相手のことを非難する場合に使う。(避難: blame)

- 1) 5分遅刻しただけで、なにもそんなに怒らなくてもいいのに。
- 2) 2、3日メールしなかったけど、(心配する) \_\_\_\_\_。
- 3) 約束の時間までにまだたっぷり時間があるから、(急ぐ) \_\_\_\_\_。

②実は: actually

- 1) ケーキ、食べないんですか? …ええ、じつは \_\_\_\_\_。
- 2) 元気がないですね。…ええ、じつは \_\_\_\_\_。
- 3) 昨日、バイト、休んだの? …ええ、じつは \_\_\_\_\_。
- 4) 今日はずっとニコニコしているけれど、なにかいいことありましたか?  
…ええ、じつは \_\_\_\_\_。

③持つてって=持つていつて

〈 縮約形: Contracted forms 〉

1. ～なくちゃ=～なくては  
1) 連絡しなくてははいけません。→  
2) もっと勉強しなくてははいけません。→
2. ～ている=～てる、～てた=～ていた  
1) 待っている →  
2) 知っていた →
3. ～ておく=～とく、～ておいて=～といて  
1) 買っておいってください。→  
2) 読んでおいでくれる? →

④Vたばかり

動作が終わってからの時間が短いことを特に言いたいときに使う。

- 1) 今、家に着いたばかりです。
- 2) この前、買ったばかりなのに、ハンカチを落としてしまった。

⑤V-あがる

Combine the following two verbs in this order.

- 1) 上へ移動する: go upward [飛ぶ] + [あがる]



4) 帰りが遅<sup>おそ</sup>くなった。 →

⑩Vていただけますか

ていねいな依頼 : requests をあらわす

「Vてもらおう」 → 謙譲語 : denoting humility 「Vていただく」

→ 可能形 : possibility 「Vていただける」 → 「Vていただけますか」

- 1) あの件についてのお返事ですが、(明日まで待つ)
- 2) 日曜日のお昼ごろ、(来る)
- 3) あとでご連絡したいので、(メールアドレスを教える)
- 4) (デパートのレジで)  
これ、友だちにプレゼントしたいので、(ラッピングする : lapping)

⑪こんな～なんか

「～なんか」で、「～」を嫌だと思<sup>いや</sup>う気持ち、「～」を軽視<sup>けいし</sup>する気持ちをあらわす。

Expressions of dislike or contempt precede なんか.

- 1) こんな料理<sup>りょうり</sup>なんか、すぐに作れます。
- 2) あんな人<sup>だい</sup>なんか、大きい!
- 3) こんな甘<sup>あま</sup>すぎるケーキなんか、食べたことがない。

⑫べつに～ない = 特に～ない : not specially

- 1) べつに<sup>かわ</sup>変ったことは何もない。
- 2) あなたなんか、べつに好きじゃないわ。
- 3) A 「元気がないけど、どうしたの？」  
B 「べつに。」

Script (p. 1)

江戸の昔は、時間のことを、「時」といっておまして、時計というもの<sup>①</sup>が、ありませんから、寺で鐘をうち、その音のかずで、町に時を、しらせておりました。真夜中の十二時が、九つ。二時間おきに、二時が八つ。四時が七つ。朝六時が六つ、八時が五つとへっていき、お昼ちかくの十時が四つ。そしてお昼の十二時が、また九つになり、夜の十時が四です。

「三時のおやつ」は、時の八つのことですが、三時<sup>②</sup>ですから、せいかくには八時半ということになります<sup>②</sup>。

(p. 2)

そんな江戸のころ、夜になると、屋台のそば屋さんが町中を「そばーうー、あーうー」と、

売り声をあげてとおっておりまして、屋台もかつげるように<sup>③</sup>、できていました。風鈴を

さげていたものです<sup>④</sup>から、そば屋さんがとおると、チンリン、チンリンと、音がしたそ

うで…、ですから「親ばかちゃんりん、そば屋の風鈴」なんていうのは、そこからきたそ

うです。そば一杯が十六文でして、さむい日の夜などに、そば屋の売り声がきこえてき

ますと、一杯たべたくなるもので<sup>⑤</sup>…。

(p. 5～6)

「おやつ、おまえんところは、わりばしをつかっているね！こりゃいいや。ほかの屋台は、丸ばしでね。だれがつかったか<sup>⑥</sup>わかりやあしねえんだ。ほお一つ、おまえんこの井が、また、いいねえ！ものは器<sup>⑦</sup>でくわせろっていうが、たいしたもんだ<sup>⑦</sup>。」

① 時計というものが、ありません。

a grammar pattern [ N + というものがある・ない ]

Nに焦点をあてる (Focuses your attention on the N.)

ex.) (1) 「昔は時計というものがなかった」

cf. 「昔は時計がなかった」

(2) There is measure in all things.

「すべてのことには節度というものがある。」

(3) Coming events cast their shadows before.

「出来事には必ず前兆というものがある」。

② 三時ですから、せいかくには八つ半ということになります。

a grammar pattern [ ...A...から...B... (という) ことになる。] B : 当然の結果  
'N + ということになる' or 'V-る・V-た・V-ない+ (という) ことになる ' is expressed  
an inevitable result. (～ことになる : will end up)

ex.) A : 研究会に参加する人は、男性4人、女性3人だ。(参加 : participation)

B : 合わせて7人だ。

→研究会に参加する人は男性4人、女性3人だから、あわせて7人ということになる。

(1) A : Aさんはわたしの母の妹のこどもです。

B : わたしとAさんはいとこです。(いとこ : cousin)

→

(2) A : Aさんは月曜日から学校を休んでいる。

B : 今日でもう5日も休んでいる。(今日は金曜日)

→

(3) A : 昨日、Aさんは旅行で静岡へ行った。

B : 留学生会館にはいなかった。

→

③ 屋台もかつげるように

'Vる・Vない+ように' is expressed an expectation of realizing objective.

「～を期待して」という意味を表す (～ように : in order to, so that)

ex.) (1) 遅刻をしないように、気をつけてください。(気をつける : be careful)

(2) 帰国送別会で小断を上手に発表できるように、一生懸命に練習しています。

(一生懸命に : one's best)

(3) 日本で働けるように、日本語を勉強しています。

④ 風鈴をさげていたものです

a grammar pattern [ Vた+ものだ ] (used to)

昔のことを思い出して、懐かしんで言うときの表現 (Expressing memories)

ex.) (1) 子どものころは、よく\_\_\_\_\_ものだ。

(2) 日本に住んでいたときには、\_\_\_\_\_ものだ。

⑤ <sup>いっぱい</sup>一杯たべたくなる **もので**

a grammar pattern [V る・V ない/i い・i くない+ものだ]

<sup>いっぱんてき</sup>一般的な傾向 <sup>けいこう</sup>を表す (A general trend) <sup>あらわ</sup>

ex.) (1) 人の気持ちはなかなかわからないものだ。

(2) 赤ちゃんというものはよく泣くものだ。

(3) 薬はにがいものだ。(にがい : bitter)

(4) 人はないものを欲しがるものだ。

⑥ **だれが**つかったか **わからない**

two grammar patterns 1. [5 W 1 H ~か +わからない]

2. [Yes-No question かどうか+わからない]

ex.) 1. Aさんが<sup>なんじ</sup>何時に来るかわかりません。

2. Aさんが11時に来るかどうかわかりません。

⑦ **たいした** **もんだ**

(「たいしたものだ」は「すごい！」と<sup>かんたん</sup>感嘆したときの言い方)

a grammar pattern [V る/A い/A な+ものだ]

<sup>かんたん</sup>感嘆 <sup>あらわ</sup>を表す (admiration)

ex.) 「ピアノ、うまいですね」 → 「ピアノ、うまいものですね」

(1) 「たくさん、漢字読めますね」 →

(2) 「赤ちゃんってかわいいですね」 →

(3) 「子どもって元気ですね」 →

(4) 「はやく走れますね」 →

参考資料[5-4 Grammar Notes③小断スクリプト]

①美術館で～「それは」と「それが」

客<sup>きやく</sup>：あら～、すてきな絵ですこと。ルノワールですわね。

係員<sup>かかりいん</sup>：いいえ奥様<sup>おくさま</sup>、それはダビンチでございます。

客<sup>きやく</sup>：あ～ら、こちらも素敵<sup>すてき</sup>、ダビンチですわね。

係員<sup>かかりいん</sup>：いいえ奥様<sup>おくさま</sup>、それがルノワールでございます。

客<sup>きやく</sup>：あら、この絵なら私にもわかるわ。ピカソよね。

係員<sup>かかりいん</sup>：いいえ奥様<sup>おくさま</sup>、それは鏡<sup>かがみ</sup>でございます。

「いいえ奥様<sup>おくさま</sup>、それはダビンチでございます。」

「は」はトピック topic<sup>あらわ</sup>を表す。

「いいえ奥様<sup>おくさま</sup>、それがルノワールでございます。」

「が」は、「～が……」の「……」の内容<sup>ないよう</sup>に当てはまるものを探し出して、指し示<sup>さしめ</sup>すときに使う。(指し示す indicate , point out)

ex.) (デパートで) 母「そんな高いバッグ (は)、ダメ! もっと安いのにしなさい。」  
娘「やだ、これがいい!」

②登校拒否<sup>とうこうきよひ</sup>～「どうして～のか」

母親<sup>おつか</sup>：ねえねえ、早く起きなさい。学校に行く時間ですよ。

息子<sup>むすこ</sup>：お母さん、学校になんか行きたくないよ～。

母親<sup>おつか</sup>：え? どうして、行きたくないの?

息子<sup>むすこ</sup>：だってえ、生徒<sup>せいと</sup>たちは僕<sup>ぼく</sup>のことを嫌<sup>きら</sup>ってるし、先生<sup>せんせい</sup>だって僕<sup>ぼく</sup>のことを嫌<sup>きら</sup>ってるんだよ。

母親<sup>おつか</sup>：そんな理由<sup>りゆう</sup>になってないわよ。さあ、起きて支度<sup>したく</sup>しなさい!

息子<sup>むすこ</sup>：じゃあ、どうして学校<sup>がっこう</sup>なんかに行かなくちゃ行けないのか、理由<sup>りゆう</sup>を言ってよお。

母親<sup>おつか</sup>：あなたは校長先生<sup>けいちょうせんせい</sup>ですよ!

「のです・んです・のだ・んだ」 説明<sup>せつめい</sup>を要求<sup>ようきゆう</sup>するとき<sup>つか</sup>に使う Requesting explanation

ex.) 1. どうして昨日<sup>けふ</sup>は来<sup>き</sup>なかつたんですか。

2. 「そのバッグ<sup>バック</sup>かわいい! どこで買ったの? 」 「うん、栄<sup>えい</sup>のデパート。」

③登校拒否<sup>とうこうきよひ</sup>～「だって<sup>1</sup>、生徒<sup>せいと</sup>たちは僕<sup>ぼく</sup>のこと嫌<sup>きら</sup>っているし<sup>3</sup>、

先生<sup>せんせい</sup>だって<sup>2</sup>僕<sup>ぼく</sup>のこと嫌<sup>きら</sup>っているんだよ。」

1. 「だって、～(から/もの)」

「だって」…接続詞:conjunction、言い訳:excuse や理由:reason を言う時に使う。

casual な表現。はなしことば。

2. 「し」…接続詞:conjunctive particle、「A し、(それに)B(から/もの)」で2つの理由を表わす。

ex. A 「食べないの？」→ B「だって、おいしくないし、おなかも減っていないから。」

1) 〈もう、帰るの？〉→〈くらくらした、つかれた〉

2) 〈電話しなかったの？〉→〈おそい、ほかの用事もあった〉

3) 〈もうレポート出したの？〉〈興味があった、時間もかからなかった〉

3. 「先生だって」

a grammar pattern [ N だって ]

「N だけでなく他にも」という意味を表わす。

1) 頑張っているのはあなただけではない。わたしだって頑張っています。

2) 最近、よくバイト休むよね。昨日だって休みだったよ。

④ 刑務所～「おまえら」

a grammar pattern [ N ら ]

「ら」は接尾語:suffix 人を表す名詞につく。「これら、あれら、それら」もある。  
目上の人には使わない。

ex. 1) 彼らはこの大学の3年生です。

2) 先週、会社の同僚らで京都に行ってきました。(同僚:colleague)

〈 cf. 彼たちはこの大学の3年生です。〉

⑤ 刑務所～「10年ごとに1つ」

「N ごとに」ごと:every 「ごと」は接尾語:suffix

ex. 1) 12時間ごとに10分、休憩しましょう。(休憩する:rest)

2) 3日ごとに1回、両親にメールをしています。

⑥ 刑務所～「本を1000冊」

Translate into Japanese.

- 1) I bought five notebooks at the shop.
- 2) I bought two pairs of shoes and a suit at the shop.
- 3) There are four students in this classroom.
- 4) There are a teacher and four students in this classroom.

⑦ 刑務所～「じゃあ」

「じゃあ」は「では」の縮約形: contraction 「じゃあ」は話しことば。

1. 前のことに続けて、後ろのことをいう時につかう。

ex. A 「月曜日はどうですか。」  
 B 「うん、ちょっとその日はバイトがあつて……。」  
 A 「じゃあ、火曜日は？」

2. 話題が変わる時に使う。

ex. 1) みなさん、わかりましたか。じゃあ、次の問題に移りましょう。  
 2) じゃあ、また来週ね。

⑧ オウム～「話したことあつたつけ？」

a grammar pattern [ Nだ/Vた+つけ ]

はっきりしないことや忘れてしまったことを確認するときに使う。これから起こることで  
 も完了形「Vた」になることに注意。casualな表現。話しことば。

ex. 「あの人の名前はリュウさんです」→「あの人の名前はリュウさんでしたつけ。」

- 1) 「明日の授業は10時からです」→
- 2) 「次の駅は大曾根だ」→
- 3) 「明日、漢字テストがある」→
- 4) 「去年、一緒にこの店でラーメン食べた」→

⑨ オウム～「へえ、すごいじゃないか」(感動 amazement)

a grammar pattern [ Vる/N/iい/N +ではないか ]

「～ではないか」の「～」で述べることを、驚いたり、感心したりしたときに使う。  
 話しことばでは男性が使う。女性は「じゃない」となる。

What is described before じゃないか/ではないか indicates surprise, amazement,

or impression.

「へえ」は、<sup>おどろ</sup>驚いたとき、<sup>かんしん</sup>感心したとき、<sup>うたが</sup>疑ったときなどにいうことば。

ex. 1) このレポート、よくできているじゃないか。

2) こんなにこのドレスが<sup>にあ</sup>似合うなんて、あなた、モデルみたいじゃないか。

3) この店の料理、<sup>りょうり</sup>結構<sup>けつこう</sup>おいしいじゃないか。

⑩ オウム～「**だろう**」 〈「だろう／でしょう」の用法〉

1. <sup>どうい</sup>同意を<sup>もと</sup>求めるときに使う。上<sup>じょうしやう</sup>昇イントネーションで<sup>はつおん</sup>発音する。

ex. 「このケーキ、有名なお店で買ってきたんだけど、おいしいでしょう？」

「うん、とてもおいしい！（パクパク……）」

2. <sup>はな</sup>話し手が自分のことを<sup>じまん</sup>自慢するときなどに使う。下<sup>かこう</sup>降イントネーション。

ex. 「あつ、Aさんのバック、かわいいね。」

「うん、いいでしょう。」

⑪ オウム～「**落ちる**じゃないか****」(判断:it seems)

a grammar pattern [ V る/N/i い/N + ではないか ]

「～ではないか」の「～」で自分の<sup>はんだん</sup>判断したことを述べ、相手に<sup>あいて</sup>同意を<sup>どうい</sup>求めるときに使う。

Speaker states her judgement before **じゃないか／ではないか** to seek agreement from listener with speaker's judgement or to disagree with listener.

ex. 1) 本当のことを言ってくれないと<sup>こま</sup>困るじゃないか。

2) もう、<sup>おそ</sup>遅いじゃないか。

3) <sup>わる</sup>悪いのはあなたじゃないか。

〈 cf. 「**落ちる**ん**じゃないか**」〉

a grammar pattern [ V る/i い/N な + のではないか／<sup>すいそく</sup>んではないか ] (推測: guess)

「～んではないか」の「～」で、自分の<sup>はんだん</sup>判断したことがはっきり<sup>だんてい</sup>断定はできないが、「たぶんそうだろう」と話し手の<sup>すいそく</sup>推測した<sup>はんだん</sup>判断をあらわす。

ex. 1) もしかしたら、彼女は日本で就<sup>しゅう</sup>職するんじゃないか。

2) <sup>かお</sup>顔が赤いけど、<sup>ねつ</sup>熱があるんじゃないか。

3) このバッグは、ちょっと高いんじゃないか。

4) <sup>はんじん</sup>犯人はあの人なんじゃないか。

参考資料[5-5 文型・文法の確認テスト]

1. 助詞を入れてください。(Fill in the blanks with a proper particle.)

か ことば  
変わりゆく「言葉」

にほんごがっこう きほんてき だんじょさ ことば おし  
(1) 日本語学校 ( )、基本的に男女差がない言葉を教える。

おとことば おんなことば きょうかしょ で ふだん みみ おも  
(2) 「男言葉」や「女言葉」は教科書にも出てくるし、普段から耳にしていると思

う ( )、自分<sup>つか</sup>はあまり使わなくても会話<sup>かいわ</sup>を聞いたり読ん<sup>よ</sup>( )すれば、「今<sup>いま</sup>、女性<sup>じょせい</sup>

はな だんせい はんだん がくしゅうしゃ おお  
が話しているんだな」「これは男性<sup>だんせい</sup>のセリフだ」( )判断できる学<sup>がく</sup>習<sup>せい</sup>者が多い。

さいきん ごび きょうかしょ で がくせい  
(3) 最近では、「～だわ」「～のよ」という語尾<sup>ごび</sup>が教科書<sup>きょうかしょ</sup>に出てくる ( )、学生

ことば つか おんな ひと い  
から「こんな言葉<sup>ことば</sup>を使<sup>つか</sup>っている女<sup>おんな</sup>の人<sup>ひと</sup>はほとんどい<sup>い</sup>ません」と言<sup>い</sup>われる。

だんせい はな ことば じょせい はな ことば くべつ  
(4) 男性<sup>だんせい</sup>が話<sup>はな</sup>す言葉<sup>ことば</sup>と女性<sup>じょせい</sup>が話<sup>はな</sup>す言葉<sup>ことば</sup> ( ) 区<sup>く</sup>別<sup>べつ</sup>がだんだんなくな<sup>く</sup>ってき<sup>べつ</sup>てい

かん ひと おお  
ると感<sup>かん</sup>じている人<sup>ひと</sup>が多<sup>おほ</sup>い。

へいせい ねん はっぴょう こくご かん よろんちようさ  
(5) 平成<sup>へいせい</sup>23年<sup>ねん</sup>に発<sup>はっ</sup>表<sup>ぴょう</sup>された「国語<sup>こくご</sup>に關する世論<sup>かん</sup>調<sup>よろん</sup>査<sup>ちようさ</sup>」( )、

しぜん なが え かいどう  
47. 1パーセント<sup>しぜん</sup>の人<sup>なが</sup>が「自然<sup>え</sup>の流<sup>かい</sup>れであり、やむを得<sup>どう</sup>ない」と回<sup>え</sup>答<sup>かい</sup>して<sup>どう</sup>いる。

2. Make the sentences, as shown in the example.

ぶん つく  
(文<sup>ぶん</sup>を作<sup>つく</sup>って<sup>つく</sup>ください)

[Example] 「ピアノ、うまいですね。」→「ピアノ、うまいものですね。」

(1) 子ども<sup>こども</sup>って元<sup>げん</sup>気<sup>き</sup>ですね。→

(2) たくさん、漢<sup>かん</sup>字<sup>じ</sup>読<sup>よ</sup>め<sup>め</sup>ますね→

[Example] 「歩<sup>あ</sup>いて<sup>い</sup>い<sup>けい</sup>く」→命<sup>めい</sup>令<sup>れい</sup>形<sup>けい</sup> (imperative form) 「歩<sup>あ</sup>いて<sup>い</sup>行<sup>けい</sup>け」

- (3) もっと勉強する →
- (4) テレビを消す →
- (5) 10時に家に来る →

【Example】「待つ」→ていねいな依頼 (requests) 「待っていただけますか」

- (6) メールアドレスを教える →
- (7) 日曜日に来る →

3. \_\_\_\_\_の部分を縮約形 (contracted form) にしてください。

- (1) 帰りが遅くなってしまった。→
- (2) 連絡しなくてはいけません。→
- (3) 読んでおいてくれる?→

4. Combine the following two verbs in this order.

- (1) [できる] + [あがる] →
- (2) [書く] + [つづける] →
- (3) [話す] + [あう] →
- (4) [取る] + [だす] →
- (5) [思う] + [うかべる] →
- (6) [食べる] + [すぎる] →

5. \_\_\_\_\_に入れるのに最もよいものはa、bのどちらですか。

- (1) 子どものころは、よくおばあちゃんの家へ\_\_\_\_\_。  
a. 行ったものだ      b. 行くものだ
- (2) このレポートよくできている\_\_\_\_\_。(感動 amazement)  
a. んじゃないか      b. じゃないか
- (3) 昨日、Aさんは仕事で東京に行ったから、家にはいなかった\_\_\_\_\_。  
a. ことになる      b. ことにする
- (4) 「もう、帰るの?」「\_\_\_\_\_、暗くなったし、つかれたから。」  
a. でも      b. だって
- (5) 「明日、漢字テストが\_\_\_\_\_?」(確認 confirm)  
a. あるつけ      b. あったつけ
- (6) 今、家に\_\_\_\_\_です。

- a. 着<sup>つ</sup>いたばかり      b. 着<sup>く</sup>ばかり

6. \_\_\_\_\_ に入れるのに最<sup>もっと</sup>もよいものを a～f から選<sup>えら</sup>んでください。

- |        |        |        |
|--------|--------|--------|
| a. ごとに | b. なにも | c. だって |
| d. べつに | e. なんか | f. じつは |

- (1) 「元気がないですね。」 「ええ、\_\_\_\_\_ 友だちとけんかをしてしまって。」
- (2) 2,3 日メールしなかったけど、\_\_\_\_\_ そんなに心配<sup>しんぱい</sup>しなくてもいいのに。
- (3) \_\_\_\_\_ 変<sup>か</sup>わったことはなにもない。
- (4) こんな料理<sup>りょうり</sup> \_\_\_\_\_、すぐに作れます。
- (5) 頑<sup>がんば</sup>張っているのはあなただけではない。わたし \_\_\_\_\_ 頑<sup>がんば</sup>張っています。
- (6) 2 時間 \_\_\_\_\_ 10 分、休<sup>きゅうけい</sup>憩しましょう。

参考資料[5-6 小断活動で使用した内省ノート(1)]

《 内省ノート : reflective notes 》 月 日 名前 ( )

1. 自分の授業参加度を評価してください。(数字に○をつける)

低い ← 1      2      3      4      5 → 高い

\* 1か2の場合 理由: \_\_\_\_\_

2. 活動した仲間

3. 授業をふりかえり、自分にとってどのような学習だったかをまとめてください。

① 前回の授業から今回の授業の間に努力したこと

② 今日の授業で知ったこと

③ どのようなアドバイスがでたか・自分は何と言ったか

④ 次回までにがんばりたいこと

4. ことばの学習

① 初めて知ったことば・表現 \_\_\_\_\_

② 使ってみたいことば・表現 \_\_\_\_\_

③ 調べたいことば・表現 \_\_\_\_\_

④ よくわからなかった部分 \_\_\_\_\_

参考資料[5-7 小断活動で使用した内省ノート(2)]

月 日 名前 ( )

1. 自己観察 : self-monitoring

前回のあなたの映像を見て、気になるところはありましたか。それはどんなことですか。

2. 前回の友達の映像を見て、気になるところがあれば教えてください。

《 内省ノート : reflective notes 》

1. 自分の授業参加度を評価してください。(数字に○をつける)

低い ← 1      2      3      4      5 → 高い

\* 1か2の場合 理由 : \_\_\_\_\_

2. 今日の授業をふりかえり、自分にとってどのような学習だったかをまとめてください。

① 前回の授業から今回の授業の間に努力したこと

② 今日の授業で知ったこと

③ どのようなアドバイスがでたか・自分は何と言ったか

④ 次回までにがんばりたいこと

3. ことばの学習

① 初めて知ったことば・表現 \_\_\_\_\_

② 使ってみたいことば・表現 \_\_\_\_\_

③ 調べたいことば・表現 \_\_\_\_\_

④ よくわからなかった部分 \_\_\_\_\_

参考資料[5-8 小断活動で使用した内省ノート(3)]

《 内省ノート : reflective notes 》 月 日 名前 ( )

1. 自分の授業参加度を評価してください。(数字に○をつける)

低い ← 1      2      3      4      5 → 高い

\* 1か2の場合 理由: \_\_\_\_\_

2. 活動した仲間は?

3. 友だちは落語家からどんなアドバイスをもらいましたか。あとで友だちに教えてあげてください。

\_\_\_\_\_さん

\_\_\_\_\_さん

\_\_\_\_\_さん

4. 今日の活動をふりかえり、自分にとってどのような学習だったかをまとめてください。

- ① 前回の授業から今回の授業の間に努力したこと
- ② 今日の授業で知ったこと
- ③ どのようなアドバイスがでたか・自分は何と言ったか
- ④ 次回までにがんばりたいこと

## 終章 本研究の意義、今後の課題

### 1. 本研究の意義

本稿において度々述べてきたが、私見では、日本語教育において、言語および文化の総合的教育の教材として落語を利用する活動や研究はまだそれほど多くはない。そこで、本研究では、大学などの高等教育機関における日本語教育の現場で、日本語および日本文化を効率よく導入し、学習者の5技能（4技能＋コミュニケーション能力）の促進に効果的な実践教育方法を探るために、落語を主教材とした実践活動を行い、その有効性の考察を進めた。

1章において、落語を利用した日本語授業は言語的および文化的側面の教育だけでなく、口演活動をすることで今後主流となっていくであろうアクティブ・ラーニング型教育の実現にも大いに有効であることを示した。2章において、話し言葉で構成される落語スクリプトは日本語教育に必要な文型・文法が中級レベルを中心に使われていることが分かり、これまでの「落語教材といえば上級」というイメージを塗り替え、中級レベルの日本語教育にも有効であることを示した。3章において、日本語表現の中でも特殊なものの一つとされる「というと」が落語に頻出することに注目し、談話機能論的に分析した。分析により、落語に頻出する「というと」表現は、伝聞、発話者の既知情報の有無、発話者の存在、聞き手との共感形成を含意するモダリティを加える機能があることが分かった。この含意の部分はメイナード（1994:81、本稿第3章参照）の指摘する「日本語の発想法」と結びつくと考えられる。この「というと」表現は落語の世界に限ったものとは言いきれず、日常会話にも表れることがある。「というと」表現は日本語教育でも扱われる項目であるが、ここでの考察はこれまで触れられていない部分であり、「というと」表現が持つ談話機能の一端を提示した。4章において、外国語教育の教室活動に笑いの要素を取り入れることは学習効果の向上につながるという先行研究を踏まえ、中級レベルの学習者を対象にして、落語の笑いに焦点をあてた教室活動を実践した。人が面白いと感じる「笑い」は西洋と日本では異なるという見解もあるが、国境を越え誰もが面白いと感じる一般性の笑いをオチとする落語噺を選択することで教室活動に利用できる。この実践により、日本語学習者は落語の笑いを理解できること、また、落語を教材として利用することは学習環境作りにも有効であることを述べた。1章～4章の考察を経て、第5章の最終段階において、「落語で学ぶ」コース・デザインを作成し、実践活動の報告とその効果について分析した。分析の結果、例えば、このコース・デザインで取り入れた小噺活動が、他の学習者参加型のグループワークやプロジェクトワークが短所とする課題解決に対する学習者の個人差（能力面や情意面など）に対応できることを特徴の一つとして提案した。また、本活動に参加した学習者は日本ならではの特別な体験をしたであろうし、小噺を演じることができるといふ成果を‘お土産’として持って帰り、人前で披露することもできる。それは達成感だけでなくその後の日本語学習への動機づけや主体性につながるものとして期待できること

を示唆した。因って、このコース・デザインは「言語・文化合体型」かつ「知識伝達・学習者参加型」で、総合的かつ活動的な日本語教育の一方法として有効であり、同時に、落語は日本語教育の主教材として遠ざけられた素材であるという、これまでの捉え方を覆すことができるであろうと結論した。

以上から、本研究は、学術的および独創的であり、今後の日本語および日本文化教育において意義のあることと考える。

## 2. 今後の課題

前節において、本研究の意義を述べた。ここでは、現時点での本研究の問題点をいくつか挙げ、今後の課題を述べる。

一つに、落語は話し言葉を中心に構成されており、さらに東京方言色が強く出やすい素材であるとの考えから、そもそもこういう‘文体上の偏りを持つ素材’を日本語教材として利用することに無理があるのではないかという指摘を受けることがある。このような指摘には、学習者の日本語力を考慮して教室活動で利用する落語DVDを選んだり（本稿 4.2.2.1 参照）、役割語の理解を通して、学習者が小噺シナリオを学習者自身の設定するキャラクターの文体に作り変えて練習する作業をしたりすること（本稿 5.3.2.2.5 参照）で対応しているが、それだけでは不十分である。また、この教室活動で学習した日本語表現を現実に運用する機会ほどのくらいあるのかという指摘もある。確かに、この活動において導入する日本語表現の学習項目は、従来の知識伝達型の授業で導入する項目に比べて少ないので、相対的に運用する機会も少なくなるという懸念がある。これらの問題点に関しては、本活動終了後の学習者の日本語運用の実態を追跡調査する必要があると考えている。まずは、追跡調査の方法を熟考し、データを集めることが課題である。

次に、評価方法に関して、さらに考察を進めなければならない。本活動では、小噺活動を含む全教室活動の参加度と文法確認テストの点数を合わせて評価した（本稿 5.6 参照）が、小噺活動のような学習者参加型の活動を数値化して正当に評価することは極めて難しく、教師の主観に頼りがちになる。このことは学習者参加型の活動を評価する際にしばしば問題とされる点である。この場合の参加度とは、出席率のみを指すのではなく、出席率を含め、学習者の主体性や積極性の度合いや作品の完成度（本活動では小噺口演を指す）をいう。仮に、グループに分かれて作品（例えば、新聞、演劇など）を完成し発表する活動を一例に考えてみる。この場合、グループ学習では、グループを構成するメンバーの個性や性格により活動への積極性や主体性の現れ方が異なるので、グループ内で個人差が生じることになり、学習者それぞれを妥当に評価することは難しくなる。さらに積極性や主体性の評価は教師の主観に頼るしかない。また、完成した作品の評価についても、教師一人の主観に頼るのを避けて、教師以外の人たちにも見せて点数をつけてもらうという方法もあるが、それでも結局は採点者の主観の域を出ないといえる。本活動においては、上記のような数値化が困難な評価方法の曖昧な点を少しでも明確にする意図もあって、文法テ

ストの点数を評価方法の一部としたり、学習者それぞれの参加度が分かりやすいように個々に作品（小唄口演）を完成する課題を与えたりして工夫したが、完成した作品（小唄）の発表の評価は教師の主観に頼った部分が多く、依然として問題が残っている。評価方法に関して考察を進めることが課題である。

加えて、昨今は空前の落語ブームである。それはTVの長寿番組「笑点」の人気ぶりにも現れている。NHK-TV『クローズアップ現代+』（2016.10.19放送分「“平成落語ブーム”とかけて若者と解くその心は!?!」）によれば、現在は江戸時代以来の落語ブームであり、落語家の総数は江戸時代以来最多の約800人、落語イベントや寄席には20、30代の若者の姿が目立つという。番組中のインタビューで、若者たちは落語の良さについて「笑ったり、泣いたり、感動したり、いろいろな気持ちになれる」、「ネット文化が浸透しているが、その中で忘れていた日本のよいものとか粹な感じをたしなみたい」、「ふだんの生活にはない濃密な人間関係が魅力」などと答えている。同番組の解説者たちは、この状況を「人間関係など古き良き日本にあるものを知りたがっている」、「落語の登場人物を通していろいろなものの見方ができる」、「ネット文化の中で話し上手になりたがっている」、「落語はクールジャパンの一つ」などと分析している。

このブームの背景には、落語が伝えるものの中に、単に話の内容や面白さだけではなく、脈々と受け継がれてきた日本人の深層的な考え方や感覚性（例えば、宗教観や上下関係、遠慮、人との距離感覚など）が存在していて、現代人である聞き手（聴衆）はそれを理解し共感したがつているのではないかと推測する。従って、落語を単に古い伝統文化であると決めつけるのではなく、現代まで日本人に根強く残っているコンセンサスが内在する素材であると認識し直さなければならない。

落語と日本語教育との関係でいえば、日本語教育界が落語に関心を示しつつあることの表れとして、以下2例を提示する。2012年日本語教育国際研究大会<sup>95</sup>では「ことばでつながる新たな世界」をテーマに、落語を日本語教育の視点から考える趣旨で落語会が企画され、また本稿1.2.1節で触れた酒井氏らによるパネルセッション「落語がわかるということ一言と文化の側面から」において、聞き手（学習者）が落語をどのように受けとめ理解するのか、落語の面白さを理解させるためのサポートの仕方が討論された。また、2016年日本語教育国際研究大会で企画されたパネルセッション「面白い話」で世界をつなごう」では、日本語教育グローバルネットワークによる「面白い話」で世界をつなぐプロジェクトが紹介された。主導者の定延氏（2016）によれば、このプロジェクトは「面白い話を好む」という人間の最も根源的な心性を利用して、世界中の日本語学習者どうし、また日本語学習者と日本語母語話者を日本語でつなぐ場を提供するために、日本語で有志（母語話者・学習者を問わない）に「面白い話」をしてもらい、それを音声・動画で収録

<sup>95</sup> この大会は日本語の教育と研究について、国境、地域を越えた協力と情報交流を推進することを目指して日本語教育学会が隔年で主催する国際研究大会である。（2016年9月現在：インドネシア、カナダ、韓国、豪州、米国、台湾、中国、ニュージーランド、香港、ヨーロッパ、日本の11カ国・地域）（参考：日本語教育学会方式HP）

し、インターネット上で公開する」というものである。ここで収録・公開され「面白い話」の音声動画は、学習者の口頭コミュニケーション能力向上のためにオンライン教材として利用可能なほか、日本語と学習者の母語のスピーチスタイルや、国別による「ユーモア・笑い話」に関する比較研究データとしても活用可能であるという。このプロジェクトが示す「面白い話」をすぐに落語と結びつけてしまうのは強引であるという見方もあるが、笑い話である落語の特性を考えれば、あながちの外れでもなかろう。このプロジェクトに参加することを目標に落語素材を利用した実践活動を試みることもでき、落語素材の多面的な広がりがさらに期待できる。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ることも課題である。

## 謝辞

本研究を進めるにあたり、長い間ご指導を賜りました藤原雅憲先生に心より感謝申し上げます。また、研究発表会等で貴重なご助言と励ましをくださった先生方、データ収集などにご協力くださった日本語学習者の皆様に深くお礼申し上げます。

5章で記述した「落語で学ぶ」コース・デザインの実践において、実践活動中の「留学生のための落語会・小唄指導」の開催に際し、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の酒井たか子先生には当校での「留学生のための落語会」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。