

## スキットを基にしたシナリオ書きとそのドラマ化について

堀内 仁(Brown University / Akita International University)、田島 寛(Brown University)

### 1. はじめに

現状の日本語教育において、一般的に、上級レベルでは会話教育がどのように行われているのであろうか。また、そもそも、特に米国内の日本語教育において、上級レベルの教育活動が行える教育環境がどのくらいあるかということにも疑問がある<sup>1</sup>。仮にそうした環境があっても、特に90年代の米国内での日本語上級レベルの教育に関する論考を見ると(上山1990、鎌田1990)、読み物偏重の教育が行われていたことが窺われる<sup>2</sup>。また、少なくとも一部の上級用教科書からは、読み物を通じて学習した語彙や文法を使い、その読み物の内容に関する話し合いを行うという教育方針が見て取れるであろうし、筆者自身の経験でもそうした活動が普通であったように思われる<sup>3</sup>。

もちろん、今日の日本語教育では、例えば、全米日本語教師会の Framework for Post-Basic Japanese Language Curricula や、CALPER の上級レベルの視聴覚教材開発や、2008年のCATJ20の学会テーマ(“Toward Advanced Japanese Language Proficiency”)にもあったように、学習・教育への関心も高まっては来ているし、これらが必ずしも読み物中心の教育を想定してないようにも思われる。しかしながら、一般的に言って、上級教育特に上級レベルでの会話能力養成について日本語教育界全体でコンセンサスのようなものがあるとは思えない。

本稿の目的は、こうした現状に対し、可能な上級レベルの会話能力養成法を提示することである。とりわけ、本稿では、会話教材のスキット(対話や会話のモデルをテキストとして提示したもの)を使った効果的な練習方法について考えてみたい。具体的には、スキットを基にしたドラマを製作するプロセスを通じて、会話・コミュニケーション能力を高める方法を提案する。更に、そうした方法の実際の応用例として、実験的にブラウン大学で行われた例を紹介する。

本稿は、本節に続いて、第一部と第二部から成る。本節、及び、第一部では、堀内が理論的・方法論的考察を、第二部では、田島が実践報告を行う。まず、第

---

<sup>1</sup> 當作靖彦氏によれば(2007年SEATJでの基調講演で)、アメリカの大学一般において約3年でACTFLのスケールのIntermediate Midあたりに到達して日本語学習を終えるケースが多く、AdvancedのMidやHighに到達するケースは稀な方であるとのことである。

<sup>2</sup> 例えば、「上級になればなるほど、会話の練習が減り、初級の時より話せなくなってしまった、という学生の苦情は、残念だが、今でも耳にする」(鎌田1990:46)や、「「読む力」を養うことが第一であるという語学教育の長い伝統に押されて、「上級」における話す力、聞く力の学習は、アメリカの諸大学ではあまり工夫されていないようである」(上山1990:67)といった問題が指摘されている。

<sup>3</sup> 例えば、『テーマ別 上級で学ぶ日本語』、『新聞で学ぶ日本語』、『日本への招待』、『文化へのまなざし』、『Modern Japanese for University Students III』等の教科書が挙げられる。

一部において、次節では、上級の会話能力とは何か、また、その上のレベルを目指してどのような会話能力養成が求められるのか考える。第三節では、第二節で考えた会話能力養成のうち、ドラマの手法を採り入れたアプローチについて概観し、第四節では、そうしたアプローチのうち、主に Malay and Duff (2005) で提案された教育段階を基にして、シナリオを書く練習を通じて、会話のスキットを生きた自然な日本語に変え、自分の言葉とコミュニケーションスタイルで表現する方法を提示する。また、同様の方法の発展の可能性についても論じる。次に、第二部において、ブラウン大学における 2009 年春学期の三年生のクラスでの実践報告を行う。

## 第一部:理論的・方法論的考察

堀内 仁

ブラウン大学／国際教養大学

### 2. 上級の会話能力養成

#### 2. 1 上級の会話能力

では、まず、ACTFL のスケール、及び、ナショナルスタンダーズの「コミュニケーション」に関する大学生の到達指標サンプルに基づき、上級レベルの会話能力を定義しつつ、従来見過ごされてきた会話能力について考えてみよう。

ACTFL のスケールでは、上級に対応するものとして Advanced のレベルが考えられるが、そのうち下位レベルの「上級一中(Advanced-Mid)」に見られる記述が当該レベルの代表的な能力を表すと考えられる(牧野 他 2001: p.224-225)。そうした能力のうち、上級で要求される「総合的タスク・機能」は、<予期していなかった複雑な状況に効果的に対応できる>(牧野 他 2001: p.66) といった言語・コミュニケーション能力を含んでいるが、従来の読み物を中心とした活動でそれが十分に養成できるとは思えない。

また、上級の学生はその上のレベルである超級 (superior) を目指し、よりチャレンジングな会話能力養成を行うべきであろうが、全米日本語教師会 (ATJ) の Framework for Post-Basic Japanese Language Curricula では、意見が支持できたり (can support an opinion) 仮説を立てることができたり (can hypothesize) する能力を養成することが期待されている。もちろん、それらを可能にする方法として読み物中心の活動は欠かせないであろう。しかし、もう一つの<交渉できる (can negotiate) > 能力については、読み物中心の活動だけでは十分に養成できず、実際のコミュニケーションを想定した相手とのインタラクションが欠かせないのではないだろうか。

次に、ナショナルスタンダーズの五つの目標のうち、会話能力ととりわけ密接な関係にあると思われる「コミュニケーション」をとりあげる。そのうち、大学生レベルの到達指標サンプルが上級の会話能力を描写しているように思われる(聖田 1999)。これらの記述には非常に具体的に話題となる内容が示されているので、それだけを考慮すると、従来の読み物中心の活動が適切であると考えら

れる。しかし、スタンダード1. 1にある〈感情の表出〉は、読み物中心の活動で達成できるとは考えにくいし、到達指標にもそれに対応する記述が見当たらない。また、スタンダード1. 3の発表モードを代表する到達指標サンプルには、〈演劇における場面などを選んで物語の一部を演じたり、演劇のシーンなどを選んで演出したりすることができる〉能力が含まれており、これらを達成するのに読み物中心の活動だけで十分ではないことは自明であろう。

## 2. 2 スキットの役割

以上では、上級レベルの会話能力として、特に従来見過ごされてきた、〈予期していなかった複雑な状況に効果的に対応できる〉能力、〈交渉できる〉能力、〈感情の表出〉ができる能力、〈演劇における場面などを選んで物語の一部を演じたり、演劇のシーンなどを選んで演出したりすることができる〉能力が期待されていることを見てきた。更に、こうした能力は読み物中心の活動では十分に養成できないと論じた。

第一節では、従来の読み物中心の活動を前提とした上級教科書について触れたが、上級教科書でも、例えば、『待遇表現』のような会話中心のものが存在する。この教科書は、アメリカ人大学院留学生が身の回りで経験するコミュニケーション場面でのモデルダイアログ（＝スキット）が中心となり、インフォーマル及びフォーマルな場面で適切な、様々な言語機能を表す待遇表現を学ぶように構成されている。この種の教科書では、従来見過ごされてきたと思われる上級レベルの会話能力のうち、〈交渉できる〉能力の一部は養成可能であると思われるが、その他の能力に関しては、ただ漫然と教科書のモデルダイアログを覚え、類似の状況や場面で覚えた待遇表現を使えるようにするだけでは十分に養成できないであろう。

本稿では、従来の上級会話教材を批判するのではなく、そうした教材に典型的に見られるスキットを十分に活用し、上述のような従来見過ごされてきた上級レベルの会話能力を養成するための一つの可能な方法を提示する。とりわけ、〈感情の表出〉ができる能力、及び、〈演劇における場面などを選んで物語の一部を演じたり、演劇のシーンなどを選んで演出したりすることができる〉能力の養成にもっとも適切かと思われる、ドラマの手法を採り入れたアプローチに基づき、従来のスキット中心の上級会話教材の一つの効果的な使用法について論じる。そのドラマ・アプローチは、後述するように、ただモデルとなるシナリオを演技に変えるという単純なものではなく、ドラマの製作過程で、〈予期していなかった複雑な状況に効果的に対応できる〉能力や〈交渉できる〉能力などを含む様々なコミュニケーション能力を養成することを目指している<sup>4</sup>。

## 3. 外国語教育におけるドラマ・アプローチ

---

<sup>4</sup> 以上では、上級用、又は、中・上級用の会話教材に関して、スキット中心のものを取り上げたが、最近では、スキットを入れずに、ACTFL-OPIのアイデアを採り入れた（中・）上級用会話教材が開発されているようである（荻原 他 2005、荻原 他 2007）。

さて、本稿でのドラマ・アプローチの提案の前に、まず本節において、従来の外国語教育・日本語教育におけるドラマ・アプローチを概観し、我々の提案の基になる Malay and Duff (2005: 229-239)の方法論を紹介する。

### 3. 1 外国語教育とドラマ

そもそもドラマの手法はイギリスを中心として教育一般に採り入れられてきたが、それが外国語教育に、とりわけ、英語教育などにはかなり積極的に採り入れられてきているようである。以下では、まず、日本語教育におけるドラマ・アプローチを提唱している Hewgill, Noro, and Poulton (2004) から、彼らのドラマ・アプローチへの考え方を見ることから始めよう。

まず、彼らにとってドラマアプローチとは以下のようなものである。

「学習資源としての演劇の使用と同様に、ロールプレイやスキットの演技等のドラマ的な活動を通じて学習を容易にする教育的アプローチ」(Hewgill, Noro, and Poulton 2004: 228、著者訳)

また、彼らにとってのドラマとは、Grady (2000: 4) の process-oriented drama を指し、それは以下のように定義される。

「芸術的な自己表現から特定の教科分野における能動的な学習までの経験を促進するための即興的な活動における運動感覚的、感情的、知的な関与の組み合わせ」(Hewgill, Noro, and Poulton 2004: 228、著者訳)

更に、彼らは Henry (2000)の言葉を借りて、ドラマを以下のようにみなしている。

「(ドラマは)他の物語や他の虚構のプロセス以上のものであり、日常生活に浸透する基本的学習プロセスに帰する世界創造的で仮定的なプロセスを使用する」(Hewgill, Noro, and Poulton 2004: 229、著者訳)

つまり、端的に言うならば、ドラマを外国語教育に採り入れるというのは、教材としてのドラマ作品だけでなく、ドラマの製作過程を通じて「即興的」かつ「創造的」な自己表現能力養成法を採り入れることを意味するかと思われる。本稿ではこうした方法こそ、前節で指摘したような、従来見過ごされてきた上級レベルの会話能力を養成するための一つの可能な方法であると考えられる。

### 3. 2 文化学習とドラマ・アプローチ

#### 3. 2. 1 文化能力=異文化能力

本稿において、ドラマ・アプローチを提唱する理由は主に上記のように、上級レベルの会話能力養成に基づいているが、その会話能力の一部として欠かせない(または、会話能力から分離したとしてもコミュニケーション能力一般の重要な

一部を構成する) のが文化能力であると思われる。本稿では、上級レベルでの文化能力養成のためにもドラマ・アプローチが有効であると考ええる。

文化能力という概念をめぐる議論が尽きないところであろうが(牧野 2003)、本稿では、それを異文化能力 (intercultural competence: Bennett, Bennett, and Allen 2003) と見做し、以下のように定義しておく<sup>56</sup>。

「自文化中心主義を超越し、他文化を正当に評価し、一つ以上の文化における妥当な振る舞いを示す一般的能力」 (Bennett, Bennett, and Allen: 237、著者訳)

また、そうした異文化能力の養成とは、以下のようなことを指す。

「異文化能力を発達させることは、特定の主観的文化的の正当な評価を強調する文化特定のなアプローチと、自文化中心主義や文化の自覚や一般的な受容ストラテジーといった大きな問題に取り組む文化一般的なアプローチとの混合を要求する。」 (Bennett, Bennett, and Allen: 245、著者訳)

更に、そうした異文化能力の養成を目指す文化学習とは、以下のように定義できる。

「文化学習とは、他の文化圏の人々との有効なコミュニケーションや交流に要求される文化特定の及び文化一般的な知識・技能・態度を習得する過程である。それは学習者を知的・行動的・情緒的に引き付ける動的で、発達の、進行中の過程である。」 (Paige et.al., 2003: 177、著者訳)

以上のように、文化学習が単に文化知識の習得にとどまらず、実際のコミュニケーションにおける文化的技能や態度の習得をも目指すならば、従来の読み物中心の活動に加えて、ドラマ・アプローチが供与する「即興性、創造性」の養成を図ることが必要となるであろう。

尚、文化能力にも外国語運用能力同様にレベル分けが可能かという議論もあるが、本稿では、一つの可能な指標として、M.J.Bennett(1993) の異文化感受性発達モデル (Developmental Model of Intercultural Sensitivity : DMIS) を仮定する。そのモデルは、自文化中心的段階 (ethnocentric stages) と文化相対的段階 (ethnorelative stages) とからなり、前者から後者への発達過程が示されている。前者 (自文化中心的段階) は、(違いの) 否定 (denial)、(違いからの) 防衛 (defense)、(違いの) 最小化 (minimization)、といった発達段階に、後者 (文化相対的段階) は、(違いの) 受容 (acceptance)、(違いへの) 適応 (adaptation)、(違いとの) 統合 (integration)、といった発達段階にそれぞれ下位区分され、この順で発達することが示されている。

---

<sup>5</sup> 更に、異文化能力と外国語運用能力との統合を考慮して、Byram (1997) は、異文化コミュニケーション能力 (Intercultural Communicative Competence) を提唱している。

<sup>6</sup> 第 3.2.1 節及び第 3.2.2 節で提示した考えは、ATJ における Horiuchi (2009) の口頭発表に基づくものである。

### 3. 2. 2 上級の異文化能力とその養成

本稿では更に、以上の異文化感受性発達段階と ACTFL の外国語運用能力レベルとの対応をモデル化した Bennett, Bennett, and Allen (2003) の提案に従い、ACTFL の上級 (advanced) に対応する (違いへの) 適応 (adaptation) 及び (違いとの) 統合 (integration) といった異文化感受性発達段階が上級レベルの異文化能力であると仮定する。彼らは、上級前期 (「適応」) の異文化能力として「危険を冒す技能、交流管理技能、社会的適応性、共感」等を、上級後期 (「統合」) の異文化能力として「文化的に妥当なユーモアセンス、新しい文化的カテゴリーを創造する能力、役割とアイデンティティの柔軟性を管理する能力」等を挙げ、具体的な教育方法を提案している。

### 3. 2. 3 ドラマと異文化能力養成

以上では、外国語教育における上級の異文化能力の養成について見たが、それを達成するために有効な方法の一つが、ドラマ・アプローチであると考えられる。とりわけ、上級の異文化能力として期待されているものが「危険を冒す技能、交流管理技能、社会的適応性、共感」や、「文化的に妥当なユーモアセンス、新しい文化的カテゴリーを創造する能力、役割とアイデンティティの柔軟性を管理する能力」だとすると、これらを単に読み物中心の活動で養成するだけでは不十分であろう。まさに、ドラマ・アプローチで養成可能な「即興性」や「創造性」こそが上級の異文化能力として求められていると考えられるのである。

そうした「即興性」や「創造性」に関連して、Fleming (1998: 149) は、ドラマの作り上げる虚構的世界において、文化の探求は可能になると考えている。また、Heathcote and Bolton (1998: 160) は、「役の中に入る教師 (teacher-in-role)」という手法が、学生の期待される能力を超えた本物らしさをもたらすものであるとも述べている。

その他に、外国語教育における異文化能力養成におけるドラマ・アプローチの有効性は、Seelye (1993) で紹介されている文化クラスター (culture clusters) や、文化ミニドラマ (culture minidramas) といった教育方法にも現れている。特に、文化ミニドラマでは、文化的摩擦や誤解に関するエピソードを基にドラマ化が行われるので、前節で見たような上級レベルの異文化能力養成には適当であろう。

### 3. 3 ドラマ・アプローチの利点

以上では、上級会話能力養成、及び、上級異文化能力養成の点からドラマ・アプローチの有効性について論じてきたが、一般によく論じられるドラマ・アプローチの利点 (Hawkins 1993: 60-63、Hewgill, Noro, and Poulton 2004 : 229、Dobson 2000: 131-132、Maley and Duff 2005: 229-230)<sup>7</sup>のうち、とりわけ本稿との関連の強いものを挙げておこう。

<sup>7</sup> ドラマ・アプローチの注意点に関しては、Dobson (2000: 133-138) を参照のこと。

- パラ言語的：非言語要素や動きを含む現実のコミュニケーションへの動機付けを与えることができる。
- 言語的：意味のある繰り返し練習ができる。文脈化された交流の中で音声・音韻論的特徴への同化ができる。新出語彙・表現の文脈化された習得ができる。文体のバリエーション等の探求や、会話スキル（順番取り、話題変更、会話抜け）の養成ができる。形式より意味に焦点がおける。
- 心理的：学生の情緒的な障壁を取り除き、学生主体の活動ができたり（例：学生同士で教えあう）、語用論的・談話的・戦略的スキルの練習ができたりする。学習能力に自信が持てる。多くの危険が冒せる。楽しめる。達成感がある。
- その他：文化理解に役立つ、問題解決スキルの養成、協働学習、ドラマ作成段階で内容に関する様々な議論ができる。

### 3. 4 ドラマを使った教室活動

先に述べたとおり、ドラマ・アプローチに基づく外国語教育では、ドラマの手法を応用した教室活動が積極的に採り入れられる。Dobson (2000: 133-138) がリストしたもののうち、以下のようなものが本稿の提案する教室活動に關与的である。

即興、戯曲を読む、戯曲の鑑賞、シーン・スタディ、舞台演劇、脚本書きと舞台演劇

また、Hawkins (1993: 65-68) は、難易度（練習時間の長さ、インタラクションの長さ）に基づく練習の種類分けを行っているが、そのうち難易度の高い以下のような教室活動が本稿で提案するものとの結びつきが強い。

- 人との交流：手短な家族や社会との交流（特に、紛争や強い感情的な文脈を含むもの）
- シナリオ書きと拡張問題解決：より複雑な目的を達成するためのより長い交流
- フルスケールのドラマ

こうした活動の総体は、次節で、上級会話教材のスキットをドラマ化するプロセスにおける上級会話能力及び上級異文化能力の養成という形で提案されるが、その提案にとって重要であると考えられる Hawkins (1993: 71-73) の脚本を使った練習に関する注意点を見ておこう。

- 1) 教育的な目的：演じることに自信を持たせたり、出来合いの決まり文句に慣らせたり、凍結した会話を動機付け・練習したりするだけでなく、目標言語でその台本に関する生き生きとした話し合いに焦点を向けること（例：後見、説得、意見の不一致、肉体的な例示、他の暗示）。
- 2) 意味の創造に関する学習者間の討論を導く。
- 3) 公開リハーサル（同じ台本を色々な状況において演じさせながら、その解釈や演技方についてのディスカッションをし、改善したものをどんどん演じさせる）

以上の注意点を踏まえ、本稿では、特に Malay and Duff (2005: 229-239) のドラマ制作プロセスに従い、上級会話教材のスキットのドラマ化を提案することにする。以下では、そうしたドラマ制作プロセスのうち、本稿との関連性の強いものだけをとりあげる<sup>8</sup>。

#### 1) テキストを知る

- 劇から重要なシーンを取り出し、学生にどのように彼らがそれについて「質問」できるか示す：その言葉は何を言っているのか、どういう意味か、文字通りの意味か行間を読むなら隠れた意味があるのか、等。まず、小グループでできる自信を得るまで、グループ全体でこれをするのがよい。
- 学生に脚本をどう文脈化するか示す。どこで起こるか、誰が登場人物か、いつ活動が起こるか、何故人々はそうするのか・そう言うのか。
- この文脈化は登場人物、及び、彼らの関係、意図、動機、役割、地位についての話し合いを導く。その話し合いを通じて各登場人物についての詳細な印象（年齢、性格、容姿、職業、ムード、等）を得る。それにより、登場人物を本当の人として作り上げることを助ける。以上をもっとチャレンジングにするやり方の一つは、登場人物の名前とト書き（stage direction）を取り除くことである。学生は台詞のみの台本（dialogue）から登場人物について語ることができる。
- もし劇にト書きがなければ、学生にそれを補うように求める。ト書きがあるなら、その部分を空所にして学生にその部分を補ってもらおう。この活動は学生に、役者の動き方、話し方、ムード、作法、等を視覚化させるものである。

#### 2) 即興

- 台本の一部を取り上げ、ペアで以下のように話し方を変えるようにさせる。
  - 話すときジェスチャーと動きを変える
  - 二人の話者の地位を変える。
  - 声のトーンを変える（怒り、落胆、疑惑、友好、等）
  - 二人の話者間の一般的な雰囲気を変える（リラックス、脅威的、緊張、等）
- ある場面のアウトラインを与え、何を言うか、どう言うかを即興で演じさせる。パートナーとする時は、役を交代し即興を繰り返す、パートナーも交代し同様に繰り返す。もう一度パートナーを変え、今度は口だけ動かし顔の表情とジェスチャーだけで意味を伝えながら静かにその場面を演じさせる。

#### 3) リハーサル

- 場面ごとに台本を読む。まず、学生に座ったままテキストを読ませる。それから、立って読み、その後、役を二、三回変える。この時監督は誰がどの役に合うかを探す。
- 場面ごとに台本を読むが、今度は動きを加える。台本は動きに関して何を暗示、規定しているか考える。この段階では、多くの話し合いを奨励する。しばしば学生は動きに関して非常に独創的な提案をする（例：どのように登場人物が入るか？走るか、歩くか、直立するか、かがむか？）。この段階で学生間で役を交代するとよい。
- 暫定的に役を割り当て、一つか二つの場面の担当部分を覚えさせる。その後、動きなしでその場面を演じる。ここでは、文の強勢、抑揚、声のトーン、大きさ、速さ、ポーズ等、最も効果的な台本の話し方に焦点を当てる。話し合いを奨励。
- 場面練習を続けるが、今度は動きを入れて。この段階で動きがどのぐらいうまく働いているか。話し合いを奨励。演出は参加者全員のコンセンサスの結果、部分的に決まる。教師はどのやり方が一番いいか学生に告げる役割だけに抑えること。

<sup>8</sup> ここでは、Malay and Duff (2005) の原文を省略し、著者の訳のみを記した。

話し合いから出てきたことや試行錯誤が初めに考えていたものよりずっと効果的なこともある。

- その場面を繰り返し練習する。今度は各学生に小道具を与え（例：帽子、ステッキ、電話、計算機、本）、それらを話しながらどのようにその場面に組み込むことができるか考えさせる。

もちろん、以上のようなプロセスの全てを実際の教室活動でカバーできることが理想ではあるが、現実的な制約の範囲内で上記のプロセスの多くが実行できればいいであろう。

#### 4. 提案

それでは、以下、上級会話教材のスキットを基にしたシナリオ書きとそのドラマ化に関する可能なプロセスを提案する。

ステップ1：スキットで使われる台詞の語彙・文法と意味・機能の学習

→スキットの言語的理解

ステップ2：スキットの背景をディスカッションする。登場人物の特徴・関係、場所、時間、他の前提となる状況、スキット全体から伝えられるメッセージについて。

→この段階で、人物の特徴・関係や状況（時間、場所）の記述に必要な語彙や表現の導入・練習

ステップ3：ステップ2の議論を基に、ト書き（1）を書いてみる。

→教師による訂正や修正のアドバイス

ステップ4：スキットをドラマ化する際の効果・演出についてディスカッションする。俳優の動き・表情・感情・態度や、背景・照明・音響、などについて。

→人の動き・表情・感情・態度や背景効果（照明・音響等含む）の記述に必要な語彙や表現の導入・練習

ステップ5：ステップ4の議論を基に、ト書き（2）を書く。

→教師による訂正や修正のアドバイス

ステップ6：完成した台本を基に演技の練習をする（各メンバーが全ての異なる役割を演じられるように、全ての台詞を覚えてくるという宿題を前提とする）。練習の際、お互いに台詞の言い方や、表情、動き、等について、相互にコメントを述べ合いながら、どうしたら自分たちの意図するようなメッセージを伝えられるか議論し、互いに納得するところまで練習する。また、基本的には各人が各役割を演じることができるようにならなければならないが、どのメンバーがどの役を演じるのが一番ふさわしいかと

いう点に関しても話し合い、ステップ7以降の活動の基本役割を決める  
(但し、ステップ7以降の話し合いで、役割を変えたほうがいいと思われる場合は、それを変更できる。)

→この段階で、教師は各グループを回り、コメントや議論に必要な語彙や表現を適宜補足しながら、話し合いを促進する。

ステップ7：ステップ6で一応完成した演技を他のグループの前で発表し合い、どんなメッセージが伝わってきたか、そのメッセージを的確に表現するために演技や背景効果が効果的に使われていたか、といった点に関しお互いにコメントを述べ合い、そのコメントを基に、グループ内で話し合いながら台本と演技を改善する。同じことをクラスの全てのグループの間で行う。

→この段階でも、教師は各グループを回り、コメントや議論に必要な語彙や表現を適宜補足しながら、話し合いを促進する。更に、話し合いの見回りの中で気付いた語彙や表現の整理をして、台本の改善を助けることが望ましい。

ステップ8：最後に、母語話者（教師又は第三者）の前で演技をし、特に母語話者同士の実際のコミュニケーションではどうなるかという視点からコメントをもらう。そのコメントを基に、グループ内で話し合いながら台本と演技を改善する。

→第三者・教師共にまず演じられたドラマのメッセージや状況設定を十分理解したうえで、日本人同士のコミュニケーションという立場でコメントを述べる。

ステップ9：最終発表

ステップ10：自己評価・ピア評価（口頭あるいは筆記で：自分のグループの演技及び他グループの演技について評価する→評価のポイント：どんなメッセージが伝わったか、そのメッセージを伝えるために十分な演技や背景効果が使われていたか、十分でないとするれば、どこをどう改良すべきか、それはどうしてか、等）及び活動全体に対する評価（よかった点・改善すべき点）

注意：評価に関しては、各ステップでの各学習者の各グループ内・グループ間での貢献度、全てのステップを通じての各学習者の言語能力・コミュニケーション能力の発達度、及び最終段階での学習者の演技の完成度に基づいて行われる。

以上が本稿で提案するシナリオ書きとそのドラマ化のプロセスの大枠であるが、それはあくまでも一つの可能な方法を提示したに過ぎず、前節で見たポイントか

ら遠く逸脱しない限り、様々なバリエーションがあつていいと思われる。第二部  
で見るブラウン大学での実践も以上のプロセスのバリエーションの一つである。

## 5. 第一部の結び

以上、第一部では、上級レベルの会話能力・異文化能力には欠かせず、従来の  
読み物中心の活動では果たせなかった「即興性」「創造性」等の能力養成のため  
に、ドラマ・アプローチが有効であることを主張し、実際の教室活動として、上  
級会話教材のスキットを基にしたシナリオ書きとそのドラマ化のプロセスを提案  
した。

ドラマ・アプローチの可能性は今後もっと追求されるべきだと思うが、このア  
プローチがその威力を十分に発揮できる分野は、とりわけ上級レベルの異文化能  
力に不可欠な、「紛争解決」あるいは「異文化理解」であると思われる。<sup>9</sup>

第三節で、文化ミニドラマについて触れたが、クリティカル・インシデントを  
基にシナリオの台詞に相当する部分を書き、それを本稿で提案するような方法で  
シナリオ化・ドラマ化することで、紛争や異文化摩擦の背景にある文化的期待の  
違いを浮き彫りにしながら、その解決のために即興的・創造的な教室活動が可能  
になるであろう。

## 第一部 参考文献

- American Council of Teaching Foreign Languages. 1999. ACTFL Guidelines Speaking  
(revised). [<http://www.actfl.org/files/public/Guidelinespeak.pdf>].
- Association of Teachers of Japanese. Framework for Post-Basic Japanese Curricula  
[Draft]. [<http://www.colorado.edu/ealld/atj/ATJ/postbasic.html>]
- Bennett, Milton J. 1993. Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of  
Intercultural Sensitivity. In Paige, Michael R. (ed.), *Education for the Intercultural  
Experience*, p. 21-71. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, Janet M, Milton J. Bennett, and Wendy Allen. 2003. Developing Intercultural  
Competence in the Language Classroom. In Lange and Page (eds.), *Culture as the  
Core: Perspectives on Culture in Second Language Education*, p.237-270.
- Byram, Michael. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative  
Competence*. Multilingual Matters, Inc.
- Byram, Michael, and Michael Fleming (eds.). 1998. *Language Learning in Intercultural  
Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge University  
Press.
- CALPER (Mori, Junko). Learning through Listening towards Advanced Proficiency.  
[<http://calper.la.psu.edu/learningthroughlistening/>]
- Dobson, Sarah L. 2000. FAQs: Learning languages through drama. *Texas Papers in  
Foreign Language Education*, Vol. 5 (1): 129-141.

---

<sup>9</sup> 堀内 (2008)、Horiuchi (2008) では、紛争解決を中心とする日本語教育を提唱し、特に後者の  
口頭発表へのコメントでプリンストン大学の牧野成一氏からこうした内容へのドラマアプローチ  
による方法の可能性を示唆していただいた。

- Fleming, Michael. 1998. Cultural Awareness and Dramatic Art Forms. In Byram, Michael, and Michael Fleming (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*, pp. 147-157. Cambridge University Press.
- Hawkins, Barrie. 1993. Back to Back: Drama Techniques and Second Language Acquisition. In Schewe, Manfred, and Peter Shaw (eds.), *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*, pp. 59-80. Frankfurt, Peter Lang Verlag.
- Heathcote, Dorothy, and Gavin Bolton. 1998. Teaching Culture through Drama. In Byram, Michael, and Michael Fleming (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*, pp. 158-177. Cambridge University Press.
- Hewgill, Denton, Noro, Hiroko, and Poulton, Cody. 2004. Exploring Drama and Theatre in Teaching Japanese: Hirata Oriza's Play, Tokyo Notes, in an Advanced Japanese Conversation Course. In *Sekai no Nihongo Kyoiku 14*, pp. 227-252. The Japan Foundation Japanese Language Institute.
- 聖田京子 (訳) (1999) 「日本語学習スタンダードズ」国際交流基金日本語国際センター
- 堀内 仁 (2008a) 「紛争解決の日本語教育：外国語教育と国際関係論の連携」 In *Proceedings of the 15th Princeton Japanese Pedagogy Forum*, p 178-195, Princeton University, NJ.  
[[http://www.princeton.edu/~eastasia/pjpf/PDF/17%20horiuchi\\_pjpf08.pdf](http://www.princeton.edu/~eastasia/pjpf/PDF/17%20horiuchi_pjpf08.pdf)]
- Horiuchi, Hitoshi. 2008. Teaching Culture through Conflict Resolution in Foreign Language Classrooms. (manuscript) The 37th Annual Conference of Mid-Atlantic Region Association of Asian Studies, Rutgers University, New Brunswick, NJ.
- Horiuchi, Hitoshi. 2009. 「異文化適応レベルと外国語能力レベル(Intercultural Sensitivity and Foreign Language Proficiency)」 (未発表論文) 2009 Association of Teachers of Japanese Conference, Chicago.
- 鎌田修 (1990) 「Proficiency のための日本語教育ーアメリカにおける「上級」の指導」『日本語教育 71 号』、p.44-55
- 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
- 牧野成一、鎌田修、山内博之、齊藤眞理子、荻原稚佳子、伊藤とく美、池崎美代子、中島和子 (2001) 『ACTFL-OPI 入門ー日本語学習者の「話す力」を客観的に測るー』。アルク
- Maley, Alan, and Duff, Alan. 2005. *Drama Techniques in Language Learning* [The Third Edition]. Cambridge University Press.
- National Standards Collaborative Project. 1999. *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. (language-specific version). Lawrence, KS: Allen Press.
- 荻原稚佳子、増田眞佐子、齊藤眞理子、伊藤とく美 (2005) 『日本語上級話者への道 きちんと伝える技術と表現』スリーエーネットワーク
- 荻原稚佳子、齊藤眞理子、伊藤とく美 (2007) 『上級から超級へ 日本語超級話者へのかけはし きちんと伝える技術と表現』スリーエーネットワーク
- Page, Michael R, Helen L. Jorstad, Laura Siaya, Francine Klein, and Janette Colby. 2003. Culture Learning in Language Education: A Review of the Literature. In Lange and Page (eds.), *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Education*, p 173-236.

- Schewe, Manfred. 1993. The Theoretical Architecture of a Drama-based Foreign Language Class: A Structure Founded on Communication, and Supported by Action, Interaction, Real Experience and Alternative Methods. In Schewe, Manfred, and Peter Shaw (eds.), *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*, pp. 283-314. Frankfurt, Peter Lang Verlag.
- Schewe, Manfred, and Peter Shaw (eds.). 1993. *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt, Peter Lang Verlag.
- Seelye, Ned H. 1993. *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication [Third Edition]*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- 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」『日本語教育 71 号』、p.56-68
- 山本志都、丹野大 (2002) 「「異文化感受性発達尺度(The Intercultural Development Inventory)」の日本人に対する適用性の検討：日本語版作成を視野に入れて」青森公立大学

その他の教科書：

- 『テーマ別 上級で学ぶ日本語』 研究社
- 『新聞で学ぶ日本語』 ジャパンタイムズ
- 『日本への招待』 東京大学出版会
- 『文化へのまなざし』 東京大学出版会
- 『Modern Japanese for University Students III』 International Christian University
- 『待遇表現』 ジャパンタイムズ

## 第二部：実践報告 ブラウン大学 田島 寛

### I. 今回のスキットに基づくドラマ化の目的

学生の待遇表現の正確性を向上させる。予期していなかった状況に対応できる即興力と Coping Strategy を身に付ける。感情表現とそれに関する語彙を習得する。

### II. プリドラマとフルドラマ

まず、スキットのドラマ化を二つのレベルに分けた。一つは予備練習的な段階で、便宜上、それをプリドラマと呼ぶ。これに対し、ドラマ制作全般をフルドラマと呼ぶことにする。プリドラマは一定の情報から登場人物や状況設定をイメージする創造的面と、作り上げたイメージをパラ言語や非言語要素等を通じて相手に伝える即興的な面がある。そのプロセスを通じて、練習用の単なる文法表現だったスキットが多様なメッセージを伝達する本来のコミュニケーションツールとしての機能を取り戻すことが可能になる。これに対して、フルドラマは、ドラマ

の制作発表に始まり、台本書き、リハーサル、そして、最終発表というドラマプロジェクトの全体を指す。アドラーはイマジネーションについて、スミスは創造的思考とディレクターの役割に関してそれぞれ次のように述べている。

Every person you talk to will have been written imaginatively by the playwright. Every circumstance you find yourself in will be an imaginary one. And so, every word, every action, must originate in the actor's imagination. (Adler 1988: 17)

The director's job is to free the actor to think creatively. The director should encourage the actor to experiment with a variety of approaches to a character. (Smith 1984: 27)

### III. スキットのプリドラマ化

プリドラマでは原則としてリハーサルやステージでの発表は行なわない。まず、スキットを学生に読ませ言語的要素、及び文化的背景を理解させる。次に、スキットの人物設定と状況設定について話し合い、それをト書きに書いてみる。そして、スキットをドラマ化し状況設定と人物設定がどのようにコミュニケーションに影響を与えたかをディスカッションする。プリドラマの利点は練習を短時間で行なえ、比較的簡単にドラマ的要素をスキットに加えること出来ることである。

Fortunately, short skits can be successfully performed in allocated classroom time; and inexperienced teacher may be wise to start with these attempting as longer play. (Rivers 1987:122)

### IV. スキットのフルドラマ化

待遇表現のスキットを基にして学生が台本を書く。台本の作成は創造力が必要とされるタスクであるが、そこには言語習得的要素とドラマ的要素の二つの要求が存在する。1)言語習得的要素では、前作業として待遇表現を尊敬、謙譲、話体、遠慮の四項目にわけ確認作業を行なった。（「話し言葉の文法 1985」）次に、「依頼する」という言語機能に焦点を当て、それを依頼、交渉、依頼を受ける・依頼を断るという一連の流れとして捉えさせた。更に、待遇表現からインフォーマルな表現への切り替えと交渉結果に対する感情の表出を言語的課題とした。2)ドラマ的要素では台本の骨組みを押さえることが大切である (Stage by Stage)。台本は二人の学生に異なったパートを書かせ、相手が書いたパートを演ずる。これによって、自分が書パートを演じるという弊害を防げる上に、第三者が書いた台本の解釈と役作りが必要となる。台本作製の留意点は状況・人物設定をした上で、登場人物間の人間関係が理解出来るようにすること。登場人物の行動の動機と当事者のコンフリクトの原因が分かるように書くこと。そして、ト書きに小道具や登場人物のパラ言語や非言語的情報などを記入することである。3)最初の台本の下書きが終わった後で映画やドラマの制作発表と同様に配役と台本の骨組みをクラスで発表する。4) 台本の訂正は第一段階では文法的な間違いなどを指摘するだけで、後はグループ内での自力訂正に任せる。第二段階では改善されていない問題について学生と話し合う。第三段階で初めて問題のある箇所直接訂正を行なう。5) プロの演技者が役に似た人物の話し方や行動を観察し、役作りに役立ったり、リハーサルでの前に声帯と体のウォームアップをすることは一般的だが、

今回は観察に関しては映画の中で待遇表現がどのように使われているかを観察し、話し合いをした。ウォームアップと観察についてスミスは次のように述べている。

The actress then arranged to meet some women who were similar to her character. The actress took notes as she talked with them. She noted not only what they said, but what they did with their bodies – their hands posture, how they work-and their mental states, eye contact, sound of the voice, and so on. (Stephen M. Smith 1984: 14)

Speaker of foreign languages are making demands on their voice too. Different languages consist of different sounds. Language learners can benefit from voice training. Physical warm-ups, e.g., stretching, calisthenics, are also taken quite seriously by actors. Such warm ups relax the actors mentally as we as physically. (Smith 1984: 17)

教室では教師が立って動き回るペースを有するのに対し、学生は椅子に座った状態にいる。待遇表現では目下の学生が座って、目上の教師が立った状態で長時間話すというのは不自然だろう。従って、学生に立たせて練習させるだけで、自然な状況設定が作り出され、ウォームアップも兼ねることが出来る。6) 忘れてしまったセリフは即興で行なう。即興練習を導入することによって学生は単なるセリフの暗記を離れ、その状況で他にどのような言い方が可能かを考える機会を得る。それが、待遇表現のレパトリーを増やすことにも繋がる。「待遇表現からくだけた言い方への切り替えと、感情の表出の練習」の為に即興的手法を使った。交渉の結果を観客であるクラスメートの一人に電話で報告させるのだが、その際にセリフは台本に書かせず、どのクラスメートに電話がいくか分からないという状況設定を与えた。7) リハーサルの一では教師のインプットと同じグループメンバーのフィードバックが監督の指示に代わる。完成した台本を使って、以下のステップに従ってセリフの練習を行なう。今回のスキットを基にしたドラマ化では、全ての学生が台本作成に参加し演技を行なう。リハーサルのフィードバックやインプットを書き加えることを各ステップで奨励する。セリフは練習のプロセスを重視するので最初からは暗記させない。理由は以下を参照して欲しい。

Memorizing lines too early will result in the actors being locked into intonation patterns and behavior patterns that are ill-conceived (based on an incomplete understanding of the characters and the action) and possibly inappropriate. (Smith 1984: 28)

Talk and listen is my adaptation of a technique used by many professional actors to get a full understanding of the play - to reply appropriately to what is said to them, to talk to each other rather than reciting. An additional bonus is that lines are learned through this. Talk and Listen process rather than through hours of drilling them into one's head. (Rivers 1987: 116)

You must guard against the temptation to memorize, for memorization blocks real understanding. (Adler 1988: 114)

- a. 最初は台本を見ながらセリフを読む。教師は聞き手がセリフの内容を理解しているか質問し状況や登場人物の背景も理解しているかを確認する。
- b. 次の段階では聞き手は話し手の台本を見ない。分からない時、聞き手は話し手のセリフを聞き返したり、言い返したりしてみる。聞き返されることによって、話し手は自然な形でセリフを覚えることが出来る。(ドラマメソッド)

聞き手にとっては「聞き返し」や「言い返し」などは **Coping Strategy** の練習にもなる。教師は不適當な発音や不自然なアクセントを訂正する。スミスは初期の段階から **articulation** 焦点を当てることを次のように説いている。

Articulation can be touched upon from the beginning. It should be especially important, though, after the cast is familiar with the basics story line and the characters. (Stephen M. Smith 1984: 29)

- c. ここでは先ず会話を無言で読み、覚えてから相手の顔を見てセリフを言う。そして、実際のドラマではどのような時に相手の目や顔を見るか言語的・文化的側面から話し合う。(Wilga M. Rivers-editor 1987: 116)
- d. この段階では台本を見ないで練習をさせ、話し合いながら、パラ・非言語的要素も順次練習に加えていく。正確さだけでなく、流暢さにも焦点を当てる。スミスは以下で、テンポやリズムなどの練習はどはリハーサルの後半に持って行くのが適当だと言っている。

Tempo and rhythm, of course, will not be in central focus until sometime later in the rehearsal period. There are elements that the actors will not be able to control until they are feeling secure in their characterization. (Smith 1984: 29)

8) リハーサルの二は本番前のリハーサルである。学生は他のグループの演技に対し台本制作の留意点以外に、a.演技者の言っていることがわかるか。b.登場人物は相手の話しを聞いてセリフを言っているか。c. 必要な時に相手を見て話しているか。d. 登場人物の感情移入が聴視者に伝わっているかの四点に対してコメントする。教師はセリフを忘れた時の **coping strategy** や即興の使い方、そして、言語・パラ言語・非言語要素の使用上の適格性について意見を述べる。

9) 最終発表に先立ち、もしセリフを言い間違えたり、忘れてしまった場合、どのような **Coping Strategy** が適切か学生ともう一度話し合う。待遇表現は複雑な言い方が多く、実際の母語話者との接触場面で言い間違えたり、うっかり忘れてしまうことが想定されるので **Coping Strategy** はオフステージでも極めて重要な言語能力と言える。

## V. 言語学習とドラマ

言語学習とドラマには共通要素が存在する。この点に関して学生と話し合いを行なった。学生にドラマ的視点から言語学習を理解してもらうことと、コミュニケーションの重要要素とは何かを確認することが目的である。先ず、ドラマと言語学習の共通要素には両者がコミュニケーションを目的としていることと、監督と役者の関係が、教師と生徒の関係と類似していることがある。更に、観察・模倣」と「共感」も重要な共通要素だ。スミスは「共感」について、登場人物と演技者の相違が多ければ多いほど役作りの難易度が増すと言っている。言語学習で母語と学習言語が大きく異なればその習得が難しくなるのと似ている。更に、スミスは「共感」はステレオタイプの弊害にも有効であり、外国の文化を学ぶことは(母語話者)を演じることに等しいとも述べている。

学生からの興味深かったコメントをここに挙げておく。「日本語を話す時、謙遜したり、間接的な言い方をするのは演技と同じです。」「クラスもドラマリハーサルも遅れると怒られる。」「待遇表現は少しでも間違えると点を引かれるがドラマは即興が許されるからいい。」

Most fundamentally, actors and language learners share common goals, the most important being effective "performance," that is, communicating the intended, appropriate message. (Smith 1984: 29)

Actors working on a script are continually trying to empathize with their characters. This task can be one of the greater challenges an actor faces in developing a role, especially if the character is quite different. (Smith 1984: 15)

They point out that empathic communication minimizes our tendency to respond to people as cultural stereotypes. (Smith 1984: 15)

A person learning about a foreign culture tends to become a better actor in much the same way. (Smith 1984: 13)

## VI. 学習環境

リハーサルでの間違いの訂正について考えてみた。スミスは訂正に対する学生の受け取り方に敏感であることと、過度の誤用訂正を控える忍耐を持つことを以下で述べているが、実際はドラマリハーサルだけが唯一、心理的問題を学生に与えず、化石化した発音や文法の間違いを何度も繰り返し訂正することが可能だと感じた。更に、スミスはグループの調和と誤用を恐れずに練習出来る学習環境の関係についても述べている。今回はフルドラマの製作グループの調和を促進する為、話し合いで、同じ興味を持った学生達でグループを作らせてみた。

The teacher can lead the class to use errors and mistakes as learning devices, but, like the director, the teacher must read the students' reactions constantly and be ready to turn the course of events to a more positive note if a learner become too uncomfortable. Directors often take pains not to correct too much in drama rehearsals, realizing that role acquisition is a process that takes time. (Smith 1984: 10)

"The best plays are created by a "tight ensemble." This means that the actors know each other well, and that they trust each other. They seek advice from one another and ask for feedback. They do not fear making "mistakes" in rehearsals. That's what rehearsals are. The same situation is beneficial to a group of language learners. They should feel free to criticize one another in a constructive manner, and they should learn to enjoy experimenting with the new language in front of their peers." (Smith 1984: 6)

## VII. 評価 (学生の評価・教師の評価)

- 1) 学生が行なう評価規準は、話し合いの後、意見をブログに書かせてからクラスで決めた。一部でも述べているが、グループ内での各メンバーの貢献度については、台本書きや練習に積極的に取り組んだか、適切なフィードバックを与えてくれたかという点に絞ったが、他のグループの演技に対する評価についてはリハーサルで挙げた他の四項目に「創造性」が加わった。
- 2) 教師の評価は待遇表現の正確性を第一にし、パラ・非言語要素の使い方や台本の書き方を加えた。待遇表現は複雑で長いものが多く高度に様式化されており、

学生のアウトプットの正確さを増すことは容易ではない。ドラマはこの待遇表現の正確性を明確な状況設定の中で高める有効な方法だからである。

## VIII. 第二部の結び

### 1) プリドラマとフルドラマ

スキットのプリドラマ化は教科書のスキットが「多様なメッセージを伝達する本来のコミュニケーションツールとしての機能を取り戻す」プロセスである。比較的短時間で練習が可能であり、プリドラマは初級の後半から上級まで、どのレベルでも応用が可能である。フルドラマはそのプロセスで言語四技能の全てを要求される。リハーサルにおいて、学生の化石化された言語習得上の問題や即興力、**Coping Strategy** の習得にも有効である。学生の主体的参加や高いモチベーションといった、ポジティブな側面を確認出来た。各レベルやプログラムに合ったドラマメソッドの応用法を考えることはそのような点からも価値がある。

### 2) 創造性と即興性

創造性はプリドラマの状況・人物設定に始まり、フルドラマの台本書から最終発表まで、多くの場面で要求される。即興はリハーサルや演技の最中に生まれるものと、レッスンプラン一環として行なうものの二種類を見てきた。だが、即興は自然・自発性と創造性という二面性を持つ。即興練習が、即興力と創造力を必要とする一般の言語活動の準備として有効と考えられるのはその点からであろう。

## 第二部 参考文献

- Adler, Stella. (1988). *The technique of acting*. BANTAM BOOKS
- Burke, Ann F., and Julie C, O’Sullivan. (2002). *Stage by Stage: Using Drama in the Second Language Classroom*. Heinemann.
- Malay, Alan, and Alan Duff. (2005). *Drama Techniques [Third Edition]: A resource book of communications activities for language teachers*. Cambridge University Press.
- 水谷信子 (1985) 話し言葉の文法 くろしお出版
- Rivers, Wilga M. (ed.) (1987). *Interactive Language Teaching*. Cambridge University Press
- Smith, Stephen M. (1984). *The Theater Arts and The teaching of Second Language*. Addison-Wesley Publishing Company
- Oller, Jr., John W., and Patricia A. Richard-Amato. (eds.) (1983). *Methods that Work: A Smorgasbord of Ideas for Language Teachers*. NEWBURY HOUSE PUBLISHERS, INC.
- 文化庁 (1971) 『日本教育指導参考書 2 待遇表現』 大蔵省印刷局  
教科書、インターネット：  
『待遇表現』 ジャパンタイムズ  
ドラマメソッド <http://shakodance.com/study/1055/>