

初級後半での落語を用いた授業活動の実践報告

米本和弘
マギル大学

曾我部絢香
ミシガン大学

要 旨

日本の伝統芸能の中でも、落語は「話芸」であることから、日本語教育に利用されることが多くなってきた。しかし、初級では、その「話芸」が日本語学習に取り入れられることは少なく、実践がほとんど報告されてこなかった。

そこで、本稿では、落語を初級後半の授業に取り入れた授業の実践報告を行うことを目的とする。対象コースでは、学習者が「生の日本文化にふれる」、「落語を理解し楽しむ」ことを目的とし、小噺と落語、2種類の話芸を用いたクラス活動を行った。小噺の活動では、読解教材を事前に行うとともに、小噺を聞きながら、学習の自己モニターを意識化する活動を行った。落語の活動では、読解教材に取り組んだ後、落語家による「初天神」を鑑賞した。

最後に、学習者の反応と、教師の内省と感想を基に、落語を初級後半の授業に取り入れる際の課題とその対応策について議論し、落語を通じた日本語学習の意味を考察する。

1. はじめに

従来、歌舞伎や能、狂言、文楽や落語といった日本の伝統芸能は、特に日本文化にふれるという観点から、日本事情の授業などで取り上げられることが多かった。それらの授業では、様々な伝統文化の歴史や特徴が日本語学習のためのトピックとして紹介されたり、もしくは鑑賞されたりすることとどまり、伝統芸能の中にある言語活動が日本語学習と結び付かないことが多かった。しかし、近年、これらの伝統芸能を通して、日本文化にふれるだけではなく、同時に日本語の学習にも取り入れる試みが増えつつあ

る。中でも、落語に関しては、「本質的に『話芸』であることから、歌舞伎、文楽、能などに比較して、日本語さらに日本語学習にもきわめて近いところに位置づけることができる」（畑佐・久保田 2009: 20）と指摘されている。

本実践を行ったミドルベリー大学日本語夏学校は、バーモント州ミドルベリー（2011年よりカリフォルニア州オークランド）で毎年6月から8月に開講されるトータルイマージョンプログラムである。コース開始時に学習者は「Language Pledge」に署名し、期間中はクラス内の活動はもちろん、クラス外の活動もすべて日本語のみで行うことが求められる。

授業以外にも各種クラブ活動や、夏祭り、学芸会など日本語の使用を促す活動が行われている。その一環として、既に広く認知されているMASK（Manga, Anime, Sushi, Karaoke）とは異なる文化の紹介を目的に、2006年から落語を日本語学習に取り入れる試みを行っている⁽¹⁾。畑佐（2010）は落語を取り入れた理由として、以下の4点を挙げている。

- ①基本的に話芸であるため日本語教育／学習にとても近い。
- ②笑いというユニバーサルな要素が含まれている。
- ③一人芸であるため、費用を少なく押さえることができる。
- ④歌舞伎や文楽ほど日本の伝統文化として取り上げられていない。

（畑佐 2010: 65-66）

ミドルベリー大学日本語夏学校では、落語会や落語クラブなどプログラム全体の活動に加え、各レベルの授業にも落語家を招き、各レベルに合った形で落語を日本語学習に取り入れている（畑佐・三浦・平野・内田・米本・曾我部・林 2011；Hatasa 2012）。中上級レベルでは、プログラムに落語が取り入れられた2006年からクラス活動が行われてきた。初級レベルでは学習者の日本語能力などから理解に困難が予想され、本実践が行われる前年の2009年まで落語鑑賞は取り入れられていなかったものの、仕草の講義と小噺鑑賞は行われていた⁽²⁾。しかしこれらの小噺の実演も、学

生に十分理解されたかどうかは不明で、畑佐（2010）が指摘する、落語を日本語学習に取り入れる理由が活かされたとは言い難い現状があった。

そこで、翌年の 2010 年に、落語という生の文化にふれ、話芸を鑑賞、つまり理解し、楽しむことを目的として落語をクラス活動に取り入れた。本稿は、落語を初級後半の日本語学習に取り入れる際に起こりうる問題にどのように対処できるかという点を中心に、落語を取り入れた実践の報告をすることを目的とする。さらに、学習者の反応と、担当教師たちの内省と感想を基に、落語を初級後半の授業に取り入れる際の課題とその対応策を議論すると同時に、落語を通じた日本語学習の意味を考察する。

なお、本稿ではアクション・リサーチの手法を用いつつ、実践に関しての考察を行う。アクション・リサーチとは、「自分の教室内外の問題及び関心事について、教師自身が理解を深め実践を改善する目的で実施される、システマティックな調査研究」（横溝 2000: 17）と定義されている。その調査研究の結論に関しては、佐野（2005: 12）が「AR [アクション・リサーチ] の一般化はレポートの結論に示されるのではなく、読者が共感したときに発生する」と指摘している。本稿でも、実践の過程と結果に関して、可能な限り情報を提示し、広く共有することで、実践のさらなる改善を図りたいと考えている。

2. 落語と日本語学習

日本語教育における、落語を含む演劇の利用に関し、川口（2009）は以下の三つの方向性を挙げている。

- ①実際に学習者に演じさせてみる。
- ②読解教材やリスニング教材にする。
- ③「演じること」を取り入れる。

実際に学習者に演じさせるという点に関しては、畑佐・久保田（2009）が小噺を取り入れることで、初級学習者にも負担が少なく、日本語学習に利

用することが可能であると述べている。特に、クラス外の活動としては、初級から上級まで、レベルに適した形での実践が見られる（入戸野 2009；畑佐 2010；畑佐・久保田 2009）。

読解教材やリスニング教材として用いるという点に関しては、特に日本事情という観点から、「落語」という伝統芸能の特徴や歴史を扱った教材は以前から散見された（e.g., 石川・山本・鈴井・山岡 1993）。しかし、近年では、落語の演目が教材として取り上げられるようになってきた。中級以上では『みんなの日本語中級 I』第 7 課で「まんじゅうこわい」が読解・リスニング教材として取り入れられているほか、落語を取り入れた実践や教材も見られる（e.g., 酒井・高橋 2006）。初級でも同様に、北米でよく使用される日本語学習の教材としては、『Genki Vol.2』（Banno, Ikeda, Ohno, Shinagawa, & Tokashiki 2011）第 20 課で「猫の皿」（読解教材）が、『Nakama 2』（Hatasa, Hatasa, & Makino 2011）第 9 課で小噺（リスニング教材）が取り上げられているなど、落語を日本語教育に取り入れる試みは広がりつつある。

しかし、特に初級に限った場合、日本語学習に積極的に取り入れる試みや、読解やリスニング教材をどのように活用するのかという実践報告は、ほぼ皆無であると言ってよい。これは、畑佐（2010）が指摘する落語の「話芸」を初級学習者が理解することは困難だという考えが教師にあるためではないかと考えられる。それゆえ、落語の「話芸」を初級日本語学習に活かすことは可能か、また可能であれば、どのような方法が考えられるかという視点からの実践の報告と検証が必要不可欠である。

3. コースの概要

本実践を行ったミドルベリー大学日本語夏学校初級 2 コースは、アメリカの一般的な日本語のカリキュラムにおいては 2 年生レベル、初級後半に相当し、150 時間程度の学習を終えた学習者を対象としている。日本語の

基本的な語彙、文法の理解、適切な運用、また日本の文化や習慣についてのよりよい理解を目標としている。2010年は6名の教師がチームとなり初級2コースの指導を担当した。学習者は26名で、教科書は『Nakama 2』(Hatasa, Hatasa & Makino 2000)を使用した。

4. 実践報告

4.1 目的と計画

このコースでは、学習者が1)生の日本文化にふれる、2)落語の話芸を理解し楽しむことを目的として、落語をクラス活動に用いた。この目的を達成するために、1)小噺を読んで理解する、2)小噺を聞いて理解する、3)落語のストーリーを読んで理解する、4)落語を聞いて理解する、という4つの学習目標を設けた。

具体的には、計3時間を使用し、読解、リスニング、落語鑑賞を行った(表1)。このうち、1時限目と2時限目を同じ日に行い、同様に3時限目と4時限目を同じ日に行った。1時限目と3時限目は教師一人につき学生6、7名のグループで行い、2時限目と4時限目は26名全員で行った。

表1 落語活動の流れ

時限	日付	時間	内容
1時限目	2010年7月5日	30分	小噺の読解活動(小噺鑑賞のための前作業)
2時限目	2010年7月5日	50分	リスニング活動と小噺鑑賞
3時限目	2010年7月9日	50分	落語の読解活動(落語鑑賞のための前作業)
4時限目	2010年7月9日	50分	落語鑑賞

初級2コースの学習者は、話せる場面や話題が広がり始め、単文から複文へと徐々に日本語の複雑な構造に慣れ始めたところである。しかし、多くの文法項目を習得する必要がある、クラス活動は文法の運用練習に偏り、学習が単調になりがちになってしまう。そのため、どのように学習への意欲を継続させるかが最重要課題となっている。

この点において、落語を学習に取り入れ、これまでふれたことがない日本文化にふれ、また「笑い」を理解することで、学習をより楽しく、変化のあるものにすることが可能であると考えた。そこで、落語を日本語学習に取り入れる際には、「話芸」としての落語を、このレベルで最大限に楽しむことを可能にするために、様々な活動を設定した。落語鑑賞のために必要とされる語彙や背景知識、そして聴解能力の不足が考えられたため、前作業として、具体的には以下の活動を行った。1) 落語鑑賞のために必要とされる語彙や背景知識の構築を目指した読解活動、2) 落語鑑賞のために必要とされる聴解能力向上を目指したリスニング活動の2つである。

4.2 小噺の活動

小噺の活動では、1) 小噺を使った読解活動、2) 小噺を用いたリスニング活動、3) 読解で使用した小噺鑑賞、の三つの活動を行った。

4.2.1 小噺の読解活動（「奇跡の口紅」）

小噺の活動では、1時限目（30分）を小噺鑑賞のための前作業と位置づけ、小噺の中から「奇跡の口紅」を選び、読解活動として取り入れた。

「奇跡の口紅」は、ある男性が電車の中で見た光景について描写する小噺である。この「奇跡の口紅」の小噺を選んだ理由としては、現代という設定や単純なストーリーから、学習者が場面を想像しやすく、話のオチもイメージしやすいため、落語について何も知らない学習者にとっても、親しみやすい演目であると考えたことが挙げられる。読解教材は、「奇跡の口紅」のストーリーを既習の語彙や文法を取り入れ、教師が作成した（表2）。

表2 「奇跡の口紅」本文（抜粋）

<p>きせきの口紅 (Miracle lipstick)</p> <p>先日電車に乗って つりかわにつかまって立っていたら、わかい女の子が前にすわっていました。その女の子はお化粧をしていて、電車がゆれているけど、上手にしているなあと思いました。まつげをカールした後、口紅をぬりました。その時、電車がゆれました。その女の子は「きゃっ」と言いました。すると、女の子のその口紅が鼻の穴に入って、口紅がおれました。</p>

読解活動は、前作業、本作業、後作業という流れで行った（表3）。

表3 小哘の読解活動の流れ

流れ	時間	内容
前作業	5分	<ul style="list-style-type: none"> 内容に関する質疑応答 イラストの並べ替え（内容予測）
本作業	20分	<ul style="list-style-type: none"> 語彙の確認 ペアでの音読 並べ替えの答え合わせ 内容理解に関する問題・答え合わせ
後作業	5分	<ul style="list-style-type: none"> 内容の要約

前作業は、本文の内容を想起させるような質疑応答を行うとともに、いくつかの場面を描いたイラストの並べ替えを行った（図1）。

図1 イラストの並べ替え (内容予測)



前作業では、学習者の背景知識の活性化とともに、内容予測による本作業への動機づけを行った。本作業では、語彙の確認をした後、ペアで音読を行い、イラストの並べ替え問題の答え合わせ、内容理解に関する問題をクラス全体で行った。後作業では、ストーリーの要約を口頭で行うとともに、2時限目の小噺鑑賞時の落語家への質問などを考える時間を作った。

4.2.2 リスニング活動と小噺鑑賞

小噺を用いたクラス活動の2時限目には、落語家を教室に招き、1) 落語の仕草に関する講義、2) 小噺を用いたリスニング活動、3) 1時限目で読解活動を行った小噺「奇跡の口紅」の鑑賞、という3つの活動を行い、最後に学習者が落語家に自由に質問をする時間を設けた。

落語の仕草に関する講義では、落語で使用される小道具である手ぬぐいや扇子などの名称（「手ぬぐい」「扇子」という語彙を知らない学習者が多数である）、手ぬぐいと扇子を用いた仕草、また場面や人物によってど

のように仕草が使い分けられるのかなどについて落語家に実演を交えながら話してもらった。

リスニング活動では、自己モニター活動を行った。学習者は、まず、ごく短い小断2つと少し長い小断2つを聞き、英語での要約をしたうえで、自身がどのくらい理解したと思うかを%で表した。そして、もう一度すべての小断を聞き、先の要約に補足をし、再度どのくらい理解していると思うかを%で表した。

Hatasa *et al.* (2011) は、リスニングの際には自分の理解度をモニターし、内容についての仮説を立てながら聞くことが重要であると述べている。リスニングの上手な学習者は聞いた情報を取捨選択し、聞きながら自分の仮説を修正する能力、さらに自己モニターした結果を自己評価する能力に長けていると述べている。また Hatasa *et al.* (2011) は Richards (2008) によるリスニングの自己モニターの際の注意点 (表 4) と、自己モニターの自己評価の際の注意点 (表 5) を以下の様に挙げている。また Richards (2008) は「メタ認知ストラテジーの指導が聴解能力に直接的な影響がある」(Richards 2008: 13; 筆者訳) という Goh & Yusnita (2006) の指摘を引用している。

表 4 自己モニターの際の注意点

一般的な聴解能力の発達のために	自分自身が設定した基準に照らして、発達を考察する。 同じ間違いを繰り返していないか確認する。 短期的または長期的な目標の達成にどのくらい近づけているか判断する。
特定の聴解タスク達成のために	リスニング中の理解を確認する。 困難な要素を見極め、その原因を特定する。 自己理解が適切・適正であったか確認し、新情報と比較する。

出典：Richards, J. (2008). *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice* (Hatasa *et al.* (2011). *Nakama 2* に引用されたもの)

表5 自己モニターを自己評価する際の注意点

一般的な聴解能力の発達のために	事前に設定した基準に照らして、聴解力の発達を評価する。 学習の有効性と学習方略を評価する。 自己設定した学習目的、学習目標の適切さを評価する。
特定の聴解タスク達成のために	理解が適切、適正であったか確認する。 タスク内で使用した方略の有効性を判断する。 テキストの全体的な理解度を評価する。

出典：Richards, J. (2008). *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice* (Hatasa et al. (2011). *Nakama 2* に引用されたもの)

リスニング活動では、これらの注意点を踏まえ、活動の目的、自己モニターに注意して聞く事を学習者に伝えてから活動を行った。

小唄を用いた活動のまとめとして、1 時限目に読解活動を行った「奇跡の口紅」の落語家による実演を鑑賞した。

4.3 落語の活動

小唄の鑑賞では、教師が観察する限り、学習者の反応は悪くなく、リスニングの自己モニター活動でも、小唄を2回聞いたあと「全くわからない」と答えた学生はいなかった。そこで、次のステップとして、古典落語を理解することを目標に、1) 読解活動、2) 古典落語の鑑賞、の二つの活動を行った。

4.3.1 落語の読解活動（古典落語「初天神」）

落語の鑑賞にあたり、演目は「初天神」を取り上げた。「初天神」は、一年の最初の天満宮の縁日（初天神）で息子と、息子に振り回される父親をおもしろおかしく描写した古典落語の演目である。この演目を取り上げた一番の理由は、この演目がクラスに招いた落語家の十八番のうちの一つであり、落語家自身がこの落語を学習者に楽しんでもらいたいという強い気持ちを持っていたことにある。ただ、「初天神」は日本語夏学校の中級レベルにおいても取り入れられた演目で、「奇跡の口紅」に比べ、話が長く、また文化的・歴史的なコンテキストの理解も必要とされるため、初級

後半ではやや難しいのではないかと考えられた。初級後半レベルの学生に理解が可能か教師で検討したところ、会話のみで進む演目に比べ、「飴をなめる」「凧をあげる」といった動作が多く、そういった特定の語彙に加えて、文化的・歴史的背景についても紹介すれば、十分にストーリーは理解できるであろうと考えた。また、落語を理解し楽しむという観点から、ある程度ストーリーを理解した上で落語を見ることにより、仕草も含め、落語を楽しむことに繋がり、さらに初級学習者にも実際の落語鑑賞は決して不可能なものではないという意識を持たせられるのではないかと考え、「初天神」を取りあげることにした。

そこで、4時限目の落語鑑賞に備え、落語活動の3時限目では小噺の活動より多くの時間を取り、前作業となる読解活動を行った。読解教材は『Genki Vol. 2』（Banno *et al.* 2011）を参考に、既習の語彙や文法を取り入れ、鑑賞時のストーリーの変化にも対応できるよう、ストーリーを理解する上で鍵となる部分を押さえながら教師が作成した（表6）。

表6 「初天神」本文（抜粋）

<p>らくご 落語 「初天神」</p> <p>てんまんぐう じんじゃ てんじんさま すがわらのみちざね shinto deity 天満宮という神社は、天神様（菅原道真）というかみさまがいる有名な神社です。 てんじんさま かいじょうのかみさまです。まいつき 25日 にまつり があり、とくに、1月 25日は一年でさいしよのまつりで、「初天神」と言います。初天神は、大きいまつり ですから、食べ物やおもちゃなど、色々な店があります。また、かみさまに会 いますから、きれいな着物を着て行かなくてはなりません。今日は、その 「初天神」の落語を読みましょう。</p> <p>よく晴れた1月25日、男は羽織を着て、初天神に行きました。家を出る時、男の おくさんが、「子どもを連れて行って」と言いましたが、男は連れて行きたくあり ません。というのは、てんまんぐうの近くにたくさん店があって、子どもはいつも、「あ れ買って。これ買って」とうるさいからです。だから一人で行こうと思っていま したが、家を出る時、子どもが家に帰ってきました。 「今日は、あれ買って、これ買ってって言わないから、連れて行って」と子どもが 言いました。「だめだ」と男は言いました。</p>

この読解活動も前作業、本作業、後作業という流れで行った（表 7）。

表 7 落語の読解活動の流れ

流れ	時間	内容
前作業	15 分	<ul style="list-style-type: none"> ・語彙確認のための質疑応答 ・イラストの並べ替え（内容予測）
本作業	30 分	<ul style="list-style-type: none"> ・導入部分の音読 ・ペアでの音読 ・並べ替えの答え合わせ ・内容理解に関する問題
後作業	5 分	<ul style="list-style-type: none"> ・問題の答え合わせ

まず、前作業として、「初天神」に登場する人物名や地名、食べ物の名前など未習の語彙及びストーリーの理解に必要だと考えられる語彙を選び、確認した。さらに「奇跡の口紅」と同様に「初天神」のいくつかの場面をイラストにし、それらの並べ替えを通して、ストーリーの内容予測を行った。

その後、本作業として「初天神」の読解活動を行った。本文に入る前に、歴史的・文化的背景を紹介した導入部分をクラス全体で読み、その後、本文をペアで読んだ。読み終わったペアからイラストの並べ替え問題の答えについて話し、内容理解とオチの予測に関する問題に取り掛かった。後作業では、これらの問題の答え合わせをクラス全体で行った。

4.3.2 落語鑑賞

先の読解活動をふまえ、落語を用いた一連のクラス活動の最後の時限である 4 時限目には、落語「初天神」の鑑賞を行った（約 30 分）。演目終了後、授業終了までに時間の余裕があったので、当初の予定にはなかったが、落語家が即興で演じた「あくび指南」の鑑賞も行った。尚、「あくび指南」に関する前作業はなかったが、これについては後に述べる。

5. 活動の考察

学習者からは、落語を日本語学習に取り入れる試みに関し、以下のようなコメントが寄せられた（日本語訳は筆者らによる）。

- **Totally new to me and very interesting.**（全く新しい経験で、とても興味深かった。）
- **very fun and interesting. Definitely bring them back each year.**（とても楽しく興味深かった。絶対に毎年招待するべきだ。）
- **Loved it. I wish I could see them again.**（とても良かった。また見たい。）

このように落語を取り入れる試み全般に関しては、学習者から概ね肯定的なコメントが得られたと言える。落語に初めてふれる学習者にとっては、貴重な経験となったようである。特に、間近でプロの落語を鑑賞し、落語家と直接話をする機会が持てたことにより、落語と学習者の間の距離が縮まったことが、以下の学習者のコメントに表れている。

- **Being able to experience attending rakugo performance was truly wonderful.**
Thank you for having the performers come.（落語を体験できたことは本当に素晴らしかった。落語家を招いてくれたことに感謝したい。）
- **Fantastic. Probably a once-in-a-lifetime experience and have these experts so close at hand.**（素晴らしい。こんなに間近でプロの落語が鑑賞できるのは、おそらく一生で一度きりの経験だ。）

本実践で依頼した小噺・落語の実演には、初級後半の学習者にとって未習の語彙や文法が多く含まれており、この未習の語彙や文法が落語を初級日本語学習に取り入れる際の壁になるのではないかと考えられがちである。そこで、計画の際には、どのようにすれば、「話芸」を楽しむことができ

るのかに重点を置き、活動を設定した。上のようなコメントが得られたのも、小噺、落語鑑賞のための前作業として、聴解、読解活動を行ったことで、落語が理解できたからではないかと考えられる。この事前の活動の効果に関しては、プログラム中の会話の中で、学習者は事前に読解などの活動があったため、内容を追うことのみ集中する必要がなく、落語家の仕草や表情を楽しむことができたと述べ、事前に行われた活動を評価していた。また、予想された「初天神」のストーリーの難易度という点では、事前の活動で読解教材などを利用することにより、初級後半でも話芸を楽しみながら、日本語学習を行うことが可能となったことが、学習者の反応から窺われた。この点に関し、学習者は以下のようにコメントをしている。

- I liked how these activities were worked into classroom learning, although stories were hard to understand. (ストーリーは理解が難しかったが、教室での落語活動の取り入れ方は良かったと思う。)

また、「初天神」鑑賞後、時間的余裕から、もう一席、落語家が即興で「あくび指南」を演じた。「あくび指南」は、ある男が自分の通っている新しくできた「あくびの稽古場」に友達を連れて行き、そこでの稽古の様子を描いた滑稽話である。この演目は当初予定になかったため、学習者は何の準備もなく、この演目を見ることになった。少ない語彙、限られた文法でストーリーを理解しようとするあまり、仕草も含めた落語の鑑賞というよりも、既習の語彙を拾い、必死でストーリーを追うことになった。さらに、学習者の多くは演目に何度も出てくる「あくび」という語彙がわからなかったために、どうしてあくびばかりしているのか、学習者によっては、この話が一体何についての話なのかさえ全く理解できなかったという者もいた。また落語家も、「学生が『あくび』という言葉の意味がわからなかったなんて夢にも思わなかった」と述べている。その「あくび指南」

に比べ、事前に読解活動を行った題目（「初天神」）のほうが学習者の反応がよかったという落語家のコメントからも、事前の活動が内容理解の助けとなったことが裏付けられた。仕草の講義から落語鑑賞までの流れを授業内で作ることで、落語やストーリーの背景に対して理解が深まり、結果として、落語を楽しむことができたと推測される。初級後半の学習者にとっては、準備なしでは理解の難しい落語の実演ではあるが、だからこそ楽しむことができたときの達成感は大きいものがあったことが、学習者のコメントや反応から窺われた。

さらに、落語という日本の伝統芸能を日本語学習に取り入れたという点を評価する声も学習者から聞かれた。

- Excellent performances and these activities are imperative since they are a part of Japanese culture. (素晴らしいパフォーマンスと落語の活動は、日本文化の一部なので、必要不可欠なものである。)
- chance to observe a less widely known aspect of Japanese culture (日本文化のあまり知られていない側面を窺い知る機会になった。)

この点に関しては、当該のコースだけではなく、ミニ寄席や落語会、落語に関する講義や、さらには落語クラブなど、日本語夏学校全体として、日本語学習に落語を取り入れようとする試み（畑佐、2010）が評価されたと考えるべきである。

6. 今後の課題

落語を用いた一連の活動は学習者に概ね好評であったが、今後のよりよいクラス活動のためには、いくつかの課題が残されている。この項では学習者のコメントと担当教師達の内省をもとに、今後の課題について考察する。

学習者のコメントは落語の活動を肯定的に捉えているものが多かったが、否定的なコメントも見られた。

- There was so much rakugo. I started hating it. I am sure the lecture was fine, but I was already so sick of rakugo. They are wonderful arts. But I couldn't understand what they were saying 95% of the time, and I felt so frustrated. I wanted to cry. Too much rakugo. (落語が多すぎた。嫌いになり始めている。落語の講義は良かったが、すでにうんざりしている。素晴らしい芸能だとは思いますが、彼らが言っていることの95%は理解ができなくて、とてもイライラした。泣きたかった。落語が多すぎる。)

このコメントはクラス内活動だけでなく、プログラム全体で行われる授業外での活動にも向けられている。クラス活動に限った場合、学習者にとって「いい活動」であったかどうかは、やはり「内容が理解できたかどうか」によるところが大きいと思われる。そこで、学習者が「よかった」「理解できた」と満足し、同時に読解やリスニング活動等のクラス活動を行うために何が必要かを考察する。

まず、どのような活動においても言えるが、教材選択の重要性があげられる。今回の活動では小噺「奇跡の口紅」と古典落語「初天神」を使用した。どちらも滑稽噺であり、「初天神」では、読解活動が終わった時点で、次の時限に落語家の実演が見られるのを楽しみにしている雰囲気や学習者から感じる事が出来たが、「奇跡の口紅」ではそうではなく、実際に「奇跡の口紅」に対する学習者の反応は、読解活動後も、落語家の実演鑑賞後もそれほどいいものではなかった。鑑賞終了後、落語家は日本人の観客相手であっても「奇跡の口紅」は受けが良くないことを指摘している。使用語彙や文型が学習者のレベルに合わせられる、長さが適切である等、教材としての使いやすさを優先した結果、落語の「話芸を楽しむ」という

ことに十分な意識が向けられていなかったことが明らかになった。落語を日本語学習に用いる意味を考慮すると、教材としての使いやすさのみを重視するべきではなかったと言える。

また、落語鑑賞のための事前の活動では「落語と小噺の理解」を目標に主に教師らが作成した読解教材を用いた。読解教材の内容は、未習の語彙の確認、ストーリーに関する内容理解が中心であったが、同じ読解活動でも、速読や、スキミング、スキミングなど、多様性のある練習ができれば、活動にメリハリをつけ、学習者の興味をより引き付けることができるのではないかと思われる。読解活動の他にはリスニング活動を行ったが、リスニングだけではなく、話す、書くという活動にまで幅を広げることが必要である。

次に、クラスに落語家を招く際に、教師と落語家の事前のコミュニケーションの重要性が感じられた。先に述べたように、落語家が即興で「あくび指南」を演じたが、簡単な語彙の意味すらわからなかったことにより、学習者は落語を十分に楽しむことができなかつたように思われる。このような問題は前もって教師が落語家にもっと詳しく既習の語彙や文法、表現について話しておけば起こらなかつたのではないかと思われる。「落語家をゲストとして授業に招く」の次のステップ「落語家と協力して授業を生み出す」ためにも、事前、事後のコミュニケーションが重要であると痛感させられた。また、教材選択に関しても、事前に落語家に意見を求めることで、上記の「奇跡の口紅」で起こつたような問題を回避することが可能であると考えられる。

さらに、教材やクラス活動の内容だけではなく、「落語はおもしろい」という意識を持てるクラスの雰囲気づくりも大切である。一連のクラス活動を行った学習者は、落語を見るのはもちろん、落語という言葉さえ聞いたことがない学習者がほとんどであった。このような学習者が「日本人が楽しむものは自分達初級学習者には難しく理解不可能である」と思うこ

となく、積極的に「話芸を楽しむ」ための活動に取り組むように、教師は常に働きかけることが大切であると考えられる。また、落語は話の内容がおもしろいばかりでなく、表情や動作など、視覚的にもおもしろいものであり、クラス活動でストーリーを理解していれば、限られた語彙や文法だけで、英語の補助がなくても十分に楽しむことができるという意識を学習者が持てるように、教師は努力することが重要である。

最後に、落語で取り扱った学習内容や活動を他の学習内容とどのように関連づけるのか、今後検討していく必要がある。本実践ではリスニング活動の一つとして、リスニング時の自己モニター活動を行った。しかし、この落語活動終了後、コースの中で再びリスニング時の自己モニター活動を取り上げる機会が持てなかった。小断を用いて行った自己モニター活動をきっかけに、他のスピーチ形式においても同じ活動をすることによって、落語と他の学習内容・活動に関連性、一貫性を持たせることができたのではないかと考えられる。

このように本実践では、実施方法に改善の余地が残るものの、活動全般に対しては学習者から概ね肯定的な意見が聞かれた。このことから、初級後半レベルでも、教材を十分に検討することによって、落語を用いて日本語学習を行い、「日本文化にふれる」「話芸を楽しむ」という目的を達成することは可能であると結論付けることができる。さらに、落語を取り入れることで、学習をより楽しく、変化のあるものにすることもできると言える。ただし、畑佐・久保田（2009）が落語を取り入れる言語学習上の意味を検証する必要性を指摘しているように、読解教材やリスニング教材として落語を使用する本稿のような実践でも同様の検証が必要である。

また、畑佐・久保田（2009）が述べているように、時間的制約から、演じるということを授業に取り入れることが難しい場合も多い。そのような場合でも、本実践で行ったように読解活動やリスニング活動などの学習と関連づけることで、畑佐（2010）が指摘している MASK（Manga, Anime,

Sushi, Karaoke) から脱却した新しい文化体験が提供できるような日本語学習の題材となることが窺われた。この点において本実践ではその方向性が提示できたと思われる。今後も、落語を通じた日本語学習の可能性をさらに検証するために、幅広い視点からの研究と実践によって得られた知見の共有がますます必要になると考えられる。

注

- * 本稿は、2011 Association of Teachers of Japanese Annual Conference でのパネル発表『日本語教育に落語を多角的に取り入れる試み—初級から上級まで—』のうち「初級2での落語を用いた授業活動の報告」に加筆、修正を加えたものである。本実践に協力いただいた落語の師匠方、ミドルベリー大学日本語夏学校校長の畑佐一味先生に感謝申し上げます。また2名の査読者に加え、以下の方々から有益で建設的な意見を頂いた。この場を借りて、深くお礼申し上げます。青山玲二郎、瀬尾匡輝、山口悠希子（敬称略・順不同）。なお本稿は伊藤潤子（カリフォルニア大学デービス校）、木村典子（広島大学）、此枝恵子（マサチューセッツ大学アマースト校）、服部真子（関西外国語大学）と共同で行った実践であり、本文中のイラストは此枝恵子によるものである。
1. ミドルベリー大学日本語夏学校に落語を取り入れることになったより詳細な経緯については畑佐（2010）を参照のこと。
 2. 畑佐・久保田（2009）では、「『小噺』とは落語家が本編に入る前にウォーミングアップとして使う短い冗談話のこと」（p. 20）と定義されており、本編である「落語」とは区別され、取り上げられている。本稿でも、畑佐・久保田（2009）に倣い、小噺と落語とを区別して扱う。

参考文献

- 石川恵子・山本忠行・鈴木宣行・山岡正紀（1993）『Japanese Basic Reader 日本語 2nd ステップ』白帝社
- 川口義一（2009）「日本語教育における『演じること』の意味—『文脈化』で学ぶ文法」Proceedings of the 16th Princeton Japanese Pedagogy Forum <<http://www.princeton.edu/pjpf/pdf/05%20Kawaguchi.pdf>>（2011年3月19日）

- 酒井たか子・高橋純子 (2006) 「現職日本語教師研修のための総合教材開発：『日本語を楽しむ』の制作意図と発展」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』21, 201-225
- 佐野正之 (編) (2005) 『はじめてのアクション・リサーチ』大修館書店
- スリーエーネットワーク (2009) 『みんなの日本語中級 I』スリーエーネットワーク
- 入野みはる (2009) 「コテンラクゴ？演るんですか？？演るんです！：五技能の習得を目指して」 Proceedings of the 16th Princeton Japanese Pedagogy Forum <<http://www.princeton.edu/pjpf/pdf/08%20NITTONO.pdf>> (2011年3月19日)
- 畑佐一味 (2010) 「日本語教育、柳家さん喬、そして、私」『中央評論』62 (1), 63-72
- 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」 Proceedings of the 16th Princeton Japanese Pedagogy Forum <<http://www.princeton.edu/pjpf/pdf/07-hatasa-kubota.pdf>> (2011年3月19日)
- 畑佐一味・三浦謙一・平野絵理香・内田信也・米本和弘・曾我部絢香・林志野 (2011) 「日本語教育に落語を多角的に取り入れる試み—初級から上級まで— (パネル)」 Association of Teachers of Japanese 2011 Annual Conference, ハワイ大学マノア校
- 横溝紳一郎 (2000) 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社
- Banno, Eri, Ikeda, Yoko, Ohno, Yutaka, Shinagawa, Chikako, & Tokashiki, Kyoko. (2011) *GENKI: An Integrated Course in Elementary Japanese, Vol. 2 (2nd ed.)*. Tokyo, Japan: The Japan Times.
- Goh, Christine, & Yusnita, Taib. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ETL Journal*, 60(3), 222-232.

- Hatasa, Kazumi. (2012). Integrating rakugo and kobanashi in Japanese language classes at different levels. *Japanese Language and Literature*, 46(1), 201-215.
- Hatasa, Yukiko, Hatasa, Kazumi, & Makino, Seiichi. (2000). *Nakama 2: Japanese Communication, Culture, Context*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Hatasa, Yukiko, Hatasa, Kazumi, & Makino, Seiichi. (2011). *Nakama 2: Introductory Japanese: Communication, Culture, Context (2nd ed.)*. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning.
- Richards, Jack. (2008). *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice*. New York, NY: Cambridge University Press.