

## 初級前半日本事情クラスにおけるドラマを用いた発表活動 —日本での困難について語る試み—

バンクス 祥恵  
文教大学

### 要 旨

本稿では、初級日本事情で実施したドラマ制作について報告するとともに、その効果と今後の課題を分析する。本稿で述べる日本事情の授業では留学生が日本で体験した事柄について日本人大学生を対象に発表するという活動を行ってきた。しかし、文化や社会に対する複雑な思いを限られた日本語で表現しきれず、日本人大学生との活発な意見交換に発展することが難しかった。そこで、日本での体験をドラマ番組として撮影・編集し、その上映をもとに意見交換を行うという活動を導入した。その結果、疑問文や勧誘表現を活用して具体的な状況を視覚的に表現することが可能になり、発表内容や留学生自身についての質疑応答が活発になった。また、ストーリーの中でエンターテインメント性や独創性が発揮され、日本語学習の強い動機付けとなった。

### 1. 活動の背景

筆者が都内の大学で担当している「初級日本事情」は日本語初級前半レベルの短期交換留学生を対象とした授業で、様々な角度から文化的考察を深めることを大きな目標としている。ゼロレベルに近い学習者もいるため、ビジネスマナーや和太鼓の演習、擬音語・擬態語を用いた食べ物紹介、俳句・色紙の作成など、体験型の活動を中心に授業を構成しているが、学期中に一度は日本人大学生をクラスに迎え、彼らを対象に日本での体験について発表する機会を設けている。これは、日本人と日本語で話す機会が少ないという学習者の声や、接触を通してこそ得られる異文化理解の可能性

を考慮した試みで、全 15 回の授業の約 3 分の 1 を占める一大イベントとなっている。

近年の日本語・日本事情教育における異文化理解・交流を促す実践としては、テーマを決めて日本人大学生とディスカッションをする（梶原 2003）、インタビューに基づいた調査発表をし、レポートを執筆する（重田 2006）というように、言語中心の活動が多い。細川（1999）や三代（2003）が実施した「個の文化」に焦点を当てた授業においても、ディスカッションやインタビューを行い、レポートを執筆するという活動が含まれる。しかし、わずかな日本語学習歴しかない、ゼロレベルから初級前半の学習者にとっては、良いアイデアがあってもそれを日本語だけで表現することには限界がある。野呂（2009）が指摘するように、日本語母語話者をクラスに招いても、もともと語彙力が少ない上に十分な文法力や会話力が身につけていないため話が弾まない。言語と文化を結ぶ実践は重要だが、頭の中の概念を他者に想像させるには相当な言葉の力を必要とする（荒木・藤木 2011）。筆者が過去に実施した活動においても、学習者の発表が「漢字は難しいです」というような断片的な内容にとどまり、それを聞いた日本人学生からも単調なコメントしか得られないことが多かった。来日して間もない初級前半の学習者が、日本語で日本語母語話者と日本での体験をシェアできるようになるためには、どのような授業の工夫が必要だろうか。

本稿で報告するドラマを取り入れた活動は、このような授業の葛藤・疑問から生まれたものである。場面とコミュニケーションを統合させたドラマという手法を用いて日本での体験を伝えることで、表現の可能性を広げ、学習者と日本人学生の間によりダイナミックな対話を生み出すことを目指した。本稿で述べる「ドラマ」とは、約 10 分間のドラマ番組のことで、制作は以下の手順で行われた。まず、異文化適応の理論をもとに学習者が日本での留学生生活を振り返り、「日本での生活で大変なこと」について話

し合った。テーマが似ている者同士がチームになり、ドラマの構成を練り、撮影及び編集を行った。完成したドラマ番組を日本人学生を対象に発表し、質疑応答を行った。活動後、留学生は振り返りアンケートを、日本人学生はコメント用紙を提出した。筆者は授業中の留学生・日本人学生の様子を観察し、学習者・日本人学生の発言と共に記録した。授業記録及び収集したアンケート、コメント用紙をもとに、ドラマを導入した効果の分析を行った。

## 2. 日本での体験について語ることの意義

### 2.1 異文化接触を通して得られる学びと成長

語学留学は、短期間で言語や文化に対する知識を深める有効な手段として幅広く推奨されてきた。過去の研究では会話力や流暢さ（Hernández 2010）、書く力（Sasaki 2007）、異文化感受性（Martinsen 2011）が高まったことが報告されている。一方で、留学を経て得られる変化は、決してポジティブなものばかりではない。慣れ親しんだ自国での暮らしから新たな社会・文化的規範へと移行する異文化適応過程においては、様々な苦難や葛藤が生じると言われている。

多くの学生は留学中に「Uカーブ型」の心理的適応を経験する（Bochner 2006）。まず、未知の文化に対する肯定的なイメージから留学を開始し、カルチャーショックや衝突を経験しながらストレスが多い時期へと移行する。新たな学びやスキルの獲得を経てこの状態は徐々に回復し、最終的にはアイデンティティの再構築による安定した心理状態を保つことができるようになる。カルチャーショックというと、異文化に対する一時的な驚きを意味すると考えられがちだが、実際には手がかりの喪失、対人コミュニケーションの崩壊、アイデンティティの危機といった長期的状態も含まれる（Weaver 1993）。日本で学ぶ留学生の事例としては、ソーシャルネットワークの形成、食べ物、言語に関する困難（Pearson-Evans

2006)、日本人大学生との友人関係構築における葛藤(佐々木・張・鄭2012)などが報告されている。Kim(2001)が提示した「ストレス適応成長モデル」によれば、ストレスを経験すると、それを克服し、精神的均衡を保とうとすることで適応が進む。そして、前進と後退を何度も繰り返すことによって、徐々に自己の成長と異文化適応が促進されていくという。

自分が生まれ育った文化圏から離れて暮らす者にとって、これらの大きな変化を振り返り、理解することは新たな自己の確立と成長において重要な意味を持つ(Ting-Toomey & Chung 2005)。そして、新たな経験をした自分について内省し、感情や考えを表現することは、自己の気づきを深め、文化に対する感受性を高める上で役立つ(Nagata 2004)。また、来日して日が浅い段階で、日本人学生と日本語で自らの体験をシェアする試みに挑むことで、その後の滞在生活で日本人と関わりを深めていくための足がかりを築き、自信を培うことができるのではないか。母語話者と日本語で語る活動は聞く力・話す力を高める上でも重要だと言えるだろう。

他方で、日本人学生が留学生の視点に気づくことにも大きな意義があると言える。なぜなら、日頃意識されない文化は、文化圏が異なる他者と対峙することで初めて鮮明化され、学びの対象となり得るからだ(ショールズ2013)。杉原(2007)は、日本社会や大学の中で共に生活していながら接触する機会の少ない留学生と日本人学生が対話を通して向き合うことで生まれる学習には大きな可能性がある」と論じている。日本での体験をシェアするという活動は、留学生と日本人大学生の双方にとって新たな発見と学びを獲得する機会になると期待できる。

## 2.2 本活動における文化の問題

本活動では、「他者とのインターアクション及びその経験の中で意味付けされ、構成された概念こそが現実であり、文化である」と論じるBennett(2013)の構成主義の立場から文化を捉えた。つまり、留学生が

日本に住む他者との関わりの中で経験した「大変なこと」が、留学生によって内省され、意味付けされ、表現されることで、「文化」というカテゴリーが構築される。構成主義の立場では、文化や世界観は、個人が一方的に他者を観察し、解明するものではなく、ある状況に置ける他者とのインターアクションを通して培った経験をもとに、個人の知覚を通して定義され、変容していくものである (Bennett 2013)。

文化は複数のレベル、視点から分析することができる。個人レベルで見た場合、アイデンティティの違いが差異の根幹であると論じることができるが、集団レベルで見た場合、日本ではお辞儀をし、アメリカでは握手をする、日本では一夫一婦制が、サウジアラビアでは一夫多妻制が適用されていると説くことができる。普遍主義の視点から論じるのであれば、世の中の全ての文化には普遍的な価値観や規範があると唱えることができるし、文化相対主義の立場から見れば、文化の中にはパターンがあり、そのパターンの違いが人々の差異を生み出していると主張することができる (Evanoff 2016)。ポストモダニズムの見地によれば、文化は流動的で絶えず変化しているため (Hall 1992)、文化を「自分の」または「外国の」物と客観的に分析することはできず (Wendt 2003)、ポスト構造主義も、文化を単一言語を話す同種の人々によって形成された固定的な集合体として捉えることには限界があると指摘している (Pavlenko 2002)。

言語教育の分野では、これらのレベルの違い、視点の違いが十分に議論されないまま、一つの立場を支持し、他を批判する文献が目立つが、筆者はどの視点にも強み、弱点があると考えている。例えば、グローバリゼーションによるグローバルとローカルの境界の喪失 (Featherstone 1995) により、「日本文化対異文化」という構図を疑問視する声が高まっている。Pavlenko (2002) は、内と外で区別化された文化について学び、文化間を移動し、最終的に異文化に適応するという考え方は現代の多文化・多言語社会における第二言語学習に対応できないと論じている。同様に、異文化

と自文化の境界はどこにあるのかと問う細川（2003）は、日本文化のイメージや傾向、人々の行動パターンを一つの固定的な全体像として教える教育法には、個の欠落という問題があると指摘している。そのような全体像には、日本人は〇〇であるというステレオタイプ（佐藤 2009）や西洋を優位化するために作り上げられた虚構・言説（Kubota 2003, Said 1979）が付随しているため、学習者はそれらを批判的に考察するべきだという主張もある。橋本（2001）は、地球規模の移動が広がりを見せている今、「日本文化対異文化」という単純な枠組みでは説明できない、複雑で流動的なアイデンティティを持つ人々が増えていると述べている。そして、日本事情教育においては、この二極化した構図を押し付けるのではなく、固定的な文化観を打破し、変化に富んだ学習者のアイデンティティの成長を促す活動を取り入れる必要があると論じている。

確かに、このような文化に対するアプローチは、固定観念やステレオタイプを打破するには必要かつ効果的である。しかし一方で、ある集団によって幅広く受け入れられている慣習や社会通念を説く上では有効とは言えない。日本の会社で初めて仕事をするカナダ人のビジネスマンを対象に、「名刺は両手で受け取る」と教える方が、個々のアイデンティティの違いを強調するよりはるかにわかりやすく、実用的である。この点においては、相対主義的文化の解釈は、便利なツールとして働く。しかし、ある一人の日本人ビジネスマンの考え方や行動の真意を理解する上では、文化相対主義は効果的とは言えない。どれだけ日本人ビジネスマンの行動パターンを学んでも、そのパターンに一人の人間の思考が必ず当てはまるとは限らないからだ。だが、人間が本当にどの文化にも縛られない流動的なアイデンティティしか持たないのであれば、なぜ未だに多くの人々が留学先、移住先、渡航先及び異なる背景を持つ人々との接触において戸惑いや驚き、不和や葛藤を経験するのだろうか。

構成主義の視点に基づいた本活動では、文化とは何か、文化をどのように解釈し、表現するかという問題は、学習者自身の経験及び知覚・意味付けのプロセスに委ねられている。ただ、その過程で重要となる「他者とのインターアクション」と「それをどのように解釈し、表現するか」という問題を活動内に盛り込み、学習者が文化に対して思考を深める一つのステップとなることを目指した。

日本での体験を語るという活動は、留学生が日本人・日本文化とは何かを定義し、自分・自文化との差異を強調することが最終目的なのではない。むしろ、同じ日本社会で同じ大学生として生活していながらも内在しているであろう日常の様々な事象に対する捉え方の違いを、ドラマというツールを用いて表面化させ、「視点の交錯」のきっかけとなることを狙ったものである。そして、この視点の交錯があるからこそ、文化の存在に気づき（ショールズ 2013）、社会の多様性について学ぶことができるのではないだろうか。Bennett（2013）が提示した「異文化感受性発展モデル」によれば、個人の知覚が複雑になり、文化的差異に対する感受性が高まるにつれ、自文化中心主義の状態（文化的差異を「否定」「防衛」「最小化する段階）から自文化相対主義の状態（差異を「受容」し、「適応」「統合」する段階）へと移行するという。日本で生活を始めても、他者との関わりの中で日常の変化や差異を全く意識しないのであれば、それはBennett（2013）が述べるところの文化的差異を一定の普遍性を理由に「最小化」する、自文化中心主義の段階と言えるのではないだろうか。

また、本活動は必ずしも「日本人対留学生」という構図によって成立するものではない。ある留学生にとっては困難な経験でも、他の学生にとっては困難ではないかもしれないし、発表を聞いた者がそれをどのように解釈し、意味付けするかは、個人によって異なるだろう。15週の半期完結型の授業だけで、文化的理解が完結するとは言えない。しかし、「留学生が日本での生活をどのように捉えているか」という視点から出発したドラ

マ番組制作一連のプロセス及び日本人学生を交えた意見交換は、個の世界観を広げるステップになるのではないだろうか。

### 3. なぜドラマ番組制作か

演劇やドラマの要素を日本語教育に取り入れる効果について、野呂 (2012) は目標言語を流れのあるインターアクションの中で使用し、思考や視覚、身体を統合させた総合的なコミュニケーションの練習ができると述べている。Maley & Duff (2005) によれば、場面に沿って繰り返し目標言語を使用していくことで、言葉の型ではなく、言葉によって構築される意味が注意されるようになるという。一方で、学習者の自己認識、自信、失敗を恐れず言語を使用しようとする意識、モチベーション、学生間の団結感が高まるというメリットもある (Maley & Duff 2005)。ドラマを教室活動に取り入れた具体的な活動例としては、間の取り方や会話の状況を意識した音声教育 (橋本 2012)、言語能力、社会言語能力、社会文化能力の育成を目指したビデオ作成の試み (中井 2013) などが報告されている。

異文化での生活を振り返り、表現するための手段としてドラマ番組制作を取り入れたという報告は少ないが、筆者はドラマが持つ「言語だけに頼らない総合的なコミュニケーションの手段である」という利点に注目した。また、集団的な芸術性と観客へ何かを訴えかける上演があつてこそ成立する「演劇」 (野呂 2012) や、一つの文脈に沿って特定の文法を運用することを目的とした「文法スキット」 (川口 2012) ではなく、「日本での体験をストーリーとして伝えるためのドラマ番組」という形態を用いた。そして、以下の3点を理由に、ゲストの前で上演をするのではなく、予めドラマを撮影・編集し、そのビデオ上映を通して意見交換するという手法を用いた。まず、撮影の中では何度でもやり直しが可能であり、初級前半の学習者にとっては言語的・精神的負担が減るということ。教室外で撮影を行うことで、学習者の体験を社会的場面に即して視覚的に再現すること



が可能になること。最後に、言語だけではなく、ビデオ編集や演出などのスキルを総合的に活かすことができるということ。本活動では異文化適応の一つの大きな局面であるカルチャーショックを取り上げ、「日本での生活で大変なこと」について語ることを目標とした。

#### 4. 日本での生活で大変なこと：ドラマ制作の概要

本活動は、都内の大学にて2015年度後期の第5回から第8回目の授業時間を用いて実施された。初級日本事情は全15回（週1コマ90分）半期完結型で、ドラマ制作以外の時間は毎回異なるテーマの体験型活動を行った。受講生の出身地は英国4名、米国2名、カナダ1名、スコットランド1名、メキシコ1名（男4名、女5名）で、来日してからこの活動に参加するまで約7週間が経過していた。学習者の日本語力には個人差があるものの、日本語の授業では形容詞の学習を終え、比較・最上級の導入をしている段階だった。活動は以下の流れで展開した。

第1回	(1) 異文化適応とカルチャーショック（理論の紹介と教師の留学体験談） (2) 日本での生活を振り返る。発表チームとテーマの決定
第2回	(3) ドラマのシナリオ作成と添削 (4) セリフの練習と撮影（授業外時間2週間を含む）
第3回	(5) 日本人大学生10名を招いてのドラマ発表と交流
第4回	(6) 振り返りアンケートの提出（自己評価と感想）

(1) の前に、日本での生活で大変なことをクラス全体に聞いたところ、主な答えは満員電車と漢字だった。しかし、(1) から (2) を通して、Uカーブ型の変化について学び、グループで話し合いながら日本での生活を振り返るといった活動をしたところ、日々の日本人とのインターアクションから、買い物、外出、授業、美容院、外国人に対する特別扱い、ホームシックまで、様々なことについて困難を経験したことがあるという声が挙がった。テーマを厳選し、4つのチームに分かれてシナリオ作成を行った。

構成は自由としたが、約 10 分間のドラマを作成するにあたり、場面を重視したストーリー性のある内容にすることを促した。(3) と (4) での教師の役割は、必要語彙の補充をし、詳細について質問をしながら学習者と共に内容を掘り下げること、シナリオ作成は学習者が主体となって進めた。学習者から英語で相談を受けることはあったが、教師からの発話は全て日本語で行い、極力教室内での日本語使用を心がけた。(5) の発表では、学習者と日本人学生は初対面だったため、アイスブレイキングから始まり、全体が打ち解けたところでドラマの上映とグループディスカッションへと進行した。使用言語は日本語としたが、単語がわからない際に携帯電話で英語訳を調べて相互理解を図ろうとしたり、簡単な日本語でどのように表現したら良いかを教師に質問したりする姿がしばしば見られた。(6) では、学習者がアンケートに回答する形で自己評価を行い、感想を記述した。各チームが選んだテーマは以下の通りである。

チーム 1	母国の食べ物が食べられない；買い物をしすぎてお金がない；深夜に電車がなく、移動手段に困る
チーム 2	日本人が英語しか話してくれない；ハグの機会が減り、寂しい；トイレの使い方がわからない
チーム 3	道に名前がないため、迷う；店が狭く、混んでいるため団体行動がしづらい
チーム 4	品数が多すぎて欲しい物が選べない；漢字が読めないため買いたいものが買えない

## 5. 活動の効果

ドラマ制作を導入した効果の分析には、授業内ディスカッションの記録と学習者が提出した振り返りアンケート及び日本人大学生がビデオ上映を見て書いたコメント用紙を用いた。以下、日本語学習者に対する効果、日本人大学生に対する効果、ドラマ制作の効果について分析する。

## 5.1 日本語学習者に対する効果

一つ目の効果は、状況を視覚的に再現する中で疑問文や勧誘表現を活用し、言語だけでは説明できなかった日本での体験をより具体的に表現できるようになったことである。日本での生活を振り返る活動で挙げられた「大変なこと」が、ドラマの中でどのように表現されたかをシナリオの一部を用いて表1と表2に示す。

表1 チーム1の例

大変なこと(授業記録より)	シナリオからの抜粋
よく買い物します。 東京は高いです。 お金がありません。	《コンビニに入る》頻繁に来ることを示す「ただいま」というテロップの表示 A: 高いですね。(驚いた顔のアップ) B: 高いです、高いです！(商品をアップで撮影しながらカメラを揺らす) 《帰宅》 A: コンビニで何を買いましたか。 B: たくさん買いました。(テーブルの上に大量に買ったものを広げる) A: お金がありますか。 B: いいえ。円がありません。でもポンドがあります。 A: Oh no no no ! (小銭を手にとって悲しげな表情で叫ぶ) A: お金がありませんから、どうやって日本に住んでいますか。(場面切り替え) B: 今お金がありませんから、家賃を払うためにアパートに住んでいません。 A: 今、東京の街に住んでいます。とても残念ですね。 (野宿をしている公園の池で石投げをする。悲しい音楽の挿入。)

表2 チーム2の例

大変なこと(授業記録より)	シナリオからの抜粋
東京の道は難しいです。 日本人はいつも英語を話します。 日本人はハグをしないから寂しいです。	《友達に電話をかける》 A: もしもし。 B: もしもし。 A: 今、何をしますか。 B: 宿題をします。 A: お腹が空いた。晩御飯が食べたいよ。レストランに行きませんか。 B: いいですよ。レストランに行こう。 《道路標識がないため道に迷う。苦労してレストランに到着し、注文する》

	<p>A: すみません。これは何ですか。(メニューを指差して聞く)                  ウェイター: Oh, it's... (英語でメニューの説明をする) Are you ready to order?                  B: じゃあ、これお願いします。(困惑した表情)                  《食事が終わり、外で別れる》                  A: 今日は楽しかった。またね!(ハグをする)                  B: ああ、ハグは本当に久しぶり。嬉しい!</p>
--	---

言語のみに依存して体験について述べるためには、時間節や引用節を駆使する必要があるが、それらが未習である以上、「～は難しい、大変だ」という形容詞文が中心になりがちである。しかし、体系的なストーリーの中で、大変なことの「何」が「どのように」発生するのかを会話、表情、動作、効果音を交えて演じることで、学習者の感情やその時の状況がより具体的に伝わるようになった。

二つ目の効果は、上記の点を受けて、ビデオの内容や留学生の発想に興味を持った日本人学生から数々のコメントや質問が挙がり、両者の質疑応答が活性化したことである。学習者は、日本人学生から直に質問を受け、答えるという過程を通して、日本語運用の実践をするだけでなく、日本人学生の視点にも気付くことができたと推察できる。日本人学生の発言が学習者にとって理解が難しい場合には、筆者が学習者にもわかる日本語で言い換え相互理解を促した。その流れの中で使われた言葉の一つ一つに学習者は耳を傾け、自分の言葉で答えを述べようとしていた。

三つ目の効果は、チーム 2 の例に見られるように、友達を食事に誘う、注文するといった既習事項がドラマ全体で運用されており、本活動が総合的なコミュニケーションの実践の場となったことである。言語のみで体験を語る場合にも既習事項の運用は可能だが、形容詞文、動詞文というように表現がある程度パターン化され、内容が限定されがちである。学習した日本語を自らの体験を伝えるためにどのようにフル活用するかという視点は、言語運用能力を伸ばす上で特に重要だと言えるだろう。

振り返りアンケート中の「ビデオの中で大変なことを説明することができましたか」という問いに対して、全員が「よくできた」または「まあまあできた」を選択した。「プロジェクトをして、どんなスキルや知識が身に付きましたか」という問いには、チームワーク（8名）、日本人学生のアイデア（7名）、日本語のボキャブラリー（6名）、プレゼンテーション・コミュニケーションスキル（各3名）などが挙げられた。

感想の中では、「みんなのカルチャーショックはちがいます。おもしろかった」「チームワークをしてはたのしかったです！日本人を会いましたもおもしろいでした」「スクリプトをつくりましたはとてもおもしろかったです」というコメントが寄せられ、他のチームの発表からも文化的気づきが得られたこと、テーマは「大変なこと」というものでも、それを伝えるための工夫や努力、日本人学生と一体となって行った意見交換は楽しい活動であったことが読み取れる。また、今回の日本での生活を振り返るとい活動を通して、実際はそれ程困難を抱えていないことに気づき、自分が恵まれた環境にいることに感謝するようになったというコメントもあった。日本語の練習になった、ビデオを見て自分の日本語の間違いに気づくことができた、いつもとは違う宿題を楽しんだという意見もあり、この活動が日本語の学習においても効果的だったことが分かる。

## 5.2 日本人大学生に対する効果

授業内ディスカッションとコメント用紙で挙げられた日本人学生からのコメントは主に3通りで、ステレオタイプの崩壊と新たな発見、留学生の人柄や出身国に対する興味の増加、自分自身の英語学習の反省に関心が集まった。例えば、チーム3のドラマで、留学生はよくグループで出かけるが、レストランは狭く混んでいるので入れないというシーンを見て、「アメリカ人は単独行動を好むと思っていたので、グループで行動するのが意外だった」という発言があった。チーム4の発表の中で、柵一面を占める

砂糖と塩、二つの判別がつかず違うものを買ってしまう留学生の姿を見て、「品数が多くて困るといのは盲点だった」「砂糖にはスプーン、塩にはクジラの絵が描かれているが、留学生には何の意味も持たないことがわかった」という発言から、留学生の国にはどのような商品があるのかという話題へと発展した。

また、コンビニで物を買すぎる事（チーム 1）や家電の説明書が難しいこと（チーム 4）に対する共感の声もあった。そして、留学生が日本語が分からない時に「分かりません」とはっきり言うこと、それがきっかけで更なる会話へと発展することに気づいた学生から「自分は英語が分からないと恥ずかしくてすぐ目を逸らしてしまうが、留学生のように、片言でも積極的に話そうとする姿勢が持てるようになりたい」「自分の英語学習を反省した」というコメントがあった。

全体を通して、道路標識がない道を歩く（チーム 3）、スーパーで買い物をする（チーム 4）など、自分達が日常的に行なっていて特に不便だと思わない事柄でも、来日したばかりの留学生にとっては「大変なこと」になり得ることに気づいたという感想もあった。以上の点から、日本人学生がビデオ発表の視聴を通して留学生の視点から見た日本の姿に気づき、自分達の生活や価値観を振り返ることができたと推測できる。

### 5.3 ドラマ制作の効果

編集技術の高さに驚いた日本人学生から、留学生はどこでこのような技術を学ぶのかという質問があった。これに対して留学生が全て YouTube を見て勉強したと答えると、何か分からない時に YouTube を見るという習慣が私達にはないという反応が日本人学生からあり、ここでも議論の深まりが見受けられた。また、日本の番組は出演者の数が多く、カメラを引いて全体を撮るシーンが多いが、留学生が作成したドラマは個に焦点を当てたアップの映像が多かったため、そこからも異文化を感じたという声

あった。発表内容だけではなく、制作に使われた技術や思考回路にまで話題が発展し、対話が活発になったことは、ドラマを取り入れた効果であると言える。

そして、ドラマ制作を行ったもう一つの効果は、作品にユーモアや音楽が加わることで、体験を言葉で述べるだけでは伝わらなかった学習者の個性や独創性が表面化したことである。それに伴い、情報の送り手（留学生）と受け手（日本人学生）という両者の関係が変わり、共に作品を楽しむ者として一体感が生まれた。例えば、チーム 1 の作品で使われた「ただいま」というテロップや、公園で野宿をするシーンではクラス全体で笑いが起こり、発表後、日本人学生からは発想の独創性に驚いたという感想や、自分達には思いつかないようなユーモアをなぜ思いつくのかという質問があった。以前は、発表に対する緊張感のためか、学習者と日本人学生があまり打ち解けずに授業が終わることが多かったが、本活動においては、ドラマの観客という立場から両者が視点を共有する様子が観察できた。そして、学習者が個人で発表をしていた際には、学習者が自分の発表だけに専念することがしばしばあったが、今回の活動では、共に作品を作り上げた仲間として学習者同士がつながりを深め、他のチームの発表を楽しみにする様子が見られた。ドラマ制作を行ったからこそ得られたチームワークの楽しさ及び作品に対する日本人学生からの多くのコメントは、日本語で語ることに對する大きな動機付けになったのではないだろうか。

## 6. 考察

学習者が作成したドラマ番組は、留学中に経験する一進一退（Kim 2001）の一側面が、明確に伝わる内容だった。チーム 4 のドラマでは、漢字が読めないことで生じる「手がかりの喪失」（Weaver 1993）を、独自の方法によって克服しようとする姿が描かれていた。チーム 2 のドラマのハグできる喜びを胸に帰宅するという場面では、外出や日本語使用を積極

的に試みる一方で、留学生同士の繋がりを通して寂しさを解消するという異文化適応の過程がよく伝わった。単に大変なことを列挙するのではなく、それをどのように体験し、どのように向き合ったかを具体的に表現することができたのは、「身体・思考・視覚を統合した総合的なコミュニケーション」（野呂 2012）というドラマの特性を、学習者が作品の中での的確に取り入れたためと推測できる。また、学習者の振り返りアンケートの結果からは、Maley & Duff (2005) がドラマを教育に導入する効果として指摘する「学生間の団結、モチベーション、言語使用に対する自己認識」の高まりが見られた。

また、ドラマを通して表現されたからこそ表面化した留学生と日本人学生の視点が、対話を広げるきっかけとなった。例えば、チーム4のビデオの中では、棚の上から下まで並ぶ様々な種類の砂糖と塩が映像として映し出され、その前で困惑した表情を浮かべる留学生が、店員に聞きたいが恥ずかしいと呟く場面があった。「品数が多くて困るというのは盲点だった」と回答した日本人学生は、日常生活の中でそのような棚を見ても、特に何かを意識したことはなかったかもしれない。発表した留学生も、砂糖にはスプーン、塩にはクジラの絵があるという話を日本人学生から聞くまでは、それらの絵が持つ意味に気づけなかったかもしれない。このように、他者とのインターアクションを通して、自分の経験を内省し、意味付けし、理解していく過程は、構成主義の立場から見れば、文化的考察を深める一つの段階として捉えることができる (Bennett 2013)。そして、学習者の振り返りアンケートの結果からもわかるように、多くの学生が「日本人学生のアイディア」に気づくことができたという一方で、「みんなのカルチャーショックは違う」ことに気づいたという指摘もあった。また、他者との違いに気づくだけでなく、互いに「共感」する姿勢も見られた。以上のことから、杉原 (2007) が日本人学生と留学生の対話から生まれる学びの可能性を指摘するように、ドラマを用いた発表活動を通して、学生達



が同じ社会で暮らす他者の視点に気づき、多様性について考えることができたのではないかと推測できる。

本活動を遂行するにあたり、特に重要だったのは、日本での生活を振り返る作業と、ビデオ視聴後のクラス内ディスカッションである。Nagata (2004) は、経験を振り返ることと、考えを表現することの重要性を指摘しているが、自分の日本での生活を振り返り、それをクラスメイトと共有したからこそ発表テーマが広がった。また、学生の出身地によっても困難に感じる内容が異なっていたため、クラス内で考えをシェアすることで、お互いが持つ背景の違いについて考えることができたのではないかと推測できる。そして、学習者の日常を映し出したビデオを視聴した日本人学生からは、ビデオの内容だけでなく、学習者の国の食べ物、母国での生活習慣、大学生として学んでいること、好きなものなど、多岐に渡る興味関心が寄せられた。その一つ一つに、たとえ短い文でも一単語でも、自分の言葉で答えを述べることは、日頃日本語で日本人と話す機会が少ないという学習者にとって、日本語で語ることの自信とモチベーションを培う一つのきっかけになったのではないだろうか。

## 7. まとめと今後の課題

本稿では、どのようにすれば初級前半の学習者が日本語で日本人学生と日本での体験をシェアできるようになるかという疑問から生まれたドラマ制作活動について報告し、その効果を分析した。身体や表情、音楽、映像、独特のストーリー構成を通して伝えられた留学生の日本での体験は大きな反響を呼び、言葉の壁を超えて日本人学生と対話を深めることができた。本稿で報告した実践は、都内の大学における日本事情という授業で実施したものだが、コミュニケーションを活性化するための手段としてドラマを用いるというアイデアは、日本国内を問わず、国外の教育機関においても応用できると言えるだろう。また、ドラマを用いて個人の体験について

語る試みは、日本語の授業、異文化理解・異文化コミュニケーションなどの授業においても、表現の可能性を広げ、文化的考察を深める上で有効だと推測できる。

ドラマ制作を導入した効果が観察できた一方で、本活動を通して学習者の文化的考察がどのように深まったかについては分析が不十分であるため、今後の課題としたい。また、ドラマの中で、演技や発話で大変なことを伝えるのではなく、短いテロップだけを部分的に使用し、「日本での体験を語る」という本来の目的から逸れてしまったチームがあったため、制作の段階で内容を分析し、修正を加えていくことが効果的だと考えられる。

授業終了後に、日本人学生から「私たちが同じ課題を与えられたら、大変なことを単に描写するだけで、面白い作品にはならなかったと思う」という意見があった。今後は、一つの作品を留学生と日本人学生の協働で作りに上げること、または同じテーマで両者が作品を作り、お互いの視点を合同発表の中で分析することなどを通して、更なる文化的発見、交流促進へと発展させていきたい。

## 参考文献

- 荒木晶子・藤木美奈子（2011）『自分を活かすコミュニケーション力』実教出版
- 梶原綾乃（2003）「留学生と日本人学生との交流促進を目的としたコミュニケーション教育の実践」『日本語教育』117, 93-102.
- 川口義一（2012）「日本語教育における『演じること』の意味」野呂博子・平田オリザ・川口義一・橋本慎吾（編）『ドラマチック日本語コミュニケーション』59-101 ココ出版
- 佐々木泰子・張瑜珊・鄭土玲（2012）「中国人留学生は日本人との友人関係をいかに構築しているか-修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づく視点提示型研究-」『異文化間教育』35, 104-117.

- 佐藤慎司 (2009) 「『日本人のコミュニケーションスタイル』観とその教育の再考 -アメリカの日本語教科書を例として」リテラシーズ編集会 (編) 『リテラシーズ4』19-32 くろしお出版
- 重田美咲 (2006) 「基礎日本語学習のための『日本事情』-大学1年生を対象とした場合」『日本語教育』131, 41-44.
- ショールズ、ジョセフ (2013) 『深層文化-異文化理解の真の課題とは何か』大修館書店
- 杉原由美 (2007) 「留学生・日本人大学生相互学習型活動における共生の実現をめざして-相互行為に現れる非対称性と権力作用の観点から」『リテラシーズ』3, 97-112.
- 中井陽子 (2013) 「ビデオ作品作成プロジェクトにおけるインターアクション能力の育成」『第22回小出記念日本語教育研究会予稿集』10-11.
- 野呂博子 (2009) 「演劇・ドラマ的要素を日本語教育に導入する意義 -日本語コミュニケーション教育への一提言」『Journal CAJLE』10, 25-42.
- 野呂博子 (2012) 「演劇的アプローチでイキイキコミュニケーション」野呂博子・平田オリザ・川口義一・橋本慎吾 (編) 『ドラマチック日本語コミュニケーション』10-37 ココ出版
- 橋本慎吾 (2012) 「演劇を活用した日本語音声教育」野呂博子・平田オリザ・川口義一・橋本慎吾 (編) 『ドラマチック日本語コミュニケーション』38-58 ココ出版
- 橋本博子 (2001) 「固定的文化観への挑戦 - 日本事情教育は『日本文化』対『異文化』の枠組みを超えられるか」『21世紀の「日本事情」日本語教育から文化リテラシーへ』第3号 94-106 くろしお出版
- 細川英雄 (1999) 『日本語教育と日本事情』明石書店

- 細川英雄 (2003) 「『個の文化』再論：日本語教育における言語文化教育の意味と課題」『21世紀の「日本事情」日本語教育から文化リテラシーへ』第5号 36-51 くろしお出版
- 三代純平 (2003) 「『この私』を語ることの意味－『個の文化』実践としての総合活動型」『21世紀の「日本事情」日本語教育から文化リテラシーへ』第5号 76-94 くろしお出版
- Bennett, Milton J. (2013). *Basic Concept of Intercultural Communication*. (2nd ed.). Boston, MA: Intercultural Press.
- Bochner, Stephan. (2006). Sojourners. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*, 43-57. Cambridge: Cambridge University Press.
- Evanoff, Richard. (2016). A communicative approach to intercultural dialogue on ethics. In L. A. Samovar, R. E. Porter, E. R. McDaniel & C.S. Roy (Eds.), *Intercultural Communication: A Reader* (14th ed.), 417-421. Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning.
- Featherstone, Mike. (1995). *Undoing Culture*. London: SAGE Publications.
- Hall, Stuart. (1992). The question of cultural identity. In S. Hall, D. Held & T. McGrew (Eds.), *Modernity and Its Futures*, 273-316. Cambridge, UK: Polity Press.
- Hernández, Todd A. (2010). The relationship among motivation, interaction, and the development of second language oral proficiency in a study abroad context. *The Modern Language Journal*, 94 (4), 600-617.
- Kim, Young Yun. (2001). *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kubota, Ryuko. (2003). Critical teaching of Japanese culture. *Japanese Language and Literature*, 37 (1), 67-87.
- Maley, Alan, & Duff, Alan. (2005). *Drama Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Martinsen, Rob. (2011). Predicting changes in cultural sensitivity among students of Spanish during short-term study abroad. *Hispania*, 94, 121-141.
- Nagata, Adair Lin. (2004). Promoting self-reflexivity in intercultural education. *Journal of Intercultural Communication*, 8, 139-167.
- Pavlenko, Aneta. (2002). Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In V. Cook (Ed.). *Portraits of L2 User*, 277-302. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pearson-Evans, Aileen. (2006). Recording the journey: Diaries of Irish students in Japan. In M. Byram & A. Feng (Eds.), *Living and Studying Abroad: Research and Practice*, 38-63. London: Multilingual Matters.
- Sasaki, Miyuki. (2007). Effects of study-abroad experiences on EFL writers: A multiple data analysis. *The Modern Language Journal*, 91 (4), 602-620.
- Said, Edward. (1979). *Orientalism*. New York, NY: Vintage Books Edition.
- Ting-Toomey, Stella, & Chung, Leeva. (2005). *Understanding Intercultural Communication*. Los Angeles, CA: Roxbury Publishing Company.
- Weaver, Gary. (1993). Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience*, 122-139. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Wendt, Michael. (2003). Context, culture and construction: Research implication of theory formation in foreign language methodology. In M. Byram, & P. Grundy (Eds.), *Context and Culture in Language Teaching and Learning*, 92-105. Clevedon: Multilingual Matters.