

# 短期交換留学プログラム日本語コースにおける 日本文化体験の意義と学習効果

——「能楽」ワークショップでの体験を振り返って——

森 川 結 花

## 要 旨

本研究は森川・永須 (2019) に引き続き実践した短期交換留学生対象の文化体験プログラム（「能楽」ワークショップ）の意義と学習効果について、学習者の振り返りシートの記述から分析し考察したものである。村野 (2001) で述べられているように、留学環境にある学習者は身の周りの生活環境の中で様々なリソースに接触し言語と文化を学び取る。本研究では、細川 (1997) (1998) (2003) および諏訪 (2005) の成果に基づき、「能楽」ワークショップにおいて学習者の内面にどのような変化が起こったか、学習者自身にメタ認知的に言語化させるために振り返りシートへの記入を行わせた。その記述から、彼らの内面に起こった変化が認められ、ワークショップの学習効果が確認された。

**【キーワード】** 留学環境、リソース、異文化体験、振り返り、言語化

## 1. はじめに

「外国語を学ぶ」ことは即ち「言語と文化」を学ぶということの意味する。この考え方は、現在、外国語教育界の共通認識になっていると言ってよいだろう。日本語教育においてもそれは同様である。

日本語教育の分野では、一昔前までは言語が主で文化は従という認識のもと、文型中心の教科書学習が淡々と進められているのが普通であった。それが、世界の外国語学習の潮流が1980年代から2000年代にかけて、コミュニケーションの場における言語運用能力の向上や多文化共存・異文化理解の方向へと舵を切っていくとともに、日本語教育の分野でも「文化をどう扱うか？」という課題が教師の間で意識されるようになった。

しかし、教師の意識に上るようになったからと言って、それによって、どこでも日本語コースのカリキュラムの中に具体的に文化学習の項目が組み込まれ、その学習活動の実践が実現されるようになったということにはなっていない。従前と変わらず文型中心スタイルで日本語の教授がなされている教育現場は現在でも依然として存在する。特に、大学レベルの教育機関では、文化についての学びは言語学習とは切り離された形で提供されていることが多いようである<sup>1</sup>。本研究の教育実践の場である短期交換留学プログラムにおいても、数年前までは「日本語の授業では教科書に出てきた新しい文型を習うもの」であった。そのため、プログラムに参加した学習者にとって日本語の授業が母国でのそれと大差なく、わざわざ日本に留学して日本語の授業を受けることの意義を学習者が実感できないという残念な結果につながることもあった。

本研究はこのような状況を改善し、言語と文化の学習を一体化させた日本語コースのカリキュラム開発を目指して2018年4月より2年間、総研チームNo. 143での共同研究に取り組んできた。本稿では、その研究成果として、2020年2月に実施した「能楽」ワークショップでの実践を報告する。

## 2. 文化の概念と外国語学習の理念

まず、文化というものの概念についてその定義を確認し、本研究では文化というもののどの部分を日本語教育の実践に落とし込んでいこうとしているのか

---

<sup>1</sup> 森川 (2020) の調査によると、大学で教えている日本語教師の場合、約3分の1の教師に文化体験学習の実践経験がない。

を明らかにしておく。

日本語教育の中での「文化」と言えば、コミュニケーションにまつわる習慣的な行動様式、年中行事、マンガ・アニメなどのポップカルチャー、伝統的な文化芸能など様々なものがある。日本語教育の場合、これら「文化」の具体的な事物が日本語学習への動機づけと強く結びついていること、ひいては、日本語学習熱を支えるものとして軽視できないことは事実である。そのことを国際交流基金(2020)の『海外の日本語教育の現状 2018 年度日本語教育機関調査より』で示されたデータで確認しておく。海外の全教育段階における日本語学習者の学習目的として上位に上ってくるものとして、「マンガ・アニメ・J-POP・ファッション等への興味」(66.0%)、続いて「日本語そのものへの興味」(61.4%)であり、三番目には「歴史・文学・芸術等への関心」(52.4%)であったという(図1)。大学等の高等教育機関に関して言えば、「マンガ・アニメ・J-POP・ファッション等への興味」(76.7%)、「日本語そのものへの興味」(75.4%)、「歴史・文学・芸術等への関心」(67.4%)と上位3項目はさらに高い数値を示す。

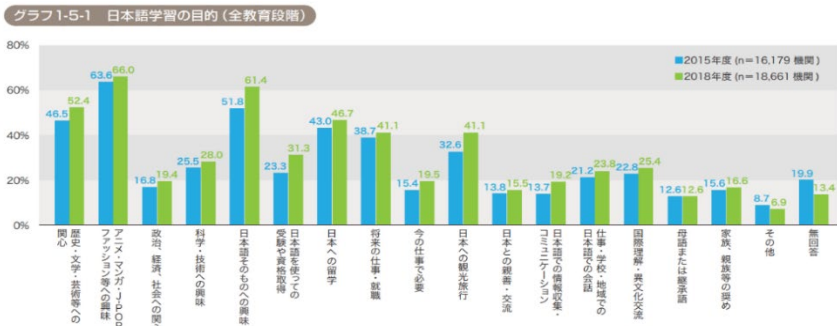
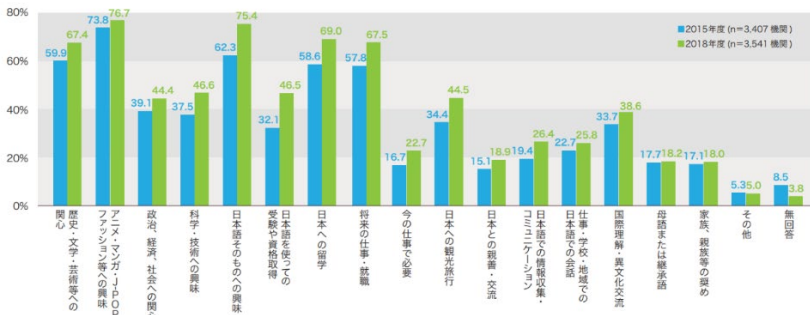


図1 日本語学習の目的 (全教育段階)<sup>2</sup>

<sup>2</sup> 国際交流基金(2020:25)

グラフ1-5-4 日本語学習の目的 (高等教育)

図2 日本語学習の目的 (高等教育)<sup>3)</sup>

次に、これまでに外国語教育および日本語教育、異文化教育の分野で論じられてきた「文化」の定義を確認しておく。この分野では、学習者の認識よりも広義のものが「文化」の範疇に入るものとされてきた。石井(2013:147)では「文化」を「文化人類学的には、認知・思考や感情などの活動による内面的な精神層、言語と非言語活動による内面・外面中間の行動層、そして衣食住などに代表される解放システム式生活様式の動的な複合総体である」と定義づけられている。また、村野(2001:39-40)は、エドワード・タイラー(1871)の「文化または文明とは、民族誌的な意味では、知識、信仰、芸術、道徳、法律、慣習、その他社会の構成員として人間によって習得されたすべての能力と習慣の複合総体である<sup>4)</sup>」という定義を受け、「文化がひとつの民族や社会の生活様式全体であり、しかも伝達され、継承されるものであるという捉え方」を「広義の文化」

<sup>3)</sup> 国際交流基金(2020:26)

<sup>4)</sup> 原文は以下のとおりである。“Culture and Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society.”

Edward Burnett Tylor, Chapter 1. of “Primitive Culture”(London: John Murray & Co., 1871, 2 vols.) pp. 1-25. 邦訳は村野(2001)に引用された石井(1990)による。

として定義づけた。

さらに、近年の外国語教育の方向性を確認しておく。国際交流基金（2010）によると、2000年ごろから世界各国の公の教育機関が発表する外国語教育の方針に、文化学習の重要性が強調されるようになったという。その一つである American Council on the Teaching of Foreign Languages（1999）“Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century”（邦訳：21世紀の外国語学習のスタンダード<sup>5</sup>）では、外国語教育の目標領域として5つの“C”が設定されている。すなわち、Communication（その言語でコミュニケーションを行う）、Cultures（他の文化への知識と理解を深める）、Connections（言語を通して他の分野とつながりを持ち、情報を得る）、Comparisons（比較を通して言語・文化への洞察力を養う）、Communities（言語習得の継続と多言語社会への参加）である。この中でCulturesについては、次のように述べられている。

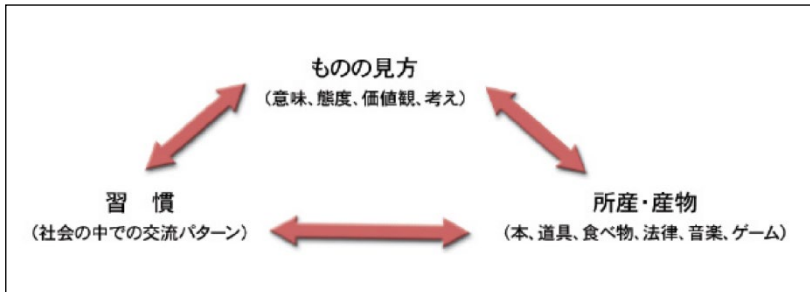
言語は文化的背景を表現し、また社会の慣習に参加するための主たる道具であるゆえ、言語を学ぶことは学習者に、他の方法では得ることのできない、ある文化に関する洞察力を養う機会を与える。よって、外国語の授業の本来の内容は文法や語彙ではなく、実際は言語を通して表現される文化なのである。学習者が他の文化を鋭く観察し、分析できるようになることが重要なのである<sup>6</sup>。

そして、「21世紀の外国語学習のスタンダード」には次の図3のように文化の三つの要素が示されている。

---

<sup>5</sup> 聖田（2002）の邦訳版より引用する。

<sup>6</sup> 聖田（2002:37）。下線は本研究による。

図3 3つのP<sup>7</sup>

3つの要素とは、「社会の哲学的価値観やもの考え方 (perspectives)、習慣 (behavioral practices)、そしてその所産・産物 (products、実体があるもの、ないものを含む)」である。図3は「文化的所産・産物と行動様式・習慣が、いかにある文化集団の世界観を構成する哲学的価値観やもの考え方によって引き出されているかを示している<sup>8</sup>」ものなのである。

以上をまとめると、「21世紀の外国語学習のスタンダード」の定義する文化は、石井(2013)村野(2001)の定義した文化(広義の文化)と同じく、目に見えるものも見えないものも含んだ広い概念の総体である。かつ、他の文化(目標文化)というものが、外国語学習の内容であるとされている。本研究もこれらを踏まえて、日本語教育において扱うべき「文化」を「広義の文化」として考察を進めていくことにする。

このような文化の学習を教育内容の中心に据えることを是とする教育観が日本語教育の現場まで浸透しているかということ、まだまだそうはなっていないのが現状であろう。細川(2006)で概観されていたとおり、1980年代までの日本語教育では構造シラバスにのっとりて文法が中心に教えられ、文化は「文学、歴史、建築、宗教など、主にそれぞれの分野の専門家に任されて」いた。それ

<sup>7</sup> 聖田(2002:37)の図。

<sup>8</sup> 聖田(2002:37)の邦訳を引用

から以降は、単なる文法ではなくコミュニケーションに必要な言語運用能力の獲得への志向に傾き、そのための予備知識として日本人の日常生活の実態を知る必要が生じるという経路をたどって文化学習への関心が高まっていったとされている。しかし、森川（2020）で述べたとおり、特に高等教育機関における現状は一昔前と大きく違っているわけではない。よって本研究は、①外国語学習における文化学習の理念、②学習者側の文化学習への期待、③現実の教育現場で実現可能な文化学習の在り方の3項目を統合した日本語・日本文化学習コースのカリキュラム開発の必要性を認めるのである。

### 3. 先行研究

日本語教育の場で「文化」をどう教えるか、どのように扱うかという先行研究に関しては、次の3種類に分類できる。

- A) 日本文化観についての研究
- B) 日本語教科書における文化的な要素の取り扱い方についての研究
- C) 文化体験学習の実践報告および理念と方法論についての研究

本研究はC)に属する。C)の中で、特定の理論を根拠に文化学習の実践を行ったものに青木・脇坂・小林（2013）や清水（2016）がある。それらは、CLIL 理論に基づいて、歌舞伎や茶道など日本の伝統文化を題材とし、実際の文化体験もさせながら日本事情科目として文化と言語の学びを実践したものである。これらの先行研究と本研究とは、伝統文化や文化体験といった文化題材を扱うという点において共通する面がある。しかしながら、先行研究では、コースのテーマとしてある文化題材を取り上げそれについて知的に内容を掘り下げようとしているのに対し、本研究の教育実践には特定の伝統文化についての知識を深めようという意図はない。それよりも、学習者に「文化に触れる」機会を与

え、実際にその体験をさせることに重きを置いている<sup>9</sup>。そのことに関して、本研究は以下の三つの先行研究を根拠としている。

### 3. 1 村野 (2001)

村野 (2001) は、日本の高校に一年間留学する高校留学生の日本語学習について、言語と文化の学習という視点から検証したものである。高校留学生は、留学期間の1年間、日本人家庭にホームステイをしながら日本の高校に通う。永住を目的としないソジャーナー (短期滞在者) の立場でホスト文化の中にいて言語と文化の学習を深めていくという点が、本研究の対象とする大学の短期交換留学プログラムの参加学習者と共通している。ただし、高校留学は日本語学習よりも異文化体験を主目的とするものであるという点が大学の短期交換留学プログラムとは大きく違う。

村野 (2001:325-327) は、図4のような高校留学生のための日本語教材のシラバス作成のモデルを提案している。この同心円状モデルは、高校留学生を中心に置き、生活空間とそこで起こる言語行動場面を想定した上で、日本語学習の内容を考えようとするものである。

---

<sup>9</sup> 甲南大学 Year-in-Japan プログラム日本語コースでは、1年間に「紙芝居」「現代短歌」「能楽」の3種類の文化体験学習を行っている。これらはすべて「単発もの」であり、目的は「文化に触れる」ことに置いている。文化・芸能体験は種類によって個人の好み・主義の問題が生じる可能性もあるため、リスク回避の配慮から特定の文化・芸能への深入りを避けているという事情もある。



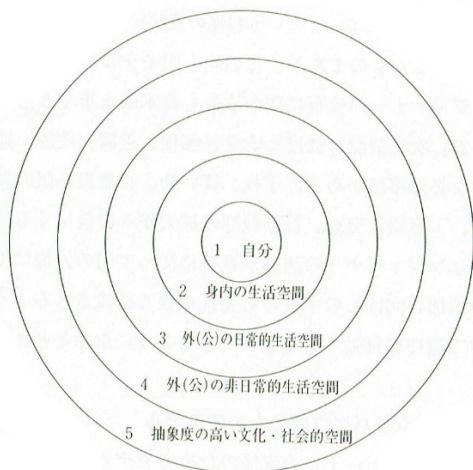


図9-1-3 第2言語学習のシラバス作成のモデル

#### 図4 村野（2001：326）第2言語学習のシラバス作成モデル

このモデルでは、自分（留学生）の空間を中心とし、それを取り巻く空間が5層の同心円状構造をなしている。同心円は近い方から順に、1自分、2身内の生活空間（ホームステイ先、アパート、寮など）、3外（公）の日常生活空間（近所の店、郵便局、駅など）、4外（公）の非日常生活空間（病院、銀行、訪問、行事など）、5抽象度の高い文化・社会的空間となり、高校留学生が接触する社会空間との親疎関係がこのモデルの中に表されている。さらに、村野（1995：63, 2001：376-377に再掲）では、高校留学生が自律的な日本語学習のために利用できる、彼らを取り巻く様々なリソースも図4と同様の同心円状モデルにして表されている。

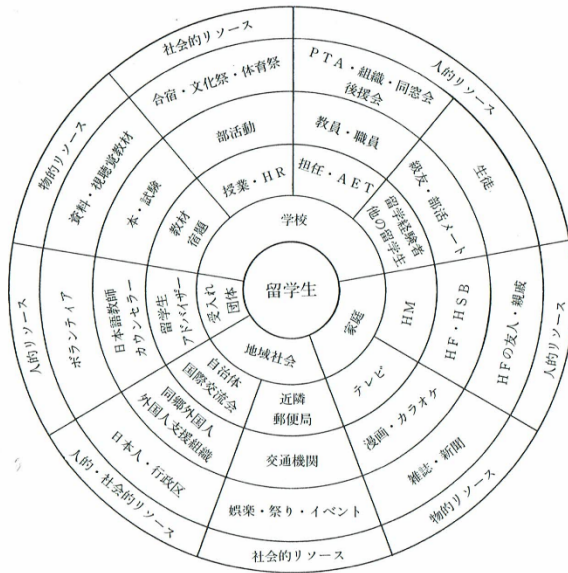


図5 リソースと支援システム

受入れ家庭の母、父、兄弟姉妹をそれぞれHM、HF、HSBと略すAETは  
 中学校に配属される英語の母語話者を指す

図5 村野 (1995 : 63) 高校留学生を取りまくリソースと支援システム

高校留学生と大学の短期交換留学生の共通性を考えた時、彼らが学習目標文化圏においてソジャーナーとして存在し、ホストファミリーの日本人家庭と学校の二か所が生活空間の基盤になるという共通点が認められる。これらのことから、本研究は、大学の短期交換留学生も図4のような同心円状の生活空間に取り囲まれるとともに、図5のようなリソースを自立的な日本語学習のために利用することができるものとする<sup>10</sup>。しかも、大学生の場合は高校生よりも

<sup>10</sup> 村野 (2001) がその理論上の根拠としている田中・斎藤 (1993) は「われわれの身のまわりにある物理的、社会的な環境がすべてインターアクションの対象となるわけではなく」としているが、本研究は、「文化を学ぶ」ということに関してはポランニーの「暗

さらに活動の範囲と種類が広がり、同心円内のリソースの種類も増えるものと考えられる。

### 3. 2 細川 (1997) (1998) (2003)

村野(2001)で取り上げられた“目標文化圏に滞在し、身の周りを取り巻く生活空間に存在するものを学習リソースとして日本語を学んでいく学習者”は、自分にとっての異文化をどのようなプロセスを経て捉えていくのであろうか。

そのことについて、細川 (1997) は「内側からの文化」という観点を導入することの重要性を述べている。〈文化〉とは特に自覚されなければ単なる日常にしか過ぎないものであるが、何等かのきっかけ、たとえば「異なる価値体系の渦中でそのずれを直接体験すると、今まで持っていた自分の習慣とは何かということを考えるようになる」、そして、「こうして自覚化された暮らし方や習慣そのものが個人にとっての〈文化〉となる」(1997:5)。つまり、異文化との接触によっておこる文化観の変化を意識的に自覚することが重要であるというのである。

そして、そのことを具体的なプロジェクト活動とした例が細川 (1998) で報告されている。このプロジェクト活動は、「異文化としての日本」を全体テーマとし、参加者がそれぞれの興味・関心に応じたテーマを選択して、インタビュー調査、口頭発表や討論を経て全体で冊子を作り上げるという内容のものである。この活動の中で細川 (1998:170) は「文化体得」にとって必要なことは、すでに指摘されている文化論をなぞることではなく、自分の眼で見た日本を自分の言葉で記述してみようとすることである」としている。また、「そのインタビューというコミュニケーション活動の過程で、彼らは知らず知らずのうちに「文化体得」を行っている…」(同:172)ともしている。

こののち細川は、人がそれぞれの内面に持つ個別の認識・思考の型を「個の

---

黙知」論が支持でき、物理的・社会的な環境も含めすべてのものが文化学習リソースになりうると考える。

文化<sup>12</sup>」と命名して論を展開し、学習者自身が異文化に接して問題を発見し、その問題解決に取り組み、その結果を表現し発信するという言語教育を実践する。その中で細川(2003:41)では「対象についての個人の認識およびその認識の外言化を具体的にどのように活性化させるかが言語文化教育における教室活動の役割である」という考えを示している。

本研究は、細川(1997)(1998)(2003)の文化教育理論と教育実践を、日本語学習と文化体験の二つの目的を融合した学習活動の根拠として支持する。

### 3. 3 諏訪(2005)

本研究は留学環境の中で言語と文化を学ぶ学習者を対象としている。留学環境の中では、細川(1997)がいうように「学習者自らが日常生活の中から具体的に発見」するものに触発されて異文化への理解が深まると同時に、言語を使う機会や刺激にも溢れている。このような留学環境における日常生活の中で培われる言語運用能力には、教室環境ないし教科書学習から得られるものとは質的に違うものがあるのではないだろうか。つまり、日常生活を通して学ぶことには、いわゆる“体で覚える”ことが含まれ、それが積み重ねられて学習者は「熟達レベル」の外国語の使い手へと成長していくのではないかと本研究は仮

---

<sup>12</sup> 「文化」というものの一般的なイメージと、細川の用語である「個の文化」がさすものとの間でずれがあることを認識して論を進める必要がある。細川(2003:40)では「個の文化」について次のように説明している：

以上のような前提に立つとき、「文化」というものは、集団としての「社会」の中にあるのではなく、人間一人一人の個人の中にある不可視知の総体として捉えられることになる。この場合の暗黙知とは、情緒的な感覚・感情としての暗黙知、論理的な言語知(内言)、およびそれらを支える場面認識等のすべてを含む、人間の内的構造である。したがって、この不可視知の総体は、人間一人ひとりの中に存在するものであるため、これを「個の文化」と呼ぶのである(三代, 2003)。この「個の文化」は個人の中にあるため、外側からの観察で明らかにすることができない。その発見を他者が認識できるのは、個人一人一人の行動の様式や能力の発現としてしか了解することができないものであると筆者は考える。(引用終わり)

以上の引用文中で細川が用いている「暗黙知」は、ポランニーが使い始めた「暗黙知」の概念とは別物であると本研究は認識している。

定する。そして、この仮定の理論上の根拠として、諏訪（2005）をはじめとする認知科学分野における身体知獲得研究をあげることができる。

諏訪（2005:525）では、「一般に、身体が覚え込んだ（獲得した）技やコツを指して、“身体知”と呼ぶことが多い」としている。“身体知”研究はボランニーの提唱した“暗黙知”研究につながるものである。身体知は本来、言語化との相性はよくないものであるという前提がある。しかし、諏訪（同）は、「本来言語化を行うことが難しい“身体知”をあえて言語化しようとする試みが、身体知の獲得を促進する」という仮説をたて、「言語は身体知獲得のための有効なツールである」という主張を検証している。

諏訪（2005:526-528）は、人間はその身体が置かれている環境の中で身体と環境との関係を再構築しながら熟達の段階を漸進的に進む。その動的なプロセスの中で言語化が必要になるフェーズが存在し、「言語化の試みとその能力が漸進的な熟達のプロセスの原動力になる」とする。その過程でのメタ認知言語化（自分の認知過程を認知し、それを言語で表すこと）とは、「あるレベルの身体知を獲得した状態（自動化フェーズ）を壊すことを通して、新たな変数（もしくは高次変数）の存在を気づかせ、新旧の変数を統合する形で身体と環境の再構築を促す」ものと考えられている。ここで、言語化という行為は、「ツール」として二つの役割を果たす。一つは、その時の身体と環境との関係への気づきを促すことである。そして、もう一つは、知覚を変化させてそれまでできなかったことを新たに知覚できるようにさせ、身体と環境との関係の再構築を可能にさせるということである。このような理論をもって、認知科学の分野では、プロスポーツから日常的な趣味、日常生活の中の行動などが研究対象とされ、言語化とパフォーマンスの相関関係が検証されている。

認知科学における身体知研究が、「認知主体である人間と、その人が接する環境との関係」、「人間の内面の働き（認知、認識、思考）」、そして、「言語化」という3点を中心に「熟達」という人間の変化について論証しているところは、3. 3節で述べた細川の一連の研究とも共通するところがある。よって、本研究は、諏訪（2005）の研究成果も根拠の一つとして、文化体験学習の実践を行うことにした。

### 3. 4 本研究の立場

本研究は、村野 (2001)、細川 (1997) (1998) (2003)、諏訪 (2005) を踏まえ、学習者が存在する生活空間、つまり、学習者を取り囲む身近な生活環境の中で、学習者が接触するリソースから学ぶことを「文化を学習する」ことであると考える。

留学プログラムに参加する学習者にとって、留学先の生活環境は、目標文化のリソースをふんだんに内包した空間である。目標文化というものは、学習者にとっては異文化でもある。異文化との接触には、それに伴って摩擦も起こりうるが、摩擦もまた、細川 (1997) の「内側からの文化」への気づき、ひいては細川(1999) (2002)の「個の文化」への気づきを促すものとなる。異文化は、学習者にとっては諏訪 (2005) が言うところの「新たな変数」であり、それに対する気づきによって、学習者は目標文化との新たな関係を再構築し、目標文化の中で目標言語を自然に操る熟達レベルへの階段を一つ上へあがると本研究は考える。

以上を踏まえ、本研究は短期交換留学プログラム日本語コースにおける日本文化体験ワークショップの実践に際し、異文化に触れた学習者の内面がどのように変化するか、また、それを学習者自身は日本語でどのように表現するか、振り返りシートに書き込まれた記述から分析を試みる。

## 4. 「能楽」体験ワークショップの実践と調査の概要

本研究は、森川・永須 (2019) に引き続き、2020年2月7日、甲南大学 Year-in-Japan プログラム (以下、YiJ プログラムと呼ぶ) 日本語コースの授業の一環として「能楽」体験ワークショップを実践した。講師役の能楽師・寺澤拓海氏は YiJ プログラム留学生と同じく甲南大学に在学中の学生である。したがって、寺澤氏を学習者の生活空間内に内包された人的リソースとみなすことができる。以下の節でワークショップの実践と調査の概要を述べる。

#### 4. 1 ワークショップの実践

##### 4. 1. 1 ワークショップ参加者

ワークショップに参加したのは、2019-2020 年度 YiJ プログラム春学期在籍中の学習者 30 名と、当日担当の教師 4 名。学習者のレベルと送り出し国の内訳を以下の表 1 に示す。このうち、本研究の調査対象は、本研究の筆者が授業を担当していた中上級レベルと上級レベルの学習者である。

表 1 ワークショップ参加学習者の内訳

	送り出し国 (人数)	人数計
初中級	フランス(2)、アメリカ (2)	4
中級	アメリカ (9)、カナダ(1)	10
中上級	アメリカ (5 <sup>13</sup> )、イギリス (3)、 フランス (2)、ドイツ (1)	11
上級	アメリカ (4)、カナダ (1)	5

ワークショップの講師は、観世流能楽師・シテ方の寺澤拓海氏（当時文学部 2 年）に依頼した。寺澤氏が YiJ プログラム留学生対象のワークショップ講師を務めるのは前年度に引き続き 2 回目であった。

##### 4. 1. 2 ワークショップの授業時間数

ワークショップ当日と事前事後の授業を合計して 4 限分（1 限=50 分）を使用した。内訳は次のとおりである。

- 前日の準備授業として 1 限分（50 分）
- ワークショップ当日に 2 限分（50 分×2）
- 事後の振り返り授業に 1 限分（50 分）

<sup>13</sup> ワークショップ当日にこのうち 1 名が欠席した。

#### 4. 1. 3 前日の準備授業（中上級・上級レベル合同）

学習者全員が能楽鑑賞・体験ともに未経験であったため、事前授業では、本研究が作成したパワーポイントと、YouTube 動画「能を楽しむための基礎知識<sup>14</sup>」を用いて能楽の紹介をした。

パワーポイントで、「上位文化⇔大衆文化」「伝統文化⇔現代文化」「自文化⇔異文化」のような文化の対立概念を示して各自が抱えている文化の概念を振り返らせた。そのあと、YouTube 動画で見た能の印象、自分の好きな舞台芸術、能と自分の国の舞台芸術との違いなどを話し合わせた。

次に、翌日のワークショップの準備として、模範演技について演目名（「船弁慶」）を伏せてあらすじを紹介し、以下のクイズ2問（A、B）を与えた。

A：4人の登場人物たち（義経、弁慶、静、知盛）のうち、シテが一人二役で舞うキャラクターは誰か

B：この演目名になるキャラは誰か

最後に、ワークショップの能面体験で用いる紙皿の面を作らせた。

#### 4. 1. 4 ワークショップの実践

ワークショップ当日は、以下のプログラムで体験学習を進行した。

- 1) 模範演技（仕舞）：「船弁慶」より知盛の舞
- 2) 寺澤氏の解説：自己紹介、能の歴史、能における感情表現シオリ、扇を使う表現、QA
- 3) 身体を使う体験：カマエ、すり足、能面をつける（視界を体験）
- 4) 謡の体験：「船弁慶」のキリの部分
- 5) 模範演技（仕舞）：「船弁慶」より静の舞

---

<sup>14</sup> <https://youtu.be/RNE60ygYH6E>



模範演技の演目は寺澤氏の推薦によって「船弁慶」を採用した。「船弁慶」は、①「船弁慶」の場面設定が甲南大学の地元にあたる、②シテ方が一人二役で静と知盛という男女真逆のキャラクターを演じる、③小道具を使用しダイナミックな立ち回りもあるなど見せ場が多い、という3点から、能を初めて見る学習者にも親しみやすいであろうという寺澤氏の推薦により採用した。

#### 4. 1. 5 事後振り返り授業

ワークショップが金曜日であったため、振り返り授業は週末を挟んで翌週の月曜日にあたる2月10日であった。本研究の筆者は中上級クラスを担当した。

まず、準備授業で出したクイズ2問の正解者は0名であった。多くの学習者がこの演目の最重要人物を義経と考えたためである。

続いて、知盛と静について、なぜこの二人が主役なのかを考えさせた。学習者から「出来事を見る視点を変えるため」という意見が出、活発な意見の交換があった。しかし、演目名に使われる名前が「弁慶」なのはなぜか？という問題について、弁慶が念珠を鳴らして知盛の亡霊を退散させるという結末場面をYouTubeで見せても学習者らには響かない様子であった。

授業の後、家庭学習課題として、振り返りシートへの記入を指示した。

### 4. 2 学習者に対する調査について

#### 4. 2. 1 調査の目的

本調査の目的は、「能」の体験学習を通して、学習者の内面にどのような変化が現れるか、そして、それを学習者がどのように表現するかを確認することである。

#### 4. 2. 2 調査の方法

ワークショップに参加した学習者が記入した「振り返りシート」の記述を分析する。振り返りシートの質問項目は次のとおりである。

## 【ワークショップの前に】

1. あなたはこのワークショップにどんなことを期待していますか。
  - ・ とてもつまらないだろう                          とても楽しいだろう  
1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5
  - ・ 役に立たないだろう                          新しいことが学べるだろう  
1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5
2. あなたにとって一番身近な (好きな) 舞台芸術/踊り/音楽は何ですか。
3. 最初に能のビデオを見て、どう思いましたか。自分の好きな歌や踊りと比べてどうですか。
4. 寺澤さんのプロフィールを読んでどう思いましたか。

## 【ワークショップの後の振り返り】

1. 寺澤さんの仕舞を見て、どう思いましたか。
  - a. 何が一番印象に残りましたか。
  - b. どちらの方が好きですか。(知盛/静/どちらも好き/どちらも X)
    - ・ どうしてですか?
  - c. 寺澤さんの舞からこの登場人物たちのどんな気持ちが伝わってきましたか。
    - 知盛 :
    - 静 :
2. どうして「船弁慶」という演目では「知盛」「静」が主役とされているのだと思いますか。
3. 実際にやってみて、どうでしたか。
  - ・ カマエ (立つ) :                          ・ ハコビ (すり足) :
  - ・ シオリ :                          ・ 能面 :                          ・ 謡 :

★楽しかったのは?    ★難しかったのは?
4. そのほか、ワークショップの中で考えたこと、気がついたことがあれば書いてください。

**【全体のまとめ】**

1. もう一度、評価をつけてください。
 

・とてもつまらなかった	とても楽しかった
1 ——— 2 ——— 3 ——— 4 ——— 5	
・役に立たない体験だった	新しいことが学べた
1 ——— 2 ——— 3 ——— 4 ——— 5	
2. 2020年2月7日に体験したことを、能について何も知らない人に伝えるとしたら、あなたはどんなことを伝えたいと思いますか。  
(ポイントだけでもOK。英語でもOK)
3. 最後に寺澤さんへのメッセージを書いてください。

記入は、学習者の日本語レベルが中級以上ということもあり、日本語授業の課題として基本的には日本語で行わせた。

**4. 2. 3 調査の対象**

調査の対象とした学習者は、ワークショップ参加学生29名のうち、本研究の著者の担当クラスである上級クラス5名(アメリカ出身の学習者A~D、カナダ・学習者E)、および中上級クラス生10名(フランス・学習者F~G、イギリス・学習者H~J、アメリカ・学習者K~N4名、ドイツ・学習者Oの計15名であった。

**5. 調査結果の分析と考察****5. 1 全体的な印象とその変化**

まず、ワークショップ前日の期待度とワークショップ後の満足度から、ワークショップに対する評価がどのように変化したかを示す。

表3 ワークショップ前の印象(人数)

評価	1	2	3	4	5	
とてもつまらないだろう	1 (6%)	3 (20%)	6 (40%)	4 (27%)	1 (1%)	とても楽しいだろう
役に立たないだろう	0 (0%)	0 (0%)	4 (27%)	5 (33%)	6 (40%)	新しいことが学べるだろう

合計 15 名 平均値上段：3.06、下段 4.13

表4 ワークショップ後の印象<sup>16</sup> (人数)

評価	1	2	3	4	5	
とてもつまらなかった	0 (0%)	0 (0%)	2 (14%)	8 (57%)	4 (29%)	とても楽しかった
役に立たない体験	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (43%)	8 (57%)	新しいことが学べた

合計 14 名 平均値上段 4.14、下段 4.57

全体的な印象の評価を事前事後で比較すると、楽しさの点に対する評価も新しいことの学びに対する評価も高評価に偏った。楽しさの点に関しては、ワークショップ前の最頻値は評価 3 (6 人) であったが、事後の最頻値は評価 4 (8 人) に変化した。新しいことの学びは、ワークショップ前の期待では評価 4 が最頻値 (8 人) であったが、事後は最頻値が評価 5 (8 人) になった。ワークショップ中の様子からは学習者たちは和気あいあいの雰囲気を楽しんでいるように見えたが、本人たちの評価では、楽しい雰囲気よりも新しい学びが得られることに重きが置かれている。

次に、記述内容全体を KH Coder<sup>17</sup>でテキストマイニングし、抽出語の共起ネットワーク図を作成して学習者の振り返り内容の全体的な傾向を調べた。

<sup>16</sup> 1 名、ページ全体の記入漏れがあったため、総数は 14 名となった。

<sup>17</sup> KH Coder ver. 3 : khcoder-3b01h.exe (2020 08/22)を使用した。

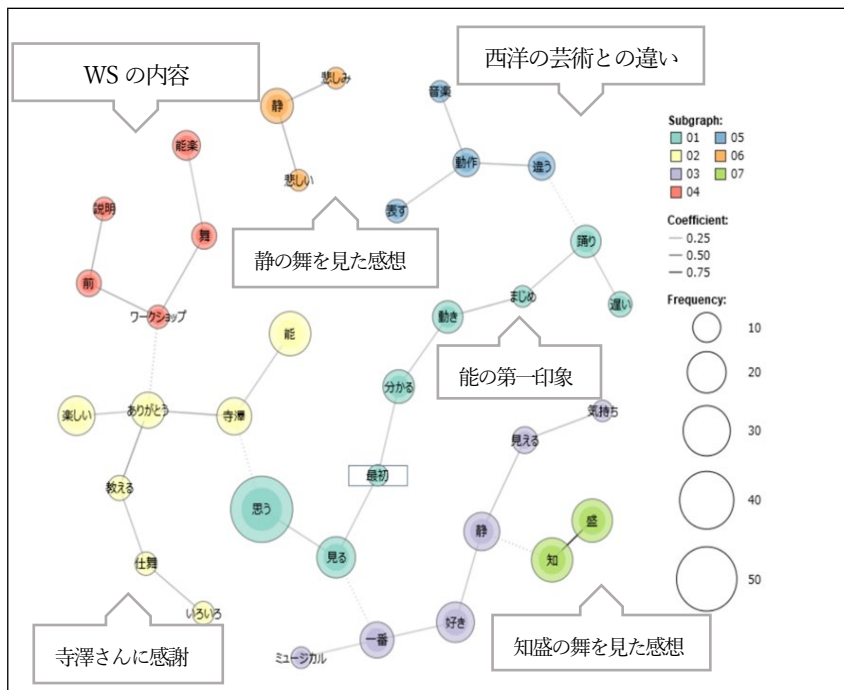


図6 振り返りシートへの記入の共起ネットワーク

図6をもとに、学習者の振り返り内容の全体的な傾向を再構成してみたものが以下のa～cである。

- 「最初」の能の印象は、「動き」や「踊り」が「まじめ」で「遅い」。「踊りも」「音楽」とともになされる「動作」の「表す」ところも（自分の知っているものとは）「違う」。
- 「寺澤さん」が「ワークショップ」で「仕舞」を見せてくれ、「能」について「いろいろ」「説明」し、「教え」てくれた。「楽しい」体験ができたことを感謝して、「ありがとう」の気持ちを伝えたい。

- c. 「静」の舞から「悲しみ」の「気持ち」が「見える」ようで、そこが「好き」だ。

## 5. 2 個別の振り返り記述

次に、個別の記述で詳細に書き込んである例を順にとりあげていく。引用は原文のまま、下線は本研究によるものである。

### 5. 2. 1 最初に能のビデオを見たときの印象

- ・私にはまじめすぎて、動きもゆっくりで、動作があんまりなかったので、いつも見ている演奏よりストーリーを表していることをきづきました。(学習者D)
- ・動作が遅い。それからこそ、正確にするのはとても難しそうと思った。音楽も歌も、私が知っている芸術のと比べて全く違って、あまりきれいに流れ続いているなあと思った。どうしても違和感をちょっと感じた(学習者H)
- ・その最初のビデオを見て、何を思うか分かりませんでした。深いことだけではなかった。動きや、何の話かも全然分かりませんでした。というのは、好きだったわけではないし、嫌いもわけではないんです。白紙状態として見ましたから、自分の好きな文化財と比べることはできません。(学習者I)

3 例とも初めての能との出会いに戸惑いを覚えていることが記述から見て取れる。しかし、「まじめすぎる」「難しそう」「違和感」「わからなかった」と敬遠気味ながらも、それぞれ、その感じ方は何に由来するものなのか、彼らなりに分析的に内省して記述していた。

### 5. 2. 2 寺澤氏の模範演技を見てどう思ったか

- ・テラサワさんのプロいしきが印象に残りました。笑ったりお客さんと目あったりしらずに演技をしました。(学習者D)

- ・動き方がむずかしいです。見る前につまらないだと思いましたが、意外におもしろいです。(学習者F)
- ・一番印象に残ったのは、平知盛として舞ってくださっていた時に、寺澤さんが顔から足まで、お体の動作をしっかりと覚えて、一生懸命シテの気の強さを伝えたことでした。(学習者H)
- ・行動の詳しいことには気を付け、全く集中されました。そして、何よりも、簡単な背景や有限の行動などのおかげで想像力で自分の個性的な解釈できます。だから、寺澤さんの仕舞が終わってから、友達に「どう思う」って聞いた時、みんなの返事が大違いのだった。(学習者I)

能楽師のステージマナーの異色さや身体表現（所作）の表すキャラクターの心情など、学習者によってそれぞれの気づきのポイントは様々だったようである。しかし、学習者Fのように「意外におもしろい」と自己内の評価が変わる経験をしているケースのみならず、学習者Iは、クラスメートたちがそれぞれに違う感想を持ったことを確認している。これは、ワークショップという一つの場を共有していても、人によって内面的な変化の内実には違いがあることの証明になると考えられる。

### 5. 2. 3 ワークショップの中で気づいたこと

- ・能役者はとてもやさしかったです。彼は能にじょうねつ持つを見ました。21であてももくてきがあてかんがえました。そうして能はすばらしいと思いました。(学習者M)

この記述から学習者Mは自分と同世代の寺澤氏という人物そのものに強い関心を持ったことが分かる。寺澤氏の職業選択は学習者たちの母文化の基準からみれば違和感を感じてもおかしくないはずである。現実にも目の当たりにした寺澤氏の行動が、学習者Mの価値観を変える刺激となったのであろう。このような内面の変化が学習者Mにとっては大きい経験となったようである。

### 5. 2. 4 ワークショップでの経験をどのように他人に伝えるか

エドワード・タイラー (1871) に定義されているように、文化とは伝達され継承されていくという性質を持つものである。ワークショップに参加して能楽を知った学習者は、自らも文化的情報の伝達者となるのであろうか。その時にどんな内容を伝えようとするのであろうか。このことを明らかにするために、この項目を振り返りシートに加えた。この項目の記述は日本語でも英語でも可とした。そのため、日本語では叙述力のない学習者も英語で多めの記述になっているというケースも見られた。日本語の記述を3例、英語の記述を2例示す。

- ・能にはさまざまなひみつがあるのだ。最初から能のことをぜんぜん知らないままで能を見たら、かっこいいと思ったけれど、それにはすぎなかった。また見る気もしなかった。ところが、寺澤さんから能の仕草や面の種類、意義まなんだら、さとした。ああ！これが日本の能のおもしろさだと。(学習者A)
- ・見る前に寺澤さんがちょっと内容を説明してくれたから、静が一番分かって一番好きです。(学習者C)
- ・予習しないとたぶん分かりにくくなるかも知りません。私にとって最初に見たとき何も分からなくて、よく得られなかったんですので、もし、戻ることできたら、ちゃんと能のことを調べてみたい。(学習者I)
- ・Noh theater is a traditional Japanese cultural performance. It is very plot-based. But allows you to use your imagination -as it is performed with the idea of “ as little movements as possible”. This allows for you to see the performance and feel what they do for yourself. There are amazing costumes and masks. But with the performance, it's on about minimalism. DEFINITELY TRY IT. IT'S UNIQUE TO JAPAN. (学習者J)
- ・Noh is a Japanese theater involving slow, precise movements. The main characters involve beautiful masks that can look like they have different expressions depending



on the *かけ*<sup>18</sup> of the actor's faces. Like ballet, Noh has movements that convey ideas and emotions without speech. (学習者 K)

以上の記述を比較すると、日本語記述者が「能が分かると面白くなる」というプロセスを記述しているのに対して、英語記述者は自分が学び得たことの詳細を記述しているというところに違いが表れている。また、学習者 I の「もし、戻ることができたら、ちゃんと能のことを調べてみたい」という記述にも注目したい。ワークショップに参加すること自体は授業の一環であり、学習者 I は受動的に参加する機会を与えられていた。しかし、ワークショップが契機になって学習者 I には自律的な学びの姿勢への変化が芽生えている。

この学習者 I の例に見られるように、学習者が異文化との接触を体験し、そのことで対象との関係を変える契機を得る——これが、日本語授業で文化体験学習活動を実践する意義であり成果であると言えよう。

## 6. まとめと今後の課題

本研究では、学習者はワークショップにおいて「能楽」という異文化の文化財に直接触れることで、それまでの“文化観”（「能などつまらないだろう」という思いこみ）をいったん取り壊し、「分かれば面白い」という新たな見方を得、それに対する好意的な見方を得たり自発的にアプローチする姿勢を持つなどして、異文化との関係を結び直していたことが確認できた。

留学環境に身を置く学習者は、生活の中でさまざまな「異文化」に出会う。「異文化」は学習者が内面に持っていた文化観を取り壊す刺激でもあり、新たな自律的な学びの素材となるリソースでもある。留学中の生活はそのような「異文化」に常時、直接的に触れ続ける営みである。しかし、自然な巡り合わせに任せておくだけでは接触の機会の得られない「異文化」もある。その一例が本

---

<sup>18</sup> 原文のまま引用。「かけ」は「カゲ（陰影）」の可能性もある。

研究で取り上げた「能楽」である。

留学プログラムでの日本語学習カリキュラムをデザインする際、学習者が出会いにくい異文化に触れる機会を効果的に仕込んでおくことも必要な工夫の一つであろう。授業として設定された場での異文化体験は、谷川 (2020) によると、学習者にとっては安心感が担保されている。学習者の内面の恐れ、偏見、食わず嫌いなど否定的な感情を抑える配慮を加え、学習者の「ことば」を育てる上で有効な刺激となる体験の場が仕組まれたカリキュラムのデザインを今後とも考えていきたい。また、その効果を測る尺度や、体験学習時の言語使用に関する工夫なども今後の課題として取り組んでいきたい。

## 付記

本研究で取り上げた「能楽」ワークショップは、甲南大学総合研究所総研チーム No. 143 (研究代表者トーマス・マック) として研究助成金の支援を受けて行われた「文化の継承と日本語教育」の研究成果を援用したものである。

## 謝辞

「能楽」ワークショップで講師を務めていただいた能楽観世流シテ方・寺澤拓海氏、および、当日地謡等ご協力いただいた寺澤幸祐氏、研究協力者の谷川依津江氏 (甲南大学国際交流センター)、当日の担当教師であった平井一樹氏 (同)、林由華氏 (同) に感謝申し上げます。

## 参考文献

- 青木直子・脇坂真彩子・小林浩明 (2013) 「日本語教育と芸術学のコラボレーション——大阪大学文学部における CLIL の試み」第二言語としての日本語の習得研究, 16, 91-106
- 聖田京子 (2002) 「外国語学習スタンダード」Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century 21世紀の外国語学習スタンダード日本語

版, 国際交流基金日本語国際センター

[https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/syllabus/pdf/sy\\_honyaku\\_9-1usa.pdf](https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/syllabus/pdf/sy_honyaku_9-1usa.pdf) (2020年10月17日確認)

細川英雄 (1997) 「言語習得における〈文化〉の意味について」早稲田大学日本語研究教育センター紀要, 9, 1-19

細川英雄 (1998) 「ことばの文化はどのようにして体得されるか：プロジェクト活動の達成と課題」早稲田大学日本語研究教育センター紀要, 11, 163-176

細川英雄 (1999) 『日本語教育と日本事情——異文化を超える』明石書店

細川英雄 (2000a) 「崩壊する「日本事情」——ことばと文化の統合をめざして」『21世紀の「日本事情」』第2号, 16-27, くろしお出版

細川英雄 (2000b) 「新しい個の表現をめざして——早稲田大学日本語研究教育センター「日本語・総合」の実践と試み」講座日本語教育, 36, 18-40,

細川英雄 (2001) 「問題発見解決学習と日本語教育」早稲田大学日本語研究教育センター紀要, 1, 89-101

細川英雄 (2002) 『日本語教育は何をめざすか——言語文化活動の理論と実践』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

細川英雄 (2006) 「日本語教育でことばと文化をどう考えるか」日本語教育通信 日本語・日本語教育を研究する 第29回, The Japan Foundation 国際交流基金

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/research/029.html> (2020年10月17日確認)

石井敏 (2013) 「文化と文明」『異文化コミュニケーション事典』石井敏, 久米昭元代表編集, 春風社, 147

国際交流基金 (2020) 『海外の日本語教育の現状 2018年度 日本語教育機関調査より』

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey20>

18/all.pdf 2020年10月17日確認

- 森川結花・永須実香 (2019) 「日本の伝統文化体験から得られる学習者の気づきと教師の役割」 CAJLE2019 Proceedings, 176-185
- 森川結花 (2020) 「日本文化体験学習にかかわる教師の認識」 甲南大学教育学習支援センター紀要, 5, 37-51
- 村野良子 (1995) 「高校留学生のための日本語教育——学習内容・学習過程・学習支援の方法」 『日本語教育の課題——ICU 日本語教育四十周年記念論集』 東京堂出版, pp. 38-67
- 村野良子 (2001) 『高校留学生に対する日本語教育の方法——言語学習と文化学習の統合と学習支援システムの構築に向けて——』 東京堂出版
- National Standards in Foreign Language Education Project (1999) Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century, American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- ポランニー, M (2003) 『暗黙知の次元』 ちくま学芸文庫
- ポランニー, M (1985) 『知と存在: 言語的世界を超えて』 グリーン, M 編, 佐野安仁 他監訳, 晃洋書房
- 清水順子 (2016) 「CLIL 理論に基づいた「日本事情」の可能性——伝統文化から現代日本を理解する試み」 北九州市立大学国際論集, 14, 147-155
- 諏訪正樹 (2005) 「身体知獲得のツールとしてのメタ認知的言語化」 人工知能学会誌, 20-5, 525-523
- 田中望・斉藤里美 (1993) 『日本語教育の理論と実際』 大修館書店
- 谷川依津江 (2020) 「文化体験授業に対する短期留学生の期待と評価——アンケート調査とインタビュー調査の結果から」 甲南大学教育学習支援センター紀要, 5, 97-108