

## 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—

The possibility of drama for language learning: Using *The dramatic Japanese language communication*

惟任将彦 (大阪 YMCA 学院日本語学科)

KORETO Masahiko (OSAKA YMCA Gakuin Japanese Language School)

### 要 旨

本稿は「演じることにより学習者自身が『自然さ』に気づくこと」を目的にしたピア・ラーニングによる演劇授業の実践報告である。実践の結果、学習者が自主的に練習を行い、「会話の自然さ」(平田 2012) や、「声の5大要素」(鴻上 2003)、身振り手振り等の非言語的要素を意識して話すようになった。しかし、教師の役割が明確でなかったことと、学習者の自己モニタリングのツール作成の必要があることが課題として残った。

This is a Peer Learning teaching report aimed to help learners discover “naturalness” in conversation through dramatic performance. As a result of the activities, it was observed that the learners voluntarily practiced and became aware of how to speak “natural conversation” (Hirata, 2012), apply the “five factors of voice” (Kokami, 2003), and understand the importance of nonverbal gestures. However, two challenges remain: the roles of a teacher as a facilitator, and the necessity of self monitoring tools for learners.

**【キーワード】** 演劇, 会話の自然さ, ピア・ラーニング, 教師の役割

### 1. はじめに

現在、「実用的な日本語を身につける」とうたった、主に進学を目的としない学習者を対象にしたコースを担当している。そこでは、コミュニケーション重視の授業を行っているが、従来の日本語教科書会話にどこか不自然さを感じていた。また、ロールプレイ等における学習者同士のやりとりにも、ぎこちなさを感じられ、より自然な日本語会話にするために、どのような指導が有効なのかと考えさせられることが多かった。

会話授業を改善する手がかりとして、2011年12月に国際表現言語学会主催の演劇ワークショップを受けた。そこでは、ある人が語ったエピソードを文字に起こし、それを語り手役となって読んだのだが、どうしてもうまく読めなかった。しかし、もとの語り手に具体的な状況をインタビューした上で、再び読んでみると、抵抗感を感じず読むことができた。これは語り手とイメージの共有ができたからだと考える。これに対し、従来の教科書会話による練習は学習者に文型の定着を図ることが目的で、やりとりの行われる状況や人間関係等を意識させないまま音読や暗記によるロールプレイを行うなど一方的に与える授業が多く、学習者が自分の発話に実感が持てるような練習ができていないのではないかと考えた。そこで、学習者自身の気づきにより会話の「自然さ」への意識を高めることを目指し、演劇的手法を取り入れたピア・ラーニングによる授業を試みることにした。本稿はセリフを暗記し、それを発表することを前提とした従来型の演劇授業とは異なる目的、形

態による演劇授業の実践報告であり、その成果を考察する。

## 2. 先行研究

本実践で目指す会話の「自然さ」とは何かを言語・非言語両面から考える。まず、言語面について、平田（2012）は日本語の特徴を「欧米の多くの言語に比べて語順が自由であることと、話し言葉のレベルでは単語の繰り返しをあまり厭わないので、結果として『強調したいことは前に持ってきて繰り返す』という点」（p. 80）とし、日本語教科書の会話では、その点が反映されていないことが自然ではないと感じられる原因であるとしている。そして、音声言語の教育を考える上でのキーワードを「冗長率」とし、冗長率とは、「文章、あるいは一つ一つの文の中に、意味や情報の伝達とは直接関係のない語句や音が、どれだけ含まれているかを示す数値」（p. 91）と定義している。たとえば実際の会話には、「えーと」「あの、ですから、まあ」等が差し挟まれているということである。また、鴻上（2003）では声を意識することで感情表現が豊かになることについて述べられており、具体的には「声の5大要素（「大きさ」「高さ」「速さ」「間」「音色）」を意識することが大切であるとしている。次に、従来の会話練習では十分に扱えなかった非言語面について野呂（2012 p. 11）は演劇的手法を取り入れることで、「話し言葉に必ず伴う身振り、表情、間、話し手同士の距離などの非言語的要素も自然な形で」学べると述べ、「身振り」「表情」「間」「話し手同士の距離」などを非言語的要素として挙げている。そこで、本実践では会話の「自然さ」（以下「自然さ」）を、「語順が自由で、繰り返しが多く、冗長率が高く、『声の5大要素』を意識していること（言語面）」、および「身振り、表情、間、話し手同士の距離などを意識していること（非言語面）」と定義する。

さらに、本実践では教師の指導を極力抑え、学習者自らの気づきにより「自然さ」に対する意識を高めたいと考え、ディスカッションによるピア・ラーニングを中心とした授業を行った。池田・館岡（2007）はピア・ラーニングを「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」（p. 51）していくことと定義し、その目的を「仲間といっしょに学ぶことによって人と人との社会的な関係を築くことを学び、さらには自分自身というものに気づき自分自身を発見していく」（p. 51）ことであると述べている。そして、ピア・ラーニングの特徴については「学習者たち自身が自分たちで課題に取り組み、その『過程』で学んでいくもの」（p. 52）で、その過程における学習者同士、あるいは学習者と教師の相互作用によって学びが生み出されるとしている。ピア・ラーニングは現在、様々な日本語授業に取り入れられているが、中でも本実践にとって、すなわち、演劇という課題を学習者自身が協力して遂行していく過程で学習者相互の学びを促すのに有効な方法であると考えられる。

## 3. 授業の概要

本実践では目標を「演じることにより学習者自身が『自然さ』に気づくこと」と設定したため、発表は行わないことにした。また、ピア・ラーニングについては以下の点に留意し、授業を進めた。

- (1) リラックスした雰囲気の中で演じることを楽しみ、気づいたことをお互いに話しやすい関係を学習者同士、および学習者と教師で作る。

- (2) 教師は演技指導をせず、母語話者として感じる「自然さ」を押し付けないようにする。  
 (3) ディスカッションを通して、学習者自身が作り上げる授業にする。

(1) のためには、出身地や年齢を意識せず話せるようにニックネームを考えて呼び合ったり、円陣を組み、自由に立ち位置を変えたりしながら練習をした。また、(2) に関しては、教師だけではなく、学習者同士でやりとりするときにも注意することを促した。そして、(3) では、お互いの演技を見るポイントとして①「やりとりの行われる状況・場面・人間関係」、②「自然さ」を挙げた。そして、ディスカッションの結果、シナリオに語順の変更を加えたり、一部を削除したりした。なお、話し合うときには友人同士の自然なやりとりになるよう「です・ます」を使用しなかった。授業の概要は以下の通りである。

科目名：劇団「うえまち」

期間および授業時間：2012年7月～9月 100分×9回

学習者：上級～超級クラスの5名（中国2名，台湾2名，韓国1名）

授業の目的：演じることを通して，学習者自身が「自然さ」に気づくこと

教材：シナリオ「お葬式」（野呂他 2012）。これはある大学の外国人留学生2名（韓国人留学生美玉，フランス人留学生フィリップ）と日本人学生2名（好江，孝夫），および日本人教師（古川。女性の設定だが，男性が演じたため，セリフを一部変更した）が葬儀に出席するために待ち合わせ，そこで習慣や文化の違いについて話すというもので，7つのシーンに分け，1回の授業での平均，約50行分を各回練習した。なお，上演の目安は15分から20分程度となっている。

授業の流れ：全9回のスケジュールは以下の通りである。

月日	内容
第1回 7月11日	オリエンテーション 登場人物紹介 シナリオ読み
第2回 7月18日	映画『おくりびと』鑑賞（一部） シーン1
第3回 7月25日	シーン2
第4回 8月1日	シーン3（1）
第5回 8月8日	シーン3（2）
第6回 8月22日	シーン4（1）
第7回 8月29日	シーン4（2）
第8回 9月12日	シーン5
第9回 9月19日	シーン1～5 通し練習

第1回は登場人物と全体のストーリーの把握に努めた。第2回に『おくりびと』を鑑賞したのは，日本の葬式の雰囲気少しでもイメージできるようにするためである。第3回から第8回までの流れは以下の通りである。①発声練習などのウォーミングアップ（10分）②セリフの読み合わせ，および言語面，文化面に関する説明（10分）③実際に演じてみる④お互いの演技についてのディスカッション（③④の繰り返しで80分）第9回は当初は第8回に撮影したビデオを見ながら，コースの振り返り

を行う予定だったが、本番の演技を録画する前のリハーサルとして通し練習を行うことになった。

宿題：次回分のセリフを読んでくること

#### 4. 実践の成果

本実践を通して得られた成果物は以下の3点であり、これらの成果物をもとに考察する。

(1) このコースを振り返り、学習者にフィードバックを与えるために撮影したビデオ(第8回, 9月12日), (2) 学習者が自主的に制作した本番ビデオ(9月21日録画), および(3) このコースを通して気づいたことや感想を書いてもらったコメント(8月29日の宿題として課したもの。提出は9月6日, あるいは12日)である。なお, 本稿では, この授業に参加した個々の学習者を「学習者A」ではなく, 役名で記すこととする。

##### 4-1. 「自然さ」への意識の向上

学習者がディスカッションにより指摘を受けた点を踏まえ, 試行錯誤しつつ練習を繰り返す様子から, 次第に「自然さ」への意識が高まり, 演技に変化が表れたことがうかがえる。練習と本番とで大きく変わった例として, ここでは, 台本の以下の部分を取り上げ, 授業での3回の練習と本番とを比較してみる。

美玉:それはちがいます。韓国では, 本当に, 亡くなった方に敬意を持って接するから, 本当に泣くんです。アイゴー, アイゴーって, 大声で。  
フィリップ:敬意ですか, それは?  
美玉:だって, 表に出さないとわからないでしょ? 悲しいのか, その人に対してどんな思いを持っているのか。(野呂他 2012 p. 235)

- 1 回目 美玉:(高い声で)それはちがいますー。(薄笑いを浮かべて)韓国では, 亡くなった方に敬意を持って接するから, (うなずきながら)ほんとに泣くんです。アイゴー, アイゴーって, 大声で。(うなずきながら)  
フィ:敬意ですか, それは。  
美玉:うーん, だって。表に出さないと, わからないでしょ。うん, 悲しいとか, その人に対してどんな思いを持っているとか。(うなずきながら)
- 2 回目 美玉:(抑えた声で)それはちがいます。韓国では, 亡くなった方に敬意を持って接するから, うん, ほんとに泣くんです。アイゴー, アイゴーって, 大声で。(うなずきながら)  
フィ:(1回目より高さを抑えた小さな声で)敬意ですか, それは。  
美玉:(少しうなずいて, 舌うちと間)だって。表に出さないと, わからないでしょ。うん, 悲しいのか, その人に対してどんな思いを持っているのか。
- 3 回目 美玉:(好江と顔を見合わせてから, 薄笑いを浮かべて)それはちがいます。韓国では, 亡くなった方に敬意を持って接するから, ほんとに泣くんです。(少し小さな声で)アイゴー, アイゴーって, 大声で。(うなずきながら)  
フィ:(体を一度前に傾け, また戻して)敬意ですか, それは。(ほんのわずかの

笑み)

美玉：(すぐに) だって。表に出さないと、わからないでしょ（一気に短く言い切る）。うん、悲しいのか、その人にどんな思いを持っているのか。

上記の例からは、より「自然な」表現を求めて、毎回様々な変化をつけて練習する様子が見えてくる。そして、本番では以下のようなようになった。

本番 美玉：(少し間を取って) ①ちがいますー、それは。韓国ではー、亡くなった方に敬意を持って接するから、ほんとに泣くんです。アイゴー、アイゴーって、(少し声を大きくして) 大声で。

フィ：(②先に一度美玉の方に腕を振って) 敬意ですか、それは。

美玉：(③声大きくして) だって、表に出さないとわからないでしょ。(短く言い切った後、④少し間。声の大きさを戻して) 悲しいのか、(少し間) その人に対して(少し間) どんな思いを(視線を孝夫に向ける) 持っているのか。(⑤視線を好江に向ける)

繰り返し練習したことで、セリフがすらすら出てくるようになり、本実践を行うにあたり学習者と共有した言語面、非言語面の「自然さ」が意識されるようになった。まず、①では「語順の変化」、「ますー」という長音化が見られるが、このことにより、練習時は薄笑いを浮かべ、相手を蔑むような印象だったのが、相手に理解を求めようとする印象に変わった。次に、②ではセリフの言い方には練習時から特に変化はないが、「身振り」を入れることにより、納得がいけない様子が伝わってくる。また、③では「声を大きくすること」で、相手へのいらだちを表し、④では「間」を置くことで冷静さを取り戻すとともに、後のセリフの説得力を高めている。そして、⑤の「視線」の投げかけによって周りの人に同意を求める様子が伝わってくる。このように、声の大きさや間を意識することができ、身振りや視線等にも配慮しつつ、演技に徐々に修正が加えられ、改善されていった。

第1回のオリエンテーション時には、受講動機を「なんだかおもしろそう」「会話の練習になると思った」と言っていた学習者もいたが、第7回終了時の学習者のコメント(提出は9月6日、あるいは12日)を見てみると、学習者自身の変化や気づきがうかがえる。

好江「クラスの中には日本語がとても上手なのに、なぜなのか仕草などかすごく…不自然といますか…とにかく変な人もいます。(おもしろいけれど) その人はいろいろな言い方(声の大きな、高さ、速さなど)を試し、わずかな変化でこんなにも印象が変わってくることに気付かされました。(中略) 自然な会話、やりとりはこのような授業を通して学ぶものではなく、日本人と日本人の会話ややりとりを常に見聞きし、そして自然に身に付けるものだという。この授業はただそれについて話し合い、考え、そして意識するものだと思います。意識して始めて、いろいろに気付くのかもかもしれません」  
古川「演じる過程に他人の動作と話を観察するのを通して、自分が普段使い違える表現を見つけられるし、たくさんの実用的な表現も学べます」

好江と古川のコメントからは、他の学習者の演技を観察することを通して、何が「自然」で、何が「不自然」なのかを意識するようになったことがわかる。そして、好江はそれら「自然さ」は普段の日本人同士のやりとりの中から学ぶべきだとし、そのことをこの授業によって気づかされたと述べている。古川は他の学習者の演技を通して自分自身の「不自然さ」をも顧み、その気づきを実際の使用場面に生かそうという気持ちになったことを書いている。

フィリップ「話す時の『間』は非常に主要と思う、他人にこちらに注意してほしい時は特に役に立ちます。(中略) 気持ちを表す時の仕草、話し方がうまくこなせれば誤解が減り、よりいい結果をもらえると思う」

フィリップは非言語による表現の大切さに気づき、自分の気持ちを相手に誤解されずに伝えることへの意識が高まったことを書いている。

以上、学習者が「自然さ」を意識し、演技の試行錯誤を繰り返し、自身の表現の「自然」「不自然」に気づき、さらには気づいたことを実際の使用場面で生かしたいと考えるようになったことは、本実践の成果と言える。

#### 4-2. ピア・ラーニングの効果

学習者自身が「自然さ」に気づくには、ピア・ラーニングによるリラックスした雰囲気での有意義なディスカッションが必要である。学習者も、授業を重ねるにつれ、留意するよう促した「やりとりの行われる状況・場面・人間関係」と「自然さ」についての確かな指摘・コメントができるようになり、学習者自身に授業を作り上げるという意識が高まってきた。さらに、授業開始当初は発表を前提としていなかったが、学習者からビデオに録画して、発表したいとの声上がり、そのための練習を授業時間外に行うという自律的に学習する姿勢が見られるようになった。また、その結果、いい作品を作ろうという共通目標が明確になり、そのために、ディスカッションが一層活発になった。

ここでは、古川のセリフ「ああ」についてのディスカッション(第8回)を取り上げる。なお、実際には第1回の授業でつけたニックネームで呼んでいるところもあるが、混乱を避けるため、以下、引用はすべて役名に統一してある。

美玉：さっきの短い。

古川：あああああ。(一同笑い)

美玉・好江：(手で波のような高低を表しながら) ああああ。

好江：波がある？かな。

美玉：そうそう。波。(手振り) ああああ。

古川：あああ。(美玉笑い)

孝夫：あ、そっかという感じ。

教師：あ、そうか。

孝夫：ああ、そうですか。とすれば。

古川：ああ。(一同笑い)

(中略)

古川：ああ。

教師：ちょっと、それ。

孝夫：ちょっと、いい。

美玉、好江、孝夫が古川にアドバイスをし、その都度、古川が練習を繰り返している。特にアドバイスする側が自分たちにとって自然だと感じる「ああ」を押し付け、繰り返し練習させようとするのではなく、具体的な方法を提示していたのが印象的である。好江と美玉は「波がある」とアドバイスしているが、ここでは「声の5大要素」中の「高さ」を意識していることがわかる。また、それでも、古川がうまく言えないのを見た孝夫がさかさず新たなアドバイスを送っており、協力して練習を進めていこうという姿勢が見られる。意識しすぎたのか、古川はなかなかうまく言えないが、それがおかしくて、演じるたびに他の学習者から笑いが起こった。それに対して顔を赤らめることもあった古川だが、他の学習者とのやりとりを通して最後には、周りもいいと言うような「ああ」をなんとか自分で見つけることができた。以下に2回目の演技後のディスカッションを記す。

教師：今のやっぱりさっきより伝わった？

孝夫：ま、前よりは。

教師：前より。まだ、100%は伝わってこない、という意見。どうですか。

(中略)

美玉：よくなりました。

教師：よくなった。フィリップ、どうだった。

フィ：さっきより自然と思います。

教師：あ、さっきより自然だと思った、はい、という意見ですよ。うん。

古川：(うなずく。ちょっと笑顔)

このディスカッションからは、古川、および周りの学習者にとっても、一つの演技を作ったという満足感、達成感が得られたことがうかがえる。このようにリラックスした雰囲気、気づいたことをお互いに話しやすい関係が構築されたことで、他者からの指摘も受け入れやすくなり、その結果、自分の新たな表現法に気づくことができた。人と人との社会的関係を築き、新たな発見が得られ、そして、学習課題が達成されるというピア・ラーニングの効果が得られたのではないかと考える。

## 5. 授業実践の課題

### 5-1. 演劇授業における教師の役割

この授業では、できるだけ教師は指導せず、学習者自身が気づくことを目指したが、実際には教師が介入してディスカッションを誘導している印象を受ける箇所があった。ここでは、教師の介入例として、以下のディスカッション(第8回)を取り上げる。

教師：それから、あの、この好江の「それは」のあと、(台本に)「…」があるけど、

ここにどんな気持ちがあるの？

好江：…。

教師：「それは」のあと。

好江：説明したいけど、

教師：うん。

好江：結局わかんない。かな？

教師：あ、その気持ちがあるんですね。それをぜひね、あの、なんていうのかな、表して。

好江：はあい。

教師：うん、どうすれば、相手にそれが伝わるかな？フィリップに（好江うなずく）説明したいけど、たとえば、言葉以外で、どうすればいいでしょう。

好江：うーん、それは。

教師：そんな話、どうしてできるのか、フィリップ、ちょっと怒ってるんですよ。で、それに対して説明しようとするけど、ちょっと、なんか、できないような。

好江：今の何が悪いんですか。

教師：いや、悪い、悪いんじゃない。ここ意識して、次やってみようって思って。

好江：（笑いながら）いつも意識している。

教師が台本上の「…」の部分について聞いたのは、直前の練習で好江が「…」の間を意識せずに話しているように見えたからである。そこで、好江にどのような気持ちなのか確認したのだが、彼女は意識して話しているとのことだった。ここで、他の学習者の意見を聞いてみればよかったと思うのだが、教師の持つ演技のイメージ（好江がちょっと困った表情で、「それはー」というように言いさしで話す）に誘導しようとしたために、学習者に疑問を抱かせることになってしまった。

このような介入が起こったのは、学習者だけでなく、教師にもいい作品にしたいという気持ちが生じたからである。コース開始当初は発表を前提としていなかったのが、途中から発表することになったために、教師のコメントが増えたと考えられる。その結果、これまでなら指摘されなかったようなことを教師に指摘されたことで、学習者を混乱させたり、疑問を抱かせることになってしまった。このことから、演劇の授業における教師の役割について考えてみると、従来の発表・上演のための授業であれば、演出家のような立場で少しでもいい作品になるように指導することが求められるだろう。しかし、本実践の目標が「演じることにより学習者自身が『自然さ』に気づくこと」であるなら、ファシリテーターとしての立場に徹するべきであったと考える。今後は演劇的手法を用いた授業における学習者と教師の様々なやりとりを分析することで、教師がファシリテーターとして授業に関わるとはどういうことなのか考察していきたいと考える。

## 5-2. 自己評価ツールの作成

もう一点は、評価のあり方についてである。演技のパフォーマンス自体を教師が評価するのは難しいため、学習者による定期的な自己評価ツールの作成が必要である。ツールの活用によって、学習者がどの時点で何を考え、どのように変容したかを詳細にたどること

ができ、指導の機会を的確にとらえ、授業の進め方を修正するなどの改善ができるのではないだろうか。今回は学習者に気づいたことを自由に書かせるという方法で一度振り返りを行ったが、授業の目標が達成されたかどうかを確認するためにも、今後は振り返りシートのような学習者自身が自己モニタリングするためのツールを準備する必要があるだろう。振り返りのポイントとしては、「言語面の自然さ」「非言語面の自然さ」「クラスメートとのディスカッションについて」などが考えられる。

また、演劇の授業を実際の日本語使用場面と関連付けるために、「実生活での気づき」についても意識を持たせると、学習者の演劇授業に対するモチベーションを高めることにつながるのではないかと考える。

## 6. まとめ

以上、「自然な」日本語会話とはどのようなものなのか、学習者同士が意見を出し合い、気づくことを目的として、演劇的手法を用いたピア・ラーニングの形態による授業を行った。その結果、学習者が語順・繰り返し・冗長率・「声の5大要素」という「言語面の自然さ」、および身振り・表情・間・話し手同士の距離などの「非言語面の自然さ」に気づくことで、会話の「自然さ」への意識を高めることができた。

また、ピア・ラーニングを通して、演劇という課題を遂行するための良好な人間関係が構築され、他者からのコメントを受け入れることで今までとは異なる視点から自分自身を捉えなおし、新たな自分を見つけるという学びが生み出された。しかし、演劇授業における教師の役割が明確でなかったことや、学習者の自己モニタリングのためのツール作成が課題となった。

今回の授業を通して印象に残っているのは、学習者が積極的に日本語を使用している姿であった。日本語でコミュニケーションをしたい、自分の気持ちを伝えたいという学習者のモチベーションを高めるにも演劇という手法は非常に有効だと感じた。本実践は選択科目であり、履修者は5名と少なかったが、多くの学習者はおそらく「演劇」という言葉から、発表・上演があり、そのためにセリフを覚えなければならないと思ったり、大勢の前で演じるのは恥ずかしいと思ったりして敬遠したのではないだろうか。今後はより多くの学習者に演劇の授業とはコミュニケーションの授業であるということをアピールしていくとともに、演劇そのものの特性である他者への成り代わりを通じて、他者理解や異文化理解を深めることを目的とした授業への応用などにも取り組んでいきたい。

## 7. ポスター発表から得られた知見

ポスター発表では、まず、授業で練習したことが実際の使用場面で生かされているかどうかについて質問があった。たとえば、ある文脈において、授業で練習したセリフがすらすら口をついて出たことがあるかを調べるとのことであるが、あらためて、何のために「自然さ」を求めていたのかについて考えさせられた。今後は演劇の授業が教室内だけで完結するものではなく、先に引用した古川のコメントにもあったように、外の世界につながっているということを学習者に意識づけしていきたい。

また、初級の授業でも演劇的要素を取り入れることは可能かという質問が多かったので、筆者の実践を具体的に紹介した。しかし、そこでも考えさせられたのは、確かに学習者は

楽しそうに演じてはいるが、それが「実用的な日本語を身につける」ことになるのだろうかということである。そもそも「実用的な日本語」とは何なのか。レストランで注文ができること、友人をパーティーに招待できることも必要だが、それ以上に、食事やパーティーの席でおしゃべりができることが求められるのではないか。今回の授業実践において見られた、学習者同士のディスカッションでの忌憚のない意見交換によって人間関係を構築するコミュニケーションのあり方こそが実は最も「実用的な日本語」であったと気づいた。

## 謝辞

最後になるが、なによりも筆者自身が多く示唆を得て、自身の授業を見直すことができた。ともに授業を楽しんでくれた5名の学習者に心から感謝したい。また、大阪YMCA学院日本語学科長石橋英樹氏をはじめ、上司、同僚、スタッフの理解、協力がなければ、今回のポスター発表は実現しなかった。ここに感謝の気持ちを記しておきたい。

## 参考文献

- (1) 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
- (2) 鴻上尚史(2003)『あなたの魅力を演出するちょっとしたヒント』講談社
- (3) 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「演劇で学ぶ日本語」リソースブック』序章, ココ出版, pp. 10-37.
- (4) 野呂博子・平田オリザ・川口義一・橋本慎吾(編)(2012)『ドラマチック日本語コミュニケーション「演劇で学ぶ日本語」リソースブック』ココ出版
- (5) 平田オリザ(2012)「一劇作家から見た日本語教育の課題と展望」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「演劇で学ぶ日本語」リソースブック』第3章, ココ出版, pp. 78-101.