

演劇的手法を用いた言語教育授業の実際と評価

— 2016年度共同研究報告 —

外山節子・杉村使乃・有田佳代子・金山愛子

本共同研究では、2014年度より敬和学園大学人文社会科学研究所共同研究助成を得て、敬和学園大学の言語教育における、身体性や人間関係を重視し複眼的な視点の育成を目指す演劇教育の導入について研究と実践を行ってきた。本共同研究で指す演劇教育は、俳優や演出家など演劇関係者育成ではなく、英米の新教育運動や児童中心主義教育の流れをくむ、授業実践のための教育的アプローチである。

私たちの研究と時期を同じくして、言語教育に演劇的手法を取り入れようとする方法論を模索する動きは国内において活発になってきた。従来から教育への演劇的手法導入の普及を目指す日本演劇教育連盟や獲得型教育研究会のみならず、異文化間教育学会、日本語教育学会、グローバル人材育成学会、また本共同研究メンバー外山が主催するPENの会（にいがた小学校英語教育研究会）などでも、教師研修会や学会研修で言語教育と演劇教育との融合が注目され取り上げられている。また、2007年に発足した国際表現言語学会は、演劇の力を第二言語教育に活用する研究者と実践者の交流を目的として設立された学会である。そうした場での学びと同時に、敬和学園大学では本共同研究の主催により年度ごとに学内外で参加者を募り演劇教育ワークショップを行ってきた（詳細については、本誌2016年度版に報告）。これらの経験ももとして、本共同研究のメンバーはそれぞれの現場での実践と研究を重ねてきた。

本報告においては、メンバー4人の個別の現場における具体的な教育実践を報告する。まず、児童英語教育の理論的背景としての4つの柱「多重知能理論」「学習スタイル」「協同学習」「演劇的手法」と、その理論に基づく教育方法論を紹介する。そして、演劇的手法を用いた言語教育や教師教育方法論の社会への普及について報告する（外山）。続いて、英文学の精読クラスにおいて演劇的手法を通して「具体的な状況を把握」させることで、一見両立が難しい文学作品理解と実用外国語運用力育成を融合させた実践を報告する（杉村）。次に、初級日本語学習者の目標言語使用の自信獲得と文化体験、また交友関係構築の契機となることを目指し、落語の小噺の口演を導入した実践を報告する（有田）。最後に、「ドラマ」の授業における、演技への抵抗を低減するウォーミング・アップ、「演出ノート」を用いた短編小説のグループごとの舞台化、*Hamlet*を演劇的手法によって理解するというそれぞれの教室活動を通して、英語運用力向上と作品理解の深化、そして仲間との協働のダイナミズムの実感をめざした実践を報告する（金山）。

敬和学園大学 児童英語教育「概論」「実践」 「指導実習論」：4つの柱

外 山 節 子

1. 児童英語教育「概論」「実践」「指導実習論」：4つの柱

敬和学園大学に「児童英語教育」の講師として出講して14年目になる。出講当初は児童英語教育全般を扱っていたが、平成23年度新学習指導要領が実施され高学年で年間35単位時間の外国語活動が必修化されたことに伴い、小学校での英語教育に焦点を当てた講義内容にシフトしてきた。小学校の英語教育では、英語の4技能より、コミュニケーション能力を養うことが求められる。コミュニケーションの第一歩は、相手の言葉に耳を傾けることである。聞いて理解しようとする態度を養うことができる教師の育成が重要である。そのために著者が提唱するのは「敬和学園大学児童英語教育：4つの柱」である。

1. 多重知能理論を英語授業で活用する。
2. 学習スタイルに配慮した授業計画を作成する。
3. 協同学習の授業形態を目指す。
4. 演劇的手法を取り入れた活動を行う。

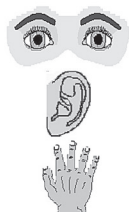
1.1 多重知能理論を英語授業で活用する

「多重知能理論」とは、ハーバード大学の心理学教授ハワード・ガードナーが提唱した“The Theory of Multiple Intelligences”（MI理論）（1983年）である。ガードナーは、人は従来のIQテストが測る知能以外にも様々な知能を持っているとした。注目すべきことは、歌ったり、楽器を演奏したり、スポーツで体を使ったり、人間関係を築く能力も「知能」として位置づけたことである。「多重知能理論」では、人は次の8つの知能を持っているとする。

ハワード・ガードナーの理論を学校教育の場に応用した例は多く、中でもトーマス・アームストロングの理論は、日本の小学校英語教育への示唆に富んでいる。「児童英語教育指導実習論」を履修する学生には、アームストロングが子どもに向かって平明な英語で話すように書き下ろした *You're Smarter Than You Think* を読むことを薦めている。また、本田恵子著『脳科学を活かした授業をつくる』は、英語教育には触れていないが、小学校の各教科別にMI理論を応用した授業を提案しており、「児童英語教育指導実習論」で教科書として使っている。

1.2 学習スタイルに配慮する

学習スタイルとは、Learning Channels Preferences、つまり学習チャンネルの優先傾向（好み）のことである。教師自身の学習スタイルは授業に反映される。例えば、視覚的学習を優先する教師の授業は座学が多くなり、聴覚的学習、運動感覚的学習を得意とする子どもには苦しい時間になる可能性がある。3つの学習チャンネルをなるべく同等に活用する授業計画が望ましい。



V: 29% of learning is visual, through pictures and images.

学習の29%は、絵やイメージを通した視覚でおこなわれる。

A: 34% of learning is auditory, through sounds and words.

学習の34%は、音や言葉を通した聴覚でおこなわれる。

K: 37% of learning is haptic or kinesthetic, through moving, touching and doing.

学習の37%は動く、触る、おこなうという行動を通して、運動感覚でおこなわれる。

1.3 協同学習の授業形態を目指す

協同学習とは、Cooperative Learningを指し、学習者が授業に積極的に参加し、active learning, peer learningを実現する。教師は、従来の指導者ではなく学習のfacilitatorとして学習を見守り牽引する。下記の4つの条件は、協同学習のトレーナーとして知られるスペンサー・ケイガンのJALT（The Japan Association for Language Teaching / 全国語学教育学会）分科会での講演を逐次通訳した際に、学んだものである。4つの条件の最初の文字をつなげてPIESと容易に記憶することができる。

P: Positive Interdependence（互恵的相互依存）

I: Individual Accountability（個人の責任）

E: Equal Participation（平等な参加）

S: Simultaneous Interaction（活動の同時性）

1.4 演劇的手法を取り入れる

演劇的手法には以前から強い関心があり、北米で開催されるTESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) Conferenceでは、Drama Activitiesのワークショップが魅力で参加していた。2014年2月6日に本学で開催されたドラマケーションワークショップに参加したことがきっかけとなり「演劇的手法と語学教育」をテーマとする共同研究に参加した。以来、日本語で行われる様々な演劇的手法ワークショップでの学びを、児童英語教育の授業に応用することを試みてきた。下記3つのキーワードは、演劇的手法を取り入れた英語授業で子どもが生き生きと活動する場面を観察し、成功の理由をまとめたものである。

演劇的手法と英語学習：3つのキーワード

- 1) 自分以外の誰かになる
- 2) 言葉を聞き、言葉を発する強い理由がある
- 3) 全身を使う

「多重知能理論」は学習者の多様性の理解を助け、「学習スタイル」は授業計画の偏りを防ぎ、「協同学習」は授業形態の変革を促す。「演劇的手法」は、人はなぜ言葉を使うのか、なぜ他人と関わってコミュニケーションをとるのかという視点を加える。4つの柱が揃うことで、学習者本位の授業を創造する指針となる。

2. 演劇的手法を活かした英語活動

演劇的手法を活用した英語活動の実例を紹介したい。

2.1 進化じゃんけん (Evolution Janken)

ドラマケーションワークショップで経験した進化じゃんけんは、卵、オタマジャクシ、蛙という3段階の進化を身体表現する。最初は全員が卵で、腕で輪を作るなどしたまま歩き回り、出会った人とじゃんけんをする。勝った人は進化してオタマジャクシになる。手でシッポを表現するなどして歩き回り、出会ったオタマジャクシとじゃんけんをする。勝ったら、進化して蛙になる。ぴょんぴょん飛び跳ね、出会った蛙とじゃんけんをする。勝ったら自分になる。じゃんけんに負けたら進化できない。

この活動は、小学校の授業でEric Carle作*The Very Hungry Caterpillar*を授業で読んだ後の、蝶のライフサイクルを考える活動に応用した。A caterpillar, a cocoon, a butterflyという3段階の進化である。様々な学校、学年で実践した。A butterflyに進化

した時、屈託無く大きく両腕を動かす子どももいれば、腕は下ろしたままで指先だけを動かす子どももいる。後者は自分に自信を持ってない子どもで、自己開放の度合いが身体表現に反映される。

2.2 目撃者 (The Witness)

学習者を少人数のグループにし、その内1人は取材記者として手帳とペンを持ち、教室の外で待機する。教室内では、任意の動画を見せる。動画が終わったら、取材記者たちはグループに戻り、目撃者たちに質問をして何が起きたか調べ、発表する。学習者の年齢に合わせて、適切な動画を選択することが成功の鍵である。2014年10月に本学で開催した演劇教育セミナーで筆者がワークショップを担当した際は、本学の学生だけでなく、学外から参加の高校生や教員も対象ということで、ディズニーの実写映画『101』(1996)の冒頭場面で、1匹の犬が飼い主を起こし、コーヒーを沸かし、コンピューターのスイッチを入れ、配達された牛乳ビンを咥えて持ってくる一連の動作を見せた。この場面を描写する英語は、中学レベルで充分だが、日本人の英語学習者には苦手な言語材料である。記者になった本学学生が、学外参加者と平明な英語でコミュニケーションをとり、英語の発話を引き出していた。

2.3 赤いボール (Catch!)

2015年9月に本学で開催した「インプロワークショップ」で紹介された活動である。ファシリテーターの鈴木聡之氏は、10年前まで小学校教諭だった方で、この日紹介された活動の多くが、小学校の英語授業に応用できるものだった。中でも「赤いボール」は、低学年でも行うことができる言語材料なので、様々な学年で実践した。ひとりが「a red ball」を持つ。ボールは実物ではなくエアーなので、持っているという身体表現をする。すぐ隣以外のひとにボールをパスする。視線を合わせ、「送るよ」という非言語メッセージを送り、相手が認識してから、「A red ball.」と言って（エアーの）ボールを投げる。受け取ったひとは「A red ball.」と言う。ボールの種類や大きさは一人一人自由に決めるので、様々なボールが飛び交う。受け取ったものと同じものを投げる子どももいれば、大きなビーチボールを想定して投げる子どももいる。これをしばらく続けると次第にどの子どもも自由な発想をするようになる。次に、任意のひとに「別の色」を挙げてもらい、その後「アイテム」を挙げてもらう。例えば、「a yellow cushion」を持つ。パスする方法は同じ。「赤いボール」と「黄色いクッション」が同時に飛び交う。最後に「a white dog」を加える。犬を持った途端に、生き物を抱いている身体表現が見られる。投げないで運んでいく子どももいる。エアーの犬に共感し、それが行動に表れる。

2.4 数字 de ドラマ (Drama in Numbers)

2.3の「赤いボール」と同様、2015年9月の「インプロワークショップ」で紹介された。文部科学省配布の教材「Hi, friends! 1 Lesson 3 “How many?”」の単元で数を導入する際の活動として小学校に紹介している。2人組でおこなう。1人は親、もう1人は子どもで、デパートのおもちゃ売り場にいる。1人がoneを言うと、もう1人がtwoを言い、奇数と偶数を交代で言う。子どもは「買ってほしい」と言い、親は「ダメ」と言う気持ちを数字に込めて言う。1から20まで言い合うドラマだが、小学生では1から10でも良い。小学校の英語授業では、target language（学習目標の言語）を繰り返しドリル練習する傾向がある。これは、指導する教師がそのような教育を受けてきたからである。「数字deドラマ」で英語のone syllableの数を「買～ってえ～～～!」「ダメ!」等の言葉の意味を込めて言うのは、教師にとっても子どもにとっても新しい経験である。

ドラマの状況は、「ファミレスで何を注文するか相談するが意見が合わない」など、他の場面を子どもの意見を取り入れて応用することができる。

3. 4つの柱を学外で広める

2002年秋、小学校の先生方と「にいがた小学校英語教育研究会：Primary English in Niigata」（通称PENの会）を立ち上げた。現在はNPOとして活動している。会員は新潟県内だけでなく、南は福岡から北は仙台と広範囲の300人の先生方と通常はメーリングリストで交流し、隔月で研修会を持っている。敬和学園大学の児童英語教育の内容を研修会で紹介したり、学生が作成した授業計画を小学校の現場に提供したり、小学校への出前授業に学生が学習支援アシスタントとして同行するなど、敬和学園大学の目指す「地域循環型」教育を実践している。

また、オックスフォード大学出版の著者として、毎年2月、3月の週末に全国の都市でプレゼンテーションをする立場にある。2016年2月、3月は「Drama Activities in the Children's Classroom：演劇的手法を子ども英語指導に活かす」というタイトルで、大阪、名古屋、新潟、札幌でプレゼンテーションをした。様々な立場の教師が熱心に聞き、演習に参加し、「すぐに実践したい」という反応が多数あった。

小学校の校内英語研修、市町村の教育委員会開催の研修に、研修講師を依頼されることが増えている。これは、2020年に小学校高学年で英語が教科化され、現在高学年で実施されている外国語活動が中学年で開始されるため、授業者養成が急務になったことの表れである。2016年11月、京都府教育委員会主催の研修会では、外国語指導助手（以下ALT）50名、そのALTとTeam Teachingをしている小中学校教諭70名の計120名を対象に、Team Teachingで効果を上げる方法をテーマに終日セミナーを行った。「敬和学園大学児

童英語教育の4つの柱」を理論編とし、小学校での実践例を紹介した中で、演劇的手法を活かす授業案に、ALTと日本人教員がペアを組んで熱心に取り組んでくれた。翌日すぐに実践した学校もあり、受講した小学校教諭が2名PENの会のメーリングリストに入会した。この良き循環をもたらす「敬和学園大学 児童英語教育の4つの柱」の普及に、これからも努めたいと思う。

【参考文献】

- Armstrong, Thomas. *In Their Own Way*. New York: Tarcher Putnam, 2000.
- . *You're Smarter Than You Think*. Mineapolic: Free Spirit, 2002
- . 吉田新一郎訳 (2002年)『マルチ能力が育む子どもの生きる力』小学館
- . *Multiple Intelligences in the Classroom*. 3rd ed. Alexandria: ASCD, 2009
- Gardner, Howard. *Intelligence Reframed : Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books, 1999
- 本田恵子 (2006年)『脳科学を活かした授業をつくる』みくに出版
- Kagan, Spencer. "Kagan Structures"
- http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/ (List of Articles 2017年1月17日取得)
- Maley, Alan and Alan Duff. *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978
- 渋谷徹 (2010年)『ダメな英語活動・よい英語活動』明治図書
- 武田富美子他 (2014年)『ドラマと学びの場』晩成書房
- 外山節子監修・共著 (2010年)『英語の絵本活用マニュアル』コスモピア

演劇的手法で精読をアクティブに

杉 村 使 乃

英文学を読むことが、実用英語を磨くことにつながるのか。英文学の授業では、専門科目であることと、英語教育であることが同時に求められる。そこにジレンマがないこともないが、会話、伝達、議論、説明、描写、そして物語など様々な情報伝達の形を含む文学作品は、コミュニケーション能力を磨く上でもかけがえのない教材の一つである。一方、話すこと、またプレゼンテーション能力の強化が求められる昨今、英文学研究の重要な部分である作品の精読を英語教育とどう結びつけるかは重要な議論となっている⁽¹⁾。またアクティブ・ラーニング導入の要請が高まる中、精読をいかにアクティブに行うかということが問われている。

アクティブ・ラーニングには教室内で行うものと、教室外（地域など）と関わるものに分けられるが、基本的には、学習者の能動的な参加を促す、教授・学習法の総称である。アクティブ・ラーニングが導入された授業の特徴として以下が挙げられる。

- ① 学生は授業を聴く以上の活動に関わっている。
- ② 情報伝達より、学生のスキル育成に重点が置かれている。
- ③ 学生は高次の思考（分析、総合、評価）に関わっている。
- ④ 学生は、読む、書く、議論するなどの活動に関わっている。
- ⑤ 学生が自分自身の態度や価値観を探究することに重点が置かれている。
- ⑥ 認知プロセスの外化（問題解決に関わる、周囲に発表する等）がある⁽²⁾。

こうした特長は外国語教育においては、外山節子が前述している「4つの柱」に支えられる。そして、ドラマ教育、またそこで使われる演劇的手法は、精読を、外国語の理解と運用を促し、学習者に言語の背後にある問題に気づき考えさせる活動にするヒントを多く含むものである。ここでは作品の精読を重視した授業で実施した演劇的手法の幾つかを紹介する。また、こうした試みがアクティブ・ラーニングの授業作りにもつながっていることを明らかにする。

1. 実践報告と方法論

敬和学園大学で担当した2013年度「フィクション1、2」（2年生～4年生まで25名）、「コミュニケーション演習1、2」（2年生13名）で行った演劇的手法を紹介する。使用

したテキストは、ジョージ・エリントン (George Ellington) 編著、*Reading Through the Skills: Stories on Life from Famous Authors* (Macmillan Languagehouse, 1998) である。英文講読系の授業では短編小説は長い間、教材として親しまれてきた。このテキストは短編小説講読に演劇的手法を取り入れる上で非常に使いやすい。構成は、語彙の確認、短編の会話部分を使ったダイアログを使ったりリスニング活動、本編の講読と英問英答による内容理解、文法事項の確認となっている。すでにダイアログ教材が用意されているため、ロール・プレイに応用しやすい。残念ながらすでに廃刊が決まっているが、他の作品を使って教材を作成する際にも多いに参考になる。

まず学生たちに、小説からダイアログを抜粋させる。単純な作業であるが、これによって小説が、会話とその他の語り (narration) や描写 (description) から構成されていることに意識的になる。この版に掲載されているダイアログは、独自の解釈やアレンジを含んだものがほとんどなので、ロール・プレイや演劇的手法を用いて、学習者一人ひとりの読解、そして自由な想像力や解釈を楽しむことを目的とする場合は、作品からそのまま会話を抜粋したものの方が望ましいと思われる。以下に用意したダイアログは、筆者が作品の会話部分からそのまま抜粋したものである。

この授業では精読と言ったときにイメージされる英文和訳はほとんど行わない。個人的には英文和訳は、学習者の理解を確認する重要な方法の一つと考えるが、演劇的手法は和訳というプロセスなしでも、学習者の理解を確認することを可能にしてくれる。ここでは、作品を読み、活動することによって英文そのものの理解、会話や描写の背後への洞察、そして作品の解釈を試みた。

2. 実践例 レイモンド・カーヴァー (Raymond Carver 1939-88) の “Little Things” を使って

以下は会話の抜粋である。それぞれの文の間には語りや描写が含まれるが、それを示唆する改行は行わず連続的に表記している。登場人物は子どもを抱いていると思われる女性と男性のみで、特に名前は言及されていない。

*W: Woman M: Man

W: I'm glad you're leaving! I'm glad you're leaving! Do you hear? Son of a bitch! I'm so glad you're leaving! You can't even look me in the face, can you?

M: Bring that back.

W: Just get your things and get out.

M: I want the baby.

W: Are you crazy?

M: No, but I want the baby. I'll get someone to come by for his things.

W: You're not touching this baby. Oh, oh...

M: I want the baby.

W: Get out of here.

M: Let go of him.

W: Get away, get away!

M: Let go of him.

W: Don't. You're hurting the baby.

M: I'm not hurting the baby.

W: No! ⁽³⁾

一読すると、カップルと思われる男女の穏やかならざる状況が読み取れる。授業では、こうしたダイアログを本編を読む前、読んだ後に適宜用い、読解の導入、また理解の確認や作品の解釈に用いる。それぞれが役を担当して読むロール・プレイをさせることが多い。ロール・プレイの準備は登場人物の人数よりも多い4～5人のグループを作り、グループで英文の解釈を検討させ、配役もさせた。各グループに発表してもらい、お互いに鑑賞することによって、英文の解釈について検討する。評価では、個々の演技力ではなく、英文の解釈をいかに英文の発話やそれに伴う動作に反映しているかが重視される。

2.1 語りや描写の確認

会話部分だけを読んでいくと、微妙につながらない部分がある。そこには二人の間になんらかの動作があり、実際は相手の発話というよりも、動きを見て反応した言葉が発せられている。例えば上から4行目男性の“Bring that back”のthatが何を指すのか、それは実際に描写の部分を読まなければわからない。各自に作品そのものを読ませ、各文の間にある行動を確認させる。“What does ‘that’ refer to?”などの問いかけをすることも可能だろう。

各場面や登場人物の「具体的な状況」の把握は、演劇的手法を用いた活動をより興味深いものにする。各場面については一文一文の和訳ではなく、誰が(Who?)、いつ(When?)、どこで(Where?)、何を(What?)、また行動や発言の目的と意図を確認する。具体的な状況の把握は、長編小説の精読にも応用できる。特に詳細な描写を伴う19世紀小説の場合、登場人物の服装やライフスタイルがいかにその人物の具体的な状況を作っているか、リサーチと考察の機会を与えてくれる。

前述したように、ロール・プレイにおいては感情表現豊かな演技力よりも、英文の理解を重視する。逆説的ではあるが、英文を理解し、「具体的な状況」を把握することは、感情表現につながる。鴻上は演出家のスタニスラフスキー（Konstantin Stanislavski 1863-1938）を引用し、役を演じる上で役がそこで与えられた状況を把握することがいかに重要か述べている。演技における感情表現は「感情」から作られるのではなく、「状況」が「感情」を作るのだ。シナリオ、戯曲の場合は「骨組み」、小説は「完成品」であるため、演出家や俳優はシナリオを読み「具体的な状況」を想像・創造することが求められる。小説の精読では「具体的な状況」を文からつかみ、その状況が喚起する感情について考察することが求められる（鴻上 2011, 40-41）。

2.2 身体を使って、動作を再現してみる

身体性は演劇的手法の重要な要素である。獲得型教育研究会では学びにおける「能動的な身体」の必要性を以下のように強調している。「学校における学びの究極的な意味の一つは、若者たちが時間と空間を共有し、直接対話を重ね、知性と身体をフルに活用しながら『共に学ぶ』ことの中にある」（武田2013、24）インターネットの普及で敢えて学校に来ることの意義が問われる昨今、「身体性」のある学びこそ学校という空間が提供できるものであろう。

一人ひとりの集めた情報を共同の学びのなかで生かし、パフォーマンスを含む表現活動を通して身体化、内在化しようとするのが、獲得型授業である。知識注入型授業から獲得型授業への移行を目指すことは、教室における生徒の身体を、『見る身体』『聞く身体』という受動的な身体から『表現する身体』『見せる身体』という能動的な身体に変えていくことにつながっている（渡部2010、241-242）

ロール・プレイの際、そこで描かれる登場人物の動作を身体を使って再現してみる。この会話の最後には、子どもをめぐって二人の激しい子どもの取り合いが描かれる。そのときの動作は以下のように描かれる。

…he gripped the screaming baby up under an arm near the shoulder…She grabbed for the baby’s other arm. She caught the baby around the wrist and leaned back.

ここではもはや子どもは二人の「愛の結晶」ではなく、意地の張り合いの犠牲者なのだ

が、この子どもがどのように扱われているか、ぬいぐるみを使って、実際に動作を確認した。動作を表す動詞、副詞、表現については、和訳ができて、実際の動作をイメージできていないときもある。

動作の確認については、ロール・プレイを用いずとも、また短編、長編に関わらず授業で用いている。例えば、同テキスト所収のロアルド・ダール (Roald Dahl 1916-1990) の “The Wish” の「彼」の動作についても考えてみた。

He wobbled, waved his arms frantically to keep his balance, but that seemed to make it worse. He was starting to go over. He was going over to the right, quite slowly he was going over, then faster and faster, and at the last moment, instinctively he put out a hand to break the fall and the next thing he saw was this bare hand of his going right into the middle of a great glistening mass of black and he gave one piercing cry of terror as it touched.

(From “The Wish”)

「彼」の動作と最後に彼が味わう恐怖を読み解くには、それまでのプロセスを理解している必要がある。「彼」は誕生日を明日に控えた小さな少年。玄関ホールに敷かれた絨毯を冒険の舞台に見立てている。赤は真っ赤に燃えた炭、触れれば火傷する。黒には大の苦手な蛇がひしめき合っている。黄は安全地帯。無事、向こうのドアまでたどり着けたら誕生日に欲しかった子犬がもらえる、と虚構の冒険に旅立つ。彼の動作、思考、感情、すべてが文字で語られるが、少年の動作を演じることによって、傍から見たら絨毯の上を何やら注意深く進んでいる子どもの行動と、彼の頭の中で起こっていることのギャップを理解し、子どもの「ごっこ遊び」を共有することが可能になる。

2.3 作品の解釈に向けて：「サブ・テキスト」と「ホット・シーティング」

再び “Little Things” に戻るが、例えば女性の最初の言葉、“I’m glad you’re leaving.” これを「あなたが出て行ってくれてうれしい」と訳せればそれでおしまいではない。会話には表れない登場人物の心理を詳しく説明してくれる語り手もいるが、残念ながらカーヴァーはそうしたタイプの作家ではない。鴻上尚史は、台本に書かれていない部分のことを演劇業界では「サブ・テキスト」と呼ぶと紹介している。例えば「あなたなんか大嫌い！」のサブ・テキストが「あなたのことが大好き」でもありうる (鴻上 2011, 179)。わたしたちの日常でも発話された言語と発話したときの感情が一致していないことは多々ある。サブ・テキストを理解するため、また描かれた状況の背後への洞察を深めるために有効な

活動が「ホット・シーティング」である。これは、参加者の1人が当該人物になり、その人物の立場で他の人たちからの質問に答える活動である⁽⁴⁾。ロール・プレイを作る際に、グループ内で行ってもよいし、クラスで発表した際に、オーディエンスからのインタビューに答える形でもよいだろう。

ホット・シーティングを盛り上げるためには、インタビューをする方もされる方もストーリーとキャラクターを十分に理解していることがポイントとなる。より具体的な質問がある人物や場面の深い洞察につながる。「知りません」、「答えたくありません」という返答も可とする。英語運用能力を重視するのであれば、当然、英語でやるべきだと考えるが、質問者の英語力がキーとなるため、「Yes/Noで答えられる質問」など条件をつけて、あらかじめ用意させるなど工夫が必要である。

2.4 声の要素って何だろう？

繰り返し述べるように、演劇的手法では個々の演技力の評価を目的にしていない。またロール・プレイにおける感情表現は、個々の演技力よりは、「具体的な状況」の把握に基づいていることを学生には理解してもらい、「演じる」ことへの抵抗を取り除きたい。特に外国語で感情を表現することは難しいことであるが、声の使い方のシステムを理解することによって、各場面、人物に適した発声がある程度できることを示したい。

ロール・プレイなど発話を伴う活動の際、以下の「声の要素」を確認する。

- ・「大きさ」：独り言、一対一、みんなと話すとき、空間と音量バランスの確認
- ・「高さ」：建前（高め）、日常、本音（低い）
- ・「速さ」：早口、ゆっくり
- ・「間」
- ・「音色・音質・声色・声質」：感情やキャラクターを探る。物真似をしてみる。

（鴻上2011、165-169）

例えば、“I’m glad you’re leaving.”という文を使って、普通の音量、大きく、小さく、普通の高さ、どんどん高く、どんどん低く、様々な場所に区切りながら、優しく、眠そうに、怒りをこめて、よく知られている芸能人やアニメのキャラクターを真似て、など声とそれが生み出す印象の実験をしてみる。

教室での発話で十分に聞こえる声が出せない学生が増えていると感じている教員は多いのではないだろうか。人前で話すことに抵抗があるという以前に、現代の生活環境において、そもそも声を出さずとも日常生活が可能であることに留意したい。「恥ずかしがらずに」といった精神論ではなく、声を出すことは身体をうまく使う一つの練習であることを理解してもらいたい。声のエクササイズは色々あるが、声を使うことは身体を使うこと

を実感してもらうために、またどんな場所でも取り組みやすい「ハミング・レッスン」をよく使う。「シー」とハミングしながら、喉、鼻、唇、胸に指を当て、自分の声の振動を確認する。多くが喉で発声しているため、喉は確認しやすいが、場所によっては確認するのが難しい。弦楽器の弦の音が、それぞれのボディの大小によって音の共鳴が変わるように、自分の身体がスピーカーとして声を共鳴させることを確認する（鴻上2012、63-69）。

3. スラッシュ・リーディングで登場人物の内面を探る

以下、他の作品を用いた演劇的手法について紹介する。スラッシュ・リーディングは多くの人が中・高生の頃に経験したことがあるのではないだろうか。主述の関係、主説・従属節、修飾語・節等を確認しながら英文を早く理解する効果的な方法である⁽⁵⁾。演劇では、与えられたセリフに伴う具体的な状況や感情の変化を確認するために、スラッシュ・リーディングを行う。台詞と筆記具を手にもち、読みながら一定の速度で歩く。言葉の途中で「感情やイメージが変わった」と思ったら立ち止まり、台本に区切り（スラッシュ）を入れる。そのまま立ち止まったまま読み続け、また感情やイメージが変わったらスラッシュを入れて、歩き始める。次のような作品では、どこにスラッシュが入るだろうか。

Please, God, let him telephone me now. Dear God, let him call me now. I won't ask anything else of You, truly I won't. It isn't very much to ask. It would be so little to You, God, such a little, little thing. Only let him telephone now. Please, God. Please, please, please.

If I didn't think about it, maybe the telephone might ring. Sometimes it does that. If I could think of something else. If I could think of something else. Knobby if I counted five hundred by fives, it might ring by that time. I'll count slowly. I won't cheat. And if it rings when I get to three hundred, I won't stop; I won't answer it until I get to five hundred. Five, ten, fifteen, twenty, twenty-five, thirty, thirty-five, forty, forty-five, fifty.... Oh, please ring. Please.

（“A Telephone Call” by Dorothy Parker 1893-1967）⁽⁶⁾

「意識の流れ」(stream of consciousness)⁽⁷⁾の記述のような独り言、モノローグである。実際には一人の人間が電話を気にしながら、無為に時を過ごしているだけに見える場面になるだろう。注意してみると、自分に言い聞かせている部分、彼女の「神さま」(You)に話しかけている部分、そしてこの後には電話をかけてきて欲しい「彼」(he)に言及している部分もある。電話をかけてきてほしい、電話が気になって何もできない。自分から

かけてもいいだろうか、自分から電話をかけたなら彼にいやがられないだろうか。希望、欲求、葛藤、落胆、スラッシュの位置とその時の感情を互いに確認してみる。このような一人称の語り、あるいは長い会話文を使ってやってみたい活動である。

4. 異文化と出会うための演劇的手法

「自分以外の誰かになる」、外山が演劇的手法の特徴の一つに挙げている点はそもそも文学作品を読む行為に伴うものであるが、演劇的手法は五感を通してこれを体験させてくれる。教室は国、人種・民族、性、社会階級など、自分が「他者」、「異文化」と考えるものへの洞察の体験の場となる。

レイ・ブラッドベリ (Ray Bradbury 1920-2012) の “I See You Never” (1947) は、メキシコ人移民ラミレス (Ramirez) が不法滞在のために警察に連行され、家主オブライエン夫人 (Mrs. O'Brian) に別れを告げる一瞬をとらえた物語である。

Mrs. O'Brian: Why, Mr. Ramirez!

Mrs. O'Brian: What happened, Mr. Ramirez?

Mr. Ramirez: I have been here thirty months.

Policeman : That's six months too long. He only had a temporary visa. We've just got around to looking for him.

Mr. Ramirez: So here I am to tell you I must give up my room, Mrs. O'Brian. I come to get my baggage and clothes and go with these men.

Mrs. O'Brian: Back to Mexico?

Mr. Ramirez: Yes. To Lagos. That is a little town north of Mexico City.

Mrs. O'Brian: I'm sorry, Mr. Ramirez.

Mr. Ramirez: I'm packed.

Mr. Ramirez: Here is the key, Mrs. O'Brian. I have my bag already.

Mrs. O'Brian: You've been a good tenant.

Mr. Ramirez: Thank you, thank you, Mrs. O'Brian.

Mrs. O'Brian: I'm sure sorry, Mr. Ramirez.

Mr. Ramirez: I don't want to go back, Mrs. O'Brian. I like it here, I want to stay here. I've worked, I've got money. I look all right, don't I? And I don't want to go back!

Mrs. O'Brian: I'm sorry, Mr. Ramirez. I wish there was something I could do.

Mr. Ramirez: Mrs. O'Brian! Mrs. O'Brian, I see you never, I see you never! Good-by,

Mrs. O'Brian. You have been good to me. Oh, good-by, Mrs. O'Brian. I see you never!

Son : Hurry up, Mom. It'll be cold. What's wrong, Ma?

Mrs. O'Brian: I just realized I'll never see Mr. Ramirez again ⁽⁸⁾.

このダイアログを使って、上記2の2.1～2.4で挙げた動作や具体的な状況の確認、マイムを伴うロール・プレイなどを試みた。台詞には描かれないサブ・テキストを確認する。ラミレスは第二次世界大戦末期、ロス・アンゼルスにやってきて軍需工場で働いていた。親切だった家主に別れを告げるラミレスの脳裏には、メキシコ・シティー北部の町、ラゴスから渡ってきた当時、彼の瞳に映ったネオンとショーウィンドウ、エンターテインメントに溢れたアメリカの街が浮かんでいる。やはり彼に別れを告げるオブライエン夫人はかつて旅行で訪れたメキシコの何もかもが乾いていた風景を思い出している。玄関先のこのドラマを知らない彼女の息子は、焼きたてのパイが待つ食卓(感謝祭だろうか?)へ戻るように母親に声をかける。「もう会えない」(I see you never. / I'll never see Mr. Ramirez again.)と言う二人の英語の違いはそれぞれの立場の違いを示し、移民として強制送還されようとしている男の「具体的な状況」が浮かびあがる。O'Brienという名前が彼女の家族もかつては移民であったことを連想させるのだが。

演劇的手法を用いることによって、文学作品は、「その背後にあるかもしれない世界を参加者と共につくる。文学作品に含まれる要素を現実の社会的文脈とつなげていく。気づき、新しい意味の創造の機会」を与える教材となる(小林2010、103)。

おわりに

以上、授業での実践の一部を紹介したが、演劇的手法が冒頭に示したアクティブ・ラーニングの特徴に合致していることがわかる。また小林が指摘しているように、演劇的手法を用いた活動には、社会で生きる上で必要な力を養成する可能性が含まれている。グループ活動による、協調性、人間関係づくり、コミュニケーション力、チームワークの訓練、想像力、創造力、判断力、決断力、論理的思考力、創造的思考力が試される問いかけやタスク、言語・非言語、観察力、行動力、即応力を使う疑似体験、作品から連想される問題を発見し、解決方法を探究する体験は問題解決能力、理解力、発想力、思考力を育む(小林2010、129-130)。文学作品の精読の過程で、演劇的手法を用いて「自分以外の誰かになる」経験が、外国語の運用能力の向上と、作品の背後にある問題発見、他者理解の機会を与えてくれる。

註

- (1) 英文学をどう教えるか、英文学と英語教育との関わりについては近年盛んに論じられるようになった。例としては『英語青年』（2013年廃刊）の特集、「英文学の教え方」（2002年11月号、12月号）、「精読と英文学研究」（2006年10月号）、「英文学・英語学教育を考える」（2006年11月号、12月号）などがある。また、2005年以降、日本英文学会大会においても同様のテーマがシンポジウムで取り上げられている。「英語を教えること・英文学を教えること」（2008年5月25日）等。
- (2) 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著『ディープ・アクティブラーニング：大学授業を深化させるために』序章より。
- (3) “Little Things” は、カーヴァー作品集 *Where I'm Calling From: New and Selected* 所収。
- (4) 「ホット・シート」(hot seat)とは、インタビューを受ける、つまり質問や非難を受ける立場を象徴的に言い表したものの。演劇的手法では、作品の中では自分の内面を語る機会を持たなかった登場人物になり、インタビューを受ける。ホット・シーティングの方法と用例については渡部淳『学びを変えるドラマの手法』(206-212)を参照。
- (5) 志村陽一は『FIFO式英語「速読速解」法』(講談社現代新書、2003年)にて英文の速読・速解のためのスラッシュ・リーディングについて詳細に説明している。
- (6) *Dorothy Parker Complete Stories* (1995, Penguin, 2002)より。
- (7) 「意識の流れ」(stream of consciousness) モダニズム以降の小説によく見られる語りの技法。登場人物の心の中にあるものすべて——記憶、感覚による認知、感情、直観、思考——を、しばしば成り行きまかせにすぎゆくがままの経験の流れと関連をもたせながら伝えようとする試み。(From *A Dictionary of Literary Terms* by Martin Gray)
- (8) エリントン版のダイアログは、ラミレスと彼の不法滞在を裁く判事の会話になっている。

【参考文献】

- Ellington, George ed. *Reading through the Skills: Stories on Life from Famous Authors*. Macmillan Languagehouse, 1998
- 小林由利子他 (2010年)『ドラマ教育入門:創造的なグループ活動を通して「生きる力」を育む教育方法』図書文化
- 鴻上尚史 (2011年)『演技と演出のレッスン』白水社
— (2012年)『発声と身体 of the レッスン:増補新版』白水社
- 松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著 (2015年)『ディープ・アクティブラーニング：大学授業を深化させるために』勁草書房
- 武田富美子編著 (2013年)『実践ドラマ教育：創造と表現の参加型学習』晩成書房
- 渡部淳、獲得型教育研究会編 (2010年)『学びを変えるドラマの手法』旬報社

初級日本語学習者が小噺を披露する

有 田 佳代子

2014年の国際交流基金賞は、日本文化の普及と日本語教育の発展に貢献した業績により、落語家の柳家さん喬氏が受賞した。日本語教育に落語を使う活動は、多くの先行研究があるとは言いがたい。しかし、たとえば「なめらかに話す」ことを目的に「時そば」を聴解・朗読用教材とした土屋（1993）や、1996年から上述の柳家さん喬を教室に招いて高座を聞かせた酒井（2001）など、1990年代から教育実践の記録がある。「グローバル人材育成」のため「伝える力」を落語によって養うカリキュラム開発を目指す川崎（2014）によれば、それらの先行研究は4つに分類できるという。落語を言語素材として文型・文法分析に焦点をあてる〈言語分析型〉、日本文化のひとつとしての落語を聞き、わかり、楽しむことを目的とする〈鑑賞型〉、上級学習者に落語に関する知識や表現の工夫などさまざまな活動ののち、予選会なども行い実際の聴衆を前に高座を披露する〈口演型〉、初級者でもできる小噺にしぼり高座を体験させ、さらに自分でも創作させる〈創作口演型〉。

本稿で報告する実践は、来日直後の初級段階の日本語学習者が、①日本の伝統芸能を体験する中で日本語の発話に慣れること、②目標言語である日本語を使ってひとりで演じ、日本語母語話者である聴衆を笑わせることで日本語使用の自信を得ること、③目標言語と身体表現を用いて「伝える」「伝わる」工夫を試行錯誤すること、そしてもうひとつ加えれば、④来日直後の留学生を多くの聴衆（本学学生・教職員・地域のみなさん）が知り、交流の契機になること、を目的とした。したがって、上述した分類のうちの〈口演型〉ではあるが、演じるのが初級学習であるため、畑佐（2014）を参考に小噺を演目とした。また、ここでは、多重知能理論（本稿前述外山参照）のうち、言語・芸術・身体・音楽・人間関係のそれぞれの知能を用いる学習活動を目指し、全体の活動を構成した。

1. 対象学生と口演の機会

本学では9月入学の留学生が数名おり、この学生たちの多くは中国本土から本学入学に合わせて初来日する。日本語運用力はほぼ初級段階で、日本社会にも一人暮らしの留学生活にも不慣れであるため、孤立感や疎外感を訴える学生もいる。それぞれの学生にティーチング・アシスタントとしての先輩学生と1対1で過ごす時間があったり、折々に料理交流会などに参加したりという機会はある。しかし、日本語運用力の問題があるために入学

直後の半年間（1セメスター）の履修科目はほぼ日本語科目だけに絞られていることから、交友範囲も行動範囲もごく限られている場合が多い。この学生たちに、上述した教育目的を持ち、日本の伝統芸能としての落語（小噺）の口演型授業を実施した。

本学では毎年1月に「留学生交流餅つき大会」という交流イベントが行われることから、そこで高座を披露する機会を作れると考えた。この会は留学生たちに日本の正月文化を経験してもらい、餅つきやお雑煮などを楽しみながら交流しようという会であり、体育館に学内外から50～60名程度（2017年度の場合、感染症流行などの影響で餅つきが中止になり「交流会」だけになってしまったためもあり、参加者は30名程度と少なかった）が集まる。その会に集まった人を聴衆として、小噺を披露させることにした。2014年度「基礎日本語unit A」（受講者4名）、2016年度「日本語総合B」（受講者4名）、2017年度「日本語入門E」（受講者5名）の学生を対象に、過去に3回、同様の手法で実践を行った。

2. 活動の概要

まずは、落語について知らない学生も多いため、実際の落語家の高座や本学の先輩たちが小噺を演じた折の動画を見せ、イメージを形成した。落語家の小噺の高座を見せることで、舞台への入り方や座り方、口演中の視線や表情の変え方、体全体の動かし方、そして演者と聴衆と一緒に作り出す全体の雰囲気など、演目の内容がはっきりとはわからないながらも「おもしろさ」を伝えることができる。また、既知の先輩留学生たちが衣装を着けて舞台でひとり演じている姿に、毎回全員が身を乗り出して「大笑い」しながら画面を見つめている。

こうしたイメージ作りののち、演目を選択した。畑佐（2014）やWEB上の小噺を参考に2～5行程度の短い演目を複数示し、学生たちがそれぞれ選んだ。現在までに演じたのは、次のようなものである。

「神様、わたしの日本語を上手にしてください」

「何でも言うことを聞くか？」

「はい、なんでもします」

「勉強しろ」

「羊さん、羊さん、どこへ行くの？」

「ちょっと病院へ」

「どこが悪いの？」

「め～～～」

「わたし、今まで何度も結婚してくれって頼まれたわ」

「知ってるわよ、あなたの両親からでしょ」

「読書は好きですか。」

「はい、読書は大好きです。」

「ロミオとジュリエットを読みましたか。」

「はい、ロミオは読みましたが、ジュリエットはまだです。」

「どうしたんだ？ そんな暗い顔をして」

「ああ…。実は俺、もうすぐ父親になるんだ…」

「本当か！ おめでとう！ でもなんで喜ばないんだよ？」

「妻にまだ話してないんだ…」

あるレストランで客が、「おい！！ ラーメンにゴキブリが入っているぞ！！」

「お客様、ご安心ください。ゴキブリの代金^{だいきん}はいただきます」

美術館での会話

客「あら～、すてきな絵ですこと。ルノワールですわね」

係員「いいえ、奥様、それはダビンチでございます」

客「あ～ら、こちらもすてき。ダビンチですわね」

係員「いいえ奥様、それがルノワールでございます」

客「あら、この絵ならわたしにもわかるわ。ピカソよね」

係員「いいえ奥様、それは鏡でございます」

次に、暗記と反復練習を行った。授業時間中には多くの時間をひとりひとりに割けないため、課外での自主練習が必要だった。その自主練習用に、それぞれの学習者のスマートフォンに教員（筆者）による小嘶の音声を録音し、それをモデルとして毎日練習するという課題を出した。「日本人を笑わせることが目標だが、そのためにはアドリブでは絶対ウケないから一字一句確実に暗記すること」と指示した。

本番2週間前から「立ち稽古」をひとりひとり行った。出囃子とともに舞台中央に歩き、座布団の前で止まり、衣装（浴衣）の裾を揃えながら正座、お辞儀の仕方、声の出し方、表情、しぐさ、視線などに注意することを指示した。本番の前日に、衣装を着け、マイクを使っ

て実際の舞台でリハーサルを行った。この時点でまだ完全に自分の演目を覚えきれていない者もいて、「直前にならないとエンジンがかからない」という畑佐（2014）の指摘は本学の学生にもあてはまる。このような過程を経て、毎年本番に臨む。

3. 演じた学生たちの所感

現在まで、合計13人の学生たちが舞台上で小唄を演じてきた。そのうち、6人の学生にグループインタビュー（4人と2人のグループ。平均所要時間約20分）を行い、別の5人の学生たちが事後所感文（平均文字数約250字）を書いた。そこから当該学生たちが感じた本実践へのフィードバックを得るとすると、概ね次のような点があげられる。

- ・日本語能力がこの経験によって大きく進歩したとは思わないが、緊張に耐えて大勢の前で初めてひとりで外国語を話したので自信につながった。

何日も前から何度も何度も繰り返して一人練習を行ったので、「覚えたことばだけはスラスラ話せるようになった」とはいえ、「簡単な日本語だから覚えるのは難しくなかった」、だから、この「暗記」そのものが自分の日本語運用力の向上に大きく役立ったとは思えない、と述べる学生たちが多かった。しかし、彼らが口をそろえて述べることは、「ものすごく緊張した」「うまく日本語を話せなくなってしまうのではないかと考えて、心臓が飛び出しそうなくらいドキドキした」「頭の中がうんうんしました」という本番前の心情だが、その緊張や恥ずかしさに耐えて面識のない日本人を含む多くの聴衆の前で演じたことは、「自信」につながったと言う。「演じているその時には、不思議に緊張感がなかった」という者もいた。「あまりにも緊張したから、もう絶対やりたくない。しかし、後輩たちは必ずこの試練を経験しなければいけない」などという感想もあった。

- ・「笑い」がうれしい。ないとがっかり。

演じる前は緊張感だけがあつたが、演じて聴衆が笑ってくれるとほんとうにうれしくなって緊張感が一気に溶けた、という内容が多かった。「人を笑わせるというのは、ほんとうに楽しい。笑いはわたしたちの生活に大切だ」のように、「笑い」のある活動そのものを楽しんだという評価もあった。中国にも同じような伝統芸能があり、それと比較して「あんなことをわたしたち外国人が日本で、日本語でやったことはすごい」という学生もいた。その反面、「あまりおもしろくないのに笑ってくれて、日本人はやさしいと思った」「たくさん練習したのに、日本人の反応は遅かった。残念だった。自信がなくなった」などの所感もあった。

- ・落語、浴衣、おじぎ、正座、座布団、扇子、出囃子などの経験が貴重だった。

落語をよく知らない学生も多かったが、浴衣とはいえ実際に和服（「特別な服」）を着て座布団に正座して手をついておじぎをする、扇子を持って落語を演じるというような、い

わゆる「日本文化」体験を喜ぶ学生が多かった。特に「出囃子」の音楽に、「古い感じの日本みたいで、その音楽といっしょに小股で歩いて出ていくのがとてもおもしろい」と述べる学生がいた。また、正座とおじぎを初めてやったことが印象深いという学生もいた。

4. 考 察

来日直後の初級段階の日本語学習者に対する本実践の4つの目的に照らして、学生たちからのフィードバックをもとに考えてみたい。まず、①日本の伝統芸能を体験する中で日本語の発話に慣れることについては、当該学生たちは日本文化体験を楽しんでおり、練習不足の学生もいたのだが、本番ではそれぞれが演じ切ったところから、担当教員（筆者）としては概ね達成できたと考えている。しかし、「覚えたことばだけはスラスラ言える」ようにはなったものの、本人たちの自己評価では今回の活動によって日本語運用力が向上したと実感している学生はほぼいなかった。活動の性質上、「向上」を実感するには至らないが、何度も同じことを繰り返して練習することで日本語発話の活舌に、来日直後の学生たちが一定程度「慣れ」たとは言えるように思う。

次に、②目標言語である日本語を使ってひとりで演じ、日本語母語話者である聴衆を笑わせることで日本語使用の自信を得ること、については、多くの学生たちが「自信がついた」「自信につながった」と述べていた。したがって、この目標についても概ね達成しえたと言えると思う。一方、「笑ってくれなかった」「反応が遅かった」「だからがっかりした」と述べた学生が1名いた。この学生は初級とはいえ日本語運用力が比較的高く、日本人学生とのコミュニケーションにも意欲的な学生である。教員から見てこのことで大きく学習意欲を失ったというわけではなく、むしろ「もっと発音練習をがんばろう」などと前向きな姿勢がみられる。したがって、この活動がマイナスの影響を及ぼしたとは思えない。

しかし、練習方法の改善が必要である。この学生が演じたのは、「わたし、今まで何度も結婚してくれって頼まれたわ」「知ってるわよ、あなたの両親からでしょ」という演目だが、実際の口演の録画で確認すると、「結婚」ということばの語頭の無声子音[k]に挟まれた母音[e]が無声化して「ッコン」となってしまい、聴衆がキーワードを聞き逃している可能性がある。練習の段階では、筆者は何度もこの学生に演じさせたが、そこではしっかりと「ケッコン」と発音しており問題はないはずだった。ただ、そう判断したのは、筆者が演目の内容を知っているから「問題なし」と思ったのかもしれない。というのは、他の学生の個人練習をしているときに、ちょうど日本人学生が別の用事で筆者を訪ねてくるということがあった。「Aくん（留学生）の落語、聞いてみて」と言うと、その日本人学生は喜んで協力してくれたのだが、3回Aくんが演じて「どこがおもしろいかわからない」と、その日本人学生は困ったように述べた。しかたがなく、筆者自身が演じて見せ

ると、やっと「ああそうかぁ！」とわかって笑ってくれた。Aくんが演じたのは、「どうしたんだ？そんな暗い顔をして」「ああ…。実は俺、もうすぐ父親になるんだ…」「本当か！おめでとう！でもなんで喜ばないんだよ？」「妻にまだ話してないんだ…」という、たしかに少しむずかしい演目だったが、最後の「妻に」というキーワードが、日本人学生には「つまり」という接続詞に聞こえてしまっていたということだった。だから、なにが「落ち」なのかがわからなかったと言う。その指摘はAくんにはもちろん有益で、そのおかげで改善することができたのだが、筆者にとっても予想外のものだった。

したがって、小唄の練習の段階で指導教員以外の母語話者「わかるかどうか」「おもしろいかどうか」「笑えるかどうか」をチェックしてもらう必要があるようだ。これまでは本番当日のサプライズ要素を考慮して「隠れて」練習をしてきたのだが、筆者が演じる内容を知っており、また、日本語教師の「日本語許容範囲」が広くなりすぎるという傾向も確かにある。学生たちの達成感と自信を持たせるためには、事前に教員以外の日本人からのチェックを今後は入れることにしたい。

③目標言語と身体表現を用いて「伝える」「伝わる」工夫を試行錯誤することについては、たとえば事前に日本人学生の前で試演して「笑い」を得られなかった前述Aくんは、その原因について考え工夫して練習したと述べていた。しかし、そうした機会を持たなかった学生たちにとっては、とりあえず人々の前で「演じること」だけで精一杯になってしまったようだ。特にこの実践の対象が来日直後の留学生なので、各自で「試行錯誤」する機会を事前に得ることがむずかしかったかもしれない。この点についても、上述②と同様に、当日のサプライズ要素をなくすことなく、本番前に複数名の日本人に見せる過程を作る必要があるようだ。TAの先輩学生たちなどの協力を仰ぎ、検討したい。

そして、④来日直後の留学生を多くの聴衆（本学学生・教職員・地域のみなさん）が知り、交流の契機になることについては、当該学生たちのなかに「友人は別の機会に作っている」「この活動で交流が進んだとは言えない」という学生がいた一方で、交流の契機になったと明言する学生がいなかった。しかし、実はこの活動については、当該学生ではなく、聴衆の側（教職員、日本人学生たち、敬和学園高校関係者）から「おもしろいから今年もぜひ」「新入留学生を知るいい機会」「外国語活動の参考になる」などの評価を得ていて、それがこの実践実施者（筆者）の動機ともなっていた。実際に演じる当該学生たちに「交流の契機」としての実感があるとは言えないものの、来日直後の留学生を多くの関係者に紹介し、直接間接に彼らを支える人々を作る契機とはなっているように思われる。

このようなことから、本実践は十全な結果であるとは言えず改善の方途を探る必要はありながら、本学における来日直後の初級日本語学習者への言語教育方法論としての小唄上演は、一定の評価を得られるものと考えられる。

【参考文献】

- 川崎加奈子（2014年）『『落語』と『グローバル人材』－伝える力を養う教材としての落語の可能性－』『長崎外大論叢』第18号、pp41-54
- 酒井たか子（2001年）「中上級日本語学習者が落語を通して学べるもの」、『日本語教育方法研究会誌』8（2）、pp14-15
- 土屋千尋（1993年）「『時そば』をきく：落語を使用した授業例」第6回日本語教育連絡会議総合報告書、pp101-115
- 畑佐一味（2014年）「日本語学習者による小噺を指導するためのワークショップ」第6回国際言語表現学会資料

演劇的手法を活用した文学系授業について

金 山 愛 子

「獲得型授業」という言葉を聞いたのは10年ほど前であつたろうか。日本大学文理学部の渡部淳教授のワークショップに参加した折に、渡部は、生徒や学生が授業で学んだ内容を演じることによってその学びを身体化し、自分のものとしていくことの重要性を説いた。獲得型授業の効果は評価しながらも、例えば筆者が担当する英文学史の授業では、前期のうちに17世紀までをカバーしなければならず、授業に演技を取り入れるなど、とても悠長なことはしていられないという思いがあつた。そこで「半期でどの範囲までを教えなければならない」というときに、獲得型の授業はどうやったらできるのか?と質問したところ、「そろそろ知識注入型の授業以外の手法を考えてはどうか」というのが、答えだつた。渡部は「知識注入型の授業では、授業が教師の『ひとり舞台』になり、熱心に教え込めば教え込むほど生徒を受動的な態度に導き、彼らを『知識の受け皿』化してしまう」と考える(渡部2001、17)。そこで渡部は「知的探求の活動をパフォーマンスへと展開する過程で、学習者の内部に形成される、能動的で創造的な知のあり方」を「演劇的知」と呼び(渡部2001、170)、演劇的知を形成する獲得型授業を展開することを提唱している。

筆者はその後何年かの試行錯誤を繰り返し、「イギリス文学と歴史1」の授業では、関連する歴史上の人物や出来事、作家や作品等に関して学生が関心をもったテーマについて発表するという課題を取り入れ、期末試験やブックレポートと合わせて評価の対象とした。授業の進度は遅くなったが、自ら調べ発表することで、学生が何かをつかみ取ってくれることを期待してのことである。

「ドラマ」の授業ではその性質上、演劇的手法をもっと積極的に取り入れられた。2015年度の「ドラマ1」(2～4年次、24名)では、「昔話を演じる」、「短編小説を演じる」という活動と、シェイクスピアの*A Midsummer Night's Dream*の読解を行った。「ドラマ2」(2～4年次、27名)では同じくシェイクスピアの*Hamlet*を精読した。従来のテキスト研究型の授業に演劇的手法を取り入れ、学生が主体的に作品を理解する機会を与えた。同時にコミュニケーション力向上のための演劇的手法の開発という本共同研究のテーマに沿わせ、作品理解にとどまらず学生たちの英語力向上をめざして演劇的手法を取り入れた。シェイクスピア作品に関しては期末レポート課題を出し、学生一人一人が作品と向き合い、自分なりの読みを披露することを求めた。

本稿では、この授業で行った「昔話を演じる」、「短編小説を演じる」と「*Hamlet*でホット・シーティング」の実践例について報告する。ディスカッションや発表に終わらない、身体性を生かした演劇的手法が、学生の英語力の向上および作品理解の深まりにいかに関与できるか、実践例を報告しながらその可能性を探ってみたい。

1. 「昔話を演じる」

昔話は、プロットの単純さや登場人物の性格づけの明確さ、そしてリズムカルで繰り返しの多い言葉から、語学学習にはうってつけの教材である。「ドラマ1」の授業の初めに、パワーポイントを使ってノルウェーの昔話“The Three Billy Goats Gruff”とロシアの昔話“The Little House”を紹介した。そのあとでクラスを5、6人のグループに分け、どちらかの昔話を選んで演じてもらった。昔話のテキストを筆者の方で脚本化したものをテキストとした。この活動はウォーミング・アップであるため、それほど多くの時間を使わずに発表まで進んだ。一人一人の役割がはっきりしており、話すセリフがそれほど多くなく、また微かな感情表現がないため、英語の得意な学生だけでなく、あまり得意でない学生も、自分のセリフを英語で覚えて演じることができた。

2. 「短編小説を演じる」

次に取り上げたのはRoald Dahlの*Lamb to the Slaughter*である。この短編小説を6場面に分け、2名から5名のグループに分け、演じる場面を振り分けた。多くのシーンは2名で演じられるため、二つのグループが同一場面を演じることもあった。

この作品は昔話のように理解しやすい筋立てではなく、英語も簡単ではなかったため、“*Lamb to the Slaughter*”という表現が何を意味するかを説明し、テキストを6場面に分けて注と質問をつけたプリントを配布し、学生に自分の担当する場面を訳読してもらった。特にプロットの展開に関係する場面や登場人物の心理分析を中心とした質問について全体で考えてもらった。例えば最初の二場面では以下のような質問をあげた。

Q 1 夫がいつもと違うと感じさせる行為は？

Q 2 なぜ彼女は怖くなり（get frightened）だしたのか。

Q 3 “And he told her.” 彼は彼女に何を語ったのか。

Q 4 “the ridiculous piece of meat” なぜridiculousという言葉が選ばれたか。

次に、小説の形で書かれたものをすぐに演じることはできないので、自分の担当箇所を脚本化してもらった。ナレーターは立てないことにして、小説のナレーションの部分は演技に組み込み、間接話法で説明されているところを、直接話法の会話文にするように指示した。この作業は学生の力量の差が大きく出たため、一度提出させて添削した。

次に、自分たちの演じる場面についての「演出ノート」を作成してもらった。この作品はもともと小説であったため、登場人物の動作や心理が割と詳しく書かれている。それに自分の解釈を加えて、セリフのまとまりごとに、どのように話すか、どのような立ち位置か、セリフのない登場人物をどのように動かすかを、筆者の作ったサンプルを提示した上で、「演出ノート」にまとめさせた。この「演出ノート」も提出してもらい、まったく演出のないところや矛盾があるところを指摘するなど、アドバイスを与えた。サンプルを見ても、「演出ノート」を書くという作業は多くの学生にとって初めての体験だったため難しかったかもしれない。しかし「演出ノート」を書くことで、その場面のセリフが口先だけでなく、身体全体を使って捉えることができるようになり、「身体をくぐった言葉」を発することにつながる。

本を音読するのとは違い、特に英語で演じる場合は、演技をしながらでも観客に届く発声をしなければならない。昔話の活動を経ておりクラスの雰囲気は非常に良かったが、さらになごやかな雰囲気を作り、演じることを楽しむために、実際にテキストにあるセリフを使って、いろいろなシチュエーションでのセリフの言い方を練習した。同じセリフでも、どのような場面で、誰が誰に話すかで、話し方は違ってくるはずである。この練習は大変盛り上がった。以下に活動例を挙げる。

“What is it, darling? What’s the matter?”

1. 「ちょっと相談があるんだけど」と友達に言われたときに
2. 相手が少し言いにくそうにしているときに
3. なんか変だ。自分の喉の奥が締め付けられそうな気持ちになりながら

“Hello Sam. I want some potatoes please, Sam. Yes, and I think a can of peas.”

1. 普通に買い物に行った人が
2. 何かあってかなり動揺した人が
3. なんとか落ち着きを取り戻そうとしながら、無理に明るく

いよいよ自分たちの場면을演じる練習が始まった。筆者はすでに「演出ノート」を見ていたので、学生たちのオリジナリティが出るように演技の方法については、あまり口をはさむことはせず、相談されたら応じる程度にして見て回った。授業中に練習できる時間は限られていたので、学生によっては授業外に会って練習をしていたことと思う。

いよいよ本番の日が来た。最初の場面から順々に*Lamb to the Slaughter*を演じビデオで録画した。特に小道具などは使わずにジェスチャーでよしとした。小さなカンニング・

ペーパーは許可したが、セリフはできるだけ覚えてくるように言っておいたので、よくセリフを覚えていた学生が多かったが、中にはセリフが覚えられなかったり、外に向けて演じるというよりは、頭の中からセリフを引っ張り出すので精いっぱい学生もいた。あまり練習がうまくいっていないグループは、本番での段取りがスムーズではなかった。しかし中には、小道具まで用意して、英語のセリフをしっかりと覚え、「演じる」ことのできたグループもあった。全体を通して言えることは、しっかりとした「演出ノート」を書いたグループは、はっきりとした発声で、観客に伝わる演技ができた。これは後で書いてもらったフィードバックでも、「『演出ノート』を書いたのがよかった」という声に表れている。本来自分の言葉でないはずの英語のセリフが、すらすらと口をついて出てくる。そのセリフがその場で意味ある言葉として発話される。演技という普段の会話よりも大げさな振りがつくことで、その言葉が身体性をもって記憶される、という三点が、外国語で場面を演じることの学習効果と言えよう。

*Lamb to the Slaughter*には、主人公Maryの夫Patrickが彼女に話したことを読者は想像できるにしても、テキストには書かれていないというサスペンス、ラム肉を口に運びながら、「凶器は目と鼻の先にあるかもしれない」という警官たちの間抜けな会話のおもしろさ、そして最後のMaryの笑いの不気味さがあり、Patrickは実際何を話したか、そしてMaryはなぜ笑ったのか、どういう笑い方をしたのかを考えるおもしろさがある。それを演じることで、学生たちの作品理解も深めることができる。

3. 「Hamletでホット・シーティング」

最後に、後期に行った*Hamlet*読解の中での「ホット・シーティング」(杉村論考註4参照)について報告する。*Hamlet*は原作を読むことが難しいため、再話版をテキストに用いたが、このテキストには有名なセリフが原作から引用されており、再話版を読みながら、有名なセリフは原文で味わうことができた。授業は、各場面の登場人物の心理分析や、言葉のイメージ分析を学生に質問する形で進め、特に訳読はしなかった。必要に応じて、その場面のもつ意味や原作との比較、研究者により議論が分かれている解釈などを筆者が紹介した。時間の関係で場面を演じてもらうことはできなかったが、「ハムレットにいろいろ聞いてみました」というテーマでホット・シーティングを行った。4、5人の5グループに分かれ、ハムレット役を一人選んで、その学生がホットシートに座り、他の学生が質問をした。これは第二幕を読了した時点での活動であった。グループで「ホット・シーティング」を行った後で、それを全体の前で再現してもらった。まったくの即興であるが、これまでのテキストでの読解を通して、どれだけ*Hamlet*を理解できているか、読みながら学生がどんな疑問を抱いているかがよく現れる活動であった。学生たちの応答を筆者はメ

もし、それに筆者からのコメントを添えて学生にフィードバックした。以下に例をあげる。
Hはハムレットを、Qは質問を、⇒以下は筆者からのフィードバックを表す。

Aグループ（4名）

H. オフィーリアへの手紙は本気。

Q. 亡霊の命令を実行すれば人殺しになるけど、いいの？

H. 「父、命」（ファザコン）だからいいの。

Q. 復讐することでオフィーリアはどうなるの？

H. しばらく忘れようと思う。

⇒亡霊の命令に従うことで、オフィーリアとの関係が犠牲になることもありうる。なかなか断ち切れない思いを断ち切らなければとの気持ちが、ハムレットにああいう行動をとらせたのね。

Bグループ（5名）

H. オフィーリアのことは好きだけど、恋に恋してるって感じる時もある。

Q. オフィーリアと母とどっちが好き？

H. 正直、母かも。

Q. 気が狂ってるような様子については？

H. ズーンときたことを表現すると変になってしまう感じ。悲しい時は悲しいフリをしよう。ホレーシオはいい奴。自分を信じてくれる人がいるという感覚はいい。

⇒本当にオフィーリアと母とどっちが好きなんでしょうね？「悲しい時は悲しいフリをしよう」って、これは「実体（真実）」と「見せかけ」を見定める劇で、でもこの二つが限りなく融合しあっているって、確かにそうも思われて、頭がこんがらがりますね。面白いところです。「自分を信じてくれる人」の存在というのもこの芝居の深淵に迫りますね。

中にはオフィーリアへ手紙を月2回くらい書くけれど返事はこないというハムレットもいた。このようなやりとりからハムレットとオフィーリアの関係が具体的に捉えられ、オフィーリア像、その後の「尼寺の場」を考えるヒントともなった。他方で、「いつ復讐する？」と聞かれて、「犯人を見つけたらすぐその場で。だからいつも何か持っている」というような、*Hamlet* という作品をよく理解していないハムレットもいた。

一か月後に今度は「クローディアスにいろいろ聞いてみました」として、同様のホット・シーティングを行った。メンバーを代えて4グループ作った。CはクローディアスをQは質問を、⇒以下は筆者からのフィードバックを表す。

Cグループ（6名）

Q. 今後どうする？

C. ハムレットを殺させることで国民にイングランドを敵視させ、国民の心を自分に向けて一致させる。

Q. ハムレットをどう思う？

C. 彼に対する愛はない。仲良くやっていれば自分の高感度がアップ。そぶりをしているだけ。

Q. ハムレットが死んだらガートルードはどうなる？

C. 悲しむとは思うが、自分の身の安全には代えられない。分かってくれる。ハムレットより自分の方が愛されている。

Q. ポローニアスのことはどう思う？

C. 次は自分だぞと言われている感じで怖い。兄の死について知っているのはハムレットだけ。彼を殺せば誰にも知られない。

Q. もしもハムレットがガートルードにそれを告げたらどうなる？

C. 恋は盲目。彼女は自分を信じてくれる。

⇒ハムレットと正反対のすごい自信家！策略家でもある。ガートルードはそんなところに惹かれたのだろうか？

Dグループ（5名）

Q. ガートルードとはいつから？

C. 兄に娶られてからの関係。

Q. ハムレットは誰の子？

C. DNA鑑定してみないと。

Q. 国民の声はどれほどの脅威か？

C. 「え、なぜ弟なの？」と言われたら怖い。

ポローニアスは良いコマだった。死んだことはちょっと残念。ハムレットを殺そうと思ったのは芝居を見せられてから。ド・ストライクの芝居を見て怖くなった。ハムレット王を殺したことは後悔。殺人ではなくクーデターにしておけばよかった。ハムレットはやられるのが怖いから殺す。自分の子かもしれないが。ガートルードのことは愛している。

⇒軽佻浮薄な小心者のクローディアスであった。クーデターくらい仕掛けられたら良かったけど、お兄さんには人気面でかなわなかったのかな？

Dグループは少し悪ノリした感是否めないものの、クローディアスとガートルードの関係はジョン・アップダイクの小説『ガートルードとクローディアス』を思わせるものがある。

このほか、ホットシートに座ったクローディアス役の学生が、作品を理解していないため役になりきれず、「罪悪感はないのか」と聞かれても、「殺したことにも妻を奪ったことにもない。イライラしていた」というような短絡的な受け応えに終始してしまったケースもあった。しかし質問者はクローディアスに対して、罪悪感の他に、ポローニアスの死、兄との関係、ハムレットを殺すことへの躊躇、殺した後はどうするのかなど、本質的な質問を繰り返していた。このグループに対しては、「せっかくいい質問が出ているのにテキストとはまったく別物のクローディアスが出てきた。テキストでは罪を犯しながらも苦悩する人間としてのクローディアスが描かれているでしょうが！」と苦言を呈し、ホット・シーティングをする意味を考えてもらった。

前回ほどの成果は得られなかった原因としては、一度ホット・シーティングを経験したせいか学生たちの中に気持ちの余裕が出て、ウケをねらう気持ちが出てきたことがあろう。一グループあたりの人数を多くしてしまったことと、ホットシートに座る学生の人選をすっかり学生たちに任せてしまったことも一因である。グループのメンバーは違って、同じ学生が二回ともホットシートに座った例があった。問題を感じた学生は二回とも座った学生であった。一回目で問題を感じたならば、二回目の人選の段階で介入すべきであったと思う。しかし、他方で、このような学生の存在を知るのも教師としては有益であった。ホット・シーティングは、ホットシートに座った学生の作品理解や考え方が結果を大きく左右するが、質問する側もテキストをよく理解していなければならない。またグループ内の応答を授業全体で共有することで、今まで気がつかなかった点への気づきを与えられ、作品をよりよく理解することができるようになると思う。

おわりに

近年、高校でも大学でもアクティブ・ラーニングを授業に取り入れることを文部科学省が推奨している。知識注入型の授業から学生参加型へ、そして学生主体の授業へと変わっていくことは良いことである。演劇的手法を取り入れた獲得型授業は、踏み込んで学生の能動性を引き出す授業である。教師は学生の演じることへの抵抗や不安を軽減するために、できるだけ多くのスモールステップを用意し、スムーズに目標に到達できるように配慮することが必要である。文学系の授業で演劇的手法を取り入れることは、母語であれ外国語であれ言葉に身体性を付与し、その言葉を獲得する一助となる。学生相互の協同学習の場を提供できるほかに、授業のゴールが翻訳やテキスト研究に終わらないというメリットがある。

「ドラマ」の授業では25名程度の学生の中に、数名コミュニケーションに困難を感じる学生や英語が苦手な学生が履修していた。しかしこのような学生たちも、演劇的手法を使った活動の中では自分の役割を見つけ、他の学生たちと一緒に活動することができた。それは敬和学園大学の学生たちが他者に対して開かれているということと、本学の卒業生が科目等履修生として履修しており、非常に良い形でサポートをしてくれたことにも負っている。本共同研究において外山節子が演劇的手法を取り入れた英語授業の成功の理由をまとめた「演劇的手法と英語学習：3つのキーワード」の一つに、「自分以外の誰かになる」ことを挙げている。自分自身のことを英語で話す場合には、口ごもったり、自分に自信がなく何を言ったらよいかわからなかったり、日本語での生活や考えを英語に変換することの難しさのせいか言いたいことを諦めたりする学生も、演技を通じて自分とは違うほかの誰かになることで、英語がすらすらと出てくるのである。学生たちはそのために一生懸命セリフを覚えていただろう。そのような英語表現が身につけば、自分自身について語る際も、これまでよりなめらかに英語で発話することができるのではないかと期待できる。

最後に、一つの授業だけでは不可能でも、いくつかの獲得型授業を積み重ねて一つの目標へ到達することができることも本共同研究をとおして知った。二年次の「イギリス文学と歴史1」で、シェイクスピアおよび『ハムレット』についてグループ発表を行った学生がいた。この学生は、『ハムレット』の第3独白の弱強五歩格について紹介し、英語でそのリズムで語んじてみせた。この学生が3年次の「ドラマ2」では再話版ではあったが *Hamlet* を読み、ホット・シーティングでハムレットの役をし、そして4年次では *Hamlet* を原作で読み、卒論を書いた。おそらく講義だけの知識注入型の授業では得られない作品との出会いや理解があり、卒論執筆へとつながったことと思う。このように、演劇的手法を取り入れた授業には、学生の総合的なコミュニケーション能力の向上や主体的な作品理解など多くの可能性が秘められている。

【参考文献】

- Asbjornsen, P. C. and Moe, J. E., *The Three Billy Goats Gruff*, illustrated by Marcia Brown, Harcourt Brace & Company, 1957/1985
- Carrick, Valery, "The Little House," *Picture Tales from the Russian*, Basil Blackwell, 1922
- Dahl, Roald, "Lamb to the Slaughter," <http://www.classicsshorts.com/stories/lamb.html>
- Shakespeare, William, *A Midsummer Night's Dream*, retold by Rachel Bladon, Macmillan Readers, 2007
- , *Hamlet*, retold by Margaret Turner, Macmillan Readers, 2009
- アップダイク、ジョン (2002年) 『ガートルードとクロードィアス』 河合祥一郎訳、白水社
- 渡部淳 (2001年) 『教育における演劇的知』 柏書房

共同研究報告 おわりに

有 田 佳代子

冒頭で述べた通り、本共同研究「演劇的手法を用いた総合的なコミュニケーション能力を高める授業の実践と開発」は、2014年度から敬和学園大学人文社会科学研究共同研究助成を得て研究活動を行ってきた。本稿で示したそれぞれの現場での具体的な実践は、多重知能理論（Multiple Intelligences：MI）に示されるような身体性、人間関係、芸術などの統合した力の開発を、「楽しみ（fun）」のなかで言語を発達させながら社会性を高めようとするドラマ教育が担いうるという、わたしたちの教育観に基づいている。

一方で、学習者である本学の学生たちから、「ここで、今、なぜ演劇なのか」という問いが立ちあらわれることもある。本稿執筆準備中の2017年2月16日、本共同研究主催による第3回目の演劇教育ワークショップ「ひらく・たのしむ・であう2 インプロ（即興表現）ワークショップin敬和 2017」を開催した。昨年度に続き、インプロ・ファシリテータ鈴木聡之氏を迎え、学内外から約40名の参加者による2時間半のワークショップを行った。その詳細については別稿に譲るが、昨年度の、授業の一環として半ば強制参加でもあった100名以上による同様のワークショップに比べると、今回の人数を限定して募った参加者の「意欲」や「期待」の度合いは当然高く、非常に濃密で充実した時間を共有することができた。その参加者のひとりである本学学生の振り返りシートには、次のようなコメントが記されていた。

「知らないうちにずっと笑っていて、ほんとうに久しぶりにこんなに笑って気持ちがよかった。ぜんぜん知らない初対面の人がいたにもかかわらず、昔から仲間だったように一緒に笑いあったのが不思議だった。そのくらい、とても楽しい時間だった。でも、わたしたちは子どものころから、これをするのは〇〇のためだから、というような、目的をはっきりと示されたものに対して努力を続けてきたような部分もある。だから、なんのためにこんなことするの？という疑問も一方で持ってしまう。そんなふうに堅苦しく考えてしまう自分自身も何かに囚われていて、インプロ的ではないんだろうなとも思いつつ」。

ここにある「なんのためにこんなこと？」という、裏返せば「目的達成に向けた効率主義」を学びという営みの尺度とする言説には、学生よりもむしろわたしたち教員のほうが強く呪縛されているように思う。ワークショップ・ファシリテーションの質の高さゆえに、参加者からこのような疑問を引き出したのだと考えられる。演劇教育の手法は、その目的

も結果の解釈も「多様性」を受容するのであり、教師が一律に決定してしまうものではない。しかし、自身の教育活動のなかで演劇教育を導入しようとするとき、そこにはどうしても教師が設計した「目的の説明宣言」が欠かせないものだと考えてしまう。

演劇的な空間が「日常と地続きでありながら、日常とは異なるルールや規範のもとで表現活動することを通じて、新たな発見がなされることが企図されている」（花崎他 2017、33）なら、わたしたち教師は、ひそやかにその目的を持ちつつ、ことさらにそれを振りかざさずに、それぞれの解釈を参加者（学生たち）の自由な気づきに恐れずに委ねてしまってもいいのかもしれない。

本共同研究は、英語教育と日本語教育という言語教育の場を「舞台」とした。しかしながら、本共同研究で示した方法論は、他の外国語教育、初年次教育、リメディアル教育、教師教育などはもとより、社会科学や福祉関連の授業においても、本学において広く援用しうるのではないかと考える。このような広がりも視野に入れ、今後も研究活動を続けたい。

【参考文献】

花崎攝、飛田勘文、中山由佳（2017年）「演劇のある現場における権力問題の再考 ことばと関係の重層性」
『言語文化教育研究学会 第3回年次大会 言語文化教育のポリティクス 予稿集』 pp27-34