

表現力と「聴衆」の存在

—コミュニケーション能力を高める舞台発表の可能性—

The Ability to Express Oneself to an Audience:

Enhancing Communicative Skills through Stage Performance

ムーディ美穂
Miho MOODY

浅野享三
Keizo ASANO

野村和宏
Kazuhiro NOMURA

はじめに

グローバル化が進む今日、英語教育の現場ではコミュニケーション重視の傾向は高まるばかりである。プレゼンテーションを取り入れた授業は、コミュニケーション能力を伸ばす方法として多くの大学で取り入れられている。発表の形態は、スピーチやドラマ、群読など様々であるが、どれも聴衆に向かって、学習者がそれまで練習してきたものを披露するものである。発表者にとっては、練習を重ねるほど緊張を強いるものとなろう。しかし、自分の伝えたいことが聴衆に届き、共感という拍手を得る時の達成感は、大きな喜びとともに、さらなる学習動機と自己肯定感を呼び起こす。一方、発表をすることの意義を理解しないまま聴衆を前にする時、学習者は強いられるように感じ、発表するという行為は脅威となる。緊張が先立ち、思ったような成果が得られなかった時の敗北感は、それまでの練習を通じて得た学びを奪ってしまうであろう。

発表に至る一連の活動は、学習者に到達すべき目標を与え、相手(聴衆)に伝わるよう、創意工夫を凝らし、音声や身体表現を磨き、コミュニケーション能力を高めるものでなくてはならない。そしてコミュニケーションが成立するには、発表を見届け、フィードバックを返す聴衆という存在が不可欠で

ある。本稿では、発表の場として三人の著者がほぼ毎年参加しているオーラル・コミュニケーション・フェスティバルを紹介し、発表を通して学習者が体験する学びと、聴衆の役割について論じる。そして、それぞれが実践しているドラマとリーダーズ・シアターの活動内容を報告する。

1. 聴衆を意識するということ

人前での発表を授業に取り入れることは、その有用性が認められると同時に、懐疑的な見方もある。双方の意見をここではドラマ教育を例に取り上げて見ていきたい。

ドラマ教育 Drama in Education (DIE) は、役を演じながら社会問題や文学作品の理解を深めようとする「参加型学習媒体」(小林, 2010) の総称である。「盲目の人とは何ですか」という問いに対する Way の有名な一節がこの教育方法の性質を端的に示している。“Close your eyes and, keeping them closed all the time, try to find your way out of this room” (Way, 1967, p. 1) 想定した状況(いじめ、移民問題など)に身をおくことによって、体験的に学ぶことが目的であるため、他人の前での発表は重要ではない。必要ない、とする意見も少なからずある。その理由の根幹にあるのは、「学び」は観客に見せるためのものではない、という概念である。他にも、発表は学習者に余計な緊張を強いたり、観客にウケの良い演技をしようとする行為を生み出し、それらは学びの妨げになる、というものである。

一方、発表することこそが学びを深める、とする意見や報告も多い。

芸術教育としてのドラマ活動を推進する Hornbrook は、発表を良しとしないドラマ活動を批判している。“(Drama) is the contract with an audience that distinguishes drama from the explorative fantasies of the child and the psychotic delusions of the mental patient.” (Hornbrook, 1998, p. 7)

長年に渡って日本の大学生に英語劇の指導をした Via は、聴衆に向けて発表することの意義を強調している。“A play is written for communication between actor and actor and audience and actor. ... They can become involved in the situation and discover the how and why of the language. ... If it is announced at the beginning

of the course that the play will be performed on a given date, the students will have a goal to reach. Students with a definite, interesting goal progress faster and further.”
(Via, 1976, p. 6)

英語の授業では、ロールプレイや即興 (improvisation) はスピーキング能力を高める方法としてよく用いられる。あるテーマについて、学習者が自分の持ちうる語彙力を駆使しながら場面を展開するタスクはそれだけで有用である。そこに発表という目標を持つことによって、学習者は自分の伝えたいことを、複数の未知の人々に向かってどのように表現するべきか、という点についてさらに心を砕くようになり、コミュニケーションの幅が広がるのである。

コミュニケーションの授業において、発表の要素を設ける利点を以下にまとめる。

- ・到達すべきゴールが明確になる。
- ・自分の伝えたいことをどのように表現すべきかより深く考えるようになる。
- ・発表の成功は自己肯定感と学習動機を高める。
- ・自分たちの表現に工夫を凝らすことにより、他の発表をより興味を持って鑑賞するようになる。
- ・自分そして他の発表をよりクリティカルに観るようになる。

通常の授業では、聴衆はクラスメートとなることが多い。同じクラスで活動する仲間であれば、発表というゴールを共有することによって、学習者同志の結束と学習動機は高まるであろう。そして一步、クラスという安全圏から踏み出し、未知である聴衆の前で発表する時は、さらに「伝える」ということへの注意が喚起される。

年に一度、複数の大学が集まり英語のプレゼンテーションを披露し合うオーラル・コミュニケーション・フェスティバル (OCF) はその理想的な場を提供している。次項ではその概要を紹介する。

2. OCF（オーラル・コミュニケーション・フェスティバル）概要

大学英語教育学会に設けられている研究グループの一つであるオーラル・コミュニケーション研究会は、英語の口頭発表に関わる活動を研究する教員が参加する研究会である。メンバーの教員は全国の学会支部にまたがって所属しており、2019年度の人数は16名である。それぞれの教員が各大学の授業で指導している学生たちが年に一度一同に会し、日頃の学習成果を発表し合う。これが研究会主催のオーラル・コミュニケーション・フェスティバル（OCF）である。1996年度に開始し2018年度に第23回を迎えた。スピーチやプレゼンテーションなどを学ぶ学生が、聴衆を得て舞台上で発表する経験を積むことで得られる学びのために、コンテストのように順位を競い合うものではなく、お互いの発表を鑑賞し評価し合うことを目的としている。

次ページの表1はこのOCFの開催会場の記録である。当初は学生の発表に加えゲストスピーカーとして専門家を招き講演やワークショップを開催していたが、徐々に学生による発表会を中心に据えた現在の形を整えていった。第10回までは参加大学数も5大学程度にとどまっていたが、第13回、第16回、第21回の大会では10大学を超える参加となっている。

学生による発表は、英語による口頭発表という枠組みの中で多岐にわたる。人数では1人でスピーチやプレゼンテーションを行うものから、20人近い人数と一緒にミュージカルの発表をするものまである。また内容では、少人数による作品朗読から大人数によるグループ発表と各大学の参加人数に合わせた発表内容となっている。また舞台発表といえども演劇のように単独の演目を小道具、大道具を活用して発表することはできないため、舞台上のスクリーンにPowerPointの映像を投影し、舞台背景を設定する。またPowerPointには文字、写真、画像に加え、音声や動画も埋め込んで再生できるため、活用する大学が多い。発表内容と人数、メディア利用の関係をまとめたのが後に示す図1である。

参加学生は他大学の発表に対してコメントシートに感想を記入し、そのコメントは教員を通して学生に共有される。また学生は交流会で親睦を深める。教員は指導の経緯、発表の狙いなど、指導の成果をまとめ、それらは報

告書として集約される。発表は録画され、DVDあるいはBlu-rayに編集し、各大学で振り返りを行う。こうしたOCFでの発表の実績も踏まえたこれまでの研究会の活動の成果は『オーラル・コミュニケーションの理論と実践』（三修社）と『オーラル・コミュニケーションの新しい地平』（文教大学出版）にまとめられている。

表1 OCF開催会場の記録

	開催年度	会場
第1回	1996年度	獨協大学
第2回	1997年度	獨協大学
第3回	1998年度	明海大学
第4回	1999年度	津田塾大学
第5回	2000年度	オリンピック記念青少年総合センター
第6回	2001年度	オリンピック記念青少年総合センター
第7回	2002年度	獨協大学
第8回	2003年度	オリンピック記念青少年総合センター
第9回	2004年度	青山学院大学
第10回	2005年度	青山学院大学
第11回	2006年度	神戸研究学園都市ユニティ
第12回	2007年度	南山大学
第13回	2008年度	オリンピック記念青少年総合センター
第14回	2009年度	文教大学
第15回	2010年度	文教大学
第16回	2011年度	文教大学
第17回	2012年度	日本大学
第18回	2013年度	常葉大学
第19回	2014年度	文教大学
第20回	2015年度	南山大学
第21回	2016年度	神戸市外国語大学
第22回	2017年度	名古屋外国語大学
第23回	2018年度	文教大学
第24回	2019年度	同志社女子大学（予定）

OCF (Oral Communication Festival)

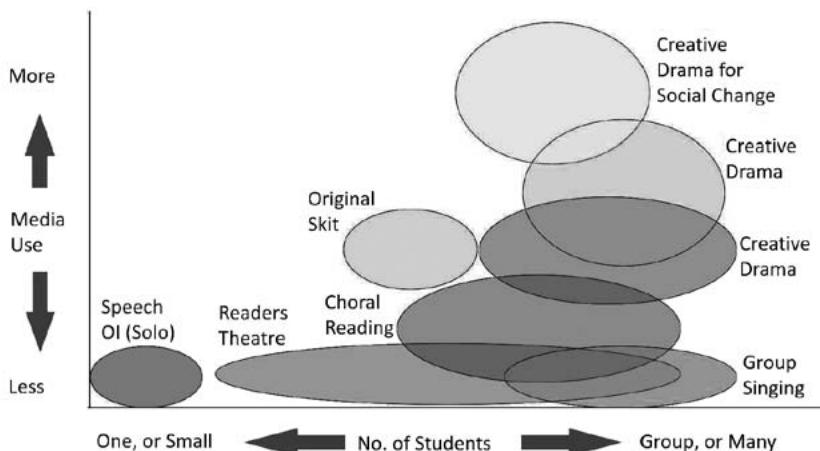


図1 OCFにおける発表内容、人数、メディア利用

次項からは筆者三人の表現活動であるリーダーズ・シアターとドラマの取り組み、そしてOCFとの関わりについて順次報告する。

3. Readers Theatre

OCFにはさまざまな発表形態があるが、ここではReaders Theatre（以下、RTと記す）に焦点を当てる。RTをオーラル・コミュニケーション活動に軸足を置いた取り組みから、むしろパフォーマンス（performance）研究分野にある発表形態としてとらえることを試みる。これによりRTの特徴を明確にし、RTの応用により生ずる学びについて考察することが可能となるからである。

3.1 先行研究

RTの応用研究は、外国語（英語）教育か母語（英語）リテラシー教育かを問わず、「正確でなめらかな読み（reading fluency）」に関するものが目立つ。これまでのところRTによって比較的容易に達成すると考えられるreading fluencyは、理解力（comprehension）、文法（grammar）、語彙形成（vocabulary

building) と密接な関係にあることが指摘されている (Flynn, 2004; Clementi, 2010; Ng, Boucher-Yip, 2010; Tsou, 2011)。一方で、RTが演技を伴う学際的な営みであるにも関わらず、外国語 (英語) 教育実践者や研究者による報告や研究は限られている。実践者として Sloyer (2003, p. 7) は、言語技能育成に加えてRTが他者と交流する機会を多く提供することに触れている (RT provides many occasions for students to interact socially with others)。自己引用となるが浅野 (2013) は、RTを経験した大学生にとって「音読することの難しさと楽しさを (他学生と) 共有する機会」となったことを報告している。中学生へのRT応用については、浅野・石田 (2018) が、RT実践に協同的な営みが必要だったことを指摘し、一緒に学んだ英語部員の「深い団結」が見られ、「5段階では評価しきれない社会的な成長」があったことを発表している。

3.2 Readers TheatreとOral Interpretation

RTの特徴的な学びについて考察する。まずRTについて1. 呼称、2. 定義、3. 特徴、4. 音読及び伝統的な演劇との比較について順に述べ、そして5. Oral Interpretation (以下、OIと記す) をRTとの関係において定義する。

3.2.1 RTの呼称

日本語での呼称に関して定訳は見当たらない。筆者は日本の学校外国語 (英語) 教育を視野に、授業で親しみやすい活動である「音読」(read-aloud) という表現を利用して「音読劇」と呼称することが多い。または、カタカナ化しただけの「リーダーズ・シアター」を使用する場合もある。いずれにせよ学校外国語 (英語) 教育現場では未定着な発表形態であるためか定形はない。一部の学校教育現場で見られる日本語による「群読」、「朗読劇」、「読み聞かせ」は類似と考えられるが、これらの発表形態や台本作成の違いを精査すると、RTと同一とまでは判断できず「音読劇」と呼ばざるを得ない。

英語のRTの呼称は数多くある。Coger & White (1973) は、Interpreters Theatre, Platform Theatre, Concert Theatre, Chamber Theatre, Group Reading, Multiple Reading, Staged Reading, Story Theater, Play Reading, Theatre of the Word など10

例を挙げている。これらの異名はどれも RT の特徴を表している。換言すると、RT はこれらの呼称が示しうる側面を併せ持つ営みとも言えよう。本稿で扱う RT は、Institute for Readers Theatre (IRT), San Diego, CA, USA の規定する内容に基づくもので、Readers Theatre と -er ではなく -re と意図的に綴る。いわゆるイギリス英語・アメリカ英語の綴りの違いを意識したものではない。

3.2.2 RT の定義

複数の定義が可能であり、以下に4つ引用する。まず初めに、前出IRTの創始者である Adams (2003) は、その前書き (Foreword) の中で、「RT とは音声解釈表現と演劇の原理や技法に基づく読み手と聴き手の想像力に訴える演技形式であり、発表スタイルを選ぶことで文学作品であるか否かを問わずに楽しませたり、教えたり、説得するための演技が可能である (RT is a presentational performance based on principles and techniques of oral interpretation and conventional theatre to present all kinds of literary and non-literary material in a choice of staging styles to entertain, instruct, and persuade.)」としている。次に、子どもの母語 (英語) リテラシー向上を図る立場から Sloyer (2003, p. 3) は「教室や図書館で使用される場合は、RT は文字表現された文書を専ら音声解釈表現する言語技能の統合的な営みである (Used in the classroom or the library, readers theatre became integrated language arts event centering on the oral interpretation of literature.)」と位置づけている。さらに、RT の1つの特徴に言及する Flynn (2004, p. 360) は、「台本の暗記暗唱ではなく繰り返し練習した音読をグループ発表するもの (... a rehearsed group presentation of a script that is read aloud rather than memorized.)」と定義する。そして、Vasinda & McLeod (2011, p. 487) は、「読み手が声を使って登場人物に命を与え…。読み手の目標は聴き手が話を視覚化できるように表現豊かに文を読むことである (Performing readers use their voice to bring the characters to life The readers' goal is to expressively read a text so that the audience can visualize the story.)」という立場を共有している。

3.2.3 RTの特徴

RTを伝統的な演劇形式 (conventional theatre) と比較すると、いくつかの特徴が見られる。第1に、発表は2名以上で行われ、読み手は手に持った台本を隠すことなく音読する。台本の内容や読み手の数により、台本を譜面台に置いたまま音読する場合もある。第2に、大道具、小道具、衣装、照明、音などの、内容を演出する効果があると考えられる装置や仕掛けは、原則として不使用である。RTはその特徴から「想像の劇 (theatre of the imagination)」(Coger & White, 1973, p. 4) と評されるように、演出や効果は、音声解釈表現 (oral interpretation) に委ねられる (以上、図2参照)。



図2 RTの第1と第2の特徴

第3の特徴は、非言語コミュニケーションの利用である。読み手は伝えるべき内容に応じて身体の動き、表情、ジェスチャーを利用し、聴き手の理解を促進するところにある。音読というと、ただひたすら読むだけのイメージがあるがそうではない。図3のように乗り出して読むことで、相手の話に関心があることを示している。第4の特徴は、オフステージ・フォーカス (offstage focus) の利用にある (図3、4参照)。図3では、左から4名は同じ部屋で「面と向かって」座していることを演じている。左から2・3人目が隣り同士で話す場合でも、このように聴衆の視線に合わせて読む。これはRTが想像上の劇であり、Kleinau & McHughes (1980, p. 6) の主張にある「物理的な劇場空間だけではなく、聴き手の心という想像上の空間にまで入り込む (For Interpreters Theatre, acoustic space refers to the whole environment of the theatre auditorium, as



図3 RTの第3と第4の特徴

Image of Offstage Focus

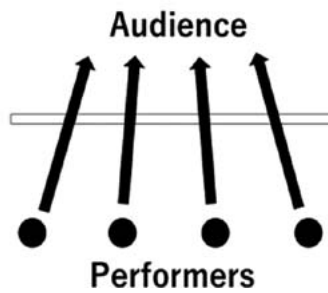


図4 Offstage Focus

well as to the imaginative space of the minds of the audience.)」ことを意味している。これにより聴き手は、読み手が話しかけている相手になった感覚になれる。

3.2.4 RTと音読及び伝統的な演劇形式との比較

RTは音読と伝統的な演劇形式の「中間」にあると考えることができる。図5のように、三角の頂点方向には演劇性はないと考えた場合の音読がくる。底辺に位置するのは伝統的な演劇形式である。三角内に示されるRTには、3つのスタイルがある。下から、十分な身体の動き、ジェスチャー、舞台上の移動を用いて読み手が演じるスタイルと考えられる Chamber Theatre、読み手が

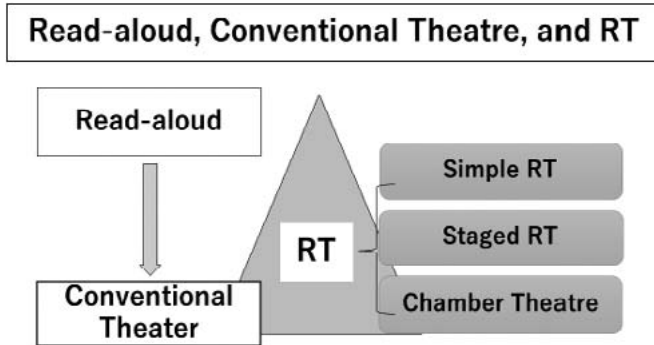


図5 音読、演劇、とRTの比較

その位置で身体の動き、ジェスチャー、表情を効果的に利用する Staged RT、そして横一列である音読に近いスタイルの Simple RT となる。これら3つのスタイルは混然となることもあり、1つのスタイルと判断できない場合も珍しくない。

3.2.5 RTとOIの関係

前出RTの定義に見られた訳語「音声解釈表現」はoral interpretationのことを指すが、これは近江（1996）を引用した。しかし当初、近江（1984, p. 3）は「日本語訳としては『作品音声解釈表現法』とでもいうべきものであろうか。かいつまんでいえば〈一つの作品（ないしはその抜粋）の意味を自分なりに解釈し、作者になりかわって音声表現する作業〉である」として、その訳語や定義に含みを持たせていた。その後現在に至るまでの間に、この訳語の方は学校外国語（英語）教育分野で頻出することはなく、現在はオーラル・インタープリテーションとカタカナで筆記および呼称されることが常となった。またLee & Gura（1997, p. 3）は、「音声解釈表現は、理知的、感情的そして美的な実体を内包する文学作品を聴き手に伝えるコミュニケーション技能である（Interpretation is the art of communicating to an audience a work of literary art in its intellectual, emotional, and aesthetic entirety）」と説明する。OIを黙読（reading silently）と対比して、OIはまず「読み手は口を開き、作品内容

に十分に反応し、読み手に登場人物らのなり代わりを経験させるもの (... to speak up, to respond to the fullness of the story, and experience what the character are undergoing.) (p. 9)」と言い換えることで、読み手が作品の筆者になり代わり伝える行為である点を強調する。さらにAdams (2003, p. 93) は、OIとは「文学作品などが内包する経験を聴き手に再現するためのパフォーマンスである (The performance of literature and other material to reproduce the inherent experience for an audience.)」と端的に定義している。以上のことからOIは、RTを成立させるコミュニケーション技法であることが理解できる。ただし、OIは1人による音声解釈表現が可能であるが、RTは2名以上の集団パフォーマンス形式を取る。その意味ではRTは「複数の読み手によるOIパフォーマンス」という新たな定義も不可能ではない。

3.3 RTパフォーマンスの実際例

RTの定義と数々の特徴を踏まえて、学生はパフォーマンスが内包する学際的な知識や気づきを呼び起こされたり、個人的・社会的な経験を意識して音読することが求められた。読み手にとっては作者になり代わり聴き手に伝えるために、作品を徹底的に読み込み、理解・解釈することが最初の課題となった。そして、登場人物の性格描写・心情の移り変わり、作品が書かれた時代背景や作者の経歴を十分に把握した上でパフォーマンスの準備を進行させた。以下に3つの作品を例として、RTパフォーマンスのために、実際の授業ではどのような準備をしたのかについて述べる。

3.3.1 Thurber, J.作、*The Unicorn in the Garden from Fables for Our Time*を例にして

RTパフォーマンスで最も特徴的と言えるのは、戯曲とは異なり最初から役者によって演じられることを意図して書かれた台本は用いない点である。主に個人の黙読用に書かれた物語、小説、随筆、個人的な書簡、専門的な記事、あるいは学校の教科書など、以下に紹介する方法で台本化したものをパフォーマンスに用いる。ここではJames Thurberの作品を例にして述べる。本

編は、531語の短編であるが、プロットにひねりがあり、読み始めからは全く結末が予想できない面白さがある。最も学生の人気を博した作品の1つであり、実際に自分たちでも台本化に取り組んだ作品である。

以下は全部で6つあるパラグラフの最初である。

Once upon a sunny morning a man who sat in a breakfast nook looked up from his scrambled eggs to see a white unicorn with a golden horn quietly cropping the roses in the garden. The man went up to the bedroom where his wife was still asleep and woke her. “There’s a unicorn in the garden,” he said. “Eating roses.” She opened one unfriendly eye and looked at him. “The unicorn is a mythical beast,” she said, and turned her back on him.

前出したIRTは、RT台本化に際して作品を尊重する立場から、次のようなルールを決めている。

1. 原則として原文の改作、修正、変更などはしない。
2. 原文にある述語動詞の時制は、過去形を現在形にするなどの変更はしない。
3. 原文にある代名詞は、一切変更をしない。
4. 原文は往々にして地の文が多いので、地の文から登場人物の台詞を引き出す。
5. 読み手が登場する回数や読む分量は、可能な限り均衡化を目指す。

これらのルールに従い、RT台本化を試みたのが以下である。読み手はReader 1: 男、Reader 2: 男の語り、Reader 3: 妻、Reader 4: 妻の語り、の4人である。

Reader 2: Once upon a sunny morning a man who sat in a breakfast nook

Reader 1: looked up

Reader 2: from his scrambled eggs

Reader 1: to see a white unicorn with a golden horn quietly cropping the roses in the garden.

Reader 2: The man

Reader 1: went up to the bedroom

Reader 2: where his wife was still asleep

Reader 1: and woke her “There’s a unicorn in the garden,”

Reader 2: he said.

Reader 1: “Eating roses.”

Reader 4: She opened one unfriendly eye

Reader 3: and looked at him. “The unicorn is a mythical beast,”

Reader 4: she said, and turned her back on him.

この台本は原文から修正・変更などは一切していない。述語動詞や代名詞なども原文のままである。4人のパートに分けたが、Readers 1、2は5回ずつ、Reader 3は1回、Reader 4は2回登場するように分けられた(Readers 3、4は、第2パラグラフ以降に頻出するので、ここでは少ない)。概ねルール通りになったが、新たな読み手を作ることも可能である。例えば、Reader 1: to see a white unicorn with a golden horn quietly cropping the roses in the garden. では、ユニコーンという読み手を加えるとすれば、“quietly cropping the roses in the garden”の部分だけをユニコーンの台詞として地の文から引き出すこともできる。ただし、この部分は実際の授業では、学生間で激しい議論になった箇所でもある。本編全体の読後に、果たしてユニコーンは本当に存在したのかどうかについて、賛否が二分したからである。文学的作品を扱うことで沸き起こるこの種のディスカッションは、作者になり代わって聴き手に伝えるためには避けられないことであると同時に、正解が明示されない課題について検討することにもなり、教育的観点からは大いに歓迎である。

3.3.2 Garlid, P. 作、*A Kyoto Memory* を例にして

読み手として再現性を求めるためには作品理解が必須であるが、外国語(英語)授業で意味を理解する深い読み、または味読ができるほどの原文理解は、そうやさしい課題ではない。特に作品中の言外の意味理解は、和訳することだけでは得られない。教師による発問の工夫に加えて、RTパフォーマンス

ンスに向けて工夫した活動も学生の深い理解につながるものである。本編は作者が過去に訪れた京都の古美術店店主と再会した経験を綴った随筆風の短編（413語）である。全体で6つあるパラグラフの第3パラグラフに着目した例を示す。以下に示す方法で深い内容理解につなげ、作者になり代わって作品を聴き手に伝えるための準備をした。

1) The owner introduced himself in broken English and politely asked questions about my background, my impressions of Japan, and whether there were any prints in the window that I liked. 2) He then offered me a cup of tea, and as I drank, he started to bring out prints. 3) He laid them on the *tatami* between us and explained the techniques used to carve the wood blocks and make prints.

1) “The owner introduced himself in broken English and politely asked questions about my background, my impressions of Japan, and whether there were any prints in the window that I liked”とあることから、まずReader 1: 店主、Reader 2: 私と読み手を定めた。前半の活動としては、実際に交わしたとして描かれる英語のやり取りを想像して、2人のやり取りをパフォーマンスとして再現できるようなquestionとanswerを考えさせた。後半の活動としては実際に店主と私になりきり、やり取りを演じさせた。学生のやり取り例の一部だけ、以下に学生が書いた文の主旨を変えない程度に修正して示す。

Reader 1: My name is Haruki, the owner of this shop. Welcome to Kyoto!

Reader 2: Oh, hello!

Reader 1: Where are you from, sir? Are you from America?

Reader 2: Yes, I'm from the States.

Reader 1: What are your impressions on Japan?

Reader 2: Well, I like it here. People are kind and the city streets are clean.

Reader 1: Are there any prints you like? You were looking at them in the window.

Reader 2: Yes, I liked the one in the middle.

学生にはこのやり取りを元の英文を忠実に再現するように求めた。店主は broken English で自己紹介したことになっているので、実際に broken English をまねてやり取りをさせた。このことで何が再現できるのか留意させた。また相手の背景を尋ねる質問に politely という副詞があるので、これに着目させた。それは何故なのかを話し合わせた後で、やり取りにどう反映させるのかを考えさせた。この部分の仕上げに、何組かに演じさせた。実際の場面を想像して、2人の立ち位置を決めた上で、登場人物である2人の人物像から、話す速さ、声の大小、高低、声の質を決めさせた。最後にこれら全てを含み、必要に応じてジェスチャーを利用して、音声解釈表現をさせた。

2) に関しては He then offered me a cup of tea, and as I drank, he started to bring out prints. とあるので、どのようなことば遣いでお茶に誘ったと考えられるのか検討させた。実際のやり取りとお茶を出すしぐさや飲む真似をしながら、「店主」が版画を取り出す場面を再現させた。

3) では、He laid them on the tatami between us ... とあることから、店主と私はどのような位置にあり、them で言及されるものはどこに並べられていたのかを考えさせた。その後、2人は座していたのかどうか、それは本文のどの部分から推測できたのかを決めて、図示させた。さらに、この文の後半の、... and explained the techniques used to carve the wood blocks and make prints からどのようなやり取りがなされたのか想像させた。上述の1) と同様に、店主の話し方も想像させてから、音声解釈表現に取り組みさせた。

本編は全体を通じて淡々と綴られている印象があり、音声解釈表現をする際に留意しなければクライマックス (climaxes) を見つけにくい短編であるものの、上記1)～3) に示した方法で本文理解を促進させた。最終的にはこのあとの活動で作成したRT台本を元にして、作品の意図を作者になり代わって聴き手に伝えるRTパフォーマンスを試みることができた。

3.3.3 Saroyan, W. 作、*The First Day of School, from Little Children* を例にして

RTが「想像上の劇」であり、既に引用した Kleinau & McHughes が述べる「物理的な劇場空間だけではなく、聴き手の心という想像上の空間にまで入り込む」ことを忘れないような指導を本編を利用して試みた。そのために学生に RT 台本の特徴を理解させた上で、原文を台本化した。そして RT パフォーマンスの根幹である音声解釈表現をどのようにすれば、原文の再現性が高まる読みにできるかについてその手立てを与えた。一般に言われる「感情を込める」音読とはどう指導すればよいのかに関して、そのきっかけを台本化することに求めたのである。本編は、主人公である子ども Jim とその世話をするメイドの Amy との心の交流を縦糸に、そして Jim と学校の級友たちとの学校生活にまつわる経験を横糸にして、父親の David と Jim の愛情が織りなす物語である。全体で 1410 語から成る。以下の部分は、物語の終わり近くで子どもたちが校庭で遊ぶ場面の描写である。

Ernest Gaskin, he shouted in the school yard, What are you chewing? Raw elephant meat, Ernest Gaskin said. Jim Davy, what are you chewing? Jim tried to think of something very funny to be chewing, but he couldn't. Gum, he said, and Ernest laughed louder than Jim laughed when Ernest Gaskin said raw elephant meat. It was funny no matter what you said.

この部分の登場人物は Ernest と Jim の 2 人であるが、RT 台本はそれぞれ登場人物の語り手を含み、Reader 1: Jim, Reader 2: Jim の語り手、Reader 3: Ernest, Reader 4: Ernest の語り手の 4 人とした。

Reader 1: Ernest Gaskin,

Reader 2: he shouted in the school yard,

Reader 1: What are you chewing?

Reader 3: Raw elephant meat,

Reader 4: Ernest Gaskin said.

Reader 3: Jim Davy, what are you chewing?

Reader 2: Jim tried to think of something very funny to be chewing, but he couldn't.

Reader 1: Gum,

Reader 2: he said,

Reader 4: and Ernest laughed louder

Reader 2: than Jim laughed

Reader 4: when Ernest Gaskin said raw elephant meat.

このパラグラフに書かれたシーンを再現するためには、JimとErnestが校庭にいたるところを、原文にあるReader 2: he shouted in the school yardから想像しなければならない。2人の位置関係はJimが「叫んだ」ことから、隣り合っているとは考えにくい。どれくらいの距離なのだろうか。低学年児童が叫んで聞こえる程度の距離だから100メートル先とは考えにくい。小学校の校庭はそこまでは広くないのかも知れないという前提で“Ernest Gaskin”と、実際に教室内で叫ばせてみると、意外と声が小さいと思える学生が多かった。またErnestとJimはどの程度の大きさの声で「笑った」のだろうか (... and Ernest laughed louder than Jim laughed ...)。シェクナー (高橋訳, 1998, p. 17) の言う行動の再現とは「私が他の誰かのように振る舞うこと」であるから、読み手の学生には2人の子どものように振る舞いながら声を出して笑うように提案した。RTは語り手にも登場人物になり代わることを求める。ニュースキャスターが原稿を読むような音読にはならないのがRTの語り手である。Reader 2: he shouted in the school yard, Reader 4: Ernest Gaskin said, そしてReader 5: It was funny no matter what you saidを例に挙げてみる。Reader 2は、自分も校庭にいるつもりで、高くて大きな声で読むことで聴き手の想像力を刺激できる。Reader 4は、Ernestの“raw elephant meat”を受けた部分なので、滑稽さをにじませた音読でErnestになり代わることができる。

ところで、登場人物の語りはそれぞれの語り手がするという「原則」が適用できない文が最後のReader 4: when Ernest Gaskin said raw elephant meatの後

に続いている。それは“*It was funny no matter what you said.*”である。これは聴き手の気持ちを代弁すると考えられる部分なので、Readers 1-4のどの読み手が担当するのもふさわしくないとされる。そこでReader 5として、登場人物以外の全ての語りを担当する読み手を用意して付け足した。Reader 5のこの部分は、作者になり代わって音読する部分と考えられるので、子どもの時分を思い出しながら読むという演出をした。聴き手のいる聴衆の少し後ろの方にoffstage focusをして、話す速さをやや落として読むことで、聴き手各々が過去の記憶を呼び起こせるかもしれないとの判断で演出した。

3.4 今後の課題

パフォーマンスとは何かに関して多様な見解が存在し、何かに1つに絞ること自体がパフォーマンスの持つとらえ難い性質のために、容易ではない。ここでは「再度演じられる、または再現される行動(*twice-behaved or restored*)」というシェクナーの定義をまず引用する。パフォーマンスが「初めておこなわれるのではなく、リハーサルや準備によって形を変えて『再度おこなわれる』行動を考え出し、その行動を使って遊戯することを可能にする」(高橋, 1998, p. 7) とすれば、それは舞台芸術に留まることなく、スポーツから宗教儀式、街のいたずら書きや大学の講義であれ、人間が社会との関係性で行動する限りパフォーマンスと理解することができる。

現代の日常的な日本語の意味では、パフォーマンスは美的な価値を持つ舞踊、演劇、歌謡などに限定的に用いられる。その一方で、哲学者でもあるAustin (1962, p. 5) が挙げる例はパフォーマンスとは何かを考える上で興味深い。新造船の就航を祝い船首にボトルをたたきつける時の発話は、“*I name this ship the Queen Elizabeth*”という。この瞬間に命名すると言うより、むしろこれから就航させるという宣言である (*uttering to be doing*)。Austinはこの意味で使用される発話を“*a performative sentence or a performative utterance*”(p. 6) と呼び始めた。元よりperformの語源が“*alteration*”を意味する中英語にあるとすれば、パフォーマンスとは、「何かをすることで変化をもたらす行為」と考えられる。このことはさらに、Performative Writingという実践に到達する。

単に何かを伝えるというコミュニケーションの域を超えて、読者に自分の経験を再現して味あわせる、つまり書かれたもの自体がパフォーマンスという形態になり得ると考えられる。

以上に述べたようにパフォーマンスとしてRTをとらえようとする、課題は少なくない。RTを学生と共に実践したことを振り返ると、学生らはいささか美的価値があるパフォーマンスが発表できたかも知れない。またRTは学生らの外国語（英語）学習の一助になった可能性はある。と同時にそれはまた、協同的な取り組みゆえに、社会的成長を感じさせる経験を与えたかも知れない。しかし自己の成長に留まることなく、聴衆として参加した聴き手にどのような変化をもたらしたのだろうか。作者のメッセージを、学生らは作者になり代わりどれだけ再現できたのだろうか。学生にとっては母語ではない外国語に伴う困難や制約があったとしても、冒頭に述べた通りRTパフォーマンスがオーラル・コミュニケーション活動に軸足を置いたままの発表に甘んじているのではないかという懸念がある。

近年では、革新技術によって道具としての外国語は、機械によってその役目が取って代わられる可能性が生まれてきた。現在、外国語を学ぶ学生らが社会を担う近未来には、さらにその可能性が高まることであろう。単にオーラル・コミュニケーション活動として表層の言語技能育成に終始することなく、OCFの諸活動をパフォーマンス研究（performance studies）の対象として理解して、実践を伴う研究をすべきである。RTは過去の作品からのメッセージを再現して現在の聴き手に伝え、聴衆に変化をもたらす役目を担わなければならない。パフォーマンスを伴う外国語（英語）教育は、未知の課題を解決することにつなげることができる。次章では、ドラマというパフォーマンス形態を使った教授法について述べる。

4. ドラマと外国語学習 — オーディエンスとのコミュニケーション

外国語学習における演劇の発表は、近年では「語劇」と呼ばれ、発表会を催す大学も少しずつ増えている。古典から現代劇まで既存の作品を使用するものと（Scripted Drama）、学生らがテーマに沿って創作するクリエイティブ・

ドラマ (Creative Drama) がある。演者が時には観客をも巻き込み、即興によって場面を展開していくインタラクティブ・シアター (Interactive Theatre) の実践も報告されているが、ここでは英語教育の場において一般的な上記二つの形態を取り上げる。

4.1 Scripted Drama

既存の作品を使うことの意義は、前章で詳述したオーラル・インタープリテーションと共通する。文学作品の理解を深め、自分の解釈した内容を聴衆に伝えるために、学生は音声と身体を使って表現する。また、作品を通じ、言葉が様々な顔を持つことを体験的に理解する。例えば、Thank you は感謝を伝える言葉であるが、以下の様な場合、

You are not looking very good.

Thank you.

感謝とは別の感情を伝えるものとなろう。単語の意味を確認し、発音を正してスラスラと言えるようになっても、その台詞を言う人物の感情を理解し、相手役の言葉に耳を傾けなければ、それは「暗唱」であり、伝える言葉ではない。舞台という場で、演者は何故自分がその台詞を言うのか考え、相手どのように言えば伝わるのか、声の大きさや目線、身体の位置や動きを工夫する。演者同志の深いコミュニケーションを観て、聴衆は共感を得る。

学習者用に書かれたものではない劇作は、学生には解釈の面などからハードルが高い。何故やるのかと言えば、劇作は言葉の宝庫であると同時に、感情の宝庫でもあるからだ。数世紀前に書かれた古典であっても、愛や憎しみなどの感情は、時を超えて現代人に共通する。そして共感の媒体となる言葉は、自身の言葉となって学習者の心に長く留められるのである。清水 (1999, p. 58) は「演ずることは最も強力な学習手段」と言っている。筆者のゼミでは2015年のOCFにてA Midsummer Night's Dreamを上演した。学生らは聞きなれない言葉と台詞の多さに戸惑いつつも、アテネの森で恋愛騒動を繰り広げる若者たちの言葉に共感し、時と場所を隔てて生きる登場人物の気持ちを理解できたことに感動していた。400年前と現代の若者の距離が縮まった瞬

間であった。

4.2 Creative Drama

全く何もないところから台本の創作を始めるのは難しい。Creative Drama で取り上げられるテーマは社会問題が多いが、筆者はテーマ選択をする際に「ニュースや生活の中で、ちょっと変だ、不思議だと思うこと」を考えさせるところから始める。2017年度のOCFでは、学生らはテーマに「LGBT」と「内戦問題」を選んだ。「LGBTは理解が深まる傾向にあり、同性婚を認める国も増えているが、実際当事者たちの家庭ではどのようなことが起こっているのだろう」という疑問と、「シリアでの悲惨な状況が毎日のように伝えられているのに、自分たちはいつものんびりと暮らしていることが歯がゆい」というものであった。この全く違う二つの問題を学生たちは、以下のように一つの話としてまとめた。

内線地帯でジャーナリストとして働く男性が実家である日本に帰ってくる。彼はゲイであることをたった一人の家族である母親に明かしていない。母親は息子が帰るのを心待ちにして、友達と一緒に派手なパーティを計画する。息子は現地のことを思うと、パーティなどする気分になれない。そして自分のことしか頭にない母親を揶揄し口論になる。母親は息子のことが心配で毎日ニュースを見ていること、危険な地帯に行かせたくはなかったが、それが息子のしたいことであるなら、とあきらめたことを告げる。息子は自分の身勝手さを認め、ゲイであることを告白し母親に謝る。実は母親は息子がゲイであることに気づいていた。自分を恥じ、母親にゲイであることを内緒にしてきたことこそ謝って欲しい、と母親は息子に告げる。

あまり深刻にはならず、最後は母親が「でもパーティはさせてもらうわよ」と言って終わるコメディータッチのストーリーが出来上がった。

創作する際、『伝える』ためにどのような言葉を使えばいいかを考えることから始める。クリエイティブ・ドラマの利点は、自分の作品であるが故に『伝える』ことに、より注意を喚起できることであろう。自分で納得した言葉で語るため、言葉に気持ちが伴いやすくなる。舞台上で伝えるための工夫は、

声や動きだけでない。実際に身体を使って演じて「何か違う」と気づき、話の展開や登場人物の状況なども変えることがある。

RT、ドラマのどちらの形態も、架空の状況に身を置いて考え、表現する工夫を重ねることによって、外国語（英語）をより自分に近づけていくという点で一致している。次章では、OCFという目標を得て大学でどのような授業が行われたか報告し、表現活動の可能性を紹介する。

5. 授業での学びとその発表の場としてのOCF

これまでに述べたRTやScripted Drama、Creative Drama、Interactive Theatreなど、英語による口頭発表の可能性はさまざまであり、その発表の場としてOCFに参加する大学の普段の授業形態も多種多様である。必修授業や選択授業の中で授業課題の一部として取り組む場合や、自主的に集まった学生を教師が指導して本番に臨む場合もある。

本論文の筆者はそれぞれの大学で学生を指導し、繰り返しOCFに参加しているが、筆者の一名は担当する研究指導、いわゆるゼミの研究テーマがスピーチ・コミュニケーションであることから、その授業の一環としてOCFでのステージ発表を重要な課題として設定している。当初は個々の学生のスピーチや作品朗読で構成していた時期もあったが、近年は学年全員で一つの作品を作り上げて発表する形式としている。発表に取り組む3年生はゼミに所属する前年度の時点では先輩の発表を会場で見ることが基本的にない。しかし先輩たちの発表を記録した映像を鑑賞することにより、実際に自分たちが発表する際には先輩の発表と同様の優れた作品を作り上げたいという気持ちが高まっている。このような姿勢が好循環を生み、質の高い発表が毎年続いている。直近の5年間に発表された作品は次のようなものである。

表2 OCF発表作品内容

第19回 2014年度 文教大学 2013年12月13日
・英語創作劇：“Momotaro: Fight for What?”
8名（男子4名、女子4名）による英語創作劇。日本昔話の桃太郎を素材にした。桃太郎が鬼を退治したことにより反対に治安が悪化したとし、桃太郎の行為の正当性を問うた。イラクのフセイン政権が倒されたことがISの誕生につながったことを意識させる社会問題提起の視点もあった。
・英語落語：English Rakugo!!
4名（男子1名、女子3名）による英語落語。英語落語の楽しみ方についてのワークショップに続き、2つの英語落語が披露された。
第20回 2015年度 南山大学 2015年12月12日
・英語創作劇：“The Strategy of Persuasion”
6名（男子3名、女子3名）による英語創作劇。説得の技法をテーマに恋愛の告白場面を取り上げたショー形式で、Logos、Pathos、Ethos的なアプローチを分かりやすい例を示しながら演じた。
・作品朗読：“The Gift of the Magi” by O’ Henry
5名（男子1名、女子4名）によるオーラル・インタープリテーション。O・ヘンリーの「賢者の贈り物」を題材とし、背景場면을PowerPointで提示しながら登場人物の役割を決めて発表した。
第21回 2016年度 神戸市外国語大学 2016年12月10日
・作品朗読：“The Happy Prince” by Oscar Wilde
4名（男子1名、女子3名）によるオーラル・インタープリテーション。オスカー・ワイルドの「幸せの王子」を元に脚色し役割を決めて発表した。話の展開の理解を助ける背景画面は学生によるオリジナルイラストをPowerPointで提示し、デジタル紙芝居的な発表となった。
・英語創作劇：“Nanimono”
8名（男子2名、女子6名）による創作英語劇。就職活動をテーマに映画マイフェアレディへのオマージュも交え、人の価値を決めるのは表面的な話し方ではなく内面が大切であることを表した。
・作品朗読：“’Twas the Night before Christmas”
教員がクレメント・クラーク・ムーアの「クリスマスの前の晩」をOIとして朗読発表した。
第22回 2017年度 名古屋外国語大学 2017年12月16日
・英語創作劇：Sherlock Holms, “The Murder of Lord Stewart”

9名（男子2名、女子9名）による英語創作劇。シャーロック・ホームズの「スチュアート卿の暗殺」を12分の劇として脚色。場面設定や効果音をPowerPointで表現した。
・英語創作劇：“Frozen Heart”
5名（男子2名、女子3名）によりディズニーの「アナと雪の女王」の場面を取り上げて脚色し、役割を決めて発表。ドイツ留学中の女子学生1名と指導教員はナレーション参加した。

第23回 2018年度 文教大学 2018年12月16日
・英語創作劇：“Why Japanese People?”
7名（男子3名、女子4名）によるオリジナル劇。日本にインターンシップに来たイギリス人が、日本の風習や企業文化に驚きながら日本人社員と意気投合していくという展開。様々な場面をユーモラスに表現した。
・英語創作劇：“Bachelor KCUFS”
11名（男子1名、女子10名）による英語創作劇。男子学生が1名で、発表内容には制約があったが、それを生かす形で女性がコンテストで自分をアピールしながら一人の男性を射止めるという展開を設定した。工夫をこらしたムービーで開始し、緻密に作りこまれたPowerPointを用いてアピールの仕方についてはLogos、Pathos、Ethos的アプローチの観点から分かりやすく示し、内容理解を助けた。

著名な作品を元にしながらも現代の文脈に置き換えたものや、完全に創作劇の体裁を取るものもある。一大学につき30分という時間枠があることで各作品は約12分にまとめるようにするため、原稿は何度も書き直し無駄をそぎ落としていく。結果としてどの発表も聴衆の他大学の学生によるアンケートや学生交流会においてとても良い評価を受け、発表した学生たちもやりがいを感じていた。

5.1 個別学習から共同学習への転換

グループで作品を作り上げていくだけでなく、OCFでは個人による単独のスピーチやオーラル・インタープリテーションの発表も見られる。こうした個別の発表形式をとることには次のようないくつかのメリットがある。

- ・学生が自分自身で一番興味ある内容を選択することができる。

- ・自分の都合で練習を進めることができる。
- ・発表の成否は他学生に左右されない。
- ・自分自身の参加意欲が弱くても他学生に影響が少ない。

一方、複数の学生が個別にさまざまなスピーチや作品朗読を行った場合に、一つの大学のプログラムとしてはどうしてもまとまりに欠ける。この問題は参加学生がグループとして一つの作品を発表することで解決できる。グループ発表のメリットとしては次のような点が考えられる。

- ・グループによる協同作業を体験できる。
- ・発表の成否に影響するため参加意欲が高まる。
- ・自分の担当部分に対する責任感が高まる。
- ・大学としての発表内容にまとまりが出る。

いわゆる協同学習 (Cooperative learning) が行われることになる。この協同学習について Johnson, Johnson & Smith (1991, iv-v) は次のような要素があるとしている。

- ・ Formal cooperative learning groups might last for one class period to several weeks to complete a specific task or assignment.
- ・ In a cooperative learning group, students work together to accomplish shared goals.
- ・ They have two responsibilities: to maximize their own learning and to maximize the learning of all the members of the group.
- ・ Students are expected to interact with members of their group, share ideas and materials, support and encourage each other's academic achievement, orally explain and elaborate the concepts and strategies being learned, and hold each other accountable for completing the assignment, using a criterion-referenced evaluation.

ここに示されたように、共同学習のグループは共通の目的や課題を達成するために持続し、1クラスの時間だけでなく数週間にわたって継続し、その中

で自らの学びと共にグループとしての学びを高めるため責任感を持って協力しながら活動の質を高めていくということが必要となる。またSmith（1996, pp. 75-76）は、共同学習グループには次の5つの基本的な要素があるとしている。

- ・ Positive interdependence
- ・ Face-to-face promotive interaction
- ・ Individual accountability / personal responsibility
- ・ Teamwork skills
- ・ Group processing

5.2 発表に向けた学生の取組みのプロセス

直近の2年間について述べると、2017年度のOCFでは、学生はシャーロック・ホームズの謎解き場面と、アナと雪の女王からの場面を取り上げ、自分たちで台本を書き、配役を決めて演じた。この年度の取組みでは、教員である筆者は学生からの相談には応じるが、常に主導権は学生に譲り、途中段階では意図的に教師側からの介入を避けるようにした。学生たちは自発的にリーダーを決め、役割分担を行い、放課後など授業時間外に集まって練習を進め、作品を完成させていった。当初は多くの学生が初めての経験に戸惑いを示していたものの、同じ共通の目標に向かって協同学習を進めていくうちに自発性が芽生え、教師は最後の仕上げの段階で発音や演技の指導を行った程度であった。後期レポートとして提出されたOCFについての省察レポートからは、一人ひとりの学生のさまざまな貴重な学びの跡を克明に読み取ることができる。

続く2018年度は、OCFに参加する学生たちはわかりやすくまた聴衆が楽しめる作品ということで、真面目で真剣な内容にとどまらない笑いのある作品を作ることとした。しかし単に笑いを取るだけのものではなく、コミュニケーション研究というゼミのテーマにも関連させた要素を取り込むことを目指した。一方のグループは2015年に先輩が発表したThe Strategy of Persuasion

でも用いられた *Logos*, *Pathos*, *Ethos* をテーマに、それをメンバー構成の特殊な状況、つまり女子学生が10名、男子学生が1名という状況を生かすようにオリジナル台本を作成した。それは1人の男性を巡って女性たちが自分をアピールし、予選通過した本選出場の4名はそれぞれが *Logos* 的要素、*Pathos* 的要素、*Ethos* 的要素、3要素統合型という4つの異なるアプローチで男性を射止めようとするものである。特定の要素に偏ることなく、バランスよい人柄の女性が選ばれるという筋書きで、スライドやナレーションも活用し短いドラマの中でこうした専門的要素を分かりやすく説明することができた。

もう一方のグループによる *Why Japanese People?* と題した作品は日本を訪れたイギリス人の会社員が日本の通勤や会社での仕事のやり方に戸惑いながら、最後は日本人会社員に労働環境改善に向けて声を上げる勇気を与えるというシナリオとなっている。健全なコミュニケーションスタイルとは相手を気遣いながら言うべきことは受け入れやすい形で伝えることである。この作品の理論的背景としてコミュニケーションのスタイルとして代表的な3つの *Aggressive*, *Submissive*, *Assertive* がさりげなく取り入れるなどの工夫が見られた。Byram & Fleming (1998, p. 143) が drama を通した教育的効果について “training in performance skills, developing personal qualities or creating contexts for practice in communication through simulation of real-life experiences” と述べているように、それぞれの場面でできるだけ自然な英語発話を目指すことにより、演技がより生き生きとしたものになっていた。

どのグループも学生たちが協力し、何度も推敲を繰り返しながら台本を完成させ、次に配役の割り当てを行い、各人が自分のパートを覚えて合わせ稽古を進めていった。さらに PowerPoint による背景画面の制作はコンピュータ操作を得意とする学生が担当した。*Why Japanese People?* では背景に日本の会社の場面を配置し、違和感なく演技の舞台を作り上げた。また *Bachelor KCUFS* では、映像編集を得意とする学生が制作を引き受け、特にオープニングムービーはチームの学生が揃って大学のキャンパス内で素材の撮影を行い、オリジナルムービーを仕上げた。指導教員である筆者は必要に応じて一部の英語表現の指導や助言を行ったが、基本的には学生だけの力で仕上げて

いる。大会直前の授業の中で何度か発表を行い、前年度に発表経験のある先輩の4年生から声の出し方、視線の方向、演技などについて指導助言を受けた。特にOCF直前の1~2週間は、学生たちは授業時間外にも自主的に集まってぎりぎりまで練習を重ねていた。

5.3 省察レポートからみる学生の気づきと学び

12月に発表した学生にはその経験がまだしっかりとした手応えとして残る中、OCFへの取り組みについて省察レポートを執筆する。そこには学生の素直な感想や学びが表れてくる。2018年度の振り返りから学生の言葉を引用する。

- ・誰か一人がまとめて台本を作るのではなく、一人ひとりが自分の役と台詞に責任をもって作っていったため、みんなで作った台本としてより愛着が湧いたと思う。(S.O.)
- ・それぞれが忙しいスケジュールの中でもチームへの貢献を惜しまない努力があり、他の人に頼りきりにならずに自分の意見を言い合い、それぞれの負担を分け合ったチームワークの良さがあった。(A.K.)
- ・仲間の頑張りに影響されて、自分の役割を全うできるように力を入れて練習した。(N.S.)
- ・各個人が自分のセリフを覚え堂々と演技できるようになって、チームが一つにまとまってきた。(Y.I.)
- ・学年に関係なく意見を率直に言えるよう楽しく和やかな雰囲気を作るよう気を配った。(N.S.)
- ・誰かがリーダーであったわけでもなく、一人ひとりが積極的に率先して行動するまとまりのあるチームであった。(N.S.)
- ・自分の意見を伝えながらも、グループ内のバランスを保つための主体性と協調性のバランスの重要性を学んだ。(A.O.)
- ・相手の意見も聞く姿勢を持って意見をぶつけ合うのではなく、掛け合わせて一番いいものを作るというポジティブな雰囲気の中で取り組むことができた。(M.Y.)

- ・ チームで一つのものを作り上げていくことの喜び、楽しさ、難しさ、達成感を感じることができた。(H.I.)
- ・ 長い時間をかけて練習に取り組んだことで、発表の内容を自分たちのものにできたという達成感と喜びを感じることができた。(S.Y.)
- ・ 終わってみると胸いっぱい達成感と共に、もう一緒に練習できないのかという寂しさを感じている。(M.Y.)

これらの省察からも浮かび上がってくるように、このOCFでの舞台発表に向けて数か月続くプロジェクトに取り組む中、目的を共有し、自らの学びとして、仲間と時間と経験を共有していく様子は、まさに前述のJohnson, Johnson & Smith (1991, iv-v) にまとめられた協同学習そのものであり、Smith (1996, pp. 75-76) に示された5つの要素が実現されている。さらにRyan & Deci (2017, pp. 10-11) で述べられているSelf-Determination TheoryのAutonomy (to self-regulate one's experiences and actions), Competence (feeling of mastery and effectiveness), Relatedness (feeling cared for by others, belonging, and feeling significant among others)の3要素も全て体験していることが分かる。

5.4 学生の自律的学びを促す協同学習

ゼミの先輩による素晴らしい発表を鑑賞した後輩のゼミ学生たちは、それらの出来栄に驚くと共に、自分たちも先輩には負けられない、さらに良いものにしたいという意欲が大きくなった。しかし実際、本格的に学生たちが発表に向けた準備を始めたのは9月末の後期授業開始後である。学生たちは当初は時間を調整して集まるものの、ただおしゃべりをして終わっていたこともあったようだが、それぞれの学生が自分の個性を発揮して様々な役割を分担し、特定のリーダーを定めないままメンバーが協力し合う雰囲気が生まれていった。徐々にお互いの演技や発音にも意見を言い合えるようになり、自分の発表部分に責任を持ち、合わせ稽古をするまでにしっかりと暗記してくるなど、全体として少しでも高いレベルを目指そうとする前向きな姿勢が常に感じられた。佐野 (1977, pp. 14-15) は、生徒の演劇への取組みは

「ごっこ遊びのレベル」「グループでの劇化のレベル」「公演をみぞす演劇活動のレベル」の3つに分けられるとしている。ゼミ学生たちがOCFでの発表を作り上げていく中で、3番目のレベルに達していたと考えられる。

教員としては学生たちの準備が進んでいるかをゆるやかに外から見守ることが多かった。本番の2~3週間前に授業時間内に発表してもらった際に、英語表現や発音、PowerPointの作成、BGMや効果音の選択など、意見を述べたものの、それ以外は学生たちが独力で作り上げたと言っても過言ではない。過去のOCF発表の経験から、学生たちが活動の意味を見出した段階で、彼らは自分の課題として取り組み始めるため、教員が関わり過ぎて学生の自主性を奪わないように気をつけた。教員の関与が少なくなったここ数年間の方が最終的なプロダクトとしての発表の質や完成度ははるかに高い。

普段の授業ではスピーチ・コミュニケーションに関わる理論を学び、さまざまなスピーチ発表の訓練をするため、OCFの準備や練習については直前の段階を迎えるまでは授業中には行わず、学生たちは授業外に自発的に行わなければならない。さまざまな段階でとにかく仲間と協力し合って積極的に取り組まないことには何も生まれないことを学生たちが悟ってくれたことも大きい。こうした学生たちを取り巻く状況は、Ryan & Deci (2017, p. 373) が“Autonomy-supportive learning climates, which allow students to satisfy their basic psychological needs, have a positive influence on the students’ motivation, learning, and psychological adjustment” と述べているように、学生たちのやる気や学びに大きな肯定感を与えた。

6. まとめとして: オーディエンスと共有する時間と空間 — 発表による学びの意味

口頭による英語表現の可能性を追求し、共有する場としてのOCFは学生にさまざまな学びをもたらしてくれる。学生は自分たちの発表時間以外は他大学の発表をじっくりと生で見ること、多くの新たな刺激を受ける。口頭表現の奥深さを知り、時間をかけて作り込んだ作品の質の高さとメッセージの強さに印象づけられていく。参加学生が自ら課題に取り組み、さらなる成長へ

の手がかりを自ら学ぶという貴重な体験が得られるところに、このOCFの大きな意義がある。普段の授業の教室を飛び出し、大きな舞台で多くの聴衆の前で自分たちが作り上げてきた作品を発表する経験、それも本番は一回きりである。聴衆の意味については、Styan (1975, p. 224) が “If in the theatre there is no interaction between stage and audience, the play is dead, bad or non-existent.” と述べているように、学生がセリフを忘れてアドリブで話したとか、照明が本番で一部点灯しないといったアクシデントも見られたものの、学生たちはやはり聴衆を前にした本番のステージでの演技が最高であったと感じている。聴衆を得た中での緊張を伴った凝縮された時間という経験はとても貴重な学びにつながる。

谷川 (2008, p. 9) は学生たちが共同で時間をかけて作り上げる舞台について、

本番までに、半年から数か月をかけての集団作業で、けっこう見せる／魅せる舞台をつくりあげてしまうのだから、すごい！ しかも『外語祭マジック』という言葉があるくらい、語劇体験の『ビフォア／アフター』では、学生たちは目に見えて成長し、それぞれに皮剥けたみたいに脱皮した大人の顔になっています。この力とはいったい何なのだろうー。

と述べ、さらに谷川 (2008, p. 23) では、

いまの若い人たちには、皆で何かをするという体験が少ない。集団で何かを創ることの学び、たった一回の本番のために、授業やバイトの合間を縫って、半年近くも共同作業での準備を重ねる大変さと、達成感のプロセスのもつ意味の喜びの大きさは、はかりしれないといえるでしょう。

と述べている。ICTの進歩により仲間とのコミュニケーションもスマホのメールで済ませ、顔を突き合わせてコミュニケーションをすることが減っている若者にとっては、この「たった一回の本番のために」わざわざ集まって

こそ得られる「何かを創ることの学び」が「達成感のプロセスのもつ意味」につながっている。

この学生たちが練習を通して得た身体感覚は、本番一回だけの舞台でリアルタイムの時間と空間を聴衆と共有しながら発表することから得られる共感となり、池澤（2009）が述べたことにつながる。

デジタル化で失ったものは何か？ 肉体感である。（中略）墨や絵具や紙を相手に絵を描くこと、数十名の演奏者からなるオーケストラを相手に指揮をすること、それに言うまでもなくスポーツのすべて、演劇、料理、旅行…… まだ文化的な営みの多くは肉体の参与を求めている。

まさにこの共同学習を通して得られる舞台経験こそ、人間的で文化的な営みであり、肉体の参与なくして得られないものである。Readers Theatre、Scripted Drama、Creative Drama など、口頭表現の可能性を追求するパフォーマンスは様々な形態をとるが、学生たちがOCFという舞台で聴衆を目の前にして仲間と、そして聴衆と共有したこの時間と空間と経験はそれぞれの中に大きな財産として残っていくはずである。

参考文献

- Adams, W. (2003). *Institute Book of Readers Theatre: A practical guide for school, theater, & community*. Chapel Hill, NC: Professional Press.
- 浅野享三 (2013). 「計量テキスト分析から考察する内容理解を促進する音読指導」『中部地区英語教育学会』, 42, 61-68.
- 浅野享三・石田久美子 (2018). 「主体的・対話的で深い学びを目指した音読劇の取り組み」『中部地区英語教育学会静岡大会発表要旨』.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*, Oxford University Press, 5-6.
- Byram, M. & Fleming, M. (1998). *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clementi, L. B. (2010). *Readers theater: A motivating method to improve reading fluency*. Kappan 91, 5, 85-88.
- Coger, L. I. & White, M. R. (1973). (Eds). *Readers theatre handbook: A dramatic approach to literature*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company, p. 5.

- Fleming, M. (1994). *Starting drama teaching*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Flynn, R. M. (2004). *The Reading Teacher*. Curriculum-Based readers theatre: Setting the stage for reading and retention 58, 4, 360–365.
- Hornbrook, D. (Ed.) (1998). *Drama and education: On the subject of drama*. Routledge.
- Garlid, P. (2009). *A Kyoto Memory*. Unpublished.
- 池澤夏樹 「デジタル化で失ったもの」 肉体は悲しい…ああ 『朝日新聞』 2009年11月7日
- JACET オーラル・コミュニケーション研究会 (編). (2002). 『オーラル・コミュニケーションの理論と実践』 三修社.
- Johnson, Johnson, & Smith. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity*. ASHE-ERIC Higher Education Report.
- Lee, C. I. & Gura, T. (1987). *Oral Interpretation*. 7th ed. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kleinau, M. K. & McHughes, J. L. (1980). *Theatres for literature: A practical aesthetics for group interpretation*. Sherman oaks, CA: Alfred Publishing Co., Inc, 6.
- 小林由利子 (2010). 「やってみよう！アプライドドラマ」 図書文化社.
- Ng, P., Boucher-Yip, E. (2010). *Readers theater: Improving oral proficiency in a Japanese University EFL course*. ELTWorldOnline.com 2, 1–18.
- 近江誠 (1984). 「オーラル・インタープリテーション入門—英語の深い読みと表現の指導—」 東京：大修館書店, p. 3.
- 近江誠 (1996). 「英語コミュニケーションの理論と実際：スピーチ学からの提言」 東京：研究者出版, p. 38.
- Ryan, R. M. & Deci, E. (2017). *Self-Determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- 佐野正之 (1977). 「英語劇のすすめ」 東京：大修館書店.
- Saroyan, W. (1937). *The first day of school from little children* <http://williamsaroyanfoundation.org/literary>.
- 佐藤慎司・熊谷由理編 (2013). 「異文化コミュニケーション能力を問う：超文化コミュニケーション力をめざして」 東京：ココ出版.
- 塩澤泰子、野村和宏、大川道代 (編著) (2013). 「オーラル・コミュニケーションの新しい地平」 文教大学出版.
- 清水豊子 (1999). 「芸術形式の変換—文学教育からドラマ教育へ ドラマパフォーマンスが生み出すもの」 千葉大学教育学部研究紀要Ⅱ, 人文社会科学編.
- Sloyer, S. (2003). *From the page to the stage: The educator's complete guide to readers theatre*. Westport, CT: Teacher Ideas Press.
- Smith, K. A. (1996). *Cooperative learning: Making “groupwork” work*. In Sutherland, T. E. & Bonwell, C. C. (Eds.). *Using active learning in college classes: A range of options for faculty*. Jossey-Bass Publishers.
- Styan, J. L. (1975). *Drama, stage and audience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 高橋雄一郎 (訳) (1988). 「演劇と文化人類学の出会うところ パフォーマンス研究」 人文書院.
- 谷川道子 「語劇 教育劇の位相と可能性について」 谷川道子、柳原孝教編著 (2008). 『劇

- 場を世界に—外国語劇の歴史と挑戦』エディマン. p. 9, p. 23.
- Thurber, J. (1939). *The unicorn in the garden from fables for ourtime* <http://english.glendale.cc.ca.us/unicorn1.html>.
- Tsou, W. (2011). *Foreign language Annals*. The application of readers theater to FLES (Foreign language in the elementary schools) Reading and writing 44, 4, 727–748.
- Vasinda, S., McLeod, J. (2011). *The Reading Teacher*. Extending readers theatre: A powerful and purposeful match with podcasting 64, 7, 486–497.
- Via, R. A. (1976). *English in three acts*. The University Press of Hawaii.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. Atlantic Highlands, N.J. Humanities Press.