慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	外国語教育におけるドラマ活動の意義 : フランス語中級クラスでの実践と考察
Sub Title	The usefulness of drama activities in foreign language education : a report and study on practices in intermediate French classes
Author	治山, 純子(Haruyama, Junko)
Publisher	慶應義塾大学外国語教育研究センター
Publication year	2015
Jtitle	慶應義塾外国語教育研究 (Journal of foreign language education). Vol.12, (2015.) ,p.27- 58
JaLC DOI	
Abstract	Numerous advantages of using drama activities in foreign language education are described in this study. The practices of intermediate French classes are reported, with the introduction of various drama activities such as dramas designed to prompt the use of certain communicative skills, dramas based on given scene settings, dramas based on given grammatical forms, dramas based on literary works, and the combination of these dramas. The results of a questionnaire given to students are also presented in order to clarify the students' thoughts on drama activities. The significances and advantages of using drama activities are then discussed, especially in regard to intermediate classes in foreign language education. (Some of them are possible in beginner classes, but we can present more difficult challenges in intermediate classes.) For example, students can deepen their understanding of the grammatical forms that they have learned and make practical use of them. They can also check expressions that they have written by themselves or do peer reviews of expressions their classmates have written, and these tasks lead to active learning. Further, students can establish links between the drama set and their own lives in order to create and act out vivid dramas. They can also develop their logical thinking abilities by writing complicated and structured scenarios, and learn to cooperate and create a final product through collaborative learning. The importance of fostering an environment in which students feel free to engage in discussion with their classmates is also argued. By watching dramas, students can notice various cultural and social matters, and discuss them with their classmates in French in order to deepen their understanding. Finally, the roles of drama activities at university levels are argued. Furthermore, the possibility of using drama activities in plurilingual and pluricultural education is also discussed.
Notes	研究論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AA12043414-20150000-0027

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

外国語教育におけるドラマ活動の意義

— フランス語中級クラスでの実践と考察 —

治　山　純　子

Abstract

Numerous advantages of using drama activities in foreign language education are described in this study. The practices of intermediate French classes are reported, with the introduction of various drama activities such as dramas designed to prompt the use of certain communicative skills, dramas based on given scene settings, dramas based on given grammatical forms, dramas based on literary works, and the combination of these dramas. The results of a questionnaire given to students are also presented in order to clarify the students' thoughts on drama activities.

The significances and advantages of using drama activities are then discussed, especially in regard to intermediate classes in foreign language education. (Some of them are possible in beginner classes, but we can present more difficult challenges in intermediate classes.) For example, students can deepen their understanding of the grammatical forms that they have learned and make practical use of them. They can also check expressions that they have written by themselves or do peer reviews of expressions their classmates have written, and these tasks lead to active learning. Further, students can establish links between the drama set and their own lives in order to create and act out vivid dramas. They can also develop their logical thinking abilities by writing complicated and structured scenarios, and learn to cooperate and create a final product through collaborative learning. The importance of fostering an environment in which students feel free to engage in discussion with their classmates is also argued. By watching dramas, students can notice various cultural and social matters, and discuss them with their classmates in French in order to deepen their understanding.

Finally, the roles of drama activities at university levels are argued. Furthermore, the possibility of using drama activities in plurilingual and pluricultural education is also discussed.

1． はじめに

外国語教育におけるドラマ活動は、学生が自分の伝えたいことを主体的に発信できるというコミュニケーションの側面からも、グループで協力して表現・語彙、文法、発音、さらにストーリー展開を考えて一つの作品を作るという協同学習の側面からも、大きな利点がある。Haruyama（2010）では、大学における、フランス語初級クラスでのドラマ活動について報告し、その利点について考察した。本稿では、慶應義塾大学における、中級クラスでのドラマ活動の様々な実践を紹介し、それらの意義について考察する。

まず、演劇教育・ドラマ教育の理念・方法・有用性について述べる。次に、幾つかのドラマ活動を提示し、授業での実践と合わせて論じる。そして、学生へのアンケート結果を提示し、学生のドラマ活動への見解を紹介する。そして、中級クラスでのドラマ活動の意義・利点について、文法事項の定着、主体的な語学学習、場面設定、文化面への気付きとディスカッション、協同学習の環境、高度な論理構成力の観点から考察する。最後に、広く演劇教育に関して、教師の役割、大学教育という文脈における演劇の意義、複言語・複文化教育における演劇の活用方法について検討する。そして、包括的学習アクティビティである演劇を用いた教育の有用性を主張する。

2． 演劇教育・ドラマ教育

演劇とは、俳優・観客・劇場を三大要素とする総合芸術である。ドラマは一般には戯曲の意味で使われ、演劇の一部である。小林（2010）は、上演を目的とした演劇活動ではない、「子供がドラマをすること自体に何らかの学びの機会があることを見いだした過程中心のドラマ活動を行う教育」（p.10）をドラマ教育と定義している。Drame（ドラマ）の語源は、ギリシャ語の drama であり、「行うこと」を表し、そもそもドラマとは、人に見せるというよりも、単に行うことを意味する。

外国語学習における効果という面では、上演を行う演劇教育も、ドラマ教育も意義深いものであることから、本稿では両者の違いを重視しないが、基本的には小林（2010）の定義に倣う。しかし、特に包括的な意味で、ドラマ教育も含めた演劇教育であることを強調する際には、演劇教育という語を使うこととする。

2．1． 演劇教育・ドラマ教育の理念と実践

ドラマ活動では、教師ではなく学習者自身が授業の主役となり、さらにそこに遊戯的側面が加わることから、学習者は楽しみながら自発的に学ぶことができる。そしてお互いの意見を尊重しつつ、共に一つのことを成し遂げていくという協同学習の中で得られる教育効果に期待ができる。Raz（1985）、大薮（1999）、小林（2010）など多くの先行研究でも、教育の場におけ

るドラマ活動は楽しみながら行うことができるものであることが述べられている。また、ドラマは構造を持っており、自作のドラマ活動は構造を重視しながらスクリプトを作る中で論理力も養える学習である。

筆者は、今まで幾つかのフランス語や英語のクラスでドラマ活動を行ってきた。学習者の外国語のレベルに関わらず、また言語に関わらず、スクリプトを作る際には常に学習者の間から笑いや驚きの声が聞かれ、また他者のドラマを観る際にも、笑顔が見られ感嘆の声が上がることが多い。そのような学生の姿を目の当たりにする中で、楽しみながら学ぶということが実践できていると実感している。これに関しては、後述するアンケート結果でも示す。

谷川（2008）によると、紀元前５世紀にギリシャ人は記憶術の修練のために演劇を教育に取り入れていた。« *Histoire du théâtre à l'école* » によると、フランス革命の勃発した1789年、人々はスペクタクルの美徳を強く信じており、憲法にも演劇の有用性が示されていた。

このように古来より教育において重要視されていた演劇・ドラマ教育の理念や実践は、様々な先行研究において記されている[1]。フランスについては « *Histoire du théâtre à l'école* » 等を参照されたい。フランスでは200年以上前から、教育における演劇の役割は重視されていたが、学校教育の中で定着し、環境が整ったのは1980年代以降である。今日、劇場を持つ大学も少なくなく、そうでない場合にも大学掲示板にはさまざまな劇のプログラムが並んでいる。フランスの教育において、演劇という総合芸術の地位は高く、重視されている。

アメリカについては小林（2010）、平田（2009）等、イギリスについては小林（2010）、中山（2002）、平田（2009）、渡辺（2011）等を参照されたい。20世紀初頭より児童中心主義に基づく教育が展開し、ドラマ教育が発展していったことなどが説明されている。

フィンランドについては平田（2009）において、最近日本でも注目を浴びることの多いフィンランド・メソッドにおける演劇的手法について言及されている。フィンランドの教育には、読解の解釈にこだわるのではなく、インプットはむしろ人それぞれで良いが、それよりも、集団で共有できたものを時間内にアウトプットすることが重要であるという姿勢があり、演劇はこのアウトプットのトレーニングに役立つという。

このように、各々が読んで感じたことから、一つの作品を一緒になって作っていく過程では、当然ながら数々の議論がなされ、学習者が作品について主体的に考え、かつ協同学習で発見をすることとなる。実際、筆者が授業で文学作品を用いた場合、学生の間から、演じる際にはどのように演じるのか、この道具は何を意味するのかといった点で、読解の時には特に気付かれていなかった疑問や意見も出て、自身が登場人物になりきり、その登場人物の視点で作品世界を見ることの意義が確認された。また、それを協力して一つの作品という形にすることは重要である。

日本については、初等・中等教育に関しては高山（2010）、渡部（2001）等、大学における

教育に関しては渡邊（2008）、谷川（2008）、島田（2008）、黒澤（2008）等を参照されたい。高山（2010）は、ドラマが演じる過程を中心とした学習手法として教育現場に定着してきた背景として、「生活科」と「総合的な学習の時間」の新設、コミュニケーションや人間関係構築を苦手とする子供たちへの憂慮、小・中・高等学校の学習指導要領の改訂による問題解決学習やそのために必要な思考力・判断力・表現力の育成を挙げており、ドラマ教育が時代の要請にあったものであることを主張している。

渡邊（2008）では、115年の歴史を持つ（途中中断されていた時期を含む）東京外国大学における語劇（外国語による劇）について詳述されている。第１回目の講演会（語劇大会の前身）が開催されたのは、1900年である[2]。その後、語劇は新聞でも取り上げられたりしながら、演目は年々増えていった。社会情勢の影響もあり、数年間中断されていた時期もあるが、1972年以降は毎年かかさず行われている[3]。筆者自身も、東京外国語大学の学部生時代に、２時間ほどのフランス語劇を作成し演じた。

本稿では基本的に、上演を目的とした演劇ではないものをドラマと呼ぶと述べた。ドラマ活動は、演劇と異なり、観客や、本格的な舞台装置、衣装、小道具といったものを用いず、観てもらうことも意識していない。そのようなドラマ活動においても、文法・発音・表現すべてにおいて、フランス語力の向上は望め、フランスの文化的要素を取り入れることで、civilisation（シヴィリザシオン）の観点を取り入れて学ぶことは十分に可能である。

それに対し、東京外国語大学における語劇は、公式の舞台と、観客を想定し、シナリオの作成（オリジナルの作品を作成する場合や、既存の文学作品などを上演用に書き換える場合）に始まり、衣装の準備（購入・作成）、舞台装置、大道具・小道具作り、音響、照明、字幕に至るまで全て学生たちの手で行う総合芸術である。筆者は、このように大きな作品を学友と共に制作することで、フランス語表現自体に関わること以外にも数えきれないほど多くのことを学ぶことができた。観客に分かり易く、18世紀のフランスが舞台であることを伝えるために、建物や衣装について調べた。また、効果的な音楽を入れるため、友人とフランス語の曲を色々と聴いた。これらの準備を通して、様々な新たな発見が得られた。

このような演劇活動は、準備期間に数カ月を費やし、さらに本番前の１カ月ほどは毎日のように集まり、演技の練習や、道具や字幕などの作成をし続けたからこそ成し得たことである。演劇であるからこその利点はもちろん多くあるが、外国語の授業の中だけで、外語祭の語劇のような活動を行うことはなかなか難しいであろう。それに対し、ドラマ活動は、時間的制約がある中でも行いやすい。各クラスの必要性に応じて、また制約を考えながら、選ぶことが望ましかろう。

２.２． 先行研究における、授業内でのドラマ活動の有用性

本節ではまず、広く、母語や外国語の授業におけるドラマ活動の有用性について先行研究で

示されている点を挙げる。次に、Haruyama（2010）で挙げた、フランス語初級クラスでのドラマ活動の実践と利点について述べる。

2.2.1. 先行研究における、母語や外国語の授業におけるドラマ活動の有用性

母語や外国語クラスにおける、ドラマ活動の有用性は、数々の先行研究で主張されており、本節で幾つかの例を挙げる。Raz（1985）は、クラスでの実践を報告しつつ、ロール・プレイが、モチベーションやコミュニカティブ・スキルの向上に役立つことから、その重要性を主張している。

大薮（1999）は、近年における発信型語学教育の重要性、学生の積極的な授業参加の必要性の中で、学生を沈黙から解放し、話したり聞いたりすることが自然に感じられるような環境作りが必要であると述べ、演劇的手法の有用性を主張している。

Boulestreau（2004）は、フランス語クラスでの演劇の実践について報告し、演劇は、教師と学生の役割を反転させる機会であり、またフランス語を教室から外へ解放し、生きたものとする機会であると述べている。

中山（2002）では、イギリスのナショナル・カリキュラムとしての英語教育におけるドラマについて詳しく説明されており、KS1（５～７歳）の項目には、「見た劇についての感想や感情を表現。見た、あるいは、参加した劇について話す」（p.36）ということが挙げられている。KS4（14～15歳）では独立したドラマ課程が生まれ、GCSE（全国統一テスト）の中で、自分たちで創作した作品の上映という「実践」や、戯曲研究、設定された視点で上映を評価するという「筆記」が採点対象となっていることが記されている。したがって、演劇が英語力の育成に重要であると考えられていることが分かる。

Greenfader et al.（2014）では、TAP（Teaching Artist Project）に参加してドラマ活動を行った英語学習者は、そうでない学習者より、スピーキング力の向上が見られる点が報告されている。

ドラマ教育は、学生の主体的な学びを促し、コミュニケーション能力を向上させるものであり、また母語にしろ外国語にしろ、言語能力の向上に貢献できるものと言える。

2.2.2. フランス語初級クラスにおけるドラマ活動の実践と利点

本節では、Haruyama（2010）における、フランス語初級クラスでのドラマ活動の実践と考察を紹介する。一般にドラマ活動は中上級者向けとされており、Richard-Amato（1988）でも、既存の話を演じることは初心者でも可能だが、話を作り演じることは、上級者向けであると述べられていた。これに対し、Haruyama（2010）では、フランス語の初学者を対象とした初級クラスの場合にも、フランス語でドラマを作って演じることは十分に可能であることを主張した。最初に、自作のドラマ活動を行った時点で、学生はフランス語を学び始めて１カ月半で、

13.5時間しかフランス語の授業を受けたことのない状態であった。

初級クラスにおいては、日常の授業において、教科書のダイアローグをそのまま覚え、登場人物になりきって演じることを繰り返し行うことが重要であり、その上で自作のドラマ活動では、日常のロール・プレイで得た知識と経験を生かして、ペアで短いドラマを作成して演じることが効果的であると主張した。サポートとして、ストーリー作りの手助けとなるワークシート、例となる幾つかの状況、参照できるモデル会話、状況別に使うことができそうな表現を提示し、また念入りな添削を行った。添削時には、学習した事項の良き復習となるように努めた。さらに、発音のアドバイスに関しては、習った表現を復習させるだけではなく、習得済みの単語における規則から、読み方を類推させることも効果的であると述べた。

そして、学生へのアンケート結果も提示して、考察を行った。ロール・プレイやドラマなどの活動の利点として、最初の段階から、セリフを言いながら楽しく発音練習できること、役を度々演じることで目標言語を話すことにあまり抵抗がなくなること、目標言語の構造、世界の見方などを体験し、自ずと目標言語における考え方に慣れることができること、楽しみながらアクティビティができ、また会話練習の有用性を実感できることを挙げた。また、コミュニケーションのアクティビティを通して文法の力も高めることができる点、ドラマを演じるだけでなく、他の学生の劇を観ることでリスニング力も強化でき、表現や、表情・ジェスチャーなども学ぶことができる点も重要であると述べた。以上の理由より、外国語教育におけるドラマ活動は、目標言語を学ぶのに最も包括的な方法の一つであるとして、その有用性を主張した。

3． フランス語中級クラスにおけるドラマ活動

本章では、フランス語中級クラスにおけるドラマ活動の利点について考察し、授業での実践の一部を報告する。特にフランス語演劇に特化したクラス[4]の実践を中心に、他のクラス（総合的なフランス語力を養うクラスで、学期に２回ほどドラマ活動を行った）の実践も紹介する。

本稿では、フランス語初学者ではない学生（１年以上のフランス語学習歴を持つ）を、中級者とする。ドラマ活動に参加し、３.２.節で示すアンケート調査に参加したのは、外国語教育研究センター特設科目のフランス語表現技法の授業を受講した学生20人で、平均年齢は19.6歳、フランス語学習歴の平均は２年強（24.1カ月）である。学習歴は最短で１年２カ月、最長で４年６カ月である。学習歴が違うことからも、学生のフランス語力にはばらつきが見られるが、実用フランス語技能検定準２級から２級程度の学生が多い。

3．1． 様々なドラマ活動と授業での実践

ドラマ活動には様々な種類が見られ、多くの先行研究において、生徒・学生の年齢や、授業の目的に合わせて、色々な活動が報告されている。

筆者による、大学１，２，３年生のフランス語の授業においては、特に演劇クラスでは、既存のドラマ（映画の一場面、文学作品の一場面、コミュニケーションの教科書のダイアローグ等）を演じることと、自作のクリエイティブ・ドラマを演じることを組み合わせることに重点を置いた。

既存のドラマに関しては、例えばある目標行為（助言する、驚きを表す等）をテーマとし、まずスクリプト・テクストの読解を行った。そして、それらに関連する、様々な表現や文法事項の解説を行った後、演じさせた。また、ある場面や人物の関係性(学校、子供と親の関係等)に重点を置いた回もあった。

自作のドラマに関しては、その目標行為や場面などを含むものとし、学生はシナリオを作って演じた。このようにして、自分たちでクリエイティブ・ドラマを作ることは、学習したばかりのことを自分たちで考えた状況の中で実践的に用い、かつ自分たちの言いたいことを目標言語で言えるようになるという利点がある。そして、状況に応じたコミュニケーション場面の中で、語彙・表現・ジェスチャーを覚えることができる。

2014年度の学年末と、2015年度春学期の学期末には、それまでの経験を集結し、特に参照するドラマ（既存のドラマ）を設けず、自由に、長めのドラマを作成した。これについては、３.１.８.節で述べる。

ドラマ活動に特化していない総合的なクラスでも学期に１度か２度、クリエイティブなドラマを作るというアクティビティを行った。その際も、できるだけ既存のドラマとの関係性を重視した。

筆者が授業で用いたドラマのタイプとしては、主に以下の５つが挙げられる。

１．　目標行為に注目したドラマ
２．　場面設定に注目したドラマ
３．　文法事項に注目したドラマ
４．　文学作品を扱ったドラマ
５．　それらを組み合わせたドラマ

以下に、授業で行ったドラマの例を示す。

３.１.１.　目標行為に注目したドラマ

目標行為に注目した既存のドラマとしては、例えば「驚きを表す」という行為に関する表現の学習を行った。教材には、*Communication Progressive du Français – Intermédiaire* を用い、学生はまず、旧友にカフェで偶然会って驚き、近況を話し合うという、教材の中のドラマを演じた[5]。そして、その際 « Ça alors ! », « Ah bon ?! », « Je n'en reviens pas ! », « Tu plaisantes ! »,

«C'est incroyable ! » といった驚きを表す表現を学習し、それに関して、リスニング・ライティング・ディスカッションなどの練習問題を行った。

その後、自作のドラマとして、学生は驚きの表現を用いたドラマを作成した。それは、例えば、遊園地の着ぐるみキャラクターが、実はバイト中の友人であるということを偶然発見するというもので、先に挙げた驚きの表現が効果的に用いられていた。既存のドラマで驚きの表現を覚え、かつ自作のドラマでも、適した文脈の中でそれらの表現を用いることで、より記憶に定着すると考えられる。

3.1.2. 場面設定に注目したドラマ

場面設定に注目したドラマとしては、例えば、子供の登場するストーリーということで、*Le Petit Nicolas* を観てその中の 1 場面を演じるというアクティビティを行った。この映画に関しては、子供のセリフなので聞き取りやすいという声が多かった。そして、civilisation の観点から、映像を観て、フランスの学校などについて自由にディスカッションを行った。このように映画教材を基に、civilisation について考察することに関しては、3.1.7. 節で述べる。

これにさらに、理由を尋ね相手がそれに答えるという因果関係を表す表現に関する学習を行った。そして、自作のドラマに関しては、子供の質問に答えることをテーマとした。「季節はなぜあるのか」「mille-pattes（ムカデ；“1000本の脚”）の脚は、本当に1000本あるのか」「人はなぜ恋に落ちるのか」といった質問に、親や兄姉が答えるという形で、様々な興味深いクリエイティブ・ドラマが作成された。

3.1.3. 文法事項に注目したドラマ

文法事項を出発点としたドラマ作りにおいては、例えば、*Taxi 1* の初恋について話す会話のリスニング、内容理解問題を行った[6]。複合過去形と半過去形の基礎的な使い分けを教材プリントで説明し、さらに応用的な使い方に関する、練習問題のプリントを作成して、詳しく解説した。ごく簡単なリーディングも行った。そして学生は、*Taxi 1* に出てくる、「初めて～した時のこと」について各自の経験に基づいてライティングをするという練習問題を行い、ピア・レビューも含め、復習した。

また、既存のドラマと自作のクリエイティブ・ドラマの中間的なアクティビティも行った。既存のドラマのテクストが、登場人物が自分の初恋について一人で話すというものだったことから、各文に対して質問の文を作って、インタビュー形式で演じるということを行った。例えば、「初恋をしたのは～歳の時だった」という話に関しては、「初恋をした時は何歳でしたか？」といった問い、「その時、ヴァカンスでアイルランドにいた」という文に対しては、「あなたはその時、どこにいましたか」といった問いを作らせた。学生はインタビュー形式で質問を作っ

て互いに演じることで、答えに対応する疑問文という形でも、複合過去形と半過去形をしっかりと復習した。このようなアクティビティは、当然スピーキングの練習にもなる。

このようにして、しばしば、学習者からも難解であり、使い分けが難しいとされる複合過去と半過去について4技能全ての点から練習問題やアクティビティを行った上で、過去形を適切に用いるという条件のもと、自作のドラマ作りを行った。例えば、日吉のキャンパスの謎に迫るという劇で、過去にどのような事件が起きたか、当時どのような状態であったかといったことを、適切な過去形を用いていきいきと表現した劇が演じられた。

3.1.4. 文学作品を扱ったドラマ

文学作品を扱ったドラマとしては、Antoine de Saint-Exupéry の *Le Petit Prince*（星の王子さま）の一部を用いた。*Le Petit Prince* に関しては、テクストを読み、そのシーンを演じる前または後に、該当部分のミュージカルを鑑賞した。使用したミュージカルは字幕がついていないものだが、テクストを声に出して読んだり、覚えて言ったりした後ということもあり、聞き取りや内容理解がかなりできていた。

そして歌が好きな学生たちだったこともあり、ミュージカル内の音楽に合わせて歌うということも行った。このことが契機になったのかは分からないが、後に、一人の学生が日本のポップ・ミュージックのサビ部分を、メロディに合うようにフランス語訳を行った。そして、それをクリエイティブ・ドラマの中で用いた。授業後の時間を利用して、キャンパス内で舞台のように見えるところを探し、その学生がギターを弾きながら、その歌を歌うというシーンを撮影し、学生たちと共に楽しんだ。

3.1.5. 組み合わせたドラマ

当然のことながら、目標行為と場面設定にはオーバーラップする部分が多い。また、目標行為は文法事項ともオーバーラップする（丁寧な依頼を表すのに条件法が用いられるなど）。学生の習熟度に応じて、その都度、効果的に組み合わせることが重要であろう。

文学作品を扱ったドラマに関しては、映画の1シーンや会話のスクリプトなどと異なり、本文の一部をセリフにしたり、読解した内容からジェスチャーを考えたりすることから、本稿では別項目を立てた。しかし、もちろん文学作品というテクストの中には、目標行為、場面、文法などの諸要素があり、それらを出発点としてドラマを作ることもできる。

3.1.6. 学習の振り返り

学習の記録としては、ドラマを撮影し、演劇クラスの学生たちにはメールで送った。また、クラスで鑑賞する機会も設けた。

このような振り返り学習により、自身のドラマを観ながら表現などをチェックすることができ、また次回のドラマ作りにむけての改善点も見つけられるという利点がある。

3.1.7. 映画の使用と civilisation

映画の１シーンを効果的に用いることには大きな利点がある。特にリスニングは毎回行ったが、（ゆっくりめに読んでいる教科書などの教材とは異なる）ナチュラル・スピードに慣れさせることに重点を置いた。学生はリスニングの正解が分かった後、ペアでその会話を何度か練習し、さらにシャドーイングのようにセリフにかぶせて言うことで、ナチュラル・スピードに挑戦した。また、それを覚えて発表することを重視した。

映画教材の中でも、特に短編は、物語の構造について考えるのにも用いやすい。*Paris, je t'aime*（パリ、ジュテーム）の中の幾つかの短編を題材に、構造についてディスカッションする時間を設けた。さらに、映画の中のメタファーなど、レトリックの観点からも考察した。

また、映画教材は、civilisation の教材としても大変有益である。例えば、*Le Petit Nicolas* をはじめ、フランスの学校などの様子を扱った教材では、（地域差だけでなく、時代差もあるがそれも含め）現在の日本の学校と（当時の、または現在の）フランスの学校との差異について観察させた。学生たちは、先生の呼び方、校庭の様子、クラスの雰囲気、テストや成績、教員と生徒・学生との関係まで、実につぶさに観察しており、その差異についてまずペアやグループで話し合い、その後、クラス全体でディスカッションを行った。必要に応じて、教員が話を補足したり、実際の答案用紙のモデルを見せたりしたが、学習者はただ教わるのではなく、まず自ら観察し、さらにクラスメイトとの議論も交えた中で考察することで、より理解を深めていったと思われる。

また、様々な映画でしばしば登場する料理のシーンも、ガストロニミーにおける文化の差異を考察するには、とても有益な教材である。例えば、食事中の飲み物は基本的に水かワインの２択であること、レストランでの給仕係とのやりとりなどが日本とは異なることなどを指摘した学生がいた。もちろん civilisation だけでなく、日常生活で頻出の会話表現が多く、リスニングやスピーキングの問題も作りやすい。

3.1.8. 総合的なドラマ活動

毎回の自作のドラマは、１シーンの短いものであったが、学期末には、総合的なドラマ活動として、５シーンほどある、長めのドラマを作成した。制作や撮影も数週間にわたり、最後のシーンは長期休暇中に撮った。

アリストテレースは、『詩学』において、悲劇を、一定の大きさをもって完結している厳粛な行為の再現とし、悲劇の構成要素を、筋、性格、語法、思想、視覚的装飾、作曲とし、最も

重要なものは、筋、出来事の組みたてであると述べている。

学期末に長めのドラマを作った際には、シーンが複数にわたるため、構造化したストーリーを考える必要がある。学生たちは知恵を出し合って、議論を重ねた上で出来事を組みたて、シナリオを作成した。

2014年度のクラスでは、登場人物を学生自身と共通点のある人物とし、学生の実際の趣味を反映させ、フランスに行き、苦労の末、夢を叶えるという劇を作った。最後の方のシーンは春休み中に撮り、横浜まで行き、フランスらしい雰囲気の、噴水の美しい公園などを見つけ、撮影した。

2015年度のクラスでは、新井（1986）なども参照して、シナリオの構造について考察し、登場人物のキャラクター設定も細かく考えた上で、シナリオ作りを行っていった。ヒーローが、友人にさらわれたクマのプーさんをフランスまで助けに行くという物語である。これも最後の方のシーンは、夏休み中に代官山のフランスらしい風情の感じられる場所に行き、撮影した。

このように、構造化したストーリーを作るには、フランス語力のみならず、論理構成力も駆使しなければならない。そして、「フランスらしい雰囲気の場所」を探して、そこで演じることで、教室の中で演じることとは別の意味で、登場人物になりきれるのではないかと考えられる。また、学生からは、教室の外でフランス語を思いっきり話すのはとても楽しいという声があった。

本稿で挙げたドラマの例はごく一部であり、これ以外にも多くの活動を行った。学生たちの創造力は非常に豊かであり、バラエティ豊かなドラマが作られた。

3.1.9. 今後のドラマ活動に向けて

本稿で主張してきたように、ドラマ活動には多くの利点がある。しかし難しい点は時間のマネジメントである。ペア・グループにより、また話の内容により、シナリオの完成時間には大きな差異がある。はやく出来た学生たちが時間を持て余すことなく、また時間をかけた学生たちも十分な練習の時間を取るには工夫が必要である。

このような時間の問題の解決策となり得る案を提案する。クラスで他のグループの発表を初めて観る場合に比べ新鮮さはなくなるが、はやく出来た人たちで、互いにスクリプトを見せ合ったり演技にアドバイスをしたりするといったことは可能である。また会話の適所に相槌の表現を挿入したり、自身が書いた表現と類似した表現を幾つか探して表現のヴァリエーションを増やしたりするといったこともできよう。

今後行いたいと考えている活動としては、絵本の話を演じる、文学作品または映画作品の続きを考えて演じるなど多々ある。また、高度なフランス語力を有する学生たちのクラスの場合、即興劇を行ってみることも興味深いであろう。

3.2. 学生の声

本節では、学生がドラマ作りをする際、どのような点に重点を置いたのか、ペアでドラマを作ることをどのように感じているのかといった点などについて記述する。アンケートは、演劇クラスと、通常の授業の中で学期中に１，２回ドラマ活動を行ったクラスの結果を合わせるものとする。人数が20人と少ないことから一般化することは難しいと考えられ、また、アンケートは簡単なものであり、詳しい分析をするわけではないが、学生の声を少々紹介するという意味で、本節で扱うこととする。

設問に関しては、Haruyama（2010）で扱ったものもあるが、中級学習者用のものということもあり修正を施した。設問に関して簡単に説明する。ドラマ活動は、細かく言えば、ドラマの状況を選び、登場人物の設定を決め、話の筋を考え、スクリプトを書き、声に出して練習し、セリフを暗記し、ジェスチャーも含めて演じるといった工程で行う。これを大別すると、スクリプトを書くことと、実際に演じることという２つの段階になる。この２段階において、どのような点に気を配ったか、普段の授業で行っていることは役に立つかを問うた。また、スクリプト作りにおいては、ペアで作ることの利点に関しても問い、一人ではなく協力して学習することについて学習者の意識を問うた。また、クリエイティブ・ドラマと既存のドラマの連続性に関する問いを設けた。その他には、ドラマ活動の満足度などを５段階で問う質問や、自由記述欄を設けた。

質問１～７において、選択肢を選ぶものに関しては、すべて複数回答可とした（「ある」「ない」など２択のものを除く）。

「１．　何を基準にしてドラマの状況を選びましたか？」に対して、以下の選択肢を設けた結果は図１に示すとおりである。

a.　話の展開のしやすさ
b.　状況のイメージのしやすさ
c.　登場人物の性格のイメージのしやすさ
d.　登場人物の関係のイメージのしやすさ
e.　その状況における、フランス語の表現の思いつきやすさ
f.　その他（　　）

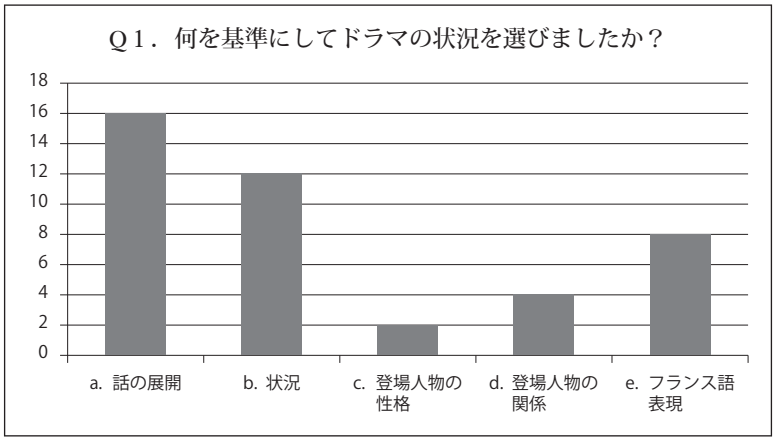

図１：状況の選び方

「話の展開のしやすさ」や「状況のイメージのしやすさ」といった、ストーリーの構造面・内容面を選んでいる人が多い。

「２．スクリプトを作る際、どのような点に気をつけましたか？」に対して、以下の選択肢を設けた結果は図２に示すとおりである。

a. 話をどのように展開させるか
b. フランス語の文法の正確さ
c. フランス語の表現の自然さ
d. 発音のしやすさ
e. その他（　　）

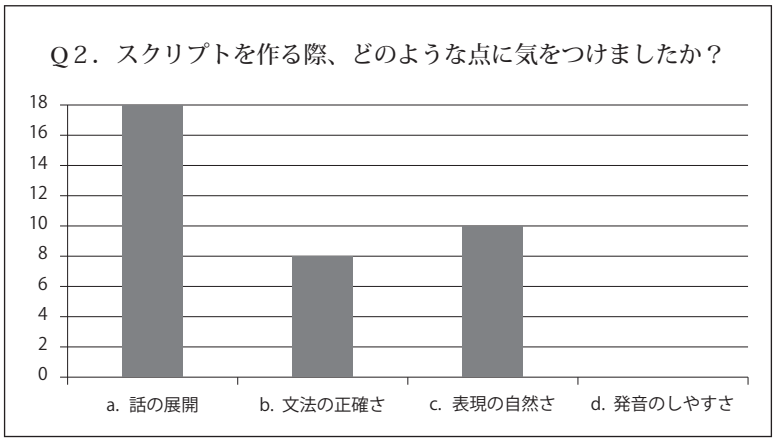

図２：スクリプト作りで気を付けた点

スクリプト作りにおいて、「話の展開」がもっとも多く選ばれ、ついで「表現の自然さ」「文法の正確さ」が選ばれている。「発音のしやすさ」を選んだ人はいない。

「３．一人でスクリプトを作るのと違い、ペアで作ることの利点はありますか？」に関しては、全員が「ある」と回答した。あると回答した場合、「どのような利点がありましたか？」という質問に対して、以下の選択肢を設けた結果は図３に示すとおりである。

a.　話の展開が楽だった
b.　フランス語の文法の正確さに対して相手の意見が聞けた
c.　フランス語の表現の自然さに対して相手の意見が聞けた
d.　発音しやすい表現かどうかに対して相手の意見が聞けた
e.　その他（　　）

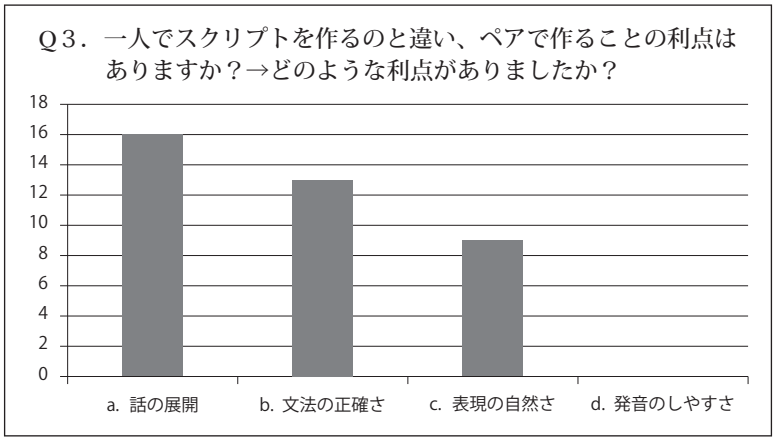

図３：ペアで作ることの利点

全員が、ペアで作ることの利点を感じており、協同学習としての役割は大きい。どのような利点があるかに関しては、「話の展開」のみならず、「フランス語の文法の正確さに対して相手の意見が聞けた」が多く選ばれている。ドラマ活動は、コミュニカティブな活動と位置付けられることが多いが、Haruyama（2010）でも示したとおり、文法の正確さにも気が配られ、かつそれを暗記することから、文法力の向上も見込まれる。

「４．スクリプトを作る際、普段の授業で行っていることで、役に立つと思うことはありますか？」に対して、全員が役に立つと回答した。役に立つと回答した場合、「以下のうち、どのような活動が、役立ちましたか？」という質問に対して、以下の選択肢を設けた結果は図４に示すとおりである。

a.　自分で、声に出して文を読む
b.　ペアで、協力して読解や、文の解釈をする
c.　ペアで、歌のリスニングをする時に、相手と協力して歌詞を完成させる
d.　ペアで、読んだエッセーの内容や、観た映画の内容について議論する
e.　その他（　　）

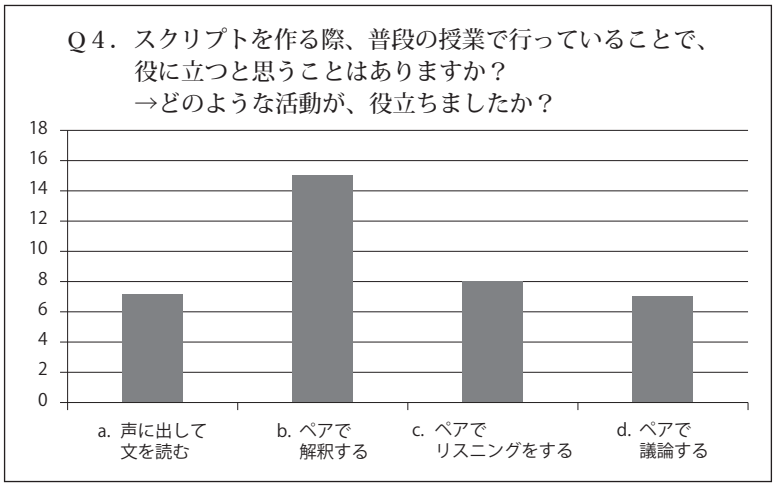

図４：スクリプト作りに役立つ普段の授業の活動

「ペアで、協力して読解や、文の解釈をする」を選んでいる人が多く、やや難しいテクストをお互いの意見を述べながら読解することは、話作りにも役立つと考えられる。ついで、「ペアで、歌のリスニングをする時に、相手と協力して歌詞を完成させる」が選ばれており、リスニングとスピーキングを組み合わせて歌詞という一つの歌の中のストーリーを共に完成させるアクティビティも、スクリプト作りに役立つと考えている人が４割いるという結果となった。

また、「どの点において役に立ちましたか？」に対して、以下の選択肢を設けた結果は図５に示すとおりである。

a.　語彙、表現
b.　文法
c.　分かりやすい話の展開の仕方
d.　その他（　　）

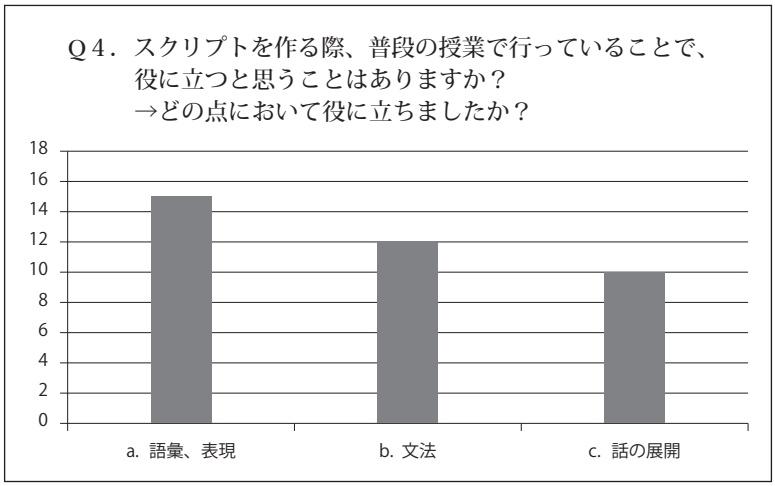

図５：スクリプト作りの際に普段の授業の活動で役立つ点

授業において既存のドラマと組み合わせる際、特に重視している、「語彙、表現」や、「文法」を選んでいる人が多い。

「５．ドラマを発表する際、どのような点に気をつけましたか？」に対して、以下の選択肢を設けた結果は図６に示すとおりである。

a. 個々の発音
b. 重要なところは強調して分かりやすく話すこと
c. 役の特徴を出すこと
d. 話の展開を分かりやすく示すこと
e. 顔の表情・ジェスチャー
f. その他（　　）

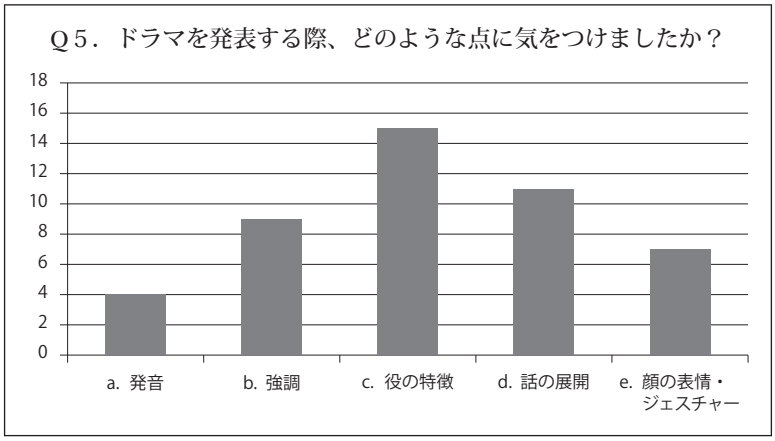

図６：ドラマ発表で気をつけた点

「役の特徴を出すこと」や、「話の展開を分かりやすく示すこと」といった、ストーリー部分に重点を置いている人が多い。

「６．ドラマを発表する際、普段の授業で行っていることで、役に立つと思うことはありますか？」に関しては､20人中18人が「役に立つ」と答え、２人が「役に立たない」と回答した。役に立つと回答した場合、「以下のうち、どのような活動が、役立ちましたか？」という質問に対して、以下の選択肢を設けた結果は図７に示すとおりである。

a.　自分で、声に出して文を読む
b.　ペアで、協力して読解や、文の解釈をする
c.　ペアで、歌のリスニングをする時に、相手と協力して歌詞を完成させる
d.　ペアで、読んだエッセーの内容や、観た映画の内容について議論する
e.　その他（　　）

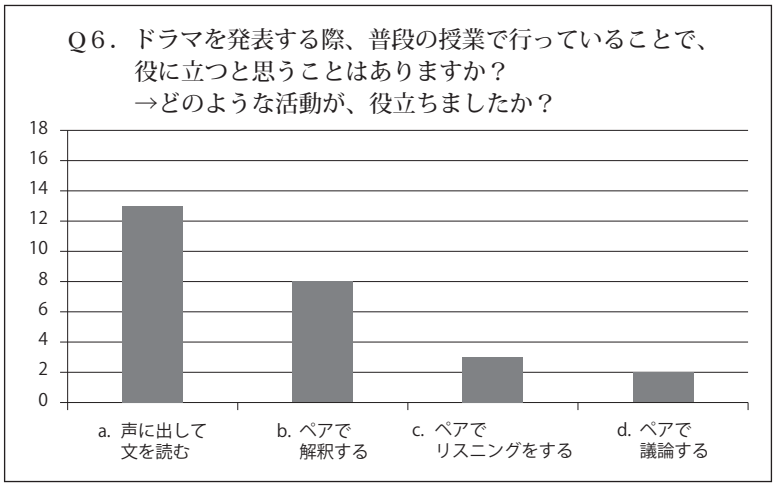

図７：ドラマ発表に役立つ普段の授業の活動

普段の授業では、文章を声に出して読むことや、既存のドラマのセリフを発音してみることを重視している。「役に立つ」と答えた人の中では、このように声に出してフランス語の文を言うことが、ドラマ発表に役立つと考えている人が多い。ついで、「ペアで、協力して読解や、文の解釈をする」が選ばれている。

「さらに、どの点において役に立ちましたか？」という質問に対して、以下の選択肢を設けた結果は図８に示すとおりである。

a.　語彙、表現
b.　文法
c.　発音
d.　人前で話す度胸、自信
e.　その他（　　）

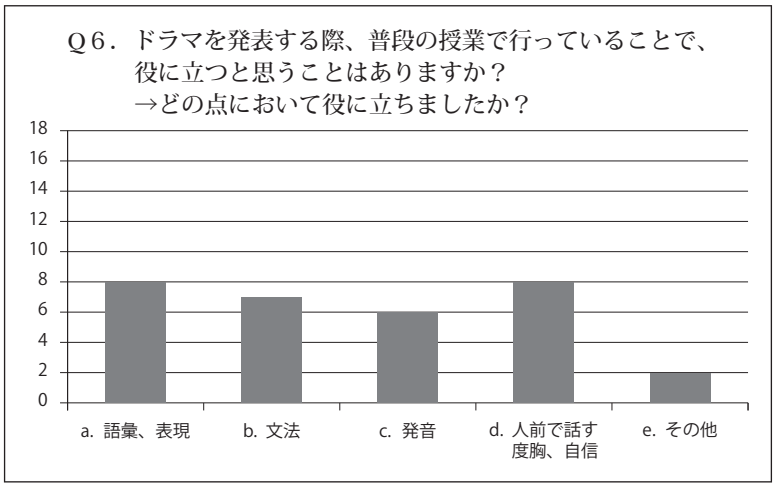

図８：ドラマ発表の際に普段の授業の活動で役立つ点

既存のドラマとの繋がりにおいて重視している「語彙、表現」と、「人前で話す度胸、自信」が、選択肢の中では多く選ばれている。ついで「文法」や「発音」が選ばれている。また、この質問のみ「その他」の欄に記述が見られ、２人の学生が各々、「授業の活動をとおして、お互いが仲良くなっていて発表するときに気が楽」「ペアワーク、信頼関係」と記していた。ドラマのアクティビティは特に最初は緊張する人も多く、人前で話すことに慣れておくことも必要である。普段の授業において、ドラマ活動が行いやすいような人間関係と雰囲気を作っておくことも重要である。

「７．　クリエイティブなドラマを作る前に、既存のドラマで表現や文法を学習し、演じることは役に立つと思いますか？」に関しては、全員が「役に立つ」と回答し、さらに、「どの点において役に立ちましたか？」という質問に対しては、様々な項目が選ばれた。図９に示す。

a.　語彙、表現
b.　文法
c.　発音
d.　分かりやすい話の展開の仕方
e.　役の特徴を出すこと
f.　顔の表情・ジェスチャー
g.　人前で話す度胸、自信
h.　その他（　　）

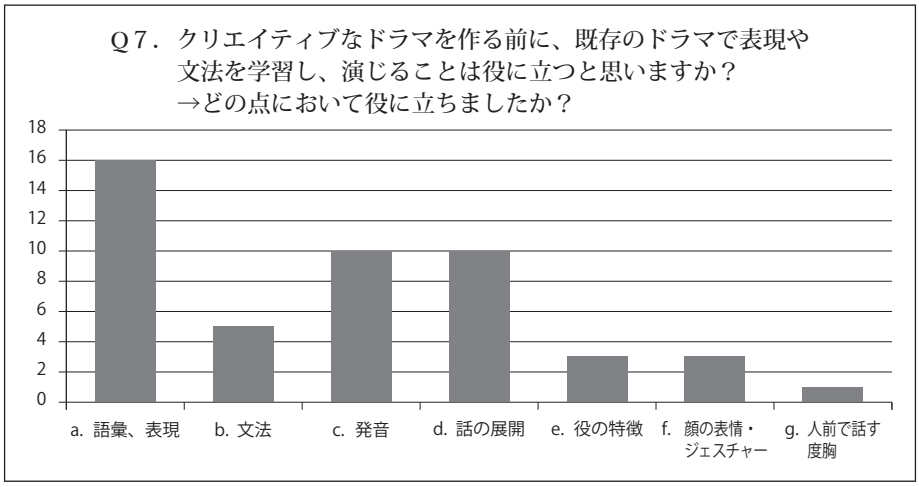

図９：既存のドラマとクリエイティブなドラマの繋がり

「語彙、表現」が８割の人に選ばれており、学生たちは既存のドラマで学んだ語彙や表現を上手く役立てていることが分かった。また、「発音」と「話の展開」も半数の学生に選ばれている。

最後に学生の満足度に関する、３つの問い（質問８～10）に対する５段階評価の答えを挙げる。これは、答えを一つだけ選ぶものである。

「８． このように、ペア・グループでドラマを作り、皆の前で発表するアクティビティに満足しましたか？」

選択肢：非常に満足だ（５）・満足だ（４）・どちらともいえない（３）・
満足でない（２）・全く満足でない（１）

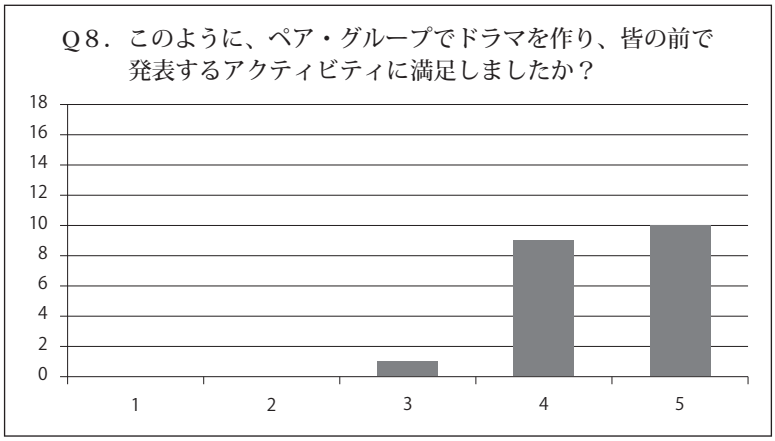

図10：満足度

「９． このアクティビティは面白かったですか？」

選択肢：非常に面白かった（５）・面白かった（４）・どちらともいえない（３）・
面白くない（２）・全く面白くない（１）

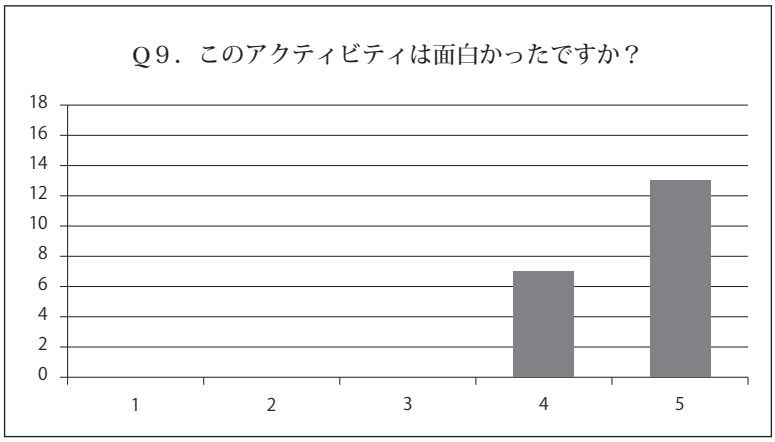

図11：面白さ

「10.　このように能動的にフランス語を使うことは、実際のフランス語会話に役に立ちそうですか？」

選択肢：強くそう思う（5）・そう思う（4）・どちらともいえない（3）・
そう思わない（2）・全くそう思わない（1）

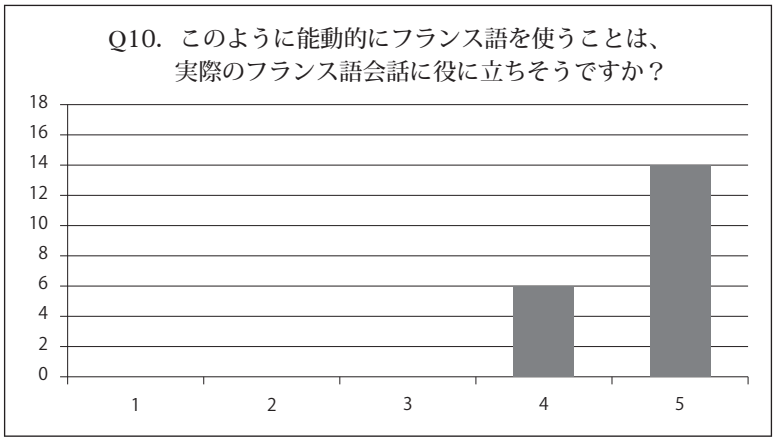

図12：有用性

演劇クラスの学生は、もともとフランス語で劇をすることを望んで履修していることもあり、質問８，９，10 全てにおいて５と答えていた。そうでないクラスでも、ドラマ活動はおおむねかなり好意的に捉えられていると言えよう。

また、自由記述欄では、「人前で発表する機会を設けることは、使える仏語を習得する点で非常に有益だと感じる」「実際にセリフを覚えて話すのは、仏語を話す訓練としてはとても実用的で良いと思う」「普段の教室内の“語学の授業”は、受動的になりがちで、そこも良いとは思うのですが、実際に話そうと思ってもどうしても言葉につまったり、実際どのような文脈（文章の文脈ではなくて人間関係、状況、場所など）で使われるのかが分からないので、こういった授業はそういった問題点の良い解決策になっていると実感しました」といった意見が述べられていた。インタビューにおいては、ドラマを自分たちで作ったり、実際にありそうな状況で話を作ったりすることにより、自分自身について話す時に応用できるといった意見や、毎回話を皆で作るのが楽しいという意見などがあった。学生たちは、ドラマ活動のアクティビティがフランス語を話す上で実用的だと感じているようである。また、楽しみながら学ぶことができるという意見が多く見られ、これは２.１.節でドラマの特性として挙げた点である。

４． フランス語中級クラスにおけるドラマ活動の意義・利点に関する考察

本章では、前章の内容をふまえ、フランス語中級クラスでのドラマ活動の意義・利点について詳しく考察する。２.２.２.節で、Haruyama（2010）における、初級クラスでフランス語のドラマ活動を行う利点として挙げた、楽しみながらアクティビティができ、また会話練習の有用性を実感できる点、ドラマを演じるだけでなく、他の学生の劇を観ることでリスニング力も強化でき、表現なども学べる点などは、当然のことながら中級クラスでドラマ活動を行う場合にも当てはまることである。

本章ではそれに加え、中級クラスであるからこそできること、または（初級クラスでも可能だが）中級クラスであるからこそより高度なことに挑戦できることとして、学習した文法事項の定着と運用、表現の多様性と主体的な語学学習の展開、設定の複雑さと現実とのリンク、文化面への気付きとフランス語によるディスカッション、様々な事柄について意見を述べ合いやすい協同学習の環境作り、論理構成力の養成の６点を考察していく。随時、３.２.節に挙げた、学生へのアンケートの結果も交えて論じる。

４.１． 学習した文法事項の定着と運用

ドラマ活動を行うことにより、コミュニケーション能力のみならず、文法の正確さに関しても良い効果が期待できることは、初級クラスでドラマ活動を行う場合にも当てはまることである。中級クラスでは、単に学習した文法事項（例えば、複合過去）を用いて文を作るというだけでなく、使い分けが難しいとされる文法事項（複合過去と半過去）を適切に使い分けられるようになることも目標とした。学生は自分自身で考えた個々の状況の中で、文法事項を適切に使い分けることにより、より知識に定着させ運用に結び付けることができる。

アンケートにおいて、スクリプトを作る際に気を付けた点（Ｑ２）において「フランス語の文法の正確さ」を選んだ人は８人おり、ペアで作ることの利点（Ｑ３）において「フランス語の文法の正確さに対して相手の意見が聞けた」を選んだ人は13人にのぼった。また、普段の授業で行っていることで、役に立つ点（Ｑ４）についても12人が「文法」を選んでいた。作品を作る上で非常に重要なスクリプト作成に際して、４割の人が文法を意識していることが分かった。また、クラスメイトと共に学べることが評価されていること、さらに普段の授業や既存のドラマにおいて学んだ文法知識が活かされていることが多いことが分かった。

４.２． 表現の多様性と主体的な語学学習の展開

初級クラスではモデル・スクリプトを詳述し、念入りな添削の上、発音練習も行うことが必要であった。当然のことであるが、中級クラスでは、モデルに示されていない表現もたくさん用いることができている。

添削の際にも教師による添削だけでなく、自分たちでも習った事項と照らし合わせてチェックすることもできるし、隣のペア・グループとスクリプトを交換して、互いに添削し合うピア・レビューの形をとることもできる。このような主体的な語学学習の展開は、クラス外における今後の学習にも役立つであろう。また、発音に関しても既に読める学生が多く、互いにチェックし合うこともできた。協同学習に関しては４.５.節でも記すが、ライティングにおいても発音においても、協同学習は効果的である。

４.３.　設定の複雑さと現実とのリンク

中級クラスでは当然のことながら、「１. 目標行為に注目したドラマ」「２. 場面設定に注目したドラマ」「３. 文法事項に注目したドラマ」「４. 文学作品を扱ったドラマ」「５. それらを組み合わせたドラマ」のどれにおいても、より複雑なものを扱うことができた。

また、学習者自身の趣味を幾つか反映させたり、場面を日吉キャンパスにしたりと、劇の世界と現実世界の一部をリンクさせた。このように現実とのリンクを作ることは、いきいきとしたドラマ作りに貢献できよう。これはもちろん初級クラスでもできることであるが、中級以上のクラスの方が、長い作品を作れること、意匠を凝らした設定を設けられることから、現実の要素もより多様に取り入れられよう。

４.４.　文化面への気付きとフランス語によるディスカッション

授業では civilisation の様々なトピックを扱った。文化面への気付き自体は、字幕のある映画を用いれば、初級クラスでも可能である。しかし、気付いた点について話し合う際には、中級クラスの方がより難易度の高い方法が取れる。たとえば、ディスカッションをする際にも、フランス語を用いて行うことができた。少し難しいものに関しては、事前に学生に自分の意見をフランス語で書かせて、教師が添削やアドバイスをし、その後チェックを受けたものをもとに学生たちがグループで話し合うという形をとった。さらに学生が演じる際には、気付いた点、話し合った点をできるだけ演技に反映させるよう留意させた。

Balazard & Gentet-Ravasco（2011）は、演劇は世界の見方を提案し、私たちを取り巻く現実に関する省察と分析の素材を与えると述べている。学生はフランス語で演劇を行うことを通して、様々なことを考察し、フランス語圏の世界を身を持って体感できよう。

筆者は、演劇における役者指導としてのバックグラウンドを持たないため、細かい演技の指導ができるわけではない。授業で行ったことは、フランス語を用いて劇を演じるという中での教育であるが、劇を通して、フランス人の生活、文化そのものについて学生たちに考察させ、共に議論する中で、演劇の持つ大きな役割を再確認した。

4.5. 様々な事柄について意見を述べ合いやすい協同学習の環境作り

初級クラスでも、当然、クラスメイトとロール・プレイを行ったり、簡単な会話を作ったりする中で、協調的な雰囲気を作ることは重要である。中級クラスでは、より複雑な議論を行ったり、構造化した複雑なドラマを作成したりすることから、学生が楽しみつつ、かつ遠慮なく意見を言い合いながら共に学ぶことのできる環境の設計が非常に重要である。これに関しては、アンケートで、ドラマを発表する際、普段の授業で行っていることで役に立つ点（Q６）の自由記述欄において、学生の声としても挙がっていた。

さらに、スクリプトを作る際ペアで作ることの利点はあるか（Q３）に全員が「ある」と答えたこと、普段の授業で行っていることで、役に立つ点（Q４）においても「ペアで、協力して読解や、文の解釈をする」を選んだ人は15人にのぼったことからも協同学習の利点を学生自身が認識していることがより明確になった。

4.6. 論理構成力の養成

シーンが複数あり、やや複雑な構造を持った、長めの劇を作ることも、中級以上のクラスであるからこそできることである。特に学期末、学年末には通常より長いドラマ作りに挑戦した。このように長めの作品を作ることで、学生は構造についてより考察する必要がある。アンケート結果からも「話の展開」が重視されていることが見てとれる。スクリプトを作る際のドラマの状況選び（Q１）においても、気を付けた点（Q２）においても、ペアで作ることの利点（Q３）においても、もっとも選ばれていたのが、話の展開であり、かつ８割以上の人が選択していた。また、ドラマを発表する際に気を付けた点（Q５）においても過半数の人が話の展開を挙げていた。

また、学生は各登場人物、各場面に合うレジスターなども考えつつ、ドラマを作成していた。ある程度複雑で構造化した作品を作ることは、論理展開について深く考察し、また言語・文化的な側面についてもより話し合った上で、矛盾がないように劇を作ることとなり、意義深い。

5. 演劇教育の意義に関する考察

本章では、ドラマ活動も包含した意味で広く演劇教育の意義について考察することとする。演劇における教師の役割、大学教育という文脈における演劇教育の意義について論じる。さらには、複言語・複文化教育における演劇について検討する。最後に改めて、包括的な学びである演劇を用いた教育の意義について述べる。

5.1. 演劇教育における教師の役割

演劇活動は学生が主体となって行うものであるが、教師の指導やアドバイスの役割も小さく

ない。中山（2002）は、ドラマ教育を行う教師の難しさは、教科書を教えるのではなく、子供たちの反応にあわせて、子供たちを傷つけないように配慮しつつ、劇的な状況の中で、より深い理解と思考に導くナビゲーターの役割を担うことだと述べている。また、中山は、演劇教育の役割は「癒し」ではないと述べ、英国の演劇教育において「弱いながらも子供一人一人が持っている本質的な強さを見いだし、育てるという信念」（p.51）を目の当たりにしたと述べている。そして、そこに子供たちへの、人間への尊厳があると主張している。

子供の場合には特にこのような配慮が必要であろうが、大学生の場合にも、学生が試行錯誤して作った作品への敬意を持つことは重要である。また、ペア・グループの数だけスクリプトがあるわけだが、各コンテクストの中で、関連するものについて臨機応変に様々なディスカッションを展開していく必要がある。

5.2. 大学教育における演劇の意義

本節では特に、大学における教育という文脈の中で演劇教育の意義について考察する。

蓮行（2009）は、演劇力には、脚本力、演技力、演出力の３つがあると述べている。脚本力は、伝えたい内容や場面に応じて、最適の構成を判断する力である。演技力は、初めて会った人に、声のかけ方・トーンで、知性と品性と善意を表現したりするなど他者に訴えかける力である。演出力は、時代背景や地域性を作品に取り込んだり、状況に応じて判断したりしながら統括する力である。演出とは他の人とのコミュニケーションの化学反応を楽しみながら、最良の結果を探っていくものである。このような観点から、演劇力はビジネスにも役立ち、演劇力の向上は、コミュニケーション能力の向上を意味すると述べている。

このようなコミュニケーション能力というのは、ビジネスはもちろんのこと、どのようなシーンにおいても周りの人たちと良い関係を築いていくのに大事な能力であるし、また大学において研究活動を行う上でも重要な能力である。

渡部（2001）は、「演劇的知」を、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としている。そしてその中の要素として、学習者間の関係を基本とする獲得型の協同学習に取り組むなかで、自ら獲得した知識を活用して、メッセージをまとめ上げる点、せりふや所作など身体表現を伴って発信する点、ディスカッションなどを通して対象をより深く、多面的にとらえようとする点を挙げている。そして「演劇的知」は、これら一連の活動を通して、学習者の内部に形成される知識の構造や認識の仕方、身体への気づきや学びの作法の総体であるとしている。

このように演劇学習を通して知を構築することは、まさに大学という各々が自身の知的好奇心・探求心に基づいて研究するという場において重要なものになり得ると言えよう。

5.3. 複言語・複文化教育における演劇

演劇を用いた教育は、複言語・複文化教育にも役立つ。平田（2009）は、カナダやオーストラリアなどの多民族国家では特に演劇教育が盛んであるとし、オーストラリアやニュージーランドではニューカマーの受け入れ教育という意味でも演劇教育が力を発揮していると述べている。留学生など新しく来た学生に、劇の中で出番は少ないけれども、重要なセリフを言うといった役割を演じさせることで、その言語に自信をつけさせるというのだ。このような取り組みは、言語に自信をつけさせるというだけではなく、共に一つの作品を協力して作るという意味でも、受け入れの一助を成していると考えられよう。

Greenfader & Brouillette（2013）では、アメリカ、サンディエゴにおける複言語環境におけるドラマの実践が報告されている。子供たちは、話を演じたり、あらすじ、登場人物、テーマについて話し合ったりする際、ドラマ的語りのセンスを持っており、個々の文化的な理解を反映させて話すというのだ。このような活動は、個々の考え方を尊重するという意味でも、劇がより深みのあるものになるという意味でも、意義深い。

治山（2015）では、日本の文脈における複言語・複文化教育の教材開発の必要性を主張した。演劇教育も効果的な複言語・複文化教育のアクティビティとなる可能性は高い。

例えば、黒澤（2008）では、静岡県大東町における、ブラジル人コミュニティを対象とした、ポルトガル語演劇の実践について述べられている。それは、対象を在日ブラジル人だけに絞らず、日本人児童やその保護者も参加できる交流の場として開催された「日本・ブラジル交流の集い」である。そこでは、音楽やダンスも含め、交流の場が開かれた。これは継続的に行われているものではなく、2004年一度だけのもののようだが、評判はとても良かったようである。

このように演劇が、地域社会との関わりの中で大きな役割を果たすこともある。グローバル社会において、演劇教育はその目的に応じてますます重要性を増していくであろう。

5.4. 包括的な学びである演劇を用いた教育の意義

本章で論じてきたように、演劇教育は、様々なレベルの学習者に、子供のみならず大学生にも、また地域社会との繋がりという意味でも意義深い。

Hugo（1827/1887）は、演劇について以下のように述べている。

> Le théâtre est un point d'optique. Tout ce qui existe dans le monde, dans l'histoire, dans la vie, dans l'homme, tout doit et peut s'y réfléchir, mais sous la baguette magique de l'art.（p.36）（演劇は一つの観点だ。世界に、歴史に、人生に、人間に存在するものすべてが、そこにうつしだされねばならないし、うつし出すことができる。ただそれは、芸術という魔法の杖の下にである。）［訳は、『世界演劇論事典』（1979, 463）より抜粋］

Hugo の言説には、人間が生きるということ自体が、演劇であるという理念が伺える。このように人間に根源的な形で関わる演劇というものが、教育現場で用いられることは意義深い。

学びと遊び、行うことと見ること、演じることと観ること、自己と他者－その交差点が、演劇であり、自ずと演劇には諸要素が含まれている。

６．結論

本稿では、フランス語中級クラスで行った、既存のドラマとクリエイティブ・ドラマの組み合わせによるドラマ活動の実践を紹介し、考察した。既存のドラマを演じた上で、自分たちの伝えたいことに合わせてクリエイティブ・ドラマを作成することは、既存のドラマで学んだ文法、語彙・表現、発音すべてにおいて注意を払う必要があり、目標言語の様々な点に関する能力を一度に伸ばすことができる。また、ドラマ教育はコミュニカティブな側面が強調されることが多いが、スピーキング、リスニングのみならず、ライティング、（特に既存のドラマで、文学作品やテクストを読む場合には）リーディングも駆使するものであり、全般的に語学力を高めるのに最適な方法と言える。

そして、中級クラスでのドラマ活動の意義・利点を、初級クラスでのものに加え、論じた。中級クラスであるからこそできること、また（初級クラスでも可能だが）中級クラスであるからこそより高度なことに挑戦できることとして、適切な過去形を用いるなど学習した文法事項の定着と運用に役立つ点、自ら用いた表現をチェックしたり、他のグループの書いた表現をピア・レビューによりチェックしたりすることにより主体的な語学学習の展開に繋がる点、設定において現実とのリンクを設けることでよりいきいきとしたドラマを作ることができる点、大学レベルの学習では特に重要で、かつ必須である高度な論理構成力が養成できる点を挙げた。さらに、学習者が楽しんでかつ遠慮なく様々な事柄について意見を言い合いながら共に学ぶことのできる協同学習の環境設計が重要であることも主張した。

また、演劇・ドラマを観る中で、文化面への気付きを学生自身が行い、それについて初級クラスより難易度の高い、フランス語を用いたディスカッションを通して学べる点も有益であると述べた。学生は演じる際には、気付いた点をできるだけドラマに反映させていた。演劇は人生の縮図であるからこそ、civilisation の様々なテーマについて話し合う格好の材料となり、また身を持って体験する最良の方法となるのだ。

演劇教育における教師の役割や、大学という知的活動の場での演劇教育の意義についても論じた。また、複言語･複文化社会における演劇教育の可能性について示唆した。そして、再び、包括的な学びである演劇を用いた教育が有益であることを主張した。

ドラマを作成することにより、登場人物の人生の一部であるストーリーに光が当てられ、協同学習によりそれは奥行を増し、かつ様々な色を纏う。それを演じることは、身体を通して思考により明るく彩りゆたかな光を当てることとなるのだ。

注

1　本節では、母語教育における演劇・ドラマと外国語教育における演劇・ドラマとを特に区別せず、両者の概要について述べる。それは、学習者が主体となってクリエイティブな活動を行うという意味では、母語教育における演劇・ドラマも、外国語教育における演劇・ドラマも共通しているからである。また、２.２.１.節で述べるとおり、両者ともに学習者の言語能力にポジティブな影響を与えると考えられているからである。

2　第１回において、フランス語科では、モリエールの『女学者』が上演された。また芝居以外にも外国語での演説が行われ、演説者もその国の衣装を着ていたようである。このように自身の専門とする言語の話されている国の衣装を着ることで、文化も体現しつつ、学ぶという姿勢は、現在の外語祭の専攻語ごとの料理店や、卒業式にも見てとれる。

3　2014年の外語祭では、東京外国語大学で専門として学習できる27言語である、英語・ドイツ語・ポーランド語・チェコ語・フランス語・イタリア語・スペイン語・ポルトガル語・ロシア語・モンゴル語・日本語・中国語・朝鮮語・インドネシア語・マレーシア語・フィリピン語・タイ語・ラオス語・ベトナム語・カンボジア語・ビルマ語・ウルドゥー語・ヒンディー語・ベンガル語・アラビア語・ペルシア語・トルコ語の語劇に、アフリカ地域専攻、語劇有志、多言語有志による語劇も加わり、実に30もの演劇が行われた。

4　毎授業演じるクラスで実践したのは主にドラマ活動であるが、他の学生に見せることを意識して作った作品もあり、本稿では、このようなクラスを、以下、演劇クラスと呼ぶこととする。

5　Leçon 33（p.158, 159）を用いた。

6　Leçon 31（p.88, 89）を用いた。

参考文献

新井一．(1986)．『映画・テレビシナリオの技術』．東京：ダヴィッド社．

アリストテレース．『詩学』．松本仁助・岡道男訳（1985）．京都：世界思想社．

Boulestreau, Arnaud. (2004). La progression dans un cours d'arts dramatiques: Les théories sous-jacentes et les pratiques de classe.『長崎外大論叢』7, 93−116.

Balazard, Sophie & Elisabeth Gentet-Ravasco (2011). *Faire du théâtre avec ses élèves - Techniques théâtrales et expression orale*. Paris: Hachette Ēducation.

Greenfader, Christa Mulker & Liane Brouillette (2013). "Boosting Language Skills of English Learners Through Dramatization and Movement". *The Reading Teacher* 67 (3), 171−180.

Greenfader, Christa Mulker, Liane Brouillette & George Farkas. (2014). "Effect of a Performing Arts Program on the Oral Language Skills of Young English Learners". *Reading Research Quarterly* 50(2), 185−203.

Haruyama, Junko (2010). « Varier les interactions en classe de FLE, optimiser l'apprentissage ? ». Mémoire FLE - DEF / DUFLE [Français Langue Etrangère – Diplôme d'Enseignement du Français / Diplôme Universitaire de Français Langue Etrangère]. Université du Maine & Institut français du Japon - Tokyo.

治山純子（2015）.「ジュネーブにおける EOLE に基づく複言語・複文化教育」.『平成24年度～平成26年度科学研究費補助金基盤研究（A）「外国語一貫教育における複言語・複文化能力育成に関する研究」研究成果報告書』，115−138.

平田オリザ（2009）.「第５章　海外における演劇教育」.『コミュニケーション力を引き出す：演劇ワークショップのすすめ』，197−214．平田オリザ・蓮行著．東京：PHP 研究所.

Hugo, Victor. (1827/1887). *Cromwell* (Édition nationale. Drame; 1). Paris: E. Testard.

小林由利子（2010）.「第１章　ドラマ教育とは」.『ドラマ教育入門』，9−22．小林由利子・中島裕昭ほか著．東京：図書文化社.

黒澤直俊（2008）.「多言語多文化状況のなかの語劇」.『劇場を世界に：外国語劇の歴史と挑戦』，143−157．谷川道子・柳原孝敦編．東京：エディマン.

中山夏織（2002）.「演劇と教育のジグソーパズル―イギリスの場合」.『教育と芸術 / 新たな関係：海外の事例に学ぶ』，28−52．芸団協・芸能文化情報センター編．東京：芸団協出版部.

大薮加奈（1999）.「研修／実践報告：演劇的手法を使った語学教育（英語）」.『言語文化論叢』3, 1−17.

Raz, Hana. (1985). "Role-Play in Foreign Language Learning". *System (Linköping)* 13−3, 225−229.

Richard-Amato, Patricia A. (1988). *Making it Happen: Interaction in the Second Language Classroom: from Theory to Practice*. New York: Longman.

島田雅彦（2008）.「演じながら考える」.『劇場を世界に：外国語劇の歴史と挑戦』，301−317．谷川道子・柳原孝敦編．東京：エディマン.

高山昇（2010）.「第３章　学校におけるドラマ教育 ドラマ教育のデザイン　より効果的な授業実践のために」.『ドラマ教育入門』，125−.141．小林由利子・中島裕昭ほか著．東京：図書文化社.

谷川道子（2008）.「語劇／教育劇の位相と可能性について考える」.『劇場を世界に：外国語劇の歴史と挑

戦』，7−24．谷川道子・柳原孝敦編．東京：エディマン．
蓮行（2009）．「第３章　仕事に役立つ演劇力」．『コミュニケーション力を引き出す：演劇ワークショップのすすめ』，119−162．平田オリザ・蓮行著．東京：PHP 研究所．
渡部淳（2001）．『教育における演劇的知：21世紀の授業像と教師の役割』．東京：柏書房．
渡邊雅司（2008）．「語劇の百年」．『劇場を世界に：外国語劇の歴史と挑戦』，339−368．谷川道子・柳原孝敦編．東京：エディマン．
渡辺貴裕（2011）．「ドラマによる物語体験を通しての学習への国語教育学的考察：イギリスのドラマ教育の理論と実践を手がかりに」．『国語科教育』70，100−107．

＜事典＞

『世界演劇論事典』（1979）．安堂信也・大島勉・鳥越文蔵編．東京：評論社．

＜Website＞

« *Histoire du théâtre à l'école* ». Théâtrons -Apprendre et enseigner le théâtre. Luc Deborde. http://www.theatrons.com/histoire-theatre-ecole.php　最終確認日：2015年11月１日

＜教材＞

―教科書

Communication progressive du français, niveau intermédiaire. (2003). Claire Miquel. CLE International.

Taxi 1. (2003). Guy Capelle, Robert Menand. Hachette.

―文学作品

Le Petit Prince. (1945/1999). Antoine de Saint-Exupéry. Paris: Gallimard.

―映画

Le Petit Nicolas. (2009). 監督：Laurent Tirard. Wild Bunch Distribution.

Paris, je t'aime. (2006). 監督：Sylvain Chomet, Gurinder Chadha OBE et al. La Fabrique de Films.