

実践報告

英語音読劇の実践

－群読とリーダーズ・シアターの交差的視点から－

浅野享三

南山大学短期大学部

草薙優加

群馬大学

要旨

本稿は、音読劇の一種である「群読」と「リーダーズ・シアター」の歴史的・教育的背景を概観し、その相似を明らかにする。そして交差的視点でこれら二つの音読劇の手法をとらえ、大学と短期大学における教養英語授業での音読劇の実践を紹介する。これらの実践に対する学習者の反応、教員の観察と省察をもとに、音読劇の教授方法とその有効性を論ずる。

キーワード

群読、リーダーズ・シアター、音読、読解、解釈

Reports on Teaching

Readers Theatre in Practice:

From the Perspective of Similarities with Gundoku Read-alouds

Keizo Asano

Nanzan Junior College Nanzan University

Yuka Kusanagi

Gunma University

ABSTRACT

This study of Gundoku and Readers Theatre (RT) in English gives their historical and educational backgrounds and shows the similarities in their purposes and practices. It examines the methods of performative read-alouds of Gundoku and RT in EFL classrooms by reporting on procedures, learners' comments, and teachers' observations. The paper further discusses the effectiveness of performative oral reading for junior college and university English pedagogy.

KEYWORDS

Gundoku, Readers Theatre, read-aloud, reading comprehension, interpretation

1. はじめに

文部科学省委嘱による小学校教科書に関する『教科書の改善・充実に関する調査』（文部科学省・みずほ総合研究所，2008）によると、国語における演劇教材は「昭和30年代の教科書においては掲載されていた。しかし音読から黙読といった流れ、配当時間数の削減などのなかで演劇教材は姿を消した」とあり、国語教育および外国語教育で何らかの表現活動を用いた学習活動は、現在は主流とは言えない状況であるが、今日「日本群読教育の会」の活動にも見られるように、初等・中等教育において群読は国語教育や学校行事の取り組みとして根づきつつある。同報告によれば、言葉のひびき、ニュアンス、リズムの快さを体感し、言語感覚や日本語の味わいを感得するには、朗読、暗唱教材の開発充実が必要である。演劇はその特性からことばの持つ身体性と対話性を体得するのに役に立つため、演劇教材の復活が必要だと提言している。

高等学校の外国語学習指導要領（文部科学省，2009）に見られる演劇的な分野を教材として扱うことに関する記述は、中心的な外国語科目内ではなく、専門教育の英語科に属する5科目のうちの1つである「英語理解」科目に見られる。この科目に求められる6つの内容中の1つである「鑑賞」が行うべき活動として物語、伝記、小説、随筆、論文、詩、劇、映画が言及されているだけである。鑑賞活動とは、鑑賞したものについて「感想や意見を話し合ったり書いたりする場を設けるよう配慮することも大切である」（文部科学省，2009，p.66）と述べるにとどまる。学習指導要領はこれらのテキストを黙読だけでなく、音読をすること、リズムやイントネーションなどの英語音声の特徴、プロソディを意識して聞く、話すことを求めているものの、言語活動の指導には、レシテーション、スピーチ、ディスカッション、ディベートなどを提言するのみである。上述したような国語教育の群読に相当すると思われるリーダーズ・シアター（Readers Theatre, 以下 RT とする）やドラマなどの演劇的活動は含まれておらず、日本の中等教育段階の英語教育では、演劇活動に関心のある教員が個々に、そして小規模に導入しているだけの現状であろう。その教育効果を鑑みると学習指導要領に鑑賞だけではなく、表現活動を加えることを提案したい。

本稿では、まず、群読と RT 誕生の背景を示す。そして、群読と RT を基にした英語音読劇の実践を報告し、高等教育における群読や RT の教育的効果を探る。

2. 群読と RT の背景

2.1 音読と黙読

日本では古来より、仏教の声明などの宗教的实践、琵琶法師、講談師、落語家ら、表現者による話芸だけでなく、庶民の詩吟、俗謡や民謡などの歌舞音曲や労働歌、昔話や物売り口上など、日々の生活に声は欠かせない表現であった。学びにおいても、教養の要とされる論語、漢詩、和歌などの古典作品が、暗唱によって学ばれていたことは広く知られている。また、書物が貴重品であった明治時代には、他者のために読み聞かせすることが普通であり、公共の場でも一人読みは音読が基本であったという（大阪府中之島図書館，2007）。その後、音読よりも黙読が主流になり現代に至っているが、そのきっかけは明治時代、図書館創設期に、図書館の音読禁止令を出したことにある（呑海 & 綿貫，2012）。

西洋においても、古代ギリシャ劇合唱隊のユニゾンによる詩の朗読、吟遊詩人らによる口承文芸、宗教的内容を物語って歌うオラトリオが知られているし、詩を暗唱する伝統がある。近江は、英語教育は読み書きかオーラルかという発想に対して「口頭性（Orality）は西洋言語の本質である」（1996，p. iii）として音声教育の優位性に触れている。一方で、黙読習慣も古代ギリシャ時代からあり、中世になると図書館は黙読による静謐な空間として確立した（大谷，2012）という。

このように、日本、西洋ともに黙読志向が長く定着しているが、近年の身体性復権に伴い「学

びの全身化」(渡部 & 獲得型教育研究会, 2014)が求められ、ドラマ、音読、暗唱、朗読を取り入れた学習(文部科学省・みずほ総合研究所, 2008)が再び注目されている。

2.2 群読とRT

群読とは、ことばの作品世界を立体的かつ効果的に声で表現するために、ことばや文章を分読する声の表現であり、テキストと二人以上の読み手がいれば、いつでも、どこでも手軽に実践できる「声の文化」(家本, 1994)である。群読は語りの一形態であり、浄瑠璃や説教など、日本の語り物の系譜を引いている(高橋, 1990)。高橋によるとドイツから導入された「シュプレヒコール(呼びかけ)や戯曲は、読み手は登場人物になったつもりで読むのであるが、群読における読み手は、原則として、作品(物語)の語り手の立場になって読む」(1990, p. 229-230)。

群読は1960年代、各地に伝承されていた話を採集し脚本化した民話劇『夕鶴』で知られる木下順二(1969; 2003)が「朗読によってこそ最もことがらの本質が表現できそうだと私の思える『平家』の文体であった」(p. 45)と述べているように、『平家物語』の古典的な語りを劇化する際、音声表現による演劇として創り出した。ただし、「群読」という語そのものは木下の創作ではなく、戦時中に「詩の群読」が行われており、そこから「群読」の想を得たと木下自身が語っていたらしい(高橋, 1990)。

このように、群読は古から続く、語りによる声の文化を現代に継承しているが、舞台芸術だけではなく、初等・中等教育の国語授業にも取り入れられた。国語教育の優れた実践者であった大村はまも、木下が参加していたことばの勉強会である「山本安秀の会」で群読に出会い、自身の教室で群読を取り入れている(大村, 2005; 高橋, 1990)。

初等・中等教育の国語授業や学校行事における群読実践研究の第一人者、家本芳郎(1994, 2001a, 2001b)は、群読の教育実践を体系化し、近年は、日本群読教育の会のメンバーら(重水, 2007; 2010)の活動に引き継がれている。また、第二言語・外国語としての日本語教育にも国内外で導入されている。群読は英語教育にも枝葉を広げつつあり、筆者(草薙: 2008, 2011, 2012, 2013, 2014)もその実践を行っている。

一方、英語圏にも、RT(朗読劇)⁽¹⁾という群読によく似た活動がある。群読もRTも、複数の読み手が暗唱せずに脚本を手にして読む点は同じである。群読が古典的な口承文芸から誕生したように、RTも古代ギリシャ演劇を起源とした演劇形式の一つである(Coger & White, 1973)。英語圏では、舞台表現から大学教育の場で、特に1970~80年代以降は、言語スキルを向上させる活動として初等・中等教育で広く導入されている。RTは、オーラル・インタプリテーション(Oral Interpretation/作品解釈表現法, OI)の一つの表現方法である(ホーランド, 2013; 野村, 2013)。複数の読み手による詩のOIは、コーラル・リーディング(Choral Reading)⁽²⁾と呼ばれることもある(ホーランド, 2013)。

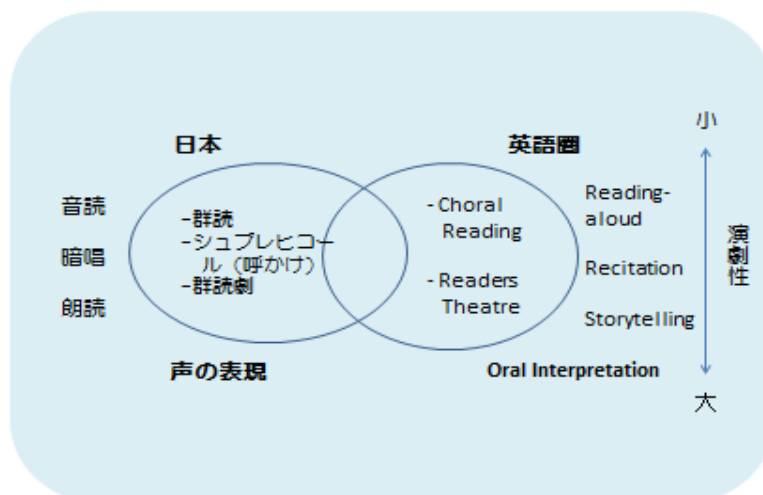
RTとOIはほぼ同義としてとらえられることもあるが、Adams(2003)は、以下のようにRTを定義する。

Readers Theatre 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 (2003, p. x).

RTは、OIおよび一般的な劇の原理と技術に基づき、文学・非文学作品を問わず紹介する、聴衆

の想像力に訴えるパフォーマンスである。舞台上の発表形式を選択して、聴衆を楽しませたり、何かを教えたり、説き伏せたりする目的がある(和訳文筆者)。

図1 群読とRTの周辺活動



以上、呼び名と実践地域は異なるにもかかわらず、群読とRTは類似点が多く(図1参照)、互いの実践から学ぶべきことが多い。また、群読は日本の中等・高等教育における国語教育の実践・実績が数多い。RTは、英語圏の母語教育の実践・実績が数多いため、それぞれの実践から得るものがある。次のセクションでは、大学と短期大学教養英語授業での群読とRTの実践例を紹介する。

3. 群読の実践例

3.1 はじめに

筆者(草薙)が初めて群読について知ったのは、国際表現言語学会が設立されるきっかけとなった2006年にカナダのビクトリア大学で開催された国際会議、Performing Language: International Conference on Drama and Theatre in Second Language Educationである。会議参加者より、「群読」というパフォーマンスがあると聞いた。その後、日本群読教育の会の存在について知り、年次大会の分科会(ワークショップ)に参加して、声を出す楽しさを体験したことから、その後の年次大会や勉強会にも参加し群読について学ぶ機会を持った。自分自身が群読の楽しさを知るにつれ、英語授業にも群読の導入が有用であると思うに至った。脚本を作成し、学生の様子を見ながら少しずつ授業に導入し始めたのが2009~2010年頃のことである。日本語での群読には技法、脚本、教授法等のノウハウが構築されているが、英語の群読は前例となるものがなく、日本語の実践を参考に、一から手探りで適切なテキスト探しから始めることとなった。

3.2 大学英語授業の課題

2002年に『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想(文部科学省)が打ち出され、国民全体に高等学校卒業程度(英検2級に相当)、すなわち日常的な話題の会話ができることを求めた。これを機に、技能知としての英語力の獲得が目標とする流れが強くなったが、非英語専攻

大学生が全てのスキルにおける基礎的な力を固め、さらに発信力を高めることが大学英語教育の課題となっている。

このような状況下、上述の **Performing Language** 国際会議に初参加した当時、筆者(草薙)は私立大学の教養英語プログラムで「ドラマで学ぶ英語」という選択授業を担当し、英語圏のドラマ・イン・エデュケーションのコンセプトや技法を用い、表現活動を基にしたアウトプット型、プロセス型の授業を展開することによって学生の潜在的言語能力や創造性を引き出すことのできる教育的効果に手ごたえを感じた。その後、同プログラムの必修授業でも劇の要素を取り入れた授業を試みるも、自主的に受講する選択授業とは異なり、未経験の授業形態(特に身体動作を伴う表現活動)に慣れていない学生の多くは消極的受講姿勢であった。国立大学教養英語プログラム、2013年度後期のリスニング&スピーキング・クラス受講生36名のアンケートでは、5段階評価(1:全くそう思わない、5:強く思う)で回答の平均値が「英語を見ると緊張する」で3.17、「ペアやグループでの活動は気が重い」で2.64であった。そこでウォームアップとして注目したのが群読である。学生の多くは中等教育で何らかの形式の音読をした経験がある(草薙, 2013)。また、群読は、その名の通りにグループで読む活動で、個人の表現活動ではないため、教室内で目立つことを避けたい日本人の学生には、心理的障壁を上げず、ストレスなく取り組みやすい活動である。

教員側としては群読を通じて、1) プロソディを含めた、英語の音韻システムを練習し会得すること、2) テキストに使われている語彙、表現、文法を理解することだけでなく、3) テキストが内包する意味内容を理解、解釈し、自分や社会と結び付けて考えること、4) コミュニケーションの言語面だけでなく非言語面にも注目すること、5) 声を出して読むことや脚本を合同で作成することから他者とのかかわり方を体験すること、6) 多様な表現を鑑賞すること、7) 創造性を発揮することなど、多くを期待するのだが、導入時に1)と2)が目標の一つであることを説明することで、表現に対する心理的障壁を下げることを期待できる。

3.3 群読の特徴

3.3.1 劇との違い

群読は2名以上の読み手による表現である。二人読みや少人数グループの発表から、数百人のダイナミックな発表まで、読むテキスト、技法、人数によってさまざまな表現が可能となる。群読では、ドラマと異なり台詞を暗記する必要はなく、脚本を手にして目で読みながら読む上げることができる。特殊な衣装、舞台装置などは必要なく、劇のように訓練を要する身体表現も用いないため、表現活動未経験者の心理的障壁を排除することができる。脚本と読み手があれば「いつでも、どこでも」実践できるため教育環境では手軽で便利な活動である。このように手軽な活動の群読であるが、指導者は、自身が群読を体験していると、より効果的な指導ができるであろう。また、授業導入段階では指導者が脚本を作成する必要があるため、最低限の技法に通じている必要がある。日本語での群読技法を用いた脚本については、家本(1994, 2001a, 2001b)、重水(2007, 2010)を、日本語での群読技法を応用した英語群読の脚本については、草薙(2008, 2011, 2013)、福井&草薙(2014)、福井、草薙、& 内藤(2012)を参照されたい。

3.3.2 群読の脚本

ただ単にテキストを群読の技法を用いて複数人で読んだだけでは群読とは呼べない(大村, 2005)。群読の技法を適切に用いて、そのテキスト内容がより生き生きと立ち上がって表現されるものでなければならない。群読に適したテキストは、韻を踏んだ文章やリズムカルな文章が第

一にあげられるが、遊び歌、詩、戯曲、物語など様々なテキストを素材にすることができる。声に出して心地よいもの、緊張感を持てるもの、そして、読み手に何かを感じさせたり、考えさせる要素がある作品が好ましい。

本稿では、伝承童謡マザーグースの *One, Two, Buckle My Shoe* を例に挙げて脚本の作り方と群読の技法の一部を紹介する。脚本は文末（付録 1）に挙げる。この脚本は国立大学教養英語プログラムのリスニング&スピーキング・クラスで実践した脚本である。

日本の大学での英語授業では、通常 1 クラスに 30 名程度の学生で構成されていることが多い。本脚本では、3 パターンの語り手（二人の語り手、少人数グループの語り手、全員）による表現方法を使う。本脚本では 30 名 1 グループでの脚本にしてあるが、30 名以下のクラスで読み手が不足する場合には 1 人で 2~3 役を兼ねるとよい。また、30 名以上のクラスであれば同様の配慮をして 2 グループの発表を行うことができよう。この場合、一つのグループを聴衆にし、他のグループの発表を鑑賞する機会を持つことができる。

脚本をつくる際、基本的には原文そのままを使用して脚本化するのだが、教育的配慮（学生の英語力、求める教育効果等）によっては、原文のメッセージをできるだけ尊重して多少変更することもある。本稿の実践例では、読み手は TOEIC 250-300 点程度の英語力の入門者レベルであるため、できるだけ平易な語彙表現が使われていて読みながらイメージをふくらませることができる脚本である必要があるため、ごく平易な単語や文法が使われているライム（押韻詩）を改変せず脚本化した。

まず、原文最初の 3 行をみてみよう。通常の朗読であれば一人の読み手がそれぞれの文章を読み上げる。

One, two, buckle my shoe.
Three, four, knock at the door
Five, six, pick up sticks

全ての文章が、数から始まっており、このような繰り返し音が、リズム感を生み出しているため、数に続く句は以下のように分読することにした（左欄の数字は読み手を表す。1=読み手 1、2=読み手 2）。このように一つの文を分読する、読み手の数を変えることによって、一人の朗読とは異なるダイナミックな読みの表現が可能になる。また分読することにより、より多くの学習者のパートをつくることが可能である。

1, 2 One, two,
1, 2 buckle my shoe.
3, 4 Three, four,
21~22 knock at the door.

また、どの作品でも同様だが、単に読み始めるのではなく、読む前にウォームアップの質問や活動をして、作品を理解してから読むとより自然な表現ができるうえ、語彙、文法、英語文化の学習にもなる。例えば、*One, Two, Buckle My Shoe* であれば、数を使ったゲームや、各文章に合わせた動作を考えたりすることによって、学習者がより能動的に参加することができるだろう。

同時に頻出する日本語母語話者にとって困難な音、/b/ vs. /v/, /f/ vs. /v/, /s/ などは、範読（教師が模範に読み聞かせる）、連れ読み（教師が読んだ後に、学生がついて読む）をして十分に意識して

読む機会を確保することが必要である。併せて、新出語の発音や意味を解説する必要もある。ただし、発音の正確さだけを求めると、この詩の良さや、声に出して読む楽しさが体感できないため、バランスのとれた表現を試みるとよいだろう。

読後活動としては、群読脚本に出てきた数に後続する句を自作してオリジナルのライムをつかって新に群読脚本をつくることも応用活動として可能であろう。なお、群読前後の活動を充実させる場合には、相応の時間を充たしたい。

3.4 学生の振り返り

このセクションでは、一学期間、スピーキング&リスニングの授業で群読を経験した学生の声を紹介する（2013年秋学期、TOEIC 250～300点レベル、36名回答）以下のコメントは原文である。コメントは研究および教育に活用する許可を得ている。学期中は、短い早口ことばやマザーグースなどのナーサリー・ライム、英語圏の詩、日本語の詩の英訳などを段階的に読んだ。

英語力を向上させたいが英語に大きな苦手意識を持っている入門レベルの学生たちであるが、楽しんで積極的に群読に取り組めたという声が多かった。

- ・楽しかった。4名
- ・高校などでやらなかったことだが、ほどほどに楽しくて良かったと思う。
- ・初めて群読をやって難しかったが、楽しかった。
- ・とても楽しく、且つ、自分の英語力向上に役立った。
- ・積極的に取り組み、よくできた。
- ・音読するにはちょうどよい長さであり、難しさも自分に合っていた。

若干名から英語に対する興味を持ったというコメントもあった。

- ・英語を読むきっかけになった。
- ・長い英語の文章を読むのは苦手であったが、この授業を通して英語に対して面白さを感じることができた。
- ・日本語の文章を英語で読むことは面白味があった。

発音向上、発音に対する意識が生まれたとのコメントもあった。

- ・音の強弱を意識して読むことができたと思う。
- ・似た発音でもわずかな違いを聞き分け、発音もわずかな違いに意識して行った。
- ・発音の練習にもなったので、これからも積極的にチャレンジしてみたいと思う。
- ・/p/ /s/ などの発音やくっつけ方がわかった。

発音に加え、コミュニケーション能力向上への言及は、以下の通りである。

- ・群読はコミュニケーション力向上という意味でもよかったと思う。発音の勉強にもなった。
- ・コミュニケーション能力の育成やスピーキング能力の育成にもつながってよかったです。

グループ活動の利点を指摘する声も多い。

- ・他の人と一緒に読むことがあまりないので新鮮に感じた。
- ・クラスの人との会話に役立った。
- ・グループで話し合ったり、練習したりして楽しかったです。発音の練習にもなるし良い活動だと思った。

- ・他の人と合わせて読んだりするのが難しく発音も知らないのがあったりして大変だったが良かった。
- ・メンバーと協力できてよかった。良い群読になった。3名
- ・仲間で頑張れた

一方で、若干名が群読への取り組みの困難さについて言及している。

- ・読むのは難しかった。
- ・表現するのが難しく、表現をあまりすることができなかった。
- ・かなり難しく感じた。

以下に、指導した筆者の省察点を述べる。

- 1) 声を出す活動のため、CD を用いたリスニング活動などと比較して、より集中し、積極的に群読に取り組む学生が多かった。
- 2) 早口ことばでは「面白い!」、日本語の詩の英訳では「これ、知ってる」「読んだことがある」などの独り言があり、文学作品を使うことにより学生の興味を引くことができることが窺えた。また、日英語比較が容易にでき、言語文化的側面から何らかの発見を得た学生も何人か観察された。一方で、両言語間の相似点、相違点などに気がつかない学生もおり、指導工夫の余地が残った。
- 3) 毎回、一つか二つの発音ポイントを選び練習することで、英語の発音に対する意識が高まるとともに興味が増したようである。
- 4) 群読のセッションでは、毎回、グループのメンバーを変えることで、クラス内のメンバーの交流になり、より親和性の高いクラス・コミュニティがつけられた。
- 5) 練習だけでなく、毎回発表を行うことで、緊張感をもって参加し、さまざまな気づきを得ていることが窺われた。
- 6) 毎回、実践したことを振り返ることにより、さらなる向上を目指す姿勢が観察された(振り返り用紙は付録3を参照)。

次のセクションでは、英語圏での群読にあたる RT を利用した英語授業の実践例を紹介する。

4. RT の実践例

4.1 はじめに

筆者(浅野)が勤務校で RT 利用による英語教育に携わるようになった経緯について簡単に触れる。短期大学勤務以前は、中学校では基礎的な文法と発音の指導方法が、そしてまた高等学校ではコミュニケーション能力向上のための授業計画の立案とその指導が課題であった。生徒の大学進学準備のための英文読解を中心とした問題演習などの受験指導にも注力した。10年前に短期大学に移った際に、当時の同僚らが「オーラル・インタープリテーションフェスティバル」(Asano, Kluge, & Kumai, 2012, p. 54)と呼んだ学内の英語発表会を見る機会があった。詳細は省くが、発表が終わった学生たちが教室の外で集まり、涙を流して泣いている姿に好奇心と衝撃と興奮を覚えた。その同僚らが定年退職したのちも、その時の光景が折に触れては高揚感とともによみがえった。RT 利用による英語指導に舵を切った理由は、学生が涙した理由を調べたいという探究心と、中学校・高等学校勤務時代の課題であった、文法、発音、読解、コミュニケーション能力向上のための指導が統合的に指導できるのではないかという直感からであった。

4.2 短期大学英語授業の課題

学生が高等学校まで親しんできた英語読解・長文読解などと呼ばれる課題の学習方法は、まずは和訳文を作ることである。また、学生は、大学で英語学習に期待することの上位に「英語が話せるようになりたい」を挙げている(Kusanagi & Kumazawa, 2004)。入学してすぐに短期語学研修に海外へ出る学生も少なくない。話せるようになれば学生は満足するのだろうが、その一方で文法学習は不要と考えている。英語発音には劣等感を持つ者が少なくなく、人前で英語を口にすることをためらう者も珍しくない。

以上のような学生を目の当たりにして、私の授業課題は、1)英語は文法規則を利用して正しく読解し、和訳文を作ることより筆者の考えを深く読み取ることができるようにすること、2)話せるようにする橋渡しとして、読み取った内容を音声表現や非言語コミュニケーション表現を利用して、聴衆に伝えられるようにすること、そして3)前述の1)と2)を同時に指導できるRTを導入して、学生が一人では読むことがないような文学的な作品をできるだけ多く取扱い、人生について考える機会を提供する授業を目指すこととした。

4.3 RTの特徴

4.3.1 劇との違い

RTは、通常3名以上のグループで発表する。手にした、または譜面台に置いた脚本を音読するもので、台詞を暗記して発表する劇と異なる。また、RTでは劇のように各々の読み手が互いに顔を合わせる場面はなく、全て聴衆に向かって話しかけるように音読する。また劇では、衣装、大・小道具、照明、音響効果などを使用することが一般的だが、RTは読み手の想像力により、聴き手の想像力に訴える性質のものであることから、これらのものは使用しないことが多い。想像力を発揮しやすいように、読み手はしばしば上下共に黒の衣服で登場することがある。さらに指導する際の劇との違いは、RTは外国語としての英語授業の範疇にあるリーディング・スピーキング・リスニング指導の一環としてとらえられる。一方で、劇の指導となると、これらに加えて指導者には少しは演劇やドラマ作成・発表に必要なスキルを身につけていることが求められるよう。

4.3.2 RTの脚本

授業で英語読解力の向上に資するための英文は文学に集中することなく、さまざまな事柄を題材としたものが望ましい。また説明文だけではなく物語文や詩、戯曲などジャンルを問わず読めるようになることが好ましい。しかし、予めRTの脚本となっているものは英語圏には多く出回っているが(Pfeffinger, 2003; Sloyer, 2003)、日本の中等・高等教育レベルで外国語として扱うのには、必ずしも適切ではない。使用される語彙は易しくとも、大学生が読むのには内容が幼稚なことがある。

この授業では、通常自分の担当する学生に読ませたい内容・難度の英文を用意してから、それをRT脚本として「書き直す」方法を取っている。「書き直す」という意味は、オリジナル原文の著作権に配慮して、一切手を加えないままに、原文を読み手の数に応じてそのまま分けることをいう。この方法だと、読ませたい英文が初めにあり、自分の授業学生の人数に合わせて読み手の数を変化させられる。日常的な授業活動を考慮すると、この点は運営上好都合である。

具体的な例を挙げて脚本の作り方について説明する。全脚本と原文は文末(付録)に掲げる。*The Little Girl and the Wolf* (女の子とオオカミ) James Thurber 作の初めの段落は次のようである。

One afternoon a big wolf waited in a dark forest for a little girl to come along carrying a basket of food to her grandmother. Finally a little girl did come along and she was carrying a basket of food. "Are you carrying that basket to your grandmother?" asked the wolf. The little girl said yes, she was. So the wolf asked her where her grandmother lived and the little girl told him and he disappeared into the wood.

これを単純に語り手と登場人物に分けると、語り手部分が大半を占めてしまい、台詞部分はごく僅かとなる。つまり、

語り手 : One afternoon a big wolf waited in a dark forest for a little girl to come along carrying a basket of food to her grandmother. Finally a little girl did come along and she was carrying a basket of food.

オオカミ : "Are you carrying that basket to your grandmother?"

語り手 : asked the wolf. The little girl said yes, she was. So the wolf asked her where her grandmother lived and the little girl told him and he disappeared into the wood.

教室内の言語活動としては、実際の音読部分の分量に著しい偏りが生じてしまい、あまり有益な活動とは言えなくなる恐れが高い。そこで、これを4名ひとグループとして脚本化する。その4名とは、オオカミ (Wolf)、女の子 (Little Girl)、そして語り手A (オオカミの語り) と語り手B (女の子の語り) である。教室に28名の学習者がいると想定した場合は、これで7組形成できる。

基本的な分割の方法として、それぞれの語り手の台詞からオオカミと女の子の台詞としてふさわしい部分を抜き出して、オオカミと女の子の台詞として読ませるようにする。本来ならば、語り手が一人で読む部分であるが、最初の文を登場する全4名の台詞とする。

なお、以下の和訳は参考としてつけたもので、このまま全てをつなげて、必ずしも全体として適切な日本語にはならないことを留意願いたい。

語り手 A : One afternoon a big wolf	「ある日の昼下がりのことですが、一匹の大きなオオカミがいました」
オオカミ : waited in a dark forest	「暗い森で待っていました」
語り手 B : for a little girl to come along	「実は女の子が一人やってくるのをね」
女の子 : carrying a basket of food	「バスケット一杯の食べ物を持ってくの」
語り手 B : to her grandmother.	「女の子はおばあちゃん家へ行くところでした」

こうすることで、4名全員が音読に参加ができ、なおかつ音読する分量にバランスが取れる。また英文は全部つなげれば原文のまま元に戻り、全く修正する部分はなく著作権に配慮できる。

そして、さらに続きを分割すると、

語り手 B : Finally a little girl did come along and she was 「女の子はついに現れました」

女の子 : carrying a basket of food. 「バスケットに一杯の食べ物を持っての」

オオカミ： "Are you carrying that basket to your grandmother?" 「お嬢ちゃん、そのバスケット持ってあなたのおばあちゃん家に行くのかい」

語り手 A： asked the wolf. 「オオカミは尋ねました」

語り手 B： The little girl said 「女の子はこう答えました」

女の子： yes, 「そうよ」

語り手 B： she was. 「行くところのようです」

語り手 A： So the wolf 「そこでオオカミは」

オオカミ： asked her where her grandmother lived 「おばあちゃん家はどこだと聞いたんだよ」

語り手 B： **and the little girl** 「そうしたら女の子は」

女の子： told him 「家の場所を教えてあげました」

語り手 A： and he disappeared into the wood. 「するとオオカミは一目散に森の中へ消えてゆきました」

台詞を各読み手に分けるときの留意点として、分けた台詞が英語として不自然にならないようにする。そのためには述語動詞の部分に着目することと、自分で自分のことを言う際には、主語に第3人称の代名詞が来ないようにすることが大切である。

4.4. 学生の振り返り

RTを経験した学生の反応は概ね肯定的なものが多い。以下は学生が記述したままの文であり、浅野(2013)より抜粋して編集したものである。なお、学生は2013年度春学期の正課授業 Reading と Presentation を履修した短期大学1年生26名と2年生23名である。英語学力はTOEIC250～400程度である。

- ・意味をきちんと理解して、どのように読めばいいのかをしっかりと考えた。
- ・前よりも話の内容がより理解できました。
- ・顔を上げて話すことが難しかった。
- ・ナレーター役がいるとメリハリがあって、話の内容が聞き手に分かりやすい印象がありました。
- ・大きい声を出すと、発音の存在を忘れてしまいます。
- ・ただ文章を読むだけでなく、強弱、顔の表情、ジェスチャーをくわえるだけで、より気持ちを伝えることができました。
- ・普段あまりジェスチャーをしない上に、恥ずかしかった。
- ・誰がどういう表情で、どういう気持ちなのかを話し合うことで自然と理解が深まりました。
- ・4月の頃の自分と比べて人前で話す楽しさを知りました。

次に、指導した筆者の振り返りを3点挙げる。

- 1) 教師対学生という教室内の図式から、学生同士が助け合い、学び合い、教え合うという形式になったことで、学生が中心の授業に転換できた。導入以前は「苦痛だった」と学生が言う英語読解授業の苦痛感を減じさせることができた。結果的に居眠りをする者やスマホを見ている学生はいなくなった。
- 2) 学生にとって点数中心だった高校まで成績評価が、教師や他の学生からもらう感想や気づきというコメント中心型の評価に変わったことで、新たに英語学習に自信を持つ学生が現れた。
- 3) 多くの学生は向上心を見せ、互いに協力し、自由時間を削って取り組む姿勢を見せた。その

一方で、授業登録をしながらも何らかの理由で欠席しがちな学生を多数抱えた場合は、グループ学習そのものが崩壊し最後の発表も成立しにくいことが分かった。

5. 群読と RT の目指すもの

5.1 日本の大学教養英語に求められるスキルや能力

経済、社会のグローバル化が進む中、大学を修了した社会人が 21 世紀を生き抜くためには英語力、コミュニケーション能力が必要である。「他者とのコミュニケーション」に関して、文部科学省の報告書では「人々の共同生活を豊かにするためには、個々人が他者との対話を通して考えを明確にし、事項を表現し、あるいは他者を理解し、他者と意見を共有し、お互いの考えを深めていくことが望まれる。日常のコミュニケーションから協同的な関係を気づくよう努めることが重要である」とされている（文部科学省・コミュニケーション教育推進会議審議経過報告, 2011）。

また、国際共通語として広く使われている英語は、教育には、言語と文化を異にする他者との交流と協働を促進し豊かにするために口頭コミュニケーション能力だけでなく、アカデミック・ライティングやリーディング、プレゼンテーションを核としたリテラシー教育が必要であると提言されている（日本学術会議, 2010）。しかしながら、日本の一般的な大学 1 年生の TOEIC 平均値は 412 点である（国際ビジネスコミュニケーション協会, 2012）。アカデミック英語を導入する前に、英語非専攻学生の教育においては、基礎的な英語力や動機づけを少しでも向上させてから、アカデミック英語を導入する必要があるだろう。

5.2 養成しうるスキルや能力

群読と RT は、作成・発表するまでの一連の過程を通してさまざまなスキルや能力を養成すると考えられている。

- 1) 発表する脚本を作成する過程で、英語音読の流暢さ・読解力・語彙力・文法力、創造力を養成する。
- 2) 練習を通して、協調や協同する力、責任力、完遂力を養成する一方で、英語を繰り返し聞き話すことで英語の聴解力、話す力、プレゼンテーション力を養成する。
- 3) 全体を通して、英語学習とりわけ人前で英語を口にする事への不安を軽減し自信を持たせる、仲間と一緒にものごとを達成する楽しさと喜びを味わわせる、そして何か別の作品を読んでみたいという動機を高める。

6. おわりに

以上、短期大学、大学での英語授業における英語音読劇の実践を紹介した。群読あるいは RT は、教員主導型授業による言語知識とスキルの獲得を目指すのではなく、学習者同志が「ともに心と力を合わせ、助け合って」（茂木, 2010）協同的に学ぶことである。これらの表現活動は劇同様に「コミュニケーションの器官としての身体」（荻宿, 佐伯, 高木, 2012）を意識して使いながら「他者理解と合意形成の身体化」をはかることができる。従って、他者と交流しながら、テキスト内容の理解と解釈を進めるものである。その結果、社会や人間に対する理解を深めつつ、言語知識とスキルの向上を目指すことが可能になろう。また、声や身体を使うことによって、言語と非言語を統合的に体得することが可能になろう。

当初、筆者（草薙）の授業課題だった「作者の考えを深く読み取ることができるようにすること」、「読み取ったメッセージを聴衆に伝えられるようにすること」、そして「学生が作品を通して人生について考えるようになること」については、一定の効果があったと考えられる。その一

方で、新たに学生の自主性を最大に尊重しながら教師の介入や援助はどの程度続ければよいのか、という課題が生まれた。そしてさらに、RT 実践に適した評価・試験方法の改善も今後の研究課題となった。最後に、RT 実践に舵を切ることとなった直接の出来事であった「学生の涙の理由」については、いまだ解明できていない。初等・中等教育、そして高等教育での幅広い実践を積み重ねることでその理由が分かるかも知れない。

注

- (1) Interpreters Theatre, Platform Theater, Concert Theatre, Chamber Theatre, Group Reading, Multiple Reading, Staged Reading, Story Theatre, Play Reading 等, さまざまな呼称がある (Coger & White, 1973, p. 3).
- (2) Choral Verse Speaking と呼ばれることもある (ホーランド, 2013)。
- (3) 本稿は、日本群読教育の会 第13回全国研究集会神奈川大会 (2014年7月31日 於: かながわ労働プラザ) での口頭発表、および、日本群読教育の会 第13回全国研究集会 大会研究紀要』 p. 33-38 (浅野&草薙, 2014) に加筆修正したものである。

参考文献

- Adams, W. (2003). *Institute book of readers theatre: A practical guide for school, theater, & community*, Professional Press, Chapel Hill, NC.
- Asano, K., Kluge, D. E., & Kumai, W. N. (2012). An introduction to oral interpretation and its relation to Nanzan Junior College. *Academia, Literature and Language, Journal of Nanzan University*, 91, 54-58.
- 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.
- Coger, L. I. & White, M. R. (1973). (Eds). *Readers theatre handbook: A dramatic approach to literature*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.
- 呑海さおり & 綿拔豊昭 (2012) 「近代における図書館に関するマナーの受容: 礼法教育からのアプローチ」『日本図書館情報学会誌』58(2), 69-82.
- 福井嘉子 草薙優加 内藤久美子(2012) 「学習 I・II 英語の群読」『第11回日本群読教育の会 全国研究集会 大会研究紀要』 pp. 78-92.
- 福井嘉子 草薙優加(2014) 「外国語活動に活かせる群読」『第13回日本群読教育の会 全国研究集会 大会研究紀要』 pp. 159-174.
- ホーランド萬里子 (2013) 「オーラル・インタプリテーションと他芸術とのコラボレーション—詩の Oral Interpretation と複数の朗読者による Choral Reading—」塩沢泰子 野村和宏 大川道代(編著)『オーラル・コミュニケーションの新しい地平』115-147. 東京: 文教大学出版事業部
- 家本芳郎 (1994). 『群読をつくる—脚本作りから発声・表現・演出まで』高文研.
- 家本芳郎 (編) (2001a) 『CDブック 家本芳郎と楽しむ群読』高文研
- 家本芳郎 (編) (2001b) 『《群読》実践シリーズ CD 付き ふたり読み』高文研
- Institute for International Business Communication. (2013) TOEIC® Program Data & Analysis 2012. Retrieved from http://www.toEIC.or.jp/library/toEIC_data/toEIC/pdf/data/DAA2012.pdf
- 荻宿俊文, 佐伯胖, 高木光太郎 (編) (2012) 『ワークショップと学び1 まなびを学ぶ』東京: 東京大学出版会

- 木下順二 (1969) 『知盛 平家物語による群読』 東京：風濤社
- 木下順二 (2003) 『古典を読む 平家物語』 東京：岩波書店
- Kusanagi, Y., & Kumazawa, T. (2004). A pilot needs analysis study of Rikkyo University freshmen. *The Journal of Rikkyo University Language Center*, 9, 47- 79.
- 草薙優加 (2008) 「群読を取り入れた大学の英語授業」 毛利豊 (編著) 日本群読教育の会 (企画) 『実践シリーズ 4・古典を楽しむ [指導事例付き] 一俳句から平家物語まで—CD 付き』 43-47. 東京：高文研
- 草薙優加 (2011) 「群読ワークショップ—声による表現と発見—」 『日本英文学会第 83 回大会 proceedings』 202-204.
- 草薙優加 (2013) 「学習 2 英語」 『第 12 回日本群読教育の会 全国研究集会大会研究紀要』 pp. 57-69.
- 草薙優加 (2013) 「群読の英語教育への援用—その導入と教育効果—」 口頭発表 国際表現言語学会第 5 回大会 於：四国学院大学 (2013 年 12 月 22 日)
- みずほ総合研究所 (2008) 『教科書の改善・充実に関する調査研究報告書 (国語) —平成 18, 19 年度文部科学省委嘱事業「教科書の改善・充実に関する研究事業—」
- 茂木一司 (編) (2010) 『協同と表現のワークショップ—学びのための環境のデザイン』 東京：東信堂
- 文部科学省 (2009) 『高等学校学習指導要領解説外国語編, 英語編』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf (2014 年 7 月 12 日現在)
- 文部科学省・コミュニケーション教育推進会議審議経過報告 (2011) 『子供たちのコミュニケーション能力を育むために—「話し合う」「作る」「表現する」ワークショップへの取り組み』
- 日本学術会議 (2010) 『日本の展望—学術からの提言 2010』
<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-tsoukai.pdf> (2014 年 6 月 6 日現在)
- 日本群読教育の会 <http://gundoku.com/> (2014 年 6 月 6 日現在)
- 野村和宏 (2013) 「オーラル・インタプリテーションの空間表現—語りの方向性を考える—」 塩沢泰子 野村和宏 大川道代 (編著) 『オーラル・コミュニケーションの新しい地平』 149-170. 東京：文教大学出版事業部
- 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：研究社出版
- 大阪府中之島図書館 (2007) 『明治の読書文化』
http://www.library.pref.osaka.jp/nakato/shotenji/34_mdoku.html (2014 年 4 月 30 日現在)
- 大村はま (2005) 「教室に魅力を」 東京：国土社
- 大谷卓史 (2012) 「黙読文化と個人主義」 『情報管理』 55(6), 441-444.
- Pfeffinger, C. R. (2003). *Character counts! Promoting character education through Readers theatre, grades 2-5*. Portsmouth, NH: Teacher Ideas Press.
- 重水健介 (編) (2007) 『《群読》実践シリーズ CD 付き すぐ使える群読の技法 [基本から応用まで]』 高文研
- 重水健介 (編) (2010) 『《群読》実践シリーズ CD 付き 楽しい群読入門』 高文研
- Sloyer, S. (2003). *Readers theatre: Enhancing the Language Arts in the classroom*. Westport, CT: Teacher Ideas Press.
- 高橋俊三 (1990) 『群読の授業』 東京：明治図書
- Thurber, J. (1940). *The little girl and the wolf, fables for our time*.

Retrieved on June 14, 2014 from <http://andromeda.rutgers.edu/~lcrew/quotes/picnicba.html>

渡部淳 獲得型教育研究会(編) (2014) 『教育におけるドラマ技法の探求—「学びの体系化」にむけて』 東京：明石書店

付録1

One, Two, Buckle My Shoe (Mother Goose)

(群読脚本：草薙優加作)

1, 2	One, two,
1, 2	buckle my shoe.
3, 4	Three, four,
21～22	knock at the door.
5, 6	Five, six,
21～23	pick up sticks.
7, 8	Seven, eight,
21～24	lay them straight.
9, 10	Nine, ten,
21～25	a big fat hen.
11, 12	Eleven, twelve,
21～26	dig and delve.
13, 14	Thirteen, fourteen,
21～27	maids are courting.
15, 16	Fifteen, sixteen,
21～28	maids in the kitchen.
17, 18	Seventeen, eighteen,
21～29	maids in waiting.
19, 20	Nineteen, twenty,
All	my plate's empty.

* buckle, 「靴の留め金を止める」； court, 「恋愛する」；
delve, 「dig＝鋤で掘る」《古・詩・英方》

付録2

Gundoku One-minute Report

Class:

Date:

Name:

Student ID:

群読テキスト	
楽しさレベル	☆☆☆☆☆
やりがいレベル	☆☆☆☆☆

難しさレベル	☆☆☆☆☆
今日の発見 次回の課題	
感想	

付録3

The Little Girl and the Wolf

by James Thurber

(音読劇用脚本：浅野享三作)

Reader 1: Narrator for the Wolf

Reader 3: Narrator for the Little Girl

Reader 2: The Wolf

Reader 4: The Little Girl

Reader 1: One afternoon a big wolf

Reader 2: waited in a dark forest

Reader 3: for a little girl to come along

Reader 4: carrying a basket of food

Reader 3: to her grandmother. Finally a little girl did come along and she was

Reader 4: carrying a basket of food.

Reader 2: "Are you carrying that basket to your grandmother?"

Reader 1: asked the wolf.

Reader 3: The little girl said

Reader 4: yes,

Reader 3: she was.

Reader 1: So the wolf

Reader 2: asked her where her grandmother lived

Reader 3: and the little girl

Reader 4: told him

Reader 1: and he disappeared into the wood.

Reader 3: When the little girl

Reader 4: opened the door

Reader 3: of her grandmother's house, she saw that

Reader 4: there was somebody in bed

Reader 2: with a nightcap and a nightgown on.

Reader 3: She had approached

Reader 4: no nearer than twenty-five feet from the bed

Reader 3: when she saw that it was not her grandmother

Readers 1 & 2: but the wolf,

Reader 1: for even in a nightcap a wolf does not look any more like your grandmother than the Metro-Goldwyn lion looks like Calvin Coolidge.

Reader 3: So the little girl

Reader 4: took an automatic

Reader 3: out of her basket

Reader 4: and shot the wolf

Reader 1: dead.

All: "Moral: It is not so easy to fool little girls nowadays as it used to be".

The Little Girl and the Wolf

by James Thurber

(原文)

One afternoon a big wolf waited in a dark forest for a little girl to come along carrying a basket of food to her grandmother. Finally a little girl did come along and she was carrying a basket of food. "Are you carrying that basket to your grandmother?" asked the wolf. The little girl said yes, she was. So the wolf asked her where her grandmother lived and the little girl told him and he disappeared into the wood.

When the little girl opened the door of her grandmother's house she saw that there was somebody in bed with a nightcap and nightgown on. She had approached no nearer than twenty-five feet from the bed when she saw that it was not her grandmother but the wolf, for even in a nightcap a wolf does not look any more like your grandmother than the Metro-Goldwyn lion looks like Calvin Coolidge. So the little girl took an automatic out of her basket and shot the wolf dead.

Moral: It is not so easy to fool little girls nowadays as it used to be.

<http://andromeda.rutgers.edu/~lcrew/quotes/picnicba.html> (2014年6月14日参照)