

フランス高等教育機関での演劇アトリエの試み — インクルーシブ活動の視点から —

An Attempt of the Theater Workshop in France: From the Perspective of Inclusive Activities

小松満帆
KOMATSU Maho

〔要旨〕

フランス国立東洋言語文化大学では、2015-16年度から5年間、自由選択科目「演劇アトリエ」を開講した。演劇アトリエは、正規日本語科目ではなかなか触れることのできない様々な日本語を用いた活動を通じて、「日本語のおもしろさを知る」ことを目的として開講され、学内で開催される「日本祭り」での演劇発表を最終目標とした。本稿では、筆者が担当した2016-17年度から2019-20年度までの4年間の活動について報告するとともに、グループ活動の有用性、演劇を用いた活動による効果、様々な活動を経て演劇発表へとつなげる活動計画の意義、そして、インクルーシブな学習環境として有用であった点について述べる。

Key word: 演劇、役割語、発音指導、インクルーシブ、フランスの日本語教育



1. はじめに

フランス国立東洋言語文化大学（Institut National des Langues et Civilisations Orientales、以下INALCO）では、2014-15年度から5年間に渡り、「演劇アトリエ Atelier Théâtre」を開講した。本稿では、筆者の担当した2016-17年度から2019-20年度までの4年間の活動について報告する。

日本語教育の現場において、演劇を取り入れた活動が有効であるといわれるようになって久しく、また、実践報告も多く成されている。大学での日本語クラスにインプロ（即興演劇）活動を取り入れた実践（清末 2005、大出 2010、杉山 2021）を始め、中級～上級クラスでの演劇活動の報告（中井 2004、中山 2012、藤本・乾 2018、宮原 2018）も多く行われている。このうち、中山（2012）は、グループでの演劇製作活動について、成果物があくまで個人に帰属する個人タスクとは異なり、成果物が自己と他者の共有物である点に触れ、そのため、参加者が必然的議論に立ち会うことにより、より深いコミュニケーションを経験するとしている。また、宮原（2018）は、日本語中級前半レベルのクラスでの演劇活動を通して、口頭表現能力を含めた日本語能力の上達、学生のモチベーションの向上、クラスの結束力の強化が得られたと報告している。これらを見ても、グループ活動として演劇を取り入れ、協働によって作品を作り上げることが、日本語能力の上達のみならず、学習者の意欲を高めたり、グループ内でのコミュニケーションを生み出し、グループの結束を強めていくであろうことから、インクルーシブな環境を目指すグループ活動において有用であることがわかる。

しかし、これら多くの実践報告は日本国内の教育機関での留学生を対象とした科目や活動であることが多く、海外での報告は見られない。一方、海外の日本語教育の現場では、新しい活動内容を取り入れることに対する難しさや抵抗が見られ、新しい試みを柔軟に受け入れてもらえる土壌が育っていない場合も少なくない。

本研究では、2015-16年度から2019-20年度までの5年間に渡り、INALCOにおいて開講された「演劇アトリエ Atelier Théâtre」について、筆者の担当した2016-17年度から2019-20年度までの4年間の活動を報告する。INALCOではそれまで見られなかった日本語での演劇発表という新しい活動を、大学の学部で科目として立ち上げ実践したことには大いに意義があると思われる。また、近年その必要性が叫ばれているインクルーシブな教育、活動という点においても、フランスでの日本語教育にとって意味のある新しい活動になったと考える。

2. フランスの高等教育機関における日本語教育

フランスの高等教育機関には、大きく分けて、私設高等教育機関、大学（Université）、グランゼコール（Grandes Écoles 高等専門大学校）が存在する。フランスで大学（Université）と呼ばれる機関は全て国立で、私立の学校はビジネススクールなど、私設高等教育機関として、専門学校のような位置づけとなっている。グランゼコールは、後述するバカロレアの結果が高かつ

た学生が入学する、レベルの高い高等大学という位置づけであり、フランスのエリートコースという見方がなされている。

フランスでは、高校卒業時に、卒業認定試験ともいえるバカロレア (baccalauréat) を受験し、その結果に基づき、卒業後の進路を決定する。大学に進学する場合は、バカロレアの結果に従い、自分のレベルに合った大学に申し込み、認められれば入学となる。バカロレアの成績がよかった場合には、グランゼコール入学準備講座に当たる教育機関 CPGE (classes préparatoires aux grandes écoles) に進み、2年後に実施されるグランゼコール入学試験であるコンクール (Concours) への準備を行い、合格すればグランゼコールへの入学が認められる。

これら3つの高等教育機関では、日本語教育が行われている機関も多い。私設高等教育機関およびグランゼコールには日本語を専門とする学部、学科はなく、日本語科目を設置している機関では、外国語教育としての日本語科目として、科目ごとに単位が設定されている。一方、大学では、日本語および日本研究を主専攻として学べる機関が7校¹⁾あり、博士課程まで学ぶことができる。それ以外にも、「応用外国語コース (LEA, langues étrangères appliquées)」と呼ばれるコース (共通第一言語、多くの場合が英語+自由選択の第二言語を習得するコース) で、第二言語として日本語が選択できる大学なども含めると、日本語を学ぶことができる大学は14校ある。一般に、大学では、学士課程3年 (Licence、リサンス)、修士課程2年、博士課程3年となっており、学士と修士はそれぞれL1~3、M1、M2と表記する。フランスの大学は前後期の2セメスター制で、それぞれ13週授業を行い²⁾、その後、試験期間を設けている大学が多い。INALCOでは9月から12月までが前期授業、1月に前期試験を行い、2月から5月までが後期授業、6月が後期試験および追試期間となっている。

次に、INALCOにおける日本語教育について説明する。

3. INALCOにおける日本語教育

INALCO 日本学部のリサンスコースでは、言語科目と文明科目 (civilisation 科目) とが開講されている。文明科目では、日本の文学、経済、歴史などの様々な科目を、専門家である教員が担当しているが、基本的にはフランス語による講義が行われている。言語科目としては、学年によって多少違いはあるが、主に文法、オラル、作文、漢字が展開されており、フランス語で説明される文法のクラスを除き、オラル、作文、漢字のクラスは主に日本語ネイティブの教員が担当している。

本稿で報告する演劇アトリエと大きく関わるのはオラルのクラスであるが、オラルクラスでは、聴解および会話の練習を行っており、L1からL3まで全ての学年で開講されている。L1では8グループ³⁾、L2とL3では6グループに分かれ (筆者在职当時)、週2回 (各1.5時間) の授業を行っている。INALCOでは、例年、L1: 350~400名、L2: 200~250名、L3: 150名程度が在籍しており、1グループの人数が非常に多い、という特徴がある。なお、各グループの履修者数の

定員がL1では50名、L2とL3では35名となっていることから、オラルのクラスとしてはかなりクラスサイズが大きいことがわかる。

4. 演劇アトリエ

4.1 開講の背景と経緯

4.1.1 オラルクラスでの困難

前項で見たように、INALCOのオラル科目では、1クラスの学習者数がとても多いが、それにより、いくつかの問題が挙げられている。

まず、学習者が多いことにより、一人一人の学習者の発言の機会がどうしても少なくなり、クラス内でほとんど発言しない、できない学習者もいる、という点である。クラスサイズが大きくなることにより、大勢の前で発言しようとする学習者が限られてしまうことに加え、教員による会話指導、発音指導なども、時間的制約等により、個別に時間を取って全員を指導するのが困難になる。その結果、学習者の状況を把握し、それぞれに適した対応をしていくのが難しいという現状がある。また、大勢の前で発言したり、失敗をしたりすることを避けることから、個々の学習者が個性を発揮する機会が失われている可能性もある。

次に、せっかく授業で日本語を学んでも、それを使って発展的な活動をする機会が少ない、という問題もある。週2コマ、3時間の大人数のオラルの授業では、聴解練習や基礎的な会話練習をこなしていくので精一杯で、なかなか発展的な活動まで展開できないというのが現実である。また、教室外でも日本語を使う機会というのはかなり限定されており、授業で学んだ日本語を実践的に使ってみるという経験が与えられにくい環境となっている。また、学習者の多くは、アニメや漫画、文学作品などに興味を持っているが、授業で学んだ日本語をそういった分野に繋げていくための、いわば言語と文化との懸け橋たる指導というものができていないともいえる。

4.1.2 インクルーシブな環境の不足

フランスの多くの大学では、学習における困難を感じている学生へのサポートとして、専門の部署が設置され、担当スタッフや専門家が学生のケアに当たっている。INALCOでも、ハンディキャップのある学生をサポートする部署があり、各学部と連携して、定期試験などにおける学生への配慮、特別対応を行っている。しかし、基本的には学生の自己申告制となっており、自分から申し出た学生以外に対するサポートはできていないのが現状である。また、定期試験での時間延長や特別対応を主としており、普段の授業におけるサポートは、現場の教員に任せられている場合がほとんどである。

前述した通り、1クラスの人数が大きい日本学部の言語科目では、そういったサポートの必要な学生になかなか手が届かないという難しさがあり、あるいは大人数を抱えた状態でさらに個別にサポートをしていこうとする教員に大きな負担がかかるケースもある。また、学生が自ら申し

出ない場合も多々あり、その場合には教員側から積極的に働きかけることが難しいケースも多い。

また、フランスの大学では、成績に対して非常にシビアな現実がある。学生は各科目 20 点満点で成績をもらうが、10 点未満は不合格となる。実際には、履修した全ての科目の成績の平均値により進級が決まるため、他の科目の結果次第では、少数の科目で不合格となっても、進級できるケースもあるが、日本の大学と比べ、次学年へ進級できない学生も毎年数多く存在する。INALCO の日本学部の履修者数を見ても、L1 が 350 ～ 400 名であるのに対し、L2 では 200 ～ 250 名の登録になっていることから、1 年生から 2 年生に進級できない学生が多くいることがわかる。そういった環境の中で、成績の出る正規科目では、学生は常に教師からの評価に敏感になっている。その中で、学習に困難を抱える学生や、学習環境が整っていない学生が取り残され、孤立してしまう事案も少なくない。フランスの大学における日本語教育の現場では、そういった学生が日本語力を含む能力や背景などに捉われず、インクルーシブな環境で日本語を学ぶ場面は非常に限られていると言わざるを得ない。

4.1.3 演劇アトリエの開講

以上のような状況を踏まえ、授業ではなかなかできない様々な活動を行うことで「日本語のおもしろさを知ること」を目的として、2015-16 年度に「演劇アトリエ」のコースが開講されることとなり、その後、2019-20 年度まで 5 年間続くこととなる。

結果として、サイズの大きいクラスの中でなかなか発言の機会が得られない学生、もっと話す練習がしたい学生、発音指導をしてもらいたい学生が多く履修するようになるが、それ以外にも、様々な学生が、それぞれに目的を持ち、参加するコースになっていく。中には、もっと教師に話を聞いてもらいたいという学生、正規科目で困難にぶつかり、自信を失っている学生、ハンディキャップを持ち、個別にサポートが必要な学生もいた。詳しくは後述するが、そうした多様な背景、目的、能力を持つ学生たちがフェアな関係で何かを作り上げていくという活動を通し、インクルーシブな環境が生まれ、相互にポジティブな影響を与え合い、成長していく貴重な機会になったといえる。

尚、フランスの大学におけるカリキュラム編成という視点から見て、このような成績のつかない科目、言い換えれば単位にならない科目に大学あるいは学部から予算を割く、というのは、非常に稀なケースであると言える。前述した通り、フランスの大学は成績において非常にシビアであり、卒業要件に関わらない無単位の科目を設定すること自体が難しい中で、予算を割き、教師にきちんと給与を支払う形態でコースを開設したことは、非常に画期的な動きであったといえるだろう。

4.2 概要と目的

上記のように、「演劇アトリエ」のコースは、日本学部の科目として開講されることになり、単位の発生しない科目であるにも関わらず、学部から予算が割かれ⁴⁾、コースとして正式に開講

されたが、予算が割かれていることから、担当する教員には他の正規コースと同様の給与が支払われ、このことが長くコースを存続させた一つの要因になったといえる。また、単位が発生しないことから、当然期末試験などの評価もなく、そのため、学習者は成績に縛られることなく、自由に活動をすることができた。

「演劇アトリエ」の目的は、第一には、授業ではなかなか扱うことのない日本語を取り上げることで、日本語のおもしろさを知り、学習者の意欲を高める、というものがあつたが、そのほかに、学内で実施される「日本祭り」で発表を行う、というのも目的の一つとしていた。INALCOは、13の地域言語と文化⁵⁾を学ぶ外国語学部を含む18の学部を有しているが、その多くの学部が、年に一度、祭りイベントを開催する。日本学部の学生も、「Dejima⁶⁾」という学生団体が中心となり、毎年2月～4月(年によって変動)に「日本祭り」を開催し、日本食の販売や文化系クラブによる成果発表を行っている。演劇アトリエでは、年度の最終目標をこの「日本祭り」での発表とし、日本語を用いた文化活動を経て、演劇発表のための準備を行うこととした。

「日本祭り」での発表は、初年度の2015-16年度から行っていたが、初年度は短いスキットの発表や詩の朗読を行った。筆者が担当した2016-17年度にオリジナル台本による長編演劇を発表して以降は、それを目的に履修する学習者も大幅に増加した。そのため、当初の目的である「日本語を使っていろいろな活動をする」という点を目的に履修する学生と、演劇発表を主目的とする学習者とで目的が二分され、履修者が年度の途中で増減する、という現象も起こつたが、これについては、「課題」の項で詳述する。

4.3 対象者と受講者

演劇アトリエは、その扱う内容、教材のレベルを鑑み、L2を対象として、試験・成績のない自由選択科目として開講された。しかし、前年度にアトリエに参加し、次年度以降も続けて参加したいという学習者もいたため、希望者はL3やM1の学生でも受け入れることとした。前述したように、年度を通じて履修者の増減があつたが、最終的に演劇発表に参加した学生は毎年15名から20名程度であつた。

4.4 活動内容

演劇アトリエは、前後期それぞれ13コマ、計26コマ開講された。大まかに、前期は日本語を使った様々な活動を行い、後期は演劇発表のための準備を行った。ただし、年度によって「日本祭り」の開催時期が違つたため、年によっては前期の途中に準備を開始したときもあつた。

4.4.1 前期の活動

以下に、演劇準備に入る前に行っていた活動内容をまとめる。これらの活動を、学生の様子や要望により、年度ごとにいくつかを組み合わせ実施したが、詩の朗読、わらべ歌、役割語の理解およびオリジナルのセリフを考える活動は、毎年行つた。また、実施の順番は、表中の順の通

りである。

表1 前期の活動内容

①詩の朗読	谷川俊太郎 「いるか」 「かっぱ」 「うとてとこ」 「くんぼんわん」 「ないないづくし」
②絵本の朗読	A・トルストイ『大きなかぶ』 佐野洋子『100万回生きたねこ』 『鶴の恩返し』
③わらべ歌・童謡	「ずいずいずっころぼし」 「花いちもんめ」 「おべんとうの歌」
④紙芝居	日本の昔話数編の中からグループで一遍選択し、順番に読み上げる。
⑤役割語を知る	キャラクターと役割語についての講義
⑥イラスト・漫画の吹き出し	キャラクターや役割語を意識して、オリジナルのセリフを付ける。後述。
⑦アニメのアテレコ	
⑧ショートスキット	

前期は、日本語を用いて様々な活動を行いつつ、発音・イントネーション・拍の指導を行った。その後、絵本や紙芝居を用いて抑揚をつけて話す練習を始め、役割語を理解した上でイラスト・漫画内の吹き出しのセリフを考える、あるいはアニメのセリフを自由に考えて実際にアテレコしてみる練習へと発展させた。前期の最終課題では、グループでのショートスキットを課した。

4.5 イラスト・漫画のセリフ付けとアニメのアテレコ

イラスト・漫画のセリフを考える活動では、一場面を切り取ったイラストや写真にセリフをつけるという活動から、実際の漫画のセリフを消したものにオリジナルのストーリーに沿ったセリフを入れるという活動へと発展させた。イラスト・写真の場合には、一場面を切り取っていることから、1ターンのやり取りを成立させればよいが、漫画の場合には、ある程度の長さのあるストーリーを考え、それに合ったセリフを入れるということで、難易度が上がる。

アニメのアテレコでは、教師が選んだ短いアニメのシーンに、オリジナルのセリフをつけ、実際にアテレコをする、という活動を行った。上記のイラスト・漫画のセリフ付けとは異なり、シーンの長さ、発話者の発言の長さにも注意してセリフを考える必要があるため、さらに難しく感じた学習者が多かった。また、映像、セリフという2つに集中しながら演技もしなければならぬというマルチタスクになるため、練習時間を長くとる必要があった。

4.6 ショートスキット

ショートスキットでは、グループに分かれ、誰もが知っているキャラクターを選び、そのキャラクターに合わせた話し方を用いてオリジナルの台本を作成、発表するというグループワークを行った。選ぶキャラクター、台本のストーリーは完全に自由としたが、役割語に注目し、キャラクターに合わせた話し方を考える、という点を重視させた。その結果、キャラクター本来の話し方を忠実に再現しようとしたケース（例：映画『パイレーツ・オブ・カリビアン』に登場するジャック・スパロウ船長の話し方で、教員として授業をさせるという内容）と、あえてキャラクターとは違った話し方をさせることでパロディ化したケース（例：女性的な話し方をするヘラクレス）とが見られ、キャラクターにどのような話し方をさせるかで、作品が大きく変化するということを体感するに至った。

4.7 演劇発表

演劇発表までの大まかな流れは、①演目の決定、②脚本の作成、③配役の決定、④読み合わせ、⑤立ち稽古、⑥リハーサル、⑦発表当日、である。以下、それぞれについて説明する。

演目については、基本的に学習者主導で決定させた。2016-17年度に学習者の要望により、2つの演目を発表し、1つは日本由来のもの、もう1つはヨーロッパ由来のものにする、と決定され、それ以降、毎年同じ形態を取った。演目決定においては、登場人物が多いことという点に留意したが、これは、履修者全員が配役を得られるようにするためである。以下に各年度の演目をまとめる。なお、いずれも30分程度の長さの演目である。

表2 演劇の演目一覧

年度	演目	概要
2016-17年度	『桃太郎』	日本の昔話である『桃太郎』をベースに、我儘で友達のない桃太郎の成長物語を描いた。
	『不思議の国のアリス』	ディズニー映画『不思議の国のアリス』に沿って脚本を作成。同映画の音楽も使用し、ミュージカル要素を取り入れた。
2017-18年度	『かぐや姫の沈黙の死』	日本昔話『かぐや姫』に登場するキャラクターを使用して、オリジナルのミステリー作品を制作。
	『オズの魔法使い』	『オズの魔法使い』の世界を現代の日本に移し、エメラルドシティならぬ池袋のサンシャインシティを目指す作品を制作。この作品でも、ミュージカル『ウィケッド』を参考にし、ミュージカル要素を取り入れた。
2018-19年度	『怪談百物語』	仲間が集まり『怪談百物語』をするという設定で、「番町皿屋敷」「貞子の物語」「湖の呪い」という3つのオリジナルストーリーを演じるオムニバス形式の脚本を作成。
	『ロミオとジュリエット』	ロミオを桃太郎、ジュリエットを白雪姫としたオリジナル脚本。ストーリーのベースは対立する者同士の恋というもののだが、かなりオリジナル色が強い作品となった。
2019-20年度	コロナウィルス感染症の影響により、学部全体がオンライン授業となったため、日本祭りは中止、演劇アトリエも活動中止となった。	

脚本の作成も、学習者主導で行った。各演目に2名～3名のチームを作り、複数名で脚本制作に当たった。これは、一部の学習者に負担が偏らないようにするための措置であったが、学習者は頻りに集まったり、SNSを利用したりすることで、密にやり取りを行い、スムーズに作業が進められた。初稿完成以降は教師が添削を行ったが、学習者の意図を尊重するため、何度もやり取りを重ね、できる限り学習者の意向に沿うよう修正を重ねた。脚本完成後、配役を決定したが、大部分の学習者が2つの演目の両方に出演することとなった。なお、配役が決定し、実際に練習が始まってからも、適宜脚本を修正しながら進めた。

実際に練習に入ってから、まず、全員による読み合わせを行った。その目的は、その後、練習を行っていく上で、人前で話すことへの緊張感を緩和させるためである。学習者のほとんどが演劇経験のない中で、全体で読み合わせをし、それぞれの発音の癖や困っていることを共有することにより、まずは恥ずかしいと思う気持ちを緩和し、互いに助け合っている雰囲気づくりに努めた。最初は恥ずかしがったり、なかなか打ち解けられない学習者もいたが、読み合わせを重ねていくことで、徐々にチームとしてのまとまりが生まれ、結束が強まり、互いに意見を言いやすい雰囲気が作られた。

読み合わせ以降の練習では、まず、教師がすべてのセリフを音読したものを録音し、学習者に配付、学習者はそれを聞きながら各自発音練習を行った。さらに、練習時間中に教師が個別に発音指導を行った。また、発音のきれいな学生や上級生が、発音の苦手な学生の練習に付き合うなど、学習者間でも工夫していた。

演劇アトリエのコースとして開講されていたのは、前述した通り、週1コマであったが、演劇発表の準備が始まってからは、それだけでは時間が足りず、時間外の練習時間を設け、教師もできる限り参加し、指導を行った。しかし、学習者だけで集まり、準備を進めることもあったため、時間外でも密に連絡が取れるよう、①教師との連絡係を決め、②SNSでグループを作り、掲示板で連絡を取り合うようにした。また、INALCOでは、大学で発表をするためには、ステージの使用や、舞台上で使用する小道具の許可など、大学の担当部署と交渉をする必要があったが、これについても、教師は必要最低限の交渉をするに止め、基本的には学習者主導で大学との交渉を行った。これは、日本語学習というコースの枠組みを超え、物事を進めるために必要な交渉力や責任感を身に付けてもらいたいという思いからであったが、学習者は、必要な手続きや交渉に留まらず、フライヤーを担当部署やその他の事務局にも配布して歩くなど、積極的に行動し、発表の成功に繋げていくことができた。また、小道具の使用や資金援助を、祭りを運営していた学生団体「Dejima」から受けることができたため、彼らとも連携を図ったが、これにより、学習者は演劇アトリエ内部のみならず、広く交友関係を広げることができ、その後の学びや学生生活への一助となったという声が多く聞かれた。

また、演劇発表に際して、日本語が理解できない他言語の学部や学生や保護者、あるいは日本語力が十分でないL1の学生などのために、背景に使用したスライドにフランス語訳を掲載し、舞台上の背景に投影したほか、舞台音楽や効果音も学習者が自ら準備し、その運用も、舞台上上

がっていない学習者が交代で行った。年度によっては、舞台には上がりたくないが、演劇活動には参加したい、という希望で履修した学習者もあり、そういった学習者には舞台の裏方として参加してもらった。

5. 成果

5.1 全体における成果

まず、コースの大きな目的の一つである演劇発表では、日本学部の学生、教員の両方から非常に高い評価を得、鑑賞した1年生からは、次年度のアトリエへの参加を希望する声が毎年複数聞かれた。教員からは、これまでINALCOでは行われてこなかった、新しい内容を盛り込んだコースへの高い評価を得ることができ、演劇アトリエに参加していた学習者たちの新たな一面を見ることができたという点から、教育的価値が高いという声も聞かれた。これらのことから、単に履修していた学習者だけでなく、日本学部全体での意欲向上に貢献したと言えるだろう。

次に、普段の正規科目での大人数の授業とは異なり、少ない人数で活動を重ねたことで、学習者それぞれが個性を発揮し、普段の授業では見られない学習者の様々な面を垣間見ることができた。正規科目では大人しく、発言の少ない学生が舞台上で生き生きと演じていたり、積極的にチームメンバーに演技指導をしたりなど、新たな一面を発揮したり、学習者自身が新しく自分の姿を見出す経験にもなったに違いない。さらに、チームの取りまとめや教師とのやり取り、大学との交渉など、日本語学習以外の面でも、多くの経験を積み、大きな学びや成長に繋げることができたといえる。

また、演劇発表に限らず、多様な活動を行い、日本語のおもしろさに触れることで日本語のセンスを磨き、自身の弱みに気づくことで、日本語力の向上のみならず、日本語学習への意欲向上やその後の学びへの大きなヒントを得た学生が多かった。

授業の組み立てにおいては、朗読や歌を通して日本語の音、発音、イントネーション、拍などに意識を向け、自己の弱点を知ることから始め、抑揚をつけて話す練習、役割語やキャラクター表現の理解、オリジナル脚本の作成と発表という流れを踏んだことは、演劇発表という最終目標に向けて日本語力を向上させ、意欲を保ち、士気を上げていくという点で、非常に効果的だったといえる。INALCOの日本語学習者には、アニメや漫画、ゲームなどのソフトコンテンツから日本語に触れ、学習を始めた学生が多いが、そのような作品で日頃から触れているであろう役割語やキャラクター表現の意味をきちんと理解することは、今後、よりの確に自己を表現し、他者や上記のような作品を深く理解していく一助となるだろう。

5.2 インクルーシブ活動としての成果

前述したが、演劇アトリエを履修した学習者には、様々な背景や目的を持つ者がいた。正規の日本語のクラスでは物足りず、更に高いレベルの日本語を学びたいと思っている者、授業では触

れることのできない多様な日本語を知りたいと思う者のほか、正規クラスではついていけないため、日本語力を高めたいという者、アニメや漫画が好きなので、仲間を見つけたいと思う者、人前で話す練習をしたいという者など、その目的は多様であった。中には、学習に困難を抱え、それを自己申告によって伝えてきた学習者もいた⁷⁾。このように多種多様な学習者が、学年を超えて集まり、演劇発表という最終目標に向けて共に取り組むことになったのであるが、語学力、年齢、来歴、背景を問わず、協働する姿勢が貫かれ、全ての参加者がそれぞれに達成感を持つことができたといえる。中には、人前で話すときに極度の緊張を感じ、体調を崩してしまったり、吃音が強くてセリフをスムーズに言えないという難しさを抱える学習者もいたが、参加者同士で助け合い、支えあうことで、最終的には舞台上に立ち、役を演じるまでに成長した。

このようなインクルーシブな環境が実現したのには、いくつかの要素が関わっていると考えられる。まず、何度も書いているように、成績のつかない選択授業であること、そして、L2以上であれば、日本語力に関係なく、誰でも参加することができることが挙げられるが、それに加え、「教師がそこにいる」という点が重要だったのではないかと考える。つまり、教師の存在により、学習者の中に安心感や余裕が生まれ、互いに支え合っていく雰囲気が生み出されていったのではないかと考えられる。様々な学生が集まり、活動をする、という点だけを見れば、クラブ活動に参加すればよい。しかし、ここでは、教師がいて、コースの形をとっていることから、学習者は安心して参加することができ、また、教師に個別に相談できる環境であることから、徐々に積極性を持ち、自己を表現していけるようになったのではないだろうか。実際、学習者の間で衝突が起きたこともあったが、基本的には当事者同士で解決を試みていた一方で、万が一の場合には教師がおり、相談できる、という安心感があった、という声も聞かれ、実際に相談も受けた。また、日本語のプロとしての教師がいることで、専門家からの発音指導や日本語指導が受けられたという点でも、学習者の自信に繋がったと考えられる。

このようなインクルーシブな環境を実現させる活動は、フランス国内のみならず、今後、グローバル社会の中で様々な背景を持つ学習者を受け入れていくことになる日本語教育の現場において、非常に有用であると考えられる。

6. 課題

課題としては、まず、教材選択の難しさが挙げられる。前述のように、様々な日本語力の学習者が集まっているため、全員に適したレベルの教材を選ぶのは不可能である。生の教材を用いるため、どうしても教材のレベルが高くなる傾向があり、それにより学習者の意欲を削ぐことのないよう配慮が必要である。現実には、教材のレベルが高いことでプレッシャーを感じ、途中で参加を止めてしまった学習者も、少数ながら存在した。学習者同士がまだよく知り合っておらず、助け合いの構図が作れていない初期段階においては、教材の難易度を下げ、安心して参加できるよう工夫が必要である。

次に、アニメやゲームの世界観を演劇に持ち込みたいという学習者の期待値の高さという問題点が見られた。2016-17年度に上演した『桃太郎』と『不思議の国のアリス』で、アニメやゲームの表現を取り入れたが⁸⁾、それらが成功したことから、翌年度以降、よりアニメやゲームの世界観を盛り込もうとする傾向が強く見られるようになった。しかし、実際には、大学講堂の設備の制限や限界、予算の不足、アマチュアであるための経験不足などから、実現の難しさに直面することが多かった。学習者たちが「やりたい」と思うことと「できる」こととの落差に意欲を削がれないよう、バランスを見ていくことが必要になるだろう。

最後に、学習者間の温度差についても挙げる。このコースは、「日本語のおもしろさに触れる」ということを第一の目的としているが、2016-17年度に演劇が成功を収めて以降、演劇に参加することを目的として参加してくる学習者が増加した。その結果、演劇を主目的とした学習者と、演劇よりも色々な日本語に触れ、日本語を楽しみたい、あるいは日本語力を高めたい、という学習者との間に、熱意や意欲の面で差が見られるようになった。その結果、せっかく参加しても、途中で消えてしまう、あるいは演劇が始まってから途中で参加してくるなど、人数の増減が毎年見られ、まとめるのが難しいと感じることもあった。中には、演劇活動が始まると、舞台には立たず、裏方として参加し続ける学習者もあり、チーム内では日本語でやり取りするため、それでも大きな学びになっていたというケースもあったが、演じることを望まない学習者は、後期になると参加を止めてしまうというケースも複数見られた。そういった学習者たちの意欲を持続させ、年度を通じての活動に参加し、学んでもらえるよう、工夫が必要だったと言える。

7. まとめ

フランスの日本語教育の現場において、インクルーシブな活動やコースを展開するのは、様々な理由から、今なお難しいと言わざるを得ない。そんな中、INALCOの日本学部が5年間に渡って演劇アトリエのコースを開講したことは、学習者の更なる学びの場を提供するというだけでなく、教師の意識の変革という点においても、大きな取り組みであったと言える。残念ながら、新型コロナウイルス感染症の影響により中止になってしまった2019-20年度以降、演劇アトリエは現在も開講されていない。今後、また機会があれば、ぜひこのような、多様な学習者が伸び伸びと活動できるインクルーシブな環境を持つコースが開講されることを祈って止まない。今後、大きな変革を求められるフランスでの日本語教育において、今回報告した演劇アトリエの例が、今後の変化への一助となることを期待し、報告とする。

注

- 1) 東洋言語文化大学 (INALCO)、パリ大学、ストラスブール大学、リヨン第三大学、ボルドー・モンテーニュ大学、リール大学、エクス・マルセイユ大学

- 2) 学期の週数は教育機関によって異なる。
- 3) 2020-21年度は、新型コロナウイルス感染症の影響により、12グループ開講された。
- 4) 前後期それぞれ13コマ分の予算が取られたのは、2016-17年度以降であり、その前年度は部分的な補助であった。
- 5) アフリカ・インド洋学部、南アジア・ヒマラヤ学部、東南アジア・太平洋学部、アラブ諸国学部、中国学部、朝鮮半島学部、ヘブライ・ユダヤ学部、日本学部、ロシア学部、ユーラシア学部、ヨーロッパ学部、外国語としてのフランス語、アメリカ大陸言語文化学部。
- 6) 日本学部に所属している学生の有志によって運営されている学生団体。日本祭りの企画・運営以外に、日本に関わるクラブ活動の管理、備品の管理、大学との交渉などを行っている。
- 7) 正規科目ではないため、公式に記録したり、大学に報告したりすることはできなかったが、自ら申告してきた学習者からは、ディスレクシア、吃音、パニック障害、適応障害などが伝えられた。
- 8) 『桃太郎』では、鬼との戦いのシーンにおいて、RPGゲームの世界観や演出、BGMを使用した。『不思議の国のアリス』では、ディズニーの同名アニメを参考にしていたため、その中に現れるシーンを、背景および音楽、衣装を使ってできるだけ再現しようと試みた。

参考文献

- 大出美和子（2010）「インプロ（即興演劇）を用いた会話授業の実践報告」『日本語教育方法研究会誌』17巻1号、50-51.
- 清末逸子（2005）「演劇的活動を取り入れた日本語学習——ドラマ作りと即興演劇的活動を取り入れた会話授業の実践を通して」『横浜国大言語研究』第23号、48-38.
- 国際交流基金（2020）「日本語教育 国・地域別情報 フランス（2020年度）」<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2020/france.html>（2021年11月2日アクセス）
- 小松満帆（2021）「日本語演劇ワークショップの試み——フランス国立東洋言語文化大学での「演劇アトリエ」の活動報告——」『日本語教育方法研究会誌』27巻1号、56-57.
- 杉山ますよ（2021）「演劇的手法を取り入れた授業の可能性を探る：留学生は演劇的手法を取り入れた授業をどのように捉えたか」『早稲田日本語教育実践研究』第9号、11-18.
- 鈴木恵里（2013）「フランスの大学の日本語教育と学生の持つ日本のイメージ」『アルテス・リベラレス（岩手大学人文社会科学部紀要）』第91号、37-53.
- 中井陽子（2004）「実践報告 談話能力の向上を目指した総合的授業——会話分析活動と演劇プロジェクトを取り入れた授業を例に」『小出記念日本語教育研究会論文集』12号、79-95.
- 中山由佳（2012）「ひととものをつくる：演劇作品作りの現場としての日本語の教室から」『早稲田日本語教育実践研究』刊行記念号、107-118.
- 藤本恭子・乾逸子（2018）「集中日本語中級クラスにおける演劇活動の実践報告」『ICU日本語教育研究』15、91-102.
- フランス国立東洋言語文化大学公式ウェブサイト、<http://www.inalco.fr/formations/departements-filieres-sections>、（2021年11月2日アクセス）
- 宮原温子（2018）「日本語教育における一つの取り組み：演劇活動の実践から」『目白大学高等教育研究』第24号、65-73.

附記

本稿は、「第56回 日本語教育方法研究会」において発表したものを加筆、修正したものである。

謝辞

INALCOにおける「演劇アトリエ」の開講は、当時日本学部長であったトワイエ・千賀子先生のご尽力なくしては実現し得なかったものである。この場を借りて、深く感謝の意を表したい。