清泉女子大学人文科学研究所紀要 第38号 2017年3月

日本の英語劇の歴史
――第1期・第2期――

飛 田 勘 文

要旨 1882年に日本人初の女子留学生の山川（大山）捨松が「英語演劇クラブ」を創設し、日本に英語劇（英語教育における教育方法としての演劇）を紹介して以来、日本には約135年の英語劇の歴史がある。ところが、日本の英語劇の歴史について調査した研究は少ない。そこで、本研究は、日本の学校や大学の英語劇、とくに教育課程の英語科における英語劇の内容と指導方法の変遷について調査し、分析を試みた。

調査にあたって、日本の英語劇の歴史を3つの期間に分類した。第1期（1930～1970）、英語教師は、「英語で考える」という目的のもと、主に児童中心主義教育の哲学とハロルド・E・パーマーのオーラル・メソッドを土台にして英語劇の実践を展開した。第2期（1970～2000）、英語教師は、「表現・コミュニケーション」という目的のもと、主にコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチングを土台にして英語劇の実践を展開した。第3期（2000～現在）、英語劇を活用する英語教師の間に共通する哲学や理論といったものは見られないが、彼らは、異文化・国際理解、多文化共生、グローバル人材などを目的として英語劇の実践を展開している。

本稿は、第1期と第2期をとりあげる。第1期と第2期の英語劇を通して分析してみると、第1期から第2期にかけて①英語劇の焦点が個人から個人の外側（外の世界）に移行している、②英語劇が開発を試みる学習者（人間）の諸相の範囲の拡大している、③英語劇が扱う演劇の形式や技法の種類が増加している、④英語劇の指導における児童中心主義の傾向が強くなっていることが分かる。

キーワード：英語劇、演劇教育、英語教育

The Development of Drama in English as a Foreign Language Education in Japan

HIDA Norifumi

Abstract In 1882, Sutematsu Yamagawa Oyama, the first young Japanese woman who studied abroad in the Meiji Period, created the English-Language Theatre Club, and introduced the concept of 'drama as a method of teaching English' to

Japanese society and for implementation into its education system for the first time. Since then, there has been about 135 years of the history of drama in English as a Foreign Language (EFL) education in Japan. However, there has been little research about it. Therefore, I explored the development of drama in EFL education in Japan. In particular, I focused on examples in which it is formally carried out in the EFL curriculum, not in the English Speaking Society, in schools and universities.

I divided the development into three stages.

1930–1970: EFL teachers carried out drama for 'Thinking in English', while receiving some influences from progressive, or child-centred, education and Harold E. Palmer's Oral Method.

1970–2000: EFL teachers carried out drama for self-expression or communication, while receiving some influences from communicative language teaching.

2000–the present: EFL teachers carried out drama for intercultural and international understanding, multicultural coexistence, and global human resources. However, unlike those teachers in the previous periods, most of these teachers have had no common philosophical or theoretical foundations.

This research focuses on the first and second stages. An overall analysis of the first and second stages suggest that (1) drama in EFL education shifted its focus from the individual to the external world; (2) it became to develop more various aspects of a leaner; (3) it became to use more different forms and techniques of theatre; and (4) it became to introduce more child-centred approaches to the making of a dramatic performance.

Keywords: Drama as a Method of Teaching English, Drama Education, English as a Foreign Language Education.

21世紀、学校や大学の英語会のみならず、教育課程の英語科のなかで英語劇(英語教育における教育方法としての演劇)が実施されるようになっている。このなかには、伝統的に英語劇を実施している学校（例、北星学園女子中学高等学校、熊本県立熊本北高等学校、南山大学ほか）と、21世紀に入り文部科学省の新教育政策などの影響を受けて英語劇の導入を決定した学校（例、京都女子大学、帝塚山大学ほか）がある。

そもそも日本の英語劇の起源は明治時代に遡る。日本人初の女子留学生の山川（大山）捨松は、1882年11月に米国留学を終えて帰国し、その後すぐに留学時に所属していたシェイクスピア・クラブの経験を活かして、日本人の英語能力の開発と道徳教育を目的とする「英語演劇クラブ」を創設した（久野,

1993)。その会員には大学予備門（現・東京大学）で英語を教授する神田乃武がいたとあり、日本の英語教師は、恐らくこの時に初めて「演劇を活用して英語を学ぶ」という考え方に触れたのではないかと推測される（その後、神田は、東京高等商業学校〔現・一橋大学〕で英語劇を指導している――高島〔1950〕を参照）。

1880年後半になると、学校のなかに英語劇が登場するようになる。1888年、東京高等商業学校のなかに英語会が組織される。同英語会は年1回英語大会を開催し、そのなかでスピーチや朗読に加えて英語劇を発表した（東京商科大学一橋會，1925）。1903年、東京外國語学校（現・東京外国語大学）は第4回講演会（現・外語祭）を開催し、各科が参加する語劇のなかで英語科がセキスピーアの『セレマスとチスピー』を上演した（谷川・柳原，2008）。そうしたなか、教育課程の英語科のなかでも英語劇が実施されるようになる。教育者の小原國芳（1923）は、広島高等師範学校英語科在学中（1909～1913年）に英語劇を体験し、香川県師範学校の教諭時代（1913～1915年）にその経験を生かして彼が担当する英語講座のなかで演劇を導入した授業を行った。

以上の事実は、日本には約135年に及ぶ英語劇の歴史があり、英語劇に関する実践や理論の蓄積があることを示す。しかし、日本の日本の英語劇の歴史を調査した研究は少ない。そこで、本研究は、日本の英語教育における英語劇、とくにその内容と指導方法の変遷を調査し、分析する。

研究対象は学校と大学の教育課程のなかの英語科が実施する英語劇とし、英語会の英語劇は指導上の新しい試みがある場合を除いて省く。ただし、授業の延長線上として実施される学芸会や文化祭のなかの英語劇については、対象に含めることとする。

本研究は、日本の英語劇の歴史を3つの時期に分けて考える。第1期（1930～1970）、英語教師は、「英語で考える」という目的のもと、主に児童中心主義教育の哲学とパーマーのオーラル・メソッドを土台にして英語劇の実践を展開した。第2期（1970～2000）、英語教師は、「表現・コミュニケーション」という目的のもと、主にコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチングを土台にして英語劇の実践を展開した。第3期（2000～現在）、英語劇を活用する英語教師の間に共通する哲学や理論といったものは見られないが、彼らは、異文化・国際理解、多文化共生、グローバル人材などを目的として英語劇の実践を展開している。このなかで、本稿は、第1期と第2期の英語劇に焦点を当てることとする。

1930～1970年：英語で考える

日本に英語劇が登場したのは1880年代だが、日本人英語教師や学者による英語劇の脚本集、指導書、理論書、研究論文などが登場するのは、約50年後の1930年代になってからある。

1932年、英語学者の森正俊（1932）は雑録「『正しい英語』と學校劇」を執筆し、米国の言語教育学者Irving Pichelの論文「Speech Standards and Colloquial Drama」を紹介した。Pichelは演劇の登場人物が使用する非標準語に注目し、学校は学生に標準語しか指導しないが本来は非標準語にも価値を認めて教授すべきであり、演劇はそのような言語を教えるのに有効であると論じる。そして、演劇の実施にあたり、教師は、①学生に登場人物の使用する非標準語を研究させる、②配役では優れた学生に花形の役を与えるのではなく、学生に努力を求める役を割り振るべきであると提案する。日本の英語劇の歴史において、この雑録は、海外の論文を紹介したものではあるが、英語劇の指導と理論に関する初期の資料として歴史的価値を持つ。また、彼は「學校劇」という言葉を使用しているが、これは、英語劇が大正自由教育運動（第1次児童中心主義運動）の影響を受けていることを示唆する。

その2年後、初等英語教育学者の吉田幾次郎（1934）は西洋の童話を脚色し、脚本集『やさしい童話劇』を出版した。各ページには、英語の台詞、その日本語訳、解説（台詞のなかの英語の発音や文法など）が掲載されている。指導の特徴としては、例えば「兎と亀」の場合、英語の台詞の暗唱、正しい発音、明瞭な言葉遣いを重視する。物語の登場人物の性格については、「Hareになる人は、才子風に、はきはきした、言葉づかひをするがよろしい」（p. 1）と記す。ただし、これは、生徒が登場人物に対する理解を深めるためというよりも、台詞の読みが棒読みになること防ぐことを意図している。加えて、一部の物語で教訓を得ることができるようになっており、この脚本の場合には、狐の台詞「それ、斯んな教訓がある。『鈍くとも、堅実なる者は競争に勝つ』とさ」で締め括られている。

当時、英語教育では英国の英語教育学者ハロルド・E・パーマーのオーラル・メソッドが流行していたという。吉田は、この脚本集でそのメソッドについて言及しているわけではない。しかし、1905年の教案のなかで「先ず第一学年の最初の十週間許りはno textで、専ら教師の口述法を採り……」（江利川, 2004, p. 195）と提案し、口頭の指導を重視していたことを踏まえると、彼の英語劇における暗唱の強調は、この時代の英語劇の理論を支えたパーマーのオーラル・メソッドと関連付けて考えることが可能と思われる。

翌年、英語教育学者の上井磯吉（1935）は指導書『學藝會の指導』を出版し、主に中等教育の学生を対象とした英語劇の指導について解説した。最初の項目「英語劇が與える利益」で、彼は当時の児童劇や学校劇の様子を説明し、演劇には「生徒に健全溌剌たる快楽を與へる」「個性を発揮させ創造性に溌剌を與へる」「想像力を増させる」（p. 53）などの利益があることを確認した。2番目の項目「劇の演出」で、劇団の組織構成と劇の指導方法を説明した。具体的には、「生徒が総てを自分達の手でやっているというその気持をこはさぬように特に注意すべきである」（pp. 54–55）と記し、児童中心の指導を提案した。同様に3番目の項目「総てを自然に」で、彼は「大部分を演者たる生徒自身の工夫に任せてやらす方がよい」（p. 55）と記し、再度、児童中心の指導を強調した。このことは、上井の指導書が森の雑録よりも明確に大正自由教育運動の影響を受けていることを示す。

その後、第2次世界大戦が勃発し、英語劇の戯曲集、指導書、理論書、研究論文の発表や出版はしばらく途絶えた。終戦後、文部省は学校体系を6・3・3・4制に変更し、新たに学習指導要領を導入した。文部省は1947年の最初の学習指導要領（試案）の英語編において、英語教育の目標を「①英語で考える習慣を作ること、②英語の聴き方と話し方を学ぶこと。③英語の読み方と書き方を学ぶこと、④英語を話す国民について知ること」と設定した。そして、同学習指導要領の英語編のなかで高等学校で英語劇を実施することを、続けて1951年の学習指導要領（試案）の外国語科英語編のなかで中学校でも英語劇を実施することを推奨した。

> 中学校第1学年　主として口頭に関するもの
> (14) ことばと動作とを結びつける助けとして，（簡単な）物語や対話を劇として演ずる能力。

「ことばと動作とを結びつける」の一節は、パーマーのオーラル・メソッドの「英語で考える」を反映させている。なお、後の研究者は、1947年の学習指導要領の英語編の目標や内容が英米の人々や文化を「崇拝」して日本人の思考を英米人と同じにしようとする同化主義の傾向があったと分析している（綾部，2005）。

学習指導要領（試案）の英語編のなかで演劇が推奨されたことに加え、文部省が学習指導要領（試案）を手引きと位置づけ、実際の教育内容や方法については各学校に任せた結果、当時、英語教師を含む多くの教師が児童中心主義教育に傾倒し、それを実現する方法として芸術（演劇）に関心を高めた。実際、

1948年11月、東京都中学校英語教育研究会が第1回英語学芸大会を開催し、英語劇11作品を発表している。また、戦後から1970年にかけて、数多くの脚本集、指導書、理論書、研究論文などが発表された（英語通信社，1949；小川，1949；尾島，1961；小田，1960；垣田，1961；泰文堂編集部，1950；東京都中学校英語教育研究会，1950；戸啓，1962；広島大学広島女高師附属学校英語科，1950；古市，1959；ベンズ，1961；野上，1955；三浦，1967；Nakabayashi・高松，1950）。

戦前の英語劇を含め、この時期の英語劇の特徴について分析する。まず脚本について分析してみると、学生の年齢と能力（発達段階）に相応の脚本が選択・執筆されている。

脚本の種類は5つに分類可能である。1つ目は既存の脚本の使用で、これは英語の脚本と日本語の脚本を英語に翻訳したものに分かれる。前者には、メーテルリンク『青い鳥』やシェイクスピア『ヴェニスの商人』『夏の夜の夢』などがある。後者には、斎田喬『四辻のピッポ』がある。

2番目は文学作品の脚色で、海外と日本の文学作品に分かれる。前者は非常に多く、グリム童話『金のがちょう』、アンデルセン童話『眠りの精』、イソップ寓話『ウサギとカメ』、『シンデレラ』、ブラウニング『ハーメルンの笛ふき男』、ディケンズ『クリスマス・キャロル』、ヘンリー『最後の一葉』、トルストイ『酒のはじまり』、ユーゴー『レ・ミゼラブル』などがある。後者には、『浦島太郎』がある。また、文学作品を扱う場合に、日本の文学作品や身近な物語を教師と学生が新たに翻訳することもあった。

3番目は教科書に登場する物語の脚色で、『旅人とらくだ』がある。4番目は聖書のなかの物語の脚色で、『綺麗な彩りの上衣』がある。

最後が創作劇だが、これは、大人（教師や作家）が執筆したものと学生が執筆したものに分かれる。前者には、常石三郎『誰のために』、大和禎人『秦の始皇』などがある。後者については、学生が自分の関心や日常生活に基づいて脚本を執筆している。

各脚本には英語の脚本とその日本語訳が掲載されている場合が多いが、日本語訳を省略しているものもある。これは、この時期の英語教育と英語劇がパーマーのオーラル・メソッドに影響を受けていたためで、その手の脚本集や指導書は、学生に脚本の内容を可能な限り英語のままで理解することを要求した。例えば広島大学広島女高師付属学校英語科（1950）は、パーマーの著書のなかの一節「The goal is ability to make his mind function normally, like that of a native」を引用し、彼の英語教授法と英語劇を次のように関連づける。

いうところの「心の働きをもともとその言語を話す人々とのそれと同じようにする」ということは、母国語による思考を仲介しないで、ものを考える習慣（the habit of thinking in English）を養うことであり、更に別の言葉を以てすれば、学んだ英語はfusion（混融一体）の域にまで達した英語でなくてはならぬということである。

英語学習の目標はidentification→fusion⇄operationの過程を辿って学んだ英語を、真に身につけることであるといえよう。英語劇を上演するためには、まず脚本の十分なidentificationが行われ、それは反復練習によって完全に自分の英語となり、fusionの域ににまで達した英語となって、初めて自然なoperationが可能となる。（pp. 1–2）

各脚本の後に演出ノートが掲載されているものもあり、その脚本を選択した理由、脚色の方法、配役、演出（登場人物の性格、各場面の流れ、ある特定の台詞の扱い方）、稽古過程、衣装、照明、装置などが記されている。稽古過程については、一般的な演劇の稽古の段取り（①読み合わせ、②立ち稽古、③抜き稽古、④舞台稽古、⑤発表）が採用されている。ただし、英語教育という前提があるため、最初の読み合わせで学生に英語の言葉の発音や抑揚などを丁寧に指導することを要求しているものが多い。

戦前のみならず、戦後の脚本集や指導書なども大正自由教育や戦後の児童中心主義教育の哲学を反映させている。例えば、古市啓子（1959）は「英語劇の指導」のなかで、新たに民主主義の要素を加えつつ、次のように書いている。

ともすると技術本位に陥ち入りがちな英語教育において、英語劇を行うことにより、この欠点を除去することができる。人格的調和のとれない、英語の技術者を養成するのではなく、正しい人間の姿について考え、より良き社会の形成に心を向け、自己の才能を活かし、組織の一員として協力する、協力互助の精神を養い、わがままをつつしみ、他人を尊重する習慣をつくるなど、真面目な生き方――よりよき人間像の育成に、英語教育を役立たせることができる。（p. 153）

この時期の英語劇が抱える問題点として、英語劇は英語と演劇に分けて考えることが可能だが、演劇の専門家からは「劇的な迫力や面白さが欠けている」（倉橋，1958，p. 33）と不満の声が上がっている。彼らからしてみれば、言葉の習得や文学の理解は演劇の本質ではなく、演劇を創る過程で発生する副次的

要素に過ぎないが、英語教師からは、なかなか理解を得られなかったようである。

この時期の英語劇を支えた思想と理論、つまり児童中心主義教育とパーマーのオーラル・メソッドについて説明する。

まず、児童中心主義教育を取り上げる。20世紀初頭、欧米の新教育や進歩主義教育の影響を受け、新しい教育の在り方を求める教育者達が登場し、大正自由教育運動へと発展した。この運動の中心には、沢柳政太郎（成城学園創設者）、手塚岸衛（自由ヶ丘学園創設者）、赤井米吉（明星学園創設者）、野口援太郎（児童の村小学校創設者）などがいる。彼らは当時の臣民教育（中野, 1968）を疑問視し、教師ではなく、児童（学習者）を主体とする教育を提唱した。後に、教育社会学者の藤田英典（1997）は大正自由教育運動の特徴について、「これらの運動・実践が重視したのは、子どもの特徴や自由であり、自己実現という価値である。こうした子どもの自由や興味を尊重し、子どもの自己実現を目標とし、それを核にして教育課程を組織しようとする」（p. 13）と分析している。

この流れのなかに芸術教育運動があり、鈴木三重吉の児童雑誌『赤い鳥』、片上伸の文芸教育、芦田恵之助の綴方教育、北原白秋の自由詩教育、山本鼎の自由画教育、成田為三や弘田竜太郎の童謡運動などを挙げることができる。演劇教育に焦点を当てた場合、坪内雄蔵（逍遥）の児童劇、小原國芳の学校劇、和田実の模倣的遊戯、土川五郎の律動遊戯、倉橋惣三の鑑賞教育などがある。なかでも、中心的役割を果たしたのが坪内と小原である。1922年、坪内は『家庭用児童劇』を出版し、興行・大人・芸術本位の演劇を否定し、「家の中で、子供たち自身が、家の人達や友だちに観せるために演る劇」（p. 1）の脚本を紹介した。そして、その翌年に『児童教育と演劇』を出版し、「ずっと無邪気で純で、無技巧な、子供みずからのために子供みずからに依って演じられ得るような児童劇」（1923, p. 98）の必要を唱え、その理論の構築を試みた。

坪内が家庭を基盤とする演劇教育（児童劇）の必要を唱えたのにたいして、小原は、学校を基盤とする演劇教育の必要を主張した。彼は1923年に「学校劇論」を出版し、全人教育の立場から芸術と学校劇について論じた。

> 結局、個性発揮とは、自己統一の創造作用の実現である。自我の自由なる成長である。生命の増進である。自我の解放である。芸術活動の尊さはそこに存する。人間の本具する芸術活動の力に信頼して、心身の成長を図り、全人的に人の性能を発揮せしめ、人格の創造的発動をなさしめんとするのが芸術教育の根本原理である。（1980［1923］, pp. 248–249）

続けて、彼は学校劇の12の価値を説明した――①総合芸術としての価値、②子供の生活の充実、真の人格をつくるため、③遊戯の教育的価値、④劇的本能の啓培、⑤子供の純真な芸術的表現を発露させるため、⑥劇の革新、⑦批評眼養成と正しき理解ならび劇の尊敬、⑧感情の純化、⑨内容上より、諸教科徹底のためにも、⑩徳性の涵養、⑪学校祭日――学校生活の文化化、⑫家庭改良と社会教化。その後、学校劇は、様々な学校で実施されるようになった。東京学校劇研究会の調査によれば、1941年頃、東京に約700の小学校があるなかで約600校までが学校劇を実施していたという（飯塚，1941）。

第2次世界大戦後、大戦で人間性の喪失を経験したことに由来する戦前の臣民教育への反発と学習指導要領が強制力を持たない試案として紹介されたことが重なった結果、多くの教師が児童中心主義教育に傾倒（第2次児童中心主義教育運動）し、それを実現する手段として芸術（演劇）に注目した。また、学習指導要領の国語科、社会科、英語科などのなかで演劇が推奨されたことも、これを後押しした。この傾向は、1971年の学習指導要領まで継続した（公立学校に対して強制力を持つようになった1961年の学習指導要領を起点として各科における演劇への言及は減少し、1971年の学習指導要領でほぼ無くなる）。

学生は学習指導要領が要求している特定の英語の知識と技術を修める必要があるという前提があるため、この時期の英語教師が完全なる児童中心主義の英語劇、つまり坪内が理想とするような「子供みずからのために子供みずからに依って演じられ得るような」、あるいは小原が述べるような「人格の創造的発動をなさしめんとする」英語劇を実現することは困難だったようである。しかし、児童自身が演じる、もしくは英語の創作劇を創るといった形で部分的に実現を試みている。

この時期の英語劇を支えた言語教育の理論に、ハロルド・E・パーマーのオーラル・メソッドがある。1922年、彼は来日し、文部省英語教育顧問、次いで英語教授研究所（現・財団法人語学教育研究所）の初代所長として、その後18年間、日本の英語教育の改善と発展に尽力した。当時の英語教育の主流は文法訳読法だったが、彼は母国で執筆した『The Oral Method of Teaching Languages』をもとに、口頭の指導を重視するオーラル・メソッドを紹介し、その流れを変えた。その影響は大きく、その英語教授法は、「燎原の火のごとく全国に広がった」（小川，1978，p. 7）と記されている。

オーラル・メソッドは、大人も幼児が母語を習得するのと同様の過程を経て英語を学習すべきであるという考えに基づいている。したがって、英語学習の過程に幼児がことばを習得するときの5つの習性――①聴覚的観察、②口頭模倣、③発話練習、④意味化、⑤類推による文生成を導入する。英語学習開始直

後の6週間は、絵や実物教材を使用し、聞いたり話したりする活動を行い、文字教材を使用することを避ける。そして、幼児の言語習得過程に倣って「聞く」「話す」「読む」「書く」の順で指導過程を組む。とくに、授業の最初に行われる口頭導入に重きを置く。同時にこのようにしながら、「英語で考える」能力を形成していく（白畑ほか，1999）。

後に、パーマーは『English through Actions』（Palmer & Palmer, 1925）を執筆し、そのなかで演示・劇化の手法を「Imperative drill」「Free oral assimilation」「Action chain」の3つに分けて説明し、英語劇の発展に直接貢献した。

広島大学広島女高師付属学校英語科の指導書などで見ることができるように、第2次世界大戦後もパーマーのオーラル・メソッドが継続して英語劇の理論を支援した。

1970～2000年：表現・コミュニケーション

1970年に日本万国博覧会が開催されたが、この時期、高度経済成長を成し遂げて経済大国となった日本が、再び、世界との交流を活発化していく。その流れのなかで、英語教育は、世界との交流という観点から表現やコミュニケーションを重視するようになっていった。

中央教育審議会は『今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について』（1971）のなかで「外国語教育は、特に国際交流の場での活動能力の育成に務めること」と記し、実際に現場で使用可能な英語の能力を要求した。そして、それを踏まえて『教育・学術・文化における国際交流について』（1974）のなかで、中学校・高等学校における外国語教育については「コミュニケーションの手段としての外国語能力の基礎」の必要を求めた。

中央審議会の提案を受け、文部省も1977年の中学校学習指導要領の外国語の目標で「外国語を理解し，外国語で表現する基礎的な能力を養う」と、そして高等学校学習指導要領の英語の目標で「英語を理解し，英語で表現する能力を養う」と記し、はじめて「表現」という言葉を導入し、コミュニケーションという言葉は使用していないが、もっと話す相手のことを意識した英語の能力の開発を言明した。

1980年代後半になると、日本人出国者数は倍（1985年：4,948,366人→1990年：10,997,431人）（法務省，2017）に膨れ上がった。その結果、外国語を話すことができるだけでは不十分で、異国の人々と意思疎通を図り、相互理解を達成することのできる日本人を育成する必要が出てきた。そこで、文部省は、1993

年の中学校学習指導要領と1994年の高等学校学習指導要領の英語科の目標に「外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」という一節を付け加え、はじめてコミュニケーションを重視することを言明した。続いて、1998年の中学校学習指導要領の英語科の目標に「実践的コミュニケーション能力の基礎を養う」と、2003年の高等学校学習指導要領の英語科の目標に「実践的コミュニケーション能力を養う」と記し、その焦点を態度から能力へと移行させた。

英語教育の目標の変化によって、英語劇は、徐々に表現やコミュニケーションとの関係で説明されることが増えていった。ただし、学習指導要領の英語科のなかから演劇という言葉が減少したため、第1期と比べると、この時期に発表された脚本集、指導書、理論書、研究論文など（岡田ほか，1987;カンドン，1978；北島ほか，1997；隈部，1979；佐野，1977；佐野，1981；佐野，1995；納谷，1970；皆川，1974）の数は少なく、英語劇の発展そのものは停滞していた印象を受ける。

中学校英語教師の伊丹正次（1977）は、自己表現を重視する英語劇を紹介した。彼は、「ことばがあるから表現するのではない、表現しなければならないから、ことばを使うのだ」（p. 22）と述べ、当時の中学校の英語教育がことばの技術の習得ばかりを重視し、その動機を軽視している点を問題視した。そこで、彼は3つの条件（①生徒の興味のある問題が劇のなかで扱われている、②生徒の身近なところから劇の題材が選ばれている、③多少、台詞を聞き取るのが難しかったとしても､観客が内容を理解できて楽しめる脚本である）のもと、生徒が表現しようという意欲の湧く内容の脚本を使用して英語劇を制作することを試みた。具体的には、その英語劇の制作において、彼は生徒に関心のあるテーマを議論させ、素材となる物語を選択させた。次に、その素材をとなる物語を使用して教師が脚本を執筆した。ただし、教師の脚本になってしまうことを避けるため、生徒に意見を求め、変更、追加、削除などを行った。演技についても、例えばダンスが入る場合に、生徒をいくつかのグループに分けてダンスを創作させ、それを生徒同士で評価させ、自分達でもっとも相応しいものを選択するよう指導した。第1期の英語劇は、その稽古過程においてまだ直接指導の特徴を見てとることができたが、第2期は、このように児童中心主義の傾向を強めている。加えて、彼は「生徒たちが、英語はことばであり、他の人々にものごとを伝えるために使うものであること、それも、ひとりよがりの方法ではなく、はっきりした音声で、しんけんに伝えなければならないということを感じ取ってくれた」と述べ、明確な表現をすることがコミュニケーションにとって必要不可欠であることを論じた。

高等専門学校で英語を指導する佐野正之は1977年に『英語劇のすすめ』を出版し、英語劇が英語のコミュニケーションに必要な「伝達しようとする自主的・積極的態度」(p. 10) を開発するのに有効であると主張した。そして、英語劇を「ごっこ遊び」「グループでの劇化」「公演を目指す演劇活動」の3つのレベルに分類し、中学生を対象とした場合には、教師は2つ目と3つ目のレベルの中間的な態度をとるのが良いのではないかと提案した。続けて、彼は、①演出の仕事（戯曲の分析方法、舞台の力学、ブロッキング)、②演技指導（恥ずかしさの克服及びムード作り、音声面の指導、ムーブメントの基礎、演技の基礎練習)、③テクニカル・エイドの指導（シーン・デザイン、照明、効果音、衣裳及び小道具、メイク・アップ)、④スケジュールの立て方（準備の期間、脚本研究の期間、演技の基礎練習の期間、ブロッキングの期間、深めの期間、まとめの期間、整理の期間）などについて説明した。一見、彼の指導方法は、一般的な演劇の稽古の段取りを踏襲しているように見える。しかし、演技の基礎練習を重視したり、教師が自分の解釈を生徒に押し付けるのを否定したり、発見あるいは問題解決のアプローチを採用したりしている点で第1期の英語劇とは異なる。

> 演出者は生徒の演技を助けるための存在であり、決して自分の解釈を生徒に教え込むのが役目ではありません。(p. 53)

> 質問によって、生徒に発見させることが大切なのです。教師が解答を与えたのでは、生徒の感情や体験に基づく同一化を進めることができず、結局、正しい演技が成立し難くなるからです。教師は自分の解答を押し付けたりせずに、もっぱら、問題解決に通ずるような、質問の事項と方法を選ぶことに意を用いなければなりません。(p. 49)

佐野も伊丹と同様に、英語劇の指導における児童中心主義の傾向を強めている。ただし、より明確に（いわゆるプラグマティズム教育の）問題解決学習のアプローチを導入している点で、伊丹とは異なる。

大学で英語を指導する佐伯林規江 (1994) は、ドラマ的手法が「『コミュニケーションの手段として』の英語の習得を促す方法として重視されてきている」(p. 143) と述べ、第二言語習得におけるドラマ的活動の意義（動機付け・自信・グループ内の共感などの向上、拒絶不安の軽減、伝達能力の習得ほか）を説明した上で、彼女のミュージカルドラマ・パフォーマンスを導入した英語指導法 (English through Musical Performance、通称ETMP) について紹介した。最

初に、彼女はETMPが「内容中心教授法」と「学習者中心主義」に基づいていることを確認し、次に、ミュージカルドラマの特徴である歌や振り付けが英語独特の韻律的素性、非言語的要素、審美的要素を効果的に体得するのに有効であると説明する。そして、授業の目的と計画、および制作過程――①作品研究（作品の内容研究と背景研究）、②脚本作成、③パフォーマンスの準備（英語の発音、イメージトレーニング、非言語コミュニケーション要素に関するワークショップ）、④パフォーマンスの訓練、⑤舞台パフォーマンス、⑥通年活動（スピーキング・ダイアローグ・ジャーナル）について解説した。佐野と異なり、佐伯の場合、コミュニケーションを態度のみならず、韻律的素性、非言語的要素、審美的要素、緊張や拒絶不安の軽減などにも関連付け、そうしたものを開発するために英語劇を活用していることが特徴である。また、伊丹や佐野と同様に、佐伯も英語劇の制作の主導権を学生に渡しているが、学生により積極的にグループ作業や討論をさせ、学びを深めるべく調査研究を行わせ、ジャーナルをつけさせている点で伊丹や佐野とは異なる。

第1期と同様、この時期の英語劇の脚本も発達段階を重視する。脚本の種類についても、第1期に登場した5種類の英語劇の脚本が中心になっている。ただし、新しく日本の伝統芸能（狂言）の作品を脚色した英語劇の脚本が登場しており、英語劇の脚本の種類の1つ「既存の文学作品の脚色（日本の文学作品）」がその範囲を拡大している（納谷，1970）。加えて、当時の教師が創作劇の脚本の執筆に苦戦しているということを前提として、創作劇の脚本の執筆に関する指導書が増えている（隈部，1979）。

この時期の英語劇の特徴の1つとして、この時期を境目として次第に様々な演劇のエクササイズ、ゲーム、技法、さらには英語劇の形式が登場するようになったことが挙げられる。その理由には、英語教師が、海外の英語劇や演劇教育の理論や方法論にも関心を持つようになり、自分の実践に取り入れるようになったことが挙げられる。演劇のエクササイズ、ゲーム、技法については、ウォームアップ・エクササイズ、言語ゲーム、ジェスチャー、ロールプレイ、リチャード・A・ヴァイアのEnglish through Drama（ドラマ・メソッド）などを挙げることができる。英語劇の形式については、即興演劇（インプロバイゼーション）、クリエイティブ・ドラマ、ドラマ・イン・エデュケーション、交渉劇、チェンバー・シアター、朗読劇（リーダース・シアター）、変身劇、社会的ドラマ、参加劇、エプロンシアター、ミュージカルなどが行われるようになっている（川島，1983；佐伯，1994；佐野，1981；長瀬，1997）。

また、演劇は稽古と上演（発表）に分けて考えることができるが、英米の演劇教育の影響で、稽古過程を重視し、必ずしも上演を目的とする必要はないと

いう考えが登場している（佐野，1977）。

さらに、英語教育が表現や、とくにコミュニケーションを重視するようになったことで、その土台となる人間の諸側面――言語のみならず、態度、動機、人格、身体などにも目を向けるようになり、総合教育、人間教育、全人教育としての英語教育の必要が唱えられ、英語劇がそのような英語教育を実現するのに有効であるという考えが登場している（後藤，1980；次重，1977）。

この時期の英語劇を支えた言語教育の理論の1つが、コミュニカティブ・ランゲージである（佐野，1995；白畑ほか，1999）。英国の言語教育学者ウイリアム・リトルウッドはその代表的な人物で、彼女は1981年に『Communicative Language Teaching（邦題：コミュニケーション重視の言語教育）』を出版し、コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチングにおける疑似体験と役割演技の意義を論じた。まず、彼女は、機能主義的言語観に基づくコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチングについて説明し、次にコミュニケーション活動を「機能的コミュニケーション活動」（学習者が欠けている情報を補ったり、問題解決をしたりしなければならないような場面を活動のなかに設定する）と「社会的相互活動」（機能的コミュニケーション活動により明確に限定された社会的状況が加わったもの）に分類する。3番目に「社会的状況としての教室」について論じ、教室内の多様な相互活動を生み出す方法を見つける手段として疑似体験、とくに役割演技が有効であることを示す。リトルウッドの説明によれば、疑似体験や役割演技は、学習者に次のことを要求する。

- 学習者は、教室外で起こり得る場面に自分が置かれているところを想像するよう要求される。
- 学習者は、こういう場面において、特定の役割を担うように要求される。
- 学習者は、役割に応じてそのような場面が実際に存在しているかのように行動するよう要求される。（1991，p. 70）

続けて、彼女はこのことを前提として、疑似体験と役割練習をコミュニケーション活動の領域まで拡張させる必要があると論じる。

- 学習者の焦点は、表現練習よりむしろはっきりと意味の伝達に置かれなければならない。
- 学習者は、制限された表現練習のときよりももっと相互活動での役割を認識しなければならない。そうでなければ、このような役割を通して伝えられる意味を認識できなくなる。

・学習者は、教師によって規定された方法で活動を行うのではなく、自分達の役割とそこから生じてくる意味に基づいて、自分達で相互活動の中身を作り上げなければならない。(p. 71)

他方、米国の言語教育学者サンドラ・サヴィニョンは1983年に『Communicative Competence（邦題：コミュニケーション能力)』を出版し、リトルウッドの考えを拡大した。具体的には、彼女は、文法能力、社会言語能力、談話能力、方略的能力をコミュニケーション能力の4要素として紹介し、その4要素を統合したカリキュラムの構成要素として「言語技術」「目的を持った言語」「個人的L2使用」「演劇技術」「教室を超えて」の5要素を挙げた。サヴィニョンはリトルウッドと同様に社会言語能力に価値を認めるが、彼女の場合、社会言語能力をコミュニケーション能力の4要素の1つに位置付ける。また、リトルウッドは演劇という言葉を使用しなかったが、彼女は、明確に演劇に対して価値を認めている。実際、彼女は、コミュニカティブ・カリキュラムにおける演劇の意義を次のように説明する。

演劇は現実であり、現実的な言語使用の機会を提供する。ロールプレイ活動により、学習者は、普通の教室では経験しえないような状況に直面し、対処することができる。さらに空想は、授業時間のすべてを文法の勉強にしたり、自分自身のことを話したり、クラスメートの意見を聞くことに費やしたくないような学習者には、歓迎される。演劇をカリキュラムの一つの要素として組み込むと、さらなる長所がある。それは、演劇の世界ではよく知られている統合的・グループ結束ストラテジーの可能性を高め、L2教室におけるコミュニティー形成に貢献する。(2009, pp. 214–5)

加えて、L2教育の立場から、彼女は、演劇技術が学習者に演じるための道具（L2で観察し、関連付け、実験し、創造すること）を提供すると説明する。さらには、L2カリキュラムにおける演劇技術の要素には「アンサンブル活動」「パントマイム」「スクリプトなしのロールプレイ」「シュミレーション」「スクリプトに基づくロールプレイ」が含まれると述べる。

このように、コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチングは、基本的に教室外の環境を再現するという点で演劇に価値を認めている。

一方、演劇教育については、戦後、2つの流れが生じている。1つは、「からだとことば」をテーマとする日本演劇教育連盟による日本独自の演劇教育の展開である（日本演劇教育連盟, 1989)。もう1つは、欧米の演劇教育―米国の

クリエイティブ・ドラマや英国のドラマ・イン・エデュケーションの紹介である。この時期の英語劇は、比較的、後者と深く関わっていた。

この時期の英語劇に影響を与えた演劇教育の理論の1つに、米国のノースウェスタン大学で言語と演劇を指導するウィニフレッド・ウォードのクリエイティブ・ドラマティクス（現在は「クリエイティブ・ドラマ」で定着している）がある。彼女は『Creative Dramatics』（1930）を出版し、新教育の影響のもと、従来の演劇の指導（教師の演出のもと、児童が台詞を記憶し、場面を演じる）を改善し、「児童が自分の考え、想像、感情から劇を作り上げる」（p. 3）ことができるよう授業を設計するべきだと論じた。そして、彼女はクリエイティブ・ドラマティクスによる児童の全人的発達の必要を主張する。同時に、新教育の指導者達が豊かな生活に創造性は必要不可欠であると論じていると述べ、クリエイティブ・ドラマティクスが「創造的な自己表現」（p. 9）のための機会を提供すると説明した。とくに、ウォードはその指導において、児童が自由に劇を創造する「劇化」（p. 4）を重視し、劇化を成功させるには児童の関心や必要に基づいて素材（物語）を選択する必要があると述べる。そして、児童の遊びの特徴を生かして、動きや遊びから劇を作り上げていくことを提案した。例えば、児童は、あるリズムから馬の早駆けや気取った七面鳥を創造し、さらには、突然、ハンプティ・ダンプティや感謝祭の晩餐の遊び（劇）をはじめる。彼女は、こうした演劇の制作過程に教育的価値を見出す。

日本では、西尾邦夫が1966年に『クリエイティブ・ドラマティックス入門』を出版、岡田陽が1973年にジェラルディン・B・シックスの『Creative Dramatics』を翻訳し、出版したことで、日本にクリエイティブ・ドラマティックスが普及していった。

坪内の児童劇の登場以来、「児童自身が劇を創造し、演じる」という考え方は、日本の英語劇のなかに定着している。ただし、クリエイティブ・ドラマの場合、劇の稽古過程（劇化）における指導（遊びを劇に発展させる、ほか）が充実している。先の文章のなかで「稽古過程における児童中心化が進んでいる」と述べたが、この劇化を重視するクリエイティブ・ドラマの考え方が部分的に影響を与えていると考えることが可能である。

この時期の英語劇に影響を与えた演劇教育の理論のもう1つが、英国の演出家ブライアン・ウェイの個性と全人をテーマとする演劇（ドラマ）である。彼は1967年に『Development through Drama（邦題：ドラマによる表現教育）』を出版し、演劇を俳優と観客の間のコミュニケーションを重視する「シアター」と、演劇の参加者の経験を重視する「ドラマ」に分類した。そして、「若人が学校を出てから、幸福な安定した生活をおくれるということは、その人の個性

によるところが多く、個人の抱負に関わってくることが多いのである」(ウェイ, 1977, p. 15) と述べ、個性の開発を目的とするドラマの理論と実践を紹介した。個性を開発するにあたり、彼はまず感性の開発の必要を、次に全人という概念のもと7つの人格の諸相（集中、感覚、想像、身体、スピーチ、感情、知性）の開発を求めた。そして、彼は、感性と7つの人格の諸相を開発すべく、俳優訓練で使用されるエクササイズやゲームを積極的に活用することを提案した。

ウォードのクリエイティブ・ドラマティックスと同様に、ウェイのドラマも劇の稽古過程を重視し、その考え方は、佐野をはじめとする日本の英語教師に影響を与えた。加えて、ウェイの全人の概念は英語教育における総合教育、人間教育、全人教育という考え方と相性よく結びつき、コミュニケーションの土台となる人間の諸側面を開発すべく、英語劇の学習（制作）に俳優訓練で使用されるエクササイズやゲームなどを採用することを正当化した。

まとめ

第1期と第2期の英語劇を通して分析してみると、どのようなことが分かるだろうか。

1つ目は、英語劇の焦点が個人から個人の外側（外の世界）に移行している。第1期は、英語劇が「英語で考える」ことができるようになるために使用されていたが、第2期になると、異国の人々と「コミュニケーション」をとることができるようになるために使用されている。

2つ目は、英語劇が開発を試みる人間の諸相の範囲の拡大である。第1期の英語劇は言葉と動作を結びつけるべく主に言葉と身体の開発を重視したが、第2期の英語劇は、コミュニケーションに必要となる学習者（人間）の様々な諸相の開発を試みる。

3つ目は、一般的な演劇からの脱却、あるいは英語劇が扱う演劇の形式や技法の種類の増加である。英語教育との関係で各形式の演劇の意義や効果が整理され、即興演劇、朗読劇、ミュージカルなど様々な形式の英語劇が実施されるようになっている。その稽古過程においても、エクササイズやゲームなどが導入され、稽古過程（英語の学習過程）が豊かになっている。

4番目に、児童中心主義の深まりである。第1期の英語劇は、児童中心主義としての意義を主に①学習者自身が演じる、②発達段階に基づく脚本の選択あるいは執筆を行っているという点に見出していたが、第2期になると稽古過程に関する研究が進み、積極的に学習者に意見を求めたり、グループ作業をさせたり、学習者に自分達の演技を評価させたり、発見・問題解決学習のアプロー

チを採用したり、ジャーナルを書かせたりと広がりを見せている。

以上、本稿では、1930～1970年の間の英語劇の歴史について整理と分析を試みた。次回の論文では、英語劇の第3期（2000～現在：異文化・国際理解、多文化共生、グローバル人材）について調査し、第1期～第3期を通して分析した場合にどのような演劇の本質が見えてくるかを考えてみたい。

参考文献

綾部保志（2005）「中学校学習指導要領における英語教育観の変遷：目標を中心に」『異文化コミュニケーション論集』(3)，pp. 71–80.
飯塚友一郎（1941）『国民演劇と農村演劇』清水書房.
英語通信社（編）（1949）『英語教室童話劇　第一輯』英語通信社.
江利川春雄（2004）『近代日本の英語科教育史：職業系諸学校による英語教育の大衆化過程』東信堂.
岡田陽（編）（1987）『みんなで創る英語劇』玉川大学出版部.
小川芳男（1949）『Let's Play Awhile』海口書店.
小川芳男（1978）「英語教授法のあゆみ」（『英語教授法各論』研究社）pp. 1–21.
尾島雪枝（1961）『中学校の英語劇』研究社出版.
小田豊（1960）『やさしい中学英語劇　第1集』泰文堂.
小原國芳（1923）『学校劇論』イデア書院.
小原國芳（1980［1923］）「学校劇論」（『小原国芳選集　5』玉川大学出版部），pp. 232–372.
垣田直巳（1961）『英語のレクリエーション――意義と活動――』大修館書店.
上井磯吉（1935）『學藝会の指導』研究社.
川島彪秀（1983）「英語Speech Communication教育――Oral Interpretation教育とReaders Theatre教育の一実験研究」『日本大学人文科学研究所研究紀要』(28)，pp. 30–43.
北島春信・木村たかし・椎崎篤・橋本喜代次・森田勝也（編）（1997）『ドラマで楽しむ中学校劇1年』小峰書店.
キャミー・カンドン・つるたきみえ（1978）『小・中学生のやさしい英語劇』評論社.
久野明子（1993）『鹿鳴館の貴婦人　大山捨松――日本初の女子留学生』中公文庫.
隈部直光（1979）「英語劇とスピーチ・コンテスト」（伊藤和夫・中尾清秋・羽田三郎ほか（編）『教室外英語教育』研究社出版），pp. 137–155.
倉橋健（1958）「英語劇の上演」『英語青年』104(2)，pp. 89.
後藤信義（1980）「学級活動としての英語劇指導（中学2年）」『英語教育』29（4），pp. 38–41.
佐伯林規江（1994）「ミュージカルドラマ・パフォーマンスを導入した英語教育法の理論と実践」『同志社女子大学学術研究年報』45(1)，pp. 143–169.
佐野正之（1977）『英語劇のすすめ』大修館書店.
佐野正之（1981）『英語授業にドラマ的手法を』大修館書店.

佐野正之（1995）「Drama Method」（田崎清忠（編）『現代英語教授法総覧』大修館書店），pp. 209–214.
次重寛禧（1977）「特集　英語指導と劇・劇化　劇化の利点と注意」『英語教育』26（5），pp. 9–11.
ジョン・ベンズ・アリス・ベンズ（1961）『学校英語劇』研究社.
白畑知彦・冨田祐一・村野井仁・若林茂則（1999）『英語教育用語辞典』大修館書店.
泰文堂編集部（編）（1950）『英語劇名作選集』泰文堂.
高島善哉（1950）「座談会　一橋社会学の七十五年」『一橋論叢』24（5），pp. 118–152.
谷川道子・柳原孝淳（編）（2008）『劇場を世界に　外国語劇の歴史と挑戦』エディマン.
中央教育審議会（1971）『今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について：答申』中央教育審議会.
中央教育審議会（1974）『教育・学術・文化における国際交流について：答申』中央教育審議会.
坪内雄蔵（1922）『家庭用児童劇　第1集』早稲田大学出版部.
坪内逍遥（1923）『児童教育と演劇』早稲田大学出版部.
東京商科大学一橋會（編）（1925）『一橋五十年史』東京商科大学一橋会.
東京都中学校英語教育研究会（1950）『The Golden Stage：英語劇集・その演出と実際』光学館.
長瀬荘一（1997）『エプロンシアターで楽しむ英語劇30選』明治図書出版.
中野光（1968）『大正自由教育の研究』黎明書房.
納谷友一（編）（1970）『基礎英語でできる楽しい英語劇（1）』正進社.
日本演劇教育連盟（編）（1989）『からだとことば、その豊かさをもとめて：演劇教育連盟50年のあゆみ』日本演劇教育連盟.
野上三枝子・米倉登美子（1955）『やさしい英語劇』プラム出版社.
広島大学広島女高師附属学校英語科（編）（1950）『中学校・高等学校　英語劇――指導とテキスト――』堀書店.
藤田英典（1997）『教育改革――共生時代の学校づくり――』岩波書店.
古市啓子（1959）「英語劇の指導」（五十嵐新次郎（編）『教室外英語教育』研究社），pp. 147–202.
法務省『出入国管理統計統計表:時系列表――出入国者（1950～2005）』（2017年1月10日）http://www.estat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001015027&cycode=0
本戸啓嗣・中島斉（1962）『やさしい英語劇の道しるべ：脚本と演出ノート』篠崎書林.
三浦淳吉（編）（1967）『英語劇：指導とテキスト』堀書店.
皆川三郎・原和子（編）（1974）『ユニーク英語劇』泰文堂.
森正俊（1932）「「正しい英語」と學校劇（雑録）」『英文學研究』12（1），pp. 162–170.
文部省（編）（1947）『学習指導要領　英語編（試案）』文部省.
吉田幾次郎（1934）『やさしい童話劇』研究社.
Ann Nakabayashi・高松武男（1950）『やさしい英語劇』研究社.
Harold E. Palmer・Dorothee Palmer（1925）『English through Actions』文部省英語教授研究所.

Littlewood, William T.（1981）*Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.（ウイリアム・リトルウッド（1991）『コミュニケーション重視の言語教育：理論と実践』（吉永光明・大津敦史・石井和仁訳）開隆堂出版）.

Palmer, Harold E.（1921）*The Oral Method of Teaching Languages: A Monograph on Conversational Methods*. Cambridge: W. Heffer.

Savignon, Sandra J.（1983）*Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.（サンドラ・サヴィニョン（2009）『コミュニケーション能力：理論と実践』（草野ハベル清子・佐藤一嘉・田中春美訳）法政大学出版局）.

Ward, Winifred.（1930）*Creative Dramatics*. New York: D. Appleton & Company.

Way, Brian.（1967）. *Development through Drama*. London: Longmans.（ブライアン・ウェイ（1977）『ドラマによる表現教育』（岡田陽・高橋美智訳）玉川大学出版部）.