

トークによる異文化言語芸術の理解と鑑賞

学生の思考回路を築き、気づきを育む

アウトプット型の教育方法論を探し求めて

清 水 豊 子

千葉大学・教育学部

Active Learning for Extensive Reading through Exploratory Talk In Search of More Reliable Methodology in Teaching Dramatic Literature

Toyoko SHIMIZU

Faculty of Education, Chiba University, Japan

この十数年間に、大学生の学力も人間的な諸能力（想像力・思考力・問題解決力など）も、低下の一途を辿っている。そのため、教師が彼らの学びを支援しなければ大学教育は成り立たなくなっている。課題に取り組む力がみるみる落ちて、「大学生は自力で読み考える過程を形成できる存在」という前提が崩れている現在、学生の「読み考える経験」（インプット）や「自己表現やコミュニケーションを通して学ぶ経験」（アウトプット）を可能にし、結果的に認識枠の拡大を含む「精神的な成熟」へ発展するような授業をどう実現するか。新しい教育のパラダイムを拓くべく、本論では、「読む」行為にこだわって、教師と学生の相互作用とは別に、学生同士のコミュニケーション活動（トークや即興劇）を中核にしたアウトプット型の教育方法を模索・創造する過程を分析する。

The Japanese higher education is in a serious crisis. Since students' academic abilities and human abilities as well have decreased these years, it is very difficult to make them learn and understand any academic subject. In search of a new educational paradigm, the experimental introduction of such communicative activities as talk or improvised drama in the centre of any classroom of the author has been successfully tried to encourage our students to speak out what they feel and think after reading a dramatic literature, or to create an imaginative world in English improvisation based upon such reading. In this paper, the process of forming their own way of thinking and of getting a lot of new insights through peer communication and the way how they attain their target of deeper understanding of a cultural text in interactive order is analyzed.

キーワード：トーク (talk), 同輩コミュニケーション (peer communication), 相互秩序 (interactive order), 協同学習 (collaborative learning), 創造的理解 (creative understanding)

序章 学生の学び支援が急務の大学教育

(1) 大学生の読む力の低下と精神の未成熟

どういう専門的な人材を養成するのであれ、大学教育において根幹に求められるものは人としての「教養」の涵養である。教養とは簡単には定義しがたいものだが、教養を身につけようとするなら、まず知識などのインプットのためには、「聞く」だけでは不十分で、少なくとも「読む」という行為が欠かせない。

ところ昨今では、「読む」という知的行為は、大学生が最も苦手とするところである。その結果、彼らの学びは上滑りで限りなく浅くなる傾向がある。ある意味で、大学教育の異変の根底にあるのは大学生の「読む力」の低下であり、その結果としての心の平板化・枯渇化現象が高等教育の可能性を阻んでいると考えられる（清水, 2004）。これでは、教養の基盤となるわが国の言語文化の教育さえむずかしいに違いない。まして、外国語の習得と異文化の理解を目指している学生たちをどう教

育すれば、異文化の遺産を伝承し、幅広い教養を備えた国際的人材として育成できるのか。

今日、大学生の関心が容易に学業に向かわず、大学教育が機能不全に陥っている原因として、「学力低下」や「大学の大衆化」といった問題が教育関係書やマスコミ報道でしばしば指摘されている。もちろんそうした社会現象も確かに存在する。しかし、根本的原因是、初等・中等教育において、記憶中心の知識注入といった受身的学習が以前にもまして支配的になり、「読み、考える」経験や「自己表現やコミュニケーションを通して学ぶ」経験などの能動的学習が激減して、学力の低下と相まって心の（精神的）未成熟という問題を引き起こしているのではないか。これは、長年授業や個別インタビューのなかで、学生の関心事・学びの有り様・心の有り様を把握し分析するように努め、実践的思索を重ねたすえの筆者の仮説的結論である。

現実には、大学に入るまでに本らしい本を読んだこともなく、したがって、自ら「考える」という思考の回路を

育てていない学生が多い。自力で知識をインプットしていくすべを知らないということだ。彼らはまた、学校や塾で知識を詰め込まれてはいても、テストや受験以外にそれを活用する機会を持たない。つまり、知識をインプットされるだけで、それを生かして思考の訓練になるような多様なアウトプットの経験も不足している。これでは、高次の推論や論理に必須の抽象的思考力が育まれないばかりか、具体的思考力さえ身につかない。大学教育を消化しきれないのも当然である。

彼らは毎回授業に身体を運んできて、わからないことを自分で見つける問題発見能力が乏しく、わからないことをわかろうと努める問題解決能力もあまり持ち合わせていない。大学に入るだけの学力はつけたのかもしれないが、ほかの多くの能力は使ったことがないので育まれていないのである。彼らは何年教育を受けていても、学びも学び方も確かな形では自分のものにしておらず、教室では心身ともに弛緩しきったムードで座しているばかりである。受講生の大半がこうした学生で占められていれば、どんな方法論をもってしても、大学教育を成り立たせるのは容易なことではない。

近年、英語科では、学年（主専攻、副専攻を中心としたクラス）によってグループとしての性質や能力が著しく異なり、戸惑うことがある。大半が学習意欲も諸能力も低調な学生で占められている学年の場合には、授業を機能させることを考える前に、1年次から3年次に至るまで、まず彼らをいかに真剣に学業に向き合わせるかに心を尽くさなければならない。そういう学生を変えることはむずかしいが、やがて3年次になると、曲がりなりに悠長な自分の思考回路を築く者も出てくる。しかし、こういう学年の問題は、当初はそれ相応の学業への意欲と能力をもった少数派の学生が、こうした学生に引きずられ、学業に全力投球する機会を失って、伸び悩みがちだということである。入試で学生を選抜しているはずの大学においてさえ、学生間で学習意欲と諸能力に相当なバラツキがある時代になって、授業内での調整はむずかしくなる一方である。

(2) 今望まれる想像力・思考力を育てる教育の復権

他方、受講生のなかに読書や音楽に親しんでいる学生が3分の1弱でも存在する場合は、全く存在しない場合より、授業ははるかに順調に機能する。教師が全員に学習の確かなプロセスを用意すれば一層のこと、それらの学生の想像力や理解度がほかの学生をどんどん刺激して、グループ作業が活発になり、授業内コミュニケーションも豊かになり、大方の学生の参加度や集中力は目に見えて高まっていく。ここ数年間、筆者はとりわけ〈導入教育〉でそういう手応えを感じている。

カリキュラム改革に伴い、1年次生の必修科目「英語科教材研究Ⅰ（音声・ドラマ）」を担当することになり、筆者はそれを英語科への〈導入教育〉と位置づけ、何よりも学習への動機づけを重視するような形で授業の流れをデザインしている。すなわち、受講生全員が毎回必ず英語の4技能（reading, listening, speaking, writing）を使うという学生参加型の授業となるので、受講生一人ひとりのやる気を引き出さなければ成り立たないのだ。

筆者はこの授業で、新入生に「英語について」教えるのではなく、まず「英語を」学ぶ楽しみを知ってもらい、その後自ら「英語について」学んでいってほしいと考えている。

二十数年間、毎年一年次生の授業（英米文学演習Ⅰ～英語科教材研究Ⅰ）で新入生と相対してきて想うのは、彼らの口からでる言葉が年々やせ細る一方だということである。若者らしい想像力や知性に溢れた新鮮な言葉は消え、今やかるうじてごく身近な日常言語が語られるに過ぎない。おそらく、人間が人間らしく成長し飛躍するために欠かせない諸力がほとんど育まれなくなったのであろう。遊びや読書や芸術などを通して培われる〈物事への興味・想像力・反芻力・思考力・創造力〉は、子どもの心の世界を少しずつ広げて精神的な成長を促進し、やがて高等教育を可能にする知的好奇心や知的柔軟性（たとえば、先に述べた高次の推論や論理に必須の抽象的思考力）へ発展していく可能性を秘めているのだが、それらは軽視され、頭の一部しか動かさない学力が偏重されすぎているのであろう。

大学をめざす若者が、詰め込んだ知識を入試用に処理する偏った学力しか身につけず、そうしたソフトな人間的諸能力を育んでいなければ、高等教育を可能にするための基盤がいまだ形成されていないことになる。今日、学力の低下だけが問題になっているが、問題はそれだけではなく、実は学力という骨格部分を支えている柔軟な諸能力の未開拓・未成熟も、大学教育の大きな障害になっているのである。

このようなわけで、問題はもはや大学教育の改善だけではどうにもならない。欧米の教育と比べれば明らかなが、わが国の教育界は長年学力中心主義に陥り、しかもその学力でさえ必要な水準に維持できなくなった。このあたりで、基礎的な学力の確保はもとより、子どもの心の（精神的）成熟との関係で幼少期から初等・中等教育までの遊び・読書・芸術活動などをもっと組織的に見直して、バランスのとれた教育に活路を見出す必要があるのではなかろうか。

(3) 教育改革とは、学生たちの学習改革を促進すること

こうして、学生が学業に動機づけられないまま大学へ進学してくる時代になり、大学で教える学術の知的伝統と、大衆化した学生の学習意欲・知力・精神力との間には大きなギャップが生じてしまった。接点を見つけるのがむずかしいほどである。

学校教育・大学教育の存在理由は、授業がうまく機能し、〈学習者の理解が成立すること〉であるが、それが脅かされている現状では、どんな大学改革も最終的には、〈学習者の理解〉を促進するものでなければ意味がないであろう。そういう点で、「大学の教育改革は、学生たちの『学習改革』と結びついたときにはじめて意味をもつことになる。…どんな改革も、学生の学習に影響を及ぼさないかぎり、それは大学側の自己満足に終わってしまう」（刈谷、1996、29頁）という指摘は、まさに今求められている教育改革の本質を突いたものである。

詰まるところ、どんなに大学の組織や制度面の改革を遂行しても、全学的に授業がうまく機能して大半の学生

の理解が成立するようにならない限り、教師と学生に潜在する危機的關係は解消されず、大学教育の存在理由は問われ続けるであろう。

もちろん、大学では、高校と大学のギャップを埋めるため、〈導入教育(一年次教育)〉、〈リメディアル教育(補習教育)〉などの様々な学習支援が行われるようになり、現場の改革は進んでいるようにみえる。しかし、多くの学生たちの学習改革はいまだ取り残されたままであり、教師側が自覚的に、教育改革を「学生たちの学びのプロセスをどう変えて深化・発展させるか」といった視点で論じることはまだまだ少ない。現実には、どういう分野でも、教師が教育内容や教育方法を再点検して、教師と学生との授業内コミュニケーションが円滑に行われ、学生の学びがしっかりと定着するようにしていかなければ、学問の伝統が伝わらず、断絶しかねない状況であろう。学力だけでは学生の可能性を把握しにくい文科系分野の大学人にとっても、こうした論議を多角的に行うことは今日的課題のひとつである。

(4) 学生中心の授業方法の開拓を目指して

この十年間に、名称はいろいろだが、とりわけ〈授業改革〉を目指して、学内に実践的な研究拠点を置く大学が増えている。

たとえば、京都大学高等教育研究開発推進センターも、学内の授業改革に積極的である。インターネット上で開設している「大学授業ネットワーク」によれば、全国的には学習のスキルなどに力点を置いた〈導入教育〉が多いなかで、学生を学業へ動機づけ、本物の学問へ導くことを目指して、教師があらゆる努力を惜しまない先進的な取り組みも始まっている。京大においてさえ、授業改革に積極的に取り組む教師から「大学の授業でここまでしないとイケないのかもしれないと思いますが、高校、予備校の授業に慣れている学生さんですから、仕方がないかもしれません」(自動制御工学)とか、「授業のポイントは、つねに学生とのコミュニケーションを怠らず、旺盛なサービス精神で誠実に学生と向かい合い、わかるまで話し合うことに尽きると言えます」(有機化学)といった声が聞かれる時代なのである⁽¹⁾。

授業改革といっても、たとえば、マルチメディア教材を導入するなど外的条件を変えるだけなら、すぐに着手することも可能だが、内的条件を抜本的に変えるとなると一朝一夕には不可能であり、効果的な方法論を見つけることは本当にむずかしい。

筆者はここ十数年間、その時々々の学生たちのニーズと力量を勘案しながら、「読む」行為(インプット)を基本に据えたアウトプット型の教育方法の試行錯誤を続けてきた。ようやく最近、導入教育でも専門教育でも、即興のドラマやトークを使った3～5人の小グループによる協同学習ともいうべき方法論に手応えを感じつつある。簡潔に言えば、この方法によって、筆者は、教師と学生との相互作用と同時に、学生同士の相互作用のなかでも学び合う関係を成立させて、学生のやる気を引き出し、学生が多様な認識のあり方に気づき、主体的に学びを自己の内面に定着させることをねらっている。

こうしたアウトプット型の教育方法論の開発は、理論

的には、人間の精神発達と学習を人との相互作用的視点からとらえるヴィゴツキーの「最近接発達領域」論を背景に(ヴィゴツキー, 1962; 佐藤, 1999)、ブルナーの「教育の過程」論(Bruner, 1960)、あるいはバーンズの「授業内コミュニケーション」論(Barnes, 1975)などを具体的な拠り所にして、実践的模索を続けた結果である。筆者はこの方法論を、英書講読の授業に限らず、ほかのすべての授業にも適用している。

ここ数年間、筆者は授業の具体的組み立てを〈ティーチング・ポートフォリオ(teaching portfolio)〉⁽²⁾の形で記録している。毎回、毎年、授業の内容や方法を変えて、その時々々の学生グループの質や学びの実態に合った授業を創るためである。

本論では、二十数間の教育経験とそのティーチング・ポートフォリオに基づき、主として異文化理解に関する専門教育の内容と方法の試行錯誤を論じながら、トークを中心としたコミュニケーション活動による学生の学びの有り様について分析・考察する。

第2章 課題遂行に必須の人的諸能力の低下

(1) インプット中心の「伝統的教育パラダイム」の限界

まず、筆者が担当する英米文学分野の専門科目から考えていきたい。

かつて英語科の教員免許状取得のために履修が義務づけられていた「英米文学史」が必修科目からはずされて十年ほどが経つ。当時、授業をわかりやすくするために、方法論を変えても(たとえば、網羅的な知識伝授型から重要な潮流や作家に絞った焦点解説型へ)、学生の関心と理解を引き出すのは困難になる一方だった。具体的作品を味わう経験をしていないいうことから、英米とはいえ異国の膨大な文学史の知識を詰め込まれても、学生たちは興味の示しようがなかったのだろう。教える側にとっても、膨大な知識を再点検して何をどう教えたら学生の理解を引き出せるのか考え惑うことも多く、授業の準備は最大の難題であった。教える限界も感じ、必修科目からはずされて肩の荷を降ろした思いだった。

伝統的な高等教育のパラダイムにおいては、英語を専門に学ぶ学生には英米の言語文化の歴史は必須知識だと長年考えられていたが、それがそうではなくなったのである。時代の流れで、学生が網羅的な知識を求めなくなったのである。

今思えば、「英米文学史」が必修科目からはずされたのは象徴的な出来事だった。やがて、「文学概論」や「英米文学特殊講義」といった授業も手応えが少なくなる。学生は明らかに、すぐに英語を話せるようになりたいとは思っても、未知の世界や異質な世界に関心を示すことが稀になったのである。グローバル化・国際化の時代に逆行するかのように、多くの学生が難解な外国文化にアプローチすることをあからさまに拒絶するようになった、と言ってもいいかもしれない。自ら「読む」という思索的体験を求めることなく、すぐに役立つことにしか興味を示さない新世代に、教師が主役の一方通行的な講義で、外国文学の知識や魅力を語り伝えるのは最もむずかしい仕事になったのである。

このように、膨大な知識体系を直接的に学生に伝授する講義、あるいは、そうした体系を背景にして何らかの主題で論ずる講義という伝統的に行われていた教育は、教育内容と教育方法のいずれにおいても無理が生じ、二十世紀末に限界を迎えていたのである。これはもちろん、英米文学の分野に限らないであろう。

(2) 思考力を要する「課題に取り組む力」の低下

では、「演習」形式なら授業はうまく機能するのだろうか。

すでに十数年以上も前に、筆者は特殊講義の一部に演習形式を取り入れた時期がある。受講生が10人前後と限られていたので、学生を受身的存在から能動的存在へ変えたいと思ったのだ。そこで、この授業の〈達成目標〉を「シェイクスピアをはじめとするエリザベス朝演劇のおもしろさを体験的に理解すること」と設定し、授業のテーマを決めてまず教師が解説して導入し、その後各学生が関連作品について報告する一方聞き役の学生が質問するというごく普通のセミナー形式をとっていた。かつてはこういう方法論の下で、学生は背伸びをしながらも課題を遂行することができたが、やがて学生の発表を聞きながら、その内容が空回りし始めているという現実を認めざるを得なかった。事前に自力で作品を通読し、背景などを調べてから自分の見解をまとめるという課題は、翻訳書があって助けになる場合でも、読む力や考える力そのものを問われていて、すでにその頃の学生にはこなしきれない大きな課題となっていたのだ。その証拠に彼らの取り組みはますます表層的になり、目標達成はおぼつかなくなり、いくつかの段階を踏まない限りこうした方法も限界だと判断したのである。

また、十数年前に文学概論を学生全員の参加型の演習形式に変えた時期もある。英米という制約がなく、日本語で読めるため、学生が関心を持てて理解できる範囲で、小品の芥川賞作品からはじめて海外の有名な戯曲や小説（オイディプス王、人形の家、嵐が丘、女の一生、六号室、アンナ・カレーニナ等々）を選び、受講生全員が事前に作品を読んできて、毎回いろいろな角度から自由に論じ合うという方法を取った。ただし、毎回〈文章完成法〉というツールを用意して、授業の初めに受講生全員にいろいろな視点から理解したこと・感じたことの簡潔な記述を求めた。このように個別体験をおさえてから、〈トーク〉を行った。というのも、級友とのコミュニケーションを通して作品理解を深めるには、まず自力でどこまで作品を理解できたかを確認しておくことが不可欠だからである。読書体験を級友と共有するという方法論が学生に読むための動機づけと充実感を与えて、数年間、授業はなんとか機能した。「多様な世界や人間についての理解を深め、自己意識の領域を拡大する」という目標を達成し、その充実感が卒業後まで続いた受講生もいた。しかし、個々の作品を自力で読みこなす課題が大きな負担となって、学生の理解が上滑りとなり、この方法論も1994年には終止符を打ったのである。

こうして、特に1990年代も半ばに至る頃から、「講義を聴いて理解する力」や「読む力」ばかりでなく、学生の「課題に取り組んで発表する力」はみるみる落ちていっ

たのである。もちろん、課題が大きければ大きいほど、学生の取り組みは空回りするようになり、学びは定着しがたくなった。〈インプット力〉が低下するにつれて、〈アウトプット力〉がどんどん落ちて不思議ではないだろう。この頃には、このままでは明治以来の異文化教育の伝統は断絶するに違いないと危惧せざるを得なかった。筆者はそれより前に、図らずも、イギリスのある会議で「英語による文学教育の困難さと変わりゆく日本人学生の態度」(Shimizu, 1992)という発表を行ったところ、世界各国から集まった英文学教育の出席者の共感を得て、英語による文学教育が日本だけでなく世界的にむずかしくなっていることを知った。日本ではすでに1990年代前半に、伝統的な授業が機能しにくくなるほどに、学生は変わりつつあったということである。

(3) 古典作品を原語で味わう楽しみは新世代とは無縁か

英米文学の分野で「演習」といえば、大方は原語での作品講読を指す。原語で作品を読み、英米人の生き方や考え方を知ること（つまり、人づてではなく、自分の感性と理性で直接的に未知の世界を理解しようとする経験）が基本的に最も重要なことだと考えられているのだ。筆者も二十数年来、通常の「演習」では、原語での作品鑑賞にこだわってきた。ところが、そこでも学生のインプット力、アウトプット力が低下していく傾向に歯止めをかけるのは困難なことであった。

「シェイクスピア (William Shakespeare) 講読」の演習は、原語ならではの読む充実感を味わえるだけでなく、ややむずかしいモダンイングリッシュ（古語・廃語も含むが現代英語で読める上に、現代の慣用的英語表現に定着しているものも多い）をいかに読むかの訓練にもなる。しかも、何よりも将来英語教師になる学生の基礎的教養になると考えて始めたものである。この演習の場合、学生があらかじめ分担箇所を調べておき、毎回の授業では彼らの報告に基づいて丹念に精読する方法をとったので、かつての学生はイギリスの言語文化の古典の粋を味わうことができた。シェイクスピアの原典を読んだという体験は、やがて、英語教師としての自信（教養）の基盤にもなるようだ。そういう報告を卒業生から受けることがある⁽³⁾。

この授業も当初の十余年（1970年代後半～1980年代）は学生の期待も高く、順調に進んだため、悲劇や喜劇のジャンルから毎年自由に作品を選んでしたが、やがて学生の想像力や思考力が低下してきて理解が伴わなくなり、作品選択の自由がきかなくなった。そこで、学生が読みこなせそうな、たとえば、比較的短い『マクベス』(Macbeth) を使うことが多くなった。しかしそれでも、古典を原語で「読み解くこと」「読んで感じ取ること」の両方が困難になる一方で、読み方が形骸化し、難解すぎる課題と化してきたので、ついに1996年にこの演習を終えた⁽⁴⁾。

実はその二、三年前に一度止めることにしたが、二十年間続いていた演習なので、ある学生に「なぜ止めるのか、止めないでほしい」と問われ、続行したいきさつがある。だが、やはりその後長くは続かなかった。達成目標の基本は「難易度の高い古典の英文を読み解くこと(実

際には注釈本や語彙辞典が出ていて、現代の作品より読みやすい一面もある)、そして生きる時代も世界も違う人たちの生き方や考え方を理解し共感すること」であり、達成度は、テストによる英語構文の理解度とエッセイによる内容理解度により判定する。目標の達成率(低くても6, 7割方の理解の成立)を満たす学生が激減したため、止めることにしたのである。

こうして、驚くほど大学生の学びが身につかなくなったことに気づいて、初等・中等教育自体がうまく機能していないことを実感すると同時に、大衆化時代の大学教育においては、従来のセミナー型授業が前提にしている「学生は自ら読んで考える過程を形成できる存在」という仮定そのものを考え直さなければならないのではないかと強く思うに至るのである。

(4) 人間力を要する「ドラマ」による異文化理解の限界

他方、「英米の傑作戯曲の舞台上演」を目指した演習も二十年間(1978~1997年)続いた(清水, 1999)。

この演習は、戯曲の講読をドラマ化というクリエイティブな創作活動へ発展させることで、不十分なテキスト理解を充分なものへ深めることを目標にしているため、授業内に「個人およびグループレベルで進められる異文化理解とその表現の模索と創造」という複雑な過程がシステムティックに組み込まれている。

したがって、この演習は、学生が積極的に取り組んで次々とクリアすべき一連の課題から成り立つ。すなわち、演劇的表現への自発性と創造性を高めるための知的・即興的訓練(第1段階)から始まり、上演用の戯曲の通読(第2段階)、翻訳あるいは英語台本の作成(第3段階)、自己表現の試行錯誤とリハーサル(第4段階)を経て、最終的には観客の前での舞台発表(第5段階)へ至る。

教師はそれぞれの段階がうまく機能するように、学生たちの自発性と創造性を損なわないように配慮し、時機を失わず、細かな調整や指導(ただし、指示はしない)を重ねていかなければならない。というのも、それぞれの段階の課題はかなり大きいので、学生が主体的に責任をもって各課題を遂行するという覚悟を自然に持てないと、この授業は機能しないからである。

こうして、暗黙の了解のうちに、学生たちは際限ない努力と工夫と根気を求められるが、先輩から伝え聞く〈達成感〉や〈ほかでは得難い学び〉に秘かに期待をかけ、一方自分の能力開発に挑戦する不安と闘いながら、次々と立ち上がる課題に真摯に取り組み着実に乗り越えていくようになる。

最終的なパフォーマンスの成功度はその年によって異なるが、一連の課題(学習の過程)が上滑りせずにしっかり遂行された場合には、最終的なパフォーマンス(学習の結果)の成功度も高く、学生の側に、「読む」だけでは達成し得なかった異文化のより深い、複眼的な理解・鑑賞が成立するのが常であった。それに加えて、副産物として、英語の読解力と口語表現力の向上、人格的な成長も実現したのである。こうした文化的・言語的・人格的側面の理解の成立が、この演習における〈ほかでは得難い学び〉なのである。

なお、この演習については、実験的趣旨や経緯も含め

て、二つの拙論「文学的テキスト(戯曲)からパフォーマンスへ」(清水, 1998)と「芸術形式の変換—文学教育からドラマ教育へ」(清水, 1999)で記述的に分析・論述した。また、「自己表現とインターアクションを通じた大学生の学び」(清水, 2004)でこの授業を総括している。

このように、開始から十数年の間は、苦勞を承知で積極的に取り組む学生が大半を占めた結果、この授業内に組み込まれているシステムがよく機能して、学生の満足度も高く、学生の学びも、文化的・言語的側面と同時に、人格的側面においてもしっかりと成立する傾向が強かった。まさに、R. カーターらが設定した文学教育の三つの存在理由を立証するような結果であった(Carter & Long, 1991, 2-3頁)。したがって、演劇の楽しさや何かを成し遂げたという達成感を享受した卒業生は、教師になってからも、授業の内外でドラマを実践したり演劇部の顧問をしている場合が少なくない。それゆえ、いつの間にか、毎年の舞台発表の日には、卒業生(数人から時には十人以上)も全国から観劇に駆けつけ、後輩を応援するといった理想的な形になっていった。

しかし1990年代の半ばを過ぎる頃には、顕著に、学生の姿勢が様変わりして、授業が空回りしていくのを感じるようになる。明らかに自己表現やむずかしい課題に挑戦しようとする大学生らしい意欲と主体性が薄れ、必要な英語読解力も流暢な英語表現力も激減し、グループ創作に欠かせないコミュニケーション力や協調性も低下して、どの段階もうまく機能しなくなる。

その結果、難易度の低い作品や学生の身の丈にあった創作劇を上演するなどの工夫をしたが、以前のような成果はあがらず、観客の鑑賞に堪える舞台表現を創るのはむずかしくなった。

要するに、三日間で一気に長編戯曲を読むのが困難になり、夏休み中に翻訳台本や英語台本をまとめるのが学生の手にあまるようになり、英語で上演するための必須条件である流暢な英語を話す学生の数も激減し、チームワークで自己表現を高め合って全体に調和のある舞台表現を目指すのも不可能になり、ついには何度リハーサルをしても自分の台詞を覚えられない学生も現れたのである。

かつては、学生は個人レベルでも豊かな想像力で未知の役柄の表現を創意工夫し、グループレベルでもお互いの表現を模索しながら自己や他者の認識を深め全体のアンサンブルを生み出すことも可能だった。しかし時代の流れで、かつて当然のように設定された目標はいかんとも達成できなくなった。最後の二、三年は指導の限界を感じていた。達成目標を縮小して学生が取り組みやすいように変えることも考えたが、それでは意味がないと判断した。複数の卒業生から「ドラマの授業は大学時代に唯一何かをやり遂げたと思える経験だから、続けてほしい」と言われ、なんとか踏み止まろうとは思ったが、今の学生の力をはるかに越える課題が詰まったこの授業を続けることにはやはり無理を感じて、1997年度の上演を最後にこの授業を止めたのである。

結局、この演習は道なき道をさまよい歩きながら自分で道をつけていくようなものであり、英語力だけでなく、いわば人間力(人としてのあらゆる能力)の発揮を求め

るものであった。つまり、文字言語によって生まれる想像上の世界（無形）から、身体・言語表現を通して空間上に人間のドラマ（有形）を表現する必要があるために、学生たちのドラマ芸術に対する関心と意欲だけでなく、個人レベルでは、名作戯曲を理解し、身体を使った言語表現を創意工夫するための個人的能力（想像力、英語読解力、理解力、共感力、思考力、自己表現力）が必要とされ、グループレベルでは、協同創作するための対人的能力（創造力、コミュニケーション力、判断力、調整能力、協調性）が求められたのである。

この授業を分析すると、文科系分野の学生の質の変化がある程度明白に把握できるように思われる。この授業がうまく機能しなくなったということは、大半の学生の学習意欲、個人的能力、そして対人的能力が総体的に低下し、異文化を必要な水準で理解・共有して楽しむことが困難になったということであろう。

だが、大学人として、そうした現実には圧倒されてしまうわけにはいかない。多少とも未来を拓こうとすれば、学習者の未成熟な諸能力をなんとか伸ばしたり、彼らの潜在能力を引き出す事業に取り組まなければならないのである。

第3章 異文化教育の確かな方法論を求めて

(1) アウトプット中心の「新たな教育パラダイム」の模索と創造

すでに明らかなように、昨今の大学生の学習意欲や諸能力が、かつての大学生と比べ、初等・中等教育を通して順調に育まれていないことは認めなければならない。だが、それだけにこだわりすぎると、あきらめの気持ちに陥ったり、大学でいかにそれらを補い得るかといった〈リメディアル教育〉の発想だけに囚われて、未来に続く道を探すことはむずかしくなる。

実際、理科系はともかく、文科系の大学生にいくら補習したとしても、総合的な人間力がすみやかに備わり、伝統的な水準の授業が再び可能になるとは思えない。というのも、教師側は知識を補ったつもりでも、ヴィゴツキーの『思考と言語』（ヴィゴツキー、1964・1962）を待つまでもなく、大学生の理解が内面化され定着したかどうかは別問題であり^⑤、しかも、知識は付け焼き刃で補うことはできても、大学生の未成熟の諸能力はじっくりと育むことしかできないのである。

このような状況でも、筆者は、英米文学の作品講読という通常の「演習」にこだわり続けたいと考えている。異文化理解の原点は、想像力や思考力を駆使して、異質かつ多様な世界やそこに生きる人々の生き方・考え方を知ろうとすることであり、作品を読むこと自体が、英語力だけでなく、そうした諸能力を錬磨する絶好の機会となるからである。

それでは、「大学生は自ら読んで考える過程を構築できる存在」という大前提が崩れている現在、一体どういう授業を行ったら、学生の「読み、考える」経験（インプット）や「自己表現やコミュニケーションを通して学ぶ」経験（アウトプット）を可能にして、その結果として、自己意識の拡大をはじめとする「心の（精神的な）

成熟」へつなげられるのであろうか。

そこへ至るために、筆者は数年間（すなわち、二十年続いた演習形態を1996年と1997年に終えた後の）、ほかの授業と平行して、三年次生を対象にした作品講読の「演習」においても、教育の内容と方法の両面において試行錯誤を余儀なくされることになる。

そこでまず、学生が興味を示し理解しなければ授業の存在理由がないので、作品の選定基準は、学生が興味を示しそうなもの、学生が理解できそうなものに限定した。といっても、質の低い日常的な英文を選ぶわけではなく、あくまで英米文学の範囲内で選定する。こうすると選択の範囲は狭まり、以前のように、未知の世界や人間存在についての多様な認識を深めるという〈達成目標〉を設定できなくなるが、目標が限定的になっても、学生の〈理解の成立〉を優先させたいと考えた。毎年学生の反応を捉えながらこのような視点で選ぶと、どんどん作品のバラエティは減少したが、一方で学生の理解が成立しうる作品も生き残っていった。それらはいずれもこの百年余りの間に書かれた戯曲（Oscar Wildeの風習喜劇、Harold Pinterなどの現代劇）で、あまりむずかしさを感じさせずに現代英語で読める作品である。

テキストの選択の範囲が狭まったことで、学生が英米文学や演劇というジャンルの全体像に接する機会さえなくなったので、後で述べるように、現代は英語で読むが、古典は日本語で読むなどの幅を広げる工夫も必要となる。こうした試行錯誤はあくまで現今の大学生を対象にした講読の授業を機能させるための苦肉の策であり、ほかの分野における〈授業内容の削減・重点化〉とっていいだろう。

次は、授業の方法論である。かつては、作品講読の演習は通年もしくは半期で一作品を精読するという形をとる教師が多かった。筆者は以前から、精読（intensive reading）と多読（extensive reading）の両方の読み方を指導するのを感じて、学期中に精読を行い、夏休みか冬休みを利用して多読にトライさせるという形をとってきた。テキストとして長編・短編の戯曲を使っているので、複数の作品を扱うことが可能なのである。現在でも、作品講読のこうした基本形態は変える必要はないと考えている。

授業の新たな方法論を論ずる前に考えておかなければならないことがある。従来、伝統的な英書講読の演習では、教師が学生に英語の下調べを促し、毎回彼らの発表を基に数頁ずつ読み進むという方法論がとられていた。ところが、これがうまく機能しなくなった。問題は、1990年代の半ばあたりから顕著になる学生の学習スタイルの微妙な変化である。

たとえば、少人数の演習で、学生が机に座ってテキストに向かっていれば、教師は彼らがそれなりに勉強していると判断する。かつてはそういう判断が可能だったが、次第にそうはいかなくなった。毎回真面目そうに授業に出ている普通の学生が、頭をほとんど動かしていないことがあるのだ。それは試験結果で判明するのだが、注意を促しても始まらない。授業には出てきても何も学ばない学生が増え、事態は容易に変わらないのである。

一方、英書講読の授業の予習・復習という常識も通用

しなくなった。「原書講読には予習が不可欠で、授業後の復習も大切だ」と何度言っても、学生は聞き流すか、忘れてしまう。具体的ノウハウを説いても、事態はあまり変わらない。

また、毎回三、四人がテキストの分担部分を調べてくることになっていても、調べ方がまことに不充分である。暗記学習はしても、調べ学習はしたことがないのだろうか。当人は調べたと思っているようだが、教師はほとんど調べなかったのではないかと思う。そのため、教室で報告に窮すると、その場で電子辞書を使ってゆっくりと調べ出すことが多い。その場で多少の注意やサポートをしても、学生の弛緩しきった学習スタイルは変えがたい。これでは英語力は身につかず、ほかの諸能力が育つはずがない。英語力がある学生も、含意の深い文章を苦手とする傾向があり、また、以前のように徹底的に調べて考えてくることも少なくなった。

‘各自が分担責任を果たし、英語読解力を良い意味で競い合う’というかつての緊張した雰囲気は教室から消えてしまったのである。

これでは、講読の授業が順調に進まないはずである。十年ほど前から、それより以前に使っていた速読用テキストを精読用に転用しているが、読みやすさを重視してテキストを選んでも、学生はしばしば日常的な英語表現の至る所でつまずいて、読み進むことがままならない。行間を読むことはさらに苦手となった。かつての学生が興味深く読んで深い理解を示した作品でも、近年の学生は浅く散漫に読み流す癖がついているためか、部分的な理解に留まることが多い。もちろん、多少のサポートをすれば、かつてのように一定の理解に至る学生も少数派ながら存在する。

しかし、精読はともかく、単純な速読形式（作者と題名だけを知らされて自力で読み始める）は成り立たなくなった。日本語の本もまともに読んだ経験がなく、速読の何たるかを全く知らない学生が多数を占めるようになって、数十頁の英文のテキストを一気に読み通すという課題は所詮、無理難題となったのである。

学習の成立には学習者の気づきが随所で欠かせないが、こうした疑似学習のスタイルを身につけた学生は当然ながら、授業内容に深くかかわれないため、気づきは非常に少なく、気づきの範囲も極めて狭い。そこで教師としては、自分流の学習スタイルをもつ学生から疑問や意見を引き出し、授業内に多様なコミュニケーションを促して、気づきの機会を提供するが、それでもなお多くの学生の「読み」は深まらず、とりわけ複雑な人間心理や人間関係、あるいは異文化を理解するには至らないことが多いのである。複雑といっても、文学的な難解さを伴うものではなく、かつての授業では学生の大半がなんとか理解できた文章の複雑さである。普通の感性を育み人間らしく生きるつもりなら、当然、読みとってほしい文章の含意である。

結局、学生がしっかりと学業に向かい合えない時代には、授業ではこのように中途半端な疑似学習が横行しやすいのであろう。講読においても、学生のインプット作業（予習や授業中の読み）もアウトプット作業（教師が求める質問や意見の表明）も実際には任意に行うことな

ので、学生の取り組みが限りなくいい加減になりがちである。

したがって、この疑似学習を本物の学習に変えられなければ、学生の読みが浅く、理解が成立しがたく、学びが内面化されにくいという傾向に歯止めをかけることはできないのである。

こうした経験から、細部をいろいろ工夫して教師と学生の相互疎通の機会を増やしても、教師が教室の主役を演ずる「教師主導の講読形式」をとる限りは、学生全体の学習態度に大きな影響を与え、彼らの学習行動をより主体的・思索的なものに変えることはできない、と筆者は考えるようになったのである。

(2) 疑似学習を打破し、学生の学習意欲・主体性を引き出すトーク

では、擬似的な学習スタイルを打破して、多くの学生の眠れる〈学習意欲〉を引き出し、〈学習行動を主体的・思索的にする〉には、一体どうすればいいのか。どうしたら学生を本当の意味で授業の主役にすることができるのか。

そんな思いで〈学生中心の授業〉への模索が続けているうちに、英書講読の授業においても、教師の解説や教師と学生との問答の時間を大胆に限定して、学生同士（3、4人）で疑問や意見をぶつけ合い課題の解決を図る〈トーク〉を積極的に取り入れるようになった。もちろん、トークを授業の中核に据えるに際しては、トークを順調に導くための〈ワークシート〉を用意し、トークの枠組みを提供しておく。学生たちはその枠組み（作品の理解と解釈へ誘う一連の問題提起）に沿って、問題の解決に取り組むような姿勢でトークを行うのである。

トークは、主張を競い合うディベートとは全く異なり、また、終始理詰めに議論するディスカッションともかなり違う。あえて定義をすれば、トークとは、「小グループの親密な関係のなかで、雑多な知識をもとに探究的な態度で考えを進めながら、何かを洞察しようとする即興の会話」である（清水、1989）⁽⁶⁾。つまり、トークでは、物事を断定的に論ずるのではなく、見えない何かを見通そうとするような探究的な態度で論じ合う。もちろん、テキストに基づく論理的な論議も欠かせないが、言語芸術について論ずるという事柄の性質上、感覚的な印象や直感的な思いつきを述べることも可能なのだ。それによって会話が発展し、グループ全体の理解が深まり、新たな創造的解釈が生まれるかもしれないのである。

ところで、学生がトークの相互作用のなかで学び合うという新しい体験に慣れてくると、文字通り小グループ（親密に話し合うには3、4人が望ましく、多くて5人）であることによって、学生一人ひとりがトークにきちんと関与するようになり、随時ワークシートに記入を求められることによって、自分の頭を常に動かすようになる。一人として、ぼんやりと座してはいられないのである。もしテキストを読んでこなかったりいい加減な読み方をしていれば、同輩とのコミュニケーション活動のなかで孤立して議論に加われず、疎外感を味わうばかりか、ほかの級友との差は歴然となる。この経験を一度でもすると、自尊心が傷つくためか、たいていの学生は次

回には予習をしてくるようになる。

教師主導の授業では、不勉強な学生もいい加減な学習スタイル・あいまいな反応でなんとか乗り切ってしまうが、学生中心の授業では、むしろそれが通用せず、活発な対話のなかで驚きや気づきや自省の瞬間を経験すると、他者への義務と自分の尊厳への顧慮が生まれるためか、学生は徐々に本気に目覚めるようである。もちろん中途半端な学習スタイルはそう簡単に消えるものではなく、多少は引きずりながら、それでも学生同士の相互作用のなかで少しずつ影響を受けていくのである。

トークを授業のツールとして導入する際、教師はとにかく、全体を取り仕切りすぎたり、学生に任せつつも頻繁に介入したりしがちだが、それでは授業内で教師と学生との関係が相変わらず強く意識され続けて、学生間のコミュニケーションは生き生きしたものにならない。したがって、学生たちの主体性はなかなか形成されない。

トークを意味あるものにするためには、教師は必要に応じてサポートはしても介入はしないこと、また、トークの進行・展開は完全に学生たちに任せ、彼らの主体性が尊重・確保されるよう配慮することが大切である。たとえば、たとえ間違った読み・解釈をしているグループがあったとしても、その場で誤りを正すのではなく、彼ら自身が気づくように支援することである。ただ、理解が低迷したり話が渋滞しているグループがあれば、ヒントや刺激を与える必要はある。

(3) 多様な認識を共有し、気づき・思索へ誘うトーク

こうして、教師がトークの潤滑油となるようなワークシートを作成し、適切に授業を運んでトークを支援すれば、やがてほとんどの学生たちは「自己表現やコミュニケーション活動」(アウトプット)に熱心に取り組むようになる。そうすると不思議なもので、「事前に読んで考える個人的活動」(インプット)もうまく動機づけられて、個人差はあるものの、概して堅実に行われるようになる。そして、学生たちは何よりも、人によって感じ方も考え方も違うこと、多様な意見があり得ることを知って驚き、異質な事柄や意見を受け入れる必要性を感じて、自然に既存の自分の認識枠を拡げるようになる。こうした同輩とのコミュニケーションのなかで、彼らは自分の見解を模索し深めていくのである。

実際、終業時間を告げてもなお、学生たちはしばしば集中してトークの課題に取り組んでいる。そうした彼らの真摯な姿を見ると、社会学者のマローンが「トークは相互作用の秩序(interaction order)を構成し、またそれによって構成される。この秩序のなかで自己は創られ維持される」(Malone, 1997, pp 1-20.)と述べている通りのことが進行していると思わざるを得ない。学生たちはこうして精神的に成長していくのであろう。

こうなればやがて、大学生にふさわしい〈学習意欲〉と〈学習に必要な主体性〉が自然に生まれて、気づきや洞察も至る所で成立し、自らの思考回路も少しずつ形成されていく。やがて、自力での英文戯曲の速読に確かな手応えを感じて、楽しさや達成感を体験する学生も出てくるのである。

トークはもちろん、三年次に突然導入してもうまい

かないので、筆者は一年次の授業から、トーク・ロールプレイ・即興のドラマなどのコミュニケーション活動をどんどん取り入れている。「新入生セミナー」はもとより〈導入教育〉だが、筆者が担当する「英語科教材研究Ⅰ」も導入教育と位置づけて、できる限り、「読み、考える」活動を基本的に重視しながら、方法論の核には自己表現やコミュニケーション活動を置いて、学生参加型の授業に徹するように努めている⁽⁷⁾。

このように、筆者は今のところ、コミュニケーション活動の導入に自信を深めているので、どんな授業をデザインする際にも、学生たちが生き生きと語り合うなかで学び合い、楽しさや達成感を得られる授業にするために、学生同士のトークなどを中核に据えるように構想をめぐらすのが常である。こういうトークの場合、以下の表にあるように、権威の源(Source of authority)は、教師にではなくグループにあり、言葉は即興で語られるものであり、思考の順も明白でなくても構わないのである。教師は背後にあって、役者からのびのびとした舞台表現を引き出そうと腐心する演出家のような存在に徹するのである。

	Intimate Audience	Distant Audience
Size	Small group	Full class
Source of authority	The group	The teacher
Relationships	Intimate	Public
Ordering of thought	Inexplicit	explicit
Speech planning	Improvised	Pre-planned
Speech function	Exploratory	Final draft
	(Barnes, 1988, p. 109)	

(4) 異文化理解へ誘うアウトプット型の教育方法の実際

すでに論じたように、英書講読の演習において、教師の統括下で毎回数頁ずつ精読するという伝統的な教育方法は、細部をどのように工夫しても、それだけで年間を通して授業を順調に機能させることはむずかしくなった。外国語を読む学生の学習スタイルが表層化して、それだけでは英語力も理解力も向上せず、達成感も生まれないため、「もっと読もう」という学習意欲も引き出せないのである。

たとえば、8年前に、かつて速読用として使っていたテキスト(*The Importance of Being Earnest* by Oscar Wilde)を精読用に転用した際、多くの学生がちょっとした知的会話に次々とつまづいて、精読さえ順調に進めることはできなかった。彼らはイギリス人らしい言葉の綾(ウィット・ユーモア・皮肉・逆接など)を理解しようとはしなかった。正確に言うと、彼らはもはや、自力では異文化の粋を楽しむことはできなかったのである。彼らは義務的にテキストを追うだけで、理解しようとする姿勢を見せず、このままでは一步も先へ進みようがなかった。

このクラスの場合、特に予習の問題もあったかもしれないが、それにしても、頭の中ですばやい読解作用が成立しないほど彼らの想像力も思考力も欠如しているのだということに気づいて、筆者は愕然とした。彼らが読むテキストは、十分に推敲された演劇言語ではあるが、あくまで会話体である。彼らは日常的な文字英語からさえ

イメージ形成・意味把握が即座にはできないのだ。明らかに、高校までに諸能力が充分に開拓されず、硬直したままになっているのであろうか。

大学生の諸能力を解きほぐして育むのは容易ではないが、戸惑ってばかりもいられないので、試行錯誤のすえ、5年ほど前から新たな試みを始めた。

まず何よりも、あらかじめ各自でテキストを「読む」という予習の過程をどうしたら確実に成立させられるかを考えて、実践的方略として、その個別課題の前後にコミュニケーション活動（トークなど）を取り入れることにした。いわゆるアウトプット型の教育方法を採用し、目的に沿って使える形にしたのである。すなわち、一つの作品を読了するまでの数回の授業の核に3段階の「教育の過程」を組み込む。第一に〈講読前のコミュニケーション活動〉、第二に各自の力量によるテキスト講読、第三に〈講読後のコミュニケーション活動〉である。この3段階を組み込むことによって、読むことへの「動機づけ」や読んだ後の「理解」や「達成感」を成立させて、学生たちが結果的に本物の「理解・鑑賞」に達するようにするのである。

この方法論を貫くには、学生間のコミュニケーション活動という〈対人課題〉と同時に、学生一人ひとりがその前後に取り組む〈対自課題〉も意味あるものにしなければならない。そのために、ワークシートの果たす役割は大きい。ワークシートは必要に応じて創意工夫するが、その出来次第では、授業に影響を与えることがある。ワークシートの作成にあたっては、受講生一人ひとりの思索をいい形で促すような工夫をしなければならない。学生がワークシートの一連の問いに答える（記入する）行為は、小グループで仲間と語り合う行為と同様に、インプット（読む・聞く）をアウトプット（話す・書く）に変える行為であり、この種の実践的方略には欠かせないものである。

この方法論の欠点は、どういうテキストでも可能というわけにはいかないことである。テキストは、第一に学生が読めるものであること、第二に実践的な方略を考案しうるものであること、といった条件を満たさなければならない。さらに、方法論の具体的構想にも創意工夫による試行錯誤がつきもので、時間がかかりすぎるという問題もある上に、成否は授業をやってみないとわからないという点だ。

また、同輩コミュニケーション活動を授業の中核に据えるこの方法論は、精読ではなく、作品の一部か作品全編を多読 (extensive reading) あるいは速読 (rapid reading) する場合に適用される。

なお、毎回の読む量が数頁から10頁程度の場合、予習（自力講読）前に同輩コミュニケーション活動を導入するのは稀であるが、予習後の授業をトークで進めるときには、学生間の意見交換を活発にし個々人の思索と理解を促すためにワークシートを使う。

次に、筆者がどの授業にも適用しているそのアウトプット型の教育方法の実際を記述的に論じてみたい。

現在、三年次生対象の「英米文学セミナー」では、達成目標は「演劇は人類の文化遺産である。受講生各自がいろいろな時代の戯曲を読むことによって、それぞれの

時代に生きた人々の証言に耳を傾け、その社会と人間の真実を理解するとともに、受講生同士でその理解を深めつつ共有する」と定め、現代のイギリスやアメリカの戯曲を原語で読むことを中心にしている。ただし、学生の視野を拡げるため、世界演劇史上の古典作品を日本語で読むこともあり得る。

この3年間、このセミナーの導入にはソフォクレス作『オイディプス王』を使っている。アリストテレスによって悲劇の傑作とされているこのギリシャ悲劇は、短くてミステリー風の展開があるので、学生たちも〈講読前のコミュニケーション活動〉なしで読めるはずだと判断した。また、日本語訳の文庫本もあり、どんな図書館にも収蔵されていて、手に入れやすい。そこで最初の授業の最後に、「次週までに翻訳本を手に入れて、徹底的に主人公の立場に立って読んでくること。そしてどこに共感しどこに共感できないかを考えてくること。ただし、民衆が謡うコーラス部分は読みにくいので、読み流してよい」と伝える。これは、予習と1回の授業のなかで、本を読みつけない者も含め、学生がまずは日本語で1冊の本を「読む」体験をすることを目的としている。

本の入手の仕方、読み方に関しては、以前よりはるかに具体的に、懇切丁寧に説明するのがコツである。また、どうせ読んでこないのではないかという思いで説明すると、そういう結果になりがちなので、楽しげに、しかし決然と説明する。すると不思議なことに、毎年翌週には、きちんと読み終えたかどうかはわからないが、ほぼ全員が買った単行本や図書館から借り出した本を持ってくる。

そこで早速、授業導入の話題の後に（15分）、受講生に以下の内容が掲載されたワークシート（A4版用紙1枚）を配って、第1段階の対自課題に取り組むよう指示する（15分）。第1段階を設定するのは、少人数でグループトークをする前に、学生が自力で読んだ本の感想と理解の程度を自己確認するためであると同時に、教師が作品に対する受講生の反応や理解度を大雑把に把握するためでもある。

第1段階（対自課題）ワークシート

■この作品を読んだ場合も、よく読んでない場合も、わかった範囲で自分の考えを記述してください。

- ① （現代日本の若者として）この作品をざっと読んで、最も強く感じたことはなんですか？できるだけ具体的に書いてください。
- ② どこがクライマックスだと思いますか？
- ③ 現時点でわからないこと、疑問点などをリストアップしてください。

この後はトークへ移行する（60分）。十数人のクラスを3、4人の小グループに分けて、以下のワークシート（A4版用紙1枚）を配り、各グループで、ワークシート上の問いに沿ってトークを進めるように促すのである。ワークシートの内容は、読み進める上で基本的に理解しておく必要のあるポイント、主人公の姿勢や感情の変化についての印象、悲劇の結末の解釈、テーマの把握などから構成されている。学生たちは作品理解へ誘うそれらの一連の問いに沿って考えを進め、ときにはテキストに

返って確認し合い、ときには回答を探しながらトークに夢中になる。教師はグループ間を歩き、グループ毎のトークに耳を傾け、その進捗状況を確認する。学生同士の信頼・相互依存・協調を必要とするグループトークに教師が介入しないのは鉄則だが、共感やヒントの言葉をつぶやいたり、各グループの進み具合を調整したり、教師への質問に応えることはある。また、要所（たとえば、解釈が分かれるクライマックスの考え方）では、教師はクラス全体の注意を喚起して、各グループに話し合いの結果得られた見解の発表を求めたり、自ら演劇の理論的問題の解説を行うこともある。

第2段階（対人&対自課題）ワークシート

■小グループでのトークを通して、作品と人物の解釈を確かなものにしながら、あなたの見解を論述していきましょう。

- ① 冒頭、テーバイの市民はオイディプス王になにを訴えているのか？
- ② 市民の訴えに耳を傾けるオイディプス王の姿勢をあなたは思うか？
- ③ クレオンが持ち帰ったアポロンの神託の内容はどういうものか？
- ④ 盲目の予言者、テイレシアスの言葉にオイディプス王はなぜ激怒するのか？
- ⑤ 妻イオカステのとりなし（60-61頁）にオイディプスはなぜ不安になったのか？
- ⑥ このギリシャ悲劇のクライマックスはどこだと思うか？
- ⑦ この悲劇の結末をどう思うか？
- ⑧ オイディプス王のどういうところに共感（あるいは違和感）を感じるか？
- ⑨ この悲劇のテーマは何だと思うか？
- ⑩ まだ疑問に思うことを何でも出してみてください。

この1回の授業で戯曲講読へのイントロダクションは終わる。もちろん教師はこの日のワークシートを読んで、何か意味があると思われる意見があれば、次週の冒頭に全員に紹介し、コメントをつけ加える場合もある。この授業だけで学生たちが「読む」行為へ動機づけられるとは明言しがたいが、少なくとも、事前によく予習をしてきて自分の意見を積極的に述べる学生が常に相当数いるので、中途半端に読んできた学生が影響を受けることは確かである。そのため、この1回だけでもこの後の授業がやりやすくなる。そういう点で、筆者は動機づけにはある程度成功していると考えている。

これからが「英米文学セミナー」の本番である。英米の複数の戯曲を原語で読むことになる。明らかに、通常の英書講読の演習より読む量は多い。（ただし、近年は教育実習のため、4月末から7月上旬までの2か月余りは受講生が半減するので、1か月毎に読了できるような中編戯曲を扱うという形になる。）

この時期に、たとえば一昨年は、ピンター（Harold Pinter）の*The Lover*という中編戯曲を教材にした。緻密な授業のデザインの下に、先に論じた3段階の教育の過程を組み込んだ授業方法論をとったところ、特に同輩

学習という点で大いに盛り上がり、学生たちは、多義的な解釈が可能な、ある意味で解釈のむずかしい戯曲を相手に善戦した。授業の最後に、受講生から「決まった答えを求めずに自由に話し合えたので、頭を使うことが面白かった」や「自分たちが授業を進めていけて先生がそれをまとめたりサポートするという感じだったから、とても楽しかった」といったコメントが出ている。すべての受講生が同輩と共通の目的をもって、一つの作品を読み深める学習のあり方に興味を示し、最終的に大きな達成感をもつことができたのだ。最も有意義な結果は、トークによる読解の過程で、学生たちは相互に「この作品には十人十色の解釈があるのだ」ということを学ぶと、自分とは異なる意見の存在を認めたり論拠を示して反論することによって、新たな発見や認識の拡大をすることに成功したことである（川瀬・清水，2004，pp. 229-242）。

今の時代には、教師中心の教育（teacher-centred teaching）の方法論だけでなく、こうした学生中心の教育（student-centred teaching）の方法論も積極的に求められているのであろう。

もっとも、この同輩コミュニケーション活動の方法論にも落とし穴もある。今年もこの時期に、同じ劇作家の*The Collection*の講読に同様の方法を使った際、作品講読前のコミュニケーション活動も順調に行われ、学生たちも毎回10～15頁のテキストを自力で読んできて、トークが重ねられた。トークが渋滞気味に見えた回もあったが、結果としては、多くの学生に達成感をもたらした。ところが、最終的に提出された作品論を読むと、部分的にすばらしい創造的解釈を示す学生もいたが、基本的な原典の理解ができていない学生もいたのである。おそらくワークシートの一連の問いの設定の仕方に偏りがあったのであろう。ワークシートを作成するに当たってはやはり、作品の基本的な理解を求める部分とそれに基づいて自由に豊かな解釈へ誘う部分をバランスよく共存させる必要があると考えられる。原典の確かな理解があってこそ本当の意味での創造的解釈も可能になるのであり、ワークシートの作成には創意工夫だけでなく、確実な英文理解を促す的確さにも必要だということである。

自力講読の前後に同輩コミュニケーション活動を導入するという方法論はもともと、英文速読を経験したことがない学生たちに長編戯曲（数十頁）を自力で速読する経験をさせるにはどうしたらいいかと、考えあぐねたすえに思いついたものである。

そこでこの3年間、「英米文学セミナー」の前期の最後には1，2回の授業を使って、受講生全員に夏休み中にワイルドの*A Woman of No Importance*を速読するように促すため、講読前のコミュニケーション活動を行っている。この作品を選んだのは、上流階級の社交界やピューリタニズムにかかわる会話はなじみがないだろうが、ワイルドの風習喜劇のなかでも明白なストーリー性がある、学生が一気に読み得るドラマだと判断したためである。

夏休みをはさんで数回に及ぶこの授業の手続きは次の通りである。

第1段階は講読前のコミュニケーション活動（Pre-

reading Communicative Activities) である。

授業開始早々に、ワークシート1枚と戯曲の抜粋1枚を配布する。ワークシートは記入しやすいように、次の内容をA4版用紙1枚に間隔をとって記載する。戯曲の抜粋は、考え抜いたすえにアイディアが浮かんで結末部から抜粋したもので (Wilde, 1960, pp. 479-480), 英語も平易でA4版用紙1枚に入る80行程度の会話であり、20分もあればその場で読んで自分の推論もいくつか定式化できるものである。そこで早速、抜粋を読み、ワークシートの前半に記入するよう指示するのである。

講読前・ワークシート

■今日は、長編戯曲を講読する前のコミュニケーション活動を行います。今日読む抜粋部分は、全体がどういうドラマなのかを推論するのに最適です。今日は抜粋部分をもとにトークを楽しみながら、皆でしっかり推論しておきましょう！(作品全体の講読は夏休みの速読課題となります。)

- (1) A4 1枚の引用部分を読み、以下の点について、まず各自でどういうドラマか推論しよう！(対自課題) ~主なストーリー (推論したことを箇条書きにするのもよい)/テーマ/主な登場人物
- (2) 各グループで自由にトークして、この戯曲がどんな内容なのか、推論を煮詰めよう！(対人課題) ~自分の推論と違った点、新たに気づいた点など/トーク後の自分の結論

戯曲の抜粋

LORD ILLINGWORTH: Rachel, I want my son. My money may be of no use to him now. I may be of no use to him, but I want my son. Bring us together, Rachel. You can do it if you choose.

[Sees letter on table.]

MRS ARBUTHNOT: There is no room in my boy's life for *you*. He is not interested in you.

LORD ILLINGWORTH: Then why does he write to me?

MRS ARBUTHNOT: What do you mean?

LORD ILLINGWORTH: What letter is this?

[Takes up letter.]

MRS ARBUTHNOT: That—is nothing. Give it to me.

LORD ILLINGWORTH: It is addressed to *me*.

… (以下約70行、略)

こうして個人課題が終わった後(30分経過)、小グループのトークに移り、これは一体どういうドラマなのか、自分たちの推論を発表し合って議論を進めるのである。テキストから飛躍して推論をしている場合もあり得るので、最後には、クラス全体で各グループの話の展開を報告し合って、テキストから推論可能な範囲に限定していく。これは案外楽しい作業で、学生は徐々に好奇心を駆り立てられていく。

講読への動機づけの授業をもう1回入れることができる場合は、若者Geraldが母Mrs. Arbuthnotへ投げかける長い台詞の抜粋 (Wilde, 1960, p. 467) を取り上げ

る。その台詞—A4版用紙1枚—を配って、学生にその場で読み、彼の主張の要点を書くように勧めるのである(対自課題)。学生がこれを読めば、彼の若者らしいキャリア(一介の銀行員から外交官の秘書)へのあこがれ、母からの自立、結婚願望などが明らかになって、作品全体への興味が湧いてくるはずである。その上で、小グループトークを勧める(対人課題)。最後には教師がクラス全体をリードして、いくつかの重要な英語表現を確認し解説したり、各グループの報告を検討し彼の本心を再確認したりするのである(全体課題)。

第2段階は、テキストの個別講読 (Individual Reading of the Text) である。夏休みに入る前に、次のような説明文とテキストが手渡される。説明文には、学生一人ひとりが速読課題をなんとかこなせるように、速読のコツ、自分に合った読み方、しっかりと追うべき3つの論点について、具体的な助言がされている。かつては速読課題を口頭で伝えていたが、今日ではそれだけでは学生のやる気に訴えられないので、でき得る限り学生の立場に立って意を尽くして、こうした説明文を案出・用意するようにしている。

夏休みの課題—戯曲テキストの速読について

■イギリスの戯曲 *A Woman of No Importance* (by Oscar Wilde) を使い、以下の速読のコツを参考にして、各自の裁量で英文テキストの速読にトライしてください。◇読み方にもよりますが、あなたの場合は、精読が何時間、速読が何時間でこの作品を読み終える(内容把握ができる)でしょうね。

- ① 速読 (rapid reading) に入る前に、まずは全体の5分の1くらいを丁寧に精読 (intensive reading) する。(辞書で徹底的に調べ、冒頭部を確実に理解しておくことが、速読を成功させる基礎条件のため)
- ② 速読中でも2, 3頁ごとに1回立ち止まって、ストーリーの要点を頁の上の欄外に1行ほどで書き留めていく。(大まかなストーリーの流れを把握・理解していくため、あるいは、あとで作品を分析したり論述するときに活用するため)
- ③ 重要と思われる、あるいは強く印象に残る英語表現や文章に印(黄色のサインペンなど)をつけておく。(あとでふり返るときの楽しみの根源になるし、自分の解釈を論ずるときの論拠にし得る)

◇このテキストは、大学3年生の英語力があれば、たとえば、1~2日の精読(全体の1~2割は辞書などを使って丁寧に精読する。試行錯誤すれば2日間くらい必要か)を経て、さらにもう1日の速読(残りを一気に速読する)で読了、といった勢いで読み切れます。英語を読み慣れている人が速読すれば、1日数時間集中すれば、楽しむこともできるでしょう。もちろん、本当に楽しむには、時間をかけて試行錯誤を厭わず、考えを深めることも大切です。

◇皆さんは常日頃、英文の速読体験が極端に少ないと思いますので、この夏休みにぜひ挑戦してください！(英語をたくさん読まずして、大学生にふさわしい英語力は身につけませんので。)

■今回はワークシートを作りませんが、各自、自分で精

読から速読への道をオーガナイズして、意欲的にトライしてください。

最低限、次のような論点には注意しながら読んでください。そしてそれらについて自分の意見をまとめておいてください。(後期授業では、数回にわたって、速読課題の成果を活かし評価する授業を行います。)

- ① イリングワース卿はなぜ、ジェラルドをそばに置きたいと思うのか？(テキストに印を付けるなどして、文中の証拠となる台詞をできるだけたくさん見つけておくこと)
- ② アーバスノット夫人はなぜ、イリングワース卿をかたくなに拒むのか？(やはり文中の証拠となる台詞をリストアップしておくこと)
- ③ ジェラルドとヘスターは、どのように理解し合っていくのか？そのプロセスを把握すること。(文中にその軌跡をしっかり読みとって、自分の言葉で論証できるように文中に論拠を探しておくこと)

第3段階は、購読後のコミュニケーション活動(Post-reading Communicative Activities)である。この段階ではいろいろな進め方があると思われる。

ここでは、第1回目の授業でまず、講読前の活動で出された推論に触れた上で、ワークシート上で、学生各自にどんな読み方をしたかについての正直な記述を求め、関心を持ったことや共感した人物など、答えやすい問題への回答を求める(対自課題)。次にトークへ移行し、グループ内でテキストをもとに重要な登場人物の人物像やドラマ上の役割を明らかにしてから、タイトルの意図、喜劇性、テーマなど、作品全般についての一連の問いの回答を模索するよう促す(対人課題)。このように、第1回目は作品の全般的な理解を促進し、理解したことをクラスで共有し確認することを目指す。

購読後・ワークシート①

■個別理解をもとに回答のこと(対自課題・15分)。

1. この作品をほぼ速読で読み通すことができましたか？【はい いいえ】

読了した人は、以下の空欄を使って、次の諸点を具体的に分析してください。①どのような経過をへて読み終えたか、②読み終えて楽しかったか、③そのほか。

読了未達成の人は、①その理由、②来週までにトライ？について分析してください。

2. あなたはこの作品のどういう展開に最も関心を持ちましたか？それはなぜですか？
3. 登場人物のなかで、あなたはどの人物に最も共感しましたか？それはなぜですか？
4. 登場人物のなかで、あなたが最も共感できなかった人物は誰ですか？それはなぜですか？
5. あなたは、この作品のテーマは何だと捉えましたか？簡潔に論出してください。

■トークによって作品理解を深めつつ、自分の見解を記述すること(対人課題・60分)

1. Lord Illingworthはどのような人でしょうか？①社会的地位、②世評、③人柄、④ドラマの上で果たす役

割。回答の後には必ず、テキスト上の言及部分＝証拠(ページ数と行数)も見つけて記入してください。

2. Geraldはどのような人でしょうか？①社会的地位、②世評、③人柄、④ドラマの上で果たす役割。必ずテキスト上の証拠(ページ数と行数)も見つけて記入してください。
3. 作者は、この作品のタイトルをどういう意図でつけたのか、その意図を読み取ることができましたか？
4. この作品は風習喜劇(comedy of manners)と言われますが、どういう点が喜劇なのでしょう？
5. この作品のテーマは何だと思いますか？みんなで議論し、どんな多様性がありうるか、確かめてください。その上で、あなたが最も適切だと思うテーマを指摘してください。

このワークシートへの回答によれば、読了した感想として、「先の展開が気になって読むのは楽しかったし、この長さの文章を速読で挑戦したことがないので、読み終えたときは達成感があった」とか「難解な台詞もいくつかあり、登場人物も多いので、読んでいる途中で少し不安があったが、読み終えた後に再びざっと目を通すと、人物像が把握しやすく、楽しめた」といった声があがっている。このように、受講生の大半がこの戯曲を自分なりに読了することに成功している。そして、彼らの多くはドラマの展開に楽しさを感じ、長い英文を速読で読み切ったことに達成感を感じている。読み切れない学生も少しいるが、トークに刺激を受けて、後追いで読むことになるのが常である。一方、上流階級の会話が延々と続きドラマの展開がない箇所でも読む意欲をそがれる学生もいるが、そこで足を取られたまま読み進めないということでもないようである。

現代は、英語科にいても英語の本を読んだことのない学生が大勢を占める時代なので、筆者は、彼らには自力で長い戯曲を読みこなすという体験が何よりも意味のあることだと考えるのである。

個別講読後の第2回目の授業では、いよいよ本題に入る。もちろんその前に、前回のワークシートの各項目について回答をとりまとめたものを報告し、この授業へつなげていく。この間に、頭を柔軟にするために、テキストの興味ある部分を即興のドラマで表現するといった試みを挟むことも可能である。あるいはまた、理解しきれないと思われる英語表現や鍵となる重要な台詞を全員で確認することも欠かせない作業である。だが、作品理解に向けて、本題はあくまで、夏休みに考えたはずの次の課題を探究するよう求めることである。

購読後・ワークシート②

■本日はまず、次のいずれかの設問についてあなたの見解を記述してください。(対自課題) 論拠として劇中のセリフを引用したり劇中の事実と言及することは必要ですが、文章はまだ箇条書きでも荒削りでも構いません。

- ① Lord IllingworthはなぜGeraldをそばに置きたいと思うのか？
- ② Mrs. ArbuthnotはなぜLord Illingworthをかたくなに拒むのか？
- ③ GeraldとHesterはどのように理解し合って、ハッ

ピーエンドを迎えるのか？

■その文章をグループ内で発表し合って、質疑応答・意見交換をしてください。(対人課題)

なお、来週までに、トークの結果を生かして自分の見解を推敲し、独自のエッセイ（A4版用紙1枚・1,500字前後）を書いてきてください。

第3回目の授業では、各自が書いてきたエッセイを小グループ内でコピーして読み合い、意見を交換する。その上で、次の週までにエッセイを完成させて提出するように言うと、受講生の多くが創造的理解を示し、個性的な論考を出してくることが多くなる。最近では、通常の講読だけで受講生にまともな論述を期待することは困難なので、こうした流れに乗せてエッセイ・ライティングを求めることも一案なのである。

この頃になると、学生たちはすでに多様な意見を受け止める経験を重ねて、互いに意見を尊重し合うすべを学んでいる。教師と学生の縦の関係だけでなく、学生同士の横の関係も大切で、トークの権威の源がグループそのものにあることも実感している（Barnes, 1988, p. 109）。したがって、マローンが指摘する相互作用の秩序（Malone, 1997）のなかで話し合えるようになっているので、意見交換は非常に建設的に行われる。また、互いに同じテキストを読んでいるので、他者のエッセイを読んで意見を言うにしても論拠のある有益な意見になることが多い。このように、学生間で多様な見解を共有しながら、一人ひとりが作品理解を深めていくのである。

こうして英文戯曲を読むことに関心が深まると、後期には多少むずかしい戯曲も読めるようになる。昨年は、意欲も英語力も著しく低迷気味の学生が多かったため授業がうまく機能するかどうか心配したが、彼らもこの英文戯曲の速読を意味のある形で経験できたので、この後の長編戯曲（*The Death of a Salesman* by Arthur Miller）の精読から速読への試みにもかなりの興味を示し、無事に読了するに至ったのである。

最後につけ加えたいことは、この英文戯曲速読をもとにしたアウトプット型の方法論は、異文化理解を心に刻み学びを内面化するのに役立つばかりでなく、柔軟に英語の4技能を身につけ英語教育について考える授業（教材研究Ⅰ）においても役だっているということである。ただし、この授業では、短編戯曲の自力速読をもとに、各グループで自作自演の即興劇を発表するために、ドラマの流れや役割分担について意を尽くしてトークを行い、その後に即興の英語劇を発表し合うという形式をとることが多い。というのも、英語表現力とは、準備されたスピーチにおいてよりも、即興の場において発揮しなければならないものだからである。

教育方法論や授業のツールなどの思索と工夫を重ねていくと、大学生の学びを支援するということは、初等・中等教育レベルでの学習支援と本質的にはあまり変わらないのではないかと考えてくる。だが、塾や予備校の徹底的な管理教育の下で学んできた多くの学生たちのことを考えると、ここまで教師が配慮しなければ、今やわが国の大学教育が成り立たないということも事実なのだと改めて気づく。

アメリカ流プラグマティズムによれば、こうしたトークによる学習は、協同学習といったものに近似している。アメリカで実践や研究の長い歴史のある協同学習については、『学生参加型の大学授業』に詳しく（ジョンソンほか, 2001）、実践的バックアップとして、今後の参考になりそうだということを記しておきたい。

注

(1) 京都大学高等教育研究開発推進センターのホームページの「大学授業ネットワーク」欄（<http://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/jkp/index.htm>）を参照。

ここに掲載されている授業のうち、たとえば、溝上慎一「大学生活から大学での学びを考える」、平竹潤「有機化学大好き学生集まれ!」は先進的な取り組みであると同時に、極めて質の高い授業となっている。授業の目的を達成するために、随所に学習支援のツールを備えるなどして、学業への動機づけ、参加体験型、知識ではなく考え方（ロジック）の修得、主体的に学ぶ意義と楽しさの実感などを得る確実な機会を学生に提供することに成功しているといえよう。

なお、前者の授業は、心理学者である授業者が中心となり、複数の研究者が協力して、溝上慎一編『学生の学びを支援する大学教育』（東信堂）という一冊の本にまとめられている。筆者は、半期のその授業を一貫して参観する貴重な機会を得た。また、本書の第7章では、「自己表現とコミュニケーションを通じた大学生の学び」と題し、自分の授業とこの授業について論じている。

(2) ティーチング・ポートフォリオとは、大学の教員が自分の授業や指導において投じた教育努力の少なくとも一部を、目に見える形で自分および第三者に伝えるために効率的・効果的に記録に残そうとする「教育業績ファイル」で、アメリカの大学でよく活用されている（杉本, 1997）。

(3) 実際、今夏（2004. 8. 24）、千葉大学で開かれた英語科主催の「千葉大学英語教育学会」でも、十数年前の卒業生が偶然、「卒業してしまうと機会がないので、大学時代にシェイクスピアを読んでおいてよかった」と筆者に語った。やはり、社会に出てしまえば読む機会のない名作を大学時代に原語で学んだ経験が、教師としての視野を広げ、意味ある経験と感じられたのだろう。

(4) もっとも、2003年度には、卒業論文でシェイクスピアに取り組む学生とは、一対一の状況で、『ハムレット』（*Hamlet*）の原書を講読した。彼は「大学を止めるべきか、止めざるべきか」と悩んで留年しただけあって、三年次の演習でこの作品を日本語で読んだ際に、ハムレットという人物に興味を示したのである。

最近の三年次の演習では、英米の戯曲を英語で読むことが大目的であることに違いはないが、演劇史の視野も広げてほしいので、学生が興味をもてそうなギリシャ悲劇やシェイクスピア悲劇の名作を日本語で読む機会も合間に挿入している。ただし、日本語で読む場合も、学生が自力で着実に読み進めるための、あるいは小グループでのトークを促進するためのツールとな

る〈ワークシート〉を創って、活用している。

- (5) ちなみに、ヴィゴツキーは、『思考と言語』のなかで、教育—学習の過程と発達の過程は二つの無関係な過程とはいえないが、決して同一視できる過程でもない、と何度も指摘している。
- (6) 筆者がイギリスのドラマ教育の調査のために、イギリス国内の小・中学校、高校、大学の授業を参観したとき、ドラマとは別に、どんな教科の授業にもトークを活用する実験が、The National Oracy Projectと銘打たれて、全国規模で行われていた。イギリスの教育では、ドラマやトークなどのコミュニケーション活動は、授業に欠かせないツールなのである。学習への動機づけ、相互作用のなかでの多様な学びに大きく寄与していることを知っているからであろう。
- (7) こういう授業の場合は、毎年のように授業がうまく機能するような工夫を重ねるが、2004年度は、2回にわたる「新入生セミナー」も今までになく授業のデザインが納得のいくものになり、学生たちが伸び伸びと自己表現とコミュニケーションを楽しみ、実際に活況のある授業となった。「教材研究Ⅰ」も毎年のように試行錯誤を重ね、昨年からは、授業の充実のほかに、夏休みの課題として、学生一人ひとりが「自分流の英語学習法」を築くことの必要性を痛感し、指導も行っている。

引用文献

- Bruner, J. 1977 (1960) *The Process of Education*, Harvard U.P.
- Barnes, D. 1988 (1975) *From Communication to Curriculum*, Penguin

Carter, R. & Long, M.N. 1991 *Teaching Literature*, Longman.

ジョンソン, D.W. ほか 2001 『学生参加型の大学授業 協同学習への実践ガイド』 玉川大学出版部

刈谷剛彦 1996 「授業の質・学習の質」『IDE (現代の高等教育)』 380, 28-33頁

川瀬彩子・清水豊子 2004 「コミュニケーションを通じたリーディングの教授法」『千葉大学教育学部研究紀要』 第52巻

Malone, M. 1997 *Worlds of Talk - The Presentation of Self in Everyday Conversation*, Polity Press

佐藤公治 1999 『対話の中の学びと成長』 金子書房

清水豊子 2004 「自己表現とインターアクションを通じた大学生の学び」 溝上慎一編『学生の学びを支援する大学教育』 東信堂

清水豊子 1989 「教育に真のコミュニケーションを求めて—ドラマの授業ではなぜノン・テキストが主流なのか」ほか、『演劇と教育』 1～7月号 晩成書房

Shimizu, T. 1992 'The difficulty of literature teaching and the changing attitudes of Japanese students,' *The 7th Oxford Conference on Literature Teaching Overseas*, London: The British Council.

杉本均 1997 「アメリカの大学におけるティーチング・ポートフォリオ活用の動向」『京都大学高等教育叢書 2 高等教育教授法の基礎的研究』 京都大学高等教育教授システム開発センター, 14-30頁

ヴィゴツキー (柴田義松訳) 1964&1962 『思考と言語』 上・下 明治図書

Wilde, Oscar. 1981 (1948) *Complete Works of Oscar Wilde*, Collins