

英語科教育における「ことば遊び」の一提案

— ヴォイスの観点から —

戸 出 朋 子

1. はじめに

近年、第二言語の学習や教育を研究する応用言語学において、「ことば遊び (language play)」が周辺の価値以上のものであるとされ、その役割を見直す機運が高まりつつある (Bell & Pomerantz, 2016; Cook, 2000; Tarone, 2000)。Cook (2000) は、タスク中心言語教授に代表される現代の第二言語教育が、現実世界で出会うような意味中心の言語指導に価値を置く実用主義に偏っていることを指摘し、言語を操りそこに現れる想像の世界を遊ぶという言語のもう一つの側面を重視した言語教育の必要性を唱えている。遊びの要素を言語教育に取り入れることで学習者の内なる欲求が刺激され、近年の風潮で軽視或いは批判の対象とされがちな文学や言語形式の模倣・繰り返しにも学習者にとっての関連性が生じ得る (Cook, 2000)。その時に学習者が経験する言語形式は単なる表層的なものではなく、人間の感情を含む内なる声、言い換えると「ヴォイス (voice)」が内包されたものとなる。

一方、英語教育改革の流れの中で改訂された外国語科の学習指導要領では、グローバル社会で現実の目的のために英語を使える人材の育成がうたわれており、実用主義に重きが置かれている感がある。本稿は、こうした中であって、言語表現それ自体を楽しむということば遊びの価値を見直し、英語科教育におけるその役割を論じる。先行研究のレビューの後、小学校・中学校・高等学校のうち筆者にとってなじみの深い中学校の英語科教育¹に絞り、ことば遊び教育の一つの案を起草して今後への足掛かりとしたい。

2. ことば遊びとは

「遊び」は、Goffman (1974) のフレーム (frame) の観点で定義できる。フレームとは、ある行為の典型的な構成についての経験に基づいた知識を指し、当該の行為の解釈を容易にする枠組みのようなものである。ベイトソン (1990) が「遊びと空想の理論」という著作の中で遊びのフレームの例として挙げている二匹のサルのはしゃぎ合いを見てみたい。二匹の間で交わされる一連の行為は闘いと似ているが、サルは噛みつくなどの行為をしながら「これは真面目ではない。遊びだ。」というシグナルを発しており、遊びのフレームで相互行為しているのである。人は、年齢を問わず、遊びのフレームで言語を使う。押韻、パラレリズム、洒落、ジョーク、物真似、フィクション、演劇など多岐にわたる。Cook (1997, 2000) によると、ことば遊びには言語形式の遊び (play with language forms) と意味的なことば遊び

(semantic language play) の側面がある。前者が前景に出たものとして、リズムなどの音遊び、押韻、洒落、パラレリズムが挙げられる。意味的なことば遊びは、「意味の単位で遊び、それらを組み合わせて存在しない世界を創り出すこと」(Cook, 1997, p. 228) と定義され、語用論的な意味も含む (Cook, 2000)。フィクション、演劇などが具体例である。形式の遊びと意味的な遊びは一見全く異種のもののように見えるが、「楽しさ」を第一義として、音声や形態素等の言語的属性を操作し、「今・ここ」の現実とは別のオルタナティブな現実、言い換えると空想の世界を創る²という点で共通しており、両者の間を明確に線引きするのは難しい (Cook, 2000)。押韻などの言語形式の遊びからも「今・ここ」にはないフィクションの世界が空想される。例として、子ども同士のからかいにおける “You got knocked out, With a brussel sprout” (Cook, 2000, p. 138) という韻を踏んだことば遊びを見てみよう。音声の遊びがあるのと同時に、想像上の世界が創り出され、話者の感情が楽しげに描き出されている。他方、フィクションなどの意味的なことば遊びでも、パラレリズムなどの形式上の技巧がなされる場合があるし、それが前面に出ないにしても言語表現によって想像世界が創り出されるという点で言語形式の遊びと共通している。言語形式の遊びであれ意味的なことば遊びであれ、そこから創り出された世界は、「主観的、関係的、情緒的な知覚や価値に満ちている」(Laursen & Kolstrup, 2018, p. 815)。人は情報の授受や問題解決のためだけに言語を使うのではない。対話においてことばで遊ぶこと、演じること、言語の美的・情緒的側面を楽しむことは、年齢を問わず遍在している (Cook, 2000; Sullivan, 2000; Tarone, 2000)。

ことば遊びの一つの鍵概念に、バフチン (2002) のヴォイスがある。ヴォイスは、「話す人格、話す意識 (the speaking personality, the speaking consciousness)」(Holquist, 1981, p. 434) と定義される。バフチン (2002) によると、すべての発話は、たとえそれがモノログであろうとも対話的である。「言葉とは、実際の歴史のある時点で誰か実際の人間によって語られたり考えられたりした意味を有する音」(バフチン, 2002, p. 193) であり、新奇な言葉も対話的相互行為の歴史を積み重ねることでスピーチコミュニティのメンバーの間で概念が形成され、生活感覚がしみ込んだ言葉となっていく (西口, 2015)。それゆえ、言葉は、対話的相互行為に関わった人々の複数のヴォイスを内包する。つまり言葉は人間の個性、意識、感情を保持しているということである。このように考えると、どんな発話もヴォイスを内包しているのであるが、ことば遊びでは、話者のヴォイスが可視化される。ことば遊びには、「真剣ではない」というメタメッセージを出す一方で物事の核心に迫る真剣さをほのめかすという曖昧性、二重性があり (Gordon, 2008)、遊びの中で人は自己のヴォイスを表現する (Hann, 2017)。

このことが、米国での在外研究中に筆者が行った研究 (Tode, 2020) に表れているのでここに引用する。筆者は、米国の移民対象の英語の識字教室でのやり取りを録画し、そこからひとりの西アフリカ出身の成人女性 Lily (仮名) のことば遊びエピソードを同定し、その中に動員されるアイデンティティを談話分析した。欧米では、母国で学校教育を受けることができなかったために第一言語の識字技能が身に

についておらず、そのため移住後の第二言語習得にも困難が生じることが問題となっており、各地で識字教育が行われている。データはそれに取り組む成人のための識字教室で収集された。授業では、フォニックス指導や語の識別練習などが、伝統的な「始動・応答・フィードバック (Initiation-Response-Feedback, IRF)」の形態で行われていた。一つのエピソードの談話分析の一部を紹介する。教室では、skill という文字列の識別練習の後、教師主導で、それぞれの学習者が自分の技能は何かを順番にいうことで、skill の意味を確認していた。具体的には、教師の “What’s your skill?” という質問に、各学習者が順番に応答した。全員が言い終わった後、教師が次の活動に移ろうとした時に、Lily は、“My skill, cooking, prayer, business” とリズムカルかつ高いピッチで、つまり歌うような口調で笑いも交えて語り始めた。その前の IRF 枠での彼女の技能発表（教師に指名されて、“My skill, prayer” と応答していた）とは韻律が明らかに異なり、“My skill X” というパターンを楽しむかのように発しており、筆者は遊びのフレームへの転換が起きていると分析した。Lily はそれに続いて、“My home long time ago” と発し、祈りとビジネスという彼女の技能をジェスチャーや彼女の言語であるクリオとともに演技始めた。これは、彼女の故郷シエラレオネの首都フリータウンの時間・空間の想起のサインであった。ことば遊びを通して作り出されたオルタナティブな世界の中で、自分は熟練した大人であるという彼女のヴォイスが「今・ここ」の参加者の眼前で可視化された。ことば遊びによって、彼女の技能が祈りとビジネスということだけではなく、その技能が彼女の人生において歴史的な存在感を持つということが表現されていた。ことばで遊び演じる彼女は、もはや、「文字を読めない学習者」ではなく、「豊富な経験、技能を備えた生活者」であった。その後、彼女のことば遊びは教師からは「オフ・タスク (off task)」とみなされ、すぐに元の IRF 談話に引き戻された。それに対し筆者は、むしろこのことば遊びを積極的に指導に取り入れることができれば、目標言語項目の skill が単なる文字列・音素列ではなく、ヴォイスを内包した言葉になるのではないかと論じた。

ダブル・ヴォイスイング (Bakhtin, 1981) という概念もことば遊びを論じる際に重要である (Tarone, 2000, 2019)。ダブル・ヴォイスイングとは、ある効果を出すために、他者の言葉を使って、談話に新しい意味を挿入することを指す (Swann, Deumert, Lillis, & Mesthrie, 2012)。その一例として、語りにおける他者の言葉の引用、つまり「報告されたスピーチ (reported speech)」が挙げられる。そのうち、直接引用 (direct quotation) は他者の言葉をそのまま直接的に引用したものと一般的には捉えられているが、直接引用さえも、引用されたその言葉が何の変化も加えられずに客観的な形でそのまま発話されているのではなく、発話のコンテクストによってその意味が必然的に変えられている (Tannen, 1989)。その意味において、直接引用は、「報告されたスピーチ」ではなく、「作られた対話 (constructed dialogue)」であり、「フィクションや演劇における対話の創作と同様に創作的な活動である」 (Tannen, 1989, p. 101)。これに基づき、Tarone (2000, 2019) は、「作られた対話」はダブル・ヴォイスイングであり、話者が他者のヴォイスと自分のヴォ

イスを織り交ぜて演じる意味的なことば遊びであるとしている。そして、Broner & Tarone (2001) は、バイリンガルの子どもが第二言語での会話の中で他者（例えば、そこにいない友達）の言葉を感情をこめて物真似風に挿入し、かつ、そこに自己の見解をも表現している様を示している。Tarone (2000, 2019) は、第二言語学習とは、辞書から学ぶというよりも、他者のヴォイスとしての言語変種を取り入れて使い、それらを自分のものとしてレパートリーを多様に豊かにしていくことであると、ダブル・ヴォイスイングということば遊びの観点から第二言語習得研究を深めていくことを提案している。

これまでの第二言語習得研究におけることば遊び研究は、ことば遊びを仕組んだ教育実践ではなく、教室談話の中でわき道にそれる形で参加者の間で自然的に起こる現象として実証されたものがほとんどである（例、Ahn 2016; Bell 2012; Hann 2017, 2020; Laursen & Kolstrup 2018; Pomerantz & Bell 2007; Sullivan 2000; Tode, 2020）。その中には、ことば遊びという社会的、情緒的な活動が偶然的な言語形式への注目や学習とリンクしているという研究（Ahn, 2016; Bell, 2012）、教室ではなかなか見られないような学習者の多様なアイデンティティが垣間見えるという研究（Tode, 2020; Waring, 2013）、学習者の共同体アイデンティティが形成されるという研究（Hann, 2017, 2020）があり、これは、「遊び」の空間の中で学習者が目標言語を人間のヴォイスが吹き込まれた言葉として経験するということが無関係ではないと思われる。このように考えると、日本の英語科教育で、生徒が本来的に持つことば遊びの欲求や能力を大切に教育を創出する価値があると思われる。英語ができることと成功が結びつけて考えられ、逆に英語ができないことが劣等感を生み出しやすい現代の状況下では、公教育においてことば遊び教育を導入することは重要である。

3. ことば遊びを取り入れた第二言語指導

教室でのことば遊びは計画された授業のわき道にそれる形で偶然的に起こるものなので、教師からは敬遠されるか、そうでなくても周辺の存在である。実際、Bell & Pomerantz (2016) が調べた世界の英語教育政策に関する文書でも、楽しみや個人の成長のための言語学習という側面も述べられてはいるが、それは追加的な価値としてであって、政策文書を覆っているのは、情報の授受を第一義とする「真面目なビジネスとしての言語教育」(Bell & Pomerantz, 2016, p. vi) 観である。ここでは、学習者はいつまでも「不完全な存在」であり続け、特に新自由主義的な第二言語教育観が優勢な状況にあっては、他の生徒との競争的な比較に向き合うことを余儀なくされる (Bell & Pomerantz, 2016)。そのような中において、Bell & Pomerantz は、学習者を、「遊び心のあるクリエイター (playful creator)」, 「対話的コミュニケーター (dialogical communicator)」(Gao, 2014, p. 59) へと導くことが重要だとしている。

英語教育において、ことば遊びを、教育活動として企画し実践したものを研究論文として発表したものが少数ではあるが存在する。言語形式の遊びの要素が強いア

クロスティック詩 (acrostic poem) の実践研究 (Tin, 2011, 2013) と、意味的ことば遊びとみなされるダブル・ヴォイスイングの実践研究 (Tarone & Meyers, 2018) を以下に引用する。

Tin (2011) は、インドネシアで英語を学ぶ大学生に、アクロスティック詩の創作活動に取り組ませた。アクロスティック詩とは、テーマ (例, SCHOOL) が与えられ、そのテーマのスペルが下のように縦に並べられ、どの行もその文字で始めなければいけないという形の制約と全体としてテーマに関係する内容でなければならないという意味的な制約のもとで創作される詩のことを指す。下は Tin (2011) の実践で、あるペアが作った詩である。

Study hard and
Competition with other student to get
High grade are our
Obligation to make
Our parents
Love us
(Tin, 2011, p. 224)

Tin (2013) は、制約を与えることは「未知の意味を創る」つまり想像の世界を創ることにつながるとし、現在第二言語の教室でよく用いられているインフォメーション・ギャップタスクに代表されるコミュニケーション活動と対照しつつ次のように述べている。「あなたの兄弟のことをクラスメートに話さない」などのコミュニケーション活動では、伝えるべき意味 (例えば、兄弟の趣味) は、学習者にとっては既知の意味である。既知の意味を言語表現するというニーズは、言語を複雑化させたいなどという欲求の欠如をもたらし、その結果、学習者は冒険を試みずに自分ができる範囲で終えようし、結果として、簡単で、安全で、陳腐で、すぐに終わってしまう活動になりがちであると言うのである。それに対し、上のような形式上の制約を設けることで、それがボトルネックとなって、学習者に言語を実験的に変形することを試みさせ、新しい意味の創出につながると言う。実際、Tin (2011) が、創作活動に取り組むやりとりの様子を分析したところ、学習者たちは、連辞関係、範列関係を見直しながら試行を繰り返し、アイデアがそれにつれて徐々に表れていた。最初から伝えたい意味があったのではなく、タスクと二人の学習者という三項関係の中で言語を吟味し、意味が作られ、想像世界が形作られていったのである。ヴォイスについて Tin (2011, 2013) は言及していないが、上の詩から、「競争社会で生きる学生」のヴォイスが垣間見られるようである。

Tarone & Meyers (2018) は、米国の大学の留学生対象のリサーチ・アシスタントトレーニングコースで、ダブル・ヴォイスイングを取り入れたプレゼンテーション指導を行った。学習者が自分で選んだモデルのヴォイスを分析して吸収することによって、発音における伝わりやすさ (intelligibility) を高めることが目標であった。この研究では、ひとりの中国出身の学生 Mary に行った指導とその成長が

記録されている。Mary は、the Oprah of China という異名を持つテレビホスト Yang Lan をモデルとし、Yang の Ted Talk でのプレゼンテーションを分析し、鏡のように模倣する練習を行った。機械的に模倣するのではなく、Yang が聴衆と心を通わせるために表現した感情も同じレベルまで伝えるように、イントネーション、リズム、非言語コミュニケーションを改良していった。Mary は、模範となる他者のヴォイスを演じ私物化することを続けていったのである。この活動では、モデルである Yang の真似をすると同時に、Mary 自身が解釈をして言語を吟味し表現することになるので、Yang と Mary のヴォイスが織り交ぜられた新しい想像の世界が生まれたことになる。したがって、この活動もことば遊びを仕組んだ指導である。

日本でも、西口（2015）が、バフチンのヴォイスを意識した第二言語教育を、大学の留学生を対象にした日本語教育で行っている。彼は、「第二言語教育の基本は学習者に自身のヴォイス（声）を獲得させること」と考え、学習者に「他者の生きた発話・ディスコースを参照先としてこれを私物化」させることを目指したカリキュラムを策定している（西口, 2015, p. 104）。具体的には、教師が物語を語り聞かせ、学習者が登場人物のセリフを「生命を吹き込まれたことば」（p. 114）として聞くように仕向ける。次に、模倣活動において、学習者は登場人物のセリフを「生命を失わないままに」（p. 114）再生する。その後、質疑－応答活動で、教師から登場人物に向けられた質問に対して、学習者は登場人物に成り代わって答える。西口も述べているように、その際の学習者の応答の発話は、「半ば登場人物のヴォイスで半ば学習者のヴォイス」（p. 114）、つまりダブル・ヴォイスイングであると言える。最終段階の活動では、学習者は、登場人物から離れた学習者自身に対しての質問に、登場人物の言葉を自身の言葉として流用して答えることになる。西口はことば遊びには言及していないが、この模倣活動は、前述の Tarone & Meyers（2018）と同様に、創作的な演劇と同等なので、ことば遊びを取り入れた教育であると言える。

以上の研究からわかることは、どの実践にしても、学習者は言語の形式と意味のつながりに意識を向け、かつ遊び心をもって言語表現を吟味するように仕組まれている。そしてそのように学習者が取り組みれば、その言語を人間のヴォイスが吹き込まれた言葉として経験することになる。日本の学校教育における英語の授業で生徒がことば遊びを体験することを重ねていけば、たとえ習熟度が高くなくても英語を嫌いにならずに学び続けることができるのではないと思われる。

4. 日本の英語科教育でなぜことば遊びか

平成29年度に告示され令和3年度から全面实施されている中学校学習指導要領（文部科学省, 2018）では、外国語科の目標を「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝えあったりするコミュニケーションを図る資質・能力」（p. 10）を育成することとしている。それに続く第2節の英語では、聞くこと、読むこと、話すこと[やり取り]、

話すこと[発表]、書くことの五領域別に、どんな話題で何をできるようにするのかを条件とともに目標設定している。改訂前の学習指導要領と比較すると高い目標が具体的に述べられている。さらに、後半部の指導計画の作成と内容の取扱いの項で、「生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする」(p. 86)、「文法はコミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、コミュニケーションの目的を達成する上での必要性や有用性を実感」(p. 93)などと第二言語習得研究の知見に由来した指導における留意事項が示されている。このように世界で蓄積されてきた応用言語学の理論を参照して練られたことがわかるが、その一方で筆者は、目標及び指導法について事細かくトップダウン的に規定しているこの新しい学習指導要領に圧迫感を覚える。この背景にあるものは何か。

今回の学習指導要領改訂には、グローバリズムのイデオロギー的な基礎である「新自由主義 (neoliberalism)」に則って推し進められてきた教育改革が背景にある(江利川, 2018; Kubota & Takeda, 2021; 齊藤, 2004)。新自由主義は、個人の自由と責任に基づく競争と市場原理を重視し、「持てる者」「持てない者」、あるいは「勝ち組」「負け組」の線引きをする意識と格差を生み出す(齊藤, 2004)。新自由主義に基づいた教育改革の原点は1984年に設置された臨時教育審議会での議論にあり、それ以降、経済界の要求により、できる者を限りなく伸ばすというエリート人材育成を本当の目的とした教育改革が推し進められてきた(齊藤, 2004)。新自由主義に則った人材育成の鍵の一つは、英語によるコミュニケーション能力である(Kubota & Takeda, 2021)。一連の英語教育改革の背景には、「教育における競争原理を強めることで、それに勝ち抜いた『グローバル人材』を育成」し、英語が使えることをその必要条件とする政府・経済界の要望がある(江利川, 2018, p. 308)。1990年代以降、新自由主義に基づくグローバル人材の育成策が強められ(江利川, 2018)、今回の学習指導要領は、いわばそれが結実したものであると言える。

中学校学習指導要領(平成29年告示)解説外国語編の第1章総説(文部科学省, 2018)では、改訂の経緯に関して、予測困難な時代にあって、「子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成する」(p. 1)能力が求められると述べられている。これを英語教育に当てはめると問題解決や情報再構成のための英語コミュニケーション能力育成という目標につながる。第1章2の外国語科改訂の要旨と要点において、「他の側面(創造的思考、感性・情緒等)からも」(p. 6)育成すべき資質・能力を明確化したと述べられているので、ことば遊びの要素が排除されているわけではないと思われるが、それでも「真面目なビジネスとしての言語教育」観というトーンで覆われている。育成すべき能力や指導法が細部にわたりトップダウンで規定された中では、生徒と直に接する教師の現場感覚が入り込む余地はないように思われる。この状況の中で、多くの生徒は、英語という言語を人間のヴォイスが吹き込まれた言葉として経験することなく終わってしまうのではないかと危惧される。

改訂された学習指導要領では、話すこと〔やり取り〕の目標に、「関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようにする」（文部科学省，2018, p. 22）がある。この即興性を強調するあまり、ヴォイスを内包しない表面的なやり取りになりかねないのではないと思われるので、ここでは検定済教科書でそれがどう取り扱われているのかを見ていくことにする。即興性を達成するために、学習指導要領では、相手との対話において、「その場で適切に応答したり、関連する質問をしたりして、互いに会話を継続する活動」（文部科学省，2018, p. 61）を行うことが求められており、そのための初期段階の教材として、検定済教科書の一つである One World English Course 1（本多・金森ほか，2021）の第2課では、「友達とチャット（おしゃべり）ができるようになろう」（p. 23）というゴールが明示されている。そしてその課では、そのための活動が段階的に並べられている。まず最初に、生徒は、話が弾んでいない会話と弾んでいる会話の2通りの会話を聞き、前者の話し方のよくないところと後者のよいところを考えるように指示される。その後、生徒はいくつかの質問とその応答例を練習し、さらなる会話例の中で、相槌の打ち方や話題の切り出し方に触れる。最後に、友達と1分間のチャットを口頭で行うことが求められ、相槌を打ったか、相手が出した話題に関連する質問をしたか、相手に合わせて話題を切り出したかという点について自己評価することになる。この教材について、筆者はまず第一に、中学1年生の初期段階において、「話し方のよくないところとよいところ」という価値判断を伴う記述をこのような形で含めることに違和感を持つ。よくないところに関する生徒からの答えとして、短く答えているだけで関連することを付け加えていないなどが想定されていると思うが、外言だけを聞くと話の弾まない会話であっても、対話的空間においては、様々なヴォイスが内言として渦巻いているはずである（参考、西口，2015）。例えば、テニス部の選手でスランプに悩んでいるマコトが、サラから“Are you a tennis player, Makoto?”と突然聞かれたとき、“Yes.”とぶっきらぼうに答え、「それがどうした。今、ちょっと黙っていてくれないかな。」などと心の中でつぶやくこともあり得る。内面の声に目を向けずに、質問するなどの規範に従わせることにどれだけの意味があるのだろうか。第二に、最終段階の友達とのチャット体験も然りである。生徒には、チャット活動に先立って、相槌を打つ、質問をする、話題を切り出すという自己評価項目が示される。そうした場合、情報の授受という意味でのチャットは成立しても、ヴォイスの交流としての対話を経験できずに終わる可能性が高い。相手から情報を受け取った後は、生徒の注意はおそらく次の例の内言のように評価規準に縛られると思われるからである。括弧内は内言である。

生徒 A：I love autumn.

生徒 B：Me, too. (これが簡単。次、秋に関する何か。食欲の秋。単語がわからない。簡単に済ませておこう。) It's a good season.

生徒 A：(good season よい季節。次、どうやって続けよう。) Good for sports.

そこで繰り返されるチャットは、相手と自分の関係性の中で行われるのではなく、自分と評価基準との間を往還することが中心となる。そのような中では、相手のヴォイスを受け止め、自己のヴォイスを発話に込めることはない。そこにどれだけの教育的意義があるのか疑問である。確かにやり取りを即興で継続させることは、日本の英語学習者の目標の一つではあるが、中学校での英語科教育では、その前に、英語という言語をヴォイスが吹き込まれた言葉として経験させることを優先すべきではないか。話者の感情やスタンスが音声や形態素等の言語的属性にどのように表れるのかを学習者に体感させたい。そこにことば遊びを取り入れた指導が位置づくと考えられる。

5. ことば遊びを取り入れた指導の一案

本節では、話者の感情やスタンスが音声表現としてどのように実現されるのかを体感させることをねらい、Tarone & Meyers (2018) を参考に、模倣・演劇的要素の強いことば遊びを取り入れた指導の案を示す。Bell & Pomerantz (2016, p. 154) が“playing to learn”と述べているように、ことば遊びを教育活動として企画する場合、単なる遊びで終わるのではなく、あくまでも何らかの学習目標を設定すべきである。本案では、イントネーションと文強勢という超分節的 (suprasegmental) 音声の特徴に意識を向けた発音をできるようにすることを目標とした。想定している学年は3年生である。

Hardison (2018) が音声分析ソフトウェア Praat とビデオ注釈ソフトウェア Anvil を用いて教師 (英語母語話者) の講義におけるモノログを分析して示したように、超分節的音声は、ジェスチャー、アイコンタクト、動作といった非言語コミュニケーションと同調しており、それらは話者の感情やスタンスを運ぶ。その研究で示されている“and we stick the labels on it”という語りを例として挙げよう。it はある地域の住民、labels はステレオタイプのことを指し、教師は一つの地域に住む人々をステレオタイプ化して見ることの長期的な影響について述べていた。labels では母音 a: が長く発音されピークが与えられており、親指と人差し指を丸めて作った画鋏の形をしたジェスチャーや頭・眉の動きの最高点が音声のピークと一致していた。後のインタビューで、教師は、ステレオタイプはしつこく残るということを強調したかったと述べていたことからわかるように、ステレオタイプ化への話者のスタンスが、身体と同期した音声表現で伝えられている。したがって、超分節的音声の指導においては、モデルとなる話者のどのようなメッセージや感情がどのように伝えられているかを、音声表現だけでなく身体表現も併せて学習者に分析させ、それを学習者にも試みさせるのが望ましい (Tarone & Meyers, 2018)。本節では、ストーリー性、マルチモダリティを伴う映画のシーンを用いて登場人物を演じるということば遊び指導を考えた。

選ばれた映画は、2017年にアカデミー賞短編映画賞を受賞した The Silent Child (Shenton & Overton, 2017) という映画で、日本では教育目的での利用を対象とした DVD が学校向けに販売されている。先天的ろうの4歳の少女 Libby は唇を読む

ことができるのみで、忙しい家族とのコミュニケーションに支障をきたし、孤独な生活を送っていた。そこにソーシャルワーカーの Joanne が訪問支援することになり、Joanne から手話を学びはじめ、次第に二人の間に心が通い始める。

全体を視聴して概要を把握した後、次の3シーンに絞って指導を行う。最初のシーンでは、Joanne が初めてやってきた朝、出勤前で忙しい母親の Sue がテレビをずっと見ている Libby のリモコンを取り上げようとする。Libby は抵抗し、リモコンを渡そうとせず、叫び声をあげるところから始まる。

[シーン1：場所はリビングルーム。Libby, Sue, Joanne がいる。]

Libby: (叫び声)

Sue: (溜息について両手を下方に広げる。)(鞆に手をかけ、仕事に行く準備をしながら) She's usually happy when she's watching TV. (部屋を出ていきながら) She can be VERY difficult.

まず英語字幕を表示して Sue のセリフの英文を理解させる。次に音声を消し、Sue の動作という視覚情報だけで、彼女の感情や心の中の声に関してどのようなことがわかるかを話し合わせる。その後、再度音声を聞かせ、ピークが与えられている happy と very の母音が長く発音され、特に very は大きな声量で発せられていることを認識させる。これらの語をそのように発音することで、どのような感情を表しているのかを考えさせる。次に、生徒に発音を試みさせる。まず、ピークが与えられている2つの焦点語 happy と very に絞り、Sue の感情を表すべく、音調を模倣させる。その次に、弱化されている語句の発音指導を行う。第一文の she's と when she's、第二文の she can be が弱形で速く発音されていることに注意を向け、そのように発音する練習をさせる。その上で、これらの二文を、Sue の感情が伝わるように、文強勢やイントネーションに注意して模倣させる。最後に、非言語表現を加えて音声表現と統合させる。映像では Sue の表情は映し出されていないので、彼女の表情を生徒たちに想像させる。その想像した表情と動作を含めて演じさせる。

シーン2とシーン3は、Joanne と Libby の手話による対話である。二人は、手話をしているとき、それに合わせて口を動かしているが、音声は発していない。手話に対して英語の字幕が表示される。手話、字幕、表情、身体の動きなどから登場人物の感情を推測させる。シーン2は、Libby が初めて手話を使ったシーンである。Joanne が絵と対照させながら手話を教えている。milk や orange juice などを教えようとするが、Libby は何の反応も示さない。諦めた Joanne は公園に行こうと誘う。すると Libby が突然手話で "Orange." と表現する。

[シーン2：リビングルームのソファ。Joanne が Libby に手話を教えている。]

Joanne: (スケッチブックに描かれたサル、カモ、ミルクなどの絵を、一つ一つ指す。その後、無発声で口を動かして、手話で) What's that? Milk.

Libby: (Joanne を見つめる。)

Joanne: (ページをめくり, 無発声で口を動かして, 手話で) Orange juice. So what's that?

Libby: (無反応)

Joanne: (無発声で口を動かして, 手話で) Want to go to the park and feed the ducks? You know ducks. (スケッチブックのカモの絵を指し, 無発声で口を動かして, 手話で) Ducks.

Libby: (無反応)

Joanne: (無発声で口を動かして, 手話で) Let's pack a bag, where is your bag?

Libby: (無発声で口を動かして, 手話で) Orange.

Joanne: (しばらく Libby を見つめた後, 無発声で口を動かして, 手話で) You want orange juice?

Libby: (小さくうなづく。)

Joanne: (小さくうなづき, 手話でなく, 発声して) Let's get you some orange juice then.

シーン1と同様, まず英語字幕を表示して, 難解な語句の解説を行いながら登場人物のセリフを理解させる。次に, その背後にある感情, 心の中の声がどんなものか, 特に相手の言葉や振る舞いに応じて変化していく登場人物のヴォイスを生徒に分析させる。その後, ペアを組ませて, 分析した二人の感情の変化を踏まえながら, それぞれの手話, 動作, 表情などを模倣させる。それにより心の声と身体性のつながりを体験させたい。さらに, 手話言語に音声言語を併せた場合, 文強勢とイントネーションがどうなるのかを話し合わせる。当然のことながら, シーン1と違ってこのシーンには, 模倣できる音声モデルはない。生徒たちは, 登場人物が置かれた状況, 感情を想像し, それを運ぶための超分節的音声を作成することになる。最後に, 手話, 身体表現, そして音声言語を統合させて演じさせる。

シーン3では, Libby と Joanne が家の庭のベンチに座って対話をしている。この時には, Libby の手話はかなり上達しており, 二人は打ち解けた様子である。

[シーン3: 庭のベンチ。ランチを食べ終わった後のやり取り]

Libby: (無発声で口を動かして, 手話で) Finished, I'm full.

Joanne: (無発声で口を動かして, 手話で) You're full?

Libby: (うなづく。)

Joanne: (無発声で口を動かして, 手話で) You won't want any sweets then?

Libby: (無発声で口を動かして, 手話で) What sweets?

Joanne: (ポケットからチョコレートを数個取り出して自分の掌に置く。)

Libby: (無発声で口を動かして, 手話で) That's my favorite.

Joanne: (無発声で口を動かして, 手話で) Your favorite?

Libby: (うなづく。)

Joanne: (1個取って、自分の口に入れる。無発声で口を動かして、手話で)
 Mine, too.
 Libby: (Joanneの掌の上のチョコレートを1個取って、口に入れる。)

シーン3も、シーン2と同様の手順で行う。このシーンはシーン2と違って、Libbyが即座に応答し、対話が継続している。二人の心の通い合いを演じることによって会話を継続させる快さを体感させたい。

ここに提案した活動では、登場人物のヴォイスが前景に出る。しかしながら、演技は登場人物の単なる真似ではない。特に、シーン2と3では、もし自分が登場人物だったと登場人物の立場に置かれた自分自身を想像し、その自分のヴォイスを英語音声で表現することになる(参考, Via, 1987)。演劇を通した第二言語学習を提唱しているChang (2012, p.8)が、演じることによって生徒は「想像された文脈の中で他者の靴を履く (put themselves in others' shoes in an imagined context)」と述べている通り、他者を演じて自分自身を失うことはない。そういう意味で、本節で提案した活動での言語表現は、ダブル・ヴォイスイングである。登場人物の世界と自分たちの世界を組み合わせる存在しない世界を創り上げることになるからである。その際、音声の操作を楽しみ、言語・身体・ヴォイスのつながりを体感できれば、ことば遊びが成立していることになる。

6. おわりに

本稿では、ことば遊びを取り入れた英語科教育が、人間のヴォイスが吹き込まれた言葉として英語を経験させる機会を提供する可能性があることを論じた。とりわけ、生徒がフィクションの世界で演ずることで、他者のヴォイスと自己のヴォイスを織り交ぜた表現活動が可能になると述べた。それにより、学習者は外国語である英語を自分の言葉として私物化できることになる。

筆者は、グローバル社会における情報伝達や問題解決のためのコミュニケーション能力育成の重要性を軽視しているわけではない。しかし、問題解決のためのコミュニケーションにおいても、自身のヴォイスを表現することが求められる。それが無い状態で伝達される情報は、単なる情報の断片でしかない。そのような情報のやり取りでしかない英語科教育は生徒にとって無味乾燥なものになり、英語は「勝ち組」になるための手段でしかなくなる。言葉の美的・情緒的側面、言葉の中の生命に意識を向けるような英語科教育でなければならない。本稿は、検定済教科書の一つの課をヴォイスの視点でクリティカルに分析したが、教科書全体を否定するものではない。実際、本稿で引用したOne World English Course (本多・金森ほか, 2021)でも、児童文学やユーモアのある物語が取り上げられており、ことば遊びを取り入れた指導を工夫できそうな余地がある。ことば遊びは、教科書という教材だけでは成立しない。生徒のヴォイスが教科書中の人物のヴォイスと響き合うように、クラスの雰囲気作りも含めて教師の研鑽が求められるだろう。今回は中学校でのことば遊び教育の一提案を示したが、査読者からの意見にもあった通り、小学校でのこと

ば遊びについても研究を進めることが必要である。ことは遊びは多種多様である。研究を継続し、すべての児童・生徒が本来的に持つ言葉で遊ぶ能力や想像・創造力を活かす教育を探る価値がある。

引用文献

- Ahn, S.-Y. (2016). Exploring language awareness through students' engagement in language play. *Language Awareness*, 25, 40-54.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*, ed. by M. Holquist, trans. by C. Emerson & M. Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bell, N. (2012). Comparing playful and nonplayful incidental attention to form. *Language Learning*, 62, 236-265.
- Bell, N. D., & Pomerantz, A. (2016). *Humor in the classroom: A guide for language teachers and educational researchers*. New York and London: Routledge.
- Broner, M. A. & Tarone, E. (2001). Is it fun? Language play in a fifth-grade Spanish immersion classroom. *The Modern Language Journal*, 85, 363-379.
- Chang, L.-Y. S. (2012). 'Dramatic' language learning in the classroom. In J. Winston (Ed.), *Second language learning through drama: Practical techniques and applications* (pp. 6-14). London and New York: Routledge.
- Cook, G. (1997) Language play, language learning. *ELT Journal*, 51, 224-231.
- Cook, G. (2000). *Language play, language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Gao, Y. (2014). Faithful communicator, legitimate speaker, playful creator and dialogical communicator: shift in English learners' identity prototypes. *Language and Intercultural Communication*, 14, 59-75.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Boston, MA: Northeastern University Press.
- Gordon, C. (2008). A(p)parent play: Blending frames and reframing in family talk. *Language in Society*, 37, 319-349.
- Hann, D. (2017). Building rapport and a sense of communal identity through play in a second language classroom. In N. Bell (Ed.), *Multiple perspectives on language play* (pp. 219-244). Boston/Berlin: Walter de Gruyter.
- Hann, D. (2020). *Spontaneous play in the language classroom: Creating a community*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Hardison, D. M. (2018). Visualizing the acoustic and gestural beats of emphasis in multimodal discourse: Theoretical and pedagogical implications. *Journal of Second Language Pronunciation*, 4, 232-259.
- Holquist, M. (1981). Glossary. In M. Holquist (Ed.), *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin* (pp. 423-434). Austin, TX: University of Texas Press.

- Kubota, R., & Takeda, Y. (2021). Language-in-education policies in Japan versus transnational workers' voices: Two faces of neoliberal communication competence. *TESOL Quarterly*, 55, 458–485.
- Laursen, H. P., & Kolstrup, K. L. (2018). Multilingual children between real and imaginary worlds: Language play as resignifying practice. *Applied Linguistics*, 39, 799–822.
- Pomerantz, A., & Bell, N. (2007). Learning to play, playing to learn: FL learners as multicompetent language users. *Applied Linguistics*, 28, 556–578.
- Shenton, R. (Writer), & Overton, C. (Director). (2017). *The silent child* [Motion picture]. UK: Slick Films.
- Sullivan, P. N. (2000). Spoken artistry: Performance in a foreign language classroom. In J. K. Hall, & L. S. Verplaetse (Eds.), *Second and foreign language through classroom interaction* (pp. 73–90). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Swann, J., Deumert, A., Lillis, T., & Mesthrie, R. (2012). *A dictionary of sociolinguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Tannen, D. (1989). *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. New York: Cambridge University Press.
- Tarone, E. (2000). Getting serious about language play: Language play, interlanguage variation and second-language acquisition. In B. Swierzbinska, F. Morris, M. E. Anderson, C. A. Klee, & E. Tarone (Eds.), *Social and cognitive factors in second language acquisition: Selected proceedings of the 1999 Second Language Research forum* (pp. 31–54). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Tarone, E. (2019). Language play and double voicing in second language acquisition and use. In M. Haneda, & H. Nassaji (Eds.), *Perspectives on language as action: Festschrift in honour of Merrill Swain* (pp. 177–191). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Tarone, E., & Meyers, C. (2018). The Mirroring Project: Improving suprasegmentals and intelligibility in ESL presentations. In R. A. Alonso (Ed.), *Speaking in a second language* (pp. 197–223). Amsterdam: John Benjamins.
- Tin, T. B. (2011). Language creativity and co-emergence of form and meaning in creative writing tasks. *Applied Linguistics*, 32, 215–235.
- Tin, T. B. (2013). Towards creativity in ELT: The need to say something new. *ELT Journal*, 67, 385–397.
- Tode, T. (2020, July). *An adult immigrant's chronotopic identities: Language play in classroom interactions*. Paper presented at Initiative for Multilingual Studies. Georgetown University, Washington DC.
- Via, R. (1987). "The magic if" of theater: enhancing language learning through drama. In W. M. Rivers (Ed.), *Interactive language teaching* (pp. 110–123). New

- York: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waring, H. Z. (2013). Doing being playful in the second language classroom. *Applied Linguistics*, 34, 191-210.
- 江利川春雄 (2018). 『日本の外国語教育政策史』 東京：ひつじ書房.
- 斉藤貴男 (2004). 『教育改革と新自由主義』 東京：子どもの未来社.
- 西口光一 (2015). 『対話原理と第二言語の習得と教育－第二言語教育におけるパフチンのアプローチ』 東京：くろしお出版.
- パフチン・ミハイル (2002). 『パフチン言語学入門』 桑野隆・小林潔 (編訳) 東京：せりか書房.
- ベイトソン・グレゴリー (1990). 『精神の生態学』 佐藤良明 (訳) 東京：思索社.
- 本多敏幸・金森強ほか (2021). *One world English course 1*. 東京：教育出版.
- 文部科学省 (2018). 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 外国語編』 東京：開隆堂.

注

- 1 筆者は長年中学校の英語科教諭だった。現在所属校で教員養成教育に携わっており、その学生の多くは中学校の教員を目指している。
- 2 Vygotsky (1978) は、遊びの定義を、想像的な状況を創ることとしている。

謝辞

本研究は、令和3年度科学研究費助成事業基盤研究 (C) 課題番号21K00695の助成を受けている。また、広島修道大学派遣研究員制度の下で行った米国 Georgetown University での研究成果から発展させたものである。筆者がことば遊び研究を始めるにあたって多方面から力添えしてくれた Lourdes Ortega 教授に感謝している。最後に、査読者から示唆に富むコメントや情報をいただいた。お礼申し上げます。

(とで ともこ・広島修道大学)

