

# 研究紀要

第 31 号

---

(目 次)

<論 文>

Critical Review of Stephen Krashen's Second Language  
Acquisition and Pedagogical Theories ..... Jun Harada ... (1)

ニースにおける移民構成の歴史的経緯と差別 ..... 青 木 輝 憲 ... (15)

再考・古浄瑠璃『太平記』 ..... 安 松 拓 真 ... (27)

<教育実践報告>

400年を10分で ..... 柳 本 博 ... 1

アクティヴ・ラーニングの手法を用いた高3世界史演習授業の試み  
..... 兼 田 信一郎 ... (35)

---

2016

獨協中学校・高等学校



## 400年を10分で

国語科 柳本 博

### 第一章 授業のたびに

薄命の詩人の生涯を二十分で予習し終えて教壇に立つ

俵万智『サラダ記念日』にある一首である。教師生活を詠んだ歌の中でも特に身に沁みるものがある。日々の授業に追われ雑事に苛まれ、それでも教材となる小説や詩の素晴らしさを語るとき、後ろめたい気持ちに襲われることも少なくない。

授業だけでなく、部活動においてもそうだ。2016年、ちょうど没後400年のあの方の作品で再び遊んだ。

料理のしかたは前年と同様、シェイクスピアをシェイクし、加えてソーントン・ワイルダーまで。そんな一年間の記録を残しておきたい。

### 第二章 日韓友好TOKYOドラマフェスタ2016上演台本

『君の縄。シン・ロミオ』

YOUR ROPE. SHIN ROMEO

#### 登場人物

ロミオ ジュリエット モンタギュー キャピュレット モンタギュー夫人 キャピュレット夫人 マーキュシオ テイボルト 修道士 ロレンス パリス 乳母 序詞役

#### PROLOGUE

年末、大晦日と言えば紅白歌合戦である。

まだ幕は開かない。

開かないまま、客席に男たちが現れる。

そのものずばり『君の名は。』の主題曲「前前世」。

大げさなサビに、歌いながらの殺陣。

客席から舞台上に上がるうとした瞬間、幕開く。

殺陣をやっている男たち、舞台上に吸い込まれていく。

今となつては懐かしい、SMAPの謝罪会見のような立ち姿で内田たち高校生五人。

大人が入ってくる。

インタビュアー(女性) どうも、地区大会終わってお疲れのところ、

すいませんでした。演劇マガジン略して「えんま」の編集

者・神宮司仁子(じんぐうじ・じんこ)です。

カメラマン みんな、ポーズとってくださいますか。

インタビュアー いやあ、地区大会終わったばかりで、しかも都大会

への進出をのがしたばかりで落ち込んでいるところなのに、  
ポーズもすみません。

なんかポーズをとる内田たち。

カシヤ、カシヤ、カシヤ。

インタビュアー うわあ、スマップみたい。(カシヤ)

内田 そうすかねえ。嘘でしょ。

インタビュアー わー、嵐みたい。(カシヤ)

土屋 そんなことないですよ。

インタビュアー やっぱりスマップね。

古田 おとなしく解散しろってことか。

カメラマン どうもありがとうございます。

内田たち どうも。

インタビュアー では、演劇マガジン恒例、演劇ウルトラクイズです。

一同 えー。

カメラマン 大丈夫です。○×ですから。

一同 なーんだ。

全員、頭に片手を載せてクイズに答えるポーズ。

イン 第1問、シェイクスピアはチケットぴあの親戚である。

小林 (くるくる回って)ヒホーン。○。

イン ブー。

小林 えーつ、俺は映画が好きなんだ。

カメラマン なんの関係があるのかな。

イン 続いて第2問、マッドマックスはマクベスをもとにしてア

クションに仕立てた作品である。

土屋 (なぜか脱ぎながら)ヒホーン。○。

イン ブー。なんで脱ぐの。

土屋 習性で。

内田 なんの習性だよ。

イン 続いて第3問、夕鶴を書いたのは木下順二ですが、

ヒホーン。羽生ゆづる。

イン ブー。○×クイズですが。

古田 すいません、つい。

内田 何がついだよ。

イン 第4問、マッコデラックスとお父さんのスラックスでは、

マッコデラックスの方が匂いがきつい。

内田 ヒホーン。×。

イン プー。

カメ そりゃ、お父さんでしょ。

内田 なんだよ、そりゃ。

古田 そうだよ、どこが演劇に関係あるんだよ。

小林 さつきから黙ってきいてりゃいい気になりやがってよ。

土屋 (なぜか脱いだまま)俺たちは演劇部は文化部じゃねえんだよ。武道をやってる。そうさ、いわば演劇道を究めてるんだよ。

イン あんたたち、演劇マガジン、略して「えんま」。そのえんま大王にたてつく気？

カメ 演劇部だから、舞台上、奈落に落ちるぞ。

一同 ふふふふ……ハーツハツハツ！

内田 大丈夫。見せてあげよう。僕たちの底力。グループの魂を結集した。ロミオとジュリエット。しかも、シン・ロミオ。

土屋 (なぜかまだ半裸)どれがいいか選んでもらおう。

塩澤 そう、これは我々が夏合宿でやってる試演会方式。古今東西の名作戯曲を一つ選び、ひとチーム十分で同じテーマの同じシーンをいかに演出、

小林 料理するか。

土屋 その勝負。

塩澤 合宿の時は競うのです。そしていちばんいいチームを選ぶのです。選ばれたチームが行くのはそれこそ

全員 天国！(全員、しばらく天使のように中を舞う)

塩澤 選ぶのは、

全員 (客席へ指を突きつける)あなたです。

小林 まずは古田班。

塩澤 よーい、シアター。

各班の催しへ。

「黒組・古田班」

全員入ってくる。舞踏会の煌びやかな動き、途中でロミオとジュリエットのみになり二人でダンス。

その後舞台は移り、ジュリエットの家。ロミオ、窓に小石を投げる動き。

ジュリ 何か音がするわ。何かしら。(窓を開けて)あら、さつきの

のお方！

ロミオ 私の名前はモンタギュー・ロミオ。ああ輝かしい天使よ、私はあなたに恋をしてみました、もう一度あなたの美しい声をお聞かせください。

ジュリ あなた、モンタギュー家の方だったのね。では、その言葉が本当なら私のためにお父様と縁を切りモンタギューの名を捨ててくださいな。それが出来ないならせめて私を愛していると誓ってくださいまし。

音楽上がり、仲良く話す動き。

そこに袖から執事の声。

執事 お嬢様〜どこにいらつしやいますか!?

ジュリ いけない。じいやが探してるわ。じゃあまたね。

ロミオ ああ、また今度!

ロミオ去る、入れ替わりに執事入ってくる。

執事 お嬢様、ここにいらつしやいましたか。もう寝る時間です。

部屋にお戻りください。

ジュリ ええ、わかったわ、じいや。

二人去る。照明変わり、朝になる。入ってくるジュリエット。起きる動き。

そこに入ってくる父。

父 ジュリエット!起きろ!起きろ!

ジュリ あらお父様、どうしたのですか?

父 ついにお前とパリス伯の結婚が決まったのだ!式は三日後だ!準備しておけ!ははは!おめでたい!

父去る。

ジュリ そんな...!私にはロミオ様という大事なお方がいるのに!私にはとてもパリス様と結婚することはできません

...。ああどうすれば...。そうだ、ロレンス上人なら何かいい助言をくださるかもしれない。相談しに行きましょう。

ジュリエット去る。

少ししてジュリエットとロレンス上人入ってくる。

ジュリ 実はかくかくしかじかで...

ロレン なるほど、そういう事情なのです。ですが、そのことに

ついて私はどうすることもできません。

ジュリ そんな...!

ロレン ですが、もしあなたに思い切った手段をとるだけの勇気が

あるのなら、方法はないわけではありません。

ジュリ ロミオという愛する方がいながら、パリス様と結婚するなんて、生きたまま墓に入った方がましなくらいです。

ロレン わかりました、ではジュリエット、家に帰ったらできる限

り明るくパリス伯との結婚を承知しなさい。そしてパリス伯との結婚に当たる今日の晩、この薬を飲み干すのです。

するとあなたの体は死んだように冷たくなるはず。夜が明けて花嫁を迎えに来た花婿はあなたが夜のうちに急死したと思うでしょう。そしたらあなたの体はこの国の習慣通り、キャピュレット家の墓所に運ばれます。四十二時間たつと薬の効き目が消えるので、そしたらロミオに来る

ように手紙をおくりなさい。

ジュリ ありがとうございます。

ロレン ではありませんすぐ行きなさい。時間はないのですよ。

ジュリ はい！

ジュリエット去る。

ロレン 無事を祈ります。

ロレンス上人去る。

入れ替わりに父とジュリエット入ってくる。

ジュリ お父様！私パリス様と結婚するわ！

父 そうかそうか！お前が乗り気になってくれて嬉しいよ！

式は明日だ、しっかり女を磨いておくんぞ！

父去る。

ジュリ …行ったわね。じいや！

執事 はいなんでしょう、お嬢様。

ジュリ この手紙をロミオへ届けてもらえるかしら。

執事 かしこまりました。

執事去る。

ジュリ それじゃあロレンス上人から頂いたこの薬…なにに、透

鎮香？説明書もついているわ、えーっと、拙者親方と申すは

…読んでられないわこんなもん。じゃあ飲んでみようかしら。

ジュリエット、薬を飲むと同時に照明がカラフルに点滅します。その様子はさながらLSDのよう。

ジュリエット、迷宮の中をさまようように出ていく。

ジュリエットのお葬式の動き、シリアスで荘厳な音楽の中、それぞれが花を手向（たむ）ける。

舞台変わってロミオ家の近所。二人の主婦とロミオ出てくる。

主婦1 奥さん、隣のキャピュレット家の娘さん、なんていった

かしら…そうだ、ジュリエット様、亡くなってしまったらしいわよ。

主婦2 あら、若いのに可哀想ね。まあ私のほうが若いですけど。

おほほほほほ！！

ロミオ おい！その話本当か！！

主婦1 何よいきなり。ツイッターで八十万リツイートされてたんだから間違いないわよ。たぶん。

ロミオ そんな…！こうしてはいられない！早くジュリエットのもとへ行かなければ！

ロミオ去る。

主婦1 変な男ね。

主婦2 あんな男いたかしら？

主婦たち去る。入れ替わりで入ってくる執事。

執事

(ドアをノックして)ロミオさーん、いらっしやいますかー？ (おでんツンツン男のように) つんつん。しょうがない、帰るか。

執事去る。ロミオ出てくる。転びながらもジュリエットのもとへ全力で走るロミオ、まるでメロスのよう。

ロミオ ジュリエット！ジュリエット！死んでる…。そんな！一生添い遂げようって、僕と暮らすって約束したじゃないか…。  
ジュリエット、僕も今そっちに行くよ…！

ロミオ、持っていた短剣で自殺する。絶命。

と同時にジュリエット起きる。

ジュリ ロミオ！ロミオ！私は死んでないわ！だから起きて！…  
どうして…。ロミオがいないこんな世界、生きてても意味ないわ！

ジュリエット、ロミオの持っている短剣で胸を貫き、死ぬ。

大野 次は、内田班のロミオ。

「白組・内田班」

OP

FULLで曲が流れている中、ゴジラが入ってくる。逃げ惑う住民1。

住民1 ギャァー！

そこに入ってくる自衛隊側の徳永、高橋。

徳永 準備は？

高橋 方角、風向き、障害物、全てクリアです

徳永 よし、では：

高橋 待つて下さい！市民がまだ残っています！

高橋、徳永に双眼鏡を渡す。

徳永 市民は避難させたんじゃないのか！

高橋 はい、第三誘導隊が避難させたはずなんです、このままミサイル打ったらPTAがうるさいですねえ。

おしまい

徳永　こんな時にボケている場合か！

高橋　すいません。

徳永　くそつ、なんでこんな時に限って！

高橋　忘れ物でもしたんでしょう。

徳永　こんな時にまさか……

住民1　体育着忘れたー！

高橋　ね。

徳永　世も末だな。

高橋　まあゴジラ来てますし、間違っては無いですね。

徳永　学校でオカシモ習わなかったのか。

高橋　「押さない、駆けない、もう仕方ない」

徳永　ツッコまんど。

拡声器を持つ徳永。

徳永　あーあー、その逃げている人右に曲がって下さい。そして

たら自衛隊員がいますので誘導に従って下さい

逃げる住民1。

徳永　よしこれでOKだな。

入ってくる内田。

高橋　いやまだ、人影が見えます。

徳永　またか。

内田　デュフフフ、エリナちゃん良い買い物だったね。

高橋　ニヤニヤしています。

徳永　気でも狂ったか。

高橋　いや最近発売された、PSVRです。

徳永　なるほど、説得してくれ。

高橋　おーいその君今君の目の前にあるのはゴジラの足だ、街

が危ないからミサイルを撃ち込む、巻き添えにしたくない  
避難してくれ。

内田　こんなに素晴らしい夜景の中でエリナちゃんとキスが出

来るなんて。

高橋　違う、焼け野原だぞー。

ゴジラの足にキスしようとする内田。

内田　見かけによらず肩幅広いんだね。僕チェリーボーイだから

緊張しちゃう。

徳永　時間がない、麻酔弾を撃ち、隊員に回収させろ。

高橋　しかし、副作用が……

徳永　いいから。

高橋、麻酔弾を撃つ。

内田 あひつ！

倒れる内田。

徳永 ところで、薬の副作用って何なんだ？

高橋 そんなのも知らないで命令したんですか？

徳永 そうだけど……

高橋 あの薬を撃たれた人は、前前世に飛ばされてしまうんです。  
す。

徳永 前前世？

前前世が流れ皆踊り狂う。爆発！

護衛 入ってくる。

護衛 ジュリエット様のおなーりー！

ジュリエット入ってくる

ジュリ どうしてキャピュレット家とモンタギュー家はきのこの

山かたけのこの里かで対立しているの？私はまるやかな  
エリンギの森派なのに。

ティボ それ、お父上以外みんな思ってるから。ちなみに俺はエノ

キの土派。

ジュリ あなたの好みは聞いてないわ。

ロミオ やばい、遅刻遅刻！ この曲がり角を曲がったら女子がい

て、ぶつかって恋に発展しないかなあ。

二人ぶつかる

護衛 無礼者！ジュリエット様にケガでもあったらどうするつ

もりだ！

ロミオ 申し訳ありません。

ジュリ そうよそうよ。

目が合う二人。ズキユン！

ジュリ あなた、お名前は？

ロミオ ロミオです。

護衛 ジュリエット様、この者への処罰はどうしますか？

ジュリ そんなのどうでもいいわ。あなたは下がっています。

護衛 わかりました。

ジュリ 耳貸して。明日、私の家でパーティがあるんだけど、来て

くれない？

ロミオ わかりました。

そこに通りかかったのが編集長。

編集長 私はセンテンススプリング・オブ・ヴェローナの編集長！

何かいいネタないかなー。

見つける編集長。

編集長 ええ？ あれはロミオとジュリエット！ なんで二人が

こんなところにいるんだ！ これはスクープだ！

みんな去る

曲入る

S 2

ティボ みなさん、おはこんばんにちは。ただいまよりキャピユ

レット家主催、舞踏会を行います。

ロミオとジュリエット入ってくる

ロミオ やあ、ジュリエット。

ジュリ 来てくれたのね！

ロミオ もちろんさ、さあ踊ろう！

そこに入ってくる編集者

ティボ なんだ、君は。招待状を見せたまえ。

編集長 テイボルト様に用があまりまして。

ティボ 何だ。

編集長 ロミオですが、あの者、モンタギューの家の者です。

ティボ 何だと！これは一大事だ。

編集長 おっと、待ってください。情報購入料をいただかないと。

ティボ これで文句ないだろう。

編集長 ありがとうございますー！

編集長去る。

ティボ おい、ジュリエット、そいつから離れろ！

ジュリ どうしたの、テイボルト。

ティボ そいつはモンタギュー家の者だ。

ジュリ そうなの、ロミオ？

ロミオ ああ……まさか君は？

ジュリ 私は、キャピユレット家の者よ。

ティボ キャピユレットの名に懸けて成敗する！

ジュリ 逃げましょう、ロミオ！

ティボ 何を言ってる？キャピユレットとモンタギューの関わり

なんてあつてはならないことだぞ。

ジュリ そんなこと関係ないわ。生きたいように生きるのよ。

去る二人

ティボ 待て！

ティボルト去る

S3

入ってくる二人。

ジュリ この薬を飲めば48時間寝てしまい、体は死んだように冷たくなります。そしたらみんなは私たちが死んだと思ひ込むでしょう。そしたら二人でもっと遠くへ逃げましょう。

ロミオ なんて都合のいい薬なんだ。

飲む二人。寝る。黒子来る。

黒子 48時間後。

黒子去る。起床する二人。

ジュリ 「あれ、俺こんなに胸膨らんでたっけ？」

ロミオ 「あれ、私ってこんなに目線高かったっけ？」

二人 「もしかして、私たち、入れ替わってるー？」

ティボルト入ってくる

ティボ うう……ジュリエット、どうして死んでしまったんだ……

(発見) ええッ？生き返ってるー？

ロミオ やばいわね

ジュリ めっちゃ泣いてる

ジュリエットに抱きつくティボルト

ジュリ 俺ロミオ、俺ロミオだから。

ティボ もうどうしようかと思いましたがよ。ロミオ、貴様も生き返っていたのか。今すぐ、二度と生き返れなくしてやる。

ロミオ いや、私ジュリエットだから。

ティボ 何言ってるんだ、気でも狂ったか。

ロミオ 本当よ。二人とも入れ替わっちゃったの。

ティボ じゃあ、俺の誕生日は？

ロミオ 九月三日。

ティボ 俺の血圧は？

ロミオ 上が200、下が180。

ジュリ 高！

ティボ 本当にジュリエットなのか？

ロミオ ええ。

ティボ じゃあ貴様がロミオか。

ジュリ そうだ。

ティボ ならば死ね！

斬るティボルト。死ぬジュリエット。

ロミオ ちよつと待つて。あなたが今殺したのは中身はロミオでも

体はジュリエットよ。つまり、あなたは、ジュリエットを

殺したのよ。

ティボ そんな……こうなつたら死んでお詫びを！

自ら剣を刺すティボルト。死ぬ。

ジュリ 安心して。あなたがいないこの世界なんて、価値なんてあ

りませんわ。

自殺するジュリエット。

曲変わる。入ってくるゴジラの足。

ゴジ足 次は小林班。

「紅組・小林班」

OP

語り、ロミオ、ジュリエット登場

ジュリ ああロミオ！貴方はどうしてロミオなの！

語り

誰もが良く知るこの一言から始まる因果のねじれ！これは奇跡か偶然か、互いに敵対し合う二つの名家の少年少女は恋に落ちてしまう！

ロミオ

家柄がなんだ！僕たちは愛し合っている！

語り

だがしかし二人は若き男女、情熱は迸り、心は踊る彼方まで！一体誰が若気の至りを止めることができようか、いやない！

黒服×2 反語！

黒服2人登場

黒服1 そんな彼と彼女のもつれの裏で奮闘する者たちがいた！

ロミオ、ティボルトに斬りかかる体で小芝居

黒服2 突如発生したティボルト殺人事件！これにより街を追い

出されてしまうロミオ！

語り 二人の愛を守るが為！両家の愛を成すが為！

黒服×2 我ら、黒服サングラス！

爆発音！

S1

ジュリエット入ってくる

ジュリ ああロミオ様！どうしてあのようなこと……よよよ……

黒服入る。

黒服1 あの……お嬢……？

ジュリ 何よ！別に打ちひしがれてなんか居ないわよ！ティボルトが死んでしまった事も、ロミオ様がいなくなってしまう事も関係ないんだから！

黒服1 何も聞いていない全部口から出てきたよ……ちよつとは押さえて下さいよ！

ジュリ うるっさいわねピーピーPPAP、さつきから！もういいわ貴方あつち行つてなさい！ゴジラちゃん！

ゴジラ登場。

ゴジラ |—————|!!! (咆哮)

黒服1 わああああああ！何なんすかこの化け物！

ジュリ 何ってゴジラちゃんよ、失礼ね。私の可愛い猫ちゃんじゃない！ちよつと黒くてごつくて二足歩で口からビーム出るけれど大したことじゃないわよ。

黒服1 そのちよつとが何一つとして猫の特徴じゃねえ！

ゴジラ |—————|!!! (ビーム)

黒服1 あつっ！ちよつとマジあつっい！

ジュリ ゴジラちゃんを怒らせるからよ！さ、行きましよう！この鬱憤を晴らす為にランニングよ……！！

ジュリ、ゴジラ去る。

黒服1 あちよつと！待つてくださいお嬢〜！

黒服1去る。入ってくるロミオ、黒服2

黒服2 坊ちゃん……本当に行つてしまわれるんですね

ロミオ まあ、仕方ないさ。死刑にならないだけまだ良い方だ

黒服2 うう……坊ちゃん……ボツチャアアン！  
ロミオ オイオイそんな泣くなつて……やめろ！僕の服で涙を拭くな！

黒服2 ああ、おいたわしや坊ちゃん。どうかお元気で！  
ロミオ わざわざ見送りありがとうね、じゃあ縁があればまたどこ

かで

ロミオ去る。

ロミオ あゝあ、坊ちゃん本当に行つちやうし、二つの家は余計仲

悪くなるし、もう最悪だあ

入ってくる黒服1。

黒服1 ちよつと、お嬢、息が、できない……

黒服2 あつ。

黒服1 あつ。

黒服×2 貴様！（モンタギュー・キャピュレット）家の者だな！こ

こであつたが百年目！古くより続くこの怨恨！今こそこ  
こで晴らしてくれる！

黒服1 なあ……止めないか？

黒服2 なんだよ急に

黒服1 血筋の人間ならまだしも、所詮俺たちは底辺の黒服だぜ。

良いじゃないか今くらい、人気（ひとけ）もないしさ。

黒服2 ……そうか、そうだな。気分じゃないや。一本どうだい？

黒服1 ああ、悪いな

二人、一服。

黒服2 そういえばお前、だいぶ息が上がってたみたいだが何か

あつたか？

黒服1 あつ！そういえば！

ゴジラ登場。

黒服2 わああああああ！何か出たあああああ！

黒服1 ああ、そいつお嬢のペット

黒服2 ペット！？モンスターだよね！？

黒服1 猫……らしい……？

黒服2 よしわかった！あなたのお嬢さんは心の病気だ！

ゴジラ （頭をとつて）いやほんとそれな

黒服ズ シャベッタアアアアアアアアアアアアアアア

ゴジラ しっかしこれあつたのよ！汗で蒸れて酷いのなんのつ

て！

黒服2 ヌイダアアアアアアアアアアアアアアア

黒服1 つーかお前お嬢は！？

ゴジラ ああ、あの子？ランニングつーから追いかけたんだけど

ねーいやあ速いのなんのつてもう、あ、一本もらえる？

黒服2 アッハイ

黒服1 いや吸うなよ！あんたゴジラだろ！……ゴジラか？

ゴジラ それにしてもあの子さあ、走り出したと思つたらもうはる

か彼方よ。ありやもう人間じゃないね

黒服2 いやそれお前が言う？

ゴジラ しかしお嬢も大変だよなあ、よりもよつてモンタギュー

の男を好きになるなんてさ

黒服2 うちのぼっちゃんもさ、隠してるつもりなんだろうけども

うバレバレ

ゴジラ ああいうの見てると応援したくなるよねー

黒服2 わかるわかる

ゴジラ |—————|!!!!!! (咆哮)

ゴジラ 結婚のことさ、世間に公表したらいいんじゃない？

黒服2 それある！

ゴジラ そしたら二つの家も仲直りしてさ、あいつらも認められて

いいことづくめじゃね！？

黒服2 まじお前天才じゃね！？

ゴジラ よし！そうと決まったら実行あるのみ！

黒服2 やるか！

黒服2、ゴジラ去る。

黒服1 ……俺か！？おかしいのは俺の方か！？

黒服1去る。入ってくる語り。

語り こうして一人と一匹による工作は始まるのでした。仮死状

態を作る毒薬によって一時的に意識を落とすジュリエツ

ト、本来ならばここで使いのものによって本作戦の全貌が

ロミオに伝えられる予定だが、風の噂はより早く千里を駆

け抜けロミオの耳に入ってしまうのでした……

語り去り、入ってくる商人（風の噂）とロミオ

ロミオ あの～すいません

商人 ハイハイなんでしょう？

ロミオ その……毒ってあります？

商人 ……は？

ロミオ いやだから毒

商人 なんかやばい客来ちゃったよ……まあないこともないで  
す。

ロミオ あるんですね！早く！

商人 まま、おちついて。それよりお代金の方は

ロミオ これで足りるかい？

商人 どれどれひふうみい……三千ダカット！？

ロミオ 買えるんですね！早く！

商人 なんなのこの客怖い！あ～……こちらになります～

ロミオ ありがとうございます！これで死ぬる！

ロミオ去る。

商人 ……ちよつと、お金ー！

商人去り、入ってくる黒服ス、ゴジラ。

黒1 ロミオくんくるかねえ

黒2 伝達に失敗して申し訳ない……

ゴジラ 来るだろうけど、なんか勘違いしてそうな……

黒1 直前で止めるためにこうしておれらも待機しているわけ

だし？大丈夫でしょ

黒2 シッ！誰か来た！……坊ちゃん！

ゴジラ とり合えず来たか……もう一人いね？

黒1 あれは……パリスか！？なんでここに！？

ゴジラ え？なんか雰囲気やばくね？

黒2 なんか剣抜いてるんだけど！？

黒1 ああもう！やばいつてこれ！

黒2 パリスが死んだ！

ゴジラ 見るも無残な……

黒1 ロミオこつちに來るぞ！

ゴジラ 返り血で恐ろしい事になってるな

ロミオ入ってくる。

ロミオ ああジュリエット！君は本当に死んでしまったんだね

……なんて美しい寝顔なんだ！

だがその顔はもう、二度と僕に微笑みかけることはない！

黒1 なんかやばくない？

黒2 あの、坊ちゃん？

ロミオ その麗しい口から、もう乙女の調べは聞こえてこない！

その泉のような瞳は、もう僕を映してくれることはない！

君のいる世界に生きる意味などあるだろうか

黒2 ぼっちゃんストップ！

ロミオ いやーない！

ロミオ自殺、泣きつく黒服2。

黒1 これは……

ゴジラ まじかよ……

起きるジュリエット。

ジュリ ふぁあ、良く寝たわ。さて、愛しのロミオ様わと……いや、

嘘よ、そんなこと！

黒1 お上、ロミオはもう……

ジュリ わかりましたわ、ロミオ様。私、あなたをお慕いしておりますの。ですからあなたがそうおっしゃるのであれば

黒1 お嬢？

ジュリ ええそうですわ、私たちの愛はこの程度では終わりませ

ん。もしも不運をつかさどる悪魔がいるのなら見せつけて差し上げましょう。私たちの愛を！深く深く……どこまでも！

ジュリ自殺、嘆く黒服1、どこからか語りの声。

語り こうして二人は短くも情熱的な愛の果てに命を落とした

のでした。この事件をきっかけに二つの家は争いをやめ、平和を願って二人の像を建てたのでした

ゴジラ咆哮。暗転、ジュリエットの声とともに明るく。

ジュリ あら？ここは一体？

ロミオ その声！ジュリエットかい？

ジュリ ロミオ様！ロミオ様なのね！？

ロミオ また会えるなんて嬉しいよ！それにしてもここは……

声 ここは天国、あなたたちは召されたのです

ジュリ 天国ですって！？

ロミオ じゃあ僕たち、これからずっと一緒にいられるんだね

ジュリ 踊りましょうロミオ様！

ロミオ ああ！いつまでも！

流れる曲「恋」(星野源)それに合わせて踊る二人、いつの間にか黒服も混じりゴジラはマイクパフォーマンス、星野源のような口パク。

いずこからともなく。

風の噂 最後は塩澤班だよ。

「紫組・塩澤班」

OP

幕開くと、そこにいるのは一人の男。

男

それでは、我々のシン・ロミオの始まり始まり。昔々、2016年東京都千代田区に、坂本会と石崎会という互いに争うやくざのグループがありました。彼らは古くからの因縁の敵同士で、顔を合わせてはドンパチを繰り返していたのです。しかしロミオはなんと、石崎会のご令嬢にあらうことか恋をしてみました！そしてここから、波乱の恋が幕を開けるのです。それでは、塩澤班のシン・ロミオをどうぞご覧下さい。

男去る。

ロミオとジュリエットはいちやいちゃ結婚式の相談をしながら去る。

入ってくるティボルト三兄弟。

太郎 俺の名前はティボルト太郎。ジュリエット様の警護をする、鉄壁の壁！

る、鉄壁の壁！

次郎 俺の名前はティボルト次郎。ジュリエット様の人生設計を考える、最高のプランナーだ。

三郎 俺の名前はティボルト三郎。ジュリエット様の身の回りのお世話をする、天才家政婦。

太郎 三人合わせて……

全員

ティボルト三兄弟！

太郎

お前ら、さっきの話聞いたか？

二人

うっす！

太郎

私の愛しのジュリエット様が、他の男と結婚しようとして  
いる。

二人

うっす！

太郎

なんとしてもあの結婚を阻止しなければならない。

二人

うっす！

太郎

しかも相手がああのおミオ、こんなことがあつていいのだから  
うか！

二人

かつこ反語かつこ閉じる。

太郎

お前ら、結婚式を破綻させるのだ！

次郎

でも、一体どうやって？

太郎

俺にいい考えがある。

三郎

さすが太郎兄さん！

太郎

よし、行くぞ！

2人

うっす！

全員

ふっはっはっはっはっはっはっ！

全員去る。

入ってくる新郎新婦、ロミオとジュリエット。

定位置に付くロミオとジュリエット。

さらに入ってくる神父様とのお付き二人。

神父

それでは、神に誓いなさい。ジュリエットよ。

ジュリ

はい。

神父

汝は、○○な時も彼を愛すると誓いますか？

ジュリ

誓います。

神父

ロミオよ。

ロミオ

はい。

神父

汝は、○○な時も彼女を愛すると誓いますか？

ロミオ

誓います。

神父

それでは、誓いの口付けを。

キスをしようとするロミオとジュリエット

しかし、彼らは銃口が向けられていることに気づく

ロミオ

危ない！

銃声

神父

早く結婚したい気持ちは分かるが、そうは問屋がおろさねえ。

ロミオ

貴様何者だ！

神父

俺の本当の正体は！覆面、べりべりべり！

ロミオ

貴様は！

そこで流れる「愛を取り戻せ」のテーマ。

ロミオ 誰だ？

太郎 なに！オレ達のことを知らないだと。

ロミオ 知らんな。

太郎 俺の名前はティボルト太郎。

次郎 ティボルト次郎。

三郎 ティボルト三郎。

太郎 三人合わせて……

三人 ティボルト三兄弟！

ロミオ ライボルトだか何だか知らないが、なにが目的だ？

太郎 知れたこと、結婚をやめさせる。

ロミオ 何！？

アクションに歌に踊り！

ロミオ 歌いながら客席に下りるとは余裕だな。

太郎 貴様のために曲まで用意してやったんだ。少しは感謝してもらいたいものだ。音響さん、曲をとめて下さい。

曲止まる。

太郎 よし。早速本題に入ろう、坂本会の次期組長ロミオよ。

ロミオ 俺は、彼女を愛している、結婚をやめる気はないぞ！

太郎 そんなことは分かっている。俺もジュリエット様のことを深く愛している。だが、だからといって貴様のことを「は

いどうぞ」って迎えてやる気もさらさら無い。

ロミオ 何が言いたい？

太郎 貴様にチャンスをやろう。生かすも殺すも自分次第、もし俺との勝負に勝ったらジュリエット様はお前のものだ。

だがもし貴様が勝負に負けたら、ジュリエットと貴様の首は俺のものだ。

ジュリ オーマイゴッド！駄目よロミオ。

別に勝負から降りたって良いんだぜ。

三郎 さあ、どうする？

俺はジュリエットのためなら、命だって惜しくない。いいぜ、その勝負受けてやるぜ！

ジュリ ロミオ！

太郎 それが良い。待っていた、ロミオ！

ロミオ それで、一体何の勝負なんだ？

太郎 食戟。

全員 ……！！

料理勝負でお前を負かしたら、お前のジュリエットとの結婚、無かったことにさせてもらおう。

ロミオ 料理勝負か、懐かしい響きだ。……さあ、やろうぜ。食戟。

炎が燃え盛る。

次郎 それでは只今より、ティボルト太郎対坂本ロミオの料理対

決を始める！

ジュリ・三郎 頑張つてえええ！

次郎 よーい……始め！

開始のゴングと共に調理を始める二人。

次郎 さて彼らは一体何を作っているのでしょうか？

三郎 ロミオはどうやら魚を使った料理のようです。見事に捌いてます。あれは、マグロでしょうか？

ジュリ 見て！

ロミオ なんだあれは！？

太郎 世界最高峰と謳われる、A5ランクの牛肉だ。

ジュリ 見てるだけでおいしそう！

ロミオ そんなのありかよ。

太郎 やつと気づいたか。既に勝負は終わっているんだよ。

ロミオ そんな。

太郎 貴様はチャンスをつ掴んだつもりかも知れないが、最初から私の手のひらの上で踊っているに過ぎない。さあ、仕上げを始めようか。

次郎 おお、なんと芳醇な香り。

三郎 すごい、さすが太郎兄さん！料理をさせたら右に出るものはない。

太郎 さあ、完成だ。牛の焼肉、赤ワインソース添え。

次郎 さあ、それでは頂きましょう。

みんな一口食べる。

ジュリ なつ、すごい！肉から、とてつもない熱さを感じる。

ロミオ 何だこれは！ソースがこうも深く絡み合っている。本当ならソースは、肉本来の味を駄目にしてしまうから使わないのが定石。なのに！

次郎 それだけじゃない。この隠し味は一体？

三郎 太郎兄さん、一体何を！？

太郎 肉を焼くときにほんの少しだけ、自家製のマンゴーチャツネを加えた。

ロミオ まさかああ！マンゴーチャツネを加えることで、肉の香りをさらに進化させたってことか！？

次郎 すごい、なんていう火炎のごとき料理。

ジュリ 身も心も焼け焦げるようだ。

三郎 これはさながら。

全員 シン・ゴジラの光線のようにうわああああ！

みな吹っ飛ばす。

太郎 さて、勝負は終わった。ジュリエットはもらっていくぞ。

ロミオ (キムタクふう) ちよつ待てよ。俺の料理はまだ終わってないぜ。まさか、逃げたりしねえよな？

太郎 な、何なんだあの料理は！

ロミオ さあ、おあがりよ！

次郎 一体これは？

ロミオ マグロ丼ですよ。醤油はかけてありますから、食べて下さい。

い。

ジュリ んん、おいしい！

次郎 本当、これは想像以上だ。

三郎 おいしい！

太郎 何、俺にも食わせろ！

太郎も食べる。

太郎 ふっふっふっ、確かに上手い。だが、これじゃ俺の料理

には遠く及ばないぜ。まあここまでやったことは褒めて

やっても……

ロミオ 何言ってるんですか？まだ完成してるとは一言も言っ

ないですよ。

全員 何！

ロミオ こいつを注いで、完成だ！

ロミオがご飯に謎のお湯をかける。

強烈な爆発音。

ジュリ 香りの爆弾！？

太郎 これは、わああああ！お茶漬け。

次郎 なるほど、これがこの料理の真の姿というわけか。

三郎 早速一口。

食べる。

ジュリ おいしい！

次郎 最高の味だ！

三郎 あったまるー。

太郎 そんな、バカな！

ロミオ そう思うなら、お前も食ってみろ。

太郎は一口食べる。

太郎 刺身の冷たさとだしの熱さ、この二つが相まって究極の

味を作り上げている。もともとの醤油味をベースにして、

最高の茶漬けを演出している！しかもこのだしは……。

ロミオ そう、だしの味を控えめに、本来のマグロ丼の味を最

大限に引き出す。

太郎 悔しい、悔しいがこれは。熱さと冷たさの真逆のコラボ

レーション。たとえるなら、最大火力の無人在来線爆弾と

凍結作戦のようで。シン・ゴジラを倒すために作られた！

電車の走ってくる音、そして爆発。

太郎 うわああああ！まさか、この俺が！

次郎　　そこまで！満場一致で、ロミオの勝利！

ロミオ　　やったぜ。

ジュリ　　やったわね！

次郎　　太郎兄さん！

三郎　　大丈夫ですか！

太郎　　くそ。ジュリエット様！

ジュリ　　はい？

太郎　　あなたは、私のどこが嫌なのですか！

ジュリ　　タイプじゃないんです。

太郎　　そんなああああ！

太郎去る。

三郎　　待って下さい！

三郎去る。

ロミオ　　これからは、二人で幸せに暮らそう。

ジュリ　　はい。

手を取り合う二人。

次郎、ロミオを刀で刺す。

ロミオ　　何！

次郎　　ロミオとジュリエットは、悲劇でなくてはいけないんだ。

お前たちが幸せになる事など、断じてあつてはならないん

だよ。

ロミオ　　やめろおお！

ロミオは刀を奪い次郎を殺す。

次郎　　うわああああ！

次郎去る。

ジュリ　　ロミオ様！

ロミオ　　だめだ、俺はもう長くない。

ジュリ　　そんなこと言わないで！

ロミオ　　安心しろ。たとえ俺が死んでも、お前は俺の物だ。最後に

(日替わり) しておけば良かった。

ロミオ死亡。

次郎　　そうは、いかない！

ジュリ　　……安心して、あなたのいない世界に興味は無い。一緒に、

行きましょう！

ジュリエットは自殺をして死亡。

天界。

ロミオ さあ行こう。

ジュリ はい。

二人、仲睦まじく去る。

そこに入ってくる男

男 デスノートのルール、ノートに名前を書かれた人間は死

ぬ。さらに、死の直前の行動を操ることが出来る。坂本ロミオ、第三者によって殺される。刀を持っている男に腹部を刺され、出血多量で死亡。石崎ジュリエット、自殺。恋人の遺体を前にして、精神錯乱に陥り自ら命を絶つ。ティポルト次郎、第三者によって殺される。刀を持って暴れた後、その刀を奪われて殺される。ふっふっふっ、全部計画通りだ。これで石崎会と坂本会の長年の争いは終わる、若い男女の悲しい犠牲をもって。なあドューク。あ、皆さん。ここに入るときに、チラシをもらいませんか？この芝居のチラシ、デスノートの切れ端で作っているの、あなた方にももしかしたら死神の姿が見えるかも知れませんね。

すると、客席の真ん中に現れるドューク（是枝）。

男 さあ行こう。俺は、新世界の神になる！

雷鳴。

男 それでは皆さん、またこの舞台で会えることを楽しみにしています！

エピローグ

みんな終わって、ほっと一息。

闇魔大（まさる）王の是枝とその弟子・れんま大王こと松本が選ぶ。

是枝 天国のわけがない。ここはえんまの世界。えんま大（まさる）王。（シャキーン）

松本 その弟子、れんま大王（シャキーン）

是枝 僕たちが選ぶよ。

松本 うん。

是枝 さあ、どうしよう。

松本 どうしよう。

カーテンコール。

塩澤 まことに僭越ながら、役者紹介をさせていただきます。

古田 黒組、古田班。（紹介する。以下同じ）

内田 白組、内田班。  
小林 紅組、小林班。  
塩澤 紫組、塩澤班。

リーダー出揃う。

松本 どれにしようかな、神様のいうとおり。  
是枝 えーっ、僕たちが神様っておかしいよ。  
松本 ほんとだ。(百万ドルの笑顔)  
是枝 どーしよー。  
松本 どーしよー。

悩んでいると、ピースマンが現れる。

小林 あ、あなたは！  
全員 ピースマン！  
ピースマン 天が呼ぶ、地が呼ぶ、Hがしたいと俺を呼ぶ。私が世界の平和を埋めるワンピース。ピースマン。  
ははははは。

是枝 どうしたらいいんだい、ピースマン。  
松本 困ってるんだよ、ピースマン。  
ピースマン やっぱりここは、お客さんを選んでもらおう。

順に並べて拍手を強要する。

ピースマン ○○班がよかったと思う人(以下同じ)

どこか、壹位と最下位決める。

ピースマン 決まりましたね。

しかし、中身は土屋。説得力には乏しい。

最下位の班長 納得いかん！

最下位の組が反旗。殴りかかる。

ピースマン、劣勢。

あわれ、ピースマンは半裸。

ピースマン あふーん、お嫁に行けない。

一位の組の班長 待てーい。

ピースマン 助かるわ。

助けるわけではない。

ピースマン え？

首をひねる土屋。

再び、「君の名は。」の主題曲「前前前世」かかる。

これも前々々世からの因縁か。

「おりゃーっ」と全員で殺陣。

全員、全身全霊。

しだいにスローモーション。

除夜の鐘か、ロミオとジュリエットへの鎮魂の鐘か。

おごそかに、幕。

### 第三章 上演記録

今回のタイトルはこの年大ヒットした東宝映画2作のパロディであり、いきさつは劇中冒頭にて語られている。作・演出名は生徒と私の共同であるが、当然ピコ太郎のもじりである。ところが、前年同様、観客にも喜ばれ、「構成力が素晴らしい」と特別賞も得た。特に、最初の班（古田班）は十分でよく全体を描いた、と評価をいただいた。没後400年ジャストの年、沙翁にも顔向けができるというものである。

チラシその他の上演記録は次のとおり。

#### ●チラシ

獨協中学・高校演劇部 日韓友好TOKYOドラマフェスタ

シェイクスピア没後400年記念 夏目漱石没後100年記念

（こちらはカンケーなし）

年末恒例△紅白黒紫▽演劇合戦

『君の縛。シン・ロミオ』

#### ●STORY

シェイクスピアの没後から400年が経過した2016年。ドラマフェスタ界のパリコレこと 獨協演劇部が四つの班に分かれ、あの名作『ロミオとジュリエット』を最先端のネタや音楽で生まれ変わらせた！笑いあり涙あり？の大作を腹十分目まで召し上がれ！！

#### ●CAST

紅組 小林班 Red Ren

ロミオ…澁谷新生（ネオ）

ジュリエット…鈴木晴斗

黒服1…高木洋明

黒服2…小林蓮

白組 内田班 White Uchida

ロミオ…内田悠嗣

ジュリエット…高橋開成

ティボルト…徳永旅星（リオン）

編集長…松本鍊

護衛・ゴジラ…黒佐佳生

黒組 古田班 Black Furuta

ロミオ…大野暁春

ジュリエット…麻生直樹

父親…川下大成

執事…中山雄暉

ロレンス…古田 匠

紫組 塩澤班 Purple Yuki

坂本ロミオ…坂本和俊

石崎ジュリエット…石崎哲士

ティボルト太郎…塩澤優希

ティボルト次郎…大橋建斗

ティボルト三郎…是枝大

## ● STAFF

脚本……複写太郎

演出……複写太郎

音響……波田野大祐

照明……石本雄大

音響効果…近藤陸

舞台……小林蓮

衣装……塩澤優希

小道具……小林蓮

メイク……古田匠

イラスト…内田悠嗣

協力……坂井治樹 浅川龍太郎 石塚薫 小畑亮雄

神林純太郎 和久田碧惟 内海直希 守田立吾

吉川潤 六川文裕 田中勇作 相原孝太郎

加藤雅也 丸山裕也 柳本博 井上修

表面はぬりえです。ノートやメモにもしてね。

by YUJI UCHIDA DDC DOKKYO DRAMA CLUB

## ● 大会全体のパンフレットにはこんなメッセージを載せた。

『シェイクスピア没後400年記念 年末恒例 紅白黒紫 演劇合戦 君の縄。シン・ロミオ』

シン・ゴジラは怪獣だから火を吐く。でも人間だって時には顔から火が出ることもある。先日、「男子校特集」という触れ込みで、『えんぶ(演劇ぶっく)』の取材を受けた。そのとき、ひとりの部員が演劇ライターや編集者に向かって、こともあろうにこう言ったのだ。「シェイクスピアに、マクベスつてのがあるんですよ。……一瞬の沈黙。僕の顔から炎が噴き出した。「プロ野球に巨人つてのがあるんですよ」とか「東京にスカイツリーつてのがあるんですよ」レベルである。それ以来、部室に貼り紙をした。①「つてのがあるんですよ」禁止。② 無知は罪。あつ、今回のテーマが決まっちゃった。だから、シン・ロミオ。

また、今年が私が実行委員長を務めるTOKYOドラマフェスタ(私学大会)自体も中学と高校と合わせて百回を超え(百一回目)のため、イベントとして「わが町」(ソーンストン・ワイルダー)の群読を行った。審査員であるオーハシ・ヨースケ氏のご協力のもと、

抜粋したセリフをみんなで読んだ。中高の大会が50回目に世田谷パブリックシアターで試みたイベントの焼き直しである。

3年がたちました。

そう、太陽が1000回以上は昇ったわけです。

夏と冬がまたほんの少々山々を削り、雨がその土砂を流しました。

前には生まれてさえないなかった赤ん坊が、もう首尾一貫した言葉を話すようになっていて、自分は若くて元氣澆刺と思っていた多くの人が、以前のように階段を一気にのぼれなくなっているのに気づいています。それをやると、心臓がいささかドキドキするんですな。

一千日の間にはこうした変化が起こるんです。

自然はまた、人間にもさまざまな形で働きかけ、そして大勢の若者が恋におち、結婚しました。

そうです、山はほんのわずかだけ削り取られ、何百万ガロンの水が水車を通り過ぎ、ここかしこに新しい家庭が築かれました。

(中略)

ギブス夫人とウェップ夫人が下りてきていつもと同じ日のように朝食の支度にかかります。ご婦人がたにわざわざ申し上げるまでもなく、今ご覧になっている女性は2人とも1日三食をつくり続けたんです。一人は20年、もう一人は40年、夏休みなしで。それぞれに子ども2人を育て上げ、洗濯をし、掃除をし、しかし落ち込んで家事を投げ出したことは一度たりともありませんでした。

中西部のさる詩人が言ったとおりです。

「人生を生きようと思うなら、人生を愛さなくてはならない。そして

人生を愛さなくては、人生を生きることができない」  
果てしない追いかけてつこというところですか。

(中略)

さて、みんなが知ってはいるが、それをじっくり見ずえることはめつたにしない、そういうものがあります。われわれは、何かが永遠であることを知っています。それは家でもないし、名前でもない、地球でもないし、星でさえもない。

……でもだれもが、何かが永遠なんだと、直感的に知っている。そして、その何かは人間にかかわりあっているものだ。地球上に生きて最高の偉人たちは、5000年もそれを説き続けてきているのに、驚いたことに、人間はともすればそれを忘れそうになるんです。すべての人間の底知れぬ奥深くに、永遠なる何かがあるんです。

(中略)

さよなら、さよなら、生きた世界。さよなら、時を刻む時計。ママのひまわり。食べ物にコーヒー。アイロンかけたのドレスに熱いお風呂。夜の眠りに朝の目覚め。ああ、地上よ、あなたはあまりに素晴らしくすぎて、だれもそれに気づかないんだわ。

生きてるうちに、いのちのすばらしさを、その1分、1秒を、みとめた人間で誰かいたのかしら。(ソーントン・ワイルダー『わが町』より)

#### 第四章 十五分でひとつのドラマ

8月にスタッフの斎藤さんから依頼電話を受け、演劇インカレでも上演することになった。

第5回全日本大学生演劇選手権『演劇インターカレッジ2016』

大学生演劇日本一決定戦

【演劇インターカレッジ2016 決勝本戦大会出場団体】

【第一次発表】

明治大学劇団星乃企画

慶應義塾大学「218座」

東京医科歯科大学劇団芝居旅行

明治大学座・雨降り星

拓殖大学劇団紙飛行機

東洋大学劇団睡蓮

東京都市大学演劇サークル劇団溪谷

【第二次発表】

城西大学劇団 ASTEE R

東京工芸大学演劇部

一橋大学もびプロジェクト

立教大学なべ☆ほし企画

※順不同

エキシビジョン

高校生の部・東京都立上野高等学校演劇部

中学生の部・獨協中学高等学校演劇部

演劇インターカレッジで学生演劇界の長い長い歴史の中に

“新しい1ページ”を刻もう！

大学演劇界最高峰の栄誉を目指すべく、大学生演劇インターカレッジで大学演劇界最高の“大学演劇日本一”の決定を目指します。

◇大会日程◇

■『全日本大学生演劇選手権 大学生演劇インターカレッジ2016』  
大学生演劇日本一決定戦  
決勝本選大会

■日程・9月17日(土)

■会場・板橋区立グリーンホール「2F」にて開催。

◇受付開始14:30 開場14:45 開演15:00

※進行状況により変更が出る場合がございます。

■チケット料金・学割2800円／前売り3200円／当日3500円

【大会特別審査員】

鈴木理映子(演劇ライター)／演劇情報誌『シアターガイド』元編集長)

橘康仁(プロデューサー)／TBSグループ・株式会社ドリマックス・

テレビジョン)

三重竜太郎(開発プロジェクト)／びあ株式会社)、他(五十音順)

これについては、獨協学園全体のウェブサイト D-NEWS No.9

に次のように書いた(2016年11月7日付)。

演劇部はこの9月17日(土)、第5回全日本大学生演劇選手権『演劇インターカレッジ2016』(大学生演劇日本一決定戦)に出場し

てきました。これは、明治や慶應義塾、拓殖、東洋大学などの劇団・サークルが一堂に介する大会です。でも、そこになぜ我が獨協中学演劇部が……？ まだ歴史の浅い大会で、持ち時間は15分のみ。

その出場校がすべて上演し、審査中に、△エキシビジョン▽として出演したのです。模範？ なんと、おこがましい。それでも、ロックンロールや効果音バリバリの海賊アクション大活劇に観客も大喜び。大会の主催者から「これでニッポンは大丈夫だ！」と熱いヒトコトをゲット。究極のホメ言葉ですよ、これは。

クラブの反省会に次のような文章を書いた。

シアターとインカレ

初物づくし。どちらも「初」であった。

インカレはもちろん初めての出場。加えて、「シアター」は、地区大会参加29回目にして初の高1による台本。高1の段階であそこまで書けるのは、高2のアドバイスもあったとはいえず、すごい。塩澤の努力を心から称えたい。

いまにして思うのは、もう少し一つ一つのエピソードを大切にしかかったということ。内田がやめる、のあたりや火事のシーン。いずれも丁寧に描こうと思えば、いくらでも掘り下げることができた部分。それなのに、あまりにもあっさりしすぎていた。これでは、「演劇部モノ」によくある、△何かをつくろうとして試練。うまくいかなくて挫折しそうになるけど、最後にはうまく成功▽、という作品のパター

ンと変わらない。あっさり、ではなく、じっくりこつてりと描き出すべきだった。

途中から映画への愛情がにじみ出るようなするともっとよくなつたような気もする。具体的にはいろいろなやり方はあっただろうけど。撮影、その他、もうちよつと本物らしく見える手立てはあったようにも思う。

今回の5人で臨んだ体制はかげがえのない宝物だ。だからこそこれで終わらせるのではなく、もつと先の作品の成長も見たかった。政府の間諜(スパイ)という「アクションドラマ」によくある設定でまごめるのではなく、ぬぐつてもぬぐいきれない映画への愛情が、同じく演劇への愛情や尊敬へとすり替わるようなシーンをもつとつくるべきだったようにも思う。三谷幸喜の「笑の大学」と混同されるような内容だけに、軽々しくそれを彷彿とさせるような芝居になってしまつては、それだけで痛いといえるだろう。とにかく、時間と労力に見合うだけの、自分たちにしかできない芝居というものをひたすら模索したい。

インカレも決して安請け合いをしたわけではないが、皆さんには負担をおかけしたことはお詫びする。でも参加してくれてありがとう。いい経験になったと思う。それに、いかに若い組織とはいえ、ひとつの大会を運営していくのがいかに大変かということはわかったと思う。

15分という時間はいつもの4分の1なのに、それでも大体の内容がつかめてしまうという真実をもう一度、目の当たりにしたことであ

る。これだけ短くても、いいものはいいし、駄目なものはダメなのである。我々はひとつの信念を持って突き進んできたはずだ。これからも、自分たちの目指すべきことを信じて、突き進んでいくべきである。  
(2016年11月9日)

ここでは「SEZEN OCEAN」輝ける7つの海」の短縮版を上演。喜んでいただいた。他には慶応義塾、立教、東洋、明治大学などが出場。立教大学の劇団にはこの春本校を卒業した守田立吾君（観光学部一年）が音響として参加。意外な形で再会となった。

## 第5章 韓国から

2016年のTOKYOドラマフェスタ代表校・東京学芸大学附属高校とともに8月、渡韓した。前年本校が出場した韓国全国青少年演劇祭である。これも20回にあたり、閉会式においてサプライズで表彰されることになった。功労賞である。これは私の個人名であるが、もちろん獨協中高の全面的なバックアップと演劇部の生徒諸君のおかげであることはいままでもない。

Certification of Appreciation

Dokkyo Junior & Senior High School

Hiroshi Yanagimoto

This certificate is presented to above mentioned person with high

appreciation for the great contribution of developing youth theatre sector between Japan and Korea.

The 20th Korea Youth Theatre Festival  
2016.08.13

Korea Theatre Association  
President Daekyung Jung

功労賞

獨協中学・高等学校 柳本 博

この賞は日本と韓国の青少年演劇の橋渡しを作り上げること大きく貢献した者の功績に対して与えられる。

第20回 韓国青少年演劇祭  
2016年8月13日

韓国演劇協会  
事務総長 チャン・テギョン



白組・内田班「大阪のおばちゃんではない」



紫組・塩澤班「我らティボルト三兄弟」



紅組・小林班「恋ダンス」



フィナーレ「前前世」







### ワークシート②


### ワークシート③


### 高3 世界史論述4

#### 課題

17世紀に、オランダとイギリスはアジアにおいても香辛料貿易をめぐる抗争したが、その抗争を示す事件の名称とその事件の結果とを、90字以内で記せ。

#### ワークシート①


論をしていく時間が予想以上にかかった。それは選択する場合にどのような視点から選択するかをめぐって生徒同士の議論を期待したのであるが、結果的にはそこまで議論は深まらず、意義付けなどは教科書の内容の範囲にとどまったのであるが、そもそも取り上げた問題の意図するところを理解させるのに時間がかかったということである。貿易覇権をめぐる問題では、歴史的事実の整理はほぼできているのであるが、その意義・意味という点のは、こちらが考えていたようには深まっていないことが話し合いのなかで感じられたため、どうしても17世紀の世界貿易の覇権競争の展開や16世紀・18世紀との相違を説明する時間が長くなった。同じようなことが春秋戦国時代の社会変化を課題とした時もおこった。したがって、このような問題演習で討議の時間を設けるときには、「演習」ということを意識して、問題の意図するところを解説しつつ、歴史的背景を解説する時間がかかることを前提に時間配分をすることが必要であろう。現在、「世界史演習」は2時間続きの授業であるが、今回課題提示とグループ討論、用語を上げさせて板書し、取捨選択を始めたところで1時間を使ってしまい、次の時間で取捨選択の続きと2度目の生徒間討議、その後の解説で1時間かかり、各自の記述答案是宿題となってしまった。それは次回添削し返却することで対応できるが、解説が中途半端で終わった感は否めなかった。中国史の問題を扱った2回目は一層解説の時間をとったが、やはり問題の性質上解説は長くなったが、不十分だったと感じている。

また、時間配分の問題とも関係するが、こちらからの解説はどの範囲にとどめればよいのか、これもまた一番悩ましいところだ。つまり、生徒同士の自由な討論で認識が深まっていくのは、こうした授業としては確かに理想的だろうが、それが事実から逸脱してはやはり意味がなくなる。教科書記述を越える新たな解釈の可能性を否定はしないが、そこまでの深まりは、授業の時間内ではやはり不可能である。ただし、演習の場合は、記述の解答を宿題とし、それを添削することで、理解の度合を見ることがもできる。そう考えてみると、上述の解説時間の不足を、むしろ逆に生かすこともできるのかもしれない。つまり、解説は途中で終了することで、あとは生徒がどの程度それを踏まえて記述できたのかを、添削しながら見ることで、歴史的思考力を養うことになるのかもしれない。

そのほかにも問題選択の方法とか、記述字数をどのように増やしていくのかとか、前近代史と近現代史の問題のバランスとか、多くの問題を抱えていると思うが、最も大事なことはこうした課題演習を通じて、受験勉強にとどまらず、世界・日本そして自己を「相対的に見る目」を養うところにあると思う。今回の試みが、高校歴史教育の可能性に少しでも寄与するものとなりえるならば、望外の喜びである。

その邑がどう変化していくかは記述されておらず、生徒にとってはこの用語を用いての社会の変化を記述するのは非常に難しいと思われる。

この邑の性格をめぐるのは、これを氏族的な血縁集団とみなし、鉄製農具や牛耕の登場による農業生産力の上昇を背景に、その血縁の結びつきが崩壊し、戦国期からの4～6人で構成される小家族農民（小農民）が登場し、それらを個別に把握するところに専制国家体制の基盤を見出す専制国家論がある。一方、邑を世界の古代文明に共通する、城壁をめぐる「都市国家」とみなし、春秋戦国期に被支配者層を内部に取り込むことで「集住」を実現した。そして戦国の領域国家（広域国家）も、実態は王の居住する城郭都市（被支配者を含む）を中心にその支配領域内に中小の城郭都市が点在する形態と捉える。さらに、秦漢時代の地方統治機構である郡県も、実態は地域内の比較的規模の大きな城郭都市に郡の官署を置き、周辺の中小規模の城郭都市に「県」「郷」を設置し、それらを統治するという、「都市」が点在する形態である、とする見解（宮崎市定を代表とする都市国家論）があり<sup>3</sup>、今日ではその位置づけが非常に難しい概念である。したがって、見解が分かれていることまで含めた記述は生徒には当然無理であり、そういう点からすると、「邑」という股代の集団が次第に変化したということを理解できれば十分であり、そのほかの貨幣経済の進展や、戦国諸国による治水灌漑による農地の拡大などを指摘することと、邑的な形態をとらずに存在する「夷」（例えば西周の「犬戎」など）に対する差別意識＝華夷思想の登場などを指摘する事が求められると思われる。さらに、戦国期秦における商鞅の変法に政策に見える小農民創出策や被支配民の軍事への動員などを指摘することが求められよう。

この問題を扱った授業は予想通り、前回に比べて議論も用語の提示も低調であった。教科書・資料集を参照することは前回と同じだったが、挙げられる単語は「秦」「戦国の七雄」「覇者」などの単語がだされる一方「技術の向上」の意図するところや「少数民族」を具体的に上げる点、さらに「邑」に注目するものは皆無であり、中国史の用語を理解しつつ中国史の流れを理解することが高校生にとってかなり厳しいことを改めて感じた。その原因はやはり日常使用しない漢字が頻出することではなかろうか。また、えてして中国史が王朝交代の繰り返しというイメージが依然として生徒にも漠然とあり、春秋戦国期の変化・唐宋変革期・明末清初など中国史上の転換期の理解や意義が未だに理解されていないことも今回浮き彫りになった。さらに加えるならどの分野も共通するが、社会経済の変化に生徒は関心を持たないということも確認できると思う。

### 3. 反省点—結びに代えて—

以上、今の世界史の授業の中でアクティヴ・ラーニングの手法をどのように応用して授業が展開できるのかを、筆者なりに試みた事例を紹介してみた。

もとよりやり方などが不十分なことは承知している。最後に、試みた中で感じた反省点を提示して結びとしたい。

まず、授業を終えて感じたのは時間配分の難しさである。課題提示とグループでの討議では、こちらから時間指定をしたため、予定通り進んだが、生徒側から示された歴史用語を取捨選択する中で議

3. 宮崎市定「中国における聚落形態の変遷について」『宮崎市定全集』第3巻所収、岩波書店、1991年、初出1957年。堀敏一『中国通史』（学術文庫）（講談社、2000年6月）、第3章参照。

(2016年版、232～233頁)

さて、この問題を提示し、後掲の図1のプリントを渡し、教科書・資料集・ノートを参照して、この事件の事も含め、解答を作成するために必要な事項を3～4人のグループを作らせ、討議しながら必要事項を上げさせた。生徒は初めてのことに若干戸惑いながらも、制限時間10分の下、関連事項を調べていた。その後、各グループで選択した事項(歴史用語)を挙げさせた。最初のグループでは「アンボイナ事件」の語が出なかったが、次第にこの言葉が複数グループから指摘され始め、ようやく17世紀前半のこの事件が認識され始めた。この段階で彼らにとっては1つの世紀が全体としてどのような世紀であったのか、の認識が不十分なことが分かってきた。それでもアンボイナ事件の指摘から「イギリス」「オランダ」「アンボイナ島」「インド」「香辛料」「インドネシア」などの単語が複数グループから上がった。しかし、「鎖国」「平戸」「出島」など日本に関わる語はついに挙がらなかった。こちらは、挙げられた用語を板書しながら、日本の事が出るよう少し誘導したものの、生徒側からは指摘はなかった。

その後、板書に書かれた用語を今度は選択する作業に入った。「インドネシア」とか「東南アジア」とか、現在一般的に使用されている語が実は17世紀段階で使用されていたわけではないことを選択作業の過程で説明しながら討議を進めた。最初は記述回答を作るにあたっての選択ということで事実の記述に関心が向いていたが、「香辛料」という言葉に関連して「重商主義」や「ポルトガル」「スペイン」「フィリピン」などの用語も指摘されるなど、選択作業の中で17世紀の世界貿易に関わる言葉が、16世紀のポルトガル・スペインの「大航海」に関連しながら出始めた。

ある程度絞り込んだ上で、2度目の事項選択を始めた。今度は「90字以内」という記述解答の条件を意識した事項・用語選択を課したわけだが、ここまでくるとほぼ同じような語彙が生徒からは上がってくることになる。この問題のポイントは、17世紀前半に、ポルトガル・スペインに代って新教国オランダ・イギリスが世界貿易で台頭し、特に東アジアにおいてオランダの覇権が確立していくこと、同時にイギリスのインド進出の契機となり、その後のイギリスとインドの関わりの起点となったことを理解しているか否かにあると思う。そのような世界貿易の担い手の交替と英のインド進出を同時に指摘するとすると、触れるべき事項と歴史的意義は比較的明確であろう。生徒も、この段階に来ると比較的短時間で語彙の選択ができ、最後に90字以内での解答を書き終わった。

最後に、こちらから記述問題の解法では、字数制限を意識しつつも、その課題に答える際には、まず関連する歴史的事実や人名、国名、歴史的意義などを自分で挙げ、それをメモしてから次に取捨選択して記述の道筋をつけてそこから書き出すようにするよう指摘をしたが、生徒は何時になく真剣にこちらの指摘を聞いていた。おそらく、記述問題の解法を見つけあぐねているのでは、と感じた。その点で東京大学の入試問題は基本的問題だが、条件の字数の中で答えるには、踏まえる歴史的事実の他に、歴史的展開の概括的把握ができていないか否かが問われているのであり、歴史的思考力を問われる問題でもある。

## 【Ⅱ. 春秋戦国期の社会変化の問題】

この問題は、Ⅰに比べ難易度が高い問題だった。それは、春秋戦国時代の社会変化というやや抽象的なことを記述しなければならない点にある。この社会の変化を記述するのに必須の用語が「邑」である。邑は殷から春秋戦国期までの基層社会に存在した集落であるが、最近の教科書、例えば『詳説世界史B』では「邑」を「城郭都市」とし、殷王朝に服属する単位として記述されている。しかし、

えることになり、結果として歴史の理解を一定程度深めるきっかけになると考えた。

### 【3】教材

教材に選んだのは東京大学の二次試験の記述問題2本である。1本目は1992年度の第2問（A）アンボイナ事件に関するもの。

17世紀に、オランダとイギリスはアジアにおいても香辛料貿易をめぐる抗争したが、その抗争を示す事件の名称とその事件の結果とを、90字以内で記せ（正式な92年の第2問（A）では2行目末尾が「3行以内で記せ」としている）。

2本目は1991年度の第2問（A）中国春秋戦国時代の社会構造の変化に関するものである。

春秋時代の半ばから戦国時代にかけて、漢族の有力な諸侯の国々は少数民族をしいに征服・同化し、広域国家をつくり上げていった。この時期の漢族の拡大に関係する技術上ならびに経済上の主要な変化と、政治・社会に与えた影響について90字以内で述べよ（正式な記述問題では3行目から「拡大に関係する技術上ならびに経済上の主要な変化を、解答用紙に3行以内で述べよ」としている。なお、1行目末尾「少数民族」の前にリード文をうけて「このような」という文言が入っている）。この2つの問題は、渡辺幹雄・茂木誠著『24ヶ年徹底分析 テーマ別東大世界史記述問題集』（駿台文庫株式会社、2013年1月）を利用させていただいた。

この2本を選んだ理由は、両問題とも字数が100字以内であり、生徒にとっては取り組み易いと考えたからである。最初から長文の記述をさせると負担感が強くなり、すぐあきらめてしまう。まずは、短い記述から自分で解答を作成することから指導を始めようと考えた。しかも、2本とも世界史授業では必ず解説を必要とする重要な項目であると考えられるし、記述としては基本的なものと考えたからである。

## （3）授業展開

### 【1. 17世紀貿易覇権競争の問題】

最初に取り上げたのがこの問題である。この問題を見て、まず挙げられる歴史的事実は1623年のアンボイナ事件である。アンボイナ事件とは、1623年東南アジアのアンボイナ島で起きたオランダとイギリスの衝突事件で、日本人も英の傭兵との疑いをかけられ、処刑されている。この事件は、蘭東インド会社が17世紀以降、東アジアでの香辛料を中心とする貿易覇権を確立する上で重要な出来事であり、日本ではこの年、英商人が、平戸にあった商館を閉鎖し、日本から撤退している。敗れた英は、これ以降インド経営に専念し、18世紀半ばには仏を破ってインド貿易で優位に立っていく。

このように、アンボイナ事件は17世紀における世界貿易の覇権をめぐる英蘭の対立を象徴する事件であるし、日本も、そうした対立の情勢に無関係ではなかったことをよく示す事件である。ちなみに山川出版社の『詳説世界史B』では以下のような記述となっている。

オランダは1602年に株式会社の形態をとった**東インド会社**を設立してアジアに進出し、ジャワ島の**バタヴィア**（現ジャカルタ）を根拠にポルトガル商人を排除しつつ香辛料貿易の実権をにぎった。さらに**アンボイナ事件**を転機にイギリスの勢力をインドネシアから締め出して、のちのオランダ領東インドの基礎を固め、（中略）日本が「鎖国」体制へと移行した1630年代以降も対日貿易を許されたオランダは、一時台湾も占領した。一方1600年に東インド会社を設立したイギリスは（中略）アンボイナ事件以後は**インド経営**に力をそそいだ。（下略）

ること。

- ②そうした全体の流れの中で問題を考えるには、一応古代から現代までの世界史全体の学習をした上でなければ理解できないと考えた。その点では高3の生徒が該当する。もちろん世界史の授業の中で討議などを通じて学習した事象を位置づけていく、というのが理想であろうが、現実的に生徒にとって歴史的事象の意味を、短い時間の中で集中して考える環境に置かれるのは、こうした大学入試問題を解くときではないだろうか。むしろ、そうした記述問題に対し、その解答を各自が作成する機会を通じて、課題となっている歴史的事象が持つ意味を生徒各自が考えることになると思う。
- ③さらにアクティヴ・ラーニングを用いて展開するには、現在の1クラスの人数(約40名)を対象に試みることにかなり困難が伴うと予想した。その点でも20名程度の生徒が受講している世界史演習は最も適した規模であると考えた。

以上3点を主な理由として、2015年の2学期の授業の中で2回にわたってアクティヴ・ラーニングの手法を用いての授業を行った。

## (2) 授業の構成

### 【1】方針

今回の授業の目的は各自が大学入試の記述問題の解答を作成する際にアクティヴ・ラーニングを行い、その活動を通じて歴史的思考力を養うという点にある。しかも時間的に週1回、水曜日の5・6校時の連続授業で試みるのであり、時間的制約がある。そこで、方針としては生徒同士の討議を通じて記述回答を作成していくというより、解答を作成するのに必要な歴史的知識(歴史的事実)を生徒にあげさせ、それらの中からどの知識・事実を選択し、それらをどうつなぎ合わせ、限られた字数の中でどう記述するかを通じて問題となっている事象の意味を考えてもらうこととした。

### 【2】具体的展開

では、上述の方針に沿って目標を達成するためには、具体的にどのように授業を展開するのがよいのか。そこで筆者が考えてみたのが、以下の展開の形式である。

- ①最初に、課題となる問題を提示し、その問題の解答を作成するにあたって必要な歴史的事実・情報は何か、と問いかけ、各自に用紙を渡し、その場で3～4人のグループを作らせ、教科書・資料集を使って記述作成に必要な歴史的事実・情報を指定した時間内で集めるよう指示し、その後、グループごとに集めた用語を発表させる。教員はそれを黒板に板書する。その際、重複を除いてすべて板書する。
- ②次に、板書されている用語の中から必要なものを絞り込む。その際に用語の取捨選択を自由に討議させ、その後、グループでもう一度討議させ、取捨選択の理由をつけて発表させる。教員はそれぞれのグループでの意見をもとに板書された用語を自由討議の上、削除したり残したりして一定の数に絞り込む。
- ③討議の上で残った用語を基に各自が制限字数の範囲で記述回答を作成・提出させ、最後に教員がまとめる(後掲資料参照)。

この授業展開の中では、自由な討議は記述問題の解答を各自が作成していく際に行うのではなく、討議は記述に必要な情報・用語を取捨選択する際に行われる。むしろこうした情報の取捨選択を討議することによって、生徒各自が記述問題で取り上げられている歴史的事実をどう位置づけるのかを考

両輪である」として、すべての授業をアクティヴ・ラーニングの手法で行うのではなく、基礎的歴史知識の修得も当然必要であり、その重要性も強調している。

歴史教育が他の科目と最も違う点は、歴史の解釈の多様性は尊重されなければならないが、アクティヴ・ラーニングを行ううえでも、必ず歴史的事実に基づいていかなければならない点である。この点を軽視してしまうならば、それは歴史を学ぶことにはならないし、歴史教育は成り立たない。歴史的事実を踏まえた上で、それをどのように考えるかが、歴史的思考力を養うという歴史教育のもう一つの役割となるはずである。そのことをまずもって踏まえなければならないと思う。

では、それを踏まえた上でどのようにアクティヴ・ラーニングの手法を高校世界史の授業で導入していくことができるのかを早急に考えていかなければならない。というのは、今回の改定では、2022年から高校では新学習指導要領が暫時実施されていき、それに基づいた教科書もその時点から使用されるが、大学入試の改革である「新学力テスト」は2020年から導入される予定となっている。したがって2022年までは現在の教科書が使用されていくことになり、新学力テストに対応するためにも、現行の教科書を利用してアクティヴ・ラーニングを授業で展開させねばならないからである。

そこで、今の教科書を使ってどのようにアクティヴ・ラーニングの手法を取り入れられるのか、筆者も数年前に拝聴した油井氏の講演から、学指導要領の改訂の大枠を知り、いろいろ考えてきたのだが、一昨年にたまたま高校3年生の選択科目である「世界史演習」を受け持つことになった。その授業の中で、筆者なりに考えてきたアクティヴ・ラーニングの方法を試みたことがある。今回、この場を借りてその時に試みた授業展開の手法を紹介し、世界史教育におけるアクティヴ・ラーニングのやり方を考える際の参考になればと思い、筆を執った次第である。

今回紹介する手法はもとより「試み」である。したがって、多くの批判・ご意見を頂けた方がかえってより良いものを生み出すきっかけになると思う。多くの御指正を仰ぐ次第である。

## 2. 高校3年世界史演習授業でのアクティヴ・ラーニング的手法の試み

### (1) 高3「世界史演習」で試みた理由

前述したとおり、歴史教育で必要なことは、歴史に関する基礎的知識（この場合は世界史における基礎的歴史知識）を身につけさせること（これは当然覚えることを必要とするが）と、歴史的思考力を養うところにあるが、この2つを同時に養うために、日常の授業をどう改善することができるのだろうかと考え、その結果、高3「世界史演習」の中でアクティヴ・ラーニング的手法を利用するということだった。

なぜ高3世界史の授業で試みたのか、その理由をまとめると以下のようなこととなる。

- ①現在わが校の高3世界史演習は、世界史で大学受験をする生徒に対し、問題演習を通じて基礎的知識を定着させ、受験に備えることを課題に設定している科目である。その中では、いわゆる穴埋め形式の客観問題の解法と、国公立の二次試験で出題される記述問題演習があるが、アクティヴ・ラーニングを試みたのは後者の演習の場合である。というのは、大学入試の世界史記述問題の解答を各自が考えるには、歴史的知識（この場合問題に関する人物・出来事・時期といった歴史的事実）を記すのは当然必須だが、単に事実を羅列するだけでは解答としては不十分となる。やはり、問題となっている歴史的事象が、その時代の世界史の流れの中で、あるいは地域の史的展開の中でどのように位置づけられるのか、そのような視点から記述をしないと得点に結びつかない性格のものであ

## アクティヴ・ラーニングの手法を用いた高3世界史演習授業の試み

社会科 兼 田 信一郎

### 1. はじめに

いよいよ新しい学習指導要領の改訂方針が固まって来た。昨年（2016）12月に新聞各紙も中教審の答申案の概要を報道している<sup>1</sup>。

今回の改定の主な点は、高校の地理・歴史科においては、全員必修の世界史に代わり、日本史・世界史を統合し、近現代史に重点をおいた「歴史総合」の導入と、新しく地理的基礎を学ぶ「地理総合」を高校の必修科目にすること、高校公民科の必修科目に「公共」を新設すること、小学校5・6年生から英語を科目として導入すること、小中高校の全科目において授業にアクティヴ・ラーニングの手法を導入すること、などである。特に「歴史総合」の導入には、2006年におきた、一部の高校における世界史未履修問題以来、高校世界史の改革が模索されてきたことが影響している。そもそも「世界史」という必修科目が現場で軽視される背景には、生徒から「教科書の叙述の仕方からは歴史に興味を持ってない」という声が多いこと、あるいは、「歴史は暗記物」と割り切り、試験前に歴史的知識をただ暗記し、試験が終わるとともに忘れ、歴史を学ぶ意味を全く解さない生徒が大半なことなどが挙げられよう。

こうした中、歴史学界においても、世界史という科目の内容をどう構成するかといった問題意識から、現在の高校生に世界史の授業を通じて何を伝えていくかなどが真剣に検討されて来たことは確かである。2015年には高校教員と大学の歴史学系の教員を中心に「高大連携歴史教育研究会」が立ち上がり、「歴史総合」の構成に対する具体的な提言や大学入試の改革への提言などを行うための活動を始めている。また2016年秋には歴史教育シンポジウムでの油井大三郎氏によるアクティヴ・ラーニングに関する提言などが相次いでなされている<sup>2</sup>。

「歴史総合」という新しい科目が、自国史と外国史を分けて教えてきた従来の日本の歴史教育に画期的な変化をもたらすことは言を俟たないと思う。個人的には、この新科目が当初の理念通りに教科書が構成され、現場もその理念を理解し授業が展開されるならば、生徒にとって、今を生きている自分たちが、大きな歴史の流れの中での存在であるということを実感できるような「歴史観の転換」をもたらすのではないかと期待している。しかし、同時に危惧すべきことはやはりある。最も危惧すべきは、歴史教育におけるアクティヴ・ラーニングの手法をどう取り入れるかという点である。この点に関しては油井氏も、「歴史教育において、歴史的基礎知識の習得と歴史的思考力の涵養は歴史教育の車の

1. たとえば、『東京新聞』12月21日朝刊第1面など。

2. 日本歴史学協会・日本学術会議史学委員会高校歴史教育分科会主催「歴史教育シンポジウム『歴史総合』をめぐって」（2016年10月22日、於駒澤大学駒沢キャンパス）での油井大三郎「暗記中心の歴史教育からの脱却―「歴史総合」新設を契機として―」発表レジュメ。その他歴史学系の雑誌が特集を組んでいる。例えば『歴史評論』791号（2016年3月）など。

(4) いわゆる「忠臣」正成像は『太平記』を元とした解釈のうえに成り立つものであり、必ずしも『太平記』の正成が忠君を行動原理として行動していたわけではない。兵藤裕己「楠正成という隠喩」(『太平記くよみ』の可能性) 講談社、1995年)のほか、戦前の教育において正成が忠君愛国の模範として利用されていたことを明らかにした中村格「教材としての太平記—1—天皇制教育への形象化」(『日本文学』第31巻1号、1982年1月)などの研究がなされている。

(5) 今井正之助「伝の世界」(『太平記評判秘伝理尽抄』研究) 汲古書院、2011年)の指摘による。

(6) 『理尽抄』の引用は、今井正之助・長坂成行・加美宏校注『太平記評判秘伝理尽抄』(東洋文庫)によった。

(7) 『日本国語大辞典』(小学館)による。「不敵者」は『源平盛衰記』に用例があり、熊谷父子の奮戦の場面において、息子である熊谷小次郎直家に対して平家の武士たちが「侍の子は頬白と親に似たる不敵者かな」と言う場面がある(巻37「平家城戸口を開く並源平の侍合戦の事」)。単に武勇の強調として用いられたと解することもできるが、『源平盛衰記』と古浄瑠璃『太平記』がともに偉大な父を持つ息子に対して用いていることは検討の余地がある。

(8) 北村昌幸「足利直義像の改修」(『太平記世界の形象』塙書房、2010年)。

(9) 『大日本史料』綱文に「尊氏直義ノ奏請ニ依リ」とあるほか、『天龍寺造営記録』『天龍紀年考略』などには兄弟併記型の記述がみえる。直義が単独で造営を指揮したとするものは管見に入らなかったが、直義が金色の龍を夢に見たとする「天龍寺」の由来となった逸話が『夢窓国師年譜』『夢窓国師語録』に伝わっており、関連があるか。

(10) 挿図は前掲注(1)にも紹介されているが、画質を考慮して国文学研究資料館所蔵『楠軍記』の書影を引用した(和古書請求記号:99-46)。

(11) 九州大学附属図書館広瀬文庫所蔵のものが、デジタル資料として公開されている(九大コレクション)。

(12) 『絵本太平記』は国立国会図書館デジタルコレクションのものを引用した(請求記号:208-232)。他に『楠一代記』『太平記綱目』などの題でいくつかの所蔵がある。同一内容をもつ金城学院大学図書館本について、木村八重子らによる内容紹介が「『楠一代記』—考察および影印・翻刻と注—」(『金城日本語日本文化』第80号、2004年3月)においてなされている。

(13) 引用は『大日本史料』によった。『山城志』は関租衡によって編まれた地誌の先駆けであり、『五畿内志』あるいは全国の編纂を目指していたことから『日本輿地通志畿内部』とも呼ばれる。

(14) この問題については、李忠濬「正成伝説の「桜井駅の訣別」について」(『国際日本学』第8号、2010年9月)などに言及がある。

(付記) 本稿は、東京学芸大学大学院における黒石陽子先生の演習が基となっている。他の院生とともに、各章段の翻字を施し『太平記』の主要諸本と比較対照するという作業なくして、本稿はなしえなかった。感謝の意を申し上げたい。

するという『太平記』の一つの終わり方が編み出されたことは、古浄瑠璃『太平記』の一つの達成であったのではないか。

享保19年(1734)に編まれた『山城志』には、天龍寺について「暦応二年、足利尊氏公復建伽藍、号天龍寺」という記述がある<sup>(13)</sup>。近世の下った時期に、天龍寺が尊氏の手によって建立されたという理解が生まれたのは、『太平記』本文からではありえない。そこに、出版を通して広く流布された『太平記』享受圏を看取するのはいささか早計であるだろうが、『太平記』を離れて様々に言説が紡がれていくさまの一端が現れているのではないだろうか。

## 6、おわりに

本稿では、前半において古浄瑠璃『太平記』の特徴を明らかにし、後半ではその結末部について、『太平記』本文との照合と後世の享受という二つの観点から考察を加えた。

つとに指摘されてきたように、古浄瑠璃『太平記』は南朝方の武将への強い関心をもって章段の捨選択を行う傾向があり、特に正成や正行については、軍談の世界とも接点を持ちながら、父子二代の武勇を描出していた。近世期における正成の変容の一端に位置づけられるべき要素であるといえよう<sup>(14)</sup>。

古浄瑠璃『太平記』の結末は、尊氏が天龍寺を建立することで後醍醐の怨霊を鎮魂し、室町幕府を築く為政者となるというものである。『太平記』の流動する本文においては、天龍寺建立を取り仕切った人物は直義に据えられていくが、古浄瑠璃『太平記』以降の出版物においては、古浄瑠璃の結末を継承した作品もみられる。尊氏から直義へ、という理解の一方に、長大な『太平記』を編纂するうえで一旦の結末として後醍醐の鎮魂を据えるという編集方法として、再び尊氏が天龍寺建立の主たる人物として編み出される。

政情の不安定な時期において、為政者が尊氏直義のどちらであったのかという問題を、どのように捉えたかという認識の変容が背景にあったのではないか。古浄瑠璃『太平記』には未だ十分な検討がなされているとは言い難い現状があるが、『太平記』の結末において為政者尊氏を編み出した編集方針は、現代の研究にまで及ぶ創られた尊氏像の問題と併せて顧みられるべきものであろう。

※『太平記』の本文引用は、慶長8年古活字本は『日本古典文学大系』(岩波書店)、西源院本は岩波文庫版によった。カナはひらがなに改めるなど、読みやすさを考慮して私に表記を改めたことを断っておきたい。

注(敬称略)

- (1) 横山重『古浄瑠璃正本集』第7巻(角川書店、1979年)。
- (2) 森節男「古浄瑠璃『太平記』の編集方針—全巻の始めと結びの段に注目して—」(『学芸古典文学』第9号、2016年3月)。
- (3) 小秋元段『太平記と古活字版の時代』(新典社、2006年)によれば、慶長8年古活字版は梵舜本(乙類本の一本)→慶長7年無刊記本という編纂過程がとられ、五十川了庵によって複数の本文が校合されたのだという。流布本として広く知られる『太平記』は、複数の古態本文を取り合わせた形で成っていることになる。

天龍寺を建立した人物として設定されていることになる。流布本の記述を基調としながらも、その物語の結末には、回帰するかのように尊氏が天龍寺建立の責任者として見出されることになるのである。

## 5、挿図からみる天龍寺記事

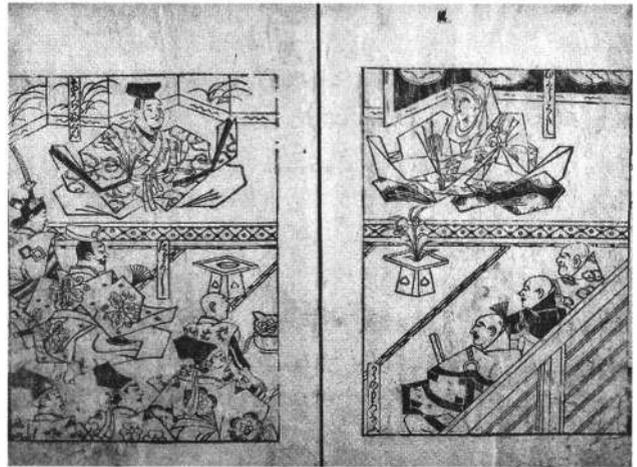
天龍寺を建立するのは、尊氏か直義か。甲類本『太平記』とはまた異なる形で、古浄瑠璃『太平記』は尊氏を怨霊を慰撫する為政者として設定することとなった。古浄瑠璃本文に注目するだけなら、そのように理解してよいものと思われるが、挿図に着目しながらこの問題を捉え直してみたい。

古浄瑠璃『太平記』は読物としての性質上、挿絵をもつ。天龍寺建立記事についても図が挿入されている（〔図1〕<sup>(10)</sup>）。詞書によって、左が尊氏、右が夢窓礎石であることが窺える。注目したいのは、尊氏の手前側に直義が描かれていることである。古浄瑠璃本文では、天龍寺建立記事に一度も登場しない直義が描かれる必然性はないだろう。また、夢窓礎石が將軍たる尊氏と同じ地位であるとは到底思えない。

寛文年間ごろ、『太平記』の版本に絵が入ったものが出版されている<sup>(11)</sup>。依拠するのはほぼ慶長8年古活字本のもと同じ記述であるため、やはり夢窓礎石から直義への進言が行われている。注目すべきは、明らかに直義の立場が上であるとの描かれ方がなされている点である。人物が直義ではなく尊氏であること、またその構図が著しく異なっていることから、古浄瑠璃『太平記』にみられるような理解とは一線を画している。

少し時代が下るが、『太平記』を元とした草双子に、『絵本太平記』がある<sup>(12)</sup>。全10巻構成からなるが、その末部における図が〔図2〕に示したものである。やはり夢窓礎石の進言を受けるのは尊氏ということになっており、二人の座り方が同格となっていること、直義が同席していることなどが類似している。

また、天龍寺建立記事を以て『太平記』を締めくくるという方法が継承されている。古浄瑠璃『太平記』の直接の享受があったと断言することはできないが、天龍寺の建立を尊氏の手によるものと位置づけることによって、怨霊後醍醐を鎮魂



〔図1〕古浄瑠璃『太平記』（『楠軍記』）



〔図2〕『絵本太平記』

すなわち、夢窓国師(夢窓礎石)が足利尊氏に天龍寺建立を進言することによって、後醍醐の怨霊が鎮まり、足利による平穩の世が訪れたというのである。40巻にも及ぶ『太平記』の結末とは当然のことながら著しく相違しているが、古浄瑠璃『太平記』の構成から生じた必然的な改変であろう。南朝側の描写に終始してきた古浄瑠璃『太平記』は、怨霊後醍醐を鎮める為政者として尊氏を設定し、信長にまで至る歴史的帰結と接続して物語の幕を引くことになる。

該当部分の『太平記』の記述は、諸本により異同がある。特に、この場に同席していたのが尊氏だけではなかったという点で相違している。以下、古態を留めているといわれる甲類本に分類される西源院本と、流布本の記述を並べて引用する。

**西源院本**: しかるに、愚かにして道を知る人なかりしかば、天下の罪を身に帰して、己れを責むる心なかりけるにや、或る人、將軍の御前に来たつて申されけるは、「近年、天下の様を見候ふに、人力を以て天災を収め得つべしとも覚え候はず。これはいかさま、先帝の御神靈憤り深くして、国土に災ひを下し、禍ひをなされ候ふかと覚え候ふ。(中略)」と申しければ、將軍も左兵衛督も、「この議、誠にしかるべし」とぞ肝心せられける。

**慶長8年古活字本**: 夢窓国師左武衛督に申されけるは、「近年天下の様を見候に、人力を以て争でか天災を除くべく候ふ。何様是は吉野の先帝崩御の時、様々の悪相を現し御座候ひけると、其神靈御憤り深くして、国土に災ひを下し、禍をなされ候と存じ候。去六月廿四日の夜の夢に吉野の上皇鳳輦に召して、亀山の行宮に入御座すと見て候ひしが、幾程なくて仙去候。又其後時々金童に駕して、大井河の畔に逍遥し御座す。(中略)」と申されしかば、將軍も左兵衛督も、「この儀尤も」とぞ甘心せられける。

西源院本の場合、天龍寺建立を申し入れたのは「或る人」であり、それを聞いたのは「將軍」、つまり尊氏であるとされている。それを聞き入れたのが尊氏と直義であったという。一方の流布本の場合、天龍寺建立を申し入れたのは夢想礎石であるとされるうえ、申し出を受けたのは「左武衛督」、つまり直義であった。その後、二人で申し出を聞き入れたとする点は、諸本共通している。

この頃、足利勢力は天皇を擁立しており、尊氏は將軍であった。しかし、尊氏と直義の関係をめぐって、歴史学においては議論がなされてきた。『太平記』では巻23以降においては直義が実質的な権力者であったとする記述がみられ、象徴的な逸話がいくつも配置されている。

西源院本の記述は甲類本諸本に共通してみられるものであり、『太平記』の諸本が生成されるに伴って直義像が「改修」されていくこととかかわる問題である<sup>(8)</sup>。古浄瑠璃『太平記』は、それらの問題に距離を置きながら、観応の擾乱を経てもなお將軍として歴史の勝者となった尊氏を天龍寺の開祖として設定したのだろう。

現在では、天龍寺の造営は誰か一人の手によって為されたわけではなく、尊氏や直義、夢想礎石らが共同しながら行われたとみられている。事実、当時の史料類は尊氏と直義の名前を併記したものが殆どである<sup>(9)</sup>。

天龍寺建立という事態を、『太平記』の甲類本は尊氏をはじめに申し入れを聞いたこととしているが、流布本成立に至るどこかの過程で、直義が聞き入れたものとして改変されていく。こうした大まかな流れが『太平記』本文流動の見取り図になるだろうが、古浄瑠璃『太平記』の場合、もう一度尊氏が

『理尽鈔』にみられる「面顔二つに切りはりて」「千度百度」などの文言一致がみられ、また古浄瑠璃『太平記』において正成が「朝敵」となることを回避するために清忠への怒りを堪えていたのも、『理尽鈔』が「朝敵」をめぐる談義していた文脈によって導き出されたものと考えられることができる。

正成の兵庫下向記事における古浄瑠璃『太平記』は、単に流布本『太平記』に拠っただけでなく、評判書の類を参照していたことが窺える事例である。紹介したのは一例に留まるが、他にも古浄瑠璃『太平記』は、『太平記』には含まれない文言を持つことがある。たとえば、話末評のような形で「感ぜぬ者はなかりけり」と結ぶ決まり文句において、南朝方のみならず、個の武勇を発揮した者は賞賛されることが多い。古浄瑠璃『太平記』は章段の取捨選択においては南朝方の逸話を中心に採録しているが、北朝側の人物を殊更に非難するわけではなく、個の武勇においては賞賛の対象にさえなるのである。

また、これまで指摘されていなかった特徴として、正成の嫡男である楠正行の武勇が強調されるという点を挙げておきたい。たとえば、巻7-4末部に描かれる四条畷の戦いにおいて、正行は戦の最中に堂々と休息を取るという場面がある。

敵の大勢、是を見て、あれほど思ひ切たる不敵者を、討たんとせば、味方、若干討たるべし、たゞ、後ろを空けて、落ちば落とせとて、討たんと云ふ者なかりけり、かの楠が武勇、凡夫の業にあらずとて、感ぜぬ者こそなかりけり（巻7-4）

敵の大軍が正行のことを形容する「不敵者」という言葉は、「大胆で無法な者」という意味を持つ言葉である<sup>(7)</sup>。元になったと思われる『太平記』には、正行のことを「不敵者」と呼ぶ記述はみられない。古浄瑠璃『太平記』では、正行に荒くれた強者のイメージが付与されるとともに、話末評においては武勇が強調されている。楠父子二代の武勇譚を中心に編集する古浄瑠璃『太平記』において、正行は『太平記』よりも武勇に優れた人物としての資質が強調されるのである。

#### 4、終末記事における鎮魂の構造

以上、わずかながら実例を示しながら、横山氏が提起した古浄瑠璃『太平記』の特色を実証してきた。以下では、観点が少々変わることになるが、古浄瑠璃『太平記』の結末部に注目しながら、その独自性と価値を探ることとしたい。

古浄瑠璃『太平記』はその末部において、『太平記』にみられた章段配列を入れ替えることを厭わずに、天竜寺の建立記事を配置する。

爰に、夢窓国師とて、禅宗の知識有けるが、高氏將軍へ申されけるは、「近年、天下の様を勘へ候に、人力を以、天災を除かるべき事、思ひもよらず、是は、偏に、吉野の先帝の神霊と存る也、(中略)怨霊鎮まり、天下安全也、所詮、仏力を以、鎮められずんば、天下穏やかならじ」と宣へば、將軍、げにもと思召、即ち、夢窓国師を開山として、嵯峨の天龍寺を建立有て、五山第二の寺とし、先帝其外、元弘より此方、限りなく滅びたる亡者の為に、大供養し給へば、天下、自然に治りて、高氏の御代十四代相續き、天下の武将に備はり、光源院義輝に至りて、織田信長に滅ぼされ給ふと聞へけれ、誠に仏神三宝の御威徳、有難しとも中々申ばかりはなかりけり（古浄瑠璃『太平記』巻7-6）

抛りながら言及を加えたという程度にとどまっており、取り立てて問題があるわけではない。

また、『太平記』のうちでも後世への影響が甚大であった巻22「塩治判官讒死事」や巻23「大森彦七事」は二段にわたって筆が割かれている。特に前者は基本的には北朝方の逸話でありながら、詳細な本文を有している。後の時代における『太平記』の享受という問題とかかわるが、この頃から著名な逸話として認識されていた可能性がある。

全体としては楠父子二代に注目しながら南北朝の動乱を綴ったものとみてよいだろう。以上の結果は、先学諸氏の述べるところを章段の取捨選択という観点から裏づけるものに過ぎない。では、南朝方への注目という編纂方針は、古浄瑠璃『太平記』の本文にも反映されているのだろうか。

### 3、人物描写の一側面

南朝方の忠臣の代表的な人物である、楠正成の描写を取り上げたい。いわゆる桜井の別れと呼ばれる場面につらなる有名な場面に、楠正成が後醍醐の命を受けながら湊川に下向させられる場面がある（『太平記』では巻16「正成下向兵庫事」）。正成はこの命令を受けて不利な戦いを強いられ、ついには討死してしまう。直接正成に下向を告げたのは坊門宰相清忠という人物であった。清忠にあくまで下向するように命じられたとき、正成の心内は次のように説明される。

正成、心に思ふやう、「あつはれ、道にもあらぬ戦の批判、所詮、彼奴めが御前に有故に、諸氏に邪魔と成ければ、飛び懸かつて、清忠めが面顔二つに切割つて、腹を切らん」と、千度百度思ひしが、さあらば、一日も、朝敵の名を得ん事の悲しさに、胸を擦りて堪忍し、心に込めて思ふ様、叡慮の浅き所は是非もなし、（巻4-6）

正成が清忠への怒りに震えながらも、朝敵にならないために堪えているとの描写がなされる。流布本『太平記』の場合、正成の心内への類推はみられず、「此の上はさのみ異議を申すに及ばず」と命令を聞き入れる様子が簡潔に表現される。また、より古い形の本文を有するとされる西源院本の場合、異議がないことに加えて、「討死せよとの勅定ござんなれ。義を重んじ死を顧みぬは、忠臣勇士の存ずる処なり」という正成の発話がある。『太平記』研究においてしばしば指摘されるように、諸本において差はあるものの、湊川に向かう正成は喜々として討死を受け入れたわけではない<sup>(4)</sup>。ただ、古浄瑠璃『太平記』は清忠を明確に正成の憎悪の対象として取り出していることに特徴がある。

こうした正成像の源泉はどこにあるのだろうか。同一場面について、『太平記』を元としながら武士に教訓を説くなどした評判書、『太平記評判秘伝理尽鈔』（以下『理尽鈔』とする）の記述を引用する。『理尽鈔』には、「伝」と「評」という方法で『太平記』の本筋に対して様々な逸話を補足するが、以下に挙げるのは「伝」＝「太平記読みの娯楽的要素をうけ持つ部分」の部分にあたる<sup>(5)</sup>。

伝云、正成内裡を退出仕けるが、（中略）今朝敵を尋ぬるに尊氏には非ず。第一には准后、次には清忠也。「尊氏と討死せんよりは清忠卿の面顔二つに切りはりて後、自害したらんは」と千度百度思へ共、かえつて不忠の名を得べきと思ひて心中に籠めてさて止めぬ。最口惜しき哉。日比は尊氏朝敵と成共、「正成が有ん限りは朝家の御事に於ては傾けられじ物を」と思ひしに、今覚成りなん。<sup>(6)</sup>



## 再考・古浄瑠璃『太平記』

安松拓真

### 1、はじめに

古浄瑠璃『太平記』は、南北朝の動乱を描いた『太平記』に取材した浄瑠璃形式の読本である。既に横山重氏によって翻刻紹介がなされているため書誌等の詳細は割愛するが、各6段で全7巻から成り、元禄年間に「うろこがたや孫三郎」という板元から発行されている<sup>(1)</sup>。

解題では書誌事項のほかに、簡潔にはあるが古浄瑠璃『太平記』の特徴が指摘されていた。その特徴として、『太平記』の序文から巻26「賀名生皇居事」までの内容を編集した「いはゆる「書抜」であり、原典の面影を漂はせながらの梗概書性格」を持っている点、独自の劇的構成として章段配列に手を加えるとともに、南朝方の人物に対して「加担・賞美・同情・痛惜」する立場をとる点が挙げられている。

近年、森節男氏がこの作品を含む軍記物語に取材した古浄瑠璃の冒頭・巻末記事についての考察を加えた<sup>(2)</sup>。氏は横山氏の知見を継承しながら、古浄瑠璃『太平記』は流布本『太平記』（慶長8年古活字本）に拠りながら改変を加え、また章段配列を入れ替えることによって「南朝方の忠臣による活躍に絞って浄瑠璃化し、流布本『太平記』の一面を強調して語ろうとした」と指摘している。徳川幕府との関係による政治的事情が背景にあったことなども示唆しており、興味深い見解であるものの、古浄瑠璃『太平記』の編集方針を南朝方の「忠臣」にのみ焦点化して語ろうとしたとする指摘は、章段配列や取捨選択、あるいは描写の改変からくるものなのか、その具体相が明らかでない。また、単に流布本からの改変という単一方向の編集過程を想定した論調であり、近年小秋元段氏らを筆頭として明らかになってきた『太平記』版本の成立過程の議論も踏まえられておらず、問題が残る<sup>(3)</sup>。流布本『太平記』ができるまでには複数の諸本が校合されており、さらに当時いわゆる「太平記読み」によって語り物としての享受も盛んになされていた。原義的な意味での『太平記』テキスト、の問題がある以上、古浄瑠璃『太平記』の出典を単一起源とみなすことは得策ではないだろう。

そこで本稿では、現在の『太平記』研究に鑑みながら、その特徴について再検討を加える。まず、古浄瑠璃『太平記』がどのような章段に拠っていたかを網羅的に明らかにし、そのうえで慶長8年古活字本を典拠としたとの引用関係に留まらない『太平記』の表現について考察する。

また、実際に浄瑠璃として上演されることのない古浄瑠璃『太平記』の価値を探るべく、足利尊氏が後醍醐の怨霊を鎮めたとする終末記事について、古浄瑠璃『太平記』以後の文学作品からの検討も加えてみたい。古浄瑠璃『太平記』を再検討することによって、『太平記』享受の問題にとどまらない、作品自体の文学的達成をも明らかにすることにつながるだろう。

なお、古浄瑠璃『太平記』の引用にあたっては翻刻本文を参照した。稿者が適宜翻字を施したうえ、句読点などを補ったことを断っておきたい。

『移民の社会的統合と排除—フランスの現状及び課題を中心に—』（2011年）PP.81-93

- Chambre des Députés, Rapport Spuller, 1884, *Rapport sur la situation des ouvrières de l'agriculture et de l'industrie en France*
- Faidutti-Rudolph, Anne-Marie, 1964, *L'immigration italienne dans le sud-est de la France*, Thèse pour le doctorat ès lettres présentée à la faculté des lettres et science humaines de l'Université de Paris
- ジャクリーヌ・コスタ＝ラスク、林瑞枝訳『宗教の共生』（法政大学出版会、1997年）
- 宮島喬「ヨーロッパにおける「民族」の問題の新しい次元—1960年代～70年代西欧における転換の意味—」in 樺山紘一、長尾龍一編『ヨーロッパのアイデンティティ』（新世社、1993年）
- ピエール・ノラ編、谷川稔監訳『記憶の場—フランス国民意識の文化＝社会史〈第1～3巻〉』（岩波書店、2002年～2003年）原著は Nora, P., dir., *Les Lieux de mémoires*, Gallimard, Paris. 訳本は原著の一部の章のみにとどまっている。
- Pastorelli, E., 1964, *Le tourisme à Nice de 1919 à 1936*, DES
- Peyret, H., 1928, *L'immigration de la main d'œuvre italienne*, Bordeaux
- Rainero, R. H., 2007, La crise de la main d'œuvre italienne à Nice dans les années vingt et trent, in *Cahier de la Méditerranée*, 74
- Raynal, P., 1988, *Nice-Est*, Calmann-Lévy, Pess Pocket ; Paris.
- Ruggiero, A., dir., 2006, *Nouvelle histoire de Nice*, Toulouse, Privat, 2006
- Tapinos, G., 1975, *L'immigration étrangère en France*, Paris, INED

#### 新聞・雑誌

- *20 minutes*, 21 juillet, 2016, « Attentat de Nice : Les actes islamophobes vont-ils se multiplier en France? »
- *franceinfo*, 21 juillet, 2016, « Nice: la parole raciste se libère après l'attentat »
- *Les Echo*, 15 juillet, 2016, « Nice, un terreau de radicalisation djihadiste »
- *L'économie du Littoral*, 25 septembre, 1919
- *L'Essor Niçois*, 27 octobre, 1921
- *Nice Matin*, 8 septembre, 2016, « Les chiffres du tourisme en Paca à retenir cet été »

#### 統計資料

- Eurostat (<http://ec.europa.eu/eurostat>)
- INSEE (2004) *Les population immigrées en Provence-Alpes-Côte d'Azur*
- —RP2011

困難さなどが彼らの不満につながり、イスラム国への渡航につながっていると考えられる。また、今後ニースのイメージが、強烈な太陽と明るく輝かしい観光の街というものだけでなくことが広まることになるだろう。特にニースへの観光客はフランス国内からだけでなく、諸外国、特にアメリカなどからの到来が多く、ニース観光客の半数弱に及んでいることから、国際的な評価は重大な問題となる。

ニース観光の草創期は避寒地としてのものであったが、今日では夏の観光地である。国際ジャズ・フェスティバルをはじめとした各種催しが開かれるが、ニースにおける革命記念日は夏の観光シーズンの始まりの時期でもある。国家的祝日であること以上に意味を持つ日に起こったテロはニースにとって重大であった。9月8日の *Nice Matin* 紙によると、経済的損失は2016年7月には宿泊施設で5万床減、ニースの観光部門では20%の減収、カンヌやアンティープ、マルセイユといった南フランスの主要観光地への影響も15%前後減と算出している。

7月21日の *franceinfo* には、あるニース在住の男性の声として「我々はヨーロッパにいて、そして東方の宗教儀礼にはある部分で相容れないものがあると思う」というものを紹介し、反イスラム教の言説が、時に急進的になっていることも伝えている。ニースでのテロは南フランスへの産業的な打撃を引き起こしたことにとどまっていない。事件後、ラ・マドレーヌのようなマグレブ系移民が多く生活する地区のみならず、フランス全土でイスラム教徒やアラブ人への攻撃が散見された。プロムナード・デ・ザングレで男性が女性に「出身地へ帰れ！」と言ったのに対し「私はフランス生まれよ<sup>9</sup>！人種差別主義者め！」と反論され「ああ。私はイスラム嫌いだ。イスラム教は西洋とは両立しない。コーランは西洋の生活様式とは両立しない。私はそう強く主張する！」と罵り合っていた動画も残されている。事件後のこうした記録から、移民2世以降のようにフランス生まれで、フランスで教育を受けたフランス人であっても、外見からアラブ系と判断されると彼らはイスラム教やアラブ人、テロリストと結び付けられて攻撃される対象となっていることが、再び明らかとなった。*20minutes* の7月21日によると、このような「イスラム教嫌いもしくは／および人種主義の特徴はメディアを通して拡散しており、リヨンのモスクには19日深夜に「出るか死ぬか (dehors ou la mort)」と落書きされ、翌20日には「カトリック自警団 (La malice catholique)」とサインされた者によって「アラブ野郎、イスラム教、出るか死ぬか (bicot, islam, dehor ou la mort)」「反アラブ野郎、反イスラム教 (anti-bicot, anti-islam)」「殺戮のための自警団 (la malice pour tuer)」という落書きが発見された。

このテロ事件はフランスにおける移民、そして「フランス人」である移民2世以降に対する差別の問題を表面化させた。また、特に近代の観光は安全性を担保することで発展してきたが、多数の犠牲者を出し、ニースの観光イメージも地中海に面する高級リゾートというだけではないことも知らしめられた。本研究はイタリア系移民をみることで観光業の打撃と彼らへの差別、そしてマグレブ系移民の分析からは観光からの排除を論じてきたが、テロとその後の影響は、観光業から生じるものと、移民の存在からくるものという点で、両者の性格を併せ持つと考えられる。移民や観光の両観点からのアプローチは、ニースのみならず、他の国・地域・都市においても求められるものとなるだろう。

## 6. 参考文献

- ・青木輝憲「ニースという都市とアフリカ系移民—移民への視線、移民からの視線—」in 宮島喬編

9 フランスは出生地主義をとっていることを再び思い出す必要がある。この女性はれっきとした「フランス人」であろう。

民が「観光都市としての地盤を固め」るために参加してきたのに対し「アフリカ系移民はまさしく一般的に持たれがちな『暗い』イメージのもの」であり、「観光業という明るい産業に参加できていないことが大きい」(P.91)とした。ニースは行政機能や物流などの産業で経済が成り立っているというよりは、観光業が長らく主要な産業であり、今日では30%あまりの収入が観光業からもたらされている。ニースにおける移民研究からは、観光業という都市の主要産業が決定的に重要となっており、観光業ゆえの困難さや観光業からの排除という点は、イタリア系移民およびマグレブ系移民の立場を考える上で共通した項目となっている。

#### 4. 結論

本論文では1920年代と1970年代以降という、時代の相違を無化してイタリア系移民およびマグレブ系移民の考察を試みた。歴史的観点からは、戦間期とオイル・ショック後という大きな溝が存在することは確かだが、両者に共通しているのは不況・経済的後退であり、このような時代に移民差別の契機があることは考えられる。そもそも移民が生じるメカニズムの1つには経済的理由がある。そして1920年代も1970年代以降も、一部地域のみが経済的に困難な時代だったというよりは、国際的な次元における不況であり、ゆえに移民送出国のみならず受入国たるフランスにおいても失業率の高さが問題となっていた。また、ニースは観光業が主要産業であるが、観光自体が経済的状况に深く影響されるがゆえ、都市内部での移民の存在は単純ではない。

移民は生活基盤をはじめとした社会資本の少ない場所へ移動し、就労することになるため、多くは男性単身の単純労働を目的としたものであるが、ニースはホテルのように高い肉体的体力を要しない業種もあるため、女性も移住しやすい。そのため、就労機会の可能性は他の都市と比して高いことになるが、それは移民についてのみ適用されるものではない。そして可処分所得の多さという経済的理由が産業自体を左右する観光が、世界的な不況で打撃を受けると、イタリア系移民の存在は批判の対象となった。それに対し植民地の独立によって生じたマグレブ系移民は、都市開発という単純労働機会の発生とともにニースの中に吸収されていきはしたが、主要産業たる観光業には立場を得ていない。都市と密接に結びついた産業が、都市イメージと深く関連するとき、外部からのイメージが重要となるが、マグレブ系移民の場が観光化されていないところからは、彼らに対する産業的排除の論理を見出すことができる。

#### 5. 補論 — 2016年7月14日

ニースの2016年7月14日は忘れられない日となった。現地時間22時40分頃、プロムナード・デ・ザングレで19トントラックによるテロが起こった日である。2016年8月19日時点で死者86人、負傷者458人を出した。容疑者はニース在住のチュニジア人であったが、「イスラム国」が7月16日に犯行声明を出している。パリで発生したテロによる厳戒令が解除されようとしていた時期の事件であり、革命記念日の祝賀花火を楽しんでいた、まさにその人々に突っ込んだ事件でもあった。

テロ後、ニースがジハード戦士の急進化の温床になっていること(Le Echo 紙7月15日など)が報じられている。無論、ウマル・ディアビィという1人の人物の存在は無視できないのであろうが、ニースの移民比率、特にマグレブ系移民の高さや彼らが置かれている、都市や産業、就労への参加の

### 3. ニースにおけるイタリア系移民およびマグレブ系移民の比較

イタリア系移民とマグレブ系移民とを単純に比較することはある程度の困難さが伴う。まず、外見上の違いがある。イタリア人は、生物学的・人種的にはラテン民族に属し、フランス人も元来はラテン系であり、おおそヨーロッパ系の民族であると認識される。また宗教はキリスト教であることが多い。特にフランス革命以前はカトリック国で、1905年の「教会と国家の分離に関する法律」によって宗教色を排する必要があったほどに、カトリックの影響は大きかった<sup>8</sup>。それに対しマグレブ系移民は北アフリカ出身で、人種的な相違もさることながら宗教上の違いが大きい。イスラム教信者である彼らは髭やスカーフの着用など、肌の色や骨格に限らない、外見上の相違もヨーロッパ系の人々とは大きい。こうした外見上・宗教上の違いから生じる問題について、移民研究は焦点を当ててきた。(コスタ＝ラスク(1997)など)

また移民研究では、移民であることに起因する問題として在住権や就労権の視点も論じられてきた。特に戦後から続いていた経済的成長が1974年に後退へと転ずると、移民流入の問題は失業率などの社会経済的問題へと発展し、また市民権付与の問題は参政権や子弟の教育権の問題へとつながった。(宮島(1993年)など)

ニースにおけるイタリア系およびマグレブ系移民については、流入の経緯や時期、その背景となる社会経済的状況にも大きな相違がある。前者は、そもそも近代国家フランスの国境線が今日のように確定する前からの、いわば地理的なつながりという前近代的な人々の移動に基づくもので、第1次世界大戦や1919年の不況といった歴史的背景が決定的となるのに対し、後者は植民地・旧宗主国という上下関係の清算や戦後から続いていた高度成長の終焉、就労機会の減少と増え続ける移民という経済的背景が主要な関心事となる。両者は、一見すると「ニース」という共通項がなければ一体的に論じられることはなさそうであり、関連性も薄いように思われるかもしれない。実際、イタリア系やスペイン系などヨーロッパ各国で多数生じている移民の問題については論じられてきているし、マグレブ系についても研究業績は多数ある。しかし、ニースという都市を共通の環境・所与の条件とし、歴史性を捨象すると、産業構造や地理的要因、これらへの国内外からの影響に対する柔軟性・脆弱性を加味した都市のもつ特徴・社会構造の中に移民を位置づけることができる。

これまでの研究によって明らかとされてきたのは政治的・経済的・宗教的権利の請求に関わる差別であった。いわば、行政レベルの差別撤廃への要求である。しかし、普段の日常生活を営んでいる、言うなれば行政や法的次元というよりは一般的な都市居住者レベル、彼らの意識レベルでの困難さも否定しきれないことが、イタリア系移民およびマグレブ系移民が置かれてきた状況から指摘できる。イタリア系移民に対しては、1920年頃の不況の中で高い失業率と就労機会の少なさ、多くの移民の就労先と認識されたホテル業とその危機とが合わさる形で意識され、差別的な言動や風潮が生まれた。それに対しマグレブ系移民については、ニースの都市拡大とともに郊外の問題と相まって、ステレオタイプ化され、犯罪などの劣悪な環境の表現手段として言語化されるという、いわば排除、もしくは排除のための参加・承認という状況に置かれている。視点を現代に移せば、両者ともニースの生活者である。ゆえに今日の環境について考察することも可能であるが、青木(2011)ではイタリア系移

8 特に1881年のジュール・フェリーによる公教育の無償化に際しては教会学校が存在や影響力が大きかったことが指摘される。

るラ・プラナ (Las Planas) の状況をアリアンと対比して述べられたものが記録されている。そこでは、「ラ・プラナは H.L.M. の街であるが…それ以来30年経った。住民の高齢化が進み、…若者は学校を卒業、街も出て行った。薬物や廃棄物の問題も減った。…ラ・プラナはもうアリアンではないし、今後もアリアンであることはないのだ！」という発言があった。ここでのアリアンは、悪い状況の代名詞として扱われている。薬物や荒廃のような、望ましくない環境であったこと、そしてそれが(積極的な施策によってというよりは、時間の経過によるという消極的な形で)改善されたわけだが、その比較対象として、劣悪な地区としてイメージされやすいものとして、アリアンは言及されている。

アリアンはニースの中にどれほどの位置づけを持っているのだろうか。地理的にはニースの中心部から離れている。ニースの観光資源である海浜部からも遠い。しかし、そのような地理的な距離だけではないと思われる。例えば Raynal (1988) はアリアンでの移民労働者が置かれている状況を「ニース東部—そこは、叙述するならば—白い街とは遠い場所である。ヤシの木やセイヨウキョウチクトウはなく、あるのは工場と陰鬱な街—すなわちゲットー地区である。」と描写している。アリアンにはツーリスト・インフォメーションはなく、宿泊施設もない。レストランはごく少数である。ニースのガイドブックに掲載されることはなく、観光用の地図にも載らない。産業構造のデータを参照しながらニース内の地区同士を比較すると、アリアンと同様に宿泊施設がないサン・ロック (St.Roch) はでは外食産業がアリアンの倍で、食品販売がアリアンとの比で半分以下であることから、経済活動の重きが居住者向けのみならず、娯楽・趣向にも向いていることが想定される。ラ・マドレーヌ (La Madeleine) も宿泊施設の少ない地区であるが、食品販売および外食産業での比率がサン・ロックに近い。中心部からの距離や交通の便の問題が大きいとも思われるが、アリアンが観光や娯楽の地区からは程遠いことが指摘される。

また、2008年夏および2009年春に行った現地調査では、ニース中心部に位置するノートルダム・バジリカ聖堂付近で、ジャン・メデウサン大通りからは裏手にあたる一帯での聞き取りや、当該地区についてのイメージに関する聞き取りをした。非マグレブ系の人たちには「犯罪の温床」であったり「近づかない方がよい危険なところ」といった場所に感じられていた。この辺りは観光都市ニースのイメージとは違った、アフリカの色彩が強く、ここに集まる人々の多くはアラビア語で会話している。2つ星以下のホテルが営業されてはいるものの、観光目的がないため、観光客が観光目的でこの辺りを訪れることはまずない。地理的には観光には適しているように思われるが、観光産業へ組み込まれているとは言えず、むしろ敬遠される地区となっている。

### 2.3 ニースにおけるマグレブ系移民の立場

ニースにはフランスの他の都市と比してマグレブ系移民が多い。それは地理的な要因が大きい。マグレブ系移民のみならず、ニースのイタリア系移民比率の高さも無視できないが、両者の違いは流入時期と社会状況で、特にマグレブ系移民が到来した理由は植民地・宗主国関係の終焉や経済成長と後退、不況下における男性単身移民といったフランス社会が抱えている問題と同様のものをもたらす、すなわち問題を深刻化する存在に映った。また、アリアンやノートルダム・バジリカ聖堂裏一体のように、マグレブ系移民の居場所はニースの主要産業である観光業から排除されていることも指摘される。

機としての1950年代から1960年代におけるアフリカ諸国の相次ぐ独立の時代、イタリア系移民は流入数が減少する時期でもあった。そして戦後から1970年代前半、西ヨーロッパは概して経済成長期で、フランスも例外ではなく、特にフランスにおいては1945年から1973年までは「黄金の30年 (Les trente glorieuse)」と呼ばれるほどであった。ところでオイル・ショックから起因した経済的後退はフランスでは1974年に見ることができたのだが、経済的困難な時期にイタリア系移民の流入はかなり少ないのに対し、アルジェリア系移民の流入は減らず、チュニジア系移民の到来は増えており、特に男性移民の急増が目立つ。Tapino (1975) は「就労移民は移民の国籍や状況により違いはあるが、ある程度時間が経過すると必ず祖国から家族を呼び寄せる。」(P.112) と主張しているが、この論点に若干の補足をするならば、おおよそ肉体労働など体力面を要する就労を移民先で探そうとする男性単身がまず移住し、残してきた家族へ仕送りをするというのが一般的な移民の契機である。その後、移住先で安定した基盤を確保できると、家族を呼び寄せる。特に不況の中で就労環境が限られてくると、男性単身での移民が発生しやすく、チュニジア系男性移民の急増は経済的後退期に就労先を比較的容易に見つけられそうな男性単身での渡仏と考えられる。受け入れ社会であるフランスの側から見れば、労働機会が減少する中で男性労働者が急増し、就職機会の奪いあう相手が増えたということになる。ニースにおいてはイタリア系移民との相違や社会経済的状况とを相対的にみる必要があり、他の都市でも見られたマグレブ系移民に対する視線と酷似した状況ではあるものの、彼らの数やイタリア系移民との比較という観点で見れば、独特の状況であると言える。

## 2.2 マグレブ系移民が多く住む地区アリアン—ニース北東部の「郊外」？—

ニースの北東部、アリアン (Ariane) はしばしば「郊外 (banlieue)」<sup>6</sup>と表現される地区であるが、マグレブ系が多く住む。アリアンに付される形容詞は「過敏な」「困難な」「問題のある」などで、その根拠はマグレブ系やジプシーが多く住み、失業率が高く、社会保障を受ける若者も多いといったものである。

アリアンに集合住宅が建築され始めたのは1958年だが、1967年から1977年にかけて、ニース都市部拡大に伴い社会住宅への居住がすすめられ、アルジェリアからの帰還者収容も担うようになった。住民の主な職種は単純労働、被雇用者であり、経営者は少ない。失業率は17.8%で、ニース平均12.8%と比すると明らかに高い。住民の多くは外国人で、主要な出身地域はマグレブである。出身国別ではチュニジアが多く、外国人全体の38%を占めている。それに対し西アフリカやトルコ、東南アジア、中部ヨーロッパといった他のフランス都市では多くみられる出身者たちは比較的少ない。

アリアンはどのようにみられているのだろうか。アリアンはしばしば悪い状況を叙述する際に比較対象となる。1996年4月26日に行われた、市町村参事会の臨時会でH.L.M.<sup>7</sup>の地として認識されてい

6 banlieue とはフランス語で「郊外」を意味するものであるが、必ずしも地理的な意味だけではない。無論、都心部に対する郊外として banlieue という言葉が使われもするが、郊外に位置する地区だからといって banlieue とは限らない。例えばパリの西郊サン＝ジェルマン＝アン＝レーは比較的裕福な人々が住む地区であるが、知人の一人に banlieue だねと言ったところ、否定された。

7 habitation à loyer modéré；適正家賃住宅。低所得者用の集合住宅であるが、低所得者には移民家庭が多く、H.L.M. がある地区には移民が多く住んでいるという印象が与えられており、実際に多いケースが多々ある。2005年にフランス全土へと拡大した暴動のきっかけとなったサン・ドニ (Saint Denis) はH.L.M. の多いパリ郊外 (banlieue) である。また、発端となった事件は、警察に追われた移民子弟が発電施設に逃げ込んだ結果、感電死してしまったというものであった。

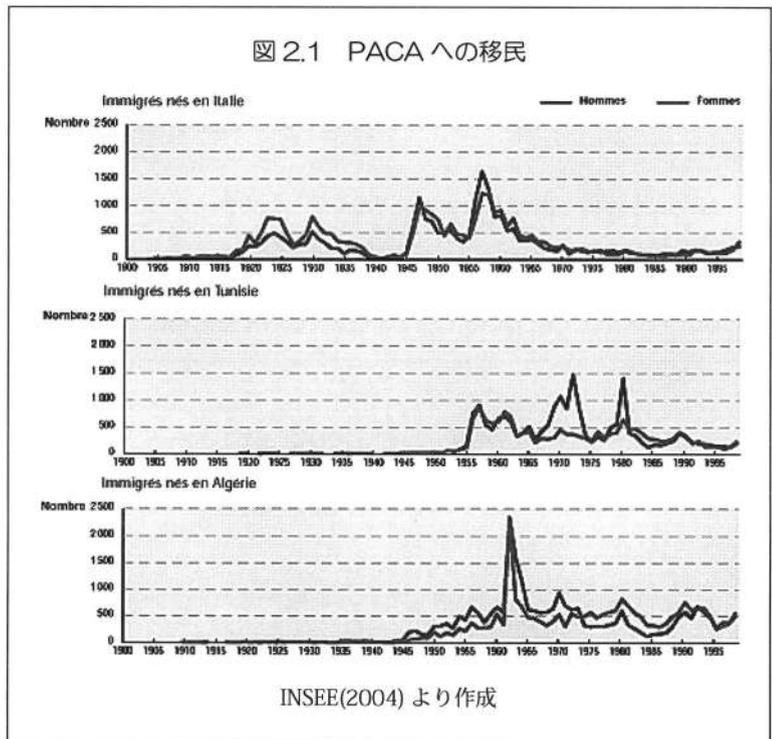
継続して存在していた。国民国家形成過程という国家的な課題に取り組む中、境界線を脅かされるといって強く認識することになった第1次世界大戦など、国民国家の枠組みが意識される時代であった1920年代から1930年代は、経済的な後退期でもあった。ニースの主要産業である観光業は経済状況に影響を受けやすいものであるが、それゆえに就労機会と失業率、ホテル業、イタリア系移民とが密接に結びつけられてニースの人々に意識され、「フランス人」の権利を守るためには「イタリア人」を排斥しなければならないという主張までも生み出された。

国家、国民、労働権の問題は国民国家の中で論じられてきたものであるが、この時代のニースにはこれらの持つ実は不安定な関係性が表面化され、問題として顕在化していた。

## 2. マグレブ系移民

### 2.1 ニースにおけるマグレブ系移民の実数および歴史的経緯

ニースにおける移民比は高く、イタリア系移民の多さは確認したが、マグレブ系も同様に多い。図2.1はプロヴァンス＝アルプ＝コート・ダジュール（PACA）へのイタリア、チュニジア、アルジェリアからの移民数を男女ごとに時系列的に表したものである。アフリカ系移民とイタリア系移民の流入時期との相違が明らかとなっている。イタリア系移民は1920年代から30年代にかけての第1の波、戦後に第2の波があるが、おおよそ1960年代には収束に向かっていった。それに対してイタリア系に次いで多いチュニジア系移民は1956年以降に見られるものである。1956年はチュニジアがフランスから独立した年であり、明らかに独立に伴う流れである。フランスにおいてマグレブ系移民が多い理由は旧宗主国・植民地という関係で論じられてきているが、ニースに限らず南フランスについてみるならば、地中海を挟んで対岸にそれぞれが位置しているという地理的要因も忘れてはならない。移民の流入経路をまとめるならば、ニースは東方にイタリア国境、地中海の対岸にアフリカ大陸という関係があり、これらの地域から人が移動しやすいことを意味している。また、現代ニースをみるならば、地理的要因によるイタリア系移民の流入が少なくなった一方で、脱植民地化の流れに大きく影響された移民が到来してことになる。それぞれの流入時期の時代背景とともにまとめるならば、マグレブ系移民が多く到来するようになった契



ランスは外国人単純労働者に対して、順応性があり、従順で、質素で、勤勉であることはできなくなるだろう。イタリア人単純労働者のようには」と述べている。このような評価は1884年にはすでにみられ、Chambre des Députés, Rapport Spuller (1884)は「イタリア人労働者は従順で順応性が高い」としており、また1928年にも Peyret (1928)は「彼らはとても従順で、それは彼らの主要な天分でもありうる。…イタリア人は、一般に、権力者に対し深い敬意を保持してきたし、順応性が高く、従順で、信心深く、多産である…彼らはすべての資質を持っていた。」(P.107)と述べている。

しかし、経済状況に影響を受けやすいという観光業を主要な産業としていたニースは、経済危機と無関係ではいられない。観光は時間的のみならず、資金的な余裕も要するからである。実際、1921年の経済危機はニースの観光業に打撃を与えた。Pastorelli (1964)は1920年頃のホテル閉業は12軒にのぼり、1936年以降は11軒であったと示している (P.173) ことから、世界大恐慌に匹敵する損害が生じていたと考えられる。世界規模の経済危機によって後退した観光業は多くの経済分野、労働環境に対し規模の縮小を導いたが、特にホテル業ではイタリア系移民の労働者数が多く、フランス人労働者対イタリア人労働者という対立の構図は主にホテル業でみられるようになった。そして経済的な困難さが増すごとに、「イタリア人」から「フランス」を取り戻すといった要求が高まっていった。また1921年10月27日付けの右派系機関紙 *L'Essor Niçois* では、労働者が過剰であり、それは外国人によるもので、その外国人とはイタリア人で、フランス人の失業につながっており、「ホテルのフランス化 (francisation des hôtels)」を求めている。そのレトリックは単純で、フランス人労働者の優先性が限定され、それは特にホテル業において顕著であり、外国人つまりはイタリア人の就労機会を制限すればよい、というものであった。職を求めて入口に列をなしている非常に多くの外国人の中で、フランス人がなおざりにされているが、彼らの中にはかつての兵士もいるのだ、と情緒的な描写もその中にはふくまれている。ただし、1921年以降に「フランス人のフランスのホテル (L'hôtel français aux Français!）」といった表現がしばしばみられるようになったため、これは右派だけに限ったことではなさそうである。

1929年の世界大恐慌という時代背景は、ニースにおいて単純労働を担うイタリア系移民にとって無関係ではなかった。フランス社会の側から低賃金水準で過酷な肉体労働をする人々を必要としていた一方、彼らは他の労働者からは「低賃金でも労働をこなす人々」という認識をされた。ニースという都市について考えるならば、大恐慌は致命的であった。というのも、ニースはすでに観光都市として成立しており、その産業自体も重要性が高くなっていた。それゆえに産業自体の発生要因として経済的なものが大きく影響を及ぼす観光は、その規模自体が縮小していたが、結果としてニースの観光業に打撃を与え、ホテル業およびその部門に就労する労働者にはつらい時代となった。1930年代の観光業では労働者全体の4分の1が外国人で、その大部分はイタリア系であり、街の市場やホテル業といった観光産業に深く関連した部門での就労が多かった。ゆえに観光業への打撃は、都市レベルのみならず、イタリア系移民への影響も甚大であった。

### 1.3 イタリア系移民と彼らの立場

ニースはイタリアと国境を接している地域であるが、地理的な要因だけではなく、歴史的なつながりという点によって、イタリア系の人たちが多い都市である。イタリア統一の立役者の1人、ガリバルディもニース出身である<sup>5</sup>ことを想起するまでもなく、ニースとイタリアとの間には人的な流れが

5 彼が生まれたのは1807年であったため、その当時はフランス領であった。

## 1.2 ニースにおけるイタリア系移の立場

前述のように、ニースへのイタリア系移民は歴史的に古いが、それはニースがイタリアに属していたためである。ゆえにその規模も相対的には大きいものであった。政治的・経済的な不安や抑圧、家庭や仕事上の問題から逃れようと出身地を去るという行為ですら、現代から見ればイタリアからフランスへの移民と捉えられることになる。

大きな転換点として、第1次世界大戦後を考察する。フランスへの併合から50年ほどが経っているが、イタリアとの国境線が近くにあるということを再び念頭に置きながら1920年代を振り返りつつ、この時期のニースの状況を解釈する。すなわちファシズムに呼応するような活動が見られたことである。1924年4月21日、イタリア系ファシストたちがニース旧市街の教会で集会を行った。目的は前日に暗殺されたパリの fascio 編集長を称えるものというものであった。しかし、そこに見え隠れしていたのは、Ruggiero (2006) によれば「イタリア人政治亡命者やフランス左

派・・・への対抗的な示威表明」(P.226) であったが、彼らは黒いシャツに身を包んでいたことから、ムッソリーニの黒シャツ隊へのアナロジーも読み取ることができる。このような背景は1920年代から1930年代におけるニースのイタリア系移民へのまなざしとして無視することはできない。つまり、大戦中の交戦国であったと同時に、地理的・歴史的な深い関係性から、イタリア出自も多く、感情的にもイタリアに寄せる人々もあった。

1920年代から1930年代にかけては、ニースへのイタリア系移民が流入の急激さのみならず、当時の人口比で見ても多かった。表1.2は当時のアルプ・マリタイム県における総人口と外国人、イタリア系の数を示したものである。総人口のおおよそ25%が外国人であり、その外国人の80%がイタリア系であったことがわかる。その多くが単純労働を目的としたもので、知的労働や熟練労働ではなかった<sup>4</sup>。

彼らへの評価は必ずしも悪いとはものではなかった。例えば *L'économie du Littoral*(1919)紙では「フ

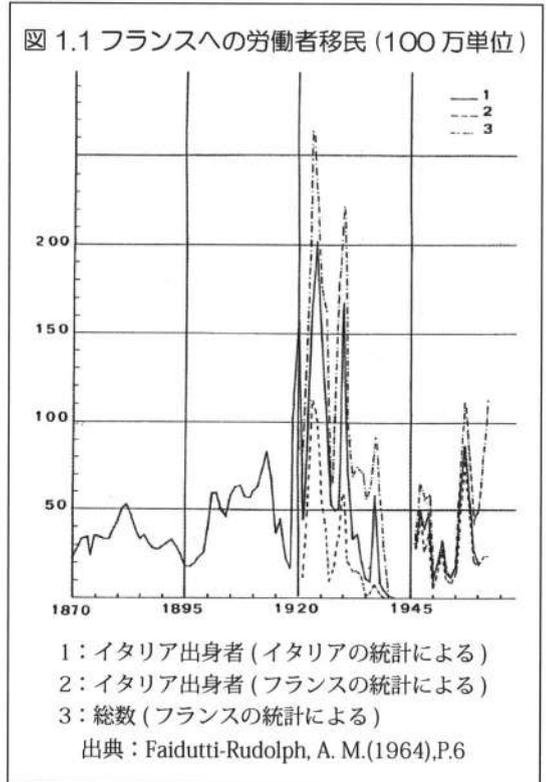


表 1.2 ニースの人口と外国人人口

	1921	1926	1931	1936
人口	357,749	435,253	493,376	513,714
外国人	99,650	149,295	145,080	113,645
内伊系	75,649	104,419	99,600	83,275

出典 : Rainero(2007) より

4 一般に、移民の労働形態と性別は一致する。つまり、単純労働の中でも肉体労働である場合には男性が移動する。しかしニースは観光都市であるため、ベッド・メイキングのような女性にも可能な、強度の肉体的資質を求められるような仕事だけではない。ニースへのイタリア系移民をみる際には就労先の労働環境も加味する必要がある。

視することができない。パリのように一国の首都ではないにせよ、ニースは南フランス最大の都市の1つである。ネーションという視点が不可避である移民研究において、国民国家の形成過程までも射程に入れることができるニース研究は、そこから得られる示唆も多い。

## 1. イタリア系移民

### 1.1 ニースにおけるイタリア的性質

国民国家としてのフランスが成立する過程におけるフランス革命の重要性は疑いの余地がない。実際、フランス革命を契機として「不可分の共和国」を建設すべく、政治制度の中央集権化や法制の一元化、言語や度量衡の統一が行われた<sup>2</sup>。今日ニースはフランスの一都市として位置づけられているが、フランス革命当時、ニースはピエモンテを中心とするイタリア側に属していた。フランスが国民国家建設の歩を進めて始めたころ、ニースがその中に含まれていなかったことになる。その後1804年の住民投票によりフランスへ帰属、1815年のパリ条約でサヴォイア公国へ割譲を経て1860年にフランスへ併合され、今日に至っている<sup>3</sup>。

国境線の変更は1860年3月のトリノ条約で決められたものである。しかし、国家間レベルでの変更と実際の住民レベルのそれとは必ずしも一致しないことは Daudet の《La dernière classe》を想起するまでもない。ニース併合の経緯や歴史的考察は別の稿に譲るが、少なくとも確認しておきたいのは、ニカイア建設以来、ニースがフランスの一部であったのは現時点でも160年程度で、ピエモンテを中心としたイタリアに属する地域としての歴史が長いということである。それゆえにニースには、地理的近接性のみによって説明されるだけでなく、歴史的にもイタリア系が多いことになる。

図 1.1は1870年から1950年までのフランス南部におけるイタリア系労働者移民の統計である。この図からも明らかのように、併合から10年後の1870年にはフランスへの移民が確認されており、その後も継続的に流入していることがわかる。グラフを詳細に見てみると、1920年頃にその数は急増し、1924年をピークに急激な下降を見せるものの、1927年までの大きな山を形成している。この背景は歴史的・政策的に説明可能である。1919年に第1次世界大戦の敗戦国となったイタリアでの社会的・経済的混乱が発生の原因として挙げられる。不安定な状況の中、多くの移民が発生することになったのだが、1923年、ムッソリーニ政権は労働力の流出を懸念したため、移民の海外流出を抑える政策を採った。これが1924年の移民数減に帰結したのだが、イタリア国内の失業率の高さを解決することができず、1927年には移民を奨励する政策へと転換した。それゆえに1927年、一度減っていた移民が急増することになった。

- 2 この事業の完成は田中（2003）も指摘しているように第3共和政を待たねばならなかった。第3共和政において「《祖国》＝共和国に向けて国民を多様な形で動員する（記念碑・マリアンヌ像などの建立、1889年の革命100周年記念…）ほか、時代を担う青少年育成の場としての教育、とりわけ初等教育を重視し」（P.124）ていたが、特に「一体たる《祖国》への農民の帰属意識」の強化の必要性は「ブルターニュや南フランスといった、言語的・文化的にパリ（中心）とは異質の地方においてはいっそう大きかった」（P.123）。ノラ編（2003）に従えば共有すべき記憶として「共和国」が想起されるようになったのは第3共和政ということになる。だが、フランス革命はそのための契機となっていたことは明らかであり、歴史的重要性が損なわれるものではない。
- 3 1860年以降に行われたフランスの国境線変更は1870年の普仏戦争、および両大戦という、元来からフランスの領土であった部分の喪失・獲得の繰り返しになり、実質的には今日の「L'Hexagone（エグザゴヌ；フランス国土をその形態から表す言葉）」として意識される国土が最後に確定した地域がニースということになる。この点で「国民国家と地域・独自性」といった今日的テーマを再考する場としても注目されるべきである。

力の不足を補うべく、移民受け入れを政策的に行ってきたり、その方法もイタリアやスペイン、モロッコ、トルコなどと2国間協定を結び、行政機関を現地に設立するなど共通点も多いが、フランスについては県が置かれたアルジェリアとの関係の密接さが大きい。結果として移民の構成もヨーロッパ系よりもアフリカ系の方が高い比率となっている。表0-2はフランスでも移民が多く、研究業績も多数あるパリと本研究で考察するニースとの移民比率を比べたものである。両都市ともヨーロッパ系移民が移民比で19%弱ではあるが、ニースに特徴的であるのはイタリア系移民の多さである。また、パリとの対比の中で見えてくるのはマグレブ系移民の高さである。表0-2の移民比率の相違から読み取れるのは、パリにはヨーロッパ諸国から3%前後、アフリカ諸国から5~8%の移民が到来しているのに対しニースにはイタリア、チュニジアからの移民の多さが目立つ。

移民数が多いドイツと比してフランスは非ヨーロッパ系の移民が多く、そのフランスの中でもパリと比べるとニースはイタリア系移民やチュニジア系をはじめとしたマグレブ系移民が多い。こうした特徴がいかにかに形成され、歴史的にどのような状況にあったのだろうか。

### 0.3 ニースの移民に着目することの意義

マイノリティは、政治的次元や社会・経済的次元、人種の次元という3つの観点から個別に考察され、それらを同時に実社会に投射するのが最も正確な論究方法となろう。フランスにおいては大革命以降、「単一にして不可分な共和国」モデルのもと、人種的、宗教的相違はないものとされる<sup>1</sup>。そうした理念との相克の中で見受けられる移民・マイノリティの問題は、パリを中心として厚い研究業績がある。しかし、都市内部での移民比率の高さや、非ヨーロッパ系移民の多さからして、ニースは無

表0-1：移民数の独仏比較

	2013	2014
ドイツ	692,713	884,893
内EU28か国出身	354,003	415,909
内EU圏外出身	252,122	372,408
他*	86,588	96,567
フランス	332,640	339,902
内EU28か国出身	90,600	83,509
内EU圏外出身	126,638	130,234
他*	115,402	126,159

\*無国籍者もいるが大多数は海外県出身者  
Eurostat より作成

表0-2：出身国別移民人口の比較

	ニース	パリ
ポルトガル	4.91(0.83)	6.58(0.71)
イタリア	11.93(2.01)	3.40(0.37)
スペイン	1.71(0.29)	3.43(0.37)
EU27 各国 *	11.10(1.87)	13.33(1.44)
欧州他国	7.53(1.27)	5.67(0.61)
<b>欧州計</b>	<b>18.63(3.14)</b>	<b>18.99(2.05)</b>
アルジェリア	9.72(1.64)	8.95(0.97)
モロッコ	11.73(1.98)	8.10(0.88)
チュニジア	18.04(3.04)	5.29(0.57)
<b>マグレブ計</b>	<b>39.50(6.66)</b>	<b>22.34(2.42)</b>
アフリカ他国	11.85(2.00)	14.11(1.53)
トルコ	0.72(0.12)	1.00(0.11)
<b>他国</b>	<b>10.76(1.82)</b>	<b>30.15(3.26)</b>
計	100 (16.87)	100(10.81)

数値は総移民人口比、カッコ内は全人口比  
\*クロアチア加盟前のデータであるため27か国となっている

Insee, RP2011 より作成

1 第五共和国憲法第1章第1条は「フランスは、不可分の、非宗教的、民主的かつ社会的な共和国である。フランスは、出自、人種あるいは宗教の区別なく、すべての市民の法の前の平等を保障する。」としている。詳論は避けるが、非宗教的であることが法の前の平等の前提となるというのがフランスにおける基本的理解となっている。

# ニースにおける移民構成の歴史的経緯と差別

青木 輝 憲

## 0. はじめに

### 0.1 問題の所在

国境を越えた移動方法の整備や多様化、法的枠組みなどの障壁撤廃は、大規模な国際的移動へと帰結してきた。そして、首都や経済的中心機能を果たす多くの都市部は言うまでもなく、地方の都市においても、ネーションを形成してきた人種とは異なる出自を持つ人々が多く来訪し、定住化してきている。

人種の多様性の増加というだけでは描写しきれないものは、到来時期の違いによって説明されるべき問題である。個人レベルでは滞在期間が長期化するにつれ、定住化が進む傾向にあり、また人種レベルではいわゆる「オールド・カマー」と「ニュー・カマー」との関係もある。前者が街づくりをし、積極的なイメージや経済的な基盤を安定化させたところへ後者がやってきて、前者が作り上げてきたものを破壊したりして険悪なものになるケース、前者が後者をフリー・ライダーとしてみなすケースなど、単純に人種別にして論ずることができないものも見受けられている。

このように、現代都市は同時的な多様性を高めているのみならず、経時的にも様々である。過疎化と都市部の人口増加が同時に進行している中で、血縁的な関係の希薄化と地縁的つながりの発生、都市住民間の秘匿性や匿名性の高まりもまた、現代社会の特徴である。これらの事象が生起していることを念頭に置きつつも、マイノリティの問題も並行して考察しなければ、現代の持つ多層性・重層性を描写しきることはできない。人種的な相違は文化的異質性を想起させ、国家間や国際的な問題が起こっているときには特に強く意識されているように感ずる。この感覚は更に、社会経済的問題から派生するものもあり、ある意味、人間が社会を形成するという際の、1つの負の傾向とも言えそうである。

### 0.2 ニースにおける移民比率の特徴

フランスは歴史的に長く移民を受け入れてきた国の1つである。その要因はいくつか挙げられるが、国籍法の基本的精神として出生地主義をとってきたため、フランスでの定住化が進めやすいことに加え、①中世以降、特に近世に入ってからにはヨーロッパにおける経済的・文化的中心に位置づけられたこと、②帝国主義帝国の時代を経て、アフリカ諸国との関係から移民が流入したことが大きなものとなっている。これら2つの要因でのプル要因のみに着目し、過度な単純化を恐れなければ、フランスに今日生活している主な移民はヨーロッパ系移民とマグレブ系移民ということになる。ところで近年ではフランスのみならず、ドイツも移民問題を抱えていると言われている。表0-1は両国における2013年および2014年の移民流入数と出身地域を表す。数の上ではドイツがフランスの約2倍となっているが、出身地域のEU/非EUの別に着目すると、ドイツへの移民はヨーロッパ系が多いのに対し、フランスは非EU諸国出身者が多くなっている。両国とも1950年代から1970年代にかけて労働

- Ellis R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition 2nd ed.* Oxford, UK: Oxford University Press
- Ellis, R., & Shintani, N., (2013). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research.* New York. Routledge.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Oxford, UK.: Pergamon Press.
- Krashen, S. (2004). *The Power of Reading.* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.* Oxford, UK: Pergamaon Press.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In de Bot, K., Ginsberg, R. B., & Kramsch, C. (eds.), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. H. (2015). *Second Language Acquisition and Task-based Language Teaching.* Oxford, UK.: Wiley-Blackwell.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In Doughty, C. J., & Williams, J. (eds.), *Focus on Form in Second Language Acquisition* (pp. 15-41). Cambridge, UK.: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2013). *What Should Every EFL Teacher Know?* Seoul, South Korea: Compass Publishing
- Pinker, S. (1994). *The Language Instinct.* New York, NY: Harper Perennial Modern Classics.
- Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition* (pp. 137-174). Rowley, MA: Newbury House.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on attention and awareness in learning. In R. Schmidt, Ed., *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (pp. 1-63). Honolulu, HI: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- Scovel, T. (1998). *Psycholinguistics.* Oxford, UK: Oxford University Press.
- 白井恭弘 (2008). 「外国語学習の科学と第二言語習得」岩波新書
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some rules of comprehensible input and comprehensible output in its environment. In S. Gass, & C. Madden, *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- White, L., & Genesee, F. (1996). How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 12. 233-265.

These pieces of counterevidence may not be sufficient to overturn Krashen's claims but are good enough to make it an overstatement to say "many of the predictions made in this book were confirmed by subsequent research (p.1)." What we do not know yet is how explicit knowledge and implicit knowledge interact in L2 communication and how cognitive factors and affective variables contribute to L2 acquisition.

With these questions still unanswered, these 35 years have made clear the immense size of the contribution Krashen made. He paved a way for subsequent research development. His Input Hypothesis stays valid, supported by pedagogical and SLA research that followed. Indeed, comprehensible input, as Krashen claims, constitutes a necessary, if not sufficient, condition for acquisition. The greatest achievement of the Input Hypothesis was that it helped overturn the malpractice in education in the 70's. Before the publication, so called 'submersion programs' had been widespread in the US, where immigrant children were put into mainstream classrooms where they were bombarded with incomprehensible instruction in English. This was based on a groundless belief that non-English speaking children should "sink or swim"; they could learn English best out of sheer necessity. Krashen's argument prompted many school districts in urban areas to turn their policies and incorporate ESL classes for the sake of non-English speaking children.

Moreover, Krashen's arguments have opened the eyes of many language teachers who were spending a large portion of classroom instruction explaining grammar using the L1 or having students 'decode' too advanced L2 textbooks. He also enlightened course designers who had blind faith in grammar syllabi. There should be more uphill battles but there is a great policy shift going on here in Japan, including the college entrance examination reforms, in an attempt to make secondary school education more communicative.

More research may be needed before we can get a clear picture of how learning and acquisition interplay. In fact, I do not even know how much I have relied on my L2 monitor to complete writing this paper! Yet, it does not matter whether it is implicit knowledge or explicit knowledge that helps in L2 performance. What really matters is whether learners can communicate in the L2. This is what research after Krashen has clarified. Meaningful communication is a must in the language classroom.

## References:

- Bley-Vroman, R. (2009). Reexamining the fundamental hypothesis: What can early bilinguals tell us. *Studies in Second Language Acquisition*. 31-2, 225-257
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- DeKeyser, R. (2007). Situating the concept of practice. In R. DeKeyser (ed.), *Practicing in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. New York: Cambridge University Press, 2007, 1-18.
- Dornyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Focus on form often consists of an occasional shift of attention to linguistic code features by the teacher and/or one or more students triggered by perceived problems with comprehension or production. (Long & Robinson, 1998, P.23)

Ellis and Shintani (2013) also believe the teacher's attempt to raise learners' consciousness can help. They maintain that metalinguistic instruction has a role to play. Drawing a line between explicit and implicit knowledges, they do not believe teaching grammar directly leads to acquisition, but it can help learners notice certain form in input. Nevertheless, Ellis and Shintani do not support traditional grammar instruction with its main focus on linguistic rules. Like Krashen, they are against a grammar syllabus, believing the interface between explicit and implicit knowledges is not strong. Instead, they advocate task-based language teaching where students are engaged in an L2 task (i.e. Having your partner draw a map by giving her directions). By exchanging information in order to achieve the task goal without worrying about language form, learners sometimes have to struggle in communication. This is where form focused instruction comes into play. In a post-task activity, the teacher and students discuss what went wrong and how they can address similar problems in the future. This way is expected to better draw learners' attention to form than the teacher unilaterally explaining linguistic rules according to his grammar syllabus. The idea here is very similar to Long's Focus on Form. Meaning based communication must come before discussion of linguistic rules.

The research on vocabulary acquisition by Paul Nation (2013), found that in extensive reading, many of new words and phrases go unnoticed if the reader's attention is on the comprehension of the text message. According to his research, learners have to encounter a particular word nine or ten times before they can recognize its meaning later on, but this is very unlikely with infrequent words. Nation's analysis shows that the number of words learners can come in contact with more than ten times after reading nine simplified readers is merely 108. This leads him to argue that there needs to be some intention to learn vocabulary along with exposure to text input.

Despite these criticisms, Long, Ellis and Nation all accord with Krashen in that the teacher has to have students engage in meaningful communication. The difference is whether or not focus shift to form should be involved in the course of instruction. Furthermore, they all agree input must be comprehensible. The view they all share is that acquisition means connecting language meaning to form therefore the first step is to comprehend the meaning of language input.

## Conclusion

35 years have passed since the publication of *Principles and Practice of Second Language Acquisition*. Despite subsequent controversy, Krashen still maintains most of his views including the Learning and Acquisition Distinction and the Affective Filter. As I discussed, however, Interface theories and the grammar instruction research cast doubt on Krashen's hypotheses.

## *Learning*

Restricted to:

1. Certain rules; those that are
  - a. learnable
  - b. portable
  - c. not yet acquired
2. Certain people ("Monitor users")
3. Certain situation
  - a. time
  - b. focus on form

P.127

Based on the principles above, Krashen has published two noteworthy books. One is *Natural Approach* (1983), which he co-authors with Tracy Terrell, where they compile classroom practices based on his pedagogical principles. The main contention here is that students should acquire an L2 naturally just as they acquire their L1. The other book is *The Power of Reading* (2004), where he advocates L2 pleasure reading as a main source of comprehensible input.

The main criticism against his pedagogical views comes from those who doubt there is a clear distinction between learning and acquisition. Mike Long (1991), while agreeing with Krashen that instruction does not change the natural 'order' of acquisition, contends that it can accelerate the 'rate' of acquisition. The important thing is to occasionally incorporate form instruction in meaning dominant interaction as a necessity arises. He believes a certain role of corrective feedback in leading to noticing of linguistic rules, as in the following interaction between a student and a teacher.

S: I go to Disneyland last week.

T: Oh, you WENT to Disneyland. How nice!

S: Yes, I went to Disneyland.

This type of corrective feedback called 'a recast' is likely to facilitate noticing as the error and the target form are juxtaposed without interrupting the flow of communication. Instead of proactively intending to teach the past tense, the teacher here gives corrective feedback based on the student's erroneous output. The teacher respects the learner's internal syllabus and it is likely to facilitate acquisition if the learner is developmentally ready. Long's belief is best summarized below in these definitions of Focus on Form, the language teaching approach he has been advocating for nearly thirty years.

"an instruction that draws students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication"

(Long, 1991, p. 45-46)

A more reasonable approach than a grammar syllabus is to provide a large amount of optimal input while making sure the students' affective filters are low enough. Krashen further points out that students need to be taught how to engage in real communication outside the classroom so that they can get more comprehensible input.

While he is against a grammar syllabus, Krashen admits two places for grammar instruction. First, grammar can be taught as a subject matter. Having strong faith in comprehensible input, Krashen supports content-based teaching, where students learn such school subjects as history, math, science, music or even PE with the L2 as a medium of instruction. The ideal way to acquire the L2 is receiving meaningful input without being aware of language form. In a content based language program, with their focus on subject matters such as the Civil War or Mars exploration, students receive a large amount of input from the teacher and the textbooks. Then, there should be nothing wrong with adding language study or linguistics to the list of subject matters. The point here is to make sure to use the L2 as a medium of instruction so that the students receive more input. In other words, it is not what is taught but how it is taught that benefits students.

The second place of grammar instruction is to teach students when and how to use the monitor properly. Too much monitor use makes communication disfluent and awkward. Yet, the monitor makes learners appear smart and be successful in their careers. Indeed this is what most learners wish to achieve, especially outside English speaking countries. Learners, as a result of monitor use, can perform well on language tests, get into prestigious colleges and land attractive jobs, even if they on the subconscious level have not yet acquired most part of L2 grammar. It should be reiterated, however, that the monitor is constrained by the three conditions and students need to be aware that they cannot monitor everything. It is extremely important to keep their main focus on meaning for the sake of input.

Krashen offers three requirements for grammar instruction, according to which grammar to teach needs to be 1) simple and clear enough to learn, 2) accessible in real communication, 3) not yet acquired. For example, the rules for use of articles (a/the) are highly complex and an attempt to explain will end up eating a large portion of class time. Also, there are some students who are less apt to learn linguistic rules owing to their low cognitive skills or the lack of attention. Sometimes the situation is not right for monitor use, especially when students have their focus on the message of communication rather than on linguistic rules.

Krashen summarizes his pedagogical views regarding input and grammar learning as follows.

*Requirements for optimal input*

1. Comprehensible
2. Interesting /relevant
3. Not grammatically sequenced
4. Quantity
5. Filter level ("off the defensive")
6. Provides tools for conversation management

predicting the degree of success are mainly cognitive variables such as language aptitude, IQ or working memory capacity, while affective variables such as language anxiety or psychological distance to the target culture play relatively minor roles. (For further discussion, see Dornyei, 2005)

Nevertheless, there is some counterevidence showing adults can manipulate grammatical features they have not been taught, which may suggest the possibility of adults using the LAD. White and Genesee (1996), for example, found that adult participants in their studies were able to manipulate highly complex rules of subadjacency in an L2 without awareness, which may be the result of the LAD still operative in late L2 acquisition. Also the past research that found affective factors to be minor may not be reliable with some methodological flaws. After all, it is not easy to objectively quantify affective variables in empirical studies. Many language teachers intuitively know that the amount of motivation largely determines the degree of success but they can hardly substantiate this claim empirically. The jury is still out on the validity of the Affective Filter Hypothesis.

### **Pedagogical Issues**

Based on the five hypotheses, Krashen presents his pedagogical views. His prime contention is that the pedagogical goal should be to promote acquisition instead of learning as his first hypothesis suggests. As discussed in the previous section, it is subconscious knowledge of language that helps in real communication. The role of learning, on the other hand, should be minor. The Natural Order Hypothesis predicts grammar instruction cannot change the mental (and maybe biologically-set) syllabus in learners. Besides, as the Monitor Hypothesis suggests, the role of the conscious knowledge is limited as the three conditions of monitor use (1. rule knowledge, 2. ample time to monitor 3. focus on form) are hard to meet.

The other two hypotheses define the two roles a language teacher should play. One is to provide comprehensible input, which is hardly available outside the classroom. Native speakers are not always skilled at adjusting their speech for the sake of L2 speakers. A large part of media content is not designed for L2 learners, either. Newspapers are full of advanced vocabulary and TV and movies stars tend to talk too fast. The second role is to lower students' affective filters. The teacher should cater to students' interests and take care not to put too much pressure on them. Pushing them to practice speaking before they are ready can be counterproductive. Output, after all, has a less important role.

Krashen is known for his vehement stance against a grammar syllabus. He lists three reasons to oppose it. First, any artificial attempts to incorporate grammatical features (i.e. making input abundant in relative pronouns) often end up making language unnatural. Second, due to the inter-learner variation in a classroom, the teacher cannot accurately tell what developmental stage each student is in. Third, the development is not necessarily linear as some course developers believe. Students sometimes go backwards on development and they need more than one encounter to a particular grammatical feature before fully acquiring it.

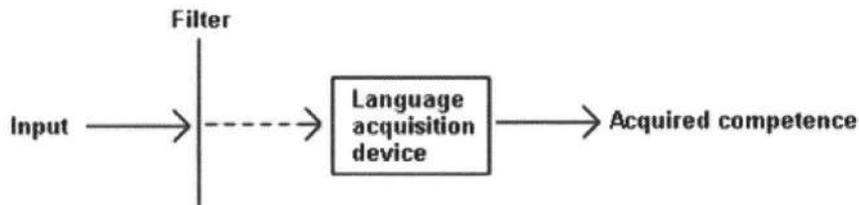
## The Affective Filter Hypothesis

The Affective Filter Hypothesis attempts to explain why L2 acquisition often falls short of the native level. It claims that there is a psychological barrier blocking language input from reaching the biological mechanism in mind where acquisition takes place. Krashen metaphorically calls this barrier an 'affective filter', which, according to him, develops when students experience learning anxiety or the lack of interest.

Behind his argument is Noam Chomsky's theory on L1 acquisition (1965). According to Chomsky, the reason children can learn to make L1 sentences they have never encountered is that they are born knowing universal elements of language and having a metaphorical 'device' called the Language Acquisition Device (LAD) in mind. This allows them to construct language specific grammar based on limited amount of language input. Chomsky views the human language faculty as biologically based, comparing it to spiders born already knowing how to build webs or turtles knowing how to swim (Pinker, 1994).

While Chomsky's model merely explains L1 acquisition, Krashen adds his notion of the affective filter to explain why L2 acquisition is often unsuccessful and incomplete, while L1 acquisition is almost invariably complete.

He goes on to explain why adult language acquisition is more painstaking than children's. According to Krashen, learners, as growing older, especially past puberty, tend to develop self-consciousness or ego boundaries, which make their affective filters more impermeable.



P32

There are mainly two types of criticism against the Affective Filter Hypothesis. One is from those who question whether the LAD is available in L2 acquisition. Chomsky himself remains silent about L2 acquisition, which has prompted SLA researchers to find out the role of the innate mechanism. The growing consensus today is that adults and children do not learn L2 in the same way. Bley-Vroman (2009) proposes his Fundamental Difference Hypothesis, stating that children and adults go through different routes of acquisition and that the biological endowment for language acquisition is only available for young children, while adults, after the cognitive development past the formal operation stage, rely on logical thinking, namely grammar study.

The second type of criticism comes from those who question the role of affective factors in SLA. Anxiety is not always debilitating but sometimes facilitating, making learners more attentive (Scovel, 1998). The past four decades have seen a bulk of research examining individual differences between successful and unsuccessful learners, which found strong determiners

reached a threshold level, they will start to talk just like fully charged batteries. "The best way, and perhaps the only way, to teach speaking, according to this (Input Hypothesis), is simply to provide comprehensible input." (p.22) Ungrammatical as initial speech may be, accuracy will develop as long as comprehensible input is provided.

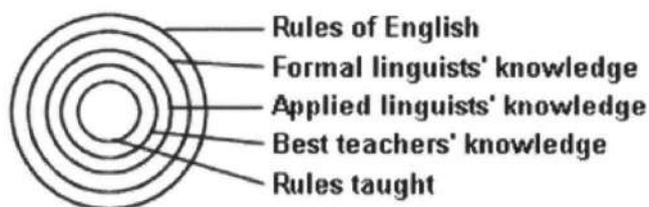
There may be some disagreement as to what is meant by the term 'comprehensible'. Does this mean the learner merely understanding the gist of a message? Or does he have to be able to translate sentence by sentence? Some may argue comprehension means being able to read between lines. Judging by the way Krashen uses the term 'comprehensible', he probably means "to be able to engage in communication with some comfort."

The biggest issue regarding the Input Hypothesis is to what extent input alone can help. Immersion programs in Canada where English speaking children receive school education (i.e. history, math, or science) in French surely develop their listening and reading skills, but according to Swain (1985), the students' grammatical competence is far from nativelike, which casts doubt on Krashen's claim that comprehensive input helps develop language production.

Some researchers place more importance on the role of output. Swain (1985) lists the roles played by output. One is to have learners notice the gap. By 'gap', she means the difference between the learners' less-than-perfect form and native speakers'. By noticing this, learners will try to approximate their language to the target form, which leads to acquisition. Another type of gap is the one between what learners want to express and their linguistic knowledge. Learners often lack vocabulary or grammatical knowledge to express themselves and it is this "hole" in interlanguage that drives them to stretch their knowledge and therefore drives language acquisition.

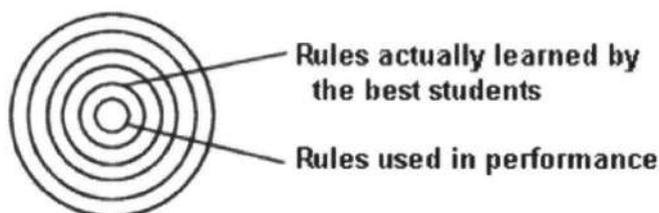
Long (1990, 2015) also values the role of output from an interaction perspective. According to his Interaction Hypothesis, learners engaged in L2 interaction can get more comprehensible input by saying, for example, "I didn't understand what you just said. Can you repeat it more slowly?" This process is called 'the negotiation of meaning' and considered to be an active way by learners to make input comprehensible. Krashen himself is aware of this 'indirect' role of output, saying "Simply, the more you talk, the more people will talk to you!"(P.60). Long further points out the role of corrective feedback learners receive on their output. I will discuss this in more detail in the section of "Pedagogical Issues."

Despite the disagreements among researchers, the Input Hypothesis holds true to a large extent as far as a necessary, and not sufficient, condition for language acquisition is concerned. In fact, most researchers including those critical to Krashen do not deny comprehensible input is essential for L2 acquisition. There is not any case reported where anyone has acquired language without input, and therefore input is necessary. In addition, language acquisition refers to the process to connect meaning of language to its form, so it is very unlikely one can make such connections without understanding the meaning, and therefore input must be comprehensible.



P93

This circle further is limited to “Rules actually learned by the best students.” They cannot use everything they have learned for communication, so there should be a circle even smaller representing “Rules used in performance” as below, which turns out to be just a tiny part of the whole grammar.



P. 94

### **The Input Hypothesis**

The Input Hypothesis is what Krashen spends most pages discussing. According to this, what is most important in language acquisition is comprehensible input. If an acquirer receives input which he understands but contains language form that is slightly above his level, it facilitates acquisition, as Krashen explains below.

A necessary (but not sufficient) condition to move from stage  $i$  to stage  $i+1$  is that the acquirer understand input that contains  $i+1$ , where "understand" means that the acquirer is focussed on the meaning and not the form of the message. (P21)

The reason the acquirer can understand  $i+1$  is that he can rely on contextual clues or nonlinguistic information to figure out the message that would otherwise be beyond his head. In other words, as long as input is comprehensible,  $i+1$  features are automatically provided as I will review in the section of pedagogy.

Krashen's faith in comprehensible input is so strong that he even argues that students will be able to speak without speaking practice as long as comprehensible input is provided. He bases this claim on his observation of what he calls 'the silent period' that many acquirers, especially young children, go through in an early stage. During the silent period, acquirers rarely talk but they are constantly paying attention to language input. When the amount of language input

such as the regular past tense morphine 'ed'. However, such empirical studies are not always reliable because in such a formal setting as a language test, participants can carefully monitor their output based on their explicit knowledge and display correct forms even before they have acquired them subconsciously. (For thorough discussion, see Ellis, 2008). In addition, there is no agreement in what is meant by grammar, which makes matters even more complicated. The following examples are very common among native speakers' output but considered ungrammatical, at least in a prescriptive sense.

- I don't know **nothing** →anything
- One in three Americans **are** obese. →is
- This is the factor laying behind the phenomenon. →lying

Third, the natural order theories only tell a small part of SLA. Although there is a good deal of evidence that learners have predetermined internal syllabi in terms of acquisition of some morphology or syntax such as negation or question forms, little do we know about what route they follow before they acquire relative pronouns or conditional. We know even less about how they acquire vocabulary or pronunciation. Therefore, we should not overgeneralize internal syllabi in SLA and conclude grammar instruction is fruitless.

### **The Monitor Hypothesis**

The Monitor Hypothesis is closely related to the two hypotheses previously mentioned. Assuming there is a clear distinction between learning and acquisition and it is impossible to alter the natural order, the only role played by learning is consciously monitoring language form that is not fully acquired. This explains why beginning learners can display correct form of third person singular or negation. They simply rely on explicit knowledge of rules taught by teachers and carefully use language with focus on form.

Krashen maintains that the monitor can function only when the following three conditions are met.

- 1) Learners know grammatical rules.
- 2) There is ample time to consciously think about the rules.
- 3) Learners focus on language form.

In natural communication, conditions 2 and 3 are hardly met because it requires spontaneous speech and the participants' focus is usually on meaning rather than on form. Condition 1 is even more difficult to meet than the other two. The chart below shows how limited a learner's meta-linguistic knowledge can be. The outermost circle represents all linguistic rules existing in a language, but only a certain part of it is available even to the most brilliant linguist, which is represented by the second circle. In fact, there is a great deal of grammar that is yet to be discovered in the field of linguistics. The third circle represents the knowledge of an applied linguist and the fourth circle refers to all the knowledge the best language teacher has, but he can only teach a certain part of it (the innermost circle).

acquire English negation. I have added in the right column some instances I witnessed in oral interactions I had with students.

Stage	Syntactic Phenomenon	Examples
1	'no' at the beginning	"Show me your homework." "No study."
2	'no' between subject and verb	"Hey stop talking." "Me no talking."
3	emergence of (unanalyzed) auxiliaries	"Did you see it?" "I didn't saw."
4	analyzed use of auxiliaries	"He doesn't have it."

Krashen believes that these orders or stages reflect grammatical syllabi acquirers possess internally (and probably biologically), so it is impossible to reverse them or skip a stage no matter what instruction is involved. One may argue, for example, that junior high school students in Japan usually study third person singular before past tense and regular verbs before irregular verbs. Yet, this argument is off the mark because the issue here is the order of 'acquisition' and not of 'learning'. It is possible to alter the order of learning as many learners at an early stage can appear to have learned third person singular in a simple task like below.

He (live / lives ) in Tokyo.

Yet, this does not mean they can follow such rules in real communication where they have to display spontaneous speech. Having to rely on limited subconscious knowledge of grammar, beginning learners usually end up dropping the 's' in most cases. Likewise, beginning learners being able to produce a correct negation form like "I didn't see him" may be a result of chunk learning or conscious monitoring of his own output and he is probably unable to make various types of grammatical negation spontaneously. (See the section of the Monitor Hypothesis below.)

However, the Natural Order Hypothesis is not free from criticism. First, there is quite a deal of evidence emerging after the 90's that the acquisition order proposed by Krashen is not necessarily universal. Shirai (2008) cites evidence that he and his colleagues found showing that Japanese learners tend to acquire the possessive 's' relatively early probably due to the positive influence of the Japanese particle 'no' as in the example below.

This is Ken's bag.

*Kore-wa Ken no kaban des.*

this / Ken's bag / is

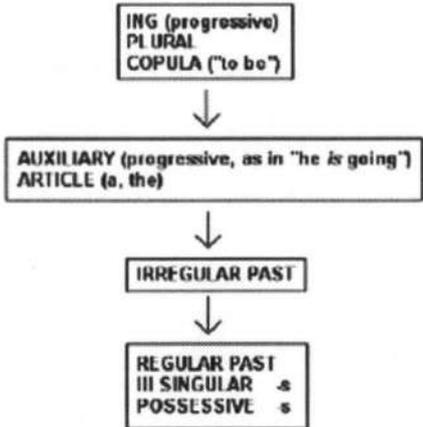
On the other hand, Japanese speakers usually have more trouble acquiring use of articles than speakers of European languages because these features are absent in their L1.

Second, there is no agreement among researchers in what is meant by 'acquiring' a linguistic feature. What most researchers do is to collect and analyze linguistic data produced by learners, and then determine acquisition is complete if the accuracy rate is over 90% on a particular rule

and joint. But does this mean there is no consciousness involved in walking? If so, why is it that excessive alcohol intake makes one stagger? How much consciousness is involved in driving a car? Obviously one is very conscious when he is attending driving school, but the whole process is becoming automatic as he practices. Yet, a certain amount of consciousness must be involved even with a cab driver with decades of experience. There seems to be no dichotomy between implicit and explicit knowledges but they are on a continuum where one process is more conscious than another. I believe that use of an L2 is on a similar continuum where a learner is more conscious on one occasion than on another, depending on his proficiency, the complexity of form, or the situation in which to use language. There must be an interface of some sort although it is not clear how strong it can be. Krashen's statement "many of the predictions in this book were confirmed in subsequent research" is obviously one-sided, when the question of the interface remains unanswered.

**The Natural Order Hypothesis**

The Natural Order Hypothesis claims that there is a predetermined, and largely universal, process of language acquisition. A large volume of research conducted in the 1970's had found that all learners of English passed through similar routes no matter what their L1s were. An interesting fact is that native speakers of English also followed a similar pattern. The chart below is the natural order of morphine acquisition Krashen presents after reviewing previous research.



P13

This hypothesis may make sense to many English teachers observing students' errors. Beginning learners of L2 English often make progressive sentences dropping a 'be' as in "John talking", which confirms the acquisition of auxiliaries after present participles. A Japanese learner of English in Schmidt's case study (1983) frequently used irregular past tense verbs but constantly dropped the 'ed' part of regular verbs, which confirms the acquisition of irregular past before regular past.

Krashen goes on to state that there are predictable stages all learners go through before they

on the other hand, is a subconscious process that allows language competence to develop without conscious analyses of linguistic rules. It mostly refers to the way children master an L1 through infancy.

Krashen claims that in real spontaneous communication, it is acquisition that plays the main role because participants usually do not have their focus on form but on meaning of the L2. Learning, on the other hand, is not of much help. Beginning learners often end up making errors even after they have studied rules and become able to display metalinguistic knowledge. In fact, it is not very unusual for Japanese college students attending prestigious schools to still struggle making simple sentences spontaneously, dropping a third person singular 's' or a past tense 'ed,' even after eight years of formal studies in English.

Krashen further maintains that acquisition and learning are separate processes and the former does not lead to the latter. This is where controversy comes in. Ellis and Shintani (2013) review this hypothesis from what they call 'the interface perspective'. They distinguish explicit knowledge and implicit knowledge with the former being conscious and the latter being subconscious in line with the distinction of learning and acquisition. The question they pose is whether or not there is an interface between these knowledges.

Among SLA researchers, there are those who believe in a strong interface, claiming that explicit knowledge can eventually become implicit (for example, Dekeyser, 2007). In this view, what starts out as awkward language manipulation based on explicitly learned grammatical rules can become smooth through practice, just like the way we become skilled at tying shoe laces or texting on a smartphone.

Another position is to believe that there is a weak interface between the two knowledges. Ellis and Shintani themselves take this position. While they agree with Krashen that grammar instruction does not eliminate linguistic errors, they believe it can raise awareness of learners, promote noticing of linguistic form, and thus lead to modest acquisition. This position is based on Schmidt's Noticing Hypothesis (1995), which states "what learners notice in input is what becomes intake for learning"(p.20), claiming noticing is the essential start point of acquisition. For example, knowing there is an 'ed' ending in regular past tense may not directly lead to acquisition but at least it can make learners more attentive to suffixes. Those believing in an interface of some sort contend that acquisition is impossible without noticing. I will come back to this issue in more detail in the section of Pedagogical Issues.

The third position is the 'no interface position' and this is what Krashen seems to take. He believes that there is no way explicit knowledge becomes implicit no matter how much practice or noticing is involved. Learning, according to Krashen, merely leads to conscious monitoring of language, and it is different from acquisition.

The debate among these three positions has not been settled yet, and it is very unlikely to be settled in the near future. First, it is not clear whether we can draw a line between explicit and implicit knowledges because any action we take seems to be more or less conscious. Walking, for example, seems to be largely subconscious as one is not aware how he is utilizing each muscle

# Critical Review of Stephen Krashen's Second Language Acquisition and Pedagogical Theories

Jun Harada

## Introduction

In the history of second language acquisition (SLA) research, few books have been more cited and more controversial than Stephen Krashen's seminal work *"Principles and Practice in Second Language Acquisition"* (1982). His claim that grammar instruction does not lead to language acquisition put some language teachers in fear of losing their jobs. At the same time, it encouraged communicative language instruction by promoting a belief that people can acquire the second language (L2) basically the same way as they do the first language (L1). His theories also stirred up interests among SLA researchers, who attempted to confirm or disconfirm his propositions. It was largely thanks to the energy he fueled into the field that SLA research has seen the vast progress ever since. Despite the research development and controversy that followed after the publication, Krashen firmly stands his ground. In fact, when the Internet edition of the book came out in 2009, he asserted in the preface, "many of the predictions made in this book were confirmed by subsequent research, (p.1)".

This paper first reviews and critically analyses Krashen's theories in SLA, particularly his five hypotheses, based on research findings that came out after 1982. Finally it discusses pedagogical issues raised in the book from a 2017 perspective.

## Review of the Five Hypotheses

Krashen developed all his SLA and pedagogical theories based on his five principles, which he calls "the Five Hypotheses."

- 1) the Learning and Acquisition Distinction
- 2) the Natural Order Hypothesis
- 3) the Monitor Hypothesis
- 4) the Input Hypothesis
- 5) the Affective Filter Hypothesis.

This section theoretically examines these one by one.

### The Learning and Acquisition Distinction

According to Krashen, there are two ways to master an L2, namely learning and acquisition. When one 'learns' an L2, he is consciously processing linguistic rules he has studied. It corresponds with a traditional way of L2 instruction where the teacher gives explicit grammar instruction and students consciously process learned rules to manipulate language. 'Acquisition',

— 執 筆 者 紹 介 —

原 田 淳 …………… 英 語 科 教 諭  
青 木 輝 憲 …………… 英 語 科 講 師  
安 松 拓 真 …………… 国 語 科 講 師  
柳 本 博 …………… 国 語 科 教 諭  
兼 田 信 一 郎 …………… 社 会 科 教 諭

紀 要 委 員

兼 田 信 一 郎 原 田 淳  
高 畑 義 憲

研究紀要 第 31 号

平成29年 3月25日 発行

発行者 東京都文京区関口3丁目8番1号  
獨協中学・高等学校 紀要委員会

印刷所 東京都北区王子本町2丁目5番4号  
株式会社 王 文 社

# Dokkyo Junior & Senior High School Review

---

No. 31

2016

---

## *Contents*

### **Articles :**

Critical Review of Stephen Krashen's Second Language

Acquisition and Pedagogical Theories ..... Jun HARADA ... (1)

Immigrants in Nice – Historical Perspective and Discrimination

..... Terutoshi AOKI ... (15)

Reexamining Old Joruri “Taiheiki” ..... Takuma YASUMATU ... (27)

### **Educational Practice Report :**

400 years : 10 minutes ..... Hiroshi YANAGIMOTO ... 1

High School 3rd Year World History Prep Class through

Active Learning ..... Shinichiro KANEDA ... (35)

---

Edited by

Dokkyo Junior & Senior High School Review Committee

Address : Dokkyo Junior & Senior High School

3-8-1, Sekiguchi, Bunkyo-ku, Tokyo 112-0014