

アウグスト・ボアールの演劇手法と 識字教育の関係

「ひとつの言語としての演劇」の視点から

The Relationship Between Augusto Boal's Theatrical Methods and Literacy Education From the Perspective of "Theatre as Language"

矢野 郁

Kaoru Yano

Abstract

In Japan, theatrical methods are often considered tools for learning languages and are rarely seen as a language itself. One of the few examples is the methods of Augusto Boal who is the author of *"Theatre of the Oppressed"*. His methods were developed in the context of literacy education during the 1970s in Peru. In Japan, however, "literacy" is often viewed as the ability to read and write. Therefore, the use of theatre in the context of literacy education is often misunderstood as a means to develop language skills. However, if theatre itself is seen as a language, learners can acquire further skills that are not limited to the existing languages. In this paper, I will discuss the meanings of "Theatre as Language" by comparing examples of theatrical methods used in language education and Boal's "Theatre as Language".

はじめに

(1) 背景と問題意識

近年、日本の語学学習において演劇が使用される機会が多く見られる。例として、習得したい言語を用いた語学劇や、実生活での対象言語の使用を想定したロールプレイなどが挙げられる。一方で、演劇を日本語や英語などといった言語のひとつであると捉え、演劇自体を言語として習得する例は非常に少ない。その数少ない例のひとつとして挙げられるのが、『被抑圧者の演劇』の著者であり、応用演劇の先駆者である、ブラジルの演劇教育家、アウグスト・ボアールの手法である。ボアールは、演劇を言語習得のための語学教材ではなく、演劇自体をひとつの言葉＝「演劇言語」として捉えた。彼の演劇言語は、1970年代ペルーにおいて、政府主導の非識字者撲滅計画に参画した際に、識字教育という文脈において発展した。日本において「識字」という言葉が持つ意味は「文字の読み書きができること」と捉えられがちであるため、識字教育において演劇を使用するというと、やはり言語の習得のために、演劇を何らかの

方法で使用するとイメージしてしまい、ここに誤解が生まれることが多い。しかし演劇自体を言語として捉えれば、既存の言語習得にとどまらない技術を身につけることができると考える。そこで本稿では、まず識字の概念について概観し、識字教育と演劇の関係について整理する。次に、演劇を言語として習得することの有用性を議論する土台とするために、ボアールの手法を語学教材としての演劇と比較しながら、「演劇言語とは何か」について考察する。

(2) 研究アプローチと本稿の目的

日本語、または第2言語の学習を目的に演劇を使用する例として最も盛んに行われているのは、語学劇であると言えるだろう。「1882年に日本人初の女子留学生の山川（大山）捨松が「英語演劇クラブ」を創設し、日本に英語劇（英語教育における教育方法としての演劇）を紹介して以来、日本には約135年の英語劇の歴史がある（飛田、2017、p.112）」というように、英語劇に至っては、100年を超える歴史がある。日本の語学学習における演劇は、これらの語学劇や、実生活で起こりうる状況を想定したロールプレイが多く見られる。

しかしここで、演劇をひとつの言葉として捉えた、アウグスト・ボアールの演劇言語に注目したい。なぜならボアールの演劇言語は、識字教育という文脈の中で発展したにもかかわらず、語学劇やロールプレイのように、既存の言語習得にその目的の中心を置いていないからである。ボアールの手法についての議論は、英語やスペイン語、ポルトガル語圏で盛んに行われており、多くの研究論文が発表されている。また、ボアールの主著『被抑圧者の演劇』は35カ国語以上に翻訳され、その手法は広く活用されている。

日本でも近年、応用演劇の視点からみたボアールに関する論文や実践報告が増えている。この半世紀以内に日本語で発表された、ボアールに関する論文及び実践報告の例を一覧にする。

表1 日本におけるボアールの先行研究

タイトル	著者	発表年	媒体
アウグスト・ボアール及びその手法全般について			
アウグスト・ボアールと民衆文化運動	里見実	1981	新日本文学会 vol. 36 (11) pp. 88-96
「民衆文化運動の経験と展望」への問題提起 -下-	里見実 久保寛	1981	新日本文学会 vol. 36 (12) (412) pp. 124-131
アウグスト・ボアールの演劇方法論の変遷に関する一考察 ——変革のリハーサルから療法まで——	須崎朝子	1999	演劇学論集 日本演劇学会紀要 37 巻、pp. 429-455
アウグスト・ボアール逝く—非暴力美学運動としての「被抑圧者の演劇」	花崎攝	2009	第二次：演劇批評誌 (40) pp. 69-72

フォーラム・シアターについての実践報告や考察			
フォーラム・シアター（Forum Theatre）を用いた保育実践の省察	中根真	2009	保育学研究 第47巻第1号、pp. 55-65
臨床教育研究としてのフォーラムシアター - 社会学的考察の試み -	秋葉昌樹	2013	教育社会学研究 第92集、pp. 83-104
教育実践としてのフォーラムシアターにおける参加と接続：物語性，“未完”性，身体性，共同性	秋葉昌樹	2014	龍谷大学論集（484） pp. 7-19
協同教育から見たフォーラムシアター	三津村正和 関田一彦	2014	創価大学教育学論集 第65号、pp. 111-124
応用演劇に基づくホームレスの就労自立支援に関する社会心理学的研究	藤本学 （研究代表者）	2014- 2016	科学研究費助成事業 研究成果報告書
フォーラムセッション わたしの問題、あなたの問題、それが問題：フォーラムシアターで考えよう	秋葉昌樹 山本浩子 村井雅彦	2015	日本教育保健学会年報 （23）pp. 123-127
演劇を使ったハラスメント防止啓発活動：学生団体NHPによるフォーラムシアターの取り組み	長島佐恵子	2015	中央評論 67（1） pp. 95-106
演劇によるホームレスのためのコミュニケーション講座の実践と検証	古賀弥生	2015	活水論文集 第58集、pp. 123-147
フォーラムシアターの応用によるホームレス就労自立支援の実践について	古賀弥生	2018	演劇教育研究 第7号 pp. 1-10
「演じること」による教師の変容の可能性 フォーラム・シアターに参加した日本語教育支援者の語りから	宇佐美洋（他）	2019	言語文化教育研究 17 巻、pp. 383-403
「応用演劇で哲学対話してみた - 『演劇 x 哲学、演劇で現象をとらえなおす』をふりかえる -」	佐々木英子	2019	哲学プラクティス連絡 会公式機関紙「みんな で考えよう」 pp. 22-31

出所：筆者作成。

この一覧を見ると、2000 年以前には、ボアール自身や彼の手法全般に関する考察が確認できる。一方で 2000 年以降は、フォーラム・シアターに関する実践報告と考察が圧倒的な数を占めているのが分かる。このように、日本におけるボアールの議論の中心が、彼の手法のひとつであるフォーラム・シアターにあることは顕著である。

元々ボアールの手法は、「芸術的な才能をもつかもたぬかには関係なく、誰しもの使うことができるひとつの言語である」という概念のもと、提唱・発展してきた。ところが日本においては、この「ひとつの言語である」という概念が注目されることはほとんどなく、どちらかというと、フォーラム・シアターの手法を用いて社会的な問題にアプローチするという点が重視されがちである。もちろんボアールの手法において、社会的な問題の意識化や、その解決の足がかりとなるという点は非常に重要であり、それを軽視するものではない。しかし一方で「ひとつの言語である」という点にも着目すれば、日本の教育における彼の手法はより広がりを見せる可能性を秘めていると考える。

(3) 本稿での課題と調査方法

フォーラム・シアター以外の手法に触れているのは、主に須崎と里見の論文であり、特に里見の研究では、ボアールの手法を「ひとつの言語である」と捉えている。彼は『被抑圧者の演劇』の日本語訳の主著者であり、1959年に始まったブラジルの民衆文化運動と、同時代の教育学者パウロ・フレイレの研究の第一人者である。里見の論文ではボアールの識字教育についても詳細が触れられている。しかし、これらの論述は、特に演劇を言語として捉えることの意味や、日本におけるその展開の可能性を中心に論じられているわけではない。また上述のように、日本でのボアールの手法の議論の中心が社会問題の解決にあることから、言語としての演劇を日本で取り入れている事例を、先行研究から提示することは困難である。そこで本稿では、ボアールの演劇言語が発展したペルーでの識字教育の事例と、演劇が語学学習のツールとして使用された事例を比較することで、識字教育における演劇言語の可能性について考察したい。さらに、里見の論文に見られるように「ひとつの言語としての演劇」について論じるためには識字教育についてもその概略を理解する必要がある。なぜなら、ボアールの手法が誕生したラテンアメリカにおける識字の概念と、日本における識字の概念は大きく異なるからである。

そこで、続く第1章では先行文献の考察から「識字」という言葉の意味について、第2章ではアウグスト・ボアールの「被抑圧者の演劇」の概要と、彼の手法を検討する上で重要な「観客」の概念について整理する。その後の第3章で本稿の課題である、ボアールの手法を、ひとつの言語という視点で捉えて整理しながら、演劇の言語としての可能性について検討する。最後に本稿の貢献と残された課題を提示する。なお、本稿での考察は文献をもとに進め、外国語文献の日本語訳は、特に記述がない場合、筆者によるものとする。また、文中の参考文献部分の下線は、筆者が加えたものである。

第1章 識字教育の定義

本章では、ボアールの演劇言語を、識字教育という文脈の中で捉えるため、識字教育の定義について簡単に確認する。本稿では、演劇言語についての考察を中心とするため、識字教育の説明については、簡単な概略を整理するにとどめる。

1-1. 日本における識字教育

「識字」という言葉は、元木・内山(1989)によると、日本では1960年代に部落解放運動において部落差別によって奪われた文字を奪い返す営みを「識字運動」として各地に波及した。1964年には、「ユネスコによる識字に関する調査に対して、当時の文部省は「日本では、識字の問題は完全に解決済みである——現状において、識字能力を高めるために特別な施策をとる必要はまったくない」と回答している（棚田、2011、p. 2）」など、識字の問題については軽視される傾向にあったと言える。岩槻（1997）によると、現在の識字教育は、被差別部落にとどまらず、夜間中学や、簡易宿泊所街（ドヤ街）、在日韓国・朝鮮人の識字教室や、アイヌ語教室などが例として挙げられる。しかし現在に至るまで、識字という言葉は『広辞苑』に「識字＝文字の読み書きができること。「-運動）」と載っているにとどまるなど、その定義をより活発に議論していく余地があると言える。

1-2. 世界における識字教育

では、世界的に見たらどうだろうか。国際連合の教育科学文化専門機関であり、識字教育の効果的な政策及び計画を支援するユネスコでは、1951年には、識字(Literacy リテラシー)を「日常生活における簡単な記述を、理解をともなって読み書きができること（Griffin、1962、p. 203）」と定義していた。つまり、日本で一般的に理解されている識字とほぼ同義であると言える。その後10年間、識字率向上のためのさまざまなプロジェクトが行われたが、1961年に国連事務局が集めた加盟国からの報告において、非識字者の状況に大きな改善が見られなかったことから、1962年には「機能的識字能力」という新たな定義を設けている。機能的識字論を唱えた代表的な人物であるアメリカの教育学者グレイ（Gray, W. S.）の定義では、機能的識字は「リテラシー概念を「社会文化的な観点」へと広げたものともされる。つまり、文脈を問わず音読ができるかどうかに焦点化するのではなく、実際の社会的・文化的な生活の文脈を視野に入れてリテラシー概念をとらえることの必要性を訴えたというわけである。

（樋口、2019、p. 130）」それまで「文字の読み書き」のみに限定されていた識字能力に、この時点から、それらの知識を身につけることで、社会的・文化的な生活に影響するという内容が含まれることとなった。この機能的識字能力の定義のもと、1964年に実験的世界リテラシープログラムが、アルジェリア、エチオピア、マダガスカルなどの国において実施された。しかし、岩槻（1997）やAlfonso, L. E.（1976）によると、一人当たりに対するコストがかかりすぎることで、そして、識字訓練が経済発展のための労働者養成の道具として扱われるという結

果が浮き彫りとなり、失敗例の一つとされた。これらの結果を踏まえ、1975年、ユネスコはペルセポリス宣言を出し、識字の概念に「機能的識字能力」では触れられていなかった「批判的な意識の獲得」という視点が含まれた。この「批判的識字能力」は「識字は、人間が生きている社会の矛盾とその目的に対する批判的な意識を獲得するための条件を作り出すものである。識字とは、世界に働きかけ、世界を変革し、真の人間開発の目的を定めることのできるプロジェクトの創造への主体的な参加も刺激する。そして、技術や人間関係の習得への道を開くものでなければならない。識字はそれ自体が目的ではない。それは基本的人権である

(UNESCO, 1975, p. 2)」と説明されている。この変化に見られるように、世界における「識字教育」とは文字の読み書きにとどまらず、身につけた知識や技能を主体的に用いることで、自分自身と社会、そして世界の変革に主体的に関わり、さらに、社会の矛盾を批判的に意識化することであると言える。

1-3. パウロ・フレイレの識字教育

次に、識字教育に最も大きな影響を与えた人物の1人として挙げられ、ボアールと同じブラジルに同時代に生きた教育学者、パウロ・フレイレの識字教育について簡単に整理する。フレイレは、1921年にブラジルで生まれ、20世紀を代表する教育思想家であると言われており、ブラジルをはじめラテンアメリカやアフリカの識字教育に大きく貢献した。前述の里見は、「そのころのブラジル北東部の成人識字率は五〇パーセント、半数が非識字者あったわけです。政府が躍起になって識字キャンペーンを張っても、ほとんど成果があがらないのに、フレイレの識字サークルに参加した人たちはわずか四十五日のコースで文字の読み書きを見事にマスターしてしまうので、政府系の教育機関は、その成果に驚いてしまったのです。（里見、2010、p. 16）」と記しており、その影響力の大きさが伺える。フレイレの識字教育の理念は、文字の読み書きだけを読み書き行為として捉えないことにあった。彼にとって識字とは、「人間と世界との関係性を読む」という行為であり、「意識化」と同義である。「意識化」とは、世界から自分を一度切り離すことによって自分を客観的に自覚し、自分の状況を意識することである。例として、里見が意識化とフレイレの識字教育の状況について説明している次の文章を参考とする。

フレイレの識字サークルの風景としてよく紹介されるのは、一枚の写真や絵をとり囲んで、人びとがそれについて論じあっている場面です。絵や写真は、参加者たちの状況を映しだしたもので、自分がそのなかで生きている情景が目のまえに提示されることによって、人びとはそれとあらためて対面するのです。みずからの状況が問題としてとらえ返されます。（中略）「文字の読み書き」という識字の活動はそうした「世界を読む」語りあいの活動の一環として、そのなかに繰り込まれているのです。（同上、pp. 22-23）

このように、写真や絵などの媒体を通して自分の周りの世界を客観的に外から眺めることで、自分の状況を改めて自覚するという作業が行われる。これによって人々は、それまでただ存在していた世界の中にいる自分について「意識的に」考えることができる。このようなフレイレの識字教育理論は、上述のペルセポリス宣言の理論的背景にもなっている。「フレイレは、後に批判的リテラシー (critical literacy) と呼ばれることになる主張を展開した。つまり、文字の読み書きを学ぶということは、現実世界に対する批判的な意識を獲得するということと密接に結びついており、既存の社会構造に内在する矛盾や抑圧状況に対して、学習者が生活主体として立ち上がる契機となり得ることを世に訴えたのである。(樋口、2019、p. 133)」このようなフレイレの識字教育では、世界を客観的に外から眺めるために写真や絵が使われていたが、これを演劇の形で提示したのがボアールの演劇言語である。これについての詳細は、第3章で述べることとする。

1-4. ALFIN プロジェクトにおける識字教育

最後に、ボアールが演劇言語を発展させた、ペルーの非識字者撲滅計画「ALFIN プロジェクト」の概要を整理する。ALFIN プロジェクトは、ベラスコ・アルバラード革命政権下のペルーで、1973年に政府主導で開始された、成人(15才以上)の非識字者を4年間でなくすことを目的としたプロジェクトである。このプロジェクトは、1964年までに行われたユネスコの実験的世界リテラシープログラムの失敗と、それまでのフレイレの実践の成功を受け、その骨子はフレイレの理論の影響を強く受けている。プロジェクトの基本的な目的はいくつか設定されているが、識字の概念は次の記述から確認することができる。

読み書きの学習や、数学と簡単な算数の基本概念の習得は、識字能力を持つ生徒が、精神発達や対人・社会的コミュニケーション、自然環境変化の能力に非常に重要な影響を与える、ある種の象徴的手段を習得する過程であると考えられている。しかし、この学習過程は、識字能力のある生徒の個人的な要求や状況と結びつけてこそ効果的で長続きするのである。識字は、生徒の理性的な意識を目覚めさせ、その意識の批判的な性格を強化することに貢献する時、生徒にとって最大の意味を持つ。(Alfonso, L. E.、1976、pp. 104-105)

このように、ALFIN プロジェクトにおける識字の基本概念は、読み書き算数ができるようになることで精神的な発達を促し、社会においてコミュニケーションを図るためのプロセスであると言える。その学習過程は、生徒の日常と関連する状況と結びつけて行われることで最大の効果を発揮するものであるとされていた。

また ALFIN プロジェクトの識字教育には重要な柱が2つあった。1つ目は公用語と先住民の母語の扱い方である。ペルーの公用語はスペイン語であるが、ペルーには多くの先住民が存在

し、使用言語数も多い。青木（1987）によると、1972年のペルー全体の15才以上の非識字率は27.5%にのぼるが、特に農村部での非識字率は非常に高く、都市部が12.5%なのに対し、農村部では51.9%と、その差は歴然であった。そのためALFINプロジェクトに先立ち、1960年以降、公用語だけでなく、先住民言語を併用して読み書き能力の向上をはかる、二重言語教育が行われていた。1973年、ペルー政府は二重言語教育令を正式に発令し、先住民言語とスペイン語を併用する教育方針を正式に規定した。そのためALFINプロジェクトでも、母語を捨ててスペイン語を優先させることはせず、母語と公用語の両方で識字教育を行うこととなった。

2つ目は「言語」の捉え方である。ボアールによると、ALFINプロジェクトにおける言語は、文字の読み書きだけに捉われず、「可能なあらゆる言語をもちいて識字をおこなう。とくに演劇、写真、人形劇、映画等の芸術的諸言語、新聞などを活用する（Boal, 1975、里見訳、1984、p. 16）」とされていた。しかし、1976年のユネスコの報告書では、その実施方法について「識字教育そのものは、主にコードと生成語の使用によって行われた。コードとは、人々が経験する状況の最も重要な側面を表現したものであった。これらの表現は、主に版画の形を取り、写真、スライド、新聞の切り抜き、演劇的なプレゼンテーションなど他の手段は用いなかった。（Alfonso, L. E.、1976、p. 108）」という記述が見られる。これについては今後詳しく調査、考察する必要がある。

1-5. 小括

第1章では、識字の定義の変遷と、その背景に大きく影響したフレイレの理論、ALFINプロジェクトの概要について簡単に整理した。それによると、ボアールが演劇言語を発展させた当時のユネスコにおける識字の定義の変遷では、1951年には、「日常生活に関わる文字の読み書き」のみに限定されていたが、1975年には、さまざまな識字教育プロジェクトを経て、「批判的識字能力」という概念に変化し、識字とは「人々が自身や社会の変革のために働きかけ、社会の矛盾に対し批判的に意識すること」と捉えられていることが分かった。識字と演劇の関係を考えるにあたり「批判的識字教育」を前提とすれば、既存の言語を学ぶためのツールとしてではなく、演劇それ自体を独立した言語として習得することの有用性が見えてくるのではないだろうか。この課題に対するヒントを、ボアールの演劇言語の事例から導出したいと考える。そこで続く第2章では、ボアールの手法について概観することとする。

第2章 アウグスト・ボアールの「被抑圧者の演劇」

ボアールの演劇言語は、批判的識字能力とフレイレの批判的リテラシーに影響された、ペルーのALFINプロジェクトでその形が整い、発展している。第1章では、演劇と識字の関係について考える際に、批判的識字教育を前提とし、演劇を独立した言語として捉えることを提案したが、この章では、ボアールが演劇言語を確立するまでの活動と、彼が定義した手法「被抑圧

者の演劇」について、そして演劇言語に関わるボアールの「観客」の概念について整理、考察する。

2-1. 「被抑圧者の演劇」とは

ブラジルの演出家であり政治家でもあるアウグスト・ボアールは、1950年代以降、演劇は「芸術的な才能をもつかもたぬかには関係なく、誰しもの使うことができるひとつの言語である」という概念のもと、民衆演劇の手法を提唱・発展させてきた。ボアールの手法は、1975年に、亡命先のアルゼンチンで出版された著書『被抑圧者の演劇（原題：*Teatro del Oprimido*）』で紹介されている「新聞劇」「見えない演劇」「討論劇（フォーラム・シアター）」「彫像演劇」をはじめ、1980年代以降に、より内的な抑圧を対象として新たに考案された「欲望の虹」や「頭の中の警察」などが挙げられる。これらのボアールの手法は総じて「被抑圧者の演劇」と呼ばれ、応用演劇の一形式とされている。この手法は、個人やコミュニティにおける問題に対する取り組みをはじめ、セラピーや、特にボアールが政治家として活動したブラジル政府などにおいて、法律の策定にも応用されてきた。2008年、ボアールはノーベル平和賞候補となり、2009年にはユネスコから「世界演劇大使」の称号を授与されるなど、今ではその手法は世界的な展開を見せている。

2-2. 「被抑圧者の演劇」とブラジルの軍事政権

しかし、彼の手法は常に肯定的に受け入れられていた訳ではなく、むしろ抑圧の対象となったことをきっかけとして発展した。ボアールの演劇家としてのキャリアは、1956年から、ブラジル・サンパウロのアリーナ劇場で演出家を務めたことから始まった。当時、安価な人材と、豊富な資源を求めて、海外の企業がブラジルに多くの工場を建設したことから、限られた人々が外貨を多く獲得した一方で、貧富の差が広がり、富裕層による貧困層からの搾取などの社会問題が起こっていた（GLODEA、2016年11月6日参照）。このような背景の中、アリーナ劇場では、古典的、ヨーロッパ的な舞台公演ではなく、より民衆に寄り添った演劇が上演された。具体的には、劇場内で演劇作品を公演するグループの他に、街頭や工場などの劇場外で、入場料無料の実験的な演劇を行う、3つの核グループの存在があげられる。ボアールはこのグループで活動することが多く、民衆のための演劇を活発に上演した。当時、共産主義の色濃い民衆文化運動が盛んだったこともあり、これらの活動は行政機関や警察にも支援されていた。ところが、1964年に、それらの共産主義の勢いに恐れをなした軍や実業家、他国の協力により、右翼のクーデターが起こり、軍事政権が始まったことで、民衆演劇の上演は、政権により阻止されるようになった。こうして、元々経済格差などの社会問題に苦しむ民衆に寄り添う活動を行っていたボアールたちは、軍事政権からの弾圧という二重の抑圧のもと、その手法を発展させていくことになった。1968年に第2クーデターが起き、民衆演劇そのものが禁止されるまでの4年間に、のちにボアールのメソッドのひとつとして発表される「新聞演劇」などが

実験的に行われた。ボアールはインタビューの中で次のように述べており、ボアール自身の被抑圧者としての経験が、彼の手法に直接的に反映されていることを示している。

核グループの実験的な活動は、たちまちぼくの心を取りこにってしまった。しかしそれは、なにかあたらしい芝居の実験をやるということの興味よりも、いまぼくらが心を悩ましている具体的な問題に、それがいろんな解答を与えてくれるからなんだよ。
ぼくらは弾圧を受けていたわけだよね。民衆とともにありつづけることの困難さを、独裁政治の下でなおかつ農民のための芝居を演じつづけることの困難さを、どうやってのりきっていったらいいのか、それがぼくらの心を悩ましていた難問であったわけだ。（コッフェルマン、1977、里見訳、1984、p. 318）

こうして、軍事政権下のブラジルで、ボアールの「被抑圧者」としての演劇活動が始まった。その後、1971年に逮捕、拷問されたことをきっかけにペルーに亡命した後、アルゼンチンに渡り、1975年、代表作である『被抑圧者の演劇』を出版した。彼の考え方は、前出のブラジルの教育学者、パウロ・フレイレの影響を受けている。フレイレは、1968年までに『被抑圧者の教育学（原題：*Pedagogia do Oprimido*）』をポルトガル語で記しており、『被抑圧者の演劇』というタイトルは、フレイレの同著にならってつけられた題名である。

2-3. 「観客」の定義

「演劇言語」の考え方をはじめ、ボアールの手法全てに共通する考え方の主軸であるとも言えるのは、「観客」をどのように捉えるかという点である。ボアールはペルーにおける識字教育の実践について触れる際、参加者を必ずと言っていいほど「観客」と表現している。学習者・学修者というように、教育を受ける立場のものであるという言葉ではなく、あくまでも演劇という言葉における「観客」であると記しているのは、非常に興味深い。とりわけボアールは、ペルーにおける実践について述べている章の結論として、

結論 ——— 「観客」ということばは悪いことばだ(Boal, 1975、里見訳、1984、p. 78)

と述べているので尚更だ。つまりボアールの手法について論じるためには、ボアールが「観客」という言葉をどういう意味をもって用いているのかということを理解することは、非常に重要だと考える。古典的な演劇では、俳優が演じ、観客が観るという考え方が一般的であり、観客はその考えや行動に賛成しようがしまいが、それをどのような形であれ受容（または否定）するという、受け身の構図が成り立つ。つまり、すでにあるものを外観し、その状況の外の人という立場で、見ているものに対する感想や意見を持つのである。このような構図においては、基本的に観客が行為の主体となることはなく、仮に演目が観客の状況に寄り添うもので、

登場人物に完全に共感したとしても、「見る側である」という受動的な立ち位置が変わることはない。

一方でボアールの手法は、彼の言葉を借りると「「観客」である民衆を、つまり演劇的現象の受動的な存在である民衆を、主体へと、劇的アクションのなかで行為しうる行為者＝俳優へと変革すること（同上、pp. 17-18）」が目的なのだ。ボアールはこの考え方について次のように説明している。

観客はいかなる力をも登場人物に託したりはしない。自分にかかわって演じてもらう必要もなければ考えてもらう必要もない。観客は逆に、みずから主役となる。そして芝居の筋をかえる。解決を模索し、何をどう変えたらよいかを考察する。つまり、このようにして本当の行動にそなえるのだ。（中略）仮構であってもよいではないか。重要なのは、それが行為であるということだ。（同上、p. 18）

識字教育においても、「傍観者」である観客（学修者）をいかに主体的な行動を伴う「行為者」とするのか、それがボアールの演劇言語において重要な点のひとつであると言えるだろう。

2-4. 小括

第2章では、ボアールの手法「被抑圧者の演劇」の概要と、その手法が発展した背景について整理した上で「観客」の概念について確認した。第1章の最後に、批判的識字教育を前提とすることで、演劇をツールとしてではなく、言語それ自体として捉えることを提案したが、その例として挙げたボアールの演劇言語では、学修者を「観客」として認識していることが分かった。この観客の概念は、起こっている状況を外から傍観するというような受動的なものではなく、「起こっている状況を、主体的に変革する行為者」という能動的なものとして定義されている。学修者は与えられたものをただそのまま受け入れるのではなく、自分をその状況の中心とすることで主体的に考え、行為し、そして自分自身、またはその状況が変化していくことを、学修の過程で経験として積み重ねていくのだ。ここまでの考察を次のように整理する。

識字と演劇の関係

[目的]

日本語・英語・スペイン語などの 既存の言語の習得	➡ 日本語・英語・スペイン語・ 演劇言語 の習得 ➡ 自分や社会の状況を意識化し、批判的にとらえる ことで、変革のために働きかけるようになる
-----------------------------	---

[演劇の識字における位置付け]

演劇は既存の言語習得のためのツール	➡ 演劇を言語のひとつとして捉える
-------------------	-------------------

[演劇言語の目的]

—

演劇言語習得の過程で自らが主役となり、自身や
社会の状況を主体的に変革する行為者という意味で
の観客になる

ここまでで、批判的識字能力を前提とした演劇言語の目的を整理することができたが、では、同じ目的のもと、演劇を言語習得のためのツールとして使用した場合と、何が異なるのだろうか。そこで次章では、批判的識字教育における演劇言語の使用事例と、演劇を語学習得のツールとして使用した例を比較する。そうすることで、批判的識字能力を身につけることを目的とした演劇言語とは何かということについて考察する。

第3章 演劇言語の事例と演劇教材の事例

3-1. 演劇言語の事例

識字教育における学修者が「観客」＝観るもの、傍観するものではなく、主体的に行為する俳優となりうる演劇言語とは、具体的にどのようなものなのだろうか。その目的を、ボアール自身は次のように説明しており、既存の言語を教えることが識字の目的ではないことを明確に述べている。

ぼくの仕事は、ひとつの言語としての演劇を彼らに教えることだった。ぼくの仕事はスペイン語を教えることではなかったのだ。演劇言語とはいったい何か？それはからの動きであり、新聞劇その他等々のテクニックだ。（コッフェルマン、1977、里見訳、1984、pp. 344-345）

フレイレの意識化では、習得対象である文字の読み書き能力の獲得も同時進行で行われていたが、ボアールの演劇言語では、既存の文字の読み書きに重点をおいていないことが分かる。

1971年、ペルーに亡命していたボアールは、ブラジルのジャーナリスト、パウロ・カンナブラーヴァの推薦を受け、ALFIN プロジェクトに、民衆演劇部門のコーディネーターとして参加した。このプロジェクトにおいて彼は、直接的に非識字者を教育したのではなく、識字訓練士の育成に当たったようだ（Alvarenga, A. L., 2014, JOHO 翻訳、2023, pp. 2-3）。ボアールの手法は、基本的にはワークショップの形式で行われるため、識字訓練士がファシリテーターとして演劇言語を使用することができるようになることが重要なのだ。このペルーでの実践を、ボアールは以下の四段階に分けて説明している。

[第一段階] 自分のからだを知る

[第二段階] からだの表現力を高める

[第三段階] 演劇を言語としてもちいる ----- 言語としての演劇

[第四段階] 私の考えを演劇で示す

第一段階、第二段階は、学修者が自身の体を知り、動かすことに慣れるための、いわば準備段階であり、第三段階になってはじめて、ボアールの手法の主軸に据えられている、観客が行為者となって主体的に動くための行動の第一歩を踏み出すことになる。この[第三段階]はさらに次の3つのステップに分けられる。

〈第一ステップ〉 同時進行的なドラマトゥルギー

ドラマトゥルギーという用語は、一般的には演出に関する理論や、劇作の方法などを示す広義の言葉であるが、ここでは、劇をどのように作るかという文脈で使用されている。言い換えると、第一ステップでは「同時進行的に劇を作りあげる」という段階が踏まれる。つまり、役者が演じ、それに対して観客（＝学修者たち）が、劇をどのように進めるのかをその場で指示して物語を作っていくということである。ここで具体的な例を確認する。

一人の女が、わたし昔は字がよめなかったの、と自分の身の上をかたってくれた。ずっとまえのことだけど、亭主がわたしに、この書類をしまっておくようにといいつけたのよ。（中略）なんでもとてもたいせつな書類なんですって。（中略）ある日、夫婦のいさかいがおこった。女はふと書類のことを思いだした。（中略）彼女は読むことができなかったから、近所の女ともだちを訪ねて、その文書を読んでもらうことにした。おどろいたことに、（中略）彼女が後生だいにしまっておいたこの高名なる文書は（中略）なんと夫の愛人からおくられてきたラブレターであったではないか。（中略）若い妻は恨みをはらしたいと思う。でもどうやって？芝居が中断され、妻の役を演じていた役者は、観衆にむかって自分はどんな態度をとったらよいのかと質問する。（Boal、1975、里見訳、1984、pp. 37-38）

この後、その問題を提案した女性を含むすべての学修者たちは議論し、自分達の考えを役者に伝えていく。役者はそれらの声に応じてその後の展開を演じる。この例では次のような解決策が提案され次々と演じられたが、どれも観客の納得するものではなかった。

- (a) 亭主も気がとがめるくらい、さめざめと泣いてみる。（中略）
 - (b) 家出して、こらしめに亭主をひとりぼっちにしてやる。（中略）
 - (c) 夫の鼻っ先でピタリと戸をしめ、絶対に内へいれてやらない。（中略）
- （同上、pp. 38-39）

最後に次のような提案がされ、この事例の解決策として最も受け入れられたようだ。

あんた大きな棒きれをもってね（中略）亭主が後悔するように充分にぶんなぐってや
ってからさ、棒をかたづけて晩ご飯の仕度をしてあげるのよ。うんとやさしくそうす
るのよ。ごめんなさいね、なんて亭主にあやまっちゃってさ」夫を演ずる役者は当然
のことながら尻込みをしたのだけれども、それにうちかった女優は（中略）思うぞん
ぶん男をうちすえ、それからケロリとして、亭主とともに食卓についた。彼らは仲よ
く食卓をかこみ、革命政府のさいきんの政策について、つまりアメリカ系企業の国有
化について、論じはじめるのであった。（同上、p. 40）

この例の解決策の是非はともかく、このような方法を使って、学修者が直面している問題に対
する解決策を、文字を使わずに「書く」ことになる。いわば頭で想像したことが目の前で視覚
的に表現されていくという過程が踏まれるのだ。さらに演じられる物語を見た上で変更を加
え、演劇という新たな言語を通して何度も議論が交わされていく。こうすることで「自分もア
クションに介入できるのだと観客は感ずる（同上、p. 41）」のだ。こうして「傍観者」という
観客の概念を知らず知らずのうちに超え、自分達の日常に基づく問題に、自分達の声が行為と
なって届くことを学修者は実感することができる。文字を使って物語を書くことと大きく異な
るのは、指示した提案を受けた役者がその通りに演じた時、他の登場人物たちがどのように反
応するかは、第三者の考えが反映されるということだ。その第三者の考えは、現実世界の反応
に即したものとなり、よりその時代、そのコミュニティを映し出した状況の中で、社会の変革
に主体的に取り組むための練習ができると言えるだろう。

＜第二ステップ＞ 彫像演劇

第一ステップで、目の前で起きている状況に、声の届かない傍観者ではなくなった観客であ
るが、自分達の状況を演じているのは役者であり、この段階ではまだ「観察者」である。そこ
で第二ステップでは、より直接的に状況の渦中に自分自身をおく段階が踏まれる。第一ステッ
プと同様、まず学修者の1人がテーマを提供し、そのテーマを表すためのタブロー（静止画）
を、他の参加者たちの体を使って表現するところから始まる。そしてはじめの静止画ができ
ると、参加者たちは誰でもその静止画を好きに変更することができる。このステップで興味深い
のは、はじめにテーマを提供した学修者も、その後その静止画を変更する参加者たちも、誰も
口を聞いてはいけないというルールが設けられていることだ。

発表者が口をきくことは、かたく禁じられている。彼に許されるのは、たかだか顔つ
きひとつで彫像となる観客たちに自分の注文を伝えることぐらいでしかない。群像が
できあがると他の参加者たちがそれをもっと現実にも即したものに仕上げるために議論

をはじめ。観客はだれでも群像の一部を、もしくはその全部を修正することができる。ほぼ全員が了承できる情景がやっとできあがる。すると彫刻家としての観客は、今度はもう一組の群像をつくりだして、提出された問題にたいする理想的な解決を示すように要求される。最初に現実のイメージを、そのつぎに理想のイメージを、というわけだ。最後に過渡期のイメージの描出が要求される。どうやってひとつの状況からもうひとつの状況に移行するのか？それはどうやったら現実を変革し、転形し、革命することができるか、という問いにひとしい。（中略）さて御意見を！ただし言葉は無用である。（中略）各人の意見は「彫像によって」表現される。信じがたいほど活発な議論が展開された。しかし、ひとことも言葉を発することなしに、である（同上、pp. 42-44）。

この状況を想像したときに、識字教育という環境において言葉を発しないことがなぜ重要なのかと疑問に思うかもしれない。しかしこれこそが演劇言語の特徴的で、そして効果的な側面であるように思う。ボアール自身は、言葉を発しない理由を、次のように述べている。

この彫像演劇はおそらくもっとも刺激的な演劇形態のひとつとってよかろう。なぜならそれを実演するのはしごく容易だし、なによりも思想を目に見えるものとして表現できるという、たいへんな利点をもっているからである。音声言語をつかう場合だと、それぞれの語はたしかに指示内容は万人共通であるにしても、その思考内容は各人ごとに異なっている。私が「革命」という語を発語したとしよう。（中略）各人は同時に、「私の」革命、自分なりの革命の観念を頭におもいうかべるであろう。だが、いくつかの像をつくって私の革命がどういうものであるかをあらわすならば、指示内容と思考内容の二次元対立は、もはや消えてなくなるであろう（同上、pp. 46-47）。

つまり、その言語が母国語であれ、習得中の言語であれ、視覚的なイメージを持たない言葉は、人それぞれ異なる意味を持つ可能性があり、それによって生じる誤解が生まれ得る。言葉を用いないこのステップでは、既存の言語に頼ることなく、お互いの頭にあるイメージを共有することができるのだ。文字を書くことも言葉を発することなく、自分の考えを共有し、自分達の状況を変革する物語を書くという目的を持って、演劇を言葉として使用している。

〈第三ステップ〉 討論劇（フォーラム・シアター）

最後に、「演劇を言語としてもちいる」最後のステップ、フォーラム・シアターについて簡単に整理する。はじめに述べたように、このフォーラム・シアターが、日本で最も議論が盛んな手法である。第二ステップまでの段階を踏んで劇の役者＝行為者となる準備を進めてきた観客たちが、この最後のステップでは役者＝行為者となって表現をする。まずこれまで同様、学

修者たちは何かしらの問題が含まれるテーマを提案するように求められる。そしてそのテーマに基づいて、10 分から 15 分程度の短い劇が役者により演じられる。そしてその問題に差し掛かった時に、観客は解決策を提案するように求められる。ここまでは第一ステップの「同時進行的なドラマトゥルギー」と同じである。ここで大きく違うのは、第一ステップでは、観客が提案した内容を、役者が変わって演じていたのに対し、ここでは自分が提案する内容を、役者によって変わって演じることになるという点だ。観客は物語の中のどの役者と変わってもいいが、ここをこう変えたいと思った時に、「ストップ」と声をかけ、その役者と交代するのだ。そして自分の提案を自分の声と体を使って表現していく。そして、周りの役者たちはその行為に合わせて反応を変えていくのである。こうして観客は役者となり、傍観者は行為者となって、自らのコミュニティが提案した問題をどのように変えていくのかを、演劇という言葉を用いて何度も議論を重ね、練習していくのだ。

3-2. 語学教材としての演劇の例

批判的識字が重要視されていたフレイレの識字教育の例は多くの国で見られるが、ここでは一例として、1970 年代から 80 年代、フレイレの識字の方法が広く採用されていたアフリカ人民機構 SWAPO が発行し、ナミビアの国家識字プログラムで使用された、識字教育手引き書 *Literacy Promoter's Handbook* を例に、演劇が、対象の語学を習得するためのツールとして用いられている例について確認する。この *Literacy Promoter's Handbook* は Stage 1 と Stage 2 の二冊が発行されており、「play」「acting」などの演劇に関するワードが使用されているのは、2ヶ所、Stage 1 に語学劇(Making plays)について、Stage 2 にロールプレイ(Role Play)についての記述を確認することができる。まず語学劇についての具体的な説明を確認する。

語学劇の作成 (National Literacy Programme in Namibia、1993、p. 26)

コードの中には、劇の形式をとっているものがあることにお気づきでしょう。しかし、誰がその劇を演じるのでしょうか。劇を実施する前のミーティングの終わりに、参加者の何人かに残ってもらい、劇のリハーサルをするように頼みましょう。(中略)

劇を作るときには、それを演じる人たちと、少なくとも 2 回練習することが重要です。役者が、細かいことを気にせず、「何が重要か」に集中できるように、劇の要点やテーマについて話し合っておくとよいでしょう。要点を明確に伝えるために、識字促進者(教師)が主役を演じるのがベストかもしれません。こうすることで、劇を指導し、必要なときには劇を短くすることができます。参加者全員が、すべての俳優の顔と身振りをはっきりと見るように、劇を配置する。役者は観客に背を向けて立ってはいけません。

一人が演じたり話したりしている間、もう一人は観客の気が散らないように、じっと静かにしていること。

普段より大きな声で話し、観客が笑っているときには話してはいけません。

この語学劇の例からは主に次の3つが読み取れる。

1. 全員が参加するのではなく、一部の学修者が役者として劇を演じる
2. 要点を伝えることの重要性
3. 演技に対する指導が含まれている

この語学劇の目的は、学修者に共通する問題を劇として分かりやすく表現し、問題の原因について議論するための基礎とすることである。そして議論を通して自分自身の答えを見つけることを奨励することである。つまり、劇自体が習得する語学の練習のために使用されているのではなく、あくまでも劇を見た後の議論を促すために使用されていることが分かる。

一方ロールプレイは、次のように説明されており、より直接的に、習得する語学を定着させるためのツールとして使用されている様子が伺える。

ロールプレイ (National Literacy Programme in Namibia, 1993, p. 14)

ロールプレイは、学習者が実際の状況を演劇的に表現することを可能にする。そして学習したことを定着させやすくなる。また、ロールプレイによって、学習者がその授業を理解したかどうかを知ることができる。ここでは、ロールプレイをどのように実施すべきかを説明する。

- 学習者にロールプレイの内容を説明する。ロールプレイは短く、主なアイデアは1つだけしておく。
- 学習者にボランティアで劇の役を演じてもらう。
- 学習者たちが自分の演じる役を練習するのに数分時間をとる。
- 他の学習者に対しては、ロールプレイが演じられている間、よく注意して見るように伝える。
- 劇が終わったら、ボランティアで演じた学習者に感謝の言葉を述べる。
- 学習者たちに、役者は演じてただけで、今は本来の自分に戻っていることを再認識させる。
- 劇中で見たことをクラスで話し合う。
- 劇中の出来事について、記述問題を出すこともできる。

第4章 考察

4-1. 演劇言語とツールとしての演劇の比較

前章では、演劇を言語として捉えることを目的に、批判的識字教育という前提のもと、演劇が語学教材として使用されている例と、ひとつの言葉として使用されている例を確認した。その中で見えてきた共通点と相違点をあげる。

[共通点] 識字という言葉は、文字の読み書きができるということだけでなく、それによって自分達の身近な生活についてより深く考えたり、問題を解決したりすることができることを指す。こうすることで、それまで自分達の問題に対して「何もできない傍観者」という立場であった学修者が、物事を意識的、批判的に認識することができるようになることが期待できる。

[相違点]

	語学教材	演劇言語
目的	[語学劇]劇を見た学修者たちに、そのテーマについての議論を促す。 [ロールプレイ]言語を習得したことを確認する。	演劇言語習得の過程で、提示したテーマの主体的な行為者となって、自分の意見を表現する。
参加者	必ずしも全員の参加を促していない。 「演劇をする」という特別な状況を受け入れることができるボランティアが劇の役を演じる。	特別にボランティアを募ることはしない。
演劇的技術	演劇の技術を習得することは目的ではないが、「見ている人たちに背を向けない」「普段より大きな声で話し、観客が笑っているときには話さない」など、演劇的な技術にも言及されている。	演劇的な技術に関しては、全くと言っていいほど触れられていない。

このように、批判的識字教育を前提としている例から、演劇言語の使用事例と、演劇をツールとして使用した事例を比較すると、語学教材では学修者たちが取り組む演劇的な活動は、体験と議論にとどまるが、演劇言語では、議論自体をその過程の中で行いながら、自分達の身近にあるテーマに対する行為の練習を行うことができる、という点で大きな違いが見られる。例えば観客が、与えられた台本を使用し、成り行きや結末がすでに決まっている語学劇を演じる役者になったとすれば、言語自体を使用するという目的を達成することはできる。しかしそこでは、観客が自ら考えた自分の意志をその場で行動に移し、現実世界における行為者になる練習をすることはしない。ここが、演劇言語と最も異なる点であると考えられる。

また、演劇言語では、特にボランティアを募るなどの、特別なことをやるという前提ではなく、学修者全員が自然とその行為に組み込まれる仕組みづくりがなされており、そこにボアー

ルの言う「芸術的な才能をもつかもたぬかには関係なく、誰しものを使うことができるひとつの言語である」という演劇言語の本質を見ることができると考える。

最後に、語学習得が目的である演劇ツールにおいては、同時に演劇的な技術についても指示があった一方で、演劇言語では、演劇を言葉として習得することを目的としているにもかかわらず、演劇的な技術については全く触れられていないことが明確になった。それは、演劇言語というものが、既存の言語に頼らない体の動きや表情、自分ごととして発するセリフに至るまで、全てが学修者からの自然発生的な行為を中心として据えているからではないだろうか。

4-2. まとめ

ひとつの言語としての演劇とは何か。第1章の識字の定義、第2章のボアールの「観客」の概念から考えると、それは、言語を習得するために使われるものでもなく、問題解決の手段だけでもない。既存の言葉のみに頼らず、身近な状況を視覚的に捉えることで、自身や社会の状況を批判的に意識すること、そしてその状況について考え、演劇という安全な場所で行動の練習をすること、これらを通して、「行為者である観客」となることではないだろうか。例えば、英語という言語を身につければ、世界のより多くの人とコミュニケーションが取れる第一歩となるように、第3章の3つのステップを通して演劇という言語を身につけることで、批判的な思考を持って社会を捉え、行動に移すことができる第一歩となる。

本稿では、ボアールの手法が日本の研究において、社会問題の解決の手段として注目される中、まずは識字教育の定義を整理し、その上で「ひとつの言語としての演劇」という視点から「被抑圧者の演劇」を捉え直した。多様化、グローバル化が認められ、求められる社会において、主体的に生きる力を身につけることが教育の課題となっている。このように日本の教育が変革の時を迎える中、「社会問題の解決」でもなく、「言語習得のためのツール」でもなく、「主体的な行為者となるための言語」という視点で演劇言語を捉え、活用していく方法を、今後より活発に議論、検討していきたい。今後の課題としては、演劇言語を批判的識字という文脈で使用する事例を積み重ね、「ひとつの言語としての演劇」の有用性について検証したいと考える。

引用・参考文献

- (1) 飛田勘文 (2017) 「日本の英語劇の歴史 ——第1期・第2期——」『清泉女子大学人文科学研究所紀要』第38号、pp. 93-112
- (2) 元木健・内山一雄 (1989) 『識字運動とは - 国際識字年を機に(人権ブックレット)』解放出版社、pp. 30-31
- (3) 棚田洋平 (2011) 「日本の識字学級の現状と課題 「2010年度・全国識字学級実態調査」の結果から」『部落解放研究』No. 192、pp. 2-15

- (4) 岩槻知也 (1997) 「識字教育における方法の体系化に関する予備的考察」大阪大学大学院人間科学研究科博士論文
- (5) 樋口とみ子 (2019) 「リテラシー概念はどのように展開してきたか - よりよい生活を営む力の育成をめざして -」『日本家庭科教育学会誌』62(3)、pp.129-139
- (6) 新村出 (2018) 『広辞苑 第7版』岩波書店
- (7) Griffin, E. (1962). Universal literacy in the development decade. *International journal of adult and youth education*. Vol. XIV, No. 4, pp.200-204
- (9) UNESCO. (1975). International Co-ordination Secretariat for Literacy. *Declaration of Persepolis International Symposium for Literacy*.
- (10) 里見実 (2010) 『パウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」を読む』太郎次郎社エディタス
- (11) UNESCO International Bureau of Education, Alfonso, L. E. (1976). ALFIN, an experiment in adult literacy training in a society in transition. *Prospects: quarterly review of education*, VI(1), pp.103-110.
- (12) 青木芳夫 (2008) 「ペルーの教育改革 —二言語教育とインターカルチュラル教育」『奈良大学紀要』pp.69-88
- (13) Boal, A. (1975). *Teatro del Oprimido, Buenos Aires*. ボアール, アウグスト (1984) 『被抑圧者の演劇』(里見実・佐伯隆幸・三橋修訳) 晶文社
- (14) エミール・コップフェルマン (1977) . *Théâtre de l'opprimé*. 1984) 『被抑圧者の演劇』(里見実・佐伯隆幸・三橋修訳) 晶文社
- (15) 青木芳夫 (1987) 「ペルーの二重言語教育の二類型」『奈良史学』(5)、pp.39-68
- (16) Alvarenga, L. A., Costas, A. M. R., Mendonça, M. B., Pereira, E. T. (2014). *VIII Congresso da ABRACE - Belo Horizonte - UFMG - 2014*. (Translation. JOHO 翻訳事業部)
- (17) National Literacy Programme in Namibia. Second Edition. (1993). *Literacy Promoter's Handbook*. Ministry of Education and Culture Windhoek
- (18) National Literacy Programme in Namibia. (1993). *Promoter's Handbook for Stage 2. Adult and Continuing Education*, Ministry of Education and Culture Windhoek

参考 web サイト

一般社団法人日本グローバル演劇教育協会「アウグスト・ボアール(Augusto Boal)と応用演劇」GLODEA、2016年11月6日、
<https://globaldrama.org/worlddrama/%E3%82%A2%E3%82%A6%E3%82%B0%E3%82%B9%E3%83%88%E3%83%BB%E3%83%9C%E3%82%A2%E3%83%BC%E3%83%AB%E3%81%A8%E5%BF%9C%E7%94%A8%E6%BC%94%E5%8A%87>、(最終アクセス日)2023年1月10日、参照