

学習ツールとしてのアクティビティの体系化に関する 基礎的研究

Fundamental Studies on the Systematization of Activities as a Learning Tool

渡部 淳 WATANABE, Jun

● 日本大学
Nihon University



獲得型教育研究会, 参加型学習, アクティビティ, 範疇, 演劇的技法

The Society of Acquisition Oriented Education, participatory learning, activity, category, dramatic convention

ABSTRACT

獲得型教育研究会が共同研究に取り組んでいる。学習ツールとしてのアクティビティの体系化と教員研修システムの開発がテーマである。研究の目的は、学校教育に参加型学習を定着させるための条件整備を進めることである。前者のテーマについては、アクティビティの分類と汎用性の検証という二つの基礎作業を行ってきた。その結果、アクティビティを五つの範疇—リサーチワーク、ディスカッション/ディベート、プレゼンテーション、アイス・ブレイキング、ドラマ活動—に分類するプランを採用した。また、ドラマ活動の範疇については、六つの技法をコア・アクティビティと位置づけている。

The Society of Acquisition Oriented Education is conducting a collaborative study. There are two themes in this study: 1) the systematization of activities as a learning tool and 2) the development of training system for teachers. The aim of this study is to prepare the ground for establishing participatory learning in school education. As for the first theme, we have carried out two fundamental work i.e. classifying activities and verifying the versatility of those activities. As a result, we adopted a plan that classifies activities into five categories: research work, discussion/debate, presentation, ice breaking and drama work. Furthermore, in the drama work category, we defined six dramatic conventions as core activities.

1. はじめに—アクティビティの定義と課題

1980年代から、学校教育の中でアクティビティ(activity)が注目され、授業や特別活動など様々な場面に広く取り入れられるようになってきている。渡部(1997)は、アクティビティを「学習者が取り組むさまざまなゲーム、ロール・プレイ、シミュレーション、プレゼンテーションやディスカッションなど諸活動の総称」と定義している。

近年では、教育現場にアクティビティとしての演劇的技法を導入する新たな動きが活発化し、それをめぐる実践研究・理論研究も進展を見せている。高尾(2007)、高山(2007)、武田(2007)、渡部(2007a,b)などが、学習ツールとして演劇的技法を活用する意義、授業に導入されたドラマ活動(ドラマワーク)の分析、ファシリテーターの資質、演劇的知の形成などをめぐる分野で研究成果を刊行している。

本論考では、これらの研究成果を踏まえて、学習ツールとしての参加型アクティビティを五つの範疇に分類し、改めてその体系化を図る視点を提示する。考察の主な素材は、筆者が取り組んできた二つの共同研究、そして日本の演劇教育とイギリスのドラマ教育(ドラマ・イン・エデュケーション)の知見である。

アクティビティ自体の認知度は高まりつつあるものの、受験体制の根強い圧力などもあり、参加型学習が定着するスピードはきわめて緩やかである。この体系化の試みは、そうした停滞を打開し、“全身で学ぶ”参加型学習の経験をより多くの学習者に提供するための条件整備につながる作業である。

尚、後述する通り「演劇」という言葉には、上演を前提にするシアター(theatre)という意味と、観客に見せることを前提にしないドラマ(drama)という意味の両方が含まれている。ここでは主に後者の普及・定着を念頭において考えていく。

2. 研究の前提—あかり座の試行的実践

まず、研究課題がアクティビティの体系化に

収斂されるまでの経緯を概観する。

渡部(2005)は、「米国理解研究会(あかり座)」が共同制作したアメリカ理解のための参加・獲得型教材集である。内容を、朝ごはん、メジャーリーグ野球、東京ディズニーランドなど中高生に身近な16テーマで構成し、テーマ毎に授業実況中継を収録して、アクティビティ—ロール・プレイ、シミュレーション、シナリオ制作など—の活用をイメージできるよう工夫している。

研究会に所属する11名の中学・高校教員が教材集の執筆にあたった。制作に一年半の時間をかけ、テキスト完成後は全国11ヵ所(沖縄から北海道まで)で公開授業・ワークショップを実施した。この「あかり座公演」は、教材の普及活動であると同時に、執筆者たちが参加・獲得型の授業に取り組む自己研修プログラムである。

あかり座プロジェクトについて渡部(2007a)は、参加型学習の定着にむけた複数の課題が浮き彫りになったことを指摘している。本論考と関連して、あかり座メンバーがあげた課題に以下の三項目がある。

- ① 自在に活用できるアクティビティのストックを増やしたい。
- ② 学習者に授業への参加を促すアイス・ブレイキングのスキルを向上させたい。(思いを声に出す勇氣、動き出せる身体の形成)
- ③ Hot-Seatingなど演劇的技法の活用について理解を深めたい。

ただし、アクティビティのストックを増やすとはいっても、すでに夥しい数の参加型アクティビティが紹介されており、使われている分野もワールド・スタディーズ、グローバル教育、開発教育、レクリエーション活動など多岐に及ぶ。一人の教師がすべてのアクティビティに精通することは困難である。現実的には、汎用性のあるいくつかのアクティビティ(ここではコア・アクティビティと呼ぶことにする)を選び、それらを使いこなすことが目標になる。

こうした認識にたつて、「アクティビティの体系化」と「教員研修システムの開発」に取り組む四つの作業を構想した。

A-1: 日本で活用されているアクティビティを整理・分類すること。

A-2: 様々な教育場面にアクティビティを導入し、汎用性について検証すること。

A-3: 選ばれたコア・アクティビティを軸に、改めて体系化を図ること。

B: アクティビティを用いた参加型学習を普及・定着させるために、教員研修システムを開発すること。

3. 「獲得型教育研究会」の研究体制

本節では、獲得研が採用するアクティビティの分類の枠組みについて概括する。

新たな課題に取り組むべく「獲得型教育研究会」（設立：2006年4月 会員：40名代表：渡部淳 以下、獲得研と略す）を創設した。2007年12月現在、十六回の定例研究会と一回の合宿研修会を開催してきたが、研究はまだ緒に就いたばかりである。

獲得研では、アクティビティを分類・整理する作業（A-1）と、授業、特別活動、父母会など、様々な教育場面にアクティビティを導入し、その汎用性を検証する作業（A-2）とに同時並行で取り組んできた。会員が小学校から大学までの教員であることから、検証作業を教科や校種の違いをこえて進めている点が、今回の研究の特徴である。

この過程で、学習ツールとしてのアクティビティを五つ範疇（カテゴリー）に分類するプランを採用することになった。具体的には、①リサーチワーク、②ディスカッション/ディベート、③プレゼンテーション（演劇的要素を含む）、④アイス・ブレイキング（グルーピングの技法を含む）、⑤ドラマワーク（活動のためのウォーミング・アップを含む）、である。

参加・獲得型の学習は、学習者が“学びの場”を共有する総合的で協働的な活動である。渡部（1993.1994.1997a）が、学習方法としてのディベートと演劇的表現活動が深く関連しあうことを指摘したように、五つの柱は相互に浸透的・補足

的な性格をもち、ある場合には一体的ともいえるものである。したがって、これらを有機的に結合して学習プロセスをデザインできる教師像が目標となる。

ただ、アクティビティをあえて区分すれば、それぞれA（①-③）とB（④-⑤）の二つのグループに大別できる。Aグループは、従来から参加・獲得型学習の軸になる領域と考えられてきたものである。研究・実践の蓄積が豊富であるにもかかわらず、実態として十分に定着していない分野でもある。

一方、Bグループは、実践・研究の両面において開拓途上である。このうち「④アイス・ブレイキング」は、学習への参加準備を促す役割を果たす。ゲームなどを使って学習者の信頼関係を醸成し、学びの場を柔らかくときほぐしかつ探究的な雰囲気にするために必要なものである。この柱と連続的な関係にある「⑤ドラマワーク」は、“全身で学ぶ”参加・獲得型学習において中核的な位置を占めるものだが、日本においてもっとも研究・実践の蓄積が乏しい領域である。また、ドラマワークで活用される技法の紹介もまだごく一部に止まっている。

「演じる」という行為を通して学ぶドラマワークが、なぜ中核的な位置を占めるのか。渡部（2001）は、知的探究を演劇的表現活動（演劇的プレゼンテーションなど）に展開していく過程で形成される能動的で創造的な知を「演劇的知」と呼んでいる。

ドラマワークに参加することは、身体と精神、知識と体験、論理と直感、知性と感性、具象と抽象、現実と虚構、見るものと見られるものなど、しばしば二元論的にとらえられるもの間の往復しながら総合的に学んでいくことである。したがって、「可能性としてのドラマワーク」には、学習者の知の枠組みを押し広げるはたらきや、複眼的な視点をもつ開かれた知性を形成するはたらきがはらまれている。

こうした視点からみて、獲得研が現時点で優先的に取り組むべき課題は、Bグループに関わる研究ということになる。学習者の身体性のあり

方自体を問い直すものであることから、Bグループの研究の進展がAグループの研究・実践の促進にもつながることは言うまでもない。もちろん、学習ツールとしての演劇的技法がアクティビティ全体の中でどのような位置を占めるかについても検討を進める必要がある。

アクティビティを五つの範疇に分類したが、研究のための六番目の範疇もおいている。「⑥教師の身体性・身体技法」である。このカテゴリーは、A,B両グループのアクティビティが効果的に運用される基礎的条件に関わるものである。それだけに、参加・獲得型学習をファシリテートできる教師の資質やそうした教師を育成する研修システムの開発と不可分な領域となる。

以下、本論考では主にドラマ活動にかかわるアクティビティに焦点化して検討を行うことにする。

4. 日本の演劇的教育と演劇的技法—富田博之の演劇教育論

本節では、ドラマが歴史的にどう位置づけられるかを検討する。

学校教育におけるドラマについて考察する場合、富田博之(1993)の検討が不可欠となる。『演劇教育』は1958年に初版が刊行され1993年に復刊されものだが、これまで演劇教育の定本ともいべき役割を果たしてきた。長く読み継がれてきたのは内容の啓発力によるものだが、一方で、富田自身が1991年まで日本演劇教育連盟(演教連)の委員長を務め演劇教育運動の中心的な担い手だったという事情も関係するだろう。

1958年の時点で演劇教育の理論が未確立の状態にあるという認識に立って、富田は以下のように述べる。

「演劇教育の理論や方法の確立は、すべて、今後の課題としてのこされているのだ。本書は、この段階にある演劇教育・学校劇を理論的に整理し、その前進の足がかりをつくりたいという、ひそかなねがいにささえられているといってもよいだろう。」(同書175頁)

その意気込みから分かる通り、8章と付論からなる本書は、明治の黎明期から1950年代にいたる演劇教育の歴史・理論を整理した上で、研究と実践が進むべき方向性をさぐるようとした意欲作である。¹

基本的な論点である「演ずること」と教育のかかりについて、富田は次のように述べている。

「演ずるということは、子どもたちが、もういちど人間として意識的・積極的に生きて学ぶことを意味する。それは真の意味で創造的な人間をつくることなのだ。人間のさまざまな能力を、その本性に即して、のばし、そだてていくことが、教育というものの本来の目的であるとするならば、演劇教育というものは、「演ずる」というるつぼのなかで、教育本来のいとなみを、より圧縮したすがたで、より強力に、全体的にはたそうとすることを目的としているといえよう。」(同書24頁)

演劇教育の定義については、狭義と広義の二つの側面が含まれるとして、次のように述べている。

「わたしたちが、演劇教育とよぶのは、「演劇による教育」のことなのだが、・・・子どもたちを、さまざまな演劇の創造活動に参加させること、および、子どもたちに、劇を観賞させることをとおしてする教育(せまい意味での演劇教育)と、まとまった演劇をつくりあげるのではないが、教科の学習や生活指導のなかで、演劇的な方法をいかそうとする教育(演劇的教育)とがふくまれている。」(同書53頁)

とりわけ、「演劇的な方法」を、教科指導、生活指導など、教育活動全般に活用していくべきだとして、以下に引用する通り、五つの点からその意味と意義を検討している。各々の論点は、今日でも十分に説得的なものだが、ここでは富田が指摘する第五の点に特に注目したい。具体的事例をあげて論じている数少ない箇所だからである。尚、各項目の文末に付した()内の言葉は、筆者による論点のまとめである。

「第一に、演劇的方法というのは、演劇が身体的な行為・身体的な表現の芸術である点を、教

育の仕事・教育の考え方にいかして、子どもたちの心身を、ひとつの有機体としてとらえ、心身を一つのものとして教育の仕事をすすめる方法である。たんに知的な方法にうったえるだけではなく、感性的・身体的なものをおして、子どもの認識をそだてていこうとするものである。(知性と感性・身体性の統合)

第二に、いわゆる劇というとき、そこには、さまざまな対立と闘争、および、そこからうまれる発展と安定への期待があることを意味するが、教育のいとなみのなかに、その劇的なものをいかしていこうとするのが、演劇的方法である。(多元的な価値状況への対応)

第三に、演劇は、演ずるものと、見るものとは、ひとつの場所で、いきた交流をすることによって成立する芸術であるが、演劇のもっている、その本質的な作用を教育のなかにいかすこともまた、演劇的教育の一つである。(見るものと見られるものとの交流)

第四に、演劇は一口に総合芸術といわれるが、演劇のもつ、この総合性は、教育のなかにも、大いにいかすことが必要である。また、(中略)演劇の持つ集団性も、教育活動のさまざまな面にいかすことができる。(総合性と集団性)

第五に、演技をするということは、自分の心身を駆って、自分以外の役を生きることを意味するが、演劇のもつ、この作用を、さまざまな教育活動のなかに積極的にいかそうとする演劇的方法がある。(役を生きる)

たとえば、社会科学習のなかでおこなわれる即興的な劇化においても、一つの役割を演ずることによって、その役の人物の位置や、立場を理解し、客観的な認識を深め、経験をひろげることができる。また、生活指導としておこなわれる役割劇(ロール・プレイング)などでは、自己以外の役割を演ずることによって、自己を客観視し、自他の立場に対する理解を深めて、子どもたちの社会的な成長に、このましい刺激をあたえようとするのである。(中略)教科の学習指導や生活指導など、教育のさまざまな分野に活用される教育方法としての演劇的方法は、まだひろく

おこなわれているとはいえない。その研究や実践は、これからの課題となっているといってもよいだろう。」(同書 61-64 頁)

本書における富田の所論については、次の四つの特徴を指摘したい。

第一に、狭義の演劇教育だけでなく「演劇的教育」をも重視するという、定義にかかわる問題である。(該当箇所 53 頁、以下同じ) 富田は、一般に演劇教育ということばからイメージされる演劇部の活動や学芸会の劇づくりといった類型的なものよりも、はるかに広くかつ豊饒な内容をもつものとして演劇教育の概念をとらえている。

第二に、独立した教科にするのではなく、全ての教育活動に演劇の視点を入れるべきだ、という主張についてである(47 頁)。初版発行から 50 年を経た今日でも「ドラマ」「演劇」などの専門科目を設置する学校がごく限られた数に過ぎないことを考えると、富田のこの主張は現実的なものだといわねばならない。同時に、この考え方は、イギリスのドラマ教育における“drama across the curriculum あらゆる教科を演劇で学ぶ”の概念に通底する主張といってよいだろう。

第三に、演劇教育が、「日本人の心身の改革」に有効であり、人々の「自我の確立」や「自他を客観的に見る姿勢の獲得」とかかわるものと述べている点である。(50 頁) 演劇教育の影響を、学校教育の問題としてだけでなく、社会を構成する全ての人々の資質形成に役立つものとしてとらえている点が特徴である。

このことは、近年、日本を含む各国の課題として浮上したシティズンシップ・エデュケーション(市民性教育)の問題にドラマワークがどうかかわるのかを考える手がかりを提供しているといえるだろう。

第四に、富田による「演劇的な方法」の重視にもかかわらず、実践そのものがまだ十分に定着していなかったということが伺える。そのためあって、本書で取り上げられているドラマ・アクティビティは、ロール・プレイ、社会科の劇づくりなど、ごく少数の事例にとどまってい

る。(63頁)

5. 異文化接触とクリエイティブ・ドラマティクスの受容

本節では、1960年代—70年代におけるドラマの評価についてみたい。

ドラマワーク普及の転機となったのは1964年である。この年の5月16日から19日まで、ロンドンで第1回の国際児童演劇会議が開催され、落合聰三郎、岡田陽など8名が日本の代表団として参加した。² 4月に日本人の海外渡航が自由化されたばかりの時期である。

落合、岡田らは、その後も繰り返し国際児童・青少年演劇協会 (ASSITEJ) の会合に参加するなどして見聞を広げ、演劇教育の世界的動向を日本に紹介したり、ドラマ教育にかかわる文献の翻訳・出版を続けたりする役割を果たした。

日本演劇教育連盟 (1988) によると、座談会「クリエイティブ・ドラマティクスとムーブメント—新しい演劇教育の潮流 (1978.12)」において、海外で受けたインパクトを二人が次のように回顧している。³

岡田「会するとき、こちらとすれば多少の抱負もあって、(中略) いくつか日本の学校劇の脚本を英語に翻訳したパンフレットをつくり、日本の学校劇脚本というものはこういうものだという事で持っていったわけですが、それにたいして、意外に反響がないのですね。翻訳が練れていなかったというだけでなく、何か様子がちょっと違うんですよ。いろいろと話し合ったり、イギリスの実情をみたりしているうちに、だんだんと、子どもたちに劇を上演させるといふ形はどうやらこの国でほとんどやっていないようだという事に気がついてきたわけです。」(117頁)

落合「外国のほうがいろんな意味でレベルが高く、勉強になることが多かったですね。1972年・クリエイティブ・ドラマの発祥地といわれているエバンストンでいくつかの学校をみたわけですが、イギリスのムーブメントと、クリエイティブ・ドラマが何か自分の中でだんだん

つながってきた気がして、ますます興味をもったわけです。(中略) イギリスのムーブメントが、日本のわれわれがやってきた演劇教育とかなり違うということを痛感したわけです。一番の問題は、フォーマルな劇をやらないということなんですね。それで当然のことながら、劇を練習して仕上げ、それを上演するということがあまり重要視されない。」(116頁)

この座談会では、ドラマ教育の発展に寄与した人々—ウィニフレッド・ウォード、ピーター・スレイド、ブライアン・ウェイ、ドロシー・ヒースコート、ジュラルディン・シックスなど—の存在が紹介されているだけでなく、イギリスのムーブメントの流れとアメリカのクリエイティブ・ドラマティクス (後にクリエイティブ・ドラマと呼ばれるようになる) の流れが、相互交流を通して影響を与え合うようになった点も指摘されている。

とりわけ岡田らが翻訳・紹介したシックス Geraldine B. Siks (1973) やウェイ Brian Way (1977) が、ドラマ教育の代表的文献として大きな影響を与えてきた。

ウェイは、theatre が主として「俳優と観客の間のコミュニケーション」であるのにたいし drama は「一人の参加者の経験」である、とそれぞれの違いを定義した上で、ドラマの役割の大きさを次のように強調している。

「ドラマは総ての意味での教育の方法である。生きる方法である。そして他の教科の邪魔ではなく助けとなり、達成を促す。子どもや若人はドラマに時間をとられたとしてもテストや試験に合格するだろう。ドラマをした者がしなかった者より、テストや試験に合格した例のいくつかを私はあげることができる。」(19頁)⁴

先の座談会では、出席者の多くが theatre と drama の両方が重要だという立場で発言している。ただし、両者のバランスの取り方は出席者それぞれで微妙に異なっている。たとえば司会の富田博之は、ドラマに傾斜しすぎることに懐疑的であり、日本の教育状況にからめて次のように述べている。

「日本の場合でも、大正から昭和のはじめごろにかけて、成城あたりでやられたことがあるんですね。学校劇を教育課程の中に定着させようとして、ノンテキストでやっているわけですよ。劇遊びという方法でやったわけですが、それを発展させる条件が日本の場合にはなかったのですね。(中略)学芸会などのために脚本を暗記させるという方法は、ある段階では非常に無理なやり方だけれども、しかしそれを理解したうえで、配慮してやらせれば、テキストがあってもよい活動をうむことができるというふうに、私なんか思えるんですがね。」(122頁)

また落合は、ウェイのドラマが生まれてくる社会的背景に着目する。

「ブライアン・ウェイのは、まさに彼自身が実践しているそのもの、その考え方があの本にでているわけで、演劇的というとたいへん薄いというか、ページェントみたいな、街頭で何かやりながら歩いているうちに、そこらにいる子どもがぞろぞろついてくる。(中略)彼がいる根拠地というのは、ロンドンでも貧民街というか、いろんな人種がたくさん住んでいるところで、まとまった劇をちゃんとやって見せようとしたって、子どもたちがこないような地域だし、そういう場所もない。(中略)彼らには非常に良い影響があるわけですが、演劇的にはやはり薄いと言わざるを得ない。このことから考えて、シアターでなくてドラマだという主張は、やはり彼の実践と意見とがたいへんよく合致しているような気がする。」(122頁)⁵

その一方で岡田は、演劇活動を「人間教育の一環」としてとらえる立場からドラマの意義を強調する。

「これはすでに演劇教育とはいえないかもしれないが、もっと日常の教育活動の中にこういったものをバラバラにして取り込みながら、本当に豊かな人間性をつちかうにはどうすればよいかということ、ドラマで脚本を使うとか使わないとかいう以前の問題として突きつめていく必要があると思う。日本の教育の中味を変えていくために、こういう方法から学んでいくもの

がもっともっとありそうな気がする。」(128頁)

以上のことから、シックスやウェイの与えたインパクトが相当に大きなものだったことが分かる。しかし、富田の発言を見る限り、演教連としてドラマの可能性を全面的に追求・実践しようとする流れがそれほど大きくなっていなかったことが伺える。

6. ドラマワークの展開

多様なアクティビティが学校教育に普及するのは、主に1980年代からである。日本社会で「国際化」- ヒト、モノ、カネ、情報のボーダーレス化が喧伝される時期と重なっている。それを象徴する流れが、社会現象にもなったディベート・ブームやコミュニケーションへの着目だといえよう。ドラマワークの普及についてもほぼ同様な傾向を指摘することができるだろう。

演教連の場合でいえば、キーワードとして「すべての子どもにドラマの教育を」が提起され、「公開ドラマワークショップ」がもたれたのは1998年夏の研究集会である。

この時期に大きな役割を担ったのが正嘉昭(1998)である。公立中学校の国語教師だった正(現・演教連委員長)は、機関誌『演劇と教育』に“どんな役でもやれそうなからだところを獲得する”と銘打たれた「身体表現のウォーミング・アップ」を連載した。ここでは、14のアクティビティからだを触れ合って遊ぶガッチャン・ゲーム、日ごろ体験できないからだの感覚の世界に触れるブラインド・ウォーク、即興でおこなう「出会い」のエチュードなどが紹介されている。

正(2006, 2007)によれば、東放学園高等専修学校が文部科学省の委託事業として取り組んだ「ドラマケーション」(合成語: ドラマ+コミュニケーション)のプログラム開発にあたって中心役を担った。

このプログラムの特徴は、アクティビティを4つのカテゴリーに分類し、合計24の「メニュー」を提示している点である。ジャンルは、A: 仲良

くなる（関係をつくる）、B：からだを感じる（五感の覚醒）、C：コミュニケーションを楽しむ、D：表現を楽しむ、の四つである。

状況はさらに大きく変化してきた。ドラマの普及に関連した二つの傾向を指摘したい。第一は、イギリスやアメリカの大学でドラマのトレーニングを受けた研究者が、日本の大学教育にドラマを組み込むようになったことである。小林(2005)、Yoshida(2006)は、そうした実践の成果の一つである。

第二は、海外の有力なドラマ教育指導者が次々に来日し、彼らの行うワークショップに日本の教師たちが参加できるようになったことである。2004年以降に限っても、Ken Taylor（ミドルセックス大学）、Jonathan Neelands（ウォーリック大学）、Helen Nicolson（ロンドン大学）、Robert Colby（エマーソン大学）、Philip Taylor（ニューヨーク大学）らが、全国各地で学校教師対象のワークショップを行っている。これら二つの傾向は更に加速されるはずである。

ドラマが速いスピードで普及しはじめたとはいえ、演劇的手法を授業に導入する事例は依然として少なく、アクティビティの認知度もまだ低いのが実情である。したがって、今後はドラマワークの導入とアクティビティの紹介を同時並行で行うことが必要となる。この点に獲得研の取り組みの意義があるといえよう。

7. コア・アクティビティの検討

イギリスのドラマ教育で数多くのアクティビティが活用されているが、その全てを日本の学校教育に持ち込むことはできない。そこで本節では、ドラマワークに取り組もうとする教師が活用できる、コア・アクティビティの候補について検討する。

しかし、膨大なアクティビティから選び出す作業は決して容易ではない。そこで、絞り込むための基準を、予め次のように設定する。

A：ドラマ・ワークショップに止まらず教科学習などにも形をかえて活用できる汎用性の高い

もの。

B：海外のドラマ教育において、基礎的な技法だという認識が広く共有されているもの。

C：あかり座の試行実験など、日本の教師たちがこれまでに活用してきたアクティビティと組み合わせ運用できるもの。

これらの基準をもって、1980年代以降に出版された教師用ハンドブック、生徒用テキストなどを検討する。

7.1. 教師用ハンドブック

まず教師用のハンドブック3冊を比較してみたい。

学校教育や校外活動で広く活用できる「ゲーム集」—ウォームアップから演技までを含む—の中にドラマ技法を組み込んだのが、Brandesら(1979)である。彼らは140のゲームを社会性の開発、個性の開発、集中力の開発、(自己)紹介ゲームの4つに分類して提示している。このハンドブックは、1984年に第2集、1998年には第3集が出版され、活用されている。

一方、Spolin(1986)の特徴の一つは、20もの章を立てて、活用のねらいに応じてゲームを細分化した点である。ウォームアップ、リズム、空間、五感の活用、ミラーゲーム、言葉や音によるコミュニケーションなど、容易に取り組めるように工夫された150項目ものシアター・ゲームが紹介されていて、アメリカのドラマ教師に広く活用されている。

Neelands(2000)は、第二版においてドラマ技法を四つのカテゴリーに分類して構造化を図っている。すなわち、A.文脈構築アクション(Still-Imageを含む16項目) B.物語アクション(Hot-Seating, Teacher-in-Roleを含む14項目) C.詩的アクション(Forum-Theatreを含む15項目) D.省察アクション(Thought-Trackingを含む15項目)である。カテゴリー自体は、1990年に出版された初版から変更はないものの、この10年の間に新たに25項目のDramatic Conventionを追加した点が注目される。

ここで見る限り、いわゆるゲームと演劇的技

法の境界はそれほど明瞭ではない。また、多数のアクティビティを収録する Brandes と Spolin の本は、獲得研の柱でいえば、アイス・ブレイキング（グルーピングの技法を含む）とドラマワーク（ドラマ活動のためのウォームアップを含む）の両方にまたがるものであり、アクティビティ集という性格が強いものである。これに対して、Neelands の場合は、ドラマワークを構造化するという問題意識から、“約束事”としてのドラマ技法を分類しているものであり、収録数もかなり絞り込まれている。

7.2. 生徒用テキスト

次に代表的なドラマ教育の生徒用テキスト（GCSE コース）を見たい。

Taylor ら（2001）は、生徒が探求すべき演劇的技法の項目（Explorative Strategies）として以下の8項目を挙げている。Still-Image, Thought-Tracking, Narrating, Hot-Seating, Role-play, Cross-cutting, Forum-Theatre, Making the moment の八つである。このコースでは、これらが生徒の身につけるべきドラマ技法のミニマムと位置づけられていると言えるだろう。

Morton ら（2001）の場合は、同様のアクティビティが、上演に向かうプロセス、とりわけ「リハーサルテクニク」の中に分類されている。項目は12だが、Taylor の項目と重なるのは、Hot-Seating, Thought-Tracking そして用語は異なるが Tableau (Still-Image) の三つで、他は演技に関わる Off-text Improvisation, On-text Improvisation, Character modeling, Emotional memory, Internal dramatic dialogue, Mime, Blocking などの項目である。

この2冊の本は、ドラマワークのためのコア・アクティビティを絞り込む作業にとって示唆的に富むものである。

7.3. 教科学習などへの応用

イギリスでは、教科学習の効果的推進やリテラシーの増進に役立てるべく、ドラマ技法を積極的に活用するアプローチもとられている。こ

の視点は、獲得研の研究課題と大きく重なるものである。

Ginnis (2002) は、ツールを「教授・学習のためのツール」(50項目)と「グループワーク・ふるまい方・個人の責任感について取り扱うツール」(17項目)の二つに大別している。特に特徴的なのは、教授・学習のツールとしてドラマ技法を明確に位置づけている点である。この分類の中には、この節ですすでしてきた Forum-Theatre, Hot-Seating, Still-Image などと並んで Mantle of the Expert, Spotlight が組み込まれている。

また Goodwin ら (2006) は、ドラマ・アクティビティを22項目に絞り込んで提示している。具体的には、Forum-Theatre, Hot-Seating, Still-Image, Teacher-in-Role, Thought-Tracking などだが、このほかにドラマワークショップで多用される Role on the wall, Narrate, Journeys などの技法が挙げられている。

先述した基準に照らした場合、現在の段階でコア・アクティビティの候補になりうるのは、さしあたり以下の六つだと考える。まず、広く認知されかつ汎用性が高いのは① Freeze-Frame (静止画, Still-Image, Tableau), ② Role-play, ③ Hot-Seating, ④ Teacher-in-Role の四つである。次に、Freeze-Frame に接続して容易に活用できる⑤ Thought-Tracking を加えることができる。

Freeze-Frame については、富田博之 (1998) が「活人画」(living picture, tableau vivant) として、明治から大正期にかけて日本の学校でかなり広くおこなわれ、それが、演劇教育の一つの源流の役割を果たしたと指摘している。

六つ目に、これから定着が見込まれるものとして、⑥ Forum-Theatre を挙げたい。「いじめ問題」をテーマにした活動など、イギリスのドラマ教育で広く活用されているものである。

8. 今後の課題

アクティビティの体系化にむけて分類の範疇を検討した後、ドラマワークに絞って、コア・アクティビティの候補を模索してきた。獲得研

による研究は緒に就いたばかりだが、ドラマワークを通じた学びの実践が着実な前進をみせていることは確かである。この歴史的な流れを一層力強いものにするためにも、研究のさらなる進展が求められている。

取り組むべき今後の課題についても言及しておきたい。

第一は、五つの範疇で体系化するにあたって、汎用性のあるアクティビティをどのくらいの数まで絞り込むべきかという問題がある。生徒に身につけて欲しい演劇的技法のミニマムと教師が身につけるべき技法のミニマムとは、もちろん表裏の関係にある。

ただ、教師がミニマムのアクティビティに通じるだけでは、学習プロセスを効果的にデザインするのが困難である。実際に、Ken TaylorやJonathan Neelandsのドラマ・ワークショップでは、2時間のプログラムに、5つの範疇にまたがる10項目程度の技法が組み込まれることが珍しくないからである。

第二は、アクティビティの訳語確定の問題である。英語で書かれたドラマ教育の著作は多いが、日本語に訳出されるものはごく少数である。理由の一つは、ドラマ教育の概念そのものが錯綜しているという点であろう。アクティビティの定着と深く関わる問題として、機会を改めて考えてみたい。

第三は、日本の演劇教育のより詳細な検討である。例えば、体系構築の先駆的な試みとして、富田博之(1963)が行った「エチュード方式」の提唱がある。スタニスラフスキー・システムの影響を受けて、「劇づくり」を視野にいたしたトレーニング・システムの構築を目指した運動だったが、必ずしもそれが成功したとはいえない。この経験がはらむ歴史的意義を考察することも今後の課題である。

参考文献

- Brandes D., & Phillips H. (1979). *Gamesters' Handbook: 140 games for Teachers and Group Leaders*. Cheltenham, Stanley Thornes Ltd.
- Ginnis, P. (2002). *The Teacher's Tool Kit: Raise Classroom Achievement with Strategies for Every Learner*. Carmarthen, Wales; Crown House Publishing.
- 小林由利子 (2006). ドラマ教育奮闘記 - 日本の教育現場で 演劇と教育, 06.10 - 07.6 (8回連載)
- Goodwin, J. (2006). *Using Drama to Support Literacy: Activity for children Aged 7 to 14*. London; Paul Chapman Publishing.
- Morton, J., Price, R., & Thomson, R. (2001). *AQA GCSE DRAMA*. Oxford; Heinemann.
- Neelands, J., & Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work: A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge; Cambridge University Press.
- 日本演劇教育連盟 (1988). 世界の演劇教育に学ぶ 演劇教育実践シリーズ 18 晩成書房
- 日本児童演劇協会 (2005). 日本の児童青少年演劇の歩み 100年の年表 pp.125
- 岡田陽 (1988). ブライアン・ウェーその人と業績, 世界の演劇教育に学ぶ 演劇教育実践シリーズ 18 晩成書房 pp.39
- 落合聰三郎 (2007). 演劇教育六十年 落合聰三郎著作集Ⅲ 晩成書房 pp.250
- シックス (1973). 子供のための創造教育 岡田陽・高橋孝一 (訳) 玉川大学出版部
- Spolin, V. (1986). *Theatre Games For The Classroom: A Teacher's Handbook*. Evanston, Illinois; Northwestern University Press.
- 高尾隆 (2007). インプロ教育: 即興演劇は創造性を育てるか? フィルムアート社
- 高山昇 (2007). ドラマ教育による自己呈示能力育成の研究 日本大学大学院芸術学研究所・学位請求論文
- 武田富美子 (2007). 学びの即興劇 晩成書房
- 正嘉昭 (1998). 身体表現のウォーミング・アップ 演劇と教育, 98.4 - 99.5 (12回連載)
- 正嘉昭他 (2006). ドラマケーションー5分間でできる人間関係づくり 渡部淳 (監修) 晩成書房
- 正嘉昭他 (2007). ドラマケーション2ー5分間でできる人間関係づくり 渡部淳 (監修) 晩成書房
- Taylor, K., & Leeder, J. (2001). *GCSE Drama For Edexcel*. UK; Hodder & Stoughton.
- 富田博之 (1988). エチュードの体系をつくろう (63.8) 演劇教育の理論 演劇教育実践シリーズ 19 晩成書房
- 富田博之 (1976). 日本児童演劇史 東京書籍
- 富田博之 (1993). 演劇教育 国土社

- 富田博之 (1998). 日本演劇教育史 国土社 pp. 30 - 37
- 渡部淳 (1993). 討論や発表をたのしもうーディベート入門 ポプラ社
- 渡部淳 (1994). ディベート教育—その構想と実践 教育研究, 36, 343 - 363
- 渡部淳 (1997a). ディベートで何が可能か 世界. 634. 289 - 298.
- 渡部淳 (1997b). 授業をどう変えるのか 学習の転換 河内徳子ほか (編) 国土社 pp.44
- 渡部淳 (2001). 教育における演劇的知 柏書房
- 渡部淳 (編) (2006). 中高生のためのアメリカ理解入門 明石書店
- 渡部淳 (2007a). 教師 学びの演出家 旬報社 pp.113 - 135
- 渡部淳 (2007b). 大学生のための 知のスキル 表現のスキル 東京図書
- ウェイ (1977). ドラマにおける表現教育 岡田陽・高橋美智 (訳) 玉川大学出版部
- Yoshida M. (2007). Playbuilding in a Japanese College EFL Classroom: Its Advantages and Disadvantages *The IDIERI Papers Caribbean Quarterly*, 53, 231-240.

- 5 「ページェント」のようだという落合の発言の背景として、1975年4月にウェイの演劇センターで見学した「バッファロー・ハンター」から受けた印象がある。落合 (2007) によると、これは路上で行われる参加劇である。子どもたちがバッファロー (指導員が扮する) を追い詰めて狩をし、焚き火をたいて肉にみたてたソーセージを焼いて食べるというものだった。

注

- 1 本書の構成は以下の通りである。I 演劇教育のめざすもの、II 劇のある教室をもとめて、III 演劇教育と国語教育、IV 演劇教育と生活綴方、V 中学校における演劇教育、VI 演劇教育運動の歩み、VII 学校劇の脚本、VIII 学校劇の演出、スタニスラフスキイ・システムと演劇教育。
富田は、1960年代以後も歴史研究の分野に重要な著作を残した。特に、富田 (1976) は、明治の「お伽芝居」から1970年代の児童演劇に至る流れを整理した509頁に及ぶ大著で、彼の代表作とされている。また、没後出版された富田 (1998) は、明治から大正自由主義教育までの演劇教育を整理したものである。
- 2 日本児童演劇協会 (2005) によると、会議に参加したのは、落合聰三郎、村上常雄、時岡茂秀、岡田陽、八重垣緑、川村庸子、岡田純子、落合初枝の8名である。
- 3 日本演劇教育連盟 (1988) によると、参加者の6名は、岡田陽、落合聰三郎、葛岡雄治、谷口幸子、古沢良一、富田博之 (司会) である。
- 4 岡田 (1988) は、ウェイの理論的貢献を以下のように整理している。「ウェイの哲学によれば、ドラマによって期待し得る人格形成上の諸点として、集中、感覚、想像、スピーチ、身体、感情、知性の七つをあげ、まず自己の資質を自覚することから自分の周囲の環境に関心を向けることへの反復的な発展過程を明らかに示した。」