

演劇の教育への応用に関する課題について

—スポーリン・シアターゲームにおける「観客」の意義の検討—

保坂和貴

Consideration on Applying Theatrical Techniques to Education - An Examination of the Significance of "Audience" in the Spolin's "Theater Game"-.

HOSAKA, Kazutaka

要旨

演劇やそれに準じた活動、あるいは「演劇的手法」が学校教育や企業研修などの分野で活用され広がりを見せている。本論文は、演劇の教育への応用が、どのような学びの可能性を拓くのかを明らかにしようとするものである。まず、演劇を教育に応用することの意義と問題点について検討する。つぎに、演劇を応用するうえで、役者としてふるまうだけでなく「観客」になることもまた学びを拓く基盤になること、役者と観客、相互を体験することが表現力や想像力の育成に資することを指摘する。最後に、そのことを「演劇的手法」のひとつである「シアターゲーム」を取り上げて説明する。

Abstract

Theater and similar activities, as well as theatrical techniques, are being used increasingly in schools, corporate training, and other fields. This paper attempts to clarify the kind of learning possibilities that application of theater to education offers. First, we discuss the possibilities and problems in applying theater to education. Next, we point out that in applying theater, awareness of the existence of the "audience" become the foundation for learning about imagination. We point out the fact that the actor-and-audience is the foundation for fostering imagination and expression. Finally, we examine the Viola Spolin's theater game used in theatrical methods.

キーワード：観客、演劇的手法、インプロ、シアターゲーム、スポーリン

Key Words: Audience, theatrical techniques, Impro/Impro, Theater game, Viola Spolin

1. はじめに

演劇やそれに準じた活動、あるいは「演劇的手法」¹が、演劇以外の領域に応用され広がりを見せている。とりわけ顕著なのは、教育の分野においてである。小学校・中学校の授業（渡辺・藤原 2020；平田 2012）はもとより、近年では高等教育において、大学の初年次教育（渡邊 2019）、国語科の専門教育（遠藤・虫明・虫明 2023）などにも活用されている。あるいは、教師教育（渡辺 2017）や看護教育（運行他 2021）、企業の研修（高尾 2012；運行・平田 2019）など、キャリア教育の現場などにも見られるようになった。なぜ演劇は教育的な営みに接近することになったのであろうか。

2. 演劇と教育の接近

演劇が教育、とくに学校教育に応用されるのは新しいことではない。小中学校に限ってみても、演劇鑑賞として劇団を招き上演を行ったり、特別活動（学校祭など）や課外活動（部活動）、あるいは国語科の授業などで演劇が取り組まれてきた（中島 2017）。

演劇と教育の新たな接近が生じたのは 2000 年代に入ってからである。いわゆる、「演劇的ワークショップ」のような形態で、プロの俳優や演出家が上演に向けた稽古や舞台を製作する際に用いる手法を、児童・生徒の学習に応用することが見られるようになった。そのような新たな接近は、簡潔に言えば、教育施策の根拠となる学習論の変化、すなわち「個体主義的学習観」から「関係

論的学習観（あるいは社会的構成主義）への移行（荻宿 2012；川島 2017）が、ひとつの理由として挙げられるだろう。

教育が、一方向的な知識の教授・学習によって成り立つのではなく、学ぶ者同士が主体的にかかわり対話することで知識・技能を構築するという理論に支えられ、「ゆとり教育」が転換され「総合的な学習の時間」を展開していくなかで、演劇が新たな教育方法として注目されていった²。教師もまた、知識・技能を教授する方法だけでなく、学ぶ者同士の関係性をコーディネートし学びを成立させる方法も学ぶ必要性が生まれ、その文脈において養成課程において演劇的手法が用いられるようになった（川島 2017）³。

2010年から行われた文部科学省の事業「児童生徒のコミュニケーション能力の育成に資する芸術表現体験」は演劇と教育の接近に追い風になった。「コミュニケーション能力」—いろいろな価値観や背景をもつ人々による集団において、相互関係を深め、共感しながら、人間関係やチームワークを形成し、正解の無い課題や経験したことのない問題について、対話をして情報を共有し、自ら深く考え、相互に考えを伝え、深め合いつつ合意形成・課題解決をする能力—の育成が急務であるとして事業が進められ、演劇人が教育の現場に入り込むようになっていったのである。

しかしながら、このような「コミュニケーション能力の育成」での文脈で演劇を活用することに、当の演劇分野の実践者・研究者は慎重であったと言える。例えば、平田（2012）は、「コミュニケーション能力の低下」という世の中の風潮（あるいは文部科学省の主張）に対して疑問を呈している。現在の日本は「空気を読む」という「同調圧力」と「異文化理解能力」が同時に求められるダブルバインド的状况にあることを指摘した上で、演劇の取り組みが、異なる意見・考えを持つコンテクストを共有しない者同士が、それらをすり合わせてひとつの表現を確立していく、そういう力量の育成に資するという主張を展開している。

さらに重要な批判を投げかけているのは演劇学を専門とする中島裕昭である。中島（2017）は、文部科学省が求めている「コミュニケーション能力の育成」と、演劇に含まれる多様な活動との間には、相当のギャップがあるという。演劇には多様なレベルのコミュニケーションが含まれていることを、次のように述べている。

演劇は、基本的には演技という言葉に伴う対面的な身体表現に他の表象を複合的に組み合わせ（複合性）、近接した場にいる者の想像力を喚起する（想像性）ため、異なる専門性を持った人々が集団で作業する活動を含んで

いる（協働性）が、その活動におけるコミュニケーションの質や量は制作過程の進行に応じて変化し（過程性）、また、複数のコミュニケーションが相互に明示的でないまま重ね合わされている（重層性と非明示性）。また、演劇実践の場を成立させる、想像力の相互作用と言うべきものがそもそも前提としてあり、それを踏まえて最適なものとして選択された様式や制作方法は、指導者の指導力に頼っている（社会的文脈性と指導者中心性）。にもかかわらず演劇には伝承されてきた特定のスタイルがある（伝来性と定理性）。したがって、演劇的コミュニケーションにはさまざまなレベル・内容があり、どのようなコミュにケーション・レベル、コミュニケーション・システムが中心である、と言い切れない。（中島 2017, p.97）

このように、演劇実践にともなうコミュニケーションは多種多様であり、「コミュニケーション能力の育成」と重なる部分もあるものの、それを越え出るものも多く存在する。それゆえ、中島（2017）は、演劇を教育の現場には安易に活用できるものではなく、応用するにあたって、事前に明確にしておかなければならない事項があることを指摘している。

①上演を伴うのか伴わないのか、それはなぜか、②演劇的活動の成果を見るのは誰か、③授業中での活動の何が評価対象なのか、④実際にはどのような活動（会話劇か、ミュージカルか、ダンスを含むかなど）が行われるのか、それはなぜか、⑤準備にかかる時間、経費の上限は、日程計画は、⑥活動を設定する際に前提となっている教育上の方針の、何をどこまで参加者に説明するのか、の6点である。

これらを踏まえると、大掛かりな上演によって複合的、過程的、重層的なコミュニケーションを伴う演劇実践を行うことは学校教育の文脈では簡単なことではない⁴。むしろ、小規模のグループにおける協働の過程を重視した身体表現活動の方が、対面的コミュニケーションで視覚以外の感覚を活用し、想像力を働かせる作業を行いやすい。

実際、平田（2012）のように、3回の時数の授業で完結できるような教材として台本を限定し、演じる機会を設けたり、渡辺・藤原（2020）のように演劇を応用する範囲を限定し授業の内部で完結する応用の方法を模索したり、応用の範囲を見定め試行錯誤しながら実践が試みられているのが現状である。

演劇と教育は、令和2年から段階的にスタートした新学習指導要領における「主体的・対話的で深い学び合い」の方向性や、「令和の日本型学校教育」の構築における、生徒たちの多様性に配慮した「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」という方針などによってさらなる接近が予想される。演劇の活用・応用が有益になるた

めには、安易に楽しい面白い活動として終わるのでなく、かといって2度と人前に立ちたくない、となるのではなく、演劇実践で何をしたいのか、それを通して人は何を学びどう変わる(育つ)のか、を見定めて応用していくことが必要であるだろう。

3. 演劇の教育への活用による学びの可能性

さて、演劇の活用が人の学びに豊かな可能性を拓くものであるとすれば、それはいかなる点においてか。それは、演劇における「対話性」と「身体性」という特性にあると考えられる。

「対話性」とは、一人ひとりの異なる思考や意見を言葉を通じてすり合わせていくことで一つの表現へとアウトプットする過程のことを指す。前節の平田オリザのように、演劇を教育現場に応用する際に、その中心的にその意義を取り上げてきた部分である。

もうひとつの特性は「身体性」である。演劇は文字で営まれるのではなく、具体的な声、発話、動作などの具体的な身体によって営まれる。それゆえ、身体を用いることによって、学びの機会が拓かれる。

ここで、演劇の中でも即興劇(インプロ)の普及の一翼を担ってきた、高尾隆⁵の議論をもとに、身体による学びの可能性について整理する。

高尾(2017)によれば、インプロのように即興的にからだ⁶で表現をすることは、自分の存在を崩し、再びつくっていく過程であると述べている。そのような身体による学びのありかたを「パフォーマンス・ラーニング」と名付け、2つの側面に変化=学びが起きることを指摘している。ひとつは、からだを動かして表現することによって、「物としてのからだ」が揺さぶられ、「主体としてのからだ」も揺さぶられる。この点は、演劇のエクササイズなどにも取り入れられている(安田2018)。例えば、安田(2018)は、実際に靴下を履くという動作をしたあと、靴下がない状況で靴下を履く演技をするというワークをすると、ほとんどの人が、同じように振る舞えないことを指摘している。とくに、靴下が実際にある状況とない状況で異なるのは「視線」だという。靴下を履くとき、私たちはほとんど靴下を見ない。にもかかわらず、ないときにはないはずの靴下のこと(本当はないので足)を注視してしまうという。

このようにからだを動かして何らかの表現をすると、自分の意図するからだ(主体としてのからだ)と、実際のからだの表現(客体としてのからだ)がずれを起し、そのことが、自分のからだと表現のあり方をふりかえるリフレクションの契機になり、学びが生起する契機になる。

ふたつに、「他者へ表現することで、他者とコミュニ

ケーションし、からだが生みだしたずれ、ただからだをうまく動かせたとかいうレベルではないリフレクションをし、創造的に自分を解体し、再構築」することにつながる」と述べている。

例えば、保坂(2015)で取り上げた「フローズンショット」というゲームから考えてみよう。「フローズンショット」とは複数名で行うゲームであり、一人ひとりが与えられたテーマに合わせ身体表現し、写真を作るものである。そのなかで「お正月」をテーマにした写真をつくった際、1人の学生は「門松」を意識して身体表現を作ったのだが、もう1人の学生はそれを「お餅」と認識したようで、「門松」の上から顔を出して、自らが「みかん」を表す身体表現を行なった。

このように他者へ(ここでは他者とともに)表現することで、「本当は門松だった」、「お餅に見えたからみかんになった」、「自分は餅に見えていたんだ」、などのコミュニケーションを経ることで、自分自身のからだを使うだけではない、他者を介してみずからのからだで表現することの可能性に気づいていくのである。

中原(2012)は、以上の2つの側面を「身体と主体の循環的变化」、「主体と主体(他者)の循環的变化」としてまとめている。そして、パフォーマンス・ラーニングが、「身体を動かし表現することで他者とともに愉しむことをとおして、自己を変化させ、自己の周囲にいる他者にも変化をもたらす」、「そのことを通じて『変化の生態系』を生み出す可能性」があることを指摘する。

身体を用いて他者に対してパフォーマンスすることで自分もまた変化するという運動として学びを捉える視点は、ニューマンやホルツマンが推し進めてきたパフォーマンスアプローチ心理学(ニューマン・ホルツマン1996;ホルツマン2009)とも通じるものである。

教育の場に演劇を活用することは、教育の場に「対話性」と「身体性」を取り込むことにつながる。それによって、単なる知識や技能の習得ではない、一人ひとりの全人格的な変容を引き起こす可能性が生まれるのであり、さらには集団の変化を生み出していく学びの機会が生み出される可能性を持つと考えられる。

4. 演劇における「観客」の意義

演劇を教育へと活用する際に学びの可能性を拓くのは、演劇が持つ「対話性」と「身体性」であることを検討してきたが、それ以外にも注目すべき特性がある。それは「観客性」、「観客」というあり方である。

ともすれば、演劇を教育に応用するとき、そこに参加する人すべてが、役を演じる、あるいは演じさせられるかのような印象を受ける。すべての参加者を役者の役割

におき身体表現を促すことで、学びの可能性が拓かれる、とするのであれば、そもそも人前で演じたり、表現したくない人はどうしたらいいのだろうか。これは演劇を教育に応用する上での問題点の一つである。

演劇の教育への応用を考える場合、このように舞台上上りたくない人、演技したくない人の位置付けを考えることは重要な課題である。平田(2012)は、話さないのも一つの表現として、何も表現しないことも表現として受け止めることを認めようと提案をしているが、そうではあっても、表現しない当人はその場で苦しい思いや、なぜ演じなければならないのかと疑問をもつのではないだろうか。「やってみればいい」と促すのは簡単だが、それでも一歩がいかに重いかは想像できるだろう。

さて、演劇を教育に応用する際に「観客」に注目することから、ふたつのインプリケーションが得られる。一つは自らが「観客」になることで生じる学びである。もうひとつは、「観客」に向けて演者の演技を行うことで意識化される学び、である。

自らが「観客」になることによる学びとはいかなるものか。演劇そのものの成り立ちを考えると「観客」というあり方が、そのことを考えるヒントになるように思われる。次に示すのは、演劇を語る上で避けては通れない演出家ピーター・ブルック Peter Brook による有名な定義である。

どこでもいい、なにもない空間—それを指して、わたしは裸の舞台と呼ぼう。ひとりの人間がこのなにもない空間を歩いて横切る、もうひとりの人間がそれを見つめる—演劇行為が成り立つためには、これだけで足りるはずだ(ピーター・ブルック 1971, p. 7)

田中(2023)は、この演劇の定義から、「演劇」行為が成立するための根源的条件として、なにもない空間において観る者と観られる者が同時に存在すること、演者と観客とが時間と空間を共有するという一期一会によって成り立っていることを指摘している。

規模の大きな劇場以上に、小劇場や地域の劇場で営まれる演劇の場合、観客の想像力によって架空の想像を促すような多彩な演出が用いられる。例えば、宇宙船が爆発するシーンは、俳優それぞれの身体技法や道具の使用・配置、音響、光などの要素を組み合わせることで宇宙船が存在しなくてもそこが宇宙船であるかのように成り立たせることができる。予算があれば宇宙船の内部を舞台セットとして準備できるかもしれないが、道具の限られた何もない空間であってもそこが宇宙船であり爆発が起こったことを想像させることもできる(それが演出家の力量でもある)。そのとき、役者とともに観客もまた固

唾を飲みながらそこで起きていることを「見る」ことによって、シーンは成り立っている。極端な例にはなるが、携帯電話が鳴りそれに応え話をはじめの人がいるとすれば、そのシーンは成立しなくなるだろう。そういう意味でも、観客は「観客」としての想像力を駆使して、演劇にかかわり、演劇を成り立たせているのである。

このように、演劇を活用する授業の中で上述したような意味での「観客」になることを体験することで、自らも演劇においてつくられた架空の世界を構成する一員であるという気づきを得られるのではないだろうか。本番の上演前に観客になったり、クラスを複数の小グループにわけ、一つのグループの演技を他のグループが「観客」になって見ることで、観客もまた演劇をつくっているという気づきを得る機会を拓くと考える。

二つ目は、「観客」に対して演じることによって得られる学びである。観客の前で上演するという体験したことによって劇的な変化が起きたことを渡邊(2023)は報告している。それによれば、ある学生が、自分の声が聞き取りづらかった、と観客からのフィードバックがあり、それに自分は気付いていなかったため、自分の演技を修正しようとする、という記述が見られたとのことである。

即興劇(インプロ)のゲームにおいても、また台本をもとに演技をする場合においても、ともに演じる者は「他者」であるというよりもむしろ「仲間」に近い。お互いに異なる意見を持っていたとしても一つのアウトプットの過程で調整され「同じ」表現を共有するところにたどり着いているからである。もちろん最後まで納得できないということもあり、完全に「同じ」ではないため、そういう意味で「他者性」はあるものの、その度合いは「仲間」である場合は弱くなると考えられる。

一方「観客」の場合は、演者たちが演技する外、舞台上の外にいるため「他者性」が強くなる。観客である他者にどのように伝えるのかを考えると、演劇をつくっていく醍醐味がある。自分たちが意図したものが伝わっているかどうか、そのことを完成させるのが「観客」である以上、観客のことを想定しながら、自らの演技を形作っていく、そういう学びが拓かれると考えられる。

このよな「観客」という存在・役割の重要性に気づいていたのがスポーリンである。彼女は演劇トレーニングとして生み出したシアターゲームの設計のなかに、「観客」の存在を組み込んでいた。

5. スポーリン・シアターゲームにおける「観客」

演劇の一分野、即興劇(インプロ)のルーツの一人であるスポーリンが、役者の演技トレーニングとして構築

したシアターゲームでは、「観客」が重要な側面として位置付けられている⁷。ここで、保坂（2021）で取り上げた、「私は何歳？（How old am I?）」というゲームを取り上げてみよう。

「私は何歳？」は、自分が誰であるか（Who）を身体によって表現する技術を磨いてく上で活用されるゲームの一つである。バス停にバスがやってくるのを待っている。その待っている時の仕草や所作などによって、自分が今何歳であるかを身体的に表現するゲームである。

このゲームは、ゲームのプレイヤー（複数）と、このゲームのねらい（「フォーカス」という）から外れないように導く「サイドコーチ」、そしてそのゲームを外から見る「観客」から構成されている。この「観客」にもまたスポーリンは大事な役割を与えていた。

スポーリンがシアターゲームで鍛えようとした技術は、台本があろうがなかろうが、舞台の上で限られた物的な環境においても、日常でふるまっているのとか変わらないリアリティをもった架空の世界を立ち上げる技術であると考えられる。事前に台本がない状況でも即興で舞台が作れるように、「どこ（where）」と「誰（Who）」と「何（What）をしている」を決めて、そこからのやりとりを即興で進めていくが、そこで重視されるのが「スポンタネイティ（ひらめき spontaneity）」である。「スポンタネイティ」というのは、その場で事前の準備なくひらめくこと、自然と演技をすることである。

スポーリン（2005）によれば、自然と言葉や振る舞いが生まれるような、「スポンタネイティ」が生起するには、7つの側面が重要になると指摘している。①ゲーム、②賞賛と否定、③グループ表現、④観客、⑤演技術、⑥日々の生活に学習プロセスを移行する、⑦身体化、の7つである。ゲームのルールに従い（①）、褒められたり貶されたりから解放され（②）、多様なメンバーのグループで表現をつくり（③）、それを観客と共有すること（④）で、スポンタネイティが生じてくること、またスポンタネイティが生じるには、固定化された演技術ではなく、刻々と変わりいく技術を磨き（⑤）、日々の生活そのものを身体表現あるいは言語表現を学ぶ場であると意識し（⑥）、身体や物によって表現していくこと（⑦）が、必要であるという。

「私は何歳？」のゲームに則しながら見ていこう。例えば、自分の年齢を「74歳」と設定する。「サイドコーチ」が「バスが近づいてくる」とアナウンスするなか、プレイヤーは74歳に見えるように演技をする。身体を使って、さらには架空のものを使って（杖をつくような身振りなどで）表現したりすることで、観客にそれを見せるのである。バスが到着し、バスに乗り込んだところで、ゲームは終了となる。

ゲームの終了後は「評価」の時間である。サイドコーチは「観客」に次のように問いかける。「プレイヤーは何歳でしたか？プレイヤーは説明した、それとも私たちに伝えた？」に回答すればよい。説明する（tell）とは、直接年齢を言葉にしたり、指で「74」と空に書いたりして情報としてあらわすことを指し、伝える（show）とは身体表現によって観客にあらわすことを指す。観客が、例えば、「85歳」と回答したとすれば、演者はその回答が自らの演技のモニター、あるいはフードバックとなり、振り返るきっかけとなる。観客もまた演じていた年齢がわかると、そう見えたか見えなかったのはなぜか、考えるきっかけになる。これら一連のゲームは、どう振る舞えば74歳に見えるかという演技術の向上を目指すことにつながり（スポンタネイティ⑤の側面）、あるいは日常の74歳はどのように振る舞っているのだろうか、という観察へと向かわせる可能性を持つ（スポンタネイティ⑥⑦の側面）。

このように演者としてだけでなく、「観客」もまたゲームを成り立たせる役割を果たしている。スポーリンのゲームは、少なくとも3人以上の集団で営まれるものである⁸。そこで、プレイヤーは観客にもなる。

このように、スポーリンのシアターゲームは、自分が演者になるだけでなく観客にもなるように設計されている。そのことによって、演者になって他者（「観客」）にどのように伝えるかの方法を学ぶと同時に、「観客」になって他者（演者）の演技方から学ぶ機会がつけられる。演者になり観客になるというゲームの実践、演者⇄観客の体験を重ねることで、観客の視点を演者のなかに取り込み内化させる。そうすることで、実際の舞台の上で観客に伝わる演技になるように、シアターゲームの体系をつくりあげていったのである。

6. まとめと今後の課題

本論文では、演劇を教育に活用する際に、どのようなところが問題になるのか、そして学びを促進する機会になるとすればどのような点においてであり、今後さらに導入が進んだときに、どのようなところを重視すべきかを検討してきた。

演劇が教育において拓く学びの可能性として、一つは身体を用いた表現による、自己そのものの組み直しである。二つは、他者にむかって身体で行為することによって、自らの表現やあり方を揺さぶり組み直しをすることである。三つに、役者であるだけでなく観客の役割を体験することで自らを組み直すことである。学びは他者を介して生じるものであるとすれば、身体という他者、演じる仲間としての他者、演じることをみる観客としての

他者、によって学ぶ機会が構成される。いずれも、自分の意図した通り思い通りにならないものとのやりとりによって、自らの表現の仕方や伝え方などを洗練し、自らを変容していく機会が生まれるのである。それは他者であるからこそ、自らにとってはかならずしも肯定的な体験ではなく、否定的なもの、不安や恐怖の体験を伴うこともあるだろう。いくら練習しても身体が動かない、仲間が思った通りに聞いてくれない、観客に伝わらない、それはネガティブな体験かもしれないが、だからこそそれを乗り越えて新たな自分をつくり出す可能性になるのである。

最後に、演劇を応用する上での重要な問題点として、中島（2017）からの言葉を取り上げたい。

たとえコミュニケーションが他者とともにあることを喜ぶことを含んでいるとしても、他者を受け入れて自身の欲求を制限することも内包し、そこから倫理的要請が派生しているとすれば、それを拒否する者には大きな社会的抑圧が待ち受けることになる。コミュニケーションの手段が発展し、他者の存在を一時的にでも除外できる時空間が狭まるにつれて、その抑圧は目に見えない形で個人の存在に被さってくる。ともにあることを喜ぶこと自体が、場合によって大きな恐怖となり、コミュニケーションは抑圧を媒介するものとなる。これが、コミュニケーションを課題として設定する場合にぜひとも見逃すことのできない側面の一つである。コミュニケーションを考えるにあたって見逃せないもう一つの側面は、人間社会を覆うコミュニケーションのネットワークは、さまざまな側面、レベル、特性を持っていて、単純に捉えることができないということである。コミュニケーションについて語るとき、これらのことを忘れてはならない。（中島 2017, pp.83-84）

演劇を教育へ応用すること、「演劇的手法」の活用は、演者同士に興味深く楽しい時間をつくりだし、これまでの知識伝達型、教授・学習による教育とは異なる教育のあり方、学びの可能性を形作る。それが現在様々な分野に広がりを見せている所以である。けれども、なかにはそういう舞台上上がれない人も確実に存在する。何らかの理由によって、大きな声を出せない、人に対面できない、など舞台上ることが苦手な人が必ず存在する。演劇の取り組みをただ楽しい活動として取り入れるだけでは、学びが十分に展開されないばかりでなく、その活動を愉しむ人々によって、表現することが苦手な人、人前に出ることが難しい人を抑圧し、苦しめる可能性を生むことになる。

それでもなお、演劇に人を変えようとする力があるのだとすれ

ば、「観客」というあり方、演者にならずとも「観客」として演劇の構成員になることができるという認識を得られることは意義があるのではないか。「観客」として参加することで、その舞台が成り立っているのだと感じられること、演者たちが繰り広げる物語に観客としてかわり心を動かされ、現実にもどったときに、自分の生が感じ取られること、存在することの喜びを感じ取れること、それが演劇の魅力なのかもしれない。すべてが演者になるのではなく「観客」であることもまた保証されることが、演劇を応用する活動において求められることではないだろうか。

本論文では「観客」に「焦点」を当てたが、もう一つ学びと育ちにとって考えるべきことがある。それは、演劇の「1回性」の問題である。舞台本番の演劇の上演は1回限りの出来事であり、それを経ることで演者と観客はたくさんのものを得る。そのことが持つ学びと育ちの可能性を探求することが、演劇の各分野への応用を考える上で重要なポイントとなるため、今後の課題としたい。

【註】

- 1 本論文の中では演劇という用語に、上演およびそれに向けての稽古、稽古の過程で用いられるアイスブレイクのゲームや俳優教育のためゲーム方法など、それら全てを含む形で演劇という語で表現する。一方「演劇的手法」という語は、「身体を動かして架空の世界を生み出し、その中で何かになってふるまうことを通して学習を行う手法のこと」（渡辺貴裕 2018）の定義をもとに使用している。蓮行（2021）も「演劇やそれに準じた活動を体験することを通じて、言葉やコミュニケーションや人間の動作などに興味・関心を持ってもらい、自分の専門領域および将来の仕事に結びつける授業」と異なる定義を用いているが、本論文ではここでは、渡辺（2018）の定義を採用する。
- 2 ゆとりからの転換、OECDなどの動向は中島（2017）において詳しい。
- 3 筆者も中島（2017）が指摘している通り、上演を目的としたミュージカルの講演活動に指導者の一人として携わっていたが、その業務量は正規の授業を大幅に超えるだけでなく、公演を成功させることと学生の学習の文脈を一致させることの困難も経験してきた。しかし、同時に多くの学びと育ちにつながる事項も多く含まれていた。そのような複合的、過程的、重層的なコミュニケーションを伴う演劇実践がどのような学びと育ちにつながる教育活動になるのは、今後も検討が必要なことであろう。筆者の携わった拓大ミュージカルの諸々の活動については保坂（2012, 2014）を参照のこと。
- 4 このことを学校教育に取り入れた事例も存在する。秋田県大仙市立太田北小学校では、全校生徒と教職員、わらび座、保護者が協働し、音楽劇を上演する取り組みが2007年から16年続けられており、中島が指摘す

- る複合的・過程的・重層的なコミュニケーションとしての演劇活動が展開されている。その取り組みがどのような学びや育ちの可能性を拓くものなのかは、フィールドワークおよび研究を準備しているところである。
- 5 高尾は、インプロの父と呼ばれるキース・ジョンストンからインプロを学び、「即興実験学校」を組織して、インプロの普及に努めている。高尾のもとで学んだ学生がインプロのさらなる普及を目指して「インプロアカデミー」を立ち上げたり、各地でのインプロの講師を務めるなどして、その裾野を広げている。
 - 6 高尾(2012)は、その著作においてからだを「身体」ではなく「からだ」と平仮名で表記している。そこに意味を込めているのは明白であるが、なぜ平仮名であるのかの理由を確定できないため、以下では高尾の議論をまとめるうえで「からだ」と表記するが、筆者は「からだ」「身体」どちらも同じ意味で用いている。
 - 7 詳細については保坂(2021)を参照のこと。
 - 8 プレイヤーが1人、サイドコーチ1人、観客1人。プレイヤーが2人必要なゲームもあるので3人でも可能ではあるが4人以上が望ましい。

【文献】

- 遠藤仁・虫明美・虫明元(2023) 演劇的手法を用いたコミュニケーション教育の試み 宮城教育大学紀要 57巻, pp.211-226
- 平田オリザ(1998) 演劇入門 講談社
- 平田オリザ(2012) わかりあえないことから:コミュニケーション能力とは何か 講談社
- 平田オリザ・運行(2009)『コミュニケーション力を引き出す:演劇ワークショップのすすめ』, 株式会社PHP研究所
- Holzman, L. (2009) *Vygotsky at Work and Play*. Routledge (ホルツマン, L. / 茂呂 雄二訳 (2014)『遊ぶヴィゴツキー—生成の心理学へ』, 東京:新曜社)
- 保坂和貴(2012)「創作ミュージカル活動」を通じた学生の学習・発達過程に関する一考察 拓殖大学論集:人文・自然・人間科学研究 (28), pp.11-31
- 保坂和貴(2014)「創作ミュージカル活動」を通じた学生の学習・発達過程に関する一考察 拓殖大学論集:人文・自然・人間科学研究 (28) pp.11-31
- 保坂和貴(2015)「パフォーマンス」の心理学に向けて:ホルツマン「パフォーマンス」論のワークショップ実践への適用 拓殖大学論集:人文・自然・人間科学研究, (34), pp.37-52
- 保坂和貴(2021)「インプロ」の応用可能性に関する考察—ヴァイオラ・スポーリンのシアターゲームの視座から— 秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学 (77), pp.115-122
- 苅宿俊文(2012)まなびほぐしの現場としてのワークショップ. 苅宿俊文・佐伯胖・高木光太郎(編)『まなびを学ぶ(ワークショップと学び1)』, 東京大学出版会, pp.69-116
- 川島裕子編著(2017)『〈教師〉になる劇場:演劇的手法による学びとコミュニケーションのデザイン』フィルムアート社
- 中原淳(2012)企業でインプロすることの意味, 高尾隆・中原淳(編)『インプロする組織:予定調和を超え, 日常をゆさぶる』, 三省堂, pp.45-70.
- 中島裕明(2017)演劇とコミュニケーション 川島裕子編著(2017)『〈教師〉になる劇場:演劇的手法による学びとコミュニケーションのデザイン』フィルムアート社 pp.83-111
- P. Brook, (1968) *The Empty Space*, Touchstone Reprint, (ピーター・ブルック 高橋康也, 喜志哲雄訳(1971)『なにもない空間』, 晶文選書)
- 運行・川島裕子・平田オリザ・田口真奈・安藤花恵・斎藤有吾・芝木邦也・松下佳代(2021)国立大学看護学教育分野に於ける「演劇的手法」の導入に関する実態調査と設計指針の提案 協同と教育(日本協同教育学会), (16), pp.57-69
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theater* (3rd ed.). Chicago: Northwestern University Press. (スポーリン, V. / 大野あきひこ(訳)(2005)『即興術:シアターゲームによる俳優トレーニング』未来社)
- 高尾隆(2012)からだを動かし, 日常をゆさぶるパフォーマンス・ラーニング, 高尾隆・中原淳(編)『インプロする組織:予定調和を超え, 日常をゆさぶる』, 三省堂, pp.11-44
- 田中綾乃(2023)生を促進させるもの:「演劇」についての哲学的考察, 東京女子大学紀要論集, 73(2), pp.181-198
- 渡邊淳子(2019)演劇的手法を取り入れた協同学習の効果 熊本保健科学大学研究誌 (16), pp59-65
- 渡辺貴裕(2018)演劇的手法を切り口にした国語科の授業づくりと評価の問い直し 全国大学国語教育学会・公開講座ブックレット
- 渡辺貴裕・藤原由香里(2020)『なってみる学び:演劇的手法で変わる授業と学校』, 時事通信社
- 安田雅弘(2018)『魅せる自分のつくりかた:<演劇的教養のすすめ>』, 講談社

*本研究はJSPS 科研費 20K02645 の助成を受けたものである。