

英米のドラマ教育の考察 (7)

—クリエイティブ・ドラマとDIEの変遷—

小林 由利子

Drama Education in UK and USA (7): The Changing of Creative Drama & DIE

Yuriko Kobayashi

要旨：

日本の演劇教育という専門用語は、さまざまな意味を含みこんでいる包括的専門用語である。そこで、このことを考えるためにファシリテーター／リーダー等がいて、即興的で上演を目的にしない過程中心のドラマ活動であるアメリカのクリエイティブ・ドラマとイギリスのDIE (Drama in Education) に着目した。研究目的は、欧米のドラマ教育の目的が、どのように変遷してきたかについて明らかにすることである。研究方法は、文献研究である。結果は、クリエイティブ・ドラマもDIEも学校教育と社会のニーズに合わせて、個人と社会性の発達は維持しつつ、強調点を変えたり、追加したりしながら現在に至っていることを明らかにした。さらに、アメリカでもイギリスでもドラマ活動を社会全般に媒介として応用できる「アプライド・ドラマ」が広く使われるようになってきていることを明らかにした。今後の課題は、現代の具体的な「アプライド・ドラマ」の実践例を検討することである。

キーワード：

クリエイティブ・ドラマ DIE ドラマ教育 演劇教育 劇的遊び

1. はじめに

日本の演劇教育という専門用語は、さまざまな意味を含み込み広義に使われている（小林, 2008）。演劇教育には、幼児の劇遊び、演劇ごっこ、上演を目的にしない子どもの劇活動、学校劇、学校の学芸会や生活発表会で演劇を上演する活動、教科を教えるためにドラマ活動や演劇活動をすること、演劇部の活動、児童演劇を鑑賞すること、俳優訓練などが含まれている。このように日本の演劇教育という専門用語は、多様な意味を含みこんでいる。特に、日本の「劇遊び」は、欧米におけるごっこ遊びと同義である「劇的遊び (dramatic play)」との区別があ

いまいであると考え。さらに、欧米の演劇教育における上演を目的にしない活動であるクリエイティブ・ドラマには、訓練されたクリエイティブ・ドラマ・リーダーの存在が不可欠であり、DIE (Drama in Education) には、資格のあるドラマ教師が存在する。他方、日本の「劇遊び」における保育者の役割は、明確になっていないのではないかと考える。

日本の教育学において、一般的に演劇教育は、「演劇という芸術の創造・鑑賞をつうじて子どもの発達に寄与し、また演劇の本質を生かして教育の仕事全体をゆたかにしていく活動、学芸会における劇の上演にいたる過程だけに演劇教育があるのではない」（五十嵐他編, 1982,

p.16) といわれている。いいかえれば、演劇教育は、演劇作品を制作する創作過程だけでなく、演劇を通して子どもの発達を助長するすべての活動を指す、ということである。

富田博之は、演劇教育には二つの意味があると指摘している。第1は、「演劇の教育であって、主として、専門の演劇人を養成するための教育、または、専門演劇人の養成ではないが、演劇を創造し、鑑賞すること、それ自体を目的にするような教育」(富田, 1993, p.44) のことである、と富田は定義している。つまり、俳優訓練と芸術として演劇のための教育のことである。富田は、この演劇教育を「演劇の専門教育」(富田, 1993, p.45) あるいは「演劇への教育」(富田, 1993, p.45) と呼んでいる。第2は、「演劇を創造し鑑賞することを自体が目的ではなく、演劇をつくりあげる過程、または、その鑑賞を通して、人間の教育をめざす」(富田, 1993, p.45) ことである、と富田は定義している。いいかえれば、富田のいう演劇教育とは、演劇の制作過程と上演経験、さらに演劇作品の鑑賞経験を通して、人間を教育することである。富田は、この演劇教育のことを「演劇の普通教育」(富田, 1993, p.45) あるいは「演劇による教育」(富田, 1993, p.45) と呼んでいる。

1980年代に落合總三郎は、学校で行うドラマ活動と演劇活動は学校劇と呼ばれていたが、学校以外の地域の子どもの集団で行われる劇や児童館等での活動、子ども劇場親子劇場という演劇鑑賞組織の中の創造的活動が行われるようになり、学校劇ではこれらを包含できなくなり、これらの活動を総称する名称が必要になり、演劇教育という名称が使われるようになった、と指摘している(岡田・落合監修, 1984, p.18)。いいかえれば、演劇教育は、学校教育で行われるドラマ活動と演劇活動だけでなく、

社会教育で行われているドラマと演劇活動を含む活動になってきたので、学校劇から演劇教育という専門用語が使用されるようになった、という落合の指摘である。さらに、落合は幼稚園と保育所で行われる劇遊び、子どもたちが演じる発表会等も演劇教育に含まれると述べている(岡田・落合監修, 1984, p.18)。

岡田は、小原國芳の学校劇の考えに基づき欧米のドラマ教育研究と実践を通して、日本における独自の「劇教育」を開発した(岡田, 1985, p.4)。ここでいう岡田の「劇教育」は、欧米のドラマ活動を行う過程を重視したドラマ教育と同義であると考えられる。さらに、岡田は「欧米の演劇教育」(岡田, 1985, p.200) にアリス・M・ハーツ(Alice M. Hearts)の「児童教育劇場(The Children's Educational Theatre)」、ピーター・スレイド(Peter Slade)の「チャイルド・ドラマ(Child Drama)」、ドロシー・ヘスカット(Dorothy Heathcote)ギャビン・ボルトン(Gavin Bolton)のDIE(Drama in Education)、ルドルフ・ラバン(Rudolf von Laban)の「クリエイティブ・ムーブメント」、ウィニフレッド・ウォード(Winifred Ward)のクリエイティブ・ドラマを含めている(岡田, 1985, pp.200-222)。したがって、岡田は演劇作品の上演だけでなく、演劇を制作する過程に含まれる教育的価値とドラマ活動をすること自体に教育的価値を見出し、演劇教育の中に「劇教育」を位置づけていると考える。

アメリカのジェラルディン・B・シックス(Geraldine B. Sikes)から直接クリエイティブ・ドラマを学び日本に紹介した佐野正之は、「クリエイティブ・ドラマの活動と、一般の公演をめざす劇活動とを比較し、差異を誇張して」、過程中心のドラマ活動であるクリエイティブ・ドラマの特徴を明らかにした(佐野,

1981, p.20)。佐野は、クリエイティブ・ドラマとは、『創造的な演劇的活動』とも呼ぶべきもので、教師が子供たちと一緒に、自由な演劇的な遊びや活動をすることによって、子供たちの創造性を伸ばし、人間的な成長を促そうとする…子供たちが自然のうちにやっている『ごっこ遊び』を、教師の助力によって、演劇的な意味でも、教育的な意味でも、より豊かに興味深い活動へと発展させたもの」(佐野, 1981, p.11)である、と定義している。

佐野からクリエイティブ・ドラマを学び中学校における演劇教育の専門家であった栗山宏は、「演劇教育は、全人教育の一環として人間性教育に大きな役割を果たしてきたものであるが、近年は、ドラマ教育の理論の研究、実践とあいまって、いっそう教育としての有効性が核心されてきている」(栗山, 1984, p.71)と述べている。ここから、栗山は、ドラマ教育を演劇教育に含まれると考えているといえる。

このように日本の演劇教育は、脚本のある演劇作品と制作と上演活動、演劇鑑賞活動、演劇的活動、ドラマ的活動、子どもの「ごっこ遊び」等を包含している。さらに、前述したように、日本の「劇遊び」は、アメリカのクリエイティブ・ドラマ・リーダーやイギリスのドラマ教師という訓練されたファシリテーターによって、活動を実施されていない状況である。このような日本の演劇教育の意味の多様性とファシリテーターの不在の現状を解決していくために、まず欧米のドラマ教育の変遷を検討していく必要がある。

そこで、本論において、欧米のドラマ教育の目的が、どのように変遷してきたかについて明らかにする。欧米のドラマ教育に関して、1980年代のアメリカにおいて、イギリスのDIEをクリエイティブ・ドラマの一つとして位置づけ

られていた。しかし、アメリカのクリエイティブ・ドラマとイギリスのDIEは、異なる特徴を持っているので、本論ではアメリカのドラマ活動としてのクリエイティブ・ドラマとイギリスのドラマ活動としてのDIEに分けて考えていくことにする。研究方法は、文献研究である。

2. アメリカのクリエイティブ・ドラマとは何か

アメリカのドラマ活動であるクリエイティブ・ドラマの先駆的活動としてハーツの1900年初頭の「児童教育劇場」がある。ハーツは、イタリアからの移民の子どもたちに演劇作品を上演させる活動をしている中で、「dramatic instinct (人間が生まれつき持っている演劇に対する本能)と、dramatic talent (演劇的才能)は違うのではないかという発見をした」(佐野, 1981, p.249)、ということである。前者は、「すべてのこの本性に深く根ざしているものであって、それを劇場向けの演技ではなく、より自由なプレイで導くことによって、人間としての成長に大きな貢献をする」(佐野, 1981, pp.249-250)、ということである。クリエイティブ・ドラマは、誰でもできる活動であるので、この特徴はすでに「児童教育劇場」の活動に存在していたといえる。しかし、ハーツは最初から過程中心のドラマ活動をしていたのではなく、演劇作品の上演をめざしてリハーサルをしている過程でこのことを発見したのである。さらに、このハーツの活動は、日本において坪内逍遙の『児童教育と演劇』(1923)で紹介していた。坪内は、ハーツの活動を「主として教育の為のもの」(坪内, 1923, p.105)と評価した。

アメリカのドラマ教育のはじまりは、シカゴ近郊のエバンストン市で行われたウォードの

「クリエイティブ・ドラマティクス」という活動である。現在「クリエイティブ・ドラマの母」と呼ばれているワードは、当初「クリエイティブ・ドラマティックス」と呼び、従来の演劇作品を上演することを目的として演劇活動と区別した。アメリカのドラマ活動は、すべてクリエイティブ・ドラマと呼ばれているわけではなく、類似した活動として「インフォーマル・ドラマ (informal drama)」、「エデュケーション・ドラマ (educational drama)」、「教室内ドラマ (drama in a classroom)」、「ドラマ (drama)」などがあつた。しかし、上演を目的にしない過程中心のドラマ活動をクリエイティブ・ドラマと呼ぶことが多かった、ということである (佐野, 1981, p.246)。

ヘレン・S・ローゼンバーク (Helene S. Rosenberg) は、クリエイティブ・ドラマの特徴として次の3つをあげている。第1に、「クリエイティブ・ドラマは、教育的目的があり、治療的目的はない。また、ロール・プレイは、クリエイティブ・ドラマという経験の一つでしかない」(Rosenberg, 1987, p.3) ということである。いいかえれば、クリエイティブ・ドラマは、治療をするためではなく、教育的目的をもった教育のための活動である。クリエイティブ・ドラマの様々な活動の一つにロール・プレイという活動がある。第2に、「クリエイティブ・ドラマは、演劇という芸術とは異なるが、演劇から多くの原理を引き出している」(Rosenberg, 1987, p.3) ことである。いいかえれば、クリエイティブ・ドラマは、演劇活動と異なるが、演劇と共通要素を持っていることである。第3に、「クリエイティブ・ドラマは、単なる幼児の遊びの延長ではない。それは、劇的遊びと多くの特徴と共有しているが、独自の特徴を持っている」(Rosenberg, 1987, p.3) こ

とである。いいかえれば、クリエイティブ・ドラマは、子どもの劇的遊びと共通している特徴を持っている。しかし、クリエイティブ・ドラマは、子どもの自発的活動であるごっこ遊びと同義である劇的遊びが、子どもたち自身によって発展された活動ではない、ということである。なぜならば、クリエイティブ・ドラマは、必ず訓練されたクリエイティブ・ドラマ・リーダーによって、計画され、時間を設定され、導かれる活動であるからである。

佐野は、クリエイティブ・ドラマの特徴として次の7つをあげている、第1に、クリエイティブ・ドラマの活動目的は、学会等々の演劇公演の成功ではなく、毎時間の充実である (佐野, 1981, p.20)。第2に、クリエイティブ・ドラマの活動方法は、教師主導型ではなく、生徒中心型である (佐野, 1981, p.20)。第3に、クリエイティブ・ドラマは、脚本は必要としない (佐野, 1981, p.20)。第4に、クリエイティブ・ドラマにおいてキャストは、固定してリハーサルをするのではなく、必要に応じて変わり固定していない (佐野, 1981, p.20)。第5に、クリエイティブ・ドラマにおいてセリフは、繰り返し練習して暗記する必要はなく、セリフは即興的である (佐野, 1981, p.20)。第6に、クリエイティブ・ドラマでは、舞台装置や照明を必要としない (佐野, 1981, p.20)。第7に、クリエイティブ・ドラマでは、観客は原則として存在しない (佐野, 1981, p.20)。参加者がお互いに見せ合うことはある。つまり、クリエイティブ・ドラマは、観客に見せることを最終目的にしない、参加者の即興的な表現を重視する過程中心のドラマ活動である。

『玉川学校劇辞典』においてクリエイティブ・ドラマは、次のように定義されている。クリエイティブ・ドラマは、「上演することを前

提としたいいわゆるフォーマルな演劇（シアター）と異なり、子供自身の経験のためのインフォーマルな劇的活動を意味する。これはつまり俳優を養成することでも、他者に観せるために劇をつくることでも、また芸術の鑑賞力を育てるためのものでもない。それは何よりも劇を演ずる子供たち一人一人の経験を大切に、結果よりむしろその過程に重きがおかれた自己表現活動をいう」（岡田・落合監修, 1984, p.111）、と定義されている。さらに続けて「クリエイティブ・ドラマは、劇の形式や制約にこだわらない自由な形態をもち、一連のゲームやエクササイズ、劇遊び、ムーブメント、パントマイム、即興劇、人形劇などさまざまな活動が指導者のガイドのもとに行われるグループ活動である」（岡田・落合監修, 1984, p.111）、と述べている。つまり、クリエイティブ・ドラマは、従来の教師が子どもたちに脚本を与えて暗記させ、演出して、学芸会等で発表するフォーマルな演劇に対して、リーダーによって導かれるプロセスを重視する即興的なグループによるドラマ活動である、と1980年代は定義されていたといえる。

ヴァージニア・G・コウステイ（Virginia G. Koste）は、遊び／ドラマ／演劇連続体の視点からクリエイティブ・ドラマを位置づけていた。いいかえれば、クリエイティブ・ドラマと演劇を対立的に考えずに、ドラマも演劇も子どもの「劇的遊び」をルーツにしている、と考えていた。コウステイのいう「劇的遊び」とは、何らか見立てあるいは変身のある子どもの「遊び」をさしている（Koste, 1978, p.xix）。コウステイは、クリエイティブ・ドラマを一連のゲーム、ムーブメント、パントマイム、劇つくりといった流れのある活動と考えずに、リーダーによって導かれた即興的なドラマ活動としてとらえていた。コウステイによれば、「遊び」

と「ドラマ」と「演劇」は、見立てと変身という「トランスフォーメーション・イマジネーション（transformational imagination）」を主要素として共通して持つということである。さらにいえば、「／（スラッシュ）」で表現されているように急に変化することではなく、徐々に移行するような関係性になっている。

1977年にCTAA（The Children's Theatre Association of America）によって、「クリエイティブ・ドラマは、即興的で、見せるためではなく、過程中心のドラマ活動で、その活動の中で参加者は、リーダーに導かれながら、現実の経験あるいは想像された経験を想像したり、演じたり、振り返ったりする活動である」（Rosenberg, 1987, p.4）、と定義づけられた。

以上のことから、クリエイティブ・ドラマは、従来の演劇作品上演を目的としたフォーマルな演劇活動とは異なる、子どもの劇的遊びをルーツにした、観客に見せることを目的としない、即興的で過程中心のドラマ活動で、教育的目的をもち、参加者たちはリーダーに導かれながら、現実の経験あるいは想像された経験をイメージし、演じ、振り返る活動である、と定義できる。さらにいえば、クリエイティブ・ドラマは、演劇作品の上演を目的とする演劇活動や演劇作品を鑑賞する活動と対立する活動ではなく、「遊び／ドラマ／演劇連続体」に位置づけられる活動であると考えられる。

3. クリエイティブ・ドラマの主目的の変遷

「クリエイティブ・ドラマの母」であるウォードは、ジョン・デューイ（John Dewey）、フランシス・パーカー（Francis Parker）、ウィリアム・H・キルパトリック（William H. Kilpat-

rick)、ヒューズ・マーンズ (Hughes Mearns) の考え方に基づき、クリエイティブ・ドラマにより「全人的発達 (the whole child)」(Ward, 1930, p.2) をめざしていた。つまり、ウォードのクリエイティブ・ドラマは、デューイらの新教育運動の具体的教育方法の一つであると位置づけられる。ウォードは、クリエイティブ・ドラマを通して参加者は、「創造的自己表現は発達されるべきであり、同時に自己と社会についての自由な理解を育成させるべきである」(Ward, 1930, p.2) と考えていた。ローゼンバーグは、ウォードのクリエイティブ・ドラマの主目的は、「参加者の個人的発達と社会的発達である」(Rosenberg, 1987, p.29)、と指摘している。ウォードは、「クリエイティブ・ドラマティックスという専門用語は、すでにある脚本を使った古い形式的な活動とオリジナルなドラマティックな活動を区別するために発展していった」(Ward, 1930, p.3) と述べている。いいかえれば、ウォードは、従来の脚本を暗記して教師が演出して他の生徒や保護者たちに観せるための演劇活動から、「子どもたち自身の考え、想像力、感情から劇を発展させる」活動を区別するためにこの用語を使ったのである。

したがって、ウォードのクリエイティブ・ドラマの主目的は、子どもの「全人的発達」であり、社会についての理解を深めることであると考える。ここでいう社会とは、当時のアメリカの民主主義社会を指していると考えられる。

ウォードのクリエイティブ・ドラマの継承者であるシックスは、初期の著作である *Creative Dramatics: An Art for Children* (1958) において、クリエイティブ・ドラマの「主目的は、経験である。具体的にいえば、子どもの成長と発達を助長する経験をすることである」(Sick, 1958, p.21)、と述べている。さらに、シックス

は、クリエイティブ・ドラマが、プロデューサーではなく、参加者として子どもを強調すると述べている (Sick, 1958, p.21)。つまり、クリエイティブ・ドラマは、観客に観せるための活動ではなく、子ども自身の成長を促す活動であると強調している。さらに、シックスの考えで重要なことは、本のタイトルにも表れているように、クリエイティブ・ドラマが芸術である、ということである。シックスは、クリエイティブ・ドラマという「芸術が、グループの中で個人の精神的成長を助長する」(Sick, 1958, p.21) と述べている。いいかえれば、クリエイティブ・ドラマは、グループ活動の中で自己理解と協働のための機会を提供する (Sick, 1958, p.21)。シックスは、個人の成長として次の5つをあげている。

第1に、子どもの「自信と創造的表現を高められる」(Sick, 1958, p.23) ことである。クリエイティブ・ドラマにおいて、「個人の自由は、自分自身と他者との関係の中にある」(Sick, 1958, p.23) とシックスは述べている。いいかえれば、子どもは、グループ活動であるクリエイティブ・ドラマの中で「自由」を体験するのである。子どもたちは、クリエイティブ・ドラマをする過程で、グループで話し合ったり、即興的に表現したりすることを通して、自分自身を「自由」に表現できる。シックスは、クリエイティブ・ドラマにおいて、「個性は常に勇気づけられ、認められ、育てられる」(Sick, 1958, p.23) と強調している。したがって、子どもは自分自身と表現したことについて自信を持てるようになる。

第2に、子どもの「社会的態度と社会性を高められる」(Sick, 1958, p.27) ことである。シックスは、「クリエイティブ・ドラマの特質は、グループの芸術である」(Sick, 1958, p.23) と

指摘している。さらに、クリエイティブ・ドラマは、「計画し、演じ、評価するときに協働を求められる」(Sick, 1958, p.27)と述べている。いいかえれば、子どもたちは、クリエイティブ・ドラマをしながら、グループで活動について議論し、アイデアを出し合い、それらを取捨選択し、実際に身体と言葉を使って表現し、お互いに見せ合い、評価し合うのである。子どもたちは、これらの体験を通して、現実社会で他者とどうかかわっていくかを学ぶことができる。

第3に、子どもは「感情の安定を発達させられる」(Sick, 1958, p.33)ことである。「ドラマは、感情を取り扱う。感情の目的は、正しい方法で導かれ表現されることである。ドラマの目的は、適切な明るいやり方で内面の感情を見つめ解き放つことである」(Sick, 1958, p.33)と述べている。そして、シックスは続けて、「クリエイティブ・ドラマの中で、子どもたちは、善良な登場人物や邪悪な登場人物の両方を演じてみることによって、かれらの感情を鍛えることになる」(Sick, 1958, p.33)と述べている。クリエイティブ・ドラマにおいて、子どもたちは、想像世界で健全な方法によって善悪を表現しながら、感情を統制できようになる。

第4に、子どもは「身体調整力を発達させられる」(Sick, 1958, p.35)ことである。シックスは、「すべてのクリエイティブ・ドラマは、何らかのリズミック・ムーブメントを含む」(Sick, 1958, p.36)と述べている。つまり、クリエイティブ・ドラマには、何らかの身体を動かす体験が含まれる。これらの体験を通して、子どもはエネルギーを放出したり、身体を調整したりできるようなる、とシックスは述べている(Sick, 1958, p.36)。

第5に、子どもは「生き方について考えさせ

られる」(Sick, 1958, p.36)ことである。シックスは、子どもがクリエイティブ・ドラマを通して、「社会的・美的態度と理解を強めることができ、間接的だけれども鮮明に生き方を子どもたちに示すことができる」(Sick, 1958, p.36)と考えている。

しかし、シックスは、*Drama with Children* (1977)において、クリエイティブ・ドラマという専門用語を使わず、イギリスで使われてきた「ドラマ (drama)」という専門用語を使用している。シックスは、教育におけるドラマの目的は、「子どもたちの心 (mind) を開き、想像力と言語能力を刺激し、個人的発達と発見のためのやる気を喚起することである」(Siks, 1977, p.9)と述べている。初期のクリエイティブ・ドラマの目的より、想像力と言語発達を強調するようになっている。さらに、シックスは、「ドラマが教授方法として導入できる」(Siks, 1977, p.9)ことを指摘している。

シックスは、*Drama with Children* (1977)を改訂し、*Drama with Children Second Edition* (1983)を出版した。シックスは後者において、「プロセス・コンセプト・アプローチ (the process-concept approach)」(Siks, 1983, p.4)という方法論を強調している。このアプローチは、「子どもに芸術としてのドラマと基礎学習のための学習経験を効果的に示すことができる」(Siks, 1983, p.4)と述べている。シックスは、前者より学校教育における基礎科目に役立つことと「芸術としてのドラマ」を以前より強調している。さらに、シックスは、「このアプローチは、劇的遊び (dramatic play) という子どもの表現過程 (the child's expressive process) を発展させ、ドラマにしていく創造過程 (the creative process) に移行する方法である」(Siks, 1983, p.5)と述べている。いいかえれば、

子どもが自然に行っているごっこ遊びから、「創造過程」と芸術としてのドラマに発展させていくために、教師がこのアプローチを導入できるという提案である。さらに、シックスは、このアプローチが、「責任感のある献身的な市民になる」(Siks, 1983, p.10) ようにすることも指摘している。

このようにシックスのクリエイティブ・ドラマの目的は、常に同じではなく社会情勢に合わせて変化していつている。これは、クリエイティブ・ドラマを教科科目としてカリキュラムに入れることは難しいので、主要基礎科目との関係とそれらを教えるための学習媒体として、ドラマを位置づけようとしているためであると考える。そのために、シックスは、特にドラマを言語芸術と強く結びつけ、学習方法としての有効性を強調している (Siks, 1983, p.10)。さらに、啓蒙的にクリエイティブ・ドラマが素晴らしいということではなく、「プロセス・コンセプト・アプローチ」という具体的な教授法を示すことにより、学校教育に位置づけようとしている。

シックスと同様にローゼンバーグもクリエイティブ・ドラマの具体的方法論としてRIM (The Rutgers Imagination Method) というクリエイティブ・ドラマのアプローチを示している (Rosenberg, 1987, p.109)。ローゼンバーグもRIMを示すことで、教師がクリエイティブ・ドラマを授業の教授法として導入できると考えた。ローゼンバーグは、クリエイティブ・ドラマについて「芸術との関係だけでなく、芸術と他の専門、たとえば心理学、科学、哲学などとの関係」(Rosenberg, 1987, p.23) を示していくことが重要である、と指摘している。ローゼンバーグは、クリエイティブ・ドラマが「それぞれの年代でニーズと取り組みがある」

(Rosenberg, 1987, p.23)、と明確に述べている。つまり、時代に合わせてクリエイティブ・ドラマをアピールし、具体的な方法を示す必要があるということである。クリエイティブ・ドラマは、教科として位置づけられていないので、時代に合わせてその有効性を示す必要がある。

他方、教育的目的として、「子どもの個人と社会の一員としての成長」(McCaslin, 2006, p.5) は、初期から共通している。その具体的内容は、変遷がみられる。たとえば、ネリー・マッカズリン (Nellie McCaslin) は、クリエイティブ・ドラマの目的として「①創造性と美的発達、②批判的思考力、③社会性の発達と他者との協働、④コミュニケーション能力の伸長、⑤モラルと精神性の発達、⑥自己理解、⑦他者の文化的背景と価値についての理解と尊重」(McCaslin, 2006, p.6) という7つをあげている。

21世紀にはいつてから、文化背景の異なる他者とコミュニケーションし、協働できることは不可欠な能力になってきている。自分と異なる文化や価値を知り、尊重できることも求められてきている。つまり、国際理解と多文化共生は、現代の子どもたちにとって避けて通れない課題である。クリエイティブ・ドラマは、さまざまな価値を認めるグループ活動であるので、これらの課題に有効である、ということである。さらに、マッカズリンは、クリエイティブ・ドラマが、学校教育においてだけでなく、長期休暇中のキャンプやコミュニティー・プログラムでも活用できることを指摘している (McCaslin, 2006, p.19)。つまり、クリエイティブ・ドラマは、学校教育における学習媒体だけではなく、社会教育の場にも応用できるということである。さらにいえば、クリエイティブ・ドラマは、病院、更生施設、刑務所、博物館、美術館、ビジネスなどにも応用されているのが

現状である。これらは、クリエイティブ・ドラマというより、「アプライド・ドラマ (Applied Drama)」として発展していると考ええる。

クリエイティブ・ドラマは教科ではないので、クリエイティブ・ドラマの実践者／研究者が、1920年代から現在まで学校教育のカリキュラムと社会のニーズに対応しながら、クリエイティブ・ドラマを発展させてきたといえる。

4. イギリスのDIEとは何か

イギリスのドラマ教育のはじまりは、ハリエット・F・ジョンソン (Harriet F. Johnson) 『教育のためのドラマの方法 (The Dramatic Method of Teaching)』(1915) とヘンリー・C・クック (Henry C. Cook) の『遊びの方法 (The Play Way)』(1917) という本の出版からであるといわれている (小林編, 2010, p.23)。クックは、演じることを「学習のための確かな方法の一つだと主張した。歴史の学習を一例とすると、この方法は歴史の教科書をひとつの刺激 (つまり歴史的事実に基づいた) として用い、生徒たちはそれを現実のように演じるのである。生徒たちのこの行為は、歴史的事実を彼らが深く理解することを可能にした」(岡田, 1985, p.203) といわれている。いいかえれば、子どもたちは、アクションとして歴史的事実を表現することを通して、そのことについての理解を深められる、ということである。つまり、ドラマは有効な学習媒体である。

スレイドは、『チャイルド・ドラマ (Child Drama)』(1954) さらに『チャイルド・ドラマ入門 (An Introduction to Child Drama)』(1976) に出版した。スレイドは、子どもの世界には「チャイルド・ドラマ」という世界があり、学校教育において音楽や美術と同様にカリ

キュラムに位置づけるべきであると指摘した (岡田, 1985, p.206)。スレイドは、「チャイルド・ドラマ、子ども自身によって生み出された芸術様式であり、誰かによってつくられたものではなく、人間の生来の活動である」(Slade, 1976, p.1) と述べている。つまり、スレイドは、「チャイルド・ドラマ」は、子どもによって自然につくり出される芸術であると位置づけている。さらに、スレイドは、「チャイルド・ドラマのルーツは、遊びである」(Slade, 1976, p.1)、と明言している。そして、「それは、子どもが考えたり、確かめたり、リラックスしたり、働いたり、覚えたり、取り組んだり、確かめたり、創りだしたり、夢中になっておもしろがるやり方である」(Slade, 1976, p.1) と指摘している。スレイドは、「チャイルド・ドラマ」には、子どもが全身を使って行われる「パーソナル・プレイ (Personal Play)」(Slade, 1976, p.3) と全身が使われない「プロジェクトド・プレイ (Projected Play)」の二つがあると述べている。前者は、子どもが誰かあるいは何かになる変身のことである。後者は、モノなどを何かに見立てることである。

スレイドの考え方を継承したのは、ブライアン・ウェイ (Brian Way) である。ウェイは、「演劇 (theatre)」と「ドラマ (drama)」という二つがあることを指摘した。ウェイは、『『演劇』は主として、俳優と観客の間のコミュニケーションある。『ドラマ』は観ている人とのコミュニケーションは一切問題にせず、一人の参加の経験である」(ウェイ, 1977, p.14) と述べている。ウェイは、「ドラマ」を「生き方の練習」(ウェイ, 1977, p.18) であると位置づけている。さらに、ウェイは、「ドラマは他の教科を教えるのによい道具であると言われる。しかしドラマはドラマとして存在しなければなら

ない」(ウェイ, 1977, p.18) と述べている。つまり、「ドラマ」は、単なる教科を教えるための学習媒体ではなく、芸術でなければならない、ということである。ウェイ自身は、演出家でもあったので、演劇を否定しているのではなく、「ドラマ」という過程中心の活動に子どもが「生き方の練習」しながら、彼らの発達を全体的に促せる、と考えていたと推察する。ウェイは、「ドラマ」を通して、次の7つの学びがあると考えた。第1に集中、第2に感覚、第3に想像、第4に身体、第5にスピーチ、第6に感情、第7に知性である(ウェイ, 1977, p.23)。ウェイの「ドラマ」の具体的な活動の特徴は、短いゲーム形式で行われることである。スレイドとウェイのドラマ活動は、アメリカのクリエイティブ・ドラマと共通する特徴があると考えられる。したがって、これらはアメリカにおいてクリエイティブ・ドラマに位置づけられている。しかし、スレイドとウェイのドラマ活動は、一世を風靡したが急速に衰退していった。その原因の一つは、ヘスカットとボルトンによるDIE(Drama in Education)という活動の隆盛であると考えられる。

岡田は、スレイドとウェイは子どもの「人間形成に主眼をおいた」(岡田, 1985, p.208) ドラマ活動であると評価し、ヘスカットとボルトンは「児童の自発性を尊重しつつも、さらに進んで回りの環境や社会をよりよく理解させることにポイントをおいたドラマ教育の在り方を提唱している」(岡田, 1985, p.208)、と評価している。さらに、岡田は彼らの方法は、「児童の内的な感覚や想像による思考を深め、それをドラマという方法で具体的な行動とさせる」(岡田, 1985, p.208)、と指摘している。ボルトンは、スレイドとウェイのドラマ教育の基本的理論を次の5つの「神話」と呼び痛烈に批判している。

第1の神話は「ドラマは行為することである」(Bolton, 1981)、第2の神話は「現実からの逃避である」(Bolton, 1981)、第3の神話は「ドラマ教育は個人の独創性の発達にかかわっている」(Bolton, 1981)、第4の神話は「ドラマの個の発達である」(Bolton, 1981)、第5の神話は「ドラマはアンチ演劇である」(Bolton, 1981)。ヘスカットとボルトンがめざすDIEは、スレイドとウェイのドラマ活動の目的とは異なるといえる。そして、ヘスカットとボルトンのDIEの流れにセシリー・オニール(Cecily O'Neil)とジョナサン・ニーランズ(Jonathan Neelands)とジョー・ウィンストン(Joe Winston)がいると考える。二人の直系は、オニールであるといえる。オニールは、ヘスカットの影響と受けつつ、『ドラマの組み立て(Drama Structures)』(1982)においてドラマ活動に柔軟性のある枠組を提案した(吉田, 2010, p.64)。後にオニールは、『ドラマの多面的世界—プロセス・ドラマのための枠組み(Drama Worlds: a framework for process drama)』(1992)を出版した。

1960年代から使われているDIEだけではなく、「プロセス・ドラマ」が欧米で使われるようになってきたのは、ドラマ活動が学校教育だけでなく社会教育や他の場面で使われるようになってきた背景もあると考える。オニールのプロセス・ドラマについて吉田は、次のように定義している。「プロセス・ドラマは、既成の台本なしで進んでいく点は即興劇と共通する。しかし、プロセス・ドラマは単一の短いエクササイズやシーンに限定されず、エピソードやシーンの連続からなる、そのため、一つ一つがじゅず玉のようなエピソードをつなぎ合わせる鎖となる枠組みが必要になってくる」(吉田, 2010, p.65)。いいかえれば、プロセス・ドラマは、

連続性のないエクササイズではなく、ある筋のようなものが存在する短い場面の連続として構成されている、ということである。さらに吉田は続けて、「また、もう一つ即興劇と区別される点は、短い即興劇では参加者と観客がいるのに対して、プロセス・ドラマでは全員が参加者である。したがって、教師（ドラマリーダー）も参加者であり、同時に台本をおこしていく脚本家の役割も担っていることである。台本がないこと、エピソードの連続体という構造、一過性ではなくつながっていく時間、参加者は自分たちの行為への観察者でもある」（吉田, 2010, p.64）という特徴を上げている。さらにオニールは、最後までプロセス・ドラマのプログラムを組み立てるのはなく、最初の2~3のエピソードを考え、それからは参加者と一緒に即興してつくってようになっていった。

他方、ニーランズは学校教育のカリキュラムにおけるドラマを強調し、「プロセス・ドラマ」ではなく、「ドラマ・演劇教育（Drama and Theatre Education）」としてDIEを継承してきた。しかし、最近は教育学部からビジネス学部への移動の影響もありビジネスにおける創造性を強調するようになってきた。ニーランズは『ドラマのセンスをつくる：教室における実践のガイド（Making Sense of Drama: A Guide to Classroom）』（1983）において、学校教育におけるドラマについて次の7つの視点を上げている。第1にドラマは児童中心主義であると同時に教師がかかわる学習活動である、第2にドラマは創造された経験を構成する、第3にドラマは実践的で直観的であり感情と同時に知性にかかわる、第4にドラマは現実世界を模しながら同じような想像されたアクションと言葉を通して人間の存在意識をつくりだし解釈する社会的で双方向的なやり方である、第5にドラマは

学習者にとって有意義でいきいきとした家庭としてとらえられるべきである、第6にドラマは専門家によってなされるものでも特別な空間で行われるものでもない、第7にドラマは子どもの劇的遊びにその起源をもち演劇という芸術形式にあとでつながっていく連続体の一部である（Neelands, 1983, pp.607）、ということである。ニーランズは、ヘスカットとボルトンの影響を受けながら、スレイドとウエイの影響もあり、彼独自の理論と方法論を開発していると考えられる。スレイドの影響は、第7のドラマのルーツが子どもの劇的遊びであるという考えに顕著に表れている。また、アメリカのコウスティの「遊び／ドラマ／演劇連続体」の考え方も共通している。これは、コウスティもニーランズも演劇の経験が豊富にあることが、影響していると考えられる。

ウィンストンは、ドラマという芸術科目からナショナル・カリキュラムにおいて英語科にドラマが組み入れられたことから、ドラマがカリキュラムのどこに位置づけられるか、ということを強調するようになってきている。他方、ウィンストンは、ドラマに限らず芸術による美的経験についての研究も行っている。

このように時代に応じて、ドラマはその目的の強調点を変化させながら、学校と社会の中で生き残りをかけているといえる。

1960年代に盛んになったDIEと呼応して、TIE（Theatre in Education）という活動が始まった。DIEが、学校教育において教師がドラマ・リーダー／ファシリテーターとしてドラマ活動を生徒たちと行うことに対して、TIEはプロの「アクター／ティチャーズ」が、生徒たちをフェシリテートする活動である。方は、TIEの目的を「芸術鑑賞のための劇公演ではなく、俳優が教師との綿密な打ち合わせをもと

に、劇を用いた活動をプログラムし、その演技力を生かして子ども学習を手助けすることである」(岡田・落合編, 1984, p.429)と述べている。TIEは、演劇と教育について訓練を受けた「アクター／ティチャーズ」という人たちが、地域の抱える問題などを取り上げ、教師と協力しながら、短い場面を見せたり、生徒たちと一緒にドラマ活動をしたり、議論をしたり、振り返りをしたりするドラマ活動と演劇活動が融合したような活動である。TIEは、1980年代後半から急速に衰えていった。その原因は、社会状況の変化もあると同時にTIEの全国組織の急激な左傾化もあるといわれている。しかし、TIEの影響により、イギリスの児童演劇劇団は、学校と連携しながら演劇作品とワークショップのプログラムを作成する教育ディレクターという役職が存在する。

1990年代になると学校教育だけでなく、社会教育や病院や刑務所や更生施設やビジネスなどでドラマが使われるようになってきた。そのためDIEだけではこれらの活動を包含できなくなり、「プライド・ドラマ」と「アプライド・シアター (Applied Theatre)」という専門用語が使用されるようになった。さらに、演劇学部のプログラムは、これらの名称に変更されるようになっていった。「アプライド・ドラマ」という用語を使うことにより、学校だけでなくあらゆる場面で目的に応じてドラマを媒介として導入できるという利便性があると考えられる。この傾向は、2010年代に入ってさらに強まっていると考えられる。

このようにイギリスのDIEは、クックの教科を教えるための学習媒体としてはじまり、学校教育の中で発展し、現在は学校以外の場でDIEと同じような方法論を使いながら「アプライド・ドラマ」という名称でドラマの応用範

囲を広げている。

5. イギリスのDIEの主目的の変遷

DIEの主目的を考えていくと前述したように初期のDIEの実践者であるクックは、上演を目的にしないドラマは、教科を教えるための学習媒体の一つであると位置づけていた。

スレイドは、「チャイルド・ドラマ」の主目的を子どもの「個人的成長 (the growing individual)」(Slade, 1958, p.3)であると述べている。この考えは、ウエイに引き継がれ、ウエイはドラマの主目的を「全人格的発達」(ウエイ, 岡田・高橋訳, 1977, p.14)と表現している。ローゼンバーグは、ウエイの主目的は、「人間の発達 (the development of the human being)」(Rosenberg, 1987, p.33)と評価している。スレイドもウエイも当時盛んであった「全人的発達 (the whole child)」という考えにもとづいていたと考える。

現在のDIEに最も影響を与えているヘスカットは、DIEの目的は次のように考えられている。ヘスカットのDIEの目的について佐野は、「自分の方法はクリエイティブ・ドラマではなくて、子供たちを教育するために意識的にドラマ要素を用いているだけなのである。ドラマ的活動を通じて子供たちがすでに知っているのに、まだ知っていることに気づいていないことがらを自己発見させてやること。自分流言えば、『子供の内部に本を作り出してやる』こと。すなわち知識の量を増すのではなく、本当に身についた良質の経験を与え、深く自分の感情や物事の意味を調べさせること。それが自分のドラマの目的だ」(佐野, 1981, p.248)という箇所を引用している。このようにヘスカットは、明確にアメリカのクリエイティブ・ドラマ

との違うことを主張している。ヘスカットは、別の言葉でDIEの目的についてさらに次のように述べている。「ドラマは人生の（マイクロコズム（縮図）を取りあげ、それをえぐり出して調査することだ。これがドラマのアイディアであり行為である。しかし行為を発見しただけでは無益である。ドラマが人生と真に連結するのは、ドラマの行為をユニバーサルな価値のレベルに結びつけることによって、内省あるいは思索が始まるからだ。ドラマは人生や現実から私たちを引き離すためのものではない。人生のただ中に引き込み、そこに新しいリアリティを“ああ、これが私だ！”という認識を開示してくれるものだ。ドラマの目的は、ある状況と体験的に生き、そこから洞察を得ることなのだ」（佐野, 1981, p.32）と述べている。このようにヘスカットは、子どもたちがドラマ活動を通して、クリエイティブ・ドラマのように楽しい経験をすることを目的にするのではなく、子どもたちが洞察することを目指していると考えられる。ローゼンバーグは、ヘスカットのDIEの主目的は、「人生について振り返り分析するために焦点を与えることであり、アクションによりそれらを試す場である」（Rosenberg, 1987, p.38）と指摘している。つまり、ヘスカットのDIEの主目的は、ドラマを人生について洞察する媒体であると考えているといえる。この考え方を継承しているのが、ボルトンとオニールである。ニーランズもヘスカットの影響を受けているが、独自の理論と方法論を発展させてきている。ニーランズは、1980年代においてDIEの主目的は、「子どもがすでに持っている文化的原資を馴染みのあるやり方と新しいやり方で育成する」（Neelands, 1984, p.6）ことであると述べている。ニーランズは、イギリスで新しいナショナル・カリキュラムが実施されると、この

カリキュラムの目的に対応させて、個人的と社会的なモラル教育、英語教育、教科教育のための学習媒体としてのドラマを強調した（小林他, 2010, p.99）。

このようにDIEの主目的は、社会的状況とニーズに対応しながら学校教育において継続させてきている。特に、新しいカリキュラムが実施されてからは、学校教育だけでなく社会教育をはじめさまざまな分野へのドラマの応用がなされるようになり現在に至っている。このことは、学校教育におけるカリキュラムにドラマを位置づけることに長年尽力してきたニーランズが、ウォーリック大学教育学部から同大学ビジネス分野へ移動になったことにも象徴的に表れている。

6. おわりに

アメリカのクリエイティブ・ドラマもイギリスのDIEも学校教育と社会のニーズに対応しながら、現代に至っている。さらに、学校教育だけでなく、社会全般においてドラマを媒介として応用できる「アプライド・ドラマ」という専門用語が広く使われるようになってきている。

今後の課題は、現在の「アプライド・ドラマ」の実践事例を取り上げて検討していきたい。

参考・引用文献

Bolton, G. (1981) "Drama in Education: A Reappraisal" *Children and Drama* 2nd Ed. McCaslin, N. ed., New York: Longman 178-191.

花家彩子 (2011) 「演劇教育実践研究における研究方法としてのオートエスノグラフィーの有効性有効性について」東京教育大学教育学研究科総合教育開発先行表現教育コース 修士論文。

五十嵐顕・大田堯・山住正己・堀尾輝久編『岩波教育小辞典』岩波書店。

- Hearts, A.M. (1911) *The Children's Educational Theatre*. New York: Harper & Brothers.
- 片岡徳雄編著 (1982) 『劇表現を教育に生かす』玉川大学出版部。
- 方勝 (1984) 「十二 シアター・イン・エデュケーション」岡田陽・落合總三郎監修『玉川学校劇辞典』玉川大学出版部。
- 小林由利子 (1997) 「イギリスのドラマ教育の考察 (3) — Peter Slade の「Child Drama」の検討を通して —」『川村学園女子大学研究紀要』8 2 117-131.
- 小林由利子 (2008) 「日本の演劇教育の多義性—英米のドラマ教育の視点から—」『東横学園女子短期大学紀要』48 46-56.
- 小林由利子 (2009) 「初期クリエイティブ・ドラマの特徴—「児童の教育的演劇」の影響—」東横学園女子大学紀要 43 51-60.
- 小林由利子・中島裕昭・高山昇・吉田真理子・山本直樹・高尾隆・仙石桂子 (2010) 『ドラマ教育入門』図書文化。
- 小林由利子編 オーエンズ, A.・グリーン, N. (2010) 『やってみよう! アブライド・ドラマ』図書文化。
- Koste, V.G. (1878) *Dramatic Paly in Childhood: Rehearsal for Life*. New Orleans: Anchorage Press.
- 栗山宏 (1984) 「五 中学生と劇表現」岡田陽・落合總三郎監修『玉川学校劇辞典』玉川大学出版部。
- McCaslin, N. (2006) *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. 8th ed. New York: Person.
- Neelands, J. (1984) *Making Sense of Drama*. Oxford: Heinemann Education Books.
- Neelands, J. (1997) *Beginning Drama 11-14*. Oxon: David Fulton.
- Neelands, J. (2004) *Beginning Drama 11-14*. 2nd ed. Oxon: David Fulton.
- Neelands, J. & Goods, J. (2000) *Structuring Drama Work: A Hand book of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 岡田陽・落合總三郎監修 (1984) 『玉川学校劇辞典』玉川大学出版部。
- 岡田陽 (1985) 『ドラマと全人教育』玉川大学出版部。
- 岡田陽 (1994) 『子どもの表現活動』玉川大学出版部。
- Rosenberg, H.S. (1987) *Creative Drama and Imagination: Transforming Ideas into Action*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rosenberg, H.S. & Prendergast, C. (1983) *Theatre for Young People: A Sense of Occasion*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Siks, G.B. (1958) *Creative Dramatics: An Art for Children*. New York: Harper & Row (岡田陽・高橋孝一訳『子供のための創造教育: クリエイティブ・ドラマティックス』玉川大学出版部 1973).
- Siks, G.B. *Drama with Children*. (1977) New York: Harper & Row (岡田陽・北原亮子訳『子供のための劇教育』玉川大学出版部 1978).
- Siks, G.B. (1983) *Drama with Children 2nd Edition*. New York: Harper & Row.
- Swedish Centre of the ITI and ASSITEJ Sweden (2013) News from Sweden Theatre focus: Young Audiences. Swedish Centre of ITI.
- 佐藤信編 (2011) 『学校という劇場から—演劇教育とワークショップ—』論創社。
- 佐野正之 (1981) 『教室にドラマを! 教師のためのクリエイティブ・ドラマ入門』晩成書房。
- 坪内逍遙 (1923) 『児童教育と演劇』早稲田大学出版部。
- 富田博之 (1993) 『演劇教育』国土社。
- 富田博之 (1989) 『日本演劇教育史』国土社。
- 吉田真理子 (2010) 「セシリー・オニール プロセス・ドラマ」『ドラマ教育入門』64-75.
- Wagner, B.J. (1968) *Drama as a Learning Medium*. Washington, D.C.: American Theatre Association.
- Way, B. (1967) *Development through Drama*. Atlantic Highlands, N.J.: Humanities Press. (岡田陽・高橋美智訳『ドラマによる表現教育』玉川大学出版部 1977)
- Ward, W. (1930) *Creative Dramatics*. New York: D. Appleton-Century Company.
- Winston, J. (2011) *Beauty and Education*. New York: Routledge.