英米のドラマ教育の考察（4）

― ジョー・ウィンストンのドラマ活動例の検討を通して Ⅱ ―

小　林　由　利　子

Drama Education in UK and USA (4): Examining Joe Winston's Drama Work Ⅱ

Yuriko KOBAYASHI

要旨：

ジョー・ウィンストンは、イギリスのドラマ教育における実践的研究者の一人である。平成23年度東京都市大学人間科学部紀要において、ウィンストンのドラマ活動「わがままな大男」の前半部分を検討した。結果として、彼のドラマ活動の顕著な特徴は、葛藤経験があり、さまざまなドラマ／演劇技法の織り込みがあり、文学作品のより深い理解を考え、さまざまな登場人物を演じることで多面的に作品を考え、ナショナル・カリキュラムとの繋がりを意識し、諸芸術の体験も視野に入れていることを明らかにした。

今回は、このドラマ活動実践の後半部分を取り上げて検討することを通して、ウィンストンのドラマ活動において、演劇／ドラマ等の技法がどのように使われているかを明らかにした。結果として、今回のドラマ活動において、ウィンストンは、複数の技法を応用して活動に織り込むことを明らかにした。今後は、彼のいうところの「美的経験」について検討していく。

キーワード：

ドラマ教育　演劇教育　Drama in Education (DIE)　教育方法　教員養成

1．はじめに

平成23年度より文化庁が『次代を担う子どもの文化芸術体験事業』として小学校・中学校等に一流の芸術家が訪問し、舞台芸術公演とワークショップをする事業を実施している。これは、次世代を担う子どもたちが、優れた舞台芸術を体験することを通して、発想力やコミュニケーション能力や芸術鑑賞能力高めたり、将来の芸術家を育成したりする目的で実施されている。

従来から学芸会や生活発表会のための脚本集は、戦前から現在にいたるまで数多く出版されてきている。最近は、教科を教えるための学習媒体としてドラマ／演劇を導入することに関する本の出版が相次いでいる。たとえば、『ドラマ教育入門』(2010)、『学びを変えるドラマの手法』(2010)、『やってみよう！アプライドドラマ』（2010）がある。『教育方法としてのドラマ』（2009）は、典型的な技法を解説し、技法から活動を設定している。『学びのウォーミングタップ　70の技法』（2011）は、導入に使われる活動を例示している。渡辺は、「教育方法としてのティーチャー・イン・ロール―ドロシー・ヘスカット（Dorothy Heathcote）のドラマ教育実践の分析を通して-」において「ティーチャー・イン・ロール」[i]という技法を取り上げて検

討している。しかし、ドラマ活動において複数の技法がどのように使われているかの研究は、ほとんどなされていない。

著者は、『東京都市大学人間科学部紀要』第3巻の「英米のドラマ教育の考察(3) －ジョー・ウィンストンのドラマ活動例の検討を通してⅠ－」(2012) において、ウォーリック大学教育学部ドラマ・演劇教育プログラム主任のジョー・ウィンストン (Joe Winston) のドラマ活動を取り上げて検討した。その結果、彼のドラマ活動は、葛藤経験があり、さまざまなドラマ／演劇技法の織り込みがあり、文学作品のより深い理解を考え、さまざまな登場人物を演じることで多面的に作品を考え、ナショナル・カリキュラムとの繋がりを意識し、諸芸術の体験も視野に入れていることを明らかにした。本研究の目的は、ウィンストンの活動において、ドラマ／演劇等の技法がどのように使われているかについて明らかにすることである。

2．ウィンストンのドラマ活動「わがままな大男」の検討

ウィンストンの典型的なドラマ活動の一つである『わがままな大男』(オスカー・ワイルド原作) の後半部分を取り上げて検討する。後半部分のみを取り上げる理由は、昨年度前半部分について検討したからである。

本論で取り上げたドラマ活動は、2011年にウィンストンがウォーリック大学大学院ドラマ・演劇教育プログラムの授業で実施した活動である。参加者は、ウォーリック大学大学院修士課程と博士課程の大学院生である。実施日時は、2011年2月7日17:30～20:30である。このドラマ活動は、6～8歳を対象に構成されたプログラムである。資料は、ウィンストンが大学院生たちに配布した6～8歳対象のレッスン・プランの後半部分にあたるユニット3から5である。実際のドラマ活動で用意されるものは、大男の役を演じるときに着用する帽子、ドラムとバチ、ニットの白いシーツである。

(1) ドラマ活動『わがままな大男』ユニット1から2の要約

ウィンストンは、導入として参加者が他の参加者ハイタッチしながら「わたしの名前は○○。あなたのこと、とても好き。一緒に楽しく遊びましょう!」という簡単なゲームを行った。そして、ユニット1の最初にプレ・テキストとして紙に大きな庭を描きそこに何があったらいいかを質問した。次にその庭の持ち主が、長期間に渡り家を留守にしていた大男であることを参加者に告げた。次に、参加者は、自分の好きなごっこ遊びをパントマイムで行った。そこへ、大男が突然入ってきて、子どもたちに庭で遊んではいけないという立札を立てた。参加者は、子どもになって、庭で遊ばせてもらうために大男にプレゼントをした。しかし、大男は、これらをことごとくけなしたので、参加者たちはなぜ大男がすべてのプレゼントを拒否したのかを質問されることを通して、その理由を探った。

さらに、参加者が大男の銅像になってみる経験を通して、大男という登場人物について考えた。その上で大男のプロフィールについて記述することを通して、登場人物である大男について参加者は考えた。そして、もしある子どもが大男の家の隣に引っ越してきたら、という状況を設定し、その子どものことについて想像してみた。これらの活動の振り返りとして、参加者はさまざまな庭の絵を見た。

ユニット2は、大男が建設業者を呼び、隣の家との境界に壁をつくる、という状況を設定し、参加者は建設会社に助言をした。そして、参加者は実際に壁になり、侵入することを禁じる立札の文言を考え、入って来ようとする子どもをセリフと

アクションで庭に入れないようにした。これらを写真で撮った。次に、参加者は大男が庭で遊んでいるある子どもを見ている、という銅像をつくり、そのときの状況を形容詞あるいは一言で表現してみた。さらに、撮影した写真をコンピューターに取り込み整理し、お互いに見せ合った。ユニット2の振り返りとして、自分と他者との間に境界線をつくる、というテーマの詩の朗読を聞いた。

(2) ウィンストンのドラマ活動：ユニット3

(a) 庭に冬が到来したことをつくり出す

ウィンストン（以後ファシリテーターと呼ぶ）は、子どもたちを円く座らせ次のように語る。「それから、大男は、とても寒くなったので、家の中に入り、冬が彼の庭にやってきたさまざまなことを聞く。最初にこれを聞いた」と言う。そして、ファシリテーターは、自分の声で風の音をつくり出してみて、子どもたちがそれをまねする。たとえば、ぱらぱら降る雨の音（指でパチンと鳴らす）、ひっきりなしに降る雨（手をこする）、大雨（手をたたく）、豪雨（足で床をたたく）。4つのグループに分け、それぞれの雨を振り分ける。みんなで雨と風の音をつくる。子どもたちにファシリテーターが、一緒に嵐をつくるのを手伝うことを伝える。そして、そのことが、大男にどんな影響を与えるか見せるように言う。子どもたちが、嵐をつくると同時にそれを聞いたり見たりするように方向づける。ファシリテーターは、子どもたちに嵐を激しくさせていくように方向づけながら、大男が不幸せで、孤独で、恐れを抱いているように演じる。最後にファシリテーターは、「美しい庭を台無しにしている！どうやったらこのひどい雨を止められるのか！」と叫ぶ。「なぜ冬が彼の庭にだけやってきて、立ち去らないのか」、と子どもたちに問いかけ、彼らの考えを聞く。（Winston, 2011, pp.5-6）

＜考察＞

このセッションでファシリテーターは、ナレーターを演じることからはじまり、「風の音」をつくる音響を担当し、活動の道案内としてのファシリテーターになり、「ティーチャー・イン・ロール」という技法を使ってわがままな大男を演じている。そして、ファシリテーターはわがままな大男を演じながら、子どもたちに質問することを通して、『わがままな大男』の背後にあるかもしれない物語について考えさせている。つまり、文字で書かれていることをドラマ活動で身体化し、その裏にあるかもしれない世界を子どもたちに想像させ、言語化するように方向づけている。子どもたちは、このプロセスで『わがままな大男』というストーリーをより深く考え理解する機会を得ると考える。

ウィンストンは、「ナレーション」という技法を使って物語を語り、「ティーチャー・イン・ロール」というファシリテーターが登場人物を演じる技法でナレーターから登場人物であるわがままな大男に役割を変えている。そして、大男として子どもたちになぜ冬が大男の庭にだけやって来るのか、と問いかけている。つまり、ドラマ活動の技法は単独で使われず、変化させたり、追加されたりして使われている。ウィンストンは、これらのプロセスを分断させずに繋がりを持たせながら複数の技法をドラマ活動に挿入している。

(b) 大男の庭で冬の踊りをつくる

葉のない冬の木の大きな写真を子どもたちに見せる。その写真からさまざまな形について話し合い、言語表現のリストをつくる。たとえば、とげのある、細い、鋭いなど。指や手や腕で形をつくって遊んでみる。次に、好きな場所で体を使って演じてみる。そして、4~5人のグループになって、子どもたちは、大男の庭の葉っぱのない木の表現をしてみる。タンバリンを使っ

て、子どもたちが演じている木が、風に揺れるのに合わせてタンバリンを使って方向づけていく、そして音楽に合わせて子どもたちが演じるようにする。はじめは、個々に、次に子ども同士で形や凍りついた形をつくる。そして、子どもたちが、この形で空間をあちこち移動するようにする。さらに、クラス全員で音楽に合わせて移動してみる。(Winston, 2011, p.6)

<考察>

この活動は、『わがままな大男』の物語に存在していない。しかし、子どもたちは、大男の庭だけが冬であるという事柄を物語として知るだけでなく、視覚的に写真を見たり、言葉で表現してみたり、身体で表現したりしている。このように異なる感覚を使って表現することを通して、子どもたちは物語への理解を深めると考える。ここでは、ドラマ活動の刺激物として写真を使っている。ファシリテーターはそこからドラマ活動を展開している。

子どもたちが木についての具体的イメージを持ったところで、ファシリテーターは「わがままな大男」の物語とつなげて、子どもたちが大きな木を演じている。つまり、子どもたちは、イメージを具体化して、アクションとして表現している。さらに、ファシリテーターはタンバリンで風の音をつくり、木になった子どもたちが音に合わせて動くように方向づけている。このようにファシリテーターは、子どもたちが次の活動へスムーズに移行できるようにきっかけを与えている。同時にファシリテーターは、個々の子どもの木としての動きからグループとしての木の動きへ、最終的にクラス全体で風に揺られる木々を演じるようにしている。ウィンストンのドラマ活動の特徴は、緻密に計画されているにもかかわらず、実際のドラマ活動は、自然に流れているように見えることである。そして、はじめは物語と関係ない活動に思えることが、物語に必ず結び付けられていくところに特徴がある。

ここで使われている技法は、「マイム」である。この技法は、「対話よりムーブメント、アクション、身体的反応を強調する」(Neelands & Goode, 2000, p.63) ことである。子どもたちは、最初に凍りついている木を表現しているので、「静止画」の技法も使われている。この技法は、「ある瞬間や考えやイメージを明確化するために身体を使って表現する」(Neelands & Goode, 2000, p.25) ことであり、写真のように静止した状態を維持する。このようにウィンストンは、ドラマの技法を単独で使うのではなく、複数の技法をドラマ活動に織り込みながら、子どもたちが物語をより深く理解するようにしている。

(c) 大男の彫刻

子どもたちは、寒々とした家の中で大男が凍え一人ぼっちでいる姿を彫刻する。(Winston, 2011, p.6)

<考察>

子どもたちは、寒い冬の日に大男が一人で家にいるところを想像して、グループで意見を出しあって、大男のイメージを共通化して、その姿を彫刻のように表現する。

ここで使われている技法は、「グループ彫刻 (Group Sculpture)」である。この技法は、「個人あるいはグループのメンバーが彫刻役に名乗り出て、他のメンバーが彫刻として形づくる」(Neelands & Goode, 2000, p.79) ことである。「グループ彫刻」は、「静止画」と類似しているように見える。しかし、「グループ彫刻」は、「テーマや課題についてよく吟味されていることを反映する」(Neelands & Goode, 2000, p.79) ために用いられる技法である。つまり、この技法によってテーマなどが象徴的に表現される。このセッションにおいて、大男の孤

独感を表現することが子どもたちに求められている。他方、「静止画」は、「ありのままを再現して表現する傾向がある」(Neelands & Goode, 2000, p.79) 技法である。

このセッションにおいて「グループ彫刻」のみが使われているように見える。しかし、ここでは、「場の設定 (Defining Space)」(Neelands & Goode, 2000, p.15) も織り込まれている。この技法は、「出来事が起きる部屋、家、場所を設定する」(Neelands & Goode, 2000, p.15) ことである。子どもたちは、大男の寒々として部屋を周りにある椅子や机などを使って場を設定しながら大男の彫刻をつくっていく。

また、このセッションは、これだけで成立しているのではなく、一連の流れの中に位置づけられている。つまり、ドラマ活動で挿入されている技法は、単独で活動として使用されず、常に活動に織り込まれながら使われている。ウィンストンは、「技法は、それ自体が構成物としてあるのではなく、いわば建物をつくるためのレンガあるいは絵を描くために使われる一揃いの絵具のようなものである。つまり、ドラマ活動をつくるときに他のものと一緒に使われるものである」(Winston, 2004, p.100) と述べている。いいかえれば、技法そのものが活動であるのではなく、技法はドラマ活動を支えたり、効果的にしたりするものである。そして、技法は、ドラマ活動のテーマや他の技法と一緒に使われるものである。つまり、技法は、ドラマ活動を構成するための要素である。したがって、技法は常に一連のドラマ活動の中に織り込まれなくてはならない。

(d) 書くこと：詩

子どもたちは、すでに作成した3種類のカードを引用する。これらは、大男の3つの異なる気分を表現した言葉のリストである。これらのリストの言葉や必要なら新しい言葉を加えることもできる。ファシリテーターは、子どもたちにどれが一音節、二音節、三音節であるかを示す。子どもたちと一緒に次のような詩の一節をつくってみる：

悪くて、気難しくて、哀れな大男
いらいらして、しかめ面で、凶暴な大男
悲しくて、一人ぼっちで、震えている大男

一音節、二音節、三音節をさまざまに組み合わせて、大男のさまざまな気分を書いていくための白い紙を子どもたちは受け取る。あるいは、子どもたちは、大男のさまざまな気分にぴったりするものを決めながら、強いリズムや音の強弱を使って音読することもできる。(Winston, 2011, p.6)

＜考察＞

このセッションにウィンストンの特徴が顕著に表れている。具体的にいうと、ウィンストンは、子どもたちに言葉を集めるようにさせ、これらを使って「詩を書く」という活動をし、それらを読むということにつなげている。つまり、彼は子どもたちの語彙を増やすことに配慮し、それを具体的にドラマ活動の中で言語表現として使っている。したがって、子どもたちは、知らず知らずの内に新しい語彙を増やし、その場に合った言語表現を体得できる。

ここでは、「共同でつくる登場人物」という技法の一部が使われている。「共同でつくる登場人物」という技法は、「登場人物が、グループで即興的につくられ、誰もが登場人物として話すことができる」(Neelands & Goode, 2000, p.13) ことである。この活動において子どもたちは、登場人物として発言していない。しかし、登場人物の気分を想像して、それに合った言葉を探している。これにより、

登場人物としての大男の輪郭が、より明らかになると考えるので、「共同でつくる登場人物」の一部が使われていると考える。このように技法は、ドラマ活動の中で応用されながら使われている。

(e) 沈黙と振り返り

子どもたちは、冬をテーマにした音楽と詩を聞く。(Winston, 2011, p.7)

<考察>

ウィンストンのドラマ活動の区切りにこのような沈黙の時間がある。そして、子どもたちが、演劇という芸術だけでなく、音楽や文学といった芸術経験もできるようにドラマ活動を構成している。これは、ウィンストンが子どもたちの「美的経験」を重視しているためであると考える。

(3) ウィンストンのドラマ活動：ユニット4

(a) 身体的ゲーム／ウォーム・アップ

子どもたちを空間へ招き入れる。ファシリテーターが、フリーズといったら、止まるように指示する。子どもたちが、壁であると想像させる。ファシリテーターが、ドラムをたたくたびに、壁の一部が崩れる。3回目のビートで床に子どもたちは倒れ込む。このゲームを3回する。(Winston, 2011, p.7)

<考察>

このセッションは、これから始まる一連のドラマ活動の導入にあたる部分である。ゲーム形式をとりながら、子どもたちがファシリテーターの指示に自然に従うようにさせている。具体的にいえば、ファシリテーターが、「フリーズ」と言ったら止まり、ドラムに合わせて子どもたちが動く、というルールを子どもたちに繰り返し経験させている。ドラマ活動は、通常の学校の授業形式の座学とは異なっているので、子どもたちの中にはドラマ活動のときは、何でもしていいいと思ってしまう可能性もある。したがって、このような一見簡単なゲームを通して、ファシリテーターの指示が子どもたちに届くようにする必要がある。

この導入において、ウィンストンは、「ゲーム」と「インプロビゼイション」という技法を導入している。「ゲーム」という技法は、「伝承遊びあるいはその変形で、参加者同士が信頼関係を築いたり自信を持てるようになったりするため、あるいはルールを作っていくために使われる。ゲームは、複雑な経験を簡単にするために使われる。ゲームは、それ自体を経験するためというより、ドラマ活動の文脈の中で使われる」(Neelands & Goode, 2000, p.17) ものである。ユニット4において、壁はキーワードであり、これから経験することを凝縮した経験として壁になって「ゲーム」をするという形で技法が挿入されている。「インプロビゼイション」は、子どもたちが「与えられた状況に反応して自発的に演じる」(Winston, 2004, P.102) ことである。このように簡単な導入においても技法は、単独で使われることはない。ドラマ活動における技法というものは、絵具をパレットで混ぜながら画布に描いていくように、融合されて使われるものである。

(b) ストーリーテリング

子どもたちは円く座る。バックグラウンド・ミュージックをかける。そして、ファシリテーターは、次のように物語を語る。冬が永遠に続くようだったが、ある朝大男は、鳥のさえずりで目覚めた。彼は、窓を通して太陽の光を見た。そして、彼は、数人の子どもたちが庭のある空間を見つけて、そこで遊んでいるのを窓から見た。彼らが遊んでいるところは、太陽が差し込んでいて、木々は花でいっぱいだった。大男が、

いかに自分が自分勝手だったかに気づいたとき、大男の凍りついたこころは溶けだした。でも、庭の隅に冬が残っていた。そこには、木に登れなくて泣いている小さな男の子がいた。大男は、この男の子をかわいそうに思って、大急ぎで階段を駆け下り、男の子の前に立ち、そっと彼を抱きかかえ木の枝にのせた。（できれば、大きな枝とパペットの指人形あるいは小さな人形を使うといい。）その男の子は、微笑み、大男の頬にキスした。そうすると、最後の雪は解け、その木はすぐに芽を吹き出した。大男は、そのときから、すべての子どもたちが彼の庭で遊べることを誓い、すぐさま壁を壊すと決めた。
（Winston, 2011, p.7）

＜考察＞

このセッションにおいて、子どもたちの主活動はストーリーテリングを聞くことである。ウィンストンの一連のドラマ活動は、必ずところどころで原作の物語に戻るようになっている。ウィンストン自身もドラマ活動において、「物語が最も重要であり、よい物語がよいドラマ活動を創りだす」[ii]、と述べている。

技法として「サウンドトラック」が使われている。この技法は、「ドラマ活動が行われる場所の雰囲気をつくり出すため」（Winston, 2004, P.102）に使われる。ここでは、前の活動と変化をつけるために、ストーリーテリングのバッググラウンド・ミュージックとして雰囲気を盛り上げるために使われている。さらに、枝とパペットを使うことにより、この物語が大男の庭の木のところでのお話であることが明確になる。これは、「場の設定」という技法の挿入である。

(c) 身体的活動：壁の破壊

子どもたちは、再び壁をつくる。子どもたちは、ドラムのビートに合わせて徐々に壊れて行く。3回のビートで壊れ去るようにする。大きなプラスチックのハンマーがあれば、一人の子どもがハンマーで壊すマイムをして、もう一人がドラムを打ち鳴らすマイムをする。ファシリテーターは交代を見守りながら、子どもたちは交代でいろいろな場所の壁を壊す。
（Winston, 2011, p.7）

＜考察＞

「身体的活動：壁の破壊」は、導入のゲームとつながっている。導入のときは、一人ひとりの子どもが、壁になって崩れて行く経験をした。ここでは、グループで壁になり、その壁が壊される活動になっている。このようにウィンストンの一連のドラマ活動は、緻密に構成されている。

このセッションにおいて、子どもたちはグループで破壊される壁を演じている。技法として、「マイム」、「登場人物の持ち物」、「サウンドトラック」が導入されている。子どもたちが、言葉を使わずに身体で破壊されていく壁を表現しているところに「マイム」が使われている。同時にドラマの音が効果音として加えられているので、「サウンドトラック」にあたる。大きなプラスチックのハンマーを使う場合は、大男が壁を破壊するので、「登場人物の持ち物」という技法である。

技法は、ニーランズらが定義したようにそのまま使われる場合もあれば、一部を応用して使われる場合もある。このセッションにおいては、「サウンドトラック」として音楽を挿入しているのではなく、ハンマーの音を使っている。また、「登場人物の持ち物」は、「登場人物を表現するいくつかの持ち物群」（Neelands & Goode, 2000, p.20）としてではなく、登場人物が使うことにより子どもたちが場面を具体化できるために使用されていると考える。

このように技法は、個々のドラマ活動に合うよう

に応用されて使われるものである。

(d) ごっこ遊び／ティーチャー・イン・ロール

みんなでもう一度遊ぶ。子どもたちが自由に遊んだ後で、ファシリテーターは子どもたちに遊びを止めるようにいう。そして、ファシリテーターが、大男になって子どもたちと遊ぶために庭に入ってくる、と彼らに説明する。ファシリテーターは、各グループを訪ね、どのようにして遊ぶかを子どもたちに聞く、そして間違った遊び方をする。たとえば、ブランコを強く押しすぎたり、プールに飛び込み水を全部出してしまったりなど。そのたびに大男は穏やかに謝り、子どもたちに優しく遊ぶにはどうしたらいいかを教えて下さいとお願いする。(Winston, 2011, p.7)

<考察>

ファシリテーターが大男になっているので、「ティーチャー・イン・ロール」がこのセッションで使われている。この技法は、単にファシリテーターが登場人物を演じることではなく、どのように、どの場面で教師の演じる役が登場するかが重要である。ここでは、子どもたちが楽しく自由に遊びを経験した後に、大男が登場している。さらにいえば、最初子どもたちは好きな遊びをしていればいいと思っていると、突然遊びが中断され、大男が登場する。つまり、子どもたちが予期しないときにこの技法が挿入されているのである。

さらに、大男が誤った遊びをさまざましてしまい、子どもたちから遊び方を学ぶように構成されている。これは、子どもたちが遊びの専門家になり、大男に遊びを教えているので、「専門家のマント」という技法にあたる。これは、ドロシー・ヘスカット(Dorothy Heathcote) が創案した技法である。この技法は、「グループが、ある状況で特別な知識を持った専門家になる」(Neelands & Goode, 2000, p.34) ことである。いいかえれば、「参加者が、適切な知識を持った登場人物の役割を演じる」(Winston, 2004, P.102) ことである。たとえば、歴史家、ソーシャル・ワーカー、登山家などをあげることができる。「この技法の本来の使い方は、歴史的な事柄について教授したり学習したりするためのアプローチなので、複数の教科にまたがる」(Winston, 2004, P.102) ときに使われる。しかし、ウィンストンはこの技法が、「子どもたちに非常に強力に自らかかわろうとし、力を持てるようになる機会を提供する経験を含んでいる」(Winston, 2004, P.102) と指摘している。このセッションにおいて、子どもたちは、大男に遊びを教える機会を与えられている。つまり、彼らは遊びの専門家を演じていることになる。

このように、技法は複数が組み合わされ、融合しながらドラマ活動の中で使用される。つまり、ドラマ活動において、技法はドラマ活動の目的に沿って織り込まれるようにして挿入されるものである。逆にいえば、技法は単独の活動ではない、ということである。

(e) 静止画をつくる

ファシリテーターは子どもたちを4~5人のグループに分け、庭のいろいろな場所にグループごとに散らばるようにする。大男が子どもたちと一緒に遊んでいる静止画をつくるようにいう。彼らに　誰が大男か、何をして遊んでいるのかをはっきり示すようにファシリテーターは方向づける。(Winston, 2011, p.7)

<考察>

ここでは、「静止画」の技法が導入されている。「わがままな大男」の一連のドラマ活動で「静止画」という技法は複数使われている。しかし、セッションごとに「静止画」の使われ方は異なっている。

ウィンストンは、「静止画、ああ、知っているといわれがちだが、重要なことはどのように使うかということだ」(Winston, 2011) と2011年2月7日の「わがままな大男」を題材にした授業で述べていた。このセッションにおいて、参加者である子どもたちは、大男の庭で大男と一緒に遊んでいる子どもと大男を演じることを求められている。さらに、何の遊びをしているか、大男と子どもたちとの区別を明確にする課題が与えられている。これは、「(d) ごっこ遊び/ティーチャー・イン・ロール」が物語の背後にあるかもしれないことについて考えアクションとして表す活動であった。したがって、このセッションは原作の筋に戻るための橋渡しの役割も担っているといえる。また、参加者の子どもたちにとって、物語の中で、最初は子どもたちを庭から締め出していた大男が、子どもたちと一緒に楽しく遊ぶような存在に変化したことを表現しながら理解するための経験にもなっている。

「(e) 静止画をつくる」セッションにおいて、技法として「静止画」と「ミーティング」が挿入され、両者は融合されて使われている。

(f) 沈黙と振り返り

子どもたちは、ギリシャ神話の『ペルセポネー』[iii] のお話を聞き、ヴィヴァルディの『春』の音楽を聴く。(Winston, 2011, p.7)

<考察>

このセッションは、一連のドラマ活動の終わりにあたる振り返りの部分である。ウィンストンは、庭に関連する神話を語るというストーリーテリングを行い、ヴィヴァルディの『四季』の一つである『春』を子どもたちに聞かせるようにドラマ活動のプログラムを構成している。ウィンストンは、必ずセッションの振り返りにさまざまな芸術体験を通して、子どもたちに「美的経験」をさせるようにドラマ活動を構成している。子どもたちは、具体的に何かを表現するということではなく、お話や音楽から何か美的なものを感じ取るように方向づけられている。つまり、ウィンストンは、さまざまな芸術を通して、子どもたちの美的感性を育成しようとしていると考える。

(g) ロール・プレイと書くこと－情報提供－

大男は、再び庭で仕事をするのを楽しんでいるが、厳しく長い冬にさらされた草木は十分な世話が必要である。それぞれのグループは、ある程度の時間を(想像上の)ガーデン・センターで過ごしているとき、大男からアドバイスを求められ、後ほど訪問しますと書かれた手紙を受け取る。子どもたちに大男の訪問について準備するための時間を与える。助手か子どもたちの一人が大男を演じる。後で、大男の手紙に返事を書くこともできる。子どもたちがわかりやすい返事を書くために図を使ってみることもできる。(Winston, 2011, p.7)

<考察>

ここでも「専門家のマント」という技法が使われている。子どもたちは、ガーデニングの専門家になっている。前回は、遊びの専門家であったので、子どもたちは今までの経験から大男に遊びについて教えることができた。今回は、ガーデニングの専門家であるので、大男の質問に答えるために子どもたちは準備する必要がある。子どもたちの準備の度合いにより、手紙で答えるか、実際に大男の訪問にするかを決められる。子どもたちが準備をしているところは、「ミーティング」の技法にあたる。助手が、大男を演じれば「ティーチャー・イン・ロール」を導入することになる。活動の中で図を使えば、「地図/図をつくろう」という技法の挿入である。この技法は、「困難を乗り越えたり、旅を客観的に見たり、問題解決をしたりといった

経験を振り返るためにドラマ活動の一部として地図や図が使われる」(Neelands & Goode, 2000, p.19) ことである。あるいは、「今までやってきたことをまとめたり、教師が新しい刺激を与えたりする方法」(Neelands & Goode, 2000, p.19) として使われる。さらに、「日記、手紙、日誌、メッセージ」という技法も挿入される可能性が示されている。この技法は、「経験を振り返ったり、教師が新しい緊張状態をつくりだしたりする方法」(Neelands & Goode, 2000, p.16) である。これは、登場人物あるいはファシリテーターによって、書かれたものとして使われる。ウィンストンは、特に手紙に着目して、「手紙」という技法を上げている。この技法は、「教師／リーダーによって全員あるいは小グループに届けられる。これは、新しいアイディアを紹介したり、すでに存在するドラマの焦点を絞ったり、緊張状態をつくったりするために使われる」(Winston, 2004, P.102) と述べている。そして、「参加者は、考えを明確にしたり、過去のアクションを振り返ったりするために、登場人物のままで、あるいは参加者にもどって、手紙を書くことができる」(Winston, 2004, P.102) と述べている。

このように複数の技法は、一連のドラマ活動プログラムに織り交ぜられながら活動の中で使われる。いいかえれば、必ず特定の技法が使われなければならない、ということではない。技法は、さまざまに使われる可能性があり、子どもたちの状況に合わせて、使われたり使われなかったり、応用されたりして使用される。

(4) ウィンストンのドラマ活動：ユニット5

(a) ストーリーテリングと儀式：物語の結末

子どもたちを円く座らせ、物語の結末を話す。どれほど大男は、いつも小さな男の子を探していたか。しかし、彼は二度とやって来なかった。ある日、大男はすっかり年老いてしまったので、うたた寝をしてしまった。ふと目覚めると、大男は木の後ろでその小さな男の子を見た。しかし、大男が近づいてみると、その男の子は手と足を怪我していた。大男は、誰が彼を傷つけたのかを聞いたが、その小さな男の子は、微笑み、これらは愛の傷です、と言った。そして、大男が、その男の子を自分の庭で遊ばせたので、その男の子は、大男を永遠の庭で遊ぶように招き入れた。円の中央の床に大男の上着を置く、そして、大男を象徴する白いニットで覆う。子どもたちにみんなでささやなかメッセージを書き、大男に最後のお礼として何か大男に捧げよう、と提案する。一斉に子どもたちは捧げものを持ってきて、それが何であるかを言ったり、メッセージを言ったりしながら、次々に大男の周り置く。(Winston, 2011, p.7)

＜考察＞

ウィンストンのドラマ活動は、物語からはじまり、物語の背後に入り込んだり、戻ったりしながら、最後は物語の結末へ帰ってくる。他方、ニーランズのドラマ活動は、物語の一部あるいは絵本の一枚の絵からはじまり、そこから背後のあるかもしれない新しい物語へ入って行き、原作の物語に戻らない。つまり、ニーランズは、物語や絵本を、ドラマ活動のための導入の刺激物として使っている。

ウィンストンの場合は、原作の物語を参加者が自分に引き寄せて考え、さまざまな登場人物の立場に立ち、より深く物語を理解するためにドラマ活動が組み立てられていると考える。今回も、ファシリテーターがストーリーテラーになり、「わがままな大男」の結末を子どもたちに語り聞かせている。

技法について考えてみると、大男の上着と白いニットが使われているので、これらは「登場人物の持ち物」にあたる。子どもたちが亡くなった大男にメッセージを書いているので、これは前述し

た技法である「日記、手紙、日誌、メッセージ」である。大男への贈り物について子どもたちが話し合うので「ミーティング」の技法も使われている。さらに、子どもたちは、大男に捧げものをするというアクションをしているので「マイム」も使われている。

また、子どもたちが死んでいる大男に捧げものをするという場面であるので、「ある瞬間をつくる」(Neelands & Goode, 2000, p.83) という技法も挿入されている。この技法は、「ある立場を浮き立たせ振り返えったり、感情がこみ上げたドラマの瞬間を際立たせたりするためのやり方」(Neelands & Goode, 2000, p.83) として使われる。この技法は、子どもたちに「発生している課題を理解させる」(Neelands & Goode, 2000, p.83) ためにも使われる。さらに、この技法は、「感情や理解を表現したり、ある立場や瞬間をさらに探求したりするために他の技法と一緒に使われる」(Neelands & Goode, 2000, p.83)。

このように技法は、単独で使われるのではなく、他の技法と一緒にあるいは融合させてドラマ活動に織り込まれながら使われるものである。

(b) 沈黙と振り返り

子どもたちに原作を読み聞かせる。(Winston, 2011, p.7)

<考察>

ウィンストンは、最後にもう一度ワイルドの『わがままな大男』を読み聞かせる機会を子どもたちに提供している。子どもたちは、ドラマ活動を経験した後に物語を全部聞くので、さまざまな登場人物について最初とは異なる印象をもてると考える。また、ウィンストンは、子どもたちにこの物語に内在する美的なものを感じ取ってもらいたいのではないかと考える。つまり、『わがままな大男』の読み聞かせから、子どもたちが「美的経験」をすることである。

(c) 話し合い

子どもたちが物語のシンボルについて話すように援助するのに最適なのは、話し合いのときである。たとえば、その小さな少年は誰かわかりますか?彼の何が奇跡的ですか?彼は、キリストのようですか?彼は、キリストでしたか?彼の庭はどこにありますか?なぜ、彼は大男を天国に招いたのですか?などである。物語の中の小さな男の子が、どのようであったかと考えさせるために、子どもたちに子どものときのキリストの絵を見せることもできる。(Winston, 2011, p.7)

<考察>

ここでは、振り返りとして「ミーティング」が使われている。ウィンストンは、子どもたちへの発問について配慮することを強調している。

(d) アート・ワーク

子どもたちに背の高い美しい花を描いて天国の庭をつくる教室の壁を指し示す。教室に大きな一束の花を持ってくる。そして、子どもたちが何を見たかを注意深く話し合う。特に、形や色の影について話し合う。パウダー・カラーを使って、一つの花を選び、その花びらの色の影を捉えるために色をどのように合わせたらいいか見せる。子どもたちにファシリテーターのしたことについてコメントしてもらう。それから、子どもたちは、自分の花を大きな紙に描いてみる。大男に楽しんでもらうためには、それは大きくなければならない、と子どもたちに伝える。(Winston, 2011, p.7)

＜考察＞

このセッションにおいて、子どもたちは、天国の庭をつくるために花の絵を全員で描いている。これは、「共同の絵」（Neelands & Goode, 2000, p.14）という技法である。これは、「クラス全体あるいは小グループで場所や登場人物を表現するために共通のイメージをつくる」（Neelands & Goode, 2000, p.14）ための技法である。子どもたちがまず「イメージして、話し合い、アイディアを具体的に表現する」（Neelands & Goode, 2000, p.14）ための技法である。教室の壁を天国の庭と見立てているので、前述した「場所の設定」の技法も同時に使われている。

ウィンストンは、本物の花を子どもたちに見せて、注意深く花を観察するように方向づけている。そして、それを絵としてどのように表現するかについて話し合っている。さらに、これらの観察を『わがままな大男』の物語に結びつけて、子どもたちが花を描くための動機づけをしている。

ここでも、技法は単独で使われず、密接に関係づけられながら、ドラマ活動の中に融合されて使われている。つまり、技法は常にドラマ活動に織り込まれるものである。

＊当日の追加活動

ファシリテーターは、「わたしの名前はジョー。あなたのこと、とても好き。一緒に楽しく遊びましょう！」と右手を高く上げてパチンを合わせる導入で行ったゲームを再び始める。ファシリテーターは、次々参加者たちにこのセリフとアクションをする。

＜考察＞

この活動は、「（g）ロール・プレイと書くこと－情報提供－」の後に実施され、その後に「（a）ストーリーテリングと儀式：物語の結末」が続き、参加者が全員集まって振り返りをした。ここでは、技法として「ゲーム」が挿入され、明確に示されていないがファシリテーターは子どもの役を演じていると考えられるので「ティーチャー・イン・ロール」が使われているといえる。

参加者は、この最初に行ったゲームに戻るとは予期しておらず、驚きと同時に同じことが、挿入される場所により意味が異なることについて体験を通して理解する。つまり、「あなたのこと、とても好き」というセリフの裏には、ドラマ活動の中の子どもになって大男にいう場合、大男になって庭で遊んでいる子どもにいう場合、大男が小さな子どもにいう場合、小さな子どもが大男にいう場合、庭に遊びに来た子どもたち同士でいう場合、あるいは自分自身がもし物語のような庭で遊んでいたとして他の子どもにいう場合など、さまざまな状況を想定できる。ウィンストンは、誰になりましょうと参加者に言わずに、いきなりこの活動を始めた。そうすることにより、「あなたのこと、とても好き」という意味の裏に実際にドラマ活動で経験した意味が付与され、参加者の感情に働きかける。「楽しく一緒に遊びましょう！」というセリフの意味も導入にはなかった意味や暗喩が含まれるようになる。「一緒に遊ぶ」ということの意味が、単に一緒遊ぶから、一緒に遊ぶことで何が起こり、一緒に遊ばないことで何が起こったか、ということを参加者たちは一瞬にしてこのセリフで振り返ることができる。つまり、「一緒に遊ぶ」重要性が、体得できる瞬間であるともいえる。

この理解のし方が、ドラマの独自性であると考える。ヘスカットの言葉をかりれば、「ドラマ活動を通して、子どもたちがすでに知っているのに、その知っていることに気づいていないことを実際に発見する」（Wagner, 1978, p.13 ）ということである。つまり、「子どもたちの中に本の厚みに似たボリュームをつけていくことである」（Wagner,

1978, p.13)。ファシリテーターは、ドラマ活動の参加者が、「ああ、このことだったのか」と気づく経験を自らできるようにドラマ活動を構成しなければならない。

今回の活動でいえば、庭でみんなが一緒に楽しく遊ぶ、ということがいかに重要であるかが、最後のこの活動によって象徴されたといえる。実際、参加者の数名は感極まって感涙していた。わたし自身も「最初が最後につながり、同じことでも意味が異なるのか」とわかった瞬間の経験であった。同時に何らかの「美的経験」が含まれていて、これを参加者全体で感得するような経験になっていた。非常に印象的だったのは、このドラマ活動を何度も経験しているはずに助手が、何度も何度も涙を拭っていたことである。同じ活動でも参加者により、状況により異なる経験になり、新しい経験をすることになるのではないかと考えた。

3．おわりに

今回は、ウィンストンのドラマ活動において、技法がどのように使われているかを明らかにした。彼の技法の使い方は、技法だけが際立ってしまうことがなく、複数の技法が応用されて織り込まれて使われていた。

今後は、ウィンストンの『美と教育』を取り上げて、演劇という芸術だけでなく、他の芸術も含めたウィンストンのいうところの「美的経験」について検討していく。

引用・参考文献

Heathcote, D. & Bolton, G. (1995) *Drama for Learning: Dorothy Heathcoat's Mantle of the Expert Approach to Education.* Portsmouth: Heinemann.

小林由利子 「イギリスのドラマ教育の考察 (9) －エクセター大学ドラマ学部『応用されたドラマ』プログラムの検討－」『川村学園女子大学研究紀要』 第15巻 第2号 2004 pp.157-167.

小林由利子 「イギリスのドラマ教育の考察 (10) －ウォーリック大学のドラマ教育と演劇教育修士プログラムの検討—」『川村学園女子大学研究紀要』 第16巻 第2号 2005 pp.1-11.

小林由利子 「英米のドラマ教育の考察 (1) －ジョナサン・ニーランズ『コンベンションズ・アプローチ』の検討を通して」『東京都市大学人間科学部紀要』 第1巻 2010 pp.19-32

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 『ドラマ教育入門』 図書文化 2010.

小林由利子 編 オーエンズ, A・グリーン, N.『やってみよう！プライドドラマ』 図書文化社 2010.

小林由利子 「英米のドラマ教育の考察 (2) －ジョナサン・ニーランズのドラマ活動例の検討を通して－」『東京都市大学人間科学部紀要』 第2巻 2011 pp.35-48.

小林由利子 「英米のドラマ教育の考察 (3) －ジョー・ウィンストンのドラマ活動例の検討を通してⅠ－」『東京都市大学人間科学部紀要』 第3巻 2012 pp.66-77.

中村雄二郎 『臨床の知とは何か』 岩波書店 1992.

Neelands, J. (1983) *Making Sense of Drama: A Guide to Classroom Practice.* Oxford: Heinemann Education.

Neelands, J「学習媒体としてのドラマ教育－その構造化とファシリテーション」『教育方法としてのドラマ』 ニーランズ・渡部淳 晩成書房 2009.

Neelands, J. & Goode, T. (2000) Structuring *Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama.* 2nd ed., Cambridge: Cambridge University Press.

佐藤信 編 『学校という劇場から－演劇教育とワークショップ－』 論創社 2011.

渡部淳・獲得型教育研究会編 『学びを変えるドラマの手法』 旬報社 2010.

渡部淳・獲得型教育研究会編 『学びのウォーミングタップ70の技法』 旬報社 2011.

Wagner, B.J. (1976) *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium.* Washington, D.C.: National Education Association.

Winston, J. (2000) *Drama, Literacy and Moral Education 5-11.* London: David Fulton.

Winston, J. & Tandy, M. (2001) *Beginning Drama 4-11.* 2nd ed. London: David Fulton.

Winston, J. (2011) *Drama for Personal Growth: The*

Selfish Giant by Oscar Wild.
Winston, J. (2011)「Drama for Personal Growth: The Selfish Giant by Oscar Wilde」という 2011 年 2 月 7 日 17:30 ～ 20:30 の英国立ウォーリック大学大学院教育学部ドラマ・演劇 MA プログラムの授業。

注

i　ファシリテーターや教師などドラマ活動に責任をもつ人が、その状況に合った登場人物の役割を演じるという技法である。この技法は、参加者の興味を喚起したり、参加者をドラマに引き込んだり、物語を発展させたりするときに導入される。Neelands, J. & Goode, T.　(2000) *Structuring Drama Work: A handbook of available forms in theatre and drama* 2nd ed. Cambridge University Press p.44 参照。

ii　2010 年 2 月 7 日 16:00 ～ 17:00　ウィンストンに対するインタヴュー。

iii『ペルセポネー』は、ギリシャ神話の一つである。ゼウスとデーメーテールの娘である。