

イギリスのドラマ教育の考察(2)

— Brian Way の検討を通して —

小林 由利子 (教育学部 幼児教育学科)

A Study of Drama in Education in England (2): Analysis of Brian Way's Approach

Yuriko KOBAYASHI

Brian Way is one of wellknown drama educators in England. He wrote the drama textbook, *Development through Drama*, which influenced drama in education in England and America. This paper analyzes Way's method and approaches. Within the analysis I discuss educational goals, representative drama activities, the role of the teacher, and distinguishing characteristics. His major goal is the development of the whole person. His structure of the method is the circle model of human development, from self-discovery to interaction of self with environment; there are seven points in the circle: concentration, the senses, imagination, physical self, speech, emotion and intellect. There are many exercises in his drama activity, five-minute segments of drama. The teacher controls children in the activity with clear verbal directions and rhythmic instruments.

Key Words: ドラマ教育(Drama in Education), ブライアン・ウェイ(Brian Way), エクササイズ(exercise), ドラマ活動(drama activity), ムーブメント(movement)

I. はじめに

筆者は、「川村学園女子大学研究紀要」第5巻 第2号の「イギリスのドラマ教育の考察(1)— Dorothy Heathcote の方法論の検討を通して—」において、イギリスの優れたドラマ教育の実践者でせある Heathcote の実践例を取り上げて検討した。今回は、Heathcote と同時代の実践者である Brian Way⁽¹⁾ の方法論について考察する。本論では、特に Way の *Development through Drama*(1967) を取り上げて検討していくことを通して、彼のドラマ教育の方法論を明らかにしていきたい。

II. Wayのドラマ教育の目的

Wayは、ドラマが人間の「全人(the whole person)としての発達」⁽²⁾を促すと考えていた。そのためには、どうしたらいいかということをも *Developmental through Drama* において著そうとしたのである。

Rosenbergは、Wayのドラマ教育の主目的を「人間(human being)としての発達」⁽³⁾であると述べている。そして、Wayのドラマ教育は、演劇作品を上演することを目的にせず、「活動は、ドラマ過程を強調している」⁽⁴⁾と Rosenbergは言っている。さらに、Wayのドラマ教育の構造を「自己発見から環境と自己との相互作用へと人間発達していく円形モデル」⁽⁵⁾であると Rosenbergはとらえている。Way自身は、このモデルを図1のように表している。

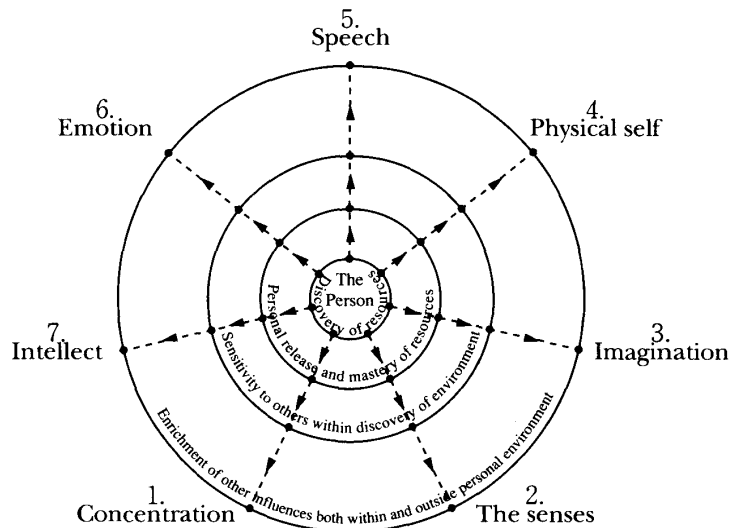


図1 (Way, 1967)

Hallは、Wayの言葉を引用しながら、ドラマは「自己の資質を、探求・発見・支配し、環境への敏感で親密な関わり方ができるようになる、各個人の自然で有機的な発達」⁽⁶⁾を促すものであるととらえている。さらに、Hallは、Wayの *Developmental through Drama* を実践的なドラマ教育のテキストであり、「段階的な課題集が載せられ、明瞭でついてゆき易く、たいへん有効である」⁽⁷⁾と評価している。

佐野は、Wayのドラマ教育は、「社会で生きてゆく上での姿勢といったようなものを、ドラマ活動を通じて育てようとする」⁽⁸⁾目的があると述べている。そして、Wayは、ドラマ活動によって、人が「知性と感情を磨きユニークな自己を発見することによって、個人の幸福が獲得

される」⁽⁹⁾と考えると佐野は述べている。佐野は、Wayが、「演劇的な手段や訓練は一切その(ドラマ教育の)目的を達するための道具にすぎない」⁽¹⁰⁾と考えると結論づけている。

以上のことから、Wayのドラマ教育は、ドラマを通して図1に示された「人間の発達」を目指したと考える。そして、図1に示されたNo. 2-7(No. 2:「五感を使うこと」), No. 3:「想像力」, No. 4:「身体(身体そのものを使い、支配し、統制すること)」, No. 5:「スピーチ(話すことを練習すること)」, No. 6:「感情(感情を発見し、統制すること)」, No. 7:「知性」)⁽¹¹⁾すべては、No. 1(「集中力」)に関わっているとWayは考えた。さらに、Wayは「集中力が高ければ、試みようとする質と習得できることも高くなる」⁽¹²⁾と述べ「集中力」の重要性について強調している。従って、Wayは、ドラマ活動において、子どもたちが、「集中力」を発揮できるように導きながら、それ自体と前述したNo. 2-7を発達させようと試みたと考える。

Ⅲ. 実践例の検討

Wayの実践例の検討を通して、彼の方法論について明らかにしていく。下記に示すWayの実践例は、Wayの*Development through Drama*における年長児の幼児35名を対象にしたドラマ活動例⁽¹³⁾である。この活動は、「王様」という主題から始まり、それを探求した「即興劇」というドラマ活動の過程である。実践例1から活動例13までは、Wayによる一連のドラマ活動である。

実践例1

教師(ホールにいる幼児に向かって):あなたたちは、みんな王様と女王様です。わたしが、たてる音をよく聞きましょう。音がしたら、みんなは、王様か女王様になります。

(タンバリンかシンバルによる、ある種の威厳のある音が響く。その音が、みんなに王様か女王様になってホールを動き回る刺激になる。)

教師: 王様と女王様は、それぞれお互いに出会います。出会うたびに、お互いに丁寧なお辞儀をしましょう。そして、次の王様と女王様に出会うまで、また歩き続けましょう。

(前と同じように音を続ける。しかし、それ以後は、丁寧なお辞儀をしながらあいさつをかわしているクラスの何人かを手助けするために、音のビートで山場をつくる。)

この活動は、「クラス全員が一つの物語に関わるグループ経験」⁽¹⁴⁾である。Wayは、この「グループ経験」の前に「クラス全員での活動であるが、それぞれの子どもたちが、同時に一人ひとりとして経験する」⁽¹⁵⁾活動をしている。また、この活動は、「グループ経験」をしている期間も平行して継続するようにWayは示唆している。

そして、活動は教師の言語指示によつて導かれている。言い換えれば、Wayは、子どもたちに「何をするか」を明確に指示し、それを「どのようにするか」は子どもたちに任せている。

Wayは、タンバリンあるいはシンバルという打楽器を用いて、子どもたちにアクションのきっかけを与えている。この方法は、Sladeと「ムーブメント」を創始したRudolf Laban⁽¹⁶⁾の影響を受けていると考える。この「即興劇」のドラマ活動で使われる物語は、教師が活動の前にすでに持っていて、それをいくつかのエクササイズに分割したと考える。従つて、教師は、後の活動で登場する王様の「ムーブメント」活動から始めている。さらに、ここで行われている「挨拶のムーブメント」は、後述の物語の一場面でも使われている。さらにまた、子どもたちは、ここで物語の登場人物の一人である王様の「人物づくり」も経験していることになる。つまり、Wayは、ドラマ活動で使う物語の登場人物と場面を分割して、短いエクササイズにしているのである。

そして、初期段階において、クラス全員が、同じ登場人物をそれぞれ一人ひとりで、自分の好きなように表現している。しかし、好きなようにといつても何をしてもいいのではなく、教師は「挨拶」という課題を与え、子どもたちは、その枠組みの中で表現している。

さらに、Wayは、まず一人ひとりから始めて、「挨拶をかわす」という場面を行うことで子ども同士を出会わせている。つまり、一人の活動とペアの活動とを同時に行っているのである。

実践例 2

教師： さあ、みんなは、今、森の中にいます。あなたたちは、狩りをしています。獲物を探しているので、辺りに気を配りながら、注意深く歩いています。さあ、始めましょう。森の中にいることを忘れないで。みんなの回りはすべて、低い木や高い木で囲まれています。木々でいっぱい……
(前とは違う音にする。その音は、獲物に忍び寄っていくような雰囲気と気分の要素がある。)

ここでは、「挨拶」の場面から「森」の場面が変わった。2つの場面には、連続的なつながりはない。教師の「みんなは、今、森の中にいます」という言語指示によって、場面転換が行われている。一見すると、これらの2つの場面は、全く関係がないように受け取られる。しかし、後述の物語では、王様が森に行くという筋になっているので、これも物語の一場面を抜き取りエクササイズにしていると考えることができる。ここでは、王様が森の中を注意深く歩くという明確な指示はないが、教師は、子どもたちが「森」を想像していくようにナレーションを入れている。言い換えれば、教師の中ではこれらの場面は、つながりをもっているのである。しかし、この時、子どもたちが、教師と同じようにつながりを持っていたとは考えられない。

さらに、教師は、自らのナレーションに音を重ね合わせ雰囲気づくりをしている。これらの

刺激によって、「狩猟」場面の山場をつくっている。言い換えれば、Wayは、言語と打楽器のみでドラマ活動のを導き、テンションを高めようとしていると言える。

実践例3

教師： さあ、今度は、森になりましょう。まず、始めは、木になりましょう。丸く小さくなって、土の中の種になります。そして、みんなは、だんだん大きな大きな木になりましょう。さあ、よく聞いて。

(木が成長していくように、音を徐々に山場に盛り上げていく。)

教師： そして、わたしが大きな音をさせたら、みんなは、また、元の種になります。(タンバリンかシンバルで、素早く山場をつくり、全員がまた、種になる。)

実践例2と3との間には、移行期間がない。教師の「今度は、森になりましょう」という言葉がけで、子どもたちは、突然、森の中を歩いている人物から森の木になるように指示されている。言い換えれば、それぞれのエクササイズに一つの山場があり、それが終了すると、短い活動が完結して、次のエクササイズに移る。さらに、それらのエクササイズの関係は希薄である。従って、一つのエクササイズで想像されたことは、次のエクササイズに直接つながらないと考える。

実践例3の活動では、子どもたちが、森の木になり、すぐに木の種になって縮こまるように指示される。次に、打楽器に合わせて徐々に大きな木になり、また種に戻るという繰り返しを行っている。Wayのやり方は、常に教師の言語指示と打楽器によって、子どもたちが導かれて、短いエクササイズを重ねて行くという特徴がある。そして、個々のエクササイズは、その後の物語を行う時に使われることになる。この木と種の場面は、後述の物語における木が眠りにつく場面で応用されているととらえることができる。言い換えれば、それぞれの場面は、すべて後述の物語で使われるようにWayのドラマ活動は、組み立てられていると言える。しかし、このつながりを持っているのは、ドラマ活動を指導している教師であって、子どもたち自身ではない。従って、この実践例におけるWayのやり方は、基本的に教師主導であると考えられる。

実践例4

実践例3に続けて、低木になったり、鳥などになる経験を継続することもできる。そして、音の経験の繰り返しで、今度はウサギになる。ウサギの次に、完全な「指導」形態から、「動機づけ」形態の移行するために、何かになる経験を止めるかもしれない。そして、「鳥やウサギの他に、狩人は、森で何を見つけますか。」と尋ねる。答えは、リス、ライオン、虎、熊などを含むかもしれない。もし、物語の中にこれらを含みたいならば、前述したような経験をして、それぞれについて同じように行う。一度音を作り上げたら、刺激づけたり、深めたいムーブメントに関わりながら、様々に音を変化させていく。

ここでは、後述の物語における、王様と木々以外の登場人物であるウサギとリスなどの動物と鳥についての「ムーブメント」のエクササイズが行われている。Wayは、初期の活動において、子どもたちに言語を使わせない「ムーブメント」を様々に経験させている。そして、個々の「ムーブメント」のエクササイズには、山場が設けられている。さらに、後述の物語の登場人物をすべて子どもたちが、経験するように活動を組み立てている。ここでも活動の主導は、教師によって行われている。

実践例 5

王様と女王様、狩人、木々、いろいろな動物などになる経験をした後で、「小グループ」の経験をするかもしれない。(もし、二人組になる経験が、適切と思ったらペアをつくる)グループで、木々になったり、一緒に王様や女王様や狩人になったり、いろいろな動物になったりする。それぞれ人間や動物になって暮らす場合、グループでお互いに2～3分話し合っただけで次のことを決める。何を食べるつもりか、どこで食物を手に入れるつもりか、どうやって実際にそれらを手に入れるか、どうやってそれを食べるか、そして、どうやって家に帰り寝るかなどについて話し合う。

この活動以前は、クラス全員で活動を行っていたが、一人ひとりがそれぞれ「ムーブメント」のエクササイズを経験することを中心にしていた。ここで初めて、「小グループ」という他者との関係をつくっていくことに移って来た。特に、お互いに話し合う時間を設けたところが、以前の活動と顕著に異なる点である。言い換えれば、一人で「どのように」するかを考え表現するだけでなく、ここでは「小グループ」で話し合いながら「どのように」表現するかを決めなければならないのである。つまり、活動が、個を重視しながら、グループに比重が移行してきたと言える。Rosenbergは、Wayの方法論の特徴の一つとして、ドラマ活動の「環境は、競争的でなく、短いパフォーマンスを使いながら、個々と2人組の活動が同時に起こる」⁽¹⁷⁾ということを上げている。さらに、続けてWayは、子どもたちが行ったことについては、「ほとんど評価をしない」⁽¹⁸⁾ということを示している。言い換えれば、Wayは、ドラマ活動の過程で子どもたちが、経験する内容を重視し、最終的に演劇作品を制作することを全く考えていないと言える。Way自身もドラマ活動と演劇活動には、明確な違いがあると強調している。そして、*Development through Drama*において、前者のドラマ活動を教師が、どのように導くかを平易に述べようとしている。

実践例 6

教師： さあ、みんな全員、木こりです。森に入っていきます。木々の間に、あなたは、特別な一本の木を見つけます。あなたは、その木を切り倒して、いろいろな木製品をつくりたいと思っています。木こりは、大きな斧でその木を切り倒し始めます……そして、斧を振って、振って、その木が

倒れるまで続けます。

(ダンバリンかシンバルでリズムカルにビートをきざみます。最後に、木が倒れるための山場にたどり着く。)

教師： さあ、木こりは、大きなノコギリを取り出して、大きな枝を切り落とし始めます。

(再び、ノコギリで切る経験を助けるリズムをつくる。)

(この瞬間は、もしかしたら、二人用のノコギリについて話し、二人組で活動し始める調度良い機会かもしれない。)

前述した活動の場合と同じように、ここでも教師は、「みんな全員、木こりです」という言葉がけで、人物と場面転換を行っている。新しい活動は、木を切り倒すというより具体的な場面を設定していることである。一人の活動から始まり、可能であれば2人組の活動につなげたいと教師は考えている。二人用のノコギリという想像された道具が、2人組になる必然を生むからであると考えられる。

実践例 7

ここから、「家具をつくる」という経験につなげるかもしれない。それを一人、あるいは小さなグループで行い、6～7人のグループで、必要なことを話し合いながら、バンガローか小さな家を建てるかもしれない。次の活動として、大小のグループで、自分たちが、家具や建物になることもできる。例えば、ドア枠、ドア、建物の壁などがある。ここまでで、クラスの全員が、次に続くグループ活動の物語を行うための前段階として、簡単な経験を行ったことになる。クラス全員が、王様、女王様、狩人、高い木々、低い木々、鳥、ウサギ、その他の動物、家具や建物の一部になる経験をしてきた。

実践例6と7とは、今までの活動に比べると物語としての連続性がある。さらに、木を切り倒して家を建てるという目的のために、一人の活動から、2人組、6～7人のグループという流れも必然性がある。

Wayもここで述べているように、彼のドラマ活動は、物語の登場人物については、予め短い「ムーブメント」のエクササイズをすべて経験しておくという方法を用いている。言い換えれば、短いセグメントを最終的に一連の物語につなげていくということである。しかし、子どもたちが、「ドア枠、ドア、建物の壁」になる意味は存在しないと考える。

実践例 8

教師： さあ、わたしたちは、森に狩りに出かける王様についての物語をつくりましょう。森の端っこ、あそこ、(ホールの一つの端をはっきりと指す。地理的な詳細な場所については、常に明確にさせることが必要である。)あそこに、森の中の王様の特別な家があります。あそこで、王様は、狩りに来た時いつも昼食をとります。さあ、それでは、あなたたちは、(6～8人を選ぶ)あそこに行きなさい

い。あなたたちは、小屋になりましょう。あの隅には、ウサギの家族が住んでいます。あなたたち、4人は、ウサギになります。それから、向こうに、リスの家族が住んでいます。あなたたち、4人は、リスになります。そして、王様は、向こうの隅から狩りにやって来ます。あなたたちみんなは、森の低い木や高い木になります。道が始まる所から王様の小屋の所まで、ずっと木々が茂っています。わたしがつくる音に合わせて、みんなは、地面に散らばった種になって、低い木や大きな木になりましょう。用意はいいですか。始めますよ。

(音のクライマックスで、種が散らばる。そして、種が大きくなる音、それぞれの種が木々になる。)

教師： どう、王様の小屋がきましたか。(もし、できていなかったら、もう少し時間を与える。)ウサギさんたちとリスさんたちは、住むところが見つかりましたか。(まだ、用意ができていないようなら、同じように時間を与える。)では、王様はどうですか。狩りに必要なものが揃いましたか。何を使って狩りをしますか。(鉄砲かもしれないし、弓矢かもしれない、必要ならば、教師は助言をする。)

教師： では、わたしが物語を語っている間、あなたたちは、物語の中で起きることすべてをみんなで作ってみます。

ここから物語をもとにした「即興劇」の活動に入って行く。教師は、ナレーターの役割をしながら子どもたちを活動に導き指導している。特徴的なことは、舞台の場所について詳細に教師が言語指示を出していることである。舞台のセットをつくり、衣装に着替えるということを実物を使わずに子どもたちの「想像力」を刺激しながら活動を導いている。

この活動からも明らかなようにWayのドラマ活動の方法は、物を使わずに言語によるところが大きいと言える。従って、個々の場面の状況は、教師のナレーションによって形成されると考える。疑問として、子ども自身が台詞を作り出すという機会が少ないのではないかと考える。つまり、子どもたちは、単に教師のナレーションの当て振りをすることに陥らないかということである。教師は、「わたしたちは、……物語をつくりましょう。」と言っているが、実際には、教師が予め考えていた物語を話しているだけであると言える。つまり、Wayのドラマ活動において、子どもたち自身が、物語をつくる機会を与えられていないということである。

さらに、教師が子どもたちに登場人物を振り分けている。言い換えれば、子どもたちに、役を選択する自由がないと言える。ここにも、Wayの教師主導のやり方が現れていると考える。

実践例9

教師： 朝早い森の中です。高い木も低い木も寝ています。動物たちも鳥たちも寝ています。森の中の小屋でさえも眠りについてます。そして、王様は宮殿で眠っています。なにもかかが、お日様が昇るまで眠っています。そして、お日様が昇ってきました、みんなすべてが、起きて来ます。

(太陽が昇るための音をシンバルで静かに繊細に表す。その音は、教師が話しても大丈夫なくらい柔

らかでなければならない。音そのものにすぐに反応して、それぞれ異なるグループが、命が吹き込まれるように起き出してくる。もし、教師の音の上から言葉で刺激づけする必要があるならば、次のようなことが考えられる。)

教師： 高い木も低い木も葉と枝をお日様に向けて開いて、そよ風に優しく揺らいでいます。動物たちと小鳥たちは、起きて、森の中で朝ごはんを探しています。小屋は、王様が来た時のために、準備を始めています。そして、王様は、狩りの用意ができています。

(小屋の中で起こることを観察することは、おもしろい。活動は、簡単な準備をしたり、体を伸ばしたりしたりすることから、人物づくりや実際に埃をはらったり、掃除をしたりするところまで、一連の活動としてつなげていくことができる。)

前述した木の種の場面を応用して、寝ている木が起き出すという場面を行っていると考え。子どもにとっては、新しい場面による受け取れるが、類似した経験をすでに行っているといえる。従って、子どもたちは、スムーズに物語に入っていくことができるとWayは、とらえていると考える。ここでも今までの活動と同様に、教師のナレーションと打楽器の音だけで雰囲気をつくっている。また、教師の物語の方向に子どもたちが行かないと、言語で方向づけている。

実践例10

教師： 王様は、用意ができたらすぐに、あそこの道から森に入って来ます。(もし王様が、道に迷ったり、さらに分かりやすい方向を示す必要があるかもしれない。)すべての木々は、王様のお会いできることを喜んでいます。木々が王様にお辞儀をすると、王様はそよ風が、「王様、おはようございます。」と囁いているように聞こえます。(木々は、このことを聞きつけるかもしれない。もし、反応があまりなかったら、助言はもっとはっきりと繰り返される。)でも、突然、動物たちと鳥たちはみんな、王様が狩りに来たことに気づきます。そこで、すばやく、みんなは、走りだし隠れます。王様は、動物と鳥たちをあちこちいろいろな道を忍び足で捜し回ります。ある時は、王様をかれらを見かけますが、捕まえることはできません。

(ここで、物語を続けるのを止め、王様と動物たちが、自分たちで動いてみるために、少し間をあげる。もし、集中力がなくなったり、この物語の興味が満たされたら、そこから、次に続けて行く。)

ここでは、活動の初期段階に行った王様と女王様の挨拶の場面が応用されている。Wayのやり方は、子どもの状態を観察しながら、教師が考えている方向に行かなかった場合、言語指示を繰り返して、子どもたちを方向づけていると考える。言い換えれば、物語の筋は、教師が始めから持っていて、それに子どもたちを合わせているととらえることができる。もし、教師の物語に子どもたちが沿わなければ、言語指示を繰り返し、方向づけている。

Wayのドラマ活動における個々の短いエクササイズには、山場が必ずある。そのため子どもたちは、活動に巻き込まれてしまうのではないかと考える。しかし、Wayのやり方は、短いエ

クササイズを重ねて行くので、子どもたちがドラマに継続的に集中できないのではないかと考える。

実践例 11

教師： とうとう、王様は、狩りに疲れてしまいました。そして、王様はおなかをぺこぺこになりました。王様は、お気に入りの小屋に続く道を下って行きます。王様は、ドアを開け、中に入り、ドアを閉めます。そして、王様は、豪華なピクニック弁当の準備をします。(昼食の中身について、必要なら、詳しく話しても構わない。あるいは、王様のグループで、昼食のピクニックに何を持って行きたいかを話し合うように助言することもできる。)

教師： そして、王様が、昼食を用意していく間、動物たちと鳥たちは、王様に見つからないように、木々の間をぬって、森を静かにこっそりと通り抜けて行きます。そして、王様は、豪華な昼食を食べています。動物たちと鳥たちは、小屋の壁の穴から中をのぞき込んでいます。(再び、アクションのために間を置きます。)

教師： そして、王様は、ピクニックの食べ残しを外に投げ捨てます。そして、王様はとても眠くなります。そう、もちろん、すぐに、王様は眠りについてしまいます。木々のそよぎ以外、森中、静まりかえっています。

Wayは、それぞれの場面において、山場と共に子どもが興味を持ちそうな題材を選択している。ここでは、ピクニックを取り上げている。子どもたちにとって、身近なことをドラマ活動の題材に用いている。このことは、前述した「あなたのいるところから始める」という基本から来ていると考える。動物と鳥になった子どもたちは、興味を持って豪華な昼食を想像することがし易いと考える。そして、それらを見てみたい、食べてみたいと感情移入し易いために、小屋の壁からのぞくという場面が作り易いと考える。

実践例 12

(大きなクラスとドラマ活動する時、木々を使うことはいつも手助けになる。しかし、同時に、木々になった子どもたちが、何か特別なことをするようにしておかなければならない。そうしないと、彼らは、ただクラスの他の人たちがすることを見るだけの「観客」になってしまうからである。)

教師： 動物たちと鳥たちが、王様がすっかり眠り込んでしまったことを確かめて、ご馳走の残りくずが散らばっているところに行きます。でも、そうっと行きます。さもないと、王様を起こしてしまいますから。そしてご馳走を食べ終わったら、動物たちと鳥たちは、森の中に急いで戻って、隠れます。そして、王様が、狩りを終えて、森を通過して帰って行くまで、待っています。でも、不思議なことが、起こりました。王様は、なんと眠りから醒めません。鳥たちと動物たち木々たちは、ずうっと、ずうっと待ち続けます。でも、王様は、ぐっすり眠り込んでいます。そして、お日様は、沈み始め、森はすっかり暗くなってきました。

(再び、シンバルかタンバリンの音は、日没の気分と雰囲気盛り上げます。)

教師： そして、辺りは、すっかり暗くなりました。でも、まだ王様は、起きて来ていません。木々も動物たちも鳥たちもみんな、小屋までも、王様のことがとても心配になってきました。そして、みんな、「王様、王様」と何度も何度もささやきます。(少し間を置く、王様は、物語のナレーション

がなくても、目覚めるかもしれない。もし、そうでなければ、教師が物語を続ける。)夢の中で王様は、ささやき声を聞いて、ゆっくりと目が覚めます。そして、動物たちと鳥たちみんなが、王様を取り囲んで、日が暮れてしまったことを伝えます。(間をあける。)王様は、とても不安になりました。なぜなら、王様は、真っ暗な森の中にいたことが、今まで一度もなかったからです。それに、王様は、明かりも持っていません。そこで、1匹(あるいは数匹)の動物が、いい考えを思いつきます。(注意事項:教師は、指さすことによって、あるいは、「お父さんウサギ」と言うことによって、特定の動物を選ぶかもしれません。活動がここまでくれば、次に続く活動を誰が自信を持って導いてくれるか判るはずである。)彼は、王様に、「動物たちと鳥たちみんなで、お互いに手をつないで長い列をつくりますから、王様は最後まで辿って行ってください」と言います。そして、彼は王様に、「木々たちは、それぞれ枝を使って、森の外までご案内します」と言います。

ここでWayは、クラスの人数が多い場合、木を物語の登場させる有効性について述べている。木々はたくさんあった方が、森の場面の雰囲気をつくり出し易いということがある。さらに、人数を制限しなくてすむという利点もある。同時に、Wayは、木々になった子どもたちは、場面において何もなくていいことに陥りやすいので、木々に何をするかを指示する必要を強調している。しかし、木々になるということが、子どもにとって、感情移入しながら、継続して演じられるのだろうか疑問である。言い換えれば、木々の形を子どもたちがしているからといって、木々になっているとは言えないのではないかということである。

次に、王様が寝ている間に、動物と鳥たちが、ご馳走を食べるという状況は、子どもの遊びの隠れんぼに類似していると考えられる。言い換えれば、ドラマ活動において、自然に山場がつくられるということである。Wayは、この要素をうまくドラマ活動に取り入れて、子どもたちの興味を喚起させていると考える。

さらに、隠れながらご馳走を食べるという目的に向かって、動物と鳥になった子どもたちが、自然発生的に協力するという状況が出てくる可能性もある。つまり、今までは、教師の指示通りに行っていたドラマ活動が、徐々に子どもたちが、即興的に表現できる場面が、増してきたととらえることができる。しかし、このような状況が発生するというのを、教師は、予め想定していたと考える。従って、Wayが、教師の完全な「指導」形態から、「動機づけ」形態に活動を移行させていると述べていても、実際にはWayのドラマ活動において、教師が、終始子どもたちを主導していると考えられる。

実践例 13

(何がこれから起きるかを説明したら、クラスみんなが中心になるように時間を与えて、実際にアクションを計画するように仕向ける。もし、分からなくなったり、混乱したならば、必要に応じて助言する。できれば、それ以後は、終わりまで、黙っているようにする。王様が、森から安全に脱出した

時)

教師：そして、王様は、動物たちと鳥たちと木々たちみんなにお礼を言って、別れました。そして、無事に家に帰り着きました。そして、それから、森のすべてのものたちが、ぐっすりと眠りにつきます。(そして、完全な静けさになる。)

実践例 12 と 13 において、子どもたちは、ドラマ活動の中で問題解決の経験をしたことになる。教師は、この経験のために一連の活動の中で最も長い時間をさいている。そして、子どもたち自身で王様が夜の森を無事に抜け出すという問題解決を終了したところで、「そして、王様……ぐっすりと眠りにつきます。」というナレーションを入れることで教師が、物語の結論をつけている。Way のドラマ活動の流れを追っていくと、教師はドラマ活動を子どもたちと行う前に、エクササイズの詳細な計画をたて、活動で使用する物語をすでに詳しく持っていると考え。従って、子どもたちが、物語それ自体を創造していく余地はないと考える。また、子どもたちに沿って、教師が物語を変えて行く余地もないと考えざるをえない。ここに Way の方法論の弱点が存在すると言える。

IV. Way の方法論の検討

Way は、上記の実践例の要点として、「物語は、単純で短いこと、クラス全員がグループ経験として関われること、物語のそれぞれの人物づくりとアクションについてすべて予め経験しておくこと、簡単な配役の経験と一人が全体に寄与する機会を含むこと」⁽¹⁹⁾ を上げている。

Way は、クラス担任の教師が子どもたちとドラマ活動をすることを勧めている。そして、教師と子どもたちが、「最も幸せを感じ、自信のあることから始める自由」⁽²⁰⁾ がドラマにはあると述べている。言い換えれば、ドラマ活動は、どこからでも始めることができるということである。そして、Way は、教師に「あなたがいるところから始めよう」⁽²¹⁾ と言っている。つまり、教師の身近なところからドラマ活動を始めることができるということである。そのために、Way は、できるだけ解り易く、ドラマ活動を体系づけようと試みた。そのために、次のような誰でもできる短いエクササイズをすることを提案している。これは、「集中力エクササイズ」の「聞くこと」に着目した活動である。

- ① 建物の外の音を聞くこと
- ② 部屋の外の音を聞くこと
- ③ 部屋の中の音を聞くこと

- ④ 自分の呼吸に気づくこと(聞くこと), 特別なやり方で息をしてはいけない, 単純に自分自身の呼吸を意識すること
それぞれ, ほんの1~30秒づつ⁽²²⁾

Wayは, このような簡単な方法からドラマ活動を始めている。同時に, これらの活動を子どもたちが, 繰り返し重ねて行くことで前述した図1のそれぞれの局面が, 「発達」するとWayは考えたのである。従って, *Development through Drama*の章立てもそれに合わせて考えてある。例えば, 第2章は「人間を熟考しよう」⁽²³⁾として, 図1の「2. 感覚」についての具体的なエクササイズを盛り込んでいる。第4章は「想像力」⁽²⁴⁾として, 図1の「3. 想像力」に対応させている。第5章は「ムーブメントと音の使用」⁽²⁵⁾として, 図1の「4. 身体」に合わせて, 具体的なエクササイズを多数載せている。第6章は「話すこと」⁽²⁶⁾として, 言葉を使ったエクササイズを考案している。第7章は「感性と人物づくり」⁽²⁷⁾として, 図1の「6. 感情」の問題を取り上げながら, 具体的なエクササイズを提案している。第8章は「即興劇」⁽²⁸⁾として, 前述したエクササイズをもとにして, 一つの流れをもったドラマ活動について述べる。前述した実践例は, ここからの引用であるために, 様々な活動が組み合わされて行われている。

Rosenbergは, Wayの方法論の特徴を次に示す5つにまとめている: 「①発達を円形的視点で見ること, ②過去の経験をドラマのための刺激づけと素材としてとらえること, ③リーダーは学習者であること, ④上演を目的にしないこと, ⑤局面を想像し, 省みることを大切にする」⁽²⁹⁾。①の「発達を円形的視点でみる」理由は, 「人間が, 多様で複雑であるから, ドラマ活動において一直線に発展していくような標準化ができない」⁽³⁰⁾とWayがとらえているからであるとRosenbergは分析している。さらに, Rosenbergは, Wayが「継続的に演じられたドラマの5分ずつのセグメントの方が, 不規則に基づくドラマの固まりより望ましい」⁽³¹⁾と考え, 約5分のエクササイズを重ねながらドラマ活動を進めて行く方法を確立したとしている。

岡田は, Wayが「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7つをあげ, まず自己の資質を自覚することから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」⁽³²⁾と要約している。

以上のことから, Wayのドラマ活動の方法論は, 数分間の短いエクササイズの積み重ねを組み立てた活動であると言える。それが, 図1で示された円形を回りながら, 教師の指導のもとで, 子どもたちは, 様々な組み合わされたエクササイズをしながら最終的に「即興劇」を行っていくようになることが出来る。さらに, Wayは, *Development through Drama*において, 具体的にドラマ活動を示したため, 多くの教師がWayのやり方を真似しながらドラマ

活動を行った。しかし、Wayの方法論の批判的に考察すると、彼のドラマ活動は、すべて教師の言語指示によって、子どもたちが動かされていると考える。

V. おわりに

Wayのドラマ活動は、身近なところから始まるので、演劇の訓練を受けていない教師も *Development through Drama* というテキストに書かれてことを真似しながら行うことが、可能であると考え。しかしながら、このテキスト通りに行えばドラマ活動が、誰にでも簡単にできてしまうところにWayのドラマ教育の方法論の問題点があると考え。また、ドラマ活動を一連の流れとしてよりむしろ、短いエクササイズをつなぐこととしてとらえたところに問題があると考え。さらに、すべての活動が、教師の言語指示によって、主導されている点にも問題があると考え。今後は、これらのWayの方法論における問題点について、さらに明らかにしていきたい。そして、Wayの方法論を明確にさせるために、彼に影響を与えたSladeの方法論についても検討していきたい。

注

- (1) Brian Way (1923-)は、イギリスのドラマ教育の先駆者である Peter Slade の影響を強く受けている。Way は、Slade の同僚として長期に渡り仕事を共にしてきた。Way のドラマ教育の方法論は、Slade の方法論と共通するところが多いと言われている。Way は、1940 年以來、児童演劇とドラマ教育にたずさわっている。1943 年にウェスト・カウンティ児童劇団(1943-1949)を共同して創立する。1945 年に Theatre Center という劇団を Margaret Faulkers と創立する。Way は、教育者であるとともに演出家でもある。また、彼は脚本家でもある。特に、児童青少年のための脚本と参加劇の脚本を多数著述した。Way の主著である *Developmental through Drama* (1967) は、イギリスのドラマ教育とアメリカのクリエイティブ・ドラマに多大な影響を与えた。1974 年の調査でアメリカの大学において、この本はドラマ教育の教科書として最も使われていた。1960-70 年代、この本における Way の方法論は、一世を風靡した言えるほど流布した。しかし、1980 年代以降は、彼の方法論は徐々に衰退していった。しかし、彼は、*Audience Participation: Theatre for Young People* (1981) という参加劇についての本を出版したり、アメリカの大学で集中講義をするなどしてドラマ/演劇教育に影響を与え続けた。
- (2) Way, Brian: *Development through Drama*, reprinted, Atlantic Highlands: Humanities Press, 1973, P. 2.
- (3) Rosenberg, Helene S.: *Creative Drama and Imagination: Transforming Ideas into Action*, New York: Rinehart and Winston, 1987, p. 33.
- (4) Rosenberg, p. 33.
- (5) Rosenberg, p. 33.
- (6) Hall, Robin, 富田真紀訳, 「イギリスにおける演劇教育」, 『世界の演劇教育に学ぶ』, テーマ別・分野別演劇教育実践シリーズ⑱, 日本演劇教育連盟編集, 晩成書房, 1988, p. 97.

イギリスのドラマ教育の考察(2)

- (7) Hall, p. 97.
- (8) 佐野正之, 『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, 1981, p. 249.
- (9) 佐野, p. 251.
- (10) 佐野, p. 251.
- (11) Way, p. 14.
- (12) Way, p. 14.
- (13) Way, pp. 201–207.
- (14) Way, p. 199.
- (15) Way, p. 199.
- (16) Ludolf Laban は, 1946年にナチスに追われてイギリスのマチェスター市に移住した。彼は舞踊教育を提唱し, 「ムーブメント」という活動を実践した。人間の日常の生活で使われる身体の動き(「ムーブメント」)に着目し, それを分析して, 常識化させ, 体系づけた。彼の「ムーブメント」という舞踊教育は, 児童の人間形成を助長すると評価され, ドラマ教育とともにイギリスの学校教育に取り入れられた。
- (17) Way, p. 207.
- (18) Rosenberg. 33.
- (19) Rosenberg. p. 33.
- (20) Way, p. 8.
- (21) Way, p. 28.
- (22) Way, p. 18.
- (23) Way, p. 10.
- (24) Way, p. 42.
- (25) Way, p. 65.
- (26) Way, p. 118.
- (27) Way, p. 156.
- (28) Way, p. 183.
- (29) Rosenberg, pp. 32–33.
- (30) Rosenberg, p. 32.
- (31) Rosenberg, p. 33.
- (32) 岡田陽, 『ドラマと全人教育』, 第3刷, 玉川大学出版部, 1987, p. 197.

参考文献

- Allen, John: *Drama in Schools. Its Theory and Practice*, London: Heinemann, Educational Books, 1981.
- Bolton, Gavin: *Towards A Theory of Drama in Education*, Harlow: Longman Group Ltd. 1981.
- Clark, Lynn., Robert Colby, Jonathan Neelands, and Chris Vine: “New Trends in DIE/TIE Practice: Great Britain and the United States”, American Alliance for Theatre & Education Conference, Boston, 7 Aug., 1993.
- Colby, Maisie, 時岡茂秀訳, 「劇をするもの皆おいで!」, No. 28, 少年演劇センター, 1981, pp. 14–29.

- Colby, Robert. and James Robinson: *Theatre Education Graduate Institute Emerson College Division of Continuing Education*, Boston: Emerson College, 1993.
- Courteny, Richard: *The Dramatic Curriculum*, New York: Drama Book Specialists, 1980.
- Davis, David., and Chris Lawrence. ed.: *Gavin Bolton: Selected Writings*, London: Longman Group Ltd., 1986.
- Davis, Jed H. and Jane Evans: *Theatre, Children and Youth*, revised ed., New Orleans: Anchorage Press, Inc., 1987).
- Hall, Robin, 「イギリスにおける演劇教育(2)」, 富田真紀訳, 『世界の演劇教育に学ぶ』テーマ別・分野別演劇教育実践シリーズ⑬, 日本演劇教育連盟 編集, 晩成書房, 1988, pp. 102-109.
- Hall, Robin, 「イギリスにおける演劇教育者(3)」, 富田真紀訳, 『世界の演劇教育に学ぶ』, テーマ別・分野別演劇教育実践シリーズ⑬, 日本演劇教育連盟編集, 晩成書房, 1988, pp. 110-114.
- Heathcote, Dorothy: *Three Looms Waiting*, BBC, 1971.
- 香川良成, 「イギリスにおけるドラマ教育」, 『喜劇悲劇』, No. 506, 早川書店, 1983, pp. 60-62.
- 香川良成, 「教育において果たす演劇の役割」, 『日本文学誌要』, 第 48 号, 法政大学国文学会, 1993, pp. 63-71.
- Koste, Virginia Glasgow: *Dramatic Play in Childhood: Rehearsal for Life*, New Orleans: Anchorage, 1978.
- McCaslin, Nellie: *Children and Drama*, 2nd ed., New York: Longman Inc., 1981.
- McGregor, Lynn., Maggie Tate, and Ken Robinson: *Learning through Drama: Report of the Schools Council Drama Teaching Project (10-16)*, London: Heineman Educational Books Ltd., 1980.
- 内木文英・浅利慶太・落合聰三郎・岡田陽・野村喬, 「座談会学校教育と児童演劇」, 『テアトロ』, No. 438, 1978, pp. 136-153.
- 日本演劇教育連盟編集, 『劇あそびの指導』, テーマ別・分野別演劇教育実践シリーズ⑨, 晩成書店, 1988.
- 落合聰三郎, 「イギリスの演劇教育」, 『少年演劇』, No. 28, 少年演劇センター, 1981, pp. 2-10.
- 落合聰三郎, 「キッドグルック学校のドラマ教授細目」, 『少年演劇』, No. 28, 少年演劇センター, 1981, pp. 11-13.
- 岡田陽・落合聰三郎監修, 『玉川学校劇辞典』, 玉川大学出版部, 1984.
- 岡田陽・落合聰三郎・葛岡雄治・谷口幸子・古沢良一・富田博之, 「座談会, クリエイティブ・ドラマティックストとムーブメントー新しい演劇教育の潮流ー」, 『世界の演劇教育に学ぶ』, テーマ別・分野別演劇教育実践シリーズ⑬, 日本演劇教育連盟編集, 晩成書店, 1988, pp. 115-128.
- Shmizu, Toyoko: "Drama in Britain: A Perspective from Japan", *London Drama*, London: N. p., N. d., pp. 18-20.
- 清水豊子, 「イギリスの教育改革とドラマ教育のゆくへ」, 『演劇と教育』, No. 392, 日本演劇教育連盟, 晩成書房, 1989, pp. 70-75.
- 清水豊子, 「ドラマ教育の多様な側面」, 『演劇と教育』, No. 393, 日本演劇教育連盟, 晩成書房, 1989, pp. 73-77.
- 清水豊子, 「現代社会とピーター・スレイド卿のパイオニア精神」, No. 394, 日本演劇教育連盟, 晩成書房, 1989, pp. 54-57.
- 清水豊子, 「イギリスにおける演劇教育の歴史と現状」, 『日本演劇学会紀要』, No. 29, 日本演劇学会, 1991, pp. 37-45.
- 清水豊子, 「教科としての『ドラマ』と演劇研究」, 『演劇と教育』, No. 395, 日本演劇教育連盟, 晩成書房, 1989, pp. 52-55.
- 清水豊子, 「初等・中等教育でのドラマの役割」, 『演劇と教育』, No. 396, 日本演劇教育連盟, 晩成書房,

イギリスのドラマ教育の考察(2)

1989, pp. 190–193.

Suffolk, Lynne. and Chris Vine: *Theatre in Education*. Pre. American Alliance for Theatre & Education Conference, Boston, 1–4 Aug., 1993.

富田博之, 『現代演劇教育論』, 晩成書房, 1977.

Warren, Kathleen. *Hooked on Drama: The Theory and Practice of Drama in Early Childhood*. Waverley: Macquarie University, 1992.

Way, Brian: *Audience Participation: Theatre for Young People*, Boston: Walt H. Baker Co., Inc., 1981.

Way, Brian, 岡田陽・高橋美智訳, 『ドラマによる表現教育』, 第7刷, 玉川大学出版部, 1989.