

コミュニケーション学習のための演劇

— 対話劇教材の検討 —

谷口直隆

(2007年10月4日受理)

Drama for Communication Learning — An analysis of the drama teaching material —

Naotaka Taniguchi

Abstract. The decline in communication ability has become serious social issues in the modern society where the diversification of individuality and sense of values is pointed out. In such a social context, learning to improve communication ability came to be claimed in the national language education. The communication learning in the national language education is done through various activities centering on “speaking and hearing”. Now in this communication learning, a new material of drama has become in the spotlight. The drama including the communication learning has been established as a subject or an education method in foreign countries. Though the elements of drama can be seen in education in Japan, it is difficult to say that drama has been established as a subject and an education method. This thesis considers the possibility of the drama as the communication learning and the cause of current situation that the communication learning has not settled in the education in Japan, especially in the subject education through the analysis of the drama teaching material in the textbook now in use. It also proposes a point of view from the frame of learning to improve communication ability to the drama.

Key words: communication, drama, dialogue

キーワード：コミュニケーション，演劇，対話

1. はじめに

吉田裕久は「折しも平成期になって、引きこもりや、他人とうまくコミュニケーションが交わせないなど、子どもの実態が大きな社会問題となり、これが子どもの犯罪にも影響しているかもしれないとの指摘から、対話能力、コミュニケーション能力の育成が大きな話題となった。話すこと・聞くことの能力の基本は対話

能力であるとの受けとめから、対話能力の育成について研究が深められていった。」¹⁾と述べ、子どもたちのコミュニケーション不全が大きな社会問題になっていること、そして、それを受けて国語科において、「話すこと・聞くこと」の指導を通じてコミュニケーション能力を育むための研究、実践が行われるようになったことを指摘している。特に、近年では、吉田が述べるように、対話能力をコミュニケーション能力の基礎として位置づけ、対話能力やその育成に焦点化した研究が行われることが多くなった。また、中学校の教科書にも対話を学ぶための教材が掲載され、学習内容としても取り上げられるようになっている。

このような状況の中で、国語科において、コミュニ

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：難波博孝（主任指導教員）、吉田裕久、

樋口 聡

ケーション教育の中心として学習内容になっている対話、対話能力について考え、その育成の方法を確立することが求められている。また、それを通して、コミュニケーション教育の方法が模索されている。

コミュニケーション教育、特に対話学習については、現在、話し合いやディベート、インタビュー、パネル・ディスカッションなど多くの活動を通して行われているが、本稿では、特に対話学習を行うための演劇的教材、演劇的活動に焦点を当てて考察を行う。

難波博孝(2005)²⁾は演劇という活動にはさまざまな活動が含まれ、多くの教育への契機を含んでいる、と主張している。難波が主張する、演劇に含まれる教育への契機は、日常的コミュニケーション、舞台でのコミュニケーション、「いつもの私ではない私」の表現である。このような契機をもとに、学習者は言語表現を始めとして、身体表現や音楽表現などすべての表現を学ぶことが可能であり、またコミュニケーションについても、作品として演劇の中に含まれているもの、演劇を作る過程で必要とされる日常的なもの、と多くの場面での学びの可能性を認めている。以上のような、コミュニケーションの学習を含んだ学びの可能性から、難波は、演劇は教育において大きな力を発揮する「材」であると強く主張している。

最近では、演劇的教材、演劇的活動は先に挙げた対話学習のための教科書教材として導入されており、またコミュニケーションの学習のための教材、活動として注目されつつある。

本稿の目的は、このコミュニケーション教育、対話学習における教材・学習方法としての演劇的教材、演劇的活動について、実際の教科書教材と実践報告から考察、検討を行い、その特徴や問題点を整理することである。コミュニケーション、あるいは、対話の学習のための教材として、演劇という活動がどのような役割を果たすことが目指されているのか、現行の教科書に掲載されている演劇教材の学習目標や学習内容についての考察から、演劇を用いて実現しようとしていることを明らかにする。また、その演劇教材の実践報告を検討し、実際の授業において、その学習目標がどのように実現されるのかについて考察する。この教科書教材と実践についての考察を通して、現在行われている演劇を用いた学習について、対話学習としての特徴と課題を明らかにする。

2. 対話とは何か

対話、対話能力については、多くの研究や実践が行われている。しかし、対話ということばについての定

義は必ずしも同じではなく、研究者や実践者がそれぞれ定義を行った上で研究、実践を行っている。本稿においては対話、対話能力についての先行研究を整理し、それをもとに対話について定義を行い、本研究における対話とは何かについて明らかにした上で、その学習方法について検討を行いたい。

2.1 先行研究における対話

山元悦子(1997)³⁾は対話について、発達段階やその内容からとらえ、対話行為のモデルを提示している。

山元は対話という言語行為をとらえる単位を(1)一人の発話者が話し、一人が受ける「隣接対」、(2)内容上のまとまりをもった「話段」、(3)話の始めから終結までのすべてのまとまり、の3つであるとしている。また、対話能力をとらえるためにその心内過程について対話行為モデルを提示している。

そこで示される対話行為の過程は、1 表意の理解(相手のことばの言語的意味を理解すること)、2 推意の理解(相手の意図を理解する)、3 漠想の形成、4 言表化である。また、その心内過程(対話行為)を成立させる能力構造を(1)対話に関する認識や方略的知識(2)(1)から必要なものを適切に引き出す運用能力(聴解力・展開力・話表力)、(3)それらを土台で支える対話することへの意欲や積極的態度としている。

運用能力については、その内容について、それぞれ、

聴解力	1 相手の発話の言語的意味をとらえる力
	2 相手の発話意図を解釈する力
展開力	聴解情報と状況文脈を元に、自己の記憶から関連のある情報を呼び出し、話す内容を生み出す力
話表力	話す内容(漠想)を言語化(内言化)する力、場と相手にふさわしい話し方を選択する力

と、整理されている。

村松賢一(2001)⁴⁾は対話とは、「『他者』を発見することを通じた『自己認識』と『自己変容』のプロセスであり、異質性のうちに共同性をつくりあげる試み」という伊藤守のコミュニケーションの定義⁵⁾を援用しながら、対話を「よく知らない者を相手に共通の理解を築いていく目的のある話し合い」と定義し、その目的を「新たな共同性の構築」とする。また、その過程において自己を変容させることを求めている。

核心は共同性の構築だが、それは、参加者それぞれの異質性を解消することを意味するわけではない。違いを認め合いながら大きな文脈で合意する心構えが大切だ。そこに至るには、他者と向き合い、

関係を結ぶ中で、それぞれが自分というものを発見し、変容させるプロセスが不可欠である。そのようにして、新たな自己同士が関係性を組み直してはじめて、異なる考えの持ち主の間で共同性が実現するのである⁶⁾。

この対話の要素として村松は、対称性、話線の交流性、目的性、対峙性、新たな共同性の構築をあげている。対話能力については、情意的要素と技能的要素(①聞く技能②応じる能力③話す能力④運ぶ能力)、認知的要素(①思考力②コミュニケーションリテラシー)の3つをあげている。

中学校の国語教科書に対話についての教材を書き下ろしている、劇作家・演出家の平田オリザは、対話と会話の違いについて説明し、会話=お互いのことをよく知った者同士の気軽なおしゃべり、対話=他人と交わす新たな情報交換、と定義している。またその目的について、会話が、お互いの細かい事情や来歴を知った者同士のさらなる合意形成に重きを置くのに対して、対話は、異なる価値観のすり合わせ、差異から出発するコミュニケーションの往復に重点を置く、としている。さらに、対話は他人—初対面の人(注:執筆者)—とのみ行われるのではなく、ごく親しい人との間でも、異なる価値観のすり合わせが必要となる場合には、対話的なコミュニケーションが要求されることを主張し、自分の価値観と、相手の価値観をすり合わせることによって、新しい第三の価値観とでもいべきものを創り上げることを対話の目標としている。また、平田はこの価値観のすり合わせを「コンテクストのすり合わせ」と呼んでいる。

2.2 本研究における対話

村松と平田の定義から対話について見ると、対話とは異質である他者との間に共同性を構築していくことと捉えることができる。また、両者とも「コンテクスト」「文脈」という同様のことは、概念を用いて対話についての定義を行っている。

本稿においても他者との共同性の構築を対話の目標として捉える。しかし、ここで注意しておきたいのはコンテクストという概念についてである。コンテクスト・文脈については山元も展開力の説明において言及しているが、コンテクストとは本来、ある発話や言語活動を聞き手(受信者)が解釈するために用いられる手がかりである。よって、それは当然、聞き手に依存している。しかし、その手がかりが付随している発話、言語活動は当然発話者の思想や認知の影響を受けており、コンテクストは聞き手にのみ依存しているとは言い難い。

本稿ではコミュニケーション場面で重要な、コンテクストについて、「発話や言語活動を解釈するための手がかり」と定義し、種々のコンテクストやそれを生み出し、支える背景などを意識しながら、新たなコンテクストを作り出そうとする(共同性の構築)行為を対話と定義する。すなわち、あるコミュニケーション場面において、その成員が言語活動を通して言語的コンテクストを手がかりにし、また、それぞれ自分や相手の価値観や認識を推測しながら関係性を築く、あるいは保とうとする行為、共通の価値観や認識を作りだそうとする行為を対話と捉える。よって、この対話においては、お互いの価値観や認識を推測、意識するという点が重要な成立要件となる。ただし、共通の価値観や認識がもたらされるということは、あくまで対話の結果であって、対話の要件ではないことを注意しておく。

対話はコミュニケーションの相手と関係を築くための成員個人の意識下、あるいは言語活動における価値観の交流なのである。

3. 対話学習のための演劇的教材 — 対話劇教材の検討 —

ここでは、先に示した対話の観点から実際の教科書教材について、教材と実践の面から考察を行う。

先にも述べたように、対話、対話能力はコミュニケーション能力の基礎に位置づけられ、対話そのものを学習内容とした教科書教材も見られるようになった。平成14、18年度版三省堂国語教科書『現代の国語2』に掲載されている平田オリザの手による書き下ろしの説明文教材「対話を考える」と、それに続く⁷⁾「対話劇を体験しよう」というワークショップ、台本例がそれである。この2つの教材は対話に注目したものであること、演劇という表現を教科書教材として位置づけたこと、演劇を通してコミュニケーションを学ぶという活動であるということから注目を浴び、考察、検討、実践がなされている。

また、この2つの教材のうち、先に配置される説明文で、対話とは何であるかが示されているが、ここに示される対話は本稿で言う対話と重なる部分が多いため、平田の対話、本稿における対話両方の観点からその教材や学習方法などについて考察する。

演劇や演劇的手法を取り入れる国語科における実践は総合言語活動としての性格や、言語活動をメタ的に用いる方法、コミュニケーションの学習材やコミュニケーションの場そのものとして評価されているが、平田は、対話の可能性は演劇にこそあると主張している。

平田は、演劇はすべての局面において、「他者との対話」を要請し、それがなければ成立しないと言う。平田の言う演劇が要請する、または演劇が内包する対話は、①演劇作品内での、役割同士の対話②演劇集団内での、劇作家、演出家、俳優といった個人人間の対話③劇場における表現する側と、それを観る側との対話の3つである。

対話を必然的に求める演劇が対話の学習や共同体の形成に大きな役割を果たすという平田の主張は現在の教育において注目すべきものである。また、教科書の教材として、これまでと異なる演劇という表現形式を提案した意義も小さくない。

そこで、ここでは先に示した対話の概念、またそれを演劇が内包するという平田の主張を踏まえ、実際の教科書教材としての演劇、また、それをを用いた授業実践がコミュニケーション学習としての対話の学習を実現しているかどうかについて考察を行う。

3.1 学習目標に関する考察

説明文「対話を考える」、ワークショップ「対話劇を体験しよう」の2つの教材について、教科書と学習指導書から学習目標について見ると、説明文においては、筆者平田オリザの対話概念やその主張を把握、理解することに主眼が置かれ、ワークショップでは、自分たちの使うことばが場面の違いによって変わってくる、というように、自分の話しことばについて実際に演じることによって、実感とともに振り返ることが目標になっている。

しかし、教科書や学習指導書に示された学習目標では、平田の言う対話を学んだと言うには充分ではない。後述の教材内容に関する考察とも関わる点であるが、平田は説明文で対話には知らない人と話をする場合の対話と、知っている人との間で話をしながら価値観をすり合わせる場合の対話があると述べている。そして特に、後者こそ現在の若年層が身に付けなければならない態度であると主張している。これは、他の先行研究や本稿で言う対話が重視する部分である。しかし、先に見たような学習目標では、学ばれるのはTPOに合わせた話しことばの必要性であり、価値観のすり合わせを行うコミュニケーションではない。このワークショップでは平田の言う対話の一部分しか学べないことになってしまうのである。

これは、「話すこと・聞くこと」の領域での対話学習、特に話し方の学習であり、コミュニケーション学習としての対話学習と言うには充分ではない。対話学習が重視すべき相手の価値観と自分の価値観を意識して行うという点を含んだ活動が行われていないのである。

3.2 教材内容に関する考察

平田の対話概念は先の説明文に示されているが、ここに示される対話概念とその後のワークショップ教材を対応させたとき、教材内容そのものにも問題が存在する。

劇作家・演出家である平田は「対話劇」という独自の演劇の手法、概念を持っているが、対話の概念は教科書教材の執筆を契機に定義がやり直されている。この再定義において注目されることは、それまで、他人と交わす新たな情報交換や交流、と定義されていた対話に、知り合った者同士でもお互いの違いを考えながら話し合う、という視点が加えられた点である。この再定義後の対話の概念から教科書教材の台本を検討すると、次のことが指摘できる。それは、教科書のワークショップにおける台本では、平田の対話概念の一部、教科書説明文に示される対話概念の前半部分しか反映されておらず、後半部分の親しい人、知り合っている人との間の対話については触れられないことがない、ということである。この、知り合った者同士の話し合い、という視点は再定義後の平田の対話概念の重要な部分であり、説明文でもはっきりと主張されている。

また、平田の主張する対話の根幹である価値観のすり合わせによる相互理解も、知り合っている者同士で行うことによって、より意識的に学ばれる可能性を持っている。なぜなら、知らない者同士が話を始めるとき、価値観は当然、違うものとして認識されコミュニケーションが行われる。そこで、価値観に対して無意識的にコミュニケーション行為が行われている。しかし、知り合っている者同士の間に、すなわち、価値観がある程度同一だと考えられている相手との間に価値観の違いを見つけたとき、その時こそ、それぞれの価値観が意識されるのであり、価値観を意識的にすり合わせようとするコミュニケーションの契機が訪れると考えられる。すなわち、平田の主張する対話の可能性はここにこそ存在するのである。

平田は、これからの時代におけるコミュニケーションにおいてコンテクスト＝価値観、世界観、言語観（注：執筆者）一、をコミュニケーションの成員がお互いに明らかにしながら、新たなコンテクストを作っていかなければならない（本稿で強調する対話）ことを説明文で強調しながら、「対話劇を体験しよう」というワークショップ教材においては、知らない人と話をするという言語活動である対話について考える、経験するといった活動に止めてしまっているのである。これでは、学習者は平田の言う対話を、特に強調されているはずの「価値観のすり合わせ」として実感することは難しい。対話を、知らない人、あるいは知り合っ

ている人との「情報交換」と理解するであろう。

あくまで対話の学習において重要なのは、価値観のすり合わせなのであって、情報交換という理解だけでは対話の学習として不十分なのである。

平田自身には違うねらいがあったのかもしれないが、少なくとも教科書、学習指導書にはそのねらいは反映されていない。

このように、「対話を考える」「対話劇を体験しよう」は対話概念の反映という点において問題を孕んでいる。さらに、この2つの教材はセットで学ばれることが多いため、対話概念の理解において、説明文、ワークショップ活動、それぞれに影響を与え、混乱を招く可能性を生み出していると言うことができる。

もし、このワークショップを平田の言う対話を十分に反映した活動内容にするならば、その内容に、知り合っている人との間の対話、すなわち、価値観のすり合わせとしての対話が立ち上がるような場面を設定する必要があったのではないだろうか。

3.3 実践に関する考察

先にも述べたが、「対話を考える」「対話劇を体験しよう」は対話に注目したことと、演劇という手法を用いたものであることから注目を浴び、多くの実践が行われている。ここでは、その実践について考察を行う。実践の考察においては、雑誌『演劇と教育』『月刊国語教育』『月刊国語教育学研究』の中から、当該教材を用いて授業を行っている実践報告⁸⁾をもとに行った。

実践報告について、この2つの教材、特に「対話劇を体験しよう」に注目すると、大きく3つのタイプに分けられる。1つ目は教科書の指導計画、指導目標に沿って自分たちで台本の一部を創作し演じるもの、2つ目は、演じる、演劇というものを体験することに重点を置くもの、3つ目はより演劇に近いものにするように、発声や身振りの指導を行い、台本もすべて創作するというものである。3つの実践タイプに共通することは、中心になる活動はどれも平田オリザの台本例に準じて自分たちで台本を創作するという点にある。

ここで、それぞれの実践タイプについて考察すると、いくつかの問題が指摘できる。1つ目の実践方法では先に挙げた教材内容と学習目標に関する問題点を解消することができない、すなわち、十分な対話の学習が実現できない。2つ目、3つ目の実践方法では、学習内容が対話から演劇にすり替わってしまう怖れがある。

そもそも、この演劇的教材が取り入れられたのは、現代社会が対話を要請していて、平田オリザがその対話を内包する「対話劇」という表現方法を用いていると考えられたからであろう。学習内容、学習すべきは

対話であり、演劇ではない。演劇は対話を学ぶための方法に過ぎず、それが学習内容になることは今の段階では求められていない。特に、この教材では、平田は説明文として自らの対話概念について述べている。よって、この平田の対話概念をできるだけしっかりとらえ、その上で、平田や教科書編修者がワークショップにおいて、何を目標とし、何を実現しようとしているのかを追求すべきである。その上で、授業者なりに、その必要性や可能性について考え、対話やコミュニケーションについて学ぶための学習材、学習方法として演劇、演劇的手法を位置づけていかなければならない。

4 コミュニケーション教育の学習材としての演劇

4.1 演劇を用いた授業における専門性

前節において、三省堂国語教科書の対話劇教材について教材、実践の面から検討、考察を行い、筆者である平田オリザの言う対話、また執筆者の考える対話を育成するのに充分ではないことを指摘した。

現在、演劇という活動を教科書教材として、対話学習の教材、コミュニケーション教育の教材として取り入れ、授業が行われているが、先の実践例の考察から演劇教材の実践における問題が指摘できる。その原因のひとつであり、最も大きな点は実践が難しいという点であるが、その実践の難しさの原因は演劇の専門性に関することにあると考えられる。

日本演劇教育連盟機関誌『演劇と教育』では考察した教材について特集が組まれているが、そこでは、演劇という方法は現場の指導者にとって実践が難しいものであるという問題から、演劇について専門性を持った演劇教育者が実践例を示すという形で実践報告が行われている。しかし、先にも指摘したが、そこでは、学習の目標が演劇を体験することに置き換えられている。また、専門家と連携して行われた実践にも同様のことが言える。

一方、演劇について専門性のない指導者が、この教材を用いて、教科書や学習指導書の目標や指導方法に沿って授業を行うと、先に挙げた学習目標などの問題から、自分の話しこぼを振り返るという点で学習が終わってしまい、十分な対話の学習は行われなくなってしまう。

つまり、演劇の専門性を持った指導者が行う授業は学習目標が演劇の創作・体験になる怖れがあり、本来の学習目標が意識されにくくなる傾向がある。それとは逆に、演劇に専門性のない指導者が授業を行うと教科書や学習指導書に示される方法や学習目標をなぞる

だけになり、演劇を用いる効果が薄くなる。

以上のように、演劇という活動や方法が学校教育の中に位置付いていない現在において、演劇を教科の学習の中で用いることは非常に難しい問題を抱えていると言することができる。

4.2 「演劇教育」と「演劇的教育」

上にあげた専門性の問題から教科の中で演劇を学習に用いることは難しい面を持っているが、演劇を教育に取り入れるという活動は過去にも行われており、また現在でも引き続き行われている。しかし、これまでの展開についてみると、演劇を用いた教育は常にその専門家によって提唱されており、そこで目標とされるのは演劇の体験であった。この演劇の体験は、その中に多くの教育的可能性を含んでおり、演劇を体験することで、さまざまな教育が可能になる、いわば全人的な教育の可能性をそこに見て、提唱され続け、その方法の面で発展している。また、それは演劇教育に積極的で、少なからず専門性を持った人たちによって語られてきた。

同様のことは、現在においても指摘することができる。演劇という活動はコミュニケーションを当然含むものであるとして取り入れられている。コミュニケーション能力の育成を要請する社会にあって、コミュニケーション、対話について述べている劇作家・演出家である平田オリザの理論や方法を国語教育の中に位置づけようとしている。また、演劇が教育の中に根付いていないことを感じている演劇教育者によって、それが評価されている。しかし、このことは、必ずしも演劇教育の専門家ではない国語科の指導者に混乱を来たし、その活動が避けられたり、先に見た、話しことばの学習としての活動のように、ある部分で止められたりしてしまう。そして、その活動がなされないことや、ある部分で止められた活動は、演劇教育者にとっては不満の残る内容となってしまっているのである。

以上のような状況にあって、ここで、もう一度、なぜ演劇が教材として国語科の中に取り入れられたかを考える必要がある。

先の難波(2005)は教育における演劇について、演劇は「材」、つまり学習材であるということを強調している。演劇は多くの教育的可能性を含む「材」であり、何を目的にそれを用いるかは指導者に委ねられる。そこでの目標もまた、指導者によって設定されるものである。難波はこのようなダイナミズムを演劇という活動に見ているのである。また、現在の日本において演劇が教育の中に根付いていないことを指摘し、その原因の一つとして、演劇を行う教科や科目につい

て次のように述べている。

一つは、一つの教科／科目にくることができないということである。「演劇」という科目がないので、どうしてもどこかの教科／科目に入れ込まなくてはならない。そこには無理があるのである⁹⁾。

同様の点について、日本演劇教育連盟委員長を務めた富田博之は著書『演劇教育』の中で演劇教育(演劇による教育)の構造を示し、次のように述べている。

演劇教育は、国語教育や数学教育、あるいは、音楽教育や美術教育などちがいが、現在の学校教育のなかでは、独立した教科の位置をもたないことは、だれでも知っているとおりでである。(中略－執筆者)演劇教育は、その特殊な性格から、すべての子どもたちが必修する独立した一教科として、学校教育のなかに位置づけられる必要はないが、子どもたちの教育全体のなかでは、どんな教科にもおとらぬ重要な役割をもっていると考えるのである。(中略－執筆)

ここで、すくなくとも、普通教育においては、演劇教育を基礎教科としてあつかう必要はなく、子どもの心身の発達に即して、さまざまな教科のなかで、あるいは、教科外の時間に、教育全体がめざしている方向に、子どもたちを刺激し、むしろ、教育全体がそれをきっかけとして、更新するという性格をもつようなものとして位置づけていった方がよいと思われる¹⁰⁾。

富田は、演劇教育の構造を示し、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、劇を鑑賞させることをとおしてする教育「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中で演劇的な方法を生かそうとする教育「演劇的教育」とに分けている。また、このような複雑な構造を持つ演劇教育は一つの教科というよりも、すべての教科、すべての教育をおしすすめていくための、一つの方法として意義が大きいとしている。つまり、演劇を用いた教育は学校教育の底流として存在し、様々な機会や目標に合わせて形を変えながら取り出されるものとして示されているのである。

本稿において考察した演劇を用いた教育は対話の学習のための教材として取り入れられており、富田の示したうちの「演劇的教育」の中に位置付く。目標は対話であり、教材、学習方法が演劇である。この点をはっ

きりさせた上で、演劇が対話の学習において、どのような点で効果的なのかを考え、教材、指導・学習方法として用いる必要がある。つまり、広い意味での演劇教育（演劇による教育）を教科教育の観点から捉え、その方法をこれまでの演劇教育の蓄積に学ぶことが求められるのである。そうすることによって、授業者や学習者は本来の学習の目標を見失うことなく、演劇的活動、演劇的手法を利用しながら学習を進めていくことが可能になるのである。

5. おわりに

本稿では、現在の国語科におけるコミュニケーション学習の中心的役割を担う対話学習について、目指されている対話とはどのようなものなのかを考察し、その対話学習における新たな学習材として注目を浴びている演劇的教材について、教材面と実践面から考察、検討を行った。

現在の国語科では、他者との価値観を交流させるという意味での対話が目指されている。そして、価値観の交流を内包するという期待から演劇という活動が取り入れられている。この価値観の交流を含むという点が演劇を用いた学習に期待されている特徴である。しかし、現行の教科書に掲載されている演劇教材について考察すると、教材自体がコミュニケーションの学習に資する、「価値観を意識して行う」という意味での対話を実現していないことが明らかになった。つまり、現在の演劇を用いたコミュニケーション教育について、本来の目標であるはずの「価値観の交流を含む対話」を実現しておらず、十分なコミュニケーションの学習が行われていないという問題点を指摘することができる。また、実践例についての考察から、演劇や演劇的教材を教科の学習の中で用いる難しさが明らかになり、その原因として、現在の学校教育に演劇が位置づいていない状況が示唆された。

現在、必要とされているコミュニケーション教育においては、コミュニケーションスキルの一つである「話すこと・聞くこと」の学習にとどまらない、コミュニケーションそのものについての学習活動が必要である。本稿で取り上げた演劇という教材は、身体表現を含むという点や、コミュニケーションを相対化できるという点でその可能性をもっていると考えられる。しかし、演劇教材についての考察において、現在の演劇教材はその特徴や可能性を反映していないことが明らかになった。

これからのコミュニケーション教育においては、演劇をコミュニケーション学習の教材や学習方法とし

て、教科教育の観点から捉え、富田博之が示した「演劇的教育」のうちの一つとして、学校教育や教科教育の中に位置づけていくことが必要である。そのための一つの段階として、現在の国語科においてコミュニケーション教育の中心を担っている対話学習について再検討し、その学習方法として注目される演劇教材について考察を深めていかなければならない。

【注】

- 1) 吉田裕久 (2002) 「話すこと・聞くこと」の教育研究史の概観と本章の課題」『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書 p.84
- 2) 難波博孝 (2005) 「「材」としての演劇の現状と可能性」『月刊国語教育研究』No.395 日本国語教育学会 pp.4-9
- 3) 山元悦子 (1997) 「対話能力の育成を目指して」『共生時代の対話能力を育てる国語教育』明治図書 pp.13-48
- 4) 村松賢一 (2001) 『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習』明治図書
- 5) 伊藤守 (1995) 「現代におけるコミュニケーション論の試み」伊藤守・小林直毅『情報社会とコミュニケーション』福村出版 pp.42-71
- 6) 村松賢一 (2001) 『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習 一理論と実践一』明治図書 p.44
- 7) 平成18年度版三省堂教科書『現代の国語2』では「対話劇を体験しよう」は資料編に位置づけられ、一応説明文と切られた形で掲載されているが、他の教材も同様の傾向があり発展編として位置づけられていると考えられる。内容としては14年度版のものと同様である。
- 8) 考察の対象とした実践報告は、平田知之 (2005) 「伝え合う力を高めるための対話劇の創作」『月刊国語教育研究』No.395 pp.22-27、廣中淳 (2005) 「「伝え合う力」を育成する指導一特設教科「総合コミュニケーション 国語分野」を中心に」『月刊国語教育』No.296 pp.72-75、正嘉昭 (2003) 「対話劇とコミュニケーション ことばの学習を支えるもの」『演劇と教育』No.555 pp.8-12、山田容弘 (2003) 「対話劇の授業 まず体験すること」『演劇と教育』No.555 pp.14-20である。
- 9) 難波博孝 (2005) 「「材」としての演劇の現状と可能性」『月刊国語教育研究』No.395 p.8
- 10) 富田博之 (1993) 『演劇教育』(1958初版) 国土社 pp.45-47

