

コミュニケーション教育における演劇的活動の意義と可能性 目標と方法の対応という観点からの一考察

キーワード：コミュニケーション教育、演劇的活動、相互作用性 広島大学大学院 谷口 直隆

1. 問題の所在

現在、コミュニケーション教育において演劇的活動が注目されている。文部科学省は、国際化の進展に伴い、多様な価値観を持つ人々と協力、協働しながら社会に貢献することができる創造性豊かな人材を育成することが重要であり、また、近年、子どもたちが自分の感情や思いをうまく表現することができず、容易にキレるなどの課題が指摘されている状況を踏まえ、子どもたちのコミュニケーション能力の育成を図るための具体的な方策や普及のあり方について調査・検討を行うため、「コミュニケーション教育推進会議」を設置した。そしてその中で「演劇・ダンス等の芸術表現を用いたコミュニケーション教育推進のための学習プログラム開発」を1つの方策として検討事項にあげている。また、これは文化庁の芸術家による表現手法を用いた計画的・継続的なワークショップなどの実技指導を実施することにより、芸術をあいする心を育て、豊かな情操を養うとともに、コミュニケーション能力の育成を図る「子どものための優れた舞台芸術体験事業」との関連事業とされている。

また、演劇、ダンスについては新学習指導要領において示された「言語活動の充実」に伴い、その言語活動例として新たに示されるようになっていく。

これらのことから、現在の教育、コミュニケーション能力の育成において、演劇やダンスといった活動が重要な役割を担うとされていることがわかる。

しかし、演劇的活動を通じた教育という点について見れば、日本の教育において決して新しい動向というわけではない。

富田博之は著書『演劇教育』（1958年初版）の中で、演劇教育を大きく2つに区別し、学校教育における演劇の意義に注目している。すなわち、演劇人を養成するための教育、あるいは、演劇を創造し、鑑賞すること、それ自体を目的にする「演劇教育」と、演劇をつくりあげる過程や鑑賞を通して人間の教育を目指す「演劇的教育」である。

富田の「演劇教育」と「演劇的教育」というとらえ方は、近年、演劇について、上演を目的にし、観客を必要とする「シアター（Theater）」と、上演を目的にせず、そこで行われる表現活動や体験を目的にした「ドラマ（Drama）」という呼び方の定着とともに「シアター教育」と「ドラマ教育」と区別されるようになっていく。特に学校教育においては、上演を目的にしない「ドラマ教育」が注目されており、コミュニケーション教育推進会議において注目される演劇もその活動にコミュニケーション能力の育成という教育的意義を期待した「ドラマ教育」しての活動であると言える。（本稿においても、上演を目的にせず、そこで行われる表現活動や体験に教育的意義を認めて行われる演劇的活動を「ドラマ教育」とする。）

このように、演劇や演劇的な活動について、学校教育においても少なくとも1950年代から注目されており、現在もその意義が認められているが、現在の学校教育、あるいは、そのカリキュラムに演劇や演劇的活動が位置づけられているとは言えない。

コミュニケーション能力の育成の方法として演劇に注目するコミュニケーション教育推進会議も演劇が学校教育に根付かない点を検討事項の1つとして挙げている。

第2回コミュニケーション教育推進会議（平成22年6月18日）では、今後の検討事項が以下のよう

1. 学校教育におけるコミュニケーション教育の趣旨や意義について

- (1) コミュニケーション教育の趣旨の明確化
- (2) コミュニケーション教育と学力や学習意欲等の関係
- (3) 児童生徒の問題行動に対するコミュニケーション教育の効果・影響
- (4) 新学習指導要領における言語活動の充実等とコミュニケーション教育の関係

2. コミュニケーション教育の推進方策について

て

- (1) 学校教育におけるコミュニケーション教育の推進の在り方
- (2) 各教科等におけるコミュニケーション教育の位置付け
- (3) 演劇・ダンス等の芸術表現を用いたコミュニケーション教育推進のための学習プログラムの開発
- (4) NPO 法人・公共や民間の劇場等と学校・教育委員会の連携・協力の推進方策
- (5) コミュニケーション教育推進に向けた教員の資質向上及び指導者の養成・研修の方策
- (6) その他コミュニケーション教育の推進方策

3. コミュニケーション教育の普及方策について

- (1) コミュニケーション教育に対する学校や保護者等への理解の促進方策、コミュニケーション教育の効果的な PR 手法
- (2) コミュニケーション教育の学校への具体的な普及・展開の在り方

この会議の中で、演劇的活動を用いたコミュニケーション教育の推進・普及方策において、演劇的活動に否定的な学校や教員、保護者への理解の促進をその検討事項としてあげているが、私はその促進のためには、演劇的活動をコミュニケーション教育や教科教育の目標との関連の中で考察を進めることが不可欠であると考え（下線）。

そこで、本稿では、「コミュニケーション教育」「ドラマ教育」「国語教育」という3つの観点からコミュニケーション教育における演劇の意義について考察し、その考察を通して、コミュニケーション能力を育成するための方法の1つとして演劇的活動をコミュニケーション教育のカリキュラムに位置づけるための1つの視点を示すことを目的にする。

2. コミュニケーション教育の方法としてのドラマ

2.1. ドラマ教育をめぐる近年の動向

まず、コミュニケーション教育推進会議がコミュニケーション教育の方法の1つとして重視している演劇的活動、「ドラマ教育」について考察したい。

先に述べたように、学校教育における演劇につい

ては、日本においてもその蓄積がある。早くは、大正期に小原国芳が学校劇の必要性を説いたことに始まり、先に挙げた富田博之がその教育的意義を整理している。また、特に方法論については、1980年代以降、学校教育にも採り入れられるようになった。富田博之の提唱した「エチュード」や岡田陽や佐野正之らによって紹介された「クリエイティブドラマ」竹内敏晴の「からだとことばのレッスン」などがそれである。日本における演劇教育の変遷については詳述を別稿に譲るが、近年の演劇的活動を用いた「ドラマ教育」について、J・ニーランズ・渡部淳（2009）において渡部はその傾向を「ドラマをめぐる状況変化」として次の4つに整理している。

- ① ドラマをめぐる理論・実践研究の成果が相次いで発表されたこと。
- ② 日本の実態に即して書かれたアクティビティ・ブックの登場。絹川友梨（2002）や正嘉昭（2006）（2007）など。
- ③ ドラマ／シアター教育のリーダーによる教師向けワークショップの開催。
- ④ ドラマ／シアター教育に関連した図書が翻訳・刊行され海外における近年の動向に日本語で触れることができるようになったこと。

渡部は、以上のような整理を行った上で、日本の教育が「教育方法としてのドラマ」の意義を確認するというレベルから「アクティビティによる教育活動のデザイン」を具体的に議論するレベルに移行することの必要性を指摘している。その上で、ドラマ・ワークショップやドラマワークの認知度は高まりつつあるが、ドラマ・アクティビティを実際の授業に導入する事例はまだ少ないことを問題視し、アクティビティの活用方法の紹介とドラマワークの紹介を同時並行で進める必要があることを述べている。

ここで渡部が述べるように、ドラマ・アクティビティ（演劇的活動）とその意義についての認知度は高くなっていると言えよう。文部科学省がコミュニケーション能力を育成するための方法の1つとして演劇や演劇的ワークショップを重視していることがそのことを示す代表例である。

2.2. コミュニケーション教育の方法としてのドラマの実際

ここで、教育方法としての演劇的活動、ドラマ・アクティビティについて具体的に考察する。先のコミュニケーション教育推進会議では、「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」を45都道府県で実施し「表現手法を用いた計画的・継続的なワークショップの実施」が計画されているが、その議事録や配付資料からそのワークショップの具体的な内容を把握することはできない。

そこで、本稿では、正嘉昭らによる「ドラマケーション」について考察を行いたい。この「ドラマケーション」は、平成18年度文部科学省委託事業として実施されており、学校法人東放学園編(2006)、(2007)にまとめられている。また、これらの著作の監修者である渡部淳はコミュニケーション教育推進会議の教育ワーキンググループのメンバーとして参加している。

「ドラマケーション」は表現を伴ったゲームや遊びをすることで豊かなコミュニケーションの力を育てることを目標にし、「A 仲良くなる(関係をつくる)」「B からだを感じる(五感の覚醒)」「C コミュニケーションを楽しむ」「D 表現を楽しむ」という4つのカテゴリーに分類されるアクティビティ・メニュー(活動)から構成されている。この4つのカテゴリーはそれぞれ対等な関係で結ばれながら、同時にAからBへ、BからCへという段階的なつながりを持つものとして示されている。

本稿では『ドラマケーション2』において、その段階的なつながりの例として示される実践例から「A: 仲間集め」「B: 主人と従者」「C: 人間と鏡」「D: ワンタッチ・オブジェ」を取り上げたい。

「A: 仲間集め」は、新しく顔を合わせた子どもたちに、自分と同じような考え、感じ方、趣味の子がいるという安心感を作っていくことがねらいとされている。“好きな色”“好きなお寿司のネタ”など好きなものでグループを作る活動である。

「B: 主人と従者」は、行く先をリードする者とされる者の双方の立場を、相手を感じながら味わうということ、相手との距離に集中することで、他者との繋がりを感じることをねらいにしたアクティビティである。2人1組になり、向かい合い、主人と従者の役を決める。主人になった者の額の前20cmに手をかざし、ゆっくりと手を動かし、あちこちに従者を導くという活動である。

「C: 人間と鏡」は人間や鏡のそれぞれの特色ある動きを楽しみながら、ペアになった相手との心が同化する身体活動を通して通じ合うというコミュニケーションの喜びを体感することがねらいとされて

いる。2人1組で人間と鏡となり、人間の動作に鏡が対応して動くという活動である。

「D: ワンタッチ・オブジェ」は全身を使った身体表現の心地よさや集団で表現することの楽しさを味わうことをねらいとしている。円陣になり、①、②グループを決める。そこから中央に1人ずつ出て行き好きなポーズを全身でとる。その際、誰かのどこかにワンタッチする。次に①グループのメンバーの誰かにワンタッチしたまま具体的なイメージで一斉にポーズをとる。その後、②グループのメンバーは抜けて、①グループの表現を鑑賞した後、この「オブジェ」に入り、別のイメージでポーズを取る。今度は①グループのメンバーが抜けて鑑賞。これを繰り返す活動である。

2.2. コミュニケーション教育の方法としてのドラマの意義と課題

ここまで、コミュニケーション教育の方法としてのドラマ教育の例としてドラマケーションについて4つのアクティビティについて見てきた。このドラマケーションの意義と課題について述べたい。

ドラマケーションの意義として、まず身体性を挙げたい。「主人と従者」や「人間と鏡」に見るように、自分や相手の身体に意識的になることを促す活動が多く、コミュニケーションにおいて意識しにくい非言語、身体性の部分に目を向けることができる。また、活動を行うことで体ほぐしとしての効果を持つ活動も多い。

もう一つの意義は、集団づくりの方法として効果を持つという点である。初めて顔を合わせる参加者同士がゲーム性を持つ共同的な活動を通して、関係をつくることができると考えられる。

次に、ドラマケーションの課題についても、2つの点を挙げる。まず1点目は、それぞれの活動におけるコミュニケーション教育としての教育/学習目標が不明確であるという点である。ドラマケーションの活動において、その活動のねらいは示されているものの、それがコミュニケーション能力とどう関わるのかが示されていない。そもそもコミュニケーション能力をどう捉えるのかということが明確になっていないという所に大きな問題がある。

2点目は、個人のコミュニケーション能力の育成を保証しないということである。これは、1点目と関わるが、コミュニケーション能力がどのようなものなのか示されていないため、行った活動が参加者

それぞれの普段のコミュニケーションにどう関わることが示されず、日常のコミュニケーションに関わる学びとして獲得されない。集団づくりの方法としては機能するものの、それが個人のコミュニケーション能力へと還元されないのである。

ここまで、コミュニケーション教育の方法としてのドラマ教育について、ドラマケーションについての考察を手がかりにその意義と課題について述べてきたが、大きな課題としては、コミュニケーション教育の目標としてのコミュニケーション能力を明確にするという点があげられるだろう。そして、そのコミュニケーション能力を育成する方法としてドラマを位置づける必要がある。この課題はドラマケーションに限らず、他の多くのドラマ教育に言えることである。

そもそもドラマ教育における演劇的手法・演劇的活動は、コミュニケーション教育のためのものではない。あくまで、演劇のための手法や活動であり、近年それがコミュニケーション能力を育成する方法として注目されているという状況にあるのである。よって、ドラマはコミュニケーション能力の育成以外にも多くの教育的可能性を持つであろう。

つまり、ドラマ教育については、方法論が先行し目標論がそれに追いついていないのである。J・ニーランズ・渡部（2009）の中で両氏は、ドラマ教育の目的を広くとらえることを述べているが、学校教育のカリキュラムにドラマを組み込むということ、つまり、教科との関連の中でドラマという方法を位置づける際には、どのような力を育成するのかという目標と関連づけて考えることが必要である。

3. メタ認知能力の育成というコミュニケーション教育の目標

ここまでコミュニケーション教育におけるドラマについての考察を通して、コミュニケーション教育の目標を明確にし、その目標と対応した学習方法としてドラマを位置づけることの必要性について述べてきた。ここでは、コミュニケーション教育の目標について考察する。

コミュニケーション教育の目標について、私はその目標を、コミュニケーションについて、自己をモニタリングし、コントロールするメタ認知能力とそのメタ認知自体を変容させる能力からなる「適応的なメタ認知能力」の育成とすることを提案している

（谷口 2010）。ここで、このメタ認知能力の育成としてのコミュニケーション教育の目標について確認しておきたい。

3.1. 相互作用論的視点からとらえるコミュニケーション

コミュニケーション教育における目標を考える上で、コミュニケーションをどのようにとらえるのかという点が重要である。

末田清子・福田浩子（2003）は、コミュニケーション研究について、言語学や心理学、認知科学といったコミュニケーションに関わる様々な学問領域や、対人コミュニケーション、異文化コミュニケーションといった複数の研究分野にわたり、多くの先行研究を概観した上で領域横断的な整理を行っている。末田らは、コミュニケーション研究の視点を「機械論的視点」「心理学的視点」「相互作用論的視点」「システム論的視点」の4つの視点に整理し、それぞれの視点に基づく研究課題について述べているが、コミュニケーションの定義について「人が人との関わりの中で生きていくためのコミュニケーション活動を説明するには、シンボリック相互作用論の視点が分かりやすい」としてコミュニケーションを「シンボルを想像しそのシンボルを介して意味を共有するプロセスである」と定義している。これは、あることばや行為が、他者との相互作用の中で意味づけられ、その意味が共有される過程をコミュニケーションとして捉えるものである。

また、コミュニケーション論と国語教育学研究とのかかわりについて述べた村松賢一（2002）は、コミュニケーションについて、送り手の想念が言語等の記号を媒介にして正確に受け手の頭の中に復元されることを理想の状態とした「線状モデル」で捉えられていたコミュニケーションが、送り手・受け手の相互交通による情報の交換過程とする「相互作用モデル」として捉えられるようになったことを指摘している。これは、先の末田・福田の4つの分類に基づく、コミュニケーションが「機械論的視点」から「相互作用論的視点」で捉えられるようになったということであり、その研究課題が、「ことばや行為の意味が受け手にどれだけ正確に伝達されるか」から「ことばや行為の意味がいかに生成され、いかに共有されるか」に変化したことを示している。したがって、ことばや行為の意味についても、送り手が伝えるものとして予め持つものではなく、

受け手との相互作用の中で生成されるものとして捉えられる。

以上のように、現在、コミュニケーションについて考える際には「相互作用（性）」ということばがキーワードになると考えるが、ここで、この「相互作用（性）」について先の「相互作用論的視点」から再度その意味を確認しておきたい。

「相互作用論的視点」に立ったコミュニケーションは「意味のあるシンボルを創造し共有する過程」として定義されていた。これを具体的な例で考えると、例えば、目の前にある赤くて丸い果物を「りんご」と呼ぶことにしよう、というようにコミュニケーション参加者の間でシンボルとしての「りんご」ということばを創造し、共有していく過程である。

また、シンボルについては、「りんご」というような言語だけでなく、例えば、親指と人差し指で作った丸が「お金」を指示するように、非言語も含まれる。

さらに、何かを指示する、言語学で言う意味論的なシンボルとしての意味の生成と共有だけではなく、語用論の分野で考えられるような意味の生成と共有も含まれる。

例えば、人物AがBのいる部屋に入ったとき、「この部屋は暑いね」と言った、この発話に「窓を開けて欲しい」「エアコンをつけて欲しい」という依頼としての意味が含意されている、あるいは、受け手のBによって意味が付与されるというような意味での生成と共有である。また、この例のように直接言わないという方法はポライトネス・ストラテジーの1つであり、このポライトネスという視点からも意味の生成は捉えられる。

重要なことは、コミュニケーションの参加者同士がそのことばや行為にどのような意味を生成し、共有するのかがである。また、それは、コミュニケーションの参加者同士が目の前の相手との間で、相手との関係性のなかで、どのような意味を生成するかであり、コミュニケーションに関して、どのような関係を作り出すのか（先の例で言えば、「窓を開けて」という依頼する者と依頼される者）、あるいは、どのような関係を維持しようとするのか、という点もこの「相互作用論的視点」から見る「コミュニケーション」ということばが意味するところである。

この意味で、近年、「相互作用性」を持った活動であり、コミュニケーション教育における中心的な

学習活動としてとらえられることの多い討論型の話し合いやディベートは活動としては「相互作用性」を持ったものであるが、シンボリック相互作用論としての「相互作用論的視点」からとらえられる活動ではない。

なぜなら、そこで発せられるシンボルとしてのことばは、既にコミュニケーション参加者の間で意味が共有されていることが前提であり、また、そこで生成、共有される意味は、何かを指し示す指示的意味や相手や関係性に働きかける語用論的意味やポライトネスとしての意味を持つものではなく、個人の「意見」のやりとりによって生成し共有される「共同意見」としての意味である。また、関係性についても、話し手や聞き手、司会者、ディベートにおいては、肯定側、否定側など、立場や関係性が固定されており、「相互作用論的視点」の持つ動的な意味を狭めてしまっていると言える。

よって、今後、コミュニケーション教育の学習活動を考えるにあたっては、今一度「相互作用」ということばについての考察を行った上で教育/学習目標を指定し、学習活動をデザインし直す必要があると考える。

3.2. 「適応的なメタ認知能力」という教育目標

では、先の「相互作用論的視点」からコミュニケーションを捉えたとき、コミュニケーション教育においては、どのような教育目標を指定すべきであろうか。先に述べたように、私はその目標を「適応的なメタ認知能力」と捉えている。この「適応的なメタ認知」について先の依頼の例から考えてみよう。

部屋が暑いと感じたAが「この部屋暑いね」という発話で「窓を開けて欲しい」という依頼を試みたとする。その際、Aは、「依頼をするときは直接「～して欲しい」というよりも、その依頼に関わる自身の感じ方を問いかける形で行うほうが相手にとって負担が少ない」などの意識から自己のコミュニケーション（ここではことば）を選択しているとしよう。さらに言えば、Aは自分とBとのこれまでの関係、そのことばを発することによって構築されうる関係についても意識しているかもしれない。このように考えると、ここでは、自己のコミュニケーション観やコミュニケーションに関わる知識（メタ認知的知識）を参照（モニタリング）し、コミュニケーション方法を調整（コントロール）するメタ認知的活動が行われており、メタ認知能力が働いている。この

メタ認知能力を仮に「メタ認知能力 a」ということばで示す。

そして、Aのその発話を受けたBが窓を開けたならば、Aのことばが依頼という意味を持っていることが共有されている。しかし、もし、Bが窓を開けず、「そうだね、暑いね」という発話をしたとするならば、Aの想定した依頼としてのコミュニケーションのことばの意味は共有されていないことになる。ここでもし、Aが窓を開けて欲しければ、Aは、BがAのことばに対して付与した（生成した）問いかけ、あるいは、同意の要求という意味に気づき、「窓を開けて」などといった、より直接的なことばを使ったりしてコミュニケーションの方法を調整しなければならない。ここでAは、自身の「問いかけるという方法は依頼の意味を持っている」というメタ認知的知識及び、それに基づくメタ認知的活動、すなわちメタ認知自体を変容させる必要に迫られる。あるいは、それは、「Bとの間でならこの言い方（ことば）で伝わる」というB自身やBとの関係性、Bのコミュニケーション観などに対するAの認識を変容させるものであるかもしれない。いずれにせよ、AはBとのコミュニケーションについてこれまでの認識を変容させることになるだろう。このBとのコミュニケーションに関わるAのそれまでの認識、メタ認知自体を変容させることのできる能力を「メタ認知能力 b」として示す。この「メタ認知能力 b」と、メタ認知的知識を参照してコミュニケーションを調整する「メタ認知能力 a」の2つのメタ認知能力を合わせて示したものが「適応的なメタ認知能力」である。また、「メタ認知能力 b」によって変容したメタ認知は「メタ認知能力 a」を統制していく。

ここまで、ことばの送り手であるAの立場から「適応的なメタ認知能力」について説明を行ったが、受け手であるBの立場からも同様のことが言える。詳述は避けるが、Bが仮に「そうだね、暑いね」ということばでAにこたえたとき、自身の意図した意味との違いに、Aは一瞬とまどい、それが表情などに表れるかもしれない。そのときには、Bはその変化に気づき、その表情の意味するところを考えたり、そこから、先のAのことばに対する意味づけのやり直しを行う必要があるだろう。ここにも、Aの例で見たような「適応的なメタ認知能力」が働いている。

ここまで、具体的な例をあげて、「適応的なメタ

認知能力」について述べてきた。現在の教育において重視されている「相互作用論的視点」から考えると、コミュニケーションの相手からの意味づけをもとに自己のコミュニケーション観を変容させることを含む「適応的なメタ認知能力」の育成をコミュニケーション教育の目標とすることは妥当性を持つと考える。

また、現在、コミュニケーション教育に関しては、その教育目標を「スキル」や「能力」として捉えることに懐疑的、批判的な主張も見られる（高木 2000、岩川 2008、筒井 2008 など）。話し方や聞き方を教育内容に含む、話し合いやディベートなどの活動をコミュニケーション教育と捉える傾向にある現在の状況において、これらの指摘は示唆に富んでいる。しかし、一方で学校教育、特に教科教育との関連を考える場合、能力としての教育目標を措定することは、授業をデザインする上で重要であると考えられる。「能力」を目標とすることに批判的な主張は、主に「能力」の育成を目標にしたコミュニケーション教育がコミュニケーションを人と人との関係性から切り離すという視点からなされているが、ここまで述べたように、コミュニケーション能力をメタ認知能力として捉えることで、場面や状況、相手や相手との関係性まで射程に入れた「能力」としてコミュニケーション能力を捉え、その育成を教育の目標として措定することができると考える。

4. コミュニケーション教育における演劇的活動の意義

4.1. メタ認知能力を育成する演劇的活動

本稿では、コミュニケーション教育の目標として「適応的なメタ認知能力」の育成を提案したが、「メタ認知」を具体的な実践のレベルのことばで言い換えれば、「振り返る」ということばになるだろう。自己のコミュニケーションを客観的に見るという活動である。この自己のコミュニケーションを「振り返る」ことを目的にしたものとして、平成 14 年度版、平成 18 年度版三省堂教科書『現代の国語 2』（中学 2 年）に掲載されているワークショップ「対話劇を体験しよう」がある。この教材は、コミュニケーション教育推進会議の座長を務める平田オリザの手によるものである。教材の内容は、転校生が教室にやってくるという場面を「対話劇」にするための台本例になっている。実際の活動としては、台本

例を音読してみたり、台本の大半を学習者が書き換えた上で劇として発表したりすることが行われる。私は、この教材について教材内容や教材配列、複数の実践例からその意義や問題点、課題について考察を行っている（谷口 2007）。そのため、詳しい検討はそちらに譲るが、ここでは、教科書や指導書で述べられている学習目標と実践の傾向及び、その意義と課題について述べておきたい。

教科書、指導書において、この教材を用いた学習活動の学習目標として、「さまざまな場面を想定し、自身の日常の話しことばを振り返る」「対話を通して、場面によることば遣いの変化に気づく」の2つがあげられている。この目標について見ると、自身の日常の話しことば（コミュニケーション）を振り返ることが目標にされており、メタ認知能力を育成する学習目標であると言える。

次に、実践の傾向としては、①平田オリザの「対話」概念を理解するための活動②ことば遣いの振り返り活動③劇の創作体験などがあげられる。

①については、この教材に先行する形で、同じく平田の手による説明文教材が配置されているため、その内容理解を助けるものとしての扱いであり、③については、劇を創作するという共同的な活動を通して、学習者間のコミュニケーション活動を活性化させようとするねらいがある。

本稿では、メタ認知能力の育成という学習目標との関わりから特に②に注目したい。この教材を用いた活動は、学習者が自身のコミュニケーションを劇として再現し、客観的に考えることができる点にその特質がある。具体的実践においては、先生役の学習者に対して生徒役の学習者がどのようなことば遣いをするのか、というような振り返りの視点が例としてあげられることが多い。これは、敬語についての学習ととらえることができ、場面や相手に応じてことば遣いを調整することを意識させることになっており、先の「適応的なメタ認知能力」のうちの「メタ認知能力a」を育成する活動であると言える。

しかし、ここで注意したいのは、そのことば（遣い）の意味は社会的規範として学習者が共有することが求められており、「相互作用論的視点」からの意味の生成は行われていないということである。意味は生成するものではなく教授されるものなのである。これは、先にコミュニケーション教育への批判としてあげた「コミュニケーションを人と人との関

係から切り離したスキル教育」という指摘につながるものであり、この点は、この教材をめぐる課題の1つである。

また、この教材は演劇の専門家による実践も行われているが、そこでは、規範的意味の確認や教授ではなく、学習者個人の表現を重視することに力点が置かれることが多い。教材作成者である平田が提唱する実践の仕方においてもこの傾向が見られる。

例えば、教室で眠っている生徒を演じたい学習者がいれば、眠っている生徒を演じさせる。先生がやってくるのに眠るのか、というような振り返りの視点は与えられない。このように、学習者個人の表現を重視し、劇を創作していく活動が演劇の専門家による実践に見られる傾向である。しかし、これらの活動においては、その表現を重視した結果、そのことばや行為の意味を問う、意味を考えるということが行われない。日常のコミュニケーションを劇の中に再現するという活動自体の成立が目標となり、ことばや行為に意味づけを行うという活動は行われない。これでは、コミュニケーションを振り返ることはできても、それ以上の学びはない。ここからさらに学習を進めるためには、劇の中で再現した場面や関係性において、先の例で言えば「眠る」という行為がその場面のコミュニケーションに参加している行為の送り手、受け手、それぞれの個人にとって、どのような意味を持つのかを考える学習を行わなければならない。そうすることによって、その場面や関係性の中で「眠る」行為の意味が生成され、個人のメタ認知自体を変容させる学びの可能性を持つことになる。そしてその活動を通して、「適応的なメタ認知能力」が育成されるのである。

つまり、コミュニケーション教育の学習活動において重視すべき点は、自身のコミュニケーションを相対化し、それにコミュニケーションの相手である他者から意味づけを行ってもらったり、自身の意味づけを他者に伝えたりすることを通して、コミュニケーション行為について意味を生成したり共有したりすることで、自身のメタ認知自体を変容させ再構成することなのである。そのために、意味の生成という活動は非常に重要な活動であると言える。そして、その意味で演劇的活動は、演じることや台本の作成によって自己のコミュニケーションを相対化し、意味の生成と共有を可能にする装置として、つまりメタ認知能力の育成を目指すコミュニケーショ

ン教育の方法として意義と可能性を持つと考える。

4.2. 演劇的活動における意味の生成

では、意味を生成するとはどういうことであろうか。先にも少し述べたが、ここでは、ひとつの演劇的活動について見ることで、意味の生成について考えてみたい。ここで取りあげるのは、石丸さち子俳優私塾 POLYPHONIC における稽古 (2010/05/28 於：新宿 YS スタジオ 13 時-18 時) の一場面である。活動内容はシェイクスピアの『ロミオとジュリエット』におけるバルコニーの場面の演技指導である。

(以下、演技指導とそれに対する塾生の対応についてはメモをもとに筆者が再構成した。)

ジュリエット

「でも、見つければ、きっとあなたを殺すわ。」

ロミオ

「ああ、彼らの二十本の剣よりも、あなたの目のほうがはるかにこわい。どうかやさしいまなざしを(1)。それで彼らの敵意もはねとばしてしまおう。」

ジュリエット

「どうか見つかりませんように。」

ロミオ

「大丈夫(2)。見つからぬよう夜の衣に身を隠しています。」(中略)

ジュリエット

「ここへは誰の手引きで？」

ロミオ

「恋の手引きで。恋がまず探し求めさせた。恋が知恵を貸してくれ、僕が目を貸した(3)。僕は水先案内人じゃない、でも、あなたが最果ての海に洗われるはるかな岸边にあっても、これほど(4)の宝のためなら海へこぎ出す。」

石丸氏による演技指導(発話)	塾生(ロミオ役)の対応
(1)男らしくない!男らしく!!前かがみになっているのは、男らしく見えない!!	胸を張ってセリフを言う。
(2)大丈夫に聞こえない!!ジュリエットを安心させて。	ゆっくりと、前かがみで、ジュリエットの手をとってセリフを言う。
(3)僕の手柄だということも伝えて。	「僕が」に力を入れ、やや胸を張って。
(4)大した宝に聞こえない!これほどの宝よ!どんなに大きな宝か考えなさい!	「これほど」の「こ」に力を入れながら、ややゆっくりと。

台本に付した番号に沿って、指導者である石丸氏による演技指導(発話)と塾生の対応を示したもの

が上の表である。また、これは、俳優ひとりに対しての演技指導ではなく、実際は男女(ロミオ役・ジュリエット役)のペア4組に対して演技指導が行われている。ここでは、本稿の主旨に関わるものを抜粋した。

石丸氏の演技指導では、表に示した発話に見るような「その表現はこのように見える」ということばがけから入ることが多かった。このことばがけは、先に見たコミュニケーション(ことばや行為)に対する意味づけ、意味の生成そのものである。

「もっとこうしなさい」だけではなく、「そうするとこのように見える、このように感じられる」ということを伝えている点に氏の指導の特色がある。

ここで行われているのは、演技指導であるため、ここに示した活動は、演出家からの一方的な意味の付与、生成であり、相互作用性が認められないと考えられるかもしれない。しかし、俳優は、演出家から付与された自己のことばや身体の使用方を振り返り、調整している。台本に示されていたり、自分が表現したいと考えていたりする意味を表現する方法を模索するのである。この意味において、ここで行われているのは、「意味のあるシンボルを創造し共有する過程」であり、「相互作用論的視点」から捉えられるコミュニケーション教育と言えるのである。

そして、俳優は、自身の表現に対して他者による自分とは異なる意味づけを行われることによって、それまでのことばや身体表現についての知識や意識、すなわちメタ認知そのものを変容させることを迫られる。よって、先にあげた「適応的なメタ認知能力」のうちの「メタ認知能力b」を働かせる必要がある、その意味で、ここで行われている演技指導は、「適応的なメタ認知能力」を育成するコミュニケーション教育の学習活動だと言える。

4.3. コミュニケーション教育における演劇的活動の意義と可能性

ここまで、俳優塾における演技指導を例に、「適応的なメタ認知能力」を育成するコミュニケーション教育における「意味の生成」について見てきた。

この事例は、俳優養成の場面であるため、指導者と学習者という関係性があるが、この実践をコミュニケーション教育の学習活動として授業に持ち込む場合、それぞれの表現に対する意味づけはその表現を受け取る側から行われなければならない。本稿で

取りあげた例で言えば、ジュリエット役からの意味づけである。そうすることで、ロミオ役とジュリエット役の関係性を踏まえた相互作用としてのコミュニケーションがそこに出現し、その意味を考えることを通してそれぞれのコミュニケーションやコミュニケーション観について考えることができる。

また、石丸氏の指導では、例としてあげた日の稽古と前日の稽古において、同じ場面の芝居に対してペア（一緒に演じる相手）を替えて稽古を行っている。そこでは、石丸氏の「昨日はそれでよかったけれど、今日の相手ではそれじゃいけない。相手役のよさが生かしていない。（この場面で）ジュリエットをかわいく見せるのはあなた次第なのよ」という発話による指導に見られるように、ロミオとジュリエットという役柄上の関係に加えて、それぞれの俳優、個と個の表現方法（コミュニケーション方法）から編まれていく関係性をも考えることが要求されている。普通、俳優は、決められた役割（今回の例で言えば、「ロミオ」と「ジュリエット」）を自分なりの方法で理解し、役に「なる」ことを意識して、その表現を模索し、確立していくが、ここでの指導に見るように、相手役が替わることによって、それまでで確立した演技、表現方法では演技がかみ合わない、コミュニケーション場面として不自然になることを思い知らされる。役という決められた役割や関係性、台本という決められたセリフがあるという制限を持ちながら、その活動に参加する個を重視する視点を示す重要な事例である。

ここまで具体的な事例をもとに演劇的活動の意義や可能性について考察してきたが、ここで改めて、コミュニケーション教育における教育方法・学習活動としての演劇的活動の意義と可能性について整理したい。

まず、①自身のコミュニケーションを振り返るための効果的な装置として働くこと、である。日常のコミュニケーションにおいて、人は自身のコミュニケーションやその意味について意識的であることは難しい。そこで、それを演劇的活動の中に再現したり、投影したりすることによって、自身のコミュニケーションを相対化して考えることができる。演劇的活動はその装置として作用する。次に、②コミュニケーション行為についての意味の生成と共有を可能にする点をあげる。本稿において、コミュニケーションの学習では意味の生成が重要であるこ

とを強調してきたが、もし仮に、日常生活においてコミュニケーションに意識的になり、意味の生成を行うとしよう。そこでは、コミュニケーションの参加者同士でそれぞれのことばや行為について、意味を問わなければならない。しかし、日常生活において、それを行うことは、自身も意識していないコミュニケーション観を常に晒すことを求められることになる。この自身も気づかないコミュニケーション観を晒し、それを他者に意味づけられるということは非常な心理的負担を伴う。そこで、演劇的活動という一種の虚構空間の中でそれを行うことによって、心理的負担を軽減した上でそれを行うことができる。演劇的活動は、その虚構性から学習者に自身のコミュニケーションについて、他者からの意味づけを行われるものとして対象化する際の心理的負担を軽減する空間として働く。

最後に、③調整されたコミュニケーションを経験できることをあげる。日常のコミュニケーションにおいては、自身のコミュニケーション行為が想定した意味と異なる意味で捉えられたとき、（ここではあえて、失敗とよぶことにするが）その失敗は修復が難しい場合が多い。「そういう意味で言った（やった）んじゃないのに」という思いがあっても、それによって編み出された関係性を調整することは難しい。一方、演劇的活動では、もし仮に、その失敗が起こったとしても、そこで生成・共有された意味に沿って演技をやり直すことで、このコミュニケーションの失敗を回復することができる。むしろ、コミュニケーション参加者の間で異なる意味づけが行われることは、コミュニケーションの学習において効果的な役割を果たす。

本稿では、以上の3点をコミュニケーション教育における演劇的活動の意義として挙げる。そして、この3点は、ここに示した①②③の順番で、「自己のコミュニケーションを対象化し、他者との意味の生成と共有の過程を経ることによって自己を変容させる（調整する）」する流れ、及びそれぞれの活動での意義を示しており、演劇的活動が本稿で示した「適応的なメタ認知能力」を育成するための効果的な装置・空間として働くことが示される。

また最後に、コミュニケーション教育における演劇的活動の持つ可能性とその意義について、もう1点だけ述べておきたい。それは、学習における教師—学習者、教える側—教えられる側という関係性

を崩すという点である。本稿で述べてきたように、コミュニケーションの学習においてはコミュニケーション行為に対する意味の生成が重要であった。そして、それはコミュニケーションの相手から行われるものである。この点で、教師も自身のコミュニケーションに意味を付与される存在であり、演劇的活動はそれを可能にする。

例えば、先の例のロミオ役を教師が行い、その表現方法についてジュリエット役の相手からどう感じるかななどの意味づけが行われたとき、教師もコミュニケーションの学習者として存在することになる。

また、日常のコミュニケーションについて考えたとき、そのコミュニケーションには望まれる規範や正誤を判断する絶対的な基準は存在しない。つまり、人は自身のコミュニケーション行為がどのような意味を持つのかを様々な場面、様々な関係性の中で経験的に学ばなければならない。その意味で、教師も常に一人の人間としてコミュニケーションの学習者なのであり、コミュニケーション行為について意味の生成と共有を可能にする演劇的活動は、教師と生徒・児童とともに学習者という同じ地平に立たせる装置としても働くのである。

このことについて、児童、特に小学校低学年段階ではコミュニケーション行為に対する意味の生成など困難であるという指摘もあろう。しかし、教師にとって自己のコミュニケーション行為が児童にとってどのように受け止められるのか、という目は必要であるし、児童のコミュニケーションに対する意味づけに関しては、俳優塾における演出家のようなファシリテーターとしての役割が考えられるであろう。

いずれにしても、コミュニケーション教育において演劇的活動を導入することは、教える側—教えられる側という関係を見直し、同じ学習者としての教師や、学習者の学びを支援するファシリテーターとしての教師の存在を示すことになる。

5. 成果と課題

本稿では、コミュニケーション能力の育成の方法として期待される演劇的活動が学校教育のカリキュラムに位置づいていないことについて、その原因を演劇的活動という方法が、コミュニケーション能力の目標と関連づけて述べられていないことと捉えた。その上で、コミュニケーション教育の目標を、

「適応的なメタ認知能力」として捉え、それを育成するための方法としての演劇的活動の意義について述べた。

先に述べたように、演劇的活動は教育方法として方法論的な発展と蓄積を持っている。今後は、その多くの方法について、どのような教育目標において、効果的な方法として位置付くのか、目標と方法の対応という観点から検討し、コミュニケーション教育や教科教育との関わりの中にそれを位置づけていく必要がある。

引用参考文献・URL

- 岩川直樹 (2008) 「コミュニケーションと教育-くからだ・場・社会関係の織物>の編み直しの方へ-」『教育』58-7, pp.4-11
- 学校法人東放学園編 (2006) 『ドラマケーション』 晩成書房
- 学校法人東放学園編 (2007) 『ドラマケーション2』 晩成書房
- J・ニーランズ・渡部淳 (2009) 『教育方法としてのドラマ』 晩成書房
- 末田清子・福田浩子 (2003) 『コミュニケーション学 その展望と視点』 松柏社
- 谷口直隆 (2007) 「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」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部, 学習開発関連領域』 (56) pp.145-151
- 谷口直隆 (2010) 「「適応的なメタ認知能力」の育成を目指したコミュニケーション教育の提案」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第68集
- 筒井潤子 (2008) 「教育現場における子ども援助の動向と『安全感』の剥奪-スクールカウンセラーの立場から-」『教育』58-7, pp.12-19
- 富田博之 (1993) 『演劇教育』 国土社 (1958 初版)
- 村松賢一 (2002) 「コミュニケーション論と国語教育学研究」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』 明治図書 pp.487-496
- 文部科学省 「コミュニケーション教育推進会議」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/s-hotou/075/index.htm