

# 市民性形成と演劇的技法の活用

——教員養成課程における大学初年次生へのインタビューから——

横田 和子\*・岩崎 仁美\*\*

(受付 2022年10月18日)

## はじめに 市民性形成と演劇的技法

本稿の目的は、大学における演劇的技法を活用する授業をめぐる学習者の語りをもとに、市民性形成における演劇的技法の意義と課題を明らかにすることにある。本稿でいう市民性とは、1990年代の急激なグローバル化によって変容したシティズンシップを念頭に置いている。すなわち国民・市民の形成だけでは捉えられない、国家を超えた、あるいは地球的視野を含めた多元的なシティズンシップである。オスラーら（2009）はシティズンシップをローカル、ナショナル、リージョナル、グローバルのすべてのレベルにおいて、相互に対立し合わないものとして捉えようとし、そのための教育はこれらの「すべてのレベルにおける市民」となることを目指すとする。そこでのシティズンシップは地位・感覚・実践の3つの構成要素からなるとされる。嶺井（2011：38）は実践としてのシティズンシップ、つまり「社会に効果的に参加し、他者と関係を取り結びながら活動／実践していくこと」が求められており、そうした活動／実践の質を支え、保証するのが「感覚としてのシティズンシップ」であるという。本稿では、この活動／実践、そして感覚としてのシティズンシップの形成について、演劇的技法の活用の可能性を論じていく。

市民性形成を教育の枠組みで担うのが市民性教育である。特定の校種や教科等に限らず、あらゆる場面・領域において市民性形成は教育課題である。小玉（2003：27）はアレント（Arendt）を引きつつ、市民とは、何（what）ではなく、何者（who）であるかをその活動（action）によって表明することのできる存在だとする。何らかの立場を獲得し、それ（what）に即した似つかわしいふるまい（behavior）をするのではなく、活動を行う存在としての市民である。小玉によれば who を示すためには活動が必要であり、それは言葉と行為を伴う。労働や仕事は生産物や作品によって現れるが、活動は身体につきまとっているものであり、それは言葉と行為によるパフォーマンス（自己開示）抜きには現れてこない（小玉：2013：99-100）。ここで言葉と行為そしてパフォーマンスとは決定的な意義を持つ。

\* 広島修道大学 国際コミュニティ学部・国際センター

\*\* 北海道教育大学 教育学部

言葉と行為、そしてパフォーマンスを学ぶひとつの枠組みとして演劇的技法が考えられる。大学での実践に関する先行研究としては、例えば教員養成課程における芝木（2014）らがある。だが一方で、2022年現在の大学の授業において、演劇的技法の活用は必ずしも一般的なものとはなっていない。特に、それが市民性形成において持つ意味については更なる吟味が必要である。そこで以下、まず本稿の前半で、既存の教育現場におけるコミュニケーション観を問い直し、その後、演劇的技法を用いた授業に参加した大学初年次の学生へのインタビューをもとに、大学の授業における演劇的技法の活用と市民性形成について論じていく。

## 1 「単一非言語主義」をめぐる

### 1-1 表層的なコミュニケーションスキル観

社会全般でコミュニケーション能力が重視される場面が増え、表現力とそのためスキルの指導は学校教育全般で一般的になりつつある。たとえば第一筆者が訪問したある小学校では低学年からプレゼン指導を行っている。しかし聞いている子ども達の感想を読むと声の大きさや発表態度など、発表内容ではなくスキルの評価ばかりが羅列されていた。先進的な取り組みをしているつもりでもスキルの評価が先走り内容が置き去りにされている。またある大学の授業では学外から招いた年配のゲストの講演を聞いた際、感想用紙に「もっと話にメリハリを」「パワポの文字数は少なくした方がいい」など、ゲストのスキルに関してコメントする学生が見られた。学生達が狭義の「コミュニケーション能力」に気をとられ、「プレゼンの味付け」をされたものしか受け付けられないからだになっている。また岩川（2005）は、戦争体験者が児童らの「インタビュー力」育成の授業にゲストで小学校に招かれ、最後に授業そのものが「インタビューを目的」としていたことに気づき、自分の戦争への想いを語りすぎてしまったことを児童に謝罪するエピソードを紹介している。

こうした事例が物語るのは、コミュニケーションの本来の目的が置き去りにされ、スキルの獲得自体が目的化することの陥穽の存在である。皮肉なことにスキルの強調が、小さな声でしか語れないことや、聞き取りづらい話、ほかならぬその人にしか語り得ない語りを積極的・能動的に聴くという態度を学習者から奪うという事態を招いている。hear と listen の違いはしばしば言及されるが、こうした表層的コミュニケーションスキルの重視は、“people hearing without listening”（Simon：2008：5）つまり「聴くことなく聞く人々」、専心せずに表面的な理解に終始する人々を大量に生み出しているのではないか。スキルと内容が分断された指導は、コミュニケーションの目的からすれば本末転倒である。アイコンタクトや声の大きさなどの効果は、自他の相互行為によって生じるものである。時には詰まった声や響められた声、震える声が心に響く、ということはいくらでもある。スキルに気をとられ、内容

が置き去りにされることは、学習者のコミュニケーション観の矮小化を加速化させており、更にこのことは声なき声、社会的弱者の存在に耳を傾けるといった市民性形成に不可欠な態度の涵養の機会さえも学習者から奪いつつあるといえる。

## 1-2 身体性を奪う非言語教材という逆説

あるべき規範的なふるまいが推奨される一方、個の身体に固有な表現を奪う状況を、仮に「単一非言語主義」と呼んでみたい。この「単一非言語主義」ということばは、「単一言語主義」からの造語である。教育を通して管理されやすい身体が創造されていくことは教育の持つ功罪の一面である。ここではそのような主義がこの社会に存在していると主張したい訳ではなく、そのように仮定することで何が見えてくるだろうかという思考実験としてこの造語を用いることにする。

この状況を検討する教材の一例として、教育出版の国語教科書「ひろがることば 一下」（平成27年度版）における単元『みぶりでつたえる』を取り上げたい。第一筆者はタイトルを見て、身ぶりで伝えることを実践し、促し、他者との対話を深め、言語活動における異質さとの出会いや、身体の意味を実感する単元を予測した。だが本文は身ぶりについての説明文を「読み」、身ぶりというものの役割を理解するという内容であった。もちろん教科書は全てではないし、教室での実践が筆者の予想した方向で展開する余地はある。しかし少なくとも本文中に、教室での子ども達の対話を促す仕掛けはなく、教室での展開は個々の教師にまかされている。本来なら義務教育一年目で初めて出会う他者との身体レベルでのコミュニケーションに焦点化することが可能性に満ちた単元であろう。業者テストでは「このようなことをなんと呼ぶか」という質問に対し、「みぶり」という項目を選択させる問題が出題される。確かに教科書はこの単元の目的を「読む」ことに位置づけている。しかし「読む」ことがメインならば、あえて「みぶり」を題材にする必然性はどこにあるのだろうか。

「みぶり」は、読む、という行為よりもはるかに原始的で本能的な言語活動であり、他者との間に共鳴や共振を引き起こす。また、読む・書く・聞く・話す、それらとも当然連動している。私たちは、うなずきながら聞き、相手の目を見て話し、静かに読み、語りかけるように書くことができる。無表情で聞き、うつむいて話し、棒読みし、殴り書きすることもできる。たとえからだは微動だにせずとも、あらゆる活動は身体抜きに行われることはできない。「みぶり」ということばをテストで選ばされる以前から、ひとは身ぶりを使ってきている。しかし教科書でひとたび単元化されると、「うれしいときにはりょう手をあげてばんざいをします」などとその内実が矮小化されてしまう。この一文はいろいろな問題を含んでいる。こうした教条化された身ぶり、ふるまいがオーソライズされれば、教室の同調圧力はいっそう強まる可能性がある。うれしいときはばんざいをしないといけない？ ばんざいをしているか

らうれしい？ うれしいとき以外に、ばんざいをした歴史は我が国になかったらうか。感情と身ぶりの一致までを一樣に植え付けようなどは教科書は意図していないかもしれない。しかし「明るく元気」であるという価値を至上とし、沈黙をおそれ、どんよりしたりぎくしゃくしたりすることを恐れる教師達からすると、「うれしいときにはばんざいをします」と断定する教科書が扱いやすいのかもしれない。みながみな「明るく元気」であることに教科書も教師も安堵し、一体化に加担していく。それが義務教育の間じゅう流れている基調となる。これは一年生に出された社会への招待状、つまりアレントが指摘した、適切な「ふるまい」が強要され、状況や他者に向かって呼びかけるアクションが衰退する社会への招待状のようにも読み解けよう。

しかしそのことを差し引いても、一年生の教科書に「みぶり」が出てくることは何かを示唆している。「非言語」を理解することは一年生には難しいかもしれない。しかし「みぶり」はそのような「で」により「伝える」よりも以前に、勝手に「伝わる」ものではないのか。気がついたら「伝わってしまう」ものではないのか。竹内（2007）は子どもの身体は共生態として動いているという。あっちの子が泣き始めたらこっちの子も泣く。一羽の鳥の動きに同調して群れがいっせいに飛び立つように、人間に残っている例があくびや笑いだとして、子どものからだは鳥に近く、そうした非常に強いつながりのなかにあるという。そのつながりのなかにいることでことばになる前の段階が耕される。「七つまでは神のうち」というのなら、小学一年生はその耕しの時間、共生態としての資質の高さの最後の時期であり、また「神のうち」から徐々に人間化していく重要な接続期である。「みぶりとは」という定義を読解させることよりも、まずは他者との共振を体験的に味わう場があってよいのではないか。そして「みぶり」を扱うのに、「教科書がありノートがあり鉛筆があり、という教室の前提は変わらない」という現象そのものを再考し、ノートと鉛筆の軋から学習者と教師を解放することは想像できないだろうか。教科書に「教科書と鉛筆をしまい、机をどけよう」と書くことはできないか。とはいえ、そのような教科書があってもなくても、肝心なのはそうした場をつくることのできる教師の養成であり、その根幹を為すのが市民性である。

### 1-3 多数派を再包摂する機会の保障

次に、市民性形成と複言語主義およびインクルーシブ教育との関わりについて述べておきたい。まず、複言語主義の重要性を示す「ヨーロッパ言語共通参照枠」（CEFR）では、自然言語を中心に言語教育について述べる一方、非言語というリソースの活用能力の重要性にも触れている。複言語主義とは個人における流暢な言語、片言の言語など、異なる言語同士を実態化せず切り離せないモザイク様のものでまとまるごと言語を捉える考え方であるが、その際共通の言語知識がない者同士のコミュニケーションにおいても表情や身ぶり、非言語な

どを用いてコミュニケーションを成立させることを重要な要素として捉えている。つまりその場にある全てのリソースをブリコラージュし、試行錯誤しつつコミュニケーションを成立させる、そうした能力が異なる言語・価値・背景をもった人々の共存を目指す社会には求められているのである。大山（2016：50-53）によれば、CEFRを深化させた「言語と文化への多面的アプローチのための参照枠」（CARAP）には、「葛藤解決能力」や「自分が置かれた状況や（コミュニケーション／学習）活動を批判的な仕方でも分析する能力」「他者を承認する能力」などの能力が示されている。そもそも日本の教育において、母語や非言語を用いてこうした能力を培うアプローチが十分に言えるだろうか。日本社会において見えずらくされている多様性、居ないことにされている少数派について考えるためにも複言語主義の思想がひとすじの光足り得るのではないか。CEFRや複言語主義の中のスキルの部分ばかりが取り沙汰されがちな日本の言語教育の現状に対し、それらが生まれた歴史的背景や哲学に目を向ければ、その活用は語学教育に限らず、市民性形成を担おうとする全ての人々に活用される可能性がある。また、ヨーロッパの学校ではドラマ教育やドラマティーチャーの存在が一般的であり、演劇の持つ力は市民性形成においても重要な課題となっている（Musaro：2012）。そうした要素を欠いたままに日本の語学教育のみに複言語主義を取り入れるよりも、演劇的要素と合わせて検討することで、市民性形成の文脈がより豊かになるのではないか。また、複言語主義の活動に多大な影響を与えた1980年代イギリスの言語意識教育において、創始者 Hawkins らが小学校高学年を対象に作成した教材（Astley：1983）の筆頭が非言語コミュニケーションであったことを思えば、非言語的要素を複言語主義の学びの視野に入れることが、教師にとっても学習者にとっても不可欠であると考えられる。

次に、近年の市民性形成論はインクルージョンをめぐる議論だということが背景にある。日本ではインクルーシブ教育が特別支援教育と同様なものとして捉えられがちな傾向があるが、たとえばユネスコのインクルーシブ政策ガイドラインは、インクルーシブ教育の対象者に、障害のある子どものみならず、言語的少数派、先住民族、性的少数派、宗教的少数派など、様々なマイノリティを挙げている。近年日本ではインクルーシブ教育と国語教育などのつながりが模索され始めている状況にある（原田：2017）。その際、重要なのは原田（2015：81）が、日本のインクルーシブ教育において、多数派の学習者が本当は包摂されておらず、「包摂されていることにされている」と述べ、リ・インクルーシブ（再包摂）が必要だと述べている<sup>1</sup>点である。

大山（2016：12）は、日本の言語・教育政策をめぐる「マジョリティーに対する言語の多

1 たとえば原田（2015）は、学習障害を持つ児童の発明した「さる語」によって、多数派の学習者にもノンバーバルを読み取る力が求められたことを例に、国語科でノンバーバルの力を育てることを大切に示している実践例を示している。



多様性についての教育は考慮されておらず、日本の若者は学校教育の中で言語的・文化的多様性に出会う機会が非常に少ない」と指摘する。大山や原田の指摘に従うなら、本稿の考察対象とする学習者も、「同質性が高い」とされる日本で教育を受け、多様性を学ぶ機会を保障されずに大学まで来ている。つまり、多数派でありながら包摂されていないという状況にこれまでであったということになる。その状況を演劇的技法により「リ・インクルーシブ」する状況に変えていくことができないか。多数派の再包摂が必要だという意味では、複言語主義もインクルーシブ教育も軌を一にしているのである。この再包摂の必要性に目を背けたまま、多様性に出会わずに多数派出身の者がそのまま大人になるという循環が続けば、多様性はますます狭められ、他者への寛容さは失われ続ける恐れがある。だからこそ複言語主義とインクルーシブ教育とを別個に捉えるのではなく両輪のように市民性形成の教育を支え合うものとして捉える必要がある。繰り返しになるが日本の学習者はヨーロッパと違い、同質性の高い集団で育てて来ているかのように見える。だからこそ葛藤解決能力や他者を承認する力が必要なのだ。大半のことが母語しか使わずに済むような環境にいる多数派にこそ求められる力である。均質性が高いから、ヨーロッパと違うから、そんな文脈は必要ないといえば、日本社会の多様な少数派、例えばアイヌや琉球、在日韓国・朝鮮人、外国につながる人々、障害やジェンダーに基づく少数者や弱者、難民など、見えづらくされている少数派の存在はますます居ないことにされ、多数派は葛藤のない状況、波風の立たない状況の維持に加担することになる。

国内の学校教育現場では、非言語コミュニケーションが焦点化される機会は小学校外国語活動や限られた国語教材などが中心である。発達段階があがればあがるほど非言語コミュニケーション＝恥ずかしいもの、というメタメッセージが学習者に伝わる仕掛けになっており、成人する頃には非言語コミュニケーションや演劇的ゲームをやった記憶は、学習者の記憶の片隅に追いやられる。しかしたとえば学校現場でインクルーシブな場づくり、授業づくり、そして多様なニーズへの対応を臨機応変に求められ続ける教員が、非言語能力の重要性を体験的に理解しておくことは不可欠である。たとえ公教育の場に演劇的技法に特化した教科がなかろうと、体系的な記述が指導要領になかろうと、非言語メッセージのもつ意味を横断的に捉え、また授業以外の様々な言語活動をはじめとする学校教育実践において児童にその経験を絶えず伝えて行くことが教師には必要になる。このことをクロスカリキュラム的に捉えれば、体育の授業で詩を読み、国語の授業でダンスをしても構わないはずである。しかし一言語一教師主義 (Hélot : 2014) あるいは一言語一教科主義という分断思考が、そうした試みを奇異なものに見せてしまう。教師と学習者の身体そのものが、「単一非言語主義」の植民地となっている所以である。

現在の日本の言語政策に支配的な「二重の単一言語主義」、すなわち内向きには国語、外向

きには英語が重視されるという政策は教育関係者や広く一般において「国語か英語か」というところの議論を良くも悪くも活発にしてきた。だが「単一言語主義」は少数言語話者や方言話者、英語以外の外国語話者といった「二重の単一言語主義」によって排除される者を排除するのみならず、すべての学習者から自分の手持ちのリソースを活用して自分らしく表現する能力を奪い、スキルとして認められた、ふさわしいふるまいばかりを学習者に浸透させるという形で、ひとりひとりの市民に固有の非言語的表現を抑圧してきたといえる。

本来、一般的に非言語的表現には、whatを示すためのbehaviorも、活動(action)のために必要な言語以外のパフォーマンスも含まれるが、「単一言語主義」の元ではbehaviorのみが強調され、actionは排除・抑圧される。しかし、以下本稿では、actionに必要な非言語(言語以外のパフォーマンス)を復権させるために、排除・抑制されがちな個に固有の非言語的表現に着目していく。更に、筆者らはそれを市民性形成の目覚めのための場という文脈のなかで位置づけ直す必要があると考え、以下の授業実践の学びの検討を試みることにした。結論を先取りすれば、本稿で述べていく実践は、言語意識教育の入り口にある実践であり、学習指導要領国語科にある「伝え合う力」を伸ばす授業実践でもあり、多数派を含めた全ての人を再包摂する試みであり、他者との出会い、共通言語を持たぬ者との協働など、様々な価値や態度を養う機会の保障、つまり市民性形成への目覚めのための場の保障となりうると考える。

## 2 授業「アートコミュニケーション」をめぐる学生の語りから

### 2-1 研究方法

本論で研究対象とする実践は第二筆者が担当した授業「アートコミュニケーション<sup>2</sup>の理論と方法」(某私立大学における小学校教員養成課程1年春学期必修科目：全15回、①グループ履修者35名、②グループ履修者35名)である。まず、授業の概要を記す。

本授業の目的は演劇的技法をベースに他者との関係構築力を育てることにある。即興表現をベースにすることで、学びの場にあらかじめ誰もが失敗すること、リスクに飛び込むこと

2 本授業の名称そのものは実践者の発案だが、かつて田中(1994)がこの語を用いている。田中は美術教育の場の活性化を目的として、受容と表現の関係そのものにアートコミュニケーションという「新しい言語」を当てようとした。田中が重視するのは身体、言語、相互関係、場の響き合いである。筆者らが検討する新たな回路にとって、これらはひとつも欠かすことのできない要素であり、田中の用い方と共通部分がある。なおよく似たことばで「コミュニケーションアート」という語もある。後者はアートを通してつながりに気づいたり、関係性を揺さぶったりする活動であり、両者は目的として重なるところもあるが、本稿では言語だけに頼らないコミュニケーションの回路を開いて行くこと、異なるコミュニケーション能力を有する人たちがそのままに共通の回路を開きながら共存するための言語を発見する点に重きを置く、という意味でアートコミュニケーションという語を用いることにする。

表 1 全15回の授業の概要

回	授業テーマ	アクティビティ (例)
1	自己と他者を意識する	・アイコンタクトゲーム・Yes, Let 's・Yes, and・One Word
2	他者のアイデアと自分のアイデアをつなげる	・リズム連想・One voice・二人劇
3	チームでイメージを共有し広げる	・ミラー・スローモーション・写真館・サンキューゲーム
4	他者に伝えるための客観性をもつ	・プレゼントゲーム・フリーズタッグ
5	登場人物のキャラクターをつくる	・インタビューとエキスパート・何やっているのゲーム
6	言葉の表現と動きの表現	・職業当てマイム・スローモーション実況中継
7	イメージすることの瞬発力を鍛える	・名作一分間・10秒シーン・ジブリッシュ
8	感情を表現する	・フリーズタッグ・スタンディングウェブ・あなた誰?
9	物語の世界観を考える	・最初の一行と最後の一行・バベット・スペースジャンプ
10	発表会に向けてチームのつながりをつくる	・チームのつながり強化ワーク
11	最終プロジェクトの立案と検討①	・グループ協議
12	最終プロジェクトの立案と検討②	・グループ協議
13	リハーサル	・各チームの入場確認、第一ラウンド、仮採点・振り返り
14	発表と相互評価①	・予選会-クラス発表会-
15	発表と相互評価②	・決勝戦-合同発表会-

が織り込まれる。そうした場において、他者と相互に関係を切り結びつつ、自己に気づき、他者の存在を認めることの意味と課題を感覚的・体験的に学習することが期待される。全15回の主なアクティビティは表1の通りである。学生はジャージなどに着替えて参加する。また首からワークネーム（名札）をかけるが、ワークネームは「呼ばれたい名前」で初回に本人が決めている。10回までは毎回異なるメンバーを組むのに対し、それ以降はチームを固定し、発表会に向けてパフォーマンスの検討に入る。その後14回目でクラス別発表会、15回目で2クラス合同発表会となる。

まず第一筆者は②グループの授業の非参与観察を合計4回実施した。授業終了と成績公開後に9名の学生にインタビューの依頼を行い、8名の学生から応諾を得、一人あたり30分から90分のインタビューを半構造化形式で第二筆者と共に行った。9名の選出にあたってはレビューシートから①授業への消極性が伝わってきた学生②積極性が伝わってきた学生③どちらとも言えない学生をそれぞれ3名ずつ選出した。本授業の必修科目としての特質から、授業に積極的な者と消極的な者、あるいはどちらとも言えない者がいるはずである。まずは教室全体の様相を掴むため、こうした選出基準を決めた結果、①3名(A, B, C) ②3名(D, E, F) ③2名(G, H)より協力を得た。インタビューの主な質問はこの授業の振り返りと、この授業によって変化したこと、この授業は教員養成とつながるか、の3点であった。語られた内容は録音、文字に起こし、テキストマイニング<sup>3</sup>にかけて分析を行った。

総抽出語数15204語・異なり語数1462語を分析した結果、図1の共起ネットワークが得られた。7語以上の共起関係を結んだクラスターの傾向として

3 樋口耕一の開発したテキストマイニング用アプリケーション KHcoder を使用した。





### ①授業への葛藤

まず、本授業に対する葛藤に関しては、次のような語りの例が得られた。「金曜の朝、結構憂鬱な日とかありましたもん。木曜は…ああ明日はアーコミュだなんて」(A①)「最初、嫌だった。その場で考えてやるというのは、厳しかった。僕だけではないと思う。結構、『明日、アーコミュだ、一番やだ、キツイな、俺ら恥だよ』とか」(B①)「最初『ハア?』みたいな。全然知らない人たちと、急にぼんって入れられてやる流れ、びっくりしたし、最初のうちはね、仲良い人たちはすでに仲良いじゃないですか…謎のアイコンタクト<sup>5</sup>…あれもう苦手過ぎて…あれが一番怖かったですね…授業じゃねえじゃんと思いましたもん、なんだこれって。意味が」(C①)「最初…シラバス見るじゃないですか。すごいやりたくなくて。…人前に立つっていうのを一切やってないんですよ、生まれた時から」(G①) これらの語りは授業への激しい抵抗感を示している。他には、最初は期待していたが途中から苦手感を持ったケース、最初から高い期待を持ち臨みそれが継続したケース、周囲の抵抗感を先読みして、やりたがりの自分をむしろ抑制した方がいいのではという別の意味での葛藤を語るケースなど、学習者の一様ではない葛藤が窺えた。

### ②自己理解と他者理解

以下は、自分について言及した語りの例である。かつて閉じこもった時期があり、大学生活に不安を感じていたというHは、「アーコミュで、自分、自身を少しずつ、出して、中学校の頃の自分を取り戻していった、いけた感じがするんですよね。…高校で閉じこもってた分、けっこう、割れた、アーコミュで…アーコミュによって割れた」(H①)と語る。また、接客のバイト先で、さまざまなトラブルの経験があるAは、「人はそもそも予想がつかないところもあるので、アートコミュニケーションってというのはそういうところもあるのかなって。自分を知っていくきっかけにもなるのかなって」(A②)と語っている。

他者との関係性に関して、例えばバイト先での経験をCは「人の顔見ながら、あ、あの人がわかってねえな、っていうのが…もうちょっと噛み砕いて言わないといけないのが、わかったりする。…そういうのが使えてるのかなって…そういうの意識できてるのかなって」(C②)と語る。また、Bは、兄弟とのコミュニケーションの変化が生じたことや、バイト先でマニュアルに書かれていないことにもあたふたしなくなったという。バイトも家族関係も、どちらも慣れではないかと尋ねたが、本人によればこの授業の影響もあるという。

一方、大学生活における友人関係をめぐっては以下のような例があった。「(アーコミュで)絡むと、話しやすくなる、声をかけやすくなるっていう。…なんであんな

5 アイコンタクトゲームでは、目で意思疎通をすることにチャレンジする。

動けるのって（アーコミュを）きっかけに話しかけたり。」（A③）、「普通に喋って打ち解けるより、深まる気がするんです。みんなの違った面が見れるから。深まり方が違う」（D②）このように、本授業により学習者同士の関係は深まったという声がある一方、この授業は既存のグループをほぐすまでには影響しなかったという声もあり（E②）、反応は一様ではない。しかし、この授業が普段話さない人と話すきっかけとなったこと、大学の内外を問わず他者との関係性の捉え方に何らかの気づきをもたらしたという認識を持っていることが窺える。更に、子ども、外国人、障害者といった何らかのくくりで他者を捉えるのではなく、目の前の他者と自己とのあいだで場を作り上げていく経験という意味において、この授業での学びが関係すると学習者らは振り返っている。筆者らが考える市民性の基盤部分と非言語能力のつながりが意識化されつつある部分と考えられる。

### ③教員養成とのつながり

前述した通り演劇的技法が教員養成で持つ意味について、担当者は授業内で説明をしていないが、次のような語りがあった。ここは、市民性と関係が深い語りであると考えられるため、やや長くなるが引用する。

A：国語の力的なものもあるし…この授業って、やりようによっては多文化理解にも繋がられる。同じ日本人でも違うところがあるって理解できなかつたら、異国の方の理解なんか全然できないし、その土壌ができてくれば、異国の文化にもちゃんと敬意を払えるようになる。（バイト先に外国人がくるが）異国の方だとわからないから、止まっちゃって。一声、自分も、その時は、敬語じゃなくても伝えられるようにするとか、笑顔でやると笑顔で返してくれる。別に片言だけど通じる。お互いに言葉がそんなにできるわけじゃなくても、わかりやすいように伝えよう、仲良くなろうって、一瞬だけの関係性でも、普通に緩やかに、お互いが満足した気持ちで行けるなあってのをすごく思いながら（アルバイトをやっている）。（A④）

B：…大学に入って、正直一番、小学校の教員になるために必要なこと、大事だなんて思うことを学んだ気はします。僕自身、教員というのは、算数とか勉強を教えればなれると思っていた。でも、教員は人前に立たないといけない。自分が変わったかなと思う。（B③）

C：（応用は）想像できないですね。現状では。ただ、今は想像できないんですけど、…人に対してオープンになれる能力っていうのが、…でもその、教員っていうのは、わりとこう、人の、生徒の顔を伺いながら、授業をやらないといけないじゃないですか、…そういう面で顔見ないといけない、その面ができてなかったのが、わりとこう、人前で発表するとき、できるようになったのかなっていう。…他大学の小学校教員志望の友人に、

こういう授業やったっていう話したら、「その授業やばいんじゃないか」って。「ただ、その授業は大事だと俺は思う」って。(C③)

E：初めての場所で、ああいった簡単なゲームとかできたら、やっぱり気持ちがほぐれたりするんじゃないかなって。名前呼びあったりとかってのは、すごい大事だなあと。目を見て動きあったりとかってすごいいいなあって。(教員養成と)直結してると思ってます。…私はコミュニケーション力が大事だと思ってて。…実際(バイト先やキャンプで)ちょっと取り入れてます。…自分がもし教員になれば、こう言ったコミュニケーションの取り方を子供達と取れたらいいなって思いました。自分で体験したからこそですね。(E③)

G：(教職との関係は)あるんだろうなって思います。…そんなに自分で自覚してたわけではないんと思うんですけど、…2個目の方のキャンプが…脳性マヒがある子がほとんどだったので、あんまりこう会話ができない?…そういうとこでこう接したりとかするときにも最初は全然分からないっていうのが、じわじわわかってくるあの感じ。…目を見るっていう授業でやったこともそうだったと思うし、相手の目線から何を考えてるか、表情とかってその細かいところをみて気持ちを汲み取ろうという練習をしてたからこそ、すごく素直にそれができて。(G③)

ここでは、本授業が教員養成に直結するという者、想像できないという者、そもそも質問自体が予想外であるかのように反応する者など、多様な反応があったが、つながらないと答えた者も含め、他者理解、臨機応変な対応、国語、学級経営、多文化理解、オープンになれる能力、アイコンタクトなど、それぞれの視点で教員養成とのつながりが語られた。また、Bは授業期間中はつながりがわからなかったが、授業が全て終わった後にそこを考えたという。

B：必要性は、終わってから考えたんです。授業をやっている時は正直わからなかったです。これ何に使うんだろうって。わからないままやって夏休みに入って…友達と「このままでいいのかな」って。…「授業で何やっていたんだろうね、俺ら」ってなって、Mとか、Yとかと話していた時に「アーコミュ、割とよくない?」って。…特に最初の方は、「えっ、いるのこれ?」って。…正直この授業が唯一、大学っぽくないんです。講義とか硬い感じではないんですけど、そういうのがあるかないかで人間的にも変わってくるのかなと。多分なければ、最初に僕が思っていた、教えることだけ教えていけばいいっていう教師になりかねないのかなって思います。(B④)

このBの語りは、本授業が授業内で演劇的技法と市民性の関わりに一切触れないことが引き出していると思われる。授業内で語らないということは、何も問うていないことを意味するものではない。無論、このことを意識しないまま終わる学生もいるだろう。だが経験を通して、この授業が学習者の身体にもたらした非言語化された問いは、Bの語りのように、ふとしたタイミングで言語化されることがありうる。それは、誰かにあらかじめ用意された問いよりはよほど自律的で主体的な問いである。

### 3 考察 演劇的技法の意味

以上の記述をもとに、以下、演劇的技法と市民性形成につながる本授業の要素を考察する。

#### 3-1 パフォーマンス／遊びがもたらす葛藤の意味

葛藤に関する語り(①)は、演劇的技法・非言語コミュニケーションを、大学生になってまでやるものではないというビリーフがあらかじめ学習者に強く埋め込まれていることを示す。抵抗感の強かったBのレビューシート( )内の数字は授業回数。)には「恥を持たずに」(3)「恥をうまく捨てられて」(6)「恥を捨てるのに一番時間がかかり…恥をすて挑戦できるようになりたい」(7)など、13回中5回に「恥」の記述が登場する。もちろんこれらは教師に見られるという権力性のもとに書かれたことを考慮せねばならないが、それでもBが自己開示することそのものと向き合う様子はいかがいえる。つまり、何者(who)であるかを言葉と行為を通して証明する経験に向き合っているのである。また、Cのほか、F、GがそれぞれSNSや対面の形で高校の同級生に対し、この授業の存在を告げたと述べた。これは調査者が質問したわけでもないのに語りの中から自ずと現れたものである。要はこれまでにない授業であったために良くも悪くも誰かに話したくなった、それほどこの授業が彼らにとって異質であったということだが、前述したように固有の自己開示を伴う非言語表現を晒す経験が公教育の現場で保障されていないことを裏付けるものである。ホルツマン(2014)は幼児やプロの俳優だけではなく、大人や若者こそ演劇的要素・遊びをふんだんに経験することが有効であり、とりわけ学校外のパフォーマンス活動が若者の発達を促すというが、学校外でならイメージできるものが「大学の授業」で起きていることへの驚きが、元同級生への報告という行動につながったとも考えられる。

教職課程の学びには、まず最低限あるべき教師の型を身につけるという目標が教師側からも学習者側からも目指されがちであり、それは多数派(と目される)教師の型ということになる。しかし本授業では遊びの要素の強いゲームの中で「より自分でありながら、より自分でないものともなる」(ホルツマン：2014：123)時間を生きることになる。そして学習者が



表出した葛藤や恥の意識は遊びがもはや幼児のそれとは異なり「いまや、自我の感覚を保ちながら遊び／パフォーマンスするという要素が加わっている」からには当然のことなのだ。「自分ではない誰かをパフォーマンスすることで自分を創造すること」が「生の新しいあり方」(前掲書：176)であるとするなら、本授業は、思考や認知が優先されがちな旧来の教員養成から、感覚や遊びを優先した「教員養成の新しいあり方」を模索するものであるということが出来る<sup>6</sup>。

### 3-2 教師である前に、市民であるということ

この授業の目的は演技力の獲得ではなく、実践内容も演劇そのものではない。指導演通りに進む授業が良い授業という評価が下されがちな教員養成の独特の慣習において、課題となるのは教師が予想できない事態に対応する能力、台本にない出来事に対応していく能力であり、さらには予測不可能な文脈を意図的に創り出す力である<sup>7</sup>。学習者は本実践において他者と向き合い、その場の全リソースを駆使して即興性や協働性を求められ続ける。演劇経験を有するある学習者が振り返りシートに、「演劇とは勝手が違う」と記述したが、それは即興性の求められ方ゆえである。従ってほとんどの学習者は課題に戸惑いながらも、自らのからだごとを他者に晒すことで自己に気づき、他者と向き合うことになる。このような経験は教師を目指す身体にとっていかなる意味を持つのだろうか。

鎌田(2015:234)はいう。「『臨床』や『臨地』の『知』に欠かせない『臨機応変力』とは、『遊行性』と『即(速)性』だ。その時その場で組み立て、編集し、即座に即応・対応する。」遊行とは本来修行のために各地を渡り歩くことを意味するが、この授業で学習者はいろいろなゲームを渡り歩き他者と関わることになる。この臨機応変力は15回の授業が学習者に求め続けることである。鎌田のことは借りれば、この授業は学習者にとって、『臨機応変

6 なお「遊び」に付け加えたいのは、スキマの意味での「あそび」のある授業、場づくりの点である。実際の授業は決して教師の予定通りには進まない。たとえばゲームの趣旨をきちんと理解できていないグループが見受けられたとする。「スローモーション実況中継」ではスローモーションで演技をする人たちと、それを解説する人たちにグループがわかる。しかし実際にスローで演技をする者はほとんど見られず、単なる実況中継になっているチームがほとんどであった。だが実践者はそのことを受け止め認めた上で場をつくっている。第一にゲームの理解やゲームに卓越するために本授業があるわけではない。演劇的技法や人前で何かをすることに多大な抵抗を有する学生のなかには、人前に立つというプレッシャーだけでいっぱい学生もいる。そのなかで否定的な評価になりかねない指摘をすることは学生を追い詰めることになりかねない。また最終回の発表会では即興性が重視されるにもかかわらず、予め準備可能なゲームを選び練習してくるグループもいた。そのため発表会後には「作り込まれたネタが評価されすぎていたなあとと思った」(15)との学生の記述も見られた。しかし即興で行うというルールを徹底することは必修科目という授業の性格上、一部の学生を追い詰める危険がある。そのためルールの適用についてはあくまで「あそび」をもたせて判断している。必修であるか否か、また受講者数や実施時期など、学生の適性や状況を総合的に見据えた判断が必要である。

7 例えばホルツマン(2014:136)は「予見できないものごとを生成する能力」の支援が必要だという。

力」を生み出す土壌ないし母胎』として、その後の教員養成課程の土台としての「遊戯的身体知」獲得の基礎と捉えられる。

一方、この授業では実践者が教員養成との意味付けを意識した発問を行わないことが特徴である。当初は授業が絶対に教職に関係ないと思っていた学習者も、インタビューでは「(関係)あるんだろな」(G③)と捉え方を容容させていたのは、今この時点では言語化できなくても、この授業の重要性を感覚で捉えかけている兆しとみることも可能であろう。もちろん調査のためのインタビューという行為自体が学習者の振り返りに影響を与えている面もあるだろうが、B④のようにインタビューの依頼前に自発的に振り返りを仲間と行っていたという語りからは、あえて「教えない」教育が奏功した面もあると考えられる。学習者達は教員養成の文脈を離れ、赤くなったり笑ったり笑われたり焦ったり落ち込んだり葛藤を味わったりしながらこの時間を過ごしたわけだが、このことは日本語教育の現場で「ことばの市民」という概念を提示する細川(2016:201)の活動を想起させる。細川は「日本語という言葉を効率的・効果的に習得することを目的化しない活動によって(略)、その目的から自由になることで、反対にことばの市民としての自覚が生まれた」というが、本実践も、教員養成とは、という文脈から自由になることで逆説的に学習者に「教師である前に市民であること」の自覚が生まれ、多様な視点から本実践の意味を事後的に見いだすことを可能にしているのではないか。バイト先で出会った外国人や子ども、キャンプで出会った脳性まひの子ども、馴染みのない、理解しづらい、同じコードを有しない人々と共にあることをインタビューの中で語り出した彼らは、インクルーシブな学校と社会を作るための課題やヒントを体感的に理解しかけているのではないだろうか。それこそが、教師こそ「教師である前に市民」(小玉:2003:27)でなければならないという市民性を具現化する、「より自分でありながら、より自分でないものともな」(ホルツマン:2014:123)ろうとする萌芽ではないだろうか。

### 3-3 実践のまとめと課題

本授業において、多かれ少なかれ自己理解や他者理解に気づきをもたらされ、また教員養成との繋がりを探求しようとする構えがもたらされたことは、上記の語りの例から読み取ることができる。しかしながら学習者にとって、このような演劇的技法の位置づけの個々の考察、振り返り、またここで論じているような教職及び市民性形成との関連付けは15回ではやろうとしても時間的にも困難である。更に、あえて実践者から直接的な問いを投げかけないことが、却って学習者の自発的な問いを生み出し、探求的な態度を促していったと考える。とはいえ本実践を単に面白かった、友達ができた、で終わらせずに、それを市民性形成へとつなげていくには、また別のステージを用意する必要がある。

また、今回の実践では基本的には楽しむことが前面に押し出され、論争的な課題(たとえ

はじめ、震災、差別などの問題解決)は避けられていた。しかし演劇が社会の権力構造を批判的に読み解き、その課題解決に向けて使われてきたことを思えば、そうした課題についても向き合う必要がある。とりわけ少数派児童にとって学校での権力構造は辛いものとして作用することが多い。そのような権力構造の不公平な関係を変容させていくためにも、教師を目指す人には理念としての問い、つまりなぜ演劇的技法なのか、それが市民性形成とどう繋がるのかという問いをたどたどしくても自らに問い続ける、そのための促しと励ましが必要である。

また、調査の課題としては、学習者ひとりひとりの学びが今後どう彼らの言語・行為・パフォーマンスに活かされていくか、短期的・長期的な追跡調査を行い、市民性形成との関連を質的に明らかにしていくことが必要である。即興表現を学んだ学習者らが実際に教職に就いたとき、「異質なものが共存する公共的世界」としての教室や授業を、学校を創出できるのか。なお過去の同授業の履修者で教員になった者から、本授業で学んだことを活用する事例(例えば「朝の会」での活用)は報告されており、そうした事例の有無を卒業した現職教員に調査することで、演劇的技法の教職課程における有効性を明らかにすることも必要だろう。

なお、この点に関し有効性の兆しを予感させるエピソードが筆者らの予想外の形で起きた。このことについて補足しておきたい。「金曜の朝が憂鬱だった」学習者 A が、1年後の同じ授業の時間帯に担当者にある依頼をしてきた。同じ時間帯の履修中の授業が休講となったので、その時間だけ「アーコミュ」に参加したい、というのである。受講を許され、A は一学年下の学習者たちに混じり授業に参加しパフォーマンスに加わった。そして授業後、自発的に A4用紙 2 枚に渡るレポートを提出した。以下はその抜粋である。

「(前略) …昨年度の授業では、伝えられない、受け止められないということへの不安が多くあり、また失敗というものへの恐怖感もあって、余裕はなかった。金曜日の朝が憂鬱でしかたなかった。しかし、今回の授業では、そのような不安はなかった。私は、以前は失敗だと思っていたことが、失敗だと思わないようになったからである。…上手く伝えられないことがあったとしても、その人には、別の伝え方が適していたという発見・経験しただけである。(原文ママ) … (後略)」

憂鬱でたまらない金曜の朝を過ごした昨年から一年の間に A にどのような変化が起きたのかはわからない。だがこの授業が A になんらかの変容を与えるきっかけになったことは上記の行動や自主レポートから読み取れる。こうした変化がもたらされるのが授業終了後なのか数年後なのか、それは人によるだろうし、必ずしも全員に変容が起きるわけでもないだろう。今回は教室全体の在りようを考察するため、授業への抵抗感についてはできるだけ満遍なく

学習者を選出し、積極的な者から消極的な者までを調査対象としたが、抵抗感を最も強く示していたことから対象としたAの変容を目の当たりにすると、本実践が果たした役割は確かにあったように思われる<sup>8</sup>。

#### 4 市民性形成を促す触媒としての演劇的技法の課題

本稿では市民性形成をめぐる演劇的技法を通じた授業について論じることを試みた。第一筆者は当該の学習者らが履修する別の授業で、「市民」ということばから連想することばを尋ねたことがある。そのときの反応は「〇〇市民」「市民ホール」「市民プール」というものであった。彼らは筆者らが論じようとしている市民性の「市民」ということばにピンとこない可能性がある。インタビュー時にインタビュアーも協力者も、市民ということばは一切用いていない。学生たちは「市民性」そのものを考える機会を持つことがないまま卒業していくかもしれない。

では、彼らは市民性について何も学んではいない、ということになるのだろうか。筆者らの考える市民性教育は、就学前教育や初等段階から始まるべきだし、そこでは学術的なことばは使えないこともある。しかしそうした状況においても人前で表現できること、自由に表現し合い活動することの大切さを伝えて欲しいと考える。それに伴う難しさや面白さに誰もが目覚めて欲しいと考える。おしゃべりや雑談、日常生活の中からそれを実践して欲しいと考える。彼らは市民性についてその定義を説明することはできないかもしれないが、自分が知っているはずの友人や家族の中に、あるいはキャンプやアルバイトで出会った異質な他者との関わりの中に、あるいは自分自身の中に、いつもと違う関係性を見出していった。その気づきはこれから出会うであろう他者との関わりにも活かされうるのではない。

最後に本研究の意義と課題をあげる。こうした演劇的技法を市民性形成にいか位置づけることが可能なのか、またその効果の検証はどうあるべきかという問いへの答えは十分とはいえない。特に、日本の学校の同調圧力の高さが背景にある課題、例えばいじめ、不登校といった課題の背景にある同調圧力は、他者がある角度からしか見ないという固定した態度によってより一層強まる。一方、本実践では学習者同士が関われば関わるほど他者との差異が浮き彫りになる。教室で講義を聞いているだけでは表出されづらい他者との差異が毎回表出

8 但しAの変容については注意が必要な部分もある。実は語りの中で複数の学生からAへの言及があった。「壁を作りがちなA」「本当は面白いA」の周囲にある壁を取ろうと何人かの学生が意図していたことを語ったのである。今回は好転的な反応が出たが、こうした学生の意図が否定的に働いたり、場合によっては過度のプレッシャーになり人間関係に逆の結果をもたらす危険もある。演劇的技法を用いることは単にやればよいというものではなく、全員が安全な場であるための細心のファシリテーターが必要であることは記しておきたい。



される。その差異の響き合いは決していつも調和するとは限らない。それは学習者にとっては予想外のノイズであるかもしれないが、必要なノイズである。アレントはいう。「哲学者の役割は、都市を支配することにあるのではなく、都市に対して虫の『あぶ』の役割を果たすことにこそある。」(アレント：1997：94) 教員はどうだろうか。均質な、ノイズのない教室を管理し、支配することが教師の役割なのではない。ノイズのないことがよしとされる風潮の中で、ノイズを受け入れ、そこから本当のメッセージを読み取ることができるだろうか。都市あるいは教室という人工的な世界で、ともすれば規範的なふるまいが跋扈する中で、身体という自然が相互に生み出すノイズに教師はどこまで意識的であることができるだろう。多様な価値の存在を、異質なものの共存に気づかせることが、その価値同士がぶつかりあっても、どうにかこうにか試行錯誤し関係性を築いていくことが、市民性形成を使命とする教師には必要である。とりわけ学校教育は小玉(2003：147)がいうように過去世代と未来世代の価値観の対立の場であり、それなくしては社会の更新は叶わない。教師こそがノイズを受け入れ自らを脱構築せよと小玉は呼びかける。市民性形成を担う場は哲学の専門家や演劇の専門家にのみ開かれているわけではない。異質な存在同士を会わせ、ノイズに耳を塞ぐのではなく、ノイズを受け入れ、ノイズを起こさせる場を作る媒介として、演劇的技法にまだ多くの可能性があると考ええる。

先に引用した Simon (2008：5) は、次のように歌った。The words of the prophets/Are written on the subway hall/And tenement halls/And whispered in the sounds of silence.

預言者のことばは、地下鉄の壁やアパートの廊下にかかれ、沈黙の音の中で囁かれる。地下鉄やアパートの廊下は往々にして薄暗くノイズの溢れる場所だ。管理が行き届かないところといえるかもしれない。そのようなところにこそ、ときに本当のことばが出来る。意志がなくても光り多数の人に届けられる記号や、明るい壇上から語られる立派なことばに酔いしれている間に市民性が踏みにじられようとも、その沈黙をだれひとり破る者がいない社会が訪れる。その社会は次のような人々で構成される。つまり、Simon (2008：5) が言う「語ることなく話し、聴くことなく聞き、声によって歌われることのない歌を書く」人々からなる社会。身体性を奪われ、自らの自由な action を誰かに献上し、求められる「ふるまい」に自発的に飲み込まれていく人々の姿、コミュニケーションを奪われ、沈黙<sup>9</sup>する人々の姿である。そうした沈黙を守る人々を育てるのではなく、沈黙を破り、身体性を伴った声で歌い、語り、聴く人々を育てる場を、どのように保障していくべきか。

本論ではまた、複言語主義にも触れたが、もしたとえば日本で英語教育や複数の外国語教育が「成功」し、いわゆる「バイリンガル」や「マルチリンガル」が増えたとしても、そこ

9 もちろん、この silence には、コミュニケーションへの沈黙という観点以外にも多義性が与えられているが、そのことについては別稿に譲りたい。



に身体性・非言語性が欠落していたとすれば、二重の単一言語主義が三重、四重となるだけで、社会はより寛容性を失い排他的な傾向を増すだろう。ひとつとことばとからだをめぐることの「単一非言語主義」の問題を、演劇や芸術などの領域に任せずに、あるいは国語教育や外国語教育の個別の教科の問題に矮小化せずに向き合っていくことは、市民性形成にとって抜き差しならない課題である。

もとより現代の大学生の多くは自身のコミュニケーション能力を伸ばす必要があると自覚し（させられ）ており、本実践の参加者もインタビューでそのことを語っている。しかし「コミュニケーション能力をもっと伸ばさなければ」という意識の形成は、それだけでは一見、既存の価値観（より高いコミュニケーション能力を持った人間により価値がある）に対するオルタナティブを用意するように見せかけながら、多数派の権威に利用・回収されてしまう危険性をはらみ、本論の提示した「単一非言語主義」を加速化させる。そうではなく、さまざまにばらばらなコミュニケーション力を擁する人間達が共在し、響き合ったり軋み合ったりする関係性を作ることの面白さと必要性に気づくところまで学びを深化させなければ市民性形成には結びつかない。それがなければ「より高いコミュニケーション能力を持った人間により価値がある」という格差を拡大する危うさとも結びつきかねない。つまりこのような実践は、即興表現能力や演劇的技法の獲得を単に個人のスキルに回収するのではなく、個と個、個と社会との「あいだ」に都度、立ち上がる出来事として、「異質なものが共存する公共的世界」構築への企てとして絶えず位置づけ直される必要があることを忘れてはなるまい。

※本研究は、JSPS 科研費（JP21K00641）の助成を受けて行なった研究の一部である。

## 文 献

- アレント、ハンナ（1997）（千葉真訳）「哲学と政治」『現代思想』（25）青土社
- 吉島茂・大橋理枝訳（2004）『外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ共通参照枠』[http://www.dokkyo.net/~daf-kurs/library/CEFR\\_juhan.pdf](http://www.dokkyo.net/~daf-kurs/library/CEFR_juhan.pdf)（2016年10月20日アクセス）
- 岩川直樹（2005）「教育における『力』の脱構築 <自己実現>から<応答可能性>へ」久富善之・田中孝彦編『希望をつむぐ学力』明石書店
- 大山万容（2016）『言語への目覚め活動』くろしお出版
- オスラー、オードリー／スターキー、ヒュー著、清田夏代・関芽訳（2009）『シティズンシップと教育』勁草書房
- 小玉重夫（2013）『難民と市民の間で』現代書館
- 小玉重夫（2003）『シティズンシップの教育思想』現代書館
- 鎌田東二（2015）「臨床教育学と霊性的自覚」『スピリチュアリティと教育』ベイキング・ネットプレス
- 芝木邦也監修・川島裕子編著・久保隆徳（2014）『教師になる劇場』北海道教育大学
- 高尾隆（2006）『インプロ教育：即興演劇は創造性を育てるか？』フィルムアート社
- 竹内敏晴（2007）「子どものからだとことば」『ラボ・パーティ研究』
- 竹内敏晴・岩川直樹（2008）「からだとことばの変容と教育実践」『演劇と教育』602号

- 田中敬子 (1994) 「アートコミュニケーション：新しい言語の提案」『美術科教育学会誌』(15) 美術科教育学会 pp. 185-193.
- 難波博孝 (2008) 『母語教育という思想——国語科解体 再構築に向けて』世界思想社
- 原田大介 (2015) 「『言語活動の充実』とインクルーシブな国語科授業」『インクルーシブ授業をつくる』インクルーシブ授業研究会, ミネルヴァ書房
- 原田大介 (2017) 『インクルーシブな国語科授業づくり』明治図書
- 平田オリザ (2012) 『わかりあえないことから——コミュニケーション能力とは何か』講談社
- 平田オリザ (2011) 「未来の学校づくりへの示唆：伝わらないことから」第 6 回未来の学校づくり研究会講演より
- 細川英雄 (2016) 「循環する個人と社会——市民性形成を目指すことばの教育へ」『市民性形成とことばの教育へ 母語・第二言語・外国語を越えて』くろしお出版
- ホルツマン, ロイス・茂呂雄二訳 (2014) 『遊ぶヴィゴツキー』新曜社
- 嶺井明子 (2011) 「多元的シティズンシップによる国際理解教育概念の再構築」『国際理解教育』17号, 明石書店
- Astley, H. (1983). *Get the messages*. Cambridge University Press.
- Hélot, C. (2016). Rethinking Bilingual Pedagogy in Alsace: Translingual writers and translanguaging. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp. 217-238). Springer Publishing.
- Musarò, P. (2017). The Art of De-bordering. How the Theater of Cantieri Meticci Challenges the Lines between Citizens and Non-Citizens. In L. Iannelli & P. Musarò (Eds.), *Performative Citizenship. Public Art, Urban Design, And Political Participation* (pp. 93-113). Mimesis International.
- Simon, P. (2008). "The Sound of Silence" *Lyrics 1964-2008* (pp. 5-6). Simon & Schuster.
- Unesco. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education. 2009*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (2022年2月8日確認)

## Summary

### Cultivating Citizenship and the Uses of Theatrical Methods: Interviews with First-Year University Students in Teacher Training Programs

YOKOTA Kazuko\* and IWASAKI Hitomi\*\*

With the aim of clarifying the significance of theatrical methods in cultivating citizenship, this paper conducted interviews with learners who participated in a university class utilizing theatrical methods and analyzed their narratives. The results revealed that although the use of theatrical methods in the classroom brings psychological conflicts to the learners, it enables them to make sense of self-understanding and understanding of others, while at the same time, from the viewpoint of citizenship education, there are still issues to be addressed in 15 lessons. The paper also discussed the need to overcome the current situation in school education regarding the normative view of communicative competence and the improvisational expressiveness inherent to the individual, which is marginalized in the current school education system, and to guarantee the opportunity for awakening to cultivating citizenship through embodiment.

---

\* Faculty of Global and Community Studies, Hiroshima Shudo University

\*\* Faculty of Education, Hokkaido University of Education