

言語的・文化的に多様な背景をもつ子どもが「演じる」ことの意味

海外にルーツをもつ子どもたちの発達再媒介活動としての演劇

What Do Transnational Children with Linguistically and Culturally Diverse Backgrounds Learn through Play?: Dramatic Play as a Re-mediational Activity for their Development

石黒広昭

ISHIGURO, Hiroaki

【Abstract】 This article addresses the developmental significance of dramatic play for transnational children with linguistically and culturally diverse backgrounds in an after-school program. First, I describe the children's learning environment and propose an agenda to be urgently addressed in Japan. Second, I discuss the critical role that self-expressive activities play in children's development in the fields of language arts and dramatic play. Third, two types of performances, "theatrical performance" and "process drama in applied theater," are shown as typical examples of dramatic play by the children. I also discuss each of the children's specific experiences with dramatic play. Finally, new issues are proposed for future studies.

キーワード

dramatic play (演劇), transnational children (国際移動児), children with linguistically and culturally diverse backgrounds (言語・文化的に多様な背景をもつ子どもたち), after-school program (放課後活動プログラム), development (発達)

1. 言語的・文化的に多様な背景をもつ子どもたち¹

1.1 日本における言語的・文化的に多様な背景をもつ子どもたちの学習環境

本論で取り上げる言語的・文化的に多様な背景をもつ子どもたち（以後LCD児）とは海外にルーツがある子どもたちとほぼ同義である。この子らには出生国で生まれ、その後日本に移動してきたいわゆる一世だけでなく、日本で生まれた子どもたちも含まれる。2014年度に公開された文

部科学省の統計(2014)²によれば2013年時点で「日本語の指導の必要」な外国人児童生徒数は特別支援学校を含む公立小学校から高校までで27,013人である。2011年度の28,575名をピークにここ2年は減少に転じている。しかし、興味深いことに日本国籍をもつ日本語の指導が必要な子どもたちは2006年に2,886名だったものがその後順調に増え続け、2013年度には6,171名と倍以上になっている。国籍とその国の主流言語や主流文化が一对一対応しないことは海外では珍しいことではない。むしろ当然と見なすところが多いと思われるが、日本では日本国籍をもつ多くの子どもの第一言語が日本語ではないという事実は単一言語単一文化の幻想の中ではある種の驚きをもって捉えられているようだ。そのためか、主流言語、主流文化に入らない人々はその他多数の人々の社会的資源を脅かす存在と考えられたり、おまけのサービスを与えればよい程度の存在として扱われたりしている(宮島, 2005)。このことから、これらの子どもたちの学習環境整備はそれぞれの子どもの私的領域、すなわち各家庭の問題であるとされることが多く、家庭の経済力の差が子どもの学習環境の良し悪しを決めるものとなっている。

公的な支援が少ない中、現在日本でも多くの善意あるボランティアが海外にルーツのある子どもたちに対して放課後学習支援活動(afterschool program)を実践している。その支援はとくに学齢期の子どもに対するものが多く、平日の午後や夜間、学校のない土曜日に無料の学習支援教室を開催することが多い。学習内容の中心は学校で学ぶ教科と日本語である。学齢期途中で国を移動した子どもは出生国でも体系的に学校教育を受けていないことが多い。出身国と日本に来てからの学校の教科の進度や内容の違いもあり、十分な教科知識を身につけることは簡単なことではない。教科学習のためには学校で授業を受ける必要があるが、子どもの使う言語に精通した通訳や教師が配置されていることは通常なく、理解できない日本語で第一言語でもまだ学んでいない内容を学ばなくてはならないことになる。さらに教科を学ぶためには生活言語としての日本語はもちろんのこと、授業に特有な学校的学習のための言語を学ぶ必要があり、そのハードルは高い。生活言語の習得はある程度できたとしても、学習言語の習得は別であり、簡単にはいかないことは多くが指摘するところである(岡崎他, 2003)。親も来日当初は数年働いたら母国に帰るつもりでいて、子どもの教育にそれほど危機感をもっていないこともある。しかし、実際には景気動向などの不確定要素により滞在が思いのほか長くなり、結果的に子どもが十分な教育を受けられないままに児童期を終えることも少なくない。親の収入が安定している時には母国の教育カリキュラムに対応した民族系学校に通わせることができた家庭でも親の収入が減るとそうした学校に通わせることもできなくなり、その結果そうした学校自体が閉鎖されることも多い。こうした子どもたちは日本の公立小学校、中学校に移籍することになるが、日本語で授業を受けるだけの日本語力がないこともあって学力を得るのはなかなか困難である。また、文化、習慣の違いによって仲間や教師らとの間の人間関係に苦勞することにもなる。このようなことから学校へ通うことそのものをやめてしまう子も多い。その結果、親の言葉である母語も滞在国の言葉である日本語もそのどちらも不十分にしか獲得できず、学校教育で学ぶべき知識を得ることのないまま年を重ねることになる。日本国籍がない場合には親に就学義務がないこともあり、学齢期に学校に通わない子どもたちに対する就学支援には限界がある。こうした公的な教育基盤が弱い中でNPOやボランティアによる放課後教育活動はLCD児の学習環境としてはとても貴重であり、自分を支援してくれる人とつながることができるセーフティーネットになっている。

地域で行われる無料の放課後教室は子どもたちにとっては学習の支えであるだけでなく、多く

の場合、子どもたちに居場所感 (sense of belonging) や信頼できる他者とふれることができる、いわば「安全基地 (Secure Base)」(Bowlby, 1988) である。家によっては学校から帰宅しても親がおらず、夕方から夜にかけて子どもだけで過ごすことも多い。とくに繁華街に住居が近接している場合にはボランティアは夜の外出を憂慮することになる。放課後教室はそのような時間帯に子どもたちが無料で行ける場所である。そしてそこには子どもたちを自分の子どものように可愛がり、笑顔で迎える大人がいるのであるから子どもたちにとってはとても大きな支えになっていることだろう。

しかし、その活動に課題がないわけではない。教科学習を可能にするだけの日本語が十分習得できていないことから、教師による指示の意味もよくわからない学校で朝から日中を過ごす子どもたちにとって、学校の一日は面白くないどころか辛い時間である。息抜きをしたくなるのが自然であろう。それゆえ放課後に再度教科学習をする気にはなかなかならない。ここに学習支援ボランティアと子どもたちとの間で学習支援教室に参加する動機のずれが生じる。学習ボランティアは、子どもたちの学習状況をよく考え、学校での学習が十分理解できず、知識が定着していない点を憂慮する。「補習」をしてあげることで少しでも学校の進捗についていかせてあげたいと教材や授業方法に気を配り、準備万端に指導に臨む。だが、子どもにとってそこは自分を邪魔者としてではなく、正式なメンバーとして受け止め、常に気にかけてくれる人たちがいる「居場所」であり、「息抜きの場」でもある。時にボランティアの善意が空回りしてしまうのは、指導者と学習者の間で、同じ学習支援教室が異なる意味をもった対象 (object) として捉えられているからだ。とくに中学生であれば支援者は受験を強く意識して指導する。現在の日本において高校に行かないことはその後の進路選択において大きな枷を与えてしまう。日常の補習だけでなく、受験指導に力を入れる教室が多いのにはそうした理由がある。子ども自身が教科学習に動機付けられていたり、受験に成功することを目指していたりするような場合には、そこに意識のずれはなく、学ぶ気のある子どもと教える気のあるボランティアの幸せな出会いとなるだろう。しかし、なぜ自分が日本にいないてはならないのか、なぜ日本でこんな苦労をしなくてはならないのかと自分の現状に対して納得していなかったり、今学校や放課後教室で学ぶことが自分の未来にとってどのような意味をもつのか十分見通しをもっていなかったりするような場合には、自分に与えられたこうした苦難は本来自分が引き受けるはずのものではなかったはずだと考えても不思議はない。Ogbu & Simons (1988) はアメリカ合衆国におけるアフリカ系アメリカ人の学校や社会での成功率がアジア系など他の民族と比較して相対的に低い理由は、自らの意志で移民となっているのかどうかという意図性の有無に関わるという。難民になってしまったり、成功を目指して合衆国に入った移民一世はそこで成功して人生を変える以外に選択肢はなく、二世、三世に対する教育投資によって一族・一家の社会的成功を目指す。出稼ぎのための一時滞在であれ、移民であれ、自らが他の国への移動を決めた大人であればそのような思いを強くもつだろう。しかし、その親に伴われたり、あとから呼び寄せられたりした子どもは自らの意志で移動するわけではない。その意味で留学を除けば子どもは通常非意図的移民 (involuntary immigrant) といってよい心理状態に置かれることになる。

日本の中学から高校の年齢で日本に移動してきた子どもの場合、出生国で日本の中学卒資格を取らないで来日することも少なくなく、日本で将来の進路を確保するにはどうしても中学卒資格を取らなくてはならない。さらに日本社会の就職状況を知っている支援ボランティアは何として

も高校ぐらいは卒業しなくては今の日本では就職先がないと熱心に指導をしようとする。しかし、日本に自分が滞在する意味もわからず、しょせん頑張ってもたかが知れている、自分の夢を実現できるわけではないと早々と人生をあきらめる子どもたちは放課後教室に顔さえ見せなくなる。学習とは今自分が知らないことに向かう活動であり、未知への挑戦である。したがって、よくわからないけどその知らない世界に行ってみようかと思わせるものがなければ足は進まない。「頑張れば素晴らしい将来が見えてくる」とどんなに説得しても、自分を育ててみようという気にはならないのである。毎週自分の担当する子どものために教材を準備して待つボランティアに対して、宿題をやってくるどころか、次の約束の時間さえ守らず、呼び出し電話を受ける子どももいる。この子たちにとって放課後学習支援教室は「放課後」活動の場ではなく、自分に苦痛を強いる学校の継続であり、「第二の学校」になってしまっているのかもしれない。そのために「放課後」を別な場所に求めるのだ。これによって放課後教室からドロップアウトする子どもたちは学習の場とともに居場所や他者とのつながりを失うことになる。残念ながら一度切れた糸はなかなかつなぎ直せない。学習支援者は自分の苦労が実を結ばないことを自らの教授技術の未熟さによると反省することもあるが、結局やる気のない子は仕方がないと子ども自身の能力や心理的な問題にその原因を帰属させて自らを納得させることにもなる。

海外にルーツがある子どもたちも一様ではない。まずは日本語の特別な指導を必要とせず、通常の日本語の授業についていける子どもたちがいる。次に自分自身が親と共に移動した一世や日本生まれで、日本語の指導や教科についての補習が必要な子どもたちがいる。このカテゴリーに入る子たちには二種ある。一方には自ら何らかの学ぶ動機をもって放課後の学習支援教室に来るような子どもたちがおり、他方にはそうした意志をもたない子どもたちがいる。受験を目指してわからないところを学びに来たり、将来のために一日でも早く日本語を習得しようとして学習支援教室に来る子どもたちにとって現在の放課後学習支援教室の在り方はそのニーズに対応している。あとは指導者の確保や指導の質や量を向上させることが課題となるだろう。しかし、他方に自らに日本語や教科知識を学ぶ動機をもたない子どもたちもいる。学校でも放課後教室でも居場所をもつことができず、自らの未来に向けて学ぶことにも動機づけられていない子どもたち、この子たちが自らの発達を願って学ぶにはどのような環境が必要なのだろうか。この子らの学ぶ動機はどこから来るのだろうか。このことが海外にルーツがある子どもたちにとっては火急の課題となる。

1.2 北米の LCD 児らへの放課後支援実践

日本に比べ、はるかに多くの移民がいるアメリカ合衆国ではどうなのだろう。経済的に貧しい家の子どもたちがその負の連鎖を断ち切るためには大学に進学することが重要であると考えられており、学習支援活動もそれに向けられて努力されているといっていよう。Cole, M. のいるカリフォルニア大学サンディエゴ校近くにある Solana Beach の Boys and Girls Club から始まった放課後学習支援活動である Fifth Dimension (以後 5th D.) (Cole, 1996) は Olga Vásquez の La Clase Mágica (Vásquez, 2002) とともにカリフォルニア大学バークレイ校にその本部を置く UCLinks を親組織として全米に拡がり、今や世界に多くのサイトをもっている³。そこでは Vygotsky の学習と遊びの理論を応用し、補習教室が長年行われてきた。これは合衆国の公立図書館や公民館、教会などで伝統的に行われている児童生徒の宿題を手伝うボランティア活動と関係があるだ

ろう。合衆国では一般に学校で出される宿題が多く、地元のシニアなど時間にゆとりがある知識階層の人々が子どもたちの宿題の手伝いをする習わしがある。UCLinks はカリフォルニア大学の地域コミュニティに対するその知的財産の還元活動であり、学生が地域の人々とふれあいながら子どもの発達や学習の特質について知ることができるカリフォルニア大学間の調査実習授業 (practicum) の連合体⁴である。サイトや時期によってその活動内容は異なるが、基本的には学生が週に数回指定されたコミュニティセンターなどに出向き、その地域の子どもたちを対象に遊びと学習が混じり合ったハイブリッド活動を組織している。就学前児を対象とするものと児童を対象とするものが多い。学生は大学の授業で関連する実習科目を履修していることが多く、コミュニティに出向いたあとにその日の体験をフィールドノーツに書き、その実践を振り返る。このフィールドノーツは他者とシェアされることが多く、大学の授業の中で議論する際の資料として使われたり、電子メールによるオンライン上での議論の資料となったりしている。学部の一年生などが自分のフィールドの体験を UCLinks のメーリングリストに投稿すると論文や本でしか知らないビッグネームの研究者からいきなり賞賛やコメントが寄せられるのである。このように 5th D 活動では大学の授業とコミュニティワークが結合し、学生の学習環境を構成している。地元コミュニティの子どもたちからみれば、地域の名門大学の学生が毎週地元に来て自分たちと関わることはいろいろな意味で刺激的であろう。若い学生は自分の将来のモデルとしてシニアよりもずっと身近であるし、電子機器の利用にも長けている。

地域によってはヒスパニック系の子どもが多いところやネイティブアメリカンの居住地の中にサイトが置かれていることもある。当然ながら学生も多様な経済階層の出身であり、自分の大学までの生活をふりかえりながら、コミュニティワークを社会的使命として真剣に取り組む者も少なくない。自分自身が中南米から移民として合衆国に入った一世もいる。学生と出会うことで英語を第一言語としない子どもたちは英語とともに自分の第一言語で教科を学んだり、気晴らしの雑談をすることもできる。移民としての自分の将来を学生に見る子もいるだろう。とはいえ学力を上げ、学業上の達成をすること、さらに具体的にいえば大学に進学することが学習支援活動として目指されるとき、そこにはやはり日本と同じように子どもたちの学習動機には差異があるのではないだろうか。実際、カリフォルニア大学の 5th D の中心となる UCSD での活動はかつては学校の補習、コンピュータリテラシーなど学力リテラシーを中心とした学習支援であったが、最近ではより多様で生活に根差した社会的活動に目が向けられるようになってきている。

1.3 日本における LCD 児らへの放課後支援実践の課題

再び日本に話を戻そう。これまで述べてきたように LCD 児に対する支援は学校内であれ、放課後であれ、教科学習指導が中心である。このことは支援活動が滞在国の優位言語のリテラシー獲得に焦点化され、かつ学校制度に根付く教授学習枠組の中で行われることを意味する。学校内活動はもちろん放課後プログラムも日本語教育指導者、教科学習指導者によって机と椅子が配置された空間で実施され、通常「……語教室」と呼ばれる。実際のニーズを考えるとその支援が学校の補習から始まり、滞在国の言語学習に焦点化されるのは自然な流れであり、放課後プログラムが早くから行われている北米でも状況は変わらない。しかし、北米ではその活動内容に近年変化がみられ、学校教科の補習援助や情報・言語リテラシーの学習支援だけでなく、子どもが属するコミュニティの文化や母語の学習を通して自己肯定感を育てるプログラムが増えている (e.g. La

Classe Magica)。さらに自らの厳しい状況を批判的に分析し、相対的に眺める社会批評力をつけることで、自分と社会との関係の「再媒介 (re-mediation)」(Cole&Griffin, 1983) を促すプログラムも少なくない (e.g. “Teatro del oprimido”)。これらは自己表現活動を促進する実践である。自らの経験を学習支援者と共に自叙伝としてまとめる UCLA の夏季プログラム (Gutiérrez, 2008) や Identity Texts 実践 (Cummins & Margaret, 2011) などがよく知られている。体験の語りは言語に限定されず、さまざまなメディアの使用が奨励されている。multi-literacy project⁵ は New London Group のリテラシー観 (Cazden, Cope, Fairclough, Gee, et al., 1996) に基づいて言語テキスト中心主義を超えた多様なリテラシー使用を学校にもち込む。ムービーによって自らを語るプログラムを定型化し、学校や成人教育の場でワークショップを展開する digital autobiography 実践も北米全体に広がっている。このことは子どもたちを言語のみで自己表現しなければならないという圧力から解放することになる。言語のみに頼る表現活動はその使用言語のもつ社会的な権力 (power) の強さに大きな影響を受けるため、主流言語を第一言語としない子どもたちにとってはその言語表現行為自体が辛い体験となりやすい。

そうした中で、都市部の若者をターゲットとする放課後プログラム “All Star Project⁶” の活動は括目に値する。その活動は民間の寄付で賄われ、ニューヨークを拠点として今やニュージャージー、サンフランシスコなど全米各地に広がっている。ニューヨークでは劇場が立ち並ぶ 42 番街に専用劇場をもち、子どもたちに無料でパフォーマンスを遊び、学び、そして発表する機会を提供している。“The All Stars Talent Show Network (ASTSN)” と名付けられたプログラムでは、ハーレムで定期的にオーディションが実施され、多くの子どもたちをその活動へ誘っている。その中心人物の一人である教育心理学者 Fulani はとくに子どもたちを他者と出会いなおさせることに尽力し、その活動原理として“発達なくして学びなし (No development, No learning)” を唱える (Newman&Fulani, 2013)。通常知識や技能の学習を繰り返すことで質的な変化、すなわち発達が生じると考えるが、貧しさの中で苦難を抱える子どもたちにとって、「将来のために今頑張る」ことは「学び」の誘因とはならない。なぜそれを今学ぶ必要があるのか、その学んだ先の未来に何かしらの期待をもつとき子どもたちは「自分の更新」に向けて学ぶ。自分を受け入れる度量を社会がもっていることに気付き、自分もまたその社会を改革する主体であることに気付く時、自らの未来づくりの学習が自分にとっての必然となる。このプログラムに参加する子どもたちは演じる技術だけでなく、会場整備やチップのもらい方、寄付者への感謝の表し方など、多様な社会的学習に参加する。そこには市内で敵対する若者と警官の関係を再構築する即興ワークショップ “Cops and Kids” も含まれる。

書き言葉を中心とした学校リテラシーの育成支援が学校適応や将来の学業的達成のために必要であることは簡単に否定できないが、他方でそうした支援が主流言語、主流文化が流通する場である学校になじめない子どもたちのあるがままを認めず、学校、そして学校化された地域社会において潜在的な排除を生み出し、子どもたちの疎外感を一層強める可能性があることにも注意しなければならない。Newman&Holzman (2013) が述べるように、学習過程を本来発達過程と緊張関係をもちながらも統一されるべき過程であると考えるとき、学校制度が子どもたちの学習をその発達から引き離しやすい特性をもつことには特別な注意を向ける必要があるだろう。子どもたちを社会と出会い直させる活動は子どもたちに多様な世界を学ぶ機会を与え、その世界観を発達させる (ideological becoming) (Freeman & Ball, 2004) 契機となるはずだ。学習支援者からす

れば教科学習，言語学習支援さえもまだ不十分だということかもしれない。しかし，すでに述べたようにそもそも自らの発達に期待しない子どもは学習には向かわない。放課後学習支援教室に来る子どもたちに対する学習支援実践が定着してきた現在，日本でも LCD 児に対する支援活動を一度総括し，未来に向けて課題整理すべき時にきている（石黒，2014）。All Star Project の活動は「将来の自分の可能性を知ることで今の自分を鍛えよう」と思わせる社会的な装置である。その装置の中で，子どもたちは自己をまだ見ぬ他者に関き，交わり，新たな仲間を創り出す力を得る。日本でも LCD 児を対象に自己表現活動に焦点化した芸術プログラムが実践され始めた。LCD 児の発達に資する自己表現活動とは何か，その理論的な展望が求められている。

2. 自己表現活動

2.1 言語表現活動の可能性

自己表現は遠心作用をもち，社会との接触点を作る。他者なくして表現は成立しない。他者と共にあることにより，何らかの緊張関係がそこに生じ，心身上の変化が生まれる。その変化は「私」に対して他者と接触している感覚，もっといえば接触点を境に生じる違和感を「私」に知らせる。「私」が秘蔵の思いを他者に向けて表出するのではなく，むしろこの接触に伴う違和感が無自覚的に維持努力してきた自己像への気づきをもたらす。個体発生の過程において乳児がやがて母親との境界を意識する（Wallon, 1946）ように，日々の生活において誰でもが常にそうした形で自分の輪郭を得ているのではないか。したがって，多様な他者と接することは多くの接触点を作り出す機会となり，それゆえにこそ心理的な緊張関係がそこに生まれることは避けられないが，同時にそれによって自己の多様な面を意識化する機会が与えられることにもなる。これは自らの現在のありように対する揺さぶりを仕掛ける。こうした緊張関係の中で人はその動揺を共に受け止める信頼できる他者を必要とする。これもまた周りの他者の役割である。すなわち他者は緊張を生み出す張本人であり，同時にまた緊張を和らげる支援者でもあるのだ。親しき者が緊張と弛緩をもたらすことは子どもにとって親などの家族が果たす役割を考えてみればわかりやすい。

すでに言及したように，ここでいう自己表現とは自己の中に閉じられた思いを外に出すことを意味しない。自己表現とはすでにある自分の思いを何らかの媒体（vehicle）に載せ他者に提示する思想の外化ではない。思想が言語に媒介され他者に指し向けられた時意味を生成する（Vygotskii, 1934）ように，他者に表現する過程を通して自らのコトバ（discourse）が創られる。その意味で，自己表現活動とは他者との関係を連続的に構築する過程といえよう。Ishiguro (2011) は学習者に自らの経験を問い直し，学びなおす（unlearn）機会を与えた四つの言語芸術授業実践を分析した。一つめは鹿島和夫（1981）が小学一年生の担任として自らのクラスで行った子どもたちとの交換日誌（journal）実践である。彼は入学後すぐの三カ月の間に子どもたちにほぼすべての平仮名を教え，日誌を書いて教師に提出することを奨励した。子どもたちにはノートが渡され，書きたいことがあれば自由に書き，鹿島に朝提出することが求められる。鹿島はそれを読み，下校までにコメントや修正を入れて戻すという実践である。子どもたちは家で起きたことなど日常のエピソードをそこに綴ることで自らの経験を振り返ることになる。鹿島は文法や語彙の誤りを気にせず子どもたちが自らの思いを記すことこそを重視する。そうした中で子どもの豊かな感性が文字を通して表現される。その中には両親の微妙な関係を表したものや親に置き去りにさ

れるといった子どもの置かれた日常の厳しさを表現するものも少なくない。鹿島はそれを読み、コメントを書くことでそうした子どもたちに寄り添い、さらには子どもたちが書いたものを定期的にクラスで紹介したり、印刷して各家庭にもち帰ることを奨励した。

二つめの実践は横浜寿町で行われた成人識字教室で大人になるまで文字をわがものとして使うことができなかった労働者の人たちとともに言語表現サークルを指導していた大沢敏郎氏の実践（大沢，1984；大沢，2003）である。年を重ねてから文字を書くことを知った人々にとって文字を書くことはとても「重い」体験である。苦労を掛けた今は亡き母親のことを書きはじめるだけで感極まって泣いてしまつて筆が進まなくなる人がいた。文字は強い力をもって書き手の経験を呼び起こすのだ。こうして作られた文を教室の皆で鑑賞しあうことでその表現は書いた者だけでなく、皆の経験を振り返ることを可能にし、それぞれが思い出すこともなかった自らの人生の一時一時を浮き彫りにしていった。まさに書くことはすでにあった思いを表出することではなく、書くことを通して経験が作られていったのである。三つめの実践は映画にもなったアメリカ合衆国の新米教師 Gruwell の実践（The freedom writers & Gruwell, 1999）である。Gruwell は子どもたちが学ぶことにまったく意欲をもたないいわゆる底辺校の高校に配属され、教室における子どもたちのふるまいに驚き、苛立つ。しかし、やがてその子どもたちが置かれている日常の厳しさを知るに至る。子どもたちはお互いの経験を書いたものを読み合うことで、そうした厳しい人生経験が個人的な問題として生じていたのではなく、構造的な社会的問題であることに次第に気付いていく。子どもたちは自らを“freedom writers”と名乗り、社会的な問題にも目を向けるようになっていった。

最後は Dyson (1997) によって紹介された小学校の子どもたちの創作演劇実践である。二年生と三年生の子どもたちはオリジナル作品として物語 (story) を創作し、クラスの皆に披露する。たいていはそれらには Ninja や X-men といったテレビなどのマスメディアに登場する漫画の登場人物が出現するが、創作される話には子どものオリジナリティがあふれる。「女兒は常に助けられる者」として登場させるなど、人種やジェンダーといった学校外の現実のバイアスが子どもたちが作る作品の中にも反映されていた。しかし、そのシナリオに基づいて皆で演じる段になると、その役割設定に反論を加える子が出てきてそのシナリオは書き換えられる。この変形過程の中で子どもたちはお互いの違いを認識することになる。

これらの実践に共通しているのは、(1) 学校外、教室外的生活経験を取り上げることが奨励することでその表現内容が学習者にとってリアルで、有意味であること、(2) 個々のこどもによって書かれたものを「作品」として扱うことで、その作品を共に学ぶ学習コミュニティのメンバー全体で鑑賞 (appreciate) しようとしていたこと、(3) 言葉遣いの誤りを修正するよりも他者にむけて表現すること、お互いにわかりあうことを重視していたことである。

以上のように、こうした他者との「出会い＝関係作り」のツールとして最もよく用いられるのは言語である。話すこと、書くことは他者との対話過程 (Bakhtin, 1952-1953/1988) であり、その中で自らの言葉が紡ぎ出される。しかし、これらの実践はあくまでもそれぞれの国における主流言語を媒介としてなされた表現活動である。鹿島教室の一年生は文字を習得途上であったが話し言葉としての日本語には困っていなかった。大沢識字教室の労働者の人たちも書き言葉はもっていなかったとしても豊かな話し言葉を使って日本語で語ることができた。これらの言語実践では話し言葉と書き言葉の間で生じる緊張関係が思考を豊かにする契機となっていた。話し言葉も

含め、自分が今いる国や地域において主流となっている言葉を自由に使えない時、以上の言語活動がもたらしたようなふりかえりを可能にする表現活動にはどのようなものがあるのだろうか。さらに、「言語化」は慣習的で惰性化した枠組を容易に引き込む。パターン化されるのである。コトバにならない思いはアクセントやイントネーションとして、一部はコトバに棲みつくが、流れ落ちるものも多いといわれる (Vygotskii, 1934)。言語表現では実現できない自己表現の可能性を「演じる」ことに見出すことはできるだろうか。

2.2 演じることによる自己表現

演出家の鈴木忠 (1988) は演劇を「潜在的にある言葉の組み合わせとそれによって生じる可変的な意味を俳優の身体を通して今初めて生きたものとして誕生させる作業」(p.4) であるという。戯曲は演じられることで多くの意味を生み出す。演じることはいわば死んだ言葉、化石となった言葉に再び水を与え、生命を取り戻す行為である。さらに鈴木 (1988, p.133-134) は「異質なものに橋をかける集団的な方法」を「演劇のメソッド」と呼び、演じることによって他者との間に「意識の共同性」ではなく、「〈身体の共同性〉の場」を作ることが要求されるという。人は「最初から異質なものと共存し」、「それに向かって身体を見せ、言葉を喋る」存在であり、「違うからこそ集団をつくるのであり、そのことによって真に人間の違いが確認でき」というのだ。ごっこ遊びがルールの継続的な創発に向けた交渉過程 (Vygotsky, 1933) であるとするれば、子どもが遊びの中で学ぶのはまさにこの演劇のメソッドであるといつてよいかもしれない。

自己表現行為は日常のさり気ない無自覚な自己表出行動によって実現されている。家庭の中で、あるいは友人との語らいの中で、さらには買い物や見知らぬ人との出会いの場で示すその人らしいふるまいがそれである。しかし、あえて人工的に他者との接触点をずらし、自らの立ち位置を変えようとする自覚化されたふるまいもある。これが演劇 (theater performance) ではないだろうか。演劇は自覚的に何者かを演じることで、日常活動に埋め込まれ、その活動の流れの中を漂う自分に距離を置き、その何者かを通して日常生活者としての自らをふりかえる機会を提供するのではないか。演劇をここでは多くの芸術的ふるまい (artistic performances) の一つとして考えている。描画や文芸も art であり、学校の教科学習のように正解をもたない活動である。だが、中でも演劇は身体性と協働性が強く表れ、他者に自らの身体を差し出すことで他者との距離を可視化する。さらに劇化の過程だけでなく、プラン作り、稽古、発表のすべての過程で他者とのこみいったやりとりを必要とする極めて社会的な活動でもある。たとえば、私が参加した All Star Project で定期的に行われている即興劇のワークショップ (2012 年 8 月実施) では、簡単な場面設定が与えられ、皆の前で寸劇を演じることが求められた。他者と即興的に会話を成立させる雑談ほど難しいものはない。しかも年齢差があり、関心も異なるであろう見知らぬ他者との間で即興的に会話を維持するには相当な社会的なスキルが必要となろう。「演じる」身体パフォーマンスに着目することで自己表現活動の豊かさを捉えることはできないだろうか。

3. 二つの異なるタイプの演劇実践の予備的検討

ここでは二つの一般市民参加劇活動を紹介し、LCD 児が「演じる」ことの意味を考える手がかりを得たい。一つは事前に明確なシナリオをもたず、ファシリテーターが蒔いたテーマの種を参

加者が協働で即興的に発展させる応用演劇 (applied theater) である。おそらく通常演劇と考えられているのは事前に用意されたシナリオに沿って演出家の指示の下、参加者があるキャラクターを演じる「劇上演 (dramatic performance)」であろう。日本ではこちらが一般的に演劇とされているのではないか。それに対して前者の「即興劇 (improvisational theatre)」はワークショップの技法とみなされることが多いと思われる。

「即興劇」では参加者が仮に誰かを演じるとしてもその誰かはせいぜい参加者の分身であり、参加者と一体である。他方「劇上演」ではその参加者は誰かの役を演じる「役者」であり、役として与えられた人の思考や身体を生きることが期待される。劇上演は観客に「見てもらうこと」を前提とし、「作品としての収束 (完成)」を目指す。上演後、観客にもらう拍手は快感であり、作品や演技の質を測る重要なフィードバック情報である。即興劇では観客は必要要件ではない。ファシリテーターが投げつけた「石」に参加者が感じ、考えることこそが成果であり、劇内ではむしろ安定が壊される。未遂の不快感を残すことさえ目指されているといえる。

3.1 応用演劇実践

日常に違和感を与え、自らを不安に陥れる実践として応用演劇実践を取り上げてみたい。応用演劇にもさまざまなタイプのものがあり、ファシリテーターによって特徴があるようだ。ここではニューヨーク市立大学で応用演劇を学び、ファシリテーターとして自らの実践を作り上げようとしている石川純子氏によって行われた即興劇実践を紹介しよう。石川氏は留学前には日本で市民劇団に参加しながら中学の英語教師をしていたという。演劇の素人が非日常的な即興演劇を通して「他者」、そして「自分」と出会う経験の質を予備的に考察することがここでの検討の目的となる。人は演じることによってどのように「他者と出会い」、何を認識し、感じるのだろうか。

事例とする即興劇は2014年1月10日に都内の大学で約2時間半、学部生と大学院生計15(女10, 男5)名が参加して行われた。ファシリテーターの石川氏は演劇経験のない学生に対して、応用演劇とは何か、演劇を応用するとはどのようなことなのかを知ってもらうことを目的に、プロセスドラマ (process drama)⁷の手法を用いて即興劇を行うことにした。彼女のプランニングの過程において参加者に期待したことはこれから取り上げる歴史的な事態に対して、(1) 歴史教科書の中のわずかな言葉にどれほどの人々の葛藤や苦しみが含まれているのか、演じることを通して体験すること、(2) 劇作りを通し、自分の価値観を再認識し、新しい視点をもつことだと説明した。取り上げられた場面は、ヨーロッパから移民として北米に移り、「開拓する」新住民パーカー族(「白人」と先住民コマンチェ族との間に生じた抗争の歴史の中から抜き出されている。そこには原住民と新参者(侵入者)の抗争、雑多化(互いの血、言語、文化をもつ存在の誕生)、新住民と旧住民の間の権力関係の推移、現在の気持ち(苛立ち、勝ち負け)と未来への不安・期待(支配、共存)などの対立項が含まれていた。

参加した学生とファシリテーターはこの日が初対面である。ファシリテーターはまず集団作りのためにこの日行うことの基本的な説明をし、体と心の緊張を解くための準備として「身体ほぐし」を皆で行った。その後、この日の主題を参加者に提示する。まず、19世紀の北米の写真(パーカー族、コマンチェ族)を教室の壁に貼り、写真から連想されることを学生に語ってもらい、それを模造紙に書くように指示して写真の脇に掲示した。次に、両部族の抗争の歴史について書かれた短いエピソード記事のコピーが学生に配布され、皆でそれを声に出して読んだ。その後、そ

のエピソードから連想される場面が劇化されることになる。ファシリテーターである石川氏は参加者が演じる部族とは別な部族の立場に立つ者を演じ、対話を膨らませる役割を果たしていた。最初の劇化は(1)参加者が演じるパーカー族がコマンチェ族に誘拐されたアンと再会する場面、二つ目の劇化は(2)戦いに勝利したパーカー族が、参加者が演じるコマンチェ族に土地の共同管理を申し出る場面でなされた。

(1) 第一劇化場面：参加者が演じるパーカー族が誘拐されたアンと再会する場面

アンはパーカー族生まれだが、小さな時にコマンチェ族に誘拐され、そこで成人となった。今ではコマンチェ族で生活し、子どももいる。言葉はコマンチェ族のものを使うが、瞳の色や顔に昔の面影がある。ファシリテーターは参加者の内の一人に大人のアンを演じるよう指示し、他の参加者にはパーカー族になるようにいって、久々に見たアンに対して声掛けするよう求めた。様々な発言があったが、その後その時の気持ちを述べるように求められると、ある参加者は「本当にアンか」と思ったと言い、他の参加者は他の人の声掛けに対して「なんだろう。私はアンが来たときは何か怖いものがきたっていうイメージがあったので、後ろにこう距離を取ったんですけど、みんな結構アンに優しいと思って」と自分と他者のふるまいの違いに違和感を感じたという。また、ある参加者は「アンはそんな変わっちゃったんだって。想像してるアンと違うものを見てたんだって。ちょっと近寄らないとアンかどうかかわからないような、遠くから見たらアンに見えるようなものを想像していたので、近寄ってみてやっとアンじゃないっばいってわかってくるのかなって思ったんですけど、遠くにいてもう見たくないんだっていう(笑う)」と述べ、かつて自分たちの仲間として存在した「アン」とコマンチェ族の「アン」との間で戸惑いを感じたという。

(2) 第二劇化場面

参加者にはコマンチェ族になることが求められた。パーカー族は戦いに勝利し、今や「強い立場」になった。パーカー族は代理人を立て、「弱い立場」のコマンチェ族に土地の共同所有を申し出た。代理人をファシリテーターが演じ、トランスクリプト1のようにコマンチェ族を煽るような態度をとる。

パーカー族の代理人がスカーフを頭に巻いてコマンチェ族が話し合っているところに歩いてくる。

(大きく怒鳴るような挑発的な声で) あなたたちは、いつまでこうやって私たちパーカー族に抵抗するつもりですか。私たちは豊かな食糧も持ってるし、薬も持ってる。あなたの子どもが飢えているのも私は知っている。だから食料をあげると言っている。あなたの奥さん病気じゃないですか？ それなのにいつまで抵抗するんですか。私たちが戦ったところでいいことはないと言っているでしょ。あなたたちが、土地さえ明け渡せば、土地だけです。一緒にやっ払いこうと言ってるじゃないですか。私たちが奪うなんて言ってないじゃないですか。一緒にやっ払い行こうと言ってる。それなのにあなたたちはいつまでも戦う戦う戦う。そんな飢えたままでいいんですか。農耕の技術あるんですか。ヨーロッパから持ってきた薬ほしでしょ。何とか言ったらどうなんですか。なんで黙ってるんですか。それがコマンチェ族なんですか？ (ペンでパーカー族一人一人の顔を指していく。) 言われっぱなしでいいんですか、コマンチェ族って。こ

ここにサインさえすればいいって言ってるんですよ。もうだから。もう降参しましょう。私もこんな戦いしたくない。本当にやだ、もう。もう今日中。あと一時間以内に降参するのか否か、決めてください。早く話し合ってください。早くやって。もう疲れた。本当に疲れた。(立ち去ったあと、再び振り向いて) 話し合わないんですか。降参ってことでいいですか。(勢いよく近づいて来て) もう降参ってことでいいですか。

トランスクリプト1：強い立場のパーカー族の代理人が弱い立場のコマンチェ族にコマンチェ族の土地の共同管理を求める場面

これに対してコマンチェ族になっている参加者は話し合い、トランスクリプト2のように応答していた。

-
- A: 「僕たちはもともと、あなたたちが来る前は、ちゃんとやっていけたんです。あなたたちが来て、僕たちの住む世界が小さくなったから貧困するようになったし、あなたたちとけんかをするようになったからけがをするようになったんです。あなたたちがいなかったときは、私たちはうまくやっていていました。」
- B: 「俺は受け入れたくない。ここで絶対受け入れても奴隷みたいにされるのはわかってるし、***たくない。」
- C: 「こっちの中でも、こっちに残りたいっていう人と、あっちに入って**暮らしたいっていう人に分かれてるんだから、そういう状態って、あっちのパーカー族の方からしても、こっちの生活の方がいいんじゃないっていう人もいるってことだから、そういう人をこっちにどんどん取り込んで、徐々に数を増やしていくっていう作戦は***」
- D: 「私も現状はすごく厳しくて、今は平和的解決という話を持ちかけてくれているけど、それを断ったら、もう話し合いとかもなく全滅させられちゃうかもしれないから、この機会に向こうに薬とかもあるし、歩みよって行ったら与える与えられるの関係になるとは限らないと私は思っていないくて、さっきの人の態度はすごいやけど、パーカー族がみんなそういう人だとは限らないし、うまく話し合いを進めていけば、こっちには土地があるからそれを与えるっていう、こっちから与えるっていう考えもあるから、向こうに入るっていうよりは、今は話し合いをして、今のこの生活から抜け出したほうがいいんじゃないか。」

トランスクリプト2：土地共有の申し出に応答するコマンチェ族の参加者の発言例

注：**は音声不明瞭なため、文字起こしできなかった部分

コマンチェ族になった参加者の話し合い場面の概要は、次のようなものであった。まず、ファシリテーターに促されて反対の度合いに応じて一列に並び(図1)、自らの立場を表明した後、皆で話し合った。コマンチェ族が「悔しいが子どもの将来のために受け入れる」、「共有によって生活がよくなるとは思えない」等々と話し合っていると、急にファシリテーターはスカーフを被り、パーカー族の代理人に変身して登場する。そして高圧的な声で「真ん中とかない」と早く結論を出すように皆に迫る。するとコマンチェ族からも感情的な声が戻される。中には反対するコマン

チェ族から譲歩しようとするコマンチェ族に対して「おまえらこれからもこんな調子でいくぞ そっちいっちゃっていいのか」との発言も飛び出す。ここに至り、コマンチェ族の参加者の顔の表情には明らかな変化が現れ、それまで時折見せていた傍観者のなにやけた笑いは見られなくなった。



図1：パーカー族の申し入れに対する是非を一系列に並んで示すコマンチェ族の参加者

劇化場面、特にその二回目のコマンチェ族に土地の共同管理の譲歩を迫る場面では、参加者の発言にみられるように強い情動体験が引き起こされていたことが窺われた。それはやはり、二つの部族の衝突と葛藤について、あるいはアンの人生に示されるような簡単には割り切ることのできない事実について、それらをどこかであった「お話」として聞くのではなく、「自らが体験した」ことが影響しているのだろう。演じる人々の話は直接現在日本で実際に生きている自分には関係のないことである。しかし、自分の目の前に確かに生きた存在として敵対する部族や代理人がいるという「現実」は辛さや嫌悪感、いら立ちなどその感情を今ここでの身体反応として自分に味あわせた。情動体験についてヴィゴツキーは「私が部屋に入り、ぶらさがっている外套を強盗と勘違いしたとすれば、腰を抜かすほどびっくりした私の想像は誤りだったということに気がつきます。でも私の恐怖感とは現実の心的体験であり、恐怖の現実感ということから言えば、それは空想ではありません」(Vygotskii, 1932/1960 邦訳, p.144) という。これと同じように参加者もファシリテーターによって追いつめられることによって苦悩する者として想像を引き起こされ、それによって現実の情動を体験したということが出来る。そのため劇画が終わった後はファシリテーターは劇世界とは別な世界に移動したことをはっきりと表示し、劇世界での体験を参加者に体で表現してもらったり、語ってもらったりすることで緊張を和らげようとしていた。

劇終了後、参加者にファシリテーターが感想を尋ねると劇内で自分の思いを十分言語化できなかったもどかしさに言及する人が多かった。このことは日常の中では味わうことのない何かしら新しいことを体験したという自覚をもちながらもそれが何なのか語れないもどかしさを感じてい

たことを示す。そのことは同時に他者との社会的接触の中で味わう「気持ち」が簡単に言語化できるような単純なものではないという事実も教えてくれたようだ。また、劇化の中で他者の意見を聞くことで同じ環境であっても、それぞれが異なる思いを抱くという当たり前のことを再確認し、さらにその声に反論したり、納得したりする自分がいることを知ることで異種混交する声は人々の間にだけあるのではなく、自らの中にも複数の声があって、必ずしも統合されていないことを知るのである。即興劇では自らの他者との能動的な現実的関わりこそが劇の主題を推し進める。ファシリテーターは劇化の種をまき、主題を構想しているのだろうが、その主題設定も一つの資源として機能するだけで、その日の参加者の現実的なやりとりこそが劇の中に世界を作り、参加者に何らかの意味を感じさせる。こうした情動体験を含む参加体験 (engagement)こそが参加者のアイデンティティの揺さぶりや世界観の変化を促す契機を作り出すのではないだろうか。このように考えると、集団で行う即興劇は互いに差異の知覚を可能にし、参加者の間に相互行為が引き起こされることで、参加者それぞれの内に多様な意味が生じ、葛藤が生まれることになるといえる。それゆえ、ファシリテーターは参加者が一つの集団としてまとまるためのきっかけを与えたり、その中にざわめきを作り出す仕掛けをしたりする存在でなければならないのだろう。この実践の中でファシリテーターである石川氏は劇の外にいて参加者に指示を出すときと劇内に入って劇の重要なテーマに関わる登場人物として参加者集団に対峙する 때가あった。後者はHeathcoteの言葉でいえば、teacher-in-role と呼ばれるものであるが、ワークショップに参加する参加者の数や個々人の置かれた生活状況、人生観、世界観などによってその入り方には工夫が求められるであろう。今回の事例では、日本の都市部にある私立大学生という年齢的にも生活状況においても、世界観においても比較的均質な若者に対してなされていたことで集団としての凝集性が高かったかもしれない。それこそ多様性を抱えた子どもたちをプロセスドラマに誘う時には何に配慮すべきなのか。これは今後の検討課題である。

3.2 LCD 児の劇上演体験

ここでは劇上演のパフォーマンス作りを日本においてLCD児に2年間に渡って行ってきた可児市文化創造センター(アーラ)の多文化共生プロジェクト実践の概要⁸を紹介したい。日本において類似の試みは他にはないのではないだろうか。岐阜県可児市のアーラでは毎年外部から演出家を招いており、現在の演出家は2013年度からで2014年度で2年目となる。招聘の中心はアーラの館長兼劇場総監督の衛紀生氏である。アーラでは毎年複数の演劇に関係するプロジェクトが実施されているが、その中に多文化共生プロジェクトがある。2012年度までは別な演出家が招聘され、5年間同プロジェクトを担当していた。多文化共生プロジェクトが可児で実施されるようになった理由を衛氏はエッセイ(衛, 2012)の中で次のように説明している。

私がアーラの館長兼劇場総監督になって現在5年目。着任してすぐ、たいへん強い違和感をアーラから感じました。「違和感を感じる時は変わるチャンスだし、変えるチャンスだ」という私の哲学に則り、アーラを変えよう、考え方を変えよう、職員の考え方を変えよう、意識も変えよう、組織も変えようと、いろんな仕組みづくりをしました。そのときにも、外国人に対してのアーラの考え方というようなものにとっても違和感を感じたんです。例えば、確定申告の時期など、役所ではたくさんの外国人の方が通訳をとおして申請をしています。し

かし、アーラは外国人にサービスを一つもしていなかったんです。アーラが外国人を含めた納税者からの税金で設置・運営されている以上、やはり何かすべきではないか。(衛, 2012, P.12)

岐阜県可児市は中部地方でも海外にルーツがある人々が多く生活している地域で、最近のデータでは市の総人口は 100,910 人で、39,612 世帯 (2014 年 12 月 1 日可児市報告)⁹ だという。年により多少の違いはあるだろうが、衛 (2012) によれば「外国籍で住民登録されている方は約 5,600 人。住民の約 6% に当たります」という。日本人との国際結婚によって誕生した子どもは日本国籍になるので、日本語を第一言語としない人を含めると海外にルーツがある人はさらに多くなるだろう。このように地域住民の活動拠点であるべき施設においても何か「外国人にサービス」する必要があるとして始まったのが多文化共生プロジェクトである。2014 年 9 月時点での岐阜県の外国人登録者総数は 42,971 名であり、可児市は 5,350 名である。その内ブラジル国籍者が 2,161 名、フィリピン出身者が 2,303 名と多数を占め、中国、韓国・朝鮮、ペルー、ベトナムがそれに次ぐ¹⁰。以前はブラジル国籍の人が多かったそうだが、最近ではフィリピン国籍の人が急激に増えているという。地域に「サービス」をする施設であるべきだと考える衛氏は 3 年目には次のような理由から「ドキュメンタリープレイ」を導入したという。

多文化というのは、実は国籍の違いじゃない。つまりは、経験の違いなんだと。100 人の日本人がいれば 100 通りの文化があって、この経験を交流することが大切である。あるいは、障がいを持っている人と持っていない人それぞれに文化があって、その文化が交流する、交流して新しい価値を生むことが大事なんです。そこで 3 年目から、「ドキュメンタリープレイ」という方法を導入しました。イギリスの小さな町の劇場で芸術監督をやっていたピーター・チーズマンが完成させた手法です。インタビューを繰り返して、物語として、その人の言葉で語ってもらう、あるいはこれを専門家の俳優に語ってもらう、という。この方法は、一人ひとりが全員文化を持っていることをまず受け入れようというところから始まったようです。(衛, 2012, p.14)

地域に密着した演劇実践を試行した背景には同じくイギリスの移民の子どもたちが多い Leeds 市の West Yorkshire Playhouse の行っている放課後活動 (SPARK) が影響を与えたという¹¹。ドキュメンタリープレイの製作は出演者に何度もインタビューをし、その語りをつなぎ合わせ一つのシナリオを創って行くのでとても時間が掛かり、大変な作業となる。たとえば当時招聘されていた田室寿見子氏が構成と演出を手掛けた『最後の写真』(2011 年 7 月 30 日, 31 日 可児市文化創造センター) という作品では日本語とポルトガル語が劇の中で併用されていた。主要な出演者は日系ブラジル人と日本人で、一人一人に田室氏が丁寧に話を聞き、出演者それぞれの生活史を描き出すことで劇全体に時間の流れを感じさせる作品であった。

これに対して、2013 年度からの多文化共生プロジェクトの場合、作品内容もその制作過程もまったく異なっていた。まず、参加者を募集するのだが、「工作ワークショップ」という様々な材料を用いて与えられたテーマの範囲内で自分の好きなものを作るという製作の日が設定された。必ずしもすべての製作日に同じメンバーが集まるわけではないが、少しずつ常連が決まっていき、夏

休みに入る辺りに主要な参加メンバーが決まり、8月の舞台を目指して稽古を積む。シナリオは参加者からアイデアを募り、何度か参加者間でのブレインストーミングを経て演出家が内容をまとめて書き下ろす。参加者を募集するときには何の劇を行うという形では募集できないので「おはなし工作ものがたり」となっていたのだろう。2014年度の参加者募集と公演開催を兼ねたチラシも「おはなし工作ものがたり2」となっていた。2013年度は旧盆の時期に公演が設定され、2014年度は8月の末に設定された。2013年度に実施された多文化共生プロジェクト「おはなし工作ものがたり ねこネコだいぼうけん」についてアーラのホームページには以下のようにまとめられている¹²。「ねこネコだいぼうけん」は後から加えられたサブタイトルである。

日本人と外国人が一つの演劇作品をつくることによって多文化共生を目指す「多文化共生プロジェクト」の6回目の公演が8月17日(土)に行われました。地元フィリピン人中高生のダンスチーム、ブラジルの教会のバンド、ケバブを屋台で売るブラジル人のご夫婦も巻き込み総勢43名、3ヵ国の方々が出演しました。また、これまで5年間にわたり演出・構成をして頂いていた田室寿見子さんから、新たに演出家として文学座より森さゆ里さんをお迎えしました。作風もがらりと変わり、出演者たちがねこネコに扮し、様々な冒険をしてゆく物語で、3才から入場できる大人も子どもも楽しいステージとなりました。

今回、参加者の半数以上を占めた18才以下の子どもたちは、ほぼ演劇が初体験。お客様をワクワクさせる舞台作りには、自分自身が心から楽しみ、舞台の空気を作り出すことが求められます。(引用者中略)当日は、203人というお客様を前に公演をやりきった参加者全員が達成感に満ち、仲間達と喜びを分かち合いました。(以下引用者省略)

2013年度多文化共生プロジェクト「おはなし工作ものがたり ねこネコだいぼうけん」の報告記事

(可児市文化創造センターのホームページより)

この報告でもわかるように、主な参加者は子どもたちであり、小学生も多く出演していた。このことは子どもでも観て楽しめる劇を作りたいといていた演出家の意向やねこの冒険をテーマとしたファンタジー作品であったことからいえば自然な流れであったといえるが、演劇やその稽古というものを理解していない子どもたちの「世話」は演出家や職員らにとってはとても大変だったようである。その時の苦労を演出家の森さゆ里氏(2014)¹³は「多様な人々の参加があるので小さな子にも理解できるように製作する」ことを心掛けたという。また、高校生を中心に参加者が稽古に遅刻してくることが多かったことから「ここは演劇好きの素人劇団ではなく、多文化高校なんだと理解し、遅刻は責任感のなさの現れなので、遅刻者には全員の前で謝ってもらうことにしたところ遅刻が減った」という。それは参加者一人一人が自分が欠けると全体の稽古ができず、他の人に迷惑をかけることがわかったからだと森氏は説明する。他方で、子どもたちを「一方的に評価しないようにして、安心して自分を表現できる場を作った」そうだ。だが、それは生活指導をする教師になることではない。演出家の仕事を森氏は「一緒にいてその人のステキなものを探す人であって評価者ではない」という。子どもたちの変化について尋ねると森氏は個々人の行動に言及しながらある小学生は喧嘩相手に言い返すようになり、自分を出すようになり、他者との関係が変わったようだという。また参加の初めは3人組で固まっていた小学生が

バラバラになって個々人で参加するようになったそうだ。ある10歳の子は参加当初は固い身体だったが次第に柔軟になり、学校とは違う態度をとるようになったのではないかという。こうした事例を挙げながら、森氏は自分の多文化共生プロジェクトに子どもたちが参加することで、新しい人間関係が生まれ、それまでの日常の自分の友人関係とは違う新しい自分の出し方を学んでいったのではないかという。また、それに伴って自分のことを勉強に遅れがある存在であるという見方から別の基準で捉えなおすきっかけを得ることもあったのではないかといっていた。

4. 「演じることによる発達」への議論にむけた備忘録

いうまでもなくここでは応用演劇と劇上演という二つの異なるタイプの演劇のどちらがよいのかを決めたいわけではないし、ファシリテーターや演出家という役割を取る個別の劇指導者の評価をしたいわけでもない。まずは「演じる」こと自体がもつ子どもの発達や学習に対する一般的な影響を知りたい。さらに、「演じる」ことがどのような活動であるのか知ることによってその活動構造を理解したい。これらを通して、学校的な教科学習中心の学習活動の中で自らの未来に希望を失いかけている子どもたちの発達のための学習環境を構想したい。本論はそのための試論である。

二つの演劇実践はどこが違うのか。二つの演劇実践の大きな違いの一つは、石川氏のプロセスドラマが観客を必要としないのに対してアーラの多文化プロジェクトの演劇作りでは観客が必須であることだ。観客にみせるために作る劇と参加者自らが気付くための劇とでもいったらよいだろうか。だが、それは外的鑑賞と内省のための演劇などと簡単に分けられるものではない。他者にみせることを意識することは、鑑賞する他者の目で自らの演技を観ることである。それは極めて内省的な行いである。また、客席に観客はいなくても演じることで自分が何かしらの気づきをするのはそこに自分とともに劇に参加する仲間＝他者がいるからであり、その他者は鑑賞者でもある。このように考えると、そもそも「鑑賞する」という行為とはどのような事態なのか丁寧を考えなくてはならない。「演じる」とは複雑な活動である。これ以上のことを今いえるだけの準備がない。ここに備忘録としてこの素朴な問いを置いておきたい。

もう一つの大きな違いは石川氏のプロセスドラマが大まかなスクリプトはあってもシナリオをもたないのに対してアーラの多文化プロジェクトの演劇ではシナリオを覚えてその中の登場人物の役柄を演じるという点である。プロセスドラマでもコマンチェ族やパーカー族といった役割を与えられた。参加者によってはアンという個別の役も与えられた。しかし、それは常に一時的なもので、劇化が終わればスイッチして次の立場に変わる。通常の演劇では、Aを演じればその劇が終わるまでその演者はAであり続けなくてはならないが、プロセスドラマではそれは必要要件ではないようだ。つまり、劇上演する演劇では演じられる対象となる人(役柄)は人格をもつということだろう。これに対してプロセスドラマはある場面を切り取りとって強調し、その場面に参加者を出合わせることでその人の心理的反応を引き起こす。参加者は現実の自分として思考しているのではないか。この二つの差異を、劇上演を前提とした演劇が他者の人格を演じるのに対し、プロセスドラマは自分の人格として演じるのといつてよいのだろうか。劇上演の場合には、設定された環境で設定された役の人格がもっともらしいふるまいをすることが演者に求められているとすれば、プロセスドラマでは設定された環境に対して現実の自分がどのように応答するのが問

われているということか。だが、このように対照化したところで何も明らかにはならない。そもそも「普段の自分」、「現実の自分」の意味があまりに粗雑なものであることに気づかされるだけだ。そして人格や役の意味が問われていないことにも気づく。これらもまた今後の検討課題としたい。

註

- 1 本論では全体を通して家庭、学校や放課後支援活動の中の人々の具体的な事実に触れる部分があるが、具体的にその事例の出所を明示していない。個別の事例に対して誤解を与えないためにはその歴史的、社会的詳細、さらに実際の授業やインタビューの微視的なやりとりを示して論じることが必要である。しかし、本論ではそれが主要な論点ではなく、文字数上の制限もあるため、論者が複数の事例から把握した主観的理解に基づいて概要を紹介するに留めている。したがってここでは他の概要把握もありうることを否定していない。
- 2 「日本語の指導が必要な」児童・生徒 (2014 年度報道発表 2013 年度調査 文科省) http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/04/_icsFiles/afieldfile/2013/04/03/1332660_1.pdf (2014 年 12 月 15 日 アクセス)
- 3 それぞれの組織は常に変化を繰り返している。最新の La Classe Mágica については <http://www.laclasemagica.com/> を参照のこと。The Fifth Dimension は世界に拡散する一方で本家の UCSD では Green Steam Communities (GSC) へ発展している。その小史については <http://lchc.ucsd.edu/current> が参考になる。カリフォルニア大学全体の大学と地域の連携組織である UClinks については <http://gse.berkeley.edu/uc-links-university-community-links> を参照されたい。
- 4 研究チーム、大学の授業、地域コミュニティの関係については Olga Vázquez の公開パネルディスカッション「北米における言語的・文化的に多様な子ども達の学習状況と発達支援活動」(2013 年 12 月 14 日 (土) 13:30 ~ 17:00 名古屋国際センター) での報告スライドにわかりやすい図 (La Classe Mágica's Social Action) が示されている。(<https://sites.google.com/site/podiversity/nagoyaworkshop>)
- 5 <http://www.multiliteracies.ca/index.php> (2014 年 12 月 15 日 アクセス)
- 6 <http://allstars.org/> (2014 年 12 月 15 日 アクセス)
- 7 Process drama はイギリスのドラマ教育 (Drama in Education) の中で生み出されたドラマ教授手法である。成果 (product) よりも劇を作る過程 (process) での学びの質を問う。Dorothy Heathcote, Gavin Bolton, O'Neil らが著名である。Bowell & Heap (2013) によれば Process drama は本来的には演技手以外に観衆を持たず、内なる観衆に向けて行うパフォーマンスであり、参加者は教師と共に自分達にとって意味あることを成し遂げる (make the meaning) ために劇に参加する。さらに、こうした集団的な劇化の過程は即興的に行われ、その集団を導く教師は生徒が能動的に参加 (engagement) し、劇化の過程をよく見直ししながら劇の主題を展開していくことを支援することが求められるという。ここで取り上げるプロセスドラマのファシリテーターである石川氏はプロセスドラマを「20 世紀初頭にイギリスで確立されたと言われているドラマによる教授法であり、ファシリテーターが自らの教授理論 (Pedagogy) に基づいて場面及び状況を設定し、参加者がその場に身を置くことによって経験的に自らの価値観や他者の価値観に触れる機会を得る事を目的とする」ものであると語り、ファシリテーターによっては観衆がいることもあるとのことだったが、この事例のやりかたは Bowell & Heap (2013) の定義にはほぼ一致していると思えた。実は観衆がいるかないかという判断は、そもそも「観衆とは誰か」を明確にしなければ語れない。たとえば、同じ場面を「観衆が参加する」とも「参加者が観衆になる」ともいえる。「演者」、「観衆」、「参加」などの概念は演劇をどのような活動として捉えるのかによってその意味が変わる。この点は別途論じたい。
- 8 ここで報告する内容は、可見市文化創造センター発行の文献資料と 2014 年度日本教育心理学会総会シンポジウムで演出家の森さゆ里氏がプロジェクトに参加した子どもたちについて報告した内容に基づいており、それ以外の資料は利用していない。そのため本論で行っているのはあくまでも可見市創造文化センターの多文化プロジェクトの概要紹介にすぎず、森さゆ里氏の演劇を論じるものではないこ

とを断っておく。このプロジェクトを知るために著者は多文化共生プロジェクトへの参与観察、可見市文化創造センター職員のインタビュー、同プロジェクト参加者のインタビュー、森さゆ里氏へのインテンシブインタビューなどを行ってきたがどれもまだ十分な量の資料を得たとは言えない状況であり、今回の論文では森さゆ里演劇を論じることは断念した。

- 9 可見市のホームページで2014年12月5日に更新された市の人口統計による。(http://www.city.kani.lg.jp/item/7321.htm#ContentPane)
- 10 岐阜県環境生活政策課による「県内市町村別外国人住民数」。「以下の外国人住民数は、県が市町村の協力を得てまとめたものです。法務省入国管理局から発表される「在留外国人統計」の数値とは、異なる場合があります。」とある。(http://www.pref.gifu.lg.jp/kurashi/kurashi-chiikidukuri/tabunka/gaito.html) (2014年12月15日 アクセス)
- 11 West Yorkshire Playhouseの放課後活動プログラムであるSPARKについては以下を参照のこと。http://www.wyp.org.uk/about-us/what-we-do/past-projects/spark/ (2014年12月15日 アクセス)
- 12 レポート2013.08.30 http://www.kpac.or.jp/topics/detail_532.html (2014年12月15日 アクセス)
- 13 2014年度日本教育心理学会総会(神戸国際会議場, 神戸大学主催)で開催された自主シンポジウム「言語／文化的に多様な子ども達が「演じる」ことの意味——海外にルーツを持つ子どもたちの発達再媒介活動としての演劇——」における口頭報告内容より。

文献

- Bowell, P. & Heap, B. S. (2013) Planning Process Drama: Enriching teaching and learning. Routledge; 2nd edition.
- Bowlby, J. (1988) A Secure Base; Clinical Applications of Attachment Theory. Routledge.
- Bakhtin, M. M. (1952-1953) Вопросы литературы и эстетики (新谷敬三郎他訳(1988)『ことば 対話 テキスト』新時代社).
- Ball, A. F. and Freedman, S. W. (2004) Ideological becoming: Bakhtinian concepts to guide the study of language, literacy, and learning. In Ball, A. F. and Freedman, S. W. (Eds.), Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning. Cambridge and New York: Cambridge University Press. 3-33.
- Cole, M. (1996) Cultural psychology: A once and future discipline. London, England: The Belknap Press of Harvard University Press. (天野清訳 2002『文化心理学』東京：新曜社)
- Cole, M., & Griffin, P. (1986). A sociohistorical approach to remediation. In S. de Castell, A. Luke, & K. Egan (Eds.), Literacy, society, and schooling: A reader. Cambridge, England: Cambridge University Press. 110-131.
- Cummins, J. & Margaret, E. (2011) Identity texts: the Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools. Trentham Books Ltd.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., et al (1996). A pedagogy of multiliteracies. Designing social futures. Harvard Educational Review, 66, 60-92.
- Dyson, A. H. (1997) Writing superheroes; contemporary childhood, popular culture and classroom literacy. New York: Teachers College Press.
- 衛紀生 (2012)「演劇手法を用いた多文化共生の地域づくり」国際文化研修, 75, 12-15.
- Gutiérrez K. D. (2008) Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space. Reading Research Quarterly, 43(2), pp. 148-164.
- Ishiguro, H. (2011) How to “unlearn” self, others and the world in writing. Paper presentation in the World Educational Research Association Focal Meeting in Taiwan, December 16-18.
- 石黒広昭 (2014) 「教室における『第二言語教育』の課題と挑戦：国際移動する子どもたちの発達支援にむけて」立教大学教育学科年報, 57, 49-71.
- 鹿島和夫 (1981)『一年一組せんせいあのね—詩とカメラの学級ドキュメント』理論社
- 宮島喬 (2005)「学校教育システムにおける受容と排除—教育委員会・学校の対応を通して」宮島喬・太田晴雄(編著)『外国人のこどもと日本の教育』東京大学出版会
- Newman, F. & Fulani, L. (2011) Solving the Education Crisis in America: A Special Report. Let's Pretend. All Star Project Inc.

- Newman, F. and Holzman, L. (2013). *Lev Vygotsky: Revolutionary scientist*. 2nd edition, London: Routledge.
- 岡崎暉・清田淳子・原みずほ・朱桂栄・小田珠生・袴田久美子 (2003) 「教科・母語・日本語相互育成学習は日本語学習言語能力の養成に有効か」お茶の水女子大学人文科学紀要, 56, 63-73.
- Ogbu, J. U. and Simons, H. D. (1998) Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- 大沢敏郎 (1984) 補論 横浜・寿識字学校からの報告 フレイレ, P. 著 柿沼秀雄訳『自由のための文化行動』亜紀書房
- 大沢敏郎 (2003) 『生きなおす, ことば一書くことのちから 横浜寿町から』太郎次郎社エディタス
- 鈴木忠 (1988) 『演劇とは何か』岩波書店
- The Freedom Writers & Gruwell, E. (1999) *The Freedom Writers Diary: How a Teacher and 150 Teens Used Writing to Change Themselves and the World Around Them Broadway*. (田中奈津子 (訳) (2007) 『フリーダム・ライターズ』講談社)
- 鶴見俊輔 (2010) 『教育再定義への試み』岩波現代文庫
- Vásquez, O. A., (2002) "La Clase Mágica: Imagining Optimal Possibilities in a Bilingual Community of Learners" New Jersey: Laurence Erlbaum Publishers.
- Vygotsky, L. S. (1933/1966) Play and its role in the Mental Development of the Child. *Voprosy psikhologii*, 6 (柴田義松・森岡修一訳 1976 「子どもの精神発達における遊びとその役割」『児童心理学講義』所収 明治図書).
- Vygotskii, L. S. (1934) Мышление и речь ; Myshlenie i rech. (柴田義松訳 (2001) 『思考と言語』新読書社).
- Vygotskii, L. S. (1932/1960) *Lektsii po psikhologii* (菅田洋一郎監訳 (2002) 『子どもの心はつくられる: ヴィゴツキーの心理学講義』新読書社)
- Wallon, H. (1946) Le rôle de «L'autre» dans la conscience du «moi». *Enfance*, 特集 1, 再録版. (浜田寿美男 (訳) (1983) 『『自我』意識のなかで『他者』はどういう役割をはたしているか』『身体・自我・社会』ミネルヴァ書房)

謝辞

- 1) 本論文の作成にあたって「海外にルーツがある文化的に多様な子どもたちの表現活動を中心とした学習共同体の研究」(科学研究費助成事業 基盤研究 (B) 代表: 石黒) の助成を受けている。
- 2) 本論文の一部には 2014 年度日本教育心理学会総会 (神戸国際会議場, 神戸大学主催) で開催された自主シンポジウム 「言語 / 文化的に多様な子どもたちが「演じる」ことの意味 - 海外にルーツを持つ子どもたちの発達再媒介活動としての演劇 -」(館岡洋子氏・森さゆ里氏・石川純子氏・宮崎清孝氏・土屋由美氏参加) 及びポスター発表「即興演劇の自己表現活動としての可能性 - 応用演劇 (Applied Theater) 実践からの考察 -」(石川純子氏との共同報告) における拙著予稿集原稿が使われ, そこでの議論によって得た情報も一部含まれている。とくに石川純子, 森さゆ里の両氏の実践に学ぶところは多かった。これらの方々に深く感謝する。