

平成 29 年度

日本大学大学院文学研究科

学 位 請 求 論 文

# 獲得型教育の理論的・実践的研究

渡 部 淳

## 目次

序章 本研究の課題、方法および意義	7
序—1 研究の課題	9
序—2 研究の方法	11
序—3 研究の意義	14
第1部 獲得型教育の概念	17
はじめに ー国際化のインパクトをどう受け止めるか	19
第1章 獲得型教育の概要	21
1－1 獲得型教育の目的	21
1－2 理念型としての獲得型授業	22
1－3 「学びの演出家」としての教師	22
1－4 獲得型学習を成立させるアクティビティ	23
1－5 自律的市民の資質と演劇的知	25
第2章 帰国生教育と国際理解教育	27
2－1 「国際化」と帰国生教育	27
2－2 社会現象としての国際理解教育	32
2－3 ユネスコ国際教育勧告の「再発見」と国際理解教育	34
2－4 国際理解教育のインパクト	38
第3章 帰国生の海外教育体験と獲得型授業	43
3－1 学校空間の特質	43
3－2 帰国生との対話的实践	45
3－3 知識注入型授業を支える条件	52
3－4 獲得型学習と民主主義	54
第4章 国際理解教育研究の歩み	64
4－1 国際理解教育の2つの潮流	64
4－2 国際理解教育学会の創設	65
4－3 国際理解教育の研究テーマ	66
4－4 時期区分	66
4－5 研究の歩み	67
4－6 今後の課題	74
第1部のまとめ	79

第2部	プロジェクト学習のデザインと運用	83
	はじめに — 全身で取り組むプロジェクト学習の実際	85
第1章	自学のトレーニング	88
	1-1 政経レポートのテーマと形式	88
	1-2 テーマ選択の特徴	91
	1-3 テーマ選択までの経緯	92
	1-4 資料の調達	93
	1-5 論述	95
	1-6 生徒の変容	97
第2章	発表・討論型の授業	104
	2-1 「政経演習」のプログラム	104
	2-2 参加する「倫理」	108
	2-3 学習プロセスのデザイン	109
	2-4 学習プロセスの分節化	110
	2-5 生徒たちの気づき	116
第3章	日韓米グローバル・クラス	122
	3-1 「日本発」の多文化実践	122
	3-2 実践の枠組み	124
	3-3 創造活動としての学び	125
	3-4 グループワークの実際	127
	3-5 国際若者会議	130
	3-6 言語の壁を越えたとき	137
	3-7 プロジェクト学習で得られる達成感	139
第4章	演劇的プレゼンテーション	146
	4-1 エデュケーション・ナウの変遷	147
	4-2 EN15の準備作業	153
	4-3 スキット「銀子さんのお金物語」	154
	4-4 学習プロセス	156
	4-5 エデュケーション・ナウの表現形式	158
	4-6 演劇的活動が学習の質に及ぼす影響	162
	4-7 プロジェクト学習における教師の役割	164
第2部のまとめ		168

第3部 学びの演出家としての教師	171
はじめに —獲得型教師をどう育てるか	173
第1章 アクティビティによる学習方法の転換	174
1-1 ワークショップでの学び	175
1-2 アクティビティとは何か	178
1-3 「抑圧ゲーム」の実践事例	180
事例1：東京都立大学の「教育学特殊講義」	
事例2：ICU高校の「キリスト教週間」	
1-4 獲得型教師の役割	183
第2章 教師トレーニングとドラマワーク	186
2-1 行論の前提—“学びの演出家”としての教師	186
2-2 大学授業における実践事例	188
事例1：公民科教育法1	
事例2：教職課題演習	
事例3：教育学演習3、4	
2-3 演劇的技法とその教育的効果の検証	194
事例4：米国理解研究会（あかり座）	
2-4 ドラマ教育普及の条件	199
第3章 教材開発と教師トレーニング	203
3-1 教材開発の3つのステージ	204
3-2 試行授業とあかり座公開授業	207
3-3 メンバーの変容	210
3-4 教材のコンセプトとサポート体制	214
3-5 チームワーク成熟の契機	215
3-6 参加教師のふり返り	218
第4章 学びの演出家としての教師	223
4-1 引照基準としての『エミール』	223
4-2 「自立的学習者＝自律的市民」を育てる	225
4-3 社会変動と教師をめぐる状況の変化	227
4-4 「獲得型教師＝学びの演出家」の専門性	230
4-5 研究的実践者・実践的研究者	235
第3部のまとめ	239

第4部 演劇的手法の探究	243
はじめに ー獲得型教育研究会の共同研究	245
第1章 教師の資質形成とドラマワーク	246
1-1 ドラマワークの成立要件	247
1-2 J.ニーランズのドラマワーク	248
1-3 「いじめ」ドラマのデザイン	253
1-4 ファシリテーションの工夫	254
1-5 獲得型教師の資質形成への示唆	256
第2章 参加型アクティビティの体系化	260
2-1 アクティビティ研究の契機	261
2-2 獲得型教育研究会の研究体制	262
2-3 獲得研の研究手法	268
2-4 研究経過	269
2-5 研究の到達点	273
第3章 教師研修プログラムの開発	282
3-1 教師研修モデル	282
3-2 談話のコミュニティー	285
3-3 実践のコミュニティー	288
事例：あかり座秋田公演	
3-4 実践研究のコミュニティー	304
第4章 異文化間教育における演劇的手法	309
4-1 演劇的空間の共有	309
4-2 身体性と創造性	311
4-3 アクティビティ開発	312
4-4 ドラマワーク開発	314
4-5 演劇的知	317
第4部のまとめ	323
第5部 獲得型教育研究会のアクティビティ開発	327
はじめに ー自律的市民の共通教養をつくる	329
第1章 アクティビティの概念	330
1-1 アクティビティの概念	330
1-2 アクティビティ研究の歴史	333
1-3 体系化に向けた獲得研の準備作業	337

1-4	思想が技法を選ばせる	339
第2章	ドラマ技法	342
2-1	日本におけるドラマ教育の展開	342
2-2	ドラマ技法の選定	350
2-3	コア・アクティビティの概要	352
2-4	ドラマ技法の活用可能性	354
第3章	ウォーミングアップ技法	362
3-1	ウォーミングアップの定義及び意義	362
3-2	制作のプロセス	364
3-3	ウォーミングアップ技法の分類	367
3-4	技法の活用場面と運用上の配慮	373
第4章	教育プレゼンテーション技法	376
4-1	教育プレゼンテーションの特質	376
4-2	制作のプロセス	378
4-3	教育プレゼンテーション技法の分類	379
4-4	教育プレゼンテーション技法の運用	384
第5部のまとめ		394
終章	日本の「学び方改革」と獲得型授業	397
終-1	「学び方改革」をめぐる動向	399
終-2	学習方法をめぐる1980年代の胎動	404
終-3	改革の条件は成熟しているのか	406
終-4	まとめにかえて	408
主要参考文献一覧		411
付録	獲得型教育関連用語集	429



## 序章

本研究の課題、方法および意義





## 序章 本研究の課題、方法および意義

### 序一 1 研究の課題

本論文の課題は、獲得型教育論の成立から現在にいたるまでの研究の歩みを、理論と実践の両面から検討し、その到達点を明らかにすることにある。獲得型教育の目的は「自立的学習者＝自律的市民」の育成にある。獲得型教育の概念は、帰国生徒教育の現場での10年間の実践経験をもとにして、1990年に筆者が生み出したものである。知識注入型授業の比重が高い日本の授業スタイルを、どう改革できるのか、その方向性を模索するなかで誕生した概念である。

現在、獲得型教育の理論は、大きく以下の4つの側面にまたがるものになっている。第1は、獲得型授業論で、学習者が主体となる授業スタイルの形成がテーマになる。第2は、獲得型教師論で、自立的学習者を育てる教師の役割と資質がテーマになる。第3は、アクティビティ論で、獲得型学習を成立させるツールの形成がテーマになる。第4は、市民的資質論で、演劇的知をそなえた「自立的学習者＝自律的市民」をどう形成するかがテーマとなる。この4つの側面を一体としてとらえる構想が獲得型教育論である。

このうち獲得型教育の中核となる「理念型としての獲得型授業」は、知識注入型授業の対概念であり、「自学のトレーニング」および「発表・討論型学習（＝参加型学習）の指導」を2つの柱とする学習指導システムとして誕生した。

獲得型授業の最大の特質は、参加型アクティビティの活用にある。具体的には、リサーチワーク、ディスカッション／ディベート、プレゼンテーション、ドラマワークという4つのカテゴリー（範疇）からなるアクティビティを学習ツールとして有機的に組み合わせ、学習者が全身を使って主体的に学ぶ場とプロセスをデザインし、効果的に運用することを目指すものである。

研究の歩みでみると、1980年にはじまるICU高校（国際基督教大学高等学校）での実践を素材として、獲得型授業のアイデアが誕生し、そのアイデアを論文などの形で言語化してゆくなかで、「学びの全身化」「学習プロセスのデザイン」などの概念が、徐々に形成されていくことになった。その後、2003年に日本大学文理学部教育学科に移り、2006年に獲得型教育研究会（略称：獲得研 代表：渡部淳）を発足させたことを契機として、初等教育から高等教育にいたるすべての段階で、獲得型教育の理論開発と教育実践を並行して行い、その成果を普及する方式をとるようになっていく。

獲得型教育を探究する過程は、教育の現実のなかから理論を抽出し、実践を通じて理論の内実を豊饒化すると共に、理論研究と実践研究の成果を普及する歩みだったといえる。

本論文では、30年余りにわたる研究の歩みを検証し、現在の到達点を確認することを通じて、獲得型教育の理論がこれまでの教育研究にどのような知見を付け加えうるのか、その可能性について考察するものである。

## 理念型としての獲得型授業と知識注入型授業

知識注入型、獲得型という2つの概念は筆者の造語である。これらの類型は、もともとM.ウェーバーのいう理念型である。(注1) 東アジアの学校で広く行われてきた知識注入型授業(KP lessons knowledge-pouring lessons)は、教師が精選された知識を権威とともに一斉教授する方式のことである。ここではチョーク&トークの形式が基本となる。一方、獲得型授業(AO lessons acquisition-oriented lessons)は、学習者が、リサーチワークや発表・討論型の活動を通して主体的に学ぶ方式である。

理念型としての獲得型授業は、知識注入型授業の対概念である。獲得型授業(=学習者の活動としては獲得型学習)には、次の2つの側面が含まれる。1つは、自学の訓練である。情報収集の活動から論文作成にいたる一連のプログラムがここに含まれる。この訓練は、“学び方を学ばせる”一思考の枠組み作りや情報更新の仕方など一という意味で獲得型授業において中核的な位置を占めるものである。

2つ目は、参加型の学習活動である。ここでは発表やディスカッションなどの表現活動が中心になっている。ただ、調べる訓練、書く訓練、発表や討論の訓練は一連のものであり、2つの側面は相互に密接につながりあっている。もちろん個人でリサーチした結果を一人でレポートにまとめるといった活動もあるが、ペアワークやグループワークを通じた共同学習の比重が高いのも獲得型学習の特徴である。(注2)

現段階における獲得型授業(AO lessons)の定義は以下のようである。

定義1: 教師は、学習者に「全身で学ぶ」場を提供し、「自立的学習者」となるよう援助する。

定義2: 教師は、種々の「アクティビティ」を駆使して、学習者に知識だけでなく「知恵」を獲得させる。

また、獲得型学習(AO learning)は次のように定義される。

定義3: 学習者が、「全身で学ぶ」ことを通して、民主的社會を構成する「自立的学習者」になっていく。

定義4: 学習者が、種々の「アクティビティ」に取り組むことを通して、自己の内部に「知恵」を形成していく。

ここに挙げた獲得型授業・獲得型学習の定義には4つのキーワードが含まれている。学びの全身化、アクティビティ、自立的学習者、知恵(=演劇的知)である。ここでは最初の2つの用語についてのみ簡単にみておきたい。

「学びの全身化」という概念は、知性、感性、身体性を統合する学びの実現を志向するものである。筆者は、帰国生教育に20年余り携わり、総計でおよそ100カ国・5200名余りの帰国生たちを対象とする実践に取り組んだ。具体的には、3年生延べ4500人が論文作成に挑戦した「政経レポート」の指導、論理的思考力と演劇的表現力をきたえるディスカッション/ディベートの指導、演劇的手法を駆使したプレゼンテーションの指導などである。いずれも、学習者が自主的にかつ全身で課題に取り組む学習である。こうした中で、

学びの全身化の概念が緩やかに形をあらわすことになる。

学びの全身化を実現するにはツールが必要であり、そのツールがアクティビティ (activity) である。アクティビティを定義するならば、「リサーチワーク、プレゼンテーション、ディベートなど、学習者が主体となって取り組む諸活動の総称」ということになる。アクティビティは、全身的な学びのツールであると同時に、学びの場を成立させ、学びを「共同化」する共通言語の役割を果たすもので、これらの技法を活用することなしに、獲得型の学びは成立しえない。

## 序一 2 研究の方法

本研究は、獲得型教育の形成過程と現在の到達点を、理論と実践の両面から考察するものである。ここでいう実践は、以下の3つの相(フェーズ)からなっている。第1の相は、ICU高校での100カ国におよぶ帰国生(学習者)との対話的实践である。それが「理念型としての獲得型授業」の成立の契機となっている。第2の相は、筆者自身のICU高校と日本大学文理学部での授業実践である。とりわけICU高校での授業実践の歩みは、理念型の内実を探る試みであると同時に、実践研究と理論研究の往還の過程だったといえる。第3の相は、研究プロジェクトの運営実践である。米国理解研究会での「米国理解教材の開発・普及」事業と獲得型教育研究会での「参加型アクティビティの体系化+教師研修プログラムの開発」事業という2つのプロジェクトは、研究目標の達成と参加メンバーの自己研修が<入れ子構造>をなしていることから、共同研究を通じて獲得型教師の資質形成のあり方をも実践的に解明しようとするものである。

本論文では、主な研究方法として質的研究の方法を採用する。その基本は、筆者自身の取り組みを素材とする当事者研究である。ここでいう当事者研究は、自分自身が当事者として関与する教育実践について記述し、そこから何らかの知見を引き出そうとする研究のことである。従って、エスノグラフィーやアクションリサーチのような、研究者が教育現場に入って実践者の活動を客観的に分析するなどの方法とは自ずと異なる方法となる。先述の通り、筆者自身が、実践の第1、第2の相の当事者であることはもちろん、第3の相においても、研究プロジェクトの組織者としてすべてのプロセスに関与してきたからである。

したがって、本論文の特徴は、当事者研究をベースにした広義の教育実践研究だという点にある。ただし、教育実践学というものが、まだ学問研究の領域として必ずしも確立しているとはいえない現状がある。また、本論文の基礎になっている既発表の論考は、主に日本国際理解教育学会、異文化間教育学会、日本演劇学会、日本教育方法学会、日本教育学会の紀要および出版物に発表したものである。このことが示す通り、本研究は、すでに市民権を得ている既存の教育学分野のいずれかに完全に包含されるというよりは、むしろ国際理解教育、異文化間教育、演劇(ドラマ)教育、教育方法学などの諸領域を横断する教育実践研究だ、とみることができる。

3つの相の実践を素材として獲得型教育論の展開過程を明らかにすることは、筆者の研究的自分史を叙述することと表裏の関係になっているが、ただし当事者研究にあっても、叙述の客観性の担保は大きな課題となる。そのため本論文では、①関連領域の先行研究をできる限り参照し、比較考察する方法をとること、②既発表の論考の内容を、できる限り時間軸に沿って配置する工夫をすること、③各領域—国際理解教育、異文化間教育における演劇的手法、ドラマ教育、アクティビティ研究—の研究史を整理し、そこに筆者および獲得研の研究がどう位置づくのかを示すこと、に配慮している。

筆者の研究の歩みを、大きく以下の3期に分けることができる。

第1期（1980～1989年）：ICU高校で、帰国生との対話的实践をはじめから獲得型授業の概念を発表するまでの時期である。この時期は、獲得型授業の取り組みと帰国生の海外教育体験調査を、同時並行で進めた時期である。

第2期（1990～2002年）：獲得型授業概念の誕生を契機として、理論と実践の両面で、より自覚的に実践研究に取り組んだ時期である。この時期は、ICU高校での実践—リサーチワーク、ディスカッション／ディベート、演劇的プレゼンテーションなどの参加型学習技法を用いた実践—を通して、「学びの全身化」「演劇的知」などの概念が生みだされていく時期である。

第3期（2003年～）：ICU高校から日本大学文理学部教育学科に職場を移し、教師養成に携わると同時に、複数の研究プロジェクトを組織した時期である。この時期は、演劇的手法を取り入れた大学での授業実践、中高教員によるアメリカ理解教材の開発事業、小学校から大学までの教員による参加型アクティビティの体系化事業など、新しいフェーズの研究が、より大規模に行われるようになった時期である。

本論文の構成は、以上の歩みを反映したものである。

第1部「獲得型教育の概念」で対象となるのは、主に第1期の実践である。ここでは、獲得型教育の概要を確認したうえで、獲得型授業の概念が成立するまでの経緯とその背景について解明する。従って、筆者の1980年代の対話的实践を主な素材として、以下のことが明らかにされる。

帰国生教育が日本の国際理解教育の焦点の1つとなっていた事情、帰国生の教育体験をもとにして獲得型授業の概念が析出されたこと、それは学び方改革のための先導的概念であったこと、獲得型授業の対概念である知識注入型授業が東アジア型の教育システムと親近性をもっていること、獲得型授業の概念がやがては1つの学習システムとして把握されるようになっていくこと、である。

第2部「プロジェクト学習のデザインと運用」の対象となるのは、第2期を中心とした授業実践で、ここでは、主にICU高校生を対象とする授業実践を扱う。ICU高校の必修科目「政治経済」（3年生）での政経レポート実践、必修科目「倫理」（2年生）でのディスカッション／ディベート実践、「日韓米グローバルクラス」での演劇的プレゼンテーションの取り組み、選択科目「政治経済演習」（3年生）での演劇的プレゼンテーション実践を

分析することを通して、以下の4つのことを解明する。

20年を超すリサーチワーク、ディスカッション/ディベート、プレゼンテーションの学習指導経験の蓄積によって、理念型である獲得型授業が徐々に実態をもつ概念になっていったこと、それと共にプロジェクト学習を指導する教師に求められる資質がどのようなものなのか、についても明確になっていったこと、演劇的手法の導入を契機に、「学びの全身化」および「演劇的知」の解明が研究課題として浮上してきたこと、この時期の実践経験が、アクティビティの体系化に向かう助走となったこと、である。

第3部「学びの演出家としての教師」の対象となるのは、第2期と第3期にまたがる実践である。ここでは、D.セルビーのグローバル・エデュケーションを支えるアクティビティとその特徴、大学の教職コースの授業と現職教員の研修のなかでのドラマワークの活用、中高教師を対象とする研修実践、学びの演出家としての教師の役割についての考察を通して、以下の3つのことが明らかにされる。

「専門家としての教師」の資質と、アクティビティを用いた学習のデザイン及び効果的な運用が深いかかわりをもつこと、獲得型教師の資質のなかに、学習者・表現者・援助者としての役割が含まれること、学び方改革を進める教師には、研究的実践者・実践的研究者として実践研究をになう役割が期待されていること、である。

第4部「演劇的手法の探究」の対象となるのは、第3期の共同研究の運営実践である。第4部では、J.ニーランズのドラマワークの特徴、獲得型教育研究会による「参加型アクティビティの体系化」と「教師研修プログラムの開発」という共同研究の取り組み、異文化間教育における演劇的手法の研究の歩みについての考察を通して、以下の4点が解明される。

ドラマワークの運用スキルが獲得型学習の指導にもつながるものであること、獲得型学習モデルをベースにしたアクティビティ開発の実際、教師研修モデルを軸にした研修プログラム開発の実際、獲得型学習の目標に位置づけられる演劇的知の概念が自立的学習者の育成、ひいては自律的市民の形成にかかわる概念であること、である。

第5部「共通教養としてのアクティビティ」の対象も、第3期の実践である。第5部では、日本におけるアクティビティ研究の流れを概観し、それに続いて獲得研によるドラマ技法、ウォーミングアップ技法、教育プレゼンテーション技法の開発の現段階について分析している。

ここでは、学びの全身化に果たすドラマワークの役割と意義など、獲得型教育研究の現在の到達点が明らかにされる。

終章「日本の『学び方改革』と獲得型授業」では、「自主的、主体的で深い学び」を提唱する中教審答申など、近年の学び方改革の動向とその改革の実現可能性について、獲得型授業の視点から検討している。

### 序一3 研究の意義

本研究の意義は、以下の3点である。第1に、教授定型の改革を目指す「学び方」研究の今日的な取り組みが、学習論、教師論、アクティビティ論、市民的資質論を柱とする獲得型教育の理論として提示されることである。獲得型教育の理論と実践の確立にむけた様々な試みが、どのような内実をもちどのような課題に直面してきたのか、その実際が、実践史とのつながりで明らかにされることになる。

第2に、学習システムの開発に関する1つのケース・スタディが、当事者研究として示されることである。「国際化」を背景として、帰国生教育の実践から析出された授業改革プランが、獲得型学習の理論として自覚化されるようになり、その自覚から理論と実践の新たな往還が生まれ、さらには個人の模索を超えて共同研究の渦が形成されていくことになった。本研究では、30年余りに及ぶ学び方改革の模索のスパイラルが、教育をめぐる社会環境の変化、当事者間のドラマなど、実践の過程で生起する種々のダイナミズムの分析を通して描きだされることになる。

第3に、アクティビティ研究の最新段階が明らかにされることである。アクティビティは、獲得型学習を成立させる重要なツールである。個々のアクティビティの機能の検証や活用方法の提案にとどまらず、その構造や体系がどのような内実をもつものかまで含めて、獲得型教育研究会の共同研究の成果として明らかにされることになる。

### 注

- 1 ウェーバーは、正当的支配の3つの純粋型として、合理的・伝統的・カリスマ的支配を挙げた上で、それらの3つの理念型が、歴史上、どれ1つとして、本当に「純粋な」姿では現れないのが常である、と指摘している。(ウェーバー 1970 10-11)
- 2 知識注入型授業、獲得型授業という用語は、どちらも筆者の造語である。1990年に、効率主義にもとづく知識注入型授業の比重の高い日本の現状を変えて、生徒の能動性・主体性・自主性を育む獲得型授業の方向に徐々に移行するべく、そのための条件整備を考えるべきだ、と提案したのが最初である。(渡部 1990 20-22)

### 引用・参考文献

- 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編 (2005) 『教育研究のメソドロジー』 東京大学出版会  
秋田喜代美・藤江康彦編 (2007) 『はじめての質的研究法 教育・学習編』 東京図書  
綾屋紗月＋熊谷晋一郎 (2008) 『発達障害当事者研究』 医学書院  
稲垣忠彦 (1995) 『増補版 明治教授理論史研究—公教育教授定型の形成』 評論社  
稲垣忠彦・佐藤学 (1996) 『授業研究入門—子どもと教育』 岩波書店  
石黒広昭 (2016) 『子どもたちは教室で何を学ぶのか—教育実践論から学習実践論へ』 東京大学出版会

- マックス・ウェーバー、世良晃志郎訳（1970）『支配の諸類型』創文社
- 白井嘉一（2010）『教育実践学と教育方法論—カリキュラム・教科指導・学力を教育実践から問い直す』日本標準
- 浦河べてるの家（2005）『べてるの家の「当事者研究」』医学書院
- 鯨岡峻（2005）『エピソード記述入門—実践と質的研究のために』東京大学出版会
- 鯨岡峻（2006）『ひとがひとをわかるということ—間主観性と相互主体性』ミネルヴァ書房
- 斉藤浩志編（1992）『教育実践学の基礎』青木書店
- 佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法—原理・方法・実践』新曜社
- 佐藤郡衛、横田雅弘、坪井健編（2016）『異文化間教育のフロンティア』（異文化間教育大系第4巻）明石書店
- 佐藤学（1996）『教育方法学』岩波書店
- 田中耕治・森脇健夫・徳岡慶一（2011）『授業づくりと学びの創造』講座 現代学校教育の高度化 16 学文社
- 田中耕治編著（2017）『日本教育方法論史（上）—カリキュラムと授業をめぐる理論的系譜』ミネルヴァ書房
- 富田博之（1993）『演劇教育』国土社
- 富田博之（1998）『日本演劇教育史』国土社
- 波平恵美子＋小田博志（2010）『質的研究の方法—いのちの〈現場〉を読みとく』春秋社
- 日本教育方法学会編（2009）『日本の授業研究 上巻—授業研究の歴史と教師教育』学文社
- 日本教育方法学会編（2009）『日本の授業研究 下巻—授業研究の方法と形態』学文社
- 日本教育方法学会編（2014）『教育方法学研究ハンドブック』学文社
- 日本国際理解教育学会編（2015）『国際理解教育ハンドブック—グローバル・シティズンシップを育む』明石書店
- 細谷俊夫（1991）『教育方法』岩波書店
- ウヴェ・フリーク、小田博志監訳（2011）『新版 質的研究入門—〈人間科学〉のための方法論』春秋社
- 渡部淳編著（1990）『海外帰国生—日本の教育への提案』太郎次郎社
- 渡部淳（2001）『教育における演劇的知—21世紀の授業像と教師の役割』柏書房
- 渡部淳（2007）『教師 学びの演出家』旬報社





## 第 1 部

### 獲得型教育の概念



## 第1部 はじめに ー国際化のインパクトをどう受け止めるか

序章でみた通り、獲得型教育の理論は、大きく以下の4つの側面で構成されている。第1は、獲得型授業（学習）論で、学習者が主体となる授業スタイルの形成がテーマになる。第2は、獲得型教師論で、自立的学習者を育てる教師の役割と資質がテーマになる。第3は、アクティビティ論で、参加・獲得型学習を成立させるツールの開発がテーマになる。第4は、市民的資質論で、演劇的知をそなえた「自立的学習者＝自律的市民」の形成がテーマとなる。

第1部では、獲得型教育のこれら4つの側面について、各々の概要を確認した後、獲得型教育論の中核ともいえるべき獲得型授業（学習）論の成立過程について検討する。その際に主な素材となるのは、帰国生との対話的実践によって得られた知見と、その背景にある彼らの海外教育体験である。

筆者は1980年に、第1部の実践の舞台となるICU高校で、必修科目「政治経済」と選択科目「政治経済演習」を担当する教師になった。どちらも3年生の科目である。1978年創立のICU高校は、私立高校だが、帰国生徒受入れ専門校として、国庫補助を受けてつくられた学校である（学年定員240名：40名×6クラス 教員数50名）。そのため在籍生徒の3分の2は、海外からの帰国生徒で占められている。同じ時期に作られた、同趣旨の学校に、木更津暁星高校（1979年創立）、同志社国際高校（1980年創立）がある。

ICU高校での帰国生との出会いが、結果として、研究者としての進路変更につながった。政治学研究的道を離れて、教育の実践的研究へ歩を進めることになったからである。帰国生の自由闊達な行動に触れ、彼らの多様な海外体験を知ることから受けたインパクトを、筆者は「帰国生ショック」と呼んでいる。帰国生ショックの洗礼を受けたことで、「教育の国際化」にどう立ち向かうのかという課題を投げかけられたと感じ、またそれを「教育方法の国際化＝学習方法の改革」の要請であると受け止めたのだった。

1980年に授業を担当した生徒たちが、ICU高校の1期生である。以来、2003年に日本大学文理学部に移るまで、ICU高校の公民科教師として勤務することになる（2002年度はサバティカルイヤー）。基本的に最初の10年間は、「政経」全6クラスを一人で担当し、11年目からは必修「政経」4クラスと2年次の必修「倫理」2クラスを、クラスの重複をさけて受け持ったことから、この時期にICU高校に在籍したほとんどすべての生徒の授業を担当することになった。その総計は、100カ国・5200名を超える。

ICU高校は、在校生の滞在国が、常時50カ国を超える学校である。目の前の多文化的背景をもつ生徒たちがどういう環境のなかで育ってきたのか、それを知るために、インタビューやアンケート調査を続けたのだが、その過程で、世界の学校文化の多様性、授業スタイルの多様性に、否応なく気づかされることになった。併せて、中国、韓国、オーストラリア、アメリカの学校の訪問調査により、日本と東アジアの国々の教育の共通性、ま

た日本と英米文化圏の教育の異質性を肌で感じるようになった。

1980年代の以上のような経験がベースとなり、さらに M.ウェーバーの「理念型」の概念に触発されたことで、1990年に獲得型授業の概念が生まれることになった。

筆者は、獲得型の学びが、未来の学びのスタイルの中核に位置づくべきものであり、獲得型の学びの経験が、未来社会を支える市民の形成につながる意味をもつと考えている。したがって、そのような学びを通して身につくものは、子どもたちだけでなく、21世紀を生きる大人にとっても必要なものだということになる。

第1部の構成は以下の通りである。第1章で、獲得型教育の全体像を概観し、第2章で、獲得型授業(学習)論の母体となる帰国生教育と国際理解教育の関連を記述し、第3章で、獲得型授業論が誕生する契機となった帰国生の海外体験と帰国生との対話的実践の内容を叙述し、第4章で、国際理解教育の研究史と研究史の中で筆者自身が果たしてきた役割を検討する。

## 第1部第1章 獲得型教育の概要

### 1-1 獲得型教育の目的

獲得型教育の目的は、「自立的学習者＝自律的市民」の形成にある。自立的学習者というのは、たしか知識はもとより、豊かな学びの経験を持ち、学びの作法をも身につけた学習者のことである。こうした学習者は、多様な角度から批判的にものごとをとらえられる人たちだが、それはまたグローバル化した世界で求められる能動的で自律的な市民の姿と重なるものである。

獲得型授業の概念は、1980年にはじまる帰国生たちとの出会いを契機に生まれたものである。対話的实践を深めていく中で、1990年から「知識注入型授業」に偏った日本の授業のバランスを「獲得型授業」の方向に徐々にシフトさせるべきだ、と提唱することになった。

「自立的学習者＝自律的市民」の形成には、リサーチワークやディスカッション／ディベートなど、アクティビティを用いた参加・獲得型の学習活動の経験が不可欠である。しかし残念ながら、これまでの日本では、アクティビティを体系的に習得する機会に恵まれた教師はきわめて少なく、そのことがまた獲得型学習の定着が進まない原因の1つともなっている。

長く注入型の授業が教授定型として主流であったことから、獲得型教育を支えるアクティビティ研究の蓄積がきわめて乏しく、その必要性も十分には自覚されてこなかったことがある。教育内容と教育方法を対立的にとらえる風潮も依然として根強く、方法研究の意義を強調するだけで「それは技術主義である」という類の平板な批判が、いまだにまかり通る現実がある。一方では、1990年代のディベート・ブームにみられるように、海外から紹介された1つの技法が「万能薬」のようにもてはやされる風潮もある。

一見して正反対に見える2つの傾向だが、実は同根から生じたものである。どちらの傾向も方法研究の土壌が十分に耕されてこなかったことの反映だからである。

そこで筆者は、2006年に「獲得型教育研究会」を創設し、「学習ツールとしてのアクティビティの体系化」と「教師研修プログラムの開発」に本格的に取り組むことにした。具体的には、校種や専門領域をこえて活用できるアクティビティ・ブックを共同研究の成果として刊行し、同時並行で普及のための「あかり座」公演（全国各地での公開授業・ワークショップ）に取り組むことにしたのである。いわば草の根の学習改革運動である。こうした試みの延長線上に、やがて新しい市民の共通教養の中核に参加型アクティビティの習得が据えられる時代がくるだろう、と考えている。

そこで本章では、獲得型教育の概要を、授業（学習）論、教師論、アクティビティ論、市民的資質論の4つの視点から概観しておこう。

## 1-2 理念型としての獲得型授業

知識注入型、獲得型という2つの概念は、もともと M.ヴェーバーのいう理念型である。獲得型授業（＝学習者の活動としては獲得型学習）には、2つの側面が含まれる。1つは自学の訓練である。情報収集の活動から論文作成にいたる一連のプログラムがここに含まれる。この訓練は、“学び方を学ばせる”＝思考の枠組み作りや情報更新の仕方などという意味で獲得型授業において中核的な位置を占めるものである。

2つ目は、参加型学習の指導である。ここでは発表やディスカッションなどの表現活動が中心になっている。ただ、調べる訓練、書く訓練、発表や討論の訓練は一連のものであり、2つの側面は相互に密接につながりあっている。もちろん個人でリサーチした結果を一人でレポートにまとめるといった活動もあるが、グループワークを通じた共同学習の比重が高いのも獲得型学習の特徴である。

現段階における獲得型授業の定義は以下のようである。

定義1：教師は、学習者に「**全身で学ぶ**」場を提供し、「**自立的学習者**」となるよう援助する。

定義2：教師は、種々の「**アクティビティ**」を駆使して、学習者に知識だけでなく「**知恵**」（＝**演劇的知**）を獲得させる。

獲得型授業（学習）の特質を一言でいえば、“アクティビティを通じた学び”が展開される場所にある。リサーチワークやディスカッション／ディベートなどのアクティビティ（技法）をツールとして活用し、授業のバランスを知識注入型から獲得型に移しかえていくことで、学習のあり方に大きく2つの変化があらわれる。1つは、**学びの全身化**である。学習内容を、これまでのように認知的に理解することはもちろんだが、生徒たちが五感を駆使して感じ取ったり、知識を加工してそれを身体表現につなげたりというように、全身を駆使して活動的に学んでいくことになる。もう1つは、**学びの共同化**である。一人一人が分担してリサーチワークを行うだけでなく、集めた情報を持ち寄って表現し、それを素材にして議論を重ね、さらにテーマを深めていく、というように、知恵をだしあって学んでいくことになる。アクティビティを通じた学びの全身化と学びの共同化は、獲得型学習における事柄の両面だともいえる。

## 1-3 「学びの演出家」としての教師

獲得型学習の導入は、教室空間が、これまでのような知識の伝授を専らにする場から、子どもたちが知的探究を行う場であることへと変化していくことを意味する。

ここでの教師の主要な役割は、生徒が自主的に「探究する場」、「学び合う場」を整え、その活動を演出することである。したがって筆者は、「獲得型教師＝学びの演出家」と規定している。教師の役割は決して知識の伝授だけにとどまるものではなく、その本質は、「学

びの扉を開く鍵」を次世代に手渡すことである。

そうした獲得型教師に求められる資質は、大きく以下の3つである。すなわち、教師が主体となって授業をすすめる「**表現者**」としての資質、学ぶことの喜びと楽しさを自らが経験し、それを生徒にも伝えられる「**学習者**」としての資質、生徒の自主的・主体的な学びを有形無形に励ます「**援助者（ファシリテーター）**」としての資質である。

これをプロジェクト学習のなかで獲得型教師が果たしている役割に注目してみると、以下の4つが浮かび上がってくる。すなわち、プロジェクトの枠組みを明確にし、学習プロセスを分節化して学習者に示すことで、活動の具体的内容をイメージできるようにする「**学習プロセスのデザイナー**」としての役割、一緒に困難に立ち向かうコーチとして、準備活動の途中でアドバイスをしたり、メンバーに安心感を与えたりする「**プロジェクトの伴走者**」としての役割、プロジェクトの成果をつなぎ合わせて時間軸をつくり、蓄積された知恵を確実に継承する「**知恵の伝承者**」としての役割、情報ネットワーク／人的ネットワークを円滑に機能させるべく、学習者同士の関係を和ませたり、生徒と校外の専門家を出会わせたりする「**関係をつなぐ者**」としての役割である。このように、学びの演出家としての教師は、様々な顔をもっている。

専門家としての教師の力量の中核に位置づくのが、アクティビティの効果的な活用之力である。アクティビティについて「分かる」ことは比較的容易だが、「分かること」と「できること」のギャップを埋めることのできる力をもつ者が専門家である。

それはまた、専門家としての以下のような3つの自覚につながっている。1つは、生徒に学びの意欲を喚起する仕事（動機づけ）の大切さに対する自覚である。2つ目に、獲得型の学びが社会性のトレーニングとしての面をもっていることに対する自覚である。3つ目に、獲得型の学習活動の総体が、学びの場での全人的な成長—知識、スキル、道徳性などの面—につながっていることに対する自覚である。教師の仕事が、人間的成長そのものに直接に関与する職業であるという特徴から、人間的洞察力の発揮が職業としての教師の専門性に直結しているということがいえる。

筆者は、人間性の洞察に優れた実践者であり、かつ広い視野で教育実践をとらえることのできる研究者でもあるような、豊かな専門性をそなえた教師像が新たに確立される必要があると考えている。実践研究を志す教師は、自らが身を置く環境をあえて研究対象として相対化しようとする実践者（＝研究的実践者）であり、同時にまた、設定したテーマを自ら実践し、研究結果を記述する研究者（＝実践的研究者）でもある。こうした人々は、研究結果を公表し、第三者の批判を仰ぐ勇氣と決意をもつ人々であり、また研究方法はもちろん、実践を記述する文体や表現手段に対しても自覚的な人々である。

#### 1-4 獲得型学習を成立させるアクティビティ

次にアクティビティ論について概観しよう。獲得型授業の提唱は1990年のことだが、獲得型教育研究会（略称：獲得研）を創設して本格的なアクティビティ研究を始めるのは2006年からである。より直接的なきっかけは、2005年に、11名の中高教師と参加型学習教



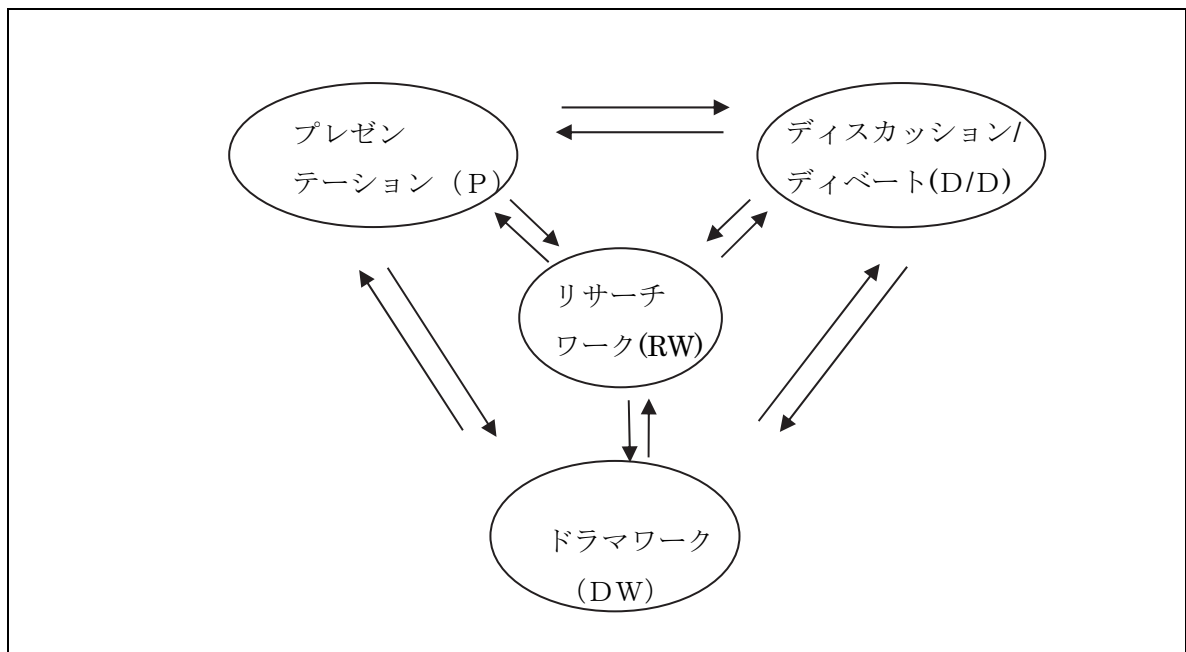
材『中高生のためのアメリカ理解入門』を刊行したことである。

これは「東京ディズニーランド」や「メジャーリーグ野球」など若者に身近な 16 テーマを入り口にして「アメリカの全体像」に迫る日本ではじめての教材集であった。中高生が「読み物」として楽しめるだけでなく、全テーマが独自の参加型アクティビティで深められるように工夫されている。

この教材をもって、沖縄から北海道まで、1年がかりの普及活動（「あかり座」公演）を行うなかで、獲得型教育の定着にかかわる様々な課題を得ることになった。とりわけ大きいのが、①参加型アクティビティの体系化を図り、日本の教師たちが技法のストックを共有できるようにする必要があること、②アクティビティの効果的な運用を可能にする（自己）研修プログラムを開発する必要があること、という2つの課題である。

この課題に取り組むために創設したのが獲得型教育研究会である。獲得研がアクティビティ研究の拠りどころにしているのが、次に掲げる<図1：獲得型学習モデル>である。

<図1：獲得型学習モデル>



この図は、獲得型学習を構成するアクティビティが4つの範疇からなり、それらが相互に促進しあう関係にあることを示している。リサーチワーク（RW）を中核として、参加・表現型の活動であるプレゼンテーション（P）、ディスカッション/ディベート（D/D）、ドラマワーク（DW）が等距離に並んだ形になっている。ただし、役割から見ると、常に中心にあって、学習の客観性、事実性を裏付ける役割を果たしているのがリサーチワークである。

### 1-5 自律的市民の資質と演劇的知

最後に資質論を概観しよう。獲得型学習による変化については、たんなる授業スタイルの問題を超えたより大きな文脈で考える必要がある。獲得型授業を通して、「自立的学習者」の形成を目指していることはすでに述べた通りだが、獲得型教育の射程は、自立した学習者の育成ということにとどまらず、「自律的市民」の形成にまで及ぶものである。筆者は、民主主義社会を支える市民像を以下のように構想している。それは、社会参加にむけた能動的な身体をもち、全身を駆使して自らのテーマを探究する豊かな経験とスキルをもち、民主的な討議を通じて社会的なルールや枠組みそのものを問い直すことできる開かれた発想と批判的理性をもつ市民である。

そうした市民に求められる資質として特に重要になるのは、事柄に即して是非善悪を考えられるクールさ（人柄と事柄の区別）、むき出しの欲望や利害打算を制御して公共性との調和をはかる精神的な強さ（克己心）、公共空間のなかでの個々人の役割を自覚し自発的に貢献する構え（ボランティアな精神）である。

同時に自律的市民には、ネットワークを通して別々の能力を持つ人々をつなぎ、お互いの弱い部分を補いあったり、強い部分を引きだしあったりする力（組織化、再組織化の力）が求められる。そのため、新しい市民社会にあっては、ネットワークの知の探求と集合的理性の形成が不可分の関係にあると考えている。

では「自立的学習者＝自律的市民」がもつ知恵とはどのようなものか、それについても簡単に触れてみたい。ここでいう知恵を広義の学力、コンピテンシーとみることもできるが、むしろ市民的資質との連続性に注目すべきであろう。獲得型学習の特質として、知的探求の活動をパフォーマンスへと展開することがあり、その過程で学習者の内部に能動的で創造的な知が形成される。それが「演劇的知」であり、演劇的知は「知識の構造や認識の仕方、身体への気づきや学びの作法の総体」だと規定される。

第4部で詳述するが、ここでいう演劇的知は、以下の4つの要素で構成されるものである。すなわち、学習内容（対象）にかかわる知識、学びの体験、学びの作法、自己（存在）への気づき、の4つである。

### 引用・参考文献

- 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  
渡部淳(2001)『教育における演劇的知－21世紀の授業像と教師の役割』柏書房  
渡部淳編(2005)『中高生のためのアメリカ理解入門』明石書店  
渡部淳編(2005)『中高生のためのアメリカ理解入門 ガイドブック』明石書店  
渡部淳(2007)『教師 学びの演出家』旬報社  
渡部淳＋獲得型教育研究会(2010)『学びを変えるドラマの手法』旬報社

- 渡部淳＋獲得型教育研究会(2011)『学びへのウォーミングアップ 70の技法』旬報社
- 渡部淳＋獲得型教育研究会(2014)『教育におけるドラマ技法の探究―「学びの体系化」に向けて』明石書店
- 渡部淳(2015)「獲得型教育が教師教育に提起するものとは？」『教師教育』上條晴夫責任編集 さくら社 80-85

## 第1部第2章 帰国生教育と国際理解教育

獲得型授業論は、帰国生との対話的实践を通じて誕生したものであり、いわば帰国生教育の所産である。そこで本章では、獲得型授業論成立の背景を明らかにすべく、1980～90年代の帰国生教育と国際理解教育の動向に焦点をあてて整理することとする。

筆者は、1980年から帰国生教育に携わると同時に、国際理解教育の変容に寄り添いながら教育実践と研究を続けてきた。ではなぜ本章で、帰国生教育と国際理解教育を並置するのか。そこには以下のような2つの理由がある。

理由の第1は、「海外・帰国子女教育」が国際理解教育とほぼ同義で使われていた時期があり、両者が深い関わりを持っていたことである。そこには、帰国生教育を土台として、国際理解教育がより多様な展開を遂げるという関係がみられた。ちなみに、第4部でふれる異文化間教育も、もともとは帰国生問題の研究を足掛かりの1つとして成立した研究領域である。

理由の第2は、国際化・グローバル化の教育的意味を解明しようとする国際理解教育研究が、帰国生教育の領域を包含するより広い研究分野だからである。同世代人口のなかで帰国生の占める割合は相対的に低く、当然のこと、帰国生教育を専門とする研究者の層も厚いとはいえない。それに比べると、日本社会の国際化を研究領域とする国際理解教育は、いわば同時代の全ての人々にかかわるテーマとあって良い。

本章では、まず帰国生教育、次に国際理解教育の動向を探ることを通して、獲得型授業概念の成立の背景を検討する。具体的には、課題を以下のように設定する。第1は、日本における国際理解教育の変容を、1974年を起点としてたどること、第2は、「教育の国際化」が日本の学校教育に与えたインパクトを検証すること、である。とりわけこの論考では、国際理解教育が学校教育の改革にどのようなインパクトを与えうるのかという視点でも考えてみたい。

### 2-1. 「国際化」と帰国生教育

1974年を、国際理解教育の変容の起点とする理由は以下のようなものである。一般に、1974年の日本は、オイル・ショックの年として人びとに記憶されている。しかし、この年はまた、学校の将来像を考える上でも1つの画期となる年であった。というのも、この年に、国内では教育の「国際化」を謳う中央教育審議会答申「教育・学術・文化における国際交流について」が、そして世界的には国際理解教育の理念的な柱ともいえる文書「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告」（ユネスコ国際教育勧告）が出されたからである。

一時は日本社会を席卷した観がある「国際化」という言葉だが、その意味するところは、はなはだ曖昧なものである。「モノ、ヒト、カネ、情報のボーダーレス化」という状況を指して使われるケースが一般的だったが、その後は「経済摩擦」、「文化摩擦」、「国際協力」、

「情報化とネットワーク化」などとも連動して、政治・経済・文化のほとんどあらゆる領域にわたって国際化が論じられることになったからである。このこともあって、国際化という言葉の意味内容はまさに多種多様なものとなった。

ここでは、課題をより明確にするために、教育の国際化を象徴するキー・ワードの1つだった「帰国子女問題」から考察をはじめ。いわゆる帰国生問題が、企業の海外進出と表裏の関係をなしていたというだけでなく、先述した通り、「海外・帰国子女教育」そのものがいわゆる国際理解教育だと考えられていた時期があったからである。

### (1) 政策課題となった帰国生問題

ここでいう帰国生とは「親の勤務の都合などで家族と一緒に海外で暮らした経験をもつ子どもたち」のことである。彼らは海外在留中には「海外生」あるいは「海外子女」と呼ばれ、帰国後は「帰国生」あるいは「帰国子女」と呼ばれている。

1972年の海外直接投資の完全自由化にともなって、企業の海外進出は活発化し、海外生・帰国生の数も急増した。小中学校の年齢に相当する帰国生について見ると、1971年に1554人だったものが、1985年には早くも1万人を突破した。1990年代初頭になると、その数字が海外生5万人、帰国生1万人とほぼ定着していくことになる。ちなみに、2016年5月段階の統計では、帰国生は1万2527人となっている。

では、帰国生の存在は、日本の教育のなかでどう受け止められ、どのように語られてきたのだろうか。それを見る前に、まずは「国際性豊かな日本人の育成」という文言で知られる1974年の中教審答申「教育・学術・文化における国際交流について」のなかで、帰国生問題がどう扱われているか見ておこう。(本章で引用する「答申」と「答申附属書」の内容については、『戦後日本教育史料集成』編集委員会編(1983) 252-267 参照)

この答申の基調は、「政治や経済から相対性に自立した交流活動」が行われるべきだというものである。そして、「国際理解と協調の精神を持ち、国際社会において信頼と尊敬を受けるに足る日本人の育成」を目標に掲げる。また、世界が「東西間の緊張緩和、南北間の格差解消、資源問題等多くの世界的課題に直面」していることを考慮して、国際社会の要請にこたえうる日本人を育成するが重要な課題だとされている。

とりわけ重要施策として「国際理解教育」と「外国語教育」の充実が求められている。それまでの国際理解教育が、ともすれば観念的な知識としての理解にとどまっていたことから、「具体的実践」につながる工夫をする必要があると述べている。また「教育・学術・文化における国際交流振興のための具体的施策(答申附属書)」では、より具体的に、「教材研究のための情報提供」や「姉妹校の奨励」と並んで、帰国生を受け入れる「研究協力校や特別学級などの援助」が必要だとされている。

こうしたことから分かるように、帰国生教育は国際理解教育と関連しながら、「国際化」の流れの中で、1つの政策課題の位置を占めることになった。この答申を受けて、受入れ校の整備、特別入学枠の設置、日本人学校や補習校の創設など、国内外の教育環境が次第

に整備されていくことになった。

## (2) 帰国生像の変容

また、「答申附属書」は次のように述べている。「帰国子女を受け入れる学校は、単に、帰国子女に対して一般の教育に順応させることを目的とするいわゆる適応教育を行うにとどまらず、子女が海外で得た経験や能力を本人のためにも、学校全体のためにも活用することのできるような教育を進めること」が必要だというのである。すでにこの文章の中には「適応」「特性伸長」「活用」という、帰国生教育の思潮を象徴するような言葉がすべて使われている。そこでこの3つの言葉に注目しながら、帰国生が日本の教育のなかでどう位置づけられてきたのかを検討してみよう。

**A【適応教育】** 「適応教育にとどまらぬように」との要請にもかかわらず、1970年代から80年代にかけては、帰国生が日本を離れていた時間をマイナスに評価する適応教育が帰国生教育の主流であった。経験の欠如部分を補い、日本の教育にソフト・ランディングさせることが主要な目標とされたのである。

その視点から見れば、長く海外の現地校や国際学校で学んだ帰国生たちは、日本社会の「作法」を知らない「かわいそう」で「手のかかる」子どもたちだということになる。そこから「外国剥がし」という言葉に象徴される、善意ではあるがしばしば独善的な押しつけ教育が行われることにもなった。

**B【特性の保持・伸長教育】** しかし、この思潮と拮抗しながら、徐々に帰国生教育の主流を占めるようになったのが「特性の保持・伸長」という流れである。帰国生の特性研究などをもとに、海外体験はマイナスであるどころか日本の教育の「宝」である、と評価されはじめる。異文化適応力、自己表現力のような、従来の画一的な教育では育ちにくい力を帰国生が豊かにもっているということ。そうした特性を、適応の過程で失わせることなく保持・伸長できるようにすること。そのためには、むしろ日本の教育システムをこそ変えるべきだということなどが唱えられていく。東京学芸大学海外子女教育センター編(1986)『国際化時代の教育』は、1980年代半ばまでの帰国生問題をめぐる総括的論考だが、ここでも帰国生教育が、日本の教育を変革する「起爆剤」の役割を果たすべきだとの期待が表明されている。

そして、80年代の末には、帰国生の海外教育体験が閉塞状況にある「日本の教育を映す鏡」であるとして、広く認知されるようになり、渡部(1989-1890)など、帰国生自身が語る体験が教育関係者に少なからぬインパクトを与えていくことになった。

この変化は、学校の外ではもっと劇的なかたちで起こった。「英語を話すちょっとスマートな欧米帰りの若者たち」というステレオタイプのイメージが、マスコミを通じて喧伝され、「キコクシジョ」という名のブランドが価値をもつことになったからである。帰国生が

マスコミを通じてどのように語られたかについて、佐藤（1995）の第3章が詳しく分析しているが、とりわけ1987年から88年にかけて、帰国生の雑誌記事が多くなり、「国際人」「国際的人材」などの形容が使われて、帰国生と「国際化」がオーバーラップしていったという。この流れは「社会問題」としての帰国生から「社会現象」としての帰国生への逆転現象とでも言うべきものであった。

そうした変化を背景に、グッドマン（1992）のように、帰国生を日本の階層社会の新しい「国際的エリート層」の出現だと規定する論調も現れた。

**C【体験の活用】** その一方で、90年代に入ってから「帰国生の体験を活用する国際理解教育」がことさらに強調され始める。バブル経済の崩壊後も「国際化」の流れは定着し、国際理解教育は小中高校の教育課程にも入りはじめた。こうした事態を背景に、例えば教室で海外体験を発表させることによって、国内生の異文化理解を啓発する役割をもたせようというものである。

この「活用」という点だが、それは「帰国生のための教育」というよりも、むしろ帰国生を手段化する発想につながっていたといえる。国際理解教育に対する帰国生の「貢献」を考えるのならば、もはや彼らの海外体験だけに比重をおく発想を卒業すべき時期にきていたと言えるだろう。帰国生に海外事情報告という限定された役割を期待するよりも、彼らを励まし、体験をもとにして「自分の考え」を発信できるように指導してゆくべきであり、さらに言えば、むしろ求められていたのは、国内生が帰国生と同様に伸び伸びと自分の意見や考えをだせるような、やわらかな学校文化を創りだすことだったはずである。

### （3）若者の海外・異文化体験の大衆化現象

ここまで、1980年代から90年代にかけて、日本の教育のなかで帰国生がどういう位置を与えられてきたかを検討してみた。ただ、教育の国際化の先触れともいえる帰国生の問題状況は、大きく様変わりしていくことになる。ここからは、帰国生問題の変化を、より大きな社会的文脈の中で、2つの点から考えてみることにしよう。

1つは、帰国生自体の変化である。1980年代の後半以降、「帰国生の気質が変化しつつある」「特徴のある生徒が少なくなった」と言われはじめる。1985年の「プラザ合意」にもとづく円高を背景に、日本企業の海外進出が加速され、海外生の増加とともに、帰国生も急増した時期のことである。この頃から、現地校出身の生徒たちが「日本人学校出身生徒に似てきた」と表現する関係者が増え始める。

こうした変化に影響を及ぼした要因の1つに、激しい国内の受験戦争があげられる。厳しい受験への不安が、海外に住む子どもたちをも着実に巻き込んでいったからである。学習塾が活発に海外進出をはかる一方で、国内の高校はといえば、せっかく帰国生の「受入れ枠」をおきながら、実際の選抜はペーパーテストで行う、というところが大部分であった。学校側が、「手のかからない」帰国生を欲しがった結果である。このように子どもたち

が海外で現地体験を豊かにつむ条件が、どんどん小さくなってしまったのが実情である。こうした変化について、岡田（1993）が、ニューヨークの海外生のおかれている社会環境を事例として、実態的に分析している。

もう1つの変化は、海外体験ないし異文化体験が帰国生に特有なものではなくなったという点である。次の節で詳しく見るように、円高を背景にして、海外修学旅行、語学研修、ホームステイなど、若者の異文化体験の大衆化傾向が顕著になった。さらに、円高は人の流れも変えた。海外生・帰国生だけではなく、留学生・就学生も増加し、ニューカマーの増大ともなう外国籍の子どもの教育問題が起こるなど、問題群の多様化が顕著になったのである。

こうして「社会問題としての帰国生」に対する教育が、国際理解教育の内容そのものを規定していた時代は終わりを告げるようになった。では、国際理解教育において、帰国生問題の比重が相対的に小さくなったことを、否定的にとらえるべきなのかと言えば、必ずしもそうは言えない。問題群の多様化を、別の角度から見れば、より多面的に日本の教育を分析する視角が生じたと見ることもできるからである。日本社会を映す「鏡」の数が増えたのだと言い換えることもできるだろう。

#### （4）「帰国生ショック」の教育史的意味

ではここで、帰国生の存在が日本の教育に提起した問題を整理しておこう。帰国生問題の発生以前には、海外の初等・中等教育についての情報は、教育思想、教育制度、教育政策などの原理的側面に関するものが多く、その実態を知るための情報がきわめて限られていた。その意味で、日本の学校現場に、海外の教育実態が帰国生の体験を通じて直接伝わるようになったことの意義は極めて大きい。多様性に富む彼らの体験報告は、情報量の飛躍的な増大を意味しただけでなく、私たちの教育観を大きく揺さぶるものでもあった。

仮にそれを「帰国生ショック」と名づけるとすれば、その衝撃は2重の意味をもっていった。1つは、彼らの伝える情報の総体が新鮮だったということ、そしてもう1つは、帰国生の言動が闊達だったということである。しばしば、帰国生担当の教師たちは、「なぜ生徒をもっと授業に参加させないのか」という問いかけに直面し、驚かされることになったからである。

帰国生の海外教育体験を「鏡」にして1980年代から90年代の日本の教育を見た場合、さしあたり次の3つのことが課題として提起されたといえる。第1に、従来の日本の授業が、余りにも「知識注入型」のそれに偏りすぎてきたということであり、授業のバランスを、生徒の自主的な学びや参加・討論を重視する「獲得型」に徐々に移し替えていくべきだということである。第2に、生徒のクラス定員の多さに象徴されるように、日本の教育条件が余りにも劣悪であり、10～20人台という欧米先進国のレベルに早急に近づけることが求められているということである。第3に、日本の学校が、あまりに画一的で管理主義的学校文化に支配されてきたということであり、これを見直して、学校の構造・運営の全



体にわたって、生徒の自主性が生かされる環境を用意する必要があるということである。

以上の3点は、今日までつながる課題であり、そうした視点から、教師と生徒、生徒と生徒、教師と父母の関係を再検討することも必要だろう。これについては第3章で詳述する。

## 2-2 社会現象としての国際理解教育

### (1) 中教審答申の意味

この節では、1974年の中教審答申を引き金にして「国際化」に舵をきった日本の教育が、どのような国際理解教育を進めることになったのかを見てみよう。

そこでもう一度、74年の答申に戻って考えてみることにする。前節でもみたように、74年の答申では「国際交流」、「外国語教育」、「帰国子女教育」に重点がおかれている。これはいわば「国際化」という状況に対応した国際理解教育である。

一方で、この答申の前文は、「(日本の)近代国家の過程を顧みると、欧米諸国の知識・技術を個別的に吸収することに急であって、諸外国に対する総合的な理解や我が国に対する諸外国の理解を深める努力に欠けるところがあった」とし、このような歴史的経緯が「国民一般の国際理解や国際協調の精神の欠如をもたらし、独善的にして閉鎖的な行動様式を生み、特に、近年における海外活動の拡大に伴い、我が国に対するいたづらな誤解と不信を招く背景ともなっている」とかなり高いトーンで述べている。

答申は、ユネスコ憲章に沿った国際理解教育にも触れている。たとえば、「真の平和は、人類の知的精神的連携の上に築かれるというユネスコ憲章の前文を想起し、人類の知的精神的連携を深める基盤ともいべき教育・学術・文化の国際交流の重要性を正しく評価すべきである」とか、「国際的な協力事業への積極的な参加を通じて、人類共通の課題の解決に寄与すること」などがそれである。

ただ、こうした理念への言及にもかかわらず、実際に進行した国際理解教育は、一方では、この後に見られるように、極めて状況対応的なものであり、他方では国際社会のなかで「国民としての誇り」をもたせる愛国心教育へと収斂される可能性をもつものであった。

例えば、1987年8月の「臨教審最終答申」について見ると、これはナショナリズム的な国際化論議を強く反映していることが分かる。「国際的に開かれた学校」「留学生の受け入れ体制の整備・充実」「外国語教育の見直し」が提唱される一方で、「正しい国家意識の涵養」、「国を愛する心」「世界の中の日本人」として自覚などが強調され、「国民としての誇りを育てる」という方向にかなり傾斜しているからである。

### (2) 社会現象としての国際理解教育

では、そうした「国際化」への対応という面をもつ国際理解教育は、日本の学校現場でどのような形で行われていたのだろうか。

米田伸次(1993 98-108)によれば、帝塚山学院大学国際理解研究所が、高等学校の国

際理解教育について、5年毎に調査を実施していた。このうち大阪府下の高校を対象にした1989年度の調査によると、「何らかの国際理解教育を実施している」と回答した学校は、全体の66パーセントにのぼっている。その内容を大別すると、「国際交流活動」(留学生の派遣と受入れ、海外研修・修学旅行など)、「ネイティブ・スピーカーによる外国語教育」、「教科を中心とした国際理解教育」、「帰国生の受け入れ」の4つになる。

このような社会現象化した国際理解教育の広がり、大阪府の学校だけにとどまるものではなかった。日本修学旅行協会の調査によると、94年度の海外修学旅行の参加生徒数は10万3千人に達した。また文部省の92年度調査では、海外語学研修の参加者は3万人を越え、海外留学は4400人を数えた。さらに、高校レベルの姉妹提携校は712校に上った。

こうした「国際化」に対して、最も先鋭的に対応したのが高等学校だった。とりわけ「国際科」「国際コース」「英語コース」などのような、特別な課程を設置する学校が、私立高校を中心として全国に広がっていった。その数は「国際」を冠するものに限っても、1995年の時点で130校余りに達すると推定された。ただ、「国際科」と銘打っているにもかかわらず、その実質が私立文系むけの進学コースになっていた学校も多く、他の教科を犠牲にして、英語に週15～16時間もふりむけている学校も少なくなかった。(実態調査の内容については、帝塚山学院国際理解研究所編(1995a)が詳しい。)

米田は、このように普及した国際理解教育は、次のような性格のもつと指摘した。すなわち私立高校の場合は、生徒数の減少に備えた「生徒募集のためのユニーク教育」というサバイバル対策であり、「生き残りのための国際理解教育」である。また、公立学校の場合でも、一部の私立学校ほどには先鋭化していないものの、国際コースのあいつぐ設置など、やはり「バスに乗り遅れるな」式発想での取り組みが目立っていた。従って、国際理解教育の進展とみえるものも、その内実は理念を求めての動きであるよりも、状況追隨の産物という面が強かった、とも言えるだろう。

ただ、国際交流活動など、イベント型の国際理解教育を80年代から続けてきた学校からは、1990年代に入ると、早くも「マンネリ化」や「行き詰まり」を指摘する声が出始めた。全国的にみても、学校全体での意識改革をふくむ国際理解教育の取り組みは極めて稀で、どちらかと言えば担当者まかせになっている傾向が強かったからである。そのため、当時、数少ない全国レベルの国際理解研究会の1つであった「全国私立中学高等学校・国際教育研修会」(1989～2009年 私学研修福祉会・日本私学教育研究所主催)の参加者のあいだでも、疲労感や倦怠感を訴える声が繰り返されていくことになった。(注1)

こうした動きに呼応するように、ようやく国際理解教育の「日常化」や「理念の見直し」の動きが出始める。交流活動を中心にした国際理解教育の「量的拡大」が「質の問い直し」につながってきたとあって良い。これは、むしろ状況追隨型の活動をくぐったことによって、ようやくたどり着いた地点である。

## 2-3 ユネスコ国際教育勧告の「再発見」と国際理解教育

### (1) ユネスコ協同学校の動き

前節で見たように、国際理解教育の概念の広がり、一方では「社会現象」としての国際理解教育の広がりとしてあらわれ、もう一方では「理念」の見直しの動きへとつながっていった。この節では、その2つの側面がどう関係しあったのかを見ていきたい。

国際理解教育の理念を問い直す動きは、1980年代の末葉から90年代初頭にかけて、急激に大きくなっていった。日本国際理解教育学会の創設(1991)も、そのきっかけの1つである。それまでの国際理解教育が、ようやくその存在の意味を問い、自らの経験を内面化する過程にさしかかったということもできる。こうした動きの中で、国際理解教育の理念的な柱ともなるユネスコ国際教育勧告に新たな照明が当てられることになった。

この「74年勧告」に話を進める前に、黎明期の国際理解教育についても簡単に触れておきたい。歴史的にみると、ユネスコの国際理解教育が日本に導入されたのは1953年のことである。まず「世界共同社会に生活するための教育における協同実験活動計画」の名のもとに、6校が実験学校としてスタートしたのが初めてである。それが1960年以降に「ユネスコ協同学校」と称するようになる。その時期の研究主題の3本柱といわれるものが、「国連の学習・他国の理解・人権学習」だった。

最初期の実践からの経緯を記述した永井(1989)に詳しいが、協同学校の取り組みは、ユネスコとユネスコ国内委員会および各学校の協力のもとで推進されたものである。ここでの国際理解教育は、カリキュラム研究、実験授業、教材開発など多岐にわたっている。

ただし、ことを1970年代の日本に限っていえば、「ユネスコ・クラブ」などの課外活動は続いたものの、ユネスコ協同学校自体は、事実上の「開店休業」状態となった。この間の事情については、まだ十分に解明されていないが、いわゆる国際化の進展の中で、教育政策の力点が「帰国生教育」や「語学教育」に移り、ユネスコ活動が地盤沈下したことが理由の1つとされている。

こうした協同学校運動の衰退と歩調を合わせるかのように、74年の「ユネスコ国際教育勧告」もまた、ほとんど顧みられることがなかった。千葉(1995 14)によれば、日本が「1974年勧告にはかなりはっきり否定的な態度をとった」からだという。というのも、文部省が国際理解教育の推進を謳いながら、自国認識や国民的自覚の涵養といった日本的自覚にその中心課題を置いたことで、地球市民の資質の育成、グローバルな視野、国際社会の構成人として世界の共通重要問題に対する地球規模からの認識といったものが、日本の国際理解教育から欠如していったと指摘している。

特に1980年代は、最上(1987)が詳しく分析しているように、アメリカ、イギリスが相次いで脱退するなど、ユネスコが極端に政治化した時期である。今この時期は、「失われた10年」と呼ばれているが、そうした背景もまた、日本で「74年勧告」が影響力を持ちえなかった理由の1つであろう。

ともあれ、「国際化」の進展につれて、逆にユネスコの国際理解教育が時代の流れに埋没

するという結果を招いたのである。74年の中教審答申はその意味でも大きなターニングポイントになっている。なお、第4章でも触れる通り、世界の「ユネスコスクール」（日本での呼称）は、日本ユネスコ国内委員会のホームページによると、2017年現在、182カ国の国・地域の1万校以上を数えるという。<http://www.mext.go.jp/unesco/004/1339976.htm>（2017年6月16日閲覧）

## （2）ユネスコ勧告の意味

それではここで、ユネスコが唱えた「国際教育」（インターナショナル・エデュケーション）の特質を検討してみよう。先ほど述べたように、日本で広がってきた国際理解教育の場合には、明らかにその力点が、「異文化理解」やそれを支える「国際コミュニケーション能力・英語教育」におかれてきた。ありていに言えば、それは「当たり障りのない」国際理解教育だと言ってよい。しかし、ユネスコの「国際教育」（以後、日本で一般化した名称に従って国際理解教育と呼ぶ）の特徴は、異文化理解や他国理解を、世界平和や人権などと密接にかかわる問題ととらえ、よりダイナミックな構想を描いていく点にある。

その基本的な考え方は第18回ユネスコ総会で決議された文書の中に示されている。それが、「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告」である。「ユネスコ国際教育勧告」あるいはたんに「74年勧告」と呼ばれているものである。日本では、ユネスコ国内委員会（1982 251-258）によって翻訳・紹介されている。

この勧告自体は激しい東西対立を背景にしたいわば妥協の産物という面をもっている。そのため、成立当初から「内容が盛りだくさん過ぎる」とか「抽象的すぎる」などの批判が行われていたことも事実である。しかし、その基本的精神について言えば、それほど難解なものではない。それは「指導原則」に示されている次の7点である。

- ① すべての段階の教育および形態の教育に国際的側面および世界的視点をもたせること
- ② すべての民族、その文化、文明、価値および生活様式（国内の民族文化および他国の文化を含む）に対する理解と尊重
- ③ 諸民族および諸国民の世界的な相互依存関係が増大していることの認識
- ④ 他の人びとと交信する能力
- ⑤ 権利を知るだけでなく、個人、社会集団および国家には、それぞれ相互の間に負うべき義務のあることを知ること
- ⑥ 国際的な連帯および協力の必要について知ること
- ⑦ 個人が、それぞれの属する社会、国家および世界全体の諸問題の解決に参加する用意を持つこと

この勧告がだされる以前からすでにユネスコは、②、③、⑥の項目にあたる、「異なる文

化の理解」、「相互依存関係の認識」、「国際連帯・国際協力」などについて、その必要性を強調していた。ただこの勧告では新たに④, ⑤, ⑦の項目にあたる、「コミュニケーション」、「権利・義務関係の認識」、「世界規模の諸問題の解決への参加準備」を加えている点が注目される点である。

ユネスコ本部などに勤務し、30年以上にわたって、ユネスコ職員として内側からその変遷をみつめた千葉（1995 6-41）が、1970年代の中間を境にして、国際理解教育もそのものがユートピア的な性格から現実的な性格へと変化したことを指摘し、それは取りも直さず「遠くの美しいもの」を見る視点から「リアルに現実を見る」視点への転換であったとしている。

このこととも関連して、特に注目したいのは、「諸問題の解決」についてである。現在に至るまで、世界は、緊急に解決を迫られている多くの課題を抱えている。平和、人権、環境、飢餓、難民、人口、開発問題など、それこそたくさんの課題があるが、そのどれをとっても、一つの国の努力だけでは解決が難しい問題ばかりである。解決をめぐる世界で論争がおこっている人類的課題だという意味で、これらは「グローバル・イシューズ (global issues)」だといわれる。現代という時代は、世界の人びとが、こうしたグローバル・イシューズを否応無く「共有」せざるをえなくなった時代である。

ただ、教室でグローバル・イシューズをどう取り上げるのかという、取り上げ方が問題になる。「ここが問題だ」と一方的に教え込むだけでは解決の力は育たない。そうではなくて、いま世界がどういう問題を抱えているのかを、若者たち自身が考え、その存在を自分たちで発見していくことにこそ意味がある。

こうした模索を続けるなかで、若者たちは広い意味でのコミュニケーション能力の大切さにも目をむけることになる。というのも、事実についてリサーチする力、意見を文章にまとめあげる力、それを発表して人に伝える力、解決に向けて討議する力などが、具体的な協力関係を作り上げていく上で大切な鍵になってくるからである。

竹内（1993）が日本の新しい授業のあり方と結びつけて議論を展開しているように、「74年勧告」は、教師が一方的に教え込むタイプの授業ではなく、若者が主体的に参加できるような授業の開発を求めている。こうした主体的な学習活動を通じて、若者たちが「自由な討議を受け入れこれに参加する」という経験をもつとともに「批判的理解力」を獲得することになるからである。さらに「勧告」は、問題の所在を知ったなら、どうすればそれを解決できるのかについて互いに知恵をだしあい、解決にむけて行動できるようにすべきだ、ということを強調している。

この呼びかけの基本精神は、日本の教育にとって、依然として大きなチャレンジになっている。とりわけ重要な点は、例えば次のようなものである。第1に、グローバル・イシューズを積極的に学習内容に取り入れていくべきこと、第2に、子どもたち自身の参加・討論を重視する学び方を開発してゆくべきこと、そして第3に、批判的な理解力を育てるようにすること、そして第4に、「行動」や「態度」の変容につながるような認識の深化

であるべきこと、などである。

こうして日本国内では、1990年代に入って、改めて「ユネスコ国際教育勧告」の意義が再発見されることになるのだが、国際的にみると、ほぼ同じ時期に別の動きがあった。「74年勧告」の採択20周年を機に、その見直しが世界的規模で行われ、勧告の趣旨を発展させる模索が始まったのである。

その中心舞台となったのが、1994年にジュネーブで開かれたユネスコ・第44回国際教育会議(ICE)だった。この会議で、「74年勧告」を歴史的文書として残すということが合意されたが、これに加えて、平和・人権・民主主義教育を中心にすえた「第44回教育会議宣言」も採択されている。この宣言の具体化をはかるために提案された「平和・人権・民主主義教育に関する行動要綱」はICEの間では合意をみなかったが、わずかな修正が加えられて、1995年の第28回ユネスコ総会で採択された。これは、教育方法や教育管理行政の見直しまでを視野に入れた提言になっている。(注2)

### (3) 1990年代の状況変化

こうした理念の再検討の動きと並んで、日本でも注目すべき2つの動向があらわれた。1つは、1980年代の後半から教育の「新しい波」が次々に押し寄せたことである。例えばそれは、グローバル・エデュケーション、ワールド・スタディーズ、環境教育、開発教育、多文化教育、異文化間教育、平和教育などの新しい流れである。これらはいずれも国際理解教育と深いかかわりをもつだけでなく、ある場合には、ほとんど国際理解教育と重なり合う内容をもつものである。

これらの教育に共通する特徴は、生徒の参加を重視する「獲得型」の学習プログラムをもっていたことである。その意味で、グローバル・イシューズへの取り組みを強調する国際理解教育がそうであったように、従来の学習観や学力観の見直しにつながるものであった。

もう1つの動向は、90年代に入ってから、国際理解教育に意欲的な実践が次々に発表されるようになったことである。それは小学校から高校までの、あらゆる段階に及んだ。発表された実践の多くは、イベント型の交流活動から一歩踏み出し、教科指導などと深くかかわりながら、日常的に実践されていたものである。なかでも特徴的なことは、従来しばしば見られた欧米一辺倒の異文化理解を脱して、アジアを強く意識した実践が多くなったことである。また、実践を通して国際理解教育の理念を問い直そうとする、意欲的な活動が目立っていた。(注3)

このように、国際理解教育をめぐる状況は、1990年代に入って、きわめて活気に満ちたものになり、また同時に、日本国際理解教育学会の創設によって、ようやく本格的な研究の時代に入ったといえる。

#### (4) 地球市民の資質と獲得型学習

交通や通信など科学技術の発達にともない、実質的に地球は小さくなり、世界中がますます相互依存の度合いを強めてくることになった。このことを背景として、国際化時代から「地球時代」(グローバル・エイジ)に移り変わりつつある、という認識も一緒に広がることになった。

堀尾(1994)は、この「地球時代」という認識枠組から日本の教育を再構成しようとしたが、筆者の場合は、渡部(1995a 202-208)で、地球時代を生きる「地球市民」(global citizen)を、「グローバル・イシューズの問題を知り、その問題を共有しながら解決に向けて行動できる人びと」と定義することになった。

「74年勧告」の「再発見」の過程で見えてきたものは、矛盾対立をはらむ国際社会の現実である。文化や価値の多元的状況のなかにあつて、21世紀を見通す国際理解教育は、子どもたちが、現実に生起する様々なコンフリクトを、どう平和的に乗り越えてゆくのかを学ばせるものでなければならない。特に自己を表現したり互いに討議したりする力こそ、グローバル・イシューズの解決に貢献する力であるという認識が求められることになった。したがって、狭い意味のコミュニケーション能力だけでなく、「紛争状況を平和的に解決する能力」(合意形成能力)を育てることも国際理解教育の大きな課題となる。

筆者は、このような「広い意味でのコミュニケーション能力」や「主体的な学び方」、それに「問題解決にむけての行動力」などが、まさに地球市民の資質にかかわるものだと主張した。これらを獲得することは、ただたんに一人一人の若者の能力が高まるというだけでなく、地球の未来にとっても重要な意味をもっている。

そうだとすれば、獲得型学習によって育まれるこのような資質は、若者だけに必要なものではなく、現代に生きるすべての人びとに求められる力だということになる。「74年勧告」の「指導原則」の1にある「すべての段階、すべての形態の教育に世界的な視点を」という要請は、このことにもかかわっている。

#### 2-4 国際理解教育のインパクト

ここまで、帰国生教育と国際理解教育の変遷をたどりながら、1990年代の日本の学校に、何が問われるようになったのかを検討してきた。1990年代の後半にいたって、筆者が何を考えるようになったのか、ここでは、以下の5点を改めて確認しておきたい。

- 1、従来の日本で一般的な、知識注入型授業から獲得型授業(学習)へと、徐々にシフトしていく必要が提起された。これは「教育方法の国際化」の問題であり、獲得型学習の定着とともに、従来の学力観も見直しを迫られるはずである。
- 2、クラス規模の縮小など、教育条件の早急な整備・改善が求められた。
- 3、生徒が自由に発言し、自主的に活動できるような、柔らかな学校文化を用意していくことが求められた。そうしたなかで、教師と生徒、生徒と生徒の人間関係も、自ら変

わっていかねばならない。これとも関連するが、生涯学習の視点から、学校の役割を相対化してみることが必要になった。生徒を学校の中に閉じ込めてしまうような発想を脱して、むしろ学校を社会に開いていくということである。

以上の3点は、帰国生の海外体験を通してみえてきた課題と基本的に同じものだが、これらに以下の2点も加えることができる。

- 4、国際理解教育の指導理念が問われるようになった。具体的には、地球市民の資質がどういうものであり、それをどう育てるべきかと問うことである。ユネスコ国際教育勧告の指導原則を手掛かりにするなら、例えばそれは、市民的資質としての広義の自己表現力、自主的に学ぶ力、問題解決にむけての行動力などを育てることであろう。
- 5、グローバル・イシューズを積極的に教室で取り上げていくことが必要となった。国際理解教育の内容は、必ずしも従来の教科や領域の枠に収まらない面も持っている。それだけに、「国際化時代から地球時代へ」という大きな歴史の流れに沿って、あらためて教育内容の見直しが必要とされている。

現代の交通・通信網の発達、授業研究のあり方をも根本的に変えようとしている。グローバル・イシューズが各国の授業で取り上げられるようになったこともあって、海外の教育実践を、現場の教師自身がリアルタイムで評価できる時代になったのである。1990年代に顕在化したこうした研究条件の変化を、積極的に生かした授業開発が行なわれていくべきだろう。

グローバル・イシューズがそうであるように、国際理解教育が対象とする分野は、必ずしも既存の知識体系にすっぽりと収まってしまふような内容ではない。従って生徒たちは、あらかじめ正答の用意されていないテーマについてリサーチし、それをもとに考えるなかで、世界の新しい意味を彼ら自身の力で探っていくことになる。

しかし、獲得型の学習はまた、共に学ぶ他者の存在を前提にはじめて、学びの深化が保障される方法でもある。こうした点に着目するならば、獲得型の学習を深めていくなかでこそ、「学校で学ぶ」ということの意味が、私たちの前に新しい相貌をもってあらわれなくてはならない。

21世紀に入って、「国際化」という言葉は、掛声としてはむしろ以前ほどにも使われなくなっている。このことは、イメージ先行の「国際化」やスローガンの「教育の国際化」を唱える時代が終わり、個別・具体的に地球時代の教育のあり方を考える時代になってきたことを意味している。

#### 注

- 1 渡部（2007）にある通り、「全国私立中学高等学校・国際教育研修会」は、日本国際



理解教育学会よりも 10 年以上前に活動が始まった研修会である。同研修会は、参加者が国際理解教育の最先端の実践報告に接し、また経験豊かな実践者と直接交流することのできるユニークな研修会であった。

筆者は、創設 3 年目にあたる 1991 年から 2009 年まで、18 年間にわたり国際教育専門委員会の委員として研修会の企画・運営に携わった。同専門委員会が、研修会の基調講演（計 12 本）を収録した 2 冊の講演集を残している。講演者は以下の通りである。イーデス・ハンソン、千葉杲弘、萱野茂、ケン・ジョセフ、上田誠仁、吉川浩司、佐伯快勝、堀尾輝久、茂山千作、山田誠浩、平田オリザ、長田弘。

- 2 「74 年勧告」の見直しをめぐる論議の過程で国際理解教育を、「平和・人権・民主主義の教育」に焦点化しようとする西欧諸国とそれを「西欧的民主主義の押しつけ」だとするイスラム諸国が激しく対立した。この経緯や「共生」を重視する日本側の対応、ICE での実際のやりとりなどについては千葉（1995 15-37）が詳しい。

また、この会議に参加した堀尾（1995 5-17）は、人類的普遍的価値と文化的、政治的多様性を両立させるという課題について「差異を超えての普遍とともに、差異を貫いての普遍的なるものへの感覚」が重要になっていると指摘している。

- 3 新しい実践は数多くあったが、当時の代表的なものとして、以下のものがある。川端・多田（1990）、米田他（1990）、大津（1992）、全国海外子女教育・国際理解教育研究協議会編著（1993）、帝家山学院国際理解研究所編著（1995b）。また文部省の調査研究校・研究団体の実践を集めたものとしては、文部省学術国際局国際企画課編（1992）を参照。自治体レベルでも国際理解教育研究指定校がおかれ、多くの実践集が出版された。

### 引用・参考文献

- 大津和子（1992）『国際理解教育—地球市民を育てる授業と構想』国土社
- 岡田光世（1993）『ニューヨーク日本人教育事情』岩波書店
- 海外子女教育史編纂委員会編（1991a）『海外教育史』海外子女教育振興財団
- 海外子女教育史編纂委員会編（1991b）『海外教育史 <資料編>』海外子女教育振興財団
- 川端末人・多田孝志編著（1990）『世界に子どもをひらく』創友社
- ロジャー・グッドマン、長島信弘・清水郷美訳（1992）『帰国子女—新しい特権層の出現』岩波書店
- 佐藤郡衛編著（1995）『転換期にたつ帰国子女教育』多賀出版
- 佐藤郡衛（1997）『海外・帰国子女教育の再構築—異文化間教育学の視点から』玉川大学出版部
- 全国海外子女教育・国際理解教育研究協議会編著（1993）『地域に根ざした国際理解教育実践事例集』第一法規
- 『戦後日本教育史料集成』編集委員会編（1983）『戦後日本教育史料集成 第 11 巻』三一書房

- 竹内常一（1993）『日本の学校のゆくえ』 太郎次郎社
- 千葉梶弘（1995）「1974 年国際教育勧告の改訂をめぐって」『国際理解教育』Vol.1 日本  
国際理解教育学会
- 帝塚山学院国際理解研究所編（1995a）『国際理解』26 号
- 帝塚山学院国際理解研究所編著（1995b）『国際理解教育論選集』 創友社
- 東京学芸大学海外子女教育センター編（1986）『国際化時代の教育』 創友社
- 永井滋郎（1989）『国際理解教育』 第一学習社
- 中西晃（1991）『国際的資質とその形成—国際理解教育の実証的基礎的研究』 多賀出版
- 堀尾輝久（1994）『日本の教育』 岩波書店
- 堀尾輝久（1995）「21 世紀に向かう教育—ジュネーブ国際教育会議に参加して」『季刊人間  
と教育』5 号 労働旬報社
- 堀尾輝久、河内徳子編（1998）『平和・人権・環境 教育国際資料集』 青木書店
- 箕浦康子（1984）『子どもの異文化体験—人格形成過程の心理人類学的研究』 思索社
- 最上敏樹（1987）『ユネスコの危機と世界秩序—非暴力革命としての国際機構』 東研出版
- 文部省学術国際局国際企画課編（1992）『国際理解の推進のために』 文部省
- ユネスコ国内委員会（1982）『国際理解教育の手引』 東京法令出版
- 米田伸次他（1990）『国際理解教育展開事例集』 一橋出版
- 米田伸次（1993）「学校における国際理解教育の実践と課題」『国際理解教育』 サンプル版  
日本国際理解教育学会
- 渡部淳編（1989）『世界の学校から—帰国生たちの教育体験レポート』 亜紀書房
- 渡部淳編著（1990）『海外帰国生』 太郎次郎社
- 渡部淳、和田雅史編著（1991）『帰国生のいる教室』 日本放送出版協会
- 渡部淳（1993）『討論や発表をたのしもう—ディベート入門』 ポプラ社
- 渡部淳（1994a）「国際理解に関する問題をどう取り上げるか」『学校運営研究』 第 33 巻 4  
号 明治図書 99-101
- 渡部淳（1994b）「グローバルな課題と学習の転換」『教育』 第 44 巻 8 号 国土社 28-36
- 渡部淳（1995a）『国際感覚ってなんだろう』 岩波書店（岩波ジュニア新書）
- 渡部淳（1995b）「帰国子女教育における国際理解教育」『転換期に立つ帰国子女教育』 佐藤  
郡衛編 多賀出版 203-224
- 渡部淳（1995c）「帰国生とともに学んで」『教育と情報』 No. 446 第一法規 8-13
- 渡部淳（1995d）「教え中心の授業から学び中心の授業へ」『学びの復権 授業改革』 竹内常  
一他編、労働旬報社
- 渡部淳（1996）『『国際化』と『国際理解』教育』『変容する社会と学校』 講座学校 3 堀尾  
輝久、汐見稔幸他編 柏書房 149-178
- 渡部淳（1998）「社会科教師が見た英語科の国際理解教育」『現代英語教育』 第 39 巻 5 号 研  
究社 18-21

- 渡部淳（2000）「未来と希望と一私学の国際教育とこころの国際化」『地球時代とこころの国際化』国際教育専門委員会編 グローバルメディア 7-30
- 渡部淳（2007）「私立学校の先進性と国際教育」『地球時代の表現者—狂言・朗読・演劇・詩—』国際教育専門委員会・小林和夫編 銀の鈴社 5-25

## 第1部第3章 帰国生の海外教育体験と獲得型授業

獲得型授業の概念は、1990年に成立したものである。本章では、獲得型授業（学習）論をめぐって、以下の2つの点を検討する。1つは、獲得型授業（学習）論の成立の背景にある帰国生の教育体験の意義を、1980年以降の対話的実践を素材として検討すること、もう1つは、理念型としての知識注入型授業と獲得型授業の特質を、対概念が成立した1990年当時の問題意識と関連させて検討することである。検討の素材としては、ICU高校の帰国生への聞き取り調査やアンケート調査の結果が、資料として大きな役割を担うことになる。

### 3-1 学校空間の特質

まずは筆者が帰国生と出会った1980年代初頭の状況について見たい。ICU高校には、常時50カ国を超す帰国生が在籍していた。その多くが現地校・国際学校で学んだ生徒たちである。毎年春に、帰国生と一緒に、在籍生徒の3分の1を占める国内生たちも入学してくるのだが、彼らは、こうした多文化的背景をもつ帰国生集団を前にして、かつて経験したことのない戸惑いを感じるようになる。周囲を飛び交う英語が聞き取れないこと、海外の話題が日常体験レベルで語られることにも戸惑うが、それ以上に、帰国生の自己表現の率直さや振る舞いの大らかさにより戸惑うことになる。国内生にとっては、帰国生との接触によって経験するさまざまなタイプの出会いが、新鮮さを飛び越して、ある種のショックにさえなっていた。

こうした多文化的空間は、異質なものとの出会いのなかで、誰もが、自分の行動の仕方をいくらか変えながら、しかもそのなかで明確な自我の形成を図らざるを得ないような空間である。その意味で、多様な帰国生の在籍する学年定員240人の学校は、より大きな国際社会の縮図でもある。こうした多文化的空間のもつ啓発力を最も強く体現するのが、ほかならぬ国内生たちである。それが行動に現れると次のようになる。

帰国生が圧倒的多数派（3分の2）という環境のなかに入ることによって、ある生徒は一時的にけおされて消極的になり、またある生徒は過剰に適応してはしゃぎがちになったりする。多様性が当たり前という集団のなかであって、どう自分をアピールすればいいのかわからず、寄る辺のない思いを抱きがちである。その結果、意識しないほどかすかな場合もあるが、多かれ少なかれ、国内生の行動にいくらかの「ぶれ」が生じるのが普通であった。

まして、1980年代は管理主義教育が全盛の時代である。中学校で教師による画一的な指導にうまく順応し、集団のなかで自分を溶け込ませていた生徒ほど、そのぶれが大きくなる傾向がみられた。

そうした環境を象徴するかのように、ICU高校の授業には、どこの学校でも普通にみられるような「起立！礼！」という授業開始の号令もなければ、教師が生徒を見下ろすための教壇というものもなかった。

国内生が戸惑いの時期を通過するまでには、かなり長い時間が必要となる。しかしやがて、周囲の状況を観察する余裕が出てくるころには、彼らの多くが、生徒集団のなかでの自己の存在のあり方について、より自覚的になっているのがみられた。ただ、国内生たちの感じるこのような心細さや戸惑いというものは、実は国際社会に投げこまれた日本人の誰もが経験するものであり、それはちょうど ICU 高校で教えるようになった教師たちが、開校当初に感じた戸惑いと同じ種類のものである。むしろ帰国生にとっては、海外の学校でより深刻な形でくぐり抜けてきた道でもある。

### ICU 高校の帰国生の特性

次に、帰国生の特性を、ICU 高校の教師の側の視点で見たい。第 2 章でふれた通り、かなり長い間、帰国生教育の課題は、日本の社会や教育システムに、彼らをどうスムーズに「適応」させるかということだった。帰国生教育とは、すなわち帰国生の「問題」について考えることであり、その「対策」を考えることだったといつてよい。彼らが海外に在留し、日本の教育を受けなかった時間を欠如部分ととらえ、いわばマイナスをゼロに戻すことが帰国生教育の目的だと考えられていたのである。ここでは、日本の教育システムを絶対化し、すべての人間が当然その全過程を終えるべきだとする思考が基礎になっていた。

しかし、1970 年代の後半になると、帰国生の海外体験こそ貴重な「宝」であり、彼らが海外で身につけた「特性を保持し、伸長する教育」の方がむしろ必要だという認識が広がっていった。それは、日本国内で「国際化」論が活況を帯びはじめる 1970 年代後半から 80 年代にかけての時代相と重なっている。ICU 高校が創設された 1978 年という年は、その意味で帰国生教育の転換期にあたっていたといえる。開校当初から、特性の保持・伸長を基本方針としたのは、そうした事情である。

ただ、帰国生の特性を伸長するとはいっても、その特性自体が自明のものだった訳ではない。むしろ特性とはなにかを探ることと、その特性を生かす授業をどうつくるかということは、同時並行で取り組むべき課題だった。そのため、文字通り手探りで実践を積み重ねたというのが実際のところである。

生徒集団に対する 10 年近い観察を経て、ICU 高校の教師たちがほぼ共通に指摘する帰国生の特性が次第に明確になっていった。とりわけ顕著な帰国生の特性は、以下の 6 点である。

第 1 に、彼らが、能動的、主体的、積極的に授業にかかわろうとする姿勢をもっていることである。その姿勢が、打てば響くような反応のよさ、そして授業でのごたえとなつて教師を励ますことになるという事情は、多くの教師たちが指摘しているところである。

第 2 に、自己表現の意欲が旺盛だということである。彼らは、発言力もあり、またある程度、海外の学校で、表現する訓練も受けている。そのような訓練を受けた結果、ただ教師の指示通りに動くのではなく、自分なりにその意味を納得しながら行動しようとする態度が顕著になる。逆に、納得できないときには、なかなか動かないということにも

なってくる。

もちろん生徒それぞれの個性差はあるが、こうした「能動的、主体的、積極的に授業にかかわろうとする姿勢」や「自己表現意欲の旺盛さ」という特性のかなりの部分は、次節でも触れる通り、海外の教育を体験するなかで培われてきたものだと考えられる。

とりわけ欧米の事例にみられるような、授業に対して生徒の主体的な参加を求める教育、教師が「あなたの意見はどうか」と絶えず問いかけながら、生徒に自分の意見をもたせ、それを発表させ、ひいては自立を促そうとする教育の影響が大きいと考えられる。

このような特性と関連して、第 3 に、多文化・多言語社会での生活経験の影響もあり、帰国生には、画一性を嫌い逆に多様性を好むという傾向がみられることである。また、第 4 に、日本（人）を外から眺めた経験が、彼らのなかに複眼的な視座を芽生えさせていることもあって、日本（人）をより相対化してとらえようとする傾向も顕著だということである。それと表裏の関係だが、第 5 に、「日本とはなにか」、「日本人とはなにか」ということに対して強い関心を抱いている帰国生の多いことも指摘できる。さらにまた、第 6 に、異文化のなかで苦労した経験をもつ生徒が多いためか、だれかが困っていたら、躊躇なく自発的に手を差し伸べるというように、ボランティア精神の旺盛なことも特徴である。

これら 6 つの特性は、日常の場面での観察を通して、教師たちが徐々に気づくようになったものである。ただし、こうした特性は、決して固定したものではない。1980 年からの 10 年間に限っても、海外生・帰国生の教育環境は大きく変化し、これらの特性もまた影響を受けざるを得なかったからである。（注 1）

もっとも、ICU 高校の教師たちが当時高く評価した帰国生の特性が、必ずしも日本の学校社会ではプラスの評価につながらなかったようである。例えば、教室で率直に意見を表明すれば「自己主張が強い」と斥けられ、納得できない点に疑問を呈すれば「協調性がない」という評価になることが多かったからである。こうして、海外と日本の学校文化のギャップを、帰国生が身をもって味わうことになった。

### 3-2 帰国生との対話的实践

本節では、帰国生の海外教育体験の意義と筆者の対話的実践の進め方の 2 点について検討する。

まず第 1 の点だが、帰国生たちの海外体験の意義が、日本で広く認知されるようになるのは 1980 年代の後半からである。その底流に、海外と日本の教育を比較し、日本の教育の閉塞感を打破したい、という願いが投影されていた。当時、この分野で出版された著作の多くに共通した問題意識の 1 つがこれだった。

筆者が物足りなく感じたのは、出版物の内容が、ともすれば海外在留家庭の生活体験全般にわたっていて、しかも、帰国生本人によってではなく、近親者や研究者の目をおして語られるケースが多かったことである。そのため、どうしても間接的な体験報告に偏る傾向が見られたのである。

「海外で学ぶ」という経験は、長い間、ごく一部の選ばれた人たちのものであり、特別な意味をもつ事柄であった。近代日本の学術・文化・産業の発展に、海外の高等教育機関で学んだ留学生が大きな役割を果たしたことや、海外渡航そのものが、いかに困難であったかなどを考えあわせると、それはむしろ当然のことだったといえてよい。

しかし、帰国生の場合、事情は大きく異なっている。帰国生を「親の仕事の都合などで家族とともに海外に暮らした経験をもつ子どもたち」と定義するとすれば、彼らにとっては、海外で暮らすこと自体がさしあたっての目的である。また、彼らが日本に持ち帰る教育体験の多くも、初等・中等教育にかかわる体験である。したがって、高等教育機関への留学などとは異なり、帰国生自身は、海外の教育の在り方を調査するといったような、あらかじめ定まった動機や目的をもっていないケースがほとんどである。それまでの体験報告が、帰国生本人によって語られなかった理由の1つがここにある。

しかし、見逃してならないのは、帰国生の出現をまっぴらしてはじめて“生徒自身の視点から”日本と海外の初等・中等教育の比較が可能になったという事実であり、これこそが帰国生の海外教育体験の最大の意義である。授業のなかで教師が何をどのように教え、自分がそれをどう感じ、またクラスメイトがそのときどう反応したかなどを具体的に報告できるのは、海外の学校生活に深く身をおいてその全体とかかわってきた彼らだけである。双方の教育の類似点や相違点について、内側から比較できる体験をもった帰国生が大量に生み出されたこと、そのこと自体が、日本の教育の歴史にはなかったことである。

授業という言葉から、日本人の多くが、教師が黒板を背にして教卓のまえに立っている姿、それも整然と着席する生徒に向かって講義している姿を思い描くはずである。おそらくこの知識注入型授業のイメージこそ、私たちが抱く授業の原風景である。それはまた、日本人の授業観におおいかぶさる堅い殻のように強固なイメージである。この殻がはじけたときに、一体どのような授業の姿がみえてくるのか、次々に飛び出してくる多様でダイナミックな授業像、それが帰国生の教育体験報告がわれわれに提示したものだ。 “教育される側からの報告”として海外の教育について語れるのは、他のだれでもない帰国生自身である。

### 対話的実践の進め方

ここから第2の点である、筆者の対話的実践の進め方を検討してみよう。1980年にICU高校に着任してから、教科担当者として、またホームルーム担任として、様々な場面で帰国生の体験と向き合うことになったが、彼らの体験を研究的視点で見ようになったのは、1980年代の中盤からである。とりわけ、後述する「政治経済演習」の研究発表「エデュケーション・ナウ」(1987)が大きな転機となった。研究発表に向けて学年単位で、体験調査を始めたのがきっかけである。

その後、帰国生の海外体験調査の結果は、大きく以下の4つのタイプの刊行物として公開されることになった。

第1は、アンケート調査の回答から興味深いトピックを選び、本人に依頼して、改めて作文集に寄稿してもらうもので、渡部淳編『世界の学校から一帰国生たちの教育体験レポート』(1989)がそれにあたる。この本には25カ国87編の作文を収録した。この作文集と同様なコンセプトで編集したものに、海外子女教育振興財団の『海外で暮らして一体験したこと、学んだこと』(2016)がある。(注2)

第2は、海外体験を公開インタビューの形式で話してもらい、話した内容をもとに、改めて本人から文章に起こしてもらうもので、渡部淳編著『海外帰国生』(1990a)がそれにあたる。この本には、6カ国9編の授業体験を収録した。

第3は、同じくアンケート調査の回答から興味深いトピックを選び、その内容を敷衍する形のインタビューを筆者が行って、聞き書きのかたちで文章化するもので、「毎日中学生新聞」の連載「海外で学ぶ I C U高校、帰国生の声から」(1989年5月2日～1990年3月27日、週1回 46回連載)がそれにあたる。ここでは、24カ国42人の体験を収録した。

第4は、帰国生へのアンケートやインタビューの情報を活かす形で、筆者がテーマのある文章にするもので、『月刊 生徒指導』(学事出版)の連載「世界の生徒指導—海外帰国生の体験から—」(1996年4月号～1998年3月号 24回連載・各4頁)がその1つである。同連載では、校則、受験制度、生徒同士の人間関係などの視点から、学校文化の多様性について考察した。同様のコンセプトのものに『アメリカンキッズ』(日本英語教育協会)の連載「知っておきたい世界の学校教育」(1993年6月号～1993年8月号 3回連載・各3頁)がある。

では、国内生を含むI C U高校生は、当時教育のどんな側面に関心をもっていたのか、<表1: 体験アンケートのトピック>で見てみよう。これは、I C U高校の2年生、3年生を対象とした自由記述式アンケートにでてきたエピソードを、項目分けしたものである。アンケートの回答者は、11年間で延べ1529人に及ぶ。

質問紙はごく簡単な形式である。わら半紙(A4版)の1行目に、「下のことについて、自分の体験談や感じたことなどをエピソード風を書いてください」とあり、2行目～3行目に、エピソードの具体例として「教師⇄生徒、親⇄子、学校⇄コミュニティー、印象に残った授業(テストのやり方など)、体罰、いじめ、ボランティア等々」が例示されている。4行目には、「いつ(何歳のとき)どこで(国名、地域を具体的に)を必ず入れてください」と注記してある。



<表 1：体験アンケートのトピック>

項目/年度	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	合計
教師像、教師/ 生徒関係	33	26	21	10	29	15	27	21	24	29	39	274人 17,8%
学校生活(行 事・転校含む)	41	31	33	9	30	11	27	16	17	29	24	270 17,8%
授業/テスト (受験制度含む)	29	27	27	16	30	13	32	15	21	36	16	262 17,1%
校則・体罰	52	20	35	3	33	6	6	10	23	12	12	212 13,9%
いじめ・差別	17	18	11	6	16	10	31	15	17	15	22	178 11,6%
文化・習慣	12	4	11	2	5	1	2	9	12	17	15	90 5,9%
友人関係(級 友・先輩含む)	7	8	12	1	8	1	4	2	5	13	12	77 5,0%
家族	7	0	2	1	5	3	5	0	6	10	4	43 2,8%
ボランティア	2	1	1	1	2	2	5	1	1	5	7	28 1,8%
地域社会	3	0	1	0	3	1	1	1	2	3	4	19 1,2%
その他	3	1	8	3	5	10	8	8	11	9	14	80 5,2%
合計(人)	206	138	162	52	166	73	148	98	139	178	169	1529

例年、この質問紙を授業の終了時に配布して、筆者が若干の説明を加え、後日回収するという方式をとっていた。また、エピソードの数は「いくつでも結構です」と説明されていたことから、なかには複数のエピソードを列記するものもいたが、ここではメインのトピックと思われるもののみを数えている。

この表で見る限り、学校体験、わけでも「教師像、教師/生徒関係」、「授業/テスト」、「学校生活」にまつわる体験が、回答の3本柱になっていることが分かる。その理由だが、とりわけ帰国生にとっては、学校で過ごす時間が生活のなかで大きな比重を占めるというだけでなく、3つの柱になる体験が、彼らにとって最も切実な体験だからであろう。

また一方で、「校則・体罰」に関する回答が、89年、91年、93年に最上位の項目になっていること、さらには「いじめ・差別」も、コンスタントに高い数字を残していることが目立っている。

それではここから、帰国生の授業体験の具体例をみてみよう。最初に取り上げるのは、アテネのアメリカ系インターナショナル・スクール（国際学校）に通った若林桂さんの体験で、刊行物としては、帰国生へのインタビューをもとに筆者が文章を作成する、第3タイプの刊行物である。

ここで若林さんの体験を取り上げるのは、「授業への参加が、クラスへの貢献につながる」という参加・獲得型学習のいわば理念ともいえるべきものが浮かび上がってくる事例だからである。まずは、体験そのものを紹介しよう。

### 【事例1：若林桂さんの体験—授業への参加とは】

ギリシアは世界中から観光客を集める一大観光国。日本からもたくさんのお客がおしよめますが、長く住んでいる日本人の数はそう多くありません。若林桂さん（3年）は小学校4年から中学3年までの5年間、アテネ・インターナショナル・コミュニティー・スクール（幼～12年生、生徒1300人）に通いました。

若林さんによると、「ギリシア人は頑固な半面、ものごとに熱中する気質を持っている」と言います。「社会主義のパパンドレウ政権の成立するころはすごかったですよ。演説を聞きに集まった何万という群衆で大通りが埋まり、もう大騒ぎ。生徒たちでさえ“アッチの政党がいい、いやこっちだ”と休み時間にギリシア人同士で盛んに討論していました」。最初はただただ圧倒されてしまいました。

反米的な雰囲気が高まり、“学校に爆弾を仕掛けた”という電話で授業が中断する騒ぎもありました。というのも、たくさんの生徒がアメリカ軍のグリファダ基地から通う子どもだったからです。「幸い本当の爆破にはならなかったけど、避難訓練もよくやりましたよ。」

この学校は“自分をどう表現するか”ということをとっても重視します。6年生では、歴史上の出来事を3分間の劇に仕立てる勉強をしました。「マルコ・ポーロが帰国後に出会った苦難とかスコットランド女王メアリーの処刑など、自分たちで場面を選んで、シナリオや衣装づくりをするんです」。こうしてクラス40人が、かわるがわる主役になってドラマを上演しました。

8年生の「スピーチクラス」も多彩な内容でした。ディベート、模擬裁判、ジェスチャー・ゲーム。それに生徒が新聞記事を紹介してから、それに自分で解説とコメントをつける形式の授業もありました。“何かモノについて調べ、5分間でスピーチをきなさい”という授業では、若林さんも“ボールペンの歴史と構造”について発表しました。

もっとも苦勞もありました。最初は英語ができず、ただ始終にこにこしていたのです。ある日、カウンセラーに呼ばれて、「何か悩みはない？」と聞かれました。思い当たることがないので「いいえ」と答えると、今度はお父さんが学校に呼ばれ、「お嬢さんは何も話さないで、何を考えているのか分からない。家庭に問題があるのではないか」と言われました。

その話を聞いた若林さんはショックでした。「日本では“内気な子”と思われるだけに、ここではおとなしい子は“変だ”と言われてしまうんです」。それから意識的に自分を押し出す努力をするようになりました。

そして今は、「自分を素直に表現することも大切だし、ギリシア人の持つ明るさもとてもいいな」と思うようになったそうです。(『毎日中学生新聞』1990年1月16日付記事「外国で学ぶ ICU高校、帰国生の声から」)

この事例については、少し解説が必要であろう。以下は筆者の解釈である。若林さんは、家族の協力のもと、大変な努力を重ね、国際学校に入ってほんの1年ほどの間に、教科のテストでも高得点をとるほどに英語力を高めることができた。ただ若林さんは、授業で話されていることは理解できるが、自分をもっと英語が上手になってからクラスで発言しよう、と考えるタイプの生徒だった。日本の学校でなら「内気で手のかからない転校生」として高く評価されたはずである。

では、若林さんの父親が、なぜそのタイミングで呼び出しを受け、「家庭に問題があるのではないか」と疑われるに至ったのか、という点がポイントになる。

若林さんの学校もそうだが、現地校の「学校案内」(school profile)には、各教科の評価基準が明示されているケースが多く、その場合、「テスト」、「宿題などの提出物」、「授業への参加」の比重がそれぞれ30%を占めるのが一般的である。ここではその「参加」の意味が特に重要である。

共同学習を重視する科目では、調べたことを発表したり、自分の意見を発言したりすることは、自分の表現力を高める行為であるだけでなく、周囲の生徒をも豊かにすることにつながると考えられている。したがって、発表したり、発言したりして授業に「参加」する行為は、それ自体がクラスに対する貢献であるとみなされる。授業への参加が、評価の3割の比重を占めるのはそうした理由からである。

その基準からすれば、テストで得点もでき、提出物もきちんと提出できる若林さんが、授業で一切発言しないのは、他者への貢献を嫌う利己的な行為ということになる。そうでないとするならば、彼女が、家庭内で何らかの抑圧をうけ、それで発言できない状態になっている可能性がある、とカウンセラーは考えたのである。学校文化の違いともいえるべきものだが、その間の経緯を理解した若林さんが、この出来事を契機として、より積極的に授業に参加することになったというエピソードである。

第2の事例として、アメリカ合衆国のプロジェクト学習を挙げたい。次に掲げるのは、若林さんの体験に関する文章の10年後、2000年に発表した文章の一部である。帰国生へのアンケートやインタビューの情報を活かす形で、筆者が試論的に書いたこの文章は、第4のタイプの刊行物にあたる。

ここでアメリカを取り上げる理由だが、筆者がICU高校に勤務していた1980年代から

90年代にかけて、在籍する帰国生の約半数（各学年80名ほど）がアメリカ現地校の出身者だったことから、アメリカで行われている多種多様な参加型学習の形式にふれることになったからである。それは、知識注入型授業が圧倒的であった当時の日本の状況と、まさに対極的ともみえる状況であった。そうしたインパクトを受けて成立した文章である。筆者の場合、延べ人数では、20年間で、1500名を超すアメリカの帰国生を担当したことになる。

とりわけ彼らが印象に残る授業の例にあげたのが、プロジェクト学習の体験だった。ここでは、参加形態の多様性に注目してみよう。（注3）

### 【事例2：アメリカでのプロジェクト学習体験】

プロジェクトという言葉子どもたちが強く意識しはじめるのは、おおよそ小学校4、5年生の頃である。この時期は、レポート提出や作品制作など、個人作業的な性格をもつプロジェクトの比重が高い傾向にある。調べ学習として、「ロッキー山脈の自然」「私の先祖」などのテーマでレポートを書く。文章と一緒に、それを説明する絵を描いたりコラージュをつけたりすることも盛んに行われる。

また「ネイティブ・アメリカンの生活」について学ぶケースでは、彼らの家や使用する道具の模型作りをする。また、伝記学習では、エジソン、モーツァルトなど偉人の生涯を調べ、当時の扮装までしてその人物になりきり、1人称で自己紹介のスピーチをする。

この時期のプロジェクトは、作品を仕上げていく過程で、リサーチ力、表現力を開発する機会になっているだけでなく、提出日を守る、学習計画に基づいて自主的に行動するなどのような、一種の社会性の訓練の場にもなっている。

中学、高校のレベルについていえば、7、8年生の頃までには、プロジェクト学習の学習スタイルがほぼ出揃うとあって良い。この時期には、次にみるように実に変化に富んだ技法が導入されており、個人プロジェクトと並んで、グループ・ワークを組み込んだ学習活動も盛んである。

歴史の例でみよう。中学の「ギリシア・ローマ時代」の学習では、自分が興味をもった神々の一人を選び、その神になりきって自己紹介のスピーチをする。つけ髭、段ボール製のやりなどやや怪しげな服装で登場するスピーチもある。また、クラスの生徒をギリシア、ローマの両チームにわけ、1カ月後のディベートに向けて、講義やリサーチ・ワークを積み重ねていくプロジェクトもある。当日は生徒全員が当時の服装で登校。審査員をつとめる教師たちの前で、2時間にわたりどちらの時代が優れているのか、論争を闘わせる。

また、高校の「現代史」であれば、クラスの生徒がヴェルサイユ条約の関係国に分かれてリサーチした後、各国の利害を代表しながら領土分割について議論する、一種のシミュレーションの方式も採用されている。シミュレーションでいえばそれは公民科系の学習活動に組み込まれ、多用されている方法である。新聞の株式欄を参考にした株取引ゲーム、貿易ゲーム、意思決定ゲーム、模擬裁判、模擬選挙、模擬国連など現実社会のシミュレー

ションが多く、中には実際の法廷を使ったり、地方議会の議場を使ったりする本格派もみられる。

概観してきた以上の状況から、アメリカにおけるプロジェクト学習について、幾つかの特徴的な点を指摘できる。渡部（2000b 14-16）はそれを、そもそも教科の学習活動のなかにプロジェクト学習の要素が豊富に組み込まれていること、また授業のなかで発表や討論など表現型の学習活動の占める比重が高くその形態が多彩であること、さらには、家族・地域社会の支援に支えられて学習活動がダイナミックに展開されていることだ、としている。

ここまで「参加の意味」と「参加形態の多様性」にかかわる2つの事例をみてきた。もちろん、限られた数の帰国生の個人的な体験から、1つの国の教育全体について判断をくだすことは早計に過ぎる。日本よりも教育に対する中央政府の統制が弱く、逆に地域や学校の独自性が強い欧米各国の場合はましてそうである。

しかし、それにもかかわらず、帰国生が生き生きと語る体験のなかに、各国の教育観の基本的な相違や教育についての普遍的な問題などが、明瞭な形で浮き彫りにされてくるとも事実である。その理由は、直接的に日本の授業について語っていないときでも、彼らがつねにそれを念頭におき、比較の視点をもって海外の授業について語っているからである。

### 3-3 知識注入型授業を支える条件

帰国生の教育体験から見てきたのは、生徒の能動性・主体性・自発性などの資質を授業のなかでどう育むことができるのか、ということである。とはいえ、教師が「主体的であれ」といくら講義のなかで生徒にむかって強調したところで、残念ながら事態は少しも進展しない。

日本の場合、学年が上がれば上がるほど、画一的な一斉講義式授業の比重が高くなる傾向にある。水が高いところから低いところで流れるように、知識は教壇上の教師から生徒に向かって注ぎこまれている。生徒は板書内容を懸命にノートし、教師は彼らがどれだけその知識を暗記できたかについて試験でチェックする、という教育である。

この一斉講義式授業の利点は、効率性の高さにある。精選された系統的な知識を、かぎられた時間でたくさんの生徒に伝えるには確かに有効な方法である。この効率主義にもとづく知識注入型授業の比重が、欧米—フランスなど例外はあるが一に比較して格段に高いのが、日本の授業の特徴である。しかし反面、熱心に教えこめば教えこむほど、生徒は与えられた知識のそしゃくに忙しくなり、結果的にますます受動的な学習態度に陥りがちである。余裕を失った生徒は「受験に役立たない」知識を受けつけなくなり、その実利主義的な態度が徹底すると、点数評価（評定）が人間の価値をおしはかる物差しであるかのような錯覚さえ抱くことになる。

帰国生がよく「日本の授業は参加感がなくてつまらない」という感想をもらすことがあ

った。“チョーク・アンド・トーク”ということばがあつて、英語圏でも、講義形式で要点をまとめて板書するスタイルの授業運営が行われているから、その言葉自体にとくに否定的な意味はない。しかし、授業がもっぱらチョーク・アンド・トークだけで運営されていとなれば話は違ってくる。

ではどうして、注入型の比重が高くなるのか。その理由の1つとして、日本の場合、1教室の生徒数があまりに多く、その制約が方法上の工夫を許さなかったという側面がもちろんある。先進諸国の授業ではせいぜい10~20人台、多くとも30人台までというのが一般的だったからである。一例だが、すでに1989年当時、オーストラリア・クイーンズランド州の教育省が採用しているガイドラインでは、州立高校の授業規模は生徒数が最大30人までとなっており、技術科や家庭科のような機械や火を使い、危険のともなう科目は最大15人までと決められていた。

稲垣（1995）によれば、日本では、19世紀にアメリカから伝わった一斉教授法が、公教育の支配的な教授形式になってきた。国家が決めた教育内容を教師が教科書を使って大勢の子どもたちを一斉に伝達する。これは日本に限らず東アジアの国々で広く定着してきた形式といえる。この形式によって教授実践の一定の質的基準、教授効率が担保されてきたことも事実なのだが、その一方で、こうした注入型の方法では生徒を知識の受け皿化してしまい、彼らの自発性を育てることがきわめて困難だということも見逃せない事実である。

こうした教授定型に対して、新教育運動にみられるような、様々なチャレンジが繰り返されてきた。日本社会の国際化を背景として生まれた獲得型教育の構想もまた、そうしたチャレンジの1つだといえる。

1990年当時、「教育の国際化」という言葉が盛んに使われていた。そのなかで個性化がいわれ、多様化が叫ばれ、討論教育の必要性が、また英語教育の重視、帰国生の受け入れ対策の強化、海外留学の積極的な評価などさまざまな面について議論されてもいた。

この時期はまた、1989年の学習指導要領で「新しい学力観」がだされ、知識・理解、技能だけでなく、「関心・意欲・態度」が重要だとされるようになった時期でもある。

国際化が生徒一人一人の多様性を尊重し、各人の個性を最大限に発揮させることを意味するのであれば、それは学校社会にとっても望ましいものだったはずだが、いわゆる教育の国際化が目標に掲げていたものと、具体的な方策との間のギャップは大きかった。かけ声とは裏腹に、実際の学校運営は、生徒の自己表現を促したり、自主性を発揮させたりする方向に動かなかつたのである。

しかしその一方で、授業スタイルが知識注入型のそれに偏らざるをえないような客観的な事情もあった。検定・国定教科書で細部まで統制されている教科内容、知識の質よりも量を重視する受験制度、排他的でチャンスが一回限りの激しい受験競争、競争の低年齢化、生徒数が40人の大規模クラスなどの条件が、日本の教授定型を支える前提になってきたからである。これらの条件は、今日にいたるまで、それほど変わっていない。

このようにやや単純化して描き出した知識注入型授業とその前提条件は、実は多かれ少なかれ韓国、中国、台湾、シンガポールなど、当時の東アジア諸国の教育を特徴づけるものでもあった。ただ、近隣諸国と共通の問題だからといって、それが日本の現状をこのまま放置する理由にはならないと考えた。日本の教育システム全体が、世界的な学び方改革の波と衝突し、軋みをあげているように見えたからである。終章で詳しく論じるが、2020年の学習指導要領改訂にむけて文科省が「主体的・対話的で深い学び」を提起している点にもそれがみてとれるだろう。

こうした厳しい条件のなかでも、日本の教師たちは並々ならぬ努力を重ねてきたといえる。国際的にみても高いとされる生徒の基礎学力は、子どもの意欲を引き出す教師の熱意や教材研究に支えられてきたからである。

### 3-4 獲得型学習と民主主義

では、生徒の能動性、主体性、自主性などの資質を育てる教育を、日本で実現するためには、どのような方策が考えられるのだろうか。『海外帰国生』（1990）、『帰国生のいる教室』（1991）を公刊する段階で、筆者が考えたのは、以下の3点である。

第1は、知識注入型に偏りすぎた現状の授業の構造を改め、徐々に獲得型授業の比重を高めるようにすべきだ、ということである。

欧米の授業を例にとれば、帰国生たちが体験した獲得型授業（学習）には次のような2つの側面がある。1つは、プレゼンテーションやディベートなど、生徒が主体となる「発表・討論型学習の指導」であり、もう1つはプロジェクト、レポート、エッセイ、リサーチ・ペーパーなど、リサーチ・ワークを導入して行う「自学の訓練」である。

発表・討論型学習を、海外の授業を例に見てみよう。例えば、アメリカの子どもたちが、早い時期に経験するプログラムに、“ショー・アンド・テル”がある。お気に入りの人形やおもちゃ、家族の写真などを学校に持ちより、それを紹介するショート・スピーチのプログラムである。このプログラムに象徴されるように、アメリカの場合、ことあるごとに生徒の口頭発表の機会を設けて、表現力や論理的思考力を育てようとしている。

前節でもふれた通り、発表形式も学年が進むにつれて多様になっていく。リンカーンやワシントンなど歴史上の人物について調査した内容を発表するさいに、その人物の服装や癖まで再現し、生徒がその人に「なって」一人称で口頭発表する授業、また「星条旗を燃やすことは合法か否か」「わが国の将来は明るいのか否か」などのトピックで賛成派・反対派に分かれ、論争して勝ち負けをあらそうディベートの授業など、当時の日本ではほとんど見られないタイプの授業が広く行われていた。

授業でとりあげる教材まで生徒と教師が相談して決めるという、和田（1990 118-139）の西ドイツの授業の例からは、集団的討論が生徒の論理的思考を刺激し、授業に参加することで知識を獲得していくという、参加型授業のもっとも徹底したかたちを見ることができる。

## 自学の訓練

獲得型授業のもう1つの側面である、自学の訓練についてみよう。ここでは絵や図表、とりわけ文章による表現力が重視されている。

富田（1990 30-59）が、カナダでも、小学校の高学年になると、特定のトピックについて調査し、資料をまとめて提出するだけでなく、それを口頭で発表する訓練も一緒に始まることを報告している。

この“プロジェクト”は、その後も頻繁に生徒に課され、要求水準も学年が進むにつれて高度になっていく。小学校から高校にいたるまで生徒がくり返し作成する提出物は、プロジェクト、レポート、ターム・ペーパー、リサーチ・ペーパーなど、さまざまな名称で呼ばれる一連のものである。アメリカとイギリスで中学高校時代を過ごした岡田（1991 111-122）も、そうした訓練が体系的に教育のなかに組み込まれていたことを指摘している。

1、2か月かけてじっくりひとつのテーマに取り組む体験を積むなかで、生徒は図書館などから必要な資料を探し出す方法や、集めた資料の編集方法、さらにはそれを使って論理的な文章を書く方法などを訓練されることになる。

そうした長い努力の結果、手に入れた能力を、いわば最大限に発揮して取り組むのが、12年生のリサーチ・ペーパーやエクステンディッド・エッセーなどとよばれる論文である。カナダのユナイテッド・ワールド・カレッジで学んだ北山（1990 164-191）が、エクステンディッド・エッセー制作の体験を、詳細に報告している。

こうした自学の訓練で目指しているものは、生徒に「思考の枠組み」をつかませ、「ものの考え方」を教えることである。それはある意味で、多量の知識を覚え込ませる注入型授業の対極にあるものといってよいだろう。学習活動の中で創造性が発揮される前提となるのが基礎的な訓練であり、その上にこそ、より専門的な学問が開くのだという考え方がある。

もちろん文章表現の訓練は日本の教育のなかにもあった。それはたとえば、作文教育のすぐれた伝統にもなっていた。しかし、比重ということでは、日本では客観的な資料を使って論理的に文章を書くことよりも、主観や感情の表白に力点がおかれ、一種の自己告白に近い文章の訓練が中心になっていたように思われる。

ここまで見てきた獲得型学習の2つの要素は、もちろん相互に密接に関連しあっている。たとえば、討論を通じて双方の主張の相違点をきわだたせ、そのうえで相手を説得したり、相違点を残しながら妥協したりできるためには、まず双方が客観的に論議するにたる資料や論点を提供しあえるようであればならない。だから、調べる訓練、書く訓練、発表や討論をする訓練は、一連のものと考えられているのである。

## 市民的資質

筆者が考えたことの第2は、この獲得型授業で培われる資質が、民主主義社会を支える



市民の基礎的教養とも深くかかわっている、ということである。

日本の戦後教育では、教育基本法にみられる通り、民主主義的な人格を育てることが教育の大目標の1つとなってきた。そして生徒は民主主義の思想や民主主義的制度について繰り返し学校で教わってきた。確かに知識としては教わっているのだが、しかし、思想や制度に関する知識を生徒に教えるだけで十分とはいえないのではないか。

民主主義は本来、「思想」や「制度」であると同時に、その制度を動かしてゆく「手続き(procedure)」としての面をもっている。従って、民主的手続きに基づいて制度を運用する能力を育てることがなにより必要である。もちろんその前提として、互いを尊重し合いながら理性的に討論をたたかわせる訓練が必要であることはいうまでもない。

だが残念ながら、そうした訓練は、知識注入型授業が中心を占める日本の教育のなかで、見過ごされがちだった。筆者は、戦後の教育が「民主主義を運用する能力」を育てる十分な訓練の体系をもちえなかったことに、日本の民主主義の脆弱さがあるのではないかとさえ考えた。注入型授業で民主主義について講義し、それで事たれりとするのは「量の上の水練」にも等しいものだからである。

ただそれほど大上段にふりかぶらずとも、獲得型の学習指導を通して生徒が身につける討論やリサーチの能力が、国際社会のなかで一人の市民として生きていくのに必要な資質であることは疑いない。授業構造の問題が、単に学校だけの問題にとどまらず、民主主義的社会の全体を支える基礎的教養に属する問題だということである。

### 教師の役割

筆者が考えたことの第3は、獲得型授業を進める教師の役割がどのようなものなのか、ということである。

帰国生たちが感動をもって語る獲得型授業の背後に、担当教師にたいする人間的な共感をみてとれる場合が多いのは、日本の学校を舞台とする体験報告に触れる場合と同様であった。学校がたとえどんなにすぐれたカリキュラムをもっている、それだけではけっして十分ではない。教育活動にのめりこんでいる教師の人間像を、帰国生の体験の奥に垣間見るたびに、教育がすぐれて人間的な営みなのだという、あたりまえすぎる感想にいきあたった。

能動性、主体性、自発性といったような資質は、たんに同じ言語を話す人びととのあいだだけでなく、異なる言語体系なり文化背景をもつ人びとのあいだで意思疎通をはかる場合にも必要な資質である。立場の違いを認めあい、そのうえで自分の考えを主張できるようになるためには、必須の能力であるといってもよいだろう。指導する教師の側にも、生徒が発表をいとわず、討論を楽しみ、そのなかで自分なりの考えをもてるような雰囲気醸し出していくことが求められる。

これらの資質はまた、広い意味でのコミュニケーション能力や物事を客観的にとらえる批判的思考力とつながっている、と考えた。そして、いわゆる「国際化」といわれる現象

を人的交流の拡大や異文化接触の側面からとらえるならば、こうした資質は国際化時代のなかで、帰国生であると国内で育った一般生徒であることを問わず、どんな生徒にも要求されてくるものである。逆にいえば、もし「国際化」に対応できる能力を、子供たちにつけさせようと思うなら、授業システムの再構成が不可避の要件だということになる。

ただ、獲得型の授業を通じて生徒の批判力が高まれば、その批判力は生徒自身にも、また教師にも向けられることになるだろう。したがって、能動性、主体性、自発性を育てようとするれば、育てる側をも批判にさらす勇気が必要だということを意味する。しかし、帰国生の体験を通して各国の取り組みを見る限り、教師たちが批判力のある生徒を育てることに躊躇している気配は少しも感じられなかった。

獲得型の教育が定着していけば、おそらくたくさんの「理屈っぽい」「おしゃべり」な生徒が生まれてくることだろう。教師にはその「やっかいさ」に耐えることが求められる。獲得型授業の方向に踏み出そうとするのなら、生徒と正面から向きあうことなしに生徒を変えることはできない。教師の指示に従う柔順な生徒ばかりを育てながら、生徒の自主性の欠如を嘆くのは、明らかな矛盾だからである。

以上の3点が、1990年代初頭の段階で考えた、筆者の学習論、市民的資質論、教師論である。後に詳しく見る通り、これらの萌芽的視点が、長い時間を経て、獲得型教育論の柱を形成していくことになった。

### 比較の視点

本章の最後に、1980年代の海外教育体験が、既存の学校観に与えたインパクトについて見てみたい。日本では、子どもの成長に直接かかわる家庭、地域、学校のうち、学校教育の占める領分が必ずしも明瞭ではない。本来家庭が担うべき躰の類まで、学校教育に依存する傾向が続いてきたのもそのことを示している。しかし、欧米の場合、日本に比べて学校というもののイメージがより明瞭であると感じられた。学校というところは、まずは「勉強を教えるところだ」というものである。

福田(1990 92-117)が報告する通り、クラブ活動などの課外活動も、入学式・卒業式をふくむ学校行事すらほとんどないフランスの学校の例は、ドイツと同様、そのような学校観の典型を示していた。

これらの国の生徒には、自己責任において主体的・自主的に学習に取り組むことが期待されている。しかも、教科の要求水準が明確に示されていることから、それをみたせない生徒の落第も頻繁で、小学校1年生でも落第するという報告があった。しかし、高橋(1990 192-213)によれば、落第はけっして生徒の人格の否定などではなく、あくまでも要求水準に達しなかった結果であり、学校が「もう1年、勉強する機会を与えてそれをクリアさせること」、それ以上でも以下でもないのだという。

生徒の寄りかかりや甘えを許さないという点で厳しくはありながら、その厳しさはあくまでも個人の「自立」を促す条件として位置づけられている、という印象だった。

筆者の場合、帰国生との対話的实践を長い年月にわたって積み重ねることで、彼らの視点でしか見えない教育のあり方を、少しずつ共有できるようになっていった。ルソーの教育論『エミール』第5編のひそみにならっていえば、比較の視点の獲得こそ、教育の完成にむかう道の1つである。18世紀には一部の特権層のものでしかなかった外国体験が、多くの人びとのまえに開かれている時代だからこそ、新しく見えてくるものがあるはずだ、と考えたのである。

## 注

- 1 海外生・帰国生の動向をみていると、1980年からの10年間の間に限っても、以下のような3つの目立った変化が指摘できる。①海外生・帰国生の増加によって、世界の動きが日本の学校現場にも直接影響を及ぼすようになったこと。②日本の受験競争から自由ではありえず、海外生が確実に受験戦争にまきこまれるようになったこと。③年間1万人にもものぼる帰国生がコンスタントに生まれるようになった結果、特に大都市圏の学校などでは、帰国生がそれほど特別な存在でなくなったことである。しかしこうした動向にもかかわらず、「帰国生＝欧米帰り」というステレオタイプ化されたイメージは根強く残った。(渡部 1991a 210-215)
- 2 『海外で暮らして一体験したこと、学んだこと』(2016)は、海外で暮らす小学生と中学生の作文を収録した作文集である。収録した作品は、いずれも海外子女教育振興財団が主催する「海外子女文芸作品コンクール」の入選作で、作品の舞台は、総計24か国・地域に及ぶ。15年間(2000年～2014年)の入選作793編のなかから、筆者が95編を選んで構成したもので、章立ては、子どもの生活の領分を反映したものである。本書のキーワードを、学び、学校生活、コミュニティ、家族、自然、文化と社会という6つとし、それを章立てに反映したのは、応募作品のほとんどが、これらのカテゴリーのどれかに含まれるからである。

この構成は、25カ国の体験・87編を収録した『世界の学校から』(1989年)を参考にしている。こちらは、1章：学校生活、2章：授業・テスト・受験制度、3章：体罰・校則・管理主義、4章：教師と生徒、生徒と生徒の人間関係、5章：家庭・社会・学校となっている。

『世界の学校から』のカテゴリーをみると、『海外で暮らして』のカテゴリーとかなりの部分重なっているが、前者の場合、「体罰・校則・管理主義」というキーワードをおいた点に大きな特徴がある。管理主義教育が社会問題化した1980年代の出版とあって、厳しい校則や横行する体罰への疑問を表明するたくさんの作品が、帰国生たちによって書かれたのである。

海外生が書く作文の特徴として、全身をアンテナにして周囲を鋭く観察し独特の味わい深い表現でそれを綴った作品が多いこと、異文化のなかで自分の存在そのものを見つめる作品が多いこと、家族、教師、友人など周囲の人々との絆やつながりに注目

した作品が多いこと、などの点をあげることができる。

応募者の状況も、『世界の学校から』を編んだころにくらべて、様変わりしている。海外生の数そのものが増えたこともあり、長期滞在の子どもが増えたり、彼らを取りまく環境がより多様になったりしている。

例えば第35回コンクールの状況で見ると、7984点の応募作文から最終審査に残った作品が66点あり、そのうち7年以上海外に滞在している子どもの作品が27点（41パーセント）にのぼる。また、いわゆる国際結婚で生まれた子どもたちの作品が11点（16パーセント）ある。

さらに近年の傾向として、海外の複数の国を移動して暮らす子どもの作品、日本への帰国を前提とせずに海外で暮らし続けている子どもの作品、ほとんど日本で暮らした経験がないという子どもの作品も目立つようになってきている。これらの子どもたちは、日本を離れている期間が長いぶん、むしろ意識的に日本語や日本文化と向き合っている人々だといえるだろう。（海外子女教育振興財団 2016 224-227）

- 3 プロジェクト・メソッドを定式化したキルパトリック（1967 9）によれば「全精神を打ち込んだ力強い活動」がプロジェクトである。学習者が自発的で合目的な学習活動を展開することがプロジェクト・メソッドの要諦といえるだろう。ただ、80年の歳月を経た現在では、生徒の自主的で主体的な活動や体験的な活動を組み込んだ一連の学習活動とそのプロセスをあらゆる用語として、より広い意味で使われるようになってきている。

実態としては、プロジェクトの唯一の定義は存在しないと考えた方が良さそうである。例えば筆者のインタビューでは、カナダの小学校の場合、子どもたちが、授業以外の時間を使って自力で書き上げるレポート（論文）をプロジェクトと呼んでいる。同じカナダの高校英語教師は、特定のゴールにむかって、子どもの学習活動を組織することをもってプロジェクトと呼んでいる。ゴールは、学ばせたい内容であり、身につけさせたいスキル（技能）である。「ロミオとジュリエット」の学習の場合であれば、作品の解釈をレポートにまとめさせたり、イギリス・ルネッサンスの愛のあり方を論じた評論を提示して話し合わせたり、また、口頭発表や劇の一場面を演じさせるなど、種々のアクティビティを選んで学習活動を組み立てることである。

またプロジェクトの概念をめぐり、田中（2012 144）が以下のような見解を示している。すなわち、「プロジェクト」という言葉自体、もともとデューイが1910年版の『思想の方法』で用いたものだとした上で、両者のスタンスの違いが「キルパトリックは、子どもたちが首尾よく目的を達成すること、設えられた過程、想定された手順をたどりつつ、順調に目的を達成することを望み、子どもたちが目的の達成に寄与しない活動、試行錯誤を望んでいないが、デューイは、プロジェクト活動において子どもたちが目的達成の過程を順調にたどるとは考えていない」ことにあると述べ、目的合理性・個人主体性に傾斜するキルパトリックの「プロジェクト・メソッド」は、

デューイの考えるプロジェクト活動からずれていったものではないか、と指摘している。

#### 引用・参考文献

- 浅井幸子（2008）『教師の語りと新教育—『児童の村』の1920年代』東京大学出版会
- 稲垣忠彦編（1984）『子どものための学校—イギリスの小学校から』東京大学出版会
- 稲垣忠彦（1995）『増補版 明治教授理論史研究—公教育教授定型の形成』評論社
- 遠座知恵（2013）『近代日本におけるプロジェクト・メソッドの受容』風間書房
- 大沢周子（1986）『たったひとつの青い空—海外帰国子女は現代の棄て児か』文藝春秋
- 岡田真樹子（1991）「帰国生教師としての英語教育」『帰国生のいる教室—授業が変わる、学校が変わる』渡部淳・和田雅史編 日本放送出版協会（NHK ブックス）
- 海外子女教育振興財団編（2016）『海外で暮らして一体験したこと、学んだこと』海外子女教育振興財団
- カニングハム久子（1988）『海外子女教育事情』新潮社 新潮選書
- 北山哲（1990）「学びの総仕上げは卒業論文」『海外帰国生—日本の教育への提案』渡部淳編著 太郎次郎社
- 木村恵子（1987）『ちいさな地球人たち—子どもの異文化コミュニケーション』日本評論社
- ウィリアム・H・キルパトリック、市村尚久訳（1967）『プロジェクト法』明玄書房
- ロジャー・グッドマン、長島信弘・清水郷美訳（1992）『帰国子女—新しい特権層の出現』岩波書店
- 佐藤隆之（2004）『キルパトリック教育思想の研究』風間書房
- 佐藤真知子（1989）『号令のない学校—オーストラリアの教育感覚』学陽書房
- 高橋晶子（1990）「差別のない能力主義」『海外帰国生—日本の教育への提案』渡部淳編著 太郎次郎社
- 田中智志、橋本美保（2012）『プロジェクト活動—知と生を結ぶ学び』東京大学出版会
- デューイ、宮原誠一訳（1957）『学校と社会』岩波文庫
- デューイ、松野安男訳（1975）『民主主義と教育 上』岩波文庫
- 富田麻理（1990）「疑問を自分でしらべ、ふかく学ぶ」『海外帰国生—日本の教育への提案』渡部淳編著 太郎次郎社
- 平方澄子（1990）『カルチャー・ギャップ—帰国子女体験レポート』マガジンハウス
- ジェニファー・ファークス、河野守男訳（1987）『アメリカの日本人生徒たち—異文化間教育論』東京書籍
- 福田容子（1990）「フランス語教育が学校教育の基礎」『海外帰国生—日本の教育への提案』渡部淳編著 太郎次郎社 92-117
- 和田温子（1990）「授業はディスカッションによって深まる」『海外帰国生—日本の教育への提案』渡部淳編著 太郎次郎社

- 渡部淳編（1989a）『世界の学校から一帰国生たちの教育体験レポート』 亜紀書房
- 渡部淳（1989b）「世界の学校での『国旗・国歌』事情—ICU高校の帰国生が語る」『学校や家庭で日の丸・君が代をどう教えるか』「ひと」編集委員会編 太郎次郎社 56-62
- 渡部淳（1990a）「私たちの授業観・学校観を変える」『海外帰国生—日本の教育への提案』渡部淳編著 太郎次郎社 10-29
- 渡部淳（1990b）「獲得型授業からの提案」『海外子女教育』第210号 海外子女教育振興財団 29-31
- 渡部淳（1990c）「外国の校則・日本の校則—帰国生から見ると」『青年心理』第83号 金子書房 106-107
- 渡部淳（1991a）「国際化時代の帰国生教育」『帰国生のいる教室—授業が変わる、学校が変わる』渡部淳・和田雅史編 日本放送出版協会（NHK ブックス）209-227
- 渡部淳（1991b）「国際化時代の授業像を探る—獲得型授業の視点から」『私学経営』No. 198 私学経営研究会 28-33
- 渡部淳（2000a）『学校の居心地 世界と日本—世界のスクールライフにみるやわらかな学校文化』学事出版
- 渡部淳（2000b）「プロジェクト学習の現在—「総合的な学習」を考えるヒント」『歴史・公民科資料』No. 50 実教出版
- 渡部淳（2000c）「高校生たちは『日本』をどうとらえたか—海外帰国生の実態から」『教育』第50巻12号 国土社 61-66
- 渡部淳（2001）「21世紀の学びと学校文化」『高校教育展望』第26巻8号 小学館 30-33

#### ○連載記事「外国で学ぶ—ICU高校、帰国生の声から」

（『毎日中学生新聞』1989年5月2日～1990年3月27日付週1回・全46回連載  
毎日新聞社）

- 「1 3分の2 500人は帰国生 50か国以上から 最新の体験を紹介」
- 「2 西ドイツ・フランクフルト ディスカッション授業 成績は話し合いで」
- 「3 ロンドン郊外の学校 時間割は自由選択 表現が重視される」
- 「4 ロサンゼルス郊外の中学 言葉による表現を重視 下級生に教えると単位」
- 「5 米・サウスカロライナ 教室のおしゃべりは厳禁 自立した大人として罰を」
- 「6 エジプト・カイロの郊外校 暑い砂漠のまちで生活 ピラミッドの前で卒業式」
- 「7 米・ロサンゼルス郊外の中学 古代史授業は討論形式 衣装も変えゲーム気分」
- 「8 オーストラリアからの留学生 故国は「日本語ブーム」東京の混雑にびっくり」
- 「9 南の楽園・西サモアの中学 親が絶対的権威を持つ 文房具は一年分を支給」
- 「10 南米ペルー・リマの中学校 インフレと政情不安 学校にもガードマン」
- 「11 香港のアイランドスクール 『チャリティー・ウォーク』に学校ぐるみで参加」

- 「12 戦争が過去のものでない韓国 塾や予備校、家庭教師は法律で禁止されている」
- 「13 東洋と西洋を結ぶトルコ 自分の好意や感情を 素直に表現する人々」
- 「14 5歳から中学卒業までタイで 帰国入学“頑張った”価値観の押し付けはダメ」
- 「15 英国随一の名門女子高 自分の意見をはっきり主張できる生徒を選ぶ」
- 「16 規模の小さい英国の伝統校 校長先生の評判を慕って生徒が学校に集まってくる」
- 「17 季節ごとにスポーツを楽しむ西独 遠征先で味わった国による接待の違い」
- 「18 米国シカゴ郊外の公立校 ノートをとらないでディスカッション授業」
- 「19 オーストラリアのホームステイで ガリ勉しない受験生 ゆったりした生活」
- 「20 ヒューストンの土地は広大 英語の発表学習はほとんどパフォーマンス」
- 「21 モロッコの小さな学校 様々な人種の人からいろんな考え方を学ぶ」
- 「22 マンハッタンの公立校 優秀なユダヤ人の子供が多く内部競争が激しい」
- 「23 黒人市長のニューオーリンズ 高校生の山車もでる謝肉祭パレード」
- 「24 アメリカで家庭のきずな強まる アパルトヘイト、性教育 現代的なテーマを学ぶ」
- 「25 米国で最初の日本の高校 校内のフィットネスセンターを地域に開校」
- 「26 英国で初めての共学校 地理の授業で熱帯雨林を守る募金活動」
- 「27 パリの私立校 編入1週間後に仏語の詩を暗誦」
- 「28 平和な福祉国家デンマーク 若いベネット先生から歴史を立体的に学ぶ」
- 「29 ジャカルタで学んだこと 生徒による発言やスピーチを重視」
- 「30 食糧自給が大切な南ア ボランティア活動が生活に根をおろす」
- 「31 ロンドンの女子高 化学って楽しいな 物質の関連が見える」
- 「32 父母が授業参加する米国 わたしたち、一人一人が国際化する」
- 「33 イギリスの友人たち 生徒を一人前の人間として扱ってくれる先生」
- 「34 25人のクラスに9か国の生徒 いつかスペインを訪ねてみんなと再会したい」
- 「35 地中海世界の広がるアルジェ ゆっくり時間が流れるイスラムの社会主義国」
- 「36 治安のいいバーレーン 肌を露出する半ズボンや肩だしルックは禁止」
- 「37 頑固で熱狂しやすいギリシア人 自分をどう表現するかを重視する授業内容」
- 「38 笑顔の絶えないメキシコ人 自分の生活している場や空間を大切にする」
- 「39 文化と芸術の都 ウィーン 自己表現が豊かで生きることを楽しんでいる」
- 「40 カースト制度の残るインド 最後の1ページまでノートを大切に使う」
- 「41 とうもろこしと大豆のウィスコンシン 地域ぐるみで大人が子供の能力を引き出す」
- 「42 独裁政権の倒れたルーマニア(上) スキーウェアに手袋 布団をかぶっての勉強」
- 「43 間もなく春を迎えるルーマニア(下) 日本を離れて受験のプレッシャーがのしかかる」
- 「44 メキシコ国境に近いサンディエゴ(上) はっきりした目標をもつ姿勢が弱まっていく」
- 「45 有権者は登録制のアメリカ(下) 日本の中学に体験入学 なんでも集団行動？」

「46 カリフォルニアの生徒会選挙 自分たちの力で学校を運営している誇り」

○連載記事「知っておきたい世界の学校教育」

(『アメリカンキッズ』1993年6月号～1993年8月号 各号3頁・3回連載  
日本英語教育協会)

第1回 世界の学校のいぶきを感じて

第2回 海外体験をもつ子どもたちが伝えてくれるもの

第3回 国際理解教育は「地球」理解教育

○連載記事「世界の生徒指導—海外帰国生の体験から」

(『月刊 生徒指導』1996年4月号～1998年3月号 各号4頁・24回連載 学事出版)

第1回 インタビュー：生徒たちの海外教育体験に触発されて

第2回 帰国生の目から見た教師・生徒関係

第3回 罰則と子どもの自立

第4回 生徒代表の誇り

第5回 スクール・カウンセラーが欲しい理由

第6回 生徒と生徒の人間関係—多文化社会のなかで

第7回 転校生を迎える

第8回 ドイツへの里帰り

第9回 スウェーデンに原点を訪ねる旅

第10回 人種差別を越えて

第11回 イラン革命とともに生まれて

第12回 ハンガリー人の温かさ

第13回 ルールの厳しいダラスの私立校

第14回 英語がマスターできるまで

第15回 なぜ自分を表現しなくなったのか

第16回 開かれた学校

第17回 可能性を引き出す学校

第18回 たった一人の日本人として

第19回 選ぶ楽しさ

第20回 シャドーイング・デー

第21回 中国の受験勉強

第22回 エルサルバドルの小さな学校

第23回 韓国の帰国生

第24回 柔らかな学校文化



## 第 1 部第 4 章 国際理解教育研究の歩み

第 2 章の冒頭でも触れたが、日本の国際理解教育の研究は「海外・帰国子女教育」の台頭と密接に関わりながら活性化してきた分野である。わけても本格的な理念研究は、1991 年の日本国際理解教育学会の設立を契機として始まり、その後、日本社会の国際化・グローバル化とともに、国際理解教育自体が急速に「多様化」していくことになった。

帰国生教育を母胎として誕生した獲得型教育もまた、国際理解教育研究、異文化間教育研究の進展と呼応する形で進んでいくことになる。

そこで本章では、4 半世紀にわたる国際理解教育の研究の歩みについて、現在の視点から整理してみたい。研究史の解明に取り組むことは、獲得型教育論の歴史的位置づけを探る作業であり、同時にまた、筆者自身が国際理解教育研究においてどのような役割をはたしてきたのかを確認する作業でもある。

### 4-1 国際理解教育の 2 つの潮流

現在の国際理解教育は、第 2 次世界大戦後にはじまったユネスコの国際教育に起源をもち、その後の、日本社会の「国際化」、「グローバル化」に対応するかたちで独自の発展を遂げた研究領域である。

これまで日本では、国際理解教育の定義が常に問題になってきた。それは以下のような事情である。いまのところ、国際理解教育をタイトルに掲げた国際学会というものがなく、「日本国際理解教育学会」に匹敵する規模の学会も海外には存在しない。またユネスコそのものも国際教育という用語をほとんど使わなくなっていて、国家の教育レベルで「国際理解教育という用語を使うのは、ほとんど日本と韓国だけである」（千葉梶弘・元ユネスコ本部オペレーション調整局長 談）と言われる現状だからである。しかし、後に言及する通り、これは日本の国際理解教育の意義が小さいということでは決してない。

以上の点とも関連するが、現在の日本の国際理解教育は、研究の 2 つの流れが合わさったものだといえる。1 つの潮流は、ユネスコを起源とする国際教育の流れである。1950 年代からはじまり 1970 年代には日本でいったん「開店休業」状態になったユネスコ協同学校（日本では 2008 年からユネスコスクールと呼称）の再活性化など、国際理解教育の原点を探る動きと連動している。

もう 1 つの潮流は、帰国子女教育研究に典型的なものだが、1970 年代から注目されるようになった日本社会の「国際化」（その後はグローバル化）の進展と、それが教育にどのような課題をもたらすのかを明らかにしようとする流れである。時代の急激な変化とその影響をどう把握し、それに日本の教育がどう向き合うべきなのか、ということが課題になる。

これら 2 つの潮流を含みこみながら、国際理解教育の学際的・組織的な研究が本格化するのには 1991 年からである。この年に日本国際理解教育学会が創設されたからである。そ

ここで本章では、この 20 年あまりの理論研究・実践研究の歩みを、学会が総力をあげて取り組んだ 2 つの研究プロジェクト「第 1 次科研」、「第 2 次科研」の成果と学会の研究紀要『国際理解教育』を軸に、研究史として概括してみることにしたい。(注 1)

#### 4-2 国際理解教育学会の創設

日本のユネスコ加盟が承認されたのは 1951 年 6 月のユネスコ総会でのことである。このとき、日本首席代表・前田多聞が感謝演説を行い「ユネスコ精神は、平和を愛する民主国家としての再建の途にある今日の日本にとって、指導原理でなくてはなりません」と述べている。この演説が象徴するように、日本の国際理解教育は、その出発時において、ユネスコが掲げる平和、人権、国際協力といった理念を刻印されたといえる。(野口 1996 35 - 44)

特筆されるべきは、当時、国際理解のための教育が日本の国家的課題と認識されていたことである。ユネスコ本体は、その後、東西対立、1960 年代の新興独立諸国の台頭、アメリカの脱退など、様々な困難に遭遇し続けることになるのだが、日本は財政基盤の脆弱なユネスコを一貫して支え続けて今日にいたっている。1950 年代から 70 年代前半までの協同学校にかかわる研究の成果として、永井滋郎、内海巖などの先駆的研究が残されている。

先述した通り、1991 年に日本国際理解教育学会が 350 名規模でつくられた。学会の創設文書では、国際理解教育が「知識、技術、思考力、価値観、態度形成にわたる教育実践である」と規定されている。また、活動領域として (1) 国際教育に関する調査、(2) カリキュラムの研究・開発、(3) 研修、(4) 内外の実践家の交流、(5) 実践資料の収集・整理・提供、(6) その他、があげられ、さらに国際理解教育の概念の明確化とカリキュラムの開発が当面の主要課題だとされている。

創設された日本国際理解教育学会の特徴として以下の 3 点が指摘できる。

第 1 は、学会が、国際理解教育(設立時の用語では国際教育)をいわゆる伝統的な理論研究の学問ではなく、「実践の学」として規定したことである。社会の実態的变化が研究を促進する要因になるような、いわば理論研究と実践研究が交錯する新しい研究領域が国際理解教育だと認識されているのである。

第 2 の特徴は、活動領域に会員の「研修」をおいたことが示す通り、学会が、自立的研究者で構成する学術研究団体としての性格だけでなく教員を対象とする啓蒙団体としての性格を併せもっていたことである。これは会員の 4 割が小中高校の教員だったこととも関わっている。創設メンバーの島久代が「国際理解的要素は(教科指導に)いくらかでも混入できるはずである。国際理解教育の鍵はこのことをよく弁えた教師の養成である」(研究紀要『国際理解教育』1993 20) と述べた点と呼応するものである。

第 3 の特徴は、初代の学会長に天城勲(元文部事務次官 元ユネスコ国内委員会委員長)が就任したことや文部科学省におかれた「ユネスコ国内委員会」の委員にこれまで何人もの学会メンバーが名前を連ねてきたことが示すように、日本国際理解教育学会は、学術研

究団体であると同時に、ユネスコの方針を具現化する官民一体の運動団体としての性格をもっていた、ということである。

#### 4-3 国際理解教育の研究テーマ

学会創設以来、日本の国際理解教育は、時代の変化に即応してたえず研究課題を拡張させてきた。とりわけ、(1) 国際理解教育の概念の明確化、(2) 国際理解教育史の解明、(3) 海外との比較研究、(4) 授業実践の事例収集・分析および理論化、(5) 「総合学習時代」にふさわしいカリキュラム開発などの分野で、多くの成果を残している。

関連する学問領域も広がっている。具体的には、教育哲学、歴史学、国際機構論、国際政治学、比較教育学、平和学、教育行政学、文化人類学、コミュニケーション論、教育実践研究、教科教育学などの領域にまたがるようになっており、その意味で国際理解教育は、多様な研究方法が交錯する広場（アゴラ）だといえる。

創設時に活躍したメンバーとその専門領域でも、順不同だが、川端末人（国際政治学）、中西晃（海外帰国子女教育）、千葉杲弘（ユネスコ研究）、米田伸次（国際理解教育論）、天野正治（比較教育学）、新井郁男（教育社会学）、島久代（経済学）らがついて、国際理解教育における研究アプローチの多様性と研究の担い手の多様性がパラレルな関係にあることがわかる。（注2）

学会の会員構成の特徴として実践家の比重が高いことはすでに触れたが、現在も小中高校教員の比重が3割を超えている。属性でみると、社会科・公民科、英語科の教員が多く、海外日本人学校などからの帰国教員も少なくない。

このことは学会の研究活動が現場の実践と密接にかかわっていることを示している。学校設置科目として「国際理解」をもつ学校もあるにはあるが、その数はいまもけっして多くない。そのため国際理解教育の実践は、既存の教科学習に内容や視点として組み込まれたり、総合学習や学校行事の一環として取り込まれたりしているケースが一般的である。

国際理解教育が正規の「教科」「科目」でないという規定性から次のことがいえる。まず、実践の広がりという点で自ずと限界があるということだ。その一方で、新しい時代のテーマに敏感に反応し、時代の変化に先端的に対応した実践が行われているということも見逃せない点である。その意味で国際理解教育は「時代のカナリア」としての役割を果たしてきた、といえるだろう。

#### 4-4 時期区分

国際理解教育研究の歩みを跡づけるため、これまでいくつかの時期区分が試みられてきた。

日本の協同学校計画について永井滋郎は、以下の4つの時期に区分している。1期（1953～55年）：客観的な態度評価の開発が重視された時期。第2期（1956～63年）：普及活動に重点がおかれた時期。第3期（1963～73年）：新しい発展を見せた時期。第4期（1973

年～) : 協同学校計画 20 年の成果と反省をふまえて新しい展望を求めた時期、である。(永井 1989 51-52)

1970 年代は、協同学校計画の沈滞化とは対照的に、国内で教育の国際化の機運が高まった時期である。とりわけ 1974 年中教審答申は、国際交流、外国語教育の充実、帰国子女教育に重点を置いたという点で、エポックを画すものであった。

文教政策の推移を詳細に検討した嶺井 (2015 52-59) は、この 1974 年を起点とする「国際化対応の国際理解教育」(1974~2001) の時期と、「国際化・グローバル化対応」(2001~) の時期とに区分している。

また、2010 年に日本国際理解教育学会の活動を回顧した多田 (2010 10-15) は、学会の歩みを創設期 (1991~95)、黎明期 (1995~2001)、拡大期 (2001~06)、拡充期 (2007~10) の 4 期に大別している。

以上の成果も参照しながら、ここでは学会創設からの研究活動を 10 年単位で区切って叙述することにした。

#### 4-5 研究の歩み

##### (1) 第 1 期 (1991~2000 年) :

この時期は、国際理解教育研究の原点の問い直しが行われた時期である。筆者の研究としては、『海外帰国生—日本の教育への提案』(1990) で、獲得型授業論を提起し、「教育方法の国際化」に取り組んだ時期と重なっている。

日本では、1980 年代後半から国際理解教育の普及が急速に進んでいく。「プラザ合意」(1985) をきっかけとする急速な円高、それと並行した「ヒト、モノ、カネ、情報のボーダーレス化」が一気に加速した。また臨教審最終答申 (1987) では、国際的に開かれた学校、留学生の受入れ体制の整備・充実、外国語教育の見直しが、課題とされている。こうしたことも、国際理解教育推進の追い風となって以下のような多様な分野で国際理解教育の実践が展開されることになる。

具体的には、帰国子女教育、国際化に対応した特色ある高校・学科・コースの設置、教員の海外研修、外国語教育の充実、海外留学や海外修学旅行、外国の学校との姉妹校提携、在日外国人子弟の受入れなどが、国際理解教育の範疇として取り上げられるようになっていったのである。

第 2 章でも言及したが、こうした「国際化」に最も先鋭的に対応したのが高等学校、とりわけ私立高校であった。帝塚山学院大学国際理解研究所 (米田伸次所長) の調査によると、1995 年の段階で「国際」を冠する学科・コースが 130 校余りにのぼったという。ただ、その実質がたんなる私立文系むけの進学コースになっている学校も多く、生徒募集のためのユニーク教育という面が強かったことも否めない。

その一方で、こうした多様化の進行をどう把握するべきなのか、国際理解教育の理念をどこにもとめるべきなのかについて解明する必要がある、などの指摘もあらわれる。社会

現象ともいふべき国際理解教育への注目の高まりの一方で、その現象をどう読み解くべきかが改めて問われることになったのである。日本国際理解教育学会で、1995-97 年度に取り組みられた第1次の学会科研「国際理解教育の理論的実践的指針の構築に関する総合的研究」はそうした流れの延長上にある。

この科研費研究では、ユネスコにおける国際理解教育概念の変遷と日本におけるユネスコ協同学校の展開が詳細にあとづけられるとともに、日本の国際理解教育論のそれまでの変遷を整理する模索もはじまっている。

この第1期には、研究の担い手も、様々な個人、学校、団体へと広がり、国際理解教育分野の刊行物も相次いで出版されることになる。佐藤・松井（1998 113-156）が、「科研費報告書」の第4章に、1950年代以降の研究成果を文献リストと文献解題として載せている。

それによると1990年代はひとときわ多産な時期である。実践事例集、調査報告書だけでなく、「国際理解教育」をタイトルに掲げた研究書が相次いで出版されている。自らの授業実践記録をベースに地球市民育成の方途をさぐった大津（1992）、学校教育の課題が地球市民意識の育成にあると論じた多田（1997）、国際理解教育は共生社会の実現とそこでの自己充実を目指す教育だとする米田ら（1997）などである。

また学習者を読者対象とする国際理解教育の刊行物も登場する。渡部（1995）は、地球市民とはなにかを学習者自身が考えるための読み物資料であり、渡部・多田（1998）、佐藤（2000）は、調べ学習での活用を想定した資料集である。このように、研究領域、担い手の拡大と刊行物の増加などが相乗効果となって、国際理解教育の認知度がさらに高まることになった。

この時期の研究の特徴として、大きく以下の4つの点があげられる。

第1は、1974年のユネスコ「国際教育」勧告への、注目である。原文は「国際理解、国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由に関する勧告」と長いもので、日本では、1982年の日本ユネスコ国内委員会編『国際理解教育の手引き』で、紹介されるまで、広く知られることのなかった文書である。ここでは国際理解、国際協力、平和、人権など、勧告にもりこまれた諸概念が不可分の一体をなすものだととらえられている。

この勧告への注目は、国際理解教育の理念的基礎をもとめる動きと重なっている。とりわけ、①国際理解教育がたんなる文化理解に止まるものではなく、グローバル・イシューズ（戦争、平和、人権、人口、環境、開発、飢餓・貧困、食糧問題など）を含むより広範なテーマに取り組むものであること、②知識の習得のみならず技能、価値、意識、態度にかかわるように体験的な学習を重視すること、③すべての段階および形態の教育に国際的側面及びグローバルな視点をもたせるように努めることなどの点は、その後の国際理解教育実践の指針となった。

その一方で、天城勲が「実はこの勧告は立場の異なる各国の多様な要求を可能な限り盛り込んだため網羅的ではあるが、反面、理念、目標、課題、方法等が混在してしまい理論

的な整備は不十分である」(研究紀要『国際理解教育』サンプル版 1993 7)と述べているように、当初からその限界を指摘する声があったことも注目される。

第2は、国際化にともなって活性化したいわば新しい国際理解教育の潮流をどう評価するかという問題である。それを象徴するのが、この時期に頻繁に使われるようになった「日本型国際理解教育」という言葉である。どちらかといえば「国際教育」勸告を基盤とする教育と対比して、批判的な意味合いをこめて使われることが多かった。理念を問わない、状況対応を専らにする国際理解教育だというのである。

これに対して中西晃(2002)が次のように述べて、2つの潮流を統合する視点の重要性を指摘している。「日本でここまで発展してきた国際理解教育の大本は帰国子女教育にあると私は思っており、これが日本型国際理解教育かと感じております。帰国子女教育や外国人子女教育を発端とする日本の国際理解教育は、あくまで現象面であります。ユネスコの理念とこれをどのように結びつけ、日本型国際理解教育を理論化し、体系化していくかはこれからの課題でしょう」(研究紀要『国際理解教育』Vol.8 2002 127)。

第3は、1999～2001年の特定課題研究において「国」をテーマとする研究が継続的に行われたことである。取り組みの総括的見解を起稿した天城勲(2000)は、「現在の約200の世界の国家の実態はきわめて多様であるが、曲がりなりにも、理念型国民国家の考え方によって一定の秩序が保たれている。しかし、今日ではこのシステム自体の見直しと変容が迫られている。国民国家も所詮は歴史的な所産である」(研究紀要『国際理解教育』Vol.6 2000 12)と述べている。「国」というものの役割と限界をどう把握するのか、それが国際理解教育研究のあり方を大きく規定するものであることを改めて指摘している。

第4は、「学習の転換」論に呼応する形で、学習理論の多様な展開がみられたことである。この時期には、1980年代後半から日本に紹介された新しい潮流—グローバル教育、開発教育、環境教育、人権教育など—のインパクトを受けて、ゲーム、シミュレーションなど参加型の学習技法を取り入れた実践が活性化していく。

その中から、アクティビティの教育的意義を、日本の教育の文脈に即して解明しようとする河内・渡部ら(1997)の研究があらわれた。また宇土(2000)は、教育実践を、教育内容・方法、教室環境、教師・生徒の人間関係などを統合させたものにとらえ、その視点から学校改革を視野にいたした学習論を展開している。

1997年に天城勲の監訳で刊行されたユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書—通称ドロール・レポート—では、生涯の終わりまで続く個の発達、自己を知ることからはじまり、自己と他者の関係を築くという対話的過程だととらえられている。この報告書で提起された、知ることを学ぶ、為すことを学ぶ、(他者と)共に生きることを学ぶ、人間として生きることを学ぶという「学習の4本柱」は、学習理論の哲学を示すものとして大きな影響を与えている。

これらの他にも、国際理解教育の目標概念と関連して、「地球市民」の概念が広く使われるようになったことがある。またその一方で、学習者の資質についての研究が盛んにな

ったものの、国際理解教育を指導する教師の側の資質に関する研究が十分に展開されなかったことから、これがのちに 21 世紀の研究課題の一つとして浮上することになった。

## (2) 第 2 期 (2001～10 年) :

この時期は、日本の国際理解教育の独自性とは何かが模索された時期である。理論研究、実践研究の両面において大きな進展がみられた。

総合的な学習の時間の本格実施に先立って、国際理解教育分野の実践事例を収載した出版物も数多く刊行された。これには文部科学省が、総合学習のテーマとして、情報、環境、福祉・健康と並んで国際理解を例示したことが大きくあざかっている。

しかし、こうした動きと踵を接して学力低下論が登場し、政策面でも「確かな学力」が強調されるようになる。これに呼応して自治体が主催する教員を対象とする国際理解教育の研修講座が急激に減少し、それとは対照的に英語教育関係の講座が増加していった。こうした「逆風」のもとで、学校での国際理解教育実践が次第に困難の度を増して行く時期が 2000 年代である。学会の 2007 年の特定課題研究のテーマが「転換期を迎えた国際理解教育」だったことが象徴的である。

こうした状況にあっても研究・実践の多様化は進展していて、シティズンシップ教育を世界規模で概観することで日本の現状の相対化を図る嶺井 (2007)、博学連携によって新しい学びを追求する中牧ら (2009) などの成果が相次いで刊行されている。

日本国際理解教育学会では、2003～2005 年に第 2 次の学会科研「グローバル時代に対応した国際理解教育のカリキュラム開発に関する理論的・実践的研究」(2006 年 2 分冊) に取り組んだ。ここでは実践研究 (責任者: 多田孝志) と理論研究 (責任者: 渡部淳) の 2 つのチームが並行して研究を進める体制をとり、前者がカリキュラム開発、後者が国際理解教育の独自性の探究を行っている。

先述した通り、カリキュラム開発は学会創設以来の大きな課題であった。カリキュラム研究の成果として、以下の特徴をあげることができる。研究チームは、まず①国際理解教育の目標概念として知識・理解目標、技能 (思考・判断・表現) 目標、態度 (関心・意欲) 目標の 3 つの範疇を採用した上で、②学習領域として、多文化社会、グローバル社会、地球的課題、未来への選択の 4 つを設定し、その各々についてキーワードを列挙した。この工夫によって、個々の実践者が取り組んでいる実践が、国際理解教育実践の大きな広がりの中かのどこに位置づくのか、自ら判断できるようになったことが大きい。

報告書では「モデルカリキュラムの開発と実践」として、2～3 時間の実践から、数 10 時間におよぶものまで、総計 28 本の取り組みが収集・紹介されている。テーマとしては、「多文化社会」「人権」「平和」などグローバルな視野を提示するものが目立つが、「学校外との連携」として 5 つの事例が紹介されている点も特徴である。

なお、この実践研究チームのカリキュラム開発の成果をベースとして新たに編集された日本国際理解教育学会編『グローバル時代の国際理解教育』(2010) が刊行されている。

理論研究チームは、国際理解教育の多様化をどう把握するのかという視点から、やはり学会創設時からの課題である国際理解教育概念の明確化に取り組んだ。具体的には、①国際理解教育実践の現状に関する実態調査、②異文化間教育学会や日本社会科教育学会など関連する国内の学会・研究団体の動向および中国の研究・実践動向の把握、③コンピテンシー論などに基づいて、総合的・多角的なアプローチで当該テーマに迫っていった。

渡部（2006 236-252）が、報告書のまとめの論考で、それまでの研究の取り組みを、以下のように整理している。

日本の国際理解教育は急速に多様化した。特に 1980 年代後半からの多様化は、局所的な現象ではなく国際理解教育の構造全体に関わるものであった。それは教育課題の多様化、アクターの多様化、教育内容・教育方法の多様化などが一体的に進行する事態だったのである。

理論研究チームは、このような現状を把握するには、従来の「アンブレラ」概念—大きな傘のようにすべての領域をカバーする最上位の概念に国際理解教育をおき、より下位の概念として環境教育、帰国子女教育、人権教育などを位置づけて、それらを横並びに図示するとらえ方で国際理解教育をみるのがもはや不可能になっていると考えた。そして「アンブレラ」概念に対して「磁場」というとらえ方を対置した。

具体的には、①「多様な課題が流れ込む場」としての国際理解教育、②「時代が提起する課題と格闘する場」としての国際理解教育、③「未来の課題に開かれた場」としての国際理解教育と定義し、その“磁場”のダイナミズムを把握することが有効だと提起したのである。「アンブレラ」の概念でとらえる国際理解教育から「磁場」としてとらえる国際理解教育への転換である。

また同時に、多様化のなかで国際理解教育としての一貫性、共通性をどこに求めるべきかが考察され、その特質として以下の 3 つの点が浮かび上がった。それは、①歴史的起源としてユネスコの国際理解教育と強い関わりがあること、②人類の普遍的価値—平和、人権、民主主義など—の存在に対する希望や確信が背景にあること、③日本の教育のメインストリームであるナショナル・アイデンティティを育てる教育の相対化装置としての役割を担ってきたこと、の 3 つである。

この時期の研究の特徴として、以下の 3 点があげられる。

第 1 は、国際理解教育の目標概念の変遷をより詳細に解明し、これからの展望しようという研究が進展したことである。具体的には、1990 年代から広く使われるようになった「地球市民（グローバル・シティズン）」という言葉をどう定義するかという問題にかかわってくる。

学習者に自己認識の点検を求めるべく、その基準を探る試みをした石森広美（2010 4）が、諸家の地球市民概念を比較・整理する作業をおこなっている。そして「地球に居住する一員としての自己認識と責任感を持ち、相互依存関係に基づく地球益の観点から協働し、人類に共通する地球規模課題の解決に参加できるグローバルな視野と思考をもった人間像



が浮かび上がる」としている。

嶺井明子（2011）は、先述したナショナル・アイデンティティ教育の相対化装置としての役割にこそ国際理解教育の生命線、レゾナードル（存在価値、存在理由）があるという認識を基礎に、グローバル時代の国民論、国民教育論として特徴づけられるものこそシティズンシップ論およびシティズンシップ教育論だとしている。その上で「国際理解教育は多元的なアイデンティティを身につけた、アクティブな市民を育成する教育として再構築することが求められている」（研究紀要『国際理解教育』Vol.17 2011 45）と提起している。具体的には、多様化・多文化化する地域の市民、国家の市民、アジア・太平洋といった理念として捉えられている東アジア共同体の市民、グローバル社会の市民のそれぞれのシティズンシップの育成を視野に入れたものである。

第2は、この時期に、ユネスコを中心として「持続可能な開発のための教育の10年（D E S D: Decade of Education for Sustainable Education）」（2005～14年）が実施され、官民一体で ESD に取り組んだことから「国際理解教育＝ESD」ととらえる傾向さえ生まれたことである。伊井（2015）によれば、2009年ころから日本のユネスコスクール数が目立って増加し、2014年10月段階で、世界の約1割にあたる807校になったという。加盟校はその後も増え続け、2017年4月現在では1037校（加盟申請中のものも含む）に達している。

第3は、研究委員会がリーダーシップをとってきた「特定課題研究」の方式に代えて「プロジェクト方式」（2008～12年度）を採用したことである。これは、学会員のなかから研究テーマを募り、3年単位で共同研究を行ってもらって、その成果を複数の論文として紀要に反映するというものである。

より多くの会員が学会の研究活動にかかわれることを企図したものだが、その結果、研究委員会の名称はそのまま残るものの役割が変わり、プロジェクトに取り組む研究チームの選定、研究の進行具合の確認、成果として提出された論文の審査を行うものになった。研究組織の実質的改編である。この方式で、5本のプロジェクトが実現している。

### （3）第3期（2011年～）：

この時期は、理論研究と実践研究の統合の動きが本格化し、新しい研究分野での蓄積も進みつつある時期である。まず、プロジェクト方式の成果が、学会紀要『国際理解教育』Vol.16-20 に特集論文として掲載されている。刊行順にテーマをあげると、「ことばと国際理解教育」（研究代表：山西優二）、「グローバル時代のシティズンシップと国際理解教育」（同：嶺井明子）、「ESDと国際理解教育」（同：永田佳之）、「文化的多様性と国際理解教育」（同：横田和子）、「海外研修・スタディツアーと国際理解教育」（同：藤原孝章）である。

ここに見られる通り、いずれも従来の国際理解教育の研究から一步踏み出した内容である。また、「ことば」や「文化的多様性」など、どちらかというところまで国際理解教育研

究で体系的に取り上げられてこなかったテーマの研究が進展した点も特徴である。ただ一方で、プロジェクト方式が、単発の企画の集合体にならざるを得ない性格から、個々のプロジェクトが対象とする研究内容と国際理解教育の固有性とのつながりが不分明になりがちで、学会としての研究の蓄積がみえにくくなる、という指摘があった。

プロジェクト方式は5本の企画をもって終了し、再び特定課題方式に移行することになった。その際、これまで学会の別々の組織だった「研究委員会」と「実践研究委員会」が統合され「研究・実践委員会」（2013～15年度 委員長：嶺井明子）がつけられた。

この委員会では、特定課題研究の3年間の統一テーマを「国際理解教育における教育実践と実践研究」と定め、学会創設時から問題になってきた「実践研究と理論研究の架橋」という大きな課題に新しいアプローチで取り組むことになった。ここでは学会創設時にあった「研修対象としての教師」という位置づけを克服し、「自立した研究者」としての教師像の確立が目指された。それはまた、いわゆる職業的研究者が小中高の実践を分析するというような従来の枠組みにとらわれることなく、実践者自身が自己の実践を分析する当事者研究の視角を新たに切り拓く試みだったといえる。

委員会は、大きく2つの研究目標を設定した。1つは、実践研究のスタンダードを提案することで、ここでは「当事者研究のディシプリン（研究作法）」や論文の作成を組み込んだ「研究の循環構造」を探ることが目指された。2つ目は、実践研究のモデルの探究で、ここでは「実践的研究者としての自立の道筋」の共有と「研究コミュニティの形成」を具体的な事例を通して探ることが目指された。

研究経過でみると、初年度に研究の枠組みの確認及び「研究実践者・実践的研究者」など鍵となる概念の共有化が図られ、2年目に実践（研究）コミュニティの形成について、ボトムアップ型（尼崎小田高校）、トップダウン型（椋山女学園小学校、神戸大学附属中等教育学校）の類型を析出したうえで、研究の循環構造をどうつくるのが模索され、3年目では研究コミュニティと実践研究ネットワークの形成の道筋がより具体的に報告された。研究アプローチという面では、提携校・提携団体（むさし野国際交流協会 MIA）と連携して研究に取り組んだこと、研究大会時のセッションをワークショップ形式で運営したことが特徴である。

渡部（2017b 71-82）は、3年間の研究活動を総括し、①実践研究コミュニティの具体的モデルを示すことができたこと、②それぞれの事例がはっきりしたコンテクストを伴って見えてくるようになったこと、③「実践研究コミュニティ」「臨床的研究の循環構造」など鍵となる概念に実態が与えられ、同時に概念そのものも豊饒化したこと、などの点を成果として挙げている。ただ、学校教育と地域事例をクロスオーバーさせる研究は緒に就いたところであり、さらなる発展が期待されると課題を指摘した。

第2期の研究・実践委員会（2016～19年度 委員長：永田佳之）も、第1期の研究スタイルを踏襲し、共通テーマに「国際理解教育における理念と方法を問い直す」を掲げて、以下の3つの研究チームで連携しながら取り組んでいる。それは、「グローバル時代の市

民像を問う」(リーダー：渡部淳)、「難民問題から国際理解教育を問う」(リーダー：山西優二)、「水・気候変動プロジェクト」(リーダー：宇土泰寛)の3つである。

#### 4-6 今後の課題

筆者は、1991年の日本国際理解教育学会の創設と同時に会員となり、主に研究委員会、研究・実践委員会のメンバーとして、理論研究を担ってきた。その経験からみると、国際理解教育の多様化は、今後ますます進行していくと考えられる。そのことはまた絶えず新しい研究課題が浮上することをも意味する。

これまでも、概念研究にあっては磁場の構造と様相をそのダイナミズムともに分析すること、また実践研究にあっては国際理解教育をになう教師の資質とその形成の方策を解明することなど、数多くの研究課題の存在が指摘されてきた。さらには、グローバル人材の開発という近年注目されている問題を、これまで国際理解教育研究でおこなわれてきたグローバル・シティズンシップに関する研究の視点からどのように評価するのかなど、解明すべき新しい課題が登場している。

国際理解教育研究の歩みは、未来を展望するために常に歴史をふり返り、その初志を確認する営みでもあった。今後も、「教育研究」としての国際理解教育研究の独自性をより明確にし、その発信の可能性をさぐることが求められている。

#### 注

1 1995～97年度に取り組まれた第1次の科研費研究報告書「国際理解教育の理論的実践的指針の構築に関する総合的研究」(研究代表者：中西晃)には、8名の研究分担者と10名の研究協力者が参加し、1998年に、A4判235頁の報告書を刊行している。

また、2003～2005年度に取り組まれた第2次の科研費研究報告書「グローバル時代に対応した国際理解教育のカリキュラム開発に関する理論的・実践的研究」(研究代表者：多田孝志)には、12名の研究分担者、26名の研究協力者、40名の実践協力者が参加し、2006年に2冊の報告書—第1分冊(実践編 A4判294頁)、第2分冊(理論編 A4判260頁)—を刊行している。

研究紀要『国際理解教育』は、まず1993年に、発行番号のないサンプル版のかたちで刊行された。Vol.1(創刊号)がでるのは学会創設から数えて4年目の1995年である。以後は毎年刊行されて今日にいたっている。

2 学会の創設メンバーに対する聞き取り調査について渡部(2006a 65-78)が報告している。この公開調査は、<表1：教育懇話会の登壇者等の一覧>の通り、学会の第1世代ともいえるべき研究者・行政官に、自らの研究の歩みを公開の場で語ってもらい、その回顧と省察から取り組むべき理論的・実践的課題を引きだそうとするプロジェクトだった。

実施体制は、以下の通りである。第1回から第4回までは、筆者が個人として理事会

に人選などの案件を諮り、その承認を得て実施する方式とした。ただし、学会紀要に調査結果を反映させるべく、紀要編集委員会の協力も得て毎回の調査を実施した。第5回から第7回までは、筆者が紀要編集委員長（1998～2000年度）から研究委員長（2001～2006年度）に移動したことから、教育懇話会の企画そのものを研究委員会で引き継ぐことになり、委員会の年間事業の一環として実施した。

ヒアリングの共通項目として、①主要な研究関心、②研究活動と研究スタイル、③研究成果（提案・主張を含む）、④国際理解教育との出会い、⑤時代的、思想的背景、⑥日本国際理解教育学会における研究活動などを設定した。

したがって、教育懇話会における「語り」の記録には以下の2つの特徴が指摘できる。第1は、研究関心・研究テーマとその追求のプロセスおよび成果について厚く語っていること、第2は、ライフコースをふり返るなかで、時代の課題とどう切り結んできたのか、その実存的側面を語っていることである。

<表1：教育懇話会の登壇者等の一覧>

回	登壇者	テーマ(開催日時)	掲載誌
1	天野正治 (筑波大学)	私のドイツ教育研究から一特に最近の異文化間教育研究を中心に (1998年3月7日)	国際理解教育 Vol.5 88-101
2	米田伸次 (帝塚山学院大学)	国際理解教育と40年 (2000年3月10日)	国際理解教育 Vol.6 82-99
3	千葉晃弘 (国際基督教大学)	国際理解教育に始まり国際理解教育に戻る紆余曲折 (2001年4月14日)	国際理解教育 Vol.7 148-167
4	中西晃 (目白大学)	私の国際理解教育への原点—海外帰国子女教育との関わりで (2002年2月16日)	国際理解教育 Vol.8 110-127
5	天城勲 (文部省顧問)	戦後日本の教育と私の歩み (2003年1月18日)	国際理解教育 Vol.9 214-229
6	中島章夫 (参議院議員)	中等教育の夢を追って (2004年1月17日)	国際理解教育 Vol.10 148-163
7	川端末人 (神戸大学名誉教授)	国際教育のリサーチ・デザインを追い求めて (2005年1月22日)	国際理解教育 Vol.11 156-171

## 引用・参考文献

- 天城勲監訳（1997）『学習：秘められた宝—ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書—』ぎょうせい
- 伊井直比呂（2015）「ユネスコスクール（ASPnet）の歩みと国際理解教育」『国際理解教育ハンドブック—グローバル・シティズンシップを育む—』日本国際理解教育学会編著 明石書店
- 石森広美（2010）「グローバルシティズンシップの育成にむけて—高校生が考えるグローバルシティズンシップ像から」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol.16
- マイケル・ウォルツァー、石田淳ほか訳（2001）『開かれた市民社会に向かって』日本経済評論社
- 内海巖（1973）『国際理解教育の研究—ユネスコ国際理解教育協同学校計画を中心として』第一法規出版
- 宇土泰寛（2000）『地球号の子どもたち—宇宙船地球号と地球子供教室』創友社
- 大津和子（1992）『国際理解教育—地球市民を育てる授業と構想』国土社
- オスラー,A.・スターキー,H. 清田夏代、関芽訳（2009）『シティズンシップと教育—変容する世界と市民性』勁草書房
- 河内徳子・渡部淳・平塚真樹ほか編（1997）『学習の転換—新しい「学び」の場の創造』国土社
- 五島敦子・関口知子編著（2010）『未来をつくる教育E S D—持続可能な多文化社会をめざして』明石書店
- 小林亮（2014）『ユネスコスクール—地球市民教育の理念と実践』明石書店
- 齋藤純一編著（2010）『公共性をめぐる政治思想』おうふう
- 佐藤郡衛、松井美帆（1998）「日本における国際理解教育論の推移とその課題」科研費研究報告書『国際理解教育の理論的実践的指針の構築に関する総合的研究』
- 佐藤郡衛監修（2000）「世界のともだちとくらし・全5巻」学校図書
- 杉田孝夫、中村孝文編著（2016）『市民社会論』おうふう
- 政策研究大学院大学. C.O.E.オーラル政策研究プロジェクト（2002）『天城勲 オーラルヒストリー（上）（下）』政策研究大学院大学
- 多田孝志（1997）『学校における国際理解教育—グローバルマインドを育てる』東洋館出版
- 多田孝志（2010）「日本国際理解教育学会の回顧と展望」日本国際理解教育学会編『グローバル時代の国際理解教育—実践と理論をつなぐ』明石書店
- 永井滋郎（1985）『国際理解教育に関する研究—国際的協同研究をとおして』第一学習社
- 永井滋郎（1989）『国際理解教育—地球的協力のために』第一学習社
- 永田佳之、曾我幸代編著（2017）『新たな時代のE S D—サステイナブルな学校を創ろう』明石書店

- 中牧弘允・森茂岳雄・多田孝志編（2009）『学校と博物館でつくる国際理解教育』明石書店
- 日本国際理解教育学会編（2010）『グローバル時代の国際理解教育—実践と理論をつなぐ』明石書店
- 日本国際理解教育学会編（2015）『国際理解教育ハンドブック—グローバル・シティズンシップを育む』明石書店
- 日本ユネスコ国内委員会編（1982）『国際理解教育の手引き』東京法令出版
- 野口昇（1996）『ユネスコ 50 年の歴史と展望—心のなかに平和のいしずえを』シングルカ  
ット社
- デレック・ヒーター、田中俊郎、関根政美訳（2002）『市民権とは何か』岩波書店
- 福田歓一（1971）『近代政治原理成立史序説』岩波書店
- 松下圭一（2005）『転換期日本の政治と文化』岩波書店
- 嶺井明子編著（2007）『世界のシティズンシップ教育 - グローバル時代の国民/市民形成』東信堂
- 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』VOL.17 日本国際理解教育学会編 明石書店
- 嶺井明子（2015）「戦後日本の文教政策と国際理解教育」『国際理解教育ハンドブック—グローバル・シティズンシップを育む—』日本国際理解教育学会編著 明石書店、
- 宮島喬（2004）『ヨーロッパ市民の誕生—開かれたシティズンシップへ』岩波新書
- 山脇直司（2008）『社会とどうかかわるか—公共哲学からのヒント』岩波ジュニア新書
- 米田伸次・大津和子・田淵五十生・藤原孝章・田中義信（1997）『テキスト 国際理解』国土社
- 渡部淳（1995）『国際感覚ってなんだろう』岩波書店（岩波ジュニア新書）
- 渡部淳、多田孝志監修（1998）『日本を見る目・世界を見る目—国際理解の本・全 8 巻』岩崎書店
- 渡部淳（1999）「第 1 回教育懇話会報告 天野正治 私のドイツ教育研究から—特に最近の異文化間教育研究を中心に」『国際理解教育』第 5 号 日本国際理解教育学会 88-101
- 渡部淳（2003）「第 5 回教育懇話会報告 天城勲 戦後日本の教育と私の歩み」『国際理解教育』第 9 号 日本国際理解教育学会 214-229
- 渡部淳（2005）「理論研究の課題」『国際理解教育』第 10 号 日本国際理解教育学会 94-97
- 渡部淳（2006a）「日本国際理解教育学会の研究活動の特質とその貢献」『グローバル時代に対応した国際理解教育のカリキュラム開発に関する理論的・実践的研究（第 2 分冊）』日本国際理解教育学会
- 渡部淳（2006b）「まとめ：本学会の理論研究と国際理解教育の概念」『グローバル時代に対応した国際理解教育のカリキュラム開発に関する理論的・実践的研究（第 2 分冊）』日本国際理解教育学会

- 渡部淳（2008）「国際理解教育の転換期をどう乗り越えるか—教師の資質形成を素材として考える」『国際理解教育』第14号 日本国際理解教育学会 135-140
- 渡部淳（2010）「国際理解教育の理念と概念」『グローバル時代の国際理解教育—実践と理論をつなぐ』日本国際理解教育学会編著 明石書店 17-25
- 渡部淳（2012）「国際理解教育と国際政治学」『現代国際理解教育事典』日本国際理解教育学会編著 明石書店
- 渡部淳（2015）「国際理解教育における理論研究・実践研究の歩み」『国際理解教育ハンドブック—グローバル・シティズンシップを育む—』日本国際理解教育学会編著 明石書店、77-84
- 渡部淳（2017a）「アクティブ・ラーニングは可能か」『世界』892号 岩波書店
- 渡部淳（2017b）「総括—特定課題研究『国際理解教育における教育実践と実践研究』の成果と課題」『特定課題研究 国際理解教育における教育実践と実践研究 報告書』日本国際理解教育学会研究・実践委員会編 日本国際理解教育学会
- Ikeno,N., Fukazawa,H., Watanabe,J., Elliot,V., Shawyer,C., Olive,S., and Davies,I.(2015), 'Putting the case for building a bridge between drama and citizenship education', *Citizenship Teaching & Learning*, 10-3 , pp.237-250
- Ikeno,N. Watanabe,J.(2017) Drama Education and Global Citizenship and Education, *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*, London, Palgrave Macmillan.

## 第1部のまとめ

第1部では、獲得型教育の概要と歴史的な位置づけ、さらには獲得型教育の中核となる獲得型授業論の成立とその背景について検討した。

構成は以下の通りである。第1章で獲得型教育の全体像を概観した。第2章では獲得型授業論の母体である帰国生教育及び帰国生教育と密接な関係にある国際理解教育の流れを1980年代～90年代を中心に叙述した。第3章では獲得型授業論の誕生とその契機となる帰国生との対話的実践を検討した。第4章では国際理解教育の研究史を3期に分けて整理するなかで、筆者自身が研究史の中で果たしてきた役割を確認した。

その結果、以下のことが明らかになった。

### 第1章「獲得型教育の概要」:

獲得型教育は、1990年に帰国生教育を母体として誕生した概念である。知識注入型授業、獲得型授業という一対の理念型を措定したうえで、日本の授業の比重を、徐々に前者から後者の方向に移行させるべきだと提案したことに始まる。その後の理論的営為を通じて、次第に教育論としての広がり生まれ、現在は、獲得型学習モデルを中心とする学習論、教職の専門性を“学びの演出家”としての役割におく獲得型教師論、獲得型授業の成立条件を探るアクティビティ論、「自立的学習者＝自律的市民」の知恵の内実を演劇的知と規定する市民的資質論の4つの分野にまたがる理論になっている。

### 第2章「帰国生教育と国際理解教育」:

1974年の中教審答申を契機として、帰国生教育が「国際化」対応の教育施策の柱の1つとなった。その後、「適応」、「特性の伸長」、「体験の活用」と帰国生教育の思潮が次第に変化していったことが認められる。一方、1953年にはじまるユネスコの国際理解教育は停滞に向かい、1970年代にはほぼ「開店休業」状態に陥った。

1980年代になると、高校生を中心とした若者の国際体験の大衆化が進むなど、国際理解教育が社会現象となっていくが、その一方で、関係者の間から「国際理解教育の日常化」の必要がいわれ、理念の見直しの機運が高まることになる。

こうした背景もあって、1990年代に「ユネスコ教育勧告」の意義が日本で“再発見”されることになる。ただ、世界的な流れとしては、勧告採択20周年を機に、ユネスコ・第44回国際教育会議(ICE)で内容の見直しが行われ、国際教育という漠然とした用語ではなく、課題をより具体的にイメージさせる「平和・人権・民主主義の教育」にフォーカスされることになる。この結果、ユネスコ本体では、現在ほとんど国際教育という用語が使われなくなっている。



### 第3章「帰国生の教育体験と獲得型授業」:

1987年に創設されたICU高校は、私立学校でありながら建設費の一部を国が負担し、在籍生徒の3分の2を帰国生徒が占める帰国生徒受入れ専門校としてスタートした。ICU高校は、常時50ヶ国の帰国生が在籍する多文化的な環境の学校であり、ICU高校の創設そのものが教育の国際化の所産だということができる。

ICU高校創設の時期はまた、帰国生の「特性伸長」という考え方が登場する時期でもあった。帰国生の特性を把握することとその特性を伸長することとを同時並行で進めるための手掛かりの一つが、帰国生との対話的実践である。従って、まず“研究ありき”ではなく、実践上の必要から帰国生教育の研究課題を設定するというアプローチになった。

帰国生の印象に強く残る授業体験を分類すると、そこには大きく2つの特徴的な傾向が浮かび上がってくる。それが「自学の訓練」と「参加・表現型授業」である。

そこで日本および東アジアの国々で主流になっている授業を知識注入型、欧米を中心に広く行われている授業を獲得型と命名した。ただし、それは特定の国の教育を表現したものではなく、あくまでもM. ウェーバーのいう理念型である。実際に多くの国で、両方の要素を取り入れている。したがって、獲得型授業論が成立した1990年段階での筆者の提案は、獲得型授業の比重を徐々に高めるべきだ、ということにあった。

### 第4章「国際理解教育研究の歩み」:

日本の国際理解教育は、ユネスコを起源として1950年代に始まった国際理解教育と1970年代から注目されるようになった日本社会の国際化に対応する国際理解教育という2つの潮流が合わさったものである。

その理論的営為は、1991年の国際理解教育学会の創設をもって本格的に始まることになる。時代の変化に対応して実践の「多様化」が急速に進行したことから、国際理解教育そのものをどう定義するのか、という点も常に問い直されてきた。筆者の獲得型教育研究もこうした流れと平行に進んできたといえる。

研究史の時期区分としては、国際理解教育研究の原点の問い直しが行われた第1期(1991~00年)、日本の国際理解教育の独自性が模索されるとともに、理論研究、実践研究の両面において大きな進展がみられた第2期(2001~10年)、理論研究と実践研究の統合の動きが本格化し、新しい研究分野での蓄積も進みつつある第3期(2011年~)に大別されるが、これを筆者の研究の歩みに重ねると以下ようになる。

第1期は、1990年に筆者が獲得型授業論を提起し、「学習方法の国際化」に取り組んだ時期と重なっている。この時期には、『国際感覚ってなんだろう』(1995)を刊行して、地球市民の資質を、広義の自己表現力、自主的に学ぶ力、そして問題解決にむけての行動力と規定し、『学習の転換』(1997 河内らとの共著)で、アクティビティを活用して獲得型授業への転換を図ることを提起し、さらには、調べ学習の資料集である『日本をみる目・世界をみる目—国際理解の本・全8巻』(1998 多田と共同監修)を刊行して、国際理解

教育の認知度を高める活動を行った。

第2期は、第2次の学会科研「グローバル時代に対応した国際理解教育のカリキュラム開発に関する理論的・実践的研究」（2002～05年度）に、理論研究チームの責任者として取り組んだ時期である。このプロジェクトで筆者は、従来の「アンブレラ概念」から離脱し、国際理解教育を「磁場」ととらえる視点に転換することを提案すると同時に、日本の国際理解教育の特徴として、①歴史的起源としてユネスコの国際理解教育と深いかわりがあること、②人類の普遍的価値—平和、人権、民主主義など—の存在に対する希望や確信が背景にあること、③日本の教育のメインストリームであるナショナル・アイデンティティを育てる教育の相対化装置としての役割を担ってきたこと、の3つの点を指摘した。

第3期は、新しくつくられた研究・実践委員会の特定課題研究「国際理解教育における教育実践と実践研究」（2013～15年度）に取り組んだ時期である。この共同研究では、学会創設時から問題になってきた「実践研究と理論研究の架橋」という課題に取り組み、学会の初期からあった「研修対象としての教師」という位置づけを克服するべく、「自立した研究者」としての教師像の確立を目指した。それは、実践者自身が自己の実践を分析する「当事者研究」の新たな展望を切り拓く試みだったといえる。

このプロジェクトで筆者は、研究の枠組みを提案し、「研究的実践者・実践的研究者」、「研究の循環構造」、「実践研究コミュニティ」など、共同研究の鍵となる概念を提供する役割を果たした。第2部以降で詳述する通り、これらの諸概念は、筆者自身の実践研究の中から生まれたものである。



## 第2部

### プロジェクト学習のデザインと運用



## 第2部 はじめに ―全身で取り組むプロジェクト学習の実際

第2部では、獲得型教育の4つの側面のうち第1の側面にあたる獲得型授業（学習）論を扱う。具体的には、筆者自身が高校教師として取り組んだ4つの実践事例を報告し、それらの事例から導き出された知見について検討する。

ここで知見というのは、「実践→実践報告の執筆→新たな実践」というプロセスを往還するなかで、長い時間をかけて徐々に見えてきたもののことである。その知見は、多くの場合、著者独自の用語として概念化されていくことになる。その知見のなかには、獲得型教師の資質に関連するものも含まれている。具体的な用語としては、学びの全身化、学びの共同化、学習プロセスのデザイン、学びの分水嶺、教育における演劇的知、学習者・表現者・援助者としての教師などがこれにあたる。

ICU高校での政治経済、倫理の実践は、1980年から2001年までの22年間に及ぶ。この時期に、授業実践と並行して、第1部で検討した帰国生との対話的实践も継続したのだが、また同時に、実践報告の執筆や授業公開を通して、獲得型授業（学習）の普及にも努めることになった。

第2部では、「獲得型学習モデル」（第1部第1章参照）の4つのカテゴリであるリサーチワーク、ディスカッション/ディベート、プレゼンテーション、ドラマワークのうち、最初の3つのカテゴリの実践を扱うことになる。第2部の構成は以下の通りである。

第1章は、リサーチワークの指導実践である。必修科目「政治経済」を履修する3年生延べ4500人が、1980年から22年間にわたり「政経レポート」の制作に挑戦した。ここでは「政経レポート」の指導実践のうち獲得型授業論の提起につながる1988年～90年の実践を中心に検討する。

第2章は、グループ・プレゼンテーションとディスカッション/ディベートの指導実践である。3年生の選択科目「政治経済演習」（1980～2001）と2年生の必修科目「倫理」（1992～2001）の発表・討論型学習のうち、11年間で延べ800名の生徒が取り組んだ「倫理」での学習を中心に扱うこととし、とくに筆者が地球市民の資質論を提起した1995年、1996年の事例に焦点をあてて検討する。

第3章は、演劇的プレゼンテーションの指導実践である。1999年に日韓米の高校生が、多文化・多言語状況のもとで演劇的プレゼンテーションの制作に挑戦した学習プロジェクト「グローバル・クラス」がそれで、この実践は、筆者のICU高校での取り組みの経験を敷衍したものである。

第4章も、演劇的プレゼンテーションの指導実践である。選択科目「政治経済演習」の学校祭企画「エデュケーション・ナウ」（1987～2001）として、15年間で延べ308名の3年生が演劇的プレゼンテーションの制作に取り組んだものだが、ここでは、実

践の最終年度にあたる 2001 年の事例を中心に検討する。

各章の論考は、基本的に初出原稿の内容を踏襲したものである。ただ、第 1 章から第 4 章までの間に 10 年以上の歳月が経過していることから、実践報告としての叙述形式の面でもまた文体においても、それぞれ徐々に変容していく様子がみられるのが特徴である。

そのため、以下に記す「実践報告の成立条件」に沿って見出しの統一と必要な補筆を行った。それは以下の理由である。

「理論」研究の論考ということであれば、叙述の要素として、①課題設定の妥当性、②先行研究の参照度、③論証の手続き、④叙述の論理性・一貫性、⑤オリジナリティーなどの要素が必要となることが、ほぼ共有されている。では、「実践研究」にこれらと同じ基準をあてはめていいのか、あるいは研究方法は理論研究と同じでいいのか、という問題がある。

そこで実践報告の執筆にあたって、まずは「実践研究」の土俵をつくる作業が必要となる。現時点で筆者は、実践報告の成立条件を以下の 6 点だと考えている。①実践のねらい、②実践の枠組み（カリキュラム、学習環境、学習者側の準備状況など）、③教師側の働きかけ、④学びの場で実際に起こったこと（場の力学、応答の様子など）、⑤学習者の変容、⑥実践を通して得られた知見、である。

前提条件（①②）、実際の状況（③④⑤）、知見（⑤⑥）の各要素が充たされることで、客観性が担保され、実践そのものを検証する作業が可能となるからである。逆にいえば、これら 6 つの要素のうち、どれか 1 つが欠けても、読者はなにか物足りなさを与えてしまうことになる。

なお、上記の実践研究に関する議論を具体的事例で分析したものに、以下の論考がある。渡部淳（2011）「高山実践に関して」『学校という劇場から』佐藤信編 論創社。

最後に、第 2 部に掲げた実践報告の文体について見ておこう。各章の文体は、「**物語的叙述**」を特徴としている。すなわち実践の全体が 1 つの大きなストーリーに集約され、時に倒置法が使われる場合もあるが、基本的には時間の経過にそって順番に物語られることになる。また、随所に具体的なエピソードが挟み込まれ、そこから教訓なり知見なりを引き出すという方式である。

したがって実践の報告者である筆者は、ここでは「ストーリー・テラー」の役割を果たすことになる。その際に、物語の構成に配慮することはもちろん、どのエピソードにフォーカスし、そこから何を引き出すのかという点が、こうした実践報告の大きなポイントになる。

それだけに、第 3 章の「グローバル・クラス」が典型だが、実践の規模が大きく、参加者の数も増えることで、エピソードもより豊富になることから、実践報告の記述

量も大きく膨らむ傾向にある。

一方、同じ実践報告であっても、後述の第3部第2章「教師トレーニングとドラマワーク」の文体の場合は、より客観的な「分析的記述」を特徴としている。実践を記述するにあたり、あらかじめ報告の着眼点を明示し、構成を明確にしたうえで、明示した論点について厚く語る方式である。したがって、ここでの報告者は、主として「分析者」としての役割を果たすことになる。

先ほど確認した実践報告の6つの成立条件にあてはめて考えると、「物語的叙述」では、「教師側の働きかけ」と「学びの場で実際に起こったこと」の叙述がより厚くなる傾向があり、その分、報告者の生き生きとした主観や直感が投影されやすくなる。

他方、「分析的記述」では、「実践のねらい」と「実践を通して得られた知見」の対応関係がより重視される傾向があり、論理的整合性に配慮した記述が選ばれることになる。したがってここでは主観性が抑制され、より客観的な文体が採用されることになる。

これまでは、ともすれば後者の分析的記述の方をより「学問的」と捉える傾向があった。しかし、一回性を特徴とする教育実践に取り組む教師の専門家としての自己形成という面で考えると、物語的叙述のトレーニングも欠かせないものである。

どちらの文体を選ぶかは、報告者に任されているが、「研究的実践者・実践的研究者」としての教師には、両方の文体を身につけ、戦略的に文体を選択できるようになることが期待されると考えている。



## 第2部第1章 自学のトレーニング

リサーチワークは、獲得型学習の中核をなす活動だが、そのリサーチワークに、ICU高校の3年生全員が2か月半かけて取り組んだのが「政経レポート」である。22年間(1980～2001年)にわたって、延べ4500人の生徒が取り組んだ政経レポートは、筆者の「学び方」指導の実践のなかでも最大規模のものだ。(注1)

このプログラムを始めるにあたり、以下のように課題を設定した。すなわち、自分なりのテーマをもって現実社会に切り込んでいく経験を通して、生徒に、①さまざまな情報のなかから必要な資料を探索する能力、②情報を整序して論理的な文章にまとめあげる能力、③発表や討論の能力、を身につけてもらおうということである。いわば全ての学びの基礎となる力を育てることが「リサーチワークの訓練」だと考えたのである。

これら一連の能力は、日本人同士で意思疎通を図る場合はいうまでもなく、異なる言語体系や文化背景をもつ人々とコミュニケーションをとる場合にも必要な力である。いわゆる国際化時代の到来とともに、こうした力が日本人全体に要求されるようになってきている、と考えたからだ。

政経レポートの指導方法は、教師が生徒に寄り添い、相談にのったり一緒に学んだりするなかで「学び方を学ばせる」方法であり、生徒の自主的活動を援助する方法である。

本章で検討する素材は、政経レポートをはじめて11年目にあたる1990年の実践である。1990年は、ちょうど筆者が、獲得型授業論を提起した年にあたっている。この年には、228人の生徒が、総枚数で8581頁(A4判レポート用紙)のレポートを提出した。

ICU高校生の多くは、一般受験でICU以外の大学に進学する。当然のことながら、限られた時間のなかで受験勉強とレポート制作をこなすジレンマに生徒が直面することになる。それでもなお彼らが、多くの時間とエネルギーを政経レポートに割き続けた理由は、そうしたジレンマをも凌ぐ喜びがリサーチワークのなかに隠されているからだ。その原動力は、後述する通り「自主的に学ぶことの喜び」だといってよい。

3年生全員が一斉に取り組むプロジェクト学習とあって、レポート制作が佳境に入ると、いやがうえにも学年全体の雰囲気盛り上がりを見せる。実践を重ねるうちに、やがて政経レポート制作が3年生のいわば年中行事となっていく。後に引用する通り、そのことがまた、生徒たちの「コメント」から浮かびあがってくる集合的物語を生みだす土壌にもなっている。

### 1-1 政経レポートのテーマと形式

それではここから、政経レポートの具体的な指導内容と、それに応える生徒たちの奮闘ぶりについて報告してみたい。

政経レポートのテーマを、政治・経済および社会問題のなかから自由に設定させる。枚数も自由である。

テーマを自由に選ばせた理由は、テーマの選択の仕方そのものに「その生徒らしさ」がよく発揮されるということと、それがあらゆる生徒の興味を最も忠実に反映できる形式だということの2つである。その結果、必ずしも社会科学に興味がないという理科系に進学する生徒の場合であっても、例えば「生命倫理」や「原子力問題」、「食品の安全性」などのような自然科学に近い領域に引きつけたテーマ設定が可能になる。逆に、もし特定のテーマをこちらで指定する方式にした場合には、3年生全員（定員240人）が一斉に使う膨大な文献資料を学校図書館では到底準備しきれないという問題が生じてくることになる。

この政経レポートはまた、資料の探索方法、情報の編集方法、論理的な文章の作成方法をトレーニングするという実践のねらい、とり組む学年、制作にかける期間などからみて、第1部第3章で報告した、海外の学校の「リサーチ・ペーパー」や「エクステンディド・エッセー」の指導に対応する学習指導である。ある意味ではその日本語版といってもよいだろう。

ただし、基本的な違いもある。その1つは、政経レポートの場合、まず全員が新聞を手がかりにして資料探索を開始することがあげられる。新聞というのは速報性と記録性という2つの要素を兼ね備えたメディアである。生徒がテーマを求めてさまよう場合に、彼らを問題の入り口まで導くガイドの役を果たしてくれるのが新聞である。

したがって、新聞の切り抜きをしながら時事問題にとり組み、そこから論述のテーマを絞りこんでいくという方法をとる。ただし、レポートの制作時期に発行される新聞だけでは資料として不十分な場合が多い。そこで、例えば「えん罪」事件を扱う場合には事件発生当時の縮刷版の記事を利用するなどのように、ほとんどの生徒が、リアルタイムで発行されている新聞の記事と縮刷版に収録されている記事の両方を使うことになる。

テーマや枚数は自由であっても、記述の形式やレポート用紙の大きさ（A4判レポート用紙を使用）などレポート作成のフォームは厳密に規定している。まずレポートの構成は次のようになっている。

- ① 表紙
- ② 目次
- ③ 特定のトピックに関するスクラップと記事全体についての要約(事件や問題の概要を伝えるための記事は、膨大になりすぎぬように“必要にして十分”な分量にとどめる。要約もレポート用紙1、2枚までとする)
- ④ 論述(トピックを発展させて、自分が設定したテーマについて、スクラップ以外にも単行本・雑誌・フィールドワークなどから集めた資料を総合的に用いて論述する。その際、“事実をして語らしめる”ことを心がけ、資料的裏づけをもって議論を展開する)
- ⑤ コメント(レポート作成の過程で生じた疑問や感想などを自由に書いてもよい)
- ⑥ 参考文献リスト

英語の「リサーチ・ペーパー」は別にして、日本語で論文を書いたことのない大部分の

生徒にとって、政経レポートは、はじめて挑戦する難事業である。それどころか、学年はじめの調査では、新聞の全紙面に目を通す習慣がある、と答える生徒が1割程度というのが実情だった。当時の高校3年生としては、一見低すぎる数字のようにみえる。しかし、海外生活の長い帰国生にとっては、新聞の用語自体が、当初はとても難しく感じられるものである。それだけに「論述」を終えたあとの「コメント」には、新聞をはじめて読み解けたとき喜びや苦労話が生き生きと表現されることになった。

### 政経レポートの準備指導

新年度最初の授業で「いまから、レポート作成にかかわってもらからね」と宣言する。「エッ、そんな！」と驚く反応も皆無ではないが、すでにかかなりの生徒が卒業生から苦労話を聞かされている。そのため、「来るべきものがとうとう来た」という落ち着いた雰囲気を受け止めていた。

授業当日の朝刊2紙をもちこみ、まず2時間ほどかけて教室でガイダンスを行う。実際の記事を読み比べながら、新聞社によって記事の扱い方・見出しのつけ方にどのような違いがあるのかをチェックしたり、外電の読み方を指導したり、放送メディアと活字メディアの特徴の違いを考えたりするのである。

これに続いて、図書館など資料の検索方法、論文体の文章の書き方、文献引用のルール、参考文献表のつくり方を指導する。ついでに「資料が集まるとホッしてパワーが落ちるから、休まず一気に論述にとりかかった方がいいよ」など、例年生徒がつまづいてきた点に注意を促すようにしている。

3時間目は学校の図書館で「図書館ガイダンス」を行う。目的はすぐに役立つ実際的な情報を生徒に提供することである。司書教諭の協力を仰いで、使用頻度の高い資料のあり場所や利用の仕方をまず説明してもらうのだが、さらにICU高校生がよく使う公共図書館や広報機関に関する情報、そこを利用する場合の注意、さらにフィールドワークでお世話になる人へのマナーを説明することなどが主な内容である。

ガイダンスと並行して、前年度に提出されたレポートのなかから、内容・形式ともに整ったもの5、6部を実物教材として回覧させる。「論述」の論旨が明快で、章や節の立て方の巧みなものを選ぶのだが、このサンプル作品が驚くほどの啓発力を発揮してくれる。なによりも、やろうと思えばどこまで内容のあるリサーチができるのか、その可能性を雄弁に証明しているのが卒業生のレポートである。これらがあとに続く下級生のとり組みを励ますことはもちろん、取り組みの工夫を継承し、論述レベルを向上させるのにも役立った。回覧させた作品は、ガイダンスが終わった後も、6月20日の提出日まで、職員室で自由にみられる状態にしておく。職員室の開放的な雰囲気も手伝って、たくさんの生徒が閲覧に訪れた。

ガイダンスから1か月後、ゴールデンウィークがあける5月初旬の授業で「中間報告書」を提出させる。決定したテーマ、使用する主な資料、直面している困難、フィールドワー

クに行く予定の有無などについて記入させるのである。同時にレポートで明らかにしたい内容を特定し、具体化させるために短い目標規定文を書かせることにしている。

この時期に教師がやるべきことは、生徒の仕事の進行状況をチェックすることである。それと同時に生徒がどこでつまづいているかをいち早く知り、その対策を提案してとり組みをはげますことである。そのために、生徒の相談や中間報告書の内容を、できるだけ授業で生徒にフィードバックしていくように心がけた。

## 1-2 テーマ選択の特徴

下に<表1：政経レポートのテーマ別一覧（1990年）>を掲げる。これは1990年度に提出されたレポートの一覧である。ここには同一テーマに3人以上がとり組んだ28のテーマだけを掲げているが、実際にはレポートの提出者228人全体でみると、延べテーマ数は93項目になる。ただし、直近の1988、89年とも、テーマ数が100項目を超えていることから、例年に比べてとくに多い数とは言えない。

100テーマをきったのは、この年の3年生が240人の定員よりいくらか少ないことの影響かと思われる。それにしてもしばしば画一性や社会的関心のなさを指摘される高校生たちではあるが、こうした機会を提供されると実に多様な問題関心を示すことがわかる。

<表1：政経レポートのテーマ別一覧（1990年）>

テーマ	人数	テーマ	人数
南アのアパルトハイト	11	在日韓国人・朝鮮人について	4
高齢化社会と老人福祉	10	登校拒否	4
ごみ問題	9	連続少女殺人事件	4
ベルリンの壁崩壊	8	駐車場と都市問題	4
南米の麻薬問題	8	死刑について	4
チェルノブイリ原発事故	7	戦争責任問題	4
オゾン層破壊と地球環境問題	7	熱帯雨林の伐採問題	3
ODAと経済援助	7	安保条約30周年	3
少年非行	7	外国人留学生	3
バルト三国の独立問題	5	脳死と臓器移植	3
外国人労働者問題	5	現代社会におけるマスコミの役割	3
欧州統合問題	4	女性の労働問題	3
チャウシェスク政権の崩壊	4	長崎の本島市長銃撃事件	3
北方領土問題	4	ゴルフ場開発と農薬禍	3

1990年度のテーマではアパルトヘイトと高齢化社会の問題が多かったが、それ以前の目立ったテーマをみると、1987年は日米貿易摩擦とエイズ問題、88年は農産物の輸入自由化問題とアフガン問題、89年がフロンガスとオゾン層破壊それに中国の民主化運動などとな

っており、いかにも時代を敏感に映し出すテーマが並んでいる。

レポートの分量でみると、90年度は228名の総計で8581ページ、1人平均38ページほどになっている。そのうち「論述」がA4判レポート用紙で14ページである。

ただし枚数の方も、89年度以前に比べると少ない。1人平均40～50ページ、総枚数1万～1万3千ページが例年の平均だからである。あまりにも量が増える傾向にあったため、89年度から上限を60枚にした効果がこの数字にあらわれた。制限が必要になるほどに、生徒が熱心にとり組んだということなのだが、枚数が減った分、逆に論述のレベルが高くなった印象があった。

また、国際問題などを扱う場合、日本語資料のほかに外国語で書かれた資料の使用を奨励したこともあり、英語、フランス語、ドイツ語などの新聞や文献資料を利用する生徒が毎年1割程度いた。こうした指導ができるのもICU高校らしい特徴といってよい。

### 1-3 テーマ選択までの経緯

それではこれから、レポートの完成まで追っていくことにしよう。以下の引用はすべて、1988～90年度の3年間に、3年生705名が書いた「コメント」から抜粋したものである。

卒業生のレポートを手にした瞬間、生徒はかなりショックを受けることになった。枚数の多さだけでなく、論述のレベルの高さに圧倒されるからである。「こんなレポートが自分に書けるのだろうか」という不安が頭をもたげる。こうしたとまどいの時期について、ある生徒は次のように書いている。

「1年生のとき、私は寮に入っていました（ICU 高校生は4分の1は寮生である 筆者注）。『受験で大変だろうな』と思っていた3年生の先輩から『政経、どーしよう！やばい！！』などという話がしょっちゅうでできます。週末に横浜の家に戻ると、兄も必死になっていました。部屋には新聞の山、TIME マガジンがあっちこっち、そして机の上には本人しか決してわからないような乱雑ぶり。『これってもしかして政経レポート？』と聞くと案の定でした。そして兄からも先輩からも『とにかく二年のうちからでもテーマを決めて取りかかれ！』とせかされました。でも事情が全然わかっていなかった私は、1、2年生の間のんびりかまえていて、いざ3年生になってから『えっ、こういうものだったの！』、真っ青になりました。『ねえ、どういうのにしたらいいと思う？』と友達に聞いても、相手も自分のことで必死…。兄にも『あーなつかしー。色々やったなあ』といわれるばかりで、アイデアなし。こうして『アジアからの花嫁問題』にたどり着くまでのテーマ探しははじまりました。」（A 女子）

これがレポートにとりかかるころの、一般的な心理状態である。だが前年度から準備をはじめたという用意周到な生徒も少なからずいる。「振り返ってみると、2年生の3学期から新聞を集め始め、4月中に2冊の遷都論に関する本を読破し、完ぺきを期してきた。…ともかく徹夜なしにレポートを完成させることができた」（B 男子）というような感想も出てくるからである。

レポートの完成までにはテーマの決定、資料の収集、論述という3つの大きな関門が待っている。最初に直面する問題がテーマ選びである。日ごろから疑問に思っていたこと、知りたかったことを追求できるいい機会とばかり、一気にテーマに立ち向かう生徒もいるが、なかなか「これだっ」というテーマに出会えない生徒も多い。ガイダンスの直後から、なにかヒントがほしいという生徒が相談に来はじめる。

どういうことがきっかけで生徒がテーマを選ぶのか、その動機を調べてみると典型的な要因が4つ浮かんでくる。第1は、「教育問題」や「ごみ問題」など自分の生活に身近な問題から社会に目を向けていくケースである。第2は、新聞に掲載される記事の量が多いからとりつきやすいなどの技術的な観点から選ぶケースである。第3は、将来社会福祉の方向へ進みたいという目標をもっているから「高齢化社会」をテーマに選ぶなどのように、自分の進路に関わるテーマを選ぶケースである。

第4に、外国に滞在したことをきっかけとして、当該国に関連したテーマを選ぶケースである。これこそ ICU 高校らしい特徴なのだが、例えば、かつて住んでいたアメリカと日本の関係をもっとよく知るために「貿易摩擦」をテーマに選んだり、台北の地価と帰国後の日本の地価の違いに驚いて「地価高騰問題」にとり組んだりするのはその典型である。なかには「チェルノブイリ事故の起こった時期に東欧に住んでいたから、自分の体にも放射能の影響があるかもしれない」などのような切実な体験が引き金になる場合もある。同様の例として「アメリカ勤務から帰ってきた父親が、1キログラムずつやせていくのを見て、なぜ残業の多い日本でまだ週休2日制が実施されないのだろう」と疑問をもち、それがきっかけとなって「労働時間の問題」にとり組む生徒もいた。

特に1990年ころは、EC統合問題、ドイツ統一問題、香港返還問題、ODA問題などについて、その地域で暮らした経験のある帰国生がとり組むケースが目立った。彼らがいくらか現地の事情に明るいことや、学んできた語学力を生かせるテーマだということももちろん関係しているが、しかし、なによりも大きな理由は、帰国後もかつての滞在国内に強い関心を持ち続けていたからにほかならない。

#### 1-4 資料の調達

レポート作成の第2の関門は資料の調達である。というのも、作業をはじめてみると、思いがけずさまざまな困難に出会うからである。新聞資料がなかなか集まらない生徒がいるかと思えば、毎日紙面をにぎわすような事件にとり組んで生徒の場合など、記事が山のように出てきて收拾がつかなくなる事態も起こった。

「初めは母に捨てないように頼んで応接間の隅にためながら、ごそごととパナマ関係の記事を切り抜いていました。そのうち母の方が懲りてしまい、『自分の部屋にもっていかないなら捨てる』と脅迫されました。おかげで私の小さな部屋は数か月の新聞でごみ箱のような状態になってしまったのです。」(C 女子)

インクで手は真っ黒になるし、記事は増え続けるしで、こんな作業を強いる教師に恨み

言の一つもいいたい、という気になるのがこの時期である。

学校でも「コピー機予約戦争」と呼ばれる苦労がある。「休み時間や空き時間になるとすぐに図書館に走っていくのだが、あの小さい黒板にズラリと名前が書いてあって、みんなが順番を待っている。私はたまりかねて、5時起きして7時半には学校にいき、必死で縮刷版のコピーによく失敗し、欲しい記事ではなく、“養命酒”の広告などをたくさんもっている。」(D 女子)

この頃には、ワープロを使って清書する生徒だけでなく、新聞社のデータ・ベースからパソコンを使って記事を引き出す生徒もあらわれはじめた時期である。ただ、原始的なようでも縮刷版を1枚ずつめくる作業がそのうちに楽しいものになってくる。「ついみてしまうのはテレビ欄。『あー、なつかしい。私、これ毎週みてたよ』と皆でワイワイ言っているうちにあつというまに1時間すぎてたことも…。」(E 女子) 脱線しながらテーマをたどっていく楽しみである。しかしこの間にも、たくさんの生徒が学校創立以前の古い縮刷版を求めて、各地の公共図書館を駆けまわっている。

必死で記事集めをしていくうちには、こんなエピソードも生まれてくる。「『円高』をテーマに選び、円とつけば何でも切り抜いていて、ハッとわれに帰ったら、手にしていたのは『前方後円墳』の記事だったという話を聞きましたが、私もあったんです。『あっ！PL0！』と思ってハサミを入れかけて、よく見たら『PL 学園』だったということが」。(F 女子) もっとも、ここまで資料収集に没入できるようになれば、しめたものである。

### 生の情報を求めて

時事的トピックからテーマを絞り込んでいくため、新聞記事は別として論述を書くための関連資料がまだ出版されていないというケースが多い。そこで、生徒たちは自分で立てた計画に従ってあちこちの図書館や本屋を回ったり、関係機関を訪問したり、インタビューしたり、手紙や電話で問い合わせたりという活動を精力的に行っていく。

関係機関を訪れる場合には、それぞれに工夫した質問項目を用意して行く。消費税問題では税務署に、食糧輸入自由化問題では農協に、ペット放置問題では動物管理事務所に、労働問題では労働基準局に、少年犯罪では警察署にという具合である。こうした活動がほかでは得がたい貴重な体験を生徒に与えてくれる。そのためか、訪問先で受けた親切（ときには不親切）を忘れがたい経験として書き綴ってくる生徒がたくさんいる。

アンケート調査も盛んである。日本語学校の好意でアジアの留学生に直接アンケートをさせてもらうもの、医薬分業問題について医師と薬局にインタビューするだけでなく、さらに街頭に出て体当たりでアンケート取材をする生徒などもいる。また長崎の本島市長に手紙を送り、手書きの懇親な返事を資料として添付してきた生徒がいたり、なかにはエイズ問題を扱った生徒が一枚のチラシを手に入れるために、献血に協力してきたりと活動の形態もさまざまである。

レポートの身近なアドバイザーは、教師を除けばなんといっても家族である。なかでもこの時期に俄然評価を高めるのが父親の存在である。「週末はずっと父に経済の話聞きま

した。売上税問題や、どうして円高というものがおこるのかなど…。ほんとに父には感謝しています」(G 女子)などのコメントが少なからず出てくる。

また留学生(就学生)問題を扱った生徒のこういう話もある。「私の母が中国からきた就学生を日本語学校で教えているので、彼らの苦勞している様子とかを聞いて思わず涙が出てきました。母の方も泣いてしまっていた。その時、私はすごく生徒さんたちに会いたいと思いました。でもその気持ちは同情からきている気がして会えません。お昼にチキンを2つだけ持ってきているようなときでも、必ず『先生、食べませんか?』と1つさしだしてくれろという。『生徒たちを見ているとH子は大学になんか行かなくてもいいと思う』と母にいわれたが、何もいい返せなかった。前に留学生さんたちの書いた作文を見ながら、文法的にはおかしくても、(母親や兄弟についての)こんな素晴らしい文章、自分にはとても直せないと溜め息をついていた…。」(H 女子)

こうして苦勞して集めた資料を読みこなしていくうちに、生徒の内部であるまとまったイメージが徐々に定着しはじめる。一人の生徒はその過程を「あの膨大なスクラップにはさみを入れ、目を通してゆくにつれて、不思議に自分の論題に関心がすい込まれるようになる」と表現している。ただし、そこに到達するまでの過程は人によってさまざまである。なかには思いがけないきっかけで、われ知らずテーマにのめりこんでしまったという生徒も出てくる。

「最初のうち、もう目を皿のようにして縮刷版の『スパイ防止法案』の項目を捜した。でも、コピーをだいぶ取ったあとでも、私は何も国家秘密法のことをわからなかった。本当に難しかったのだ。だから適当にスクラップしてごまかす気になった。…ところが、はりきりすぎて部分拡大コピーばかりしていたので日付がまったくわからなくなってしまった。それから私の戦いが始まった。本を読み直しして、歴史を調べ、コピーを1枚1枚にらむこと6時間。だいたい予想をつけて何年の何月かを見極め、日曜日ずーっと図書館の暗い倉庫で日付の確認をとった。そして全部確認ができたころには、頭によく国家秘密法案のことが整理されていた。だから『こうなりややってやる』と燃えてしまい、そのあとの1週間は政経レポート以外なにもやらなかった」。 (I 女子)

## 1-5 論述

しかしまだ、最後の難関が待っている。それは論述である。感想文のような文章には慣れている生徒たちだが、ほとんどが客観的な資料をもとに日本語で論文を書くのははじめての経験である。ガイダンスで聞いてわかったつもりでも、いざ自分のテーマについて書こうとすると、ついつい資料の羅列や主観の表明に流れがちになる。

「私はこれまでこのようなレポートを書いたことがなかったので、どんな風に論述を書けばいいのだろうかとずーっと考えてしまって、そのうちどんどん提出日は近づいてきて、アレッという感じ…。ゴールドデンウィークのころから書きはじめた友だちもいるので、よけいにあせってしまった」(J 女子)。だからもっと早く書きはじめていたら、という反省



がたくさん出てくる。

だが苦勞しながらなんとか論述を進めるにつれて、いままでの学習では1度も味わったことのない、一気に視野がひらけるような経験をする生徒も出てくる。「牛肉自由化問題を追及していったら、(農業政策や貿易の仕組みなど) 様々な問題にぶつかって知識が増えただけでなく、その中である統一性・方向性が見えてきました。しかもすべての要素が自分の中でぴったりつながったときには、思わず感動、興奮してしまいました」(K 女子) という経験もその1つである。

「この1年間の韓国の民主化の動向を目の当たりにして感じたことは、『ピープルズ・パワーは偉大ななあ』ということです。記事集めの段階では何が何だかわけがわからなかった様々なことが、構想を練ったり、資料を調べたりして論述を書き進めていくうちに、こんがらがった糸が少しずつとけていくように明らかになり、理解できるようになりました。だから昨日は朝八時から夜11時まで論文を書き続け、休んだのは食事とお風呂のときだけでした。」(L 女子)

ここまでくると、深く調べた生徒ほど、調べても調べてもまだ調べ足りない、もっと学びたいという感想をもらすようになってくる。「1学期中ずっとこのパレスチナ問題のレポートばかりやっていたような気がします。早く終わらせてしまいたいと思いながら、こんなに長い間、こんなに凄い枚数のレポート(この生徒は54枚の論述を書いている 筆者注)を書いてしまいました。そして忘れていた受験勉強というものにいざもどってみると、レポートのほうが良かったなあと思います。それに自分で知りたいことを全部調べて書こうとしたら、これまでもまだ書き足りないような気がするのです。」(M 女子)

### 万感の思いが伝わるコメント

「高校生生活の最初で最後の大レポート」「最後のビッグ・プロジェクト」「汗と涙のレポート」、これらは政経レポートの意味を生徒が思い思いに表現した言葉である。こうした表現が生まれること自体、彼らのレポートに寄せる思いがどんなに深いかを示している。

提出日が近づくにつれ次第に徹夜組が増え、エピソードはますます豊富になってくる。「ずーっと続けて字を書いていると、けんしょう炎になっちゃうのです。だから今回のレポートは、ほとんど湿布をして包帯をまいて、鉛筆を手に固定して書きました」という猛者もいる。原発問題を調べた生徒が原発事故で逃げ惑う悪夢にうなされたり、飢餓問題を扱った生徒が金縛りにあったり、夢のなかで日本の歴代首相と対談したという生徒もあらわれた。

そしていよいよ完成である。コメントの最初の一行に、生徒の万感の思いがこもっている。「終わったー。私は涙がでるほどうれしいー。涙がでる」という書き出しもある。「やったー!」とはじまるもの、「つかれたーっ」「ふーっ」と語尾を長く引くものなど、まるで表情がみえてくるような書き出しが多い。

しかし、仕事をやりとげた直後の彼らの思いは、とりわけ次の生徒の言葉に象徴的に表現されている。「今このレポートを読み直してみて、1冊のファイルにとじたところです。

なんだかとても嬉しくて、何度も何度もぺらぺらページめくってしまいます。…レポートというのは英語でも日本語でも大変だなあー、としみじみ思いました。でも大変さを乗り越えた直後のこの喜びは、言葉にあらわせないくらい大きなものですね。去年の先輩たちがこのレポートを提出した後にパーティーを開いた気持がとてもよく分かりました」。(N 女子)

こうして提出日の朝がやってくる。この朝書かれたコメントには仕事を終えた安堵感がいっぱいにあふれたものが特に目につく。「ぼーっとした頭に鳥の声だけが響いてきます。明るくなった窓の外をながめながら、ああ私が眠らなくっても、やっぱり朝はくるんだなあ、なんて考えています」(O 女子)と感傷にひたるもの。別の一人は「それにしても夜明けって早いんですね。4時頃にはもう空の色が薄くなっていた。“完徹”ははじめて。…私でもできるんだなあ」(P 女子)と書く。

またある生徒は「3日間徹夜した。今までこんなに気合いを入れて何かをしたことはなかったように思う。でもこれは私にとって、高校の卒業論文だと思ってやったから、今おわって本当にほっとしている。と同時に満足にひたっている。みんなも今頃、こんな気持ちでいるのかなー」(Q 女子)と友人たちに連帯の思いをはせている。

そしてこの朝から、1万ページ近いレポートを読み解く「うれしくも苦しい」教師の仕事が始まるのである。コメントにはもう「先生こそ大変ですね」という教師へのいたわりの言葉が顔をのぞかせている。(注2)

## 1-6 生徒の変容

240人分のリサーチ・ペーパーを一斉指導するというのは、恐らくクラス規模の小さい欧米の学校などでは考えられないことだろう。もしこの授業の規模が欧米並みであれば、もっときめ細かな指導ができるはずである。資料は大量に集めたものの、論述に割く時間がなくなって竜頭蛇尾に終わるレポートや、構想が大きすぎて論述のレベルが浅くなってしまいうレポートなどの個別指導もできるのではないかと思う。学び方指導の条件としては、むしろ恵まれていないと言える。

ただ逆に、学年の生徒全員が一斉にレポート作成に向かうことで、雰囲気がいやがうえにも盛りあがるという面がある。その雰囲気が一人一人のとり組みを活気づけ、生徒のエネルギーを引き出す助けになるのだ。

本章の冒頭で、レポート指導を通して、広い意味の情報処理教育を目指してきたことはすでに述べた。生徒があふれる情報の海を泳ぎながら、必要な情報をさがし出し、設定したテーマに沿って意見を組み立て、それを論理的に表現することを経験する学習である。自分なりのテーマをもって、現実社会に切りこんでいく学習と言い換えても良い。

この取り組みのなかで、生徒に2つの目立った変化があらわれた。第1は、新聞の読み方の変化である。例えば「なにより嬉しかったのは、テレビ欄、三面記事、スポーツ欄しか読まないという悪循環から抜け出せたことです。お陰様で新聞となかよくなる絶好の機

会ができました。新聞に読み方があると聞いたときは驚きましたが、新聞がこんなに面白いものだというをはじめて知りました」というコメントにみられるように、このレポートのあと政治経済欄まで含めて新聞の紙面全体に目を通す生徒が格段に増えてくることがあげられる。

アメリカの社会科授業などでも「カレント・イベント (current events)」という新聞を使った学習が広く行われている。生徒が順番に新聞記事をもち寄って発表し、その内容について討論するなどの授業である。政経レポートにもこうした新聞教育(NIE)としての側面があるが、政経レポートの場合には、より徹底した記事集めが特徴となっている。必要となればどんどん歴史をさかのぼり、戦前の新聞まで使って資料をさがし出してくるからである。(注3)

特定のトピックに焦点をあて、時間の経過とともに流れをたどるという作業は、わくわく感をともなう仕事である。一度その興奮を味わった生徒は、「社会の流れが分かるので、新聞は特定のテーマを見つけて長時間にわたって読むのが一番面白い」と実感をもって書くようになるし、また「新聞にははさみがつきもの」などのフレーズをごく自然に使うようになってくる。

新聞の読み方とも関連するが、生徒の側に起こる第2の変化は、彼らが自分を取りまく情報と意識的に向き合うようになることである。例えば「いままで複数の新聞を読み比べたことはなかったが、同じ問題でも新聞社によってこんなに書き方が違うことが分かった」というコメントにみられるように、提供された情報をそのまま受け入れるのではなく、ニュースの送り手の立場まで考えて、情報の質を吟味する姿勢が生まれてくる。

「論述」を仕上げる過程も、ある面ではそうしたメディア・リテラシーを育てる訓練の1つだと考えるべきだろう。というのも「論述」は、道のないところに自分なりの仕方で道を切り拓いていく訓練であり、同時に自分の意見を形成していく過程自体を意識化する機会にもなっていたからである。

情報化の進む現代では、多くの人が、意識するとしないとにかかわらず、広く社会に流布する情報のなかから必要なものを取り出し、それを組み合わせて自分の見解を形成している。われわれの思想の独自性すらそうした情報の組み合わせ方を通して表現されている、といえるような社会である。だからこそ報道されている「事実」と自分の「意見」を明確に区別し、事実を論理的に組み立てて意見をまとめあげていく訓練が意味をもつことになる。(注4)

## 注

- 1 政経レポートは、22年間で延べ4500人が取り組んだ実践である。最初の12年間は、3年生240名全員(6クラス)がとりくみ、1992年以後の10年間は、160名(4クラス)の生徒が取り組むプロジェクトになった。第2章でも触れるとおり、筆者の担当クラスが、必修「政経」6クラスから、必修「政経」4クラス+必修「倫理」2クラスに変わった

からである。ただ、92年度以降も政経レポートの指導スタイルに大きな変更はない。

別添資料として、章末に2000年度の「政経レポート個人別テーマ一覧」を掲げる。これは政経レポート実践の最末期にあたる21年目のものである。少年犯罪・少年非行(13人)がやや目立つ以外は、ここでもテーマが分散傾向にあることが分かる。

- 2 政経レポートの評価は、1学期の成績に加点する方式である。レポートの評価ポイントは、テーマの的確性、資料の量と質、論述の一貫性、総合的な完成度の4つとし、そのポイントをあらかじめ生徒に明示した。

また、レポートの成果を生徒にフィードバックするために、2学期になってから、全クラスの授業で「レポート発表会」(2時間)を実施した。各クラスから4名の生徒を選抜し、プレゼンテーションと質疑応答の時間をとった。

評価の終わったレポートは、3学期に生徒に返却する。その際、筆者が全員のレポートに個別のコメントを書き、彼らの取り組みについて応答するという方式である。

- 3 妹尾(2004 12-31)は、1982年6月に、日本新聞協会が米国に新聞販売事情視察団を派遣したことがきっかけとなり、1985年11月に、NIEについて調査・研究する「NIE専門部会」を協会の下部組織として新設したことが、日本のNIEの本格的なスタートだったとしている。

当初は、教育界から、たんなる新聞の販売促進策ではないかと懐疑の目でみられていたのだが、“NIEは教育運動である”という理念のもとで、教育にたいする協力活動を推進していった結果、徐々に定着していったことも指摘している。

- 4 政経レポートの実践は、生徒の側だけでなく教師の側にも、副産物ともいえるべき効果を残した。大別すると、生徒の問題関心に関わるもの、社会問題に関する教師の認識に関わるものの2つである。

第1の点だが、「学び方指導の経験」という視点から見ると、生徒側の問題関心の多様性や変化をたえず見続けることができたことが大きい。これが通常授業の進め方にも有機的につながったからである。例えば、生徒が現在進行形で取り組んでいるテーマについて、教師が通常授業で扱っているテーマと関連させてコメントするというように、生徒のエクストラワークであるレポート制作と教師の通常授業との間で、内容的な循環を作り出すことができた。

第2の点だが、毎年提出される数千ページのレポートを読み、かつ個別にコメントを書くことを通して、筆者自身の知識が飛躍的に増えただけでなく、社会問題に関するもの見方も豊かになる、という効果があった。

以上の2つは、いずれも実践を継続することによって得られたものである。

#### 引用・参考文献

カナダ・オンタリオ州教育省編、FCT(市民テレビの会)訳(1992)『メディア・リテラシー—マスメディアを読み解く』リベルタ出版

- バリー・J・ジーマーマン、セバスチアン・ボナー、ロバート・コーバック、塚野州一、牧野美知子訳 (2008) 『自己調整学習の指導—学習スキルと自己効力感を高める』北大路書房
- 鈴木みどり編 (1997) 『メディア・リテラシーを学ぶ人のために』世界思想社
- 妹尾彰 (2004) 『NIEの20年：“教育に新聞を” —その歩みと可能性を探る』晩成書房
- 田中耕治 (2008) 『教育評価』岩波書店
- 田中耕治編著 (2011) 『パフォーマンス評価—思考力・判断力・表現力を育む授業づくり』ぎょうせい
- 西岡加名恵・石井英真・田中耕治編 (2015) 『新しい教育評価入門—人を育てる評価のために』有斐閣コンパクト
- 西岡加名恵 (2016) 『教科と総合学習のカリキュラム設計』図書文化
- 渡部淳 (1987a) 「帰国生徒受入れ校における社会科教育—“政経レポート”を事例として」『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』第4集 1-16
- 渡部淳 (1987b) 「国際化時代の政治経済教育 —自主性を生かすレポート学習 ①」『高校教育展望』第12巻12号 小学館 179-181
- 渡部淳 (1988) 「国際化時代の政治経済教育 —自主性を生かすレポート学習 ②」『高校教育展望』第12巻14号 小学館 177-179
- 渡部淳 (1989) 「高校三年生たちの“政経レポート”作成奮戦記」『教育』第39巻13号 国土社 14-24
- 渡部淳 (1991) 「生徒と教師の“政経レポート”作成奮戦記」『帰国生のいる教室—授業が変わる・学校が変わる』渡部淳、和田雅史編、NHK出版 (NHKブックス) 17-41
- 渡部淳 (1997) 「獲得型教師の資質とは何か」『教育をどうする』岩波書店編集部編 岩波書店 151-152
- 渡部淳 (2001) 「獲得型教師の資質とは」『教育における演劇的知 —21世紀の授業像と教師の役割』柏書房 195-220
- 渡部淳 (2017) 『『主体的・対話的で深い学び』の実現にむけて 新しい学びを育む『自律的学習者』』『NIE ニュース』第88号 日本新聞協会 2

<付表1： 政経レポート個人別テーマ一覧 2000年（3年1組、3組）>

3年1組	3年3組
① ワールドカップ2002：日韓交流	① コンピューターウィルス
② 介護保険を考える	② 本屋の仕組み
③ 「神戸小学生殺人事件」から少年犯罪解剖	③ 少年非行
④ 食品の真の安全性	④ 生殖遺伝学の未来
⑤ IT革命	⑤ 少年非行と少年法
⑥ エリアン君事件をめぐるアメリカとキューバの関係	⑥ 相次ぐ少年犯罪、日本にあすの未来はあるのか！
⑦ Stop Animal Testing	⑦ 中国人強制連行と花岡事件
⑧ いざ行け！ロボット軍団！	⑧ 終のすみか
⑨ 新聞記事	⑨ 国旗・国歌法案、森喜朗に見る日本の右傾化
⑩ 投票率	⑩ (留学中)
⑪ 児童虐待	⑪ O-157のすべて
⑫ 通信傍受	⑫ 実験対象としてのヒト
⑬ 銃社会 America	⑬ (留学中)
⑭ 少年犯罪	⑭ 英語第2公用語論と国際化
⑮ ファッション界の流行	⑮ チベット問題：独立か連邦か
⑯ 司法制度改革	⑯ cyber terrorism
⑰ マネー革命	⑰ 核兵器廃絶への道のり
⑱ 携帯電話・PHSの光と影	⑱ インドネシアの東ティモールに対する行政の誤りと国連の介入
⑲ 地球温暖化問題	⑲ パレスチナ問題
⑳ ダイオキシン	⑳ 医療事故
㉑ 少女監禁事件	㉑ さらなるインターネットの普及と今後の展望
㉒ 少子化する社会	㉒ 日本的雇用システムの再検討
㉓ 横田基地	㉓ 英語がヘンだよ日本人
㉔ 少年犯罪	㉔ 少年犯罪
㉕ 学生ベンチャー・ビジネス	㉕ 死刑
㉖ 北方四島	㉖ 進化する携帯電話
㉗ コソボ紛争 そしてユーゴ空爆	㉗ 臓器移植
㉘ “I LOVE YOU”世界はつながっている	㉘ 5千万円恐喝事件の真相といじめ問題
㉙ アイルランド紛争	㉙ ダイオキシン
㉚ 新宗教と犯罪	㉚ 働く女性の抱える問題—職場環境の不整備
㉛ 長嶋監督、巨人への経済効果	

③② 杉並病	③① シュタイナー教育
③③ タバコの有害性	③② 警察の不祥事
③④ 墓	③③ ヒト・クローニングとバイオテクノロジー
③⑤ 現代の音楽が社会にもたらす影響	③④ ゲノム計画
③⑥ 癒し	③⑤ 児童虐待と法律
③⑦ 原子力から自然エネルギーへ	③⑥ ユーロ単一通貨で変わる欧州
③⑧ 未成年者たちの過ち—そして彼らはどうなるか	③⑦ ヒトと動物の共生
③⑨ 警察不祥事	③⑧ 失業増加
④① 脳死臓器移植	③⑨ 宗教的・破壊的カルト
④② 国立大学のごく立行政法人化	④① クレジットカード

<付表2：政経レポート個人別テーマ一覧 2000年（3年4組、6組）>

3年4組	3年6組
① 子供の福祉と人権	① 凶悪事件の犯罪心理
② 自動車業界再編の波	② 自分を歴史に近づける—沖縄問題
③ 教科書問題	③ 嫌煙権を考える
④ 少年少女の自殺について	④ 少年非行
⑤ 学校が変わる！？—教育改革と新カリキュラム	⑤ 核の現状
⑥ 現代キューバ経済	⑥ 情報化社会：BAD or GOOD?
⑦ 働く女たち	⑦ 教育をどうする—新しい試みを子供たちへ
⑧ 不登校	⑧ リストカッター
⑨ タバコ公害をめぐる世界の動き	⑨ 天皇制
⑩ どうやってセブンイレブンは売上NO.1になったのか?	⑩ 毒カレー事件
⑪ 朝鮮半島の南北統一問題	⑪ “神の国”・“国体”発言は許されるのか
⑫ 「とりあえず」フリーター	⑫ 遺伝子組み換え作物
⑬ 生命保険問題—保険金殺人事件を中心に	⑬ 遺伝子組み換え食品
⑭ 医療ミスの実態	⑭ リサイクリング
⑮ アメリカとキューバの関係	⑮ 恋愛とは
⑯ ダウン症	⑯ ビル・ゲイツの誤算
⑰ 介護保険とその問題	⑰ 漫画
⑱ グローバル化の中の開発途上国	⑱ グラフィティ
⑲ アメリカから見た日本の経済、そして政治	⑲ お受験殺人
⑳ (留学中)	⑳ 東ティモールのいま、そしてこれから
㉑ 増える少年犯罪	㉑ 動物保護と経済問題
	㉒ バス乗っ取り事件、少年の心の病

②② ストーカー	②③ 少年犯罪の報道—写真撮影はすべきか
②③ 確定拠出年金	②④ 自殺の心理
②④ 過労自殺	②⑤ 携帯電話事情
②⑤ さいたま市？	②⑥ 美容—きれいになりたい女たち
②⑥ クローン技術	②⑦ ヒトゲノム解析計画
②⑦ ぜんそくが抱える問題	②⑧ コンピューターを使った情報管理
②⑧ 幼児虐待	②⑨ 美味しんぼから究極 vs 至高を学ぼう
②⑨ 介護保険	③⑩ 宮崎勤事件
③⑩ 衆議院選挙制度—小選挙区比例代表並立制	③⑪ 国際教育協力
③⑪ 解散総選挙 2000	③⑫ 医者と医療制度
③⑫ 現代の少年犯罪	③⑬ 学力低下と総合学習
③⑬ 国立市・大学通りマンション問題—景観権をめぐる	③⑭ 商業としての長野五輪
③⑭ PKOと日本の「国際協力」	③⑮ 激増する少年犯罪の中で生きる子供たち
③⑮ 日の丸君が代	③⑯ 日本で働く女性たち—男女平等を求め/働く母親
③⑯ 睡眠問題	③⑰ 英語公用語化論
③⑰ 法の華三法行について	③⑱ Internet—教育への利用とその未来
③⑱ 憲法改正？	③⑲ いじめとスクールカウンセリング
③⑲ 介護保険制度について	④⑰ 周辺事態（基礎編）—その時なにがどうなるか
④⑰ コンピューターウィルス	
④⑱ WORKING MOTHER	



## 第2部第2章 発表・討論型の授業

本章では、グループ・プレゼンテーションとディスカッション/ディベートを中心とする発表・討論型学習の指導事例について検討する。生徒が自由にテーマを選び、3つの段階（グループ・リサーチ→グループ・プレゼンテーション→ディスカッション/ディベート）で取り組むプロジェクト学習である。

ICU 高校の選択科目「政経演習」（1980～2001）と必修科目「倫理」（1992～2001）の両方で続けた実践だが、本章では主として、倫理クラスの1995年と1996年の実践に焦点をあてて検討する。

倫理のプロジェクト学習は、「2ラウンド制」のプログラムである。履修生徒は、まず1学期に、第1ラウンドのグループ・プレゼンテーション（各1時間）を経験する。そして、2学期に、第2ラウンドとして、グループ・プレゼンテーションと当該テーマに関わるディスカッション/ディベートを2時間セットで経験する。どちらのラウンドも、40名の生徒が5グループに分かれて取り組んだものである。

この章では、以下の2点を中心に考察する。第1は、学習プロセスのデザイナーとしての筆者が、倫理の授業の中に、発表・討論型学習を位置づけることでどのように「学びの全身化」「学びの共同化」を図ろうとしたのか、それを2ラウンド制の工夫として考えてみたい。第2は、学びの伴走者としての筆者が、共同学習をどのように指導し、生徒のなかにどのような気づきが生まれたのか、それを「学習プロセスの分節化」という概念を軸に考えてみたい。

本章の構成だが、まず①発表・討論型学習のモデルとなった政経演習のプログラム、②倫理に2ラウンド制のプログラムを導入するにいたった経緯、③倫理の通常授業と発表・討論型学習のバランス、の3点について確認し、そのうえで1996年度に行われた2ラウンド制の実践の内容と教師側の働きかけの実際を検討する、という流れである。

### 2-1 「政経演習」のプログラム

倫理の発表・討論型学習の形式は、もともと3年生の政経演習（履修者20～30名）で1987年から5年間続けていた方式を踏襲したものである。学習のねらいも同様に踏襲している。そこで最初に、政経演習のプログラムを確認しておこう。

政経演習では、1980年代から、ニュース・ショー、ディベート・ドラマ、模擬裁判、スキット（寸劇）など演劇的手法による発表のプログラムと、その発表を受けてクラス全体でディスカッション、ディベートを行うプログラムの2つを組み合わせる方式をとっていて、どちらかといえば比較的意欲のある生徒が集まるクラスだった。

政経演習の発表・討論型学習のねらいは以下の4点である。①発表・討論などの参加型の学習を経験するなかで、生徒が表現することの楽しさや、相互に啓発しあいながら学ぶことの大切さを理解できるようにすること。②調査・発表・討論にかかわるスキルの基本

を身につけさせること。③学校祭で研究発表に取り組むことで、社会問題に対する解決策を提案し、人々に向かって主体的に働きかける経験をもたせること。(この点は第3章で詳述する。)④これら一連の活動を通じて、生徒一人一人が批判的理性を獲得していけるように援助すること、である。とりわけ批判的理性の形成は、彼らが固定観念や偏見から自由になり、自分の目でものを見、自分の頭で考えられるようになることを意味する。それはまた、特定の課題について、必要な情報を収集、分析、総合して、自分なりの結論を的確に導きだせるようになることでもある。

渡部(1993 115-185)が、政経演習の年間プログラムの詳細を報告している。それによると、1学期に少なくとも1回は、全員がグループ発表に取り組み、その過程でリサーチの仕方とプリント資料の作り方、プレゼンテーションの技法(スキット、クイズ、紙芝居形式など)の基礎及びディスカッションとディベートの進め方を学ぶことになる。2学期には、ディスカッション/ディベートの技法を活用する経験をさらに深め、これと並行して、全員が個人スピーチに取り組み、更にはロールプレイなど即興的な表現形式も経験する。

また渡部(1994 347-357)が、政経演習の実践の歩みを2期に区分している。それによると、**第1期(1980~85)**は「生徒による発表学習と教師による政治経済の受験問題の解説が半々で行われていた時期」、**移行期(1986)**は「講義式授業をやめ、グループ発表と討論だけで授業を運営した年」、**第2期(1987~)**は「発表・討論型学習によって生徒の自己表現力の開発にむかう時期」となっている。1987年は、第4章で詳述する学校祭企画「エデュケーション・ナウ」が始まった年でもある。

移行期の1986年には、18テーマの発表が行われたが、**<表1 政経演習のプレゼンテーション・テマ一覧>**にみられる通り、1987年以降は年間10~14テーマの発表に落ち着いていった。なお、1992年のみG1~G3まで、3つのクラスを設けた。これは、政経演習の履修者数の増大に対応して、授業クラスを増やしたことによる。(この間の事情については第4章で詳述。)

**<表1：政経演習のプレゼンテーション・テマ一覧>**

1987年度	老人福祉について 脳死について 米軍基地問題 管理教育 韓国情勢について / 株式大暴落 食品添加物 名画の盗難 真の豊かさとは ICU高校について (10)
1988年度	<食糧問題> パレスチナ問題 新テスト(大学入試)について 教えるべきか東郷元帥 外国人労働者 / 天皇の病気 オリンピックは成功だったか 石垣新空港建設問題 クジラの保護 黒人人形問題 原発問題 消費税問題 国労組合員の不採用問題 (13)

1989 年度	<p>&lt;リクルート問題&gt; 捕鯨問題 三宅島と安保条約 人工中絶 帰国生問題 受験制度について 指紋押捺 / 偽装難民 天皇制は必要か 性暴力・レイプについて 対米直接投資の現状と問題点 (ゲスト・スピーカー) コメの自由化問題 “お見合い”是か非か (13)</p>
1990 年度	<p>&lt;行ってみた中国&gt; 死刑制度について 留学生問題 ODAについて 病気 (癌) 告知について / 自衛隊派遣問題 代理母問題 即位の例と大嘗祭 もしあなたが警察につかまったら 男女機会均等法 資源問題 米の輸入自由化 (12)</p>
1991 年度	<p>&lt;コメ問題&gt; 北方領土問題 女性解放 ロス警察犯罪 日本の大学 煙草問題 安楽死について / PKO法案 売買春について 宗教ブーム 野菜価格の高騰 “宮沢りえ”現象 学校五日制について 国際貢献について (14)</p>
1992 年度	<p>G 1 : &lt;コメの輸入自由化と貿易問題&gt; 著作権問題 PKO法案 ロス暴動について 小錦と横綱問題 死刑制度は是か非か /栄養ド リンク キセル乗車 原発問題 ユーゴ情勢 (ゲスト・スピーカー) (10)</p>
	<p>G 2 : &lt;コメの輸入自由化と貿易問題&gt; ドイツの外国人労働者問題 キング氏事件 看護婦不足について 米国教育事情 (教師) 脳死問題 / ゴミ問題 国籍の問題 留学生射殺事件 マドンナの写真集と性表現 ラテンアメリカ徒然草 (ゲスト・スピーカー) (11)</p>
	<p>G 3 : &lt;コメの輸入自由化と貿易問題&gt; 日本の英語教育 妊娠中絶問題 外国人労働者問題 米国教育事情 (教師) 学校週五日制 / 冷凍寿司の輸入とコメ問題 高校留学 天皇の中国訪問 ラテンアメリカ徒然草 (ゲスト・スピーカー) エイズ問題 (11)</p>

※<>内は教師のサンプル発表 ※表中の/ 線の前が 1 学期、後ろは 2 学期のテーマ

2 番目に確認しておきたいのは、倫理に 2 ラウンド制のプログラムを導入するにいたった経緯である。それは以下のようなものだった。

1992 年度から必修「倫理」2 クラス担当することになったのを機に、定員 40 人の必修クラスに、演劇的手法を使った学習を導入するという新しい課題に取り組むことにした。

渡部 (1993 15-24) が、初年度に直面した 3 つの困難について記している。1 つ目は、動機づけの問題である。予めモチベーションをもっていない生徒たちに、どうやったら「取

り組んでみよう」と思わせることができるのか、ましてや、プレゼンテーションの準備作業がすべて授業時間外に行われることを考えると、生徒にとってかなり負担の大きいプログラムである。2 つ目は、物理的条件の問題である。高校2年生という学年は、クラブ活動でも学校の中心的存在であり、そもそもグループの8人全員で集まる時間を捻出することすら難しいという実情がある。この条件を乗り越えるには、休日を使って打ち合わせをしたり、早朝にプレゼンのリハーサルをしたりなど、生徒側の工夫にゆだねるしかないことになる。3 つ目は、知恵の伝承者としての教師の役割の問題である。3年生の授業で蓄積してきた演劇的技法を、全く経験のない2年生の授業にどう転移させることができるのか、ということだ。

3つの困難を一気に解決することはできない。そこで、まずは突破口として、上級生の発表ビデオを活用することにした。政経演習クラスの発表「ごみ、リサイクルと環境教育」のプレゼンテーション映像を、ガイダンスのなかで上映したのだ。前年度(1991)の秋に、学校祭で取り組んだばかりの発表である。

政経演習の発表は親しみやすい芝居仕立てになっている。このままごみが増え続けていくと、21世紀には日本が埋立地だらけになり、やがては自治体と自治体のあいだで、埋立地を奪いあう戦争が起こる、というストーリーである。戦争にでかけようとする若者が、恋人と新宿アルタの前で分かれる場面では、テレビの天気予報が「きょうの東京は比較的過ごしやすく、マスクが10分間だけはずせませす」と「本日の臭度指数」を読み上げる皮肉のきいた未来劇である。

このビデオ視聴が2年生の意欲を刺激し、両方のクラスがプロジェクトに突き進むことになった。3年生の発表からヒントをえて、2クラスの生徒が取り組んだのが以下の10テーマである。「安楽死」「代理母とその実態」「死刑制度について」「アルミ缶リサイクル」「紙のリサイクル」(以上2組)、「新興宗教」「外国人労働者」「絶対評価と相対評価」「学校週五日制」「天皇制」(以上5組)。

1992年度の発表プログラムを終えた時点で、生徒が書いたコメントに次のようなものがあった。

「たった20～30分の発表だけで、私たちはそのなかにつめられた内容をすべて知りたい思いにかられた。同じ内容を、すべて授業で、教科書か何かを中心に行ったら、はたして何年かかるだろう。メンバーが調べたことはとてつもない量で、それらを調べていく段階で感じる疑問や意見は、教科書の授業では絶対に経験できない。そういう意味でもプレゼンテーションは、とてもいい勉強方法でした」(A 女子)。

「私はもう一度やり直したい。ぜひ完璧にしたい。そしてまた発表したい。もっと内容を発展させて。まだまだできることはたくさんあると思う。だからぜひ2学期にまたやりたい！」(B 女子)。

これら2つの意見が、多くの生徒の意向を代弁していたようである。生徒の側から、もう一度ぜひプレゼンテーションをやらせてほしいという要望が授業でだされ、その声に力

を得て、2時間を1単位とする政経演習方式のプログラムの導入を決断した。

以上の経緯が示す通り、「2ラウンド制」の取り組みは、もともと生徒側の熱意ではじまったプログラムであった。

## 2-2 参加する「倫理」

3つ目に確認しておきたいのは、倫理の通常授業と発表・討論型学習のバランスである。倫理は、現代社会における人間の生き方を、思想史の流れと重ねあわせながら考えていく科目だが、一般的には、生徒が心待ちにするような楽しい授業とはみなされていない。用語や概念の難解さもあって、とすれば生徒の日常から遠い「堅苦しいもの」というイメージをもたれている。そこで生徒の参加感をどうひきだすことができるのかが、大きな課題であった。

筆者の倫理クラスでは、50数時間の年間授業を、大きく2つの部分で構成していた。1つはオーソドックスな哲学・思想史学習で、講義中心の時間である。もう1つが、生徒が主体になって学ぶ発表・討論型学習で、これに20時間余りを当てた。もちろん講義形式の授業にもディスカッションはあるし、また逆に、発表・討論型学習のなかにも教師によるガイダンスが入ってくるので、両者が画然と区別されていた訳ではない。これはおおよその割合である。

平常授業の特色として、年度初めの授業で「世界人権宣言」(1948年)と「キャンパスの歴史」をテーマにしたことがある。ICUの大学と同様、ICU高校でも、入学に際してすべての生徒が「生徒宣誓」を行うことになっている。入学式でこうした宣誓をおこなう例を他に知らないが、この宣誓書には「本校の目的と理想の実現のために世界人権宣言の原則に立つ」と記されている。また、生徒手帳の冒頭にも世界人権宣言の全文が掲載されている。

その理由は、ICUの設立理念にかかわっている。第2次世界大戦の悲惨とその歴史的反省の上に、日本やアメリカのキリスト者の献金を母胎に設立された大学がICUである。このため、「世界平和に貢献する国際的人材の育成」が教育目標の一つとなり、世界人権宣言の精神が、そうした国際主義のいわば背骨をなしているのである。(注1)

キャンパスもまた、平和の問題とかかわりが深い。というのも、軍需産業である中島飛行機の三鷹研究所の跡地をそのまま受け継いだものだからである。輸送機の「連山」や戦闘機の「鍾馗」など戦時中に多くの航空機をつくっていた企業である。そして、キャンパスの地下には、朝鮮人労働者を動員してつくられたとされる地下通路がいまも縦横に走っている。そうした歴史の上に、現在の学校が建てられている。(注2)

そこで生徒には「いま自分がここに立っていること」の歴史的意味を考えてもらうことにした。そのため授業では、世界人権宣言を起点にして、人権、平和、民主主義思想の源流をさかのぼっていった。そして17~18世紀の人権思想、とりわけJ=J. ルソーの著述を中心にしながら、現代にいたる思想史の流れをゆっくりと下るという構成にした。

この思想史の授業と平行して取り組まれたのが、発表・討論型学習だった。様々な現代的テーマをめぐって、生徒が模索を続ける時間である。

### 2-3 学習プロセスのデザイン

以上の3点を確認したうえで、ここから筆者がデザインした1996年度（5年目）の発表・討論型学習のプロセスを検討してみたい。

2ラウンドに跨る学習プロセスのデザインで特徴的な点は、最初から最後まで生徒の話し合いによって学習活動が進展していく点にある。テーマの決定、リサーチ方針の決定、プレゼンテーションの内容と形式、そしてどのケースでディスカッションを行いどのケースでディベート選択するのかなど、全てがそうである。

その意味でこの学習プロセスは、生徒たちによる「重層的に入り組んだコミュニケーション行為の連鎖」と彼らの「自主的な選択行為の連鎖」を意識的に創りだそうとしたものである。

具体的には以下のような展開だった。まず第1ラウンドのプレゼンテーションを6月に実施した。1チーム8名—政経演習の3～5名よりもやや規模が大きい—が各々1時間分の授業を担当する。4月中にチームを決めたが、メンバーは出席番号によって機械的に割り振ることとし、5月からテーマについての話し合いを開始してリサーチワークに取り組んでもらった。

第1ラウンドの10テーマは以下ようになった。「動物実験」「夫婦別姓」「多重人格」「薬物問題」「人工妊娠中絶」（以上2年2組）「校則」「ミリオンセラーと流行」「動物実験」「死刑制度」「援助交際」（以上2年6組）。なお、動物実験は偶然に、2組と6組で同一テーマが取り上げられた。

第1ラウンドの学習プロセスは、次のようなものである。まずグループ毎にトピックを決め「グループ・リサーチ（GR）」を行う。その調査内容を再構成し「グループ・プレゼンテーション（GP）」の形で発表し、同一時間内に質疑応答を行う。残りの時間で個人作業として全員が「エバリュエーション・シート（ES 評価用紙）」を完成させ、発表グループに提出する。

エバリュエーション・シートに記入するのは、GPの評価とチームからの提起を受けて自分なりにテーマについて考えたことである。その内容をフロアからの応答として受け止め、最初に発表チームのメンバーが回覧してから、筆者に提出することになる。したがって、第1ラウンドの学習の流れは（GR→GP→ES）となる。

第2ラウンドは、メンバーを変え、11月から1月にかけて実施した。メンバー決めの方法も変えた。抽選方式と話し合いで好きな者同士が組む方式の2つが基本だが、第3のタイプとして、誰かが提起したテーマのもとに一緒にやりたい生徒が集まってチームをつくる「この指とまれ」方式も採用した。

第2ラウンドでは、1チームが2時間分の授業を担当する。1時間目にGP、それを受

けて2時間目にクラス全員で「ディスカッション/ディベート (D/D)」を行う。1時間目の進行は第1ラウンドと同様である。D/Dでは、発表グループが討論のテーマを設定するだけでなく討議形式も選択する。従って第2ラウンドの学習プロセスは、以下のようになる。

グループ作り→テーマの決定→グループ・リサーチ (GR) →グループ・プレゼンテーション (GP) →エバリュエーション・シートの作成 (ES) →クラス全体でのディスカッション/ディベート (D/D) →エバリュエーション・シートの作成 (ES) →提出

第2ラウンドでは、同一テーマについて2回、エバリュエーション・シートの作成が行われる。進めてきた学習の最後に、個々人が2度目のエバリュエーション・シートを完成させることになるのだが、これには学習を通じて「分かったこと」「いま考えていること」を、さしあたりの到達点として、「自分の言葉」で表現させるねらいがある。あらゆる情報を総合的に考慮し、価値判断を下すのは、あくまでも一人一人の「私」だという考え方である。(注3)

第2ラウンドの10テーマは以下のようになった。「アダルト・チルドレン」「校則」「消費税問題」「トイレ生活」「早期教育」(以上、2組)「電車のマナー」「ホームレス」「整形手術」「ダイエット食品」「同性愛」(以上、6組)。

学習プロセスは以上の通りである。最後に、なぜ1996年の実践を取り上げるのかということだが、理由は2つある。1つは、第3部第1章で述べるグローバル教育との出会いによって、参加型アクティビティの活用を明確に意識して実践に取り組むようになった時期だということ、もう1つは、『国際感覚ってなんだろう』で、地球市民の資質を、広義の自己表現力、主体的に学ぶ力、グローバル・イシューズの解決にむけた行動力と定義し、こうした問題関心を明瞭に意識して取り組んだ時期だということである。

#### 2-4 学習プロセスの分節化

学びのデザイナーとしての仕事は以上の通りだが、プログラムが始動すると、そこから学びの伴走者としての役割が中心になる。学習プロセスを3つの段階(グループ・リサーチ、プレゼンテーション、ディスカッション/ディベート)に分けて、生徒の活動に寄り添いながら、作業の方向性を示したり、必要なアドバイスを提供したりする仕事である。それを以下のような手順で行った。

##### リサーチワーク (第1段階)

まず第1段階はリサーチワークである。政経演習の場合と同様、筆者はいずれのテーマについても文献調査だけでなくアンケート取材やフィールドワークを通じてできる限り生の情報を集めるようにアドバイスした。

その結果、「動物実験」のチームは獣医学部の関係者、「ミリオンセラーと流行」ではCDショップ、「麻薬問題」では警察へというように訪問取材や街頭インタビュー取材を盛んに行った。こうした活動を通じて、様々な職業や階層の人々と交流する機会がえられ、生徒の生活世界が大きく広がるきっかけともなった。

またリサーチワークとして海外と日本の比較調査が頻繁に行われた。「消費税」にしろ「トイレ生活」にしろ、各学年にいる30カ国ほどの帰国生を通して、容易に海外の事情を知りうる環境だということが大きかった。先述の通り、リサーチワークも発表練習も授業時間外の活動である。このため放課後や早朝の時間が準備作業にあてられた。

### グループ・プレゼンテーション（第2段階）

第2段階はグループ・プレゼンテーションである。ここでも政経演習と同様に、発表の基本はプリント資料を用意して口頭で行うスタイルである。ただ、発表内容に合わせてスキット（寸劇）、紙芝居、クイズ、ニュース・ショー、ディベート・ドラマ、模擬裁判など、考えられ得る限りの表現技法を駆使するようにアドバイスした。

1992年のガイダンスでこそ、政経演習クラスの発表ビデオを使用したのが、その後は前年度の発表ビデオを使用するようになった。その結果、1992年から2001年にかけて行われた延べ200テーマのグループ・プレゼンテーションについてみると、「プリント資料を口頭で説明するだけ」という発表は1つもなく、すべてのチームがパフォーマンスを含む発表を行うこととなった。

1996年ころには、例えばテレビ・ショーという設定で、予め発表内容をビデオ映像に収録する方法も良く使われるようになった。

### 発表の具体例：「多重人格」と「電車のマナー」

倫理クラスで演劇的技法がどう活かされたのか、第1ラウンドと第2ラウンドの具体例で見てみよう。

「多重人格」（第1ラウンド）についてリサーチしたチームは、文献調査、国立病院の精神神経科医師へのインタビュー、アンケート調査などから資料を作成した。多重人格の定義、それぞれの人格の違いと特徴、多重人格の原因、人格の統一を目指すサイコセラピーの現状などがその内容である。

プレゼンテーションの時間には日本人青年・ツカサの裁判という設定のスキットを行っている。ツカサによる父親の殺害という悲劇がなぜ起こったのか、そして多重人格が彼にどのような苦しみをもたらしているのか。裁判の過程でツカサは外国人のスポーツマン、少女、粗暴な青年、これらの人格を束ねるリーダーなどに次々と人格交代していく。彼らの声を通して幼児虐待によってツカサが受けた心の傷、家族関係の特徴などが明らかにされていくという構成である。

多くの情報はすでにスキットのシナリオに盛り込まれている。このため口頭による資料



の説明は最小限に抑えられている。このチームが選んだ方法は、客観資料の単なる提示にとどまらず、多重人格の苦しみを、スキットにより共感をもって描き出す方法である。その狙いは、ツカサ役の生徒のみごとな演技と相俟って、大きな成功を収めた。

「電車のマナー」(第2ラウンド)について発表したチームは、頼るべき文献資料がない中で、手探りのリサーチを続ける。まず通学利用駅での職員インタビューからはじめて、アンケート調査、さらにはJRや私鉄ターミナル駅への問い合わせなどと次第にその範囲を拡大していった。

当日の発表ではインタビューの様子そのものを再現したスキットを上演。さらに電車内での飲食、座席のひとり占め、ヘッドフォン公害などの具体的場面を群集劇の形で表現し、それに迷惑を感じている乗客の「心の声」(ボイス・イン・ザ・ヘッド)をナレーションでかぶせて心理的軋轢を描き出す方法をとった。走行中の電車の軋みや駅の騒音など効果音も大いに雰囲気盛り上げた。ごく身近でありながら人それぞれ判断の分かれやすい「電車のマナー」について、それを1つの視点から裁断するのではなく、複数の視点が衝突しあう、「場」を通して描きだそうとしたのである。

以上の事例からもわかる通り、発表・討論型学習による「自己表現力の育成」ということでいえば、このプロジェクト学習では、知的探究の活動が、身体的表現活動(パフォーマンス)と結びつき「学びの全身化」が図られている点が特徴である。言葉によるメッセージ性と身体表現によるメッセージ性の両方を視野に収めた表現活動である。言語のみを使う知識・情報の伝達は、確かに抽象的論理や思考の表現には優れている。ただ一方では、言語で表現される「剥き出しの論理」が学習内容からかえって現実感を失わせてしまう傾向もみられる。

これに対して、今回のプロジェクトのように、あるテーマを演劇的な技法を使って表現することによって、事実関係を点や線ではなく、場面として表現することが可能となる。それは対象のもつ複雑さや豊かさを多面的にすくいにとって認識し、表現につなぐ方法である。

こうした一連の学習における自己表現力は、生徒の合意形成能力と深く結びついている。「学びの共同化」による生徒同士の話し合いがすべての基礎だが、話し合いそのものが目的ではない。あくまでも協同してプロジェクトを仕上げるのが目的である。したがって、ここでのコミュニケーションは、実体をともなうコミュニケーションといえるだろう。

また、クラスの規模が大きく、グループの数も5つと多い倫理の発表・討論型学習では、「学びの相互性」という特質がより明瞭に表れる。学びの相互性というとき、そこには2つの側面がある。1つは、メンバーがメッセージの送り手(演者)と受け手(観客)の役を往き来するという個々人が受け持つ役割の相互性である。もう1つは、5つのグループが、プログラム全体を通して、相互に啓発し合い、協力し合う関係を作り上げているという意味での相互性である。

後者の具体例についていえば、5グループが順を追ってプレゼンテーションを行う際に、後のグループが前のグループの使った表現技法を参考にしながら、さらに形を変えて利用したり、資料処理の仕方を真似たりしながら、より洗練された発表を作り上げていたことがあげられる。各グループは、「他のグループに負けないようなプレゼンテーションを作ろう」と励む限りにおいて、互いに競合する関係にある。しかしそのことは、結果的に、グループが相互に学び合い、協力し合って、プログラム全体のレベルを引き上げることにつながっていた。

この授業で、はじめてグループ・プレゼンテーションを体験した生徒の感想には「表現」することの難しさ、大切さそして楽しさを指摘するものが多い。ここで典型的な2つのコメントを紹介したい。

「相手に伝えることの難しさを改めて感じました。以前は発表に込めるメッセージなど考えも及びませんでした。今回のプレゼンテーションでは、どのグループのスキットやディベート、プリントのつくりにも、いかに聞く側に集中してもらい、かつ情報を受け取ってもらうかという創意工夫にあふれていました。…自分も発表までの道のりを体験したので、より他のグループの努力を感じたのかもしれない。生の証言の威力や視角にうったえることを効果的に入れる大切さなどもわかりました」(C 女子)。

「いま思うこととは、“受ける側”を経験することによって、その経験が(後のグループの発表に)生かされているということです。顕著に表れていたのが、最後の「援助交際」のグループのアンケートのまとめ方や法律についての説明だと思います。それまでの4グループの作り上げてきたものが生かされているところが素晴らしいと思いました。・・・私にとって一番貴重な経験となったのはプレゼンテーションに取り組む姿勢と過程でした」(D 女子)。(いずれも授業資料「第1ラウンドを終えて」より抜粋)

### ディスカッション/ディベート (第3段階)

学習プロセスの第3段階は、ディスカッション/ディベートである。グループ・プレゼンテーションで提示され共有された情報をもとにD/Dが行われる。当然のこと、質の高い発表が、D/Dのレベルを高め、ひいてはクラス全員の認識の変容をうながす役割を果たすことになる。

倫理では、第2ラウンドで異なる3つのタイプの話し合いを経験する。第1は、ジャッジやタイム・キーパーをおくフォーマル・タイプ・ディベート。第2は、小グループでディスカッション(バズ・セッション)をしてからクラス全体でのディスカッションに移行する方式。第3は、ディスカッションとディベートの複合タイプである。これは5～6名の小グループによるフリー・ディスカッションを行い、各グループの報告をうけてからクラス全員のインフォーマル・ディベートに移行するタイプの話し合いである。したがって筆者は、事前にディスカッションとディベートのフォーマットについて解説し、生徒に選択肢を提示することにした。

では、この学習プロセスにディベートを取り入れることに、どんなメリットがあるのだろうか。渡部（1997 290-291）は、ディベート指導によって形成される資質として以下の4点を挙げている。

第1は、討論の素材となる情報を集め、それを整理して提出する力、すなわちリサーチ力である。レベルの高いディベートをするためには、それだけ裏付けのある資料が豊富に用意される必要がある。第2に、資料や情報をまとめ、そこから事実に基づいた有効な論理を組み立てる力、すなわち論理的思考力である。これはまた肯定・否定の両方の立場から複眼的にもものを見る力や、史料批判の力を含む批判的思考力にもつながっている。第3に、言葉による表現力。具体的にいえば、上手なスピーチの仕方や臨機応変のやり取りの仕方である。第4に、演劇的表現力である。ディベートは本心にかかわりなく、仮に設定された立場で徹底的に考えるロールプレイング・ゲームの側面をもっている。ここで発揮される表現力は、自分が演じる対象を内在的に、かつ共感をもって理解する力につながっている。

これらの力が狭義のディベート指導でしか育てられないかといえれば必ずしもそうとは言えないが、あえて言えば、これら一連の力の獲得を、ゲームのかたちで、総合的に追求できる点にこそ、教育ディベートのメリットがあるといえる。

1980年代の末葉から90年代の前半にかけて、ディベートへの注目が徐々に高まりを見せ、本章が対象とする1995年、96年ころが、ちょうど学校教育におけるディベート・ゲームの頂点ともいえるべき時期であった。

筆者の場合、1980年代の前半から「政経演習」でディベート指導に取り組み、それを「倫理」にも導入した経緯があったため、この時期に、多くの取材者や教育関係者が授業見学を訪れるようになった。〈表2：ICU高校の参加・表現型学習に関する取材記事の一覧〉に収載した19本の記事が、その間の事情を反映している。

この表を詳細にみると、1980年代後半には、まだ「ディベート」という用語自体が十分に定着していなかった関係で、新聞の紙面でも「討論ゲーム」ないし「討論ゲーム（ディベート）」という表記になっていたこと（記事No.1 No.2）、さらには90年代半ばになって学校教育でのディベートの活用がようやく広がりを見せるようになったこと（記事NO.10）、などが分かる。

〈表2：ICU高校の参加・表現型学習に関する取材記事の一覧〉

1	「討論ゲームで“複眼思考” 国際基督教大高で授業に活用」読売新聞 1989年11月27日付朝刊 全国版「よみうり子供記者団」欄（写真付 7段）
2	「ディベート 定着まだ難しい 否定論に立って論じればですが」朝日新聞 1990年5月27日付朝刊 大阪本社「家庭」欄（写真付 8段）
3	『日本異質論』超え新時代の道探る 経済、文化や教育現場はいま」

	毎日新聞 1990年10月25日付朝刊 全国版「文化」欄 (写真付 8段)
4	「インタビュー：日本の教育と海外の教育－渡部淳氏にきく」『教育』第41巻第6号 国土社 1991年6月 26～35頁 執筆：汐見稔幸
5	「インタビュー：教育の国際化とは」『フレッシュファミリー』第206号 福武書店 1992年2月号 6～11頁
6	「肯定、否定で対決 白熱ディベート 国際基督教大学高校で成果」読売新聞 1993年1月23日付朝刊 全国版「家庭」欄 (写真付 8段)
7	「インタビュー：グローバル・エデュケーション時代がやってきた」『エデュキャスト』創刊号 旺文社 1993年6月 54～55頁
8	「インタビュー：知識注入型から獲得型の教育へ」『21世紀フォーラム』第48号 政策科学研究所 1993年8月 18～23頁
9	「逆立ちすれば答えがわかる 『道具としての議論・入門編』 ディベートの授業を紹介します」『エセコミ』第16号 THE BOOM ファンクラブ季刊誌 1994年 6～8頁 (写真付)
10	「教室ではずむディベートマッチ 学校に広がる新しい試み」『アエラ』朝日新聞社 1994年2月7日号 9～11頁 (写真付) 執筆：井原圭子
11	「ディベート・クラス (実況中継) 現地校 VS 日本人学校 ー前編ー」『海外子女教育』通巻251号 海外子女教育振興財団 1994年2月 21～27頁 (写真付) 取材・執筆：古家淳
12	「ディベート・クラス (実況中継) 現地校 VS 日本人学校 ー後編ー」『海外子女教育』通巻252号 海外子女教育振興財団 1994年3月 19～25頁 (写真付) 取材・執筆：古家淳
13	「インタビュー：自己表現力を育てる“獲得型授業”」『今どきの子はこう育つ PART2』くもん子ども研究所編 日本経済新聞社 1995年3月 200～208頁
14	「寸劇あり、ディベートあり。『獲得型の授業』で自己表現力と連帯感を育む」『教職課程』2月号 協同出版 1996年2月 66～69頁 (写真付) 取材・執筆：橋本和喜
15	「ルポ：ICU高校の場合ー生徒がプレゼンテーションする授業」『季刊 こども学』Vol. 10 ベネッセ 1997年10月 132～137頁 (写真付) 取材・執筆：清原工
16	「インタビュー：スピーチやディベートを学んで自己表現力をつける」『月刊 寿』第221号 寿出版 1998年9月 90～94頁

17	「高校生の学習成果を『演劇的知』へと導くハツラツ先生」 『月刊 サテライト・マガジン』1998年11月号 46頁 執筆：清原慶子
18	「“自殺”も真剣に考える寸劇授業」『トライトライ先生』No. 25 〔資料番号74〕1～3頁 学校法人・東海大学 1999年4月18日
19	「次世代型コミュニケーションを考える—この現場に学べ/ ICU高校」 『月刊 日本語』通巻157号 2001年1月 12～13頁 アルク (写真付)

## 2-5 生徒たちの気づき

では「2 ラウンド制」の発表・討論型学習によって、生徒はどんな気づきを得たのだろうか。時間を遡ることになるが、ここでは1995年度(4年目)の第2ラウンド終了時に、80名の生徒が書いたコメントで検討してみよう。彼らの気づきについては、毎年ほぼ同様の傾向がみられるが、わけても95年度に書かれたコメントに、傾向性がより明瞭に示されているからである。

ちなみに、1995年度の第1ラウンドの発表では、「10代の望まない妊娠と中絶」「同性愛者の人権」「動物実験」「女子高生の性的商品化」「いじめについて」「脳死と臓器移植」「癌の告知」「洗脳について」などが取り上げられ、第2ラウンドの発表では、「離婚」「代理母出産」「女性差別」「体罰」「嘘について」「人と環境とのかかわり(アマラとカマラ)」「ダイエット」「香港返還問題」などがテーマに取り上げられた。

実際のプレゼンテーションを1例だけあげると、第1ラウンドの「10代の望まない妊娠と中絶」では、スキットの技法が使われた。高校生カップルが、不用意な妊娠という事態に直面するという想定ドラマである。

そのとき2人の若者が、どのような状況に巻き込まれ、悩み、対応していくのかを、「中絶にいたるケース」と「出産を決意したケース」に分けて追っていく。修羅場を演じる家族たち、冷静に対応する医師とのやりとり、校則をふりかざす教師の出現など、いくつかの場面を積み重ねて、多角的に問題が提起される。そして、スキットの中に、人工中絶の方法、その母体への影響、避妊の方法、若者の性意識の変化などのリサーチ内容が、たくみに盛り込まれていた。

### 学びを通じた「発見」

さて、1995年度の生徒のコメントだが、「プレゼンテーションを準備しているときも、人の発表を見ているのも、ディスカッションやディベートをしているときも、なんかどきどきするぐらい面白かったし、いろんなこともわかって嬉しかった」(E 女子)という感想や、「自分達だけでやる苦労や不安もあったけれど、全てをやり終えた後に充実感みたいなものがあったととてもよかった」(F 男子)というコメントにみられるように、「楽しかった」「またやってみたい」という意見が圧倒的だった。

2 ラウンドのプロジェクト学習の経験は、生徒の認識に大きな変化を引き起こしたが、

ここではとくに目立った4つの傾向が指摘できる。この4つの傾向は、いわば「学びの共同化」の所産といえるものである。

#### (1) いままで無自覚だった自分の存在を「発見」していること

「どのテーマにもついてはそれぞれ問題があるというのは漠然と知っていたけれど、いざプレゼンテーションをみると、今まで自分があまりにも何も考えずに過ごしてきたことがよく分かりました」(G 女子)。「世の中にはいろいろな問題があって、私たちはそれを知らずに過ごしているけれども、ちょっと手を伸ばせば、それらについて知ることができるなあと思いました」(H 女子)。

#### (2) 新しいものの見方や考え方を「発見」していること

「内容はもちろんだが、最も勉強になったのは、いろいろな視点や角度から物事を考えられるという点である。その意味で、クラス全員の考え方や意見に触れることはとても興味深かった」(I 男子)。「こういうことを追究する機会はなかなかないので調べるのは大変だと思ったけれど、考えるってこういうことなのだとあらためて分かった気がします。1つのことをよく分かっていると、そこからどんどん視野が広がっていきます」(J 女子)。「世の中に存在するものは立体的なものばかりなので、多角的な視点からでないとは把握することができないはずです。題材を自分の感性で練り、それを余すところなく表現する。そう考えてみると、立体的プレゼンテーションというのは一種の芸術かも知れない」(K 女子)。

#### (3) クラスメートの新しい面を「発見」していること

「与えられて何かをするのではなく、最初から最後まですべて自分たちでやることの大変さは誰もが感じていたと思う。グループとして1つのものを作りあげたので、良い面も悪い面も見えてしまったと思う。いくら話し合ってもくい違いになったりして、苦勞もした。それでも結局できあがり、やっぱり終われば楽しかったという感想が残った」(L 女子)。「思ったことは、みんながすごく意見を言い、それが見事に成り立ったことだ。自分の意見だけに閉じこもってはいは、世界が狭くなると思った。自分の意見を客観的に考えられることは重要なことだと思う」(M 女子)。「クラスがディスカッションやディベートになるとまるで別のクラスのように白熱している。そういうことを考えると、すごい授業だと思う。ただ、毎回一番もり上がったところでベルが鳴ってしまい少し物足りない気がした」(N 男子)。

#### (4) 自分が身につけるべき資質を「発見」していること

「ディベートなどから、自分が物事を1つの視点からしか見ていないと痛感しました。情報は膨大にありますが、必要なものと不必要なものを見極める目が今後必要になるのではないかと思います」(O 男子)。「数多い情報からどういう視点で物を見て、選ぶのか、そういうことが大切になってくると思います。情報収集だけでなく、どう処理するかという問題です」(P 女子)。

そして一人の生徒は、「1年間を通してやっと“倫理”という意味が分かってきたような

気がする。どんなことでも倫理的に考えることができるんだなっていうことも、案外それが難しいことなんだってことも分かってきた」(Q 女子)と書いている。

ここまで、倫理の1995年度(4年目)、1996年度(5年目)の実践に焦点をあててみてきたが、この2ラウンド制の実践は、その後も2001年まで、都合10年間にわたって継続されることになった。(注4)

ではどんなテーマで学習が行われたのか。1995年、1996年のテーマは、本文中で紹介した通りである。1997年以降の5年間については、<表3：倫理のプレゼンテーション・テーマ一覧>に掲げた。この表で見る限り、2年生の問題関心は「身近なもの」「話題性のあるもの」「現代の風俗を映しだしたもの」に集中する傾向があった。社会や若者の「いま」への注目が顕著なのである。

こうしたテーマの特徴は、第4章の「エデュケーション・ナウ」における先進的な社会問題への焦点化と対照的であり、また<表1>に掲げた政経演習の平常クラスのテーマと比較した場合にもいえることである。2年生と3年生の問題関心の違いだけでなく、グループの規模やリサーチ期間の違いなど、様々な要因が関係していると思われる。

その一方で、時代の空気に敏感に反応する2年生の「のり」の良さは、まずなによりもリサーチワークでのフットワークの軽快さとして表れている。街頭インタビューや街頭アンケートが頻繁に企画されることがそれである。加えて、2年生ならではの軽やかな演技も特徴になっていた。

<表3：倫理のプレゼンテーション・テーマの一覧>

1997年度	2組 ダイエット 電磁波 結婚式 コンビニ お風呂 ◆ 校則 不倫 少年法 男女問題と女性の地位 クローン
	5組 ペット問題 女子高生の実態 恋愛の心理学 ファーストフード店の 実態 コンビニ ◆ 日本の受験制度 ブランド 横田基地 結婚問題 オリンピック
1998年度	2組 ダイエット 高校生の金銭感覚 躰(しつけ) 若者の食生活 マスコミ報道 ◆ 親子関係におけるプライバシー 結婚 大人とこ どもの境目 若者の自殺 未成年者の飲酒・喫煙
	5組 流行 ドラえもん 高校生=ちゃらんぼらん? CMについて ダイエット ◆ 地震 カラオケ 障害者と社会 ストーカー 結婚の変化
1999年度	2組 ストーカー 小学生の実態 セクハラ 若者の美意識 アルバイト 日本の流行音楽 国旗国歌法案 校則 機械化する21世紀 結婚

	5 組 コンビニ 電車の痴漢犯罪 サザエさん ストレス ビジュアルな世の中 (美容整形) ◆ 夢-DREAM 校則 結婚 恐怖から得る娯楽 自殺
2000 年度	2 組 田舎と都会 マナーについて 同性愛 恋愛について インスタント食品 ◆ 死刑制度 男と女のちがひ 美容整形 音楽が持つ力 おもちゃが子どもに与える影響 5 組 自閉症 「おじさん」の生態 国際結婚 コンプレックス 睡眠と夢 ◆ ストーカー 妖怪 小中学生のダイエット 水商売 外見が人に与える影響
2001 年度	2 組 少年犯罪 愛するということ 同性・異性 外見について コンプレックス ◆ 人間の感情 嘘 (うそ) 整形美容 ロボット 沖縄問題 5 組 流行 異性 ケータイ メル友 兄弟関係 ◆ コンプレックス マリファナ 死刑制度 霊について 同性愛

※表中の◆の前が第 1 ラウンド、後ろが第 2 ラウンドのテーマ

#### 注

1 武田 (2000 118-121) が、ICU の設立理念と「世界人権宣言」(1948) の関係を整理している。それによれば、ICU は創設以来、世界人権宣言の原則を、その国際性、大学の理想実現への基本姿勢としており、教養学部大学として開学した 1953 年 4 月の第 1 回入学式から、学生が世界人権宣言に署名・宣誓する方式を採用してきた。

国際連合第 3 回総会 (1948 年 12 月 10 日) で採択された世界人権宣言は、イギリスのマグナカルタ、アメリカ「独立宣言」、フランス「人権宣言」以来の思想をふまえ、世界各国の憲法や人権に関する思想を総合してつくられたものだが、国連「人権委員会」の委員長としてこの宣言の起草にあたったエリノア・ルーズヴェルト夫人が、開学の年の 5 月に、ICU で「世界人権宣言と自由」と題する記念講演を行っている。

2 ICU 高校公民科の同僚・高柳昌久が、キャンパスの歴史を調査し、その成果を、牛田、高柳 (2015 92-105 135-144) にまとめている。そこでは、中島飛行機の創設者であり政友会の総裁にもなった中島知久平 (1884~1949) が、三鷹研究所を政治、経済を含む社会科学系統の研究を担う総合的な研究機関にする構想をもっていたこと、研究所の地鎮祭がたまたま 1941 年 12 月 8 日 (真珠湾攻撃の日) に行われたが、資材不足、労働力不足のために工期が遅れ、主要な建物の完成が 1944 年の春になってしまったこと、現在は大学本館として使われている「研究本館」の建物で飛行機の設計が行われ、特攻機として使われるはずだったキ 115「剣」もそこで作られたことなどの事実が、関係者へのインタビューを交えて報告されている。

3 生徒の道徳的価値判断の問題について、筆者は、ウェーバー (1980) に依拠しつつ以



下のように考えていた。「職業としての教師」の職分は、教壇上から学生に向かって、ある価値観を押しつけるような「指導者」や「煽動家」になることではない、とウェーバーは言う。「これこれの実際上の立場は、これこれの世界観上の根本態度から、内的整合性をもって、その本来の意味をたどって導きだされる」（63 頁）のであるから、学生が究極的な価値観を選ぶとしたら、それにともなって、あなたはこれこれの実際上の態度を選択することになるのだ、と分からせること、その「選択の必然性」を教えることが教師の職分であり、「明確さ」に導くことの意味だというのである。

それを筆者の実践に即して言えば、おそらく次のようになるだろう。すなわち、ある道徳的立場の選択は、それぞれの生徒の良心にもとづくものだとしても、「どのような情報をもとに」「何を選択したら」「その選択がどういう意味をもち」「どのような実際上の態度につながるのか」ということについて、生徒自身が自覚的になれるように援助する、ということである。この「明確さ」の問題は、たとえ自分に不都合な事実であっても教えることを避けるべきではない、という「知的廉直」の要請とともに、獲得型教師としての筆者自身の課題でもある。

- 4 1995 年に、倫理を担当するもう一人の教師として中寫裕一が着任した。中寫も 2 ラウンド制のグループ・プレゼンテーションに取り組むことになり、この結果、ICU 高校の 2 年生全員が同様のプログラムを経験するようになった。実践の内容については、中寫（2000 45-54）が詳しい。

#### 引用・参考文献

- 有馬平吉編（2012）『キリガイ ICU 高校生のキリスト教概論名（迷）言集』新教出版社  
マックス・ウェーバー、尾高邦雄訳（1980）『職業としての学問』岩波文庫  
牛田守彦、高柳昌久（2005）『戦争の記憶を武蔵野にたずねて—武蔵野地域の戦争遺跡ガイド』ぶんしん出版  
大口邦男（2015）『リベラルアーツとは何か—その歴史と系譜』さんこう社  
島田雄次郎（1970）『大学とヒューマニズム論—歴史家の研究ノートより』勁草書房  
杉浦正和、和井田清司編（1994）『生徒が変わるディベート術！』国土社  
武田清子（2000）『未来をきり拓く大学—国際基督教大学五十年の理念と軌跡』国際基督教大学出版局  
中寫裕一（2000）『『公民科』グループ・プレゼンテーションの実践とその検討』『社会科教育研究』第 83 号 日本社会科教育学会  
成田喜一郎、堀内順治（1996）『世界と対話する子どもたち—国際理解教育とディベート』創友社  
村上陽一郎（2004）『やりなおし教養講座』NTT 出版  
J.レイボーン、M.A.チャーネス、J.キッパーマン、S.R.ベイシル、丸野俊一・安永悟訳（1996）『討論で学習を深めるには—LSD 話し合い学習法』ナカニシヤ出版

- 渡部淳 (1988) 「世界人権宣言」『日本キリスト教歴史大事典』教文館 779-780
- 渡部淳 (1991) 「国際化時代へ討論教育を」『読売新聞』 1991年4月28日付朝刊 全国版「教育」欄
- 渡部淳 (1991) 「教育方法から見たディベート」『高校生活指導』 第110号(秋季号) 明治図書 74-79
- 渡部淳 (1993) 『討論や発表をたのしもうーディベート入門』 ポプラ社
- 渡部淳 (1994) 「ディベート教育ーその構想と実践」 国際基督教大学学報 I A 『教育研究』 第36号 347-357
- 渡部淳 (1996a) 「ディベート教育と道徳的価値判断の問題」『教育』 第46巻第4号 国土社 42-50
- 渡部淳 (1996b) 「ディベートによる授業は何を育てるか」『教職研修』 10月増刊号 教育開発研究所 112-115
- 渡部淳 (1997) 「ディベートで何が可能か」『世界』 第635号 岩波書店
- 渡部淳 (2001) 『教育における演劇的知ー21世紀の授業像と教師の役割』 柏書房
- Thomas, D. & Hart, J. (1992) *Advanced Debate* (4th Edition) .Chicago; National Textbook Company
- Verderber, R. (1988) *Speech for Effective Communication*. Chicago ; Harcourt Brace Javanovich

## 第2部第3章 日韓米グローバル・クラス

本章で取り上げるのは、「学びは創造である (learning is creation)」という合言葉のもとで、日韓米3カ国の高校生と教師が、1999年8月に取り組んだプロジェクト学習「日韓米グローバル・クラス」の事例である。会場は、東京の国立オリンピック記念青少年総合センター（略称：オリンピックセンター）である。

プログラムの柱は演劇的プレゼンテーションの制作だった。3カ国・47名の生徒と8名の教師が、6つの混成チームに分かれ、「大都市東京と自然」という大きなテーマに沿ってリサーチし、その成果を100人の観客が集まる「国際若者会議」で演劇的手法を使って発表する。

「大都市東京と自然」というテーマ（起点）と「グループ・プレゼンテーションの実施」というゴール（終着点）だけを決め、ゴールまでの道のりは、生徒たち自身に模索してもらおう。したがって、3カ国の生徒が演劇的プレゼンテーションの制作に挑戦したこのプロジェクトは、東京を舞台とした知的で壮大なゲームだったといえる。

注目すべきは、グローバル・クラスの実施時期である。前年の1998年に新しい学習指導要領がだされ、「総合的な学習の時間」の導入が決まったことから、グローバル・クラスは、国際理解をテーマにしている点でも、また生徒の自主的な学びをベースにしている点でも、いわば総合学習の先蹤となることを意識して取り組んだものだからだ。（注1）

筆者はこのプロジェクトで、プログラムの骨子を提案したり、グループ・ワークにかかわる手法を提供したりする役割を担った。学習プロセスのデザインや指導方法は、ICU高校の政経演習と倫理で蓄積した知見を応用した。

本章では、国際教師チームのリーダーである筆者の視点から、演劇的プレゼンテーションの制作を通して、生徒と教師がいったいどんな経験をするようになったのかについて報告してみたい。まず、プロジェクトのコンセプトと日程などの枠組みを確認し、その上で、発表本番までの歩みを3つのステージに分けてたどる。次に、プレゼンテーションの制作プロセス、発表会当日の様子、発表後に行われたふり返りの様子の順に確認し、最後にプロジェクト学習で得られる達成感について検討する、という流れである。

### 3-1 「日本発」の多文化実践

まずは、グローバル・クラスのコセプトを確認しておこう。グローバル・クラスは、生徒が多文化共生について学ぶと同時に、教師も国際理解教育の指導方法を学ぶいわば複合的なねらいをもつプロジェクトである。（注2）

学びを創造活動として展開することから、国際理解教育で行われてきた従来型の「交流活動」とは一線を画した実践になっている。また、それまで広く行われていた2国間交流ではなく、3カ国の交流・協同という点もプロジェクトの大きな特徴である。

プロジェクトの目的だが、参加生徒たちには、次のような“5つの出会い”を経験してもらうことを企図した。①東京という世界で最も大きな都市の1つと出会う、②東京で暮らす人々と出会う、③グローバル・クラスで協力する仲間と出会う、④内容を自分たちで創り上げ、表現するという新しい学びの体験に出会う、⑤いろいろな体験を通じてお互いの相違点や類似点に触れ、今まで見えなかった新しい自分と出会う。

つぎに参加者の構成を確認しよう。生徒（47名）、教師（8名）あわせて55名の活動を、チューター（6名）と事務局スタッフ（4名）がサポートする体制である。

生徒の指導にあたったのは、現職の高校教師8名（ニューヨーク1名、オレゴン州1名、ソウル2名、東京4名）である。いずれも、前年に同じオリンピックセンターで開催された「国際理解教育セミナー'98」（主催：エース・ジャパン）の参加者だ。それぞれの日ごろの実践をもちよって発表し、それをめぐって議論しあった仲間たちが、今回は勤務校の生徒を引率してグローバル・クラスに参加した。（注3）

プログラムの詳細は、ホスト側となる日本の教師チーム4人と事務局スタッフが、2年がかりで10回の準備会合をもち、決めていったものだ。

参加生徒48名（家庭の事情で日本人生徒1名が不参加）は、1999年の春に選考した。2年生が中心である。韓国と米国は、各校4名ずつで、4校16名。日本側は各校6～9名で、4校31名である。海外と日本の生徒比率は1対2。男女の内訳では、男子18名、女子29名となっている。日本側の4校の中に女子校が2校含まれているため、結果的に女子生徒の数が多くなっている。

海外の生徒たちの場合は、原則として外国の学校で学んだ経験のない生徒を選んでいる。ソウルの2校では、学年でトップクラスの成績を収めた生徒たちを選んだという。ニューヨークとオレゴンは、“この指止まれ”方式である。特段の条件をつけず、参加を希望した生徒のなかから担当教師の判断で選んでいる。

東京の場合は、学校毎に状況が異なる。希望者を優先して選んだケースもあれば、学年会から推薦された生徒を選んだというケースもある。ただし、帰国生徒の比率が余り高くないようにという配慮をしている。

今回のプロジェクトでは、事務局スタッフと別に、教師と生徒の間に位置する6名のチューター（大学生、大学院生のボランティア）をおいた。チューターの役割は、生徒に合宿生活についてのガイダンスを行い、困り事の相談役をつとめること、さらにはグループワークの通訳、プロジェクトの流れをビデオに記録する作業などである。彼らには、生徒と同じ宿舎で生活を共にしながら、プロジェクト全般をサポートすることが期待されている。（注4）

このようにグローバル・クラスでは、生徒、チューター、教師がそれぞれ3つの層を形成している。この3つの異なるディメンションの間で葛藤やダイナミズムが生じるのはもちろんだが、生徒、教師がそれぞれ3カ国から集まっている関係で、同じ層を形成する集団の内部でもグループダイナミックスが生まれてくる。

この3層構造は、幾重にも網の目が折り重なったかのような、複雑で力動的な構造をなしている。後述の通り、当然、教師の目に見えないものがチューターにみえたり、生徒同士にしか見えない問題があったりすることになる。グローバル・クラスの全体像をつかむことの困難さはそこにある。(注5)

### 3-2 実践の枠組み

#### 3つのステージ

次に、実践の枠組みについて確認しておきたい。まず学習プロセスをどうデザインしたのかを見よう。グローバル・クラスの最初の6日間は、つぎの3つのステージで構成されている(日程表参照)。第1ステージは、最初の2日間(8月1日~2日)。この時期は、プログラム全体のソフト・ランディングの時期である。生徒たちがまず3カ国状況になれること、またオリエンテーションを通じてプロジェクトの目標を共有し、具体的な活動に向けて助走を開始すること、それがこの時期の課題である。

次の2日間(8月3日~4日)が、第2ステージ。都内見学やフィールドワークを通してテーマにかかわる生きた情報を収集するのがこの時期である。その準備として、グループ毎に調査目標を明確化し、調査項目をまとめ上げる必要がある。その過程で、グループの結合が次第に強められていくことになる。

第3ステージ(8月5日~6日)が、創造の時期にあたる。収集した情報を整理し、それに意味付けを与え、さらに情報を加工して、発表にまで練り上げていく時期である。

こうして各グループがまとめ上げた研究成果を参加者全員で共有すること、それが8月7日の若者国際会議の意味である。

#### 生活時間と教室

先述の通り、このプログラムのメンバーは、生徒47名、教員8名、チューター6名、事務局スタッフ4名の65名だが、この外にも、通いの事務局スタッフ数名と、宿泊しながらプログラム全体の進行を見学している日本とアメリカのNPO関係者が数名いる。このため常時70名ほどが、オリンピックセンター内で活動していることになる。

毎朝9時にプログラムが始まり、原則として夕食までが活動時間である。食事は食券を使い、3食ともセンター棟1階の食堂でとる。

オリンピックセンターのセンター棟5階が教室になる。大会議室1室(RM513)と小会議室4室が、教室にあてられている。オリエンテーション・講演会など全体集会は全て大会議室で開かれる。この部屋には同時通訳者のためにガラス張りのブースが仮設されている。このほかに事務局用の部屋と教員控室(スタッフ・ルーム)がそれぞれ1室おかれている。グループ・ワークの際は、プロの通訳・チューターがグループに入って耳元で“さ

さやき”をする。最初の3日間で延べ40名、次の3日間で延べ20名の通訳が参加した。時間が経つにつれて、生徒たちが自力で仕事を進めていったことがこの数字から分かる。

### 3-3 創造活動としての学び

＜表1：グローバル・クラス'99 全体日程＞

日程 時間割	8月1日	2日	3日	4日	5日	6日	7日	8日	
09:00 1 10:20		グループ 研究  オリエン テーション ション	異文化理 解講座2  米国① モリソン  日本② 千葉充	情報 ラウン ジ  講演 清水真 実 (NHK)	異文化理 解講座3 韓国② 権俊 ----- グループ 研究6 ディスカ ッション	グループ 研究8	国際若者 会議		
10:30 2 11:50		基調講演 「大都市 東京と自然」  講演 升野俊 明	グループ 研究2  リサーチ 計画	グ ル ー プ 研究3 最終 確 認	グループ 研究6 ディスカ ッション ----- 異文化 理解講座3 米国② スカレティ ス	発表資料 作り  発表打合 わせ	(公開 発 表)	振り返り	
昼食	昼食								
13:00 3 15:10		異文化 理解講 座1  日本① 渡邊 千景 韓国① 権泰奎	都内見学 新宿副都心 ↓ カナダ 大使館前 ↓ 森ビル訪問 講演 森浩生 ↓ 浅草 ↓ 臨海副都心	グループ 研究4  フィール ドワーク  (インタビ ュー 見学等)	グ ル ー プ 研 究 7  デ ィ ス カ ッ シ ョ ン	グ ル ー プ 研 究 9  会場 リハー サル	都内観 光 (生徒)		
14:30 4 15:50		グループ 研究1  テーマ選択 とねらい			発表の シナリオ 作成				
16:00 自由 時間 18:00		自由時間			中間報告会		国際 理解教 育セ ミナ ー'99		
18:00 夕食 19:00		夕食						さよな らパ ー ティ	
19:00 自由 20:30	歓迎パ ー ティ	自由時間	自由時間	グループ 研究5 成果検討 資料整理	自 由 時 間	最終 リハーサル			

宿泊棟は教室と別棟になっている。いずれも徒歩数分の範囲だが、宿泊A棟には生徒とチューターが、また宿泊D棟は教員と事務局スタッフが滞在している。センター棟の閉館時間が夜10時であるため、それ以後の教員ミーティングは宿泊棟のラウンジで行うことになる。

### 5つの出会い—8月2日朝

ここから、発表までの流れを確認する。まず、筆者が行ったガイダンスについてみよう。ガイダンスは、大きく3つの内容からなっている。1つ目は、グローバル・クラスの目的とコンセプトで、ここでは筆者から、先述した“5つの出会い”と「学びは創造である(learning is creation)」という基本コンセプトを伝えた。プレゼンテーションは3カ国の生徒の共同事業であり、全身を使う演劇的な表現活動として行われる。言葉の通じないもの同士と一緒に創造的活動をするための1週間は、決して充分すぎる時間ではない。したがって、各人がすでにもっている知識や経験を最大限に活用するほかないことになる。

プレゼンテーションの制作にあたって、筆者から生徒たちに、以下の7つの条件を提示した。①発表の時間は15分間、②8人のメンバー全員が何らかの形で舞台に登場すること、③3カ国語が舞台から同時に聞こえてくるようにすること、④しかも観客の大多数を占める日本人観客に発表内容が十分に伝わるように工夫すること、⑤身体的・演劇的な表現方法を使うこと、⑥複数の場面や表現技法を組みあわせて15分間の流れを構成すること、⑦3カ国の高校生がチームにいるという条件をフルに活用すること、の7つである。

2つ目は、テーマとなっている「東京」について、地図や写真などの資料を使いながら、オリエンテーションを行った。内容は、江戸から東京への発展の歴史、終戦直後の都心の様子、鉄道路線図などから読み取る東京の昼間人口、首都圏に集中する日本の経済力の実態である。

東京の都市化は、アメーバのように日々進んでいる。この都市は状況に応じてどんどん姿を変えてきたのが特徴で、一くりに「東京はこういう都市だ」と表現することはできない。変化し続ける東京の様子を観察し、協力し合って表現して欲しい、と結んだ。

「自然」という言葉の解釈については、「物理的環境としての自然」だけでなく、「人間らしい営み(暮らし方、生き方)としての自然」という切り口も提示し、生徒の探求が多様な方向に広がっていけるように配慮した。その延長上に、より具体的な研究テーマとして「若者のライフスタイル」「都市の生活」「情報網の発達」をおくことにした。

これに関連して、海外からの参加者のために、テーマ毎に最低1カ所、フィールドワーク先を事前に準備することにした。「若者文化」については、集英社の「セブンティーン」編集部。「都市の生活」については、小田急電鉄本社。「通信網の発達」については、TBSテレビと博報堂生活総合研究所という具合である。

総合テーマとして「大都市東京と自然」を設定したのは、限られた時間の中でも3カ国の生徒が共通にディスカッション/ディベートができるテーマがこれだ、と判断したからである。

3つ目は、演劇的発表をつくりあげるためのいくつかの技法について、映像を使って解説した。具体的には、ポスター発表、インタビュー調査の様子を舞台上で再現する方式、聴衆参加のクイズ・ショー、架空座談会、テレビのニュース・ショー、創作脚本によるスキット（寸劇）、「まとめ」の内容を提示するための構成的・集团的スピーチ、の7つの技法である。

第2章でもふれたが、このVTRは政経演習クラスの生徒たちが、学校祭で実際に行った研究発表を記録し、30分ほどの長さに編集したものである。画面から観客の反応も伝わってくるため、臨場感に富む技法紹介になっている。

### 3-4 グループワークの実際

#### 達成感を高めるために —— 8月3日～4日朝

ここから時間の流れに沿って、グループワークの進展を見て行こう。第2ステージに入り、グループ研究が活発化すると幾つかの問題が顕在化した。その1つがモリソン・クラスで起こった禹<sup>ウ</sup>照<sup>ジョ</sup>晋<sup>ジン</sup>をめぐる事件である。モリソンの指導の特色は、発表会場などの物理的条件と規模やグループのマンパワーの分析を基礎にしながら、合理的に役割を分担し、最短時間でゴールを目指す手法である。

ただ、ともすれば話し合いがアメリカ人生徒とモリソンのやりとりを軸に進むため、英語の不得手な日本人（4人）と韓国人（1人）が取り残される傾向にあった。とりわけ、語学的なハンディの大きい韓国の禹<sup>ウ</sup>照<sup>ジョ</sup>晋<sup>ジン</sup>がついていけなくなり、いま何が話されているのかさえ分からないという状態に陥った。

モリソン側の認識は、「禹<sup>ウ</sup>照<sup>ジョ</sup>晋<sup>ジン</sup>はおとなしい生徒だ」という程度で、彼が特別に問題を抱えているという認識がなかった。8月4日の午後は都内見学の予定である。日本人生徒からの訴えもあって、先ずチューターたちが事態の深刻さに気づいた。3日の夜半に、彼らの状況報告を聞き、急遽小さな非公式ミーティングをもった。そして、とりあえずモリソン・クラスの通訳体制をより厚くすること、それと同時に教員側の取り組みのスタンスを再確認することを決めた。

4日朝。短時間の緊急スタッフ・ミーティングをもち、グループワークの状況を敷衍して、筆者から次のような提案をした。

「3カ国状況では、生徒全員が参加感をもつのに大変時間がかかります。急がないで下さい。今朝の時点では、まだ発表のテーマは絞れていないはずですが。これからのグループ研究では、①セッションのはじめに今どこまで来ているのか、どこがポイントになっているのかを（リーダーもしくは記録係に）確認させて下さい。②そして、全員がその内容を共有できているのか確認し、同意を求めて下さい。全員が参加感をもつために必要な手続きです。③話し合いの内容を確認するには、ボードなどに基本的な論点を書きだしてみることも有効です。④教師は、企画を促進する論点を出した生徒をその論点とともに評価してあげて下さい。たとえそれほど重要なものでなくとも、少しでも貢献する点があれば、



まずほめて下さい。それが彼らの達成感につながります。⑤セッション毎に、全員の生徒が1回は発言できているかどうか気を配って欲しいと思います。プレゼンテーション作成のプロセスに参加することで、達成感がより高まるからです。⑥フィールドワークを経て、今夜、テーマに関する情報量が最大になり、そこから徐々に情報を絞り込むこととなります。どの情報が発表につながるようになるのか評価していく必要があります。⑤生徒がグループのコミュニケーション状況をよく意識できるようになったら、なるべくリーダーシップを生徒に委ねるように心掛けて下さい」。

この事件をきっかけに、模造紙に3カ国語で確認事項を書き出す方式を、全グループがとり始めた。とりわけモリソンの対応は迅速だった。この日のグループワークを境に、モリソン・グループの雰囲気は急激に変わったのだ。話し合いのペースが以前よりもゆっくりになり「モリソン先生の表情も、今までの厳しい表情からうって変わって穏やかになりました」とチューターの釜樹<sup>かみき</sup>が語っている。

禹は、もともと思考力のすぐれた生徒である。また、あらかじめ環境問題に関する自分の意見を整理したノートを日本に持参するなど、熱意にも溢れている。モリソンはそうした事実を知るや、「一緒に昼食をとりながら、訪問先への質問項目をまとめよう」と提案したのだった。禹が喜んだことは言うまでもない。

#### フィールドワークでの学び —— 8月4日

禹のいるB1グループとB2のグループは小田急電鉄の広報室を訪問する。そこで彼は、電車がだす電磁波とその対策について質問した。相手をたじたじとさせる鋭い質問である。

「モリソン先生は禹くんをこう見ながら、ニコッと笑ってらして、“やったね、君”っていう感じで。部屋を出てきたときに、先生の方から禹くんと握手を交わしていました」。

前日からの経緯を一部始終目撃してきた中込久美子は、この場面にひどく感動したという。

小田急電鉄から都庁の都民情報室までB1グループを案内した多田孝志は、そこで禹の資料探索能力の高さに驚く。「環境に関する統計資料を見つけた彼が、パッと目を輝かせると、パラパラッと読んでとても良い資料だということを（メンバーに）体を使って知らせたんです」

本番のクイズ・ショーで使われたOHP資料の一部は、その時に見つけたものである。多田は、「発表資料の選択と説明は、まさに彼の独壇場だった。あれがあったがゆえに、B1グループは、ある意味で質の高い発表ができたと思う」と語っている。

#### もう1つのドラマ

フィールドワークを終えて、オリンピックセンターに引き上げた生徒たちは、さっそく情報の整理に移る。この日、スタッフ・ミーティングが始まったのは午後9時過ぎである。メンバーが顔を揃えつつあったスタッフルームに、スカレティス・グループの林真千子が

思い詰めた表情で入ってきた。入口の近くにいたインターンの中込久美子の前に真っすぐ進んだ彼女は、耐え兼ねたようにすすり泣きを始めた。グループの議論についていけないのだという。彼女のいるグループは、抽象的な議論を志向するメンバーが多い。英語の日常会話に自信をもっていたはずの真千子は「こんなはずじゃなかったのに」という強い焦りを感じていた。自分よりもっと困難だと見えていた金尚玉が、この日の自由時間に“カラオケ・スター”になったことが決定的な衝撃だった。真千子は、一人で取り残されたと感じたのである。

「困ったときは、何を困っているのか、どういう助けが必要なのかをはっきり表現することも必要なんだよ」と話して帰した。こうした多文化・多言語状況では、どう助けてもらうか (help seeking) について学ぶことも、大切なことだからだ。翌日から彼女は「通訳お願いします」と、自分でチューターを呼びにくるようになった。

その夜のことを真千子は「なんか泣いちゃったら、けっこうぶっちゃけた感じになって、自分の中でも、体当たりしていっか、って感じになった」と、後に語っている。本番のプレゼンテーションでスクリーンに映しだされた「同化」「反抗」「自分らしさ」のイラストを描いたのは林真千子である。

## 中間報告会 —— 8月5日

8月5日。いよいよ第3ステージに入る。午後4時。全体集会で各グループの代表がマイクを握った。

「若者のライフスタイルと自然」。權泰奎グループ (A1) の谷口晋は、ライフスタイルと自然をどう結びつけて考えるか悩んでいると語る。スカレティス・グループ (A2) の田村憲世は、3カ国の言葉のニュアンスや文化の違いが表にでてきてしまったが、若者の自己表現を「同化」「反抗」「興味」(途中で“自分らしさ”に変わっていく) というキーワードで考える方向に固まってきた、と報告する。

「都市の生活と自然」。モリソン・グループ (B1) の関口尚子は、テーマの難しさと3カ国の状況に慣れることに戸惑ったが、やっとチームワークができたし、フィールドワークで現在・過去・未来という視点を得た、と語る。千葉グループ (B2) の富岡真純は、テーマが漠然としていてまだ戸惑っている。だれもが知っているように思っているが実は知らなかった、ということについて発表したいと報告する。

「通信網の発達と自然」。渡邊グループ (C1) は、6人で登場。3カ国で、それぞれ自然などの概念が違うのでつらい。夜も通訳なしで話し合いを続け自力で打開しつつある、と報告する。權俊グループ (C2) の中村寛子は、環境、マスコミの影響、都会と地方などの問題を、3カ国のCMを実際につくって表現してみたいと述べる。

これらの報告を受けて、筆者から、集中することとリラックスすることその両方を心掛けて欲しい。会場となる501教室のレイアウトや使える設備を事前に調べる。座席の並び方、空間の大きさを実感し、必要な小道具、体の動き、声の大きさ、音響などにつ

いてイメージを固めるよう注文をつけた。そして「会場下見」、「リハーサル」、「本番の発表」の順番決め抽選を行った。

### リハーサルの朝 ―――― 8月6日

8月6日朝9時。全体集会での筆者のスピーチ。

「ファイナル・プレゼンテーションはチーム間の競争ではありません。私たちが学んできたことをお互いに共有し合う場であり、それをゲストの人々にも共有してもらおう場です。全チームのプレゼンテーションが、全体として1つのプレゼンテーションなのです。ですから“評価されるプレゼンテーション”を作ろうと考える前に、“どうしたら観客によく伝わるか”ということをもまず考えて下さい」。

会場リハーサルは、8月6日の午後1時からと、夜7時からの2回行われた。各チームの持ち時間はそれぞれ30分である。筆者と多田孝志が全グループのリハーサルをみて、アドバイスする。シナリオの改善策、遠くまで響かせる発声の仕方、観客の視線を想定した動き方や見せ方の工夫、客席も含めて会場を広く使い演技を大きめにするなどである。内容も演技も、1回目、2回目とぐんぐん変化していく。

第3ステージにあたる8月5日から6日頃には、グループ毎に固有の言語状況が形成されてくる。生徒同士のコミュニケーションが深まるにつれて、教師や通訳に依存する度合いが徐々に低くなっていった。

その間の事情を、チューターの平野美帆は次のように報告している。

「最初に通訳に入ったのはテキュ先生のクラスです。このクラスでは、アメリカ人の女の子と他のメンバーとの間に入って、私がすべての情報を通訳していました。でも、フィールドワークの前ぐらいになって、ある日本人の女の子がぼろっと英語を話しました。そうすると、私はむしろ補足説明に回されて、最終的には追い出されてしまいました」。

教師のおかれた状況も、多かれ少なかれ似たようなものである。最終段階になると、大道具作りが主な仕事という教師もでてくる。渡邊千景は「先生がいると、どうも話し合いに時間がかかるから、この時間はなくてもいいですよ」と言われてしまった、と笑う。チューターの金京姫キンキョウヒメが「廊下で待機しながらグループの様子を見守る先生たちの姿が印象的だった」と報告している。教師としては、ちょっぴり寂しいが、しかし嬉しい状況である。

### 3-5 国際若者会議

#### 知的で壮大なゲーム―8月7日

8月7日の午前10時。いよいよプレゼンテーションが始まろうとしていた。教師、大学生、NPO関係者など100名近い観客は、全国から集まった人々である。

会場の管理棟501ホールには、高さが50センチほどのごく低い舞台がついている。

明るい窓と高い天井、OHP、ビデオ、大型スクリーンなどの設備があるゆったりした

空間である。優に 200 名を収容できる空間を仕切り、100 名の観客が居心地良く座れるようにしつらえ直してある。チューターたちが視聴覚機器の操作と司会にあたっている。発表の順番は事前に抽選で決めたものだ。

### 「通信網の発達と自然」

発表の口火を切ったのは、渡邊千景の指導する B 1 グループ。発表タイトルは、「どうしてダイアルはいらなくなったのか—情報システムと人々の生活」である。

リーダーが舞台に登場。観客に語りかける。

「コンニチハ、ワタシの名前は、ジョー・フェラです。日本語で話したいと思いマース」カタコトだが、明瞭で力強い発声に会場がドッと湧く。

「このプレゼンテーションは、情報システムの発達をテーマにしています。40 年さかのぼることで、そのころの人々がどのように情報を得ていたかがワカリマス。このほかに、現在の情報システム、40 年先の未来についても話し合います。それではごゆっくりゴランクーダサイ」自然というテーマを「ありのままの人々の暮らし」と解釈したこのグループは、電話機の広告を素材にして発表内容を作り上げた。

ジョーが手にしているローマ字書きの原稿は、彼自身の書いた英文を久原正之など日本人生徒たちが翻訳したものである。

### 40 年前の情報源は

スキット（寸劇）導入部

2 人の人物（韓国人、日本人）登場。観客席前の通路（舞台の下）を上手から下手に横切る。韓国語と日本語の会話内容は、観客から見える位置に日本語で掲示される。

友人 1 「（韓国語で）40 年前、わが家にはじめてラジオを置いた日のことを覚えてる？」

友人 2 「（日本語で）ちょっと覚えてないんですけど・・・」

友人 1 「（韓国語で）そのころ、私たちはラジオを聴くためにいつも居間に集まっていたよ」

友人 2 「40 年前」と書かれたフリップを頭上に掲げる

それを合図に舞台上でスキットが始まる。

### シーン 1 40 年前

舞台上手の居間。ソファーに両親が座っている。子ども役 3 人が下手から舞台に登場。父親役のジョーにラジオをつけてくとせがむ。ジョーが下手にあるラジオをつける。

英語、つぎに日本語で同じ内容のコマーシャルが流れる。

ラジオの声 「新しい電話が入りました。この電話はブラックで、ダイアルがついてい

ます。この電話によって遠くにいる人々と話しをすることができます。皆さんいかがでしょうか」。子どもたちが電話機がほしいとせがむが、母親が話題をそらす。

父親 「(英語で) お母さんのいうことを聞きなさい。外へ行って遊んでおいで」

子ども 3人 「はい！」

子ども、両親退場

## シーン 2 現代

友人 2人の会話。続いて買い物帰りの 4 人家族が登場。上手のソファに座る。舞台下手に等身大の大きなテレビが置いてある。フレームの中で電話の CM がはじまる。ダイアルのついた黒の電話機をもつ男の子と携帯電話をもつ女の子のやりとり。

男の子 「(英語で) それはなあに？」

女の子 「(日本語で) これはね、携帯電話なの」

男の子 「携帯電話って・・・？」

女の子 「(日本語で) もしもし？あ、うん、私がいまどこにいるかって？あのねえ、友達と話しているの。だから、うん、もうすぐそっちに行くね。じゃあね。男の子 興味深げに電話をじろじろ見る これはね、ちっちゃいし、持ち運べるし、声も聞きやすいし、とってもいいのよ」

ジョー「そんないいやつなら僕もすぐ買いにいかなくちゃ！」

男の子、手に持った古い電話機を放り投げる。

## シーン 3 40 年後

友人 2人が、3 たび登場。40 年後には、情報システムの発達によって現実世界と仮想世界の混同が起こるのではないかと心配する。

両親と娘、親子 3人が居間のソファに座っている。室内にもかかわらず、3人は黒いサングラスをかけている。サングラスの形をしたコンパクトなテレビをみているのだ。すると、例の大きなテレビ・フレームから 3人の人物が飛び出してくる。3人はそれぞれ野球帽をもっている。そのツバにはサングラスがついている。それは「V・R・フォン」と呼ばれる新型電話機である。CM 出演者たちと 3人家族との会話。

出演者 1 「こんにちは！私は N J M からきたナホです」

出演者 2 「こんにちは。アンニョン、ハロー」

出演者 3 「こんにちは、N J M コーポレーションのミナです。ごきげんいかがですか」

3人 「(黒メガネをかけたまま) 元気ーッ！」

出演者 1、2 「(日本語と英語で) 今日新しい商品をもってきました。それはすごい電話です(新型電話機を見せる)」

3人 「拍手 オーッ！」

出演者 2、3 「(日本語と英語で) この新しい電話を紹介することができて、とても嬉しいです。」

出演者 2 「(英語で) この新商品を紹介させてください。これは“V・R・フォン”といいます(商品をみせる)」

出演者 1、3 「ぜひこの商品を紹介させてください (電話を家族に手渡す)」

出演者 1 「この最新電話機にはダイヤルなんてありません」

出演者 3 「かける相手を思い浮かべるだけで、その人と話すことができます」

出演者 2 「(英語で) とても贅沢な最新電話機です。だって、その人と話したり、その人を感じたり、その人の匂いまで嗅ぐことができます」

3人、サングラスをしたまま野球帽(新型電話機)をかぶる。

家族 3人 「イエーイ！」

子ども 「あ、おばあちゃんだ！ おばあちゃん！ ヤッホー！」

父親 「すごいね。これは」

家族 3人 「(野球帽の電話機を返しながら) ありがとう」

家族がサングラスをはずすと同時に、出演者たちがフレームの中に消える。

子ども 「あの電話、買いにいこうよ」

母親 「あの電話を買いに行きましょ！」

父親 「その電話を買いに行こう！」

子ども 「イエーイ！」

全員退場。

リーダーのジョーが、再び登場し、まとめのスピーチをする。そこに、メディアの影響力の大きさとそれを客観的にみていくことの大切さを実感した経験が盛り込まれている。

「発表を聞いてくれてありがとう。発表は良かったとおもいますが、私の下手な日本語を楽しんでくれましたか。(拍手) ありがとう。(大きな拍手)」

この渡邊グループの発表に、他の5グループが続く。「通信網の発達と自然」をテーマに与えられたもう1つのグループは、「コマーシャルをみよう」と題して発表した。権俊が指導したこのC2グループは、もし自動車の広告を3カ国で作るとしたらという設定で、

テレビ・コマーシャルを立体化してみせる。

日本のCMは“自然のイメージ”という情緒的な部分に訴える。公害が深刻化している韓国では“車のエアコンが自然以上に新鮮な空気をドライバーに供給します”と宣伝する。また、オレゴンのCMは、“路上に横たわる枯れ木も踏み越えて力強く進みます”とそのたくましさを強調する。生徒がウサギや鳥、枯れ木に扮し会場を一杯に使って実演するのである。

### 「日本の若者の自己表現」

それではもう1本、「若者のライフスタイルと自然」について発表したジョージア・スカレティス指導のプレゼンテーションの様子をみてみよう。このA2グループの発表タイトルは、「日本の若者の自己表現」である。2つのスキットと、スキットを分析・整理して結論を導きだす解説コーナーという3つの場面で構成されている。

#### シーン1 宇多田ヒカルのファンにインタビュー

宇多田ヒカルのオートマチックにのって、男の子が体を揺すりながら客席の中央通路を通過して舞台上に登場。黒のツバつきの帽子に黒の上下、胸から白いシャツがのぞく。彼に韓国人とアメリカ人の若者がインタビューする。

インタビュアー2人 「(韓国語と英語で) すみません。Xマガジンですが、チョット質問してよろしいですか? なぜ彼女のファンになったんですか？」

男の子 「(日本語で)友だちがヒカルのこと教えてくれて初めて聴いたとき感動したから。最初は回りに合わせて聴いているってカンジだけど」

インタビュアー2人 「どんなメッセージを彼女の歌から感じますか？」

男の子 「(自分の服をみながら) こんな感じのファッションと歌にこめられたメッセージみたいなもん? あと、頭いいし、歌すごくうまいし、ヒカルみたいになりたいって、いつも思える? それにファッションとかユニークだから、日本人の協調性みたいなもんをなんか刺激するってカンジ？」

会話が続く。解説者の<sup>キム・サンオク</sup>金尚玉登場。男の子が宇多田ヒカルの曲を聴き始めたのは、回りと同じことをしたいからという「同化」の現れであり、歌詞に共感するのは彼の好みと独自性、つまりは「自分らしさ」の表現であると分析する。

#### シーン2 ローリン・ヒルの影響：さやかとその友人の場合

BGMにローリン・ヒルの曲。

高校生のさやか、ヘッドフォンをつけ、体でリズムをとりつつ上手から登場。

両親(母親役・アメリカ人、父親役・韓国人)のいる居間を通り、下手の自室へ向かう。

相変わらずリズムをとり鼻歌を歌いながら着替える。  
頭にはシャワー・キャップ。それを被って外出しようとする。

母親 「(日本語で) ちょっと待ちなさいーい！ なーに、その格好？ (会場からどっと笑い)  
売春婦みたいじゃない！」

さやか 「うるさいなあ！ ほっといてよ！」

注意を無視して出かけようとするさやか。

母親 「ちょっと待ちなさいーい！」

父親 「(新聞を見ながら、日本語で) ほっときなさいーい！」 (笑い)

さやかが渋谷の街を歩くシーンに転換。

スクリーンに市街地と「109」ビルが映しだされている。

友人2人が、客席中央の通路から舞台に登場。さやかとすれ違う。

友人2人 「アンニョン！ 元気？ (ファッションに目をやりながら) なにしてんの？」

さやか 「これ、ヒップホップのスタイルっていうんだけど、ローリン・ヒルって聞いたことない？」

友人1 「(少し間をおいて、自信なげに) ああ、知ってる」

友人2 「(シャワー・キャップに目をやって) ちょっと変じゃない？ どこで買ったの？」

さやか 「あの渋谷の901」

友人2人 「それって流行り！？」

さやか 「うん、超、流行り！！」

友人1 「あっ、うちら、ちょっと用があるから」

3人が上手と下手に分かれて退場。下手の舞台裏から友人2人の声。

友人2 「っていうか、あんなのどこが流行っているかわかんないけどさ、流行だって！！」

友人1 「早く買わないと流行に乗り遅れちゃうからさあ！」

2人、シャワー・キャップをかぶり、両手にたくさんの買い物袋をさげて登場。

そこに別の友人3 (アメリカ人) 登場。

友人3 「なにそれ！」 (笑い)

友人1、2 「いま流行ってるんだよ。知らないの？」

友人3 「(下手に向かって走りだしながら) すぐ買いにいかなくちゃ！」



解説者の金が再び舞台に登場。親に対するさやかな態度は「反抗」。友人二人の行動は「同化」を象徴していると分析。

### シーン3 日本の若者の自己表現—同化・反抗・自分らしさ<解説編>

ナレーター1 「研究テーマについてリサーチを始めましたが、人間の感情というのは複雑で、若者の自己表現を公式などで一般化するのは難しいと感じました。しかし、多くの調査、議論を重ねるうちに、それは3つの表現方法の組み合わせとバランスによって成立しているのではないかと思うようになりました。」

日本の若者の自己表現を3カ国語で図式化した表をOHPで提示。

同化、反抗、自分らしさのそれぞれを象徴するイラストが順次スクリーンに投影される。

ナレーター2 「今年の流行は色白。だけど私は色グロ。でも私は色白になってやる！ だってみんなもそうだし、流行してるし・・・(同化)」

ナレーター1 「この行動は、周りと同じような格好をし、集団の中で自分の位置を見出そうとするものです」

ナレーター2 「なんかいろいろ流行してるけど、全部一緒ってつまんないと思う。私はみんなと同じはヤダッ！（反抗）」

ナレーター1 「これは、社会、家庭、学校や決まった常識から自分を解放するものです」

ナレーター3 「他の誰でもなくて私は私。だから私は自分が好きだけど、ただ自分を表現したいだけ（じぶんらしさ）」

ナレーター1 「これは、純粹に、自分をそのまま表現するというものです。それぞれのスキットで、2つの表現方法が表されていたように（シーン1:「同化」「自分らしさ」、シーン2:「反抗」「同化」）、これらのさまざまな組み合わせとバランスを「+」で足し「=」で結んだのが若者のライフスタイルだと私たちは考えます」

メンバー全員が舞台に登場。代表して2人がコメントする。田村憲世はリサーチ方針をめぐるグループ内の葛藤と和解について説明。赤間麻里絵は、考えても答えがみつからなかったりして悔しい気持ちもあるが、3カ国の高校生の考え方を知ったことで視野が広がり、自分自身が成長できた、と語った。

「若者のライフスタイルと自然」について考えたもう1つのグループ（権泰奎の指導したA1グループ）は「ライフスタイル研究」と題して発表した。スキットとポスターセッションという2部構成の発表である。第1部のスキットは、渋谷と原宿を訪れた若者が両方の町のファッションセンスの違いを比較するというもの、第2部では、最新流行の若者

ファッションや校則など3カ国の状況をカラフルなポスターに整理し、それを手がかりにしながら、各国の相違点や共通点を生徒たち自身が発見していく様子を発表した。

### 「都市の生活と自然」

「都市の生活と自然」をテーマにした発表の様子にも触れておこう。

まず、ラリー・モリソンの指導したB1グループは、テレビのクイズ・ショーの形式をとった。「国際的視野における日本、韓国そしてアメリカの交通手段に始まり環境問題に加えて鉄道情報を主体としたクイズ・ショー」という長いタイトルがついている。このチームは、OHPを駆使して、新宿の乗降客数(150万人)や森ビルの都市開発計画プランの詳細など、リサーチ結果を巧みに織り交ぜながら、都市に新しい自然を創りだそうと提起した。

「自然との共存」というタイトルで発表したB2グループ(千葉充が指導)は、テレビ座談会とその番組をみた高校生の会話という2部形式の発表を選んだ。第1部の「**Key to Nature**」という番組では、もっと自然に敬意を払い便利さの追求に歯止めをかけるべきだと主張するグループと自然に無関心なグループが激しく対立する。そして第2部で、そのテレビ番組をみた高校生たちが話し合い、「身近にできることから自然を取り戻す努力をしよう」という結論に達する構成だが、この発表にはもう1つ仕掛けがある。

やがて舞台が暗転。音楽が流れる中、メンバー全員が暗がりの中を手探りし始めるのだ。彼らは、次々に大きな鍵を見つけだしていく。舞台正面に戻った8人が、頭上に高く鍵を持ち上げると、全身のシルエットがスクリーンに鮮やかに浮かび上がる。彼らが、「いま自然と共存するための鍵を探しているところだ」という発表のコンセプトを、象徴的に示すエピローグ・シーンである。

以上の6グループの発表では、生徒たちが、インタビュー、座談会、クイズ・ショー、ポスターセッションなど、それぞれに異なる発表技法を選んでいることが分かる。

今回の発表が観客を驚かせた理由が3つある。1つは、どのチームのプレゼンテーションも、問題提起的であるだけでなく観客を楽しませる工夫に満ちていたこと、2つ目に、全てのメンバーがこのプロジェクトに主体的に取り組んでいることが、発表の様子からはっきり分かったこと、3つ目に、テーマへの接近方法も発表で用いた技法もチーム毎にそれぞれ異なっていたことである。そのため、どの発表もそれぞれにオリジナリティーを感じさせるものになった。

成功裏に発表を終えた生徒たちは、思い思いに午後の都内観光にでかけ、夜は「さよならパーティ」を楽しんだ。達成感と解放感に満ちた半日をようやく過ごすことができたのである。

### 3-6 言語の壁を越えたとき

凝縮された時間 —— 8月8日

最終日。8月8日朝10時。高綱明子のビデオが、振り返りの時間の一人ひとりの表情を克明に記録している。

集会での筆者の挨拶。「たった1週間前に私たちは出会いました。そして言葉や文化の壁を乗り越えて今日に至ったのです。オリエンテーションで5つの出会いを楽しんで欲しいと話しました。それは、東京という都市と出会う、東京で暮らす人々と出会う、グローバル・クラスで協力する仲間と出会う、新しい学びの体験に出会う、新しい自分と出会う、の5つです。今日まで、皆さん一人ひとりにどんな出会いがあり、何をいま感じているのか、ぜひ話して欲しいと思います。少なくとも3つの国のそれぞれのメンバーに意見を聞きたいと思います」

この呼びかけに答え、1時間の間に20名以上の生徒が立ち上がって、こもごもその思いや気づきについて語った。

初日に感じた不安や戸惑い、言語の壁の厚さとそれを乗り越える困難さについて、多くの生徒が言及した。三輪陽子は、「世界共通語があればいいのになあ」と何度も考えたが、最後には「コミュニケーションをとろうとする気持ちが世界共通語なんだ」と気づいたという。野端聡美も「言語ができる、できないが最終の問題でなく、自分が何を考えているかを（通訳の助けを借りても）みんなに伝えようとするのが大切なことだった」と語った。

壁を越えられたという実感が、いま大きな自信につながっているという発言も多かった。ニューヨークのゾエ・ジョーンズは「たとえ言語の違いはあっても、3カ国の人々が協力すれば1つのものを創り上げられることを学んだ」と言い、オレゴンのレネ・スターンも「それが一生大切にしたい経験だった」と同意した。

滝脇深雪は「言語の壁は本当に高いものでした。それを乗り越えたいま、みんなのことを家族のように感じます。私はまるでいま夢の中にいるようです」と涙ぐんだ。グローバル・クラスにはきわめて密度の濃い時間が流れていた。そのことを赤間麻里絵は「中学3年間ぶんぐらいの時間だった」と表現した。

唯一の1年生・眞<sup>まこと</sup>ハンビョルは「生まれて初めて外国人と接しました。でも、みんな親切だったので有り難かったです」と語った。彼と同じように、多くのメンバーが「感謝」という言葉を口にした。

和やかさと親密さそして別れのつらさ、様々な思いが混然と重なり合う全体集会の場に身をおき同じ時間を共有できたこと、「それこそが実践家冥利だった」と多田孝志が繰り返し述懐している。

生徒たちは本当によく泣いた。日本人生徒は終始泣き、アメリカ人も笑顔を作りながら涙を流した。韓国人の生徒は、こらえにこらえ、いよいよ別れるという間際になってから爆発的に泣いた。教師たちも涙を流した。あの威厳を感じさせるベテラン教師の權泰奎<sup>ゴン・テギ</sup>が、ひっそり涙をぬぐっていたという。(注6)

### 3-7 プロジェクト学習で得られる達成感

国際交流文化推進協会（2000 54-56）が、グローバル・クラスから4か月後にまとめた生徒対象アンケート（参加生徒47名中、有効回答数41名。一部無回答の項目あり。1999年12月時点のもの）の結果を報告している。そこでは、言語やコミュニケーションの壁に直面しながら、メンバー相互のいたわりで課題を克服していったこと、その過程で、自分の意見を表現したり相手の意見を受け入れたりすることの大切さについて学んでいったことがうかがえる。ここでは5つの項目についてみよう。

Q1：「自分のグループの発表に満足していますか」とたずねたところ、「満足している」（32名 82%）、「満足していない」（7名 17%）だった。韓国、米国の生徒は全員が満足と答えたのに対し、満足していないと答えた生徒は全員日本人で、その理由を見ると、自分の分担を上手にこなすことができなかった、緊張のために自然な演技ができなかった、などが大多数を占めた。

Q2：「グループ発表の自己評価」（無回答2名）については、「内容・表現ともに優れていた」（13名）、「内容は良かったが表現方法にもっと工夫が必要だった」（12名）、「表現方法は良かったが内容的に不十分だった」（14名）とほぼ3分されている。韓国で表現上の工夫、日本で内容の甘さに不満を感じている生徒がいたのに対して、米国で内容の不十分さを指摘した生徒は皆無だった。

Q3：「どのような点で発表に満足できましたか」（満足している32名が対象、無回答1名）では、「グループ全員で協力して新しい発表を創り上げた」（20名）が圧倒的に多く、「テーマに関して理解を深めることができた」（4名）、「研究内容を効果的に聴き手に伝達できた」（2名）、「その他」（5名）を引き離している。

Q4：「3カ国での共同作業を経験して、異なる国の人々と共生していくには何が大切だと思いますか」（複数回答可）には、3カ国の生徒とも「自分の意見を発表する積極性」（30名）と「相手の立場に立って考え、お互いを思いやる心」（31名）が上位を占めた。そのほか、日本の生徒は「自分の国について知ること」（31名中18名）、米国の生徒は「相手の意見を静かに受け入れる姿勢」、「他の人々との協調性」（8名中6名）が目立った。

Q5：「『グローバル・クラス』に参加して、どのような点についてあなた自身が成長したと思いますか」（複数回答可）では、「外国語や外国文化に関心をもつようになった」（41名中26名）が多かったが、個別にみると、韓国の生徒は「何事にも積極的に取り組むようになった」（8名中5名）、米国では「困難を乗り越える自信がついた」（8名中5名）、日本では「他人の立場に立って物事を考え、より協力的になった」（31名中9名）が目立っている。

また今回のプロジェクトにチューターとして参加した高尾（2001 70-83）は、演劇的な場を共有するグローバル・クラスでの学びに、以下の3つの特徴があったことを指摘している。それは、メンバー同士の異文化間コミュニケーションによってもたらされる「コミュニケーションとしての学び」、学びそれ自体を学ぶ「メタ学び」、各々の生徒の学びが

それぞれ異なるものでありながら、孤立することなく響き合い、ゆるやかにまとまっていく「ポリフォニック（多声的）学び」の3つである。

以上のことも受けて、筆者は、多文化・多言語プログラムに参加した生徒の達成感を、以下の5つの側面にまとめられると考えている。

第1に、「グループ全員で協力して新しい発表を創り上げた」という回答に見られるように、困難を乗り越えて大きなプロジェクトをやり遂げたこと自体がもたらす達成感である。課題を追求するべく、プランを練り、リサーチをおこない、発表内容をつくりあげるという一連のプロセスを体験したこと自体が、彼らの大きな自信につながっている。

第2に、これに関連して、協同的な学習活動に何らかの貢献をしていると実感できたことも達成感につながっている。生徒たちは、制作の過程で自分のアイデアが取り入れられる喜びを味わい、発表では全員が一定の演劇的な役割を果たす結果になった。そのことがグループのメンバーから自分が必要とされている存在なのだという自尊感情や参加感の高まりにつながっている。

第3に、今回のプロジェクトを通して、自分の視野が広がるような経験ができたことだ。「大都市東京と自然」というテーマを追求するなかで、「各国の自然観は異なる部分もあるが共通する考え方も多い」などの知見を得たり、ドラマワークの体験を通して新しい表現のスキルに触れたりしたりしたことが、生徒にとって、世界がそれまでと違って見えてくる経験であった。

第4に、このこととも関連するが、「内容は良かったが表現方法にもっと工夫が必要だった」という回答に象徴される通り、知ることと伝えることのギャップについて認識したことである。自分が何かについて知ることと自分が知ったことを誰かに伝えることの間には大きなギャップが横たわっていて、実際のところ、伝えられることはリサーチワークで得たことの何分の一かに過ぎない。そこに、コミュニケーションや表現方法の大切さに対する気づきのきっかけがある。

第5に、グループワークを通して、自分自身の存在に気づいたり、自分の能力の限界とこれからの可能性を改めて自覚したりしたことである。その気づきは、自分のもつスキルへの自覚から、「自分の意見を発表する積極性」と「相手の立場に立って考え、お互いを思いやる心」をどうやって両立させるかといったような、多文化に向き合う精神態度にまで及んでいる。

最後に、筆者にとってのグローバル・クラスの意味だが、それまでに関与したプロジェクト学習のあらゆる要素を含みこむいわば百科全書ともいうべき性格の実践だった。したがって、解明されていない課題がいまも数多く残っている。（注7）

## 注

- 1 総合学習の概要は、以下の通りである。「総合的な学習の時間」の創設は、1992年の「生活科」新設につぐものである。まずその特徴を1998年版の指導要領で簡単

に確認しておこう。子どもの体験を重視するという共通の性格をもつ生活科の対象が小学校1、2年生であるのに対し、総合的な学習は小学校3年生から中学、高校生までのすべての子どもが対象である。したがって、取り組みの規模、与える影響の大きさという点で両者は大きく異なっている。

総合的な学習は、学習の内容を学習指導要領で規制していない。言わば「空っぽの器」である。子どもたちの「探求活動」や「体験学習」を重視することなど、学習の方法や形態について一定の注文がつけられてはいるが、内容は各学校の創意に委ねることになっている。評価についても、教科とは違い、点数による評定をつけない。

これを説明した指導要領の「総合的な学習の時間の取り扱い」という文章は27行（1頁分）ほどのごく短いものだが、それによれば、各学校はこの時間を使って「横断的・総合的な学習や児童（生徒）の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする」とされている。

この時間のねらいとして第1にあげられているのは「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てる」というよく知られた文言である。大変重要だが、しかし簡単には獲得できない種類の資質、能力である。そして第2は「学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようになること」である。

取り組む課題として指導要領は「国際理解、情報、環境、福祉・健康」の4項目を例示している。次いで学習活動への配慮としては、「社会体験」「体験的学習」「問題解決的な学習」を積極的に取り入れること。また「グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態」や「地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導にあたるなどの指導体制」の工夫、さらには「地域の教材や学習環境の積極的な活用など」の工夫をあげている。外国語会話等を行うときは「小学校段階にふさわしい体験的な学習が行われるようにすること」とされている。

配当時間だが、小学生については週3時間、中学生では週2～3時間、高校生は卒業までに合計105～210時間をあてるよう定められている。従って、ことし小学3年生になった子どもたちの場合、高校卒業までの10年間の標準履修時間は、総計745時間から948時間という計算になる。

- 2 プロジェクトを主催した、国際文化交流推進協会（エース・ジャパン）は、1994年に設立された外務省認可の財団法人で、青少年の交流活動や日本語教師の派遣事業等に力を入れている。今回のプロジェクトの費用は、主催者であるエース・ジャパンが全額負担し、さらには広瀬恵子・専務理事をはじめ、姫野亜紀子氏、金野温子氏、中込久美子（ペンシルバニア大学からのインターン）など、多くのスタッフがプロジェクトの運営にかかわった。
- 3 8人の教師陣は、以下のようなメンバーである。ニューヨークのジョージア・スカレ

ティス（エドワード・R・マロウ高校 英語）は教材開発に卓抜した力をもっている。彼女は、70カ国もの多様な背景をもつ生徒が集うブルックリンの大規模校で、非西欧圏の文学を通じて異文化理解を深める授業を展開している。オレゴン州のラリー・モリソン（ラ・グランデ高校 理科）は、主に科学と航空学を教えているが、自宅で自家用飛行機を組み立ててしまう行動の人である。大規模な模型の制作など、モノ作りを組み込むプロジェクトの指導を得意にしている。

ソウルの<sup>コン・テキュ</sup>権泰奎（良才高校 日本語）一期間中はテキュ先生と呼ばれた—は韓国の日本語教師の草分け的存在である。教職経験 30 年を数える折り目正しい大人の風格を漂わせている。同じくソウルの<sup>コン・ジュン</sup>権 俊（上溪高校 日本語）—コン・ジュン先生と呼ばれた—も、ユーモア溢れるみごとな日本語を話す。大阪外語大学に留学した経験があり、日本各地の学校と草の根交流に力を注いできた。

多田孝志（目白学園 国語）は、ブラジル、クウェート、カナダなど豊富な海外経験があり、幅広い実践家のネットワークをもっている。千葉充（都立国際高校 国語）は、長年「日本文化」を担当し、教材研究の深さに定評がある。渡邊千景（桐朋女子高校 社会）— “ちかげ先生” と呼ばれた— は、柔軟な発想と行動力の人で、フィールドワークなどで遺憾なく指導力を発揮する。そして筆者だが、筆者は特定のグループの指導はせず、主にプログラムの骨子を提案したり、グループ・ワークにかかわる手法を提供したりする役割を担った。

4 今回のチューターとして、高尾隆（一橋大学大学院）、南山道造（東京大学大学院）をリーダー格に、高綱明子（獨協大学）、平野美帆（慶応大学／英語通訳を担当）、<sup>キム・キョン</sup>金 京 姫（東京大学大学院／韓国語通訳を担当）、<sup>キム・スジン</sup>金樹珍（明治大学／韓国語通訳を担当）の6名が参加している。

5 渡部（2001 46-47）は、今回のプロジェクトに光をあてると、それぞれに方向の異なる 12 の問題群が見えてくることを指摘した。

具体的には次のようなものである。① 3つの言語が飛び交う状況をどうとらえるのかという言語状況にかかわる問題、② 3つの集団の間のダイナミクスと関係性の問題、③ 同一集団内部のダイナミクス、すなわち 3カ国の教師文化、生徒文化の衝突といった問題、④ 生徒と教師それぞれの内面的な変容と個人の気づきの問題、⑤ 学習プロセスのデザインにかかわる問題、⑥ プレゼンテーションにおける表現技法の問題、⑦ プロジェクトの中で起こった生徒の学びの質の問題、⑧ プロジェクトのテーマ設定の問題、⑨ プログラムの中で、教師が果たすべき役割とそなえるべき資質の問題、⑩ チューターが果たすべき役割とそなえるべき資質問題、⑪ プログラムにフィールドワークを組み込むことなど、必要な情報へのアクセスの仕方に関わる問題、⑫ グローバル・クラスの教育史的な意味付けに関わる問題。これらの 12 の問題がまた、相互に深くかかわりあうものであることは言うまでもない。

6 多文化・多言語プロジェクトの指導の難しさを、身をもって味わったのが權泰奎である。それは以下のような経験だった。

テキュ先生は、日本語教師としての自分に挑戦しているのではないかと思えるほど、3カ国の生徒を日本語で指導することにこだわった。彼のクラスは、日本人生徒4名、韓国人2名、アメリカ人1名という構成だが、しばしば生徒同士が対立した。

7日午後のセミナーで、グループワーク指導の難しさについて、テキュ先生が以下のように語っている。「何を決めるにしても、必ず彼らの文化的衝突がありました。テーマ決めの中からぶつかっていて、やはり3カ国というのは難しいなあと思いました。」

彼はその様子を次のように譬えた。「このカップにコーヒーを入れたとします。アメリカ人の生徒は、入れた瞬間にベラベラとしゃべります。クリームを入れた方がいいんじゃないか、とか。日本人はお互いに顔を見合わせます。だれか一人がそうすれば、そうかな？とってみんなクリームを入れ始めるわけです。韓国の生徒は、そこにプラス・アルファを求めます。そこに砂糖をいれたらどう？という訳です。そうするとアメリカ人の生徒が、さっきクリームがiiiって言ったじゃない。決まった後にどうしてそんなことを言い出すの？という感じで衝突になります。」

発表前日には、シナリオ作りをめぐるニューヨークのジャミラ・マニングと他のメンバーが衝突し、ジャミラが席を蹴って教室を飛び出す事件が起こった。残された日本人リーダー谷口晋へのアドバイスは、いかにもテキュ先生らしいものだった。「きみは男で、しかもリーダーだ。我慢なさい」と諭したのである。

30分ほどして、冷静になったジャミラが教室に戻ってきた。同じ教室で別のグループの世話をしていた渡邊千景は、その様子を見て「待つことや他の人の意見に耳を傾けることの必要性をジャミラが学んだ事件だった」と分析した。こうした経緯を経て、ようやく全員の案を取り入れた「ライフスタイル研究」の台本が作られていくことになった。

ここぞという時に、自分を投げ出す勇気が実践家には必要だが、一連の出来事が權泰奎の指導観を激しく揺さぶったことは想像に難くない。彼の涙には万感の思いがこもっていたのである。それは自己投企を経験した実践家だけが味わうことのできる涙だった。

7 グローバル・クラス（1999年）の後、日本の総合学習はどう展開していったのだろうか。現場の状況取材した筆者は、渡部（2002 110-120）で、以下のように分析した。

①2000年から2001年度の間、全国の学校で移行措置として様々な取り組みが行われている。②ただ、小中高の校種ごとに、現場に温度差があり、公立学校の校長からさえも「この時間は長く続かない」という声が出てくる。③学力低下論の台頭という逆風が吹いており、教科学習と総合学習を二律背反でとらえる傾向がすでに見られる。④「総合的な学習の時間」の行方について複数のシナリオが考えられる。悲観的なシナリオはプログラム全体が沈滞に向かうというもの、楽観的なシナリオは小学校から高校までを見通した総合学習のイメージが徐々に形成されて全国に定着していくというものだ。⑤どちらのシナリオに向かうにしても、種々の試みの中からこれまでにない創造的な実践



が生まれることになるだろう。

その後、高橋（2013 9-27）が、戦後の高校教育における総合学習の歴史の変遷を、以下の通り4期に分けて整理した。すなわち、第1期（1948～1975）新制高校の誕生と進学率の拡大、第2期（1975～90）競争的・受動的な学習の問い直しと総合学習の現れ、第3期（1991～2002）高校の多様化と総合学習の新たな展開、第4期（2003～）「総合的な学習の時間」の導入と低迷、の4期である。

このなかで高橋は、仲本正夫（数学）、渡部淳（政治経済）、吉田和子（家庭科）、藤本英二（国語表現）の実践を、第2期に登場した教科での総合学習実践に分類した上で、筆者の実践の特徴が、受動的な学習スタイルから能動的な学習スタイルへの転換を企図したものだった点を指摘している。

#### 引用・参考文献

- 国際文化交流推進協会（エース・ジャパン）編（1999）「国際理解教育セミナー’98—多文化理解と共生」
- 国際文化交流推進協会（エース・ジャパン）編（2000）『グローバル・クラス’99／国際理解教育セミナー’99』
- 高尾隆（2001）「グローバル・クラスにおける学びとは何だったのか」『国際理解教育』Vol.7 日本国際理解教育学会
- 高橋亜希子（2013）『総合学習を通じた高校生の自己形成』東洋館出版社
- 渡部淳（1994）「グローバルな課題と学習の転換」『教育』第44巻第8号 国土社 28-36
- 渡部淳（2000）「プロジェクト学習の現在—「総合的な学習」を考えるヒント」『歴史・公民科資料』NO.50 実教出版 14-16
- 渡部淳（2000）「多様な文化との共生を考える—渡部淳実践をめぐって」『「17歳」に何が起きているのか』山岡寛人、小島昌代らと共著 旬報社 155-175
- 渡部淳（2001）「日韓米グローバル・クラスで起こったこと」『教育における演劇的知—21世紀の授業像と教師の役割』柏書房 25-84
- 渡部淳（2002）「総合学習に展望はあるか」『世界』第702号 岩波書店 110-120
- 渡部淳（2006a）「学習スキルのミニマムとはなにか」『教育』5月号 国土社 56-62
- 渡部淳（2006b）「総合学習—未完のプロジェクト」『学校をよりよく理解するための教育学③』黒崎勲、大田直子編著 学事出版 105-118
- 渡部淳（2007a）「参加・獲得型授業をめぐる状況と展望」『教師 学びの演出家』旬報社 37-64
- 渡部淳（2007b）「日本の教師は総合学習とどう向き合ってきたのか」『教師 学びの演出家』旬報社 65-104

### 本章執筆のための資料

筆者の実践記録をもとに本章を執筆したが、さらに資料としてエース・ジャパンが刊行した2冊の報告書の内容を活用した。

また、エース・ジャパンには、プロジェクトの流れ全体を記録した多数のビデオ・テープが所蔵されており、それらも随時参照した。

## 第2部第4章 演劇的プレゼンテーション

本章では、ICU高校の選択「政治経済演習」の生徒たちが、15年間にわたって演劇的プレゼンテーションに取り組んだ学校祭企画「エデュケーション・ノウ（EN）」（1987～2001）を取り扱う。ENは、3年生たちが、年度当初から5か月の準備期間を使って、毎年異なるテーマに取り組む、比較的規模の大きなプロジェクト学習である。

政経演習クラスは、筆者の演劇的手法による教育の発端となった科目でもある。前章で取り上げた「日韓米グローバルクラス」の運営の仕方も、基本的にこの授業での実践を応用したものだ。

演劇的表現活動を組み込んだプロジェクトであることから、エデュケーション・ノウについて検討することは、とりもなおさず学び方改革を、「学びの全身化」「学びの共同化」「学びの身体性」の相において考察することである。ここでいうプロジェクト学習は、学習者自身が課題を設定し、リサーチ・ワークを行い、その成果を報告書や作品にまとめ上げるタイプの学習をさす。

エデュケーション・ノウが始まった1980年代の後半は、チョーク&トークによる“教え”中心の授業から生徒の“学び”を中心にすえた授業への転換が唱えられるようになった時期である。とりわけ1980年代後半から90年代中葉にいたる10年間は、日本の授業改革を考える上で大きな意味を持っている。というのも環境教育、平和教育、グローバル教育、開発教育など、グローバル・イシューに取り組む教育の新しい潮流が海外から相次いで導入されると同時に、そうした実践を可能にする「学習ツール＝アクティビティ（activity）」が広く学校現場に紹介されるようになった時期だからである。（注1）その意味で「プラザ合意」（1985年）を引き金にしたいわゆる国際化時代の到来と、学習方法の革新は表裏の関係にあったといえる。

こうした10年間の後、1990年代後半から、「ディベート教育」「表現教育」「コミュニケーション教育」に関わる実践が徐々に注目されるようになった。教育内容を学習指導要領で規制されない「総合的な学習の時間」が2002年度から始まるのを機に、生徒の表現活動を取り入れた学習を自由にデザインできる条件が生まれたことが、流れを加速するのに与ったといえる。（注2）

以上の背景も視野に入れながら、演劇的活動と授業改革の関わりをさぐることにしたい。具体的には、ENの15年間の変遷を概観し、15年目の実践である「It's all about the MONEY（お金のすべて）」にフォーカスして取り組みの実際を確認する。その上で、生徒たちが15年の間にどのような表現形式に挑戦したのか、プロジェクト学習における教師の役割は何か、演劇的活動が学びの質に与える影響はどのようなものかという3点について検討することにした。

#### 4-1 エデュケーション・ナウの変遷

ここではまず、後掲の〈表 1: エデュケーション・ナウの発表テーマ等の一覧〉を手掛かりとして、15年間の歩みを確認しておくことにしたい。

なぜ授業クラスの生徒が、学校祭で研究発表をするようになったのか、その経緯についてみておこう。第2章でふれた通り、ICU高校の「政治経済演習」は1980年に開講された科目である。そこで発表・討論型の授業を続けるうちに、1984年の春学期になって、生徒側から「週に2時間の授業だけでは物足りない。もっと時間をかけて勉強したい。それに、せっかく調べた内容だからほかの人にも伝えたい」という提案がだされた。

この提案をめぐって議論した結果、クラス全体で1つの研究テーマに取り組むことになり、それが秋の学校祭の展示企画「いま考える日本の食糧」(1984年)となって実現した。模造紙41枚にのぼるポスター発表である。内容は、日本の食糧自給率の低下、世界で続いている飢餓や砂漠化の実態、多国籍企業の食糧戦略などについて分析したもので、ポスターだけでなく、各国から輸入した原材料や食品の実物、世界の貧富の格差をめぐる風刺漫画なども展示し、アフリカの飢餓に関するビデオ映像も上映した。

2日間で、130人を超える参観者が感想ノートに文章を寄せるなど、展示教室は活況を呈した。この1984年の単発の取り組みが、エデュケーション・ナウのいわば前史である。

〈表 1: エデュケーション・ナウの発表テーマ等の一覧〉

1984年度	前史 いま考える日本の食糧 ◎展示・パンフレット	参加生徒 11名
1987年度	EN I 世界の教育比較 ◎展示・パンフレット (以降、必ず用意) 模擬裁判『緑町中学体罰事件』	21名
1988年度	EN II 教育の中の戦争と平和 ディベート・ドラマ『沖縄戦を中学校で教えるべきか』	23名
1989年度	EN III いま性について考える ディベート・ドラマ『高校で避妊教育は必要か』	21名
1990年度	EN IV 外国人労働者問題 ディベート・ドラマ『外国人労働者の存在は、日本人の国際理解をすすめるか』	23名

1991 年度	ENV ゴミ・リサイクルと環境教育 スキット『野川公園ごみ焼却場移転問題』 『西暦2千年のごみ戦争』『環境教育の教室風景』	17 名
1992 年度	ENVI 高齢化社会と福祉 クイズ『高齢化社会』 スキット『敬老館・老人ホーム・行政機関をたずねて』	59 名
1993 年度	ENVII 消費社会の落とし穴 スキット『ブランド志向』『悪徳商法』『カード破産』	19 名
1994 年度	ENVIII 人はいつオトナになるのか クイズ『大人と子ども』 スキット『テレビ座談会：若者はいま』 『京子さん一家の会話』 『学校で』	15 名
1995 年度	ENIX いま考えるアジアと日本の未来 クイズ『アジアと日本』 スキット『国際交流会議』『日本の援助・ODAとNGO』	24 名
1996 年度	ENX 日本の家族のゆくえ クイズ『日本の家族』 スキット『サザエさんと保護者会の巻』 『磯野家にパソコンがきた』『マスオさん単身赴任?』	12 名
1997 年度	ENXI 学校が好き？ー子どもの権利で改革を クイズ『日本の教育』 スキット『日本・アメリカ・韓国の授業風景』 『コルチャック先生と子どもたち』	8 名
1998 年度	ENXII 50年後の食卓 クイズ『日本の農業』 スキット『あしたの料理』『渡部家の食卓』	11 名
1999 年度	ENXIII 君とぼくの間にはーケータイ、CM、メディア・リテラシー スキット『ケータイと若者のコミュニケーション』 観客参加クイズ スキット『想定・テレビCM戦略会議』『メディア・リテラシーでCMを読むー政経演習授業風景』	13 名

2000 年度	ENXIV ロボットドラえもんと考える未来 クイズ『ドラえもんのロボット講座』 スキット『谷口家にアイボがやってきた日』 『介護ロボット開発発表会』	21 名
2001 年度	ENXV It's all about the MONEY (お金のすべて) スキット 『銀子さんのお金物語』	21 名 (EN の総 計 308 名)

エデュケーション・ナウの 15 年の歩みを振りかえる際に、エポックとなる企画が 3 つある。ENI (1987 年)、ENV (1991 年)、ENVI (1992 年) の 3 つである。

第 1 のエポックは、1987 年に政経演習の学校祭企画が「エデュケーション・ナウ 世界の教育比較」となって復活したことである。1987 年のこの取り組みが、2001 年まで続く企画の、文字通り原点となった。

ただし、1984 年の食糧問題のようなポスター展示をそのまま復活させるのではなく、展示と模擬裁判で構成された、より立体的な研究発表となった。

まず展示部門を、以下のような 2 部構成にした。第 1 部が「世界の教育」、第 2 部が「日本の教育問題」である。世界をアジア、アフリカ、ヨーロッパなどの地域に分けて調査し、各国の教育課程、就学率、クラス定員、授業方法、受験制度などの実情をまとめたリサーチ結果を展示し、世界と日本を対比してみられるようにしたのだ。ポスターには、ICU 高校生の現地での体験談も豊富に盛り込んだ。

模造紙にして総計 60 枚ほどの展示だが、もはやポスターだけでは全体像を伝えきれないほどの情報量になった。そこで、内容をより立体的、象徴的に表現する方法を模索することになり、それが模擬裁判形式で内容を表現する工夫を生むことにつながった。

模擬裁判「緑町中学体罰事件」は、架空の中学校で、英語の教師が、授業時間に体罰で生徒にケガをさせたという設定の法廷ドラマである。検察側、弁護側の双方によるディベートや証人喚問での発言を通して、日本の管理主義的教育の問題点や教育環境の未整備を浮き彫りにしていこうとしたのである。この「エデュケーション・ナウ」(87 年) の後も、「教育の中の戦争と平和」(88 年)、「いま性について考える」(89 年)、「外国人労働者問題」(90 年) をテーマとして、ディベート・ドラマの形式を取り入れた発表が 3 年間続くことになった。

情報の収集・整理から発信へ、それも身体表現による発信へと「学びの分水嶺」を越えていくプロジェクト学習の性格が、この 1987 年の学校祭企画で明確になったと言える。

この模擬裁判が、学校祭の 3 日前に、予告記事として朝日新聞で大きく取り上げられたことを契機として、TBS テレビとテレビ朝日の取材クルーが、撮影に入った。さらにはこれが契機となって、<表 2 : エデュケーション・ナウを報じた新聞記事の一覧> の通り、この学校祭企画が毎年新聞で取り上げられるようになり、15 年間で延べ 30 本の記事

(朝日新聞 15 本、日本経済新聞 6 本、読売新聞 5 本、毎日新聞 2 本、日本教育新聞 1 本、高校生新聞 1 本) が掲載された。

この結果、たびたびエデュケーション・ナウを紹介した朝日新聞の場合、見出しに「今年アジアがテーマ」(95 年)、「ICU 高校学校祭名物の発表会」(2001 年)などの表現が使われるようになった。

また、日本経済新聞「イヤホン」欄のコラムニスト・大木薫氏のように、6 年間にわたって毎年記事を書き続けた方や 15 回の発表をすべて観たという市民もいる。こうしたリピーターの存在が、生徒たちの学習意欲を高めることにつながった面も否めない。

<表 2 : エデュケーション・ナウを報じた新聞記事の一覧>

1	EN I	「海外からの帰国高校生 体罰テーマに模擬裁判 国際基督教大高校」朝日新聞 1987 年 9 月 20 日付朝刊 東京版 (写真付 4 段)
2	EN II	「戦争の歴史教育を比較 国際基督教大高生徒が学校祭で発表」朝日新聞 1988 年 9 月 24 日付朝刊 むさしの版 (写真付き 6 段)
3		「教育の中の戦争を考える 沖縄戦教えるべきか」朝日新聞 1988 年 9 月 28 日付朝刊 全国版「家庭」欄 (写真付 8 段)
4	EN III	「『避妊教育は必要か』 帰国子女らが討論劇 国際基督教大高の学園祭」朝日新聞 1989 年 9 月 23 日付朝刊 むさしの版 (写真付 5 段)
5	EN IV	「外国人労働者問題で論争」朝日新聞 1990 年 9 月 15 日付朝刊 むさしの版 (写真付 2 段)
6		「社会問題への目、学園祭に一石」日本経済新聞 1990 年 9 月 22 日コラム「イヤホン」欄 (2 段)
7	EN V	「学園祭のテーマに環境問題」日本経済新聞 1991 年 10 月 19 日コラム「イヤホン」欄 (2 段)
8	EN VI	「高齢化社会の実態 若者の目で寸劇に 国際基督教大高の学校祭」朝日新聞 1992 年 9 月 15 日付朝刊 むさしの版 (写真付 4 段)
9		「『お年寄りもパートナー』 高齢者問題 高校生が研究発表」読売新聞 1992 年 9 月 15 日朝刊 武蔵野版 (3 段)
10		「高齢化・中絶問題に正面から取り組む」日本経済新聞 1992 年 10 月 10 日 コラム「イヤホン」欄 (2 段)
11	EN VII	「風刺劇通して環境破壊を告発」日本経済新聞 1993 年 10 月 2 日 コラム「イヤホン」欄 (2 段) ※テーマの「消費社会の落とし穴」について、ICU 高校の他の学校祭企画と合わせて紹介している。

12	ENⅧ	「いつからオトナ? 国際基督教大学高生が文化祭で発表」朝日新聞 1994年9月16日付朝刊 むさしの版 (写真付 4段)
13		『理想のオトナ』像学園祭で追求」日本経済新聞 1994年10月8日 コラム「イヤホン」欄 (2段)
14		「オトナになるって何? その『問い』に気づく意味」日本教育新聞 1994年10月15日 実践・研修のページ (写真付 7段)
15	ENⅨ	「ディベートで「現代」に迫る ICU 高の演習授業 今年アジアがテーマ」朝日新聞 1995年9月17日付朝刊 むさしの版 (写真付 6段)
16		「アジア研究で貧困の認識新たに」日本経済新聞 1995年9月30日 コラム「イヤホン」欄 (2段)
17		「ディベートで現代社会を考えよう」高校生新聞 1995年12月1日 (写真付 3段)
18	ENⅩ	「寸劇で家族考える サザエさんモチーフに 国際基督教大学高学園祭で」朝日新聞 1996年9月13日付朝刊 東京版 (5段)
19		「サザエさんにみる『日本の家族のゆくえ』 教育問題や単身赴任など課題に取り組む 国際基督教大学高学園祭で寸劇披露」毎日新聞 1996年9月14日付朝刊 地域ニュース (写真付 7段)
20	ENⅪ	「子どもの権利 守られてる? ICU 高の3年生 学校祭で寸劇上演」読売新聞 1997年9月13日付朝刊 武蔵野版 (写真付 7段)
21		「子どもの権利条約の視点から 『学校を問う』劇を上演 ICU 高学園祭できょう・あす」朝日新聞 1997年9月13日付朝刊 むさしの版 (3段)
22		『子どもの権利条約』教育現場にどう反映 東京・国際基督教大学高校で創作劇」読売新聞 1997年9月29日付朝刊 全国版「ワイド・きょういくファイル '97」欄 (写真付 4段)
23	ENⅫ	「50年後の食卓 こんなのかな? 国際基督教大高校学校祭、きょうから」毎日新聞 1998年9月15日付朝刊 地域ニュース (写真付 5段)
24		「環境や食糧問題、寸劇で訴え 小金井のICU高校 きょう・あす文化祭」朝日新聞 1998年9月15日付朝刊 むさしの版 (3段)
25	ENⅩⅢ	「研究テーマは『メディア』 ICU 高校政経クラス 学祭で寸劇用いて発表」読売新聞 1999年9月14日付朝刊 武蔵野版 (6段)



26		「ケータイとCM考えよう ICU高生 文化祭で研究発表」 朝日新聞 1999年9月15日付朝刊 多摩版 (写真付 3段)
27	EN XIV	「ICU高 ロボット題材に発表 15、16日寸劇、クイズ実施」読売 新聞 2000年9月14日付朝刊 武蔵野版 「あなたの街・あなたが 記者」欄 執筆：渡部淳 (4段)
28		「ロボットの未来は？」朝日新聞 2000年9月15日付朝刊 多摩版 (2段)
29	EN XV	『『お金とは？』寸劇でお答え ICU高校学校祭名物の発表会きょ う・あす上演」朝日新聞 2001年9月14日付朝刊 むさしの版 (写真付 5段)
30		「授業拝見 古今東西の『お金』物語 劇に」朝日新聞 2001年10 月1日付朝刊 全国版「きょういくTODAY」欄 (写真付 2段)

第2のエポックが、スキット形式の発表を採用した1991年の企画「ゴミ・リサイクルと環境教育」である。

それまで続けたディベート形式での発表は、賛成（肯定）側と反対（否定）側が交互に発言を繰り返すものである。対立点を明確に発表できる利点はあるのだが、どうしても出演者の動きが少なくなるため、視覚的効果という点で制約をうける形式である。その欠点を補うべく、ディベートの途中で、証人や解説者を登場させて劇的盛り上がりを出したり、参観者にディベートの勝敗を判定してもらって参加感を高めたりするなどの模索を続けた。

そうした工夫を重ねるなかで、表現のスタイルが、ディベート形式から、出演者が自由に動き回れる「スキット（寸劇）」形式へと、自然に移行していくことになった。そのきっかけが、2章でも紹介した「ゴミ・リサイクルと環境教育」である。

スキットの形式をとることによって、状況設定の自由度がそれまでより飛躍的に高まり、全身をフルに活用する斬新な表現が可能になった。この年の成功をうけて、1992年以降も、毎年、様々な演劇的技法が試されていくことになった。（注3）

第3のエポックが、翌1992年の「高齢化社会と福祉」である。それまで20名ほどで安定していた履修者数が、この年に限って、一気に59名にのぼったからである。

ICU高校3年生の4人に1人が、政経演習の履修を希望したことになる。そこで急遽、それまで1つだった演習クラスの数を、3つに増やして対応することになった。筆者が全部の演習クラスを担当することから、玉突きで、他の教員の持ち時間数にまで影響が及び、カリキュラム運営の上で混乱を引き起こす事態にもなった。第2章の<表1：政経演習のプレゼンテーション・テーマの一覧>の1992年の項目に、3つのクラスの発表（G1～G3）が掲載されているのは、そうした理由である。

そこでこの翌年から、教務部の方針で、政経演習の履修条件を格段に厳しくした。「日本史」「世界史」などのいわゆる受験科目と政経演習の同時履修をできなくしたのである。

この方針変更により、今度は政経演習の履修者数が激減することになった。塾通いなど、別の方法で受験対策をしてでもぜひ政経演習を取りたい、というメンバーだけで構成される授業になったのである。その結果、海外の大学への進学を志望しているので、受験知識よりもディスカッションやディベートの経験をつけたいと望む生徒、一般受験よりもICU 大学への推薦入学を強く希望している生徒など、数は少ないが、参加・表現型学習へのモチベーションがきわめて高い生徒が中心を占めるクラスになっていった。

#### 4-2 EN15の準備作業

それではここから、2001年度の企画「It's all about the MONEY (お金のすべて)」を事例として、教育における演劇的表現活動の意義を検討する。2001年の実践を取り上げるのは、エデュケーション・ナウの最終年度であるというだけでなく、結果として、これが15年間の集大成というべき実践だったからである。

先述した通り、政経演習は、政治、経済、社会問題に関する時事的テーマを取り上げ、グループ・プレゼンテーション、ディスカッション／ディベートを行う科目である。ただ、平常授業の発表準備、学校祭企画の準備など、授業時間以外の活動に多大な時間を費やす必要があることから、もともと参加・表現型学習に意欲的な生徒が多く履修していた。

2001年の履修者は21名。内訳は、男子4名、女子17名である。このうちアメリカなどからの帰国生が11名、国内生10名となっている。

年間授業時間は2001年度実績で総計44時間である。その配分は、ガイダンスやモデル・プレゼンテーションなど教師主導のプログラムが6時間。主要プログラムである、グループ・プレゼンテーション(5~6名規模)とクラス全員でのディスカッション／ディベートに16時間をあてた。合計8テーマ(1テーマ2時間)に取り組んだが、発表スタイルは、すべて演劇的表現を含むものである。一方、ENの準備に費やした授業時間は8時間程度である。このほか単発のプログラムとして、ゲスト・スピーカーの講演(TVディレクター)、東京地方裁判所での裁判傍聴、1年間のまとめのディスカッションなどがある。

(注4)

「It's all about the MONEY (お金のすべて)」では、以下のような準備作業をした。まず、テーマが「お金」と決まったあと、リサーチの柱になる項目を立て、それに対応する4つのリサーチ・チームを作った。日銀の役割や通貨の発行システム、国際金融の実際などを調べる「現状チーム」(4名)、国毎の物価比較、地域別／年代別に人々の意識や金銭感覚を調べる「金銭感覚チーム」(7名)、貨幣の歴史、さらにお金と人間のかかわりを小説や民話／神話などを通して調べる「歴史・文学チーム」(5名)、セキュリティの問題を軸にカード社会の現状と未来を調べる「未来チーム」(5名)の4つである。

7、8月の2カ月間が主なりサーチ期間となる。その内容は、文献調査(単行本74冊、

研究機関の作成になる調査報告書4冊)、インターネットによる資料調査(ホームページ41件)、貨幣博物館と日銀本店の見学、中学生・高校生・大学生・主婦を対象とした金銭感覚に関する街頭アンケート調査(150名対象)などである。

調査結果をA4版120頁のパンフレットにまとめた。その構成は以下の通りである。

第1章: お金の歴史(31頁)、第2章: お金の現状(15頁)、第3章: 未来—電子化するお金(31頁)、第4章: 金銭感覚(26頁)、第5章: お金と文学(13頁)、終章: 私たちの言いたいこと。

さらに、パンフレットの内容を元に13シーンからなるオリジナル・スキット「銀子(ぎんこ)さんのお金物語」を作り上げた。シナリオ執筆も演技も当該リサーチ・チームが分担する方式である。

上演会場は、教壇のないフラットな2階の普通教室、黒板側ではなく、中庭に面した窓側を舞台に見立て、40余りの椅子が緩やかに弧を描いて演技空間を囲む小劇場的しつらえである。窓外にはケヤキの老木の緑がいっぱいに広がっている。演技スペースの両袖に車輪のついた大きな衝立を斜めにおき、コーナーにできる三角形の空間を、着替え、道具の収納、音響操作の場所にあてる。この教室に立ち見客を入れてぎりぎり100名程度が入場可能である。

#### 4-3 スキット「銀子さんのお金物語」

3回の発表(9月14日の午後1回、15日の午前と午後に各1回)は立錐の余地なき盛況ぶりで、会場は爆笑につぐ爆笑に包まれた。家族連れの観客も多く、3歳から80歳までという幅広い年齢層の300名ほどが入場した。先述した通り、全国紙などでENの企画が毎年紹介されていることもあり、ICU高校関係者以外の観客が多数派である。

「銀子さんのお金物語」は、“お金大好き少女”である主人公銀子のライフストーリーに沿った物語である。まず総合司会が政経演習クラスとENの紹介をし、これに続いて13シーン(各2~5分)のスキットが始まる。その概略をごく簡単に報告する。

- シーン1 小学校の教室で—新学期の朝、「お年玉はいくら」「おこづかい」など語り合ううちに、子どもから大人への金銭感覚の変化に気づいていく。
- シーン2 お金の歴史を授業で学ぶ—物々交換、物品貨幣、紙幣の登場など、それぞれの歴史的変遷をVTR教材(劇中劇)で学び、貨幣の役割について考える。
- シーン3 TV番組“クイズ・ミリオンア”に挑戦する—高校生になった銀子が家族や聴衆の助けを借りながら賞金額1千万円まで勝ち進む。さて結果は・・・。
- シーン4 悪夢—夢にうなされて目覚める銀子。クイズは失敗。インフレが、回答できなかったのだ。再び眠りにおちた銀子は超インフレ状況下におかれた夢を見る。
- シーン5 お買物—パリ、NYの留学生と買物にでた大学生の銀子は、ティッシュペーパー

- 一、口紅など各国の物価の違いを知り、3人の決済方法の相違に気づく。
- シーン6 お助けマンのカード講座ーマント姿の3人が突然に登場。クレジット、デビット、ICカードによる決済の仕組み、危険性、利用上の注意点などを解説する。
- シーン7 お金か愛かーお金のないタカシにプロポーズされたら喫茶店で打ち明ける銀子。「私なら迷わないわ」とNYの留学生に背中を押されて・・・。
- シーン8 クーラーを値切るーつつましい新婚生活の2人。協力して電器店で1万円値切ること成功。懸命に値切るタカシの姿に改めて惚れ直す銀子だった。
- シーン9 銀子日銀へ行くー口座を開こうと日銀へ行くが、焼失しかけた紙幣の交換などのほかには個人とのやり取りをしないなど、日銀の仕事の説明を受ける。
- シーン10 オンライン・ショッピングにはまるーインターネットでボディークリームを購入したのを皮切りに次々買い物を続ける銀子。数カ月後に請求書が・・・。
- シーン11 消費者金融の借金に苦しむー支払いに困って「アイハラ」を利用。当座は安いものの借金がかさみ、パートに励んで家庭生活を犠牲にするはめに・・・。
- シーン12 まとめのスピーチ「私たちのいいたいこと」ー3人の生徒が登場し、パンフレットの結論部にあたる1200字ほどの文章を読み上げる。
- シーン13 エピローグ；銀子、お金と人生を語るー孫娘からねだられた銀子が、民話「花咲か爺さん」の後日談を聞かせ、自分の人生もふりかえる。

シーン12の結論部をスキットにしたのがシーン13である。文学・歴史チームがシナリオを担当し紙芝居仕立てにしたこのパートが、スキットの山場にあたる。

正面奥でアシスタントが頭上に紙芝居を掲げる。A3版画用紙にクレヨンで描かれたものである。ゆったりした音楽とともに進行するこのシーンは10分間の長丁場である。一人語りが始まると、場内は水を打ったように静かになった。民話「花咲か爺さん・その後」のストーリーは次のようである。

質素な暮らしをしていた老夫婦だが、シロのお金を元手に商売を始めお店は大繁盛する。亡き愛犬シロのために立派な墓を立てようと考えていたお爺さんだったが、「せっかく贅沢できるお金なのに」と隣人にそそのかされ、「そうだとおばあさんに着物の1枚も買ってあげよう」と考える。しかし、一度ぜいたくになじんでしまうと、とめどがなくなり、お爺さんは、豪華な着物や大きな家の普請に、どんどんお金をつぎこむようになる。やがて商品がぱったりと売れなくなり、商売がゆきづまってしまう。

店も家も手放した夫婦は、行く当てもなく野山をさまよい、疲れ果てて1本の木の下で眠りに落ちる。偶然なことに、そこはシロを葬った場所だった。夜中にお爺さんが目をさますと、シロの霊が現れ「どうしたんですか。おじいさん」と語りかける。話を聞き終わったシロが「朝になったらここを掘って下さい。今度こそおばあさんとお幸せに」と言い残して姿を消す。翌朝、そこには1両の小判が残されていた。

銀子役の生徒のしみじみとした語り口と愛らしいシロの姿とが相俟って、目を潤ませる観客も多かった。お話を終えた銀子は、自分自身の人生を振り返りながら、孫娘にむかって「お祖母ちゃんは若いころずいぶんお金に振り回された。お金は人を幸せにもするが不幸にもする。たしかにお金は大切なものだけれど、お金では手に入らない幸福もあるのだと気づくようになった。そのことをよく覚えておいておくれ」と語る。

スキットの流れは以上だが、観客の感想メモで多かったのは「とにかく楽しかった。そして考えさせられた」「50分を越す時間なのに、あっという間に感じた」、「場面転換がスピーディーなので驚いた」などのコメントである。このような感想がでてくる理由のひとつは、演技練習の不足を補う演出上の工夫にある。工夫は、以下の5点である。

第1に、主役の銀子を5名の出演者—小学生、高校生、大学生、主婦、お祖母さん時代—が演じ、演技の負担を分散する構成になっている。ちなみに、このスキットの場合、21名のメンバーに対してせりふのある役だけで29ある。

第2に、展示ポスターを活用する情報提示コーナーを随所に挟み込みスキットの流れに変化をつけている。ナレーターやアシスタントが図表や統計数字を解説する方式である。

第3に、劇中劇を利用し、時間の厚みをだす工夫をしている。例えばシーン2の授業に「古代人」が登場して物々交換の様子を実演したり、シーン6では、近未来のカード社会の生活ぶりをパントマイムで視覚化したりする、などがそれである。

第4に、関西弁を話すタカシやたどたどしい発音の留学生を登場させ、地域性／国柄と金銭感覚、物価感覚のかかわりを明瞭に押し出す工夫をしている。

第5に、会場が普通教室だということである。普通教室は、特別な演技の素養がない生徒であっても声を届かせることのできる小空間である。また、日頃から親しんでいる空間に観客を迎え入れる状況は、演じる側の緊張感をいくばくか和らげる効果をもっている。

#### 4-4 学習プロセス

発表に至る経緯をもう少し詳しく分析してみよう。次に掲げるENの学習プロセスは筆者がデザインしたものである。作業手順の組み替えなど、細部の手直しは絶えず続けたが、基本設計は変えていない。(Hは21人全員がかかわる活動、Sはスモール・グループの活動を指す)

テーマ設定 (H) - リサーチ項目の柱だて (H) - リサーチ・チームの決定 (H) - リサーチ計画の作成 (S) - リサーチ・ワーク (S) - リサーチ内容共有のための発表会 (H) - パンフレット／シナリオ／展示ポスターの制作 (S／同時進行) - メッセージ「私たちの言いたいこと」の決定 (H) - 配役決め (H) - 演技練習 (S・H) - 会場装飾 (S) - 大道具／小道具制作 (S) - 効果音の制作 (S) - 本番

では、この流れを4つに分節化し、そのポイントだけを簡単に振り返っておきたい。

### A 研究テーマの設定

テーマ決めに1カ月程かかるのが通例だが、今回に限っては2カ月を要し、最終決定が6月にずれ込んだ。まずブレイン・ストーミング(4月後半)で出された50テーマから検討を始め、5月末に至ってようやく3テーマ(若者、宇宙開発、お金)まで絞り込んだ。さらに、それぞれのテーマを支持する者同士がプランを練り、活動計画を全体に提案し、多数派形成にむけてディベートをたたかわせた。激しい討論が幾日も続き時間はかかったが、最終的に「お金」と決する頃には、発表イメージの共有化が進み参加感も高まる結果となった。

各人がどのリサーチ・チームに加わるかについては、本人の希望申告制を原則とし、チーム同士の人数バランスについては特段の配慮をしていない。

### B リサーチ・ワークと内容の共有

リサーチ・ワークは7、8月に集中する。その成果をもちより夏休み終盤の8月25日にミーティングをもった。19名が参加し8時間に及んだミーティングでは、まず各リサーチ・チームによる発表と質疑応答を通して内容の共有化を図った。また、パンフレットの構成や作業スケジュールの決定、メッセージ「私たちの言いたいこと」をめぐるディスカッションを行った。このミーティングは事実上の決起集会である。この日を境とした3週間が追い込みの時期、時間との格闘の期間だからである。追加リサーチ、パンフレットの執筆、シナリオ制作などが同時進行で始まる。

### C パンフレットの制作

9月の第1週に原稿を持ち寄り、印刷を始める。3万6千頁(300部)分の印刷は筆者の担当だが、授業の合間をぬって行うため1週間近くかかる作業である。綴じ作業は手の空いているメンバー全員であたる。手作りの表紙で飾られたパンフレットが次々に製本される。リサーチの成果がずっしりとした重さをももなって形になる。とりわけ一連の作業を統括してきた編集チームにとっては、深い感慨をもよおす瞬間である。

パンフレットの結論部にあたる「私たちの言いたいこと」は、テーマの性格上オープン・

エンドの記述になっている。さしあたりの結論であるとは言っても、少なくとも今後の思考のベースになるもの、態度形成の根幹になるものを探りあてる、という意気込みで執筆されている。

#### D シナリオ作成と演技練習

スキットは集団制作で作られる。シナリオを当該リサーチ・チームが分担して執筆することは先述した通りである。ただ、場面転換が多くシナリオ調整会議の役割が重要となる。ナレーションの効果的な使い方など流れをスムーズにする工夫が欠かせない。配役の決定が1週間前、最終原稿の仕上がりは本番の4日前である。通し稽古は5回のみ。しかも、稽古中にもせりふはどんどん変っていく。本番の稚拙な演技にもかかわらず、観客がそこにある種のリアリティーを感じるのは、シナリオが生徒自身のものになっているからである。

切迫した時間状況で行われる通し稽古は、その1回1回が貴重である。演出は筆者が担当する。ダブル・キャストが多いため、3回分の公演を、完全な配役で稽古すること自体が難しい。そこで互いの練習を注意深く観察することを求める。また、演技や発声の仕方、効果音のタイミングなど、一人一人にごく具体的に注文をだすように心掛けている。メンバーの集中力が高まっていることもあって、回を重ねるごとに目に見えてアンサンブルが改善される。この通し稽古は筆者が最も喜びを感じる作業である。生徒たちの意識が小さな演劇空間に凝縮され、知的探求の成果が身体表現として可視化される瞬間だからである。

#### 4-5 エデュケーション・ナウの表現形式

本章で紹介した「銀子さんのお金物語」に限らず、エデュケーション・ナウの発表は、すべてオリジナル脚本をもとに行われた。それと同時に、様々な表現形式が試されることになった。ここでは既出<表1 エデュケーション・ナウの発表テーマ等の一覧>を参考に、15年の間に挑戦した表現技法を、以下の13項目に分類して整理してみたい。

##### 1 ポスター・セッション

エデュケーション・ナウの発表は、一般教室を展示会場に仕立てた場所で行われる。そのため、スキットの途中からでも「詳しくはこの展示ポスターをご覧ください」というように、観客の視線をスムーズに資料に移すことができる。論点や歴史を整理、視覚化して伝えるのには、これがもっとも簡便な方法である。それもあって、ポスター・セッションは毎年行われた。文字をカラフルにするだけでなく、図表、地図、写真など、より理解を助ける展示ポスターを作るように心がけることになる。また「ブランド志向」(1993年)の発表で、ラルフローレン・ブランドの複数のポロシャツ―東南アジア、日本など生産地の異なるもの―を示して、縫製の違いをチェックするなど、実物を使う発表も多用された。同じ93年には、アメリカ国内で販売されている自己破産手続き用のキットを取り寄せた

りもしている。

## 2 スピーチ

総合司会やクイズ担当の司会者など、毎年複数の司会者をおき、彼らが舞台回しの役をつとめる方式をとった。したがって、どの年度の企画にも複数のスピーチが織り込まれている。特に研究発表のまとめは、例年、構成的スピーチの形で行われた。「私たちのいたいこと」と題されたパンフレットの結論部の文章を話し言葉に直して、集団スピーチの形で語る方式である。

## 3 ディベート・ドラマ

ディベートは2つの立場に分かれた論争である。法廷ディベート「緑町中学体罰事件」(87年)にはじまり、「沖縄戦を中学校で教えるべきか」(88年)「高校で避妊教育は必要か」(89年)「外国人労働者の存在は日本人の国際理解をすすめるか」(90年)と続いた。これらの発表は、あくまでもシナリオを作成して役割を演じるドラマになっている。前節で述べたように、論争の流れを大きな太い筋にしながら、随時証人や解説者をドラマに引き入れることで、視野を広げたり、場面に変化をもたせたりする工夫をした。なお、キャスティングを変えて3度行った模擬裁判では、裁判官役の生徒3名が、弁護側、検察側のディベートを聴いてから、その場で合議して有罪、無罪の判断を下す即興方式をとった。また、88年以降の3回のディベートでは、会場に集まった人々に挙手で勝敗を判定してもらう方式をとった。

## 4 インタビュー

実際に行われたインタビューの様子を、聞き手・語り手の立場になって演じる単純な再現形式が基本のパターンである。「外国人労働者問題」(90年)であれば、池袋で出会った中国人就学生へのインタビューの様子を観客の前で再現するというものである。

これを様々に応用していくことも可能である。例えばリレー・インタビューがそれである。「高齢化社会と福祉」(92年)のように、複数のインタビューをつないでいく。敬老館のお年寄りから厚生省の局長まで、疑問を解決するために「今度はここを訪ねよう」というように、行動圏がどんどん拡大していく。インタビューを通して見えてくる認識の広がりや深まりを、時間の経過とともに示し、参観者に追体験してもらう方式である。

## 5 架空座談会

別々にインタビューした内容を再構成してつくる架空座談会の形式である。「野川公園ごみ焼却場移転問題」(91年)や「テレビ座談会：若者はいま」(94年)がそれだが、前者は、ICUのキャンパスに隣接する東京で最大規模の都市型公園にごみ焼却場を移転する問題がもちあがった際に、取り上げたテーマである。生徒がインタビューした人々—野川公園を守る会、東京都庁、小金井市役所、二枚橋衛生組合の関係者—が、一堂に会して、それぞれの立場や主張を述べるという形式である。リレー・インタビューが認識の変化を追っていくのに対して、この形式は、多様な利害が渦巻く様子を「場」として示すことに主眼がある。「テレビ座談会」の場合は、さらに一歩進めて、会場の参観者とのやり取りを



加えたものである。

## 6 クイズ

観客が参加するクイズは、プログラムの導入部分でよく使った方法である。15回の発表で、8回この形式が採用されている。ポイントを絞って印象深く内容を伝えられるだけでなく、観客の参加感を高める働きをもっている。観客に挙手で答えてもらう方法と3色の色紙（3択式の場合）をあらかじめ客席に配布しておき、それを挙げてもらう場合がある。5～7問程度ある問題の出題を、司会者自身が行うケースもあるが、クイズ「日本の農業」（98年）のように、生徒が農業経済学者、近郊農業を営む男性など取材先の人物に扮して登場し、その人になりきって出題するやり方もある。

全問正解者には、記念切手やシールなどちょっとした賞品とともに、「農業博士」（98年）「メディア博士」（99年）などの称号を進呈する。

これに関連して、会場の観客を、例えば裁判の傍聴人（87年）、テレビ番組のスタジオ見学者（94年）、クラスの保護者会の保護者（96年）に見立ててスキットに巻き込んでしまう方法や、観客席に紛れ込んだ出演者がスキットの途中で立ち上がって発言するという演出なども、観客の参加感、臨場感を高める方法のひとつである。

## 7 テレビ番組

この形式では、「テレビ座談会：若者はいま」（94年）のほかに、NHKの長寿番組「きょうの料理」にヒントをえた「あしたの料理」（98年）がある。日本の戦後の食文化の流れを30年におよぶ番組の歴史と重ね合わせて描き出す方法がとられた。富田勲が作曲したおなじみのテーマ曲も観客を喜ばせた。

またニュースショー形式をとったのは「日本の援助・ODAとNGO」（95年）である。日本のODAでフィリピン・ミンダナオ島につくられた工場が、現地社会と摩擦を起こし、その状況を日本のテレビクルーが取材するという設定である。舞台下手をメインキャスターのいる日本のスタジオに、上手をレポーターがいるミンダナオ島に見立て、そこから同時中継という設定でスキットが進む。番組の途中で、クルーの前に立ち退きにあった住民や日本の援助を評価する住民などが入り乱れて登場し、それぞれの主張を述べるという展開になっている。

## 8 再現ドラマ

「悪徳商法」「カード破産」（93年）がそれで、実社会で起こっている事例を立体的に再現したものである。前者は、キャッチセールスなど高価な商品を強引に売り込む手口を演技で紹介したり、契約を解除するクーリングオフの仕組みを解説したりするものである。後者は、一人の若者が借金を重ね、サラ金の取り立てにあった末、弁護士に相談に行くというスキットである。若者が自己破産するまでの過程を追いながら、カード社会に潜む落とし穴の存在を浮き彫りにするものである。

## 9 時空を超えた世界で展開されるドラマ

「西暦2千年のゴミ戦争」（91年）と同じく未来社会を扱ったスキットに「渡部家の食

卓」(98年)がある。遺伝子組み換え食品が50年後の家庭にどう入ってくるのか、食品の安全性や調理方法に関する人々の意識がどう変わっているかを予測したスキットである。

「ドラえもののロボット講座」(2000年)は、タイムマシンに乗って時空を超え、ロボットの歴史と未来を学ぶという設定である。

また、歴史的場面を通して描かれるスキットがある。「コルチャック先生と子どもたち」(97年)は、主人公の夢物語として描かれる。強制収容所に連行されようとしている子どもの隊列に遭遇した日本人の少年カズが、コルチャック先生との対話を通して、子どもの権利の存在を知るのだが、気がつけば主人公自身も黄色い星を胸につけており連行されるメンバーの仲間に入っていたという怖い設定である。

## 10 オリジナル・キャラクターの導入

吸い口まで描かれた大きな白い紙の筒にすっぽり入った「タバコちゃん」(91年)のような、オリジナル・キャラクターが授業の中でいくつか生まれた。この方法を使ったものに、「ケータイと若者のコミュニケーション—正巳と千尋の場合」(99年)がある。このスキットは、携帯電話を買ったカップルのコミュニケーションがそれ以前とどう変わったかを分析するものだが、ブルーとピンクの巨大な電話機の形をした2体の着ぐるみキャラクター(ケータとケーコ)が舞台に登場し、「お母さんとの会話が減ったみたい」「大した用もないのに部屋で電話ばかりかけているよ」などと語り合う設定になっている。「介護ロボット開発発表会」(2000年)でも、背中に「一家に一台」と大書された段ボール製の着ぐるみ「カイゴウくん」が大活躍している。

### 1.1 授業風景

I C U 高校生の場合、海外での授業体験が豊富にあるため、日本と比較する目的で授業風景がよく使われた。「環境教育の教室風景」(91年)では、帰国生が日本の教室で、教え込み一辺倒の授業方法に戸惑う様子が演じられた。「日本・アメリカ・韓国の授業風景」(97年)では、主人公が夢の中で海外の教室に紛れ込み、グループワークやディスカッションを重視するアメリカの授業、そして第2次世界大戦について詳しく教える韓国の歴史授業を経験する。両国の授業に紛れ込んだ主人公のカズは、ドラえもののアイテムの一つ“翻訳コンニャク”を食べてクラスメートの言葉を理解する設定になっている。

「メディア・リテラシーでCMを読む—政経演習授業風景」(99年)は、普段の授業の様子を再現したものである。まず、発表担当の生徒が、織田裕二の宣伝する携帯電話の機種“cdma one”のテレビ広告をビデオで流す。そして今度は、同じCMの画面を消したり、音を消したり、画面の一部だけを見せたり、画面を止めたりしながら、何度も見直すことで、制作者側の意図、カメラアングルなど採用されている技法の特徴、それが消費者に与える心理的効果について分析していく発表になった。

### 1.2 会議風景

「国際交流会議」(95年)「想定・テレビCM戦略会議」(99年)「介護ロボット開発発表会」(2000年)などが会議形式の発表である。95年の「国際交流会議」ではフィリピンと

日本の子どもたちが交流会議を開くという設定のスキットの途中で、劇中劇をはさみこむ方法をとった。自分について訴える手段をもたない多くのアジアの子どもたちが、児童労働や売春などのかたちで、もっとも犠牲になっている。大人社会の矛盾を背負わされているのが彼らである。会議の進行と共に、劇中劇のかたちで、ストーリーチルドレンや売春婦が登場し、彼ら自身の言葉で自らの生活を語る。挟み込まれた複数のシーンは、直接話法で語られる言葉のメッセージの強さをよく示すものである。

### 1.3 家族の団欒

3世代家族が大人と子どもについて居間で語り合う「京子さん一家の会話」(94年)、姑が息子の家庭を訪問する「渡部家の食卓」(98年)、マンション住まいの家族が子どものためにロボット犬を買う「谷口家にアイボがやってきた日」(2000年)などがそれである。

「日本の家族のゆくえ」をテーマにした96年の発表の場合は、「磯野家にパソコンがきた」をはじめとして、ほとんどのシーンが居間を舞台に展開されている。とりわけ世代間の意識の“ずれ”を表現するのに有効な形式である。

## 4-6 演劇的活動が学習の質に及ぼす影響

以上の通りエデュケーション・ナウの最大の特徴は、知的探求の活動と演劇的表現活動を結びつけたことにある。そこで最後に、学習プロセスのなかに演劇的活動を組み込み、「学びの全身化」「学びの共同化」「学びの身体化」を図ることが、生徒の学びの質にどのような影響を与えることになっているのか、それを次の5つの点から検討してみたい。

### 1 メッセージの発信(=創造行為)としての演劇

ENのゴールは、リサーチ内容から演劇的表現を創り出す活動である。テーマをめぐる内容の咀嚼―知識の習得・理解―に止まるものではない。情報を収集・整理する行為は学びの一面に過ぎない。学びの分水嶺の向こう側にある学び、学びを身体化しそれをメッセージとして発信する行為までを含むものである。

したがって、この学びは「観客(=の批判的評価)を想定した学び」であり「可視化される学び」だという性格をもつ。そのことが学習者に次のような態度を要請する。第1に、表現活動への能動的な取り組みである。メッセージをまとめ上げ、なおかつ正確にそれを伝えるために、あらゆる表現上の可能性に挑戦することが必要となる。第2に、内容の絶えざる吟味である。いったん完成に向かったシナリオといえども、観客の目、第三者の目を通して本番ぎりぎりまで改変の努力を続ける。そのことがスキットのメッセージをより明快なものにする。従って、演劇的プレゼンテーションを創造する学びは、構成員に社会参加への能動的なかわりを要請し、内容の批判的吟味と緊張感の持続を求める学びである。(注5)

### 2 研究内容を認識する方法としての演劇

発信を伴う学びの追求は、対象の認識の仕方そのものにも影響を与える。演劇的表現の特質の1つは、利害や価値観の対立・衝突を、複数の人物が同時に登場して論争をたたか

わせる「場」として表現できることである。モノローグを特徴とする教壇上の講義との違いである。こうした特質は、研究対象のもつ問題の複雑さ、論点の豊かさを多面的にすくいとり認識する姿勢につながっている。

ENの諸テーマがそうであるように、プロジェクト学習で取り組むテーマはしばしば、社会的対立を孕み解決の方途を容易に見だし難いタイプの課題である。当然、1つの視点からだけでは問題を裁断することができない。このようなテーマに取り組み、利害が渦巻く状況を的確に描き出す表現を模索するなかで、研究テーマへの理解が深まり、認識も広がりを見せる。対象をより正確により複眼的にとらえようと努力するからである。その意味で「場の表現」と「場の認識」は互いに密接につながり合うものである。

### 3 学びを身体化する方法としての演劇

チョーク&トーク式の授業の場合、ともすれば学習者を受動的な態度に導き、たんなる「知識の受け皿」にしてしまいがちである。こうした「受け身の身体＝見る身体」から「表現する身体＝見せる身体」へと学習者の身体性を変換すること、それが演劇的手法の導入が引き起こす変化である。

その意味で、シナリオの完成後に行われるキャスティングの作業は、身体性に対する学習者の気づきのきっかけを提供する。「演じる者」という視点から見た相互の身体性イメージを持ち寄り、それを集約してシナリオとつきあわせ、演劇的なアンサンブルの形成という点からある種の「調停案」がつくられる。それが配役だからである。

また、演劇という形式はメンバーに多様な活躍の機会を提供する。必ずしもリサーチ・ワークを得意にしない生徒の場合であっても、演技、ポスター・デザイン、小道具制作などそれぞれの仕方プロジェクトに貢献できるからである。「自分も役にたっている」と実感できることが一人一人の自尊感情につながっている。総合芸術としての演劇が持つ構成要素の多様性が、貢献の仕方の多様性を担保する結果となっている。

### 4 学びの成果をともに「味わう」ものとしての演劇

いうまでもなく演劇は、観客の理性だけでなく感性や情動に働きかける表現形式である。ENの観客は、そこから情報を獲得しているだけでなく、発表そのもの一せりふや所作、演出上の工夫などーを楽しんでいる。演じる側もまた、演じることの楽しさを発見し、自分とは異なる登場人物の人生を「生きる」喜びを味わっている。

また、発表を共に創りあげたという達成感、自分がプロジェクトの中で一定の役割を果たせたという満足感、メッセージを受け止めてもらえたという充実感など、そうしたものの全てー必ずしも達成できなかった事柄も含めてーがそれぞれにメンバーの「学びの経験」を構成し、「学ぶ者」としての自信につながっている。

### 5 学びを協同化するものとしての演劇

ENでは、プロジェクトの成否がメンバーの協同のあり方にかかっている。テーマ選びから始まりメッセージのとりまとめに至るまで、一連の活動は全て濃密なコミュニケーションに支えられている。いわゆる「話し合いのための話し合い」ではない。創造のための

コミュニケーション、実態を伴うコミュニケーション、合意形成をめざすコミュニケーションである。したがって演劇作品は、話し合いによる協同の所産であると同時に、その都度繰り返される妥協の所産、そして模索の成果だという性格をもっている。

またENは、構成員の倫理性に支えられたプロジェクトでもある。ENの出発にあたり毎年次のことを確認した。それは個人から「平等」に労力の提供を求めることはしないということである。自発的に提供された労力の総和が結果的にプロジェクトの達成レベルを決定するという考え方である。したがって、どの時期にどの程度の時間と労力を割くかはあくまでも個人が主体的に判断する事柄である。一人一人がプロジェクトの流れを見渡し、他人の置かれている状況に対する想像力を働かせ、「プロジェクトが必要とする労力を必要なときに提供する」ことが基本である。幸いなことに「自分がこんなに頑張っているのにあの人」のような種類の対立が表面化したことはない。

このように、ENは学びの協同性、構成員の倫理性と自発性を基盤とする企画である。学びの場に公共空間を成立させる演劇という表現形式そのものが、制作にかかわるメンバーの自発性を刺激し、市民性の成熟を促す契機を孕んでいるとも考えられる。

#### 4-7 プロジェクト学習における教師の役割

ENにおける創造活動の主体があくまでも生徒だということは前提だが、その上で教師の役割として、以下の4つの側面を指摘できる。もちろん内容的には別々のものでなく、相互に重なり合うものである。

第1は、「**学習プロセスのデザイナー**」としての役割である。

ENのゴールは、演劇的発表とパンフレットを完成させることである。4月に始めて顔を合わせたメンバーが、5カ月という期間で成果を残すのは決して容易なことではない。そこでデザイナーとしての教師には次のような配慮が求められる。すなわち、プロジェクトの目的など活動の枠組みを明確にすること。また学習プロセスを分節化して示し、活動の具体的内容がイメージできるようにすることである。

ただし、メンバーやスケジュールが年々変化することで、ゴールにいたる新しいルートも生まれる。したがって、デザイナーには、状況の変化に応じて、活動の順次性や枠組みを自在に組み替える柔軟性が求められる。

第2は、「**プロジェクトの伴走者**」としての役割である。

筆者は、学校外で行われるスモール・グループのミーティングを除き、全ての準備活動に参加し、必要に応じてアドバイスをした。ただ、ミーティングの進行自体は生徒が行うのが原則である。プロジェクト・リーダーとサブリーダー、パンフレット編集長、会計責任者、各リサーチ・チームのリーダー等が、それぞれの仕事を分担する。教師には、プロジェクトに伴走し一緒に困難を立ち向かうコーチとして活動し、メンバーに安心感を与える役割が求められることになる。

伴走を続けることは、最終段階で、筆者がスキットの演出家としての役割をスムーズに

進める布石にもなっている。様々に生じる軋轢もふくめて、プロジェクトの流れ全体を把握する存在である教師への信頼感、それが切迫したギリギリの状況での演技指導に説得力を与えているからである。

第3は、「**知恵の伝承者**」としての役割である。

プロジェクトの基本形態が一定だとはいえ、毎年異なるテーマに取り組む生徒の不安は大きい。彼らになう作業量も膨大である。そこでなるべく不必要な躓きを避けるために、蓄積された知恵を確実に継承する「知恵袋」としての教師の役割が重要になる。

そのため筆者は、プロジェクトの経緯と経験を、常に記録するように努めている。それは会場空間の合理的な活用法、パンフレットの編集技術など、多岐にわたる。1年毎に完結するプロジェクトの成果をつなぎ合わせて時間軸をつくり、学びの経験に厚みを加えること、それが教師の役割である。

第4は、「**関係をつなぐ者**」としての役割である。

情報ネットワーク／人的ネットワークが円滑に機能するためには、潤滑油の役割をする人間が必要である。ENの場合、リサーチ・チーム、編集者チーム、脚本検討（調整）チーム、演技者チームなどの幾種類ものチームが作られ、一人一人がたくさんの仕事を同時並行でこなしていく。ただ、意欲はあっても知識・経験が似通う生徒同士のこと、思うように仕事が捗らないことも多い。苛立ちから衝突につながる場面もある。そこで教師には、第三者の立場から、異なる視座を提案したり、場を和ませたりする役割が求められることになる。

さらには、作業の進行状況をよく観察し、必要に応じてリーダー・ミーティングを組織する仕事、プロジェクトが生み出すだろう成果を予測し、それを言語化してメンバー全体を励ます仕事もある。このような、学習者同士を直接つなぐ仕事のほかに、フィールド・ワーク先についてアドバイスしたり、紹介状を書いたり、ゲストを招いたりなど、校外の専門家に出会わせることも「つなぐ者」としての教師の重要な仕事である。（注6）

以上、プロジェクト学習を指導する教師の役割を見てきたが、検討し残した課題のなかでも、とりわけ大きいのが、プロジェクト学習のプロセスをデザインし運営する教師自身の身体性の問題である。この点については、第3部で詳しく論じてみたい。

## 注

- 1 アクティビティ（activity）を筆者は「学習者が取り組むさまざまなゲーム、ロールプレイ、シミュレーション、プレゼンテーションやディスカッションなどの総称」と定義する。しかし、新しい技法を導入しさえすれば学び方の革新がなされるとは言えない。それが一定の効果を収めるには、教師が当該アクティビティを学習プロセスに適切に位置づけると共に、その運用にも習熟している必要があると考えるからだ。詳しくは、第3部で検討する。
- 2 日本演劇教育連盟（1990 213）も、教育活動のすべての領域に演劇教育の理念と方法

を生かしていくことを指標に掲げていた。ただ当時はまだ、演劇部の活動や学芸会の上演活動などが依然として演劇教育の中心的プログラムだった。その動向は、近年大きく変化し、生徒の知的探求を演劇的な表現活動に結びつける実践が注目されるようになっていく。

また渡部（2002 110-120）では、教師が「総合的な学習の時間」に「学びのデザイナー」としての経験をつむことが、教科指導の見直しとその改革につながる可能性をもつことを指摘している。

- 3 本章では、当事者研究としての客観性を担保するため、できうる限り多角的に資料にアプローチするよう努めている。ENXVを分析する素材としては、筆者の指導メモのほかに、科目選択の動機調査表、生徒が発行するプロジェクトの部内資料（ミーティングの議事記録を含む）、学校祭企画パンフレット、発表VTR、プロジェクト終了直後の授業における生徒の発言メモ、観客の感想文、ENについての新聞記事、学校祭が終わった12月段階での生徒の振り返りの発言メモ、などを使用した。
- 4 2001年度の平常授業の発表テーマは以下の通りである。ハンセン病、ゆとり教育、代理母出産、ダイエット、同時多発テロ、年金、自衛隊と憲法9条、難民問題。
- 5 この点に関連して、『日本教育新聞』（1994年10月15日付記事）は、レイヴ&ウエンガーの「正統的周辺参加」の概念を援用し、「人はいつオトナになるのか」（ENVIII）の取り組みを次のように評価している。「この実践が優れている点は・・・“オトナ＝文化的実践者”になるとはどういうことかを、“生徒＝共同体への周辺参加者”自らが、一人ひとりの“抜き差しならない問題意識”に基づいてアイデンティティ探しを行っていること。そして“文化的実践者の共同体＝オトナ社会”を批判的にとらえ直しながら望ましいオトナ像をえがいていることだ」。
- 6 教師の「つなぐ」仕事に関連して平塚（1997 157-161）が、学校と外の社会をつなぐ役割と同時に、授業づくりと学校づくりをつなぐ役割－生徒の参加や自治の条件を学校内に整備し彼らの行動の一貫性を確保する仕事－も重要だと指摘している。

#### 引用・参考文献

- 日本演劇教育連盟編（1990）『新・演劇教育入門』晩成書房
- 平塚眞樹（1997）『「つなぐ」者としての教師－授業の『体験化』のために』『学習の転換－新しい「学び」の場の創造』河内徳子、渡部淳他編、国土社
- レイヴ&ウエンガー、佐伯胖訳（1993）『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加』産業図書
- 渡部淳（2002）「総合学習に展望はあるか」『世界』702号 岩波書店

※以下は、エデュケーション・ナウの企画そのものに関連した参考文献である。末尾の（ ）内に企画の番号を付してある。

- 富田麻理、水谷倫子（1988）「体罰模擬裁判」『続 文化祭企画読本』高文研 82-83(E N I)
- 渡部淳（1987）「学校祭で食糧問題に挑戦」『月刊 高校生』 NO. 36 高校出版 80-94 (E Nの前史)
- 渡部淳（1988）「帰国生たちのエデュケーション・ナウー I C U高校体罰模擬裁判」『ひと』 第184号 3-15 (E N I)
- 渡部淳（1989）「ディベート 沖縄戦を中学校で教えるべきか」『ひと』 第197号 太郎次郎社 48-59 (E N II)
- 渡部淳（1990）「戦争の記述から高校生は何を学んだか」『本の窓』第13巻第2号；通巻第87号 小学館 38-43 (E N II)
- 渡部淳（1992）「調査・発表・討論の力を育てる」『国際理解の推進のために』文部省学術国際局国際企画課 編 73-79 (E N IV)
- 渡部淳（1993）「学校祭での研究発表—情報の発信者になる」『討論や発表をたのしもうーディベート入門』ポプラ社 168-185 (E N VI)
- 渡部淳（1994）「“人はいつオトナになるのか”ができるまで」『高校教育展望』第19巻第8号 小学館 24-27 (E N VIII)
- 渡部淳（1995）「教え中心の授業から学び中心の授業へ」『学びの復権—授業改革』(講座・高校教育改革) 竹内常一他編 旬報社 15-37 (E N VIII)
- 渡部淳（1995）「生徒のアジア認識はどう変わったか—“探検・発見・ぼくらのアジア”を通して」『高校生活指導』第127号 青木書店 98-103 (E N IX)
- 渡部淳（1997）「高校生がさぐる『日本の家族のゆくえ』『学習の転換—新しい「学び」の場の創造』 河内徳子、渡部淳他編 国土社 80-89 (E N X)
- 渡部淳（2001）「スキット授業の興奮」『教育における演劇的知 — 21世紀の授業像と教師の役割』 柏書房 85-121 (E N XおよびE N I～E N XIVのまとめ)
- 渡部淳（2002）「学習プロセスの演劇的デザイン—EN15” It’ s all about the Money” を事例として」『演劇学論集』第40号 日本演劇学会 93-107 (E N X V)
- 渡部淳（2007）『『ドラマによる学び』の演出—“学びを全身化する”方法』『教師 学びの演出家』 旬報社 139-180 (E N X V)



## 第2部のまとめ

第2部では、主として筆者自身の獲得型授業（学習）実践について報告し、そこから抽出された知見について検討した。

第1章は、延べ4500名の3年生を対象とする必修科目「政治経済」の政経レポート実践（1980～2001）、第2章は、延べ800名の2年生を対象とする必修科目「倫理」の発表・討論型学習（1992～2001）、第3章は、日韓米の高校生47名が、演劇的プレゼンテーションの制作に挑戦する「グローバル・クラス」、第4章は、延べ308名が取り組んだ選択科目「政治経済演習」の学校祭企画「エデュケーション・ナウ」（1987～2001）である。

第2部では、以下のことが明らかになった。

第1章「自学のトレーニング」：

獲得型学習においては、生徒によるリサーチワークが、もっとも基本的な学びのスタイルである。政経レポートもリサーチワークの一種だが、この実践のねらいは、①報道されている「事実」と自分の「意見」を明確に区別し、事実を論理的に組み立てて意見をまとめ上げる訓練を目指すこと、②レポート制作を通して生徒にテーマの内容を深めさせるだけでなく、「学び方を学ばせる」機会をつくること、③生徒たちに自主的に学ぶことの喜びを味わってもらうこと、の3つのねらいがあった。教師の側が、司書教諭の協力のもとに、時間をかけてガイダンスを行うことで、レポートのねらいと学習の手順を生徒によく理解させるよう配慮した。

この実践を通して、新聞の紙面全体に目を通す生徒が増えること、新聞に限らず自分を取りまく情報と意識的に向き合うようになること、が顕著な変化としてあらわれた。政経レポートは、個人作業が中心のプロジェクトではあるが、同一学年の240人が一斉に取り組む活動でもある。そのことが、学習を活気づけるという面も指摘できる。

第2章「発表・討論型の授業」：

グループ・プレゼンテーションを軸にした学習プロジェクトは、選択「政治経済演習」のスタイルを必修「倫理」クラスに応用したものである。この「参加する倫理」のねらいは、倫理的なテーマに、自分の問題として取り組んでもらうことにある。

このクラスのテーマで見る限り、2年生の問題関心は、身近なもの、話題性のあるもの、現代の風俗を映しだしたものに集中する傾向がみられた。こうした特徴は、先進的な社会問題をテーマにする「エデュケーション・ナウ」と対照的であることはもちろん、「政経演習」の平常クラスのテーマと比較した場合にもいえることである。2年生と3年生の問題関心の違いだけでなく、グループ規模やリサーチ期間の違いなど、様々な要因が関係して

いると思われる。

この発表・討論型学習の特徴は、獲得型学習の3つのカテゴリーであるリサーチワーク、プレゼンテーション、ディスカッション/ディベートの活動を総合的に組み合わせ、「学びの全身化」を図っている点にある。したがって、グループ・プレゼンテーションの形式についてみると、プリント資料を口頭で説明するだけの発表はなく、すべてパフォーマンスを含む発表であった。

クラスの規模が大きく、グループの数も多い必修「倫理」では、学びの「相互性」という特質がより明瞭に表れる。学びの相互性には2つの側面がある。1つは、メンバーがメッセージの送り手（演者）と受け手（観客）の役を行き来するという個人が受け持つ役割の相互性である。もう1つは、5つのグループが、プログラム全体を通して、相互に啓発し合い、協力し合う関係を作り上げているという意味での相互性である。

倫理のプロジェクト学習により、生徒の側の気づきとして、大きく4つの変容がみられた。それは、①いままで無自覚だった自分の存在を「発見」していること、②新しいものの見方や考え方を「発見」していること、③クラスメイトの新しい面を「発見」していること、④自分が身につけるべき資質を「発見」していること、の4つである。

### 第3章「日韓米グローバル・クラス」:

日韓米グローバル・クラスは、「日本発」の多文化・多言語実践であり、筆者が関与してきたプロジェクト学習のあらゆる要素を含みこむ百科全書的な実践である。ねらいとしては、参加生徒が多文化共生を学ぶと同時に、指導する教師の側も国際理解教育の実践方法について学ぶ、複合的なプロジェクトである。

生徒たちは、「学びは創造である (learning is creation)」を基本コンセプトとして、演劇的プレゼンテーションの制作に挑戦した。テーマは「大都市東京と自然」である。教師側も、そのプロセスに伴走しながら、プロジェクト学習の指導方法を学んでいった。

具体的には、このプログラムを通して、参加生徒たちに5つの出会い—①東京という都市と出会う、②東京で暮らす人々と出会う、③グローバル・クラスで協力する仲間と出会う、④新しい学びの体験に出会う、⑤今まで見えなかった新しい自分と出会う—を経験してもらった。

生徒と教師は、演劇的プレゼンテーションの制作を通して、様々な出会いのドラマを経験し、協力して言語の壁を乗り越えたことで、それまで味わったことのない達成感を味わうことになった。

その達成感は、以下の5つの側面にまたがっている。すなわち、①困難を乗り越えて大きなプロジェクトをやり遂げたこと、②協同的な学習活動に何らかの貢献をしていると実感できたこと、③プロジェクトを通して、自分の視野が広がるような経験ができたこと、④知ることと伝えることのギャップを認識できたこと、⑤グループワークを通して、自分自身の存在に気づいたり、自分の能力の限界とこれからの可能性を改めて自覚したりした

こと、の5つである。

#### 第4章「演劇的プレゼンテーション」:

「エデュケーション・ナウ (EN)」は、情報の収集・整理の作業をベースとして、その成果を身体表現による発信へと展開するプロジェクト学習である。ENはまた、筆者の演劇的プレゼンテーション実践の原点というべき取り組みである。その特徴は、知的探求の活動を演劇的表現活動と結びつける点にある。それは日本で一般的になっている、知識が極大化したところで学習が終結するスタイルの授業ではなく、収集した知識を活用して「学びの分水嶺」を越えていく取り組みだといって良い。

エデュケーション・ナウは、筆者が特別のねらいをもってはじめた企画ではない。「政治経済演習」の平常授業で、学ぶ楽しさを発見した生徒の側の提案ではじまった自然発生的な取り組みが、代々引き継がれていったものである。その意味で、この企画のベースになっているのは、あくまでも生徒の自発性である。

15年間の取り組みのなかで、生徒たちが、毎年新しいテーマに挑戦するだけでなく、次々に新しい表現技法にも挑戦していった。

演劇的活動が学びのあり方に与える影響として、以下の5点が指摘できる。①メッセージの発信 (=創造行為) としての演劇、②研究内容を認識する方法としての演劇、③学びを身体化する方法としての演劇、④学びの成果をともに「味わう」ものとしての演劇、⑤学びを協同化するものとしての演劇、の5つである。

また、プロジェクト学習における教師の役割としては、以下の4点が指摘できる。①「学習プロセスのデザイナー」としての役割、②「プロジェクトの伴走者」としての役割、③「知恵の伝承者」としての役割、④「関係をつなぐ者」としての役割である。

## 第3部

### 学びの演出家としての教師



### 第3部 はじめに ー獲得型教師をどう育てるか

第3部の主たる内容は獲得型教師論である。ここでは、アクティビティを自在に使いこなす教師をどう育てるのか、教師養成コースや現職教員の研修プログラムを通してどのように専門家としての力量形成を目指すのか、そして「自立的学習者＝自律的市民」を育てる教師の専門性とは何か、について検討する。

これに先立って第2部では、4つの学習プロジェクトについて、学び方改革の提案に重点をおいて検討した。日本の授業を従来の知識注入型授業から獲得型授業（学習）の方向へ徐々に転換するにはどういう進め方が可能なのか、その可能性を探ったのである。

その際、学習論と表裏の関係にある教師論について、生徒の学びに寄り添い“伴走する”教師のイメージ、プロジェクト学習における教師の役割など、第3部につながる視点も提示した。

筆者は、人間性の洞察に優れた実践者であり、かつ広い視野で教育実践をとらえることのできる研究者でもあるような、豊かな専門性をそなえた教師像が新たに確立される必要があると考えている。教育現場の状況に通暁し明確な分析の視角をもつ人々が、現状を批判的に検討するような実践研究を、ここでは「可能性としての実践研究」と呼びたいと思うのだが、そうした研究は、現象の単なる記述とも単なる抽象化とも異なり、何らかの具体的な改善提案を視野に入れたものとなるはずである。

そこで第3部を貫くテーマとして「教師＝学びの演出家」という概念を措定することにする。学びの演出家は、学習者たちが潜在的にもっている可能性を洞察し、共同の学びの成果としてそれを顕在化する役割を果たす者のことである。仕事の進め方の特徴は、学習者が全身を使って課題を追究する獲得型学習のプロセスに寄り添い、伴走することである。

筆者が取り組んできた授業実践を例にすると、学習者自身が研究課題を設定し、リサーチワークを行い、探求の成果をパンフットや演劇プレゼンテーションの制作に展開していくタイプの学習である。このプロセスを通じて、一人一人の内部に、能動的で創造的な知（＝演劇的知）が形成されていくことになる。こうした全身で取り組むプロジェクト型の学びを、効果的に組織することが、演出家としての教師の役割である。

第3部の構成は以下の通りである。第1章では、D. セルビーのグローバル・エデュケーションを手掛かりとして、アクティビティとは何か、アクティビティを使いこなす教師がどう形成されるのかを探る。第2章では、教職コースの学生および現職教師のトレーニング・プログラムのなかに、ドラマワークを取り入れた事例について検討する。第3章では、国際理解教材の開発・普及という現職教師のプロジェクト学習体験について考察する。第4章では、ルソーの『エミール』と現代の日本の教師がおかれている環境を対比しつつ、「自立的学習者＝自律的市民」を育てる獲得型教師の役割と資質、および専門性について考察する。

### 第3部第1章 アクティビティによる学習方法の転換

本章では、ワークショップ型の学びとアクティビティの関係、およびアクティビティを使いこなす教師の役割について考察する。1995年から97年にかけて、筆者が、これらの点に関してどのような考察を行ったのか、ということが中心となる。

大きくは以下の2つの内容である。第1は、D. セルビーのグローバル・エデュケーション・ワークショップと彼の理論を素材として、学習ツールとしてのアクティビティの定義と機能を明確にしようとしたことである。第2は、セルビーらが開発したアクティビティを使って、筆者自身がワークショップを行い、アクティビティを使いこなす教師（ファシリテーター）の資質について考察したことである。

筆者は、グローバル教育の提唱者の1人であるD. セルビー（トロント大学グローバル教育国際研究所所長 その後、プリマス大学教授）の日本招聘プロジェクトのメンバーとして活動し、1995年の秋に、企画を実現させることができた。セルビーのワークショップは、10月10日から28日にかけて、東京・池袋芸術劇場など7か所の会場で実施されたが、本章で扱うのは、10月21日に筑波大学附属駒場高等学校でおこなわれた、教育科学研究会（略称：教科研）主催のワークショップである。当該ワークショップについては、河内、渡部ら（1997）が、すでに詳細に論じており、これを叙述の資料として活用することにする。

ところで、本論文では、D. セルビー（本章）と、J. ニーランズ（第4部1章）といういずれも英国の研究者のワークショップを分析している。両者の位置づけについてみると、セルビーのワークショップは、ワールド・スタディーズやグローバル教育など、1990年代半ばを中心に日本で広く影響を与えた新しい潮流の1つに属するものである。これに対して、J. ニーランズのワークショップは、2000年代の半ばから日本各地で行われたドラマ教育のワークショップの流れに位置づけられるものである。

とりわけセルビー理論が日本の教育に与えたインパクトの1つは、アクティビティへの注目を喚起したことである。参考文献にあげた通り、セルビーが制作にかかわった7冊の本が、すでに日本で翻訳・出版されていることから、影響の大きさが推し量られる。では、アクティビティに関して、両者の考え方に違いあるのだろうか。基本的に、セルビーもニーランズも、アクティビティの重要性を説く点は同じだが、彼らが活用するアクティビティそのものの性質に着目すると、そこに自ずと違いも認められる。単純化を怖れずにいえば、それは次のようなことである。

まずグローバル教育で活用されるアクティビティの由来をみると、「○○について学ぶために開発されたアクティビティ」とでも呼ぶべきものが多く、ワークショップで扱うテーマとそれを学ぶためのアクティビティの対応関係がより強いことが特徴である。

これに対して、ドラマ・ワークショップで活用されるアクティビティは、よりニュートラルなもので、基本的に「フィクションの世界とリアルな世界を往還するための乗り物」

(渡部)である。このためドラマ技法は、内容や領域を選ばず、どの分野の活動とも結びつきやすいことが特徴である。技法としての汎用性がより高い傾向にあるといえる。

### 1-1 ワークショップでの学び

セルビーのワークショップは、筑波大学附属高校のホールを会場として、4時間にわたって行われた。まずはその概要を紹介しよう。

当日は、全国各地から教育関係者が30名余り参加した。まずセルビーからグローバル教育についての概括的な説明があり、それからアクティビティがはじまった。4時間の間に以下の4種類の活動が行われた。

1番目は、「**フィーリング・カード・ゲーム (feeling card game)**」。ウォーミングアップとして位置づけられる活動である。近くにいる4、5人でグループをつくり、床にすわる。それぞれの人に「満足」「孤独」「失敗をしでかした時、私は～」などの言葉が書かれたカードが配られる。これを順番に開き、各々の体験や考え方をそれぞれ発表する。このアクティビティのねらいは、自分が話すことを、まず少人数の人に聞いてもらい、話すことの心地よさを体験すること、そして参加者同士の心の絆を形成することである。

2番目は「**ゴーイング・ドットィ (going dotty)**」。全員で大きな輪をつくり、目を閉じてその場に立つ。ファシリテーターが「これから一切言葉を使わないように」と指示し、各人の額に1つずつ、様々な色の丸いシールを貼って回る。これで準備完了となる。

ファシリテーターの合図で、自分と同じ色のシールをつけた仲間を探す。当然のこと、自分の額に貼られたシールの色は分からない。他人の助けなしに仲間を探すことができないことになる。これは、人が互いに頼りあう関係にあることを実感させるアクティビティである。

短い休憩をはさみ、3番目は「**グロービンゴ (glow bingo)**」。参加者に縦横各4段(16コマ)のマスが書かれたシートが配られる。各々のマスには「どこかの国に行ったことがある人」「外国に親戚がいる人」などの課題があらかじめ印刷されている。このシートをもって会場中をインタビューして回る。条件のあう人を見つけたら、相手の名前と国名をマス目に記入する。4マス揃ったらビンゴとなる。これは世界が深いところで関連しあっていることを気づかせるためのアクティビティである。競争原理が働くが、その一方で、だれかの協力なしに達成できないところがポイントである。

4番目はメインのアクティビティである「**ウーリー・シンキング (wooly thinking)**」。あらかじめ、「軍拡競争」「環境」「失業」「テロリズム」など10のトピックが書かれた人数分のバッジと10色の毛糸の束が用意されている。3人チームを10個つくり、グループ単位で活動に取り組む。

チーム毎に選んだトピックが書かれたバッジを胸につける。そして、チーム毎に色の違う毛糸の束を、ファシリテーターから受け取る。さらにチームの3人で、「動かない交渉者」(1人)、「動き回る交渉者」(2人)の役を決め、動かない交渉者役が、自分の腰に、毛糸の一方の端を結んだら準備完了となる。



ファシリテーターの合図で、「動き回る交渉者」の1人が、毛糸の束をもって、毛糸を延ばしながら、どこかのチームに交渉に出向く。「動かない交渉者」と話し合っ、双方のトピックの共通点を見つけたら、相手の腰に毛糸を巻いて戻ってくる。これを繰り返す。時間がたつにつれて、幾重にも交錯する色とりどりの毛糸のウェーブ（網の目）が目の前に出現することになる。

この「ウーリー・シンキング」は、グローベイングと同様、関連性に気づかせる活動だが、相互の関係を「見える化」する点に大きな特徴がある。みたり、感じたり、動いたりするダイナミックな活動であることから、筆者の言葉でいえば「学びの全身化」が起こる典型的なアクティビティとってよい。

当日セルビーが行ったアクティビティは、以上の4つである。参加者は、ワークショップが始まる前に、自分の内面に起こる変化をじっくりと観察するように促されている。途中でも、1つの活動が終わるごとに、各々が観察した内容を言語化し、交流するよう促される。経験の共有化である。このように、セルビーのワークショップでは、参加者の認識が徐々に深まったり、変化したりするプロセスを、本人自身が実感できるように配慮されていた。

アクティビティを活用した学びの醍醐味は、頭と体の両方がすっかりほぐれるような経験ができることにある。知識レベルから感覚的レベルまで、まさに「全身でわかる」という経験ができることに、アクティビティ体験の面白さがある。

ワークショップの振り返りの中で、「新鮮な経験だった」、「心地よい緊張感と充実感を味わった」、また「たくさんのインスピレーションが得られた」などのコメントが語られたが、こうした積極的な反応を生んだ要因はどこにあったのだろうか。アクティビティの選択の適切さはいままでのないが、筆者が注目したのは次の2点だった。

第1は、セルビーがファシリテーター（援助者）として醸し出す雰囲気のかさである。セルビーは、「大きな視野をもて」と唱導する人にありがちな大言壮語とは無縁の人柄で、ごく穏やかな語り口でワークショップをリードする。また、参加者一人ひとりの内面の動きにまで想像をめぐらす繊細な感性の持ち主でもある。セルビー自身がこうした柔らかな雰囲気を漂わせるからこそ、参加者がゆったりと自分を解放できたといえる。

第2は、セルビーと参加者の課題意識の共有である。1990年代は、良くも悪くも世界の一体化がたえまなく進展した時代である。おびただしい量の情報がすばやく地球上を駆け回り、その情報がたちまち私たちの生活に影響をおよぼすことになった。

それと同時に、世界が抱える課題の共通性も見えてきた。環境問題、人権問題、平和問題など、人類共通の課題（グローバル・イシューズ）を解決するためには、1つの国や国民がいくら努力しても、それだけでは不十分である。世界中の人々が課題を共有し、「地球市民」として互いに知恵を出し合い、手を携えて行動することが求められるようになったのである。（注1）

セルビーの提案が日本の教育関係者に共感を持って迎えられた背景に、両者の、こうした世界認識の共有があったことは疑いがない。こうした時代背景が、グローバル・エデュ

ケーションを生み出し、同時にそのことが、グローバル教育に対する日本側参加者の理解を促進してもいたのである。

### グローバル・エデュケーションが提起するもの

セルビーはグローバル・エデュケーションの構想を、4次元モデルで説明する。その4つというのは、空間、問題、時間、そして内面の次元である。あえて内容を概括すれば次のようになるだろう。

#### ①「空間の次元」

ますます相互依存性を強めつつある世界をどう認識するのか、その認識の枠組みとして、関係性の視点が提起されている。それは、衝突し反発し合うだけの否定的関係（ビリヤードボール・モデル）として世界をとらえるのではなく、あたかもクモの巣のようにつながりあう関係（グローバル・ウェブ・モデル）として世界をとらえる視点である。この関係性は、国、文化、個人生活などのあらゆるレベルにまで及んでいる。たとえば、ある1つの文化の特性について表現しようとする、その特性を、他の文化との関係の中でしか描くことができない、という具合である。

#### ②「問題の次元」

「環境」「開発」「人権」「平和」などのグローバル・イシューを、小学校から高校までのすべての教科で学んでいくべきだということである。この点は、第1部第2章で取り上げた「ユネスコ国際教育勧告」に通じる視点である。その中で学習者が、ものの見方（パースペクティブ）の多様性を認識し、自分のものの見方をたえず問い直す機会がもてるように求めている。

#### ③「時間の次元」

学習者に過去や現在のことについて教えるだけでなく、“望ましい未来”のための教育をおしすすめるべきだということである。またここには、学習者が、社会の中で望ましい未来を実現できるようにするための行動能力（スキル）や問題解決能力などを身につけさせることも含まれている。

#### ④「内面の次元」

個々人の内なる世界もまた、外的世界と相互に密接に関連し合っていると知ることである。現代では、一人ひとりの幸福は、地球そのものの平安と深く結びついている。したがって、外側の世界を発見する旅路は、同時に自己の内面への旅路でもあることを認識する必要があるというのである。（注2）

この4次元モデルに示されるように、セルビーの提唱するグローバル・エデュケーションは、それ自体が一つの世界観だと見ることができる。もちろんそれは、単に抽象的な哲学体系にとどまるものではない。むしろ、教育内容や方法にまつわる具体的提言であるという点にこそ、この教育の特徴が示されている。たとえばそれは、学習における知識偏重を排して「知識、技能（スキル）、態度、行動」の4つのアプローチをとることによくあらわれている。以上のように、グローバル・エデュケーションは、“地球の未来”と若

者たちの“学び”を強い関連性の中でとらえ、学習者一人一人の“生き方”を問う教育として提起されたものだと言える。

## 1-2 アクティビティとは何か

セルビーが好んで用いることばに「民主主義について教える時には、民主的方法で教えられるべきだ」というものがある。このことばにこめられた教育方法の自覚化への要請は、セルビーによって、あたかも変奏曲のようにさまざまな表現で語られている。

いわく「教えたい内容と教える方法がハーモニーをもつときにいちばん効果があがる」、いわく「メディアはメッセージである」（マクルーハン）そして“teaching about, for, in or through”などの概念がそれである。

セルビーらは、学び方改革の基礎となる多様なアクティビティを、数多く開発してきた。たとえば、アクティビティの重要部分を構成する“ゲーム”だけをとってみても、ビンゴ・ゲーム、ランキング・ゲーム、オークション・ゲーム、アイデンティティ・ゲーム、自己紹介ゲーム、インタビュー・ゲームなど、おびただしい数にのぼる。

このアクティビティを「活動」あるいは「活動事例」と直訳しても、さして問題は生じないだろう。ただ逆に、日本語の「活動」ということばだけでは、アクティビティのもつ豊かな意味内容を伝えきれないうらみがある。そこで筆者は、1997年の『学習の転換』の出版に際して、「学習者が取り組むさまざまな、ゲーム、ロールプレイ、シミュレーション、プレゼンテーションやディスカッションなどの諸活動の総称」と定義し、あえて片仮名の「アクティビティ」を用語としてそのまま使用することにした。

ただし、学習者による活動やその活動事例を総括的に説明する時にはアクティビティを用いたが、1つのゲームについて具体的に語る場合などでは、「アクティビティ」と「活動」の両方を適宜使い分けた。この定義が、現在まで続いているものである。

アクティビティの実践を深める中で、筆者自身の認識も徐々に変化していった。具体的には以下の3点である。

第1に、当時は、アクティビティによる学習を、“遊びながら楽しく学ぶ体験学習”ということばで括ってしまう傾向が一般的だった。そういう学習としての側面も確かにあるのだが、それだけでは十分でないと考えた。例えば、ゲームの過程で起こる内面的な変化をよく観察し、話し合いを進めながら認識を深化させるというように、アクティビティを活用した学びは、何よりも相互交流的で共同的な側面を重視する学びだからである。

セルビーのワークショップ運営の項でもふれたように、アクティビティによる学習では、ゲームを体験したあとで行われる小グループ、大グループでの話し合い活動がとくに重要となる。というのも、こうした話し合いを通して、互いの認識の深化が図られるのはもちろんのこと、同時にこのプロセスが、意見を発表する力など、広義のコミュニケーション能力や問題解決能力を培うことにもつながるからである。

第2に、アクティビティによる学びが、教室内の活動のことである、ととらえられることが多かった。しかし、決して教室の中だけに完結した活動ではないことを、もっと強調すべきではないかと考えた。例えば、教室で行うアクティビティを、生徒が現実社会に

でかけて行うフィールド・ワークやリサーチ・ワークにつなげていくというように、より大がかりな学習プランの一部として、アクティビティを組み込むことも可能だからである。

第3に、アクティビティは、ともすれば子ども向けの“ごっこ”遊びと受け取られがちだった。しかし、そう決めつけるのではなく、なぜ大人がかくも喜んでアクティビティに参加するのか、そのことをこそ説明すべきではないか、と考えた。

“体を動かしながら、全身を使って学ぶ”という行為は、学びの新しい形として大きな可能性を秘めている。その意味で、「方法としてのアクティビティ」を教室の授業だけでなく「生涯学習に開かれた学び」の視点から見直すことも必要だし、さらに第4部で詳述することになるが、“ごっこ”遊びをより大きな文脈の中に位置づけ直し、その教育方法としての可能性を考えてみるのが課題になる、と考えるようになったのである。

### 全身的で共同的な学び

こうした考察の延長として、アクティビティによる活動的学習スタイルと日本の「学習の転換」のかかわりについて以下のような考えをもつにいたった。

端的に言えば、アクティビティを用いる活動的・参加的な学習方法は、教師から生徒への一方的な伝達行為を特徴とする「知識注入型授業」の改革に、ぴたりと照準があっているということである。その変革は、1990年から筆者自身が提唱していたことばを使えば、教師による“教え”を中心とした知識注入型授業から、生徒の“学び”を重視する獲得型授業への転換である。

もちろん講義式授業そのものを否定するのではない。授業における「注入」や「伝達」の領域を徐々に小さくしながら、生徒の「参加」や「表現」をうながす学習指導に移行しようということが、1990年における筆者の主張であった。まずは、注入型に偏り過ぎた授業のバランスを変えよう、というのである。(注3)

獲得型授業への転換は、固定化された授業イメージからの脱却でもある。では、なにがどう変わるのか。これまで第1部、第2部で、「学びの全身化」「学びの共同化」という概念を使って述べてきたことと重なる部分もあるが、改めてこれら2つの側面を、学びのイメージという視点で考えてみた。

1つは、知識・理解を中心としたそれまでの学びを、アクティビティを活用して「全身的な学び」につくりかえることである。この学びを、次のようなイメージとして描くことができる。すなわち、頭を働かせるだけでなく、体も動かすこと。座学だけでなく、行動しながら考えること。知識を与えられ、記憶するだけでなく、必要な知識を自分で探し出すこと。それをためこむだけでなく、使いこなすこと。知識を記号として操作するだけでなく、それを感性につなげること。想像力を喚起すること。見たり聞いたり感じたりしながら、感性をフルに回転させること。五感だけでなく第六感（共通感覚）をも働かせること。情報を咀嚼し、自分の考えにまとめあげ、それを表現すること。ことばを通して表現するだけでなく、身体表現をも含むさまざまな表現に練り上げること。討論や発表を楽しむこと、などである。

もう1つは、個人による知識ためこみ学習ではなく、アクティビティを活用して、学びを「共同的な学び」につくりかえることである。それは次のようなイメージである。すなわち、排他的な競争に奉仕するものでないこと。生徒同士の関係が、親和的なものであること。単に、和やかであるだけでなく、学びの場に探求的な雰囲気が醸し出されていること。一緒にいることの心地よさが感じられる協力的で民主的な雰囲気の学習集団であること。メンバー一人一人の成長が、他の成員をも豊かにすること。協力して学ぶ中で、それぞれが自己を発見していけること。学習集団への自発的な貢献を通じて、自分の役割の大切さを実感できること。共同の作業を通じて、互いに対する共感能力が育まれること。生徒が発する自由で多様な発言を聞き取りながら、おのおのが視野を広げていけること、などである。

このようなイメージの学習を通じて、学習者が、知識を獲得することはもちろん、自己表現や討論にかかわるさまざまなスキル(技能)、そして“学び方”そのものをも身につけていくことになるのではないかと考えたのである。

こうした学びのイメージは、いささか理想的に過ぎるものだったかも知れないが、クラスという身近なレベルでおこなわれる協同が、より大規模な協力について学ぶ基礎だということもまた確かである。「グローバル・イシューズをめぐる地球規模での協力」という21世紀の教育課題をたんなるスローガンで終わらせないためにも、足元からの協力について、生徒たちが学ぶことの意味は大きい、と考えた。

### 1-3 「抑圧ゲーム」の実践事例

次に、セルビーが開発した「抑圧ゲーム」の実践経験を通して、筆者が、アクティビティの活用方法についてどんな知見を得たのか、検討してみよう。それは、セルビーのワークショップから受けたインパクトをどう消化し発展させるのか、という問題でもあった。

グローバル教育のアクティビティには、わくわくするような楽しいゲームもあるが、一方では、学習者が強い差別感や孤独感、屈辱感を味わうゲームもある。社会的弱者や被抑圧者の立場を経験し、それについて考え合うためのゲームである。ここで取り上げる「抑圧ゲーム—奴隷と独裁者」もそうしたタイプに分類される「楽しくない」ゲームである。具体的に言えば、教室の中につくられた社会的抑圧システムの中で、参加者が自分の役柄を演じ、その経験をバネにして認識を深めることを目指す一種のロールプレイング・ゲームである。

アクティビティ・ファイルには、「強烈な感情的反応を引き起こすゲーム」だから「高校生以上の仲のよい学習者グループ」を対象とすべきだと注記されている。ここに示されているように、システムがうまく機能した場合には、耐え難いまでの緊張感が生みだされることになる。(注4)

筆者はこのゲームを、1996年度中に3度実践した。まず前期に、ICU高校の「政治経済演習」の通常授業と、同じくICU高校の「キリスト教週間」のイベントのなかで行い、

後期には、非常勤講師を務める東京都立大学の「教育学特殊講義」の一環で行った。試行したところ、比較的効果のあった「教育学特殊講義」での実践から、効果の薄かった「キリスト教週間」の実践まで、成果のほどがはっきりと分かれる結果になった。そこでこの2つの実践を比較しながら教師の役割について考えてみた。

### 事例1：東京都立大学の「教育学特殊講義」

都立大学の実践は「教育学特殊講義」（大学2～4年生が受講 受講者12名・うち男子2名）のなかで行ったものである。“教育における表現活動”をテーマにしたこのコースでは、学生にスピーチ、ディベート、パフォーマンス・アーツなど様々な技法を実際に経験してもらい、その経験をもとに、どうやって授業にアクティビティを導入するのかを彼ら自身に考えてもらうことを目的とした。従って、自己表現の経験を十分に積んだ参加者が行った抑圧ゲームだといえる。

ゲームの状況設定は次のようになっている。登場するキャラクターは、「奴隷」「独裁者」「手配師」「警官」（いずれも複数人。役名は参加者には知らされていない）である。まず教室の真ん中に立つ奴隷たちが、教室の一方の端に陣取る手配師のもとに一人ひとり呼び出される。そこで彼らは、「・・・の格好をきなさい」とか「～という文字を書きなさい」などの指示を与えられる。うまく仕事をやりとげた奴隷は、手配師から証明書をもらい、教室の反対側で待つ独裁者のもとにそれを届け、彼(彼女)の前で深々と三度お辞儀をする。独裁者はハサミで証明書の一部を切りとり、「どんどん証明書をもってくるように」という指示とともに、ご褒美としてその小さな紙片を奴隷に渡す。奴隷は教室の中央に戻って次の呼び出しを待つ。これが抑圧の基本的なサイクルである。

しかし、このゲームにはもっと複雑な要素が埋め込まれている。たとえば奴隷の中に、目隠しをされていたり、片手と片足が紐で結わえられていたり、口をきくことを禁じられていたりなどのような、さまざまなハンディキャップを背負わされたメンバーが含まれていること。また、学習者それぞれに指示カードが渡され、役柄に応じた注意が与えられているかわりに、他人との情報交換が禁じられていること。さらに、奴隷同士の会話や反抗的な態度が、巡回する警官によって厳しく取り締まられるようになっていること、などである。

実際の様子を紹介しよう。ゲームの開始に先立って、まず筆者がガイダンスを行った。その内容は、大部分の参加者にとって少しも「楽しくない」ゲームであること、それでも、ゲームの進行に協力しながら、自分の内面に起こる変化をよく観察すること、理不尽な振る舞いに出会うこともあるはずだが、あくまでもロールプレイング・ゲームとしておこなわれているのだと意識することで、それらのことをかなり詳しく説明した。

その上で手配師のグループには、奴隷にやらせようと思う仕事のバリエーションをあらかじめイメージしておくようにアドバイスした。また役柄ごとにメンバーを集め、それぞれに注意を与えて自覚を促した。

無言と静寂の中でゲームがはじまったが、ほどなく学生たちは、これがただならぬゲームであることに気づきはじめた。押し黙って指示を待つ一団の奴隷たち、その回りで目を光らせる警官。手配師の指示によって、大声で歌をうたいたすもの。澀んだ空気を切りさき、腕を翼のようにふりながら教室を駆け回るものもいる。

背後から聞こえてくるのは、奴隷を「やさしく」ねぎらったり、高慢に怒鳴りつけたりする独裁者の声だけである。やがて、ガタンと音をたててギアが切り替わるように、抑圧のサイクルが猛スピードで回転をはじめた。奴隷たちの動きはいよいよ激しくなり、フラストレーションが募っていく。こうした状態が 25 分も続く頃には、教室に異様な空気が醸し出された。いつ奴隷の不満が爆発するのかわからない重苦しい状態に突入したのである。筆者がゲームの終了を宣言すると、多くの学生が、一瞬、どう自分の気持ちを整理したらよいものなのか戸惑う表情を見せた。

このゲームを経験した奴隷役の学生たちから、「イライラがつのり、叫びだしそうになった」「ドアを開けて外に飛び出したかった」「ハンディをもつ人を助けられない自分に無力感を感じた」「優しい独裁者に会うとほっとし、自分の感情を鈍くして屈辱感を感じないようにしていた」などのような多様な経験が語られた。また手配師役の学生は「そうか、自分はだれかの手先なんだと、途中で気がついた。でも、暴動が起こったら、きっとみんなの恨みが自分にむかってくるだろうと感じてハラハラした」と述べている。「いじめや強制収容所に通じる構造だと感じた」という声もあった。

これらのコメントから、それぞれの役柄に相当な抑圧のかかるゲームであることがわかる。このシステムの中に身をおくことで、単なる知識理解とは明らかに異なる深く強烈な認識にいたったのである。そのためゲーム後の発言も、きわめて活発におこなわれた。

## 事例 2：ICU 高校の「キリスト教週間」

都立大学の授業で、アクティビティ・ファイルで求められているよりも、より念入りにガイダンスをした理由は、前期に ICU 高校で同じゲームを行ってうまくいかなかったときの経験である。次にその実践を見てみよう。

ICU 高校の校内行事「キリスト教週間」のなかに「マルチ・イベント」というプログラムがある。複数の外部講師を招いて講演を聴くなど、様々な企画が同時並行で行われるプログラムだが、その一環としてこの抑圧ゲームをおこなった。

企画名は「人権ゲーム」。募集定員は高校 1~3 年生までの 30 名。30 名のなかに 3 年の男子生徒が 10 名入っている。彼らの多くは、英国人の同僚教師と筆者がチームを組み、毎年、バイリンガルでおこなってきた「貿易ゲーム」の経験者であり、いわばこのプログラムのリピーターである。1、2 年生は、アクティビティの未経験者である。

当日は、自己紹介ゲームからはじめて、各学年の生徒がそれなりにリラックスできる雰囲気をつくることができた。しかし本番では、一応の秩序は保たれていたものの、最後まで十分なプレッシャーがかからないまま終わる結果になった。

失敗の原因が様々に考えられる。たとえば、アクティビティ・ファイルが指示しているとおりの人数比率（手配師 2 に対し、独裁者 4）でやったところ、独裁者の仕事量が少なく退屈してしまう生徒が出たこと。気心の知れている 3 年生同士では照れもあって、なかなか役柄に入り込めなかったこと。また、それでなくても人数の少ない手配師が臨機応変に仕事を命じられなかったため、奴隷の待ち時間が長くなってしまったこと、開放的なホールが会場だったことから閉塞感を感じるのが難しかったこと、などである。

事後の話し合いでは、「自分の役柄がよくわからなかった」「ゲームそのものの狙いが不明確だ」などの指摘が出された。アンケート結果でも、この企画は「とてもよかった」「まずまずよかった」という生徒が半数。「あまりよくなかった」「つまらなかった」が半数という結果になった。「よかった」と答えた生徒が奴隷役の 1 年生に多く、「つまらなかった」が独裁者役の多い 3 年生に集中していたのは特徴的である。

この失敗のより大きな原因として、大きく以下の 2 つのことが考えられる。第 1 は、そもそもこうした難しいゲームを、行事の一環として、大人数で、しかもはじめて出会う生徒たちのグループで実施することの是非である。会場確保の問題、教師チームの構成の問題も含めて、プログラムの是非をより深める必要があったといえる。第 2 は、「楽しいゲーム」を期待して集まった生徒に、どうゲームの趣旨を伝えるかという点である。ガイダンスをより丁寧におこない、ゲーム中の生徒の動きについても、あらかじめ十分なシミュレーションをおこなっていれば、もっと違った展開になったかと思われる。事前に、20 人規模の「政経演習」クラスで同じゲームを実施したところ、比較的生徒の反応が良かったこともあり、やや楽観的に考えていたくらいがあったことも否めない。

以上の 2 つの事例から、たとえ「抑圧ゲーム」のように緻密に構成されたゲームであっても、教師の側が、教室環境や生徒の実態にあわせて自在にマニュアルをアレンジできなければ、高い効果を収めるのが難しいことが分かった。

#### 1-4 獲得型教師の役割

この最後の点とも関連するが、効率性を重んじ生徒に最短距離を歩かせようとする注入型の教師と、学びのプロセスを重視する獲得型の教師では、おのずと果すべき役割も違ってこざるを得ないだろう、と考えた。では、アクティビティを自在に活用するために、獲得型教師がそなえているべき資質とは、どのようなものなのだろうか。すでにふれた「学習プロセスのデザイナーとしての教師」と「ファシリテーターとしての教師」という 2 つの概念を敷衍して考えたのは以下のことである。

第 1 に、アクティビティを使いこなす教師には、生徒の学習プロセスを独自にデザインする力が求められるということである（**学習プロセスのデザイナーとしての資質**）。生徒のリサーチ活動、表現活動、討論活動などを促進するには、それを指導する教師が豊富な知識をもっているだけでは十分でない。むしろ、これらの活動にかかわるアクティビティのストックとそれを運用するスキル（技能）をできるだけ豊かに身につけていることが重要である。例えば、教師がアクティビティにかかわるたくさんの引き出しをもっていれば、それが臨機応変に生かされて、生徒の表現活動をより多彩なものにする可能性があるからだ。



このように、いくつかのアクティビティを独自の方法でアレンジし、生徒の学びを豊かにしていくという行為は、獲得型教師にとっての新しい喜びになるはずである。

ここまでは、すでに考えていたことである。これを一步進めて考えたのは、できあがっているゲームに生徒を参加させるというだけでなく、生徒と教師で新しいアクティビティを開発することも模索してよいのではないか、ということだった。学びを、暗記勉強ではなく創造的な行為につくりかえるということは、そういうことでもある。このポイントが、後に「アクティビティ定着の4つのフェーズ」の第4のフェーズにつながっていくことになる。

第2に、獲得型教師には、「教師一生徒」関係を基本とする一方的な伝達行為ではなく、授業を「生徒一生徒」関係を基本とする共同の学習につくりかえる力が求められている。こうした学習が可能になるためには、和やかで信頼感に満ち、生徒の表現を受け止めるような教室の雰囲気をつくり出す必要がある(ファシリテーターとしての資質)。そのためには、教師がなんでも知っている「完成した」人間として生徒の前にあらわれるのではなく、彼らの声に耳を傾け、一緒に学び、あるいは生徒からも学ぶという姿勢をもつことが必要である。

ここまでは、すでに考えていたことである。そのうえで、以下のことを考えた。そもそも、アクティビティを活用して「学ぶ」という行為は、楽しい行為であり、その楽しさは、探求的な営みから生まれるものである。そこで教師には、まず楽しさ自体を教師と生徒で分かち合い、その上で楽しさの意味について考えるというスタンスが求められる。それを可能にするためには、まず対象に深くひたり、全身でわかるという経験を、教師と生徒と一緒に「味わう」ことが先決である。

「私は考える前にまず感じた」(ルソー)という言葉のひそみに倣っていえば、「学びの全身化」の前提として、知的な認識はもちろんのこと、感性も想像力もフル活用して学ぶという要素が欠かせないことを、再認識したのである。

生徒に学びの楽しさを味わわせることのできる教師はまた、生徒の対話を組織し、彼らの内面を揺さぶり、その活動の意味や意義を理解させ、そして、学習の方法そのものをも獲得させることのできる教師だということになる。

ここまで、セルビーの提唱するグローバル・エデュケーションを手がかりとして、アクティビティを活用した学習の転換について、筆者がどう考えるようになったかを見てきた。

現在の時点で改めて感じることは、教育をめぐる世界の動向が思いがけないスピードで、日本の教育にも影響を与えていたという現実であり、1990年代には、すでに海外の研究者との直接的な交流を通じて国際的な視野から教育実践研究に取り組むことのできる幸福な状況が生まれていたという事実である。(注5)

グローバル・イシューズが共有されるようになった現代では、コツコツと鋤をふるって足元を耕していく私たちの教育的な営みそのものが、間違いなく世界の動きとつながっている。したがって、海外で開発された理論が日本に移入されやすくなっただけでなく、逆

に、日本で開発されるアクティビティもまた、海を越えて、世界に紹介される時代が来ていたと言うことができる。その視点から「日韓米グローバル・クラス」(第2部3章)を見ると、日本発の教育実践として、グローバル・クラスがいかに先駆性をもつものであったのか、改めて浮かび上がってくるように思われる。

#### 注

- 1 渡部(1995a)が、地球市民の資質を「自己表現力」「主体的な学び方」「問題解決にむけての行動力」という点から具体的に考察している。
- 2 グローバル教育の4次元モデルの詳細については、Pike, G & Selby, D (1998 1-37)を参照。ほぼ同様の内容が、セルビーの講演記録として日本国際理解教育学会の紀要『国際理解教育』Vol.2(1996 6-25)にも収録されている。ここでのまとめは、その両方を参考にしたものである。
- 3 当時、学習論の立場から獲得型授業の詳細を論じたものに渡部(1995b)がある。
- 4 抑圧ゲームの内容については、パイク&セルビー(1993)によっている。
- 5 海外でおこなわれている発表・討論型学習の学習指導の実際については、渡部(1993)が詳しく報告している。

#### 引用・参考文献

- 浅野誠、D. セルビー(2002)『グローバル教育からの提案』日本評論社
- 河内徳子、渡部淳、平塚眞樹、安藤聡彦編(1997)『学習の転換—新しい「学び」の場の創造』国土社
- スー・グレイグ、グラハム・パイク、デイヴィッド・セルビー、阿部治監修・訳(1998)『環境教育入門』明石書店
- D. セルビー&G. パイク、河内徳子・喜多明人・林量俣・岩川直樹訳(1995)『子どもの権利教育マニュアル—グローバルな活動事例と日本の実践報告』日本評論社
- D. セルビー&G. パイク、小関一也監修・監訳(2007)『グローバル・クラスルーム—教室と世界をつなぐアクティビティ集』明石書店
- ロバート・チェンバース、野田直人訳(2004)『参加型ワークショップ入門』明石書店
- G. パイク&D. セルビー、中川喜代子監訳(1993)『ヒューマン・ライツ—楽しい活動事例集』明石書店
- G. パイク&D. セルビー、中川喜代子監修・阿久澤麻理子訳(1997)『地球市民を育む学習』明石書店
- デイヴィッド・ヒックス、ミリアム・スタイナー編、岩崎裕保監訳(1997)『ちきゅう市民教育のすすめかた—ワールド・スタディーズ・ワークブック』明石書店
- 渡部淳(1993)『討論や発表をたのしもう—ディベート入門』ポプラ社
- 渡部淳(1995a)『国際感覚ってなんだろう』岩波書店(岩波ジュニア新書)
- 渡部淳(1995b)「教え中心の授業から学び中心の授業へ」『学びの復権—授業改革』竹内常一ほか編 労働旬報社
- Pike, G. & Selby, D. (1998) *Global Teacher, Global Learner*, Hodder & Stoughton

### 第3部第2章 教師トレーニングとドラマワーク

授業に演劇的手法を導入することが、「学びの全身化」を実現する重要な契機となる。そこで本章では、日ごろから演劇（Drama / Theatre）に触れる機会の少ない教職志望の大学生、現職の教師たちが、どのようにしたらドラマワーク（ドラマ活動、演劇的活動）の活用に踏み出すことができるようになるのか、その方途について検討する。具体的には、教師トレーニングにドラマワークを導入することの意義と取り組みの実際、これからドラマ教育を目指そうとする教師が身につけるべきドラマ技法（Drama Activity / Dramatic Convention）の基本をどのようにとらえ、それらをマスターするために何ができるのか、この2点をめぐって考察する。分析の素材は、2004年と2005年の2年間に、筆者自身が関わった4つの実践事例である。

ドラマワークを通して、私たちは様々な可能性に触れることができる。例えばそれは、協力してなにかを創造する経験、五感や想像力を働かせて外界の動きを感じ取る経験、役柄を演じることで“異なる生”を生きる経験、それによる自己理解の深化、表現することの充実感と楽しさを味わう経験、などである。

こうした経験を重ねることができれば、個々人の人生が豊かになるだけでなく、教室の学びの活性化にもつながるはずである。日本でドラマ教育（Drama Education / Drama in Education）に取り組む教師の数はまだ決して多いとはいえない。しかし、初等中等教育段階の教師がドラマワークに取り組むことは、「演劇」「ドラマ」のような独立教科が設置されなければならないというものではない。“Drama across the Curriculum（あらゆる教科を演劇で学ぶ）”というスタンスを選ぶこともできるからだ。

したがって、本章で使うドラマ教育という用語も、いわゆる教科の専門家としてのドラマ教師が取り組む教育活動という意味ではない。例えばディベート活動を取り入れた教育活動一般をディベート教育と呼ぶ場合があるのと同様に、ここではドラマ活動（演劇的活動）を取り入れた教育活動一般を指す言葉として使っている。

#### 2-1 行論の前提 — “学びの演出家”としての教師

“全身で学ぶ”獲得型学習では、「身体」による表現が、「ことば」や「もの」による表現と同じように重要である。それは学びに参加できる構えをどう準備するかということと深くかかわっているからだ。したがって、獲得型授業を目指す教師には、ことばによる表現（スピーチなど）、ものを使う表現（ポスター、パワーポイントなど）そして身体による表現（演劇的技法での発表など）という“表現活動の3つのモード”を自在に駆使して新たな学びを創造する「演出家」としての役割が期待されている。

換言すれば、アクティビティ（Activity）を活用した学びの演出が期待されることになる。ここでアクティビティというのは「学習者が取り組むゲーム、シミュレーション、プレゼンテーション、ディスカッション、ディベートなど諸活動の総称」である。したがっ

て、教育の場でのディベート（本音とはかかわりなく仮に割り振られた肯定・否定の立場でそれを内在的に理解しながら討論する形式）とある役柄を身体で演じる演劇的活動は、獲得型学習としては一つながりのものである。

それは次の点とも関わっている。例えば、ニーランズ（2009 54-55）が、ドラマ教育の課題として以下の8点を挙げている。すなわち、①グループ活動をどう効果的に組織するか、②ディスカッションをどうリードするか、③質問をどう投げかけるか、④男女が協力できるようにどう励ますか、⑤学校のホールなど公共的空間における振る舞い方をどう身につけさせるか、⑥学習者である子どもたち自身が自らの学びや評価について責任をもつことをどこまで期待し許容すべきか、⑦様々な主題をどう統合するのか、⑧従来のテスト形式によらない幅広い評価法をどう見出すのか、の8点である。

この指摘を見る限り、ドラマ教師に保持が期待されているものは、狭義の演じる指導に関わる力だけでなく、グルーピングやディスカッションなど様々なアクティビティの運用能力や判断力であり、いわば総合的な力量であることが分かる。このことは、イギリスでも効果的なドラマワークの実現が教師（リーダー）の力量に依存する度合いが小さくないことを物語っている。

実践事例の検討に移る前に、行論の前提として以下の3点を確認しておきたい。

第1に、本章では教室におけるドラマワークを中心に検討する。とはいっても舞台発表の教育的意義を過小評価しているのではない。筆者は、演劇教育というものを「Drama or Theatre」ではなく「Drama and Theatre」として考えている。

第2に、子どもたちに経験させたいドラマワーク、そして身に付けさせたい表現技法と教師が体験し身に付けたいものは基本的に同一のものである。それは表裏の関係にあるといつてよい。まだ日本の教育界にドラマ教育が広く普及していない現状から、ここでのアポリア（困難）は、教師の資質形成と教室でのドラマワークの導入を同時進行で進めなければならないことにある。したがって、いま求められているのは、ドラマワークについて実践的に学びつつ教室での試行錯誤に挑戦する教師ということになる。

第3に、上記のこととも関連して、教職課程の教育と現職研修を連動させて考えるということである。ドラマ教育の速やかで着実な普及のために、大学での教師養成（プリサービス）と現職教員のトレーニングの双方にドラマワークを導入すべきだと考えている。

これから報告する4つの事例に通底する条件がある。1つは、それまでドラマ教育とほとんど無縁だった人々による活動だということ。2つ目は、ドラマワークの導入そのものがゴールではなく、その先に「学びの演出家としての教師」のあり方を模索するプロセスを位置づけているという点である。

最初にプリサービスにドラマワークを導入した3つの事例について、そのねらいと取り組みの実際を報告する。事例1・事例2は、日本大学文理学部の教職コース関連科目（半期）、事例3は教育学科専門科目（通年）での実践である。

事例4は、20年以上のキャリアをもつ「米国理解研究会（あかり座）」の現職教師たち

の試行である。中学高校の教師たちが2年半の時間をかけてアメリカ理解教材の制作と普及の活動に携わり、その過程でドラマワークの導入に挑戦したものである。この実践事例を通して、教師がマスターすべきドラマ技法とは何か、そして技法をマスターするためのトレーニングシステムの作成は可能かという点について検討する。

## 2-2 大学授業における実践事例

### 事例1：公民科教育法Ⅰ—学びのプロセスの分節化

「公民科教育法Ⅰ」（半期科目・15回 履修者50～100人）はグループ・プレゼンテーションを導入した授業である。自発的に参加を希望した10人の学生が2チームに分かれ、同時進行で演劇的手法を使ったプレゼンテーションを準備して、学期の終盤に各々30分の発表を行う。〈表1〉の通り、筆者が担当を始めた2003年からの13年間で、このモデル・プレゼンテーションに合計27チームが挑戦した。（注1）

〈表1：「公民科教育法Ⅰ」グループ・プレゼンテーション テーマ一覧〉

2003	マンガ 大学生とアルバイト	この年度のみ 2クラス担当
	大学生とお金 大学生と借金	
2004	大学卒業後の進路	1チームのみ
2005	大学生の進路 年金入門講座	以後2チーム
2006	大学生の一人暮らし 格差社会	
2007	年金制度 税金	
2008	死刑 ニート/フリーター	
2009	ターミナルケア ネットいじめ	
2010	裁判員制度 選挙	
2011	若者のコミュニケーション 少年犯罪	
2012	大学生と飲酒と喫煙 関東に直下型地震が来るゾ！	
2013	大学生と留学 のび太、就活する	
2015	小学生のスマートフォン 宮城県齊尾市防災対策会議	
2016	裁判員裁判 東京オリンピック	

「大学卒業後の進路」（2004年）でいうと、次のような発表が行われた。このチームは、「ドラえもん」の登場人物たちが大学生になったという設定で内容を展開する。教職を目指してまっしぐらに努力するしずかに対してあくまでのんびり屋を通すのび太。そののび太が、ドラえもんの力を借りて、ようやく“自分探し”をはじめることになる。やがて「就職ロボット」にこれからの道のりを聞くなかで、「自分がどんなことに興味があって、いったい何がしたいのか、ちょっと真面目に考えてみるよ」と語り、次第に

自分を見つめ直していく、という一種の成長物語である。(注2)

この例のように、スキット形式の発表が一般的だが、場面転換を入れて演じるスキットだけでなく、架空座談会、テレビのバラエティー番組、クイズ番組などのように、場面を固定した形式の発表もみられる。いずれのチームも、効果音、フリップ、ポスター、小道具、衣装などを用意して発表にあたっている。

このモデル・プレゼンテーションは、ほぼ2ヶ月間のプログラムになっている。①グループ決め ②テーマ決め、③リサーチ計画の立案、④リサーチワーク、⑤収集した情報の編集・シナリオ作り、⑥発表の準備・リハーサル、⑦発表本番、⑧ふり返り、という流れを1週間にワン・ステップ進んでいく。学びのプロセスを8つに分節化し、それをたどりながらプロジェクト学習の流れを経験する方法である。発表準備は課外に行われるため、授業時間を丸々あてるのは3回(発表2回分と振り返りの1回分)だけである。(注2)

このプログラムの教育的意義の1つとして、次の点を考えている。脚本を練り上げ、身体化し可視化することで、リサーチの段階では単なる記号に過ぎなかったような情報が、徐々に存在感やリアリティを増し、学習者自身の認識の深化を助けることになる。送り手が感じる課題のリアリティは、全身を使った表現をとることで受け手側にもより伝わりやすくなる。知性ととともに五感にも訴えかける発表は、対象への深く多面的なアプローチの存在に気づかせてくれる。

### 入れ子状の3層構造

このモデル・プレゼンテーションのプログラムとしての特徴は、「入れ子状の3層構造」になっていることだ。3層構造の、内側は発表者本人がプログラムの流れを経験していくプロセス。2層目は、他の履修者たちが観客として発表が出来上がっていく過程を観察していくプロセス。外側が全員に関わるもので、やがて自分が教師として演劇的プレゼンテーションを指導していくとしたら、どうすべきかを学んでいくプロセスである。したがって、履修者全員が、常にこの3つの視点を意識しながらプロセスの進行にかかわっていくことになる。

半期という短い期間で、授業におけるドラマワークの意義から指導上のポイントまで、その全体について学生に十全に把握させるのは至難の技である。というのも、ほとんどの受講者が、演劇的な発表を経験したことがないのみならず、こうした形式に触れることさえはじめてだからである。プリント資料、ポスター、パワーポイントなどを使って情報を解説するのがプレゼンテーションだ、というレベルの認識が一般的である。その意味で、まずはプレゼンテーションをめぐる学生の「概念ぐだき」から出発する必要がある。そこでこの授業では以下の3つの工夫を行っている。

第1は、“先輩の教育力”の活用である。毎年、プログラムの開始に先立って前年度までの発表をVTRで視聴する。このプログラムをはじめた2003年度は、ICU高校の「エデュケーション・ナウ」のVTRを資料として活用したが、2004年からはこのコ

ースの発表 VTR だけを使うこととし、視聴時に演劇的表現形式のいくつかを具体的に紹介している。そのガイダンスが、「こういう方法もあるのか」という表現形式の多様性の認識につながり、「これなら自分でもできるかも知れない」という発表への動機付けに役立っている。(注3)

第2に、「入れ子状の3層構造」としてプログラムを提示することは既にふれたが、それと同時にプロジェクトを8つに分節化して示すことも工夫の1つである。制作の流れを予めポスターにしておき、それを毎回教室に持ち込む。全体展望の中で、いまどの段階にいるのかを全員で確認し、それぞれの時期における指導上のポイントを教師側の立場から考えてもらうようにしている。ポスターはいわば羅針盤の役目を担っている。

第3に、発表する学生と観客との応答の機会を豊富に準備することである。テーマ選び、情報収集などの各段階で、クラスアンケートを実施し、履修者の声を発表内容に反映する方式をとる。また、短時間であっても、毎週2つのチームから進捗状況(作業の進展の度合いやぶつかっている困難など)を授業で報告してもらうことにしている。発表が出来上がるまでの舞台裏をすべて公開しているのだ。これにより発表する側の学生たちが、「受講者に背中を押してもらって発表に取り組んでいる」という意識を保持できるだけでなく、観客側の学生も「自分が教師になったら、どういう段取りでどこまで指導できるのか」についてイメージトレーニングができることになる。

このクラスでは、両チームの発表が終わった後に「ふり返り」の時間をおいている。両チームのメンバーに、8つのステップに沿って全体の流れをトレースしてもらうのだが、1時間を使って振り返ることもあって、様々な生のコメントが出てくる。「学科がそれぞれ違うので集まって相談するのは大変だった」「時間の使い方が難しかった」などの苦労話、「最初は手を挙げたことを後悔したが、今は終わってしまうのが残念だ」などの心の揺れ、「発表内容と演技を有機的につなげる難しさが分かった」などの課題が表出されるのだが、総じて、「チームで苦労した分、やり遂げたという達成感が大きい」「やらないと後悔すると思って手を挙げたが、やってみて良かった」など、ここでの経験を積極的にとらえる声が圧倒的である。また、発表者側だけでなく観客側からも「教師になったらいつか実践してみたい」という声が多い。

## 事例2：教職課題演習—フィクションの世界を生きる

「教職課題演習」(半期科目・15回 履修者53人)は、総合学習の指導力を養成するための科目で、筆者は2004年前期に1年間だけこの授業を担当した。事例1はモデル・プレゼンテーションを軸にした実践だが、このクラスでは受講者全員がドラマワークに参加する。架空の学校を設立し、フィクションの世界を「生きる」授業である。技法としては「ホールグループ・ロールプレイング」(Whole Group Roll-Playing)の応用例とみることもできる。

履修者は2年生中心の53名。文系・理系で17学科ある文理学部のうち7学科にまた

がる陣容である。ガイダンスでは、まず53名をランダムに8グループ（各グループ6～7名で構成）に分けた。そして、それぞれが架空の中学高校の学年会の構成員になるという設定を伝え、全体の見通しを示した。具体的には、5つのステージを通過する活動を通して、総合学習の指導方法を学んでいくことになる。以下にその実際をやや詳細に報告する。

ステージⅠ：チームの編成、役割分担、ブレイン・ストーミング、テーマの決定。

まず学生たちの話し合いによって次の項目を具体的に想定する。学校名、在籍生徒数、所在地・地域環境、公立私立の別、担当学年、クラス人数、学年会での任務分担など。その結果できあがったのは、「港南中学」「奥羽中学」など中学校5校、「市立北浦工業高校土木科」「鎌倉田中学園高校」「井の頭高校」の高等学校3校となった。都市部の住宅地にある学校から、過疎地や港町の学校まで多様な学校が生まれた。続いて、総合学習の年間テーマを決める。「リサーチ・ザ・地域」「北浦を見つめてー2004再生そして希望」「プロジェクトSMA P 社会と学校の出会う場所」「過疎化の村を救え」などのテーマが出揃った。

ステージⅡ：中間発表会、「総学ニュース」作成、模擬学年集会。

ここからは、岡山県立倉敷青陵高校の2003年度のプログラムを参考にして、年間活動計画を作る。講演会を企画したり、地域調べの進め方や資料のまとめ方を決めたり、発表会の日取りを確定したりしながらスケジュール表を埋めていく。それらを記事に構成し、学年会ごとに「総学ニュース」を実際に編集・発行する。その記事に従って、順次学年集会を開き、総合学習の意義と計画について教師たちが生徒に訴える。学年集会の様子を全員で演じるのである。各グループのメンバーが学年の教師役、残りの履修者がそのつど各学校の生徒役をつとめる。（注4）

ステージⅢ：プログラムの実施、リサーチワーク、資料の編集。

ステージⅡまで、学生たちは教師の立場で考え、行動してきたのだが、学年集会後は生徒の立場に変身し、自分たちが教師として立案したプログラムに沿って実際にリサーチワークを行う。秋田などの遠隔地に出かけるのは難しいため、架空の町に近い条件の自治体をインターネットや書籍で調べざるを得ない。比較的近い地域ー吉祥寺や大学キャンパスのある下高井戸の商店街などを想定したグループの場合は、現場にでかけてインタビューやタウンマップ作りを行った。これらの情報は発表会の資料にまとめられる。

ステージⅣ：演劇・冊子・ポスター作り、研究成果発表会。

ここから発表会にむけた準備に入る。単純なポスター・セッションだけでなく、劇、インタビューシーンの再現、共通語と方言を使い分けて調査内容を解説するなど、内容を立体的・演劇的に伝える工夫をする。この授業全体がフィクションに支えられていることか



ら、こうした発表は「劇中劇」の一種と見ることもできる。港南中学のグループは、地域産業である漁業が置かれている状況や商品の流通過程をミニチュア作品にし、それを使って立体紙芝居を演じる手法をとった。この発表の中に、実在の業者を教室に招き、市場での競りの様子をじかに説明してもらうなどの演出も加えている。

ステージV：振り返りと経験の共有。

これまでの一連の流れから学んだことを話し合い、レポートにまとめる。

以上が、「架空の学校空間を生きる」という授業の流れである。毎回コメントシートを書いてもらうのだが、学生にとってこうしたドラマ手法の授業を初めて経験するうえに、初対面同士で取り組むとあって当初の戸惑いは相当大きかったようである。しかし、架空の学校のイメージや各々の役柄が固まる段階までくると、次第に活動も軌道に乗り始める。やがて授業コメントの中に「何週間にもわたって学年会を重ねるうちに、なにか自分たちの学校が本当に存在するのではないかと思うようになった」「生徒が関心を持てるようなプログラムをどうつくるか本当に悩んだ」などの文章が出始めることになる。

以下に列記する5つのコメントは、授業後の「振り返りレポート」に書かれたものである。①「半期だけという短い時間であったが、まったく漠然としていた総合学習の時間について、だいぶイメージできるようになりました。」、②「総合学習は生徒の自主性や創造性を刺激できるものだと思います。」、③「この授業はチームワークなしに成り立たないと思った。」、④「(各ステージをクリアしていく) こうしたプログラムでは時間の使い方がとても難しく、うまくできなかった。」、⑤「教師と生徒の2つの立場を経験して、一人ではなく仲間と行うことの素晴らしさや難しさ、またやり遂げたときの達成度は、一人のときよりも数倍大きいと分かりました」。

この授業を成立させるための工夫について、3点に触れておきたい。第1に、未経験の学生が「演じること」に抵抗感をいだくことがないように、まずは役柄に「なりきる」ことを強調した点である。これが達成できたことで、学年集会の場面を演じることも、教師から生徒への役柄変換（Role-Reversal）もスムーズに進むことになった。第2に、教室のレイアウトを学校単位にしたことである。架空の世界に入り込みやすいように、机を並べた8つの島を毎時間教室に作り、それを学年会の場所とした。役柄と自分の居場所が定まることで「なりきる」モードに入り込み易くなっている。第3に、現実世界と架空世界を往き来する楽しさを味わってもらうことである。毎時間、架空の学校で過ごす時間と全体会で進捗状況を報告する時間の両方を設け、メリハリをつけることにした。8つの学校の時間と空間を共有することによって、知らず知らずのうちに、互いのグループの知恵が交換され影響を与え合う関係ができあがっていった。

### 事例3：教育学演習3、4—身体性への気づきとドラマ技法の習得

「教育学演習 3、4」（教育学科 3 年生対象の通年ゼミ、履修者数の上限は 30 名）は「教育における身体表現の可能性」がテーマである。この演習では、身体性への気づきとドラマ技法の習得を目標にしている。2004 年度から 14 年間にわたって同趣旨の授業を行ってきた。ドラマワークがカリキュラムの主要部分を占めることもあり、全体の 3 分の 2 以上を、フローリング敷きの広い空間を持つ多目的ホールで実施している。

年度によって内容は異なるが、このコースで学生が体験する 70 種類ほどのアクティビティを分類すると大要次のようになる。① “アイス・ブレイキング (Ice Breaking)” の技法など人間関係作りに関わるもの、② “即興スピーチ” など他人の視線になれるためのもの、③ “4 つのコーナー (Four Corners)” など個々人の価値観や内面的葛藤を可視化し自分のポジションを確認するためのもの、④ “エチュード (Etude)” など演技のトレーニングにかかわるもの、⑤ “ホット・シーティング (Hot-Seating)” などグループで文脈を創出するトレーニングにかかわるもの、⑥ “自然体の作り方” など身体性への気づきを促すもの、⑦目を閉じて行うアクティビティ、ジブリッシュやマイムを使う活動など特定の文脈に制限をかけるもの、⑧テーマを決め短い劇を上演するもの、などである。

授業の進め方としては、全身で表現する楽しさ、他人のアクションを受け止めること／他人に自分を受け入れてもらえることの心地よさ、フィクションの世界に遊ぶ楽しさなどについてアクティビティを通してまず実感してもらい、その上で教育的意義について考える方法をとっている。学期初めの「自己表現力チェック」を皮切りに、毎時間の振り返りコメント、学期末の振り返り論文、年間の振り返り報告書というように繰り返し自分の経験を言語化する作業を続け、1 年間という時間をかけてじっくりと自分の身体性や内面の変化を観察していく。予め筆者から特定のドラマ教師像を提示してその型にはめるという指導ではなく、受講者が各々の身体性に気づき、自分にとって望ましい教師像、リーダー像を思い描けるように心がけている。

授業の基本はワークショップ形式である。道具を使わない (架空の) バレーボール、キャッチボール、長縄跳びなどのようなウォーミングアップから始めて、柱になる複数のアクティビティを経験する。それらの教育的な意味づけについて話しあう「ふり返し」の時間をもつ。その日に行ったプログラムを確認してから、コメントシート用の紙を持ち帰り、次回の授業で提出するという流れである。

メインの活動では、複数のアクティビティを組み合わせて小さなステップを踏みながら徐々に深く高い所に到達するように配慮すると共に、筆者がこの組み合わせを選んだ理由を説明するようにしている。また、当該アクティビティが教育のどのような場面で応用可能であるかを、安易な活用を戒めるケースも含めて、繰り返し学生に問い掛けるようにしている。

また、この授業では学生がファシリテーター (Facilitator) になってアクティビテ

ィの運用実習を行う時間を設けている。

第4部1章で詳述するが、本来、優れたファシリテーターのドラマワークには、グループでの活動を効果的に機能させるための知恵が豊かに含まれている。具体的には、ドラマ空間に参加者を招き入れる雰囲気づくり、シーンごとに自在にグループを組替える工夫、参加者の演技に与えられる的確なコメントと励まし、自由な即興表現を受け入れながらも全体の流れを大きな主題に統合していく判断力など、まさに総合的な力量が発揮されていることがそれである。

その点でいうと、「教育学演習3、4」の履修生が、このコースで経験する数多くのアクティビティを、ファシリテーターとして十全に使いこなせるまでには至らないことはもちろんである。プリサービスの限界ともいえるものだが、むしろ教育の現場にたつてその力量を更新していくための基礎を作っているとも言えるだろう。アクティビティの運用に習熟することは容易なことではないが、学生時代からドラマ教師としての高い目標を持つように求めている。それもあって、毎年、複数の学生から4年次の教育実習で、アクティビティの導入に挑戦したという報告を受けている。

### 2-3 演劇的技法とその教育的効果の検証

ここまで教師教育におけるドラマワーク導入の実際を報告してきた。日本にドラマ教育が定着するまでのプロセスを、教師側の資質形成に焦点化してみた場合、筆者はおおよそ次の4つのフェーズ（Phase 位相）を通過すると考えている。

<表2: アクティビティ定着の4つのフェーズ>

フェーズ1	個々のアクティビティの働きや効果について教師が十分に知ること
フェーズ2	アクティビティを組み合わせ、1時間なり1学期間なりの授業をデザインできること
フェーズ3	実際の授業でアクティビティを効果的に運用できること
フェーズ4	教育内容、教室環境、生徒の状況など諸条件にあわせて、教師がオリジナルなアクティビティを創造すること

とりわけフェーズ2とフェーズ3の間には大きな懸隔がある。

ではドラマ教育を志向する教師は、どのような種類の技法を身に付けるべきなのだろうか。先述したニーランズが、72項目のドラマ技法の活用を例示している。A: 文脈構築アクション (16項目)、B: 物語アクション (14項目) C: 詩的アクション (27項目) D: 省察アクション (15項目) の4つのジャンルにまたがる技法である。

ただ、これからドラマ教育を志そうとしている現職教師がこれら72項目の技法を使いこなすのは至難の業であり、また必ずしもその必要がないだろう、と考えた。むしろ求められているのは、日本の教育現場において広く応用できる汎用性の高い限られた数のアクティビティを洗い出すこと、そして教師教育と現職教育の場でそれらの技法の運用に習熟

できるような具体的プログラムを創出することではないか、と考えた。

そこで筆者が注目したのが、ドラマ・ワークショップで頻繁に使われる「ティーチャー・イン・ロール」と「ホット・シーティング」の2つの技法である。まずは、この2つの技法の有効性と汎用性を考察したうえで、それらを試行的に授業実践に取り入れることにした。後に見るように、これらの技法はドラマ教育に接近しようとする教師が、その最初の段階で、比較的容易に取り組めるものだからである。

#### **ティーチャー・イン・ロール (Teacher-in-Roll)**

ティーチャー・イン・ロールは当該テーマに関連した登場人物の役柄を教師自身が演じることで、学習者をドラマ世界に招き入れる技法である。

この技法をめぐる、O'Neill (1995 61) が「(教師が) 役柄を演じる主要な目的は、演技そのものを見せることではなく、あくまでも参加者をフィクションの世界に招き入れることにある。いったんそれができれば、参加者が活発に反応できるだろうし、質問したり答えたりもできるようになり、行われていることを変形させたり対立させたりもできるようになるのだ」と述べている。

プロセスドラマの開拓者の一人であるオニールが、上手に演じてみせることが目的ではない、としている点は重要である。ニーランズもまたすべての教師がいつも全身で演技する必要はないと説明している。参加者がイメージの世界と現実の世界を往還しながら、両方の世界を「生きる」ことができるよう意識的に援助する手がかりがティーチャー・イン・ロールだからである。

子どもたちを異なる状況や人物に出会わせる方法としては、教師が全身で演じること以外にも、例えば声色を使う、読み聞かせをして質問を投げかけるなど、比較的容易な方法が考えられる。教師が自分の個性や特性を生かして自由に手段を選択できるということだろう。

また、「教師が〇〇になる」という技法に対応するのが、「生徒が〇〇になる」という手法である。これを指導技法のセットとして活用することも可能である。例えば、①生徒が歴史上の人物についてレポートを提出する際に、歴史上の人物になったつもりで、その人物の視点からリサーチ内容を構成し、文章を綴る。②生徒がリサーチ内容を再構成し、歴史上の人物になりきってスピーチする。③歴史上の一場面を、生徒たちがシナリオにし、歴史劇として演じる、などがそれである。

#### **ホット・シーティング (Hot-Seating)**

特定の役柄をふりあてられたメンバーに、他のメンバーがインタビューや質問をする。答える側はその役柄になりきって応答する。登場人物のとった行動の動機やその行為によってもたらされた内面の変化などに光をあて、人物像や置かれた状況を浮かび上がらせるのに有効であり、人間行動というものへの洞察を促す方法として学習活動の中で広く活用されている。

質疑応答により文脈を創出していくこの技法は、例えば文学作品の登場人物へのインタ

ビュー、歴史上の人物へのインタビュー、ある事件関係者へのインタビュー、法廷で尋問される証人、周囲の質問に答えて実人生について語る庶民、メディアのインタビューをうける有名人など、様々なケースで活用できるものである。

以下では、米国理解研究会（あかり座）の教師たちが、授業で「ティーチャー・イン・ロール」「ホット・シーティング」の技法を活用して、ドラマ教育に接近した事例を分析してみたい。

#### 事例4：米国理解研究会（あかり座）—現職研修とドラマワーク

筆者が代表を務めた「米国理解研究会（あかり座）」の中高教師11名が、国際交流基金日米センター（CGP）の助成をうけてアメリカ理解教材の作成に取り組んだ。2003年3月から教材開発プロジェクトに取り組み、1年半を費やして完成したのが『中高生のためのアメリカ理解入門』である。次章で詳しく見る通り、この教材は、「朝ごはん」や「メジャーリーグ野球」など、若者に身近な16テーマで構成され、生徒がアクティビティに参加しながらアメリカについて学ぶ参加型学習材である。教材を実際の授業で試したのはもちろんのこと、2004年7月からの約1カ年、各テーマの執筆者が自前の教材をもって全国11カ所で公開授業・ワークショップ（あかり座公演）を行った。教師たちの「武者修行」としての意味をもつ「あかり座」公演を通して、参加メンバーの授業に様々な変化が起こり、ドラマ教育への接近が図られることになった。（注5）

#### A ティーチャー・イン・ロールの応用事例

##### （1-a） 早川則男（中村高校・社会科）「ある日系人家族マツダ家の人々」

日系人社会の変容や世代間の確執を、4世であるデイビット・マツダという高校生の視点から描いた教材である。早川は、歴史的事実を架空の家族であるマツダ家の歩みと重ね合わせる手法をとった。事実の羅列という平板な歴史叙述を避ける配慮だが、教材にフィクションを導入したことで、読者を容易に劇的世界（Dramatic World）に招き入れることを可能にした。

早川が開発したのは、日系人家族が強制収容所に送られようとする場面で、いったい家族がどんな判断を迫らることになるのか、それを生徒が疑似体験する授業である。

授業の導入部では、まずグループ単位で、ある架空の国の日系人家族をつくる。静かなはじまりである。複数の家族ができあがると事態が一変する。憲兵役の教師2人が、手に銃を持ち腕に腕章を巻いた物々しい姿で家族の前に登場するからだ。彼らは、教室（日系人家庭）に入るやいなや、「早く荷物をまとめろ」と大声で叫ぶ。見知らぬ大人の乱入に驚く生徒たち。憲兵に扮するのは、同じ研究会のメンバーで、生徒たちがはじめて顔を合わせる人たちだ。

憲兵の命令を受けたら、それぞれの家族が、すぐに仮設収容所に持ち込む荷物を選び始める必要がある。なぜなら与えられた時間はわずか5分間だからだ。では何を選ぶべきな

のか。緊迫した雰囲気の中で相談が始まる。ぴったり 5 分後に再び憲兵が教室に現われ、禁止物がないか、いまから持ち物検査をすることを家族たちに告げる。

ここで使われているティーチャー・イン・ロールの特徴は、見知らぬ憲兵の乱入を契機として、早川自身も憲兵に変身し、憲兵に「なって」授業をリードしていくことにある。教師と生徒の間に、まだティーチャー・イン・ロールという約束事が共有されていない場合、突然早川が変身するのは難しい。しかし、見知らぬ第 3 者の登場といったような、こうしたきっかけがあれば、生徒もスムーズに劇空間に入っていけるという利点がある。

(1-b) 関根真理 (啓明学園高校・国際交流コーディネーター)「東京ディズニーランド大研究」

「白雪姫」「シンデレラ」などに代表されるディズニー映画において原作はどう改変されているのか、W・ディズニーは汚いもの、残酷なものをグリム童話からどう排除してイリュージョンの世界を作ろうとしたのか、関根はそれを解明する教材を作った。

教材を執筆した当時、授業の中心的手法はグループ対抗クイズ合戦だった。ミッキーマウスの Tシャツなどキャラクターグッズに身を包んだ教師がゲームを盛り上げ、正答を発表する際にテーマに即した解説をつけるという展開である。しかし、全国各地で試行授業を重ねるうちに、授業がより演劇的なものに変化していく。

教室に W・ディズニーのゴースト (ティーチャー・イン・ロール) が出現し、「私には心残りがある。貧しい国に暮らす子どもたちにこそ夢を与えたい。リベリアにディズニーランドを作りたいのだ」と生前の構想を語る。これに答えて、もしリベリアにディズニーランドをつくるとしたら、どんなものにすべきかを生徒が話し合い、プランを提案するという展開の授業になっていく。ディズニー研究を通して、夢とはなにか、豊かさとはなにかをアフリカに暮らす子どもたちの側から考える授業へと変容していったのだ。

B ホット・シーティングの応用事例

(2-a) 白木文子 (都立国際高校・英語科)「アマンダは悩んでいる」

アマンダはジョージア州に住んでいる実在の高校生である。専門学校へ進むべきか 4 年制大学に進学すべきか迷っている。彼女は、進路選択にあたって、将来の職業への夢、両親の離婚、家庭の経済事情、恋人との関係など、様々な要因を考える必要がある。

当初の授業では、生徒がペアになってアマンダへのアドバイスを話し合い、結果を順番に発表することがメインの活動だった。その準備として、アマンダ本人が写っているスライドを上映し、教師がアメリカの高校生活の様子を具体的に紹介するという展開である。ただ、画像があるとはいえ、教師から間接的に紹介された人物に感情移入し、悩みを共有するのはかなり困難なことだった。授業が大きく変化したのは、全国公演の途中で教室にアマンダ (ティーチャー・イン・ロール) が出現するようになってからである。

それは次のような展開だ。教師がアメリカの高校生活に関する簡単な解説をしてから、

アマンダに変身する。生徒たちに自分の悩みを打ち明け、ホット・シートで質問に答える。質問がほぼ出尽くした頃、4～5人のグループに分かれ、それぞれのグループのアマンダ役を決める。グループ毎に簡単な打ち合わせをした後、アマンダにアドバイスする様子を順番に演じてみる。残りのグループがそれを観察する。こうした展開にすることで、アマンダの人間像が生徒にとって格段に身近に感じられるようになった。

(2-b) 初海茂(八王子市立松木中学・英語科)「銃で撃たれた日本人高校生」

1992年、ルイジアナ州バトンルーージュ市に留学中の服部剛丈くんが、ハロウィーンの当日に、誤って訪問した家庭の玄関付近で射殺された。彼を撃ったピアーズ氏は、刑事裁判で無罪、民事裁判で有罪となった。この事件を手がかりに銃社会の現実と人々の安全意識について考える教材である。

まず事件の背景となる基本情報を提示してから、生徒を4人グループに分ける。次に事件現場にいた4人(服部君と友人のウェブくん、ピアーズ夫妻)が発した言葉を簡単なセリフとして提示し、生徒が事件の瞬間を演技で再現してみる。以下のようなセリフだ。

ピアーズ夫人「(驚いて)あなた、銃をすぐもってきて! 子どもたちは寝室にかくれるのよ!」

服部君「(にこにこしながら元気よくピアーズ氏に向かって歩く)ぼくたちはパーティーにきたんです。」

ピアーズ氏「(銃を構えて)フリーズ!(止まれ!)」

ウェブくん「(あわてて)ヨシ!もどってこい!」

特定の場面を演じることを通して関係者の内面の動きを確認するという授業だ。ドラマ技法でいえば「真実の瞬間」(Moment of Truth)である。しかし、なにしろ演劇表現に不慣れた生徒たちのこと、クラスの前で演じることを恥ずかしがり、照れをごまかすためにわざと不自然な振る舞いをするケースも見られた。これでは生徒の意識を事件に集中させるのは難しい、そう感じた初海はホット・シーティングを取り入れることにする。4つの役柄に分かれるところまでは同じだが、いきなり演じるのではなく、まずはグループの4人全員が順番にホット・シートに座るのだ。そして当事者一人一人の内側から事件を考えてみる。「演じる活動」に先立って「深く考え感じる活動」を行うことによって、生徒の集中力が格段に高まる結果になり、演技に移行した場合も、より自然な動きで状況を再現できるようになった。

当初から参加型授業をつくる計画だったとはいえ、オリジナル教材が完成した2004年7月時点では、ここに例示した4人のうちの誰も、ドラマによる授業に取り組んだ経験がなかった。大きく変化したのは2005年1月のドラマ・ワークショップ以降である。筆

者がアドバイザーになり、ホット・シーティングの活用実習を行ったのだ。こうした経緯を考えると、あかり座以外の教師たちの場合にも、条件に恵まれさえすれば、既存の教材を使ってドラマ教育に接近することは十分に可能だと言える。

#### 2-4 ドラマ教育普及の条件

ドラマワークを導入した4つの事例についてみてきた。さきほど「条件に恵まれさえすれば」と書いたが、実際のところ、ドラマ教育の普及は決して容易ではない。先に述べた通り、獲得型教師としての資質形成と教室でのドラマワークの導入を同時進行で進めざるをえない状況にあることもそれを物語っている。それどころか、これまで参加型学習の意義が繰り返し強調されてきたにもかかわらず、思いを声にだす勇氣、動き出せる身体をもつ子どもたちを育てることに必ずしも成功しているとは言えないし、その基礎となるべき教師トレーニングの機会も決して十分ではなかったからである。

したがって、ドラマ教育の普及に向けては以下の2つの条件が必要になってくる。

第1に、参加型を採用する特定の教科だけでなく、教育活動全般において生徒の参加を後押しするという学校文化の改革が今後も大きな課題となる。学びに主体的に参加できる生徒のレディネス(Readiness)を形成するためには、教室の雰囲気をもより柔らかくして、彼らが伸び伸びと自分を表現できるようなコミュニケーション環境を整備していく必要がある。その入り口として、とりわけアイス・ブレイキングやウォーミングアップの技法が日本の教育界に広く普及されることが望ましいと考えている。(注6)

第2に、ドラマ教育の普及のためには、その意義の普及と並んでドラマ技法の定着が不可欠である。より汎用性の高いドラマ技法を洗い出してその定着を図るという課題についていえば、ティーチャー・イン・ロールとホット・シーティングを活用したあかり座の事例で提示したように、実際の授業作りや教師トレーニングと連動させる方法が有効だと考えている。

日本のドラマ技法研究は、以上の課題意識を受け継ぎ創設された、獲得型教育研究会(略称:獲得研)の登場をまっけてはじめて本格化することになる。獲得研での4年間にわたる共同研究の結果として、6種類のコア・アクティビティを選び、その活用を提案するに至る事情については、第5部第2章で詳述する。

獲得研がコア・アクティビティに選んだ技法の1つが、静止画と呼ばれるフリーズ・フレーム(Freeze Frame)である。静止画は、タブロー(Tableau)、スティル・イメージ(Still-Image)などの名称でも知られている。学習者同士が、話し合いを通してある場面を創造し、全身を使って表現する。その作品の鑑賞を通して、提示された情報を解読したり、登場人物の内面について考察したり、その結果を共有したりする技法である。

応用例でいえば、歴史的人物の生涯をエポックになるいくつかの場面で表現するなどの形で用いられている。動いて演技することに抵抗を感じる生徒であっても参加しやすいという点で、日本でもきわめて汎用性の高いアクティビティだといえる。研究会では、この



ような演劇的技法について、教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間からクラブ活動や父母会の会合にいたるまで、教育活動のあらゆる場面を想定して応用の可能性を探り続けてきた。

稲垣（2006）は、教師の専門家としての成長こそが教育改革の中核を占めるべきだと強調し、そのための方策として授業の臨床的研究の重要性を指摘している。日本でのドラマ教育の定着を考える場合にも、やはり同様のことが言えるだろう。とりわけ先述した「アクティビティ定着の4つのフェーズ」を成功裡に通過するためにも、ドラマワークによる創意的実践を豊かに蓄積すること、実践を多様な視点から検証することなどの活動が、大きな役割を果たすことになると考えている。（注7）

## 注

1 教科教育法の1つである「社会科・公民科教育法Ⅰ」（2006年度の名称は「公民科教育法Ⅰ」）は、シラバスでいうと教科の成り立ち、学習指導要領の変遷、教科書制度、学習評価など、主に教科の原理的な内容を扱うコースである。筆者は2003年度から担当し、半期15回ある授業の殆どの回に、アイス・ブレイキング、グループ・ディスカッション／ディベート、アイデア・ツリーの作成・発表などのようなアクティビティを導入し、実践的にテーマを深めてもらうようにしてきた。

受講者が所属する学科は、教育学科だけでなく、哲学、史学、社会学、心理学、体育学、地理学などの諸学科にまたがる。履修人数は年によって違うが、ほぼ50人台から100人台である。2年生が3分の2、残りは3年生から大学院生まで、各学年にまたがる。ちなみに「社会科・公民科教育法Ⅱ」はより実践的なクラスで、指導案の作成や模擬授業などを行う。

2 渡部（2005a 27-35）が、日本演劇学会・演劇教育プロジェクトの授業参観の対象になった「大学卒業後の進路」（2004年）の発表場面の詳細を報告している。同論考はのちに、『教師 学びの演出家』の第5章2節に収録された。また、「年金入門講座」（2005年）の発表についても、渡部（2007 105-123）で詳細が報告されている。

3 本論文の第2部4章で、ICU高校の「エデュケーション・ナウ（EN）」で取り組んだ11の演劇的技法を紹介しているが、これらの技法が大学の授業でも選択のベースになった。ICU高校の場合は、クラス内発表から学校祭での外部者向け発表へと規模を拡大し、発展していった。その意味でDrama活動がTheatreの活動に接近した事例である。

また、ENXVの発表を記録したVTR映像も随時活用した。発表場面の詳細については、渡部（2002 93-107）に詳しいが、この論考のものちに『教師 学びの演出家』の第5章1節に収録された。

4 総合学習が本格実施された2002年以降の全国的状況については、渡部（2006b 105-118）に詳しい。ここでは、倉敷青陵高校のような顕著な成果を上げているケースがある一方で、行政側のサポート体制の不十分さもあって、中高の教育現場を中心に、早くも教科主義への揺り戻しの動きが大きくなっていることを指摘している。同論考は、「未完のプロジェクトとしての総合学習」と改題され、『教師 学びの演出家』の第3章2節に

収録された。

- 5 16のテーマをめぐる教材の詳しい内容については、次章で扱うが、より詳細な内容は渡部編(2005b)参照。また、教材作成の経緯やあかり座公演の詳細については、渡部編(2005c)参照。同書には、教材制作の経緯、教材の背景となった資料、改稿を進めていく様子などが詳しく報告されている。
- 6 この時期、コミュニケーション環境の改革を目指してとりくまれたものに、「ドラマケーション」プログラムの開発がある。ドラマケーションはドラマとコミュニケーションの合成語である。このプログラムは、平成17年度文部科学省委託事業・専修学校教育重点支援プランの1つとして取り組まれ、研究成果として正他(2006)を刊行している。筆者が監修にあたった同書の第3章には、仲良くなる(関係を作る)、からだを感じる(感性の覚醒)、コミュニケーションを楽しむ、表現を楽しむという4つの分野について合計12項目のアクティビティが紹介されている。これらは、レディネスの形成を考える素材として参考になる。
- 7 稲垣(2006 45-48)は、授業(研究)において重要なこととして、以下の4つ視点を提起している。それは、①マニュアルでこなせる授業というものはなく、授業実践は特定性をもっているということ(特定性)。②授業は1つの基準で還元的に判断し処理できるものではなく、立体的で複合的なものだということ(複合性)。③教師は授業のなかで常に判断、選択、意思決定を求められているということ(一人ひとりの判断)。④教師が自分の授業を反省したり、集団で授業研究をしたりすることによって、実践を見直すということ、である。

#### 引用・参考文献

- 稲垣忠彦(2006)『教師教育の創造—信濃教育会教育研究所5年間の歩み』評論社
- ドナルド・ショーン、佐藤学・秋田喜代美訳(2001)『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版
- 佐藤学編(2016)『学びの専門家としての教師』岩波講座 教育 変革への展望4 岩波書店
- ピーター・M・センゲ、枝廣淳子、小田理一郎、中小路佳代子訳(2011)『学習する組織—システム思考で未来を創造する』英治出版
- ピーター・M・センゲ、リヒテルズ直子訳(2014)『学習する学校—子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する』英治出版
- 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
- 正嘉昭他著(2006)『ドラマケーション—5分間で出来る人間関係創り—』渡部淳監修 晩成書房
- 渡部淳(2002)「学習プロセスの演劇的デザイン」『演劇学論集』40 日本演劇学会
- 渡部淳(2003)「表現と学び—今こそ考えたいこと」『演劇と教育』晩成書房 17-21
- 渡部淳(2004)「今、授業の何が問われているのか」『教育』2004年4月号 4-10
- 渡部淳(2005a)「100人が『ドラマをくぐる』授業—大学編」『教育』第55巻5号(2005年5月号)
- 渡部淳編(2005b)『中高生のためのアメリカ理解入門』明石書店、

- 渡部淳編 (2005c) 『中高生のためのアメリカ理解入門 ガイドブック』明石書店
- 渡部淳 (2006a) 「学習スキルのミニマムとはなにか」『教育』第56巻5号 国土社 56-62
- 渡部淳 (2006b) 「総合学習ー未完のプロジェクト」『学校事務7月号別冊 学校をよりよく理解するための教育学③』黒崎勲、太田直子編 学事出版
- 渡部淳 (2007) 『大学生のための 知のスキル 表現のスキル』東京図書
- O' Neil, Cecily. (1995) *DRAMA WORLD*. Portsmouth, NH: Heineman

### 第3部第3章 教材開発と教師トレーニング

本章で扱う米国理解研究会（略称：あかり座）の取り組みは、筆者の教育実践のうち、「帰国生との対話的实践」、「ICU高校・日本大学での授業実践」と並ぶ第3の相の実践である「共同研究の運営」にあたるものである。

前章で述べた通り、筆者は日本の教育界にアクティビティが定着していく道筋を考えた場合に、以下の4つのフェーズ（Phase）を経過していくことを想定している。

<表1：アクティビティ定着の4つのフェーズ（再掲）>

フェーズ1	個々のアクティビティの働きや効果について教師が十分に知ること
フェーズ2	アクティビティを組み合わせ、1時間なり1学期間なりの授業をデザインできること
フェーズ3	実際の授業でアクティビティを効果的に運用できること
フェーズ4	教育内容、教室環境、生徒の状況など諸条件にあわせて、教師がオリジナルなアクティビティを創造すること

本章で検討するのは、この4つのフェーズを2年半（2003年3月から2005年8月までの900日間）に凝縮したプロジェクトである。あかり座は、日本初となる本格的な中高生向けの教材集『中高生のためのアメリカ理解入門』を現場教師が共同で制作し、さらに普及活動まで行う実験的な取り組みである。筆者は、このプロジェクトの代表として、企画全体を統括する役割を担った。

なぜアメリカ理解教育のフロンティアを切り拓く作業が必要だったのか、その経緯を確認しておこう。このプロジェクトには前史がある。国際交流基金日米センター（CGP）が資金を提供し、全国の中学・高等学校402校の学校関係者、同じく全国22校に在籍する中高生1145名を対象に2001年に行ったアンケート調査がそれである。（注1）

その分析から次のことが明らかになった。即ち、高校生の72パーセントが、アメリカについて「もっと知ったほうが良い」と考えている。また、教師たちの多くもアメリカ理解の重要性を認識している。だが、教師の多忙さ、教材不足などがネックとなり、取り組みが思うにまかせない現状にある。また、社会科など教科学習を通じたアメリカ理解についても、教科書が他国理解を軸とした構成になっておらず、総合的なアメリカ像を描くには限界がある。

こうしたことから、「アメリカの今」を素材にして、中学生・高校生の興味関心に即した教材制作に早急に踏み出す必要がある、それが筆者を含む研究メンバーの結論だった。今回のプロジェクトは、この調査で明らかになった課題を引き継いでさらに発展させたものである。先述した通り、全国規模での使用を想定した中高生レベルの教材はそれまで存在しなかったのだ。（注2）

21世紀に入り、世界の中でアメリカの存在感はいよいよ増し、日米の相互依存関係もますます強まると予想されていたが、その一方で、アメリカ主導のグローバリズムに対する批判も世界規模で現われていた。こうした時期だからこそ、「嫌米でも、好米でもない」（斎藤眞）冷静かつ総合的なアメリカ理解が求められると考えたのである。

参加型教材の作成・普及という実験を、教師自身の共同学習・研修の場として位置づけ、両者を表裏の関係としてデザインしたことが今回のプロジェクトの大きな特徴である。その意味で複合的なねらいをもつ教育実践だといえる。

本章は、2年半の間に参加教師11名に起こった変容を具体的に分析することを通して、獲得型教師の資質形成について示唆を得ようとするものである。本章の構成は以下の通りである。最初にプロジェクトの性格、制作した教材集の特徴、普及活動としてあかり座公演などについて記述したうえで、教師の側に起こった具体的な変容を確認し、そうした変容を促す前提条件について検討するという流れである。

### 3-1 教材開発の3つのステージ

渡部（2005b 8-13）に詳細が報告されている通り、今回のプロジェクトは以下の3つのステージからなっている。

<表1：あかり座プロジェクトの3つのステージ>

ステージⅠ (2003.3～2003.8)	テーマ・執筆分担の決定と調査活動： 全16テーマの絞り込みに3ヶ月を費やし、夏休みを使ってNYからロサンゼルスまで2週間のアメリカ現地取材を実施した。
ステージⅡ (2003.9～2004.7)	試行授業と教材集『中高生のためのアメリカ理解入門』の出版： 全部の教材をいったん授業にかけ、その有効性を検証してから執筆作業にとりかかる方法をとった。
ステージⅢ (2004.7～2005.8)	教材集の普及活動とプロジェクトの検証： 那覇から札幌までの各地で公開授業（あかり座公演）を行って教材の普及に努めると共に、様々な組み合わせのチーム・ティーチング（T.T.）によって参加型授業の検証を行った。

メンバーから「たの苦しい2年半」（楽しい+苦しいの合成語 両角桂子による）、「息継ぎなしで1500メートルを泳げといわれているような日々」（和田俊彦による）と評される歩みがこれである。本章ではステージⅢまで到達した時点での教師たちの変容を中心に検討することになる。

この教材開発プロジェクトの参加者は、岡山、大阪、首都圏の学校に勤務する中学高校の教師11人。いずれも筆者が創設した「米国理解研究会（あかり座）」の会員である。概ねキャリア20年を越すベテランの教師たちで、同じメンバーが教材制作と普及活動の両

方を担うことになる。校種、担当教科、性別、経験年数などに偏りがでないように考慮し、個人単位で参加を依頼したものである。日頃からディスカッション、ディベート、プレゼンテーションなどを積極的に導入して参加・獲得型授業を展開しているメンバーはむしろ少なく、その意味で特別な教師グループではない。(注3)

プロジェクトを始動するにあたり、筆者はこの取り組みに、以下の4つの性格を持たせることにした。

第1は、「総合学習時代の教材づくり」という性格である。「アメリカの今」を素材にした教材開発を行うことになるが、それは従来の教科、特別活動だけでなく、生徒の参加・探求・表現を促す「総合的な学習の時間」を視野に入れたものとする。

いわゆる学力論争を通じ、新学習指導要領の文言とは逆行する形で知識主義的な「学力」の重視、教義の「受験学力」重視の社会風潮が形成されつつある。それもあって、学校現場でけっして順風満帆の歩みをしているとはいえない総合学習だが、そこには21世紀の参加型学習の帰趨に関わる大きな可能性が孕まれていると考えている。

第2は、「学習方法の国際化」に資するプロジェクトという性格である。国際化時代の到来をうけて、特に1980年代後半から、日本では従来の知識注入型授業の持つ限界がはっきり認識されるようになってきた。ともすれば生徒を知識の受け皿化し、彼らを受動的な態度に導くタイプの授業になりがちだからである。

この限界は、「知識主義への揺り戻し」ではけっして克服できないものである。長期的な展望からすれば、中高生の自主的な取り組みを励まし、彼らを援助しながら「学び方を学ばせる」教材の開発が必要である。

そのためにも、「彼ら自身で学ぶことのできる教材」「生徒が学びに自由に参加し自由に使いこなせる教材」「学ぶことの楽しさを実感できるような教材」の開発を目指すことにする。

その工夫の1つが、アクティビティの導入である。今回のプロジェクトでは、学習者がことば、もの、身体という3つの表現モードを自在に駆使し、全身で表現しつつ協同の学びを創りだしていく方向が模索されることになる。

第3は、現場の実践者が、教材の開発から普及までの一貫した取り組みを行うプロジェクトという性格である。教材をつくり、カリキュラムをデザインするだけでなく、自らの教材を授業で試行・検証し、さらには全国各地で普及活動にも携わるものである。

どんな興味深いテーマであっても、情報を寄せ集めた教材集を配布するだけでは大きな効果を期待できない。まして現在は、知識の「屋上に屋を重ねる」教材集と取られかねない風潮がある。実践を通じて検証された教材を提案し、教材の普及活動をもあらかじめプログラムに組み込むことの意味がそこにある。

第4は、「時間の経過にも耐えうる教材」を開発するプロジェクトという性格である。いくら若者にとって身近な、「身のまわりのアメリカ」を手懸りにするとはいっても、時間のなかでたちまち色あせてしまうような教材は不適切だということだ。

だれにも親しみやすく、若者の感性や興味に適ったテーマでありながら、そこにある種の普遍性が感得できる教材、変化するものとしてのアメリカと同時に変わらないアメリカについて歴史的視野を獲得できる教材、21世紀の世界におけるアメリカの位置が明瞭になるような教材、そうした教材の開発が目指されるべきだと考えたのである。

それを可能にするために、授業開発の専門家である実践者の経験とアメリカ研究者の知見、さらには現場の調査活動をつなぎ、より大きな構想のもとに教材開発に取り組むことを構想した。

教師たちが2004年夏に完成させた『中高生のためのアメリカ理解入門』（米国理解研究会）は、A4判123頁、オールカラーの大型本である。〈表2：教材集に収録されたテーマ等の一覧〉の通り、「メジャーリーグ野球」や「ディズニーランド」など、親しみやすい16テーマで構成されている。テーマごとの記述量は6頁。その内訳は、最初の2頁がテーマに関する基本情報の提示、次の2頁はテーマの背後にある社会構造の特質などを探究するもの、アクティビティを用いて内容を深めていく。最後の2頁は、試行授業の様子を描いた授業実況中継である。全体として中学3年生が一人でよんでも楽しめる読み物になっている。

現在、本編である『中高生のためのアメリカ理解入門』（渡部淳編 明石書店 2005年10月刊 A4判123頁 オールカラー）と教師用ガイドとなる『中高生のためのアメリカ理解入門 ガイドブック』（渡部淳編 明石書店 2005年10月刊 A4判135頁）の2冊が刊行されている。

『ガイドブック』は、中学、高校の教師を主な読者に想定したもので、『入門』に掲載できなかった資料や論点、アクティビティの工夫や追加提案、試行授業に関する背景的情報などを収録したものである。

〈表2：教材集に収録されたテーマ等の一覧〉

テーマ	主な執筆者	使われた主要なアクティビティ
<b>第1章 過去と未来のパノラマ</b>		
ニューヨーク・ニューヨーク	住川明子	ロールプレイ・住民へのインタビュー
<b>第2章 暮らしを支えるもの、変えるもの</b>		
高校生クリスの自動車通学	三善真	距離感実感ゲーム、交通環境想定・発表会
朝ご飯はなに？	渡邊千景他	肥満についてのCMを作り演じる
ビル・ゲイツとコンピュータ	中原道高	”なんちゃってパソコン”の制作
<b>第3章 自立にむけて</b>		
アマンダは悩んでいる	白木文子	理想の入試形態を発表、ホットシート
いつから大人？ アメリカの家族	住川明子	シミュレーション・（起業する）未来のわたし
はるかの結婚	渡邊千景他	お見合いシミュレーション

<b>第4章 アメリカンドリームを読み解き方</b>		
東京ディズニーランド大研究	関根真理	ディズニー原作クイズ、作文（創作）ゲーム
スピルバーグとアメリカ映画	両角桂子	映画のシナリオを作り、演じる
メジャーリーグ野球からみたアメリカ	福山一明	シミュレーション・リーグ戦を勝ち抜く、歌合戦
<b>第5章 多文化社会のかけに</b>		
アメリカの学校に転向するアツシ	和田俊彦	ロールプレイ・アメリカンSに体験入学
銃で撃たれた日本人高校生	初海茂	ロールプレイ・服部君事件を再現する
ある日系人家族「マツダ家」の人々	早川則男	ロールプレイ・収容所体験を実感する
<b>第6章 どんな未来が？</b>		
NASAの夢	中原道高	地球のイメージを絵画作品に表現する
いつ生まれる？女性大統領	両角桂子	シミュレーション・大統領選挙を勝ち抜く
アメリカって、スーパーパワー？	初海茂他	アイデア・ツリー、架空・大統領インタビュー

### 3-2 試行授業とあかり座公開授業

前掲の<表2>は、教材集に収録されたテーマ、執筆者、使われている主要なアクティビティなどを示す。制作活動（絵画、シナリオ、アイデア・ツリー、パソコンなど）、シミュレーション・ゲーム、ロールプレイ、クイズ、インタビュー、歌や演技での発表もある。それぞれのテーマの担当者が、内容にあわせて自由に工夫し、試行授業で使われたものである。試行授業もあかり座公演も公開授業として行われ、メンバーの研修の場と位置づけられた。

<表3：あかり座公演一覧>は、資料集の完成後に、沖縄から札幌まで全国11カ所で行われたあかり座公演の内容である。いずれのケースも、公開授業・ワークショップを基本とし、受入れ校側の求めに応じて筆者の講演を加える方式である。この間、教材を用いた延べ50テーマの授業・ワークショップがもたれた。授業者は、いずれも教材作成にあたったメンバー自身である。

あかり座公演の企画は以下のような流れで進んでいくことになるが、第4部第3章で詳述する「第2次あかり座公演」と比較すると、よりシンプルな流れになっている。

第1のステップは、公演先の決定である。自主公演が大半を占めるが、全国私立中学高等学校国際教育研修会など、既存の研修組織とタイアップした企画も含まれている。

第2のステップは、実施チームの選定である。受入れ側の希望とメンバーの日程を擦り合わせて、まず授業テーマ・担当者を選ぶ。次に、後述のコア会議で、チーム・ティーチング（Team Teaching T.T.）の組み合わせを決める。T.T.の方式をとるのは、プラン作成から授業の振り返りまで、メンバーが相互に啓発しあいながら、授業運営の知見を豊かにするためである。チームを組むにあたっては、担当教科・教職経験年齢・人数などに配慮して、できる限り多様な組み合わせを試すことになる。当然、同じ教科だけでなく、英



語教師と数学教師、社会科教師と美術教師のように、専門が大きく異なる者同士のマッチングも生まれることになる。

第3のステップは、担当者チームが、授業プランをメールで配信し、全メンバーに意見を求めることである。学校公演の場合は、これと並行して事務局が会場校の下見を実施する。当該校の生徒の様子、受入れ体制などを調べ、教室環境（器機、備品を含む）をデジタルカメラで撮影し配信するためである。

この3つのステップを経て、公演本番を迎えるのだが、本番の前夜もしくは当日の朝には、参加者全員で入念な打ち合わせを行った。本番の授業では、全部の過程を映像として記録するだけでなく、授業に参加した生徒にその日の感想を書いてもらうこと、授業後すぐ、受け入れ側の関係者との「検討会議」の時間を確保することとした。

以上の経緯を踏まえて、後日授業者が「振り返りシート」をメールで配信し、その内容をメンバー全員で共有することになる。

研修としてのあかり座公演は、メンバーの成長の過程自体を、お互いが共有しながら進んでいくという方式をとった。決して「成功した授業」を積み重ねることが目的ではない。それよりは「上手くいかなかった、それはなぜ？」と問い続ける旅だったといえる。こうした地道な経験の蓄積と検証作業があっただけで、多くのメンバーが、新たなアクティビティの導入に挑戦し、授業を進化させていくことができたのである。

公開授業・ワークショップの開催場所／受け入れ団体	全国私立中学高等学校第二六回国際教育研修会（東京都）	国際理解教育セミナー 基金国際会議場（東京都） 国際交流	沖縄県立嘉手納高校（嘉手納町）	沖縄大学（那覇市）	全国私学教育研究会 国際教育部会（郡山市）	二〇〇五年新春セミナー 国際交流センター（大阪市） 大阪国	私立札幌静修高校（札幌市）	富山県立南砺総合高校・平高校（南砺市）	私立明星高校（東京都）	信濃教育会教育研究所 公開研究会（長野市）	仙台国際交流センター（仙台市）	テーマ別実施回数
日時	'04	'04	'04	'04	'04	'05	'05	'05	'05	'05	'06	
テーマ	7/26	8/11-12	10/22	10/23	10/29	2/12	6/17	7/1	10/8	12/17	3/26	
ニューヨーク・ニューヨーク	○	○							○			3
高校生クリスの自動車通学		○		○				○	○			4
朝ごはんは何？	○	○		○			○					4
ビル・ゲイツとコンピュータ		○		○								2
アマンダは悩んでいる		○				○	○					3
いつから大人		○	○				○					3
はるかかの結婚		○							○			2
東京ディズニーランド大研究	○	○	○					○	○		○	6
スピルバーグとアメリカ映画		○					○		○			3
メジャーリーグ野球から見たアメリカ	○	○	○									3
アメリカの学校に転校するアタシ		○				○	○		○			4
銃で撃たれた日本人高校生	○	○	○						○	○		5
ある日系人家族「マツダ家」の人々	○	○		○	○				○			5
NASAの夢		○						○	○			3
いつ生まれる？女性大統領		○		○								2

### 3-3 メンバーの変容

ここでは、あかり座公開授業を終えるまでの間に、メンバー個人に具体的にどんな変容がみられたのか、それを認識と実態の両面から考えてみたい。文中の引用は主に各人が書いた「振り返りシート」のコメントによっている。まず先述した4つのフェーズに対応した変化は以下のようである。

**フェーズ1：利用可能なアクティビティが蓄積されただけでなく、アクティビティをより多く自分のものにしたいという意識が強くなった。**

こうした変化の背景として、様々なアクティビティが運用される場面に実際に立会い、その効果を各人が実感していることを指摘できる。また、メンバーが作成した教材や試みたアクティビティを、他のメンバーが、それぞれの授業、総合的学習などで活用し、結果をメーリング・リストで報告するケースも増加したことから、相互啓発の効果があつたとも考えられる。

ある特定のアクティビティを様々な状況下で繰り返し使って自分のものにしていくことと、活用可能なアクティビティのストックを増加させることで選択の幅を広げること、その両方の重要性が一連のプロセスを通じて共有されるようになった。

さらに、メンバーの多くが今後習得を希望しているものは、「ホット・シーティング」や「ティーチャー・イン・ロール」など演劇的技法であつた。

**フェーズ2：学習プロセスのデザインと修正を繰り返す中で、授業の流れや組み立てが変化した。**

あかり座公開授業では、持ち時間も、対象生徒も毎回変わっていく。授業時間では50分1コマから2時間続きのものまで、対象者も高校生、大学生・院生、教師、市民など様々である。仮に高校生対象の授業であっても、学校ごと、学年ごと、クラスごとに条件が異なる。したがって、生徒の状況や教室環境などに応じて、授業プランを更新する必要があつた。

練り直しを繰り返す中で、試行授業とは大きく異なる授業の流れになるケースや、新しいアクティビティが導入されるケースが増加した。前章で述べた通り、「銃で撃たれた日本人高校生」（初海茂担当）のように、主要アクティビティである「ロール・プレイング」が「ホット・シーティング」に変更されるケースも現われた。

またこの間、「東京ディズニーランド大研究」（関根真理担当）のように、試行授業・公開授業で6回繰り返し取り上げられたテーマもある。当然ながら、テーマ（教材）に関する教師の側の解釈や認識に明らかな深化が見られた。

**フェーズ3：獲得型学習を効果的に運用するうえでの課題と目標がより具体的になった。**

本プロジェクトを契機として本格的に参加型授業に取り組むことになったメンバーはもちろん、比較的参加型に慣れたメンバーの場合も、新しい環境での授業成立に苦戦する場面が見られた。

苦戦とは、例えば次のようなものである。仮にいくつかのアクティビティを組み合わせ、流れを構成しても、アイス・ブレイキングに時間がかかったり、生徒が思うように動いてくれなかったり、特定のアクティビティに時間がかかり過ぎて予定をこなせなかったりするケースが往々にして起こる。

その原因の1つとしては、教師文化・生徒文化が学校ごとにそれぞれ異なることがあげられる。クラス固有の雰囲気、生徒同士の人間関係の特徴などは、予備調査で十全に把握することが難しく、教室に立って初めて気がつくことも多い。しかも、あかり座のような授業スタイルは、多くの生徒が初めて経験するものである。初対面の教師の授業に対して、生徒が戸惑いを感じたり、動き出すのを逡巡したりするのは当然である。

では「動ける身体」への準備がないときにどう対処するのか。そこで、グルーピングの工夫、授業の導入部の工夫、ウォーミング・アップの工夫などの重要性への認識が共有されるようになった。また、授業の進行にあわせて随時プランを組替えること、提示する情報のレベルを変更することなど、授業の効果的運用を可能にする即興的判断力の大切さにも気づくことになった。

メンバーの中でもっとも参加型授業に慣れている両角桂子が次のようにコメントしている。「一方的にしゃべる授業はむしろ得意ではないので、相互交流のある授業は好きである。ただし、『どうやって』『どのように』のスキルの部分が圧倒的に貧困だったので、今回のプロジェクトは大変勉強になった。アクティビティのバリエーションはもちろん、グループの作り方やウォームアップ、発表させるときの順番など、細かいところまで『なるほど』と思うことが多かった。」

また、メンバーが今後「自分が身につけたいもの」の1つに上げるのは、生徒の活動を励ますコメントの力である。とりわけ住川明子の授業がそのモデルになっている。

**事例1：住川明子（跡見学園中学高校 公民科）「ニューヨーク・ニューヨーク」、「いつから大人？ アメリカの家族」の場合。**

前者は、生徒がニューヨークに住む人々へのインタビュー場面を演じることを通して、多面体の顔をもつ都市ニューヨークの特質を浮き彫りにする授業である。グループ単位で状況設定、せりふ、配役を相談し、発表する。後者もグループ活動による一種の集合的人生ゲームである。実現したい目標（将来の夢）をグループで設定し、計画の見直しを迫る数々の偶然—予め教師が用意したカードに、「火災に遭遇する」や「自分の会社から有力な人材を引き抜かれる」など数々の困難が記入してあり、それをシャッフルして用いる—に対処しながら、どう生きていくのかを話し合いを通じて模索するという授業だ。

住川の場合は、1 時間で用いるアクティビティの数を絞り込み、静かで集中力の高い授業を展開した。グループからグループへと回りながら、目立たない生徒のちょっとした一言に耳を傾け、良さを見つけ出す。その発言の内容に光をあて、柔らかい声で全体に伝えていく。T.T. を組んだ教師が一様に指摘するのは、住川のコメントによって探究の場が和やかになり、心地よさが演出されているということである。わずかな違いや良さを見逃さないこと、生徒の活動をけなさないことなどの姿勢を 20 年近く貫いた結果、独特の観察眼や人間洞察力が培われ、それがコメント力という形で住川のなかに身体化されたといえるだろう。

#### フェーズ4：オリジナルなアクティビティの開発が、今後の課題として残された。

当初は既存のアクティビティをまず本人自身が習得し、試行授業で応用するというパターンが多かった。しかし、1 年間に及ぶあかり座公演の中で、徐々にオリジナルなアクティビティを開発するという志向性が強まり、様々なものが試されるようになった。三善真のケースでその流れをトレースする。

#### 事例2：三善真（倉敷翔南高校 数学科）「高校生クリスの自動車通学」の場合。

この授業では、なぜアメリカの高校生が自動車通学をするのかを手がかりに、アメリカ的生活様式、エネルギー問題、公共交通機関の状況など様々な視点から車社会の背景に迫っていく。とりわけ難しい課題は、生徒にアメリカの広さや距離感を実感してもらうことだった。三善は、教室空間を最大限に活用することでそれを達成しようとした。

試行授業は、生徒がチーム対抗で学ぶ形式である。大まかな流れは次のようなものだ。  
①ジグソーパズル：黒板上にアメリカ全図を競争で完成させる。→②クイズ：アメリカ全図と同じ縮尺の日本地図を示し、日本とアメリカの面積比を類推する（正解は約2.3倍。アラスカなどを除く）。→③空間の分割競争：全ての机を廊下に移動させ、がらんとなった教室空間を、メジャーを使わずに先ほどの面積比で分割する。窓側から廊下側にロープを渡し部屋を2つに分ける。より実際の面積比に近いチームが勝ち。→④クイズ：分割された小さな空間（日本）に人間が4名いるとしたら、大きな空間（アメリカ合衆国）に何名いるのか類推する（正解は9人）。→⑤実感ゲーム：実際に4人と9人が教室に入って人口密度を実感する。このように数々のアクティビティが繰り出され、活気にみちた授業が続いていくことになる。

さらに「ヒモ」という材料に徹底的にこだわることで、三善の授業は進化し続けた。2004年の夏に国際交流基金日米センター（CGP）の国際会議場で行われた公開授業では、「米国国土の面的広がり」と「日本国土の線的広がり」を共に体感するアクティビティを開発した。両端にアメリカの主要都市名（ニューヨーク、ロサンゼルス、アトランタなど）が書かれた長さの異なるヒモを10本用意する。参加者が2人1組になってヒモを引き伸ばし、同じ都市名をもった者が集合すると、対角線が交差するアメリカ地図ができあがる。次に、

別の生徒が同じ縮尺でつくられた択捉島から沖ノ鳥島までの距離を表すヒモを伸ばす。すると、それがアメリカ本土を横断する長さになる、という具合である。また、南砺市の平高校で行われた授業では、体育館の床にやはりヒモを使って大きなアメリカ地図を描き、それを演壇から眺めるというスケールアップしたアクティビティを生み出した。

ここまで、4つのフェーズに関連した変容をみてきた。さらに、これらに関連して以下の2点に注目すべきだろう。

**第1は、チーム・ティーチングの経験を重ねるなかで、それぞれのメンバーが、自分の身体性や授業の進め方を改めて見直すようになったことである。**

いわば他のメンバーの授業を「鏡」にして、自分のファシリテーションや身体性の特徴を相対化するようになったのである。両角桂子が次のように書いている。

「一番おもしろく、またむずかしいと感じたのは『こえ』と『からだ』の重要性である。普段自分の授業を客観的にみることはできないが、試行授業という機会を得て、また他の多くの方の授業を見ることによって、自分を振り返ることができた。『からだ』はともかく、『こえ』の方は、大きさや方向、声色？など以前より意識するようになった。」

メンバー最年長の中原道高も、参加型授業は「私にとってコペルニクス的な展開となる授業方法だった」と書き、キャリア30年を越えてはじめて、教壇での自分の発声が内にくぐもるような発声になっていることに気づいたとも述べている。

事例3：中原道高（東京都立新宿山吹高校 美術科）「NASAの夢」の場合。

中原のアクティビティは、まず白紙の状態生徒が地球のイメージを絵にし、次にコンピュータソフト「CELESTIA」を使って、太陽系内の任意の位置から地球を眺めたときに受けるイメージを描いていくものだ。あたかも宇宙飛行士が見た水の惑星としての地球がそこにあるかのような美しい画像である。2種類の画を描き終わった段階で、グループで絵を見せ合いながら、イメージの変化を共有していく。

中原の授業は、準備に膨大な時間を費やすものだが、本番では必要最小限の指示と作品へのコメントがつくだけで、あとは生徒のイメージが自然に膨らむのを待つというスタイルである。したがって、制作の時間、沈黙の時間が多くを占めることになる。「ことば、もの、身体」という3つの表現モードでいえば、ものモードの重視が大きな特徴である。こうした中原の授業は、大規模クラスになると苦戦を強いられる。その代わりに、小規模クラスでは、不思議に静かで創造性に富む参加型空間が創り出されることになる。

**第2は、授業でのアクティビティの運用をめぐって、個々人の個性や好みによりくつきりと現われるようになったことである。**

これまで述べてきたことと重複する部分もあるが、例えば授業イメージとしては、静かな授業・賑やかに盛り上がる授業、多様なアクティビティを組み込む授業・1つのアクティビティをじっくり展開する授業、ことばで丁寧に解説する授業・ことばよりもものを使

って表現する授業、というような違いである。

教師のタイプとしては、生徒の渦の中に入って一緒に動くタイプ・生徒と一定の距離をとって指示するタイプ、自分で動いてみせるタイプ・もっぱら口頭で説明するタイプ、生徒の反応をじっくり待つタイプ・待たないタイプ、エネルギーッシュな印象を与えるタイプ・落ち着いた印象を与えるタイプ、生徒をぐいぐい引っ張るタイプ・生徒が自由に動くのを見守るタイプ、のようなものである。

もちろん、こうした類型は、どちらが良いという性質のものではない。ただ、これから参加型授業を目指そうとする教師が、自分のファシリテーションの特徴を知り、どの方向に変えていきたいかを模索する手がかりにはなりそうである。

また、2年半にわたるプロジェクトとあって、時に人間的な軋轢が生じる場面もあった。それを乗り越えられたのは、共通の目標をもつ授業の専門家としてお互いを尊重していたからである。「互いの持ち味を主張しながら見事に活かしあっている質の高い人間関係」(中原道高による)が成立していたということであろう。

### 3-4 教材のコンセプトとサポート体制

順序は逆になるが、教師の認識の変容を促す前提条件について考察する。ここでは、教師たちの共同学習を支えたチームワークの成熟を軸に、教材集出版までの道筋をプロジェクトの流れに沿ってごく簡単に振り返っておこう。

まず、教材『中高生のためのアメリカ理解入門』の基本コンセプトだが、アメリカ合衆国の全体像に迫りかつ参加型で学べる教材、生徒が一人で読んでも楽しめる“読み物”にまで昇華した本であることとし、次のような7つのハードルを設定した。

- ① 中学生・高校生が身の回りから発想できるような身近なテーマを選択する。
- ② 中学・高校で同時に取り組めるよう、親しみやすくかつ奥深いテーマとする。
- ③ 生徒自身の活動を励まし、「私も調べてみよう」と勇気づけるような書き方にする。
- ④ 若い読者が、一人でも調べることのできる手がかりやプログラムを提示する。
- ⑤ 参考資料、ホーム・ページのアドレス、地図、年表など、精選されたリソース・ガイドをつける。
- ⑥ 汎用性の高い教材になるように工夫する。具体的には、個人でもクラス単位でも取り組めるようなもの、1時間だけの授業から1学期間かけた大掛かりな取り組みまで多様なプログラムが組めるようなもの、アクティビティを使った協同学習が可能なもの、総合学習だけでなく教科学習でも使えるようなものとする。
- ⑦ 教材集の全体を通して、一人一人の人間(わたし)がどうアメリカとつき合っていくのが模索でき、更にはアメリカ理解を鏡にして「日本のいま」「そこに暮らす私」が逆に見えてくるように配慮する。

このような高いハードルを設定したのは次の2つの理由による。1つ目は、この教材集の作成を通して、アメリカ理解だけでなく、他の国のケースでも応用可能なスタイルを作ろうと企図したことである。2つ目は、他国理解のテキストに止まらず広く21世紀の「教科書」のあり方に対する提案をも視野に入れたことである。

こうした困難な課題にアメリカ研究が専門でないメンバーで取り組むことになる。したがって、以下の3点について特に配慮した。第1は、研究者の知見と教師たちの経験をつなぐことである。アメリカ取材に先立って、斎藤眞氏（東京大学名誉教授）の「アメリカをとらえるー多文化性と統合」など、専門家による3本の講演を企画した。（注4）

一連の講演を通して、若者の感性や興味に沿う教材であると同時にある種の普遍性をも感得できる教材、また「変化するものとしてのアメリカ」と同時に「変わらないアメリカ」について歴史的視野を獲得できる教材を作る、というねらいも再確認できた。

第2は、プロジェクトを支援するスタッフの充実である。編集、校閲、翻訳など、専門能力を持つスタッフの協力を随時求められる体制を作った。3人のプロジェクト・アドバイザーも委嘱した。この結果、執筆メンバーは11名だが、支援スタッフを加えた総勢では30名近いプロジェクト・チームとなった。（注5）

第3は、プロジェクトの運営体制の確立である。運営の中核を担う組織としてコア会議をおくことにした。構成メンバーは、代表（渡部淳=日本大学）、教師チーム・リーダー（初海茂=八王子市立松木中学校）、サブ・リーダー（渡邊千景=桐朋女子中学・高校）、事務局（姫野亜紀子）、事務局スタッフ（武田もえ=川崎市立戸出小学校）の5名である。ステージⅡを通過する1年5ヶ月間に、10回のコア会議を開き、プロジェクトの基本方針の確認と軌道の微調整を図った。同じ時期に全体ミーティングを7回、公開授業・検討会議を14回開催した。

### 3-5 チームワーク成熟の契機

チームワークの成熟につながる直接的な契機として次の3つを上げたい。第1は、14名が参加した2週間のアメリカ現地取材（2003.8.14～8.28）である。現地在住の方々の協力ー訪問先の開拓、インタビューのセッティング、当日の通訳などーもあり、取材先は、学校（小・中・高校、大学）、病院、図書館、博物館、教会、高齢者介護施設、美術館、企業のオフィス、遊戯施設、野球場などゆうに40カ所を越える。

8月14日のNY入りと同時に思いがけない事態が起こった。ジョン・F・ケネディ空港に到着するやいなや、北米を揺るがす大停電が発生したのだ。到着したマンハッタンのホテルは、コンピュータのダウンでチェックインもままならない。ようやく手にした部屋のキーをもち、階段を使って10数階まで荷物を運び上げたものの、先客のいる部屋がいくつもある。とりあえず確保した幾部屋かに分散して一夜を過ごす仕儀となった。

大停電に伴う一連のサバイバル体験が、「ニューヨーク、ニューヨーク」（住川明子）に確かなリアリティーを与えただけでなく、チームの結束力を一気に強める効果をもたら



した。ちなみに、米国理解研究会の略称である「あかり座」という名称は、この大停電の経験から生まれたものである。ただし、あかり座の「あかり」は電燈のことではない。名称のもとになったインスピレーションは、パリのパンテオンの地下にあるJ. Jルソーの棺にデザインされた松明（理性の光を象徴）の連想によるものである。

この後、北回りチーム（リーダー：渡部淳）、南回りチーム（リーダー：初海茂）に分かれて取材を続行した。前者はデンバーとシアトル周辺、後者はアトランタとニューオーリンズ周辺を回りロサンゼルスで合流する。

この取材中に得がたい資料を数多く入手する。例えば「銃で撃たれた日本人高校生」を担当した初海茂は、服部剛丈くんが撃たれたルイジアナ州のバトンルーージュを訪問し、裁判の支援に関わった賀茂美則氏から数々の貴重な示唆をうけることになる。

ロサンゼルスでは、ドジャースタジアムで「メジャーリーグ野球」（福山一明担当）観戦、全米日系人博物館では、日系2世の方々8名に第2次大戦中の強制収容体験（早川則男担当）について、インタビュー、さらに「ディズニールランド」（関根真理担当）見学を行うことができた。

やはりロサンゼルスでNASA勤務の友人パトリック・ホーガン氏が紹介してくれたコンピュータソフトCELESTIA（セレスティア）は、オープンソース・プログラムである。見た者が例外なくため息をもらす美しい地球の映像で、自転のスピードも画面上で自由に操作できる。「NASAの夢」（中原道高担当）の授業には欠かせないものになった。

チームワークの成熟にかかわる第2の要因は、メンバーが教材執筆の苦労を分かち合ったことである。2003年の9月、秋学期開始とともに教材作りにとりかかった。

執筆にあたって参加型アクティビティを組み込むこと以外にもいくつか条件をつけた。その1つは、テーマに関連した人間を必ず登場させることである。人物の造形は高いハードルとなった。ディズニー、ビル・ゲイツ、スピルバーグなどあらかじめ主人公が決まっているケース以外は、テーマにふさわしい人物（実在する場合も架空の場合もあるが）を見つけ出す必要がある。それはだれなのか、その人物のどこに焦点化して描写するのか、選択は執筆者のオリジナリティにかかっている。しかも、人物像まで生き生きと描くのは容易なことではない。

半年後の「合宿セミナー」（2004年3月27～28日）に書きかけの原稿を持ち寄り、2日かかりで全テーマを検討したが、みな様に苦しんでいた。

この教材開発は、ほぼ1年の月日をかけて、各人がわずか1つないし2つのテーマの授業をつくるプロジェクトである。リサーチの広がりも深まりも、また注ぎ込むアイデアも、ふだんの教材研究とは比べものにならない規模になる。それだけに、メンバーの誰もがテーマに強い思い入れをもち、徹底したリサーチを行った。

それはもちろん必要な作業なのだが、リサーチした後が問題である。集めた情報がそれぞれの内部で熟成されることによって、はじめて独自の教材になっていく。しばしば長

いトンネルの先に「教材作りの醍醐味」が待っているのである。とはいえ、書き手の思いだけが先行するとかえって読み手には伝わらない。バランス感覚が求められている。

教師チームのリーダー初海茂は、正確な資料によりながらなおかつ読みやすい文章を求めて、10回を越える改訂を重ねたが、それはどのメンバーにも共通したプロセスとあってよい。悪戦苦闘ぶりを示す事例を2つ紹介する。

事例4：早川則男（中村高校 社会科）「ある日系人家族「マツダ家」の人々」の場合。

早川もこのテーマに打ち込んでいた。涙ながらに強制収容体験を語ってくれた日系二世の思い。日系人博物館の関係者からも「こんなに真正面から取り組もうとしてくれた教師たちはこれまでいなかった」という励ましを受けた。なんとかその期待に応えたいと念じていた。日本国内で文献を渉猟し、シアトルでビュヤラップ収容所跡を訪ね、帰国後も博物館と連絡を取り合いながら構想を練り上げた。

この結果、早川が合宿に持ち込んだ原稿は、力作には違いないものの、歴史的経緯を過不足なく記述した論文とでも呼ぶべきものになった。メンバーの批評は厳しく「執筆者が対象にのめりこんだ分だけ、予備知識のない中高生読者の関心とかけ離れた内容になっている」というものだった。ひどく落胆して帰路についた早川は、メンバーのアドバイスに従って架空の家族「マツダ家」の家系図を描いてみることにした。不思議なことに、架空の人物たちが早川の内部で明確になると、彼らが自然に語りだすのを感じた。やがて早川は、高校生デイビッド（日系4世）の眼を通して、強制収容体験をめぐる祖父と父世代の葛藤と和解の場面を描くことになる。こうしてマツダ家の内側から日系人の歩みを象徴的に眺める教材が完成した。

事例5：福山一明（明星高校 英語科）「メジャーリーグ野球」の場合。

もともと野球を観る習慣のない福山が、このテーマを担当することになった。早速、大型プラズマ・テレビを購入し、衛星放送で2004年のシーズンを観戦しつつけた福山は、夢を抱いて海を越えていく日本人選手たち（野茂、イチロー、松井など）の生き方に共鳴するようになった。そして、彼らの生き方を生徒に実感させる授業をつくろうと考えた。福山のリードにより球場の観客全員が歌う応援歌“Take Me Out to the Ball Game（私を野球につれて）”を英語で合唱する場面で試行授業が始まる。そして教室の床に平均台をおき、向こう正面の天井付近に大きく「夢」と書いたポスターを貼る。平均台の端に集めた生徒一人ひとりに「きみはあれに向かって海（平均台）を渡れるか？」と問いかける授業だ。

もちろん教材の文章もその熱気を反映したものになった。しかし、この原稿にもメンバーから冷静な批評が帰ってきた。合宿の後、メールで送られてきたコメントは「（福山の）思いの深さは分かるが、その分客観的な情報が不足している。もっと叙述のバランスを考慮すべきだ」というものだ。この指摘を受けた福山も、大幅な修正にとりかかった。

チームワークの強化に役立った第3の契機、それはEメールの活用である。これによってコミュニケーションの成熟が促された。

アメリカ取材の事前交渉でも、帰国後の追加取材でも、Eメールが欠かせないツールだったが、更に大きかったのは、全国に散らばるメンバー同士が、ホーム・ページとメーリング・リストをフル活用したことである。(注6)完成前の原稿はいったんHPにアップされ、他のメンバーの批評を受けたのち改訂作業に移る。福山のケースで紹介したように、率直な批判や提案そして反論が飛び交う。とりわけ両角桂子と和田俊彦は、ほとんどその日のうちにコメントを書いてしまう。二人の迅速かつ冷静な反応が、全体の流れに弾みをつけるものになった。

こうした経緯もあって、出来上がった原稿については“自分ひとりの力ではなくみんなまで書き上げたものだ”という認識が共有されている。換言すれば、学びの共同性によって数々の高いハードルをクリアできたのである。とくに指摘しておきたいのは、直接の会合を通じて築かれた信頼関係が、メール上の忌憚のないやりとりの基礎にあるということだ。両者相俟ってのコミュニケーションである。

『中高生のためのアメリカ理解入門』(米国理解研究会版)は2004年7月に完成した。追い込みの3ヶ月間は修羅場の編集作業となった。姫野亜紀子は、執筆メンバーと校閲者の間に立ってデータ交換をする傍ら、ガイドブック原稿のとりまとめをする。武田もえは、図書館に籠って16テーマにかかわる総合年表の作成にかかる。編集実務の指揮をとる杉浦純子は、スケジュールを管理しながら、全テーマについて引用文の出典などを確認する作業にあたった。こうした努力の甲斐あって、パウル・クレーの絵を髣髴とさせる表紙をまとい、辞書並みの精密さをもつ本が出来上がった。

### 3-6 参加教師のふり返り

あかり座の教師たちは、公演を通じてたくさんの生徒たちと出会った。授業後にコメントを書いてもらおうと、「楽しかった」という反応が多いことから、生徒たちがこうした参加型の授業経験を概ね肯定的に評価していることがわかる。

ただ、大きな手応えを感じる一方で、教師たちは、こうしたタイプの学びに生徒を誘うための工夫を絶えず続ける必要があった。というのも、「授業でクラスの人とこんなに話したのは初めてだった」というタイプのコメントが目立つことから、生徒同士が平常の授業でディスカッションを交わす場面がまだ少ないだろうことも浮き彫りになってきたからである。あかり座公演を受け入れた学校はいずれも、意欲的な教員の多いどちらかといえば授業改革への意識が高い学校である。そうした学校でさえも、参加型の学びはまだなじみが薄く、生徒の“表現する身体”への準備が乏しいという現実があった。授業での対話や創造的なコミュニケーションの楽しさを、日本の生徒たちにどう味わってもらうことができるのか、ここから大きな課題がみえてきた。

プロジェクトをやり終えた段階で、参加メンバーが2年半を振り返った。教師チームのリーダー初海茂が、初海（2005 43）で以下のように書いている。

「生徒が創造的に授業に参加する。」正直に言って自分としては、実際の授業ではなかなかできないことだった。理想はあってもその手段を知らなかった。実行できるという確信も弱かった。しかし、このプロジェクトの中で、見たこと経験したことは、そういう授業が現実にやれる、ということだ。まだ、自由に展開する見通しや技術は十分でないが、今後とも生徒参加型の授業を追及していきたい。

それと学びの共同性だ。このプロジェクトは一人二人の力ではできなかった。これだけの大人数が協力して、また刺激しあいながら協働したところに成果が生まれたのだ。ともに学ぶのは生徒だけではなく我々教師も同じだと思う。今後も他の教師たちと学ぶ場を持ちたい。

（中略）今回のわれわれの活動は、まずテーマ設定、リサーチ、まとめ、そして発表（あかり座公演）という段階をたどってきた。考えてみればこの道筋は、子どもたちが行うプロジェクト学習のステップと基本的に同一のものである。つまり私たちは、教材開発に参加するなかで、子どもたちをプロジェクト学習に導くやり方も同時並行で学ぶことができた、と言える。・これは他の現場教師の方々にもぜひ経験してもらいたいことだ。」

では、あかり座教師たちの900日の歩みから、獲得型教師の形成に向けてどのような示唆を得られるだろうか。ここでは、以下の3点を指摘したい。

第1に、日本の教師たちには、創意的な参加型授業を試みる場、そして実践をじっくり振り返る場が保障される必要があるということだ。参加型授業の定着という視点でみると、日本の教師の多くは、フェーズ1もしくはフェーズ2に立っていると考えられる。ただ、あかり座教師たちがそうであったように、近い将来、フェーズ2とフェーズ3の間にある懸隔の大きさを実感する時期がくると予想される。あるアクティビティについて「知っていること」とそれを実際に「運用できること」のギャップは極めて大きいものである。その時にむけて、共有可能な授業実践を豊かに蓄積しておくことが求められている。

第2に、参加型アクティビティの体系化が不可欠の課題になっており、それを解明する手がかりも今回のプロジェクトに含まれていたことである。まだ参加型授業になれていない生徒に「どんな種類のアクティビティ」を「どの順序」で「どんな内容と対応」させて「どのレベル」まで経験させるのが望ましいのか、そこで獲得される学習スキルとはどのようなものなのか、その解明が急がれる。生徒に身につけさせたい学習スキルについて言えば、表現やコミュニケーションに関わるスキルだけでなく、レポート作成などリサーチワークに関わるスキルも重要である。これらは相互に関連しつつ緩やかな体系をなしているからだ。

第3は、教師の「共同の学び」を基礎とした（自己）研修システムを開発・普及するこ

との必要性である。先述の通り、今回のプロジェクトは参加型学習定着の4つのフェーズを2年半に凝縮したものである。その意味で、あかり座教師の歩みは参加型授業をめざす日本の教師たちがたどる21世紀の歩みを予見的に示すものだったといえる。あかり座教師たちの資質形成の道筋を検証する作業で分かってきたことが、教師たちの共同の学びを中核に据えた（自己）研修の有効性である。

アクティビティの体系化を図ることと獲得型教師の研修システムの開発とを、いわば車の両輪とした現場からの教育改革、そのグランドデザインを描く時期に来ているということである。これらの点については、第4部、第5部で詳しく検討することになる。

### 注

- 1 この調査報告書は、国際交流基金日米センター（CGP）と帝塚山学院大学国際理解研究所がまとめた「日本の中学校・高等学校における米国理解現状調査報告書」（プログラム・ディレクター：米田伸次 2002年1月）である。
- 2 永井（1989）が、カルコン（日米教育文化会議）の事業の一環として、1977年に教師用指導書を開発した経緯を詳しく紹介している。ただし、これは日本でほとんど普及しなかった。一方、どのくらい活用されたか詳細は不明だが、アメリカ側でも、Asia Societyが1979年に日本理解のための大部の教材を制作している。
- 3 教材制作の母体となった組織は「米国理解研究会」（代表：渡部淳）である。この研究会が、国際交流基金日米センター（CGP）の助成を受けプロジェクト「日本の中学生・高校生を対象とした米国理解教材とその普及」（実施期間：2003年3月～2005年3月）に取り組んだ。2005年8月までの普及活動については米日財団の助成も受けている。もともとこのプロジェクトを実施するために創設した研究会であり、2005年8月の活動終了をもって解散した。その後、あかり座のメンバー全員が、アクティビティの体系化と教師研修プログラムの開発を目的として新たに創設した「獲得型教育研究会」に参加した。
- 4 メンバーは斎藤氏の講演から、教材作りのいわば背骨となる視座をえることになった。この講演の中で斎藤は、アメリカ社会を理解するための前提を3つあげている。それは、人間の多様性（移住者）、空間の広大さ（内も外も）、近代という時間（1つの時代）だ。これらが広い意味での風土（climate）的規定であるという。斎藤はこの前提の上に次のような仮説を立てている。「歴史的に言えば、アメリカ社会とは、相互に見知らぬ者たち（strangers）が、広大な北米大陸において、人為的に結合した複数の政治体の拡大再生産と、その重層的結合による社会である。その結合、統合の契機として、相互の契約及び共有の信条の重要性がある」（引用は当日の配布資料による）。  
もう2名のテーマは以下の通りである。ウィリアム・スティール氏（国際基督教大学教授）「アメリカから見た日本、日本から見たアメリカーペリー来航150周年にあたって」、千葉保氏（三浦市立発声小学校長）「教材開発ーその楽しさと工夫、そして教師の資質を考える」。
- 5 とりわけ、事務局に姫野亜紀子（元エース・ジャパン）、編集に杉浦純子（元ポプラ社）という二人の専門家を得られたことは大きな意味をもっている。姫野は、神奈川県理科教師から国際交流NPOに転身した異色の経歴をもつ。今回のような難しいプロジェクトの運営にうってつけの人材である。杉浦は、子どもや若者むけの本の編集者。小児ガン子どもたちをテーマにするなど、社会性に富む話題作を数多く世に送り出している。また、アドバイザー・スタッフには、米田伸次（帝塚山学院大学国際理解研究所長）、中野佳代子（国際文化フォーラム事務局長）、安原実（中野区立中野第二中学校長）の各氏を委嘱した。さらに最終校閲は、室谷哲（静岡県立大学教授）、ウィリア

ム・スティールの両氏が担当した。

姫野は、渡部（2001 30-33）にある通り、ニューヨークの現地校で実施した「ジャパン・デー」プロジェクトのサポートも中心になって行った。歴史、地理、化学、英語、家庭科、体育など様々な教科の教師 16 名が、「今日の日本」という共通コンセプトで、それぞれの専門分野に引きつけたテーマ／手法を使って授業に挑戦するプロジェクトである。

NHK 教育テレビ「教育トゥデイ」の取材班が、このプロジェクトの番組の制作にあたった。和光国際高校の英語教師・両角桂子氏など日本側教師の奮闘ぶりを描いた番組は、「ニッポンの先生ニューヨーク奮闘記」というタイトルで 2003 年 5 月 24 日に放映された。

- 6 早い段階でこのシステムを整備したのは、情報科の免許ももつ和田俊彦（帝塚山学院泉ヶ丘高校）である。執筆途中で病気入院するメンバーもでたが、特別チームを編成してなんとか刊行に漕ぎ着けられたのはコンピュータの活用によるところが大きい。教材集が完成する 2004 年 7 月 10 日までに行き来したメールの数は、1 年 3 か月で、約 1100 通に上る。これは、メンバー同士が個別にやり取りしたメールを含まない数字である。第 3 ステージの普及活動でもメールが活用され、プロジェクトが一応終了する 2005 年 8 月末の段階では 1600 通を越した。

#### 引用・参考文献

- 賀茂美則（1993）『アメリカを愛した少年』講談社  
斎藤眞（1992）『アメリカ革命史研究—自由と統合』東京大学出版会  
斎藤眞（1995）『アメリカとは何か』平凡社（平凡社ライブラリー）  
ウィリアム・スティール（1998）『もう一つの近代—側面からみた幕末明治』ペリカン社  
高木八尺、末延三次、宮沢俊義編（1957）『人権宣言集』岩波書店（岩波文庫）  
千葉保（1991）『（授業）日本は、どこへ行く？—使い捨てカメラ、ハンバーガー、日の丸』太郎次郎社  
永井滋郎（1989）『国際理解教育』第一学習社  
初海茂（2005）「国際理解教材づくりにとりくむ教師たち」『教育』2005 年 5 月号 43  
渡部淳（2000）「獲得型教師の資質とは何か」『高校生活指導』第 25 卷 3 号 学事出版 14-17  
渡部淳（2001）「ニューヨークの現地校で教員の資質形成を探る—ノーマントーマス高校での「ジャパン・デー」プロジェクトを通して」『IT Education』NO. 10 日本文教出版社  
渡部淳（2002）「教科書の中のアメリカ像—高等学校「政治経済」の場合」『日本の中学校・高等学校における米国理解調査報告書』国際交流基金日米センター・帝塚山学院大学国際理解研究所 123-127  
渡部淳（2004）「教師たちにこそ協力と創造の学びを—アメリカ・プロジェクトを例として」『高校生活指導』162 号 学事出版 53-58  
渡部淳編（2005a）『中高生のためのアメリカ理解入門』明石書店  
渡部淳編（2005b）『中高生のためのアメリカ理解入門 ガイドブック』明石書店  
渡部淳（2005c）「『中高生のためのアメリカ理解入門』ができるまで」『英語教育』10 月増刊号 大修館書店 22-23

渡部淳 (2007) 「教師たちの総合学習—あかり座の 900 日」『教師 学びの演出家』旬報社  
105-138

The Asia Society, Inc. (1979) *Opening Doors : Contemporary Japan*, New York ; The Asia  
Society, Inc.

**第 1 次あかり座公演に関連した新聞記事として以下のものがある。**

- ・「若者の視点でアメリカ分析 11、12 日にシンポ」2004 年 8 月 8 日 朝日新聞 日  
曜・教育欄 (3 段)
- ・「5 つの議論で米国理解 中高教諭らワークショップ」2004 年 10 月 26 日 沖縄タイム  
ス 教育欄 (写真付 5 段)
- ・「等身大の米国学んで 先生自ら取材 中高教材」2004 年 11 月 13 日 読売新聞 都民  
版 (写真付 5 段)

### 第3部第4章 学びの演出家としての教師

本章の目的は以下の2つである。第1は、獲得型教師が育てる「自立的学習者＝自律的市民」の像を、ルソーの著作『エミール』（原著は1762年公刊）を引照基準として総括的に検討することである。第2は、プロジェクト学習を指導する「獲得型教師＝学びの演出家」の役割と資質、そして専門性について考察することである。ここでは併せて、実践的研究者としての教師のイメージについても検討してみたい。

#### 4-1 引照基準としての『エミール』

本章では、「自立的学習者＝自律的市民」を育てる「学びの演出家」としての教師の役割と資質、そして専門性について検討する。その手掛かりとして、教育について考える古典的著作として、なぜ『エミール』が250年以上の時を超えて世界中で読み継がれることになったのか、まずはその問題から探してみたい。

筆者は、学習者として自立することが、ひとりの市民として自らを律することにつながっていくと考えている。それが「自立的学習者＝自律的市民」の概念である。自立的学習者とは、「知識はもちろん学びについての豊かな経験を持ち、学びの作法をも身につけた学習者」のことである。こうした学習者は、多様な角度から批判的にものごとをとらえられる人たちである。

自立的学習者はまたグローバル化した世界で求められる能動的で自律的な市民の姿と重なるものである。筆者は、民主主義社会を支える自律的市民の像を以下のように構想している。すなわち、「社会参加にむけた能動的な身体を持ち、全身を駆使して自らのテーマを探究する豊かな経験とスキルを持ち、民主的な討議を通じて社会的なルールや枠組みそのものを問い直すことできる、開かれた発想と批判的理性をもつ市民」がそれである。

自立的学習者と自律的市民の定義で、両者に共通する用語として「豊かな経験」がある。それは「自立的学習者＝自律的市民」の形成にとって、リサーチワークやディスカッション／ディベートなど、アクティビティを用いた参加・獲得型の学習活動の経験が不可欠だということを示している。

ルソーは『エミール』第1編で「人間は教育によってつくられる」との信念を述べている。そしてこの本で一種の思考実験に取り掛かることを読者に告げる。それは架空の生徒（エミール）を自分に与え、生まれてから一人前になるまで家庭教師としてエミールを導くという実験である。エミールはまず、予測しがたい波乱にさらされてはいるものの、身分などの具体的、個別的属性に縛られない普遍的な人間として構想されることになる。「すぐれた教育の傑作」がそうであるように、エミールは、教訓を与えることによってではなく訓練によって人間としての義務をわきまえた人間、理性的人間として育つことが明かされる。

この理性的人間を基盤とした自律的市民というゴールにむけて、ルソーの倫理・宗教観、



自然観、法律観、国家観などが総動員されることになる。『エミール』がルソー思想の百科全書といわれる所以である。実用書とはかけ離れたねらいをもつ著作であるにも関わらず、「実物教育」「消極教育」「自然教育」の範例のように語られ続けているのは、ルソーの所説の様々な論争点も含めて、人間の本質に対する洞察を豊かに含んでいるからである。「理性はゆっくりと歩いてくるが偏見は群れをなして走ってくる」、「国民的な偏見の支配にたいする1つのすぐれた予防策として自分の祖国の外に旅にでる」などの知恵が『エミール』のいたるところに埋め込まれている。

やがて15歳のエミールは次のような若者に成長する。「その知識においてではなく、それを獲得する能力において、普遍的な精神をもっている。それは開放的で聡明な精神、あらゆることに準備ができていて、モンテーニュが言っているように、教養があるとはいえなくても、とにかく教養を受けられる精神だ」（ルソー 1962 374）。ルソーが描く普遍的人間（エミール）が体現する「準備のととのった開放的で聡明な精神」は、今もその輝きを失っていないように見える。

なぜこの『エミール』が現代の読者を触発し、輝きを保つことができるのか。その1つに、作品の語り方の問題がある。一見逆説的に聞えるが、フィクションを通じた抽象的人間像としてエミールが描かれているという点である。トドロフ（1998 118）は、道徳的個人を描くのに適した特別なジャンルがあることを指摘し、『エミール』は個人的であると同時に非個人的、フィクションであると同時に意見であるというジャンルの混合した作品」だと規定している。

2つ目は、『エミール』が未来の市民社会の構想と不可分にむすびついているという点である。カッシーラーは、ルソーが18世紀後半の現実社会ではなく「やがて来るべき市民の一員」となることに向けてエミールの人間像を構想していることを指摘し、「ルソーは社会の経験的形態と理想的形態—現在の諸条件下にある社会と、可能的な、将来そうあるべき社会と—をはっきり区別していたからである」と述べている（カッシーラー 1974 94-95）。それだけにルソーの描く理性的人間像は、現代につながる射程をもっており、容易に超克をゆるさないものである。その意味で『エミール』は、ルソーによる未来社会の演出ノートだという側面をもっている。

『エミール』における家庭教師ルソーはいわば絶対的な存在である。エミールの生育環境を自由に設計し、彼の人生に起こりうる経験の総体に関わりあうことができる存在。長期にわたって成長の全過程に関与する絶対的権威をもつものとして描かれている。

フィクションならざる現代の学校教師は、エミールの家庭教師のような万能の存在ではなく、もちろん遍在する価値の体現者でもない。教育制度という所与条件の中で、行動を制約され、組織の一員として子どもの成長の一部分に関与する存在であり、許されているのは固有の条件の下で選択的に行動することだけである。その権威はより部分的なものである。子どもの生育環境を自由に決めることも、自らの判断で生徒の経験の総体を規定することも教師には許されていない。

#### 4-2 「自立的学習者＝自律的市民」を育てる

先ほど、ルソーがエミールを「知識ではなく、それを獲得する能力において、普遍的な精神をもつ」存在として構想したことを述べた。ここではルソーが、一所に滞留しない更新され続ける知、自らの世界を押し広げていくことのできる知、それを市民的資質として考えている点に注目したい。この「知識を獲得する能力」というルソーのアイデアを、より現代的な教育用語で表現するとしたら、エミールは「**学び方を学ぶ**」ことに対して開かれた精神をもつ存在だということになるだろう。

ここから、「自立的学習者＝自律的市民」の資質をめぐって、学習者と市民の連続性に着目する立場から、以下の4つの点を考えてみたい。

第1は、“学ぶ力”というものの考え方である。学習者一人一人が自分なりの仕方での学習集団（コミュニティ）とかかわりあう中で、市民として自立するのに必要な力を獲得する。筆者は、その自立にむかう力を広義の学力と措定している。この視点からすると、学力というのは関係性の所産である。プロジェクト学習において協同の学びの質が高まり、深い学びが実現し、その結果として個々人の学力の伸長がみられるという現象は、学び自体が社会化することによってはじめて可能になる。それは、個々人の力が学習集団のなかで活かされ、お互いを豊かにしていく関係が生まれたことを意味する。

もちろんこうして形成される学力の中に、個々人が所有する「学び方」の習得も含まれる。ただし、ここで学び方を習得するという場合、単に教室における振る舞い方をマスターするという以上のものである。それは他者との交渉によって培われる「合意形成の力」、学習集団の現状を批判的にとらえてその「方向性自体を問い直す力」とひとつつながりのものだからである。学習者がトレーニングによってこのような力を習得する際に、演出家である教師自身の市民的力量のあるなしが、その成果に大きくかかわってくるだろうことは言うまでもない。

第2は、学びの経験ということの意味についてである。豊かな経験が、学習者としての自立にそのままつながっている。それを後押しするのが、プロジェクト学習が生徒に与える、他では容易に得ることのできない達成感である。

例えば、第2部第3章の「グローバル・クラス」、第2部第4章の「エデュケーション・ナウ」でいうと、その達成感は、たんに「いい経験だったね」というような漠然としたものでなく、すぐれて具体的な内容を伴うものである。

「グローバル・クラス」について述べた通り、おおよそ次の5点にまとめることができる。①大きなプロジェクトをやり遂げたこと、それ自体がもたらす達成感である。自分たちが発見した課題を追求するために、プランを練り、リサーチを重ね、発表内容をつくりあげる。こうした学習プロセスを体験すること自体が、生徒の大きな自信になっている。②協同的な学習活動に何らかの貢献をしていると実感できることである。そこで生徒たちは、自分のアイデアが取り入れられる喜びを味わい、発表でも一定の演劇的な役割を果たすことになる。それが参加感を生み、自分が必要とされているといういわば自尊感情に

つながっている。③プロジェクト学習が、新しい知識を手に入れたりスキルを獲得したりすることにつながり、彼らの視野を広げる経験になっていることである。それは、世界が違って見えてくることである。④テーマを深く追求する中で、自分の能力の限界と可能性を自覚したり、自分自身の存在に気づいたりすることである。その気づきは、自分のもつスキルの自覚から精神態度にまで及ぶ。⑤このこととも関連するが、自分が知ることとそれを相手に伝えることの間にある大きなギャップを認識することである。伝えられることは得たことの何分の一かに過ぎない。そこに、コミュニケーションや表現方法への気づきのきっかけがある。

こうしたプロジェクトでの全身的な学び、共同の学びの経験はまた、当然に参加型民主主義の運用経験に通じるものである。民主主義を構成する要素は、民主主義の思想であり、民主主義的制度であると同時に、理念を具現化するものとしての「手続きと運用」だからである。

その具現化を支えているのが市民同士のコミュニケーションである。とりわけ参加型民主主義における実践経験は、協働してルールを作る経験、自律的にそれを運用する経験、枠組みを作り替える経験などに大別できる。いずれも理性的なコミュニケーションの成立に依拠する度合いの高いものである。以上のことから、民主主義を支える主体としての市民に求められる資質として特に重要になるのは、事柄に即して是非善悪を考えられるクールさ（**人柄と事柄の区別**）、むき出しの欲望や利害打算を制御して公共性との調和をはかる精神的な強さ（**克己心**）、公共空間のなかでの個々人の役割を自覚し自発的に貢献する構え（**ボランティアな精神**）であろう。

第3は、「演劇的知」についてである。公共空間における振る舞い方を例に考えてみよう。これまで日本の教育では、学級王国的・家族主義的な風潮もあってクラスの前で「内面の真実を語らなければならない」という心情主義が根強かった。いまそのことの是非が問われ始めている。

日本の社会のあり方全体がそうした変化の方向をたどりつつあるように、等質的価値観、同質の経験をしてきた子どもたちが構成する空間として教室をとらえる見方から、異なる信条、異なる経験をもつ人々によって構成される公共圏というとらえ方に移行しつつある。プロジェクト学習におけるテーマ設定との関連でいえば、あるテーマに焦点化していくプロセスで、自ずとそれぞれのメンバーの生活意識や興味関心が議論に反映されることはあるだろう。しかし、信条の吐露そのものを議論のターゲットとすることは、かえって教室を息苦しい空間にしてしまう危険がある。

公共空間では、むしろペルソナを使い分けることが求められている。素朴に心情や内面を表出しあえば良いというものではなく、知的に構成されたものとして表現されることが必要になる。そうしたものの具体例を、批判的思考や複眼的思考をトレーニングする場としてのディベート教育に見ることができる。学習者は、自身の本音とは関係のないフィクショナルな立場に立ち、ディベートする間その立場を維持することで、事柄に即して考え

る仕方を学ぶのである。これはパフォーマンスの要素を活用して、学習者が自己相対化を図る視点を獲得するトレーニング、いわば「演劇的知」を育てるトレーニングである。

演劇的知というのは「知的探求の活動をパフォーマンスへと展開する一連の活動を通して、学習者の内部に形成される能動的で創造的な知」のことだが、このパフォーマンスの知については、第4部4章で詳述する。

演劇的知に関連して、社会制度の創出につながる想像力というものの働きについても考えてみたい。公共空間において人々が支えあう関係をどう築きうるのかに関わる問題である。ここでも『エミール』の喚起力を借用したいのだが、ルソーは「人間を社会的にするのはその弱さである。私たちの心に人類愛を抱かせるのは、私たち人間に共通の苦しみののだ」（第4篇）と述べている。社会的結合の要因を人間の「弱さ」にもとめ、世界を「共苦の共同体」と見るルソーの思想である。人間行動の本源的な動機を自己保存だけにもとめるのではなく、苦しんでいる人への共感を呼び起こす「憐れみの情（*pitie*）」が予め人間の本性埋め込まれているのだという考え方がもともになっている。これは理性と想像力を相補的な関係としてとらえる見方と言えるだろう。

第4に、個人と個人をつなぐ「ネットワークの知」についてである。社会と個人、集団と個人の間にかかる避けがたい緊張関係、そのなかで自分の針路を適切に選択するだけでなく、同時に社会のあり方やルール自体も問い直していける市民、そうした市民に求められる資質はいったい何かという問題である。

現代は、ルネッサンス人の理想に象徴されるようなオールマイティな力の獲得を一人ひとりが目指すには余りにも社会が複雑化し、コンピテンスも多様化している。価値の多様化が進行し、一方で膨大な情報が流通する現代社会では、市民として一律にもつことが期待される知識なりスキルなりの領域もまた限定的なものにならざるを得ないだろう。

こうした時代に求められるコンピテンスは、それぞれのメンバーが持つ固有の良さや固有の力強さを互いに引き出し合い、コミュニティがもつ潜在的な可能性を顕在化していく能力であろう。

したがって、自律的市民に求められる資質は、ネットワークを通して別々の能力を持つ人々をつなぎ、お互いの弱い部分を補いあったり、強い部分を引きだしあったりする力（**組織化、再組織化の力**）であり、それを可能にするのが社会のなかに築かれる良質なネットワークである。この点で、エミールのもつ21世紀的含意は、**ネットワークの知の探求と集合的な理性の形成**にあると、筆者は考えている。

#### 4-3 社会変動と教師をめぐる状況の変化

では『エミール』刊行から250年以上が経過し、公教育の危機が深刻さを増す21世紀の日本で、教師という存在は社会的にどう定位されているのだろうか。「獲得型教師＝学びの演出家」について考える前提として、まずは政治、経済、社会のあらゆる領域で進行した、1980年代以降の地滑り的な変化について、以下の2点から見ておきたい。

第1は、国際化・グローバル化のインパクトである。ヒト、モノ、カネ、情報のボーダーレス化を特徴とする「国際化」、東西対立の枠組みの消失とアメリカの影響力の増大や頻発する民族紛争と戦争、さらには地球的諸課題（グローバル・イシューズ）の人類共有という言う意味をも含む「グローバル化」が政治経済、社会、文化生活のあらゆる領域に浸透している。善きにつけ悪しきにつけ外部からの目で、これまでの慣行やシステムが相対化されるようになってきた。

教育の世界では、こうした流れがときに「国際競争社会を勝ち抜く表現力の育成」「国際社会に生きる日本人としての自覚」「世界平和や環境問題などへの気づきと行動」など種々の先導的概念として顕現したり、新自由主義や市場原理主義の台頭と相俟って教育の私事化と呼ばれる現象につながったりしている。また、急激な変化への恐れが、伝統的モラルの強化として現れるケースもある。多文化共生社会の到来が「教室の多文化化」を招来する一方で、日の丸・君が代問題などナショナリズム側からのやり戻しも招くという混沌状態を生み、常に教育現場を揺さぶり続けてきた。

第2は、これと時期的には表裏の関係にあるバブル経済とその崩壊の経験である。「日本経済の失われた十年」を含む一連の経緯は、社会倫理にも個人道徳にも大きな影を落としている。バブル経済の狂騒のなかで人びとの道徳観念が揺らぎ、「後は野となれ」式の利害得失を主要な行動原理とする動きが社会のあらゆる領域に浸透した。

この結果、第2次世界大戦後に比較的安定した社会目標や行動様式と看做されてきたもの一平和、人権、国民主権・民主主義、平等、福祉社会、環境、豊かさ、勤勉さ、公正さなど一の領域で建前と実態の乖離が進み、その基盤が根こそぎ揺るがされる結果になった。人びとの階層化やむき出しの競争原理一弱者必敗の脅かしも含めて一が社会を覆うにつれて、教育の世界にも“人材育成”の名目で、功利性や効率性の視点が当然のように持ち込まれている。一時期「PISA2003」ショックの影響が教科学力重視の流れを強化し、数値目標に学校現場を駆り立てることになった。

こうした事柄を背景に、教師の置かれた状況に顕著な変化が現れた。ここでは4点に絞って検討する。

第1は、教員の管理体制の強化である。具体例は枚挙にいとまがない。「学力向上」策として数値目標や短期的目標が設定されたり、「教育効果の自己検証」や「説明責任」を名目にして大量の報告書の作成が要求されたり、「講習漬け」になったりすることで、かえって生徒と直接ふれあう時間が減ってしまうという状況が生まれた。「自立心のある子どもを育てる」という教育目標が、教師への管理強化と裏腹に示されるようないわば逆説的な状況である。

第2は、教師という職業に対する社会的評価の低落である。教師の役割や権威はあらゆる領域で縮小し部分化している。これも事例に事欠かない。学校と家庭の関係について言えば、しばしばコミュニケーション回路が閉ざされがちになる。学校側からみて「あまりにも利己的で理不尽な要求」と見えるものが、担任を飛び越えて学校長あるいは教育委員

会に直接突きつけられることも今では決して珍しいことではない。善し悪しは別にして、均質性に富む地域社会の信頼を受けながら家族的一体感をもって教師が「学級王国」の指導にあたるという基盤はとうの昔に消失している。社会の過重な要求や批判にさらされ徒労感を募らせる事態は、教職の存在基盤に関する確信の揺らぎにつながる。ことが内面の問題にかかわるだけにより深刻な問題である。佐藤（1996 176）が、教室の権威と権力を揶揄し告発するおびただしい物語の語り手たちについて、「(彼らは) 現代の教育の危機が、おおかたの予想に反して、学校と教師の権威と権力の過剰にあるのではなく、逆に、学校と教師の権威と権力の失墜から生じていることを、認識しえていない」と述べたが、この指摘はますます現実味を帯びてきたといえよう。また、新たな教育課題が次々に登場してくるにもかかわらず、教員の増員などの措置は立ち遅れ、予算も乏しいままである。

第3は、「教師—生徒」関係の編み直しである。心理カウンセラー制度の導入に典型的にみられるように、一人の担任教師が教科指導、生活指導、進路指導などクラスの生徒のあらゆる世話をするというシステムから、生徒を見る複数の眼差しの交錯へと関わり方が変化してきた。ガイダンスカウンセラーの存在に慣れているアメリカの帰国生から「(日本の学校では) 教科成績をつける担任に進路相談するのがイヤだった」という声を聞くが、これまで当然とされてきた教師・生徒関係が、一部ではあるが相対化される事態である。全人的指導者としての教師像から、教えることの「専門家」への離陸が徐々に始まっているといえるだろう。

第4は、授業者の専門性にも変化の兆しが現れたことである。これまで幾度か触れてきた「教育方法の国際化」の問題である。1980年代の半ば以降、開発教育、環境教育、グローバル教育、平和教育、人権教育など、参加型の学習方法を採用する新しい潮流が次々に流入し、数々のアクティビティが教育現場に紹介されるようになった。折から国際コミュニケーション能力としての英語学習やディベート教育への関心の高まりもあり、アクティビティを活用した参加型の学習方法への認識が一定程度広まることになった。

筆者が獲得型授業を提唱して四半世紀が経過した。この間に、コミュニケーション、リサーチワーク、プレゼンテーションなどの大切さが広く人びとに認識されるようになり、獲得型授業の範疇に近い言葉だけでも、調べ学習、参加型学習、共同学習、協働学習、双方向授業、対話型授業、発表学習、表現学習、ディベート学習、コミュニケーション能力な英語、アサーショントレーニングなど、様々な用語が教育界で使われている。

教師の側がそう望むか望まないかにかかわらず、もはや「ドリル」「反復練習」「数値目標」に代表される知識主義的学力観一本やりで授業を組み立てる時代ではなくなってきたということである。

さらには、終章で詳しく検討する通り、「アクティブ・ラーニング」が2020年の学習指導要領のキーワードに浮上してきた。従来のように「ディベート」など特定の技法を例示する仕方ではなく、学習システム全体の改革を提案するものである。当然のこと、様々な種類のアクティビティを用いることが必要になる。筆者の用語でいえば、獲得型授業への

転換が政策課題として取り上げられたことを意味する。このことは、学習改革が新しいステージに入りつつあることを示している。この間の事情について、少し詳しく論じてみよう。

#### 4-4 「獲得型教師＝学びの演出家」の専門性

上述の通り、参加型学習の普及によって、授業者としての専門性もまた変化に晒されつつある。ここからプロジェクト学習を指導する教師の役割と資質、そして専門性について考えてみたい。

情報化、グローバル化を刻印された時代、とりわけ 21 世紀の公教育において、プロジェクト型の学びは、先ほどのルソー的・エミールの市民—「準備のととのった開放的で聡明な精神」をもつ批判的・自律的な市民像—の含意とどう結び付くのだろうか。

それは**学習者としての自立**にむけた取り組みが、どのようなプロセスをたどって実現されるのかということである。例えば、先述した地球的諸課題について学ぶことは、生徒と教師が正解のない学びの世界に漕ぎ出すことを意味する。教師が生徒を正解に導くという従来型の知識注入型授業とは別種の、生徒が主体になって取り組むプロジェクト型の学びが必要になる。プロジェクト学習では、子どもたちが学習課題・テーマを選び、リサーチを重ね、情報を編集し、発表や表現活動を行い、それをもとに討論し、論文や作品に仕上げるといようなプロセスをたどる。これによって、教室で取り上げられる知識の性格が、教師から正解として「与えられる」ものから自ら「獲得するもの」へと変化する。

生徒は、経過するそれぞれの段階で、ブレン・ストーミング、リサーチワーク、プレゼンテーション、ディスカッション／ディベートなど種類の異なるアクティビティに参加し、協同の学びを経験するのだが、学習者同士のコミュニケーション行為を基盤として行われるこの一連の学びを通して、自らの力で学ぶための作法をマスターすることになる。学習者の身体性の問題でいえば、知識を受容する「受身の身体」から学びに参加する「能動的な身体」への移行が行われている。

以上の通り、プロジェクト型の学びの導入は、教室が、これまでのような知識の伝授を専らにする場から、子どもたちが知的探究を行う場であることへと変化していくことを意味する。このことが学びの質そのものに及ぼす影響としては、大きく「**学びの全身化**」（認知的な理解から、知識を加工し身体を使って表現したり、五感を駆使して感じとったりする活動までを含む）と「**学びの共同化**」（一人が分担して作業を行うことから、互いの知恵を寄せ集めて一緒にテーマを探究することまでを含む）という 2 つの点がある。

こうしたダイナミックな学習活動を楽しみ、その成果を享受する生徒にとっては、もはや授業は決して苦役ではない。むしろ達成感を与えてくれるものとなる。教室が、はっとするような発見や思いがけない気づきの生まれる場が変わっていくことになるからだ。これが学習者としての自立にむけた取り組みのプロセスである。

ではここから「獲得型教師＝学びの演出家」の役割と資質について改めて検討してみよ

う。プロジェクト学習における教師の主要な役割は、生徒が自主的に「探究する場」、「学び合う場」を整え、その活動を演出することである。教師の役割は決して知識の伝授だけにとどまるものではない。その本質は、「学びの扉を開く鍵」を次世代に手渡すことである。

渡部（2001 196-201）が、獲得型教師に求められる 3 つの資質を提示した。第 1 は、教師が主体となって授業をすすめる「表現者」としての資質、第 2 は学ぶことの喜びと楽しさを自らが経験し、それを生徒にも伝えられる「学習者」としての資質、第 3 は生徒の自主的・主体的な学びを有形無形に励ます「援助者（ファシリテーター）」としての資質である。

少し詳しく検討しよう。まず第 1 に、「表現者」としての資質だが、教師が、言語表現にかかわるスキルはもちろんのこと、身体表現にかかわるものまで含めてできるだけ多くのスキルを身につけていれば、学習の流れをより多彩に展開できるだけでなく、それを臨機応変に活かして、生徒に適切なアドバイスを行い、彼らの表現活動をより豊かにしていく可能性が生まれてくる。

まずは、日ごろの授業そのものを「教師によるプレゼンテーション」という視点から検証してみることが必要である。教科内容を表現するために、教師がもっとも適切な表現方法を選んでいるのかどうか、そして授業を受ける側の生徒にそれがフィットしているのが検証のポイントになる。日ごろの授業を第三者の目から相対化する経験をもつことで、見えてくることがあるだろう。

第 2 に、「学習者」としての資質だが、学びの楽しさは、知的な探求活動によってもたらされる楽しさである。対象を深く認識し“全身で分かる”という経験を、教師と生徒がともに学ぶなかで“味わう”ことが何よりも大切なことである。

その意味からすれば、教師自身が学び続けている姿を生徒に示すことは、何より大きな教育力を発揮することになる。それと同時に、例えば、リサーチ方法について生徒に適切なアドバイスが送れること、またレポート/論文の作成指導—リサーチ結果をまとめ上げる作業—ができる教師であることが必要である。

というのも、第 2 部第 4 章で検討した「エデュケーション・ナウ」のような共同プロジェクトの場合であっても、企画全体の内容レベルに大きく影響するのは、やはり文献探索や資料整理など個々人のリサーチワークのレベルである。なぜなら、個々人が分担した資料を全体で共有しながら、クラスの主張をまとめ上げるからである。リサーチワークこそ、獲得型の学びのもっとも基礎的な活動だからである。

そして第 3 の、「援助者（ファシリテーター）」としての資質だが、生徒たちによるリサーチ、表現、討論などの活動を促進するためには、共同の学習をデザインすると同時に、側面から生徒にアドバイスを送り続けることが不可欠である。

生徒同士の対立を緩和したり、コミュニケーションを促進したり、教室と外の世界をつないだりする役割が求められるのである。これからは、とくに学校外の人びとや情報と生徒との出会いをどうアレンジするかが大きなテーマとなる。このように、援助者として生



徒に寄り添い、一緒に活動することで、教師自身の社会性や視野の拡大も期待できるはずである。

以上、3つの資質について検討したが、獲得型教師の資質というものは、決して漠然としたものではない。自分が何を手に入れていて何を手に入れていないかということは、はっきりした客観的事実である。その意味で、これまで教師が、自らの内部に育ててきた資質に対してより自覚的になることが、出発点になるだろう。

これらのことに関連して、第2部第4章で、プロジェクト学習の実現のために、獲得型教師が果たしている4つの役割を指摘した。具体的には、第1に、プロジェクトの枠組みを明確にし、学習プロセスを分節化して学習者に示すことで、活動の具体的内容をイメージできるようにする「**学習プロセスのデザイナー**」としての役割、第2に、一緒に困難に立ち向かうコーチとして、準備活動の途中でアドバイスをしたり、メンバーに安心感を与えたりする「**プロジェクトの伴走者**」としての役割、第3に、学びの経験に厚みを加えるべく、プロジェクトの成果をつなぎ合わせて時間軸をつくり、蓄積された知恵を確実に継承する「**知恵の伝承者**」としての役割、第4に、情報ネットワーク/人的ネットワークを円滑に機能させるべく、学習者同士の関係を和ませたり、生徒と校外の専門家を出会わせたりする「**関係をつなぐ者**」としての役割である。

このように、“学びの演出家” (director) としての教師は、学習プロセスのデザインを行うもの (designer)、生徒の活動を促進するもの (facilitator)、情報を探究するもの (researcher)、協同の活動を組織・調整するもの (coordinator)、創造的な活動にあたるもの (creator) などの様々な顔をもっている。

ここで創造性を問題にする所以は以下のようなものだ。筆者は、プロジェクト学習における表現活動として演劇的表現の可能性を追究してきた。演劇的表現活動は、ことば、もの、身体という3つのモードのすべてを駆使して行う表現活動である。それを通して認知的理解はもちろん、五感を駆使して事柄の本質に迫る学びが行われる。演劇的手法を用いた学びの場では、フィクションさえも学びのリアリティを増す重要な役割を果たしている。抽象的な表現や象徴的な表現がかえって事柄の本質を浮き上がらせる場合が少なくないからだ。現実世界と架空の世界を往き来して、よりリアリティに富む表現の可能性を追い求める、そうした思考実験にも開かれた場が、プロジェクト学習の場だからである。(注1)

先ほど、アクティビティの流入と教師の専門性の変化との関わりについてふれたが、獲得型教師の専門性として、以下の3つのことが考えられる。

第1は、活用できるアクティビティの豊かなストックを持つことである。具体的には、リサーチワーク、ディスカッション/ディベート、プレゼンテーション、ドラマワーク、ウォーミングアップにまたがる技法のことである。ドラマ・アクティビティなど、まだ日本でそれほど普及していない一部の例をのぞいて特別なものはなく、その気になれば、アクティビティのストックを増やすことはそう難しいことではない。

第2は、アクティビティの運用能力をもつことである。これが獲得型教師の専門性の中

核をなしている。先にも述べた通り、アクティビティを知っていることと、それを効果的に運用できることとは、まったく別のことである。たとえありふれた技法であっても、それをどんな文脈でどう活用するかを判断し、狙いに沿ったプログラムをデザインし、かつそれを効果的に運用できる教師が真の専門家である。

技法について知るのはさほど難しいことではないといったが、逆に、たった1つの技法であっても、それを自分のものにするまでには、それなりの試行錯誤が必要である。色々な状況下で繰り返し実践し、反省を加えながら身体化していく必要があるからだ。

ましてや多くのアクティビティを使いこなせるようになるまでには、それなりに時間と経験が必要である。教師として様々な模索を重ねていく過程で、学びの場にはたらく力学を読みとる直観力、学習者の内面の変化をとらえる洞察力など、効果的な運用を支える実践的な知見が身についていくのであり、それが専門性の獲得に向けた自己トレーニングであることはいうまでもない。こうした専門的力量的の形成は、実践の場を与えられた教師だけがもちうるものでもある。

第3は、表現者としての自分の特性を知ることである。生徒を全身的な学びに誘おうとする教師は、自らの身体性にも自覚的であることが求められる。発声や姿勢、生徒と向き合う構え、自分が醸し出す雰囲気など、教師としての自らの身体技法にも分析を加えて、検証を続ける必要がある。

このように、夥しい数にのぼるアクティビティを自分なりに整理し、それを実際に使いこなすこと、それが専門家としての教師の重要な仕事になる。教師の専門性の深化が、生徒の探究の深さを担保するからである。道具は道具に過ぎないが、その仕事の質や仕上がりのレベルに大きく関わってくる。練達の職人は道具を吟味するだけでなく、仕事の必要に応じて道具そのものさえ手作りするというのがそれである。したがって、①現にどのような種類のアクティビティがあり、それがどのようなねらいのもとに、どのような文脈で使われているのか、②そして身につけるべきスキルのミニマムをどう設定するのかなどの点がこれから明らかにされる必要がある。前者が、「アクティビティの体系化」の問題であり、後者が、運用のスキルに関わる問題である。これらは第4部、第5部のテーマとなるものだが、ここでも簡単に見通しについて触れると、以下のようなになる。

まずアクティビティの体系化について言えば、個々人がマスターすべき何百ものアクティビティを課題として提示するのはかえって逆効果であろう。過剰な要求は、教師をも生徒をも無力感に陥らせる恐れがあるからだ。したがって、活用を提案する参加型アクティビティは、その数を思い切って絞り込む必要がある。少ないアクティビティを小学校から大学まで繰り返し応用し活用することで、身体化を図るのである。(注2)

様々なテーマ・学習内容に応じて相互に互換性のあるアクティビティがあるとしたら、そうした汎用性のある一群のアクティビティを「共通言語」と呼びたいと思う。筆者はそうしたアクティビティの体系化を図るべく獲得型教育研究会(＝獲得研)を組織し、2006年の4月から作業に取り組むことにした。

この2006年の段階で筆者は、論考「学習スキルのミニマムとは何か」を書き、さしあたり以下の4つの項目を考えた。それは、①リサーチワークに関わるスキル、②合意形成に関わるスキル、③協力して行動するためのスキル、④身体性に関わるスキル、の4つである。(拙稿「学習スキルのミニマムとは何か」『教育』2006年5月号 61)

筆者は、「知的探求を支えるスキル」と「共同的な学びの作法に関わるスキル」という大きな2つの側面で学習スキルのミニマムを把握している。これが「自学」と「参加・表現」という獲得型授業の概念に対応しているからだ。その上で、2つの側面をより具体化するために構想したのが、上述の4項目である。その概略は以下のようなものである。

第1の「リサーチワークに関わるスキル」は、何度もふれてきた通り、知的探究における基本的スキルである。テーマ設定、作業プランの作成、リサーチ活動、情報の編集・執筆、資料・報告書・論文作成などのスキルが一連のものである。

第2の「合意形成に関わるスキル」は、ディスカッション・ディベートなど、認識や目標の共有を図るためのものである。事柄に即した論議の仕方、説得に関わる作法、さらにはグルーピングの仕方などのように理性的にゴールを目指すためのプロセスに関連する力もここに含まれる。

第3の「協力して行動するためのスキル」は、知的探究の成果を協働して演劇的発表に仕上げるなど創造活動に関わるもの、またネットワークの築き方や人的資源の生かし方などプランを実現するための方策に関わるものを含んでいる。

第4の「身体性に関わるスキル」は、「動ける身体」として自分自身をコントロールすること、「発信・受信するための構え」をつくることなど、身体技法に関わるスキルである。それ自体が独立した項目というよりはむしろ上記の①～③の項目に通底する要素といってよいだろう。さらにいえば、「身体性に関わるスキル」は、①～③に関わる活動の効果的な達成ということと、相互に補完的な関係をなしている。

日本では、教育内容のミニマムをどこに設定するのかがしばしば論争の的になる。一方、学習スキルのミニマムについて問題になることがはなはだ少ない。だが、「知識の急速な陳腐化」とも関わって学習スキルの獲得は「学習者としての自立」といまや表裏の関係にあるといってよい。

こうした、アクティビティやスキルに関する情報は、教師だけでなく、父母も社会も含めて、公の所有物となるべきである。教育内容が公共性を帯びたものであるように、教育方法にかかわる情報も広く共有されることが望ましい。教育にかかわる哲学や情報は、密教的に伝授されるべきものではなく、広く公開され常に討論の俎上にのせるべき性質のものである(公開性、透明性)。また、見巧者の存在が良い芝居を育てるように、多くの市民が学習方法について具体的に知り、見識のある市民からの批判や評価がでてくるようになったときに、そうした眼差しが学び方の改革を支えていく力になることだろう。

以上の前提に立って、授業者としての専門性を改めて考えたい。上述のようにアクティ

ビティについて「分かる」ことは誰にでもできる。それを効果的に運用すること―教室環境、活動に取り組もうとする生徒の精神的・知的準備状況、それまでの学習のコンテキストなど、特定の条件に応じて―が専門家としての教師の力量である。「分かること」と「できること」のギャップを埋めることのできる力をもつ者が専門家である。

それはまた、専門家としての以下のような3つの自覚につながっている。1つ目は、効果的な運用を可能にするいくつかの要件、なかでも生徒に学びの意欲を喚起する仕事（動機づけ）の大切さに対する自覚である。2つ目は、獲得型の学びが社会性のトレーニングとしての面をもっていることに対する自覚である。教室は人間の関係性が営まれる場である。プロジェクト学習を通して生徒同士の交流が深まれば深まるほど、小さな裏切りも打算も衝突も生じる。しかし、こうした軋轢を通過すること自体が、社会性のトレーニングになっているのである。こうした側面を教育活動として自覚的に位置づけることが必要である。3つ目は、これらの活動の総体が、学びの場での全人的な成長―知識、スキル、道徳性などの面で一につながっていることに対する自覚である。教師の仕事が、人間的成長そのものに直接に関与する職業であるという特徴から、人間的洞察力の発揮が職業としての教師の専門性に直結しているということがいえる。

獲得型教師の専門性の深化を担保するのは、アクティビティの運用を経験するトレーニングであることから、こうした研修の機会が今後は豊富に用意される必要がある。また、プロジェクト学習が広く定着していくためには、公的な機関や学校外の研究会での研修はもちろんのこと、それぞれの職場での同僚性を基礎とした自主的な研修が、実践事例をもとにした臨床的研究として取り組まれ、実践研究のネットワークがより厚く形成されていくことが望まれる。この点については、第4部第3章で改めて論じる。

#### 4-5 研究的実践者・実践的研究者

アクティビティについて「分かる」こととそれを実際に運用「できる」こととの間に大きな溝があるように、「できること」と実践研究の成果を「伝えられる」ことの間にも大きなギャップがある。これについても、第4部で詳述することになるが、ここでは一応の見通しを示しておきたい。

実践研究を志す教師は、自らが身を置く環境をあえて研究対象として相対化しようとする実践者（＝研究的実践者）であり、同時にまた、設定したテーマを自ら実践し、研究結果を記述する研究者（＝実践的研究者）でもある。こうした人々は、研究結果を公表し、第三者の批判を仰ぐ勇気と決意をもつ人々であり、また研究方法はもちろん、実践を記述する文体や表現手段に対しても自覚的な人々である。

筆者は、こうした**研究的実践者・実践的研究者**の資質を、さしあたり以下のようなイメージで描いている。すなわち、よく行い（工夫/行動）、よく動き（身体性）、よく働きかけ（表現力）、よく考え（実存的/内省的）、よく読み（調べ）、よく語り合い（同僚性）、よく交流し（知恵/経験）、よく見（自分を生徒を環境を）、よく聞き（内面の声、生徒の声、周

困の声)、よく計画し(学習プロセスのデザイン、プロジェクト)、よく記録し(実践記録)、よく待ち(生徒の自発性)、よく見通し(予測/推理)、よく調整し(人間の関係性)、よく組み立て(理論化)、よく楽しみ(生徒の行い成長)、よく言語化し(状況に含まれた意味を発見し言葉によって再定義する)、よく整理し(論文化)、よく味わう(緊張感/達成感)ことのできる教師である。

とりわけ今後は、実践を言語化し、理論を組み立て、論文として整理できる実践者が、より多く登場することが望まれる。そうした人びとは、実践と研究のみえない壁を楽々と越境し、両方の言葉で教育の本質を語ることのできる人びとだからである。

筆者は、人間性の洞察に優れた実践者であり、かつ広い視野で教育実践をとらえることのできる研究者でもあるような、豊かな専門性をそなえた教師像が新たに確立される必要があると考えている。教育現場の状況に精通し明確な分析の視角をもつ人びとが現状を批判的に検討するような実践研究—ここではそれを可能性としての実践研究と呼びたいと思うのだが—、その研究は、現象の単なる記述とも単なる抽象化とも異なり、何らかの具体的な改善提案を視野に入れたものとなるはずである。また筆者は、専門職としての教師のライフコースの描き方も、教員養成プログラムも当然大幅な変更が必要だと考えている。

## まとめ

教師をめぐる苛酷な状況の中で、その専門性がますます見えにくい時代になっている。本章では、プロジェクト学習を担う「学びの演出家」として教師の専門性の中心に何をおくべきなのか、それをめぐって具体的に考えてきた。繰り返しながら、ここで提案した主要な論点は次のようなものだ。

(1) 子どもたちに“学びの扉を開く鍵”を確実に手渡す仕事、それが教師の専門性の中核をなすものだ。その鍵は、リサーチワークや参加・表現型学習にかかわるアクティビティである。

(2) 子どもたちがただアクティビティについて“知っている”だけでは十分でない。それを身につけ“使いこなせる”ようにしたい。そのために、参加・獲得型の学びに取り組める場を整え、彼らの「学びの経験」をできるだけ豊かにする必要がある。

(3) 共同の学びの根底に、何かを“創造する(つくる)”という経験、ことば、もの、身体という3つのモードを駆使して“全身で学ぶ”という経験をすえたい。それは、ともすれば記号化された情報を効率的に詰め込むだけになりがちな授業にリアリティを回復することである。学びのリアリティはフィクションの世界にも開かれている。

(4) 子どもたちがアクティビティに参加して学習スキルを獲得するプロセスは、彼らが学習者として自立していく過程であり、同時に市民社会の構成員になっていく道でもある。その市民はルソー流に言えば「準備のととのった開放的で聡明な精神」をもつ市民であり、自らの知性を不断に更新していくことのできる市民である。

教師の専門性の再構築がもとめられる状況をただ否定的にだけとらえる必要はないだろう。そこから新しい教師像が生まれてくる可能性もあるからだ。自らも学びに参加していく教師、実践を通じて自己のスキルを更新し続ける教師、学習者としての自立を援助していく教師、良質のネットワークを築くことのできる教師など、今後も様々な教師像が手探りされることになる。混沌とした状況の中で専門性を模索すること、それは「教師・第二の誕生」の可能性を探る仕事でもある。

## 注

1 やや遠回りのようだが、このリアリティの問題について考えてみたい。教育に演劇的技法を導入することで、どう“学びのリアリティ”を回復するのかは、筆者の主要関心の1つである。その点から見て、木下順二の“芸術におけるリアリティ”についての指摘が示唆的である。世阿弥作といわれる『井筒』の形式は複式夢幻能といわれるものである。木下はその構成を次のように分析する。前場は、諸国一見の僧が、在原寺で業平の妻（200年前の人）とおぼしい人物に出会う場面である。そのことを追及すると女はかくれてしまう。やがて夜中になって僧は衣を敷いて寝につく。後場では、同じ女（シテ）が霊として登場し、狂いそうになりながら業平を待ち続ける激しい恋慕の情を語る。女が現在形で語るため、この場面では200年という時間がいっぺんに飛んでしまう。だが、この荒唐無稽と言えるものを本当にリアルだと思って見ている旅僧（ワキ）の存在が物語の実在性を保証している。

木下（2004 62-63）は「僧が見た夢が後場であると思ってしまうえばそれっきりだが、この旅僧が後場でみたものこそがリアリティというものではないか、というのがぼくの考えなのです」と述べ、続けて「ありえないことが本当にリアルに感じられたというリアリティの前に置くと、いつもは動かし難く見えていた前場の現実的リアリティがすべて自然主義的写実主義の、ただそういうものに見えてしまう。そういうリアリティを、複式夢幻能の後場というものは創りだしています」と語っている。

2 スキルのミニマムを身につけることは、学び方をめぐる基礎的素養の獲得に連動している。この素養が、より高度な知的探究を支えることになるからだ。「基礎」というもののとらえ方をめぐっては、以下に引用する内田（2000 174-175）の所説が示唆的である。内田は、日本で「年齢に応じた教育などというけれども、その漸進教育が、基礎を深めてゆく形での漸進教育ではなくて、横すべり型あるいは縦すべり型のものになりやすい。（中略）前に習ったことが論理的に基礎であって、基礎を分かりなおす形で進むということをやっていない。（中略）初歩は基礎であるという考えがないから、高度な研究に立つと初歩を侮る形になる。（中略）基礎的なことを本当に独創的に理解しなおすことができない」と批判している。

この文章は、どちらかといえば学問研究の基礎となる内容や論理について言及したもののだが、学習スキルのとらえ方にあてはめることも可能だろう。「コアになるアクティビティとスキルを体系化する」という場合のスキルは、この用法にならえば

「初歩であるもの」、「深めるべきもの」、「分かりなおすべきもの」ということになる。基礎的なスキルは、まさに基礎であることによってより高度な知的探求を支えるものである。繰り返し立ち戻り応用されることで、十分に身体化されることが望まれるものだ。

内田は別の箇所で次のように続けている。「教育の効果はどこでどんな形であらわれるか分からないものであって、その本来の、積極的なアチーブは、アチーブメント・テストなんかで計りうるものの領域外のものです。(中略) なぜなら、教育で一番大事なものは創造的能力の創造ですから」。(同書 178 以上に引用した論考の初出は『教育』1972年6月号)

### 引用・参考文献

- 内田義彦 (2000) 「学問創造と教育」『生きること 学ぶこと』内田義彦セレクション  
1 藤原書店 174-175
- カッシーラー、生松敬三訳 (1974) 『ジャン=ジャック・ルソー問題』みすず書房
- 加藤周一・木下順二・丸山真男・武田清子 (2004) 『日本文化のかくれた形』岩波書店 (岩波現代文庫)
- アンソニー・ギデンズ、佐和隆光訳 (1999) 『第三の道—効率と公正の新たな同盟』日本経済新聞社
- 衣川恵 (2002) 『日本のバブル』日本経済評論社
- 木下順二 (1995) 『“劇的”とは』岩波書店 (岩波新書)
- 木下順二 (2004) 「複式夢幻能をめぐる」『日本文化のかくれた形』加藤周一・木下順二・丸山真男・武田清子共著 岩波書店 (岩波現代文庫)
- 佐藤学 (1996) 『カリキュラムの批評』世織書房
- 田中耕治編著 (2005) 『時代を拓いた教師たち I—戦後教育実践からのメッセージ』日本標準
- 田中耕治編著 (2005) 『時代を拓いた教師たち II—実践から教育を問い直す』日本標準
- トドロフ (1998) 『はかない幸福—ルソー』及川馥訳 法政大学出版局
- ジョセフ・ナイ、ジョン・ドナヒュー、嶋本恵美訳 (2004) 『グローバル化で世界はどう変わるか—ガバナンスへの挑戦と展望』英治出版
- 野口悠紀雄 (1992) 『バブルの経済学—日本経済に何が起こったのか』日本経済新聞社
- 福田歓一 (1986) 『ルソー』人類の知的遺産 40 講談社
- ルソー、今野一雄訳 (1962) 『エミール (上)』岩波文庫
- 渡部淳 (2001) 『教育における演劇的知』柏書房
- 渡部淳 (2006) 「学習スキルのミニマムとは何か」『教育』2006年5月号
- Ikeno,N. Watanabe,J.(2017) Drama Education and Global Citizenship and Education, *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*, London, Palgrave Macmillan.

### 第3部のまとめ

「教師＝学びの演出家」とは、学習者たちが潜在的にもっている可能性を洞察し、共同の学びの成果としてそれを顕在化する役割を果たす者のことである。

学びの演出家の仕事を大きく2つに分けることができる。1つは、学びあう場、探求する場を整える仕事である。様々なアクティビティを導入して学習プロセスをデザインし、学習者に見通しを提示したり、参加を促す動機づけを工夫したり、学びの物理的条件を整備したりする仕事である。

2つ目は、学びそのものを促進する仕事である。演出家の重要な役割は、リサーチワーク、話し合い、作品制作などに関連して、その時々適切な助言をすることである。学習プロセスをふり返ったり、取り組みの成果を確認しあったりするなど、学びの成果を一緒に味わうことも欠かせない役割である。

このように学びを演出するという仕事は、学習者に知識やスキルを習得させるだけでなく、学ぶものとしての誇りや自信、達成感を獲得してもらうことだといってよい。それはまた一連のコミュニケーション行為を通して社会性のトレーニングを行うことにつながっている。

第3部の構成は以下の通りである。第1章では、D. セルビーのグローバル・エデュケーションの理論を手掛かりとして、アクティビティとは何か、アクティビティを使いこなす教師がどう形成されるのかを探った。第2章では、教職コースの学生および現職教師のトレーニングに、ドラマワークを取り入れた事例について検討した。第3章では、国際理解教材の開発・普及という現職教師のプロジェクト学習体験について考察した。第4章では、ルソーの『エミール』と現代の日本の教師がおかれている環境を対比しつつ、「自立的学習者＝自律的市民」を育てる獲得型教師の資質と役割、そして専門性について考察した。

その結果、第3部では、以下のことが明らかになった。

#### 第1章「アクティビティによる学習方法の転換」:

グローバル・エデュケーションの提唱者であるD. セルビーのワークショップを手掛かりとして、アクティビティとは何か、アクティビティを使いこなす教師がどう形成されるのかを検討した。この結果、セルビーのワークショップの特徴として、少数のアクティビティを使い、時間をかけてふり返りをする事、それによって参加者の体験に含まれる学びの要素を確実につかませるようにすること、が認められた。

セルビー招聘事業の成果をふり返る中で、アクティビティを「学習者が取り組むさまざまな、ゲーム、ロールプレイ、シミュレーション、プレゼンテーションやディスカッションなどの諸活動の総称」と定義し、カタカナのアクティビティを用語としてそのまま使用することとした。また、グローバル教育で開発された「抑圧ゲーム」を自ら実践する経験を通して、ア



クティビティを使いこなす教師には、学習プロセスを独自にデザインする学びのデザイナーとしての資質、「生徒—生徒」関係を基本とする共同学習をつくり出すファシリテーターとしての資質が求められることが明らかになった。

## 第2章「教師トレーニングとドラマワーク」:

本章では、ドラマワークを取り入れた、筆者の2004年度から2005年度にかけての実践を扱った。教職コースの学生が、教師や生徒役に「なって」プロジェクト学習の指導の仕方を体験する〈入れ子状の3層構造〉の教師教育プログラムと現職教師のチームが自作の教材をもって全国を授業してまわる「あかり座」公演の経験を通して、ドラマ教育の定着について考察するものである。

この結果、大学の実践から、プロジェクト学習体験とその指導の仕方をカリキュラムに組み込むことで、たとえ大規模授業であったとしても、学生に獲得型教師としての課題の存在に気付かせることが可能であることが明らかになった。また、現職教師の研修から、ティーチャー・イン・ロールとホット・シーティングの活用によって、教師たちがドラマ技法というものの効果に気づくようになったこと、またドラマ教育の普及にむけては、生徒の参加を後押しする学校文化の形成と汎用性のあるドラマ技法の定着が必要となることが浮き彫りになった。

## 第3章「教材開発と教師トレーニング」:

「米国理解研究会」の教師たちが取り組んだアメリカ理解教材の開発プロジェクトについて考察した。このプロジェクトは、教材開発と教師研修を一体としてとらえる複合的な目的をもち、期間も2年半という長期にわたるプロジェクトである。この事業では、段階を踏んで3つのステージを通過する過程で、教師たちにいくつかの変容がみられた。それは、アクティビティをより自分のものにしたいという目的意識の高まり、授業の流れや組み立ての見直し、参加・表現型学習の運用に関する課題の明確化、オリジナルなアクティビティの開発への志向の高まり、教師自身の身体性へのふり返りの動き、などの変化となって現れた。

さらに教材の普及活動としての「あかり座」公演を通して、教師側がアクティビティのストック—とりわけ演劇的技法のストックを増やす必要があること、獲得型教師のための研修プログラムをつくる必要があることの2つが、次の課題として浮上した。これらの課題が、アクティビティの体系化と教師研修プログラムの開発を目的とする「獲得型教育研究会」(略称:獲得研)の創設につながるようになった。

## 第4章「学びの演出家としての教師」:

ルソーの『エミール』を引照基準として、獲得型教師の役割と資質について考察した。エミールの家庭教師がおかれている状況と、現代の日本の教師がおかれている環境とを対

比しつつ、それを手掛かりとして考察を進めた。

筆者は、専門家としての教師の使命が、学びの場を整え、学びそのものを促進することを通じて、学習者たちに“学びの鍵”（アクティビティ）を手渡す仕事をするのだと考えている。そのことが、彼らに知識だけでなく、学び手としての経験や自信を与えることにつながるからである。

そこで獲得型教師の資質としては、「表現者」「学習者」「援助者（ファシリテーター）」としての3つの資質を、プロジェクト学習における教師の役割としては、「学習プロセスのデザイナー」「プロジェクトの伴走者」「知恵の伝承者」「関係をつなぐ者」4つ役割を特に挙げた。

ただ、教師の使命を理解することと、それが実際に「できる」ことの間には大きな懸隔がある。そうした学びを実現するためには、教師の側に、人間的な洞察力やアクティビティ運用のスキル、民主主義にたいする構想力などが求められる。また獲得型学習において、学びの場は公共圏である。そこでは、学習者がペルソナを使い分け、人柄と事柄を区別することで、事柄に即して考え行動することを学べるように、教師の側が工夫する必要もある。

これらのことから、学びの演出家としての教師の専門性として、さしあたり以下の3つのことが考えられる。第1は、活用できるアクティビティの豊かなストックを持つことである。第2は、アクティビティの運用能力をもつことである。これが獲得型教師の専門性の中核をなしている。第3は、表現者としての自分の特性を知ることである。

筆者は、獲得型学習が、未来の学びの中核に位置づくべきものであり、さらには未来社会を支える市民の形成につながる意味をもつものだと考えている。したがって、このような学びを通して身につく資質は、子どもたちにとってだけ必要なのではなく、21世紀を生きる大人にとっても同様に大切なものだと考えている。



## 第4部

### 演劇的手法の探究



#### 第4部 はじめに ー獲得型教育研究会の共同研究

第4部の主な内容は、筆者が主宰する獲得型教育研究会（略称：獲得研）で行ってきた共同研究の取り組みについて検討することである。それは「参加型アクティビティの体系化」と「教師研修プログラムの開発」を2本の柱とする共同研究である。

これまで筆者が取り組んできた主要な教育実践として、第1部で扱った帰国生との対話的实践、第2部と第3部で扱ったICU高校及び日本大学での授業実践がある。これに対して、第3部3章のあかり座と第4部、第5部で扱う獲得研の活動は、筆者の教育実践の第3の相を形成する、研究プロジェクトの運営実践である。

獲得研は、筆者が2006年に創設した団体である。会員数は50名（2017年3月現在）で、小学校から大学までの教員が主な構成員となっている。

獲得研では、10年の時間をかけて、ドラマ技法、ウォーミングアップ技法、教育プレゼンテーション技法という順番でアクティビティの体系化に取り組み、その成果を「獲得研シリーズ」として出版してきた。

一連のアクティビティ研究の嚆矢が、2006年にはじまるドラマ技法研究である。本論文では、筆者が取り組んだ演劇的プレゼンテーションやドラマワークに関わる実践を、繰り返し扱ってきた。しかし、「教育方法としてのドラマワーク」の有効性、「学習ツールとしてのドラマ技法」の活用方法、「演劇的知」の概念などの研究は、獲得研の共同研究によって大きく進展したものである。したがって2006年という年が、筆者の演劇的手法の研究にとって大きな転機となった。

獲得研では、アクティビティ開発と並行して第2次「あかり座公演」を行い、研究成果の普及にも取り組んできた。あかり座で行われる公開授業やワークショップは、そのまま会員の（自己）研修プログラムにもなっている。従って、共同研究の第2の柱である「教師研修プログラムの開発」について検討することは、とりもなおさず、第3部で検討した獲得型教師像をより明確に描き出す作業ともなっている。

そこで第4部では、教育における演劇的手法の可能性を1つの軸としながら、獲得研の共同研究の進展を、より多様な角度から検討することにする。構成は以下の通りである。第1章では、ドラマ教育研究者であるJ. ニーランズのワークショップを素材として、ドラマワークの成立条件、ワークショップの運用上の工夫、獲得型教師の資質形成への示唆について検討する。第2章では、獲得研のアクティビティ開発とその取り組みの意義を、獲得型学習モデルを軸に検討する。第3章では、獲得型教師の資質形成の問題を、教師研修モデルを軸に検討する。第4章では、獲得研の演劇的手法に関する研究が、どのような経過で展開されいかなる内実をもつに至ったのかについて、異文化間教育研究の流れと対応させて検討する。

#### 第4部第1章 教師の資質形成とドラマワーク

獲得型学習による「学びの全身化」の進展が、日本の参加民主主義の将来像にどのような影響を及ぼすことになるのか、それが筆者の問題関心の1つである。その一環として、第3部でみた通り、アクティビティ (activity) を活用する教師の資質形成の問題に取り組んできた。そこで本章では、身体表現を基盤として、数多くのドラマ・アクティビティを駆使する英国のドラマ教育 (Drama Education / Drama in Education) の知見が、教師の資質形成の研究にどのような示唆を与えるか検討してみたい。

具体的には、ジョナサン・ニーランズ (Jonathan Neelands) の「いじめ」ドラマワークを素材にして、ドラマのデザインとファシリテーション (運用) の実際を検討する。ニーランズはイギリスのウォーリック大学大学院ドラマ教育学主任である。2004年以降、イギリス、アメリカのドラマ教育界のリーダーが相次いで来日し、セミナーやワークショップを行ったが、その中でも特にニーランズのドラマワークに注目するのは以下の2つの理由である。(注1)

第1は、ニーランズがドラマ教育における理論と実践の両面において新しい地平を開拓する仕事を続けてきたことである。理論的な面では、後述の通り、演劇的アクションを4つのモードに分類する「コンベンション・アプローチ」(convention approach)を開発し、国際的に幅広い影響を及ぼしている。実践的な面でも、2005年にノーサンプトン大学で開催されたドラマ教育研究者の国際大会(International Drama in Education Research Institute)でモデル・ファシリテーションを公開したことから伺える通り、世界を代表するファシリテーターの一人と考えられている。(注2)

第2は、筆者と同様にニーランズが、ドラマを芸術の一分野としてだけでなく、広く学習活動に通底する学びの媒体 (learning medium) としてとらえ、学校改革にドラマを活用するプロジェクトにも長期にわたって取り組んでいることである。(注3)

ドラマワークを獲得型教育の概念に接合した場合、ニーランズが分類したアクションは、筆者が用いるアクティビティの概念とほぼ重なり合うものである。ドラマのファシリテーションもまた獲得型学習の運用とつながりあうと考えてよいだろう。

それは第3部第2章で確認した以下の点からも言える。ニーランズが2006年の講演において「ドラマ教育」の課題として以下の8点を列挙している。①グループ活動をどう効果的に組織するか、②ディスカッションをどうリードするか、③質問をどう投げかけるか、④男女で協力できるようにどう励ますか、⑤学校のホールなど公共的空間における振る舞い方をどう身につけさせるか、⑥学習者である子どもたち自身が、自らの学びや評価について責任をもつこと、それをどこまで期待し許容すべきか、⑦様々な主題をどう統合するのか、⑧従来のテスト形式によらない幅広い評価法をどう見出すのか。(注4)

注目すべきは「ドラマ」という言葉から連想される演技指導などの用語が一切登場しないことである。項目⑤を除けば参加・表現型学習の指導課題とほぼ重なるものであり、項

目の多くがリーダー（教師）自身のアクティビティ運用能力に関わっている。

先述の通り、筆者は、学習ツールとしてアクティビティが定着するまでのプロセスを、教師の資質形成に関連させて以下の4つのフェーズ（phase）でとらえている。

フェーズ1	個々のアクティビティの働きや効果について教師が十分に知ること
フェーズ2	アクティビティを組み合わせ、1時間なり1学期間なりの授業をデザインできること
フェーズ3	実際の授業でアクティビティを効果的に運用できること
フェーズ4	教育内容、教室環境、生徒の状況など諸条件にあわせて、教師がオリジナルなアクティビティを創造すること

これらのフェーズは、専門家としての獲得型教師の力量形成のプロセスと不可分の関係にある。しかし、とりわけフェーズ2とフェーズ3の間には大きな懸隔が存在する。フェーズ2の場合は、モデルプランを参考にしたりワークショップに参加したりすることで、ある程度のレベルを確保することが可能である。しかし、フェーズ3においては、参加型アクティビティを使いこなす実践的トレーニングが不可欠であり、長期にわたる経験の蓄積と振り返りを必要とする。また一方で、フェーズ3での経験が、フェーズ2の洗練に効果を発揮するという関係にある。2つのフェーズの往復を通じてどのように教師の資質形成を図るのか、それが教師トレーニングの大きな課題ともなってくる。（注5）

そこで本章では、このフェーズ2とフェーズ3の架橋について示唆を得るための実践的モデルとして、ニーランズのドラマワークを考察する。具体的には、オリジナル作品である「いじめ」ドラマの特徴（フェーズ2）と、彼自身による運用の実際（フェーズ3）をそれぞれ分析し、両者の架橋について検討を試みることにする。

### 1-1 ドラマワークの成立要件

空間としてのドラマワークの特徴は、参加者がリアルな世界とフィクションの世界を往復しながら、演じ、論じ、考えあう空間だという点にある。ドラマでは両方の世界を往復するための〈乗り物〉が必要であり、それがドラマの〈約束事〉としてのコンベンションだといえる。また、ドラマでは感情や内面の働きを身体表現によって可視化することから、可視化の〈ツール〉や〈技法〉がコンベンションだと考えることもできる。したがって、ドラマのレッスンプランを作ることは、ドラマの流れに適合するコンベンションをどう組み立てるのかという課題と不可分の関係にある。

ドラマ教育に対するニーランズの貢献のひとつは、そのコンベンションを構造化した点にあるとされる。ニーランズはトニー・グード (Tony Goode) との共著 *Structuring Drama Work* (第2版) において72項目の演劇的アクションを例示している。これら全てのアク



ションは、A：文脈構築アクション（Context-Building Action 16 項目）、B：物語的アクション（Narrative Action 14 項目）C：詩的アクション（Poetic Action 27 項目）D：反省的アクション（Reflective Action 15 項目）の4つのモードに分類されている。（注6）

これをニーランズの単著として出版された初版本（1990 年版／全 47 項目）と比較した場合、新たに 25 項目のアクションが追加されている点が注目される。もっとも、この4分類が階層性（hierarchical）を示すものでも順次性（sequential）を示すものでもないとする基本コンセプトは変わっていない。（注7）むしろ第2版では、各項目をアルファベット順に記述する方針に改め、そのコンセプトを一層明瞭にしたと言えるだろう。

ただし、それぞれのアクションは、機能する文脈や状況によって意味が変化するため、活動のねらいが2つのモードにまたがることも少なくない。

## 1-2 J. ニーランズのドラマワーク：いじめグループによる脅し（Bully Gang's Threat !!）

以上の前提に立って、本論文では2006年3月11日に4時間にわたって行われたドラマワーク「いじめグループによる脅し（Bully Gang's Threat !!）」に焦点をあてて分析を試みることにする。（注8）

ドラマの設定：

このドラマはタブロイド新聞に載った12歳の少女（ドラマではジャネットと呼ばれる）の手紙が素材になっている。この手紙には同じ学校のクレアと呼ばれる少女に率いられたグループが彼女を苦しめていることが綴られている。経緯は以下のようだ。ジャネットとクレアの母親は同じ工場の生産ラインで働いていた。ところがラインの監督であるジャネットの母が、クレアの母の盗みに気づき告発する。これがきっかけとなりクレアの母が解雇され、家族はクリスマスを迎える金銭的余裕さえなくしてしまう。やがてクレアの不満と怒りがジャネットに向けられることになった。

ニーランズはジャネットの手紙に様々なフィクションを加え、ドラマを構成している。ストーリー展開としては、クレアに脅されたジャネットが母親の金を盗むシーンから始まり、金の受け渡し場所でジャネットとクレアのグループが向き合うシーンで終わる。その間に、クレアの母の窃盗事件とその影響、登場人物4人が置かれた環境、彼らの入り組んだ関係が徐々に顕になり、参加者自身が価値判断を迫られることになる。（注9）

レッスンプラン：

これはYr.8/9（12歳から14歳）対象の2～3時間のドラマである。「物語の幕開け」「共感の輪をつくる」「いじめを和らげる」という3つのパートからなり、生徒たちが「いじめ」について討論するための素材として提供される。善玉・悪玉のような単純な視点から「いじめ」を裁断するのではなく、参加者が事柄の背景にあるものの複雑さを実感し、登場人物をその内面からとらえられるように配慮されている。

2001年に開発に着手したこのドラマを、ニーランズはイギリスの学校だけでなくパキス

タンやアメリカの学校でも実践している。

ワークショップの参加者：

通訳を除く今回の参加者は、20歳代から50歳代の12名（男6、女6）、筆者以外は全員プロフェッショナルの俳優である。動きだしの軽快さ、場の力学を読む力にすぐれたメンバーが揃っている。ワークショップ最終日ということもありチームワークも成熟した状態である。かなり特殊な条件のワークショップだが、逆に「可能性としてのドラマ」がもつ醍醐味や特質がよく現出した例だと見ることもできる。

以下にワークショップの実際を報告するが、ここでは使われているコンベンション、リーダーの指示、参加者の動きを中心に記述していく。事後に配布されたレッスンプランでは、ドラマの各シーンに1～16の数字が示されているだけである。このため、分析の便宜を考えて各シーンに活動内容とそれを反映する簡単なタイトルを付すことにした。また、それぞれのシーンが、ニーランズによる4分類のどのモードにあたるかを（ ）内に私見として記している。

プランと実際のワークショップは幾つかの点で異なっている。例えばシーン7はプランにない場面である。そのため本論文では、シーンが17までとなっている。他のいくつかのシーンでも状況設定が微妙に異なるケースがあった。当日はジャネットをマリ（母はスズキ）、クレアをサクラ（母はサトー）と日本風に呼び変えてドラマを行ったが、ここでは記述が煩雑になるのを避けるため、名前のみオリジナル・バージョンとしている。

## ドラマワークの実際

### パート1 物語の幕開け

#### (1) ゲーム“達磨さんが転んだ” (contextual)

英国バージョン。忍び足で近づきおばあさんの肩を軽くたたき、次のラウンドではおばあさんの肩からスカーフを盗る。第3ラウンドでは、母親の背後にあるカバンからお金を抜き取る。

#### (2) 即興演技“登校前に起こった盗み” (contextual/narrative)

ティーチャー・イン・ロール(Teacher-in-Role)。ジャネットをリーダーが演じる。朝のキッチン。食後の皿を洗う母親。母親の信頼が厚いジャネットが、母と会話を交わしながら近づきカバンからお金（20ポンド札）を抜き取る。

#### (3) 演技“ジャネットの独白” (contextual/narrative)

ティーチャー・イン・ロール (TiR) 2階の部屋。リーダーの演じるジャネットが、「信じられない、なぜこんなことをしてしまったんだろう。戻さなきゃ、でも遅すぎる。お父さんと弟が階下に下りていく音が聞える！」と震えながらその内面を語る。

#### (4) ホット・シーティング“ジャネットへの質問” (narrative)

ホット・シーティング (Hot-Seating) 車座になった参加者から、リーダーが演じるジャネットに「なぜ盗んだの?」「お母さんとはどんな関係?」などの質問。「クレアから脅されている、お前の母親のせいだと言われているので母親にも話せない。」とジャネットが答え、脅しが原因でお金を調達しなければならないことが参加者に分かり始める。

## パート 2 共感の輪をつくる

### (5) リーダーによる解説 (contextual)

クレアの父親が失業中であること、母親が一家の家計を支えていることなど、先述した事件の経緯がより詳しく説明される。

### (6) 相談と演技“解雇のきっかけ” (narrative)

6人グループで相談し、クレアの母が何を盗ったのか、どうやって盗ったのか、どうして捕まったのか、30秒の続き場面をつくり演じてみる。

グループ1 (G1) の設定は、ケータイ電話の製造ライン。もともと盗みが横行する職場だが、たまたまクレアの母親だけが捕まる。グループ2 (G2) の設定は、TVゲームの製造ライン。和やかな職場環境で、今回は職場で起こった初めての窃盗事件だった。

### (7) 即興演技“監督にゆるしを請う母親” (contextual/narrative)

G2で母親役をした2人が演じる。家族の経済状況を説明し、出来心だから見逃して欲しいと必至にすぎるクレアの母、規則をたてに突っぱねるジャネットの母、2人のやり取りが演じられる。

### (8) 配役の相談と即興演技“事件発覚後の経緯” (narrative)

クレアの母 (ティーチャー・イン・ロール) の様子を時間の経緯に沿って追っていく。スタジオの四隅に分かれ、順番に4つの場面を演じるサーキュラー・ドラマ (Circular Drama)。①クレアの母が「ジャネットの母とその上司」(3人)に哀願するが最後には解雇される。②荷物を片付けに入った「ロッカールームにいる同僚」(2人)とのよそよそしいやり取り。③帰宅した母が「家族」(3人)に素直に事情を話せず、失業中の父親を責め、「こうなったのもあの母親のせいだ」とクレアにあたりちらす。

④学校の「スタッフ・ミーティング」(教師3人)でジャネットの状況を心配する教師たち。校長 (ティーチャー・イン・ロール) が、少女たち2人を見つけて何が起きているのかを明らかにするよう依頼する。

### (9) 即興演技“娘たちと教師の対話” (narrative/reflective)

まず2人の教師役が背中合わせで椅子にすわる。2人の中には架空のカーテンが引かれている (Sprit Screen)。ジャネット、クレアの二人が、それぞれ教師と向き合って座る。4人が横向き一直線に並んだ形で、面談する。リーダーが拍手で合図し、それぞれのペアが交互に即興の会話をする。劇中劇を観るように、やりとりする2チームの様子を観察する。教師側が会話をリードするが、どちらの少女も教師の前で事実を明らかにするのを望んで

いないことが前提となる。

(10) 意見表明と相談“あなたは誰の立場に共感するか” (reflective)

ジャネットとクレア、ジャネットの母親とクレアの母親、それぞれの役になった4人が向かい合わせで椅子にすわる。残りのメンバーは、自分が最も共感を覚える人物の後ろに立つ。そして、なぜその人物に共感するかを発表する。

かなり迷ったメンバーもいるが、いずれの登場人物も共感者を得た。同じ人物に共感した同士で、4人の人物を素材にした静止画 (tableau) のプランを相談する。登場人物の関係を象徴的に表現することが目的である。

(11) 静止画“4人の関係” (poetic/reflective)

4グループが、それぞれの立場で造形する。静止画の中の人物として、他のグループのメンバーから助力を仰いでもよい。できあがった静止画を鑑賞し、その意図を解説する。

筆者はジャネットのグループで以下のような静止画をつくった。床に腹這いになり、頭をあげて苦しげに右手を前に差し伸べるジャネット。彼女の腰をまたいで中腰になり威圧的に見下ろすクレア。二人の背後から直立したジャネットの母が右手を前に差し出す。左手は120度ほどの角度でクレアの母の右腕をつかむ。右腕をつかまれたままのクレアの母が、前のめりになり左手でものを盗ろうとしている。最も高い位置にジャネットの母、低い位置にジャネットがいる構図である。

(12) 位置の移動“共感する人物は変わったか” (reflective)

静止画を見たあと、全員が元の場所 (シーン10) に戻る。そして、もし自分の共感する人物が変わったなら、そのグループに移動しても良いとリーダーが説明。参加者の一人が、クレアの母からジャネットの位置に移動した。

### パート3 いじめを和らげる

(13) ダンス“相手に威圧感を与える” (poetic)

全員が二手 (6人づつ) に分かれ、両チームが横1列で向き合う。チーム間の距離は2~3メートル。映画「ウェストサイド物語」のジェット団とシャーク団のシーンのように、片側のチームが一斉に指をならし足踏みして、リズムを統一し、相手チームに迫る。相手チームも、その動作に合わせて、等間隔を保ちながら一斉に後ずさりする。やがて、追い詰められたチームの誰かが拍手など別の動きをはじめると、その動きが全員に伝播し形勢が逆転する。今度は、逆方向に列が動き出す。これを繰り返す。

(14) 相談と演技“ジャネットに対する威嚇” (poetic)

前の場面の2チーム (各6人) で、どんな時間にどんな場所で金の受け渡しが行われるかを話し合う。いじめグループがジャネットに威圧的な動きを伴って迫り「金はどこだ」と脅したところで静止画になる。この30秒ほどのシーンを練習し、演じる。別チームのメンバーが壁際にすわり観察する。観察側の一人が、ジャネットになり演技するチームの前

に進み出る。

グループ 1 (G 1) の演技。縦 1 列で動き出し、指を鳴らすなどの威嚇的なポーズで横 1 列に展開、もう一度縦 1 列に戻ってからジャネットの目前まで迫る。先頭に立つ一人の背中や脇から 10 本の腕が伸び、声をそろえて「金はどこだ」と叫ぶ。

グループ 2 (G 2) の演技。ジャネットと反対側の壁を背にクレアが立つ。彼女が足で床を踏鳴らしリズムを刻むと、それに呼応して 5 人の手下がリズムを刻みながら扇形に展開し、徐々にジャネットに迫る。手下がジャネットを取り囲んだところで動きを止め、正面奥から「金はどこだ」というクレアの声が聞えてくるという表現。

(15) ソート・トラック “一人ひとりは何を考えているのか” (poetic/reflective)

ソート・トラック (Thought-track : 思考の軌跡)。グループ 2 の最終場面をフリーズする (tableau)。リーダーが、順番に手下たちの肩に手をおき、いま何を考えているのかを尋ねる。「仕方ないから加勢しているが・・・」、「今度はどんな手段でいじめようか」など個々人の内面が語られる。

教師はグループ 1 のメンバーに、この静止画のなかで、一番強い人物はだれなのか、ジャネットといじめグループのメンバーではどっちがより弱い立場なのか、など質問を投げかけ意見を求める。

(16) 静止画 “クレアの悪夢” (poetic/reflective)

G 2 の数人が指名され、クレアの内面を象徴的に描く静止画 (tableau) をつくる。リーダーは、クレアの母が盗みで解雇されたことは厳然たる事実であること、クレアはそれを後ろめたく感じていること、仲間から孤立することを恐れて虚勢を張らざるをえない立場にあること、などを作り手に示唆する。メンバーは、暗く沈むクレアと彼女に背く手下たちの静止画を作った。

(17) フォーラム・シアター “ジャネットはどう振舞うのか” (poetic/reflective)

最後のエクササイズであるフォーラム・シアター (Forum Theatre) では、ジャネットがどのように状況を和らげ、身の安全を確保するべきかを学ぶ。

G 1 のメンバーの数人が、順番にジャネット役になり、クレアの配下に取り囲まれるシーンを演じる。立ちほだかるクレアが「金はどこだ」と脅す場面で、これに対してどういう戦略でのぞむべきかを演じる。

G 2 のメンバーは、ジャネットの対応いかんにかかわらず、彼女に暴力を振るわぬよう予めリーダーから警告をうける。もし、陰悪な雰囲気になったときは、クレアないし手下役の誰かがこぶしを振り上げた時点で、このシーンが終わるという約束である。またリーダーは、クレア役に参加者に、よほど心を動かされないかぎり簡単に行動パターンを変えないよう注意する。

3 人がジャネットを演じ、3 回の演技が繰り返された。いずれもなんとかクレアを説得しようとしたができなかった。4 回目は、リーダー (ニーランズ) がジャネット役を演じた。ジャネットはいとも簡単に金をクレアに渡してしまう。その後「最も良い行動は、金

を渡すことだ。少なくとも明日までの 24 時間、ジャネットの安全は確保される」と解説した。

#### ふり返り；

ワークショップの最後にニーランズは「いじめの簡単な解決策はない。むしろ直面する問題や事態の複雑さと向き合う場がドラマである。大切なのは学校の内外で起こっていることを知り、お互いの声に耳を傾け、犠牲になっている人たちに共感することだ。それは生徒が自らの社会的責任について議論をはじめることにつながっていく」と述べている。

また、「いじめ」「差別」「偏見」などを取り上げる効果として「ドラマは、確信犯的人物を変える役には立たないだろうが、傍観者や何かしなければと感じはじめている人間には影響を与える可能性がある」と述べている。

これらの発言から、学校教育でドラマが果たす機能への信頼を読み取ることができる。それは近年の著作において「ドラマを作ることはコミュニティーを形成することだ」と書いていることにも対応している。(注 10)

### 1-3 「いじめ」ドラマのデザイン

筆者のフレームではフェーズ 2 「アクティビティを組み合わせた授業のデザイン」に対応している。ニーランズによる様々な工夫が見られるが、ここでは「ドラマの構造化」と「コンベンションの組み合わせ方」、そして「情報提示の仕方」の 3 つに焦点化して考えてみたい。

第 1 の工夫は、ドラマワークの構造化である。今回行われた「いじめ」ドラマは、分節化された小さなシーンの集合体であり、比較的短い 17 のシーンで構成されている。参加者側から見ると、スモールステップスを積み重ねながら、複雑で多面的様相をもつドラマの核心に迫っていくという流れである。これを設計する側から見れば、まず大まかな見取り図を描き、そこにいたるプロセスや細部を分節化して設計するという構造である。

この構造は、ニーランズが日本でおこなった他のドラマ・ワークショップの場合も同様である。2 時間以上のプログラムである「鶴女房」や「姥捨て」、「移民」や「皇帝と凧」の場合も 10 以上のシーンを積み重ねた展開になっている。さらに、上記ドラマのすべてで時間の経緯を一場面に凝縮するサーキュレーション・ドラマ（シーン 8）のような活動が〈入れ子〉状に組み込まれており、それが構成をより多面的に見せている。

第 2 の工夫は、コンベンションの組み合わせ方である。これは第 1 の工夫と表裏の関係にあるのだが、17 のシーンに多種多様な参加型アクティビティが組み込まれている。即興演技、話し合い活動、ゲーム、ホット・シーティング、静止画、ソート・トラック、フォーラム・シアターなどで、これらが緊密につながりつつ大きな活動の流れを形成している。

「ドラマワークの実際」で示した通り、ニーランズ自身が *Structuring Drama Work* で

提唱するアクションの 4 つのモードに照らして見ると、「いじめ」ドラマでは以下のようなアクションの組み合わせを指摘できる。すなわち、パート 1 : 「物語の幕開け」では、(contextual+narrative) アクションが使われ、パート 2 : 「共感の輪をつくる」では、(narrative+reflective+poetic) アクションが使われ、そしてパート 3 : 「いじめを和らげる」では、(poetic+reflective) アクションが使われていると考えられる。

ここでは、いじめ問題という深刻なテーマを扱いながら、そのクライマックスとも言えるパート 3 において「詩的アクション」が多用されていることに注目したい。

ドラマのテンションが次第に高まり、それに応じてアンサンブルの形成も進みつつある時点で、「詩的アクション」に移行していく。そこでは、登場人物の心情や置かれた状況を象徴的に表現するシーンを参加者同士で協力して創造することになる。すなわち、創造活動とアンサンブルを通してテーマの核心に迫る学びがドラマだという点である。＜ドラマを通して学ぶ＞ねらいの 1 つがここにあり、それがまた単なる話し合い活動と決定的に異なる点である。

第 3 の工夫は、導入部における情報提示の仕方である。「マッチ売りの少女」や「鶴女房」の場合は、最初に絵本の一場面が提示され、グループ単位で絵を解釈する活動が行われた。このように、比較的規模の大きいドラマでは、物語の世界に誘うプレテキストを用意するのが通例である。参加者の想像力を掻き立て、ストーリー展開を助ける様々なもの—絵本、民話、写真、音楽、衣装、箱、おもちゃ、机、椅子、人形など—が刺激物(Stimulus)として機能するのである。

しかし、今回の「いじめ」ドラマの場合、「これから 14 歳の少女を主人公にしたドラマを行う」と予告されるだけで、ストーリーにかかわるその他の情報は一切示されていない。ドラマの進展につれて、登場人物の家族関係やコミュニティーの雰囲気など新しい情報がニーランズの中から順次追加され、物語の奥行きが深さを増すことになる。やがてドラマのテンションが徐々に高まり、参加者が状況の深刻さを実感したところで、シーン 10 では、「あなた自身はどの人物に共感するのか」と判断を迫られ、一種の価値葛藤 (moral dilemma) を経験することになる。さらにシーン 17 では、「もしあなたがジャネットだったらどう振舞うべきか」と決断を突きつけられることになる。

「いじめ」レッスンの素材が新聞記事であることは先述したが、これにニーランズがフィクションの要素を加えて細部を膨らませたことで、かえってドラマのリアリティが増し、4 人の当事者の立場になって想像をめぐらしたり、事件を反芻したりすることが可能になったといえる。

#### 1-4 ファシリテーションの工夫

筆者のフレームでは、フェーズ 3 「アクティビティの運用」に対応している。ここでは前節のねらいを実体化するものとして、ドラマワークにおける「グルーピング」、「コンベンションの効果的活用」という 2 つの点に注目しておきたい。

第1の工夫は、流動性に富むグルーピングである。海外のドラマリーダーの中には、2時間のワークショップを3、4回のグループ交替だけで行うケースも見られるが、ニーランズのワークショップでは頻繁にグループが組み替えられる。したがって、グループの人数も演じる役柄も絶え間なく変化する。ソロの演技、ペアの演技から、6人単位での話し合い、全員参加のゲームにいたるまで、アクションの相手が早いテンポで交替するのである。

メンバー交替の方式として多用されたのは、リーダー（ニーランズ）が鳴らす団扇太鼓のような打楽器の音に合わせて全員が自由にスタジオ内を歩き回り、「近くの3人!」「近くの4人!」などの掛け声を合図に、無作為にグループ・メンバーが決まるやり方である。

参加者は演技者（actor）と観察者（spectator）の役割を繰り返し往復することになる。また、いつ誰がどの役を演じるのか、予測できない状態に置かれている。このため、集中力や緊張感はいやがうえにも高まる結果となる。ちなみに、参加者が12名と少ないこともあり、筆者が純粋な観察者になったのは全17シーンのうちわずか4シーンだった。

また、時間配分の仕方も切迫感を高める効果をもっている。演技についてグループ内で相談する時間は長くても3～4分である。即興性を生かしたスピーディーな展開が、ドラマのテンションを維持し高めることにつながっている。それは一方で、参加者が過度に役柄に没入するのを防ぎ、状況を知的・客観的に把握するための安全装置の役割も果たしているように見える。

第2の工夫は、コンベンションの効果的活用である。とりわけ特徴的なのは、ティーチャー・イン・ロールの活用である。今回はシーン2～4（母親の金を盗むジャネット）、シーン8（盗みで解雇されるクレアの母、2人の娘が通う学校の校長）という3つの役柄をニーランズ自身が演じ、その迫真の演技が参加者をドラマ世界に引き込む上で極めて効果的に機能している。3日間のワークショップを通じて延べ10を越す役柄をニーランズ自身が演じている。

こうした演技力だけでなく、ニーランズのワークショップにはグループワークを効果的に機能させる知恵が豊かに含まれている。周到な準備にもとづくドラマの構造化、ドラマ空間に参加者を招き入れる雰囲気づくり、参加者の演技に与えられる的確なコメントと励まし、自在にグループを組替える工夫、自由な即興演技を受容しながらも全体の流れを大きな主題に統合していく判断力などの諸要素が凝集されている。こうした点から、ドラマワークのファシリテーションそのものが、技術でもあり芸術でもあるという意味で一種の<アート>だということが分かる。

その一方で、参加者がリーダーとの文化ギャップに戸惑うケースもみられた。例えば、シーン17で、いじめの演技が過熱する余り身体接触に至らぬようにと警告するリーダーの配慮は、参加者にやや過敏な印象を与えた。また、「鶴女房」では、鶴が飛び立つ最後のシーンを前に、参加者に機織を拒む女房とそれを強いる夫のどちらかの立場を支持するか



を選択させた。そこから二手に分かれ、約束を違えた夫がなおも女房の説得を試みるディベートに展開する。この流れは、夫婦間の愛情を契約の概念と結びつけて議論する志向の乏しい参加者たちを戸惑わせることになった。(注 11)

### 1-5 獲得型教師の資質形成への示唆

ここまで「いじめ」ドラマにおけるニーランズの工夫を、フェーズ2については「ドラマの構造化」「コンベンションの組み合わせ方」「情報提示の仕方」という3つの視点で、またフェーズ3については「グルーピング」「コンベンションの効果的活用」という2つの視点で検討してきた。そこで最後に、ドラマ教育の知見が教師の資質形成のとらえ方などのような示唆を与えるのかについて、主に2つの側面から考えてみたい。

第1は、獲得型学習を展開する教師の資質、とりわけその内実に関する示唆である。ドラマを経験することは、教師と生徒が<心の旅>に出かけることを意味する。旅をより豊かなものにするべく、ファシリテーターは種々のアクティビティを組み込んで「学びのプロセス」を設計し(フェーズ2)、旅の案内人として働く(フェーズ3)。案内人としての仕事は、以下のA-Dにみられるような「学びのプロセスのマネージメント」として実体化されることになるのだが、このマネージメントの力が、ファシリテーターとしての教師の資質そのものを定義しているといえよう。具体的には次のような資質である。

#### (1) プロセスのマネージメント:

A 旅路へ誘う:主に導入部の工夫に関連する。「達磨さんが転んだ」がごく自然に窃盗シーンに展開していったように、呼びかけたり、動いてみせたり、遊びを通してワクワク感を演出したりするなどを通して、ドラマへの自発的参加を促す。(表現者/プレゼンターとしての資質)

B ルートを選択する:無数の小さな岐路を通過しながらドラマの流れを動かすことに関連する。テンポを速くしたりゆっくりにしたり、テンションを高めたり落ち着かせたり、あるいはシーンを臨機応変に組み替えたりしながら、ドラマの山場にいたるルートを選んでゆく。その途中、一種の仮面として参加者に登場人物の役柄(role)を提示する。誰にいつどのような仮面をかぶせ、役の内側から感情を味わってもらうかなどについて絶え間なく判断し、選択を重ねていく。(リーダー/観察者としての資質)

C 象徴的表現を引き出す:物語の展開を創造活動につなげることに関連する。物語の“ある瞬間”に多様な角度からアプローチする。時間の流れを止めたり、フラッシュバックしたり、役柄を交替して演じたりしながら、様々な技法—群像、ダンス、スローモーション演技、手紙、音、光などを活用して表現を創造する。(クリエイター/演出家としての資質)

D 旅路をふり返る:フィクションの世界からの帰還に関係する。体を動かしたり、意識のクールダウンを図ったりしながら現実世界に戻る。悲劇的ドラマの場合には、そのまま

で終わらせずに希望や解決策を残す。フィクションの世界で見たり感じたりしたことについて、話し合い共有させる。(リーダー／話し合いの組織者としての資質)

もちろんA-Dのすべての局面で、ドラマ・アクティビティが活用されている。ただ、それらが効果的に機能するためには、ファシリテーター自身に人間性に対する洞察力や生活経験の豊かさが求められる。というのも、学びのプロセスのマネージメントは以下のような「感情のマネージメント」と表裏の関係をなしているからである。

(2) 感情のマネージメント：

A 感情を刺激する：人間性への洞察や探究を促すことに関連する。参加者をドラマの登場人物に同化させて共感的に理解させる一方で、たえず役柄との距離感を意識させ、演じつつ反省的に考えるようにさせる(異化作用)。感情の爆発を求めるのではなく、知的にかき立てるようにする。(リーダー／観察者としての資質)

B アンサンブルを形成する：参加者がお互いの発想や演技を楽しむことに関係する。ファシリテーターによる話し合いの組織、演技へのアドバイスなどを通じて、参加者の一体感を醸成し、彼らが潜在的にもっている可能性を引き出す。“個であり全体である”というアンサンブルの妙味は、知と感情のネットワークの形成と不可分の関係にある。(リーダー／話し合いの組織者としての資質)

第2は、教師の資質形成のあり方に対する示唆である。ドラマワークの参加経験・運用経験を組織することは、教師トレーニングの方法として有効だと考えられる。ファシリテーターは「表現の3つのモード」全てにかかわるアクティビティを統合して使いこなす。そのため、アクティビティがどのように機能するかを確かめ、“全身で学ぶ”ことの意義を実感できる場がドラマワークだからである。

今回の事例に即していえば、「いじめ」ワークショップは、種々の参加型アクティビティを統合的に使いこなすとはどういうことかを直接に学ぶことのできる場である。それと同時に、ニーランズのアシレーションは、巧みなティーチャー・イン・ロール(TiR)と柔軟で力強いリーダーシップを特徴とする<ガイドの仕方>の1つのモデルである。舞台上の芝居を観る体験がそうであるように、こうしたファシリテーターのドラマワーク体験は、一回性の直接体験でありアートにふれる体験である。

卓越したファシリテーションのもつ学習者へのインパクトは極めて大きいものである。ただし、ドラマ経験の少ない日本の教師がニーランズ流のドラマワークを試みようとする、その洗練されたスタイルが逆に高いハードルと感じられる危険性をも孕んでいる。

この点から、日本の教師の実情に沿ったかたちで、ドラマワークを組み込んだ様々なレベルの教師研修プログラムが開発される必要がある。

## 注

- 1 2006年以降に限っても、Kenneth Taylor (ミドルセックス大学)、Jonothan Neeland (ウォーリック大学)、Philip Taylor (ニューヨーク大学)、Robert Colby (エマーソン大学)、Allan Owens (チェスター大学)、Andy Kempe (レディング大学)などのワークショップが日本各地で開かれている。
- 2 Ackroyd (2006 11)によれば、このセッションでニーランズは、チリのピノチェト時代を素材にしたドラマワークを行っている。子どもたちに「私の家族は夜に何をしているか」という題の作文を書かせ、結果的に左翼的な人びとを軍事政権に売り渡す手伝いをさせられるリベラルな教師のジレンマを扱ったドラマである。
- 3 イスラム系の子どもが多数在籍し文化的多様性に富むレスター市の小学校で、ドラマを学習媒体として活用する実験的な試みを続けている。詳細については、Dickinson R., Neelands J., & Shenton Primary School (2006) を参照。
- 4 2006年3月20日に日本児童・青少年演劇団協同組合(児演協)の主催による日本で最初の講演「幼少年期における教育—演劇および舞台芸術を通して生きることを学ぶ」(芸能花伝舎)での提案。ニーランズは、2008年3月29日の獲得研春のセミナーでの講演「ドラマワークは教育を変えられるか—イギリスのドラマ教育の現在」(日本大学文理学部百周年記念館)でも繰り返し強調している。(ニーランズ 2009 54-55)
- 5 日本でドラマ教育の定着を図るためには、教師の資質形成と教室へのドラマワークの導入を同時進行で進めざるを得ないという困難(アポリア)については、拙著『教師 学びの演出家』(旬報社)の第6章を参照。
- 6 Neelands, J., and Goode, T., 2000. *Structuring Dram Work*, Cambridge: Cambridge University Press
- 7 Neelands, J. (1990) *Structuring Drama Work*, Cambridge: Cambridge University Press p.6 ニーランズが分類する4つのモードの中では poetic という概念が、相対的に難解な印象を与えている。2008年の7月27日のセミナーにおける筆者との対談では、poetic という用語を使った理由として、①artistic という用語をあえて避けたかったこと、②リアルで日常的な表現ではなく、詩、音楽、ダンスなどの表現形式によって非日常的・象徴的に表現するものである、と語っている。また、学習場面での生徒への指示としては「何か美しいものをつくって欲しい」と表現しているという。「2008 児童・青少年演劇フェスティバル沖縄 (キジムナー・フェスタ)」於 ; 沖縄市コリンザ。
- 8 「演劇とドラマを通じて学ぼう」と題されたワークショップは、文化庁の芸術団体人材育成支援事業の一環として2006年3月9日から11日までの3日間、芸能花伝舎(東京)で行われた。主催は日本児童・青少年演劇団協同組合(児演協)。プログラムの概要は以下の通り。初日:「マッチ売りの少女」(アンデルセン)を素材にドラマを通して文学作品から何を学ぶかを考える。第2日:日本の民話「鶴女房 (Crane Wife)」にオリジナルなエピソードを加えてドラマ化する。渡部 (2009 1-16) が報告している現代的テーマの「いじめ」が第3日である。いずれも3時間を越えるプログラムだった。
- 9 このプロットは、ワークショップ後に配布された英文資料(A4版6ページ)をもとに論者が要約したものである。

- 10 Neelands, J. (2004) *Beginning Drama 11-14* (2<sup>nd</sup>. Edition), London : David Fulton publishers. pp.37-40
- 11 ドラマ解釈をめぐる文化ギャップの問題はそれ自体興味深いテーマである。小林 (2003 28-29) が、エマーソン大学演劇学部でニーランズが行ったワークショップの様子を報告している。小林自身は「他者の深層に踏み込んでいき、個々人が抱えている問題をドラマ活動のまな板にのせることを恐れない」ニーランズのアシレーションの仕方に強く共鳴したのだが、同じそのことが、アメリカ人の参加者にとっては「ダークでヘビーだったようです」と観察している。

#### 引用・参考文献

- 小林由利子 (2003) 「ドラマ教育と演劇教育④ ジョナサン・ニーランズ博士のD I E」『演劇と教育』2003年7月号 晩成書房
- ニーランズ、渡部淳 (2009) 『教育方法としてのドラマ』 晩成書房
- 渡部淳 (2007) 『教師 学びの演出家』 旬報社
- 渡部淳 (2009) 「ドラマワークと教師の資質形成—J. ニーランズ教授のドラマワークを事例として」『教育学雑誌』第44号 日本大学教育学会
- Ackroyd, J. (2006) *Research Methodologies for Drama Education*, Oakhill; Trentham Books p.11
- Dickinson R., Neelands J., & Shenton Primary School (2006) *Improve Your Primary School Through Drama*, London: David Fulton Publishers
- Neelands, J. (1990) *Structuring Drama Work*, Cambridge: Cambridge University Press p.6
- Neelands, J. and Goode, T. (2000) *Structuring Drama Work*, Cambridge: Cambridge University Press
- Neelands, J. (2004) *Beginning Drama 11-14* (2<sup>nd</sup>. Edition), London : David Fulton publishers.

## 第4部第2章 参加型アクティビティの体系化

獲得型教育研究会（略称：獲得研）は、プロジェクト型の研究スタイルをとっている。まず「アクティビティの体系化」と「教師研修プログラムの開発」という研究テーマがあり、その課題の追究に賛同するメンバーが、期間限定で共同研究に取り組む方式である。演劇でいえば、恒常的な組織をもつ劇団の活動ではなく、プロデュース公演に近いイメージになる。

下に掲げる2006年2月21日付け「設立文書」に示される通り、獲得研の共同研究には、大きく以下の6つの特徴がある。それは、①3年間で1期とする時限的な組織が担う共同研究であること、②研究の進展とメンバーの資質形成を一体的に追求していること、③会員41名という小規模な研究会としてははじまり、その後もほとんど規模を拡大していないこと、④小規模にもかかわらず会員のバックグラウンド（校種・専門性・居住地・ジェンダーなど）にできるだけ多様性をもたせていること、⑤毎年「春のセミナー」を開いて研究経過を公開し、そこでの交流を、翌年の研究に反映させる循環型の研究スタイルをとっていること、⑥「あかり座公演」として、研究成果の普及活動と会員の研修を同時並行で進めていること、の6つである。

1. 名称：獲得型教育研究会

2. ねらい：

- ①“全身で学ぶ”獲得型授業にかかわるアクティビティとスキルについて研究し、その体系化を図る。
- ②研究活動を通じて、会員の資質向上をめざす。
- ③獲得型教育に携わる教師の研修プログラムの開発と普及を行う。
- ④研究成果を出版物として公開する。

3. 組織運営：

- ・研究会のメンバーは、主に小学校から大学までの現職教員で構成される。（大学生・院生などもオブザーバーとして参加できる。）
- ・当面の代表は渡部淳（日本大学）とし、教師チームリーダーとして初海茂（八王子市立松木中学校）・宮崎充治（桐朋小学校）をおく。（中略）事務責任者は姫野亜紀子とする。また、正会員はできるだけ何らかの役割を分担するものとする。

4. 実施期間：

2006年4月より2009年3月（3年間）を第一期として活動する。その活動については、進捗状況を勘案の上、決定する。

5. 活動内容：

①定例研究会（年 10 回。月 1 回、半日を目安とする。土曜中心、ただし研究授業は平日。）

- ・内外の講師によるワークショップ（アクティビティの研修とスキルの検証）
- ・公開授業
- ・実践報告（報告者は輪番）
- ・文献研究

②研究成果の公開

- ・学会、各種研究会、校内研修会等で随時発表する。
- ・シリーズ本の刊行。

本章では、アクティビティの体系化と教師研修プログラムの開発という獲得研の 2 つの研究テーマのうち、主に前者の取り組みの実際について検討する。具体的には、研究に着手するきっかけ、研究体制、研究方法、研究経過、そして研究成果という順番で検討する。

## 2-1 アクティビティ研究の契機

筆者が本格的にアクティビティ研究に取り組むことになった契機として、以下の 3 つの要因がある。

第 1 の要因は、第 3 部 1 章で詳述した、グローバル・エデュケーションのインパクトである。とりわけ筆者が、D・セルビーの招聘事業（1995 年）に加わったことが大きいといえる。1980 年代の後半から、日本でもいくつかのアクティビティ・ブックが翻訳・刊行されていたものの、まだアクティビティを活用した効果的なファシリテーションに直接ふれる機会はほとんどなかった。従って、セルビーのワークショップに参加した経験が、アクティビティの役割と効果について考える大きなきっかけとなった。

第 2 の要因は、1990 年代半ばに起こったディベート・ブームである。国際化が進行するなかで、日本から海外にむけて発信できる人材を育成するという社会的要請が底流にあり、それが英語教育重視とセットになって、ディベートへの注目が広がった。当時の文部省（2001 年から文部科学省）が学校教育でのディベートの活用を推奨し、小学校から大学まで、一斉にディベート・プログラムが導入された結果、「ディベート」というカタカナ語が瞬く間に学校教育の用語として普及することになる。

しかし、ディベートという用語は広がったが、その後、教育方法としてのディベート自体は、教育現場でほとんど定着していないのが実情である。スピーチやプレゼンテーションのようなディベートとかかわりの深い技法と歩調を合わせて普及を進めることができなかったこと、また教室で討論が成立するための前提となる教育コミュニケーションの柔らかい土壌を耕すことができなかったことなど、理由は色々に考えられる。

これは典型的な事例だが、今日に至るまで、ディベートに限らずいくつもの教育技法が日本に輸入・紹介され、短時日の間に消えてゆくということを繰り返してきた。この社会

現象ともいふべきディベート・ブームの苦い経験から、ではどんなアクティビティをどのような手順で定着させるべきなのか、その可能性について模索する必要を感じはじめた。

第3の要因は、第3部3章で詳述した通り、国際交流基金の助成を受けて、全国の高校、大学で参加・表現型学習の指導を行った経験である。筆者は、2003年から2006年にかけて、アメリカ理解教材の開発と普及活動に携わった。中学高校の教師11人が、日本で最初の本格的アメリカ理解教材『中高生のためのアメリカ理解入門』を執筆し、みずから教材の普及活動にも携わるというプロジェクトである。

アメリカ映画、ディズニーランド、メジャーリーグ野球など、若者に身近なテーマを入り口にして、アメリカ社会の光と闇に迫るこの教材集は、16テーマのすべてにゲーム、シミュレーション、ディベートなどのアクティビティを組み込むことで、生徒が参加感をもって学べる形式になっている。

教師たちは、この教材を携えて、2004年から1年の期間をかけて、全国11か所の高校、大学で公開授業とワークショップを実施した。全国ツアーを終えた後、多くのメンバーが、獲得型学習を成立させるには、自分たちのアクティビティのストックをさらに増やす必要があり、またそれらを自在に使いこなす(自己)トレーニングが必要である、と総括した。アクティビティの中でも、「ホット・シーティング」などのドラマ技法についてとくに研究を進める必要がある、という意見も多かった。各地から選りすぐった教師が、このような自己認識をもっていることを考えると、こうした認識が参加型授業の実現を願う大多数の教師の課題を象徴していると考えざるを得なかった。このことが、より直接的な契機になったと言える。

以上の経験から、日本の学校に獲得型学習を定着させるためには、これまで日本の学校で活用されてきたアクティビティのストックを洗い出し、それをあるまとまりをもった体系として整理すること(アクティビティの体系化)、併せてアクティビティを効果的に活用できる教師を育てるトレーニング・プログラムを開発すること(教師研修プログラムの開発)、その両方が必要だと考えるにいたった。

ベビーブーマーの退職によって、日本の学校では急速に世代交代が進んできた。次世代を担う若い教師たちが、アクティビティの活用を体験し、「学び方指導の専門家養成」を具体的にイメージできるような研修プログラムを開発し、それを普及させることが、早急に必要になっているといえるだろう。

## 2-2 獲得型教育研究会の研究体制

獲得研は、会員構成でみると、小学校から大学までの実践家が中心となる研究グループである。2006年の設立時の会員は、41名。第3部第3章で詳述した「米国理解研究会」(代表：渡部淳)の中高校教師とスタッフ併せて15名を軸に、新たに26名のメンバーを迎えてスタートしたものである。

＜表 1：会員の所属と人数＞の通り、2017年3月現在の会員は50名で、創設時とそれほど変わっていない。会員の補充は、原則として欠員のあったときにのみ行ってきた。この10年間で、定年退職、出産、校務の多忙化などで11名が活動を休止し、21名を新メンバーに迎えている。大学所属のメンバーの増加が突出して目立っているが、18名中7名は、もともと中等教育の教員経験者が大学に移動したものである。

＜表 1：会員の所属と人数＞

2007年9月	計41名	2017年3月	計50名
小学校	7	小学校	6
中学校 英語 2 社会 1 理科 1	4	中学校 英語 1 社会 1	2
中学高校 社会 3 国際 1	4	中学高校 英語 1 社会 4 国際 1	6
高校 英語 5 国語 3 社会 4 数学 1 美術 1 理科 1	15	高校 英語 2 家庭 1 国語 2 社会 1 数学 1 美術 1 理科 1	9
大学	7	大学	18
その他（出版関係、演劇関係）	4	その他（出版関係、演劇関係、海外）	9

獲得研の会務を担うのは、運営委員会（通称：コア会）である。

代表、事務局長、運営委員4名（小、中、高、中高一貫校から校種別に各1名）の合計6名のメンバーが、研究活動の企画、運営、連絡調整などを行ってきた。

毎月の定例研究会に先駆けて、当日の朝にコア会をもち直前準備にあたっているが、これとは別に、年に数回運営委員会を開き長期計画の立案や新たな企画の検討を行っている。必要に応じて「コア合宿」もおこなってきた。「獲得研シリーズ」の出版に際しては、コア会が編集会議の役割も兼ねることになる。

なお、獲得研は会費を徴収せず、定例会の参加者が、その都度一人500円を支払う方式（ワンコイン方式）で運営してきた。



また獲得研では、基本的に以下の3つの場を活用して、アクティビティ開発を行ってきた。

### (1) 定例会

年間10回(月1回。8月と2月を除く)、第3土曜日の午後に、日本大学文理学部で定例会を開催している。毎回4時間程度を使って、会員の実践報告、ワークショップ、試行授業のプランニング、セミナーのリハーサル、「シリーズ本」の執筆原稿の検討などを行っている。討議の柱はほぼ3~4本。メンバーが実際に顔を合わせ、情報交換をする貴重な機会でもある。2017年3月現在で、通算111回の定例会が開催されている。

### (2) 合宿研修会

毎年1月の定例会は「新春合宿」(1泊2日)の形式で行われる。2日間のメニューの中に必ず「オトナのプレゼンフェスタ」「聞き書き甲子園」などのワークショップを入れることが特徴で、それがメンバーの楽しみの一つともなっている。普段の定例会になかなか参加できない遠方の会員に実践報告をしてもらうなど、じっくり時間をかけて集中した討議ができるのが合宿研修の良さである。

### (3) 春のセミナー

<表2:春のセミナーのテーマ等一覧>の通り、毎年3月に、研究経過を公開する「春のセミナー」を開催している。この公開セミナーのプログラム作りが、1年間の総まとめの企画と位置づけられている。

北海道から沖縄まで、教育関係者はもちろん演劇やNPOの関係者など、様々なジャンルの人々が集まる100名規模の催しである。

このセミナーは、獲得研にとって重要な広報活動の一日である。それと同時に、参加者からのふり返りの声を受けて、当該年度の研究の方向性が妥当だったかどうかを検証し、その結果を翌年度の研究方針に反映するというスタイルをとっている。こうした循環型の研究スタイルのいわば要の位置にあるプログラムがセミナーだと言ってよい。したがって、セミナーのテーマとプログラムの推移をみると、獲得研の共同研究の流れそのものを概観することができる。

例えば、第1回から第3回のセミナーは、明らかに研究経過の公開に力点がある。しかし、第4回以降のプログラムをみると、講演、シンポジウム、ワークショップなど、柱になる形式は、以前とそれほど変わっていないものの、内容をみると、普及活動の要素が次第に強くなっていったことが分かる。

### <表2:春のセミナーのテーマ等一覧>

( )内は担当者氏名 WS=ワークショップ

<p>第1回（2007年） * 第5回異文化間 教育学会研修会 として開催</p>	<p>テーマ：学びを全身化する方法～演劇的手法によるワークショップ～ 基調講演「日本における授業改革の動向と演劇的知」（渡部淳） ワークショップ（WS）「ドラマワークを経験する」 （高尾隆、吉田真理子、小林由利子、渡部淳） ミニ・シンポジウム「演劇的手法を用いた教育の可能性」</p>
<p>第2回（2008年）</p>	<p>テーマ：ドラマワークは教育を変えられるか～イギリスのドラマ教育の現在～ 講演「Daring to be different（あえて他と異なろうとすること）」 （J. ニーランズ） WS「姥捨て」（J. ニーランズ） 対談「ドラマワークは教育を変えられるか」 （J. ニーランズ、渡部淳、司会：小林由利子）</p>
<p>第3回（2009年）</p>	<p>テーマ：学びを変えるドラマの手法～表現・コミュニケーション教育の新地平～ シンポジウム「大学発：授業改革」（平田オリザ、横田雅弘、正嘉昭、司会：渡部淳） WS・「大会を前にして」（渡邊千景） ・「ヤンバルの自然」（武田富美子） ・「歯型」（宮崎充治） ・「ブラジル日系移民」（小林由利子）</p>
<p>第4回（2010年）</p>	<p>テーマ：学びをひらく16のドラマ技法～ドラマ技法があなたの授業を変える～ 基調講演「教師の専門性とアクティビティ運用能力」（渡部淳） シンポジウム「教育におけるドラマワーク、演劇的知、市民社会」 （中村孝文、宮崎充治、 両角桂子 司会：渡部淳） WS ・フリーズ・フレーム「最後の晚餐」（中原道高 関根真理） ・ホット・シーティング「銃社会アメリカ」（初海茂 藤田真理子） ・専門家のマント「観光エキスパート」（青木幸子 和田俊彦） ・ロールプレイ「親と教師の関係」（両角桂子 渡辺貴裕）</p>

<p>第5回 (2011年)</p>	<p>テーマ：学びへのウォーミングアップ～コミュニケーションの土壌を耕す70の技法</p> <p>基調講演「参加型アクティビティの定着と教育コミュニケーションの未来」(渡部淳)</p> <p>WS「4月から使えるウォーミングアップ・プログラムのデザイン」 (宮崎充治 高山昇 武田富美子 下山正義 藤牧朗 藤井洋武)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ドラマアクティビティ「フリーズ・フレーム」活用方法 (関根真理 住川明子 渡邊千景 吉田真理子)</li> <li>・歌をめぐる物語から「私CM」を作る (青木幸子 藤田真理子 早川則男 両角桂子)</li> <li>・フォーラムシアター「教師がいじめを目撃したら ～もう一つの可能性を考える」 (和田俊彦 初海茂 渡辺貴裕 高尾隆)</li> </ul>
<p>第6回 (2012年)</p>	<p>テーマ：獲得型教育で市民を育てる ～ドラマワーク、リサーチワーク、コミュニケーション～</p> <p>基調講演「演劇的知と授業研究の現在」(渡部淳)</p> <p>実践報告「山口県立山口農業高校での実践」(青木幸子)</p> <p>シンポジウム「青木実践をどう読み解くか」(中野貴文 宮崎充治 渡辺貴裕)</p> <p>WS・“絵本・読み聞かせ”からドラマワークへ「せかいいちうつくしいぼくの村」 (関根真理 宮崎充治)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・リサーチワークとドラマワークをつなぐ「わたしはミミズ」 (藤田真理子 高山昇)</li> <li>・大学の授業に演劇的手法を生かす「トム・ソーヤーの冒険」 (吉田真理子 武田富美子)</li> </ul>
<p>第7回 (2013年) *第34回異文化 間教育学会研究 大会のプログラ ムとして実施</p>	<p>第1日：WS「ウォーミングアップ体験」 (田ヶ谷省三 高山昇 青木幸子 関根真理)</p> <p>「ドラマをとおして考えるハックルベリー・フィンの冒険」 (吉田真理子 武田富美子)</p> <p>第2日：シンポジウム「学びの身体を問い直す ～教育コミュニケーションと演劇的知の視点から」(司会：渡部淳、吉田真理子)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「ドラマ技法の活用で学びの深化を図る」(宮崎充治)</li> <li>・「こころと身体を開く教育実践」(小松理津子)</li> <li>・「大学での学びと身体性」(藤井洋武)</li> <li>・コメンテーター (横田雅弘、渡辺貴裕)</li> </ul>

第8回（2014年）	<p>テーマ：教育プレゼンテーションの新しい地平</p> <p>基調講演「教育プレゼンテーション—その哲学、実践、技法」（渡部淳）</p> <p>ミニ・シンポジウム「プレゼンテーションに演劇的手法を活かす」 （林博久、青木幸子、関根真理 司会：宮崎充治）</p> <p>実践報告「高校生プレゼンフェスター歩みと技法解説」（辻本京子、室中直美）</p> <p>WS「実践・オトナのプレゼンフェスタ」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・A会場（両角桂子、早川則男）</li> <li>・B会場（武田富美子、渡辺貴裕）</li> </ul>
第9回（2015年）	<p>テーマ：全身で味わうコミュニケーション&amp;教育プレゼンテーション</p> <p>基調講演「表現活動のネットワーク形成にむけて」（渡部淳）</p> <p>ミニ・シンポジウム「私たちはどう学び、どう発信するか」 （宮崎充治、両角桂子、尾田量生、三嶋浩二 司会：武田富美子）</p> <p>WS「ドラマケーション入門」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・A会場（尾田量生）</li> <li>・B会場（三嶋浩二）</li> <li>・C会場（松元どかん）</li> </ul> <p>WS「オトナのプレゼンフェスタ」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・A会場（早川則男、杉山ますよ）</li> <li>・B会場（和田俊彦、三隅友子）</li> <li>・C会場（林久博、小松理津子）</li> </ul>
第10回（2016年）	<p>テーマ：アクティブ・ラーニングと教育プレゼンテーション</p> <p>基調提案「アクティブ・ラーニングと教育プレゼンテーション」（渡部淳）</p> <p>特別実践報告「高校でのファシリテーション実践例報告」（三嶋浩二）</p> <p>シンポジウム「教育プレゼンテーション～その世界」 （小菅望美、早川則男、渡辺貴裕 司会：和田俊彦、両角桂子）</p> <p>WS「教育プレゼンテーションを経験する」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・A会場（三宅典子、青木幸子）</li> <li>・B会場（栗原茂、杉山ますよ）</li> <li>・C会場（林久博、藤牧朗）</li> </ul>

なお、春のセミナーは2016年でその役割を終えた。2016年夏からは、普及活動により力点を置いたセミナーにするべく、全国からの参加者の利便性を優先し「夏のセミナー」として100人規模で実施している。テーマは「アクティブ・ラーニングを楽しむ方法—アクティビティの活用で多彩な学びを！」（2016年8月7日）、「学び方指導の新展開！—アクティブ・ラーニングをデザインし運用する」（2017年8月7日）である。

獲得研の研究体制の特徴の1つとして、長い間会員数を40人台に限定してきたことがある。その理由は、筆者の経験則からきている。というのも、すべての参加者が満足感をえられる“談話のコミュニティー”を成立させるには、会合の参加者になるべく20名を

超えない方がよいと考えているのだ。加えて、教師の多忙化もあり、毎月コンスタントに会合に参加するのが容易ではないという現実もある。そこで、定例会の参加率を最大 50 パーセントと想定し、ここから会員数 40 名という数字を割り出した。

会員の居住地は、北海道から沖縄そして海外にまで広がっている。このため、会員間の意志疎通のツールとして、メーリングリストとホームページの存在が不可欠となってきた。定例会で討議された内容を「例会報告」としてすべて原稿化し、ML にアップし、全会員が共有できるようにしている。こうした地道な努力の結果、ネット上のディスカッションも年を追って活性化することになった。累計で 6000 通を超すメール交換が行われるまでになっている。頻度で見ると、メール交換は年間平均で 500 通、月に 40 通余りのメールが交わされている計算である。

このように、直接対面型の談話のコミュニティーの働きとネット上のバーチャルな談話のコミュニティーの働きが、有機的に結びついた研究グループが獲得研である。ネット社会の到来という情報環境の変化に支えられた研究団体だという点は、獲得研の見逃せない特徴である。

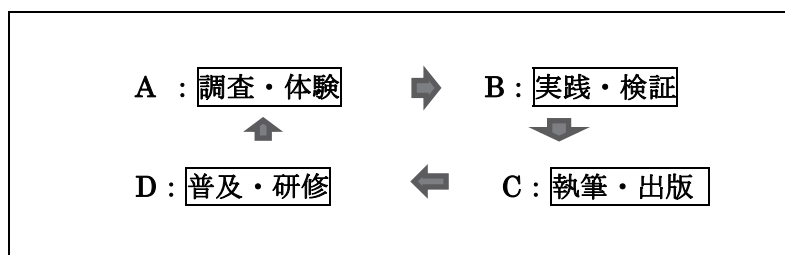
### 2-3 獲得研の研究手法

先述の通り、獲得研の研究活動は、「定例会」（年 10 回）での対面式ディスカッションと常時行われている「メーリングリスト（ML）」によるネット上のディスカッションを有機的に組み合わせて進める方式である。

研究方法からみる獲得研の最大の特徴は、基礎研究（理論開発）から応用研究まで、1 つのグループで一貫して取り組んできたことにある。アクティビティの効果を検証する作業、ML を活用して情報を共有する作業、セミナーを開いて研究経過を公開する作業、シリーズ本を刊行して研究成果を公開する作業、あかり座公演によって研究成果の普及と研修を一体的に進める作業、などを同時並行で進めてきたことがそれである。

獲得研のアクティビティ研究は、<図 1：研究の循環構造>の通り、基本的に 4 つのステージを循環する方法で行われてきた。

<図 1：研究の循環構造>



A の「調査・体験としては、先行研究の検討と並んで、国内外の専門家を講師として招

聘し、技法の効果そのものを体験するためのワークショップを頻繁に実施してきた。

Bの「実践・検証」では、小学校から大学まで、それぞれの技法を組み込んだ授業を一斉に試し、その汎用性を検証する作業を行ってきた。こうした実践事例が、そのままシリーズ本の素材ともなっている。

Cの「執筆・出版」では、主に「獲得研シリーズ」（全5巻）の執筆に取り組んできた。項目の絞り込み、執筆分担、訳語の確定、原稿の検討など様々な手続きが必要になるが、そのプロセスを含めて、全ての情報をMLにアップしている。全会員がすべての原稿の内容を共有しながら刊行の作業を進める方式である。

Dの「普及・研修」では、先述した公開セミナーと別に、「あかり座公演」と名づけた公開授業・ワークショップを全国各地で開いてきた。あかり座公演は、普及活動と会員の（自己）研修を一体化したもので、いわば他流試合とでもいうべきプログラムである。

時間的な経緯でみると、第1期（2006.4～2009.3）では、A：調査・体験とB：実践・検証にエネルギーを注ぎ、第2期（2009.4～2012.3）ではC：執筆・出版に、第3期（2012.4～2015.3）および第4期（2015.4～）ではD：普及・研修にとくに力点をおいて活動してきた。ただし、ドラマ技法の研究と並行して、ウォーミングアップ技法やプレゼンテーション技法の研究に取り組んできたことから、実際には、4つのステージの研究が常に同時進行してきたともいえる。

## 2-4 研究経過

すでに述べたように、獲得研の活動スタイルは、3年を1期とする期間限定のプロジェクト方式である。このため、3年間の研究目標（中期目標）と1年間の活動目標（短期目標）を立てて運営している。2017年現在、獲得研は第4期の活動に入っているが、とりわけ重要な位置を占めるのは、その後の研究の方向性を決定づけた第1期の活動であった。そこで、1期の活動を中心に、この間の流れを整理することとする。

### 第1期（2006.4～2009.3）

第1期は、共同研究の基礎固めの時期であり、共同研究の基本的なスタイルが確立していく時期である。

この時期に筆者は、あえてドラマ技法の理論的・実践的研究に集中的に取り組むことを提起した。理由は2つある。1つは、ドラマ技法研究が、日本の教育方法学研究のなかでとりわけ未開拓の分野だということ、もう1つは、なによりもドラマ技法が「学びの全身化」のための有力なツールになると考えたことである。このことは、1980年代に、演劇的手法の導入に挑戦しはじめた筆者が、20年という時間を経て、いよいよ本格的にドラマ技法研究に取り組むことを意味した。

教師が“フィクションの世界と現実の世界を往復しながら学ぶ活動”をデザインするには、時間と空間を超えて、2つの世界を自在に往復するための「乗り物」が必要になる。それがドラマ技法（ドラマ・アクティビティ）である。

スポーツにルールが不可欠であるのと同様に、ドラマワークの参加者にこの約束事が共有されることではじめて学びの場が成立する。ドラマ技法を活用することで、目にみえる世界とは別の「もう1つの世界」を手に入れることができるのである。

しかし、共同研究が最初からスムーズに進んだわけではない。獲得研の創設当初は、むしろ演劇的手法の活用に関して、さほど知識をもたない会員が多数派だった。そのため、シアターとドラマの区別さえもまだ曖昧な状態だったのである。当然のこと、なぜドラマ技法研究にそれほどエネルギーを割く必要があるのか、と抵抗感をもつ会員も少なくなかった。

その段階を抜けだして一步ふみだすには、まず演劇的手法の有効性を獲得研のメンバー自身が実感する必要があると考えた。このため、研究会の内外から、演劇教育の専門家、身体論やコミュニケーション論の専門家、劇団の演出家、ワークショップリーダー、などを講師に招き、定例会のプログラムのなかに、演劇的手法にかかわる幅広いプログラムを位置づけることにした。

〈表3：定例会で実施した演劇的手法に関わるプログラム〉に、最初の3年間に導入した演劇的手法にかかわる18のプログラムを掲げている。ここにはウォーミングアップ技法やドラマ技法に関わる様々なタイプのワークショップ、小学校から高校段階までの実践報告・模擬授業、見学会などが含まれている。

〈表3：定例会で実施した演劇的手法に関わるプログラム〉

◎は外部講師、( )内所属は当時のもの

実施年・月	講師 (報告者)	内 容
2006年 5月	吉田真理子 (津田塾大学)	○ウォーミングアップ・アクティビティ実習 イカダゲーム、ナンバーゲーム、誕生日ゲーム、アルファベット身体表現など
6月	宮崎充治 (桐朋小学校)	○ウォーミングアップ・アクティビティ実習 タケノコニョッキ、イカダゲーム、好きなものマップ、フリーズ・フレームなど
7月	小林由利子 (川村学園女子大学)	○ドラマ・ワークショップ「ブラディンというモンスター」 村人になって、架空のコミュニティーに参画し、交流や意思決定のプロセスを体験する
9月	安原美代 (三鷹市立第三中学校)	○ワークショップ「スパイス」 「大航海時代」の歴史を獲得型授業で体験する。マインドマップ、カードゲーム、フォトランゲージなどを活用し、リード&ランで情報収集を行う

10月	高尾隆・仙石桂子 (一橋大学)	○インプロ・ゲーム技法実習 インスタント物語の素、イルカの調教師、イン・アンド・アウトなど
11月	高山 昇 (和光高校)	○身体表現アクティビティ実習 トーキング・スティック、カウント・ダウン、アイコンタクト、ポイント・アット、バースデー・サークル、白紙の見立てなど
12月	◎久保 健 (日本体育大学 女子短期大学)	○ワークショップ『『身体力』を育てる』 「誰の手？」 体温調べ、生きている証拠さがし、脈・循環のワーク、呼吸のワーク、体幹を意識する など
2007年 4月	池亀正夫 (都立光明養護学校)	○実演 ペープサート、ブラックライト使用 斎藤喜博先生との出会い、私にとっての表現、養護学校に勤めて、障害の重い児童の「みる、きく」活動など
5月	◎正 嘉昭 (ドラマケーション普及 センター)	○ワークショップ「ドラマケーション体験」 人間と鏡、主人と従者、エアー手裏剣、ワンタッチオブジェなどのメニューを体験
5月	泉 千里 (桐蔭学園中等教育学校)	○模擬授業 「ホッブスからの挑戦状」 倫理社会。講義の後、先生は挑戦状を残し教室の外へ。残された生徒たちは、ホッブスの哲学から何を学んだか
6月	八木延佳 (演劇プランナー、ドラマ ・ティーチャー)	○ワークショップ「俳優の演技トレーニング」 「気」を出すウォーミングアップ、「感情表現」のエクササイズ、「相手との交流」のエクササイズなどを体験
6月	梅井 洋子 (西東京市立谷戸小学校)	○実践報告「ヨルダンってどんな国？」 「専門家のマント」技法を使用。仮想旅行「ヨルダンの旅 班別行動」で「ヨルダンの衣装の秘密」、「ヨルダンの食文化ーホブサについて」などを学ぶ
10月	槇野滋子 (岡山県立倉敷青陵高校)	○授業実践報告 国語『舞姫』裁判 他 『平家物語』群読、『源氏物語』パネルディスカッション、『こころ』ディベート、『舞姫』の豊太郎は有罪かなど
10月	三宅典子 (岡山市立岡山後楽館高校)	○授業実践報告「国語表現」「地球の未来」 それぞれの人生(男性版・女性版)、朗読劇、住宅計画づくり、身体を使ったコミュニケーションゲームなど



2008年 3月	ジョナサン・ニーランズ (英国・ウォーリック大学)	○ワークショップ「移民」 7枚のイラストから、「移民」の物語を想像する。家族との別れの場面の再現、移民に行く理由を考える、旅立ちに手渡す手紙作成など様々なアクティビティをおこなう。最後に皆で一枚の家族写真となって終了する
6月	青木幸子 (山口県立宇部高等学校)	○実践報告 「ラジオドラマ制作による表現教育マネジメント研究」。実践例「山口弁講座」「私は農高の牛」「風船爆弾」ほか  高校生たちは、放送ドラマづくりを通して、自己の思いを言語化し、他者に伝える力をつけていく
7月	宮崎充治 (桐朋小学校) ※桐朋小学校で実施	○公開授業・見学会 ドラマワーク『歯型』作り 全劇研での発表にむけて、子どもたちが取り組む練習の第1回目を参観。ウォーミングアップ・アクティビティで身体ほぐし、心ほぐしをおこなう
10月	◎花崎攝 (演劇デザインギルド)	○ワークショップ「フォーラムシアター」 ミラーゲーム、彫刻家と粘土などのウォーミングアップに続きフォーラムシアターの理論と実際に体験。テーマは『ノーリアクション』『クレマー』など

上記のプログラムを実際に経験する中で、徐々に演劇的手法の意義が会員の間で共有されていく結果になった。ドラマ技法の研究としては、ジョナサン・ニーランズ教授（ウォーリック大学）の招聘が獲得研の研究に与えたインパクトがとくに大きかった。ニーランズは、72種類のドラマ技法を、文脈構築アクション、物語的アクション、詩的アクション、反省的アクションの4つのカテゴリーに分類し、それらを組み合わせてドラマワークを構成するコンベンション・アプローチを提案していて、このアプローチが、獲得研のドラマ技法の整理に大きな示唆を与えてくれたからである。

以上の経過から、獲得研のドラマ技法研究の特徴が、①「学びの全身化」のツールとしてドラマ技法の活用を目指してきたこと、②教科指導など日常の教育活動の様々な場面にドラマ技法を取り入れるアプローチを採用してきたこと、にあることが分かる。

### 第2期（2009.4～2012.3）

第2期は、研究成果の出版と普及に活動の力点を移した時期である。研究成果を出版してから「あかり座公演」で普及活動行うというスタイルは、『中高生のためのアメリカ理解入門』の教材開発プロジェクト方式を踏襲したものである。

第2期で最も大きなエネルギーを注いだ活動が、「獲得研シリーズ」（全5巻）のうちの第1巻『学びを変えるドラマの手法』（2010）と第2巻『学びへのウォーミングアップ 70の技法』（2011）の刊行である。どちらも会員が分担して執筆したもので、それは以下の

ような流れで完成された。「定例会のワークショップでアクティビティを経験する→それぞれの学校の授業で、アクティビティを実際に試す→その結果をメールで発信・報告して、他の会員の意見を求める→文章化する」という流れである。

いわゆる研究書ではなく、読み物として市販される本でもあるため、完成した文章を、読みやすくかつ洗練された日本語になるまで練り上げる必要がある。運営委員のメンバーが編集委員をかねて、日本語のブラッシュ・アップと内容改訂のアドバイスの作業にあたる。各会員と編集委員の間でやり取りを重ね、幾度も改訂していく中で、徐々に文章のトーンが整い、アクティビティに関する会員相互の共通理解も深まることになった。

### 第3期 (2012.4～2015.3)

第3期は、研究成果の公開と普及にとくに力を注いだ時期である。研究成果の刊行では、理論書である『教育におけるドラマ技法の探究』(2014)とシリーズ第3巻『教育プレゼンテーション』(2015)の発刊がそれである。

普及活動も加速した。獲得研では、公開セミナー+ワークショップ、公開授業、提携校と連携した実験授業、教員研修会の運営、高校生プレゼンフェスタなど、5つのタイプの普及活動を行っており、その内容も形態もますます多様なものになっていった。これについては、次章で詳述する。(注1)

### 第4期 (2015.4～)

第4期は、引き続きアクティビティの普及活動を続けると同時に、獲得研のもう1つの研究テーマである「教師研修プログラムの開発」に重点を移した時期である。

この時期には、教師研修に関わる試行実践を蓄積する作業とシリーズ第4巻『(仮)学び方の指導ハンドブック』と第5巻『(仮)獲得型教師—実践コミュニティーで育つ』の刊行にむけた準備作業に並行して取り組んできたことがそれである。

試行実践でいえば、沖縄歴史教育研究会と連携した「教師のためのプレゼンフェスタ」(那覇・不屈館 瀬長亀次郎と民衆資料)や日本学校演劇教育会関西支部と連携した公開セミナー「学びの魅力とパワー!!」(大阪・クレオ大阪中央)など、新しいタイプの模索が続けられている。

## 2-5 研究の到達点

これまでの研究の到達点は、5冊の本にまとめられている。まず理論研究の成果として、J. ニーランズと筆者の共著『教育方法としてのドラマ』(2009)および『教育におけるドラマ技法の探究—「学びの体系化」にむけて』(2014)の2冊がある。両書のなかで、獲得型学習モデルと教師研修モデル、市民的資質としての演劇的知などの概念を提起している。

また実践研究の成果として『学びを変えるドラマの手法』(2010)、『学びへのウォーミングアップ—70の技法』(2011)、『教育プレゼンテーション』(2015)の3冊がある。これらは、「獲得研シリーズ」(全5巻)のうちのそれぞれ第1巻、第2巻、第3巻にあたる。

これら3冊の本に共通する特徴は、掲載したすべてのアクティビティに、小学校から大学までの実践事例を紹介していることである。

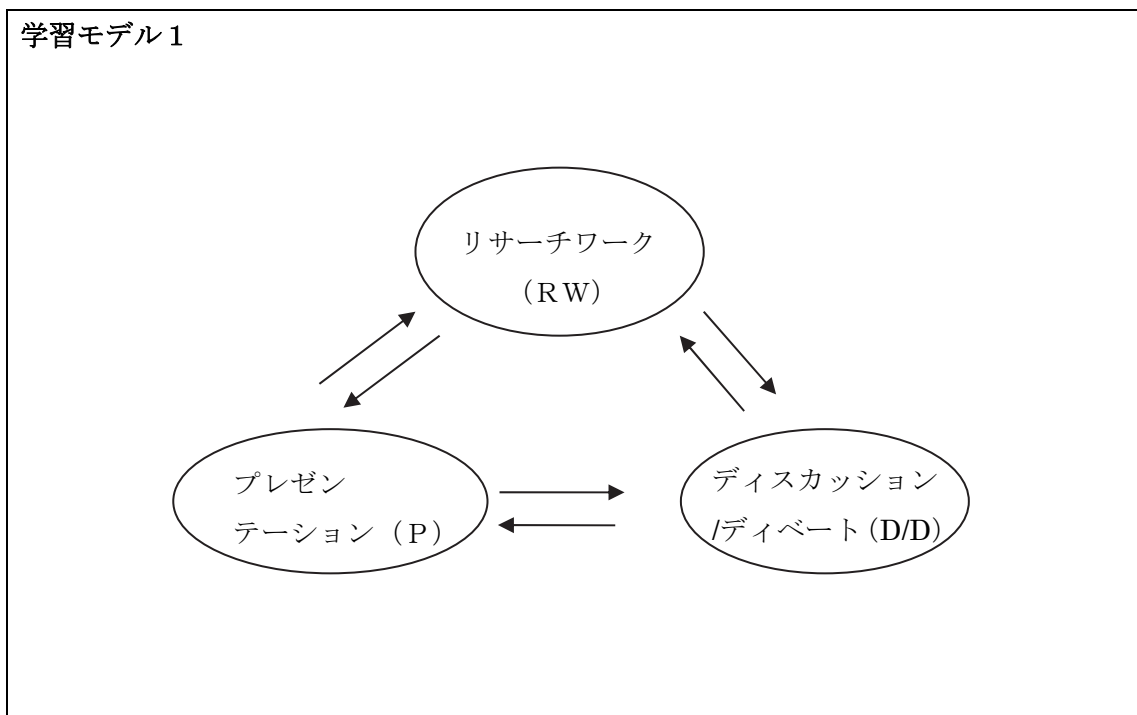
このため、教師研修のテキストとして活用できることはもちろん、経験の浅い教師が一人で読んで実践することもできるようになっている。アクティビティ・ブックの性格と実践事例集の性格を併せ持つこれら3冊は、3つの分野において、それぞれが日本で初めてのタイプの本である。これらの3冊のなかで、合計116技法の活用を提案している。

### 理論研究の成果（1）－獲得型学習モデル

まず『教育方法としてのドラマ』（全172頁）の成果について見よう。先述の通り、獲得型授業は2つの側面からなっている。自学のトレーニング、参加・表現型の学習活動がそれである。

<図1：獲得型学習モデル1>は、この関係を学習モデルとして表現したものである。矢印は相互の関係性を示す。例えば高いレベルのディベートを行うには、双方が客観的に論議するにたる資料や論点を提供しあうことが不可欠である（リサーチワーク→ディベート）。また、ディベートを通して新たな論点が浮上し、追加の調査が必要な場合もしばしば起こる（ディベート→リサーチワーク）。リサーチワークとプレゼンテーションの間にも、さらにプレゼンテーションとディスカッション/ディベートの間にも同様のことが言え、3つの要素は各々の活動を促進し相互に支えあう関係となっている。

<図1：獲得型学習モデル1>



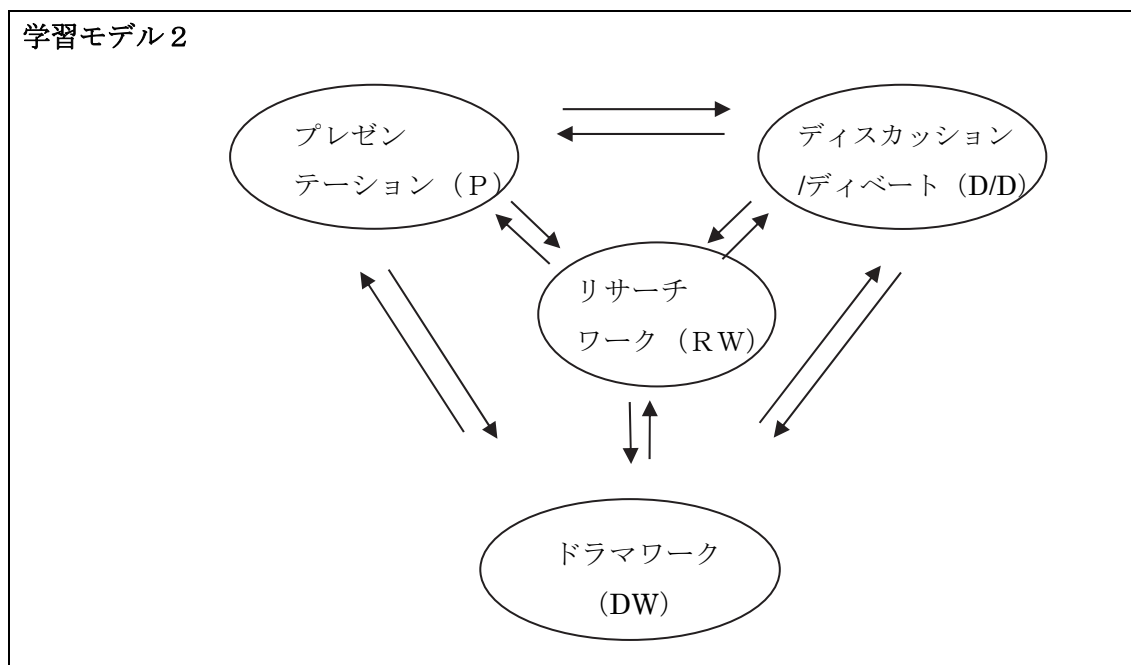
<図2：獲得型学習モデル2>である。これは、獲得型学習に第4の要素としてドラマワークを組み込んだ場合の学習モデルである。獲得型学習を構成するアクティビティが4つの範疇からなり、それらが相互に促進しあう関係にあることを示している。リサーチワーク（RW）を中核として、参加・表現型の活動であるプレゼンテーション（P）、ディスカッション/ディベート（D/D）、ドラマワーク（DW）が等距離に並んだ形になっている。

この図からわかる通り、ドラマワークはあくまでも4つのカテゴリーの一つである。ただ、ドラマワークが学習モデルに加わることで、カテゴリーが1つ増えたというだけでなく、学習観そのものにも大きな影響を及ぼすことになる。

自分ではない何かに「なって」、考えたり行動したりしながら、「全身で学ぶ」ためのツールがドラマ技法である。役割を演じる「ロールプレイ」や身体で場面を表現する「静止画」などを使って、学習者が虚構の世界と現実の世界を往還し、自ら表現しながら学びを深めていく（「学びと表現の一体化」）のだが、とりわけ身体をつかった表現の比重が高いのがドラマワークの特徴である。このことはまた、ドラマ技法が表現・コミュニケーション教育を新しい地平に押し上げる起動因の一つになりうることを意味している。

この場合のドラマワークは、芸術活動というよりも、学習ツールとして機能することが期待されているものであり、ここでもリサーチワークが、学習内容の客観性、事実性を裏づける役割を担っている。

<図2：獲得型学習モデル2>



ただし、「純粋な」ドラマ技法だけでドラマワークが成り立つわけではない。ドラマが学習活動として効果を発揮するためには、学習者同士のディスカッション/ディベートが不

可欠であるというように、様々な技法を使ってドラマワークが展開されていくからである。その意味で、図の外側にある3つの要素同士の境界は必ずしも画然としておらず、相互に浸透的でかつ緩やかにつながっていると考えるべきである。

## 理論研究の成果（2）－獲得型教育の哲学

次に『教育におけるドラマ技法の探究－「学びの体系化」にむけて』（全256頁）の成果を見よう。

獲得型教育の目的は、「自立的学習者＝自律的市民」の育成にある。既述の内容と重なるが、行論の前提として以下の点を確認しておこう。筆者は、「自立した学習者」を以下のように定義している。すなわち「知識はもとより、学び方も身につけていて、多様な角度から批判的にものごとをとらえることのできる経験豊かな学習者」である。獲得型教育の哲学は、この自立した学習者の育成につながっている。

自立した学習者像はまた、民主主義社会を支える市民像にもつながっている。それは、以下のような市民のイメージである。「社会参加に向けた能動的な身体をもち、全身を駆使して自らのテーマを探究する豊かな経験とスキルをもち、民主的な討議を通じて社会的なルールや枠組みそのものを問い直すことのできる開かれた発想と批判的な理性をもつ市民」である。

上記の目的の実現には、学習者としてディスカッションやプレゼンテーションなどアクティビティを通じた体系的な学びの経験をもつことが不可欠である。したがって、新しい時代の市民の共通教養の中核に、参加型アクティビティの習得を据えるべく、その基礎をつくるのが獲得研の共同研究の目的である。

さきほど、獲得型の学びの経験が「自立した学習者＝自律的市民」の形成に不可欠の条件だと述べたが、演劇的知が提供する重要な視座の一つは、おのおのが視点を自己の内側に向けると同時に、自分を抜けだし、外から自分をみつめることにある。

これは渡部（1995 208）が、市民的資質としての国際感覚を定義した次の考え方を敷衍したものである。すなわち「自分の足元から世界をみる視点をもち、同時に世界の動きの中に自分の生き方をすえて考える視点をもつ人」が、広い意味での国際感覚なり地球市民感覚を持つ人だということである。

他者との関係性のなかで自己形成が図られるとするこうした視点は、近年の国際的文書にも広くみられるものだ。たとえば、ユネスコのドロール・レポートは「生まれたときから生涯の終わりまで続く個の発達は、自己を知ることから始まり、自己と他者との関係を築くという対話的過程である」としている。

また、OECD-DeSeCoについて、松下佳代（2010 22）が「キー・コンピテンシーとは、道具を介して対象世界と対話し、異質な他者とかかわりあい、自分をより大きな時空間の中に定位しながら人生の物語を編む能力だといえる。・・・そこでの能力は、関係のなかで現出するものでありつつ、個人に所有されるものでもある、すなわち、関係論と所有

論の交差する場所に現れるのである」と解説したことにも通じている。

### 実践研究の成果（１）—コア・アクティビティ

獲得研シリーズ第１巻『学びを変えるドラマの手法』（全 223 頁）の特徴は、16 のドラマ技法を選んで、教科学習、総合学習、道徳、進路指導などでの活用を提案していることにある。

中でも 6 つの技法を「コア・アクティビティ」と規定している点が最大の特徴である。6 つというのは、フリーズ・フレーム（静止画）、ロールプレイ、ホット・シーティング（質問コーナー）、専門家のマント、ティーチャー・イン・ロール（先生も演技）、ソート・トラッキング（思考の軌跡）のことである。

これらコア・アクティビティに選ぶ基準は、汎用性が高く教科学習でも容易に活用できること、海外のドラマ教育で基礎的な技法として広く共有されていること、これまで研究会で開発してきた技法と組み合わせて活用できることにある。

例えば、同書の「フリーズ・フレーム」の項目では、技法の解説に続けて、3 本の実践報告—桐朋小学校の 6 年生が童話・浦島太郎を 3 枚の静止画にした事例。都立広尾高校の 1 年生が美術の時間にレオナルド・ダ・ヴィンチの「最後の晩餐」を静止画にした事例、啓明学園の研修会で全校教師 50 人が 6 人単位のグループで 4 枚の静止画を作った事例—を紹介している。

では、ドラマ技法とその他のアクティビティをどう組み合わせて授業をデザインできるのだろうか。中原道高による「最後の晩餐」のケースでみよう。流れは以下のようである。

①解説：絵を資料プリントにして生徒に配布する。②グルーピング：生徒 12 人（使徒）のチームを複数つくる。各チームを 3 人ずつ 4 つの使徒グループに分ける。③せりふ作り：「この中の一人が私を裏切るだろう」とキリストがいった直後に、それぞれの使徒がどんな言葉を発したのか、グループごとに話し合い、せりふを書き出してみる。④静止画：キリストと 12 人の使徒のポーズを忠実に再現し、他のチームがそれを鑑賞する。⑤ふり返り：静止画をつくってみて気づいたことを、クラス全員で話し合い、その内容を共有する。

このように、静止画、ディスカッション、せりふ作りなど、さまざまなアクティビティを組み合わせて学習が行われているのだが、この授業ではとりわけ静止画の効果が大きいと言える。実際に静止画でポーズをとってみると、登場人物がとても窮屈な立ち位置になることが実感できるからである。このことから、生徒は、ダ・ヴィンチがこの絵画の構図を劇的なイメージで構成したものであることを理解し、彼らの絵の見方が大きく変化することになる。

### 実践研究の成果（２）—ウォーミングアップ技法

獲得研シリーズ第 2 巻『学びへのウォーミングアップ—70 の技法』（全 195 頁）は、学習モデルを起動させるモーターの役割をするアクティビティを紹介した本である。全体

が3部構成になっている。本書の最大の特徴は、第1部で、ウォーミングアップ技法を3つの範疇に分類したことにある。すなわち第1は、「出会いと交流を楽しむ」(27技法)で、初めて出会う人同士が、名前を覚えたり、親しくなったり、グループをつくったりするのに活用するアクティビティである。第2は、「協力と集中をたのしむ」(21技法)で、ペアになって協力したり、目を閉じて五感を研ぎ澄ませたりするアクティビティである。第3は、「躍動と創造を楽しむ」(22技法)で、思い切りからだを動かしてリフレッシュしたり、空想の世界で遊んだり、演劇的な表現を楽しんだりするアクティビティである。この第1部に収録したアクティビティを活用して、ウォーミングアップ、グルーピング、教師の身体技法について学ぶことができるようになっている。

第2部は、若い教師の質問にベテランが回答するという形式の20項目のQ&Aである。授業の前に、授業の中で、授業の後で、どんな配慮をすべきかを解説している。第3部は、「アクティビティを使いこなす教師になるには」と題して、獲得型授業の哲学、アクティビティの働き、技法と手法の違いなどを解説し、アクティビティを活用する教師が専門家としてどう成長していくのか、その見通しを示している。

### 実践研究の成果(3) —教育プレゼンテーション技法

獲得研シリーズ第3巻『教育プレゼンテーション』(全259頁)は、教育プレゼンテーションの目的、技法、実践事例を総合的に扱った初めての試みと思われる。いま日本を「プレゼン・ブーム」が席卷しているが、これまで刊行された出版物は、どちらかといえばビジネス・プレゼンテーションに関連したものが圧倒的に多いからである。

とりわけ本書で工夫したのは、教育プレゼンテーションの30の技法を、ことば、もの、身体という“表現活動の3つのモード”に対応する3つの範疇(カテゴリー)で分類したことである。

本書は3部構成になっている。まず第1部「教育プレゼンテーションのねらいと技法の活用」では、プレゼン技法の活用法から背景の哲学までを幅広く解説している。第2部「教育プレゼンテーション—30の技法」が本書の中核部分である。30技法を、初心者でもとりくみやすい簡便なスピーチを紹介した「はじめの1歩」(5技法)、話し言葉による表現の比重が高いものを選んで紹介した「ことばモード」(9技法)、ポスター、スライド、紙芝居などの道具を活用した技法を紹介した「ものモード」(8技法)、「〇〇になって」演劇的に表現する活動やダンスなど、全身をつかって表現する技法を紹介した「身体モード」(8技法)の4つのパートに分けている。

第3部の「応用編」では、比較的規模の大きい実践を紹介している。本書の刊行にあたってとくに配慮したことの1つは、プレゼンテーション技法と他の技法とのつながりや組み合わせを明示した点で、その特徴が本書の第3部に掲載された実践によって、より明瞭になっている。

## まとめ

ここまで獲得型教育研究会のアクティビティ研究について検討してきた。共同研究が深化するにつれて、会員の間で、学びのかたちを変えること、知恵（＝演劇的知）の形成をめざすこと、ひいては「自立的学習者＝自律的市民」を育てるヴィジョンをつくる必要がある、という共通認識が徐々に形成されていった。

では、ゼロから出発したプロジェクトが、10年の時間をかけて、一定の研究成果を残すことができたのはなぜなのか。なお現在進行形のプロジェクトではあるが、中間的な総括としてその要因について考えてみたい。ここでは、以下の5つの点に注目すべきだろう。

第1の点は、会員による使命感の共有である。獲得研のメンバーは、もともと「チョーク&トーク」一辺倒の授業にたいして疑問をもつ教師たちであり、それを克服する手立てはないかと模索する人たちだった。それがプロジェクトに参加し、研究を重ねるなかで、個人的な問題関心を超えて、日本の授業方法を変える、というより高い使命感をもつようになったといえる。

第2の点は、研究の方向性に対する展望の共有である。ドラマワーク研究を嚆矢とする一連のアクティビティ研究は、獲得型学習を支える参加型アクティビティの体系化という大きな見通しの中で展開されている。このことで、メンバーが、個々の授業実践を、より広い視野から評価できる視点をえられたといえる。

第3の点は、会員の背景の多様性である。獲得研は、小学校から大学まで、校種も専門領域も異なるメンバー同士が出会い、ともに切磋琢磨する場である。アクティビティの探究という共通の課題をめぐる、それぞれがもつ多様なアプローチの仕方であらゆるなかで、刺激的なディスカッションが起これ、創造的な“談話のコミュニティー”が形成されていった。その意味で、このプロジェクト自体が、メンバーの研修の場という役割を果たしてきた。この点については、第3章でさらに詳しく検討する。

第4の点は、それぞれの会員が実践を通して得た手ごたえである。とりわけ、当初から演劇的手法に関心をもつメンバーは決して多くなかったが、ドラマ技法を実際の授業で試すことで、手応えを感じることができ、ドラマ技法のもつ可能性への期待が徐々に高まる結果になった。このように、アクティビティを実際に活用することによって、個々人がその効果を実感できたことが、研究課題の意義を共有することに役立ってきた。

第5の点は、社会的発信を前提にした研究だということである。獲得研の共同研究は、あらかじめ研究成果をシリーズ本として出版すること、また研究成果の普及のために全国で公開授業やワークショップを実施することなど、社会的発信が前提となる研究プロジェクトである。このように、研究の成果が目に見えるかたちで現れることが、メンバー個々の責任感、使命感の自覚と連動してきたといえる。

## 注

- 1 この時期、獲得研のプロジェクトと並行して、筆者は、日本国際理解教育学会（JAIE）



の特定課題研究「国際理解教育における教育実践と実践研究」（2013～15年度）に加わり、両方のプロジェクトを往還しながら研究を進めることになった。JAIEの課題研究は、「実践研究のスタンダードの確立」と「研究モデルの探究と発信」を目標に掲げて取り組んだもので、前者は、実践者による当事者研究・臨床的研究のディシプリン（研究の作法）をつくろうとするもの、後者は、実践的研究者としての自立の道筋と研究コミュニティの形成を探ろうとする事例研究であった。

第1部第4章でも言及した通り、研究・実践委員会によるこの特定課題研究では、研究的実践者・実践的研究者、実践研究の循環構造、実践研究コミュニティなどの基本的な概念枠組みを筆者が提供し、提携校と協働で取り組んだものである。この研究の詳細は、報告書『国際理解教育における教育実践と実践研究』（2017年3月刊）にまとめられている。

#### 引用・参考文献

- 天城勲監訳（1997）『学習：秘められた宝—ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書』ぎょうせい
- 稲垣忠彦（1995）『増補版 明治教授理論史研究—公教育教授定型の形成』評論社
- 河内徳子・渡部淳他編（1997）『学習の転換』国土社
- 中村雄二郎（1983）『魔女ランダ考—演劇的知とはなにか』岩波書店
- 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
- 日本国際理解教育学会研究・実践委員会編（2017）『特定課題研究 国際理解教育における教育実践と実践研究 報告書』日本国際理解教育学会
- 富田博之（1993）『演劇教育』国土社
- 松下佳代編著（2010）『<新しい能力>は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房
- 渡部淳編著（1989）『世界の学校から—帰国生たちの教育体験レポート』亜紀書房
- 渡部淳編著（1990）『海外帰国生—日本の教育への提案』太郎次郎社
- 渡部淳（1995）『国際感覚ってなんだろう』岩波書店
- 渡部淳（2001）『教育における演劇的知—21世紀の授業像と教師の役割』柏書房
- 渡部淳編著（2005）『中高生のためのアメリカ理解入門』明石書店
- 渡部淳（2007）『教師 学びの演出家』旬報社
- 渡部淳＋獲得型教育研究会編（2010）『学びを変えるドラマの手法』旬報社
- 渡部淳＋獲得型教育研究会編（2011）『学びへのウォーミングアップ—70の技法』旬報社
- 渡部淳（2012）「ドラマによる学びの創造と演劇的知」『人間と教育』No.76 旬報社
- 渡部淳＋獲得型教育研究会編（2014）『教育におけるドラマ技法の探求—学びの「体系化」にむけて』旬報社

渡部淳＋獲得型教育研究会編（2015）『教育プレゼンテーション—目的・技法・実践』旬報社

Ginnis, P. (2002) *The Teacher's Tool Kit: Raise Classroom Achievement with Strategies for Every Learner*. Carmarthen, Wales : Crown House Publishing.

Neelands, J. & Goode, T. (2000) *Structuring Drama Work :A handbook of Available Forms in Theatre and Drama* . Cambridge : Cambridge University Press.

Silberman, Melvin L. (1995) *Active Learning 101 Strategies to Teach Any Subject*, Needham Heights, Massachusetts; Allen & Bacon

Watanabe, J (2011) An Adventure around Educational Methods: Teachers' Explorations for Application of Dramatic Activities *Educational Studies in Japan*: Japanese Educational Research Association. International Yearbook No.6

## 第4部第3章 教師研修プログラムの開発

前章では、獲得研の研究テーマである「参加型アクティビティの体系化」と「教師研修プログラムの開発」のうち、主にアクティビティをめぐる共同研究の実際を検討した。本章ではこれに続いて、獲得研による理論研究の成果である『教育におけるドラマ技法の探究』（2014）の内容を主な素材としながら、教師研修プログラムの開発について検討する。

本題に入る前に、まず獲得研がどのような教師像を抱いているのか、簡単に確認しておこう。効率性を重んじ生徒に最短距離を歩かせようとする注入型の教師と、学びのプロセスを重視する獲得型の教師では、果すべき役割も違ってこざるを得ない。第3部第4章で述べた通り、獲得型教師の資質には大きく以下のような3つの要素が含まれるととらえている。

第1は、学ぶことの喜びと楽しさを自らが経験し、それを生徒にも伝えられる「学習者」としての資質、第2は、ディスカッション／ディベートなどの様々な表現技法を身につけ、生徒を指導できる「表現者」としての資質、そして第3は、授業を効果的に運営する「援助者（ファシリテーター）」としての資質である。

では、そのような資質を備えた教師をどうしたら育てられるのか、その模索のプロセスを、獲得研の取り組みの実際を素材として検討することが本章の課題である。この課題にアプローチするべく、まず獲得研が考える教師研修のモデルについて概観し、それに続いて、獲得研が取り組んできた（自己）研修プログラムの詳細を検討する。それは、当事者研究に取り組む研修グループとしての獲得研の特質を明らかにすることでもある。

### 3-1 教師研修モデル

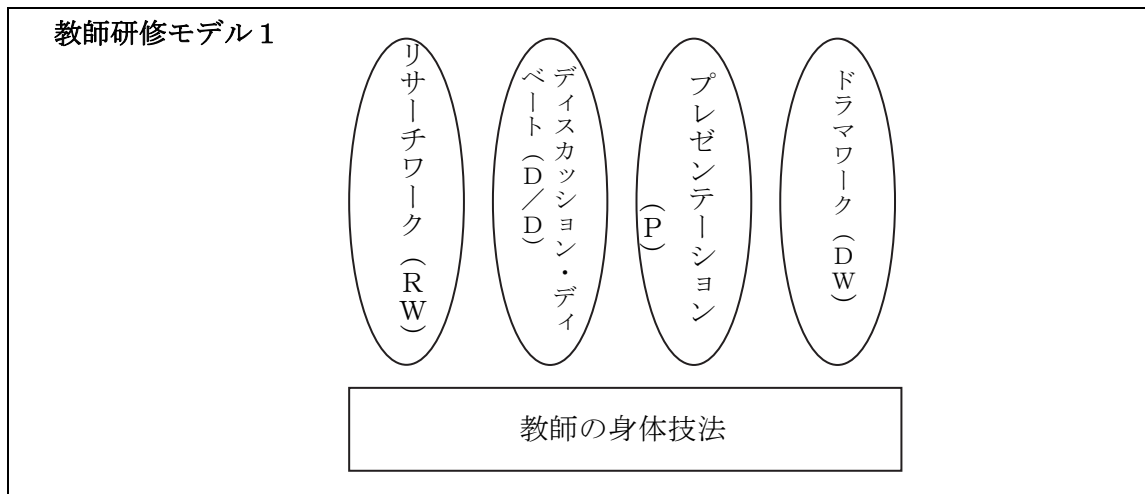
獲得研の教師研修モデルは、主に現職教師を想定したモデルになっている。その理由は、プレゼンテーション、ディスカッション/ディベート、リサーチワーク、ドラマワークの4つに関わる技法を十全に使いこなせるようになるには、長い年月と経験が必要だからである。現職教師の専門性の向上と（自己）研修とは、表裏の関係にあるとあってよい。

したがって以下の研修モデルは、獲得研会員の自己研修の課題とつながるだけでなく、いわばそれ自体が目の前に立ちはだかる大きな困難でもあった。

<図1：教師研修モデル1>は、獲得型授業を構成する4つの要素がそれぞれ独立した教師研修プログラムになっていることを示している。「教師の身体技法」というのは、“学習者の活動を促進するスキル”を獲得するための独自の教師研修プログラムである。具体的には、学習者が参加準備を整えるためのウォーミングアップの技法、学習活動を促進するためのグルーピングや人間関係づくりの技法、教師の身体性を見直しにかかわる技法—姿勢、発声、話し方、振舞い方など—の3つが主な内容となる。身体性が重要な位置を占めるこのプログラムが、ドラマワークの研修プログラムと特に強い関連性をもつことは言うまでもない。

教師側の働きかけに応じて、学習者がアクティビティへの参加態勢をとる（＝“動きだせる身体”の形成）。その意味で、学習場面における教師の身体技法と学習者の身体技法は表裏の関係にある。

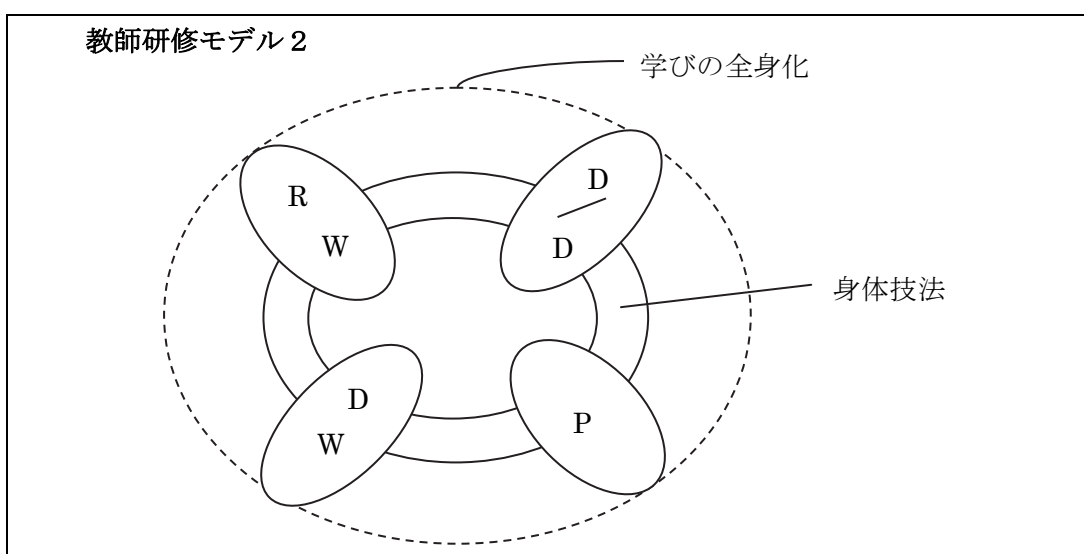
<図1：教師研修モデル1>



出典：ニーランズ、渡部（2009 153）

<図2：教師研修モデル2>、「教師の身体技法」が、4つの要素を動かす起動因となると同時に、各要素をつなぐ役割を果たすことを示している。具体的には、教師は以下のような仕事を行う。学びのプロセスをデザインすること、ウォーミングアップなどを通して生徒同士の良好な人間関係をつくること、彼らに働きかけて学習への参加準備を促すこと、4つの要素を効果的に運用することで生徒の学びを深めること、である。

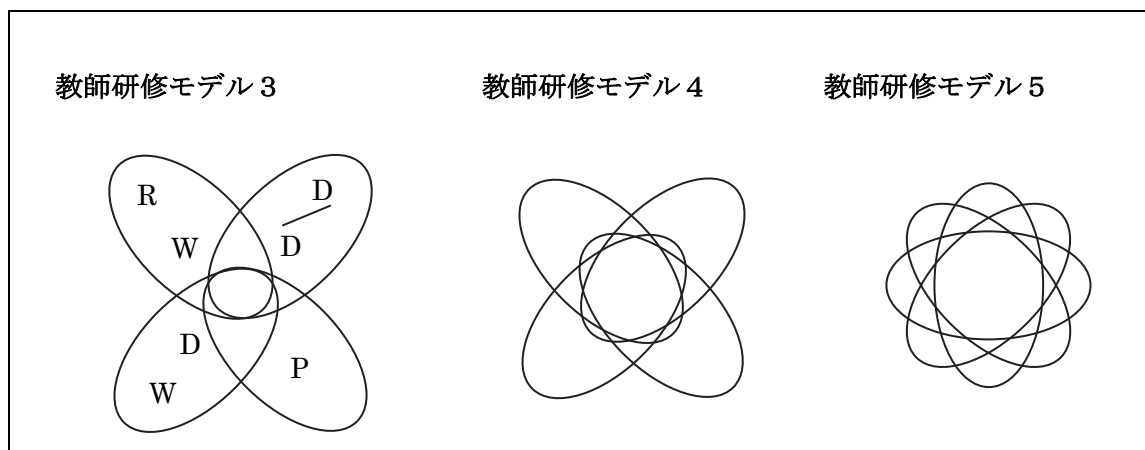
<図2：教師研修モデル2>



出典：ニーランズ、渡部（2009 153）

<図3：教師研修モデル3、4、5>は、獲得型授業の実践的トレーニングを通して、4つの要素の運用能力が個々ばらばらなものとしてではなく、一群のスキルとして次第に統合されていくプロセスを示している。もちろんこれは理論モデルであり、実際には4つの要素を等しいレベルで指導できるモデル5のレベルに達する教師は稀である。

<図3：教師研修モデル3、4、5>



出典：ニーランズ、渡部（2009 153）

先述した通り、獲得型授業の定着にむけた教師側の条件整備の進展を4つのフェーズ(位相)でとらえている。

<表1：アクティビティ定着の4つのフェーズ（再掲）>

フェーズ1	個々のアクティビティの働きや効果について教師が十分に知ること
フェーズ2	アクティビティを組み合わせ、1時間なり1学期間なりの授業をデザインできること
フェーズ3	実際の授業でアクティビティを効果的に運用できること
フェーズ4	教育内容、教室環境、生徒の状況など諸条件にあわせて、教師がオリジナルなアクティビティを創造すること

特にフェーズ2とフェーズ3の間には大きな懸隔がある。方法上の工夫と経験の蓄積という長期にわたる(自己)研修を経てはじめて達成できるものだからである。したがって、獲得研のメンバーは、日本の教師たちに先んじてフェーズ2からフェーズ3への移行に挑戦している、ということができる。

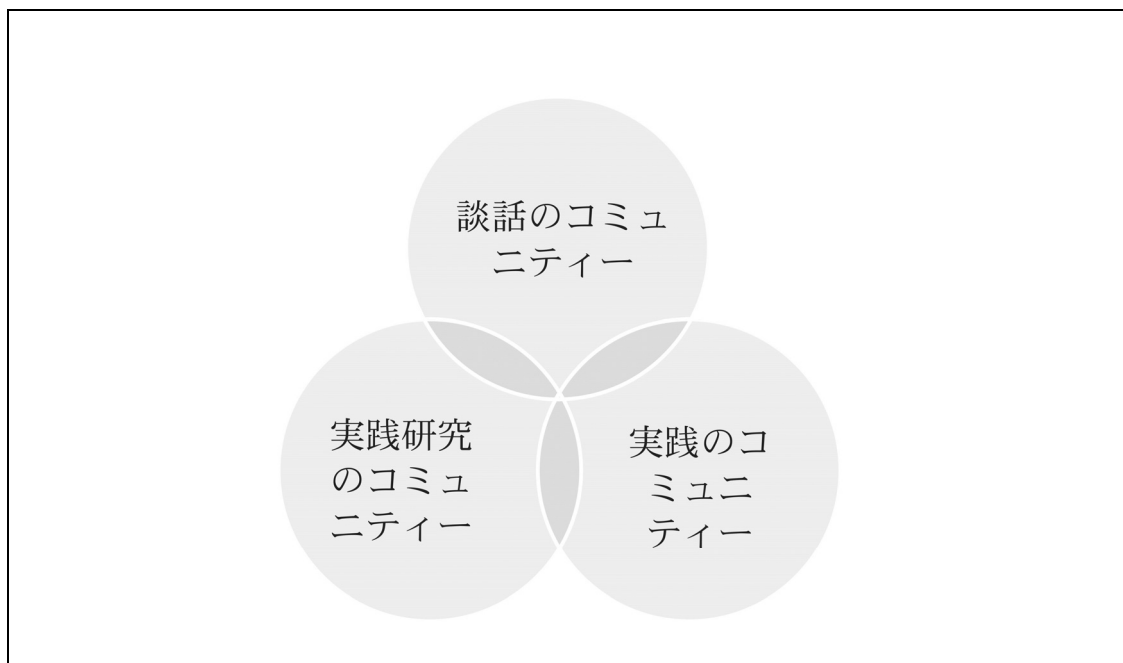
とりわけ、協同して第2次あかり座公演に取り組み、多様な角度から振り返りをおこなうことが、移行期の実相を把握するのに有効であると考えている。

### 3-2 談話のコミュニティー

それでは、ここから研修の取り組みの実際を検討していこう。獲得研は、目標を共有するメンバーが集まって作った自由な共同体である。そのコミュニティーには、大きく3つの性格がある。それは、自由な談話のコミュニティーであり、共同で実践を深める実践のコミュニティーであり、そこから研究成果をえて発信する実践研究のコミュニティーであることだ。

この3つの性格は、もちろん相互に浸透的なもので、例えば談話のコミュニティーとしての成熟が、実践コミュニティー、実践研究コミュニティーの成熟を担保するという関係である。

<図4：コミュニティーとしての獲得研の3つの側面>



まずは、獲得研の談話のコミュニティーの側面について検討してみよう。

獲得研事務局長の初海茂が、メーリングリストで回覧した『教育におけるドラマ技法の探究』「附章」の執筆メモのなかで、個々人の実践と獲得研の研究成果である獲得型学習モデルとの関係について、次のように書いている。

「獲得研は、総合的な学習理論を形成することに務めてきた。その結果の1つが『獲得型学習モデル』として公開されていて、このモデルが会の運営の基礎にも置かれている。個別の実践が獲得型学習構造のどこに位置をしめるのか、そこで使う技法と他の技法との関連がどうなのかを知る目安にもなっている。学習モデルが会員の認識のフレームワークとして役立っているのである」。

続けて運営委員の両角桂子が、実践研究に立ち向かう会員の姿勢と会員同士の関係性に

ついて、次のように言及している。

「メンバーはそれぞれに自分の教室を抱え、授業やその他の校務に忙しい日々を送っている。その中でどのように獲得型のアクティビティを組み込んでいくか、カリキュラム全体や学期ごとのスケジュールとも調和させつつ、研究を継続している。

定例会やメール上での個性的な実践報告、実践に対する鋭いコメント、そして盛り上がる討議など、意見交流の楽しさが獲得研の研究を支えているといってもよい。実践報告に刺激され、自分もやってみようと奮い立つ。授業に役立つアイデアや教材があればすぐに共有できるのも研究会の良さである。関係は上意下達ではなく、校種、年齢、キャリアに関係なく平等に学びあえるのが獲得研の特徴といえる」。

両角が、「遠慮のないコメント」が飛び交う「上意下達的でない」関係と表現している通り、獲得研の会員同士の関係は、水平的なネットワークになっている。往々みられるような、共同研究を大学に籍を置く研究者がイニシアチブをとって指導するという方式ではなく、メンバー全員が対等な関係で授業研究を行うスタイルである。談話のコミュニティーという側面から獲得研の活動スタイルを見ると、そこに2つの特徴が指摘できる。

第1の特徴は、小学校から大学までの教員が、それぞれの分野の専門家として互いを尊重しあってきたことにある。創造的な談話のコミュニティーの成立条件がそれである。そこでスパークが起り、研究が飛躍的に促進されていくからである。

先述した通り、獲得研では、例会の告知（「開催案内」）はもちろん、例会での討議の詳細な内容（「例会報告」）もすべてメーリングリストでアップされている。そのため、例会に参加できない地方のメンバーも情報を共有することができ、メール上での意見交換にも参加できるようになっている。それもあって、先述した通り、月間40本余りのメールがやり取りされている。

第2の特徴は、定例会・合宿などでの直接的対話とネット上のバーチャルな対話が、車の両輪の働きをしてきたことにある。

全国の会員からの実践報告は、常に歓迎されている。各地から発信される生徒の生き生きした活動について、他のメンバーから感想や質問、時には批判そして賛辞が贈られる。

ネット上の発信の典型的な事例として、青木幸子（当時：跡見学園中学高校国語科）の「山月記」の授業実践がある。ホット・シーティングを使った2010年7月の実践である。

この実践がアップされた時期は、シリーズ第1巻に、両角桂子が「「つう」と「よひょう」に質問しよう」（高3・生活英語）、白木文子が「移民問題の当事者に質問する」（高3・英語 Reading）、八木延佳が「J-POPでお芝居をつくろう！」（高2・劇表現）の実践報告を執筆しており、多くの会員がこの技法に挑戦していた時期である。

中島敦の『山月記』は高校国語の教科書では定番の教材である。難解な語が多く、生徒に深い読み込みをさせるにはどうすればよいのか、多くの教師が悩み、工夫を重ねている教材だ。青木はホット・シーティングの技法を使うことで、物語の山場となるシーンを劇的に深めてみせた。少し長くなるが、以下にその該当部分を抜粋して引用する。

「先日、現代文の授業で「山月記」のまとめをやりました。普通どおりに漢字のテストをやり、普通どおりにスタートしたのですが、『今日いよいよ山月記最後ということで、ぜひみなさんのどなたかに李徴となっただき、その李徴に、みんなでいろいろ聞きたいことをたずねてみては、と思うのですが』

わーっ、おもしろいと、歓声があがりました。実は、山月記は最後になればなるほど、私がいろいろなところでぐっと来てしまうのが生徒にうつってしまうのか、最後の数行を読んだときは、涙ぐむ生徒も続出だったのです。最初は、『漢字ばかりで、日本語じゃない』とぶつくさいっていたのが、うそのようです。

ここまで生徒が深く共感し、いろいろ想像をとばしてくれたものを、個人個人の体験に終わらせるのはあまりにもったいない、ぜひ、クラスでシェアしたいと考えたのが本音でした。

李徴になってくれた生徒に、クラスのあちこちから「はい」といって手をあげては、みながつねていきます。最初は本文にそったさしさわりのないこと、また、本文から想像できそうな内容の問いでしたが、問いを発する生徒たちは、李徴になりきって、まさに李徴を生きようとしているかのような、Aという生徒の姿にどんどんひきこまれ、問いが次第に深いものになっていったのです。

『もし、もう一度だけ、ほんの一度だけ、人間にもどることができたら、あなたは、何がしたいですか？』

生徒Bの問いにクラス中が、シーンとして、生徒A＝李徴をみつめます。

Aは、じっと考えて

『詩を、詩を書きたいです、発表したいです・・・』

と、きっぱりと答えます。

詩作こそが、アイデンティティと考える李徴にクラス中から、ためいきが聞こえました。

続いて、生徒Cがつねます。

『さいごに、あなたが、私たちに姿を見せて二声三声咆哮しましたが、その声を、人間の言葉で聞かせてください』

そのCの問いに、私を含めクラス中が、はっとしました。

あまりに意外で、あまりに核心をついた問いでした。

A＝李徴は、しばらく、黙ったまま、こう答えました。

『さよなら、さよなら』

今、メールうちながらも、あの日のあのときの光景で胸がいっぱいになります。

クラスのあちこちから、すすりなきがおこりました。私も、涙がこぼれました。

はじめて行ったホット・シーティングでした。

それは、それぞれの生徒に深い想いを残しました。

読解を深めるという作業は、知的理解を超え、からだ中で感じ、心の深いところで考え



ることなのだ、と生徒たちから私は教わったのです。

『山月記』は教員になって、何度も何度もやってきました。

そのつど、生徒たちは、自身の経験と重ねながら想像力をとばして、共感を深めていきました。

ただ、それは、どこまでも、個人のレベルにとどまっていたような気がしてなりません。

ドラマ的手法を使うことで、生徒は、日常と非日常の世界をいとも簡単に飛び越え、心の深い部分で感じてくれるのだということを徐々に痛感しました。

この生徒Aの李徴話は、別のクラスで話しても、生徒たちが涙ぐみました。

一学期の中で一番忘れられない授業は、山月記の最後の授業だよね・・・と生徒たちが言うのを聞くと、ホット・シーティングという技法のもつ可能性と、問いの力の偉大さを改めて感じます。

今まで私は、答える生徒のほうに、どちらかという注目しがちでしたが、鍵をにぎっているのは、問いを発する生徒たちにあるということを改めて感じています。」

引用は、以上である。先述した通り、この時期には、何人もの会員が同時並行でホット・シーティングの技法の活用に挑戦していた。それもあって、青木実践に対して共感のコメントが数多く寄せられることになった。

一方で、獲得研の会員は個性派ぞろいである。当然のこと、プロジェクトを進めていく過程で衝突や対立が起こることも珍しくない。ただ、長年にわたって培ってきた基本的な信頼関係が、そうした困難を乗り越えさせる役割を果たしている。それは、合宿などでの直接対面型の談話とMLでのバーチャルな談話を往還することで、成り立ってきた関係でもある。

大きな課題を共有したメンバーが、お互いの個性を認め合い、刺激し合いながら成長を続けることのできる談話のコミュニティー、それが共同研究を成立させる土壌にもなっている。ここに成熟した市民社会の萌芽的な姿をみることも、あながち的外れではないだろう。

### 3-3 実践のコミュニティー

次に、獲得研の「実践コミュニティー」としての側面についてみよう。獲得研では、獲得型授業の普及の活動と会員研修の活動を一体のプログラムと位置付けている。獲得研による普及活動はそのまま（自己）研修の活動でもある。したがって、「普及活動＝研修活動」という関係になっている

「普及活動＝研修活動」の象徴が第2次あかり座公演である。獲得研での教師研修プログラムの開発は、10年間にわたる（自己）研修の歩みとパラレルな関係である。会員自身の取り組みを素材とした当事者研究のかたちで研修プログラムをつくってきたからである。

## 5 種類の（自己）研修プログラム

第2次あかり座公演を通して蓄積してきた種々の研修プログラムを、以下のような5つのタイプに分類できる。(1) 公開セミナー＋ワークショップ：毎年行っている「獲得研セミナー」がこれにあたるが、その他にも、獲得研メンバーが、教育関係者や一般の市民を対象に繰り返しセミナーやワークショップをおこなっている。(2) 公開授業：第1次あかり座公演と同様、獲得研メンバーが学校で行う授業そのものを公開するプログラムである。(3) 実験授業：提携校の教師の授業づくりに獲得研のメンバーが協力して研究授業を行うプログラムである。(4) 教員研修会：会員が勤務する学校の教員研修会を、獲得研が運営するプログラムである。(5) 高校生プレゼンフェスタ：首都圏の学校に通う高校生が、半即興型のプレゼンテーションづくりに挑戦するプログラムである。もともと、2011年の東日本大震災で中断するまで年1回、計10回、「高意思見発表会」を行っていたが、2012年度からは獲得研が中心となって「高校生プレゼンフェスタ」として発展的に継続されている。

あかり座公演では、どのプロジェクトでも、数か月の時間をかけて準備にあたるのが通例である。その際、企画ごとに担当者チームを決めて取り組む方式をとっている。

プロジェクトは、以下の<表2：あかり座公演実施のステップ>の通り、7つのステップを踏んで実施される。

<表2：あかり座公演実施のステップ>

ステップ1：企画の立案（運営委員会）
ステップ2：担当者チームの選定・調整（運営委員会）
ステップ3：あかり座公演のコンセプトと実施プランの討議（定例会）
ステップ4：詳細プログラムの立案＋MLでの意見聴取＋プランの修正（担当者チーム）
ステップ5：プログラムの実施（T.Tによるサポート＋観察）
ステップ6：アンケートの集約作業（運営委員会）
ステップ7：ふり返り（各チームの実施報告＋定例会での討議＋知見の共有）

このステップで特徴的なことは、企画の立案と担当者チームの選定・調整を運営委員会が担う以外、ほとんどのステップがオープンな活動として行われていることである。コア会で担当者チーム（案）をつくる際には、なるべくメンバーの組み合わせが重ならないように配慮している。その理由が2つある。1つは、多くの会員が、ファシリテーターの経験を持てるように配慮する必要があること、2つ目は、できるだけ多様な組み合わせのチームでプログラムの試行にあたりたい、ということである。

下に掲げる<表3：第2次あかり座公演のテーマ等の一覧>の通り、2016年度までに、春のセミナー（10回）とは別に、都合16回のあかり座公演を実施した。合計すると、この10年余りで26回のあかり座公演を行ってきたことになる。

<表 3：第 2 次あかり座公演のテーマ等の一覧>

<p>2006 年 (第 1 期)</p>	<p>信濃教育会教育研究所夏の公開ワークショップ (2006 年 8 月 10 日 信濃教育会館)</p> <p>基調提案：「あかり座から獲得研へ—教師の自己研修の試み」(渡部淳)</p> <p>ワークショップ：いつから大人?～アメリカの家族～</p> <p>ファシリテーター：(住川明子、両角桂子)</p> <p>※長野県下の教師を対象とする研究所の夏季セミナーの一環として取り組んだプログラムである。起業した架空の実業家の人生を紹介するストーリーを作り、それをグループで発表する。演劇的手法を用いた教師研修の事例である。</p>
<p>2007 年 (第 1 期)</p>	<p>啓明学園中学高等学校・教員研修会 (2007 年 8 月 28、29 日)</p> <p>基調講演：「私立学校の先進性と授業改革」(渡部淳)</p> <p>ワークショップ・ファシリテーター：(関根真理、初海茂、住川明子、中原道高)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・アイス・ブレーキングとグルーピング</li> <li>・バズ・セッション「教師の身体性を考える」</li> <li>・演劇的プレゼンテーション「フリーズ・フレームに挑戦」</li> </ul> <p>※同校は幼稚園から高校まで併設する学園だが、かねて学校間交流の不足が指摘されていた。そこで学園理事長を中心に、全教員対象の研修会を企画した。研修会では、研究協議のかたちで話し合いをするだけでなく、管理職から若手までの教員が 9 つの混合チームをつくり、フリーズ・フレームを使った発表に挑戦した。</p>
<p>2008 年 (第 1 期)</p>	<p>東大和市立第三中学校・校内研修授業 (2008 年 2 月 20 日)</p> <p>1 年理科第 1 分野 担当者：(三浦聡徳 吉田真理子 姫野亜紀子)</p> <p>2 年国語『徒然草』 担当者：(山中麻記子 高山昇)</p> <p>2 年数学円周角の定理 担当者：(高橋優子 宮崎充治)</p> <p>※同校は従来、生活指導に困難をかかえ状況を打開する方法を様々なかたちで模索していた。そして「生徒にとってわかる授業、魅力ある授業」こそ、その打開策であるとして学校長を先頭に獲得研との提携を図った。同校の公開研究授業に際し、獲得研メンバーと同校教諭がペアになり、国語、理科、数学の授業指導案を作成し授業を行った。その後東大和第三中学校からは新人中心に何人もの教諭が獲得研例会や合宿に参加し、模擬授業をおこなうことで教師としての成長がみられた。</p>
<p>2010 年 (第 2 期)</p>	<p>秋田あかり座公演での公開授業 (2010 年 7 月 16 日 秋田県立秋田明德館高校)</p> <p>趣旨公演：「獲得型授業とあかり座秋田公演」(渡部淳)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・授業テーマ「銃で撃たれた日本人高校生」(2 クラス)</li> </ul> <p>担当者：(初海茂・藤井洋武、両角桂子・早川則男)、</p>

	<p>・授業テーマ「観光エキスパートになろう」(3クラス)</p> <p>担当者：(渡邊千景・藤田真理子、和田俊彦・田ヶ谷省三、宮崎充治・高山昇)</p> <p>※第60回東北地区高等学校定時制通信制教育研究協議会大会のプログラムの一環として実施した公開授業である。秋田明德館高校は定時制・通信制高校である。周囲とコミュニケーションをとることが苦手で、ともすれば孤立しがちになるとされている同校の生徒たちに、獲得型学習の機会を提供することになった。12名の獲得研メンバーが授業運営に携わり、200名を超える大会参加者に授業を公開した。</p>
	<p>室蘭大谷高校・登別大谷高校教員研修会(2010年8月26日 室蘭大谷高校)</p> <p>趣旨提案：「21世紀の学びと獲得型授業—教師の資質形成を中心に」(渡部淳)</p> <p>模擬授業体験：高校2年現代文「口笛男」(青木幸子)</p> <p>研究協議：各グループ担当司会者(初海茂、和田俊彦、早川則男、両角桂子)</p> <p>※室蘭大谷高校と登別大谷高校の姉妹高校合併に際し、両校の教員が交流する初めての研修会を行った。9名の獲得研会員が中心となって運営した研修会で、若手からベテランまで、混成チームで語り合うことで、円満な合併へのスタートをきった。</p>
	<p>埼玉県立大井高等学校・校内研究授業(2010年12月)</p> <p>2年数学B「等比数列」 担当者：(宮崎充治、田部和昭)</p> <p>2年国語表現「枕草子」 担当者：(両角桂子、荒田明子、宮腰幸生)</p> <p>※獲得研と大井高校の教師が、チームで授業を開発した。数学Bは、「算数、数学で獲得型学習をどうすすめるか」のイメージ作りを目指し、「等比数列」とサラ金、「ドラえもん」の『バイバイン』、ギター弦の長さと言音の高さの比較を扱い、国語表現では、生徒がフリーズ・フレームで「大井高校の四季」を創作・発表した。</p>
2011年 (第2期)	<p>大阪国際児童青少年アートフェスティバル2011(TACT/FEST2011)(2011年8月11日 大阪市阿倍野区民センター)</p> <p>ワークショップ：演劇的手法で学ぼう—16の技法を大公開—</p> <p>ファシリテーター：(宮崎充治 初海茂 両角桂子)</p> <p>※一般市民を対象とするワークショップである。ウォームアップの後、昭和の夏、家族の夏、大阪の夏などのテーマでフリーズ・フレームを創作した。後半は同じストーリーを、静止画→動画→静止画で展開したり、あるいはサウンドスケープで効果音をつけたりするなどのバリエーションを加えて演じた。</p>
2012年 (第3期)	<p>大阪国際児童青少年アートフェスティバル2012(TACT/FEST2012)(2012年8月10日 大阪市阿倍野区民センター)</p> <p>ワークショップ：日本とドイツのことわざを身体で表現してみよう！</p> <p>ファシリテーター：(林久博、藤井洋武、小菅望美、宮崎充治)</p>

	<p>※日本とドイツのことわざから、似た意味を持つものを選び、そのイメージをグループで話し合い、スキットで発表する。ドイツのマイニンゲン劇場とのコラボレーション企画。双方からファシリテーターを出してワークショップを運営した。</p>
2013年 (第3期)	<p>第12回高校生プレゼンフェスタ (2013年3月20日 跡見学園高校)</p> <p>参加校：跡見学園高校 啓明学園高校 埼玉県立和光国際高校 明星高校 都立立川高校 都立武蔵野北高校 中村高校 Canadian International School の8校 (生徒50名が参加)</p> <p>プレゼンのテーマ：「かっこいい大人になるには」「若者よ、海を渡れ！」</p> <p>ウォームアップ：(両角桂子、関根真理) ガイダンス：(渡部淳)</p> <p>教員デモンストレーション「ディベート・大阪弁を共通語にすべし！」： (和田俊彦、辻本京子、宮崎充治、両角桂子)</p> <p>ファシリテーター：(吉田真理子、小菅望美、藤牧朗、田ヶ谷省三、住川明子、中原道高、初海茂) 講評：(渡部淳)</p> <p>※当日に出会った高校生が、グループに分かれて、半即興で演劇的プレゼンテーションの制作に挑戦する。テーマ発表の後、パソコンルームや図書館を使ってリサーチし、情報を編集して、2時間後に5分間の発表にこぎつけた。これは、第13回プレゼンフェスタに向けた試行的なプログラムと位置づけられている。</p>
	<p>国際ロータリー第2750地区第33回インターアクト年次大会 (2013年8月24日 東京都昭島市フォレスト・イン昭和館)</p> <p>テーマ：つなげよう人の輪</p> <p>講演：「ボランティア活動を通して国際理解を考える」(渡部淳)</p> <p>ワークショップのテーマ：「〇〇レンジャーになってみよう」</p> <p>ファシリテーター：(関根真理、早川則男、福山一明、田ヶ谷省三、中原通高)</p> <p>※ロータリークラブからの委嘱によるワークショップ。グループごとにテーマを決め、200名近い高校生とオトナが、広いフロア全体を使って、一斉にフリーズ・フレームの制作に挑戦した。</p>
	<p>第24回国際教育学会公開シンポジウム (2013年9月29日 日本大学文理学部)</p> <p>テーマ：学校における国際教育の実践と課題</p> <p>モデレータ：(渡部淳) 司会：(羽田積男)</p> <p>報告「啓明学園国際理解の日のとりくみ」(関根真理)</p> <p>「中村高校国際科の海外留学」(早川則男)</p> <p>「公立小学校におけるモンゴル人留学生講師」 (バヤスガラン・オユンツェツェグ)</p> <p>「跡見学園高校オーストラリア語学研修」(和田俊彦)</p>

	<p>※学会秋季研究大会の担当理事であり、またシンポジウムの企画責任者でもあった羽田積男氏の発案により実現したシンポジウム。学校現場における国際教育の取り組みの実際について、獲得研のメンバー4人が、報告と討議を行った。</p> <p>第13回高校生プレゼンフェスタ（2013年11月 異文化間教育学会の研究プロジェクトとして実施 跡見学園高校）</p> <p>参加校：跡見学園高校 啓明学園高校 中村高校 明星高校 目黒学院高校 海城高校 東大和市立第三中学校 The American School in Japan K International School の9校（生徒48名が参加）</p> <p>プレゼンのテーマ：海外の高校生に伝えたい日本！</p> <p>ウォームアップ：(両角桂子、関根真理) ガイダンス：(渡部淳)</p> <p>教員デモンストレーション「ディベート・大阪弁を共通語にすべし！」： (和田俊彦、辻本京子、宮崎充治、両角桂子)</p> <p>ファシリテーター：(青木幸子、次重文博、三宅典子、小菅望美、藤牧朗、田ヶ谷省三、住川明子、中原道高、福山一明、林久博、渡辺貴裕)</p> <p>シェアリング：(両角桂子、関根真理)</p> <p>講評：(渡部淳＋吉田真理子)</p> <p>※第12回プレゼンフェスタで試行した企画を引き継ぐと同時に、異文化間教育学会の研究プロジェクトとして、参加生徒の多文化性をより意識したプログラムである。外国人生徒、帰国生徒など、8カ国の文化的背景をもつ生徒が参加した。</p>
<p>2014年 (第3期)</p>	<p>第14回高校生プレゼンフェスタ（2014年11月 跡見学園高校）</p> <p>参加校：跡見学園高校 立川高校 和光国際高校 中村高校 明星高校 目黒学院高校 海城高校 The American School in Japan K International School の9校（生徒45名が参加）</p> <p>プレゼンのテーマ：社会の何が問題か？—その傾向と対策</p> <p>ウォームアップ：(田ヶ谷省三、杉山ますよ) ガイダンス：(和田俊彦)</p> <p>教員デモンストレーション「スキット・お年寄りに電車で席を譲りましょう」： (和田俊彦、吉田真理子、林久博、両角桂子)</p> <p>「クイズショー&amp;ニュースショー・アメリカの銃規制問題」： (藤牧朗、早川則男、初海茂、両角桂子)</p> <p>ファシリテーター：(青木幸子、次重文博、小菅望美、藤牧朗、田ヶ谷省三、住川明子、中原道高、林久博、杉山ますよ)</p> <p>シェアリング：(住川明子、早川則男) 講評：(渡部淳＋吉田真理子)</p> <p>※初めて会った高校生たちが、半即興のプレゼンテーションに挑戦するというコンセプトを踏襲している。ただ、前回まで筆者が行っていた全体ガイダンスを、和田が担当するというように、教師研修としての色彩を一層強める形になった。</p>

<p>2015年 (第4期)</p>	<p>沖縄あかり座公演 2015 (2015年8月21日 沖縄歴史教育研究会と共催 不屈館 瀬長亀次郎と民衆資料)</p> <p>テーマ：教育プレゼンテーションで学ぶ沖縄現代史 趣旨提案：「あかり座沖縄公演の趣旨」(渡部淳) 「不屈館の成り立ちと使命」(内村千尋) 「沖縄における現代史学習の課題」(大城航) オトナのプレゼンフェスタ：ガイダンス：(和田俊彦) チームリーダー：(武田富美子、早川則男、両角桂子)</p> <p>※平和教育の新しいスタイルを提案するプログラム。不屈館の展示資料と館長インタビューなどのリサーチワークをもとに、半即興で「ニュース・ショー」形式のプレゼンテーションを制作、互いのグループ発表をみた後、全員でふり返りを実施した。</p>
	<p>第15回高校生プレゼンフェスタ (2015年11月22日 跡見学園高校)</p> <p>参加校：跡見学園高校 中村高校 明星高校 目黒学院高校 海城高校 小平西高校 所沢北高校 都立国立高校 中大杉並高校 実践女子高校 The American School in Japan K International School の12校 (生徒53名が参加)</p> <p>プレゼンのテーマ：18歳選挙権で日本はどうなる？ ウォームアップ：(林久博) ガイダンス：(両角桂子、藤牧朗) 教員デモンストレーション1「フリーズ・フレーム “Health and Breakfast”」 教員デモンストレーション2「ニュースショー 車の購買意欲について」： (次重文博、宮崎充治、早川則男、和田俊彦) ファシリテーター：(栗原茂、小菅望美、小松理津子、田ヶ谷省三、辻本京子、住川明子、武田富美子、福山一明、杉山ますよ) シェアリング：(両角桂子、藤牧朗) 講評：(渡部淳+吉田真理子)</p> <p>※前回までのコンセプトを踏襲している。これまでに比して、参加校数が徐々に増加し、リピーターの生徒も増えたことから、プログラムの定着が顕著になった。</p>
<p>2016年 (第4期)</p>	<p>大阪あかり座公演 (2016年12月27日 NPO法人日本学校演劇協会関西支部と共催 クレオ大阪中央)</p> <p>テーマ：学びの魅力とパワー!! ～教師・学習者のためのアクティブ・ラーニング入門 趣旨公演「アクティブ・ラーニングと獲得型授業」(渡部淳) 分科会1 実践・事例報告「絵本 風切るつばさ」(宮崎充治) 分科会2 実践・事例報告「わたしはミミズ」(武田富美子)</p> <p>※沖縄公演に続く、提携団体との共催プログラム。企画の立ち上げ、参加者募集から当日の進行まで、運営全般を日本学校演劇協会関西支部が担当し、獲得研側がプログラムの内容と講師陣の派遣を担当する新しいタイプの普及公演である。</p>

<p>2017年 (第4期)</p>	<p>第16回高校生プレゼンフェスタ (2017年3月28日 江東区深川江戸資料館)</p> <p>参加校：啓明学園高校 中村高校 海城高校 所沢北高校 目黒学院高校 実践女子高校 K International School の7校 (生徒28名が参加)</p> <p>プレゼンのテーマ：海外に向けて江戸・東京を発信しよう！</p> <p>ウォームアップ：(宮崎充治、吉田真理子) ガイダンス：(林久博、藤牧朗)</p> <p>教員デモンストレーション：「長屋の助け合いのコミュニティー」 (林久博、吉田真理子、宮崎充治、関根真理、藤牧朗)</p> <p>ファシリテーター：(早川則男、次重文博、小菅望美、松本勝也、小室智史、 福山一明、室中直美、杉山ますよ)</p> <p>シェアリング：(両角桂子、関根真理) 講評：(渡部淳+吉田真理子)</p> <p>※プレゼンフェスタとしては初となる博学連携プログラム。展示資料そのものを ハンズオン教材として発表のなかで活用する試みをした。また、参観者を公募し、 当日のふり返りの会に参加してもらうなど、より公開性を高めたのも特徴である。</p>
------------------------	--

あかり座公演の企画は、先述した7つのステップで実施されている。この流れは、第1次あかり座公演のときと基本的に同じである。しかし、違いもある。例えば、「企画の立案」でいえば、第1次公演の場合、原則として、こちら側(米国理解研究会)からの働きかけで企画をスタートさせていたのに対し、第2次公演の場合は、沖縄公演(2015年)のような例外はあるが、まずは受け入れ側からの依頼があって、企画をスタートさせていることである。このため、「公演のねらい」についてすり合わせをおこなう事前の話し合いが、より重要性を帯びることになった。

すり合わせが不十分だったために、受け入れ側との認識のずれが徐々に顕在化し、実施直前に企画をキャンセルする事態が生じたこともある。このため、大阪公演(2016年)からは、事前に獲得研の作成したガイドラインにそって覚書を交わして、企画のイメージを共有する方式をとっている。(注1)

### 第1次あかり座公演との相違

「普及＝研修」活動として第2次あかり座公演を考察する際、その特徴をとらえるには、第1次公演との違いについて検討することが手掛かりになる。第1次公演から第2次公演にみられる大きな変化として、(1)プログラムそのものの多様化がみられたこと、(2)研修スタイルの確立をめざして取り組んできたこと、(3)ドラマ技法の活用が進んだこと、の3点が指摘できる。以下、順番に検討してみよう。

#### (1) プログラムの多様化

第1次あかり座公演は、1年半にわたって『中高生のためのアメリカ理解入門』の普及(＝研修)活動を行うという、ある意味でシンプルなコンセプトのプロジェクトであった。これに対して、第2次あかり座公演は、小学校から大学まで、全ての段階の教育を対象として「参加型アクティビティ」の普及(＝研修)活動を行うプロジェクトであり、期間も



10年間に及ぶものである。いきおいプログラムそのものも多様化していくことになるのだが、それは以下の2つの特徴をもっていた。

第1に、校内研修、公的機関での研修、一般市民を対象とするボランティアな組織での研修というように、第1次公演に比べて、研修の母体がより幅広くなったことである。

校内研修では、啓明学園（2007年）、東大和第3中学校（2008年）、室蘭大谷高校（2010年）、大井高校（2010年）があり、公的研修としては信濃教育会（2006年）、秋田公演（2010年）が、更にボランティアな取り組みとしては、大阪のアートフェスティバル（2011年、12年）、高校生プレゼンフェスタ（2012年～）などがある。

校内研修に着目すると、企画の実施時期が第1期と第2期に集中していることが分かる。また、これら4つのプログラムの特徴は、「ボトムアップ型」の研修だという点にある。これらの学校では、関根真理（啓明学園）、田ヶ谷省三（東大和第3中学）、藤田真理子（室蘭大谷高校）、両角桂子（大井高校）が、それぞれ校内でリーダーシップを発揮し、研修プログラムの立案と運営にあたったからである。

第2に、小規模な企画から大規模な企画まで、様々な実践が試されてきたことである。

規模の大きさでいえば、第1次公演でも、札幌静修高校（2005年 5クラスで同時に実施）、明星高校（2005年 9クラスで同時に実施）のように、特定の学年で一斉に授業公開を行った例があるし、郡山市での国際教育部会（2004年 教員80人対象のワークショップ）の例もある。ただ、200人の参観者に授業を公開した秋田公演（2010年）や160人の生徒が一斉にフリーズ・フレームに挑戦するインターアクト大会（2013年）のような取り組みは、第2次公演になってから初めて経験したものである。

## （2）研修スタイルの確立

あかり座公演では、研修スタイルの確立と臨床的研究の進展を相即不離のものにとらえているが、とくに「ふり返り」の作業に、時間と労力を投入してきた。

第1次公演の場合、ペアで公開授業を行うことを基本とし、そこで得られた資料をもとにしてふり返りを行った。ペアの一方が、授業補助と観察記録の作成作業の両方を担当するスタイルである。

第2次公演でも、ペアで取り組むことが基本であるが、この他に、動画担当、静止画担当など、複数の記録者をおいて、観察の体制をより厚くしている。これと並行して、アンケートのフォーマットを整備し、「ファシリテーターの立場から」、「観察者の立場から」、「参加者の立場から」の評価が交差できるようにしている。

ワークショップ参加者の視点を例にとると、開始に先立って、参加者に以下のことを要請している。それは、①プログラムに参加する自分自身の変化、②参加者同士の関係性の変化、③当日のプログラムとファシリテーションの仕方の妥当性について、それぞれ観察して欲しいということである。アンケート用紙の質問項目も、これに準じた＜入れ子構造＞の質問になっている。

当然のこと、担当チームのメンバーもサポートや観察にあたったメンバーも、こうした

複眼的な視点で、当日の様子を評価することになる。

### (3) ドラマ技法の活用

ドラマ技法の活用については、第1次あかり座公演のなかで、その有効性が自覚されるようになった経緯があり、第2次公演では、より意識的に活用の可能性を探ることになった。それもあって、第2次あかり座公演のほとんどのプログラムが、ドラマ技法、ウォーミングアップ技法などをフルに活用したもので、いわば演劇的手法によるプログラムになっている。

小規模なワークショップから大規模なものまで、また高校生を対象とする公開授業から、教師、市民を対象としたセミナーまで、この10年間のあかり座公演の蓄積は、演劇的手法による実践を蓄積する歩みだったとも言える。その結果、「学びの全身化」「共同化」という獲得型学習の基本コンセプトも、より深化を遂げることになった。

それでは、第2次あかり座公演を通して、どのような知見を得ているのか、第2期のあかり座秋田公演（2010年7月）の実践事例を通して、具体的に考えてみたい。

### 事例：あかり座秋田公演（2010年7月16日）

先述した通り、あかり座公演は7つのステップで企画が進行する。ここでは、教師研修プログラムとしてのあかり座公演の意義を、秋田公演を例に7つのステップに沿って検討してみたい。

#### 秋田公演の概要：

秋田明德館高校で、趣旨講演と公開授業をセットで実施し、それを東北地区の定時制・通信制高校の教員200名が参観するプログラムである。企画の立案から振り返りまで、延べ4カ月にわたった、あかり座公演の中でも、比較的規模の大きな実践である。

日時：2010年7月16日（金） 場所：秋田県立秋田明德館高校（3～7階フロア）
(1) 8:50～9:15（25分）全体会・趣旨講演 渡部淳（日本大学）7階
(2) 9:20～10:35（75分）公開授業（各クラスの生徒数：20名～27名）
①銃で撃たれた日本人高校生（2クラス）4階、6階
1年生のHRクラス（1）＋生徒会役員などの混成チーム（1）
②観光エキスパートになろう（3クラス）3階、5階、6階
1年生HRクラス（2）＋生徒会などの混成チーム（1）

#### 受入れ側の客観条件：

秋田県立秋田明德館高校は、2005年に開校した3部制の定時制・通信制高校である。中学時代に不登校を経験した生徒が約4割を占める。「明德館」という校名は、佐竹藩の藩校に由来し、「広い年齢層」が「昼夜を問わず学んだ」ことにちなんでいる。在籍生徒数は、

定時制課程 573 人、通信制課程 673 人（いずれも 2009 年度現在）。

明德館高校の校舎は、秋田駅からほど近い、市街地の一角にある 7 階建てのビルである。校舎の 2 階には、不登校の子どもたちの学習支援を行う「スペース・イオ」も併設されている。あかり座公開授業は、この校舎の 3～7 階の 4 フロアを使って行われた。

#### 企画の立案（ステップ 1）：

今回の公演のきっかけは、2010 年 1 月 8 日に、筆者が「平成 21 年度秋田県高等学校教育研究会定時制通信制教育研究大会」で、「学習の転換—生徒が主体となる獲得型授業の研究」と題して講演したことだった。

同年 7 月に、大規模な公開研究授業（「第 60 回東北地区高等学校定時制通信制教育研究協議会大会」）が予定されていたことから、それに合わせてあかり座秋田公演の実施の可否について打診を受けていたが、新年度になってから正式に依頼を受けた。

#### 準備作業（ステップ 2、3）：

第 42 回定例会（4 月 17 日）で途中経過を報告、第 43 回定例会（5 月 15 日）から本格的に授業プラン作りに取り組んだ。その結果、2 つのプログラムで公開授業を実施することにした。

1 つは、第 1 次あかり座公演から続く「銃で撃たれた日本人高校生」である。獲得研の定番というべきプログラムだが、今回の公演に向けて、改訂版をつくって臨むことにした。服部くんの場면을、生徒に「フリーズ・フレーム」で表現してもらおう。そして、教師が「ソート・トラッキング」の技法で、フリーズした彼らの発言をもとめる。さらに生徒に事件の謎解きを依頼し、その結果を発表してもらおうという構成である。本番では、授業の開発者である初海茂本人と、両角桂子がメインのファシリテーターを担当した。

もう 1 つは、「CM 制作」（第 3 巻『教育プレゼンテーション』所収）である。生徒たち自身の経験や知識をその場で掘り起こし、彼らが「観光エキスパート」になって、参観者に秋田を発信する。即興性の高いプログラムとあって、担当する教師にも、また生徒たちにとっても、大きな冒険である。

第 44 回定例会（6 月 20 日）に、秋田明德館高校から 3 名の教員（教頭：石黒みどり、家庭科：小松理津子、1 年担任：大泉真）が派遣され、彼らを通して学校の状況と獲得研への要望が伝えられた。その中で、①不登校を経験したり、対人関係に困難を抱えたりする生徒が多いこと、②グループワークの経験が乏しく、学力の面でも心配があること、③たくさんの参観者のいる公開授業であること、などの不安要素があることが確認され、どう克服するのかが話し合われた。

後掲の〈資料 1：公開授業の企画にあたって〉は、公開授業当日に、研究協議会の主催者側である秋田明德館高校から、参観者に向けて配布されたものである。少し長くなるが、石黒氏らのねらいと獲得研の果たすべき役割が明確に描かれている文章として、以下に全文を掲げる。

## <資料1：公開授業の企画にあたって>

### 教師の仕事

高校の多様化に伴って、教育＝教科指導の役割（教科の専門性に高校教師のアイデンティティを保とうとする）意識では対応不可の現状がある。

我々は、高校が最終学歴となる生徒が50%弱いる実態に即して、専門教科の視点だけでなく、目の前の生徒に何が必要かという視点で教育内容・仕事を考える必要がある。

### 求められる学力

新学習指導要領の基本方向性の基盤に「言語活動の充実と言語に関する能力の育成」がある。これは、PISAの調査対象になった高校段階生徒が知識や技能を活用する能力に課題を持っているとの現状認識に発するものである。

08年の中央教育審議会答申では知識や技能の活用と同時に「他者と関係を結び社会へ参加する上で基礎力を形成すること」も強調されている。

従って現在、高校で求められている学力とは、生徒の社会参加や社会的自立を射程にいられたより幅広い能力を含むものといえよう。

操作される従順な対象としての高校生から、社会を作るための学びを経験する高校生を育成することが求められている。

課題を発見し、解決を探る姿勢と能力、またそれらを語る力や表現するスキルを身につけるトレーニング方法を学校として開発することが期待されている。

生徒が、学習の有効性を社会との関わりや日常的な文脈の中でいかに認識できるかを重視し、教育内容と現実世界の関連性のあり方を考える授業・学習内容の検討が今後の授業改善の大きな課題になると思われる。

### 獲得型教育研究会の提案する学習観

I. 知識観～正解として「与えられるもの」→自ら「獲得するもの」

＊知の更新の仕方（知識＋学び方）を身に付ける→学習者としての自立

＊批判的理性の形成→「枠組み」そのものを問い直す力

II. 身体観～知識を受容する「受け身の身体」から学びに参加する「能動的身体」へ

＊全身を駆使して学ぶ授業

＊「思いを声に出す勇気・動きだせる身体」を育む

III. 集団観～柔らかくときほぐされた探究的雰囲気のある教室空間

＊知識の蓄積、知識の消費の主体→共に創造活動を担う主体

※習得—活用—探究の循環

＊「よく生きる経験」としての協同学習→社会性の獲得

IV. 以上から導き出される学習観

＊学びの全身化（認知的理解から知識を加工し身体を使って表現したり、五感を駆使

して感じ取ったりする活動までを含む)

\*学びの共同化 (一人が分担して作業を行うことから、互いの知恵を寄せ集めて一緒にテーマを探究することまでを含む)

#### 定時制教育の課題

本校は、中学校等での不登校経験者が入学者の 40%、授業料減免者が 25%、生活保護所帯が 14%、就業率 44% (アルバイト等) など、複雑な状況を生きている生徒が多い。(いずれも H21 調査)

しかし、競争や強制が留保される単位制定時制高校の教育システムが自尊感情を回復し、また、校内支援体制の整備が孤立感の払拭に奏功し、各 3 割の進学・就職の進路実績につながっている。一方で 2 割程度の進路実現猶予組も存在する。

自分に希薄な存在感しかもたない生徒が少なからずいる定時制において、学び、表現する過程の中で自己の存在証明がなされていくのであれば、ますます、上記学力観に即した新しい学習内容・授業づくりのヒントが本校には必要である。

操作される従順な高校生から、社会を作るための学びを経験する高校生を育成することが、本校でもむろん、求められている。

課題の解決の一助を、参加民主主義の形成者の育成を目指し、「学びの全身化」「学びの共同化」を手法として研究し、教師を「創造的知の演出家」として位置づける獲得型教育研究会の実践に求めてみたい。

#### プログラム作り (ステップ 4)

秋田側の来訪を受けて、準備作業が一気に加速することになった。詳細プログラムの作成にあたり、「CM 制作」担当チームの課題の 1 つは、「観光エキスパート」(専門家役) になった生徒が、観光大使として秋田県全体をアピールするのか、それとも秋田明德館高校の大使として学校をアピールするのか、という点だった。

ML では、他県で「CM づくり」を実践したことのあるメンバーから、家庭環境などの問題で県の名所を訪れたことのない生徒が多数いたことが指摘されたり、発表のオリジナリティを考えると、生徒自身が一番よく知っている学校をアピールするプログラムにした方が良いのではないかと、というアドバイスの声があったりした。

その一方で、明德館高校側から、いまだ自己肯定感を持っていない生徒もいることから、CM 発表の素材を高校だけに絞ることに不安がある、という意見も寄せられた。そのため、どの方向をとるかは、各担当チームの判断に任せることになった。

授業の流れについても同様で、<表 4 : 秋田公演の公開授業>のようなプログラムで統一してはいるものの、アイス・ブレイキングでどんな技法を使うのか、またプログラムのどの部分に時間をかけるのかなどの判断は、それぞれのチームの担当者で違ってくることになる。

<表4：秋田公演の公開授業>

公開授業①	
研修の目的：	i. 柔らかくときほぐされた探究的な雰囲気的空間づくりの手法を学ぶ ii. 学びの全身化の手法を学ぶ（認知的理解から体感・身体表現までのプロセス）
授業のテーマ：	「銃で撃たれた日本人高校生～アメリカ銃社会を考える～」 （国際理解教育）
流れ：	① アイス・ブレイキング＋グルーピング（心と体をほぐす） ② 導入クイズ（アメリカ銃社会について知る） ③ 題材提示（事件の流れを知る） ④ 身体を使って場面をつくる（「静止画」＋「思考の軌跡」） ⑤ グループ・ディスカッション＋発表（登場人物の行動の謎をとく） ⑥ ふり返り（生徒の感想交流）
公開授業②	
研修の目的：	i. 柔らかくときほぐされた探究的な雰囲気的空間づくりの手法を学ぶ ii. 学びの共同化の手法を学ぶ（互いの知恵を寄せ集めて一緒にテーマを探究するプロセス）
授業のテーマ：	「観光エキスパートになろう」 （グループワークと表現）
流れ：	① アイス・ブレイキング＋グルーピング（心と体をほぐす） ② 知識の確認（秋田、明德館高校、自らのクラスについて） ③ CMづくりに挑戦（ドラマ・ふるさとソング・ダンス等、アピール方法も工夫する） ④ 発表（各グループのCM発表） ⑤ シェアリング（創作の感想を述べる、）

※明德館高校から公開授業当日に配布された資料に一部加筆したものの

#### 趣旨講演（ステップ5）：8時50分～9時15分（25分）

7階の第1体育館で行われた全体会・趣旨講演では、獲得型教育の概要、授業チームの紹介、授業で使われる主要なアクティビティについての解説を行った後、今回の授業が参加生徒にとってもつ意味を、以下の4点であると話した。それは、①ウォーミングアップ技法で動ける身体をつくる、②協力して発表をつくる過程で自然なコミュニケーションを経験する、③「〇〇になってみる」ドラマ技法を駆使して、より深く、リアリティをもって学ぶ、④お互いの表現を楽しみ、「全身で学ぶ」手応えを味わう、ということである。

そして参観者には、①学習プロセスのデザイン（心身を解きほぐす—情報を編集して創造活動につなげる—表現活動で学びを深める—活動をふり返る）、②運用の実際（各担当チームが、学習プロセスのどこに力点をおいてアクティビティを運用しているか）、③生徒の反応と変化、の3点をとくに注目して欲しいと注文した。

#### **公開授業の様子（ステップ5）：9時20分～10時35分（75分）**

趣旨講演の後、参加者全員が3～6階フロアに移動、5分後に公開授業がはじまった。

以下は、「観光エキスパートになろう」を担当した宮崎充治クラスの授業である。宮崎に振り当てられたのは、生徒会役員、演劇部員、小松クラス（3年生）の生徒からなる混成チーム（20名）の授業、場所は6階の第2体育館である。7時50分に学校につくと、もう何人もの生徒が、校舎の前でまわっていて、会場の椅子並べを手伝ってくれた。

ウォーミングアップの「あっちこっち」「バースデー・リング」は、参観者にも加わってもらい、50人ほどの規模で実施した。このリングを使って、誕生日の近い順に、生徒を4グループに分けた。

次に「グループ対抗クイズ」で、秋田出身の女優、スポーツ選手などに関する知識や、明德館高校の教員の数を質問し、「明德館のいいところさがし」では、学校の良いところをグループで話し合ってもらい、その結果をポストイットに書いて、模造紙に貼りだす作業をしてもらった。ここでの情報が、CMづくりで活かされることになる。

そしていよいよCMづくりに入る。制作時間15分で「静止画」をいれた1分のCMをつくる。静止画のデモンストレーションを、演劇部の生徒たちに依頼したところ、身体を使って部活動のシーン（野球の1場面）を即興的に表現してくれた。

1年生（和田クラス、渡邊クラス）の発表は、「竿灯祭り」、「ハタハタ」などすべて秋田をアピールするCMになったが、2～3年生の混成チームである宮崎クラスの場合は、4つの発表すべてが明德館をアピールするものになった。

第1グループは、エレベーター、セキュリティドアなどの設備を身体で表現、第2グループは、担任の先生や役員の人となりテレビ・クルーが取材するという設定で紹介、第3グループは、学校における警備員さんの役割にスポットを当てて表現、第4チームは、学校の設備のこと、アルバイトが自由にできること、名物先生のことを、バランスよく表現した。各グループの発表が終わるたびに、盛大な拍手が起こった。

授業後の生徒のコメントには、「知らない人と仲良くなれた」というものが多く、「こうして明德館を見つめたのははじめてでした」「少しは自分に自信を持てた気がする」「明德館のいいところがまたふえたのでよかったです」などのコメントがみられた。

（授業の流れは、宮崎充治の実施報告書「第60回研究協議大会 ワークショッププランの変容（B5版20頁）」を主な資料として記述した。）

#### **ふり返り（ステップ6、7）：**

公開授業が終わってすぐに、あかり座のメンバーと明德館高校の関係者が、合同でふり返りを行った。本番では、1年生の担任団と生徒会の担当者が、各会場で授業を見守る体

制がとられていた。見守った側からのコメントは、以下の通りだが、生徒の参加度が予想以上に高く、そのことに何より驚いた、という意見が多かった。

「休みの日に登校することになったので、生徒に楽しんでほしいと思っていた。最初から楽しみにしている生徒もいて、クラスもまとまることができたと思う」（「エキスパート」、渡邊クラス）。「ふだんきまった友人とだけしか話さない生徒たちなので心配だったが、各グループで、銃社会について深く考え、生き生きと活動していたので良かった」（「銃社会」、初海クラス）。「精神的に弱い子が多い中に、過卒（年長の生徒 筆者注）の強い子たちが混在する、なかなかまとまらないクラスだったが、今日の1時間でなじむことができたと思う。生徒も口々に楽しかったと話しており、担任として嬉しかった」（「エキスパート」、和田クラス）。「生徒たちが最初から動いていたので、自分がお客さんになって授業をみることができた。グループで話し合うことなど、今後の生徒会活動に活かすことができると感じた」（「エキスパート」、宮崎クラス）。「終わったあとも、授業について話している生徒が多く、『もっとやってほしい』『他でもやってほしい』という話がでていた。他の授業でも使えるのではないか」（「銃社会」、両角クラス）。

第45回定例会（7月24日）では、各授業担当チームの報告書と秋田明德館高校の教員35名分のアンケート結果をもとに、本格的なふり返りが行われた。ポイントは以下の4点である。

第1に、あかり座公演の成否にかかわるものとして、獲得研と受け入れ側団体との緊密な連携の必要性が再確認された。とりわけ、秋田公演の場合は、**<資料1：公開授業の企画にあたって>**にみられるように、獲得型教育に対する受け入れ側の深い理解が、公演成功の大きなポイントだったと言える。

第2に、明德館高校の生徒が、あかり座の授業を体験することの意味である。これについて宮崎充治は、①生徒たちがどれだけ参加意識をもって参加できているか、②知識を構成する際に、生徒の中でどのような協働が行われているか、③構成した知識が生徒たちにとって意味のあるものになっているのか、という3点を自らの授業を評価するポイントにして本番に臨んだ。その結果、とりわけ③のポイントについて、明德館高校の存在を自分の内部で再確認する生徒ができたことに達成感を感じた、と総括している。

第3に、研修プログラムとしての意味である。今回も、チーム・ティーチングの方式で取り組んだが、その効果について初海茂は、①グループワークの促進効果、②説明の付け足し・繰り返し効果、③やってみせる効果、④最後の一押し効果、が確認できたと総括している。

第4に、生徒認識の変化である。生徒の想像をこえた活発な参加に、明德館の教師たちが驚いたことは先に述べた通りである。獲得研の側にも、獲得型授業は、もともと活発で表現力もある生徒たちに適合的なスタイルだ、と考える向きがあった。しかし、秋田公演を通じて、困難を抱え孤立しがちな生徒たちにとってこそ、獲得型授業が有効な方法ではないか、と気づかされることになった。



公演をきっかけに、秋田から獲得研の定例会に参加するようになった教師もおり、その後も秋田明徳館高校との交流が継続している。

秋田公演の概要は、以上の通りである。この取り組みとも関連するが、和田（2014）が、異文化間教育学会第 34 回大会の公開シンポジウム「学びの身体を問い直す」を担当したチーム（宮崎充治、小松理津子、藤井洋武の 3 名）の取り組みを素材として、半年間の流れを分析している。シンポジウムの内容については次章で記述するが、和田は、このシンポジウムの発表者が運営委員会の指名で決まったものであること、会員からのネット上でのアドバイスなどによって各人の発表プランが大きく変わっていったことなどの経緯を、詳細に跡づけている。そのうえで、実践コミュニティとしての獲得研の特徴について、以下のように記述している。

「多忙な現場を抱える教員にとって、シンポジウムでの発表はハレの舞台であると同時に大きな負担であることは否めない。それでも 3 名とも発表にこぎつけたのは、本人の努力に加え、『大変だけどやってみよう』、『失敗しても、助けてくれる仲間がいる』と思える仲間の存在によるところも大きい。

今回は発表に当たらなかったメンバーも、自分が当たらずに良かったと思う者はおらず、月例会やメーリングリスト、電話などさまざまな方法を使って、発表者を支えようとしていた。教員である私たちが、このような空間の中に身を置いたことは重要な意味を持つ。それはまさしく獲得型教育を志向する教員が、教室、ひいては社会全体に作り出したいと願っているものだからだ。」

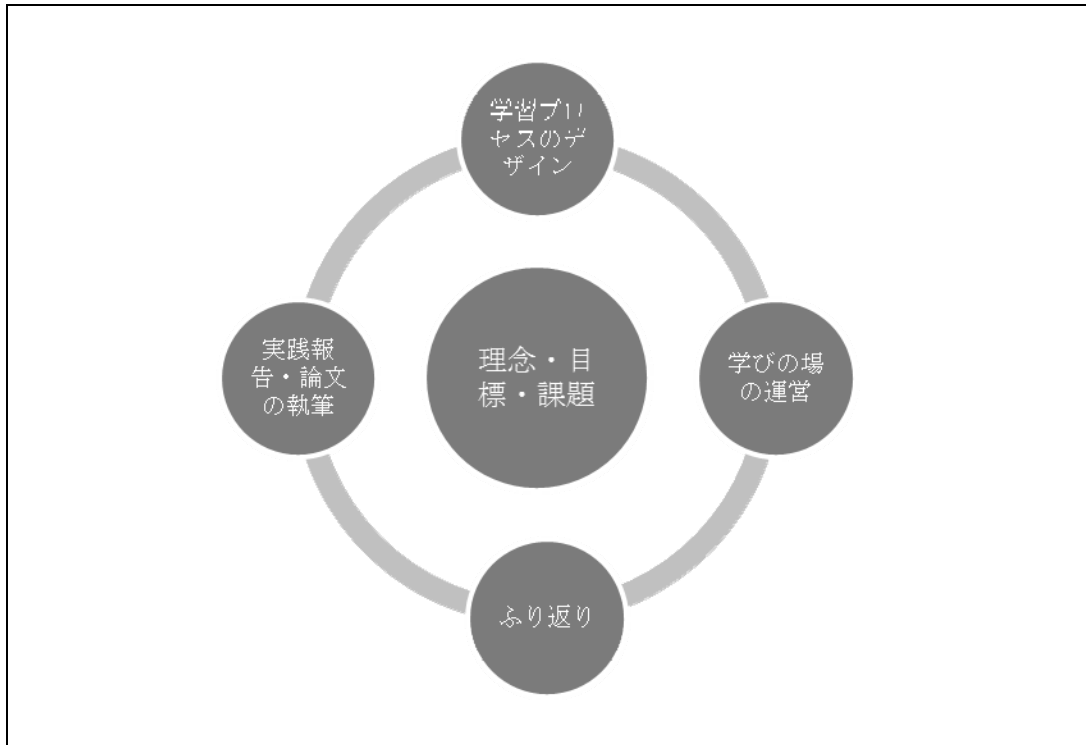
### 3-4 実践研究のコミュニティ

次に、第 3 の側面である実践研究のコミュニティとしての特質について見よう。フェーズ 2 から 3 への移行が実践上の困難だとすれば、もう 1 つの困難は実践そのものを記述することに伴うものである。これは実践研究コミュニティの成立にかかわる問題である。

先述の通り、獲得研では、会員を実践的研究者・研究的実践者にとらえ、以下のように定義している。「実践研究を志す教師は、自らが身をおく環境をあえて研究対象として相対化しようとする実践者（＝研究的実践者）であり、同時にまた、設定したテーマを自ら実践し、研究結果を記述する研究者（＝実践的研究者）でもある。」（渡部淳（2001 237）『教育における演劇的知』柏書房）

現場で実践者が行う実践研究とはどのようなものなのか。その循環をあらわしたのが、以下の<図 5：現場での臨床的研究（循環構造）>である。

<図5：現場での臨床的研究（循環構造）>



ここで、実践者自身による実践研究の価値をどう評価するかという問題が浮上する。いわゆる社会科学の理論研究であれば、その判断基準は、課題設定の妥当性、先行研究の参照度、論証の手続き、叙述の論理性・一貫性、所論のオリジナリティなどであり、研究者としてのトレーニングも、そうした条件をみだす論文の作成につながっている。

そこでは、研究する側の主体の変容が、そのものとしては記述されないのが通常のスタイルである。ただ、教育実践は教師と学習者のコミュニケーション行為の連鎖で成り立つものであり、したがって教育実践研究では、教師側の認識・態度の変容をも視野に収めることが不可欠の条件である。

近年は、秋田ら（2005）にみられる通り、アクション・リサーチ、授業のディスコース分析、エスノグラフィー、ライフストーリー研究など、現場で生起するできごとを臨床的に研究する様々な方法が導入され、一定の成果を収めている。

これらの多くは、研究者が教育の場（フィールド）で活用する方法である。現場の実践者が自力でおこなう臨床的研究の方法の開発は、まだこれからといえるだろう。

それに挑戦しているのが獲得研である。先に、獲得研では、全会員がシリーズ本の執筆者となるのが前提である、と述べた。その前提として、定例会でたくさんの実践報告が行われている。ただ、それらが実践研究の共有の素材となるには、文章化されるというだけでは十分でない。文章の客観性が担保される必要があるのだ。

では、どのように客観性を担保するのか。獲得研では、渡部（2011）で詳述した通り、

実践報告の成立条件として、以下の6点を考えている。①授業のねらい、②実践の枠組み（カリキュラム、学習環境、学習者側の準備状況など）、③教師側の働きかけ、④学びの場で実際に起こったこと（場の力学、応答の様子など）、⑤学習者の変容、⑥実践を通して得られた知見、である。これらの項目のどれか一つが欠けても、聴き手に不十分な印象を残すからである。

理論化と実践経験の豊饒化とが同時進行するのが現場の実践研究の特徴である。また、実体験をくぐらせて研究成果を言語化できるのも、現場をもつものの強みであろう。だが、それが研究論文となるためには、個別の経験を一般化・普遍化につなぐ回路を確保することが必要になる。簡単なことではないが、獲得研の場合、意見や批判も含めて率直なコメントが行き交う空間が、しばしば研究論文作成の促進要因になっている。

先ほど、コミュニティとしての3つの側面が相互に浸透的であると述べたが、そのことを改めて考えてみたい。

もともと獲得研は、参加型アクティビティの体系化と教師研修プログラムの開発を目的に作ったプロジェクト型の研究組織である。目的を共有する時限的な団体として成立したことから、いつでも解散可能な状態のまま今日まで続いてきた。その意味では、コミュニティであると同時にアソシエーションとしての性格をもつ団体と言える。

組織形態としては、学会、企業などの恒常的な組織とは異なるし、ボランティアな組織ではあるが、かといってNPO法人のような法的認可を受けた団体とも異なる性格の組織である。先述の通り、組織そのものを大きくしていくことも目指していない。

獲得研は、研究・研修団体であり、ある種の教育運動体としての性格をもっている。ただし、従来型の研究会とは違い、メンバーシップはあるものの、会費も徴収しないので、ほとんど拘束のない緩やかなネットワークになっている。

こうした組織形態をとる獲得研が、10年の時を経るなかで、徐々にある種の「親密圏」を構成するまでになった。それは、以下の3つの要因によると考えられる。第1は、獲得研の創設にあたって、もともと筆者と何らかの関わりのあった人脈から40人のメンバーを選んだこと、新規加入者を迎える場合も、同様のつながりを重視して選んできたことである。第2は、厳密なメンバーシップを採用している関係で、この10年間で、わずかに10人しか会員を増やしていないことである。第3は、さまざまな組み合わせのプロジェクトチームで苦労を共にしたことで、徐々に会員相互の信頼感が醸成されていったことである。

以上のことから、アソシエーションの機能とコミュニティの性格の両方を併せ持つようになったのが現在の獲得研といえるだろう。これが、獲得研が形成する自由な討論空間の土壌になっているのである。

前章でもふれた通り、獲得研が出版物をだす場合、すべての原稿を全員が読むという方式がとられている。こうした時間のかかる地道な作業を繰り返すことで、実践研究のスタイルの共有が図られるからである。したがって、獲得研がおこなっているアクティビティ

研究は、それ自体が新しい実践研究のスタイルを創造する営みだという面をもっている。

また、上記の実践報告の成立条件をみたす原稿で構成したのがシリーズ第3巻の『教育プレゼンテーション』である。その制作の歩みについては、第5部4章で詳述する。

#### 注

- 1 獲得研で作成したあかり座公演の「ガイドライン」は、以下の5項目である。
  - ① 目的、ゴールの明確化：授業研究、教員研修、獲得型教育広報など、目的がはっきりしていること。目的は複数でもよいが、相手校（や団体）との互惠性があること。そのためには獲得研の意趣（獲得型教育の普及など）について相手によく理解しておいてもらう必要がある。
  - ② 作業の明確化：ゴールが明確であれば、そのためにお互いに何をするのが自ずと浮き上がってくる。
  - ③ 計画（スケジュール）作成：当日運営に至るまでのスケジュール（計画表）ができていていること。互いにそのルートマップを確認しつつ、準備を進めることが必要である。
  - ④ 運営主体の明確化：学校、教育委員会、研究団体など、運営主体がはっきりしていること。主催、共催、協賛など、どんな団体がどう関わっているのか明らかであること。さらに、どのような組織で企画運営されるのか理解しておく必要がある。運営母体がかっきりしていない場合、実施は不可能である。
  - ⑤ 経過報告等の記録の徹底：実施に至るまでのプロセスを関係者に周知させること。また、進行状況を会員に適宜報告し、その経過を記録にも残すことが必要である。どのように運営したか、そのノウハウの蓄積は獲得研の資産となる。

#### 引用・参考文献

- 秋田喜代美・恒吉遼子・佐藤学編（2005）『教育研究のメソドロジー』東京大学出版会  
ユーリア・エンゲストローム、松下佳代・三輪健二監訳（2010）『変革を生む研修のデザイン—仕事を教える人の活動理論』鳳書房  
齋藤純一（2001）『公共性』岩波書店  
佐藤慶幸（2002）『NPOと市民社会—アソシエーション論の可能性』有斐閣  
竹内久顕編著（2011）『平和教育を問い直す—次世代への批判的継承』法律文化社  
羽田積男（2014）「公開シンポジウム『学校における国際教育の実践と課題』」『国際教育』第20号 日本国際教育学会 118-121  
初海茂・両角桂子（2014）「資料でみる共同研究の歩み」『教育におけるドラマ技法の探究—学びの体系化—にむけて』明石書店 227-252  
レイヴ&ウェンガー、佐伯胖訳（1993）『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書

村上俊介、石塚正英、篠原敏明編著（2004）『市民社会とアソシエーション—構想と経験』  
社会評論社

渡部淳（2001）『教育における演劇的知—21世紀の授業像と教師の役割』柏書房

渡部淳（2011）「高山実践に関して」『学校という劇場から』佐藤信編 論創社

渡部淳（2014）「アクティビティ研究の困難と希望」『教育におけるドラマ技法の探究—「学  
びの体系化」にむけて』明石書店 21-225

和田俊彦（2014）「3 総括—ショーケースとしてのシンポジウム」『教育におけるドラマ  
技法の探究—「学びの体系化」にむけて』渡部淳＋獲得型教育研究会編 明石書店

### ※第2次あかり座公演に関する新聞記事

- ・「演劇的手法を授業に 生徒の積極性を養う 秋田市で東北定・通制高校教研大会」『秋  
田さきがけ』 2010年7月8日付朝刊 （写真付 5段）
- ・「生徒中心の授業推進を 統合控え教員同士研修 室蘭、登別両大谷高校」『室蘭民報』  
2010年8月27日 （写真付 4段）
- ・「現代史素材に即興劇 不屈館学び、ニュース風に」『琉球新報』2015年8月28日朝刊  
（写真付 4段）
- ・「高校生、お江戸にタイムスリップ 博物館の展示品使い学習発表」『朝日新聞』2017年  
4月8日付朝刊 東京版（写真付 3段）

#### 第4部第4章 異文化間教育における演劇的手法

本章では、獲得研の演劇的手法に関する研究がどのような経過をへて展開し、どのような内実をもつに至ったのかについて、異文化間教育の流れと対応させて検討する。異文化間教育という分野は、もともと帰国生教育研究を源泉の1つとするものであり、筆者も学会創設の頃から会員として活動し、研究発表を続けてきた。したがって、獲得型教育の理論的な展開は、国際理解教育と同様に異文化間教育と深い関わりを持つものである。

演劇的手法は、古くて新しい研究領域である。学校劇の指導に代表されるいわゆる演劇教育としてだけでなく、教科や語学学習の一環としても演劇の技法が広く活用されている。「ショート・スキット」がその典型で、特定の状況を設定し、学習者がある人物に「なって」会話を交わす学習法が日常的に使われてきた。演劇の技法は、異文化間教育にあっても、伝統的なわざの一つと言っていい。

ただし、こうした単独の技法の活用にとどまらず、学習スタイルの改革というような、より広い文脈で「演劇的手法」の研究が登場するのは、1990年代後半からである。その後は、異文化間リテラシー、異文化間コミュニケーション、ドラマ技法、ドラマワーク、演劇的知などの概念と深く関わりあうかたちで、多様な研究が展開されている。

そこで本章では、演劇的手法に関する研究の歩みを、これら5つの概念と関連づけて整理してみる。とはいえ、紀要に掲載された研究論文の絶対数がまだ必ずしも多くないことから、分析の手がかりを、紀要掲載論文だけでなく、研究大会のシンポジウム報告、学会員による関連出版物にまで広げて渉猟することにする。

##### 4-1 演劇的空間の共有

演劇的手法についての研究が最初に登場するのは、学会紀要『異文化間教育』第11号(1997)の特集「異文化間リテラシー」である。これは異文化間教育学会第16回大会の特定課題研究「異文化間のリテラシーを探る—異文化共生社会に求められるもの」の成果を収載したものだ。

新井郁夫(教育学)、祖父江孝男(文化人類学)、山岸みどり(心理学)、本名信行(社会言語学)らがそれぞれの視点で異文化間リテラシーの定義を試みている。なかでも山岸(1997,37-51.)が、異文化間リテラシーは多文化社会に生きるすべての人びとに求められる能力であり必ずしも海外体験を前提とするものではないと枠づけしたうえで、「異質なものに共感したり、多文化的な視点をもったり、他者の立場に立って考えることのできる能力」という3つの項目に焦点をあてて定義した点が注目される。

渡部淳(教育実践研究)の「異文化間リテラシーと演劇的知」が演劇的手法に関する最初の論考である。ここで渡部(1997 66-79)は、異文化間リテラシーを、山岸と同様に、国民や民族のような大きな枠組みだけでなく、世代やジェンダーなど同一社会内における個々人の理解や共感までを含むものにとらえている。

また演劇的知が「知的探求の活動をパフォーマンスへと展開する過程で、学習者の内部に形成される、能動的で創造的な知」を指すものであり、それは「知識の構造や認識の仕方、身体への気づきや学びの作法の総体」であると定義している。

そうした前提にたつて、渡部は、“自己表現力”の概念を手がかりとして異文化間リテラシーと演劇的手法の関係にアプローチしている。ここで例示するのは、帰国生徒受入れ校であるICU高校の必修「倫理」（高校2年生、1クラス40名）のプロジェクト学習である。倫理では、生徒が「動物実験」「夫婦別姓」「多重人格」などのテーマを自主的に選び、「グループ・リサーチ→グループ・プレゼンテーション→クラス全員でのディスカッション/ディベート」という流れで学ぶ。とりわけ特徴的なのはグループ・プレゼンテーションに、スキット（寸劇）、クイズ、ニュース・ショー、模擬裁判など、さまざまな演劇的技法が使われていることだ。

このプロジェクト学習では、「記号化された情報や言語」を操作する学びと「身体的非言語的表現」を通じた学びが統合的に追求される。換言すれば、演劇的プレゼンテーションを通して「学びの全身化」を図る活動である。渡部は、こうしたプロセスで習得される表現力の特徴を、①身体的表現活動と結びついた表現力、②創造的行為と結びついた表現力、③合意形成能力と結びついた表現力と規定し、これが異文化間リテラシーの形成につながるとしている。

そこには2つの側面がある。第1は、教室に演劇的空間という“もう1つの世界”を創り、リアルな世界とフィクションの世界を往還することで、学習者が“自分ならざるもの生を生きる”経験をし、異質なものへの許容力を徐々に高めていくという側面である。第2は、学習者があるときは発表を行い、あるときは発表を聴くというように、発表者と聴衆の役割を自在に変換することを通して、相互の共感的な理解を作り上げていくという側面である。

演劇的プレゼンテーションを用いた渡部の実践は、様々なバリエーションを生みながら、1980年代のはじめから現在まで、30年以上にわたって継続されている。例えば、「公民科教育法」を学ぶ大学生が、高校生に「なって」演劇的プレゼンテーションの作成過程を実体験する、入れ子構造の教員養成プログラム（渡部 2006 47-64）、東京に集まった日韓米3カ国の高校生が、1週間の共同生活のなかで演劇的プレゼンテーションの創造に挑む「グローバル・クラス」（渡部 2001 25-84）、はじめて出会った首都圏の高校生たちがチームを組み、2時間の準備で半即興型プレゼンテーションの作成に挑む「高校生プレゼンフェスタ」（獲得型教育研究会・異文化間教育学会 2014）などがそれである。

演劇的プレゼンテーションで共有される空間の特質は、それがリサーチワークというステップを踏んで創られるプレゼンテーションであることに起因する。まったくのフィクションを素材としたプレゼンテーションではなく、情報の再現性という制約を受けているからだ。したがって、演劇的空間自体もそうした性格を刻印されており、後に言及するドラマ・ワークショップの演劇的空間とは、若干趣を異にするものとなる。

## 4-2 身体性と創造性

異文化間教育で、たえずコミュニケーションの問題が注目されてきたが、この分野でも演劇的手法の活用が主要テーマの一つになっている。例えば、当学会紀要第13号(1999)に掲載された第19回大会のシンポジウム「日本の学校にいかなるコミュニケーション教育が必要か」がそれである。

久米昭元(異文化コミュニケーション研究)が企画したこのシンポジウムで、清ルミ(日本語教師養成)、渡部淳(獲得型教育とコミュニケーション教育)、恒吉遼子(アメリカの多文化教育のアプローチ)、関口礼子(カナダの学校のコミュニケーション学習)の4名が、それぞれの視点から課題を提起している。

ここでは学会紀要『異文化間教育』第13号の、久米(1999 75-88)の報告に拠って整理してみよう。まず久米は、コミュニケーション教育を「人と人のかかわりあいについての教育」という緩やかな定義づけに留めておき、学校における教師と生徒、生徒同士の関係性に光をあてて幅広く議論することにした、と述べている。コミュニケーションと異文化間教育の関係性がいまだ明確でなく、「コミュニケーション教育」を専攻分野にする人も皆無に近い現状だからである。

演劇的手法との関係でいえば、清が、教室コミュニケーションの一方の主体である教師の身体性に注目している。清は、日本語教師養成機関の実習指導を担当した経験から、閉じた身体をもつ教師が多いことに気づくようになったという。教師が学習者に向かって、お互い同士で会話するよう促しておきながら、本人の身体表現をみると、学習者とのインターアクション(かかわりあい)をなるべく避けようとする傾向が見受けられる。そのため学習者は、教師の言語メッセージよりも、教師が無自覚にとる身体表現の方をより強いメッセージとして受け取ってしまうのだという。

そこで清は、演劇訓練の手法を活用して、学生たちにコミュニケーション行為への意識づけを試みる。具体的には、五感をたかめるために、目隠しをして、個別に別室で数種の手拍子のうちの一つを教え、教室で一斉に手拍子をして同じ手拍子の人を探させるアクティビティ、夜間に教室の電気を消し、真っ暗な建物の中を歩き、何に頼って障害物を避けたかをふり返らせるアクティビティ、チーム対抗の絵の伝達(筆者注:ポーズ送り)、ジェスチャー伝達、連想ゲームなど、授業に様々なアクティビティを導入する。振り返りのセッションでは、メッセージ伝達と受容を支える要件について、さらには伝達における表現方法の選択の重要性について、それぞれ考えさせている。

このように、清は、自己の身体性に気づかせ、コミュニケーション行為の原点をさぐらせる方法として、演劇的手法を活用している。「表現者としての教師」という存在規定に、より自覚的になるよう促すのである。

渡部の場合は、プロジェクト学習における学習者同士のコミュニケーションに注目している。渡部(1990 20-24)は、90年代の初頭から、知識注入型に偏った日本の授業を、学習者の主体的参加—リサーチワークと参加・表現型の学習活動—を重視する獲得型授業



の方向に徐々にシフトすべきだと提案していて、その立場からすると、演劇的プレゼンテーションを創るプロセスそのものが、合意形成にいたる重層的に入り組んだコミュニケーション行為の連鎖だということになる。創造的な活動に取り組むことが、実質的にコミュニケーション教育を機能させているというのである。

レスポナントの山地弘起（学習理論）は、学校文化が権威構造を強めつつあるように見える現状から、そこで求められるコミュニケーション教育というのは、教師集団が自らの過度の権威性と人工性を問い直すこと、そして生徒たち自身が学校の中で共同創造を実体験することによってしか、実現され得ないのではないかと、としている。

さらに久米が、山地のいう「共同創造を実体験する教育」というコンセプトは、清、渡部が主張する教師像と重なるものだ、と指摘している。このように、身体活動、創造活動と関連させて演劇的手法を論じている点が大きな特徴である。

また学会紀要第 29 号（2009）の特集「異文化コミュニケーションを考える」に手塚千鶴子（多文化間カウンセリング）が論文「身体知実験授業と異文化コミュニケーションとの対話」を寄稿している。手塚（2009 29-39）は、テクノロジーの進展で希薄化する身体存在や教育現場で疎外された身体への危機意識から、異文化間コミュニケーション力をより統合的に捉える必要性を強調し、従来のような、「文化的背景の異なる人の間の対人コミュニケーション」という定義から一歩広げて、「対自的コミュニケーション」の重要性を主張している。身体知に関する知見から、異文化コミュニケーション研究に新たな枠組みを提示しようとするものである。

手塚は、慶応大学で実施した 8 回分（1 回 120 分）の授業を例示している。「参加者の身体をほぐし、身体と心を互いにひらきつなぎ、そこから気づきを醸成し、自己理解と成長をめざす」というコンセプトの授業である。具体的には、呼吸（法）、連句とコラージュ、ムーブメントなどのプログラムで構成されたワークショップ型の授業で、身体表現とアート表現を融合させたセッションが中心となる。

手塚は、上記のプログラムが、参加者に普段とは異なるツール、チャンネルを使う異文化コミュニケーション体験を提供するもので、体、心、頭という、異なる規範、志向性をもついわば 3 文化間の異文化コミュニケーションを活発化するプログラムだという。

身体知実験授業の学習形態は、①参加体験重視のワークショップ型、②授業の内容、コンテンツよりプロセス重視、③デジタルよりアナログ的、左脳中心より右脳中心、④言語と非言語のアプローチの相互補完的使用を特徴としている。手塚の実践は、演劇的手法のなかでもとくにドラマ・セラピー的要素の強い実践といえるだろう。

#### 4-3 アクティビティ開発

2000 年代の大きな変化として、アクティビティやワークショップによる研究の普及があげられる。必ずしも演劇的手法に焦点化した研究でない場合でも、関連領域の研究と見られるものが多い。ここでいうアクティビティは、「学習者が主体となって取り組む、さまざま

まなゲーム、ロールプレイ、シミュレーション、プレゼンテーションやディスカッションなど諸活動の総称」(渡部)である。

加賀美(2006 76-91)は、日本人学生と留学生を対象とする「肉体労働」という「異文化コミュニケーション・ゲーム」と混成グループでの「プレゼンテーション」を活用して、多文化理解尺度の変化を調べている。その結果、2つの教育的介入によって得られた変容のなかでも、とくにシミュレーション・ゲームの効果が顕著であること、とりわけ「創造性、共感性、協働性、相手文化尊重、多様性尊重、寛容性、曖昧性の忍耐」の態度要因が介入前と有意差が生じたことを報告している。

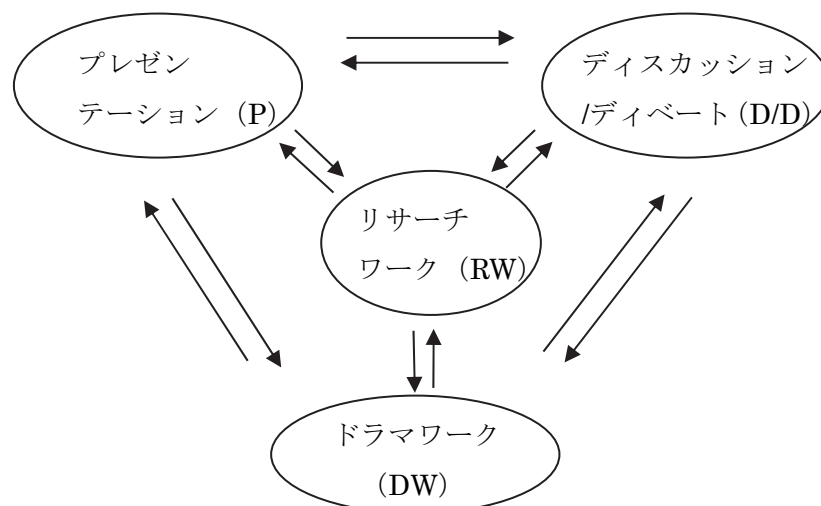
また田中・中島(2006 92-102)は、ソーシャルスキルを学習することが最適のカルチャーショック対策であり問題予防策であると主張されているにもかかわらず、いまだ実践報告がすくないこと、また文化の特異性にも対応できる具体的な行動レベルでの学習が未開拓であることを指摘し、留学生を対象に、ロールプレイを用いたセッションを行って、その効果を検証している。

学会紀要第29号(2009)に渡部淳が論文「ドラマワークとコミュニケーションの変容」を寄稿している。これは「アクティビティの体系化と教師研修プログラムの開発」を目的につくられた獲得型教育研究会(略称;獲得研 2006年創設)の共同研究を素材とする論考である。

ここで渡部(2009 40-49)が、「ドラマワーク」を獲得型学習に位置づける作業をしている。ドラマワークというのは、授業やワークショップで取り込まれる演劇的活動のことで、一般的には観客を想定しない活動を指すことが多い。ただ、もともと演劇という概念は、観客にむけて上演を行うシアター(theatre)と特定の観客を想定しないドラマ(drama)の両方を含意していて、第2節でふれた演劇的プレゼンテーションなどは、むしろシアターの要素を色濃く持つ活動だといえる。

また、ドラマワークの成立には、学習者がフィクションの世界とリアルな世界を往還するための「乗り物」が不可欠であり、その役割をはたすのが後述するドラマ技法である。

<図1：獲得型学習モデル2>



<図1：獲得型学習モデル2>は、獲得型授業にドラマワークの要素を組み込んだ場合の学習モデルである。リサーチワーク（RW）を中核として、参加・表現型の活動であるプレゼンテーション（P）、ディスカッション/ディベート（D/D）、ドラマワーク（DW）が等距離に並んだ形になっている。この場合のドラマワークは、芸術活動というよりも、学習ツールとして機能することが期待されている。

そこで獲得研は、J. ニーランズ（2000）の「コンベンション・アプローチ」を手がかりとしてドラマ技法の整理・体系化を行い、汎用性の高い6種類のアクティビティを「コア・アクティビティ」に分類すると共に、「その他のよく使われるアクティビティ」（10種類）の分類もしている。

コア・アクティビティというのは、フリーズ・フレーム（静止画）、ロールプレイ、ホット・シーティング（質問コーナー）、専門家のマント、ティーチャー・イン・ロール（先生も演技）、ソート・トラッキング（思考の軌跡）のことである。その他の良く使われるアクティビティというのは、サウンド・スケープ（音の風景）、ボディ・スケープ（体で情景描写）、コレクティブ・スタチュー（群像づくり）、ボイス・イン・ザ・ヘッド（心の声）、コーラル・スピーク（音読・群読）、マイム、フォーラム・シアター、プロムナード、コレクティブ・キャラクター（みんなで一人）、ミーティングズ（仮想会議）である。

ただ前章でも述べた通り、「純粹な」ドラマ技法だけでは、ドラマワークが成り立たない。ドラマ活動を深化させるためには、参加者同士のディスカッションが欠かせない要素になるといったように、<図1>の外側にある3つの要素同士の境界は必ずしも画然としておらず、相互に浸透的でかつ緩やかにつながっている。

獲得型学習を構成する4つの要素のうち、ドラマワークだけが突出して普及・定着することは考えにくいのが現状である。ドラマ技法には日本の教師が経験したことのないタイプのアクティビティが数多く含まれているからだ。したがってドラマ技法は、それらと緩やかにつながるアクティビティ—短時間で活用でき、特別な状況設定を必要としないもの—と歩調を合わせて徐々に浸透していくと考えられる。

#### 4-4 ドラマワーク開発

ドラマ技法研究の進展と呼応して、ドラマ技法を学習活動やコミュニケーション活動に応用する研究が広まっている。初等中等教育での実践に止まらず、渡部（2006、2007a）、高尾（2006）、武田（2007、2013）、Yoshida（2008）などに見られる通り、大学授業にも広がっていく傾向が顕著である。

獲得型教育研究会の協力をえて学会第34回大会を運営した渡部（2014、79-91）が、ドラマ技法の検討を大会のプレセミナーと公開シンポジウムの共通コンセプトにしたと書いている。ここでは、大会の成果をまとめた渡部淳＋獲得型教育研究会（2014 35-212）に沿って、獲得研のドラマワーク開発の実際を検討する。

公開シンポジウム「学びの身体を問い直す—教育コミュニケーションと演劇的知の視点から—」では、3名のシンポジストが実践を報告しているが、ここでの研究の特徴は、校種の異なる会員が同時進行でドラマワーク開発にあたった点にある。

宮崎充治（桐朋小学校）の報告「身体を使って物語を読み、ひらき、つながる」は、アフガン内戦を背景にした絵本『せかいいちうつくしいぼくの村』（小林豊著 ポプラ社）のドラマワークである。さくらんぼやすもの花であふれたパグマンの村が戦争で失われていく物語を、宮崎は11シーンのドラマワークにした。

小学校4年生が3日間にわたって取り組んだドラマワークでは、絵のなかから聞こえてくる音を再現してみるサウンド・スケープ（音の風景）、宮崎が、片足の戦傷兵の扮装で登場し、子どもたちに語りかけるティーチャー・イン・ロール（先生も演技）など、数々のドラマ技法が使われ、最後に宮崎が「5年後、ヤモ（主人公）の一家は再会したよ。その時の記念写真を撮ろう」と呼びかける。最後に集合写真を撮るのは、物語の中に深く入り込んでしまう子どもがでたときに、その役から降りられるようにするための配慮である。

学校教育では「書き言葉」が重視される傾向にある。それに対してドラマワークによる学びでは、身体レベルのコミュニケーションの力、非言語的なシグナルやコンテクストを受けとめる力が育つ。こうした力は、異文化を理解し、異文化と共存することのできる力と同義ではないかと宮崎は総括している。

定時制高校の小松理津子（秋田明德館高校）の報告「こころと身体をひらく家庭科実践」は、「発達と保育」（45分×2コマ 受講者8名）での児童虐待をテーマとした実践である。小松は、絵本『ぼく あいにきたよ』（明川哲也、児島サコ作 文芸春秋2005年）を読んでから、生徒が作中の人物に「なって」みんなの質問をうけるホット・シーティングの技法を使い、静かで深い対話が生まれていく様子を紹介した。

「おかあさん」と楽しく暮らしていた主人公の「ぼく」は、「おじさん」の登場によって少しずつ幸せを奪われ、ついには繰り返される「おじさん」の虐待のせいで死んでしまうことになる。息子を亡くした「おかあさん」は精神を病むが、入院した母のところから「ぼく」が会いにくる。

小松の実践は、授業の前半にフリーズ・フレーム、後半にホット・シーティングを入れるシンプルな構成である。そのかわり、自分の幼少期を振り返って牧歌的で楽しいフリーズ・フレームを創る活動から、生徒が「ぼく」と「おかあさん」役になって他の生徒の質問に答える重苦しいホット・シーティング（質問コーナー）の活動まで、きわめて振幅の大きい授業になっている。

虐待はいけないという結論を急いで引き出すのではなく、その状況を疑似体験してじっくり考えてもらうことにねらいがある。自分たちの心で考え、身体で感じてもらいたいというのである。

藤井洋武（川崎市立看護短期大学）の報告「大学体育で遊び直す」は、「生涯スポーツ」（一年次後期選択必修科目 履修者70名）の実践である。学生たちは、患者との円

滑なコミュニケーション、医師や同僚との連携など、短時間で高い能力の習得が期待されるため、過密カリキュラムのなかでストレスを抱えがちである。

藤井は、こうした大学生たちに“遊び直し”をさせる。小さな子どもたちは遊びを通して、「自分から物事に働きかける主体性」「試したり工夫したりする創造力」「友だちと一緒に行動する楽しさ」などを学んでいる。大学生の遊び直しは、その再構築を目的とするものだ。具体的には、「おにごっこ」のような伝統的な遊びと『学びへのウォーミングアップ—70の技法』（渡部淳＋獲得型教育研究会 2011）に収録されているアクティビティを柱として、さらに球技やニュースポーツを組み込んだプログラムである。

それぞれの種目の魅力を味わうことも大切だが、さらに大事なことは「楽しめる仲間」とともに行うことにあると藤井は考える。その点からすると、アクティビティは、①グループでの活動であること、②身体活動を伴うこと、③遊びの要素がふんだんに含まれていることから、「体育」科目と親和性が高く、学生同士の親密で共感的な雰囲気作りに役立つという。

コメンテーターの渡辺貴裕（教育方法学）は、国語の物語文の読み取り、社会科の歴史学習、総合的な学習の時間の発表などで、これまでも「動作化」「劇化」「表現活動」などの実践が多数行われてきたと指摘する。例えば、「〇〇の気持ちを考えて、音読の仕方を工夫してみましょう」「身振りをつけて表現してみましょう」といった指導である。ただ、そうした活動では、学習者が理解した内容がまず先にあって、それを表現する「プロダクトしての表現」が求められる。身体はあくまで頭脳によってコントロールされる対象であり、動いてみることで生まれる気づきは求められていないという。

それに対して前の3人の報告の特徴は「プロセスとしての表現」にある。ここでは理解と表現が同時相即的であり、身体で感じることを重視され、動いてみることが大事になる。その例として渡辺が指摘するのが、宮崎実践、小松実践に登場するホット・シーティングの有効性である。ホット・シーティングでは、目の前に問いかけるべき対象が実際に存在することで、たんに状況を想像する場合よりも、子どもたちの思考が掻き立てられていることが分かるという。

同じくコメンテーターの横田雅弘（異文化間教育学）は、ドラマワークの導入によって教室における権力関係の見直しが起こっているのではないかと指摘する。

教室という場所は、学ぶために設定された場であると同時に、ある種の学びについては学び難い場でもあるという逆説的な特性をもっている。そうした「教室性」の解体には、生徒が教室の外にでて教室性を解体する方法と教室の中であって解体する方法があり、3本の報告は後者の例にあたるという。外の世界（あるいは物語の世界）を教室に持ち込んだり、生徒の真摯な自己開示にふれることで教室が内側から解体したりすることが可能になる、と横田は指摘する。

例えば宮崎実践では、「文字の文化」が支配的であるような教室に「声の文化」を導

入する方法としてドラマ技法が活用されている。小松実践では、ホットシートにすわった演劇部の部長が、自分も虐待を受けていたと自己開示する場面がみられたが、そのことで教室性が一時的に解体され、教員・生徒の立場を超えて人間同士の語り合いが行われる空間となった。また藤井実践の“遊び直し”で、身も心も解きほぐすことは、体育実技にとって意味があるというだけでなく、現代の学校教育そのものへのアンチテーゼともなるのではないかと指摘している。

一方、同じ第34回大会のプレセミナーでは、冒険文学の古典を素材とするドラマワークが公開された。「ドラマを通して考えるハックルベリー・フィンの冒険」がそれである。ここで参加者が体験するのは、逃亡奴隷のジムと一緒に筏でミシシッピ川を下るハックが、自由州の入り口となるケーロウの町をまえにして、果たしてジムの逃亡を幫助すべきかどうか、深刻なジレンマに陥るシーンである。その体験を通して、獲得型学習のデザインと運用、そして異文化理解について考える入れ子構造のプログラムになっている。

ここでのドラマワーク開発の特徴は、吉田真理子（英語教育）、武田富美子（理科教育）という専門領域の異なる研究者があえてチームを組み、創造のプロセスを互いに検証しあう実験開発の方法をとったことである。

#### 4-5 演劇的知

以上のような研究と並行して、演劇的手法の背景にある哲学を問う研究も進んでいる。それが演劇的知の研究である。

先に引用したが、渡部淳は「知的探求の活動をパフォーマンスへと展開する過程で、学習者の内部に形成される、能動的で創造的な知」が演劇的知であり、それは「知識の構造や認識の仕方、身体への気づきや学びの作法の総体」であると定義したことがある。ここでいう演劇的知は、学習内容（対象）にかかわる知識、学びの体験、学びの作法、自己（存在）への気づき、という4つの要素で構成されている。（渡部 2014b 27-28）

知恵を広義の学力、コンピテンシーとみることもできるだろうが、むしろそれは市民的資質とも連動している。具体的には以下のようなものである。

##### 学習内容（対象）にかかわる知識

獲得型学習では、知識の量だけでなく、その質が問題となる。たんなる記号として記憶される断片的な知識ではなく身体活動をくぐらせ五感を通して定着した知識、表現するために再構成され活用された知識、学びの場のダイナミズム—多様なものの見方・考え方の衝突と和解など—を反映した文脈的な知識だという点が特徴である。（学びと表現の一体化、学びの分水嶺を超える）

##### 学びの体験

獲得型学習では、共同的な学びの比重が高いのが特徴である。探究、表現、作品制作などのプロセスを経過する経験が繰り返し行われる。自分で設定した（あるいは与えられた）

テーマに専心するプロジェクト型の学びの経験である。それは、学習共同体のメンバーとして、自分の学びが他のメンバーをも豊かにする経験であり、プロジェクトをやり遂げたという達成感につながる経験である。(学びの手ごたえと味わい)

### 学びの作法

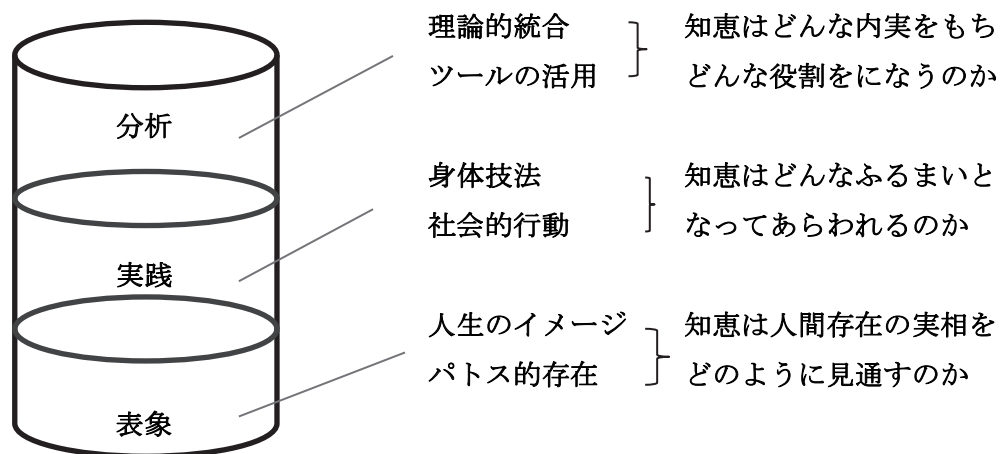
獲得型学習を通して、多様なアクティビティの存在と効果を知り、同時に活用のスキルを手に入れることになる。この中に、ことば、もの、身体という「表現活動の3つのモード」の活用、ネットワークの形成や対人コミュニケーションの作法、情報機器の活用、学習者としての自己管理—目標・時間・作業・こころのマネージメント—の仕方なども含まれる。(学び方を学ぶ)

### 自己(存在)への気づき

獲得型学習を通して学習者としての自立へ向かう歩みは、自己の身体性、行動特性、志向性などへの様々な気づきを伴うアイデンティティ形成の過程である。お互いを豊かにする協同の学びの経験は、共同体のなかで自らが果たす役割の気づきにつながり、さらには未来の可能性に開かれた能動的市民、参加民主主義を支える自律的市民としての自覚にもつながっている。(自立的学習者=自律的市民)

さらに渡部(2014b 28-31)は、もともと演劇的知が学習スタイルから人間存在の特質までを見通す幅広い概念として構想されたものだとして、<図2：演劇的知の構造>のように演劇的知を表象・実践・分析という3層構造でとらえる視点を提起している。具体的には以下のような内容である。

<図2：演劇的知の構造>



第1層「表象」のレベルは、人間存在の実相を見通す視座である。たとえば「人生はドラマ、人間は俳優、世界は劇場」という言葉に象徴されるように、人生を演劇(ドラマ)のアナロジーでとらえる寓意が世界中に定着している。

また、演劇的知という用語を最初に提唱した中村雄二郎（1983）は、人間が身体をもつパトスの（受動的、受苦的）存在であり、五感によって外部世界を読み取る身体的・体性感覚的知をもつものであるとしたうえで、科学的近代の知から排除されたシンボリズム、コスモロジー、パフォーマンスを統合する原理が演劇的知であるとしている。

ここでは、人間が運命や自然の災厄に翻弄されるきわめて小さな存在であると同時に、外界と交流しながら、パフォーマンスの主体として外部世界に働きかけ変革していく能動的な存在だ、という両面性がとらえられている。

**第2層「実践」**のレベルは、個人の選択的行動から社会的エートスまでをつらぬく身体技法として外在化するものである。それは大きく4つの側面であらわれる。

（1）日常生活に埋め込まれた演劇的知：

われわれは、家族の一員であり、教師であるというように、ある一定の社会的な役割を演じている。そこでは「～らしく」ふるまうことが期待され、そのように社会的にふるまうことが人間関係をスムーズにし、社会システムをなめらかに機能させることにつながっている。その意味でわれわれは、意識するか否かにかかわらず、表現者であり、劇的行動者だといえる。

また、われわれは映画をみたり小説をよんだりというように、フィクションの世界とリアルな世界を日常的に往還しているが、こうした往還は、「なりきる」方法として、教育の世界にも広く取り入れられているものである。

小中学校の歴史学習の事例でいえば、次のようなバリエーションとなる。ある時代についてのレポートを提出するが、その際に、生徒が歴史上の人物になったつもりで、その人物の視点からリサーチ内容を構成し、文章を綴る。生徒がリサーチした内容を再構成し、歴史上の人物になりきってスピーチする。歴史上の1場面を、生徒たちがシナリオにし、歴史劇として演じる、などである。

（2）社会制度をうみだす原理としての演劇的知

民主主義的制度を支える有力な原理の1つが、17-18世紀にヨーロッパにひろまった社会契約論であることは知られている。しかし、当時、実際に社会契約が行われたことはなく、歴史的事実とは異なるいわば仮説的議論（フィクション）が理想として共有されることで、権力の正統性が担保され、民主的制度が運営されてきた。その意味で、フィクションを活用する社会的賢慮（wisdom）が民主主義を支えているともいえる。

（3）社会的紐帯を形成するものとしての演劇的知

われわれの社会では、様々な儀式や祭祀が、構成員の一体的な結合の確認、日常的時間に区切りをつけて意味付与する行為として行われる。それは、成人式・入社式・結婚式・葬式・神社の祭礼、公共的式典などのふるまいとして顕在化することになる。

学校教育でいえば、入学式、卒業式などの種々の行事がその役割を果たしている。

（4）劇場の様式を活用する演劇的知

劇場は芸術表現の発信・受信装置だが、同時に人間についての探求を行うシステムでも



ある。ここでは、演じる側と観客が時間・空間・テーマ/メッセージを共有することによってその機能が果たされている。学校で行ういわゆる演劇教育もそのバリエーションとみることができる。

**第3層「分析」**のレベルは、演劇的知の働きを意識化したり、方法化したりすることで、理論的統合を図ろうとするものである。

分析のレベルの研究は緒についたばかりだが、本章で取り上げた研究の多くは、広い意味でこのレベルの研究に分類することができる。とりわけ獲得研の共同研究—アクティビティの体系化を基礎として、そこから効果的な教育のあり方をさぐる試み—はこうした分析レベルの模索の典型である。

演劇的構造を活用した新しい実践も広がっている。「ヒューマンライブラリー」の取り組みがそれである。偏見形成のメカニズムと低減のための教育実践をテーマとする異文化間教育学会第32回大会（2011）の公開シンポジウムで、日本におけるヒューマンライブラリーの展開が詳細に報告されている。

横田（2012,150-171.）によれば、ヒューマンライブラリーの異文化間教育としての特質は、ステレオタイプに縛られず、体験を通して、柔軟に目の前の現実を処理していく感性・態度・スキルを学べることにある。

ヒューマンライブラリーは、人種的マイノリティーであったり、障がいをもっていたりする人々が、本に「なる」ことで、読者と向き合う構造である。直接的には図書館のアナロジーで運営されているヒューマンライブラリーだが、もう一つのポイントは、演劇的構造をもつプロジェクトだという点にある。対話者が「本」と「読者」という役柄を演じることで、両者が一緒にフィクションの世界に入ることができ、これが一つのクッションとなって、語り手をも聞き手をもより安らかな心理状態におくのである。その限りにおいて、ヒューマンライブラリーは演劇的手法をベースにしたプログラムだともいえるし、その構造自体が演劇的知の発露だとみることにもできる。

渡部（2014b 31）は、現時点での知見だと限定したうえで、以下の7つの要素を統合したものが演劇的知だと述べている。すなわち、①公共空間でのふるまいとして表現する（身体技法の知）、②身体活動をくぐらせて探究や表現をおこなう（パフォーマンスの知）、③目標やルールの共有によって協働を促進する（コミュニケーションの知）、④現実の世界とフィクションの世界を往復する（越境の知）、⑤自己の存在や役割を広い視野で定位する（構想力の知）、⑥テーマの追求に向けて自己を投企する（プロジェクトの知）、⑦アクティビティなどのツールを創造的に活用する（マネージメントの知）である。

## まとめ

とくに21世紀に入ってから、演劇的手法の研究が急速に進んできた。研究の潮流としては、ドラマ技法開発、ドラマワーク開発、演劇的知の研究が一体的に進行している点に大きな特徴が見られる。

演劇的手法が異文化間教育に寄与する最大のものは、教育実践の新たな枠組みの提示である。具体的には、学習者がフィクションの世界とリアルな世界を往還しその両者を学びの場とする、という実践の枠組みである。

演劇的手法の活用は、まずはアクティビティを駆使して演劇的空間（＝フィクションの世界）をつくることにはじまる。演劇的空間というのは、様々な価値のコンフリクトが生起するダイナミックな世界であり、創造性と身体性を基盤とする学びの場である。そうした空間を学習者同士が共有することではじめて演劇的手法での学びが成立することになる。

これら2つの異なる世界を「2つの文化圏」のアナロジーでとらえることができる。それぞれが、固有のダイナミズムに彩られた文化的磁場だからである。その間の往還を通して、異文化間リテラシーの形成が図られることになるのだが、その実現を担保するのが、全身を使い、協同して創造活動に取り組むことだ、ということになる。

フィクションの世界を、学びの場として方法化すること、それは教育に関わるすべての者が「もう1つの世界」という広大な領域を手につなげることにつながっている。ただ、そのことの含意と教育における可能性の広がりについては、いまだ解明の途上にあるといえよう。

#### 引用・参考文献

- 石井敏・久米昭元編集代表（2013）『異文化コミュニケーション事典』春風社
- 加賀美常美代（2006）「教育介入は多文化理解態度にどんな効果があるか—シミュレーション・ゲームと協働的活動の場合—」異文化間教育学会 編『異文化間教育』第24号 76-91
- 獲得型教育研究会・異文化間教育学会編（2014）『高校生プレゼンフェスタ報告書』
- 久米昭元（1999）「シンポジウム報告—日本の学校にいかなるコミュニケーション教育が必要か」異文化間教育学会 編『異文化間教育』第13号
- リチャード・シェクナー、高橋雄一郎訳（1998）『パフォーマンス研究—演劇と文化人類学の出会いとところ』人文書院
- R.K.ソーヤー編、大島純、森敏昭、秋田喜代美、白水始監訳（2016）『学習科学ハンドブック第2版—効果的な学びを促進する実践/共に学ぶ』北大路書房
- 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
- 高橋雄一郎＋鈴木健編（2011）『パフォーマンス研究のキーワード』世界思想社
- 武田富美子（2007）『学びの即興劇—テーマを掘り下げ人間関係を結ぶ』晩成書房
- 武田富美子（2013）『実践ドラマ教育—想像と表現の参加型学習』晩成書房
- 武田富美子・渡辺貴裕編著（2014）『ドラマと学びの場—3つのワークショップから教育空間を考える』晩成書房
- 田中共子・中島美奈子（2006）「ソーシャルスキル学習を取り入れた異文化間教育の試み」異文化間教育学会 編『異文化間教育』第24号 92-102

- 手塚千鶴子 (2009) 「身体知実験授業と異文化コミュニケーションとの対話」 異文化間教育学会 編『異文化間教育』第 29 号, 29-39
- 中村雄二郎 (1983) 『魔女ランダ考ー演劇的知とは何か』岩波書店
- 橋爪大三郎 (1993) 『橋爪大三郎コレクション I 身体論』勁草書房
- 樋口聡 (2005) 『身体教育の思想』勁草書房
- ピーター・ブルック、高橋康也・喜志哲雄訳 (1971) 『なにもない空間』晶文選書
- 山岸みどり (1997) 「異文化間リテラシーと異文化間能力」 異文化間教育学会 編『異文化間教育』第 11 号 37-51
- 養老猛司 (1996) 『日本人の身体観の歴史』法蔵館
- 横田雅弘 (2012) 「ヒューマンライブラリーとは何かーその背景と開催への誘い」 加賀美常美代、横田雅弘、坪井健、工藤和弘 編『多文化社会の偏見・差別』明石書店 150-171.
- 吉田真理子・武田富美子 (2014) 「ドラマを通して考えるハックルベリー・フィンの冒険」 『教育におけるドラマ技法の探究ー学びの「体系化」にむけて』渡部淳+獲得型教育研究会編 明石書店 179-212
- 渡部淳 編 (1990) 『海外帰国生ー日本の教育への提案』太郎次郎社
- 渡部淳 (1997) 「異文化間リテラシーと演劇的知」 異文化間教育学会 編『異文化間教育』第 11 号 66-79
- 渡部淳 (2001) 『教育における演劇的知』柏書房
- 渡部淳 (2006) 「教師トレーニングとドラマワーク」日本演劇学会 編『演劇学論集』第 44 号 47-64
- 渡部淳 (2007a) 『大学生のための 知のスキル 表現のスキル』東京図書
- 渡部淳 (2007b) 『教師 学びの演出家』旬報社 106
- 渡部淳 (2009) 「ドラマワークとコミュニケーションの変容ー獲得型学習モデルおよび教師研修モデルに関する試案」 異文化間教育学会 編『異文化間教育』第 29 号 40-49
- 渡部淳 (2014a) 「シンポジウム報告ー学びの身体を問い直す」 異文化間教育学会 編『異文化間教育』第 39 号 79-91
- 渡部淳+獲得型教育研究会編 (2014b) 『教育におけるドラマ技法の探究ー学びの「体系化」にむけて』明石書店
- 渡辺貴裕 (2017) 「学習の身体性ー精神と身体の二元論を超えて」『戦後日本教育方法論史 上』田中耕治編著 ミネルヴァ書房 227-246
- Neelands, J., & Goode, T. (2000) *Structuring Drama Work :A handbook of available forms in theatre and drama* . Cambridge ; Cambridge University Press.
- Yoshida, M. (2008) . *Using Drama to Teach and Learn Language and Literature in EFL Classroom* . Tokyo; Liber Press.
- Robert J. Landy and David T. Montgomery (2012) *Theatre for Change: Education, Social Action and Therapy*, Hampshire; Palgrave Macmillan

## 第4部のまとめ

第4部では、教育における演劇的手法の可能性の追求を1つの軸としながら、「アクティビティの体系化」と「教員研修プログラムの開発」という2つのテーマに取り組む獲得研の共同研究の実際について検討してきた。

第4部では以下のことが明らかになった。

第1章「教師の資質形成とドラマワーク」:

J. ニーランズの「いじめ」ドラマ・ワークショップは、筆者が規定する「アクティビティ定着の4つのフェーズ」のうち、第2のフェーズから第3のフェーズへの架橋について示唆を与えるモデルである。そこで、彼の実践を素材として、ワークショップのプラン作りとファシリテーションの仕方という2つ側面での工夫を分析した。

その結果、ニーランズのレッスン・プラン作りの工夫として、短いシーンを積み重ねてドラマワークを構造化していること、多種多様なコンベンションを組み合わせて「詩的アクション」への移行を図っていること、導入部における情報提示を極力抑制し、ストーリーの展開と共に徐々に情報を開示する方法をとっていること、の3つの特徴が浮かび上がった。ファシリテーションの工夫としては、流動性に富むグルーピング、ティーチャー・イン・ロールの効果的活用という2つの特徴が明瞭になった。

また、ドラマ教育が教師の資質形成に与える示唆としては、第1に、「学びのプロセスのマネジメント」の力が、ファシリテーターとしての教師の資質そのものを定義するものであること、第2に、教師によるドラマワークの参加・運用経験が、アクティビティの機能を確かめ、“全身で学ぶ”ことの意義を実感できるものとして有効であること、が浮かび上がった。

第2章「参加型アクティビティの体系化」:

「学びの全身化」のツールが参加型アクティビティである。ここでは、獲得研が共同研究のテーマとして取り組んだアクティビティ研究の実際について検討した。

その結果、アクティビティ研究に着手する直接的な契機となったのが、あかり座公演の取り組みであったこと、研究体制としては、3年を1期とする期間限定のプロジェクト方式をとってきたこと、研究方法としては、基礎研究（理論開発）から応用研究まで、一貫して取り組む循環型のスタイル（調査・体験—実践・検証—執筆・出版—普及・研修）で行ってきたこと、研究経過としては、第1期において、まず未開拓の領域であるドラマ技法研究に焦点化して取り組んだこと、研究成果としては、10年間で理論研究2冊、実践研究3冊の本を出版し、一定の成果を収めたことが明らかになった。

また、成果を残すことのできた要因として、会員による使命感の共有、研究の方向性の共有、会員の背景の多様性、会員が実践を通して得た手応え、研究経過を含めて社会的な

発信を続けてきたこと、の5点のポイントが浮かび上がってきた。

### 第3章「教師研修プログラムの開発」:

獲得研は、研究団体であると同時に、「教師研修モデル」を軸として（自己）研修を行う団体でもある。その獲得研の研修プログラム開発の実際を、談話のコミュニティー、実践コミュニティー、実践研究コミュニティーという3つの側面から検討した。

その結果、談話のコミュニティーとしての獲得研は、小学校から大学までの教員がそれぞれの分野の専門家として互いを尊重しあうこと、定例会などの直接的対話とネット上のバーチャルな対話が、車の両輪の働きをしていること、という2つの特徴をもっていることが明らかになった。

実践コミュニティーとしての獲得研は、「普及活動」と「研修活動」を一体として位置づけ、その方針のもとで、公開セミナー（＋ワークショップ）、公開授業、実験授業、職員研修会、高校生プレゼンフェスタという5つのプログラムを実施し、毎回メンバーの異なる担当者チームを決めてそれらのプログラムに取り組む方式をとっていることが明らかになった。

実践研究コミュニティーとしての獲得研は、現場の実践者が自力で行う実践研究の方法の開発を目指しており、臨床的研究の循環構造（学習プロセスのデザインー学びの場の運営ーふり返りー実践報告・論文の執筆）の確立を追求してきたことが明らかになった。

以上のような研究スタイルをとる獲得研が、10年以上にわたり、あえてメンバーを増員せずに活動を継続することで、徐々にある種の親密圏を形成するようになり、その結果、アソシエーションの機能とコミュニティーとしての性格の両方を併せ持つ組織となったことが浮かび上がった。

### 第4章「異文化間教育における演劇的手法」:

獲得研の演劇的手法に関する研究が、どのような経過をへて展開し、いかなる内実をもつに至ったのか、それを異文化間教育の流れと対応させ、5つの視点ー異文化間リテラシー、異文化間コミュニケーション、ドラマ技法、ドラマワーク、演劇的知の概念ーから検討した。

その結果、異文化間教育のなかで、学習スタイルの改革などの広い文脈で演劇的手法の研究が登場するのは、1990年代の後半からであることが明らかになった。演劇的手法の活用は、まずはアクティビティを駆使して演劇的空間（＝フィクションの世界）をつくることにはじまる。その際、リアルな世界とフィクションの世界という2つの異なる世界を、固有のダイナミズムに彩られた「2つの文化圏」のアナロジーでとらえることができる。

異文化間リテラシーの形成という視点から演劇的プレゼンテーションをみると、そこで習得される表現力は、身体的表現活動と結びついた表現力、創造的行為と結びついた表現力、合意形成能力と結びついた表現力の3つの特徴をもっている。

これを異文化間コミュニケーションの視点から見ると、演劇的プレゼンテーションを創るプロセスそのものが、合意形成にいたる重層的に入り組んだコミュニケーション行為の連鎖であり、そうした創造的な活動に取り組むことが、実質的にコミュニケーション教育を機能させている、と考えられる。

さらに演劇的知については、それが学習内容（対象）にかかわる知識、学びの体験、学びの作法、自己（存在）への気づき、という4つの要素で構成されていること、さらには、もともと演劇的知が学習スタイルから人間存在の特質までを見通す幅広い概念として構想されたものであることから、それを表象・実践・分析という3層構造でとらえる視点があることが明らかになった。



## 第5部

### 獲得型教育研究会のアクティビティ開発





## 第5部 はじめに ー自律的市民の共通教養をつくる

第5部の主な内容は、獲得型教育研究会で取り組んできたアクティビティ研究について検討することである。

獲得研では、アクティビティを、参加・獲得型学習のツールであることはもちろん、新しい時代の市民の共通教養であると位置づけている。「自立的学習者＝自律的市民」の育成には、若者たちにアクティビティを用いた参加・獲得型の豊かな学習体験の場を提供することが不可欠だと考えるからである。

2006年から2016年までの11年間に、獲得研で開発に取り組んできたのは、獲得型学習モデルのベースとして、「学びの全身化」の鍵となるドラマ技法、学習モデルを起動させるモーターの役割を担うウォーミングアップ技法、学びの互惠性を実現する有力なツールであるプレゼンテーション技法、という3つの技法の整理と活用の提案である。

獲得型学習モデルを支える5つのカテゴリーの中でも、とくにこれらの3つのカテゴリーの研究に優先的に取り組んできたことには、次のような理由がある。すなわち、これら3つのカテゴリーには、いずれも身体性の強い技法が多く含まれていることである。「学びの全身化」を実現するための表現活動は、ことば、もの、身体という3つのモードで構成されているものだが、これらに関する研究では、身体モードに関する研究がとりわけ立ち遅れているという認識である。

研究の手順としては、多くのアクティビティのなかから、日本の教育現場で活用できる汎用性の高い技法を選び出し、それらを体系化を図るとともに、その研究の成果を公刊し、さらにはアクティビティの普及にも努めるという流れである。

第4部第2章で述べたとおり、獲得研のアクティビティ研究の特徴として、以下の3点をあげることができる。第1は、獲得型学習モデルを作成し、それを中心として技法の体系化をめざしていること、第2は、技法の開発と小学校から大学までの実践事例の開発を同時並行して行い、それを出版物に反映していること、第3は、それらのアクティビティを新しい時代の共通教養ととらえていることである。

第5部の構成は、以下の通りである。第1章で、日本のアクティビティ研究の歴史を3期に分けて整理し、その中で獲得研が果たしてきた役割を考察する。第2章以下は、獲得研の共同研究で取り組んできた順番を反映したものである。すなわち、第2章で、日本のドラマ教育の流れを概観し、獲得研が活用を提案する16のドラマ技法の内容と、それを選んだ経緯を明らかにする。第3章で、ウォーミングアップ技法の活用の意義、獲得研が活用を提唱する70技法のラインアップおよびカテゴリーの特徴を明らかにする。第4章で、教育プレゼンテーション技法の活用とビジネス・プレゼンテーションにおける活用の違いについて考察し、獲得研が活用を提唱する30技法の分類と活用の仕方について考察する。

## 第5部第1章 アクティビティの概念

本章の目的は、日本のアクティビティ研究の流れを概観し、その流れの中で獲得型教育研究会が果たしてきた役割について検討することである。構成としては、まずアクティビティの概念を確認し、次いで日本におけるアクティビティ研究の歴史を3期に分けて概観してから、獲得研のアクティビティ研究の手順について検討する、という流れである。

現在のアクティビティ研究は、以下の5つの分野にまたがる学問研究になっている。①技法研究：学習形態、個々の技法がもつ機能、技法の分類、学習内容と技法との関連性、新しい技法の開発などの検討、②歴史研究：学習技法の誕生と普及にかかわる歴史などの検討、③目標研究：技法の選択や組み合わせを通して表現される方法論や思想、学習者が身につけるべき資質や能力、教育評価などの検討、④活用研究：学習プロセスと学びの“場”のデザイン、アクティビティの運用と実効性、学習者・教師の関係性とそこに働くダイナミズムなどの検討、⑤環境条件の研究：学習活動を支える教師の役割と資質、学びの場の現象学的意味、身体性、教育コミュニケーション、教師研修などの検討、の5つである。

### 1-1 アクティビティの概念

まず、アクティビティの概念について見よう。学習ツールとしての「アクティビティ」(activity)が、「学習活動」と結びつけて概念化されるようになったのは1980年代後半からである。その契機となったのが「ワールド・スタディーズ」、「グローバル・エデュケーション」、「開発教育」、「多文化教育」に代表される新しい潮流の流入だった。これらの分野で扱われるグローバル・イシューズ(環境、開発、人権、平和など地球規模の課題)が、アクティビティを活用するワークショップ型の学びに適合的だったという事情が大きく左右している。

アクティビティの概念は、以下の3つのレベルで使われてきた。1つ目は、「学習者が取り組む、ゲーム、ロールプレイ、シミュレーション、プレゼンテーションなど諸活動の総称」を指す広義の用法。2つ目は、「ディベートのアクティビティ」「ドラマワークのアクティビティ」のように、そのなかに様々な技法を含む範疇(カテゴリー)レベルの用法、そして3つ目は、「即興スピーチ」「バズ・セッション」などのような個々の技法レベルの用法である。

参加・獲得型の学習活動は、調べ活動、話し合い活動、発表活動、作品づくりなどの形態で行われるが、そこでは必ずなんらかの技法が介在している。それらを活用することなしに、参加・獲得型の授業が成立しえないからである。とはいっても、国内外で蓄積されてきた技法の数は膨大であり、その数はいまでも増え続けている。

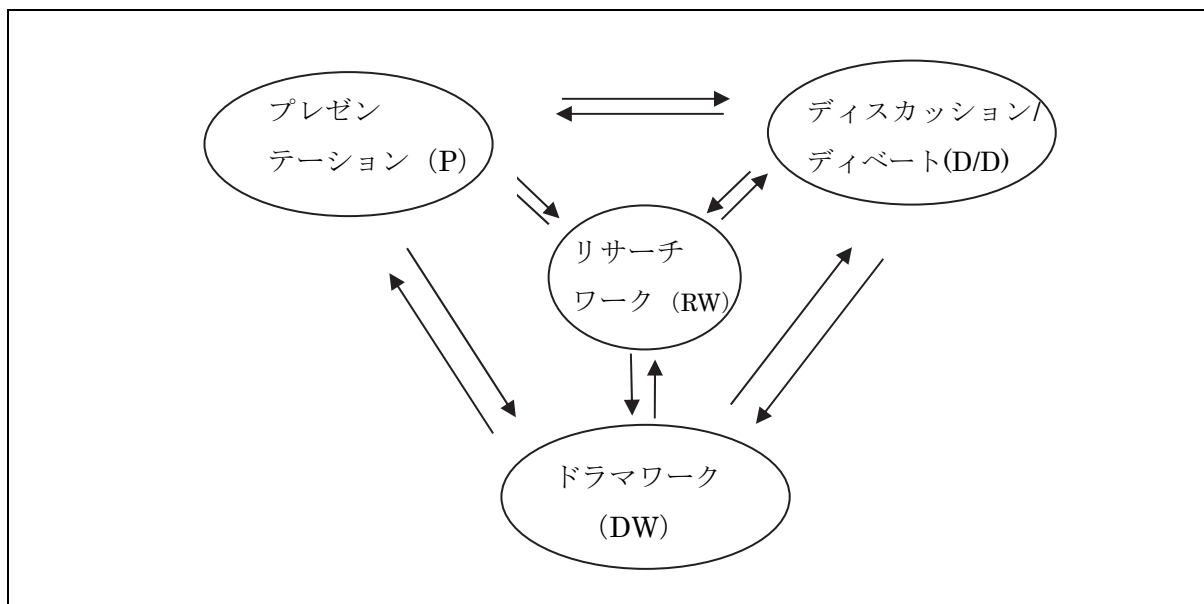
そこで本章では、獲得研の提案する<図1：獲得型学習モデル>に拠って、アクティビティを以下の4つの範疇に分類し、研究史を概観することにする。

第4部第2章の叙述と重なる部分があるが、獲得研の提案について改めて確認しておこ

う。獲得型学習では、アクティビティがいわば共通言語の役割をはたすことで学びが成立している。例えば、ディベートを活用した学習であれば、「伝統型ディベート」にしる「尋問型ディベート」にしる、ディベートを成り立たせる固有のルールがあり、それを学習者が了解していることで、はじめて学習活動が成り立つのである。ディベートのルールが共通言語の役割を果たすというのはそういう意味だ。

それでは、「諸活動の総称」としての広義のアクティビティには、どんな種類の活動が含まれるのだろうか。その範疇について考えてみよう。図1は獲得型学習モデルである。ここでは獲得型学習を構成しているアクティビティを、リサーチワーク、プレゼンテーション、ディスカッション/ディベート、ドラマワークの4つのカテゴリーで表現している。日頃の授業では、生徒がこれらの範疇に属する1つもしくは複数の技法を使って学んでいることになる。

<図1：獲得型学習モデル>



この図では、リサーチワーク (RW) を中核として、参加・表現型の活動であるプレゼンテーション (P)、ディスカッション/ディベート (D/D)、ドラマワーク (DW) が等距離に並んだ形になっている。

図の中心に置かれたリサーチワークは、「自学の訓練」に対応し、学習者に“学び方を学ばせる”活動である。生徒に思考の枠組みをつくれるようにさせたり、彼らが情報の更新の仕方をマスターできるようにしたりするなど、リサーチワークの訓練は獲得型授業にあって中核的位置を占めるものである。具体的な学習活動としては、情報収集から論文作成にいたる一連のアクティビティがここに含まれる。

図の外側の3つは、「参加・表現型の学習活動」に対応している。このなかで比較的なじみの薄いものがドラマワークだが、これは学習者がたとえば歴史上の人物や文学作品の

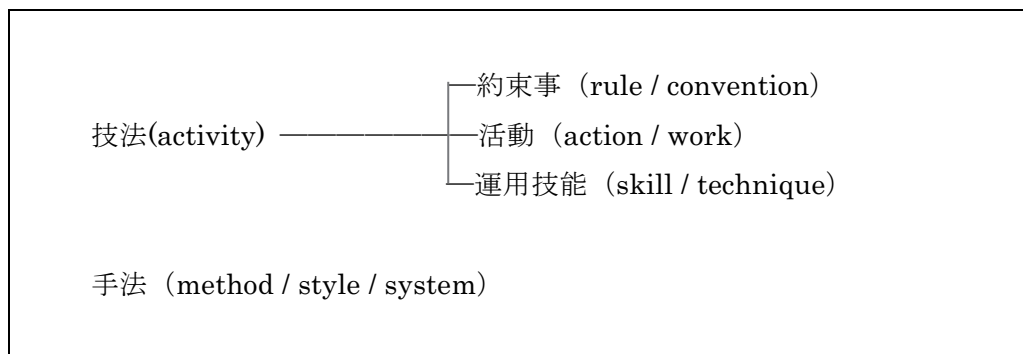
登場人物などのような「自分でない何か」になって、フィクションの世界と現実の世界を往復しながら学ぶ手法である。身体や五感を駆使して学ぶという点で、ドラマワークは学びの全身化を特徴とする参加・獲得型学習の柱の1つになっている。

図中の矢印は、カテゴリー相互の関係性を示している。まず、リサーチワークと他の範疇との関係で考えてみよう。例えば、高いレベルのディベートを行うには、双方が客観的に論議するにたる資料や論点を提供しあうことが不可欠である（リサーチワーク→ディベート）。また、ディベートを通して新たな論点が浮上し、追加の調査が必要な場合もしばしば起こる（ディベート→リサーチワーク）。このように、それぞれの要素は、各々の活動を促進し、相互に支えあう関係になっている。

図の外側にある3つの要素同士の関係も同様で、たとえばドラマワークが学習として効果を発揮するためには、学習者のディスカッション/ディベートが不可欠である。このように、3つの要素同士の境界は必ずしも画然としておらず、相互に浸透的であつ緩やかにつながっていると考えるべきである。

これら4つの活動領域とは別に、不定形で体系化しにくい領域がある。それは、4つの範疇のアクティビティを起動させるモーターにたとえられるウォーミングアップ技法の領域である。ここに様々なコミュニケーション・ゲームやレクリエーション活動などのアクティビティが含まれているが、これについては第3章で詳述する。

<図2：アクティビティの働き>



ここで、**教師側からみた**アクティビティの働きについても概念整理をしておきたい。<図2：アクティビティの働き>は、教師がアクティビティを活用する場合に、それが実際にどんな機能を果たすことになるのか、その働きを示す用語を掲げたものである。理解を容易にするために、それぞれの働きに対応する英語を選んでつけてみた。

まず、個々の「**技法**」としてアクティビティを活用する場合、その働きを3つの側面ととらえることができる。1つは、すでに触れた通り、活動の約束事を意味する場合で、英語でいえばルール(rule)、コンベンション(convention)にあたる。2つ目は、学習者が行う活動そのものを指す場合で、それがアクション (action)、ワーク(work)である。3つ目は、アクティビティを活用して生徒の活動を促進することを目指す教師側の技能を意味する場

合で、それがスキル(skill)、テクニック(technique)にあたる。

つぎに「手法」だが、教師が一定のねらいにしたがって個々の技法を組み合わせ、1つのまとまりをもった方法として機能させるとき、それが手法となる。たとえば、よく知られた「静止画」や「ロールプレイ」など、さまざまなドラマ技法を駆使して行う授業は、「演劇的手法による授業」ということになる。ここでは、個々の技法の選択や組み合わせ方に、授業を進める教師の側の方法論や思想が反映されている。その意味での手法は、メソッド(method)、スタイル(style)、システム(system)である。このように、技法よりも広い概念として手法を使っている。

## 1-2 アクティビティ研究の歴史

アクティビティ研究の分野で成果が出版されるようになるのは、主に 1990 年代以降である。比較的新しい研究領域であることから、複数の分野にまたがる論考の多いのが特徴である。そこで本節では、4 つの範疇の研究が、5 つの研究分野でどのように実態化したかを軸に、研究の歴史を 3 期に分けて整理してみたい。

### 第 1 期 (1990～1999)

第 1 期の研究では、大きく 2 つの流れを指摘できる。1 つは、教育の新しい潮流のインパクトを受けて生まれたアクティビティ研究であり、もう 1 つはこれと並行して進んだ教育ディベートの研究である。

まず前者だが、アクティビティ・ブックが相次いで翻訳・刊行されたことをきっかけに、研究が多様に展開していく。この時期に紹介された「活動事例」(アクティビティ)の特徴は、取り扱う教育内容と技法とが、それぞれ 1 つのパッケージになっていることである。例えば、グラハム・パイク、デイヴィッド・セルビー (1993) が、人権について学ぶ 27 の活動事例を紹介している。これはいわば人権学習のカリキュラムに相当するものだが、学習者は、子どもの権利、平等、公正など 20 項目あるキー・コンセプトを、それに対応するゲーム、ロールプレイ、シミュレーションなどのアクティビティを通して体験的に学ぶことになる。それぞれの活動事例が、どのキー・コンセプトに対応しているかは、予めマトリックスの形で明示されている。

河内、渡部他編『学習の転換』(1997) は、著者の一人であるセルビーを日本に招聘し、彼の行うワークショップに参加した研究者たちによる共同研究である。ここでは、学びの“場”の成立に着目して、学習論、教育方法論、カリキュラム論、教師論などの視点から、「学習の転換」が考察されている。それは、教師の“教え (ティーチング)”を中心とした授業から生徒の“学び (ラーニング)”を中心にした獲得型授業への転換として位置づけられている。

例えば、『学習の転換』に収録されている岩川直樹の論考「メッセージとしての教育方法」は、参加型の学習活動を支える環境条件の研究である。セルビーが、マクルーハンの

「メディア（方法・媒体）はメッセージである」という言葉を援用し、「民主主義は民主的な方法で学ばれるべきだ」と提起している。教えた内容とそのため教師が採用する方法とが齟齬をきたしている状況を批判しているのだが、岩川はここから「内容」と「媒体」のハーモニーという視点を引き出し、参加型の学びの可能性を開花させるには、教育実践のメッセージを常に状況が学び手におよぼすメッセージと関連させてとらえるべきこと、また教育実践のメッセージが孕む重層性と交響性に自覚的であるべきだと論じている。

もう一つの流れは、1990年代になって急速に進んだ教育ディベートの研究である。この時期は、自己表現力を鍛えるツールとしてのディベートの活用が社会現象になっただけでなく、文部省が高等学校の指導資料などで「各種の課題について主体的に考察する力を身につける」ために有効であるとしたことから、学校教育でも急速に広まることになった。

ディベート導入の歴史研究に取り組んだ杉浦・和井田（1994 167-169）は、90年代のブームが、ディベート導入の第3の波にあたることを明らかにした。第1波は、福沢諭吉の周辺で明治の6、7年ころからはじまり、次第に自由民権運動の中でも行われるようになったもので、これは地下水脈のように昭和初期まで続いていく。第2波は、1946年から始まる「朝日討論会」（朝日新聞社主催）で、全国の100数10校の大学・高専の学生が参加したとされる。

そして第3波をたんなるブームで終わらせないためには、日本の現実に適合したディベートが必要であるとしている。また、主体的な集団学習としての「ディベート学習」を定着させるために、競技ディベートとは違ったルールや指導方法の確立が必要だとしている。

目標研究では、渡部（1997 289-296）が、ディベート指導によって形成される資質として、リサーチ能力、論理的思考力、言葉による表現能力、演劇的表現力の4つの力を総合的に形成できる点を強調している。とくに演劇的表現力については、ディベートが、本心にかかわりなく、仮に設定された立場で徹底的に考えるロールプレイング・ゲームの面をもっていることから、ここで発揮される表現力が、自分の演じる対象を内面的にかつ共感をもって理解する力につながっている、と指摘している。

また、ディベート技法の絶対化に陥らないために、「肯定・否定の立場にわかれて討論をたたかわせる」狭義のディベート指導だけでなく、グループ・プレゼンテーションやディスカッション/ディベートなど、学習活動の全体を視野に収めた「ディベート教育」を構想すべきだと提唱している。

杉浦、和井田が危惧した通り、ディベート・ブームは90年代の末には沈静化し、発表されるディベートの実践事例も急激に減っていく。それに代わって、注目されたのがプレゼンテーションである。2000年代になって、プレゼンテーションをタイトルに掲げる出版物が増加し、NHKのテレビ番組「スーパー・プレゼンテーション」が話題を集めるなど、プレゼン・ブームともいえるべき状況になっている。

「ディスカッション/ディベート（D/D）」の範疇の先行研究に「バズ学習」の研究がある。これは、1940年代後半にアメリカで誕生したバズ・セッションが日本に紹介され、教

育現場に適合的なスタイルへの模索を生み出したケースである。杉江（1999）によれば、バズ学習は、1960年代に塩田芳久らによって確立されたもので、学習集団づくり、学級集団づくりと親和性の高い独自の学習指導論として展開・普及していった。1980年には「全国バズ学習研究会」が設立され、やがて「全国協同学習研究会」（2003年～）に名称変更してジグソー法などの研究に幅を広げていった。

## 第2期（2000～2009）

「総合的な学習の時間」が本格実施されたこの時期に、アクティビティの4つの範疇すべてにかかわる実践が多様に展開され、総合学習の歴史的源流を探る研究も行われている。

柴田（1999）は、総合学習によって、受動的な学びから能動的な学びへの「学び方の転換」を成就させるには、内外の歴史的経験を参照すべきだとして、大正新教育の「合科学習」、戦後の「生活単元学習」、「生活教育」、「問題解決学習」、「日本学び方研究会」の活動の意義の再評価を図っている。岩川（2000 126）は、大正新教育の総合学習の担い手である淀川茂重が、教師の究極的な仕事は、一人ひとりの子どもの道行の「看とりびとであり、道づれである」と述べていることに注目し、学びの旅の道づれとしての教師像を提起している。

この時期の新しい動向として注目されるのは、全身を使って学ぶドラマワークの研究が活性化したことである。

学習者による知的な探究のツールとして演劇的手法を用いる研究・実践の進展である。リサーチワークの成果を、「再現ドラマ」や「架空座談会」などで演劇的に発表し、それをもとにクラス全体で、ディスカッションやディベートをするというように、全身を使った表現活動を学習プロセスに組み込んでいく。ディベートが対立する2つの立場からテーマをとらえる教育方法であるのに対して、演劇的表現活動は、多様な価値観や利害が渦巻く“場”をそのまま掬い取ることができる方法である。

これは、観客に向けて練習の成果（プロダクト）を公開するいわゆる学校演劇とは位相が異なり、むしろ学びのプロセスを重視するものである。「～になってみる」学習活動はこれまでも日本の学校で広く行われてきた。それは、「虚構の世界」と「現実の世界」を往還しながら学ぶ方法だが、そうした実践の歩みを理論的に解明する研究でもある。上演を目的にするシアター教育の研究に対して、学びあいのツールとして演劇的活動の可能性を探る研究がドラマワーク研究である。

中村雄二郎が、近代の知のあり方を問い直すべく、コスモロジー、シンボリズム、パフォーマンスで構成される「演劇的知」の概念を提起したことは知られている。（中村 1983）深澤（2007 57）は、こうした現代思想の動向とあいまって、すでに1980年代から、吉本均、竹内敏晴らが、教育実践や授業研究のあり方を脱構築する試みを行ったことに着目している。その営みは、教育や授業そのものに演劇性が内在しているにとらえ、硬直した授業システムや教師の対応能力を「演劇の知」が提起する「応答性」や「身体性」の回復



で脱構築していこうとするものであり、その実践の系譜が今日まで続いていることを指摘している。

2000年代には、ケネス・テラー（ミドルセックス大学）やジョナサン・ニーランズ（ウォリック大学）など英国のドラマ教育の指導者が次々に来日してワークショップを行い、これをきっかけにドラマ技法への関心が一気に高まっていく。では実際にドラマワークを通じて教室の学びをどう知的に深めうるのか、その課題意識から、ドラマワークの実効性をドラマ技法「ティーチャー・イン・ロール」の開発者であるドロシー・ヘスカットの実践事例に即して検証する渡辺（2008 61-72）の研究があらわれた。

### 第3期（2010～現在）

近年の研究については、2つの大きな流れがみとめられる。1つは、4つの範疇で最も研究の遅れていたドラマ技法研究への取組み、2つ目は、ワークショップ型の学びそのものを問い直す研究の活発化である。

第1の流れでは、2006年から「アクティビティの体系化」に取り組んできた獲得型教育研究会の研究成果がある。渡部淳＋獲得型教育研究会（2010）『学びを変えるドラマの手法』では、教科内容や校種を越えて活用可能なドラマ技法を抽出するべく、小学校から大学までの授業で同じ技法を使い、その汎用性を検証する方法が採用され、その成果として「フリーズ・フレーム（静止画）」や「ホット・シーティング」など16のドラマ技法の活用が提案されている。

また渡部＋獲得研（2014）はドラマ技法に焦点化した総合研究である。ここでは、宮崎充治が絵本「せかいいち うつくしい ぼくの村」（小林豊 作）から、吉田真理子・武田富美子が「ハックルベリー・フィンの冒険」（マーク・トウェイン）から、それぞれオリジナルなドラマワークを開発するプロセスを詳細に検証している。その作業は、ドラマワークの「デザイン」―「試行」―「振り返り」―「実施」―「振り返り」という一連の流れなのだが、どちらの研究もドラマ技法の普及に大きく道を開く研究となっている。

もう一つの流れが、ワークショップ研究である。佐藤（2011 6-16）は、演劇教育の視点から、移入後40年近くの時を経たワークショップ（またワークショップ型授業）が、理念、実践の比較検討、先行研究の検証など、総合的な振り返りの時期にさしかかったという認識に立ち、新たな研究方法の確立が必要であるとしている。とりわけ、ワークショップの記録文書が少ないことを指摘したうえで、実践者が、「わたし」自身の経験を、「生態学的」（エドワード・S・リード）情報として、生き生きとした主観性をもって記述した記録を、「選択」の連鎖によって紡がれたひとつの「物語」として、また執筆者のライフストーリーとして、対話型の集団研究を通して解き明かす研究方法を提起している。

荻宿、佐伯ら（2012 17-20）も、ワークショップの再定義を試みている。ワークショップを「参加体験型のグループ学習」（中野民夫）とするこれまでの定義に対して、佐伯胖は、社会構成主義的学習観に基づく学習方法としてのワークショップは、デューイ的アプ

ローチでみると「コミュニティ形成（仲間づくり）のための他者理解と合意形成のエクササイズ」だとしている。その上で、ワークショップが、知識は「与えられ」得るものだというような思い込み（身体技法）を改めて問い直し、組みかえる「まなびほぐし（アンラーン unlearn）」の場になっていくことを求めている。

2011年度から、平田オリザが座長となって文部科学省の「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」事業がはじまり、芸術家と学校が接点をもって行う活動が活発化したことも、こうしたワークショップ研究の進展を加速する要因となっている。

### 1-3 体系化に向けた獲得研の準備作業

この四半世紀のアクティビティ研究は以上のような流れをたどってきた。では、獲得研はどのような手順で、「アクティビティの体系化」と「教師研修プログラムの開発」に取り組んできたのだろうか。ここではその準備作業について見よう。

獲得研では、アクティビティの体系化の前提として、まず以下の4つの作業を構想し、順番に取り組むことにした。

作業1：すでに活用されているアクティビティを整理・分類する
作業2：ワークショップや授業でアクティビティを試行し汎用性を検証する
作業3：検証を通して選んだコア・アクティビティを軸に体系化を図る
作業4：獲得型学習普及のための教師研修プログラムを提案する

作業1に取り組む過程で、最初の共同研究のターゲットをドラマ技法の開発におくことに決定した。それは以下のような経緯である。作業1を行った結果、〈表1〉の通り、アクティビティを5つカテゴリー（範疇）に分類することにした。それは学習者の活動形態に着目した分類方法である。（作業1）

〈表1：アクティビティの5つのカテゴリー〉

Aグループ	
カテゴリー1	リサーチワーク
カテゴリー2	ディスカッション/ディベート
カテゴリー3	プレゼンテーション（演劇的発表を含む）
Bグループ	
カテゴリー4	ドラマワーク（ドラマ技法の活用を含む）

カテゴリー 5	ウォーミングアップ（アイス・ブレイキング、グルーピングの技法を含む）
---------	------------------------------------

5つの範疇を、Aグループ（カテゴリー1～3）と、Bグループ（カテゴリー4～5）に大別したのは以下の理由である。Aグループの3つは、十分に定着しているかどうかは別として、従来から参加・獲得型学習の軸になる領域と考えられてきたもので、研究・実践の蓄積が相対的に豊富なカテゴリーである。

Bグループの2つは、実践・研究の両面において開拓途上にあるカテゴリーである。このうち「ウォーミングアップ」は、学習への参加準備を促す活動を指す。ゲームなどを通して、教師と学習者、学習者と学習者の信頼関係を醸成したり、学びの場を柔らかく解きほぐし探究的な雰囲気にしたりする活動である。

このカテゴリーと連続的な関係にある「ドラマワーク」は、“全身で学ぶ”参加・獲得型学習で重要な役割を果たす可能性をもっているものだが、これまで研究・実践の蓄積が最も乏しい領域であると同時に、ドラマ技法の普及もごく一部に止まっている。

以上のことから、獲得研の優先的研究課題は、必然的にBグループのアクティビティ研究ということになった。もちろん、Bグループに関する研究は、教師・学習者の身体性のあり方の問い直しを含むものであり、これがAグループの研究・実践の促進につながることは、言うまでもない。

その際に、学習ツールとしてのドラマ技法が、全体の中で占める位置も意識する必要がある。例えば筆者が「ディベートで何か可能か」（1997）など一連の論考を通して、“学習方法としてのディベート”と演劇的表現活動が深く関連しあうことを指摘したように、5つのカテゴリーは相互に浸透的・補足的なもので、ある場合には一体的ともいえるものだ。

なお、獲得研で使うドラマワークという用語は、いわゆるドラマ・ワークショップだけを指すものではない。ドラマ・アクティビティを用いて教科、進路、道徳の学習を行うなど、より広い場面での活動を含む概念である。

では、具体的にどのような手順で、アクティビティ研究を行うのか。その大きな柱となるのが、実践研究の方法である。それは以下のように展開される。まず、①研究会の会員が種々のアクティビティを、ワークショップで実際に体験する。②その体験をベースに、アクティビティの活用プランを練り、教科、総合学習、特別活動、父母会など様々な教育場面で実践する。③実践プラン、実践経過、実践結果について、メーリング・リスト(ML)や定例会で報告し合い、当該アクティビティの汎用性に関する議論を深める。④この一連の流れを含めて実践報告（論文）を作成し、研究成果をメンバー全員で共有する、という研究方法である。

(ワークショップでの)体験→(様々な教育場面での)実践→(実践)報告・(汎用性に関する)議論→(研究成果の)共有
--

これは、本節の冒頭で述べた一連の作業(作業1:アクティビティの整理・分類、作業2:汎用性の検証、作業3:アクティビティの体系化、作業4:教師研修プログラムの開発)を同時並行で進めることを意味する。また、獲得研の主な会員が、小学校から大学までの教員であることから、校種や専門領域を横断して研究を進める点が、獲得研の研究プロジェクトの大きな特徴である。

#### 1-4 思想が技法を選ばせる

ずいぶん変わってきたとはいっても、日本の教育論議では、教育方法の検討をいまだにいくぶんか軽視する風潮が見られる。一般論としては、大多数の人が「教育内容と教育方法のどちらも大切でバランスよく考えるべきだ」というのだが、いざ正面から教育の技法についての議論を始めようとする、それは教育の本質から離れた「技術主義」の立場だという批判を蒙ることになる。

どうして多くの人が技法をめぐる議論の入り口で思考停止に陥ってしまうのか、それ自体興味深いテーマではあるのだが、参加・獲得型授業の成立を願うなら、技法をめぐるあれこれの問題を避けて通ることはできないこともまた事実である。それというのも、専門家の立場で教育実践を考えようとすれば、抽象的・一般的に方法の意義を論じるだけでは不十分であり、常にどうしたら教育内容を実体化することができるのか、ということこそ問うべき問題だからである。

このことと関連するのだが、劇作家の井上ひさしが書評「野田秀樹の三大技法—『野獣降臨』」(井上 2005 55-57 初出は 1982 年)のなかで、興味深い指摘をしている。それによると、よく識者と呼ばれる人たちが、技法ということをも口にする輩は思想がないと決めつけようとする。しかし、そういう識者の態度こそ、演劇を侮辱するものであり、彼らは<作家の思想が技法を選ばせる>という切実な事実を知らないのである。作家は、「自分の心の中で暴れまわっている言葉にできない何か」を表現可能なものにするために、技法という回路を通じてそれを自分の外に採りだす。したがって、技法こそ作家の思想の結晶なのであり、野田秀樹についていえば、日本の伝統的な技法である「見立て」「吹き寄せ」「名乗り」を新しい感覚で見事に使いこなしているのだ、と論じている。

井上の指摘は、教育内容と教育方法のダイナミズムについて考える場合にも、きわめて示唆的である。作家と教師を同一に論じることはできないとしても、ある教育実践について語ろうとする場合、教師が用いている技法に触れないでいることの方がむしろ不自然なのであり、逆に、技法に無頓着な人の実践論議が、ただのお題目に陥りがちであることもまた事実だからである。

これを敷衍していえば、一連の技法を意識的に使いこなそうと志す教師は、自分がどんな手法を想定していて、その手法を支えるいかなる方法論や思想を持とうとするのかという点についても、意を用いる必要がある。それは自分をどんな「専門家=教師」に育てて

いくのか、というイメージの形成に直結するものだからである。

以上、アクティビティ研究の歩みをみると、それぞれの時期で注目点の違いはあるものの、広く「ワークショップ型」「参加型」「獲得型」と呼ばれる学習活動（アクティビティ）の研究は大きく進展してきたことが分かる。次節以降で、獲得研のアクティビティ研究をより具体的に見ていくことにする。

なお一方で、早急に研究の成熟が期待されるいくつかのテーマも存在する。それは、①教師のアクティビティ運用能力の形成と教職の専門性との関係、②アクティビティ研究と教師の現職研修との架橋、③パフォーマンス評価など評価研究とこれまでのアクティビティ研究の架橋である。研究の進展ほどには教育現場での技法の普及が進んでいない。この点も大きな課題として浮上するものと考えられる。

### 引用・参考文献

- 井上ひさし（2005）「野田秀樹の三大技法—『野獣降臨』『井上ひさしコレクション 人間の巻』岩波書店
- 岩川直樹（1997）「メッセージとしての教育方法」『学習の転換—新しい「学び」の場の創造』河内徳子・渡部淳他編 国土社 119-135
- 岩川直樹（2000）『総合学習を学びの広場に一手づくりと協働の知恵』大月書店
- 苅宿俊文、佐伯胖、高木光太郎編（2012）『学びを学ぶ』東京大学出版会
- 河内徳子・渡部淳他編（1997）『学習の転換—新しい「学び」の場の創造』国土社
- 北川達雄・平田オリザ（2008）『ニッポンには対話がない—学びとコミュニケーションの再生』三省堂
- 佐藤信編（2011）『学校という劇場から』論創社
- 佐藤学・今井康雄編（2003）『子どもたちの想像力を育む—アート教育の思想と実践』東京大学出版会
- 柴田義松編著（1999）『海外の「総合的学習」の実践に学ぶ』明治図書
- 杉浦正和、和井田清司編著（1994）『生徒が変わるディベート術！』国土社
- 杉江修治（1999）『バズ学習の研究』風間書房
- 中野民夫（2001）『ワークショップ—新しい学びと創造の場』岩波新書
- 中村雄二郎（1983）『魔女ランダ考—演劇的知とは何か』岩波書店
- 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
- グラハム・パイク、デイヴィッド・セルビー、中川喜代子監訳（1993）『ヒューマン・ライツ—たのしい活動事例集』明石書店
- 平田オリザ（2004）『演技と演出』講談社現代新書
- 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』講談社現代新書
- 平田オリザ（2016）『下り坂をそろそろと下る』（講談社現代新書）

- 深澤広明（2004）「演劇の知」『現代教育方法事典』図書文化
- 渡部淳（1997）「ディベートで何が可能か」『世界』635号 岩波書店
- 渡部淳＋獲得型教育研究会編（2010）『学びを変えるドラマの手法』旬報社
- 渡部淳＋獲得型教育研究会編（2014）『教育におけるドラマ技法の探究―「学びの体系化」にむけて』明石書店
- 渡辺貴裕（2008）「教育方法としてのティーチャー・イン・ロールの意義―ドロシー・ヘスカット（Dorothy Heathcote）のドラマ教育実践の分析を通して―」日本教育方法学会編『教育方法学研究』第33巻
- Silberman, Melvin L. (1995) *Active Learning 101 Strategies to Teach Any Subject*, Needham Heights, Massachusetts; Allen & Bacon

## 第5部第2章 ドラマ技法

本章の目的は、獲得型教育研究会（略称：獲得研）のドラマ技法（drama activity）研究について、獲得研シリーズ第1巻『学びを変えるドラマの手法』を主な素材として獲得研が活用を提案するドラマ技法の内容を明らかにすることにある。ここでのドラマ技法研究は、獲得研の第1期3年間（2006～2009）の研究課題として集中的に取り組み、第2期（2010～2013）で刊行にいたったものである。

一口にドラマ・アクティビティを体系化するとはいっても、それは決して簡単な課題ではなかった。たんに使われている技法の数が膨大であるというだけでなく、ドラマ技法を概括する用語そのものが錯綜して使われていたからである。具体的には、以下のような多種多様な用語が混在する状態だった。例えばそれは、アクティビティ（activity）、アクション（action）、コンベンション（convention）、ワーク（work）、エチュード（etude）、ゲーム（game）、エクササイズ（exercise）、ムーブメント（movement）などである。現在でも、それぞれの論者が、文脈によって複数の用語を使い分けることがしばしば行われている。

こうした状況を踏まえて、まずはドラマ技法の用語を確定することから始める必要があった。そこで獲得研では、ディスカッション/ディベートなどの活動とドラマワークの連続性を重視する立場をとることとし、概括する基本用語として「アクティビティ」と「ドラマ・アクティビティ（技法）」を使うことにした。

先述した通り「演劇」という言葉には、上演を前提にするシアター（theatre）という意味と、観客に見せることを前提にしないドラマ（drama）という意味の両方が含まれているが、本章でも主に後者に力点をおいて考えている。

本章の構成は、以下の通りである。まず日本の演劇教育からドラマ教育が離陸してくる過程を歴史的に整理し、そのうえでアクティビティの体系化に向けた作業のポイントを確認し、最後に獲得研が活用を提案する16技法の内容について検討する。

### 2-1 日本におけるドラマ教育の展開

ここまで確認したうえで、日本の演劇教育においてドラマ（drama）の位置づけがどう変遷したのか、それについて見ていこう。ここでは便宜的に、1950年代以降の60年間の演劇教育の流れを大きく4つの時期に区分して整理してみたい。これは獲得研のプロジェクトを歴史的に定位する作業であり、いわば獲得研のドラマ・アクティビティ研究につながる先行研究について検討することでもある。

獲得研では、ドラマ教育という用語を、英米の学校教育の文脈よりもかなり広い意味で使っている。すなわち専門的なトレーニングを受けたドラマ教師が、教科指導（演劇系科目）などで行う教育活動を指して使う狭義のドラマ教育のことではない。もちろんそれも含むが、むしろ必ずしも演劇の専門家ではない教師が、学習指導のなかに演劇的活動を取

り入れることで、教科や専門領域の指導を充実させようとする活動一般を指して使っているからだ。

それはディベートの教育効果に注目した教師たちが、ディベート活動の導入によって「学びの深化とディベート技法の習得とを同時に達成することを目指して行う教育活動一般」をディベート教育と呼ぶ場合があるのと同様である。

### 第1期：1950年代

1950年代は、ドラマ教育への模索が始まった時期である。

日本のドラマ教育について考察する場合、富田博之（1993）の著作『演劇教育』の検討が不可欠となる。この本は、1958年に初版が刊行され、1993年に復刊されたものであり、今日に至るまでドラマ教育のみならず広く演劇教育の定本ともいえるべき役割を果たしてきた。

『演劇教育』が読み継がれてきたのは、もちろん内容の啓発力によるものだが、一方で、富田自身が1991年まで日本演劇教育連盟（演教連）の委員長を務め、演劇教育運動の中心的担い手だったという事情も関係している。

この本が出版された1958年頃は、アメリカやイギリスのドラマ教育が隆盛に向かいつつある時期にあたる。富田は、日本の演劇教育の理論がいまだ未確立の状態にあるという認識に立って「演劇教育の理論や方法の確立は、すべて、今後の課題としてのこされているのだ。本書は、この段階にある演劇教育・学校劇を理論的に整理し、その前進の足がかりをつくりたいという、ひそかなねがいにささえられているといってもよいだろう」（富田1993 175）と述べている。

こうした意気込みから分かる通り、富田は本書で、明治の黎明期から1950年代にいたる演劇教育の歴史・理論を整理し、その上で、研究と実践が進むべき方向性をさぐるようしている。（注1）

以下、同書の内容に沿って、富田の所論を検討していく。まず演劇教育の最も基本的な論点である「演ずること」と教育のかかわりについて、富田が次のように述べる。

「演ずるということは、子どもたちが、もういちど人間として意識的・積極的に生きて学ぶことを意味する。それは真の意味で創造的な人間をつくることなのだ。人間のさまざまな能力を、その本性に即して、のぼし、そだてていくことが、教育というものの本来の目的であるとするならば、演劇教育というものは「演ずる」というるつぼのなかで、教育本来のいとなみを、より圧縮したすがたで、より強力に、全体的にはたそうとすることを目的としているといえよう」。（同書 24）

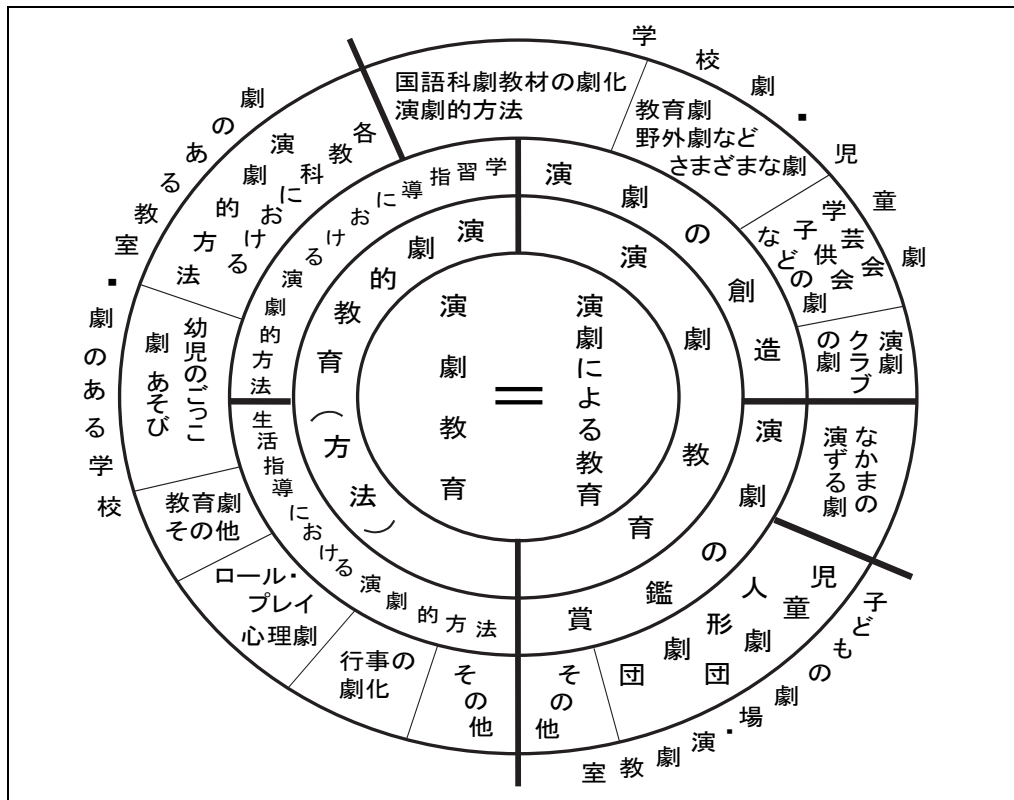
また、演劇教育の定義については、狭義と広義の2つの側面が含まれるとして、次のように述べている。

「わたしたちが、演劇教育とよぶのは、「演劇による教育」のことなのだが、（中略）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



観賞させることをとおしてする教育（せまい意味での演劇教育）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なかで、演劇的な方法をいかそうとする教育（演劇的教育）とがふくまれている」。 (同書 53)

<図1：富田による演劇教育の構造> (別添 同書53頁のもの)



とりわけ、「演劇的な方法」を、教科指導、生活指導など、教育活動全般に活用していくべきだとして、富田はその意味と意義を、①知性と感性・身体性の統合、②多元的な価値状況への対応、③見るものと見られるものとの交流、④総合性と集団性、⑤役を生きる、という5つの点から検討している。

各々の論点は、今日でも十分に説得的なものだが、ここでは富田が指摘する第5の点を以下に引用する。というのも、ここが具体的事例をあげて論じている数少ない箇所だからである。なお、文末に太字で付した(役を生きる)という表記は、筆者による論点のまとめである。(注2)

「第五に、演技をするということは、自分の心身を駆って、自分以外の役を生きることを意味するが、演劇のもつ、この作用を、さまざまな教育活動のなかに積極的にいかそうとする演劇的方法がある。**(役を生きる)**

たとえば、社会科学習のなかでおこなわれる即興的な劇化においても、一つの役割を演ずることによって、その役の人物の位置や、立場を理解し、客観的な認識を深め、経験をひろげることができる。また、生活指導としておこなわれる役割劇(ロール・プレイング)

などでは、自己以外の役割を演ずることによって、自己を客観視し、自他の立場に対する理解を深めて、子どもたちの社会的な成長に、このましい刺激をあたえようとするのである。(中略)教科の学習指導や生活指導など、教育のさまざまな分野に活用される教育方法としての演劇的方法是、まだひろくおこなわれているとはいえない。その研究や実践は、これからの課題となっているといってもよいだろう」。(同書 61-64)

『演劇教育』(1993)における富田の所論については、以下4つの特徴を指摘できるだろう。

第1に、演劇教育を広く定義している点である。富田は、狭義の演劇教育はもちろん「演劇的教育」も重視する。(該当箇所は同書53頁、以下同じ)したがって、一般に演劇教育ということばからイメージされている演劇部の活動や学芸会の劇づくりといった類型的な把握よりも豊饒な内容を含んでいたといえる。

第2に、演劇を独立した教科にするのではなく、全ての教育活動に演劇の視点を入れるべきだと主張している点である。(同書47頁)今日でも「ドラマ」「演劇」などの専門科目を設置する学校がごく限られた数に過ぎないことを考えると、現実性を帯びた主張といわねばならない。同時に、この考え方は、イギリスのドラマ教育における“drama across the curriculum (あらゆる教科を演劇で学ぶ)”の概念に通底するものといえてよい。

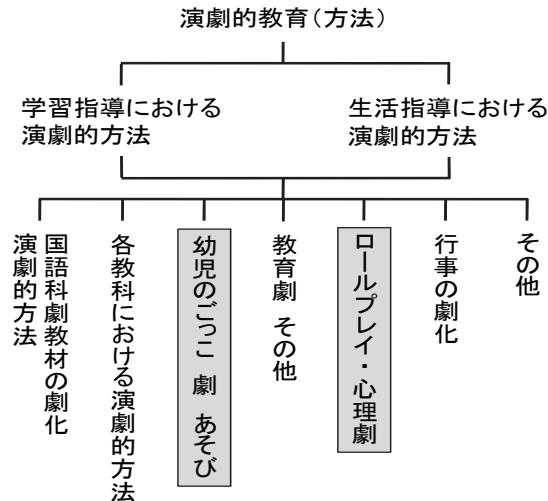
第3に、演劇教育を、若者だけでなく社会を構成する全ての人々の資質形成と関連づけてとらえている点である。演劇教育が、「日本人の心身の改革」、「自我の確立」、「自他を客観的に見る姿勢の獲得」に役立つという主張だ。(同書50頁)

このことは、近年、日本を含む各国の課題として浮上したシティズンシップ・エデュケーション(市民性教育)とドラマワークの関連を考える手がかりともなる。

第4に、ドラマ・アクティビティを活用した事例がこの段階ではまだ少ない点である。富田による具体的な事例への言及は、ロールプレイ、社会科の劇づくりなどごく少数に止まっている。このことから、富田が「演劇的な方法」の重視を掲げてはいるものの、当時はまだ十分に実践が広がっていなかったことが窺える。(同書63頁)

<図2: 富田による演劇的教育>は、前掲の<図1>の左側部分を試みに展開したものである。これを見ると、富田の図では、演劇的教育が営まれる場と演劇的な技法がカテゴリーとして区分されておらず、両方の要素が混在したままになっていることが分かる。こうした点からも、当時の状況を窺い知ることができるだろう。

<図 2：富田による演劇的教育> (別添 同書 53 頁より作成)



## 第 2 期：1960～70 年代

1960 年代～70 年代は、クリエイティブ・ドラマティクスなど海外のドラマ教育の受容が進んだ時期である。

日本でのドラマワーク普及の転機は 1964 年である。この年の 5 月 16 日から 19 日まで、ロンドンで第 1 回の国際児童演劇会議が開催され、落合聰三郎、岡田陽など 8 名が日本の代表団として参加した。同年の 4 月に日本人の海外渡航が自由化されたばかりの時期である。(注 3)

この渡航から 14 年後の 1978 年に、『演劇と教育』誌の座談会「クリエイティブ・ドラマティクスとムーブメント—新しい演劇教育の潮流 (1978.12)」の中で、参加の際に 2 人が受けたインパクトを回顧し、すでにイギリスの演劇教育のなかで劇上演の占める比重が著しく低くなっていたことを衝撃の 1 つにあげている。(注 4)

この座談会では、イギリスのムーブメントとアメリカのクリエイティブ・ドラマティクス（後にクリエイティブ・ドラマと呼ばれるようになる）の流れが互いに影響し合うようになったとの指摘があり、またドラマ教育の発展に寄与した W. ウォード (Winifred Ward)、G. シックス (Geraldine B. Siks)、P. スレイド (Peter Slade)、B. ウェイ (Brian Way)、D. ヒースコート (Dorothy Heathcote) などへの言及もみられる。

落合、岡田らは、1964 年の後も国際児童・青少年演劇協会 (ASSITEJ) の会合などに参加し、国際的動向やドラマ教育関連文献の紹介を続けることになる。とりわけ岡田らが翻訳した G. シックス (1973) や B. ウェイ (1977) が、ドラマ教育の代表的文献として今日まで影響を与えてきた。ウェイは、シアターが主として「俳優と観客の間のコミュニケ

ーション」であるのに対してドラマは「一人の参加者の経験」である、とそれぞれの違いを定義した上で、ドラマの役割の大きさを次のように強調している。

「ドラマは総ての意味での教育の方法である。生きる方法である。そして他の教科の邪魔ではなく助けとなり、達成を促す。子どもや若人はドラマに時間をとられたとしてもテストや試験に合格するだろう。ドラマをした者がしなかった者より、テストや試験に合格した例のいくつかを私はあげることができる」。(同座談会 19頁 以下同じ) (注5)

先の座談会では、出席者の多くがシアターとドラマの両方が重要だという立場で発言しているのだが、両者のバランスをどうとるかという点については、出席者それぞれで微妙に立ち位置が異なっている。たとえば司会の富田博之は、ドラマに傾斜しすぎることに懐疑的であり、日本の教育状況にからめて次のように述べている。

「日本の場合でも、大正から昭和のはじめごろにかけて、成城あたりでやられたことがあるんですね。学校劇を教育課程の中に定着させようとして、ノンテキストでやっているわけですよ。劇遊びという方法でやったわけですが、それを発展させる条件が日本の場合にはなかったのですね。(中略) 学芸会などのために脚本を暗記させるという方法は、ある段階では非常に無理なやり方だけれども、しかしそれを理解したうえで、配慮してやらせれば、テキストがあってもよい活動をうむことができるというふうに、私なんか思えるんですがね」。(同座談会 122頁)

また落合は、ウェイのドラマ理論が生まれてくる社会的背景に着目し、彼の活動している地域がロンドンの貧民街であるという制約条件が、「演劇的な浅さ」につながっていると発言している。(注6)

その一方で岡田は、演劇活動を「人間教育の一環」としてとらえる立場からドラマの積極的な意義を強調している。

「これはすでに演劇教育とはいえないかもしれないが、もっと日常の教育活動の中にこういうものをバラバラにして取り込みながら、本当に豊かな人間性をつちかうにはどうすればよいかということ、ドラマで脚本を使うとか使わないとかいう以前の問題として突きつめていく必要があると思う。日本の教育の中味を変えていくために、こういう方法から学んでいくものがもっともっとありそうな気がする」。(同座談会 128頁)

以上のことから、米国のシックスや英国のウェイの著作が、日本の演劇教育に与えたインパクトの大きさが分かる。ただ、富田の発言を見る限り、少なくとも1978年段階で、演教連としてドラマの可能性を全面追求する体勢でなかったことも窺える。

### 第3期：1980年～1990年代

1980年代～90年代は、多様なアクティビティが日本に紹介されると同時に、従来の演劇教育からドラマの概念が離陸をはじめた時期である。

まず佐野正之が『教室にドラマを！－教師のためのクリエイティブ・ドラマ入門』(1981)を著している。1960年代半ばにシックスから直接指導を受けた佐野の本には、以下のよう

な2つの際立った特徴がある。

第1は、本格的なクリエイティブ・ドラマの指導書という点だ。ドラマ経験のない日本の幼稚園から小中学校の教師でも、教室でドラマに取り組むことのできる「自学自習」用の参考書として書かれている。ムーブメントやパントマイムなどの指導過程を具体的に紹介した先駆的業績である。

第2は、ドラマ教育の国際動向を手際よく紹介した点だ。佐野は同書の中で、シックスを含むドラマ教育のリーダーを流派に分けて整理している。(注7)

1983年には、竹内敏晴『ドラマとしての授業』、吉本均『ドラマとしての授業の成立』の2冊が刊行されている。前者は教師の身体のあり方への注目が顕著であり、後者は、教育方法学の視点から授業を演劇のアナロジーで捉えたものである。

多様なアクティビティが学校教育に普及するのは、とりわけ1980年代後半からである。日本社会で「国際化」ーヒト、モノ、カネ、情報のボーダーレス化ーが喧伝される時期と重なるが、教育の国際化を象徴する事象は、1990年代の社会現象になった「ディベート・ブーム」である。ドラマ・アクティビティの普及についても同様な傾向が指摘できる。

とりわけこの時期に、正嘉昭(現・演教連委員長)がたどった模索のプロセスに、シアターからドラマの概念が離陸する過程を垣間見ることができる。

その萌芽が、まず「上演主義批判」の形をとって現れた。1979年の『演劇と教育』第274号に正嘉昭、古沢良一、桃井恒春の連名で「中学校の演劇ハンドブックをどう作るか」が掲載され、以下の分析がされている。

「クラブという集団の運営のしかたを学ぶことや、お互いのからだ・ことばのねじれ具合をじっくり見定めたり、解き放ったりする訓練が大切にされるべきである。(中略)上演活動以外の活動がかなりお座なりにされ、『総合性をそなえた演劇を通しての生徒の総合的発達』がかならずしも図られていない」。(正他 13)

正は1990年になって、アクティビティ開発の重要性を明確に打ち出す。『演劇と教育』第407号の論考「楽しくなくちゃ基礎練習じゃないー自分たちのレッスンをつくろう」がそれである。正はここで、10年前まで「脚本を使ってせりふを言い合う」劇づくりが演劇部の活動のほとんどだったと総括したうえで、これから演劇活動が日常の学習活動にとりいれられていくだろうことを予測している。少し長いが引用する。

「私は、劇づくりの従属的位置から、この基礎練(基礎練習 筆者注)を解放しようと考えている一人である。いわゆる『寸劇』や『即興による短い劇』などを、私は基本のエチュード(応用練習)と呼び、先の基礎練習と合わせ、劇づくりから切り離れた活動として、中学生に提供を始めている。劇づくり(上演活動)を晴れ着での劇的遊びとすれば、普段着で遊べる劇的遊びがあつて当然だろう。その普段着の劇的遊びが『身体表現のレッスン』と呼ぶものである。この『身体表現のレッスン』は、近い将来、演劇部(クラブ)やクラス劇、学年劇の枠を超え、すべての中学生を対象とした日常の学習活動として、その姿を現すことになるのではないか。死にかけている教育を蘇生させる手立てとして演劇活動

が注目されているが、教育現場総体では『劇づくり』としてよりも、この『身体表現のレッスン』として活用されることになるだろう。(4-5) この予測に続けて正が、オリジナル・レッスンを開発すべきだと提唱している。

ドラマ（教育）という言葉こそ使っていないが、ここに日本流ドラマ教育への志向をみることは、そう的外れではないだろう。(注8)

1998年になると、『演劇と教育』に、“どんな役でもやれそうだからだところを獲得する”と銘打って「身体表現のウォーミング・アップ」を連載する。ここで正は、ガッチャン・ゲーム、ブラインド・ウォーク、「出会い」のエチュードなど、アクティビティを用いた14の実践を報告している。こうした正の一連の模索が、第3章でふれる「ドラマケーション」の開発へと引き継がれていくことになる。

同じ1998年の研究集会で、演教連が「すべての子どもにドラマの教育を」というキーワードのもと「公開ドラマ・ワークショップ」を開催することになった。

#### 第4期：2000年～現在

2000年～2010年代は、ドラマ教育の概念が定着するとともに、研究・実践の両面において多彩な展開を見せるようになった時期である。

この時期に顕著になった傾向を、4つの点から指摘したい。

第1は、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てきたことである。授業におけるドラマ技法の活用、ファシリテーターとしての教師の資質、演劇的知の形成など、さまざまな分野で成果が見られる。こうした動きは初等中等教育にとどまらず、大学授業にも広がっている。小林由利子の保育学、吉田真理子の英語教育学、武田富美子の環境教育論などの研究・実践がその一端である。

第2は、日本の実態に即して書かれたアクティビティ・ブックの登場である。例えば、絹川友梨の『インプロゲーム—身体表現の即興ワークショップ』(2002)には、140種類を越すゲームが掲載されているし、正嘉昭らの『ドラマケーション』(2006)、『ドラマケーション 2』(2007)には教師研修のプログラムとしても活用できる合計24の「アクティブ・メニュー」が紹介されている。獲得研の『学びを変えるドラマの手法』(2010)もこうした模索の1つである。

なお、これまで正が開発に関わった「基本のエチュード」、「レッスン」、「アクティブ・メニュー」などと呼ばれるアクティビティは、獲得研のカテゴリーで言えば「ウォーミングアップ」、「ドラマワーク」に対応するものである。

第3は、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が続いていることである。2004年以降に限っても、K.テラー (Ken Taylor ミドルセックス大学)、J.ニーランズ (Jonothan Neelands ウォーリック大学)、A.オーウェンズ (Allan Owens チェスター大学)、H.ニコルソン (Helen Nicolson ロンドン大学)、R.コービー (Robert Colby エマーソン大学)、P.テラー (Philip Taylor ニューヨーク大学)、

A.ケンプ (Andy Kemp レディング大学) らが日本の各地でワークショップを行い、ドラマワークの普及を後押ししている。

第4は、まだ数は多くないが、クリステン、スポーリン、ブースなど、ドラマ/シアター教育に関連した図書が翻訳・刊行され、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。

これら4つの傾向が次第に加速されてきた結果、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、「アクティビティを活用したドラマ教育のデザイン」を具体的に議論するレベルに移行してきたと言える。

## 2-2 ドラマ技法の選定

ではここから獲得研が活用を推奨するドラマ技法について見よう。獲得研では、ルールを解説するアクティビティ・ブックの性格とドラマ技法を活用した実践事例集の性格の両方をあわせもつ本を出版することにした。それが16のドラマ技法を紹介した『学びを変えるドラマの手法』(2010)である。2つの性格を併せ持つ本は、海外でも例がないものである。

第4部第2章で言及した通り、獲得研創設時に、教育におけるドラマ技法の意義を認識している会員は必ずしも多くなかった。そのため、まずは会員自身が様々な形態のワークショップを経験することからはじめて、徐々に共同研究としてドラマ技法に向かっていったと言える。そのこともあり、ウォーミングアップ技法、プレゼンテーション技法の開発の時とは違い、ドラマ技法の選定については、主として筆者自身が行うことになった。筆者の提案を運営委員会(=編集委員会)で検討し、その後、会員に周知するという手順である。

編集にあたって最初にぶつかるのが、どんな技法をいくつ収録するのかということである。海外では100種類を超えるドラマ技法を収録したアクティビティ・ブックが少なからず出版されているが、日本ではそうした技法がまだほとんど知られていない。

なじみの薄いアクティビティを、条件の異なる日本の教育現場に一気に持ち込んだとしても定着は覚束ない。そこで、とくに汎用性の高い少数のアクティビティを選んで、これらを「コア・アクティビティ」と名づけることにした。そして、コア・アクティビティを絞り込む基準を次のように設定した。

- A: ドラマ・ワークショップに止まらず教科学習でも活用できるもの
- B: 海外のドラマ教育で基礎的技法として広く共有されているもの
- C: あかり座で活用したアクティビティと組み合わせて運用できるもの(あかり座の詳細については、第3部第3章を参照)

この3つの基準に照らして、候補になりうる技法を以下の6項目に絞り込んだ。それが、①フリーズ・フレーム（静止画 Freeze-Frame、Still-Image、Tableau）、②ロールプレイ（役割演技 Role-play）、③ホット・シーティング（質問コーナー Hot-Seating）、④マントル・オブ・ジ・エキスパート（専門家のマント Mantle of the Expert）、⑤ティーチャー・イン・ロール（先生も演技 Teacher-in-Role）、⑥ソート・トラッキング（思考の軌跡 Thought-Tracking）である。この6項目のうち、訳語のないものについては技法をイメージできる簡単な訳語をつけた。「質問コーナー」「先生も演技」がそれである。

ただし、コア・アクティビティという概念は、ドラマ教育の用語として一般的なものではない。あくまでも獲得研の用語法である。例は少ないが、オハンロン（O' Hanlon）らの『個人的、社会的、情緒的スキルを教えるためにドラマを活用する』（2007）では、1回のドラマワークで取り込まれる諸活動のなかの主要活動を指してコア・アクティビティという言葉が使われている。

コア・アクティビティを絞り込む際に参考にしたのは、主に1980年代以降に出版された以下のジャンルの文献である。重複する内容の本も多いことから、ここでは数を絞った上で、どの点を参考にしたかを中心に見ていくことにしたい。

#### （1）教師用ハンドブック：

ドラマ／シアター教育の教師用ハンドブックやゲームブックが数多く出版されているが、これらを見る限り、いわゆるゲームと演劇的技法の境界はそれほど明瞭ではない。

ブランデ（Brandes）らの『ゲームスターズ・ハンドブック』（1979）には、学校教育や校外活動で広く活用できる140種類のゲームが収録されており、それらが、社会性の開発、個性の開発、集中力の開発、（自己）紹介ゲームの4つに分類されている。ここに「ウォーミングアップ」から「演技」までのゲームも含まれている。この本は、1984年に第2集、1998年に第3集が出版されている。

スポーリン（Spolin）の『教室で使うシアターゲーム』（1986）は、20章からなる本で、活用のねらいに応じてゲームを細く分類している。ウォームアップ、リズム、空間、五感の活用、ミラーゲーム、言葉や音によるコミュニケーションなど、容易に取り組めるように工夫された150項目ものシアターゲームが紹介されている。

先述の通り、ニーランズの『ドラマワークを構造化する』（2000）では、ドラマ技法が4つのカテゴリーに分類されている。A. 文脈構築アクション（静止画を含む16項目）B. 物語的アクション（ホット・シーティング、ティーチャー・イン・ロールを含む14項目）C. 詩的アクション（フォーラム・シアターを含む15項目）D. 反省的アクション（思考の軌跡を含む15項目）である。

ブランデとスポーリンの本は、収録数の多いアクティビティ集であり、獲得研が「ウォーミングアップ」と「ドラマワーク」の範疇の重なりを考える際に参考になる。これに対して、ニーランズの本は、ドラマワーク自体を構造化するという明確な問題意識でつくり、収録数も絞られているため、ドラマ・アクティビティそのものの理解に有用である。



## (2) 生徒用テキスト：

ドラマ／シアター教育の生徒用テキスト（GCSE コース General Certificate of Secondary Education）には、マスターすべき入門的技法の項目を明示したものがあり、コア・アクティビティを考えるのに便利である。

K. テーラーらのテキスト“GCSE Drama For Edexcel”（2001）は、生徒が探究すべき演劇的技法として以下の8項目を挙げている。静止画、思考の軌跡、ナレーション、ホット・シーティング、ロールプレイ、クロス・カッティング、フォーラム・シアター、マーキング・ザ・モメントである。このコースで生徒が身につけるべきドラマ技法のミニマムと言えるだろう。

J. モートン（Joy Morton）らのテキスト“**AQA GCSE DRAMA**”（2001）の場合、同様のアクティビティが、上演に向かうプロセス、とりわけ「リハーサルテクニック」の中に分類されている。項目は12だが、テーラーの項目と重なるのは、ホット・シーティング、思考の軌跡、静止画の3つのみで、他は演技に関わる即興演技、キャラクターの造形、感情の記憶、マイム、振り付け、自己内対話などの項目である。

## (2) 学習方法への応用提案：

教科学習の推進やリテラシーの増進のために、ドラマ技法を積極的に活用するアプローチもすでにある。教師向けの技法書に見られる傾向だが、この視点は、獲得研の研究課題と大きく重なるものだ。

P. ギニス（Paul Ginnis）の『教師のためのツールキット』（2002）は、ツールを「教授・学習のためのツール」（50項目）と「グループワーク・ふるまい方・個人の責任感について取り扱うツール」（17項目）の2つに大別している。特に特徴的なのは、教授・学習のツールとしてドラマ・アクティビティを明確に位置づけている点である。この分類の中に、フォーラム・シアター、ホット・シーティング、静止画、専門家のマント、スポットライトが組み込まれている。

またグッドウィン（Goodwin）らの『リテラシーを支えるドラマの活用』（2006）では、ドラマ・アクティビティを22項目に絞り込んで提示している。フォーラム・シアター、ホット・シーティング、静止画、ティーチャー・イン・ロール、思考の軌跡などだが、このほかにドラマ・ワークショップで多用されるロール・オン・ザ・ウォール、ナレーションなどの技法が挙げられている。

### 2-3 コア・アクティビティの概要

これらを参考にして、獲得研では、以下の6項目をコア・アクティビティとした。ここでは<表1：コア・アクティビティ>に拠りながら、その内容を概観してみよう。

<表1：コア・アクティビティ>

1	フリーズ・フレーム (静止画)	身体を使って、イメージを写真のように表現する。できあがったものを見せ合い、テーマを考えたり、振り返りをしたりする。
2	ロールプレイ	自分でないものになって、場面を演じる。身体を使って何かになる入門的な技法として幅広く活用される。
3	ホット・シーティング (質問コーナー)	ホット・シートに座った人が、ある登場人物（ときにはモノ）や動物になって、周囲の人々の質問に答える。
4	マントル・オブ・ジ・ エキスパート (専門家のマント)	学習者が専門的知識をもった個人・グループになったつもりで、設定された課題に関する知識や解決策を提案する。
5	ティーチャー・イン ・ロール (先生も演技)	教師自身が、ある場面の登場人物になって演じることで、学習者をフィクションの世界に招き入れる。
6	ゾート・トラッキング (思考の軌跡)	場面がフリーズした状態をつくり、登場人物のその瞬間の内面の状態を言葉や身振りで語らせる。

※渡部淳＋獲得型教育研究会編『学びを変えるドラマの手法』より作成

以下に、6つの技法の概要をもう少し詳しく検討しよう。

#### A：フリーズ・フレーム（静止画 Freeze-Frame）

身体で特定の場面やイメージを表現する技法の一つである。童話「浦島太郎」の物語を4枚の絵であらわす、名画「最後の晚餐」の人物のポーズをそっくりまねてみるなどのように使われる。演じている生徒は、他の生徒が鑑賞できるように、しばらくのあいだ静止する。動きもせりふもないため、初心者でも取り組みやすいのが特長である。

日本ではすでに明治から大正期にかけて「活人画」(living picture、tableau vivant)という名称で学校に取り入れられ、演劇教育の一つの源流の役割を果たしたことを富田(1998、30-37)が指摘している。「思考の軌跡」はこの静止画と接続して活用されることの多い技法である。

#### B：ロールプレイ (Role-play)

すでに教育現場ではよく知られた技法である。身体を使って「何かになってみる」ときの入門的技法といってよい。中学生が受験生と面接官になって「面接試験」の場面を演じてみる、高校生が裁判官や弁護士になって「模擬裁判」をやってみるなどのように、ある人物（あるいは物）の立場になって動いたり考えたりして通して学んでいく。そこから一体どんなことが分かってくるのか、それを体感できる技

法である。

**C：ホット・シーティング（質問コーナー Hot-Seating）**

誰かが「歴史上の人物」（徳川家康など）、「文学の作中人物」（マクベスなど）等になって椅子にすわり、さまざまな質問を受ける。その人物になりきり、共同記者会見のような雰囲気ですべて答えるところがポイントである。ここでは、語り手だけでなく、聞き手の役割がきわめて重要なものとなっている。

聞き手と語り手、双方の想像力を駆使して疑問を交わすことにより、人物の心情などをより深く多面的に理解することができる技法である。

**D：専門家のマント（マントル・オブ・ジ・エキスパート Mantle of the Expert）**

学習者がある専門家の役柄を演じる技法である。まず教師が「視聴覚障害の人たちでも楽しめる庭園をデザインして欲しい」などの課題を提示する。それをうけて、生徒たちが造園家になったつもりで庭園の調査・設計・報告に取り組むことになる。

専門家としての倫理観をもって活動することで、提供する知識にたいする責任感、プロジェクトをやり通したという達成感などを味わうことができる。

**E：ティーチャー・イン・ロール（先生も演技 Teacher-in-Role）**

教師自身がある役柄を演じることで、生徒を一瞬にしてドラマの世界に招き入れる技法である。教師が金子みすず本人に扮して生涯を語る（国語）、教師が入国審査官に扮して入国審査の場面を生徒と一緒に演じる（海外留学事前研修）など、幅広く活用できる。

これは決して教師の高い演技力を前提にする技法ではない。授業の中でちょっと声色を変えて誰かのセリフをいってみるなど、導入しやすい場面からはじめることでかまわない。また、あらかじめ「教師がパチンと指をならしたら〇〇の役になる」、というような合図を決めておき、その行動をきっかけにして役柄に入るやり方もできる。

**F：思考の軌跡（ソート・トラッキング Thought-Tracking）**

フリーズ・フレームとつなげて使われることの多い技法である。教師が、静止画の中の人物に近づき「なぜそうしたの？」などと質問を投げかけて発言をうながす。生徒は、その人物になったままで「〇〇だから」などと内面を語る。

自分が即興的に発した言葉や他の人の発言に触発され、新しいものの見方に気づいたり、自分が置かれている状況を見直したりできる。生徒の応答は長いセリフである必要はなく、ほんの一言でもかまわない。

## 2-4 ドラマ技法の活用可能性

『学びを変えるドラマの手法』では、コア・アクティビティのほかにも、汎用性のある10のドラマ技法を「その他のよく使われるアクティビティ」として紹介している。〈表2〉がそれである。

<表2：よく使われるドラマ技法>

7	サウンド・スケープ (音の風景)	風の音、水の流れ、自動車の排気音、人間の会話など、風景を構成する音を、人声や擬音などを使って表現する。
8	ボディ・スケープ (体で情景描写)	ある情景を構成するモノー山や川などの自然、ドアや壁などの構造物、時計やハサミなどの道具一を、身体で表現する。
9	コレクティブ・スタチュー (群像づくり)	ある事柄の本質、人間の感情や心理の綾を、それを象徴するシーンとしてつくり、群像彫刻の形式で表現する。
10	ボイス・イン・ザ・ヘッド (心の声)	ある瞬間、登場人物の内面にどんな言葉が浮かんでいるのか、その言葉を第3者が推測し、声に出して表現する。
11	コーラル・スピーク (音読・群読)	テキスト、舞台用の脚本、生徒の作文などを声に出して読む。音、映像、音楽などと組み合わせる方法もある。
12	マイム	せりふのない身体表現で、ものや人の動きを真似たり、抽象的なテーマを表現したりする。
13	フォーラム・シアター	演劇の登場人物が直面している問題を解決すべく、観客/参加者自身が演者になって場面に入り、一緒に演技を行う。
14	プロムナード	教師がある設定上の人物になって、遊歩道をめぐるように教室をめぐり、学習者たちと特定のテーマに関して対話を重ねる。
15	コレクティブ・キャラクター (みんなで一人)	ある場面に登場する人物を、複数人間が、グループをつかって演じる。演じることへの抵抗感を小さくする効果がある。
16	ミーティングズ (仮想会議)	ある状況や課題を設定し、その会議の登場人物になって、話し合いを進める。

※渡部淳＋獲得型教育研究会編『学びを変えるドラマの手法』より作成

『学びを変えるドラマの手法』では、16のドラマ技法に対して、あわせて32本の実践事例を報告している。

実践事例の校種別の内訳としては、小学校7本、中学校4本、高校16本、大学4本、教師研修1本となっている。また、小学校から高校までの実践27本の内訳をみると、教科の実践としては、英語6本、国語4本、社会4本、演劇3本、美術1本、国際理解1本の合計19本で、教科外の実践としては、総合学習4本、学活1本、道徳1本、クラブ活動1本、留学前オリエンテーション1本の合計8本である。このような多彩なラインアップにしたのは、ドラマ技法が、教科や校種を問わず様々な場面で活用が可能であることを示そうとしたからである。

先述した通り、参加・獲得型学習の特徴は、「学びの全身化」という点にある。同時にそれは、たえず表現しつつ学ぶ学習であること、すなわち「表現活動と学びの一体化」を促進することも意味する。獲得型授業を構成する5つの範疇のアクティビティは、いずれもこうした学びの成立に貢献するツールであり、ドラマ技法のもつ可能性も、その多くはディベートなど他のアクティビティのもつ可能性と重なるものである。

ただし、ドラマ技法には、活用可能性という点から見て、より顕著に有効性が指摘できる側面がある。ここでは3つの視点で考えてみよう。

第1は、『学びを変えるドラマの手法』に収録した32本の実践事例にみられる通り、ドラマ技法が様々な教科で活用できるということだ。それも「国語」「社会」など文科系科目だけでなく、理科系の科目であっても活用が可能である。例えば、生徒それぞれが分子に「なって」結合や分離を身体で表現するといったように、“もの”そのものになることも可能だからである。

このこととも関連するが、ドラマ技法は、技法のバリエーションが豊富なだけでなく、いまま新しい技法が紹介され続けている。技法の数が多いということは、同一テーマを扱う場合でも、様々な授業デザインが可能となることを意味する。

第2は、これまでの学校教育の表現活動をより豊かに展開させ、個々人が「表現者」としての自覚を高める可能性を秘めていることだ。表現活動は、ことば、もの、身体という3つのモードで行われるものだが、ドラマワークではこれら3つのモードを総合的に活用する。とりわけ他の範疇のアクティビティに比べて、身体モードの比重の高いことがドラマ技法の特徴である。それだけに「ことばモード」に依存しがちな日本の教育の現状にインパクトを与え、学びの質そのものを見直す手がかりとなる可能性をもっている。

国際化・情報化の進展につれて、「国語」における話し言葉の重視、コミュニケーション的な英語学習など「ことばモード」への注目が高まった。コンピュータによる情報処理学習などにみられる「ものモード」への注目も同時に起こってきた。

これらに比べると、「身体モード」への注目はこれまで必ずしも高かったとはいえない。しかし、21世紀に入ってから事態は急激に変化してきた。ワークショップ型授業の普及によって、今後は多くの若者がドラマ技法を体験し、全身で学ぶ「表現者」としての自覚を高めることにつながるはずである。

このことはまた、ドラマ技法の活用が、日本の表現・コミュニケーション教育を新しい地平に押し上げる起動因の一つになる可能性があることを意味している。

第3は、学習者の知の枠組みを押し広げる可能性をもつことだ。ドラマワークでは、対立や矛盾、混沌を含みこむ架空の場に身を置き、そこで演じることを通して全身で学んでいく。したがって、ドラマワークに参加するということは、しばしば二元論的にとらえられるもの一具象と抽象、現実と虚構、見るものと見られるもの、身体と精神、知識と体験、論理と直感、知性と感性など一の間を往復しながら、総合的に学んでいくことを意味する。このことから、「可能性としてのドラマワーク」には、学習者の知の枠組みを押し広げる働

きや複眼的な視点をもつ開かれた知性を形成する働きが孕まれている、と考えられるのである。

本章では、日本におけるドラマ教育の変遷と獲得研のドラマ技法研究の実際を検討してきた。獲得研の第1期3年間(2006～2009)の研究は、ほとんど未開拓の領域に踏み込んだこともあり、手探りの連続だったといえる。先述した通り、ドラマ教育の概念や用語そのものが、様々に錯綜していることの影響も少なくない。ただ、獲得研の一連の研究を通じて、ドラマ教育の輪郭がより明瞭になったといえるだろう。

## 注

- 1 『演劇教育』の章立ては以下の通りである。Ⅰ演劇教育のめざすもの、Ⅱ劇のある教室をもとめて、Ⅲ演劇教育と国語教育、Ⅳ演劇教育と生活綴方、Ⅴ中学校における演劇教育、Ⅵ演劇教育運動の歩み、Ⅶ学校劇の脚本、Ⅷ学校劇の演出、スタニスラフスキイ・システムと演劇教育。

富田は、1960年代以後も歴史研究の分野に重要な著作を残した。特に、『日本児童演劇史』(1976)は、明治の「お伽芝居」から1970年代の児童演劇に至る流れを整理した509頁の大著で、彼の代表作とされている。また、没後出版された『日本演劇教育史』(1998)は、明治から大正自由主義教育までの演劇教育を整理したものである。

- 2 その他の4つの論点に関する富田の記述は以下のようなものである。なお、各項目の文末に太字で付した( )内の言葉は、筆者による論点のまとめである。

「第1に、演劇的方法というのは、演劇が身体的な行為・身体的な表現の芸術である点を、教育の仕事・教育の考え方にいかして、子どもたちの心身を、ひとつの有機体としてとらえ、心身を一つのものとして教育の仕事をすすめようとする方法である。たんに知的な方法にうったえるだけではなく、感性的・身体的なものをとおして、子どもの認識をそだてていこうとするものである。(知性と感性・身体性の統合)

第2に、いわゆる劇というとき、そこには、さまざまな対立と闘争、および、そこから生まれる発展と安定への期待があることを意味するが、教育のいとなみのなかに、その劇的なものをいかしていこうとするのが、演劇的方法である。(多元的な価値状況への対応)

第3に、演劇は、演ずるものと、見るものとが、ひとつの場所で、いきた交流をすることによって成立する芸術であるが、演劇のもっている、その本質的な作用を教育のなかにいかすこともまた、演劇的教育の一つである。(見るものと見られるものとの交流)

第4に、演劇は一口に総合芸術といわれるが、演劇のもつ、この総合性は、教育のなかに、大いにいかすことが必要である。また、(中略)演劇の持つ集団性も、教育活動のさまざまな面にいかすことができる。(総合性と集団性)」(同書 61-64)

- 3 日本児童演劇協会編『日本の児童青少年演劇の歩み 100年の年表』(2005 125)によると、会議に参加したのは、落合聰三郎、村上常雄、時岡茂秀、岡田陽、八重垣緑、川村庸子、岡田純子、落合初枝の8名である。
- 4 日本演劇教育連盟編(1988)『世界の演劇教育に学ぶ』によると、座談会参加者の6

名は、岡田陽、落合聰三郎、葛岡雄治、谷口幸子、古沢良一、富田博之（司会）である。以下に、この座談会から岡田と落合の発言を引用する。

岡田 「(1964年の)会るとき、こちらとすれば多少の抱負もあって、(中略) いくつか日本の学校劇の脚本を英語に翻訳したパンフレットをつくり、日本の学校劇脚本というものはこういうものだということを持っていったわけですが、それにたいして、意外に反響がないのですね。翻訳が練れていなかったというだけでなく、何か様子がちょっと違うんですよ。いろいろと話し合ったり、イギリスの実情をみたりしているうちに、だんだんと、子どもたちに劇を上演させるという形はどうやらこの国でほとんどやっていないようだということに気がついてきたわけです」。(同書 117)

落合 「外国のほうがいろんな意味でレベルが高く、勉強になることが多かったですね。(1972年に) クリエイティブ・ドラマの発祥地といわれているエバンストンでいくつかの学校をみたわけですがけれども、イギリスのムーブメントと、クリエイティブ・ドラマが何か自分の中でだんだんつながってきた気がして、ますます興味をもったわけです。(中略) イギリスのムーブメントが、日本のわれわれがやってきた演劇教育とかなり違うということを痛感したわけです。一番の問題は、フォーマルな劇をやらないうということなんですね。それで当然のことながら、劇を練習して仕上げ、それを上演するということがあまり重要視されない」。(同書 116)

5 岡田(1988 39)が、ブライアン・ウェイの理論的貢献を整理し、以下のように述べている。「ウェイの哲学によれば、ドラマによって期待し得る人格形成上の諸点として、集中、感覚、想像、スピーチ、身体、感情、知性の7つをあげ、まず自己の資質を自覚することから自分の周囲の環境に関心を向けることへの反復的な発展過程を明らかに示した」。

6 ここでの落合の発言は以下の通りである。「ブライアン・ウェイのは、まさに彼自身が実践しているそのもの、その考え方があの本にでているわけで、演劇的というとたいへん薄いというか、ページェントみたいな、街頭で何かやりながら歩いているうちに、そこらにいる子どもがぞろぞろついてくる。(中略) 彼がいる根拠地というのは、ロンドンでも貧民街というか、いろんな人種がたくさん住んでいるところで、まとまった劇をちゃんとやって見せようとしたって、子どもたちがこないような地域だし、そういう場所もない。(中略) 彼らには非常に良い影響があるわけですが、演劇的にはやはり薄いと言わざるを得ない。このことから考えて、シアターでなくてドラマだという主張は、やはり彼の実践と意見とがたいへんよく合致しているような気がする」。(122頁)

「ページェント」のようだという落合の発言の背景として、1975年4月にウェイの演劇センターで見学した「バッファロー・ハンター」から受けた印象がある。落合の『演劇教育六十年』(2007)によると、これは路上で行われる参加劇である。子どもたちがバッファロー(指導員が扮する)を追い詰めて狩をし、焚き火をたいて肉にみたてたソーセージを焼いて食べるというものだった。

7 佐野(1981 246-255)は、一口にクリエイティブ・ドラマといっても、リーダーご

とに名称、活動目標、具体的内容に違いがあると指摘した上で、A.エフランドの分類を手がかりに分類を試みている。それによれば、ドラマを教育の道具として使用する「実用主義」(D.ヒースコート、B.ウェイなど)、ドラマ的な活動を通じて子どもたちに前向きな自己認識を与えようとする「表現主義」(W.ウォード、ある時期のシックス、B.ウェイ、P.スレイドなど)、芸術としてのドラマを教科として教育しようとする「客観派」(J.アラン、後期のシックスなど) だという。

- 8 この時期に、清水豊子が「イギリス演劇教育通信」を『演劇と教育』誌に連載している。ロンドン大学の特別研究員として各地を回った清水は、ナショナル・カリキュラムの導入に伴うドラマ関係者の不安(1989年1月号)、「ドラマ教育のパイオニア」とされるP.スレイド卿とのインタビュー(同3月号)、即興表現が重視される理由(同4月号)など多角的に報告した。また、6つの静止画で表現する「シンデレラ」、ロールプレイから小品制作に展開する授業など、ドラマ・アクティビティの活用場面も若干紹介している。

#### 引用・参考文献：

- ブライアン・ウェイ、岡田陽・高橋美智訳(1977)『ドラマにおける表現教育』玉川大学出版部
- R.エムナー、尾上明代訳(2007)『ドラマセラピーのプロセス・技法・上演—演じることから現実へ』北大路書房
- 岡田陽(1988)「ブライアン・ウェイ—その人と業績」世界の演劇教育に学ぶ 演劇教育実践シリーズ18 晩成書房 39.
- 落合聰三郎(2007)『演劇教育六十年』落合聰三郎著作集Ⅲ 晩成書房
- 尾上明代(2006)『心ひらくドラマセラピー—自分を表現すればコミュニケーションはもっとうまくいく!』河出書房新社
- 絹川友梨(2002)『インプロゲーム—身体表現の即興ワークショップ』晩成書房
- クリステン、吉田新一郎訳(2003)『ドラマ・スキル—生きる力を引き出す』新評論
- 小林由利子(2006)「ドラマ教育奮闘記—日本の教育現場で」『演劇と教育』06.10—07.6 晩成書房(8回連載)
- 小林由利子、高山昇他著(2010)『ドラマ教育入門—創造的なグループ活動を通して「生きる力」を育む教育方法』図書文化
- 佐野正之(1981)『教室にドラマを!—教師のためのクリエイティブ・ドラマ入門』晩成書房
- ジェラルディン・B・シックス、岡田陽・高橋孝一訳(1973)『子供のための創造教育』玉川大学出版部
- 清水豊子(1989)「イギリス演劇教育通信」『演劇と教育』89.1—89.7(7回連載)
- ヴァイオラ・スポーリン、大野あきひこ訳(2005)『即興術—シアターゲームによる俳優トレーニング』未来社



- 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
- 高山昇（2007）「ドラマ教育による自己呈示能力育成の研究」 日本大学大学院芸術学研究科・学位請求論文
- 竹内敏晴（1983）『ドラマとしての授業』国土社
- 武田富美子（2007）『学びの即興劇』晩成書房
- 正嘉昭、古沢良一、桃井恒春（1979）「中学校の演劇ハンドブックをどう作るか」『演劇と教育』第274号 晩成書房
- 正嘉昭（1990）「楽しくなくちゃ基礎練習じゃない—自分たちのレッスンをつくろう」『演劇と教育』第407号 晩成書房
- 正嘉昭（1998）「身体表現のウォーミング・アップ」『演劇と教育』1998.4—99.5 晩成書房（12回連載）
- 正嘉昭他（2006）『ドラマケーション—5分間でできる人間関係づくり』渡部淳（監修）晩成書房
- 正嘉昭他（2007）『ドラマケーション2—5分間でできる人間関係づくり』渡部淳（監修）晩成書房
- 富田博之（1988）「エチュードの体系をつくろう（63.8）」『演劇教育の理論』演劇教育実践シリーズ19 晩成書房.
- 富田博之（1976）『日本児童演劇史』東京書籍
- 富田博之（1993）『演劇教育』国土社
- 富田博之（1998）『日本演劇教育史』国土社
- ドラマケーション普及センター編（2015）『楽しみながら表現力が高まるコミュニケーション・アクティブカード』渡部淳監修 学事出版
- ヘレン・ニコルソン、中山夏織訳（2015）『応用ドラマ—演劇の贈りもの』而立書房
- 日本演劇教育連盟編（1988）『世界の演劇教育に学ぶ』演劇教育実践シリーズ18 晩成書房
- 日本演劇教育連盟編（1989）『からだとことば、その豊かさをもとめて—日本演劇教育連盟 50年の歩み』
- 日本児童演劇協会編（2005）『日本の児童青少年演劇の歩み 100年の年表』
- デイヴィッド・ブース、中川吉晴、浅野恵美子、橋本由佳、五味幸子、松田佳子訳(2006)『ストーリードラマ 教室で使えるドラマ教育実践ガイド』新評論
- 吉本均（1983）『ドラマとしての授業の成立』 明治図書
- ブライアン・ラドクリフ、佐々木英子訳（2017）『ドラマ教育ガイドブック—アクティブな学びのためのアイデアと手法』新曜社
- 渡部淳（1993）『討論や発表をたのしもう—ディベート入門』 ポプラ社
- 渡部淳（1994）「ディベート教育—その構想と実践」国際基督教大学学報 I A 『教育研究』第36号 347-357
- 渡部淳（1997a）「ディベートで何が可能か」『世界』No.634 289-298.
- 渡部淳（1997b）「授業をどう変えるのか」『学習の転換—新しい「学び」の場の創造』河内徳子、渡部淳ほか編 国土社 44.

- 渡部淳 (2001) 『教育における演劇的知ー21世紀の授業像と教師の役割』 柏書房
- 渡部淳編 (2005) 『中高生のためのアメリカ理解入門』 明石書店
- 渡部淳 (2007a) 『教師 学びの演出家』 旬報社 113-135.
- 渡部淳 (2007b) 『大学生のための 知のスキル 表現のスキル』 東京図書
- 渡部淳 (2009) 「ドラマ教育の展望」『児童・青少年演劇ジャーナル げき 7』 晩成書房  
36-39
- 渡部淳 (2009) 「授業におけるドラマ的手法の可能性」『授業づくりネットワーク』 10 月号 学事出版 4-6
- 渡部淳+獲得型教育研究会編 (2010) 『学びを変えるドラマの手法』 旬報社
- 渡部淳 (2011) 「教育方法としてのドラマ技法」『授業づくりネットワーク』 2月号 学事出版 14-16
- 渡部淳 (2011) 「ドラマ学習のアクティビティ」『授業づくりネットワーク』 NO.1 (通巻 309号) 学事出版 38-40
- 渡部淳 (2017) 「ドラマ教育の可能性」『日本語学』 vol. 36-3 明治書院
- Brandes Donna & Phillips Howard (1979) *Gamesters' Handbook: 140 games for Teachers and Group Leaders*. Cheltenham, Stanley Thornes Ltd.
- Ginnis, Paul (2002) *The Teacher's Tool Kit: Raise Classroom Achievement with Strategies for Every Learner*. Carmarthen, Wales; Crown House Publishing.
- Goodwin, John (2006) *Using Drama to Support Literacy: Activity for children Aged 7 to 14*. London; Paul Chapman Publishing.
- McGuinn, Nicholas (2014) *The English Teacher's Drama Handbook: from theory to Practice*, Oxton; Routledge
- Morton, Joy., Price, Ron. & Thomson, Rob (2001) *AQA GCSE DRAMA*. Oxford; Heinemann.
- Neelands, Jonathan & Goode, Tony (2000) *Structuring Drama Work: A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge; Cambridge University Press.
- O'Hanlon, Jacqui & Wotten, Angie (2007) *Using Drama to Teach Personal, social & Emotional Skills*. London; Paul Chapman publishing.
- Spolin, Viola (1986) *Theatre Games For The Classroom: A Teacher's Handbook*. Evanston, Illinois; Northwestern University Press.
- Taylor, Ken & Leeder, Jos (2001) *GCSE Drama For Edexcel*. UK; Hodder & Stoughton.
- Yoshida, Mariko (2007) Playbuilding in a Japanese College EFL Classroom: Its Advantages and Disadvantages *The IDIERI Papers Caribbean Quarterly* vol.53 pp.231-240.

## 第5部第3章 ウォーミングアップ技法

本章の課題は、渡部淳＋獲得研編（2011）『学びへのウォーミングアップ 70の技法』を主な素材として、獲得型教育研究会のウォーミングアップ技法研究の内実を検討することである。獲得研のウォーミングアップ技法研究は、ドラマ技法の研究と並行して、第1期（2006－2009年）に集中的に取り組まれ、第2期（2010－2013）にシリーズ第2巻として刊行された。

本書の特徴は、技法の解説とあわせて70の実践事例をセットで掲載した本であることだ。これは、シリーズ第1巻『学びを変えるドラマの手法』（2010）と共通する特徴であり、そのことはまた、海外の出版物も含めて、これまでに類書のないものであることを示している。

本章の構成は以下の通りである。まず、ウォームアップの定義及び本書の制作プロセスを確認した後、獲得研が活用を提案する70技法の内容と技法の活用場面そして運用に際して教師が配慮すべき点について検討する、という流れである。

### 3-1 ウォーミングアップの定義及び意義

獲得研では、教育におけるウォーミングアップを、「学習者が居心地の良さを感じつつ“思いを声にだす勇気、動き出せる身体”を形成できるようにするための活動」と定義している。学習者が感じる居心地の良さは、学びの場の雰囲気をあたたため、人間関係を解きほぐし、生徒同士の心理的距離を近づけることで生まれる。

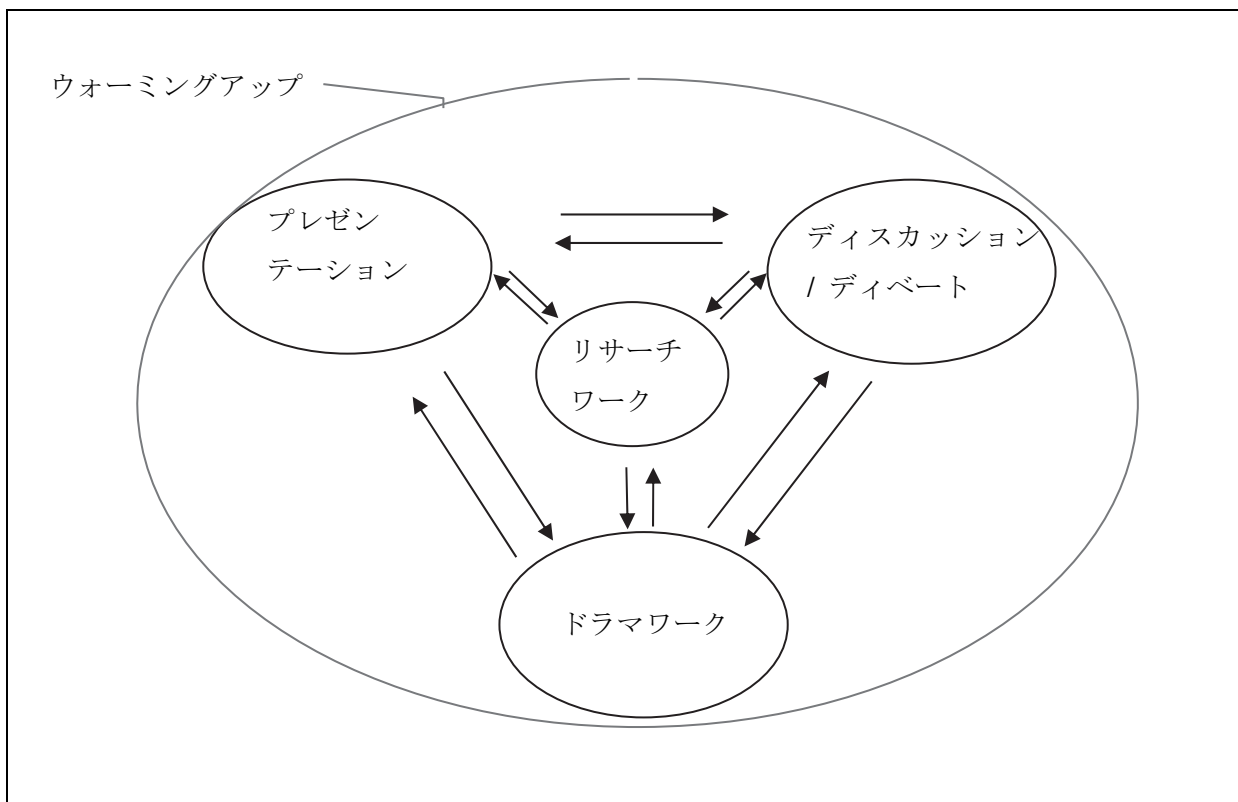
したがって教師は、生徒がともに学ぶ仲間としての関係を築き、自発性・自主性を基盤として活動できるように援助することを目的としてウォーミングアップを導入し、そのためのツールとしてウォーミングアップ技法を活用するのである。

“思いを声にだす勇気、動き出せる身体”をつくることは、獲得型学習にむけた心身の準備のいわば核心である。生徒の精神的・身体的な準備があつてこそ、豊かで深い学びへの第一歩が可能となるからだ。

先述した通り、獲得研では、獲得型学習を“アクティビティを通した学び”と定義し、獲得型学習を成立させるアクティビティを、リサーチワーク、プレゼンテーション、ディスカッション/ディベート、ドラマワークの4つのカテゴリーで表現している。日頃の授業で参加・獲得型授業を行う場合、学習者はこれらの範疇に属する1つもしくは複数の技法を使って学んでいることになる。

ただ、アクティビティの体系が存在するということと、実際にアクティビティをどう有効に機能させるのかということとは、違うレベルの問題である。4つの要素が有効に起動し、学びが成立するにはそれなりの準備が必要だからだ。それが、<図1>に示した、ウォーミングアップの問題である。

<図1：獲得型学習モデルの第5の 카테고리>



アクティビティを活用する教師は、授業内容とは別に、大きく次の3つの準備をすることになる。第1は、授業方法のプランニングで、アクティビティを選んだり、グルーピングや時間配分を考えたりするなど、はじめる前に行う作業がこれにあたる。第2は、動機づけで、生徒と向きあいながら、彼らがスムーズに参加できるように、学びの場の雰囲気づくりをすることがそれである。第3が、ウォーミングアップで、本格的な参加にむけて、学習者に心身の構えをつくってもらうことがこれにあたる。

とりわけ第2、第3の準備作業が、広い意味でのウォーミングアップである。ウォーミングアップを、獲得型授業の「第5の要素」と呼ぶとすれば、ここでこそ教師としての力量がいかに発揮されることになる。端的に言えば、生徒の参加準備が整わないまま獲得型の学習活動を起動させるのは難しい。アクティビティを起動させかつ運用するための知恵を教師が豊かにもち、その知恵をいかに発揮することではじめて、生徒の十全な参加が実現するからである。

ただし、ウォーミングアップ技法は、先の4つのカテゴリーのようには体系化しにくい性格をもっている。仮に4つのカテゴリーを固体に例えるとすれば、こちらは潤滑油の働きをする液体のようなものである。より正確に言えば、たんに潤滑油であるだけでなく、4つの活動領域を起動させるモーターの役割も担っている。ただ、不定形であるからといって、ウォーミングアップの重要性が乏しいということでは決してない。

ここまで検討したうえで、ウォーミングアップ技法を活用することの意義を、2つの点から改めて考えてみたい。第1に、知識注入型授業によってとすれば受け身になりがちな日本の生徒たちにとってこそ、参加にむけた心身の準備が大切になってくるということである。日本では、参加・獲得型の学びを成立させたいと願う教師が多い一方で、それが困難だと感じている教師も決して少なくない。そもそも教師自身がこれまでそうしたタイプの学びを経験する機会を十分に得られていないこと、また生徒の側にも「授業は受身に聞くもの」という思い込みがあることが、見通しをもてなくする要因の1つとなっている。

それだけに、効果的なウォーミングアップを通じて、心と身体を解きほぐすことが、豊かで深い学びの成立を準備する近道であり、これからの教師には、学習者の“思いを声にだす勇氣、動きだせる身体”を育む知恵が求められているのだといえる。

例えば、アクティビティを効果的に活用して、生徒同士の自然なコミュニケーションが生まれるようになると、それにつれて教室の雰囲気も変わり、やがてはそれが、全身を使った協同的で探究的な学びに展開していくというような好循環につながることを期待されるからだ。その意味で、ウォーミングアップ技法の活用には、学習者と教師と一緒に育っていく契機が孕まれているのだといえる。

第2に、ウォーミングアップ技法の活用により、学習グループの雰囲気を変える効果があるだけでなく、やがてはそれが市民社会における人々のつながりを形成することにまでつながっている、ということである。

ウォーミングアップが効果を発揮するとき、生徒同士の結びつきに質的な変化があらわれる。生徒の内面で、安心感、親近感、信頼感、共感、異質性への寛容、受容的雰囲気、自己肯定感といったものが芽生えるのだ。逆にいえば、不安感、不信感、断絶感、不寛容、抑圧感、疎外感といった雰囲気が漂うなかでは、獲得型学習が成りたちにくいということでもある。

自発性と自主性がもともになるこのような結びつきを経験することの意義は、単に学習グループでの経験という枠にとどまるものではない。参加・獲得型学習による学びの経験は、そのままボランティアな意識をもつ人々のネットワークの形成につながっているし、そうしたネットワークは、学びの場だけでなく、人々の日々の暮らしのなかでも、そして社会が危機的な局面にぶつかったときにも求められるものだ。

このように考えると、“思いを声にだす勇氣、動き出せる身体”をつくることは、市民社会における社会的紐帯をどうやって築くのかという課題にまで広がる、スケールの大きなテーマだということになる。

### 3-2 制作のプロセス

獲得研で制作したシリーズ第2巻『学びへのウォーミングアップ』の概要は以下の通りである。本書は3部構成になっている。第1部「コミュニケーションの土壌を耕す70の技法」では70のアクティビティを、A:「出会いと交流を楽しもう」、B:「協力と集中を

楽しもう」、B:「躍動と創造を楽しもう」という3つのカテゴリーに分けて紹介している。第2部と第3部は、本書の活用を助ける内容になっている。第2部「こんなときどうする?—20の回答」では、これから取り組もうとする人がぶつかる様々な疑問に、ベテラン教師の視点から分かりやすくアドバイスしている。筆者が執筆する第3部「アクティビティを使いこなす教師になるには」では、参加・獲得型授業、ウォーミングアップなどのエッセンスを解説し、読者がアクティビティの運用について一定の見通しをもつべきことを提案している。

第1部が本書のいわばボディにあたるものだが、ここには以下の4つの特徴がある。①汎用性の高い70のアクティビティを、独自の3つのカテゴリーに分類していること。②すべてのアクティビティを、小学校から大学までの実践で試し、うまくいかなかったケースも含めてありのままに紹介していること。③それぞれのアクティビティを見開き2ページで構成し、活用や応用のヒントも含めて一目で全体像が分かるようにしていること。④第1部冒頭に、70項目を一覧できる索引をつけ、アクティビティを選ぶ目安が得られるようにしていること、である。

見開き2ページで1技法を構成すると記したのは、左側にアクティビティのルールをイラスト入りで簡潔に解説し、右側に実際の活用場面を記述しているという意味である。

本書を執筆したのは、小学校から大学までの教員29名である。70技法を活用した実践の校種別の内訳をみると、小学校20本、中学校10本、中学高校1本、高校17本、大学22本となっている。

またウォーミングアップ技法の活用場面として想定されるのは、教科学習の導入部はもちろん、道徳の時間、総合学習、ホームルーム、進路指導、クラブ活動、生徒会活動、保護者会などの様々なシーンだ。もちろん、学級に止まらず、新入生歓迎会、学年集会、全校集会など、よりたくさん的人数が集う場で使うことも可能である。

本書を、教師研修や教員養成のテキストとして活用することも想定している。アクティビティのストックを増やすためだけでなく、教師の身体性—姿勢、発声、話し方、振舞い方など—の見直しやグルーピングのスキルを養うのにも有効だからである。

概要は以上の通りだが、ここから同書の制作プロセスを見てみよう。先述した通り、獲得研は、実践検証型の研究スタイルをとっていて、ワークショップでアクティビティの汎用性を検討するだけでなく、実際の授業にアクティビティを導入してその結果を検証するという試みをたゆまず続けてきた。本書もそのスタイルを踏襲していることから、第1部と第2部の原稿は、どちらも以下の4つのステップで書かれている。

第1部「コミュニケーションの土壌を耕す70の技法」は以下の流れである。まず、①研究会のワークショップで数多くのアクティビティを経験する→②執筆メンバーがそれぞれの持ち場でアクティビティを活用してみる→③実践の結果をメーリング・リストで報告し会員から意見を求める→④これらの経緯を踏まえて原稿を執筆する。

こうして書かれたすべての原稿を編集委員会が集約し、どうやったら正確に読者に伝わ

るのかという視点から内容や表現についての確認・修正が行われ、確定原稿となっている。

第2部「こんなときどうする？—20の回答」は以下の流れである。①多くのメンバーが参加するワークショップで「質問」項目を絞り込む→②各項目の回答を定例会・合宿研究会で検討する→③それをもとに編集委員が回答原案を起稿する→④原案をふたたび定例会にかけ、修正意見を反映させたうえで完成原稿にする。本書は、こうした手順を繰り返し、5年余りの歳月をかけて完成させたものである。

本書の内容は、多くの先人の実践や研究成果に負っている。先ほどの第2章で、ブランデラ(1979)、スポーリン(1986)が、ウォーミングアップとドラマワークの範疇の重なりを考える手掛かりとなることを述べた。なかでも、ウォーミングアップ技法のカテゴリーを考える場合にとくに参考にしたのが、正ら(2006、2007)のドラマケーション・プログラムである。

ドラマケーション(ドラマ+コミュニケーション+エデュケーションの合成語)という概念は、平成17年度・文部省委託事業・専修学校教育重点支援プラン「コミュニケーション能力と表現力を高める演技・演劇による自己啓発プログラムの研究開発」の中で、東放学園専修学校のスタッフによって開発されたものである。

ここで開発された「5分間ワークショッププログラム」の詳細を報告した正らの本では、アクティブ・メニュー(アクティビティ)が、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つのカテゴリーで分類している。

それぞれのカテゴリーに属する技法として、A:仲間集め、カウント・アップ、ジップ・ザップ、B:聞き耳、ブラインド・タッチ、主人と従者、C:手の中にあるものは、手裏剣合戦、イエスマン・ノーマン、D:リレー物語作り、何やってるの、ワンタッチ・オブジェ、があげられている。

ドラマケーションが4つのカテゴリーを採用しているのに対して、獲得研が3つ(A:「出会いと交流を楽しもう」、B:「協力と集中を楽しもう」、B:「躍動と創造を楽しもう」)だという違いこそあるが、一見してよく似たコンセプトになっている。

キーワードで双方の違いが際立つのは、ドラマケーション・プログラムの「コミュニケーション」に対して、獲得研の「協力」である。強調点の違いは、目的の違いからきている。前者が“関係づくり”そのものの大切さを強調するのに対して、後者が、学習プログラムへのスムーズな移行のためのプログラムを目指しているからである。

その後、NPO法人「ドラマケーション普及センター」(理事長:三嶋浩二 所長:尾田量生)は東放学園の傘下を離れ、コミュニケーション・プログラムの開発、ファシリテーターの養成事業、小学校から大学まで、各種学校でのワークショップの実施など、独自の展開を遂げて、今日にいたっている。

### 3-3 ウォーミングアップ技法の分類

それではここから、獲得研が活用を提唱する技法について見ていこう。先述した通り、『学びへのウォーミングアップ』（2011）では、汎用性の高い70種類の技法を、A：「出会いと交流を楽しもう」（27項目）、B：「協力と集中を楽しもう」（21項目）、C：「躍動と創造を楽しもう」（22項目）という3つのカテゴリーに分類して紹介している。

本書に収録したアクティビティの中には「エアー綱引き“わっしょい”（No.64）」のように筆者自身が開発した技法もあるが、大部分の技法はすでに広く知られているものである。また、特に注記していないが、「2つのホント1つのウソ（No.18）」のように日本で知られていないものに新たに訳語をつけたもの、「瞳を閉じて（No.41）」のようにすでに日本で行われているアクティビティに新しく名称をつけたものも少なくない。

これらのアクティビティは、世界中の人々が様々な分野で営々として積み重ねてきた実践から生まれ、それが各国で紹介されて共有財産となったものである。いわばそうした努力に負うかたちで、本書が成り立っている。

それではここで、それぞれのカテゴリーの特徴について概観しておこう。

#### A：「出会いと交流」系のアクティビティ：

初めて出会う人同士が、名前を覚えたり、親しくなったり、グループを作ったりするのに活用できるものが多い。「あっちこっち（No.1）」であれば、その場に集まっている人に手を挙げてもらうだけの簡単なアクティビティだが、これを行うことでどんな背景を持つ人たちがそこにいるのか一目瞭然で、しかもお互いの視線が交錯することから、心理的な距離もぐんと近くなるのが特徴である。「ウォークであいさつ（No.10）」であれば、会場を歩きながら、出会った人に次々に目礼する、言葉を交わす、握手する、ハイタッチする、というように段階を踏んで接近していく。このプロセス自体が、人と人がお互いに親しくなっていくときの自然な流れを反映している。したがって、このアクティビティが終わると場の雰囲気も格段に和やかになるのが通例である。

<表1：出会いと交流のアクティビティ>

No	技法名	ルールの概要
1	あっちこっち	質問者が真ん中にたって、みんなに手を挙げてもらう。その場にどんな人が集まっているのか、一目瞭然になる。
2	王様じゃんけん	リーダーが前にたって、全員とじゃんけんする。勝った人が残り、負けた人、あいこの人はその場ですわる。
3	後出しじゃんけん	リーダーの「ジャンケンポン」の後で、参加者が「ポン」と出す。参加者が負けるように出すと難易度アップ。



4	輪になって自己紹介	全員が自己紹介した後、一人が真ん中でて、自分の名前と次に出て欲しい人の名をいう。これを繰り返す。
5	となりのとなり	円になって座り、最初の人〇〇さんの隣の△△ですと名乗る。どんどん名前を追加して最後の人まで繰り返す。
6	ネームコール	円になって座り、みんなで指を鳴らす。最初の人から、呼びたい相手の名前を呼び、合いの手に指を鳴らす。
7	バースデー・ライン	スタート地点を決めたら、言葉を使わずに、協力して誕生日順に並ぶ。終わったら順に誕生日を発表する。
8	いろいろライン（リング）	NO.7のバリエーション。ルールは同じ。早起きの順番、通学時間の長さ、氏名のアルファベット順などで並ぶ。
9	いろいろ握手	教室に広がって立ち、会場を歩きながら、指先握手、片手握手、両手握手などいろいろな種類の握手を交わす。
10	ウォークであいさつ	会場を歩き回りながら、順番に、目礼、「こんにちは」と声かけ、握手、ハイタッチなどの挨拶を交わす。
11	これ誰の？	一人が一つ持ち物をもって参加。出会った人と挨拶して名前と持ち物を交換したら、それを繰り返していく。
12	歩いて自己紹介	教室を歩き回り、リーダーの「ストップ」の合図で近くにいる人とペアで自己紹介する。これを繰り返す。
13	共通点さがし	3～4人のグループで集まり、共通点を探す。「3つ以上」などの条件をクリアしたら、全体に向かって発表する。
14	ほめちぎり	2重の円をつくりペアで向き合う。内側の人を外側の人を徹底的にほめる。時計回りに一人ずれて、繰り返す。
15	私は誰でしょう？	一人が会場の外へ出ている間に、有名人を選ぶ。戻ってきた人が、「男ですか？」など質問して人物を絞り込む。
16	いいところ紹介	グループもしくはペアで、互いの良いところを話し合う。前にでて「他己」紹介のかたちで、良いところを紹介。
17	「他己」紹介	2組のペアで1グループになる。ペアで交互に1分間話したら、その内容をもう1つのペアに1分で紹介する。
18	2つのホント1つのウソ	ペアで、ウソを一つ交えて自己紹介する。別のペアに「他己」紹介して、どれがウソだったのか推理してもらう。
19	トーキングマープル	5～6人のグループが、各自おはじきを1つ（発言権）もってすわる。発言するとき、それを目の前に手放す。
20	歩いて集まれ	会場を自由に歩き回り、「3人！」など教師のかけ声を合

		図に、近くにいる人とグループになる。これを繰り返す。
21	猛獣狩りに行こう	NO.20と同じグループ分けの技法。例えば、教師の「猛獣狩りでゾウを獲ろう」の合図で、生徒がペアをつくる。
22	仲間集め	会場を自由に動き回り、同じものが好きな同士で集まる。食べ物、スポーツ、歴史上の人物などジャンルは色々。
23	4 コーナーズ	4 択の質問で、部屋の四隅に移動してもらう。好きな季節や良い・悪いなどの程度を4段階できく質問でもよい。
24	みんなの木	それぞれが抱いている夢や希望、不安などを、葉っぱ形の紙に書き、模造紙に描いた木のうえに貼って鑑賞する。
25	名刺づくり	名前と趣味などを書いてもらった紙を集め、シャッフルする。教師が順に読み上げて、誰のものか当ててもらう。
26	出会いのインタビュー	9個の質問が印刷された用紙(9マス)を配布。歩き回って、サインをもらい、9つのマスが埋まったらビンゴ。
27	好きなものマップ	ペアに、各一枚紙を配る。自分の好きなものや事柄をどんだん紙に書いたら交換。紙をみて、お互いに質問する。

#### B：「協力と集中」系のアクティビティ：

ペアになって協力したり、目を閉じて五感を研ぎ澄ましたりするものが多い。「拍手まわし(No.28)」は拍手を受けて、その拍手を次の人に送るといった単純なものだが、そこに象徴されているのは「送る/受け取る」という気持ちの受け渡しであり、お互いに対して受容的な雰囲気をつくるのに効果的である。また、拍手を送るスピードを速めるために協力する、拍手がランダムに飛び交うことで集中するなど、コミュニケーションを促す基本的な要素を含む技法である。「瞳を閉じて(No.41)」も、その場で目を閉じ、周囲の音や空気の流れに神経を集中するという単純な活動である。しかし、たったこれだけのことで、それまで気づかなかったかすかな音を発見したり、五感の働きに自覚的になったりすることがみられる。

<表2：協力と集中のアクティビティ>

No	技法名	ルールの概要
28	拍手まわし	円になって立ち、最初の人を拍手をリレーのバトンのように回す。しっかり受け取り、次に回すイメージで。
29	アクションまわし	No.28と同じタイプ。最初の人が好きポーズをとり、それを回していく。一巡したら次の人がポーズを送る。
30	トラスト・アップ	ペアで向き合い、膝を曲げて座る。足先をつけた状態

		で両手をつなぎ、息を合わせて引っ張り、立ち上がる。
31	ヒューマンチェア	円になって立つ。合図で同じ方向をむき、できるだけ距離を詰める。次の合図で一斉に後ろの人の膝に座る。
32	カウント・アップ	円になって座る。1から10まで数字を順番に言って、ランダムに立つ。かぶったら最初からトライする。
33	イカダゲーム	架空の筏のうえに、全員が均等な空間で立つ。誰かが動いたら、バランスをくずさぬようにみんなも動く。
34	ゼロ・ゼロ・セブン	円になって座る。最初の人から、ゼロ⇒ゼロ⇒セブンと指さしを送り、最後の人「バキューン」と撃つ。
35	ウィンク・キラー	円になって座る。オニ役が周囲に気づかれぬよう、誰かにウィンクして、つぎつぎに参加者をたおしていく。
36	先生のやるとおり	教師が前にたち、「鏡のように手の動きをまねしてください」と指示。ときにゆっくり、ときに早く動かす。
37	メトロノーム・ポイント・アット	円になってすわる。カウント1、2で全員が膝をうち、最初の人3で右手を胸に、4で次の人を指す。
38	メトロノーム・アイコンタクト	No.37と同じタイプ。最初の人3、カウント1のときに誰かに視線を送る。次の人も同じ要領で視線を送る。
39	主人と従者	ペアで役割決め。主人が、従者の額から20センチの位置に手をかざし動く。それに距離を保ってついていく。
40	人間と鏡	ペアになって立ち、人間と鏡のなかの人間の役になる。人間の動きにあわせて、鏡の中の人物が同調して動く。
41	瞳を閉じて	円になって立つ。合図で一斉に目を閉じ、聞こえてくる音や気配に耳を澄ます。後で、一人ひとり報告する。
42	ブラインド私は誰？	輪になって、みんなの声を覚える。オニ役が真ん中にたち、「おはよう」の挨拶だけで、誰の声か順に当てる。
43	ブラインド・ウォーク	ペアで、介助役と目をつぶる役になる。介助役の腕につかまり、無言で会場を歩き回る。時間がきたら交代。
44	ブラインドこっちこっち	ペアで役を決める。目を閉じた人が、「ワンワン」などの鳴き声だけを頼りに、目をあけた相手をみつけだす。
45	ゴーイング・ドットィ	円になり目をつぶる。リーダーが各々の額にシールを貼る。目をあけ、無言で同じ色のグループが集まる。
46	コップとペン	円になり、各々紐の端をもつ。紐の交差部分につるしたペンを、真ん中においたコップに、協力して入れる。
47	イルカの調教師	No.15と同じタイプ。部屋に戻ったイルカ役が、「芸（目的）に近づくと、「リンリン」と一斉に声でほめる。

48	インスタント物語の素	「むかしむかし・・・」「ところがある日・・・」「そしてついに・・・」、空白部分を埋めていくと物語ができる。
----	------------	---

### C：「躍動と創造」系のアクティビティ：

思い切りからだを動かしてリフレッシュしたり、空想の世界で遊んだり、演劇的な表現を楽しんだりする活動が多く含まれている。「白身と黄身 (No.49)」は鬼ごっこの一種だが、参加者同士の親しさが増すほどに楽しさも増していくゲームである。というのも、オニになるまいとして、思わずだれかを「裏切る」状況になりがちなのだが、かえってそれが場を和やかにするという特徴がある。「エアー綱引き“わっしょい” (No.66)」は、集団で架空の綱を引きあう活動だが、演劇的要素の強いアクティビティである。それというのも、チーム内で掛け声と息を合わせて綱を引くだけでなく、相手チームの勢いを感じながら対応する必要があるからで、その場にいる全員が呼吸を合わせておこなうことで一体感と躍動感を存分に味わうことができるからである。

<表3：躍動と創造のアクティビティ>

No	技法名	ルールの概要
49	白身と黄身	3人1組で卵をつくる。オニの「黄身」「白身」「爆発」のコールでそれぞれ移動する。あぶれた人が次のオニ。
50	ガッチャン	ペアで、片足をくっつけて立つ。オニに追われた逃げ役が、誰かの足に足をつけたら、反対側の人が逃げる
51	手つなぎオニ	オニ（ペア）を決める。オニにタッチされたら、オニと手をつなぐ。両端の人がタッチ役で仲間を増やす。
52	お助けオニ	オニ（複数）を決める。オニにタッチされたら、その場に座る。生き残っている人のタッチで復活できる。
53	名前オニ	オニにタッチされたら交代。ただし、オニに追いかけられ、誰かの名前を呼んだ瞬間、その人がオニになる。
54	なんでもバスケット	イス取りゲーム。オニが真ん中にたち、「兄弟姉妹のいる人」などとコールしたら、該当する人だけ移動する。
55	だるまさんがころんだ	目隠しをしたオニが文を唱え、振り返ったときに動いていた人が捕虜になり、一列に並んで救出を待つ。
56	じゃんけん列車	最初にペアでじゃんけん、負けた人が後ろにまわり、肩に手を置く。次から列車同士のじゃんけんになる。
57	木こり	円になって立つ。だれかが「ハッ」といって木になる。両側がすかさず木を切る。倒れた方向の人が次の木に。
58	通してよ	2グループが、平均台の両端に陣取る。1人ずつ台に

		のってすれ違ふ。落ちたら、最初のペアからやり直し。
59	天使と悪魔	全員が心の中で、守り神と敵役を決める。スタートの合図で、自分と天使の間に常に悪魔がいるように動く。
60	イエス・マン, ノー・マン	ペアの片方が、心の中で頼みごとを決める。中味を相手に教えずに「イエス?イエス?」と懇願し続ける。
61	エアー球技	教師が、サッカーボール、バレーボールなど架空のボールを各ペアに渡す。ペアでパス交換などを楽しむ。
62	エアー手裏剣	ペアが5～10m離れて立つ。片方が架空の手裏剣を気合いを込めて投げ、片方が受けとめて投げ返す。
63	エアー丸太転がし	架空の丸太を「ゴロゴロゴロ」のかけ声とともに次々に転がすと、タイミングを合わせて跳び上がりよける。
64	エアー綱引き“わっしょい”	2チームにわかれ、架空の綱をはさんで向き合うと、「わっしょい」などのかけ声とともに、綱を引き合う。
65	なにやってるの?	円の真ん中に誰かが入り、読書などの動作をする。次の人が尋ねたら、別の動作を答える。それを続ける。
66	わたしは木です	即興のアイデアで場面を作る。例えば、1人が「私は木です」とポーズ。次の人が「リンゴです」と加わる。
67	ワンタッチ・オブジェ	イメージを身体で表現する。「花になってみよう」などの言葉を合図に思い思いにポーズ。それを鑑賞する。
68	彫刻リレー	グループが後ろ向きに1列に並ぶ。最後尾の人が与えられた課題をポーズにしたら、それを順に送っていく。
69	全身アルファベット	グループで相談し、文字を全身で表現する。他のグループが出来上がった文字を鑑賞し、何の文字かあてる。
70	白紙の見立て	各ペアに白紙を一枚配布する。それを表彰状などに見立てて、短いやり取りの場面をつくり、発表する。

特徴は以上の通りである。ただし、前節でも触れたように、1つのアクティビティが単一の機能しか果たさない訳ではない。工夫によっては幾通りもの使い方ができる技法が含まれているし、本書で紹介した70項目の大部分に「応用」事例をつけているので、本書をフル活用すれば、さらに多くのストックを得られるようになっている。

また、技法同士を組み合わせたり、本書の技法と『学びを変えるドラマの手法』(2010)で紹介した16のドラマ技法を組み合わせたり、さらには読者がすでに知っているディスカッション/ディベートの技法などを組み合わせたりすることで、驚くほど多彩な組み合わせも可能になる。

なお、技法の配列について言えば、多くの技法書がそうであるように、70項目の間に厳密な順次性がある訳ではない。もちろん、若い番号だからより汎用性が高いということもない。順次性を想定しないのは、導入の目的や活用場面しだいで、実施するアクティビティが変わってくるからである。ただし、たとえば目を閉じて行う一連の「ブラインド」系の技法や「鬼ごっこ」系の技法など、似通った技法を紹介する場合には、より簡便に取り組めるものを優先して掲載している。

### 3-4 技法の活用場面と運用上の配慮

本章の最後に、アクティビティの活用場面及び運用上の配慮点について考えてみたい。

まず活用場面についてみよう。辞書をひくと、ウォーミングアップを「本格的な活動に先駆けて行う準備運動」と定義するのが一般的である。スポーツの準備体操などがこれにあたり、ここでは「ウォームアップー本格的な運動ークールダウン」という流れが想定されている。また、ドライブの前に自動車のエンジンを始動させて温めるなどがこれにあたる。いずれにしても「初発」の活動がすなわちウォーミングアップであり、ウォーミングアップは「はじまり」の象徴だといえる。

これを授業の文脈に置きなおすと、1時間の授業（セッション）の始めに場の雰囲気をもつために行う活動がその典型である。流れとしては、「ウォーミングアップーメインのプログラムー振り返り・まとめ」という流れになるだろう。もちろん、1時間という単位で考えられるだけでなく、学期の始めにホームルームなどでやる人間関係づくりの一連の活動、年度はじめにクラスづくりとして行う一連の活動も広義のウォーミングアップととらえることができる。

ただし、本書で紹介した70のウォーミングアップ技法の中には、いわゆる初発の活動に限らず、様々な場面で活用できるアクティビティが含まれている。たとえば「カウント・アップ (No.32)」は、本書では、集中して周りの雰囲気を読み、思い切って声をだすアクティビティとして使われているが、海外の技法書のなかにはカウント・アップのバリエーションである「カウント・ダウン」をクールダウンの技法として紹介する本も見られる。また、「あっちこっち (No.1)」や「4コーナース (No.23)」は、導入にも振り返りにも幅広く活用できるアクティビティである。

また、授業について言えば、いつも必ず初発のウォーミングアップが必要だというわけではない。複数の時間にまたがって同一テーマの授業を続ける場合に省略することがあるだろうし、すでに「そうありたい」関係が持続できているときには、ウォーミングアップ抜きでメインのプログラムに移ることも当然である。

さらに言えば、むしろ「楽しくない」ゲームを積極的にウォーミングアップに使うケースさえある。本書には収録していないが「無視と傾聴」というペアで行うアクティビティがある。これは最初のラウンドで、片方の話にあえて積極的な反応をしないことで、話し手に疎外感を実感させ、次のラウンドでは、同じ話に積極的に耳を傾けることによって聞

き取られる喜びや安心感を味わってもらふアクティビティである。こうした感情を揺さぶられるアクティビティを導入に使ってから、対人関係について学んでいくプログラムも存在するのである。

以上のように、1つのアクティビティを様々な文脈で活用する工夫をほどこしたり、またメインのプログラムに呼応するような技法を選択したりする仕事は、教師がいかんなく創意を発揮できる分野である。

つぎに運用上の配慮点について見よう。何かのアクティビティを運用しさえすれば、だれがやっても必ず同じような効果が望めるというものではない。そこに教師の仕事の難しさとまた面白さがある。取り立てて特別な工夫というものではないが、導入にあたって次の4点に配慮することが必要だろう。もちろん、以下に述べることは、ウォーミングアップを実施する場合に限らずどんなアクティビティを行う場合であっても基本的に同じである。

#### **(1) アクティビティを適切に選択する**

活用する目的や場面、生徒側の人数や彼らの経験の有無、使える時間、空間の広さなどを考慮して選ぶことになる。本書の活用ということであれば、技法の索引やキャッチコピーも参考にしていただけるとは思われる。

#### **(2) 効果的な働きかけをする**

実施にむけてどんな呼びかけをしたら、生徒が「よし、やろう」という気になるのか、そこは教師側の工夫のしどころである。いくら意義があるからといって、生徒がいやいや教師に付き合うような状況では効果も薄れかねないだろう。

#### **(3) 柔軟に運用する**

まずは、グルーピング、活用するアクティビティの組み合わせ、時間配分などの見通しを立ててから始めることが必要だが、いざ実際に動き出してからは、生徒の様子をみて励ましのコメントをしたり、事前の計画に固執せず自在にプログラムを組み替えたりするなど、臨機応変の判断が求められる。

#### **(4) ふり返りをする**

やりっぱなしのままでは、その経験が次回以降に生かされにくい。うまく行った点もいかなかった点も含めて教師自身が振り返りを行い、省察を加えることで、経験が蓄積されていくからである。

アクティビティの運用を通じて“学びの場”を整える仕事は、専門家としての教師の重要な役割であると同時に、きわめて創造的な仕事である。それは、ともすれば教師から生徒への1方向の流れになりがちなコミュニケーションを、双方向性のコミュニケーションに組み替えることを意味する。とりわけ、学びの場を、「教師－生徒」のやりとりだけでなく、生徒同士の声が響きあう空間につくり変えることである。

この空間では、あらかじめ以下のことをみんなで了解しておく必要がある。すなわち、自分の考えを表現することは、異なる意見を提出することも含めて、互いを豊かにする行

為であり、協同の学びに貢献することだということ。また、互いの発言を傾聴することも、話し手を励ますことになり、互いを豊かにすることにつながっているのだ、ということである。

#### 引用・参考文献

- 絹川友梨（2002）『インプロゲーム—身体表現の即興ワークショップ』 晩成書房
- 正嘉昭他（2006）『ドラマケーション—5分間でできる人間関係づくり』（渡部淳・監修）  
晩成書房
- 正嘉昭他（2007）『ドラマケーション2—5分間でできる人間関係づくり』（渡部淳・監修）  
晩成書房
- ドラマケーション普及センター編（2015）『楽しみながら表現力が高まるコミュニケーション・アクティブカード』（カード48枚＋活用の手引きで構成） 渡部淳監修 学事出版
- 渡部淳＋獲得研編（2010）『学びを変えるドラマの手法』 旬報社
- 渡部淳＋獲得研編（2011）『学びへのウォーミングアップ 70の技法』 旬報社
- Brandes Donna & Phillips Howard（1979） *Gamesters' Handbook: 140 games for Teachers and Group Leaders*. Cheltnham; Stanley Thornes Ltd.
- Spolin ,Viola（1986） *Theatre Games For The Classroom: A Teacher's Handbook*. Evanston, Illinois; Northwestern University Press.



## 第5部第4章 教育プレゼンテーション技法

本章の目的は、渡部淳＋獲得型教育研究会編『教育プレゼンテーション—目的・技法・実践』（2015）を主な素材として、獲得型教育研究会が活用を提案する教育プレゼンテーション技法の内容について検討することにある。プレゼンテーション技法の研究は、獲得研の第3期（2012～2015）で集中的に取り組んだテーマである。

1990年代半ばのディベート・ブームに続き、2000年代に入ってから日本を「プレゼン・ブーム」が席卷するようになり数多くの出版物が刊行されている。ただ、これまでの刊行物の傾向をみると、ビジネス分野の書籍が圧倒的に多く、教育の場で行われるプレゼンテーションの目的、技法、実践事例といったものを総合的に扱う本はなかったといつてよい。管見の限り、おそらく『教育プレゼンテーション』の刊行がはじめての試みかと思われる。

シリーズ第3巻にあたる本書も、獲得型学習モデルをベースにしてつくられたものである。先行して2冊のアクティビティ・ブックが出版されている。シリーズ第1巻『学びを変えるドラマの手法』（2010）では、ある役柄になって考えたり演じたりするためのツールであるドラマ技法の活用を提案している。

シリーズ第2巻『学びへのウォーミングアップ』（2011）では、学びの場の雰囲気を柔らかくときほぐす70種類のアクティビティの活用を提案している。シリーズ本のいずれにも共通するのは、アクティビティの紹介と一緒に、小学校から大学までの実践事例を掲載していることである。

本章の構成は以下の通りである。まず獲得型学習における教育プレゼンテーションの特質を検討した後、制作のプロセス、プレゼン技法の分類、教育プレゼンテーション技法の運用と教師研修の関係などについて検討する。

### 4-1 教育プレゼンテーションの特質

ビジネスの世界では、教育界以上に、プレゼンテーション能力の必要性が叫ばれている。では、ビジネス・プレゼンテーションと教育プレゼンテーションの間に大きな違いはあるのだろうか。ここでは教育プレゼンテーションの特質を明らかにするために、ビジネス書にあらわれた「プレゼンテーション能力」との比較で考えてみたい。ビジネス書を探っていくと、2つのキーワードが浮かび上がってくる。

まず、多くのビジネス本が、「伝える工夫」の大切さを強調している。①正確に伝える、②論理的に伝える、③分かりやすく伝える、④大切なことだけを伝える、⑤相手が聞きたいと思っていることを伝える、といった具合である。

これと関連して強調されるのが「伝える力」である。①相手の記憶に残る伝え方、②相手の心をつかむ伝え方、③相手の心を惹きつける伝え方、④相手を納得させる伝え方、⑤相手の共感をよぶ伝え方、などが実際にできること（力）が大切だというのだ。

こうして見る限り、教育プレゼンテーションで求められる「伝える工夫」や「伝える力」とそう大きな違いがないように見える。ビジネス・プレゼンと教育プレゼンの間にある一番大きな違いは、それらの点にあるのではなく、むしろ大本にある「伝える目的」の方にある。ゴールの設定の仕方といってもよい。ビジネス・プレゼンの目的をみると、企業内でこちらの企画を通すにことにしろ、消費者に商品を購入してもらうことにしろ、いずれにしろ相手を説得し、相手の認識や行動の変容を促すことがゴールになっている。そのためのツールがビジネス・プレゼンテーションだといえる。

では、教育の場でプレゼン技法を活用する目的はどこにあるのだろうか。ごく単純化していえば、教育プレゼンテーションの目的は、学習者がお互いを豊かにすることにある。プレゼンを準備する中で、発表者自身が学びを深め、そうして用意した情報やメッセージを聴き手にむけて発信する。聴き手はそれを受け止めて、質問・意見のかたちで発表者に応答し、発表者側のさらなる認識の深化をうながす。いわば、そうした“互恵的な学びのツール”が教育プレゼンテーションだといえる。

教育の場では、発表側と聴き手側の役割が必ずしも固定していないことも特徴である。あるときは発表者になり、またあるときは聴き手になるというように、両方の立場を往復するのが一般的である。したがって、発表者の役にあるときは聴き手の立場に、聴き手の役にあるときは発表者の立場に、それぞれ配慮した対応が求められることになる。その意味で、教育プレゼンテーションでは、よい発表者であることとよい聴き手であることとは表裏一体の関係である。

これを教師がおこなう指導という点からいえば、よい発表者になるための指導だけでなく、よい聴き手になるための指導が欠かせないということである。聴き手の側が、発表の要点を正しく聞き取れたり、それを適切にメモできたり、臆せずに質問や意見を述べたりできたときに、学びの場がよりいっそう活性化するからだ。

これらのことは、先行文献でもすでに指摘されている点である。佐藤(2006 121)は、教育の場でのプレゼンテーションの特質が「一方的な意見の伝達でなく、インタラクティブ(双方向的)なコミュニケーションである」ことだとし、質問者の発言が学びの活性化に寄与する点をとくに指摘している。これは学びの相互性・共同性の意義を強調する視点である。

松本・河野(2007 91)は、教育の場でのプレゼンテーションを「一人または複数の話し手を中心となって、その場にいるみんなが影響し合うプロセス」だと定義したうえで、学習者同士が、言語、準言語、非言語をすべて活用して学んでいることに注意を促している。これも学びの相互性・共同性を強調する立場だが、一方で、プレゼンが全身的なコミュニケーションによって成り立っていることを指摘している点が注目される。

以上の通り、教育プレゼンテーションの特徴は、それが仲間と一緒に学ぶ共同の学びのツールであり、発表者と聴き手が全身的なコミュニケーションを通じて“お互いを豊かにすること(=互恵性)”をめざす学習活動だということにある。

さらに筆者の場合には、ドラマワークもプレゼンテーションも、表現内容が創作的であるか再現的であるかにかかわらず、いずれの場合も〈発表内容を創り出すプロセス〉を経過する活動だという点に着目して、プレゼンテーションとドラマ技法など他の技法との連続性を強調する立場をとってきた。

これは教育プレゼンが、共同の学びのプロセスを構成する要素として他の範疇（カテゴリー）のアクティビティと有機的に組み合わせられ、運用されるときに、よりいっそう大きな教育効果を発揮すると考えるからだ。

#### 4-2 制作のプロセス

ここから、本書の制作過程について見よう。獲得研は、合宿を含む年 10 回の定例研究会とメーリングリスト（ML）でのやりとりを活動のベースにしている。シリーズ本の制作にも、定例会とMLを活用して取り組んできた。この第 3 巻の制作でいえば、2012 年の秋から本格始動し、足かけ 3 年をかけて完成させたものである。

本書の特徴だが、先述した通り、「アクティビティ・ブック」と「実践事例集」という 2 つの性格を併せもつのが、獲得研シリーズの共通した特徴になっている。したがって、『教育プレゼンテーション』の場合も同様である。プレゼン技法と実践事例をセットで記述するのは、その方が活用場面の実際を、読者がより具体的にイメージできるようになるからである。ただ、後に見る通り、小学校から大学、さらには社会教育まで含めて、幅広い実践を収録しているとはいっても、いわゆるモデル授業という訳ではなく、うまく行かなかった場面も含めて、ありのままに報告したものである。

第 1 は、30 の技法を、ことば、もの、身体という“表現活動の 3 つのモード”に対応する範疇（カテゴリー）で分類したことだ。表現活動の 3 つのモードを自在に駆使するプレゼンテーションを提案することで、「プレゼンテーション＝言葉の表現」というイメージから解き放たれることを企図している

このこととも関連するが、第 2 の特徴は、プレゼンテーション技法と他の技法（ウォーミングアップ、リサーチワーク、ディスカッション／ディベート、ドラマワークなど）とのつながりや組み合わせを明示したことである。実際の学習活動では、いつもプレゼンテーションが活動のゴールにくるわけではない。例えば、グループでのリサーチワークから、発表活動に移行し、その情報をもとにクラス全員がディスカッションを行うというように、プレゼンを学習プロセスの一部に組み込んで活用するケースが多いからである。この特徴は、とりわけ第 3 巻に特有のものである。

制作にあたっては、以下の 7 つのステップを踏んでいる。即ち、①先行研究の分析、②章立ておよびカテゴリーの決定、③編集委員会による「ルール編」ラフ原稿の作成、④執筆分担の決定、⑤実践原稿の執筆とMLへのアップ、⑥定例会での原稿検討作業、⑦改訂原稿のアップという流れである。

このプロセスで特徴的なことが 3 つある。1 つは、執筆分担の決定の仕方だ。基本的に

会員が自分の書きたい項目に希望をだすエントリー方式をとっている。編集委員会は希望者の項目別一覧をつくり、微調整だけを行っている。2 つ目は、書き上げた原稿がすべて ML にアップされ、それを全員で読む方式にしていることだ。初稿から改訂原稿、そして完成原稿にいたるまで、原稿の変化を全員で共有しながら進んでいく。3 つ目は、編集委員会と並行して、定例会でもみんなが参加する原稿検討会をもっていることだ。

こうした一見遠回りにみえる、時間のかかる手順をあえてとっている理由は、「執筆／原稿検討＝（自己）研修」と位置づけているからである。この一連の作業を通して、獲得研がもう一つの課題に掲げている「実践研究のスタイルの創造」にチャレンジしているのである。この結果、多くの原稿が 3 回、4 回と改訂を重ねるなかで、徐々にブラッシュアップされていくことになる。

『教育プレゼンテーション』には、30 の技法と 34 の実践報告が掲載されている。実践原稿 34 本の内訳は、以下の通りである。小学校 7 本、中学校 2 本、高校 12 本、大学 11 本、社会教育 1 本、教師研修 1 本。

本書については、色々な活用方法が想定されるが、とりあえず以下の 3 点をあげたい。

第 1 は、プレゼンテーション技法のメニュー表として活用することだ。自分がすでに取り入れてきたもの、まだやっていないもの、色々な技法に出会えるし、プレゼン技法それ自体の広がりも確認できるからだ。メニューを眺めることで、自然に、実践のイメージトレーニングにもなるだろう。

第 2 は、イメージトレーニングということに関連するのだが、本書が小学校から大学までの実践を一望できる「実践事例集」であることから、それぞれの実践者の個性が表現された読み物としても楽しむことができる。さらにいえば、一回性のドラマを含む“学びの場”の連作物語としても、楽しむことができるだろう。

第 3 は、そこから一步踏み込んで、実際に、できそうな技法から導入に挑戦してみることもできるだろう。なにしろとりあげる学習内容や学習者の状況にあわせて、自分で技法を選び、プロセスをデザインし、運用に向けて工夫を重ねることこそ、実践者の最大の喜びの一つだからである。

後に記す「実践報告の 5 つの視点」に沿って、事後に自分の実践をふり返ることができれば、次の挑戦への動機づけにつながるだろうことは、いうまでもない。試行を重ねて、使いこなせる技法のストックが増えればふえるほど、学びのデザイナーとしての自覚も高まっていくという好循環が生まれるはずである。

#### 4-3 教育プレゼンテーション技法の分類

『教育プレゼンテーション』の構成は以下のようになっている。第 1 章は筆者が執筆した概説である。本書の活用方法から成り立ちにいたるまで、幅広く解説している。第 2 章「はじめの 1 歩」では、その場でできる簡単なスピーチプログラムを 5 つ紹介している。第 3 章～第 5 章が、本書のボディにあたる部分だ。ここでは、25 のプレゼンテーション技

法のルールと実践例を具体的に紹介している。

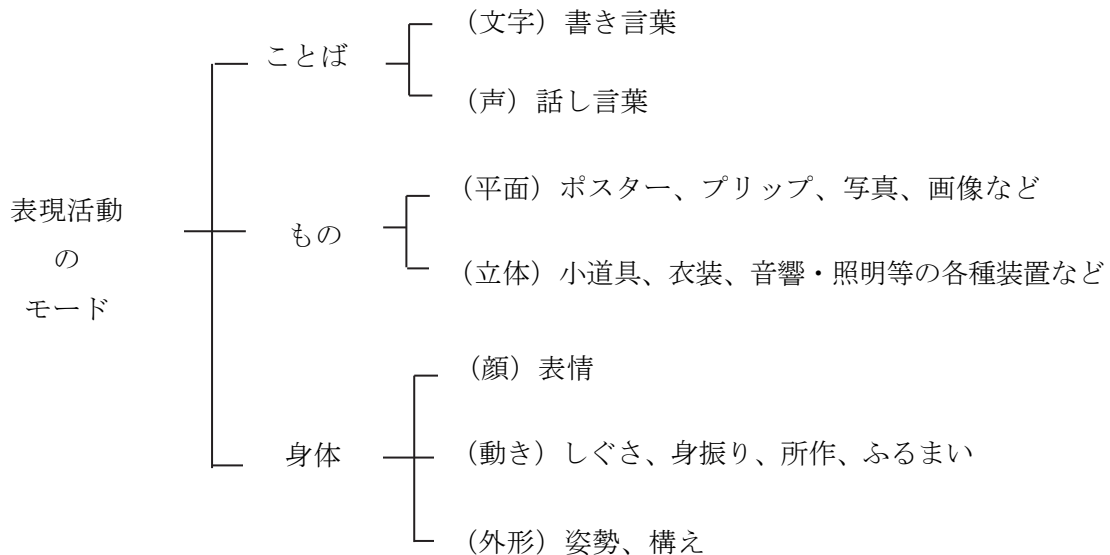
2章以下の内容を、<表1、表2>に沿って、もう少し具体的に検討しよう。第2章「はじめの1歩」には、5つのスピーチ技法を収録している。見開き2ページで、左ページが「ルール編」、右ページが「実践編」というシンプルな構成である。「ルール編」では「定義・ねらい・手順・活用のヒント」を簡潔に解説している。項目は<表1>の通りである。

<表1：教育プレゼンテーション 最初の1歩>

はじめの1歩		
1	世界一短いスピーチ	一人ずつ順番に、自分の名前と指定されたトピックだけを言う、とても短いスピーチ。例、「私は〇〇です。好きな食べ物は〇〇です。」
2	1分間スピーチ	「この夏の一番の思い出は・・・」というような、比較的簡単なトピックについて、1分以内で何かまとまったことを話すスピーチ。
3	即興スピーチ	あるトピックについて、ごく短い時間準備して行うスピーチ。例、お題のカードをくじのように引き、30秒の準備で1分のスピーチをする。
4	ショー&テル	自分が大切にしている写真やおもちゃ、また思い出の品のようなものを、聴衆の前に示し、それに説明を加える形で行うスピーチ。
5	なりきりスピーチ	当人ではない実在の人物、小説や映画に登場する創作上の人物、さらには動物や物になりきり、その人(物)の立場で行うスピーチ。

スピーチとプレゼンテーションは、しばしば不可分のものと考えられていて、両者は技法の特徴という点からいっても連続性の高いものである。そこで2章は、スピーチのなかでも、とくに初心者がとりくみやすいものだけを選んで構成している。読者はこれらの技法を、独立したプログラムとしても、また3章以下の活動につながるウォーミングアップとしても活用できるものである。

<図1：表現活動の3つのモード>



本書の中核となるのが、25の技法を「表現の3つのモード」に対応させて分類した3章以下である。ここでいう3つのモードは、ことば（話し言葉/書き言葉）、もの（ポスター、衣装、パワーポイントなど）、身体（表情、しぐさ、身振りなど）をさす。

“全身で学ぶ”獲得型学習では、「身体」による表現が、「ことば」や「もの」による表現と同じように重要である。したがって、獲得型授業を目指す教師には、ことばによる表現（スピーチなど）、ものを使う表現（ポスター、パワーポイントなど）そして身体による表現（演劇的技法での発表など）という3つのモードを自在に駆使して新たな学びを創造する役割が期待されている。

獲得型学習では、表現と学びは一体のものであり、生徒はお互いに表現したり、その表現を受け止めたりしながら学んでいく。対話や討論など、双方向的なコミュニケーションによって学びが促進されるのが獲得型授業だといえる。

先ほど述べた通り、表現活動というものは、ことば（書き言葉+話し言葉）、もの（コンピュータ、ポスターなど）、身体（身振り、しぐさなど）という3つのモードからなっているのだが、もちろんそれは教育場面の表現に限ったことではない。そもそも私たちの表現行為は、これら3つの要素の組み合わせで成り立っていて、組み合わせ方そのものに、それぞれの人の個性が発揮されるという関係である。

この点について言えば、日本の教育界でも、書き言葉一辺倒の教育の見直しが行われ、話し言葉のトレーニングの必要性がようやく認識されるようになった。それ自体は喜ばしいことである。ただそれでも、依然としてことばモードの教育が中心に考えられていて、3つのモードを自在に駆使する教育の実現には程遠いのが現状である。これに対して、獲得型学習の表現活動は、これら3つのモードを統合し自在に駆使しながら、「表現者としての自己」を育んでいく活動だという点に特徴がある。

それでは具体的に技法を見てみよう。項目の内容は<表2>の通りである。第3章「ことばモードに重点をおいたプレゼンテーション」(9技法)は、とくに話し言葉による表現の比重が高いものを選んで構成した。第4章「ものモードに重点をおいたプレゼンテーション」(8技法)は、ポスター、スライド、紙芝居などの道具を活用した表現技法を紹介した。第5章「身体モードに重点をおいたプレゼンテーション」(8技法)は、ダンス・パフォーマンスや「〇〇になって」演劇的に表現する活動など、全身をつかって表現する技法を紹介した。

<表 2 : 教育プレゼンテーション 25 の技法>

「ことばモード」に重点をおいたプレゼンテーション		
6	(準備した) スピーチ	聞く人の前で、自分の主張や感想などを述べることであり、様々な発表形式の基本となる技法。ここではよく準備されたものを指す。
7	半即興スピーチ	No.3 のバリエーションの 1 つ。トピックが与えられてから、簡単なリサーチや準備作業を行い、ワンクッションおいて行うスピーチ。
8	暗唱	まず詩や名文などのようなテキストを暗記し、その内容に応じたリズムや抑揚などの表現を工夫しながら、聴衆に向かって語る形式。
9	朗読	絵本、小説、詩、あるいは自分たちで作成したテキストなどを、解釈し、表現を工夫して、聞く人に向かって声に出して読むこと。
10	群読・コール	あるテキストを複数の人で朗読すること。一人で読む、数人で読む、あるいは全員で読むというように、効果を工夫して伝えるようにする。
11	公開インタビュー	記者会見のように、司会役の進行に従って、発表者が前に出て、フロアにいる生徒(記者)の質問に答えることで内容を伝える発表形式。
12	クイズ・ショー	クイズ形式を使って、リサーチした内容を発表する。重要な事柄に焦点化し、さらに聞き手に参加感をもってもらえるように工夫する。
13	架空シンポジウム	No.5 の発展形の 1 つ。物語の登場人物、歴史上の人物、ある事件の利害関係者たちが、一堂に会したという設定で行うシンポジウム。
14	ニュース・ショー	キャスター、コメンテーター、現地レポーターなどの役割をおき、ニュース・ショーの形式で、内容を多角的・立体的に伝える工夫をする。
「ものモード」に重点をおいたプレゼンテーション		
15	ポスター・セッション	ポスターを作り、それを補助資料として、口頭で情報やメッセージを伝える形式。使うポスターは、大判 1 枚でも、何枚かに分けてもよい。
16	フォト・スライド・ショー	写真や図などのデータを、プロジェクターを用いて次々に投影しながら発表を行う形式。新しいタイプの紙芝居とみることできる。
17	PC プレゼン	PC やタブレットなどの情報機器内にあるスライド資料を、大型スクリーンや複数のモニターに提示しながら行う発表。紙芝居の発展形。
18	ビデオ作品	ビデオ作品を制作し、発表する。動画や音声で臨場感のあるメッセージを送ることができ、インターネットで社会に発信することも可能。
19	ガイド・ツアー	説明役が、博物館や旅行のガイドのように、具体物や資料を使って説明を行う形式。聞き手が、ツアーのように各コーナーを回って歩く。
20	紙芝居	物語、出来事、学習内容などの特徴的な場面を複数の絵にしてから、セリフやナレーション、効果音などを駆使してそれを順番に紹介する。
21	人形劇	人形(指人形、糸繰り人形、ペープサートなど)に語らせる形式で、発表者が別人格になって、その立場からメッセージを伝える方法。

22	もの作り	小さい粘土模型のようなものから巨大なオブジェにいたるまで、物理的なものを再構成して展示し、作り手側のメッセージを伝える形式。
「身体モード」に重点をおいたプレゼンテーション		
23	フリーズ・フレーム	グループで、ある特定の状況を選び、静止した場面だけで表現する。静止画は、1枚でもよいし、複数の画面を作って表現してもよい。
24	なりきりプレゼンテーション	No.5の発展形であり、演劇的手法によるプレゼンテーションで最もよく使われる技法である。ある役柄に「なって」、一人称で発表する。
25	CM発表	テレビCMなどの形式を使って、ことばや身体表現でメッセージを伝える形式。短く明快なメッセージを、多様な表現技法で伝えられる。
26	再現ドラマ	あるシーンを再現して見せること。伝えたい出来事をより効果的、立体的に肉づけできるように、1人よりも、数人で演じることが多い。
27	ホット・シーティング	テキストの内容、架空の物語の登場人物の心情などをより深く理解するために、学習者がその人物に「なって」、聴衆の質問に答える形式。
28	ディベート・ドラマ	対立する論点をもつ登場人物たちの主張を、あらかじめ用意したシナリオに沿って、その場で論争が行われているかのように発表する。
29	ダンス	言葉にして説明することができない、と感じられるような「印象」や「心の動き」を、身体に語らせる表現形式。音楽を使うとは限らない。
30	パフォーマンス	No.29に通じる、身体表現の比重の高い表現活動のことを指すが、より幅広い概念である。内面の深い体感と躍動的な表現を目指す。

\* 『教育プレゼンテーション』（旬報社）より作成

技法の内容は以上の通りだが、3章～5章では各項目を6ページに拡大し「ルール編」2ページ、「実践編」4ページで構成している。「ルール編」には、「定義・ねらい・手順・活用のヒント」に加えて「応用・参考文献」をおいている。「実践編」の比重を大幅に高めたのは、その方が学習プロセスのデザインの仕方や実践場面の様子などを、読者がより具体的にイメージできるからである。

「実践編」は、①実践の条件、②準備活動、③発表の場面、④生徒／教師の変容、⑤ふり返りという5つの視点から叙述している。これは、第4部3章の、実践報告の構成要素の視点を踏襲して構成したものである。このことはまた、ここでの実践報告の執筆が、実践研究のトレーニングと位置付けられている、ということの意味する。

「実践の条件」では、多少の粗密はあるものの、授業のねらい、当該技法を導入する理由、実践の客観的条件（プログラムの概要、学習者の人数構成、彼らの発表学習への親しみの度合い、実践に使った時間等）を簡潔に示している。

「準備活動」では、発表にいたるプロセスを報告する。教師のはたらきかけ、学習者によるリサーチワークの概要、作業にかかった時間や作業量などを、やはり簡潔に報告して



いる。

「発表の場面」が報告の要で、教師側の視点からいちばんタップリと記述した部分である。発表の様子、発表の内容、観客側の反応、両者の交流、うまく進んだ点・進まなかった点などが、発表から振り返りまでの一連の流れを意識して報告している。一回性という授業実践の性格が色濃くでるパートといえる。

「生徒／教師の変容」は、プレゼンテーションに取り組んだことでどんな“気づき”があったのか、学習者のコメントの分析などを通して簡潔に報告している。

「ふり返り」では、授業のねらいがどの程度達成されたのか、当該技法の導入と関連づけて簡潔に示している。

以上の通り、シリーズ本の刊行そのものが、獲得研の共同研究の成果であると同時に教師トレーニングの成果でもある。ただ、授業実践を言語化するという行為は、多様な活動、多声的な語りが交錯する空間の意味を解きほぐし、言葉で再定義することである。授業空間のダイナミズムを「書き言葉」で表現するのはだれにとっても容易な作業ではない。「実践者が実践を記述する」ことにともなう客観性の担保をどうするのか、また一回性、即興性、偶然性に支配される授業の特性をふまえたオリジナルな文体をどう獲得するのか、という問題もあるからだ。

#### 4-4 教育プレゼンテーション技法の運用

『教育プレゼンテーション』の第6章「応用編」には、小学校、中学校、高校、教員研修の4つの実践を収録した。どちらかといえば、学習者が長い時間をかけて準備したもの、また学年全体や全校生徒を聴衆にしたものなど、規模の大きな実践を中心にしている。その結果、プレゼン技法とディスカッションやリサーチワークなどの技法の組み合わせ方が、より明瞭にわかる事例になっている。あえて応用編と名づけた理由がそこにある。

ここでは、4つの実践の中から、第4部第3章でも言及した「高校生プレゼンフェスタ」を例に技法の運用と教師研修の関係を考えてみよう。

先述した通り、フェスタの前身は「高校生意見発表会」(1999-2010)である。もともとこの企画には、高校生・留学生の交流の場をつくるという目的の他に、プレゼンテーションを指導できる教師を増やすというねらいがあった。

そのため、参加校の教師を対象とするガイダンスで、ICU高校の「エデュケーション・ナウ」の発表風景—スキットやニュース・ショーなど演劇的技法を使ったプレゼンテーション—を映像で見てもらったり、そのビデオを参加校に配布したりしたのである。

この結果、高校生意見発表会運営委員会ほか(2014)にある通り、第1回から第10回まで開催を続けるうちに、いわゆるスピーチだけでなく、様々なタイプのグループ・プレゼンテーションが増えていくことになった。早川(2015:127-131)が、第4回発表会で中村高校の5人の女子生徒が、PCプレゼンとスキットを組み合わせ、英語で「ハリー・ポッターのすべて」を発表した様子を報告している。注1)

グループで半即興型のプレゼンテーションに挑戦する高校生プレゼンフェスタの場合も、高校生同士の交流を深めるといふねらいと、企画を運営する教師側の指導力を高めるといふねらいをもつ、いわば複合的なプログラムになっている。

以下、フェスタの運営委員でもある辻本原稿「高校生プレゼンレスタ 海外の高校生に伝えたい日本！」(第6章所収 245-250)に沿って、第13回プレゼンフェスタ(2013年11月23日 於:跡見学園高校)の流れを、教師側の動きを中心に見てみたい。

### (1) 実践の条件

「高校生プレゼンフェスタ」というのは、当日に会場で出会った若者たちがグループを組み、演劇的プレゼンテーションに挑戦するプログラムである。プレゼンフェスタには4つのねらいがある。①高校生が自らの学習・生活体験をもとに考えを発表すること、②発表することで表現能力を培い、プレゼンテーション技能を高めること、③高校生間の交流を深め、多様な考えを理解し相互理解を図る契機とすること、④仲間とともに行うリサーチワークやディスカッション、プレゼンテーションを通じて合意形成を体験することである。

この日集まった高校生は、首都圏の8校から48名。留学生や外国人学校の生徒など、海外にルーツを持つ若者が4分の1を占めている。アメリカ、ドイツ、フィンランド、インド、タイ、韓国、中国などのバックグラウンドをもつ人たちである。参加した48名を、関係者や見学者30名が見守っている。

### (2) 準備作業

「ウォーミングアップ→ガイダンス+教師のデモンストレーション→昼食+リサーチワーク→発表準備→発表本番→ふり返り+講評」という流れで、正味5時間半のプログラムになっている。

ウォーミングアップでは、両角桂子と関根真理が「あっちこっち」、「バースデイ・リング」「共通点探し」「ポーズ送り」の4つのアクティビティを行った。ポーズ送りでは、会場の教師5人が自発的に手を挙げて、デモンストレーションに参加している。

ガイダンスでは、筆者が後掲の「プレゼン作成シート」に沿って流れを説明し、以下の4つの条件を挙げた。それは①発表時間は5分間、②全員が発表に参加すること、③身体を使って全身で表現すること、④日本語以外の言葉を使ってもかまわない、という4項目だ。注2)

説明のあいまに、教師のデモンストレーションをはさみこむことにし、ディベート発表「大阪弁を共通語に」(3対3のディベート)で、丁々発止のやりとりをみせた。

続いて、第13回の課題テーマ「海外の高校生に伝えたい日本！」を発表すると、会場に「オーッ!!」というどよめきが起こった。早速、筆者が取り組みの参考例を挙げる。例えば、テーマに「おもてなし」や「もったいない」を選んでもいいし、場面設定として「日本に来た留学生に日本のことを教える」や「海外の高校にビデオレターを送るため、日本のCMを作る」なども良いだろうという具合である。

ここから2時間で発表までこぎつける。昼食を食べながら相談したり、コンピュータ室で日本の着物の柄を調べたり、五重の塔の写真を印刷したりと活発な活動をした後、最後はどのチームも小アリーナに移動して、せりふと動きを確認した。

### (3) 発表の場面

本番で高校生たちが取り上げたテーマは、日本人の親切心や思いやり、高校生のスクー  
ルライフ、サブカルチャー、伝統文化とさまざま、概して、日本の技術力、人々の思い  
やりや治安の良さなどを肯定する見方が多かったが、その一方で、周りの人に合わせがち  
で自己主張が弱いという指摘やほかの国の文化をもっと学ぶ姿勢が大切だという主張もあ  
った。

発表形式も、スキットあり、ダンス・パフォーマンスありと、多彩である。

ベスト・プレゼン賞をとった「Japan Warmth」チームは、日本を紹介するTV番組とい  
う設定で発表した。浅草と京都の街頭から外国人レポーターが日本人の行動パターンを実  
況中継する。このチームも振り分けで日本人の行動パターンを分析してみせる。スタジオ  
と現地をつなぎ、浅草では若者がお年寄りに席を譲る様子を中継、京都では「ゴミ拾いマ  
イスター」なるプロを登場させて、優雅で素早い身のこなしで通りをきれいにする様子  
を見せる。

レポーターが若者とゴミ拾いの達人それぞれにインタビューすると、その都度スタジオ  
のコメンテーターが解説を加えるという構成だ。

### (4) 生徒のふり返りと講評

グループごとのふり返りでは、「時間内に完成できてよかった」「いろいろなアイディア  
を出し合えた」「違う意見を聞くことができた」など肯定的なものが多かった。

生徒のふり返りに続き、筆者と吉田真理子（津田塾大学）で、発表の講評をする。講評  
ではもっぱらプレゼンテーションの特徴や良いところを指摘し、健闘を讃えてすべてのグ  
ループに何らかの賞をだす。賞名も「ベスト構成力賞」「テーマ追究賞」など、内容に沿っ  
たものである。

### (5) 生徒/教師の変容

生徒の残した「ふり返しシート」では「達成感がある」「疲れたがとても楽しかった」「今  
日初めて会ったのに、とてもコミュニケーションがとれて安心した」などの声が圧倒的で  
ある。ここから、彼らが難しい課題に挑戦してやり終えた充実感や、協力して課題に取り  
組めたという手ごたえなどを感じている様子がうかがえる。

また、「ほかのグループからいろいろ学ぶものがあつた」として、テーマの設定や全体  
の流れ、わかりやすい説明、ユーモアのセンス、小道具の使い方など数多く挙げている。

見学者の「コメントシート」を読むと、「初めて出会った人と、感じ方、考え方の違い  
をすり合わせながら準備をして発表したことを、生徒がとても楽しんでいたことに感銘を  
受けた」などの声が多かった。

ファシリテーターを務めた両角は、このような実践に取り組み続けることで、教師も従

来型の「チョーク&トーク」の授業から解放されるのではないかと述べている。また、プレゼンフェスタに限らず、獲得研が活用を提唱するアクティビティは、対象の生徒や環境条件が異なると、同じ教師がやっても同じような展開にはならないので、そこが醍醐味だとも指摘している。

#### (6) ふり返りの視点

開催目的の①～④に照らして、十分にそのねらいを達成したといえることができる。

ただ同時に、いくつかの改善点も指摘された。例えば、作成プロセスに関しては、コンピュータ室で調べることに時間を取られてなかなか立ち稽古を始められないグループがあったこと、また、せっかく多様な文化的背景をもつ生徒が集まっているのに、お互いの経験をリソースとして十分に使いきれていなかったのではないかと、などが挙げられた。

第13回高校生プレゼンフェスタの流れは、以上の通りである。ただ、先述した通り、フェスタの発表テーマも、ウォーミングアップやガイダンスのプログラムも、毎回変わっていく。もちろん参加生徒もファシリテーターなどの担当者も毎回変わる。

したがって、高校生意見発表会に比べて高校生プレゼンフェスタは、一回性という性格のとりわけ強い取り組みであり、それだけに、教師研修プログラムとしての特徴もより明確になったと言える。

#### 注

1 「高校生意見発表会」は、青少年の留学を支援している小石川ロータリークラブの事業として1999年に始まったものである。発起人は、同ロータリークラブの役員だった太田幹二氏（元科研製薬会長、太田記念美術館館長）である。

下に掲げる<表3：高校生意見発表会の歩み>の通り、地元の東京都第4学区高等学校校長会（文京区、豊島区、北区、板橋区の4区で構成）と小石川ロータリークラブが共催し、東京都教育委員会と（財）国際文化フォーラムが後援する形である。筆者は、第1回目から審査委員長を務めていた。

しかし、2006年度に転機が訪れた。都立高校の組織改編により従来の学区制（地区制）が廃止され、共催団体の1つである第4学区高等学校校長会がなくなってしまったのである。加えて、これを機に、もともと単年度制で事業を運営することを原則としている小石川ロータリークラブも、主催団体から撤退することになった。

ただ、参加生徒を送り出してきた学校の関係者を中心に、事業の廃止を惜しむ声が強かったことから、いくつかの経緯があったものの、改めて「高校生意見発表会運営委員会」を組織し、跡見学園高校（会場校）の協力も得て、第7回以降の事業を継続することになった。その結果、高校生意見発表会としては最後となる2010年の「第10回意見発表会」までの間に、合計232名の高校生・留学生がプレゼンテーションに挑戦したのだった。

高校生プレゼンフェスタは、高校生意見発表会の運営を実質的に担ってきた教師たちが、そのコンセプトを引き継いで、事業を継続・展開しているものである。

<表 3 : 高校生意見発表会の歩み>

	日時・会場・テーマ	参加者	上位入賞者・テーマ※	審査員長・審査員（五十音順）
第1回	1999年3月24日 (水) 東京都総合技術教育センター 「国際化時代がやって来た 私の経験 私の提案」 幹事校：都立飛鳥高校	6組、6名、6校 都立飛鳥高校 都立小石川高校 都立竹早高校 お茶の水女子大学附属高校 筑波大学附属高校 学習院女子高校	①大山亜佐英（都立小石川高校）「Let's Spread Our Wings and Fly to the World」 ②平岡徳子（都立飛鳥高校）「私のなかでの国際化」 ③金毛毛（お茶の水女子大附属高校）「私の宝物—学校・先生・友だち」	渡部淳・審査委員長（国際基督教大学高校教諭） 荒川洋（東京都教育委員会指導主事） 黒田瑞夫（国際文化フォーラム理事長） 鶴岡正太郎（小石川ロータリークラブ会長） 和田昭允（理研ゲノムセンター所長） 渡辺五郎（三井物産㈱副社長）
第2回	2000年11月18日 (土) 東京都立工芸高校・視聴覚室 「見て・聞いて・感じて—私の経験・私の提案」 幹事校：都立城北高校	10組、11名、8校 都立王子工業高校 都立北園高校 都立北野高校 都立桐ヶ丘高校 都立城北高校2組 都立文京高校 お茶の水女子大学附属高校 筑波大学附属高校2組	①田村怜奈他（都立北園高校）「常に心の中にあること」 ②河合眞由美（筑波大学附属高校）「JRPを通じて学んだもの」 ③ジェフリー・シェルバン（都立北園高校）「日本とアメリカ」	渡部淳・審査委員長（国際基督教大学高校教諭） 梶原徳二（小石川ロータリークラブ会長） 黒田瑞夫（国際連合協会専務理事） 下村託（東京青年会議所国際室幹事） 鈴木勝利（第4学区都立高校校長会幹事） 高橋庄太郎（朝日新聞記者）

第 3 回	2002年12月21日 (土) 東京都立工芸高 校・視聴覚室 「見て・聞いて・ 感じて一私の経 験・私の提案」 幹事校：都立竹早 高校	13組、25人、10校 都立飛鳥高校 都立北園高校2組 都立桐ヶ丘高校2組 都立小石川高校2組 都立竹早高校 お茶の水女子大学附 属高校 筑波大学附属高校 跡見学園高校 学習院女子高校 駒込高校	①竹内垂沙美他（都立 竹早高校）「土曜日のす ごし方」 ②小林孝子他（都立小 石川高校）「What is sexism? 私たちの考 える性差別」 ③イエスィカ・リンダ ー（跡見学園高校）「ス ェーデンの学校・日本 の学校」	渡部淳・審査委員長（国際基督 教大学高校教諭） 石井昭（小石川ロータリークラ ブ会長） 礪山進（第4学区都立高校校長 会幹事） 黒田瑞夫（国際連合協会専務理 事） 高橋庄太郎（朝日新聞記者） 中野佳代子（国際文化フォーラ ム事務局長） 松岡佑子（翻訳家）
第 4 回	2004年3月20日 (土) 東京都立工芸高 校・視聴覚室 「見て・聞いて・ 感じて一私の経 験・私の提案」 幹事校：跡見学園 高校	10組、28人、8校 都立飛鳥高校 都立北園高校2組 都立桐ヶ丘高校 都立小石川高校 都立竹早高校 筑波大学附属高校2 組 跡見学園高校 中村高校	①大竹浩子他（都立北 園高校）「国際理解への 第一歩」 ②河和且（都立桐ヶ丘 高校）「チャレンジ」 ③鹿野祐美子他（跡見 学園高校）「さような ら、松平先生」	渡部淳・審査委員長（日本大学教 授） 海保博之（筑波大学附属高校校 長） 黒田瑞夫（国際連合協会専務理 事） 諏訪部章夫（NHK ディレクタ ー） 高橋庄太郎（朝日新聞記者） 武居修二（後楽ロータリークラ ブ副会長） 中野佳代子（国際文化フォーラ ム事務局長） 名村義人（小石川ロータリーク ラブ会長）
第 5 回	2005年3月21日 (月・祝) 跡見学園高校・小 講堂 「見て・聞いて・ 感じて一私の経 験・私の提案」 幹事校：筑波大学	10組、31人、10校 都立北園高校 都立桐ヶ丘高校 都立新宿山吹高校 都立竹早高校 都立文京高校 筑波大学附属高校 お茶の水女子大学附	①大塚夏海（跡見学園 高校）「私は大人？ 子 供？」 ②小柳春恵他（啓明学 園高校）「“世界市民” を目指して」 ③布施川一寛他（都立 桐ヶ丘高校）「21歳の	渡部淳・審査委員長（日本大学 教授） 岩本汎（元NHK国際局長） 太田幹二（小石川ロータリーク ラブ会長） 大森順方（国際ロータリー2580 地区青少年育成委員長） 黒田瑞夫（元国連大使）

	附属高校	属高校 跡見学園高校 啓明学園高校 中村高校	高校生活」	高橋庄太郎（朝日新聞記者） 中野佳代子（国際文化フォーラム事務局長） 平井毅（跡見学園中学校高等学校校長）
第 6 回	2006年3月18日 （土） 東京都立工芸高校・視聴覚室 「見て・聞いて・感じて一私の経験・私の提案」 幹事校：都立板橋高校	9組、19人、9校 都立飛鳥高校 都立板橋高校 都立小石川高校 都立豊島高校 お茶の水女子大学附属高校 跡見学園高校 啓明学園高校 中村高校 学習院高等部（特別参加）	①木下芽衣他（中村高校）「留学 before & after」 ②岸田麻由美（跡見学園高校）「私の疑問」 ③田中佑里恵他（都立豊島高校）「傍楽 <sup>はたらく</sup> ことのスバラしさ」 「現実離れた現実」	渡部淳・審査委員長（日本大学教授） 岩本汎（元NHK国際局長） 北爪幸夫（都立板橋高校校長） 黒田瑞夫（元国連大使） 山藤均（国際ロータリー第2580地区青少年育成委員長） 高橋庄太郎（朝日新聞記者） 中野佳代子（国際文化フォーラム事務局長） 野生司義光（小石川ロータリークラブ会長）
第 7 回	2007年3月21日 （水・祝） 跡見学園高校・小講堂 「見て・聞いて・感じて一私の経験・私の提案」 幹事校：都立竹早高校	10組、28人、8校、 都立国際高校（2組） 都立小石川高校 都立竹台高校 都立深川高校 東京大学教育学部附属高校 跡見学園高校 啓明学園高校 中村高校（2組）	①タンブレー・ブルンスマン（啓明学園高校） 「ドイツと日本は全然違う」 ②石川貴裕他（東京大学教育学部附属高校） 「卒業研究を通して学んだこと」 ③樋口ひろみ（跡見学園高校）「私に、できることは何だろう。～子どもたちの命～」	渡部淳・審査委員長（日本大学教授） 岩本汎（元NHK国際局長） 北爪幸夫（都立板橋高校校長） 久保田旨一（東京小石川ロータリークラブ会長） 高橋庄太郎（朝日新聞記者） 中野佳代子（国際文化フォーラム事務局長） 吉岡滋泰（国際ロータリー2580地区青少年育成委員長）
第 8 回	2008年3月20日 （木・祝） 跡見学園高校・小講堂 「見て・聞いて・感じて一私の経験・私の提案」	8組、16人、7校、 都立国際高校（2組） 埼玉県立和光国際高校 東放学園高等専修学校		渡部淳・審査委員長（日本大学教授） 北爪幸夫（都立東高校校長） 横山聡（読売新聞東京本社編集局写真部・読売写真大賞事務局長）

	幹事校：跡見学園 高校	東京大学教育学部附 属高校 跡見学園高校 啓明学園高校 中村高校		中野佳代子（国際文化フォー ラム事務局長）
第 9 回	2009年3月20日 （祝・金） 跡見学園高校・小 講堂 「見て・聞 いて・感じて—私 の経験・私の提案」 幹事校：跡見学園 高校	8組、17人、6校、 跡見学園高校（2組） 明星学苑高校（2組） 埼玉県立和光国際高 校 中村高校 啓明学園高校 和光高校	① ソレイユ賞： リサ・ドルバンド （啓明学園高校・ド イツの留学生）「日本 に来てビックリした こと」	渡部淳・審査委員長（日本大学 教授） 山崎一穎（跡見学園常務理事・ 跡見学園中学校高等学校長） 横山聡（読売新聞東京本社編集 局写真部・読売写真大賞事務局 長） 中野佳代子（国際文化フォー ラム事務局長） 吉田真理子（津田塾大学准教授）
第 10 回	2010年3月22日 （祝・月） 跡見学園高校・小 講堂 「見て・聞 いて・感じて—私 の経験・私の提案」 幹事校：跡見学園 高校	12組、51人、8校、 都立国際高校（2組） 啓明学園高校（2組） 明星高校（2組） 埼玉県立和光国際高 校 跡見学園高校（2組） 桐朋女子高校 中村高校 和光高校	①ソレイユ賞：伊藤怜 他（啓明学園高校）「ア ンニョン ハセヨ！ チョ ヌン…」 ②会場賞：杉山美知子 他（桐朋女子高校）「学 校行事を通じて培われ るコミュニケーション 力」	渡部淳・審査委員長（日本大学 教授） 山崎一穎（跡見学園常務理事・ 跡見学園中学校高等学校長） 横山聡（読売新聞東京本社編集 局写真部・読売写真大賞事務局 長） 中野佳代子（国際文化フォー ラム事務局長） 吉田真理子（津田塾大学准教授）

2 筆者が作成した<別添資料：プレゼン作成シート>は、以下のようなフォーマットである。はじめて会う生徒たちが、2時間ほどの間に発表までこぎつけるのはそう容易なことではない。そこで、簡単な交流（ステップ1、2）からはじめて、内容についての話し合い（ステップ3～5）、発表の準備に関わる作業（ステップ6、7）というように、制作の流れを確認できるスタイルにしている。



<別添資料：プレゼン作成シート>

<p>第13回高校生プレゼンフェスタ（2013年11月23日 於：跡見学園中学校高等学校）          13th Presentation Festival for High School Students (23 November, 2013 at Atomi Gakuen Jr &amp; Sr High School)</p> <p style="text-align: center;"><u>プレゼン作成シート</u> <i>Preparation Sheet</i></p>						
学校名 School	学年 Grade	氏名 Name				
<p>1 グループ・メンバーの情報： Info on group members</p>						
<p>2 チーム名： Team name</p>						
<p>3 発表タイトル： Title</p>						
<p>4 内容の柱・メッセージ： Outline / Message(s)</p>						
<p>5 内容の構成・流れ： Structure / Flow</p>						
<p>6 発表形式（例）： Method of presentation (examples)</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 25%;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• かけあい（集団スピーチ） Collective speech</li> <li>• デイベート・ドラマ Debate drama</li> </ul> </td> <td style="width: 25%;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ポスター発表 Poster presentation</li> <li>• 静止画 Still images</li> </ul> </td> <td style="width: 25%;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• スキット（寸劇） Skit</li> <li>• 静止画＋演技 Still images + Action</li> </ul> </td> <td style="width: 25%;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ナレーション＋マイム Narration + Mime</li> <li>• パフォーマンス Performance</li> </ul> </td> </tr> </table>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• かけあい（集団スピーチ） Collective speech</li> <li>• デイベート・ドラマ Debate drama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ポスター発表 Poster presentation</li> <li>• 静止画 Still images</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• スキット（寸劇） Skit</li> <li>• 静止画＋演技 Still images + Action</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ナレーション＋マイム Narration + Mime</li> <li>• パフォーマンス Performance</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• かけあい（集団スピーチ） Collective speech</li> <li>• デイベート・ドラマ Debate drama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ポスター発表 Poster presentation</li> <li>• 静止画 Still images</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• スキット（寸劇） Skit</li> <li>• 静止画＋演技 Still images + Action</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ナレーション＋マイム Narration + Mime</li> <li>• パフォーマンス Performance</li> </ul>			
<p>7 ①発言内容・脚本決め → ②発表の分担決め（配役） → ③リハーサル：（裏面も使用）</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%; text-align: center;">Decide plot</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">Decide roles</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">Rehearsal</td> </tr> </table>			Decide plot	Decide roles	Rehearsal	
Decide plot	Decide roles	Rehearsal				

## 引用・参考文献

- 川島直、皆川雅樹（2016）『アクティブラーニングに導く KP 法実践：教室で活用できる紙芝居プレゼンテーション法』みくに出版
- 高校生意見発表会運営委員会、獲得型教育研究会、異文化間教育学会編（2014）『第13回高校生プレゼンフェスタ 報告書』2013年度異文化間教育学会研究プロジェクト報告書
- 佐藤信編（2011）『学校という劇場から』論創社
- 佐藤望編著(2006)『アカデミック・スキルズ—大学生のための知的技法入門』慶應義塾大学出版会
- 菅野誠二（2007）『共感をつかむプレゼンテーション—「思い」を実現する32のチェックポイント』日本経団連出版
- 辻本京子（2015）「高校生プレゼンフェスタ 海外に伝えたい日本！」『教育プレゼンテーション—目的・技法・実践』渡部淳＋獲得型教育研究会編 旬報社
- 電通「広告小学校」事務局編（2011）『広告小学校—CMづくりで、「伝える」を学ぼう』宣伝会議
- 土井哲、高橋俊介（2003）『プロフェッショナル・プレゼンテーション』東洋経済新報社
- 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
- 早川則男（2015）「ハリー・ポッターのすべて」『教育プレゼンテーション—目的・技法・実践』渡部淳＋獲得型教育研究会編 旬報社
- 松本茂、河野哲也(2007)『大学生のための「読む・書く・プレゼン・ディベート」の方法』玉川大学出版部
- ガー・レイノルズ、熊谷小百合訳（2012）『プレゼンテーション Zen 第2版』ピアソン
- ジェリー・ワイズマン、グロービス・マネジメント・インスティテュート訳（2004）『パワー・プレゼンテーション—説得の技術』ダイヤモンド社
- 脇山真治（2009）『日経デザイン編 プレゼンテーションの教科書 増補版』日経 BP 社
- 渡部淳（2001）『教育における演劇的知—21世紀の授業像と教師の役割』柏書房
- 渡部淳（2007a）『教師 学びの演出家』旬報社
- 渡部淳（2007b）『大学生のための 知のスキル 表現のスキル』東京図書
- 渡部淳＋獲得型教育研究会編（2010）『学びを変えるドラマの手法』旬報社
- 渡部淳＋獲得型教育研究会編（2011）『学びへのウォーミングアップ 70の技法』旬報社
- 渡部淳＋獲得型教育研究会編（2014）『教育におけるドラマ技法の探究』明石書店
- 渡部淳＋獲得型教育研究会編（2015）『教育プレゼンテーション—目的・技法・実践』旬報社

## 第5部のまとめ

第5部では、獲得研のアクティビティ論について、具体的に検討した。獲得研のアクティビティ研究の特徴は、獲得型学習モデルを作成し、それを中心として技法の体系化をめざしていることにある。とりわけ「学びの全身化」に資するドラマ技法の開発を端緒として、順次アクティビティの体系化を図ってきたことが特徴である。

第5部の構成は、以下の通りである。第1章で、日本のアクティビティ研究の歴史の中で獲得研が果たしてきた役割を考察し、第2章で、日本のドラマ教育の流れと16技法の内容を検討し、第3章で、ウォーミングアップ技法の活用の意義と70技法の特徴を明らかにし、第4章で、教育プレゼンテーションの30技法の分類と活用の仕方について考察した。

第5部では以下のことが明確になった。

第1章「アクティビティの概念」:

第1章では、アクティビティ研究の歴史と獲得研の研究の特徴について検討した。現在のアクティビティ研究を概観すると、研究領域として以下の5つの分野にまたがっていることが分かる。すなわち、①技法研究、②歴史研究、③目標研究、④活用研究、⑤環境条件の研究の5つである。

アクティビティの概念は、これまで以下の3つのレベルで使われてきた。1つ目は、「学習者が取り組む、ゲーム、ロールプレイ、シミュレーション、プレゼンテーションなど諸活動の総称」を指す広義の用法。2つ目は、「ディベートのアクティビティ」「ドラマワークのアクティビティ」のように、そのなかに様々な技法を含む範疇（カテゴリー）レベルの用法、3つ目は、「即興スピーチ」「バズ・セッション」などのような個々の技法レベルの用法である。

日本のアクティビティ研究の流れを整理すると、以下のような傾向が指摘できる。第1期（1990～1999）には、教育の新しい潮流のインパクトを受けて生まれたアクティビティ研究及びこれと並行して進んだ教育ディベート研究の2つの流れがみられること、第2期（2000～2009）には、アクティビティの4つの範疇すべてにかかわる実践が多様に展開され、総合学習の歴史的源流を探る研究も行われたこと、第3期（2010～現在）には、ドラマ技法研究への取組みと、ワークショップ型の学びそのものを問い直す研究の活発化がみられることである。なかでも、獲得研のアクティビティ研究としては、ドラマ技法、ウォーミングアップ技法の研究から始まっていることに大きな特徴がみられる。

第2章「ドラマ技法」:

日本のドラマ教育の流れを4期に分けて整理し、16技法の活用を提案する獲得研のドラマ技法研究の特質を、コア・アクティビティを中心として検討した。ドラマ技法の研究は、

獲得型学習による「学びの全身化」にダイレクトにつながるものである。

ドラマ教育の流れをたどると、以下のように整理できる。すなわち、第1期（1950年代）は、富田博之の『演劇教育』（1993）の刊行にみられる通り、ドラマ教育への模索が始まった時期、第2期（1960～70年代）は、クリエイティブ・ドラマティクスなど海外のドラマ教育の受容が進んだ時期、第3期（1980年～1990年代）は、多様なアクティビティが日本に紹介されると同時に従来の演劇教育からドラマの概念が離陸をはじめた時期、第4期（2000年～現在）は、ドラマ教育の概念が定着するとともに、研究・実践の両面において多彩な展開を見せるようになった時期である。

活用可能性という点から見て、ドラマ技法には、より顕著に有効性が指摘できる3つの側面がある。第1は、ドラマ技法が文系、理系を問わず様々な教科で活用できるということ、第2は、これまでの学校教育の表現活動をより豊かに展開させ、個々人が「表現者」としての自覚を高める可能性を秘めていること、第3は、対立や矛盾、混沌を含みこむ場に身を置き、全身で学んでいくことが、学習者の知の枠組みを押し広げる可能性をもつことである。

### 第3章「ウォーミングアップ技法」:

獲得研では、教育におけるウォーミングアップを、「学習者が居心地の良さを感じつつ“思いを声にだす勇気、動き出せる身体”を形成できるようにするための活動」と定義している。そして第3章では、ウォーミングアップ技法の基本的な考え方を探り、獲得研が提唱するウォーミングアップ技法の特徴を検討した。

ウォーミングアップ技法は、リサーチワーク、プレゼンテーション、ディスカッション/ディベート、ドラマワークの4つの技法のようには体系化しにくい性格をもっている。仮に4つのカテゴリーを固体に例えるとすれば、こちらは潤滑油の働きをする液体のようなものである。より正確に言えば、たんに潤滑油であるだけでなく、4本の活動領域を起動させるモーターの役割も担っている。

ウォーミングアップ技法を活用することの意義として、大きく2つの点が指摘できる。第1に、知識注入型授業によってともすれば受け身になりがちな日本の生徒たちにとってこそ、参加にむけた心身の準備を行うウォーミングアップの活動が効果を発揮するということ、第2に、ウォーミングアップには、学習グループの雰囲気を変える効果があるだけでなく、やがてはそれが市民社会における人々のネットワーク形成にまでつながる要素をもっている、ということである。

日本のような東アジア型の教育システムの中で、知識注入型授業を長く続けてきた国にあっては、ウォーミングアップの必要性がとくに高いことが指摘できる。

### 第4章「教育プレゼンテーション技法」:

教育プレゼンテーションとビジネス・プレゼンテーションの違いについて探り、獲得研

が提唱する教育プレゼンテーションの特質を検討した。

教育プレゼンテーションの目的は、学習者がお互い同士を豊かにすることにある。プレゼンテーションを準備する中で、まず発表者自身が学びを深め、その上で用意した情報やメッセージを聴き手にむけて発信する。聴き手はそれを受けとめて、質問・意見のかたちで発表者に応答し、発表者側のさらなる認識の深化をうながす。いわば、そうした“互恵的な学びのツール”が教育プレゼンテーションだと定義している。

また、教育の場では、発表側と聴き手側の役割が必ずしも固定していないことも特徴である。したがって、教育プレゼンテーションでは、よい発表者であることとよい聴き手であることは表裏一体の関係である。

獲得研のプレゼンテーション技法研究の特徴は、以下の2点である。第1は、30の技法を、ことば、もの、身体という“表現活動の3つのモード”に対応する範疇（カテゴリー）で分類したこと、第2は、プレゼンテーション技法と他の技法（ウォーミングアップ、リサーチワーク、ディスカッション／ディベート、ドラマワークなど）とのつながりや組み合わせを明示したことである。

その際、とくに「実践編」の作成にあたって、①実践の条件、②準備活動、③発表の場面、④生徒／教師の変容、⑤ふり返り、⑥実践を通して得られた知見、という6つの視点から叙述している点が特徴で、このことは、第3巻『学びへのウォーミングアップ』の実践報告の執筆が、実践研究のトレーニングと位置付けられていることを意味している。

## 終章

日本の「学び方改革」と獲得型授業



## 終章 日本の「学び方改革」と獲得型授業

本論文「獲得型教育の理論的・実践的研究」の目的は、獲得型教育の成立と展開をたどる当事者研究である。ここまで、獲得型教育の柱となる分野を、学習論、教師論、アクティビティ論、市民的資質論と規定し、各々の内容を以下の通り検討してきた。

学習論としては、自学のトレーニングと参加・表現型の学習活動を通じて、学びの全身化と共同化を図るのが、獲得型授業の特徴であること、学習者がプロジェクト学習などの豊かな経験を積むなかで、知識だけでなく、学び方も習得し、それが学習者としての自立につながることをみた。

教師論としては、獲得型教師は、自立的学習者の「写し鏡」であり、学習者・表現者・支援者としての資質を求められること、参加型アクティビティを使いこなせること、また自立的学習者を育てるには、自らが全身で学ぶ経験、深い学びと変容を経験することなどの大切さが浮かび上がってきた。

アクティビティ論としては、獲得型学習モデルを軸として、リサーチワーク、プレゼンテーション、ディスカッション/ディベート、ドラマワーク、ウォーミングアップの5つのカテゴリの重要性が浮かび上がると同時に、学習者がアクティビティを習得することが、そのまま新しい市民の共通教養の習得につながるが見えてきた。

市民的資質論としては、「自立的学習者＝自律的市民」がもつ知恵（＝演劇的知）の内実が、知識、学びの経験、学びの作法、自己存在への気づきの4つから構成されるものであること、とりわけ学びの作法の習得とアクティビティの習得が密接な関係にあることも明らかになってきた。

そこで本章では、今後の課題を明らかにするべく、「学び方改革」をめぐる近年の動向と獲得型教育の関係について検討することにしたい。

### 終-1 「学び方改革」をめぐる動向

#### 次世代をつくる営み

2016年末に新しい中教審答申が出た。2020年に実施される学習指導要領のベースとなる文書である。「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（2016年12月21日）という長いタイトルが示す通り、これまでにない包括的な改革が提起されている。

とりわけ注目されるのが、学び方の改革である。何を学ぶか（内容）だけでなく、どのように学ぶか（プロセス）が重要だという視点から、アクティブ・ラーニングへの移行が求められている。「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けたりできるようにするため、子供たちが『どのように学ぶか』という学びの質を重視した改善を図っていく」（2016年答申 26）とされている。



学び方の問題が改革の柱に浮上してきたことの意味は決して小さくない。一見すると、たんなる授業スタイルの問題にみえるのだが、次の時代を担う若者たちに、どのような学びの場を提供し、彼らに市民としてのどんな共通体験を持たせ、どんな資質の形成を期待するのかということと表裏の関係にあるからだ。その意味でアクティブ・ラーニングは、未来の市民社会のあり方そのものに関わるテーマと言える。

知識の詰め込みではない、学習者が主体となる学びへの転換は、いまや世界的潮流である。しかし、教育現場を取り巻く現在の状況を見る限り、アクティブ・ラーニングへの移行がスムーズに進む可能性の方がむしろ低い。笛吹けど踊らずという事態も予想される。そこで、この間の経緯と現状、そしてこれからの課題を、少し長いスパンで検討してみたい。

### 「深い、対話的、主体的」学び

はじめは学士教育課程の改善を目的とする中教審の答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」（2012年8月28日）である。この質的転換答申では、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である」（2012年答申 9）と提言した。

この答申では、アクティブ・ラーニングの例として「個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業」（2012年答申 9）が示されている。

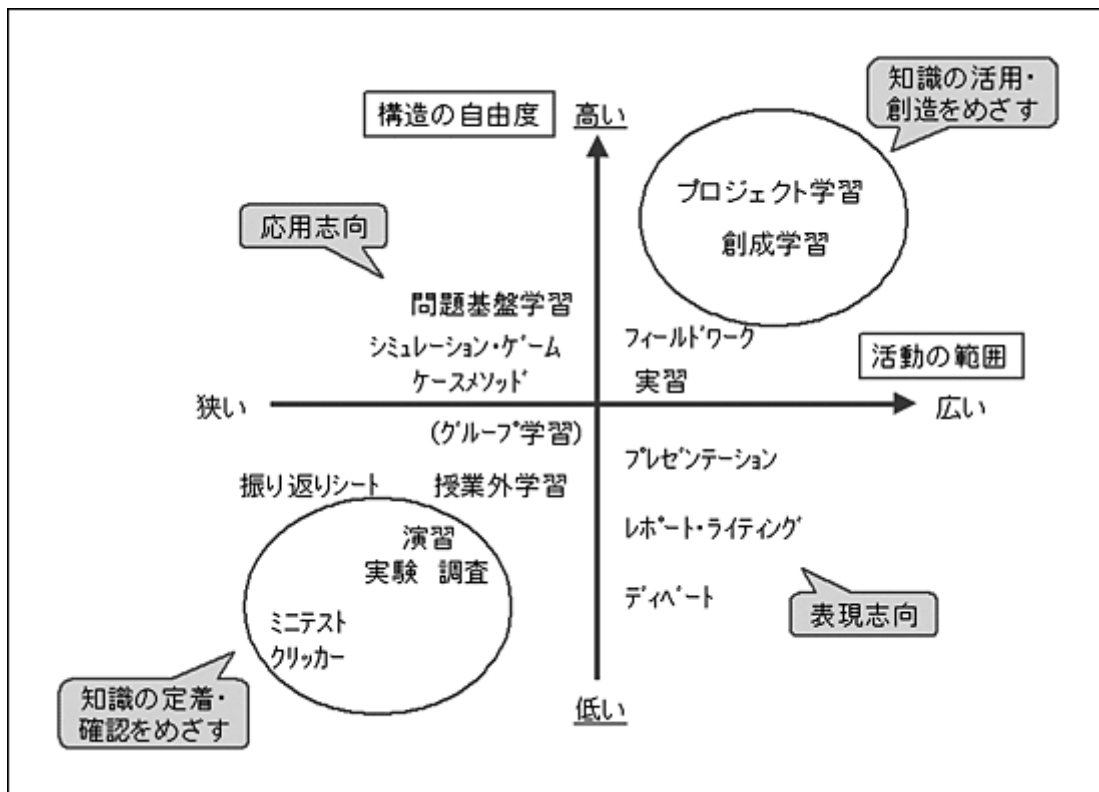
この議論は、教育課程企画特別部会の「論点整理」（2015年8月26日）に引き継がれる。そして「学習者の主体的・協働的な学び（いわゆる『アクティブ・ラーニング』）を実現するには・・・、たんに特定の型を導入するという発想ではなく、『学び全体』を改善する見方が必要である」とされ、「アクティブ・ラーニングの視点に立った、深い学び、対話的な学び、主体的な学びの実現」が目指されるべきだ、と提起されるに至った。（論点整理 17-18）

渡部（2016 219-227）によれば、この間の経緯には以下のような特徴がある。①初等教育からはじまることの多い教育改革の流れが、今回は大学教育（「質的転換答申」）から初等・中等教育（「論点整理」）へという逆の方向になっていること、②知識理解を優先する大学入試が中等教育までの授業改革とミスマッチを起こしていると言われ続けてきたのだが、今回は受験機会の複数化や長文問題の導入など、入試改革の構想とセットで登場してきたこと（高大接続改革）、③特定の学習技法の導入にとどまらず、学習システム全体の改革を提案していること、の3つである。

### 多様な学習形態を含むもの

こうした動きをうけて、出版界がにわかに活況を呈しはじめた。アマゾンで検索すると、教科の指導方法から理論研究にいたるまで、アクティブ・ラーニングをキーワードにした400タイトル以上の本がでてくる（2017年1月現在）。この活況ぶりは、1990年代半ばのディベート本ブームや2000年代初頭の総合学習本ブームを彷彿させるものがある。アクティブ・ラーニングという用語の曖昧さが、アプローチの多様性を生んで現在の活況につながっている面もたしかにある。図1は、山地（2014）が4象限のモデルで、アクティブ・ラーニングを整理したものだ。

<図1：アクティブ・ラーニングの多様な形態（山地弘起氏作成）>



これをみると、左下の象限にあるミニテストや振り返りシートの作成から右上の象限にあるプロジェクト学習まで、実に幅広い学習形態をアクティブ・ラーニングに含ませていることが分かる。

溝上（2014 10-11）は「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」と定義している。

また溝上は、これまでの研究史を跡づけるなかで、アクティブ・ラーニングを定義する模索が 1990 年代初頭のアメリカで本格的に取り組まれるようになったこと、日本の場合は、「能動的/積極的/主体的学習」という用語が 1990 年代から初等・中等教育段階で幅広く使用されていて、アクティブ・ラーニングという用語自体は 2000 年代に入ってから主として高等教育で使われるようになったことを示唆している。

ひとつ確かなことは、ディベート・ブームのころと違って、単一の技法にとどまらず多様なアクティビティ（技法）の活用が求められる時代になってきたことである。

### 教育課程の大転換

先述の通り、今回の中教審答申に先立って、2015 年の 8 月に「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」が出た。答申（2016 年 12 月）は、この「審議のまとめ」の内容と構成を踏襲しつつ、その後に行われたヒアリングの結果などを反映させて、一部加筆・修正したものである。アクティブ・ラーニングという用語こそ使われていないが、「審議のまとめ」で使われた「主体的・対話的で深い学び」という表現がそのまま踏襲されている。

今回の答申は、指導要領の枠組みの見直しまでを含む幅広い提案になっている。具体的には、これからの教育課程や学習指導要領に期待される役割を、子どもたちが身につけるべき資質・能力や学ぶべき内容の全体像が分かりやすく見渡せる「学びの地図」として共有され、活用されることにあると規定している。また、「カリキュラム・マネジメント」の確立という言葉を使って、各学校が子どもや地域の実状をふまえた独自の教育計画をもつように求めている。

答申では、「新しい学力観」（1989 年）の登場以来続いてきた学力観・能力観のさらなる見直しが行われ、また指導と評価の一体化の必要性が説かれ、さらに高校の新科目である「公共」の新設をはじめとした教科の大幅な再編が企図されているなど、包括的な変革が提起されている。

アクティブ・ラーニングもこうした文脈の中で登場する。今回の答申では、新しい時代に必要となる資質・能力として、①生きて働く「知識・技能」、②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力」、③学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性」という 3 つの柱があげられている。これらの資質・能力を、「何を知っているか」という観点だけでなく「何ができるようになるか」という観点にまで発展させてとらえ、それを可能ならしめるものとして「主体的・対話的で深い学び」が位置づけられているのだ。（2016 年答申 21）

教育の内容と方法ということ言えば、学習指導要領が「告示」として法的拘束力をもつようになった 1958 年の指導要領から現行の指導要領にいたるまで、改訂のたびに問題になってきたのは専ら内容の方だった。指導方法についていえば、ディベートなどの個別

的技法が例示されることはあっても、今回のように、学習システムそのものの改革が提起されたことは一度もなかったといってよい。この一事をとっても、大きな転換点に差し掛かっていることが分かる。

このこととも関連するが、今回の答申の特徴として、いまが歴史の転換点だという認識が強く打ち出されている点がある。具体的には、答申の冒頭で、日本の近代学校制度が学制（1872）の成立にはじまり、それから75年たって、現代学校制度の根幹を定めた学校教育法（1947）がつくられたこと、その学校教育法からさらほぼ70年たって今回の改正がある、という位置づけが示されていることだ。（2016年答申 1）

### グローバル化への対応

もう1つの特徴として、グローバル化に象徴される大規模な社会変動が強調されている点がある。21世紀の社会は知識基盤社会であり、新しい知識・情報・技術が社会のあらゆる領域で重要性を増しているだけでなく、変化の速さが加速度的になることで、もはや予測の困難な時代に入ってきたという認識である。ただし、そうした中でも、「2030年の日本社会」を見通した改革が模索されるべきだ、と述べられている。（2016年答申 9-11）

グローバル化のインパクトということ言えば、先述した資質・能力の3つの柱を採用していること自体、コンピテンシーを軸とした教育改革の国際的動向と歩調を合わせたものとも言える。「コンテンツ（内容）からコンピテンシー（資質・能力）へ」また「ティーチング（教え）からラーニング（学び）へ」のパラダイム・シフトである。

とりわけこうした能力観に大きな影響を与えているものに OECD-DeSeCo のプロジェクト（1997～2003年）で合意された「キー・コンピテンシー」がある。その内容は、カテゴリ1：道具を相互作用的に用いる、カテゴリ2：異質な人々からなる集団で相互にかかわりあう、カテゴリ3：自律的に行動する、となっている。カテゴリ1でいう道具というのは、言語、シンボル、テキスト、知識や情報、テクノロジーなどを指している。なお、DeSeCoは、OECD（経済協力開発機構）が組織したプロジェクト（1997～2003年）の名称で“Definition and Selection of Competencies：Theoretical and Conceptual Foundation（コンピテンシーの定義と選択：その理論的・概念的基礎）”の略称である。

このDeSeCo キー・コンピテンシーについて松下（2010）は、3つのカテゴリが常に組み合わさって機能するものであることを指摘したうえで、そこでの能力が、ただ個人に所有されるものであるというだけでなく、関わり合いのなかで育まれる能力だという意味で「関係論と所有論の交差する場所に現れる」能力だ、と規定している。

また、21世紀に入って日本の教育の方向性に大きな影響を与えてきたものに PISA（OECDが3年ごとに実施している学習到達度調査）があるが、これについても松下は、「PISA型学力」「PISA型読解力」などで知られるPISAリテラシーが、もともとはキー・コンピテンシーの中の「道具を相互作用的に用いる」能力の一部だけを、測定可能な程度まで具体化したものであることを指摘している。

今回の答申を読むと、内容として幅広い改革が提案されているというだけでなく、文章の語り口としても実現への意気込みを感じさせる高いトーンになっている。「国際性豊かな日本人の育成」という文言を使って教育の国際化に舵をきった 1974 年の中教審答申「教育・学術・文化における国際交流について」（第 1 部第 2 章で詳述）を彷彿させる語り口である。

40 年の時を隔ててはいるが、片や国際化のインパクトに対応し、もう一方がグローバル化のインパクトに対応するというように、両者を貫くある種の連続性が感じられるということだろう。世界の流れに乗り遅れまいとする書き手側の危機感が投影されたトーンのようにも思われる。

### 受け止め方は立場で分かれる

まだ改革の全体像が浸透していないので、はっきりしたことは言えないが、どの立場から見るかでアクティブ・ラーニングの受け止め方も様々に分かれる。

現場教師にインタビューしてみると、もともと総合学習などに熱心に取り組んできた教師ほど、やっと望ましい展開になってきたと受け止める傾向にある。しかし、もう始まる前から「改革疲れ」の存在を指摘する教師もいる。というのも、従来の一斉授業と比べると、授業準備や授業後の評価作業に要する時間と労力がずっと多い、という印象が積みまとうだけに、果たして多忙化が進むいまの学校現場で、アクティブ・ラーニングが本当に定着できるのか疑問だ、というのである。

総合学習がはじまる時と同様、校種による温度差もある。概して生徒の年齢層が高い校種ほど、アクティブ・ラーニングの導入が難しいと感じる教師の割合が増えてくるのだ。研究者の側から、今回の改正は「2006 年の教育基本法改正を踏まえ、安倍晋三政権の教育政策を教育課程に本格的に反映させたもの」だとそのイデオロギー性に注意を向けたうえで、指導と評価を一体化させることで、かえって評価のための授業になってしまうおそれがある、という警鐘がでている。（『朝日新聞』2016 年 11 月 17 日付 朝刊 和光大学教授・梅原利夫へのインタビュー）

一方で、周囲の学生の反応をみると、アクティブ・ラーニングの導入に賛成という意見が圧倒的に多い。就職活動をやってみて、表現力やコミュニケーション力が求められる社会の実際とこれまで自分が受けてきた授業とのギャップに驚き、それがきっかけになって卒業論文のテーマにアクティブ・ラーニングを選んだという学生も複数いる。

### 終一 2 学習方法をめぐる 1980 年代の胎動

アクティブ・ラーニングの定着というが、実際のところ、いま私たちはどのあたりに立っているのだろうか。それを確認するために、第 1 部の第 2 章、第 3 章で検討した、1980 年代の、筆者自身の経験を改めてふり返ってみたい。1980 年代は、国際化からグローバル化への橋渡しの時期にあたる

最初の手がかりは帰国生の海外体験である。1980年に公民科の教師としてICU高校に赴任し、100カ国からの帰国生を担当したのだが、わけても初年度にアメリカの帰国生から「なぜもっと生徒を授業に参加させないんですか」と批判されたのは衝撃だった。当時、授業に参加させると生徒側から要求されることなど想定外のことだったからだ。

それがきっかけで海外の実態を調べてみることにした。幸いなことにICU高校生の3分の2が帰国生である。その結果、彼らが驚くほど多様な参加型学習の体験を携えて帰国していることが分かった。

カリフォルニアで中学生時代をすごしたAさんが、ディベートで学ぶギリシア・ローマ史の授業を紹介してくれた。両方の時代について、先生から1週間講義をうけ、さらに自分たちで2週間リサーチワークをした後、クラスの生徒が二手に分かれて、どちらの時代が優れているのかディベートする。中学生が資料もみずに2時間ディベートしてしまうのも驚きだが、当日は、全員がギリシア・ローマ時代の服装で登校してくるのだという。「楽しさが心の底からわきあがってくる授業だった」とAさんはいう。(初出は、筆者による『毎日中学生新聞』の記事「米・ロサンゼルス郊外中学 古代史授業は討論形式 衣装も変えゲーム気分」毎日新聞社、1989年6月13日付)

彼女が体験したアクティブ・ラーニングは、講義、リサーチワーク、ディベート、演劇的手法(=生徒が「～になって」行動する手法)で構成された学びで、先ほどの<図1>でいえば右上の象限の「プロジェクト学習」にあたる。

これはほんの一例である。当時、帰国生たちに印象深い授業が何だったかを尋ねると、残念ながら日本の授業を挙げるケースはほとんどなく、Aさん同様、欧米で体験した授業を挙げる声が圧倒的だった。よくでてくるのは、プロジェクト学習に象徴される“大変だったけど面白かった”というタイプの授業である。

とはいえ、Aさんのような体験を携えて帰国しても、教え込みと管理主義が隆盛だった80年代の日本の学校で似たような体験をすることはほとんど不可能だったろう。筆者が受けた批判の背景にあるのはこうした事情である。

### 東アジア型の教育システム

プラザ合意(1985年)による円高も手伝って、海外の教室訪問が容易になった。これが2つ目の手がかりを提供してくれた。気づいたのは、教室の具体的な授業場面が、その国の教育システムを解き明かすための窓口になりうるということだ。

北京やソウルの高校を訪ねてみると、ときに既視感にとられるほど日本とよく似た教室風景にでくわすことがあった。そう感じたのは、黒板に向かって整然と並んだ机、大人数の子どもたち、教師の毅然としたふるまい、きちんと張られた掲示物などが一体となって目に飛び込んできたからだ。

そこから知識注入型授業を成立させる条件も見えてきた。日本の授業スタイルが、東アジア型の教育システムに決定的に規定されていることだ。

もともと日本、中国、韓国では、国定・検定教科書を使って一律の内容を教えている。いわゆる国家的統制の強い国柄である。学歴志向も強い。大学入試をみると、一発勝負の排他的な競争で、基本的に知識の質よりも量を問う試験になっている。受験競争がどんどん低年齢化し、国民的規模で競争が行われている点も共通している。加えて、中国と韓国の1教室あたりの生徒数は多いところで60人以上、同じ時期に訪問したアメリカやオーストラリアの学校の平均である20人台と比べて圧倒的に多かった。

これらの条件が揃うといったいどんな授業スタイルになるのか。それは「受験に役立つ知識を、大勢の生徒に、効率よく一斉に教授できるスタイルの授業」ということになる。戦後になってもずっと日本で知識注入型授業が続いてきた理由がこれである。教師の工夫や心がけだけでどうにかできる問題ではない。

こうした教授定型にわれわれが数世代にわたって順応してきたという当たり前の事実を、まずは認識しておく必要がある。それによって、日本にアクティブ・ラーニングを定着させるのが決して容易な課題でないことも分かってくる。そもそもスタートラインが、欧米諸国とは違っているのである。例えば、ディベートの活用ひとつとっても、日本の学校の場合、闊達に討論のできる教室の雰囲気づくりからはじめる必要がある。それを抜きにしてしまうと、往々にしてただフォーマットをなぞるだけのディベート授業になってしまう、といった具合である。

筆者の場合、1980年代の経験を反芻していくことで日本の授業改革の方向性を見定め、その延長線上で1990年に、知識注入型から獲得型へ、授業のパラダイム・シフトが必要だと唱えることになった。ちょうどアメリカでアクティブ・ラーニングを定義する模索が本格化したのと同じころである。

獲得型授業というのは、「自学の訓練」と「参加・表現型の学習活動」を柱とする授業システムで、いうところのアクティブ・ラーニングである。リサーチワーク、プレゼンテーション、ディスカッション/ディベート、ドラマワークなどの学習活動を通じて、知識だけでなく学び方をも習得し、自ら知を更新していける「自立的学習者」を育てることを目指している。参加・表現型の学習活動の豊かな経験が、若者の社会参加にむけた準備を促進することはいうまでもない。したがって、自立的学習者の育成は「自律的市民」の育成につながっている。

### 終一 3 改革の条件は成熟しているのか

獲得型教育を提唱して25年余りたつが、この間に、日本でも学び方の改革をめぐる様々な動きがあった。ディベート・ブームが隆盛だった時期と、「教えから学びへ」という学習の転換論が民間教育団体を中心に唱えられた時期はほとんど重なっている。総合学習ブームのころには、戦前の新教育運動にまで遡ってその源流を探る動きもみられた。さらには「PISA2003」の結果公表を契機として、知識主義の学力重視への揺り戻しが起こったことも記憶に新しい。それにしても、ここまでするのに果たして四半世紀もの時間が必要だ

ったのかという疑問は残る。

しかも、客観条件が整わずしてアクティブ・ラーニングの定着が困難であることから、今後の動向も予断を許さない。とりわけ施策の実効性を担保するのが教師への支援体制の確立である。効果的な研修プログラムの提供が不可欠であることは言うまでもないが、研修だけで十分ともいえない。

筆者が抱く危惧が大きく2つある。その1つは、物理的条件の整備が心もとない状況にあることだ。さきほど東アジア型の教育の特徴として学級規模の大きいことをあげたが、欧米諸国との落差は30年たった今でも依然として埋まっていない。

教師の多忙化も進んでいる。団塊世代の大量退職にともなって補充されるべき分の人員を、少子化を理由に相殺してしまっていることもあり、学校現場は慢性的な人員不足である。また、日本の教師の勤務時間が長いことは有名だが、授業以外にも学級運営、生徒指導、保護者対応、行事指導、部活動指導、事務処理や報告書類の作成など、携わる仕事の種類が多く、仕事量も増加する一方である。

この危惧を払拭するには、政策の優先順位の見直しが不可欠である。PISA や TIMSS (国際教育到達度評価学会が4年に一度実施している試験)の順位ばかりに目が向きがちだが、教育予算が OECD で下から2番目(32位)という状況から早急に脱却すること、時間と労力と費用を集中的に投下して、教師がゆとりをもって授業と生徒指導に集中できる環境を作ることが必要であろう。

もう1つの危惧は、現場教師への管理強化だ。もともと教育内容への統制が強い国柄であることは先に触れたが、それは公立学校の教師が自分の使う教科書を自分で選べない採択制度になっていることにまで及んでいる。職員会議が、議決機関でなく校長の実質的な伝達機関になったことで、現場教員が学校の運営についての当事者性を失いつつあること、教員は管理職に、管理職は教育委員会による評価に常にさらされていることなど、枚挙にいとまがない。このような管理統制のもとでは、教員が「失敗しないこと」に必死で、自由に創造的な教育活動に取り組むのが難しくなる。

今回の答申で、学校ごとの独自性を活かすカリキュラム・マネジメントが強調されたり、教師に「ふさわしい方法を選択しながら、工夫して実践できるようにすること」が求められたりしているが、せつかくの提案もそれが教師に対する統制の強化と一体で強調される時、片方の足でブレーキを踏みながら、一方の足でアクセルを吹かすような施策になってしまう危険がある。

日本の授業研究のレベルの高さは国際的に有名だが、もともと自主的研修活動にたいする熱心さという点でも群を抜いている。これが日本の教師文化の特徴でもあるのだが、管理統制の強化によって、逆にそのポテンシャルが衰弱するおそれさえある。施策の整合性を考えると、教師の自主性や当事者性を最大限に活かす体制づくりが模索されるべきだろう。



#### 終-4 まとめにかえて

ここまで見てきたように、現在のところ、アクティブ・ラーニングへの移行が一足飛びに実現するのは難しい状況である。それどころか、最悪の場合、大山鳴動して鼠一匹、「主体的・対話的で深い学び」という言葉だけが独り歩きして、学校現場の忙しさが増すだけという事態も懸念される。

ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書—通称ドロール・レポート（1996年）—が、未来の学習の柱にあげたのが、「知ることを学ぶ」、「為すことを学ぶ」、「（他者と）共に生きることを学ぶ」、「人間として生きることを学ぶ」の4つである。

ここでも「知ることを学ぶ」(learning to know)が、学習の第1の柱と位置づけられている。仮にグローバル・スタンダードな教育目標があるとすれば、そのミニマムは、「学び方を習得し、様々な角度からものごとをとらえることのできる批判的思考力をそなえた市民の育成」ということになるだろう。そうした市民を育てるには、若者たちにアクティブ・ラーニングの豊かな経験を提供することが不可欠である。いま私たちは、真にアクティブ・ラーニングを可能にする条件を、考えなくてはならない時に至っている。

グローバル化を逆手にとって、未来社会を担う新しい市民像をつくり出す好機が到来したという発想に転換すること、そのうえで、アクティブ・ラーニングの定着に向けて、多面的にかつ息長く取り組むことが必要ではないだろうか。

#### 引用・参考文献

- 天城勲監訳（1996）『学習：秘められた宝—ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書』ぎょうせい
- 河合塾編著（2014）『「学び」の質を保証するアクティブラーニング—3年間の全国大学調査から』東信堂
- シャーリー・クラーク、安藤輝次訳（2016）『アクティブ・ラーニングのための学習評価法』関西大学出版部
- 中原淳+日本教育研究イノベーションセンター編著（2016）『アクティブ・ラーナーを育てる高校』学事出版
- 西岡加名恵編著（2016）『資質・能力を育てるパフォーマンス評価—アクティブ・ラーニングをどう充実させるか』明治図書
- 早田幸政編著（2015）『大学の質保証とは何か』エイデル研究所
- C・ファデル、M・ピアリック、B・トリリング、岸学監訳（2016）『21世紀の学習者と教育の4つの次元—知識、スキル、人間性、そしてメタ学習』北大路書房
- 藤井千春（2016）『アクティブ・ラーニング授業実践の原理—迷わない視点・基盤・環境』明治図書
- 松尾知明（2015）『21世紀型スキルとは何か—コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較』明石書店

- 松尾知明（2016）『未来を拓く資質・能力と新しい教育課程—求められる学びのカリキュラム・マネジメント』学事出版
- 松下佳代編著（2010）『＜新しい能力＞は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房
- 松下佳代編著（2015）『ディープ・アクティブラーニング—大学授業を深化させるために』勁草書房
- 溝上慎一（2014）『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
- 三宅なほみ・東京大学 CoRFE・河合塾編（2016）『協調学習とは—対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業』北大路書房
- 山地弘起（2014）「アクティブ・ラーニングとはなにか」『大学教育と情報』2014 年度 No. 1 私立大学情報教育協会
- ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク、立田慶裕監訳（2006）『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』明石書店
- 渡部淳（2016）「主権者教育とは何か—「18 歳選挙権」導入を機に」『世界』no.882 岩波書店
- 渡部淳（2017）「アクティブ・ラーニングは可能か」『世界』no.892 岩波書店 57-65

※以下の公文書は、2017 年 6 月現在、文部科学省のホームページで閲覧できる。

- ・中央教育審議会（答申）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」（平成 24 年 8 月 28 日）

[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf)

- ・教育課程企画特別部会 論点整理（平成 27 年 8 月 26 日）

[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf)

- ・中央教育審議会（答申）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（平成 28 年 12 月 21 日）

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)

- ・新学習指導要領（平成 29 年 3 月公示）

幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/\\_icsFiles/afieldfile/2017/06/16/1384662\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/06/16/1384662_2.pdf)



## 主要参考文献一覽



## 主要参考文献一覧

- 秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編（2005）『教育研究のメソドロジー』東京大学出版会
- 秋田喜代美・藤江康彦編（2007）『はじめての質的研究法 教育・学習編』東京図書
- 浅井幸子（2008）『教師の語りと新教育—『児童の村』の1920年代』東京大学出版会
- 浅野誠、D. セルビー（2002）『グローバル教育からの提案』日本評論社
- 天城勲監訳（1997）『学習：秘められた宝—ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書—』ぎょうせい
- 綾屋紗月＋熊谷晋一郎（2008）『発達障害当事者研究』医学書院
- 有馬平吉編（2012）『キリガイ ICU高校生のキリスト教概論名（迷）言集』新教出版社
- 石井敏・久米昭元編集代表（2013）『異文化コミュニケーション事典』春風社
- 稲垣忠彦編（1984）『子どものための学校—イギリスの小学校から』東京大学出版会
- 稲垣忠彦（1995）『増補版 明治教授理論史研究—公教育教授定型の形成』評論社
- 稲垣忠彦・佐藤学（1996）『授業研究入門—子どもと教育』岩波書店
- 稲垣忠彦（2006）『教師教育の創造—信濃教育会教育研究所5年間の歩み』評論社
- 石黒広昭（2016）『子どもたちは教室で何を学ぶのか—教育実践論から学習実践論へ』東京大学出版会
- 井上ひさし（2005）『井上ひさしコレクション 人間の巻』岩波書店
- 岩川直樹（2000）『総合学習を学びの広場に一手づくりと協働の知恵』大月書店
- ブライアン・ウェイ、岡田陽・高橋美智訳（1977）『ドラマにおける表現教育』玉川大学出版部
- マックス・ウェーバー、世良晃志郎訳（1970）『支配の諸類型』創文社
- マックス・ウェーバー、尾高邦雄訳（1980）『職業としての学問』岩波文庫
- マイケル・ウォルツァー、石田淳ほか訳（2001）『開かれた市民社会に向かって』日本経済評論社
- 牛田守彦、高柳昌久（2005）『戦争の記憶を武蔵野にたずねて』ぶんしん出版
- 内海巖（1973）『国際理解教育の研究—ユネスコ国際理解教育協同学校計画を中心として』第一法規出版
- 臼井嘉一（2010）『教育実践学と教育方法論—カリキュラム・教科指導・学力を教育実践から問い直す』日本標準
- 宇土泰寛（2000）『地球号の子どもたち—宇宙船地球号と地球子供教室』創友社
- 浦河べてるの家（2005）『べてるの家の「当事者研究」』医学書院
- ユーリア・エンゲストローム、松下佳代・三輪健二監訳（2010）『変革を生む研修のデザイン—仕事を教える人の活動理論』鳳書房
- 遠座知恵（2013）『近代日本におけるプロジェクト・メソッドの受容』風間書房
- 大口邦男（2015）『リベラルアーツとは何か—その歴史と系譜』さんこう社

- 大沢周子（1986）『たったひとつの青い空—海外帰国子女は現代の棄て児か』 文藝春秋
- 大津和子（1992）『国際理解教育—地球市民を育てる授業と構想』 国土社
- 岡田陽（1988）「ブライアン・ウェーその人と業績」『世界の演劇教育に学ぶ』 演劇教育実践シリーズ18 晩成書房 39
- 岡田光世（1993）『ニューヨーク日本人教育事情』 岩波書店（岩波新書）
- A. オスラー、H. スターキー 清田夏代、関芽訳（2009）『シティズンシップと教育—変容する世界と市民性』 勁草書房
- 落合聰三郎（2007）『演劇教育六十年』 落合聰三郎著作集Ⅲ 晩成書房
- 海外子女教育史編纂委員会編（1991）『海外教育史』 海外子女教育振興財団
- 海外子女教育史編纂委員会編（1991）『海外教育史 <資料編>』 海外子女教育振興財団
- 海外子女教育振興財団編（2016）『海外で暮らして—体験したこと、学んだこと』 海外子女教育振興財団
- 加賀美常美代（2006）「教育介入は多文化理解態度にどんな効果があるか—シミュレーション・ゲームと協働的活動の場合—」 異文化間教育学会 編『異文化間教育』 第24号
- 獲得型教育研究会・異文化間教育学会 編（2014）『高校生プレゼンフェスタ報告書』
- カッシーラー、生松敬三訳（1974）『ジャン=ジャック・ルソー問題』 みすず書房
- 加藤周一・木下順二・丸山真男・武田清子（2004）『日本文化のかくれた形』 岩波書店（岩波現代文庫）
- カナダ・オンタリオ州教育省編、F C T（市民テレビの会）訳（1992）『メディア・リテラシー—マスメディアを読み解く』 リベルタ出版
- カニングハム久子（1988）『海外子女教育事情』 新潮社（新潮選書）
- 賀茂美則（1993）『アメリカを愛した少年』 講談社
- 苅宿俊文、佐伯胖、高木光太郎編（2012）『学びを学ぶ』 東京大学出版会
- 河合塾編著（2014）『「学び」の質を保証するアクティブラーニング—3年間の全国大学調査から』 東信堂
- 河内徳子・渡部淳・平塚真樹ほか編（1997）『学習の転換—新しい「学び」の場の創造』 国土社
- 川島直、皆川雅樹（2016）『アクティブラーニングに導く KP 法実践：教室で活用できる紙芝居プレゼンテーション法』 みくに出版
- 川端末人・多田孝志編著（1990）『世界に子どもをひらく』 創友社
- 北川達雄・平田オリザ（2008）『ニッポンには対話がない—学びとコミュニケーションの再生』 三省堂
- アンソニー・ギデンズ、佐和隆光訳（1999）『第三の道—効率と公正の新たな同盟』 日本経済新聞社
- 衣川恵（2002）『日本のバブル』 日本経済評論社
- 絹川友梨（2002）『インプロゲーム—身体表現の即興ワークショップ』 晩成書房
- 木下順二（1995）『“劇的”とは』 岩波新書

- 木村恵子 (1987) 『ちいさな地球人たち—子どもの異文化コミュニケーション』 日本評論社
- ウィリアム・H・キルパトリック、市村尚久訳 (1967) 『プロジェクト法』 明玄書房
- 鯨岡峻 (2005) 『エピソード記述入門—実践と質的研究のために』 東京大学出版会
- 鯨岡峻 (2006) 『ひとがひとをわかるということ—間主観性と相互主体性』 ミネルヴァ書房
- ロジャー・グッドマン、長島信弘・清水郷美訳 (1992) 『帰国子女—新しい特権層の出現』 岩波書店
- 久米昭元 (1999) 「シンポジウム報告—日本の学校にいかなるコミュニケーション教育が必要か」 異文化間教育学会 編『異文化間教育』 第13号 75-88
- シャーリー・クラーク、安藤輝次訳 (2016) 『アクティブ・ラーニングのための学習評価法』 関西大学出版部
- クリステン、吉田新一郎訳 (2003) 『ドラマ・スキル—生きる力を引き出す』 新評論
- スー・グレイグ、グラハム・パイク、デイヴィッド・セルビー、阿部治監修・訳 (1998) 『環境教育入門』 明石書店
- 高校生意見発表会運営委員会・獲得型教育研究会・異文化間教育学会編 (2014) 『第13回高校生プレゼンフェスタ—報告書』 2013年度異文化間教育学会研究プロジェクト報告書
- 国際教育専門委員会編 (2000) 『地球時代とこころの国際化』 グローバルメディア
- 国際教育専門委員会・小林和夫編 (2007) 『地球時代の表現者—狂言・朗読・演劇・詩』 銀の鈴社
- 国際文化交流推進協会 (エース・ジャパン) 編 (1999) 「国際理解教育セミナー'98—多文化理解と共生」
- 国際文化交流推進協会 (エース・ジャパン) 編 (2000) 『グローバル・クラス'99/国際理解教育セミナー'99』
- 五島敦子・関口知子編著 (2010) 『未来をつくる教育ESD—持続可能な多文化社会をめざして』 明石書店
- 小林由利子、高山昇他著 (2010) 『ドラマ教育入門—創造的なグループ活動を通して「生きる力」を育む教育方法』 図書文化
- 小林亮 (2014) 『ユネスコスクール—地球市民教育の理念と実践』 明石書店
- 斎藤浩志編 (1992) 『教育実践学の基礎』 青木書店
- 齋藤純一 (2001) 『公共性』 岩波書店
- 齋藤純一編著 (2010) 『公共性をめぐる政治思想』 おうふう
- 斎藤眞 (1992) 『アメリカ革命史研究—自由と統合』 東京大学出版会
- 斎藤眞 (1995) 『アメリカとは何か』 平凡社 (平凡社ライブラリー)
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法—原理・方法・実践』 新曜社
- 佐藤郡衛 (1997) 『海外・帰国子女教育の再構築—異文化間教育学の視点から』 玉川大学出版部



- 佐藤郡衛、横田雅弘、坪井健編（2016）『異文化間教育のフロンティア』（異文化間教育大系第4巻） 明石書店
- 佐藤隆之（2004）『キルパトリック教育思想の研究』 風間書房
- 佐藤望編著（2006）『アカデミック・スキルズ—大学生のための知的技法入門』 慶應義塾大学出版会
- 佐藤信編（2011）『学校という劇場から』 論創社
- 佐藤真知子（1989）『号令のない学校—オーストラリアの教育感覚』 学陽書房
- 佐藤学（1996）『カリキュラムの批評』 世織書房
- 佐藤学（1996）『教育方法学』 岩波書店
- 佐藤学・今井康雄編（2003）『子どもたちの想像力を育む—アート教育の思想と実践』 東京大学出版会
- 佐藤学編（2016）『学びの専門家としての教師』 岩波講座 教育 変革への展望4 岩波書店
- 佐藤慶幸（2002）『NPOと市民社会—アソシエーション論の可能性』 有斐閣
- 佐野正之（1981）『教室にドラマを！ 教師のためのクリエイティブ・ドラマ入門』 晩成書房
- リチャード・シェクナー、高橋雄一郎訳（1998）『パフォーマンス研究—演劇と文化人類学の出会いとところ』 人文書院
- ジェラルディン・B・シックス、岡田陽・高橋孝一訳（1973）『子供のための創造教育』 玉川大学出版部
- 島田雄次郎（1970）『大学とヒューマニズム論—歴史家の研究ノートより』 勁草書房
- 柴田義松編著（1999）『海外の「総合的学習」の実践に学ぶ』 明治図書
- バリー・J・ジーマーマン、セバスチアン・ボナー、ロバート・コーバック、塚野州一、牧野美知子訳（2008）『自己調整学習の指導—学習スキルと自己効力感を高める』 北大路書房
- ドナルド・ショーン、佐藤学・秋田喜代美訳（2001）『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』 ゆみる出版
- 杉浦正和、和井田清司編著（1994）『生徒が変わるディベート術！』 国土社
- 杉江修治（1999）『バズ学習の研究』 風間書房
- 杉田孝夫、中村孝文編著（2016）『市民社会論』 おうふう
- 鈴木みどり編（1997）『メディア・リテラシーを学ぶ人のために』 世界思想社
- ウィリアム・スティール（1998）『もう一つの近代—側面からみた幕末明治』 ペリカン社
- ヴァイオラ・スポーリン、大野あきひこ訳（2005）『即興術—シアターゲームによる俳優トレーニング』 未来社
- 妹尾彰（2004）『NIEの20年：“教育に新聞を”：その歩みと可能性を探る』 晩成書房
- D. セルビー& G. パイク、河内徳子・喜多明人・林量俣・岩川直樹訳（1995）『子どもの

- 権利教育マニュアルーグローバルな活動事例と日本の実践報告』日本評論社
- D. セルビー& G. パイク、小関一也監修・監訳（2007）『グローバル・クラスルームー教室と世界をつなぐアクティビティ集』明石書店
- ピーター・M・センゲ、枝廣淳子、小田理一郎、中小路佳代子訳（2011）『学習する組織ーシステム思考で未来を創造する』英治出版
- ピーター・M・センゲ、リヒテルズ直子訳（2014）『学習する学校ー子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する』英治出版
- 全国海外子女教育・国際理解教育研究協議会編著（1993）『地域に根ざした国際理解教育実践事例集』第一法規
- 『戦後日本教育史料集成』編集委員会編（1983）『戦後日本教育史料集成 第11巻』三一書房
- R. K. ソーヤー編、大島純、森敏昭、秋田喜代美、白水始監訳（2016）『学習科学ハンドブック第2版ー効果的な学びを促進する実践/共に学ぶ』北大路書房
- 高尾隆（2001）「グローバル・クラスにおける学びとは何だったのか」『国際理解教育』vol. 7 日本国際理解教育学会 70-83
- 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
- 高木八尺、末延三次、宮沢俊義編（1957）『人権宣言集』岩波書店（岩波文庫）
- 高橋亜希子（2013）『総合学習を通じた高校生の自己形成』東洋館出版社
- 高橋雄一郎＋鈴木健編（2011）『パフォーマンス研究のキーワード』世界思想社
- 高山昇（2007）「ドラマ教育による自己呈示能力育成の研究」日本大学大学院芸術学研究科・学位請求論文
- 竹内常一（1993）『日本の学校のゆくえ』太郎次郎社
- 竹内敏晴（1983）『ドラマとしての授業』国土社
- 竹内久顕編著（2011）『平和教育を問い直すー一次世代への批判的継承』法律文化社
- 武田清子（2000）『未来をきり拓く大学ー国際基督教大学五十年の理念と軌跡』国際基督教大学出版局
- 武田富美子（2007）『学びの即興劇ーテーマを掘り下げ人間関係を結ぶ』晩成書房
- 武田富美子（2013）『実践ドラマ教育ー想像と表現の参加型学習』晩成書房
- 正嘉昭（1998）「身体表現のウォーミング・アップ」『演劇と教育』1998. 4-99. 5 晩成書房（12回連載）
- 正嘉昭他（2006）『ドラマケーションー5分間でできる人間関係づくり』渡部淳監修 晩成書房
- 正嘉昭他（2007）『ドラマケーション2ー5分間でできる人間関係づくり』渡部淳監修 晩成書房
- 多田孝志（1997）『学校における国際理解教育ーグローバルマインドを育てる』東洋館出版
- 田中共子・中島美奈子（2006）「ソーシャルスキル学習を取り入れた異文化間教育の試み」

- 異文化間教育学会 編『異文化間教育』第24号 92-102
- 田中耕治 (2008)『教育評価』岩波書店
- 田中耕治編著 (2011)『パフォーマンス評価—思考力・判断力・表現力を育む授業づくり』ぎょうせい
- 田中耕治・森脇健夫・徳岡慶一 (2011)『授業づくりと学びの創造』講座 現代学校教育の高度化 16 学文社
- 田中耕治編著 (2017)『日本教育方法論史 (上) —カリキュラムと授業をめぐる理論的系譜』ミネルヴァ書房
- 田中智志、橋本美保 (2012)『プロジェクト活動—知と生を結ぶ学び』東京大学出版会
- 千葉杲弘 (1995)「1974 年国際教育勧告の改訂をめぐる」『国際理解教育』Vol.1 日本国際理解教育学会 6-41
- ロバート・チェンバース、野田直人訳 (2004)『参加型ワークショップ入門』明石書店
- 千葉保 (1991)『(授業) 日本は、どこへ行く?—使い捨てカメラ、ハンバーガー、日の丸』太郎次郎社
- デューイ、宮原誠一訳 (1957)『学校と社会』岩波文庫
- デューイ、松野安男訳 (1975)『民主主義と教育 上』岩波文庫
- 帝家山学院国際理解研究所編著 (1995)『国際理解教育論選集』創友社
- 手塚千鶴子 (2009)「身体知実験授業と異文化コミュニケーションとの対話」異文化間教育学会 編『異文化間教育』第29号 29-39
- 東京学芸大学海外子女教育センター (1986)『国際化時代の教育』創友社
- トドロフ、及川馥訳 (1998)『はかない幸福—ルソー』法政大学出版局
- 富田博之 (1976)『日本児童演劇史』東京書籍
- 富田博之 (1993)『演劇教育』国土社
- 富田博之 (1998)『日本演劇教育史』国土社
- 富田麻理、水谷倫子 (1988)「体罰模擬裁判」『続 文化祭企画読本』高文研 82-83
- ドラマケーション普及センター編 (2015)『楽しみながら表現力が高まるコミュニケーション・アクティブカード』渡部淳監修 学事出版
- ジョセフ・ナイ、ジョン・ドナヒュー、嶋本恵美訳 (2004)『グローバル化で世界はどう変わるか—ガバナンスへの挑戦と展望』英治出版
- 永井滋郎 (1985)『国際理解教育に関する研究—国際的協同研究をとおして』第一学習社
- 永井滋郎 (1989)『国際理解教育—地球的な協力のために』第一学習社
- 永田佳之、曾我幸代編著 (2017)『新たな時代のESD—サステイナブルな学校を創ろう』明石書店
- 中西晃 (1991)『国際的資質とその形成—国際理解教育の実証的基礎的研究』多賀出版
- 中野民夫 (2001)『ワークショップ—新しい学びと創造の場』岩波書店 (岩波新書)
- 中原淳+日本教育研究イノベーションセンター編著 (2016)『アクティブ・ラーナーを育てる高校』学事出版

- 波平恵美子＋小田博志（2010）『質的研究の方法—いのちの〈現場〉を読みとく』春秋社
- 中村雄二郎（1983）『魔女ランダ考—演劇的知とは何か』岩波書店
- 成田喜一郎、堀内順治（1996）『世界と対話する子どもたち—国際理解教育とディベート』創友社
- ヘレン・ニコルソン、中山夏織訳（2015）『応用ドラマ—演劇の贈りもの』而立書房
- 西岡加名恵・石井英真・田中耕治編（2015）『新しい教育評価入門—人を育てる評価のために』有斐閣コンパクト
- 西岡加名恵（2016）『教科と総合学習のカリキュラム設計』図書文化
- 西岡加名恵編著（2016）『資質・能力を育てるパフォーマンス評価—アクティブ・ラーニングをどう充実させるか』明治図書
- 日本演劇教育連盟（1988）『世界の演劇教育に学ぶ』演劇教育実践シリーズ 18 晩成書房
- 日本演劇教育連盟（1989）『からだとことば、その豊かさをもとめて—日本演劇教育連盟 50年の歩み』
- 日本演劇教育連盟編（1990）『新・演劇教育入門』晩成書房
- 日本教育方法学会編（2009）『日本の授業研究 上巻—授業研究の歴史と教師教育』学文社
- 日本教育方法学会編（2009）『日本の授業研究 下巻—授業研究の方法と形態』学文社
- 日本教育方法学会編（2014）『教育方法学研究ハンドブック』学文社
- 日本国際理解教育学会編（2010）『グローバル時代の国際理解教育—実践と理論をつなぐ』明石書店
- 日本国際理解教育学会編（2015）『国際理解教育ハンドブッカー—グローバル・シティズンシップを育む』明石書店
- 日本国際理解教育学会研究・実践委員会編（2017）『特定課題研究 国際理解教育における教育実践と実践研究 報告書』日本国際理解教育学会
- 日本児童演劇協会編（2005）『日本の児童青少年演劇の歩み 100年の年表』
- 日本ユネスコ国内委員会編（1982）『国際理解教育の手引き』東京法令出版
- 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
- 野口昇（1996）『ユネスコ 50年の歴史と展望—心のなかに平和のいしずえを』シングルカット社
- 野口悠紀雄（1992）『バブルの経済学—日本経済に何が起こったのか』日本経済新聞社
- G. パイク&D. セルビー、中川喜代子監訳（1993）『ヒューマン・ライツ—楽しい活動事例集』明石書店
- G. パイク&D. セルビー、中川喜代子監修・阿久澤麻理子訳（1997）『地球市民を育む学習』明石書店
- 橋爪大三郎（1993）『橋爪大三郎コレクション I 身体論』勁草書房
- 初海茂（2005）「国際理解教材づくりにとりくむ教師たち」『教育』2005年5月号 43

- 早田幸政編著（2015）『大学の質保証とは何か』エイデル研究所
- デレック・ヒーター、田中俊郎、関根政美訳（2002）『市民権とは何か』岩波書店
- デイヴィッド・ヒックス、ミリアム・スタイナー編、岩崎裕保監訳（1997）『ちきゅう市民教育のすすめかたーワールド・スタディーズ・ワークブック』明石書店
- 平方澄子（1990）『カルチャー・ギャップー帰国子女体験レポート』マガジンハウス
- 平田オリザ（2004）『演技と演出』講談社（講談社現代新書）
- 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（講談社現代新書）
- 平田オリザ（2016）『下り坂をそろそろと下る』講談社（講談社現代新書）
- 平塚眞樹（1997）『『つなぐ』者としての教師ー授業の『体験化』のために』『学習の転換』河内徳子、渡部淳他編 国土社 157-161
- ジェニファー・ファークス、河野守男訳（1987）『アメリカの日本人生徒たちー異文化間教育論』東京書籍
- C. ファデル、M. ビアリック、B. トリリング、岸学監訳（2016）『21世紀の学習者と教育の4つの次元ー知識、スキル、人間性、そしてメタ学習』北大路書房
- 深澤広明（2004）「演劇の知」『現代教育方法事典』図書文化
- 福田歓一（1971）『近代政治原理成立史序説』岩波書店
- デイヴィッド・ブース、中川吉晴、浅野恵美子、橋本由佳、五味幸子、松田佳子訳（2006）『ストーリードラマ 教室で使えるドラマ教育実践ガイド』新評論
- 藤井千春（2016）『アクティブ・ラーニング授業実践の原理ー迷わない視点・基盤・環境』明治図書
- ウヴェ・フリーク、小田博志監訳（2011）『新版 質的研究入門ー〈人間科学〉のための方法論』春秋社
- 細谷俊夫（1991）『教育方法』岩波書店
- 堀尾輝久（1994）『日本の教育』岩波書店
- 堀尾輝久（1995）「21世紀に向かう教育ージュネーブ国際教育会議に参加して」『季刊人間と教育』5号 労働旬報社 5-17
- 堀尾輝久、河内徳子編（1998）『平和・人権・環境 教育国際資料集』青木書店
- 松尾知明（2015）『21世紀型スキルとは何かーコンピテンシーに基づく教育改革の国際比較』明石書店
- 松尾知明（2016）『未来を拓く資質・能力と新しい教育課程ー求められる学びのカリキュラム・マネジメント』学事出版
- 松下佳代編著（2010）『〈新しい能力〉は教育を変えるかー学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房
- 松下佳代編著（2015）『ディープ・アクティブラーニングー大学授業を深化させるために』勁草書房

- 松下圭一 (2005) 『転換期日本の政治と文化』 岩波書店
- 松本茂、河野哲也 (2007) 『大学生のための「読む・書く・プレゼン・ディベート」の方法』  
玉川大学出版部
- 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』 東信堂
- 嶺井明子編著 (2007) 『世界のシティズンシップ教育 - グローバル時代の国民/市民形成』  
東信堂
- 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』 Vol. 17 日本国際理解教育学会編 明石書店 37-46
- 箕浦康子 (1984) 『子どもの異文化体験—人格形成過程の心理人類学的研究』 思索社
- 三宅なほみ・東京大学 CoRFE・河合塾編 (2016) 『協調学習とは—対話を通して理解を深め  
るアクティブラーニング型授業』 北大路書房
- 宮島喬 (2004) 『ヨーロッパ市民の誕生—開かれたシティズンシップへ』 岩波新書
- 村上俊介、石塚正英、篠原敏明編著 (2004) 『市民社会とアソシエーション—構想と経験』  
社会評論社
- 村上陽一郎 (2004) 『やりなおし教養講座』 NTT 出版
- 最上敏樹 (1987) 『ユネスコの危機と世界秩序—非暴力革命としての国際機構』 東研出版
- 文部省学術国際局国際企画課編 (1992) 『国際理解の推進のために』 文部省
- ユネスコ国内委員会 (1982) 『国際理解教育の手引』 東京法令出版
- 山岸みどり (1997) 「異文化間リテラシーと異文化間能力」 異文化間教育学会 編『異文化  
間教育』 第 11 号 37-51
- 山地弘起 (2014) 「アクティブ・ラーニングとはなにか」『大学教育と情報』 2014 年度 No. 1  
私立大学情報教育協会 2-7
- 山脇直司 (2008) 『社会とどうかかわるか—公共哲学からのヒント』 岩波書店 (岩波ジュニア  
新書)
- 横田雅弘 (2012) 「ヒューマンライブラリーとは何か—その背景と開催への誘い」 加賀美常  
美代、横田雅弘、坪井健、工藤和弘 編『多文化社会の偏見・差別』 明石書店 150-171
- 吉本均 (1983) 『ドラマとしての授業の成立』 明治図書
- 米田伸次 (1993) 「学校における国際理解教育の実践と課題」『国際理解教育』(サンプル版)  
日本国際理解教育学会 98-108
- 米田伸次・大津和子・田淵五十生・藤原孝章・田中義信 (1997) 『テキスト 国際理解』 国  
土社
- ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク、立田慶裕監訳 (2006) 『キー・コンピ  
テンシー —国際標準の学力をめざして』 明石書店
- ブライアン・ラドクリフ、佐々木英子訳 (2017) 『ドラマ教育ガイドブック—アクティブな  
学びのためのアイデアと手法』 新曜社
- ルソー、今野一雄訳 (1962) 『エミール (上)』 岩波文庫

- レイヴ&ウェンガー、佐伯胖訳（1993）『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書
- ガー・レイノルズ、熊谷小百合訳（2012）『プレゼンテーション Zen 第2版』ピアソン
- J. レイボー、M. A. チャーネス、J. キッパーマン、S. R. ベイシル、丸野俊一・安永悟訳（1996）  
『討論で学習を深めるには—LSD 話し合い学習法』ナカニシヤ出版
- 渡部淳（1987）「帰国生徒受入れ校における社会科教育—“政経レポート”を事例として」  
『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』第4集 1-16
- 渡部淳（1987）「学校祭で食糧問題に挑戦」『月刊 高校生』No. 36 高校出版 80-94
- 渡部淳（1987）「国際化時代の政治経済教育—自主性を生かすレポート学習 ①」  
『高校教育展望』第12巻12号 小学館 179-181
- 渡部淳（1988）「国際化時代の政治経済教育—自主性を生かすレポート学習 ②」  
『高校教育展望』第12巻14号 小学館 177-179
- 渡部淳（1988）「帰国生たちのエデュケーション・ナウ—I C U高校体罰模擬裁判」『ひと』  
第184号 太郎次郎社 3-15
- 渡部淳（1989）「ディベート 沖縄戦を中学校で教えるべきか」『ひと』第197号 太郎次郎社 48-59
- 渡部淳（1989）「高校三年生たちの“政経レポート”作成奮戦記」『教育』第39巻13号 国土社 14-24
- 渡部淳編（1989）『世界の学校から—帰国生たちの教育体験レポート』亜紀書房
- 渡部淳（1989）「世界の学校での『国旗・国歌』事情—I C U高校の帰国生が語る」『学校や家庭で日の丸・君が代をどう教えるか』「ひと」編集委員会編 太郎次郎社 56-62
- 渡部淳編著（1990）『海外帰国生—日本の教育への提案』太郎次郎社
- 渡部淳（1990）「獲得型授業からの提案」『海外子女教育』第210号 海外子女教育振興財団 29-31
- 渡部淳（1990）「外国の校則・日本の校則—帰国生から見ると」『青年心理』第83号 金子書房 106-107
- 渡部淳（1990）「戦争の記述から高校生は何を学んだか」『本の窓』第13巻第2号；通巻第87号 小学館 38-43
- 渡部淳、和田雅史編著（1991）『帰国生のいる教室—授業が変わる、学校が変わる』日本放送出版協会（NHK ブックス）
- 渡部淳（1991）「教育方法から見たディベート」『高校生活指導』第110号（秋季号） 明治図書 74-79
- 渡部淳（1991）「国際化時代の授業像を探る—獲得型授業の視点から」『私学経営』No. 198 私学経営研究会 28-33
- 渡部淳（1992）「調査・発表・討論の力を育てる」『国際理解の推進のために』文部省学術国際局国際企画課編 73-79

- 渡部淳 (1993) 『討論や発表をたのしもうーディベート入門』 ポプラ社
- 渡部淳 (1994) 「国際理解に関する問題をどう取り上げるか」『学校運営研究』第 33 巻 4 号 明治図書 99-101
- 渡部淳 (1994) 「グローバルな課題と学習の転換」『教育』第 44 巻 8 号 国土社 28-36
- 渡部淳 (1994) 「ディベート教育ーその構想と実践」国際基督教大学学報 I A 『教育研究』第 36 号 347-357
- 渡部淳 (1994) 「“人はいつオトナになるのか” ができるまで」『高校教育展望』第 19 巻第 8 号 小学館 24-27
- 渡部淳 (1995) 「教え中心の授業から学び中心の授業へ」『学びの復権ー授業改革』(講座・高校教育改革) 竹内常一他編 旬報社 15-37
- 渡部淳 (1995) 「生徒のアジア認識はどう変わったかー“探検・発見・ぼくらのアジア”を通して」『高校生活指導』第 127 号 青木書店 98-103
- 渡部淳 (1995) 『国際感覚ってなんだろう』岩波書店 (岩波ジュニア新書)
- 渡部淳 (1995) 「帰国子女教育における国際理解教育」『転換期に立つ帰国子女教育』佐藤郡衛編 多賀出版 203-224
- 渡部淳 (1995) 「帰国生とともに学んで」『教育と情報』No. 446 第一法規 8-13
- 渡部淳 (1996) 『『国際化』と『国際理解』教育』『変容する社会と学校』講座学校 3 堀尾輝久、汐見稔幸他編 柏書房 149-178
- 渡部淳 (1996) 「ディベート教育と道徳的価値判断の問題」『教育』第 46 巻第 4 号 国土社 42-50
- 渡部淳 (1996) 「ディベートによる授業は何を育てるか」『教職研修』10 月増刊号 教育開発研究所 112-115
- 渡部淳 (1997) 「授業をどう変えるのかー学ぶてごたえ 学びの味わい」『学習の転換』河内徳子、渡部淳他編 国土社 40-53
- 渡部淳 (1997) 「高校生がさぐる『日本の家族のゆくえ』」『学習の転換ー新しい「学び」の場の創造』河内徳子、渡部淳他編 国土社 80-89
- 渡部淳 (1997) 「ディベートで何が可能か」『世界』635 号 岩波書店 289-296
- 渡部淳 (1997) 「獲得型教師の資質とは何か」『教育をどうする』岩波書店編集部編 岩波書店 151-152
- 渡部淳 (1997) 「異文化間リテラシーと演劇的知」異文化間教育学会編『異文化間教育』第 11 号 66-79
- 渡部淳 (1998) 『国際化を考える』渡部淳・多田孝志監修 日本を見る目・世界を見る目ー国際理解の本 (全 8 巻) 第 1 巻 岩崎書店
- 渡部淳、多田孝志、佐藤めぐみ (1998) 『調べ学習に役立つ国際理解資料集』渡部淳・多田孝志監修 日本を見る目・世界を見る目ー国際理解の本 (全 8 巻) 第 8 巻 岩崎書店
- 渡部淳 (1998) 「社会科教師が見た英語科の国際理解教育」『現代英語教育』第 39 巻 5 号 研



究社 18-21

- 渡部淳 (1999)「第1回教育懇話会報告 天野正治 私のドイツ教育研究から一特に最近の異文化間教育研究を中心に」『国際理解教育』Vol.5 日本国際理解教育学会 88-101
- 渡部淳 (2000)「獲得型教師の資質とは何か」『高校生活指導』第25巻3号 学事出版 14-17
- 渡部淳 (2000)『学校の居心地 世界と日本—世界のスクールライフにみるやわらかな学校文化』学事出版
- 渡部淳 (2000)「プロジェクト学習の現在—「総合的な学習」を考えるヒント」『歴史・公民科資料』NO.50 実教出版 14-16
- 渡部淳 (2000)「多様な文化との共生を考える—渡部淳実践をめぐって」『「17歳」に何が起きているのか』山岡寛人、小島昌代らと共著 旬報社 155-175
- 渡部淳 (2000)「高校生たちは『日本』をどうとらえたか—海外帰国生の実態から」『教育』第50巻12号 国土社 61-66
- 渡部淳 (2001)「21世紀の学びと学校文化」『高校教育展望』第26巻8号 小学館 30-33
- 渡部淳 (2001)『教育における演劇的知—21世紀の授業像と教師の役割』柏書房
- 渡部淳 (2001)「ニューヨークの現地校で教員の資質形成を探る—ノーマントーマス高校での“ジャパン・デー”プロジェクトを通して」『IT Education』No.10 日本文教出版社 16-19
- 渡部淳 (2002)「総合学習に展望はあるか」『世界』702号 岩波書店 110-120
- 渡部淳 (2002)「学習プロセスの演劇的デザイン—EN15”It’s all about the Money”を事例として」『演劇学論集』40 日本演劇学会 93-107
- 渡部淳 (2002)「教科書の中のアメリカ像—高等学校Ⅱ政治経済Ⅱの場合」『日本の中学校・高等学校における米国理解調査報告書』国際交流基金日米センター・帝塚山学院大学 国際理解研究所 123-127
- 渡部淳 (2003)「第5回教育懇話会報告 天城勲 戦後日本の教育と私の歩み」『国際理解教育』第9号 日本国際理解教育学会 214-229
- 渡部淳 (2003)「表現と学び—今こそ考えたいこと」『演劇と教育』晩成書房 17-21
- 渡部淳 (2004)「今、授業の何が問われているのか」『教育』2004年4月号 4-10
- 渡部淳 (2004)「教師たちにこそ協力と創造の学びを—アメリカ・プロジェクトを例として」『高校生活指導』162号 学事出版 53-58
- 渡部淳 (2005)「100人が『ドラマをくぐる』授業—大学編」『教育』第55巻5号 27-35
- 渡部淳 (2005)「理論研究の課題」『国際理解教育』第10号 日本国際理解教育学会 94-97
- 渡部淳編 (2005)『中高生のためのアメリカ理解入門』明石書店
- 渡部淳編 (2005)『中高生のためのアメリカ理解入門 ガイドブック』明石書店
- 渡部淳 (2005)「『中高生のためのアメリカ理解入門』ができるまで」『英語教育』10月増刊号 大修館書店 22-23
- 渡部淳 (2006)「まとめ：本学会の理論研究と国際理解教育の概念」『グローバル時代に対

- 応じた国際理解教育のカリキュラム開発に関する理論的・実践的研究（第2分冊）  
日本国際理解教育学会 236-252
- 渡部淳（2006）「学習スキルのミニマムとはなにか」『教育』5月号 国土社 56-62
- 渡部淳（2006）「総合学習—未完のプロジェクト」『学校をよりよく理解するための教育学  
③』黒崎勲、大田直子編著 学事出版 105-118
- 渡部淳（2006）「教師トレーニングとドラマワーク」日本演劇学会 編『演劇学論集』第44  
号 47-64
- 渡部淳（2007）『教師 学びの演出家』旬報社
- 渡部淳（2007）『大学生のための 知のスキル 表現のスキル』東京図書
- 渡部淳（2008）「国際理解教育の転換期をどう乗り越えるか—教師の資質形成を素材として  
考える」『国際理解教育』Vol.14 日本国際理解教育学会 135-140
- 渡部淳（2009）「ドラマワークと教師の資質形成—J. ニーランズ教授のドラマワークを事例  
として」『教育学雑誌』第44号 日本大学教育学会 1-16
- 渡部淳（2009）「ドラマワークとコミュニケーションの変容—獲得型学習モデルおよび教師  
研修モデルに関する試案」異文化間教育学会 編『異文化間教育』第29号 40-49
- 渡部淳（2009）「ドラマ教育の展望」『児童・青少年演劇ジャーナル げき 7』晩成書房  
36-39
- 渡部淳（2009）「授業におけるドラマ的手法の可能性」『授業づくりネットワーク』10月号  
学事出版 4-6
- 渡部淳＋獲得型教育研究会編（2010）『学びを変えるドラマの手法』旬報社
- 渡部淳（2010）「国際理解教育の理念と概念」『グローバル時代の国際理解教育—実践と理  
論をつなぐ』日本国際理解教育学会編著 明石書店 17-25
- 渡部淳＋獲得型教育研究会編（2011）『学びへのウォーミングアップ 70の技法』旬報社
- 渡部淳（2011）「教育方法としてのドラマ技法」『授業づくりネットワーク』2月号 学事  
出版 14-16
- 渡部淳（2011）「ドラマ学習のアクティビティ」『授業づくりネットワーク』NO.1（通巻309  
号） 学事出版 38-40
- 渡部淳（2011）「高山実践に関して」『学校という劇場から』佐藤信編 論創社 196-201
- 渡部淳（2012）「国際理解教育と国際政治学」『現代国際理解教育事典』日本国際理解教育  
学会編著 明石書店 238
- 渡部淳（2012）「ドラマによる学びの創造と演劇的知」『人間と教育』No.76 旬報社 28-35
- 渡部淳（2013）「教育コミュニケーション」「パフォーマンス」『異文化コミュニケーション  
事典』石井敏、久米昭元・編集代表 春風社 38-39 83-84
- 渡部淳＋獲得型教育研究会編（2014）『教育におけるドラマ技法の探究—「学びの体系化」  
にむけて』明石書店
- 渡部淳（2014）「学習活動：アクティビティ」日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンド

- ブック』学文社 158-161
- 渡部淳 (2014) 「シンポジウム報告—学びの身体を問い直す」 異文化間教育学会 編『異文化間教育』第 39 号 79-91
- 渡部淳 (2015) 「獲得型教育が教師教育に提起するものとは？」『教師教育』上條晴夫責任編集 さくら社 80-85
- 渡部淳 (2015) 「国際理解教育における理論研究・実践研究の歩み」『国際理解教育ハンドブック—グローバル・シティズンシップを育む—』日本国際理解教育学会編著 明石書店 77-84
- 渡部淳＋獲得型教育研究会編 (2015) 『教育プレゼンテーション—目的・技法・実践』旬報社
- 渡部淳 (2016) 「主権者教育とは何か—「18 歳選挙権」導入を機に」『世界』882 号 岩波書店 219-227
- 渡部淳 (2017) 「ドラマ教育の可能性」『日本語学』Vol. 36-3 明治書院 52-62
- 渡部淳 (2017) 「アクティブ・ラーニングは可能か」『世界』892 号 岩波書店 57-65
- 渡部淳 (2017) 「総括—特定課題研究『国際理解教育における教育実践と実践研究』の成果と課題」『特定課題研究 国際理解教育における教育実践と実践研究 報告書』日本国際理解教育学会研究・実践委員会編 日本国際理解教育学会 71-82
- 渡辺貴裕 (2008) 「教育方法としてのティーチャー・イン・ロールの意義—ドロシー・ヘスカット (Dorothy Heathcote) のドラマ教育実践の分析を通して—」日本教育方法学会編『教育方法学研究』第 33 巻 61-72
- 渡辺貴裕 (2017) 「学習の身体性—精神と身体の二元論を超えて」『戦後日本教育方法論史 上』田中耕治編著 ミネルヴァ書房 227-246
- Ackroyd, J. (2006) *Research Methodologies for Drama Education*, Oakhill; Trentham Books P.11
- Brandes Donna & Phillips Howard (1979) *Gamesters' Handbook: 140 games for Teachers and Group Leaders*. Cheltenham, Stanley Thornes Ltd.
- Dickinson, R., Neelands, J., & Shenton Primary School (2006) *Improve Your Primary School Through Drama*, London; David Fulton Publishers
- Ginnis, P. (2002) *The Teacher's Tool Kit: Raise Classroom Achievement with Strategies for Every Learner*. Carmarthen, Wales : Crown House Publishing.
- Goodwin, John (2006) *Using Drama to Support Literacy :Activity for children Aged 7 to 14*. London ; Paul Chapman Publishing.
- Ikeno, N., Fukazawa, H., Watanabe, J., Elliot, V., Shawyer, C., Olive, S., and Davies, I. (2015), 'Putting the case for building a bridge between drama and citizenship education', *Citizenship Teaching & Learning*, 10-3, pp.237-250
- Ikeno, N. Watanabe, J. (2017) Drama Education and Global Citizenship and Education, *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*, Hampshire;

- Palgrave Macmillan.
- Robert J. Landy and David T. Montgomery (2012) *Theatre for Change: Education, Social Action and Therapy*, Hampshire; Palgrave Macmillan
- McGuinn, Nicholas (2014) *The English Teacher's Drama Handbook: from theory to Practice*, Oxton; Routledge
- Morton, Joy., Price, Ron. & Thomson, Rob (2001) *AQA GCSE DRAMA*, Oxford; Heineman.
- Neelands, J. (1990) *Structuring Drama Work*, Cambridge: Cambridge University Press
- Neelands, Jonathan & Goode, Tony (2000) *Structuring Drama Work :A handbook of Available Forms in Theatre and Drama* Cambridge : Cambridge University Press.
- Neelands, J , (2004) *Beginning Drama 11-14* (2<sup>nd</sup>. Edition), London : David Fulton publishers.
- O'Hanlon, Jacqui & Wotten, Angie (2007) *.Using Drama to Teach Personal, social & Emotional Skills*. London: Paul Chapman publishing.
- O'Neil, Cecily (1995) *DRAMA WORLD*. Portsmouth. NH:Heineman
- Pike, G & Selby, D (1998) *Global Teacher, Global Learner*, Hodder & Stoughton,
- Silberman, Melvin L. (1995) *Active Learning 101 Strategies to Teach Any Subject*, Needham Heights, Massachusetts; Allen & Bacon
- Spolin, Viola (1986) *Theatre Games For The Classroom: A Teacher's Handbook*. Evanston, Illinois; Northwestern University Press.
- Taylor, K. & Leeder, J. (2001) *.GCSE Drama For Edexcel*, UK; Hodder & Stoughton.
- Thomas, D. & Hart, J. (1992) *Advanced Debate* (4th Edition) ,Chicago; National Textbook Company
- Verderber, R. (1988) *Speech for Effective Communication*. Chicago ; Harcourt Brace Javanovich
- Watanabe, J. (2011) An Adventure around Educational Methods: Teachers' Explorations for Application of Dramatic Activities *Educational Studies in Japan: Japanese Educational Research Association*. International Yearbook No.6, pp.33-45
- Yoshida, Mariko (2007) Playbuilding in a Japanese College EFL Classroom: Its Advantages and Disadvantages *The IDIERI Papers Caribbean Quarterly* vol.53 pp.231-240
- Yoshida, Mariko (2008) *.Using Drama to Teach and Learn Language and Literature in EFL Classroom* . Tokyo; Liber Press.



付録

獲得型教育関連用語集



## 付録 獲得型教育関連用語集

獲得型教育を概観するのに有益だと思われる 38 項目の関連用語を抽出し、以下に掲げた。

ここでは、各項目を、A：帰国生問題、B：授業論、C：教師論、D：アクティビティ論、E：ドラマ教育、F：市民的資質論、G：実践研究という7つの分野に大別し、つながりあう一群の項目をまとめて記述する方法をとった。

記載した内容は、用語の定義を中心に、ごく簡潔な解説である。ただし、いくつかの分野にまたがっていて画然と分けられない項目も多いことをお断りしておく。

**A**：帰国生、帰国生ショック（2）/**B**：政経レポート、エデュケーション・ナウ、獲得型授業、理念型としての獲得型授業（学習）、獲得型授業（学習）の特質、学びの分水嶺、プロジェクト学習、学びの手応え・味わい（8）/**C**：学習者・表現者・援助者としての教師、教師＝学びの演出家、プロジェクト学習における教師の役割、あかり座、獲得型教育研究会、研究的実践者・実践的研究者、（6）/**D**：アクティビティ、アクティビティ開発の方法、獲得型学習モデル、アクティビティの働き、表現活動の3つのモード、アクティビティ定着の4つのフェーズ（6）/**E**：ドラマ教育、ドラマワーク、ドラマワークのファシリテーション、学びの全身化（4）/**F**：自立的学習者、自立のプロセス、自律的市民、自立的学習者＝自律的市民、民主主義を支える市民的資質、演劇的知、新しい共通教養（7）/**G**：当事者研究としての実践研究、教師研修モデル、入れ子構造の教師養成プログラム、実践報告の文体、実践研究のコミュニティー（5）以上 38 項目

### A-1 帰国生

帰国生（もしくは帰国子女）とは「親の勤務の都合などで家族と一緒に海外で暮らした経験をもつ子どもたち」のことである。彼らは海外在留中には「海外生」あるいは「海外子女」と呼ばれ、帰国後は「帰国生」あるいは「帰国子女」と呼ばれる。

1972年の海外直接投資の完全自由化にともなって、企業の海外進出が活発化し、親に同伴する海外生・帰国生の数も急激に増加した。小中学校の学齢に相当する帰国生について見ると、1971年に1554人だったものが、1985年に1万人を突破した。1990年代初頭の段階でみると、海外生5万人、帰国生1万人とほぼ定着してきている。

文部科学省がまとめた2016年度の「学校基本調査」では、2015年度（2015年4月1日～2016年3月31日）に帰国し、2016年5月1日時点で国内の学校に在籍する子どもの数は、12527人である。



## A-2 帰国生ショック

帰国生との接触によって、日本の教育関係者が受けた衝撃を指す言葉。筆者の造語である。その衝撃は二重の意味をもっていた。1つは、海外の教育実態について彼らの伝える情報の総体が新鮮だったということ、そしてもう1つは、帰国生の行動様式の闊達さによってもたらされるもので、例えば、帰国生担当の教師たちが、「なぜ生徒をもっと授業に参加させないのか」という問いかけに直面し、驚かされるようになったこと、などがそれである。

もともと海外の初等・中等教育についての情報は、教育思想、教育制度、教育政策などの原理的側面に関するものが多く、その実態を知るための情報がきわめて限られていた。ところが1980年代に入って、帰国生の体験報告が情報量として飛躍的に増大したことで、社会的にも注目されるようになっていった。

## B-1 政経レポート

政経レポートは、このICU高校における必修科目「政治経済」を履修した生徒が、4月から準備をはじめ、6月中旬に提出するレポートのことである。新聞記事の切り抜きを手掛かりにして、自由にテーマを選び、追加のリサーチを重ねて論述する。リサーチワークの指導実践（1980～2001年度）では、22年間で延べ4500名の3年生が、レポート制作に挑戦した。

## B-2 エデュケーション・ナウ

ICU高校の選択科目「政治経済演習」を履修した生徒が、4月から準備をはじめ、秋の学校祭で、授業クラスとして研究発表を続けたが、その企画名がエデュケーション・ナウ（EN）である。このICU高校における演劇的プレゼンテーションの指導実践（1987～2001年度）が、筆者の演劇的手法による教育の原点の1つになった。

## B-3 獲得型授業

獲得型授業は、知識注入型授業の対概念である。1990年に提唱した概念で、どちらも筆者の造語である。

知識注入型授業では、教師が要点を板書して解説をくわえる“チョーク&トーク”が基本スタイルで、生徒がその要点をノートにとって覚える方式である。

明治期から主流になってきた知識注入型授業は、教師から大勢の子どもたちにむけて、精選された教育内容を一斉に伝達するのに効果的なスタイルで、きわめて効率性のよい方式である。ただ、知識注入型授業には難点もある。特に大きいのは、学習者を知識の受け皿化し、彼らを受身の姿勢にしてしまうきらいがあることだ。

獲得型の授業スタイルでは、学習者にリサーチワークを経験させて「自学」のトレーニングを積み重ねること、またディスカッション、ディベート、プレゼンテーションなどのア

クティビティを使って「参加・表現型の学習活動」に取り組ませることが、2本の柱になっている。取り組みの過程で、生徒は知識だけでなく、学び方をも身につけていくことになる。

獲得型授業の目的は、自学および参加・表現型の学習活動の機会を提供することで、能動的に学びに参加する「自立した学習者」を育てることである。

知識注入型授業から獲得型授業の方向に徐々にバランスを移しかえていく必要がある、それが筆者の提案である。

#### B-4 理念型としての獲得型授業（学習）

知識注入型、獲得型という2つの概念は、もともと M.ウエーバーのいう理念型である。獲得型授業（＝学習者の活動としては獲得型学習）には、2つの側面が含まれる。1つは自学の訓練である。情報収集の活動から論文作成にいたる一連のプログラムがここに含まれる。2つ目は、参加・表現型の学習指導である。ここでは発表やディスカッションなどの表現活動が中心になっている。ただ、調べる訓練、書く訓練、発表や討論の訓練は一連のものであり、2つの側面は相互に密接につながりあっている。現段階における獲得型授業の定義は以下のようなものである。

定義1：教師は、学習者に「全身で学ぶ」場を提供し、「自立的学習者」となるよう援助する。

定義2：教師は、種々の「アクティビティ」を駆使して、学習者に知識だけでなく「知恵」（＝演劇的知）を獲得させる。

#### B-5 獲得型授業（学習）の特質

獲得型授業（＝学習者の活動としては獲得型学習）の特質を一言でいえば、“アクティビティを通じた学び”が展開される場所にある。アクティビティには、リサーチワーク、ディスカッション/ディベート、プレゼンテーション、ドラマワークなど色々な要素が含まれる。

アクティビティを活用しながら授業のバランスを獲得型に移しかえていくと、学習のあり方に大きく2つの変化があらわれる。1つは、「学びの全身化」であり、もう1つが、「学びの共同化」である。

#### B-6 学びの分水嶺

獲得型学習の特質を比喻（メタファー）として表現したものである。用法としては「学びの分水嶺を越える」というように使う。獲得型授業では、学びの分水嶺を越えた向こう側に広大な学びの世界が広がっていると考えている。

知識注入型授業で生徒の頭に効率的に流し込まれる知識は、ともすれば教師が指し示す体系のなかで「眠りこんでしまう」タイプの知識である。一方、獲得型授業では、むしろ

知識を集めたところから本当の学習が始まる。知識の極大化がゴールなのではなく、それらの知識を組み合わせることで構造化したり、意味づけを与えたり、メッセージを作りあげたり、それを表現活動やグループでの議論につなげたりする、などの活動に取り組むからである。

そこで斜面の登り方（＝情報の収集の仕方）だけでなく、斜面の下り方（＝情報の評価の仕方、活用の仕方、学びを創造行為に変換する仕方など）を、学習者にどう習得してもらうのかがポイントになる。

#### B-7 プロジェクト学習

プロジェクト・メソッドを定化したキルパトリックによれば「全精神を打ち込んだ力強い活動」がプロジェクトである。学習者が自発的で合目的な学習活動を展開することがプロジェクト・メソッドの要諦といえるだろう。ただ、現在では、生徒の自主的で主体的な活動や体験的な活動を組み込んだ一連の学習活動とそのプロセスをあらわす用語として、より広い意味で使われるようになってきている。ここでいうプロジェクト学習は、学習者自身が課題を設定し、リサーチワークを行い、その成果を報告書や作品にまとめ上げるタイプの学習を指している。

#### B-8 学びの手ごたえ、味わい

学ぶという行為の楽しさは、探究的な態度から生み出されるものである。まずは、その楽しさを教師と生徒で分かち合い、そのうえで楽しさの意味を考えたい。それにはまず、対象を深く認識し、全身で分かるという経験を、教師と生徒と一緒に「味わう」ことが先決である。

このことが、プロジェクトを成し遂げたという達成感につながり、さらには発信の活動を通して、社会参加への能動的なかわりを経験することにもつながっている。それが学びの「手ごたえ」である。

#### C-1 学習者、表現者、援助者としての教師

プロジェクト学習を指導する教師には、従来の「チョーク&トーク」の授業に対応した資質とは違う種類の資質が求められる。例えば次のようなものである。第1に、自主的に学ぶことの喜びと楽しさを自らが経験し、それを生徒にも伝えられる「学習者」としての資質。第2に、ディスカッション／ディベートはもちろん、身体表現をもふくむ様々な表現技法を身につけ、生徒を指導できる「表現者」としての資質。第3に、生徒の自主的・主体的な学びを有形無形に励ます「援助者（ファシリテーター）」としての資質である。

#### C-2 教師＝学びの演出家

学習者たちが潜在的にもっている可能性を洞察し、共同の学びの成果としてそれを顕在化する役割を果たす者のことである。演出家の仕事を大きく2つに分けることができる。

1つは、学びあう場、探求する場を整える仕事、2つ目は、学びそのものを促進する仕事である。学びを演出するという仕事は、学習者に知識やスキルを習得させるだけでなく、学ぶものとしての誇りや自信、達成感を獲得してもらうことだといってよい。それはまた一連のコミュニケーション行為を通して、学習者の社会性のトレーニングを行うことにつながっている。

### C-3 プロジェクト学習における教師の役割

大きく4つの役割が指摘できる。第1は、プロジェクトの目的など活動の枠組みを明確にし、学習プロセスを分節化して示し、活動の具体的内容がイメージできるように提示する「学習プロセスのデザイナー」としての役割である。第2は、プロジェクトに伴走し一緒に困難に立ち向かうコーチとして、メンバーに安心感を与える「プロジェクトの伴走者」としての役割である。第3は、生徒の不必要なつまづきを避けるために、蓄積された知恵を確実に継承する「知恵の伝承者」としての役割である。第4は、情報ネットワーク／人的ネットワークが円滑に機能するように、第3者の立場から、異なる視座を提案したり、場を和ませたりするなど潤滑油の働きをする「関係をつなぐ者」としての役割である。

### C-4 あかり座

参加型教材『中高生のためのアメリカ理解入門』の制作にあたった「米国理解研究会」(2003～2006)の別称。全国から選んだ11名の中高教師が、1年半の時間をかけて若者に身近な16テーマの教材をつくった。その後、全国で行った公開授業・ワークショップなどの普及活動をあかり座公演と呼ぶようになる。

あかり座と命名したきっかけは、2004年の米国訪問調査の初日に遭遇した北米大停電である。この停電時のサバイバル体験と、パリのパンテオンの地下にあるルソーの棺に掘られた松明一闇を照らす理性の光を象徴—のイメージが結びついて、あかり座となった。

### C-5 獲得型教育研究会

獲得型教育研究会(略称:獲得研)は、「アクティビティの体系化」と「教師研修プログラムの開発」を目的に、筆者が創設した研究団体。3年を1期とする共同研究プロジェクトとして運営している。ドラマ技法、ウォーミングアップ技法などを、実際に授業などで試し、その経験をもとに技法の活用を提案するという、実践・検証型の研究スタイルをとってきた。成果を普及するための公開研究会、ワークショップなどを、「第2次あかり座公演」と総称している。会員は50名(2017年3月現在)。

### C-6 研究的実践者・実践的研究者

実践研究を志す教師は、自らが身を置く環境をあえて研究対象として相対化しようとする実践者(=研究的実践者)であり、同時にまた、設定したテーマを自ら実践し、研究結

果を記述する研究者（＝実践的研究者）でもある。こうした人々は、研究方法はもちろん、実践を記述する文体や表現手段に対しても自覚的な人々である。

#### D-1 アクティビティ (activity)

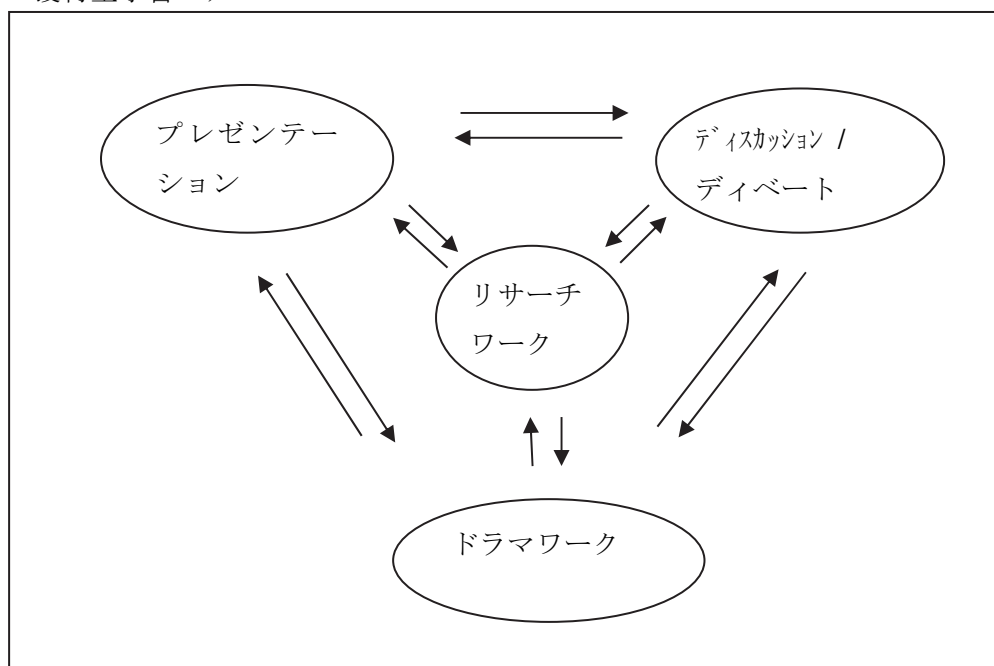
アクティビティという言葉は、以下の3つのレベルで使われている。1つ目は、「学習者が主体となって取り組むさまざまなゲーム、ロールプレイ、シミュレーション、プレゼンテーションやディスカッションなどの総称」を指す最も広義の用法。2つ目は、「ディベートのアクティビティ」「ドラマワークのアクティビティ」のように、その中に様々な技法を含むカテゴリーのレベルで呼ばれる場合、そして3つ目が「ウォーミングアップのための70種類のアクティビティ」のように、具体的な個々の技法を指す場合である。

#### D-2 アクティビティ開発の方法

獲得研の方法は以下のような。小学校から大学までの会員が種々のアクティビティをワークショップで体験する。その体験をベースに、アクティビティの活用プランを練り、教科、総合学習、特別活動、父母会など様々な教育場面で実践する。実践プラン、実践経過、実践結果について、メーリング・リスト（ML）や定例会で報告し、当該アクティビティの汎用性に関する議論を深める。この一連の流れを含めて実践報告を作成し、研究成果をメンバー全員で共有する、という研究方法である。

これは、アクティビティの整理・分類（作業1）、汎用性の検証（作業2）、体系化（作業3）、教師研修プログラムの開発（作業4）を同時並行で進めることを意味する。

#### D-3 獲得型学習モデル



上に掲げた図が「獲得型学習モデル」である。獲得型学習を構成しているアクティビティが、リサーチワーク、プレゼンテーション、ディスカッション/ディベート、ドラマワークの4つのカテゴリで表現されている。図の中心にあるリサーチワークは、それを通じて、生徒が“学び方を学ぶ”活動である。図の外側の3つは、「参加・表現型の学習活動」に対応している。

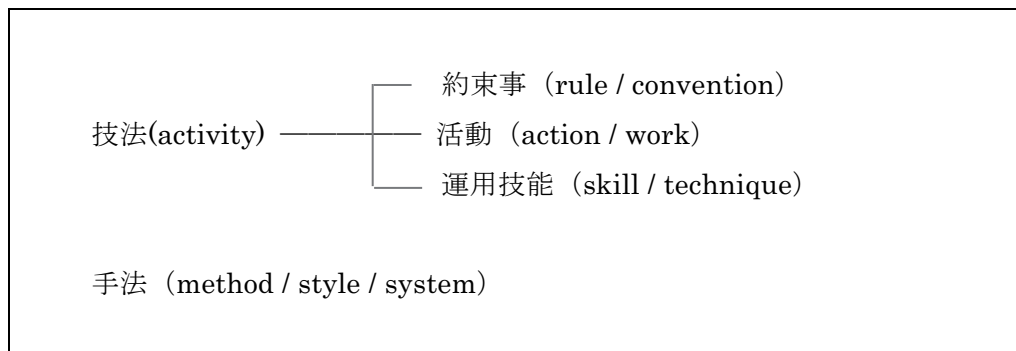
図中の矢印は、カテゴリ相互の関係性を示している。それぞれの要素は、各々の活動を促進し、相互に支えあう関係になっていることから、4つの要素同士の境界は必ずしも画然としておらず、相互に浸透的でかつ緩やかにつながっていると考えるべきである。

#### D-4 アクティビティの働き

個々の技法としてアクティビティを活用する場合、その働きを3つの側面にとらえることができる。1つは、活動の約束事を意味する場合で、英語でいえばルール、コンベンションにあたる。2つ目は、学習者が行う活動そのものを意味する場合で、アクション、ワークである。3つ目は、アクティビティを活用して教師が生徒の活動を促進するための技能を意味する場合で、スキル、テクニクにあたる。

教師が一定のねらいに従って個々の技法を組み合わせ、1つのまとまりをもった方法として機能させるとき、それは手法となる。例えば、よく知られた「静止画」や「ロールプレイ」など、さまざまなドラマ技法を駆使して行う授業は、「演劇的手法による授業」ということになる。

ここでは、個々の技法の選択や組み合わせ方に、授業を進める側の方法論や思想が反映される。その意味での手法は、メソッド、スタイル、システムなどである。このように、手法を技法よりも広い概念として使っている。



#### D-5 表現活動の3つのモード

私たちの表現活動は、ことば(書き言葉+話し言葉)、もの(コンピュータ、ポスターなど)、身体(身振り、しぐさなど)という3つのモードからなっていて、これら3つの要素の組み合わせ方そのものに、それぞれの人の個性が発揮されることになる。

したがって、獲得型授業を目指す教師には、ことばによる表現(スピーチなど)、ものを使う表現(ポスター、パワーポイントなど)そして身体による表現(演劇的技法

での発表など) という“表現活動の3つのモード”を自在に駆使して、新たな学びのスタイルを創造する役割が期待されている。

#### D-6 アクティビティ定着の4つのフェーズ

日本の教育界にアクティビティが定着していく道筋を考えた場合に、以下の4つのフェーズを経過していくと想定している。

フェーズ1	個々のアクティビティの働きや効果について教師が十分に知ること
フェーズ2	アクティビティを組み合わせ、1時間なり1学期間なりの授業をデザインできること
フェーズ3	実際の授業でアクティビティを効果的に運用できること
フェーズ4	教育内容、教室環境、生徒の状況など諸条件にあわせて、教師がオリジナルなアクティビティを創造すること

まだ日本では、フェーズ1が大きな課題となっている段階だが、ワークショップなどを経験することで、フェーズ1からフェーズ2に移行することはそれほど難しくない。とりわけ重要なのが、フェーズ2からフェーズ3への移行である。アクティビティを知っていることと、それを自在に使いこなすことの間には、大きな懸隔があるからだ。これから技法の活用に取り組むことで、多くの教師がフェーズ3に進んでいくことが求められている。

#### E-1 ドラマ教育

通常、英米の学校教育では、専門的なトレーニングを受けたドラマ教師が、教科指導(演劇系科目)などで行う教育活動を指してドラマ教育と呼ぶことが多い。ただし本論文では、ドラマ教育という用語を、そうした英米の文脈よりも広い意味で使っている。

日本でも、演劇の専門家が指導する「ドラマ」や「演劇」などの科目を設置している高校があるにはあるが、その数はまだ必ずしも多くない。そうした学校で行われている指導ももちろんドラマ教育に含まれる。しかし、むしろ必ずしも演劇の専門家ではない教師が、学習指導のなかに演劇的活動を取り入れることで、教科や専門領域の指導を充実させようとする活動一般をも含んでドラマ教育を定義している。

それはディベートの教育効果に注目した教師たちが、ディベート活動の導入によって「学びの深化とディベート技法の習得とを同時に達成することを目指して行う教育活動一般」をディベート教育と呼ぶ場合があるのと同様である。

#### E-2 ドラマワーク

演劇的活動、ドラマ活動。ドラマ技法(ドラマ・アクティビティ)を活用して、学習者がリアルな世界とフィクションの世界を往還しながら学ぶ活動をさす。ドラマワークを通して、協力してなにかを創造する経験、五感や想像力を働かせて外界の動きを感じ取る経験、役柄を演じることで“異なる生”を生きる経験、それによる自己理解の深化、表現

することの充実感と楽しさを味わう経験、など様々な経験が可能である。

架空の世界を成立させるには参加者に約束事（コンベンション）が共有されていることが前提であり、それがドラマ技法（ドラマ・アクティビティ）ということになる。ドラマ技法を、時間と空間を超えて、2つの世界を自在に往復するための「乗り物」に譬えることもできる。

### E-3 ドラマワークのファシリテーション

優れたファシリテーター（facilitator）のドラマワークには、グループでの活動を効果的に機能させるための知恵が豊かに含まれている。ドラマ空間に参加者を招き入れる雰囲気づくり、シーンごとに自在にグループを組替える工夫、参加者の演技に与えられる的確なコメントと励まし、自由な即興表現を受け入れながらも全体の流れを大きな主題に統合していく判断力など、総合的な力量が発揮されている。その意味で、ドラマワークのファシリテーションそのものが、芸術でもあり技術でもあるという意味で一種の「アート」だといって良い。

### E-4 学びの全身化

「学びの全身化」という概念は、知性、感性、身体性を統合する学びの実現を志向するものである。狭義には、学習者が全身を使って学習活動を行うことを指す。比喩的には、学びの世界に向かって身を投げだすこと、学びへの自己投企（ハイデガー）の意味も含まれている。

思い切って学びの世界にダイブし、その世界に全身で浸り、我を忘れて学ぶ経験をした生徒にとって、もはや学びは苦役ではない。彼らは学ぶことを楽しめるだけでなく、探究を続ける過程で、深めたいテーマが自然に目の前に現れ、その対象に導かれて、さらに自分から学ぶようになるからだ。

虚構性や学習者の身体感覚をフルに活用する「演劇的手法」は、こうした循環を実現する有効なツールの1つである。

### F-1 自立的学習者

自立的学習者というのは、知識はもちろん豊かな学びの経験をもち、学びの作法をも身につけた学習者のことである。こうした学習者は、多様な角度から批判的にものごとをとらえられる人たちだが、それはまたグローバル化した世界で求められる能動的で自律的な市民の姿と重なるものである。

### F-2 自立のプロセス

学習者としての自立にむけた取り組みが、どういうプロセスをたどって実現されるのか。例えば、現代世界が直面する地球的諸課題（グローバルイシューズ）について学ぶことは、



生徒と教師が正解のない学びの世界に漕ぎ出すことを意味する。プロジェクト学習では、子どもたちが学習課題・テーマを選び、リサーチを重ね、情報を編集し、発表や表現活動を行い、それをもとに討論し、論文や作品に仕上げるといったようなプロセスをたどる。これによって、教室で取り上げられる知識の性格が、教師から正解として「与えられる」ものから自ら「獲得するもの」へと変化する。

生徒は、経過するそれぞれの段階で、ブレーン・ストーミング、リサーチワーク、プレゼンテーション、ディスカッション／ディベートなど種類の異なるアクティビティに参加し、協同の学びを経験するのだが、学習者同士のコミュニケーション行為を基盤として行われるこの一連の学びを通して、自らの力で学ぶための作法をマスターすることになる。学習者の身体性の問題でいえば、知識を受容する「受身の身体」から学びに参加する「能動的な身体」への移行が行われているとみることができる。

### F-3 自律的市民

民主主義社会を支える市民像である。社会参加にむけた能動的な身体をもち、全身を駆使して自らのテーマを探究する豊かな経験とスキルをもち、民主的な討議を通じて社会的なルールや枠組みそのものを問い直すことのできる開かれた発想と批判的理性をもつ市民のことである。

### F-4 自立的学習者＝自律的市民

生徒たちは、獲得型の学習活動に取り組むことを通じて「自立した学習者」へと育っていく。自立した学習者の資質は、そのまま市民社会を支える「自律した市民」としての資質につながっている。「自立的学習者＝自律的市民」の形成には、リサーチワークやディスカッション／ディベートなど、アクティビティを用いた参加・獲得型の学習活動の経験が不可欠である。

というのも、繰り返しリサーチワークに取り組む中で、生徒は知の更新の仕方だけでなく、知の枠組みそのものを問い直す批判的理性をも育てることになるし、また、彼らが様々なグループワークを通じて、豊かな参加経験をもち、そのまま社会性の獲得にもつながる構造になっているからだ。

### F-5 民主主義を支える市民的資質

獲得型学習の経験は、参加型民主主義の運用経験に通じる。民主主義を構成する要素は、民主主義の思想であり、民主主義的制度であると同時に、理念を具現化するものとしての「手続きと運用」だからである。

その具現化を支えているのが市民同士のコミュニケーションである。とりわけ参加型民主主義の経験は、協働してルールを作る経験、自律的にそれを運用する経験、枠組みを作り替える経験などに大別できるが、いずれも理性的なコミュニケーションの成立に依拠す

る度合いの高いものである。

以上のことから、民主主義を支える主体としての市民に求められる資質として特に重要になるのは、事柄に即して是非善悪を考えられるクールさ（人柄と事柄の区別）、むき出しの欲望や利害打算を制御して公共性との調和をはかる精神的な強さ（克己心）、公共空間のなかでの個々人の役割を自覚し自発的に貢献する構え（ボランティアな精神）であろう。

#### F-6 演劇的知

獲得型学習の特質の1つとして、知的探求の活動をパフォーマンスへと展開することができる。その過程で、学習者の内部に能動的で創造的な知が形成される。それが演劇的知であり、演劇的知は、知識の構造や認識の仕方、身体への気づきや学びの作法の総体である。ここでいう演劇的知は、学習内容（対象）にかかわる知識、学びの体験、学びの作法、自己（存在）への気づき、の4つから構成されている。

#### F-7 新しい共通教養

情報化の進展とともに、学習内容はますます早いスピードで陳腐化していく。それだけに、これからの若者には、「自立的学習者」—学び方を身につけ、自ら知を更新していくことのできる新しい教養人—であることが求められる。その共通教養の中に、学びのツールであるアクティビティに関する知識と、豊かで深い自主的な学びの経験、それにアクティビティの運用スキルが含まれることは言うまでもない。

#### G-1 当事者研究としての実践研究

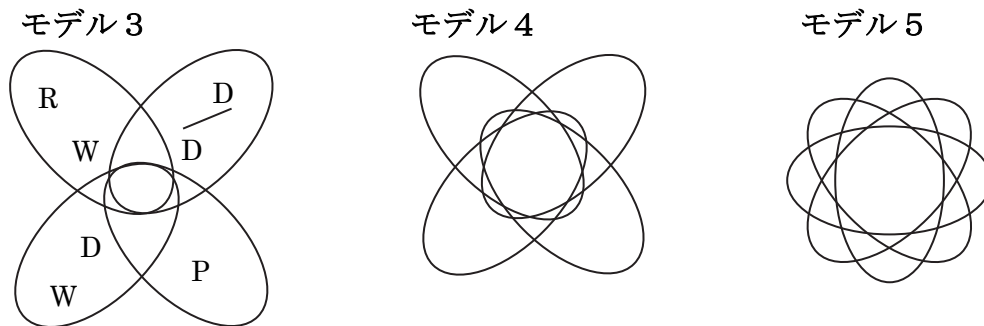
獲得研では、実践報告の成立条件として、以下の6点を考えている。①授業のねらい、②実践の枠組み（カリキュラム、学習環境、学習者側の準備状況など）、③教師側の働きかけ、④学びの場で実際に起こったこと（場の力学、応答の様子など）、⑤学習者の変容、⑥実践を通して得られた知見、である。これらの項目のどれか1つが欠けても、聴き手に不十分な印象を残すからである。

いわゆる社会科学の理論研究では、研究する側の主体の変容が、そのものとしては記述されないのが通常である。ただ、教育実践は教師と学習者のコミュニケーション行為の連鎖で成り立つものである。したがって、教育実践研究では、教師側の認識・態度の変容をも視野に収めることが不可欠の条件である。

#### G-2 教師研修モデル

下に掲げた図は、獲得型授業の実践的トレーニングを通して、4つの要素（プレゼンテーション、ディスカッション/ディベート、リサーチワーク、ドラマワーク）の運用能力が個々ばらばらなものとしてではなく、一群のスキルとして次第に統合されていくプロセスを示している。もちろんこれは理論モデルであり、実際には4つの要素を等しいレベルで

指導できるモデル5のレベルに達する教師はまだ稀である。



### G-3 入れ子構造の教師養成プログラム

日本大学文理学部の「公民科教育法」で教職コースの学生が取り組むモデル・プレゼンテーションは、「入れ子状の3層構造」のプログラムになっている。

3層構造のもっとも内側は、発表者本人がプログラムの流れを経験していくプロセス。2層目は、他の履修者たちが観客として発表が出来上がっていく過程を観察していくプロセス。外側が全員に関わるもので、やがて自分が教師として演劇的プレゼンテーションを指導していくとしたら、どうすべきかを学んでいくプロセスである。従って、科目の履修者全員が、常にこの3つの視点を意識しながらプログラムの進行にかかわっていくことになる。獲得研の「あかり座」公演もこれに準じた入れ子構造になっている。

### G-4 実践報告の文体

実践報告の文体は、大きく「物語的叙述」と「分析的記述」の2つに分かれる。

「物語的叙述」では、「教師側の働きかけ」と「学びの場で実際に起こったこと」の叙述がより厚くなる傾向があり、その分、報告者の生き生きとした主観や直感が投影されやすくなる。他方、「分析的記述」では、「実践のねらい」と「実践を通して得られた知見」の対応関係がより重視される傾向があり、論理的整合性に配慮した記述が選ばれることになる。したがって、主観的であるよりはより客観的な文体が採用されることになる。

どちらの文体を選ぶかは、報告者に任されているが、「研究的実践者・実践的研究者」としての教師には、両方の文体を身につけ、戦略的に文体を選択できるようになることが期待される。

### G-5 実践研究のコミュニティー

共同して実践研究を続けるコミュニティーとしての獲得型教育研究会には、以下の3つの側面がある。教科や専門領域を超えて、自由に語り合うなかで信頼感が醸成されていく「談話のコミュニティー」としての側面、課題を共有し、共同で実践を深めていく「実践のコミュニティー」としての側面、実践から成果や知見を得て、その発信へと向かう「研

究のコミュニティー」としての側面である。これら3つの側面は相互に浸透的なものである。3つの側面が、時間をかけて定着していく中で、チームワークの成熟というかたちで可視化され、「獲得研シリーズ」などに結実するのだと言える。