

[原著]

演劇的手法を取り入れた協同学習の効果

渡 邊 淳 子

The Effectiveness of Cooperative Learning Using Dramatic Convention

Junko WATANABE

要旨

本研究は、「伝える」をキーコンセプトにした協同学習に演劇的手法を取り入れ、その効果を検証するものである。初年次生12人に対して短い寸劇の創作を目標とした全14回の授業を行った。毎回の授業後には、全員に対して振り返りシートの提出を課し、字数の増加や表現・内容の変化をとらえた。振り返りシートの平均文字数は回を重ねるごとにコンスタントに増加をみせた。初回が310字だったのに対し、最終回は715字だった。特に、完成した劇を上演することを伝えた第7回においては、第6回に比べ飛躍的な増加を見せ、モチベーションの高さが分量に直結する結果となった。文章表現に関しては、文章に組み込まれる具体的な情報量が増えただけでなく、文章そのものが論理性の萌芽や表現の洗練を含むものとなった。全体を通して思考の深化につながる自己モニタリングがうかがえた。

キーワード：演劇的手法、参加・獲得型学習、コミュニケーション、協同学習、自己モニタリング

I. はじめに

「演劇教育」という用語には、大きく分けて2つの意味がある。ひとつは演劇人を養成する、あるいは上演や鑑賞を目的とした字義通りの「演劇教育」、もうひとつは演劇を創り上げる過程における様々な手法を取り入れながら人間を育てようという「演劇的教育」である(富田, 1993)¹⁾。谷口(2010)²⁾によれば、近年は前者を「シアター(Theater)」, 後者を「ドラマ(Drama)」と区別するようになり、学校教育の現場では演劇的手法を取り入れたドラマ教育が注目されているという。

演劇的手法には、ロールプレイ、ディベートを含むシミュレーション、上演を目指すプロジェクトワーク、ドラマ・マンガの台詞に対して役割を決め

て演じるアフレコ、朗読、スピーチなど様々な形態がある。これらに共通するのは、「学んだ内容を演劇という手法で表出する」(三隈, 2010)³⁾ということであり、責任感、想像力、創造力、自信・自己肯定感、協調性、表現力、関係構築といった教育的効果も指摘されるところである(青柳・角, 2016)⁴⁾。

演劇的手法の多くは学生による協同作業の下でなされることになるため、授業形態も従来のような教員が一方的に伝授するといった伝統的な手法ではなく、教員と学生、場合によっては学生と学生の間での双方向的な学びの形へと必然性を持って変貌していく。このため、授業そのものの捉え方も、教員が何を教えるかということではなく、学生が何を身につけたかということへと舵を切ることが求められ

ることになる。

このような演劇的手法の導入による授業形態や考え方の転換は、さまざまな可能性をはらむ。協同学習の観点から言えば、Smith (1996)⁵⁾が掲げる①肯定的相互依存、②促進的相互交流、③個人と集団の責任、④集団作業スキルの発達、⑤グループ改善手続きとといった5つの基本原則をすべて網羅したものである。また、「他者とのインタラクションを通して、学習すべき事柄を学習者自身が築き上げていく」(鈴木ら, 2009)⁶⁾という協同学習の本旨とも合致する。長年、教育現場への演劇的手法導入に取り組んでいる渡部(2009)⁷⁾は、その特徴を「全身で学ぶ参加型学習」という言説に収斂する。それは、言語化された台詞だけでなく、表情、しぐさといった非言語的な身体表現も駆使した演劇の特性に由来するものでもある。つまり、「全身で学ぶ参加型学習」とは、演劇的手法を通じた学びの過程において、学生が自ら調べ、考え、他者と協力し、組み立てる一連の作業の教育的効果に言及したものである。

もうひとつ、演劇的手法を論じるにあたって欠かせないのは、コミュニケーション能力の養成という側面である。演劇的手法による「参加型学習」は、教室の学びを活性化する役割を果たすものとして初等・中等教育の現場が長く主舞台であった(渡部, 2006)⁸⁾が、若者のコミュニケーション能力の低下が指摘されるようになった近年では、高等教育においても少しずつ取り込む動きが見られるようになってきている(平田, 2012)⁹⁾。平田の場合、若者のコミュニケーションの問題は、一般に提起されているような「能力の低下」ではなく、「わかりあう、察しあう、温室のようなコミュニケーション」に自身の立脚点を置いたことによる当然の帰着点とみており、その結果として立ち現れた「コミュニケーションに対する意欲の低下」こそ問題であると指摘する。もとより、演劇は言語、非言語コミュニケーションの総体として、見知らぬ他者に伝えたいことを伝える作業である。このため、演劇的手法の導入はどのような形であれ、学習者は「温室のようなコミュニケーション」状況を脱したところで見知らぬ他者に「伝える」必要性に迫られることになる。そこでは、言語、非言語を問わず常に伝える側の洗練、つまり自己モニタリングが必要となる。なぜならば、伝える側は自身の言葉や行為が、意図した通りに受け手へと正確に伝わっているかどうかということ、何

らかの形で常に確認しなくてはならないからである。その意味では、コミュニケーションとは常に自己モニタリングを伴うものであるということも言えよう。

自己モニタリングは、思考の深化も意味している。大学における「伝える」という行為には、「正確に」という前提が含まれているからである。伝えたいことがあり、それを正確に伝えるためには、表現の正確さだけでなく、たゆまぬ内容の吟味も要する。そのための思考の深化であり、言語・非言語を問わぬ表現の洗練である。演劇的手法では、こうした思考の深化、表現の洗練が協同学習にも見られる相互作用の結果として期待される。

本研究では、演劇的手法を取り入れた協同学習により、学生がどのような変化を見せるかということを検証した。具体的には、「伝える」をキーコンセプトに、寸劇の創作から上演に至るプロセスを経験した学生が何を獲得していったのかということ、毎回の授業で提出された振り返りシートから特徴的なキーワードを抽出しながら分析した。

Ⅱ. 方法

熊本保健科学大学において2018年度前期(4-7月)に開講された基礎セミナー「俳優を経験しよう—『伝える』を学ぶ」において、参加・獲得型学習を試みた。基礎セミナーは毎年度、初年次生に向けて開講されているもので、用意された複数の講座の中から学生が興味のある一つの講座を選択し受講することになる。2018年度は30講座が用意され、1講座当たり12人が受講した。研究対象とした「俳優を経験しよう—『伝える』を学ぶ」は、即興劇や寸劇の制作と上演を通じ、渡部(2009)⁷⁾の言う「全身で学ぶ」体験をさせるもので、12人が受講した。制作の過程ではディスカッションや相互批評を随時取り入れ、「伝える」ことの意味を知るとともに、既知の知識を再構築することなどを目指した。

最終目標としたのは、童話「赤ずきん」をベースとしたオリジナル寸劇(上演時間5分)の制作・上演である。第2回授業から第6回授業にかけては、毎回メンバーを変えた2-3班のグループで活動した。第7回以降はメンバーを固定した6人ずつの2班に再編成して劇づくりに取り組み、ステージで上演までこぎつけた。

学生には、①それぞれの寸劇では伝えるべきテー

マを設定すること、②劇中では全員が何らかの役を担うこと、③第1, 4, 13回を除く各回の授業終了後は4時間以内に「振り返りシート」を提出すること、という3つの条件を提示した。各回の授業冒頭では、教員がその日の作業目標を提示し、簡単な内容説明を行った。内容説明に際しては、熊本市内で活動するアマチュア劇団員数名をファシリテーターとして投入し、劇作や演技の基礎を指導してもらった。

各回の授業内容は表1の通りである。授業内容に応じて第Ⅰ期から第Ⅲ期に期間を区分した。すなわち、第Ⅰ期は「基礎」(第1-6)、第Ⅱ期は「劇づくり」(第7-9回授業)、第Ⅲ期は「調整・上演」

表1 授業の流れ

期間区分	授業回数	授業内容
第Ⅰ期	第1回	授業内容説明／自己紹介シート作成
	第2回	ペアによるアイスブレイク／ト書きを使った即興劇
	第3回	リレー脚本作成による即興劇体験(2班編成)と相互批評
	第4回	文献検索指導(全クラス共通)
	第5回	童話「赤ずきん」のストーリー確認、場面表現(3班編成)、1場面を切り取った即興劇
	第6回	2班に分かれてのテーマ設定、創作および相互批評
第Ⅱ期	第7回	発表形式の決定、上演班の最終編成、過去6回の活動振り返り、テーマ再設定、創作および相互批評
	第8回	創作活動、途中経過発表および相互批評、セリフ、動作等の修正作業
	第9回	創作活動、途中経過発表および相互批評、セリフ、動作等の修正作業
第Ⅲ期	第10回	発表会場での練習、相互批評、修正作業
	第11回	発表会場での練習、場面ごとの精査、イメージ共有に向けた班内打ち合わせ
	第12回	通し練習、台本の作成および修正(上演時間調整)、相互批評
	第13回	台本の最終検討、リハーサル
	第14回	発表(上演)

(第10-本番)である。

授業効果は、主に「振り返りシート」の分量(字数)の変化と特徴的なキーワードの変化によって評価した。特にキーワードについては、授業の展開と照らし合わせ、それらがどのような文脈で使用されているか、文章内で扱った素材の具体性、全体の論理性といった観点から分析した。

なお、受講学生には、①提出された振り返りシートは研究用として使用すること、②仮に研究使用に不同意の場合でも成績評価等において何ら不利益を被ることはない、ということをあらかじめ説明し、全員から使用の同意を得た。

Ⅲ. 結果

1. 振り返りシートの分量

振り返りシートは、各回の授業内容と自身の気づき、感想を自由に記述させたものである。授業終了後4時間以内という制約の中、提出を課した11回のうち、第3回(1人欠席)と第12回(1人未提出)を除き、全員が時間内に提出することができた。各回の平均分量は、起点となる第2回の216字から、ほぼ毎回増加している(表2)。特に、第6回(平均265字)から第7回(平均494字)にかけての伸びは顕著である。第7回以降は433-601字で推移した。第7回以降の最低字数は305-379字、最高字数は535-1060字と、個人間でのばらつきはあるものの、総じて安定的な推移を見せた。

2. 文章表現および内容

第Ⅰ期から第Ⅲ期までの授業区分ごとに、複数の学生が記述したキーワードを抽出した。これらの中から授業関連のキーワードを除き、残りのキーワードを「肯定的文脈」での使用と「否定的文脈」での使用に分類した(表3)。

表2 「振り返りシート」分量(文字数)の変化

	第2回	第3回	第5回	第6回	第7回	第8回	第10回	第11回	第12回	第14回
最高	314	328	364	381	1060	551	698	558	535	881
最低	101	196	239	191	305	334	343	304	325	351
平均	216	259	275	265	494	457	477	449	433	601

※第1, 4, 13回の提出はなし

表3 「振り返りシート」におけるキーワードの変遷

	第Ⅰ期 (第2-6回授業)	第Ⅱ期 (第7-9回)	第Ⅲ期 (第10-12回)
授業関連キーワード	アイスブレイク, ト書き, 演技, リレー脚本, グループ, 貢献	空間, 声の大きさ, 空間の使い方, 伝える	ステージ, 本番, 修正, 台本, 発表時間
肯定的文脈	勇気, 獲得, 理解, 面白い, 自由, 経験, 楽しい, 工夫, 新鮮, 笑い, 協力, 改善	アイデア, 興味, 工夫, 伝える, ドキドキ, 面白い, 予想外, ギャップ, うれしい, 積極的	協力, 分担, 焦らず, 本番意識, 工夫, 共有, 観客の視点, 引き付ける, 伝えたい, 話し合い
否定的文脈	下手, 緊張, 違和感, 難しい, 恥ずかしい, 不安, できない, 中途半端, こじつけ, まともでない, 人見知り	まとめ役必要, 時間, 苦手, 声小さい, 違うことに恐れ, 照れ, まともでない意見	ズレ, 焦り, 時間足りず, 心配, 声小さい, 無駄な情報, ばらつき, 届かない, 曖昧, 捉え方の差, 早口, 混乱

第Ⅰ期においては、未知の体験を前に「勇気」「面白い」「新鮮」といった期待感を示す文言と、「下手」「緊張」「難しい」「恥ずかしい」等の予期不安的な文言が同居する形で提示された。グループメンバーが固定化され本格的な劇作活動に入った第Ⅱ期になると、各回の経験から得られる「アイデア」「工夫」「興味」「ドキドキ」といった肯定的文言が否定的文脈で語られる文言を超えて見られるようになった。上演日が近づきステージ練習が始まった第Ⅲ期になると、実際の課題が次々に浮上するのと軌を一にするかのように、否定的文脈を示す文言が増加してきたが、その多くは「時間が足りない」「声が小さい」「無駄な情報」といった具体的な課題を示し、こうした課題克服の途上での「焦り」や「心配」を訴えたものであった。

文章そのものの内容にも大きな変化が見られた。第2回授業での初回振り返りシートでは、ほぼ全員が授業内容についての客観的記述より、今後の授業展開に対する期待と不安に関する記述が大部分を占め、全体に事実(授業内容, グループ活動)よりも今後の抱負に代表される曖昧で心情的な記述に偏している、という特徴が共通してみられた。これが、授業を重ねてくると、授業関連キーワードの使用が目立ち始め、授業内容やグループ活動に際しての課題などに関する記述の確実な増加が見られた。

3. 学生Hのケース

以下に示すのは、受講生のうち典型的な変化が見られる学生H(男子)の第2回と最終第13回の振り返りシートである(段落や誤字は原文のまま)。

<第2回シート>

今日の講義では、「どんなに小さな材料だとしても、そこから、大きなスケールの劇を作り出すことができる」ということを学び取りました。私自身、ト書きだけの状態から劇を作り出すのは初めてのことで、「出来るかな」という不安の方が大きかったです。しかし実際にやってみると、あらかじめセリフが用意されている状態の時よりも自由な劇が出来ること、どこまででもスケールを広くすることができて、非常に面白かったです。次回は、より劇を面白くするべく、今までの経験を思い出しながら取り組んでいきたいです。又、最初の方の活動は、レクリエーションの授業でも取り入れようと思います。又、前でバカする経験も、よりよい劇作りのためにやっと思いいます。

<第13回シート>

実際に演劇をやってみて気付いたことが3点ある。まず1点目は、「大きな動き、反応は、人を面白くさせる効果がある」ということだ。

「リアクション芸」という言葉があるように、大きな動き・反応をすると、多少聞き取りづらい言葉があっても、「ああ、何か面白いことをしているな」という感覚に観客がなり、結果として、笑いを誘い出せるということがわかった。今回は、冒頭部の「OKです」という台詞、「バイトずきんにケーキ作りを命じる所」で大きな動きを、「オオカミ帰ってこい!」のところで大きな反応をした。結果、観客の方から笑いが出て来た。非常に嬉しかった。

2点目は、『ギャップ』つまり『意外な一

面』は、観客をひき付ける効果がある」ということだ。

人は「ギャップ」つまり「意外な一面」というものに魅力を感じる。今回は、「彼女（メリーちゃん）にホームパーティーに誘われて用意する所」でギャップをつけた。結果は、最初の方は笑いがあったが途中で笑いがうすくなった。その点を含め、考えていく。

良い点もあったが、悪い点もあった。それは、「途中、聞き取りづらい部分があった」ということだ。

発表後、友人から言われるまで気付かなかった。それは、「観客側の聞こえ方を分析できなかった」ということが原因である。又、それと同時に、前述した「ギャップ」というものは、「大きな動き」と「話していることが理解できる」という2つの要素が合わさらないと、絶対に成立をしないということがわかった。

次回、もしチャンスがあれば、「観客側の聞こえ方を分析する」ということを行いたい。

今回のセミナーで得られた結論は、「伝えるということは、試行錯誤をしながら向上させていく行為である」ということだ。

学生Hの第2回シートの字数は310字、第13回は715字である。Hも他学生と同様に、第7回（498字）を境に字数の飛躍的な増加を見せた。第2回シートにおいて特徴的なのは、提示された素材の少なさである。初期段階とはいえ、第2回授業はアイスブレイクに続き、簡単なト書きを基にした即興の無言劇づくりや相互批評と、指導素材としては内容の濃いものであった。しかしながら、振り返りシートでは、ト書きだけの状態から劇を作り出す作業をしたことだけは分かるが、大半は「不安の方が大きかった」「非常に面白かった」といった大雑把な感想、もしくは抱負の羅列となっており、事実を伝える文章としての稚拙さは否めない。

これに対して、第13回では、段落の設定や表現などにおいて説明不足な部分はあるものの、全体を通しての気づきを並列的に示し、それぞれに具体的な説明を試みている。第2-9回の振り返りシートでは段落の意識が見られなかったが、第10回以降はトピックごとに段落を設定し、伝えるべき内容の整理を行う姿勢が見られた。

なお、2班のうち、Hが所属するA班は「バイトずきん」と題した劇を制作した。お菓子屋でアルバイトする「バイトずきん」が、店主が不在となった1週間の間に、同僚（オオカミ）のいいかげんで過大な要求を拒みきれずに引き受けてしまい、結果として店の信用を落としてしまうというストーリーであった。一方、「ゆとりずきん」と銘打ったB班の劇は、知らないうちに個人情報が多数に拡散するといった問題を取り上げ、無自覚なSNSの使用の仕方に警鐘を鳴らしたものであった。いずれの班も、劇で何（教訓）を訴えるかということを決めた後に、シナリオの作成にあたった。

IV. 考察

振り返りシートの字数の伸びは、単純に書くことへの慣れからくるものという見方もできよう。しかしながら、第I期最終の第6回から第II期最初の第7回にかけての飛躍的な伸びは、それだけでは説明できない。

少なくとも、第7回で見られた伸びの背景には、受講生に芽生えた何らかの強い動機付けによるものと考えられる。当初、上演は内輪のイベントとして行い、基礎セミナー全受講者が一堂に会する全体発表会では、取り組み内容をポスターにして披露する予定であった。これを全体発表会での上演に切り替え、第7回授業で受講生に伝達した。班メンバーを固定化し、劇作への気運が高まったことも重なり、学生の取り組み姿勢に変化が起きたと見るべきであろう。

第7回以降は、班内でアイデアを出し合いまとめ上げる作業と、他班メンバーを交えた相互批評を繰り返しながら、作品を磨き上げていった。相互批評は、他者の頭を借りて課題を探り、解決策を見いだすための実践的取り組みである。学生は、課題探索と解決策の模索を通じ、声の大きさ・速さ、舞台配置、表情・しぐさ等の改善・工夫を続けた。

一連の作業は「伝えるためのスキル」を経験的に体得していく営みにほかならない。「伝える」ためには、何を伝えるかということを明確に意識し、そのために素材を整理する必要がある。受講生は、自らの寸劇によって意図する伝え方を洗練していったわけだが、その過程には台詞に代表される言葉の洗練も含まれる。素材を整理し、的確な言葉を選び、

相手に理解してもらうことを意識して発信するという営みは、振り返りシートにおいても発揮されたと考えられる。

V. おわりに

筆者はここ10年近く、主に大学初年次生を対象としたアカデミック・ライティングとプレゼンテーションを柱とするアカデミックスキルの指導に従事してきた。特に近年は、協同学習の一手法であるコラボラティブ・ライティングを導入したライティング指導（渡邊, 2017）¹⁰ や均質な評価を目指したルーブリックの開発（渡邊, 2018）¹¹ に注力してきた。これらの取り組みは、「伝える」ためのスキル向上という点では一定の効果を得ることができたのだが、一方で、学生側が伝える内容の薄さという問題に直面している。ライティングで言うならば、伝えるべき主張の薄さであり、素材の薄さである。

例えば、コラボラティブ・ライティングは、他者と協同しひとつのまとまりのある文章を作成する作業であり、個々で持ち寄った知識を目的に応じて再構築する作業である。こうした「人の頭を借りて考える」（渡邊, 2017）¹⁰ 作業では、確かに一定程度の思考の深化や洗練は見られる。だが、他者に見られる（読まれる）といった部分での作業が薄弱なため、適切な自己モニタリング機能が働かないという悩みがあった。

今回の演劇的手法導入の試みは、こうした問題点を解消するための試みでもあった。班内で他者と協同で構築していく作業はコラボラティブ・ライティングと何ら変わりないところであるが、随時、他班メンバーの前で出来上がり分を上演することで、つまり、他者の目にさらし批判を受けることで、より客観的な修正点を得ることができた。それに伴う思考の深化は、作業の進展具合と連動した振り返りシートの内容（素材）の充実に見ることができる。文章作成に関しては、細かいスキル指導ができにくいという問題を残すことになったが、それでも回を追うごとに表現が洗練され、文章構成からも学生側の「伝える」意識が見て取れた。今後、アカデミックスキル指導を進めていく上で、示唆に富む結果であると言えよう。

なお、上演を予定していた最終発表会当日、一方の班の学生1人がやむを得ない事情で欠席するとい

う不測の事態に見舞われた。学生たちは、本番までのわずかな時間で台本を修正し、再リハーサルを行った。作業には他班の学生も協力し、無事上演することができた。参加学生の臨機応変な判断と自主性の発露によるものである。今回取り組みから派生した望外の副産物と言えよう。

本研究における利益相反は存在しない。

参考文献

- 1) 富田博之：演劇教育. 国土社, 1993.
- 2) 谷口直隆：コミュニケーション教育における演劇的活動の意義と可能性—目標と方法の対応という観点からの一考察. 国語教育思想研究, 2: 11-20, 2010.
- 3) 三隈友子：日本語教育における演劇の役割—まほろば国際プロジェクト. 第14回ヨーロッパ日本語教師学会大会報告書, 92-99.
- 4) 青柳達也, 角和彦：アクティブ・ラーニングにおける演劇的手法の意義と役割. 佐賀大学教育実践研究, 34: 77-89, 2016.
- 5) Smith, K.A.: Cooperative Learning, Making “Group work” work. *New Directions for Teaching and Learning*, 67: 71-82, 1996.
- 6) 鈴木宏明, 杉谷祐美子：レポートライティング教育の意義と課題. 鈴木宏明編, 学び合いが生み出す力—大学におけるレポートライティング教育の試み, 丸善プラネット, 1-14, 2009.
- 7) 渡部淳：「学びの全身化」に向けて—アクティビティを体系化する視点. ニーランズ, J., 渡部淳, 教育方法としてのドラマ, 晩成書房, 13-41, 2009.
- 8) 渡部淳：教師トレーニングとドラマワーク. 演劇学論集日本演劇学会紀要, 44: 47-64, 2006.
- 9) 平田オリザ：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, 2012.
- 10) 渡邊淳子：文章作成指導におけるコラボラティブ・ライティングの効果. 保健科学研究誌, 14: 121-128, 2017.
- 11) 渡邊淳子：ライティング指導のためのルーブリック評価表開発—均質なパフォーマンス評価の試み. 保健科学研究誌, 15: 101-107, 2018.

(平成30年11月21日受理)

The Effectiveness of Cooperative Learning Using Dramatic Conventions

Junko WATANABE

Abstract

This study aimed to clarify the effectiveness of cooperative learning whose key concept is to convey one's meaning properly, using dramatic conventions. Twelve university students participated in a drama course. In total, 14 lectures were held. After every lesson, participants submitted papers on the contents of the class, their understanding of the contents, their impressions, and so on. The word count and structural changes of every paper was analyzed. As the course progressed, the average word count kept increasing. After the second lecture, the word count of the papers was 310 words, while after the last one, it was 715 words. In particular, after the seventh lecture, when participants were informed that they would get to act the drama in the last class, the average words count of their papers rapidly increased. This means that the word count of their papers was related to their motivation. Participants' papers showed increasing concrete information, logical descriptions, and improvement of text expression as the lectures progressed. Throughout this study, students showed self-monitoring of their deepening understanding of the course at every stage.