

# 演劇的な表現とリサーチを組み合わせた探究的活動の可能性 —「高校生プレゼンフェスタ」と「青森市ものがたり」の事例検討を通して—

## Possibility of the discovery-oriented learning that combined a research with dramatic expression

—Case studies of “KOKOSEI Presentation Festa” & “Aomori-shi Monogatari”

宮 崎 充 治\*

Michiharu MIYAZAKI\*

### 概 要

本稿は、演劇的な表現とリサーチの活動を組み合わせたワークショップが探究的な学習を生み出す可能性を示した。その事例として、高校生プレゼンフェスタ、青森市ものがたりという中高生が参加し、演劇的表現を用いて、それぞれ江戸、棟方志功をリサーチする活動を報告し、構成主義的な学習観の観点から分析をした。二つの事例を通し、演劇的表現を前提としたリサーチが探求を深め、また、その表現が情報の創造・発信という社会的な小丹生にケーションを展開し、「ミュージアム・リテラシー」を育てることを示した。

キーワード：演劇、リサーチ、博学連携、ミュージアム・リテラシー、総合学習、ドラマ教育

### はじめに

「探究」は教育改革のキーワードの一つである。

新学習指導要領<sup>1)</sup>においても「探究」という言葉は繰り返し現れる。高等学校の指導要領では、「日本史探究」「理数探究」等の「〇〇探究」という教科が新たに設定された。与えられた知識だけでなく、知識・技能を活用し、学習内容を人生や社会の在り方と結び付けて、意味ある学びを作り出すことが「探究」の中身であろう。

探究的な学習のプロセスは、「①課題の設定②情報の収集③整理・分析④まとめ・表現」の四つのプロセスがあり、それがスパイラルに繰り返されるとされる。指導要領の「総合的な学習の時間」解説編<sup>2)</sup>では、「探究のプロセスの中でも『整理・分析』、『まとめ・表現』に対する取組が十分ではない」と課題が示されており、本稿は演劇的な表現とリサーチの活動を組み合わせた取組を紹介することによって、この課題に応えようとしている。

また、今期の指導要領では、博物館<sup>3)</sup>等の社会教

育施設との「連携」、「活用」が従来よりも強調されている。<sup>4)</sup>博物館や社会教育施設を利用し、生涯にわたって学び続けることは「探究」が目指すところであろう。本稿で紹介する取組は、博物館を利用したリサーチを組み込んだものである。学校教育そのものの取組ではないものの、学校教育に携わる教員が関与し、学校教育と社会教育をつなぐ実践となっている。

### 高校生プレゼンフェスタ

高校生プレゼンフェスタ（以下、「プレフェス」と略す）は深川江戸資料館を舞台とし、様々な学校の高校生が集い、一日のうちに「半即興型プレゼン」を行う取組である。（表1参照）

「プレフェス」は高校生のプレゼンテーション能力の開発とそれを指導する教師の力量向上を目指して作られた。獲得型教育研究会と高校生意見発表会実行委員会が共同で主催しているが、主にプログラムの内容企画を獲得研、運営を実行委員会が担っている。この企画は2001年から始まり、今年で18回目を迎える。<sup>5)</sup>

\*弘前大学  
Hirosaki University

実施日時	2019年3月26日(火) 10:00~16:30			
参加校	8校			
参加者	高校生	31名	資料館 スタッフ	7名
	ファシリ テーター	13名	見学	5名
場所	東京深川江戸資料館			
主催	獲得型教育研究会			
	高校生意見発表会運営委員会			
協力	深川江戸資料館			

表1

2017年からは、現在のように、資料館のリサーチとプレゼンテーションを半即興型で行うプログラムとなった。ここで紹介するのは、2019年3月に行われた第18回の様子である。

「プレフェス」に参加する高校生たちは1、2年生が中心で、各校の教員たちが希望者を募ってやってきた生徒たちである。特に、プレゼンテーションの豊富な経験や演劇的な活動を行っているわけではない。8校から来た生徒を6つのグループに分ける。なるべく同じ学校の生徒が集まらないように分けるため、ほとんどが初対面同士となる。(表2)

主催団体のあいさつの中で、「プレフェス」のプレゼンがふつうのプレゼンではなく、①からだのものをを使い、博物館のものを「ハンズオン」として使うダイナミックなプレゼンであること、また、②それを半即興型つくっていくという緊密な時間の中で行われるものであること、③初めて会うもの同士の関係性が変わっていくという3つの目標が示された。

まず、緊張をほぐし、会話のきっかけをつくるためのアイスブレイクを行い、プログラムの進め方の説明と教員によるデモンストレーションが行われた。アイスブレイク、プログラム説明でもアクティビティが駆

使される。ワークショップにとって、まず、最初の課題は「人と課題を位置づける」ことだ。一日がワクワクとするような雰囲気醸成するのが最初の課題である。

デモンストレーションは落語「長屋の花見」をニュース形式で報道するという寸劇を教員のファシリテーターチームが行う。展示品をお借りし、江戸の長屋の暮らしを再現し、それを現代風のニュースで紹介するという仕立てである。このデモンストレーションにより、生徒たちは自分たちの今日の活動のゴールをイメージすることとなる。今回のテーマは「江戸・東京のくらし再発見」。江戸と東京、二つの時代をつなぐようなプレゼンが求められている。

### 深川江戸資料館

この活動を成り立たせている大きな要素は、舞台となる深川江戸資料館にある。同館は東京都江東区白河にあり、江戸時代末(天保年間)の深川佐賀町の町並みを復元した資料館で、当時の平均身長140cmから見た世界のサイズで再現した施設である。ハンズオン型の資料館を目指しており、店や長屋に実際に上がってレプリカの生活用具などに触れられる。

展示は、文字による説明がほとんどなく、ボランティアガイドの説明を前提としている。このボランティアガイドの方々が貴重なリサーチのリソースとなる。

また、館内に小劇場とレクホールを備えた複合型文化施設であり、レクホールと展示室を行き来して、活動が行われるため、再リサーチが容易である。

### リサーチ

最初にリサーチする時間は1時間である。ボランティアガイドとともに、ひとまわり館内を回る。館内

プログラムの流れ	
1.	主旨説明 10:00~10:15
2.	アイスブレイク 10:15~10:30
3.	半即興プレゼンの説明、テーマ発表、デモンストレーション 10:30~11:00
4.	資料館見学をボランティアガイドとともに行う。(リサーチ) 11:00~12:00
5.	昼食、テーマ決め、追加リサーチ、発表準備など 12:00~14:30
6.	プレゼンテーション発表。各チーム5分以内。 14:30~15:00
7.	ふり返り(グループによる振り返り、全体による振り返り) 15:00~15:40
8.	実行委員会より講評・各賞発表 15:40~16:00

表2

自体はそう広いものではない。4、5軒の長屋と八百屋などの店屋、川舟屋、屋台などが置かれている。ガイドによって立ち止まる場所が違い、また、生徒たちの質問によって、説明が詳細になっていく。

ひとまわり回ると、レクホールにもどり、ディスカッションが始まる。朝初めて会ったばかりのメンバーから、アイデアが出されていくと雰囲気も段々打ち解けていく。

ディスカッションにはファシリテーターが入っていて議論を見守っている。ファシリテーターによって少しずつスタイルは違うが、介入はしすぎない。議論がうまく回りはじめたら、生徒に任せて、テーブルを離れるファシリテーターもいる。

テーマが決まったら、早目に動きの練習にうつることが促される。展示品を借りてもいいかどうかの交渉をガイドに行い、許可された展示品を使って、シーンをつくっていく。モノがあると、イメージが喚起され、さらにアイデアがわいてくるようだ。

このモノを借りに行くという行動は、重要な意味を持っている。このときに、資料館を改めて見直し、ガイドへの再リサーチがはじまる。ガイドは「説明役」から「リファレンス」をする役割に変わるのである。

他のグループが動き出すと、自分たちのグループも動かなくてはという気持ちになり、焦りもわいてくる。多くのグループがお昼ご飯もそこそこに、ディスカッションを続け、練習に入る。

## プレゼンテーション

こうやってできたプレゼンテーションのいくつかを紹介しておこう。

「江戸の食べ物」を演じたグループは、江戸時代の食卓に突然、未来人と名乗る若者がフツーに現れ、食事にケチをつけていく。その若者のてんぷらが食べたいという注文に快く応じた江戸人は屋台にてんぷらを買に行く。そこに、ナレーター役が現れて、江戸時代には寿司、てんぷら、そば、うなぎの蒲焼き等が屋台で売られていたこと、てんぷらは串に刺されていて、油をつけて食べていたことを説明する。食事が終わり、茶碗をお湯で洗い、そのお湯を飲み干す江戸人を見て、未来人が「汚くね」というのに対し、また、ナレーターが現れ、江戸の水事情と食器洗いが語られる。資料館の展示から、食にまつわることを切り出し、自分たちの興味でリサーチをしたことを演じた劇であった。淡々とタイムスリップしたことなどなかつ

たかのように演じるのがとぼけていておもしろい。

この年はクイズ仕立てとタイムスリップが多かったのだが、「江戸不思議発見」のグループは、テレビ番組の「世界不思議発見」のように、シーンを演じてはそれをクイズにし、参加者を巻き込んでいくものであった。釘を使わずに作ったちりとり、鉄で作った鏡など、今のモノとの違いを紹介していく。

プレゼンが終わると、「学びへのふりかえり」が置かれている。ふりかえりで多くのグループから出たのは、まずは「楽しかった」ということだ。「初めて会った人とうまくやって劇を作ることができて楽しかった」、「劇を観て笑ってくれたのが楽しかった」ということをどのグループも述べている。また、他グループのプレゼンを見て、知らなかった細部のことがわかってくる。

「グループの中でいろんな発想が出てきて、テーマを絞り込むのが難しかった」という意見や「いろんな事を学んだものを5分間のプレゼンに入れ込むのが難しかった」というような意見が出ていた。

教育的なプレゼンは互惠的である。<sup>6)</sup> プレゼンを見合うことによって江戸時代を学び合い、ふりかえりをする中でプレゼンを作る際にどんな苦労や楽しさがあったかを共有していく。

ここで使っている「半即興プレゼン」は、獲得型教育研究会が開発してきたアクティビティの一つである。「半即興」とは、リサーチワークと演劇的プレゼンを短い時間でくみあわせたプロジェクト学習をさす。短い時間に特に定めがあるわけではないが、学習者は、1日、あるいは授業の数時間などで「リサーチワーク→発表/討論→作品づくり」といった一連の流れを行う。これにより、学習者はアクティブ・ラーニングの流れを短時間で経験することができるのである。

## 青森市ものがたり

実施日時	2019年7月20日(土)～8月15日(木)のうち5日間			
参加校	8校			
参加者	高校生	29名	小学生	1名
	中学生	15名	スタッフ (畑澤、制作、引率)	4名
場所	棟方志功記念館、			
主催	一般財団法人青森市文化スポーツ振興公社			
協力	なべげんワークス			

表3

次に、「青森市ものがたり」（以下、「ものがたり」と略す。）をとりあげてみよう。「ものがたり」は、青森市内の中学生と高校生が夏休みの5日間をかけて、郷土の偉人、版画家の棟方志功を棟方志功記念館などでリサーチし、演劇の公演にまでしあげるワークショップである。その目的は「単に演技の技術を磨くだけでなく、参加中高生が自分たちでふるさとの歴史と今を調べ、演劇作品を創り、心と身体両方で『ふるさとの魅力』を実感、『ふるさとの未来』に対峙する」とホームページ<sup>7)</sup>にある。企画は、一般財団法人青森市文化スポーツ振興公社が主催し、青森中央高校の教員、畑澤聖悟と同校演劇部がバックアップしている。

ワークショップの指導と演出は畑澤聖悟が務めている。畑澤は青森中央高校演劇部の顧問として同校を何度も全国大会に率い、賞を獲得してきた。また、自身の劇団「渡辺源四郎商店」も主宰する演劇人である。

この公演は、今回で4回目を迎える。これまでに、青森市の魅力、「ねぶた」「青函連絡船」などをリサーチしながら、演劇ワークショップ、公演にしてきた。前身の「中学生演劇体験ワークショップ」（2008年から渡辺源四郎商店が主催）から数えると、12回となる。

今回のテーマ、棟方志功は青森市出身の世界的版画家であり、公演のタイトル「ワもナもゴッホ」（私もあなたもゴッホ）は、「ワだばゴッホになる」（私はゴッホになる）という志功の言葉に由来している。

参加は公募で行われる。参加希望者は「棟方志功」、「私と版画」いずれかのテーマについての作文（200～800字）を提出して申し込む。この時点で、それぞれが第一次のリサーチを行っていることになる。青森は

この棟方らの影響も受け、版画教育が盛んである。棟方の名を冠した版画コンクール「棟方志功賞版画展」等も毎年開かれ、棟方志功の名前は中学生、高校生にとっても馴染みのあるので、このテーマは誰にでも書けるものといってもよいだろう。

全5日間のプログラムは次のようなものである。（表4）

### リサーチ

初日は、まず、棟方志功記念館（青森市）に集まった。40名ほどの参加者を2つのグループに分け、志功の生涯を紹介したビデオを視聴し、館の方から志功の年譜をうかがう。その後、作品を鑑賞する。記念館は展示をその時々によって変更する。様々な時期の作品があり、志功のモチーフの移り変わりなどがわかる。その後、向かいにある中央センターに移動し、図書室、スマホ等を使って個人のリサーチをすすめる。そのリサーチをしたテーマを小さな紙に書き、それが全員の前で発表される。

そこからはグループの活動となる。中学生と高校生を混合した4、5人のグループをつくり、アイスブレイクをする。短い自己紹介をし、その自分たちの様子をそっくりそのままグループで、演じるというものだ。参加者のほとんどが、演劇部ということもあるのだろう。すぐに、うちとけていく。そして、そのグループで、リサーチをもとに即興でワンシーンをつくる。最後に、草野心平が棟方を歌った「わだばゴッホになる」という詩を群読をする。

2日目の冒頭に畑澤はこう参加者に語りかけた。「志功のことを演じるときにね。志功のことを知っているのと知らないじゃ、ぜんぜん、違うのね。」

（役者さんが）「役作りをするためには、その人の人生とか、その人の書いた本を全部読んだりするとか、いうじゃない。必要なんだよ。」

「今回は、自分が勉強してきたことをほかの参加者にも勉強してもらおう。そうすると、みんなの知識が一つになる。」

この後、身体レッスンを行う。青森中央高校でいつも行われている演劇のためのレッスンである。歩いてあいさつ、歩いて対象者との距離をとるといった、舞台全体を使い、人との間隔をとるといったようなレッスン。からだの力を抜くレッスン、声を出してよびかけるレッスン……。このようにしながら、演じる体と心の準備をしていく。

ウォーミングアップが終わると、中学生も、高校生

プログラムの流れ
1. 参加公募
2. 1日目 棟方志功記念館リサーチ（ビデオ視聴と志功の年譜ガイダンス、館内見学）
3. 青森市民中央センターでリサーチ（個人）。グループをつくり、エチュード
4. 2日目 演劇のための身体レッスン。各人が棟方志功について調べたことを1分間でプレゼン。そのプレゼンを元にして、グループでエチュードをつくる。
5. 脚本担当を募り、エチュードを元に畑澤、工藤らと共に脚本を制作する。
6. 3日目・4日目 脚本をもとにグループを組み、練習。
7. 5日目 リハーサル／本番

表4

も各人が棟方志功について調べたことを1分間でプレゼンする。志功の生涯、志功の好きだった温泉宿、志功の妻とのなれそめ、ゴッホのひまわりに魅了されたことなど様々なテーマが次々に発表される。志功への仏教の影響と釈迦十大弟子という代表作品を中学生が紹介し、そのプレゼンの見事に高校生が拍手をする。

畑澤は美術科の教員でもあり、プレゼンに出てくる作品を、即座にネットで調べ、それをスクリーンに映しながら、解説を加えていく。40名全員の発表と畑澤の解説で全員が学びを共有した。

そのプレゼンを元にして、グループでエチュードをつくる。グループは前日のグループとは異なる。ここで発表されたエチュードを元に、脚本<sup>8)</sup>を作成する。

この2日目から、しばらくおいて、脚本が完成し、ここからは作品づくりを行っていく。脚本にはエチュードで行われた場面、プレゼンで発表された情報が活かされている。ユニットを組み立て、コラージュのように一つの作品をつくりあげる。4-5名から10数名のグループに分かれ、それぞれが本番にむけて練習していく。シーンごとに青森中央高校の3年生がリーダーとなり、演出プランを立てる。そのプランに基づいてシーンを組み立て、それを畑澤が順に見ながら、アドバイスをしていく。畑澤のアドバイスは基本的に、その演出プランを受け入れながら、もっとこうすればおもしろいんじゃないかという提案である。基本の構造にはあまり手を入れていない。4日目、5日目当日の午前中は修正を加え、シーンを洗練し、公演に臨んだ。

公演は青森駅にほど近い「リンクモア平安閣」という本格的なホールで行われた。ケーブルテレビが入り、その後、何回か放映もされることになっている。

公演のプロローグは、広い舞台に出演者全員が座っている。そして、自分の版画体験を語り始める。青森の子どもたちは必ず版画を毎年彫っている。このシーンは応募の時の作文がもとになっている。そして、棟方志功とのエピソードが話され、志功役が「ワだばゴッホになる」と叫ぶ。口々に、「ワだばゴッホになる」と言い、立ち上がる。「ワもナもゴッホ」(私もあなたもゴッホ)というこの劇のタイトルを象徴するシーンだ。そして、志功が版画を彫りながら口ずさんだという「よるこびの歌」を全員で歌う。

続いて、志功の生涯の中から印象的なシーンが演じられていく。志功の誕生、小学校時代、絵を始めた頃、妻チヤとの出会い。そして、志功の作品、「釈迦十大弟子像」「女人観世音板画卷」のポーズをとって

演じる。どれもがユニットで作出したシーンだ。

フィナーレは青森工業高校ねぶた部との共演。ねぶたをみんなで「はねた」後、草野心平が志功に捧げた詩を群読する。みんなで行ったリサーチが立体的に立ち上がった公演になっているのである。

## 高校生プレゼンフェスタと青森市ものがたり

この二つのワークショップの演劇的表現とリサーチの関わりを次の4点にわたって分析してみたい。

1. 演劇的な表現を用いることが前提とされている点。
2. 集団による表現。
3. リサーチ活動の組み込み。
4. 即興性の高い演技手法の活用。

第一に、2つのワークショップは、演劇的な表現が前提とされているが、演劇的表現の意味づけは異なる。

「プレフェス」で半即興的演劇的なプレゼンテーション、「ものがたり」ではある程度の時間をかけてつくりあげる演劇作品の創造がゴールとなっている。これはリサーチの時間だけの問題ではない。「ものがたり」が作る演劇作品といっても、5日間に過ぎず、演劇制作においては長い日数ではない。むしろ、二つの違いは演劇的表現の位置づけにある。

演劇を用いた青少年のための教育は、ドラマとシアターに区別される。ドラマは必ずしも上演を目的とせず、そのプロセスに演劇を組み込み、個々の活動経験に焦点をおく。一方、シアターは上演が最終目的であり、芸術活動として高いものを目指す。この区分に従えば、「プレフェス」はドラマ的であり、「ものがたり」はシアター的だといえよう。従って、リサーチと表現の関係が二つのワークショップでは逆転している。

「プレフェス」はリサーチ能力、多様なプレゼンテーション、表現力の育成にねらいがあり、協同の作業を経験することを目標としており、演劇的表現は学習活動をすすめる手段の位置に置かれる。一方、ものがたりは、よい演劇作品をつくるのが目的であり、リサーチはそのための手段である。この手段と目的は明確に区分できるものではないが、ひとまずはこのように整理しておく。

しかし、どちらも「演ずることを前提」にすることによって、リサーチの質が変わる。対象物は、単に知識ではなく、どのように演じるかという能動的な働きかけのための対象となる。例えば、「プレフェス」で言えば屋台のてんぶらを演じようとしたら、それがど

んな風に食べられていたのか、味はどんな風にちがったのか、串に刺しているのはなぜなのかといったことを調べなくては小道具としてさえ持ち出すことはできない。ものがたりで言えば、志功の板画を彫るとき姿勢を演じようとしたら、彼の左目がほぼ失明状態にあり、精細な彫りを施すためには板に顔をすりつけるぐらいにしなくてははいけなかったことを理解しなくては演じられないのである。

第二に、どちらも集団での発表を行っている点である。個人での発表とは異なり、そこではテーマのすりあわせ、学んだことの共有、表現方法の選択、役割の分担、グループのダイナミクスを活かした表現など、協同が自然と生まれている。

「プレフェス」は初めて出会うもの同士、その課題も初めて出会うものなので、「人に位置づける」「課題に位置づける」という「位置づけ」<sup>9)</sup>のステップを、最初に行っている。具体的には、趣旨説明、アイスブレイク、インストラクション、モデルの提示である。資料館をめぐるたり、昼食を食べながらテーマをすりあわせていく中で、集団は次第に形成されていく。

一方、「ものがたり」は青森中央高校演劇部という大きな集団があり、棟方志功というなじみある人物の研究を行うため、いきなり研究から入ることができる。また、その演劇部員たちのリードに巻き込まれながら活動が進んでいく。高校生と中学生という関係があることも集団にとっては大きく、高校生が中学生に配慮し、自分たちの責任を自覚していくという縦の関係が生まれている。

第三に、研究活動が組み込まれていることである。「プレフェス」にとっては、むしろ、研究活動を学ぶことが目的であるから、研究の組み込みは当然のことである。「プレフェス」における研究は深川江戸資料館という博物館に支えられており、ハンズオン型展示、グループごとのガイドの存在、何度も資料館を行き来できるといった条件を十分に活かした活動となっている。この中で繰り返し研究が行われている。

「ものがたり」においても研究の活動が繰り返されている。研究はほとんど個人によるものであるがそれがプレゼンや寸劇で表現され、全員が鑑賞することで知識が共有されていく。研究―表現―鑑賞というサイクルを繰り返すことによって、テーマを自分の方へと引き寄せていくのである。(図1)

演劇の創作場面に研究は欠かせない。すぐれた作品は、脚本創作段階での研究が入念に行われる。そして、畑澤が語ったとおり、役者もまた役作りのために、人物やその周辺への研究を行うのである。この研究も知識を付け加えるというよりも、知識を自らの身体の中に構成していく作業だといえよう。

2日目のプレゼンの場で、畑澤は一人一人のプレゼンに短いコメントを付け加えている。畑澤は高校の美術科の教員であり、志功についても生徒たちに先行して知識をもっている。そのコメントが一人一人のプレゼンがどのような位置にあるのかを示すガイダンスとなっているのである。

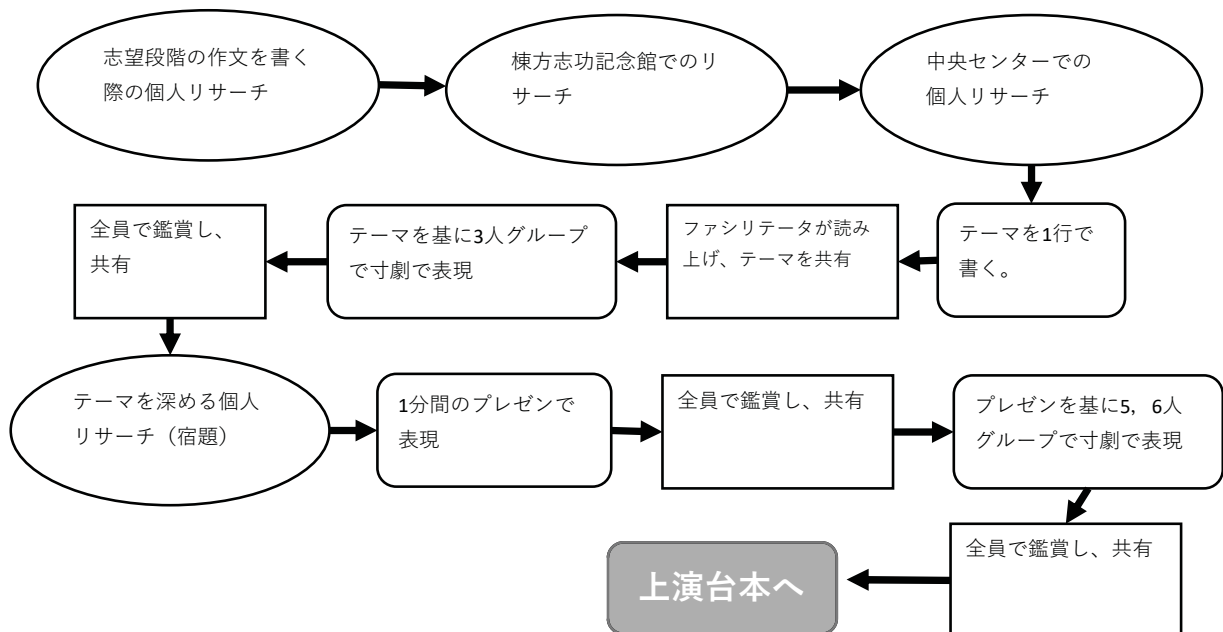


図1

第四に、二つのワークショップでは即興性の高い、半即興的な演劇活動が位置づけられている。ここで半即興的というのは、まったくの即興、つまり、役だけを与えてその場でのアドリブで演技をするのではなく、ある程度の打ち合わせをし、ストーリーを確認して演ずるような演技形態を指す。したがって、細部やストーリーのあいまいさは即興的に、アドリブで演じられる自由度がある。台本がきちっときまった構成的な演劇ではなく、半構成的な演劇といってもいいだろう。

「ものがたり」は先に述べたとおり、リサーチをした中身を何度も半即興的な劇の形で表現している。こういった半即興的な演劇は青森中高校の演劇部員にとっては手慣れたものである。

両方のプログラムで使われた半即興的な演技は、得られた情報をかみくだき、想像を加えて、一つのシーンをつくっている。表現は解釈を内包している。そして、半即興的な演劇における表現は即時性が強い。解釈したことが即時に、身体を交えて表現されるのである。その表現は言語だけではない。むしろ、身体、表情、視線など非言語的な表現となっている。そのことは、観る者の側の解釈の多義性を生む。創り手はリサーチした中身を半即興的にストーリーにし、文脈を創っているのだが、受け手の側はそのストーリーに沿いながらも、自分の解釈を付け加える。

「ものがたり」では、さらに演技を洗練したものにするステップが組み込まれている。リーダーが演出を考え、畑澤が補強していく、そのプロセスはシーンシーンの、志功への自分たちの意味を付け加えていくプロセスである。劇的な表現の洗練は、志功のその時々感情、作品の意味などを引き出し出すものである。

一方、「プレフェス」の高校生たちは演劇経験があるわけではない。リサーチの後、プレゼンをつくるまでには半即興的と言いながら、5分間のプレゼンに2時間程度の時間をかけている。多くのグループはテーマ決めに時間がかかったという。リサーチの中からテーマを選び、そのテーマをだれがどのように演じるかを話し合うのに時間がかかるのだが、このディスカッションでの取捨選択が解釈を深める。この活動では、言語が優先されるが、このステップを促進したのは、「もの」と「早めに演じ始める＝からだ」である。いくつかのグループは考えてからモノをもって来るといふより、持ってきたモノから考え始めるという様子があった。「早めに演じる」ことも、イメージをかきたてることとつながる。ファシリテーターは、あ

る程度のストーリーが決まったら、「動いてみよう」と促す。動くことによって、わかっていなかった細部やあいまいさが明らかになり、また、インスピレーションがかき立てられて新たな表現が生まれていくのである。

表現には、「もの・ことば・からだ」というモードがあり、人はそれぞれその得意がある<sup>10)</sup>。演劇という活動は、この三つのモードが入った活動である。集団で演じるときに、それぞれの得意なモードを活かすことができる。そして、半即興性・半構成的なしかけは、その即時性と自由度の故に想像力をかきたてる。これらが、表現を豊かにするのである。

二つのワークショップは、目的は違うが演劇的表現を前提とすることがリサーチを活気づかせ、リサーチが演劇的表現を豊かにするという循環をもっていた。

探究的な学習のサイクルという観点からこれらを見てみると、このサイクルが直線的に流れているものではないことがわかる。(図2)情報の収集(モノをもって来ること)は、テーマを変え、情報の整理(ディスカッション)の段階で、リサーチが足りないことに気づき、表現(演ずる)しはじめて、また、テーマが変化していく。その変容のプロセスが「探究」であると言えるのかも知れない。

### 探究的な学習の進め方

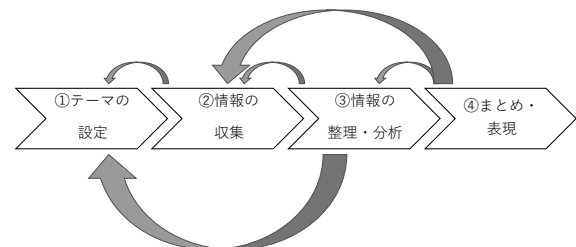


図2

### 演劇的な表現による博物館学習の可能性と限界

こういった即興的演劇を行えば、リサーチは進み、学びが深まるのだろうか？

次に、国立民族学博物館（以下、民博）で行われた演劇ワークショップ<sup>11)</sup>の事例を觀てみよう。このワークショップに参加した民博の研究者、菅瀬晶子は「やればやるほど、このワークショップは袋小路に迷い込むのではないかという危惧」を感じたという。菅瀬は、「演じることは確かに他人事である展示を自身に引き寄せ、真剣に考えるきっかけとなるかもしれない。」と評価しつつ、「その理解がどこまで正しいの

か、「イスラーム世界に身を置いた訳ではない参加者が、日本人の価値観でイスラーム世界の暮らしをはかろうとしたところで、それはかりそめの理解に過ぎない。」「みんぱくシアターにはそのような空疎性があることが指摘できる。」と断じているのである。<sup>12)</sup> どのような演劇ワークショップが行われたのであろう。この菅瀬の文章の直前におかれた小林らの文章によれば、それは次のようなワークであったようだ。

1. アクティビティの前に、パレスチナを専門にしている菅瀬が、展示品（衣類や装身具、家具）をとおして、その生活と文化への理解をうながすレクチャーを行う。

2. 「モノに触れる」というアクティビティ

円になり、目を閉じて、パレスチナにかかわるモノ（女性かぶるヒジャブとオリーブ油の石けん）に触れていき、すべてのモノに触れたら、目を開け、どのような感じがしたか、どのような印象を持ったか、何に使われるモノか、というような質問に参加者が応える。

3. 「展示からの会話づくり」というアクティビティ  
参加者が展示と同じポーズの静止画をつくる。

登場人物を演じている参加者の肩に触れたら、その場面で話しているだろうことを想像して、セリフをいう。

ワークショップのねらいとしては、前者は、展示物を「触覚、臭覚、視覚を使って」触れることを目的とし、後者は「展示として客観的に見てきたことから、自分に引き寄せて感じたり考えたりして、実際にことばを使って表現した。ここで参加者は、想像したアイデアをセリフとして具体化する体験をしている。」としている。

菅瀬は先の文章に続けて、「参加者からの感想には、まったく知らなかった世界に思いを馳せるきっかけを得た満足感がつづられているものが多かった。しかしながら、みんぱくシアターでの体験を一過性のものにしてほしくない、そのために博物館をもっと活用してほしいというのが、博物館に勤務する者の真情である。」と結んでいる。

ワークショップで行われたことは展示品を、五感を駆使して感じる方法と「もし自分だったら」という想像力を使う方法が使われているが、リサーチやディスカッションが行われた節はない。参加者は自分の既存の知識や自分の感覚を交流するレベル、博物館の展示に興味をもつ段階のアクティビティが行われたといえよう。菅瀬は演ずることでわかったかのような気分にな

ってしまうことへの危惧を感じているが、大切なのはそのアクティビティの限界を知ることであろう。

では、「プレフェス」や「ものがたり」の「演劇的表現による博物館学習」の可能性はなんだろうか。

ハインの構成主義的な博物館教育論によりながらその可能性を考えてみたいが、その前に、現在の博物館学習、博学連携の現状に簡単にふれておこう。

### 学習指導要領の博学連携の強調

博物館と学校教育の連携、「博学連携」の強調は1996年、第15期中教審答申にはじまる。いわゆる「ゆとり」答申と呼ばれる同答申だが、同答申では生涯教育体系への移行が目指され、また、学校五日制に伴う休日の「受け皿」としての役割が博物館には期待されていた。

この方針はその後の平成元年、平成20年度の学習指導要領にも受け継がれる。中学校「総則」、小中学校の各教科（社会、理科、美術・図画工作）、総合的な学習の時間、特別活動などの随所に博物館との、「連携」「活用」の文言が入れられたのである。

そして、今次の新学習指導要領の中でも「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」の中で、児童・生徒の自主的、自発的な学習活動や読書活動を支える機関として、「地域の図書館や博物館、美術館、劇場、音楽堂等の施設の活用を積極的に図ることが推奨されている。博物館は社会教育、土曜日の受け皿から、積極的に学校と連携をはかり、学校はそれを活用するという方向へと変化している。子どもだけではなく、「教員の研修」、「カリキュラム、教材研究のパートナー」としての役割も期待されている。

### 博物館の役割の変容

こういった学校の側からのオファーだけではなく、博物館自体も変化している。かつての博物館のイメージは、かつてのかびくさく、日の当たらない場所というイメージであった。それが、学校現場や子どもの教育という視点からみると、次の様な変化がある。

①博物館の展示物を学校に持ち込んだり、デジタル化することによって、博物館が身近に利用できる「アウトリーチ」や「情報化」といった館外利用の促進。

②展示物に実際に触れたり、展示物のワークシートを工夫しストーリー性を持たせるなどした「ハン



ズオン」、体験型の展示の改革。

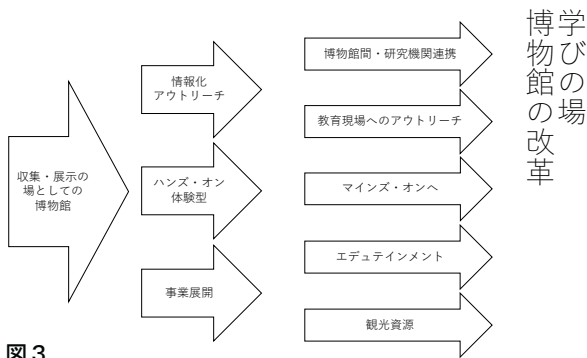


図3

③ ②とも関わるが、子ども対象の、あるいは親子対象のワークショップを行うといった事業展開。博物館を利用するという観点からすると、これらは一見プラスに見えるが事は複雑である。(図3)

このような博物館の変化の背景には、ニュー・パブリック・マネジメント (NPM) と呼ばれる行政手法がある。NPM とは公共政策においても、民間企業において行われているような経営手法を導入し、公共サービスを提供しようという概念である。NPM は博物館等の社会教育施設にも適用され、例えば、指定管理者制度の導入や独立行政法人化といった運営主体の変更、行政改革の進展に伴い非常勤職員の増加やボランティアの導入などが進んだ。「収集・保存、研究・調査、教育・普及」が博物館の機能であるが、NPM では数値によってその業績を示さなくてはならないため、来館者数の増加というエビデンスを示すため、「教育・普及」部門が肥大化せざるを得ない。来館者を確保するといった意味でも学校との連携、子どもをターゲットとした事業が進められてきたのである。<sup>13)</sup>

エデュテインメント (教育=エデュケーションとエンターテインメントの造語) と呼ばれ、観光資源として博物館をとらえる動きの一方で「収集・保存、研究・調査」といったものを担う学芸員が手薄になるなどの事態が起きている。これらと「教育・普及」は矛盾するのだろうか。博物館における「教育」とは何だろうか。

ハインの構成主義的な博物館学

もちろん、こういった外在的な要因だけで博物館が変化したわけではない。博物館の内在的な変化の一つを G・E・ハインの博物館学<sup>14)</sup> からとらえてみよう。

ハインは自らを構成主義的な博物館教育の立場に立つとする。ハインの教育学がユニークなのは、構成主

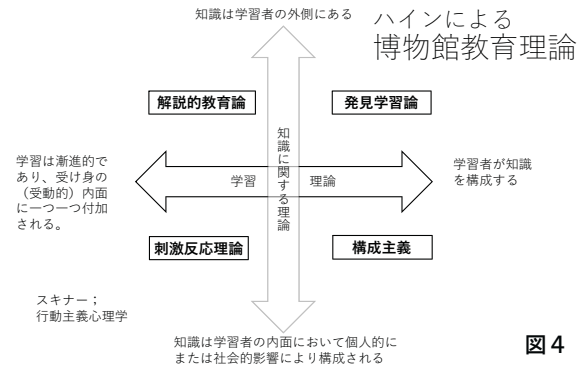


図4

義的な教育を「知識に関する理論」と「学習に関する理論」に分け、その二つの「連続体モデル」を直交させて並べることにより、教育理論を整理している点にある。(図4 ハインの図をもとに宮崎が作成)

ハインは「知識に関する理論」(図4の縦軸)を、「知識は学習者から独立して存在する」という実在論の立場と知識は学習者の内面にあり、学習者によって構成される」という構成主義の立場の連続体モデルとして考える。

一方、「学習に関する理論」(図4の横軸)の一端は「学習に関する伝達-吸収モデル」であるとする。すなわち、「人々は伝達された情報を吸収することで学ぶ」という学習モデルである。反対側の端は、「人びとが知識を構成する」というモデルである。「吸収モデル」では、「学習は漸進的であり、受け身の内面に一つ一つ付加される」ものであり、「構成モデル」では、「学習は能動的で、内面の再構築を導く」ものとなる。ハインは「学習に関する理論」をこの二つの端の連続体と考えたのである。それらを直交させたものが図4である。

ハインはこの「二次元モデル」によって、博物館教育を「解説的教育論」、「刺激反応理論」、「発見学習論」、「構成主義」の4つに分類している。

これまでの博物館は、「学問の系統にそった展示と解説」がなされ、来館者はその系統にそった展示を順番に観て知識を得ていくというのが左上の象限「解説的教育論」である。こうした館の展示は「簡単なものから難しい内容へ」と階層的に並べられる、学ぶべき内容にあった学習目標をもつ、といった特徴を持つという。伝統的な学校教育もこの解説的教育論の立場となるだろう。これが「アウトリーチ」がされたとしても、その内容や質が変わらなければ、「解説的教育論」にとどまることになる。

ハインは、左下の象限「刺激反応理論」は、「学習対象の客観的な真実性」を問わず、ただ「訓練に焦点

をあてている」教育理論であり、この立場をとっている館はほとんどないと言っている。しかし、学校教育に当てはめたとき、学ぶ意味や真实性を問わずに訓練に陥っている例は「ほとんどない」と言えるだろうか。

多くのプログラムは右上の「発見学習論」であるという。この立場は、学習者の能動性を認める。ハンズオンや体験型の展示はここに当たる。学習者は能動的に展示物等に働きかけ、様々な発見をする。しかし、ハインはこの立場は「重大な問題」があるという。能動的な学習を展開すれば、学習者は自ら「能動的な知識を構成する」。ところが、「知識論」のレベルで、「知識は学習者の外側にある」とするならば、「他の人びとによって決められた結論にたどり着かねばならない」となる、という矛盾を抱えるというのである。

ハイン自身は、右下の「構成主義」の立場に立っている。「私たちはみな自分の生い立ちや経験によって、自然や社会をそれぞれに解釈している。」「もし、私たちが、自分なりの知識を構成することが可能であるという立場を取るならば、人びとに何かを押しつけたとしても、人びとが自分なりの知識を構成することは当然であるという考え方を受け入れる必要があるだろう。」とハインは言う。

第一に、構成主義では心の働きと知識の両面での参加を必要とするので、学習者の能動的な参加が必要である。「学習者が身体と精神の両方を使い、取り巻く世界と関わり合い、それを操作し結論に至り、実験し、理解を深める」ことが必要なのである。

第二に、「学習者によって到達される結論が妥当であるかどうかは、結論が一般的に真実とされることと一致しているかどうかではなく、学習者が築いた現実の範囲で彼らにとって『意味をなす』のかどうかで決まる。」という。

それゆえ、構成主義の論者が考える展示は「観る人に様々な観点を提供し、資料の多様な解釈法を認め、提供された資料に関して異なる見方や異なる『真実』に言及することになるだろう」とハインは述べている。

構成主義の立場に立つような博物館展示、博物館教育は可能なのだろうか。可能だとして、それはどうしたら可能になるのだろうか。

### 演劇と構成主義はどう結びつのか

そのヒントとして、C. ヒューズの『ミュージアム・シアター』<sup>5)</sup>を取り上げてみたい。ヒューズは、ボストン科学博物館を中心として、ミュージアム・シア

ターの実践を行っている俳優である。ハインはそのボストン地区の博物館プログラム評価の研究者という関係になる。ここでいう「ミュージアム・シアター」は、博物館の施設の中で行う実演の芝居、もしくは演劇的な手法を指す。

ヒューズの代表作に『泥炭掘りの娘』（脚本；ジョン・リップスキー）がある。これはアイルランドなどの「泥炭地」を扱った「泥炭地の不思議展」の中で上演されたものである。19世紀泥炭地の田舎で暮らす娘が燃料用の泥炭を掘り出す様子を実演し、泥炭の中でしばしば見つかる死体の話をする。泥炭の中では保存状態がよく保たれるのだという解説をしながら、ドラマは進行していく。観客たちは、このドラマを企画展の見学の最初に、あるいは途中で観劇し、再度、企画展を見学する。ドラマが企画展と連動することにより、企画展にある展示がより身近なモノと感じられ、その泥炭地に住んでいた人びとのことにまで思いをはせることができる。また、実演の後、観客と交流することができ、観客たちの様々な思いや意見が聞けるのも生身の実演ならではの、という。

『アインシュタインの小指』（脚本；マリリン・セブン）は、技術のもたらした肯定的側面と否定的側面を、結婚の準備をしている若いカップルが議論を繰り広げるという作品である。観客の参加も促され、観客はテクノロジーに対する自身の見方をゆさぶられていく。伝統的に肯定的な成果の証拠だけを展示する博物館の中で、科学と社会の関わりについて批判的に考えるプログラムである。

ヒューズは、演劇は展示をわかりやすく説明する役割を与えられたモノではないという。演劇は展示されているモノに「意味づけ」を与え、博物館に「面白さ」を持ち込む。また、モノとヒトとの関係を示し、自分事へと引き寄せていく。『アインシュタインの小指』で示されたのは知識を自分はどう構成するのかという問いであった。ドラマは葛藤をその中にはらんでいる。演劇はそこに参加した観客も、観ていただけの観客も「あたりまえ」をゆさぶられるのである。

ハインは先の書籍の中で、博物館内のドラマによって、「感情的、知的に巻き込まれ」「博物館の内容を近づけさせ」、「来館者の想像力の拡大を可能にし、展示物に豊かな意味を見いださせる。」と評価している。演劇は博物館を構成主義的な知の場にしようのである。

まとめ 「演劇的表現による博物館学習」の可能性

ミュージアム・シアターがもたらしたような「意味づけ」、「面白さ」、構成主義的な知を、「プレフェス」や「ものがたり」ももっている。

江戸時代が実は遅れた古いだけの社会ではなく、火事が多かった江戸の町の火除地にすぐに解体できる屋台が生まれ、そこで現代のファーストフードのようなてんぷらや寿司が生まれたことを演劇の中に取り込んだり、クイズ形式で伝えるというのは、学習者が新たな江戸の意味づけを行ったことを意味している。

再リサーチで資料館をかけまわるのは、博物館を自分たちの興味に合わせて「組み直す」ことである。それは、ハインのいう構成主義的な展示の形式であろう。「ものがたり」では、博物館のリサーチがメインではないが、演劇的しかけの中で「志功」という人物と自分との関係、意味づけが常に行われている。

ミュージアム・シアターはプロの演劇人が博物館の専門家と共につくる演劇である。演技のレベル、演出の複雑さ、何よりも脚本のレベルで相当の観客に与える狙いと学問的正当性が検証されている。

中高生が行ったこの二つのプログラムのリサーチは1, 2日ほどのものにすぎない。資料館のメッセージにひきずられたり、学問的に言えば、一面性、不十分さ、事実誤認もある。志功研究者からすれば、志功の人間像全体をとらえておらずものたりないかもしれない。しかし、これが、今、彼らが位置づけた「知の構成」なのである。それは「みんなくシアター」で参加者が得たインスピレーションとは地続きではあるが、異なるレベルをもつ。

### 演劇を観るのではなく、演劇をする

教育は常にプロセスであって、ここで得られた知識もまた新たな知識との出会いによって更新されていく。構成主義もまた、連続する永遠の対話のプロセスであるにとらえられる。人びとはいったん自分なりの知を構成し、それがゆさぶられることによって新たな知を更新していくのである。とすると、構成主義の立場に立つ学習者は「知を更新していく」、つまり「知の探究者」であるということが求められる。

長畑実は、博物館教育において「ミュージアム・リテラシー」という概念を次のように整理した。<sup>15)</sup>

①博物館における資料・展示等の情報を批判的に読み解く能力

②博物館における資料・展示・サービス等を主体的に活用する能力

③新たな情報の創造・発信による社会的コミュニケーションを展開する能力

「プレフェス」と「ものがたり」は、演劇的表現とリサーチを組み合わせることによって、このミュージアム・リテラシーを育てていると言えるのではないか。特に、③の視点がこの二つの取組においては重要だ。彼らは「演劇を観る」のではなく、「演劇をやる」という立場であった。演劇という媒体を通して、自らの解釈とその創造物を発信するということは、グループ内の知をより広いグループへ、社会へと発信するという行為なのである。構成主義を成り立たせるためには、学習者が能動的でなければならず、そのためには能動的に知の発信者、編集者となれるようなしかけが必要なのである。

この二つのプログラムは、終始、笑いと楽しみに満ちていた。そのことが、結果としてよい人間関係を生み、良い人間関係は協同性を生む。そこで生まれている協同性によって、知識の共有がされ、インスピレーションの交換がされ、一つの作品をつくるという目標の中で意見の受け入れと交渉がされるのである。この中で「知と楽しみ」が結合されている。

1960年ユネスコの「博物館をあらゆる人に開放する最も有効な方法に関する勧告」では、「あらゆる種類の博物館は娯楽と知識の根源」としている。娯楽は enjoyment の訳語であるが、今一度、青少年にとっての「娯楽と知識」の関係性を問い直してみたい。

二つのプログラムは学校が催したのではなく、博物館側の事業でもない。学校教員が自分たちの研究活動やボランティアとして行っているものである。この学校教育と社会教育の中間のポジションも生涯学習を考える上では大切にも思える。学校での学びをどう生涯に渡る学習と接続するかが鍵だからだ。

今後の課題としては、こうした活動を成り立たせる上での教員やガイド、博物館関係者のスキルを明らかにすること。また、参加した中学生、高校生の変容の実証的な検討を行うことが必要であろう。

### 註

<sup>1)</sup> ここでいう新学習指導要領は、平成29年度に告示された小学校学習指導要領、中学校学習指導要領。平成

30年度告示の高等学校学習指導要領を指す。

<sup>2)</sup> 小学校学習指導要領（平成29年度告示）解説 「総合

的な学習の時間編」文部科学省 中学校、高等学校「総合的な探究の時間編」においても、同様の説明がなされている。

- 3) 本稿においては、博物館を広くとらえ、美術館、科学博物館、郷土資料館等を含むものとする。
- 4) 小・中学校学習指導要領において、それぞれ11カ所。高等学校学習指導要領では9カ所。
- 5) 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』明石書店P. 250 詳しい歴史には、私家版『高校生プレゼンフェスタ報告書』がある。また、第17回の様子は、  
早川則男(2017)「博学連携でおこなう 高校生プレゼンフェスタの取り組み 海外へ向けて江戸・東京を発信しよう」『歴史地理教育』10月号に詳しい。
- 5) 渡部淳、獲得型教育研究会(2015)『教育プレゼンテーション』旬報社、P. 15
- 6) 青森市ものがたりHP <https://nabegenhp.wixsite.com/a-monogatari> (2020年1月16日現在)
- 7) 脚本の作成は、脚本担当(立候補、高校生)を決め、構成: 畑澤、ドラマターグ; 工藤(制作 なべげんワークス)らで作成
- 8) 刈宿俊文(2012)「ワークショップをつくる」『まな

びほぐしのデザイン』東京大学出版会 P. 41

刈宿はワークショップを時系列に三つの場面に分け、その最初にこの「位置づく」というステップをおいている。

- 9) 渡部(2015)前掲
- 10) 小林由利子, 森茂岳雄, 山本直樹(2016)「みんぱくシアター: ハンズオンからマインズオンへ」国立民族学博物館調査報告, 巻138, P. 103-109
- 11) 菅瀬晶子(2016)「『みんぱくシアター』の可能性と限界」国立民族学博物館調査報告, 巻138, P. 110-111
- 12) 日本博物館協会「平成25年度 日本の博物館総合調査報告書」等に詳しい。
- 13) ジョージ・E・ハイン(2010)『博物館で学ぶ』(同成社) P. 42-56
- 14) キャサリン・ヒューズ(2005)『ミュージアム・シアター』玉川大学出版部
- 15) 長畑実「ミュージアムリテラシー教育に関する研究」山口大学大学教育機構『大学教育』(10), 79-94, 2013-03

(2020. 1. 17 受理)