

論 説

変革的教育としての参加型演劇 — アメリカ合衆国における多文化教師教育実践事例 —

創価大学教職大学院 講師 三津村 正 和¹

1 はじめに

1960年10月、公民権運動の最中、初めて渡米した創価大学の創立者である池田大作先生（以下、池田と記す）は、シカゴ市内のリンカーン公園を散策していた。その時、一人の黒人の少年が、ボール遊びをする白人の子どもたちから仲間外れにされ、さらには近くのベンチに座っていた白人の老人から怒鳴られて、悲しそうに走り去っていく場面に遭遇する。一瞬の出来事ではあったが、池田は後に、「少年の後ろ姿を見つめながら、“君が本当に愛し、誇りに思える社会を、きつとつくるからね” — そう深く誓ったことが忘れられません」²と述懐している。

著者にも類似の経験がある。2011年の秋、アメリカ南西部の大学で教壇に立っていた時のことであった。その日の授業では、人種差別について討論していた。その際、一人の女学生が、自らのメキシコ系移民としての被差別体験を語り出した。それは、ある日、いつものように自転車に乗って大学へと向かう側道を走っていた際、真横を通り過ぎた車輻の中にいた白人男性から突然、大声で人種差別用語を浴びせられるという出来事であった。彼女は、一通り話し終わると、大粒の涙を目に溜めながら、「なぜ彼はあんな事を言うの。私は何も悪い事などしていないのに」と言っでは、机の上に泣き伏せた。授業終了後、様々な人種のクラスメートが、彼女のもとに駆け寄っては、彼女を抱きし

める姿を見た時、教育者として差別という社会不正義に対峙することを誓った。

昨年は、マーチン・ルーサー・キング・ジュニア博士（以下、キングと記す）による歴史的な「I have a dream（私には夢がある）」演説から50周年の佳節を迎えた。後にアメリカ公民権運動のみならず世界中の人種運動に影響を与えたこの17分の演説は、1963年8月28日、首都ワシントンD.C.における人種差別撤廃を求める「ワシントン大行進」の最中、リンカーン記念堂の階段上にて行われた。翌年の1964年7月2日、公民権法の制定によって、アメリカにおいて長年に渡って続いてきた法の上での人種差別が撤廃されることとなる。キングの夢とは、「単に『不正や抑圧に終止符を打つ』だけではなく、『新しい現実を創造すること』³にあった。その「新しい現実の創造」とは、「世界中の人々が、人種や、肌の色や、宗教や、言語や、さまざまな差異を乗り越え、多様性を尊重しながら、美しい人間愛に満ちた『地球家族の絆』を築いていくこと」⁴にある。

池田は、「差別のない社会」という夢を実現するためには、社会を変えることよりも、私たち自身を変えることに焦点を当てなければならないと指摘する。そして、その変革を可能にすることこそ、教育の使命であらねばならないとする。では、内面に変革をもたらす教育、「変革の種を育てる教育」⁵とはいかなる教育をいうのか。また、池田とキングが夢見る差別のない「人権文化の建設」へ向けて、教育はいかなる貢献をなしうるのか。本稿では、著者のアメリカの多文化教師教育の現場における先行研究の事例を概観しながら、「変革的教育」としての参加型演劇、特にエスノドラマ（民族誌演劇）の教育的効果について、考察を加える。

2 本研究の概要と多文化教育

著者は、2009年から2012年までの計3年間に渡って、アメリカ・アリゾナ州テンピ市にあるアリゾナ州立大学において、教壇に立つ機会を得た。アリゾナ州立大学は、全米最大の在学生数を誇り（但し、オンライン大学の統計を除

く)、学部生・院生を併せて計73,373人の学生を擁する⁶。著者は、上述の期間、計384名の学生に、同大学教育学部教員養成プログラムの必修科目である「文化的に多様な子どもの理解 (Understanding the Culturally Diverse Child)」という標題の「多文化教育 (Multicultural Education)」のクラスを教えた。

多文化教育は、1960年代の公民権運動の最中、徐々に学問分野としての骨格を形成していく。多文化教育は、「マイノリティの視点に立ち、社会的公正の立場から多文化社会における多様な人種・民族あるいは文化集団の共存・共栄をめざす教育理念であり、その実現に向けた教育実践であり教育改革運動」⁷として定義される。多文化教育は、人種・民族のみならず、階級、ジェンダー、性的指向、障がい、言語、宗教、地理、年齢などの多様な文化的背景によって生成されるあらゆる人権問題を検証する。そして、それらの異なる文化基盤に共通する差別の構図を明るみにし、マイノリティの視点からマジョリティ文化が構築する「支配的な言説 (Authoritative Discourse)」への批判的考察を試みようとする。これは、差別社会の中で今まで取り上げられることのなかったマイノリティの声をマジョリティ文化への「対抗的な語り (Counter-Narrative)」として認識することにより、抑圧—被抑圧、支配—被支配の社会構造を新たな視点から明らかにしていくことを意味する。

また、多文化教育は「教育実践であり教育改革運動」と位置付けられているように、単なる教科カリキュラムの一つとして認知されるべきではなく、包括的な学校教育改革として扱われるべきであるとする。即ち、学校文化の形成、教師の振る舞い、学習者間の協同、学習者の意欲的な学びへの参画、地域連携、授業設計といったあらゆる教育事象・活動の根底に、差別の根絶と多文化共生への理念を据えることを目的としている。多文化教育を実践する教育者は、差別とそれを支える社会構造は、教室というマイクロコミュニティに直接・間接的に反映されていると考察し、そこに存在する社会不正義に対峙していくことは、多文化人権社会に生きる教員の責務であるとの自覚を持つ。

今日、多文化教育は、アメリカの多くの州で教員養成プログラムの必修科目として導入されている。多文化教育の必修化の背景には、過去30年のアメリカ

公教育における非白人児童生徒の劇的な数の変化が挙げられる。即ち、1980年まで白人児童生徒の数は80%に達していたが、2010年には、白人児童生徒51.7%、ヒスパニック系児童生徒24%、アフリカ系アメリカ人児童生徒15.3%、アジア系児童生徒4.2%と推移している。このような非白人児童生徒数の上昇とともに、彼女／彼らの危機的な教育問題が一層顕在化していることが指摘される。その中でも、とりわけヒスパニック系移民児童生徒の学業達成率の低さと中途退学率の高さが懸念されている。国立教育統計センター発表の2010年度統計によると、義務教育における中途退学率は、白人児童生徒5.1%に対し、ヒスパニック系児童生徒は3倍以上の16.3%を記録しており、かつアメリカ国外で出生した英語を母国語としないヒスパニック系児童生徒に限ると30.7%にも昇る⁸。

多文化教育は、日本においては未だ学問領域として成熟しているとは言えず、また大学教育においても単独のカリキュラムとして実践されているといった例はほとんど見受けられない。多文化教育の視点を取り入れることは、単一民族・文化社会という神話を構築してきた日本社会への批判的回顧を可能にし、また日本社会の制度化された「見えない差別構造」の中であって、抑圧されてきたマイノリティの声を教育実践の場に復活させるという重要な教育的意義がある。また今後、本格的な少子高齢化社会を迎える日本が、広く移民を受け入れる移民型国家へと移行した際の移民政策や地域コミュニティの有り様を考える上で、アメリカの多文化教育とその周辺事例は、比較的な分析視点からの示唆に富んだ教育的見地を提供している。

3 参加型演劇導入の背景

著者の多文化教育クラスの特徴として、ブラジルの演劇家であるアウグスト・ボアール（1931-2009）が発展させた参加型演劇（Participatory Theatre）の手法を学習活動の中心に据えたことが挙げられる。これは、同大学で開講されていた既存の教師教育のクラスにおいて、未だ試験を中心とする知識獲得の領域に多文化教育を押し留めるといった教育的アプローチが取られていたことへの

批判であり挑戦でもあった。そうした従来の因習的な学習環境下では、認識論としての多文化教育の概念理解は可能となっても、多文化教育の理論を実践に移す際に必要な主体的な能力（多文化コンピテンシー）は生まれにくい。池田は、「単に他の人々の存在を認めるといった、認識論的な『消極的寛容』の態度では、いざ対立が生じた時には、いとも簡単に吹き飛んでしまう脆弱さがあるといわざるを得ません。そうではなく、他者の存在を尊び、積極的に関わって、学んでいく。むしろ、互いの差異を価値創造の源泉としながら、共に、より豊かな人間性の開花を目指していく。そういう生き方こそが求められているのではないのでしょうか」⁹と指摘している。このように、多文化教育においては、異文化に対する「消極的な寛容」といった態度ではなく、池田が、1996年6月13日アメリカ、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジでの講演「『地球市民』教育への一考察」の中で提示した地球市民としての三つの規範である①他者の苦しみに寄り添う「慈悲」、②生命の相関性を認識する「智慧」、③差異を互いの人間性を薫発する糧とする「勇氣」といった内発的な力を育むことが重要である。

そうした内発的な力は、外圧的な力（例えば、教師による一方通行のレクチャーや試験）によってではなく、学生自らが主体・能動的に学びに参画する学習環境に身を置くことで引き出される。従って、従来の「銀行型教育（Banking Education）」¹⁰から、学生と教師が協同で学びのコミュニティの形成に携わり、共に既存の因習的な教育思考に挑戦していこうとする「変革的教育（Transformative Education）」へと教育アプローチの転換が望まれる。「銀行型教育」とは、批判的教育学の概念的基礎を確立したブラジルの教育者パウロ・フレイレ（1921-1997）が、自著『被抑圧者の教育学（Pedagogy of the Oppressed）』（1968年発刊）の中で展開した概念である。即ち、従来の学校教育においては、教師は絶対者としての圧倒的な権威を付託されており、その結果として、生徒は常に従属的な学びの姿勢を強いられることになる。フレイレ派批判的教授法を継承するShor（1993）は、「因襲的な教室は、生徒の権力への依存性を高める。それはまるで、生徒が、教育とは『常に教師からの指令を待ち、それに対して従順に従うもの』であるということ

ぶことによって、将来の消極的な市民としてのリハーサルを行っているようなものだ¹¹と批判する。そこでは、生徒と教師の間には、常に不変・不可侵のパワーバランスが存在し、生徒は「満たされるのを待つだけの空の容器」¹²として主体性を持つことが困難になる。批判的教育学は、学校における支配－被支配、抑圧－被抑圧のパワーバランスの構図は、社会の不平等な差別構造が反映されたものであると考える。言い換えれば、学校教育が、そうした抑圧的な環境を事前に提示することによって、社会の差別構造を「変革できるものではなく、受け入れざるを得ない現実」¹³として認知させ、社会正義や社会変革に対して無感覚・無関心な受動的な人間を再生産することを意図していると批判する。

ボアールは、フレイレの盟友であり、フレイレが『被抑圧者の教育』の中で展開した教育理論を、演劇を通して実践しようと試みた。それは後に、『被抑圧者の演劇 (Theatre of the Oppressed)』(1979年発刊)の出版と共に体系化される。こうしたフレイレとボアールの関係性は、池田の人間教育の哲学を、教師教育の現場において具現化したいという著者の教育者としての情熱に多大な影響を与えてきた。著者は、現代の教育の中で埋没した「他者性」を復活させることを教育の最重要の使命と捉え、そのためにはまず教師教育の改革から始めなければならないと考えた。文化の異なる他者とも積極的に関わり、他者の視点からその人の置かれた状況を省みて、また他者の内面の葛藤や苦しみを共に感じようとする“勇気と智慧と慈悲”を兼ね備えた人間教育の教師を育てるための概念的枠組みと実践方法を教師教育の現場で確立することが、著者の教育者としての挑戦である。そして著者は、「他者性の復活」を内省と対話という内発的な回路の涵養を通して可能ならしめる教育的アプローチとして、参加型演劇の教育的効果に着目した。

ボアールの参加型演劇に関する考え方とは、従来決してパフォーマンスに参加することのなかった観客 (スペクテイター、Spectator) を、日常生活における消極的な傍観者に替え、その観客に、演劇を通して主体・能動的な行為者 (造語：スペクト・アクター、Spect-Actor) となるよう意識改革を促すという点にある。ボアールの演劇には、多くの場合、予め用意された脚本などはな

く、観客が共有する日々の苦悩や葛藤に耳を傾け、インプロ（即興劇）を通して即時的にスクリプトを制作し、演劇を構成していく。その生まれたての演劇を、舞台（ボアールは、舞台と客席という隔てを取り除いたが）の上にいる演者のパフォーマンスだけで完結させることはない。ボアールの脚本には、「決断の時」と言われるシーンが含まれており、主人公（プロタゴニスト）が、勇気や言葉の欠如から、敵対者（アンタゴニスト）からの支配・抑圧を受け入れざるを得ない状況に遭遇する場面で脚本が終結する。その後は、観客を舞台に招き、主人公に代わって、新たなエンディングを演じさせる。こうして観客を巻き込みながら、多面的な課題解決方法を模索していくのが、ボアールの手法である。この手法は、フレイレの考案した「文化サークル（Cultural Circle）」¹⁴に由来するとされている。

ボアールは、先述の『被抑圧者の演劇』等の著書を通じて、多くの参加型演劇の基礎概念を体系化した。例えば、ボアールの演劇ゲーム（Boalian Theatre Games）、イメージ演劇（Image Theatre）、討論演劇（Forum Theatre）、見えない演劇（Invisible Theatre）、頭の中の警官（The Cop in the Head）、欲望の虹（Rainbow of Desire）、新聞演劇（Newspaper Theatre）、立法演劇（Legislative Theatre）などである。著者の多文化教育のクラスでは、立法演劇を除く全てのボアールの参加型演劇を試みた。例えば、演劇ゲームを、各授業の始めの10分間を利用して、セメスターを通して導入した。そこでは、①他者意識の高揚、②他者との協同意識の涵養、③他者とのパワーバランスの考察、などが教育成果として確認された。また、イメージ演劇と新聞演劇をいじめ問題に使用し、日米の実際のいじめのケースを劇化することで、いじめを受ける児童生徒の内面の苦しみを理解しようと試みた。さらに、イメージ演劇、討論演劇、また見えない演劇を応用した課題を、人種差別、性的マイノリティ差別、言語差別の批判的探求に用いた。17週間という一セメスター間、学生が演劇を通して常に、他者に触れ、他者を感じ、他者の視点から物事を観察する機会を設けた。

Boal（1985）は、演劇を「社会変革のためのリハーサル」¹⁵として位置付けた。演劇というリハーサルを恒常的に行っていくことで、例えそれが非日常の

中で行われたことであるとしても、そこで培われた勇気や想像力は、現実の生活に波及されていくものと信じた。Brown & Gillespie (1997) は、アリストテレスの「勇気といった美德は、それを表現することのできる日常的な出会いの中で強化される」¹⁶という言葉を借りて、ボアールの信念を支持している。ボアールに啓発された著者は、参加型演劇を体験した学生が、やがて教員となった際に、「自身のクラスルームから差別の連鎖を断ち切る」という強い決意を持った変革の主体者となることを望んだ。

4 エスノドラマ（民族誌演劇）の概要

著者は、社会変革のための手段としてボアールによって形象化された参加型演劇手法を教室内活動に導入するのと同時に、教室外での参加型人権学習としてエスノドラマ (Saldaña, 2005)¹⁷を実践した。エスノドラマは、ボアールによって開発されたものではないが、脚本制作・演技・演技後の討論という一連の参加過程がボアール演劇のそれと類似していることとともに、ボアール演劇が参加者（被差別者）の語りに依拠しながら展開されることを考えると、エスノドラマ（それが目指す演劇空間）は、限りなくボアール演劇の領域と重なり合う。現に、エスノドラマという演劇ジャンルを確立し、エスノドラマ教育を牽引するSaldañaは、ボアール演劇の実践家であり、著者はそのSaldañaより直接の指導を受けた。したがって著者は、ボアール演劇とSaldañaのエスノドラマを統合したかたちで参加型演劇を定義している。下記にエスノドラマの取り組みと、それから派生した教育的効果について考察を加える。

エスノドラマとは、エスノグラフィ的なアプローチを伴う調査手法により収集された質的データをもとに演劇脚本を制作し、それを演じるまでの過程を指す。それを上演することを、エスノドラマと区別してエスノシアターと呼ぶ場合もある。例えば、同性愛者であることを理由に殺害されたマシュー・シェパードの生涯を描いた『The Laramie Project』や、コロンバイン高校の銃乱射事件を青少年のエミックな視点から検証した『Columbinus』などはエスノドラマの代表例に挙げられる。Saldaña (2011) は、エスノドラマの目的

は、社会の中で抑圧されている者たちの今まで聞かれることのなかった声が“聞かれる”空間と時間を創出することにあるとした¹⁸。エスノドラマの脚本家は、その脚本で描かれている差別が、警告的な物語として扱われ、そのような差別事象が二度と起こらないようにと願いながら、明確な社会正義と社会変革の意図を持って脚本制作に当たるとしている。またNimmon (2007) は、「エスノドラマは、観客が、内面化された従属的な部分を変革する実現性に付いての気づきとそれを表現する際の手段を提供している」¹⁹と記述している。

著者の多文化教育のクラスでは、学生一人ひとりが、エスノドラマの脚本制作に当たった。脚本の基礎となるデータを収集するためのインタビューに付いては、著者が過去に経験したエスノグラフィックな質的調査で用いたオープン・エンド型の質問を紹介しながら、学生一人ひとりに1時間のインタビューで使用する質問を考えさせた。しかし、質問だけを一方的に投げ掛けるような機械的なインタビューにするのではなく、インタビューの間にも生成的な質問を考えるよう奨励した。また著者は、エスノドラマの概要を説明する授業においては、インプロ（即興劇）を用いて、インタビューの良い例・悪い例の双方を演じながら、ラポールなインタビュー環境を作る工夫などに付いてのアドバイスを与えた。その後の脚本執筆にあたっては、特段の演劇的専門性を要求することはなく、過去に著者のクラスを受講した学生が制作したエスノドラマの脚本を参考例として提示した。脚本は、インタビューを受ける当事者がインタビューの間に共有した過去の被差別体験を基礎とし、そのシーンでの登場人物、即ちプロタゴニスト（主人公）、アンタゴニスト（敵対者）、バイスタンダー（傍観者）それぞれの役割を良く意識しながら、会話形式にして記述することを求めた。また、会話部以外においては、登場人物の表情、仕草、行為などをト書きで極力詳しく書くように指示した。

インタビューの受け手は、ELL（English Language Learner）として定義される英語学習者またはノンネイティブ・スピーカー（Non-Native Speaker、英語を母国語としない者）に制限した。その主な理由は、危機的な状況に置かれているELL児童の教育問題を再検証するねらいにあった。ヒスパニック系児童の危機的な教育状況は先に述べたが、ELL児童はこのヒスパニッ

ク系移民の中に集中しており、今後のELL児童数の継続的な上昇に伴って、彼女／彼らの学業達成率、中途退学率がますます懸念される。現在、公立小学校に入学する4人に1人が、LEP (Limited English Proficiency) 即ち学校の授業を理解するのに必要な英語能力を持ち合わせていないと判断されている。そして統計では、2026年には、1,500万人がLEP児童となると予測される。アリゾナ州は、全米の中でも特段にメキシコ系移民が多いとされており、LEP児童への学習支援は最重要の課題である²⁰。

しかしながら、アリゾナ州はメキシコ系移民をターゲットにした人種差別的な教育制度を次々と法制化してきた。例えば、2000年11月7日に可決されたバイリンガル教育禁止法（アリゾナ条例203号）に始まり、2010年5月11日には公立校における民族教育の廃止（アリゾナ下院法案2281号）を決定し、同年11月2日にはアファーマティブ・アクション（Affirmative Action）と呼ばれる非白人の積極的な教育・雇用参加を促すプログラムを廃止した（アリゾナ条例107号）。また2010年、アリゾナ州教育省は、各学区から、英語を母国語としない英語教員（その大半はヒスパニック系である）を、「発音が聞き取りにくい」「アクセントが忠実ではない」といったようなマジョリティ側の偏向的な英語観に基づく「言語能力の欠如」を理由に、排除しようと試みた。著者は、これらが明らかなメキシコ系移民への人種差別に当たるとの批判から、被抑圧者の声を集積することで、全ての児童生徒が等しく有すべき質の高い教育を受ける権利を抑制・侵害するアリゾナ州の教育政策を再検証したいと願った。

エスノドラマの一連のプロセスの中で、脚本を書く作業はとりわけ重要な位置を占める。それは、脚本の書き手が、インタビューの受け手の「抑圧された声」が社会の中で「聞かれる」ように責任を持って世に送り出す作業でもあり、ここに社会正義を自ら書き起こすという主体的な取り組みが備わる。また、エスノドラマに参加した学生は、この脚本執筆の間に、インタビューの間には発見できなかったインタビューの受け手の内面の怒り、悔しさ、苦しみを、今一度感じながら、自らもそれらを共有することができたと語っている。エスノドラマの脚本は、上述のマイノリティの「対抗的な語り」として、マ

ジョリティの「支配的な言説」を掘り起こし、抑圧—被抑圧の構図を再考察する機会となった。

5 エスノドラマの教育的効果

エスノドラマの脚本は、後の授業において、フォーラム・シアター（討論劇）やリーダーズ・シアター（朗読劇）の形式によって再現され、クラス内の活発な討論を誘発した。学生は、自ら制作に携わった脚本が、単なる成績評価の資料としてのみ使用され、後に廃棄処分となるようなその場限りの作品ではなく、「生きた教材」として、クラスで共有される知的財産として扱われるため、より意欲的に、またより一層の学びへの責任感を持って作品に従事したと述べている。Cahnmann-Taylor & Souto-Manning (2010) は、多文化教育における懸念として、「多文化主義は、往々にしてテキストの中の出来事として紹介されるので、学生は、例えば『抑圧』といったものを文脈の中だけで理解し、それを現実社会の中に見出そうとすることが出来ない²¹と指摘しているが、エスノドラマを通して、差別を「現実」の問題として認知し、被抑圧者の視点からアメリカ社会の差別構造を検証した教育的意義は大きい。

上述のように、エスノドラマは、①インタビューを含む脚本制作とその後の②演技を含む討論の二つのフェーズからなる。エスノドラマの一連のプロセスを図式化すると下記のようなになる。この図に示されているように、エスノドラマが二つの対話空間を創出していることが分かる。即ち、エスノドラマの制作プロセスにおける学生とインタビューの受け手との間における第一次の対話空間であり、次に、学生がエスノドラマの脚本をクラスに持ち寄り、それを討論を喚起する教材として使用することによって起こる第二次の対話空間である。

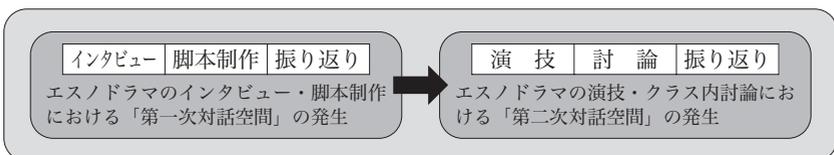


図1 エスノドラマ（民族誌演劇）の教育プロセス

第一次・第二次のいずれの対話空間においても、「リフレクション（振り返り）」の機会が設けられ、内省・自己省察という「内なる対話」が促進された。

この図からも分かるように、第二次の対話空間が創出される前に、「振り返り」の内省作業が行われたが、これには重要な教育的意図があった。池田は、2001年の教育提言「教育力の復権へ——内なる『精神性』の輝きを」の中で、「『自己』の内に『他者』が欠落していれば、対話は成立しません。平和学界の重鎮であるJ・ガルトゥング博士が私との対談集で使っておられた言葉を借りれば、『外なる対話』は『内なる対話』を前提としているからです。『自己』の内に『他者』を欠いた対話は、形は対話のように見えても、一方的な言い合いに終始してしまう。コミュニケーションは不全です」²²と述べている。従って、第二次対話空間において、学生は内面に「他者性」を確保しながら、討論に臨むことが出来た。

上図の「振り返り」に付いて、著者のクラスでは、毎週の授業の後に、オンライン上のWebジャーナルを利用して、振り返り学習の機会を設けた。このWebジャーナルは、著者のクラスを履修する学生全員が閲覧可能であり、お互いのWebジャーナルにコメントを書くことも可能である。この振り返りの機会を通して、その週にどのような学びや気づきが発生したかを、学生と教員の双方が確認できるようにした。また、学生はこの週ごとの振り返りを自ら集約・分析し、学期末にファイナル・リフレクションを作成することによって、セメスターという長期の学習期間において、どのような学びが発生したかを確認する機会を得た。このファイナル・リフレクションは、教員である私にとっては、学期当初に掲げた教育目標がどの程度達成されているか、また自身が期待するラーニングアウトカムと比較して、どのような例外的なそれが発生したかを図る目安ともなった。著者の先行研究では、自身の多文化教育のクラスに導入した各種の参加型演劇が、それぞれどのような教育的効果を生むかを検証したが、各学生のリフレクションのエスノドラマに関する項を読むと、エスノドラマが共感的また批判的な二種類の内省態度を養うことが確認できた。

5.1 共感的内省

第一に、エスノドラマへの参加（インタビューとその後の脚本執筆及びエスノドラマの脚本を触媒としたクラス内討論）を通して、他者の心の声に耳を傾け、他者の苦しみやその置かれた境遇に思いをさせ、他者の視点から当事者の内面の苦悩を理解しようとする、共感的な内省態度を養うことができた。多文化教育用語で言うところの「マイノリティの当事者性の確保」が、共感的な姿勢でなされたと言える。Purpel & McLaurin (2004) は、現代の能力主義、知識偏重の教育が、個人の幸福の追求だけに執着するような偏狭な価値観を醸成し、他者をいたわる心を埋没させていると指摘している²³。エスノドラマで実現されたような、他者の身に自分を置き換えるという作業は、自分自身の感情のみに責任を持つことを求める現代の教育への対時的なアプローチとなる可能性がある。

また、エスノドラマの脚本を書き、演じることで、ELL児童が抱える日々
の困難や苦悩などを肌で感じながら、彼女／彼らにとっていかに協力的な学習
環境を構築できるかを、共感的な視点から考える重要な事前契機となった。こ
うした共感的な内省態度の涵養は、教師がより包摂的な学習環境を創出する上
で、極めて重要な規範であり、真に学習者の視点にたったクラス作りを目指す
上での概念的フレームワークの基盤となる。Verdugo & Flores (2007) の先
行研究によれば、包摂的な学習環境は、ELL児童のより積極的な学習体験と学
習成果を生むとしている。反対に、教師の非協力的な態度は、ELL児童の学習
への意欲を削ぐばかりか、中途退学への大きな要因となっていると指摘す
る²⁴。

5.2 批判的内省

また、エスノドラマのもう一つの教育的効果として、批判的内省態度の涵養
が挙げられる。エスノドラマには、被抑圧者としてのプロタゴニストと共に、
抑圧者であるアンタゴニストが描かれている。著者のクラスで制作されたエス
ノドラマの脚本を例にとると、そのコンテキストの多くは学校であり、プロタ
ゴニストはELL児童、アンタゴニストはモノリンガルの教員またはクラス

メートであった。エスノドラマに描かれている抑圧者の被抑圧者に対する言葉や態度を観察することは、自らが知らず知らずのうちに内面化していた言語マイノリティへの偏見的な推測や価値観を自己省察する機会を促した。例えばある学生は、リフレクションを通して、自らのアルバイト先でのメキシコ人への差別的な態度を振り返るという勇気を示した。

また、エスノドラマに描かれているミクロレベルの抑圧—被抑圧の差別構造は、「社会機構の中に埋め込まれた抑圧者の意識」²⁵を掘り起こす作業でもあった。池田は、2002年1月26日の第27回「SGIの日」記念提言『人間主義—地球文明の夜明け』の中で、文化には自らの価値観を一方的に押し付けようとする侵略的な側面があることに言及しているが、マジョリティグループは往々にして「侵略的な側面」や「抑圧者の意識」に対して批判的になろうとしない。こうした内面化された支配 (Internalized Domination)²⁶を脱構築する試みは、公立校に勤務する教員の83.1%、教職課程に在籍する学生の86%、教師教育に携わる大学教員の88%を、それぞれ白人が占めるというアメリカの教育現場にとって、重要なプロセスであると言える。Tozer (1993) によれば、モノリンガルでかつ経済的富裕者層からくる教員志望の学生の多くは、教員養成プログラムに参加する以前より既に、マジョリティ文化によって構築された推測や信条を内面化していると指摘する²⁷。従って、Assaf & Battle (2008) は、教員養成プログラムではマジョリティ文化の中で蓄積された既成概念を、まず批判的に考察することから始めなければならないとする²⁸。また、マジョリティ文化に属する者は、マイノリティグループの文化が劣っているかのような幻想や神話を作り出し、マイノリティ文化を知らず知らずのうちに自文化に同化・変容させようとするマジョリティ文化に埋め込まれた静かな侵略性を自己省察的に認識しなければならない。

6 エスノドラマによる主体的な学びの実現

リフレクションにおける学生の記述によると、多くの学生は、エスノドラマに肯定的な学習態度を示し、また主体的にこの活動に取り組んだことが伺え

る。それには次のような点が寄与したものと推察する。まず第一に、エスノドラマの局地生成性である。エスノドラマの脚本は、その地域特有の生成的な教育問題を如実に表しているの、学生はそこに描き出された教育事象を、将来自らが教員になった際に直面する避けることのできない課題として受け止めた。ABER (Arts-Based Educational Research) と呼ばれる「芸術基盤型教育研究」の理論的基礎を確立したBarone & Eisner (2006) によれば、質的データを芸術作品(演劇、詩、絵、物語文など)に転換することによって、従来の教育研究では提示できなかった教育事象を読み解く新たな視点と、教育問題へのより広範で洞察的なアプローチが可能になったと考察している²⁹。エスノドラマは一例としても、地域社会における喫緊の教育ニーズを集積・分析し、それに対する解決策を協同で模索する教育実践活動は、今後、多文化社会へと変遷する日本において、各地域コミュニティでの外国人児童の受け入れなどを考える際に、重要な教育プロセスとして認知されるべきである。また、著者のクラスで焦点を当てたELL児童のみならず、恒常的に差別の対象となっているホームレス児童、性的マイノリティ児童、特別支援が必要な児童、宗教的マイノリティ児童に関わる教育問題に付いても、今後ABERなどの革新的な研究手法を用いるなどして、より深遠で、洞察的で、当事者性の視点が確保された解決策の模索が期待される。

第二に、エスノドラマの民主協同性である。エスノドラマは、一つの絶対的な答えの抽出を目的とするのではなく、学習者が互いの考えを交差させながら多面的に問題解決へのアプローチを探求する過程を重視することから、民主的で協同的な学習空間の共有を可能とする。フレイレ派学者であり現代黒人女性解放運動の代表的な存在であるhooks (1994) は、「教室を、生徒一人ひとりが、より良いものしようという責任を感じる民主的な場にすることが、変革の教育の主要な目標である」³⁰と記述しているが、従来の銀行型教育では、教師のみが教室のダイナミクスに対して責任を持つ立場にあった。しかし、変革の教育の現場では、学生と教師の皆それぞれ一人ひとりが教室のダイナミクスに対して良い影響を与え、肯定的な貢献をなそうと努力する。このように、教室というコミュニティをより良い学びの場に変革しようという主体性をそれぞ

れの学生が持つことは、お互いの学びへの責任感を養い、そこに「自らの学びが仲間の役に立つ、そして、仲間の学びが自分の役に立つ」³¹という協同教育の理念が具現化される。

最後に第三として、エスノドラマの変革促進性が挙げられる。先に、エスノドラマが、共感・批判的な内省態度を養うことで、肯定的な内面の変革を促すことを論述した。さらに、エスノドラマ学習では、学生自らがテキスト制作に参加することで、「学びの所有化」を実現し、さらに学生が制作した脚本をクラスのオフィシャルなテキストとして使用することにより、(一領域ではあったとしても)学生と教師の間のパワーバランスの転換を可能とした。従来の教室では、教科書が「究極かつ最も権威のある知識の根源」³²として認知され、その知識は、絶対的な権限を付与された教師のみにおいて伝授されるべきものとされた。そこでは、生徒の声は、教科書や教師といった“権威”の前に封殺されることがしばしばであった。しかし、エスノドラマの脚本をテキストとして使用することにより、学生はそこに描かれたELL児童が抱える問題を誰よりも熟知しているとの立場から、より主体・能動的な姿勢で討論に参加した。

また、「教師が教え、生徒が聞く」という一方向的な従来型の教育環境ではなく、エスノドラマ学習では、テキストを制作した学生がELL児童の代弁者として、他の学生にその実情を教えるという教師としての自覚も生んだ。ここでは、教師である著者は、当該学生が提示した教育問題に対しては、他の学生と対等な視点から問題解決に取り組むことができた。Freire (1970) は、「教育は、教師—生徒という矛盾の解決から始めなければならない。その矛盾の両極を一致させることによって、両者が同時に教師であり生徒となりうる」³³と記述している。Friere (1970) の指摘のように、学生が「受動的な学びの消費者 (Passive Consumer of Education)」、そして教師が「反対話主義の銀行型教育者 (Anti-Dialogical Banking Educator) からそれぞれ解放された時に初めて、教室の中に、真に学生—教師協同型の「対話コミュニティ」が創出されるのではないだろうか。

さらに、Derman-Sparks & Ramsey (2006) が、社会正義の問題を考察するに、「傍観者や中立の立場の者など存在しない。我々一人ひとりが、その問

題の一部であるのか、または解決の一部であるのか、だ」³⁴と強調するように、差別や社会不正義に対して無関心でいるのは、傍観という消極的肯定を意味するのではなく、それらの維持や助長に対する積極的肯定であると認識されなければならない。これは、創価教育の創始者である牧口常三郎先生（以下、牧口と記す）の社会正義の理念とも合致する。牧口は、「善人たちが迫害を受けていることに同情はしても、自分には何も力がなく彼らを支えることができないと考え、最終的に傍観してしまう人々は、生き方の底流に『単なる自己生存』の意識しかないため、社会の原素とはなるが結合力とはなれず、分解の防禦力ともなり得ぬ」³⁵と述べ、主体的な社会変革の精神を涵養することの重要性を述べた。エスノドラマは、「学び」と「社会変革」の両側面において、「主体的な学習者」「主体的な市民」となることを促している。

7 おわりに

本稿では、著者のアメリカの多文化教師教育の現場における参加型演劇を用いた教育実践活動を概観しながら、差別と対峙し、新しい人権学校文化を創出するにあたっての「変革的教育」の可能性について考察を行った。参加型演劇としてのエスノドラマは、学生の内面に変革を促す契機となった。学びへの姿勢とともに、共感的・批判的な内省態度を促すことによって、マイノリティ文化を見る視点に変化を生じさせた。しかしながら、学生が示した変革は、果たして持続可能なものであろうか？ Sleeter, Torres, & Laughlin (2004) は、内面の意識変革というのは、たった一度の覚醒によって引き起こされるというよりは、幾度にも渡る洞察的な瞬間との出会いや、否定や痛みを伴う困難な時を経験するプロセスの中でこそ、確かなものに昇華すると言及する³⁶。従って著者は、学生が一つのプロジェクトの中で、また Semester という期間の中で示した意識変革を持って、「変革的教育」が成就したなどと言うつもりはない。それぞれの学生が、将来、自身の教室においても、著者の教室で体験したような従来の画一的な教育への、また差別の連鎖を断ち切るための挑戦を自らの意志において開始した時、そこに初めて教育の連続性が確認でき、「変革的教育」

の一つのスパイラルが完成する。言うまでもなく、このスパイラルは一過性のものであってはならない。我々教育に携わる者は、このスパイラルを持続可能なものとするために、常に学び続けることを忘れず、勇気と想像力と愛情、そして若干のユーモアを併せ持ちながら、「今日も学生の心に火を灯すのだ」という気概を持って、教室へと向かいたい。

池田とキングはともに、一人ひとりの心の中に、内面の変革を通して「平和」と「共生」という精神規範が確立されることを望んだが、そうした規範は外から与えられるものというよりは、人間には本来、平和を愛し、共に生きることを希求する「善の心」が内在的に備わっているのだということを学び、気付かせるなかで「蘇生」させようと考えたのではないか。従って、「変革」とは「蘇生」を意味するのかもしれない。

また池田は、「共生」を「縁起」として捉える大乘仏教の洞察的な視点を通し、「人間界であれ自然界であれ、単独で存在しているものはなく、全てが互いに縁となりながら現象界を形成している。すなわち、事象のありのままの姿は、個別性というよりも関係性や相互依存性を根底としている。一切の生きとしいけるものは、互いに関係し依存し合いながら、生きた一つのコスモス、哲学的にいうならば、意味関連の構造を成している」³⁷と記述している。即ち、宇宙という一つの大きな生命体と、この地球上に生存する私たち一人ひとり、全て「生きた一つのコスモス」であると言える。しかしながら、人は、差異に惑い、差異に恐れるがゆえに、それを排除し、やがて差別、暴力、紛争という事象に発展させてきた。この「差異へのこだわり」、即ち生命の奥底に突き刺さる「一本の矢」³⁸に自らの意思で果敢に挑戦しようとする内発的な力を育むことが、教育の挑戦であるべきではないか。しかしながら、知識偏重の現代教育は、こうした「自己」と「他者」を結ぶ「生命の相関性を認識する智慧」を啓発することなく、他者を喪失させてしまったところに最大の問題がある。参加型演劇、エスノドラマが、そうした「他者性の喪失」への大いなる挑戦となったことを願う。

最後になるが、昨年1月2日に発刊されたハーディング・池田対談『希望の教育 平和の行進 キング博士の夢とともに』の終盤に、ハーディング博士の

次のような言葉がある。「人間の成長を促し、人間性を培うには、どのような教育であっても、そのなかに必ず芸術を含めるべきだ」³⁹。著者も同様の見地から、自身の教育実践活動に、常に芸術的なアプローチを導入してきた。それは演劇に留まらず、詩、絵画、粘土彫刻、紐細工、映像、歌などである。著者が多文化教育を教え始めた2009年より2012年の間、計6学期のいずれの最初の授業でも、必ずといって紹介した「プラーナ」というベンガル語の歌がある。それは、池田が愛してやまない詩人ラビンドラナート・タゴールが1909年に英文で発刊した詩集『ギタンジャリ』⁴⁰の第69番目にある詩をもとにして作られた歌である。その詩が、著者の夢見る多文化共生社会の理想に近いことから、その原文と和訳の双方を下記に紹介して、本稿を終えたい。

THE same stream of life that runs through my veins night and day
runs through the world and dances in rhythmic measures.

It is the same life that shoots in joy through the dust of the earth in
numberless blades of grass and breaks into tumultuous waves of
leaves and flowers.

It is the same life that is rocked in the ocean-cradle of birth and of
death, in ebb and in flow.

I feel my limbs are made glorious by the touch of this world of life.
And my pride is from the life-throb of ages dancing in my blood this
moment.

昼も夜も、わたしの血管を流れているのとおなじいのちの流れが、世界のいたるところを流れて拍子を取りながら踊っている。

それとおなじいのちだ、うれしそうに大地の塵を通りぬけて数えきれない草の葉にみぎり、木の葉や花を激しく波うたせるのは。

それとおなじいのちだ、誕生と死の海のゆりかごのなかで揺られて潮の満ち潮となってあらわれるのは。

わたしは感じる、このいのちの世界にふれて、わたしの手足がうつくしく

輝いているのを。わたしは誇らしくおもう、いまこの瞬間に、わたしの血のなかで太古からのいのちの鼓動が踊っているのを。

注

- 1 創価大学教育・学習支援センター
- 2 ビンセント・ハーディング／池田大作 『希望の教育 平和の行進——キング博士とともに』(第三文明社、2013年)、63頁。
- 3 池田大作 『2030年へ 平和と共生の大潮流』(『大白蓮華』759号、聖教新聞社、2013年)、109頁。
- 4 ビンセント・ハーディング／池田大作 『希望の教育 平和の行進——キング博士とともに』(第三文明社、2013年)、3頁。
- 5 ビンセント・ハーディング／池田大作 『希望の教育 平和の行進——キング博士とともに』(第三文明社、2013年)、384頁。
- 6 U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2012). *Digest of Education Statistics, 2011*. Retrieved from <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=74>
- 7 松尾知明 『多文化教育がわかる事典』(明石書店、2013年)、29頁。
- 8 U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2012). *The Condition of Education 2012*. Retrieved from http://nces.ed.gov/programs/coe/pdf/coe_1er.pdf
- 9 池田大作／ドユ・ウエイミン 『対話の文明——平和の希望哲学を語る』(第三文明社、2007年)、88頁。
- 10 Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- 11 Shor, I. (1993). Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. In P. McLaren (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter*. (pp. 25-35). New York, NY: Routledge. (29頁、著者訳)
- 12 Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- 13 Smith-Maddox, R., & Solórzano, D. G. (2002). Using critical race theory, Paulo Freire's problem-posing method, and case study research to confront race and racism in education. *Qualitative Inquiry*, 8, 66-84. (70頁、著者訳)
- 14 Souto-Manning, M. (2010). *Freire, teaching, and learning: Culture circles across contexts*. New York, NY: Peter Lang.
- 15 Boal, A. (1985). *Theatre of the oppressed*. New York, NY: Theatre Communication Group.
- 16 Brown, K. H., & Gillespie, D. (1997). “We become brave by doing brave acts” : Teaching moral courage through the Theatre of the Oppressed. *Literature and Medicine*, 16(1), 108-120.
- 17 Saldaña, J. (2005). *Ethnodrama: An anthology of reality theatre*. Lanham, MD:

- Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- 18 Saldaña, J. (2011). *Ethnotheatre: Research from page to stage*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
 - 19 Nimmon, L. E. (2007). ESL-speaking immigrant women's disillusion: Voices of health care in Canada: An ethnodrama. *Health Care for Women International*, 28, 381-396.
 - 20 Gollnick, D. M. & Chinn, P. C. (2010). *Multicultural education in a pluralistic society* (8th. ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
 - 21 Cahnmann-Taylor, M., & Souto-Manning, M. (2010). *Teachers act up!: Creating multicultural learning communities through theatre*. New York, NY: Teachers College Press.
 - 22 池田大作 『教育力の復権へ — 内なる『精神性』の輝きを』(創価学会、2001年、以下より取得
http://www.sokanet.jp/sokuseki/koen_teigen/teigen/kyoiku2001.html)、2～3頁。
 - 23 Purpel, D. E., & McLaurin, Jr. W. M. (2004). *Reflections on the moral & spiritual crisis in education*. New York, NY: Peter Lang Publishing.
 - 24 Verdugo, R. R., & Flores, B. (2007). English-language learners: Key issues. *Education and Urban Society*, 39(2), 167-193.
 - 25 Styslinger, M. E. (2000). Relations of power and drama in education: The teacher and Foucault. *Journal of Educational Thought*, 34(2), 183-199.
 - 26 Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
 - 27 Tozer, S. (1993). Toward a new consensus among social foundations educators: Draft position paper of the AESA committee on academic standards and accreditation. *Educational Foundations*, 7(4), 5-22.
 - 28 Assaf, L. C., & Battle, J. (2008). *Reading teacher educators' ideologies and instructional practices about multicultural teaching and learning: An evolving vision of one field-based teacher education program*. In Y. Kim, V. J. Risko, D. L. Compton, D. K. Dickinson, M. K. Hundley, R. T. Jiménez, K. M. Leander, & D. W. Rowe (Eds.), *57th Yearbook of the national reading conference* (pp. 94-106). Oak Creek, WI: National Reading Conference, Inc.
 - 29 Barone, T., & Eisner, E. (2006). Arts-based educational research. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 95-110). New York, NY: Routledge.
 - 30 hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge.
 - 31 関田一彦 『初年次教育と協同教育をつなぐ — 協同という視点 —』(『初年次教育学会誌』第5巻1号、2013年)、6頁。
 - 32 Cahnmann-Taylor, M., & Souto-Manning, M. (2010). *Teachers act up!: Creating multicultural learning communities through theatre*. New York, NY: Teachers

- College Press.
- 33 Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum. (72頁、著者訳)
- 34 Derman-Sparks, L., & Ramsey, P. (2006). *What if all the kids are white?: Anti-bias multicultural education with young children and families*. New York, NY: Teachers College Press.
- 35 池田大作 『2030年へ 平和と共生の大潮流』(『大白蓮華』759号、聖教新聞社、2013年)、114頁。
- 36 Sleeter, C., Torres, M. N., & Laughlin, P. (2004). Scaffolding conscientization through inquiry in teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 81-96.
- 37 池田大作 『21世紀文明と大乘仏教 — 海外諸大学講演集』(聖教新聞社、1996年)、27頁。
- 38 池田大作 『21世紀文明と大乘仏教 — 海外諸大学講演集』(聖教新聞社、1996年)、22頁。
- 39 ビンセント・ハーディング／池田大作 『希望の教育 平和の行進 — キング博士とともに』(第三文明社、2013年)、387頁。
- 40 ロビンドロナト・タゴール 『ギタンジャリ』(川名澄訳、風媒社、2011年)、104頁。