

演劇教育の可能性を探る

塩原研究会 4年 本澤真綾

目次

はじめに

I 「演劇」と「教育」の結び付き

- 1 演劇教育＝「ドラマ教育」とは何か。
 - i) 「ドラマ教育」の定義
 - ii) 「演劇教育」＝「ドラマ教育」の目的
- 2 「演劇教育」の歴史～イギリスの場合～

II 「演劇教育」の事例検証

- 1 小林由利子氏のD I Eワークショップ参加の事例
- 2 ミュージカル100通りのありがとうの事例

III 演劇教育と多文化共生教育

- 1 多文化共生教育とは何か
- 2 多文化共生教育と演劇とのコラボレーション
 - i) なぜ「多文化共生教育」に「演劇教育」を導入するのか
 - ii) 対マイノリティ、対マジョリティの演劇教育
 - iii) 多文化共生教育としての演劇教育の懸念点
- 3 多文化共生というフィールドでの演劇教育の実践事例
 - ii) 「外国人・日本人みんなでつくる演劇ワークショップ」の事例
 - iii) 多文化共生プロジェクト2012公演「顔／ペルソナ」の事例

IV 結論

はじめに

2012年3月18日、被災者が自らの体験を表現するオリジナルミュージカル「とびだす100通りのありがとう」が銀座ブロッサムにて上演された。筆者はこの公演にボランティアとして稽古か携わった。その現場で目にしたのは、そのミュージカルを通じて被災者の方々が自分の経験を見つめ直し、受け入れていく姿と、老若男女様々な境遇の人々がミュージカル公演本番に向けて協力し合い団結する様子、そして被災者自身が伝える舞台のメッセージ性の強さであった。大学に入ってから精力的に演劇活動に励んできた筆者であったが、この経験を経て演劇に芸術活動を越える可能性を見出すようになった。演劇教育、ドラマ教育というと日本での認知度はまだあまり高くないが、イギリスなど諸外国ではドラマ教育は、生徒の主体的な参加を通じて生きた学びを与えることができるとして、浸透

している。筆者はその演劇を通じた学びが多文化共生教育、というフィールドでも生かすことができるのでは、と考えた。なぜなら他者との共生を考える多文化共生教育では、ただ事実や歴史を学べば良いというものではなく、問題を自分自身のこととして考える経験が必要であり、それは演劇を通じて得られる生きた知識に通ずるものがあると感じたからだ。そこで本論では演劇の可能性を様々な事例をもとに検証し、演劇を通じて得られる効果が多文化共生を学ぶ上で有意義であるという考えを提唱したいと考える。

I 「演劇」と「教育」の結び付き

1 演劇教育＝「ドラマ教育」とは何か。

i) 「ドラマ教育」の定義

ドラマとはギリシア語の“dran”すなわち“do”から来ており、行為するという意味を持つ。現在では演劇や芝居、戯曲といった意味を持つが、ドラマ教育における「ドラマ」は演劇という芸術形式とは異なる形式を持つ。小林らによればそれは、「過程中心の活動で、台本のある演劇作品の上演を最終目的にしない。上演のために繰り返し行われるリハーサルはなく、即興的な教育ドラマ活動」なのである。

またその特徴から子供のごっこ遊びに共通する点が多々あるが、ごっこ遊びとは決定的に異なる。なぜならば、「ドラマ教育は、教育目標があり、一定の時間内で行われ、教師／リーダー／ファシリテーターが存在する高層化された学習活動ⁱⁱ⁾であるからだ。すなわち、ドラマ教育に置いては、ファシリテーター、学校で言えば教師が毎回の授業で学習目標を設定し、ドラマ活動を通じて参加者に芸術的刺激を与えたり、また参加者同士でも互いに見せ合い、振りかえりや評価を行うという点で、子供のごっこ遊びとは一線を画している。

ドラマ教育には様々な方法論が存在し、様々に定義されている。

イギリスのドラマ教育者、セシリー・オニールとアラン・ランバートは「学校におけるドラマとは、学習方法である。生徒たちがドラマの中で想像された役と状況に自らを同一化することを通して、彼らが社会的問題、一連の事件、関係性について探求するための学習ができる」ⁱⁱⁱ⁾と述べている。

中等教育を専門にドラマ教育を行っているジョナサン・ニーランズはドラマ教育におけるドラマの特徴として、次のことを主張している。

- ・ドラマは、明白に児童中心の活動である、と同時に教師のかかわりに依拠している学習活動でもある。
- ・ドラマは、現実世界を模倣しながら、想像されたアクションと言葉を通して、人間の存在意義をつくり出し解釈する、社会的で双方向的な活動である。
- ・ドラマは子供の劇的遊びがルーツで、芸術としての演劇につながっている活動である^{iv)}。

すなわちニーランズの提唱するドラマ教育とは、遊び／ドラマ／演劇という連続体の一部であり、参加者だけでなく教師も学習者として、参加者とパートナーシップを結び、緒になってドラマ活動を作っていくというものである。

また、初等教育を専門にドラマ教育を実践、研究しているジョー・ウィストンとミロス・タンディはドラマ教育を次のように定義している。「それは楽しくて面白い活動であり、人間のために重要な問題を探求するための物語を使用し、時間と場所が決められていて、ルールのある活動であると同時に社会的活動であり、協働作業を伴う芸術活動であり、ルールと技法で運営される活動である」。

ドラマ教育にはイギリスのドロシー・ヘスカットの実践から生じたドラマ・イン・エデュケーション (DIE) と呼ばれるものもある。これは、イギリスでは「生徒たちが役を演じながら探求する参加型の学習形式で教師によって導かれる」^{vi}ドラマ活動であると定義されている。またアメリカのネリー・キャッスリンは、「DIE は、子供たちの認識を広げたり、ファンタジーを通して現実を見ることが出来るようにしたり、表面上のアクションに隠された意味を知ったりするために使われる。DIE の目的は、劇づくりではなく、様々なことを理解することに重きをおいている」と述べている。

このようにドラマ教育は様々な定義されているが、その要素を抽出すれば、

- ・ 演劇の最終的な上演ではなく、その創作過程に重きを置いていること
- ・ ある目的に向かって、指導者が導いていく学習であること
- ・ 児童生徒が参加することにより、あるテーマへの理解をより深める活動であること

の三点が挙げられるであろう。

ii) 「演劇教育」 = 「ドラマ教育」の目的

ドラマ教育の目的はその時代ごとにドラマ教育を提唱した人物によって異なる。たとえば、イギリスのドロシー・ヘスカットはドラマ教育の目的を「教育にドラマの要素を意識的に使って、子供たちがすでに知っているけれども、自分たちがそれを知っていることに気が付いていないことを実際に明らかにさせること」^{vii}であると述べている。

またオニールらはドラマ教育の目的を次のように提唱した。

- ① ドラマは人間行動と人間関係にかかわるので、グループの社会性を高める。
- ② ドラマは個人のことが発達させる。なぜならばドラマは本当に話したいという必要性を生み出し、言葉を使う状況を提供するからである。
- ③ ドラマは子どもにコンセプトをとらえさせ、問題に直面し、それらを解決する。
- ④ 子ども自身の経験をドラマにしていくので、彼らが、考えていることから、すでに知っていることを見つけ出す。

⑤ドラマを通して、特定の科目領域を探究したり、解明したりすることができる。viii

マスキュッスリンは『教室におけるクリエイティブ・ドラマとそれを越えて』（2006）において、ドラマ教育の目的とその効果を「①創造性と美的発達、②批判的思考力、③社会性の発達と他者との協働、④コミュニケーション能力の伸長、⑤モラルと精神性の発達、⑥自己理解、⑦他者の文化的背景とその価値についての理解と尊重」ixにあるとした。

また、日本でもドラマ＝演劇の持つ効果が提唱されている。渡部淳は『教育における演劇的知－21世紀の授業像と教師の役割－』の中で、教育現場でとりいられる演劇的要素を通じて得られる知識を「演劇的知」と呼び、「演劇的知」の特質を5つに分けて提唱している。これからその5つについて検証していこうと思うx。

第一に「演劇的知」を通じて得られる知識は能動的に獲得されるものである。それは、これまでの日本に典型的な知識注入型の授業で効率的に流し込まれる知識とは異なる。渡部氏の言葉を借りれば演劇を通じた教育の過程は「ただ知識を増やすだけではなく、その知識を使いこなし、論理的に組み立て、表現し、対話するなかで、事柄のもつ新しい意味を生徒たち自身で発見・生成していくこと」こそが重要なのである。つまりそれは、「『生きて働く知識』、『態度の変容』や『行動』につながる知識を手に入れること」なのだ。

第二に、演劇を用いた授業では、「情報やメッセージが身体表現活動（パフォーマンス）として肉体化」される。言い換えれば、「あるテーマを演劇的な技法を使って表現する」ことにより、「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」ということだ。これはメッセージの受け手にも送り手にも大きな影響を与える。受け手にとっては文字だけでなく立体的に場面が表現されることによって、より大きなインパクトを与えられるほか、その認識を深く多面的なものにする、という効果がある。また、送り手側にとっては2つの効果がある、と渡部氏は述べる。一つは「演劇的表現を模索すること自体が、対象の持つ複雑さや豊かさを多面的にすくいとり認識する方法だ」という点だ。言い換えれば、あるテーマや役を演劇という形でアウトプットする過程で、その対象に対する理解が深くなる、ということである。二つ目としては、ある役を演じることで、生徒が自分の演じる人物像をより自分に引き寄せ、共感を持って理解する経験を持つことが可能である、という点だ。

第三には、演劇的授業を共有する空間は小劇場的空間であり、たとえ演じる側が演劇の技術的に全くの素人であったとしても、その微細な動きや表情によりダイレクトに相手に伝わる、ということがある。

第四には、演劇的教育の過程は「生徒同士が協力して取り組む協同的で相互的な学び」であるということが挙げられる。生徒同士の話し合いが全ての基礎にありながらも、コミュニケーションそのものが目的ではなく、合意形成を図りながら、創造行為へと展開する実態を伴うコミュニケーションが可能になるのだ。

第五には、言うまでもないことだが、演劇的な授業そのものが創造的な学びであるとい

うことだ。生徒は情報を収集、整理することによりその意味を評価する。そこから次に必要な情報を選び、メッセージを抽出する。最後に、そのメッセージを伝えるための身体表現を試行錯誤する。この過程は受身的な授業にはみられない、オリジナリティが求められる創造的活動である。

これまでのドロシー・ヘスカット、オニール、マスキヤッスリン、渡部の議論をまとめれば、演劇教育の目的とその効果は、大きく分けると「共感・理解」「対話・協働」「創造」「自己省察」の4つに集約できると考えられる。役を演じる、ということを通じて他者の文化的背景やその価値について、単なる知識にとどまらない深層から共感し、理解する「共感・理解」の機能、ともに演劇作品を作り上げる相手と対等な立場から対話し、協力する「対話・協働」の機能、唯一の答えが存在するわけではない舞台作品作りの過程で自分たちにしかない一つのゴールを求める「創造」という機能、自分の過去の経験を「演劇」を通じて見つめ直し、整理し、自分の中に落とし込む、すなわち「すでに知っているけれども、自分たちがそれを知っていることに気が付いていないことを実際に明らかにさせる」「自己省察」という機能の4つだ。

i) ii) を踏まえれば、演劇教育＝ドラマ教育とは、演劇の最終的な上演ではなく、その創作過程に重きを置いていること、ある目的に向かって、指導者が導いていく学習であること、児童生徒が参加することにより、あるテーマへの理解をより深める活動であること、という特徴を持つ学習過程であり、それは「共感・理解」「対話・協働」「創造」「自己省察」という4つの機能を持つということができよう。

2 「演劇教育」の歴史～イギリスの場合～

言うまでもないことだが、イギリスは演劇大国であり、日本とは異なり教育カリキュラムにも演劇が明確に位置付けられている。そこで本章では、イギリスにおける「演劇教育」の歴史と今とを検証し、日本での実現可能性につなげていきたいと考える^{xi}。

一言で演劇教育、といってもその様相はイギリスの演劇教育の歴史とともに、様々な様相を呈してきた。中山夏織『演劇と教育のジグソーパズル—イギリスの場合』を参考に以下述べていこうと思う。

イギリスの演劇教育は大きく分けるとカリキュラムをベースにした学校における演劇教育である「ドラマ・イン・エデュケーション (D I E)」、プロの演劇人が主導する演劇教育活動である「シアター・イン・エデュケーション (T I E)」、子供たち自身による演劇活動の三つに大別される。イギリスの義務教育は教育法により戦前の画一的な教育方法を改め、学校で何をどのように教えるのか個々の教師の裁量が重視されるようになった。それに伴い、演劇は子供を中心に据えたりベラル教育とともに確固たる位置づけを獲得していった。一口に演劇教育といっても様々なアプローチがある。上演を含めて演技そのものを学ぶものもあれば、「他科目を学ぶのを助ける」(フィンレイ＝ジョンソン) ものや、「創造的な自己表現」(ウエイ) を目的とするアプローチもある。1950年代にはスレードが子供

による即興劇を「チャイルドドラマ」と呼び、その価値を見出した。70-80年代にはボルトンが長い間イギリス演劇協会で影響力を持っていたスレード、ウエイを批判し、「人間とは何かを理解するためのドラマ」を提唱した。次いでヒースコートが「生きる練習のためのドラマ」を実践によって示してきた。このような変遷をたどったイギリス演劇教育にも共通する理念がある。それは、子供を一人の人間として尊重し、演劇教育の役割は「子供の知っているところに積み上げ、さらに進んで考えさせていく」とすることだ。ともあれ、1980年代までは「演劇そのものを学ぶ」「他科目を学ぶのを助ける」「創造的な自己表現」の3つのアプローチが共存していた。

1988年、サッチャー政権がイギリス義務教育にナショナルカリキュラム（以下NC）を導入する。これによりドラマ教育は大きな影響を受けた。ドラマが主要科目から外れ、英語の一部に組み込まれたためだ。NCの制定により芸術としてのドラマの存在は半ば否定される一方で、英語の一環としてのロールプレイや即興が、全ての子供たちの教育に取り入れられるようになった。英語としてのドラマ教育では、「話すこと」「聞くこと」に集約されがちであったため、英国芸術評議会は「作る」「演じる」「応える」という三要素によって、ドラマ教育をより演劇的に、具体的に整理した。

1992年にはイングランドとウェールズの約7割の中学校に少なくとも1名のドラマ教師が配置されるようになった。教育におけるドラマの役割が重要になればなるほど、ドラマ教師の存在が重要になってくるが、その育成は難しい。なぜならば、ドラマ教師は「教科書を教えるのではなく、子どもたちの反応に合わせて、子どもたちを傷つけないように配慮しつつ、劇的な状況の中で、より深い理解と思考に導くナビゲーターの役割」を担うことを求められるからだ。この「ティーチャー・イン・ロール」と呼ばれる手法はドラマ教育の根幹ともいえる。また、他のカリキュラムとの協働も容易なことではなく、ドラマ教師の負担は相当重いものであった。ドラマ教師のいない学校では、英語科教師がその指導を担っていたが、演劇の本質を学ぶには限界があったため、シアター・イン・エデュケーション（TIE）や劇場、劇団の教育プログラムとの協力関係が発展していった。

そもそも、戦後のイギリスでは学校教育におけるドラマの重要性が強認識されていく一方で、演劇人が教育と関わることはほとんどなかった。1958年の英国初の公立劇場ベルグレードの開場をきっかけに、演劇人とコミュニティとの関わりが模索され始め、その中から発展していったのが、TIEであった。ベルグレードTIEの成功を受け、各地の地域劇場が次々にTIE劇団を併設した。70年代にはTIE劇団は最盛期をむかえ、自治体直営のTIE劇団なども登場した。その後サッチャー政権が緊縮財政を敷き、TIE劇団への公的助成を削減したため、その勢いは収まったものの、現在でもTIEは教育の理想主義を掲げる教師たちの強い要望に支えられ、存続している。現在、TIEへの助成金は大幅に削減されたが、学校が一部負担する形で続けられ、生徒は金銭的な負担を負うことなく贅沢な演劇教育を享受することが可能となっている。

II 「演劇教育」の事例検証

第一章では「演劇教育」の機能を、役を演じる、ということを通じて単なる知識にとどまらない深層から他者に共感し、理解する「共感・理解」の機能、ともに演劇作品を作り上げる相手と対等な立場から対話し、協力する「対話・協働」の機能、そして唯一の答えが存在するわけではない舞台作品作りの過程で自分たちにしかない一つのゴールを求める「創造」という機能、自分の過去の経験を「演劇」を通じて見つめ直し、整理し、自分の中に落とし込む「自己省察」という機能の4つに分けて論じた。本章では、それらの機能を事例と合わせ再度検証していきたいと思う。

1 小林由利子のD I Eワークショップ参加の事例^{xii}

小林は小学校時代にクラスメートからいじめをうける、という経験を持っている。彼女はニーランズ主催のドラマ・イン・エデュケーション（D I E）ワークショップに参加し、自分の経験を見つめ直し、また社会問題にまで視野を広げることとなったのが、この事例である。

小林は幼児教育を考える過程でアメリカのクリエイティブ・ドラマに興味を持ち、アメリカ留学を決意する。クリエイティブ・ドラマの実践を続けるうちに参加者が楽しいだけで終わってしまうこの活動に物足りなさを感じ、将来の方向性に行き詰る。そんな中で彼女はニューヨーク市で開催されたジョナサン・ニーランズによるドラマ・イン・エデュケーション（D I E）ワークショップに参加することを決意した。

ニーランズのD I Eワークショップは計六日間にわたり、参加者は、エマーソン大学演劇学部ドラマ教育修士プログラムの大学院生 21 名で、ほとんどがドラマ教師歴 20 年以上のベテランであった。一週間のプログラムの内容は、一日一日独立した内容であるが、最後まで経験した後振り返ると、一つ一つのドラマ活動が関係づけられ、一週間を通じても大きな「モンスター」というテーマが隠されていることに気づくよう、綿密に構成されていた。

小林は6日間にわたるプログラムのうち5日目に行われた「モンスターの姿をした少女、あるいは少女の姿をしたモンスター」(The Shapes of a Girl より)というテキストを用いたドラマ活動について深い省察を残している。このプログラムは次の7つのセッションで進められた。

- ①「人形の家」：イプセンの『人形の家』の冒頭部分をナレーターが読み、参加者が身体を使って家具などになる。最後はお互いに見せ合う。
- ②「エセックスの少女 (Essex Girls)」：同名の小説からトイレの場面のコピーを配布し、女子トイレを身体で表現し、「トイレの戦い」について考える。
- ③「『少女の姿』の導入」：ニーランズが『少女の姿』の一部を朗読する。参加者は小グループでこの物語について話し合い、最後に全員で話し合う。

④「低速度撮影によるある日の学校」：グループに分かれ、女子トイレで起こることを低速度撮影カメラで撮影して場面をつくる。ニーランズは途中で少女二人の登場人物を追加するように指示する。参加者全員がトイレの壁という観客になり場面を見せ合う。場面を見ながら、参加者は見ながらサウンドを付け加える。

⑤「少女たちのコロス」：参加者はコロスになって向かい合い、自発的にサイドコーチになりストーリーを語る。その間コロスは移動できるし、場面に入って演じることもできる。そして、ニーランズはボランティア一人が登場人物になりフリーズし、一人ずつ増やし、七～八人が場面に入る。さらに、話をせずに「家族」、「親しい家族でさえ」、「失う」、「帰って多くを失う」、「さらに失う」というナレーションに合わせて登場人物が互いにバランスを考えながら反応するようという。最後にニーランズは、少女として場面に入りどのような位置取りをするのかを指示し、フリーズするようという。最後の一人は、失われた存在として、スペースに位置をとる。ニーランズは、七人に「両親の監視下」、「見知らぬ少女たちの中」、「成績」、「未来」、「少女」といった異なる条件を指示し、登場人物はナレーションに合わせてバランスを考えながらポジションを変える。

⑥「ブレンディーのジレンマとしてというコロスの視点」：ニーランズは、下記に示されている『少女の姿』のクライマックスである「モンスターの姿をした少女、あるいは少女の姿をしたモンスター」のテキストを朗読し、コピーを配布する。参加者は八名の三グループに分かれる。それぞれのグループは、登場人物としてブレンディー（話し手）、アドリエヌ（いじめる人）、ソフィー（犠牲者）の三名を決め、一名はナレーター/リード・コロスになり、三名は人々の代弁者としてのコロスになり、最後の一名は自分自身としてのコロスを演じる。最後にお互いに見せ合う。

⑦「ヒーローは存在したか？ (Are There Any Heroes?)」：ニーランズは、ブレンディーとソフィーの役を演じた参加者に最後の場面のポジションにつくようという。ニーランズはブレンディーに「この瞬間、何が困難なのか」と尋ねる。ニーランズは、さらにアドリエヌをこの場面に加える。全員に「誰がジョセフィーヌか？」と問いかけ、全員で話し合う。最後にニーランズは、「ここにヒーローはいるか？」と全員に問いかけ、討議する。

このワークショップにおいて小林はいじめられっ子役のソフィーを演じる。そしてその過程で、ソフィー役に深く共感し、ひいては自分の幼少期のいじめ体験を追体験し、その体験を乗り越えた。そのときの感情を彼女は次のように語っている。

アドリエヌを演じているモニカが、これでもかこれでもかとソフィーを便器に押し付けると、私の内なる声は「今度、誰かが、こんなこと、わたしにしたら、絶対に許さない！」と頭の中で叫んでいた。「どんどんやれ、でも、現実だったら、絶対に

許さないぞ！」とソフィーを演じながら、もう一人の自分が激怒していた。ソフィーを演じている自分と冷めた自分が、同時に矛盾なく存在していた。とても感情的な場面にもかかわらず、冷静なもう一人の自分がいて、いじめられているソフィーを見つめていた。ソフィーと自分という二人が同時に存在していて、わたしはソフィーのいじめられる場面を繰り返し演じながら、現実世界でこんな人に出会ったら、わたしは「いじめ」が通り過ぎるのを待ったりしない、絶対に戦う、とはっきり自覚した。

この振り返りを見て分かるように、小林はこのD I Eワークショップを通じて、身体を伴った省察を引き起こし、普遍的な意味にまで結び付けた。つまり、「ソフィーを演じることを通して、ソフィーを深く理解できたのではなく、ソフィーを演じる過程でまだ知らなかった自分に出会ったり、自分の弱さに遭遇したり、現実世界を生き抜く方策を獲得出来たりした」のだ。個人的な問題と社会的な問題を切り離すことなく、身体的経験を通じて両方を結びつけより多面的思索することが可能であったといえる。これはこのD I E演劇ワークショップが第一章で述べた「自己省察」の機能と「共感・理解」の機能を持っていたことを示す事例であると言える。さらに言えばそこにとどまらず、自己省察と社会への視点を結びつけ、役への深い理解だけでなく、社会問題をも他人事ではなく自分ごととして考える（ここでいえば普遍的ないじめの問題）という効果を持っていたと言えよう。

② ミュージカル 100 通りのありがとうの事例

教育、という範囲からは外れるかもしれないが、「はじめに」の部分で触れた被災者によるオリジナルミュージカル「ミュージカル 100 通りのありがとう」の事例も演劇が芸術活動という枠を越えて参加者に大きな影響を与えた、という意味で取り上げてみようと思う。「ミュージカルとびだす 100 通りのありがとう」プロジェクトは宮城県石巻市で被災した寺本建雄氏が立ち上げた被災者によるオリジナルミュージカル公演のプロジェクトである。被災者へのインタビューをもとに作られた脚本を子供からお年寄りまで約 100 人のメンバーが歌い踊る。演じる側自身が自分の被災体験で感じたことや、支援してくれた人々への感謝の気持ちをそのまま伝える形での舞台だ。筆者自身もこのプロジェクトにボランティアという形で 2 度お手伝いさせていただいた。

銀座ブロッサムでの本番を終え、63 歳の参加者であった小野寺さんは亡くなった両親を見つけた時の悔しさをこの舞台にぶつけた。小野寺さんは「悶々とした気持ちがミュージカルで吹きとんだ。悔しさは日常にぶつけようと思う。」と語る。（石巻日日新聞より）津波で家を失い、仮設住宅に引きこもりがちだった木村かづ子さん 62 歳も、ミュージカルを通じてぐっと表情が明るくなり、「心の底では引きずっている部分はある。でも、うわべだけでも笑えるようになった」という^{xiii}。また、子供たちの様子も激変したようで、ミュージカルの練習開始当初は自分の殻に閉じこもり、どことなく覇気がなかった子供たちも、筆者がボランティアに行った 2 月中旬には、寒い体育館の中で元気いっぱい走り回って

おり、指導者側が手を焼くほどであった。

この事例は演じる側にとって演劇（ミュージカル）が第一章で述べたところの「自己省察」の機能を果たした事例であるといえる。被災者は震災を受け心の中でくすぶっていたものを、ミュージカルという作品にすることで一度整理し、受け止める一助とした。また「対話・協働」の機能も働いていた。年齢も性別も、被災の度合いも異なる100名の参加者は、感謝の思いをのせたステージを成功させる、という目標に向かって、お互いに助け合い、一人ひとり対等な参加者として向き合い、対話した。そのことは被災者を励まし、自己の経験と向き合う際にも大きな支えとなった。

また、演じる側だけでなく、このミュージカル公演を見た側に対する影響も大きかった。被災者は歌やダンス、芝居の経験が豊富な訳ではなく、芸術面での技術だけで見れば決して上手いと言える仕上がりではなかった。だが、被災者が伝えるメッセージはただニュース越しに伝えられる情報とは異なり、観客に大きなインパクトを与えた。事実、このステージを最前列で見ていた小林勉さん(70)は「力強いステージでした。力いっぱい生きよう、みんなでというメッセージを私から伝えたい。これからも支援を続けます。」と話しているxiv。これは演じる側が持つエネルギーが大きかったこと、そして渡部氏が指摘するように、観客側に震災の時の様子を「文字だけでなく立体的に」伝えることが可能となり、観客の認識を深く多面的なものにした結果であると考えられる。

III 演劇教育と多文化共生教育

1 多文化共生教育とは何か

第一章、第二章を通じて、「演劇」の持つ力を特に教育という観点で結びつけて検証してきた。ここで、演劇における多文化共生教育への発展の可能性を論じる前に、多文化共生教育とは何かについて今一度定義し、今現在多文化共生教育における問題点や、何が求められているかについて整理しようと思う。

1990年以降、日本の学校では急速に多国籍化・他民族化・多文化化が進行し、オールドカマーと呼ばれる在日韓国・朝鮮人の子どもに加え、ニューカマーと呼ばれる日系南米人などの子どもたちが急増し、日本に暮らす外国人と一言に言えない程多様化し、それぞれ固有の教育問題を抱えるようになった。そのような中で、日本における多文化共生教育は当初、マイノリティである在日外国人児童生徒やニューカマーの児童生徒のための教育支援の問題として実践され、語られてきたxv。すなわち、外国人児童生徒が日本の教育に適應するための語学支援やサポートや、自国の歴史や伝統を学ぶ機会、外国人として日本に暮らすことの意味を学習する時間といった形の教育支援として実践された。だが、この施策自体充分なものとはいえず、日本語能力不足から授業に遅れ、不就学となってしまう子どもや、学校に通ってはいるものの、高校や大学への進学がほぼ不可能な状況にある子どもが多数いるのが現状だ。

問題はそれだけではない。日本に暮らす外国人児童生徒への語学支援や自国文化の学習

といった取り組みは「日本人のための、日本人の学校」の中で「外国人のための」カリキュラムが実践されたという意味で評価されるが、対象はあくまでマイノリティである外国人児童生徒であったという点で不十分であった。なぜなら、森茂の言葉を借りれば、「多文化共生に向けての教育の取り組みは、マイノリティの児童生徒のための教育支援と同時に、マジョリティである日本人児童生徒を含む全ての児童生徒に多文化共生に向けての資質をいかに育成するかという視点で考えることが重要である^{xvi}」からだ。岩渕功一がガッサン・ハージの主張を受けてまとめているように、「中心にいる不可視のマジョリティが自らを根本的に変革することなく、自分たちに有利な文化多様性だけを許容するなら、社会の一員として共に社会を構成してより包括的な社会へと変革していく共生の発想とは根本的に異なるだけでなく、それを抑圧するものでさえある^{xvii}」ということが言えるであろう。『異文化間教育 文化間移動と子どもの教育』において佐藤郡衛も次のように主張している。

…「マジョリティ」「マイノリティ」といった固定した関係を前提にし、共生を唱えるだけでは不十分である。「マイノリティ」側が自分のおかれた状況を受け入れ、常に「弱者」としての役割を担っている限り、「マジョリティ」側は寛容であり、救いの手をさしのべる。だが、いったん、「マイノリティ」がその関係をこわすような発言や行動に出ると、「マジョリティ」はその動きを押さえ込み、それまでの固定した関係を強化する。多文化共生といった言葉が教育界で溢れ多様な取り組みがなされているが、その多くがこれまでの枠組みを前提にし、それらを再生産することになっているように思われる^{xviii}。

つまり、在日外国人だけを対象にした多文化共生教育は、一方で文化的差異の強調や、支配関係の隠ぺいといった危険性をはらんでおり、マジョリティの側が無自覚にその非対称的な構造を再生産するに至ってしまうのである。

『多文化共生の教育』において倉地暁美は自身の大学での異文化接触の意義を見出し、相互理解の手立てを自分で考え、行動化できるように導くことを目的とした講義の中で学生が発した次のような言葉を引用している。

いまさらこんなことを言うてはいけないのかもしれませんが、先生は本当に異文化と関わったり、異文化理解に努めることが必要だと思われませんか。必要だと思って、こういう授業をされているのでしょから、こんなことを言っても分かってもらえないかもしれません。確かに、たくさんいろいろ違ったものを理解できる方ができないよりいいのに決まっていますし、これからは、より多くの方が異文化と関わって行かねばならないのも分かります。でも、実際に、そんなこと全然必要ない人もいますでしょう。例えば僕たちには、既に仲のいい友達がたくさんいます。これからの一生、それだけで十分楽しく生きていけます。これ以上付き合いの幅を広げたいと思うこともな

いし、広げなくても僕たちの日常生活に支障はありません。そういう人間にとっては、深い異文化交流なんて面倒でしかないのです。先生はそんな僕たちにも、異文化交流をしなければいけないとおっしゃるんですか。先生がそうしなければならぬと言われたら、みんなもその通りだと答えるでしょう。しかし、多くの人にとって、それは建前で、心の中では、僕と同じように思うだけなんじゃないでしょうか^{xix}。

他者との共生の問題は、マイノリティにとって日本で生きていく上で向き合わざるを得ないリアルな問題として立ちはだかる。一方で、マジョリティ側の日本人学生にとっては異文化との接触はまだ遠い世界の出来事にすぎない、そのギャップが見事に露呈した言葉であると言えよう。

多文化共生教育は「マイノリティ」をどう社会に適応させるか、というだけの問題ではない。マジョリティ側に対し多文化共生に向けての資質をいかに育成するか、という視点を持って構成されることが必要だ。そのようにとらえたときに、バンクスの展開する議論が有益となる。バンクスは全ての児童生徒のための戦略として多文化共生教育のカリキュラムを提唱した。バンクスが多文化共生教育のカリキュラムを考える際の思考モデルとしてあげたのが、以下の7つである^{xx}。

- ①多文化カリキュラムは、マジョリティ、マイノリティを含むすべての児童生徒のための戦略として考えられなければならない。
- ②多文化カリキュラムは、マジョリティの視点で構成された教育内容を脱中心化し、多様な視点で構成されなければならない。
- ③多文化カリキュラムは、人種／民族、社会階層、ジェンダー、障害、宗教など、トータルな視点から構想されなければならない。
- ④多文化カリキュラムは、学際的な概念で構成されなければならない。
- ⑤多文化カリキュラムは、単に知識（概念や問題）の習得だけでなく、それに関する意思決定や行動の形成につながっていかなければならない。
- ⑥多文化カリキュラムの開発には、包括的で継続的な取り組みが重要である。
- ⑦多文化カリキュラムの開発には、それと密接に関わるトータルな学校環境の改革の視点が必要である。

また、倉地は学習援助者^{xxi}の育成を目指す多文化教育に必要な要素として「学生、一人一人にとって他人事ではない現実として、異文化をとらえることができるような教育の在り方が指向されるべきである」、また「授業では、学生が教師から一方的に与えられた「異文化」の課題をこなす（例えば、外国人留学生との合流授業をすとか、海外労働者についての文献研究をする）のではなく、学生の心の中に潜む多様な異文化（異文化的状況）に対して働きかけをすること、すなわち、個々の学生が、自分自身の「内なる異文化」に

向き合い、それに「個としての自分」を主体的にコミットしていけるような機会を与え、それぞれが「異文化」との相互交渉の中で、様々なことを発見し、学んでいく過程を重視しなければならない^{xxii}」と述べている。

現在の多文化共生教育における問題は、日本語支援や学習サポートなど、マイノリティに対する日本への適応教育に終始してしまっている点、あるいは日本人児童生徒側に対する多文化理解のアプローチが極めて表層的であり、マジョリティである日本人児童生徒にとって、必要に迫られない遠い世界の出来事にすぎなくなっているという点にあらう。

多文化共生教育が抱える問題点や、バンクス、倉地らの指摘をもとに、日本における多文化共生教育に求められる要素は次の3つにまとめることができる。

- ①マジョリティとマイノリティの構造を固定化することなく、全ての児童生徒を対象としていること
- ②単なる知識の習得にとどまらず、学習の過程で児童生徒が問題を自分ごととしてとらえ、学びがその後の意思決定や行動につながっていくこと
- ③個々の学生が、自分自身の「内なる異文化」に向き合い、それぞれが「異文化」との相互交渉の中で、様々なことを発見し理解していくこと

2 多文化共生教育と演劇とのコラボレーション

i) なぜ「多文化共生教育」に「演劇教育」を導入するのか

ここまで演劇教育＝ドラマ教育の持つ目的と効果、そして現在の日本の多文化共生教育が孕む問題と多文化共生教育に求められる要素について述べてきた。ここで気がつくのが、多文化共生教育に求められる要素と演劇教育でとえられている効果の間に共通する要素が多々ある、ということである。

まずは先に述べた演劇教育の第一の機能である「共感・理解」について検証する。これは、児童生徒が役を演じる過程を通じて、その役、すなわち異文化を持つ他者の文化的背景やその価値をより深層から理解し、役に密接した問題を自分ごととして共感する、というものである。これは多文化共生教育に求められる、②単なる知識の習得にとどまらず、学習の過程で児童生徒が問題を自分ごととしてとらえ、学びがその後の意思決定や行動につながっていくこと、という要素を満たす。

また、演劇教育の第二の「対話・協働」の機能についてだが、これは演劇作品を作る創作過程において、児童生徒が国籍やバックグラウンドを越えた対等な立場で話し合い、協力していく中でパートナーシップを結んでいく、という機能だ。この機能は①マジョリティとマイノリティの構造を固定化することなく、全ての児童生徒を対象としていること、という条件を満たすであらう。

第三の「創造」機能に関しては特に多文化共生教育に関わることはないが、第四の「自己省察」の機能に関しては、演劇を通じて自分の過去の経験やアイデンティティと向かい

合い、「すでに知っているけれども、自分たちがそれを知っていることに気が付いていないことを実際に明らかにする」ことができ、これは、③個々の児童生徒が、自分自身の「内なる異文化」に向き合い、それぞれが「異文化」との相互交渉の中で、様々なことを発見し理解していくこと、という条件と合致する。

以上のことから、多文化共生教育の1つの手法として演劇教育を用いることは有益なのではないかと考えられる。

ii) 対マイノリティ、対マジョリティの演劇教育

具体的に見ていけば、演劇を用いた多文化共生教育はマイノリティに対するものとマジョリティに対するものに分けられる。(厳密に言えばその両者は明確に線引きできるものではないのであるが。)マイノリティに対する演劇教育は、自国の文化やアイデンティティと向き合い、小林のDIEの経験例にもあったように自分の中で過去の出来事を整理する機会をつくとともに、それを立体的な情報として、強いメッセージを持って他者に伝えることができるという点で有意義である。(渡部淳の演劇的知を参照)

マジョリティに対してはどのように演劇教育が展開しうるのであろうか。マジョリティの側に対するこれまでの多文化共生教育の問題点としては、先に倉地が引用した学生の言葉にもあるように、多文化共生に関する学びがリアリティのある問題として台頭してこない、という点がある。そこで、演劇教育を導入することで、役を通じて他者の経験を追体験し、他者への多面的な理解を深めるとともに、自分ごとではなかった諸問題がより身近なものとして感じられ、後の行動や価値観の変容につながる可能性が開かれる。

また、日本人、外国人の関係なく、様々なバックグラウンドが混在した状況下においては、(実際にはこのような状況が多く見られるであろう)演劇創作、というフィールドでそれぞれが台頭な立場から対話する可能性に満ちているがゆえに、先に対マジョリティ、対マイノリティで述べた両機能がより際立った形で発揮されるのではないかと考えられる。

iii) 多文化共生教育としての演劇教育の懸念点

ここまで多文化共生教育に演劇教育を用いることの様々な可能性について論じてきたが、一方で懸念点も存在する。それは、演劇教育の実践が指導者の存在によって大きく左右される点にある。演劇教育はとある目的をもって、指導者によって導かれていく形態をとることが一般的である。もちろん、指導者が一から十まで全てを管理するわけではなく、指導者も参加者とともに学び、その時々参加者の中から生まれるものを生かしながら対話を促していくことが求められる。しかし、その演劇教育がどのような過程を進むか、どのような対話が生じるかは指導者の采配によることが多い。ゆえに、指導者の教養やバックグラウンドの違いによって、その時々々の演劇教育の授業が表層的な展開で終わってしまったり、あるいは参加者の自由度を抑える形で誘導的になってしまうことが考えられる。

ゆえに、演劇教育を行う際は、それを先導する教師／指導者／ファシリテーターに、参

加者とともに学び、授業を作っていく意識、目的を持ちながらもその時々の流れを適切に読み、対話を「誘導」ではなく「促進」していく心構えが必要である。

3 多文化共生というフィールドでの演劇教育の実践事例

i) 「外国人・日本人みんなで作る演劇ワークショップ」の事例

多文化共生教育に演劇を用いた事例の1つは横浜市鶴見区役所が主催し2011年に行われた「外国人・日本人みんなで作る演劇ワークショップ」の事例である。筆者は、当時企画に関わっていた鶴見区地域振興課の木村 郁子氏にインタビューさせていただくことができた。以下は、インタビューで得た情報をもとに論じる。

「外国人・日本人みんなで作る演劇ワークショップ」(以下演劇ワークショップ)は当初、鶴見区に住む外国人住民が、お客さんではなく主体として表現する場を作る、若い人から年配の人まで様々な世代が居場所として和める共生の拠点を作る、という目標でスタートした。この事業は鶴見区が「演劇デザインギルド^{xxiii}」という団体にファシリテーターを委託し、進められた。参加人数は総勢24人、そのうち継続していたのは10数人であった。計6回のワークショップが開催され、2011年12月3日には発表会が行われた。毎回のワークショップは体ほぐしから始まり、少人数グループで『「工場」を表現してみよう』であったり、『リラックスしている瞬間を表現してみよう』などといった簡単なテーマで身体表現をする形で進められた。特に多文化共生のメッセージを大々的に打ち出すということとはせず、むしろ日常や何気ない表現の中で、外国人も同じ生活者であるという認識や、普段気付かなかった考え方や価値観の違いに気づくように構成されていた。参加者からの反響も大きく「息抜きのばとしてくるだけで楽しい」、「何でも言っている感じがする」、「何もかも忘れて笑える開放される時間だった」、「子供でもアイデアを出して積極的に参加できる」などの意見があった。また、日本人の参加者側からは「今まで壁を作っていた外国人の方を一人の仲間として見ることができた」という意見があった。この演劇ワークショップでは、第一章で述べた演劇的知の「共感・理解」「対話・協働」「創造」「自己省察」の4つの要素がどれも含まれていたと考えられるが、特に外国人と日本人とが対等な立場で作品作りを行っていたという意味で「対話・協働」の機能が最も強いと言えよう。

一方で問題点もあった。一つは言葉の問題である。演劇ワークショップは基本的に日本人のファシリテーターによって日本語で行われた。通訳はいたものの、日本語があまり得意でないナイジェリアの家族での参加者は言葉の壁を感じ、皆が笑っているところでも面白いと思えず、最終的には来なくなってしまった。今回のワークショップは日本語の不得手な外国人住民にとっては参加のハードルが高くなってしまった、という問題が挙げられた。つまり、参加者全てに対等な参加が可能であったわけではなく、言語の面である程度のレベルをクリアしてこそその「対等さ」であったと言える。

2点目の問題としては、演劇のメッセージの発信機能が薄かったことがある。演劇ワークショップ参加者からの反響が大きい一方で、発表会の観客からの意見は賛否両論であっ

た。「多文化共生のメッセージが伝わってこない」「演劇の作品としてのクオリティが低い」など、否定的な意見も多かった。今回の演劇ワークショップでは参加者の忙しさを考慮し、居場所となる楽しい場所にするのを念頭に置いていたため、演劇としてのクオリティを求めることはせず、また個々のアイデンティティを抽出するようなテーマを設定することもなかった。そのため、演劇的知の機能の一つとして述べた、舞台を通じて伝わるメッセージの強さ、という機能は発揮されずに終わった。

そして3点目の問題としては、活動の継続の難しさが挙げられる。バンクスのカリキュラム論の⑥でも活動の継続性の重要性が述べられているが、今回の活動は区役所としての主催は今年度限りのものである。これは、2点目の問題とも関係する。区役所の事業として継続していくにはある程度対外的な成果を残さなければならない。今回の演劇ワークショップは参加者にとっては非常に大きな意味を持つものであったが、発表の内容として観客に伝えるものが小さかったという点で、対外的な成果は小さい。それゆえに区の事業としての継続は見送られることになった。

演劇ワークショップの参加者の中に、2012年度も同様の活動を続けていきたいとの声が上がリ、このワークショップは区の事業を離れて「演劇 way way」という団体として活動を続けているが、演劇ワークショップのファシリテーターをしていた「演劇デザインギルド」の助けもなく、またそれぞれが多忙の中での参加のため、なかなか活動の方向性に活路が見出せないでいる。

とはいえ、この演劇ワークショップは、参加者にとってはかけがえのない居場所となり、ある程度日本語が理解できる、という条件がついてしまったものの対等な立場で作品を作る仲間を生み、また「演劇 way way」のように外国人住民が自主的に自己を表現するきっかけを作ったという意味で大きな成果があるといえる。

ii) 多文化共生プロジェクト 2012 公演「顔／ペルソナ」の事例

2つ目は岐阜県可児市の多文化創造センターaLaにおける多文化共生プロジェクト 2012 公演「顔／ペルソナ」^{xxiv}の事例だ。多文化創造センターaLaとは、「市民の生活文化、芸術文化の振興と教育普及、交流・発展を目指した諸事業を行うとともに、芸術文化を通じた児童・青少年の健全育成と市民福祉の向上を図り、もって可児市のまちづくりに寄与することを目的^{xxv}」とした施設であり、市民に対し文化芸術作品の鑑賞機会を提供したり、文化創造活動を通じてまちづくりに寄与したりしている。そしてその施設の中で行われたのが多文化共生プロジェクト 2012 公演「顔／ペルソナ」である。多文化共生プロジェクトは、この 2012 公演「顔／ペルソナ」で 5 年目を迎え、国籍、性別、障害などの「違い」を持った可児市や周辺地域に住む様々な人々が一つの舞台作品作りをすることを通じて、多文化共生を目指すプロジェクト^{xxvi}である。そもそも可児市は外国籍登録住民が人口の約 6 パーセントを占めており、文化の違いなどから様々な問題を抱えている都市である。そうした背景のもと、多文化プロジェクトは「違い」から発生する文化的摩擦や壁に対して、地域劇

場ができることとは?という問いを出発点に 2008 年から発足した。演劇作品を共に創り上げることで国籍の壁、更には、性差、障害、年齢という様々な壁を取り払った交流を作り出し、「違い」を認め合うコミュニティの実現を図ったのだ。演劇やダンスは仲間と出会うきっかけとなり、本番までの稽古ではこれまでにない新しい「絆」が培われている。

この多文化共生プロジェクトでは「ドキュメンタリープレイ」という手法が用いられている。「ドキュメンタリープレイ」とはイギリスのピーター・チーズマンが完成させた方法で、インタビューを繰り返し、物語としてその人の言葉で語ってもらう、あるいはこれを他の演者語ってもらうという手法である^{xxvii}。

この手法を用い、可児市の多文化共生プロジェクトは 2012 年 5 月 20 日に始まった。はじめは自己紹介やダンスワークショップ^{xxviii}、ディスカッションなどから行われた。ディスカッションのテーマも様々で、子供たちが幼いころの思い出を話すもの、親の側から子供が生まれた時のことを話すもの、人生で嬉しかったことや辛かったこと、死について、結婚に関する価値観の違いなど多様なテーマについて、年齢、性別、国籍のバラバラな参加者たちが話し合った。

ダンスワークショップで舞台における身体の使い方を学んだり、参加者同士が触れ合ったりしながら、ディスカッションを繰り返していき、稽古が進められた。そして幾度にもわたるディスカッションをもとに脚本が作られる。最終的に出来上がった作品は、「顔／ペルソナ」というテーマで、参加者によるドキュメンタリー演劇だけでなく、映像や音楽、ダンスを交えた総合的な芸術作品となった^{xxix}。

多文化共生プロジェクト 2012 公演「顔／ペルソナ」は 2012 年 10 月 6、7 日（土、日）に可児市文化創造センター小劇場において、一般客を招いて発表された。来場者からの反響も大きく、以下のようなコメントも寄せられた。

素晴らしかったです!!

出演者の皆さんがとても自然体なので、人は各々違うのが当たり前ということがストレートに伝わりました。同時に、各々違うこと＝バラバラではなく、何とも不思議なハーモニーになって、極上のオムニバスを見せていただいたような気がしました。

特に印象的だったのは、お1人1人の「言葉」?短いながら極めて的確な言葉でご自分のことを表現されていたように思います。自分が話しやすい言語が選択でき、その翻訳が字幕で見れるという仕掛けも素晴らしい!いずれにせよ、これはきっと1人1人が自分と向き合う中で出てきた言葉だろう、最初にあったはずの「思い」を短く的確な「言葉」に昇華させる過程で、きめ細かいサポートや寄り添いがあったのではないかと想像しました。

「多文化共生」というような言葉は一言も出てこないのに、メッセージがじわっと

沁みました。

この事例においては、あらゆる国籍、性別、年齢の人々がワークショップを重ねることにより、お互いの価値観の違いについて意識的になり、その違いを豊かさとして表現しようと試みていた。その過程では、どの個人も平等な一人の人として扱われており、また自分自身を客観的に見つめ直す機会にもなっていた。あらゆる違いが演劇を通じて肯定化され、またその過程で違いを持つ個々の間に一つの作品を作るパートナーシップが生まれたのだ。

また、来場者からの反響にもあるように、多文化共生、という明確なメッセージを打ち出していないにもかかわらず、各々の違いに寄り添い、理解していく心意気が伝わっているのが分かる。

IV 結論

演劇教育は日本ではまだなじみが少なく、学校教育の中で実践されている事例は数少ない。だが、イギリスやアメリカで演劇教育が発達してきた歴史も含め、演劇のもつ効果は生徒を能動的に授業に参加させ、黒板とノートだけではおよそ享受できない学びを与えることができる、ということは確かである。一方で日本における多文化共生を図る教育は、マイノリティに対するアプローチ、マジョリティに対するアプローチともに不十分であり、受け入れ側である日本人が、いかにマイノリティを適応させるか、という非対称的な構造が根強く残っている。ここまで演劇教育が持つ効果を「共感・理解」「対話・協働」「創造」「自己省察」というの4つに分けて論じ、それが多文化共生を実現するための教育において有意義であることを論じてきた。学校教育に置ける導入ではないが、鶴見の「外国人・日本人んなでつくる演劇ワークショップ」の事例や「多文化共生プロジェクト 2012 公演「顔／ペルソナ」」の事例においては、演劇活動が日本に暮らす外国人や地域住民にとって、外国人という他者と暮らすという問題をより身近なものに感じさせ、個々の違いを前向きにとらえ直す機会となった。

演劇教育の課題は指導者の問題も含め、たくさんあるが、他者をより多面的に理解するとともに自分を見つめ直す機会として、多文化共生を促進する一つのツールとして、学校教育含めより広いフィールドでの導入が進むことを願う。

i 小林由利子・中島裕昭・高山昇・吉田真理子・山本直樹・高尾隆・仙石桂子『ドラマ教育入門』図書文化社、2010年、11頁

ii 同上 11頁

iii 同上 12頁より引用

iv 同上 12頁

v 同上 12頁より引用

vi 同上 14頁より引用

-
- vii 同上 15 頁
- viii 同上 15-16 頁
- ix 同上 16 頁より引用
- x 渡部淳『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、2001 年、176-179 頁
- xi 芸団協芸能文化情報センター（編集）『教育と芸術・新たな関係—海外の事例に学ぶ（芸能と教育ブックレット）』芸団協出版部、2002 年、28-52 頁
- xii 佐藤信（編集）『学校という劇場から—演劇教育とワークショップ』論創社、2011 年、30-51 頁
- xiii 『石巻日日新聞』 4 月 12 日より
- xiv 2012 年 3 月 19 日『しんぶん赤旗』掲載記事より
- xv 馬淵仁『「多文化共生」は可能か 教育における挑戦』勁草書房、2011 年、22 頁
- xvi 同上
- xvii 岩淵功一（編集）『多文化社会の〈文化〉を問う—共生／コミュニティ／メディア—』青弓社、2010 年、16-17 頁
- xviii 佐藤郡衛『異文化間教育 文化間移動と子どもの教育』明石書店、2010 年、186 頁
- xix 倉地曉美『多文化共生の教育』勁草書房、1998 年、77 頁
- xx Banks, James A. (Teaching Strategies for Ethnic Studies, 8th. Ed., Pearson Education(2009), p.56
- xxi 学習援助者とは『多文化共生の教育』の中で倉地が提唱したもので、異文化間教育を促進するべく、マイノリティとマジョリティの間に立って異文化間の対話を導く存在である。
- xxii 倉地曉美『多文化共生の教育』勁草書房、1998 年、82 頁
- xxiii 演劇を人々があらたな認識を獲得するための道具として考え、楽しみながら、おもしろがりながら、からだを動かし、頭を働かせて、現実や自分たち自身を見直して、そこで発見されたことを表現して、他の人に伝えることを目的とした演劇をデザインする団体。そうした演劇を成立させるために、進行方法や場の設定の仕方を工夫し、ファシリテートしていく。
- xxiv <http://www.kpac.or.jp/index.html> 2012/12/04
- xxv <http://www.kpac.or.jp/outline/img/1teikan.pdf> 2012/12/04
- xxvi <http://www.kpac.or.jp/img/tabunka2012.pdf> 2012/12/04
- xxvii <http://www.jiam.jp/journal/pdf/v75/tokushuu02.pdf#search=%E5%8F%AF%E5%85%90%E5%B8%82+%E5%A4%9A%E6%96%87%E5%8C%96%E5%85%B1%E7%94%9F+%E6%BC%94%E5%8A%87> 2012/12/04
- xxviii ヒップホップやジャズといったダンスを行うものではなく、身体をほぐし、動かしながら、参加者同士の距離を縮めていくことを目的としたワークショップである。
- xxix <http://alaoutreach.blog66.fc2.com/> 2012/12/04 ala 多文化共生 “つくって・つながる！プロジェクト” 日記