

イングランドの中学校における Theatre in Education を用いたいじめ防止プログラム

伊藤 嘉奈子 (子ども心理学科)

A Theatre in Education Programme for the Prevention of Bullying in English Secondary Schools

Kanako Ito

Department of Child Psychology, Kamakura Women's University

Abstract

Bullying is a serious issue in Japan, and effective prevention bullying measures should be considered. This paper aims to investigate the significance of a Theatre in Education programme for the prevention of bullying, and so consider the possibility of introducing such a programme into Japanese schools. The author observed the programme in practice in English secondary schools. The paper shows that 1,010 students saw the programme, and 95 percent evaluated it as really good and something they wanted to watch. However, there are quite big differences between England and Japan regarding the perception of bullying and the way of tackling it.

Key words: Theatre in Education, Programme for the Prevention of Bullying, Secondary School

キーワード: シアター・イン・エデュケーション、いじめ防止プログラム、中学校

問題と目的

深刻ないじめへの対策は、国を問わず、重要な課題といえるものであり、現在は、いじめが起こってからの対応ではなく、いじめの発生を防ぐことを重視した予防教育が国内外問わず、盛んに実施されている。日本では、2013年に「いじめ防止対策推進法」が公布され、学校に対して「いじめの防止に資する活動であって当該学校に在籍する児童等が自主的に行うものに対する支援、当該学校に在籍する児童等及びその保護者並びに当該学校の教職員に対するいじめを防止することの重要性に関する理解を深めるための啓発その他必要な措置を講ずるもの」としている。さらに、それらの

支援・対策においては「関係省庁相互間その他関係機関、学校、家庭、地域社会及び民間団体の間の連携の強化、民間団体の支援その他必要な体制の整備に努め、連携を図りながら進めるもの」としている。これらの流れを受け、学校が学校外の専門機関（研究機関や、心理相談機関など）と連携し、学校の実態把握を実施しながらいじめ予防を目的とした心理教育的プログラムの開発・実施を行っている。

日本におけるいじめ防止プログラムの課題

このように、プログラムやマニュアルの開発が進められている。しかし、遠藤・原田（2015）は、

それらを有効活用し、学級経営を進める活動が、個々の教員の意欲と工夫に任されていることや、実践に移すことの困難さ、理論的根拠が不明瞭なマニュアルの存在などを問題提起し、理論的根拠に基づいたプログラムを学校外の専門機関と学校で協同開発し、学校全体で取り組むという実践研究を行った。その結果、プログラムは生徒のいじめに対する考え方や防止に向けたスキル形成への直接的効果よりも、いじめのない学級づくりに向けた全教職員の合意形成及び連携協力の必要性などを認識しあう側面で効果が見られたとしている。つまり、様々なプログラム開発・実施を進める際には、学校と学校外の専門家との協働作業が有効であることを示唆していると言えよう。また、滝(2007)は、いじめ対策の推進を促すためには、その前提とすべきエビデンスを示すことが重要であるが、いじめ予防の取り組みに関する先行研究の中にはエビデンスが提示されていないものがあると指摘しており、エビデンスに基づいた効果的プログラムの開発研究の重要性を主張している。

イギリスにおけるいじめ防止プログラム

海外の動向に目を向けると、日本同様、いじめ予防を目的とした効果的なプログラム開発が盛んに行われている。ここで、イギリスを例に挙げて述べていく。なお、日本語のイギリスとは、England (イングランド)、Scotland (スコットランド)、Wales (ウェールズ)、Northern Ireland (北アイルランド) の4つの国の連合王国のことであり、正式名は、The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland (グレートブリテン及び北アイルランド連合王国；略してUK) と言う。また、Great Britain (グレートブリテン島) とは、England、Scotland、Wales の3つの国を示す。本研究においては、UK 全体について述べる際には日本語の「イギリス」の語句を使用し、その他は、England、Scotland、Wales、Northern Ireland と区別して使用する。

エビデンスに基づく研究が大前提となっているイギリスでも、多くの研究がなされている。有名なものに、England 中部に位置する Sheffield で

の調査と介入プロジェクトがある (Sharp S. & Smith P.K.,1992など)。この研究により、学校向けのいじめ対策パッケージ「Don't suffer in silence」が作成され、学校で取り組まれるようになっていった。England では、子どもや保護者のための慈善団体が多数あり (Kidscape, Anti-Bullying Alliance など)、ここでも、いじめ相談や調査、いじめ対処に関するビデオ提供など様々な活動が行われている。

Thompson & Smith (2011) は、学校における有益かつ効果的ないじめ予防策を明らかにするために、実際に学校現場で用いられているいじめへの取り組みとその効果について現場の教師に質問紙調査を行った。その取り組みは多岐に渡っており、例えば、「National Health School Programme」、「PSHEE (Personal, Social, Health and Economic Education)」というカリキュラムの一つでいじめへの対処法やいじめを受けた時の助けの求め方などについて扱う取り組み、「SEAL (Social and Emotional Aspect of Learning)」というカリキュラムに基づく対策で自己認知や感情マネジメント、ソーシャル・スキル、共感といった社会・情緒的発達を促す取り組みなどが挙げられた。さらに、ピア・サポートを用いたものは多く、「Peer Mentoring」、「Peer Listening」、「Peer Mediation」、「Bystander Defender Training」が挙げられた。その他、ロール・プレイや集会などのプログラム化されていない取り組みを含めると非常に多くの実践がなされていることが明らかとなった。そして、現場の教師による評定の結果、実際に現場で効果があるとされたものはどの校種においても、ピア・サポートを用いた取り組みだったことが明らかとなった。ピア・サポートの有効性は、Naylor, P., & Cowie, H. (1999) など様々な研究でも高い効果が検証されているとおりである。一方、日本においては、戸田 (2013, 2005) が、イギリスのピア・サポートについて検討し、日本での実践研究を展開している。そしてそれらの研究の結果から、ピア・サポートが学校全体へのアプローチの重要な一部分となりうると示唆している。

他に、いじめだけを扱った取り組みではないが、イギリスで広く用いられている活動として、Theatre in Education (以下、「TIE」と略す)、Drama in Education (以下、「DIE」と略す)がある。ピア・サポートやロール・プレイは、日本でも多くの実践研究がなされている。しかし、TIE は日本にはない取り組みである。清水(1988)は、TIE について、「イギリスならではの独創的な演劇形態であり、演劇の現場と教育の現場とが最も理想的な形で結びついたもの」と述べている。それは、子どもに演劇芸術を体験させるだけでなく、子どもが俳優と共にドラマを通して一つの主題を体験的に探究できるような場を提供することに主眼があるのだと述べている。さらに、子どもたちの部分的、表層的な観客参加ではなく、ドラマの核心に触れることができるような「真の観客参加」を促進する工夫が行われており、それによって子どもの想像力、知力、情緒を活性化し、集中力を養い、体験による真の学習ができるようにするのだと述べている。

ところで、England においては、「ドラマ」が一教科として存在している学校が多い。この「ドラマ」は、ドラマ専門の教師による授業で、参加者の体験の質を重視するものであり、一方、TIE で行われる「演劇」は、俳優と観客のコミュニケーションに重点を置くものという違いがある(清水, 1988)。TIE のプログラムは、actor-teacher と呼ばれる TIE の劇団員が、学校の実態を調査し、学校のカリキュラムと子どもの生活の双方に関連するような主題を見つけ、それを基に独自のドラマを創作していく。このような TIE は、他国ではあまり例を見ないがイギリスでは今年で50周年を迎える演劇形態である。そこで、本研究では、TIE の特徴を把握した上で、TIE の数あるテーマの中でいじめ防止を扱ったプログラムの意義・効果を検討し、日本への導入の可能性について考察したいと考える。

Theatre in Education (TIE) の変遷

まず、TIE の変遷について概観していく (Table1)。TIE の誕生に大きく貢献した実践者に

Peter Slade が挙げられる。Slade は、『Child Drama』(1954)の中で、ドラマ的表現を通じた子どもの学び方や、情緒的成熟の育成のされ方について述べている。演劇活動は、子ども自身のためにあると主張し、「ドラマは個々人が意思決定をしなければならないような状況を演じるためにあるのだ。そのような状況を意識化することによって、子どもは第三者として人生を見ることができ、ゆっくりと内的決定を行うことができるのだ」と述べている (Slade, 1954)。

その後、1957年、England 中部の Coventry にベルグレード劇場が作られ、Gordon Vallins らが演劇を教育の一部に統合させることを考え、1965年にこの劇場で最初の TIE が実施された。そして、大成功を収めたことで TIE が誕生し、1967年には Great Britain の各地に TIE を実施する theatre が作られていった (Wooster, 2016)。先行研究を調べると、TIE のプログラムは、Vygotsky の発達最近接領域 (Zone of Proximal Development) などの心理学領域の理論的背景を持ちながら開発されていることがわかる。また、テーマは、社会問題などが取り上げられており、当初は、戦争、移民問題、労働者と雇用主との闘争、人種差別などが多く、現在は、いじめ、薬物乱用、ヘイト・クライム、差別、搾取やロード・セイフティなどが取り上げられる。

Slade の友人である Brian Way は、子どものためのシアターを発展させた人物であり、特に、子どもがパフォーマンス過程に参加することを奨励した。著書『Development Through Drama』(1967)において、彼は真の感情トレーニングを提供するような学校でのドラマを望んでおり、ドラマを通じた子どもの個人的で創造的な発達の重要性について述べている。

しかし、次第に TIE は後退を始める。1990年半ばからは、Slade などが実施してきた流れを汲む classic TIE は後退していった。Wooster (2016) と小林 (1993) によると、1980年代から、イギリスの社会経済の状況悪化や、TIE が過激な思想に傾倒していったこと、さらに、1988年の教育カリキュラムの改正で「ドラマ」が教科から外

Table1 TIEに関連する事柄

1944年	Education Reform Act
1954年	Peter Slade『Child Drama』
1962年	Vallins and Harman, at the Belgrade Theatre, develop a scheme of outreach work for schools in Coventry
1965年	Belgrade's First Theatre in Education Project
1967年	Brian Way『Development Through Drama』
1971年	Vygotsky's theory of the 'Zone of Proximal Development' finding popularity with TIE theorists
1988年	Changes in founding arrangements leads to many TIE companies closing or adapting to deliver the new Curriculum. Drama excluded from subject status.
	Education Reform Act
1992年	(During the 1990s many TIE companies cease working whilst others adapt to the new educational system. There is a growth of Theatre in Health Education, Theatre for Development, Prison Theatre and Heritage Theatre using TIE derived methods.)
1996年	Belgrade TIE closes
2008年	MacMaster report for UK government acknowledges importance of theatre in personal development and creativity within tight frameworks of control.
2010年	New government (David Cameron) proposes financial cuts, more academy schools and abandonment of building programmes.

Wooster (2016)を基に筆者が作成

れたことなどにより、政府からの資金補助が減らされていった。theatreは助成金によって運営されていたために、閉鎖に追いやられる結果となった。

一方、現在は、従来のTIEの手法を用いながら、Health EducationやCitizenshipの促進、

anti-social behaviorやprejudiceの撲滅などのテーマを扱うものが増加してきており、Wooster (2016)は従来のTIEと区別する意味でnew TIEと呼んでいる。また、ドラマの実施者は従来のactor-teacherではなく、フリーランスの俳優である場合も増えている。このnew TIEは増加傾向にあり、イギリスの学校の様々な文脈の中で大きな影響を与えており、筆者が観察したTIEもこの流れを汲むものであった。さらにイギリス以外の国でも活動が展開されており、USA, Canada, Australia, New Zealand, Hong Kong, Hungaryでその国の状況に合わせた形でのプログラムが開発されている他(Wooster, 2016)、Czech Republic, Netherlands, Norway, Palestine, Poland, Portugal, Romania, Serbia, Slovenia, Swedenが共同研究を始めている(DICE, 2016)。ただし、イギリスの状況を見ると、活動を支える資金をスポンサーに頼っているtheatreが多く、運営は困難であるため、TIEがカリキュラムに定着し、国や自治体から十分な助成金が得られるよう働きかけが行われている。

日本における教育と演劇の関連

日本では教育と演劇の結びつきはどのようなものがあるか。上田ら(2013)は、演劇鑑賞教室などの「演劇鑑賞」、学芸会などで子どもが演じて発表するような「学校劇」、各教科や生徒指導などでおこなわれる、発表を目的としない演劇活動のような「教室の演劇」の3つに分類している。

そして、上田らの言う「教室の演劇」には、「心理劇」が含まれると言えよう。「心理劇」は、サイコドラマ、ロール・プレイング、ソシオドラマ、プレイバック・シアターなど即興劇的技法やアクションメソッドを用いて行う治療的、教育的集団技法の総称であり、J. L. Morenoが集団精神療法として創始したものである。「サイコドラマ」は、主役の個人的問題を取り上げ、「ソシオドラマ」は社会的問題を扱うという違いがある。

この内、ロール・プレイングを各教科教育の中で活用する実践研究は多数ある。その他、対人関係促進に活用する研究も多い。例えば、香山ら

(1997) は、中学校に心理劇を導入し、ロール・プレイング体験が学級の相互発達援助関係の形成を促す方法であることを明らかにした。さらに、宮城ら (2015) は、ロール・プレイングを用いたコミュニケーション・スキル学習のプログラム開発を実施している。木村 (2010) は、小学校で行われた「演劇」の総合学習について報告している。具体的には、学校に俳優が向向き、児童に演劇を通じた授業が行われるものであった。活動の結果、この演劇の授業はコミュニケーション教育として有益であったと述べている。同様に、川野・廣本 (2015) は、小学校の授業で演劇的活動を行った結果、演劇により、日常的なコミュニケーションとは異なる新しい形のコミュニケーションが重層的に起こり、豊かな人間形成につながっていくと述べており、やはり、コミュニケーション教育としての有用性が明らかとなっている。

心理劇を用いたいじめ予防プログラム

では、いじめ予防をテーマとした研究はどのようなものがあるか。中村・越川 (2014) は、中学校におけるいじめ抑止を目的とした心理教育的プログラムの開発とその効果を検証した。このプログラムは、いじめを容認しないという心理教育及び、ソーシャル・スキルズ・トレーニング技法に基づくロール・プレイングを含むものであり、実施後、いじめ傍観者に対するいじめ否定の規範意識の強化、介入スキルの獲得、加害傾向の低減などに一定の効果をもつことが示唆された。ただし、その結果には、プログラム以外の要因による効果も考えられる。例えば、学校風土、学級風土、生徒や学校のモチベーション、学校側の協同体制などがこのプログラムへのポジティブな要因になっていた可能性が見受けられる。よって、様々な要因の詳細な分析を行い、その上で、どのような場合にどのプログラムが有効となるかを検討することが研究課題と思われる。

以上、実際にロール・プレイングや劇は学校現場で用いられているが、前述の TIE に該当する研究は見当たらなかった。そこで、本研究では、England の TIE に焦点をあて、London の公立中

学校にて実施された TIE を用いた「The Hate Play Project」といういじめ予防教育の実践について、その意義・効果を検討し、日本への導入の可能性について考察していくことを目的とする。

方 法

1. Box Clever Theatre について

このプロジェクトを企画した Box Clever Theatre は TIE のプログラムを複数制作し、提供している。特に、若者が普段生活する中で遭遇するような重要な事柄を取り上げ、創造的対処法をプレイで提示するという方法で、若者とのかわりを増やし、若者への支援をすることを目的の一つとしている。例えば、児童生徒が、自分の所属校だけでなく、所属校以外の集団とともに、意見や対策を議論したり、文章にまとめたり、想いをシェアしたりするようなプログラムを制作し、かつ、単発ではなく、継続的に生徒たちが会って共同作業を実施できるような場の設定も考慮している。このように、児童生徒自身によって作り上げられた創造的、かつ共同的な活動を支えることを目的とし、アクティブな相互交流の機会を盛り込んだプログラム作りをしている。

2. The Hate Play Project の経緯

このプロジェクトは、当初、若者のヘイト・クライム問題への関与について取り上げる目的で、警察からの依頼により実施されたものとのことであった。そして、現在、いじめ、迫害、ヘイト・クライムは、暗黙の掟として声に出して語られない現状にあるように思われる状況を危惧している。被害者の言語的、身体的屈辱は、しばしば可視化できるものであり、ソーシャル・メディアのサイトを通じて共有されてはいるのだが、被害者は、恥や恐れ感情により、沈黙した状態にいる。さらに重要なこととして、いじめていたり、いじめられたりしている集団の中で大多数が何も語らないことにより、加害者の行動もまた看過されているように思われると疑問を投げかけている。

そこで、このプロジェクトは、パワフルなドラ

マや相互交流、創造性を通じて、自ら発言をする権利があることや、自らのコミュニティーに現実的でポジティブな変化をもたらす方法があるということを生徒に提示することを目的として立ち上げられた。そして、各生徒が、安全で守られた雰囲気の中で、創作作文や自分の考えや感情を表出する様々な方法を用いて、いじめやヘイト・クライムなどの問題を探求することを目標としている。

そのために、創造的な環境の中で、自分の所属とは別の学校の生徒たちと会い、いじめやヘイト・クライムについて、意見やアイデアを共有することができるコミュニティーを構築し、その活動を支えるというプログラム上の工夫がなされている。こうして、このプロジェクトに参加した生徒たちが、所属校やコミュニティーに戻ってからも、より優れた社会的結合に向けて、自己表現やエンパワメントの手段として作文などといったこのプロジェクトで得たことを般化させることもねらいとしている。

The Hate Play Project の概要

Table2 に示すとおり、リハーサル、5つのステージ、シンポジウムから成る。

① Rehearsal

本研究対象とは別の中学校においてプロジェクト実施前にリハーサルを行う。

② Stage1:Performance of The Hate Play

当シアター・カンパニーが全6校に出向き、各校の1学年全体にプレイを披露する。

③ Stage2:Workshop1, Stage3:Workshop2

フォローアップ・ワークショップの位置づけで実施する。Workshop1は前述のプレイ実施の後に実施し、Workshop2は約2週間後に実施する。各校ともに1クラスサイズの集団になり、プレイのテーマについてさらに掘り下げる作業を行う。

④ Stage4,5:Students Gathering1,2

フォローアップ・ワークショップに参加した対象者が、学外施設に集り、意見や各校でのワークショップの成果をシェアし、新たなワークを協同で行う。

⑤ Symposium

各校の希望者が学外施設に集り、生徒主体でシンポジウムを開催する。

⑥ Questionnaire

カンパニーの Development Manager が、生徒と教師に対し、Stage1の観劇後と Symposium 終了後の2回実施する。プログラムに関する項目への5段階評定（「全くそう思わない」から「非常にそう思う」）と自由記述から成る。

Table2 The Structure of the Project

Stage	内容	所要時間	場所
Rehearsal			研究対象外の学校
Stage1	Performance of The Hate Play	1時間	各中学校
Stage2	Workshop1	1時間半	
Stage3	Workshop2	1時間	
Stage4	Students Gathering1	2時間半	公共施設
Stage5	Students Gathering2	4時間	
Symposium		1時間	劇場

対象者・方法・倫理的配慮

London の公立中学校 6校の13～15歳の生徒。合計1,010人。Lincolnshire 及び London の中学校で実施するプロジェクト (The Hate Play Project) が実施された。筆者は、London で実施された実践を、非参与観察法にて観察し、さらに当劇団の Development Manager にプロジェクトの詳細についてインタビューを実施した。England の倫理規定に従い、諸手続きを経て研究を行った。

結果

1. 観察結果

以下では、プロジェクト内容の詳細を示しながら、結果と考察を述べていく。

Performance of The Hate Play 各校1学年全体で、約1時間の「The Hate Play」を観劇した。1校当たりの人数は100～280人であった。実施場所は、各校によって異なるが、大きなホールなどが用いられ、舞台は使用せず、フラットな床面でプレイを実施し、その周りを生徒が自由に座っ

て取り囲む形であった。いじめのある場面が俳優によって演じられた。最後に、劇中のテーマを歌詞に盛り込んだ歌が披露され、生徒とともに歌った。劇の具体的内容は以下のとおりである。

【登場人物】生徒4人（男性2人、女性2人）
 【テーマ】「hate crime」、「tackling bullying」、「social inclusion」
 【内容】1人の男子生徒（被害者）が他の3人（加害者）から言葉でからかわれるようになっていく。その被害者と加害者3人との関係性は、微妙であり、加害者の2人は、被害者のカバンをひたたり、中身をばらまいたりし、行動がエスカレートしていく。しかし、残る1人はその2人の様子を傍観し、その場に居合わせてはいるのだが、被害者に対して同情する面も持ち合わせている。そのため、被害者は、その1人に対しては自分を助けてくれるのではないかという期待を持つ。しかし、結局は、その傍観者も、他の加害者2人の目が気になり、加害に加わってってしまう。こうして、被害者の心理的ダメージが大きくなっていく。徐々に、言語及び身体的な攻撃によるいじめがエスカレートしていく中で、終盤、事件が起こる。加害者2名が、被害者の自転車のブレーキを壊す。それを見ている傍観者が1人いる。それを知らずに、被害者が自転車に乗って帰宅する途中、ブレーキが利かないことに気づくが、その時には、彼は事故に遭ってしまう。加害者は3人ともに、自己の責任を回避する発言をする。前述した傍観者的立ち位置の加害者は、被害者に対し、同情を示す素振りを見せるのだが、最終的には加害者の方に同調してしまう。

このような、集団力動を交え、実際に学校で起こりうる場面設定がなされていた。よって、生徒が自然と感情移入していく様子が伺えた。ある学校では、生徒が劇中に、飛び入り参加する場面も見受けられた。非常にリアルな演劇により、TIEのキーワードの一つである **involvement**、すなわち、生徒が巻き込まれていく様子が見受けられた。宮野（2015）は「感染」という語句を用いており、まさにいかに「感染させる」かがプログラムの効果の一要因となることが明らかであった。

Workshop 1 観劇の後、クラスに戻り、さらに小グループに分かれて、意見や感想のシェアリングを行った。クラス数は各学校によって異なるが、約20～30人であった。グルーピングは、日本のような班ごとという単位や、あらかじめ決めておいたものではなく、生徒が自発的にその場でまとまる形であった。先ほど劇をしていた俳優が各クラ

スに入り、ファシリテーター役をした。まずは、プレイのコメントなどを話し合った。ここでファシリテーターは、生徒の「今ここで」の感情に焦点をあて、主観を表出するようにしていた。続いて、生徒は、登場人物の一人にあてて作文や詩を書いた。ファシリテーターは、**creative writing** という手法を用いて、今語られた観劇の感想を、今度は直接的な表現ではなく、作文や詩、歌、劇の脚本などに昇華させた形で表出するように生徒に促していた。これは、自己の感情を客観化する作用があるように思われた。

生徒は、活発に自発的に発言し、異なる意見をシェアしていた。沈黙は全くなかった。さらに、**creative writing** では、各自が自分のやり方で積極的に取り組んでいた。例えば、単語だけ挙げた生徒や、詩や歌や物語を書いた生徒、劇の続きを書いた生徒など様々であった。

Workshop 2 **Workshop 1** の約2週間後に、同じ集団でさらなるフォローアップ・ワークを実施した。**Workshop 1** で生徒が書いた **creative writing** をさらに今度は詩や歌、ダンス等で表現した。**performance poet** や **musician** がファシリテーターとなり、生徒の作業を促進させるような声掛けを行っていた。途中、彼らがパフォーマンスに乗せて詩を披露したり、歌を歌ったりした。これは、モデリングの作用があるように思えた。作業は、グループになって話しながらかやっても、個人で行っても良いとされており、各自、自分のペースで作業をした。続いて、**Drama Techniques** という手法を用いて、その **creative writing** を身体表現やダンスで表現した。これらにより、自分の感情を様々な形で表現するということを繰り返し、多様な表現方法を学ぶと同時に、感情を外在化し、客観視することで負の感情から解放されるようなカタルシス効果が期待できることが伺えた。

生徒は、感情表現が豊かであり、意見がとめどもなく出てくるという印象であった。ただ、観劇後に想起される感想の中には、「hate」「**prevent and tackle bullying**」という劇のテーマに関連する内容のみならず、さらに「**discrimination**」

「racism」「abuse」「isolation」など普段の生活環境と関連させた深い内容までであった。

Students Gathering1 Workshop 1, 2に参加した生徒の中から各校約30人の生徒が代表して一堂に集い行われた。この劇の **Artistic Director** 兼 **Writer** がファシリテーター役となり、俳優もサポート役として参加した。まず、各校ごとに席に着き、**Workshop 1, 2** で表出した自分の意見や **creative writing** を他校の生徒に向けて発表し、シェアしあった。その後、アイスブレイクとして、他校の生徒とペアになり、非言語的表現の有無による対人印象の違いとそれが **hate** の感情につながっていく過程を体験するワークを行った。生徒は、俳優の演技をまねたりしながら身体を使って体験した。最後に、これらの演技を通じて、いじめの起こるメカニズムについても体験しながら学習した。さらに、ストレス・コーピングの方法について意見をシェアしあった。続いて、他校の生徒とグループになり、さらに新しい **creative writing** をグループで一つ作成した。その際、前回と同様に、**performance poet** や **musician** が生徒の作業をサポートした。

Students Gathering2 この回は、土曜日の開催であったため、**Students Gathering1** に参加した生徒の内、希望者のみが参加するという自由参加であった。**Gathering1** の内容を各自がさらに掘り下げる形で実施された。なお、この回は、前述の通り、学校のない土曜日の設定であるため、参加者は少数で、それゆえに非常に個人的な内面の表出が予想された。よって、カンパニー側からの要望により生徒への配慮を優先し、参加観察はしないことにした。

Symposium 成果発表として、シンポジウムが開催された (**Table3**)。参加者は、各校の生徒、教師の他、様々な立場の者から成り、会場も由緒ある劇場で実施された。司会者や司会進行、話題提供者などの役割も生徒の立候補により決定された。プロローグ、プロジェクト責任者である

Artistic Director 兼 **Writer** からの総括、ショート・フィルム鑑賞、パトロンの俳優による基調講演、このプロジェクトで生まれた詩の朗読、人権活動家による基調講演、パネル・ディスカッション、質疑応答、合唱、閉会の挨拶という内容であった。

ショート・フィルムは、今までの活動全てを短く収めたビデオであり、各校の様子の違いや、このプロジェクトの一連のプロセスを振り返ることができるものであった。自校の映像が映るたびに、生徒たちは歓声を上げていた。その後のパネル・ディスカッションでは、まず各校の代表者が自校でのプログラムの成果をプレゼンテーションした。

Table3 Symposium Programme

• Prologue
• Welcome from an Artistic Director of Box Clever
• A short film of The Hate Play Project
• Address by an actor & Patron of Box Clever
• Readings of poetry produced in the project
• Address by a Human Rights activist
• Panel discussion
• Song of hope
• End

そして、基調講演を行った外部講師2名を交えて、このプロジェクトの意義についてディスカッションが行われた。生徒は、プロセスを振り返り、いじめに対する自己認識の変容や、いじめに対する態度の変容について語っていた。質疑応答では、このプログラムに助成金を出している団体から、プロジェクト終了後のプログラムの効果の持続性について質問が出た。生徒からは、このプロジェクトでの体験を学校でのいじめ防止活動に積極的に活かしているという発言があり、このプロジェクトがその場限りの体験で終わらず、般化を示すような発言が見られた。質問した団体にとっては、このシンポジウムの内容は、今後もこのプロジェクトに資金援助をするかどうかを判断するエビデンスとなるため、生徒の活動を称賛するだけでなく、このような本質的な質問がなされていた。生徒たちは、模範解答をするのではなく、実感を伴って自信を持って意見を述べていた姿が非常に印象的であった。こうして、最後は全員で合唱し、

祝福の拍手の中、終了した。

2. Questionnaire の結果

カンパニーの Development Manager が実施した Questionnaire の結果で公表されたものを伺ったところ、生徒、教師ともに、プレイ及びプロジェクトに対して非常に高いプラスの評価をしていたとのことであった。主な結果としては、生徒96人の内、95%が「このプレイは良くできており、自分が見たかったものだった」、93%が「このプレイは、学校内でいじめがどのように起こるかが良く示されていた」、88%が「俳優のキャラクターは、劇中の言動を通してリアルなものだったので、彼らのことが良く理解できた」、92%が「この観劇は、非常に価値のある体験だった」の各項目に「非常にそう思う」と評価した。

教師に関しても高い評価であり、12人全員が「この劇は良いものであり、生徒の関心を引くものであった」、「この劇は学校内でいじめがどのように起こるかが良く示されていた」、「この劇は生徒にいじめをなくそうと努力する方法について考えるよう促すものであった」、「このプロジェクト全体の経験は、価値のあるものであった」の全ての項目に「非常にそう思う」と回答した。

考 察

1. プロジェクト全体に関する検討

プログラム構成 まず、プログラムは、Stage ごとにスモール・ステップによって作成されているため、体験過程が深まるよう工夫されており、生徒のレベルに合った、無理のないプログラムであると思われた。そのためか、ワーク中、拒否や抵抗を示すような生徒が全く見受けられず、質問紙に見られた高い評価につながったと考えられる。

Stage が深まるにつれ、これまでのワークの体験を基にして、想像力を働かせ、今後、この主題に対して自分がどのような行動を取ることができるか、自己のその後の言動について目を向けて探求していく方向に上手く導くようなプログラムになっていた。

さらに、各ワークの最後は必ず俳優から、その

日のワークのまとめとなるような詩や歌が即興で披露された。歌やダンスで感情表出することには、いじめに伴いがちなマイナスの感情を昇華する効果が期待できることが見受けられた。

資金 今回のプロジェクトは、支援団体が大半の資金援助をし、学校側は少額の負担で参加できるようになっていた。無料提供にすると、学校側のモチベーションが下がり、プログラム効果が薄れるため、学校側にも少額の負担を求めたとのことであり、重要な点であると思われた。

2. 参加生徒に関する考察

感情の表出 感情表出スキルが高い生徒が多く、それゆえに、ファシリテーターの支援によって、まだ上手く言語化できない漠然とした感情を言語、及び非言語によってすぐに表出することができていた。文化の影響により、このようなスキルが普段から身につけられており、自己の意見を、特に言語化するというところに大きな負荷がない様子が随所に伺えた。そのため、プログラムのねらいである、感情の多様な手段による表出がスモール・ステップによりできていく、すなわち、スキル・アップが容易に行われていたと思われた。そのため、1度のワークで、カタルシス的な解放感を得て、集団全体でのシェアリングまでできていた。日本で筆者は、構成的エンカウンター・グループなどのグループ・ワークを実践している。その経験を鑑みるに、日本で実践する場合には、自己の感情への気づきや言語化の作業自体にもっと時間が必要と思われる。また、個人差が大きく生じる可能性も否定できないように思われた。

ワークへの抵抗 ワークなどへの参加を拒む生徒は見受けられなかった。しかし、ネガティブな発言や、批判的な意見を述べる生徒は多々見受けられた。その際に、ファシリテーターは、それらを受容し、そしてセッションの中で取り扱い、さらに他の生徒に意見や感想を求めるなどして、その場の体験活動を活性化させる方向に導いていった。その場には、自由に自己表出できるような雰囲気

が存在しており、生徒の多様な反応を受容し、誰も不快にならずにそれらの反応に対処できるファシリテーター役の力量と守りが感じられた。生徒側にも、多彩な意見の違いを受容する雰囲気や、どのような意見でも積極性に自己開示する姿勢が伺え、これもプログラム促進の大きな要因の一つであったと思われる。この点は、文化差が非常に大きいと思われた。

生徒に求められるスキル このプログラムでは、生徒の自発的な発話や演技、他者との意見交換スキルなどが求められる。この点については、視察した学校の生徒は、もともとこれらのスキルを日常的に活用しているため、たやすく実行していた。しかし、日本では、自己の感情や意見を表現すること自体を苦手とする生徒も多く見受けられるため、実施する際にはその点の工夫が必要と考えられる。

3. 俳優に関する考察

俳優と俳優の演技 このプログラムの重要な点は、プロの俳優による迫真の演技や詩・歌が生徒を引きつけるものかどうか、さらに、プレイの内容が参加生徒のニーズや学校の実態に合ったものかであり、これらはプログラムの成功の大きな要因となることが明らかであった。また、全プログラムに俳優が参加しているが、各 Stage において毎回メンバーを変えていた。よって、生徒は毎回飽きることがなかったと言える。これらは、俳優のバック・グラウンド、見た目などにより、生徒に誤解を与えないためとのことであった。例えば、ある俳優を見て、「あの人は見るからに弱そうだから」などという理由づけをさせたり、先入観を与えたりさせず、いじめは誰にでも起きうるということを示したり、どうしてこのいじめが起きているのかを考えさせたりするためであった。参加生徒は、人種・宗教や家庭環境など様々であるため、不快感を与えないようにする細心の注意を払っていた。このように、プログラム制作過程において、かなりの時間と細かな配慮をしていることが伺えた。

ファシリテーターの役割 前述のとおり、俳優一人一人が、ファシリテーターの役割を担い、プログラムの展開に大きな影響を与えていた。具体的には、ファシリテーターの役割や機能を十分理解しており、集団力動の把握と対応のスキルも備えていた。プログラム実施前には、各学校の教師から配慮の必要な生徒や考慮してほしい点を聞き取り、各校の実態把握をしたとのことであり、この情報を実践に活かしていることが伺えた。

例えば、Workshop 1 と 2 では、自らのいじめの体験やいじめられている子へのメッセージを生徒が詩や歌にして感情表出した際に、ファシリテーター役の俳優が、生徒の行動を細かく観察しており、その場の適切な場面で、適切な発話をして集団全体に配慮を行っていた。生徒に感情表出を促す際は、自らが先に感情を表現し、モデルを提示したりし、生徒が表現しやすいような工夫をしていた。このようなファシリテーター役のトレーニングは非常に重要な課題と言えよう。

プログラムへの参加 全学校が全過程に参加する前提だったそうだが、Students Gathering2 は、学校のない土曜日の開催であったため自由参加となり、非常に少人数であった。筆者は、今までに、学校現場において、構成的エンカウンター・グループを実践してきたが、実施の際には、クラス全生徒が全てに参加するプログラムを学校側から求められることがほとんどであったため、日本との違いを感じた。

今回の観察では、このプロジェクトは、各個人のスキルの向上や、各自が今後自分にできるいじめ防止行動を考え、実際に実施することについての認識の向上もねらいと見受けられた。つまり、日本のように学級集団全体で全プロジェクトを実施し、個人の変容のみならず、学級集団の変容をも目的とするというものとは趣が異なっているように感じた。イギリスでは、今回のような活動の後、例えば学内の「いじめ防止週間」でリーダー的な役割を担っていったり、あるいは、ピア・サポーターを志願し、いじめ被害者の相談や支援を行う役割を担っていったりするというように、各

自が自分にできることを自ら考えてそれを行動化する様子が見受けられた。よって、ある Stage が自由参加であることはマイナスではなく、これも生徒にとっては意義のある行動なのだと考えられた。

学級集団とプログラムのねらい

イギリスでは、Special Educational Needs (略して SEN) という、障がいのある子どもの教育制度がある。この SEN の取り組みで明らかのように、学校現場では、子どもの個別のニーズにこたえる形で個別あるいは小グループによる指導を行う場面が多々見受けられた。場所も、学級内あるいは、別の部屋で実施するなど様々な方法が取られていた。また、学校によっては児童生徒の転出入が非常に多く、学級構成員が頻繁に変わる様子も見られた。

一方、日本では、学級集団でワークに取り組むことで、個人の変容、さらに学級全体の質的変容や、その学級内のさらにインフォーマルな集団である仲間集団の質的変容が起き、それが児童生徒の学級集団への帰属意識を高め、学級が心の居場所となっていく、学級風土が変容するという実践が多く報告されている(國分, 1992; 國分・片野, 2001など)。学級集団の質の違い、教師の学級経営の違いがいじめの発生に影響し、学級内での児童生徒の相互交流が児童生徒の適応、向社会的行動、学業、他者理解、他者受容に大きく影響を及ぼすことも先行研究で明らかになっている(藤川, 2014)。

このように、学級集団の様相が日本と他国は大きく異なるため、海外のプログラム導入に関しては、相違点を十分考慮することがまず求められよう。よって、このプロジェクトを日本に導入する際には、全セッションを通じて学級集団で実施する形に再編することが課題となると思われた。

また、紙面の都合により、今回、詳細は述べないが、イギリスと日本では教育制度も大きく異なるゆえ、この点も十分な検討が必要と言えよう。

4. いじめに関する検討

いじめの定義、質の違い 日本の「いじめ」にあたる単語は、欧米では **bullying** であるが、そのことばの持つニュアンスや、いじめの定義は、国によってかなりの多様性があると言われている(戸田, 2013; 土屋, 2005; 森田・滝ら, 1999; 森田, 1998など)。滝(2007)の説明を用いると、欧米で用いられる「bullying」は、日本で言うと、第三者の「目に見えやすい」、攻撃的な行為、すなわち「校内暴力」的な行為に近いイメージであるという。一方、日本の「いじめ」は、仲間はずれや無視などの「目に見えにくい」攻撃的な行為に近いイメージと述べている。また、「bullying」「いじめ」の起こる場所にも違いが見られ、「bullying」は教室ではなく、校庭などで発生することが多い。そのため、前述の Thompson & Smith (2011) の学校における有益かつ効果のないいじめ予防策の調査では、「improving school grounds」、すなわち、校庭の危険な場所や、いじめの起きやすいスポットの特定を行うなどし、校庭を整備することが校種を問わず有効だとしている。さらには、「lunchtime supervisor」という、お昼の時間に、ゲームなどを企画・提供したりする人で、いじめ行為などを認識したり、子どもに聞き取りをしたり、いじめや葛藤状況を扱ったりするような役を行う人が有効だと述べられている。日本では、森田・清永(1986)による「教室の病い」、山脇(2006)による「教室の悪魔」という著書が示すとおり、「いじめ」は教室で発生している。そのため、前述のとおり、いじめ予防においては、学級集団への取り組みが重要と言えるのだ。

よって、海外の実践研究を日本に導入する際には、このような違いを明確することが必要であり、清水(2007)はこれがまさにエビデンスであると述べ、重要なことと指摘している。

5. 効果研究に関する検討

効果研究は、研究手法上の難しさをはらんでおり、先行研究においても、何をもちいて効果とするか、あるいは、結果がプログラムの効果なのか他の要因によるものなのかを明確化することが難し

い側面が見受けられる。そのため、効果研究の充実に図り、プログラムの開発・普及が求められる。この点については、秋光ら（2016）によって開発された、学校におけるいじめ未然防止プログラムのための包括的測定尺度が有益だと思われる。この尺度では、いじめ未然防止につながる力として「個々の児童生徒の力」と「学級全体の力」の2つが挙げられている。前者の「個々の児童生徒の力」としては、「他者と関わる力」「相談行動」「表現力」「セルフコントロール力」「自尊感情」「ストレスマネジメント力」が抽出された。この尺度を実施した結果、「相談行動」と「ストレスマネジメント力」は未然防止につながると言えない結果が出た。すなわち、いじめにかかわらないとする傍観者意識を高める方向性が見受けられた。以上より、項目の検討と尺度の改良の余地はあるものの、このような尺度によって実践するプログラムの効果測定ができると考えられ、今後の実用化が求められる。今回観察した TIE は、この分類枠に当てはめると、「表現力」「セルフコントロール力」「ストレスマネジメント力」の要素が盛り込まれていたように思える。研究においてはこのような尺度を用いたエビデンスが求められると言えよう。

今後の課題

今回は、紙面の都合により、海外の「bullying」と日本の「いじめ」の様々な点での違いを詳細に記すことができなかった。また、ネットいじめにも言及できなかった。よって、さらなる分析・検討を進め、どのようないじめにおいてはどのようなプログラムが提供できるか明らかにしたいと考える。

また、日本でも、プロの俳優により、いじめに関する劇が上演されていると思うため、そのプログラムの意義や効果を検討したいと考える。

引用文献

秋光恵子・松本剛・古川雅文・北川真一郎・寺戸武志・阿部浩士・堀井美佐（2016）. 学校におけるいじめ未然防止プログラムのための包括的測定尺度開発の試

み 兵庫教育大学研究紀要, 48, 21-28.

Anti-Bullying Alliance

<<http://www.anti-bullyingalliance.org.uk/>>

Box Clever Theatre (2015). What will you do? *The Hate Play Project symposium Programme*.

<<http://www.boxclevertheatre.co.uk/>>

DICE Drama Improves Lisbon Key Competences in Education. <http://www.dramanetwork.eu/educational_drama.html>

遠藤喜和・原田唯司（2015）. いじめ防止につながる学級づくりに向けた全校推進体制の構築：ある公立中学校における実践から 静岡大学教育実践総合センター紀要, 23, 195-203.

Kidscape <<https://www.kidscape.org.uk/>>

藤川大祐（2014）. いじめ防止プログラム開発の試み— いじめか否かが判然としない架空事例を教材として— 千葉大学人文社会科学部研究科研究プロジェクト報告書, 277, 1-6.

香山哲哉・岡田守弘・武藤安子（1997）. 中学校学級集団における「心理劇」導入の意義—相互発達援助関係の形成に向けて— 心理劇, 2, 25-35.

木村浩則（2010）. アートを通じたコミュニケーション教育とその課題 文京学院大学人間学部研究紀要, 12, 97-112.

小林由利子（1993）. Theatre in Education について—「観る」活動と「演じる」活動の関連— 川村学園女子大学研究紀要, 5, 77-89.

國分康孝（1992）. 構成的グループ・エンカウンター 誠信書房

國分康孝・片野智治（2001）. 構成的グループ・エンカウターの原理と進め方 誠信書房

国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2004）. 平成13～15年度文部科学省委嘱研究「児童生徒の社会性を育むための生徒指導プログラムの開発」「社会性の基礎」を育む「交流活動」・「体験活動」—「人とかかわる喜び」をもつ児童生徒に— 異年齢の交流活動を基調とした「試行プログラム」

宮城信・泉一彦（2015）. 高大学連携学習によるコミュニケーションスキル教育の開発研究 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 10, 97-112.

宮野祥子（2015）. ことばをかたるという視点からみた

- 演劇と教育の接点 早稲田大学大学院文学研究科紀要, 60, 33-50.
- 川野哲也・廣本康恵 (2015). 小学校授業における演劇的活動と子どもの変容 岩国市立A小学校の実践例分析 (2) 山口学芸大学紀要, 6, 21-34.
- 文部科学省 (2013). いじめ防止対策推進法
<http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1337278.htm>
- 森田洋司 (1998). 世界のいじめ—各国の現状と取り組み 金子書房
- 森田洋司・滝充・秦政春・星野周弘・岩井彌一 (1999). 日本のいじめ 予防・対応に生かすデータ集 金子書房
- 森田洋司・清永賢二 (1986). いじめ：教室の病 金子書房
- 中村玲子・越川房子 (2014). 中学校におけるいじめ抑止を目的とした心理教育的プログラムの開発とその効果の検討 教育心理学研究, 62, 129-142.
- Naylor, P., & Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying : the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 467-479.
- 清水豊子 (1988). イギリスにおける演劇教育の歴史と現状 日本演劇学会紀要, 26, 37-45.
- Sharp S. & Smith P.K. (1992). Bullying in UK schools: The DES Sheffield Bullying Project. *Early Development and Care*, 77, 47-55.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*, London : Hodder and Stoughton.
- 滝充 (2007). Evidence に基づくいじめ対策 国立教育政策研究所紀要, 136, 119-135.
- Thompson, F. & Smith, P. K. (2011). The Use and Effectiveness of Anti-Bullying Strategies in Schools, *Department for Education*.
<https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182421/DFERR098.pdf>
- 戸田有一 (2005). 第5章 ピア・サポート実践とコミュニティ・モデルによる評価 土屋基規・P. K. スミス・添田久美子・折出健二 (2005). いじめととりくんだ国々—日本と正解の学校におけるいじめへの対応と施策— (pp.84-103) ミネルヴァ書房
- 戸田有一 (2013). 第4章 欧州の予防教育 2.ピア・サポート 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 世界の学校予防教育 (pp.147-156) 金子書房
- 土屋基規・P. K. スミス・添田久美子・折出健二 (2005). いじめととりくんだ国々—日本と世界の学校におけるいじめへの対応と施策— ミネルヴァ書房
- Wooster, R. (2016). *Theatre in Education in Britain*, London : *Bloomsbury Academic*.
- 山脇由貴子 (2006). 教室の悪魔 見えない「いじめ」を解決するために ポプラ社

要旨

日本でいじめは深刻な問題となっており、効果的ないじめ予防への取り組みを考えるべき状況にある。本研究は、イギリスで行われている Theatre in Education を用いたいじめ防止を扱ったプログラムの意義を検討し、日本への導入の可能性について考察することを目的としている。

筆者は、England の中学校で実施されていたプログラムを観察した。1,010人の生徒がこのプログラムを観劇し、内95%は、このプログラムに対して、本当に良く、自分が観たいと思ったものだったと回答した。しかし、いじめの認知やいじめへの取り組みに関して、England と日本とでは大きな差異が存在することも明らかとなった。

(2016年9月12日受稿)

謝辞

生徒の皆様及び先生方、Box Clever Theatre の Michael Wicherek さん、Mari Kondo さん、俳優の皆様、そして Fred Murphy さんに心から感謝申し上げます。