

[論文]

Arts-Based Researchを用いた演劇教育研究は情動的体験を研究に位置づけることができるのか

郡司 厚太(東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科/高崎市立箕輪小学校教諭)

抄録

本論稿の問いは、「Arts-Based Researchを用いた演劇教育研究は情動的体験を研究に位置づけることができるのか」である。これまでの演劇教育研究では、質的研究を方法論として用いることが多い。しかし筆者は、質的研究を用いた演劇教育研究の中でもどかしさを感じることもある。それは、質的研究を通して、参加者の学びや変容の契機である情動的体験が、十分に描き出し切れないということである。なぜなら、情動的体験なるものが、その体験の只中にいたときの実感や新鮮さを保ったまま、事後的に振り返り、対象化して語る事が難しいからである。

そこで筆者は、Arts-Based Research(ABR=芸術に基づく研究)という方法論に注目した。特にABRの強みである「①新しい洞察力と学習」「⑤喚起的、挑発的」「⑧参加型」「⑨複数の意味」「⑩公共の学問と有用性」が重要だと考えた。これらの強みによって、ABRを用いた演劇教育研究では、情動的体験を研究に位置づけることができることを明らかにした。

さらに本研究では、情動的体験を研究に位置づけることで、参加者と研究者の学びの質/関係性の転換が生じることを明らかにした。なぜなら、教育人間学の矢野智司の「生成としての教育」の理論に基づくとき、ABRとは、「生成としての教育」を実践し、研究するための方法論となるからである。

本論稿は、まだ国内において十分に蓄積が進んでいない、ABRと演劇教育の接続を行い、かつ教育人間学の教育原理をも射程に入れた研究である。本論稿は理論研究に留まる点で限界がある。今後は、「生成としての教育」の理論的意義を踏まえつつ、ABRを用いた演劇教育の実践・研究を具体的に展開していくことで、そこで生じる人間関係や人間の生の変容の豊かさ・深みを、より探求していく必要がある。

Key word

演劇教育、質的研究、Arts-Based Research、発達としての教育、生成としての教育

1. 研究の背景

筆者は大学の頃に演劇教育に出会い、魅了され、実践を行ってきた。ここでいう演劇教育とは、演劇を何らかの教育目的で応用する実践のことを指している。それは、参加者がプロの俳優たちの上演を鑑賞するといったものではない。そうではなくて、参加者が実際に役を演じる体験を重視する演劇教育を意味している。

現在、筆者は教員として働きながら、演劇教育の実践を自身の学級で行っている。教室の机を後ろに下げて、広い空間を作り、みんなで協力して想像上の物語を作ったり、短いシーンを演じたりする。非日常的な空間の中で、子どもたちは、自分が演じるときにドキドキしたり、奇想天外な展開にみんなで大笑いしたり、役になりきって感情のこもった演技をしたりと、実に多様な姿を見せる。

学校に限らず、これまで筆者は、子どもから大人まで、様々な対象とコミュニティで演劇教育を実践してきた。演劇教育の実践の中では、参加者が想像上の世界の中で役を演じることで、活動に対して気分が高揚したり、役に共感して心が揺さぶられたり、関わりを通して他者と一体感が増すことで充溢感を感じたりする瞬間がある。そうした「身体的・生理的表出を伴う興奮状態」[藤永2013:87]である情動(emotion)を感受する体験を、ここでは情動的体験と呼ぶことにする。

演劇教育の実践の中で、情動的体験は核となる重要な体験であるといえる。情動的体験が生じるからこそ、それを契機に自分自身を振り返ったり、参加者は他者への気づきを得たり、学びや変容したりしていく。

演劇教育研究の中で、参加者がどのようなプロセスを経て、学んだり変容したりしていくのかを明らかにするために、質的研究が用いられることがある。なぜなら、参加者の個別的・具体的な学びや変容のプロセスというものは、定量化された数値やデータで表すことが難しいからである。そのため演劇教育研究では、「主観的意味や対象、出来事、実践などの社会的産出を明らかにすることを目指す研究」[Flick2011:627]である、質的研究が用いられることが多いのである。

実践者であり研究者でもある筆者は、質的研究を用いた演劇教育研究の中で、もどかしさを感じることもある。それは、質的研究を通して、参加者の学びや変容の契機である情動的体験というものが、十分に描き出し切れないということである。もちろん、筆者の研究の力量不足という問題もあるだろう。しかし、そもそも情動的体験なるものが、その体験の只中にいたときの実感や新鮮さを保ったまま、事後的に振り返り、対象化して語るということが難しいという特性をもっている。さらに言えば、参加者の内面に刻まれる情動的体験を、研究者の立場である筆者がどれほど感受できるのかということもある。

実践の中で生じる参加者の情動的体験を、どれほど丁寧に記録し、分析し、説明し、論文という形にまとめても、何だか味気ないものに思えてしまう。自分の描き出し方は、参加者をどこか単純化してしまっていないだろうか。研究者である私が感受した、あの瞬間の参加者の情動的体験とは一体何だったのだろうか。それを、そのときの新鮮さと豊かさを保ったまま研究として成立させるには、どうすればよいのだろうか。

これまでの演劇教育研究でも、参加者の情動的体験を研究者が感受し、描き出すことの重要性は指摘されてきた。しかし、情動的体験の新鮮さと豊かさを保ったまま研究に位置づけることは本当に可能なのか、そもそも言語化が難しい情動的体験なるものを、研究を通して感受したり、論文という形で誰かに伝えたりといったことが可能なのかということは、十分に論じられてこなかった。

そんな中、筆者はArts-Based Research(ABR)というものを知った。ABRは、直訳すると「芸術に基づく研究」のことであり、芸術制作行為に伴う探求的な側面を研究として位置付けた、新たな研究方法のことである。

筆者は、直感的にABRに魅力を感じた。ABRならば、演劇教育の実践の中で生じる参加者の情動的体験を、より新鮮さと豊かさを保ったまま、研究のプロセスと成果の中に位置づけることができるのではないだろうか。ここでいう「情動的体験を研究に位置づける」とは、研究プロセスの中で参加者や研究者が、芸術を用いることで、情動的体験を言語的な制約を超えてより直接的に表現したり、感受したりすることができるのではないかということである。また、研究成果を論文という形に制約されず、作品やパフォーマンスによって表現することで、第三者に対しても情動的体験を喚起できるのではないかということである。

では、情動的体験を研究に位置づけることができたとして、そのことにはどのような意義があるのだろうか。先に述べた通り、演劇教育の実践において、情動的体験は参加者の学びや変容の契機となる重要な体験である。とすれば、情動的体験を研究に位置づけることの意義は、「研究者が参加者の学びや変容をより深く理解できる」ということになるのだろうか。その他にも、従来の演劇教育研究とは違う何かをもたらされることになるのだろうか。

以上の問題意識を背景として、本論稿では「Arts-Based Researchを用いた演劇教育研究は情動的体験を研究に位置づけることができるのか」という問いを設定する。この問いを解くために、まず本論稿が対象とする演劇教育とは何か、これまで演劇教育研究はどのように行われてきたのかを整理し、問いの所在を明確にする。次に、筆者が注目するABRとは何かを明らかにする。特に、ABRを用いることで、情動的体験を研究に位置づけることはできるのか、できるとすればそれはなぜなのかを考察する。そして最後に、Arts-Based Researchを用いた演劇教育研究が情動的体験を研究に位置づけることができたとして、そのことにどのような意義があるのかを考察し、本論稿の結論を述べる。

2. 演劇教育研究の方法論

2-1. 演劇教育とは何か

本論稿が対象としている「演劇教育」とは、演劇を何らかの教育目的で応用する実践のことを指している。それは、参加者が実際に想像上の世界の中で役を演じる、体験重視の演劇教育のことである。

演劇教育は、いまでは様々な国で実践され、発展している。演劇教育の実践とその目的は実に多種多様であるが、歴史的に見れば、そのルーツは主にアメリカとイギリスに見出すことができる[小林2010]。

例えば、アメリカのアリス・ミニー・ハーツは、子どもと一緒に演劇作品を創作する過程で、子どもの直観力が育まれると考えていた。このハーツの活動は、20世紀初頭の新教育運動と呼応しながら、演劇的体験を通して参加者の情操や社会性、創造性を育むことを目的とする、クリエイティブ・ドラマという方法論に結実していった。

イギリスのピーター・スレイドは、役を演じたり感情表現を行ったりする劇的遊びの目的は、全人的教育であると位置づけた。そのスレイドの影響を受けた、イギリスのブライアン・ウェイは、シアター(Theatre)としての演劇と、ドラマ(Drama)としての演劇の違いを明確に述べた。ウェイによれば、

シアターとは、上演を伴う「プロダクト重視(上演)」の演劇のことである。対してドラマとは、演劇を経験することを重視した、「プロセス重視(過程)」の演劇のことである。この区別に基づいてウェイは、ドラマとしての演劇は、子どもが想像上の世界で役を演じたり、他者と関わったりすることを通して、全人的発達を促すうえで有効であると考えた。

同じくイギリスのドロシー・ヘスカットは、教師が積極的に参加者に介入し、劇的世界を共に創造し生きることを通して、全人的発達のみならず、教科の学習内容を深く学ぶことができることを主張した。このヘスカットの方法論は、Drama in Education(DIE)と呼ばれ、体験的に教科学習を行う方法論として継承され、発展していった。

このように、アメリカとイギリスの演劇教育をルーツとしながら、現在では様々な方法論に基づく演劇教育の実践が行われている。具体的には、クリエイティブ・ドラマ、プロセス・ドラマ、TIE(Theatre in education)、DIE(Drama in Education)、プレイバック・シアター、フォーラム・シアターなどがある。また現在では、学校教育のみならず、コミュニティ・ビルディングや社会変革のためなど、様々な文脈で大人を対象にした実践も行われている。日本国内においても、海外の演劇教育に影響されながら、少しずつ実践が増えている。また実践のみならず、演劇教育研究として、研究の蓄積も増加しつつある。

2-2. 演劇教育研究の方法論にはどのようなものがあるのか

演劇教育の実践の中で、参加者は想像上の世界の中で役を演じることを通して、活動自体の楽しさから気分が高揚したり、演じている役の状況に共感することで心が動いたり、共に活動している他の参加者の予想外な反応に驚いたりといった情動的体験を感受する。そうした体験に基づくことで、実感を伴いながら、情操・創造性・社会性・コミュニケーション能力が育まれたり、問題解決能力が身に付いたり、新たな意味や価値の創出、自己の学びや変容が達成されたりすると考えられている。

では具体的に、近年の演劇教育はどのような方法論で研究されてきたのだろうか。演劇教育を研究するJohn O'Tooleは、Doing Drama Research: Stepping in to Enquiry in Drama, Theatre educationのなかで、演劇と教育の研究の三つのパラダイムについてまとめている。

一つ目は、記述的・解釈的研究である。これは「人々の行動や社会を明らかにし、それを記述することを目的とするもの」であり、現象学や構築主義とかかわるパラダイムである。具体的な方法論としては、エスノグラフィー(Ethnography)、パフォーマンス・エスノグラフィー(Performance Ethnography)²⁾、事例研究(Case Studies)、歴史研究(Historical Research)、エスノメソドロジー(Ethnomethodology)、グラウンデッド・セオリー(Grounded Theory)、記号論的分析(Semiotic Analysis)、相互作用分析(Interaction Analysis)などがある。

二つ目は、干渉主義的方法論である。これは「問題を抱える状況に対して、どのような変化を起こすことができるのかを探ることを目的とする」ものである。具体的な方法論としては、アクションリサーチ(Action Research)、実験研究(Experimental Research)、計画実験(Design Experiment)などがある。

三つ目は、第三の方法論である。これは「上記二つの側面をともに持つもので、現象を記述することと変化や発展のために介入することが同時に起こる研究」である。すなわち、記述・解釈的な研究の性格と、介入的な研究の性格をあわせ持つ活動である。具体的な方法論としては、反省的

実践家事例研究(Reflective Practitioner Case Study)、芸術による探求(Arts-Based and Arts-informed Enquiry)、ナラティブ研究(Narrative Enquiry)などがある。

以上のO'Tooleの整理から分かるように、質的研究の方法論の理論的基盤として、現象学と構築主義が挙げられる。これはまさに、演劇教育の実践の中で生じる、参加者の個別的・文脈的な学びや変容を捉え、参加者の豊かな体験の内実を描き出すことを目的としているからである。

2-3. 演劇教育の実践の中で生じる情動的体験

しかし筆者は、質的研究を用いた演劇教育研究の中で、もどかしさを感じることもある。それは、質的研究を通して、参加者の学びや変容の契機である情動的体験というものが、十分に描き出し切れないということである。

なぜ、十分に描き出し切ることができないのだろうか。それは情動的体験なるものが、事後的に振り返り、対象化して語ることが難しいという特性をもっているからである。

参加者にとって、情動的体験とは自分自身が体験したものであるにもかかわらず、事後的に振り返ったり言葉で説明したりすることが困難なものである。なぜそこまで活動に没頭し、気分が高揚したのか、なぜ役を演じている中で不意に涙がこぼれ、胸を引き裂かれるような強い衝撃を感じたのかといったことを、その時その瞬間の鮮明さを保ったまま言葉にして語ったり、人に伝えたりすることは、自分自身のことであるのに難しいものである。

このことは、研究者自身にも当てはまる。例えば、演劇教育研究としてエスノグラフィーを方法論として用いる場合、研究者は、演劇教育の実践に参加し、参加者の様子をフィールドノートに記録しながら観察を行うことになる。このとき研究者は、目に見える参加者の学びや変容、他者との関わり方だけを記録するのではない。参加者を包み込むその場の雰囲気、活動の中で躍動したり揺れ動いたりする参加者の内面といった、目に見えない参加者の情動的体験を、参与する中で直感的に感受している。そのように、研究者が参加者の情動的体験を感受することが、演劇教育の実践の中で生じた学びや変容の豊かさと深みを描き出すことにつながると考えられる。

しかし参加者同様、研究者であっても、参加者の情動的体験を言語化して記録したり、分析して表現したりすることは難しいことである。そもそも、参加者の内面に刻まれる情動的体験を、研究者がどれほど感受できるのかという問題もある。

演劇教育研究の中で生じる参加者の情動的体験とは、実践の質の豊かさと深みに関わる重要な要素であるにもかかわらず、研究成果として論文にまとめるうえで、十分に描き出し切ることができていないものである。それは情動的体験が、参加者と研究者のいずれの立場においても、事後的に振り返ったり、言葉にして表現したりすることが難しいことや、そもそも目に見えない部分も含めた情動的体験なるものを、研究者がどれほど感受することができるのかといったことに由来している。

そうして出来上がった研究成果としての論文からは、研究者が実践の中で感じていた参加者の情動的体験の豊さが、どこかこぼれ落ちてしまうように感じられる。曖昧で捉え難い情動的体験を、何とか分析し、言葉で表現しようとするものの、実践で直感的に感受していた豊かさと深みを、いま一つ描き出し切ることができない。

どうすれば、実践の中で感受した参加者の情動的体験を、その実感と新鮮さを保ったまま研究のプロセスや成果に位置づけることができるのだろうか。この問いに対して、筆者はArts-Based Researchに注目する。

3. Arts-Based Researchを用いることの意義 —情動的体験という観点から

3-1. ABRとはどのような方法論であるのか

Arts-Based Research (ABR)とは、直訳すると「芸術に基づく研究」のことであり、芸術制作行為に伴う探求的な側面を研究として位置付けた、研究の新たな方法論のことである。ABRでは、研究における問いの設定、データやコンテンツの生成(データ収集)、データやコンテンツの分析や解釈、データやコンテンツの表現(研究の最終的なアウトプット)など、あらゆる研究段階において芸術を用いる点が特徴である。

ABRといっても、その方法は多種多様である。ABRについて網羅的な整理を行っている Patricia Leavyによれば、芸術的な形式を用いる研究には、A/r/tography、Art-based inquiry、Living inquiry など、少なくとも28にもおよぶ異なる名称があるという[Leavy2018]。

ABRが誕生した背景には、その前段階として質的研究の興隆がある[笠原2019]。質的研究が発展してくなかで、質的研究の方法として芸術が用いられるようになり、1990年代初頭には、Elliot EisnerによってABRという言葉が研究の世界に現れた。

こうした歴史的背景から、ABRは、定性的な知の生成を重視する質的研究と重なる部分が多い方法論である。しかし、質的研究と比べてABRが特徴的であるのは、研究の方法として芸術を明確に位置付けていることである。それによって、ABRは「従来の自然科学、あるいは人文社会科学の方法では救いとれなかった問題に迫ろうとする」[小松2018: iii]ものとして、「研究」の概念の拡張を試みている。

3-2. ABRの研究上の「強み」は何か

では、質的研究と比べたときに際立つ、ABRの特徴とは具体的にどのようなものなのか。以下では、Leavyの*Handbook of Arts-Based Research*と*Method meets Art: Arts-Based Research Practice*に基づいて、ABRの理論と実践について捉えていく³⁾。

Leavyによれば、従来の研究方法に対するABRの「強み」は十の観点からまとめられる。それは「①新しい洞察力と学習」、「②説明する・探索する・発見する・問題解決する」、「③ミクロとマクロのつながりを構築する」、「④ホリスティック」、「⑤喚起的・挑発的」、「⑥批判的意識・意識改革・共感」、「⑦ステレオタイプの解消・イデオロギーへの挑戦・疎外された声や視点を取り入れる」、「⑧参加型」、「⑨複数の意味」、「⑩公共の学問と有用性」である[Leavy2018]。その中でも、特に筆者は①、⑤、⑧、⑨、⑩の「強み」に注目している⁴⁾。以下で、Leavyの記述を参照しながら5つの強みについて要約していく。

「①新しい洞察力と学習」とは、「芸術に基づく」研究が、どのような知の探究を行っていくのかということに関係している。ABRでは、芸術を用いることで、言語的な制約を超えて対象にアプローチすることができる。例えば、文献調査、質問紙調査、インタビュー、フィールドワークといった方法に対して、ABRでは芸術作品の制作・実践を通して、自分(たち)にとっての意味や価値を生成しながら問いを探究し、知を立ち上げていくことが可能となる。このとき、従来の質的研究の方法では、基本的に、観察したり収集したりしたデータに基づいて、論証的な知の探求が目指されている。しかしABRでは、知の探求のために芸術を用いる。例えば、言葉にすることが難しい体験や自身の情動を、詩や絵、コラージュ作品や、実際の演劇パフォーマンスという形でより直接的に表現することができる。そうした制作行為に伴う知の探究は、論証的な探求の制約を超えて行われるも

のである。なぜなら、芸術とは多義的・多元的な意味生成の営みだからである。そのためにABRでは、従来の研究方法では到達することのなかった、新たな知にアクセスすることが可能となる。

「⑤喚起的、挑発的」とは、芸術が、参加者や研究者たちの情動的側面を喚起したり、ときには挑発したりするということである。私たちは、優れた文学や音楽に触れたとき、不意に言葉にならない感動が湧き上がったり、これまで意識の奥底に眠っていた記憶やイメージが突如として生じたりしてることがある。そのことによって、個人の中の価値観や問題意識といったものが喚起されたり、ときには挑発されることで揺さぶられたりするるのである。

「⑧参加型」とは、ABRの知の探究の在り方が、研究プロジェクトの参加者にとって、より開かれていることを意味している。ABRの知の探究とは、実践と切り離されているものではなく、芸術制作・実践と同時並行に行われる。つまり、制作・実践それ自体が意味や価値を生成していく営みであり、それによって新たな知が立ち上がってくるのである。このときの制作者・実践者とは、例えば参加者と研究者(場合によっては、研究のステークホルダーなど)である。こうした方法論の特徴から、ABRは従来の研究方法と比べて、知の探究プロセスに対する参加者の関与の度合いが高い。参加者は、研究者にとっての単なる「観察対象」や「データ」ではなくて、対等な研究協力者／実践者なのである。

「⑨複数の意味」とは、ABRの研究成果が、多義的・多元的なものとして開かれていることを意味している。従来の研究における知の在り方とは、量的研究であれ質的研究であれ、基本的に論証的なものとして想定され、研究成果は論文という形で表現される。しかしABRでは、研究成果の一部あるいは大部分が、芸術という非論証的な方法によって表現される。それによって、ABRの研究成果は、ある単一の結論や知を提示するものではなくなる。むしろ、研究成果を受け取る者の立場や受け止め方の違いによって、複数の意味をもたらしたり、新たな問い、知見、対話を生みだしたりするものとして作用するのである。

「⑩公共の学問と有用性」とは、ABRの研究成果が、より人々に開かれていることを意味している。従来の研究では、一般的に研究成果は論文としてまとめられる。それによって、しばしば研究成果は専門用語で埋め尽くされ、学術関係者しかアクセスできない査読付きジャーナルに掲載されることで、一部の人にしかなかなかアクセスされないものとなる。しかしABRの研究成果は、論文という形だけではなく、作品・パフォーマンスという形でも公開される。これによって、従来の学術論文とは異なり、専門用語に馴染みのない一般の人々でもアクセスしやすいという利点がある。

こうしたABRの試みは、従来の研究概念を拡張する視点をもっている。一般的に、学問としての研究とは、未知なること(問い)に応える営みである。そこで従来の研究は、仮説検証型であれ、仮説生成型であれ、問題解決型であれ、基本的に論証的な方法で問いを明らかにし、言語化することで、その成果を論文という形にまとめてきた。

ABRも、「未知なること(問い)に応える営み」という点では、これまでの方法論と同様の研究概念を共有している⁹⁾。ABRは、芸術に基づいた探求を通して、研究上の問いに応え、知を生みだしていく営みである。このときの芸術は、参加者と研究者の間に生みだされていく。現象学や社会構築主義の観点からいっても、芸術作品を通して問いを探求し、それに応えるABRは、研究上の定性的な側面を大切にすることで、従来の研究概念とその目的を同じくしており、また質的研究とも重なる部分が多い。

しかし、質的研究と比べて、ABRは研究の方法として芸術を明確に位置付けている。これによって、論証的な枠組みに限定されることなく、従来の視点と方法では取りこぼされてしまったり、対象化

されることがなかったりした意味や価値を、研究者と参加者が共に具体化し、生みだしていくことで、知の探究を行うのである。

ABRにとって、「研究者と参加者が共に意味や価値を具体化し、生みだしながら、知を探求する」という研究の在り方は、重要である。つまりABRの知の探究とは、すでに存在している現象の意味や価値を捉え、論証的に明らかにする営みに留まらない。いまだ存在していない意味や価値を、参加者と研究者の「間」で共に具体化し、複数の意味や価値に開かれながら、知を探求し、知を生みだしていく営みなのである。

以上のように、ABRは、質的研究と重なる部分が多い方法論である一方で、「①新しい洞察力と学習」「⑤喚起的、挑発的」「⑧参加型」「⑨複数の意味」「⑩公共の学問と有用性」という点から、従来の研究概念をさらに拡張する方法論であると考えられる。

3-3. ABRを用いることで情動的体験を研究に位置づける

本論稿の問いは「Arts-Based Researchを用いた演劇教育研究は情動的体験を研究に位置づけることができるのか」であった。ここまでの議論をもとに、本論稿の問いに対して考察を行いたい。

情動的体験とは、その特性上、事後的に振り返ったり、対象化して言葉で説明したりすることが困難なものであった。そのため質的研究を用いた演劇教育研究であっても、情動的体験を十分に描き出し切ることが難しいのであった。これに対して、筆者は、ABRの「①新しい洞察力と学習」「⑤喚起的、挑発的」「⑧参加型」「⑨複数の意味」「⑩公共の学問と有用性」という強みによって、情動的体験を研究に位置づけることができると考える。

「①新しい洞察力と学習」とは、ABRが芸術に基づいた研究であるために、論証的な知の探求の制約を超えることが可能であることを意味していた。「⑤喚起的、挑発的」とは、芸術が、参加者や研究者たちの情動を喚起したり挑発したりすることで、不意に言葉にならない感動が湧き上がったり、これまで意識の奥底に眠っていた記憶やイメージが突如として生じたりしてくることを意味していた。「⑧参加型」とは、ABRでは参加者と研究者が対等な立場で知の探求を行っていくことを意味していた。「⑨複数の意味」とは、ABRの研究成果が、ある単一の結論や知見を提示するものではなく、複数の意味をもたらしたり、新たな問い、知見、対話を生みだしたりするものとして作用することを意味していた。

ABRを用いた演劇教育研究の中で、参加者と研究者は、自己の学びや変容の契機となった情動的体験について、言語化して分析的に語ることに限定されない。参加者と研究者は、対等に参加する研究プロセスを通して、言語化が難しい自身の情動的体験を、詩や絵、コラージュ作品や、実際のパフォーマンスという形で表現することができる。さらに言えば、芸術に基づく研究プロセスを通して、参加者と研究者は芸術に情動を喚起・挑発されながら、いまだ存在していない意味や価値、情動的体験を、共に具体化し、生みだしていくことができる。そうして立ち上がってきた意味や価値は、複数の意味に開かれた知であり、参加者と研究者の間でより直感的に感受され、共有されることになる。

こうして生みだされた知は、参加者と研究者のみならず、研究成果を受け取る第三者にも、より直感的に感受され、共有されることになる。なぜなら、「⑩公共の学問と有用性」にあるように、ABRでは、研究成果が論文という形に限定されないからである。ABRの研究成果は、作品・パフォーマンスという形でも公開される。これによって、従来の学術論文とは異なり、専門用語に馴染みのない一般の人々でもアクセスしやすい。

また芸術を通して研究成果を受け取ることで、第三者は、実践の中で生じた参加者の情動的体験を、

新鮮さを保ったまま感受することができる。これによって、受け取られた研究成果は、論証的な枠組みを超えて複数の意味に開かれていく契機となる。

このように、演劇教育研究でABRを用いることで、参加者と研究者は、実践の中で生じる情動的体験を、演劇を通して共に探求し、具体化していくことができる。役を演じる中で何に共感し、何に心を揺さぶられ、何を考えたのか、それらを論証的な方法ではなく、演劇パフォーマンスとして表現し、研究に位置づけることができる。それによって、参加者と研究者は、実践の中で立ち現れてきた情動的体験を、より直感的に感受することができる。さらにABRでは、演劇教育の実践の中で立ち現れてきた情動的体験を、第三者に対してパフォーマンスという研究成果の形で提示することができる。これによって、第三者にとっても、情動的体験及び実践の中で探求されていった研究成果を、より直感的に感受することができる。そのことは、第三者の中に、さらなる問いを生んだり、新たな意味や価値が開かれたりしていく契機となりうる。以上のことから筆者は、ABRを用いることで、演劇教育研究は情動的体験を研究により位置づけることができると考える。

4. 演劇教育研究における参加者と研究者の学び／関係性の転換

4-1. 矢野智司の「発達としての教育」

ABRによって情動的体験を研究に位置づけることができるようになったとして、そのことにどのような意義があるのだろうか。筆者は始め、情動的体験を研究に位置づけることの意義として「研究者が参加者の学びや変容をより深く理解できる」ということを念頭に置いていた。しかしLeavyのいうABRの「強み」を踏まえたとき、ABRを用いた演劇教育研究では、「実践の中で生起する学びや変容の質の転換」、また「研究における参加者と研究者の関係性の転換」さえも生じるのではないだろうか。

では具体的に、参加者と研究者の関係性、またそこで生起する学びと変容の質は、どのように転換するのだろうか。このことを考えるために、教育人間学を研究する矢野智司の教育理論を参照したい。矢野は、教育というものを「発達としての教育」と「生成としての教育」という二つの異なる原理から考察している。

矢野のいう「発達としての教育」とは、「目的—手段関係」と「有用性」を原理とした教育のことである。一般的に教育とは、子どもたちの成長にとって不可欠な営みであると考えられている。なぜなら、心身ともに未熟な存在であるとされる子どもは、社会に出て自立するために、教育を通して大人へと成長する必要があると考えられているからである。この点から、教育とは未来に向けた営みであるといえる。

そうした教育の時間的特徴は、未来に目的を立てて、その未来の目的の実現のために現在の行為を組織立てることにある。何かを学ぶ・経験するということは、未来の成長という目的を達成するための手段である。その意味で、教育という営みは目的—手段関係に基づいている。

教育では、事物のみならず、他者やさらに自己にいたるまで、すべてが目的—手段関係として組織づけられることになる。なぜなら、対象(事物・他者・自己)から自己に対する働きかけも、自己から対象に対する働きかけも、重要なのは「それによって何が達成されるのか」ということだからである。

同時に、その手段が目的達成のために役に立ったかどうか重要である。なぜなら、役に立たないことは、効率的な目的の達成を妨げるものだからである。このことから、目的—手段関係に基づく

教育では、事物も他者も、そして自己さえも、有用性の観点から価値を判断されるのである。

以上のように、目的—手段関係と有用性に基づく教育が、矢野のいう「発達としての教育」である[矢野2008]。「発達としての教育」で、手段としての対象は自己にとって理解可能・コントロール可能なものでなければならない。なぜなら、理解不可能・コントロール不可能なものは、手段として用いることができず、それが有用であったのかどうかも評価することもできないからである。そのため「発達としての教育」では、対象を何とかして理解可能・コントロール可能なものとして自己の中へ取り込む必要がある。このとき、対象を自己に取り込むとは、対象を自己の枠組みの中で意味づけ、理解し、秩序立てていく作業にほかならない。そうした一連の作業を通して、私たちは「経験」を生みだしていく。この「発達としての教育」は、現在の学校教育の基本的原理となっているものである。

矢野は、「発達としての教育」を批判的に検討している。なぜなら、目的—手段関係と有用性の原理に基づく「発達としての教育」では、できる／できないといった評価的態度、何が有用で何が無用であるのかといった価値判断的態度が、自己や他者の「存在そのもの」の価値基準として絶対化される危険性があるからである。教育を通して、できる／できないといった評価的態度、有用／無用という価値判断的態度が内面化され、絶対化されてしまうと、その帰結として「自分が成長できたかどうか」「自分の成長にとって〇〇は有用かどうか」というものの見方が肥大化していく。すると、自分の周りの物事や、他者、そして自己に対してさえも、そのような評価的・価値判断的態度で接することになる。ひとたび「〇〇は使えない」「〇〇は無駄だ」と判断が下されてしまうと、その物事や他者とのつながりは絶たれ、ともすれば排除的な態度さえ向けてしまう。そうした態度が自己に対して向けられてしまうと、過度な自己否定に陥る可能性もある。

「発達としての教育」に基づくとき、ともすれば教師は子どもを客体化しかねない。そのことによって、子どもたちの学びや変容を、あらかじめ定められた目標や評価基準によって一元的に捉えてしまいかねない。矢野は、「発達としての教育」が孕むそのような危険性を批判しているのである。

4-2. 矢野智司の「生成としての教育」

矢野は、「発達としての教育」が人の成長にとって重要なことは間違いないとしたうえで、そのような教育だけを自明視することの矮小さを指摘する。そこで矢野は、「発達としての教育」に対して「生成としての教育」の重要性を述べている。

「生成としての教育」を理解するために、矢野は「遊び」というものを取り上げる。教育の中で、遊びの重要性とは、これまでも数多く議論されている。しかし矢野は、「発達としての教育」に基づく学校教育では、遊びのような体験が、すべて有益な「経験」として発達の論理に回収されてしまうことを指摘する。つまり「遊びによって子どもは体を丈夫にするとか、役割と規則を学ぶとか、社会的な人間関係を豊かにするとか、自然や社会についての認識能力を高める」[矢野2008:124]といった理解のされ方である。

矢野は、そうした遊びに対する理解は、遊びの効用として主張する限り間違いではないとしたうえで、教育効果という有用性が前面に押し出されることによって、遊びが本来もっているはずの体験としての豊かさと奥行きが縮減されてしまうと述べている。

矢野が言いたいことは、「遊びを超えるどのような目的もっていない」遊びの重要性についてである。このことに関して、矢野は次のように述べている。

私たちは遊びに没頭しているとき、優れた芸術作品に接したとき、あるいは自然に畏敬を感じているときなどに、いつのまにか私と私を取りかこむ世界との間の境界が消えていくことがある。優れた体験は、このような自己と世界とを隔てる境界が溶解してしまう瞬間を生み出す。(中略)私たちは世界そのものへと全身的に関わり、世界に住みこむようなことになり、世界との連続性を味わう。このとき世界は、日常生活における世界以上にリアルな奥行きと、そして比類なき輝きをもったものとして、また生き生きとした現在として、私たちの前にたち現れる[矢野2008:125]。

ここで矢野は、遊びと同様に、芸術や自然に接したときの体験にも言及している。矢野は、優れた体験は自己と世界を隔てる境界を溶解させ、世界との連続性を味わうことができるものであるとしている。ここでいう「体験」とは、対象化することで意識や言葉によっては捉えることができない、既存の価値観や枠組みでは意味づけが難しい出来事のことを指している。こうした体験とは、「発達としての教育」という経験とは異なるものである。

体験と経験の区別から、矢野は、「発達としての教育」は遊びのみならず、様々な体験を有用性の観点から理解しようとする中で、体験が発達のための手段(経験)として把握され、評価されてしまうことを批判している。そのため学校教育の中では、「景色に魅入られて風景を描くこと、自然のリズムに呼応して歌をうたうこと、公園の鉄棒で思わず一回転することといった本来なら体験とみなされるべき事象が、学校で教科として教えられたとたんに体験の奥行きと輝きを失う」[矢野2008:126]と述べている。

「発達としての教育」に基づく限り、体験は「経験」へと秩序立てられて捉えられてしまう。そこでは、世界との連続性を味わうような体験は存在しない。世界は、自己にとっての対象であり、客体化されている存在である。そうして経験としての側面が重視されてしまうために、体験を体験として十分に感受することができないのである。

「発達としての教育」に対して、矢野は、言語化したり意味づけしたりすることが難しい、自己と世界を隔てる境界が溶解し、世界との連続性を味わうことができる体験の重要性を主張する。そうした体験を重視する教育を、矢野は「生成としての教育」と呼ぶ。

4-3. 「生成としての教育」の実践／研究可能性—ABRを用いた演劇教育の意義

筆者が考えるに、矢野の「生成としての教育」は、理念型としては非常に魅力的で教育的にも意義ある理論である。しかし、実践可能性と研究可能性という点から見れば、困難を抱えている。なぜなら、「生成としての教育」とは、目的—手段関係と有用性の原理に基づかない教育だからである。そのため理論的に言えば、「生成としての教育」が重要だからそれを実現「しよう」との目的をもって実践を行うことは、論理矛盾を抱えることになる。こうした理由から、矢野の「生成としての教育」を実践の中で生みだしていくとは、具体的にどのように可能であるのか、いま一つイメージをもつことが難しいのである。

実際、矢野は「生成としての教育」を語るときの多くで、すぐれた文学作品の登場人物の体験を取り上げ、根拠としている[矢野2000;2006;2008]。つまり、「生成としての教育」の痕跡を事後的に発見し、記述することはできるものの、実践の中で生みだしていくにはどうすればよいのか、いま一つ明らかになっていないのである。

「生成としての教育」を実現「しよう」との目的をもって実践を行うことに論理矛盾があるとすれば、

「生成としての教育」の実践は、ある瞬間に偶然やってくるのを待つしかないのだろうか。だとすれば、「生成としての教育」の教育的意義を、実践に基づいて研究することは難しいということになる。

「生成としての教育」が教育的に意義あることだと仮定し、そこで人々の間には具体的にどのような学びが生じているのかを明らかにしたいとする。そのためには、「生成としての教育」が生じている実践を対象に、その意義を研究する必要がある。しかし、意図して「生成としての教育」を実践できないとしたら、そもそも研究対象となるフィールドを定めることが難しい。このことから、「生成としての教育」の教育的意義を、具体的な実践に基づいて研究したいのであれば、まず何よりも、その実践を生みだしていく必要がある。

以上の議論を踏まえると、「ABRを用いた演劇教育研究によって、情動的体験の新鮮さと豊かさを保ったまま研究に位置づける」ことの意義は、単に参加者の学びや変容をより深く理解できるようになったということだけに留まらない。ABRは、矢野のいう「生成としての教育」を実践し研究していくための方法論となりえるのではないだろうか。

矢野の理論を枠組みとするならば、論証的な知の探究を重視する従来の研究とは、対象を分析し、言語化することで意味づけ、秩序立てて理解するという点で、「発達としての教育」に基づくものであるといえる。

対して、ABRでは情動的体験を研究に位置づけることができるのであった。この情動的体験とは、矢野のいう「生成としての教育」に基づく体験だと考えられる。なぜなら、情動的体験も、矢野のいう体験も、「言語化が難しい体験、既存の価値観や枠組みでは意味づけが難しい体験」という点で共通しているからである。実際、矢野は「生成としての教育」の契機として、芸術的体験について言及している。するとABRを用いた演劇教育研究とは、情動的体験を参加者と研究者が共に具体化し、研究に位置づけることができる方法論であるという点から、「生成としての教育」を生みだしていく実践であり、研究と言えるのではないだろうか。

だとすれば、ABRを用いた演劇教育研究において生起する参加者と研究者の学びや変容というものは、「生成としての教育」に基づいた体験として生じることになる。ここでは、あらかじめ設定された評価や、論証的で秩序だった学びや変容よりも、情動を揺さぶる、言語化や意味づけが難しい、複数の意味に開かれた学びや変容が重視される。

また、「生成としての教育」を生み出すABRでは、参加者と研究者の関係性も転換することになる。「発達としての教育」に基づくとき、ともすれば研究者は、参加者をあらかじめ設定された枠組みに当てはめて、一元的に捉えかねない。

しかし「生成としての教育」に基づくとき、研究者は参加者をそのように捉えない。むしろ、芸術を媒介として限りなく寄り添い、共感的に関わることで、お互いの境界線が溶けて混じり合い、一体化していくような関係性となっていく。論証的で秩序立った理解・解釈・関係性の制約を超えて、複数の意味に開かれながら、共に学び、変容していく関係性へと転換していく。

以上のように、ABRを用いた演劇教育研究は、矢野のいう「生成としての教育」を実践し研究していくための方法論となりえる。そのことによって、ABRを用いた演劇教育研究では、「実践の中で生起する学びや変容の質の転換」、また「研究における参加者と研究者の関係性の転換」が生じると考える。

5.ABRを用いた演劇教育研究は情動的体験を研究に位置づけることができるのか

5-1. 結論

本論稿の問いは「Arts-Based Researchを用いた演劇教育研究は情動的体験を研究に位置づけることができるのか」であった。ここまでの議論をもとに本論稿の問いに対する結論を述べたい。

第一に、ABRを用いた演劇教育研究は、芸術を媒介とすることで論証的な制約を超え、情動的体験を研究に位置づけることができる。これまでの研究でも、参加者の情動的体験を研究者が感受し、描き出すことの重要性は指摘されてきた。しかし、情動的体験の新鮮さと豊かさを保ったまま研究に位置づけることは本当に可能なのか、そもそも言語化が難しい情動的体験なるものを、研究を通して感受したり、誰かに言葉で伝えたりといったことが可能なのかということは、十分に論じられてこなかった。

これに対してABRを用いた演劇教育研究では、参加者と研究者が、芸術を通じて情動的体験を研究に位置づけられることが明らかになった。なぜなら、ABRの強みである「①新しい洞察力と学習」「⑤喚起的、挑発的」「⑧参加型」「⑨複数の意味」「⑩公共の学問と有用性」から、ABRでは、参加者と研究者が実践の中で生じる情動的体験を共に探求し、具体化していくことができるからである。役を演じる中で何に共感し、何に心を揺さぶられ、何を考えたのか、それらを論証的な方法ではなく、演劇パフォーマンスとして表現し、研究に位置づけることができる。それによって、参加者と研究者は、互いに実践の中で立ち現れてきた情動的体験を、より直感的に感受することができる。さらにABRでは、演劇教育の実践の中で立ち現れてきた情動的体験を、第三者に対してパフォーマンスという研究成果で表現することができる。これによって、第三者にとっても、情動的体験及び実践の中で探求された事柄をより直感的に感受することができる。そのことで、第三者の中でも、さらに問いが生まれたり、新たな意味や価値が開かれたりしていくと考える。以上のように、ABRを用いた演劇教育研究では、情動的体験を研究に位置づけることができるようになる。それによって演劇教育研究の在り方は、研究のプロセス、研究成果のアウトプットといった点で、より拡張されていくことになる。

そして第二に、ABRを用いた演劇教育研究では、「実践の中で生起する学びや変容の質の転換」、また「研究における参加者と研究者の関係性の転換」が生じる。情動的体験を研究に位置づけることの意義として、これまでは「研究者が参加者の学びや変容をより深く理解できる」といったことが想定されていた。しかし本論稿では、情動的体験を研究に位置づけることの意義として、矢野のいう「生成としての教育」の観点から、「実践の中で生起する学びや変容の質の転換」、「研究における参加者と研究者の関係性の転換」が生じることが明らかにされた。

なぜなら、参加者と研究者が共に情動的体験を具体化し、研究に位置づけていくということは、矢野のいう「生成としての教育」を実践し、研究することにつながるからである。

このことによって、理念型に留まるものであった「生成としての教育」の実践的意義を、ABRを通して具体化し、探求していくことができる。そのとき、参加者と研究者の間に生じる学びや変容は、論証的で秩序だった枠組みに限定されない。むしろ、情動的体験が重視され、芸術を媒介として複数の意味に開かれた学びや変容が生じる。また参加者と研究者は、限りなく寄り添い合い、共感的に関わることで、お互いの境界線が溶けて混じり合い、一体化していく関係性へと転換していくのである。

5-2. 今後の課題

日本国内で、演劇教育とABRを接続した議論はいまだ少ない⁶⁾。今後は、ABRを用いた演劇教育研究について、国内外の理論と実践について、さらに整理していく必要がある。

本論稿は、演劇教育研究とABRを接続し、理論的に考察を行った。しかし、本論稿はあくまでも理論に留まる点で限界がある。今後は、本論稿の考察を、実践を通して検討していく必要がある。

また本論稿では、ABRと矢野の教育理論の接続も試みた。ABRが、矢野の「生成としての教育」を実践・研究するための契機となりうることを述べた。

「発達としての教育」とは、学校教育のみならず、現代社会において優勢な原理であるともいえる。本論稿は、「生成としての教育」を研究に位置づけることで、人と人(世界)との関係性の質の転換、新たな知の探究の契機となり得ることを述べた。本論稿では論じることができなかったが、「生成としての教育」を通して生じる人間関係とは、効率主義や成果主義、また個人の能力と自己責任が重視される現代社会において、今一度見直されるべき重要な視点をもつものなのではないかと考える。今後は「生成としての教育」の理論的意義を踏まえつつ、ABRを用いた演劇教育の実践・研究を具体的に展開していくことで、そこで生じる人間関係や人間の生の変容の豊かさ・深みを、より探求していく必要がある。

註

- 1)教育に限らず、演劇を何らかの目的達成・問題解決の手段として用いる実践のことを、応用演劇(applied theatre / applied drama)と呼ぶ[Nicholson2014]。
- 2)これは通常のエスノグラフィーと異なり、参与観察やフィールドワークを通して得られた研究データを、演劇的なテキストに再構成し、さらにそれを上演する試みである。これは質的研究の成果をパフォーマンスにするという点で、後述する Arts-Based Research への第一歩とみることができる。
- 3)Leavy の *Handbook of Arts-Based Research* と *Method meets Art: Arts-Based Research Practice* は、Elliot W. Eisner、Tom Baron、Shaun McNiff、Rita L. Irwin など、ABR の誕生と発展に寄与した人物たちの論稿を網羅的に取りあげ、歴史的にも理論的にも整理している点から、本論稿では ABR を概観するための足掛かりとして、Leavy に依拠する。
- 4)なお参考までに、Leavy が述べる②、③、④、⑥、⑦の概要は次の通りである。「②説明する・探索する・発見する・問題解決する」とは、ABR が、記述・探求・発見を目的とする研究プロジェクトや、プロセスに注意を払う必要がある研究プロジェクトに特に有効であるということである。なぜなら、プロセスをとらえる芸術の能力は、社会生活が展開する様子を反映しているため、研究主題とそれを探求する方法が一致しているからである。「③ミクロとマクロのつながりを構築する」とは、ABR が、私たちの個人的な生活と、私たちの生活を支えているより大きな文脈との間のつながりを探究し、記述し、説明する(理論化する)際に、特に有効であるということである。この利点は、コミュニケーション、ソーシャルワーク、社会学、女性学やジェンダー学など、社会科学関連の分野の研究者にとって特に魅力的なものである。「④ホリスティック」とは、ABR が、学際的な方法論や理論の境界を越え、拡大していく学際的な方法論の環境の中で発展してきたがために、既存の言説を統合したり、拡張したりする能力を持っているということである。「⑥批判的意識・意識改革・共感」とは、ABR が、批判的な意識を生み出したり、意識を高めたりする手段として用いることができるということである。ABR は人々を新しいアイデア、ストーリー、イメージに触れさせることができ、

社会的意識を高めるためにも利用できる。これは、権力関係を明らかにしたり、批判的な人種やジェンダーの意識を高めたり、グループ間の連携を構築したり、支配的なイデオロギーに異議を唱えようとする社会正義志向の研究において重要である。「⑦ステレオタイプの解消・イデオロギーへの挑戦・疎外された声や視点を取り入れる」とは、ABRが、違いや多様性、偏見に関連する経験について明らかにすることができることを意味する。ABRは、芸術を通して人々に違った見方や考え方を生じさせる可能性があるため、社会正義の活動にもよく使われている。

5)この点から、単に芸術制作・実践を行えば、ABRになるわけではないということに注意したい。あくまでも、ABRは研究の方法論である。そのためABRにとっても、研究上の問題意識や問いは必要不可欠である。

6)例えば、日本国内で演劇とABRを接続した研究を行っている者として、岡原正幸があげられる。

参考文献

岡原正幸, 2017, 「アートベース・リサーチ: 上演と身体(演劇・パフォーマンスのよるアートベース社会学)」『哲学』第138号, 三田哲學會.

岡原正幸編, 『アート・ライフ・社会学』, 晃洋書房.

O'Toole, John, 2006, *Doing Drama Research: Stepping in to Enquiry in Drama, Theatre education*, A Drama Australia Publication, Brisbane.

笠原広一, 2019, 「Arts-Based Researchによる美術教育研究の可能性について: その成立の背景と歴史及び国内外の研究動向の概況から」『美術教育学』第40号, 美術教育学会.

小林由利子他, 2010, 『ドラマ教育入門: 創造的なグループ活動を通して「生きる力」を育む教育方法として』図書文化社.

小松佳代子編, 2018, 『美術教育の可能性: 作品制作と芸術的省察』勁草書房.

Dezin, Norman K, Lincoln, Yvonna S, 2000, *Handbook of Qualitative Research, second edition*, Sage Publications. (平山光義他訳, 2006, 『質的研究ハンドブック2巻: 質的研究の設計と戦略』, 北大路書房)

Nicholson, Helen, 2014, *applied drama: the gift of theatre, second edition*, palgrave macmillan, London.

藤永保監修, 2013, 『最新 心理学辞典』平凡社.

Flick, Uwe, 2007, *Qualitative Sozialforschung*, Rowohlt. (小田博志他訳『新版質的研究入門: <人間科学>のための方法論』, 春秋社)

Leavy, Patricia, 2018, *Handbook of Arts-Based Research*, The Guilford Press, New York.

Leavy, Patricia, 2020, *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice Third Edition*, The Guilford Press, New York.

矢野智司, 2000, 『自己変容という物語—生成・贈与・教育』金子書房.

矢野智司, 2006『意味が躍動する生とは何か—遊ぶ子どもの人間学』世織書房.

矢野智司, 2008, 『贈与と交換の教育学: 漱石、賢治と純粋贈与のレッスン』東京大学出版会.