

ドラマ教育の特別支援教育への援用

—スウェーデンのDRACONプログラムを中心に—

是永かな子（高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門
高知ギルバーク発達神経精神医学センター）

Application of Drama Education to Special Needs Education ; Focusing on DRACON-program in Sweden

Kanako Korenaga

Kochi University Research and Education Faculty Humanities and Social Science Cluster Education Unit,
Kochi Gillberg Neuropsychiatry Centre

抄 録

本稿ではドラマ教育を特別支援教育に援用する可能性について考察した。具体的にはスウェーデンにおいて8年生を対象として開発されたドラマを用いた衝突対処プログラム（以下、DRACONプログラム）についての内容を紹介するとともに背景となる考え方について示した。結果として、DRACONプログラムは参加者の攻撃性の逓減と自己の客観化、そして子ども自身の衝突対処能力の向上をめざしていた。そのことは今日の障害児も含めた学校経営、学級経営に寄与すると考察した。またDRACONプログラムでは第三者としての仲裁によって、より弱い立場にいる子どもの衝突解決方法も提示しているため、障害のある子どもの友達が傍観者ではなく、困っている状態にある子どもの環境に積極的に介入していく方法も提示されていると言えよう。そのことは結果的に障害理解教育と特別支援教育対象児のエンパワメントにつながる。DRACONプログラムは、小学校や中学校の子どもに学校、家庭、余暇活動で自分たちの衝突する課題状況に対処する方法を教えている。思春期の子どもの衝突対処の具体化のためにドラマ教育が用いられることは、他者の立場を想像すること、自分の位置を知ること、そして多様な考え方があることを知るなど、他者理解、自己理解そして障害理解にもつながる。ロールプレイを通して、代替行動パターンと行動変化に伴う結果が認識される。そして重要なことは結果ではなく過程であることも強調されている。ソーシャルスキルトレーニング、ロールプレイなど、すでに日本でも着手されている方法論も包含されているため、子ども自身の衝突対処能力の向上という視点からドラマ教育は日本の特別支援教育にも援用できると考察した。

キーワード：ドラマ教育、特別支援教育、衝突対処、ロールプレイ

1. 問題の所在と目的

発達障害の二次障害を含めて、対人関係に困難を抱える子どもは多い。いじめや不登校などの外在化、内在化する問題の解決のための方法論は多様に準備される必要がある。よって本稿では欧米において実践的蓄積のあるドラマ教育（Dramapedagogik）を特別支援教育に援用する可能性を考察する。実際にはスウェーデンのドラマ教育の専門家を招聘して、直接特別支援教育関係教職員を対象に研修を行うが、その前提として、ドラマ教育に関する先行研究検討を行う。

2. 研究の方法

本研究では文献検討を行う。とくにスウェーデン・イエーテボリ大学のMargret Lepp¹氏とAnita Grünbaum²氏の2005年の著作『DRACON I SKOLAN (学校におけるドラマ教育を用いた衝突対処)』³を中心にドラマ教育の内容について検討する。

3. ドラマ教育の展開

現在のドラマ教育の源流は、20世紀の初めにさかのぼることができる。1909-36年の期間に教育改革を目指したEster Boman氏が指導した女子のための寄宿舎学校 (Tyringe Hjälpension för flickor) では、ドラマと演劇が意識的な教授法として使われていた⁴。同時期、米国といくつかのヨーロッパ諸国で、ドラマ教育に関する同様の考え方が実践された。イギリスの初期の開拓者は、例えば、Harriet Finlay-Johnson氏およびCaldwell Cook氏である⁵。スウェーデンではSchischkin氏とOlenius氏が挙げられ、彼らは1930年代のドラマ活動を始めた⁶。Matwey Schischkin氏は、ストックホルムで子ども劇場を開催した。彼は子どもと一緒に、子どもの自発的な即興に基づいた演劇に取り組んだ。児童図書館員であるElsa Olenius氏は、子どもが読書に興味を持たせる新しい方法を模索し、図書館で子どもたちがパントマイムを作ったり、民話を表現したりする活動を展開した。Olenius氏はまた、子どもの劇場リーダー (barnteaterledare) の教育を開始し、ストックホルムの女子学校に創作ドラマを導入して、教員のための一連の夏期講座も開催した。これらのコースを修了した教員が、1950年代に始まった学校におけるドラマ教育活動を牽引していった。これらの一連の動きはのちの義務教育学校としての基礎学校の教育課程編成にも影響を与えた。1990年代以降は、IDEA (The International Drama Theatre and Education Association)⁷が設立されるなど、ドラマへの関心は国内外に急速に広まっていった⁸。

4. 定義

ドラマの英語の用語は「教育的ドラマ (Educational Drama)」と「教育におけるドラマ (Drama in Education)」である。ドラマが意味するものを簡潔かつ完全に定義するのは難しい。なぜなら、それは、理解を深めるために文脈をとらえつつ理解すべきものであるからである。ドラマは、芸術や教育に関連したテーマであり、遊び (lekar)、グループ演習 (gruppövningar)、即興 (improvisationer)、劇場形式 (teaterformer) などの方法として理解することができる⁹。

頻繁に引用されるドラマ活動の定義は、1977年に「スウェーデン劇場連合 (Svenska Teaterförbundet)」の会合においてドラマ教育家 (dramapedagoger) が合意した以下の定義である。

表1 「スウェーデン劇場連合」によるドラマの定義

ドラマは、芸術的かつ教育的な仕事である。 ドラマは、遊び、グループ演習、即興、様々な演劇スタイルを教育的に使用することである。 ドラマは、創造的なチームワークであり、活動は結果より重要である。 ドラマは、人々を刺激し、人々のコミュニケーションを引き出し、発展させる方法である。 ドラマは、意思決定を共同で担当する。 ドラマは、各グループと参加者の前提条件、興味、社会的現実に基づいている。 ドラマは、経験と知識獲得過程である。 ドラマは、人間の身体的、精神的資源を開発し、彼/彼女が生きている社会で積極的に活動できるようにする。

出典：Anita Grünbaum, Margret Lepp (2005) 『DRACON I SKOLAN』 Studentlitteratur, s. 47-48.

1970年代と1980年代のドラマの定義では、ドラマの内容、目的、方向性の詳細な説明が含まれており、ドラマは主に方法として強調されている。しかし1990年代の定義では、プロセスが強調されている。現在ではドラマは、目的でもあり、方法でもあるとされている。学校でも、ドラマは目的(教科)であり方法でもある。目的(教科)としてシラバスには、子どもの個人的な発達に貢献するための運動、発声、集中力、即興、ロールプレイなどの様々なドラマの要素があり、芸術的形式で自分自身を表現する能力につながる。方法としては、子どもが経験を通じて学ぶことを可能にするためにロールプレイや活動が活用される。スウェーデンのDRACONプログラムでは、これらの主要な要素を実践的かつ理論的な目的としてドラマを強調し、個人の全体像と感情的行動の統合の開発プロセスに焦点を当てている¹⁰。

5. 学校におけるドラマ教育実践

5.1 DRACONプログラムの全体構成

Margret Lepp氏とAnita Grünbaum氏を中心とした研究プロジェクトとして、スウェーデンにおける2001年から2004年にDRACONプログラムが実施された。DRACONプロジェクトのDRACONの意味は、ドラマ(DRAma)と衝突(CONflict)であり¹¹、義務教育学校8年生¹²を対象とした継続的な介入研究である。その介入研究を通じて修正や追加が行われた¹³。以下に本書における衝突の定義を確認しておく。

表2 衝突の定義

- ・ 2つ以上の当事者またはグループが、積極的な行動につながるかどうかにかかわらず、異なるニーズ、関心、意見/基準、価値観または目標を複数の当事者または団体が認識した場合、衝突が発生する可能性がある。
- ・ 衝突は危険な可能性と見ることができる。それは衝突が人生に属することを意味し、衝突に対処することで成長ができる。衝突は危険で破壊的な側面がありつつ、衝突は自らの目標を達成するための手段として使われる。当事者間の関係が不平等であるほど、衝突はより危険である。
- ・ 多くの衝突が2人以上の当事者間のコミュニケーションを妨げている。つまり、言語の誤解が深刻化している。

出典：Anita Grünbaum, Margret Lepp (2005) 『DRACON I SKOLAN』 Studentlitteratur, s. 62

DRACONプログラムは100分の10回のミーティング(15-20分の休憩を含む)と、60分のピアティーチング(kamratundervisning)と評価(utvärdering)によって構成される全12回のプログラムである¹⁴。DRACONプログラムの全12回のテーマと内容を示す。

表3 DRACONプログラム全12回のテーマと内容

ミーティング回数:テーマ	内 容
第1回：活動紹介	「紹介」「契約」「挨拶」「名前サークル」「アルファベット名」「誰か...」 「3段階衝突絵画」「日記」「集会」
第2回：ABCと衝突演劇	「集会」「ジンジャークッキー集団(Pepparkakskull)」「理論：衝突概念」「理論：ABCモデル」「ABCサラダ」「感情表現」「四つの隅」「衝突について語ることとロールプレイの計画」「再生と内省」「日記」「集会」

第3回：ペアでの衝突階段の上昇、衝突階段の下降、ロールプレイ	「集会」「フィリピンのハリケーンゲーム」「衝突理論：衝突の階段上昇、階段下降」「ABCモデルのペアでのロールプレイ」「泥棒の即興」「FFFモデル」
第4回：衝突と家族演劇	「集会」「リバーズ『ジンジャークッキー集団』」「衝突スタイル：4段階家族ロールプレイ」「衝突理論－トーマス&キルマンの衝突スタイル」「動物モデルとそれ自身の衝突スタイルとの関係」「日記」「集会」
第5回：第三者の像と衝突演劇	「集会」「ウォームアップエクササイズ：リーダーシップエクササイズ－車の運転」「変化する像」「第三者の像」「ドラマ化のための衝突のリスト」「ロールプレイデザイン」「フィードバックを伴う最初のパフォーマンス」「最初の演劇の繰り返し」「衝突演劇のビデオ録画」「日記」「集会」
第6回：第三段階の介入とビデオ録画	「集会」「ストップ・スタート」「衝突演劇のビデオ録画を見る」「新しい演劇の準備」「ビデオ録画と衝突する演劇における第三段階の介入」「キラー演劇」「日記」「集会」
第7回：第三段階の介入の分析	「集会」としての「ウォーミングアップ：カールソン（Karlsson）からペーターソン（Persson）へ」「異なる感情との出会い」「衝突理論：介入」「第三者介入の分析」「バス旅行」「日記」「集会」
第8回：立場、積極的傾聴、第三者の役割	「集会」「ウォーミングアップとして：ここに来た！」「立場の練習」「ペアでの積極的傾聴」「仲間、裁判官、仲裁者の演劇-2つの場面の演劇」「日記」「集会」
第9回：仲裁演劇	「集会」「ウォーミングアップ：リミット」「仲裁の準備」「役割における仲裁の実施」「仲裁についてのインタビュー」「再度の仲裁」「仲裁の再生」「日記」「集会」
第10回：ピアティーチングの計画	「集会」「誰か...」「ピアティーチングの計画」「日記」「集会」
第11回：ピアティーチング	ピアティーチングの実施
第12回：閉会	「集会」「日記」「ウォーミングアップ」「壺（Krukan）」「即興」「太陽」「閉会」

出典：Anita Grünbaum, Margret Lepp (2005) 『DRACON I SKOLAN』 Studentlitteratur, s. 79-130

以下に、内容を紹介しつつ、関連する説明を追記する。

5.2 第1回ミーティング「活動紹介」

第1回ミーティングは「活動紹介」がテーマである。自己紹介とDORACONプログラムの紹介が行われる。まず「紹介」として全参加者で円を作って座る。必要に応じて、プログラムリーダー¹⁵の簡単なプレゼンテーションが行われる。その後DRACONプロジェクトの簡単な紹介がある。参加者はDRACONプロジェクトの歴史とプログラムへの参加の意味を知る。また各ミーティングではそれぞれが振り返りも含めた日記を書くことを明確にする。そして「契約」として活動の規則に関する合意を得る。自分自身の衝突経験を議論し、ドラマ化するため、個人情報に参加者外には伝え

ないことに合意する。参加者全てに契約を尊重する意思があるかを尋ねる。次に「挨拶」として、誰もが可能な限り部屋の仲間と握手をする。次に「名前サークル」として、円の最初の人自分の名前を言い、2番目はその名前を繰り返し、自分の名前を追加する。3番目は、1番目、2番目、そして自分の名前を追加することを繰り返す。全ての人の名前が呼ばれるまで繰り返される。この演習は、お互いの名前を学ぶ機会になる。そして「アルファベット名」として、お互いに話さずに、名前のアルファベット順に並び直す。円が作られると、すべての名前が呼ばれ確認される。「誰か…」では、全員が円の椅子に座り、1人の中央の発信者が、例えば「(誰か) ジーンズを履いている人！」等という。発信者と該当者同士で席を交換しなければならない。「3段階衝突絵画」として、衝突にかかわる3段階を行う。段階1ではグループ作業を行う。4人から5人のグループに分け、それぞれ小さな円に座る。誰もが小グループのメンバーにこれまでかかわってきた衝突について話をする。傍観してきた衝突であってもよいが、テレビや作り話ではなく本当の話である必要がある。段階2では全員が話をしたら、自分の好きな色の鉛筆等で話したことに関連して名前や絵を描き、描いた絵を回す。自分の話に関して3～4回加筆されると完了である。ステップ3では、衝突絵画の展示を行う。絵画は壁に掲示される。必要であれば、絵画や衝突について説明をすることもできる。参加者には、質問は許可されているが、価値づけは許可されていない。絵画の所有者は、質問に答えるかどうかを決定できる。次に衝突の当事者理論として、衝突の3つのタイプの配役（主人公、脇役、第三者）を行う。「リーダー」は、2人以上が関係する衝突絵画選択を依頼する。それぞれは役割として選んだ衝突の特徴を議論する。そして、「日記」として、第1回ミーティングにおける、思考、反応、感情、経験についての日記を5-10分かけて書く。最後に「集会」として、今日のミーティングでどのような考えが参加者に生じたかを話す。これは議論の機会ではなく、誰もが集中して聞く機会である。このように、第1回ミーティングは活動の内容とともにお互いの名前を知り合う機会として、ゲーム的要素も取り入れながら打ち解けることを目指す。また絵画を通じて衝突表出を促す。

5.3 第2回ミーティング「ABCと衝突演劇」

第2回ミーティングは「ABCと衝突演劇」がテーマである。まず「集会」として、椅子に円形に座り、全員が「前のミーティングで覚えていることは」等の質問を1つずつ受ける。次に「ジンジャーブッキー集団 (Pepparkakskull)」として、2人ペアになって片腕を組み、おにが組んでない方の腕に手を通した逆の側の子どもが逃げるというおにごっこをする¹⁶。次に、「理論：衝突概念」として、対称/非対称の二つの概念¹⁷を紹介し、次のようなメモが使用される。それらは、「奴隷と奴隷所有者の間での仕事における衝突」。「きょうだい間でのおもちゃの衝突」。「教員と子どもの間でのテストに関する衝突」。「2人の級友の間でのコンピュータの場所の衝突」である。2人のペアがメモを引いて、説明する。他の級友は解釈を行い、それぞれの力関係の議論をする。次に、「理論：ABCモデル」¹⁸として、4-5人の基礎グループごとに、できるだけ早く、衝突に関連する20-25の言葉を書く。ボード上にABCの階段を描き、ABCモデルの背後にある理論を聞いて、「矛盾/内容 (contradiction/content)」、「態度 (attitude)」と「行動 (behaviour)」の概念を持つ単語をそれぞれに置く。そして、「ABCサラダ」として、椅子に座って円型になり、各人がA「態度」、B「行動」又はC「矛盾」を象徴する一文字を持つ。円の真ん中の人Aを「態度」と叫ぶと該当者は席を交替しなければならない。真ん中の人Aが「衝突」と叫ぶと、全ての人が場所を変更する。

次に、「感情表現」として、半円に座り、チームを3つに分ける。リーダーは3人を指名し、衝突に関連付けた単語（怒り、いらだち、恐怖、無力感、執念深さ、悲しみ、欲求不満、恥、頑固さ、憎しみ等）を他の人に感情表現する。他の人は、彼らが表現したい感情について話し合う。また、

「四つの隅」として、リーダーは目を閉じて、(先月中に)最近に経験した衝突について考えるように伝える。部屋の四隅には以下を示す。「きょうだいとの衝突」、「保護者との衝突」、「教員との衝突」、「友人との衝突」。参加者は最近かかわったもしくは最近見た衝突のコーナーに行く。次に「衝突について語る」として、各グループでは、選んだ衝突について、お互いの意見を聞く。その後いずれかの衝突を選択するか、いくつかの衝突の要素を混ぜ合わせる。注意すべきことは、「自分自身のことを演じない」、「衝突者の名前を変更する」、「語りは普遍的で個人的でなくなるように環境を変える」ことである。グループの全員が役割を果たさなければならない。そして、「再生と内省」としては、衝突のドラマを順番に他の人の前で見せる。すべての衝突が演じられると、全員が円形に座って議論が行われる。何を見たか? 衝突はどこで起こったか? 関係者は誰か? 衝突が始まった理由は何か? どんな気持ちであったか? 対立は対称か非対称か? 衝突の原因となった行動は何か? 等、についてである。その後、「日記」として、他人に伝えた葛藤について簡単に説明し、ミーティングに関する意見を書く。最後に「集会」として、今日のミーティングでの好きなこと/好きではないことを言う機会がある。

このように、第二回ミーティングでは、ウォーミングアップから始め、衝突概念やABCモデルの理論に基づいた活動を促す。その後感情表現を行い、他者の前で演じてみる段階に至るのである。

5.4 第3回ミーティング「ペアでの階段上昇、階段下降、ロールプレイ」

第3回ミーティングは「ペアでの階段上昇、階段下降、ロールプレイ」がテーマである。まず「集会」として参加者が、以前のミーティングで感じたことや覚えていることを話す。次に「フィリピンのハリケーンゲーム」として、3人ずつのグループの内2人が腕を伸ばして「人」となり、3人目が屋根を作って「家」となるように配置される。人は「人」、「家」、「ハリケーン」と叫ぶことができる。叫んだ声が「人」の場合、2人の人は場所を変更し、叫んだ人は入る家を見つける。叫んだ声が「家」である場合、2人の人は残り、屋根の1人が動き、叫んだ人は新しい屋根を形成する2人の家の役の手相手を見つける。呼んだ声が「ハリケーン」であれば全員が吹き飛ばされ、全員が新しい人と新しい家を作る。「衝突理論：衝突の階段上昇、階段下降」として、黒板を使用して、階段の上にある3つのステップ(CAB)で衝突の階段上昇モデル¹⁹や逆の順序(BAC)として衝突の階段下降モデルを示す²⁰。衝突対処は、Bで始まるがAやCに対処することによって、衝突を徐々に処理すると定義されている。

「ABCモデルのペアでのロールプレイ」として、参加者は半分ずつの2グループに分かれ、部屋の両側において、反対側にパートナーがいる状態になる。お互いに手を振って部屋の反対側に行く。彼らは急ぐ必要がある友人として出会い、同時に、以下のような衝突場面を部屋の真ん中でペアで演じる。演じ終わった後は、反対側に行く。例えばそれらは、「怒っている親は、小さなきょうだいの止まないケンカのために毎月のお小遣いを戻させることで娘/息子を脅かす。子どもは反発して、親に抗議する(行動に焦点を当てる)」等である。その後「泥棒の即興」として、参加者に1から3までの数字を与えることでグループブレイクを行う。各グループに、「戦う」「逃げる」「固まる」を配る。グループは、夜遅くに帰宅して、アパートや家の中から騒がしい音が聞こえた後(泥棒)の、さまざまな対応方法を示す演劇を計画する(約5分)。その際には3つのすべてが泥棒に対する態度である。他の人の前で即興が行われる。そして、「FFFモデル」²¹として、例えば泥棒の脅威に対して、「戦う」、「逃げる」、「固まる」の3つの反応モデルを提示する。参加者に他の驚異的状况やその対処方法について考えさせるように尋ねる。最後に「日記」として、レッスン中に何が面白かったかを聞くとともに、あまり良くないものについても意見を述べてもらう。そして「集会」として、以前に知らなかったことで学んだことはあるかを聞く。このように第3回ミーティングでは、ゲー

ムでウォーミングアップした後、衝突理論を学び、ABCモデルのペアでのロールプレイや即興そして、FFFモデルとしての対処方法を学ぶのである。

5.5 第4回ミーティング「衝突と家族演劇」

第4回ミーティングは「衝突と家族演劇」がテーマである。まず、「集会」として、前回のミーティングで覚えていることやミーティング後に考えたこと、友達や家庭で話し合ったことなどについて、全員に質問をする。そして「リバーズ『ジンジャータッキー集団』」として、追う人と追われる人がいっそう速く変化するウォーミングアップの活動を行う。次に「衝突スタイル：4段階家族ロールプレイ」として、段階1では、3～5人の3つのグループがそれぞれライオン、カメ、またはラクダになり、必要な場合はフクロウを追加する。動物の名前は異なる衝突スタイルを象徴している。

ここで、衝突スタイルについて説明する。

私たちの関係や私たち自身や他人のニーズは、動物を記号として表現することができる。DRACONプログラムではThomas & Kilmannの衝突スタイルを使用する。彼らがお互いにどのように関係しているかは、図1で見ることができる。

まず、「ライオン」が位置している²²。ライオンは自分のニーズに対応する軸の端にいる。ライオンは、自分のニーズを満たすために、直感的な戦いの方法を採用する。ライオンは権力によって自分自身を主張し、容易に支配的になり、勝つための競争として衝突を認識する。

衝突に直面して思考が停止したり、衝突から逃げたりする人は、外界と自分のニーズの両方を満たすことを止める。この反応の仕方は、甲羅に入ることによって衝突に巻き込まれないようにする「カメ」によって象徴される。

他人のニーズにどのように対応するかを重視する軸の上の位置には、一方的に他人のニーズが満たされていることを保障するものがある。この場合の衝突スタイルは、他人の負担を辛抱強く負う「ラクダ」によって象徴される。

「狡猾」なものは自分自身のニーズと他者のニーズの間の道を見つけようとして、衝突スタイルは「キツネ」によって象徴される。妥協解決策は、通常、良好な衝突対処として認識される。しかし一方では参加者が本当に満足を感じていないことも示している²³。

そこでWin-winの解決策として、「フクロウ」の位置が注目される²⁴。より深いレベルのすべての参加者によって積極的に認識される解決策を見つけることは、フクロウの衝突対処スタイルによって象徴される。重要な問題では、解決策提案の策定を開始する前に、すべての参加者の意見を聞くことができる。この時間を持つことは価値がある。フクロウは、この種の問題解決に必要な衝突スタイルを象徴している。彼女は他人の言葉を聞くことができ、自分のニーズと思考を表現することができるが、それに安住せず、代替解決策を探し続ける²⁵。

DRACONプログラムでは以上のような考えをもとに、グループに時間を与え、ライオンやカメ、ラクダのような衝突における行動の意味を考える方法を話し合う。段階2として、グループは家族の中にティーンエイジャーや両親のような役割を割り当てる。ライオン家族、カメ家族、またはラクダ家族が夏の家族旅行計画について話し合い、解決策を見つけようとしている場面などを演じさ

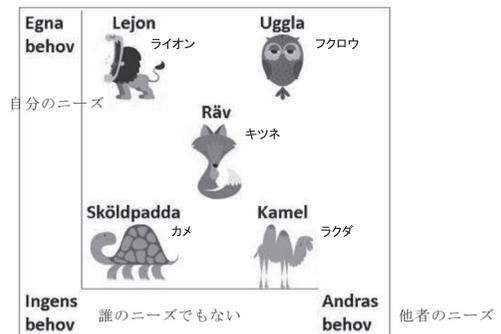


図1 衝突スタイル (Konfliktroller)

出典：Anita Grünbaum, Margret Lepp (2005) 『DRACON I SKOLAN』 Studentlitteratur, s. 69, Christinas blog.<http://mrtille.blogspot.jp/2008/10/rollspel-om-konflikter.html> (2017年11月30日参照)

せる。その後家族で起こったこと、家族が共同の決定を下せるかなどについて聞く。段階3として、3つのグループのそれぞれは、同じ状況に挑戦するように求められ、家族の葛藤スタイルに意識を向けるように指示される。他にもフクロウとして行動して衝突を解決しようとする指示を受ける。段階4として、以前の家族とフクロウの家族の関係の違いについて議論する。「衝突はどのように処理されたか」、「誰が勝ったか」、「どのような衝突対処が家族すべてのニーズを満たす決定をするのを助けることができるか」などである。衝突解決スタイルを有する人は、さまざまなニーズの間に約束を見出そうとする。これは、キツネとフクロウの衝突スタイルの違いを生み出す。

「衝突理論-トーマス&キルマンの衝突スタイル」として、ボード上に2軸の図としてモデルを提示する。軸の意味を説明し、自分のニーズに対応するスタイルだけでなく、自分や他者のニーズに対応していないスタイル、他者のニーズに対応するスタイルを考える。次にFFFモデルを図に設定する。ライオンやカメ、ラクダの衝突スタイルそれぞれについて話し合う。そしてフクロウとキツネの衝突スタイルについて話し合う。どのような動物のスタイルが最も遊びとして楽しく、難しいかについて話す。そして、「動物モデルと自分自身の衝突スタイルとの関係」として、ライオン、カメ、ラクダ、キツネ、フクロウを表す椅子を用意して、床の上の想像線図の5つの位置に印を付ける。参加者に、彼らが直近に抱えていた衝突の際に使った衝突のスタイルを考えさせるように指示する。準備ができたなら目を開く。それぞれの参加者は、彼らが考えていた衝突で使用した衝突スタイルに対応する位置に移動する。リーダーはどのように衝突を扱ったかについて、集まったグループでお互いに話すように依頼する。その後参加者は、使用したかった位置（衝突スタイル）に行くように促され、参加者は最終的には最も魅力的であり、または最も頻繁に使用されると思われる位置に移動する。この演習で重要なのは、すべての参加者自身が通常、同じ衝突スタイルを使用していて、それがどのような影響を及ぼすかと疑問を抱くことである。最後に「日記」として、参加者が通常使う衝突スタイルについての考えを書くように指示する。どのスタイルを最も使うか、あなたはそのスタイルに満足しているか、他の人の衝突スタイルを試してみるか、についてである。「集会」では、あなたの質問をグループの状態に応じて変化させる。

このようにミーティング第4回では、ウォーミングアップ後、動物モデルを用いて自分の衝突モデルを客観視させている。

5.6 第5回ミーティング「第三者の像と衝突演劇」

第5回ミーティングは「第三者の像と衝突演劇」がテーマである。まず「集会」として、参加者が前回のミーティングで自分の果たす役割や機会、自分自身や他の衝突スタイルについて考えたかを聞く。次に「ウォームアップエクササイズ：リーダーシップエクササイズ-車の運転」として、ペアを作り、1人はパートナーの肩に手を置いて車を運転する運転手、もう1人は車の役割で、「目が見えない」とする。運転手として、両方の肩の軽い圧力は、車が前進を開始することを意味する。右側への穏やかな圧力で右に車を回し、左の肩に触れると左に車を回す。運転手が手を離すと、車は止まる。運転手が指を鍵である脚の上に乗せて押し戻すと車は後退する、というルールである。後に運転手と車の役割を交替する。次は、運転手は2人で構成される「トラック」を運転する。次に「変化する像」として、3人グループの活動に移る。3人グループの内1番は、「抽象彫像」になって固まる。2番と3番が接触を保ちながら1つの彫像として構成されていく。接触は指先で肩を合わせるなどでも十分である。基礎となる位置が順番で交替する。次に、「第三者の像」として3人グループの同じ集団で、2つの段階で演習が行われる。段階1は1番が相手が矛盾していることを示した固まったポジションに入る。2番は自分の身体表現に応じてときに1番に対して挑発的なポジションを取る。3番は、2人に物理的な変化をもたらし、1番と2番の当事者同士の衝突を鎮圧す

ることを支援するポジションをとる。その後役割を変更し、誰もが3つの役割を試す。全員が3つの役割を試みた後、グループは他のグループに示すポーズを選ぶ。すべての人が観覧できるように、グループは彫像グループと観覧者グループに分かれる。段階2として、グループに対して彼らが示した衝突状況に対応可能な環境を考えるように促す。彼らは、どの人物が誰であり、どのような人物であるのかを理解する。聴衆にどのような衝突があるのか、言葉（および身体言語）を持つ第三者としての3番が主要な俳優としての1番にどのような影響を及ぼすのかについて、それぞれ少なくとも1つの答えを考える。そして「ドラマ化のための衝突のリスト」として、基礎となる4、5人グループや、3、4人の新しいグループが互いの衝突の新しい例を教えあう。彼らは、彼ら自身が参加しているか、他の人が見ているような衝突について話す。次に、「ロールプレイデザイン」として、全員が1つ以上の衝突について語った後、グループは1つの状況を選択したり、複数の話の要素を組み合わせた状況を設定する。この演劇では、CABに従って階段上昇として説明される。誰も自分自身として衝突を再生する必要はないので、演劇を作るために名前を置き換える必要がある。誰もが活動のための役割を得られるべきである。「フィードバックを伴う最初のパフォーマンス」として、俳優たちは、自分の役割に集中できるように静かで注目する聴衆が必要である。各演劇の後、質問を受ける。「状況はどこで発生したか」、「衝突の当事者は誰か」、「衝突は何について起こったのか」、「衝突はどのように強化されたか」などである。「そして演劇の繰り返し」として、グループは再度演劇を繰り返す。一般に、この再生には10分以上かかることはない。そして「衝突演劇のビデオ録画」として、すべての衝突演劇が映像にとられる。最後に「日記」として演劇やビデオ録画によって引き起こされた思考、感情、経験を書くように促す。「集会」においては、どのように演劇を作ってビデオ録画するのかということ、誰もが今日のレッスンをどのように経験したかを伝え合う。このように、第5回目のミーティングでは、ウォーミングアップ後、彫像になるドラマが行われ、パフォーマンス、そしてビデオ録画につながっていく。

5.7 第6回ミーティング「第三段階の介入とビデオ録画」

第6回ミーティングは「第三段階の介入とビデオ録画」がテーマである。まず「集会」として、円形に座る全員にとくに前のレッスンで何を覚えているか、疑問に思ったことがあったかを尋ねる。次に「ストップ・スタート」として、次の4つの指示に従って部屋を横切る。第一に、誰かがスタートすると、みんながスタートする。誰かが止まると、みんなが止まる。第二に、上記の基本ルールが働くと、開始される。開始するペースは、すべての人が従うペースを示す。第三に、開始する人は、ペースと「特別な動き」を示す。第四に、開始する人は、ペース、動き、および音を示す。

そして「衝突演劇のビデオ録画を見る」として、参加者に衝突演劇の録画を見せて、一度に1つずつ話し合わせる。内容、衝突の相手、対称性/非対称性、衝突のスタイル、衝突の拡大段階の分析を参加者ができるように質問する。次に、「新しい演劇の準備」として、各グループは、衝突演劇に必要な道具を用意したり、収集したりする。そして、「ビデオ録画と衝突する演劇における第三段階の介入」として、衝突の第三者として行動する可能性のある人々についての提案をして、演劇を止める方法も参加者に教える。誰も「ストップ」と言うことができ、外部の人や主役ではない演劇のプレイヤーが衝突の拡大や解決に貢献する方法を提案することができる。次に「キラー演劇」として、誰もが盲目になっている場面を設定する。その中でひそかに殺人犯が任命されると、みんな部屋を歩き、お互いを監督する。「殺人犯 (dödare)」は、他の誰かに同調せずに、犠牲者に迫る。被害者となったものは静かに十数えて、悲鳴をあげて「不自由な人」になる。参加者が殺人犯を誰かと疑うとき、疑われた彼/彼女は大声で言う「私は疑う！」「殺人犯に少なくとも2人は指摘者が必要である」と。2人の指名者がいる場合、リーダーは言う「誰？見つける！彼らは疑う人を指摘する

必要があり、彼らが別の人を指している場合は、演劇を再開する。彼らが同じ人を指している場合、その容疑者は殺人者であれば正直に答えなければならない」と。最後に「日記」として、自分が感じたことや思いついたこと、経験を書くように依頼する。第三者の行動によって彼らの役割がどのように影響されたかを記述することもできる「集会」として、今日のミーティングでは何が良かったか悪かったか、何を学んだかを聞く。

このようにウォーミングアップ後に、衝突演劇のビデオ録画を見て、より改善するために具体的に準備する。また演劇として殺人犯や被害者を演じさせるなど、他者の反応を意識する、他者との関係を考える内容も組み込んでいる。

5.8 第7回ミーティング「第三段階の介入の分析」

第7回ミーティングは「第三段階の介入の分析」がテーマである。「集会」として「ウォーミングアップ：カールソン (Karlsson) からペーターソン (Persson) へ」を行う。まずペアになって椅子に座る。「手を手に、足をひざに、頭を頭に」などの指示に従ってペアは互いに触れなければならない。指示者が「カールソン (Karlsson) からペーターソン (Persson) へ」というと新しいペアを作る。次に、「異なる感情との出会い」として、クラスは半分に分かれて部屋の両端に立つ。環境は、教室、ダイニングルーム、体育館などとなる。グループは、部屋の真ん中で「秘密」の気持ちで会う。出会った後、相手はどのような気持ちを表明し、どのような気持ちが互いに衝突していたかについて話す。次に「衝突理論：介入」として、衝突、ABC理論、衝突スタイル（第4回ミーティング参照）で当事者を再現する。

次に「衝突理論：介入」として、衝突、ABC理論、衝突スタイル（第4回ミーティング参照）について概括する。そして、「第三者介入の分析」として、参加者にビデオ録画の介入を一度見せる。第三者として行動した人に次の質問をし、答えに応じてボードまたはフリップチャートに記入する。「あなたはどのような役割を果たしたか」「どのような衝突スタイルを使用したか」「衝突の階段下降到成功したか」「衝突が階段上昇した場合、それはなぜか」「集団に参加したか」等。第三者の分析スケジュールに従って調査が行われたら、さまざまな種類の第三者介入のチャートを実演し、win/loseおよびwin/winという用語を紹介する時間にする。そして「バス旅行」として、椅子をバスのようにペアで配置し、誰かバス運転手になりたいか尋ねる。参加者の数と同じ数の感情（怒り、幸せ、混乱、悲しい、疲れ、恋愛、迷惑、不安、驚き、幸せ、恐れなど）を用意し、1つずつ参加者に渡す。指名された乗客の感情をみんなで見せる。最後に「日記」として、ミーティング中の思考、感情、経験について書く。「集会」として、今日何かを学んだか、演技することが好きか、などを聞く。

このように、第7回ミーティングではこれまでの理論の概要や演劇の分析など振り返り活動が含まれている。

5.9 第8回ミーティング「立場、積極的傾聴、第三者の役割」

第8回ミーティングは「立場、積極的傾聴、第三者の役割」がテーマである。まず「集会」として前回の会合で一番覚えていることを尋ねる。次に「ウォーミングアップとして：ここに来た！」を行う。内容は、クラスを半分に分けて、部屋のそれぞれの端に立つ。模倣して示すことができる「職業」をそれぞれのグループで決める。片方のグループが一列になって腕を組み「ここに来た！」と言いつつ職業のまねをして、片方のグループにあてさせる。職片方のグループが職業を当てると一列は崩壊し、役割を交替する。「立場の練習」として、ロールプレイは、大企業のスタッフパーティーにおいて人々がどのように出会うかを学ぶ。まず望む職業の種類を決める。グループの半分

を部屋の1つの部分に集め、その分野において高い地位の人がどのように行動するかについて詳細な指示を与える。特定の手順で、首や目をまっすぐに相手に向け、よどみなく話し、他人が言うことを気にしたりはしない。会社にはどのような仕事があり、どのように仕事が好きなのか考えさせる。他の半分は、その分野において低い地位の人がどのように行動するかの指示を受ける。曲がった姿勢で床を眺め、手や足の置き場がなく、心配そうに壁際を歩き、すぐに反応する。彼らが会社でどのような仕事をしているかを考えるように依頼する。合図が鳴って、演劇が始まり、2つのグループがパーティーで会う。リーダーとして、スタッフにかかわり、バーやトレイから飲み物を持ってくることができる。しばらくすると、演劇が中断され、逆の役割が与えられて演劇が再開される。後にどのように2つの役割を果たしたかについて話し合う。特に衝突対処における身体言語の重要性についての話を促す。次に、「ペアでの積極的傾聴」として、長い間話をしていない相手のところに行くように指示して、ペアに分ける。ペアになった人は、「特別な夏の記憶」を伝えることから始める。話さないもう一方のペアは積極的に傾聴し、聞いたことを繰り返す。できるだけ詳細を報告するためにペアには5分を示し、その後役割を交代する。そして良い（能動的な）傾聴の特徴の一覧を5分でまとめる。壁に特徴の一覧を掲示し、共通項目について話し合う。この演習は、参加者同士の新しい交流関係形成を支援することもできる。

次に「仲間、裁判官、仲裁者の演劇-2つの場面の演劇」として、以下のシーンをを用いる。

表4 例題のシーン

<p>アンデションさんがスヴェンソンさんの家の柵の近くにガレージを建てた。スヴェンソンさんは3週間海外に滞在していた。</p> <p>シーン1 スヴェンソンさんは帰宅した翌朝、家から出てきて、新しく建てられたガレージについて非常にうんざりし、アンデションさんに苦情を表明する。第三者の隣人が来ると、スヴェンソンさんは、台所の窓からの景色を損なうガレージについて不平を言う。第三者の隣人はアンデションさんの友達であり、ガレージを賞賛するとともに、スヴェンソンさんがいない間にガレージを立てる助言をしていた。スヴェンソンさんの苦情は、ガレージについての第三者の隣人の賞賛に打ち消された。スヴェンソンさんはあきらめて家に帰る。アンデションさんは第1場面で「勝者」となる。</p> <p>シーン2 スヴェンソンさんが申立人でアンデションさんが被告である裁判所の場面を演じる。裁判官は、まずスヴェンソンさんに、彼の目標・目的を尋ねる。その後、アンデションさんは、ガレージ設置による周囲の状況についてインタビューを受けた。裁判所は判決をもって迅速に復帰する。建物の許可について隣人と話をしていないアンデションさんは、ガレージを設置したり、ガレージを移動させたりするときには、少なくとも4.5メートル離れたところであるべき、とした。スヴェンソンさんは第2回の「勝者」である。</p>

出典：Anita Grünbaum, Margret Lepp (2005) 『DRACON I SKOLAN』 Studentlitteratur, s. 118-119.

参加者の場面を演じる代わりに、3つのグループに分けて、最初のロールプレイの前に指示の書かれた指示の半分と2番目の役割の半分以上を再生することができる。彼らはしばらくの間準備し、お互いの場面を演じる。衝突がどのように解決されたかについての類似点と相違点について話し合うことを勧める。最後に「日記」として、参加者に第三者が関わる衝突の例を記述させる。それは勝利/敗北か勝利の解決策であったか、そして「集会」参加者が面白かったと思ったものに関しての例である。

このように第8回ミーティングは、傾聴や仲裁などの新たな役割が取り入れられていることが指摘できる。

5.10 第9回ミーティング「仲裁演劇」

第9回ミーティングは「仲裁演劇」がテーマである。まず「集会」であるが、集会は自動的に機能するようになってくる時期であり、誰もが以前の会合でどのように感じて、何を覚えているのかについて話す。次に「ウォーミングアップ：リミット」として、椅子をお互いに2列に並べる。リーダーは椅子の間隔を確認する。参加者は合図を受けて、「列を越えて場所を変更したい」と考えているが警備員役がそれを阻止する。そして「仲裁の準備」として、仲裁の理論的レビューを行う。仲裁について参加者が既に知っていることに基づき、以下のようなポイントを示す。

表5 仲裁のポイント

- ・仲裁は中立的であり、いずれの当事者の集団に参加しない。
- ・仲裁は自発的である。参加したくない当事者間で同意することはできない。
- ・仲裁者は、当事者が仲裁中にできるだけ安全と感じるようにする。
- ・仲裁者は、言葉を分割し、一度は一人に耳を傾ける。
- ・仲裁者は、当事者が自分の気持ちを表現し、相手を攻撃しないようにする。
- ・仲裁者は、当事者が解決策を見つけるのを助けるが、衝突の解決方法は教えない。
- ・仲裁者は、両当事者が満足していることを感じることができ、双方が勝利と感じる解決策を求める。

出典：Anita Grünbaum, Margret Lepp (2005) 『DRACON I SKOLAN』 Studentlitteratur, s. 120-121.

ポイントが示されると、参加者はそれぞれノートに書き、仲裁ガイドラインの意味について話し合う。そして、「役割における仲裁の実施」として、クラスは3つのグループに分けられ、1つのグループが仲裁者となる。仲裁者グループを集め、「仲裁の5つのステップのリスト26」を共有する。一方、他の2グループは、衝突場面を選択し、自分たちの間で役割を配分する。衝突場面は「ガレージに関する衝突」、「子どもの頃の友達との衝突（下記参照）」などである。

表6 子どもの頃の友達との衝突

アンナとアンドレアスは保育園以来ずっと親友であった。彼らは中学年になっても、休み時間も放課後も一緒に遊んでいた。アンナとアンドレアスが6年生になったとき、彼らはクリスマス雑誌を一緒に売って、かなりのお金を稼いだ。彼らはアンドレアスのコンピュータにインストールするコンピュータゲームを一緒に買った。7年生になってから、彼らは定期的に映画館に行くことが多かった。しかしアンナは約束を破って映画館に来ず、代わりに女友達のところに行っており、衝突が始まった。アンドレアスの男友達は憤慨し、アンドレアスは親と先生に相談すべきだと言った。アンドレアスは彼女が愚かで馬鹿だと考えただけで誰にも伝えなかった。アンナは彼女がコンピュータゲームに投資した500ドルを得ることをアンドレアスに要求した。アンドレアスは拒否した。アンナは怒ってアンドレアスに向かっていき、叩いた。アンドレアスは校庭全体で聞こえるように「悪魔の猿」と叫んだ。先生は学校の窓から彼らがどう感じているのか見ている。翌日、先生は仲間による仲裁を行うことを提案した。

出典：Anita Grünbaum, Margret Lepp (2005) 『DRACON I SKOLAN』 Studentlitteratur, s. 121-122.

グループが並行して「仲裁演劇」を行うため、仲裁演劇は10～15分であること、仲裁においてうまくいった/うまくいかなかったことについて議論するのが5分であること、次の仲裁で何が改善できるのかについても考えることという見通しを示す。次に、「仲裁についてのインタビュー」とし

て、仲裁がどのように行われたかについて、各グループに質問する。「当事者は仲裁に満足していたか」、「当事者は解決策を見つけたか」、「仲裁中に考慮すべき重要なことはあるか」等、仲裁に関するアドバイスを掲示板のリストに記入する。そして、「再度の仲裁」として、グループの状態、興味に応じて、別の仲裁演劇にも着手させるが、その際には新しい人物を仲裁者として選ぶようにする。次に「仲裁の再生」として、各仲裁演劇を再開し、仲裁のアプローチのさまざまな側面を強調する。最後に「日記」として、仲裁に関する考えや気持ちについて書く。「集会」としては、「あなたは、学校の仲間やきょうだいの間の仲裁を行うことができると思いますか」などを質問する。このように具体的な衝突場面を想定して、仲裁演劇が構成される。

5.11 第10回ミーティング「ピアティーチングの計画」

第10回ミーティングは「ピアティーチングの計画」がテーマである。「集会」として、今回のミーティングは、友達に教えるピアティーチングの準備することを前提としていることを確認する。「誰か..」のゲームを使って、「ABC理論での場所の変更を覚えている人」、「ロールプレイングが好きな人」、「仲裁が面白いと思う人」などミーティングの内容を確認することができる。次に、「ピアティーチングの計画」として、7年生が12人、8年生から3-4人がリーダーとして参加する集団を構成することが理想である。DRACONプログラムに含まれる理論的内容と演習のリストを各グループに渡す。各グループに約15分を与え、7年生のためのプログラムを計画する。その後グループはお互いに自分のグループのプログラムを提示して、修正を加える。リーダーは支援するが、参加者に決定させる。そして「日記」として、チームでのプログラムに関する思考のみならず、個々にも思考させる。最後に「集会」として、円形に集まり、お互いの手をつないで、別れを告げる。このように第10回ミーティングはピアティーチングの計画の時間となる。

5.12 第11回ミーティング「ピアティーチング」

第11回ミーティングは「ピアティーチング」がテーマである。ミーティング第11回は60分、ミーティングではピアティーチングを行い、参加者は下級生と一緒にDRACONプログラムを実施する。このように、第11回ミーティングは衝突対処に関するピアティーチングの実施が参加者にとっての主題となる。それは非常に高い教育的価値を持ち、参加者の成長を可能にする。

5.13 第12回ミーティング「閉会」

第12回ミーティングは「閉会」がテーマである。まず「集会」として、全員がピアティーチングの経験について話し合う。何がうまくいったのか、何があまりうまくいかなかったのか、楽しいか、なぜか、等についてである。次に「日記」として、参加者にピアティーチングの思いや経験を書くように依頼する。そして「ウォーミングアップ」として、これまでのミーティングで最も気に入ったウォーミングアップを選択させる。

そして「壺 (Krukan)」を行う。ボードに2つの「壺」を描く。1つは線を下に引いて、壺の底に少ししか入っていないという印象を与える。他の1つの線は、壺がほぼ満杯であることを示す。2つの壺は、自尊心を意味しており、周囲の人が壺を満たすのを助けるか、または周囲の人の否定的なコメントや行動によって壺を空にするかを示している。DRACONの時間に一緒に活動しなかった2人から3人の参加者のグループで、クレヨンや鉛筆、大きな紙を使って2つの壺を描く。課題は、壺の1つ目に中身を空にするものを描き、2つ目には中身を満たすものを描くことである。活動後参加者に壺を壁に貼るように依頼する。次に「即興」として、壺について活動していたグループに、簡単な即興を計画させて、十代の子どもの壺はどのようなときに空になって、どのようなと

きに満たされるかを表現させる。すべてのグループの演技が終了したとき、壺についてお互いに話す。そして「太陽」として、参加者は太陽に名前が書かれた紙を手に入れる。太陽からはリーダーを含む参加者数と同じくらい多くの光線が出ている。紙は参加者に回され、参加者はお互いにそれぞれの太陽光線上にポジティブな言葉を書くことができる。「壺」を満たすことができる項目だけを書くことを促す。誰もが自分の名前が書かれた太陽の紙をもって帰るため、自分の壺を満たす必要があるときにはいつでも自分の太陽を見ることができる。最後に「閉会」を行う。参加者はプログラムの評価やプログラムから学んだことを表現することができる段階にあるので、参加者からそれらを聞く機会を逃さないようにする。

6. 総合考察

最後にドラマ教育を特別支援教育に援用する可能性について考察する。スウェーデンにおいても1960年代以降、いじめ対策が議論されていた²⁷。近年でも学校での重大な衝突やいじめは増加しており、いじめや違反を防ぐために多くの学校で活動が行われている²⁸。スウェーデンでは、いじめを防止する方法を調査した報告書が出版された²⁹。DRACON内の研究はドラマを方法として使用し、参加者の攻撃性を減らすことを目指している³⁰。これは衝突対処（Konfliktmanagement）プログラムが背景にあり開発された。DRACONのようなプログラムの大部分は、学校での社会的風土改善を目的としており、主にいじめに対処するためのものではないが子ども自身が衝突状況に対処する方法を学ぶこと、周囲の子どもも自分と異なる他者との関係において、複数の衝突対処スタイルを有すること、またロールプレイや理論学習によって、自己の行動を客観的に見る視点が養われることが重要であろう。他にもプログラム内容に従ってみると、特別支援教育への援用の可能性は以下が挙げられる。

DRACONプログラムはまず自己紹介や活動紹介、ここでの個人情報や他言されないなどの安定した人間関係によって、安心した環境からスタートすることは混乱しやすい、支援が必要な子どもにとって有用であろう。

また全12回の内容も具体的に示されており、活動を促進する役割のリーダーが状況に応じて介入や活動の変更を行うことが前提である。ペアやグループ活動では人数も決まっており、一人取り残されるような心配もない。ここでの表出や表現は途中で遮られることもというルールも明示されている。

表出活動も最初は絵画、次に理論を身近に感じるためのゲームから始まり、例が明示されている感情表現や動物を用いた思考方法がそれぞれ異なることも思考スタイルとして提示されている。そして徐々に演劇に近づいていく。また全員に配役があるように、抵抗がある場合は「ウエイトレスのような役」などでもよいなどの配慮が随所にみられる。

活動が進むにつれ、ロールプレイや彫像としての身体接触も入ってくる。他者との距離感や身体接触自体が苦手な子ども徐々に、できる範囲で参加可能な展開であろう。

個々人が経験した衝突対処についても、最初は全員による口頭表出が行われつつも、個人の経験に入り込みすぎないように名前が変えられるなどの修正や複数の事例を統合するなどの変更が加えられる。全員が経験を話し、グループでの演劇を創造していく過程でも個人の体験は共通の教材に昇華している。これらは嫌な経験をした障害のある子どもも自己体験を表出しつつも、少し客観的に過去をとらえる契機になる可能性がある。

毎回、活動の大枠が同じであることも興味深い。集会では1人1回は発言の機会があり、ウォーミングアップ活動も多用される。最後には日記を用いての省察、思いの整理が行われて、全体の意見交換という枠組みも固定化されているため、見通しがつき、やはり安心感をもって臨むことがで

きると考える。人の批判は禁じられているが、活動に関する個人の不安や不満は表出してもよいことが前提なので、活動を無理強いしすぎることの予防にもなる。

ネガティブな思考過程への対応として、衝突の階段上昇理論を提示するのみならず、その解消策として階段の下降理論も学ぶ。失敗経験の多い子どもは「できない」という事実にはいかに対応すればいいのか、どのように思考を切り替えればいいのか困難になっている場合がある。自己肯定感の低下など二次障害も懸念される思春期も対象にしたDRACONプログラムで、思考の切り替え方法が具体的な例示とともに説明されていることも興味深い。

随時即興やロールプレイを行うことで、相手の気持ちを想像することが苦手な子どもも状況を体験することができたり、違う方法を試したりすることによって違う結果が導かれるなどの「やり直し」もできる。また「異なる感情との出会い」やそれぞれが意見を表出する機会があることは、「他者は同じように考えたり感じたりしない」という他者性や思考の多様性を具体的に学ぶ機会にもなると考える。よって、思春期の子どもへの衝突対処の具体化のためにドラマ教育が用いられることは、他者の立場を想像すること、自分の位置を知ること、そして多様な考え方があることを知ることで、他者理解、自己理解そして障害理解にもつながるであろう。

DRACONプログラムは、小学校や中学校の子どもに学校、家庭、余暇活動で自分たちの衝突する課題状況に対処する方法を教えている。そして本人の衝突対処能力のみならず、第三者の「仲裁」によって、より弱い立場にいる子どもの衝突解決方法も提示しているため、障害のある子どもの友達や傍観者ではなく、困っている状態にある子どもの環境に積極的に介入していく方法も提示されていると言えよう。そのことは結果的に特別支援教育対象児のエンパワメントにつながる。

ビデオ録画も演劇を視覚的に振り返る機会にもなる。また演劇の内容や活動計画は随時他者の発表や意見を聞く機会もあるのでより良いものに修正することもできる。他にも「ドラマ化のための衝突のリスト」などの必要な視覚的教材もある。

最後には、ピアティーチングとして他者に教えることで、達成感も含めて、学びを総括する。その上で、自分の名前を書いた太陽を持って帰るので、その後も衝突場面があった場合にはその太陽を見ることで勇気づけられることも想定される。

ロールプレイを通して、代替行動パターンと行動変化に伴う結果が認識される。重要なことは結果ではなく過程であることも強調されている。また積極的傾聴を学ぶ機会は「人の話を聞く」スキルの形成にもつながりソーシャルスキルトレーニングにも位置付けられよう。他にもロールプレイなど、すでに日本でも着手されている方法論も包含されているため、子ども自身の衝突対処能力の向上という視点からドラマ教育は日本の特別支援教育にも採用できると考えた。

結果として、DRACONプログラムは参加者の攻撃性の逓減と自己の客観化、そして子ども自身の衝突対処能力の向上をめざしていることは今日の障害児も含めた集団を対象とした指導法、ひいては特別支援教育を包括した学校経営、学級経営に寄与すると考察した。

註・引用文献

¹ 出版当時はPhD、教育看護師、看護師。彼女はBorås大学とKarlstad大学で講師を務めていた。

http://www.anitagrundbaum.se/dracon_i_skolan.html (2017年12月1日参照)。

² Västerberg民衆大学教員。1972年から2002年まで30年間ドラマ教育を開発。1937年生まれ。

http://www.anitagrundbaum.se/om_mig.html (2017年12月1日参照)。

当初は1972年の秋、Västerberg民衆大学で1年間の演劇ディレクター養成 (teaterledarutbildning) を始めた。それは1974年に1年間のドラマ教師教育プログラム (dramapedagogutbildning) に変わり、1976年には2年間の養成プログラムになった。

- ³ Anita Grünbaum, Margret Lepp (2005) 『DRACON I SKOLAN』 Studentlitteratur. この本は、学校における衝突解決の発展が国際的視点でどのように発展し、学校仲介における北欧の教育開発につながっているかの概要から始まる。著者は、経験に基づく学習とドラマ教育についての理論を提示し、DRACONプログラムに含まれる衝突の議論を強調する。彼らは、12回のミーティングのための具体的なステップバイステップのプログラムを記述する。衝突の段階や衝突スタイルの分析、ロールプレイ、ABC理論の紹介等が含まれている。付属のDVD映画は、プログラムを活用した8年生の様子が収録されている。
- ⁴ Kent Hägglund (2010) Tyringe Hjälpension för flickor, http://www.lararnashistoria.se/sites/www.lararnashistoria.se/files/lararhistoria/artiklar/Ester%20Boman_0.pdf (2017年12月1日参照)。
- ⁵ 前掲3, Anita Grünbaum, Margret Lepp (2005) s.45.
- ⁶ 前掲3, Anita Grünbaum, Margret Lepp (2005) s.45.
- ⁷ <https://ideadrama.org/> (2017年12月1日参照)。
- ⁸ 前掲3, Anita Grünbaum, Margret Lepp (2005) s.45-46.
- ⁹ 前掲3, Anita Grünbaum, Margret Lepp (2005) s.47.
- ¹⁰ 前掲3, Anita Grünbaum, Margret Lepp (2005) s.48.
- ¹¹ 前掲3, Anita Grünbaum, Margret Lepp (2005) s.9.
- ¹² スウェーデンでは9年一貫の義務教育学校として基礎学校が設置されている。よって、本文での表記の8年生は日本の中学校2年生に相当する。
- ¹³ 前掲3, Anita Grünbaum, Margret Lepp (2005) s.7.
- ¹⁴ 前掲3, Anita Grünbaum, Margret Lepp (2005) s.79
- ¹⁵ ドラマにおいては、参加者のニーズと反応に敏感に対応するリーダーが必要である。特に初めは、ドラマが不確実性や抵抗を高めることがあるため、一部の参加者の恐れと恥ずかしさが、グループ全体に広がり、活動遂行が不可能になる可能性もある。よって「安全な空間」を創造することと「表現することができる積極性」を引き出す両方の力量が必要になる。前掲3, Anita Grünbaum, Margret Lepp (2005) s.57.
- ¹⁶ 校庭での遊びとしてYoutubeでの動画も公開されている。 <https://www.youtube.com/watch?v=uQtwGKy7aMc> (2017年12月1日参照)。
- ¹⁷ 対称的および非対称的な衝突 (Symmetrisk och asymmetrisk konflikt) とは、権力関係は、衝突の解決方法に決定的な影響を与える。両当事者の間で妥当な関係がある場合、衝突を解決する可能性はより高い。しかし衝突には対称性があると言われている。級友間は衝突に対処する機会がある。しかし、片方が級友から疎外されている場合など当事者間の非対称性がある場合は、衝突対処が困難になる。非対称的な衝突では、より弱い当事者は常に不利な立場にあり、仲裁の結果に満足しない。非対称的な衝突では、より弱い当事者を強化することによって仲裁を改善することができる。プログラムでは、親と子どもの間、きょうだいの間、教員と子どもの間などの関係を扱う。前掲3, Anita Grünbaum, Margret Lepp (2005) s.63-64.
- ¹⁸ ABC理論とは、さまざまな衝突のレベルを明確にする理論。Aは態度 (attitude)、すなわちお互いの態度や相互関係、Bは行動 (behaviour)、すなわちお互いに関連した行動、Cは矛盾と内容 (contradiction och content)、すなわち知覚の矛盾と衝突を開始する問題を意味する。衝突の拡大では、通常C-A-Bの順に問題が拡大する (階段上昇) になり、収束する場合 (階段下降) はB-A-Cになる。前掲3, Anita Grünbaum, Margret Lepp (2005) s.64-65.
- ¹⁹ 衝突は通常、問題の矛盾から始まる。例えばティーンエイジャーは喫煙を始めており、両親は喫煙の有害な影響を娘に説明する。この場合は第一段階Cである。衝突は潜在的であるとも言え

る。この段階では、娘が両親の言い分を聞き、彼女を世話していることを前提に理解することで解決することができる。しかし数週間後、両親は娘が毎日何回か喫煙していることを知る。両親はニコチン依存症に悩まされることを恐れているため、両親はさらに説得をする。すると娘は怒り、15歳として自分の人生を決めたいと考える。この段階になると衝突は感情で満たされており第二段階のAになり衝突は拡大している。当事者がお互いを敵として認識し始めたときには、互いに歩み寄る必要がある。親は、喫煙が何かの表現であることと、両親が何をしたら彼女を助けることができるのかを理解するために、娘の言葉を聞く必要がある。さらに、娘は両親の考えを気にせずに喫煙を続け、明らかに部屋の窓を開けたままで喫煙しており、また彼女は絶えずお金がない。この段階に至ると両親は本当に動揺し、最後に、両親は激しく戦うことに決める。しかし娘は怒り狂って、家出をする。衝突は第3段階Bまで引き上げられる。この段階に至ると解決策を見つけることが難しくなる。両当事者は脅迫的に行動し、彼らの行動は彼らの立場に固定されている。衝突を解消するためには、解決のために固定化された行動を停止することから始めなければならない。娘は家に帰らなければならない、両親は脅威に直面する。前掲3, Anita Grünbaum, Margret Lepp (2005) s.64-65.

²⁰ 両親は、非難者を止め、娘をどれだけ好きで気にかけているかを表現する必要がある。娘は穏やかに聴き始める必要がある。家族の雰囲気が回復したときにのみ、仲裁を始めることは意味がある。ステップバイステップで階段を逆に降りる。脅威、悲しみ、闘争などの暴力的な行動を停止し、両当事者間の態度を改善し、基本的矛盾（BAC）の具体的な解決策を見出す。前掲3, Anita Grünbaum, Margret Lepp (2005) s.65.

²¹ FFF (Fly, frysa eller fajtas) モデルとは、脅威に対する3つの反応を示す。私たちは「飛んで逃げる」、「固まったり」、または「戦ったり」することができる。クマに会った場合、最も強い衝動は危険から逃れることである。しかし恐怖に打ちひしがれて、死んだかのように地面に落ちる（なかったことにする）人や武器を持ち上げ、クマと戦おうとするハンターもいる。私たちが経験する脅威の種類に応じてアプローチを変更することもできる。前掲3, Anita Grünbaum, Margret Lepp (2005) s.67.

²² Hanna Sjöstedt (2015) Undervisning i DRACON, Högskolan i Gävle, s.13.

²³ 前掲22, Hanna Sjöstedt (2015) s.13.

²⁴ 前掲22, Hanna Sjöstedt (2015) s.13-14.

²⁵ 前掲22, Hanna Sjöstedt (2015) s.13-14.

²⁶ ステップ1. 仲裁のルールの説明、ステップ2. 衝突のマッピング、ステップ3. 解決策、ステップ4. 対策と契約、ステップ5. フォローアップから構成される。具体的には以下である。ステップ1では、仲裁が自発的であること、第三者は仲裁者として公平であること、仲裁内容は秘密であることを明示する。仲裁を導くために質問をする。他者への批判は許容しない。問題解決の当事者は関係者であり、仲裁者は良いアイデアと一緒に考えることを助ける。以上のルールを理解しているかを確認する。ステップ2では当事者での質問への回答を得ることから始まる。何が起こったのか、どのように出来事の影響を受けたのか、どう思ったのか、など。答えるための時間を与え、当事者が自分の気持ちや考えに気が付くようにする。次のステップに進む前に、仲裁者は回答を要約し、状況を正しく共有していることを確認する。ステップ3では、当事者が必要とするアドバイスを提供し、当事者が自ら提案をすることを支援する。ステップ4では、当事者間の合意に到達する解決策が当事者にとっての一定期間のテスト契約である可能性を考慮して、お互いに合意したことを確認し、必要であれば契約を紙に書いて交換する。ステップ5では、仲裁は、当事者が合意した内容に従う一定の期間後の会議の時間を決定することによって終了される

べきである。いずれかの当事者が契約を遵守しなかった場合、何ができるかについて議論することは時には必要なことである。前掲3, Anita Grünbaum, Margret Lepp (2005) s.72-76.

²⁷ 前掲3, Anita Grünbaum, Margret Lepp (2005) s.24.

²⁸ 前掲22, Hanna Sjöstedt (2015) s.9.

²⁹ Skolverket (2016) Utvärdering av metoder mot mobbning <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/utvarderingar/vardegrundsfragor/utvardering-av-metoder-mot-mobbning-1.126081>, 39校の4-9学年のおよそ10,000人の子どもがこの研究に参加した。調査はアンケートとインタビューに基づいている。この調査では、子どもの7~8%がいじめられ、1.5%が1年以上にわたり長時間のいじめにさらされていることが示されていた。

³⁰ 前掲3, Anita Grünbaum, Margret Lepp (2005) s.23.