

学

地域と舞台をつなぐ

演

校

クリエイター育成事業

劇

～教育現場における演劇の可能性～

事業報告書

JAPAN LIVE YELL project in HOKKAIDO 2023

地域と舞台をつなぐクリエイター育成事業

# 「演劇 × 学校」

～教育現場における演劇の可能性～

事業報告書

札幌演劇シーズン実行委員会

## 「演劇のチカラを 地域・学校に生かす」

札幌演劇シーズン実行委員会  
委員長 樋泉 実

地域の演劇活動に取り組んでいてコンテンツ力だけではない「演劇のチカラ」を実感する機会が多くあります。「コミュニケーション力」「相手の潜在化している能力を引き出す力」「共感力」などです。

今回の「演劇×学校～教育現場における演劇の可能性～」には関心をもつ教育現場の方々、行政、演劇関係者が多数参加してくれました。

講師の先生からは①コロナ禍で変化した生徒間のコミュニケーションの実態②学術的に裏付けられたカリキュラムの必要性③欧米などですでに確立されている理論、ワークショップの事例など、実践されている方々の具体的なお話と実際に身体を動かしてのワークショップでしたから、ヒント満載、充実した経験になりました。

今回の企画は北海道大学大学院教育推進機構リカレント教育推進部との共催。その狙いは今回の企画をきっかけにして、大学と連携して、演劇などを盛り込んだ「リカレントプログラム」を構築することにあります。

大学の先生方の悩みのひとつは学生の「正解主義思考」です。課題を出すと、まず最初に「正解」は何かと聞いてきて、インターネットなどを駆使してコスパで回答してくる。先生の狙いは正解は何でもよく、そこにたどり着くための思考力や読解力を養って、「切り開く力」を育成することにあるのですが。この「正解主義」という思考回路は学生世代に限っての状況ではありません。

顕在化している人口減や気候変動など、地域社会の多くの課題を考えると、未来をクリエイティブに、切り開く力のある人材育成が不可欠です。その文脈で考えると今回のセミナーで聞いた海外でのワークショップ理論、具体事例の背景にある考え方、狙いは教育現場に限らず、企業、社会も含めて未来を切り開く人材育成にあると理解できます。

今回の企画を地域で実現するためには、教育現場や行政の課題など多々ありますが、今後は大学・教育現場・行政・演劇人が連携して取り組んでいきたいと考えています。

## ワークショップ

# 「演劇と学校をつなぐ」

## ～頭とからだで学ぶ演劇教育のいま～

### ワークショップ概要

#### テーマ

## 「演劇と学校をつなぐ」

### ～頭とからだで学ぶ演劇教育のいま～

演劇教育の第一線で活躍する講師のもと、実際の教育現場で行われている演劇教育を頭とからだを使って体験をとおして学ぶ、3回シリーズの企画として実施。演劇教育の指導者を目指す方や、現在、演劇教育の指導に当たっている方のスキルアップも目指しました。

**主催** 札幌演劇シーズン実行委員会

**共催** 北海道大学大学院教育推進機構リカレント教育推進部

#### 【第1回】

●「ドラマティーチャーの授業と実践」

講師／いしいみちこ(芸術文化観光専門職大学講師)

日時／2023年10月8日(日)10:00～16:00

会場／TKP札幌駅カンファレンスセンター

参加者数／24人

福島県いわき総合高校や追手門学院中・高等学校でドラマティーチャーとして演劇教育を実践してきたいしいみちこさんから、演劇的手法を用いた授業について学びました。演劇の力が子どもたちの成長に何をもたらすのか、座学とワークショップで体験しました。



#### 【第2回】

●「体験!『なってみる学び』～演劇的手法で変わる授業と学校」

講師／渡辺貴裕(東京学芸大学教職大学院准教授)

日時／2023年11月12日(日)10:00～16:00

会場／北海道大学クラーク会館大集会室

参加者数／24人

演劇的手法を用いた学習の可能性を現場の教員と共に探究する「学びの空間研究会」を主宰し、演劇教育・ドラマ教育に豊富な実績を持つ渡辺貴裕さんから、身体と空間、想像力を活かした授業づくりについて学びました。著書「なってみる学び」の世界を頭とからだで体験しました。



#### 【第3回】

●「自分や現場に活かすインプロ(即興演劇)体験」

講師／絹川友梨(桜美林大学芸術文化学群演劇・ダンス助教)

日時／11月19日(日)10:00～16:00

会場／北海道大学クラーク会館大集会室

参加者数／29人

インプロ(即興演劇)とは、台本なしで「その場で創作すること。もともと俳優のトレーニング用に開発されたものですが、現在は応用インプロとして教育にも取り入れられています。今回はそのインプロの第一人者である絹川友梨さんから、インプロの可能性とインプロの手法を用いた演劇教育について頭とからだを使って学びました。



## 「演劇と学校をつなぐ ～頭とからだで学ぶ演劇教育のいま～」 参加報告書

種村剛(北海道大学大学院教育推進機構 特任教授)

「演劇と学校をつなぐ～頭とからだで学ぶ演劇教育のいま～」は、JAPAN LIVE YELL Project in HOKKAIDO 2023「地域と舞台をつなぐクリエイター育成事業 演劇×学校～教育現場における演劇の可能性～」(以下、演劇×学校)の一環として実施された、3回シリーズのワークショップ企画(以下WS企画)である。

JAPAN LIVE YELL Project(以下、JLY)は文化庁文化芸術振興費補助金によるプロジェクトであり、2020年度から、新型コロナウイルス感染症の拡大で制限を余儀なくされた、文化芸術活動の再開を支援する活動として実施されている。JAPAN LIVE YELL Project in HOKKAIDO 2023 は、2023年度に北海道地区で実施されているJLYの活動の名称であり、演劇×学校を含めた7つの事業で構成されている。プロジェクトの実施主体は札幌演劇シーズン実行委員会である。

演劇×学校は、以下のように1回のシンポジウムとWS企画「演劇と学校をつなぐ～頭とからだで学ぶ演劇教育のいま～」で構成されている。

共催として北海道大学大学院教育推進機構リカレント教育推進部がかかわった。

### ●10月7日(土)

シンポジウム「なぜ、演劇で子どもたちは変わるのか～演劇教育の成果と課題～」  
講師:いしいみちこ(兵庫県立芸術文化観光専門職大学講師) 13:00～16:00

### ●10月8日(日)

WS(1回目)「ドラマティーチャーの授業と実践」

講師:いしいみちこ(兵庫県立芸術文化観光専門職大学講師) 10:00～16:00

### ●11月12日(日)

WS(2回目)「体験!『なってみる学び』～演劇的手法で変わる授業と学校～」

講師:渡辺貴裕(東京学芸大学教職大学院准教授) 10:00～16:00

### ●11月19日(日)

WS(3回目)「自分や現場に活かすインプロ(即興演劇)体験」

講師:絹川友梨(桜美林大学芸術文化学群演劇・ダンス助教) 10:00～16:00

本レポートは、3回のWS企画の報告である。

## 自分を作品化するワークショップを体験して感じたこと 「ドラマティーチャーの授業と実践」の 参加記録

種村剛(北海道大学大学院教育推進機構 特任教授)

### 1. 「ドラマティーチャーの授業と実践」 の概要

「ドラマティーチャーの授業と実践」は、演劇×学校が企画した、3回シリーズのWS企画「演劇と学校をつなぐ～頭とからだで学ぶ演劇教育のいま～」の1回目である。

「ドラマティーチャーの授業と実践」は2023年10月8日10:00～16:00、札幌のレンタルスペースTKPカンファレンスセンター(札幌市北区北7条西2丁目)のホール(139㎡)を主会場として実施された。講師は、前日に実施されたシンポジウム「なぜ、演劇で子どもたちは変わるのか～演劇教育の成果と課題～」で基調講演を務めたいしいみちこ(兵庫県立芸術文化観光専門職大学講師)が担当した。

参加者は小中学校の教員、教育関係の行政職員、高校生、札幌のアクターなど24名、見学者4名であった。全員からアンケートを回収した。参加者24名は女性13名、男性11名。居住地は札幌市内14名、札幌市外8名うち2名は道外からの参加であった。年齢は50代が最も多く8名、次が40代の5名、60代の3名と続いている。10～20代の参加は4名であった。

報告者は「ドラマティーチャーの授業と実践」に参加した。本レポートは、その体験に基づいて構成されている。以下「ドラマティーチャーの授業と実践」について、1)プログラムの詳細、2)振り返りで共有した参加者の感想を用いた分析、3)事後

に共有された自分を作品化することの「心の痛み」への懸念とその対応について紹介する。

### 2. 「ドラマティーチャーの授業と実践」 プログラムの詳細

#### 2.1 グループワークにおける心理的安全性と スモールステップ

いしいは、プログラム全体を通じて、心理的安全性とスモールステップの重要性を説いていた。この2つの概念について確認する。心理的安全性(psychological safety)は、提唱者のエドモンドソンによれば、率直に自分の意見を伝えても、他のメンバーがそれを拒否したり、攻撃したり、恥ずかしいことだと感じたりして、対人関係を悪くさせるような心配をしなくてよいという信念がチームのメンバーで共有されている状態である(Edmondson 1999, エドモンドソン 2021)。自分の表現を他者に開示することは後述する「自分を作品化するワークショップ」を成立させるための必要条件である。ゆえにグループワークにおいて心理的安全性を担保することは重要である。

いしいは、心理的安全性を確立するために留意すべき事柄として、いきなり表現しないこと、やりたくないことはやらなくてもよいこと、楽しいことから入ること、ワークショップの意義を伝えることなどを提示した。このように、段階を踏み、ワークの有用性を参加者に実感してもらいながら、丁寧に少しずつグループ内の関係性を構築することで、心理的安全性を作っていくのである。

心理的安全性の確立と、スモールステップは緩やかな関連があるといえる。もともと、スモールステップは社会心理学者のスキナーが提唱した、学習内容を小さな単位に分割し易い内容から少しずつ難しくしていく学習方法を指す概念である(Skinner 1968)。グループの心理的安全性を確立することは、達成が容易ではない目標である。ゆえに、前述のように少しずつ小さく段階を踏むプロセスを通じて、グループの心理的安全性を確立することは一種のスモールステップの過程であるといえる。また一方で、グループの協働作業を通じて、易しいタスクから少しずつ難易度を上げて難しいタスクをやり切る経験は、メンバーの自信とメンバー間の信頼を醸成することにつながりうる。報告者は、自信と信頼の2要素がグループの心理的安全性を醸成するように機能したことを、後述するワークのアクティビティの経験から実感した。

## 2.2 身体を用いたワーク

10:00にプログラムはスタートした。プログラムの前半は身体を用いたワークが中心であった。前半の進行は次である。

表1 前半のプログラム

内容
【1】内容・達成目標・ルールの共有
【2】アイスブレイク
【3】立つ姿勢の確認(レクチャー)
【4】立ってみる・二人一組で身体を伸ばす
【5】歩く姿勢の確認(レクチャー)
【6】空間を歩く
【7】止まる・進む・走る・バック・ジャンプ・「青春のジャンプ」を組み合わせる
【8】アイコンタクトとタッチ
【9】アイコンタクトとタッチ(発展)
【10】止まる・進む・走る・バック・ジャンプ・「青春のジャンプ」を組み合わせる(発展)

最初に講師のいいから、今回のワークショップで行う内容と達成目標の提示が行われた。そして、参加者には、今回のワークショップのルールが伝えられた【1】。複数のルールの中で印象に残っていることのひとつは「やりたくないことはやらなくてよい」こと「断りなくアクティビティから抜けることが許容される」ことである。実際、身体を動かすワークでは、各自のコンディションによってできること、できないことがある。無理をすることは怪我につながる。前述の心理的安全性を担保するためだけでなく、怪我のリスクを減らすためにも「やりたくないことはやらなくてよい」ことの明示は重要であると感じた。そしてもうひとつは「今回はトレーニングだと思ってチャレンジしよう」と声かけられたことである。この言葉は、この場が私たちの日常生活とは別にある「トレーニング」の場であることを示すことで、日常とは違う構えで、新しい成果の獲得を目指すモードに意識を切り替える効果があると感じた。

その後、互いの名前コールレスポンス、名指して移動、ストレートラインなどのアイスブレイク【2】が10:55まで行われた。



アイスブレイクの様子

11:00から11:50にかけて「身体を用いたワーク」(【3】～【10】)が行われた。身体を用いたワークは演劇の基本動作「歩くこと」を中核に据えたレクチャーとアクティビティで構成されている。本ワークは次のように進行した。

最初に参加者は、講師から「立つこと」に用いる、足の位置や、脊柱や胸骨、肩甲骨など、身体内にある身体を支える骨格についての意識づけ、立った際の、視線や視界の意識づけなどに関するレクチャーを受けた【3】。役者は立っているだけで、膨大な情報を観客に与えている。役者にとって、ニュートラルに立つことは、身体技法において歩くことに先立つ最も基本的なスキルの一つである。レクチャー後に、参加者はペアを組んで姿勢を意識することで身長が伸びることを互いに確かめたり、実際に、講師の指示に従ってニュートラルに立つことを行ったりした【4】。

次に参加者は、歩く際の、腕の振り方や、つま先の使い方などの、身体の動かし方についてレクチャーを受けた【5】。これらのレクチャーは、講師が参加者の前で、実際に身体を動かすことで実施された。

歩き方のレクチャーの後に、参加者全員で、空間を歩く【6】をおこなった。このアクティビティでは、姿勢や身体動作を意識して歩くだけでなく、表情や視線、他の人にぶつからないように意識を配ること、空いている空間を埋めるように歩くことが求められた。全体で空間を歩くことは、それ自体はシンプルかつ多くの人にとって負荷の少ないアクティビティである一方で、身体動作、空間把握、他者との協働、マルチタスクといった、複数の演劇的手法を用いた学びの要素が含まれている。

空間を歩くアクティビティをベースに、少しずつルールを付け加えることで、歩くワークは展開した。止まる・進む・走る・バック・ジャンプ・「青春のジャンプ」を組み合わせる【7】では、歩いている参加者に対して、講師から、止まる・進む・走る・バック・ジャンプ・「青春のジャンプ」の指示が出され、歩いている最中にその指示に従うルールが付加された。「青春のジャンプ」の指示が出された場合、参加者が「青春のジャンプ」と発声しながら、通常のジャンプよりも高く跳び上がることが求められる。「青春のジャンプ」はユニーク

で、声を出しながら体を大きく使うことや、各人ごとのポーズの違いもあり、参加者からも自然と笑みがこぼれた。このアクティビティ【7】は、後述する自分を作品化するワークショップを進めるための鍵となっている。

アイコンタクトとタッチ【8】は、歩いている参加者同士が、すれ違うときに、視線を合わせ、手をタッチしながら「おはよう」と発声することで構成されている。このアクティビティは空間を歩くに、(1)視線を合わせること、(2)視線を通じてペアであることの相互理解を形成すること、(3)タイミングを合わせてタッチすることが加わり、他者との協働、マルチタスクの必要性が高まっている。このアクティビティでは、人の〈目を見る〉ことや人に〈接触〉することに対する、自分の持っている障壁を自覚することがある。人の〈目を見る〉ことは、他人から自分が〈見られている〉ことでもある。他人と〈目を合わせる〉ことは、文字通り、アイコンタクト〈目の接触〉である。講師からも、学生らの他者の〈目を見る〉ことへの忌避感が指摘されていた。一方で、アイコンタクトができないと、それぞれが自分がタッチする相手であることの相互理解が成立せず、相手とタッチすることができない。また、後半に行う自分を作品化させるワークショップを成立させるためには、視線による相互理解が欠かせない。ここまで行ってきた、アイスブレイク【1】や「青春のジャンプ」【7】を通じて形成された笑顔があるリラックスした雰囲気、仲間としての一体感の形成が、アイコンタクトのアクティビティを成立させるためのスモールステップとして機能していたのではないかと推測している。アイコンタクトとタッチ(発展)【9】は、視線を合わせた上で、調子を合わせてジャンプしてハイタッチを行うバージョンである。

最後におこなった、止まる・進む・走る・バック・ジャンプ・「青春のジャンプ」を組み合わせる【10】は、【7】に対して、参加者が自ら歩きながらグループに対して指示を出すバージョンである。この

アクティビティは、参加者を2グループに分けて行った。全体に指示を出すことを目的とした声量をコントロールした発声や、指示出しを行う人が偏らないように、そして同時に、指示出しを行わない人がいないようにグループ全体の意思をアクティビティを行いながら調整していくことが求められる、相対的に高度なアクティビティとして位置づけられていた。両グループとも「青春のジャンプ」が入ると、連続して「青春のジャンプ」のコールが入り「青春のジャンプ」と声を上げて跳び上がり続ける様子が、見学者の笑いを誘った。跳び上がる方の運動量は大きく、息が上がり、汗をかいていた。

### 2.3 自分を作品化するワークショップ

プログラムの後半で行われた自分を作品化するワークショップは講師のいしいが、Ping Chong and Companyが実施しているワークショップを体験し、内容をアレンジして1日のワークショップで完結できるように再構成したものである。

ワークショップは次のよつつの要素で構成されている。

- 1) 各人が自分についてのエピソードを詩として表現する。
- 2) グループで各人の詩を共有する。
- 3) グループワークを通じてそれぞれの詩を再構成して作品を作る。
- 4) グループ単位で発表を行う。

自分を作品化するワークショップのポイントのひとつ目は、自分自身の過去を振り返りその内容を詩に表現することである。このプロセスには、自分自身を内省すること、自分の言葉を使って表現することのふたつが含まれている。参加者の最終発表は、借り物の言葉ではなく、自分に起きた出来事を自分自身の言

葉で表現した作品になる。

ふたつめは、短期間の集団創作が行われる点である。いしいがこれまで行ってきた実践のひとつに「自画像」がある。「自画像」は個人の過去に起きた出来事をベースに創作・発表を行う(いしい 2017)。この点は本ワークショップと共通している。一方「自画像」は時間をかけて、講師と学生の一对一の対話を通じて創作する点が本ワークショップとは異なっている。

今回の自分を作品化するワークショップは次のように進化した

表2 後半のプログラム

時間	内容
11:50~12:10	【1】ワークショップの説明、 【2】グループ分け、【3】作詩の方法についての確認
12:10~13:10	昼食、【4】詩の執筆
13:10~15:00	今後の進行と タイムスケジュールの確認 グループワーク 【5】詩の共有、 【6】再構成、【7】立ち稽古
15:00~15:10	移動・休憩
15:10~15:30	【8】グループ発表
15:30~16:00	【9】振り返り

ワークショップの説明【1】では、先に述べた、ワークショップの概要が示された。今回制作する作品については、時間の制限は特にないこと、詩に書いた内容を作者が発話すること、身体表現を活用すること、とりわけワークで行なった、進む・走る・バック・ジャンプ・「青春のジャンプ」を組み込むこと、セリフは作者が考えた言葉なので台本は手に持たないことが望ましいことが指示された。グループ分け【2】では、1グループ5~6名になるように参加者をランダムに分割し、4グループを構成した。それぞれのグループには、進行を円滑化するために、前日に「自分を作品化するワークショップ」の試行を体験したメンバーがファシリテーターとして1名ついた。

ターとして1名ついた。

次に作詩の方法について確認【3】が行われた。講師から「お題『I am from』と「実際の創作事例」の2種類のハンドアウトが参加者に配布された。前者には「小さいころに印象に残っている食べ物」「大人に言われた厳しい言葉、叱られたこと」など14の具体的な作詩の際のトピックが挙げられている。また「言い出し」として「進め、走れ、止まれ、バック、ジャンプ、青春のジャンプ」が示されている。後者には、アイアムフロムで始まる20ワードほどの英語の詩とその翻訳が9編掲載されている。講師は創作事例に掲載されている詩を朗読した。この2つのハンドアウトを用いて、創作について説明が行われた。作詩のトピックを使ってもよいし、列挙されたトピック以外から創作を行なっても構わないこと、言い出しについても、これらの言い出しを使っても使わなくてもよいことが口頭で説明された。使っても使わなくてもよいことは、つまり「自由に書いてよい」ということである。しかし、私たちは「自由に詩を創作するように」と言われても何を書いて良いかわからない。また、どう書き出して良いかもわからない。これらを解消するために、2種類のハンドアウトは、詩を創作するためのガイドラインであり、スモールステップとして機能しているといえるだろう。

作詩のプロセスに関連して、自分の過去の出来事に基づいて創作することに伴う「心の痛み」についても言及があった。「心の痛み」については後で論を整理する。そして再度、やりたくないことはやらなくてもよいこと、言及したくないことについては言及が強要されることがないことを示した。これは、前述したように、ワーク参加者の心理的安全性を保証することに関連している。

A4の白紙が配られ、各自、昼食をとりながら課題の詩を執筆した【4】。報告者は、食堂のカウンターで、作詩のトピックの「幼少期の住所」について書いて

ているうちに、祖父と父にまつわる出来事を思い出したため、彼らのエピソードについて認めた。思いのほか長くなったので、書きたいことは他にもありながら、時間が来たので途中で切り上げた。

昼食後、全員がグループごとに集まった。いしいから、今後の進行とタイムスケジュールの確認が行われた後、報告者のいるグループは別室に移動して、グループワークを行なった。まず、1人ずつグループのメンバーに対して各自が執筆した詩を朗読して詩の共有【5】を行なった。「言い出し」が使われている詩もあれば使われていない詩もあった、トピックに対して箇条書きで回答するもの、情景描写、好きな歌詞の一節など詩の形式や、分量もさまざまであった。詩のアウトプットの形態や内容が多様であればあるほど、次の詩の再構成の素材が増え豊かになる。その点において、自分に関することを詩の言葉で表現することは有用であると感じた。1人の朗読が終わると、自然に聞き手から質問が出てくるのは興味深かった。「なんでそう思ったの? どうしてそんなことをしたの?」という問いかけから、状況が深掘りされていった。質問が生じるということは、自分について関心があることの表明である。初めて会ったメンバーであるが、それぞれの詩を共有して対話することで、仲間として感じることができるようになったのかもしれない。

30分ほどで詩の共有が終わった後、報告者が所属していたグループは、ホワイトボードを使って詩の再構成【6】を行なった。メンバーは全員の詩が作品に入るように努めた。まず、比較的短い作品を一編だけまとめたメンバーの詩を軸に位置づけた。その詩には、妹を妊娠している母の情景が描かれていた。他のメンバーの詩に、自分の名前について書かれた詩と、名づけについて書かれた詩があった。そこから自然と「生まれる」ストーリーが展開した。詩に書かれた「祖父」の単語のつながりから、報告者の祖父のエピソードが盛り込まれた。押し入れを秘密基地に見

立て懐中電灯で照らしているごっこ遊びの情景が、母親のお腹の中にある胎児のイメージとつながり「ジャンプ」のかけ声で生まれてくる演出に発展した。各人の詩をひとつの作品にまとめるために、アイデアを出し合って展開を話し合う過程からは、全員で一緒に作品を作っている実感をえた。

全員の詩が一通り組み込むことができる見通しがたった時点で、14:00から立ち稽古【7】を行い、実際に動きながら流れを確認した。実際に動いてみることでアイデアが創発され、ストーリーが新たに展開したり、場面をつなげるためのセリフの順序などが決められたりした。とりわけ、作品の出だしと、終わりをどうするかで議論が行われた。3分ほどの作品になったため、グループワークの時間は1時間ほどであったが、何回か通し稽古をすることもできた。通し稽古を行うたびに、グループの中から、動き方や立ち位置など、作品をブラッシュアップするアイデアが出た。話し合いながら作ることも重要である一方で、話し合いの場合、どうしても「話す人」「まとめる人」それらを「見聞きしている人」に別れがちになってしまう。そのため、ある程度ストーリーが形になったら、動いて試行錯誤しながら立ち稽古を行なった方が「全員が同時に」作品に関わっている実感が得られるのではないだろうか。また、複数回通し稽古を行うことは、メンバーの作品について理解を深め、それは、発表に対する自信を醸成することにつながるように思われた。



発表の様子

15:00に発表が行われる部屋に参加者が集まり、発表順を決め発表【8】を行なった。それぞれのグループの発表はユニークで、それぞれ、自分たちのグループにはない身体の使い方や展開があり、興味深かった。発表が終わった後は、グループに分かれて振り返り【9】を行なった。振り返りは、各人に配られたA4の用紙を8分割して小紙片を作り「ドラマティーチャーの授業と実践」プログラムを受けて感じたことを10分程度でメモし、その後その感想をグループで共有することで行われた。メンバーは車座になって座り、紙片に書かれた内容を読み上げ、紙片が見えるように車座の中に置いていった。ある人の感想に合わせて、関連する感想が次々に出されて、振り返りが共有されていった。時間が来たので、最後手元に残った紙片をそれぞれ読み合わせて、振り返りは終わった。振り返りの終わりを確認して、今回の「ドラマティーチャーの授業と実践」プログラムは終了した。



振り返りの様子

### 3. 振り返りとアンケート

いいのは、振り返りを、ワールドカフェ形式で行い、それぞれのグループの内容を全体でシェアすることを希望していた。しかし、時間がなく、全体の振り返りの共有はできなかった。ここでは、まず、グループで出た個別の振り返り全体を対象にして分析を行う。次に、プログラム終了後のアンケートの結果を示す。

#### 3.1 振り返り

事務局が回収した小紙片をテキストに直し、報告者が分類を行った。全体を、A.ワークショップ全体への言及、B.「自分を作品化する」各ワークへの言及、C.他者を知ること・他者に知ってもらうことの肯定的評価の3つの大項目に分けることができた(資料参照)。

Aは、さらにA1ワークショップに対する肯定的感覚や評価、A2ワークショップを通じた言葉・コミュニケーション・対話についての認識、A3ワークショップに音楽やリズムを使うことへの言及、A4ワークショップの組み立て・会場、A5ワークショップについての展望や発展、A6ワークショップを実施することの困難の、6つの中項目に分けることができた。A5とA6は一見相反するが、困難を克服することで発展ができると考えるならば、実は同じ方向を向いていると考えることもできる。

Bは、さらにB1詩を書くワーク、B2身体を動かすワークへの肯定的評価、B3過去のエピソードを劇にするワーク、B4エピソードからストーリーを作るワークとそれを支える想像力、B5発表についての感想の、5つの中項目に分けることができた。B3については、さらに、B3.2つらい過去の体験に関する言及、B3.3孤独への共感と名づけることができる小項目が現れた。この点は、後述する「心の痛み」についての考察が求められることの証左であるともいえる。

Cは、さらにC1参加者の人生や経験への共感、C2参加者へのリスペクト、C3人間や人生の全般的な肯定、C4達成感についての言及、C5他者と自分の異なるイメージの擦り合わせ、C6エピソードを他者と共有することから得られる自己承認、C7内省の、7つの中項目に分けることができた。これらの項目は相互に関連している。C4.2チームで一緒に作ることの達成感、C2参加者へのリスペクトと相関していると読むことができる。C1参加者の人生や経験への共感、よ

り一般化されたC3人間や人生の全般的な肯定と相互に関連している。C1が成立するためには、C5他者と自分の異なるイメージ擦り合わせが成立しなくてはならない。また、C1は振り返って、C6の自己承認に関連している。

「自分を作品化する」ワークは、チャレンジングである一方で(A6, C4.1)、だからこそ、一緒に取り組んだ仲間をリスペクトする機会を創発していたといえるだろう。

#### 3.2 アンケート

本プログラム終了後のアンケートの結果を示す。今回、アンケート回答者の全員(24名)がワークショップの感想として、「とても良かった」「まあまあ良かった」と回答した。良かった点として次の自由記述回答が示された。

表3 良かった点の自由回答(一部抜粋)

自由回答内容
①演劇の手法を体感でき、心が解放する表現する楽しさを味わいました。頭で理解すること、体感すること、両輪で学べてよかったです。また機会があることを心から願っています。
②演劇のための土台である「自己表現」ということについてみっちり向き合えて、とても有意義な時間になりました。
③今回はじめて会った人同士が互いの言葉や思い出、記憶、語り、聴く時の、一人一人の他者に対する思いやりを心で打たれた。
④講師の先生が良かった。元気いっぱい、エネルギーいっぱい、学校で働いているので職場で活かそう。
⑤いしいさんの書籍を読んでいたのが良かったので具体的に自分が体験できたのが良かったです。楽しかったです。

実際に短時間で演劇を作り上演する過程で「表現」について理解を深められた点良かったとする回



答があった(①、②)。また、演劇制作の過程でのネットワーキングや他者理解の過程が良かったとする回答もある(③)。そして、このようなワークを実際に行う講師や、書籍で学んだことを現場で実際に講師から学べた点良かったとする回答があった(④、⑤)。

教育現場における演劇の可能性についての自由回答には次があった。

表4 教育現場における演劇の可能性の自由回答(一部抜粋)

自由回答内容
⑥楽しかったです。演劇だけでなく「表現」を知ることができました。想像でどこまでもふくらんでいくような発表でした。
⑦誰もが無理せずにいつの間にかチーム全員でひとつの作品を創作し、それぞれの個も見えながら、しっかり協働しているのが素晴らしい。このようなワークを学べる機会を増やしていただきたいし、演劇養育の人材育成につなげてほしい。
⑧午前中のWSからスモールステップの大切さを改めて学びました。演劇を考えている学校関係者の方と話すきっかけや機会をはじめてなのでとても貴重でした。
⑨いつも外野から見るとばかりだったが、自分がやることで生徒の気持ちが変わった。ぜひ学校に戻って実践したい。やっぱり演劇には力があると思った。
⑩これを表現することになれない人たちがやる際に生じる難しさはあると思うので、これから先、現場で実践する中で考えていこうと思います。

演劇教育の可能性として挙げた「表現」について知ること(⑥)や、演劇制作を通じたチームワークの促進(⑦)は、ワークショップの良かった点(①②③)から得られた体験に基づくものだと推測できる。今回のワークショップで「スモールステップ」について実感を持って学べたという感想があった(⑧)。また、実際に自分が演じる側を体験することでの「視点の

転換」があること(⑨)が指摘されている。このような「視点の転換」は他者理解を促進するために貴重な体験だと思われる。一方で、今回のワークショップで行われた演劇作りを実際に教育現場で行うことの難しさについても指摘があった(⑩)。

#### 4. 自分を作品化する：「心の痛み」に対する試論

今回いいが行なったプログラム「ドラマティチャーの授業と実践」の核となるワークは「自分を作品化するワークショップ」である。本ワークでは、自分を作品化するために、過去の自分に起きた出来事を内省して言語化した上で、グループで共有することが行われる。過去の体験を思い出すことには、しばしば「心の痛み」が伴う。悩んでいたこと、後悔したこと、恥ずかしかったことを思い出すことは辛いことも含まれるからである。資料として配布された「お題『I am from』」の具体的な作詩の際のトピックには「大人に言われた厳しい言葉、叱られたこと」が含まれている。このことは、本ワークが作詩の題材から辛い過去の体験を排除していないことを示唆している。

プログラム終了後の参加者のディスカッションでは、辛い過去を思い出すこと、その出来事を共有することが含まれる本ワークの運用についてコメントがあった。この点について整理しておきたい。

##### 4.1 「心の痛み」は避けられない

報告者は、参加者が自分の過去を振り返る際に「心の痛み」を感じることを否定しない。ゆえに、参加者に「心の痛み」が生じる可能性があることを理由にワークを実施しない選択はありうると考える。しかしその選択の前に「なぜ参加者が心の痛みを感じるワークを実施しない理由になるのか」を一度考えることは大事なことである。むしろこのようなことを一回考え抜いてみることで、このワークをよりよく運用

するために必要なのではないだろうか。

前述のように、ワークを実施しない選択をする理由として「参加者が「心の痛み」を感じることはそもそも良くないことで避けなくてはならない」ことを挙げることができる。この理由を認めてよいだろう。しかし一方で「痛み」には程度がある。無痛であること、許容できる痛みがあること、許容できない痛みがあることのグラデーションの中で、過去を振り返ることを「許容できる痛み」の範疇に収めることができれば、それはワークの実施可能性を開くことになるだろう。

もちろん「許容できる痛み」は存在しないとする立場、あるいはワークにおいて「心の痛み」が生じる可能性があること自体避けなくてはならないとする立場はありうる。そうであるならば、それらの立場に立つ人はワークを実施しなくてもよいだろう。本ワークはそもそも教育の手段なのだから、目的を達成するためにより望ましい手段があるのならば、本ワークを選択しないことはなんら咎められることではない。

ここで「許容できるかどうか」を判断するのは参加者であり、実施者ではないことも確認しておく。心の痛みはその人にしかわからない以上、実施者は「これは許容できる痛みだから大丈夫です」と断定できない。実施者がいえることは「今回のワークは許容できる痛みの範疇に入るように慎重に設計し、実施することに限定される。一方、ワークの設計や運用は実施者の思った通りにいかないことがしばしば生じる。ゆえに参加者がワークにおいて「許容できない痛み」を感じてしまうリスクはいつでも残っている。そのリスクがある以上、このようなワークを実施しない、あるいは参加しないという選択は認められてよい。前述したように、いいも「やなこととはやらなくてよい」ことを明言している。

ゆえに、本ワークの実施を試みる者は、参加者が「許容できない心の痛み」を感じてしまうリスクを前提にして、それを参加者が受容可能にするためには

どうしたらよいかを丁寧に慎重に考えることが求められる。

##### 4.2 「心の痛み」は避けられないならば

自分を作品化するワークは「心の痛み」を伴うことを認めた。そのことを理由にしてワークを実施しない、参加しないとする立場があり、その立場を認めてよいとした。一方で、今回いいが行なった自分を作品化するワークでは、「心の痛み」を伴うことを認めた上で、次のような配慮を行っていた。以下の点は、自分を作品化するワークを運用する上で参考になるとと思われる。

1) ワークの実施前に、ワークの持つ「心の痛み」を伴うリスクを参加者に説明することである。つまり、ワークについてのインフォームドコンセントを丁寧にを行うことが求められるだろう。その際には、ワークのリスクだけではなく、ワークを受けることで何が得られるのか、そのベネフィットも同時に説明するとよいだろう。プログラムの冒頭でいいが「今回はトレーニングだと思ってチャレンジしよう」と述べたことは「今回のワークは、一種のトレーニングである、そのため、もしかしたら何らかの痛みが伴うかもしれない。しかし得るものも多いから挑戦してみよう」と言い換えることができるかもしれない。参加者は、自らワークから得られるリスクとベネフィットを比較し、参加するかどうかを決めることができる。

2) ワークにおいて「いやなことはやらない」ことを徹底させることである。この意識づけが参加者であれば、参加者は自分の過去を振り返ることで「許容できない痛み」を自らが被ることを避けることができる。「自分を作品化するワークショップ」の優れている点は、過去の振り返りを、詩としてアウトプットする点である。これは、自分の辛い過去を思い出したとして

も、その過去を詩に表明しない選択が参加者にあることを意味している。つまり、参加者は、思い出したくないことや書きたくないことを、思い出したり書いたりしなくてよいのである。

3) 心理的安全性を持ったグループづくりである。過去の自分を振り返ることの「心の痛み」は、辛かったことや苦しかったことを思い出すことの痛みだけではなく、その過去の出来事をグループで公開したら拒絶され、そのことで傷ついてしまうのではないかと想像することから生じる不安や、実際に拒絶されてしまうことから生じる痛みがありうる。むしろ後者の痛みの方が耐えがたいかもしれない。ゆえに公開された詩の内容をまずはグループのメンバーが受容できるように、ワークに入る前から心理的安全性をもったチームビルディングを行うことが必要になる。今回のいいのワーク設計の優れている点は、前半2時間行なった、身体を用いたワークが心理的安全性の構築につながっている点である。

4) 「心の痛み」を伴う過去の出来事が表現されたことをグループが受容することである。そのときは、詩として表出された「内容」よりもむしろ、彼／彼女がグループに過去に起きた自身の出来事を詩として「共有」した事実を受け止めることが大事である。これを可能にするのが、前述の心理的安全性である。

今回行われた「自分を作品化するワークショップ」の組み立ては、出来事を受容するような次の工夫が入っている。ひとつ目は、自分の振り返りを詩の形式で表現する点である。例えば、過去の出来事を事実の「告白」として示す場合、メンバーは提示された事実の重さに耐えられないことがあるかもしれない。一方で、詩であるならば、メンバーはそれを「表現」として受容する可能性に開かれている。ふたつ目は、共同創作を行う点である。メンバーは共同創作

を行うことを前提にして、提示された詩を受け止める。詩の形式でグループに共有された出来事に対して、無視や否定や批判が行われるのではなく、むしろ、創作において出来事をどのように扱えばよいか話し合うことができる。これは「自分を作品化するワークショップ」だからこそ可能になる、一種の受容の形であるともいえる。みつ目は、その詩の内容を共同創作している作品に組み込むか組み込まないかを、グループ全体で決めることができる。例えば「自分を作品化する」芝居が即興で行われていた場合「心の痛み」を伴う過去の出来事についての表出は直接、観客に投げかけられてしまうことになる。それは役者としても観客としても身構えてしまうことだろう。今回のように共同創作の時間が確保されることは、この心配を軽減することができる。

以上に示したように、いしいが実践した「自分を作品化するワークショップ」は、参加者が自身の過去を振り返ることに伴う「心の痛み」に対して配慮する工夫があった。しかし、繰り返しになるが、何が「許容できる痛み」であるかは参加者の判断による。そして、実施者の思った通りにワークが進まないこともある。ゆえに、参加者は思いもよらない心の痛みに直面する可能性がある。そのようなワークであることを「自分を作品化するワークショップ」の実践者は肝に命じる必要があるだろう。

報告者は今回のワークの参加者の1人に、事後、直接会って感想を聞く機会をもった。彼は過去の自分のエピソードを劇化することで、自身のマイナスの側面を改めて思い起こし反省し「心の痛み」を感じ、辛かったと語った。彼は、ワークの感想を語り合う過程で、今こゝで行われているように、少し時間が経った後に、自分の思ったことを話せる機会があることが大事なのではないかと述べた。この機会を持つためにも、前述したようなグループづくりが必要になるのかもしれない。また、彼は今回所属したグループで

は、過去の辛かった体験を表現する傾向に作劇が向かったことも自身が「心の痛み」を強く感じた要因ではないかと語った。彼は、作劇のグループワークではファシリテーターが作劇の方向性をコントロールして、辛い体験を必ずしも表現しなくてもよいことを確認しながら進めることも大事になるのではないかと語った。彼は最後にこの2点の重要性を話し合う機会があって良かったと語った。

このようなワークショップ体験が語られる一方で、報告者は「自分を作品化するワークショップ」は、私

たちに重要な気づきを与えてくれるワークだと考える。演劇の根幹のひとつは「他者の人生を生きること」であるだろう。そのためには、自分の体の動きを知ること、自分自身の内面を知ることが、最初のステップになると思われる。自分自身を内省することで、自分自身ではない他者を想像することができるようになるのではないか。自分自身を振り返ることは簡単ではなく痛みが伴うこともある。しかし、だからこそ、丁寧に設計されたワークを通して、自分自身を振り返る機会をもつことは意義があるのではないだろうか。

#### 参考文献

- Edmondson, A. 1999: Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383., <<http://www.jstor.org/stable/2666999>>
- Edmondson, A.C. 2019: *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. John Wiley & Sons. (エドモンドソン A.C.(著), 野津智子(訳), 村瀬俊朗(解説) 2021:『恐れのない組織:「心理的安全性」が学習・イノベーション・成長をもたらす』英治出版.)
- いしいみちこ 2017:『高校生が生きやすくなるための演劇教育』立東舎.
- Ping Chong and Company, <<https://www.pingchong.org/>>
- Ping Chong's ドキュメンタリー・シアター *Undesirable Elements* 『生きづらさを抱える人たちの物語』日本財団 DIVERSITY IN THE ARTS ウェブサイト., <<https://www.diversity-in-the-arts.jp/projects/ping-chongs>>
- Skinner, B.F. 1968: *The technology of teaching*. Meredith Corporation. (スキナー B.F.(著), 村井実・沼野一男(監訳), 慶応義塾大学学習科学研究センター(訳) 1969:『教授工学』東洋館出版社.)
- 山口裕幸 2020:『組織の「心理的安全性」構築への道筋』『医療の質・安全学会誌』15(4), 366-371.

## 資料

第1回目のワークショップ「ドラマティーチャーの授業と実践」では、参加者アンケートとは別に、ワークの中で参加者全員が当日の取り組みを振り返り、参加者同士で発表しあう機会を持った。

以下は、その振り返りの中で出た参加者のコメントを、ワークショップレポートの執筆者である種村剛が系統別に整理・分類したものである。ワークショップの成果を可視化する資料として内容を記載する。

### A. ワークショップ全体への言及

#### A1 ワークショップに対する肯定的感覚や評価

- 体がすごく軽くなった。
- 楽しかった。不安も吹き飛び、あっという間だった。
- 深くは分からなくても、共感しあえる楽しさ、満足さ
- すっきりした。
- 表層から少し深いところへ。
- 今まで受けたWSとは受講者の層が違い、これまでとは違う脳みそも見れてよかった。
- ゲーム(遊び)は楽しい。演劇は遊び
- 緊張していたが、どんどん安心して参加していた。
- どんな場所でも表現することが楽しいと思える環境を作っていくことが大切なんだと感じた。

#### A2 ワークショップを通じた言葉・コミュニケーション・対話についての認識

- 言葉が人に与える影響は大きい。(あてにならない)くだらないもの。
- 言葉の段階でわからないことは班のみんなが「それってどういうこと?」って聞く。伝わらなかった経験、伝わった経験。コミュニケーションの失敗と成功を学べる。
- 対話の楽しさが体にしみたー
- 言葉じゃない表現も十分に伝わるといことが分かった

#### A3 ワークショップに音楽やリズムを使うことへの言及

##### A3.1 音楽

- 音楽をかけることについて
- BGMは合うものを使うと効果は上がるが、ない方がそれぞれ万人の世界観にマッチする。無音もありかと思った。
- 音楽はけっこう大切なのでは
- 音が入るといろいろとごまかせる(いい意味で)

##### A3.2 リズム

- コマンドを入れることでリズムが生まれる。
- 「進め」「ジャンプ」「止まれ」リズムが大事かも
- 流れをリセットするジャンプと、流れが加速するジャンプと、少年ジャンプがあった。

#### A4 ワークショップの組み立て・会場

##### A4.1 ワークショップの時間・空間構成

- はじめの合図と終わりの合図は意味がある。演じることを思い切って表現できる。
- やっぱりふりかえりは大事ですね。この時間をどうとるのは難しいのですが、できてよかったです。
- 午前のワークと午後のワークがつながっている点もよかったように思います。プログラムの組み立てに無駄がないと思いました。昼食を食べつつワークと

か、身体の使い方とか

- 他の人が気になるので別の部屋でやるって大切だ。

#### A4.2 導入のワークについての言及

- 入口が好きな食べ物。入りやすい。
- 1日の出来事もバラバラ。

#### A4.3 スモールステップにつなげる

- スモールステップの効果。
- 実際に子供たちとやると、やはり一個ずつ時間をかけてやらなくてはいけないことを学んだ。
- スモールステップに入れるアイスブレイクの重要性。何を入れるか。

#### A4.4 ファシリテーターによる対話しやすい環境づくり

- 生徒たちがするときも、はるさんのような存在(整理と肯定)は必要だと思う。
- まとめてくれる人がいると話し合いが進みやすい。
- フィードバックがしやすい環境だといえるものができる。

#### A5 ワークショップについての展望や発展

##### A5.1 自分でもやってみたい

- このWSのようなものが自分でもできたらいいなと思った。
- すぐにやってみたい。

##### A5.2 学校現場への応用

- 今日やったように一人一人のストーリーをつなげてひとつの台本をつくって演じるというのは教育の場でもできると感じた。
- 学校では自己表現の場として活用できそう。

#### A5.3 もっと知りたい

- 台詞の構成、MIX、難しかった!手順はあるのか?コツはあるのか?知りたい。
- アイスブレイクやシアターゲームの引き出しを増やしたい。

#### A6 ワークショップを実施することの困難

- このWSではやりたい興味がある人が、一緒になってやっていたけれど、学校で「嫌」と他者に思っている子たちにとって、ハードルが1~2段上がっているのだと思う。
- 学校で実際行うとすると、ここまでできるか、生徒たちを引き出して、上げられるか不安。
- 実際に学校でこのWSを行おうとしたときに、短い時間の中で、どのようにアプローチしていくかが課題と思った。
- 他人を演じなければいけないという固定観念がどうしても抜けなかった(反省)。
- バランスよくみんなで出ようという協調性が微妙だと、このWSもビミョーになるのかな。
- 引きこもりがちな人、人と関わるのが苦手な人がやるとどうなるか。
- 目線の意識が難しいなと思った。
- 集団で何かをやる時はあまり考えすぎず、まずやってみることがいいんじゃないか。

## B. 「自分を作品化する」各ワークへの言及

### B1 詩を書くワーク

- 詩を書いて、共有して、物語をつくってパフォーマンスを行うWSを行いました。詩を書くのはいいなと思いました。詩は「思ったことを出す」ことだから、脈絡とか気にしないでよいからいいですね。
- 一人で書いた詩の一部が編み上げて作品をつくるのもよかったです。3班はほかより短い感じだったかな。
- 詩は自由。
- 詩を書く導入も細かくてよかったです。単に詩を書けと言われてもなかなか難しい。書き出しのワードがあるといいのかな。

### B2 身体を動かすワークへの肯定的評価

- 体を動かしたり、大きな声を出したり飛び上がることでスッキリしました。
- 身体を動かすと心も動くのだなあとと思った。
- 午前でした動きを応用して、心の解放、チームの雰囲気があたたまった。
- 身体表現。立ちが多かったので、座ったり寝転んだりしてもおもしろかったかも。
- ジャンプ、走るなど固定の動きのほかに、しゃがむ、つぶすなど、新しい動作の指示が生まれていて、それが生きていておもしろかった。
- 身体で心情も変わってくるんだなと思った。
- 身体を動かしながら語ることで伝わる表現に変わる！すごい！

### B3 過去のエピソードを劇にするワーク

#### B3.1 過去を振り返ることについての言及

- 今までは思い出に意味を求めていたことに気づい

た。意味を求めなくても良いんだなって思った。

- 自分の人生を振り返ることって意外とない。忘れていた思い出や感情を思い出した。
- 昔のことを思い出した。昔の人を思い出した。

#### B3.2 つらい過去の体験に関する言及

- つらかった思いを口にすると心が楽になった気がした。
- 楽しかった思い出も、つらかった思い出も共有して知ってもらって、作品にしたことで、何か区切りみたいのがついた気持ちになった。
- どの人もみんなつらかったことを経験して今があるんだと思った。
- 自分の中のつらい経験を表現すること。自分だけじゃないと勇気をもらう。相手への思い(共感)が広がる。
- 自分の中のつらい経験を表現すること。今の自分がそれを乗り越えた(ようとしている)ことで自分で自分を励ますこと。
- つらい経験をつらいままにしない。昇華できるきっかけ。

#### B3.3 孤独への共感

- 人の孤独を見て「ああ、みんな孤独を味わっているんだ」と気づいた。
- 子どもころの独特な孤独に共感した。共感することが楽しい。
- それぞれの孤独を同じ時空で眺めることが出来て、居ることが出来て楽しかった。

### B4 エピソードからストーリーを作るワークとそれを支える想像力

- STORYが語るテーマ
- 自分の過去をストーリーのように振り返ることができて、いろんなことに感謝の気持ちがよみがえった。

- なぜだろう。感動するのは。ストーリーがあるようでないのに・・・。

- 一見、つながりのない話でも、観ている人が想像してくれる。想像力をもっと信じていいと思った。
- 断片的な記憶が集合するとひとつの物語に生まれ変わっていて、すごい、...
- もっと話を聞きたくなる。でも断片だからこそその想像力。
- 細かい説明がない短い台詞でも言葉の主が発することで、背景がにじんで見えてくる。
- 自分の何ともないと思っていた人生もストーリーになった。
- 何気ないことでもドラマは生まれる。

### B5 発表についての感想

- どの班も同じように時系列の物語になるかと思ったら全然違っておもしろかった。

## C. 他者を知ること・他者に知ってもらうことの肯定的評価

### C1 参加者の人生や経験への共感

- 人に歴史あり。
- 台詞に人生観がある。
- 自分の知らない場所で生まれて育った方なのだと、あたり前だけどしみじみ思っ、場所や時間に思いを馳せた。
- 色んな世代の方がいたので“子供のころ”の距離感が違うのがおもしろかった。
- 人間の原点(核)となる部分がいろいろと観られて面白かった。いろんな経験があるんだなと思った。
- 他の人の青春エピソードに感動した。
- みんな考えることは似ているのかなって少し嬉しくなった。
- このWSを行うことで、他者の普段聞けないことを知ることができたと思う。

- どの発表も共感できるし、一瞬なのに少しだけその人のことがわかる気がした。

- やはり、人にみてもらい、評価を気にしないことは心に負担が少ない・・・。
- 発表のしかた、全ての意見が新鮮だった。
- 鱒の学校だったのに後半は人間になっていくように見えたのが新鮮だった。
- 意図してつくるけど、意図していない面白さが出るのがよかった。
- 本番パワー最強。練習の500倍よかった。アドレナリン?最強。
- 他より短いのは動きをつけながら作品をつくったからかもしれないな。でもこれはこれでよかった。

### C2 参加者へのリスペクト

- 受け入れてもらえる集団にいるのは、やはり幸せだ。
- 初対面の人なのに、前からよく知っている人のように思えてきた。
- 意見をちゅうちょなく言える場所だった。まずは受け取ってくれて、その上で、みんなで考える場所で、それぞれが自分自身を出せる空気が良かった。
- 共有→物語が山場なのだけれど、みなさん意見が出て、さすが教育関係者多いからかと思ったりしました。参加者みなさんのパワーがすごいと思いました。

### C3 人間や人生の全般的な肯定

- 生きざまは顔に表れるなー。
- 人間はやっぱりすごい。
- 人とかかわることでしか学べないものはある。やっ

ば学校へ来ようよ。

- どんな経験にも意味や感情があって素晴らしいと思った。。

## C4 達成感についての言及

### C4.1 チャレンジすることの達成感

- ちょっとの苦しさの先の楽しさ、達成感がよかった。
- 色々と短い時間で、ここまでできたのはすばらしかった。
- 最初はどうなるかと思っていたけれど良い作品になってよかった。
- 何とかなるということに改めて感じた。時間前に完成すると思っていたなかった。

### C4.2 チームで一緒に作ることの達成感

- みんなでアイデアを出し合って作品ができていく過程が、とても楽しかった
- 皆で意見を出し合って、受け入れ合っていて素晴らしい。
- ひとつの作品を一緒に作ることで一体感があつた
- 一緒に作品をつくと「こんな過去があった」とか、「こんな場所で育った」とか深いところまで関わって楽しかった。
- ひとつの作品を作るということで、一体感や達成感を味わえる。
- 他のこともこのチームでもっとやってみたくなった。
- チーム力。会ってグループを組んで、3時間しかたっていないのに、自分の生まれや性格をさらして、出すことですべて知っているような気持ちになった。

## C5 他者と自分の異なるイメージの擦り合わせ

- 自分のイメージと他人のイメージをすり合わせるは大変だけどおもしろい。
- 他人の経験と自分の経験、他人の感じ方と自分の

感じ方は違うということが学べそう。

- 学校では他人の意見を尊重しつつ、自分の意見を言うという練習になるのでは。
- 本当に演者が心をさらけ出していけば、他者理解の大きな学びとなる。
- いろんな人の意見を聞いて自分の見えてはいない流れになってとってもよかった。
- 共通点が見つかる楽しいし、違いも楽しい。
- 違いを受けとる感性。

## C6 エピソードを他者と共有することから得られる自己承認

- 自分の好きだったものや景色を承認されて嬉しかった。
- 自分のエピソードを共感してもらえたり面白いと言ってもらえると楽しい。これは子供にもいいね!
- 時間がないのでけっこう遠慮しないで思いついたことを言ったけど、いいね!って言ってもらえて採用されるとうれしい。自信になる。
- 他の人のエピソードを聞いて感じる、考えること。今まであった出来事が人それぞれでみんな違って、自分は自分のままの個性でいいんだと思った。
- 自分の詩を肯定してもらえると、自分自身を肯定された気がして嬉しかった。
- 自己肯定力が上がった感じ。
- 自分の生きてきたエピソードが作品に入ることは少し恥ずかしくもあり、楽しかった。

## C7 内省

- 自分の考えや世界は狭い。思いこみとか。

# 状況の中に飛び込んで学ぶ「体験!『なってみる学び』 ～演劇的手法で変わる授業と学校～」の 参加記録

種村剛(北海道大学大学院教育推進機構 特任教授)

## 1.「体験!『なってみる学び』 ～演劇的手法で変わる授業と学校～」 の概要

「体験!『なってみる学び』～演劇的手法で変わる授業と学校～」(以下、「体験!なってみる学び」)は、演劇×学校が企画した、3回シリーズのWS企画「演劇と学校をつなぐ～頭とからだで学ぶ演劇教育のいま～」の2回目である。

「体験!なってみる学び」は2023年11月12日10:00～16:00、北海道大学クラーク会大集会室1(165㎡)を会場として実施された。講師は、演劇的手法を用いた学習の可能性を現場の教員と共に探究する「学びの空間研究会」を主宰する、渡辺貴裕(東京学芸大学教職大学院准教授)が担当した。参加者は小中学校の教員、教育関係の行政職員、札幌の俳優や大学生など24名、見学者1名であった。アンケートは参加者から24票回収した。アンケートによる参加者の性別は女性12名、男性11名(無記名1名)。居住地は札幌市内18名、札幌市外5名。年齢は50代が最も多く10名、次が20代の6名であった。

報告者は「体験!なってみる学び」に参加した。本レポートは、その体験に基づいて構成されている。以下「体験!なってみる学び」について、1)プログラムの詳細、2)参加者アンケートを用いた分析、3)まとめを紹介する。

## 2.「体験!なってみる学び」 プログラムの詳細

### 2.1 プログラム全体の概要

プログラムの詳細について述べる前に、報告者がプログラム全体を通して感じたことをまとめておく。ひとつ目は、状況に応じたアクティビティの設定である。開始前に会場に到着した渡辺は、受講生の人数と会場の広さ、柱の位置、日の光の入り具合などを確認した。その上で、スライドを投影するスクリーンの場所や、椅子の配置を検討し、設置した。受講生における教員と演劇関係者の割合などを把握し、また、昼の休憩の時間に、受講者の演劇的手法の理解について、関係者に確認を行い、午後のアクティビティを計画した。会場の状況、受講者の人数、内容についての理解度、そして受講者同士のコミュニケーションの頻度に合わせて、当意即妙にワークやレクチャーを組み立てていた。

### 2.2 午前のプログラム

10:00にプログラムはスタートした。前半の進行は次である。

表1 前半のプログラム

内容
[2.2.1] 導入:自己紹介・WSの位置づけ・ルールの確認
[2.2.2] 人間ものさし
[2.2.3] <静止画>を用いた前回のWSの振り返り
[2.2.4] 演劇教育のふたつの捉え方
[2.2.5] 演劇的手法を取り入れた英語学習
[2.2.6] 「おれはかまきり」を用いた演劇的手法の体験

### 2.2.1 導入

渡辺は導入で、3回シリーズで実施する本WSを、学校・演劇・教育から俯瞰する視点を提示した。それは学校現場での実践の側面としてのいいのWS、創作や演劇の実践に近い絹川のWS、そして教育実践への応用の観点からの渡辺のWSである。この整理は、今回の実施内容をうまく特徴づけ、3回通じてWSに参加することの意義を示すものになったと感じられた。合わせて、渡辺自身のプロフィールの紹介と昨日札幌で待ち時間80分のパフェを食べたエピソードが語られ、場から笑いが起きた。この紹介は、場をなごます意味もあったのだろう。そして、WSのルールとして、WSの最中でも適宜休んでよいことを確認した。以上は5分程度の短い時間で行われた。

### 2.2.2 人間ものさし

次にアイスブレイクを兼ねて「人間ものさし」のアクティビティを行った。「人間ものさし」は各人がコミュニケーションを取りながら、全体の中での自分の位置を判断する内容であった。お題として、会場であるクラーク会館と自宅の間の距離の長短といった客観的な指標、寒さや暑さへの耐性、そして、自身が演劇側なのか教育側なのといった主観的な指標が出された。主観的な指標においても、受講生が、自発的に「ももひきを履くかどうか」「住居の室温」「扇風機をつかうかどうか」など、具体的な判断基準を示しながら、自分の位置を見つけていく点が興味深い。最後の、演劇側・教育側の判断については、冒頭のWSの性格づけと関連している。講師の渡辺は、この時点で、受講生のコミュニケーション頻度や、WS参加へのモチベーションなどを測っていたのだと推測する。

### 2.2.3 〈静止画〉を用いた前回のWSの振り返り

次に、第1回いしいみちこによるWS「ドラマティチャーの授業と実践」の振り返りを〈静止画〉で行うワークを行った。〈静止画〉は、複数人がポーズを作り、状況を再現する演劇的手法である。全体を3~4名の8つのグループに分け、グループ単位で4つのペアを作った。グループごとにいいのWSで特に印象に残ったシーンを作り、相手のグループに見せ、内容を伝えた。最初は無言で〈静止画〉を表現し、次にセリフを入れて表現を行った。報告者が属した3名のチームは「青春のジャンプが続いて大変だった」シーンを作った（「青春のジャンプ」については、前回のいいのWSレポートを参照）。相手のチームも同じシーンを選んでいた点は興味深かった。



〈静止画〉を用いた振り返り、「青春のジャンプ」を行っている

### 2.2.1 導入

この〈静止画〉を用いた振り返りのアクティビティは、演劇的手法を用いた学習内容の追体験と省察を、実際に体験することに関連しており、後述する、これまでの活動事例の紹介(2.3.3)に示した、授業改善のために行う研究会の事例につながるものであった。報告者が属したグループのシェアの時間では「従来の学習発表会の振り返りは学生に作文を書いてもらうことであった、〈静止画〉を用いた振り返りはこれに使えるのではないか」

「修学旅行の思い出のシーンを〈静止画〉で作れるのではないか」などのコメントが挙がった。興味深いのは、前回のWSに参加していない人から「〈静止画〉に参加することで、部分的であってもWSの内容を実感として共有できた」とのコメントがあった点である。

### 2.2.4 演劇教育のふたつの捉えかた

振り返りが終わった後、参加者は席にもどり、渡辺から今回のWSの内容に関連する、演劇教育のふたつの捉えかたがあることについて短いレクチャーを受けた。ひとつは「教育に演劇を付加する」捉えかたである。例えば、学校教育の現場でコミュニケーション教育として演劇を取り入れ、それとは別に、従来の方で授業を行うことは「教育に演劇を付加する」捉えかたといえる。もうひとつは「教育を演劇の観点から再解釈する」捉えかたである。従来の教育に演劇的な手法を取り入れることで、従来の授業自体を変えていくことはこちらに相当する。渡辺は後者の立場に拠る。このことは、後者の立場が前者よりも優れていることを意味しない。ただ、前者は、演劇教育を、従来の教育に足りなかった点を「補完する」ものと位置づける理解に傾きがちである。一方、後者は、演劇的手法を用いることで、従来の教育自体を「創造的に変えていく」ことに向かう理解のあり方といえるだろう。

### 2.2.5 演劇的手法を取り入れた英語学習

このレクチャーを受けた後、受講生は、英語学習に演劇的な手法を導入したふたつのアクティビティを体験した。最初の題材は「What color do you like?」の授業事例である。最初に本課題についての従来の授業方法を用いた英語のテキストを確認した。テキストには「What color do you like?」と相手にたずね、この質問に対して、例えば

「I like yellow.」と答えるといった、質問と答えをセットにして、質問を複数人に行うエクササイズが示されていた。確かにこの方法でも、英語のコミュニケーションを学ぶことができる。しかし、このエクササイズを実施していると、学生は「好きな色を確認するマシン」つまり、相手の好きな色を知ることだけが目的になりがちである。日常生活においてこのような行動は不自然であると言えるだろう。

これに対して渡辺が紹介したのは、「What color do you like?」に「I like blue.」と答えがあったら、質問者がさらに例えば「Blue shoes.」などのように色に関連するプレゼントするアイテムを考え英語で相手に伝える授業方法である<sup>1)</sup>。私たちが日常生活において相手に好きな色をたずねるのは、一般に、相手に対する次の行動につながる何らかの理由があるからといえる。「Blue shoes.」とワンフレーズ補足するだけで、これまでの「What color do you like?」と「I like yellow.」のやりとりは「相手に喜んでもらうためのプレゼントを選ぶ状況」として出現する。WSの受講者は、ペアになって、実際にこのやりとりを行なってみた。興味深いことは、プレゼントを受け取る側は自然とプレゼントを受け取るリアクションを相手に返し、また、そのリアクションを受けた側もまた、そのリアクションに返すという対話のつながりが、自発的に生じることである。ワンフレーズが加わるだけで、状況が見え、コミュニケーションの内容が変わることを実感することができた。

次に、同様のエクササイズとして「Is this your xxx?」「It's mine.」のアクティビティを体験した。このアクティビティは、渡辺がかつて「グラスルーツ」の「即興型学習研究会」のなかで経験したものである。

1) 小学校教諭の藤原由香里氏が考案したアクティビティ、渡辺(2018b)を参照。

3~4人でグループをつくり、円を作って回る。後ろから前を歩く人の肩を叩き例えば"Is this your pen?"とたずねる、聞かれた側は"It's mine."と答える。これも、後ろから前を歩く人の肩を叩くことが、落とし物を拾う状況を再現している。報告者は"Is this your garbage?"(これはあなたのゴミですか)と聞かれ、とても面倒くさそうに"It's mine."と答えた。これは、たとえ仮想的な状況にあったとしても、相手とのコミュニケーションを通じて感情がうまれる点において、極めて演劇的と感じた瞬間でもあった。この事例の紹介は、渡辺の演劇的手法の核心である「状況の中に飛び込んで自分の感覚を働かせて考える」ことが、少しの工夫で可能になることを示している。

### 2.2.6 「おれはかまきり」を用いた演劇的手法の体験

演劇的手法を用いた英語学習の体験の後に、工藤直子『のはらうた』(1984初版)に収録されている「おれはかまきり」を用いたワークを行った。このワークは『なってみる学び: 演劇的手法で変わる授業と学校』(渡辺・藤原 2020)の第1章12~18ページの内容を実際に体験する内容になっている。このワークを実際に行う前に、渡辺から簡単なレクチャーが行われた。その内容は、小学校低中学年では、行われている役になりきってセリフをいったり動作を行う「劇化」「動作化」を用いた授業があること。そして従来の「劇化」「動作化」の授業が、①最初に本文をもとに役の性格や気持ちについて考察し、②次にその役ならばどんな抑揚やリズムでセリフを言ったり動作を行なったりするかを事前に工夫して設定し、③最後に実際に演じてみるという、3段階で進行するタイプが一般的であることの2点である。渡辺は、このようなタイプの「劇化」の授業は「すこしもったいない」と指摘する。そして、アクティビティとして上述とは異なるタイプの「劇化」の授業進行を受

講生に提示した。まず「おれはかまきり」が書かれたプリントを受講生に配った。

おれはかまきり  
かまきりりゅうじ

おう なつだけ  
おれは げんきだぜ  
あまり ちかよるな  
おれの ころも かまも  
どきどきするほど  
ひかてるぜ

工藤直子「おれはかまきり」『のはらうた』一部抜粋

次に、別の受講生は、詩を1行ずつ輪読することで「おれはかまきり」の内容を確認した。その後、受講生には、渡辺から「かまきりりゅうじが『あまり ちかよるな』と言っている、かまきりりゅうじの周りには誰がいるのだろうか?」と問いが与えられた。これに対して、受講生から「かまきりりゅうじのことが好きなあぶらむし(雄)」「天敵のねこ」などの案が挙がった。この中から「かまきりりゅうじのファン」が周りにいることを選択した。かまきりりゅうじ役を1人きめ、その周りがファン役の残りの受講生が取り囲み、かまきりりゅうじの登場に合わせて、歓声や声援を飛ばすこととした。実際にこのアクティビティをやってみると、事前にかまきりりゅうじがどのようにセリフを発話するか設定してなくても、自発的に表現の工夫が生み出されてきた。またかまきりりゅうじ役の受講生も、声援を送る側も「ファンに会えて楽しい」気持ちが生じ、後半に進むごとに盛り上がっていった。この後、4~5名程度のグループに分かれ、かまきりりゅうじ役と周りにいる役を決め、同様のアクティビティをおこなった。報告者が属していたグループは、かまきりりゅうじに敵対するアリが周りにいる設定にした。最終的にかまきりりゅうじは、アリの群れに蹂躪されてしまった。この展開もま

た、事前にグループで決めていたわけではなく、かまきりりゅうじとアリのやりとりの流れの中で、自然発生的に生じたものであった。一連のアクティビティが終わったあと、渡辺から、ふたつのタイプの学びの違いについて解説が行われた。

従来の「劇化」の授業は、子どもがかまきりりゅうじの内面を理解し、次にそれをセリフや動作で表現する、いわば、理解から表現への一方通行で展開した。この場合、子どもは、外から見えるかまきりりゅうじの「外形」すなわち、動き方やセリフの言い方を整え、他の人に見せるために表現することになりがちである。語弊があることを承知で言い換えれば、この場合、子どもはかまきりりゅうじの「ものまね」をする人であり、「ものまね」がうまいほど評価されることである。一方、渡辺から紹介された「劇化」のアクティビティは、かまきりりゅうじと相手のいる空間を設定し、かまきりりゅうじと相手の相互作用を表現するものであった。この場合、かまきりりゅうじのセリフや動作が相手の動作を引き出し、また、相手のリアクションがかまきりりゅうじの動作に影響を与えるというように、表現と理解が循環する関係になっている。そして、アクティビティを通じて体験したように、参加者はかまきりりゅうじ、あるいはその周りにいる存在との相互関係を通じて、その世界を「かまきりりゅうじ自身として」体験することができるのである。渡辺は「架空の世界を感じ、それを通して気付きを得るような活動であって初めて、演劇的手法は、その持ち味を発揮して、学びの変革を導くものになります」と述べている(渡辺・藤原 2020, 18)。百聞は一見にしかず。このアクティビティを体験することで、文献に記されている内容を、より実感をもって理解することができた。

### 2.3 午後のプログラム

13:00からの午後のプログラムは次のように進化した。

表2 後半のプログラム

内容
【2.3.1】相手のいる空間の設定
【2.3.2】「皇帝の新しい着物」を用いた演劇的手法の体験
【2.3.3】これまでの活動事例の紹介
【2.3.4】「ころもとし」を用いた終結のアクティビティ

#### 2.3.1 相手のいる空間の設定

昼休みの後、午後のアクティビティが行われた。この相手のいる空間の設定(2.3.1)と次の「皇帝の新しい着物」を用いた演劇的手法の体験のアクティビティ(2.3.2)は、渡辺の「演劇的手法を切り口にした国語科の授業づくりと評価の問い直し」(渡辺2018a)の2節を体験する内容であった。

相手のいる空間の設定のアクティビティは、教科書に掲載されている「おおきなかぶ」(トルストイ著・西郷竹彦訳/小1国語テキスト)や「くじらぐも」(中川李枝子作/小1国語テキスト)を事例に、午前の「おれはかまきり」を用いたアクティビティを補完するレクチャーである。このレクチャーのポイントは「相手のいる空間の設定」すなわち状況づくりであった。最初に「おおきなかぶ」が事例として取り上げられた。「おおきなかぶ」の劇化の授業の実演パートでは、おおきなかぶの絵や模型を用意し、おじいさんらの役になった子どもが、「うんとこしょ。どっこいしょ」と、おおきなかぶを引き抜くところを動作化の対象とすることが多い。子どもがおじいさんらの一生懸命な気持ちを理解し、その様子を表現するマイムを工夫し、実際に演じてみることは、他者理解や表現のひとつの方法といえる。この方法は前述の理解から表現の一方通行モデルに相当する。この場合、子どもの表現は、第三者から見て「一生懸命に見える」ことが目的になりがちである。一方、渡辺が劇化の対象として注目するのは、前

段の「あまい あまい、かぶになれ。大きな 大きなかぶになれ」とおじいさんが畑にかぶの種を蒔くパートである。渡辺は、ここで「畑に蒔かれたかぶのたね」と、かぶのたねに語りかける「おじいさん」を空間に設定する。かぶのたね役の子どもは、目をつぶってしゃがんでいる。教員はかぶのたね役の子どもに「『あまい あまい、かぶになれ』『大きな 大きな、かぶになれ』と言われて、なってもいいなと思ったら少し大きくなってみる、嫌だとおもったら小さくなくてもよい」と指示をする。渡辺が紹介した事例では、おじいさん役の子どもがかぶのたね役に「あまい あまい、かぶになれ」と「熱心」に語りかけると、かぶの種役の子どもは、おじいさん役の語りに呼応して「徐々に起き上がり、手を伸ばす」、一方で、投げやりに語りかけると、かぶの種役の子どもはその語りに応じて「徐々に体を丸め、手を縮めていく」。かぶの種役のふるまいの違いに応じて、おじいさん役の声の掛け方も変わってくる。なだめるように話しかけたり、お願いするように話しかけたり、必死になって話しかけたりする。このようなやりとりは事前に、表現の工夫として設定しているわけではない。プランを事前に決めていなくても互いのやりとりの中で、おじいさん役はたねが育っていく喜びや、なかなか思うように育たない焦りを感じ、セリフの言い方や動作が変化していくという。

「くじらぐも」の劇化の授業では「『天まで とどけ、一、二、三。』とジャンプしました。でもとんだのは、やっと三十センチぐらいです。『もっと たかく。もっと たかく。』と、くじらが おうえんしました。『天まで とどけ、一、二、三。』こんどは五十センチぐらい とべました。」と、くじらぐもの声に応じて、少しずつ高くジャンプするところを動作化の対象とすることがある。渡辺は、この時に教員が子どもに対して「少しずつ高く跳ぶのだから、最初は高く跳ばないように」指示する場合があることを述べた。渡辺は「実際に

くじらぐもが現れた現場にいる子どもたちは、最初は小さく跳んで、次に大きく跳ぶようにするだろうか」と続けた。ここで行われた指示は、第三者から、文章の流れに沿って適切に動作が見るように形を整える指示といえる。

一方、「くじらぐも」において渡辺が劇化のポイントとして注目するのは「みんなが かけあしで うんどうじょうを まわると、くもの くじらも、空を まわりました。／せんせいが ふえを ふいて、とまれの あいずをすると、くじらもとまりました。」と、子どもの動きとくじらぐもの動きがシンクロする場面である。相手と自分の行動が同期するということは、相手の動作に応じて自分の動作が生まれ、またその動作によって自分の次の動作が触発されることである。この点をより実感するために、渡辺はミラーのアクティビティをおこなった。

ミラーは、2人一組になって向かい合い、1人は行為者、もう1人は鏡となり、鏡役は行為者の体の動きをトレースするアクティビティである。行為者と鏡の関係であるから、鏡は行為者の行動を追いかけることになる。ここで興味深いのは、このアクティビティをおこなっていると、行為者は、自発的に鏡役の動作を見ながら、体の動かし方や動かすスピードを調整するようになる点である。ミラーのアクティビティを通じて、行動の同期はシンプルかつ根源的な相互関係の成立であることを体験することができた。

加えて、渡辺は大縄跳びのアクティビティを展開した。このアクティビティは、仮想の縄を回す2人を設定し、仮想の縄を縄跳びの要領で跳んでいく内容である。縄回し役の2人の動作が同期していないと、縄回しが行われているようには見えない。また縄回しは、一定のリズムを刻んでいる。縄跳び役が次つぎに、縄回しのリズムに合わせて想像の縄をぐるぐる動きをすると、そこに存在しないはずの縄があた

かもあるように感じられることを報告者は実感した。縄があるように見えるから私たちは想像上の縄を跳ぶことができ、また、想像上の縄を跳ぶゆえに縄があるように見える。それは単に個人の感覚としてそう思えるというだけではなく、他の人が見えない縄が足に引っかかってしまったり跳べなかったり、縄が頭に当たってしまっている様子を感じることもさえてきた。大縄跳びのアクティビティは、表現と理解の相互循環を体験するものであった。渡辺は「そこに存在しないものを感じ取る力」を想像力として示した。報告者は「相手のいる空間」で成立する身体を実際に動かすことで生み出される相互関係が、想像力の源のひとつになりうることを体験することができた。

### 2.3.2 「皇帝の新しい着物」を用いた演劇的手法の体験

次に「皇帝の新しい着物」(アンデルセン著・大畑末吉訳／小4国語テキスト)を用いた演劇的手法の体験を目的としたワークが行われた。「皇帝の新しい着物」は「はだかの王様」としても知られている童話である。ワークはテキストを少しずつ読み進める形で進化した。

最初に「きれいな新しい着物が、それはそれは大好きな皇帝が住んでいる宮殿にどんな物があるかを想像した、受講生からは、鏡、ハンガー、風呂、シャンデリア、きれいな新しい服を試着する人形、肖像画が置かれているとアイデアが複数提示された。3人ほどのグループになり、宮殿にある物を身体を使って表現してみることが行われた。次に、アクティビティが行われている会場を宮殿とみなして、それぞれのグループは散らばり宮殿に置かれた。渡辺は来訪者役になり物品を巡って歩く。それぞれの物品は、来訪者が近づくと、王様について来訪者に語ることをおこなった。



〈フィジカル・シアター〉を用いて宮殿の内部を表現する

ここでは演劇的手法として〈フィジカル・シアター〉と〈ティーチャー・イン・ロール〉の技法が用いられている。〈フィジカル・シアター〉は、物を体で表現する技法である。今回のアクティビティでは、グループで一つの物を表現する水準と、複数のグループで宮殿を表現する水準の二つが展開されていた。〈ティーチャー・イン・ロール〉は、教師自身が役として架空の世界に参入する技法である。

物語が進むと「愚か者には見えない布」を織る2人のペテン師が登場した。もちろん「愚か者には見えない布」は存在せず、ペテン師は布を織っているふりしているだけである。渡辺は2人のペテン師の役に椅子に座ってもらい、周りの人から質問を行う架空のインタビューをおこなった。これは〈ホット・シーティング〉と呼ばれる演劇的手法である。このアクティビティに合わせて、渡辺は〈ホット・シーティング〉を実施する際のポイントとして、質問する側が、他の質問に触発されて新しい問いを投げかける点にあることや、質問される側の負担が大きくなりすぎないようにすることを指摘した。

次のアクティビティは〈葛藤のトンネル〉である。皇帝の信頼が厚い老大臣が布を検分しにやってくる。当然のように布は見えない。老大臣は、皇帝に布はないと告げれば、自分は「愚か者」と思われかねない。老大臣は自分の見たままの真実を告げるか、布はあったと虚偽の報告をするか、葛藤状況におかれる。ここで、



受講生は老大臣役を挟むように2列に並んだ。老大臣役は、列の間を歩き始める。老大臣が列役の前を過ぎようとするとき、あたかも、人が悩んだ時に登場する「天使と悪魔」のように、一方の列にいる者は、老大臣に本当のことを告げることを勧める、一方の列にいる者は虚偽の報告をすることを老大臣に唆す。渡辺からは、心の中で起きているように「ささやく」ことが指示された。老大臣はその列の間を進み、自分が皇帝に真実を告げようと思ったら「天使の列」へ、反対に虚偽を告白しようと思ったら「悪魔の列」に近づくことで、自分の心の揺れを表現する。この〈葛藤のトンネル〉のアクティビティを体験した参加者は「心がぞわぞわした」「本当に迷った」など実際に老大臣の葛藤を感じたとコメントを述べた。この〈葛藤のトンネル〉は、葛藤という心の動きを、天使と悪魔の2列の空間を、実際に通過することで体験するアクティビティである。報告者は〈葛藤のトンネル〉を通じて、老大臣としての心の葛藤を追体験することができたと感じた。渡辺からは〈葛藤のトンネル〉を行う際の留意点として、大声での応援合戦にならないようにすることが示された。演劇的手法の名前を知ることは、意識的に自分自身で手法を活用することを促進する。渡辺からは、修論で煮詰まった学生らが「〈静止画〉を使って今の気持ちを表現してみよう」と、ワークショップで学んだ〈静止画〉を日常で使う事例が紹介された(以上、〈〉内の演劇的手法の名称は、渡辺・藤原(2020,50-51)参照)。



〈葛藤のトンネル〉、2列の間を歩く人に両側から対立する主張が囁かれる

### 2.3.3 これまでの活動事例の紹介

残りの1時間ほどで、活動事例の紹介(2.3.3)、「こころとあし」を用いた終結のアクティビティ(2.3.4)をおこなった。渡辺が演劇的手法を用いた教育に取り組むきっかけや、八幡市立美濃山小学校の試みなどが紹介された。報告者がとりわけ興味をもったのは、教員自身が授業改善のために行う研究会で、演劇的手法を用いる事例であった。教員に対していくら「演劇的手法を活用しよう」といってもなかなか理解してもらえない。一番良いのは、実際に「やってみる」ことであるという。そのために研究会に演劇的手法を導入し、その効果を実感してもらおうのである。報告者は、この試みは、演劇的手法を用いた授業を普及させる特徴的な方法だと感じた。まさに「なってみる学び」を学ぶために「なってみる学び」を体験するのである。

### 2.3.4 「こころとあし」を用いた終結のアクティビティ

最後に、工藤直子『のはらうた』に収録されている「こころとあし」を用いたアクティビティをおこなった。

こころとあし  
むかでやすじ  
ぼくの こころが  
ないているときも  
ぼくの あしは  
おまつりを している  
わっしょい わっしょい  
ざっざっざ

工藤直子「こころとあし」『のはらうた』一部抜粋

受講生はふたつのグループに分かれた。それぞれのグループで心役の1人を決め、心を中心に残ったメンバーで2列を作る。列はムカデの足である。足役は「わっしょい わっしょい ざっざっざ」をお祭りのお

神輿を担ぐように上半身を動かしたり、全体でリズムをとって足踏みをしたりして表現する。最後に体を使うアクティビティを行うことで大いに盛り上がった。最終日の振り返りでは、このアクティビティを体験して、詩の文字を読むだけでは得られない感覚があり、演劇的手法を用いた授業の特長を実感したというコメントがあった。この後、全体を振り返る質疑応答をして今回のWSは終了した。

## 3. アンケート

本プログラム終了後のアンケートの結果を示す。今回、アンケート回答者の全員(24名)がワークショップの感想として、「とても良かった」「まあまあ良かった」と回答した。良かった点として次の自由記述回答が示された。

表3 良かった点の自由回答(一部抜粋)

自由回答内容
①日常の教育活動の中のイベント的な取り入れ方ではなく、教科の指導の実践に寄り添った内容がとても興味深かったです。
②実際の授業での実践例がたくさん紹介されて、さらに自分たちも体験することができ、具体的に理解することができた。
③体験すること、体をつかって形にしてみることから始めて、今自分に何が起こったのか、どんなことを感じたかを手掛かりに、言葉や世界を理解していく、というやり方がとても面白かった。
④実際の体験をとおして演劇的手法を体験し学べたこと。参加者の方ともお話ししたり、共通の体験をとおして、交流することで、仲間のように感じられたこと。
⑤「なってみる学び」の実践を体感できる場づくりが素晴らしく、理解を深めることができました。日常の授業、研修、校内研、公開研と活用できる環境づくりをしてみたいと強く思いました。
⑥教育を演劇の観点からとらえ直す取り組みとしてとても興味深いものでした。こういうことを大学生にやってもらいたいと考えています。

今回のワークショップは、渡辺自身が導入(2.2.1)で指摘しているように演劇を教育の観点から捉える点に特徴があった。①②の回答はこの観点を評価したものであった。ワークショップの組み立て方について言及したコメントとして、③は体験を言語化するプロセス、④体験からネットワーキングへの接続を評価している。学びの展開について述べている⑤は実際の教育現場での活用を、そして⑥は大学生への学びにつなげている点が興味深い。

教育現場における演劇の可能性についての自由回答には次があった。

表4 教育現場における演劇の可能性の自由回答(一部抜粋)

自由回答内容
⑦子供たちへのプラスの影響は言わずもがなですが、大人たちも「人の気持ちを考える力」は弱いのではないかと思います。親の世代の方にこそ、必要なロールプレイなのではないでしょうか。
⑧とりわけ大学生や教員が一回、体験することが重要なのではないかと思います。
⑨「演劇」というワードが教師にとっても子供にとっても、ハードルが高いものになっているので、スモールステップを浸透させて、ハードルを下げるのが第一歩と感じた。
⑩どの教科でも使えるし、カウンセリング的な場面や振り返り等、可能性は大だと思えます。ただ日本の文化の中で「演劇」というものがあまりにも特別にとられられかたをしている気がして、「演劇＝演じる」とか、学芸会的なものでストップしている現状があるのかな……。まずは自分の授業にもっと取り入れます。

演劇教育の可能性として⑦はいわゆる学校教育だけではなく、演劇教育を大人の学び直しに展開する可能性について言及している。⑧は演劇教育を展開させていくために、教育を行う側が演劇教育を実

際に体験することの重要性を述べている。一方、⑨と⑩は「演劇」の言葉がもつニュアンスを否定的に「ハードルが高い」「特別なとられかた」と表現し、「演劇教育」の字面が導入の妨げになっている可能性を指摘していた。

#### 4. まとめ

今回のワークショップを通じて感じたことを、いくつか認めておく。ひとつ目は、演劇について捉え方の変化があったことである。演劇では、しばしば気持ちを理解し、その気持ちを身体で表現することが求められる。しかし、演劇のポイントは、気持ちが動作を導くというよりは、相互関係が気持ちを形成する点にあるのではないだろうか。理解から表現への一方通行モデルでは、しばしば授業は、登場人物の気持ちを理解し、その気持ちを第三者にわかるように動作化することで展開した。一方で、今回のワークショップでは、空間の中にいる他者との相互関係で気持ちが生成され、その気持ちが大きくなったり小さくなったり、揺れ動いたりする体験であった。

ふたつ目は、演劇における、相手の動作が自分の動作を生み出し、そして自分の動作が相手の動作を促す循環関係である。ミラーのアクティビティで体験したことは、相手の行為をまねる、すなわち一方が一方の動きをコントロールするような状況においても、実のところ、コントロールする人の側が鏡の動きになんらかの影響を受けうることであった。

みつつ目は、相手、すなわち関わりあう他者がいる空間の設定することの重要性は、相互関係が気持ちや動作の源泉にあるからではないか。このことをひっくり返すと、他者の関わりが薄い空間では、気持ちがうまく作れないことでもある。「おおきなかぶ」とそれを引っ張る「おじいさん」の2項だけでは「一生懸命」の気持ちを生み出すことは難しい。おじいさんが一生懸命になれるのは、おおきなかぶを

食べてくれる家族がいるからだったり、市場でそれを待っているお客さんがいるからだろう。これはひとつ目の指摘とも関連する。ここではない、どこかにいる相手を想像することでも相互関係は生まれてくる。

よつつ目は、ゆえに相互関係の成立においては相手からの刺激で動く一種の受動性、リアクションが重要になるのだと思われる。〈葛藤のトンネル〉を事例に考えてみよう。〈葛藤のトンネル〉において「応援合戦」が望ましくない状態であると指摘があった。応援というのは、相手をこっちに引っ張ってくる「能動性」ともいえる。むしろ葛藤のトンネルで体験するのは「ささやき」を聞いた私の気持ちが「揺れる」こと、いわば、天使や悪魔の囁きという「アクション」に対する、自分の心の揺らぎという「リアクション」であった。

いつつ目は、私たちは日常生活の中でも、他者との相互関係の中で、心を揺らし、身体を動かしている。ならば、私たちが「生きる」ということは、そのような心や身体の変化と相即であるといえるだろう。演劇のひとつの到達点に「舞台の上で生きる」ことがある。これはまさに、今回のワークで実感することであった。

むつつ目は、想像力である。「相手のいる空間」において、私たちに見えているのは、今ここにあるモノとしての身体である。相手や自分の気持ちや意図や、過去のここにきた経緯や、この後どうなるかを、文字通りの意味で見ることができない。しかし、私たちは、相手の気持ちや意図、なぜここにいるのか、この後どうするつもりなのかを感知し、それに応じて行動できる。例えば、「What color do you like?»のアクティビティで、私たちが見えているものはあくまで「ある人がある人に向かって“Bleu shoes.”の言葉を発する」ことである。しかし、一方、私たちはそれまでの言葉のやりとりを通じて、こ

の動作を「プレゼントを贈る」意図を含んだ行動として理解できる。私たちは“Bleu shoes.”は単なる「物」ではなく「プレゼント」として見ている。なぜそんなことができるのか。「ここにはないものを、ここにあるように感じる力」を想像力というならば、「プレゼント」「贈る」「喜んでもらいたい」という本来見えないものを見えるようにしているものは、想像力だと言えるだろう。私たちは、想像力があるが故に世界を生きることができている。ならば、演劇として仮想の世界を生きること、私たちは、その演劇空間を成立させている、想像力を、日常とはまた別の仕方捉えることができる。

今回のワークショップ全体を一貫していたのは「世界を体験することの学び」であった。それは、報告者の言葉を使えば、他者のいる空間を設定し、その空間に身体をもって入り込み、動作や言葉を

用いて他者と相互関係を結ぶこと。人は上の状況に置かれることで、身体の内側にある気持ちや考えが自発的に生み出される。自分の内面の動きが導いた身体の動きと、相手の動きが相互作用する過程のなかで「世界を生きている」ことが実感できる。その過程を通じて、私たちは世界を成り立たせている想像力への気づきなどを得ることができる。言葉にするとまだるっこしい。しかし、そのことは、体験すると、言葉にならずとも、身体感覚を通じてハッと気づくことができる。だからこそ、その状況に一步踏み込むことが大事になるし、演劇教育の核心になるのだろう。教員は、子どもを適切にサポートし、安全に状況に飛び込める準備が必要である。このようなWSの機会を通じて、教員が演劇的手法を用いた学びを「学び直す」ことの重要性もそこにあるのではないかと感じた。

#### 参考文献

渡辺貴裕 2018a:「演劇的手法を切り口にした国語科の授業づくりと評価の問い直し」『全国大学国語教育学会・公開講座ブックレット』7, 23-35., <[https://www.jstage.jst.go.jp/article/booklet/7/0/7\\_23/\\_pdf](https://www.jstage.jst.go.jp/article/booklet/7/0/7_23/_pdf)>

渡辺貴裕 2018b:「学ぶ意欲」が求められる学びの質を問う」『児童心理』第72巻第8号、2018年7月、35-39.

渡辺貴裕・藤原由香里(著)2020:『なってみる学び:演劇的手法で変わる授業と学校』時事通信社.

#### 講師プロフィール

##### 渡辺 貴裕(わたなべ たかひろ)

東京学芸大学教職大学院准教授。兵庫県生まれ。専門は教育方法学、教師教育学。「学びの空間研究会」を主宰し、小中高の先生方と共に、演劇的手法を用いた授業の可能性を実践的に追究してきた。演劇教育・ドラマ教育関連の業績に関して、日本演劇教育連盟より演劇教育賞、全国大学国語教育学会より優秀論文賞、日本教育方法学会より研究奨励賞を受賞。授業の「対話型検討会」の取り組みなど教師教育分野でも活躍。著書として『なってみる学び 一演劇的手法で変わる授業と学校』(共著、時事通信出版局)、『小学校の模擬授業とリフレクションで学ぶ授業づくりの考え方』(単著、くろしお出版)、『〈教師〉になる劇場』(共著、フィルムアート社)など。

# 応用インプロを体験する 「自分や現場に活かすインプロ(即興演劇)体験」の 参加記録

種村剛(北海道大学大学院教育推進機構 特任教授)

## 1. 「自分や現場に活かすインプロ(即興演劇)体験」の概要

「自分や現場に活かすインプロ(即興演劇)体験」(以下、「インプロ体験」)は、演劇×学校が企画した、3回シリーズのWS企画「演劇と学校をつなぐ〜頭とからだで学ぶ演劇教育のいま〜」の3回目である。

「インプロ体験」は2023年11月19日10:00～16:00、北海道大学クラーク会大集会室1(165㎡)を会場として実施された。講師は、日本におけるインプロ実践および教育活動の第一人者、絹川友梨(桜美林大学芸術文化学群演劇・ダンス助教)が担当した。参加者は小中学校の教員、教育関係の行政職員、札幌のアクターや大学生など29名、見学者1名であった。アンケートは22票回収した。アンケートによる参加者の性別は女性13名、男性8名(無記名1名)。居住地は札幌市内14名、札幌市外5名(無記名3名)。年齢は50代が最も多く10名、次が20代の5名であった。

報告者は「インプロ体験」に参加した。本レポートは、その体験に基づいて構成されている。以下「インプロ体験」について、1)プログラムの詳細、2)参加者アンケートの分析、3)まとめを紹介する。

## 2. 「インプロ体験」プログラムの詳細

### 2.1 プログラム全体の概要

プログラムの詳細について述べる前に、報告者がプログラム全体を通して感じたことをまとめておく。

ひとつ目は、講師の絹川が、受講生のリクエストに応じて即興で当日のプログラムを作ったことである。この点は、次のふたつの点で特徴的であった。第一に、今回のWSはインプロ(即興)をテーマにしていた。即興で当日のプログラムを作ることは、別の観点からのインプロの実践であると感じた。第二に、単に即興でプログラムを作るとどまらず「受講生のリクエスト」に応えている点である。

受講生のリクエストに対応したプログラムは、当然のことであるが、参加した受講生の満足度を高めるように機能する。そして、受講生が講義内容のリクエストを行うということは、裏を返せば受講生が「今回のWSで何が知りたいのか」「何が学びたいのか」を内省し、確認し、言語化することでもある。受講生が行う上記の試みは、受講生の学びをより深めるように機能するであろう。加えて、受講生も当日プログラムの内容に関わることに貢献感を得ることができる。リクエストに応じて当日のプログラムを即興で組み立てることは、上記のようなメリットがある。その一方で、当日、どのようなリクエストが出されるか、講師はわからない。ゆえに、リクエストに応じて講義を組み立てることは、この場で作るだけではなく、リクエストに応えつつプログラムの整合性を保つことが求められるために、非常に難度が高い。後述するように、絹川は見事な手際で、リクエストに応じた午後のプログラムを即興で組み立てた。

ふたつ目は、アクティビティを実施する際の目的設定の重要性である。絹川は、ひとつのアクティビティが

終了するごとに、丁寧に時間をかけて、アクティビティを実施する際の目的、その目的を達成するための試みがどのような意図に基づいて設計されているのかを解説した。絹川は、プログラムを通じてアクティビティを「ネタ」として知ったとしても、そのアクティビティをなんのために使うのかを設定することができなければ、手法を知ったとしても意義が薄れることを述べた。報告者が感心したことは、絹川自身が、プログラムの導入において「このプログラム全体が終わる4時くらいに、受講者がこのプログラムに参加してよかった、何か学ぶことができたと感じてもらえるようにする」と、プログラムに対する講師自身の達成目標を語ったことである。講師が受講生に対して大事だと述べることを、講師自身が実践すること。これは、文字に書けば当たり前のことのように思える一方で、実際に徹底することは容易ではない。報告者は、講師がプログラムの目的を言語化し共有することで、受講生と信頼関係を作ることができることを学んだ。

みつつ目は、ラーニングパートナーを用いた振り返りである。後述するように、今回のプログラムでは、導入の時点で、ラーニングパートナーを設定した。ラーニングパートナーになったペアは、プログラムの折に触れて、体験を語り合い内容のシェアを行う。ラーニングパートナーは、他者と対話することで振り返りを行う仕組みである。個人の内省による振り返りは、WSの事後アンケートなどで行うことができる。また、参加者全体でプログラムを通じて体験した内容を順に発言することは、各人の感想を全員で共有するメリットがある一方で、時間がかかり、他者が発話している間は受動的に聞いていなければならない。ラーニングパートナーによる振り返りは、上述した個人・全体の振り返りを補完するものとして機能する。また、パートナーが定まっているため、それぞれの感想の変化を知ることができる点もメリットになると考える。

### 2.2 午前のプログラム

10:00にプログラムはスタートした。前半の進行は次である。

表1 午前のプログラム

内容
【2.2.1】導入
【2.2.2】「はい・いは・どん」を用いたアクティビティ
【2.2.3】インプロについてのレクチャー
【2.2.4】「35」を用いたアクティビティと 午後のプログラムの作成

#### 2.2.1 導入

絹川は導入で最初に、上述したように、自身が設定した「絹川自身のプログラムの達成目標」を提示した。その後、今回のプログラムのグランドルールを確認した。グランドルールは、ENJOY(楽しく)、CHALLENGE(まずやってみる)、LET'S SHARE(遠慮しない・相手を尊重する)である。このグランドルールは、板書していつでも確認できるようにしていた。絹川は、プログラムの全体の進行を整理した後に、今回のプログラムが受講生のリクエストに応じて即興で組み立てられることを示した。この発言を受けて、今回のWSに対する受講生の期待が高まったように感じた。近くにいる人同士で、ペアを作り、今回のWSで何が知りたいのか、何がやりたいのかを話し合う時間をとった。このペアが前述のラーニングパートナーになる。報告者とそのラーニングパートナーは、インプロを使ったアクティビティと舞台でのインプロの違いは何かについて話し合った。絹川は、受講生の質問や感想を積極的に取り入れるために、参加者が質問や感想を付箋に書いて、ホワイトボードに貼り付けられるように準備をして、双方向性を担保していた。また、参考図書も教室の後ろに長机を設置して展示していた。

### 2.2.2 「はい・いは・どん」を用いたアクティビティ

次にアイスブレイクを兼ねて「はい・いは・どん」のアクティビティを行った。「はい・いは・どん」は3人一組のグループで行う活動である。リーダー1人とプレイヤー2人に分かれる。プレイヤーは相互に手を重ね合わせる。リーダーが「はい」といったら、一番下に手をおいているプレイヤーは、その手を重ね合わせた一番上にもっていく。リーダーが「いは」といったら、一番上に手をおいているプレイヤーは、その手を一番下にもっていく。リーダーが「どん」といったら、一番上に手をおいているプレイヤーは、その手を下に振り下ろす。その時、同時に2人のプレイヤーは、他の手を引っこ抜かなければならない。もしそれが遅れると「しっぺ」されてしまうことになる。このアクティビティには、リーダーの指示を聞き分けて、身体を動かすマルチタスクの要素がある。そして、プレイヤーはいつ「どん」が来るかわからない、不確定な要素への集中がある。また「どん」が出た時「しっぺをかわす」ゲームの要素も加わっており、実際にやると盛り上がった。絹川からは「はい・いは・どん」の目的として、失敗をおそれないこと、むしろ、失敗を楽しみ肯定的に受容する状況の設定にあることが示された。

### 2.2.3 インプロについてのレクチャー

「はい・いは・どん」が終わったあと、受講生は席につき、インプロについてのレクチャーを受けた。レクチャーでは、まず、インプロは日本語で即興を意味するimprovisation(インプロヴィゼーション)の略であることを確認した。即興は台本やプランや準備がなく、創作と思考が同時に行われる活動である。即興劇としてのインプロの起源として、16世紀イタリアに生まれた仮面を使う即興劇、コンメディア・デッラルテが紹介された。

インプロは、上演を目的としたインプロと、必ずしも上演を目的とせず、教育の手法などに用いるインプロのふたつに整理することができる<sup>1)</sup>。レクチャーでは、前者の事例として、世界的に著名なインプロの指導者、キース・ジョンストンが編み出した「シアタースポーツ」が紹介された<sup>2)</sup>。後者は、必ずしも上演を目的とせず社会課題の解決や教育など使われる演劇である、応用演劇(applied theatre)に対応して「応用インプロ」と表記することができる。特に、教育の分野で応用インプロが用いられる場合、コミュニケーションスキル、リーダーシップ、非認知能力、クリエイティビティなどの涵養が目的として設定される。国内では、日本学術振興会が実施する2023年度の科学研究費助成事業で「インプロ(即興演劇)を用いた医療系学生へのプロフェッショナルリズム教育:実践と評価」が採択されている<sup>3)</sup>。絹川からは、海外において応用インプロの効果の研究が進んでいることが紹介された。このレクチャーのポイントは、いわゆる上演を目的としたインプロと、必ずしも上演を目的とせずインプロのエクササイズを教育などに用いてその効果を高めることを目的とした応用インプロのふたつを区別して捉えることにある。WSの終了後に、受講者から、自身の活動に「応用インプロ」の名前があることを知り、腑に落ちたとの感想が示された。

1) 保坂(2022)は、インプロを、上演を目的としたインプロ、俳優養成や舞台作品の創作過程に活用することを目的としたインプロ、そして演劇とは直接関係のない目的のために用いるインプロに区分している。

2) 講師の絹川が関わった「シアタースポーツ」の実施が、玉川学園のウェブページに掲載されている。

<[https://www.tamagawa.jp/education/report/detail\\_8664.html](https://www.tamagawa.jp/education/report/detail_8664.html)>。また、演劇大学連盟で行われた「シアタースポーツ」としては、例えば、以下の記事<<https://music-book.jp/amp/news/155006>>がある。

3) 九州大学の岡崎研太郎助教が研究代表者である<<https://kaken.nii.ac.jp/ja/grant/KAKENHI-PROJECT-23K09600>>。



レクチャーに真剣に耳を傾ける参加者

### 2.2.4 「35」を用いたアクティビティと 午後のプログラムの作成

レクチャーの後に「35」を用いたアクティビティが行われた。「35」はアメリカの応用インプロの指導者、Sue Waldenから絹川が学んだものである。このアクティビティは、前述した「受講者のリクエストに応じてプログラムを即興で作る」ための手段である。まず受講者は、自身が座っている椅子を移動させ、サークルを作った。そして、付箋の表面に、無記名で、午後のプログラムで学びたいことをひとつだけ書くように指示された。書き終わったら、受講者は全員立ち上がり、サークルの中を歩き回り、出会った人と次々に手に持った付箋を交換した。これによって、付箋はシャッフルされ、誰がどの付箋を持っているかわからなくなる。シャッフルする時間は30秒ほどである。制限時間が近づいてきたら、これまで自分が座っている席とは異なる席に座るように指示された。この後、隣に座った相手とペアを作り、それぞれが持っている付箋の内容を検討し、午後に学びたい内容かどうかで点数をつけることが指示された。点数付は、ペアの合意によって行われる。点数は、自身が「学びたい内容」に応じて、2枚の付箋に合計7点になるように振り分け、小数は使わないルールが示された。例えばペアのそれぞれが「実際に即興劇を発表する」「ファシリテーションのスキルを高める応用インプロ

を学びたい」の付箋を持っていた場合、付箋に対して点数が、7点と0点、6点と1点、5点と2点、4点と3点として、振り分けられることになる。点数を付箋の裏に控え、再び歩き回ってシャッフルし、点数づけを行う。このシャッフルと点数付を5回行う。点数づけは、5回異なった相手と行うことが指示された。最後にこの点数を公開して「学びたい内容」に順位づけを行う。すでに明らかのように、このアクティビティ「35」の名前は、5回のシャッフルと各7点の点数づけを行うと、最高点が35点になることに由来する。「35」は候補を絞り込むための手法として、次の点が優れていると感じた。第一に、対話ベースで候補の絞り込みが行われる点である。参加者全体でディスカッションや投票が候補を絞り込むための手段として一般的である。しかし、全体の話し合いの場合、発言数や全体を前にした発言やプレゼンに偏りが生じる。また、意見を述べずに全体に合わせるということも生じる。一方「35」の場合、対話の最小人数である2人で行われる。そして、ペアで決めるために必然的に自分の意見を相手に伝えることが求められる設計になっている。第二に、手元にある付箋が他人の付箋であることも重要である。他人の意見であるが故に、第三者視点で内容を評価することができる。その付箋の書き主は目の前の相手ではないので、相手の持っている付箋に対して厳しい評価を行うことができる。第三に、シャッフルのために歩き回る点である。これは単に付箋を混ぜるだけではなく、一種の気分転換にもなる。第四に、7点という点数の絶妙さである。点数が奇数であることは、2つの付箋で点数を按分する場合、必ず差が生まれる。つまり、ペアはふたつの付箋について必ずどちらが良いか差をつけて評価しなければならない。また、5点より7点の方が分散が大きくなるため、最終結果が明確に出やすくなる。「35」のアクティビティは、受講生の評判もよく、実際に使ってみて、明日からでも使えるとの声が挙がった。

5回の点数づけが終わった後に、点数の公開が行われた。公開されるときに、自分の書いた付箋はどうか気になった。点数づけを通じたゲーム性も「35」の特徴だと感じた。第1位に「ファシリテーションのスキルを上げるためのインプロ」が挙げられた。その後「即興劇」、「段階を踏んだインプロ」、「リーダーとフォロワーのインプロを体験したい」が挙げられた。絹川はこれらのリクエストを総合したプログラムを即興で作った。プログラムづくりの要諦は、プログラム全体の目的と、個別の目的をもったアクティビティを適切な順番で設定する点にある。今回のリクエストではプログラムの目的である「ファシリテーションのスキルアップ」が決まり、段階を踏んでプログラムを進め、中間地点に、リーダーとフォロワーのインプロを交え、最後に即興劇で締めるように、アクティビティが組まれることになった。このように、目の前で、ホワイトボードに整理しながらプログラムを構成する絹川の様子に、受講生は目を奪われた。

### 2.3 午後のプログラム

13:00からの午後のプログラムは次のように進んだ。

表2 午後のプログラム

内容
【2.3.1】「セブンアップ」を用いたアクティビティ
【2.3.2】「拍手まわし」を用いたアクティビティ
【2.3.3】「ボールゲーム」を用いたアクティビティ
【2.3.4】「ブラインドウォーク」を用いたアクティビティ
【2.3.5】「声当て」と「握手当て」を用いたアクティビティ
【2.3.6】「連想」を用いたアクティビティ
【2.3.7】「シェアードストーリー」を用いたアクティビティ
【2.3.8】「私は木」を用いたアクティビティ
【2.3.9】インプロを体験する 職業当て

これらのアクティビティは、最後の「インプロを体験する」を除いて、前述の「ファシリテーションのスキルアップ」のためのプログラムとして構成されている。午後のプログラムが始まる前に、絹川は本プログラムで体験する要素をみつつに整理した。ひとつは、相手に情報を届ける「オファー」である。次は、相手の情報を受け取る「アクセプト」である。そして、他者から受け取った情報を肯定的に受容し、自分のアイデアを付け加え建設的に展開させる「イエスアンド」である。オファー、アクセプト、イエスアンドは、インプロの基本原則と紹介されている(ロブマン & ルンドクワイスト 2016)。ファシリテーションを、他者との協働を促進するための行動と捉えることができる。ファシリテーションのスキルとしてしばしば「場のデザイン」「対人関係」「構造化」「合意形成」の4つが挙げられている(堀 2004)。今回のプログラムの要素である、オファー、アクセプト、イエスアンドは、ファシリテーションにおける、意見を受け止め、引き出し、展開させるための「対人関係」の形成に相当するといえるだろう。意見を受け止め、引き出し、展開させなければ、議論をかみあわせて整理する「構造化」や、お互いに納得するための「合意形成」には至らない。その意味で、対人関係スキルは、ファシリテーションにおける、構造化スキルや合意形成スキルに先立つもののだといえる。そして、インプロを用いるプログラムは、一種の「場のデザイン」であるともいえる。

#### 2.3.1 「セブンアップ」を用いたアクティビティ

最初の午後のアクティビティとして「セブンアップ」を行った。まず、6人ほどで1グループをつくり、サークルを作る。スタートは、1といいながら、右手か左手で自分の胸を叩く。右手の場合は、右手が指す左側の人にターンが回る。ターンが回った人は、2とって同じく、右手か左手で自分の胸を叩く。今回は、左手で叩いたとする。左手の場合は、左手が指す右側の人

にターンが回る。この場合、1といった人にターンが回ったことになる。ターンが回った人は、順次数字を上げながら、同じことを繰り返す。ただし、7の場合は、イヤミの「シェー」のポーズをする。このとき、上の方の手が指す側が、1とって、最初から繰り返す。失敗したら「いえーい」と大きな声を出して喜ぶ。周りのメンバーも同じように喜ぶことが指示された。失敗したら、隣のサークルに移ることも指示された。このセブンアップのアクティビティでは、午後のこれからのアクティビティに備えて「まず自分の失敗を認め、失敗は悪いことではない」ことを再確認することが目的であった。

#### 2.3.2 「拍手まわし」を用いたアクティビティ

次に、全体でひとつの大きなサークルを作り、拍手回しを行った。相手の拍手をアイコンタクトをしながら受け、そして、アイコンタクトを取りながら、隣の人に渡すアクティビティである。これは、前述のオファーの要素を含んだアクティビティである。

#### 2.3.3 「ボールゲーム」を用いたアクティビティ

次に、5人ほどのグループでサークルを作り「ボールゲーム」を用いたアクティビティを行った。このアクティビティは、相手に情報を届けるためのオファーと、情報を受け取るアクセプトを意識したものになっている。まず、「赤いボール」と発声することで、その場に、赤いボールがあることを想像する。最初は、野球の球程度の大きさで重さの「赤いボール」ひとつでパス回しを行う。パスを回すときには「赤いボール」と言って相手に、ボールをパスする動作を行う。受け取る側も「赤いボール」として受け取る。次にバスケットボール程度の大きさの「青いボール」が加わる。そして次は「ヤリ」が加わる。ボールとヤリとは当然投げ方、すなわち、オファーの仕方や、取り方すなわちアクセプトが変わってくる。最終的には、ふたつのボールとヤリが

サークルの中でパス回しされることになる。対象物が多くなるほど、きちんとアイコンタクトをして相手に言葉を届けることを意識しないと、対象物は見失われてしまう。複数のオブジェクトがパスされることもある。その時は、丁寧に一つひとつ受け取り、そして、パスすることが求められる。

#### 2.3.4 「ブラインドウォーク」を用いたアクティビティ

次に「ブラインドウォーク」を行った。このアクティビティは、リーダーとフォロワーの関係を体感するアクティビティであると同時に、フォロワーのアクセプトがリーダーの決定を支える点において、アクセプトの意識づけを志向したものになっている。ブラインドウォークは、3人一組になり、縦1列に並ぶ。後ろの2人は、前の人の肩に両手を添える。フォークダンスのジェンガのスタイルである。まず、この3人一組の列で歩き回る。その際は先頭がリーダーになり、後ろの2人を連れて動かすことになる。次に、後ろの2人は目を閉じて、リーダーの動きに従って移動する。この時に、声を出さないようにすることが求められた。リーダーは、フォロワーの2人がきちんとついてこれるように、しかも、できるだけスピードを上げて移動する。リーダーがスピードを上げすぎると、フォロワーはついてこれないことがある。とりわけ、中間のフォロワーはリーダーについてこれたとしても、3人目のフォロワーがついてこれないこともありうる。逆に、リーダーのスピードが遅いと、フォロワーから押し出されるように感じることもあるかもしれない。3人のメンバーは、それぞれが、リーダーを体験した。そして、フォロワーとして目を閉じて誘導された時にどのように感じたのか、不安に思ったのはどんな時かを話し合った。ブラインドウォークは、ふたつの目的を持ったアクティビティとして設計されていた。ひとつは、アクセプトである。先導はリーダーが行う一方で、このリーダーの動きをフォロワーが受け止め、リーダーにうまく従わないと、移動

することはできない。つまり、リーダーの舵取りを支えるのは、フォロワーなのである。このいわゆる、フォロワーシップと、フォロワーシップを活かすリーダーシップを学ぶことが、もうひとつの目的である。



「ブラインドウォーク」を体験

### 2.3.5 「声当て」と「握手当て」を用いたアクティビティ

次に「声当て」を行った。まずペアを作り「声を聞く」相手を決めた。次に最初に声を出す側と、声を聞く側をペアで決め、最初に声を出す側と聞く側はそれぞれ教室の両端に分かれた。声を出す側は、一斉に大きな声で相手に、好きな果物の名前を発声する。声を聞く側は、ペアの相手がなんと叫んだのかを聞き取る。声を一斉に出すので、なかなか聞き取れない。聞き取れなかった場合、発声する側が一步、聞き取る側に近づいて、聞き取れるまで繰り返す。絹川によれば、学生と行う場合には、1メートル前ぐらいに近づくこともあるそうである。報告者は、聞き取るために相手の口の動きを観察した。声当ては、今回のプログラムでは、アクセプトを目的とするアクティビティとして設計された。このアクティビティの優れている点は、恥ずかしくて大きな声を出せない人も、みんなが同時に発生しているために、気にせず自分の声を出せる点である。また、上述したように、大きな声を出す必要はなく、口の形で言葉を伝えることもできる。

声当てが終わったあと、同じペアで「握手当て」を

行った。握手当ては、文字通り、ペアで握手をして、当てる側は目をつぶる。当てられる側は、ランダムに目をつぶっている相手と握手を行う。当てる側は、握手をした時にペアの相手であると思ったら、「そうです」と言って手を握ったままにする。違うと思ったら「違う」と言って手を離す。手の感触だけで相手を判別するアクティビティである。触覚を用いた情報のアクセプトを体験することが目的といえるだろう。情報のアクセプトは、視覚や聴覚だけでなく、身体全体をフルに活用することを実感することができた。

### 2.3.6 「連想」を用いたアクティビティ

次に「イエスアンド」を意識した一連のアクティビティを行った。最初は「連想」である。これは4人一組になり、講師の出したお題に関して、グループ内で、テンポ良く連想する言葉を出すアクティビティである。連想のアクティビティにはふたつのタイプがあり、両方体験した。ひとつは、講師の出したお題について連想を展開していくタイプである。具体的には、講師が「秋」といったら、「月」「食欲」「栗」など、メンバーはお題の「秋」について連想する言葉を出していく。もうひとつは、メンバーの回答から連想する言葉を出すタイプである。具体的には、講師が「秋」といって「月」とメンバーが答えたら、「三日月」「舟」「海」とメンバーが出した答えを受けて、そこから連想をすすめていく。後者の方が少し難度が高いと思われる。前述のように、他者から受け取った情報を肯定的に受容し、自分のアイデアを付け加え建設的に展開させることが「イエスアンド」である。連想は、それ自体がイエスアンドの実践であるといえる。連想のアクティビティにおいて、講師からは、自分の答えを吟味するのではなく、相手の言葉から思い浮かんだアイデアをそのまま出していくことが求められた。このアクティビティは、次の「シェアードストーリー」のためのスモールステップとして位置づけることもできる。

### 2.3.7 「シェアードストーリー」を用いたアクティビティ

次は「シェアードストーリー」を行った。4人で1組になり、床に腰を下ろす。1人が指揮者になり、残った3名は、指揮者を取り囲むように座る。指揮者は講師が提示したお題に沿って冒頭文を読み上げる。今回は、「人間の性格」と「動物」の題を受講者から募り、「おこりんぼのらくだ」が講師から提示されたお題になった。例えば冒頭文は「昔むかしあるところに、おこりんぼのらくだがありました。おこりんぼのらくだは、」になり、指揮者は指名を行う。差された人は、素早くストーリーの続きを発表する。指揮者が別の人を差したら、その人が続きを読み上げる。指名のタイミングと順番は任意であり、指揮者は文の途中で他の人を差してもよい。「冒険もの」「ホラー」などのお題が講師から出され、報告者のいたグループはホラーの冒頭文は「恐怖のみそしる、」で次の指名が行われた。このアクティビティの成果物は、グループでひとつの一貫した流れのあるストーリーを作ることである。そのために、前もってこういうことを話そうと構想を準備していても、逆にそれが足枷になって、うまくストーリーを展開できない。むしろ、これまでの他者が展開していったストーリーをよく聞いていることが重要になる。ストーリーをよく聞くことは、先のアクセプトにつながっている。聞いたストーリーを前提にストーリーを膨らませていくことが「イエスアンド」の実践となっている。

### 2.3.8 「私は木」を用いたアクティビティ

次に「私は木」を行った。今回の「私は木」のアクティビティは、先のシェアードストーリーで作ったグループで行った。まず1人が「私は木です」と言って、木のポーズをとる。残りのメンバーは、木から連想する〈もの〉を身体で表現して、全体でひとつの風景を作ることを試みる。例えば、2人目は「りんごです」と

言って、木に付け加わる。3人目は「りんごを食べに来た鳥です」、4人目は「落ち葉です」といって、同様に木に付け加わる。全員でひとつの風景が完成したら、最初の人、ここでは「私は木です」といってポーズをとった人が、登場した〈もの〉をひとつ残すことを宣言する。例えば、「りんごを残します」といったら、りんごだけ場に残り、他の人は風景から外れる。風景から外れた人は、最初に戻って「りんご」から連想する〈もの〉を身体で表現して、風景を作る。例えば、「ナイフです」、「皿です」、「りんごの皮です」と展開すると、ナイフで皮を剥かれたりりんごのある風景が登場する。この「私は木」は、先のシェアードストーリーと同様に、「イエスアンド」を用いて、即興的に全体で一貫した風景、すなわち、シーンを作るアクティビティである。シェアードストーリーが言語中心であるのに対して「私は木」は身体表現が中心になっている点に特徴がある。4で行うと、2番目の人が風景の全体像を定め、3番目の人がその全体像を補完するような〈もの〉を提示するといった、役割のようなものが自然と生まれる点が興味深かった。後続者が、全体の風景を決めていく点については、ブラインドウォークで体験したフォロワーの役割にも通じるところがあると感じた。この推論が当たっているのならば、イエスアンドとリーダーフォロワーのアクティビティには、相互に共通点があるともいえるだろう。



「私は木」を体験

### 2.3.9 インプロを体験する「職業当て」

最後に、1時間ほどで、実際に演劇としてのインプロの導入を体験した。内容は「職業当て」である。まずグループで1名決める。この1名は別室に移動する。残ったメンバーに講師がお題を提示する。お題の内容は、別室に移動したメンバーの「職業」である。残ったメンバーはある状況を作ることで、移動したメンバーに「職業」が何であるかを推察させる。ただし、この状況は、無言で行われる。発声してはならない。「職業」を推察する人は、その職業の振る舞いを、状況に合わせて行う。お題として「お坊さん」「消防士」が提示された。

職業当ては次の特徴を持っている。まず、当たり前なことであるが、職業を当てる人は、自分の職業がわからない。職業を当てるためには、状況をよく観察し、その状況を受け入れなければならない。これにはアクセプトの態度が必要である。状況を作る側も、その状況が何であるかを職業を当てる人に伝えなければならない。これには、オファーの態度が求められる。職業を当てる側は、自身が推測する職業を状況において演じることが求められる。これは、状況を受け入れ自身のアイデアを展開することであるから、イエスアンドの実践に相当する。状況を作る側は、職業が当たっていれば、それに応じて演技を展開する。職業が間違っているようならば、職業を推測するための手がかりとなる演技を、これまでの状況とうまく馴染むように展開する。前者がイエスアンドであることはもちろんである一方で、後者もまた、「あなたの推測は、違っているように見える、なら、こういう状況ならばどうですか」というタイプのイエスアンドの実践であるといえるだろう。職業当てのインプロの後に、実際に、どのような思考に基づいて演技が行われたのかを振り返る時間をもった。この振り返りを通じて、職業当てのインプロには、演技を通じて職業や状況を伝えるレイヤーと、その演技の意図が相手に伝わっているのかを確認するレイヤーの

二つが、同時にあることを確認した。後者は、前者をメタな視点から確認する視点だともいえる。「赤いボール」のアクティビティでも「赤いボール」といって、相手にパスを伝えるレイヤーと、そのパスが相手にきちんと通ったのかを確認するレイヤーがあったといえる。後者が機能しないと、オファーとアクセプトの相互関係が成立せず、ボールが「消えて」しまう。コミュニケーションにおいて、実はこの後者のレイヤーを意識することが重要であり、このことは、ファシリテーションを行う上でも共通するものであると感じた。

### 3. アンケート

表3 良かった点の自由回答(一部抜粋)

自由回答内容
①即興劇(インプロ)と応用インプロ、インプロのアクティビティ(エクササイズ)について座学とワークを通じて学ぶことが出来ました。
②インプロの世界を知ることができた。アカデミックなブルーフがあることが知れてよかった。
③はじまる前は「インプロ?なんだか力のあるひとだけができる演劇だ」と思っていたのですが、実際にやってみて「私もできる!」と思いました。
④前半でスライドを使った説明を少しいただいたのが分かりやすく、それから少しづつ体を動かしたり、他の参加者と関わる過程がスムーズで、気づいたらあたたかい空間になっていました。
⑤座学とアクティビティのバランスがよく、アクティビティの根拠や目的を理解して楽しむことができた。
⑥見ているだけでも体験だけでなく、「こういう力をつけたいからこういうアクティビティ」とか、指導者としての持っていくかたを学びながら、実際に体験して純粋な楽しさを体験できたのがよかった。
⑦段階的に緊張感をほぐしたり、連帯感を高めていくのが、すごく良かったです。たくさん手法を知ることができました。

今回のワークショップでは、インプロやそこで行われる具体的なアクティビティ、インプロと応用インプロの違い、インプロ教育の効果などの知見を得ることができたことが良かったとの回答があった(①、②、⑦)。ワークショップを通じて、インプロのイメージがポジティブなものに変わったことが良かったとの回答もあった(③)。このような効果があった理由として、座学とアクティビティがうまく組み合わせられていることを挙げられていた(④、⑤)。このふたつをうまく組み合わせることで、アクティビティの目的を実感できたこと(⑤、⑥)、また、スモールステップで進め、参加者の連帯感を高める工夫があったことが良かった(④、⑦)との回答があった。

教育現場における演劇の可能性についての自由回答には次があった。

表4 教育現場における演劇の可能性の自由回答(一部抜粋)

自由回答内容
⑧座学は大切ですが、身体を使っただけの経験・体験はそれ以上に気づきが多いと思います。そして楽しいと思います。教育に演劇を取り入れることでコミュニケーションや思いを表出することが上手になって不登校やいじめが減るように思いました。
⑨演劇やインプロの良さをアカデミックに説明する必要があることが、とても影響を受けました。前までは、「とりあえず体験させる」という考えでしたが、エビデンスを明確にすることを大切にすることで、子供たちや教師にも普及していくと感じました。
⑩一人一人にアプローチするときに、「イエスアンド」など、きちんと一人一人を否定することなく、言葉で肯定していくことで新しい関係を築く一歩になると思いたい。

⑧は、座学と身体を動かすアクティビティを組み合わせたコミュニケーション教育の効果と期待を表明している。この解答は、今回のワークショップの良かった点を実感したからこそ表明されたものではないだ

ろうか。⑨は、演劇教育のエビデンスを出すことの重要性を指摘している。大学や関係者が演劇教育についての研究を進め、知見を蓄積することが今後求められるだろう。⑩は、今回のワークショップで体験した「イエスアンド」に注目した回答である。「イエスアンド」は、私たちの社会生活一般に妥当するコミュニケーション態度といえる。インプロ体験を通じて「人に関わること」を再確認することも、教育の現場で働く人びとにとって重要になるといえるだろう。

### 4. まとめ

今回のインプロ体験で報告者が感じたことを認めておく。ひとつ目は、インプロとファシリテーションの共通性である。前述のように、インプロの根幹である「オファー」「アクセプト」「イエスアンド」は、ファシリテーションにおける、意見を受け止め、引き出し、展開させるための対人関係スキルと親和性を持っている。

ふたつ目は、目的に対してアクティビティを活用するためにはいくつか異なるレイヤーのスキルが必要になる点である。まず、第一に、アクティビティ自体を受講者に説明する知識とスキルである。講師は、アクティビティで具体的に何を準備するのか、何を行うのか、実践する際にどのようなことに注意する必要があるのかなどについて、受講者が迷わないように、具体的に指示を出すことが求められる。第二に、このアクティビティがどのような点で目的達成に寄与するのかを説明する知識とスキルである。講師は、何のためにアクティビティを行なっているのか、アクティビティで何が学べるのか、どうしてそれが学べるといえるのかを説明できなければならない。第一の知識とスキルだけでは、アクティビティをネタとして消費するだけにとどまってしまう。第二の知識とスキルがあるからこそ、アクティビティを、教育現場で活用できるようになる。そして第三

に、アクティビティを効果的に運用するための実践的なスキルである。具体的には、参加者の状態を観察し、適切に指示を出し、目的達成に導くスキルである。受講者の1人が振り返りで「最終的には、その場その場の参加者の様子を観察し、それに応じて言葉をかけたり、アクティビティの内容を即興的に変えたりする人間力が求められるのではないか」と述べていた。これがまさに第三のレイヤーのスキルに相当すると思われる。第三のスキルは、経験に基づく部分が多いと思われる。そのため、このスキルは一朝一夕には身につけることができないだろう。しかし、受講者は、このレイヤーがあること

を言語化して意識することで、講師の一挙手一投足を観察し、スキルを見覚えることができるのではないだろうか。そして、このような気づきを得ることができたのは、絹川が、これらのみつつのレイヤーのスキルについて深く習熟した講師だったからだと思う。

演劇教育の実践をするためには、まずは指導者自身が、演劇教育を学び直す必要がある。そのためには、単にアクティビティを知っているだけでなく、それを効果的に運用することができるスキルが必要であることを、あらためて感じるべきだ。

#### 参考文献

「演劇はスポーツだ！」シアタースポーツが上演されました」玉川学園ウェブサイト., <[https://www.tamagawa.jp/education/report/detail\\_8664.html](https://www.tamagawa.jp/education/report/detail_8664.html)>

保坂和貴 2022:「「インプロ」の応用可能性に関する考察:ヴァイオラ・スポーリンのシアターゲームの視座から」『秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門』77, 115-122., <<https://air.repo.nii.ac.jp/records/5593>>

堀公俊 2018:『ファシリテーション入門(第2版)』日経文庫。

ロブマン & ルンドクウイスト(著)ジャパン・オールスターズ(編)2016:『インプロをすべての教室へ:学びを革新する即興ゲーム・ガイド』新曜社。

中小路久美代・絹川友梨 2015:「即興演劇ワークショップのデザイン学的解釈の試み」『計測と制御』54-7, 485-493., <<https://doi.org/10.11499/sicejl.54.485>>

#### 講師プロフィール

##### 絹川 友梨

俳優、即興演劇(インプロ)実践者、桜美林大学芸術文化学群演劇・ダンス専修助教、東京大学大学院学際情報学府博士課程工藤和俊研究室所属。表現者として舞台に立つと同時に、演劇の即興性や創造性に関する研究および即興演劇を応用したワークショップを国内外で行っている。インプロ・ワークス主宰。

(<http://www.impro-works.info/>)

【受賞】ストックホルム国際映画祭主演女優賞(1998)、ニュージーランド・ベスト外人パフォーマー賞(1998)、日本認知科学会大会発表賞(2019)。

【出版】『インプロ・ゲーム～身体表現のための即興ワークショップ』(晩成書房)、翻訳・監修『応用インプロの挑戦』(新曜社)など。

## 参加者の声①

### ワークショップ第1回 「ドラマティチャーの授業と実践」

講師/いしいみちこ(芸術文化観光専門職大学講師)

#### 中野あすか (北海道立富良野緑峰高等学校 教諭)

午前中はシアターゲームなどで参加者同士の交流をはかりながら動いた。動くことで空気感が変わり、無意識に表現にも変化が現れるから不思議だ。

午後の部では、子どもの頃の思い出や好きだったもの、響いた言葉などについて、各自が思いつくままに書いた詩を持ち寄り、グループで1本の作品を作る活動を行った。参加者は20代から50代と年齢もバラバラな初対面の人である。集まった詩は当然のように全く関連性の無いものだった。でもなぜかどれも懐かしさや共感を覚えるもので、子ども時代はみんな何かしらのバカさを含み、青春時代はどこか屈折し、大人になっても相変わらずウロウロしていた。それらをつなぎ合わせて作品に仕上げている中で、自分の詩が採用されたり、「この表現いいね」と言ってもらえると、まるで自分の人生が肯定されたような



誇らしさを感じた。他の人の詩を読んでいると、ささやかな出来事にもそれぞれのドラマがあって、よく知りもしないその人たちの人生が愛おしくさえ思えてきた。

そして出来上がった作品は、一人の人の人生のようでもあり、同級生と過ごした時間のようでもあり、架空の世界の物語のようでもあった。観客が100人いたらきっと100通りの解釈があっただろうし、観たときの心の在りようで泣けも笑えもしたのだろう。

私たち教師の多くは、1つの正解を教えることが得意で、ルールの遵守やマニュアルに沿うことに重きを置く。だが人間を相手にするということは、明確な答えの無いものに挑むということである。演劇というものはその不確かさで正解のない「人の生き様」を取り扱えるものなのかもしれない。こう書くとなんだか堅苦しいが、要するに私はこのワークショップで「人間っておもしろいな」「人生って素敵だな」ということを改めて感じたのだ。そして、役者も教師も





結局のところ伝えなければならないのは、それに尽きるのではないだろうか。

**千原彩花**  
(札幌市立札幌北中学校教諭)

前日のシンポジウムから始まり、ドラマティチャーとはなんだろうと思いながらワークショップに参加した。日頃、中学校の演劇部の顧問として演劇と学校に関わっているが、演劇の教育的魅力をどう生徒たちに伝えれば良いかわからなかった。

いい先生のお話で私がこれから大切にしていきたいと感じた言葉は、子どもたちが演劇で表現しても大丈夫と思える心理的安全性の確保である。演劇ってなんだか怖い。

「じゃあ、みんなの前で演劇やって表現して」と言われても恥ずかしい。自分を表現するってとても勇気がある。今回のワークショップでも同じだった。はじめましての人たちと円になりテンポを共有したり、自分のことを少し話したり、会場に入るまでのどんなことをするんだろうという不安は気づいたらワークを通してなくなっていた。

いい先生も私たちに、やりたくないことは無理しないで言葉を掛けてくれたのが大きかったと思う。その言葉がなかったら自分の力以上のことをやらなければいけないと空回りしていたと



思う。

そして午後行った自分を作品化するワークショップが印象的だった。お題は「I am from」。小さい頃に印象に残っている食べ物、大人に言われた厳しい言葉や励まされた言葉などを書き出してみる。自分の人生を振り返ってみても、そんな作品にできる素敵な出来事なんてないと頭を抱えたがグループでそれぞれ見せ合い、自分の話をして組み合わせると形になった。

各チーム作品を発表しびっくりした。面白い。他のグループの人のことはあまり知らないけどなんだかよく知った気になった。

自分たちのグループも周りの反応を見て、面白かったんだと思えた。終わった後の高揚感が止まらなかった。そして、自分のことを少し認められた気がした。

ワークショップを終えて、学んだことを学校現場で生かしたいと強く思えるワークショップだった。



## 参加者の声②

### ワークショップ第2回

### 「体験!『なってみる学び』～演劇的手法で変わる授業と学校」

講師 / 渡辺貴裕 (東京学芸大学教職大学院准教授)

**千葉和代**  
(北海道教育大学教職大学院M1)

渡辺貴裕氏のワークショップに参加して、大いに動き、笑い、そして学びました。本当に何度大笑いしたか分かりません。気が付けば、背きながら渡辺さんのお話に聞き入っている自分がいました。

人間ものさしに始まり、多くのワークを体験しました。①説明→②「やってみましょう」→③「今、どんな感じでしたか」…基本的にこの3つを繰り返しながら進んだワークはバラエティに富んでいて、あっという間の5時間。「今、私こんなことを考えてた!」と自分の気持ちを発見したり、「この人はそういうことに着目したんだ!」と参加者の視点に驚いたり、「こんな場面で活用できそう!」と想像を膨らませたりするうちに、世界がどんどん開けていく気がしました。例えて言うなら、平屋で暮らしていた人が、地上10階の家に引っ越したような…そんなイメージでしょうか。



特に印象に残ったのが、『葛藤のトンネル』です。2mほど間をあけて2列に並んだ人々の間を人物Aが通ります。その際、片方の列はAの心に住む“天使のささやき”を、もう片方は“悪魔のささやき”をAに向かってします。今回は、Aを“裸の王様(アンデルセン著)”の大臣」としました。片方の列は“布は見えていない”と素直に言おう”と思う大臣の気持ち、もう片方は、“見えている”とウソをつこう”と思う大臣の気持ちをイメージしてつぶやくのです。私も大臣としてその間を歩きました。右から天使・左から悪魔のささやきが聞こえます。「正直が一番だよ」「クビになっちゃうよ」等々…。それぞれのささやきに説得力を感じ、気持ちがかき乱されました。まさに葛藤です。ざわついた心に向き合う中で、「そうか。大臣は、こういう気持ちだったんだ。」とストンと理解しました。同時に、これが演劇の良さか!と腹落ちしました。

演劇の手法を使って教育を変える成果は、大人の学びにも十分活用できます。今回のワークで



実感しました。私は今、教職大学院で「教師の学び」について研究していますが、実際の体験を通じて「やってみる(なってみる)」ことの説得力と可能性を実感しました。こんなにも楽しくて実りの多い学び方を生かさない手はない!と心から思います。しかも、「教師の学び」に求められているのは「教える・教えられる」の関係ではなく、対話を通して「学び合う」チームの姿勢です。…演劇、最強です。

約30名の参加者とは、「初めまして」から始めました。一緒に活動するうちに、仲間が変わりました。演劇には、人と人をゆるやかに、しかし確実に繋ぐ力があります。その点で、現代社会に生きる全ての人に学び甲斐がある内容です。

このようなワークショップを毎年やってほしい!そして、学校関係者や演劇関係者のみならず、多くみなさんに参加していただきたい!北海道・札幌から「演劇を通した学びのエネルギー」が広がっていくことを想像しながら、私のワクワクはまだ続きそうな気がしています。

### 越智香奈江 (あたらしい民話事務局)

私は、幼少期から大学まで20年間、英語劇の習い事に通っていた。習い事を通して得た経験はとて糧になるもので、今の自分の考え方や人生に大きく影響を与えている。しかし、この活動を通



じた経験についてうまく言語化はできておらず、それでもこういった活動をどこかで再現できないかと考えていた。

そんな時、演劇スタッフで関わった公演で今回のワークショップの案内を見かけた。元々、自分の習い事も演劇的要素の他、コミュニケーション教育に関係する部分があると感じていたので、この企画の内容を見た時に、まさに自分が気になっていた分野の話だと思った。また職場でのコミュニケーションの取り方と教育の方法という観点でも活かせる事があるのではないかと考え、参加を申し込んだ。そして今回は全3回のうち2回目の渡辺先生のワークショップについての感想になる。

ワークショップの最初は様々なアイスブレイクを実施したが、中でもシーンの一部を切り取るワークが印象的だった(演劇的手法の中では「静止画」にあたる)。その時は、1回目のワークショップで一番印象的だったシーンを、3人程のチームで一時停止した状態で表現してみるといったものだった。私は1回目のワークショップには参加できなかったのですが、同じチームになった2人の話を聞いて想像しながら再現をすることになった。すると、言葉だけで聞くよりも、実際に再現するほうがその時のシーンを自分も追体験したような気持ちになり、理解度が高まった気がした。

また、その後は「裸の王様」という童話の流れ

に沿って、実際に「演劇的手法」に則り様々なワークが実施された。中でも特に印象に残っていたのは「葛藤のトンネル」と言われるワークだった。2列に並んだ参加者の間を、目を閉じてゆっくりと歩き、通る時に両隣から天使と悪魔のように対立するそれぞれの意見について囁かれるものだった。その時は嘘をつくか、つかないか、その理由について囁かれるシーンだったが、自分では思いもよらないような言葉をかけられ、自分の思考がその言葉に影響されて揺れ動いていくのは不思議な体験だった。

他にも、想像力・表現力が鍛えられるような様々な手法のワークを行ったが、ワークショップ全体の進め方で気づきになった点もあった。ワークを実施するごとに、近くの人と2人以上でその時思ったことや感じたことを、都度共有する時間

がほぼ必ず設けられたことだった。突然全体に共有するよりも、アウトプットのハードルが下がり考えを共有しやすかった他、毎回小さなアウトプットを行うことで、自分の感情や思考を整理でき、また自分とは違う考えを知ることで、思考に広がり生まれた。

また、今回のワークショップには、かつて自分が幼少期の習い事で経験した事に当てはまる部分が大いにあった。それは「演劇的手法」に置き換えると主に「静止画」「ロールプレイ」「マイム」「フィジカル・シアター」などに分類されるものであり、自分が漠然と感じていた幼少期の体験は、教育手法の中ではこれらに分類されるものだったということを実感した。長年抱えていた自分の中のもやもやが解消され、点と点が一つの線で繋がった瞬間だった。



## 参加者の声③

### ワークショップ第3回

#### 「自分や現場に活かすインプロ(即興演劇)体験」

講師／絹川友梨(桜美林大学芸術文化学群演劇・ダンス助教)

#### 増田涼太 (札幌市立新川西中学校 教諭)

今まで演劇に携わったのは2度である。1度目は、自分自身が中学生の時の学校祭。2度目は、教師として学校祭の演劇で監督をやった数年前である。そのような私にとって、今回のシンポジウムと3回のワークショップは本当に刺激的であった。特に、参加者の皆さんに初めて出会った時に感じた「俺は役者だ! 演劇命!」という雰囲気、気圧された経験は忘れられない。

今回はその中でも、11月19日(日)に行われた3回目(最終回)のワークショップについての感想と全てのワークショップでの学びを通して、私が感じた教育現場での演劇の可能性についての2点について書いていく。

3回目のワークショップの感想は、その場をリードする人がみんなにどのような創る場を提供するかによって、作品の出来栄やその他の人のモチベーションが大きく変わることを実感した。また、インプロ(即興演劇)の前段階の活動を通して、表現する楽しさが人間の源にはあるのではないかと考えた。

今回の講師、絹川友梨さんはとにかく明るく、とにかく動く。参加者は絹川さんが常に違う場所に動いていくので、それを目で追う。絹川さんが参加者のみんなに笑いかけるので、みんなも笑いたくなる。午前中の始めの方に、「失敗してもいいのだから! もし失敗しても笑い飛ばしてしまおう。」

と絹川さんが言い、実際にアイスブレイクもゲームに失敗した人を周りが鼓舞するように声をかけるように構築する。その日1日中、どこか温かい雰囲気、約5時間続いたのだ。自分も教師なので、場をリードする立場になることがある。改めて絹川さんを見習って、生徒が自分を表現したいと思える場を生徒と作っていける人間でありたいと思った。

次に、絹川さんはインプロ(即興演劇)の第一人者ということで、午後は即興演劇につながるような活動を行った。私が特に面白かったのは「即興台本作り」である。4人グループを作り、その中の1人が指揮者になる。そして、その場をリードする人(教師や講師など)が台本の最初の始まりの言葉を決める。1度目の活動では、絹川さんは「昔々、ふたこぶラクダが…」というスタートで始めていた。その後指揮者が適当にグループのメンバー1人を指さし、「ラクダが…」に続く文を作っていく。1人の文章構成時間は指揮者次第で、指揮者が次の1人を指すまでである。実際にやってみて、時間内に面白くまとまった物語があれば、逆のものもあった。しかし、物語の完成度とは別にグループメンバーが発表の中で使った意外な語彙の面白さや、4人の物語が繋がった時の新しい作品はなんだかとてもワクワクした。この活動を通じて、やはり表現したいと思うことは人間の根源的な部分に存在するのではないかと考えた。

今回の学びから私が感じた教育現場での演劇の可能性については、「共感」である。役を演じることがその役への共感。仲間と一つの作品を作ること、一つの「共感」が作り出した結果ではないだろうか。そしてその共感のために、どこにでも話し合いが溢れ出すことになる。それは結果として、より良い社会を構築するための基盤になるような気がする。そんな力が教育現場での演劇にあるように私は感じた。

最後に、私は今回の活動に参加して本当に良かった。それはたくさんの違った職業・考えをお持ちの参加者の方々と会話ができて、自分が少し変わった気がするからだ。もしまたこのようなワークショップがあれば参加したい。

#### 荒谷卓朗 (東川町立東川第一小学校 校長)

10月から3回連続講座を受け、演劇的手法を教育活動に生かす場を考えていました。最終回、絹川先生のWSを受講後、感じたままに「なってみる、やってみる」が一番よいと見切り発車を選択。翌週、丁度よいタイミングで講話があり、全校児童26名+教職員に、「即興」でチャレンジしてみました。持ち時間は15分、笑いが起きる好感触の反応がありました。

2週間後、12月朝会の校長講話で、絹川先生の



WSで習った「はい、いは、ドン」のワークをやりました。前半の講話内容とは全く関係なくワークに入ります(笑)。でも、人とのつながりを大切にしようという意味で前回のワークと関連付けています。「ペア変えて」のアプローチをしますと、見事にペアをすぐに変えることができました。また、途中から、「主体を渡す」という学びを生かして、他の先生にリーダーを渡しました。楽しい活動を教室でもやってもらえるように意図しました。講話の最後に、「準備しなくてもみんなで楽しめる遊びのアイデアを考えてください」と伝えました。このように、演劇的手法を取り入れた活動などで、「みんなで集まると何か面白いことがある」というインプットを続けることで学校が楽しくなるというメリットも生まれます。今回の連続講座とワークショップで、活動のやり方のリズムとテンポを体験しているからこそ喜びを味わえたのだと実感しています。

この実践ができた背景には、「演劇×学校」のワークショップの第1回、第2回の「学びの連続性」がありました。その内容について綴ったNOTEの記事を以下に紹介します。

#### ●『なってみる学び』演劇的手法で 聴衆が熱中する講演・授業

演劇的手法に出会い、モヤモヤがクッキリ晴

れた空のように感化された学びの機会を得た。2020年10月に出版された『なってみる学び』（渡辺貴裕氏・藤原由香里氏）の実践の厚みに、日本の教育に大きな変革をもたらす可能性を感じた。この実践書のコンセプトが示す効果を、私自身の幾つかの講演・授業と研修を通じて得た実感と紐付けてみたい。

### 【非認知能力を土台にした学びのプロセス】

『なってみる学び』のコンセプトを一言化すると「まずやってみる」。この文化が育まれるためには、双方向の学び、自由にもが言える関係性を生み出す環境づくりが必要である。それを“演劇的手法”で実現できることが示されている。

この書籍とは離れるが、かつて平田オリザ氏のワークショップで体感したワークを紹介したい。それは、仲間集めである。例えば、複数人で好きな果物を言って仲間を探すワークをする。りんご、バナナ、みかん、パイナップル、もも、など多種多様な意見が出る。このワークの狙いは、自分の意見を声に出して伝える、つまり、コミュニケーションをとることである。仲間が見つかる、なんだか嬉しい、所属意識、安心感が生まれる。しかしながら、仲間が見つからないレアな意見を言う人が出てくる。その意見が出た時の対応が重要である。一人しか居ないという状況は、なんとなく、



心細い感じがするが、それは“オンリーワン”で貴重なのだと捉え方を変えると、なんだか誇らしくなる。

高校生に授業をしたときに、一人になった大人しそうな生徒がとても喜んでいて。独自性が認められることで、安心して意見が言える環境が生まれ、周囲の見方も変わってくる。こうした解釈が、自尊心、自己肯定感を育むと私は考えている。

このワークをアイスブレイクでやるなら面白いとは思っていたが、実際に、講演や授業に入れ込むのは勇気が必要だった。なぜなら、授業の本筋（言葉かけ）とどう関連づけを図るかが課題だったから。腑に落ちる構成にしなければ、記憶に残らないから。再考を重ね、演劇的手法による“理解→表現”の相互循環を複数回のワークで体感させることを見出した。理解させたい内容は、受け入れる感覚の体験（受容）、とらえかたを変える感覚の体験（承認）の2つの認知と紐付けることだった。意見を言って仲間を集める“表現”を通して、体感させることを思いついた。授業後の感想をテキストマイニングで定性的分析すると、前向きな思考と行動モードになっていることがみてとれた。依頼者からは「自己肯定感とコミュニケーションに課題がある」との情報だったが、1時間の授業で大きな効果をもたらすことがわかった。単なる説明型・講義型の授業では得られない、“腑に落ち感覚”が生徒の表情・反応からも伝わってきた。

ワークとの出会いから4年の歳月を経て、今回のワークショップで演劇的手法の効果を実践で体得できたことは大きな発見となった。様々なワークで身体表現をすると、体験してきたエピソードから言葉が思い浮かぶ、湧き出てくる感覚を味わうことができた。自分自身で体感したから

こそ、『なってみる学び』の実践を読んで、表現と理解の相互循環について理解できたし、「これはできるぞ」というワクワク感が生じたのだと思う。「探究」というワードがトレンドになっているが、演劇的手法の具体的な技法を用いた学習活動の効果を一つ一つ紐解いていく授業を探っていきたい。

以下は、連続講座の学びを踏まえて、演劇的手法の授業への活用を模索したSNS投稿です。何かヒントになれば幸いです。

### 【授業・講演・セミナー・研修が楽しくなる“探究”をデザインする】

“探究”といっても、個人で調べることが中心の静的な活動は、相互の進捗は見えにくい。だから、見えないものを見えるようにする工夫が必要だと思う。では、どんな手立てを講じたら良いだろうか。その一つの手立ては、“表現”を使うことだ。

ありがちなのは、やたらにICT活用を謳って、調べたことや活動の振り返りを電子ボードに投影して文字だけの交流をする例。そこに双方向の学びがなければ、従来のカラオケ発表となんら変わらない。みんなで互いの発見を見たいような授業を創り上げるイメージがなければ、どんなに最新の機器を使ったところで、平板な繰り返しにならざるを得ない。

学習者（子供）はわかっているかもしれないが、本人の中にあるものだけでは広がりや深まりが足りない。次のステップには、表現を活用した交流で意欲化を図る“動機づけ”が重要だ。例えば、調べた進捗を振り返りで交流する際に“表現”を使ってみてはどうか。クイズを出す、パペット



を使って問答をする、コンテンツ紹介をゲーム化する、写真を見せて気づきを促す問いを出す、お笑いネタにする、謎かけにする、劇化する、ナレーション風に言う、プロレス実況中継風にする、音楽を流して写真のスライドショーを見せる、動画クリップにテロップを入れて見せる、徹子の部屋みたいなインタビューショーにするとか……。考えればキリがないほど出てきそう。

指導主事さんが、「個別最適な学びと協働的な学びの一体的推進」は手段でしかない、と助言された。この過程そのものが“探究”ではないのかと私は思う。探究することは目的ではない。それによって何が得られるのかは、人それぞれ異なる。探究したけど期待したようなものは何も得られなかったという結果になるかもしれない。とはいえ、そのプロセスに価値があるということに気づき、そこに面白みを感じる、今やってみたことや気がついたことを“表現”して、自己フィードバックする。相互に違いを受けとめて、「次はどこに向かうの?」と問い、意欲化を図る、高めあう場が、授業という相互刺激の場だと思うのです。

私、今は授業者ではないですけど、授業の質を高める設計者ではありません。言ってみれば授業デザイナーです。目下、自由度の高い学び方の一つとして、「演劇的手法」という“表現”を追求している、カリマネをしているところです。専門的に

は、カリキュラム・マネジメントと言いますが、どうやるかが分かりにくいです。手っ取り早いのは人の真似をすること。「追試」とも言いますが、(借りてきたものを真似する)＝借り真似(カリマネ)でいいかなと。ユーザー(実態)が違えば、そのままでは通用しませんから。必ずアレンジが入りますし。そこにオリジナル性が生まれます。

「まずやってみる」

進歩は実践的検証の積み重ねから生まれますから。授業を楽しくしたい方は、『なってみる学び』を是非読んでみてください。先生だけでなく、研修講師の方、講演・セミナーにも活用できると思います。

ワークショップ

「演劇と教育をつなぐ」

～頭とからだで学ぶ演劇教育のいま～

参加者アンケート結果

---

## WS 参加者アンケート①

第1回「ドラマティーチャーの授業と実践」  
講師／いしいみちこ（芸術文化観光専門職大学講師）

日時 2023年10月8日（日）10:00～16:00

会場 TKP札幌駅カンファレンスセンター  
（札幌市北区北7条西2丁目9 ベルヴェオフィス札幌）

### ●アンケート回答状況

回答者数／参加者数 24人／24人  
（ほかオブザーバー参加4人）

### ●回答者プロフィール

[性別]

女性 13人  
男性 11人

[お住まい]

札幌市内 14人  
札幌市外 8人  
（奈良県生駒市、宮城県仙台市、東川町、石狩市、旭川市等）

[年齢]

10代 2人  
20代 2人  
30代 3人  
40代 5人  
50代 8人  
60代 3人  
その他 0人

[職業]

会社員 1人  
団体職員 0人  
自営業 4人  
公務員 7人  
契約・派遣社員 1人  
パート・あるバイト 1人  
無職 1人  
その他 4人

（劇団員、大学生等）

**Q1** 今回のワークショップについての感想を教えてください。

- とても良かった 23人
- まあまあ良かった 1人
- あまり良くなかった 0人
- その他 0人

**Q2** 上記Q1で「とても良かった」「まあまあ良かった」とお答えの方にお聞きします。どのような点が良かったですか。（自由筆記）

- 講師側の課題、その解決策まで教えてもらっているけど最後は人間力と知り課題分かりやすくなった。
- スモールステップを身をもって学べて楽しかったですし、皆さんのエピソードも感想もすべてが学びになった。いろんな立場の人と会

るっていい。

- ワークショップに参加することでいろいろなアイデア、疑問、提案と出会えて非常に有意義な時間だった。
- 限られた時間の中で、その内容は年単位で行われる授業や活動のこと。しかし分かりやす

く全体像をつかめた気がする。

●演劇のための土台である「自己表現」ということについてみっちり向き合えて、とても有意義な時間になりました。

●講師の先生が良かった。元気いっぱい、エネルギーいっぱい、学校で働いているので職場で活かそう。

●今回はじめて会った人同士が互いの言葉や思い出、記憶、語り、聴く時の、一人一人の他者に対する思いやりで心に打たれた。

●体験することで参加者とともに学べた実感がある。

●参加出来て良かったです。リアルに現場で行われている、いしきさんに聞いたり、体験できたのが、本当に良かったです。私も中高とコミュニケーションWSを行っています。自分のWSの問題点と解決策のヒントを得ることができたと思います。

●WSを受けたことで、様々な気づきがあり、カウンセリングセラピーを受けたような気分です。気持ち明るくなって自己肯定感が上がりました。

●学校で演劇をしよう！じゃあ何をすればいいんだろうと知識も経験もない状態だったので考えるきっかけになりました。

●演劇の手法を体感でき、心が解放する表現する楽しさを味わいました。頭で理解すること、体感すること、両輪で学べて良かったです。また機会があることを心から願っています。

●体験型が良かったです。

●このWSで人と触れ合うことで、普段あまり感じることのできないあたたかさを感じることができました。

●いしきさんのWSの方法を知ったことで、これはちょっと興味深く、なにかできそうな気がしました。

●予想をはるかに超える消費カロリーと自己否定の無意味を発見。貴重な体験。

●身体で心情が変わるのが面白かったです。短時間でもこんなに良い作品ができるのかと驚きました。

●今の時代に必要なWSでした。ひきこもりが進んでいる時代ですが、根本を良い方向に変えていくための人材教育に必要な内容だった。

●最近そこにいるということがずっと気になっていたもので、少しだけそこにいることに対して自信が持てました。

●すべてがよかったです。

●はじめてWSに参加したが、どれも納得がいくものばかりだった。

●具体的で丁寧なworkの積み重ねと導きで独自性のあるチーム作品が出来ていく過程が見られた。

●どのようにいしきさんがWSを展開しているのか知ることができた。シンポジウムでは教育の変遷について学べたことがよかったです。

●いしきさんの書籍を読んでいたもので具体的に自分が体験できたことが良かったです。楽しかったです。

**Q3** 文化や芸術に対するあなたの関心について、以下より一つお選びください。

- 元々関心があり、今回の企画でより高まった 23人
- 元々関心があるが、今回の企画で高まったとは言えない 0人
- 元々あまり関心がなかったが、今回の企画で高まった 0人
- 元々あまり関心が無く、今回の企画で高まったとはいえない 0人

Q4

教育現場における演劇の可能性について、今回のWSを体験し、あなたはどのようにお考えになりましたか。(自由筆記)

- 参加のハードルは高めだが思いきって参加して本当に良かった。ここでのご縁が途切れるのがもったいないくらい。
- もっと多くのワークショップを!
- これを表現することになれない人たちでやる際に生じる難しさはあると思うので、これから先、現場で実践する中で考えていこうと思います。
- はじめはどんなものかなあ?私が参加してよいのかなあと思っていましたが、ニーズにあったもので良かったです。
- 演劇の土壌がある北海道で演劇教育、演劇手法を用いた授業が広まればと思います。
- また来年もいしさんをお呼びして、時間をかけてWSできたらうれしいです。
- すばらしい内容だったと思います。参加者の皆さんも素敵な方たちばかりでした。
- 午前中のWSからスモールステップの大切さを改めて学びました。演劇を考えている学校関係者の方と話すきっかけや機会ははじめてなのでとても貴重でした。
- 2月、平田オリザ先生が来られるので、そこに向けて地元で活動したいと思います。
- このWSで人と触れ合うことで、普段あまり感じることでできないあたたかさを感じることができました。
- 会場がこちらに変更して良かったのではないかと思います。北大ではこうはいかないというか難しかったと思いました。
- 高齢者が去年より増えたのが何よりの喜び。
- 楽しかったです。演劇だけでなく「表現」を知ることができました。想像でどこまでもふく

- らんでいくような発表でした。
- なかなか学ぶことのできない講師の先生だったので貴重な学びとなった。
- このようなWSは今まで自分の気づかなかったところや、考えさせられることがいっぱいあって、もっと回数があると良いと思いました。
- いつも外野から見るばかりだったが、自分がやることで生徒の気持ちが分かった。ぜひ学校に戻って実践したい。やっぱり演劇には力があると思った。
- 誰もが無理せずいつの間にかチーム全員でひとつの作品を創作し、それぞれの個も見えながら、しっかり協働しているのが素晴らしい。このようなワークを学べる機会を増やしていただきたいし、演劇教育の人材育成につなげてほしい
- このような機会を今後もつくっていただけるとありがたいです。
- 楽しかったです。

WS 参加者アンケート②

第2回「体験!『なってみる学び』～演劇的手法で変わる授業と学校」  
講師/渡辺貴裕(東京学芸大学教職大学院准教授)

日時 2023年11月12日(日)10:00~16:00

会場 北海道大学クラーク会館大集会室(札幌市北区北8条西8丁目)

●アンケート回答状況

回答者数/参加者数 24人/24人  
(ほかオブザーバ参加1人)

●回答者プロフィール

[性別]  
 女性 12人  
 男性 11人

[お住まい]  
 札幌市内 18人  
 札幌市外 5人  
 (美瑛町、栗山町、富良野市、東川町、旭川市)

[年齢]  
 10代 0人  
 20代 6人  
 30代 2人  
 40代 4人  
 50代 10人  
 60代 1人  
 その他 0人

[職業]  
 会社員 2人  
 団体職員 0人  
 自営業 4人  
 公務員 8人  
 契約・派遣社員 0人  
 パート・あるバイト 3人  
 無職 1人  
 その他 4人  
 (舞台俳優、大学生等)

Q1

今回のワークショップについての感想を教えてください。

- とても良かった 22人
- まあまあ良かった 2人
- あまり良くなかった 0人
- その他 0人

Q2

上記Q1で「とても良かった」「まあまあ良かった」とお答えの方にお聞きします。どのような点が良かったですか。(自由筆記)

- ①自分自身が体験して②その時の気持ちを見つめて③周囲の人と語り合う...という流れの中で、演劇の持つ力を実感することができた&わかりやすかった&楽しかった。
- なってみる、やってみることの気づきがあった。
- 教育を演劇の観点からとらえ直す取り組みとしてとても興味深いものでした。こういうことを大学生にやってもらいたいと考えています。
- ようやく渡辺先生のワークショップを受けることが出来、本との整合性をつかむことができた。

- 過去の例とその場での実践、理念の大枠の解説が感覚的につながった。
- いろいろな方が参加して自分を開放していく方法を見つけることができると思った。せりふ劇ではなく、日常の延長の上で心と体の開放ができるような気がした。
- 実際の授業での実践例がたくさん紹介されて、さらに自分たちも体験するとができ、具体的に理解することができた。
- 「国語的な取り組み」と「演劇的な取り組み」が分かってきました。ドラマ教育を系統だっただけのも良かったです。演劇畑の人間ですが、演劇づくりの現場で役立つこともたくさんあったので、これから実践をとおして深めていこうと思います。
- 体験すること、体をつかって形にしてみることから始めて、今自分に何が起こったのか、どんなことを感じたかを手掛かりに、言葉や世界を理解していく、というやり方がとても面白かった。
- 実際の体験をとおして演劇的手法を体験し学べたこと。参加者の方ともお話ししたり、共通の体験をとおして、交流することで、仲間のよう感じられたこと。
- 教育実践例が多く、とても参考になった。
- 実際の現場、教材で状況設定していく実例がたくさん見られたところ。
- 今回教育とのつながりがすごくあり、勉強に

- なりました。
- つながりが広がった。いろいろなことを教えてもらった。
- 「なってみる学び」の実践を体感できる場づくりが素晴らしく、理解を深めることができました。日常の授業、研修、校内研、公開研と活用できる環境づくりをしてみたいと強く思いました。
- 「理解→表現」ではなく、表現→理解の循環を実践するようなプログラムでした。
- 新しい教育の観点が増えて、生徒側の気持ちも分かった。
- 新しいシアターゲームを知ることができた。文章等を立体化することで感情が生まれ、表現が変化する過程が面白い発見でした。
- 日常の教育活動の中のイベント的な取り入れ方ではなく、教科の指導の実践に寄り添った内容がとても興味深かったです。
- 前向きな人間とだけワークショップや授業をするわけではないので、その場合の新たな引き出しをいただきました。
- 教育現場で行った際の感想などを交えながら、実際に自分も体験することができてよかった。
- 演劇的手法を使う根拠のようなものをなんとなくつかめた。
- 葛藤の回廊でささやく側に瞬時に一転することに小さな心が悩んだ。
- 前回参加できず、今回は座学だけかなあと考えていたのですが、体を動かさせてうれしかったです。

**Q3** 文化や芸術に対するあなたの関心について、以下より一つお選びください。

- 元々関心があり、今回の企画でより高まった ..... 20人
- 元々関心があるが、今回の企画で高まったとは言えない ..... 0人
- 元々あまり関心が無かったが、今回の企画で高まった ..... 2人
- 元々あまり関心が無く、今回の企画で高まったとはいえない ..... 0人

**Q4**

教育現場における演劇の可能性について、今回のWSを体験し、あなたはどうか考えになりましたか。(自由筆記)

- 一言でいうと無限だと思います。そして今の教育に求められているものはすべて演劇で解消できそうな可能性も感じています。
- ITCが進む中、対極にある演劇って、コミュニケーションや人間関係をつくるのに大事なあとと感じました。
- いろいろな方法や可能性がります。とりわけ大学生や教員が一回、体験することが重要なのではないかと思います。
- 教師集団が協働できたら可能。
- 演劇は演劇で可能性があるし、演劇でなくてもたくさんあると思う。手段のひとつ。
- 人と人の会話と無言でも、人とのつながりを持つてるといこと、決してよくしゃべることが、コミュニケーションをとれているわけではなく、ただそこにいるという関係性を伝えるということを知ることができる。
- 「演劇」というワードが教師にとっても子供にとっても、ハードルが高いものになっているので、スモールステップを浸透させて、ハードルを下げるのが第一歩と感じた。
- 演劇の思考とは人間について考えることだと思いました。その意味で教育に果たせる役割は大きいだろうと思います。
- 学習者が主体的に取り組むための手助けができると思う。
- 正解があるわけではないですが、とてもとても広く深い可能性があると思っています。人間として生きていく上での様々なヒントになるのかなと思います。
- 可能性に満ちている。今回のWSに参加してその可能性をより実感した。一方で外観的切り取りになって本来の演劇的手法の良さが生

- きていないこともあることに気づいた。
- どの教科でも使えるし、カウンセリング的な場面や振り返り等、可能性は大だと思います。ただ日本の文化の中で「演劇」というものがあまりにも特別なとらえられ方をしている気がして、「演劇＝演じる」とか、学芸会的なものでストップしている現状があるのかな……。まずは自分の授業にもっと取り入れます。
- 芸術は表現という面とつながっていて大変重要だと思う。
- 教科や道徳で使いたい。文字で考えることが苦手な生徒に演劇的手法は有効であると考ええる。
- なってみる⇒やってみる、つまり役割を演じることでアクティブになる。挑戦する素養がはぐくまれると考えます。
- 今日のテーマ、「演劇で教育を問い直す」は大事。そこに可能性を感じています。
- 教育の枠の中で、とらわれた答えを出すのではなく、自発的、発想、想像の力が伸びる教育の形になると思った。
- 個々の表現や発想が広がっていくと思います。
- それを体験できている人が少ないのが、積極的に実践していくにはとても難しい点になっていると思うので、こういった講座がもっと広まると良いと思う。
- 人と人とで形成されているのが社会なので、教育現場は勉強と同じだけ、人と人のコミュニケーションを学ぶ場であつたらいいと思う。たまたまではなく、学校が意識的に伝えることができる土台があれば演劇はもってこい。
- 演劇を押し付けるのではなく、教育の一環と



して、ひとつの手段として根付いてほしいと思います。

●導入のハードルは低くないんですが、やれる人が少しずつ布教するしかないのかなと感じています。いいものであることは間違いないので。

●新しい取り組みを理解できない一定の人たちを、どう置き去りにしないか悩むが確信犯で突き進もう。

●子供たちへのプラスの影響は言わずもがな

ですが、大人たちも「人の気持ちを考える力」は弱いのではないかと思います。親の世代の方にこそ、必要なロールプレイなのではないでしょうか。

### WS 参加者アンケート③

第3回「自分や現場に活かすインプロ（即興演劇）体験」  
講師／絹川友梨（桜美林大学芸術文化学群演劇・ダンス専修助教）

日時 2023年11月19日（日）10:00～16:00

会場 北海道大学クラーク会館大集会室（札幌市北区北8条西8丁目）

#### ●アンケート回答状況

回答者数／参加者数 22人／29人  
（ほかオブザーバ参加1人）

#### ●回答者プロフィール

[性別]

女性 13人

男性 8人

[お住まい]

札幌市内 14人

札幌市外 5人

（江別市、石狩市、東川町、旭川市、富良野市）

[年齢]

10代 1人

20代 5人

30代 2人

40代 2人

50代 10人

60代 1人

その他 1人

[職業]

会社員 2人

団体職員 0人

自営業 4人

公務員 7人

契約・派遣社員 1人

パート・あるバイト 3人

無職 0人

その他 3人

（俳優、大学生等）

#### Q1

今回のワークショップについての感想を教えてください。

●とても良かった 20人

●まあまあ良かった 2人

●あまり良くなかった 0人

●その他 0人

#### Q2

上記Q1で「とても良かった」「まあまあ良かった」とお答えの方にお聞きします。どのような点が良かったですか。（自由筆記）

●楽しかったが、ある種の強制力も感じた。

●実践的に体験することができ、とても有意義な時間でした。聞くだけだと情報&知識が残らないので、体験することで残るものが多いと感じました。

●前半でスライドを使った説明を少しいただいたのが分かりやすく、それから少しずつ体を動かしたり、他の参加者と関わる過程がスムーズで、気づいたらあたたかい空間になっていました。

- 苦手意識がある子供たちにもスモールステップで少しずつ体験していけるサポートのやり方を学べた。
- 小さいことから始めていけたので、安心して取り組みました。
- 文章だけではわからない実践を交えたワークショップをしていただいたことで、より身をもってインプロの楽しさやおもしろさを実感できました。
- 座学とアクティビティバランスがよく、アクティビティの根拠や目的を理解して楽しむことができた。
- 即興に向かうまでの小さなWSを積み上げていくプロセスを体験できた。
- 今回の3回のWSはとても実りが多く、良い時間であった。3回目のWSの内容は今後使えと思った。
- 絹川さんの本を読んでいたのですが、実際にワークショップを受けることで細かなニュアンスがつかめたのでよかったです。
- 役者を仕事にしているのですが、WSなどで瞬間的にこなすのが苦手だし、そんなに気が進まない方です。でもすんなり飛び込めました。
- よくある演劇の方法の外の技法、技術を知ることができた。

- はじまる前は「インプロ？なんだか力のあの人だけが出来る演劇だと思っていましたが、実際にやってみて、私もできる！と思いました。
- インプロの世界を知ることができた。アカデミックなプルーフがあることが知れてよかった。
- 良い意味で即興の印象が少し変わった。エネルギーが湧くワーク。
- 即興とは何なのか少し学べた気がする。
- 実際にやってみる、体験してみることが良かった。
- 段階的に緊張感をほぐしたり、連帯感を高めていくのが、すごくよかったです。たくさん手法を知ることができました。
- 見ているだけでも体験だけでもなく、「こういう力をつけたいからこういうアクティビティ」とか、指導者としての持っていく方を学びながら、実際に体験して純粋な楽しさを体験できたのがよかった。
- 即興劇(インプロ)と応用インプロ、インプロのアクティビティ(エクササイズ)について座学とワークを通じて学ぶことが出来ました。これまで受けた講座の中で、一番詳しく目的が語られていた。シェアードストーリー、楽しかった。

### Q3 文化や芸術に対するあなたの関心について、以下より一つお選びください。

- 元々関心があり、今回の企画でより高まった ..... 20人
- 元々関心があるが、今回の企画で高まったとは言えない ..... 0人
- 元々あまり関心が無かったが、今回の企画で高まった ..... 2人
- 元々あまり関心無く、今回の企画で高まったとはいえない ..... 0人

### Q4

#### 教育現場における演劇の可能性について、今回のWSを体験し、あなたはどうか考えになりましたか。(自由筆記)

- いまこそ必要な取り組みだと思った。ファシリテーターの育成が急務
- 実際にWS講師として学校に行くことがありますが、他者とのかわりに対する抵抗を感じています。今回のWSを体験し、演劇の手法を利用して教育現場に入っていく意義を改めて認識できました。
- 座学は大切ですが、身体を使っての経験・体験はそれ以上に気づきが多いと思います。そして楽しいと思います。教育に演劇を取り入れることでコミュニケーションや思いを表出することが上手になって不登校やいじめが減るように思いました。
- 自分が子供のころ苦手だったものが、親しみやすくなる授業のやりかたがあることを学べてとても参考になりました。
- 演劇やインプロの良さをアカデミックに説明する必要があることが、とても影響を受けました。前までは、「とりあえず体験させる」という考えでしたが、エビデンスを明確にすることを大切にすることで、子供たちや教師にも普及していくと感じました。
- 子供の「ごっこ遊び」の中に演劇との関連性が多くあると思いました。日常生活の中にあるコミュニケーションを見直す機会として、気軽に楽しみ親しみを持てる場をつくってほしいと思います。
- 一人一人にアプローチするときに、「YES and」など、きちんと一人一人を否定することなく、言葉で肯定していくことで新しい関係を築く一歩になると思いたい。
- 可能性どころか十分効果のあるものだと思います。特に応用インプロは具体的に使っ

- ていきたいです。
- WSをする側の人間力は必要。
- 今日のお話にもありましたが、インプロは通常の演劇のWSより教育との相性がよいのではないかな。
- 「35」、使いたいです。言葉の力がある人だけでなく、全員が話し合えるのすてきです！
- 思考しない子供が多いので、思考させる、判断させる、状況を見る、状況に応じて動くなど、楽しい雰囲気の中で、自然と身につけることができるのかな、と思った。
- ファシリテーターの育成が大切だと感じました。
- スモールステップで生徒の成長に携わることができる気がします。
- いろいろな授業の中で演劇を使うことができるということが分かりました。
- 大人にも使える、いや、必要とされていると思います。
- 「演劇」という言葉を使ってしまうと、「ステージでやるもの」という感じで先生方にとってもハードルが高くなると思いますが、面接や日々の様々な場面で私たちは演じて、人からのメッセージを受け取って生きています。そういうスキルトレーニングをして、もっと広く教員研修とか、いろんなところに、こういう手法を広げてほしいと思いました。私も広めていきたいと思いました。

JAPAN LIVE YELL project in HOKKAIDO 2023

地域と舞台をつなぐクリエイター育成事業

「演劇×学校」

～教育現場における演劇の可能性～

事業報告書

---

2024年1月15日発行

発行 札幌演劇シーズン実行委員会

(JAPAN LIVE YELL project in HOKKAIDO 2023事務局)

〒064-0811札幌市中央区南11条西1丁目3-17ファミール中島公園1F

公益財団法人北海道演劇財団内

TEL. 011-520-0710

<https://s-e-season.com/jlyp2023/>

---

