

(論文)

開かれた学校における演劇ワークショップが 学びの創発性に与える影響

—Sawyer, KのCreativityとSocial Emergenceを重視して—

吉田梨乃

キーワード

演劇ワークショップ 開かれた学校 創造性 社会的創発 コラボレーション

1. 問題提起

1-1. 開かれた学校と演劇ワークショップの導入

1-1-1. 開かれた学校論とコミュニケーション能力

日本の学校改革は戦後の動乱期から法制度が確立した1960年代までの第一次学校改革と、経済成長を背景に受験競争・学歴主義が課題となった第二次学校改革、そして、第二次学校改革における問題点(いじめや校内暴力、過剰な受験競争、不登校の増加など)の克服を試みた第三次学校改革に分類できる。以下、藤田(2010)、金子(2005)、永井(1999)、玉井(1999)らに学びながら学校改革の内容を歴史的に整理する。

第一次学校改革は「戦後改革の時期」(1945年から1950年代)を特徴とする。日本国憲法が公布され、教育基本法、学校教育法、教育委員会法の制定が続き、戦後教育の法制的枠組みとシステムが整った時期といえる。第二次学校改革である「経済成長と学校教育の拡大期」(1960年代から1980年代前半)では、高度経済成長を背景に、教員の人材確保(教員給与改善)が満たされ、学校が安定した社会システムとなっている。また第二次学校改革は、受験競争の激化、いじめ自殺事件の勃発、不登校の増加、過剰な受験競争問題など、児童生徒の問題行動が浮き彫りになった時期でもある。

これを受ける形で登場した第三次学校改革は「教育の再構造化期」(1980年代後半から2000年代)であり、確立した学校教育の理念・枠組みを再構造化する志向性がある。さらに、第二期の問題点の克服(受験競争の激化や画一化教育など)を目指してゆとり教育や「総合的な学習の時間」を設立した点と、全国学力テストや学校選択制など、成果主義や競争主義が併存していることにも特徴がある。この背景には新自由主義的な考え方と子ども中心主義的な考え方の対立がある(藤田、2010)。

第三次学校改革におけるもう一つの大きな特徴は「地方分権改革と現場裁量権の拡大」であり、「開かれた学校」論もこれを背景に成立している。文部科学省などの中央が決めたトップダウン式の教育内容の画一指導ではなく、地方自治体の特性を生かし(地方分権改革)、学校独自の特色ある教

よしたりの：東京学芸大学大学院 連合学校教育学研究所

育を行う（現場裁量権）。それと同時に、学校運営を地域に開き、学校評議会制度や学校運営評議会（コミュニティスクール）とともに制度的に学校運営を行うこと（金子、2005）や学校支援ボランティアや地域の社会資源をゲスト講師として学校に招き、総合的な学習の時間や道徳の授業で講演してもらう。これらは第三次学校改革の成果である。

開かれた学校論とは地域の社会資源を学校に取り入れて、学校が抱える諸問題を解決する一方向の開き方ではない。地域の社会資源を取り入れると同時に、学校の専門性や特性を地域に還元するという双方向の開かれ方を意味する。この意味では「地域の教育力の再編とは学校を中核として、地域の人々が結集することによってつくられる」ものである（永井、1999）。玉井（1999）は「開かれる」領域を学校行事、授業、教師による保護者・地域住民への学習会・講座の開放の3領域に分類している。またこの開かれた学校には教員間のオープンな会話が前提とされている。

開かれた学校論は第二次学校改革の社会問題（いじめ、不登校、過剰な受験競争など）の解決を担う形で登場してきたことはすでに述べた。こうした課題の共通因子として「子どものコミュニケーション能力」がある（文部科学省、2014；志水、2014；菅野、2008）。これを受けて、第三次学校改革の現在、「子どものコミュニケーション能力」は常に課題とされ、その育成が求められている。

児童期や思春期のコミュニケーションの問題を換言すると、「友人関係の問題」になることを指摘したのは菅野（2008）である。社会生活の上では「友人などいなくても、一人で生きられる」ことが事実だとしても、精神性としてはムラの共同体の価値観が残っていると菅野（2008）は指摘する。「みんな仲良くしなければならぬ」という言葉は日本型の同調圧力が潜んでいる。そして、「自分を抑圧しても、みんなとつながっていかなくては不安」という現実をどう生きるかが現代の青年層の課題と指摘している。ここでのコミュニケーション能力とは、場の雰囲気や壊すような意見を持っていないように振る舞うことと、みんなと適度につながるために、対立を生むような話題を避け、緩やかに連帯することである。

志水（2014）は、学校・家庭・地域における人間関係のつながりである社会関係資本を重視した研究を重ねている。社会関係資本が学力に与える影響を検証した結果、保護者の地域の行事への参加率が子どもの学力と正の相関を持っているというデータを得ている（志水・中村・知念、2012）。このことから志水ら（2012）は地域における社会関係資本が学力に影響を与える可能性として主張している。ここでのコミュニケーション能力は地域の行事などに家族で参加するような良好な家族関係を維持する能力である。

以上のように、子どものコミュニケーション能力が重要といっても、その定義は大きく異なっている。このことは求められるコミュニケーション能力が各学校の状況によって異なっていることを示唆する。

1-1-2. 一方向型授業から双方向型授業へ—協同学習への転換—

2

公教育において演劇ワークショップが目目されるに至った理由は開かれた学校論だけでない。特に一方向型授業の疑問から参加型の双方向型授業が重視される経緯が関係していることを指摘する論者は多い（e.g., 和田、2006；高尾、2011；佐藤、2012）。この背景には教育心理学や認知科学による協同的知性の理論的な発展と、その影響を受けながら教育行政や教育学から提唱された協同学習論の実践が関係している。

教育心理学や認知心理学の変化は、学習の定義の変化として指摘できる（郷式、2005）。従来の学習観は行動理論に基づく個人内の「訓練や経験による比較的永続的な行動の変容過程」であった。

行動理論に基づく個人内の学習は刺激-反応と強化子の反復による行動変容である。そこでは、児童生徒を強化したり、罰を与えたりしながら知識を伝えている。児童生徒は反復を基礎としてその知識を正確かつすばやく表出できるようになることが重視されている。こうした学力観は学歴主義と結びついて「知識注入型・蓄積型学習」(茂木・郡司、2013)として批判された。しかし、現在でも学校教育の多くの領域でこうした学習観が維持されている。

一方、認知心理学の立場からは、このような学習観を批判する形で、文脈を重視した学力観が提唱されるようになった。生態学的妥当性を重視する立場からは「日常性と切り離れた知識」や「文脈から切り離された知識」ではなく、「日常的な文脈と関係しながら理解する知識」として、児童生徒の自己原因性や多面的な価値観、動機づけ、そして体験学習やイメージ学習などが注目された(佐伯、2003)。これらは正解をすばやく答えられるという意味の「できる」授業から、自分の視点で考え、実感を伴った「わかる」授業への転換(佐伯、2003; 佐伯、2004; 茂木・郡司、2013)といえる。ただし、学習はあくまでも個人が行うものと見ている点で、行動理論と初期の認知科学の学力観は個人モデルと考えられる。

2000年代に入り、学びは「他者との相互作用を通して、意味を生成する行為」とみなす協同プロセスを重視した生態学的アプローチやヴィゴツキー学派の社会文化的アプローチが日本でも隆盛をみるようになった(e.g., Wertsch, 1985; Schoenfeld, 1992)。社会文化的アプローチを重視した佐伯(2004)は子どもの「わかった」という現象を「その子どもがある文化的価値を自分自身の自発性の下に積極的に受け入れたことである。また同時に、その子どものもつ『理解』というものが、その子どもをとりまく人々にとって共有される新しいよろこび、価値の産出である」と述べている。また「学習は実践への参加の度合いの増加」とみなすLave & Wenger(1991)の提唱した正統的周辺参加論(Legitimate peripheral participation: LPP)は、学習を周辺的な参加から十全的な参加(full participation)への移行とみなす点において学習観のパラダイムに大きな影響を与えた。正統的周辺参加論は、「学力が個人に内在化されるだけでなく、文化的な社会参加を通じて他者と協働する過程で学ばれる」という協同的な学力観の基礎理論となっている。

認知科学における学力観の変化は、教育実践と相互に影響を与え合っている。教育実践における協同的な学びは2004年の中教審幼児教育部会で教育学者の無藤隆により提案された。2005年の中教審幼児教育部会の答申で「教育内容の接続の具体策」として推奨された。2004年の提案では「小学校の授業の中で、クラスとして一緒に学んでいく。その時の最も基本にある学び方、みんなと一緒に何かが目指す」とこととされている。

近年、小学校以上の学年で代表的な協同学習の教育実践に「学びの共同体」がある(佐藤、1996; 1997; 1999; 2000; 2006; 2012)。佐藤(2012)によると、「学びの共同体」は現在の近代的学校を超えた21世紀型の学校を実現するための改革である。これまでの近代的な学校は国民国家の形成と産業主義社会の発展を主要なモチーフとしてきた。一方、21世紀型の学校は①知識基盤型社会への対応、②多文化共生社会への対応、③格差リスク社会への対応、④成熟した市民社会への対応の4点をモチーフとしている。

こうした「学びの共同体」において、教育の様式は3つの観点から変化させる必要がある。第一は、教科教育について「プログラム型」から「プロジェクト型」に移行することである。プログラム型のカリキュラムは「目標—成果」の活動単位によって単元が構成され、「達成目標」と「結果の評価」が重視される学びである。一方、「プロジェクト型」のカリキュラムは「主題—探究—表現」の活動単位で単元が構成され、「学びの経験」の意味が追求され、その価値が質的に評価される。プログラム型の教科教育が一方向的であるのに対し、プロジェクト型は学びの過程が複合的で多様

である。

第二は、一斉授業から協同的学びへの移行である。佐藤（2012）は、板書による一方向性の授業様式は世界標準と照らして少数派であることを指摘し、先進国の標準として小学校1、2年生では円座を組んで座る全体学習の協同的学びとペア学習、小学校3年生以上は男女混合4人グループの協同的学びによって授業が行われていることを報告している。日本における小学校以上の協同的学びの実践例は佐藤（2003）に詳しい。なお、ヴィゴツキーとデューイの影響を受けた「学びの共同体」での「協同的学び」は、「活動的で、協同的で、反省的な学びを組織している」と定義されている。

第三は学校機能の変化である。ここでは地域共同体としての文化と教育のセンターとしての学校機能が求められている。保護者や社会資源が授業に参加し、その創造に関与することが期待されている。また教師の学びあい（同僚性）を前提として、地域から学ぶだけでなく、地域にも学校の教育力を還元する相互作用が前提とされており、開かれた学校論との共通点が指摘できる。

1-2. 学校の演劇ワークショップ研究の課題 —Sawyer（2005：2011）を重視して—

開かれた学校への変化はコミュニケーション能力への注目を生み、学習観の変化は協同的な知識とその利用法の重要性を明らかにした。コミュニケーション能力の重視と協同的知識の活用の双方に役立つ手法として注目されたものが演劇ワークショップである（平林、2011；平田、2012）。

学校での演劇ワークショップの研究を概括すると、茂木ら（2013）は小学校の学習分野「アート」において、歴史上の人物になりきる授業を、「ワークショップ型授業」として全9時間実践している。活動の目的は、公共性リテラシーを育むことである。活動は6年生を対象として行われ、共通の目的を持ち、自他肯定につながる「アート」活動を行うことで、目的の達成を目指している。具体的な活動の流れは①チームづくり、②各チームで選んだ人物について調べる、③歴史上の人物になりきる、④歴史上の人物になりきって撮影、⑤ポスターにまとめる、という5つである。各チームは4～5名からなり、それぞれがモデル、プロデューサー、スタイリスト、カメラマンといった役割を担当する。学習者の製作過程は教員や他の学習者に公開され、そのインタラクションが共有される。その点に「ワークショップ型授業」の特徴を見出している。

一方、学校と公共劇場・NPO法人との協働的な取り組みを報告した研究もみられる。例えば青柳ら（2013）は、佐賀県文化・スポーツ部まなび課の「文化体験・鑑賞教室」の一環として、演劇教育団体「さがユースシアター」と協働し、他者とのつながり・コミュニケーションの力（表現力）を学ぶために、佐賀県内の小学校を訪問し演劇ワークショップを実践した。毎回ランダムにふりわけられたグループで意見をすり合わせるコミュニケーション体験は、人とつながることと、「その結果、楽しめた」という成功体験につながると述べている。

4 角田（2010）は、学校現場で演劇ワークショップを子どもたちに行うことの意味の検討を目的として、世田谷パブリックシアターが実践している教育普及事業の一つである「演劇ワークショップ」についてフィールドワークを行った。対象は小学校5年生（50名）であり、学会会の台本創作における児童の様子が、主な対象とされた。演劇ワークショップは学会会の練習という枠組みで行われた。その結果、演劇ワークショップの4つの要素、①受容の体験、②表現をすること、③不合理的な体験、④遊びが見出された。ただし、研究の限界として演劇ワークショップが作り出されるプロセスと、その長期的な効果に関する研究は不足している。

学校内のワークショップの実践は、実践報告という形式で発表され、演劇ワークショップを行い、そのプログラムを提示して、子どもたちの感想を得て分析を終了しているものが多い。しかし学校

で演劇ワークショップがどのような意図で取り入れられているのか、さらに学校内の演劇ワークショップにふさわしい効果測定の内容は何かといった研究は、ほとんどなされていない。

学校は自然に外部の演劇ワークショップのファシリテーターを導入しているわけではない。何かの意図があり、打ち合わせがあり、学校とファシリテーターとの相互作用が生じて、その結果、演劇ワークショップが行われる。Sawyer (2005:2011) によると、学校内で突然演劇ワークショップが導入されたかのような分析では、ワークショップの性質を把握しきれない。つまり演劇ワークショップの企画自体が学校という集団の中で生成・創発されたものである。(Sawyer, 2005:2011) 演劇ワークショップの実践は、学校の演劇ワークショップ導入の意図の分析に基づき、社会文化的なワークショップの創造性を制御パラメータとするべきである(表1参照)。しかし、学校の演劇ワークショップの導入意図を検討した研究は見られない。

表1 創造性の定義

個人主義の定義	世界に表れた新しい精神状態を指す。クリエイティビティはまったく新しいものか、またはそれらが組み合わせられたもの (combination) であり、それを個人が表現したもの。
社会文化的立場の定義	集団の活動により生み出される一定の成果。ある社会・文化のなかで創り出される新しく、適切で、役に立ち、価値があると集団のなかで認められるもの。

(Sawyer, 2011) より作成

2. 目的

本研究の目的はSawyer (2005:2011) に従い、学校での演劇ワークショップを生成的にとらえ、それがどのような意図で導入されているのかという学校の企画意図を質的に検討することである。

3. 方法

調査協力者は東京都N区にある公立小学校で、学校内に演劇ワークショップを導入するためのコーディネーターの役割を担っている校長2名と学級担任1名(いずれも女性)、また合計3名(女性3名)である。

方法は、半構造化面接である。教員(3名:以下、校長「A先生」「B先生」、教員「C先生」)には「演劇ワークショップを学校に導入した意図」という質問カテゴリーで構成された質問項目を準備して半構造化面接を行った。

半構造化面接で得られた調査協力者の発話データはテキスト化し、コード化およびカテゴリー化を行った。

4. 結果

表2は「演劇ワークショップへの期待と影響」をコード化、カテゴリー化したものである。打ち合わせがどのような文脈で話されているかについては、以下の「演劇ワークショップの期待と影響」と関連性を持って理解されるべきである。

5

表2では、A先生の回答に対して、6つのカテゴリーに分類した。得られたカテゴリーは「教師が演劇ワークショップを通じて表現を学ぶこと」「学校行事のなかの制約」「トップダウンの事業を活用」「教師とは違ったおとなの存在としての専門家」「打ち合わせで確認すること」「A先生から見た外部講師に対する期待とその理由」であった。

表2 演劇ワークショップを導入した意図

カテゴリー	コード
教師が演劇ワークショップを通じて表現を学ぶこと	教員のネットワーク
	教師の学び
	教師の表現
	教師への変化への期待
	授業も演劇である
	教師による演劇の指導
	誤った表現方法を修正する
学校行事のなかの制約	学校行事との連携
	従来への取り組み
	行事の回数の減少
	保護者の参観日にはしていない
トップダウンの事業を活用	文科省の事業
	学校による差
教師とは違ったおとなの存在としての専門家	専門家が学校に来る意味
	専門家と子どものかかわり
	意外性
	演劇
	子どもの興味
	子どもへの理解
	子どもの反応
打ち合わせで確認すること	発達の背景を踏まえた活動
	打ち合わせは必須
	予算
	時間の調整
	人数の調整
	内容の確認
	授業時間に対する価値観
	打ち合わせにかける時間
	継続的なつながりによる打ち合わせの変化
	書類を用いて話す
	授業のねらい
	A先生から見た外部講師に対する期待とその理由
外部講師の選考	
評価	
見せ方の工夫	
ポジティブフィードバック	
外部講師の来校は増加傾向	
思いがけない結果	

「教師が演劇ワークショップを通じて表現を学ぶこと」では、子どもへの演劇ワークショップを通して、教員にも学んでほしいという意味のコードが含まれている。特にA先生の回答では、新任教諭の表現が乏しかったことを明かした。その後、新任教諭が表現力を磨くために多くの授業を見学し、意識的に表現するようになったということであった。

「学校行事のなかの制約」では、限られた時間で組まれている学校の時間割や行事のなかで、何らかの形で外部講師を招こうとしていることが考えられる。

「トップダウンの事業を活用」とは、文部科学省の事業に応募したことがあるということである。「教師とは違ったおとなの存在としての専門家」では、外部講師として招かれる人物を意味するコードがまとめられた。また、他職種である専門家にも「子どもへの理解」というコードが得られたことは、教師が子どもに会わせる人物に対して「子どもへの理解があること」という条件を求めているといえる。

最後に、「打ち合わせで確認すること」は、「発達の背景を踏まえた活動」「打ち合わせは必須」「予算」「時間の調整」「人数の調整」「内容の確認」「授業時間に対する価値観」「打ち合わせにかける時間」「継続的なつながりは打ち合わせにも変化がある」「書類を用いて話す」「授業のねらい内容」があげられている。実際になぜそれを話していくのかについては次のような発言が見られた。

今たいてい、打ち合わせがありますね。最初の初めてやる人たちはね。時間とか何人くらいにどんなふうにするっていうのをやっているし、それこそ、ごまんとあるので淘汰されてくるみたい。バブルもはじけてしまったし、先行投資として小学生なんかには何かやるのはいいっていうのはすごく流行りはじめて、星の数ほど、いろんなこといつてくるんだけど、やっぱり研究しないと、やっぱり1時間貴重なわけよね。1時間をこんなのに割ってしまったみたいな、もう二度と結構だわみたいな感じのところもなくはないわけ。内容的にはいいかもしれないけれども、子どもにわかるようにアピールが出来ていないとかね。

ここで得られたカテゴリーには、単なる時間や場所についての確認だけではない発話者の意図が含まれていた。つまり、学校やコーディネーターは単に時間や場所の調整を行いたいのではなく、「貴重な時間をこの児童生徒と学校にとって有効に使いたい」という意図があり、そのために、「有効に使うためには、いつがよいのか、どんな場所なら良いのか」が話されている。また「A先生から見た外部講師に対する期待とその理由」には、専門家としての外部講師に対する評価があり、継続的なかわりがある外部講師への評価は高いことがあげられた。

表3は、B先生の「演劇ワークショップを学校に導入した意図」をコード化、カテゴリー化したものである。

表3では、B先生の回答に対して、8つのカテゴリーに分類した。得られたカテゴリーは「専門家に対する評価」「子どもに体験してほしいこと」「学校のなかでの制約」「教師の同僚性と専門性への強化」「偶然性」「身につけさせたい力」「B先生の経験」「地域とのつながり」であった。

「専門家に対する評価」は、「紹介の有無と信頼度」である。学校が外部講師を呼ぶきっかけの一つにはこの「紹介の有無」がある。そしてそれは、外部講師の全体的な評価にもつながっている。また「子どもに体験してほしいこと」は、「非言語のコミュニケーション」や「表現の仕方」などのコードである。B先生からは、次のように子どもの様子が話された。

表3 演劇ワークショップを学校に導入した意図

カテゴリー	コード
専門家に対する評価	紹介の有無と信頼度
	満足感
	専門家との協働の重要性
子どもに体験してほしいこと	非言語のコミュニケーション
	表現の仕方
	伝えることの喜び
	身体性
	自信を持って活動する
	グループ活動
	必死さ
	やりがい
	負けたくない
	「表現したい」という欲求
	練習の積み重ね
	感謝の気持ち
	経験の大切さ
	経験と言語化
	真正性
役に立つ人	
学校のなかでの制約	時間の制約
	学校行事
教師の同僚性と専門性への強化	教員を巻き込む
	教師の準備
	教師の成長
	教師の理解
	校長からの評価
	教師のやる気
	外部講師との打ち合わせ
	ポジティブフィードバック
偶然性	多様な専門家との出会い
	思わぬ外乱
身につけさせたい力	生きる力
	つかえる学力
	社会貢献力
	21世紀型の学力
B先生の経験	衝動性の高い児童の多い学級担任の経験
	現在は成人している
	子どもからのお願い
	(お願いに対する) 答え
	「先生にみてほしい」という声
	活動してきたことが生きている実感
	おもしろい
笑ってしまった	
地域とのつながり	地域資源
	学校が持つ人脈
	学校支援ボランティア

やっぱり、伝えたいとか、相手に喜んでもらいたいっていうところに最終的に行き着くんですね。あれはおもしろいことでしたね。伝わることの楽しさを、きっとあの子たちは知ったんでしょうね。劇をやったり、いろんな人に習ったことで、自分たちも劇をやってみたり、またオペラの人に来たり、演劇の方が来たり、おもしろかったですよ。

ここで「経験」という言葉が何度も用いられる。これは「一回の経験」という単発的なものではなく、「個々の経験がつながって経験が伸び広がっていく」というような連続的なものを指している。そしてそうした経験のなかでさまざまな体験や気持ちになれることが、「子どもに体験してほしいこと」として重視されている。B先生は、6年生と海外からきた演出家とのかかわりをこのようにふりかえっていた。

それでも6年生の子たちは、すごくいろんな表現の仕方を勉強させてもらって、言葉が通じなくても、通じるっていう。あと、からだの表情の出し方とかすごい感動していましたね。

これは、単に経験させるということではない。「真正性」については次のように話している。

本当に自分が体験することを重ねていかないと、思考力や判断力が育たないんですよ。っていうことは、常々、先生たちに嫌だって言うほど教えています。

このように「身体性」や「真正性」といった要因がとともに話されている。

「学校のなかでの制約」は、「学校行事」と「時間の制約」である。学校行事という1年間の大きな流れが学校にはあり、また1日のスケジュールも学校ごとの時間割によって決められている。これは外部講師が呼ばれる時期にも影響する。

「教師の同僚性と専門性への強化」は、外部講師という存在が教師に与える影響に関するコードがまとめられた。「偶然性」とは、教室に外部講師という非日常的な存在が入ることで、教師にも予測できない子どもの反応が得られこともあることを意味している。偶然性は、外部講師もそれに対応しなければならない要因といえる。またこの偶然性には、外部講師が来たあとに経験されることもある。B先生は次のように話した。

表現力が伸びますね。だから、そのときすぐってわけじゃないんだけど、どこかの肥やしになっていて、自分たちもこう表現してみたい、人に伝えてみたいっていう気持ちは、なんかにあるんじゃないかしらね。オペラの人に話を聞いたりとか、演劇の人も来ているし、いろんな人であっていることもあるんだけど、うーん。びっくりしました。

上記の内容は、B先生が担任をもった学級で、子どもたちから「劇をつくりたい」という声が出て、それを自分たちで実現させたことについてふりかえたものである。これは予期せぬ児童からの発言であった。この「偶然性」は外部講師にとっての偶然性と、教師にとっての偶然性の2つを意味している。

次に「身につけさせたい力」、文部科学省で言われる「生きる力」などである。ここでB先生は次のように話している。

思考力、判断力っていうのは言語活動と体験活動をミルフィーユのように積み重ねて行って、文章書いたり読んだりすることと、それから、話をしたり聞いたりと言語活動ですよ。本当に自分が体験することを重ねていかないと、思考力や判断力が育たないんですよ。ていうことは、常々、先生たちに嫌だって言うほど教えています。

このB先生は校長として、学級担任の日々の実践とこうした概念をつないでいる。身につけたい力は〇〇力という言い方の多いなかで、子どもたちと一番近いところがかかわる学級担任に対して、その言葉の意味を咀嚼して説明することも教員集団のリーダーである校長の役割といえる。

「B先生の経験」は、B先生が担任をもっていたときの話である。

最後に「地域とのつながり」は、ここでは「学校が持つ人脈」「学校支援ボランティア」などである。学校には外部講師の他にさまざまな形で外部からの力が集まってくる。外部講師がその学校にかかわったことで、その人脈に加わっているといえる。

表4は、C先生の「教師として学校に演劇ワークショップの導入する意図」をコード化、カテゴリー化したものである。

表4 教師として学校に演劇ワークショップの導入する意図

カテゴリー	コード
演劇の変わらない良さ	異空間
	生（ライブ）であること
演劇の変わりつつある側面	演劇の若者離れ
	メディアの発達
	おいてけぼり感
	演劇の手法による伝わりやすさの違い
インプロへの興味	インプロの印象
	ショーでみたインプロ
	インプロの目的への質問
子どもが学校行事として演劇にふれる意味	きっかけ
	子どもの満足感
	こころほぐし
	リフレクション
既存の事業の活用	文化庁の事業
	電話一本の打ち合わせ
	予算

10 表4では、C先生の回答に対して、5つのカテゴリーに分類した。得られたカテゴリーは「演劇の変わらない良さ」「演劇の変わりつつある側面」「インプロへの興味」「子どもが学校行事として演劇にふれる意味」「既存の事業の活用」であった。

「演劇の変わらない良さ」は、「異空間」と「生（ライブ）であること」である。「異空間」とは、演劇という行為のもつ別世界や非日常の疑似体験の場そのものを指している。これは子どもにとって大きな意味があるという。そしてその「異空間」とともに「生（ライブ）であること」では、映像や録音されたものにはない、同じ空間を他者の行為を伴って共有することで体感できるものを大事にしたいという意味である。

「演劇の変わりつつある側面」のなかには、「若者の演劇離れ」と「メディアの発達」がある。これに関する回答は次のようなものである。

「演劇を観る会」観に行っても、会員が今8千人くらいいる、いや、3千いくつだったかな。昼の部と夜の部とあるんですけど、その「演劇を観る会」の会員がほとんどもう60（※筆者注：歳）以上。若い人たちは忙しいのと、それからやっぱりテレビでもいいかなっていうみたいな（※筆者注：ことがある）。メディアが発達しているから、とりあえずそこでいっかな、みたいな。それからあとはヴァーチャルな世界が目の前に、他にあるっていうところなのかなって思うんですけど。

C先生の周囲には「若者離れ」といえる状況がある。その理由のなかに「メディアの発達」が考えられるという話であった。こうした演劇の側面を知っているC先生であるから、先の「生（ライブ）であること」や「異空間」を実体験によって、子どもが学ぶことを、演劇ワークショップに期待しているといえる。またこの他にコードでは「おいてけぼり感」と「演劇の手法による伝わりやすさの違い」がある。この「おいてけぼり感」は、次の発言である。

でもあの人たち（※筆者注：舞台上の演者を指す）は自分の中で高まって、それこそさっきの話じゃないけど熱い、熱い空気だけは伝わってくるけど何をこの人たち私たちに伝えたいんだらうってというのが伝わってこない。

この発言の直前にはC先生自身がこれまでに鑑賞した演劇があげられている。それらに対する感想がここで引用したものである。こうした演劇という芸術そのものの感じ方も含まれる。

「インプロへの興味」は、調査者が自己紹介の際に、インプロや演劇教育を専攻していると話したことで、C先生自身にもインプロのショーを観た経験がありこうしたやり取りから出てきた。「インプロの印象」と「ショーでみたインプロ」についてはC先生のインプロに対する発言、「インプロの目的への質問」はC先生から調査者へ向けられた質問であった。

「子どもが学校行事として演劇にふれる意味」は「きっかけ」「子どもの満足感」「こころほぐし」「リフレクション」である。「きっかけ」とは学校行事が子どもの行為ややる気のきっかけになるといふ発言である。

今日も学芸会¹で、女の子で普段、なんて言うのかな。おすましな子がいて、ずっと声も小さいし、おすましなんですよね。友だちの中でも自分はちょっと違うなっていう意識をずっと持ち続けてたんだと思うんだけど、「私はここで変わるの」って言いきって。4年生なんだけど。「私はそおべえを」、そおべえってつまり主役をやりたいと。主役ではないんだけどね。セリフの数は全部同じなんですけども、彼女の中では「私は主役をやりたい」って。「私は大きな声をここで出すのよ」っていうふうなことを（※筆者注：言った）。やっぱり自分は変わりたい、転校したように変わりたい、知らない自分を作りたいっていうそういう飛び込みみたいっていう、だから転校するくらい意識を変えることができるんだなあという部分はありましたね。

11

ここでは小学4年生の女兒が、学芸会という学校行事をきっかけにした姿が話されている。それまでの声小さく、C先生には「おすまし」という印象を持たれていた女兒であるが、学芸会を機

に「転校したように変わりたい」と思い、大きな声をだそうとする。学芸会に限らず、学校行事には「表現する」活動が多い。運動会では、日頃の体育で何度も練習を積み、休み時間でもリレーのバトンパスの練習をすることもある。また家庭でも走る練習をしたり、保護者からはアドバイスをもらったりすることもあるだろう。そうした練習の「積み重ね」ができるのは、運動会という発表の機会があるからである。また学校行事だけではなく、授業においても発表という活動がある。各教科の単元ごとの授業において、学んだことを発表するが、その際の発表の形式は様々である。ここで劇が使われることもある。これを踏まえると、学校の活動において、表現や発表は、人に何かを見せたり、それによって伝えたり、あるいは見て聞く立場であったりという演劇の要素を含んでいることがわかる。そうしたなかで、演劇ワークショップは、学校での表現活動と相性がよく、そうした学校の特徴からも演劇は期待されることがあるといえる。

「ころほぐし」や「子どもの満足度」は、教師が学校行事をふりかえる際に話された。「子どもの満足度」では次のような発言がある。

あんなにゲーム²やなんかになんかに夢中になっても、やっぱり学芸会でこうやって劇をやるとすごく気持ち一つになって「やりあげた」っていう。今日³だって自分たちで、満足感をみんなが持って帰っている。だからそういうふうなことにやっぱり演劇に期待するものかな、違うかな。行事に来たりするものかな。よくわからないけれど。

この発言では、C先生が学芸会後の子どもの様子について、「やりあげた」という表現を用いて子どもの達成感ややりがいのあった様子を述べている。

次に「リフレクション」とは、省察やふりかえりの意味である。学芸会の例で次のように述べている。

それからやっぱり「すごかったね」とか褒められるっていうことが、子どもにとっては、学芸会では何よりの（※筆者注：やる気につながっている）。学芸会をやり終わって「今日は何点だった?」「今日は92点」とか言って。「そっか」とか言って。「今日は今までの中で最低だったよ。33点だ」とか言うと「ああそうか」って。

ビデオ見て自分たちで「ああ、こういうところはこういう風に工夫すれば伝わるんだな」とかって。自分が中に入っているときと、それをビデオなんかで客観的に眺めるときは違う意識を持ってみたいとか。だから異次元空間を演じ、異次元空間の中に人が来たときはどっぴりはまり込んで、自分もそこの中にその世界の空間の中に今入り込めるっていうか。それは演劇の中の一番素敵なお所ですよ。

12 ここでは、学芸会の練習後に子どもが担任教師に評価を尋ねたり、練習の様子をビデオで見たりすることで、自分たちの動きや声を聞き振り返っている子どもの様子が話されている。こうしたふりかえりが常に活動後にあること、そして子どもたちにもそういった習慣が身につけていることは「子どもが学校行事として演劇にふれる意味」として考えることができる。

最後に「既存の事業の活用」である。ここでいう既存の事業は文部科学省や文化庁で募集されている事業のことである。すでに事業として確立していること、「電話一本の打ち合わせ」や「予算」というコードにまとめられた意味における事業活用の容易さである。

表5はC先生の「学校における演劇的手法の効果」をコード化、カテゴリー化したものである。

表5 学校における演劇的手法の効果

カテゴリー	コード
子どもの状況	学年
	学外行事
	役割変更
演劇の活用	役による思考の変化
	劇中の時代背景
	ロールプレイ
	劇
	教科との連携
	演劇的手法
	教員による刺激の活かし方
演劇の選考	定番の作品
	劇のテーマ（善悪）
	劇団四季の作品
	満足感
学校内の協力態勢の作成方法	新任の巻き込み
	得意分野の活用
	“任せる”責任
	場の性質
学校行事による効果	学校行事の意義
	会話の機会の発生
外部講師を呼ぶ準備	管理職の許可
	各教科のねらいの明確化
	教科
	管理職との相談
外部講師に求めるもの	専門性C49
	子どもの学び
	教師の学び
	感動の授与
	ライブ感
	既存の演劇鑑賞教室への不満
	身近なライブ性
	異空間

13

表5では、C先生の回答に対して、7つのカテゴリーに分類した。カテゴリーは「子どもの状況」、「演劇の活用」、「演劇の選考」、「学校内の協力態勢の作成方法」、「学校行事による効果」、「外部講師を呼ぶ準備」、「外部講師に求めるもの」であった。

「子どもの状況」は、学年や役割変更など、その時の子どもの様子についてである。

「演劇の活用」は、演劇的手法の活用や、演劇を通して得られる知識や変化、演劇体験から得られたものを演劇以外の領域に活用していくことについてである。

それから、そうしなければならなかった時代背景とか、それから、そういう風に思い込まされてきたことに気が付かない庶民の立場とか、そういう風なことを深く、歴史の中で、時代の流れを追って学ぶだけではなくて、社会科の歴史の流れをそういうところで深く学ぶことができるっていう風なことを6年生なんかは、この間は体験しましたね。で、その今回は、低学年は低学年の中で、それぞれの立場に立って、ロールプレイング的な、それは普通の授業の中でも道徳とか、そういう風な中で、

ここでは学芸会の演劇を通して、子どもたちが役の立場を通して得た学びや、演劇のテーマから学ぶ時代背景について述べられている。また、演劇での活動が、社会科など他の領域につながっていくという演劇の活用についても指摘されている。

「演劇の選考」では、学芸会で実施する演劇選択に関するコードが含まれている。演劇を選考する上での基準に関して以下のように話されていた。

だいたい5、6年生ですね。どこの学校でも『マジョリン』⁴を扱ってるんですね。それはもう劇が練れているし、失敗がないっていうのが1つなんですけど、もう1つは善悪みたいなのが、どの学年にも理解できる。善と悪っていう対決。で、最後に正義の味方みたいな。そういうのは、やっぱり歌が劇団四季の歌だから、そこら辺も、引き込みやすい歌っていうのも大きな要素ではあると思うんですけども、やっぱりああいうのって言うのは、子どもも観客も含めて、みんなが善に味方するみたいな。ああいう劇っていうのは、扱いやすいし、また、客を引き込みやすいし、そして、みんなもその中で、何となく満足感が得られるっていう感じはあるだろうと思いますね。

「学校内の協力態勢の作成方法」は、学芸会など学校行事における教員の協力態勢についてである。下記の発言からは、教員間の役割分担から、協力態勢が作られていくことについて指摘されている。

それはですね。本当に劇をやっていない人たちは、まず、でもね学校教員になると、とりあえず、どこかの役割は分担していくなかで、だんだんハマっていくんじゃないかな。だから、どこの学年でも、新卒の人たちは、およそは初めて学芸会を体験するわけで、うちの学年では今回、1年生でも2年生でも一人ずつ新卒の先生がいらっしゃる。初めての学芸会を経験される方がいらっしゃるので、その方たちは、ともかく、音響であるとか、舞台の幕の上げ下げであるとか、そこら辺の一分野はともかく、とことん、その人がいなければならぬ状況に実際なるので、もうあなたが考えるしかないわよっていう引き込み方ですよ。あの見ててとかではなく、やるしかない。そういうところからハマっていきますよね。どの人もみんな。見ててとか、そういうのっていうのは逆に門外漢になってしまうので。いいわよ、今回はやらなくていいかなことは絶対にご法度ですね。

14

「学校行事による効果」は、学校行事を通して教員間や学校全体に生じる変化である。下記の発言の内容から、学校行事を通して、教員間での関わりが生まれ、関係性に変化が生じることが指摘されている。

絶対に言葉数が多くなりますね。その後、仲間になれますね。教員で言うならば。教員同士

で言うならば、で、他の学年の先生にも手伝ってもらわなきゃならない部分とか、特に専科の先生とかには迷惑かけたりする部分いっぱいあるので、そういう意味では、事務とかね。しゃべらなきゃならない。あの、おんぶに抱っこではならない場面がたくさん出てくるので。そういう変化はありますね。

「外部講師を呼ぶ準備」は、外部講師を呼ぶまでに、学校側で行われる準備である。その中では、どの教科時間を利用して外部講師を呼ぶかという、学校教育特有の手間について指摘されている。

それは学校の中で、こういった人呼びますよって決めて、報告するだけですかね。ダメだって言われる場合もあるけれども、こういう人呼びたいんですけどお一の段階で、もちろん言わなきゃいけないんですけど、どうですかっていうことは、ある程度こちらで設定が終わってあとで、設定が終わったっておかしいけど、人を呼びたいんですけどって言う風な形ですかね。管理職が考えるのは、校長とか、副校長とかはね、一応許可は取らなきゃいけないです。それが一番ですね。許可をとらなきゃいけない。

ここでは、学校側の準備として管理職との相談について述べられている。発言の内容から管理職への相談の前に教員側で選考が行われていることがわかる。

次に、「外部講師に求めるもの」は、外部講師に対して学校側が求める要素である。

やっぱり1つには専門性ですね。これは一番ですねもちろん。だから私達が知らない。いろんな、それこそテクニックであったりだとかあるいは技術を持ってらっしゃるといことは1つですね。だからそのことを私たち自身も学びたいし、これから先子どもたちに、普通の教室生活の中で生かしたいという学びたい気持ちが一番ですかね。

ここでは、外部講師に求められるものとして専門性とテクニックについて指摘されている。また、それらを子どもだけではなく、教員側も学びとり、後の学校生活に結びつけていきたいと考えが述べられている。

5. 考察

本研究ではSawyer (2005:2011) の枠組みに基づき、学校の演劇ワークショップ導入の意図を質的に分析した。その結果、単にコミュニケーション能力の身につけさせたいという以上の複雑な学校の意図が明らかとなった。例えばそれは「教師の同僚性と専門性」を高めたいという学校内部への影響も意図されており、新任教員を巻き込んだ学校の協力体制の創発が意図されていたりする。子どもへの効果も「こころほぐし」や「リフレクション」「21世紀型学力」など多義的なニーズが求められていた。つまり、学校の演劇ワークショップ導入意図自体が多義的な複雑性システムといえる。

こうした複雑性システムである学校側の意図と、演劇ワークショップを行うファシリテーターの意図がワークショップデザインとしての「打ち合わせ」で相互作用し、これに基づいて実際の演劇ワークショップが実践される。このあり方をSawyer (2005:2011) は「Social Emergence (社会的創発性)」と呼んだ。Sayer (2005:2011) は、創発を以下のレベルAからレベルEまでの5段階に分類し、創発のありようを検討している(図参照)。個人あるいは学校単体としての意図はレ

レベルAの創発性といえる。これがワークショップデザインとしての打ち合わせで相互作用を生んだ時点で、それはレベルBの創発性となり、あらたな複雑性システムとしての意図が生まれる。そしてこれが実践の段階となり、レベルCの創発性が生まれ、学校と児童生徒に変化が生じる。これがレベルDの創発性である。長期的にはこうしたレベルAからボトムアップされたレベルDの創発性の結果が社会構造として、あるいは教育システムとしての変化（レベルE）を生むのだろう。

社会的構造（レベルE） 文章（手順、法律、規則）、コミュニケーション；材料系と構造基盤（建築、都市デザイン、交通ネットワーク）
安定した創発（レベルD） グループのサブカルチャー、グループのスラングとキャッチフレーズ、 会話として繰り返されるもの、共有された社会的実践、共同体としての記憶
一時的な創発（レベルC） トピック、文脈、相互作用的枠組み、参加構造；関連する役割と立場の割り当て
相互作用（レベルB） 会話の傾向、シンボリック相互作用、コラボレーション、交渉
個人（レベルA） 意図、媒介、記憶、パーソナリティ、認知的過程

図 創発のパラダイム

本研究は複雑性システムとしての学校の意図を質的に明らかにした。この結果に基づき、学校とファシリテーターの相互作用の創発（レベルB）を検証することが課題とされるだろう。

引用文献

- 青柳達也・辻恵子・中島騒一郎・後藤峰彦・角和博（2014）「小学校における演劇ワークショップの実践」『佐賀大学教育実践研究』30、pp.109-113.
- コミュニケーション教育推進会議（2011）『子どもたちのコミュニケーション能力を育むために―「話し合う・創る・表現する」ワークショップへの取り組み―』文部科学省.
- 郷志徹（2005）「生態学的アプローチ：日常生活の人間行動を考える」子安増生（編）『よくわかる認知発達とその支援』ミネルヴァ書房、pp.56-57.
- 金子郁容（2005）「学校評価の考え方」『学校評価―情報共有のデザインとツール』筑摩書房、pp.14-56.
- 菅野仁（2008）「友だち幻想―一人と人の“つながり”を考える」筑摩書房.
- 平林正男（2011）「演劇 科目の授業実践」佐藤信（編）『学校という劇場から―演劇教育とワークショップ』論創社、pp.138-158.
- 平田オリザ（2012）『わかりあえないことから―コミュニケーション能力とは何か』講談社.
- 16 藤田英典（2010）「学校改革―序論」藤田英典・大桃敏行（編）『リーディングス日本の教育と社会第11巻学校改革』日本図書センター、pp.3-37.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) "Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation" Cambridge University Press. (佐伯胖訳 (1993) 『状況に埋め込まれた学習―正統的周辺参加』産業図書)
- 茂木一司・郡司明子（2013）「小学校におけるワークショップ型学習に関する実践研究」『お茶の水女子大学附属小学校の事例群馬大学教育学部紀要 芸術・技術・体育・生活科学編』48、pp.53-66.

- 永井聖二 (1999) 「開かれた学校を阻むものは何か—新たなモデルの必要性」 葉養正明 (編) 『シリーズ子どもと教育の社会学 4 学校と地域のきずな—地域教育をひらく』 教育出版、pp.9-23.
- 佐伯胖 (2003) 『「学び」を問い続けて—授業改革の原点—』 小学館.
- 佐伯胖 (2004) 『「わかり方」の探求—思索と行動の原点』 小学館.
- 佐藤学 (1996) 『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ』 岩波書店.
- 佐藤学 (1997) 『教師というアポリア—反省的实践へ』 世識書房.
- 佐藤学 (1999) 『教育改革をデザインする』 岩波書店.
- 佐藤学 (2000) 『「学び」から逃走する子どもたち』 岩波書店.
- 佐藤学 (2006) 『教師たちの挑戦—授業を創る・学びが変わる』 小学館.
- 佐藤学 (2012) 『学校を改革する—学びの共同体の構想と実践』 岩波書店.
- Sawyer, R. (2005) "Social Emergence: Societies As Complex Systems", Cambridge University Press.
- Sawyer, R. (2011) "Explaining Creativity: The Science of Human Innovation", Oxford University Press.
- Schoenfeld, A. H. (1992) 'Learning to Think Mathematically: Problem Solving, Metacognition, and Sense-making in Mathematics' Grouws, (ed.), "Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning", Macmillan.
- 志水宏吉・中村瑛仁・知念渉 (2012) 「学力と社会関係資本—つながり格差について」 志水宏吉・高田一宏 (編) 『学力の国際比較 [国内編] —全国学力テストは都道府県に何をもたらしたか』 明石書店.
- 志水宏吉 (2014) 『「つながり格差」が学力格差を生む』 垂紀書房.
- 高尾隆 (2011) 「学校のなかでのインプロ教育」 斎藤富由起 (編) 『児童期・思春期のSST—学校尾現場のコラボレーション』 三恵社、pp.163-173.
- 玉井康之 (1999) 「「地域に根差した教育」の持つ可能性—学校・家庭・地域連携による総合的な人格発達の可能性」 葉養正明 (編) 『シリーズ子どもと教育の社会学 4 学校と地域のきずな—地域教育をひらく』 教育出版、pp.71-92.
- 角田真奈 (2010) 「小学校における演劇ワークショップの臨床心理学的意味について」 『人間科学研究』 23 (1)、pp.67-77.
- 和田真也 (2006) 「権利としての子ども参加と教育実践」 澤田治夫・和田真也・喜多明人・荒牧重人 (編) 『子どもとともに創る学校—子どもの権利条約の風を北海道・十勝から』 pp.80-95.
- Wertsch, J.V (1985) "Vygotsky and the Social Formation of Mind" Harvard University Press.

注

- 1 調査日は学芸会の日であった。
- 2 ここでのゲームとは任天堂DSなどのゲーム (機種) を指す。
- 3 調査日は学芸会の日であった。
- 4 劇団四季の作品。