

【実践報告】

演劇ワークショップによるコミュニケーションへの影響 ～フリースクールでの実践事例から～

吉柳佳代子¹ 古賀弥生²

はじめに

演劇の手法によるワークショップ的な活動を教育に導入する流れは、学校教育における総合的な学習の時間などを活用したコミュニケーション教育の導入がすでに定着しているⁱ。

コミュニケーション力育成を目的とした取り組みだけでなく、国語などの授業における導入や教科内容への理解の深化、クラス運営の基盤となる子どもたち同士の関係づくりなどを目指した、さまざまな演劇ワークショップの手法を紹介する論文や著作も多いⁱⁱ。

また、近年は特に社会包摂に関わる取り組みに演劇の手法でアプローチする例が見られるようになってきているⁱⁱⁱ。社会包摂とは、社会参加から切断されることによる社会的不利（＝社会的排除 social exclusion）に対置される概念であり、社会的に弱い立場にある人々も含め誰も孤立させないことを中核的な概念とする考え方である^{iv}。社会包摂に関しては、人々のコミュニケーションを促進することでその解決につながる可能性があり、演劇ワークショップによる取り組みはコミュニケーションに関わる部分について貢献することが期待されている。

コミュニケーションをめぐる課題に演劇ワークショップでアプローチする取り組みが広がるなか、それぞれの現場で何が行われ、どのような意味を読み取ることができるのか、丁寧に記録することの意義は大きい。

1 九州大谷短期大学 幼児教育学科

2 九州産業大学 地域共創学部地域づくり学科

本稿は、福岡県内のフリースクールにおける演劇ワークショップの事例について、実際に行われたプログラムを詳細に記録、分析することから、演劇ワークショップがコミュニケーションに関わる側面でのどのような成果をもたらすのか考察するものである。

なお、当該フリースクールには本稿の内容の確認、了承を得ており、演劇ワークショップに参加した個人が特定されないよう配慮している。

1. 演劇ワークショップにできること（コミュニケーションの側面から）

本章では、演劇ワークショップが特にコミュニケーションに関係する側面からどのような意義を持つのか、先行研究をもとに整理する。

コミュニケーションの捉え方は多様であり、まずは演劇の手法で関わることのできるコミュニケーションとはどのようなものなのかを検討する必要がある。この点に関して高尾は、人が生きていく上で所属するさまざまな集団について整理するため公共圏/親密圏という概念を用い、それぞれの圏域におけるコミュニケーションと演劇教育について述べている。高尾は社会学者の土井隆義の指摘を踏まえ、現代の子どもたちにとっては公共圏と親密圏の実像が一般的なイメージから転回しているという。よく知らない人も含まれる集団で気を遣う関係である公共圏（例：学校の先生との関係）、よく知る人と安らぐ関係であるはずの親密圏（例：家族、友人との関係）が一般的なイメージと思われるが、実際には親密圏では「素の自分の表出」から「装った自分の表現」へと変化し、対人エネルギーを親密圏で使い果たしてしまうため、公共圏では外部に気を回す余力がなく気を遣えなくなっているのだと述べている（高尾、2009 p34）。

そして高尾は、この状況において公共圏でのコミュニケーションに働きかける演劇教育の可能性を3点指摘している。1点目は、例えばシアターゲームなどでルールによって社会が成立していること、そしてそのルールは自分たちの手で変えられると学ぶこと、2点目は役を演じることで社会のなかでの人の振る舞い方を学ぶこと、3点目は演劇の創造を通じて社

会とコミュニケーションについての反省的思考を深めることであるという（高尾、2009 p5-6）。一方、親密圏でのコミュニケーションについては、子どもたちが過剰に気を遣う相手は現実の他者ではなく「想像上の他者」であることから、演劇教育にできることは「実際に他者と関わりながら、本当に相手が思っていること、感じていることを知り、自分が恐れていたのは他者の幽霊であることに気付き、自分の他者に対する認識を修正することである」と述べる（高尾、2009 p7）。

当然のことながらそのような活動を行う場においては、参加者が安心して活動に取り組める安全性の確保が何よりも重要である。高木は、まなびほぐしの場としてのワークショップは、参加者の「混乱」から新たな学びや発見に導く側面があり、そのためにファシリテーターは安全な混乱の場をつくる必要があることを指摘している（高木、2013 p36）。

フリースクールでの演劇ワークショップも同様であり、特に対象者が学校においてなんらかの居づらい思いを抱いてフリースクールに集まる子どもたちであることを考えれば、安全性は第一に考慮されなくてはならない。安心安全な場において、現実のさまざまなコミュニケーションに通じる練習を行う機会が提供されるのである。

表1 演劇ワークショップがコミュニケーションにもたらすもの

公共圏における コミュニケーション	親密圏における コミュニケーション	
<ul style="list-style-type: none"> ● ルールの存在とルールは変えられると知ること ● 社会のなかでの振る舞い方の修得 ● 社会とコミュニケーションに関する反省的思考 	<ul style="list-style-type: none"> ● 自分の他者に対する認識を修正 	<p>安全安心な場での コミュニケーションの 練習機会</p>

高尾 2009、高木2013等から筆者作成

次章では、あるフリースクールで実施されている演劇の手法によるワークショップがコミュニケーションに働きかける様子を、ここまでの整理を踏まえながら検証してみたい。

2. フリースクールでの演劇ワークショップ

(1) 実施概要

本稿で取り上げる演劇ワークショップの事例に関する概要は以下のとおりである。

- ①活動場所 福岡県内フリースクール
- ②活動期間 令和2年6月～3年2月 計8回 毎回約120分
- ③ファシリテーター 吉柳佳代子（アシスタント 廣本 奏）
- ④対象者 フリースクールに通う子どもたち（小学5年生～中学3年生）。延べ参加者数は37名であった。
- ⑤活動内容 プログラム案は、当日参加する子どもたちの状況に合わせて、その都度ファシリテーターの判断により選択、実施された。(3)にプログラム例の詳細を掲載している。

なお、ワークショップは原則として月1回の実施を予定していたが、新型コロナウイルス感染状況にかんがみ活動を実施しなかった月もあった。また、実施にあたっては会場を換気し、身体接触を避けるなど、感染予防に関する十分な措置が講じられた。

(2) 子どもたちの状況とプログラム立案の前提

同スクールでは本人の意向に沿ったきめ細やかな指導が行われており、授業計画、活動計画も生徒それぞれの希望が反映されている。そのため、ワークショップへの参加も任意であり、強制されることなく本人の意思によって行われている。そのため、演劇ワークショップに関しても、当日の実施時間になってみなければ参加者が確定せず、プログラムをあらかじめ準備することが難しい状況であった。したがって、プログラムはその日の

参加者の様子を見ながら即興的に組み立てられることが多かった。特に年度前半はいわゆる「演劇」には見えない、絵を描くことやルールを自分たちで作った遊びなどもとり入れられた。さらにワークショップ以外の、同スクールが日常的に行っている季節の行事や体育の時間などにもファシリテーターが参加することで、子どもたちとの関係を徐々に深めていく努力が行われた。

ファシリテーターは、子どもたちの現状を踏まえ、このワークショップを「何かクリエイティブしていくというより、1か月に1回のちょっとしたリフレッシュ。マッサージに比べてちょっと肩が軽くなるくらいの役割」と捉え、子どもたちのこわばっている心と身体をほぐすことに注力するプログラムの実施を目指した。

(3) 実施プログラム例の記録と分析

ここでは、年間の取り組みも終盤となった令和3年1月21日（木）の活動記録からの検証を行い、1章における演劇ワークショップとコミュニケーションに関する整理を念頭におき分析していく。なお、実施プログラムは必ずしもファシリテーターがあらかじめ用意していた内容ではなく、当日参加者の顔ぶれとその様子を見ながら即興的に展開していったものである。

(活動記録)

表1は、当日の活動記録から実施プログラムの内容を再現し、ファシリテーターによるプログラムの意図とその成果、記録者による気づきを付記したものである。参加者はAさん（中2女子）、Bさん（中3男子）、Cさん（中3男子）、Dさん（中1男子）、Eさん（中2男子）、Gさん（中2男子）のほか、スクールの教員1名（t1）であった。表ではファシリテーターをf、ファシリテーター補助をfaと表記している。

なお、実施は14:00～15:55の約2時間であったが、後半の約30分間は子どもたちが紙に書いた言葉をもとにファシリテーターとファシリテ

ター補助が即興で作品を演じ、それを鑑賞する場となった。本稿では、子どもたちによる能動的な取り組みを中心に分析するため、後半の記録は割愛している。

(表2参照)

表2 フリースクールにおける演劇ワークショップの記録

時間	ワーク名称	内容	ファシリテーターの働きかけ	子どもたちの反応	ワークの意図	観察結果
開始前		名札シールを準備しながら雑談	「名前書きたくない」とボソッと言うB。先生方との事前打合せでAがBに「先輩！」と呼びかけ、Bが狼狽していた、という話があったことから、fがBに「先輩って呼んでもいい？」と聞くとB、ニヤッと笑い名札に名字を書く。f「この分野なら自分は先輩！」と言えることである？」と話しかけるが目立った反応はない。		自分で呼ばれた名前を名札シールに書き込むことによって、活動に対する主体性を引き出し、名前を呼ばれることを肯定的に受け止める。	呼ばれた名前、この場合は「先輩」にfが気づきやり取りした事から、活動に対する積極性が現れた。
14:03	自己紹介	fから順に1人ずつ名札に書いた名前を声に出す	*以下、この欄は特に指定がない場合、fの言動を記す		名前を呼ばれたときの反応を確かめ、次の活動の導入とする	
	「得意」や「好き」を紹介しよう	自分が得意なことを語る	このことに関しては、自分が先輩だろうと思うことがあるでしょう！？この中でこの分野に関しては、自分が先輩だろう、長けているだろう、と思うことがあったら、言って。	黙っている	「先輩」という呼び名をきっかけにして自分の得意なことを語り、自分を表現する。fがどんな内容であれ興味深く受け取る様子を体感することで、会話の広がり気づく。また、得意なことをより掘り下げることによって、他者との「共感」「興味」のポイントを掴みコミュニケーションの一助になることを体感する。	ファシリテーターが厳しい「想像上の他者」ではなく、適切なコミュニケーションが期待できる他者として振る舞っている。
			見つかった？	問いかけに対し、C、E、I、fが手を挙げる。		
			誰からいきますか？	手を挙げていなかったBがニコニコ笑顔で、即座に喋り出す。「ゲーム、アニメ、運動」		
			運動はどんな？	B「サッカー」。C、Bに対して「筋肉痛になるくせに」。B、Cに対して「そうやけど」		
			サッカー、あれ、むっちゃ、走るよね。あれ、広くない！？ボールどこのこのより、走るのがすごいよね。肺活量すごいよね！	B「7年くらいやってるけど、この2年は運動してなくてずっと座っている。14時間」		
			椅子に座って、14時間？お尻痛くならないの？サッカーゲーム？	B「そう」		
			f「(得意なことが)3つあるって、すごいね！」 f「椅子座りも加えて4つね！」			
14:12			次は？(Dを指名)	D「ゲームと電車の知識と、ものを大事にすること。ランドセルは、1～6年、6年間あんまり傷付いていない。筆箱を替えたのも、1回だけ」		
			f「一番長く使っているのは？」	D「コンパス。小3から。鉛筆差したらまだ使える」		

時間	ワーク名称	内容	ファシリテーターの働きかけ	子どもたちの反応	ワークの意図	観察結果
			コンパスとか、分度器とか、三角定規とか、すぐどこかにいって、なくなってしまう～			
			次は？（Aを指名）	A「お絵描き、バレエ、ピアノ！今は踊っていないけど、小さい頃踊っていました」		
			だから、背筋伸びているのね。じゃあ、今度、踊りながら、絵を描いてみたりしてみても？	A、まんざらでもなさそう。B、Cくんから「むり～」など突っ込みが入る。 A「絵で稼きたい」		
			みんな、作ったりしたもの、売ったりいのね。だって、ここに一番最初に来たときは、先生達もみんなが作ったいろいろなもので稼げる！って、言っていたよね			
			誰も稼ごうとしていないの？いけるんじゃない？	B「eスポーツ」		
			eスポーツ、いけるいける！			
14:19			続きまして、Cくん	C、自分が指名される少し前に腕時計を見る。その後、指名を受けて「卓球、将棋と、体の柔らかさかな。卓球は部活やっていたし、将棋もやっていた。柔らかさは生まれつきかな」		
	「好き」を深掘り		将棋は何が面白い？先輩！何が面白い？	Cは困った様子。Bが助け舟を出す。「得意なことをやっていて何が面白い？って言われてもわからんやろ」Cも「トランプやって、なんでトランプおもしろいって言われるのと一緒に」	深掘りすることで、自分が「面白い」物事に對してなぜそうなのかを探求し、自分を知り他者に表現するきっかけを掴む。	自分を知り、他者との関係のあり方を知る機会になっている。また、言葉につまんだCさんをBさんがアシストする発言をするなど、これまでに見られなかった子ども同士の関係性が表出した。
			私、その人の感じる面白さがわからないのが悔しいんよ。私は茄子や蕎麦を食べると痒くなる。でも、その美味しさを無性に知りたい。将棋もしたことがないのよ。するチャンスがなかったの。だから、どういうところが面白いのか、知りたい！	C「オセロやってる人になんでオセロおもしろいって聞くのと一緒に」と木で鼻を括ったような答え。		
			聞かなわからんやーん？	C「オセロがうまい人って、相手の動きを予測したり誘導できるわけじゃないですか？」		
			先を読むとか、ということ？オセロがひっくり返って面白いとかじゃないんだ！聞かないとわからないじゃないですか。誘導するところが面白い！ということですね。それ、聞かない、わからんー！	B、「やってみなわからん」など、Cをアシストする発言をしつつも真剣な表情でやりとりを聞いている。 C「自分はビーマンが嫌いだけど、好きな人がいると「その人だからでしょ」というだけ。興味ない」		人に（自分にも）興味を持たず、それで当たり前と思っている子どもたちと、興味津々で人と関わろうとする（そのように演技している）I。両者の間で対話が成立し始めた。

時間	ワーク名称	内容	ファシリテーターの働きかけ	子どもたちの反応	ワークの意図	観察結果
			私はこの人が面白いと言っていることを、もっと知りたい、自分が出ることって、限られているやん。それが悔しいんよ。死ぬまでに、いろんなことを味わいたい。			
14:25			(次へ) Gくん	G、静かに語り始める。「卓球、LAQ、四目並べ(まんもくならべ)」		
			まんもくならべ？ わからん	G、黙っている。Gに代わり、A、C、Iが説明しようとする。C「五目並べ知ってます？」		
			ゴブレットゴブラスみたいな～？ ○×ゲームあるじゃん。それが、○×じゃなくて、人形でやってもいいのだけれど、全部で2つずつ6種類揃えるゲーム…	はずっと熱弁を振るっているが、周回はシーンとしている。		
			Bの方を見て、「あんま興味ない？」	B、「ふふ～」と笑っている。		
			じゃあ、やっててどんな時に面白いと思うの？ LAQは、対戦相手いないじゃない？	G、ゆっくり考えて静かに答える。「LAQは、考えているものが形になっていく」		
			すごいね！			
			次～！(Eへ回す)	E「折り紙。キット販売はわからんけど…」		
			この部屋の中にもEくんの折り紙がたくさん飾ってあるよね。セット販売するのいいですよ！私、セット販売ツールも持っていますよ！折り紙の、どんなところが、好きなの？	「セット販売ツールを持っている」に反応し、うつむいていた顔が上がるE。折り紙が好きな理由をゆっくりと述べ始める。「時間が早く進む。1個作ったら、ある程度時間が過ぎてしまうので、ヒマじゃなくなるから」		折り紙に没頭する様子を見たEくん。周囲の大人は「手先が器用」「造形の才能がある」と見ていたが、本人の口から「好き」の理由は「時間が早く進むから」という語りが出て、学校に行かない日々を選択した彼の複雑な思いが吐露されたと感じられる。
			その時間が充実しているってこと。集中してる？	E、集中してる？ に対し「うん、たぶん」		f、Eに丁寧に関わる
			この部屋にも、同じ形の折り紙いっぱいあるよね。作りながら、時間がどんどん過ぎていくということ？	E「なんかしながら、見ながら折り紙をしていたら、そっちの方がいい気がする」		
			何かやりながら、何かやるという能力！ 欲しいよね			
14:31			faに「なにかある？」 fa「ずっとやっていた音楽と、自粛期間で映画が加わった。ずっとNetflixで映画を見てると、お薦め情報が出てくるんですよ」			

時間	ワーク 名称	内 容	ファシリテーター の働きかけ	子どもたちの反応	ワークの意図	観察結果
	お薦め映画		じゃあ、それぞれに先輩がお薦めする映画を言ってみて！	{の無茶ぶりにB、「無理やろー」(記録者付記：Bの口癖)	他者の「面白い」「好き」が自分と接点を持った間わり、「自分という人間」が影響を与えている(映画を選ぶためにはその人を見ていないとできない)体験	ファシリテーター補助者による、参加者一人ひとりの個性に応じた映画の紹介から、「他者」の眼に映る「自分」の姿を感じる。
			fa, 1人ずつに対応したお薦め映画を挙げていく。最後のEの番でネタが付き「終わるまでに考えとく！」ということに。	子どもたちは自分に薦められた映画の名前があらると「見てみます」などと答える。		
14:38			先程のCくんとのお話ではないのだけれど、私が楽しいと思うことって、他の人には、そうでもないことが多いのよ。例えば、私の場合、電子ジャー。どの釜がいいとか、あるわけよ。その話を始めると、周りは、“シーン”としてしまう。“そんなの、どうだって、いいんじゃない?”と言われたりしてね。この面白さを伝えられないのはくそーと思うし、相手がおもしろいと思うことがわからないのも悔しい。みんな同じみたいだけど、全然違う。それがおもしろい。同じ言葉でも、思いが違うと言っている方が違うし、全然違うものに見えるって、思っている。			fが伝えたい、重要なポイント。人は違っているからおもしろい。
			(唐突に) 目玉焼きに何かける、って話す?	ここまでシーンとして聞いていた子どもたち。C「どっちでも」。B「せんでいい」。緊張がほぐれる		
14:40	言葉から表現へ	なにか一言を選んで書き、声に出して読む。数人で続けて読むことで意味が生まれてくる。これはどんな状況なのかを想像する。	A4サイズの白い厚紙(フリップ)を1人に1枚ずつ配り始める。色ペンも配布		紙に書き出すことで客観的に表現を捉えられるだけでなく、文字を多様な表現として言語化できるので、会話シーンを創作できる	言葉で表現することへの慣れ
			挨拶でもいいし、何か呼びかけでもいいし、たわいもない一言でもいいから、何か書いて！但し、黄色は見えないから、黄色以外のマジックで書いて。	A「でっかく?」全員、ペンはすぐ手に取るが、書くまでに少し時間がかかる。		
			全然、思いつかない人は、「好き」って書いて。	“好き”って書いて！発言に対して、Eが「何で?」と聞き返す。結局Eは「何で?」と書く。	どんな言葉でもOKという安心感をもつ。	言葉を書くハードルが下がった。安心できる場の創出

二

ホ

へ

時間	ワーク 名称	内 容	ファシリテーター の働きかけ	子どもたちの反応	ワークの意図	観察結果
	言葉を声 で表現	フリップに各自で書き上げた言葉を反時計回り、1人ずつ発表していく。発表の際みんなに提示しながら、テンポ良く回していく。	Dくんから。	(自分が書いた言葉を声に出す) D: ゲームがしたい→I: あのさあ→A: ちょう、ねむい→C: 眠い→白: 一緒に帰ろう!→E: 何で? たまたま「一緒に帰ろう」から「何で?」と、話がつながったやり取り。それを聞いて「いいやーん!」歓声が上がります。	意図しない順に言葉を発表したとしても、物事を関連付ける能力(文間を読む)があることを体感する。	言葉を声に出すタイミングもよく、参加者が共有できる話の流れがあった
				次の発表者Gは、フリップにまだ何か書いている最中		
14:44			もう1回いってもいい? 白から反時計周りにもう1度。	ようやく書き上げたG: フェアリーテール読みたい→B: にかい	参加者の共感のある会話がつながったところと、繋がらず興味の持てなかつたところがみえたので、さらに文間を読む面白さを味わうため言葉の順番を変えて実施	偶然ではなく、言葉(会話)から文間を読むことのキッカケができた。会話の面白さを知り、相手の発言に隠れているものを読む経験
			もう一回。自分が書いた言葉を順番に読んでいく。			
	言葉から 場面をイ メージ		みんなの発表が終了したところで質問を投げかける。「さて、ここはどこなところでしょう?」	A、「放課後の教室」と即答し、みんなから「おー」という声。	場所を想像することで、言葉の間にあるものをさらに想像する。	文間を読み解き、参加者で場面を共有することが出来た。
14:46	休憩10分			休憩の宣言と同時にD「おもしろすぎる〜」。Bは「楽しい」と上着を取りに出て行く。		
14:58	言葉に感情をのせる	休憩終了。言葉に感情を乗せる	後半戦、行きます	C「目が覚めて来た」	自分の感情を素直に出すことに恐れのある参加者にも、安心して感情表現してもらうため、他者が書いた言葉に指定の感情をのせて声にすること	安心できる場づくりが行われている。
			休憩前に回収した言葉のカードを白が一つにまとめ、裏返しにしてシャッフルする。反時計回りに「何番目?」と聞いて1人一枚ずつ、選んでいく。自分の言葉ではないフリップが、現在、手元にある。			
			さっきは自分の書いた言葉をそのまま読んだ。今度は、ふてくされて、言葉を書いてみて!怒ってる、不満がたまっている!という感じで。	(白から座っている順に) 白: フェアリーテール、読みたい E: ゲームしたい G: ちょう、ねむい B: あのさあ〜 D: 何で? I: にかい A: 一緒に帰ろう C: 眠い(本人が書いた言葉が回ってきたのでちょっとがっかり?) B、Gの声は聞き取りづらい。ほかの子どもたちはそれなりに感情を言葉に乗せている。		

ト

チ

リ

又

時間	ワーク名称	内容	ファシリテーターの働きかけ	子どもたちの反応	ワークの意図	観察結果
	感情を乗せた言葉から場面創作		なんで、こんなことになってるんでしょ？さあ、この集まりはどんな集まり？なんでどこにいるの？例えば、一緒に帰ろう、といっても、誰も帰る気ないよね。		感情を伴うやり取りからその背景を創作する。自分の感情や他者の感情を客観的に捉えてみる	場面を創作していく中で、話題が広がり、更に場面の登場人物の背景や関係性を創作する手がかりが生まれてきた。想像の世界でリアルな人との関わりを考えている。
			自分から集まっているんじゃないやん。	C「また学校ですか？」		
			学校だったら、帰れるやん。	B「デスゲーム」		
				C「委員会とか？」		
			このつまらない委員会は何？	A「給食委員会」。D「リサイクル委員会」		
			リサイクル委員会？	D「僕、飼育委員だったんだけど、同じ部屋でリサイクル委員会と一緒にになったことがある。みんな、ボーとしていました」。C「リサイクル委員って、ゴミとか回収したりするんですよ」		
			fa「風紀委員会。制服をチェックする人」	C「風紀委員って、生徒会がするんですかね」		
			私、スカート長いって言われてた。背伸びるから、スカート長い方がいいって言われていたけど、全然伸びなかった。普通、みんなスカート短くなる方だよ。			
15:05			faの手元で、もう一度フリップ、シャッフル。「今度は目を閉じて、好みの紙を取って」	1枚ずつ、フリップを取る。		
			じゃあ、ハッピー、幸せな感じ（で、言ってみる）	C「眠いとか、難しいんでは？」	言葉を様々な表現手段として捉えてみる	「苦い」を味覚ではなく感情表現とするなど、同じ言葉でも様々な表現方法が生まれてきた。言葉による表現を修得しつつある。
			眠いもハッピー。今から寝れるって、幸せなことだよ。なんで眠いのか考えて。			
		言葉に感情を込めて、表現してみる。	faから反時計回り。fa「にがいに」	E「眠い」→G「ちょう、ねむい」→B「フェイアリーテイル、読みたい」→D「一緒に帰ろう」→C「眠い」（どうも自分が書いたものを読んだ様子）1度目よりも全員声が出ている。		
			さあ、何があったでしょう？なんでハッピーで眠い？	C「宿題？」。A「テスト最終日」		
			にがいで、嬉しいは、何だろう？	B「それ（にがいに）、味覚じゃない。アニメであった感情表現」		

ル

コ

時間	ワーク名称	内容	ファシリテーターの働きかけ	子どもたちの反応	ワークの意図	観察結果
			どんな場面に使われるの？ fa「気まずいって感じ？」	B「え、どんな…悪いこと、良くないことがあった時に～（自分に？と聞かれ）空気が…（大人からいろいろ聞かれて）アニメ見て！ハッピーシューガーライフって、映画（アニメ）。A「わかる！でも、あんまりお薦めはしない」。B「血みどろ、精神的に」。A「人間同士のグチャグチャというか」		
			OK！見てみる。さっきの「苦い」は、ビールの苦いが好き、チョコを食べて苦いっていうのに通じるのかも。あと、毒。毒って苦いのか～？			
			カメムシって、むっちゃ、毒なんだよね。蟻も苦い。ほかに苦いものは？	C「ビーマン」		
			苦いと思いつんでるから苦いのかも。ビーマンのてんぶらは甘いよ			
15:15				D、当初から予定していた通りの時間で退出。後ろ姿にCが手を振る。		
			faがフリップを回収して、再度シャッフル。今度は逆回りでフリップを1人1枚ずつ選ぶ。手元に届いた言葉をみんで確認。今度は、恥ずかしそうに、言ってください			
			fa：ゲームがしたい！！	E：フェアリーテイル読みたい→G：眠い→B：一緒に帰ろう→tl：何で？→A：苦い→C：ちよう、ねむい B、演技をしている。		
			こっ恥ずかしかったよね	C「おもしろかったですよ」		
			次は、恐怖を感じている瞬間、ここで、寝てしまったら、もう二度と起きれない～とか、やってみる？			
			大学の時ね。オリエンテーション部というのが、あった。ここで寝て大丈夫か？というようなどろろをいくらしいのね。2人で朝目を押めるように頼もう！って言って、朝を迎えるらしいのね。自分が経験したことなのこと。ちよう　ねむくなっている自分が怖いって、どういうことだろう？ってこと。むっちゃ、恐怖を感じて、例えば1階で小学生達が遊んでいるのが怖いとか（実際に階下では小学生が遊んでいる物音がする）。	C「ちよう、ねむい」をどうやって？		

時間	ワーク名称	内容	ファシリテーターの働きかけ	子どもたちの反応	ワークの意図	観察結果
			ここで寝たら襲われるの、2度と目が覚めない、とか	B、fの話聞きながら「一緒に帰ろう」をすこみながら言っている。気持ちが込められている。続いて「にがい」も言ってみる。		子どもたち、言葉に感情を乗せて声に出すことに入り込み始めている。
			一緒に帰ろうっていうの、むっちゃ、怖いよね	E「フェアリーテールを読みたい、が恐ろしいか〜？絶対ないやろ」		
			わからんけどやってみよう。むっちゃ恐怖を感じて	一通り、やってみる		
15:22			次にやってみたい感情とかある？	子どもたちからの声はない。		
			憧れ？	C、腕時計を見る		
			いけそう？ シャッフルしたほうがいい？	B、うなだれている。		
			fa、フリップを集めて、シャッフル。目をきらきらさせて！人に媚びるときは目を開けてね。			
			faからスタート「フェアリーテール、読みたい」。感情表現が豊か。	それぞれに気持ちを込めて、それぞれの言葉が言えている。語尾は自然と上がる。C「一緒に帰ろう」		
			(Cの「一緒に帰ろう」に対応して) 何で？ fのこの言葉で終了			
		フリップ回収。片付け。				

表2から子どもたちのコミュニケーションのあり方になんらかの変化をもたらした可能性のある瞬間を切り取り、当該ワークの意図とそれによってもたらされたものを観察記録によって示し、以下に整理する。

イ。「得意」や「好き」を紹介しよう

(意図)「先輩」という呼び名をきっかけにして自分の得意なことを語り、自分を表現する。fがどんな内容であれ興味深く受け取る様子を体感することで、会話の広がり気づく。また、得意なことをより掘り下げることによって、他者との「共感」「興味」のポイントを掴みコミュニケーションの一助になることを体感する。

(観察)ファシリテーターが厳しい「想像上の他者」ではなく、適切なコミュニケーションが期待できる他者として振る舞っている。

ロ. 「好き」を深掘り①

(意図) 深掘りすることで、自分が「面白い」物事に対してなぜそうなのかを探求し、自分を知り他者に表現するきっかけを掴む。

(観察) 自分を知り、他者との関係のあり方を知る機会になっている。また、言葉につまったCさんをBさんがアシストする発言をするなど、これまでに見られなかった子ども同士の関係性が表出した。

ハ. 「好き」を深掘り②

(意図) 同上

(観察) 折り紙に没頭する様子をたびたび見せていたEさん。周囲の大人は「手先が器用」「造形の才能がある」と見ていたが、本人の口から「好き」の理由は「時間が早く進むから」という語りが出て、学校に行かない日々を選択した彼の複雑な思いが吐露されたと感じられる。

二. お薦め映画

(意図) 他者の「面白い」「好き」が自分と接点を持った関わり。「自分という人間」が影響を与えている(映画を選ぶためにはその人を見ていないとできない)体験。

(観察) ファシリテーター補助者による、参加者一人ひとりの個性に応じた映画の紹介から、「他者」の眼に映る「自分」の姿を感じる。

ホ. 言葉から表現①

(意図) 紙に書き出すことで客観的に表現を捉えられるだけでなく、文字を多様な表現として言語化できるので、会話シーンを創作できる。

(観察) 言葉で表現することへの慣れ

ヘ. 言葉から表現へ②

(意図) 何を書けばよいのか思いつかない場合に書くことを指定することで、どんな言葉でもOKという安心感をもつ。

(観察) 言葉を書くハードルが下がった。安心できる場の創出

ト. 言葉を声で表現①

(意図) 意図しない順に言葉を発したとしても、物事を関連付ける能力(文

間を読む)があることを体感する。

(観察) 言葉を声に出すタイミングもよく、参加者が共有できる話の流れがあった。

チ. 言葉を声で表現②

(意図) 参加者の共感のある会話につながったところと、繋がらず興味を持てなかったところがみえたので、さらに文間を読む面白さを味わうため言葉の順番を変えて実施

(観察) 偶然ではなく、言葉(会話)から文間を読むことができた。会話の面白さを知り、相手の発言に隠れているものを読む経験

リ. 言葉から場面をイメージ

(意図) 場所を想像することで、言葉の間にあるものをさらに想像する。

(観察) 参加者で場面を共有することが出来た。

又. 言葉に感情をのせる

(意図) 自分の感情を素直に出すことに恐れのある参加者にも、安心して感情表現してもらうため、他者が書いた言葉にファシリテーターが指定した感情をのせて声にすることとした。

(観察) 安心できる場づくりが行われている。

ル. 感情を乗せた言葉から場面創作①

(意図) 感情を伴うやり取りからその背景を創作する。自分の感情や他者の感情を客観的に捉えてみる。

(観察) 場面を創作していく中で、話題が広がり、更に場面の登場人物の背景や関係性を創作する手がかりが生まれてきた。想像の世界でリアルな人との関わりを考える。

ヲ. 感情を乗せた言葉から場面創作②

(意図) 言葉を様々な表現手段として捉えてみる

(観察) 「苦い」を味覚ではなく感情表現とするなど、同じ言葉でも様々な表現方法が生まれてきた。言葉による表現を修得しつつある。

3. 考察

学校でなんらかの「居づらさ」を感じた子どもたちのなかには、フリースクールで「装った自分の表現」あるいは「自分を表現しない」態度をとるケースが見受けられる。この場においては以下の点を重視した丁寧な取り組みが求められる。

- 子どもたちが言葉による表現に慣れ恐れずに言葉を発すること
- 子どもたちが発信するだけでなく、相手の表現を読み取ること
- 子どもたちが表現することの前提として、自分について知り他者についても知ること

先述のとおり当日のプログラムは、参加者の様子を見てファシリテーターが即興的な展開で組み立てたものであったが、上記3点については毎回のワークショップのなかで常に大切にされてきたポイントであった。

このことも踏まえて、上述のプログラムの実施によりこの場で起こったことの意味を振り返ると、以下のことがいえるであろう。

- 「先生」でも「友達」でもないファシリテーターや補助者が「公共圏」と「親密圏」にまたがる存在になっており、想像上の他者ではなく適切な反応を返すリアルな他者として振る舞う様子から、現実世界でのコミュニケーションの学習機会を得ている
- 自己紹介などで一般的に口にする「〇〇が好き」「時間があれば〇〇をしている」という話題をファシリテーターが深掘りし「なぜ？」と質問している。このように「追求」される機会は日常ではあまりないことで、自分自身をあらためて見つめる機会になっている。
- また、答えに窮する子どもがいると別の子どもが助け舟を出そうとする様子が見られ、フリースクールの日常ではあまり見られなかった子ども同士の関係性が表出する。
- さらに、フリースクールのスタッフをはじめ周囲の大人の眼に映る子どもの姿とは別な面が明らかになる瞬間もあった。
- 後半は特に言葉を用いたワークになり、言葉による表現や感情を表出す

ることを恐れずに行う機会を提供している。

- 全体を通じて、子どもたちが安心して安全にその場にいられる環境の保障に努められている。

このように、即興的に展開されたこの日のプログラムから生まれたものは、1章で整理した演劇ワークショップがコミュニケーションにもたらしものと同なり合い、フリースクールの子どもの公共圏と親密圏におけるコミュニケーションのあり方にプラスの影響を投じるものであったといえる。

4. おわりに

本稿は、あるフリースクールで実践されている長期にわたる演劇ワークショップの1回分のプログラムを分析したものであり、そこで起こったことに普遍性を求めることは難しい。同じスクールでも毎回参加の顔ぶれは異なり、その時々状況によって参加する子どもたちのコンディションが異なることから、実施内容は多分に即興性を帯びることとなる。しかも、事例としてとりあげた活動はコロナ禍の影響、学年終了間近で新年度の新たな環境（進学等）が見えてきた子どもの存在など、演劇ワークショップ以外の条件からもたらされることも多々あったと思われる。

それでも、その日その時に起こったことを丹念に見つめることで、次の機会につながる学びが得られることは間違いなく、演劇ワークショップがもたらすものが何か、つかみ難い全体像の一部であっても明らかにする意義はあると考える。

同スクールでの演劇ワークショップは令和3年度以降も継続して月1回程度実施されている。ここで明らかになったことからさらに進展させたプログラム構築と成果の検証を行っていきたい。

(参考文献・サイト)

古賀弥生「フリースクールにおける演劇ワークショップの実践と検証」『地域共創学会誌』第2号（九州産業大学地域共創学会、2019）p23-34

高尾 隆「演劇が育てるコミュニケーション能力とは何か？」『演劇教育研究』（日本演劇と教育研究会、2009）p1-12

高木光太郎「ワークショップ評価における『混乱』への注目―「まなびほぐし」ワークショップを例として―」『演劇教育研究』（日本演劇と教育研究会、2013）p25-39

日本劇団協議会「やってみようプロジェクト」

http://www.gekidankyo.or.jp/news/news_071.html

（令和3年12月23日確認）

福原宏幸「「社会的排除／包摂」についての概念的整理」（平成23年2月22日第2回「一人ひとりを包摂する社会」特命チーム会議資料）

<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/housetusyakai/dai2/siryoul.pdf>

（令和3年12月23日確認）

文化庁「文化芸術による子供育成総合事業」

<https://www.kodomojijutsu.go.jp/>

（令和3年12月23日確認）

文部科学省「芸術表現を通じたコミュニケーション教育の推進」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/commu/1289958.htm

（令和3年12月23日確認）

-
- i 例示すると、文部科学省は平成22年5月に「コミュニケーション教育推進会議」を設置し、子どもたちのコミュニケーション能力の育成を図るための具体的な方策や普及のあり方について議論を進め、平成22年度から文化庁「次代を担う子どもの文化芸術体験事業」のメニュー

の一つとして「児童生徒のコミュニケーション能力の育成に資する芸術表現体験」を展開した。この事業は令和3年度現在、文化庁の「文化芸術による子供育成総合事業」の一環である「コミュニケーション能力向上事業」として実施されている。

- ii 日本演劇学会の分科会である「演劇と教育研究会」の研究紀要でも多くの実践事例やその意義に関する考察が紹介されている。
- iii 例えば、公益社団法人日本劇団協議会では、演劇の力を社会包摂的な取り組みに活用する「やってみようプロジェクト」を平成28年度から実施しており、児童館・学童施設、児童養護施設、高齢者施設、青少年自立支援施設、特別支援学校、在日外国人対象等の場で、演劇ワークショップの実施とその成果検証の取り組みを継続している。
- iv 社会包摂（Social Inclusion）とは、1980年代から90年代にかけてヨーロッパで普及した概念である。社会の諸活動への参加が阻まれ社会の周縁部に押しやられている状態（社会的排除）を防ぐため、社会参加を促進し保障する諸政策の理念として用いられるようになった。近年は文化芸術に関する活動を社会包摂と関連づける文化政策も展開されている。