

SPT educational 04



世田谷パブリックシアターが今考えていること

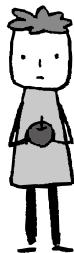


SPT

educational

04

世田谷パブリックシアターが今考えていること



はじめのことば

はじめに 公共とワークショップ～「公共に資する演劇」をめざして 山本大 6

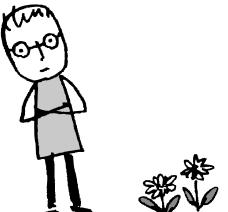
講演 公共劇場のあるべき姿 野村萬斎 8

世田谷・パブリックシアターが「探す ワークショップ」のこれから

- 鼎談 世田谷のワークショップ、「これまで」と「これから」 塚田美紀+佐野晃一郎+山本大
座談 「考えるワークショップ」を考える 高橋知美+古賀今日子+すずきこーた+中村麻美
資料 「考えるワークショップ」とは 編集部 46
論考 ワークショップという名の小さなシアター 熊谷保宏 50
資料 「ほつとスクール」での活動について 編集部 58

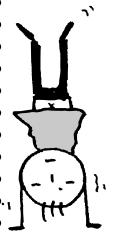
おわりのことば

おわりに わたしたちの振り返りは将来を創る 中村麻美 62



語文編

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 角田真奈
演劇ワークショップとの出会い 角田真奈+菅野純 18



資料編

世田谷・パブリックシアター 2009年度ワークショップ事業の記録 2

はじめてのトトロ



公共とワークショップ　～「公共に資する演劇」をめざして　山本大（世田谷パブリックシアター）

「世田谷パブリックシアターは公共劇場です」

僕が劇場を紹介をする際の第一声は、たいていこの言葉から始めています。当たり前といえば当たり前の一言。なにせ劇場の名称に「パブリック＝公共」と明記されているぐらいですから。僕たちはあまりに不用意に、この「パブリック」という言葉を使ってしまっています。時としてそのことを自分自身で反省することができます。それは、「公共劇場って、いったい何だろうか？」と自問自答する時です。「公共のなんたるか」を、身をもつて知らしめなければならない責任を感じるが故、その言葉の大きさに圧倒されている毎日です。

それでは、公共劇場とは一体何なのでしょうか？ 公共団体が主体となりつくつてさえいれば、それは公共劇場と言えてしまうのでしょうか。「公共劇場」を「公共に資する劇場」のことだとします。また、「みんなのための劇場」と置き換えてみます。「公共」ではなく「みんなの」。ただこの「みんなの」という言葉も難しい概念です。つまり「みんなの劇場」というときに「一体何をするべきなのか？」「みんな」っていうのは誰なのか？ これまた、「公共」と変わらない議論になってしまいます。それについての的確な正解はおそらく無いように思われます。

そんな中についで「ワークショップ」という概念があるとすれば、「公共に資する演劇」っていうものも存在している。そのことに一番近いのが「ワークショップ」だと思うからです。

「公共」という言葉はとても強い力を持っている言葉です。この言葉をどう扱い、どう捉え、そしてどう立ち向かっていくのか。その時「ワークショップ」は何を果たすことができるのか。これが今回の『SPT education』のテーマです。本書では様々な試みが、それぞれの言葉で語られています。

僕は「ワークショップは演劇である」と強く思っています。それも「みんなの演劇」そのものだと思います。そこにいる人たちがお互いの意見を出し合い、何かをつくり、それを観合う、感想を言い合う。規模は小さいし、舞台の上で行われてはいないかもしれません、そこにある行為はどこを切り取っても演劇です。しかも舞台上で行われる演劇に比べて、誰にでも関われる可能性がある身近な演劇です。脚本、演出、出演、観賞、批評。そこで行われている全てのこと、そこにある全ての人がその場で関わることができる。そんな未曾有の可能性を持つているのが「ワークショップ」です。

「公共とワークショップ」、この二つの言葉はとても親和性が高いと思います。時には「ちゃんとやまぜわれる」ということは、まさに「公共の本質」に他ならないと確信しています。

「みんなの演劇たるワークショップ」、であるからこそ、「みんなの劇場たる公共劇場」でやり続ける所以があるのだと思っています。みんなの演劇をやっている劇場こそが、みんなの劇場であると言ひ換えてもいいのかも知れません。もちろんただのワークショップをやるだけではなく、いかにして「みんなの」ものであり続けるか、思考し試行し続けなければならぬでしょう。そこではまた人に喜んでもらえる演劇であることも忘れてはなりません。ひとりよがりのものになってしまい、「公」が逃げていってしまうのは本末転倒です。いずれにしても、ワークショップをやっているだけになってしまっては、元も子もありません。ルーティンになってしまえば、「みんなの」も「演劇」もそこから逃げていきます。

「劇場は広場」というキーワードが世田谷パブリックシアターにはありますが、「公共とワークシヨップ」という概念 자체が魅力的な「遊び場」であり、かつ「学び場」なのです。もっとたくさんの人々にこの魅力を知つて欲しいし、たくさんの人に遊びに来て欲しいと思つています。本書は、その楽しさを知るための僕らからみなさんへの、ちょっとだけ一方的なお誘いでもあるのです。

それでは、どうぞ一緒に……。

公共劇場のあるべき姿

野村萬斎

ご紹介にあずかりました野村萬斎です。

私は主に狂言の公演で全国津々浦々の劇場やホールをくまなく廻っていますので、皆様方とはきっとどこかでお会いしているにちがいありません。廻ってみますと、そのホールの置かれている立場の違いがよく伝わってきます。一昔前からあるようなホールもあれば、真新しいホールもある。都会のど真ん中にあるホールもあれば、突如田んぼの中に出現するようなホールもあるといったようにそれぞれの地域のご事情が全部詰まっているのが「ホール」のような気もします。公共文化施設といつても、とてもひと括りには括れないということを私自身肌身に感じており、私ほど、多くの「劇場」をみてきているものはいないのではないかと自負しているぐらいです。

さて、私が現在芸術監督を務めさせていただいている世田谷パブリックシアターですが、東京都内にあります「世田谷」という一地域の公共劇場と位置づけられます。そうは言いながらも、世田谷はやはり東京の真ん中にある区ですから、かなり特殊な立地でもあり、その利便性からしても恵まれた環境であるということは言うまでもありません。ですから、私がこれから申し上げることは必ずしも皆さんにとっては当てはまらないこともありますかと思いますが、どうかお聞きください。

狂言師＝「公人」＝芸術監督

私の生業（なりわい）である狂言師という職業は非常に特殊です。担わなければいけない責任がとてもなく重い仕事です。自分の意識として、もちろん「私」の仕事としての狂言をやっている部分はあるのですが、一方で私は「パブリックな人間である」という自意識を強く持っています。それは、狂言という日本文化を受け継ぎ、継承し、そしてそれを後進に伝えていくという、私に課せられた「公」という逃れようのない使命感に責任を感じているからです。

そもそも芸術監督とは何なのか？ 公共劇場とは何なのか？ 公共で舞台芸術を支え

るということはどういうことなのか？ 私はそういうことをいろいろな局面から考えることが多い人間です。それはすべて私の中の「パブリック観」がそういう想いにさせています。私は、狂言師という「公人」であるがゆえ、公共劇場の担うミッションも素直に受け入れているかもしれません。たぶん、「狂言師である」という自らのアイデンティティが、公共劇場を考える上でひとつ私の糧になつてているということが言えそうです。

イギリスは日本よりも比べものにならないくらいに演劇的な文化政策が先進的です。そんな中で「演劇の社会還元」というひとつの概念が私の心を打ちました。ひとつパフォーマンスが、実社会に役立つようなものにならないだろうか、そんなことを考えるようになりました。

そういうイギリスの演劇的な文化土壤の中でひとつイニシアチブ、リーダーシップというものを取っているのは、やはり「劇場」であり、そしてその要になつていてる人物が「芸術監督」であるということを目の当たりにしました。その時、「芸術監督ってやってみたいなあ」と切望したことを見えていました。「公」の意識を強く持つて、いる私にとって、その役割が自分に適しているにちがいないと思い込んだんですね、その時は……。

日本に帰ってきて数年がたち、そんなことも忘れていた頃、偶然にも世田谷パブリックシアターから芸術監督就任への要請がありました。うれしかったですね。私は即答でお受けいたしました。

私は芸術監督の就任直前、イギリスでの演劇体験を反芻しました。もちろん劇場のあり方として、基本的にはいい芝居を上演して、それでお客さんがたくさん入つて、お金がちゃんと入つてくる、そのひとつサイクルが円滑にまわつていけばそのことが理想なのは当たり前です。それは民間劇場も公共劇場も同じことだと思います。ですが、やはり公共劇場というのはそれだけでは違うような気がします。「公」の部分、それはまさに「社会還元をする」といった精神性をもつているのかどうかがひとつのポイントであ

※本稿は、二〇一〇年二月一七日に開催されました文化庁・(社)全国公立文化施設協会主催「平成二一年度全国公立文化施設アートマネージメント研修会 舞台芸術フェア・アートマネージメントセミナー2010」の基調講演「公共劇場が地域で考えること」の内容を一部編集したものです。

るような気がします。自分が芸術監督に就くならば、やはりそのことを最も重要視したかったのです。

「この辺りのものでござる」の精神

私は芸術監督の指針として、「一番大きな柱に「この辺りのものでござる」という狂言での名乗り、第一声の文言を掲げました。狂言をご存知の方には説明不要ですが、大抵最初の登場人物が、「この辺りのものでござる」と自己紹介をいたします。それは海外公演であっても同じように必ずその土地土地で、「この辺りのものでござる」と言うのです。どこに行つても同じ事を言います。去年はイタリアのミラノ、ローマ、北京でも公演がありました。イタリア語も中国語も喋れないのに、自分を「この辺りのものでござる」つて紹介するんです。その名乗りに、まさしく狂言における「公共性」「普遍性」のようなものが見受けられるような気がします。

狂言に出てくる登場人物というのは、能に出てくるようなお偉い貴族や皇族、武将とは違つて、名前もなき者、まさに一般市民を代表している人物が設定されています。ですから、その人物が自己紹介をする際、「この辺りのもの、名もなきもの」と表明するわけです。

狂言の精神として、「この辺りのものでござる」というひとことさえあれば、地域性というものを軽く飛び越えることができる、そんな便利なソフトです。そのままらしい発想を用いて、世田谷パブリックシアターに置き換えてみたのです。つまり、「世田谷辺りのものでござる」というひとつの一のアイデンティティを中心に据えました。世田谷辺りのものということは東京辺りのものであり、東京辺りのものというものは日本辺りのものであり、日本辺りのものはアジア辺りのものであり、アジア辺りのものは世界辺りのものであり、そして地球辺りのものであると……（笑）。そういう発想に立つて物事を考えることによって、どんどん拡がりができていく。世田谷区でやったことが中心になつて、東京、それから周辺を経て同心円状に外に拡がっていく。その展開がひとつの文化発信につながるという考え方です。まさに、「同心円的文化発信の精神」といえるのです。

芸術監督方針の重要性

私の芸術監督としての最初の仕事は、芸術方針を立てることから始まりました。方針を明文化することが重要であると考えたからです。劇場がどこに向かっていくのか、どう

いうコンセプトでいるのか、その方針こそが芸術監督のひとつの中存在意義のような気がします。もちろん今日、いろいろなタイプの芸術監督がいらっしゃいますので、それぞれの個性が出ればいいんだと思います。ですが、基本的にはやっぱり芸術監督というものは、ひとつのパイロットとして、劇場の進むべき方向を示唆していく役割なので、スタッフの力を結集させるためにも、考え方を鮮明に打ち立てることが重要な仕事だと思いました。

私は一時の流行に左右されることなく、やはり息の長い作品を創ることを志向します。先ほどの芸術監督方針で言えば、世田谷で創ったものが、世田谷区を離れ、東京を廻り、各道府県を廻り、日本を廻り、世界を廻るというような作品に育つていくことが喜びです。爆発的に売れるよりも、ロングセラー的なレパートリー作品を創ることが世田谷のひとつの役割のような気がします。それは世田谷パブリックシアターというひとつ劇場の役割というよりも、日本の演劇に求められている今一番必要なことのような気がします。文化創造する劇場としての重要な機能はそこにあると思っています。

近頃、ある世田谷区民の方とお会いする機会がありました。その方から、実にうれしいひとことを頂戴しました。「私は世田谷区民なんですが、本当に世田谷区に劇場があつてよかったです」と思います。聞くところによると、世田谷パブリックシアターの作品が海外に行つて、世界中で評価されているとのこと。そのことに私は非常に胸を張る思いです」と、そのように私は励ましの言葉を頂きました。まさしく、地域に根ざしている野球やサッカーのようなプロスポーツチームのサポートーーと同じような感覚でパブリックシアターを応援してくださっていたのです。私は感動を覚えました。世田谷区の劇場でやっていることが、自分たちの区だけでなく様々な発信性を持つて、世界中で喜んでもらえている。その成果を喜ぶとともに、そのことに満足している方が地域にいることに本当の充実感を覚えました。その想いに、私の演劇観の根底にある「社会還元」という二文字を重ねることができ、大変私は感銘を受けたのです。

よい劇場とは

全国には元気な劇場もあれば、少し疲れている劇場もあると思います。全国津々浦々を歩くとそれを真っ先に感じてしまいしますね（笑）。大体元気な劇場、活気があるところは、やっぱりそこで頑張ってらっしゃるスタッフが必ず目立ちますし、その方々の熱意というものがはつきりとお客様にも伝わるし、そして何よりも、演じる私どもにも元気

【芸術監督方針】

- I 地域性、同時代性、普遍性
- II 伝統演劇と現代演劇の融合
- III 総合的な舞台芸術「トータル・シアター」を目指す
- IV 【世田谷パブリックシアター活動方針】
 - 一 レパートリーの創造
 - 二 海外への舞台芸術の発信と共同制作
 - 三 地域に向けた教育普及活動
 - 四 地方の公演劇場との連携

が伝わってきます。演者としても、「やっぱりまたあそこでやりたいな、あの人たちにぜひ見せたいな」という気分が高まるのも、そういった熱い劇場です。まさに三位一体、観る側、演じる側、制作する側、この三位一体の熱というものが盛り上がりっているところが、「よい劇場」の秘訣という気がします。ですから、そういう気運を創りあげることならば、行くだけで何か楽しい場所、芝居を観るだけではない「場」であることを知つて欲しいのです。

そういう地道な活動を支えていくためには、劇場というのは単に芝居を見せるだけではないということを、お客様方にも周知徹底しなければならないと思います。単に観劇共同作業であるとか、そういう事業から、地域に必要なものとしての存在を知らしめなければ、そのような「場」にはならないと思っています。

「劇場」の本当の意味

そのことは通常見えにくいものです。もつと社会還元性の強い取り組み、私どもは「芸系のプログラム」と呼んでおりますけれども、ワークショップであるとか、地域との共同作業であるとか、そういう事業から、地域に必要なものとしての存在を知らしめなければ、そのような「場」にはならないと思っています。

私は演じる方専門で、観ている方の感覚とはちょっと違うのかもしれませんけれども、

やっぱりいいお芝居だと、観客席も舞台上も一体化します。そこに劇場に来る、その場にいる、面白さがあるのではないでしょうか。本当にいいシーンが出てくると、針を落としただけでも、その音が聞こえるような静けさというものが一瞬舞台を支配します。これは役者も偉いが観客も偉い、しかしそれは一人の観客が成り立たせているのではなくて、みんなで固唾を飲んでいるという瞬間が一瞬感じられるからこそ、そういう何ともいえない空間が生まれるので。これはテレビの前で滂沱（ぼうだ）の涙を流してい

るのとはちょっとわけが違う、多人数のコミュニケーションで成り立っているということがあるからこそできる技なのです。

劇場に来て、人を感じて、「生」に触れて、「ああ、俺生きているんだな」という感覚を持てるということが、劇場に来る本当の意味ではないでしょうか。

二〇一〇年二月一七月（国立オリンピック記念青少年総合センターにて）

野村萬斎（のむら・まんさい）

一九六六年東京生まれ。狂言師。世田谷パブリックシアター芸術監督。九九年、文化庁演劇部門芸術祭新人賞、〇三年、芸術選奨文部科学大臣新人賞を受賞。『まちがいの狂言』など狂言の技法を駆使した舞台の演出・出演を手がけるほか、『子午線の祀り』『オイディップス王』『ハムレット』『国盗人』『マクベス』などの舞台で活躍。〇五年に構成・演出・出演した『敦・山月記・名人伝』で紀伊國屋演劇賞、朝日舞台芸術賞を受賞。





世田谷。パブリックシアターが
探すワークショップの
これから



塚田美紀 + 佐野晃一郎 + 山本 大

世田谷のワークショップ、「これまで」と「これから」

世田谷区には世田谷美術館、世田谷文学館、世田谷パブリックシアターと三つの文化施設があります。各館それぞれに教育普及事業を担当する部署があり、子ども向けをはじめとした様々な事業を多数行っています。三館の担当者たちがどのような思いをもって事業を行っているのか、話を伺いました。

文化施設のミッショング

— 私たちは、施設を背負つて地域へ行くのか —

— 今日お越しいただいた三施設は、長期的な教育普及事業を展開しています。並行して最近では、区内の文化施設が協力して子どものための事業を展開する機会も増えています。そこで今さらながらではありますが本日は、それぞれの施設の自己紹介からはじめて、芸術文化の教育普及事業の展望を探りたいと考えました。まず、各施設のミッショングと、現在取り組んでいる事業についてお話ししてください。

山本

世田谷パブリックシアターが開館したのは九七年四月ですから、美術館や文学館と比べれば後発ですね。世田谷パブリックシアターは、文化と生活の情報が集まる場所として建ち上がった、世田谷文化生活情報センターという施設の一部門になります。ですから、劇場の建物自身にミッショングが組み込まれているようなところがありますね。

ワークショップ事業については、そこに集まる人と人がどう関わるのか、さらにそこに文化としての演劇がどう関わるのか、そういう観点からプログラミングをしています。

事業の数は子ども向けの物が多くて、特に、学校へは年間延べ一五〇日程度出かけて演劇ワークショップを実施しています。それ以外に、劇場内で行われる子ども向けワークショップを、学校の夏休み、冬休み、春休みの期間に合わせてやっています。ほかには、一般を対象にしたワークショップを月一回程度、劇場で発表会を行う「地域の物語

ワークショップ」という長期のワークショップ、そういうところが軸になっています。普段は学校に行っていて、週末とか平日の夜とかに一般向けのワークショップをやつ正在いるという感じですね。

いかに演劇に親しんでもらうか、いかに演劇を楽しいと思ってもらえるか、そういう点を踏まえた上で、「演劇」とか「劇場」へのアプローチの仕方を拡げるといったところが劇場のミッショングとして位置づけられています。僕自身が、そういったことを目指していることもありますね。観劇だけでしか「演劇」に触れられないとするなら、「演劇」とか「劇場」といったものを楽しんでもらえる人はきわめて限られてしまうように思うんです。今劇場でやっている公演のチケットは確か七千円だったかな?僕だってスタッフじゃなければ、そうそう劇場に来られないかもしれない(笑)。料金の問題だけじゃなくて、今日、「演劇」ってすごく敷居が高いというイメージを持たれてしまうような気がします。その敷居を少しでも下げられたらしいなと思っています。

塚田 担当している人たちの間で共有されているキーワードはあるんですか?

山本 「地域とつながっていくか」ということが、ひとつ共有されているコトバだと思います。「地域と演劇がどうつながるか、また、つながっていくか」というのは大きなキーワードですね。テーマかな?

— 地域とつながるための事業と言ふと「アウトリース」という言葉がよく使われると思うのですが、世田谷パブリックシアターではあえて使っていませんね……。

山本 一般的に「アウトリース」と言つた時には、施設の外に手を伸ばして、外にいる人たちを文化施設の側に引きこんでこよう、ということをイメージします。

僕たちの場合は、学校をはじめとした出かけた先で活動することも、劇場の中で活動することも、地域で活動していることには変わらないっていうのが、考え方のベースにあると思います。もちろん施設の外に行つた結果、子どもたちや、地域の人を劇場に引きこめれば、それは喜ばしいことだと思います。でも軸足を置いているのは、あくまで活動をするその場所です。その場で、どんな面白いことをするかってことが問われます。例えば学校の現場だったら、担任の先生と演劇を持ち込む側とが相談しながら、その場所ではどうすると面白い劇ができるかを考え活動を行います。そのことがいざれは「演劇」や「劇場」につながるという思いはありますけど、でも今すぐ世田谷パブリック

シアターに帰つてこなくてもいいんだよ、という感覚でいます。そこがいわゆる「アウトリーチ」とは違うところですね。即効性を期待しないところが珍しいところかも知れません（笑）。

塚田 「劇場」に戻らなくてもいい、というのは、たしかに珍しいかも知れない（笑）。

山本 ふだんはこんなに直接的な言い方はしないですよ（笑）。劇場への集客を念頭においた地域での活動、ということではないという意味です。もともと数年前に学校へ行きはじめた時も、地域へアプローチする窓口のひとつとして学校を選んだんです。また違う窓口から地域とつながれるといいね、という話を最近していますね。世田谷区はNPO活動が盛んですから、一緒に何かできるといいかなど僕は考えています。一緒に演劇をしてくれる仲間を探している感じですね。

佐野 やっぱり「演劇」はいいですよね。「文学」ってどうしても個に入っちゃうから「みんなで文学しようぜ」ってならない（笑）。

塚田 「美術」も基本的にそうですね。最後は、やっぱり一人つていうところに行きつきなどいろいろにありますか？

佐野 これも「美術館」と近くで「劇場」とは少し異なる点ですが、私たちには「博物館法」という法律があります。この中で教育普及をすることが規定されています。で、この法律が前提としてあるんですが、「文学館」という概念自体が「博物館」の中で、比較的新しいんですね。作家の個人記念館はあっても、文学全体を扱う博物館はあまり多くないんです。日本では、文学館は歴史資料館の中の一部に位置づけられていて、美術館や自然史系の博物館と比べると遅れています。そんな状況ですから、文学館の教育普及事業というのは専門の部署がなかつたり、事業があつても、講演会や文艺作品の映画を上映して終わってしまうことが多かつたんですね。

世田谷文学館は二三区で初めての近代総合文学館として、平成七年に開館しました。その頃は、作家の資料の散逸がすでに始まつていましたが、何せ作家の家まるごと、万

年筆、消しゴムまでが資料に当たるわけですから、資料収集にすごく力を割いていましたね。そんな中で、教育普及も取り組むべきミッションのひとつとして強く意識していました。他の分野の博物館ではもうすでに自明のことであつた教育普及というのが、まだ文学館業界の中では新鮮なテーマだったんですね。ただオープンした当時は、社会的にも自分たちの中でも文学館という概念がはつきりしていなかつたから、自らが「文学館らしく」振舞うような教育普及や展覧会をしていたかもしれません。文学館自身が「文学館」に縛られていたんです。まず自分たちで「文学館のふり」をしていた（笑）。

塚田 よく分かります（笑）。

佐野 いかにも文学館が取り上げる企画を行う一方で大衆文学やサブカルチャーにも活動の裾野を広げてきました。最近、世田谷文学館のもうひとつのカラーを出し始めたところだと思います。『不滅のヒーロー・ウルトラマン展』（二〇〇六年）や、『宮沢和史の世界』（同年）といった展示のように、文学の概念を拡げ始めたんです。

**施設が積みあげてきた、教育普及事業の歴史
— ジャンルと向き合うことで開けていく —**

佐野 歴史的経緯というと大きさですが、教育普及事業への取組みは、文化施設の歴史そのものでもあるんですね。このあたりも整理していただきながら、世田谷美術館のミッションについても伺います。

塚田 今のお二人のお話を、日本の美術館の教育普及の歴史と重ね合わせて聞いていました。美術館で教育普及事業が始まったのは、日本では七〇年代ぐらいからです。県立クラスの公立美術館が各地に建ち始めた時期ですね。その頃は、それこそ講演会や、技法の講座を中心で、一方的に美術館が教え込むばかりでいいのかという声がやがてあがつてきました。そこで八〇年代からは、それまでとは違う、さまざまな動きが起こります。世田谷美術館は八六年の開館ですから、教育普及に関しては、講師と参加者とともに何かを創つていこう、というワークショップ的な考え方でスタートを切つていています。佐野さんから「文学館のふりをする」という話がありましたが、考えてみれば七〇年代の美術館が一方的な普及事業をやっていたのは、それと同じような事情があったのか

もしれない」と、はたと思いました。当時は、美術館というものはぼんぼんとしかなかつた。そんな時期に「うちには美術館なんです」という場合、まずは展覧会を見てもらつて、作家の名前を知つてもらうことが必要でしよう。だから、七〇年代の「教え込む」普及事業は、必然だったのかもしれないなつて、いま発見しましたね。

山本さんの発言にも世田谷美術館と同じだと思つたことがあります。美術館が開館してから現在まで、教育普及のキーワードは一貫して「日常と美術」なんですが、その発想は極端にいうと、「美術館に来なくてもいい」という考え方から来ているんです。美術館に来る・来ないではなく、むしろ「美術」のまなざしを自分で持ち帰つて、自分の家でも学校でも、それぞれが自由に活動していくつていうのを後押つするという方針で、プログラムを組んでいたんですよ。例えば街へ出て面白い建築を見て歩くとか、大自然の中へ入つて電動工具を使わずに作品を創つてみようとか、そういうプログラムがそな頃生まれています。料理の講座やマナー講座といった変り種の講座もいっぱいありました（笑）。要するに、「美術」は美術館で作品を見るだけじゃないつてことを言いたくて、そういうことを一生懸命やつていたんですね。それはさつき山本さんがおっしゃつた、現場、現場で「演劇」をきちんとやつていくことと同じ発想だつたんだろうなと思うわけです。

—— そのうち時間を経てきて、世田谷美術館も社会的認知を獲得してきます。開館して10年以上たつているわけですね。

塚田 時を経て、例えば学校なら学校と、ある意味で安定的に、それこそ日常的な関係を作るという方向にシフトしていっているのかな、という気がします。でもお二人のお話を聞くまでは、自分でそういうふうに整理したことはなかつたから、面白いなと思って。

山本 今日は、文化施設の担当者ということで集まつていますが、建物からはみ出していく、施設や分野の外に向かつてそれぞれの分野の裾野を拡げていこうとしている。それが共通しているのつて面白いですね。

塚田 でも結局、建物のある・なしと関係なく、「文学」って何か、「美術」は何だろう、ということを考えているかどうかでしようね。「美術」でいうと、教育普及的な活動で先鋭的な面白いことをやつていた七〇年代末から八〇年代の取り組みは、現代美術のものがものを創りだす瞬間が創造の瞬間に近いと感じて、積極的に関わつてくれています。

山本 結局それぞれの分野について突き詰めて考えようとしているんですね。そこから様々な教育普及の活動も生まれている。世田谷バブリックシアターの入口に、初代劇場監督・佐藤信さんの詩が書かれていて「劇場は広場」という書き出で始まつてているんです。僕はそれをすごく意識して仕事しています。「広場」ってことはいろんな人が集まつてきて、いろんなことをしている。じゃあ、その中で自分はどんなワークショップをやっていくのか。どうやって発展させていくと面白くなるのか、対象を変えるのか、やり方を変えるのか。そんな風に考えていますね。

私たちの考えるワークショップとは — パッケージ化されたワークショップに立ち向かう —

—— 世田谷バブリックシアターの普及事業を考えた場合、「劇場は広場である」という姿勢も含めて、公共劇場の考え方を「ワークショップ」という言葉に集約させて説明をしています。そこで、教育普及事業が注目されるようになつた昨今、アートマネジメント業界からの要請もあり、「ワークショップ的なもの」の定義付けが迫られている感覚を持つこともあるんですが、現場の実感はどうですか？

山本 「演劇」の中でも演劇ワークショップの立ち位置つて難しいなと思っています。いわゆる「額縁の中で上演される演劇」と「演劇ワークショップ」って、同じ「演劇」などうですか？

のにちょっと別物みたいな扱われ方をされることが多いような印象があります。でも僕は、やはりどっちも「演劇」という傘の中に入れていいものだと思っています。こっちも演劇だし、あつちも演劇だつて。でもなかなか受け入れられない感覚なのかなとう自覚も実はあって（笑）、僕は最近、演劇ワークショップは「エンゲギ」ってカタカナで書くといかなと勝手に思つていてりもするんですけど。

なんか難しいですよね。ある言葉がすでにイメージを持つていて、そこに自分たちが思つているイメージをどうやつて持つていくかっていうのは。でもそういうことも考えていいかないと、ジャンル自体の拡がりがなくなるという危機感もあるし、まさにそこを考えるのが私たちの仕事かなという思いもあるので、考えてしまいますよね。

塚田 世田谷美術館の教育普及を牽引した高橋直裕（教育普及課長）なんかは、九〇年代の半ばぐらいまで「ワークショップ」という言葉を使うのをやめましたね。世の中でワークショップという言葉が変に流行り始めたのがきっかけだと思います。

佐野 外から見ていて痛々しいほどに理解できただけれど、「ワークショップ」と呼ばず、「タノシサ・ハッケン・クラス」とされたり、ストレートだけど「ワークショップ」よりも分かりにくくなつた（笑）。

塚田 分かり難さの中にひそむ何かを、世の中は分かり難いままにしておきたくないから、定義付けて分かり易くして、それをバーッとまさ散らす。そんなことはどこでもあるじゃないですか。それが高橋は、とっても嫌だつたんだろうなと思うんですね。

―― 演劇業界はわりと今、同じことが起きているような気がします（笑）。

佐野 文学館業界では、「ワークショップ」という言葉は旬なのです。美術館やシアターとテンポが違うなあ（笑）。

山本 世の中で行われているワークショップで、なんか僕らが思つていてるワークシヨップとちょっと違うなとか思うときもあるんですよ。でも言葉の上では同じワークシヨップの範疇に入つていて。そうやって名前がつくと、今度は印象がそこについて、そうすると後からついてきたはずの印象にやつておけば、こつちが勝つみみたいな感じでしちゃうか（笑）。

屈だなつて思つたりもするし、なんか拡がらないよねつて思いますよね。

学校教育とどう関わるか

―― 言葉になる前の、もっと奥のところへ――

塚田 言葉だけが変に拡まつて「ああ、イヤだ」つて私も思うんですが、パッケージ化されてばら撒かれたものは、せいぜい一、二年で消えます。一〇年ぐらいがんばつてやるべきことをやつておけば、こつちが勝つみみたいな感じでしちゃうか（笑）。

山本 僕は「世田谷区の小学校に通つていた子ども」として、世田谷美術館にその当時、行きましたよ。さすがに展示作品はちゃんと覚えてないけれど。

佐野 「すごい！」、美術館体験は、きちんと子どもたちの中に残つてることが証明されましたね（笑）。

山本 僕は「世田谷区の小学校に通つていた子ども」として、世田谷美術館にその当時、行きましたよ。さすがに展示作品はちゃんと覚えてないけれど。

塚田 安心しました（笑）。世田谷区の場合は、小学校四年生と中学校一年生全員が美術館に行く、というカリキュラムになつています。スタート当初は、試行錯誤だつたよう

で、問題が山積したようです。まず、子どもたちを美術館にただ送り込んでも、彼らはさっぱり見ない。当たり前ですけど（笑）。それ以前に、先生が美術館にきちんと関心を持ってやつてこない場合もあったようです。社会見学の一環として来ました、という程度で展示室をさらつと通過して終わりという例もあつたみたいです。

そこで子どもたちが美術館に来る数週間前に、私たちがあらかじめ学校へ行って、楽しいプログラムをやつておけば、美術館に来た時のとつかりになるんじゃないか、といふことになつたんです。九六年から、子どもたちが観に来る展覧会についてのプログラムを、大学生のインターんたちと一緒にになつて創つてきました。

そのことで小学四年生、つまり一〇歳の子どもに向き合う機会を得たんです。彼らに専門的なレクチャーをしても聞いてくれないので、必然的に子ども自身が何かを創つてみる造形活動のような授業が多くなりました。そういう中でも変化をもたせて、例え

巡礼者が大勢書き込まれている絵を見せて、一人ひとりに全部台詞をつけてみちやう、ということをやつたり、ダンスをやつていてる学生さんに「ダンスから美術を知る」授業をやつてみたらどうかとけしかけたり。身体表現のプログラムはなかなか面白くて、学校じゃなく美術館で、複製じやなく本当の作品がある中でできたらいいな、という気持ちが出てきたんです。

山本 それが現在六年目になる、ダンスをはじめとしたパフォーマンスを美術館の展示室でおこなっているワークショップ「誰もいない美術館で」に繋がっていくんですね。

塚田 色とりどりの作品があふれる展示室のど真ん中で、ある子がひとりで、ぐるぐる回っていたことがあるんです。「わあ万華鏡に見える」なんて言つて。ああ、実にいい風景だなと思いまして（笑）。そんな場所を創りたかったんです。静かにひとりで妄想を膨らませるのが美術の体験だという感覺を強めていた時期だったので、ひつそり、こつそり、少人数で、ヘンテコな子たちだけでいいから（笑）何かをやりたいという欲望もあつたんです。

山本 学校との取り組みを頑張つているうちに、そういう感覺が溢れきつてことですよね。その感覺を確かめるために、もう一度施設の中でのプログラムを考えいくといふルートなんですね。パブリックシアターもそういう道を辿るのかな。美術館が未来予想図みたいなもので（笑）。

佐野 プログラムを「教室」と捉えたら辛いですよね。例えば、子どもたちを呼んできて「これから小説講座をやります。お家でいつも考えていることを原稿用紙に書いてください」とはじめて、「字が汚いです」「書き方が間違っています」とやつたら面白くも何ともない（笑）。絵本をつくるならその前の、やつぱり動機付けからやりたいですよね。一緒に何かを体験して、だから絵本を書きたい・創りたいという気持ちになる。そんな時に「からだ」って短時間で仲良くなれて、企画に集中していく。文学館的にいえば「言葉になる前」ですし、美術館でいえば……。

塚田 「目と作品が出あう前の、もっと奥のところ」という感じ。

事業評価を乗り切るために — 質的評価をクリエイティブにつくつていぐ —

—— 少し論点は変わりますが、この低成長社会のもと芸術文化の世界に対しても、世の中の風当たりは強くなっています。教育普及事業についても「評価」を問われることが多くなってきました。この問題は、どのように考えたらいいのでしょうか？

佐野 文学館と美術館についていえば、改正博物館法の中に「運営の状況に関する評価等」の実施についての努力義務が盛り込まれました。今後、様々なレベルでの対応が必要な事項ですね。

山本 やっぱり数値評価が必要、みたいな感じですか。

塚田 いろんな考え方があるけど、数値評価は絶対駄目という言い方は、戦略性がない気がします。出せる数はうまく出せばいい。そこで全く当然のこととして、量的評価だけでなく、質的評価をきちっと練り上げていきましょうっていう流れだと思います。

私の知っている範囲では、評価のシステムをうまく立ち上げているのは、イギリスのミュージアム。大きい施設は派手だけど、小さいところはお金もない中でコツコツと活動をして、魅力的なパンフレットを低予算で創つて、うまく配つていてりします。ワークショップ参加者の満足度調査が求められた時でも、ニコニコマークのシールを子どもにつけさせればいいんだなんて、うまくレイアウトして報告書に仕立て上げる。非常に現実的な、生き延びる方法を持っているんですね。そういう知恵は見習いたいです。

—— 第三者の専門家による評価を、という言い方は、最近特によく聞く話です。

塚田 例えば「誰もいない美術館で」では、記録集を作る時に、美術館の外にいる方に

オブザーバーとして、いいところも悪いことも含めて書いていただくことは続けています。ゆくゆくは研究者とうまく組みたいと思つてはいるんですが。

——芸術の専門家ではなく他の分野、たとえば文化人類学の方と組んで研究してみる、なんていつのも面白いですね。

塚田 そういうときにもクリエイティブでありたいですね。

山本 クリエイティブじゃないと、やつてられなくありませんか（笑）？単純な事務作業として記録を作つても、どんどんつまらなくなりますし。いかにそういう作業を楽しくやるのかつてことですよね。

最終的な目的地は

——最後にむずかしい質問になりますが、文化施設の重要性が認知されつつあるいま、今後の教育普及事業が向かう先はどうなのか、お聞きしたいと思います。

山本 塚田さんと佐野さんのお話を伺つていると、世田谷文学館も世田谷美術館も「演劇」をやつているんじやないかと思えてきて。一般的には「演劇」じやないと思われる様なものも僕は「演劇」と認識してしまつところがあるので（笑）、つまり、一緒に何か事業ができるんじやないかと思うんです。

世田谷パブリックシアターには、一種の「ワークショップの実験枠」として「明日のために」という、ワークショップの進行役が実験する場があるんです。ワークショップつて、最終的なゴールをきれいにおさめる傾向があるでしょ（笑）。でも実験だからそうしなくていいよつて、進行役に言つているんです。

塚田 実験枠を作つて、参加者を集めること自体がとても魅力的ですね。その発想はなかつたなあ。目的のはつきりしたものを提供しなければという感覚だったから。そういうのも企画として成立しちゃうんですね。

山本 だから、参加費は無料です。さすがに有料ではできない（笑）。このワークショッピングでは何の結論も出ないかもしれないけれど、お付き合いいただける方は是非つていう方針です。

——世田谷パブリックシアターといえば、ワークショップの進行役にとどまらず、「演劇」に関わるすべての人、たとえば俳優や演出家、劇作家といった人たちも、学校や地域と関わることによって、「演劇」に対する視座を広げられるかもしれない、という予感はあります。もちろんそれが、どこかの文化施設であつてもいいわけです。

塚田 教育普及事業を、アーティストの育成、創造の現場として捉えなおしていくということですね。とても大事だと思います。教育普及の仕事をやつていて、忘れがちな点でもあります。子ども向け、あるいは学校向けの事業をやるのはいいけど、その時に「クリエイション」という視点が疎かになるとしたら残念なことですよね。

美術館はアーティキュアルなアーツセンターだという意識を大切にしたいわけです。美術館は過去の遺物を収める箱ですが、人が介在すると、生きたアートのセンターになり得るんですよ。物は古びていくかもしれないけど、活かす人間がいるかどうかと、その場所を面白がつて使う人がいるかということを重視する点では、世田谷パブリックシアターも世田谷文学館と同じ発想なんだと思う。少なくとも教育普及の現場に関わっている人間としては。

山本 ワークショップだって、本当に面白いことをやるためにやつてているんです。その結果、役に立つことはあるんだと思うし、実際役に立つてはいる。その一方で、僕らがやりたいのは面白い現場を創ること。そこがズレないようにしなきゃとは思いますが。

そういう点では、世田谷美術館が二〇年、世田谷パブリックシアターが一三年教育普及事業としてワークショップを続けてきた中で、子どもとして参加していた人がスタッフ側に回るというサイクルができつつあるのは、本当に力強い。最終的には、より面白いものを創るためになるだろうし。

佐野 何より、あきらめちや駄目ですね。耐えて、耐えて（笑）。

塚田 一年、二年は我慢我慢（笑）。一緒に面白いことやりましょうね。何ができるのかな。

| ありがとうございました。

二〇〇九年一二月一〇日（世田谷パブリックシアターにて）

塚田美紀（つかだ・みき）

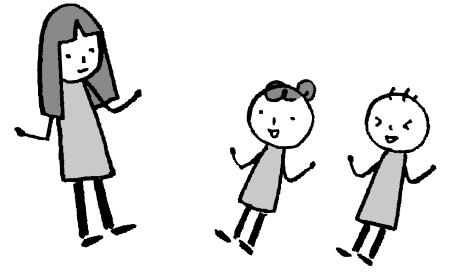
世田谷美術館 教育普及課学芸員

佐野晃一郎（さの・こういちろう）

世田谷文学館 学芸課主任

山本大（やまもと・だい）

世田谷パブリックシアター 制作部学芸担当





高橋知美 + 古賀今日子 + すずきこーた + 中村麻美

「考えるワークショップ」を考える

世田谷パブリックシアターは二〇〇九年度から「考えるワークショップ」という新しい試みを始めています。期せずして、福岡市文化芸術振興財団（以下「福岡」）でも今年度より、「エンゲキで考えよう！」と題して、同じく「考える」というキーワードを含むタイトルのワークショップを始めました。演劇ワークショップの活動に積極的に取り組んでいる両団体が、なぜ今ワークショップの現場において「考える」というキーワードに着目するのか？ 福岡側からは進行役の古賀今日子さんと企画の中村麻美に、今年度の試みを振り返りながら、ワークショップの現状について話を伺いました。

今回のワークショップに至ったきっかけとは

中村 私たちが「考えるワークショップ」を本格的に始めたのは今年度からです。ただ昨年度にも「明日のために」というワークショップ（ワークショップの手法など、進行役自身が実験のアイデアを提案し、参加者とともに試していく場）の一環として、「考えるワークショップ」をやっていました。その際、ある進行役が「公共」について考えるというワークショップを指向していて、そのことが今回「公共」をテーマとするきっかけになっています。ただ、いきなり「公共」という大上段に構えた命題に取り組むのも何なので、進行役と相談しながら、今年はサブ・テーマを設定することにしました。最初「お盆」、その次に「結婚」、そして「道」という各テーマを設定しました。正直、「考えるワークショップ」とは何なのかを探りながら一年間やっていたところが本当のところです。「考えるワークショップはこうである」というものをやつていたというよりは、「考えるワークショップとは何ぞや」と探りながらやつていたような印象ですね。福岡でも演劇ワークショップをここ数年ずっとやられていますが、中でも学校でのワ

高橋 演劇ワークショップ事業は、「学校や地域での演劇ワークショップ」や「ファシリテーター養成」を柱として、子ども達自身が創造活動に参加できる環境づくりということ

が目的の事業です。より演劇で広い社会と多くの人々とつながっていくためには、環境をつくつていけないのではないかということで、今年度は「劇的つ！サマー」「劇的つ！ワインター」と銘打って、子どもプラスそれをとりまく大人も参加できる、呼びこみ型のワークショップを充実させました。その中の一つとして、『テーマをエンゲキで考える』という企画をやりました。これまで七年間やっている、演劇に触れてもらうという目的の中高生向けのワークショップで、「家族」をテーマにした取材劇をやつたんです。その時、ひとつのテーマを持ち込んで創作することを通して、中高生が「すごく多角的に考えるな」と印象的に感じたのが、企画のきっかけだったように思います。それと演劇の振興をもくろんでいますが、「演劇」というキーワードではとつつかない人でも、違うキーワード、テーマに引っかかる人がいるかもしれないと思つたことも実施理由のひとつにありました。なので、「テーマを考えよう！」では、色んな人にとつてキャッチーなテーマにしてほしいとは進行役の古賀さんにお願いしました。「結婚」というキーワードは、婚活ブームで、福岡ではやたらとフリーぺーパーで特集されていましたから、婚活ひっかかりの参加者もあるのかなと期待したりしました。

古賀 「婚活」を特集するような雑誌に広告を載せたりしたんですね。OLとかが読むフリーぺーパーみたいなものに掲載したりして。そこからの直接の申し込みを期待したわけではないんだけど、そういう試みって面白いと思って。場所もそういうところでやろうと思つたりして……。

高橋 そうですね。場所は男女共同参画センターでやりましたね（笑）。

古賀 今までには手の届かなかつた人たちのところに、ワークショップのお知らせがでたりしたこと、いつもやつているワークショップとは違つていたような気がします。

ワークショップにおける手法の違いはどこへ向かうのか

中村 こーたさんは普段さまざまな場所で演劇ワークショップをやっていますが、今回「結婚」について「考えるワークショップ」をやってみてどうでしたか？

こーた 最初はどうなるのか、分からなかつたですね。「結婚」ということ 자체はものすごく個人的な話なので、「公共」っていう枠のもとに置くのは難しいでしょうし、一般化していくものと思つていました。だからこそ、とにかく何か土台のようなものを作らないとみんなで話ができるないと考えたんです。そこで、地図をつくる、KJ法みたいなことをやつてみました。

中村 古賀さんも福岡で同じように「結婚」というテーマでワークショップをやられていて、私もそれを拝見しましたが、古賀さんはP E T Aがよく使う「ドラトラ」という手法を使っていましたね。その手法をよく使うんですか？

古賀 そうですね。何かをみんなで考えたいという時にはよくやりますね。「結婚」ってすごく色々な要素が含まれているから、小さくひとつのことにつォーカスを当てた方が、様々な人の色々な意見が出てくるんじやないかと思つたんです。それで、「結婚」は契約だというところにフォーカスをあてて、まず参加者それぞれに婚姻届を書いてもらいました。それは自分の将来を想像したり、実体験を思い出すことにつながりました。それから参加者はそれぞれ五行詩を作成しました。その短い五行詩には、参加者の結婚観はもちろんのこと、生き方など極めて個人的なものがつまつっていました。グループ作業に入る前にその詩をみんなで読みあつたんです。みんなで笑つたり、じーんときて涙を流したりとか（笑）。その時間がとても有意義でした。その後グループで一人ひとりの詩を解体し再構成する時に、他の人の話が、すゝつと浸透してくるような時間を作れたのではないかと思つています。

こーた 古賀さんがどこまでどういうふうにしてドラトラを作ったのか詳しくは分からぬけれど、ドラトラという手法が独り歩きしている気が僕は最近しているんです。みんなそれに詩を書いて、それを解体してグループごとにまとめて楽しく再構成するのはいいのだけれど、どうも「まとめる」という作業を楽しみ過ぎてしまうのではないでしようか。そんな気がしています。ドラトラの手法を使う時は、そこにいる人たちが体験なり、テーマなりをひとつ共有しているかどうかが大切だと思うんです。一人ひとりの詩の言葉を寄せ集めて再構成して全体のひとつの中詩ができるとき、そこで何かが浮き上がりつてくる。そして、それを見て、「ああそつか、こういうこともあったのか」っていうふうに、自分たちで共有している何かについて改めて見つめ直す。そしてさらにその出来上がった詩を他の人に見せる。なんか自分たちのテーマについて改めて見つめ直すという部分が実は結構削られてしまいがちのような気がしているんです。また、ドラトラの問題として考えられるのは、例えば「結婚」ついていたときにいろんな言葉が浮かんでくるとは思うんだけど、詩を書こうとしたとき、どうしても言葉を選ばなきやいけなくなりますよね。

古賀 沢山イメージする事を自覚的に選んでもらつたからこそ、個人的なものが、より見えてきたと感じました。結婚してない人の方が、色んなこと欲張つてしたりするものなのね……（笑）。

こーた でもそれはその通りで、ひとことではとても言えないんですよ。「結婚」といつたとき、そのまわりには色んな言葉が付随している。そういう色んなものを削ぎ落として、詩に落とし込んでいく作業は、時として有効なこともあります。それによってこぼれ落ちてしまうものもたくさんあります。だから僕は、今回地図をつくるというやり方で、出てきた言葉を視覚的に絵として捉えようとしました。なるべく落とさずに考えていく手法はないものかなということで、今回はそれを試してみたんです。

中村 ある集団であるひとつ的作品にまとめていくと、失われていくものっていうか、こぼれ落ちてしまうものが生じてしまう。こーたさんは今回、できるだけこぼれ落とさないように、その手前で止めてみることを勇気をもつてやっていたような気がするんだつたり、そういうことつてすごく大事な気がするんです。

KJ法
文化人類学者川喜田二郎（東京工業大学名譽教授）
タガログ語で「詩劇」を意味する。P E T Aが劇作りに向かう前に、グループで共同の詩を作り、劇作りの土台とする手法。

P E T A
(Philippine Educational Theater Association)
一九六七年に非营利の演劇団体として設立。社会的な題材をテーマとしたオリジナル作品の公演とともに、地域に入って、民衆の側に立ち、その問題を掘り起こし、それを歌や劇で表現することを指導する活動も行っている。

中村 別にドラトラを否定するわけではないんですが、さっきも言ったように作品にまとめるとか、何か最終的に作品に集約していくことをしていくと、必ず時間に捉らわれていくんですね。ここまでにこうしておかないと、この時間がなくなつてしまふとか。今回のこーたさんの場合、時間の逆算に捉われ過ぎていなくて良かったなと思つて。そこがいつものワークショップの構築の仕方と違うところのひとつなんじやないのかなつて思いました。

こーた 進行しているとき、時間のことを全く気にしなかつたわけではないけど、「きちんと」終わらなければいけないという思いにあまり縛られてはなかつたような気がします。「考えるワークショップ」って、ワークショップの時間が終わつても、本当の意味での終わりにはならない。ワークショップの時間が終わつたそこから何かが始まり、それが続いていく。そんなことを考えながらワークショップを進行していくような気がするんです。

ワークショップで進行役は何をしているのか——演劇をやつている

古賀 今回のワークショップをやるきっかけになったのは、小学校四年生の授業のワークショップで、「戦争」についてみんなで話し合つた時でした。

高橋 人権の授業の枠でしたね。

古賀 「戦争についてどう思うか?」という話では、最初はどうしても良い、悪いの議論になつてしまつて……。でも途中から、戦争は何で起つたのかとか、戦争をしたい人が実はいるんじゃないとか話し始めて。「戦争」ということを色々なふうにみんなでワイワイ話したあとつくった作品はやっぱり面白かったです。作品を創るためにあるテーマについて考へる作業つて、とても面白いことだということを改めて確認しました。それが「エンゲキで考へよう!」のスタートだったのかなつて思つています。

高橋 確かにあの経験も大きかつたと思います。演劇作品を創作するにあたつては、劇作家も演出家も俳優だつて、色々な事を調べたり、考えたり議論しながら創作するもの。

だからそつやつて子ども達に話し合わせる時間を意識的に創りました。

古賀 いきなり「はい! 演劇つくれ」って言われても、とてもできるものじゃありません。その前に、私はこう思う、ああそういう考え方もあるんだと話し合うことがあってこそ、はじめて豊かな演劇が創れる。そんなことをあの時あらためて考えていました。こうと提案して劇にしてきました。

こーた そこで創つた作品は誰が観たんですか? 小学生たちだけが観ていたことを覚えていかに観ていた人がいたのか。

古賀 全一〇回の最終回が授業参観になつていて、保護者の方も観に来ました。

こーた 僕は作品を「誰に向かつてつくるのか」を考えることつてすごく大切なんじやないのかなつて思っています。ボアールは、フォーラムシアターを創る時に、「観客を観客」というものから解放する」というような言い方をしています。つまり、観ている人も考える手段として「演劇を使う」ということでしようか。僕が考える「考えるワークショップ」というのは、そういうことに近いイメージのような気がします。もちろん作品を創るためにも考へているんだけど、そこで終わつてしまふことはありません。「演劇」をもつともつと使って、実際に観ることで考へることもできるし、声で分かるということもあると思うし、行為しながら考へることつてすごく大切だと思うんです。

古賀 「考えるワークショップ」は参加者がテーマを考えることはもちろんのこと、観客が考へたりすることができるものにもなりうるとは思います。そこには色々な可能性があると思います。ただ自分が進行役の時は、私は「役者として」「演劇」というものを通して

ボアール (Augusto Boal)
一九三一年生まれのブラジルの演出家。「被抑圧者の演劇」を提唱し、社会変革のために演劇を使うことを実践した。

フォーラムシアター
アウグスト・ボアールが考案した、演劇形態の一つ。社会問題などについて取り扱つた劇を上演した後、冒頭から劇を上演する。途中観衆が問題だと思う点で意見を出してもらい、劇の展開を変化させていく。場合によつては観衆に俳優として参加してもらう。

して何かしようと思つてゐるので、「演劇をやるんだ」つていう気持ちがすごく強いのかな? 今回やつたようなやり方以外にも、いろんなやり方があるとは思つのですが。誰かに見せるような演劇にしない、とか。でも、今のところ私は「演劇」つていう遊び道具を使ってやつていきたいと思つてゐるんです。誰かと何かについて考へる時、私にはやっぱり「演劇」つていうものは必要不可欠だと思つています。

こーた そのことはすごく分かる。僕も、こういうワークショップの進行役というものに出会つて、「ああ、こういうことをやり続けたいって思ひ始めた時に、すごく「演劇」というものについて考え始めたんですよ。「演劇」つてどういうものだろうとか、「演劇」つてどんなことができるんだろうとか。それまでは演劇作品一つひとつをつくることばかりに集中していて、作品をどう面白くするかということばかりに焦点がいつていたような気がします。でもワークショップに出会つてから、「演劇」というものの全体というか、「演劇の機能」といったものを考へるようになつたように思ひます。

古賀 作品をつくることだけが「演劇」じゃないかもしれないなっていうことは私もすごく思つています。演劇の可能性はまだまだ広がつていくだろうし、私自身、どんどんその可能性を探つて広げていきたいと思つています。

中村 今日の日本において、「演劇」について語ろうとする、社会的な問題に関わることと、演劇の作品づくりに関わることが別個のものとして語られがちなような気がしています。最近、ある人から「カルチュラル・ワーカー」という言葉を聞きました。その方は「カルチュラル・ワーカー」っていう言葉 자체を知らないって、「それって何ですか?」って聞いてみたんですけど、その方もなかなか定義しづらいみたいで、結局よくわからなくて（笑）。でも、今回の「考へるワークショップ」でやつてているようなこと、これからやろうとしていることつていうのは、まさに「カルチュラル・ワーカー」の仕事に近いのかも知れないと思ひました。まだとても漠然としているのですが。

社会的テーマとどのように距離感をもつか

中村 今回は「結婚」をテーマとして選びましたが、ワークショップにおけるテーマ設定というか、テーマの社会性といったことについてはどう思われますか?

こーた 自分が言いたいこととか、気になることをテーマにするというのはまさにその通りだと僕も思ひます。演劇をつくつてゐるんだから、自分の言いたいことを言いたいし、強く主張してもいいんだと思つています。でも進行役はワークショップの方向をどうにでもできる存在でしょ。こつちの方向に進めることもできるし、あつちの方向に進めることもできる。その現場では、自分の意見に引き寄せないようにしながら、いろいろな意見が出てくるという場をつくるのが理想。だからといって、進行役が常にニユートラルな位置に居続けるというのもなんかおかしいことですし、第一そんなことはできませんよね。いろいろな意見が出てくる場づくりをしつつも、進行役自身も言いたいことを言つていいという場を自然につくり上げていくのって難しいことですよね。

僕は普段いろいろな場所で演劇活動をやつていて、見せる人が限られている中で作品づくりとかフォーラムシアターをやることが多いんです。そうすると、観客を意識して作業をしているところがあつて、テーマというか、何を考えるかっていうことに関しても、意識的に選んでやつてあるところがあります。一方で、劇場でワークショップをやるといった時には、誰でも参加していいですよと掲げ広報して参加者を募つてワークショップをやる。そこの違いをすごく感じていて、劇場でテーマを設定してワークショッピングをやることの難しさを感じたりしますね。

中村 ある特定のコミュニティとともに、あるテーマについて取り組んでいくと、テーマに対しても深く突っ込んでいける。だけど、劇場でやるとき、テーマにとにかく興味を持った人ならどなたでもいいですよと言つた場合、そのテーマに対する切実さといふか、距離感といったものは、集まつた人一人ひとりかなり違つてきますよね。とに

かく集まつてみないと分からぬ。だから、そのテーマについてどこまで突っ込んでいけるのかいけないのかということは、当然、探し探りの中でやつていくしかない。そのことの難しさはすごくあるでしょうね。でも、だからといって、ある特定のコミュニティに出かけていくて、そこでやるだけがいいとかそういうことではないと思うんですね。PETAとかボアールの時代にやつていたような演劇ワークショップのように、ある問題解決のようなことを、現在の日本、特に世田谷でやるべきか？ というと、それはまたちょっと違うと思うんですね。問題への取り組み方、距離感の多様性を大事にしていきたい。あるテーマ、社会的問題に対し、その問題の渦中の人、当事者しか何も語れないかというと、そういうことではない。いろんなレベル、いろんな距離感で問題を取り組むことの豊かさってすごくあると思うんですね。そういうことができるのが、そういうことをやる使命を担つているのが「公共劇場」だと思つているんですね。

今回「公共」という大きなテーマを掲げた。「公共」という言葉に対して、賛成も反対も、正しいか間違つてゐるかも、そんな議論はまったく必要ない。そして、この言葉は、けしてムーブメントでもない。少しずつ、少しずつ耕していくべきキーワードだと思う。まさにいろんな人たちが集まり、さまざま距離感をもつて豊かにしていくべきテーマだと思つてゐるんです。

ワークショップの現状、そしてこれから

中村 例えば、「ワークショップ」という業界が仮にあつたとしたとき、何となくではあるが、その世界はいま曲がり角のようなところに来ているのではないかと思うんですね。それは単にワークショップの手法が古いとか、そういうことではなくて……。ワークシヨップというもののへの社会の認識のズレのようなものが顕著に現れつつあるような気がするんですね。ワークショップというものをどのように捉えるかということが、非常に多種多様になつてゐる、煩雑になつてきてゐるというのが現状です。その中で、本来の目的意識がかすんできているような気がするんです。

具体的な現象としては、いわゆる、演劇好き、演劇愛好家のような人たちがワークシヨップの参加者として増えていることがあるでしょう。ただ楽しみたいということがだけが目的というような参加者。正直言つて、ただ楽しみたいという欲求に対しても閉口しますね。もちろん、そういう場があつてもいいとは思うけれど……。そういうことばかりに応えることはできない、もしくは応えている場合ではないと思つています。

ワークショップのことを真剣に見直さなければならぬですね。日本でワークシヨップという活動がいろいろなかつちで始まつてすでに数十年がたちます。その数十年のうち私たち世田谷パブリックシアターは一〇年以上ワークショップの活動を継続してきたわけです。この一〇年の流れの中で、イギリスのナショナル・シアターやPETA、ボアールの影響を受けつつ、私たちなりのワークショップをつくってきたという自負があります。その流れの中で、影響を受け取り、何を見落としていつたかということをもつと検証する必要があるのではないか、と最近痛切に感じます。もしかしたら、そういうことを考えられたり、試せたりできるのが、この「考えるワークシヨップ」なのかもしれません。

こーた 成沢富雄さんという、昔黒テントという劇団に在籍していて、今現在は僕らの演劇デザインギルドの理事長をしている人がいます。成沢さんは、七〇年代、八〇年代にPETAと出会つて、そこからずっとワークショップをやつてきている人ですが、そんな彼が、一〇年前くらいに「ワークショップ」という手法がいつまでも新しいって言われている場合じゃない」つていうことを言つていました。

じゃあそこから一〇年経つて何か変わったのかというと、やっぱり今でもまだ新しいとか、そういう言われ方をしているのが現状です。一方で、ワークショップという言葉 자체が世の中に広がつて独り歩きして、ちょっと僕らが考えているワークショップといふものとずれてきているなということも感じている。じゃあ一体どうすればいいのか？僕がここ二、三年思つてることは、「ワークショップ」とか「演劇」って面白いといふことを、体験したことのない人にも分かるように「言語化していく必要が急務である」ということです。この劇場でもこうやって本を出していますけど、いろんなところで拡めていく必要があると思つています。

古賀 言語化したりして、拡めていく必要はあると思います。ただ、興味のない人には話したり、本だけでは面白さが伝わらないかもしれないのに、私は「俳優、進行役として、「演劇」を体験してもらう場が「最高に面白い！」と思つてもらえる場をつくつていて、今は一生懸命にやりたいと思つています。

ナショナルシアター (National Theatre)
一九七六年にイギリスに誕生した三つの劇場からなる舞台施設。古典から新作まで常時上演活動が行われ、百名以上の契約俳優を抱えている。劇場の人的資源を生かしながら演劇づくりのプロセスを伝えていくことを基本的姿勢とする「エデュケーション部」が存在し、世田谷パブリックシアターでは開館当初からスタッフを招いてトークとワークショップをおこなつていた。

高橋 「エンゲキで考えよう!」で「演劇」を面白がってくれる新しい人たちと出会つて、『演劇で社会とながりたい』『色んな人と演劇でつながっていきたい』と改めて強く感じています。このワークショップを、より広く多くの色んな世代の人たちが「演劇」と出会い、「演劇」に取り組めるツールにしていきたいとも思っています。ワークショップという場に来てさえもらえば、古賀さんを始めとした進行役と面白い場にすることには命がけで頑張るとして、まずは、そこに参加してもらうために、「演劇」と色んな人々が出会うための、色んなしきだけだつたり、仕組みだつたりは、私の立場の人間は特に考えなければならないことだとは常々思っています。

中村 色んな人が出会える場として「エンゲキで考えよう!」が機能しているって、今福岡にとって、本当に重要なことなんだろうと思います。でもそれって、私たちにとてもすごく重要なことです。私たちの劇場の入り口に「劇場は広場」っていう言葉がリーフに刻まれているんですよ。ですから、ワークショップでは、いろんな人に参加してもらえる「場」を創っている。それが劇場の役割だと思っています。その「いろんな人」っていうのが、今だんだん変わってきたというところに問題がある気がしていて……。その色々な人というのが変容してしまっていることに対して、たぶん私たちはまだきちんと対応できていないというところが結構大きな問題のような気がします。

こーた 「さあ、今日は何をしていただけるんですか、どう楽しませてくれるんですか」みたいな態度を、参加者から感じることって、結構あるんですよ。

中村 私たちの活動はお客さんの需要に対して、楽しみ・レジャーの時間を供給するようないわゆるサービス業とはちょっと違うと思うんです。「ワークショップ」という言葉の独り歩きの問題があるかもしれないけれど、一方で社会全体として、みんなが受け身というか、与えられて当たり前みたいな態度が強まっているような気がします。「これだけお金を払ったんだから、それだけのことを返してくれないと困る」っていうように、行政サービスのように考えているところってあるでしょう。

こーた ワークショップの参加者には、みんなと仲良くできるからとか、知らない人と比べてメジャーになつてきていることもすごく影響を与えていると思うんですね。でも、ワークショップというものの位置づけが変わってきた今日、そんな現状に釘を刺していくには、「ワークショップってこんなことができるんだ!」というふうに、ワークショップの持つている可能性をもつと提示していくかなあならないと思うんですね。そういう時期に入つてきているんだと思います。その第一歩が「考えるワークショップ」なのかもしれません。

二〇一〇年一月二十五日（世田谷パブリックシアターにて）

高橋知美（たかはし・ともみ）

財団法人 福岡市文化芸術振興財団 事業課活動支援係

古賀今日子（こが・きょうこ）

俳優、ワークショップ・ファシリテーター。ギンギラ太陽、S

中村麻美（なかむら・あさみ）

世田谷パブリックシアター 制作部学芸係

すずきこーた

俳優、ワークショップ・ファシリテーター。演劇デザインギルド理事

世田谷パブリックシアターでは、これまでにもさまざまな種類の演劇ワークショップを行ってきました。一日限りの演劇体験を楽しんでもらうためのワークショップ、子どもを対象にした演劇ワークショップ、地域について考えるワークショップ、学校で行うワークショップなどなど。さまざまの人を対象に、さまざまな場所で継続的にワークショップを行ってきました。しかし、もうそろそろそこから一歩、もしくは二歩三歩と踏み出してもいいのではないかと思うかとここ数年思い始めました。新しいワークショップの可能性を探してみよう、試してみようとする……。

そこで考えたのが、その名も「考えるワークショップ」。

演劇作品をつくって発表するのではなく、技術を磨くことを目的にするのではなく、ただひたすらあるお題やテーマについて、みんなでさまざまな方法で「考える場」をつくるみたいと考えたのです。

ただし、ひとつのルールとして、具体的に取り組むテーマの手前に、「公共」という一つの大きなキーワード、入口を設定することにしました。「公共」というフィルターを常に頭に置きながら、個々のテーマに挑みました。

◎「お盆」(二〇〇九年八月三日 進行役..柏木陽)

◎「結婚」(二〇〇九年一〇月三日、四日 進行役..すずきこーた)

◎「道」(二〇〇九年一月二八日、二九日 進行役..富永圭二)

私たちは、「考えるワークショップ」を通して、思考（試行）していきます。

「考えるワークショップ～結婚～」WS記録

- ・日時：2009年10月3日（土）・4日（日） 13時30分～17時00分
- ・場所：世田谷パブリックシアター 稽古場B
- ・進行役：すずきこーた
- ・参加人数：6人

<10月3日>

①ゲーム『何でもバスケット』

②自分の地図を描く

紙の中に自分の家をもってきて、自分が生活中でよく行くところや会う人などを円で描く。頻度や離れ具合などは、円の距離と大きさで示す。出来上がった地図について一人ずつ説明しながら発表。

③ブレインストーミング

「結婚」と聞いて思いつくことを黄色い付箋一枚につき一言（「契約」「男女」「家具」「離婚」など）で書き出す。それらの付箋を分類しながら模造紙の上に全員で配置していく。

一休憩一

④結婚年表をつくる

男性と女性のグループに分かれて、それぞれ別の模造紙で「結婚年表」をつくる。模造紙の中央に「結婚」というキーワードを配置し、その置かれた位置を境に結婚前と結婚後のスペースをつくる。③でつくった黄色い付箋をそれぞれの模造紙に配置していく。

⑤劇をつくる

男女混合の2グループに分かれる。それぞれ④でつくった年表「男版」「女版」どちらかをもとにして劇をつくる。最後に、その劇を発表して見合う。

<10月4日>

①ストレッチ『「あ」「え」「お」の百面相』

②ウォーミングアップ

（昨日の晩御飯に何を食べたかを一人ずつ紹介する。）

③自分の地図を描く

自分が所属しているコミュニティや普段通っている場所などを、それぞれ自分の生活の中で占める大きさや位置関係で表し、地図のようなものをつくる。出来上がった一人一人の地図をみんなに説明する。そして、前日につくった地図と比べてみる。

一休憩一

④ゲーム『オブジェシリトリ』

一人が全員でつくる輪の中心でポーズをとる。次のは、その人とかかわるかたちでポーズをとる。さらにその次の人は、ポーズしている二人のうちどちらかを解放し、残った人に関わるかたちで新たなポーズをとる。全員一回りしたら、二周目はそこに一言セリフをつけて同様に続ける。

⑤劇をつくる

前日に演劇をつくったグループで集まる。前日とはそれぞれ別の年表をもとにして、その年表から読み取れる人物像の人生を描く演劇をつくる。そして、それを発表して見合う。

⑥地図をつくる

⑤でつくった劇の主人公の「結婚前」「結婚後」の様子を地図にして表す。それぞれのグループごとに、「仕事」「家族」「習いごと」などを色紙を切ってつくり、大きさや位置関係を考えて模造紙に配置する。そして、互いに見合う。

⑦振り返り

参加者全員でワークショップを終了しての感想を言い合う。



ワークショップという名の小さなシアター

熊谷保宏

はじめに——ボアールの挑発

昨年アウグスト・ボアールという人が亡くなつた。そのニュースは、インターネットを通じ瞬く間に関係者の知るところとなつたし、追つて国際的な新聞ないし新聞系のウェブサイトの多くも彼の死を報じたので、さらに広い世界の知るところとなつた。

一連の報道には、しかし、気になる点があつた。ボアールという人物の肩書きにずいぶんと揺れがみられたことである。多くはブラジルの演出家あるいは「被抑圧者の演劇」の創始者というものであつたが、ほかにも劇作家、俳優、演劇理論家・実践家、文筆家、活動家、教育家、政治家といったあたりが使われていた。そして（いくつか微妙に思うものもありつつも）どれも大間違ではないのである。

なぜこれほどの揺れが出たのだろうか。ボアールの活動領域が多方面にわたつたからという理由もある。が、しかし彼がいわゆるマルチな仕事をしてきたかといふと、ちがうだろう。どちらかというとその道一筋タイプの人であつたように思つるのである。その道は「演劇」というほかない。ただ、いわゆる演劇とはいさか異なるタイプの演劇であつたゆえ、いわゆる演劇の肩書き一つをもつて彼をトータルに示すことはむづかしかつたのである。報道にみられた肩書きの揺れは、

そのむずかしさのあらわれではなかつたか。

ボアールにふさわしい肩書きは、おそらく「演劇家」だ。問題は、そのような肩書きが世間に認知されていないという点なのであるが、これはしかし、本質的には問題ではないと思う。なぜなら、ボアールこそは世間に認知されていなかつた類の演劇を、演劇の「もうひとつ」の可能性として示し続け、それを最終的には「世界」に認知させた人物であったからにはならない。狭い意味でのいわゆる芸術あるいは娯楽とは原理を異にする「もうひとつの」演劇。人々が、世界の状況を押し頂くだけの「観客」からそれを変えてゆく「俳優」へと変身するための装置、それが彼の「被抑圧者の演劇」であった。

ボアールは、演劇の「もうひとつの」可能性を信じ、そのような演劇を必要としている場所と人を探し、そのような場所と人を訪ね続けた。その信条は、すなわち「演劇はだれでもできる、俳優でさえできる」。演劇はどこでもできる、劇場でさえできる。なかなか気が利いたフレーズだと思つたが、挑発的であるとも言える。俳優——つまりは「演劇人」と「劇場」への問い合わせになつてゐるからにはかならない。

演劇人は演劇人として、劇場は劇場として、いわゆる「演劇」だけをやつていればよいのか。挑発に乗る

演劇などあまりやる気がなさそうな子どもたちとの演劇

というつもりではないけれども、考えてみたい問題ではある。

めんどくさい。あるいは、不安そうである。ワークショップの開始時に、ほつとスクールの生徒たちのカラダから放たれていたサインはもっぱら「めんどくさい」と「不安」に大別できるもののように思われた。ほつとスクールとは、心理的理由により不登校状態にある児童・生徒を対象とした世田谷区の施設であり、区内に二つある。そのうちのひとつ、ほつとスクール「尾山台」への、世田谷パブリックシアターのチームによる訪問ワークショップの初回(i)。施設の中心である開放的なプレイルームに、子どもが十人ほど。みんな中学生で、男女比は半々。そして「めんどくさい」と「不安」もだいたい半々。総じて、いわゆる「やる気」のようなものは感じられない。

そもそも何をやる（やらされる？）と思つてゐるのだろ。円になつて座つてゐるので一人ひとりの顔は見えるものの、アタマの中はうかがい知れない。子どもたちも、いちおう「演劇」をやるということをやるかまでは、おそらく知らされていない。とぐらいは聞かされていたはずだ。しかし演劇といつても「どのような」ものか、また具体的に「どのような」ことをやるかまでは、おそらく知らされていない。とすれば、やりたさも持ちようがないのかもしれない。いずれにせよ、こちらもまずは説明をするつもりであります。「いわゆる演劇」のような台本など使わないこと。「いわゆる演劇」のような役になりきつてもら

このようないわゆる演劇「ではない」ことの説明は、しかし、子どもたちにどのように受け止められているのだろうか。説明とはいつても、これからやることについての積極的な明示にはなつていない。わたし

たちは、わたしたちのやろうとしている演劇が、どういうもの「ではない」かという消極的な語り方しかしていないのである。そして何より、具体的に「何をやる」かは、まったく語つていない。

もとより、何をやるかは決まっていないという事情もある。いわゆるノープランということではない。全体的な運びは考えてあるし、やることの候補も決めてある。が、その展開はオープンにしてある、ということだ。

今回は初回であるし、子どもたちの様子を見ながらすすめる必要がある。その様子は「めんどくさい」と「不安」が入り交じつた微妙な状態。この微妙さは何だろう。

人はなぜ演劇を嫌いになるのか

ピーター・ライトという人が、人が演劇——実質的には「演技」をやる（やらされる）際にもがちな不安についての研究をしている(ii)。そのような「演劇不安」の、心理および身体へのあらわれかたと、その要因を分析しているのだが、要因の筆頭にあげられてゐるのは「何をやらされるかわからない」ことから来る不安というものだ。やることがわかつてゐないにもか

かわらず、やらなければならぬのだとしたら、それは不安であろうし、そのような不安から「やりたくない」という気持ちが生じるのは無理もないことであろう。

ライトによる「演劇不安」の研究はたいへん興味深いのだが（本人もみとめるとおり）限界もある。つまり、彼が扱ったのは現場の状況がもたらす、いわば状況的な不安のみで、個人的な性向にかかる、特性的なそれについては分析の対象から外されているのである。

状況がおなじでも不安の感じかた、あらわれかたは個人によって異なる。そのような異なりは、個々の成長過程における経験や演劇との出会いかたによって、つくられるものと考えられる。状況にかかわらず、ある種の人は不安なく演技することができ、ある種の人には強い不安をもつ。これらが特性的な不安である。

ならばこののような特性はどのようにつくられるのか。わたしたちが日本の若者を対象におこなった調査で得られた仮説を、ごく単純化していうと、次のようになる。すなわち、ある種の人は演劇すること好み、またある種の人は嫌うが、その違いはもっぱら経験の量によつてもたらされる。経験が多い人ほど演劇することを好んでおり、少ない人ほど嫌っている傾向があるようだ、というものである（iii）。

もちろん両者はニワトリとタマゴ的な関係とも考えられる。それでも、片や一つの経験が次への動機となり、それがまた経験を生み……と、正の連鎖が続き、片や経験の無さゆえ次の動機へつながらず……といふ負の連鎖が重ねられる。結果は、演劇することを好む人と嫌う人はそれぞれ層をつくり、両者の差は固定的に拡大してゆくわけだ。

さて、ほつとスクールの子どもたちは、どちらのタ

でもいいし、オイだつていいです。ハマつてているのは、激安でそこそく美味しいワイン探しです……」

ポイントは、言いたくないことは言わなくていいということだろう。その点において、いわゆる「自己紹介」とは異なる。もちろん自己紹介だって、言いたくないことは言わなくていいのかもしれないが、現実には言うべきことを指定される場合も多いし、形式的さらには強制・強迫的な場合もある。

どういうわけか「自己○○」の類は強迫的な意味合いを含んだものが多い。自己責任、自己批判、自己啓発、自己表現、自己実現。現代社会は、個人に、ある強迫性をもつてこれを「もとめて」いるように思える。そして、これらのありようは、本来的には人それぞれであつていいはずなのに、実際はたぶんに規範的であつたりする。その証拠に（？）これらはいずれも、たとえば「テキトー」をゆるさない。「自己○○」はテキトーになされてはならないのである。そして、わたしたちの場において、強迫的で規範的つまりは不自由なる要素は、まちがいなく遠ざけたい何かなのだ。その天敵であるかぎりにおいて、テキトーはむしろ味方である。

そう、わたしたちは、わたしたちのワークショップが具体的に「何を」やるか十分には説明していないし、説明しきれない部分もあるのだが、何かを、なるべく自由にやつてみる場でありたいとは願つてるのである。ただ「自由」はそう簡単ではないので、少しずつでかまわない。それこそテキトーでもいいんで、とりあえずは「ひとつ」と言つてもらえたたら。

「好きなのはマンガです。」「さいきん良かつたのは？」
「あ、やっぱゲームかも……。」「どっちなんだよ（笑）」

イドだらう。いわゆる演劇の経験は多いほうだらうかないほうだらうか。そして、好きなほうだらうか嫌いなほうだらうか。

たずねてみたわけではないし、たしかなことは言えない。それでも、どちらかというと経験は多くなく、またどちらかというと演劇をすることを好んでいなさいなほうだらうか。

さらに「何をやらされるかわからない」のだとすれば、不安であつても不思議はないだろう。実際のところ、これほどの強さの抵抗感なし不安感を感じる現場もそうなのだ。

自己○○の不自由、味方としての「テキトー」

いずれにせよ、すぐに「演劇」を始められるような感じではない。

やることの説明（？）に引き続き、みなさん一人一人のことを少しばかり知つておきたい旨を伝える。「いわゆる自己紹介という感じじゃなくていいんで」（またしても消極的な説明だ）「名前と、何かひとこと」。

名前は、べつに本名のフルネームでなくてもよい。いわゆる渾名やスクールでの通称でかまわないので、この場での思いつきでもいい。ひとことは、趣味や好きなもの・こと、さいきんハマっている、気になつているもの・こと、などなど、何でもいい。立たなくていい。座つたままでいい。

いわゆる自己紹介のよう堅苦しい感じでやらなくてもいいということなのだが、そもそも場の空氣じたいがまだ堅苦しい……とすれば、わたしたちから始めるほかはない。

「トミナガといいます。呼び方はトミさんでもトミー

「ハマつてるのは、オジサンかなあ。」「え、どういうほんの（テキトーな？）」「ひとこと」たちが意外と場の空気を動かしてくれる。そもそもカラダも動かせるや？ てかキミ何歳？！」

初め彼ら彼らのカラダが発していた「やる気」のなさは、消極的なかたちでの抵抗感の表明であつたとも考えられる。そして、広い意味での抵抗感は、ワークショップの始まりにおいては多かれ少なかれ存在するものだ。わたしたちはふだん、その種の抵抗にどのように対応しているだろう。

いわゆるワークショップにおいては、前置きもそこに、カラダを動かし始めることが珍しくない。初めは不安そだつたり、やる気がなさそうであつた子どもたちも、ゲームなどを通じカラダを動かしてゆくと、みるみる様子は変わつてくる。抵抗感はおおむね後退あるいは消失する（よう見える）。と、アイスブレイクは完了である。

つまり、ともかくカラダに働きかけるわけだ。わたしたちはそのための「専門的な」ノウハウを持つている。あるいどの抵抗感は、ノウハウを駆使したカラダへの働きかけにより、消し去ることができる。ならば、抵抗がとくに「強い」場合はどうだろう。論理的には「強めの」働きかけをもつてする、ということになる。わたしたちの「専門性」においては、そうなる

のである。

しかしそれでよいのだろうか、とも思う。抵抗は取り除けば、強い抵抗は強く取り除けば、それだけでもいいのだろうか。

そうではなく、まずは抵抗をみとめること。抵抗を取り除こうとするまえに、その強さ、深さをたしかめようとしてみるとこと。そのようなアプローチもあるのではないか——と言つても、そのようなことがどう可能か、よくわからないし、わたしたちのワークショップがそのようなアプローチをとくに意識した、ということでもない。ただ、わたしたちの専門性はこれまで、ワークショップというものをわりと単純なモデルに還元し、その「成立」のために有効なノウハウの蓄積ばかりおこなってきたように思うのである。

ほっとスクールの子どもたちの抵抗感は、場の状況だけがもたらしたものではあるまい。個々における演劇との出会いはもちろん、その他もろの人生経験とも無関係ではない、いわば歴史的なものだ。とすれば、その抵抗感への関わりかたは慎重であるべきようと思う。とりわけわたしたちの「専門性」は、そこへの有効な干渉、さらにいうと「操作」をよくするだけに、注意が必要なのだと。内心的自由と同様に、何人にも侵されざるべき、いわば「外身」のそれもあるのではないか。

とりわけ今回わたしたちが出会っているカラダたちは、未成熟なそれだ。そしてまた、未成熟であるがゆえに意識された立ち姿があり、面構えがあり、まなざしがある。またそのへアスタイルやファッショனもある（みんなオシャレだ）。これらは意識され、研究され、形成されつつある過渡的で、ナイーブなカラダなのだ。こちらのワークショップの都合だけでいたずらに操作されるべきではない。彼ら彼女の示すめんどくさがわりとハツキリ肯定的な評価が示される。拍手も出る。

ならば、あきらかに完成度が低かったり気が利かない、あるいはまったく意味がわからない類のイメージが出てしまった場合はどうなるか。みなさんやさしくやりすごしてあげる。いわゆる「スルー」であるが、それが何とも自然で「まるでワークショップではないか！」と思つた次第である。

わたしたちはもちろん、もうすこし気をつかう。あきらかにダメなイメージについても、どこかしら工夫のあとを見つけ、拾つてあげる。あるいは突っ込んであげたうえ、ともかく「やってみて」を繰り返してゆく。

やってみること。これは実にワークショップの核心なのだと思う。やりなれたことを、ただ「やる」のではない。まだやつたこともないようなことを、さまざまに「やって・みる」。と、どうか。何が見えてくるか。ワークショップとはそのような試みの場なのだと思うし、その場の敷居を低くし「やって・みる」ことを促すコトバが「とりあえず」だ——実際わたしたちはワークショップの場、また演劇の現場で、どれほど「とりあえず、やってみよう」を繰り返していることだろう？

やってみよう」。

とりあえずサンプル的にこつちでやってみたうえで、子どもたちにもやってもらう。誰でも、やれることはやれるが、実はこのゲームは出来、不出来がわりとハツキリ出る。完成度の高い、あるいは気のきいたイメージとそうでないイメージの落差は、わりと大きいのである。その差は子どもたちにもわかるものであつて、完成度が高かつたり気の利いたイメージができると、わりとハツキリ肯定的な評価が示される。拍手も出る。

ならば、あきらかに完成度が低かったり気が利かない、あるいはまったく意味がわからない類のイメージが出てしまった場合はどうなるか。みなさんやさしくやりすごしてあげる。いわゆる「スルー」であるが、それが何とも自然で「まるでワークショップではないか！」と思つた次第である。

わたしたちはもちろん、もうすこし気をつかう。あきらかにダメなイメージについても、どこかしら工夫のあとを見つけ、拾つてあげる。あるいは突っ込んであげたうえ、ともかく「やってみて」を繰り返してゆく。

やってみること。これは実にワークショップの核心なのだと思う。やりなれたことを、ただ「やる」のではない。まだやつたこともないようなことを、さまざまに「やって・みる」。と、どうか。何が見えてくるか。ワークショップとはそのような試みの場なのだと思うし、その場の敷居を低くし「やって・みる」ことを促すコトバが「とりあえず」だ——実際わたしたちはワークショップの場、また演劇の現場で、どれほど「とりあえず、やってみよう」を繰り返していることだろう？

マジックワード「とりあえず、やって・みる」

一人ひとりの発言をいちいち拾い、しばしば脇道にもそれでいったことから、全員の話を聞き終える頃には開始から四〇分が経過している。予定時間のものはや半分に近い。座りっぱなしにも疲れてきたタイミングで「じゃあ立ってみましょうか」。意外とみんなスッと腰をあげてはくれた。

フォーメーションは変わらず円のまま、かんたんな、拍手をまわすゲームから。右隣の人から受け取った拍手を左の人へ送る。ポイントは、しっかりと受け取り、送ること。動作は単純なもの、ていねいに、言い換えると楽しくやるとなると、それなりに難しくもある。相手とのコミュニケーションが大事なゲームである。そんなゲームのバリエーションをいくつか。

これは、ゲームとしては地味なものである。瞬間的にはあるいは部分的に盛り上がることもあつたものの、どちらかというと淡淡と進んでゆく。盛り上がるためのゲームというより「とりあえず」みんなで何かをやってみる練習のようなものだ。そして、繰り返してゆくと「とりあえず」みんなでもけつこうできるようになつてくる。

次のゲーム（にして最後のアクティビティ）。一人があるポーズをとつている。これにもう一人がポーズをもつて加わることにより、新たなイメージをつくる。「コンプリート・ザ・イメージ」というボアールのゲームだ。

ほつとスクールにおけるワークショップは、一般的な、いわゆるワークショップにくらべれば、ずいぶん淡淡としたものだったようだ。何より、いわゆるワークショップ的な（たとえば「作品」をつくるなど）「展開」をしていない。そのかぎりでは「演劇」ワークショップではなかつたかもしれない。それでもこのようないくアタマを使わず、直感で、意味がわからぬイメージでもまつたく問題はないので「とりあえず、ど「やりたくないか」についても、よく知らない。らわれが劇場だ。

ほつとスクールにおけるワークショップは、一般的な、いわゆるワークショップにくらべれば、ずいぶん淡淡としたものだったようだ。何より、いわゆるワークショップ的な（たとえば「作品」をつくるなど）「展開」をしていない。そのかぎりでは「演劇」ワークショップではなかつたかもしれない。それでもこのようないくアタマを使わず、直感で、意味がわからぬイメージでもまつたく問題はないので「とりあえず、ど「やりたくないか」についても、よく知らない。わたしたちが知らない類の、けれども確実に存在する、演劇をめぐる現実だったのだと思う。子どもたちにみられた「めんどくさがり」や「不安」という現実をどこまで引き受けられたかはさておき、できる範囲の「とりあえず、やってみる」を繰り返すうちに見えてきたことは、あつた。それはすくなくとも、ほつとスクールでの次の機会に活かせるであろう何かだ。

特定の現実と出会うこと。その「現実」と、わたしたちにおける「演劇」との距離を知ること。その距離には、おそらくさまざまなヒントがある。ボアールは、その向き合っていた現実と、いわゆる

りや不安は、まさに「外身の自由」を守るためのサインであつたとも考えられるのである。

演劇との距離・矛盾を考えぬき、後者を根本的に

りなおすかたちで「被抑圧者の演劇」をつくつたわけだが、もちろん一朝一夕にできたものではない。ラテンアメリカに生きる民衆的な現実との長い交渉過程において、生まれてきたものなのである。

わたしたちだって、ほつとスクールの、その子じもたちの現実により向き合つてゆくなかで、独自の「もうひとつ」演劇をつくれるのかもしれない。そのようなものが必要なのかどうか、どのようなものになるか、わたしたちは、まだ確たる言葉をもつて語れないが、わたしたちの「とりあえず、やって・みたい」を続けてゆきたいとは思へ。

「やって・みる」は演劇また劇場そのものもある。ギリシア語で、ドラマはドロメナ（為すじ）であり、シアターはテアトロン（觀るためのもの）だった。もつとも小さな演劇そして劇場は、一人の人間における「やって・みる」のうちに立ち上ること。そんな経験をみんなで為し、みんなで觀る「ワークショップ」という枠組みは、小さくもパブリックな演劇であり劇場なのだとと思う。

【註】

(i) 数ヶ月後に二回目のワークショップをもつてゐる。参加者数等の条件は、ほぼ初回と同様。いずれの回においてもスクールのスタッフが二、三名、世田谷パブリックシアター側からは富永圭一、山本大、そして熊谷がそれぞれ参加している。本稿で扱っているのは主として初回にかかる経験である。

(ii) Peter Wright, "The Thought of Doing Drama Scares Me to Death," Research in Drama Education, 42, 1999.

(iii) 熊谷保宏「演劇をやらな『人びとの詩学』」『日本大学芸術学部紀要』三九号、1100四年



熊谷保宏（くまがい・やすひろ）

一九六七年東京生まれ。日本大学芸術学部准教授。応用演劇研究、演劇教育関連の講座、ゼミナールを担当。また各地で各種の演劇上演やワークショップ、またアートプロジェクトを開催。著書に『ワークショップで何ができるか』（共著、芸団協出版）。NPO法人スキッズ・プラス監事。

世田谷パブリックシアターでは、学校をはじめとした地域でのワークショップ活動を積極的に実施しています。そういった活動の一環として、二〇〇八年度から区内にある「ほっとスクール」でのワークショップ活動に取り組み始めました。「ほっとスクール」というは、世田谷区内の城山と尾山台にある不登校状態の小・中学生を対象とした施設です。設置主体は世田谷区教育委員会で、集団生活に慣れてもらいながら、学校生活への復帰を支援していくことを目的としている事業です。

劇場や学校でのワークショップでは出会えないかもしれない子どもたちとのワークシヨップを私たち経験しています。でも彼らがほかの子どもたちと大きく違うかといえばそんなことはありません。少しだけ人よりも恥ずかしがり屋だったり、こだわりが強かったり、ふとしたきっかけで学校には行きづらくなってしまったりするだけです。そのために普段のワークシヨップよりも少しだけゆっくりとスタートしてはいますが、結局いつもどおりの変わらないワークシヨップを行っています。人の前に出て一人で何かをやつてみせたり、大きな声を出したり、ジェスチャーで何かを伝えようしたり。みんな難なくこなしていきます。

ワークシヨップを体験することから、私たちは彼らに何が起きているか、全てをうかがい知ることはできません。でも活動している時の彼らの表情からは、何がしかの変化が起きているように思えます。その大きさは小さい人も大きい人も、人それぞれで同じです。ただそこで私たちが行うのは演劇以外のなにものでもありません。ワークシヨップを通して何かが起こることを知っているし、何かが起きたらしいなとも思っています。しかしそこに教育やセラピーの専門家としてではなく、演劇の専門家として行くことをあくまでも忘れてはいけないと思っています。

「ほっとスクール」でのワークシヨップの実施回数はそれほど多くありませんが、でもこれからもさらなる継続を願っています。同じように世田谷区内の様々な場所にでかけて、演劇活動を行っていきたいと思っています。いろいろな場所において、「演劇」を駆使して、そこに何かしらの変化を起こしてくる。出かけて行った先にとつて、「楽しむことになること」を目指しています。お互いに楽しいと思える瞬間をつくりにいくこと。世田谷パブリックシアターが地域にでかけていく一番大きな理由かも知れません。そしてそれこそが、演劇の社会還元につながる第一歩だと思うからです。

■ほっとスクール「城山」・ほっとスクール「尾山台」

◆対象

心理的理由により不登校状態にある、区内在住の児童・生徒

◆目的

- (1) 対人関係の中で対応できる能力を養い、自立を促すこと。
- (2) 個別指導及び集団での活動を通して、社会性及び協調性を育み自立心を養うこと。
- (3) 学習活動への援助を通して、学ぶ喜び及び意欲をもたらすこと。
- (4) 児童・生徒への対応は、個々の興味、関心や、心身の状態に即してを行い、必要に応じて新しい学習や経験ができるよう援助すること。

◆指導内容

- (1) 教育相談を通して、悩みの解消及び生活意欲の向上を図ること。
- (2) 個別指導及び集団での活動を通して、社会性及び協調性を育み自立心を養うこと。
- (3) 学習活動への援助を通して、学ぶ喜び及び意欲をもたらすこと。
- (4) 児童・生徒への対応は、個々の興味、関心や、心身の状態に即してを行い、必要に応じて新しい学習や経験ができるよう援助すること。

おわりのこどぼ



わたしたちの振り返りは将来を創る 中村麻美（世田谷パブリックシアター）

『SPT educational』のシリーズは、一〇〇六年度から二ヶ年の助成を日本財団からうけて発刊された。今回の『SPT educational 04』は、その三年間の試みをさらに展開させていくためにつくり上げた本である。そういった意味で「04」は、私たちのこれまでの活動を改めて振り返るものであると同時に、新たなスタートを意味するものとなつた。

そして、まつたくもつて私事ではあるが、わたしが世田谷パブリックシアターで仕事をするようになつて今年で五年目を迎えた。わたしにとつても今年はある大きな区切りの年となつた。この区切りの年に、わたしたちは「振り返る」「探る」作業を繰り返してきた。この作業は、じきに厳しく、苦しい作業であった。が、次への一歩を踏み出すには欠かせないプロセスであることは確信していた。次へ、新たに、これから。この言葉を頭の中で繰り返しながら、「振り返る」「探る」作業をひたすら続けてきた。

「振り返る」といつたときまずやることは、これまでやつてきたワークショップを一つ一つ見つめなおし、再評価するということ。この一三年間でやれたこと、やれなかつたことは一体何なのか。そして、プログラムを組み立てた開館当初の主旨が、一三年たつた現在においても有効なのか。一つ一つを丁寧に省みる作業は、次への第一歩のためには欠かせないことである。

しかし、「振り返る」べきことは必ずしもワークショップのプログラムのことだけではない。私たち劇場自身が、またワークショップを進行する進行役自身が一体何者であるか、自らを振り返る必要が出てきた。「私たちは一体何者なのか」。この問い合わせ生まれた理由には、私たちが「劇場」という枠から飛び出し、「学校」という他者と出会う機会が非常に多くなってきたことが少なからず影響している。学校には学校ならではのルールがある。そのルールは「学校教育」という言葉で言い換えることもできるかもしれない。とにかく、劇場とは全く違ったルールが学校には存在するのである。そのような場で私たちが活動し始めて約七年。この七年の間に学校で演劇ワークショップを行つてほしいという要望は年々増えている。今では秋シーズンは毎日のように区内の学校に通つてている。さらに、世田谷区独自に設置された「日本語」という授業の中に、私たちが行つている演劇ワークショップの活動が取り入れられさえもしている。これらの事象からみると、私たちの活動は学校側から好評価を得ているといえるだろう。ただ、学校から評価を得れば得るほど、私たちは自分自身に問い合わせにはいられない。「学校（先生）の要望に対応して応えられるだけでいいのか」と。ともすると、先方の要望に応えることで完結しがちだ。しかし、私たちの演劇ワークショップの活動は決してサービス業ではないし、消費されるものでもない。学校と私たちの間には需要と供給の関係

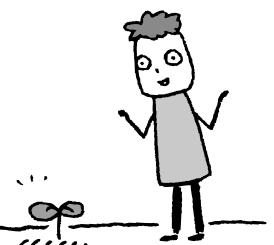
は成立しない。なぜなら、私たちには学校で「演劇をやつている」以上でも以下でもないからだ。私たちには常に自分たちが演劇をやつている人、つまり劇場の人、演劇の人であることを自覚しながら、学校という他者に向かい合わなければならないのである。「自分たちが何者であるか」常に自分自身に問い合わせ続けてはじめて、私たちには学校という場で自由に活動できるのである。

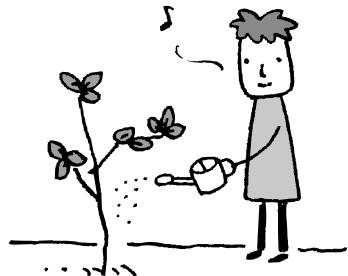
また、「振り返る」と同時に、「探る」ことも続けてきた。探つてきた先の結論はまだ出でていない。あくまで試行中である。

二〇〇九年度から「考えるワークショップ」と題して、新たなワークショップの現場をつくり始めた。ここでは、ワークショップという手法を使って、「公共」について考える。ただ「公共」というと、一般にはあまりにも漠然とした響きを持っているので、より具体的でより身近なキーワードを設定し、そのキーワード（「お盆」、「結婚」、「道」など）について考える。このワークショップでは、無理に結論を導き出すことはしない。「考える」プロセスを参加者自身が楽しむことを優先する。プロセス重視というワークショップの特徴を最大限に活かそうという試みである。劇場でワークショップを行うと、最終的に作品という結果に向かつて活動することが多い。当然、作品づくりの過程においても思考は存在するが、それはある目的、ゴールに向かつての思考である。そうすると、作品（結果）にまとめるということに捉われるあまり、思考を中途で終わらさなければならないことがしばしば起こる。何か作品をつくろうとすると、このようなジレンマは当然起きることだ。このジレンマから解き放たれたかたちでのワークショップの在り方を模索したのが「考えるワークショップ」なのだ。そしてこの「考えるワークショップ」を実践していくことは、ワークショップの持つ可能性をどこまで拓げていけるかの挑戦である。

私たちはこれからも振り返り、探り続ける。頭の中でなく、実践する中で繰り返し続けたいと思っている。ただ、実践の場はますます厳しさを増している。私たちがこれまで盛んに活動してきた学校は、子どもたちの学力低下を理由に「ゆとり」の時間が削られようとしている。厳しい状況は学校だけではなく、不況、失業、うつ病など、社会全体を覆っている。そのような中で私たちは社会とどう向き合っていくのか、何をしていくべきなのか、一体何ができるのか。

演劇ワークショップの持つ可能性はまだまだ未知数だ。この切実なる問いかけを胸に、私たちは演劇ワークショップの活かすべきフィールドを求めて活動していく。





SPT educational

04 世田谷パブリックシアターが今考えていること

発行日 2010年3月31日
発行 (財) せたがや文化財団・世田谷パブリックシアター
〒 154-0004
東京都世田谷区太子堂 4-1-1
Tel. 03-5432-1526
<http://setagaya-pt.jp>

企画・編集 世田谷パブリックシアター 学芸
(足立 寛 + 上杉晴香 + 恵志美奈子 + 奥村優子 + 九谷倫恵子 + 小宮山智津子 + 田幡裕亮 + 中村麻美 + 山本 大)

イラストレーション 玉村幸子 (N/T WORKS)
デザイン 野村 浩 (N/T WORKS)
印刷 凸版印刷株式会社

[協賛] **アサヒビール株式会社**
'TORAY' 東レ株式会社



平成 21 年度文化庁芸術拠点形成事業

SPT

educational

04

世田谷パブリックシアターが今考えていること

資料編



世田谷パブリックシアター

2009 年度 ワークショップ事業の記録

世田谷パブリックシアターのワークショップを中心とした教育普及事業は、

＜劇場の中、稽古場などを利用して行っているもの＞と、

＜劇場の外、学校で行っているもの—「世田谷パブリックシアター@スクール」事業＞との

2つに大きく分かれます。

「演劇」や「劇場」は、その発生以来、ずっと人々の身近にある存在でした。

でも今の日本では、敷居が高く、日々の生活から遠い存在になってしまっています。

だからこそ、地域の公共劇場である世田谷パブリックシアターは、

さまざまな人と、さまざまな場所でワークショップを行うことで、

たくさん地域の方々に演劇を手渡せればと思っています。

演劇が好きな人にも興味がない人にも、

劇場のことを知っている人にも知らない人にも、

劇場の周りの人にも遠い人にも、

みんなにとっていつでもいつまでも開かれた劇場であるために、

今日も私たちはワークショップを行っています。



コミュニティ・ワークショップ事業

デイ・イン・ザ・シアター

演劇にちょっと触れてみたい!という方や、稽古場に入ってみたい!という方、そして仕事帰りや休日になんか面白いことないかな?という方、どんな方でも大歓迎。
身体を動かしたり、声を出したりするうちに、頭も心もすっかりほぐれて、日頃の生活でたまっていたあれやこれやもスッキリ解消。
演劇は見るだけじゃありません。みんなして演劇で遊んでみましょ。
デイ・イン・ザ・シアターはそんなワークショップです。
(劇場ホームページ ワークショップ紹介文より)

たくさんの人に演劇や劇場に親しんでもらうため、開館以来ほぼ毎月1回行われている人気のワークショップ。間口が広く、敷居の低い入口として、お互いに知り合ったり、体を動かしたりするなかで、どなたでも遊び、楽しみながら、演劇のおもしろさや奥深さ、意義を実感してもらうことをめざしている。

日 程:平成21年4月5日(日)・5月15日(金)・20日(水)・
21日(木)・24日(日)・7月8日(水)・
9月25日(金)・11月20日(金)・12月23日(水)・
平成22年3月3日(水)
対 象:どなたでも

地域の物語ワークショップ

「地域の物語ワークショップ」は1998年から毎年行われ、今年で12回目を迎える演劇ワークショップです。地域のできごとを取材し、その成果を様々な方法でまとめて発表します。
今回の「地域の物語ワークショップ」は、この「岡さんのいえ」を拠点に展開します。
岡さんの残した写真や思い出の品々を見たり、岡さんに関わりのあつた人に会ったりしながら、岡さんという一人の女性の生き方について、また地域に息づく岡さんのいえについて、演劇ワークショップをとおして見つめています。
(ワークショップ参加者募集チラシより)

地域の公共劇場として機能していくことをめざし、「まち」を題材に行っているワークショップ。参加者がまちに出て取材を行い、人やものに出会う中で、地域について見つめ直し、それぞれの体験をもとに作品をつくりあげていく。複数のコースを設け、幅広い層からの参加を募り、演劇だけに限らないさまざまな角度・側面から、ワークショップは進行していく。世田谷パブリックシアターならではのワークショップとして定着し、今年で12回目を迎えた。



プレ・ワークショップ

日 程:平成21年12月13日(日)
対 象:どなたでも
参 加 費:200円
参 加 人 数:20人

休日コース

日 程:前編 平成22年1月17日(日)、24日(日)、2月7日(日)、
14日(日)、21日(日)
後編 平成22年3月7日(日)、21日(日)、22日(月・祝)、
27日(土)、28日(日)

進 行 役:成沢富雄、花崎攝、すずきこーた
対 象:どなたでも
参 加 費:5,000円(前編のみ2,500円)
参 加 人 数:前編16人、後編15人

金夜コース

日 程:平成22年2月5日(金)、12日(金)、19日(金)、
3月5日(金)、12日(金)、19日(金)、26日(金)、
28日(日)

進 行 役:すずきこーた、トチアキタイヨウ、蟹谷怜子
対 象:どなたでも
参 加 費:4,000円
参 加 人 数:16人

モーニングコース

日 程:平成22年1月28日(木)、2月4日(木)、18日(木)、
25日(木)、3月11日(木)、18日(木)、25日(木)、
27日(土)、28日(日)

進 行 役:成沢富雄、花崎攝
対 象:どなたでも
参 加 費:4,000円
参 加 人 数:7人

こどもコース

日 程:平成22年3月22日(月・祝)、26日(金)、27日(土)
進 行 役:すずきこーた、南波圭
対 象:小学生4年生~6年生
参 加 費:1,500円
参 加 人 数:8人

だれでもダンス

カラダかたいしなあ、リズム感ないしなあ、よくわかんないしなあ、
でもなんか気になる、ダンスって。
ダンスのことがちょっとでも気になる人なら、だれでも大歓迎。
カラダとアタマとココロをつかって、みんなでダンスをしてみませんか?
(ワークショップ参加者募集チラシより)

文字通り、「だれでも」 参加することができるダンスワークショップ。
たくさんの参加者と出会い、分け隔てなく全員がダンスをすることで、
みんなの身体が見えてくる。

日 程:[1] 平成21年4月3日(金)

[2] 平成21年5月16日(土)

対 象:[1] 中学生以上ならどなたでも
[2] だれでも 障害、苦手などのある人歓迎

進 行 役:山田珠実

参 加 費:500円

参 加 人 数:延べ29人 / 全2回



コンテンポラリーダンスでカラダワークショップ

子育て中の人も、子育てはもう卒業した人も、ダンサーと一緒に踊りませんか。平日午前中の2時間で、自分のカラダとじっくり向き合うワークショップです。ダンス経験がなくても大いじょうぶ。子育て経験のある方たちならではのなごやかな空気の中で、最近ちょっと使っていないカラダを伸ばして、ちぢめて、ひねって、まわして……

踊ってみたら、こころもふわっと、からっと元気になるかもしれません。
(ワークショップ参加者募集チラシより)

コンテンポラリー・ダンスのダンサーを講師としたワークショップ。平日の午前中、対象を子育て経験者に限定して行い、稽古場は多くのお母さん方と小さな子どもでいっぱいであった。参加者は、普段意識しない身体の声に耳を傾け、子育ての忙しさのために気付いていなかった自分たちの身体を感じ、考え、見つめなおし、意識を深める場となった。

日 程:[1] 平成21年5月15日(金)

[2] 平成21年7月9日(木)

[3] 平成21年10月1日(木)

[4] 平成21年11月10日(火)・20日(金)・24日(火)・
27日(金)・12月8日(火)

[5] 平成22年2月10日(水)・3月16日(火)

進 行 役:[1][2] 山田珠実、[3] 早川朋子、[4][5] 山田うん

対 象:子育て中の方、もしくは子育て経験のある方

参 加 費:[1][2][3]500円

[4]2,500円

[5]1,000円

参 加 人 数:延べ72人 / 全10回

考えるワークショップ*

演劇ワークショップ

世田谷パブリックシアターは、いろいろな種類の、たくさんの数の演劇ワークショップを行っています。それは、たいてい「理屈抜きで」とか、「ややこしい話は抜きにして」といえるタイプのものでした。でも、今回、ちょっと変わったワークショップをやってみたいと考えました。考えたその名は、「考えるワークショップ」。

作品をつくりたり、技術を磨いたりが目的ではなく、お題やテーマを掲げて、それを考えるワークショップを開きます。しかし、あくまで、演劇ワークショップ。さあ、みなさん、頭とカラダ、全身で考えてみましょう。

(劇場ホームページ ワークショップ紹介文より)

演劇ワークショップの持つ可能性について探るワークショップ。テーマについて考えてみると、演劇ワークショップを通して行った。今年度は、「公共」を共通テーマとし、各回演劇ワークショップの手法の新たな活用法について提示しながら、テーマについて考えを深めていった。今後の発展と活用が望まれるワークショップ。

「お盆」

日程:平成21年8月3日(月)

進行役:柏木陽

対象:どなたでも

参加費:500円

参加人数:15人

「結婚」

日程:平成21年10月3日(土)、4日(日)

進行役:すずきこーた

対象:どなたでも

参加費:1,000円

参加人数:6人

「道」

日程:平成21年11月28日(土)、29日(日)

進行役:富永圭一

対象:どなたでも

参加費:1,000円

参加人数:7人



夏休みワークショップ

夏休み期間に合わせて実施した、小学生や中学生、高校生を対象とした演劇やダンスのワークショップ。

この夏はじめて出会う仲間たちと、ドキドキワクワクしながら劇をやってみよう。

からだをつかってゲームをしたり、お話をつくったり。最後の日には発表会!

やりたいこといっぱいの夏休みのさいご、劇場に遊びにおいでよ。

(小学生のための遊ぶ演劇ワークショップ参加者募集チラシより)

夏休みに合わせ、世田谷パブリックシアターは、さまざまな内容のワークショップを行っている。子どものころから演劇やダンスなどの舞台芸術に触れてもらうことは、未来の観客を生み出すことに繋がる。

なにより自分たちの身体を使い遊ぶこと、さまざまな表現に直接触れることが、子どもにとって特別な経験、幸福な体験、そして最高の思い出になればとの思いで行っている。

「親子で体験!デジタル×カラダ de ワークショップ」

デジタル技術を利用して、カラダの動きで音をならしたり、光の色を変えてみる、デジタルの音や光で遊ぶワークショップ。コンピューターが苦手でも、親子で一緒にカラダ、音、光を使って遊べます。

・1~2年生コース

日 程:平成21年7月19日(日)

対 象:小学生+その両親

進 行 役:真鍋大度、石橋素

参加人数:25人

「小学生のためのダンスワークショップ」

体育の授業で習うような整った振り付けにみんなで合わせるダンスではなく、自分を表現する手段として、自由に身体を動かし楽しめるようなダンスを体験するワークショップ。

・1~2年生コース

日 程:平成21年7月23日(木)、24日(金) 10:30~12:00

対 象:小学生1年生~2年生

進 行 役:山田うん

参 加 費:1,000円

参加人数:21人 / 全2回

・3~6年生コース

日 程:平成21年7月23日(木)、24日(金) 14:00~16:00

対 象:小学生3年生~6年生

進 行 役:山田うん

参 加 費:1,000円

参加人数:18人 / 全2回

「中学生のための演劇ワークショップ 『new folk tales』」

民話を題材としたワークショップ。まちに出て、見聞きし感じてきたことから民話をつくりだし、最終日には劇を発表する。中学生のつくりだした民話を、話し言葉そのままの形で掲載する民話集も作成した。

日 程:平成21年7月29日(水)、30日(木)、8月4日(火)、

5日(水)、6日(木)

対 象:中学校1年生~3年生

進 行 役:柏木陽

ゲ スト:福留麻里

参 加 費:2,500円

参加人数:14人

「小学生のための遊ぶ演劇ワークショップ」

遊びながら自分たちで演劇をつくり上げていくワークショップ。お話をづくり始めとして、小道具や大道具、衣装も自分たちの手でつくる。最終日には友達や家族を招き、小さな発表会を行う。

・「わーい!エンゲキ大冒険」低学年コース

日 程:平成21年8月14日(金)、15日(土)、16日(日)

対 象:小学生1年生~3年生

進 行 役:花崎攝、すずきこーた

ゲ スト:荒木珠奈

参 加 費:1,500円

参加人数:21人

・「ちょっとびりエンゲキ大冒険」

日 程:平成21年8月17日(月)

対 象:小学生1年生~3年生

進 行 役:花崎攝、すずきこーた

参 加 費:1,500円

参加人数:13人

・「わーい!エンゲキ大冒険」高学年コース

日 程:平成21年8月19日(水)、20日(木)、22日(土)、

23日(日)

対 象:小学生4年生~6年生

進 行 役:花崎攝、すずきこーた

ゲ スト:森村知恵、ガフア

参 加 費:2,000円

参加人数:22人

「中学生と高校生のための演劇ワークショップ 『夏、エンゲキ、劇場にて』」

中学生と高校生が一緒に演劇をするワークショップ。年の差や演劇経験のあるなしに関係なく誰もが楽しめる、夏休みのアクセントとなるようなワークショップを行う。

・a

日 程:平成21年7月26日(日)

対 象:中学生、高校生、それぐらいの年齢の人

進 行 役:富永圭一

参 加 費:500円

参加人数:19人

・b

日 程:平成21年8月1日(土)、8月2日(日)、3日(月)

対 象:中学生、高校生

進 行 役:富永圭一

参 加 費:1,500円

参加人数:14人 / 全3回



「中学生と高校生のためのワークショップ」

劇場へ、集え 演劇で、遊べ

普段出会わない、いろんな学校のいろんな人と、劇場で遊んでみよう。劇場に集まるんだから、遊び道具は「エンゲキ」ってことになる。

演劇ははずかしいって人もいるだろうし、演劇やりたいって人もいるだろう。

でもとにかく、みんなが集まって、なにかを始めれば、絶対面白いことになるから、まずは劇場まで、遊びにおいでよ。

(中学生と高校生のための演劇ワークショップ参加者募集チラシより)

こどもでもなく、おとなでもない、こころもからだも大きく変わってゆく時期にある、中学生と高校生を対象としたワークショップ。中高生にとって劇場で遊び、演劇を楽しむことが身近なものとなり、劇場が新しい仲間と知り合う場になればと考えている。

「伊藤キムさんの中学生と高校生のダンス・ワークショップ『カラダで遊ぶぞ!』」

伊藤キムによる、集まった仲間たちとコミュニケーションをとりながら、カラダを使って遊びつくす2日間のワークショップ。アイデアを出し合いましょう。カラダで空想すると、体がオモチャのようになっていく。

日 程:平成21年4月1日(水)・2日(木)

対 象:中学生・高校生、もしくはそれぐらいの年齢の人

進 行 役:伊藤キム

参 加 費:1,000円

参加人数:26人

「中学生と高校生のための演劇ワークショップ」

普段の学校生活とは違う場所で、様々な学校の仲間に出会い、演劇をするワークショップ。

体を動かしながら知り合い、遊ぶことで、演劇が身近なものに感じられる。

日 程:[1]平成21年5月17日(日)

対象:中学生

日 程:[2]平成21年5月23日(土)

対象:中学生・高校生、もしくはそれぐらいの年齢の人

進 行 役:[1]柏木陽

[2]富永圭一

参 加 費:500円

参加人数:[1]9人

[2]11人

「中高生のためのダンスワークショップ」

自由にアイデアを共有して、オリジナルのダンスをつくるワークショップ。自分の身体と仲間の身体が共有され、世界に向けていきいきとしたエネルギーが解放される。

日 程：平成 21 年 12 月 19 日（土）
対 象：中学生・高校生、もしくはそれぐらいの年齢の人
進 行 役：楠原竜也
参 加 費：500 円
参加人数：5 人

「中高生のための演劇ワークショップ」

ダンボールで変形ロボットを工作することから始まる演劇ワークショップ。自分たちで作った変形ロボットが、そのまま劇の素材になる。

日 程：平成 21 年 12 月 26 日（土）・27 日（日）
対 象：中学生・高校生、もしくはそれぐらいの年齢の人
進 行 役：富永圭一
参 加 費：1,000 円
参加人数：26 人 / 全 2 回

「中学生のための演劇ワークショップ 『春のウソツキワーキング』」

ウソから演劇をつくるワークショップ。エイプリルフールの発表会に向けて様々なウソを何重にも重ねていき、参加者自身がウソになっていく。堂々とウソをつく瞬間、これぞまさに演劇である。

日 程：平成 22 年 3 月 13 日（土）・14 日（日）・20 日（土）・
21 日（日）・26 日（金）・29 日（月）・30 日（火）・31 日（水）・
4 月 1 日（木）
対 象：中学生、もしくはそれぐらいの年齢の人
進 行 役：柏木陽
参 加 費：1,000 円
参加人数：19 人 / 全 9 回

「お正月スペシャル!こどもたちと演劇+?ワークショップ」

短い短い冬休み。
車いすライダーで、ことばでつくる料理人、実方祐二さん。
障害とともに生きているゆうじさんと焼きそばとチーズケーキをつくってみよう!

ゆうじさんとつくるスペシャルメニューをたっぷり味わって、エンゲキももちろんつくるよ!ゆうじさんはいろいろ不思議、なんだか謎!?
なぞ その1
ゆうじさんは「ゆうじ屋」って名前の食べ物屋をやっていて、ケーキをビュンビュン売り歩いてるらしい。車いすライダーってことは歩けないのに、どうやって売り歩くのだろう?手が不自由なのに、どうやってお釣りを渡すのだろう?

なぞ その2
だいたい「ことばでつくる料理人」ってなに?ことばでどうやって料理するの?特別の呪文をじってるのかも?もしかして、魔法使い?!!
???のなぞは、ゆうじさんに会えだとけるよ。おたのしみに
(劇場ホームページ ワークショップ紹介文より)

地域と劇場、子どもたちをつなぐ、新春恒例の企画。1日目はキッチンを利用して料理を体験したあと、ゲストにお話しを伺い、2日目には前日の体験をもとに、グループで演劇づくりを行う。経験する料理づくりでの共通体験と、ゲストに出会うことがさまざまな形の演劇となって表れるワークショップ。今年は、実方裕二氏をゲストに招き、ワークショップを行った。

日 程：平成 21 年 1 月 6 日（水）、7 日（木）
対 象：小学生
進 行 役：花崎撮、成沢富雄、すずきこーた
ゲ スト：実方裕二
参 加 費：1,500 円
参加人数：12 人



『世田谷パブリックシアター@スクール』事業

よりたくさんの子どもたちが、演劇やダンスと出会い、表現力・想像力やコミュニケーション能力を育んでいくように、専門家を学校へ派遣し、ワークショップや小公演などを盛り込んだ参加型の創造活動を行なっている。また、演劇ワークショップの手法を先生方に手渡すために、先生向けのワークショップを開いている。

【学校でワークショップ】

かなりゴキゲンなワークショップ巡回団

7年目を迎えるこのワークショップは、すべてオーダーメイド。先生とご相談しながらワークショップの内容を決定していきます。まずは劇場にご相談ください。子どもたちの様子や先生の思いつきを聞かせてください。そこからオーダーメイドが始まります。どんな授業時間でも大丈夫。どんな内容にするかと一緒に考えていましょう。

(世田谷パブリックシアター@スクール事業 紹介リーフレットより)

多種多様な学校の要望に応じて、さまざまな形の世田谷パブリックシアターのワークショップ・ファシリテーターたちが学校を訪れ、演劇の手法を通したワークショップの進行を行う。普段学校で接する大人とは一味も二味も違う大人と出会い、一緒に身体を動かし遊ぶうちに、子どもたちの心がほぐれていき、自由で豊かな発想があふれ出す場は、まさに小さな劇場である。

日 程:

平成21年5月12日(火) 梅丘中学校 中学1年生
平成21年6月11日(木) 梅丘中学校 中学2年生
平成21年6月17日(水) 山崎中学校区内演劇部員
平成21年6月17日(水) 鳥山小学校 小学1年生
平成21年7月7日(火)・9月14日(月)・25日(金)・10月7日(水)・21日(水)・11月2日(月)・5日(木)・9日(月)・11日(水)・16日(月)・17日(火)・18日(水)・19日(木)・20日(金)・21日(土)
中町小学校 小学2年生
平成21年7月9日(木)・16日(木) 奥沢中学校 中学3年生
平成21年7月13日(月)・9月17日(木)・28日(月)・10月6日(火)・27日(火)・11月2日(月)・5日(木)・10日(火)・16日(月)・17日(火)・18日(水)・19日(木)・20日(金)・21日(土)
中町小学校 小学1年生
平成21年7月27日(月)・28日(火) 川崎市立高津市民館 川崎市内中学校演劇部員
平成21年9月3日(木)・10日(木) 奥沢中学校 中学3年生
平成21年9月24日(木)・9月25日(金)・10月2日(金) 山野小学校 小学1年生
平成21年9月28日(月)・29日(火) 深沢小学校 小学2年生
平成21年9月30日(水)・10月28日(水) 青鳥特別支援学校梅ヶ丘分教室 中学部
平成21年10月8日(木)・13日(火)・15日(木)・19日(月)・30日(金)
11月5日(木)・6日(金)・9日(月)・12日(木)・13日(金)・16日

(月)・17日(火)・18日(水)・19日(木)・20日(金)・24日(火)・25日(水)・26日(木)・27日(金)・28日(土) 三軒茶屋小学校 小学2年生
平成21年10月9日(金)・16日(金)・22日(木)・27日(火)・30日(金)・11月6日(金)・10日(火)・12日(木)・13日(金)・14日(土) 多聞小学校 小学4年生
平成21年10月9日(金)・16日(金)・22日(木)・27日(火)・30日(金)・11月5日(木)・6日(金)・9日(月)・10日(火)・11日(水)・12日(木)・13日(金)・14日(土)・22日(金) 多聞小学校 小学3年生
平成21年10月13日(火)・14日(水)・22日(木)・11月4日(水)・9日(月)・11日(水)・12日(木)・13日(金)・16日(月)・17日(火)・18日(水)・19日(木)・20日(金)・24日(火)・25日(水)・26日(木)・27日(金)・28日(土) 三軒茶屋小学校 小学5年生
平成21年10月15日(木)・23日(金) 旭小学校 小学4年生
平成21年10月20日(火)・27日(火) 旭小学校 小学1年生
平成21年10月22日(木)・29日(木) ほっとスクール城山
平成21年10月30日(金) 三軒茶屋小学校 小学1年生
平成21年10月30日(金) 三軒茶屋小学校 小学2年生
平成21年10月30日(金) 三軒茶屋小学校 小学6年生
平成21年10月31日(土) 三軒茶屋小学校 小学3年生
平成21年11月4日(水) 三軒茶屋小学校 小学4年生
平成21年11月24日(火)・12月1日(火)・3日(木) 弦巻小学校 6組
平成21年11月26日(木)・27日(金)・12月7日(月) 旭小学校 小学3年生
平成21年12月15日(火)・17日(木) 砧中学校 中学1年生
平成21年12月22日(火) 梅丘中学校 中学2年生
平成21年12月22日(火) 弦巻小学校 小学3年生
平成22年1月14日(木)・15日(金) 北沢中学校 中学3年生
平成22年1月14日(木)・19日(火) 桜丘小学校 小学2年生
平成22年1月14日(木)・22日(金) 多聞小学校 小学3年生
平成22年1月14日(木)・22日(金) 多聞小学校 小学4年生
平成22年1月20日(水)・27日(水) 旭小学校 小学2年生
平成22年1月21日(木)・27日(水) 旭小学校 ひまらや学級
平成22年1月22日(金)・23日(土)・28日(木) 祖師谷小学校 小学1年生
平成22年1月22日(金)・23日(土)・28日(木) 祖師谷小学校 小学2年生
平成22年2月1日(月)・15日(月) 弦巻小学校 小学2年生
平成22年2月2日(火)・9日(火) 花見堂小学校 小学1年生・2年生
平成22年2月2日(火)・5日(金) 三軒茶屋小学校 小学1年生
平成22年2月2日(火)・5日(金) 三軒茶屋小学校 小学2年生
平成22年2月3日(水)・17日(水)・24日(水) 弦巻小学校 小学1年生
平成22年2月8日(月)・9日(火) 京西小学校 小学1年生
平成22年2月9日(火) 九品仏小学校 小学1年生
平成22年2月9日(火) 九品仏小学校 小学2年生
平成22年2月11日(木)・19日(金) 等々力小学校 小学2年生
平成22年2月12日(金) 駒沢小学校 小学1年生
平成22年2月12日(金)・16日(火) 給田小学校 小学2年生
平成22年2月15日(月) 奥沢小学校 小学1年生
平成22年2月15日(月) ほっとスクール尾山台

平成22年2月18日(木) 奥沢小学校 小学2年生
平成22年2月18日(木) ほっとスクール城山
平成22年3月15日(月) 梅丘中学校 中学3年生

参加人数:延べ3,702人 / 計172日

【劇を観る+ワークショップをやる】

@スクール公演

「にんにん忍者★でんエモン一座」
「うっかり、ちょっと、きのこ島」

じつと座って劇を観るだけでなく、いつのまにか子どもたちも登場人物になっている!そして子どもたちは劇に参加し、俳優と一緒に劇をつくりあげていきます。

@スクール公演は演劇を観ることと、身体を動かして作業するワークショップをミックスさせた、世田谷だけの演劇作品。今年も学校の体育館にやってきます。

劇世界を体験しながら、子どもたちが想像力をふくらませ、のびのびと表現するきっかけになってくれれば、という願いを込めて作りました。

学校の表現活動、クラス作りなどにぜひご活用ください。

(世田谷パブリックシアター@スクール事業 紹介リーフレットより)

世田谷パブリックシアターオリジナルの、劇とワークショップがミックスされた演劇の鑑賞+体験プログラム。新作「にんにん忍者★でんエモン一座」は、「うっかり、ちょっと、きのこ島」、「どっこむ商店」に続く@スクール公演の第3作目である。「うっかり、ちょっと、きのこ島」は2003年度の初演以来、2004年度、2007年度、2008年度と再演を重ね、今年度は北九州、福岡でも上演した。体育館の床で演技されることで、舞台と客席の区別もなく、子どもたちは物語の進行の中で、時に出演者として、時に観客として、まったく自然に劇の中に参加していく。

日 程:

「にんにん忍者★でんエモン一座」
平成21年9月23日(水) 太子堂小学校 一般
平成21年9月24日(木) 中町小学校 小学5年生
平成21年9月25日(金) 深沢小学校 小学4年生
平成21年9月28日(月) 尾山台小学校 小学2年生
平成21年9月29日(火) 笹原小学校 小学3年生・4年生
平成21年9月30日(水) 深沢小学校 小学4年生
平成21年10月2日(金) 代田小学校 小学1年生
平成21年10月5日(月) 太子堂小学校 小学5年生・3年生
平成21年10月6日(火) 太子堂小学校 小学4年生
平成21年10月7日(水) 太子堂小学校 小学4年生
平成21年10月8日(木) 尾山台小学校 小学1年生
平成21年10月9日(金) 東大原小学校 小学3年生・4年生
平成21年10月13日(火) 太子堂小学校 小学6年生
平成21年10月14日(水) 尾山台小学校 小学1年生
平成21年10月15日(木) 千歳台小学校 小学3年生
平成21年10月16日(金) 千歳台小学校 小学3年生

参加人数:延べ954人 / 全19公演

「うっかり、ちょっと、きのこ島」

平成21年9月15日(火) 世田谷パブリックシアター 稲古場 小学3~6年生
平成21年9月25日(金) 福岡市立金武小学校 小学4年生
平成21年9月25日(金) 福岡市立金武小学校 先生演劇人向け
平成21年9月26日(土) ハビオ ピールーム 大練習室 小学3年生以上ならどなたでも
平成21年9月28日(月) 北九州市立朽網小学校 小学3年生
平成21年9月29日(火) 北九州市立足立小学校 小学3年生
平成21年10月2日(金) 世田谷区立太子堂小学校 小学2年生

参加人数:延べ353人 / 全7公演



先生のためのワークショップ

学校や劇場で、子どもたち向けの事業を担当しているメンバーが、先生たち向けのワークショップを行います。ここには「模範解答」はありません。でもたくさんの「ヒント」があるはずです。ただただ楽しんだり、いろいろ考えたり、新しい知り合いと話したり…ワークショップの中の様々ななところに、きっと「ヒント」を見つけられます。
(劇場ホームページ ワークショップ紹介文より)

世田谷パブリックシアターの子どもたち向け事業でワークショップを行っているファシリテーターが、先生方の要望をもとに毎日毎にテーマを設定し、実際にワークショップを体験してもらう。テーマについて話し合う時間を多く取り、先生、進行役、劇場、それぞれの立場からの意見を交換しながら、ともに考え、やってみることで「教えるヒント」を探す。

日 程:
(1)【ちょっと気軽に演劇ワークショップをやってみるコース】
平成 21 年 7 月 31 日 (金) 10 時~17 時
(2)【じっくり演劇ワークショップについて考えるコース】
平成 21 年 8 月 7 日 (金)・8 日 (土) 10 時~17 時

対 象: 小学校・中学校・高校などの先生
進行役: 富永圭一、すずきこーた、柏木陽、大西由紀子
参 加 費: (1) 1,500 円
(2) 3,000 円 (全 2 回分)
参加人数: 延べ 14 人 / 全 3 回

中学校演劇部支援

縮小傾向にある世田谷区内の演劇部の活動を発展・活性化することを目的とし、演劇の専門家を世田谷区立中学校 4 校の演劇部に派遣し、創作活動を手助けする事業。演劇部を中心に中学生による芸術活動が活発になるよう、各学校の演劇部の要望と、実際の活動の様子に応じて支援する。

対 象: 弥巻中学校演劇部
進行役: 野崎夏世、近藤春菜
平成 21 年 4 月 13 日 (月)・20 日 (月)・27 日 (月)
5 月 11 日 (月)
6 月 8 日 (月)・15 日 (月)・22 日 (月)
7 月 6 日 (月)・13 日 (月)・25 日 (土)
9 月 7 日 (月)・14 日 (月)・28 日 (月)
10 月 5 日 (月)・19 日 (月)・26 日 (月)
11 月 9 日 (月)・30 日 (月)
12 月 7 日 (月)・14 日 (月)・21 日 (月)
平成 22 年 1 月 18 日 (月)・25 日 (火)
2 月 1 日 (月)・8 日 (月)・15 日 (月)
3 月 1 日 (月)・15 日 (月)
全 28 回

対 象: 緑丘中学校演劇部

進行役: すずきこーた、大久保慎太郎
平成 21 年 5 月 26 日 (火)
6 月 2 日 (火)・9 日 (火)・16 日 (火)・18 日 (木)・19 日 (金)
7 月 7 日 (火)・14 日 (火)・21 日 (火)
8 月 4 日 (火)・6 日 (木)・20 日 (木)・23 日 (日)
9 月 1 日 (火)・2 日 (水)・8 日 (火)
10 月 6 日 (火)・14 日 (水)・18 日 (日)・20 日 (火)・23 日 (金)・25 日 (日)・26 日 (月)・27 日 (火)・29 日 (木)・30 日 (金)・31 日 (土)
11 月 1 日 (日)・10 日 (火)
12 月 1 日 (火)・8 日 (火)・15 日 (火)
1 月 12 日 (火)・19 日 (火)
2 月 2 日 (火)・16 日 (火)・26 日 (金)
3 月 2 日 (火)・13 日 (土)
全 39 回

対 象: 桜丘中学校演劇部

進行役: 茶円茜
平成 21 年 6 月 2 日 (火)・11 日 (木)・16 日 (火)
7 月 2 日 (木)・7 日 (火)・14 日 (火)・21 日 (火)・29 日 (水)・30 日 (木)
8 月 5 日 (水)
9 月 1 日 (火)・10 日 (木)・24 日 (木)
10 月 20 日 (火)・22 日 (木)・27 日 (火)・29 日 (木)・31 日 (土)
11 月 1 日 (日)・5 日 (木)・7 日 (土)・10 日 (火)・12 日 (木)
全 23 回

対 象: 山崎中学校演劇部

進行役: 柏木陽
平成 21 年 5 月 30 日 (土)
6 月 2 日 (火)・12 日 (金)・16 日 (火)・26 日 (金)
7 月 11 日 (土)
9 月 4 日 (金)・11 日 (金) ほか
全 40 回

演劇部支援についてのワークショップ

世田谷パブリックシアターは、劇場内でワークショップを行うのと同じように、小学校や中学校でのワークショップ活動を 2003 年以来積極的に行ってきました。その活動を続けてくる中で、演劇部についてのご相談を受けることも多くなってきました。そこで、実際に演劇部の指導や支援をしている方、そしてそういった活動に興味のある方とお会いし、演劇部の支援について一緒に考えてみたいと思います。お互いの経験を話し合ったり、もしかすると実際に身体を動かしたりするかも知れません。まずは、集まった皆さんで、演劇好きの子どもたちになにができるか、知恵を出し合ってみましょう。
(劇場ホームページ ワークショップ紹介文より)

学校の中にある創造の現場での活動を手助けするには、どのような方法が考えられるか。演劇部の活動が生徒主体の活動でありつつ、教育活動の一環であることを踏まえ、学校に演劇部があることの意義と、支援のありかたを探る。

日 程: 2009 年 5 月 22 日 (金)
対 象: 演劇部の支援に興味のある方
進行役: 富永圭一
参 加 費: 500 円
参加人数: 3 名 / 全 1 回







論文編

世田谷パブリックシアターでは、「かなりゴキゲンなワークショップ巡回団」と称して、世田谷区内を中心に小中学校へ出かけていってのワークショップを行っています。内容についてはそれぞれの学校の先生と相談しながら決定していくために、あらかじめパッケージ化されたものはありません。長期のこともあるれば短期のこともあり、全てオーダーメイドのワークショップ（演劇作品）です。

ここに掲載されている論文は早稲田大学の角田真奈氏によるもので、「かなりゴキゲンなワークショップ巡回団」を通して、ある小学校でおこなった学芸会に向けた活動をテーマとしています。当初、角田氏の修士論文として書かれたものを、ご本人に要約していただき、掲載しています。

ともすると内部の視点だけで語られがちなワークショップの現場ですが、臨床心理学という専門の視点からはどのように映ったのか、そしてそこにはどんな成果や効果が見られたのか、外部に評価を得るといった立場において、私たちにとってはとても貴重な資料です。



演劇ワークショップとの出会い

角田真奈

今回、早稲田大学臨床心理学研究領域の修士論文として、世田谷パブリックシアターで実施されている演劇ワークショップ（以下演劇 WS）をテーマとさせていただき『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』というタイトルで、論文を執筆した。そこで、研究に至った経緯や、研究で感じたこと、考えたことをここで簡単に述べさせていただきたい。

世田谷パブリックシアターの方々と知り合うきっかけとなったのは、修士論文のテーマとして演劇 WS に興味を持ちながらも、研究方針が定まらずにいた中みつけた「ラウンドテーブル『演劇と社会をつなぐ～これからの教育普及を考える～』」という世田谷パブリックシアターでの催しに参加したことによる。以前から、世田谷パブリックシアターで上演されている公演が好きで、よく見に行っていたため、様々なワークショップやレクチャーが劇場にて活発に実施されているのは知っていた。そのためラウンドテーブルに参加した時点では、とてもこのような実績のある劇場で調査をすることが出来るとは思わず、ただ何か研究の糸口をつかめたらと思っていた。そこで、ラウンドテーブルにて、演劇 WS のようなテーマで修士論文を書きたいため色々知りたいという話をしたところ、制作部長様の方から、この劇場での演劇 WS で観察研究をしないかと声をかけて頂き、演劇 WS のコーディネーターをしているスタッフの方々をさっそく紹介して下さった。私としては、この上ないフィールドであり、すぐにそのお話を飛びつき、とても嬉しかったことを覚えている。しかし、実のところ、演劇 WS についてはほとんど無知に等しく、当初コーディネーターの方に語った研究計画は、かなり的外れなものであったかもしれない。

そもそも、なぜ演劇 WS をテーマに修士論文を書きたかったのかというと、私自身が大学生時代にサークルで演劇をかじっていたことによる。当時の私は、演劇の持つ意味などについて深く考えることはなかったのだが、自分自身やっていて楽しかったし、印象的な経験があったこともあり、演劇をテーマにした修士論文が書きたかったのである。

同時に大学生時代から、学齢期を対象とした臨床心理学に興味があり、不登校児童・生徒の通うフリースクールで学生スタッフをしていた。たまたま、学生スタッフの中に演劇経験者が数人おり、フリースクールの先生からの演劇を使った遊びのようなプログラムをやってみないかとの提案をうけ、あれやこれやと考えながら、数回実施したことがあった。

そこに通う子ども達について私がもっていた印象の一つに、周りの目をとても気にする子どもが多いということがあった。例えば、美術の先生が来て、陶芸や絵画などを行っても、完成前にやっぱり変だと言って振り出しに戻してしまったり、下手だからやらないと言ったりしていた。私は、こういった子ども達を見ていて、演劇ならうまい下手の基準がなく、変なことしたもの勝ちで、表現を自由に楽しめるのにと思っていた。そのフリースクールにおいては、その思いは正しかったようで、子どもたちはとても自由にのびのびと、楽しく参加してくれた。加えて、フリースクールという環境では、体を動かしたり大きな声を出したりする機会も日常的にならため、これらの要素が含まれる演劇をフリースクールで行うことは何か意味があることなのではないかと漠然と思

っていた。

そのような経緯があり、不登校児童・生徒へのアプローチのひとつとして演劇 WS をとらえ、不登校児童・生徒に演劇 WS を実施することによる効果の検討をすることを、修士論文の内容として考えていた。

しかし、コーディネーターの方々とお話をさせて頂く中で、フリースクールで演劇 WS を実施して効果を測定しよう等と簡単に計画を立てていたことを深く反省するくらい、演劇 WS が自分の思っていた以上に深く、一筋縄ではいかないものであることを思い知った。そもそも、演劇 WS そのものを自分が知らないことに気がついた。ありがたいことに、コーディネーターの方々は、そんな私を見捨てることなく、色々な演劇 WS を紹介して下さった。そうして、見学、参加をしていく中で、演劇 WS のイメージも何となくつかめるようになってきて、同時に面白さが倍増し、不登校などの要因は置いておいて、演劇 WS そのものにテーマを絞り、向き合っていこうと考えるようになった。そういう経緯によって、修士論文の調査として、小学校の学芸会の練習として行われた演劇 WS を調査できることになった。

今回の研究を経て、いまだに演劇 WS そのものについてハッキリ言葉にできないが、演劇 WS について、様々な思い、考えをもつことが出来た。一般の子どもたちにとっては、演劇経験といったら、学芸会くらいで、演劇 WS で行うようなことは初めての経験であることが多いであろう。しかも、人前で発表することは恥ずかしそうだし、複数のメンバーで相談しながら1つのものを作り上げることも大変そうである。しかし、演劇 WS で、そうしたことが、なんだか気がつかないうちに自然とできてしまっているのだ。恥ずかしい気持ちや仲間との葛藤を乗り越える経験!!といった熱い経験は、全くないわけではないが、むしろ、参加者はとても心地よく、楽し



く感じるのである。それは、演劇 WS で行われる演劇が、大きな声を出し、自分をさらけ出し、アピールしていくといった方法ではなく、日常生活や思い出の些細なことを思い出しながら再現していく作業であったからであると思っている。普段の雑談と大して変わらない中で作品が出来てしまうのである。そんな風にして作品が出来て、発表して、サポートティブな意見がもらえたなら、なんだかとってもいい気分になるのである。私自身が参加した1日限りの演劇 WS は、そこまで終了していたよう思うが、調査を行った学校現場での演劇 WS は、それだけでは終わらなかった。こういった経験をしたのち、ファシリテーターによって、例えば「男女が協力をしながら劇を完成させる」といった課題が出され、子どもたちはそれに向き合わないといけない。子どもたちは、そうした課題を魅力ある刺激として取り入れ、彼らなりの演劇につなげていたのであった。

このように、演劇 WS への私の印象は、友だち同士の雑談の延長線にある活動といったものである。学校現場での演劇 WS によって、友だち同士の雑談の延長を経験することは、臨床心理学的にとても大切な経験であるように思う。演劇 WS という枠組みがあり、大人が口出しあしないが見守ってくれているという守られた環境での友だちとの関わりは、友人関係の複雑で不安定な関係性の部分の無い、友だち付き合いの良い要素が凝縮した経験であると考えられる。いじめ、不登校など問題視される現代の学校生活において、演劇 WS で経験できる友だちとの関わり経験は、とても貴重なもののように思う。

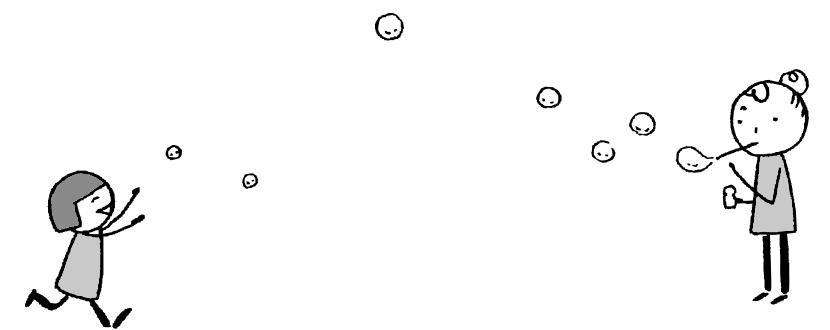
このような演劇 WS にとって重要なのが、何と言ってもファシリテーターの持つ人間的な魅力である。子どもたちは、1年も2年も前に来たファシリテーターをちゃんと覚えていて、来校して廊下を通ると、各クラスか

ら大勢の子ども達がワッと出てきて、ファシリテーターに駆け寄ってくるのである。初めての調査研究に不安な気持ちの私自身もまた、ファシリテーターによって不安を取り除いてもらったような気がして、子どもたちと同じくすっかり虜になっていたような気がする。ファシリテーターという魅力的な人間との出会いからも、多くのものをえられるのだった。

今回の調査を経て私は、学校現場での演劇 WS の実践は、子どもの精神発達上意義があると考えており（ファシリテーターによって子どもたちの受ける影響は異なるのではないかといった問題などもあるように思うが）、今後少しでも多くの学校で取り入れられたらいいなと思い描いてしまうのである。今回の修士論文が、ほんの少しでも演劇 WS の広まりにつながったらとても嬉しいと思う。

角田真奈（つのだ・まな）

（早稲田大学大学院人間科学研究科修士課程 学校カウンセリング研究室）





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

The Meanings of Clinical Psychology of the Theatre Workshop at the Elementary School

角田 真奈

(早稲田大学大学院人間科学研究科修士課程 学校カウンセリング研究室)

菅野 純

(早稲田大学人間科学学術院)

第1章 問題と目的

演劇 WS は、いわゆる舞台芸術作品としての演劇と区別し、「参加者全体が、演劇的な活動を体験する場の総称」と定義される（須崎, 2000）。演劇 WS は、子どもたちの表現を豊かにしたり創造性を開発したりするといった教育的な目的を持つもの、コミュニティーの意識を活性化させるもの、プロの俳優と演出家による舞台創作を目的としたもの、など様々なもののが存在する。近年では、教育の現場において演劇関係者が演劇 WS を行うという流れも増えつつある（小林, 2005）。松井（2008）は、現在日本では「演劇の公共的な役割」の議論がされるようになってきたが、公共的であるにはワークショップ的な方法を用いた「演劇を用いた教育／演劇についての教育」は不可欠であり、新しい「エデュケーション」システムを構想することが緊急の課題であるとしている。このように、演劇関係者にとって演劇 WS は、これから演劇を考えていく上で、重要な位置づけとなってきたているようである。

こういった演劇 WS の目的や効果について、演劇関係者の体験的知見として、竹内（1988）は「自己が問い合わせられる体験すること」を挙げ、平田（2004）は、「演劇を通じて身体表現や言葉、コミュニケーションなどに興味を持つこと」としている。

ところで、学校現場において、児童生徒たちの友人関係の希薄化が叫ばれて久しい。また、子どもたちにとっては仕事ともいえる遊びについても、遊びの性質が、屋外から屋内へ、多人数から一人のものへ、さらに活動性のあるものから少ない遊びへと変質を示しているなか、

人間関係の広がる遊びができず、子どもの成長に大きな歪みが出ているのではないかという指摘（深谷, 1990）もなされてきたが、現代では、集団の外遊びというのは、どんどん難しい状況となっているようである（遠藤ら, 2007）。こういったなか、演劇関係者による体験的知見は、こういった問題を持つ学校現場には魅力的に見えるであろう。

しかしながら、これらの目的や効果は主に各演劇関係者の体験的知見であり、須崎（2000）は、その意味や効用について理論的な考察がなされてこなかったことを指摘している。また堀切（2003）も、理念がまとめきれていらないままに一種の「流行」めいたかたちで、演劇 WS をはじめとした表現教育への試行が始まっている日本の現状に言及しており、同時に表現教育の普及のための要件として、学校現場も、そこに行く演劇関係者にも、総合的な表現教育の意味について把握していくことが求められるだろうと述べている。イギリスをはじめとした欧米諸国では「ドラマ」の時間が学校のカリキュラムに設定されており、日本においても「総合的な学習の時間」に表現活動を入れようとする動きもある（堀切, 2002）。だが日本の演劇 WS の現状として、各々がワークショップに対して体験的に意味を持っているが、学校現場に明示できる形の目的や効果を持ち合わせていないため、広い普及につながらないことが推測される。実際に柄田（2009）は、演劇 WS を行っている劇場の地域内の全小学校を対象としたアンケート調査から、学校では、舞台芸術が子どもに与える効果には期待しているものの、学校としての受け入れ体制や位置づけの問題から積極的には動けないという状況にあることを明らかにしており、事業の内容や効果が実感でき、多様な参加事業の中から芸術を選択してもらう説得材料と機会が必要になるのであることを示唆している。

以上より、本研究では、学校現場で演劇 WS を行うことについての子どもたちの意味について、探索的に検討し、エスノグラフィーの手法によって仮説生成を行うことを目的とする。演劇 WS についての研究を概観すると、第三者的な視点で書かれた研究は少なく、臨床心理学においては、演劇 WS について取り上げた研究は散見されない。しかし、フリースクールにおいて演劇 WS が行われていたり（小林, 2005）、演劇 WS とセラピー的なものとの違いについて、演劇関係者によって述べられていたり（竹内, 1998）など、何らかの心理的効果があることが予想される。よって、本研究では、演劇 WS とは一体何なんだ、という点から明らかにすべく、学校現場での演劇 WS において行われていることを詳細にデータとして記録することによって、そこから見えてくる演劇 WS についての意味を検討していくこととする。特に、子どもたちの劇の創作場面、それに対するファシリテーターの発言、指導を中心に観察し、あわせてファシリテーターへのインフォーマルインタビューと子どもたちへの自由記述式アンケート調査を用いながら、演劇 WS の意味を検討していくこととする。

第2章 研究方法

第1節 方法の概要

1. 対象

本研究の調査対象は、世田谷パブリックシアターという公共劇場で行われている演劇 WS である。世田谷パブリックシアターは、財団法人せたがや文化財団が運営している、演劇やダンスのための専門劇場であり、加えて上演目的のみの劇場ではなく、公共劇場として、参加体験活動＝ワークショップが活発に企画されている。

本研究では、こういったワークショップ事業の一環である、学校現場へ出向く演劇 WS を取り上げる。対象の演劇 WS 参加者となったのは、東京都 Z 区内 Y 小学校の 5 年生（全 2 クラス、男児 27 名、女児 23 名、計 50 名）の学芸会の練習として実施された演劇 WS である。この演劇 WS に参加したのは、小学校 5 年生の児童と担任の教師、ワークショップのファシリテーターとアシスタント、コーディネーター数名、調査者である筆者、調査補助者である院生または学部生である。

2. フィールドとしての妥当性

世田谷パブリックシアターは、演劇 WS について紹介されている文献の多くにおいて、「青年団」を主宰する平田オリザ等とともに、日本での代表的な演劇 WS 事業を行っている劇場として挙げられている（中野、2001；堀切 2002 など）。よって、演劇 WS をテーマにするにあたって、演劇 WS の「質的な典型性」（山田、1986）を備えているといえる。

また、この劇場が公共劇場であるという点も、本研究にて世田谷パブリックシアターをフィールドとする妥当性として示すことができる。

世田谷パブリックシアターは、舞台芸術の創造・発信拠点として、また、区立の劇場として芸術と地域の関係づくりの拠点として機能していくという明確な意志を持った劇場であり、公共劇場・ホールで初めて「学芸」部門を設置し、公共劇場・ホールの新しい方向性を拓いた劇場である（柄田、2009）。そのため、ここでの活動を参考にする劇場もあり、個別事例性が低く、区内の小中学校での演劇 WS について、他劇場よりも実績ある劇場である。また、行政と連携をとっているため、演劇 WS 実施による学校の出資は低く抑えられる。そのため、予算を捻出する余裕のある学校の児童生徒や、演劇に対して高い興味をもつ児童生徒に対してではなく、一般的な区内の公立学校の児童生徒に対して演劇 WS が実施される。よって、「だれでも参加できるもの」（川島、2009）というワークショップの意味合いに、より一致すると考えられる。

そして、本調査でフィールドとした Y 小学校は、以前から世田谷パブリックシアターの教育普及事業を受け入れており、小学校側の演劇 WS への理解も深いと思われる。

これらの点より、演劇 WS の意味について探索的に検討し仮説生成していくにあたって、世田谷パブリックシアターと Y 小学校は最適なフィールドであると考えられる。

3. フィールドにおける研究者の立場

筆者は、世田谷パブリックシアターにおいて開催されたラウンドテーブル「演劇と社会をつなぐ～これからの教育普及を考える～」に一般の参加者として出席したこ

とがきっかけとなり、調査フィールドとして協力して頂けることになった。

予備調査では、学校現場での演劇 WS には見学者という立場で、劇場で実施された演劇 WS には一般参加者という立場で参加し、本調査では、観察者としての立場で参加した。

本調査の参加児童に対しては、コーディネーターから筆者について、「パブリックシアターの人ではないけど、大学院生で、みんなの様子を研究したいということなので来ています。」「メモしたりすることもあります」と紹介された。

また、ファシリテーターやコーディネーターは、ニックネームで児童に呼ばれていたため、筆者もそれに従つた。演劇 WS 中は積極的な参加はせず、少し離れて観察する参与形態をとったが、演劇 WS の序盤（1, 2 回目）、ウォーミングアップとして実施されたゲームには、人数合わせの関係もあり、児童と同じように参加した。また、児童からの接触があった場合には応じ、必要に応じて声かけも行った。よって、参与観察の形態としては、フィールドにおいて、何かの役割を持って参加しないといけない「積極的な参与」と、観察者以外の役割を担わずに観察する「消極的な参与」の中間といえる、「中程度の参与」（柴山、2006）にあたる。

また、調査終了後にファシリテーターとコーディネーターが打ち合わせを兼ねた昼食をとることも多くあったが、筆者も同席させて頂き、様々な話しを聞かせていただいた。

第2節 エスノグラフィーを採用する意義

本研究では、学校現場で行われている演劇 WS の意味について、グループでの創作場面の観察を中心に、フ

ァシリテーターのインフォーマルインタビューと児童へのアンケート調査をあわせてすることで、探索的に検討していくことを目的とする。

エスノグラフィーとは、人の行動、もしくは人とその社会および人が作り出した人工物（artifacts）との関係を、人間の営みのコンテキストとなるべく壊さないような手続きで研究するフィールドワークという手法によって集めたデータを分析・解釈した報告書である（箕浦、1999）。そして特に、微視的な行動や相互作用のプロセスを観察ユニットとするものはマイクロ・エスノグラフィーであるとされ、文化人類学者が文化社会に住み込み調査した結果を記述するマクロ・エスノグラフィーとは違った独自の研究方法論である（箕浦、1999）。

また、フィールドワークは仮説生成的な調査法である（佐藤、2002）といわれるが、演劇 WS は広く知られているものではなく、臨床心理学において演劇 WS の研究は散見されない。よって、演劇 WS について研究するにあたっては、演劇 WS についての知見や今回の調査での演劇 WS にて起こっていたことなどを詳細に記録することによって、演劇 WS の臨床心理学的枠組から見た仮説生成を行っていく必要がある。

また、演劇というものは、数値化された評価が向かない性質を持っており、ある対談の中で、授業のカリキュラムに演劇が含まれているイギリスの実演家 Adriani(2000) は、「子どもたちの演技を採点しなくてすめばどんなにいいか。」と話す。また、演劇 WS には個別性が高いこと（予備調査でのファシリテーターの話から）から、研究していくには、数値化を目的とせず、また個別性が重視されるように、ある現象が起きた文脈（= コンテキスト）を丁寧に記述していく必要があることが、演劇 WS 研究をする上での注意点と言える。

これらより、本研究では、参与観察とインタビューを

主要技法としつつ、調査法や文献収集なども併用する(柴山 2006) エスノグラフィーを採用することとする。

第3節 調査目的と研究手続き

1. 調査目的

予備調査

世田谷パブリックシアターが実施している演劇 WSについての基礎情報の収集、本調査で実施する調査方法についての検討、本研究の考察における理論的枠組みの設定のための情報収集を行うことを目的として、演劇 WS の見学と参加、ファシリテーターへのインフォーマルインタビューを実施すること。

本調査

学芸会の練習という枠で行われる演劇 WSにおいて、児童のグループ創作場面のやり取りに注目し、演劇 WS をすることの意味について、フィールドワークによって探索的に検討すること。

2. 研究手続き

①調査方法

予備調査

参与観察とインフォーマルインタビューによるフィールドワークである。調査中はフィールドメモで記録し、調査終了後の当日中にフィールドノーツを作成し、保存した。

本調査

参与観察、ファシリテーターへのインフォーマルインタビュー調査、参加児童への自由記述式のアンケート調

査を具体的方法とするフィールドワークである。参与観察とインフォーマルインタビューは、フィールドメモ、ビデオ撮影により記録し、フィールドワーク終了後、当日中にフィールドノーツとして保存した。

自由記述式のアンケート調査は、担任の先生と相談し、実施時期を決定した。児童達がグループ創作に慣れ、教示内容について考えることが可能であると担任が判断した第7回終了後に1回目、第14回終了後2回目を実施した。しかし、1つのクラスは、2回目の調査を第14回に実施することができず、学芸会本番当日の出番終了後に実施されている。なお、アンケートの配布、実施は担任の先生にホームルームなどの空き時間を利用して実施して頂き、筆者は立ち会わなかったが、筆者の配布したアンケートであることは説明されている状態で実施された。教示文は、「今日気がついたことを書いてください。(例:自分の意見を伝えるのがむずかしかった。○○ちゃんが、いつもと違う感じでビックリ)」、「かんそう」の2つである。なお、用紙は付録に添付している。

また、学芸会終了後に授業内に書かれた作文についても、担任の先生からコピーを頂き、データとすることとした。

なお、研究計画、調査方法については、予備調査前、予備調査後、本調査後の3回、コーディネーターとの話し合いを行っている。また、学校現場での演劇 WS の構造や実施までの学校とのやりとりについての情報も収集した。

②調査期間 (Table1)

コーディネーターとの話し合い

X年6月、8月、1月に3回実施。

参加観察とインフォーマルインタビュー

予備調査はX年6月から8月までの期間に4回実施。

本調査はX年10月から11月までの期間に16回実施した。なお、本調査に関しては、ファシリテーターが参加している5年生の学芸会練習の全日程に筆者が参加している。

自由記述式アンケート調査

本調査期間中に2回と、以後X年12月に1回の3回を実施。

回数	Date	フィールドノーツ	出来事	記録
1	X年6月5日	—	コーディネーターとの話し合い	なし
2	X年6月11日	予備調査第1回	予備調査(中学校でのコミュニケーション授業)	メモ
3	X年6月17日	予備調査第2回	予備調査(小学校での研究授業)	メモ
4	X年7月8日	予備調査第3回	予備調査(一般参加者の演劇 WS)	メモ
5	X年8月7日	予備調査第4回	予備調査(教員対象の演劇 WS)	メモ
6	X年8月10日	—	コーディネーターとの話し合い	なし
7	X年10月13日	第1回	本調査開始、導入	メモ
8	X年10月14日	第2回	導入	メモ・撮影
9	X年10月22日	第3回	シーンづくり	メモ
10	X年11月4日	第4回	シーンづくり	メモ
11	X年11月9日	第5回	シーンづくり	メモ・撮影
12	X年11月11日	第6回	シーンづくり	メモ・撮影※1
13	X年11月12日	第7回	シーンづくり	メモ・撮影
14	X年11月16日	第8回	シーンづくり	メモ・撮影※1
15	X年11月17日	第9回	シーンづくり	メモ・撮影
16	X年11月18日	第10回	シーンづくり	メモ・撮影
17	X年11月20日	第11回	シーンづくり	メモ・撮影
18	X年11月24日	第12回	シーンづくり	メモ・撮影
19	X年11月25日	第13回	とおし練習	メモ・撮影
20	X年11月26日	第14回	通し練習	メモ・撮影
21	X年11月27日	—	本番(児童対象)	メモ
22	X年11月28日	—	本番(保護者対象)	メモ
23	X年12月11日	—	学校へ感想文の受け取り	なし
24		—	コーディネーターとの話し合い	なし

※1 第6回、第8回の撮影については、ビデオカメラのマイクの不備により、音声が録音されなかった。

③使用するデータ

参与観察、インフォーマルインタビューによるフィールドノーツ、自由記述式アンケートの2種類を使用する。フィールドノーツは、現場でとったフィールドメモを中心に、ビデオ記録の情報も補足して記述したものである。

④分析方法

フィールドノーツの分析

予備調査において抽出された理論的枠組み「受容の経験」「表現すること」「不合理の経験」「遊び」についてそれぞれ事例をとりあげ、心理学的枠組みで考察する。

自由記述式アンケートの分析

フィールドノーツに登場する児童やそのグループにおける現象を説明する材料として、個別データのまま使用することとした。

ファシリテーターの指導についての分析

フィールドノーツに登場する児童やそのグループにおける現象を説明するため、ファシリテーターの発言内容を分析することとした。フィールドノーツをもとに、ファシリテーターが児童全体に向けて話したことを抽出し、コーディングを行った。また、コーディングされたコードから、演劇 WS を通して言われていたこと、ある時期に特定して言われていたことなど、回数による変化も記述した。

第3章 結果と考察

第1節 学校現場での演劇ワークショップの構造

1. 世田谷パブリックシアターによる学校への教育普及事業について

世田谷パブリックシアターでの学校現場への教育普及事業としては、学校に出向いてワークショップを行う活動「かなりゴキゲンなワークショップ巡回団」や、観劇をした後に児童も一緒に劇に参加していく「@スクール公演」といったものがある。本研究では、「かなりゴキゲンなワークショップ巡回団」の活動を対象としたため、この事業の概要について説明することとする。なお、これは、コーディネーターから受けた情報である。

①「かなりゴキゲンなワークショップ巡回団」の概要

「かなりゴキゲンなワークショップ巡回団」は、今年で7年目となるワークショップ事業であり、2007年度には、区内の小中学校のうち15校、延べ111日間実施されていた。対象は小学校1年生から中学校3年生までであり、クラス単位、学年単位、学校単位、クラブといった参加単位で実施可能である。活動内容については、学校の教員と話し合いによって決められていく。これまで行われた演劇WSの例としては、以下のようである。

- 学芸会・学習発表会を控えて
- 「日本語」の授業と連動して
- 「国語」の授業と連動して

- 「生活」の授業と連動して
- 「総合的な学習の時間」で
- その他

②参加スタッフ

参加するスタッフは、劇場の学芸担当であるコーディネーターと、劇場と契約を結んでいるファシリテーターである。コーディネーターは学校への宣伝活動、学校との連携など、演劇WSのコーディネートを行っている。また、ワークショップ内では、ファシリテーターのアシスタントとしての役割も行っている。

ファシリテーターは、各地で演劇WSを実施しているプロの演劇関係者である。

2. Y 小学校での演劇ワークショップの概要

① Y 小学校において演劇 WS を実施した経緯

Y 小学校と世田谷パブリックシアターの関わりは、7年前「読書の時間」内に演劇 WS を実施したのが最初である。その後、2年前の前回の学芸会（隔年実施）においても演劇 WS を実施し、現5年生は今回のように演劇 WS によって、劇を完成させている。今回の学芸会においても、学芸会の導入として各学年2コマほど演劇 WS を実施して欲しいという Y 小学校からの申し出があり、実施に至った。その中で、前回の学芸会で関わりの深かった教師の現在担当している2年生、5年生の練習のみ、導入だけではなく学芸会の練習を通して関わるということとなった。よって、今回の学芸会は、Y 小学校の全学年に対して、学芸会の練習初期に世田谷パブリックシアターの演劇 WS を実施し、特に2年生と5年生は、その作品づくりを演劇 WS を通して行うこととなった。

②参加者の属性

5年生の児童

1クラス25名、2クラス編成。計50名。

担任の教師

1組はベテランの女性の先生。前回の3年生の学芸会の時も担任であった。

2組は若手の男性の先生。学芸会は初めてである。教師もグループ作業中は各グループを周り、指導をしたりしていた。また、児童が騒がしい時など、練習から逸脱するような様子が見られた時は、積極的に注意していた。

ファシリテーター

子どもや地域社会を対象とした演劇 WS を実施しているNPO法人を立ち上げている30代後半の男性。児童には「おっちゃん」と呼ばれていた。前回の学芸会においても現5年生を担当していた。

アシスタント

ファシリテーターが不在時には、練習を取りまとめる、20代後半の男性。

児童には「シンタ」と呼ばれている。

コーディネーター

5名程が、一連の学芸会の期間中に参加しており、毎回2名程のコーディネーターが参加している。属性としては、学芸担当の20～30代の男性、女性と、制作部長の女性である。

③参加児童の様子

児童はファシリテーターとコーディネーターと3年生の時に一緒に活動しているので、初回から「おっちゃんだー」と口々に言っていた。

5年生という時期的なものもあり、練習初期は男女ペアになることへの拒否感が強かったり、ファシリテーターが全員に向けて意志表示を確認するような時には、「はい」「いいえ」を声にすることが少なかったりする様子が見られた。

全体的には、恥ずかしくて何もできない、拒否的な態度をとる、といった児童は見られず、全体的に積極的な参加をしていたような印象を受けた。

④実施場所

体育館または多目的室で実施されていた。

体育館：通常の小学校の体育館。グループ作業では、各グループ思い思いの場所に散って活動していた。

多目的室：部屋の1面はホワイトボード、3面は窓であり、他は壁際にある棚以外何もないため、明るく見える。上履きは、入口にある靴置き場にしまい、靴下で入室する。体育館程の広さはないため、グループ作業中はグループごとの境界が曖昧なこともあった。

⑤演劇 WS 開始前に決まっていたこと

ファシリテーター、コーディネーター側に、担任の教師から、環境破壊についての既製の児童演劇の脚本が提示され、これをもとにしたテーマの劇にしたいとの話があった。テーマは、「おそすぎないうちに」である。これは、無くなってしまってからその大切さに気がついても遅いのであるという意味である。ファシリテーター、コーディネーター、教師での話し合いをとおして、教師は劇中の歌を使用したいが、脚本の内容は変更して構わないということが明らかにされた。そのため、台本については、演劇 WS を通して児童たち自身で内容を作っていくこ

とが決定した。

また、事前準備として、ファシリテーターと教師で項目を作ったアンケートを実施している。これは、「なくなつて困る人・もの」について考える内容になっている。

第2節 学校現場での演劇ワークショップの実際

1. 予備調査

世田谷パブリックシアターで実施されている演劇 WS の基礎情報の収集、本調査で実施する調査方法についての検討、本研究の考察における理論的枠組みの設定のための情報収集を行うことを目的として、演劇 WS の見学と参加、ファシリテーターへのインフォーマルインタビューを行った。

この項では、予備調査で得られたことをもとに、本研究における理論的枠組みの検討を行う。なお、予備調査でのインタビュー対象は、本調査でのファシリテーター以外のファシリテーターも含まれる。

① 演劇 WS の概要

- ・中学1年生のコミュニケーションの授業「かなりゴキゲンなワークショップ巡回団」
[筆者は見学者として]
- ・児童文化部会の小学校教員の研究授業
小学校1年生をモデルとした「身体を使った表現」
[筆者は見学者として]
見学した教員を対象のワークショップ
[筆者は参加者として]
 - ・一般参加者対象の「ディ・イン・ザ・シアター」
[筆者は参加者として] ※劇場で実施
 - ・教職員向けの「先生のためのワークショップ」
[筆者は参加者として] ※劇場で実施

② 結果

- ・ファシリテーターへのインフォーマルインタビュー
 - ・参加者の感想
 - ・参加者としての筆者の感想
- によって得られた内容について記す。

「かなりゴキゲンなワークショップ巡回団」

« ファシリテーター »

- 学校からのオーダーと、それを内容にどう反映させ るのかについて

⇒コミュニケーションの授業でやるという、オーダー があった。

コミュニケーションは、演劇にそもそも含まれる部 分であるから、基本的な演劇 WS から、最後コミュ ニケーションの部分を抜粋・強調する形で締めくくりとした。

オーダーがはつきりある場合は、それにそってプロ グラムを作成する。

- 冒頭、ファシリテーターのテンションが低かったこ とについて

ファシリテーターは楽しそうに進めていくイメージ があるが、意図的なものなのか？

⇒意図的ではなく、不安の表れを aそのまま出してい るだけ。

- 発表を見る姿勢について、急に生徒を怒ったこと について

⇒意図的ではなく、生徒たちの行為に本当に気分が悪 くなつたため、それを b素直に出しただけ。人の一 生懸命やっている c表現を茶化すことは許せないた め、そこはビシッとする。そもそもみんなやりたく

てやっているのではない、それでも表現しているの で、しっかり見ないといけない。

先生的な指導はするつもりはないが、その点だけは こだわる。後には引きずらない。

児童文化部会の小学校教員の研究授業

« 参加者の教員 »

- 小1にだるさんが転んだの発展形のゲームを行つ たのだが、児童たちは、なかなかうまくやることが 出来ないにもかかわらず、真剣に取り組んでいた。

そのことについての教員からの感想

⇒ゲームという、 dやらされていない雰囲気の中で、ル ルールを学ぶことがいいと思った。

(今回は“待つ”“しゃべらない”といったことを守 らないと進めないゲームだった。)

⇒我慢すれば、次に e楽しいことが待っている、とい うことが分かっていて、頑張って取り組んでいたよ うに見えた。

« ファシリテーター »

- 今回の演劇 WS の意図

⇒人生は不条理なことが多いのに、目的のある行動を 求め続けられる。芸術という不条理・不合理に出会 って、 f社会の不合理に出立ったときに強い子を作りたい。年が上がるほど、“わかる”を求める。小学校 1年生はまだ“わかる”を気にしない

ディ・イン・ザ・シアター

« 参加者 »

- 感想

⇒グループで作り上げた作品を発表して、ポジティブ な意見をもらって g達成感が大きかった、という意 見が大半であった。

○これまで様々なワークショップに参加してきた参加 者の感想

⇒今まで良い印象がなかったが、 hやらされる感じがな く、自然だった。

« 参加者としての筆者 »

- 他の参加者と同じように参加してみた感想

⇒ i安心して取り組める。頑張らなくてもいい。

⇒ jイメージを共有することが大切になってくるので、 自然と一体感が出てくる。

⇒ k “やりたい”という気持ちが自然とわいてくる。

⇒グループ創作では、やりたいという気持ちがメンバー に共通しているので、 l言葉を多く使わなくても、 自然と作品になっていく。多数決などしてないので、 意見が絞られていくのが不思議。

⇒参加者が色々な表情を見せる「こんな人」とひとこ とで言えない、 m参加者の多くの側面が引き出され ている感じがした。

⇒お互い普段は何者か知らないので、 n何もしがらみが なく、子どものようにはしゃげる。

「先生のためのワークショップ」

« 参加者の先生から »

- なぜ演劇 WS を児童にやらせたいと思っているのか。

⇒最近の子どもたちはとにかく忙しい。習い事や塾が あるため、帰り道で遊ぶ、放課後に集まって遊ぶと いうことがなくなつた。

演劇 WS が、 o遊びの部分につながればいいと思って

いる。

『ファシリテーターから』

- 演劇 WSについて研究することについて、ファシリテーターの立場からはどう思うか。
⇒それぞれのワークショップで、起こっていることは違ってくるから、自分は事例として記述しているものを本にしている。
- 研究するなら、そのp個別性を知っていないといけない。
- 演劇 WSの要素について
⇒①q表現すること、②r他者を受け入れること、③s空想すること

③予備調査を通して見えた演劇 WSの要素

インタビューや感想から、「受容の経験」、「表現すること」、「不合理の経験」、「遊び」、という4つの要素に分けることとする。「受容の経験」とは、自己を受容する、他者を受容する、他者に受容される、といった経験のこととする。「表現すること」とは、自分の考えたことを表現していくことであり、その表現は、どんなものでも尊重されるとすることとする。「不合理の経験」とは、自分のイメージする大人像とは違うファシリテーターの存在や、学校でやることとは思えないことに出会うことと、せっかく楽しかった時間を急に切られる困惑のこととする。「遊び」は、楽しさが根底にあるから出来る取り組みであり、言葉のいらない他者との関わりとする。

以下に各要素に含まれる、調査で得られた回答を記載する(Table2)。

Table2 演劇 WS の 4つの要素

要素	回答
受容の経験	aそのまま出しているだけ b素直に出しただけ i安心 r他者を受け入れること n何もしがらみがなく m参加者の多くの側面が引き出されている
表現すること	c表現を茶化することは許せない g達成感 q表現すること
不合理の経験	aそのまま出しているだけ b素直に出しただけ f社会の不合理に出立ったときに強い子を作りたい
遊び	dやらされていない雰囲気の中で、ルールを学ぶ e楽しいことが待っている hやらされる感じがなく jイメージを共有 k“やりたい” l言葉を多く使わなくても o遊び s空想すること

④調査方法の検討

ファシリテーターへのインフォーマルインタビューから、演劇 WSにおける「個別性」を重視する必要がわかった。よって、文脈を丁寧に記述していく調査法である必要性があることがわかる。文脈を記述することで、過度の一般化を防ぎ、一方で、ある文脈における意味、効果を明らかにすることが出来ると考える。

2. 演劇ワークショップ実施の流れ

演劇 WSについて記述していくにあたり、まず本項にて、本調査での演劇 WSを紹介するという目的のもと、流れと、行われた内容について記述することとする。

はじめに、学芸会の練習という一連の演劇 WSを、その内容から6期に分け、各期の実施回数を併記し、本調査での演劇 WSの大きな流れを示した(Figure1)。

次に、練習をとおして出来上がっていく学芸会の台本内容(Table3)について記述した。

Figure1 演劇ワークショップの流れ

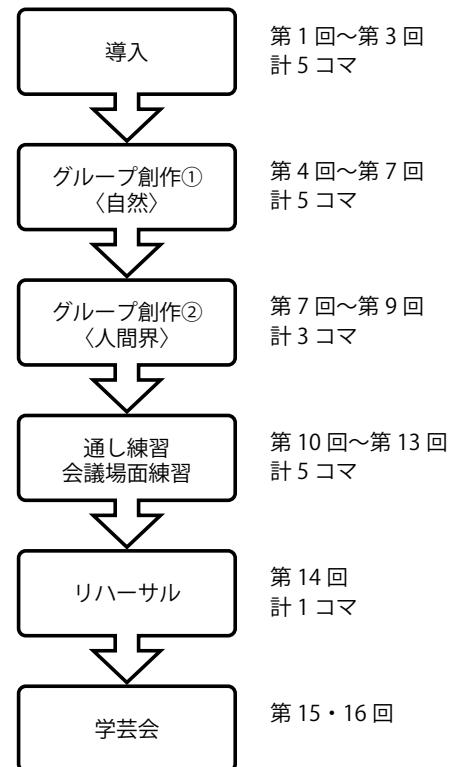


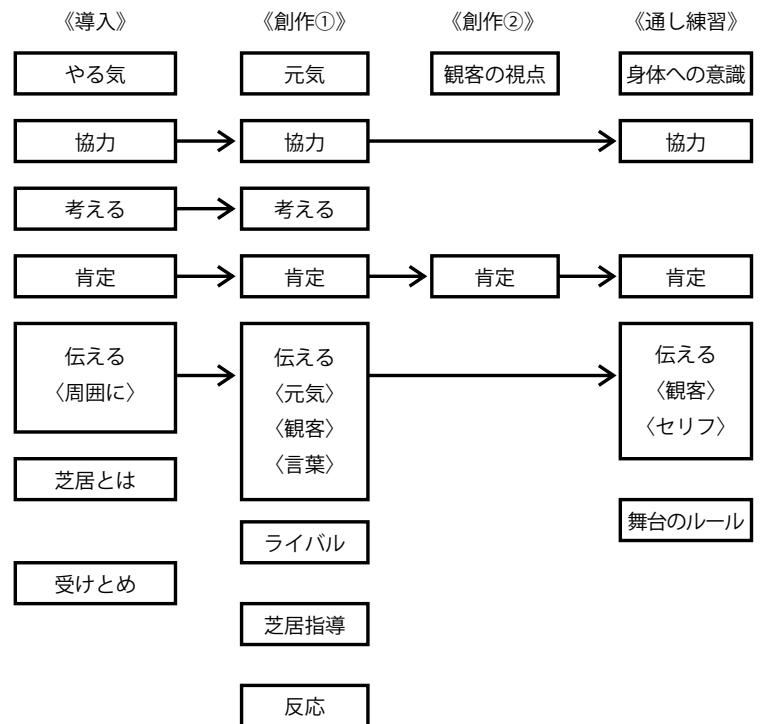
Table3 台本の流れ

場面	動き
(1) 4つの自然 【海の中、山、土の中、空の上】	海の中→山→土の中→空の上の順に登場、各グループ以下の流れで実施。 ①一緒に走って登場。 (自然の効果音を言しながら) ②自然を体でストップモーションで表す。 「ここは○○(例:海の中)!」 ③生き物でセリフを話す ④ハケる
(2) 天使悪魔会議1	①全員天使、悪魔に分かれて舞台上に登場。1人一言以上のセリフがある。 ②歌「どうせ地球なんて」※既製
(3) 人間界	①4グループが舞台上に上がり後方で待機、順番に前方中央で発表をする。T V局、消防士、警官、マフィア ②次の3グループが登場。同じように前方中央に出て発表する。家族の会話、二ート、派遣切り ③次の3チームが登場。同じように前方中央で発表する。農家の後継ぎ、イチコ農家、木こり ④ハケる
(4) 天使悪魔会議2	①全員天使、悪魔に分かれて舞台上に登場。1人一言以上のセリフがある。 ②歌「おそすぎないうちに」※既製 歌いながらカーテンコール

3. ファシリテーターの指導内容について

フィールドノーツに登場する児童やそのグループにおける現象を説明するため、ファシリテーターの発言内容を分析することとした。フィールドノーツをもとに、ファシリテーターが児童全体に向けて話したこと、グループ全体に話したことのうち細かな動き等の演技指導以外の話したこと、2点を抽出し、コーディングを行った。また、コーディングされたコードから、演劇 WS 通じて言っていたこと、ある時期に特定して言っていたことなども記述した (Figure2)。

Figure2 ファシリテーターの指導内容と変化



*各期の最上段は、その時期のみに多く聞かれたもの。

ことなどの変化も記述した (Figure2)。

結果、「協力」「考える」「肯定」「伝える」ということが、比較的継続的に言っていたことであり、特定の時期に頻繁に言っていたこととしては、ウォーミングアップ期には「やる気」、グループ創作①では「元気」、グループ創作②では「観客の視点」、通し練習では「身体への意識」であった。

第3節 教育現場での演劇ワークショップの臨床心理学的意味

本節では、予備調査より抽出された演劇 WS の 4つの要素「受容の経験」「表現すること」「不合理の経験」「遊び」に従って、事例やアンケート調査を取り上げながら臨床心理学的意味を考察していくこととする。

1. 受容の経験

①他者受容

【事例1<第4回>】海のシーン創作1回目

話し合いらしいことは進まず、男女バラバラ。女子は、コーディネーターと一緒に波、ワカメを手で表現し始める。シンタさん来て、集合をかける。集合するときに誰が女子の隣に行くかでじゃれたりしている。輪を作らせて座る。しかし、男女2つに分かれたまま。～省略～
シンタさんは、男子も一緒にやるように呼ぶが、男子は来ない。Kくん「女子が海って言ったから」とシンタさんに言う。シンタさん、まず男女分かれて創作し、後で合わせることを提案。男子喜び、Kくんが率先して円陣を組む。Kくん「きこりをやろう」Rくんが、きこりの動きをし始める、男子みんなが続く。

このように男女分かれる作業が多く、海グループは、

ファシリテーターが介入しても男女が関わることができず、教師が介入しないと男女が関わることはできなかった。この事例以外にも、男子、女子共に、シーンの話し合いをしたいと思っても、相手の様子を伺うまで終わる（第4回）、ファシリテーターが、見ている人に伝えられるためには協力が必要だと話しても、ファシリテーターが去ると、すぐに男女分離する（第5回）ということが見られた。こういった状況は、4つの自然の創作1回目にあたる第4回と第5回に見られた。しかし、第5回の最後に、山グループの発表を見たことにより、後の第6回目から関わりが見られ始める。

【事例2<第5回>】山グループの経過の発表。

おっちゃん「じゃあ、山メンバーでおいで。」山グループ、全員手を挙げるのが速かった。
～発表～
このグループは、生き物がしゃべるセリフも決めている。
大まかにはシーンが出来上がっている。
見てた児童は、口々に何か感想を言っている。だいたい、すごい進んでいるという驚き。山グループ「最後セリフ覚えてなかつた…」
おっちゃん「いやいやいや、今この人たち（山チーム）から聞こえてくるのは反省の弁ばかりですが、見てたチームは、うそそんなところまで出来るわけみたいな感じだったと思うよ。だいぶね、やってることも、あなるほどと思えるくらいわかったし、おもしろいし、あーそーなんだって、ちょっと驚きもあるっていうか、木が騒がしくな

いから水が濁ってるんだーってすごく面白い。うまくできてんじゃねえ？後ろでバサバササって倒れている木もね、あー環境破壊って感じで、超おもしろいっすよ。このシーン、いいんじゃないっすか？いけてんじゃないっすか？いい感じだと思いますよ。

海グループが生き物を決めている最中であった段階で、山グループはセリフを言うところまで完成していた。ここで、見ていた児童たちはザワザワし始め、加えてファシリテーターが山グループのことをほめたため、海グループは、多少なりとも焦った様子であった。

【事例3＜第6回＞】海グループの練習

Yくん、Tくんと女子2人で生き物のシーンについての話し合いをする。
Tくんは途中で抜ける。Yくんも、女子の言うなりには動かない。
⇒話し合いは終了。
初めから海のシーンを通す。
⇒うず潮から泡になり「ここは海の中」まで終了。
なんとなくみんながお辞儀をしてフェードアウト。
Yくんは、先ほどと同じ女子2人と生き物シーンについて話す。
Aさん「貝2人ね！」と、男子に呼び掛ける。
Kくん、Rくんの座っているところにYくんが座る。
⇒他の男子も集まって座り、話しあいの態勢に。
Yくん、Tくん、Nくんが、男子の話し合いの場と女子との間を行き来する。

【事例4＜第6回＞】海グループの練習

Yくん「いいこと思いついた」「タイム」と女子に伝える。
Kくん、少し離れている女子に伝わるように、手でバッテンマークを作る。
Yくん、引き潮の動きを修正した。後ろ向きで戻るのではなく、前向きでお尻が引っぱられるように戻るアイデア。⇒Mくん、グーサインをする。

【事例5＜第7回＞】海グループの練習

シンタさん、女子のセリフにある「最近クラゲ見ないね」に合わせて男子がクラゲの死ぬところをやっているということを伝える。
女子「しらなかったー」
女子は、男子のクラゲを目立たせようと、セリフをアレンジすることを提案する。
Aさん「クラゲが死んでるっていればいい」
Yくん「それはダメ」⇒話し合いにならず。

第5回の山グループの発表後の第6回の練習では、冒頭から一部の男女が話し合いを進める様子が見られた。男子は一方的であったりと、女子の言うことを聞きたがらない様子も見られたが、自発的な女子への関わりが見られた。一方女子は、関わりを持つようになったことに加え、【事例5】では男子のアイデアを生かそうとする動きをみせ、事例以外の場面でも、自発的に男子にセリフのタイミングを教える（第6回）、ファシリテーターの言うことを聞かない男子を見て、ファシリテーターと同じように男子に働きかけをする（第7回）といった行動も取るようになっており、“いい劇をつくる”という目的のもと、男子より大人の目線で協力する姿勢を取る

ようになっていった。

以後、海グループは男女の協力関係に大きな変化は見られなかつたが、第7回の終了後のアンケート調査では、Aさん「ひそかにクラゲの死体をやってくれていた」、Dさん「Yくんが積極的にみんなを引っ張っていた」、Gさん「班のみんなが協力していた」といった記述がみられ、男子の行動に好き勝手を感じるもの（第6回Aさん「こっちの言うことも聞きなさいよ」）、評価もしていることが伺えた。

【事例6＜5回目＞】海グループの練習

5人で肩を組むイカのシーンの間に勝手出て行ったMくんを、Yくんは戻ってくるころあいを見て、入れてあげる。
次に男子は生き物の打ち合わせ。
Yくん「みんな、最初クラゲやろうぜ、M、クラゲやって」⇒イカ役男子で練習。
Yくん、女子がセリフで「息苦しいよ」と話している間に、クラゲが死ぬ様子を挿むことを提案した。

男子のみのリーダーであるYくんは、マイペースなMくんに対して厳しく注意することが多く、第7回終了後のアンケート調査でも、他児の悪い点を書く児童がない中、「相手が話を聞いてくれない（Mとか）」と記入している。しかし、第5回では、【事例6】のようにMくんを受け入れ、さらにアイデアを取り入れるという様子が見られている。

＜考察＞

児童期後期から青年期にあたる時期は、性差を意識し始める時期であり、男子は男子で、女子は女子で遊ぶよ

うになるため、その中で異性と遊ぶのはおかしい、面倒であると感じ、反発する感情も芽生えてくる（佐藤、2000）。今回の演劇WS中も、難しい時期なのはわかっているが協力しよう、という言葉がファシリテーターから出ている。しかし、他のグループ創作が進んでいて褒められている状況を目の当たりにした経験が、導入期にたきつけられたやる気を具体性のあるものにさせ、ある程度の男女の協力、さらには女子による男子の受容を可能にさせたのではないか。

今回は、山グループというライバルの進展により男女の協力関係が生まれ、作品の創作が進んだのだが、ライバルによって事態が好転するということは、自己効力感の高さによるものであるといえる。児童期後期において、ライバルに対する競争心は高く意識されているが、「自分はこれくらいできる」といった有能感である自己効力感が高い者は低い者よりも、ライバルを好意的に捉えているため、やる気が喚起される（宮原・吉良、2002）とされている。そのため、今回の演劇WSの児童たちは自己効力感が高かったと考えられる。

児童期後期の段階で自己効力感を高めるにあたっては、教師や親などの周りの人間が生活に大きな影響を与える（宮原・吉良、2002）とされているが、演劇WSにおいての周囲の大人はファシリテーターとなる。Figure2において示したように、「肯定」を示す言葉は今回の演劇WSを通して聞かれた言葉であり、発表された作品には様々な改善点を与えつつも、必ずほめの要素が入っている。そのため、児童たちは作品を作ることを通じて、ファシリテーターから受容される経験を重ねており、自己効力感が高まった状態であったということが考えられる。

また、この競争心は、達成動機のひとつとされている（堀野・森、1991）が、【事例6】は達成動機による

他者受容の過程であると考えることができる。第7回終了後のアンケート調査からは、「まだ完璧ではないので、これからも学芸会にむけて、みんなでがんばりたいです。」「今日やった事を学芸会の時にいかしてがんばりたい。これからもみんなと協力して、くふうしながら、えんぎを完成させていきたい。」といった記述がみられ、児童たちが“いい劇を作りたい”と思っていることが伺える。この“いい劇を作りたい”という気持ちは、達成動機と表すことができると考えられる。達成動機とは、ある卓越した基準に照らして、成功か失敗がもたらされる場面において、出来るだけ高い水準で達成（成功）を求めるとする動機（石田, 1995）である。ファシリテーターからの肯定が多い（Figure2）場においては、失敗や成功という表現は適さないかもしれないが、より高い水準を求めるためにがんばって練習していたのは確かであろう。ただし、今回の演劇WSにおける成功、高い水準とは、学校で求められる一般的な基準とは多少異なる。ファシリテーターは、グループで創作する劇について「バカバカしくていい」「あいつらなんでこんなバカなこと一生懸命やってんだっていうような元気」といったことを児童に話している。よって、“いい劇をつくる”にあたって、マイペースでグループとしては少し困り者であったMくんが、やるべきことをせずに勝手な行動をとっていても、戻ってきたときには拒むことなく受け入れ、Mくんが勝手に考えて1人で楽しんでいたクラゲの表現の面白さを他児が評価し、取り入れる、つまり受容するということにつながったのではないかと考えられる。

達成動機は、幼児期から見られるが、発達するのは児童期に入ってからであるとされ、学校でのさまざまな学習経験をとおして、また、ほかの子どもたちとの比較によって、自己の達成結果が成功であったのか失敗であつ

たのかを知り、教師や親からの社会的な評価を受けることになる（石田, 1995）。今回の演劇WSでは、バラバラであった男女がお互いを受け入れて協力関係を作ったこと、困り者のMくんを受け入れたこと、といった他者受容がなされた。これは、達成動機のもと行われていたため、結果的に“いい劇をつくる”ことが達成された。学芸会後の作文からは、「もうちょっと声を出した方がいいところは何ヶ所かあったけどほとんどバッチャリで客席の方からも笑いが出ていたのでよかったと思います。」「本番で大きい声を出せた。それがとてもよかった」といった記述があり、“いい劇をつくる”ということは、実際に達成されたようである。そのため、ファシリテーターから評価を受ける、さらには、教師や親からの評価を受けるという、他者によって自己が受容される経験へつながった。

②自己受容

【事例7<第1回>】

「地球にとって大事なもの」というテーマで、「ゴキブリ」「クラゲ」といった、一見大事そうではない生き物が出される。

おっちゃん「(ゴキブリは) ○○紀からずっといる。なんか大事だからずっといるんじゃないかな?」「クラゲがいっぱい増えているのは、地球にとって必要だからかもしれない。クラゲが増えるなら、クラゲを食べる動物も増えてもいいのに、増えないのは何かクラゲが多くいる必要があるんじゃないかな?」

このように、ただ「面白いね」という肯定をするのではなく、科学的な視点という根拠を示したうえで肯定している。この事例以外でも、家族にとって大事なものとして、

児童から「お金」「ケータイ」という意見が出された。それを聞いた他の児童は思わず笑ったが、ファシリテーターは自分の子どもの時の話をしながら、家族にとってとても大事なのだという肯定の意見を返している（第1回）。

【作文1】

初めは「勉強ものだからやだ。」と思っていた。でもだんだん劇の練習をしていくと「この劇は素晴らしい劇だ。」と思い始めました。そして本番で一回目は少しだけきん張しました。でも二回目はみんなリラックスしていて劇も大成功しました。今思えば、「おそらくうちに」と言う劇をしてとてもほっこり思っています。

このように、学芸会の練習を通しての自分の気持ちを振り返りながら、最終的に劇が大成功したという、自分自身へのよい評価をしている。加えて、学芸会直後のアンケート調査では、「みんなでやってよかった」「私のグループは全員練習より大きい声が出て良かった」といった、自分も他者もみんな、という記述が多くみられた。

<考察>

小塩（2005）は、児童期後期から青年期前期にあたる思春期になると、自分自身のイメージする際にさまざま感情や評価を頻繁に抱くようになると述べている。それは、自己を形づくる過程にあるからであり、この時期には、注目、賞賛、共感、受容してもらう経験が重要である（松尾, 2005）。つまり、この時期の児童にとって、演劇WSを通して、ファシリテーターからグループ創作を注目され、「面白い」と賞賛され、一見変だと思われる考え方についても自身の経験を重ねて共感してもら

い、作品として成立させてくれるような受容をしてくれという経験は重要であると考えられる。

また、ファシリテーターは、グループ創作を肯定する際、その根拠を明確に添えることが多い。児童期後半から、青年期前期にかけてみられるに第二反抗期というものがあるが、第二反抗期では、大人に対して不信感をもち、反抗的な態度をとるようになる（石田, 1995）。5年生という対象では、児童たちが受容されていると感じるには、「いいねえ、面白いねえ」だけではなく、ファシリテーター自身の考えを提示することも必要なことであるだろう。

これらより、演劇WSでは、グループで創作した作品を発表する機会も多く、ファシリテーターという他者によって自己が受容される経験を重ねるが、これは自己の形成過程の5年生にとって、重要な経験となるといえる。そして、この受容される経験は「①他者受容」で示したように、ライバルに出会っても、好意的に捉えてやる気を喚起する。

ところで自己受容とは、ありのままの自己を歪めることなく認識し、自分自身として受け入れて好きになること（伊藤, 1991）であるが、山田・岡本（2005）は、従来の自己による自己受容と、他者に受容されていると感じることによって達成される自己の受容である他者の視点を通しての自己受容の2側面があることを指摘している。ファシリテーターによる受容は後者にあたり、前者については、【作文1】においてみることができる。

学齢期に入ると、他者の視点に立って、自己を客観的に認識できるようになり、とりわけ児童期後期になると、自己をより客観的に評価し認識できるようになり、評価の内容も内面的な心理特徴に言及したものになってくる（石田, 1995）。【作文1】では、最初に学芸会のテーマを聞いた時の印象から、練習を通しての気持ちの変化、

本番での自分や仲間の感情状態について思い返して記述がなされ、最終的に自分たちの劇を肯定している姿勢が見られる。演劇 WS では、発表を通して緊張を感じたり、やり終えた誇らしい気持ちを感じたりと、感情を揺さぶる経験が多く、菅野（2003）は、自身の五感で感じたことを表現することは、今まで意識しなかった自分の感情に気づくことになり、結果として自分と向き合うことにもなると述べている。そして、劇が完成し、発表することによって、自己受容を経験するのではないかと考える。学芸会後の作文では、先ほどの記述以外にも、「本番では、練習よりもきんちょうしたので声が出にくかったけれど成功したのでよかったです。」といった、よくなかったところもあるけれど、結果的に成功してよかったですと思っているという記述の作文が見られる。劇を完成させて発表することによって、練習以上に感情が揺さぶられている自分に気付かされ、思い通りにいかない経験もしたが、それも含めて良いと言える、つまり自己受容の経験をしていることがわかる。

では、「いい劇をつくる」という目標で頑張っていきながら、なぜうまくいかなかったけど良かったという、不完全さを受け入れる自己受容につながったのか。それは、演劇 WS が、プロセスを重視するものであることによると考えられる。すずき（2007）が、素晴らしいアイデアで勝負するグループだけが良いグループではなく、悪い点を改善でき、進歩したということも非常に重要なのである、と述べているように、結果の出来ではなく練習のプロセスを経たうえで、本番をどうむかえるか、ということが重要なのであろう。

これらから、演劇 WS は自己受容の経験がなされるという側面を捉えることができる。石田（1995）は、「ありのままの自分自身を価値あるもの、好ましいものであると肯定的に見ることができるようになることは、自己

意識の発達にとって重要なことである。自己を否定的にしか捉えられない場合には、自己を受容できず、不適応状態に陥ることになる。自分のありのままを価値あるものとして受け入れができるかどうかは、自己の存在の意味付けばかりではなく、自己を取り巻く環境をどのように認識するか、それに積極的に適応していくことができるかどうかにも関わってくる。」としている。

児童は、「いい劇をつくる」という目的をもって作品制作を行っていた。その過程において、ファシリテーターによる受容経験や自分の感情に気づくという経験があり、自己と向き合うこととなる。加えて、「いい劇をつくる」ために他者を受容していく経験もする。結果、「いい劇」を発表することができ、それまでの自分の頑張りを認める自己受容につながる。また、劇が成功したことは、自己も他者も受け入れた、みんな良かった、という受容も生まれる。ただし、演劇 WS はプロセスを重視するため、たとえ発表がうまくいかなくても、練習をやりきったことでいい劇だったと受容できる。そして、自己受容は適応を促すことにつながるといわれているため、演劇 WS は、受容経験という側面から、適応をもたらすという意味をもつと考えられる。

2. 表現をすること

①表現を促進させること

【自由記述 3-1】

人間界の様子では、どんなお話にするか、なかなか決まりませんでした。いろいろな事をやってみてもうまくいかなかつたりしました。始めにきまったのは、ゆうかいはん（誘拐犯）の話でした。その時○○さんが

休んでしまったから、子どもがでていくというのにしました。そこからお母さんがでていったら、という風にしました。お母さんがでていってこまるることは、たくさんあります。とくにこまるのはごはんを作つてもらえないということです。話の内容は、～省略～

※カッコ内、筆者補足。○○は実名。

【作文 2】

はじめは、空山海土の練習をしました。最初はどうやって雲を表現すればいいんだろうと思いました。その雲や鳥になったあと、どうやってそのあとにつなげればいいかも、空のみんなで考えて先生にも少し教えてもらって空の劇ができました。

【作文 3】

ぼくは「おそすぎないうちに」で大切なことを学び、考えました。ぼくたちは、台本を一から考え作りました。ぼくはそこで、今地球が、あぶないことがわかりました。だからみんなに大変ということをつたえようとしたいました。ぼくは、山海空土の中で、山の川の役でした。最初は、うまく表現できず、とまどいましたが、みんながアドバイスをしてくれたので上手に表現できました。仲間は大事ということを学びました。

【自由記述 1 - 1】

自分たちでいいと思うけど、しんたとかにみせるとアドバイスを言われたりしました。りゅうのうごきとくものうごきとむくどりのうごき（竜の動きと雲の動き

とムクドリの動き）をもっとハッキリさせたいです。
※カッコ内筆者補足。

上記のように、児童たちは、自分たちで台本を作るということに難しさを感じながらも、ファシリテーターにヒントをもらいながら、グループのメンバーみんなで、積極的に考えて作っていったことが伺える。そして、【作文 3】にあるように、難しさを感じながらもよく考えて作品にしていくことで、ちゃんと伝えたいという、学芸会で発表することに向けての明確な動機づけが生まれてくるようである。

ファシリテーターへのインタビュー（第 11 回）では、考えて伝えることが大切であるという価値観を持ってほしいということが語られ、ファシリテーターにとって、「考えて伝える = 表現する」ことの難しさに出会い、難しさを感じながら劇を作っていくという過程は、中心的な狙いであるようである。

<考察>

ファシリテーターとして様々な活動をしているすずき（2007）は、小学校 5 年生の演劇 WS において気をつけることとして「グループ分け」の問題をあげている。男女と一緒にさせたグループ構成にすることや、好きな人同士にはしない構成にしているようである。今回の演劇 WS においても、すずきと同様に、児童が好きな人同士で集まっていない、男女混合のグループが作られている。そして、そういうメンバーコンポジションで色々な人と活動することによって、新しい発見が生まれる可能性が数倍に膨らむ（すずき、2007）。

ところで小学校 5 年生の時期は、自分たちで話していく、という作業が難しい時期なのではないかと考えられる。現代の児童期後期から青年期前期にかけての友

人関係の特徴として佐藤（2000）は、「大きな集団から小さな集団」へと変化し、パッと物事を決めて、みんなを引っ張っていくリーダーが不在、不要の集団になっていることをあげている。そして松井（1990）は、現代は、友人との全人的な融合を避けて、心理的距離を大きくとろうとする傾向があると述べている。また、特に女子において、小・中学生の「グループ化」が指摘され、グループ意識が強いほど、また小規模であるほど、トラブルやストレスも多くなるという「グループ化」した友人関係の難しさがある（坂口、1999）とされている。

つまり、この時期において、自分たちで考えて話しあって決める、という課題は、話しをまとめる人もおらず、さらに特に女子においてグループの難しさのある作業にあるため、探り探りの様子見の話し合いになる可能性も考えられるのではないか。実際に、第2回の「長ならび」の実施の際、筆者は女子のグループに参加したのだが、この時の女子同士の作戦の立て方は、その後のグループ創作の時とは様子の違うものであった。この時は、背の高い女子数人が意見を出して、その中だけで作戦を共有し、他の女子は筆者に意見を言うものの、直接その女子たちに何か意見をすることは見られず、結果筆者がパイプ役のようになってしまった。

しかし、その後のグループ創作が始まると、そういう様子は見られなかった。これは、男子が入ったことによるのではないかと考えられる。なぜなら、女子では友人と理解しあい、共感し共鳴しあうといった、お互いがひとつになるような関係を望んでいるが、男子は、自分に自信をもち、友達と自分は異なる存在であるという認識をもって友達づきあいをしている（落合・佐藤、1996）。そのため、違った意見が出ることへの不安を抱えている女子の人間関係が、男子が入ることで崩され、自分に自信を持っている男子が色々とアイデアを出して

いくことで、台本を考えるというグループ創作が安心してできる場になる可能性が考えられる。

このようにして、グループ創作をするという環境が整えられるわけであるが、「自然を表現すること」「大事なものがなくなっている人間を表現すること」という抽象的であり、大いに想像力が求められる課題は、やはり難しいものであったのではないか。しかし、グループ創作初期（第1回、第3～5回）のファシリテーターは、作業を始めるときに3分間という時間制限を設けて（実際はその通りでないことも多い）行わせ、その後には発表を行うなど、ある程度の負荷を与えていた。つまり、なんとかして考えないといけない状況、というものを作っているようである。そのため、児童は普段の人間関係など言いつらなくなる。そして、一生懸命に雲の気持ちになるなどして考えていき、それを形にしていくと、今度は動いて声を出すということの面白さと出会う。その面白さを追求する中で、創作は進んでいったようと思われる。第7回終了後のアンケート調査では、「今日、グループで話し合ったけど、全然できなくて、1回も、げきみたいのが出来なくて、少し残念です。」といったように、「げきみたいなの=体を動かして声を出すこと」による楽しさを感じていて、そこに到達するために頑張って話し合いをしているような様子が伺える。

このように、小学校5年生という児童期後期から青年期前期へと移行するこの時期は、友人関係に心理的距離が見られ、特に女子の友人関係においてはトラブルが起きやすい危険性がある時期である。よって、自分の意見を伝えるということは難しい時期であると推測されるが、男女混合で、仲の良い同士ではないグループ分けをすること、グループ創作において短い制限時間と、その後発表時間を設けることという、作業への負荷をかけることによって、創作に向けての話し合い環境が整い、表

現が促進されると考えられる。

また、【自由記述1-1】のように、自分たちでは完成していると思っていても、新たな課題が提示され、さらなる表現につながることもある。すずき（2007）は、4年生ごろから「中間発表をし、作り直す」という活動を取り入れるようにしていると述べ、中間発表は、それまでの作業の確認、グループ内の統一した理解への到達、課題の発見、他グループの良いところを取り入れること、うまくまとまらないグループの「やる気」の喚起、「完璧」と思っているグループがさらなるアイデアを生み出す契機、といった意味合いがあるとしている。今回の演劇WSでも、グループ作業のある回は、ほぼ毎回、一部のグループだけであっても発表をする機会を設けていた。

児童期後期から青年期前期にかけては「自己へのまなざし」が強まり、自己の短所に注目しがちになる（坂口、1996）。一方で自己へのまなざし、つまり内省力の発達は、自分で考えて独自のものをつくろうとする創造性の高まりとなり、表現し考えをさらに深め、そして人に伝えることができるようになる（落合、2000）とされている。肯定される機会の多い演劇WSにおいて、「自己へのまなざし」は創造性の高まりとなって、グループに還元されるのである。また、「1. ①他者受容」で取り上げたように、進んでいるグループを見たことでグループ作業が発展したという事例があったが、これも、中間発表によって期待されている効果のひとつ、「やる気」の喚起によるものと考えられる。

また、小学校4年生頃から、自己表現を自分自身でモニターし、自己点検しながら表現すること、つまり表現のメタ化が可能となり、筋道を立てて話す、論旨を明確に相手や場面の状況を考えて話す、全体を見通しながら話す、聞き手をひきつけるような効果的な表現を工夫する、といった自己発話モニタリングができるようになっ

てくる（岩田1995）。

よって、小学校5年生という対象は、台本を自分たちで作って発表するということが、まさにできるようになった時期であり、話し合いで内容をつくること、自分たちでは完璧と思っていることに課題を与えられることなど、困難さはあるものの、他者へ見せることで創造性が高まり、表現へのさらなる意欲に結び付くと考えられる。

②表現する過程

【事例8＜第6回目＞】4つの自然のシーンの経過の発表

おっちゃん「発表やりたい人！」

⇒各グループとも手を上げる児童が多い。

おっちゃん、各グループの代表でジャンケンで順番を決めるように指示。

各グループ、おっちゃんの近くにいる児童が1人ずつ率先して出てくる。

みんな勝ちたくてしょうがない。

一番目に土が勝つ。

3番目と4番目を決めるジャンケンでは、勝ちたい気持ちが強くて、なかなかタイミングが合わないほど。

発表中は、見ている姿勢が良くなってきた。

打ち合わせはせず、なんだありやといった声もなく、真剣に見ている。

Yくんは、自分たちの発表の後、貝の位置についてコーディネーターに確認したり、貝の役の2人にアドバイスしたりする。

【事例9＜第8回＞】人間界のシーンの練習

警察グループと消防士グループが、撮影をしながら観

察していた筆者を呼んで、見てほしい、ビデオで撮つてほしいと話す。

【作文4】

自分たちの体で作ってやるとむずかしかったけどやり終わると、達成感(感)が出てきました。

私は最初「また体で表現するのか」と思ってしまいました。なぜかと言うと、最後の学芸会なのでもっとふつうなげきが良かったなと思ったからです。でもみんなでやっていくと、自分たちの体で表現した方が、みんなの心が一つになったと思いました。特に「けいかん(警官)」の時の事です。みんなと一緒にやっていて失敗やセリフが出なかった時にアドリブにしてくれたところです。※カッコ内、筆者補足。

【事例8,9】は、練習が軌道に乗っている時期である。表現の難しさに出会い、何度か発表し、自信をつけてきているため、見せたいという思いが強くなっている。

他にも、見せたいという明確な行動がなくても、発表のたびによくなっている児童が見られた。例えば、当初あまり目立つことのなかった男子が、自分の役である木に対して、工夫を重ね、終盤である第12回では、とても印象的なシーンを作り上げているといったエピソードもあった。このように、グループ活動も回を重ねていくと、児童たちはよく考え工夫し、それを伝えることに真剣に取り組み、徐々にできあがってくる自分たちのシンに自信を持っていったようである。第8回終了後のファシリテーターは、こういった、終盤になって自分らしさを出してくることについて、「まさに、能ある鷹は爪を隠すなんだよ。はじめから出せばいいっていうのに。」

と話していた。

次に【作文4】では、表現することによって、達成感や心が一つになった経験をしていることが書かれている。このほかにも、学芸会直後のアンケート調査には、「とてもうれしかったのは、みんなの心が一つになったのがわかった時」という記述があった。また、男女ともに、緊張していたときに○○ちゃんが声をかけてくれた。(学芸会直後のアンケート)、緊張していた時、○○くんが握手をしてくれた。(学芸会後の作文)という記述も見られた。これは、学芸会本番に、ファシリテーターが練習終盤で話していた、応援する、協力する姿勢が本番でなされたからであろう。

<考察>

今回、表現を楽しむ様子や、心が一つになった経験が見られた。

事例あげたように、終盤の方が表現を楽しむ様子はより顕著であったが、初回から、児童たちは、どうすれば自分たちが表現したいと思っていることをうまく伝えられるか、よく考えている様子が見られた。また、“いい劇をつくる”という共通目標によって、心が一つになる経験をしたことが考えられるが、本調査においては、これらを説明する表現のプロセスをとらえることができず、表現することにはどういった心理学的意味があるのかという点については検討できるだけのデータを収集することができなかった。

一方で、ファシリテーターが「能ある鷹は爪を隠す」という話をしていたが、その能力を表面化させたのは、まさにファシリテーターであるように考えられる。ファシリテーターは、自信がなくて不完全であっても表現すること自体を評価し、尊重することを明示しており、前項であげたように受容される経験が多い演劇WSであ

るため、徐々に安心して表現することができるであろう。そして、大道具など使わず、自分の体で森羅万象を表現していく創作パターンによって、通常ハズレ役の代名詞ともいえる「木」の役であっても、脚光を浴びることができる。それどころか工夫し甲斐が多いため、一番見せどころの多い役でもある。児童は、練習を重ねていくにつれて、ファシリテーターから体の表現の仕方を学び、楽しみ方を知っていき、表現を楽しんでいく様子が窺えた。

また、話し合いにおいて、意見を言うことは、アサーションの能力であると考えることもできる。アサーションとは、自分の考え方や意見、感情、相手への希望などを(表現したい場合には)率直に正直に、しかも適切な方法で表現すること、ならびに、自分の人権である言論の自由のためには自ら立ち上がりうとするが、同時に相手の言論の自由も尊重しようという態度(平木, 1993)である。つまり、グループで一つの作品を作るにあたって、自分の意見を述べていかないと創作が進まないが、同時に、自然などの抽象的なテーマについての意見を相手に分かるように伝えないといけないし、相手の意見を尊重し、相手がいいアイデアだと思えているのかに目を向けることが必要とされてくるため、この点はアサーションの技術が問われるであろう。現代の児童期、青年期の中で問題とされている不登校やいじめ、友人関係の希薄化等の問題を開拓する方法として、アサーションが注目されているが、アサーションは、対人関係から生起する不安を制止するのに役立つものであり、学校現場において必要で有用な手段である(金子・中田, 2003)と期待されている。

演劇WSでは、グループ内で考えて伝えるだけではなく、本番には自分たちの考えを観客にも伝えていかなければならない。第8回目には、グループ内では意思統

一されていて、面白くてしょうがないという様子であるのに、発表してみたら、見ている方は何もわからない、という事例もあった。そして、観客に伝えるときは、自分ひとりで伝える工夫をするのではなく、グループ全員で、5年生全員で、観客に伝えていかなければならない。このように演劇WSは、様々な形の人々に伝える力が求められているようであることが伺える。

ファシリテーターは、その発言の中で、何度も「伝える」という言葉を使っていた。そして、その「伝える」は、様々なバリエーションを持っていた(Figure2)。伝える先として、グループメンバーやクラスの児童、観客があげられ、伝えるものは、セリフはもちろん「元気」といったものもあるなど、「伝える」の内容は多岐にわたっていた。

グループ創作では、意見を言うことが求められ、作品を作りあげる中で、アサーションの力が向上する可能性も考えられる。そして、演劇WSは、その目的がアサーションのみではない分、伝えることに楽しさが付随していたり、伝えるバリエーションが豊富であったりする点において、有効なアサーションのトレーニングとなるという可能性も考えられる。しかし、この点についても、実際の変化を十分に捉えられたデータはなく、検討の余地があると考えられる。

以上表現の意味をまとめると、心理的距離があるとされるこの時期の友人関係特徴の影響の受けにくい、安心した表現を体験すること、グループ内での表現がうまくいくことで劇になり、楽しい経験ができる、伝えるバリエーションが多岐にわたることから、アサーショントレーニングとしての可能性も考えられること、この時期は内省力が発達する時期であるため、中間発表によって創作意欲を高められること、ファシリテーターの関わり方や体を使う表現方法によって楽しさがもたらされる

こと、児童たちが本番の発表によって心を一つにすることを実感できるということ、などの意味が考えられた。

今回、「表現」という要素から意味を考察するに十分なデータを収集できなかったことが今後の課題としてあげられる。今回「表現」という要素から取り出したものは、児童による記述データが多く、観察による事例については、プロセスの描けていないデータであった。

今後は、より個人に注目し、個人内のプロセスを記述していくことで、表現の意味を検討することができるかもしれない。また、今回学芸会本番については、筆者は一観客として参加していた。しかし、自由記述からは、表現から一体感を感じた、といった、本番前には聞かれなかつた体験をしていることが伺えた。よって、表現について注目するには、本番についても、より児童の様子に注目する必要があったであろう。

また、今回の演劇 WS では、「伝える」ということがテーマにあがることが多く、それによって児童達の意識も変わってきたようであるが、アサーショントレーニングとしての機能を考察するに十分なデータを収集できなかつたため、今後も検討していく必要がある。

3. 不合理な経験

①不合理に出会うこと

【事例 10 <第 2 回目>】長ならびをしている場面

おっちゃん「女子、見事女子！最初から人数が少なかつたのに。あっぱれ女子」

「男子、情けないぞ男子。」

Mくんは、他の男子がちゃんとしなかったと言う。

おっちゃん「M、他の人のせいにしてたら、お前は永

遠に勝てない。」

Mくん「いやいや、ほんとなんです」

おっちゃん「負けたら人のせいにしていたら、永遠に勝てん。そいつが上手くいかなかった分を自分がカバーしてやる、それくらいのことをしていかないと人は勝てん」

Mくん「でも一番前はできません」

おっちゃん「できるよ」

「どうして勝てないんだ、男子。その程度の実力なのか？」

⇒男子コソコソ。

おっちゃん「人のせいにしてばっかりだ、君たちは。」「次は勝つぞ、両端の女子は強いぞ」

※最後に 1 回だけ、男子チームが 1 位を取ることができた。

【事例 11 <第 11 回>】舞台上での通し練習

海シーン終わり、ハケるところで、また幕を触って、止められる。

おっちゃん「だから、幕触らないって言ったよね」

Yくん「触らないと入れない。」

おっちゃん「触らないで入れるようにするの」

Rくん、他人事で、その間もずっと貝をやっている。

おっちゃん「ここにいる人たち（幕内）も、やりやすいようにしてあげるんだよ。」

Yくん「ローテーションってことでしょ」

先生が幕の中人數を調整。

児童たちは、自分達が不可能と思っていることに対して、出来るようにするの、と言い切られてしまい、困惑しているようでもあった。しかし、この回に注意されて

以降は幕の注意はされることなく、本番を迎えていく。

<考察>

これらは、ファシリテーターの立場としては、協力し合うことを示すための指導であったと思われる。しかし、遊びを止められて、または頑張っていた通し練習を止められて、「出来ない」と言っていることに対して、ファシリテーターが「やるの」と十分な説明もなく有無を言わせない態度をとったことは、児童にとって困惑であつただろう。しかし、最後に 1 位を取れたこと、みんなが満足できた劇が完成したこと、などの成功体験が伴つているため、この不合理に立ち向かった経験は報われることとなつたようである。また、グループ作業を行うということは、ファシリテーターとの間ではなくても不合理なことは起りうるであろう。実際、自分が思いついたアイデアがなんなく流されてしまい、全然採用されないなど、不合理なことに出会っていると思われる出来事も見られた（第 9 回）。予備調査からは、このような不合理のある経験に強くなつてほしいというファシリテーターの演劇 WS への目標の一つも語られており、人生は不条理なことが多いのに、目的的な行動を求め続けられるため、芸術という不条理・不合理に出会い、社会の不合理に出会つたときに強い子を作りたい、と話していた。これが語られた予備調査では、小学校 1 年生の児童を対象にだるまさんが転んだを実施していたのだが、誰も何も喋らず、動かずの状態にならないとゲームが始まらないこととなっており、みんな早くやりたいのにもかかわらず、10 分以上もスタートが許されなかつた。

このような、自分の意志とは反することに出会い、乗り越えて強くなるということは、いいかえると欲求不満

耐性を身につけることといえるのではないだろうか。欲求不満耐性とは、様々な欲求不満を経験することによって、自分をコントロールすることを学び、欲求不満に耐え、対処する力である（石田、1995）。近年、欲求不満耐性が低下していることが指摘されており、児童研究ではあるが、この能力が 20 年間で低下していることが明らかにされている（山口・門松、2001）。そして児童の欲求不満耐性の低下は、現代の児童が、欲しいものが欲しいときに容易に手に入れることができ、仲間関係も希薄で、対人的な葛藤や不満を感じないで育ってきたことによるものであり、耐性を培うような家庭や学校での日常生活の態度が必要であると示唆されている（石田、1995）。よって、演劇 WS には、欲求不満耐性をつけるという側面がある可能性が考えられる。

②不合理な場にいること

また、この不合理との出会いから、もう一つの側面を見る事もできる。ファシリテーターの“でもやるの”という態度は、分かりやすく教えてくれる先生のような、児童の持つ大人イメージでは説明のつかない出来事であつただろう。ファシリテーターの与える印象は、大人イメージを搖るがす出来事が多く、毎回ジーパンに派手な色のダウニジャケットという服装で来校し、授業内に下品な話を（第 1 回）。そして、ファシリテーターは、大人イメージだけではなく、児童達の授業イメージをも搖るがす。今回の演劇 WS は学芸会の練習という授業の枠で行われたが、筆者がウォーミングアップ期と設定した最初 3 回の練習は、児童にとっては学芸会の練習とは思えなかつたものだったであろう。第 1 ~ 3 回の授業終了の号令は、「これで授業？を終わります」といった戸惑いが感じられるものもあった。ただ、対象児童は、2 年前の 3 年生時にも同じファシリテーターのもとで学

芸会の劇をつくっているため、「遊んでいるみたいだけど作品にはなるんだろう」という気持ちは持っていたようだ。しかし、3年生時には参加していなかった児童の学芸会後の作文には、「最初のうちは遊んだりしていて、とてもげきになるとは思いませんでしたが、だんだん台本が作れて、初めて成功できるかもしれないな、と思いました。」との記述があり、これが練習なんだろうか?という疑問をもっていたことが伺える。

このような、今まで持っていたイメージでは説明できない大人に出会い、授業を進めていく中で、“ニックネームで呼ぶ”ということが大きな意味を持っていたと思われる。ファシリテーター・コーディネーターは、ニックネームで呼ぶこととなっている。通常来校する大人とは違うイメージの大人が来て、授業であるのに遊びをしている、という状況に対して、ニックネームというアイテムを持ち込むことで、授業を進める大人が先生ではなくなり、先生・児童という授業形態がなくなるので、不合理さに出会っても、これでいいのだと乗り越えていけるのではないだろうか。新沼(2009)は、ファシリテーターという不思議な外来者がくることによって、子どもたちの社会通念みたいなものが崩れしていくのが見て面白いと述べている。

このような、今までのイメージカテゴリでは説明できない状況に出会うことについては菅野(2003)も、演劇WSは最低限のカテゴリしか必要としない(もたずに済む)場であると言及している。つまり、参加する児童もカテゴリを必要とされない。そのため、日常でさまざまなカテゴリの中で生活している児童は、カテゴリ化されない・体験したことのない場であるがゆえに生じる、自分自身が意識してこなかった世界に向き合うことになると示唆されている(菅野、2003)。これらより、演劇WSというカテゴリ化されない場に身を置くことは、

「(1)受容の経験」と同様に、自己に向き合う機会を与えるものであることがわかる。また、カテゴリのないことによって、普段の人間関係も薄れ、他者を気にしそぎることなく自分を表現できていた可能性も考えられる。

以上より、不合理に出会う経験は、欲求不満耐性をつけること、自己と向き合う機会を与えること、という2つの可能性をもっていると考えられる。

4. 遊び

①遊びとしての意味

【事例12<第5回>】海グループの生き物の配役を決めている話し合い。

男子はヒトデになって「とうせんば」などと言って遊ぶ。その後も生き物にはなっているが、練習ではなく遊んでいるように見える。

Yくんはヒトデになって寝ころぶ。
Yくんを見たTくんが「動いて」とリクエスト。⇒Yくん動く

今日から入ったCくんはただ見ている。
Rくんが寝転がり、Kくんもまねて寝転がる。
Nくんも同じように寝転がる。

Yくんも寝たまま近くに来る。
Tくんはみんなの周りを回っている。

Nくんが輪に入れていないCくんを入れようとするが
Cくんは入れず。

男子は生き物をやめはじめ、次第に普通の遊びになる。
教室を出た男子を締め出そうとする、など。

再び男子は立って輪になり、生き物の話し合いをはじめる。

める。

今度はCくんも入っている。

Kくん、Tくんなど「どうする?」

Kくん「なまこ」と手を挙げる。

すぐ後にRくん「なまこ」と言い手を挙げる。

みんなが立ってる中Yくんが座り、Yくんを中心とした話し合いの形になる。

YくんとTくんは女子の進み具合の様子を見ている。

⇒2人で、イカになる。Cくんは、それを見ている。

Kくん、Rくん、Nくんは3人でしゃがんでいる。

Yくんはクラゲっぽい動きになってTくんを追いかける。

Cくんは、おいてかかる。

再び遊びのようになる。鬼ごっこのように走りまわる。

CくんもTくんがタッチしたこと、何となく加わる。

YくんはKくんにタッチするが、Kくんは参加しないで、Rくん、Nくんと話し合っている。

⇒男子2つに分裂。

CくんがKくんに強くタッチ。⇒Kくんがタッチをし返し、遊びへ

⇒話し合っていた3人が遊びに参加したことで、ふたたび統合される。

Tくん「全員違う生き物」と言い、再び海の生き物について話を戻す。

Nくん「ナマコの新種」

Yくん、ヒトデになって動く。

このようにグループ作業での創作場面は、「～してみるのはどう?」といった提案するような言葉は聞かれず、誰かが言いだしたもの、動き出したものをみんなでやるということが多い。また、話し合いから鬼ごっこのような遊びに移り、また話し合いに戻っているといったこと

が多く、また遊びと創作作業が曖昧に存在している。

また、多くの児童がグループ作業について「みんなで楽しくやりたい」と記述しており、グループ作業は楽しく行うものという認識があるようである。

【事例13<第4回>】

男子は北の海を作ることになり、男子は流氷になる。

⇒コーディネーターが流氷のイメージを助ける。

「ガシってなってるのが、パキパキって割れる。」

⇒男子はそのイメージをもとに動きへ発展。

流氷の動き…手をつなぎ、輪になる。少しして、手を離し、

自分の前に手を丸く輪にして、パーンと言って方々に散る。⇒3回ほど続けて練習。

【事例14<第9回>】人間界の練習。テーマ決めに迷走してしまったグループ。

おっちゃん「どういう話なのかな」

女子があらすじを説明し、男子1、Kくんがそれに重ねるように、「そこで俺が…」

男子2は、うなずいている。

おっちゃん「何の事だかさっぱり分からぬなあ」と頭抱える。

おっちゃん「とりあえず、銃撃戦やって、死んだりしたいわけだ」

「なんで仲間が大事なのか、分んないんだよ」

Kくん「最初、仲間だいじと思ってない」

おっちゃん「そうそうそう」

「復讐するから、この人(男子1)が仲間大事と思ってるのはわかるんだよ」

「で、この2人（女子）が、もともと敵だったのか、仲間だったのか」

女子「敵」

おっちゃん「もともと敵な、はいはいはい。」

「…例えば、もともと仲間だったとするじゃん、で、裏切られた。でも、」

男子1や女子が意見はさむ。「殺したほうがいいってこと？」

おっちゃん「もともと仲間だった。みんなで楽しく、例えば、…遊んでた。」

「山分けだぜ～とか言ったら、この分は全部おれたちがもらう。で、なんだってーとか言って、お前らなんか死ねー、ドンドンって、で銃で撃たれるんだけど、2人がこいつをかばった」

Kくん、話がおもしろそうで、嬉しく手をたたく。
他の男子もイメージついた様子で、パッと表情が笑顔に変わる。うなづく。

女子も話しに重ねるように、そのセリフを言いそうな児童を指さしたりしている。

おっちゃん「で、バサッと倒れるんだけど、全員殺してやったーって、2人が覆いかぶさることで、こいつ助かって、バサッて起きて、バキュンバキュンバキュンってやって、ばたばたって倒れて、『おまえらー。やっぱり仲間って大事だったよ』

でも、『何で死んじましたんだー』ってことになると面白い。」

みんな、うなづいて、楽しそう
おっちゃん「1年後とか作らなくても、十分それでわかる。」

女子「じゃあ銀行強盗どこでやる」

Kくん「銀行強盗した後からやろう。」

女子「銀行強盗やりたい」「銀行強盗やりたい！！」

おっちゃん「じゃあ銀行強盗からやろう」

⇒みんな、すぐ立つ。

男子1「店員とかいらない」

おっちゃん「そう店員とかいらない」

打ち合わせなく練習スタート。一通りやる。

【事例14】のグループは、人間界のテーマを早くに決定させたものの、内容に行き詰まり、変更を考えていた。曖昧に決まりつつあった「銀行強盗」というテーマをファシリテーターが拾い、話の流れに擬音やセリフを加えた枠組みを与えたことで、各自それが抱き始めていた「銀行強盗」のイメージが波線部で明確になり、共有された。そして、その後の話の流れはスムーズに進み、一気に動きの練習へと発展された。

創作場面では、スタッフが各グループを回りながら、児童たちから聞かれる意見を、擬音や簡単な動きといったイメージの枠組みにして提供することが多かった。それによって、児童たちから出していたイメージは、グループ全員に共有され、多くの言葉を用いず、短い時間でも進めることができたようである。イメージを持たせることは、意図的に行っていたようであり、ファシリテーターへのインタビュー（第12回）では、児童の能力の高さと創作能力はあまり関係なく、やらせてみれば子どもたちは出来る、そのためにはイメージを持たせてあげる、と語られた。

＜考察＞

高橋（1984）は、心理的機能面からみた遊びを、1)自由で自発的な活動、2)おもしろさ・楽しさを追求する活動、3)その活動自体が目的である活動、4)遊び手の積極的なかかわりの活動（熱中し、没頭する活動）、5)日常からその意味・機能が変換された活動、またはその

意味・機能を変換する活動、6)日常生活におけるほかの行動系の発達について、遊び行動の構造も、発達的に変化する、という特徴を挙げている。特に、5)については遊び特有の心理的機能である（高橋、1984）。

上記に示した事例や自由記述内容から、演劇WSのグループ創作過程は、遊びにおいてのすべての心理的機能の特徴を備えていることがわかる。ファシリテーターからは自分たちで考えて伝えると指導されており（→1）、児童は楽しくやりたいと思っていた（→2）、演劇WSが作品ではなくプロセスをとりあげるもの（松井、2008）であり（→3）、学芸会の発表に向けて真剣に取り組み（→4）、体と最小限の小道具で自然に人間の様子を表現する（→5）、そしてグループ作業のやり取りが男女別に進んで行くなどの児童期後期から青年期前期特有の友人関係を反映させている（→6）と言い換えることができる。

一方児童たちは、演劇WSの序盤では、授業終了時の号令にて「これで授業？を終わります」と言うことがあったように、じゃんけんなどをして遊ぶため、授業であること疑問に思っていたことがあったが、練習が進むにつれて、そのような疑問は聞かれなくなり、遊びという意識はなくなっていたようである。ファシリテーターへのインタビュー（第11回）においても、自分は遊びであるとは思っていないという話が聞かれている。しかし、遊びという性質には、Gadmer（1975/1986）が、遊びは、意識的に遊ぶという態度をとる主体がまったくない場合においても、むしろその場合にこそ存在すると述べているように、児童やファシリテーターが、遊びととらえていなくても、現象として遊びをとらえることができる。

加えて、ファシリテーターの佐藤（1998）は、演劇WSをひとことで表現すると「演劇を使った遊び場」「演

劇を使った遊びの時間」ということになるだろうと述べている。また、演劇WSは、演劇的なゲームを取り入れるパターンが多い（須崎、2000）点や、演劇WSを教員の立場から見た石渡（2003）が、初め子どもたちはまったくの遊びと考えていたようである、と述べている点からも、演劇WSには、「遊び」の要素が含まれているようである。これらより、演劇WSには遊びとほぼ同義の現象がみられるといえる。

予備調査では、演劇WSに興味を持ち、自身のクラスで実施しているという教師から、現在不足している遊びの側面を補足するような期待もしていると述べられている。近年の遊び経験の少なさを危惧する声は多く聞かれ、遊びのもつ様々な効果が示唆されている。

石田（1995）によると、遊びなどにおける仲間関係では、自分の行動や態度が相手に受け入れられることもあるれば、拒否されることもあり、時には自分の感情や欲求を抑えなければ仲間に入れてもらえないし、自分を主張しなければいけないこともでてくるので、仲間の関わり方、社会の規範やルールを学習することができるとされている。特に「『夢中で遊ぶ体験』をとおして、仲間の関わり方、社会の規範やルールの学習に加え、のびのびとした自分をつくるのである」（小牧、2005）と示唆されている。つまり、集団で遊ぶことは、社会性の発達につながっている（遠藤ら、2007）。今回の演劇WSでは、第7回終了後のアンケート調査から、話し合い場面で「きょうは自分の言いたいことを言えなかった」「話を聞いてくれない」というような、他者との関わりの中で思い通りにいかない経験をしたと思われる記述も見られている。よって、他者との関わり方、集団のルールなどを学ぶ機会としての演劇WSという側面があるのでないかと考えられる。

また、劇を作るということは、ごっこ遊びに近いよう

に思われる。ごっこ遊びは、参加者が同じイメージ、あるいは類似のイメージを持つことが前提条件となる（高橋 1989）。これは、ファシリテーターがイメージを持たせてあげることで創作を進めさせることと同様のようであり、イメージの共有という現象も、遊びの一侧面と捉えることができる。

【事例 14】では、行き詰まりを見せていましたグループであったが、波線部において、同時に同じイメージを持ったと思われる。ファシリテーターが来るまでは、男子がアイデアを生み出し、女子がそれを修正していくという関係性で、頻繁に様々なアイデアが出されていたが、共通認識になることが少なかったようで、練習を始めても、すぐに中断することも見られている。しかし、ファシリテーターとともにイメージの共有をしたことによって、その後の練習は中断することなく通して行われた。そして、練習がスムーズになっただけではなく、それまで監督的役割で男子のやっていることに修正をすることが多かった女子は、「銀行強盗やりたい」という主張を見せ、イメージが共有されたときに、児童表情がパッと明るくなるなど、イメージの共有が児童に心理的な影響をもたらしたようである。

これらより、イメージが共有される体験ということは、一体感をもたらす経験であったと考えられる。一体感については、対象が多少異なるが、黒沢・有本・森（2005）が、同調圧力を感じやすい時期である中学女子に対しての心理社会的援助サービスを考える際に、温かい一体感のある仲間関係への醸成が求められる、と述べているように、現代の友人関係の問題に対するアプローチとして機能する可能性も考えられる。

③遊びとの異なる点

これまで遊びと共通する点を取り上げてきたが、次に遊びとは異なる演劇 WS 固有と思われる要素について述べていくこととする。「①遊びとしての意味」において先述したとおり、ファシリテーターへのインタビューからは、遊びとは思っていないという話が聞かれた。芸術と遊びは本質的に近い関係にあり、遊びとは、自由で虚構にみちた実践活動であり、芸術とは、自由で虚構にみちた創造活動である（増渕、1996）。つまり、遊びにおいては、何かの結果を残すことが目的ではない活動であるが、芸術においては、作品を残すことが目的となるという点で、芸術と遊びは異なる。だが、特に音楽や演劇のような再演芸術は、作品というよりもむしろアーティストとしての人間の実践（演奏、上演）が中心である（増渕、1996）ため、その相違点は、より不明確であるといえる。演劇 WSにおいても、劇という作品ではなく、そのプロセスに重点が置かれている。しかし、調査からは、“いい劇をつくりたい”という目的のもとグループ作業が行われていることがうかがえた。「(1) 受容」において触れたように、男女の協力が進んだこと、グループ作業にマイペースに取り組んでいたため他児に怒られていた Mくんのアイデアが他児によって拾われたことなどは、よい作品にしたいという共通の目標があったからこそ可能となったものなのであろう。そのため、劇という結果を残すということが、遊びと演劇 WS の大きな違いであり、目的的な行動ではない遊び（増渕、1996）とは違ひ、“いい劇を作りたい”という明確な目的を共有している。しかし、その作業内容は「遊び」の枠組みと類似点が多く、また、“いい劇をつくりたい”という目的のもとに頑張るグループ作業を可能にするには、「面白い」を対提示することであると、ファシリテーターからも語られている（第 11 回）。Huizinga（1955/1973）が面白くない遊戯は遊戯ではないというように、面白さは遊戯

の大きな要素である。つまり、演劇 WS は、創作スタイルや面白さという「遊び」要素を根底にもつが、劇を作るという演劇 WS 固有の特徴を併せ持つものであるということがわかる。

加えて、児童の学芸会後の作文から、今回の台本のテーマであった「おすぎないうちに」について自分なりの考えを持つようになったことが多くみられた。例えば、空グループであった男子は、おすぎないうちに大事なものに気が付こうというテーマのラストの歌のときに、「ぼくは歌をうたっている時に、ぼくもなにが大切なんだろうと思いまいた。空の気持ちになって考えたから本当に空のことがわかった」と記述している。劇を作るという目的的な行動が学習をもたらしたことも推察される。

近年、仲間との相互作用の少ない並行遊び的な傾向が強まり、加えて核家族化といったこともあり、子どもたちが対人関係を円滑にするための技能を学習する場が少なくなってきているため、学校で意図的に配慮されたグループ学習や協同学習などをとおして、積極的に子どもたちの仲間関係を育成する場を与えることも必要になってきていると指摘されている（石田、1995）。演劇 WS を学校で実施することは、社会性を育むとされる相互作用が活発な遊び要素のある活動をしながらも、完全なる遊びではなく目的的な活動であるということから、学校での授業としても活用しやすく、実施することについて意味ある活動であると考えられる。

第 4 節 総合考察

1. 学校現場で実施する演劇ワークショップの意味についての検討

ただ単に演劇をつくるということが、子どもにとって必ずしも楽しい、簡単な、勉強になる、といった経験になるとはいえないであろう。というのは、この時期の子どもは、友人関係の希薄化などといわれるよう、心理的距離を取ることがその特徴（石田、1990）としてあげられ、特に女子では共感し、共鳴しあう関係を望んでいるため（落合・佐藤、1996）、自分の意見が言いづらい状況であること、また、普段の友人関係が「大きな集団から小さな集団」へと変化したこと（佐藤、2000）により、グループで演劇を作って発表しようというのは、難しいようと思われる。加えて、男子は男子で、女子は女子で遊ぶようになり、その中で異性と遊ぶのはおかしい、面倒であると感じるようになり、反発する感情も芽生えてくる（佐藤、2000）こと、主要な友達が固定化されて「グループ化」している（坂口、1999）ことにより、男女混ざった、仲好し同士で組めない班を作成しても、反発さえ起こりかねないと思われる。

しかし、演劇 WS は、遊びのような面白さ、カテゴリのない自由さ、そして受容される経験が根底に流れていて、こういった友人関係の難しさは、あまり表に出てくることはないようである。まず、演劇 WS はゲームから始められる。そのようにして遊びのような枠組みが作られる。加えて、来校してくるファシリテーターは、普段学校に来る大人とは外見も言動も大きく異なる。そういう中で、子どもたちは今までイメージしてきた授業像、大人像というものが崩れ、カテゴリのない場に身

を置くこととなる。よって、日々さまざまなカテゴリの中で生活していた子どもたちも、カテゴリは求められず、異質な空間に身を置くこととなる。すなわち、日常ではなくなるので、日常の人間関係にとらわれることなく、比較的自由にその場に存在することができる。

また、カテゴリにとらわれない自由な身で演劇 WS に参加すると、様々な面白い経験をする。近年、外遊び、集団遊びの減少（遠藤ら, 2007）が指摘されているなか、場所こそ屋内であるが、体を動かす集団遊びをして楽しむことができる。このように演劇 WS の序盤において、カテゴリが外された状態になり、遊びを通して“なんか面白い”という印象をもった頃に、簡単なグループ創作が行われる。やはり、カテゴリを外されたといつてもすぐに男女仲良く取り組める訳でもないが、唐突に短い時間で創作をするように言われ、“なんか面白い”という気持ちのままグループ創作に取り組み、そして発表となる。発表では、ファシリテーターは、必ずどこかを面白がってくれ、子どもたちは、自分の表現を受け入れられる経験をする。このような受容される経験と、カテゴリを要求されない場によって、安心感をもって表現できる機会が提供される。そして、このグループ創作と発表の時間によって、子どもたちは、“なんか面白い”から、劇をすることへの興味という面白さへと移行していく。このような、安心感をもてる場に身を置き、劇をすることの面白さに気づいていくことが演劇 WS を受ける準備段階となると考えられる。

次に、演劇 WS の本題として、学芸会の台本づくりが始まると、作品をつくっていくにあたって、子どもたちは難しさを感じながら、よく考え、伝えようと試みる。まずはグループ内のメンバーに自分のアイデアを伝えていかないと作品はできない。しかし、男女ばらばらであり、協力的でない自由にしている子どももいて、なかなか

かまとまらない。そういういたグループ作業の難しさを感じながら、他グループの発表を見ると、自分たちよりいいところがあつたりする。すでに劇をつくることの面白さを持っているので、自分たちも“いい劇をつくりたい”という動機づけが生まれる。そして、“いい劇”をつくるには、男女協力する必要性があり、自分勝手な子どもも受け入れていかないといけない。男女が協力し始めたり、自分勝手な子どもが入ったりすると、グループが活性化され、面白いアイデアが生まれたりもする。また、“いい劇”をつくるために、どの子どももよく考える。こういったことを通して再び発表すると、面白いとほめてもらえる。つまり他者を受容することで、自分が受容される。

次に、練習を重ねて作品が形作られてくると、伝えるということのバリエーションが広がる。作品を作る中では、グループのメンバーに伝えるというスキルを必要とされるが、今度は自分たちの発表内容をクラスの他の子どもたちに伝えるスキルが必要とされ、そのうちに、舞台上で通し練習するようになると、本番を想定した観客に伝えられないといけない。また、これまでグループで作業していたものが、一つの作品としてまとまったことにより、自分が伝えるのではなく、自分たちで伝えることが必要となる。また、より観客に伝えるための工夫も必要となってくる。このようにして、伝えるということを身につけていく。

ときに、ファシリテーターの中で道理が通っていても、子どもたちからすれば唐突と思われるお説教を受けることもある。内容は至極当然のことなのだが、まったく気が付いていなかった子どもたちは、楽しい時間が中断てしまい、戸惑う。しかし、ファシリテーターの話を聞くうちに言いたいことを理解ていき、戸惑う現状を乗り越える。そういう中、欲求不満耐性を身につけてい

くとも考えられる。ファシリテーターによるものではなくても、グループで作業する中でも、自分のアイデアが通らないなどの欲求不満を乗り越える経験があるとも考えられる。

このようなことを経験して、本番を迎える。本番では、たとえ失敗してもこれまでの頑張ってきた事実に裏付けされ、それも含めて自分はよかった、という自己による自己受容がなされる。そして、自分でなく一緒に観客に伝えた他の子どもたちも良かった、という気持ちが生まれ、一緒に取り組んできた仲間に対しての心が一つになる体験をする。

以上、演劇 WS の実施の流れに沿って子どもたちが出会うものについて記述した。これらから、学校現場での演劇 WS の子どもにとっての意味は、「“いい劇を作る”という共通した動機のもと、面白さと安心感を基礎とした、他者との積極的なやりとりを行うことによる一体感の経験」であると意味することができる。

ただし、“いい劇をつくる”という共通した動機というものは、あくまでも子どもたちにとっての動機であり、これは、ファシリテーターによる様々な工夫をきっかけにして、徐々に高まっていくものである。また、“いい劇”とは、一般的なクオリティの高い劇を指すのではない。ファシリテーターの指導した「協力」、「伝える」といった様々なことについて達成させるということである。そして、子どもたちを取り巻く大人であるファシリテーターや教師たちは、“いい劇”ということに重点を置いているのではなく、そのプロセスで得られるものに目標を置いて演劇 WS を行っている。

2. 臨床的な意義

本章の第3節より、演劇 WS の臨床的意義の可能性がいくつか示唆された。

まず、「受容の経験」から、自己受容の高まりという意味が考えられた。そして、自己受容するということは、「自己の存在の意味付けばかりではなく、自己を取り巻く環境をどのように認識するか、それに積極的に適応していくことが出来るかどうかにも関わってくる」（石田, 1995）といわれるよう、適応を高める可能性が考えられる。

次に、「表現」からアサーショントレーニングとしての側面がある可能性が示唆された。現代の児童期、青年期の中で問題とされている不登校やいじめ、友人関係の希薄化等の問題を開拓する方法として、アサーションが注目されているが、アサーションは、対人関係から生起する不安を制止するのに役立つものであり、教育現場において必要で有用な手段である（金子・中田, 2003）と期待されている。

そして、「表現」や「遊び」からは、心が一つになる経験、一体感といったことがみられた。対象が多少異なるが、黒沢・有本・森（2005）は、同調圧力を感じやすい時期である中学女子に対しての心理社会的援助サービスを考える際に、温かい一体感のある仲間関係への醸成が求められる、と述べているように、現代の友人関係の問題に対するアプローチとして機能する可能性も考えられる。

このように、青年期前期をむかえる時期である小学校5年生において演劇 WS を実施することは、友人適応において臨床的意義があることが示唆される。

また、「不合理な経験」による欲求不満耐性の向上の可能性が考えられた。現代は欲求不満耐性の低下が指摘されており、児童の欲求不満耐性の低下は、現代の児童が、欲しいものが欲しいときに容易に手に入れることができ、仲間関係も希薄で、対人的な葛藤や不満を感じないで育ってきたことによるものであり、耐性を培うような家庭や学校での日常生活の態度が必要であると示唆さ

れている（石田, 1995）。

次に、「遊び」による社会性の向上といったことが考えられた。近年、仲間との相互作用の少ない並行遊び的な傾向が強まり、加えて核家族化といったこともあり、子どもたちが対人関係を円滑にするための技能を学習する場が少なくなっているため、学校で意図的に配慮されたグループ学習や協同学習などをとおして、積極的に子どもたちの仲間関係を育成する場を与えることも必要になってきていると指摘されている（石田, 1995）。

これらより、演劇 WS が、現代の社会状況から、意図的にプログラムを設定しないと伸びないとされる欲求不満耐性や社会性の向上を期待できるものであると考えられ、学級適応につながる可能性が考えられる。

加えて今回の演劇 WS では、創作を通して学習を高める様子が見られた。よって、演劇 WS は、学校の授業としても活用しやすいことが示唆された。

3. 本研究の意義

本研究では、学校現場での演劇 WS を詳細に記述することから、その意味について検討することを目的とした。

近年の演劇 WS は、教育の現場において演劇関係者が演劇 WS を行うという流れが増えつつある（小林, 2005）といわれる。演出家などが、小中高校生を集めて演劇 WS 等を実施しているが、学校での「総合的な学習の時間」に表現活動を入れようとする動きもある（堀切, 2002）。しかし、こうした流れの中、演劇 WS について、その意味や効用についての理論的な考察がなされてこなかったことが指摘されている（須崎, 2000）。堀切(2003)は、理念がまとめきれていないままに一種の「流行」めいた表現教育への試行が始まっている日本の現状に言及しており、同時に演劇 WS を始めとした表現教

育の普及のための要件として、学校現場も、そこに行く演劇関係者にも、総合的な表現教育の意味について把握していくことが求められるだろうと述べている。

よって、本研究により以下 2 つの意義が示せると考えられる。まず、本研究は学校現場における演劇 WS について、詳細に記録することを第一の目的としたが、まだ一般的に普及していない演劇 WS について、まず何が行われているのか、という点について第三者の視点で、詳細に示したという基礎的なデータを提供できた点にあると考えられる。

次に、学校現場での演劇 WS の意味について検討した。学校現場への演劇 WS についての意味を説明し、広く実践していくための材料となりうることであると考えられる。

第 5 章 今後の課題と展望

本節では、本研究における課題と展望について述べていくこととする。まず、本研究は、これまで臨床心理学的視点から実証的に研究されることができなかった学校現場における演劇 WS についての、その意味をとらえようとする仮説生成的な研究であった。そのため、フィールドワークで得られた学校現場での演劇 WS という出来事そのものを丁寧に記述し、演劇 WS とは一体どういったもので、何が行われているのかという点を、まずは明らかにする必要があった。そのため、演劇 WS の効果をとらえるために、何らかの仮説をたてて、ターゲット行動を設定するといった手順をとることは困難であり、今回得られた結果は、あくまでも学校現場にて、特に児童期後期から青年期前期にあたる児童に対して、演劇 WS を実施することの意味の仮説を示したという点にとどまっていることを強調しておく。

加えて、本研究でフィールドとした演劇 WS は、なるべく個別事例性の低いものとしたが、本研究においても、調査フィールドの劇場以外の事例については、検討していないため、個別事例性があることは否めない。

つまり、これまで臨床心理学の研究としてなされてこなかった学校現場での演劇 WS を取り上げた研究であるため、また、個別事例性についての検討が不十分であるため、本研究では学校現場の特定の発達段階を対象とした演劇 WS の意味についての仮説生成を試みたまでで、示唆された知見については、効果として明示するまでには到達していない。

しかしながら、今回の研究によって、これまで関係者による体験的知見の多かった演劇 WS について、第三者的な視点で、その現象を記述したことは、今後の演劇 WS の効果についての検討や、研究の方向性についての多くの可能性を見出すことにつながった。

今後の課題としては、第一に、「表現」という要素から意味を考察するのに十分なデータを収集できなかったことが今後の課題としてあげられる。今回「表現」という要素から取り出したものは、表現の意味を検討するに十分なデータではなかった。

演劇というものを行っている以上、表現というのは特に重要な要素であった可能性はおおきに考えられる。今後は、より個人に注目し、個人内のプロセスを記述していくことで、表現の意味を検討することができるかもしれない。

第二の課題として、効果検証があげられる。ワークショップについての効果をとらえるためには、長期的な視点が必要であるといわれており（中野, 2001）、効果について検証していくには、その後も追跡調査を行う、もしくは、自分の担当する学年の児童に毎年演劇 WS を実施しているような教員に対してのインタビュー調査といった方法によって、縦断研究を行うことが必要となってくる。

そして、効果検証にあたっては、発達段階に沿って、学校現場での演劇 WS の適応範囲と、各発達段階別に望まれる効果、各段階共通に望まれる効果等を明らかにすることによって、学校現場により持ち込みやすいものとなる可能性が考えられる。

第三の課題として、他演劇 WS との比較検討があげられる。先ほどから述べているように、演劇 WS は個別性が高く、実施者や参加者によって全く違うものが行われている可能性もあるが、その比較検討はなかなか難

しいのが現状である。しかし、演劇 WS を主宰しているような演出家は、それを記録として本にまとめている場合も多い（平田オリザや如月小春など）。本にまとめられるような長期的な演劇 WS の記録ではなくても、多くの演劇 WS 実施者によって何らかの記録が残されていることが多い。よって、これら文献から、より詳細にその相違点をとらえ、比較検討してみると、どういう点に個別事例性があらわれやすく、どういう点に共通性があるのか、といった知見を得ることが可能と思われる。

同じように、表現教育が学校教育に組み込まれているイギリスについて、文献などから調査していくことや、研究手法、仮説といった点について参考とすることができるかもしれない。

第四の課題としては、調査法についても工夫を重ねていく必要があることがあげられる。今回は、筆者のフィールドメモを中心に、補足的にビデオ記録のデータを使用しながらフィールドノーツを書いたが、出来事をその場で記録にとどめておくことは、とても困難な作業であり、補足として使ったビデオ撮影も十分に音声が記録される環境下ではなかった。演劇 WSにおいてやはり注目すべき点は、グループになって創作していく場面であるのだが、創作場面は通常の話し合い場面とは様子が異なり、動きが多く、ことばが少ない。そして、各グループが思い思いに練習していく騒がしい。よって、メモに書き残すためには、特定の行動の記号を設定して記録をとるなどといった工夫なども必要であったかもしれない。また、広い体育館で各自大声を出していてもターゲットの児童の声を捉えられるようなマイクの工夫など、様々な工夫が考えられる。そして、これら工夫のもとに調査に入るには、様々なことを想定して記録法を試してみる予備調査的な機会も必要となってくるだろう。

今後、学校現場での演劇 WS を展開していくには、

「第2章 問題と目的」にもあげたように、学校現場に説明できる言葉を用いて紹介していく必要がある。柄田（2009）の調査では、教員も演劇 WS について関心を持ち、その効果も期待しているのだが、事業の内容や効果が実感できないために、学校としての受け入れ態勢を作れないという場合があることがわかっている。よって、臨床心理学をはじめ、教育学など、子どもを取り巻く研究領域における実証的な効果についての記述は重要となってくるであろう。そして、その効果が、演劇 WS 固有のものであるといった利点がある、ということを併せて明確にさせる必要もあると考えられる。

さいごに、学校現場で演劇 WS を実施するためには、何よりも参加した子ども自身が楽しまなくてはいけないと考える。今回の演劇 WS では、児童たちはとても楽しそうであった。演劇 WS は、人前で表現をしていくというデリケートな経験をする場でもあるため、実証研究をするために仰々しく機材を持ち込むといったことをしてしまっては、もともこもない。子どもたちが、演劇 WS に参加してとても楽しそうにしているという状況を教員に伝えることが、何よりも説得材料であるように思われる。今後研究を展開していくにあたっては、そういう点を尊重していくことも重要なことだろう。

引用文献

- 遠藤俊郎・星山謙治・安田貢・斎藤由美（2007）遊びが児童の心身に与える影響について——児童の攻撃性・社会性に着目して—— 教育実践学研究, 12, 25-34.
- 平木典子（1993）アサーショントレーニング——さわやかなく自己表現>のために——金子書房.
- 深谷昌志（1990）第1章子どもの遊び・昔と今 深谷昌志・深谷和子（編著）子ども世界の遊びと流行 第日本図書.
- Gadmer,H.G. (1975) . Wahrheit und Methode. 轉田収, 麻生建, 三島憲一, 北川東子, 我田広之, 大石紀一郎（訳）(1986) 真理と方法1：哲学的解釈学の要綱 法政大学出版局.
- 平田オリザ（2004）演技と演出 講談社現代新書 講談社.
- 堀切和雅（2002）「表現」教育の社会化について（1）——はじまりとしての「ドラマの授業」—— 青山学院女子短期大學紀要, 56, 129-149.
- 堀切和雅（2003）「表現」教育の社会化について（2）—表現教育のリーダーはどこからやってくるのか?— 青山学院女子短期大學紀要, 57, 91-123.
- 堀野緑・森和代（1991）抑うつとソーシャルサポートとの関連に介入する達成動機の要因 教育心理学研究, 39, 308-315.
- Huizinga, J. (1938). Homo Ludens : Versuch einer Bestimmung des Spielementes der Kultur. Basel : Akademische Verlagsanstalt Pantheon 高橋英夫（訳）(1973) ホモ・ルーデンス 中央公論社.
- 石田勢津子（1995）第7章自己認識の育ち 岩田純一, 佐々木正人, 石田勢津子, 落合幸子 児童の心理学（ベーシック現代心理学）有斐閣.
- 石田勢津子（1995）第9章社会性の育ちと形成 岩田純一, 佐々木正人, 石田勢津子, 落合幸子 児童の心理学（ベーシック現代心理学）有斐閣.
- 石渡恵子（2003）子どもたちの中に、何が起った——小学校の実践 教員の立場から—— 芸団協・芸能文化情報センター（編）芸能と教育ブックレット 實践！表現教育——実演家が授業にやってきた—— 芸団協出版部.
- 伊藤美奈（1991）自己受容尺度作成と青年期自己受容の発達の変化——2次元から見た自己受容発達プロセス—— 発達心理学研究, 2, 70-77.
- 岩田純一（1995）第6章言葉のメタ化 岩田純一, 佐々木正人, 石田勢津子, 落合幸子 児童の心理学（ベーシック現代心理学）有斐閣.
- 金子幾之輔・中田久美子（2003）アサーションに関する研究 桜花学園大学人文学部研究紀要, 5, 49-54.
- 川島英樹（2009）はじめに「演劇ワークショップ」ありき 世田谷パブリックシアター学芸（編） SPT educational 03 演劇と社会をつなぐこと（財）せたがや文化財団, 世田谷パブリックシアター.
- 小林久夫（2005）回遊の道をうねうねと——演劇におけるフリースクールの意義と可能性—— 千葉大学日本文化論叢, (6), 68 – 89.
- 小牧明広（2005）夢中で遊ぶ体験 児童心理, 59 (4), 355-358.
- 黒沢幸子・有本和晃・森俊夫（2005）女子中学生の仲間関係のプロフィールとストレスとの関連について 目白大学心理学研究, 1, 13 – 21.
- 増淵宗一（1996）7章芸術活動と遊び 高橋たまき, 中沢和子, 森上史朗（共編）遊びの発達学 基礎編 培風館.
- 松井憲太郎（2008）演劇／ワークショップ 世田谷パブリックシアター学芸（編）世田谷パブリックシアターが考えてきたこと 世田谷パブリックシアター.
- 松井豊（1990）友人関係の機能「青年期における友人関係」齊藤耕二, 菊池章夫（編）社会化の心理学ハンドブック 川島書店
- 松尾直博（2005）人の目を気にしすぎないために 児童心理, 59 (4), 39-45.
- 箕浦康子（1999）第1章フィールドワークと解釈的アプローチ 箕浦康子（編・著） フィールドワークの技法と実際——マイクロ・エスノグラフィー入門—— ミネルヴァ書店.
- 宮原里依子・吉良安之（2002）対人関係としてのライバルに関する研究——児童期後期を対象として—— 九州大学心理学研究, 3,

中野民夫 (2001) ワークショップ——新しい学びと創造の場——

岩波新書.

新沼祐子 (2009) 「生きていく力」を育む。それが盛岡の文化をも育む。世田谷パブリックシアター学芸(編) SPT educational 03 演劇と社会をつなぐこと (財)せたがや文化財団, 世田谷パブリックシアター.

落合良行・佐藤有耕 (1996) 青年期における友達とのつきあい方の発達的变化 教育心理学研究, 44 (1), 55-65.

落合良行 (2000) 第1章心の扉の開くとき 落合良行(編) 小学校5年生の心理——自由なナンバー2—— 第日本図書.

小塩真司 (2005) 他者の評価が気になる思春期 児童心理, 59 (4), 310-314.

坂口里佳 (1996) 3章 子どもの自己認識と人間関係 藤田英典(編) 子どもたちの生活世界:「小中学生の生活と意識についての調査」報告書 伊藤忠記念財団.

坂口里佳 (1999) 「グループ化」とその行方——小・中学生の友人関係の特質と問題点—— 青少年問題, 46 (1), 16-21.

佐藤郁哉 (2002) フィールドワークの技法——問い合わせを育てる, 仮説をきたえる—— 新曜社.

佐藤信 (1998) 特集・演劇ワークショップのセオリー【シアターディレクターズ・ノート】遊び場で 世田谷パブリックシアター(編) PTパブリックシアター第4号 (財)世田谷コミュニティ振興財団・世田谷パブリックシアター.

佐藤有耕 (2000) 第2章一人一人のめざめ 落合良行(編) 小学校5年生の心理——自由なナンバー2—— 第日本図書.

柴山真琴 (2006) 子どもエスノグラフィー入門——技法の基礎から活用まで—— 新曜社.

菅野幸恵 (2003) IV子どもと実演家の出会いを検証する——発達心理学の立場から—— 芸団協・芸能文化情報センター(編) 芸能と教育ブックレット 実践!表現教育——実演家が授業にやってきた—— 芸団協出版部.

すずきこーた (2009) 子供たちに教わった事 世田谷パブリックシアター学芸(編) SPT educational 01 ワークショップのためのゲームガイド (財)せたがや文化財団, 世田谷パブリックシアター.

須崎朝子 (2000) 身体を用いたインプロヴィゼーションの視点から見た演劇ワークショップの意味について 芸術研究, (13), 67-81.

Suzanna Graham-Adriani (2000) トーク<第3回> 演劇と学校をつなぐ劇場 世田谷パブリックシアター(編) トーク記録集 1997-1999 劇場の扉を広げるために (財)世田谷区コミュニティ振興交流財団・世田谷パブリックシアター.

高橋たまき (1984) 乳幼児の遊び:その発達プロセス 新曜社.

高橋たまき (1989) 想像と現実—子どものふり遊びの世界 ブレン出版.

竹内敏晴 (1988) ことばが劈かれるとき 筑摩書房.

竹内敏晴 (1998) 特集・演劇ワークショップのセオリー【日本】演劇を壊し, 関係をつくる ——私のワークショップ考 世田谷パブリックシアター(編) PTパブリックシアター第4号 (財)世田谷コミュニティ振興財団・世田谷パブリックシアター.

柄田明美 (2009) 「教育普及活動」の現在, そしてこれから 世田谷パブリックシアター学芸(編) SPT educational 03 演劇と社会をつなぐこと (財)せたがや文化財団, 世田谷パブリックシアター.

山田みき・岡本祐子 (2006) 現代青年の自己受容——自己による自己受容と他者を通しての自己受容の観点から—— 広島大学大学院教育学研究科紀要, 第三部, (55), 339-348.

山田洋子 (1986) モデル構成をめざす現場(フィールド) 心理学の方法論 愛知淑徳短期大学研究紀要, (25), 31-50.

山口茂嘉・門松良子 (2003) 幼児の欲求不満耐性と母親の育児態度のあり方に関する事例研究Ⅱ 岡山大学教育学部研究集録, (122), 109-120.

※本稿は, 2009年度早稲田大学大学院人間科学研究科修士論文の抄録であり, 本文は早稲田大学図書館で閲覧可能である。

