

平成 29 年度  
特別支援学級における  
演劇コミュニケーション講座  
検証報告書

平成 30 年 5 月 31 日

九州大学大学院芸術工学研究院長津研究室

要約	4
1. 検証の背景	6
1) 特別支援教育の動向と「自立活動」	6
2) 劇場法と社会包摂	8
3) 検証に向けての小括	11
2. 検証の目的・方法	12
3. 先行事例及び事前ヒアリングによる調査	12
1) 先行事例調査	12
2) 事前インタビュー	13
3) 価値構造案の検討	14
4. ワークショップ概要	17
1) 第1回目	17
2) 第2回目	18
5. フィールドノーツ・映像分析	19
1) はるのぶの三角	19
2) ひろしとゆうさくの催眠	20
3) あゆむの発表時の行動変容	23
6. 事後インタビュー分析	27
1) アーティストによる特徴的な介入	27
2) 非言語コミュニケーションを通じた他者との関わりや学び	29
3) 大きな社会的価値への未到達	29
付録：当日の進行記録	32

■1日目 (2018年2月7日 [火])	32
■2日目 (2018年2月21日 [火])	34

## 要約

・本研究では、特別支援学級における演劇コミュニケーション講座についての報告と検証を行った。中でも、実際に事業として行われた事例について細かく分析を試みることで、何が具体的に起こっており、それらにどのような意味があるのかという視点に基づいて分析を進めた。

・ワークショップのフィールドノートと映像分析を通じて、3つのシーンに着目した。その結果、以下のような現象がみとめられた。

1) 従来の価値観とは異なる価値観を発見することを子ども自身に促していた事例からは、個々を認め合う安心感、自己肯定感の増幅を認めることができた。

2) 2人だけで閉じこもり、自分たちの世界で楽しく過ごしている様子が、徐々に周りの人との関わりに気づき、「見る-見られる」の関係が成立するという事例からは、一見自分勝手に見える行動から、徐々にクラス全体が求めているコミュニケーションの形態へと移行していく過程をみることができた。

3) 一見すると問題行動を起こしている児童が、徐々にグループの一員となり、最後にはグループのリーダーであるかのような振る舞いを見せる事例からは、時間をかけながらワークショップを展開したことで、本人の記憶や体験が本人のペースで呼び起こされる瞬間を創出することができた。

・また事後インタビューを通じて、以下の3つの点も明らかになった。

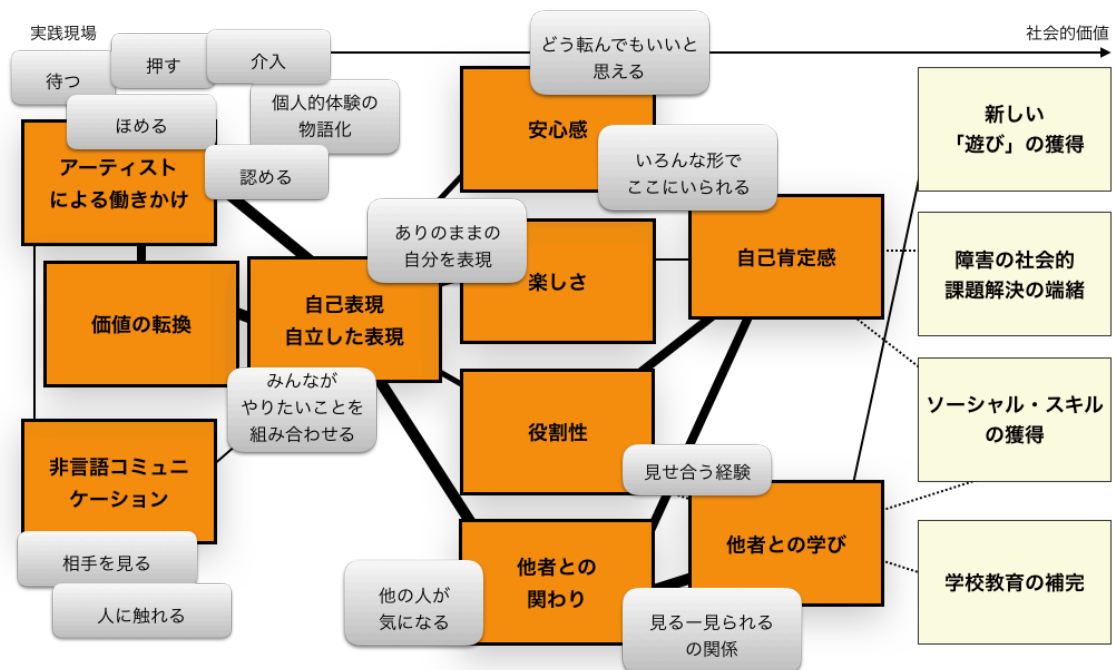
1) ファシリテーターが「褒める」という行為が特徴的であったが、単純に「素の姿」でいることができている子どもを褒めているのではなく、「褒める」行為を通じて、「何が素敵か」、すなわち、何がこの場において良いというふうにみなされるか、という判断基準を子どもたちに与えようとしているようであった。

2) 非言語コミュニケーションを通じた他者との関わりや学びが起こりつつあった。指示を1回しただけでは理解が十分に及ばないことがある子どもたちに対して、徐々に時間をかけながら辛抱強くワークショップを進行することで、他者との関わりについてじっくりと体験できる機会となっていたようだ。

3) 一方、今回のワークショップの分析や、事後のインタビューを通じて浮き彫りになったのは、「新しい「遊び」の獲得」や「ソーシャルスキルの獲得」「障害の社会的課題の端緒」「既存の学校教育の補完」といった、より大きな社会的価値につながるためのプロセスにア

アプローチできる材料については、今回の 2 回のワークショップでは十分にそろえることができなかった。こうした事例をより深く積み重ねることで起こる長期的な変化を見据えることで、演劇コミュニケーション講座を通じて何が実際に起こっているのかをよりつまびらかに分析することも可能になることが期待される。

・先行事例や文献などの調査を踏まえて検討した「演劇コミュニケーション講座においてどのようなことが起きることが期待されているのか」という価値構造案に、本事例で起こっていたことを重ね合わせたのが下図である。今後はこの図の精査と、それぞれで起こっている出来事の因果関係を検討することが求められる。



# 1. 検証の背景

本報告書は、福岡県内で行われた特別支援学級における演劇コミュニケーション講座についての報告と検証を行うものである。本事業はパイロット事業であり、次年度（平成30年度）以降に本格的な事業が実施される前提で企画が行われた。そのため検証に関しても、まずは現状把握を行い、実際の事例を観察することで、何をどのように検証することが可能かを見極めることを大きな目標に据えた。

まず検証に入る前に、こうした活動の背景となる動向について、特別支援教育とアートマネジメントの側面から簡単に触れておきたい。

## 1) 特別支援教育の動向と「自立活動」

### ○背景

従来日本の障害児教育は、普通教育とは別系統の「特殊教育」という枠組みの中で行われてきた。特殊教育とは、盲・ろう学校及び養護学校、特別支援学級に在籍する障害児に対して、その障害の程度、障害種に合わせて行われた教育である。しかし、平成19年4月の改正学校教育法施行より、日本の障害児教育は「特殊教育」から「特別支援教育」への転換が図られた。文部科学省が出している「特別支援教育の推進について（通知）」の中では、特別支援教育における制度的理念について以下のように記されている。<sup>1</sup>

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持つ力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。

また、特別支援教育は、これまでの特殊教育の対象の障害だけでなく、知的な遅れのない発達障害も含めて、特別な支援を必要とする幼児児童生徒が在籍する全ての学校において実施されるものである。

さらに、特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒への教育にとどまらず、障害の有無やその他の個々の違いを認識しつつ様々な人々が生き生きと活躍できる共生社会の形成の基礎となるものであり、我が国の現在及び将来の社会にとって重要な意味を持つ

---

<sup>1</sup> 文部科学省『特別支援教育の推進について（通知）』平成19年4月

ている。

上記の理念を踏まえると、特殊教育から特別支援教育への転換における特徴として、教育対象と場の拡大が挙げられる。

まず特別支援教育の対象という面から見ると、従来の特殊教育では対象とされてこなかった、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、高機能自閉症などの発達障害をもった児童生徒に対しても、特別な支援と教育を施すことになったのだ。また場の側面からみると、障害児への教育は従来、盲・ろう学校及び養護学校や、特別支援学級でしか行われてこなかったが、この転換により、通常学級での教育も可能となった。そして、盲・聾学校及び養護学校は、特別支援学校という呼称に変わり、通常学校・通常学級での、障害をもった子どもに対する教育との連携を行ったり、関係諸機関（医療・労働）との連携を行ったりと、特別支援学校を中心とする特別支援教育体制の確立が目指された。

#### ○自立活動とその実際

特別支援教育の実践の指針となる特別支援学校学習指導要領には、その実践における学習内容・方法が細かく記載されており、特に、通常学級とは異なった学習領域として、「自立活動」がその柱の一つとなっている。なお特別支援学級は、基本的には小学校・中学校の学習指導要領に沿って教育が行われるが、子どもの実態に応じて、特別支援学校の学習指導要領を参考として特別の教育課程も編成できるようになっている。

特別支援教育における自立活動に関して、文部科学省の出している「特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）」には、以下のように示されている。<sup>2</sup>（傍線部分筆者）

特別支援学校には、学校教育法施行令第 22 条の 3 に該当する視覚障害，聴覚障害，知的障害，肢体不自由又は病弱の幼児児童生徒，同条に該当する障害を複数併せ有する重複障害の幼児児童生徒が在学している。そして，それらの障害に言語障害，情緒障害，自閉症，LD，ADHD 等を併せ有する幼児児童生徒が在学している場合もある。特別支援学校の教育においては，こうした障害のある幼児児童生徒を対象として，幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び中等教育学校（以下，「小・中学校等」という。）と同様に，学校の教育活動全体を通じて，幼児児童生徒の人間として調和のとれた育成を目指している。小・中学校等の教育は，幼児児童生徒の生活年齢に即して系統的・段階的に進

---

<sup>2</sup> 文部科学省『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編』平成 21 年 6 月

められている。そして、その教育の内容は、幼児児童生徒の発達の段階等に即して選定されたものが配列されており、それらを順に教育をすることにより人間として調和のとれた育成が期待されている。しかし、障害のある幼児児童生徒の場合は、その障害によって、日常生活や学習場面において様々なつまずきや困難が生じることから、小・中学校等の幼児児童生徒と同じように心身の発達の段階等を考慮して教育するだけでは十分とは言えない。そこで、個々の障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導が必要となる。このため、特別支援学校においては、小・中学校等と同様の各教科等のほかに、特に「自立活動」の領域を設定し、その指導を行うことによって、幼児児童生徒の人間として調和のとれた育成を目指しているのである。

すなわち、障害に起因する生活の困難さを解決する一助として、通常学級での学習領域に加えて、自立活動を行うことが、特別支援教育の実践における特徴の一つとなる。ただし、具体的な学習内容に関して、学習指導要領内では、自立活動における教育実践例がいくつか紹介されている一方で、その例を参考にしながらも、学校ごとに教育対象となる児童生徒一人一人のニーズに合わせ、活動を行っていくことが実践現場に求められている。

そのため実際の現場においては、ひとつの学級に在籍する複数の児童に対し、それぞれの状況に応じてカスタマイズした授業や自立活動を提供することになる。このため担任となる教員は、ひとりひとり異なる授業を同時並行で行ったり、自立活動においても多くの工夫をすることが求められることとなる。

本報告書で取り上げる特別支援学級で行われる演劇コミュニケーション講座は、当該小学校の数ある「自立活動」のプログラムのうちの一つとして実施されたものである（他の自立活動の例としては、近隣のデパートに買い物に出るなどの生活体験や、地元住民と協働しての農業体験などが行われているという）。

本事例のように、音楽や演劇、ダンスなどのアーティストを学校に招いた形で「自立活動」のプログラムを展開する事例は、全国的には先進事例が多くみられるものの、まだ多くの小学校で一般的に行われているわけではない。従来、芸術家の活躍の場は劇場やコンサートホール、美術館などの文化施設が一般的であったが、近年その範疇は広がりつつある。次に背景として触れるのは、こうしたアートマネジメントの側面、特に劇場をめぐる動向である。

## 2) 劇場法と社会包摂

1990年代までは、地域のみならず、東京などの都市部の劇場やコンサートホールは芸術団体が公演をする場として借りるための貸館を中心とした運営が行われていた。全国にお



よそ2,200件造られた地域の公立文化施設は、一般的にレシービング・シアター（買い取り公演のための施設）として存在していたのだ。また、劇場・ホールの建設は、「地域文化振興」を設置目的として公共事業に位置づけられていたため、建設後の経営計画は想定されておらず、一部の芸術愛好者や所得の多い特権的な人のためにのみ次々と公立文化施設が林立した。この状況、とりわけ自治体の無駄な予算執行を指して「ハコモノ主義」と呼んで揶揄する向きもあった。

このような自治体立の劇場・ホールの状況に大きな変化が求められるようになったのは、2011年2月に閣議決定された「文化芸術の振興に関する基本的な方針」、いわゆる「第三次基本方針」であった。ここには「文化芸術の社会包摂機能」という文言が初めて書き込まれた。

文化芸術は、子ども・若者や、高齢者、障害者、失業者、在留外国人等にも社会参加の機会をひらく社会的基盤となり得るものであり、昨今、そのような社会包摂の機能も注目されつつある。

また「文化芸術は、その性質上、公的支援を必要とし、同時に社会的便益（外部性）を有する公共財であり、社会包摂の機能をもつ」とも記され、文化芸術への公的支援は社会的必要性に基づく「戦略的投資」である、と捉えたものであった。こうした「文化芸術の社会包摂機能」は、その後制定された「劇場、音楽堂等の活性化に関する法律」（いわゆる「劇場法」）及び「劇場、音楽堂等の事業の活性化のための取組に関する指針」、ならびに「第四次基本方針」にも引き継がれている。

劇場、音楽堂等は、文化芸術を継承し、創造し、及び発信する場であり、また、人々が集い、人々に感動と希望をもたらし、人々の創造性を育み、人々が共に生きる絆を形成するための地域の文化拠点である。また、個人の年齢若しくは性別又は個人を取り巻く社会的状況等にかかわらず、全ての国民が、潤いと誇りを感じることのできる心豊かな生活を実現するための場として、また、社会参加の機会を開く社会包摂の機能を有する基盤として、常に活力ある社会を構築するための大きな役割を担っている。さらに現代社会においては、劇場、音楽堂等は、「新しい広場」として、地域コミュニティの創造と再生を通じて地域の発展を支える機能や、国際化が進む中で国際文化交流の円滑化を図り国際社会の発展に寄与する「世界への窓」になる役割も期待されており、国民の生活においていわば公共財ともいえるべき存在である。また、劇場、音楽堂等で創られ、伝えられてきた実演芸術は、無形の文化遺産でもあり、これを守り、育てていくとともに

に、新たに創り続けていくことが求められる。

このことから、劇場ホールなどは鑑賞事業等により文化芸術をすべての国民に提供する場であるだけでなく、コミュニティ創造の場として地域の活性化や異文化交流の場といった役割を期待されていることがわかる。

こうした背景からアウトリーチやワークショップなどの市民参加を意識したプログラムが、あらゆる文化施設に求められるようになる文脈が形成されつつある。1990年代の後半以降、芸術家を学校や福祉施設に派遣してワークショップなどの事業を行う「アウトリーチ」は、全国各地で積極的に展開されるようになってきたとされている。こうしたアウトリーチ活動は、普段、芸術に触れる機会の少ない、あるいは困難な地域や住民に対して、芸術を体験する機会を提供することで、文化・芸術を地域に広く普及させるとともに、地域における公立文化施設の役割を拡大させてきた。日本劇団協議会正会員団体及び文化庁「劇場・音楽堂等活性化事業」採択団体等を対象とした、団体やその構成員が実施している体験・参加型プログラムについての調査<sup>3</sup>では、合計123の実施プログラムのうち56%が社会包摂を意図するものであり、18%が社会包摂を意図はしていなかったが一部社会包摂に関連するプログラム内容であると回答していた。また、それらのプログラムのうち51%は継続年数が10年未満であり、これらの背景には劇場法等の策定があると考えられる。反対に継続年数が10年以上のものは全体の18%で、劇場法などが策定される以前から行われていたものも少数あることを示している。

だが、このような市民参加型のプログラムを行ううえでは課題も多い。例えば、文化・芸術による地域政策に関する調査研究[報告書]（平成22年3月 財団法人地域創造）では、1) 事業の継続的な取り組みにつながっていない点や、2) 単に「アーティストを派遣する」という手法のみが先行した形式的なものになっている点などをあげている。アウトリーチは、芸術をより多くの住民に提供するという視点から、文化施設や芸術団体の側から地域や住民にアプローチする側面が強調されてきた結果、実際にアウトリーチが行われる教育や福祉の現場で効果があるのかどうか、あるいは、どのような成果が生まれているのかについて、検証されることが少なかった。また、3) アウトリーチ活動が増える一方で、それを担うアーティストやコーディネーターの不足も懸念されている。

---

<sup>3</sup> 文化庁委託事業 平成28年度戦略的芸術文化創造推進事業 ステップアップ・プロジェクト「芸術団体における社会包摂活動の調査研究」報告書（公益社団法人日本劇団協議会）

また前述の日本劇団協議会正会員団体及び文化庁「劇場・音楽堂等活性化事業」採択団体等を対象とした調査によると、1) 定量的な評価が難しいという点も課題として挙げられている。通常の鑑賞事業は、売り上げや観客動員数、どのような経済波及効果や雇用効果が発生しているかを数値的に示すことができるが、アウトリーチやワークショップに関しての効果というのは定性的な評価しかなく、財政を説得するためのエビデンスがないと言われている。

また2) こういったプログラムはまだ一部の施設でしか実践されていないという点も課題である。そもそも社会包摂活動をするという意識がないところもあれば、意識はあっても専門家がいなかったためにできないというところもある。そういった活動をサポートできる体制が整っている施設はまだ一部であると言える。

3) 施設と芸術家とのパイプをどのように作るかという点も現場からの視点としては大きな課題である。社会包摂についての問題意識を持っている施設と、それを芸術の力で解決しようとしている芸術家をうまくつなげることができれば、こういったプログラムはより発展していく可能性がある。

### 3) 検証に向けての小括

ここまで、特別支援教育とアートマネジメントの文脈から、本事業の背景に触れてきた。ここで、今回の検証へ向けた視点を小括しておきたい。

特別支援教育の文脈から考えると、2000年代後半以降の教育対象と場の拡大に応じて、「自立活動」の充実が求められている。これは実際には、学校ごとに教育対象となる児童生徒一人一人のニーズに合わせ活動を行っているもので、現場対応でさまざまな質のプログラムが行われている状況にある。こうした枠組みの中で行われる活動はどのように評価していくことが可能なのだろうか。こうした問いに答えていくためには、現場対応で行われている個々のプログラムの様相を追いかけることで、何が具体的に起こっており、それらが児童たちにどのように寄与しているのかを、ミクロな視点とマクロな視点の双方から考える必要があるだろう。

同様の課題はアートマネジメントの文脈からも立てることができる。近年の法的展開にあわせ、アウトリーチやワークショップなどが盛んに行われつつある現状においても、ただ単に「アーティストを派遣する」という手法のみが先行し形式的なものになっている事例もみられ、こうしたプログラムが得意な数少ないアーティストやコーディネーターが全国各地を奔走するような現状も見られる。これらについても、優れたワークショップやアウトリーチの現場では具体的に何がどのように起こっていて、そこにはどんな意味があるのかを考え、それらを共通の知にして人材育成やアートマネジメント教育の場で活かすことが、こ

の課題にアプローチする端緒となるだろう。

このような視点から本報告書では、実際に事業として行われた事例について細かく分析を試みることで、何が具体的に起こっており、それらにどのような意味があるのかという視点から検証を試み、次年度以降の本格的な検証につなげていくものとする。

## 2. 検証の目的・方法

本事業においては、公立文化施設がコーディネートする特別支援学級への演劇コミュニケーション講座の現場において、1) 関与者（ステークホルダー）はどのようなことが起きることを期待しているのか 2) それらは実際、どのように起こっているのか という2つの問いを立て、参加者やその周囲の人々の状況を知り、成果を明らかにすることで、今後より学校や子どもたちの実態に即した創造的なプログラムの企画開発に資することを目指す。

なおここでは検証を「実際に物事に当たって調べ、仮説を証明すること」とし、「1) 関与者（ステークホルダー）はどのようなことが起きることを期待しているのか」を検討する作業を通じて浮かび上がる概念を仮説とし、「2) それらは実際、どのように起こっているのか」を検討する作業を通じて、仮説との接続を検討するものである。具体的には1) 関係者への事前・事後インタビュー 2) ファシリテーターへの事後インタビュー 3) フィールドノートと映像による相互行為分析 を実施した。

## 3. 先行事例及び事前ヒアリングによる調査

### 1) 先行事例調査

事業実施にあたり、事前に検証者らにより、特別支援学級・特別支援学校で行われている演劇ワークショップの全国先進事例の報告書を収集し、前述の問い「1) 関与者（ステークホルダー）はどのようなことが起きることを期待しているのか」という点に着目したテキスト抽出とグルーピングを図1のように試みた。

報告書は以下のものを参照した。

- ◇ 特定非営利活動法人芸術家と子どもたち『活動報告書 特別支援学級におけるアーティストによるワークショップ型授業:実践事例とそこから見えてきたこと』2009年

- ◇ 特定非営利活動法人芸術家と子どもたち『パフォーマンススキッツ・トーキョーフォーラム vol.2 創造性とコミュニケーション：創造性はどこから来るのか？自閉・発達障害傾向の子供の特性から考える 報告・記録』2013年
- ◇ 特定非営利活動法人芸術家と子どもたち『パフォーマンススキッツ・トーキョーフォーラム vol.3 報告・記録 社会性とは何か？コミュニケーションと身体感覚：アーティストによる子供ワークショップの実践を通じて』、2014年
- ◇ 特定非営利活動法人芸術家と子どもたち『報告・記録 特別支援学級ワークショップについての座談会：インクルーシブ教育の理念に基づいた活動に向けて』2016年
- ◇ 特定非営利活動法人芸術家と子どもたち『児童養護施設等における被虐待児や障害児へのアートを通じた自立支援活動：アーティスト・ワークショップの記録・事業紹介』2017年



図1 グルーピングの様子

## 2) 事前インタビュー

また、本事業の具体的な関係者たちへのインタビューを書き起こしし、そこで述べられていたことを(1)のグルーピングに追記した。

インタビュー先は以下の通りである（敬称略）。

- ◇ 糸山裕子さん（本企画主催者・福岡県立ももち文化センター館長）

- ◇ 田嶋英広さん（福岡県教育庁義務教育課課長補佐）
- ◇ 福岡県内 A 小学校教頭
- ◇ 福岡県内 A 小学校特別支援学級教諭 3 名

### 3) 価値構造案の検討

これらの結果から、演劇コミュニケーション講座においてどのようなことが起きることが期待されているのかを構造化し示したのが図 2 である。

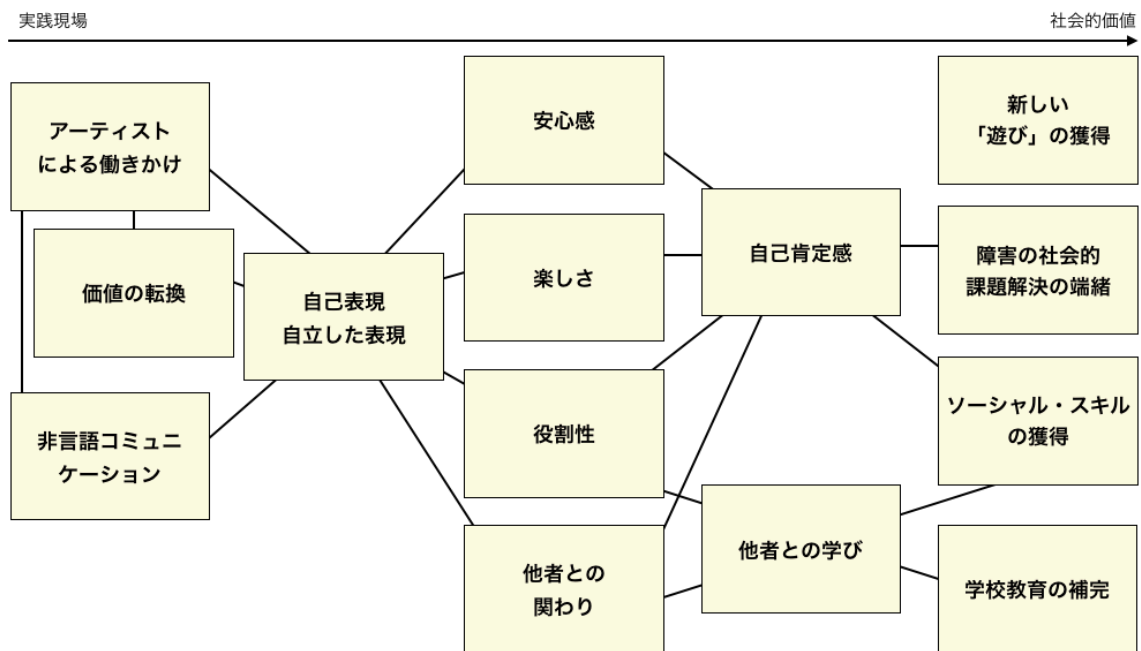


図 2 先行実践をもとにした、特別支援学校でのアートワークショップのもたらす価値構造

図の左側に行くほど「実践現場」で起こっていることを示し、図の右側に行くほど実践の現場で起こることに対する「社会的価値」を表している。以下では、それぞれのカテゴリで示している言説がどのようなものかを簡単に説明してゆく。なお、この段階ではまだ「どのようなことが起きることを期待しているのか」というものにとどまり、実際にワークショップで何がどのように起きているのかを明らかにするものではないことに留意していただきたい。

#### ●アーティストによる働きかけ

アーティストが関わることによって、普段の学校の中での先生からのアプローチとは異

なるアプローチがある、と先行事例の中で先生が発言していた。それは、「教える」のではなく「一緒に楽しむ」という関係性である。こうしたアーティストの関心やその魅力が、子どもを引きつけて、集中を引き出すことに成功しているという声も見られた。

#### ●価値の転換

問題児だと思われていた子どもの能力に先生が気付くといったことが、アーティストや芸術によってもたらされることがある。既存の手法では見落とされていた子どもたちの価値が、アートワークショップで発見することができる。

#### ●非言語コミュニケーション

アートワークショップでは、身体を使ったコンタクト、間合い、視線、表情、身振りなどの、コミュニケーションの原点を経験することができる。特別なスキルあるなしに関係なく、その人の身体感覚がそのまま相手に伝わる体験や、言葉での表現が苦手だった子どもが自分に合った表現方法に出会う経験などがもたらされる。

#### ●自己表現、自立した表現

子どもたち自身が、自分で考え、判断し、表現することができる。ルールの中で、好きなことをやっていい・自己決定できるという特徴がある。

#### ●安心感

自分の考えや表現が否定されることなく、受け止めてもらえるため、安心感が子ども達にもたらされる。

#### ●楽しさ

子どもたちは、なにか楽しいと感じたり、なにかに没頭したりできる。子どもたちがやりたいことをやる楽しさを味わってもらうことが期待されている。

#### ●役割性

アートワークショップでは、子ども達が自ら役割をもって参加することができる。子ども達の得意不得意を、アートワークショップでは、そのまま生かすことができる。

#### ●他者との関わり

「支え支えられることで、他者への共感を知る」という自立の基礎となる経験が、子どもたちにもたらされると期待されている。相手の身になったり、他者の視点に立ったりすることで、コミュニケーション能力の向上に寄与すると考えられている。また、他者との快い経験や他者とともに課題を乗り越えていく経験が期待されている。

#### ●自己肯定感

子どもたちの自信の向上、自信の回復、自己肯定感の向上につながると期待されている。感情を素直に出し、それが周囲から認められるという経験、自分を表現する活動が否定されず、責められない経験が、自己肯定感の向上につながる。

#### ●他者との学び

親でも先生でもない人たち（アーティスト）との関わりが起きることにより、子ども達は、外の世界と関わりやすくなると期待されている。また、他者との関わり方などを学ぶことが期待されている。

#### ●新しい「遊び」の獲得

「あそび＝ゲーム」と考えていた子どもたちが、アートワークショップを通して、身体や頭を使って、自由に創造することも「あそび」だと学ぶことができると考えられている。また、日常の中で、主体的に遊ぶようになることも起きている。

#### ●障害の社会的課題解決の端緒

「共生社会」を心の底から期待できるような社会構成になっていかないと、健常者と障害者との区別を生む。障害と健常の区別なく、ともに学習できる環境づくりの一助となる。

#### ●ソーシャルスキルの獲得

アートワークショップでの共同作業を通じて、子ども達の責任感を養うことや、コミュニケーション能力の向上につなげていきたいと期待されている。また、社会が求めるコミュニケーション能力や主体性といったものは、アートワークショップを通して、身につくことができると期待されている。

#### ●学校教育の補完

発達障害をもつ子どもたちへの教育では、学習で積み上げたものが次に応用できないという先生たちの焦りがある。アートワークショップでは、こうした教育課題への対応とし



て期待されている。アーティストによるワークショップが、学校教育の代替・補完として機能することで、学校集団から取りこぼされてしまった子どもへの教育を施すことが可能ではないかと期待されている。

これらの言説整理に基づいて、実際のワークショップの分析を通じて「それらは実際、どのように起こっているのか」を検討していく端緒としたい。

## 4. ワークショップ概要

本ワークショップは福岡県立ももち文化センターの指定管理者のうちのひとつであるNPO 法人福岡アートマネジメントセンターによるコーディネートで実施されたものである。以下に概略を示す。

### 1) 第1回目

- ・日時 2018年2月 45分授業×2コマ連続(計90分)
- ・場所 福岡県内A小学校
- ・参加者
  - ・ファシリテーター 4名  
メイン進行 五味伸之(のぶお)  
アシスタント 山下キスコ(キスコ) 山本泰輔(もつてい)  
せとよしの(せとちゃん)
  - ・児童 20名
  - ・教職員 5名(教員3名、介助職員2名)
  - ・検証者 3名  
長津結一郎(九州大学大学院芸術工学研究院助教)  
松井志穂(九州大学大学院芸術工学府修士1年)  
中山博晶(九州大学教育学部4年)
  - ・主催者 2名  
糸山裕子、山浦真理
- ・プログラム
  - 1) 全身じゃんけん

- 2) ペアじゃんけん
- 3) 催眠
- 4) 音楽彫刻
- 5) グループで造形 (4 グループ)
  - 「△」
  - 「小さい×」
  - 「車」
  - 「冬休みに見た大きなもの」

## 2) 第2回目

- ・日時 2018年2月 45分授業×2コマ連続 (計90分)
- ・場所 福岡県内A小学校
- ・参加者
  - ・ファシリテーター 4名
    - メイン進行 五味伸之 (のぶお)
    - アシスタント 山下キスコ (キスコ) 山本泰輔 (もってい)
    - せとよしの (せとちゃん)
  - ・児童 20名
  - ・教職員 5名 (教員3名、介助職員2名)
  - ・検証者 3名
    - 長津結一郎 (九州大学大学院芸術工学研究院助教)
    - 谷川穂高 (九州大学大学院芸術工学府修士1年)
  - ・主催者 2名
    - 糸山裕子、仁田野麻美
  - ・見学者 1名
    - 弘松英樹 (福岡県教育課特別支援教育室指導主査)
- ・プログラム
  - 1) ウェーブ
  - 3) 拍手回し
  - 3) 拍手合わせ
  - 4) サイレントボイス
  - 5) グループで場面作り
  - 6) 発表

## 5. フィールドノート・映像分析

以下では、演劇コミュニケーション講座終了後に検証を行ったメンバーの複数の観点から、特に印象的だったシーンを手がかりとして検討する。なお分析においては、当日に取ったフィールドノーツのほか、教室全体を2点のビデオカメラで撮影したものを後日映像分析ソフト ELAN を用いて相互行為分析を行ったものを使用する。

なお本講座では、「ワークショップネーム」と呼ばれる、この日この場所だけの「自分の名前」を決めてそれを名札に書くことで、普段の自分とは異なる自分でいられるような工夫がなされていた。ただしこれらのワークショップネームの一部が本名であったことに鑑み、以下の記述ではファシリテーターの4名以外はすべて仮名で表記することとする。凡例は以下のとおりである。

(S) : 児童 (F) : ファシリテーター (T) : 教諭 (C) : 介助員

### 1) はるのぶの三角



#### ■状況

学年が入り混じったランダムなグループで、身体を動かしながら一つの「かたち」を作るシーン。最初のお題として「三角」が提示された。

#### ■記録

・11:12～ グループで三角を作る

はるのぶ(S)は、真っ先に「こうやって、こうやって…」と言いながらグループのメンバー

の立ち位置を動かす。その横でキスコ (F) が足を伸ばして座り、手を斜め前にあげて二人で三角を作るよう促す。それに気づいたよしつぐ (S) がキスコ (F) を真似て座り、二人で三角を作る。するとしほこ (C) とこういちろう (S) も同様に二人で三角を作る。よしつぐ (S) ときりこ (S) も三角を作ろうとするが、はるのぶ (S) が一人余ってしまうため、少しためらっている様子。のぶお (F) が「最後の形。せーの」と掛け声をかけて全員にポーズをとらせる。はるのぶ (S) はグループの輪の中に入らず、一人で後ろの棚に寄りかかっている。のぶお (F) が近寄ってくると、はるのぶ (S) は「一人余っちゃいました」と言う。のぶお (F) が「一人余った？ みんなですんだよ。一緒にやってみて。」と言うと、はるのぶ (S) は「あ、そういうことか。わかったわかったわかった！」と言いながら座り、「こうやって、こうやって…」ときりこ (S)、よしつぐ (S) を主導して動かし、三人で手を繋いで一つの三角を作る。

このシーンからは、ファシリテーターによるグループへの介入の様子が伺える。三角を作る時間になった直後に、キスコ (F) ・よしつぐ (S)、しほこ (C) ・こういちろう (S) がそれぞれ二人ずつペアになった。そのことで、グループの中に「三角は2人1組で作らなくてはならない」という意識が生まれてしまったと考えられる。はるのぶ (S) は、残りの人数が3人であることを察知し、「自分は1人余ってしまう」と思い、少し不機嫌そうな様子であった。しかしのぶお (F) に「みんなでやって」と声掛けをされると、「あ、そういうことか。わかったわかったわかった！」と、何かに気づいた様子が伺える。

このような行為を通じてはるのぶ (S) は、周りに「合わせる」という集団行動の学びとは異なる形で、「背景が異なる人々が集まる場で、みんなで一緒にやっていくにはどうしたらいいのか？」といったことを考えるきっかけになったように思われる。演劇コミュニケーション講座の場では「正解」や「間違い」はなく、周りとは違って認めもらえる場であることを象徴するこのシーンは、新しい気づきを子どもに与え認め合うことにより、自己肯定感の増幅につながっていることが予測される。

## 2) ひろしとゆうさくの催眠

### ■状況

二人組になり、「催眠」というワークショップを行う。このプログラムでは、催眠をかける人とかけられる人の役に分かれる。催眠をかける人は、相手 (かけられる人) の顔の



前にまずはグーを出す。その後スタートの合図で手を広げてパーにし、その手を動かしていく。かけられる人は、相手（かける人）の手の平と、自分の顔の距離が一定になるよう、相手の手に合わせて動く。

#### ■記録

・10:25～ ひろし(S)：かける人 ゆうさく(S)：かけられる人

のぶお(F)が「催眠術師の皆さん、相手の目の前にグーを出して」と言うと、ひろし(S)がゆうさく(S)の顔の前にグーを出し、パーとグーを繰り返している。のぶお(F)の「よーい、スタート」の合図から、ひろし(S)は、しばらくゆうさく(S)の顔の前でパーをひねりながら動かす。ひろし(S)がパーを向けたまま素早くしゃがむと、ゆうさく(S)も遅れてしゃがむ。その後、ひろし(S)が大きく手を振りながらスキップのように跳ねながら教室を移動し始める。ゆうさく(S)は「むりむり！」と言いながら一瞬手を追うのを諦めるが、すぐにひろし(S)を追いかける。ひろし(S)の動きが少しゆっくりになると、ゆうさく(S)がしっかりひろし(S)の手を見るが、ゆうさく(S)が手を見るとひろし(S)はまた走って移動する。再びゆうさく(S)は「むりむり、むーりー！」と言いながらひろし(S)を追いかける。ひろし(S)は右手はパーを出したままだが、全くゆうさく(S)の方に向けずにただ教室を動き回っている。しばらくの間、パーを出した状態のひろし(S)をゆうさく(S)が追いかけていると、途中からひろし(S)はパーを出すことをやめて走り出し、ただのおいかけっこのようになる。のぶお(F)の「ストッパー」の声で二人は走るのをやめ、「座ってください」と言われるとその場に座る。座っている時に、もっとい(F)に何か話しかけられている。

#### 10:26～ のぶお(F)が全体の講評を述べる

のぶお(F)が、「よしつぐとひでおが上手だった」と言い、よしつぐ(S)とひでお(S)の催眠を再現してみせる。のぶお(F)が再現しているのを笑いながら見ている。再現し終わると、のぶお(F)が「催眠をしている時に、こうやってシャシャッと動かすと、一緒にやってる人も、もういいや～ってなっちゃうから。」と言いながらひろし(S)とゆうさく(S)の方に近寄ってくる。そして二人を見ながら「相手のことをよく見てやってください」と言う。

#### 10:28～ ひろし(S)：かけられる人 ゆうさく(S)：かける人

のぶお(F)が「もう一度、さっき催眠術をかけられた人はかける人に、かけた人はかけられる人になってください。ではまず相手の前にグーを出して。」と言うと、ゆうさく(S)がひろし(S)の顔の前にグーを出す。ひろし(S)も出されたグーを見ている。のぶお(F)の「では行きます。よーいスタート」の合図でゆうさく(S)がひろし(S)の前に出していた手をパーにするも、ひろし(S)は、出された手に関係なく勝手に動いてしまう。すると近くにいたのぶお(F)がひろし(S)の肩を押し、ゆうさく(S)の手を見るよう促すが、のぶお(F)が離れるとまた勝手に走り回っている。ゆうさく(S)は、「逃げないで」と言いながらひろし(S)を追いかける。終始動き回るひろし(S)をゆうさく(S)が追いかける状態となっている。一度ゆうさく(S)がひろし(S)の腕を掴み、パーを見せるが、またすぐにひろし(S)が走り回る。その後は、ゆうさく(S)も諦めたような態度でひろし(S)の後ろを歩いてついていく。のぶお(F)の「ストップ」の声でひろし(S)は動き回のをやめて立ち止まる。もってい(F)がゆうさく(S)の肩を持って何か話しかけるが、ゆうさく(S)は不満げにひろし(S)の方を指差している。そこにまりえ(T)も近寄ってきて何かを話している様子。

#### 10:30～ 半分に分けて発表

のぶお(F)が「ここから半分の方はさっきと同じように催眠をします。こっちの半分の方は座ってください。」と言い、教室の入り口側半分の生徒は立たせたまま、窓側の半分の生徒を座らせる。のぶお(F)がひろし(S)とゆうさく(S)の所へ近づき、二人に何か話しかける。その後「では半分の人たちお願いします。見る人は、誰が上手いかな、とか、よく見ていてね。ではいきます。よーいスタート」と言い、入り口側半分の生徒の発表が始まる。ひろし(S)はたまに発表の方を見るが、集中しておらず、キョロキョロしている様子。まりえ(T)やもってい(F)から話しかけられている。のぶお(F)の「ストップ」の合図で発表をやめ、見ていた半分の生徒たちに感想を聞く。

### 10:32～ 残りの半分の発表

のぶお(F)が「では反対の半分にもやってもらいましょう。」と言い、発表を始める前にひろし(S)とゆうさく(S)に近寄り、何か声をかけている。のぶお(F)の「では行きます。よーい、スタート。」の合図で発表を始める。ひろし(S)はゆうさく(S)の目の前にきちんとパーを出し、ゆうさく(S)の様子を見ながらゆっくり手を動かしている。他のペアにもひけをとらない、2人組で十分にコミュニケーションができていように見える。時々ひろし(S)は、しゃがむなどしてゆうさく(S)を誘導するが、それにもゆうさく(S)は概ねしっかり付いてきている。たまにひろし(S)が手を速く動かして、ゆうさく(S)がついてこれなくなり一瞬やる気をなくしてしまう場面もあるが、終始きちんと2人組でプログラムを行なっている。

このシーンからは、「見る」「見られる」ことで何が起きているのかを考えることができる。当初はふざけあってプログラムに積極的に参画してこなかったひろし(S)とゆうさく(S)であったが、ひろし(S)は発表の際にはきちんと相手の顔の前で「パー」を出し、プログラムの内容に即した参加ができていように思われる。彼らが「催眠」に参加できていたのは、クラスを半分に分けて、半分ずつ発表することで、残りの半分の子どもや先生たちに見られているという意識が働いたことが理由のひとつであると推測される。また他にも、プログラム実施の指示をされた当初は何をしたらいいのかわからなかったが、次第に周りが見ているのかを見るようになり、理解が促され、プログラムの意図を徐々に認識していったというプロセスがあったのかもしれない。2人だけで閉じこもり、それぞれ自分たちの世界で楽しく過ごしている様子が、徐々に周りの人との関わりに気づき、「見る-見られる」の関係が成立することで、一見自分勝手に見える行動から、徐々にクラス全体が求めているコミュニケーションの形態へと移行していった様子がうかがえる。

### 3) あゆむの発表時の行動変容

#### ■状況

休憩明けの演劇WS後半は、クラス全体を4チームに分け、それぞれのチームで、1つのものを話し合っって創作するワークを行った。チームは、1年生から6年生の人数が均等になるように分けられた。また、創作するお題は、のぶお(F)から提示される。今回の



事例は、ワークの最後のお題である『冬休みに見た一番大きなもの』を創作する場面である。特に、教室入り口側の後方にいたもってい（F）チームに着目した。

#### ■記録

##### ・11：29～ チームで「冬休みに見た一番大きなもの」創作、話し合い

のぶお（F）から、相談してグループで、冬休みに見た一番大きなものを創るように指示される。もってい（F）チームは、座っていた状態のまま、円になり話し合いを始めようとする。教室前方の黒板に体を向けていたあゆむ（S）を、隣にいるあさこ（C）は、手で引っ張りながら、グループの円に入らせようとする。あゆむ（S）は、グループの円に体を向けるも、寝転んでしまう。あさこ（C）は、あゆむ（S）を起き上がらせようとする。起き上がったあゆむ（S）は、話し合いに参加する。もってい（F）からの問いかけに、あゆむ（S）は何かを答えるが、答えた後は下を向いて、手遊びをしている。手遊びしているあゆむ（S）の目の前にいるあさこ（C）が、背中をかいた。その時、あゆむ（S）の目の前にあさこ（C）の腕がくる。あゆむ（S）は、あさこ（C）の腕をつかもうとする。腕をつかまれないように、あさこ（C）はあゆむ（S）の手を払う。次の瞬間、あゆむ（S）は、あさこ（C）の肩に手をのせ、つかんで、後ろに倒そうとする。そして、そのまま二人寝転んだ。その間、グループは何を創作するのか、もってい（F）を中心に話し合いをしている。あさこ（C）は起き上がり、あゆむ（S）も続いて、起き上がった。

##### ・11：33～ チームで「冬休みに見た一番大きなもの」、身体を使っての創作

グループの男子1人が、うずくまって、何かを表現しようとしている。すると、もってい（F）の呼びかけにより、全員立ち上がって、太宰府天満宮を実際に身体で作ること



になった。グループの最後にあゆむ (S) は動き始める。あゆむ (S) の目の前で、うずくまって、賽銭箱を表現している男の子が一人いる。その子の背中に、あゆむ (S) は、上半身をのせるような形で、乗りかかる。ゆうさく (S) が、あゆむ (S) を乗っかっている状態から、下におろそうとする。下におりたあゆむ (S) は、隣の男の子と同じようにうずくまる。あさこ (C) から、手で何回か背中をタッチされ、ゆうさく (S) から何か声をかけられ、あゆむ (S) はうずくまるのをやめる。あゆむ (S) 以外のメンバーが、太宰府天満宮の屋根を作り始める。その間、あゆむ (S) は、賽銭箱の男の子の背中に手をのせたり、手で押したりしている。その後、立ち上がり、作られた屋根を見ながら、創っている太宰府天満宮の屋根の裏側（教室後方）に動く。あゆむ (S) は、グループを回っているのぶお (F) から話しかけられ、何かを答えるが、のぶお (F) が他のグループに向かうと、あゆむ (S) はグループで作っている太宰府天満宮とは反対の方向に身体を向けて、後ろの黒板や、棚を見始める。グループは、あゆむ (S) 以外のメンバーで話し合い、創作を行っている。あさこ (C) から、あゆむ (S) は呼びかけられるが、話し合いには参加せず、また後ろの黒板側にある掲示物を見始める。ゆうさく (S) が、あゆむ (S) のところに行き、後ろの棚から引き離し、太宰府天満宮前方に向かわせようとする。前方にあゆむ (S) は連れてこられるが、すぐ後ろの黒板側に移動し、掲示物を見始める。また、ゆうさく (S) が、あゆむ (S) の腕を引っ張り前に移動させる。前方に来たあゆむ (S) は数秒すると、また、後ろの棚に向かう。そのあと、ゆうさく (S) が、あゆむ (S) を前に連れていく。連れていかれたあゆむ (S) は、ゆうさく (S) と一緒に鳥居を創ろうとする。20秒ほど鳥居の形を作っていたが、あゆむ (S) は、天満宮の屋根を創っているもってい (F) とあさこ (C) のところに行き、何かを話した。のぶお (F) から、クラス全体に対して、あと2分でお題を創るように指示が出る。指示が出た後、あゆむ (S) は、また後ろの黒板側に移動しようとするが、すぐにゆうさく (S) につかまり、太宰府天満宮の屋根の前に戻される。戻されたあゆむ (S) は、もってい (F) と何かを話した後、鳥居の前に行く。鳥居の前に来たあゆむ (S) は、作っている鳥居の下をくぐり、天満宮屋根の前で、参拝者を表現するように、手を2回たたき、手を合わせ、手を合わせたまま、お辞儀をする。その直後、のぶお (F) から、発表の時間にうつることが指示される。

・11:44～ もってい (F) チームの発表（太宰府天満宮）

のぶお (F) から、「最後のチームのこの冬休みに見た大きいものです。ストップ」と声かけられると、鳥居、屋根、住職、そして参拝者が表現される。あゆむ (S) は、鳥居の下をくぐり、お金を賽銭箱に入れる動きをし、手をたたき、お祈りをする。周りの子どもから神社という声上がる。それに対して、あゆむ (S) は、拍手をする。さらに、ま

りえ (T) から「太宰府天満宮」という声があがると、拍手をし、また、参拝者の動きを行う。のぶお (F) から「ちょっとこのチームみて。すごいよね。」と声かけられると、あゆむ (S) は小さく上下にジャンプし、また参拝者の動きをする。最後、太宰府チームに拍手が送られ、グループ発表は終了した。

このシーンでは、「2) ひろしとゆうさくの催眠」同様、一見すると問題行動を起こしている児童が、徐々にグループの一員となり、最後にはグループのリーダーであるかのような振る舞いを見せるという興味深い例を見ることが出来る。あゆむ (S) は全体の発表の際、まるで自らが考えついたかのような自慢げな表情で「太宰府天満宮」の参拝者を見事に、何度も何度も演じてみせた。しかしそのプロセスを丁寧に紐解いてみると、実はあゆむ (S) は当初よりまったくグループの中には馴染んでいなかった。共同で創作するということに対するプロセスが想像できなかったのかもしれないし、全体で何をやっているのかをよく理解していなかったのかもしれない。時には掲示物を見たり、棚に寄りかかったりと、非常に集中力に欠いているようにも見える。たびたび他の子どもたちや大人からの声かけでいったんはグループに戻るも、なかなか集中できていない。その意識が急にグループの創作に向いたのは、正確にどのような声かけをしたかは明らかでないが、もつてい (F) による声かけが影響しているようだ。また、その頃には大枠ができあがっていたため、あゆむ (S) 自身の個人的な神社への参拝体験が呼び起こされたのかもしれない。最初は問題行動であったかもしれないその行動が、発表に至るまでの瞬発力の助走だったのかもしれない。時間をかけながらワークショップを展開したことで、本人の記憶や体験が本人のペースで呼び起こされる瞬間を創出することができたのだ。

## 6. 事後インタビュー分析

ワークショップが終了した後日、実際にワークショップを実施してみてどうだったか、という点を伺うために、ファシリテーター4名と、担任の先生3名に事後インタビューを行った。その内容をもとにして、検証者3名によりキーワードの整理を行い、当初作成した価値構造案と照らし合わせることで、具体的に何がどのように起こっていたのか、また今回のワークショップで起こらなかったことは何かを検討していった。またその際、5. フィールドノート・映像分析を通じてわかってきたミクロな出来事についても加味して検討した。

その結果、図4のような構造が浮かび上がってきた。

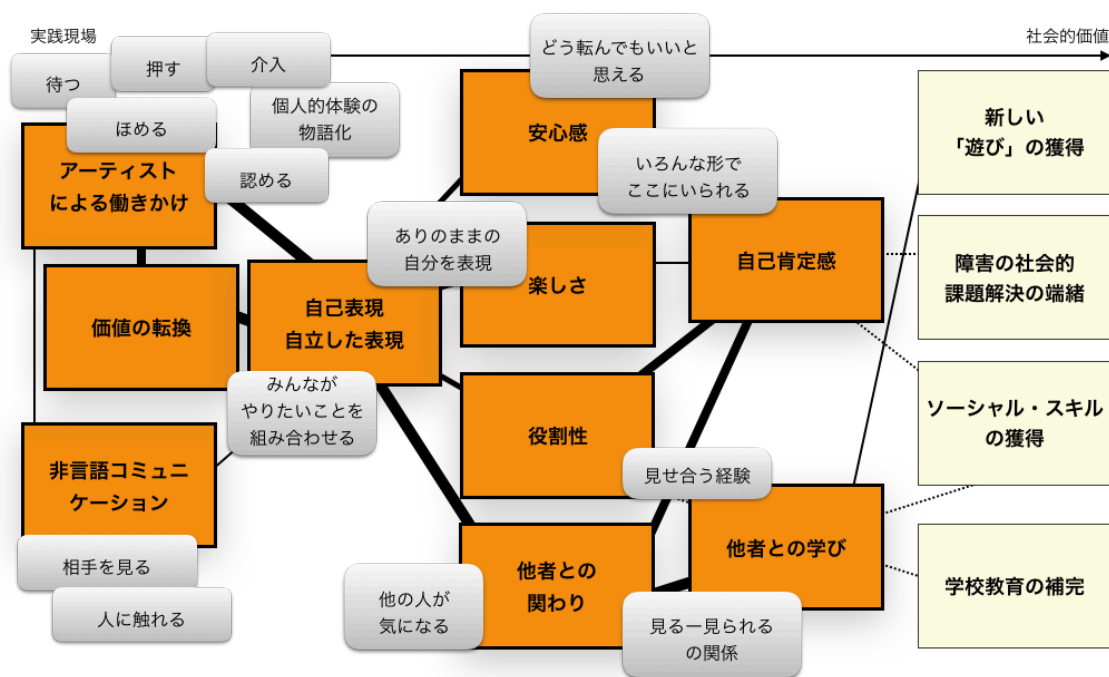


図4 今回の演劇コミュニケーション講座で起こっていた価値構造

ここではその上で、特に事後インタビューで特徴的であった点を3つに分けて述べる。

### 1) アーティストによる特徴的な介入

今回の事後インタビューで一番言及されていたのが、アーティストによる子どもたちへの関わり方についてであった。例えば、子どもの動きを「待つ」ことであったり、子どもたちを引っ張るだけでなく「ちょっと押す」ことで方向付けてあげることなど、通常のクラスでの介入の方法とはすこし異なる介入の方法を取っているように見受けられた。

中でも、先生たちやアーティストたちの双方で言及があったのが、ファシリテーターである五味が、ワークショップ中に頻繁に児童を「褒める」行為についてであった。

古澤先生は、普段の学校での褒め方と、ファシリテーターの褒め方に異なる点があったことについて、こう触れている。

学校でも褒めちぎるんですよ。でも、五味さんたちは、私たち上手にできたねとか、「できたね」だけど、五味さんたちは面白いねとか、何か違うんですよ。本当。私たちはこう、何か堅いんですよ。できたことを褒める、上達したことを褒める。でも、その、素の姿を褒められるじゃないですか、「面白いね！」とか、「そこがいいよ！」とか。なんかやっぱり、称賛がいいんですよ。

このように、先生たちはファシリテーターが、児童たちの「素の姿」をほめているというふうに感じているようだった。このことが先生たちにとっては、教育としてのある一定の到達点にたどりついた場合に子どもたちの「できたこと」についてほめるのとは対称的であったというのだ。

その一方、アーティスト側の言葉をひもといてみると、必ずしも「素の姿」を褒めているだけではない、ある戦術が見えてくる。ファシリテーターのひとり、もっていは次のように述べた。

こっち側サイドで、何が上手いとか素敵なことで、何が素敵じゃないかみたいなことを出していることとかも、見るときの、見方の、一個、提示になっているから、そういうのも効いているのかなっていう感じはしますけどね。

アーティストたちにとって「褒める」という行為は、単純に「素の姿」でいることができている子どもを褒めているのではない。むしろ、「褒める」行為を通じて、「何が素敵か」、すなわち、何がこの場において良いというふうにみなされるか、という判断基準を子どもたちに与えようとしているのだ。

ただし実際には、こうした褒める行為が即座に子どもたちに価値基準を創出していたかどうかはわからない。なかには、見本を見せたり、褒めることで場を誘導しようとした際にも、すぐにはその状況を理解することができなかつたり、集中力が途切れてしまつたりという要因で、褒めるという行為で伝えようとしたメッセージが届かないケースもあつたように見受けられた。

だがいずれにせよ、特に先生方にとって、アーティストによる介入が普段の教室での出来

事と異なるそぶりであったことは驚きをもって迎えられたようであった。

## 2) 非言語コミュニケーションを通じた他者との関わりや学び

前述した相互行為分析の事例の中で、当初はふざけあってプログラムに積極的に参画してこなかった子どもたちが、発表の際にはプログラムの内容に即した参加をしているプロセスについて触れ、「2人だけで閉じこもり、それぞれ自分たちの世界で楽しく過ごしている様子が、徐々に周りの人との関わりに気づき、「見る-見られる」の関係が成立することで、一見自分勝手に見える行動から、徐々にクラス全体が求めているコミュニケーションの形態へと移行していった」と分析を試みた。

インタビューの中でもこうした点は多く触れられ、なかでも前述した分析の事例のことを振り返ってファシリテーターのひとりが次のように述べたのは象徴的である。

最初は見てるときもあんまり落ち着きなかったんですけど、ちょっとずつなんか、見るごとに、相手の他の人たちが気になり始めるみたいな素振りがちょっとあって、二人だけの世界だったのが、よそにちょっとずつ見ていってるなあって思ったところに発表が来たから、2回やるとか、他の人の発表が気になるみたいなのがあって、さっき走り回ってたけど、これ、面白いかもみたいなことにつながっていったのかなと思いました。

事前に先生方から子どもたちの特徴を伺った際には、発達障害などの障害を理由として、指示を1回しただけでは理解が十分に及ばないことがある旨や、その際には見本を見せたり、繰り返し異なる形で伝えたりなどの方法が有効である旨について触れていた。今回のシーンではまさにそのような現象が起こっていたのかもしれない。徐々に時間をかけながら辛抱強くワークショップを進行することで、他者との関わりについてじっくりと体験できる機会となっていたようだ。

## 3) 大きな社会的価値への未到達

一方、今回のワークショップの分析や、事後のインタビューを通じて浮き彫りになったのは、「新しい「遊び」の獲得」や「ソーシャルスキルの獲得」「障害の社会的課題の端緒」「既存の学校教育の補完」といった、より大きな社会的価値につながるためのプロセスにアプローチできる材料については、今回の2回のワークショップでは十分にそろえることができなかったと言える。

西原先生もインタビューの冒頭で次のように述べた。

コミュニケーションの一番素地的な部分で、まず人と触れるっていうような、そういったところと、次の段階の、コミュニケーションを深めるスキルっていうことで、そういった手法を、少し、子どもたち知ったわけなんですけど、その段階ぐらいまでは行っているんじゃないかなという気はします。それをさらに実際のコミュニケーションに活かすっていう部分については、まだちょっと僕としては見取れてないところはあるんですよね。

しかしこうした事例を1、2回行うだけで、即時に何か社会的価値につながるような出来事が生まれることは望むことができない。ワークショップの回数を重ねることで、子どもたちとファシリテーターとの信頼関係を育み、学校の普通の生活のなかで普段とは異なる振る舞いが許される空間が日常的になっていくことで、ようやく社会的価値につながるような出来事が浮き彫りになってくることが期待できると考えられる。そのため、こうした事例をより深く積み重ねることで起こる長期的な変化を見据えることで、演劇コミュニケーション講座を通じて何が実際に起こっているのかをよりつまびらかに分析することも可能になるだろう。

最後に、ファシリテーターとして関与した4名の言葉を紹介したい。

いろんな形でここでいられるっていう状況は、すごく良いのかなって思います。学校でも、低学年のときはそれほどでもないかもしれないけど、段々なんか学年が上がっていくと、こういう風にしなきゃとか、ゴールだったり目指すべき到達点というのが、狭くなってきて、そこに行かないといけない。そこから外れていくとダメだみたいな感じになっていきやすい気がするんだけど。今、この時間に限っては、そんなでもなくて、それぞれいろんなあり方でいいっていうのがあるかな。そこで、なんかひょんなことから違う面が出てきたり、普段大人しかった子が思わぬ発揮をできたりとか、そういうことがあるかもしれないですね。(もっつい)

先生が言うことが結構大きいんじゃないかなと思ってて、君は意地悪だとか、なんか、こうしなければいけないとかそれはしちゃダメだみたいなこととかが、ぎゅーとぎゅーと重圧になっちゃって、自己肯定もなにも、みたいな感じになることって、あるかもしれないなあって感じていて。それをちょっとでも、それだけじゃないよっ

ていう、四角い枠をグイッと曲げてあげるみたいなことがこの時間でちょっとあればいいなと思って私は参加している。今回もやっぱり私は、〇〇くんは意地悪しちゃう、とか、△△さんはあんまり表情が変わらないとか、そうじゃないかもしれないのにそう思われてるみたいなことが、「意地悪だけじゃなくてこういうところが面白かった」「その動き面白かった」みたいな、あっ、そう思われるんだ、みたいなことが、良い方向でも、あるのかなと思います。(せと)

学校とかだと、先生一人とか、両親からだけの評価で、自分の「何が正しいか」とか、善悪とか理想が作られていく。その段階でいろんな光の当て方をしてきて、この人からこう見るとここは光っててここが陰なんだとか、この人から見るとこの陰だった部分はちょっと光っていて、逆にこっちちょっと陰るんだなみたいな。それが良いとか悪いとかではなく、素敵か素敵じゃないかとか、いろんなところ、部分での、当てられ方とかがあると、自己肯定感っていうか、自分の感じ方が楽になるっていうところがあるのかなってすごい思う。それが演劇とかだと、いろんな人が来て、いろんな面白さとかをその場で出せるから、それはすごく良い時間なのかな。(キスコ)

芸術って、自分の中で鑑賞しながら考えていくことができるっていうのが良さだと思っている。芋を掘ると、芋の引き方が良い子とか、皮の剥き方や洗い方が上手い子とかがいると思うけど、芸術だと、新しい、まだ気づいていないことに出会える。

「光」がもうあるんだけど、やってる側すらも気づいてない、この子の新しい価値に気付く瞬間がある。意味不明な発表でも面白って思えるということが起こっている。(五味)

演劇ワークショップを通じて、子どもたちが普段の生活で見せているのとは違う顔、異なる「光」を見せているのかもしれない。このような現象が、アートを通じた社会包摂の取り組みのひとつの成果として考えられるかもしれない。そして、こうした時間を多くつくることと、それらを丁寧に見つめていくことが、これからの特別支援学級における「自立活動」にとって肝要になってくるだろう。

## 付録：当日の進行記録（要約）

以下、演劇コミュニケーション講座当日の様子について簡単に述べてゆく。

なお本講座では、「ワークショップネーム」と呼ばれる、この日この場所だけの「自分の名前」を決めてそれを名札に書くことで、普段の自分とは異なる自分でいられるような工夫がなされていた。ただしこれらのワークショップネームの一部が本名であったことに鑑み、以下の記述ではファシリテーターの4名以外はすべて仮名で表記することとする。凡例は以下のとおりである。

(S)：児童 (F)：ファシリテーター (T)：教諭 (C)：介助員  
たけし

### ■1日目（2018年2月7日 [火]）

#### ○演劇コミュニケーション講座・導入（10：07～10：15）

ワークショップの会場に、子ども達が入室してきた。子ども達はファシリテーターの前で、体操座りになり、整列する。たけし(S)君の元気な号令により、演劇コミュニケーション講座が始まる。まず初めに、のぶお(F)は、演劇やワークショップの説明を、子ども達にする。のぶお(F)から「今日の授業はなんだと思う？」という問いかけに対して、ひかり(S)は、「演劇」と答える。のぶお(F)は、「そう、演劇」「演劇コミュニケーションワークショップです」と返答し、「演劇を通して、みんなと仲良く、こんな風に思っているよとか、こんな風に思ったよとかを、伝え合えたらいいなと思っています」と、子ども達に話しかけた。そこから、さっそく演劇のワークを始める。

#### ○全身じゃんけん（10：16～10：20）

最初は、からだを使った表現に挑戦するために、からだ全体を使って、グーチョキパーのいずれかを表現し、その表現したものを使って、相手とじゃんけんをするゲームを行った。のぶお(F)からグーを作ってみよう、パーを作ってみよう、チョキを作ってみようと、次々に声かけられ、子ども達は、全身でグーチョキパーの形を表現する。教室全体を使い、たくさんの友達と、からだを使ってじゃんけんを行った。最初は緊張気味だった子ども達も、全身でじゃんけんすることに夢中になり、声を大きく出しながら、楽しんでいる様子が見られた。



○催眠（10：20～10：35）

2人組になり、一方が、催眠をかける人、もう一方が催眠をかけられる人になる。催眠をかける側は、相手（かけられる側）の顔の前で、手を広げ、その手を動かしていく。かけられる側は、相手（かける側）の手の平と、自分の顔の距離が一定になるよう、相手の手に合わせて動く。のぶお（F）は「催眠をかける人は、周りの人のこともよく見て」と、子ども達に声をかける。ひろし（S）は、ゆうさく（S）に催眠をかける側であったが、ゆうさく（S）の動きを無視して、勝手に動き回っていた。しかし、催眠をみんなの前ですることになった時、ひろし（S）は、ゆうさく（S）の様子を真剣に伺いながら、催眠をかける様子が見られた。

○音楽彫刻（10：36～10：51）

2人組になり、一方が彫刻家、一方がモデルになる。彫刻家は、モデルの体を自由に動かし、自分で考えた造形を作っていく。モデルは、彫刻家に動かされた位置でからだを止めておかなければならない。完成した造形は、最後に子どもたち同士で鑑賞し、お互いに感想を言い合う。モデルの様子を伺いながら、彫刻を創っていく子ども達の姿が印象的であった。

○グループで一つの「○○」を創る（11：12～11：45）

休憩明け、クラスを4グループに分け、グループで協力して、一つの何かを創ることに子ども達は挑戦することになる。お題は「三角」「小さい×」「車」「冬休み見た大きなもの」の4つ。初めに出された「三角」というお題に、あるグループでは、はるのぶ（S）が、グループのみんなの立ち位置を動かし、「三角」を作ろうとしていた。しかし、同じグループのよしつぐ（S）とキスコ（F）が2人で座って「三角」を作り、その様子を他の人も真似しだしたために、はるのぶ（S）は一人余る状態になってしまった。戸惑っていたはるのぶ（S）に対して、のぶお（F）は近づいていき、「一人余った？みんなでするんだよ。一緒にやってみて。」と声をかけた。すると、はるのぶ（S）は「あ、そういうことか。わかったわかったわかった！」と言いな  
がら座り、「こうやって、こうやって…」ときりこ（S）、よしつぐ（S）を主導して動かし、三人で手を繋いで一つの三角を作った。他者と協力しながら、何かを創っていくことに挑戦する場面となった。

○授業のふりかえり（11：46～11：50）

のぶお（F）から、「今日どんなことをしましたか」という問いかけがあり、「からだでじゃんけん」「催眠術」「彫刻」などの声上がる。よしつぐは「みんなで作ったのが楽しかった。いろんな形を作った時にみんなとコミュニケーションがとれた」と、感想で発表して

くれた。

## ■2日目 (2018年2月21日 [火])

### ○演劇コミュニケーション講座・導入 (10:07~10:15)

ワークショップの会場に子ども達が入室してくる。比較的にリラックスした雰囲気、ふざけながら入ってくる子供もいる。入ってきたクラスから先生に促されて整列し、座る。りょう(T)の挨拶の途中で遅れてきた子どもが入室してくる。のぶお(F)が「お久しぶりです。14日ぶり。はじめましての子もいるけどよろしくお願いします。」と挨拶をする。「お久しぶりです」という挨拶に馴染んでおらず、少し戸惑っている様子。のぶお(F)が話している最中に2名の子どもが古澤先生と一緒に入室してくる。

### ○円を作る (10:16~10:20)

のぶお(F)の「円を作りましょう。」という声かけに対して子ども達の動きが少し鈍い様子。としたか(S)が最後まで座っている。真ん中に子ども達が集まってしまう、初めは円になっていない。少しずつ広がっていき、円の真ん中で寝転がる子どもをりょう(T)が誘導するなどして円を完成させる。すると子ども達に座るよう促し、改めてのぶお(F)が挨拶をする。のぶお(F)が「今日が二回目、そして最終回です」と言うと、子どもから「終わるのが早い」という声があがる。のぶお(F)の「前回どんなことをしたか覚えていますか?」という問いに対して、2~3人の子どもが「彫刻」「カニ」「太宰府天満宮」と答える。さらにのぶお(F)が「演劇で何かをやるのが得意だと思いませんか?」と尋ねると、得意・不得意・わからないにそれぞれ5~6人ずつ手が挙がる。のぶお(F)が「伝え合っていくことが大切。そして」と言ってから声を出さずに話し始めると、子ども達は驚いている様子。のぶお(F)が「今回は喋らずに伝えることにチャレンジします」と言って再び声を出さずに喋ると、子ども達から何を言っているのか想像して声があがる。

### ○波を作る (10:21~10:27)

両手で指を折りながら波をつくる。のぶお(F)の説明の後子ども達が実践するが、けんじ(S)がやっていない。古澤先生(T)がけんじ(S)の所に行き、後ろから手を持って指を折らせる。次は腕で波を作り、その波をまわす説明をし、実践してみる。けんじ(S)、としき(S)のところで止まりかけるが、一周して波が戻ってくると拍手が起こる。次に足で波を作り、そ

れを腕の時とは反対まわりでまわす。腕の時よりも苦戦しており、戻ってくると再び拍手が起こる。次に、腕と足両方で波を作る。腕は時計回り、足は反時計回りにまわすが、途中で腕の波が消えてしまう。もう一度、今度は少し広がって挑戦する。自分の順番に関わらずずっとジャンプしている子どもが数名いる。ひでお(S)が輪から離れてそっぽを向いていたが、りょう(T)が「やまもとくん！」と呼びかけると戻ってきて波を作る。ゆうさく(S)が、「広がったほうがやりやすかった」と発言。それに対するのぶお(F)が理由を尋ねると、「広いほうが範囲がとれて自由に動けたから」と答える。

#### ○拍手まわし (10:28～10:30)

ファシリテーター4人とりょう(T)で見本を見せる。円になり、隣の人から拍手をもらったら、反対隣の人の方を向いて拍手をまわしていく。全員の円でのぶお(F)から時計回りに行う。こういちろう(S)がもついで(F)の方を見てばかりで次の人にまわせず止まってしまう。途中で止まると、子どもから「早く！」という声があがる。次に反時計回りで行うと、としき(S)からひでお(S)のところで一度ストップする。全体的にお互いの目を見ながら拍手している子どもが多い。

#### ○拍手合わせ (10:31～10:40)

キスコ(F)とせとちゃん(F)による見本。二人組になり、お互いをよく見て同時に拍手をする。まずは全員で拍手合わせをやる。「せいの」という掛け声をかけながら行う子どももいる。終了後、のぶお(F)が「ひでお(S)とやすたか(S)が上手だった」と感想を述べ、キスコ(F)からも感想を聞く。次に、のぶお(F)が選んだ4組のみで実践。終了後にのぶお(F)がどうして上手にできていたかを尋ねると、子ども達から「相手の目を見ていた」、「上手くできない人は、せいの、と声をかけている人もいた」という声があがる。それに対するのぶお(F)は、「今度は声を使わずに、目と目を合わせてもう一度チャレンジしてみよう」と言い、再度全員で拍手合わせをする。飛びながら手を叩いていたとしき(S)にのぶお(F)が何か話しかけると、その直後は少し大人しくなるが、すぐにまた元に戻る。終了後、半分に分けて半分ずつ行う。初めは教室の後ろ半分。としき(S)は見られているとつまらなそうにしている。交代して教室の前半分が行う。その後、のぶお(F)が「たくさんの方がやっているのに、相手に伝えようと思ったらちゃんと伝わった。言葉を使わなくてもこの人に伝えよう、この人から拍手を受けている、と思ったらちゃんと伝わる」と言い、「では、言葉を使わずに一列に並んでみよう」と言って教室の角に立つ。

#### ○言葉を使わずに並ぶ、集まる (10:41～10:54)

言葉を使わずに10秒で背の順に並ぶ。記録用のカメラに興味を持ったり、背の順関係なく列に入ったりする子どもが数名。のぶお(F)が10数え終わっても列に入れていない子どももいる。のぶお(F)が順番をチェックすると、部分的に背の順になっていないところもあるが、大まかには背の順で並べている様子。次に言葉を使わずに誕生日順に一列に並ぶ。ひろゆき(S)とけんじ(S)がうろうろしていると、のぶお(F)が「ひろゆきたち中に入って」と促す。並び終えたところで、のぶお(F)が一人ずつ名前と誕生日を聞いていくが、低学年の子どもは集中できていない様子。としき(S)がカメラに夢中になって覗き込んだりしていると、まりえ(T)に止められる。次に言葉を使わずに血液型でグループに分かれる。としき(S)が話を聞いておらずうろうろしていると、のぶお(F)が「一緒にやろう」と促す。次第にグループができ、集まったところから座る。としたか(S)とまりえ(T)が一人のグループになっている。のぶお(F)が各グループに、「言葉を使わずに自分たちが何のグループなのか教えてください」と言ってグループの人数が多い順に聞いていく。最初はA、次はO、三つ目のグループは「分からない」「C」などの声があがる。一人になっていたとしたか(S)も三つ目のグループに入れられる。四つ目はB、最後にまりえ(T)のグループに一人生徒が合流し、二人でABを表現すると見ていた人たちから、「おっ」と歓声と拍手が起きる。のぶお(F)が「休憩の後言葉を使わずに伝え合うことをやっていきます」と言い、休憩に入る。

#### ○言葉を出さずに集まる (11:05~11:16)

言葉を使わずに、同じ季節が好きな人で集まる。ひでお(S)とやすたか(S)は自分からまわって積極的に探そうとしている。声も出しながら手を引っ張りあったりしていて落ち着かない子ども達や、ずっと一人で動き回っている子どももいる。決まったグループから座っていく。グループに入っていなかった子どもに、のぶお(F)がどこかのグループに入るよう促すが、こういちろう(S)は「入れん」と言う。グループが分からない子どもはその場に座らせ、1グループずつ言葉を使わずに季節を表現していく。一つ目は春で、ちょうちよや花を表現する。二つ目は夏で、泳ぐジェスチャー、スイカ、スイカ割り、釣りなどを表現する。三つ目は冬で、雪合戦、雪が降る様子を表現する。(この間の三人組のところは不明)最後に秋の子どもはゆうさく(S)一人だったため、のぶお(F)と一緒に葉が落ちる様子、もみじを表現する。

#### ○季節をめぐるワーク (11:17~11:21)

言葉を使わずに、季節が変わっていく様子を表現する。のぶお(F)が「春になりました」と言うと、座ってお花見をしたり、桜が舞う様子を表現したりする。集中できておらず動き回る子どもや、じっと立ち尽くしてしまう子どももいる。続いてのぶお(F)がセミの鳴き声と波の音で夏を表現する。「夏バテ」と言って数人の子どもが床に寝そべると、それを真似

て寝そべる人が増える。次に秋の様子としてのぶお(F)が石焼き芋のメロディーを歌う。この辺りから、言葉を使わずに、という趣旨から外れて、歌ったり笑ったり話したりと声を発する子どもが増えてくる。のぶお(F)が「芋を掘る」と言うと、多くの子ども達が芋掘りの様子を表現する。続いて冬になると、子ども達は雪合戦の様子を表現する。のぶお(F)が「一番大きな雪だるまを作ってください」と言うと、数人の子どもが雪だるまを転がす表現をしたり、数人で丸まって重なり、雪だるまを表現したりする。話し声が増え、うるさくなっている。のぶお(F)が「春になってきます。みんな眠る時間です」と言うと、みんな横になり寝たふりをする。続いてのぶお(F)が「おはようございます」と言うと起き上がり、元気に「おはようございます！」と声があがる。

#### ○遠足 (11:22~11:45)

春夏秋冬のグループに再び戻る。秋のゆうさく(S)を冬に、こういちろう(S)、ひろゆき(S)、としたか(S)を分けて全体で三つのグループに分ける。言葉を使わずに、遠足といえど？を表現する。まずはグループの中で、遠足のどの場面を表現するか決める。グループでの話し合い中に、他のグループの方を見ていたり、話に入らずに寝転んだりする子どももいる。各チームで発表に向けて練習をする。その際、のぶお(F)が、「始まりと終わりを決めて発表してください」と言う。せとちゃん(F)のグループは、子ども達が積極的に意見している様子。発表に移る際、一番に発表したいチームを聞くと、すべてのチームで手があがる。もってい(F)のチームから発表をする。りょう(T)を先頭にして手を繋いで歩く。みんなで弁当を食べる様子、大縄跳びをする様子、最後はまたみんなで並んで帰っていく様子。きりこ(S)が「疲れた」と言う。次にせとちゃん(F)のチームの発表。二人でアーチを作ってそれをくぐる、鯉に餌をやる様子、お参りをする様子。発表後に何の場面だと思ったかを聞く。きりこ(S)、こういちろう(S)、こうじ(S)が「太宰府天満宮」、古澤先生(T)が「水族館のイルカショー」などと答える。正解は、公園の近くの神社にある池の鯉に餌をやる場面で、最初のアーチはトンネルを表していた。最後にキスコ(F)のチームの発表。3人の子どもが走り出す。見ている子ども達から「走り幅跳び」「運動会」などの声があがる。続いておにぎりを食べている様子のところ、再び「運動会やん」と声があがると、こういちろう(S)は発表をやめて手でバツを作る。その後、一人で走り出してしまい、キスコ(F)に「こういちろう！」と呼ばれてようやく輪に戻ってくる。こういちろう(S)は落ち着かない様子で何度も一人で走っている。正解を聞かれると、「スキーをして弁当を食べてごちそうさまでした」と答える。

#### ○振り返り (11:46~11:53)

全員で一つの円になって座る。のぶお(F)が「今日は言葉を使わないで伝えたり、一緒にやったりすることにチャレンジしました。難しかったかもしれないけど、どうだった？」と尋ねると、「お腹すいた」「面白かった」という声があがる。ファシリテーターと先生方から感想を言ってもらう。ほとんどの子どもが静かに座って聞いているが、集中できていない子どももいる様子。のぶお(F)の挨拶が終わった後、りょう(T)が子ども達を10秒で並ばせる。最後に全員起立して「ありがとうございました」の挨拶で終了。

## 特別支援学級における演劇コミュニケーション講座検証報告書

監 修 長津結一郎  
執 筆 長津結一郎、松井志穂、谷川穂高、中山博晶  
編集協力 若生帆波  
検証アドバイス 大澤寅雄  
講座主催 福岡県立ももち文化センター  
NPO 法人福岡アートマネジメントセンター (AMCF)  
協 力 福岡県文化振興課

発行日 平成 30 年 5 月 31 日

発行者 九州大学大学院芸術工学研究院長津研究室

〒815-8540 福岡県福岡市南区塩原 4-9-1

Tel: 092-553-4648

Mail: nagatsu@design.kyushu-u.ac.jp

\*本報告書は九州大学平成 29 年度 QR プログラム (わかばチャレンジ) の助成を受けたほか、  
調査にあたっては NPO 法人福岡アートマネジメントセンターから九州大学への使途特定寄附金を受けた。