

## 演劇ワークショップの社会包摂的側面への期待とその実際：特別支援学級における演劇ワークショップを事例に

長津，結一郎

九州大学大学院芸術工学研究院コミュニケーションデザイン科学部門

中山，博晶

九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻

松井，志穂

九州大学大学院芸術工学府芸術工学専攻

<https://doi.org/10.15017/1957530>

---

出版情報：芸術工学研究. 29, pp.21-31, 2018-10-01. 九州大学大学院芸術工学研究院

バージョン：

権利関係：

# 演劇ワークショップの社会包摂的側面への期待とその実際

## 特別支援学級における演劇ワークショップを事例に

Expectation and Actuality of Social Inclusive Aspects in Theater Workshops  
Case Study of Theater Workshops in A Class for Special Needs Children

長津結一郎<sup>1</sup>

NAGATSU Yuichiro

中山博晶<sup>2</sup>

NAKAYAMA Hiroaki

松井志穂<sup>3</sup>

MATSUI Shiho

### Abstract

This paper reports and verifies the theater communication classes for special needs children. The analysis method adopted in this research is field work and interaction analysis. The point of value in this paper is: "What is going on concretely?" and "What is the meaning of what is going on?" In this thesis, we focus on three scenes of theater workshops. As a result, we have three findings: 1) Acceptance of individual recognition and amplification of self-esteem, 2) Establishment of relationship of "seen-seeing," and 3) Change of awareness of children by artist's intervention over time. We also have two findings from post-interviews: 1) Facilitators give children criteria for judging what is deemed suitable through acts of "praise" and 2) opportunities to experience the relationship with other people through non-verbal communication. Meanwhile, We plan to continue to refine this conclusion, based on more case analysis.

### 1. 研究の背景

#### 1.1. 社会的動向

本論では、福岡県内\*1のA小学校で行われる障害のある子どもたちを対象とした演劇ワークショップを題材として、演劇ワークショップの社会包摂的側面への期待とその実際の様相を明らかにするものである。

今日、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だけではない。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（第三次基本方針）」では「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。\*2

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。

無論、こうした制度的な後ろ盾が生まれる以前より、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、特に芸術家を学校や福祉施設に派遣しての事業は1990年代の後半ごろから活発になってきた。文化庁による「劇場・音楽堂等活性化事業」の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・

連絡先：長津結一郎, nagatsu@design.kyushu-u.ac.jp

1 九州大学大学院芸術工学研究院コミュニケーションデザイン科学部門  
Department of Communication Design, Faculty of Design, Kyushu University

2 九州大学大学院人間環境学府教育システム専攻  
Department of Education, Graduate School of Human-Environment Studies, Kyushu University

3 九州大学大学院芸術工学府芸術工学専攻  
Department of Design, Graduate School of Design, Kyushu University

参加型プログラムについての公益社団法人日本劇団協議会の調査では、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\*3。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。\*4

一方、学校の側の事情もこの 10 年ほどで様変わりした。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、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「特殊教育」から、「特別支援教育」への転換が図られた\*5。

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いる\*6。その中で着目したいのは、通常学級とは異なる学習領域として「自立活動」が柱になっている点が挙げられる。障害に起因する生活の困難さを解決する一助として、「自立活動」が行われている。

## 1.2. 直面する課題

ただし、特別支援学校における学習指導要領で位置付けられる「自立活動」の教育実践の具体的な手法については、あくまで例を紹介する程度の記述に留まっている。教員は例を参考にしながら、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、活動を行っているのが実情である。教員には、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が求められる（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）。その中で、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。そのため、どのような活動が「自立活動」として、すなわち「障害に起因する生活の困難さを解決する一助」として機能するのかという点についてはまだ明らかになっていない。

またアートマネジメントの側面からの課題も多い。財団法人地域創造による調査では、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、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点などが課題として挙げられた。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い。\*7

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、2) 一部の施設でしか実践されていない点、3) 施設と芸術家とのパイプづくりが大きな課題であるという。

## 2. 研究の目的

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論ではまず、演劇ワークショップを通じてどのようなことが生み出されると考えられているのかを整理する。また、それらの整理に基づいて、実際の現場で何が起きているのかを分析する。このような情報を統合し、障害のある子どもとの演劇ワークショップという場で何がどのように起きているのかをマッピングすることで、演劇ワークショップの質的研究に向けた言語化の一助となることを目的とする。

### 3. 研究の方法

研究にあたっては、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、どのように起きているのか という 2 つの問いを立てる。

そのうえで方法論としては、1) に対応する形で、障害のある子どもたちとの演劇ワークショップにおける既存の言説をもとにしたコーディングを行い、2) に対応する形で実際の演劇ワークショップへのフィールドワークおよび映像による相互行為分析を行う。

コーディングにあたっては、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」に着目したテキスト抽出とグルーピングを試みた。報告書は先駆的な取り組みを実施している特定非営利活動法人芸術家と子どもたちのものを参照した\*8。また、演劇ワークショップの関係者へのインタビューを書き起こし、そこで述べられていたことをコーディングの際に追記した。\*9

フィールドノーツと相互行為分析にあたっては、2018年2月に学校で2回行われた演劇ワークショップにおける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\*10を用いて相互行為分析を行ったものを使用している。本稿では記述の都合上、フィールドノーツにその多くの記述を依っているが、微細な分析については相互行為分析に基づいて行われたものである。

なお本論の執筆分担について述べる。「1.社会的動向」については中山と松井が分担して草稿を執筆した。4～5.の事例の記述に関しては3名の著者で分担して行なった。そのほか、数回のミーティングにより3名で本論の方向性を検討し、調査全体の設計と草稿のチェック、最

終的に論文化する過程の全面的な改訂は長津が行った。

### 4. テキスト抽出とグルーピング

～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

テキスト抽出とグルーピングの結果から、演劇ワークショップ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たものを表1にまとめた。

表左の番号 1～5 は、演劇ワークショップの場で実際に起きていることを1とし、そこからの波及効果として起きていると思われるものを共著者で相互に確認しながら段階を判断したものである。すなわち、1がもっとも「実践現場」で起きていることを示し、5に至る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。表右には、それぞれのコーディングがどのような内容を指しているのかを、それぞれの報告書等の記述をふまえて簡単にまとめて記述した。

これらの言葉の整理に基づいて、実際のワークショップの分析を通じて「実際、どのように起きているのか」を検討していく端緒とする。

### 5. 事例分析 ～実際、どのように起きているのか

以上の記述を踏まえ、ここからは実際の事例の分析を試みる。まずは演劇ワークショップの概略を以下に示す。

#### ●第1回目

- ・日時 2018年2月 45分授業×2コマ連続（90分）
- ・場所 福岡県内A小学校
- ・参加者 児童20名、教員3名、介助職員2名、ファミリーテーター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〕）、検証者・主催者計6名
- ・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「△」「小さい×」「車」「冬休みに見た大きなもの」

#### ●第2回目

- ・日時 2018年2月 45分授業×2コマ連続（90分）
- ・場所 福岡県内A小学校
- ・参加者 児童20名、教員3名、介助職員2名、ファ

1	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、普通の学校の中での教員からのアプローチとは異なるアプローチがある、と先行事例の中で教員が発言していた。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教員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。
2	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たい・自己決定できるという特徴がある。
3	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。
4	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	親でも教員でもない人たち（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。
5	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」だと気づくことができる。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、身につける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教員たちの焦りがある。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。

表1 先行事例のコーディングによる、特別支援学校でのアート・ワークショップに期待される出来事とその段階

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])、検証者・主催者・見学者計6名

・プログラム

1) ウェーブ 2) 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

以下では、演劇ワークショップ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

### 5.1. シーン1: はるのぶの三角

学年が入り混じった6~7名ずつのグループで、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。

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。

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。<sup>\*11</sup>

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。

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? みんなでするんだよ。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。<sup>\*12</sup>

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。演劇ワークショップの場では「正解」や「間違い」はなく、周りとは違って認められ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。

### 5.2. シーン2: ひろしとゆうさくの催眠

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。

このシーンではひろし(S)とゆうさく(S)に着目する。2人は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。

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、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「わりわり！」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「わりわり、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。<sup>\*13</sup>

しかし、発表(教室全体を2チームに分け、それぞれの「催眠」の様子を見合う時間)の際に2人は、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。

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。<sup>\*14</sup>

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

もや教員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。

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て動かすと、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。<sup>\*15</sup>

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。

### 5.3. シーン3：あゆむの発表時の行動変容

講座後半は、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。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できる。

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。

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。<sup>\*16</sup>

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。

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つく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。<sup>\*17</sup>

あゆむ (S) は、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

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けたのは、正確にどのような声かけをしたかは明らかでないが、もってい (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. 分析と考察

ここまでの事例をもとに、「4. テキスト抽出とグルーピング ～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」で示した図1についての再検討を行った。講座終了後にファシリテーター4名と、担任の教員3名に半構造化インタビューを行った。その内容をもとにしてキーワードの整理を行い、当初作成した表1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た。またその際、「5. 事例分析 ～実際、どのように起こっているのか」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。

そして、具体的に起こっていたと思われる出来事について、共著者で確認しながらキーワードに落とし込み、マッピングを試みた。

その結果、図1のような構造が浮かび上がってきた。表1で整理した事前の期待に対して、2回のワークショップをへて、より実践現場寄りのエピソードが多く見受けられた。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（図1の中に6.1、6.2と円で描いているエリア）について述べ、本論における考察としたい。

### 6.1. 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





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。<sup>\*19</sup>

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ったように見受けられた。

だがいずれにせよ、特に教員にとって、アーティストによる介入が普通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。

## 6.2. 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山本が次のように述べたのは象徴的である。

最初は見ると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よつとあって、二人だけの世界だったのが、よそにちよつ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。<sup>\*20</sup>

事前に教員側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。

## 6.3. 大きな社会的価値への未到達

一方、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つた。

ある教員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、そういうところと、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、まだちよつと僕としては見取れてないところはあるんですよね。<sup>\*21</sup>

こうした点については、今後さらなるワークショップの実施をもとにして、何らかの心理測定尺度の導入や、特定の児童を長期的に観察することでの経時変化をみるなどの手法をとることが今後は想定できるだろう。

だが、この教員からの指摘は本論の視点とは微妙に位置が異なることも指摘しておきたい。この教員の視点はあくまで「子ども自身」が変化することに重点を置いているように思われる。一方、本論では「子ども自身」が変化するというだけではなく、子どもを取り巻くさまざまな人々の「子どもへのまなざし」の変化を追う試みであったとも考えられる。2000年代ごろより障害のある人の表現活動をめぐる議論では、「共同性」「共犯性」などというキーワードとともに、作品や芸術活動が障害のあ

る人個人に帰する成果と、障害のある人を取り巻くコミュニティに帰する成果についての議論が進められてきた\*22。これらの議論を踏まえると、子どもが今回のワークショップで学んだことを実際の社会に活かしていくという「子ども自身」の変化だけでなく、こうした体験を通じてファシリテーターや保護者、教員などさまざまな子どもを取り巻く人々が「子どもへのまなざし」を変化させていく経緯についても今後検討していく必要があるだろう。

## 7. 結論

本論では、演劇ワークショップを通じてどのようなことが生み出されると期待されているのかを整理した。また、それらの整理に基づいて、実際の現場で何が起きているのかを分析した。

その結果、実際の演劇ワークショップを見る前に期待されていた「非言語コミュニケーション」や「自己表現」、「既存の価値の転換」、「安心感」、「楽しさ」、「他者との関わり」、といった事象については概ね見てとることができた。また、それらから児童たちの自己肯定感や、他者とともにいることでの学びといった状況も生まれていたように思う。

一方、障害のある子どもとの演劇ワークショップという場で何がどのように起きているのかをマッピングする段階では、「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。

今後は、一つひとつのまだ小さなエピソードにすぎない結果に対して、より具体的にワークショップを観察することで、現象同士の相関関係や因果関係などが浮き彫りになっていることが期待できるだろう。また、さらに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。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、演劇ワークショップを通じて何が実際に起き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。

ワークショップ後のインタビューで、ファシリテーターの五味は次のように述べた。

*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いって思えるということが起きている。\*23*

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。

## 謝辞

インタビューに協力いただいたA小学校教員3名、ならびにワークショップのファシリテーターを務めた五味伸之さん、山下キスコさん、山本泰輔さん、せとよしのさんに感謝申し上げます。本論は九州大学平成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。またフィールドワークでは谷川穂高（九州大学大学院芸術工学府）に、調査設計へのアドバイスには大澤寅雄（ニッセイ基礎研究所／九州大学ソーシャルアートラボ・アドバイザー）に尽力いただいた。

## 注

\*1 本調査における事例は、福岡県内にある小学校特別支援学級である。本調査内容の公表にあたっては、文中に登場する児童や教員について個人が特定されないために、仮名処理を行っているほか、小学校が位置する市町村等についても公表を控える条件での掲載許可を小学校側からいただいているためこのような表記となっている。

\*2 文化庁、文化芸術の振興に関する基本的な方針（第三次基本方針）、2011年、p.3

- \*3 公益社団法人日本劇団協議会、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、2017 年、p.10
- \*4 公益社団法人日本劇団協議会、前掲書、2017 年、p.11
- \*5 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、1) 教育対象の拡大と、2) 場の拡大が挙げられる。1) 教育対象の拡大に関しては、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」のある児童生徒も対象になっている点大きい。2) 場の拡大に関しては、これまで教育の場が盲・ろう学校、養護学校、特別支援学級であったのに対して、通常学級での教育も可能となった点があげられる。加えて、特別支援学校という呼称が生まれ、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。
- \*6 「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」出典：文部科学省、特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編、2009 年
- \*7 財団法人地域創造、文化・芸術による地域政策に関する調査研究[報告書]、2010 年、p.6
- \*8 具体的に使用した文献は参考文献<sup>5)~9)</sup>に挙げた通りである。
- \*9 インタビュー先は以下の通りである。
- ・本企画主催者・公立文化施設館長
  - ・福岡県教育庁義務教育課職員
  - ・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
- \*10 ELAN は映像、音声ファイルを見聞きしながら、その中身に対して注釈をつけていくソフトである。<https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/>

elan/ (2018 年 6 月 4 日取得)

- \*11 フィールドノーツより抜粋 (2018 年 2 月：第 1 回)。なおこれ以後のフィールドノーツは筆頭著者の監修のもと 3 名により執筆されたものも含まれている。筆頭著者はそのフィールドノーツに対して記録映像と照らし合わせて記載の検討を行った。
- \*12 フィールドノーツより抜粋 (2018 年 2 月：第 1 回)。
- \*13 フィールドノーツより抜粋 (2018 年 2 月：第 1 回)。
- \*14 フィールドノーツより抜粋 (2018 年 2 月：第 1 回)。
- \*15 フィールドノーツより抜粋 (2018 年 2 月：第 1 回)。
- \*16 フィールドノーツより抜粋 (2018 年 2 月：第 1 回)。
- \*17 フィールドノーツより抜粋 (2018 年 2 月：第 1 回)。
- \*18 事後インタビューにおける教員の発言 (2018 年 3 月 1 日)。
- \*19 事後インタビューにおける山本の発言 (2018 年 2 月 28 日)。
- \*20 事後インタビューにおける山本の発言 (2018 年 2 月 28 日)。
- \*21 事後インタビューにおける教員の発言 (2018 年 3 月 1 日)。
- \*22 以下の文献の第 6 章で行われている議論を参照のこと。長津結一郎、舞台の上の障害者：境界から生まれる表現、九州大学出版会、2018 年
- \*23 事後インタビューにおける五味の発言 (2018 年 3 月 1 日)。

## 参考文献

- 1) 文化庁、文化芸術の振興に関する基本的な方針 (第三次基本方針)、2011 年
- 2) 公益社団法人日本劇団協議会、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、2017 年
- 3) 文部科学省、特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編、2009 年
- 4) 財団法人地域創造、文化・芸術による地域政策に関する調査研究[報告書]、2010 年
- 5) 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てきたこと、2009 年
- 6) 特定非営利活動法人芸術家と子どもたち、パフォーマンスキッズ・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
- 7) 特定非営利活動法人芸術家と子どもたち、パフォーマンスキッズ・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
- 8) 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
- 9) 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
- 10) 長津結一郎、舞台の上の障害者：境界から生まれる表現、九州大学出版会、2018 年