HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	演劇教育による協働的創造性育成過程の質的研究 ： 演劇部活動における高校生の変化
Author(s)	加藤, 裕明
Degree Grantor	北海道大学
Degree Name	博士(教育学)
Dissertation Number	甲第12284号
Issue Date	2016-03-24
DOI	https://doi.org/10.14943/doctoral.k12284
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/62207
Type	doctoral thesis
File Information	Hiroaki_Kato.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

博士学位申請論文

演劇教育による協働的創造性育成過程の質的研究

― 演劇部活動における高校生の変化―

2016 年 1 月 15 日
北海道大学大学院教育学院
多元文化教育論講座　博士後期課程
加藤　裕明

目　次

序　章　問題意識及び用語の定義

第１節　問題意識・・・

◆引用文献一覧 ・・・

序　章　問題意識及び用語の定義

第１節　問題意識

高等学校における演劇活動は、戦後から現在までもっぱら放課後の部活動によって推進されてきた。「高校演劇」といえば現在も変わらずこの演劇部活動をさす。現在、部の規模に大小の差はあるものの演劇部は全国の高校に存在しており[1]、教育の場として日々活動が行われている。高校生が演劇に関わることができるのは、全国でも数少ない演劇科、演劇コース等の特別に編成された学校を除けば演劇部活動をおいてほかにはない。

この高校演劇は従来、カリキュラムの外に置かれてきたために、活動にどのような教育的意味があるかということは、他ならぬ指導にあたる教師自身によっても明確な意識付けがなされてはこなかった。ともすれば、「コンクール一辺倒」[2]　といった指摘もなされ、あたかも「賞」をとるための劇づくりであるとみなされる場合もある。確かに高校演劇においては、高等学校文化連盟（以下高文連）主催のコンクールにおいて各地区、各都道府県、各ブロック[3]、そして全国大会へと「勝ち進む」ことが生徒にとっても教師にとっても大きな関心事となってきた。筆者自身、演劇部の顧問教師として、コンクールにおいて最上位の賞をとることを活動の目的にしていた時期もあった。「賞」という目標があることで生徒の「やる気」や積極性を生むと漠然と考えていた。だが一方で、では「賞」をとることができなかったら何ヶ月にもわたって努力を重ねてきた活動に全く意味はないことになるのだろうかとの疑問が起きてきた。上演をやり終えたあとの生徒たちが、悔しさを滲ませつつも、清々しい表情を見せることを思い返すたび、「賞」をとれずに落ち込んでいるのはもしかしたら教師だけではないかとも考えた。地区大会を「勝ち進む」ことが出来なかった場合でも、生徒たちは悔しさを滲ませながら同時に上演までの活動が「楽しい」ものだった、「このメンバーで演劇が出来て幸せだった」という言葉をしばしば口にする。そこには「賞」とは関係のない活動そのものに没頭し、楽しさや充実感を得ている様子を読み取ることが出来る。それは、例えばチクセントミハイの言う「フロー」[4]　にも連なる感覚である。「賞」という外発的、報償的な動機とは異なる内発的な動機を、生徒はどのように獲得し、その内実はいったいどのような質のものであるのか。本研究における筆者の問題意識の一つは、演劇活動の過程において、生徒は活動にどのように没頭し、内面的な充実感、自己肯定感をどのように獲得して成長していくのか、その内実を探りたいというものである。

また、かつて冨田は高校演劇においては芸術創造と教育活動との「統一という演劇教育のもっとも重要な部分についての探求」[5]　が十分になされてはこなかったと述べている。この指摘は現在もなおあてはまるだろう。優れた芸術創造を実践してきた教師による数々の戯曲集が公刊され、どのような内容の演劇が上演されたのかは十分な記録が残されている。[6]　しかし一方で舞台を創造するその過程において、教師が何を目的に、生徒をどう支援し、その結果、生徒にいかなる変化が起きたのかといった分析は、これまで専門的演出家による一部の実践[7]　をのぞきほとんど行われては来なかった。

例えば、私立高校において約 40 年にわたる演劇部活動に従事し、高文連主催の全国大会で二度の最優秀賞受賞経験のある森は、小林多喜二をその母の視点から描いた三浦綾子の小説『母』を脚色・上演（1999 年）した経験を振り返り、生徒達が自ら作品を選定し、上演したいという意志を強く持っていたことを記している。が、その後舞台化にあたって教育課程上の目標をどこに置き生徒たちをどのように支援したのか、その具体的な手法は記録されてはいない。[8]　また公立高校演劇部顧問として自ら作品を執筆し高文連の全道、全国大会で優れた舞台を発表してきた菅村は、北炭夕張事故を題材にした作品『地底へ』（1983 年）を執筆した際、最初に生徒に対してどんな作品をつくりたいかという作文を課し、その中から『“ 北端夕張事故 ” を考えてみたいという希望が三人から出て」きた結果、創作のテーマにしたことを記している。が、その後生徒たちが北端夕張事故とどう向き合い演劇作りにどう関わっていったのか、あるいはその過程における教師の支援のあり方については特に示されてはいない。[9]

演劇の創造過程は多分に感覚的領域に属するため、教師の活動はいわば名人芸のように外部には伝えられにくい性質を持っている。コンクールにおいて優れた成績を収める一方で、顧問教師の指導過程と生徒の活動の関係性あるいは教師、生徒双方の意識のありようが明らかにされてこなかったのも無理はない。

そもそも日本の学校劇の歴史においては演劇の創造過程よりも生みだされた作品そのものを重視する傾向が強かった。例えば片岡は、「日本の学校劇の歴史には『芸術性へのあこがれ』といったものが、ことのほか強かったようである」とし、「当時（終戦後）の青年教師たちの多くは芸術志向型（特に一部は新劇[10]　志向）であり、より高度なものを追い求めまた年齢の高まるにつれて、劇作家希望に変化していった。このため、後継者を寄せつけない個人の城を築き、運動としての拡がりはなくなってしまった」というある実践者の言葉を紹介している。[11]　優れた芸術作品を生み出す一方で、舞台を創造するその過程が明らかにされて来なかったのは、結果としての「芸術作品」を重視する教師自身の意識の問題にその原因を求めることも故無きことではない。

しかしその責はひとり現場教師の意識に求められるべきではない。全ての教師がそのような「芸術志向」であったわけではもちろんないし特に近年の高校演劇においては上演作品を観て議論し批評することによって、生徒の思考力や表現力を伸ばそうという教育活動[12]も盛んだからである。ただ、「部活動」としての高校演劇はカリキュラムと関わることが希薄であったために、それぞれの教師の実践は自然とそのねらいや教育計画があいまいにならざるを得なかった。

2013 年度から実施となった「高等学校学習指導要領」（新学習指導要領）において、文部科学省（以下、文科省）は、部活動の教育的意義を評価し、初めてその明文化に踏み切った。第 1 章総則第 5 款「教育課程編成・実施に当たって配慮すべき事項」において「生徒の自主的、自発的な参加により行われる部活動」について、「教育課程との関連が図られるよう留意すること」と明記した。[13]　これまで部活動は課外活動として長く教育課程外に置かれて

きた。だが、新学習指導要領において初めて、部活動も「教育課程に関連する事項として」位置づけられたのである。

本研究において対象とする高校生の演劇部活動に関しても、「生徒の自主的、自発的な参加により行われる」活動であることは言うまでもない。しかし生徒の「自主的、主体的な」活動であっても教育的な意図を必要としないことを意味しない。

筆者は、演劇部活動の実践を、生徒の協働的な創造性を伸張させるための教育的な営みとして位置づけ展開してきた。ここで言う「協働」とは、教育学研究におけるこれまでの「協働学習」の定義[14] に学び、分業としての意味合いが強い「共同」あるいは「協同」(cooperation) ではなく、一つの目標に向かって、参加者が互いに他者を受け容れながら、同時に自分の意志やアイデアをもって他者に働きかける相互の運動性を含んだものとしての「協働」（collaboration）と整理する。そこには、他者との対立や葛藤を止揚し、新たな価値の創造を実現しようとする継続的な意志が不可欠であり、従って活動過程そのものが、参加者個人及び共同体そのものの成長を期待する学習活動であることが含意されている。

筆者が、この協働的な創造性を教育実践のねらいとして位置づける動機には、大きく言って現代社会における教育と青少年をめぐる問題意識がある。

まず教育に関しては、現在の高校教育現場において協働的な学習の場が極めて少なくなっているという現状がある。中学、高校へと発達段階が進むにつれ、生徒が協働学習を行う機会は次第に減っていく。2010 年に実施された第五回学習指導基本調査によれば、児童・生徒が友達や仲間と協力して考えたり話し合う時間は小学校で 69.9%、中学校で 41.8%、高校で 19.6%である。[15]　協働的な学習の場は、学年が進めば進むほど低くなるという実態がある。特に高校の学習の場においては、仲間と協力し互恵的な環境の中で自分の資質を豊かなものにしていく機会が極めて減少する。進学のための座学中心の学習方法がひとつの大きな原因である。

また現代社会における青少年に関しては、指摘される側面に対する筆者自身の関心がある。例えば、携帯電話をはじめとするソーシャル・ネットワーク・サービス（SNS）への依存と特定の親密圏のみに偏重した青少年の人間関係である。彼ら彼女らは公共的な場において他者を認識することが不得手であるだけでなく、親密圏すなわち特定のグループ内における「友達」関係すらも、皮相で脆い関係性しか築くことができないといった指摘[16]　は筆者自身、日々接してきた高校生にも感じる側面が含まれている。その一般化の検討は本論の課題ではないが、1990 年代から現在までの勤務校において筆者が接して来た高校生に感じてきた資質は、特に 2000 年代に入り顕著になったように思う。具体的には高校生の集団づくりが困難になってきたことである。すなわち自己の外部にある一定のルールや前提に基づいて、高校生が他者と協力関係を結んでいくこと、そしてそれを育てることが難しくなってきた。生徒にとっては、学校やクラスにおける公共的な場における人間関係よりも、小さな親密圏から外れないことが重要である。したがってクラスの中は小さなグループに分かれ、他のグループとの関係性を結ぶことはほとんどない。そして一見同じグループの中に

いても、相手との人間関係に多大な神経を使い、その同調圧力に疲弊してしまう。

このような中にあって、社会的、公共的なルールや人間関係に基づいた集団づくりの場を、学校の中に創り出したい、という筆者の問題意識は、そのまま演劇を通した集団（部活動）づくりへと発展していった。

舞台の上でも、また創造過程においても生々しいリアルな人間的コミュニケーションと協働性が要求される演劇は、SNS のようなバーチャルで皮相的なコミュニケーション手段とは対極にある活動である。部活動とりわけ演劇のように他者との協働的な作業を必要とする活動の場は現代の青少年が置かれた環境の中にあって、数少ない実践的な協働学習、集団づくりの経験を積む場である。そこで高校生は、異年齢を含む相手に働きかけ、関係性をゆっくりと構築しながらアイデアを積み重ね、上演という営みへと発展させていく。その継続的なプロセスにおいて不可欠なものが協働性である。研究の視座を、演劇部活動に据えることは、数少ない高校生の協働学習の場を守っていくことにつながるものと考える。

筆者は以上の問題意識から高校の演劇部活動において、集団活動とりわけ協働的な関係によって創造性を育むことを実践のねらいとして位置づけ、生徒たちにも説明し意識づけながら実践を進めていった。

第２節　本研究において「創造性」をとらえる視点

1　「人材」の資質として「創造性」をとらえる問題点

「創造性」という言葉が教育現場に最初にもたらされたのは今からおよそ 20 年前に遡る。

旧文部省に設置された中央教育審議会（以下、中教審）は、1996 年 7 月 15 日付け第一次答申「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」[17]　において、はじめて「生きる力」を提唱した。この「生きる力」と密接な関係にあるものとして提唱されたものが「創造性」である。答申は第 1 部「今後における教育の在り方の基本的な方向」において、現代社会では、「入手した知識・情報を使ってもっと価値ある新しいものを生み出す創造性が強く求められるようになっている」とし、この創造性に関わる「資質や能力」を「生きる力」（傍点加藤。以下同じ）とした。

翌 1997 年 6 月の中教審第二次答申では、第 1 章(1)「一人一人の能力・適性に応じた教育の必要性と基本的な考え方」において、「個性的な人材や創造的な人材を育成することは、我が国が活力ある社会として発展していくために不可欠である」とし、「個人の多彩な能力を開花させ、創造性、さらには独創性を涵養していくこと」が日本の教育において「極めて重要な課題」であると位置づけた。答申は、「創造性」の定義について、単に知識や情報を覚えることではなく、それらを使って「もっと価値ある新しいものを生み出す」力であるとした。そして児童・生徒を「人材」と呼び、その「創造性」は「我が国」の発展のために必要な「人材」としての個人の「資質や能力」と位置づけたのである。

この中教審の背中を後押ししたものは経済界だった。1996 年 3 月 26 日、経済団体連合会（以下、経団連）は、政策提言『創造的な人材の育成に向けて－求められる教育改革と企業の行動－』[18]　を発表した。その〔本編〕2-1 では、今後求められる「創造的な人材の要件」を、「主体性」、「自己責任の観念」、「独創性」であるとし、創造性を「人材」としての個人的な能力として位置づけた。

以上のように経団連や中教審は、創造性を「もっと価値ある新しいものを生み出す」個人の力としたが、しかし、そもそも創造性は、個人的な能力であると限定できるものであろうか。また、個人間で優劣の差をつけ得るものであろうか。

創造性には「特別な才能の創造性」と「自己実現の創造性」があると定義づけたのはマスローである。[19]　マスローによれば、「特別な才能の創造性」とは、天才の発明や、芸術作品に見られるような一部の特権的な創造性である。これに対し「自己実現の創造性」とは人間なら誰もが持っている創造性である。その人間の特徴をマスローは、

（一）紋切り型の思考ではなく、ありのままに生き、経験に向かって開放している。

（二）自分の考えを自由に表現できる。

（三）幸福で情緒の安定した子どものように、自発的で無理がない。[20]

とした。このマスローの定義に見るように、創造性には人間なら誰しもが持つ「自己実現の創造性」という側面がある。そこに個人間の優劣を見いだすことは出来ない。

以上の研究者の見解に示されるように、創造性は、社会や文化、環境といった多元的な要因によって左右されるものであり、個人の能力ととらえることは本来出来ない。

この多元的な創造性を、一個人の「能力」と解釈することから生ずる問題に関し、例えば本田は「ハイパー・メリトクラシー化」[21]　という造語をもって警鐘を鳴らした。「ハイパー・メリトクラシー化」とは、基礎学力（読解力、記述力、計算力等）に追加する形で、「生きる力」や創造性といった全人格に関わる人間性が、個人の能力として重視される現象をさす。そこでは創造性も基礎学力と同様、評価の対象とされ進学や就職あるいは昇進といった業績評価にまで影響を与えかねない評価基準にされてしまう、と本田は言う。[22]

創造性が個人能力に還元され、勤務評価と結びつき、新たな偏見を助長するものになりかねないという問題に関わって、恩田は、所産すなわち結果としての創造に関しては、「すべての人の共同（ママ）の創造だという以外に答えの出ようはずはない」[23]　とし、創造性の多元性に鑑み、人間と人間との「共同」の観点からとらえる視点を提示した。

また穐山（あきやま）は、人間の集団的、「共同」的な思考や活動を、個人的なそれにまさるものであり、次のような意義を備えているとした。すなわち集団的思考は個人的思考の誤りを回避すること、思考の多様性を生むこと、メンバー相互のコミュニケーションを豊かにすること、集団思考の過程でメンバーの間にあいまいさや試行錯誤を許容する寛容さを生むこと、反対意見の提案をすること、相互に自発的で自由であること等々を生み出すことが出来ることである。穐山は、個人的な思考ではなく人と人との「共同」によって生み出されるものにこそ、より豊かな価値が内在することを指摘した。その価値とは、所産としての創造性のみ

ならず、その過程において誤謬を回避し、メンバー相互の関係性の向上や、個人の自発性、多様性を高め合うものとしての集団的な思考に裏付けられた創造性である。[24]

さらに、人間の活動過程における他者との関係性を重視し、人間はパートナーとともに「協働」(collaboration) することによって成長し、創造的な側面を発達させうるのだ、としたのはアメリカのスタイナーである。彼女は、一部の「天才」とみなされる科学者や芸術家の活動過程を子細に検討し、彼・彼女らの画期的な仕事も、配偶者や友人との協働によって個人的限界を克服した結果であるとした。[25]　スタイナーは従来の認知発達理論に代表される個人主義的研究に対置させ、創造性を協働の観点から研究する重要性を説いた。このスタイナーの研究をふまえれば、先に紹介したマスローの「特別な才能」と見なされる一部の「特権的な創造性」ですら、他者との協働抜きに考えることは出来ないのである。

2　本実践におけるねらいとしての「協働的創造性」

創造性研究の以上の知見に学ぶとき、創造性を単なる個人の「能力」や「資質」の問題としてとらえることには無理があることは明らかである。また、創造性を個人の「能力」に還元してとらえることは、創造の所産があたかも個人の功績ででもあるかのように考えることにもつながりかねない。それは青少年の人間的な資質を育成する上でも見過ごすことの出来ない問題をはらんでいる。

佐伯は教育実践あるいは研究を行う際の視点として学びの「関係論的視点」[26]　を提起した。子どもは友だちや親、教師との関係性の中で育つという視点である。教育の「成果」が個人の能力に還元されることのないよう留意する視点である。

また、近年の活動理論において、エンゲストロームは、「拡張的学習」の理論を提示し、学び合う参加者同士の協働的な活動によって、所与の関係性や共同体における歴史的、社会的なあり様を変革していくものとしての創造性を提起している。その際の創造性は、学び合う「あらゆる参加者の知性とエネルギーを結集して」[27]　生まれるものであり、協働的な活動があって初めて生成されるものとする前提がある。

筆者は研究にあたり、この佐伯をふまえ、高校生が他者に働きかけ、又他者から影響を受けることによって、自分と他者を変容させていく関係性を重視し、研究の視座を構築してきた。また本研究では、高校演劇を対象とすることに鑑み、最初に紹介したマスローの知見をふまえ、高校生誰もが持つ「自己実現の創造性」の視点を取り入れる。そして穐山、スタイナーの創造性研究の知見、及び佐伯の「関係論的視点」及びエンゲストロームの活動理論の知見に学び、「創造性」を個人の「能力」や功績に帰するものとしてではなく、活動の過程における生徒相互の豊かな関係性や個人の能動性、多様性を生む「協働的な創造性」の視点からとらえる。したがってそこから生まれる協働的創造性は、個人能力には還元されることはない。そもそも演劇上演の「成果」はひとり、俳優のもの、演出や舞台監督のもの、大道具などスタッフのものというように個人に帰することは出来ない。相互の協働があってはじめて上演することが可能となるからである。その過程における、参加者の活動は、所与の

予定調和的な「学校学習」あるいはフレイレの言う「銀行型教育」[28] では得られないダイナミズムを含んでいる。

以上から、本研究では、活動に参加するメンバーが互いに他者を受け容れながら、同時に自分の意志やアイデアをもって他者に働きかける相互の運動によって、共同体のありようそのものを変革していく契機を含み、活動対象を前進させる新たな経験の質、それを「協働的創造性」と定義する。

第３節　本研究における「演劇教育」の定義

では、従来の演劇教育の歴史において、子どもたちの「創造性」をとらえようとした理論と実践にはどのようなものがあったのだろうか。本研究のテーマに鑑み、特に子どもたちの創造性に関わる活動を展開し、日本の演劇教育、そして筆者自身の実践に大きな影響を与えた英米のドラマ教育を、清水 [29]、小林[30]　の研究に学びながら整理し、本研究における「演劇教育」の枠組みを明らかにする。

1　イギリスのドラマ教育

演劇教育の伝統という点で、イギリスほど豊かな経験を備えている国は他にない。イギリスにおいては子どもがドラマ的行為を体験する過程そのものに教育的価値を見出す「ドラマ教育」の伝統がある。このドラマ教育は、スレイドとその後継者であるウェイによって広められた。

スレイドは子どもたちのごく自然な自己表現を重視し、子どもを舞台に立たせることに否定的な立場をとった。[31]　ウェイも又ドラマ教育とは、演ずる個人の全人的な発達を促す活動であり、子どもに限らず成人も「他人に見られる心構えが出来るまで」はその集中を妨げる観客の目を避けた方がよいとした。[32]

この個人の発達と観客の否定という主張に関しスレイドとウェイのドラマ教育を総合的な観点から批判したのがボルトンである。彼は、従来のドラマ活動を「エクササイズ」（身体訓練やゲームなど短い断片的な活動)、「ドラマ的遊び」（場所や状況を設定したドラマ)、「シアター」（演劇：観客に見せるための完成形）という３つのタイプに分類した。[33]　そして３つのタイプの活動が組み合わされる時に子どもはドラマを受身でとらえるだけでなく自ら生み出す能動的な体験としてとらえるようになるとした。感じたことをそのまま表現するレベルから、その意味を受け止め自ら認識できるレベルへと変わること、つまり「洞察の変化」がドラマ教育の本質的な目的であるとした。後述するが、筆者自身の実践においても、このボルトンの指摘「洞察の変化」を見いだすことが出来るような表現活動を念頭に置くようになった。

ウェイのドラマ教育の方法を一部受け継ぎながらも、教師がドラマの中の役を引き受け、自ら役を演じることによって子どもたちの自発性や創造的な活動を引き出すことを実践したのがヘスカットである。彼女は、ドラマの中で教師が役を引き受ける利点について、「ドラマの核である感情は語って教えられるものではないが、教師がドラマの役を用いることによって教えることが出来るものであり、そこに役を引き受ける利点がある」[34]　としている。この彼女の方法は後に他の実践者や研究者によって「ティーチャー・イン・ロール」[35]　と呼ばれるようになる。ヘスカットのドラマ教育の最終的な目標は、子どもたち自身が考え、問題を解決し、判断し、自ら生きていくよう導くことであった。[36]　その過程で特に研究者の間で重要であるとされ、また筆者自身の実践においても重視したヘスカットの理念は、「子どもたちがすでに持っている知識や経験を改めて発見させること、子どもたちを変化に導くようそれらを意識の上に俎上させること」[37]　をドラマ教育の目的としたことである。後述するが、筆者は実践を試行錯誤していく中で、演劇教育の脚本は、生徒の生活感覚と遊離したもの、あるいは教師を含め誰かからあてがわれるようなものではならないと考えるようになった。その際、影響を与えたもののひとつが、上のヘスカットの認識であった。ボルトン及びヘスカットの理念をふまえ、筆者は、演劇教育は生徒による生徒のための脚本を用いなければならないこと、その脚本創作の過程では、生徒に自分自身の抱えている問題をあらためて気づかせ、向き合わせることによって、彼女・彼らが成長へのきっかけを見いだしていくことを念頭に実践を展開していくようになった。

ボルトン、ヘスカットの理論と方法をふまえた上で、ドラマ教育の多面的な世界を「プロセス・ドラマ」[38]　という概念であらわした人物がオニールである。

オニールはボルトンの上記三点の活動（「エクササイズ」、「ドラマ的遊び」、「演劇」）をひとつの連続体としてつなげるドラマ教育を目指した。その連続体を構成するために有効な素材が神話や歴史物語、伝説、民話、歴史的あるいは時事的事件である。例えばソフォクレスのギリシャ悲劇やシェイクスピアの史劇はその代表である。そしてそれら古典的戯曲自体が現代劇を生む素材となる。例えば『アンティゴネー』からサルトルの劇が、『ロミオとジュリエット』から『ウェストサイド物語(ストーリー)』が生まれたように、新たなドラマを生み出す素材をオニールは pre-text と呼んだ。pre-text は「重要な劇的出会いを生み出すある確かな力を保持し続ける」[39]　ものである。子どもたちは、この pre-text と出会い、それをふまえて新たな物語を創造していくとした。

また、オニールもヘスカットの実践をふまえ、ドラマの中の人物を演じながら、子どもたちに考えさせ仲間とともに話し合う機会を提供する実践を行った。その際の指導者と生徒との関係性について彼女は、「（指導者は）独裁的で個人的な決定を避けなければならない。活動の過程では指導者は物語の内容に関し参加者に出来るだけ多くの決定をさせ、それを表現可能な行動にする道を見いだしてやらなければならない」[40]　と述べる。

本研究における筆者の実践は、以上のイギリスのドラマ教育の理論と方法をもふまえながら実施したものである。

2　アメリカのクリエイティブ・ドラマ

演劇教育の課題を子どもたちの創造性に置いた活動として、アメリカの「クリエイティブ・ドラマ」は長い歴史を持つ。

「クリエイティブ・ドラマ」は、デューイが1920年代のアメリカにおいて展開した新教育運動の影響下にはじまった。「新教育運動」とは、19世紀末以来の伝統的教科の詰め込み型教育としての「旧教育」を批判し、個人の全人的発達を目指す運動である。そのもとでウォードがノースウェスタン大学の学生たちとシカゴではじめ、その継承者であるシックスが実践的に発展させたドラマ教育が「クリエイティブ・ドラマ」　である。
シックスの主な著作は、Creative Dramatics: An Art for Children,1958(邦訳『子供のための創造教育』）及び、Drama with Children,1977（邦訳『子供のための劇教育』）の二点である。

『子供のための創造教育』は現在から半世紀以上前に書かれた書物であるが、子どもたちの創造性育成に関する指導者の役割を考える上で今なお示唆に富む。この書の中でシックスは、クリエイティブ・ドラマを「子供のための芸術」であり「他人と一緒に協力して即興劇を演じることで創造する喜びを味わう」[41]　活動であると定義づけた。そして、クリエイティブ・ドラマの持つ意義、子ども観、指導者論そして、創造性が生まれる要因、素材、人物や物語づくりについて具体的な方法を論じた。

特に本研究のテーマである協働的な創造性に鑑み、この書が持つ示唆的な内容は、創造性は導き出すものであること、その過程は、子どもやその集団によりまた指導者により異なるものであること、指導者も子どもと一緒に創造していくこと、その際指導者が敏感になるべきこととして創造性を生む「雰囲気」が重要であること、といった指摘である。それはクリエイティブ・ドラマが子どものための芸術であるという前提から生まれるものである。子どもたちを夢中にさせ自発的・積極的にさせる雰囲気が、創造を生む最も重要な要素であるとした。[42]　後述するが、筆者も、この集団の雰囲気に注意し、活発な雰囲気が生まれることを意識しながら実践にあたった。

また『子供のための劇教育』では、前著を発展させドラマ教育をすすめる指導者のための実践的、具体的な方法を論じている。各章末には「学生のための課題」を設けており、ドラマ教育の指導者養成をも視野に入れた体系的な研究書となっている。

子どもたちの創造性に関し本書が論じる示唆的な点は、創造性が「劇作りに必要なすべての体験」に関係していること、また子どもたちは「もっぱら即興で創造する」[43]　こと、そして表現を創造する段階では「二人以上の協働によることが多い」こと等の点である。即興については、後述するインプロビゼーション（即興による表現、演劇）にも連なる現代的視点を含んでいるし、また協働の創造性に関しては本研究の中心的なテーマにつながる視点である。ただし『子供のための劇教育』においては、ドラマ教育の指導方法が示されるものの、その方法が子どもたちの内面にどう作用し、どのような変化をもたらしたのかという検証は不明である。またシックスは生徒に即興劇やムーブメント（即興的な身体運動。ダンス）

を行わせた後、必ずパートナー同士で話しあわせ、「観客」（演技者の表現を観察する生徒たち）との意見交換を行わせているものの、そこで生徒間でどのような対話がなされたのかはほとんど示されてはいない。

日本におけるクリエイティブ・ドラマの実践者としては、ワシントン大学においてシックスから直接その理論と実践を学んだ佐野がいる。彼はドラマ教育による創造性の育成方法を日本の演劇教育の現状に照らしながら具体的に述べている。例えば小学校の学芸会における子どもたちの言葉や演技が、本当に子どもたち自身の内面から出たものなのかと問い、「日本では〔台詞や動きを〕『与える』劇活動が主流で、『創らせる』劇活動は皆無と言っても過言ではない」[44]　と指摘した。そして創造性に関し前節で述べたマスローの言葉を引用し、一部の天才の発明のような「特別の才能の創造性」ではなく、誰もが持つ「自己実現の創造性」こそが、クリエイティブ・ドラマの目指す創造性であるとした。

「自己実現の創造性」という点で、クリエイティブ・ドラマと本研究とが対象とする創造性は対応する。佐野は、子どもたちがつくりあげた表現や作品が、芸術的に価値あるものかどうかは必ずしも問題ではないと言う。クリエイティブ・ドラマによって育成すべき創造性は、他の作品と比較して判断すべきものではなく、その作品を創り出す過程で、子どもたちがどれほど自発性や積極性を発揮したか、またいかに思考を重ね継続的に努力を重ねたかによって問われるべきものであると強調する。そしてクリエイティブ・ドラマの目標とする創造性に関しては、生徒一人一人の「個性を十分に発揮させ、前向きに積極的に感じ、考え、表現してゆく力」[45]　であると述べる。自身の実践経験をふまえ、佐野は、育成すべき創造性とは、所産としての芸術性よりもむしろ、過程における子どもたちの自発性や継続性を含んだものであり、一人ひとりの個性が十分に発揮されたところに存在するものであるととらえた。

佐野によって示された、所産としての創造性よりもむしろ活動過程における創造性に着目する視点については、本研究においても分析の基本的な立脚点としてふまえることはすでに述べた。ただし佐野を含め、クリエイティブ・ドラマの教育目標である創造性は個人を対象に言及されることが多い。本研究の対象である集団もしくは個人と個人との関係性の中から生まれてくる協働的創造性に関しては詳しく論じられてはいない。

その中で例外的に、マッカスリンはクリエイティブ・ドラマによって育成すべき資質として、個人の創造性以外に他者との協働、他者の持つ文化的背景とその価値に気づくことに言及した。[46]　彼女はクリエイティブ・ドラマによって育まれる個人の発達は集団にもあてはまるとした。すなわち適切な指導のもとでは、参加者は仲間とともに働くことで他者を受け容れ理解し合うと述べた。そして子どもたちはアイデアを共有しともに問題を解決しようと協力することによってより多くのものを創造するとした。[47]

以上、日本の演劇教育及び筆者自身の実践に大きな影響を与えた英米のドラマ教育を、本研究テーマに即しながら整理してきた。以上の先行する実践や理念をふまえ、次に本研究における「演劇教育」の定義を述べる。

3　本研究における「演劇教育」の定義

一口に「演劇教育」といってもその言葉は多義的である。「演劇教育」には少なくとも三つの意味がある。すなわち、「演劇体験」、「演劇鑑賞」、そして「教育方法としての演劇教育」である。[48]

「演劇体験」とは、子どもたちが演劇という芸術を実際に体験することである。

また「演劇鑑賞」とは芸術としての演劇作品の受け手（観客）として観賞することによって、人物の言葉や行動あるいは舞台装置が表彰する意味を受け取り、物語の主題について考える活動である。

そして「教育方法としての演劇教育」とは、演劇の上演を目標とはせず、教育の手段としてドラマを用いる活動をさす。例えば、読解力の向上を目指して生徒に小説の登場人物を演じさせるといったような、教科教育の手段としてドラマを用いる活動がこれにあたる。一般に「ドラマ教育」と呼ぶ場合、この上演しない教育活動をさす場合が多い。

本研究で対象とする筆者の演劇教育は「高校演劇」である。上記の整理に従えば主として上演を目標とした演劇体験にあたる。だが、筆者は、さきに整理した英米のドラマ教育の成果と課題をまえ、自身の演劇教育の中に、「演劇体験」、「演劇鑑賞」、「教育方法としての演劇教育」の三点を見いだしながら実践を進めてきた。

筆者の実践においては、脚本創作の過程で小説や古典戯曲を読解し新たな物語の創作につなげるべく主題に関するレポート発表や議論も行う。その際意識したことは、オニールの pre-text の概念である。神話や歴史上の物語、ギリシャ悲劇やシェイクスピア劇を土台としながら新たな物語を創作する手法は、このオニールの pre-text から学んだものである。古典作品を題材とする過程で必要になるものはまず読解である。後の実践過程で詳述するが、生徒は自分の興味に従って選んだ古典的な作品を読解し、それを一部表現してみる、即興も取り入れて古典作品の一シーンをもとに現代的なシーンをつくってみる、といった過程を繰り返し、新たな物語を創造していく。それは例えば、山崎の言う演劇教育による「立体的な国語教育」[49]　にもあたり、国語教育の手段として演劇を用いる活動となる。

活動過程において、子どもたちがどれほど自発性や積極性を発揮したか、いかに思考を重ね継続的に努力を重ねたかによって「創造性」は問われるべきであるという佐野の指摘をもふまえ、筆者は所産としての創造性のみならず、活動過程における創造性に着目しながら実践を展開してきた。活動過程に子どもたちを夢中にさせ自発的・積極的にさせる雰囲気が創造を生む最も重要な要素であると指摘したのはシックスであるが、筆者は実践過程において、シックスの言葉を念頭に、生徒の雰囲気とりわけ楽しく活気ある雰囲気を生み出すことを念頭に実践を改善してきた。

また上演を目指す過程において、生徒はよりよい舞台表現を目ざし、仲間の演技を見て批評する「観客」の役割も務めなければならない。生徒は表現者（創造者）と鑑賞者の立場を往還する。また、本研究では、特に第三章第二節（実践Ｂの検討）、第四節（実践Ｄの検討）、

第四章及び終章で述べるように、本番当日、上演作品を鑑賞した外部の観客（高校生）にとって、作品が持つ意味、とりわけ学習理論における演劇の拡張性論を検討に含める。

筆者は英国のドラマ教育にも学び、活動過程において、子どもたちに考えさせ、仲間とともに話し合う機会を可能な限り多く取り入れたいと試行錯誤してきた。その際の指導者の役割についてはオニールの、「〔指導者は〕独裁的で個人的な決定を避けなければならない。」という指摘を念頭においた。そしてヘスカットの実践を念頭に、指導者がやりたい演劇ではなく、生徒の志向する演劇を目指しながら演劇教育を展開していくにはどのような実践が望ましいかを模索してきた。その中で、テキストデータや視聴覚映像記録を分析する際、例えばボルトンが指摘する表現者自身の「洞察の変化」に着目し、表現活動の過程で生徒がどのようにして自身の認識を変化させるのかにも注意しながら実践を進めてきた。

以上のように、筆者の実践は、英米のドラマ教育をはじめとする演劇教育の理念と課題を取り入れながら進めてきたものである。したがって、本研究で対象とする筆者の演劇教育は、「演劇体験」を主軸としながらも、「演劇鑑賞」「教育方法」という要素をも含んだ総合的な演劇教育と定義づける。

序章　注

[1] 2013 年度高等学校文化連盟演劇発表大会に出場した学校は 1829 校にのぼる（全国高等学校総合文化祭長崎県実行委員会事務局『第 37 回全国高等学校総合文化祭演劇部門プログラム』2013. より加藤算出）。

[2] 香川良成「教育において果たす演劇の役割」（法政大学国文学会『日本文学誌要』第 48 号,1993）,p.69.

[3] 高校演劇の全国ブロックは、北海道、東北、関東、中部、近畿、中国、四国、九州の 8 ブロックである。全国大会は各ブロック代表 1 校（関東は 2 校）に開催県の代表校 1 校を加えた計 10 校による上演とそれに対する審査が行われる。

[4] チクセントミハイは、「全人的に行為に没入している時に人が感ずる包括的感覚」をフロー（flow）と呼び、人間は金銭的報酬や社会的名誉といった外発的報酬とは異なるこの「フロー」それ自体を求めて活動するのだとした。チクセントミハイ M.〈今村浩明訳〉(『楽しみの社会学』新思索社,2000,p.66.参照。

[5] 冨田博之『現代演劇教育論』日本演劇教育連盟,1974,p.28.

[6] 『高校演劇戯曲選』第 1 巻（晩成書房,1980）,同第 20 巻（同,1988）,『高校演劇 selection』（同,1990-2006.）には、高校演劇全国大会等で話題となった顧問教師の戯曲が掲載されている。またこれとは別に個人的に戯曲集をまとめ出版する顧問教師も少なくない。例えば、小寺隆韶『戯曲集　かげの砦』 津軽書房,1974, 石山浩一郎『神露淵村夜叉伝』 星雲書房,1999, 石原哲也『高校演劇石原哲也脚本集』晩成書房,2005.

[7] 例えば竹内敏晴は、南葛飾高校定時制に「社会科非常勤講師」として招かれ、同校での演劇教育実践を自身の言葉で記録した（『からだ・演劇・教育』岩波書店,1989.）。そこでは、竹内が生徒とどのような関係性を築きながら上演に至ったのか、そのプロセスが克明に記されている。また如月小春は、兵庫県立子どもの館が主催した企画の中で、中学生を公募し自身で創作した脚本によって上演に至るまでの過程を『八月の子どもたち－劇団 NOISE・91 夏・ワークショップの記録』(晩成書房,1996.) にまとめた。中学生の活動の様子が如月自身の描写によって具体

的に描かれている。

[8] 森一生『山月記異聞』晩成書房,2001,pp.220-223.

[9] 菅村敬次郎『戯曲集　あしたは天気』晩成書房,1999,pp.113-120.

[10] 「新劇」という言葉は、江戸時代以来の歌舞伎を「旧劇」と呼んだことに対する「新しい」「近代的」な演劇をさす呼称である。小山内薫が 1924 年に開設した築地小劇場がその運動の中心となり、ロシアや西洋戯曲の翻訳上演に努めた。

[11] 片岡徳雄編著『劇表現を教育に生かす』玉川大学出版部,1982,p.17.

[12] 高文連演劇専門部の正式な活動である「生徒講評活動」をさす。この活動は 2004 年からはじまり、現在では各都道府県の支部大会から全国大会に至るまで、それぞれの代表生徒が大会で観劇した作品を議論し、講評文にまとめ、上演校生徒と議論する活動として定着している。

[13] 文部科学省編『高等学校学習指導要領』2009,p.8. なお、高校に先立って実施された『中学校学習指導要領』にも同じ文章が記されている。

[14] 坂本旬「『協働学習』とは何か」(法政大学キャリアデザイン学会『生涯学習とキャリアデザイン』2008),pp.49-57.は、これまでの地方自治論、教育工学論、教育経営論における「協働」概念を整理し、「協働学習」の定義づけを行っている。坂本によれば、「協働学習」とは、第一に異質な他者との出会いを前提とする学習であること、第二に参加者同士の信頼関係によって展開する学習であり、パートナーシップとリーダーシップの両立によって展開する学習であること、第三に、参加者が学習目標への強い意志を持ち、他者との人間関係の矛盾や葛藤を止揚し、新たな共同体と価値観を創造する学習である。

[15] ベネッセ教育総合研究所「第 5 回学習指導基本調査」小学校・中学校版及び高校版,2010.(http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research　2015 年 6 月 9 日閲覧確認)

[16] ここでは、例えば土井隆義『「個性」を煽られる子どもたち－親密圏の変容を考える』岩波書店,2004,『キャラ化する／される子どもたち－排除型社会における新たな人間像』同,2009,『つながりを煽られる子どもたち－ネット依存といじめ問題を考える』同,2014.において展開された一連の若者論をふまえている。

[17] http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm (2014 年 12 月 13 日閲覧確認)

[18] http://www.keidanren.or.jp/policy/index03.html (2013 年 4 月 18 日閲覧確認)

[19] マスロー H.『創造的人間』誠信書房,1972,p.157.

[20] マスロー前掲,p.158.

[21] 本田由紀『多元化する「能力」と日本社会－ハイパーメリトクラシー化のなかで』NTT 出版,2005,p.243.

[22] 本田はイギリスの公務員労組 UNISON が作成した「よりましな評価要素」と「避けるべき評価要素」の対照表を紹介し、後者として創造性があげられていることを紹介している.(本田,前掲,p.268.)

[23] 恩田彰編『講座・創造性の教育 第 1 巻 創造性の基礎理論』(明治図書出版 K.K,1971.), pp.21-22.

[24] 穐山貞登・堀洋道・古賀俊恵「集団思考による創造性」(恩田彰編『講座・創造性の教育第 2 巻　創造性の開発と評価』明治図書出版 K.K,1971.),pp.39-50.

[25] John-Steiner V.,*Creative Collaboration,*New York: Oxford University Press,2000. このうち、科学者の協働については、pp.54-57.またキュービズムを推進させたピカソとブラックに代表される芸術家の協働については pp.65-70 及び pp.187-188 を参照した

[26] 佐伯胖,藤田英典,佐藤学編著『シリーズ学びと文化 6　学び合う共同体』東京大学出版会,1996,p.147.

[27] エンゲストローム Y.(山住勝広、松下佳代、百合草禎二、保坂裕子、庄井良信、手取義宏、高橋登訳)『拡張による学習 活動理論からのアプローチ』新曜社,1999,p.i.

[28] フレイレ P.(小沢有作,楠原彰,柿沼秀雄,伊藤周訳)『非抑圧者の教育学』亜紀書房,1979,p.63.

[29] 清水豊子「イギリスにおける演劇教育の歴史と現状」(日本演劇学会『日本演劇学会紀要』26),1988.

[30] 小林由利子「イギリスのドラマ教育の考察(1)－Dorothy Heathcote の方法論の検討を通して

ー」(『川村学園女子大学研究紀要』第 7 巻第 2 号),1995.
[31] 清水豊子「現代社会とピーター・スレイド卿のパイオニア精神」(日本演劇教育連盟編『演劇と教育』vol.394,晩成書房),1989,p.57.
[32] ウェイ B.(岡田陽,高橋美智訳)『ドラマによる表現教育』玉川大学出版部,1977,p.25.
[33] Bolton G., *Towards a Theory of Drama in Education*, Longman,1979,pp.3-11.
[34] Johnson L.,O'Neill C.eds.,*Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*, Northwestern University Press,1991,p.101. 邦訳は拙訳。
[35] O'Neill, C. *Drama Worlds: a framework for process drama,* Heinemann,1995,pp.61-62.
[36] 小林前掲 1995,pp.127-129.
[37] Johnson,O'Neill eds.,ibid.,pp.11-12. 邦訳は拙訳。
[38] O'Neill,ibid.,p.1.
[39] O'Neill,ibid.,p.37. 邦訳は拙訳。
[40] O'Neill,ibid.,p.61. 邦訳は拙訳。
[41] シックス, G.(岡田陽、北原亮子訳)『子供のための創造教育』玉川大学出版部,1973.p.46. なお、この書では、現在一般に用いられている「クリエイティブ・ドラマ」の呼称が「クリエイティブ・ドラマチックス」と表記されている。
[42] シックス前掲 1973,pp.173-218.
[43] シックス G.(岡田陽、北原亮子訳)『子供のための劇教育』玉川大学出版部,1978,p.66.
[44] 佐野正之『教室にドラマを！一教師のためのクリエイティブ・ドラマ入門』晩成書房,1981, p.19.
[45] 佐野前掲,pp.25-26.
[46] McCaslin N.,*Creative Drama in the Classroom and Beyond* (7th ed.),Addison Wesley Longman,1999,p.6.
[47] McCaslin,ibid.,p.15.
[48] 小林由利子「日本の演劇教育の多義性―英米のドラマ教育の視点から」(『東横学園女子短大紀要』42),2008,p.51.
[49] 山崎正和編著『高校演劇科』神戸新聞総合出版センター,1993,p.13.

第１章　研究の目的及び方法

第１節　本研究の目的

本研究は、主として[1]　2011 年 10 月から 2013 年 11 月まで、筆者自身が行った一公立高校の演劇部活動における教師の支援と、その過程における生徒の活動を分析の対象とする。

序章で述べたように、筆者は、「協働的な創造性」の育成を教育の「ねらい」として実践を進めてきた。その実践過程を、自身の省察と反省をもとに明らかにした上で、協働的な創造性をねらいとして演劇づくりを支援した結果、生徒個々人はどのような思考や活動を展開したのか、その経験の意味を明らかにすることが本研究の目的である。

その際、主たる上演作品（実践Ａ～実践Ｄ後述）の指導過程を取り上げ、個々の生徒がどのように活動に参加したのかを、入学から卒業までの約 3 年間を見通した形で継続的な分析を試みる。本研究では、演劇創造活動を通した生徒の経験の意味に関し、特に生徒が他者に働きかけながら関係性を構築していく協働的な活動過程に着目する。具体的には、以下三点の活動過程である。

〈１〉物語（主題）の協働的な創造活動
〈２〉舞台表現（身体表現）の協働的な創造活動
〈３〉スタッフワークにおける協働的な創造活動

まず〈１〉「物語（主題）の協働的な創造活動」とは、生徒自身が表現したいと考える物語、とりわけ主題の創造を中心としてそれにともなう台詞を構成していく活動である。

〈２〉の「舞台表現の協働的な創造活動」とは、脚本中の人物を現実味ある人間として舞台に登場させるため、演出担当生徒と演技者あるいは演技者同士がアイデアを出し合いながら進める活動である。

〈３〉の「スタッフワークにおける協働的な創造活動」とは、主として舞台背景を構成する大道具（舞台装置）の創造活動である。スタッフ活動も、生徒の協働作業があってはじめて成り立つものである。本研究ではこのスタッフ活動における協働性も視野に入れる。

ここで本研究における筆者の実践に関して付言しておく。筆者の実践の歩みは、生徒の協働性、創造性を育むための方法の構築に向けた、試行錯誤の連続であった。本研究においては、主として四つの実践過程を分析の対象とするが、それらの実践も、振り返ればそれ以前からの、具体的には筆者がＫ高校演劇部の中心的な顧問となった 2006 年からの反省と試行錯誤の延長線上にあったといえる。したがって現在の実践も、過去の実践と生徒の反応からの反省をふまえたものである。すなわち、本研究において主たる分析対象とする四つの実践は、過去の経験と連続性の中にあるものである。したがって、実践の「この方法によって、具体的にこのような生徒の変化がこれだけ現れた」というような、定量的な結論を示すことが本研究の目的ではない。本研究においては、筆者自身の実践のねらいが、実際の生徒の活

動においてはどのような形となってあらわれるのか、特に上記三点の協働的な創造活動を支援した結果、生徒個々人の中にはいかなる意味の生成や振動が看取されるのかを質的方法で掬い上げること、とりわけ教育的効果に関わって、そこにどのような積極的な意味が含まれているのか、高校 3 年間を見通し継続的に観察していく中で明らかにすることが本研究の目的である。

第２節　先行研究の到達点とその課題

1　質的研究の導入

序章において、英米のドラマ教育の歴史に見た通り、演劇教育の目的や理念、教育方法を論じた研究はこれまでも十分に蓄積されてきた。だが一方で演劇教育によって子どもたちの何がどのように変化するのか、演劇教育によって獲得される教育効果とはいったいどのようなものなのか、そしてその検証はどのような方法でなされるのか、といった議論は十分に論じられてはこなかった。とりわけ日本では演劇教育の効果を検証する方法に関する研究は未だ十分には深められてはいない。その原因は主として二点ある。

まず一点目は、演劇が現在に至るまで芸術教科に加えられてこなかったという日本教育史上の問題である。明治以来の近代公教育の中で、書道、音楽、美術のみが「芸術教科」として認知される一方で、演劇は公教育のカリキュラムの中に一度も加えられることなく現在に至っている。

二点目は、演劇活動によって子どもたちの何がどう変わるのかといった感覚的領域に関する研究方法が未発達であったことである。

その点で質的研究が普及する 1980 年代以前に書かれた演劇教育論に、子どもたちの成長の意味が明らかにされなかったのは時代的な限界がある。例えば序章で紹介した 1977 年に原著が刊行された『子供のための劇教育』[2]　においてシックスは、生徒に即興劇やムーブメント（即興的な身体運動）を行わせた後ほぼ毎回、各パートナー同士での話し合いを指示している。本書がドラマの体系的指導法をテーマとして書かれているとは言え、そこで子どもたちがどのような対話をしたのか、対話を通して子どもたちの内面にどのような反応が起きているのか、といった点についてはほとんど示されてはいない。

本研究で対象とする日本の高校演劇において、その傾向はより顕著である。序章で述べた通り、教師自身が書いた戯曲の蓄積は十二分にある。つまり教師が何を考え、どのような戯曲を書いたのかはおびただしい数の「戯曲集」によって容易に確認できる。だが、それらの戯曲を上演することによって、生徒にとってどのような教育的効果や意味があったのかという点はほとんど明らかにされてはこなかった。例えば花家は、実践者が「実感」としては感じているものの、その教育的意義が演劇の何によるものなのか、その「『実感』の正体は明らかにされていない。」[3]　と指摘している。

「あの子も成長したものだ」という実感は、現場教師の経験としてしばしば語られる。だがその内実は何に由来するものであるのかを説明することは難しい。なぜなら、上演を目指した活動は、複合的に展開し、実践的な諸課題の解決が先行するからである。しかも個々の生徒の成長は、日常の現場の中で、本人に影響を与える周囲の人間（仲間や教師）との関係性から生まれるものである。

では、成長の「実感」を演劇教育の効果として測るためには、生徒の何をどう見れば良いのだろうか。その方法の蓄積がない段階では、複雑な現場に寄り添いながら、その実践過程を実践者の側から網羅的に記録すると同時に、生徒の側からも自分自身の変化の「実感」を言葉によって日々記録してもらい、テキストデータをもとに、一人一人の「生の意味」とも言うべきものを具体的に分析していくことからはじめるほかない。

複雑な人間の経験や社会的事象を複雑なままにとらえその意味を明らかにしようとするためには、実際の人間生活の場において、経験の意味や質あるいは活動の過程に含まれる微細な意味の振動を明らかにする研究方法が必要になってくる。それは周知の通り質的研究と呼ばれる研究方法である。[4]

高尾によれば国際演劇教育理論学会（International Drama in Education Research Institute）において、近年盛んに議論されているテーマは質的研究の方法論に関するものである。[5]

また、オーストラリアの演劇教育学会（Drama Australia）での議論をふまえ演劇教育研究のための質的研究法を最もまとまった形で発表した著作としてオトゥール編 *Doing Drama Research:Stepping into Enquiry in Drama, Theatre and Education*.[6] がある。この書では、現代において演劇教育研究に用いるべき質的研究の方法論が詳細に紹介されている。そしてそれらの方法論が別個のものとして説明されるのではなく、研究と教育そして芸術創造を架橋するものとしての研究のあり方をふまえながら論じられている。すなわち現代の演劇教育研究においては、「教師は芸術家であり、また研究者でもある」[7] との認識に立ち、三者のダイナミックな関係を築くことが重要な課題であるとする。

三者を架橋させる上で必要になる方法論として *Doing Drama Research* において重点的に議論されている質的研究の方法論は、エスノグラフィー（Ethnography）、ケース・スタディ(Case study)、アクションリサーチ(Action research)、そして反省的実践家事例研究法（Reflective practitioner case study）の四点である。[8]

後に本研究における方法論としても詳述するが、第一にエスノグラフィーとは、もともと文化人類学に起源を持つ手法の一つで、一般に「民族誌的調査」と訳される研究方法である。[9] 外部の人間が、ある集団の持つ文化的な意味を明らかにするため、参与観察や質問紙調査、インタビュー等の方法を用いて、その集団や個人が持つ活動の意味を解釈する方法である。

第二にケース・スタディとは周知の通り事例研究である。事例研究はとりたてて目新しい研究方法ではない。現実の実践や活動を対象として個別具体的に研究する手法であるが、結

論の一般化がはかりづらいという特徴を持つ。しかし演劇のような芸術教育研究においては、研究者が実験室内ではなく、実際の人間の活動する現場に向き合い、現象を丸ごととらえようとすることに意味がある。従ってこの事例研究は演劇教育に関する質的研究においては最も基本となる研究手法である。

第三にアクションリサーチは、もともと 1940 年代に社会心理学者のレヴィンが提唱した研究方法である。実践者が現場に入り、直面する問題を克服すべき課題として設定し、計画、実行、観察、省察の各サイクルが連動して螺旋をなすように研究を発展させていく方法である。[10]　研究者は実践者として現実の問題に積極的に関わり、その課題解決のために参加者とともに実行し、観察、省察を行う。そして次の新たな課題を見つけ、実践を改善していく。その過程を明らかにし、研究を実践とともに改善していく研究方法である。

第四に反省的実践家事例研究法とは、よく知られるようにショーンが提唱した「反省的実践家」[11]　の概念を事例研究法に取り入れたものである。「反省的実践家」とは、自分自身の実践を未だ発展途上にあるものととらえ、常に反省的な思索を加えながら現場におけるより良い実践の方向性を探っていく実践家を意味する。反省的実践家事例研究法もアクションリサーチ同様、研究者が実践者として事例研究を土台に実践と研究を相互に改善していくという点ではよく似ている。ただしアクションリサーチが主として活動の全体目標を達成できたかどうかを判定するために用いるのに対し、反省的実践家研究事例法は、生徒に向き合う実践者が、自分自身の実践を未だ発展途上にあるものという前提に立ち、生徒の行動や微細な反応に対する自分の対応を反省し、省察を加えていく中で実践の持つ意味を明らかにしようとする研究手法である。[12]

序章において冨田の指摘を紹介したが、日本の高校演劇における古くからの課題も、芸術創造と教育活動との統一にあった。本研究において対象とする実践も、この冨田の指摘に触発され、またさきに整理した国際的な演劇教育研究の動向をもふまえたものである。すなわち、筆者は、研究と教育そして芸術創造の三者が分離することのないよう、架橋させる視点を持って実践と研究を進めてきた。後述するが、本研究においては、国際的な演劇教育研究の場で議論されている上記の方法論をふまえた研究方法の構築を試みる。

では本研究の方法について述べる前に、日本における演劇教育研究において創造性、協働性の育成を課題とし、演劇教育に関し、質的な研究方法を用いて分析を加えた先行研究、及び継続的な実践に基づく先行研究を取り上げ、それらの課題を整理しておく。

2　創造性育成に関わる演劇教育の質的な先行研究

演劇は、関係者の協働による創造の産物である。演劇活動を教育効果の観点から分析する上で、協働的な創造性は演劇の本質に関わる要素である。しかし、序章で紹介した英米のドラマ教育の研究を含め、従来の演劇教育研究において、この協働性に焦点を当てた研究は意外に少ない。

現代日本において演劇活動による創造性に関わって協働性に言及する形で質的に研究を

行った研究としては、高尾[13]、笠原[14]、谷井[15]らの先行研究がある。

その中で最もまとまった研究を行ったのは現在のところ高尾の『インプロ教育：即興演劇は創造性を育てるか？』である。

高尾が分析に用いた質的研究法はエスノグラフィー、アクションリサーチ、反省的実践家研究法を組み合わせるトライアンギュレーションである。トライアンギュレーションとは「三角測量的方法」、あるいは「多元的方法」とも訳され、対象に対し複数のデータ、調査者、理論、方法等複数の視点を組み合わせて分析する研究手法である。[16]　トライアンギュレーションは参加者の変化について、多方面から分析を加える点で解釈に「確証性」（confirmability）を生み出す効果がある。[17]

高尾はインプロ活動によって、参加者にどのような変化が見られるかをトライアンギュレーションにより分析し詳細に記述した。「インプロ」とはインプロビゼイション（improvisation）の略である。日本では「即興」あるいは「即興演劇」と訳され、学校や企業でのワークショップも行われている。他者とともに舞台の上でひらめいたアイデアを出し合い、相手を受け容れつつ、その上に更に興味深いシーンを生み出していくことを目標とする表現創造活動である。もともと即興は序章で紹介したアメリカのクリエイティブ・ドラマにおいても基本となる演劇の練習方法であった。クリエイティブ・ドラマ及びインプロに共通するものは演技者が語る言葉すなわち台詞や台本があらかじめ用意されていないことである。

高尾は近年のインプロの理論と方法に大きな影響を与えたジョンストン[18] の創造性論をふまえ、「創造性」を人間のスポンテイニアス〔自発的〕な想像をそのまま表現することと捉えた。そして創造性は、特別な人間だけではなく全ての人間に備わっているものであるが、人は社会生活を営み年齢を重ねていく中で「失敗すること」や「評価されること」「見られること」への恐れや力みから「自発性」（spontaneity）を奪われ創造性を阻害されていく。高尾はこのジョンストンの理論をふまえ、「創造性」を損なわれた自発性を取り戻したところに回復するものと定義し分析の枠組みに用いた。[19]

高尾が研究対象としたのは二つのワークショップ（参加体験型学習活動[20]）である。

ひとつは、ジョンストンの理論と方法に基づくインプロの実践活動を行うサンフランシスコ、ベイエリア・シアタースポーツ（以下シアタースポーツ）のワークショップである。高尾は 2002 年 8 月から 9 月にかけサンフランシスコに滞在し、シアタースポーツの活動を調査した。自ら 6 日間のサマースクールに参加し、「マスク」（仮面をつけたりはずしたりして他者とともに興味深いシーンをつくる）や「ソング」（他者とともに歌を歌いシーンをつくる）といったエクササイズを行った。またシアタースポーツの講師が小学校や高校、企業で行うワークショップにも同行し参与観察を行った。後述するが、これらの経験をふまえ高尾は、参加者の変化をエスノグラフィーの手法を用いて詳細に分析した。

二つめはジョンストンの理論と方法にもとづき「創造性」をテーマとして高尾自身が行った大学生に対するワークショップである。この実践は 2003 年、高尾自身が講師をつとめる

大学において１回 90 分、全 10 回[21]　にわたって行った「ワークショップ入門Ⅰ」の授業である。具体的な授業内容はジョンストンの方法論にもとづき、「頑張らないこと、休みたくなったら休むこと、また参加したくなったら参加すること」[22]　を原則として、身体を使った初歩的なゲーム、例えば「ネームチェーン」（隣の人の名前を言って自分の名前を言い次の人に送っていくゲーム）や「マイムによるキャッチボール」（あたかもボールがあるかのようにキャッチボールする）、あるいは「歩き回ってあいさつ」（アイコンタクトをしたあとハイタッチし握手する）といった他者との単純なゲームや運動を行いながら身体と心をほぐし、学生が自発性、創造性について理解するとともに、創造性を体感しまたその概念理解をも深めることを目的とした実践である。最終回には「マスク」と「ステイタス」（地位の役割演技によって人間の関係性を表現するエクササイズ）という演劇的なエクササイズを学生に発表させている。後述するように、高尾はこの全 10 回の授業における学生の変化を、エスノグラフィーの手法に加え、アクションリサーチ、反省的実践家研究法を組み合わせるトライアンギュレーションによって分析した。[23]

高尾が描きだした参加者の変化は多岐にわたるが、その中で協働性に関する参加者の変化に関しては以下の点が明らかにされた。すなわちサンフランシスコのシアタースポーツに関しては、インプロによって、参加者は他者に対して心を開き相手を受け容れることが大切だと思うようになったこと、自分にとっては当たり前のことでも相手にとってはそうではない場合が多く互いのアイデアを重ね合わせることで新しいものが生まれることを発見したことである。[24]

また高尾自身の実践に関する協働的な創造性に関しては、ひとつのゲームやエクササイズに参加している過程で相手との距離感が縮み、他者と共に何かをつくるおもしろさを実感したこと、相手がいることで思いついたり発展したりすること、相手がつくったものに刺激を受け自分の想像力をふくらませていくことが創造につながることに気づいたことが明らかになったとしている。[25]

次に、笠原論文「芸術教育における経験の質的研究の可能性－こどもの創作劇ワークショップにおける多声的ビジュアル・エスノグラフィー－」は「一回完結型で三時間の小中学生を対象とした創作劇ワークショップ」[26]　を事例とし、子どもの経験の質を明らかにしたものである。

笠原はワークショップに集まった子どもたちの多元的な内面を可能な限り深く掘り下げ記述することを試みた。その際の資料は笠原自身のフィールド・ノーツの他、参加者へのアンケート、講師へのインタビュー結果に加え、ビデオカメラによる映像記録等を含む多元的に構成されたものである。身体表現を伴う演劇を、テキスト・データのみならず、ビジュアル・データ（視聴覚記録）を読み解き子どもたちの活動を分析した労作である。

これらの資料をもとにコーディング作業を行い、子どもたちの経験の意味を分析した。コーディング作業とは、多様なテキストデータを、意味内容に従ってそのデータが含む意味内容を要約する「一種の小見出しのようなものをつけていく作業」[27]　である。結果、笠原は、

創作劇をつくっていく過程で子どもたちは、「様々な閉塞感や抑圧感を持」っていながらも、体と心の緊張を少しずつ緩めていき自分の体と意識を変化させつつ他者の表現を受け容れていくこと。そしてそれまでの自分のこころとからだを他者に向かって解放し、ともに想像の劇世界を演じ相互の共感的な緊張状態において「協同的創造活動」を体験する、という仮説的な理論を提示した。[28]

また谷井らは、小学生を対象とした 3 泊 4 日の創作劇ワークショップを対象として、「劇指導者は、いかなる方法を用いて、子どもたちの想像力を引き出しているか」また「子どもたちや子どもたちの集団の違いによって、スタッフはどのような技法を使い分けているか」を明らかにすることを目的に、グラウンデッド・セオリーを用いて共同研究を行い、その研究成果をまとめた。グラウンデッド・セオリーとは、参与観察や面接によって被験者から得られた個々の定性的データを、コーディングによって分類し概念的カテゴリーを抽出しボトムアップ式に理論を提示していく研究方法である。谷井論文は、小学生が自分の言葉で台詞を創造し発表（上演）する経験が、子どもたちの創造性を成長させる上で意義あるものととらえ、活動過程における指導者の支援のあり方に関する 12 の概念的カテゴリーを提示した。[29]

以上、高尾、笠原、谷井らの研究成果を整理した上で、それらの先行研究が持つ課題を整理する。

まず二つの教育実践に対する高尾の分析は、活動の過程における参加者の内面的変化に重点が置かれ記述も精緻である。一方で活動によってどのような創造が生まれたのか、所産（演劇的なシーンづくり）としての創造性、とりわけ協働性の観点から見た記述は抽象的である。例えば、シアタースポーツでの活動過程における参加者（女性ふたり）の内面的変化は詳述されているものの、「マスク」や「ソング」によって生まれたシーンそのものが持つ作品としての意味や、作品から見た表現者同士の関係性については判然としない。

また大学での最終回の授業における「マスク」及び「ステイタス」による表現に、参加者のいかなる思考や工夫が込められているのか、あるいは表現者同士がどのような関係性を結びながら作品を創造したのかといった点については不明である。参加者は「マスク」と「ステイタス」のエクササイズを各一回ずつ行っただけであり、それも高尾の指示によってマスクをつけ、立ち、座り、動いただけである。「観客」側にまわった学生にとっては印象的なシーンとして受け止められたものの、演技者自身の自発性や創造性、他者との協働性については特に記述されてはいない。限られた時間と回数では、所産としての創造（作品）まで実践が行き届かないのも致し方ないが、演劇創造における協働性を図る材料としては部分的、断片的であることは否めない。

また谷井らが分析対象としたのは 3 泊 4 日のワークショップであるが、著者自身述べているように、指導者の支援のあり方を明らかにしたものの、参加した子どもたちの内面的な質の問題に関してはリサーチクエスチョンとしていない。

笠原が分析対象としたワークショップは一日限りのものである。

笠原論文の結論としての仮説は、子どもたちは演劇活動によって「協同的創造活動」を体験するというものであるが、創造に携わる人間の関係性はそれほど単純に発展していくわけではない。なぜなら人間関係は変化するものであり、創造に向かう集団活動につきものの意見の相違や感情的対立といったものをも含んで展開していくものであるからである。そして集団を構成する人間関係の変化に応じて、必然的に実践のあり方に関しても「教育的な配慮」をはじめとする対応の修正や微調整が必要になってくる。生徒の協働性を明らかにするためには実践の継続性が必要になる。

演劇教育の実践における継続性は、研究方法そのものの持つ性質からも必要となる。先に触れた演劇教育研究の質的研究法において、特に反省的実践家研究法は、行為の中において継続的に省察を行っていく姿勢が欠かせないものである。[30]　またアクションリサーチも計画、実行、観察、省察という４つのサイクルを継続していくことが欠かせない。

またひとつひとつの実践事例（case）に焦点を当てる事例研究（Case Study）は、結論において一般化が図りにくいという難点を含んでいる。従って、実践事例を積み重ね、ひとりの生徒の活動実態を継続的に追っていく作業が必要になる。その意味からも演劇教育研究にとって継続性をいかに生み出すかは無視できない視点である。

また演劇教育においては教育（実践）と研究そして芸術（作品）の三者を架橋させることが現今の重要な課題であることは先にも述べた通りであるが、上記の先行研究は共通して三者の架橋を視野に入れた研究とはなっていない。とりわけ活動の所産としての作品に対する他者評価の視点は希薄である。

断るまでもなく単発のワークショップによっても、子どもたちが他者とともに活動に参加するという経験は貴重なものであるし、その研究にもそれぞれの意義がある。ただしそこで参加者が他者とどのようにして表面的ではない関係を築き、対立や葛藤を乗り越えていったのか、といった視点を持つことは難しい。参加者の多くが初対面のワークショップでは、ファシリテータ（実践者）の指示によって動かざるを得ない局面が多いからである。演劇が協働の産物でありながら、従来の研究が協働の実態を明らかに出来なかったのは、演劇創造活動の継続性や全体性を視野に入れた実践が研究対象とはなってこなかったことに起因しよう。

以上、演劇教育研究の現今の課題は、従来の質的な先行研究に、演劇創造の継続性、全体性をふまえた研究がなかったという点をふまえ、生徒の活動実態を、それに対応する指導者の支援方法を含め、継続的な視点を持って実証的に分析していくこと、また創造の所産（作品）に対する他者評価をも射程に入れた形で実践の分析を行い、活動過程において各参加者が他者とどのような関係性を築き、どのような活動を展開していくか、そのより長い対象期間を視野に入れた継続的な分析にある。

3　創造性に関わる継続的な実践に関する先行研究

具体的な質的研究法を明示してはいないものの、継続的な実践とその分析という点では、

渡部による高校及び大学における一連の実践研究[31]　があげられる。渡部は高校３年「政治・経済」の授業の中で、「食糧」「教育」「戦争と平和」といった現代社会の諸問題を生徒に探究させ、それを「演劇的」手法（寸劇、クイズ、模擬裁判等）を用いて発表させる「EN（Education Now）」という活動を 1987 年以来 15 年間にわたり継続的に取り組んできた。「政治・経済」は「日本史」や「世界史」など他の受験科目と同じ時間帯に設定されており、渡部の「政経」をとった場合、大学受験をする生徒は自分で準備をしなければならないという「リスクを背負」う。4 月から 9 月までの総計 44 時間の授業である。選択者は、自ら自発的に選択した生徒たち（2001 年度は男子 4 名女子 17 名。そのうち海外からの帰国生 11 名、国内生 10 名）である。渡部は生徒が他者に向け伝えたい現代社会における諸問題を調べ、演劇的な発表にまで漕ぎ着けていく知の「獲得型学習」プロセスにおける教師の支援を具体的に記述している。その過程で生徒が獲得する学びを、渡部は「能動的で創造的な知のあり方」として「演劇的知」と呼んでいる。[32]

また渡部は大学における教職科目において学生参加型の授業実践を継続している。具体的には 2 年生対象の「社会科・公民科教育法Ⅰ」（2004 年度後期の受講者約 100 名）である。その中で自発的に手を挙げた学生の中からモデル・グループ（男子 2、女子 3 名）を選びその「グループ・プレゼンテーション」を報告している。渡部は、モデル・グループの学生自身によるテーマ決め（「大学卒業後の進路」）、調査、情報収集、シナリオづくり、本番発表に至るまでのプロセスを記している。特にプレゼンテーション準備後半の「受け手を意識しながらメッセージを纏め上げ、脚本化し、実際にそれを演じてみる」部分が「最も創造的な行為」であり、かつ学生の「学びの相互性」「学びの協同〔ママ〕性」を経験できるところであるとする。[33]

渡部の実践は数ヶ月に及ぶ実践の過程から作品（演劇的発表）までを対象にしたものであり、研究の主眼は、「演劇的知」の獲得を目指した学習方法及び教師の支援の「革新」[34]　にある。

ただし渡部の研究では、学習の継続性の中で高校生や大学生が、具体的な協働性、創造性をどのように発揮あるいは獲得したのか、その経験のありように関する質的な分析及び記述は明示的ではない。

渡部の提示する学習理論は、アクティヴィティの実践をはじめとするドラマ的技法によって、参加者が「学びの全身化」を達成し、「演劇的知」を獲得することである。本研究が最終的に提示する仮説的理論が、渡部の提示する学習理論とどのような位置づけになるのかについては終章でも述べる。

大学生を対象とした継続的な実践例としては他に、20 年にわたり英文学（戯曲）の上演（翻訳劇もしくは英語劇の上演）に取り組んできた清水の実践がある。英文学の授業においてシェイクスピア、オスカー・ワイルド、アーサー・ミラーといった作家の戯曲を取り上げてきた清水は、英文学を読む（インプット）教育だけではなく、学生自身に上演（アウトプット）させる教育の重要性を説く。上演（大学祭における一般客を前にした上演）後に、学

生に課したレポート（「体験的ドラマ教育論」）の記述を引用した上で、清水は、学生達のあいだに「様々な文化的、言語的、人間学的な諸側面を体験的に学んでいる。情緒的成熟の促進という点でも、自分の能力や感情との闘い、自分や友人の新たな一面を発見する喜び、人間関係の励みとトラブルなど、人間的な成長を促すような内面的、社会的な経験を深めている」[35]　と結論づけている。特に演劇の上演経験を持たない大学生に１時間半にわたる演劇発表を行わせるためには、その準備過程で学生、教師双方に相当な動機と熱意、忍耐力が継続して存在していなければなし得ないことであろう。当然ながら教師は直接、間接的に学生を励ます姿勢が求められるであろうし、学生もまたそのアドバイスを受け容れ今までの自分を克服し前に進もうとする姿勢が求められる。そのような動機と熱意を継続的に維持しながら、教師は自分の実践方法を改良し学生は自分自身の未熟さや他者との関係性をのり越えていったであろうことが想像される。その点、学生のレポートからは、確かに、部分的、断片的な活動からは達成出来ない厳しい学びとでもいうべきものを読み取ることができる。上演作品をつくりだすためには、学生自身の自発性を引き出すとともに、熱意や忍耐の継続性が不可欠であることを清水の実践からは伺うことが出来る。それは「頑張らないこと、休みたくなったら休むこと」を活動の軸においたインプロ教育とは対照的である。先に紹介したインプロ教育において、高尾自身「頑張ること」は「素晴らしいことであると考える」[36]としながらも、問題は「頑張ろう」とするとかえって緊張してうまくいかないというパラドックスが存在することだという。しかしそのジレンマを回避するために「頑張らない」ことを強調することによって、活動の継続性への視点が見落とされがちになることは注意しておくべきではないか。もちろん他者との関係性も見えなくなるような自己中心的、自己閉鎖的な「頑張り」は心身の伸びやかさが失われるだけで意味がない。だが人間が成長していく過程においては、肩の力を抜き他者を受け容れながらひたむきに向上していこうとする姿勢や、その姿勢が持つしなやかな継続性といったものがしばしば認められる。

しかし清水の実践に対する分析は、上演後の学生のレポートを個別に引用、紹介するものであり、結果として学生個々の「学び」について総花的に羅列されるに留まっている。その授業を通して、学生が他者とどのような関係性を結び、何を学んだのか、そしてその変化の要因は何だったのかという意味の解釈にまで踏み込んだ記述とはなってはいない。また紹介された学生の学びは基本的には単年度ごとのものであり、年度を越えた学生の変化は追い切れていない。

序章で述べた高校演劇の先行実践もそうだが、優れた教育実践には現場における教師と生徒相互の豊かな経験が内在するはずである。だがこれまで見てきた優れた実践に関してはその経験の意味を検証し解釈する方法が伴っていない。逆に、優れた質的研究の先行研究においては、実践自体が部分的、断片的であるという課題がある。

以上、演劇教育に関して先行する質的研究及び実践的研究が持つ実践上及び研究方法論上の課題を整理した上で、次節では本研究の方法及び視点を述べる。

第３節　本研究の方法及び視点

1　本研究の方法

本研究における方法に関しては、既述した高尾のトライアンギュレーション及び笠原によるビジュアル・データの活用をふまえ、複数の研究方法、複数の資料を活用し、演劇教育における生徒の経験を明らかにするための「多元的方法」の構築を試みる。「多元的方法」それ自体が質的研究を構成する代表的な研究手法のひとつであり、研究に厳密さや広がりを加え、信頼性を高めることを目指す研究方法である。[37]　具体的には、以下にあげる複数の研究方法を参照し、各々の長所を生かし、短所を補うようにして組み合わせ、実践過程を分析するための方法として構築する。

まず本研究で基本とする研究方法は、アクションリサーチである。アクションリサーチとは前述したように研究が計画、実行、観察、省察の４つの過程をともなって進行していく研究方法である。研究者自ら実践者として活動に参加し、現場において直面する問題を解決し、あるいは目標を達成するために実践をより良いものへと発展させていく実践的研究手法である。このアクションリサーチの利点は二点ある。

一点目は研究と実践とを架橋し、分析対象である現場を改革していく点で優れた研究手法であることである。殊に演劇教育研究の場合、対象に対する「観察」や「解釈」だけでは指導過程において生徒に向かう実践者の腰がひけたものになってしまう。実践においては、現実の問題を解決しあるいは課題を達成するため、実践者は活動の外部に立ち続けるのではなく、活動に介入し生徒に積極的に関わっていく必要がある。*Doing Drama Research* が、この方法を「干渉主義的研究法」[38]　と呼ぶのはその意味である。指導者が生徒に積極的に関わることは、教育と芸術との統一的視点を獲得する前提であり、その過程を記録し分析していくことによって支援の過程と生徒の活動の意味とを明らかにしていくことが出来る。すなわち教育と芸術そして研究とを架橋させる上で、両者を組み合わせることは不可欠である。

二点目は、研究と活動が分かちがたく結びついているので、研究の進展は、活動の進展につながり、対象者である生徒にとって利益、つまりより活発な活動を生み出していくことが可能となる点である。アクションリサーチにおいて、教師は対象者である生徒を冷静に観察することが必要になるので、一人一人の生徒理解が深まる。すると実践はその理解をふまえたものになるので生徒も活動に積極的になる。教育現場におけるアクションリサーチは生徒と生徒、教師と生徒の関係性を好転させ、協働を生み、活動を活発にする、すなわち研究者の活動が研究対象者の利益にもつながるという点で、研究の倫理性をも踏まえた方法である。筆者はそれらをふまえ、生徒に対し調査の趣旨を説明し実践と共に研究を進めてきた。

一方でアクションリサーチには次のような批判がある。すなわち①厳密な科学的、経験的な研究とみなしにくいこと、②理論と実践との区別を曖昧にすること[39]、また③教室を実践と分析の場とする「教室アクションリサーチ」のような場合は特に、教師の知識に特権的な

地位を与え地域社会など教室外との関連性が稀薄になる[40]　といった点である。これらの批判に対し、本研究では以下の点をふまえながら分析と叙述にあたる。

まず①「厳密な科学的、経験的研究とみなしにくい」という短所に関し、そもそも全ての経験はその研究者の主観によって切り取られた過去であることからすれば、本研究においても筆者の主観性を完全に排除しきることは不可能である。本研究ではその認識を前提とした上で、エスノグラフィーの手法を用いて補う。既述した通り、エスノグラフィーは、他の集団の文化の意味を、第三者の視点を持って社会科学的に記述する学問的手法である。高校生の部活動文化は教師にとっては他者の文化に他ならない。本研究が対象とする部活動において筆者は実践者として介入するが、教師としては外部的、中立的立場に立つ存在である。教師として念頭に置いていることは、全ての生徒と可能な限り同じ距離を保つという点である。この距離をエスノグラファーとしての距離としても保ち、生徒個々人及び活動全体を外部から観察する。具体的には、生徒の活動に対する参与観察や質問紙調査、あるいはインタビューといった手法から得られたテキストデータ群、及びビデオカメラによって撮影した活動のビジュアル・データを活用し、生徒の文化活動の意味を明らかにする。

また①への対処法とも関連するが、②の「教室外との関連性が稀薄になる」という短所に対し、可能な限り実践を観察する第三者の視点を導入する。具体的に以下の点を押さえながら分析する。

一点目として、活動に関する筆者以外の人間による意見や記録を参照する。具体的には生徒が記すレポートや反省用紙への記述、また生徒が輪番制でその日の活動を記録する『部誌』の記述である。また実践を観察した演劇部外の第三者の視点をも導入する。「演劇部外の第三者」とは、例えば札幌市や北海道内で演劇活動を行う演劇関係者、マスコミ関係者さらには放課後の学校を巡回する警備会社の警備員等をさす。これら複数の第三者にアンケートを依頼しまたインタビューを試みてその観察結果を組み合わせ、多声的な分析と叙述を試みる。

二点目として、現在のひとつの「教室」の実践だけを分析対象とするのではなく、複数回の実践事例（実践Ａ～Ｄ）を実践順に比較する。さらにそれらを過去(2006,7 年度)の実践からの歴史性の中に位置づけ比較する。その中で、生徒の経験の意味を比較する。活動の変遷と生徒の変容を、継続的な観察と省察によって分析する。

三点目として、筆者は 2014 年 3 月に K 高校から同じ市内の H 高校に異動となったため、2014 年度の K 高校の活動は前年まで共に活動してきた今野友美に引き継がれた。今野は筆者の創作方法を参考にしつつ、生徒とともに実践を継続していった。2014 年度の筆者は、折に触れ今野から相談を受け又活動の様子を聞くという形で、完全にK高校外部の人間としてその活動を観察してきた。特に 2014 年春に新 3 年生となった第 38 期の 3 年目の活動を分析するため、2014 年度の活動に対して、質問紙調査を行い、また生徒たちに直接インタビューを行い、実践の継続性とその効果を分析した。

また③「理論と実践との区別を曖昧にする」という批判に対しては、既に述べた演劇教育に関する先行研究の課題をふまえ、そこに稀薄だった実践の継続性や全体性といった視点を持つ。そして、後述するが、その観点から協働性、創造性が形成される際の生徒の様子を、テキストデータ及び映像記録から得られた視聴覚データ等各種の資料から抽出し、その意味に関して概念的カテゴリーの生成を試みる。

本研究においてふまえる第三の研究方法は、反省的実践家事例研究法である。

現代における演劇教育研究においては、教育者（実践家）は、ひとつの決まった「理論」や「方法」ましてや「結論」をあらかじめ用意しているわけではない。現場において参加者（生徒）と向き合う日々の中で、自身の実践を刻々修正していく。本研究で対象とする実践も、過去の筆者自身の実践と生徒の反応に対する反省と試行錯誤の延長線上にある。演劇教育の実践過程において生徒がどのような活動をし、そこに生徒個々人のどのような生の営みとその意味を見いだすことができるのか、といったことを明らかにする際には、実践の改善過程が明らかにならなければならない。つまり支援と生徒の反応との関係性を明らかにする上で不可欠な手法がこの反省的実践家事例研究法である。本研究では、特に指導者である筆者自身の実践がどのような過去の反省に由来するものか、そして現在の実践過程を吟味し、それがどのような省察のもとに展開しているのかを明らかにする目的でこの反省的実践家事例研究法を用いる。

レーガンは、研究者に対して「それ（いま研究者が研究しようとしている対象）は、何に関する事例なのか」を念頭に置くことが重要であるとした。[41]　本研究における「事例」としての分析単位は、大きく言って二点ある。第一に実践者すなわち筆者自身の実践の改善過程である。第二に、生徒の活動過程、特に生徒が他者と協働する活動過程である。

だが、事例は、「固有性と境界」[42]　を持つものであるが故に、筆者自身と生徒個々人という分析単位から得られた考察結果を、より一般的な知見にまで高める必要がある。そこで質的研究における定性的データの分析手法としてコーディング作業を導入し、特に生徒の活動の意味に関し概念的カテゴリーを抽出することを試みる。

コーディング作業とは、複雑で多様なテキストデータを解読・解釈し、それらの意味を分類（コード化＝見出し付け）していく手法である。具体的には、実践Ａから実践Ｄの実践過程に即しながら、先にも述べたように、

〈１〉物語（主題）の創造的な創造活動
〈２〉舞台表現（演技者の身体表現）の協働的な創造活動
〈３〉スタッフワーク等の協働的な創造活動

の三点の活動場面において、生徒の活動の様子に着目する。その中から特徴的な様子を実践ごと、生徒ごとにマトリックス（行列表）にまとめる。そして１年次から３年次までを見通して、活動の意味に関する概念的カテゴリーを抽出し、仮説的な理論の生成を試みる。

既述した通り、本研究における実践は演劇教育による「協働的創造性」の育成をねらいとしている。だが、教師のねらいを演繹的に生徒の活動にあてはめて解釈するというスタイルはとらない。「協働的創造性」を継続的なねらいとして実践した結果、その過程において生徒はどのような活動を行ったのか、各種のテキストデータや視聴覚データを帰納的に読み解いていき、その活動の意味あるいはその要因を考察する。

さらにそれら記述の総体を、実践を共にしてきた今野友美によるメンバーチェックにかける。メンバーチェックとは、実践を共にしていた自分以外の指導的な立場の人間に、分析結果を確認、検証してもらう作業をさす。[43]　今野にはこれまでも、筆者の論文、すなわち本論文第３章の各実践過程に関する実践研究論文[44]　を読んでもらっていた。後述するが、その上で本研究の第４章部分を読んでもらい、本研究論文の事実確認及び生徒の経験の意味に関する論旨の確証性を批評してもらった。

以上、本研究ではアクションリサーチ法を軸としつつ、その短所をエスノグラフィーの手法、反省的実践家事例研究法によって補正し、最終的にコーディング作業及びメンバーチェックを加えて、結論の一般化を図る、という多元的な方法の構築を試みる。そこには演繹的なスタイルと帰納法的なスタイルも織り込まれており、生徒の経験に関する微細な意味振動を、可能な限り縮減しないようすくい上げ分析を進めていく。

2　本研究の視点

第１節において演劇教育研究における先行の質的研究、実践的研究を整理したことから明らかになったことは、演劇教育研究の現今の課題が、実践の継続性、全体性にあることである。そして国際的な演劇教育研究の動向をもふまえ、演劇教育の実践過程及び生徒の活動の意味内容を明らかにしようとするときには、研究の方法として質的な研究方法が必要になるということである。以上をふまえ本研究においては以下のような分析の視点を持つ。

第一に、継続的な視点を持って分析にあたる。

本研究が対象とする高校演劇部の活動は、一公立高校のそれであり、1 年生の入部時点から 3 年生の秋 11 月まで、実質約 2 年と 8 ヶ月に渡るものである。第二章で詳述するが、生徒はこの期間途中で退部しない限り基本的には平日ほぼ毎日活動した。[45]

Ｋ高校演劇部では春の新入生歓迎公演、夏の学校祭公演、秋の高文連演劇発表大会、そして時に冬の自主公演がある年もあり、年 3 乃至 4 回の公演活動を行う。一度の上演のためには約 3 ヶ月の活動期間を必要とする。この期間を「公演体制」と呼ぶ。演劇づくりは継続的な集団づくりでもある。とりわけ観客を前にした上演を最終的な目的とする高校演劇にとって集団による継続的な創造活動が不可欠である。そこでは演劇作品を創造するという目標に向かって表層的で一過性の人間関係ではなく、長く関係を保つことの出来るような人間関係を築いていかなくてはならない。同じ部活動の仲間とはいえ、異年齢集団であり、人間関係上の問題がないはずはない。その問題を乗り越え信頼関係を築くことができたと

き、はじめて創造的な集団の基礎が生まれる。作品上演を目指す中で生徒は他の生徒とどのような人間関係づくりをしながら活動を進めていったのかを分析する。

本研究において対象とする生徒は表１に示すように 2010 年度入学から 2014 年度卒業までの生徒である。具体的にはＫ高校 36 期生から 38 期生までの 3 世代各 3 年間の活動の軌跡が対象となる。

生徒の活動を看取する実践過程については四つの実践（実践Ａ～実践Ｄ）を取り上げる。実践Ａは 2011 年度、実践Ｂは 2012 年度、実践Ｃ、実践Ｄは 2013 年度の取り組みである。

生徒の活動を分析する際には実践Ａから実践Ｄの指導過程に寄り添いながら、微視的な分析を進めると同時に、３年間を通した継続的な視点を持って分析にあたる。

第二に、演劇の総合性、全体性を踏まえた分析を行う。

演劇は文学（戯曲、テクスト）、身体、美術（装置）等の協働的な組み合わせから成る総合芸術である。この協働性、総合性をふまえ、本研究ではオリジナルのテキストの創作から、身体表現、スタッフ活動に至る全ての過程を分析対象とする。従来の先行研究とりわけ質的研究においては、子どもたちの表現活動が主たる研究対象であり、スタッフ活動を研究の視野に入れることはほとんどなかった。高校演劇のために書かれた技術的な解説書[46] はあるが、そこで生徒が他者とどのような関係を築きながら活動を行ったかというような視点で書かれた研究はなかった。だが、演劇を上演するという場合には、そのための広報活動（制作活動）や、舞台装置（大道具）、小道具、衣装などを製作するスタッフ活動も不可欠である。それらが協働的に組み合わされた結果が作品（所産）に反映される。

本研究では、活動の過程のみならず、所産としての演劇作品そのものの持つ意義にも踏み込んだ形で活動を分析する。その際に鍵となるのは「批評者」の存在である。本研究でいう「批評者」は大きく言って二つ存在する。

一つは活動過程において演技者の表現を批評し、それを高めようとアドバイスする教師であり演出担当生徒である。「演出」は主として教師と担当生徒が担うことになるが、時に活動を見学する他の部員がアドバイスという形で「演出」的役割を発揮する場合もある。自分たちの表現活動を高めるための内部の「批評者」である。

二つ目の存在は、通常の演劇鑑賞の際の「観客」である。つまり外部の批評者である。他校の生徒や教師、演劇関係者、審査員そしてその他一般の観客が含まれる。本研究においては、これら「批評者」による批評をも加え、生徒の活動を分析する。

第三に、研究の方法でも述べたが、活動過程における第三者の視点を取り入れる。

実践Ａから実践Ｄの分析に関し、第三者の視点、具体的には筆者以外の観察者、すなわち学校外の演劇、マスコミ関係者、演劇部の OG・OB の記録を分析し記述していく。

最後に、このような継続的な実践研究に立脚する本研究は「実験室研究」とは根本的に異なるものであることを付言しておく。

先にも述べた通り、本研究においては、実験室研究のように「客観的な」条件上の差異を作り出し、結果に有意差が出るか否かの検討あるいは定量的な分析といった方法はとらな

い。つまりある生徒には改善を加えながら教育実践を行い、ある生徒には改善しない「教育実践」を行い、両者の「結果」を比較するといった研究方法をとることはしない。なぜなら、そもそも「改善しない教育実践」は「教育」の名に値しないし、仮に行ったとしたならば研究の倫理性に悖ると考えるからである。繰り返すが本研究において筆者は研究者であると同時に教育実践者である。従って、研究を進めることがすなわち実践を改めることにつながりひいては生徒の向上や成長につながることを目標としなければならない。その「向上や成長」の意味を問い明らかにすることが本研究の目的である。

ただし、本研究において異なる条件によって生徒に起きる活動の差異を比較する視点を全く持たないわけではない。本研究において対象とする生徒は 20 人であるが、その中には、第４章で述べるように、自主的な途中入部者及び途中退部者がそれぞれ 1 名ずつ含まれている。その生徒に関しても、各種のテキストデータをもとに演劇活動の意味を抽出することを試みる。そして 3 年間の継続者の活動と、そうではない 2 名との比較を視野に入れて分析にあたる。また 20 名の分析対象者は、実践Ａから実践Ｄまで相異なる組み合わせのメンバー構成の中で活動を行っている。したがって同じねらいをもった活動によって異なるメンバーにおいても同様の効果が得られるものかどうかという実践の追試の視点をもって分析に当たる。

以上を本研究における分析の視点として、演劇教育の実践過程における生徒の活動の意味を明らかにしていく。

第４節　資料とその概要

ここで、本研究で使用する資料のリストを、表１に整理して示す。共通群とは、活動全体もしくは複数の上演に共通して使用する資料である。
Ａ群からＤ群の資料は、実践Ａから実践Ｄに対応する資料である。各表のあとにそれぞれの資料の概要を述べる。

表１　本研究で用いる資料一覧（共通群及び各実践に関するＡ群～Ｄ群）

共通群　全体もしくは複数の上演に関わって活用する資料
①　『演劇部活動記録』（『実践記録』と略）
②『日記』（2013 年 1 月 26 日～2015 年 3 月 1 日）
③　『演劇部 部誌』（『部誌』と略）
④　「活動記録シート」
⑤　「演劇部　年間振り返りアンケート　2010 年～14 年」
⑥　「公演活動反省会議資料」

⑦　「演劇部　活動アンケート」（一般見学者用）
⑧　「演劇部　創作脚本振り返りアンケート」（2013 年 7 月 18 日）
⑨　演劇部生徒に対するグループインタビュー記録（2014 年 12 月 21 日）
⑩　「演劇部　稽古の記録」（2013 年 3 月 16 日、17 日撮影。2 枚組 DVD 映像記録）
⑪　『White 本番上演映像記録』（2014 年 10 月 4 日撮影。DVD 映像記録）

共通群の**資料①**『演劇部活動記録 』（『実践記録』）は、筆者自身の実践記録である。筆者は演劇部の活動で起こったことを B5 版大学ノートに時系列で記録している。そのうち本研究で用いる部分は、筆者が演劇部の主たる顧問となった 2006､07 年当時の記録及び 2010 年 9 月 26 日から筆者が転勤する 2014 年 3 月 31 日までの活動を記録した部分である。具体的には以下の 7 分冊である。7 分冊それぞれの記録期間とノートの枚数は以下の通りである。

・『2006 年 1 月 10 日～2007 年 3 月 2 日』（30 枚）
・『2010 年 9 月 26 日～2011 年 5 月 28 日』（50 枚）
・『2011 年 6 月 6 日～2012 年 1 月 17 日』（60 枚）
・『2012 年 1 月 18 日～同年 12 月 26 日』（100 枚）
・『2013 年 1 月 21 日～同年 5 月 9 日』（50 枚）
・『2013 年 5 月 13 日～同年 11 月 29 日』（100 枚）
・『2013 年 12 月 12 日～2014 年 3 月 31 日』（35 枚）

資料の出典を示す際の煩雑さを避けるため、一括して『実践記録』と略記する。

『実践記録』では、第三者的に記述する工夫として自分を一人称の「私」と表現するのではなく名字によって表記した。また可能な限り多面的に活動を描くため、活動内容のほか活動を観察して得られた生徒の様子、活動終了後の生徒との対話あるいは、同僚顧問である今野とその日の活動を振り返って行った意見交換の内容も随時記録し、部活動で起きたことを網羅的に記すことに努めた。

また、筆者は年末に各生徒に対してインタビューを行っておりその内容も『実践記録』に残している。内容は、その年度の活動を振り返り、演劇部活動を通して自分はどのような成長を遂げたと思うか、生徒自身の認識を問うものである。「**年間振り返りアンケート**」をあらかじめ生徒に渡しておき、その記載をふまえて筆者がさらに詳しい説明を求める形ですすめた半構造化インタビューである。アンケートもインタビューも、研究資料となるものに関しては、以下全て生徒にその趣旨を説明し、引用する場合は、仮名で用いることを了承してもらった。インタビューは主として昼休みの時間を利用し通常の活動場所である歴史教室で行った。

資料②は筆者自身の日記である。『実践記録』とは別に筆者は市販の『5 年卓上日誌』を使用し毎日約 150 字の日記をつけている。『活動記録』に書きもらした事項をその日の夜か次の朝に記録した。

資料③『演劇部 部誌』（『部誌』）は、生徒が輪番で記す毎日の活動日誌である。B5 版大学ノートを使用している。一括して『部誌』と呼称する。そのうち本研究で用いる『部誌』は以下の 9 分冊からなる。筆者の『実践記録』と同様、各分冊の期間とノートの枚数を以下に示す。

・『2004 年 5 月 6 日～2006 年 12 月 14 日』（30 枚）
・『2006 年 12 月 15 日～2007 年 6 月 29 日』（50 枚）
・『2011 年 4 月 7 日～2012 年 1 月 27 日』(100 枚)
・『2012 年 1 月 30 日～8 月 24 日』（100 枚）
・『2012 年 8 月 27 日～2013 年 5 月 7 日』(100 枚)
・『2013 年 5 月 9 日～11 月 12 日』（100 枚）
・『2013 年 11 月 13 日～11 月 30 日』（30 枚）
・『2013 年 12 月 1 日～2014 年 7 月 22 日』（100 枚）
・『2014 年 7 月 23 日～12 月 21 日』（100 枚）

『部誌』は、生徒自身の目から見た活動の実際を記録したものである。その日の天候、出欠席、遅刻早退者、活動内容、活動に対する記録者の感想が記録されている。最後には生徒の感想に対する二人の顧問教師（加藤、今野）のコメントが記されている。

資料④「活動記録シート」は、生徒がその日の活動を振り返って記録した A5 版のシートである。もともと活動に対する生徒の自発的な思考を促すためにはじめたものである。小型ではあるが部誌だけでは落ちてしまう生徒個々人の活動に対する感想や考察、意見がその生徒の視点で記されたもので、部誌を補完する意味がある。筆者は折に触れてそれらを話し合いの材料にし、あるいは脚本創作や演出のアイデアにつなげていき生徒に還元した。

資料⑤「演劇部　年間振り返りアンケート　2010 年～14 年」は、2010 年から 2014 年の活動に関し、各年度末（12 月から 3 月）において、各自の入学時点から現在時点（調査時点）までを振り返って生徒に記してもらった自由記述型のアンケート（質問紙調査）である。質問に答えた記述の中から、各学年における活動場面ごとに引用する。このうち 2014 年度分については、筆者はＫ高校から異動していたため、引き続き顧問教師を務めている今野に依頼・送付してアンケート調査を行った。質問内容は以下の通りである。

〔年間振り返りアンケートの質問〕
演劇部に入ったときから現在にいたるまでをふりかえり、自由に感想を記してほしいと思います。Ｋ高校演劇部は毎年 3～4 回（4 月新入生歓迎公演、7 月学校祭、

10 月支部大会）の公演と、その他通常活動の中に基礎トレやインプロビゼーション（インプロ、即興表現）を取り入れてきました。これまでの演劇活動を通じて、あなたはどの活動（例、インプロ、○○の公演）で、自分がどう変わったと思いますか。自由に記してください。（イラストなどを部分的に用いても結構です。）

回収率は 2010 年度 36 期生（1 年生 6 人中 6 人）、2011 年度 36 期生（2 年生 6 人中 6 人）、37 期生（1 年生 5 人中 4 人）、2012 年度 36 期生（3 年生 6 人中 6 人）、37 期生（2 年生 6 人中 3 人）、38 期生（1 年生 6 人中 5 人）、2013 年度 37 期生（3 年生 5 人中 2 人）、38 期生（2 年生 8 人中 8 人）、2014 年度 38 期生（3 年生 8 人中 8 人）である。

資料⑥「公演活動反省会議資料」は、公演活動後に毎回開催する反省会議に向けて生徒に記述させた反省記録である。反省項目は基本的に「作品内容」「舞台表現」「スタッフ活動」「日常活動」「その他」（自由記述）から成る。それらに関し準備期間から公演本番にいたる期間全体を振り返って反省的に記してもらった記録である。

資料⑦「演劇部　活動アンケート」（一般見学者用）は、一般見学者の参与観察記録である。具体的には、活動を観察しアドバイスを与えてくれた地域の演劇関係者、活動する生徒を取材したマスコミ関係者（新聞記者、映像記録会社のプロデューサー、映像技術者）、演劇部の OB・OG、顧問以外の学校関係者（養護教諭、夜間警備員）等である。

資料⑧「演劇部　創作脚本振り返りアンケート」は、2013 年の創作活動のために、2012 年の創作作品『すべり台をおりたら』に関して部員や卒業生に行った質問紙調査である。物語を創造していく上で、どのようなことを考え行動したかを、特に協働の観点をふまえ記述してもらった。

資料⑨「演劇部生徒に対するグループインタビュー記録」は、2014 年 12 月 21 日、K 高校演劇部生徒に筆者が行ったグループインタビューの記録である。歴史教室において、K 高校演劇部生徒 13 人（1 年男子 1 名、女子 6 名、2 年男子 2 名、3 年男子 2 名、女子 2 名）に対し、加藤から質問する形で行った。その約 1 週間前にアンケート（2014 年度の年間振り返りアンケート）調査を実施しており、その回答をも参照しながら、アンケート内容を深める形で行った半構造化インタビューである。

資料⑩『演劇部　稽古の記録』は、DVD に記録された映像記録である。東京の映像記録会社「CN インターボイス」が 2013 年 3 月 16、17 日の二日間にわたり、留学生ミンへの取材を目的に、演劇部の活動全体の様子を撮影したものである。撮影に関しては、生徒に対し事前に趣旨説明を行い、その了解を得た。活動に関する映像記録資料として活用する。

資料⑪『White　本番上演映像記録』は、2014 年度高文連演劇専門部石狩支部大会での本番映像記録である。経専放送音楽専門学校の学生の協力により撮影された。記録媒体は DVD である。

資料Ａ群　実践Ａ『K版 ロミオとジュリエット』(2012 年 2 月上演)に関する資料
①「レポートⅠ」（2011 年 12 月 9 日生徒提出）
②「レポートⅡ」（2012 年 1 月 22 日生徒提出）
③ 上演後のアンケートに記された観客の感想。（2012 年 2 月 19 日記述）
④「振り返りアンケート」。（2012 年 8 月上旬配布・回収）
⑤ 演出生徒及びジュリエット役生徒へのインタビュー記録（2012 年 12 月 10～11 日実施）
⑥『K版 ロミオとジュリエット』上演映像記録（2012 年 2 月 19 日撮影。媒体 DVD）

資料Ａ群は、実践Ａ『K版 ロミオとジュリエット』(2012 年 2 月上演)に関する資料である。

A①は、原作『ロミオとジュリエット』を通読し、その中で自分が表現したいと感じたシーンや台詞について生徒が報告したレポートである。

A②は、主人公二人の愛をどう考え、どう表現するか、生徒が記したレポートである。

A③は、上演終了直後に観客に記してもらった感想、意見である。

A④は、上演経験が生徒にどのような影響を与えたのかを明らかにするため、公演終了から約 5 ヶ月後にとった記述式アンケートである。

A⑤は、公演終了約 10 ヶ月後の 2012 年 12 月 10～11 日に、筆者が演出生徒（ハルコ）とジュリエット役の生徒（アヤコ）に直接行ったインタビュー記録である。

A⑥は、本番のビジュアルデータ（上演映像記録）である。客席から今野友美が撮影した。媒体は DVD である。本研究では主として、生徒の身体性（声量、発語、姿勢等）を確認するために使用する。

資料Ｂ群　実践Ｂ『すべり台をおりたら』(2012 年 10、11 月上演)に関する資料
①　「私の愛する原作本」（以下「原作レポート」と略。2012 年 7 月 13 日配布）
②　脚本に関する生徒の意見（電子メール）
③　第 62 回北海道高等学校文化連盟演劇発表大会全道大会「生徒講評文」（2012 年 11 月 16 日記述）
④　観劇感想記録（2012 年 11 月 16 日記述）
⑤『すべり台をおりたら』上演映像記録（2012 年 11 月 16 日撮影。媒体 DVD）

資料Ｂ群は、実践Ｂ『すべり台をおりたら』(2012 年 10、11 月上演)に関する資料である。

B①は、オリジナル脚本を創造するため、生徒各自が表現したい小説や戯曲を紹介した文章である。レポート用紙の上部には、この物語を上演したいという理由や動機、あるいは作品中一番好きな言葉を書くよう筆者の説明が記されている。

Ｂ②は、脚本草稿に対する生徒の感想・意見を電子メールで送付させたもの。

Ｂ③は、全道大会で上演された作品に対して道内 10 支部（石狩、後志、苫小牧、空知、室蘭、道南、十勝、上川、網走、釧根）から選ばれた生徒講評委員（代表上演校ではない学校から選ばれた生徒）が記した批評である。

Ｂ④は、全道大会に参加した他校の生徒及び観劇した石狩支部の演劇部生徒による観劇後の感想文である。規定のＡ５版用紙に各高校の上演に対する感想を記し、大会運営本部に提出したものである。170 枚を回収した。

Ｂ⑤は、2012 年 11 月 16 日、北海道高文連演劇発表大会全道大会での本番上演映像記録である。経専放送音楽専門学校の学生の協力により撮影されたものである。媒体は DVD である。

資料Ｃ群　実践Ｃ『Ｋ版 星の王子さま』（2013 年 4 月上演）に関する資料
① 「2013 年度新入生歓迎公演に向けて　私の“イチオシ”本」（2013 年 1 月 17 日筆者配布）
② 「起・承・転・結レポート」（2013 年 1 月 18 日筆者配布）
③ 脚本に関する生徒の意見（電子メール）
④ 上演後の観客アンケート（2013 年 4 月 13 日記述）
⑤ 本番上演映像記録（2013 年 4 月 13 日撮影。媒体 DVD）

資料Ｃ群は、『Ｋ版 星の王子さま』（2013 年 4 月上演）に関する資料である。

Ｃ①は、上演台本を絞り込む上で、生徒各自の一番好きな作品を紹介させた文章である。それらを後日、全員に報告させ、上演候補作品の絞り込みを行った。

Ｃ②は、実践Ｂの反省を受け、主題創造の方法論をより明確にしていくために実践Ｃで初めてとった方法としてのレポートである。生徒各自が推薦した作品を「起・承・転・結」に分けてまとめさせたレポートである。

Ｃ③は、上演台本に対する生徒の感想・意見を電子メールで送付させたもの。

Ｃ④は、上演後に観客に求めた自由記述式アンケートの結果である。

Ｃ⑤は、本番上演の映像記録である。生徒の保護者が撮影したものである。記録媒体はＤＶＤである。

資料Ｄ群　実践Ｄ『フィロストラトスのつぶやき』（2013 年 10、11 月上演）に関する資料
① 「私の“イチオシ”原作本」（2013 年 7 月 9 日生徒提出）
② 「2013 年度高文連石狩支部大会公演に向けて」（2013 年 6 月 23 日筆者配布）
③ 「第 63 回高文連演劇発表大会参加作品について」（2013 年 8 月 10 日配布）
④「主題とタイトル案」（2013 年 9 月 6 日配布）

⑤　第 63 回北海道高等学校文化連盟演劇発表大会全道大会「生徒講評文」（2013 年 11 月 15 日記述）
⑥　脚本に関する生徒の意見（電子メール）
⑦　第 63 回北海道高等学校文化連盟演劇発表大会全道大会「上演校へのメッセージカード」
⑧『フィロストラトスのつぶやき』本番上演映像記録（2013 年 11 月 15 日撮影。記録媒体 DVD）

資料Ｄ群は、実践Ｄ『フィロストラトスのつぶやき』（2013 年 10、11 月上演）に関する資料である。

Ｄ①は、脚本を創作する上で生徒各自が選んだ原作に関するレポートである。その原作を選んだ生徒の動機が記されている。

Ｄ②は、創作の意義やねらい、方法について筆者が記し生徒に配布した文章である。

Ｄ③は、筆者がまとめた物語のプロットとして、「起・承・転・結」を記したものである。

Ｄ④は、生徒に作品の主題に応じたタイトル案を考えさせ、それらを筆者立ち会いのもと、演出及び脚本検討チームの生徒と話し合い、その結果を演出のユウスケが A4 版のプリントにまとめた資料である。

Ｄ⑤は、高文連主催第 63 回全道演劇発表大会において道内 10 支部から選出された生徒講評委員及び各校顧問との集団討議のもと記した作品批評である。Ｋ高への批評は小樽と旭川の代表生徒が担当した。

Ｄ⑥は、脚本創作のため、台詞やシーンを生徒に書かせ筆者に送付させた電子メールである。

Ｄ⑦は、全道大会に参加した他校の生徒による観劇後の感想文である。規定の A5 版用紙に各高校の上演に対する感想を記し、大会運営本部に提出したものである。115 枚を回収した。

Ｄ⑧は、『フィロストラトスのつぶやき』北海道高文連演劇発表大会全道大会での本番上演映像記録（ビジュアルデータ）である。経専放送音楽専門学校の学生の協力により撮影されたもので、記録媒体は DVD である。

以上、本研究で用いる資料を共通群及び各実践Ａから実践Ｄに固有のＡ群からＤ群に整理した。以下、本文中に各資料の典拠を示す際には、〔Ａ①〕というように資料群、資料番号を示す。また『実践記録』や『部誌』のようにテキストデータが多岐にわたる場合には、その活動がいつ行われたかを明らかにする意味で、データの記録日を、例えば 2012 年 1 月 10 日であれば、〔共①120110〕というように、資料群の番号と西暦年（下 2 桁）及び月日を合わせた 6 桁の数字で示すこととする。資料、特に生徒の言葉を引用する際には、可能な限

りニュアンスを損なわない形で引用するが、文意が伝わりにくいと思われる箇所に関しては、〔　　〕の中に筆者の言葉を加え補った。

第５節　本研究の構成

本章の最後に、本研究の全体構成を示す。

序章では、本研究に至った筆者の問題意識を述べるとともに、本研究におけるキーワードである「創造性」をとらえる枠組み、とりわけ協働性の観点から分析する視点、そして「演劇教育」の定義を述べた。

次に第１章では、まず本研究の目的を述べた。そして演劇教育に関する質的研究、実践的研究の先行研究における課題を整理し、本研究で用いる方法及び視点を述べた。具体的に本研究において採用する質的研究方法としては、アクションリサーチ、エスノグラフィー、反省的実践家事例研究法という三つの研究方法を組み合わせる多元的方法を採る。そしてそれら方法論の特徴と使用する目的、使用対象を述べた。

最後に本研究で用いる資料を表１にまとめ、共通群に加え、各実践に対応するＡ群からＤ群に分類し各資料の概要を述べた。

第２章では、筆者の演劇教育実践が過去の実践に対するどのような反省の中に位置づけられるかを述べる。

まず活動が行われる環境（場所、時間、施設）を整理する。そして本研究で対象とする生徒すなわち 2010 年から 2014 年にかけて在籍したＫ高校第 36 期、37 期、38 期の演劇部生徒を仮名にして一覧表に示す（表２）。

次に筆者の実践Ａから実践Ｄにおける基本的スタンスを明らかにするため、筆者の実践の来歴に関し、反省的実践家研究事例法を用いて明らかにする。すなわち 2006 年から 07 年当時の実践を反省し、現在の支援のあり方が、どのような反省の途上にあるのかを示す。

第３章では、実践Ａから実践Ｄにおける筆者の指導過程の実際を、主としてアクションリサーチ法及び反省的実践家事例研究法を用いて具体的に明らかにする。

第４章では、実践Ａから実践Ｄの指導過程の中で、生徒は具体的にどのように活動したのか、特に「協働的創造性」のねらいから、既述の通り、〈１〉物語（主題）の協働的な創造活動。〈２〉舞台表現（身体表現）の協働的な創造活動。〈３〉スタッフワーク等の協働的な創造活動、という三つの活動場面に焦点をあて、各種テキストデータから生徒の活動の様子を拾い上げマトリックスに分類・整理しまとめる。

そして各生徒の活動の意味を解釈し、コーディング作業（その意味にコード＝見出しをつけていく作業）を行い、年ごとに概念的カテゴリーを抽出する。それらをふまえ３年間の演劇活動による生徒の活動の意味に関する仮説的な理論生成を試みる。

終章では、本研究の成果と今後の研究課題を示す。

第1章　注

[1] 「主として」というのは、筆者の実践が過去からの歴史性の中に存在するからである。特に対象とする期間の実践に影響を与えたのは、2006 年の経験であり、本研究第２章ではその経験を、本実践の背景にあるものとして位置づけている。

[2] シックス G.（岡田陽、北原亮子訳）『子供のための劇教育』玉川大学出版部,1978.

[3] 花家彩子「演劇経験を教育的に評価するための研究方法としてのオートエスノグラフィーの可能性」（東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科編『学校教育研究論集』25 号,2012）,p.85.

[4] 質的研究は国際的には 1970 年代にはじまり以後急速に広まった。その具体的なあらわれがデンジン、リンカン編集による『質的研究ハンドブック』の出版である。デンジン,N.K.,リンカン,Y.S.編（平山満義監訳,岡野一郎,古賀正義編訳）『質的研究ハンドブック１巻：質的研究のパラダイムと眺望』，同（平山満義監訳,藤原顕編訳）『質的研究ハンドブック２巻：質的研究の設計と戦略』，同（平山満義監訳,大谷尚,伊藤勇編訳）『質的研究ハンドブック３巻：質的研究資料の収集と解釈』北大路書房,2006.（原著、Denzin N.K., Lincoln Y.S.(eds.), *Handbook of Qualitative Research, second edition*, Sage Publications,2000.）

[5] 高尾隆「演劇教育研究の方法論の現在」（日本演劇学会編『演劇学論集』50，2010）p.66.

[6] O’Tool J.(ed.), *Doing Drama Research : Stepping into Enquiry in Drama, Theatre and Education*,A Drama Australia,2006.

[7] O’Tool J.前掲,p.21.訳は拙訳による。

[8] O’Tool J.前掲,pp.27-28.

[9] 佐藤郁哉『フィールドワークの技法』新曜社,2002,p.10.

[10] シュワント T.（伊藤勇・徳川直人・内田健訳）『質的研究用語事典』北大路書房,2009,p.2.

[11] Schön D. *The Reflective Practitioner:how professionals think in action*, New York:Basic Books, 1983.

[12] テイラーは、反省的実践家研究とアクションリサーチの違いに関し、「行為の中における省察（reflection in action）」と「行為そのものに関する省察（reflection on action）」との違い、をあげている。Taylor P. Doing Reflective Practitioner Research in Arts Education’, Taylor P.(ed.), *Researching Drama and Arts Education:Paradigms and possibilities*, The Falmer Press,1996,p.28.

[13] 高尾隆『インプロ教育：即興演劇は創造性を育てるか？』フイルムアート社,2006.なお、本書は、「2004 年に一橋大学社会学研究科に提出した博士学位請求論文に一部、加筆、修正したもの」（p.364.）である。

[14] 笠原広一「芸術教育における経験の質的研究の可能性－こどもの創作劇ワークショップにおける多声的ビジュアル・エスノグラフィー－」（『京都造形芸術大学紀要』16 号）2012.

[15] 谷井淳一,大谷尚,無藤隆,杉森信吉,山川法子,坂本將暢「演劇教育指導者はいかにして子どもたちの想像力を引き出すのか」（『ルーテル学院研究紀要』42）2008.

[16] デンジン,リンカン編前掲２巻,p.56.

[17] デンジン,リンカン編前掲１巻,p.24.

[18] Keith Johnstone(1933-）.

[19] 高尾前掲 2006,p.62.

[20] 中野民夫『ワークショップ－新しい学びと創造の場』岩波書店,2001.

[21] ただしそのうち 2 回は高尾が不在のため講師補佐によって行われた。講師補佐とは、非営利団体「即興演劇学校」において高尾と共同主宰を務める女性１名の他、受講生兼観察者として観察記録をつけ、講師のふたりとともに振り返りミーティングに加わる４年生の学生１名である。

[22] 高尾前掲 2006,p.195.

[23] 具体的には、授業及び授業の中の学生の様子を記録した講師陣の観察記録、毎回の授業後に学生が書くコメントシートの記録、コメントシートを読んで授業の振り返りを行う講師陣の発

言記録、さらに学期末に学生に課したレポートを中心とするテキストデータを組み合わせて分析を行っている。

[24] 高尾前掲 2006,pp.149-154.

[25] 高尾前掲 2006,pp.298-302.

[26] 笠原前掲,p.112.

[27] 佐藤郁哉『質的研究データ分析法』新曜社,2008,p.34.

[28] 笠原前掲,p.125.

[29] 谷井ほか前掲,p.22.

[30] 反省的実践家研究法における継続性の重要性については、例えば、0’Tool 前掲 2006,p.57,あるいは Taylor 前掲 1996,p.28.の指摘をふまえた。

[31] 渡部淳『教育における演劇的知』柏書房,2001. 同「学習プロセスの演劇的デザイン－EN15“It’s all about the MONEY”を事例として－」（日本演劇学会編『演劇学論集　紀要 40』2002,pp.93-107.のち『教師 学びの演出家』旬報社,2007,pp.139-162.に加筆修正の上、再録。）

[32] 渡部前掲 2001,pp.170-171.

[33] 渡部前掲 2007,pp.167-168.

[34] 渡部前掲 2007,p.140.

[35] 清水豊子「文学テキスト（戯曲）からパフォーマンスへ　英文学教育の一方法」（『千葉大学教育学部研究紀要』第 46 巻Ⅱ：人文社会科学編 1998）,p.83.

[36] 高尾前掲 2006,p.269.

[37] デンジン,リンカン編前掲 1 巻,p.6.

[38] 0’Tool J.前掲,pp.50-51.

[39] シュワント前掲,p.2.

[40] デンジン,リンカン編前掲 2 巻,pp.231-232.

[41] Ragin C. C.,‘Cases of“What is a case？”’in Ragin C.C.&Becker H.S. (eds.),*What is a case? Exploring the foundation of social inquiry,*Cambridge:Cambridge University Press,1992,p.4.

[42] ロバート E.ステイク「事例研究」（デンジン，リンカン編前掲 2 巻）,p.102.

[43] デンジン,リンカン編前掲 2 巻,p.58.

[44] 加藤裕明「演劇教育における教師の支援－札幌Ｋ高校『K版 ロミオとジュリエット』上演を事例として」（北海道教育学会編『教育学の研究と実践』第 8 号,2013）,同「演劇教育による協働的創造性の獲得－部活動による高校生の演劇創造過程に着目して－」（同『教育学の研究と実践』第 9 号,2014)、同「演劇教育における高校生の創造的対話空間の形成－『K版 星の王子さま』上演過程における教師の支援のアクションリサーチ－」（北海道大学大学院教育学研究院編『教育学研究院紀要』第 120 号,2014）,同「演劇教育による教師の学び－高校演劇の指導過程における教師の変化－」(日本演劇学会 演劇と教育分科会編『演劇教育研究』第 5 号,2014).

[45] ただし定期テストの当日及びその１週間前を除く。また高文連演劇発表大会本番の約一ヶ月前からは土曜日、日曜日にも活動を行った。

[46] スタッフ活動のための技術的解説書は、例えば、伊藤弘成『ザ・スタッフ 舞台監督の仕事』晩成書房,1994, 石井強司・山本能久・山口暁ほか著『高校生のための実践演劇講座第 2 巻舞台美術・照明・音響効果編』晩成書房,1997, 藤井直『ステージ舞台照明入門』Rittor Music,2006 など数多い。

第２章　実践の環境及び背景

第１節　実践の環境

本研究の対象であるK高校演劇部による上演を目的とした演劇活動は、三種類の公演活動に大別される。

一点目は校内の生徒に向けた公演である。校内公演には、春の新入生歓迎公演と夏の学校祭公演がある。校内公演は原則、高校演劇において評価の定まった既成脚本を使用している。既成脚本とは文字通りすでに出来上がった脚本のことである。評価の定まった作品を選んで行うので、創作のために時間を費やす必要が比較的少なく、かつ観客の好意的な反応も期待できる。が反面、すでに完成された脚本を生徒に与え、そのまま上演させることは、高山が指摘する通り、「演じるための枠組みを丸ごと受け入れてしまう」[1]　ことにつながりかねない。その枠組みや書かれた台詞に、今、目の前にいる生徒たちのリアリティはない。上演を目的とした演劇教育とりわけ生徒にとってリアリティのない脚本上演の問題点は、後述する通り、筆者自身の反省から来るものである。既成脚本を用いる場合、指導者は、いまそこにいる生徒自身にとって、その脚本の主題や言葉がより切実なものになるようテキストレジー（脚本の潤色）を行い、意識的に脚本を読み替えるよう生徒に働きかけなければならない。そのように指導したとしても、やはり既成脚本を用いた場合、主題や台詞を一から創造する創作脚本や、原作となる古典的な作品をもとに舞台用の脚本を構成していく場合と比べ、生徒自身の創意工夫の範囲は限定されてしまうことは否めない。

二点目の活動は、札幌市教育文化会館で毎年秋に行う高文連石狩支部演劇専門部主催演劇発表大会での上演（以下、大会公演）である。最優秀賞、優秀賞、優良賞、努力賞といった「評価」が伴うものである。「最優秀賞」を受けると 11 月に行われる全道大会に進出する権利を得る。大会では既成脚本を上演する学校ももちろんあるが、近年のK高校の場合は、創作脚本で参加している。

本研究では、実践Ｂ『すべり台をおりたら』（2012 年 10、11 月）及び実践Ｄ『フィロストラトスのつぶやき』（2013 年 10 月、11 月）がそれにあたる。ともに石狩地区大会で最優秀賞を獲得し全道大会に進出した作品である。

三点目は地域にある区民センターの公共ホールを使い主として一般市民のために行った公演である。地域の人々に開かれた活動とするために行ったもので、2012 年は 2 月に実践Ａ『K版 ロミオとジュリエット』を、また 2013 年は新入生歓迎公演を兼ねて実践Ｃ『K版 星の王子さま』を上演した。

筆者は、後述するように、K高校演劇部の中心的顧問となった 2006 年から、毎年の反省と課題をふまえ、単なる上演を目的とした演劇教育ではなく、生徒の発想や言葉を軸とした創作脚本を上演することに演劇教育の意義があると考えるようになってきた。現実の生徒を目の前に、試行錯誤を重ねながら、四つの実践は生まれてきた。したがって、本研究では、既成脚本をそのまま用いて上演する活動は主たる分析対象とはせず、オリジナルの創作脚本及び原作をもとにしたK高校演劇部のための上演台本を生徒とともに創作する実践、すなわち実践Ａから実践Ｄを分析の対象とする。その他の既成脚本の上演については、実践Ａから実践Ｄの背景にある活動として位置づけ適宜参照することとする。

実践Ａから実践Ｄ四つの実践に共通する点は、第一に筆者である加藤が同僚の今野友美とともに行った実践であること。第二に作品の指導過程において、原作をもとにあらたな主題創造を行ったこと。第三に上演脚本を創るため、エチュード（シーンや脚本づくりのための練習）や話し合いを開催していることである。

次に、活動時間を述べる。

2013 年 3 月までは月・水・金曜日が 6 時間授業であるため、放課後は基本的に午後 3 時 35 分から同 6 時 00 分までの約 2 時間 30 分、火・木曜日は 7 時間授業であるため、放課後は午後 4 時 30 分から同 6 時までの約 1 時間 30 分を活動にあてた。2013 年 4 月からは水曜日のみが 7 時間授業となったため､1 時間半の活動は週の中では水曜日 1 日のみとなった。その他土曜日は、公演の約 1 カ月前から、日曜日は約 2 週間前から活動にあてる。休日の活動時間は作品の進捗状況にもよるが、ほぼ午後 1 時から 3 時半まで、公演直前のリハーサルの日などは、土日は午前 10 時から午後 4 時までを活動にあてている。

主たる活動場所は 3 階歴史教室である。特別教室として普通教室の約 1.5 倍の広さがある。窓は北側に面しているが、晴れた日には陽に照らされた地域の家並みを遠くまで見はるかすことが出来開放的な空間である。生徒たちは放課後、各クラスのショートホームルーム及び清掃を終え歴史教室に集まって来る。そして順次窓側と廊下側に机とイスを寄せ活動スペースを自主的につくり出す。生徒はここで準備体操を行い、まず外へランニングに行く。雨の日は校内の廊下を走る。筆者は、ランニングは全力で走る必要は無く、体調に合わせて歩くだけでもいいので毎日からだを動かすつもりで行うようにと生徒に伝えた。

その後生徒たちは歴史教室に戻って来てストレッチ、発声練習、表現練習、そして必要に応じて話し合い活動等を行う。

活動に参加する顧問教師は筆者と今野友美の 2 名である。今野とは 2008 年度から 2013 年度まで共に顧問を務めてきた。

女性顧問は生徒に精神的な安心感を与える。活動が終了したあとの教室では生徒が学習や進路の相談をしたり雑談をしたりして、束の間和やかな光景が観察される。また顧問が複数いることで、ひとりの教師に権力性が集中することを防ぐことができる。そして顧問は自分の実践計画や支援方法を常にもうひとりの教師と相談し実践の計画や方法を改めていくことが可能となる。

今野とともに演劇部の指導にあたるようになり筆者がまず意識するようになったことは活動時間の管理である。前任校でも演劇部の顧問であった今野は、Ｋ高に赴任以来筆者に対し活動時間のはじまりと終わりを確認することを怠らなかった。学校では定期テストや各種の行事などで活動時間を柔軟に設定しなければならないことが多い。そのようなときメリハリのある活動をするため活動時間を明確に設定する必要がある。

活動のはじまりは「あいさつ」と称し具体的には以下のような形で行われる。すなわち集合時間になると全体進行を取り仕切る舞台監督（「舞監（ぶかん）」）の生徒の進行で「おはようございます」と発声し、その日の欠席者・遅刻者とその理由を確認する。確認が終わると全員で「黙想」し各自一歩前に足を踏み出す。次節において詳述するが、この目的は日常の雑念を払い活動に集中するという自覚を各自が身体化することである。

次に 2011 年から 2013 年まで在籍した生徒（仮名）及び生徒数を次頁の表１に示す。

表1　K高校演劇部在籍生徒（仮名）

学年／年度	男子 1	男子 2	男子 3	女子 1	女子 2	女子 3	
	36期生	35期生	34期生	36期生	35期生	34期生	人数計
2010（34-36期）		サヤマ	ノブタ	アヤコ	ミナ	コリン	22
		エチゼン	フジオ	ツグミ	シマ	ウルマ	
		ヤマモト		トモコ	テルコ	ピッチ	
				ハルコ	ミユ	リホ	
				マイ		ヨウコ	
				リサコ		イチコ	
				ワコ			
	37期生	36期生	35期生	37期生	36期生	35期生	人数計
2011（35-37期）	タロウ		サヤマ	サツキ	アヤコ	ミナ	16
				シュウ	ツグミ	シマ	
				ヨッキー	トモコ	テルコ	
				リエ	ハルコ	ミユ	
					マイ		
					リサコ		
	38期生	37期生	36期生	38期生	37期生	36期生	人数計
2012（36-38期）	ユウスケ	タロウ		サッチ	サツキ	アヤコ	19
	ヒロヤ			ノッコ	シュウ	ツグミ	
				ヒロコ	ヨッキー	トモコ	
				ユウ	リエ	ハルコ	
				レイ	ミン	マイ	
						リサコ	
	39期生	38期生	37期生	39期生	38期生	37期生	人数計
2013（37-39期）	ケイスケ	ユウスケ	タロウ		サッチ	サツキ	16
	タクト	ヒロヤ			ノッコ	シュウ	
	ヨシオ				ヒロコ	ヨッキー	
					モコ	リエ	
					ユウ		
					レイ		
	40期生	39期生	38期生	40期生	39期生	38期生	人数計
2014（38-40期）	アイザワ	ケイスケ	ユウスケ	ウエダ		サッチ	17
		タクト	ヒロヤ	シマモト		ノッコ	
			イヤマ	スズキ		ヒロコ	
				セコ		ユウ	
				ソダ		レイ	
						フキコ	

※　各年度10月時点での在籍者。網掛け生徒が本研究における主たる分析対象者。

本研究で対象とする生徒は 2010 年入学の 36 期生から 2012 年入学の 38 期までの生徒 20 名である。表１には 20 名の対象生徒が 3 年間にどのようなメンバー構成の中で活動してきたかを確認するため、34 期から 40 期の生徒も含めてまとめた。各年の部員数は、高文連の大会が行われる 10 月を基準として算出した。K高校の演劇部員数は 20 名弱がここ数年の平均的な部員数である。一般的に高校演劇部に特徴的な傾向として女子の方が多いがK高演劇部も例外ではない。ただし 2013 年度の新入生は男子が 3 名で女子 2 名を上回っている。これは男子部員が少ないことから、4 月当初のオリエンテーションで、男子 2 人が中心となり、積極的に男子生徒の勧誘を訴えたこととも関係するものと考えられる。

また近年にはない特異な点として、2012 年度の 2 年生に中国からの女子留学生 1 名（ミン）を含んでいることがあげられる。この女子留学生は、2012 年の 8 月から加入し、帰国する 2013 年の 7 月まで演劇部に在籍した。この生徒によれば、中国には日本のような部活動がなく、活動に参加すること自体が新鮮な経験であるという。彼女が部活動に対してどのように参加したのかをも含め、生徒の活動を検証する。

K高校演劇部の活動概要を確認した上で、次に、実践Aから実践D、四つの実践に通底する活動及びK高校演劇部という共同体の歴史的背景を述べる。

第２節　実践の背景[2]

1　活動のルール作り

筆者は 2013 年現在でこそ、活動日時をあらかじめ生徒に配布することを自らに課すようになったが、2006～07 年度当時は活動時間を厳密に定めることはしていなかった。部活動は生徒の「自治活動」であり授業ではないのだから、教師が細かく活動時間を指定する必要はないと考えていた。筆者は放課後集まってきた生徒となんとなく話をしながら活動をはじめ、生徒の様子を見ながら終わるという計画性のない日々を繰り返していた。

だが教育が意図的営みであることからすれば、その実態は教師の「意図」が何も反映されない「非教育的活動」であるとも言える。そこから秩序だった活動が生れるはずがない。次第に遅刻や無断欠席が常態化し、集団活動が成立しなくなった。

とりわけ 2006 年度から 2007 年度にかけての『部誌』には以下のような記録が度々記されている。

> ・人が少なかったので既成〔脚本〕の決定日がどんどん延びてくなーと思った。これは一度全員招集しなければならないかなと。冬場のスケジュールがズルズルしていかないのを願います。とりあえず既成決定の話になってから来た回数の少ない部員は脚本探しもしてないのではと思われるので連絡しとくべきかと。
>
> 〔共③061218　傍点加藤以下同じ〕
>
> ・本日はきちんと出席していた人が 4 人だけでした。人数も少なかったので 4 時半に終了。　〔共③061220〕
>
> ・明日の部活について　出席人数が少ないため、部活はお休みです。　〔同 070125〕

・今日は 4 人しか来ていなかったのであまり練習になりませんでした。
〔同 070207〕

・今日は開始が少し遅かったと思います。（バレンタインのお菓子を食べたりしてたので…）〔同 070215〕

また 2006 年から 2007 年当時は活動中の私語が絶えなかった。

・今日みたく話し合って輪になって話し合うとかいう時に、脱線がすごく目立ちマシタ〔ママ〕。決めるコトはそんなになかったのに、おかげで決めるのにすごく時間がかかったのが残念でした。進める立場としてきちんとしきることができなくてスミマセン。自分で脱線して気が付いて戻してまた脱線して〜…のくり返しで、反省しろよって気分になりマシタ。〔共①061207〕

・とりあえず、自分が思った事は、次の話し合いの時に、自分は脱線する立場にはならないようにしようと思いました。10 分で終わる事に 1 時間かけるなんてムダ。けじめをもっていきたいと思います。けじめがなければやる気も出ませんので。〔同 061212〕

上記の記述に見る通り、当時の活動にはルールがなかった。そこからは自発性も積極性も生まれようはずはなかった。2006 年はそれまで演劇部の主たる顧問を務めていた教師が事情で顧問を外れたため、筆者が顧問として中心的な役割を担わなければならなくなった年だった。演劇部活動を教育の場としてどうコントロールしていけば良いのか筆者は正直途方に暮れていた。上記の資料に示される通り、生徒は気が向いた時に教室にやって来るという状態だった。2007 年初夏、放課後ジャージに着替えもせずにだらだらとしゃべっている生徒たちに、筆者は時間が来たらしっかりと活動を始めるよう厳しく叱責した。だがその「効果」はほとんどなかった。教育的な意図のないところに、秩序だった活動は生まれるはずはない。「私たちの好きなように活動して何が悪いの」、というのが生徒の反応であった。それどころか叱責したことで生徒との意思疎通を図ることが出来なくなり、筆者は放課後毎日気の重くなる時間帯を過ごしていた。活動に対して筆者は著しく意欲を減退させていった。

そのような中、2008 年度の部長Mが提案したのが、先に述べた「あいさつ」時の「黙想」である。彼も、遅刻や欠席、活動中の私語の常態化を何とか克服すべきという意志を強く持っていた。筆者は彼の意志と「黙想」の意義に学び、集団活動に秩序を生み出すことを重視するようになった。その結果、部活動は次第に、生徒の成長を期待する意図的な教育活動へと変化していった。[3]

2　生徒の表現欲求を引き出す指導

2012 年から 13 年にかけて筆者が実践上の基本的なねらいとして位置づけたものは、本研究のテーマ「協働的な創造性の育成」である。次章に取り上げる四つの実践のねらいは、ほぼこのねらいのもとに展開されている。協働的な創造性を育成しようとする際、まず筆

者が取り組んだものが、後述するように生徒の表現欲求を引き出す指導である。

この発想は、2006 年から 07 年にかけての筆者自身の反省にもとづいている。2006 年当時、高文連参加作品は創作作品だったが、その決定方法は、現在とは異なり、生徒作品、顧問作品に限らず、すべての中から「多数決」で選ぶというものであった。

2006 年度に筆者が書いた作品は、『Ｓ峠を越えて』というもので、大正時代の北海道塩狩峠において制動の効かなくなった列車を、自らの身を犠牲にして止めたあるクリスチャンの実話をもとにした作品だった。だが筆者の書いた脚本をやってみたいという生徒はほとんどいなかった。「暗い」というのがその主な理由であった。多数決の結果、生徒が書いた太平洋戦争中の兄妹愛を描いた作品が選ばれた〔共③060531〕。

それは未完成であるだけでなく、歴史劇の戯曲が備えるべき基礎、すなわち時代背景に関する基礎知識をまるでふまえていないものだった。要するにデタラメだった。選ばれた生徒は作品を書き改めていく必要があったのだが、彼女は筆者のアドバイスをほとんど受け入れることなく脚本を書き進めていった。他の生徒も、脚本の問題点を理解しようとはしなかった。そのような生徒たちに自分は半ば嫌気が差していた。が、未完成のままでは上演辞退の可能性も予見されたため、とにかく舞台をやり終えることを目標に筆者は脚本以外の、主に舞台装置の作製を手伝った。

何とか舞台の幕は下りたものの、結果は最下位相当の「努力賞」[4] であった。合評会（審査員による講評会）では脚本上の問題点を厳しく指摘された。戦争中の人物としてはリアリティが全くないというものだった。筆者は当初からその問題に気付いていただけに、生徒に対して憤懣やるかたない思いをぬぐうことが出来なかった。大会終了後の 2006 年 10 月 13 日に行われた反省会議において筆者は生徒に対し次のような発言をしている。

> ・台本の決め方はあれ（多数決）で良かったのか。先生方のアドバイスをきちんと生かすこと。台本の良し悪しをきちんと見抜く目をもつ！〔中略〕もし今後も創作を続けるのなら、今から執筆を。そして顧問の先生に見せること。添削を受けること。そこから描き直しの連続（顧問との共同〔ママ〕執筆というスタイルをとることも必要）。とにかく良い台本を読みとる目を養うこと。狭い思い込みで書き直さない〔教師のアドバイスを受け容れない〕などということはないように。　〔共①061013〕

上記の記述から読み取れるように、当時の生徒たちと筆者は信頼関係を築くことが全くできてはいなかった。それゆえ生徒は筆者の書いた脚本を選ぶことはなかったし、また脚本を書き進めていく過程においても筆者のアドバイスを受け容れることはなかった。筆者は正直、生徒を愛することができず、顧問などやめてやると何度も思った。

だが筆者は重大な見落としをしていた。それは生徒が書いた作品は稚拙かもしれないが、その中に生徒たちがいま表現したいものが含まれているという事実である。それがたとえ歴史的事実としての「リアリティ」には欠けるとしても、生徒が表現したい何かがそこには存在するという事実に目を向けることが出来なかった。生徒が現在関心を向けている対象が存在する時に、教師の文化的経験を導入しようとする際の活動の「矛盾」[5] が、止揚され発展することなくそのまま露呈してしまった。しかも当時の筆者は生徒の内面には目もくれず、自分自身の興味と、「賞」をとることを意識していわば勝手に作品を書いていた。

その事実に気付かせてくれたひとつのきっかけが、先にも紹介した 2008 年当時の部長Mを中心とする生徒たちであった。彼は練習の中にチェーホフの『桜の園』と『かもめ』の一節を読み表現してみる活動を取り入れたいのだけれどいいか、と筆者に許可を求めてきた。チェーホフの戯曲は演劇創造において重要な古典であり、筆者自身重視する作家のひとりでもあった。筆者はMの中の古典への意識に共感した。『かもめ』を読んだ生徒たちは「難しい」と言いながら、Mや筆者のアドバイスに素直に頷き何とか表現しようと努力した。生徒の様子から筆者は、表現欲求を汲み上げ、部の活動全体に還元していくことによって、生徒の中に自発性、積極性が生まれることを知った。と同時に、文化的経験を背景に持つ教師の「声」も、生徒に排除されることなく浸透していくことを認識した。

生徒が書いた『部誌』の記録や、筆者の『実践記録』を読み返すとき、2006、07 年度とそれ以後の実践における筆者の変化として明瞭に看取されることは、端的に言えば、生徒理解、とりわけ生徒が今現在、表現したいものが何であるのかを理解することへの認識である。その認識は、後に筆者が触発されるイギリスのドラマ教育の理念、すなわち生徒が抱える問題や表現したい思いに注意し、それをくみ上げることが演劇教育の指導には不可欠である、という理念にも通じるものである。

2008 年度以降、筆者は生徒の興味を探りながら、集団に対する認識を徐々に変化させていった。そして生徒の自発性を引き出すとともに、生徒との信頼関係を構築していくために、作品創造に生徒の表現したいものを可能な限り探っていくことが、演劇教育の指導には重要であると考えるようになっていった。本研究における四つの実践に通底するねらいとしての「協働的創造性」は、以上に述べた歴史性からくるものである。

では「協働的創造性」をねらいとした四つの実践は、具体的にどのように展開していったのか。次章からは、実践Ａから実践Ｄまでの各過程を、第 1 章で述べた多元的方法によって具体的に分析、記述していく。

第２章　注

[1] 高山昇「演劇で学ぶということ－創作脚本上演の授業」（佐藤信編『学校という劇場から－演劇教育とワークショップ』論創社,2011）,p.179.

[2] 本節は、日本演劇学会 演劇と教育分科会編『演劇教育研究』（第 5 号,2014）に掲載された筆者の拙稿「演劇教育による教師の学び－高校演劇の指導過程における教師の変化－」を、本論文のテーマに合わせて再構成したものである。

[3] 2006 年から 2013 年の筆者の支援方法の変化とその分析については、拙稿前掲「演劇教育による教師の学び」（2014）にその詳細を記した。

[4] 賞は上から「最優秀賞（4 校ただし 2013 年度は 6 校）」、「優秀賞（4 校）」、「優良賞（約 12 校）」「努力賞（約 20 校）」である。

[5] ここで言う「矛盾」とは、子どもの「現在優位的な動機」と、教師の「文化的により進んだ動機」との矛盾をさす。（エンゲストローム Y.〈山住勝広、松下佳代、百合草禎二、保坂裕子、庄井良信、手取義宏訳〉『拡張による学習 活動理論からのアプローチ』新曜社,1999）,p.93.

第３章　実践過程

本章では、筆者が指導的な役割を果たした四つの実践過程を述べる。各過程における教師の支援のあり方を具体的、反省的に明らかにした上で、生徒自身はいかなる活動を展開したのか、第１章で述べたテキストデータに基づき明らかにする。その際、近年の学習理論、活動理論をも参照しながら、生徒の活動にいかなる意味があるのかを考察する。

第１節　実践Ａ『K版ロミオとジュリエット』(2012 年 2 月公演）の実践過程[1]

1　実践のねらい

実践Ａ『K版[2] ロミオとジュリエット』(以下適宜『ロミジュリ』と略) は、2012 年 2 月、K区民センターホールで行った一般市民を対象とした公演である。この実践において、筆者は以下のねらいを持っていた。

すなわち、生徒が読解力、想像力を高めながら、仲間と協働し主題を創造的に表現すること、そして身体的な表現力を高めること、である。

まずこの活動に参加した生徒を表２から抜き出し表３にまとめる。

表３　参加生徒数 （2011 年 11 月－2012 年 3 月）				参加生徒（主なキャストあるいはスタッフ※2）	
				１　年	２　年
学年	男子	女子	計	タロウ（乳母）	アヤコ（ジュリエット）
１年生	１	４	５	サツキ（ティボルト）	ツグミ（マキューシオ）
２年生	０	６	６	シュウ（大公）	トモコ（ロミオ）
３年生※1	０	０	０	リエ（キャピュレット）	ハルコ（演出）
計	１	１０	１１	ヨッキー（キャピュレット）	マイ（キャピュレット夫人）
※1　3 年生は 10 月に引退したが、女子 2 名がスタッフ（音響、制作）として手伝いに加わった。 ※2　『K 版ロミオとジュリエット』のオーディションは 12 月 21、22 日に行われ、キャストと同時にスタッフも決定した。					リサコ（パリス）

次に『ロミオとジュリエット』の梗概を示す。

実践Ａ　原作の梗概　シェイクスピア W.『ロミオとジュリエット』

シェイクスピアが 1590 年代後半に創作したとされる若い男女の悲恋物語。イタリアをはじめとするヨーロッパで古くから民話として語り伝えられていた物語を、1562 年にアーサー・ブルックが『ロミウスとジュリエットの悲劇の物語』として英訳し、それをシェイクスピアが舞台用に劇作した。

イタリア・ヴェローナの仇敵モンタギュー家とキャピュレット家の対立の中、モンタギュー家のロミオはキャピュレット家のジュリエットと一目で激しい恋に落ちる。が、憎み合う家同士の抗争から、ジュリエットの従兄ティボルトがモンタギュー家のマキューシオを殺し、その後、ロミオはティボルトを殺してしまう。

二人は互いの家を捨て駆け落ちしようとする。周囲をあざむくため、睡眠薬を飲んだジュリエットを死んだと勘違いしたロミオは本物の毒薬を仰ぎ死ぬ。その後目覚めたジュリエットもロミオの短剣を使って後を追う。

モンタギューとキャピュレット双方は和解に至る。が、その代償は、ロミオとジュリエット、愛する若い男女ふたりの死であった。

実践過程の検討に移る前に、K高校演劇部のオーディションの方法について述べる。

オーディションによるキャスト選抜は、毎回基本的に代表生徒と教師の話し合いによって行われる。代表生徒とは演出及び助演出、舞台監督及び助舞台監督の 2 乃至 4 名である。選抜にあたってはすべての生徒の表現を公平に（同回数）見、以下の諸点を総合的に考慮し協議した上で決定する。すなわち脚本の人物との適合性、健康状態、活動への出席状況、スタッフの仕事量との兼ね合い、全体のバランス等である。全体のバランスとは、キャスト・スタッフにおける学年や性別の割合等である。

2　主題の創造的表現活動

『ロミオとジュリエット』を上演したいと最初に提案したのは 2 年のハルコであった。後にも触れるが、彼女は演劇部の活動自体を活発にするため、登場人物同士が気持ちを「ストレートに相手につたえる」〔共③111107,08〕この作品を上演したいと思った。1 年生当時、「大勢の前で自分の意見を出すのがニガテです。ミーティングや話し合いでもぜんぜん意見を出せなかった」〔共⑤101101〕と語っていたハルコからすれば、一般公演の演目、しかも高校生には難解とも言えるシェイクスピアの『ロミジュリ』を提案すること自体、隔世の感すらある変化であった。生徒の中から積極的な意見が出てくると、他の生徒もその思いに影響され、活動全体に活気が生まれる。筆者はこの思いをぜひ実現させたいと思った。

『ロミジュリ』が上演作品に決まった後、筆者は、生徒に作品[3] を通読させ、「君たちが最も表現したいシーンを軸に上演台本を構成しよう」と伝えた。実践過程において筆者はまず生徒たちに、そもそも『ロミジュリ』の物語を通して何を表現したいのか、すなわち生徒自身が表現したいと思う主題を明確にし、それを軸に、古典作品をそのまま上演するのではなく、現代の高校生らしいＫ高校版の『ロミジュリ』を構成したいと意図した。そこで「レポートⅠ」〔Ａ①〕に表現したい主題をまとめ報告させた。結果、生徒が表現したいといった主題は、「情熱」、「愛と残酷さ」、「激しい愛、激しい怒り」というものが多かった〔Ａ①111209〕。そして、具体的に生徒がやってみたいと言ったシーン、つまり生徒の内

発的な欲求をもとにシーンの練習をさせていき、そのシーン練習を観察しながら上演用台本を構成していった。[4]

シーン練習と平行して「レポートⅠ」の内容をもとに全員で話し合いを行った。その中で、演出のハルコは以下のような問題提起を行った。

> ・こいつら〔ロミオとジュリエット〕浅はかだなと思う。なんで死ななきゃなんないの？本当に相手のことが好きだったの？/死ぬほど愛している？…それって愛なの、と思った。好きだから死ぬの？死は愛の最終形なの？って思っちゃうんだけど…。
>
> 〔共①111210〕

ここには『ロミオとジュリエット』の描く「激しい愛」に対する疑問（「死ぬほど愛している？…それって愛なの？」）がある。『ロミオとジュリエット』の中心テーマともいうべき「愛」について、いかに深く読解するかが上演の成否を握ると考えた。そこで筆者は、主人公の「愛」に対する読解を更に深めさせたいと考え生徒に「レポートⅡ」〔Ａ②〕を課した。

> レポートⅡ
>
> ロミオのジュリエットへの、またジュリエットのロミオに対する思い、行動を、どう考えるか。純粋な愛なのか、真実の愛ゆえの行動なのか？それとも、若さ（14 歳）故の「浅はかさ」なのか、ロザラインへの思いはそんなに簡単にあきらめることができるものなのか？

「レポートⅡ」には、二人の「愛」を「純粋な愛」、「一気に燃え上がる真の愛」と回答する生徒がいる一方で、（ロミオの恋は）「憧れに近い」もの、あるいは「『本当の愛』だと勘違いをしてしまった」、さらには「ジュリエットの言動は若さ故の浅はかさによる」、「（ジュリエットはロミオを）手に入れるためにもがき、ロミオと同じくこういう風に行動するものだという思い込みによって命を断ったのだと思う。」等といった回答があった。

主人公ふたりの愛に対する生徒の読解、特に後者の「勘違い」「浅はかさ」「思い込み」といったとらえ方に対し、筆者と同僚顧問の今野は、何か物足りないものを感じ、活動後の振り返りの中で議論した。

そこで筆者は、主人公二人の愛を観念的、表層的に受け止める生徒の傾向を指摘した。一方で今野は、以下のように指摘した。

> ・愛が客観的（第三者的）に語られており、愛の情熱が理解できない限界を示しているのではないか。相手を好きになってドキドキする感じ、命をかけてもいい、という情熱がそこにあることに気づいていない。やはり平成の高校生なのか。さめてる、弱い。日本人は出会った瞬間に肉欲に燃えることを良しとしない傾向があるが、生徒もまた常識に縛られている感じがする。　〔共①120131〕

確かに生徒の読みからは、「愛の情熱」に欠け、同時に「肉欲」という下半身の欲求への

言及を回避する傾向が読み取れる。それは当初上演台本を構成するために、生徒がそれぞれ抜き書きしてきたシーンとも符合する。生徒が選び取ったシーンの中には、物語冒頭の召使（サムソンやグレゴリー[5]）や、ジュリエットの乳母に代表される性的な言葉が飛び交うシーンは全く入っていなかった。

テキストを通読すればわかる通り、シェイクスピアは、『ロミオとジュリエット』において、無垢な少年少女の愛の純粋さをのみ描こうとしたのではない。事実、ジュリエットは乳母の手引きでロミオと契を結ぶ（3 幕 5 場）。乳母が好む話題は、性的で、妊娠や出産といった「身体的下部」に関わるものが多い。[6]　乳母はそれらの言葉を、ジュリエットが大人の女に変貌していく過程に合わせて嬉々として語るのである。この乳母に代表される人間的な資質は、民衆的なエネルギーが横溢するものであり、崇高さとは対極にある身体的下部の欲求に満ちたものである。[7]　ジュリエットは乳母の影響を受け、結果としてロミオと駆け落ちするため仮死状態に陥る薬さえ飲んでしまう。彼女は、純粋無垢な少女のままで「愛」を語るだけではなく、キャピュレットという家と父から解放されるべく愛のエネルギーに満ちた女へと成長する存在である。[8]

この点、日本における『ロミオとジュリエット』上演史との興味深い共通点を見いだすことができる。すなわち清純可憐な少女としてジュリエットを描く演出傾向である。[9]

だが、ジュリエットを清純な少女としてのみ解釈することは、作品が持つ民衆的エネルギーを見落とすことになり、ひいては舞台表現の浅薄さにつながる原因ともなると考えた。

筆者はこのような主題理解にもとづき、生徒たちには主人公の「愛」についての読解を深めてもらいたいと考えた。

しかし、ロミオとジュリエットが愛を語る有名な「バルコニーのシーン」（2 幕 2 場）は、何度練習を繰り返してもなかなか情感が生まれなかった。

演出ハルコの進行によって繰り返し稽古してきたものの本番 2 週間前になってもまだアヤコ（ジュリエット）の表現に彼女は納得できてはいなかった。

ハルコは演技者に対する以下のような、多分にいらだちを含んだ思いを抱えながら稽古にのぞんでいた。

> ・〔バルコニーでのジュリエットの独白は〕聞かれちゃいけない言葉でしょ。はずかしかったりするわけじゃん。なのにつぶやきにしか聞こえない。ただ〔セリフを〕読んでるだけ。他人に言えない思いをぶちまけてるはずなのに、ぜんぜんドキドキしない。　〔共①120203〕

この言葉は、危険な恋愛に落ちる二人のセリフに緊張感が感じられない、つまり想像力が豊かに感じられないという指摘である。変化の兆しが見えないアヤコに対し、ハルコの演出も行き詰まった。稽古の間、筆者はハルコの横にいて、生徒同士のやりとりを観察し、記録していたが、表現に男女の情感が生まれないことに少なからずじれったさを感じていた。

そこで筆者はハルコを脇に置いたまま、セリフを自ら出し、アヤコにも繰り返させ、緩慢な台詞を矯正しようとした。その場で生徒の言葉を直接直させることで、今までになか

った速度やリズム、緩急を身体に刻みつけさせようと意図した。しかし結果からいうとこの支援は全く効果が無かった。

アヤコ（ジュリエット）やトモコ（ロミオ）は、筆者のアドバイスに対し一見素直に「ハイ」と繰り返していたが、隣に座りその様子を黙って眺めていた演出のハルコからは何か釈然としないといった感じが伝わってきた。アヤコは筆者の言葉を聞いている間も、ハルコの方をちらちらと眼で追っていた。その日の稽古を振り返り、ハルコは、

・でも、先生の読み方だと強すぎて、２人がケンカしてるように見える。〔共①120203〕

という感想をもらした。居合わせたアヤコも何か考え込む風であった。

筆者の「矯正」方法では、ハルコのいらだち（「ぜんぜんドキドキしない」）は全く解消されなかった。つまりバルコニーのシーンにおいて、アヤコが想像力を高めることは出来なかった。なぜその支援は有効ではなかったのか。

そこでは、筆者と演技者（アヤコ、トモコ）そして演出ハルコとの間に十分な意思疎通がなかった。その時筆者は生徒に対し、教師として強制的に表面的な形をまねさせているにすぎなかった。[10]　教師は生徒と信頼関係を築きながら支援をしなければならないという当然の前提が欠落していた。その前提とはすなわち教師が生徒にとって「対話的他者」となることである。[11]　生徒とともにひとつの舞台を作っていくために必要な支援の方法とはまず生徒との対話である。対話と試行錯誤とを通して、生徒の表現欲求を引き出しつつ、同時に教師の側にも伝えたい内容があるのだということを生徒に気づかせることが必要である。教師の支援は、教師が教師としての仮面をまとったままでは効果的には働かない。そのことに気づかせてくれたのが、ハルコの問いかけからはじまる以下の対話である。

ハルコ：　〔アヤコに〕あんた、デートしたことある？
アヤコ：　うーん、小学校の時のあれはデートかなあ…
ハルコ：　…この中〔アヤコ、トモコ、タロウ〕で、一目ぼれしたことあるひと？
（手をあげたのはロミオ役のトモコと、唯一の男子部員で乳母役のタロウ。）
ハルコ：　その時はどんな感じだった？ラブ（LOVE）それともライク（LIKE）？
トモコ：　それは LOVE かな。ビビッと来た。
（やや頬を紅潮させて話し出した。次いでタロウ。）
タロウ：　気持ちがグッと来て、やっぱ LOVE ですね。
ハルコ：　メッチャ、ドキドキする！（二人の言葉を、胸を抱えるような格好で聞きながら「ドキドキする！」を連発。そして振り向きざま…）
先生（筆者）はどうなんですか？　〔共①120207〕

上の対話は、本番の 12 日前（2 月 7 日）、それまで手詰まり状態だったハルコが、アヤコに「あんた、デートしたことある？」と質問したことに端を発するものである。その過程でハルコは筆者にもその「一目ぼれ」経験を語らせた。顔が熱くなるのを感じながら、自分の経験を語らざるを得なくなってしまった。教室は緊張感に包まれ爆笑が起きた。

この後、それまでは「ただ読んでるだけ」だったアヤコ（ジュリエット）とトモコ（ロ

ミオ）二人のセリフが、微かに熱を帯びたように感じられるようになった。スタッフワークから少し早めに歴史教室に戻ってきた他の生徒たちがその稽古を見て、前よりも良くなっていると感想をもらした。栗山によれば、演出には「あえて俳優の習慣化した日常生活にまで立ち入ってしまうような言葉」[12]　をかけることも必要である。ハルコは演出として各自の実際の恋愛経験に「立ち入って」語りあう機会をつくった。その語り合いは教室が爆笑に包まれる楽しさに満ちていた。筆者が観察した上の一連の生徒の対話には、互いの経験や内面を開示する語り合いの過程が示されている。それはまた恋愛という緊張感の沸く話題をめぐって、他者との関係性を考える過程でもあった。

3　創造的表現活動を通した関係性的思考の獲得

主題を創造的に表現しようとする過程で、生徒たちは、実際の経験をもとに作品中の人物同士の人間関係を考えた。と同時に生徒は作中の人物（他者）と自分自身との関係をも考えるようになった。ここではジュリエットを演じたアヤコの場合を例に取り、その活動過程を具体的に見ていきたい。

実践Ａ『K版 ロミオとジュリエット』の中では、自己と登場人物との関係をとらえ直し表現していくという点で、アヤコは表現者として関係性的思考経験を持ったひとりである。

バルコニーのシーンをつくる過程において、筆者は演出ハルコの問いかけに応じてやむなく自身の「一目惚れ」経験を語ることになったことはすでに述べた。

その後、筆者はあらためてテキストのより深い読解の必要性をその場にいる生徒たちに強調した。そしてアヤコには直接、バルコニーのシーンでの表現は、単に清純な少女のそれに留まっていること、「ロミオを好きであるようには見えない」こと、それは「おそらく君自身の」個人的経験の域を出ないものと思えること、バルコニーでロミオを待つジュリエットはそうではなく、性をのぞむ女の顔も垣間見えること等々を直接アヤコに伝えた。ロミオとジュリエットの愛の性的側面を回避することなく生徒に想像させることは、生々しい言葉が伴い筆者には正直抵抗感があった。が、ひとりの人間として心を開くことなしに、生徒も心を開くことはない。アヤコは稽古のあとの筆者との対話で、赤らめた顔を手で覆いながら胸の鼓動を押し隠せないといった様子で筆者を見た。

アヤコは練習当時、自分の内面に関し「活動記録シート」に次のように記している。

> ・ロミオを好きになる→もうちょっと待って下さい。努力はしてるんです。
>
> 〔共④120201〕
>
> ・多分、ジュリエットはこのシーンで女になろうともがいている。少女としても、女としても中途半端な時期で、苦しんでいるのだろう。すごく苦しいけど、この苦しさはだけが原因じゃない。恋がきっかけで苦しみが始まって、女になろうとはしてるけれど。
>
> 〔共④120203〕
>
> ・少女の中に女があって、それを表に出すのが恥ずかしいというのはないだろうか。
>
> 〔共④120208〕

上記三つの言葉には、アヤコの苦悩が滲み出ている。同時にそこに自分とは異なる他者

（ジュリエット）を必死に理解し受け容れようとする彼女の思考を読み取ることが出来る。
それは単なる観念的な思考を超えている。つまり虚構の舞台とは言え、自分がジュリットを生きなければならないという身体的な行為を伴う思考である。
ジュリエットと自分との関係を考えたこのときの経験について、公演から 10 ヶ月後に行った筆者のインタビューに対しアヤコは次のように語っている。

> ・「ロミオを好きになれ」と言われても、それ以上の愛の表現ができなかった。でも何回も稽古を繰り返すなかで感情のカタ（ママ）〔箍（たが）のことか：加藤注〕がはずれ、はじけたことがわかった。エッチなジュリエットは嫌いだけど、稽古を繰り返しているうちに私とジュリエットが共存した瞬間があった。　〔Ａ⑤121211 傍点加藤〕

アヤコは当初ジュリエットを受け容れることが出来なかった。なぜなら「エッチなジュリエットが嫌い」だったからである。その点で役と自己とが大きく乖離していた。物語の中の他者（ジュリエット）と自分との乖離に悩んでいた。しかし、何回も「稽古」を繰り返す中でようやく「感情のカタがはずれ、はじけた」と語っている。
2012 年 2 月 19 日（日）に本番を迎えた『K版 ロミオとジュリエット』は、115 名の観客を動員した。客層は中・高生、大学生、保護者、教職員そして回覧板を見て直接会場に足をはこんだ一般の地域住民等である。上演直後の観客の感想にはジュリエットに関し「リアルナ演技だった」「その役になりきっていた」「言葉がハキハキして、演技も上手だった」「役どころと台詞回しがぴったりで魅力的だった」「声や動作などに役らしさが出ていた」〔Ａ③〕といった感想が記されており、概ね好意的な他者評価を読み取ることが出来る。本番の映像記録をＤＶＤで確認すると、アヤコによるジュリエットの表現は、情感に溢れ台詞まわしもよどみのないものになっていた。活動当初に比べ格段の変化を読み取ることが出来る。〔Ａ⑥〕
また本番 18 日前の 2 月 1 日、江別の劇団主宰者の安念と同照明スタッフの批本が見学した。当時 2 人は一様に、生徒の身体表現や台詞回しの硬さを指摘していた〔共①120201〕。批本はこの実践Ａ及び実践Ｃ『星の王子さま』で照明スタッフをつとめた人物である。彼は、本番前に 2 回の通し稽古を観察したが、本番当日はジュリエットをはじめ見違えるように良い表現になっていたと筆者に語った〔共②120219〕。
ここで「稽古」という言葉について触れておきたい。
「稽古」とはそもそも「昔の物事を考え調べること。古書を読んで昔の物事を参考にし理義を明らかにすること」[13]　である。生徒が記す各種のテキストデータを読んでいてあらためて気づかされることは、アヤコに限らずしばしば「稽古」という言葉が登場することである。実際筆者も実践過程の中で、稽古とは自分の狭い了見（視野）を捨てて古きに学ぶことであることを折に触れ生徒に語ってきた。「稽古」という言葉には自分を捨てることが含意されている。自我の確立過程にある高校生はしかしなかなか自分自身を捨て去ることが出来ない。だがそれを演劇に仮託して実際に行為することにより自分自身とは異なる他者を受け容れることが可能となる。ジュリエットを演じたアヤコの変化にそれは典型的に示されている。

公演終了直後の反省会議資料に「作品に入り込む方法は人それぞれだけど、やっぱり稽古の力は偉大」〔共⑥120220〕と記したアヤコは、自分の殻を打ち破り、他者であるジュリエットと自分とが「共存」する瞬間を経験した。彼女はジュリエットという他者を身体で理解し表現した。第 4 章で詳述するが、この創造的表現活動の過程で彼女が獲得した経験を、本研究では関係性的思考と呼ぶ。そしてこの関係性的思考が芸術表現にも深まりを与えることが実践Ａの過程から看取された。

4　身体表現の協働的な創造過程に見る自発性

物語の主題に関わって、「愛」の他に生徒が表現したいとして選び取ってきたシーンは、第一幕第一場のティボルトとベンボーリオとのにらみ合い、第二幕第二場の“バルコニー”のシーン、第三幕第五場の父キャピュレットが娘のジュリエットを叱責するシーン、第四幕第三場ジュリエットが仮死するシーン、そして第五幕第三場のロミオがパリスを殺すシーン等であり、率直な言葉が飛び交い激しい動きを伴うものが多かった。

しかし、キャピュレット、モンタギュー双方の決闘や父性的伝統社会を背景とするこの作品では、女子高生が何の工夫もなく男の決闘を行い、また父性を表現しようとすれば滑稽になる。

そのように考えていた筆者のところへ、ツグミが能のような様式表現を用いてはどうかと提案してきた。そのアイデアをツグミは、「レポートⅠ」〔Ａ①〕に記してきた。

> ・戦いは、様々な表現方法を用いれば美しくもなりうる。ただたんなる出血ではなく、もっと違う、例えば体の一部を使って表現するとかそういったやり方でやれば、そしてその動きが洗練されたものであれば、抽象舞台として素晴らしい作品にできるのではないか。

筆者はこのツグミの発想をもとに、女子高生でも可能な舞台表現がないだろうかと考えた。具体的には両家の乱闘シーンで、剣などの小道具は持たず、体の一部を使って表現すること、舞台上の移動には能の様式表現である「すり足」を用いることを提案した。またキャピュレット（ジュリエット父）は女子二人（リエ、ヨッキー）で群読することとした。女子高生たちが力強い男性をも演じなければならないという条件を、身体の一部を武器として表現する手法と能のすり足、そして群読を取り入れることで何とか乗り越えようと試みた。[14]　ツグミと筆者からの提案以後、他の生徒たちも、身体運動に自発的に取り組んでいった。例えば、中学の時陸上部だったアヤコは、「すり足」だけでなく、「ハードラーズ・ウォーク」というハードル競技のための歩行訓練を毎日の練習に取り入れた。

また、演出のハルコが欠席し、二人の顧問も職員会議のため活動には遅れて参加した日（1 月 18 日）、生徒たちは、互いに他の生徒の「姿勢」を批評しアドバイスを行いながら協働的、自発的に稽古を進めていた。以下はその日の『部誌』を担当したトモコの文章である。

> ・演出さんは欠席だったので、ずっと最初のシーンをやっておりました。主に「姿勢」

> に焦点をおいて稽古しておりました。舞台の立ち姿は大事です。基本と言っても良い。すり足の確認とか…。上半身がふらふらしてたり、うちまただったり…下半身をズッシリさせて上半身は鉄の棒が通ってる感じが良い！！こうやって稽古場で姿勢について細かく確認できる時間はないので、だめだしされたところをなおして身体にしみこませましょう。しみこませる!!　〔共③120118〕

遅れてきた筆者も、その日の様子について次のように記している。

> ・〔舞監のアヤコが〕動きそろえることをダメ出しする。気合いを感じる。ダメ出しを全員から出させる。教師はいないが自主性は確かに増す。〔共③120118〕。

下半身を安定させ、上半身がふらつかない身体表現の基本が身につくように生徒たちは練習を繰り返した。

上演後の観客の感想には、「基本的になめらかな動きが少なかったのでもう少し自然にやった方が劇を生かせるんじゃないかと思」った、とある一方で、「すり足、日本伝統の技おもしろかったです」、「迫力がありました。演出が、というか雰囲気が狂言のようで新鮮」〔Ａ③120219〕という評価もあった。生徒たちは「すり足」という地味な反復練習に全員で協働的に取り組んだ結果、力強い身体表現を自発的に身につけた。

また身体表現の面でとくに顕著に変化したのは言葉を発する力である。

生徒にとってシェイクスピアは、「初めておこなった古典劇だったので、新鮮かつ大変なもの」〔Ａ④120731 タロウ〕であり、「やはりむずかしい」〔Ａ③サツキ〕ものだった。

本番１か月前でもまだ、「しどろもどろで聞き取れない」〔共①120108〕という状態であり、全活動期間を通じて生徒たちはシェイクスピアの言葉と格闘しなければならなかった。

しかし、「言葉や声がすごくハキハキしていて聞こえやすかった。」、「むずかしいセリフまわしがすごいな～と思いました。」という観客の感想も複数存在した〔Ａ③120219〕。

また上演の映像をＤＶＤであらためて確認すると生徒たちの力強い言葉が看取された〔Ａ⑥〕。活動当初は苦労した『ロミジュリ』の言葉を、生徒たちは２ヶ月後には観客に届く力のある台詞へと向上させたのである。

一方で観客の感想には「全体的に一本調子、棒読みに聞こえる」、「すり足で歩くのはどうしてですか」、「基本的になめらかな動きが少なかったのでもう少し自然にやった法が劇を生かせるんじゃないか」、「途中で観るのがつかれてしまう。AKB48 の曲をつかう[15] なら劇の途中でも現代風を入れて内容の強弱あった方が見やすかったかも」等々の否定的評価もあった。

原作から生徒の表現したい部分を抜き出し脚本を構成したが、台詞は基本的に原作のままだったので、演劇全体としては「古典劇」をそのまま上演しているという印象をぬぐいきれなかった。また先に紹介した安念は、本番上演は見ていないものの、上演から２ヶ月後の４月８日、２月の通し稽古をふりかえり、『K版 ロミオとジュリエット』のすり足表現が作品そのものと、また生徒自身の表現にうまく合致していないのではないか、という印象をもったと筆者に述べた〔共①120408〕。

が、この身体表現を協働的に創造しようと稽古に取り組む過程で、生徒たちは自発性を発揮し、力強い身体性を身につけていった。

5　両義性から生まれる自発性

では、生徒自身はこの『ロミジュリ』経験をどうとらえているだろうか。

上演から半年後にとったアンケートの中で、２年のリサコは「その言い回しをいかに自分のものにできるか、セリフ負けしないかというところで成長できた」〔Ａ④120731〕と記した。少なくとも「しどろもどろ」な状態からは大きな変化を遂げたと言える。

また、１年のリエは父キャピュレット役をやり、相方ヨッキーとの群読にかなり苦しんだ。が、本番では「ぴったり声がそろっていた」〔Ａ③120219〕という感想を得た。彼女は『ロミジュリ』の経験を次のように語っている。

> ・「ロミオとジュリエット」を上演するまでの稽古期間は正直辛かったです。高校で初めて舞台に上がるのがこの作品だったため、悩むことが多々ありました。その 1 つとして「あたりまえなことは言われない」ということでした。滑舌や姿勢など言われたのは最初のうちだけで、途中からは「細かい所は自分で直せ」だったので、特に私が注意したのは喋るはやさでした。ついていくのが精一杯でちょっとしたミスが多くなってしまったのも確かです。失敗の連続で落ち込まなかった日はほとんどなかったように思います。それでも諦めなかったからこそ、この後で上演した「白犬伝」〔学校祭公演〕では失敗が少なかったように思います。〔中略〕辛いことから逃げなかったという経験は後の自分を強くさせてくれると学びました。　〔Ａ④120731〕

リエは「失敗の連続で落ち込まない日はほとんどなかった」と記す。

演劇創造活動は楽しいことばかりではない。上演を目標に活動を継続する中では必ず辛苦や悩みが伴うものである。実践Ａの活動過程で、この楽しいが辛く難しいという両義性を最もよく体現した生徒のひとりがハルコである。

そもそも『ロミジュリ』が上演作品の候補に浮上したのは 2011 年秋 10 月の高文連の大会が終わり、3 年生が引退した後、新しいメンバー構成による活動を話し合う場でのことだった。この会議でこの作品を上演したいと言ったのは 2 年のハルコであったことはすでに述べた。その動機について記した彼女自身の文章は以下のようである。

> ・私がロミジュリをやりたかった理由はたくさんあるのですけど、１つ書きますね。活発になってほしかったから。いわれたから、するじゃいけないと思ったんです。海外の作品は心の内を表現方法〔ママ〕　はたくさんあるけど、ストレートに相手につたえてる。そんな風に部活したいと思ったんです。イメージをぶちこわしたかったってのもあるんですけどね！　相手に何かを達〔ママ〕えるのに言葉や、ジェスチャーってとっても大切！　だから、今のままじゃ、少し、おとなしいのかなって…じめじめしてる。　〔共③111107,08〕

ハルコは演劇部の活動自体を活発にするため、気持ちを「ストレートに相手につたえる」『ロミジュリ』を上演作品に選んだのである。しかもハルコは演出に立候補した。「演出」とは、舞台創造の全過程[16] に責任を持ち、文字通り舞台の方向性を決定づける、舞台づくりの要を担う存在である。演技者は基本的には自分の演技に責任を負えばよい。だが演出はそうはいかない。毎日の稽古から本番の幕が降りるまで全日程に責任をもたなければならない。

他の生徒たちは、ハルコのこの自発的な姿勢に共感した。そして話し合いでは、毎年行っている「クリスマス公演」ではなく、「バレンタイン公演」として２月に行う方が「冬休みも練習ができる」、「お客さんにチョコをあげる」こともいいアイデアである、等の意見が出た〔共③111019〕。リサコは『部誌』に次のように記した。

> ・良いアイデアが沢山でましたね。これからは１年見通しを持ってやっていこうということで、経（ママ）続性のあるものになれば良いですね。新しい練習も増えて今から楽しみです。バレンタイン公演は新しいですよね。手作りチョコはともかく、沢山練習したものを見せられるのはうれしいですね。これからの新しい活動も気合い入れてがんばっていきましょう！！　〔共③111017〕

活動場所である歴史教室は楽しさと活気に溢れた。新しいメンバーで新しい題材に挑戦するのだという生徒たちの高まる気持ちが手に取るように伝わってきた。

筆者はこの生徒の高揚感をそのまま活動に生かしたいと思った。そして生徒が楽しく、能動的に活動するには、生徒自身が「こうしたい」と思う気持ちを最大限尊重することが必要だと考えた。このように考えるようになった背景には、第二章で述べたような、筆者自身の反省がある。つまり、当時の筆者は生徒の興味関心を考えることなく、自分の作品を上演して、大会で「賞」をとることを目標にしていた。だが、それでは生徒の活動は活性化しない。その反省もふまえ、筆者はこの実践Ａの頃から徐々に、生徒の意志や活気によって好転していく活動自体の論理を重視するようになっていた。活動のはじまりと終わりのミーティングでも、しばしば楽しく活動することが創造には大切であると生徒に語り、また活動終了前後の生徒との取るに足らない対話でもなるべく笑いを生み出すような対話を心がけ、部内全体の雰囲気を明るくするよう意識した。

だが、筆者のそのような意図的な「ねらい」とはまた別に、生徒たち自身が活動の中で見いだしていた楽しさがあった。それは、『ロミジュリ』すなわちシェイクスピア自身の言葉だった。例えば、『部誌』には以下のような生徒の記述が散見される。

> ・百万回分のおやすみを言ったはずなのに、まだ話続けるロミオとジュリエット。一体２人はいつまで喋り続けようとしているんだなんて話をトリ〔活動終了時のミーティング〕の前に先生と私たちは話しました。外国の本っておもしろいですね。
>
> 〔共③111020 リエ〕
>
> ・私的にすごい外国の台本好きなんですけど、やはりむずかしいです。でもこの感情

ガーってしてるのが楽しいです。だけどもっと楽しくできる気がします。感情を理想に近づけられるようにもっと練習していきましょう！そしてもっと自分たちにフィットするものになるようにアンテナをはっていろんな考えをもつようにしていきたいです。〔共③111021　サツキ〕

・白ナマズの部分、面白い！黙読のときはキャピュレットの感情の変化に追いつけなかったのですが、声に出してみるとすごく乗れました。めっちゃ楽しい。喧嘩のシーンはやってみて逆に感情がおいてけぼりにされたのですが、白ナマズは逆でした。激しく怒る父。面白い。〔共③111029 アヤコ〕

『ロミジュリ』は「やはりむずかしい」ものに違いなかったが、同時に生徒たちは、『ロミジュリ』の台詞自体に、楽しさや面白さを感受していた。先のハルコの言葉にあるように、生徒たちは普段、クラスや授業の中で、あるいは部内の仲間に対してすら率直に語ることを避けるような関係性の中にいた。他者に配慮し、なるべく率直なもの言いを控え「ぶつからない」傾向があった。そのような学校環境の中で、生徒たちはシェイクスピアが生み出した言葉や行動に仮託して、自分の内面を率直に相手にぶつけることに興味を見いだした。実際に台詞を語ることに愉楽を感受した。『ロミジュリ』を自分達に「フィットするものに」にしていきたいとの言葉に見るように、古典作品をそのままコピーするのではなく、自分たちの思いに引きつけて舞台化しようとする気持ちも表れていた。生徒たちは難しいが面白いという両義性を感受しながら自発性を高めていったのである。

しかし、演劇部が活発になることを願い『ロミジュリ』を提案したハルコは、活動開始半月後の 11 月上旬には『部誌』の日付と名前の横に「ごめんなさい」と記し現在の自分の消極性を素直に吐露している。

その「感想」欄では、開口一番「つ・か・れ・て・るー。ねむたさが他の何よりもまさっている。部誌ためてごめんなさい。申し訳ない。」と記した。『部誌』は活動の翌日顧問に提出することになっているが彼女はそれを 4 日間も滞らせていた。

演出として練習を牽引していくことに疲れ、いつのまにか彼女自身が活発ではなくなっていた。かつての消極的な面が垣間見えるようになっていた。彼女はさらにこう続ける。

・ケンカ〔モンタギューVS キャピュレット〕って人に自分の思いを素直に言えていいですよね。スキって感情はもちろん、嫌いって感情ってすごく必要だと思ふ。だからドラマがあるんです。人が人を好きになる過程、キライになる過程、それがあるから表現するのってムズかしいんです。私にだってケンカできる相手、ほしいな。〔共③111107、08〕

疲労からか言葉にも張りがない。気持ちと思考の揺れも垣間見える。だがモンタギュー家とキャピュレット家の血気盛んな若者達が繰り広げる「ケンカ」に仮託して、自分を見つめようとする姿勢がここにはある。彼女にとって『ロミオとジュリエット』の人物達は「ストレートに」自分の思いを相手に伝える人間であった。その率直な人間関係に魅力を

感じていた。ハルコの日常にはそのような人間関係がなかった。つまり彼女の自発性や積極性は辛苦を抱えながらも『ロミジュリ』に仮託する思いと行動から生まれたものであった。

ハルコの思いは他の部員にも伝わり、日々の練習の取り組みについて意見交換が行われた。例えば、父キャピュレットが縁談を断った娘ジュリエットに対して罵倒を繰り返すシーン（3 幕 5 場）に関し 1 週間後の『部誌』紙上では、ハルコとトモコの間で次のようなやりとりが交わされた。

ハルコ：　ばとうしつづけるのムズカシイですね。もう本当。頭がつらいです。はい。あーあ。書くことないなあ。そんな感じで、うまく心がうごきません。ハルコでした。っておわっちゃダメですね！全力でやりましょう。　〔後略　共③111111〕

トモコ：　〔ハルコの〕部誌を見てみると、ハルコさんの心のうちがズラズラと書いてらっしゃいますね。全力とか。心がうまく動かないのは自分に制限をかけてるからなのかなあ。つまり照れがあるみたいな?!　みんな、自分を含めてちぢこまってる。自分のカラから抜け出していない。〔後略〕　〔共③111114〕

上のやりとりには、演技者としてどのようにして心を動かすか、登場人物と自分との乖離に悩むハルコとトモコの姿がある。そして「全力」を出して「自分のカラ」を破りたいが出来ない自分自身へのもどかしさも溢れている。ハルコやトモコにとって『ロミジュリ』は「楽しい」が、「楽しい」だけで演劇をやり通せるわけではない作品であることを二人は徐々に認識していった。最初は「楽しい」思いに包まれてはいても演劇づくりを継続していくうちにぶつかる“壁”とも言うべきものが必ず現れる。それを乗り越える力は「楽しい」だけでは得られない。そのことを正面から見つめているのがハルコである。彼女は後日さらにこう記す。

・悩んで、悩んで、悩んで、つらくて、つらくて、つらくて、死にそうになっても。なるからこそ輝く舞台になるんじゃないかな。これ経験談。まだこわいけど、それでもやりたくなる。中毒ですね。演劇中毒。うふふ。　〔共③111210〕

“壁”を感じながらそれを乗り越えようとし、挫けそうになる自分を抱えながら前に進んでいこうとする姿勢がここにある。またロミオの恋敵「パリス」（キャピュレットからジュリエットの婚約者に指定される青年貴族）を演じた、リサコは次のように記した。

・今までやってきた劇とは違い、自分の気持ちをストレートに伝えるセリフが多かった。普段言わないようなこと、言えないことを役としてでも言えて楽しかった。それにシェイクスピアの独特の言い回しに苦労した面もあったが、こういう伝え方もあるのだと知ることができたし、その言い回しをいかに自分のものにできるか、セリフ負けしないかというところで成長できたのではないかと思う。　〔A④120731 傍点加藤〕

『ロミジュリ』には現代ではあまり使わない言葉が多く、難解でもあったが楽しくもあったと記す彼女は、言葉の「伝え方」と、その獲得について思考し格闘したあとを記している。更に続けて彼女は次のように記している。

> ・登場人物の気持ちがストレートに出てるからこそ役に対して理解できないことも多くあった。なぜこんな行動をとったのか、なぜこんなことを言ったのかなど考えてもはっきりとしたものはわからなかったけど、こんなに役について、他の登場人物について話し合ったりしたことがなかったから細かく考えるのも大切だと思うようになった。自分たちから離れた役をやるのも楽しいと感じられた劇だった。
>
> 〔Ａ④120731 傍点加藤〕

ひとつの台詞、ひとつの行動が、誰に向けられたものであり、またどのような意味、ニュアンスを持つものであるのかを考えることが演技者に与えられた課題である。その人物が「なぜこんな行動をとったのか」「なぜこんなことを言ったのか」を考えたと言うとき、それは言葉や行動が交わされる人物同士の関係性を考えたということにほかならない。その結果、リサコには全てがわかったわけではなかったが、演劇をする過程で人物同士の関係性を仲間と話し合い、考えるようになったことは事実である。同様のことは次のタロウの言葉にも示されている。

> ・初めておこなった古典劇だったので、新鮮かつ大変なものでした。〔中略〕今まで上演してきた劇の中でも、この「ロミオとジュリエット」は最も真剣に読み取ろうとしてきた劇だったと思います。遠回しな表現が多く、しっかり自分の中（部員全員の中）でイメージを固めていかないと、無茶苦茶になってしまう怖れがあったからだと思います。
>
> 〔Ａ④120731 傍点加藤〕

このタロウの言葉に示されるように、生徒は「大変な」『ロミジュリ』に取り組むことによって、「部員全員の中」でしっかりとイメージを共有するため、物語や人物の関係を「最も真剣に読み取ろう」とした。演劇活動をするためには、個人的な作業ではなく、協働的な作業が不可欠であり、与えられた役として、また一演劇部員として相手との関係性を話し合い、考えることが不可欠であるという認識が、リサコとタロウ二人の言葉から読み取ることが出来る。上の言葉に続けてタロウは更に次のように記す。

> ・この舞台（「ロミジュリ」）を終えた時、今までのものとはまた違う達成感を味わうことが出来ました。その達成感が、今、僕が舞台を造っていく上で大切な自信につながっていると思います。いい舞台経験でした。楽しかったです。　〔Ａ④120731〕

生徒にとっては『ロミジュリ』の台詞や人物の関係性は難解であった。が、仲間とともに深く考えるきっかけとなり達成感を得た。その経験が後の活動を支える「大切な自信につながった」とタロウは記す。生徒たちは登場人物とその関係性を仲間とともに考えることによって読解力を深め達成感と自信を獲得したのである。

自発性は「楽しい」ことと「難しい」こと、「辛いこと」という相矛盾する二者すなわち両義性を受け止めていこうとする中から生まれてくるものであり、そのことが後の「自信につながって」いった。すなわち生徒は演劇活動を通して自己肯定感を獲得するに至ったのである。

6　実践Ａの成果と課題

2012 年 2 月 19 日（日）に本番を迎えた『K版 ロミオとジュリエット』は、115 名[17] の観客を動員し、無事幕を降ろした。客層は中・高生、大学生、保護者、教職員そして回覧板を見て直接会場に足をはこんだ一般の地域住民等である。

約 4 ヶ月にわたる実践過程を分析した結果、「協働的創造性」の観点から成果として明らかになった点は以下の三点である。

第一に、生徒の内発的な表現欲求にもとづいて活動を開始するよう指導することによって、生徒の自発性を高めることができる。その結果、多くの生徒が発語や「すり足」等の力強い身体性による表現を創造した。

第二に、活動中、生徒は愉楽と辛苦の両義性を抱えながら活動する。教師は活動に寄り添いながら適宜アドバイスを加えながら活動を継続させることで、生徒は自発性とともに自己肯定感を高めた。

第三に、より深い読解を目指しながら、集団による話し合いを行い、また教師が生徒にひとりの人間として向き合うことによって、生徒は想像力を高める。その結果、生徒は個人的な限界を超えて創造的な表現を身につけた。

一方、課題（反省）としては以下の三点をあげる。

第一に、筆者が、実践のねらいとして明確に「協働的創造性」を掲げていなかったこともあり、実践自体の教育目的があいまいであった。結果、生徒たち自身が表現したい物語の主題を明確に創造することが出来なかった。上演後の観客の感想にも示されたように「古典劇」をそのまま上演したという印象に留まってしまった。

第二に、第一の反省に関連し、生徒たちが考える「愛」に関する主題を表現に十分生かすよう指導することが出来なかった。通し稽古を観察した安念の指摘にも示されたように、「すり足」をはじめとする日本の伝統的表現を身につけることが先行し、『ロミオとジュリエット』の「愛」を表現する手段として適切であったかどうか、生徒たち自身が考える機会をもっと多く持つべきであった。結果、劇全体が単調なものに終わってしまい、表現が真に生徒のものとはなってはいなかった。

第三に、ハルコ（演出）やアヤコ（ジュリエット）といった役割の比較的大きい生徒の活動からは協働性、創造性を看取できたが、より多くの生徒から協働性や創造的な表現を引き出すような指導は不十分であった。

以上の反省をふまえ次の実践上の課題として筆者は、実践のねらいを明確に「協働的創造性」の育成と位置づけ、生徒たち自身の発想や表現を生かすような活動を展開していくべきだと省察した。

次節では、「協働的創造性」の育成をねらいとして明確に位置づけた実践過程を具体的に検討する。

第３章　第１節注

[1] 本節は、北海道教育学会編『教育学の研究と実践』（第 8 号,2013）に掲載された拙稿「演劇教育における教師の支援－札幌K高校『K版 ロミオとジュリエット』上演を事例として」を、本論文のテーマに合わせて再構成したものである。

[2] 「K版」とは、原作通りではなく、K高校による上演のための『ロミジュリ』であることを示す。

[3] 生徒が通読したものは、松岡和子訳,『シェイクスピア全集 2 ロミオとジュリエット』（筑摩書房，1996）及び河合祥一郎訳『新約 ロミオとジュリエット』（角川書店,2004.)である。

[4] 台本構成にあたり長い台詞は省略した。完成した台本は上演時間にして約１時間 20 分の作品となった。

[5] 例えば、「サムソン　　急所をねらって男なら痛い目、女ならいい目に合わせてやる。
グレゴリー　　女の急所だと？
サムソン　そうとも、女の急所、例の膜だよ。」(1-1)
（シェイクスピアＷ.〈松岡和子訳〉『ロミオとジュリエット』筑摩書房，1996，p.12.）

[6] 例えば、「女は男で子供をもうけます」(1-3)、「お嬢様の御歓びのために骨を折るのが私の役目。でも夜が来れば、お嬢様が重労働」(2-6)。(松岡訳前掲，p.41，p.103)

[7] 乳母に代表される人間的な資質及び民衆的なエネルギーに関する筆者の発想は、バフチンの「カーニバル的要素」から得た。バフチンは「カーニバル的要素」をシェイクスピアのみならずルネサンス期の作品に共通して漲る原理であるとした。（バフチンＭ.〈杉里直人訳〉『ミハイル･バフチン全著作第七巻 フランソワ･ラブレーの作品と中世･ルネッサンスの民衆文化』水声社，2007,pp.35-39 及び pp.355-356 参照。）

[8] ジュリエットのロミオへの愛が、家父長制を脱却するエネルギーに満ちたものであるという発想は、岩崎宗治「『ロミオとジュリエット』における文化のダイアロシズム－カーニバルとペトラルキズムの混淆」（人間環境大学『こころとことば』６,2007），p.49.から得た。

[9] 例えば、菊池あずさは 1974 年上演の蜷川幸雄演出『ロミオとジュリエット』を論じた中で、「それまでの上演では、清純可憐な、みずみずしいジュリエットが評価されてきた。」とし、蜷川以前の上演史におけるジュリエット評価の観点を指摘している。(菊池あずさ「祝祭から静寂へ－二つの蜷川幸雄演出『ロミオとジュリエット』－」〈大阪大学文学部美学科『フィロカリア』第 23 号〉，2006.）

[10] このような発想は、たとえば生田久美子『「わざ」から知る』（東京大学出版会,1987）,p.29 から示唆を得た。

[11] 教師が生徒にとって「対話的他者」となることの支援（ケア）の有効性については、例えば小田中章浩「演劇と教えることについて考えるための予備的考察（メタ）」(日本演劇学会編『演劇学論集』40,2002，p.17)に示唆的である。

[12] 栗山民也『演出家の仕事』,岩波書店,2007,p.177.

[13] 新村出編『広辞苑』第五版,岩波書店,1998.

[14] さらに衣装については担当生徒と今野とのアイデアで黒を基調としたシンプルなものとした。キャピュレット、モンタギュー両家の違いはバンダナの色で分け、また、ロミオは腰にスカーフを巻き、ジュリエットは上着に白い衣装をまとった。

[15] 劇ではロミオがジュリエットを見初めるダンスパーティのシーン（第１幕第４場）でＡＫＢ48 の音楽を使用した。

[16] 倉橋健『演出のしかた』晩成書房，1980，p.22.

[17] 入場整理券の半券とパンフレットの残部から、舞台監督兼制作担当のアヤコが算出した人数である。

第２節　実践Ｂ『すべり台をおりたら』（2012 年 10 月、11 月上演）の実践過程[1]

1　主題の協働的な創造(1)

実践Ｂ『すべり台をおりたら』（以下適宜『すべり台』）は、K高校演劇部が 2012 年秋に高文連石狩支部演劇発表大会で発表した創作作品である。

いま、この活動に参加した生徒を表２からピックアップし表４にまとめる。

表４　参加生徒数（2012 年 7 月－11 月）

学年	男子	女子	計
１年生	1	5	6
２年生	1	5	6
３年生	0	6	6
計	2	16	18

※スタッフ表記で「舞監」は舞台監督、「衣メ小」は衣装・メイク・小道具兼任を示す。

『すべり台をおりたら』参加生徒、主なスタッフ

1　年	2　年	3　年
サッチ（女）制作	サツキ（女）照明	アヤコ（女）舞監
ノッコ（女）音響	シュウ（女）助演出	トモコ（女）衣メ小
ヒロコ（女）助舞監	タロウ（男）音響	ツグミ（女）装置
ユウ（女）衣メ小	リエ（女）装置	ハルコ（女）衣メ小
ユウスケ（男）装置	ヨッキー（女）衣メ小	マイ（女）演出
レイ（女）照明	ミン（女）装置	リサコ（女）装置

実践Ｂが、実践Ａと異なる点は、原作に想を得ながらも新しい物語（主題）を創造したことである。筆者は実践Ａに対する省察と反省から、生徒たちが自分自身で考える主題と表現を、仲間との協働によって創造することをねらいとしたいと考えた。

実践Ａではすでに見たようにその視点が希薄であった。付言すれば第２章で述べた 2006 年当時の筆者には生徒が協働性や創造性を獲得する視点は欠落していた。

序章で述べた問題意識すなわち演劇教育による協働的な創造性の獲得は、この実践Ｂから次第に明確になっていった。そのために必要なことは、まず教師が生徒の自発的な表現欲求を引き出すよう指導することであると筆者は考えた。

そこで筆者は活動に先立つ約２ヶ月前、生徒全員に高文連の大会では創作脚本でのぞむことを提案した。その際生徒には創作脚本について以下のように説明した。

①　部員全員で創るオリジナル脚本であること。
②　シェイクスピアの『ロミオとジュリエット』のような古典的な作品を演劇部の個性にあわせて改作したものも創作に入ること。
③　自分がやりたいと強く思う作品をベースにした作品であること。〔Ｂ①120713〕

そこでまず、自分が上演脚本にしてみたいと思う原作を１点探し、それを選んだ理由、上演したい切実な気持ちあるいは、興味をもった言葉などを記す「原作レポート」の提出を求めた。その際古典については作者死後 50 年以上たっているものが望ましいと伝えた。著作権には保護期間があるからである。[2]

古典から新たな舞台作品をつくる手法は、高校演劇[3] に限らずひろく作品創造の手法と

なっている。例えば『ウェストサイド物語』が『ロミオとジュリエット』から、あるいは黒澤明の映画『蜘蛛の巣城』が『マクベス』から生まれたことはよく知られている。

また演劇教育論においては、オニールが新たなドラマを生む方法として古典作品の活用を提案したことは序章第３節で述べた通りである。

本実践においても、筆者はまず生徒たちが表現したいと思う主題について、古典をふまえながら引き出そうとした。そしてその主題をもとに新たな物語の創造を意図した。

提出された「原作レポート」[4]　の中から、実践Ｂ『すべり台』に取り入れられた主たる素材は１年生のサッチが提出したシェイクスピアの『十二夜』であった。ここでその梗概及び『十二夜』を選んだ理由を、サッチ自身が書いた「原作レポート」によって示す。

> 〔前略〕シェイクスピアの喜劇で私が一番好きな作品は「十二夜」です。嵐で船が遭難したヴァイオラは船長に助けられますが、双子の兄はいなくなってしまったので、おぼれ死んだと思いました。そうして一人になってしまったヴァイオラは、男装してその国の領主オーシーノー公爵の使用人になります。オーシーノー公爵は伯爵令嬢のオリヴィアに求婚しますが、彼女は男装したヴァイオラにひと目惚。一方のヴァイオラはいつのまにか公爵に恋します。そこに新たな人物が加わります。それは死んだと思っていたヴァイオラの双子の兄セバスチャン。彼は偶然オリヴィアに出会います。オリヴィアはセバスチャンをヴァイオラだと思い婚約します。が、ヴァイオラも他の人もセバスチャンがいることを知らなかったため大変なことに。しかしヴァイオラや公爵、オリヴィアなどがいるところにセバスチャンが現れたことにより全員が真相を理解しました。ヴァイオラは自分が本当は女であることも正直に打ち明け、それを聞いた公爵は彼女の愛を受け入れ幸せになる話です。〔中略〕私がこの「十二夜」でどうしても言いたい言葉はオリヴィアの「求めて得た愛は素晴らしいもの。でも求めずして得た愛はもっと素晴らしい。」という台詞です。これはオリヴィアが本当は女である〔男装の〕ヴァイオラに言ったものですが、この台詞は心に響くくらいすばらしいと思います。
>
> 〔Ｂ①120713 下線部加藤〕

サッチの表現欲求が率直にあふれ出ている文章である。特に下線部の「求めて得た愛は素晴らしいもの。でも求めずして得た愛はもっと素晴らしい。」は、後に主題をめぐって生徒たちの間で議論になる言葉である。

この『十二夜』を他の生徒が選んできた複数の原作をも吟味しながら、物語の中心的素材として選ぶまでには約１ヶ月を要した。すなわち７月中旬から８月中旬にかけ、5〜6 人 1 組で各原作のシーンやセリフをもとに即興によるシーンづくり（エチュード）と話し合いを繰り返し行った。そこでは高校生にとって興味関心の強い男女関係が表現され、活動場所の歴史教室はしばしば活気と笑いに包まれた。

２年のサツキはエチュードと話し合いの様子を次のように『部誌』に記した。

> ・〔エチュードは〕とりあえず自分が楽しいんでノリ良くやっていこうと思います。話し合いではまだまだつくり途中なので決まっていない事がたくさんありますが、逆に

> これだけの事を自分たちで決めて演じられるというのはとてもわくわくします。これが創作の楽しさですかね。　〔共①120729 傍点加藤〕

サツキの文章からは「自分たちで」自発的に物語を創作していくのだという意識を読み取ることが出来る。エチュードに笑いが起こり、生徒ひとりひとりに自発性、積極性が見られた。

だが一方でこれら様々なシーンを一本の脚本に総合していく展望が見えなかった。今野も最終的にどう一本の劇にまとめあげるのかについて心配した。今野は『部誌』に、

> ・自由な発想を出しながらも、1 本筋の通った芝居が作れるように頑張ってください。
> 〔共③120718〕

とコメントを加えた。筆者も今野との振り返りの中で、早く「一本の筋」を決めなければと焦りを感じていた。

そこで、札幌の劇団主催者である清水友陽氏を講師として招いた。その目的は顧問の指導方法を第三者の目で見てもらい省察を加え、改善することである。

清水には 8 月上旬に計 3 回来校してもらい、エチュードの助言をもらった。筆者は氏の隣に座りその指導の実際を『実践記録』に記録していった。

清水はこれまでの活動を検証し、生徒たちは活発に取り組みかつ組織的な集団活動が生まれていること、エチュードで大切なことは目的の明確化と具体化であること、物語の軸をつくるためには教師から発想のベースを提示していくことも大切であると指摘した〔共①120809〕。筆者は生徒の自由でのびのびとした表現欲求を引き出すことに意識を注ぐ一方で、活動の目的の明確化、及び教師による発想のベースの提示という点をあいまいにしてきたことにあらためて気づかされ反省した。

そこで筆者はこれまでの生徒の活動をふまえ、A4 版（横置き縦書き）7 頁（1 頁平均 60 行）の脚本原案を生徒に提示した。その内容は以下の通りである。

まず物語の場所は地域の公園であること。主な登場人物は高校生と幼稚園児であること。そして高校生が公園にやってくる目的は、同時期に 2 年生の総合学習として職場体験が準備されていたこともあり、高校 2 年生男女 4 人が幼稚園の「1 日先生」として活動すること、と設定した。

ただし高校生と幼稚園児との関係を職場体験によって生まれたパブリックなものだけにはせず、パーソナルな質を加えるため女子高生と幼稚園児とを姉弟とした。これは部員のハルコが実際に保育園に通う弟の面倒を見ているという実生活から生まれた設定である。そして繰り返してきたエチュードを生かし男女関係を取り入れた。すなわち男子 A は女子 1 を片思いしており男子 B は男子 A をからかう。女子 1 は最近失恋したばかりであり、男子 A の気持ちを受け止めきれない、という設定である。

一方、女子 2 は演劇部員であり「シェクスピア・オタク」である。職場体験学習での出し物として「幼稚園児のための十二夜」を 4 人で上演するために脚本を準備してきた。

またこの脚本原案では初めて「すべり台」が登場した。これは今野と話しあい、公園にあり園児が元気に遊び回るものでかつ舞台装置として実際に生徒が作ることが出来るもの

は何かと考えた結果である。

以上の設定を入れた原案をたたき台として話し合いを持った。

最初に筆者からこの原案の大部分はこれまでのエチュードと演劇部員の何人かの生徒の実体験をふまえているものであること、ただしまだ上演時間 60 分以内[5] の脚本とするためには不十分であること、これから脚本チームをつくり筆者といっしょに脚本を書き継いでいくことを説明した〔共①120827〕。脚本チームは立候補により 1 年ユウ、2 年ヨッキー、3 年マイに決まった。筆者は 3 人に助演出のシュウを加え脚本を書き改めていった。脚本がまとまるとその都度、脚本検討チームのメンバー及び今野に読んでもらいチェックを受けた。生徒からは、主として高校生の言葉として不自然な点が指摘され、また今野からは、登場人物の関係性や、物語の構成上の問題が指摘された。それらを受け再び改稿し脚本を練り上げていった。ここで高文連の大会における脚本の位置づけについて付言しておく。

大会での上演脚本は、全審査員に配布される。また全道大会では、審査員に加え 10 名の生徒講評委員全員分と、他の出場校へ一部ずつ配布される。審査員からは大会最終日に審査結果とともに厳しい批評の対象となるものであり、生徒講評委員からは「生徒講評文」の中で、また他の出場校の生徒からは「観劇シート」の中で批評される対象となるものである。つまり上演脚本は、公共的な場で広く批評にさらされるものである。

最終的にこの『すべり台』は高文連石狩地区大会において最優秀賞（43 校中 6 校）に選ばれ全道大会での上演権を得た。

そこでいま、上演作品の梗概を全道大会における生徒講評委員による文章〔B③〕によって紹介する。全道 10 支部から選ばれた生徒講評委員は大会で上演されたすべての作品を観劇し講評文を書く。講評文は以下の手続きにより作成される。まず観劇後、各委員が率直な感想、意見を交わし、作品の主題や観客の心を動かす要因について認識を深める。そしてその夜、宿舎において各顧問教師のアドバイスを受けながらＡ4 版 1 枚約 1200 字の文章にまとめる。担当教諭は舞台写真を付し印刷する。出来上がった講評文は、生徒にはもちろん一般客を含めたすべての来場者、関係者の手に渡るよう大会期間中、会場ロビー内に置かれる。つまり「生徒講評文」は一観客の単なる感想文ではない。全ての来場者を想定し、作品をより深く理解するために書かれた演劇批評である。[6]

『すべり台をおりたら』に関する「生徒講評文」　〔Ｂ③〕

〔前略〕舞台全体を使って立体感を出している劇だった。園児たちも素晴らしかった。無邪気で思ったことをそのまま口に出してしまったり、ちょっとした事で泣いたり笑ったりする感情の起伏が、まるで本物の幼稚園児が居るかのような錯覚に観客を引き込んだ。[1] 原色で塗られたすべり台は存在感と共に懐かしさも呼び起こさせた。実際に滑ることができるとは度肝を抜かれた。どのように作ったのだろうかと心の底から感嘆させられた。[2] 大道具さんの苦労がうかがえる。莉佳の友達である章太は登場していきなり春花へ愛をささげたり、悠二郎はコミカルな動きや喋り方で会場の笑いを誘ったりなど、とても個性的な高校生を演じていた。〔中略〕観客を笑わせる事をしかけていたため飽きることなく最後まで楽しんで観ることが出来た。

「すべり台をおりたら」その先には何があるのか？それは「求めずして得る愛」なのだろう。[3] 劇中劇に使われたシェイクスピア作『十二夜』を園児に見せることで、それを表現する姉・春花は実の

母からの、弟・りくは姉からの「求めて得る愛」を欲しがっていた。しかし、この姉弟はそれを手に入れることが出来ない。春花が、昔母が好きだった音楽をいつまでも聴くことから、母に執着しているのではないかと感じた。一方りくは、姉にかまってほしくてよく気をひこうとするが姉には冷たくあしらわれてしまう。園児たちによって誰しもが自分自身の幼いころの日々を思い出す。（中略）

姉の気を引こうとするりく。わざと「ブス」という言葉を言い、向き合って話を聞かない。周りの友達から「りくはお姉ちゃんっ子だ」と言われるのが恥ずかしくて人前では素直になれず、実際の思いとは真逆の言葉をぶつけてしまう所がとてもリアルに子供らしさを表現していて引き込まれるものがあった。愛というものは男女だけではなく親子や兄弟、友達との友情、先生に対する敬愛、一方通行な不器用な愛など様々な形で存在する。（中略）ラストの春花とりくのシーンでふたりの気持ちがつながった[4]とき、公園の電灯が灯ることで二人の気持ちをお互いにわかりあうことができたのではないだろうか。この劇の登場人物はそれぞれの人に対する気持ちが演技の中にあふれていて、相手への思いやりを暖かく感じられた作品だった。K高校演劇部の実際の雰囲気がそのまま反映されているのだろう。　〔B③　抜粋。下線部加藤〕

2　主題の協働的な創造(2)

上の「生徒講評文」をもとに、生成された所産としての表現（下線部）と、生成過程における生徒の活動との関係を以下に明らかにしていく。

「生徒講評文」中、下線部 3,4 は、創作脚本『すべり台をおりたら』の主題に関する指摘である。物語の根幹となる主題とその舞台表現を生徒たちは次のように創造していった。

まず主題に関わるタイトル「すべり台をおりたら」だが、この発案者は 3 年のハルコである。

9 月 11 日のタイトル会議においてまず顧問教師 2 名及び脚本検討チームの生徒 3 名で考えた原案を三点提示した。「だいっきらい」、「K〔実際は地域名〕公園でつかまえて」、「せんせいさようなら」である。ただし生徒も顧問もこの三点が会心というわけではなかった。まず「だいっきらい」は、喧嘩相手の弟も本当は大好きな存在なのだということを裏側から表現したもので単純、奥行きがない〔今野〕、「K 公園でつかまえて」は「80 年代臭」がし、現代に合わないという意見が演出担当のマイやリサコをはじめとする生徒から出され、他の生徒も納得し除外された。「せんせいさようなら」は、「幼稚園の先生とハルカの話なのかと思ってしまう。話が先生にフォーカスしてしまうのではないか」という意見〔ヨッキー：以上共①120911〕が出た。

これに対しハルコが出したものが「すべり台をおりたら」であった。このタイトルについては、生徒から以下のように肯定的な意見が相次いだ。

> ・一貫して〔舞台上に〕おいてあるものがすべり台。母との思い出、弟との思い出。おりたら一歩ふみ出せるんじゃないかと思った。すべて解決したわけではなく、何かが少し変わって前にすすむ感じ。（3 年ハルコ）
> ・「すべり台をおりたら」…その先には何があるんだろうと思わせる、このタイトルがいいと思う。（1 年レイ）
> ・「さようなら」という言葉を使うと何かが終わってしまう感じがする。それよりも、その先を考えさせる「すべり台をおりたら」の方がよい。（2 年リエ）

・「春花」（姉）にとっては「すべり台」は心のよりどころをあらわすものだから、「すべり台をおりたら」がよい。（1 年ユウ）　〔共①120911〕

この結果、脚本のタイトルは「すべり台をおりたら」に決定した。

『すべり台』において主題につながる言葉は、最初に述べた『十二夜』中の「求めて得た愛は素晴らしいもの。でも求めずして得た愛はもっと素晴らしい。」をもとに言いやすく**「求めて得た愛もいいけれど、求めずして得た愛はもっといい。」**とした台詞である。

この言葉ははじめシェイクスピアに凝る演劇部の「莉佳」が一番好きな言葉として、園児達の前で披露する台詞としていた。

だが脚本検討会議の中で、この言葉は園児に見せる劇中劇の中だけではなく、「春花」と「りく」の姉弟関係の中でも意味を持つものにした方が面白いというアイデアを 2 年のヨッキーが出した〔共①120906〕。

この発言によって劇中劇と現実のドラマとがシンクロする関係を創造することにつながった。つまりそれまでの姉と弟とのぎくしゃくした関係が、物語終盤では「求めずして得た愛」を弟から感じ取ることができるようになり「春花」は一歩前進して人生を新たな視野を持って歩み出すという主題を創造することにつながった。

この主題は「生徒講評文」下線部 3、4 にも見る通り、観客にも印象的、共感的に伝わった。だが「姉弟」は原案段階では同母姉弟という設定であり、特に助演出のシュウは違和感を持っていた。結論から言えば、ふたりの関係を異母姉弟としたことはこのシュウの意見によるところが大きい。

シュウは「自分の経験をもとに考えるからかもしれないが」と断った上で、高校生の姉と幼稚園児の弟では年齢に開きがあり、そこに何かの意味を持つと観客は感じてしまうこと、そして主人公（姉）には実の母親と、弟の母親と二人の母がいるはずで、その二人の母親との関係の中で弟と喧嘩したり仲直りしたりといった日常を生きているのではないかと筆者に語った〔共①120906〕。

この結果、主人公の履歴と今を生きる複雑な心情を創造することにつながった。同母弟という設定では、弟との喧嘩ひとつとってもその後の展開は単なる仲直りという結果に終わり余韻が残らない。だが異母弟とすると、姉には実母のことが頭にあるため、弟に向き合う姿勢にも複雑な心境が生まれることになる。このアイデアを筆者はヨッキーやシュウと議論しながら脚本に盛り込んでいった。脚本製作の上で教師と生徒とはこのような形で協働した。

この実母への思いと園児である異母弟への姿勢との関係について、後日シュウはさらに次のような電子メールを筆者に送付してきた。

・〔前略〕また自分の話持ち出して申し訳ないのですが、異母妹が生まれたときは新しい母親がつきっきりで自分はすることが全部無かった記憶があります（汗）逆に自分が「姉」になるぞーって張り切って無理矢理面倒見たことはありますが、だから余計に他人意識を持ってしまったっていうのもあったり。それでも叩きたくなるほどイラッとすることは無いわけではないです。「どうして言うこと聞かないの！」という春花のリクに対する台詞は自分にとっては「どうして（新母の）言うこと聞かないの！」に聞こ

えてしまいます（汗）「お前には母親がちゃんといるだろ！なんで言うこと聞かないんだよ！こっちは小さいときに母ちゃん出てったんだぞ！甘ったれんな！」…って感じに（笑）なので一応、共働きで母親も家を空けている設定があった方がいいかな、と。
〔B②120918〕

原案に対するシュウの意見は、自分の経験をふまえたものであるだけにリアリティがあった。同時にそれは単に個人的な経験というよりも、現代の多様化する家族の形を示唆する上で、またそれを高校生の視点から描くものとして普遍性と現実性を帯びるものであると実感した。

筆者は以上の過程をシュウ含め、脚本検討チームと確認し第２稿に反映させた。そしてこの姉と異母弟との関係が軸となり、姉の現在の心境と未来へ一歩踏み出す意志が「すべり台」を通じてあきらかになること、それがタイトルとよく響き合う主題となることを全員に伝えた。

ところが姉を演じたハルコは、「求めて得る愛もいいけれど、求めずして得る愛はもっといい」という『十二夜』のセリフを、姉と異母弟との関係にあてはめることに強い疑問を持っていた。ハルコは「弟に対して愛を『求めず』なんてことはない、弟にこそ求めている」〔共①120929〕といった。部全体での話し合いでは、ハルコの意見に対し脚本チームを含め多くの意見が出された。

・弟が純粋に姉を愛してくれている、そのことに気づいていない、それが「求めず」の意味ではないか。小さい頃の弟のかわいさが薄れていく感じがあって、でもお弁当はつくって自分（姉）はしっかりしなきゃと思っている。その「しなきゃ」という思いが先行している。そして実母への思いを捨てきれない中で、弟から「お姉ちゃんのつくってくれたお弁当、めっちゃおいしいかったよー」と言われる。特に求めていなかったけど、そのとき「求めていなかった愛に気づくのではないか。姉が思っている「壁」が弟との間にある。「求められない」と思っている。それが「求めず」ではないか。（２年シュウ）
・姉の意志とは関係なく、（異母）弟が生まれた、という意味で「求めず」なのではないか。（２年ヨッキー）
・「春花」と「久保」（男子高校生）との間は「求めて得た愛」と考えていいのではないか。その前に「春花」は失恋しているし。それに対し弟との関係は、わからないまま終わってもいいのでは。「愛されたい」とは思ってないが、普通にお姉ちゃんとしてしっかりしなきゃと思って生きてきたのだから、弟に「お弁当おいしかった」と言われて感じる愛は「求めずして得た愛」と考えていいのではないか。（２年リエ）
・要するに「求めず」の「ず」は、「意志」と「可能」の二通りの解釈から、違いが生じているんじゃないか。つまり春花は「意志」として「求めず」ではなく、求めることが「不可能」だと思っているということじゃないか。（２年タロウ）〔共①120929〕

ハルコは、他の生徒の意見を聞きながら、なお考え続けている様子だった。が、最後のタロウの言葉には「ナイス、フォロー！」と親指を立てて発し、腑に落ちたことを示した。

話し合いから共通理解が生まれた瞬間であった。

上記の意見交換をふまえて生徒たちが書いてきた「活動記録シート」には、「求めずして得た愛」に関し、自分の実際の家族経験に照らし、赤裸々にその内面を吐露したものが多かった。例えば、シュウは筆者にあてたメールの内容に基づいて自分と家族について記し、またツグミはＡ５版の「活動記録シート」両面にびっしりと自分の生い立ちを記してきた。筆者は特に個人的な事情が書かれているものについては本人に了解を求めた。生徒はとくに拘泥することなく了解してくれた。そこに筆者は部内であれば自分のプライバシーに関わる部分も打ち明けることができるという信頼関係を感じた。その上で筆者は脚本づくりに参考になる文章を選び、印刷し部員全員に配布した。そして、物語を各自の実際の経験に照らし合わせて考えるため、再び部全体での話し合いを開かせた。

その他「活動記録シート」には次のような経験が綴られていた。

> ・りくからの愛をラストのシーンでみせるためにはどう表現していけばいいのかを考えたい。りくのお姉ちゃんに対する感情は、自分の子供のころの姉に対する気持ちとかさなるところもあるから思い出して表現したい。　〔リサコ〕
> ・りく〔に感じた春花の思い〕はやっぱり「求めずして得た愛」なんだと思う。そこで、それをどう表現するかなのだが…正反対のセリフ〔「お母さんの弁当の方がおいしい」〕を強調していくということしか今の自分には案がない。…でそれをひきたたせるのが斉藤先生や高校生たち園児たち…だと思う。　〔ヒロコ〕
> ・「りく」と「春花」の関係も「求めずして得た愛」になるのではないかなーと思います。好きとか言う言葉ではなくても、最後の「お弁当おいしかったよ」＝愛という感じで私はとらえていました。　〔ノッコ　以上共④120929 抜粋〕

これらの言葉に刺激されたのか、ヨッキーやヒロコもシートには記さなかった家族の経験を自ら語った〔共①120930〕。自分の経験に照らして物語を考えるという作業が、作品にリアリティを与えていった。その結果、生徒たちは、自分の知らない仲間の家族経験をはじめて知り、登場人物の気持ちをより身近に、より切実に感じ、考えるようになった〔レイ　共⑥121120〕。この作品づくりを通して、生徒たちはシェクスピア『十二夜』の言葉である「求めて得た愛もいいけれど求めずして得た愛はもっといい」を、各自の実際の生活経験に照らし合わせ、新たな物語の中に位置づけた。

そして、「春花」が異母弟「りく」からの呼びかけ「おねえちゃん、お弁当おいしかったよー」という言葉に「求めずして得た愛」を感じたとき、前に向かって一歩踏み出す、つまり内面的成長をとげる、という新たな主題の創造につなげたのである。

この演劇創造過程をエンゲストロームの活動理論[7]　に照らして考えるとき、以下の意味を指摘出来る。つまり、活動の参加者は、舞台の上に創造されたものを通じて実際の生活を学び直すというものである。ただし、本研究が対象とする高校演劇に即して言えば、すでに書かれた既成脚本を上演する場合よりも、時間はかかるが生徒が協働的に創造した創作脚本を上演する場合の方が、自己の生活世界を相対化し、対象化してとらえる経験は、より顕著に看取された。この点、自分の生い立ちを思い起こしながら、脚本の主題を考え続けたシュウの言葉は示唆的である。

> ・創作脚本は、普通に既成脚本をやったあととでは明らかに違う何かがある。どこか自分と重なる部分があって突き刺さる。終わったあとに脚本の中の人物はどうなったかを考えて自分はどうしていこうかと考える。物語の出来る前とは全然違う。忘れようとしていたこと、なかったことにしようとしていた幼い頃のことがメッチャ引き出され、役者も変わり、舞台も変わり、終わったあとに自分の気持ちも変わっていったような気がする。　〔共①シュウ 140210〕

生徒たちは、各自の生活経験に照らして物語を創作したが、その過程では他者の生活経験にも耳を傾け、相手の立場を思いやる。実践Ｂの場合で言えば、演劇を創作することによって、生徒は自分の経験値

以外の家族経験にも思考を拡張し、その過程で自分の生活経験を見つめ、捉え直す契機につなげた。このとき創造された演劇は、参加者による操作の対象となり、世界を捉え直すための「道具」[8]　となる。

3　表現の協働的な創造による関係性的思考の獲得

主人公「春花」が異母弟への「求めずして得た愛」を感じ、「一歩前に踏み出す」という主題は、抽象的な解釈から創造されたものではない。稽古から生まれた具体的な身体的行為をともなう表現である。それは演出のマイとシュウとの対話から創造された。

物語のラストにおいて「春花」はすべり台を自らすべり、在りし日の実母との思い出を探そうとする。筆者がまとめた第 2 稿では、「（すべったあと春花は）しゃがんだままじっとしている」というト書きだったが、これを二人は「立ち上がり、実母の幻の方に手をさしのべる」という仕草が必要ではないかと提案した。その方が、そこにもう実母はいないのだという想像力を「春花」も、そして観客にも働かせることができるのではないかというアイデアだった。印象深いシーンになることが予想されたため、筆者は二人のアイデアをそのまま脚本のト書きに取り入れた。

すべり台の上から「りく」が「春花」に「おねえちゃん、おべんとうおいしかったよー、またつくってねー」と言葉をかける。春花はりくをしばし見つめ、かつて自分が実母からかけてもらった言葉「春花、すべっておいで」を、「りく、すべっておいで」に換えて呼びかけるというラストシーンは、以上のような協働をへて創造された。

『すべり台』の制作過程において、「春花」を演じたハルコは、自分自身と役との差異を考え続けていた。特に物語の中の主人公と弟「りく」との異母姉弟関係について考えた。そして練習を重ねていくうちに徐々に「春花」の心情を理解していった。その関係性に関する思考は、既述の集団による話し合いによって特に深まった。

ハルコは、全道大会を目前にした活動終盤の 11 月、「春花」の内面及び物語の主題に対する解釈を「活動記録シート」両面一杯に書き込んできた。

> ・今日、家で考えたこと。〔中略〕春花の小さい壁が、部活や恋や勉強、父との関係、新しい母との関係、りくとの関係としたら、高い壁、小さい壁を乗り越えるのに必要な壁は「実母との思い出」だと思います。今の異母との関係ももちろん大切だけど、すべ

りだいに気持ちを寄せているのは昔の離婚する前の楽しい母との思い出ですべり台をすべるという行為は、その思い出を思い出と認めることなんじゃないかと思います。もし、りくのお母さんが、（中略）（春花の）本当のお母さんだったら、自分の気持ちも理解してくれたかもしれない…そういう昔の自分、我満〔ママ〕しなくても良かったころの自分にしがみついていたいと思うから、すべり台を母とかさねて、下に母のいないすべり台をすべることが出来ないのかな…と思いました。〔紙面〕うらへ行きます！

今まで、「春花」が変わる瞬間は、りくのセリフ（「お姉ちゃん、お弁当おいしかったよー」）だと思っていました。だけど、少し違うのかもしれません。すべり台を、ラストにすべった春花は、きっと春花の心には複雑なんだけど、清々しいというか、諦めるじゃないけれど、受け容れることが出来る、つまり、すべり台をすべれるようになった時点で、春花は変われているんだ!!とふと思ったのです。実母との関係に、一つ昔を昔だと思うことが出来たから、ラストのりくのセリフが、とても嬉しく感じられるのかもしれない。〔後略〕　〔共④121110〕

先にも触れたがハルコには実際に幼稚園に通う弟（同母弟）がおり、自分自身の姉弟関係と、物語のなかの「春花」と「りく」とのそれとの違いをよく理解出来てはいなかった。だがここに来て変化が起きた。つまり他者を必死に理解しようと努力するようになったのである。そもそもハルコは１年生当時から、自分自身でありながら他者を理解し表現するという関係性を受け容れることが出来なかった。彼女は１年生当時、次のように自分自身を見つめている。

・自分じゃない人を演じることのむずかしさをよく学べたと思います。
〔共⑤101101〕

・アドバイスをもらってもどう直したらいいかわからなかった。どんなにがんばってもその人にはなれない。その人にはなれない自分が嫌だな。どれを演じても自分だな。と。それが変な感じ。その人が実在しない感じ。自分が動いてるだけ。　〔共①101223〕

だが、『すべり台をおりたら』の姉弟関係の議論をきっかけとして、舞台という虚構の装置を借りて他者を理解しようとする関係性的思考が生まれた。以下はそのことを示す彼女自身の記述である。

・3 年の大会（『すべり台をおりたら』）で主役を演じて良くも悪しくも地味なかんじで主役感があんまりなかったかもしれないけど自分なりにいろいろ考えていい本番を迎えられた。　〔共⑤130228〕

・ちゃんと台本に向き合えた。主人公として生きれた〔ママ〕。　〔共⑥121120〕

ハルコは上の記述に見るとおり、主人公「春花」に向き合い、他者を「生き」ることが出来た。つまり自分自身を相対化することが出来るようになった。それまではどちらかというと個人的な思考に傾いていたハルコが、『すべり台』によって関係性的な思考を身につけ、世界を相対化することが出来るようになった。それはまた彼女の下級生に対するア

ドバイスの内容や下級生自身の言葉からも読み取ることが出来る。

例えば、ハルコと同じスタッフパート（衣装・メイク）に在籍し、しばしば相談相手になってもらっていたユウは、舞台表現に関し後に「振り返りアンケート」に次のように記している。

> ・役者にかんしてはやはり自分の感情をまず捨てるべきだと思いました。むずかしい話ですが、“私であるけど私ではない。”、“役はそこで生きてる”というのは本当のことだと思います。ですが、演じてみると自分ではそう思っていなくても他人からは、私のようにみられてしまう。役者として一番の課題はそこなんだと思います。ですが自分と役と向き合って悩み考え表現していくところが、高校演劇の醍醐味だと思います。
>
> 〔共⑤141201〕

ユウは「私であるけど私ではない」という関係性を抱えながら表現していくことが「役者として一番の課題」であり「自分と役と向き合って悩み考え表現していくところが、高校演劇の醍醐味」であるととらえている。

また１年男子のユウスケはかつてのハルコと同じように、物語中の人物を相対化することが出来なかった。ユウスケが次のように『部誌』に記す中で、ハルコは人物の相対化について次のようにアドバイスしている。

> ・〔大会開会式後〕稽古は大通公園でやりました。…実は「春花」のモノマネのシーンをやる時、僕はキョヒしました。理由としてはまあ公共の場で女のマネをするのが嫌だったというヘタなプライドですね。その事をハルコ先輩に話したところ、「私が思うに私たちの心の中には一つの部屋があって役者の人は私自身と役の二つが共存するの。だから,今のユウスケはユウスケじゃなくて役の人なの。それにこのシーンは単に春花のモノマネしてるんじゃなく、マネをして相手をバカにしてるの…私の考えではね。」この言葉にどれほど救われたことか。ハルコ先輩は素直に凄い人だと思います。
>
> 〔共③121003〕

この文章に見るとおり、ユウスケは物語中の人物が自分とは異なる人物であるという相対化が出来ていない。自分自身がその人物であるかのように受け取られてしまうのではないかと、自己と他者とを混同し結果、大通公園での練習を拒否したのであった。

このユウスケに対するハルコの応答（「役者の人は私自身と役の二つが共存する」）は極めて明快である。1 年前ならばそのままハルカ自身に向けられてもおかしくない言葉であるが、しかし、下級生にアドバイスをする中でハルコ自身、他者を表現することの意味をより明瞭に認識出来るようになった。

1，2 年当初は、自分ではない他者を表現することに困難を感じていたハルコが、3 年の今は『すべり台』における仲間との協働を通して、人物（他者）の関係を理解しながら表現することができるようになったのである。

また、表現における協働的な創造性は「生徒講評文」では、特に下線部１に示されている。全道大会本番の舞台で、生徒たちはまるで「本物の幼稚園児が居るかのような錯覚」

を観客に与えた。観劇した他校の生徒が記した「観劇感想用紙」170 枚の大半に「本当の幼稚園児に見えた」「子役さんが…本当に子役ちゃんなのかと…!!」等園児の表現を高く評価する記述が記されていた〔Ｂ④121117〕。また観客席からは、高校生と幼稚園児が交流するシーンでよく笑いが起きた。それは映像記録からも看取することが出来る。〔Ｂ⑤〕

生徒たちのこの園児表現はいったいどのようにして創造されたのだろうか。

『すべり台をおりたら』には、約１ヶ月にわたる話し合いとエチュードから生まれたシーンや言葉がふんだんに取り入れられている。

その過程において、公園で遊ぶ幼稚園児のアイデアを出したのは３年のハルコだった〔共①120801〕。久々に「園児」にかえった生徒達は伸び伸びとした即興劇を生んだ。例えば幼稚園児たちの「ブスビームごっこ」という遊びはその代表である。「ブスビーム」という光線を発すると当たった相手がブスになるというものである。ハルコは実際に小さな園児を弟に持ち、しばしば園に送り迎えをしている。そのため遊びや園児の言動にはリアリティがあった。舞台は生き生きと弾み生徒たちは楽しそうだった〔共①120802〕。

ただし高校生の演じる園児の造形表現は一様につくり笑顔が多かった。舞台に出ている間終始「笑って」いるのである。そのことを演出や筆者が指摘すると、園児に選ばれた１年のサッチと２年のヨッキーは以下のような記録を残した。

> ・幼児をやるのはまだ難しいです…なかなかコツが掴めません。ずっと笑顔でいるわけではない…笑顔以外はどんな表情をすれば良いのでしょうか？しっかり観察しなければいけませんね。〔共④サッチ 120904〕
> ・キゲン悪そーな園児と高校生の境目がわからない…。劇のシーンでマジメにお話きいてたら「高校生がいる」といわれました。幼稚園児らしいマジメさって…何だろう…。〔共④ヨッキー120920〕

ふたりの言葉に表れているように、生徒たちは最初「幼稚園児」はずっと「笑顔」でいるものだという暗黙の前提があったようである。「笑う」以外の表情がどんなものかも想像できなかった。筆者はそれを稽古の場で繰り返し指摘した。

断るまでもないが、「幼稚園児」だからといってその表現が容易である訳では全くない。園児であった頃の自分の記憶はあったとしても断片的なものにすぎない。ましてや当時自分がどんな表情やしぐさをしていたかを記憶から再現することは不可能である。

だが、「園児」のひとり３年のトモコは活動後半「笑う以外の幼稚園児の表情がだんだん見つけられるようになってきた。」と「活動記録シート」に記した〔共④120924〕。

「笑う以外」の表情は以下のような試行錯誤を経て生まれた。

> ・18 歳のＪＫ〔女子高生〕が５歳の男の子を 2〜3 ヶ月演じてみて結構な体力と思考力を使いました。どうやったら幕がおりるまで幼稚園児だとお客さんをだますことができるんだろう…と。
> ・〔園児である〕「ともや」をやるには「ともや」の人生に沿っていかなきゃいけないから、その辺のがきんちょをマネてもそれは「ともや」じゃない。もっと深く掘り下げ

たら幼稚園児というみためだけでなく、人生を伝えることができたのかなと。参考にするとマネするとは別だと思った。〔後略〕
・「幼稚園児」という集団で表現する。やっぱ集団の演技は重要だと思った。幼稚園児6人が幼稚園児に見えたのは6人という集団のおかげ?　〔共⑥ﾄﾓｺ121120〕

上の記録は全道大会を終えたあとの反省会議資料に園児のトモコが記した文章である。そこには自分の表現を観客の視点から構築すること、人物（他者）の人生に沿って考えること、そしてひとりではなく集団として他者からどう見えるかという視点をもって創造すること、以上の思考と工夫を読み取ることができる。

全道大会本番の上演記録をDVD〔B⑤〕で確認すると、トモコの表情に変化が見える。先生役のヒロコにたしなめられた時の少しすねたように「は〜い」と返事する声の質と表情にトモコの創意工夫を読み取ることができる。

先生役のヒロコも活動当初からずっと筆者によってその表情の硬さが指摘されていた。筆者は3年生のとりわけ表情の豊かなツグミからアドバイスをもらうことで彼女は変わっていくのではないかと考えた。そこでそのようにヒロコを促したところ、彼女はツグミに「個人レクチャー」を受け「それ以来、何かがふきとんだ気がして、気持ちの方で余裕ができてきました」〔共③120930〕と記した。地区大会後の反省会議用資料には、「気づかされなきゃできないのか、自分は。」〔共⑥121012〕と記し、受動性の抜けない自分自身を反省している。だが、その反省をもとに全道大会に向けた稽古に取り組み、「気持ち」だけでなく、日常でも徐々に柔軟で自然な表情を獲得していった。特に全道大会本番の映像記録〔B⑤〕には、当初のヒロコの硬い表情はなく、柔らかな表情や発話を看取することが出来る。

園児役の他の生徒も表現を考え、また他の部員の表現を観察しながら創造していった。

例えば1年のユウは、活動当初から幼稚園児らしくなるためのアイデアを他の生徒に次のようにアドバイスしていた。

・アドリブで幼稚園児の「あのお姉さん怖いー」とか「おこったー」などのアドリブがあるとより園児らしくなるなと思いました。　〔共③120829〕

また主人公「春花」の異母弟役「りく」を演じた3年のリサコは、他の生徒との協働による役づくりについて次のように記している。

・「りく」の心情を想像するのはとても難しかった。幼稚園児であることや、歳のはなれた姉に対する気持ちなど、昔の自分を思い出してみても想像しきることはできなかった。周りの人の話などをきいたりしてとても参考になったし、想像も広がった。幼稚園児でも色々な感情や考えがあるんだと思ったし、「りく」の人生について考えたことによって演じる時もやりやすくなった。　〔共⑥121120〕

このリサコにアドバイスを与えたのはアヤコであった。アヤコは舞台監督でありキャス

トにはついていなかったが、練習では終始舞台を観察しアドバイスを行っていた。それについて彼女は次のように記している。

> ・日常の何気ない１ページにこそ、ドラマがあるのかもしれない。今回の劇づくりを通して、ものすごくそれを感じました。愛してるって一筋縄じゃいかない。春花の親はどうして離婚したのか…。言葉では説明しきれないごちゃごちゃした感情をこの劇ではみせられたのかなぁ。個人的な事情にて、りく〔リサコ〕にはちょいちょい口出ししました。りくにそれは言ってほしくないとか、あの台詞はこういう感じで出たんじゃないかとか。“ 子どもはそこまで考えてない ”という言葉に反論し続けたのも私でした。混乱を招いてしまっていたらごめんなさい。でも反論します。
>
> 〔共⑥121012〕

上のような反省とアドバイス等のやりとりすなわち協働的な稽古の繰り返しをへて、生徒たちはだんだん「幼稚園児」になっていった。「日常の何気ない１ページにこそ、ドラマがある」というアヤコの言葉は、この創作劇をつくるためしばしば各自の経験を語り合ってきたことと関係している。例えば、

> ・お前の顔ブタみたいだから死ねば！と言った小２がいた。（ハルコ）、
> ・買い物に行ったとき、小１と年長の兄弟が自分にしつこくかん腸してきた。やめてね、って言ってもなかなかやめてくれなかった。（リエ）、
> ・小さい子はお母さんの口マネする子って多いなって思う。（ユウ）
>
> 〔以上、共①120809〕

幼少児の言動に対する生徒の反応は共感的でその場の話題は尽きなかった。これらを筆者は「実践記録」に記録し脚本チームとともに脚本を練り上げていった。

「園児」の表現は大会本番間近になると更に具体的になっていった。変化が現れたきっかけは、本番直前の 10 月上旬、大通公園で練習したあとのことだった。

会場に戻ってきた生徒達はいささか興奮気味に、園児の表現方法がわかったと筆者に語った。聞けば、自分達が練習している大通公演で、偶然園児達が通りかかったので、先生方に声をかけ「交流」させてもらったのだという。この経験から刺激を受けたのはサツキである。彼女は「活動記録シート」に次のように記した。

> ・大通公園の園児を見てイメージがよりハッキリしてすごくやりやすくよりイメージを固められるようになったのでやはり本物はスゴイですね。昔のビデオの中の自分よりも全然リアルでした。　〔共④121006〕

サツキは役作りを楽しみながらも、幼稚園児にしては高すぎる自分自身の身長とイメージの不確かさに本番直前まで悩んでいた。だが実際に園児と交流することは、かつての自分の姿を VTR で観ることよりも「全然リアル」に園児を表現する力につながった。

「リアル」であることはまた立ち居振る舞いがわざとらしくなくごく自然であることを意味する。その点で先生役を演じたヒロコもまた苦労した一人である。本番間近になってもまだ自分の表現に満足いかず、うかない顔をしているヒロコを見て、筆者は、3 年生のツグミに、ヒロコにマンツーマンで寄り添いアドバイスをしてやってほしいと頼んだ。その甲斐あって、ヒロコは柔軟で自然な表現の創造が意識できるようになったと自ら記すようになった〔共③120930〕。

演劇表現には「これで 100 点」という数量的限界はない。表現者は、本番の幕が下りるまで役と向き合い格闘しなければならない。その意味で演劇創造過程に楽しいことと苦しいことが同居するのは当然である。「面白いは難しい」〔共⑧120728 アヤコ〕のでありその自覚を持つとき、生徒の活動には自発性、積極性が生まれていった。

大会本番 2 日前、助演出のシュウは『部誌』に次のように記した。

> ・役者一人ひとりが演技に対して自立した考えを持つようになっていて楽しんで舞台に立っているような気がして、見ていてとても良い雰囲気です。その分「ここはこうしたい、この方が面白いんじゃないか」という意見や思いも沢山あるかと思います。
>
> 〔共③121005〕

生徒たちが「自立し」かつ「楽しんで」舞台に立つ雰囲気すなわち自発性、能動性の高まりを読み取ることが出来る。

地区大会終了後の反省会議で、演出を務めたマイは、幼稚園児の造形をはじめとする表現の創造について次のように述べた。

> ・まずは幼稚園児について。高校生が園児を想像して演じるというのは簡単なことではなかったけれど、観察力、想像力が多少なりとも高くなったと思う。次に春花とりくの関係について。年が離れていて、異母姉弟。部員のみんなや先生の色々な話をきいて、本当に参考になることがたくさんあった。兄弟姉妹の話や、親の話。見解がとても広くなった。そして“春花”について。春花が歩んできた人生を、感情を何度も想像して考えた。親が離婚して、再婚して、新しい母親ができて、弟が生まれて。大好きだったのに、いつのまにかギクシャクしちゃって、愛せないんだって自信をなくしてしまって。こんな風に考えていくうちに、役１人ひとりに感情移入するようになった。「1 人の人間を作る」ということの難しさを改めて知った。　〔共⑥121012〕

マイは演出担当として毎日の活動を取り仕切り、キャストにアドバイスしていく立場にあった。上の記録からは、その彼女もまた他の生徒の発言に刺激を受けそれらを参考にして練習をすすめていったことが読み取れる。他の生徒との話し合いをはじめとする協働によって「1 人の人間を作る」ための想像力が発揮されたことをマイは吐露している。

4　「道具」の創造過程

次にスタッフ活動における協働的創造性に関し、特に「大道具」（舞台装置）としての「すべり台」製作過程に即して述べる。「生徒講評文」下線部２に見る通り、「すべり台」は、実際に滑ることが出来る具体的機能性、そして観る者をして「懐かしさを呼び起こさせる」抽象性を兼ね備え、観客に物語の想像世界を提示することに成功した。

装置スタッフチーフの３年ツグミは、既述したように、自分の家族の経験を「活動記録シート」に赤裸々に記した〔共④120929〕。筆者はそれを読み、さしつかえなかったら話し合いの場でも話してくれるように頼んだ。物語創作に現実性を伴わせ、かつ今の自分を省みる視点を、ツグミのみならず生徒たち全員に持ってもらいたいと考えたからである。その時のことをツグミは後に次のように振り返っている。

> ・『すべり台』の創作のとき、自分の生い立ちとキャラクターたちの生い立ちが似ている部分が若干あったので、勇気を出して話してみました。　〔共⑧130718〕

ツグミは自分の家族に関する記憶と、物語の主人公の境遇を照らし合わせた。そして物語の主題を舞台装置にどう反映させるかを考え実際に形象化した。彼女は、そのときの経験を支部大会終了後の反省会議資料に次のように記した。

> ・春花〔姉〕のリク〔弟〕に対する気持ちや、実母と義母のことに悩む姿。そして今の自分に悩んでいること。私自身の経験や部員の話を聞いて、春花がいかに学生らしく、不安で悩んで苦しんでいるかを思ってきた。それを投影できるのは、舞台装置としては、すべり台や木、遠見などに物語をつけて雰囲気を造ることだ。もちろん、姉に対する愛と不安を抱いているだろうリクの気持ちも含めて、舞台装置を創造したつもりだ。例えば、すべり台は２人の共通点の１つ。姉にとっての思い出であり、そこに実母を探して執着してしまえば足枷となりえるもの。リクにとっても母が相手してくれたものかもしれないし、姉に近づけない原因にもなりえるものだとか。例えば木は、１本だけすらりと伸びていて、誰もいなければ寂しく見えても、実は幼い頃の姉もしっかり見届けている時間を結んでいるのだ。　〔共⑥121012〕

ツグミの語りに他の生徒も触発されて、他の生徒も数名がその場で自分の家族関係を語り出した。ツグミは、部員相互の家族関係や経験を語り合う中で生まれたイメージを投影するように、すべり台や木、遠見（書割。舞台背景となる街の風景）を構想した。そして、公園を構成するこれらの大道具を、装置スタッフ２名と他の部員の協力をも得ながら完成させた。その協働について彼女は後に次のように記している。

> ・自分の役職は舞台装置であることを自覚し、自分の中のイメージをどう伝えていこうか悩みました。アイデアマンは他のみんなで、私はパズルという名のみんなのアイデア・要望を組み合わせていった。　〔共⑧130718〕

特にすべり台は、作品の主題を表現する中心的舞台装置である。その構造や材料（木材）の選び方について筆者からアドバイスしたものの、組み立てや着色はほぼツグミと装置ス

タッフの２名（リエ、リサコ）が協働し完成させていった。着色は「生徒講評文」にあるように明度のある原色で塗られた。実際に滑ることができ「懐かしさ」を呼び起こすような舞台映えのするものになった。

ツグミは「すべり台」を製作した経験を全道大会反省会議資料に次のように記している。

> ・すべり台、原色でよかったー!!　いやでも公園のすべり台といえば、にぎやかな色という偏見がなきにしもあらず。今回緻密に計算して切ったり打ちつけたりしたのはすべり台で、あとは数字でなかった気がする。事前に計りはするけれど、実際、原始的なことばかり、その大胆さ、楽しさ、緊張感。作る過程で味わったもの含めて、堂々と出せたかな。きっと（目標にしていた）“（物語が）終わるころには公園は暖かく見える”は達成できたと思う。　〔共⑥121120〕

ツグミにとって、「すべり台」は単に子どもが滑る遊具ではない。それは登場人物同士の関係をつなぐ媒体である。創造の過程でツグミが味わった「楽しさ、緊張感」は、物語に登場する人間の関係性を考えるようにして得られたものであった。

また、舞台装置についてツグミとともに活動した 3 年リサコは次のように記している。

> ・『すべり台をおりたら』は特別です。長い時間をかけて話し合いを何度も行いみんなで深め、つくり上げた作品だと思います。舞台装置としても最後の舞台で『すべり台』や『木』などを作ることは自分にとってすごく刺激的で不安もあった分、できた時の感動はとても大きかったです。〔後略〕　〔共⑤130228〕

「すべり台」や公園の「木」を舞台装置として製作することは生徒にとって初めての経験であった。それだけに「不安」もあったのだが、恐れず最後まで仲間とともに完成させたことの喜びがリサコの言葉によく表れている。この点、実践Ａのスタッフ活動（装置作り）[9] に比し、より豊かな協働的な創造性を見て取ることができるだろう。

筆者は主として３階歴史教室でキャストの稽古に立ち会っているため、装置づくりの作業には正直目が行き届かない。その過程における生徒の様子について、学校警備員の小玉は後日のアンケートに次のように記している。

> ・授業を終えた放課後、女子生徒が 4〜5 名〔装置スタッフ：ツグミ、リサコ、リエ、ミン、アヤコら〕キャンパスシート（ブルーシート）の上に座り込み、のこぎりを引いて木を切ったり、金槌で釘を打ったり、また別の人は重そうな材料を抱えて運び込み設計図に見入りながら何やら仲間と相談、こんな光景を夜間警備の巡回で見かけました。何よりも感動したのはペンキ塗りの作業です。おそらく仕上げの作業だと思いますが女子生徒の多くは手や腕にまでペンキがつくのもかまわず一心不乱に打ち込んでいる姿はとっても素敵でした。〔中略〕全員が演者になれないかもしれませんが発表会に向け全員がその目標に向かって取り組んでいる姿は決して授業では得られないものがあると確信しました。〔中略〕反面気付いたのは、話しかけた生徒さんや作業をしているほかの生徒さんも心なしか元気がなく少し疲れているように見受けられました。

〔後略〕〔共⑦130414〕

小玉は、女子生徒の多くが仲間と協力してスタッフ活動に取り組む姿、とりわけ「手や腕にまでペンキがつくのもかまわず一心不乱に打ち込んでいる姿」に注目している。とりわけ、装置づくりに打ち込む生徒の自発性と協働性、そしてそれらが、「授業では得られないもの」であるとの認識を示している。舞台上に創造された「すべり台」は、実際に滑ることの出来る遊具であることに留まらない。それは、仲間と話し合う過程で深めた物語の主題に直結するものであり、かつ自分や仲間さらには観客にも可視化する機能を持つ。それは、他者から与えられたものではなく、自ら仲間と創造したものであり、自分自身と家族の経験を相対化しとらえ直すための「道具」である。参加者は自ら創造した「道具」を通して、自分を取り巻く生活世界に盲目となるのではなく、そのようなものとして見えていると対象化し、それをこれまで出会ったことのない他者としての観客に芸術作品として可視化させて提示する。そして観客（その多くは同年代の高校生）は、その想像世界を受け取って、普段は思い起こすことのない自分の幼年時を懐かしさとともに思い起こし、人間の関係性とりわけ本作で言えば、「愛の形」について思考する。劇場の持つこの拡張性は、「カプセル化した学校学習」を内側からくい破っていく契機を含むものである。

小玉は一方で、スタッフ活動に従事する生徒に「少し疲れ」が見えるとも指摘している。日常の勉強と部活を両立させながら舞台装置をつくることが、肉体的にも精神的にも疲労を招かないはずはない。特に 11 月まで活動を続けた 3 年生の負担はことのほか大きかったことと思われる。[10]　筆者は舞台装置の創造過程において、生徒の疲労に対する配慮の必要性を改めて感じた。と同時に、その困難さを乗り越えた先に、生徒は達成感を獲得したとも言える。この達成感について、卒業式のあと[11]　ツグミは次のように語った。

> ・『すべり台をおりたら』をつくって、自分と自分たちの演劇ができたことが何よりうれしい。満足。すごい誇りに思っている。　〔共②120301〕

卒業式のあとという時間帯ではあるものの、この言葉にあるように彼女は仲間とともに自発的に作品づくりが出来たことを何より誇りに思った。と同時に 3 年間演劇活動出来た自分自身を深い満足感、肯定感をもって受け止めている。

5　実践Ｂの成果と課題

以上、実践Ｂ『すべり台をおりたら』に関し、教師と生徒との協働的関係性の中で、生徒同士もまた、協働的な創造性を獲得していく過程を分析・考察してきた。それらをふまえ、実践Ｂの成果を実践Ａのそれとも対比しながら、以下の 3 点にまとめる。

第一に、筆者は、実践Ａの『ロミジュリ』が、シェイクスピアの古典的作品を少し短縮するだけでほぼそのままの形で上演することに留まってしまったこと、そして主題に関わる生徒自身の思考を十分には深めることができず、生徒たち自身の舞台表現には距離がある作品になってしまったのではないか、という省察を、実践Ａの最中から抱いていた。それは通し稽古での安念の言葉や、上演後の観客の感想にも示された記述にもとづくものである。その反省をふまえ、筆者は、実践Ｂでは、高校生や幼稚園児等、生徒たちに身近な

存在（等身大の存在）が登場する現実味ある作品を創造するよう、活動当初から創作作品を目指すことを生徒に提案した。エチュードと教師も交えた話し合いを繰り返す中で、生徒たちは実践Ａと同じシェイクスピアの作品を題材としながらも、それを現代に置き換え新たな物語（主題）を創造した。その過程で生徒たちは、互いの家族経験を開示し合い、自己の生活経験を相対化し、対象化する経験を獲得した。特にラストシーンは、マイの発案によって、主人公がそれまでの経験を乗り越えていく新たな地平を獲得していくという意味が明瞭になるように、すべり台を滑り終わったあと、前方に腕を伸ばすという演出が施された。それは全道大会での「生徒講評文」にも示されている通り、主題を表現する印象的なものとして観客にもよく受けとめられた。その多くを高校生で占める観客は、他者との関係性とりわけ「愛」の形について思考した。その学習の拡張性は普段の「学校学習」では得られないものである。

第二に、実践Ｂにおいて生徒たちは、幼稚園児と高校生という異世代が交流するいきいきとしたシーンを創造した。特に園児の創造過程において、筆者は、当初、生徒の思い描いていた一面的な園児の表現を指摘し、園児をよく観察するよう強調した。生徒は、仲間の経験を聞きまた自らの経験も持ち寄りながら稽古し、また実際の園児の観察も加えて園児の表現を創造した。その表現は、全道大会の「生徒講評文」や「観劇シート」に示されたように、「本物の幼稚園児が居るかのような」印象を観る者に与え、普段は考えることもない自分の幼児期を思い起こさせるものとして機能した。

第三に、実践Ｂにおいて生徒たちは、スタッフ活動とりわけ舞台装置を主題と関連づけて創造した。これは実践Ａには見られなかった活動である。すべり台をはじめとする大道具を生徒は仲間とともに創造した。とりわけ実際に滑ってもビクリともしない「すべり台」は、全道大会の「生徒講評文」や「観劇シート」に記されたように、主題を表象する印象的なものとして観客に伝えられた。それは、自己の生活世界を対象化し、他者としての観客に「懐かしさを思い起こさせる」道具（装置）として機能した。

総合して実践Ｂは実践Ａに比べ、キャスト、スタッフ両活動において比較的多くの生徒が協働と創造に関わることができた。全道大会「生徒講評文」にも示されたように、作品に対する観客の評価は高く、笑いもよく起きたことは、全道大会のビジュアルデータ（上演映像記録）からも確認された。

一方、実践の課題（反省）として、以下の三点を指摘する。

第一に、実践Ａの反省を受け、生徒はエチュードと話し合いによって自分たちで考える主題創造に取り組んだが、清水の指摘にも示された通り、その主題を明確にする方法が全くの試行錯誤であった。

第二に、第一と関連して物語の主題創造に約１ヶ月を要した。結果、後半、活動時間が少なくなり生徒に肉体的、精神的負担がかかった。

第三に、第二と関連し、生徒の負担を第三者である小玉の感想を読むまで筆者は知るところがなかった。生徒ひとりひとりの活動への参加状況に対する観察が不十分であった。

以上から今後の実践の課題として、特に物語（主題）の創造に関し、方法論の確立が必要となること、また生徒ひとりひとりの参加状況をきめ細かく観察し、さらに多くの生徒が協働性、創造性を獲得できるような活動に取り組む必要があることが明らかとなった。

第３章第２節　注

[1] 本節は、北海道教育学会編『教育学の研究と実践』（第 9 号,2014）に掲載された拙稿「演劇教育による協働的創造性の獲得－部活動による高校生の演劇創造過程に着目して－」を、本論文のテーマに合わせて再構成したものである。

[2] 「著作権法」第 51 条により、日本では原作者死後 50 年以上の作品には著作権が保護されない。ただしこの保護期間は国によって異なる。英・米の場合は作者死後 70 年である。

[3] 例えば、中屋敷法仁「贋作マクベス」（『高校演劇セレクション 2004 下』晩成書房）,2004, pp.159-192 参照。

[4] 提出された「原作レポート」は他に、夏目漱石『坊ちゃん』、宮澤賢治『銀河鉄道の夜』、ドイル『シャーロック・ホームズの事件簿』、ヘッセ『車輪の下』、ブラムソン『困った人たちとのつきあい方』、セルバンデス 『ドン・キ・ホーテ』、「安積山」（作者不詳『大和物語』より）であった。

[5] 上演時間 60 分以内というのは高文連の上演ルールである。

[6] 『すべり台をおりたら』に対する講評文の担当者は、網走と上川の生徒講評委員及び顧問教師の計 4 名である。

[7] ここでは特に、演劇の創造物と実際生活との関係性から学びの意味を論考した論文、Engeström Y.,Kallinen T. ‘Theatre as a Model System for Learning to Create’ in *The Quarterly Newsletter of The Laboratory of Comparative Human Cognition*,10(2),1988, pp.54-67 を参照した。

[8] 演劇を人間発達のための「道具」としてとらえる発想に関しては、特に、エンゲストローム Y.（山住勝弘、松下佳代、百合草禎二、保坂裕子、庄井良信、手取義宏、高橋登訳）『拡張による学習活動理論からのアプローチ』p.143 及び p.168 を参照した。

[9] 実践Ａの舞台装置は、バルコニーのシーンを象徴的に表現するため、高さ約 2m の木製の脚立を二台製作した。装置スタッフのリエが主として活動し、筆者も手伝い完成させた。

[10] 3 年生の演劇部生徒は全道大会終了後まで活動を続け 6 名中 5 名が大学への現役合格を果たした。

[11] 卒業式後は毎年、演劇部の 1,2 年の在校生たちが「卒部式」と称して 3 年生を送り出す会を催している。ツグミの発言はその席でのものである。

第３節　実践Ｃ『K版 星の王子さま』（2012 年 4 月）の実践過程[1]

1　実践のねらい

実践Ｃ『K版 星の王子さま』は、サン＝テグジュペリ（1900-44）原作の小説をもとに、37 期と 38 期の生徒が制作、上演した作品である。

制作のきっかけは､地域の公共ホールを利用した一般公演(兼2012 年度新入生歓迎公演)としての発表である。が、実践Ａ、実践Ｂの成果と課題（反省）をふまえ、筆者は作品づくりにあたり以下のようなねらいを持っていた。

第一、原作小説をふまえながらもそれを土台として高校生の内面的世界に寄り添うような主題を創造すること。その際、高校生による主題創造の方法論を探ること。
第二、その主題を、物語を一貫する行為（「一貫行動」）によって表現すること。[2]
第三、主題と表現を生徒全員の話し合いによって生み出し、更により多くの生徒が協働と創造に関わること。

以上のねらいを生徒たちにも折あるごとに説明し意識づけながら活動を進めていった。

この実践Ｃは、実践Ｂ『すべり台』とは異なり、原作の物語や人物の言葉をほぼ生かす形で舞台作品とした。その点だけで言えば実践Ａ『ロミジュリ』の取り組みに近い。

だが、実践Ｃに取り組もうと考えた主たる理由は以下の三点である。

ひとつは、実践Ｂの主題創造が試行錯誤の結果だったという反省を受け、もう一度古典の持つ物語の枠組みや言葉の力を利用することから新たな主題創造の方法論を明らかにできないかと考えたこと。

また第１節で見た通り実践Ａ『K版 ロミオとジュリエット』は 36 期と 37 期の生徒によって創られた作品であり、38 期生は古典に取り組んだ経験がない。経験のない者に経験の場を与えるというのが理由の二点目である。

実践Ｃ『K版 星の王子さま』は 36 期生が卒業後、あらたなメンバー（37 期、38 期）で取り組んだ最初の作品でもある。その参加メンバーを次の表５にまとめる。

表５　参加生徒数（2013 年 1 月－4 月）

学年	男子	女子	計
１年生	1	6	7
２年生	1	5	6
３年生	0	0	0
計	2	11	13

『K版 星の王子さま』参加生徒、キャスト、主なスタッフ

１　年	２　年
サッチ（女）バラ・制作	サツキ（女）王子さま、舞監(ぶかん)※1
ノッコ（女）きつね、音響	シュウ（女）実業家、衣メ
ヒロコ（女）コロス、装置・制作	タロウ（男）王様、装置
モコ（女）へび、衣・メ	ミン（女）コロス、小道具
ユウ（女）大物気取り、衣・メ	ヨッキー（女）コロス、小道具

※1 スタッフ中、「舞監」とは舞台監督を、「衣・メ」とは衣装・メイクをさす。	ユウスケ（男）地理学者、装置	リエ（女）コロス※2、演出
	レイ（女）僕、助演出	※2　コロスとは「ギリシャ劇」に言う合唱隊。ここでは擬人化された「花」を集団で演じた。

「K高演劇部」という点では同じだが、いわば「新チーム」に他ならない。そこには後述するように集団づくりの問題が不可避となる。筆者が実践Ｃに取り組んだ理由の三点目は、経験の浅い個々の生徒たちを演劇創造が出来る集団に変えていくことである。そのためこの実践Ｃでは特に話し合い活動が多く取り入れられている。

以下、本節では『K版 星の王子さま』における筆者の指導過程を具体的に検討し、生徒が獲得した資質を明らかにしていく。

2　主題創造のための協働活動(1)－話し合いによる原作の選定－

実践Ｃの活動をはじめるにあたり、筆者は生徒が上演してみたいと思う原作を提出させた。結果、生徒が提出してきた原作本は、ウェブスター『あしながおじさん』、モンゴメリ『赤毛のアン』、リヒター「ベンチ」（『あのころはフリードリッヒがいた』部分）、サン＝テグジュペリ『星の王子さま』、シェイクスピア『テンペスト』、同『リア王』、ディケンズ『クリスマス・キャロル』等であった〔Ｃ①〕。

これらの中から上演台本の原作を選び主題を創造しなければならない。ただし実践Ｂの反省をもふまえ、主題創造までの方法論をより明確にするため、筆者は、生徒に対して各自の選んだ作品の物語を「起・承・転・結」に分節化するレポートを提出させた〔Ｃ②〕。起承転結は、演劇を構成する骨組みともいうべきものである。この「起・承・転・結レポート」は今回初の試みである。

このレポートをもとにした話し合いでは、『ベンチ』、『星の王子さま』、『あしながおじさん』の三本に絞られた。「起・承・転・結レポート」によって、原作を脚本にする道筋が明らかになり、原作選定は実践Ｂよりも比較的スムーズに進んだ。

『あしながおじさん』はシュウが推薦した。だが、議論の過程で、この小説を上演台本にしていく方法が不完全であったこと、また作品を実際に読むことなくシュウの意見に押されて「やってみたい」と言っていた生徒がいたことが明らかとなった。[3]　結果、『ベンチ』と『星の王子さま』に絞られた。

筆者はこの二作品を全員で読んだ上であらためて検討しようと提案した。

もともと『ベンチ』は中学の国語の教科書に取り入れられているものでほとんどの生徒は読んでいた。その背景にナチス時代の狂気があることも知っていた。が、『ベンチ』が収められている『あの頃はフリードリッヒがいた』全編を通して読んだ生徒はほとんどいなかった。そこで全員に『あの頃は－』と『星の王子さま』を通読させ議論することにした。

話し合いでは以下のような意見が交わされた。

・『ベンチ』は『あの頃はフリードリッヒがいた』のナチスの戦争を中心とするストーリー全体に縛られ、自分たちの今を表現することが出来にくいのではないか。
〔ユウ、サツキ〕
・『ベンチ』は著作権もまだ切れていないので改作上演は難しいのでは。
〔ヒロコ、ノッコ〕
・『王子さま』はストーリーも新入生歓迎公演にふさわしいし、自分たちのアイデアも取り込んでいける作品だと思う。〔リエ〕
・『王子さま』はきっと現代版にも出来る。自分たちの想像力を高められるように思う。
〔レイ〕〔以上共①130129〕

「星の王子さまは討論して舞台をつくれると思う」、「自分のアイデアを盛り込める星の王子さまが良い」、「『星の王子さま』だったら自分たちの想像力を高められる」という言葉に見るように、生徒はこの公演の全体的な意義に関して議論を交わした。

結果、今回の上演台本は『星の王子さま』を題材とすることに決定した。

『星の王子さま』はレイが推薦した原作である。以下に『星の王子さま』の梗概及び作品を選んだ理由をレイのレポートとそれに関する彼女の口頭説明によって示す。

『星の王子さま』を選んだ理由及び作品の梗概

理由・『星の王子さま』は私の大好きな話しです。王子さまの素直で自分の思うことをはっきり言葉にしたり、わからないことを質問したりするシーンが多くある作品で、そんな王子さまに心が動きます。「いいや！ちがう！僕はなんにも思ってやしない！てきとうに答えただけだ。大事なことで忙しいんだ、僕は！」というセリフが私は印象に残っています。これは“僕”のセリフで作品内の最初の方で、大人について否定を語っているのに、自分の言ったセリフが否定したところ（のよう）で、のちに王子さまが怒り〔“僕”は〕恥ずかしくなります。大人に反抗・否定していても、自分もいつかは大人となり、そしてすべての大人たちと同じことを言ってしまう、そんな僕の気持ちがもどかしくて(?)　私の好きなシーン、言葉です。『星の王子さま』をそのまま使うのは舞台的に難しいと思いますが、言葉やシーンは使っていいシーンがたくさんあります!!　〔Ｃ①〕

梗概・『星の王子さま』はフランスの作家サン＝テグジュペリが 1943 年に書いた作品。彼は戦争中飛行機に乗ることを志願し、42 歳で連合軍のパイロットになり、コルシカ島から飛び立ったもののサハラ砂漠に不時着してしまい、1944 年に死亡した。『星の王子さま』は飛行機乗りである彼が自分の経験から書いた作品。砂漠に不時着した“僕”の目の前に王子さまが現れる。王子さまは、トゲで自分を守っているバラの花咲く小さな星からやってきて、7 つの星を経て地球にやって来る。その 7 つの星で出会った奇妙な人々から見聞

きしたことを“僕”に語る。王子さまは“僕”に語るなかで、花（バラ）に対する申し訳なさ、愛情の裏返しに気付かなかったことを後悔する。

王子さまは“僕”の絵を見て、他の誰もわからなかったのにそれが、ボア（大蛇）がゾウを呑み込んだ絵であることを一発で言い当てた。その絵は“僕”が６歳のときに描いた絵だった。それがわかる王子さまに“僕”はだんだんと引かれていく。王子さまとの出会いと別れを描いた作品。　〔共①130126　レイの口頭説明を要約〕

3　主題創造のための協働活動(2)―関係性的思考の獲得

原作が決まったあと、筆者は『星の王子さま』からシーンを抜き出して稽古を行わせ、同時に演出のリエと助演出のレイに物語全体を「起承転結」に基づき脚本化、すなわち物語を台詞とト書き（舞台上の動きの説明）で構成するよう指示した。

その過程で筆者は単に原作をそのまま上演するのではなく、「今の君たち高校生が表現したいオリジナルな主題を見つけていくことが大切だ」と強調した。

『部誌』の中でレイは、『星の王子さま』に今の自分たちの思いを込めることについて、「今までもたくさん考えたし、これからも考えていきたい」〔共③130202〕と記した。

これに関し顧問の今野は「どれだけK高校演劇部のオリジナリティを出せるでしょうか。楽しみにしています。」とコメントしている。

原作をふまえながら自分達の劇づくりをしようという意識は、他の生徒の中にも生まれ、楽しさの感受とともに広がっていった。

例えば、「起・承・転・結レポート」を書くに当たり、１年のヒロコは『部誌』に「原作本から『起承転結』をつくりだす宿題。皆さん、どんな流れをつくったのかすごく楽しみでしょうがないです！さあ、ど～んなお話が出てくるやら!!」〔共③130118〕と記した。

またシーン練習の中では“僕”と“王子さま”の対話を練習した日には「小説の時より動きが増え面白くなった。←子どもっぽさが出て良い。」という声が生徒達の間から起こり〔共③130303 ユウスケ〕、数日後には「まだ稽古は始まったばかりですが見てるだけで凄く楽しかったです。稽古を積み重ねていけばこのシーン〔“大物きどり”〕はもっともっと楽しいものになると思います。楽しみです！」〔共③130306 サッチ〕という感想も『部誌』に記された。

当初『あしながおじさん』を推していたシュウも、作品が『星の王子さま』に決定したあとは、

> ・抽象的というか、独特な表現が多い本なので、実際やってみると「これは何だ？…というシーンも多々ありました。だって活火山のそうじなんてだれもやったことないんですもの！笑。しかし現実的な描写だけにしばられず、自分なりにと言いますか、全員で私たちなりの世界観を模索していきたいですね。　〔共③130130〕

記し「私たちなりの世界観」を表現したいと語っている。

さらに“王様”を演じた２年のタロウは『部誌』に、「いよいよ稽古が本格的になってき

ましたね。楽しいものですね。やっぱり活動記録シートにも書きましたがけっこう型破りをしています。」〔共③130312〕と記した。そして「活動記録シート」には、「声量もそれなりにあったのではないかな。稽古楽しいな。そこらへんは満足。そして思ったがやっぱりたくさん動いた方が感情表現だってやりやすいしいいな。けっこうな型破りをしたが（笑）」〔共④130308〕と書いた。二つの資料にはともに「型破り」という言葉が使われている。タロウは、1 年生当初、「感情というか表情を表に出さないタイプ」〔共⑤130228〕であり、舞台表現においても自発性に欠けるところがあった。だが今は自ら積極的に表現しようとしている。

実はタロウは 2 年の大会後、部活を辞めようかと迷っていた。受験勉強がその理由である。迷いの中にありながら演劇づくりの楽しさを感受し、役作りの工夫を自発的に考えた。タロウは上の記述から 2 週間後にも「王さまをやったが自由に動くっていうのは意外とおもしろかった。大暴走をするので早めに止めてください。」〔共④130322〕と記した。舞台で表現すること自体に楽しさを感じ活動を継続していく姿がそこにはあった。

自分たちらしい「世界観」として新たな主題を創造する具体的なきっかけは、筆者と演出のリエそして“僕”を演じたレイの対話からはじまった。

対話の中でリエとレイは物語の人物と人物との関係性を考えた。特に、“僕”を演じたレイはそこでアイデアが生まれる楽しさを経験した。彼女は、「〔主題として〕キツネの『大切なものは目には見えない』という言葉もいいけど、王子さまと“僕”との関係が重要だと思う。」〔共①130209〕と語った。

そこで筆者は、二つの問を投げかけた。

一つは『K版 星の王子さま』の主人公はどちらになるのか、という問。

二つ目は、物語に「一貫する行為」は何か、という問である。

二人は即座に主人公は“僕”であると答えた。理由は「王子さまを主人公にすると大人を否定したまま死んで物語は終わりになるけど“王子さま”との出会いによって“僕”が変化するんだから“僕”を主人公にすべき」であるというものだった。このやりとりのあとレイは“僕”と“王子さま”の関係性についてやや興奮気味に語りはじめた。

レイ：“僕”の行為には〔不時着した飛行機を修理するという行為以外に〕もうひとつ、絵を描く行為があると思うんです。ボア、ヒツジ、バオバブ…絵をずっと描いている。“僕”は王子さまに出会うまで何かの事情で絵を描いていなかった。絵を描くきっかけを王子さまからもらったのではないか。絵を描いてもいいよというきっかけをもらったんじゃないか。ボアの絵を描いても大人はみんな『帽子』と言うだけでわかってくれなかった。だから“僕”は大人を信じることは出来なかった。エレベータの中からひらめいたんですけど、場所はたとえば、真っ白いドアも何もない部屋とかどうでしょう？怖くありません？そんな部屋に監禁されたら？壁を真っ白いキャンパスにして、つまり壁が白いのは“僕”の心の中なんです。真ん中にボアの絵があるだけで王子さまと話しをした内容が、物語の進行とともにだんだ

ん壁に描かれていくんですよ。
リエ：素敵！
レイ：興奮する。想像が、想像が、飛んでる、飛んでる！　〔共①130228〕

原作をもとにしながら新たな主題、新たな人物の関係性を発見した瞬間であった。「想像が、飛んでる！」と繰り返すレイ自身、楽しさと喜びに満ちあふれ顔を紅潮させていた。リエもまたそのレイの言葉に心を動かした。このレイとリエ二人を中心とする対話から『K版星の王子さま』の主題が徐々に明確になっていった。主人公は“僕”であり、『K版』の主題は何らかの事情で絵が描けなくなった“僕”が、“王子さま”と出会い対話する中で、次第に絵が描けるようになっていく。二人の関係性の変化を考える過程で、レイとリエは『K版』の主題につながるものを発見した。

先に引用したレポートの中でレイはもともと、子どもが大人になっていく過程でその心を失っていく変化を興味深く感じていた〔C①〕。彼女はその主題を他の生徒との対話を経て少しずつ具体的なものにしていった。

筆者は以上の過程を二人に全体の場で報告させた。レイは以下のように説明した。

・（一呼吸してから）この前（2/28）は想像が飛んでいて、先生から「この話（『星の王子さま』）に一貫している行為〔act〕はなんだろうか、砂漠から脱出することだけだろうかと言われて、ふっと思いついたのが「絵を描く行為」だったんです。真っ白い“僕”の心の中の白い壁に物語りが進むにつれて絵がだんだん加えられ、最終的に今野先生が描いてくれたような舞台図のようにモノも置かれるようになればいいんじゃないか、という話しになりました。　〔共①130301〕

レイが説明している間、他の部員はじっと聞いていた。部員達の目がまっすぐにレイをとらえていた。レイは、表現したい新たな主題を「子どもの心を失いかけていた“僕”が、“王子さま”との出会いによって子どもの心を再び取り戻していくこと」ではないだろうかと説明した。そして舞台となる場所は、「“僕”の心の中」であるとした。

レイやリエをはじめとする主題創造への自発性は、他の生徒にも広がっていった。

2013年3月中旬の活動終了後、ヨッキーがレイといっしょに筆者のところにやって来て“僕”と他の登場人物の関係性について以下のようなアイデアを提供した。

・“僕”の心の中を表現するとしたら、“僕”は原作にあるような青年ではなく、〔私たちと同世代の〕少年でも大丈夫だろう。描いている飛行機は自立の象徴的なものであり、大人”に向き合えるようになったと考えてもいいのかもって思った。〔ヨッキー〕
・キツネと王子さまが話しているときにも、“僕”は絵を描こうかなって思った。たくさん描き直していいんじゃないかって思った。最初からスケッチブックをもって王子さ

まと他の登場人物の対話を聞いたり、王子さまと話しをしていいんじゃないか。〔レイ〕
〔共①130318〕

ふたりのアイデアを受け、あらためて全体の場で『K版 星の王子さま』の主題に関する話し合いが行われた。主題に関する全体の話し合いの場における生徒のやりとりは以下のようである。便宜上生徒の発言を○、加藤の発言を●で示す。

○“僕を主人公にしたいんだけど原作にある飛行機や砂漠、のどの乾きをどう表現したらいいのか。〔リエ〕
●〔リエが矢継ぎ早に話すので〕ひとつひとつゆっくり話して自分たちの舞台で伝えたい主題を明確にした方がいいよ。〔加藤〕
○今のままでは“王子さま”が主人公のように見える。〔ノッコ〕
○原作は、“僕”が口頭で王子さまから聞いた話という設定になっているが、『K版』では“僕”が舞台上でキャンバスに向かって飛行機の絵の直しをしている。“僕”の焦りを表現できるのではないか。〔レイ〕
○“僕”は〔何かの理由で〕自分の心の中に閉じこもっている。そこから飛び立つことを目指すのではないか。〔リエ〕
●飛行機を描けない僕が飛行機を描けるようになるという舞台上の行為は『K版』の軸になるのではないか。〔加藤〕
○旅立ち、自分の心から脱出、飛び立つというイメージがある。〔ユウスケ〕
○（舞台上で）紙に何かを描くことっていいと思う。観ている人に何かを訴えかけることになるからいい。〔ユウ〕
○絵を描くことを〔作品の〕軸としていきたい。ただし物語の最後で描けるようにしなければ軸には見えない。〔リエ〕
○“僕”は王子さまに出会って、自分の中の大人の嫌な面に気づくのではないか。〔レイ〕
○王子さまに出会って“僕”は「大人」になる。純粋なものを守りたいって思う「大人」になるのでは。〔シュウ〕
○同じこと言われた！王子さまが僕にとってそういう存在なら、王子さまも僕と同じような気持ちになったんじゃないか。「子ども」すぎて“バラ”の気持ちが分からなかったって言ってるし。〔ヨッキー〕　〔以上共①130319〕

話し合いの場は比較的静かだった。が、発言者の言葉に耳を傾け、自分たちの主題を創造していかんとする空気に満ちていた。生徒たちは対話を通して、主人公の“僕”が、王子さま“王子さま”と出会いを通して、「純粋なもの」、子ども心や絵を描く心を取り戻し、大切なものを守っていく「大人」になっていく、という主題を発見した。

活動終了後、シュウとユウスケがやって来て筆者と以下のような対話を行った。

○今日の話し合いの中で、自分が中学時代に大人を嫌悪していたことを思い出した。今思うと何てバカだったんだろうかと思うんだけど、当時は真剣にそう思っていたんです…。でもだんだんその思いも薄れていって、いつかそんなことを考えていたことも忘れていた自分にさっき気付きました。気付いた今とても悲しくなったっていうか…。〔シュウ〕

●中学と今とでは当たり前だけど「大人」に対する見方が変わってるんだね。〔加藤〕

○はい…〔シュウ〕

○“僕”は“実業家”が自分の中にもいることを知って怒りまくるんじゃないかって思いました。〔ユウスケ〕

●どうして話し合いの中で言わなかったの？〔加藤〕

○なんつうか、話し合いがグチャグチャになりそうな気がして…。〔ユウスケ〕

●そんなこと怖がってちゃだめだよ。〔加藤〕

・はあ…〔ユウスケ〕　〔共①130319〕

２時間に及ぶ話し合いを終えたあとも、その余韻の中で、自分が物語や登場人物に関して感じたことを誰かと語りたい、という衝動が生徒の中に起きていることを筆者は感じた。

上のシュウやユウスケの言葉は、その典型であり、登場人物に自分自身を重ね合わせる関係性的思考を読み取ることができる。

登場人物と自分自身との関係を考えた者としてもう一人、サッチの思考についても触れておきたい。演技者が記す「役の履歴書」という活動がある。これは自分がもらった役の人物について、その生い立ちから成長までを記す活動である。彼女は、自分が当たった役である“バラ”の「履歴書」について次のように記した。

・プライドが高い→弱さを見せたくない・素直になれない→強気な態度。王子さまは話しをちゃんと聞いてくれる。でも否定されるとイライラしてついキツイことを言ってしまう相手。水をくれたり毛虫をやっつけてくれたり、怒っていたのにガラスのおおいをちゃんとかけてくれた王子さまに感謝していた。そしてそんな優しい王子さまを本当に愛している。　〔共④130322〕

サッチは“バラ”の中に自分とよく似た面を見いだしている。後に詳述するが、実践Ｃにおける他の部員との葛藤を経験し、彼女は「私は自分が強いと思っていましたが、強がっていただけかもしれません。」と省察した。活動前の彼女はまさに、「プライド」が高く、「弱さを見せたくない」ところがありよく「イライラ」する生徒であった。彼女は、実践Ｃの活動過程の中で、登場人物（“バラ”）に仮託して自分自身を見つめるようになる。

このシュウ、ユウスケ、サッチに代表されるように、生徒は物語の主題を考えると同時に人物同士の関係性を考え、そこから発展させて自分自身と登場人物との関係性を考える関係性的思考を獲得した。

4　舞台表現の協働的創造

生徒たちが考えた物語の主題は、上演用脚本を作成[4]　していく過程で更に明確になっていった。その主題を舞台でどう表現するのかが次の課題である。

リエが演出を進める上で悩んでいたのは、“ 僕 ”の心の中を舞台としたときに、“ 僕 ”の「のどが乾く」というのはどういう意味を持ち、どう表現すれば良いのかという問題であった。具体的には物語終盤、“ 僕 ”と王子さまが「砂漠」で井戸を探すシーンを舞台上でどう表現したらよいかという問題である。筆者もこの問題を考えていた。心の中で「のどが渇く」という極めて抽象性の高い言葉をどう解釈すれば良いのか。

そこで筆者はリエに「のどが乾く」ではなく、“ 僕 ”のセリフとして「心が渇く」と言わせてみてはどうかと提案してみた。僕は心が満たされない、思うように絵も描けない、その状態を「心が渇く」としてみてはどうかという提案である。

だが、リエは「“ 心が渇く ”というのはセリフとしてあまりにストレートすぎる」のではないかと言う。観客に想像させないのではないかというのがその理由である。レイも、自分ではあんまり使わない言葉だし、もし自分だったら「疲れた」とか「もうやだ！」とか言うと言った。そして“ 僕 ”の心の状態を現代風に言えば「闇期（やみき）に入ってるってことですよね」と付け加えた〔共①130329〕。

“ 僕 ”の心の中を舞台としたとき、「のどが渇き」「砂漠」をさまよい「井戸」を探す行為を具体的にどう表現するのか、この課題の解決はリエによる脚本の改稿によって前進した。懸案の「水」と「砂漠」「井戸」について彼女は次のようにシーンを創造した。

王子さま：砂漠って、きれいだよね。砂漠がきれいなのはどこかに井戸を、ひとつかしているからだね……
僕　　：そうだね……家や星や、砂漠を美しくしているものは、目には見えないね！
王子さま：うれしい。きみが、僕のキツネと同じ考えで。
２人、歩き続ける。
王子さま：何にもないね…
僕　　：　…
王子さま：ねえ、水を描いて
僕　　：描けない
王子さま：水を描いて
僕　　：僕には描けない
王子さま：平気だよ。水をかいて

僕は井戸の絵を描く

王子さま：キラキラしてる…

僕　　：そうだね。オアシスみたいだね…

王子さま、水を飲もうと桶を引き上げようとする

僕　　： 僕がやるから。きみには重すぎる

ゆっくりと、僕は桶を井戸の縁まで引きあげた。

〔Ｃ⑥130330、下線部は加藤による〕

絵が描けず苦しんでいる“僕”に対し“王子さま”が「…ねえ、水を描いて」と求め、それに対して“僕”は「描けない」と一度は否定するものの、ついにスケッチブックに向かいなんとか「井戸」を描く、というシーンの創作である。

原作では、二人は「井戸」を探して砂漠をさまよう。だがリエは『K版』の主人公“僕”が一貫して絵を描いている行動の延長線上に、「井戸」をも描かせることにしたのだった。

当初彼女は「のどが乾く」ということを「心が渇く」という言葉で直接語ってしまうことに納得がいかなかった。

だが「井戸」を描くという行為とシーンを創造したことによって、「心が渇く」という表現が言葉ではなく行為（act）によって可能になると考え主題を表現する方法を獲得した。

思春期における「大人」への不信、己に対する自信喪失という「闇期」に陥り絵が描けない“僕”に対し、“王子さま”は「水を描いて」と語りかける。そして“僕”をその「闇」から救おうとする、という解釈と創造である。

生徒の創作に筆者も刺激を受けた。筆者はリエとレイ二人とパソコンに向き合いながら、リエが創作したシーンを脚本に組み込んだ。そして舞台上で表現する工夫として、「井戸」から「水」を汲み上げる表現をマイムによって表現してはどうかとアドバイスした。あたかもそこに対象物（綱）があるかのように“王子さま”は重い水を汲み上げる。“王子さま”が必死になって井戸を汲み上げる姿を目の当たりにして“僕”も汲み上げに加わる。二人で協力して汲み上げること、その協働によって“僕”は心の「闇」から抜け出し二人は絆を深めるのではないか、と言うと、リエはパソコンを見つめながらはっきり「はい」と頷いた。

脚本創作の過程で、以上のような教師と生徒との協働によってひとつの印象的なシーンが生まれた。本番後の観客の感想には、“僕”と“王子さま”が二人で「井戸」から水を汲み上げようとする舞台表現について、「本当にロープを引っ張っているようだった」という感想が上演各回の感想に記された〔Ｃ④130410,0413,0419〕。リエとレイを中心とする協働によって、演劇表現として高い質を生み出したことが看取された。

サン＝テグジュペリの『星の王子さま』を翻案し、『K版 星の王子さま』として創造した新たな主題は、舞台装置によって可視化された。

主たる舞台装置はキャスター付きの可動式パネルである。可動式であるから両面が使用可能である。発案者はユウスケであり〔共③130303〕、演出のリエやレイも賛成した。タロウやヒロコをはじめとする大道具スタッフは、何度も試行錯誤しながら、幅半間（約 90 ㎝）、高さ 8 尺（約 2.4m）の可動式パネルを 6 枚製作した。

物語の進行とともに、“ 僕 ”の描く絵がパネルに貼られていく。観客はそれを見ながら、僕の心の変化を知る。可動式であるから回転させれば、絵のない面が観客側に向けられ、普通の壁になる。あるいはバラバラにすれば、“ キツネ ”が姿を現す木立のような背景にもなる、という趣向である。

パネルの下部にキャスターを付けて自立させるため、生徒は試行錯誤を繰り返した〔共③130326〕。この大道具づくりには筆者はほとんど手を出さなかったが、生徒は仲間との協働によって完成させた。最初の可動式パネルが出来たとき、タロウは「出来ました。自立しました！」とやや顔を紅潮させて筆者に報告してきた。充実感を感じ取っている様子がうかがえた。

5　話し合い活動の意義

これまで見てきたように、演劇創造過程においては話し合いが不可欠であるが、その意義を生徒たちはどのようにとらえているのだろうか。

演出を担当したリエは、脚本選定過程に関する話し合いに関し『部誌』に次のように記した。

> ・みんなに向けて。意見を出す、出さないのは自由。でも意見はなるべく出して欲しい。意見を出さない人は、出せないのかな、と思ったり。まわりの雰囲気がそうさせているのならまわりも変わるべきだし、自分が一言でも何か言おうと勇気を出してみるべきであるし、私は全員が嫌な思いをすることなく話し合いできたらという理想を抱いています。だめですか？（笑）確かに自分が出した意見がう～んという反応だったらどうしようとかいろいろ考えます。…全面否定されるとさすがに私嫌われてるのかなってなるときだってあります！顔色をうかがって意見出すなんて嫌です。そんな人と付き合いたくありません。自分の素直な意見出して下さい。少なくとも私は勇気を出して意見を言ったあなたを全面否定するなんてことしません。それが１年生であっても、２年生であっても。演劇関連でどこかで聞いた言葉。「先生だから正しい。先輩が言うから正しい。」→必ずとは言えません。だって人間て生きモノだから合わせることはあっても、従うことがあってほしくないです。みんな自分らしく生きて下さい。流されないで下さい。はい。そういうふうに書いている私が正しいとは限らないってコトです。どう思うかは自由。自分をしっかりもってください。以上です。　　〔共③130125　傍点加藤〕

リエの言葉は意見の出せない部員を受け止めるとともに「自分らしく」発言することを力強く促すものである。そして「先生だから正しい→必ずとは言えません」という記述にも見られる通り、教師といえども話し合いでは同じ立場に立つのだという認識を読み取ることが出来る。

リエは４月から３年生になる。卒業したハルコからは「最も静かな」と呼ばれた 37 期生

のひとりである。１年次の面談では、筆写のインタビューに対し、「自分はコミュケーションが苦手」〔共①111021〕とはっきり言う生徒であった。だが 36 期生がいなくなった今、話し合いの意義に対して上記のような認識を持つ生徒に変わったのである。

筆者は演劇を創造するためには、話し合いを行うことが不可欠であり、またそこに教育的な価値があると考えた。だが実際の話し合いの場においては、生徒間で発言の量と質には差が生じる。特に１年生は発言出来ない生徒が比較的多い。ただ発言出来ないのは下級生として「先輩」に遠慮するからではない。なぜならリエの言葉にあるように、上級生は下級生が発言しないことを是としない姿勢をとっており、それは一貫した演劇部の環境ともいうべきものになっているからである。発言出来ないのはむしろ本人自身の消極性や、何をどのように発言していいかわからないからである。

以下に示す資料は筆者が実践Ｃから 1 年後に行ったインタビュー結果である。話し合いに関する生徒の認識とＫ高演劇部の環境を示す言葉が記録されている。

> ・話せるまでの人間関係がないと話せないなと思う。他校の演劇部の人とかと話をするが、全然話しをしない部もあると聞いた。入部当初はよく話すな～と思ってた。先輩がいても遠慮無く話すことや、プライバシーに関わることなども話しているのを実際見て、最初は引き気味だった。でもみんなの様子を見ているうちにそんな場合じゃない、話さない自分が恥ずかしいって感じになった。　〔モコ　共①140127 傍点加藤以下同〕
> ・私は頭の中の整理が不得意。人の話を聞けるようになったけど、整理して自分の考えを言う、それをしたいけどなかなか出来ない。苦手。自分の意見がなかなか出ない。１年生の最初、新入生歓迎公演の反省会から出席したんだけど、そのとき〔女子の〕先輩同士が意見をたたかわせて怖かった。ケンカしてるかと思った。でも活動が終わってからは普通に話してまたびっくりした。　〔ノッコ 共①140128〕

上のふたりの言葉からは、演劇部ではしばしば話し合いが開かれ、そこでは、上級生、下級生関係なく遠慮無く発言することを推奨する環境があることが示されている。

その環境は下級生にも受け継がれていることは、39 期生の次の言葉に示されている。

> ・話し合いを通して積極性が大切だと思った。自分で発言しなかったらすすまない。よく考えた上でこうだとしていかないとだめ。自分が今一番好きなことから話し始めるしかない。　〔ケイスケ 共①140129〕
> ・入部当初は〔話し合いの〕回数が多いと思った。改めて自分は突発的にアイデア出るわけではないし、〔脚本づくりなどで〕アイデアをためることの重要性を学んだ。いろいろなアイデアの中で、ならこうした方がいいんじゃないかということは出せるようになった。他の人の意見をまとめつつ意見を言うことを知った。プライベートを明かすことも必要。自分の体験にふみこんでるからいいアイデアが出る。プライベートな部分を

出せるかどうかは結局は信頼関係だと思う。　〔コウタ 共①140130〕

上記のような環境のもとで、生徒は発言への積極性を認識し、それまで何をどう発言したら良いかわからなかった者も頭の中を「整理して」考えるようになり、次第に自分の意見が言えるようになってくる。もちろん一回の活動ですぐに変化が見られるわけではない。活動の継続によって生徒は徐々に発言の量と質を変化させていく。

話し合いは演劇づくりの根幹となる集団づくりの場面において特に意義を持つ。例えば、作品決定後、各スタッフを決めるのだが、とりわけ三役＝舞台監督（舞監）、演出、制作が生徒の自発的な意志で決まることが、活動全体の積極性を生み出す上で重要である。

舞監は公演を成功させるため活動の全てを取り仕切る責任者である。キャストの稽古やスタッフ活動の内容全てを把握し、部全体が円滑に機能するよう他の部員に指示を送る。

演出はキャストのオーディションの進行、キャストの選抜、そして稽古全体を取り仕切る。人物の性格や他の人物との関係性を押さえ、舞台表現の方向性を決める中心的存在である。

制作は、公演のパンフレットやポスター、入場整理券を作成し、校内はもちろん地域住民にも公演案内を知らせ広める仕事をするスタッフである。

以上の三役は集団のリーダー的存在であり公演を成功させるため、重責を担う生徒たちである。軽々しく立候補することは出来ないため、時に生徒が回避する場合もある。

かつてのK高校演劇部、特に第２章で述べた 2006 年度の活動では、他のスタッフが決まっても肝心の三役はなかなか決まらなかった〔共③060201-0215〕。

しかし今回は公演 2 ヶ月前に全て決まった。ちょうど筆者は教科の補習指導のため部活に 1 時間近く遅れて参加した。歴史教室のドアを開けると生徒たちが前方に集まって黒板を取り囲み何やら議論している。黒板には三役の氏名が書かれており、教室には何か「熱気の余韻」が感じられた。筆者の『実践記録』には次のような記述がある。

> ・（三役決めについて）すごい熱い思いで話し合いましたよ！　ユウとサツキが報告してきた。室内には熱気の余韻が残っている。皆の表情が明るい。上気した表情。声が力強い。　〔共①130201〕

助演出になったレイは、三役決めに関して自分が考えたことを翌日の『部誌』に次のように記した。

> ・私は三役決めについてたくさん悩みました。考えました。でも話し合いまでに結論を出せなくて…。話し合いでは私の気持ち、思ってること、考えてることをたくさん話させてもらいました。泣きもしてしまいましたが、自分の気持ちを言えたこと後悔していません。むしろ言えてよかったです。そして最後は〔助〕演出をすることを決めて正解でした。　〔共③130202〕

レイは悩み、迷いながらも積極的に助演出に立候補した。その気持ちをありのままに伝え

ようとした時、話し合いは「熱い思い」を互いに打ち明けるものとなった。レイは演出助手になり同時に演技者としても『K版 星の王子さま』の主人公である“僕”に選ばれた。

この作品に取り組む中で、レイ以外にも自発的に行動する生徒が出てきた。例えば“王子さま”に、「大切なものは目には見えない」という言葉を教えた“キツネ”を演じたノッコは「年間振り返りアンケート」に応えて次のように述べている。

> ・〔1 年秋の大会公演〕『すべり台をおりたら』の時まではなんとなく先輩について行き、自分から何か考えて行動することは少なかったと思うが、『星の王子さま』からは、劇の内容についても自分の考えを持ち、先輩に頼ってばかりしなくなったと思います。
>
> 〔共⑤140308〕

彼女はこの『K版 星の王子さま』の頃から「自分から何か考えて行動する」ようになった。発言の量と質も向上して言った。その背景には、

> ・劇を良いものにしていくためには、良い意見も悪い意見も重要になってきて、その意見が無意味なものになることはなかったので、自分の意見を人前で言うことにためらいがなくなった。
>
> 〔共⑤141201〕

という彼女自身の変化があった。上の言葉は 2014 年末に 3 年間を振り返って自分の変化を記した文章であるから、直接的に『K版　星の王子様』当時だけをさすものではない。

だが、『星の王子さま』以前すなわち 1 年当時は「なんとなく先輩についていき」という状態であったことからすれば、上の記述は『星の王子さま』以降の変化をさすものとして興味深い。この記述には誰もが「自分の考え」を自発的に表明すると同時に他者の意見をも尊重することによって劇作りに良い影響を与えるという認識がある。そして自発的な発言は劇作りと結びつき、その結びつきが自分を肯定する意識を生むという関係性を読み取ることができる。

活動における個々の自発性に関しては他にサツキとタロウの次の記述がある。

> ・〔『星の王子さま』では〕役と台本を両方考えるようになり始めた時期です。台本の中身を考えるようになった分、意見を出すことが多くなりました。
>
> 〔サツキ共⑤140317〕
>
> ・考えが浮かべば何でも言ってみることにした。星の王子さまのテキストに影響を受けた点も多いが込められるだけ自分の考えを込めさせてもらった。
>
> 〔タロウ共⑥130423〕

脚本の内容と役づくりについて自発的に考え他者に表明していかんとする意志が、世代交代後の新しいメンバーの間に充満している様子を読み取ることができる。

だが、新体制のもとではしばしば集団内に人間関係の問題が発生する。

この実践Ｃの過程で生徒は新しい集団づくりに正面から向き合わなければならなかった。

すでに演目『星の王子さま』も決まりオーディションを目前に控えた 2 月 6 日、緊急の話し合いが開催された。1 年（38 期）のユウが同学年の輪に入ることができない、というのが事の発端であった。ユウは入部当初から 3 年生（36 期生）といっしょにいることが多く、同学年の 38 期生や一つ上の 37 期生とは交わる機会がほとんどなかった。36 期が引退後は活動開始前や休憩時間、活動終了後の時間、誰とも会話することもなく一人携帯電話をいじる姿が目につくようになった。年明け後ついに「部活をやめたくないのにみんなの輪に入れない」と言って部活を休むようになった〔共①130206〕。

もともと彼女は消極的な生徒ではなく、むしろ教室でも部活でも自ら積極的に発言し、エチュードのときなどは真っ先に自分から舞台に出る生徒であった。にもかかわらずなぜ孤立してしまったのか。一言で言えば 37 期、38 期の生徒の中に、思ったことをすぐ言葉に出す「テンションの高い」彼女について行けなかった生徒がいたからである。

中でも同学年のサッチは常々ユウのことを良く思っていなかった。『部誌』〔共③121018〕や「活動記録シート」〔共④120921〕に、他人の発言中はまずしっかり聞くべきであるとか、活動中はふざけず集中すべきである、といった「正論」を記していた。そこにユウの名前が記されてはいなかったものの、ユウに向けて書かれたものであることは明らかだった。

だがサッチは「正論」を記す一方で言葉に出して相手に伝えるということはなかなか出来なかった。そのため悶々として欲求不満を溜め込むことも多くその憤懣をモノにぶつけるなどして周りに自分の感情を知らしめていた。苛立ちから、帰り際、歴史教室の出口にあるゴミ箱を蹴って出て行くこともあった。その雰囲気が伝わりユウは部活に来ることができなくなってしまったのである。

筆者は部全体で話し合いを行わせようと考えたが、筆者が指示する前に、すでに部長のサツキが中心となり始まっていた。2 月 6 日の放課後、少し遅れて歴史教室に行くと、基礎練習（廊下ランニング、ストレッチ、発声）後、ジャージのまま車座になった生徒たちが歴史教室の床に車座になり膝を抱え「体育座り」している。ユウは不在だった。筆者は椅子を持ってきて腰かけ輪の中に加わった。生徒たちは活動時間をほぼ全て使って話し合ったその。結果について、サツキは以下のようにまとめた。

> ・ユウも私たちも非がある。誰か 1 人だけが悪いというわけではない。1 年生と 2 年生はもっと関わるべき。誰かが外れてしまわないように。しっかりとした雰囲気をつくる。テンションが高ければ良いというわけではなく、その場に合ったテンションにすることが必要。1 人で抱え込んで悩まないように！溜め込んではいけない。誰かに相談することで軽くなる。　〔共③120206〕

歴史教室の床に車座になった部員を前に、背筋を伸ばし、部員ひとりひとりと目を合わせ対話するサツキには威厳とリーダーシップがあった。2 年の前半まで「他人任せの考えを持っていた」〔共①131022〕サツキの姿はそこにはなかった。

翌日はユウも交え、上記の内容を再確認した。ユウも今後は自分からすすんで他の生徒に

話しかけ、自分から交流していくことを口にした。生徒たちは世代交代後はじめてぶつかった対立や葛藤を対話によって乗り越えていった。その過程をサッチは、次のように省察している。

> ・今日一日で多くのことを知ることができました。やっぱり思っていることは言葉にしないと伝わらない。態度で表すのは絶対にしてはいけない。…でも駄目だとわかっていても私はしてしまいます。自分を止めることができないのです。なんだか最近自分がわかりません。最近泣くことが多いです。中には自分のことなのに泣く理由がわからないこともありました。私は自分が強いと思っていましたが、強がっていただけかもしれません。こんな風に深く人と関わることが無かったので感情がついていけていないのでしょうか…〔中略〕
>
> ☆サッチの目標
>
> ・言いたいことは言葉にして伝える。言わないとモヤモヤしてそれがイライラに変わり、態度に出てしまう。だから言いたいことは絶対に言う。態度に出ると周りに迷惑がかかってしまう。
>
> ・苦手苦手と逃げていては何も変わらない。悪くなるだけ。自分には出来ると信じて積極的に行動する。
>
> ・悩みがあったら誰かに相談し頼る。私はイライラしやすくストレスが溜まりやすいから話を聞いてもらうようにする。
>
> ・相手を受け入れる。自分にはない良いところを探して沢山見つける。〔共③120206〕

ここには自分の未熟さを客観的に見つめ、仲間を信頼し自分を改善していこうと表明する省察を読み取ることが出来る。今後は対人関係でも相手を受け容れ信頼し、苦手なことに対しても回避せず勇気をもって挑戦していこうとする意志がある。

サッチは１年次、特にインプロ（即興によるその場その場の当意即妙なセリフのやりとりとシーンづくり）の練習の中で、「自分から情報を出すべき時に私は出すことができませんでした。普段も私は他に言うべきことがあると思っても思いつかず、いつも同じような相づちをしてしまいます。どうしたらいいんでしょうか？」〔共④120731〕、「私は普段から聞き手（思いつかないから）で、自分で話題を出して話す時は必死になっています。聞き手ですがまともな反応ができず、会話がすぐに終わってしまいます。本当にどうしたらいいかわかりません」〔共④120809〕、と言うように悩みをしばしば吐露していた。

演劇でも日常生活でも相手と対話を通わせることが苦手なサッチであった。

翌日はユウも交え、上記の内容を再確認した。ユウも今後は自分からすすんで他の生徒に話しかけ自発的に交流していくことを口にした。世代交代後はじめてぶつかった 37 期、38 期の「壁」であった。生徒たちはその「壁」から目を背けることなく向き合い話し合いによって各自の本音を語り解決に向かって動き出す方法を選択した。

１年９ヶ月後すなわち３年生後半、サッチはこのときの話し合いを含む演劇部の活動を振り返り次のように記した。

・全員で話し合うことで部員の本音を聞くこともできました。話し合いは決して無駄ではありませんでした。自分の考えと異なっているからといって、相手の考えを否定するのではなく受け入れて考えていくことが必要だと分かりました。みんなで泣いたのも良い思い出です。〔共⑤141201〕

生徒たちは話し合いで時に気持ちを高ぶらせて涙を流すことがあった。今回の話し合いでもサッチは目を赤くはらしじっと相手の言葉を聞いている姿が印象的であった。

今自分達が未熟な部分について見つめあい、向き合おうとする姿勢が集中力の高い話し合いを生んだ。この話し合いを受けて、それまではやはり控えめで発言することの少なかったヒロコも『部誌』に次のように記している。

・前回〔2/6〕の話し合いにも出ていたこと、「溜め込まずに何でも話せ。」ということを忘れないでほしいです。『すべり台をおりたら』の時も、話せる機会をつくってもらってやっと吐き出したようなものです（良い話し合いだったことに変わりはありません。もちろん。）ですが、これからまた新たに１年間やっていくということなのですから、もう話し合いの機会を作ってもらう前に話しましょう。吐き出しましょう。役者だけでなく、スタッフワークのことでも。〔共③130214〕

自分の抱えている本音を「吐き出す」ことは誰にとっても勇気のいることではあるが、それゆえにその経験は貴重と言える。自分と他者がどういうつもりで集団活動に参加しているのか、その関係性を根本的に問いかけ話し合うことを、それまで発言に消極的だったヒロコ自身が全員に向けて訴えかけている。

もう一人、個人と集団との問題に関し、当時演劇部でいっしょに活動した中国からの留学生ミンについても記しておきたい。

ミンは自ら演劇部に入部し、またヨッキーの家にホームステイしていたので普段の部活帰りはヨッキー含め同学年の生徒たちといっしょに帰路についていた。時にピザやハンバーガーを食べ同学年の部員と楽しく交流していた。だが、中国にはない放課後の部活動に対して時に消極的になることもあった。そのミンに対する他の生徒の向き合い方が以下のミンの言葉からうかがわれる。

・頭が痛くて部活休みたかったけど、「皆も疲れている。そんな理由で休まない方がいいと思う」って言われました。真面目な顔を見て怖かったです。結局痛いけど頑張って参加しました。〔共④130321〕

・毎日部活をして本当に大変ですが、部活は本当に楽しいです。確かに中国にはこのような部活がないです。毎日勉強します。日本と中国の学生生活はどっちがもっといいですかとよく聞かれます。どっちがいいかわからないけど、ただ言いたいのは、高校生活は勉強だけがあるわけではないです。〔共④130323〕

ここには異文化である「部活」に戸惑い、休みたい思いを抱えながらも部活を続けようとするミンの姿勢を読み取ることができる。その積極性を生むきっかけが、安易な理由で休まない方がいいよと口にする生徒の声かけであった。

本来相手にとって厳しい言葉を表明することは生徒にとって難しい。消極的な姿勢のままであったら出来る行為ではない。だが２月の話し合いを乗り越えた経験もあり、生徒たちの間には、自分の言いにくいこともきちんと伝えようとする姿勢が生まれていた。

では、当時の活動を見学した一般の関係者は生徒たちの話し合い活動についてどう見ているだろうか。

VTR 製作会社「CN インターボイス」のプロデューサーである脇坂及びカメラマンの藤山両氏が、取材及び記録のため来校[5]　した際、活動に対する観察結果をアンケート用紙に記録してもらった。その時の活動は、『K版 星の王子さま』の主題について、部員全員で話し合いを行っていた。その話し合い活動について二人は以下のような感想を残した。

> ・異なる立場や意見を持つ相手と共に、何かを行っていく上で自分以外の人間の考えていることは何か、今求めていることは何かを想像したり、何でも話し合うことで解決していくということが作品創りの中で、ごく自然に行われていると感じました。〔中略〕私の仕事（映像制作）に照らし合わせると、話し合いや考察は時間がかかるので「無駄」と切り捨てられたり、手間を惜しんでカットしたりしがちな部分ですが、その寄り道にどれだけ時間がかけられるかが実はクオリティに直結しているもの。K 高校の演劇部の皆さんはそのことを経験的に知っているのだなと感じました。こういった場がいつまでも存在して欲しいと願っています。　〔共⑦130317 脇坂〕

> ・みんなで一つの目標を目指してがんばっている姿はとても魅力的に感じました。またひとりひとりがアイデアを出し、一つの演劇をつくりあげていくプロセスが非常に興味深かったです。ある一つの物をどのように見せるのかをみんなで考え意見を出しあい、そしてそれが観客にどのようなイメージを与えるのかをイメージしている生徒たちの姿や、表情が強く印象に残っています。（後略）　〔共⑦130318 藤山〕

二人は生徒たちの話し合いにおける協働性、創造性に着目し肯定的に受け止めた。

しかし、表現練習の具体的な活動場面では演出に立候補したリエの自発性が他の演技者とかみ合わない場面もしばしば見られた。例えば、本番１ヶ月前の３月 15 日、地域で演劇活動を行う「札幌座」のプロデューサー横山に生徒の表現練習を観察してもらった。その時の稽古は、王子さま（サツキ）と大物気取り（ユウ）、王様（タロウ）、キツネ（ノッコ）のシーンだった。横山は以下の観察記録を残した。

> ・役者が演出生徒からのチェックを受け、動きのパターンを指示されているが、演出から役者への一方通行のようになっている点が気がかりである。一旦稽古を止めて車座になって役者も演出もフラットに意見を出し合う関係が築けると作品のテーマ性も浮き

彫りにするような議論に発展するのではないか。役者、演出の役割の固定化が見受けられる。また役者同士で情報のやりとり、意見交換を生むことも大切である。ひとりの役者が演出に指示されてひとりだけ表現稽古を積み上げていっても、他の役者は「置いてけぼり」になってしまう。役者同士のディスカッションも大切ではないか。〔共①130315〕

横山は、実際の「稽古」場面において、演出のリエから役者（サツキ、ユウ、タロウ、ノッコ）への「チェック」と「指示」という「一方通行」を指摘している。そこに対話は成立していないという観察結果である。氏のような観察は他にも見られる。

別の日（3 月 22 日）、王子さまと実業家（シュウ）、地理学者（ユウスケ）のシーンの稽古に対し、高校演劇の経験者で現在福祉施設職員として働くＡは次のような観察結果を残した。

・役者の考える役のイメージをもう少し広げてもよいのでは。演出がいうイメージにとらわれすぎてうまく造れてない気がします。そしてその演出のイメージも上手く伝わっていないのか、その事について不完全燃焼な感じがします。相手役者との重ね合いというか、うまくいってないような。自分の事だけで精いっぱいというか相手のことをもっと見ているとよくなりそうです。見ているというかその場で生きるのが演劇なのでは。演劇はきっと生物なのですけど、調理しておいしいまま維持しようとしてる気がします。そしてその調理は演出が好む調理であって役者はその味付けに受け手〔ママ〕すぎている。演出はもう少し役者の中にある可能性も引き出し合えるとよりよく稽古ができるのでは。外見だけ取り繕ってしまっていて、役者の感情がともなってないような。

〔共⑦130322〕

Ａと一緒に同シーンを観察したＫ高演劇部ＯＢのＮは次のように記した。

・役者同士で気を遣い合って演技をしているように思う。急に今までと違うことをすると、相手が困るのではないかと心配しながらやっているようだ。稽古と次の稽古の間にお互いの考えを話す機会もない。（後半は改善あった。）受動的な演技になっているのではないか。演出の指示はある意味では的確であるが、小手先のテクニックにこだわりすぎているのではないか。演出は「実業家のシーン」はこっけいにしたいのだと私は思うのだが、役者にそれが伝わっておらず、役者はこんらん〔ママ〕している。その日の稽古はじめにやった回と、その日最後の回とであまり変わらないように見えるのは全員が発展的に取り組んでいないということではないか。演出は人物造形に没入しすぎではないか。それが深く入れば入る程、役者がそれについて考えすぎてしまい、他のことを考えられなくなっていく。演出に対しての質問もそればかり。だから役者の考えも、自分自身に入っていって、相手のことが考えられない。もっとオープンにやるべきではないか？コミュニケーション不足。演出は役者の状況を見て、稽古を続ける以外の判断をするべきかも。演出が稽古場の雰囲気を作れてるのはいいが、あまりに演出本意な稽古

である。　〔共⑦130322〕

以上の資料からは、表現練習の場面において、演出（リエ）から役者への一方向的な指示と「役割の固定化」が目立つという観察結果を読み取ることができる。それは演出と演技者、そして演技者同士の間に対話がうまく成立していないことを意味する。

練習は通常、演出の生徒が主導し、途中でストップさせアドバイスしたのち再開する、という過程を繰り返す。練習の流れを一旦とめ、演出が演技者に与えるアドバイスは「だめダシ」とも呼ばれる。当時演技者は一列に並び演出のアドバイスを聞くという形をとっていた。この硬直的なスタイルが「役割の固定化」を招いてしまったものと思われる。

反省会議資料に演出のリエが記した次の言葉は、表現練習を単独で進めてきた自分自身に対する迷いと反省がにじみ出ている。

> ・〔『K版　星の王子さま』では演出を担当し〕もっと厳しくすべきだったのか、笑いながら演出すべきだったのか、どうだったんでしょう。稽古稽古で重ねていて、稽古場は話し合いの場じゃない!!ってことを頭において続けていました。
>
> 逆に今回は話し合いの場をあまり作れなかったことに反省。考えるより動きたい。考えるより動いてほしい。思っている程できていなかったこと、言えなかったことが多かった。　〔共⑥130423〕

リエは今回はじめて演出に立候補し、稽古の進め方も自ら考え活動を牽引した。だが自分の進め方を振り返って、話し合いの場をあまり作れなかったことを反省している。その点は外部の観察者による観察結果にも示されている通りである。

筆者はこれまで生徒が自発的に発言し、自分を表現することが重要であると考え、またそこに教育的な価値観を置いて支援してきたが、舞台表現の練習場面では演出から演技者への一方向的なものになってしまった。

ただし４月に入るとそれまでの表現活動にも少し変化が見られるようになる。４月３日、王子さまと僕（レイ）、バラ（サッチ）、花のコロス（ミン、ヨッキー、ヒロコ）のシーンを見学した地元新聞記者の川島は活動を観察し次のように述べている。

> ・一番の印象は、高校生たちが伸び伸び演技をしているということです。声がきちんと出ていて、表情も生き生きとしていて、目が輝いています。どんどん伸びている、どんどん成長している、そんな感じをもたせる高校生たちの演技であり、練習風景でした。若いっていいなあ、そんな感じを持たせてくれる部員たちですね。高校演劇の練習を見たのははじめてですが、ディレクション〔演出〕も生徒が行うのですね。先生が専ら行うのかと思っていました。生徒が自主的に行っていることに新鮮な驚きを感じました。
>
> 〔共⑦130409〕

以上の資料の分析と実践に対する省察から、K高演劇部の生徒の活動について以下のような課題が存在していると言える。

すなわち生徒個々人は話し合い活動を貴重な場ととらえ自発的に発言した。ただし表現練習の場面においては演出担当生徒から役者生徒への一方向的な指示が目立ち、表現を高めるための演技者同士の対話や、あるいは演出担当生徒との応答が上手く機能しなかった、という点で課題が残った。

１年生当時のリエは、「コミュニケーションは苦手で、先輩たちの方から気軽に話しかけてくれたり話を聞いてくれて」はじめて相手との交流が生まれるような生徒であった〔共①111021〕事をふまえると、実践Ｃで演出を引き受けてからのリエの変化は、明らかにそれまでとは異なる資質、つまり自ら他者に関わっていく姿勢を獲得した。一方でリエは、演出として自発的に練習を進めながら、演技者のアイデアを重ね合わせていく点ではまだ課題を残している。より豊かな表現活動をめざし、双方向的、多声的関係性を築くことが、実践Ｃの課題として明らかになった。

6　実践Ｃの成果と課題

以上、実践Ｃ『K版 星の王子さま』の指導過程を、協働的な創造性を生み出す話し合い活動を軸に検討してきた。実践Ｂの反省をもふまえ行った実践Ｃの成果は以下の三点にまとめることが出来る。

第一に、実践Ｃにおいて、原作を「起・承・転・結」によってとらえるよう提案した結果、生徒は、実践Ｂに比べ比較的スムーズに候補作品を絞っていったことである。作品決定後は愉楽を感受しながらシーン練習を行い、また話し合いを行う中で自分たちらしい新たな主題を創造していった。

第二に、実践Ｃにおいて、主人公の一貫する行為（act）を軸に主題及びその表現を考えた結果、生徒は、主題をより明らかに表現する方法を掴むことが出来た。原作をふまえながら自分達の劇づくりをしようという意識はより多くの生徒に拡がり、作品の主題を各自が明瞭に理解した。その過程で登場人物同士の関係性や、人物と自分自身との関係性をも考えるようになった。

第三に、実践Ｃは最初にも述べたように新しい集団（37 期、38 期）による最初の活動である。36 期が抜け、38 期の新たなメンバーが加わる中、話し合い活動を自発的にはじめ、人間関係の対立や葛藤を止揚し、信頼関係を構築していった。そして共同体内に新たな関係性を生み出していく経験を看取することが出来た。

総合して実践Ｃは、実践Ｂに比し、主題創造の過程において、原作を「起・承・転・結」によってとらえる方法、また一貫する行為を軸に主題及びその表現を考えること、という二点が、主題をより明らかに表現する方法として生まれた。また 36 期、37 期の生徒同様 38 期の生徒たちも、話し合いを活用し、メンバー間の信頼関係を築きながら自分達の劇づくりをしようという意識を持ったことが確認された。

一方、実践の課題（反省）としては次の二点を指摘する。

第一に、実践Ｃでは「起承転結」と物語を一貫する行為（act）を軸に主題を創造していく方法の有効性がある程度示されたが、それはオリジナルの脚本創作にも適用できるかどうか検証が必要であること。

第二に、リエの反省にもあるように、表現練習における演出と演技者との対話を、秩序性を保ちながら、より豊に行うためにはどうしたらよいか、検討を必要とすることである。

総合して、実践Ｃからは、新たな物語と主題の創造に関する方法論をより普遍化していくこと、さらに生徒同士の豊かな対話は定式化された全体の話し合いの場のみならず、個々のシーンの稽古過程においても必要なこと、とりわけ活動内でのより豊かな意思の疎通が必要なことが次の課題として明らかになった。

第３章第３節　注

[1] 本節は、北海道大学大学院教育学研究院編『教育学研究院紀要』（第 120 号,2014）に掲載された拙稿「演劇教育における高校生の創造的対話空間の形成－『K版 星の王子さま』上演過程における教師の支援のアクションリサーチ」を、本論文のテーマに合わせて再構成したものである。

[2] 脚本を考え、創造する上で、「一貫行動」と呼ばれる演劇全体を貫く行為が重要であることについては、林孝一「演劇教育の原点　スタニスラフスキー・システムについて」（日本演劇教育連盟編『世界の演劇教育に学ぶ』演劇教育実践シリーズ 18,晩成書房,1988.）を参照した。

[3] 『あしながおじさん』を候補作品とするかどうかの議論については、前掲拙稿「演劇教育における高校生の創造的対話空間の形成－『K版 星の王子さま』上演過程における教師の支援のアクションリサーチ」にその詳細を記した。

[4] 筆者は出版社に連絡し舞台化の許諾を得た。『K版 星の王子さま』の上演用脚本制作の手順は以下の通りである。まず、筆者は、演出担当のリエとレイに、サン＝テグジュペリ（河野万里子訳）『星の王子さま』（新潮社,2006）を原作とし、それを「起・承・転・結」に分節化させた上で、脚本化（人物とセリフ、ト書きによって構成）させた。それを電子データ〔Ｃ③〕で送付させ、話し合い、修正し最終的に筆者がまとめる形で上演台本を構成した。

[5] 二人は留学生ミンの部活動への参加状況を取材するため、国際交流基金日中交流センター「心連心」の依頼によって、2013 年 3 月 17 日に東京から来札した。2 日間、稽古のはじまりから終わりまでカメラを回し部活動の様子を撮影した。

第４節　実践Ｄ『フィロストラトスのつぶやき』（2013 年 10 月、11 月）の実践過程[1]

１　実践のねらい

実践Ｄ『フィロストラトスのつぶやき』（2013 年 10 月、11 月。以下適宜『つぶやき』）は、高文連演劇発表大会支部大会及び全道大会での上演作品である。参加生徒は 37 期（3 年）、38 期（2 年）及び 39 期（1 年）生である。実践Ａから実践Ｃをふまえ、筆者は本作品づくりをすすめるにあたり次のようなねらいを持っていた。

それは、生徒と生徒あるいは生徒と教師との協働によってオリジナルの創作脚本を創造することである。その際、生徒が今表現したい主題が何であるのかをできる限り早く明らかにすること、そして主題を表現するための表現方法を人物の一貫する行為（act）を軸に探っていくこと、そして稽古の場においても演出と演技者あるいは演技者同士が、より豊かな対話を築きながら創造していくことが重要であると考えた。

いま活動に参加した生徒を表６にまとめる。

表６　参加生徒数（2013 年 7 月－11 月）

学年	男子	女子	計
１年生	3	0	3
２年生	2	6	8
３年生※	1	4	5
計	6	10	16

※1 スタッフ表記で「舞監（ぶかん）」は舞台監督、「装置」は舞台装置（大道具）、「衣メ小」は衣装・メイク・小道具兼任を示す。
※2 ヒロヤは 2 年生 4 月から入部し 3 年生最後まで活動した。
※3 モコは 1 年終わりに入部しこの作品後退部した。

『フィロストラトスのつぶやき』参加生徒、スタッフ

1　年	2　年	3　年
コウタ（男）制作	サッチ（女）制作	サツキ（女）舞監※1（部長）
ケイスケ（男）装置	ノッコ（女）音響	シュウ（女）助演出
ヨシオ（男）照明	ヒロコ（女）装置	タロウ（男）音響
	ヒロヤ※2（男）装置	ヨッキー（女）衣メ小
	モコ※3（女）衣メ小	リエ（女）装置（副部長）
	ユウ（女）衣メ小	
	ユウスケ（男）演出	
	レイ（女）照明	

筆者は上記のねらいに関し、今野とも相談の上、活動初期の 7 月上旬、生徒全員にプリント〔Ｄ②〕を配布し、創作していくために参考にすべき事をアドバイスした。その内容は以下の通りである。

（１）脚本創作には古典的な作品を土台にするのがよいこと。
（２）原作の主題をつかみそこから自分たちが表現したいと思う新たな主題を創造するよ　　創意・工夫を重ねていくこと。
（３）物語を一貫する行為を考え、舞台上で実際に行動を起こすよう脚本を書くこと。

以上 3 点をプリントに印刷・配布し説明した〔Ｄ②〕。

2　主題の協働的創造(1)

実践Ｄが、先行する三つの実践と異なる第一の点は、生徒に原作の主題をつかむよう早くから強調したことである。その点は同僚の今野も強調していた。今野は昨年の実践Ｂの創作経験をふまえ、脚本にまとめるまでの時間的長さを改善点としてあげていた。その改善のために、最初から生徒に主題をつかませ、それをレポートさせる方が良いと常々筆者に語っていた。そこで、生徒には、これまでの実践と同様、自分が演劇にしてみたい古典的な作品を1点探し、それを選んだ理由及び原作の主題を記させた〔Ｄ①〕。

このレポートで生徒が提出した作品は、ポー『黒猫』、シェイクスピア『夏の夜の夢』、太宰治『走れメロス』、ロシア民話『大きなかぶ』、ディケンズ『クリスマス・キャロル』、中島敦『山月記』等であった。これら原作群の中から今回の演劇創造のための素材を一つに絞る必要がある。原作にもとづいたエチュード（即興によるシーンづくり）と話し合いを行った結果、『フィロストラトスのつぶやき』に取り入れられた作品は『走れメロス』であった。これを選んだ2年のレイはその理由を以下のように記した。

> ・メロスは妹の結婚のため、必要な物を買うため町に行くと、王が人を殺すというハナシを聞き激怒する。そして王のところに行きメロスの親友セリヌンティウスを人質として王のところにとどめておき、３日後の日ぼつ〔ママ〕までに戻ると約束する。メロスは急いで村に帰り、妹の結婚式をすぐに行い王のもとへ走り出した。ぜんぜん間に合うと思われたが、川の水があふれていたり、山賊の登場などムリを重ね、メロスは倒れ込むが、水をのんで再び走り出し、セリヌンティウスの処刑に間に合う。メロスとセリヌンティウスの友情。人質で殺されるかもしれないのにメロスを信じたセリヌンティウス。そして自分が殺されるのにセリヌンティウスを助けるべく走るメロス。2人の友情の強さがすごい!!
>
> 〔Ｄ①〕

レイは『走れメロス』の魅力として「2人の友情の強さ」をあげる一方で、彼らの言動は現代ではリアリティがないともとらえた〔共①130717〕。

話し合いを進めるなかで生徒の間では、二人（メロスとセリヌンティウス）の信頼の強さそのものよりも、「信」と「不信」の間で揺れる葛藤を描きたいという意見が多くなっていった。例えば話し合いやエチュードの中で生徒たちは以下のように言葉を発した。

> ・〔最初から信頼関係があるというよりも〕どうやって生きていったらいいかを模索しているのが私たち。私たちはどう生きたらいいのかということを表現したい」
>
> 〔共①130726 リエ〕
>
> ・〔エチュードの中で、生徒と教師の対話という設定をつくり〕自分は人を信じられないんです…それを口にしたら友だちじゃなくなるような気がして…嫌われるのが怖いんです…。
>
> 〔共①130727 サツキ〕

リエとサツキの言葉に他の生徒たちは共感した。生徒の反応から筆者は、彼女/彼らの内面を軸に置く新たな主題の糸口をつかんだと直感した。当日の『部誌』にサツキは次のように記した。

・今、自分が考えていたことが演劇の材料になって１つの舞台になるというのはとても魅力的。〔共③130727〕

今、自分がリアルタイムに考えていることが舞台になっていくことの魅力を感受した言葉である。生徒たちの取り組みはより自発的になっていった。

筆者はこの日の活動をふまえ翌日から「他人を信頼することのできない私たちのこれからの生き方」〔共①130729〕という主題を生徒に提示した。そして生徒 16 人を 2 グループに分けエチュードを行わせた。そしてエチュードから印象的なシーンが生まれ、そこから物語のプロットが出来上がることを期待した。

だがエチュードの中からすぐに具体的なシーンが生まれたわけではなかった。プロットとなる「起・承・転・結」もなかなか決まらず、筆者は次第に焦りを感じてきた。

そこで 8 月上旬、昨年来から指導過程を検証してもらっている劇作家・演出家の清水友陽を学校に招いた。その目的は、開発途上の筆者の指導方法を第三者の目で見てもらい改善していくことである。

清水には 2013 年 8 月 2、6、8 日の計 3 回来校してもらい生徒のエチュードに関する助言を受けた。筆者は氏の隣に座り指導の実際を観察し記録した。清水は、活動は今年も集団として活発に活動できていること、ただしひとつひとつの活動の目的を明確にすべきことを強調した〔共①130802〕。その上で今回の主題にそった演劇をつくり出すため「信頼を壊す」エチュードとして「犯人捜しゲーム」を始めた。ゲームの中で、生徒の相手を追求する言葉、目なざしは真剣みを帯びた。次に生徒に「信」と「不信」という言葉からイメージする動詞（信＝「手を握る」「貸す」「いっしょに歩く」等、不信＝「裏切る」「にらむ」「疑う」等）をランダムに上げさせ、その動詞をもとに設定を考えさせエチュードを行わせた。氏は毎回検証を行い、更に具体的な設定（人物の出自、人間関係等）を加え、シーンを深めるよう再びエチュードをさせた。

与えられた具体的な設定や行為（動詞）を組み入れることで、生徒の表情は格段に深くなっていった。活動後の振り返りの中で清水は、生徒たちがエチュードする上で手がかりとなる具体的な設定やエピソードを与えるべきこと、これから 60 分の作品を創るために「幹」となるものを教師から渡すべきことをアドバイスとして伝えた〔共①130802〕。

3 度目の来校の折、清水は登場人物の関係（例えば男女関係）を 4 コマで表現する課題を与え、物語の「幹」すなわち「起・承・転・結」ができるようそれぞれのコマをグループに分担させた。その過程で氏は、登場人物の関係、各々の立場を明らかにすることを強調した。教師に対する清水の指摘は次の 3 点である。

(1)「なぜエチュードをやるのか」についてもっと自覚的であること。
(2) 稽古は「仮説」を立て「実働（行為・行動）」しそして「検証」するもので、このうちの「実働」に刺激を与えるのは「仮説」「検証」なのでこの部分を丁寧に確認しあえると豊かな稽古になること。
(3) 生徒の表現を客観的に見ることのできる人（つまり顧問教師）の役割をもっと明確にした方がよいこと。　〔共⑦130802、0806〕

筆者は清水のアドバイスのもと、生徒たちが生き生きと対話しエチュードすることに気付いた〔共①130806〕。氏の助言（〔共①130802〕、〔共⑦130806〕）から筆者はこれまで、生徒にエチュードさせるだけで自分からシーンづくりのための具体的なアドバイスをほとんどしていなかったことを反省した。が、同時に 2006 年度の反省も思い浮かび、ここで脚本を急いでまとめては生徒の表現したいものから遊離していく恐れがあるとも考えた。そこで生徒たちのシーン作りをじっくり観察しようと考えた。そしてそこから具体的にプロットを書き提示する必要があると考えるようになった。

観察の結果、生徒はエチュードを繰り返す中で自分たちと同じ高校生の恋愛関係によって信、不信の関係を描こうと模索していることに気付いた。そしてバスケット部やダンス部といった部活内外での人間関係を表現しようとした。告白のシーンは緊張感も高まり生徒の間から自然と笑いが起き、教室は弾んだ〔共①130804〕。

筆者はこれらを物語のどこかに挿入出来ると考えたものの、生徒たちの表現したい信・不信の関係を見出すには至らなかった。ただし高校の部活という集団が表現されたことで、筆者はプロットの人間関係に部活の人間関係を置くアイデアを思いついた。部活という場や人間関係は高校生が表現する物語にふさわしい。

実は活動に先立つ 6 月の学校祭公演準備の中で、卓球部との間で講堂のフロア使用をめぐる行き違いが起きたことがあった。その時の緊張感を生徒たちはよく覚えていた。8 月 10 日、筆者は生徒達に卓球部との経験を組み入れてはどうかと提案し、以下のような内容のプロットについてホワイトボードを使用し説明した。

・創作脚本のプロット（抄）[2]
主題：他人（ひと）を信頼出来ない私たち（現代高校生）の今とこれから
時　：『K版走れメロス』の本番１週間前
場所：K高校１階講堂（小体育館）
登場人物：演劇部員、卓球部員、顧問
背景（問題）：一週間後に本番を控えた演劇部の練習日。活動場所を同じくする卓球部との間で活動場所のダブルブッキング（予約重複）が起きた。
ACT（一貫行動）：『K版 走れメロス』を上演する。　〔共①130809〕

そしてこれまでの生徒のエチュードからこのプロットが生まれた経緯として、(1)自分（現代高校生）たちの“今”を表現することを軸に考えてきたこと、(2)そのため自分たち演劇部にとってよりリアルな活動場所である講堂を舞台の場所とし『K版 走れメロス』を上演することを物語上の「一貫行動」（act）とすること、(3)演劇部と卓球部との異種の組み合わせが演劇的に面白いこと、特に以前実際に経験した「行き違い」をふまえること、という３点をあげ、このプロットを創作の軸としていくことを提案した。

これに対し生徒からは次のような声があがった。

> ・集団（部活）と集団との信頼関係ではなく、個人と個人の信頼関係を描きたい。
> ・部活をやめた人がいる一方で残った３年生がいる。その３年生同士の信頼関係を描いてはどうか。〔共①130809〕

これらの声から、生徒の多くが「個人と個人との信頼関係」を表現することを望んでいることがわかった。翌日、以上内容をプリントにまとめ生徒に配布した〔Ｄ③〕。ただし、この段階ではまだ、「個人と個人との信頼関係」を具体化するアイデアはなかったので、筆者は個の信頼関係を意識しながらプロットを練り直し、少しずつ台本にまとめていくので「君たちからもどんどんアイデアを加えて欲しい」と言った。生徒たちは肯定的に頷いた。ヒロヤはこの台本の創造過程について全道大会終了後の反省会議資料に次のように記している。

> ・メロスとセリヌンティウス、フィロストラトス、ディオニスの性格や心情などを部員全員で何度も何度も議論しあってこの台本の軸を築き…自分は役をもらい演じることができて楽しかったしうれしかった。〔共⑥131129〕

「台本の軸を築」いていく過程で、部員全員で何度も話し合い議論したこと、そして「役をもらい演じること」が出来た経験を肯定的に受け止めている。

また、ヒロコは台本創造について８月 11 日の『部誌』に次のように記している。

> ・台本についてですが、誰がどの〔ように〕やるか、というのと他に役がどんな人なのかも意識できるようになってくると良いかな、と思います。その人物が何故そこに動いたのかという意味のある動きでリアリティが出せてくるかな？と思ってみたり。この先の展開につながるヒントもただひらめきで出てくるものだけでなく、こういう所からも出てきて良いのでは…？もしかしたら深く考え込んでそうです。そうであったら指摘お願いします…。（反対意見でもいいので。）〔共③130811〕

ヒロコは台本づくりに向けて、その人物の行動の意味を明確にしていくことで「リアリティ」を出していこうと考えている。この「リアリティ」を重視する発想は、後述するように

この作品全体の基調となっていくものである。

演劇が虚構でありながらも「リアル」であることは極めて重要である。生徒はそのリアルさを通して現実の生活と、人間の行動とを対象化して考えるからである。ヒロコはこの「リアル」を生み出すもととなるエチュードとその即興（インプロ）表現をあらためて重視している。

> ・インプロの感覚というのは冗談抜きで本当に大切ですね。人の話を聞いて応えるとか、〔話題や表現の〕別の選択肢に移ったとき、どんな会話が成されていくか…。そして人物を観察するとか、自分の体験を思い返してみるとか、〔中略〕今回のエチュードのような経験（または気持ちの揺れ動き）をしたときのことは特に力になった〔後略〕。
>
> 〔共③130722〕

作品創造の出発点となるエチュードを、ヒロコは上記のようにとらえ、表現創造のために、他者を観察すると同時に自分の経験とを比較した。そして舞台上で「気持ちの揺れ動き」をともなったリアリティのあるシーンづくりを心がけることを認識している。

実践Ｄの創作脚本は、先行する三つの脚本とは異なり、登場人物がほぼ全員高校生であること、また物語の主題を体現するのが演劇部員であるという点で、等身大の表現創造を可能にする脚本である。後にも触れるが、脚本創作や表現創造にかける生徒の自発性や積極性を確認しながら、筆者は生徒たちとともに演劇づくりに向かっているのだ、という関係性を確認した。そこには第２章で触れた 2006、7 年当時のような、矛盾した教師と生徒との関係性はなかった。実践Ｄは、演劇創造の根幹とも言うべき脚本創造と表現創造により多くの生徒が関わった点で特徴がある。

2013 年度大会準備中の『部誌』には、生徒の脚本づくりのためのアイデアや意見、自分自身に対する積極的な反省がふんだんに記されている。生徒の記述に対する筆者のコメントも開口一番「その通り！」とか「そうですね！」といった受容的な言葉がまず記されている（〔共③130811〕、〔共③130820〕等）。筆者は生徒の意見を吸い上げ、それを脚本にまとめていった。脚本は完成稿までにおよそ 5 回の改稿を経た。改稿は、「活動記録シート」や、筆者あての電子メールに生徒が記したセリフやシーンを挿入〔共④サツキ・レイ 130913、Ｄ⑥リエ 130923、ヨッキー130930 等〕し、筆者が修正を加えた上で、再び当該の生徒に確認する、という形で進んだ。その上で全員に提示し意見を求めるという過程を石狩支部大会の直前まで繰り返していった。

3　主題の協働的創造(2)

最終的に『つぶやき』は高文連石狩支部大会において最優秀賞（42 校中 6 校）を受賞し全道大会に進出した。そこで上演作品の梗概を、生徒講評委員の文章によって紹介する。「生徒講評文」〔Ｄ⑤〕は一観客の個人的な感想ではなく、組織化された集団討議を繰り返してまとめられた演劇批評である。全道大会における K 高校の上演翌日 2013 年 11 月 15 日に

ロビーで参加者全員に配布されたプリントには以下の文章が記されていた。

> 『フィロストラトスのつぶやき』「生徒講評文」（抄）
> ・「演劇がしたい！」この作品を見た後素直にそう思った。公演を１週間後に控えた演劇部と、１ヶ月後の大会に向けて練習する卓球部との体育館の取り合いを軸として、[1]部員の思いやいらだちが生き生きと描かれていた。「演劇あるある」がたくさんありとても親しみやすい作品だった。[2]私たちの多くがぶつかる、3 年になってからの退部についての問題がリアルに描かれていた。2 年生のレイカは、先輩と「3 年生になってもやめない」という約束をしていたが勉強を理由に退部しようとする。しかし終盤、先輩がレイカのためを思って言った言葉を聞いて、レイカは反対にメロスの台詞「まだ、陽は沈まぬ」と叫ぶ。その言葉からは「部活をやめたくない」という率直な気持ちが真っ直ぐに伝わってきた。この物語ではレイカの答えは明確に表されてはいない。その後、部活を続ける覚悟を決めたのか、勉強に集中することにしたのかは講評委員の中でも意見は分かれた。この作品の題名「フィロストラトスのつぶやき」に多くの意見が出された。演劇部の「走れ！メロス」は現代風に演出されており、インターネットのサイト「Twitter」でフィロストラトスがメロスを諦めさせるため、「体がぼろぼろだ」「眠たい」とつぶやくシーンがある。また、フィロストラトスを演じるレイカ自身も「Twitter」を利用していた。先輩〔ユウコ〕に退部のことを知られたのも「Twitter」がきっかけだ。人はつぶやく時、本音を含んでいたり、自分の言いたいことを自分自身に言い聞かせたり…というようにいろいろ考えさせられた。この作品を見て、私たちは演劇が大好きだということを再認識した。[3]レイカと先輩が、幕が降りるまで全力で走っていたように、私たちも最後まで仲間と一緒にかけていきたいと思う。　〔Ｄ⑤下線部加藤〕

下線部１、２にも見えるように、生徒たちは舞台の上で「リアル」に「生き生きと」自分たちの“今”を表現した。ではそのリアリティはどのようにして創造されたのだろうか。

実は筆者が示したプロットには、3 年生になったら部活をやめるという問題や Twitter 問題は含まれてはいなかった。だがこれらは実際に演劇部員が直面する問題だった。すなわち部内では、コウタ、ケイスケ、モコの 3 人が Twitter をやっており「練習がきつい」、「休みが欲しい」といった愚痴めいたことを書き込んでいた。そのなかに「3 年になったら部活やめるし…」という言葉もつぶやかれていた。

8 月 23 日、それを見た 3 年生のシュウが筆者に相談してきた。これまで大会に向けてがんばると言って話し合いを重ねてきたにもかかわらず、信頼を裏切られたような感じを受けた。「そんなんじゃ気持ちがひとつになれない」と彼女は語った〔共①130823〕。

そこで筆者はその生徒とも確認の上、胸に抱えているものを全員で共有すべきであると言い、全体での話し合いを促した。面と向かって言わず Twitter でつぶやくことは、K高校演劇部の現実の信頼関係を揺るがしかねない問題である。

話し合いは 8 月 24 日、25 日の 2 日間にわたって開かれた。

シュウとサツキのアドバイスもあり、唐突にこの「Twitter 問題」を提起することは避けた方が良いと判断し、まず 8 月 24 日には地区大会に向けた各自の意気込みや気持ちを率直に語りあうことを目標にした。

まず 24 日の話し合いでは、以下のように生徒たちの気持ちが率直に語られた。

・これから大会に向かっていくんだけどみんなの正直な気持ちを聞いておきたい。私はいま、みんなの気持ちがひとつになって演劇に向かっているとは思えない。他のことに目が向いているんじゃないか、って思うときがある。自分は最後の大会だし演劇を一番に考えてるがこれが二、三人じゃうまくいかない。〔シュウ〕

・私はみんなでつくりあげていくのは好きだが、去年に比べおとれてる気がする。モヤモヤしてる。最近は楽しいとは思えない。「こうしたい」っていうのを出さないのは自分の反省でもある。〔ユウ〕

・私はやる気もあるし、楽しめてもいる。演劇一番、勉強二番、趣味は減らしていきたい。〔サッチ〕

・脚本みんなでつくって楽しいけど去年と比べ何かしっくりこない。私の中で明確に解決出来ないからみんなにも聞くことが出来ない状態。自分から発信できるといいと思う。やる気はあるけどしっくりきていない。エチュードの中では楽しくやってるつもり。でもそこから台本がどうやって進むのかなあって…〔ヒロコ〕

・要するに熱意の話だと思う。私達３年生は受験生です。だからといって部活をおろそかにするのは違うと思う。勉強中心なんです。一時期は退部も考えたが、結局やり続けることにしたのは楽しいから。今回の脚本は難しいので、みんなで思案しているのが不安につながってるが、今までやってきた軌跡をムダにするのは悔しい。全道いくにしろそうでないにしろ悔いの無い、結果はどうあれ最高のものにしたいと思っている。〔タロウ〕

・理科部の先生も言っていたが、大会に向かって切磋琢磨してるときは、全国大会出場とかっていう目標より前に、限界を設けずもっといいものにしていこうって先に結果はついてくるものなんじゃないかって思う。〔ヒロヤ〕

・ここで一生懸命やらなかったらはじめ考えていたテーマ「信頼」はどうなってしまうのかって思う。で、脚本の案を先生にも出してみた。行動するのは大事。「どうしよう、ほっとこう」では何も変わらない。先輩にも聞いてみたりして自分で変だと思ったらアクション起こさないと。劇づくりは楽しいけどすごい嫌になるときもあるし。最後は楽しい、何をしても楽しい瞬間がある。そのためにがんばってる。３年になってわかるようになった。〔サツキ〕

・今まで夏休みも含め脚本つくってきたが、演劇が一番にはなっていなかった。急に一番には出来ないが、「でもいいや」じゃなく部活の時間は一番にしていこうと思う。

定期考査も近いけど、勉強がんばると部活も不安でなくなる。ちょっとでもモヤモヤがあるんならいろんな人に言った方がいいし、モヤモヤがあるなら今出さないとお客さんに伝わっちゃうから今出さないとだめ。　〔ヨッキー〕

・私は３年生だからみんなに言い影響を与えたい。今ものすごく勉強やったとして合格したとしても部活をないがしろにしては「やったー！」とは言えない。私はどっちが一番というよりどっちも一番にしたい。実は私も今まではほんのちょっと部活が下だった。でも演劇って面白い。たった一時間のためにずうーっと練習するのはハタから見れば滑稽。でもがんばらないまま本番やったら達成感がない。楽しいことと達成感のために今がんばってることをみんなには思い出して欲しい。　〔リエ〕

・自分は演劇は楽しいし好きだけどでも怖いです。脚本チームやらしてもらってますけど、どうしたらもっと面白くなるかって考えるとウツになる。でもなぜ好きかっていうと、こう…達成感があるから。みなさんにもいろいろあると思うんですけど、演劇一番にしろとはいわないが、このままだと悲惨な結果になると思う。　〔ユウスケ〕

・私は部活や勉強の他にもやってることがあって、私は演劇一番とかじゃなくて、いいろいろやりたいことがあって、いまやりたいって決めたことだから、自分のできる限りで全部一番にしたいって思ってます。　〔モコ〕

・いろいろ聞けてよかったが「やっぱりな」って思うとこあった。台本作るのは先生でもないし、脚本チームだけでもないし、私達全員。演劇部には「補欠」はいない。その人しか出来ないことをやってるからかわりはいない。いろんな場所でここが不満とか、これでいいのかって言ってるのを見ると、そんなこと思ってるなら相談してくれればいいのにって思う。何か考えてることあったら言って欲しいし、休部とか欠席はもっと重みのあるものと思ってほしい。軽々しく言ってもらいたくない。〔シュウ〕

・１ヶ月くらい前に全道大会いきたいって話したときに最後に納得いくものつくりたいって言ったけど、この１ヶ月何も言わず発言しなかったことを反省してる。これから実践していきたいと思ってる。思ってることは外に出すことを実践していきたい。　〔ヒロコ〕

・〔押し黙っているユウスケに対して〕ユウスケ、すごい顔してるぞ、いいたいことあったら言え。　〔ヨッキー〕

・すごい個人的な意見ですが、モコ、お前の言うこと無責任すぎやしないか。いろいろやりたいことがあって、全部一番にしたいって言ってたけど、それはムリあるんじゃないか。削っていかないと全部中途半端なものになるんじゃないか。〔ユウスケ〕

・言っちゃ悪いけど…「削ってほしい」って言うのは…自分は無責任だって思うけど、そう言われても、悪いんだけど「お前に関係ないだろ」って思う。削るか削らないかはほっといて。無責任だってかんじさせないようにがんばる。　〔モコ〕

・ユウスケもモコも仲が悪いっていうのをみんなに感じさせるのはどっちも悪い。反省しな。モコは大会前にやりたいこと全部やろうとするのはみんなに迷惑かかる。

〔ユウ〕

・今、ユウに言われたんですけど、私も公演とか大会とか、比べたら悪いけど他の日に比べたら休んじゃいけないって思ってる。習い事の先生にはわかってもらえるようにしている。公演前は自分なりに習い事休んでるつもり。　〔モコ〕

・モコは兼ねてるものが多い。だからみんなに支持されないといけないから大変。あなたが知らないところで迷惑かけてることがないようにして欲しい。　〔サツキ〕

〔以上共①130824 抜粋〕

以上の対話の流れから読み取れることは、第一に、この話し合いの目的は各自の大会に向けた気持ちを語り合い、確認し目標に向かうことだったが、結果的には、脚本製作の遅れが生徒間に不安を惹起させていること、第二に、演劇活動に全力で取り組もうとする姿勢と、演劇だけでなく個人的な趣味や習い事にも時間を割きたいと思う姿勢との「矛盾」が顕在化したことであった。だがその矛盾が、後述するように新たな活動を生むきっかけとなった。

筆者は、活動終了後、脚本検討会議を開いた。その目的は少しでも生徒たちの脚本に対する不安を払拭し物語を前にすすめることである。と同時に、この脚本会議で筆者はシュウに部員の「Twitter 問題」の経緯を報告させた。筆者の中には Twitter をめぐる部員間の動揺を、脚本にも取り入れることで物語が膨らむのではないかという考えがあった。部長のサツキやユウをのぞき、「Twitter 問題」があることを知る者はその場にはいなかった。

翌日、本題の「Twitter 問題」に関して話し合いをもった。そこでは以下のような意見が出た。

・Twitter やって演劇部のことつぶやいてる人が結構いるけど、それを集団で共有できてないと思った。　〔シュウ〕

・夏休み中、朝私用があって部活休んだ。用事が終わってから友達のバンドに行って、その写メが Twitter で出回った。　〔コウタ〕

・「部活サボっただろ、こらっ」って送った。　〔ユウスケ〕

・ユウスケは私に軽々しくつぶやくなって送った。　〔シュウ〕

・ツイートしてわいわい騒いでたら「すみません」ってコウタから返ってきた。〔モコ〕

・私も Twitter やってるけど、本当の友達とはつながってない。そういう出来事があるのは悲しい。おいてきぼりにされるのは嫌だなあ…　〔ヨッキー〕

・クラスで「Line のせとくからー」とか言われると、やってない自分は寂しい。ネットの世界とリアルな世界。ネットの世界は、まるで「地下世界」で振動があるようで怖い。　〔タロウ〕

・脚本会議のあと「これは違うと思う」とか Twitter でつぶやくなと思う。部内で共有すべきじゃないか。　〔シュウ〕

・脚本について「こういうのがやりたい」って書いてあったから「言いたいことがあるなら言いな」ってフォローした。思ってても、みんながわかるわけじゃない。ぶつか

ってもいいと思う。最近の人はぶつからないでうまくやろうとするっていうけど本当だなと思う。でも本音をいわないとチームワークは生まれない。　〔ユウ〕

・話し合いは常に変化していくからその中で考えをまとめることは自分にはできない。ひとりになって整理して考えるとまとまっていく〔その過程でつぶやいてしまう〕。〔コウタ〕

・リアルな世界よりもツイッターの方が信じやすい。文字だけなのに信じてしまいやすい。文字とか写真すぐ信じてしまう。人間て面白いなって思う。　〔モコ〕

・Twitter やるのは信頼している人に見てもらいたいから？それともただつぶやきたいだけ？　〔サツキ〕

・言いたいけど明確な答えはいらない。現実の返答はないっていう前提でやってる。〔モコ〕

・答えがいらないなら日記じゃダメなんですか？　〔ノッコ〕

・紙じゃだめ。もしかしたら誰かが見てくれたかもしれないっていう事実が欲しいんだから。完璧に自分が悪い時でもモヤモヤするからつぶやいちゃう。　〔ヨッキー〕

・自分から人前で言い出す勇気はないけど、とりえずつぶやきたいって感じかな。〔シュウ〕

・他人が見て不愉快なことは言うべきじゃないけど言いたいって感じ。　〔ユウ〕

・Twitter に書いてることは相手に返答が欲しいわけではないの？　〔サツキ〕

・めんどくせーなあ！　〔タロウ〕

〔以上共①130825 抜粋〕

話し合いは、最終的に部長のサツキが「演劇部の問題なら話し合い、活動記録シートを使ったりしてみんなに伝える。ツイッターで自己完結しない」とまとめた〔共③130825〕。

そこで筆者は Twitter に対する高校生のとらえ方を脚本に盛り込むことによって、信と不信のあいだで揺れる現代高校生の心情を映し出し、かつ現実の問題に向き合うきっかけにつなげられるのではないかと考えた。

筆者は以上を部長や演出生徒に提案し、受け容れてもらった。その結果、先にも触れたが筆者と生徒との間で脚本が更に修正され、本番の脚本が出来上がっていった。

作品タイトルについては、生徒全員に案とその理由を出させ、それをもとに脚本チームで絞り込み、演出のユウスケが主題と共にプリントにまとめた〔Ｄ④〕。このプリントをもとに３時間を超える議論を行った。最終的に全員一致で決まったのはヨッキーの案「フィロストラトスのつぶやき」である。

対立候補は２年サッチの出した「まだ陽は沈まない（ぬ）」であった。この案が却下されたのは、「信」を示す直接的な表現よりも、揺れる「フィロストラトス」に焦点をあてた方が、自分たちの表現しようとするものに近いという理由からだった。

原作の中では、親友セリヌンティウスを救うため命を省みず走り続けるメロスに対し、フ

ィロストラトス（セリヌンティウスの弟子）は間に合わないからもう走らないで下さいと言う。この脇役に自分たちを仮託して物語を創造したいというのがヨッキーの意図でありまた生徒たちの思いであった〔Ｄ④〕。ヨッキーは、この物語づくりについて、後に次のように振り返っている。

> ・架空の人物にものすごい親近感だとか現実感を抱いて「いやいやキャラクターにすぎないだろう」と思うのに、そんなふうに割り切れない気持ちがする。それだけ真剣に物語について考えることができるようになったと思うのでした。物語づくりに真剣にとりくめたことが大きな要因なのでしょう。『フィロストラトスのつぶやき』が一番わかりやすいというかなんなのか、全道大会出場が決まったとき、あんなに泣けたのは真剣に取り組んできたからなのかな…と思います。結果に満足できて今まで自分がやってきたことにも満足できて、だから色々考えられるようになったのだと。
>
> 〔共⑤140308 傍点加藤〕

ここには、虚構の物語であるにも関わらず、現実感を強く感じながら作品作りを進めたことが語られている。「生徒講評文」に見る現代高校生のリアルな表現は、以上のような、生徒たちが“今”かかえる現実の問題を見つめ、話し合う過程で生まれたものである。その過程で生徒は、自分とその集団の問題点を自覚化、対象化する経験を獲得した。

実践Ｄは、先行するＡ～Ｃ三つの実践にはない新たなものであり、メンバー間に生じた価値観の対立に向き合う中で生まれた活動であった。生徒たちはその「内的矛盾」[3] に協働的に向き合い、これまでのＫ高の活動にはない、高校生の現実感覚溢れる新たな作品を創造した。そのリアリティは「生徒講評文」〔Ｄ⑤〕に見る通り、観客にも明確に伝わった。

では、そのリアリティを生んだ舞台表現は、具体的にはどのような過程から生まれたのだろうか。次に、生徒の協働活動の具体的なありようを見ていく。

4　舞台表現の協働的創造

「生徒講評文」〔Ｄ⑤〕の下線部３は、揺れ動く気持ちの中で、最終的には演劇を続けたいとの思いが強くなる「レイカ」の心情が、他校の生徒たちにも伝わったことを示す。講評委員も同じ演劇部員として「最後まで仲間と一緒に」演劇を続けていきたい、と記した。また観劇後の「メッセージカード」には、

> ・受験をきっかけに〔部活を〕やめそうになった経験がありました。やめずにいて良かったと思いました。
> ・名前も知らない人が共感できる人に変わりました。「まだ陽は沈まぬ！」なんかいいですね。胸に響きました。
> ・何か少しがんばってみようかなと思う劇でした。　〔以上Ｄ⑦から抜粋〕

といった言葉に代表されるように、観客は劇中の物語や人物に共感し、今の自分自身を反芻したり省察したりするきっかけを得ている。

３年生になると実際、部活をやめる生徒が出てくる学校は少なくない。K高校も例外ではない。前節でも触れたように、実際タロウも２年秋から退部か継続かで悩んでいた。だが、この芝居で演じた「2 年演劇部部長」の通り、最後まですなわち全道大会終了後の 11 月末まで勉強と両立させて継続した。そのような現実的な問題がこの作品にリアリティを与えた。さらに「レイカ」役のレイと「ユウコ」役のサツキのふたりは、オーディション[4] によって配役が決まった後、９月上旬から本番に至るまで頻繁に話し合い、具体的な台詞を「活動記録シート」に記し、筆者に提案してきた〔共④130913〕。その様子を観察した今野は次のように述べている。

> ・サツキもレイも脚本を考えるのが超楽しいと言っていた。考えて考えてそれが出来たときの達成感はすごくいいと。学校祭の作品は〔既成作品だったこともあり台本が最初から出来ているので〕考えることが少なくて台本通りにやってもちょっとつまんないと言っていた。〔共①130911〕

この言葉から筆者は生徒が既成台本に対してよりも、いま自分たちで考えていることが作品になっていくことに大きな喜びを感じていることを改めて確認した。そして苦しみながらも協働で創作脚本に取り組み、稽古を重ねた末に作品を上演できたことが、生徒たちに大きな充実感を与えるということを生徒の言葉から学ぶことができた。以下は大会を終えたあと反省会議資料〔共⑥131129〕に記したサツキとレイ二人の文章である。

> ・〔ユウコ〕役としてラストの感情の変化についてとても考えました。地区〔大会〕の時よりもレベルアップ出来たと思います。役者同士で話し合いしたのも生かされていたと思います。何より楽しめていたのが一番良かった。帯広に行ってからも本番前日まで考えてそれを出せた。〔サツキ〕
> ・レイカの感情の変化を主に考えた。どういう思いで twitter につぶやいたのか、結局レイカはどうしたいのか。帯広で一度稽古を抜けて先輩と話したことでユウコの気持ちも知れたしレイカの気持ちも整理できた。話すって大切だなと思いました。〔レイ〕

ふたりは大会直前まで話し合い、思考を深め合っていた。筆者は話し込むふたりの姿を、大会会場に向かって移動する列の中で見かけたが、それほど頻繁に話し合っているとは知らなかった。筆者の意図を超えて彼女たちは自発的に話しあい、作中の人物を協働的、創造的に表現した。また全道大会に向かう日常的な稽古の中では、演出や筆者のアドバイスのみならず、それ以外の生徒も自発的に手を上げて役者にアドバイスを与えていた〔共①131113〕。舞台表現のための様々な声が飛び交った（〔共①131001,131101,131108〕等）

一方で、演技者の中にはなかなか自発的に自分の役を創造出来ない生徒がいたことも事実である。例えばヒロヤはその代表である。彼は２年生から入部した生徒である。大会作品も創作作品もこれが最初の経験である。彼は自分の人物表現について次のように記す。

> ・「ディオニス」と「ハジメ」（演劇部員）を演じましたが二人とも自分とは全く似てない人物で性格もかけ離れていて個人的にはものすごく悩まされました。でも演出の二人や先生、他の役者のみなさんが最後まで支えてくれたので本番後悔もなく思う存分やりきることが出来ました。〔共⑥131129〕

ヒロヤは公演体制を通して、自主的に自分の役の表現練習をすることはほとんどなかった。出来たことと言えば、劇中劇で「暴君ディオニス」を演じるため、高笑いをひたすら繰り返すことだけだった。だがその他はほとんど演出のユウスケや「他の役者」のアドバイスを受けていた。したがってこの作品におけるヒロヤの表現練習に関しては、自主練という点では不十分さが残るものの、それを補う支援が演出に限らず他の生徒から与えられたことによって、彼は役を「やりきる」ことが出来たのだった。ヒロヤの表現練習に限らず、他の役者の表現についても役者同士が協働的に稽古を進めた結果、コミカルな対話を含め、いきいきとした舞台表現を生んだ。それは舞台の上演映像記録〔Ｄ⑧〕によく収録されている。また上演を観劇した他校の生徒たちが記したメッセージカード〔Ｄ⑦〕からは、舞台上の息の合ったコミカルさに頻繁に笑いを持って反応していたことを読み取ることが出来る。

反対に、表現練習が演出抜きで、活発に自主練習を行ったのはいいが、サツキとレイ二人が考えた表現方法をめぐって、本番直前に演出ユウスケとの間で食い違いを生じたこともあった。これについて全道大会終了後の反省会の場でタロウからは次のような指摘があがった。

> ・役者間の大事な話は内輪ネタにしないで演出陣〔演出、助演出、顧問〕を交えてやりなさい。〔共⑥131129〕

タロウは、役者は自分たちで練習するだけではなく、演出担当生徒や顧問を交えて確認しながら活動することが大事であると指摘した。

演出担当として表現練習を主導したユースケは役者との稽古について、反省会議資料に次のように述べている。

> ・どうすれば役者１人１人が役として舞台で生きることができるかを考えた。役者に聞いたり話したり、役者自身の長所と今そのシーンで感じていることを掘り出し磨いた。〔共⑥131129〕

公演を通じてユウスケも、演技者との対話を重視しながら舞台表現を高めていくことの大切さを認識した。生徒の間には対話を様々な形で拡げていく意識が広がっていた。

また、舞台表現の協働的創造という点では、大道具の役割を軽視できない。

実践Ｄ『つぶやき』では、実践Ｃの可動式パネルを応用し、幅一間（約 1.8m）、高さ８尺（2.4m）の窓枠パネルとし、そこに劇中劇の『走れメロス』の舞台背景（沈む夕陽）をデザインしたシートを被せた。物語は劇中劇と現実の世界とを往還するので、シートを取れば、教室の窓枠となる、という方法をとった。生徒たちは筆者ともアイデアを交換し、パネルの骨組みの製作から、シートのデザインまで、協働で製作した。その過程でヒロヤは、リエやヒロコ、ユウスケとともに協働して舞台装置を完成させること、そして自分のイメージした世界を具体化して表現（対象化）することについて明確に自覚している。

> ・装置は地区大会からドタバタしていて変更が多かったし、時間もないし…辛かったですけど、他のスタッフの人達や空いてる役者さんにも手伝ってもらい、全道でも地区でも間に合わせることができました。〔共⑥131129〕

表現練習では、十分に協働できなかったヒロヤも、舞台装置（大道具）づくりでは、極めて高い協働性を発揮した。そして、自分たちでつくった舞台装置を通して、イメージを具現化することの楽しさと充実感を感受している。

> ・演劇をやって自分がイメージしたものを実現するということの楽しさを味わえていることがとても幸せです。〔共⑤140308〕

ヒロヤは、「他のスタッフの人達や空いてる役者さんにも手伝ってもらい」、協力して舞台装置を完成させた。また装置作りに関して「自分でイメージしたものを」具体化して表現することが出来、幸福感をも感受している。

スタッフワークは活動の目的が具体的である。例えば、パネルをつくる際、金槌で釘を打つ、ペンキを塗る、といったひとつひとつの作業が具体的であるので、協働性を発揮させやすい。そして、自分が今どのような仲間と協働しているのかを自覚するとともに、自分のイメージを大道具という具体的な形に仮託して表現するという、対象化に自覚的になることが出来る。

それに対し、人物の造形表現は人間の内面と行為を結びつけて創造しなければならないため、抽象的な思考や想像力が欠かせず時間がかかる。それゆえ、生徒の多声的な協働は意味を持つ。自分ではイメージできない人物の心象風景も、他の生徒のふとした言葉に気づきを与えられることもある。

また 2006 年度当時、筆者のアドバイスが生徒には、ほとんど受け容れられなかった経験から考えると、教師と生徒との関係も前進した。生徒とともに生徒の表現したいものを確認

しながら協働的に活動を進めることによって、教師の「声」も、生徒の「声」と重なり合って表現創造のための多声性を生み出す。その中で、表現をより創造的に高めていかんとする意識が集団内に広がっていったことが看取された。

実践Ｄは、キャストになった生徒同士で話し合うインフォーマルな役づくりと、演出担当生徒を中心とするフォーマルな稽古とが結びつき、多声的に機能することによって豊かな表現創造が生まれる可能性を示した。

5　実践Ｄの成果と課題

以上、実践Ｄ『フィロストラトスのつぶやき』の実践過程を、協働的な創造性育成の観点から検討してきた。実践Ｃの反省をもふまえ行った実践Ｄの成果を以下の三点にまとめる。

第一に、実践Ｃで行った「起・承・転・結」の構成と、一貫する行為（act）を軸に、生徒が表現したいと思う気持ちを引き出すことによって、活動における生徒の自発性が高まることが実践Ｄにおいても確認された。

第二に、表現練習における生徒同士の対話を、より豊に行うよう意識して実践を行った結果、サツキとレイの対話をはじめとする演技者同士の対話に加え、演技者以外の生徒も表現練習にアドバイスを積極的に加えるような場面もよく見られ、表現練習における多声性が生まれた。上演の映像記録〔Ｄ⑧〕や、「生徒講評文」〔Ｄ⑤〕、観劇後のメッセージカード〔Ｄ⑦〕からは、生徒たちの演劇的表現が、多くの「笑い」と共感をもって観客に受け止められたことが看取された。

第三に、生徒が今、現実に横たわる価値観の対立に対し、生徒たちは話し合い活動を活用して対話した結果、物語の主題がより明確になり、これまでにはなかった新たな芸術作品を生んだ。その過程で生徒たちは葛藤を乗り越え、自己を取り巻く生活世界に埋没することなく、意識化、対象化する経験を獲得した。

一方の実践Ｄの課題（反省）としては、次の二点を指摘する。

第一に、実践Ｄでは「起承転結」と物語を一貫する行為（act）を軸に物語（主題）創造をしていく方法論を活動当初から意識して行った結果、上に述べたように、生徒が今直面する問題を脚本に取り込み、物語の主題を明確に創造出来たが、時間は実践Ｃ同様 1 ヶ月以上を要し、試行錯誤したことである。より普遍的で明確な主題創造の方法論の探求が求められる。

第二に、実践Ｄでは、上に述べたように、表現創造における生徒同士の多声的な関わりによって、演技者たちの表現はよりリアリティあるものへと高まったことが確認された。が、演技者同士で表現練習を進めてしまうと、舞台表現全体を見る演出担当生徒のイメージと齟齬をきたすおそれがあることが明らかになった。表現創造における秩序性と多声性をより高いレベルで止揚する方法の探求が求められる

第３章第４節　注

[1] 本節は、日本演劇学会 演劇と教育分科会編『演劇教育研究』（第 5 号,2014）に掲載された拙稿「演劇教育による教師の学び－高校演劇の指導過程における教師の変化－」を、本論文のテーマに合わせて再構成したものである。

[2] プロット作成方法の中の「時、場所、問題」については平田オリザ『演劇入門』講談社,1998 を、また劇全体を貫く「一貫行動」については、林孝一「演劇教育の原点　スタニスラフスキー・システムについて」（日本演劇教育連盟編『世界の演劇教育に学ぶ』演劇教育実践シリーズ 18,晩成書房,1988）を参照した。

[3] 新たな活動を生むこのような「矛盾」についての発想は、エンゲストローム前掲（1999）p.198 から得た。

[4] 実践Ｄのオーディションは、2013 年 8 月 28～30 日の 3 日間をかけて行われた。演出生徒ユウスケが進行し、実践Ａから実践Ｃと同様、顧問二人との協議によってキャストを選ぶ方法がとられた。

第４章　生徒の経験の意味

第１節　コーディング作業の概要

第３章では、実践Ａから実践Ｄまでの各指導過程を具体的に述べるとともに、各実践による成果と課題を示した。

そこで本章では第３章で具体的に論じた生徒の活動をふまえ、札幌Ｋ高校第36期、37期、38期、3世代計20名の演劇部生徒に即して整理するとともに、3年間を見通した形で、その経験の意味を明らかにしていく。

その整理の方法はコーディング作業である。コーディング作業とは複雑で多様なテキストデータを解読・解釈し、それらの意味を分類（コード＝見出し付け）していく質的研究の分析手法である。[1] 本章では、佐藤[2]、笠原[3]　のコーディング作業の方法に学びながら、演劇活動3年間を見通したとき、生徒の経験にはどのような意味があるのか、指導過程と関連させてその意味に関する概念的カテゴリーを抽出する。

具体的な抽出方法は以下の通りである。まず第１章でも述べた、

〈１〉物語（主題）の協働的な創造活動
〈２〉舞台表現（身体表現）の協働的な創造活動
〈３〉スタッフワーク等の協働的な創造活動

の三点の活動場面に即し、各指導過程における生徒の活動に関する事項を、年度（作品）ごとにマトリックス（行列表）にまとめる。

その際、特に焦点を当てる資料は、第１章で提示した資料中、まず「年間振り返りアンケート2010～2014」〔共⑤〕、「Ｋ高校演劇部　創作脚本振り返りアンケート」〔共⑧〕、「『Ｋ版ロミオとジュリエット』振り返りアンケート」〔Ａ④〕をはじめとする、活動後３ヶ月以上たってから生徒自身に記してもらった振り返りの記述である。長い振り返りの文章はニュアンスを損なわないようにまとめた。そして本人の記述を第三者の観察と照合するため、特に以下の資料の記述に焦点を当てる。まず、活動に対する外部の人間による観察記録〔共⑦〕である。具体的には、札幌市内の劇団関係者や新聞記者、演劇部のOB、OGによる観察記録である。これらは、生徒個々人に焦点を当てた観察というよりは、その日その活動場所にいた生徒たちの活動の様子を俯瞰的に記録したものである。

第三者の観察記録の二点目は、全道大会の上演を観劇した他校生徒による「生徒講評文」（〔Ｂ③〕、〔Ｄ④〕）、及び「観劇記録」〔Ｂ④、Ｄ⑦〕、その他上演を観劇した一般の観客の感想（〔Ａ③〕、〔Ｃ④〕）である。第１章第４節でも述べた通り、「生徒講評文」は単なる個人的な感想ではなく、担当生徒集団及び顧問教師による討論によって生み出された一定の共通認識に立った演劇批評である。所産としての舞台上演が観客にどのように映ったかを確認する上で客観性の高い資料である。一方で「観劇記録」は、各上演に対する観客（他校

の高校生）一個人の感想であり、「生徒講評文」に比べればその客観性は低い。が、観劇記録をできるだけ多く採取し、その中に共通するものを抽出するようつとめる。第三者による観察は、それぞれ以上の特徴を含んだものであることをふまえる。

その他、活動や上演の映像記録（ビジュアルデータ〔共⑩〕、〔共⑪〕、〔Ａ⑥〕、〔Ｂ⑤〕、〔Ｃ⑤〕、〔Ｄ⑧〕）も参照し、テキストデータと照合する。その際の映像記録に関する筆者の記述は、上演後に今野と活動を反省的にふりかえりながら視聴し、その感想をふまえたものである。

引用中の（　　）表記は生徒本人の記述であり、筆者が補足した場合には〔　　〕で示し区別した。

以上の各資料の特徴をふまえつつ、生徒の経験に関する概念的カテゴリーを抽出することを試みる。具体的には、

〈４〉:オープンコーディング（箇条書き）による意味の抜き出しを行い、最後に、

〈５〉：コーディング（データの意味の解釈）によってそれらの抽象度を高めた言葉に変換した。

20 名各生徒の 3 年間の活動に関するコーディング作業の詳細は、表７**「演劇教育による高校生の経験の意味」**として巻末にまとめて示す。

第２節　生徒の経験の意味

第 1 章で述べたように、筆者は、第３章の各実践過程とコーディング作業（表７）の整理に関し、今野に二度に渡るメンバーチェックを依頼した。

最初のメンバーチェックでは、まず 2015 年 8 月 5 日、指導過程及び生徒の活動及び経験の分析をまとめた資料を直接今野に手渡した。資料は、筆者の学位申請論文に関する中間発表会[4]　で用いたものと同一のものである。本研究ではこれを「中間発表資料」と呼ぶ。筆者は、今野に趣旨を説明した上で、メンバーチェックを依頼した。そして 8 月 24 日、「中間発表資料」に関する指摘を電子メールによって送付してもらった。

筆者の指導過程をふまえ、今野は、生徒個々人の経験の意味に関する記述の妥当性を概ね承認する一方で、「協働的創造性」をねらいとした筆者の実践が、その後どのような定着を示しているか、という観点から、演劇教育の教育効果を批評した。具体的には、筆者が上記のねらいを持ちながら生徒と実践をはじめた当初、つまり実践Ａの開始（2011 年 10 月）当初と比べ、現在（2015 年）の演劇部の生徒たちに「根付いた」指導的成果と、一方で現在も「変わらない」指導的課題についてである。

前者に関しては、「話し合い」の大切さを生徒が今も認識していることである。顧問の今野が言い出さなくても、生徒は「演技でも生活面でも、話し合いの必要性を見いだし、『○日に話し合いをさせてください！』と言うようにな」った。そして単にだらだらと話すので

はなく、目的を絞った「短時間の話し合いも多く」行われている、ということである。これは、加藤が「36 期生から話し合いを重ね、その土壌がK高校演劇部にしっかり根付いた証拠だと思います」と記した。顧問が直接指示しなくとも「先輩達の姿を見て、過去の部誌を読んで、あるべき姿が伝わっているのだなぁと感じています」、と記している。

また、「話し合いも、1 年次から発言できる生徒が増えたと感じます。まだまだ喋れない子もいますが、2 年生になると『もっと発言しなきゃ！』という意識が芽生え、黙っている子はほぼゼロです。確か、昔は 3 年生ばっかり喋っているなあと感じる時があったので、これも変化したのだと思います。」という記述も加えられている。

一方で、「変わらない」のは、現在の演劇部の生徒に関しては、学年に関係なく「身体性のともなわない頭の中での観念的な思考が優先してしまうため、行為に移ることがなかなか出来ない」[5]、という点である。これは、実践Aから実践Dに関して、筆者が主として 1 年生に特有の資質として記述した部分で、活動経験が増えるにつれて、身体性が伴い具体的な行為が優先するようになる、とするものであった。だが今野によれば、これは前者とは異なり現在のK高校演劇部では「根付」いてはいない。日々の稽古の中で、具体的な表現行為になかなか移ることが出来ない生徒を見て、今野は「苦戦しています」と述べている。

二度目のメンバーチェックは、2015 年 9 月 19 日、対象生徒 20 名個々の経験の意味に関する筆者の分析結果を今野に電子メールで渡し、同 9 月 30 日に、その確証性に関する批評を同じく電子メールで受け取った。

本節では、第３章で詳細に論じた実践過程及びそこから抽出した活動経験に関するコーディング作業（表７）、そして上記の今野による二度のメンバーチェック〔150824、150930〕をふまえ、演劇教育による 3 年間の生徒の活動の意味を、20 名の対象生徒に即して以下に記述していく。

１　アヤコ（36 期生、主たる分析対象＝実践A、実践B）

1 年次のアヤコは身体を使って表現することが「楽しくて仕方なかった」。入学当初の声優になりたいとの思いはすぐに消えた。純粋に、身体を使って表現することに楽しさを見いだしたからである。だが一方で何かを「創造すること」が苦痛だった。なぜなら他人に「自分の頭を覗かれているよう」だったからである〔共⑤120228〕。つまり、自分の考えていることを外界に向かって表出することを怖れていた。その意味で視野が狭く、自分の内面を他者に開示する（打ち明ける）ことが出来なかった。

しかし２年生での実践A『K版 ロミオとジュリエット』（以下適宜『ロミジュリ』と略）の活動、特に「ジュリエット」を演じたことによって、自分で考えること、また自分自身と登場人物との関係性を考えることを経験した。

活動開始当初、アヤコは自分とは異なる他者（ジュリエット）を受け容れることが出来なかった。そこでは演劇の楽しさより、むしろ苦痛を感受することが多くなった。「ジュリエ

ット」に出会って彼女の前に高い“壁”が出来たのである。

アヤコがその困難さを乗り越えることが出来たのは、「稽古」の繰り返しによるものだった。彼女は当初「エッチなジュリエットが嫌い」だった。その点で役と自己とが大きく乖離していた。ジュリエットとの関係をつくることが出来なかった。だが自分を見つめ、稽古に打ち込む過程でその限界が「はじけ」嫌いなジュリエットと自分とが「共存した瞬間」があった。観客の感想や上演映像記録に示されるように、活動当初に比べ、その表現は極めて豊かなものになっていた。アヤコは個人的な限界を乗り越え、新たな創造的表現を手に入れた。

そして3年次の実践Ｂ『すべり台をおりたら』（以下適宜『すべり台』と略）では、「一番表現する苦痛と喜びを楽しめたと思う。」〔共⑤130228〕と振り返っているように、愉楽と辛苦の両義性を感受した。『すべり台』ではアヤコはキャストについていなかったが、舞台監督として活動全体をリードした。清水が指摘したように、その活動は組織的で活発だった。

アヤコは、終始舞台を観察し、演技者にしばしばアドバイスを行っていた。特に主人公の弟「りく」を演じたリサコには頻繁にアドバイスするとともに、現代の「子ども」や家族をめぐる議論もした〔共⑥121012〕。「日常の何気ない1ページにこそ、ドラマがあるのかもしれない。」と書くように、アヤコは『すべり台』の創作を通して現実に向き合い、両義性を感受しながらも活動する経験を獲得した。

またスタッフ活動を通して特に高い協働性を身につけた。1年次では「何をしていいかわからず仕事を求めてウロウロしていた」が、2年生後半から3年生にかけては部長となり、舞台監督をつとめることも多く「自分がしなければならないことだけでなく全体がしなければならないことを把握しなければいけないことがわかるようになった。」〔共①111117〕

そして3年生では、仲間に「“注意する”ということができるようになってきたと思う。」と記した。「元々“注意する”ということが嫌で嫌で仕方なかった。」〔共⑤130228〕が、その「嫌」な事を引き受け集団を牽引する力を獲得した。それは3年間の活動の中で、仲間に対する信頼感に裏打ちされたものであった。

3年間の演劇活動の継続によって、アヤコは個人的な限界を超え、両義性を抱えながらも、他者との信頼関係を深め、活動する経験を獲得した。

２　ツグミ（36期生、主たる分析対象＝実践Ａ、実践Ｂ）

ツグミは入部当初イラスト同好会に入るかどうか迷っていた生徒である。が、イラスト同好会は活動がマチマチと聞き、そうではない〔であろう〕演劇部に「自分を変えようと思い」入部した〔共①101209〕。変えようとするその「自分」とは、口べたで、自分の思っていることを上手く表現できない人間であった。話し合いではいつも「聞く専門」のような人間で、積極的ではなかった〔共⑤101101〕。消極的で優柔不断。自分への苛立ちから自己否定的になり、思考も個人的な範囲に留まっていた。

だが、2年生になり実践Ａ『K版 ロミオとジュリエット』をはじめとする舞台経験によって、ツグミはまず自発性を獲得した。宝塚の男役について『部誌』にその表現方法を詳しく記述した。そして『ロミジュリ』が「馬鹿げたお遊び」と観客から受け取られることのな

いよう自分のアイデアを提案した。具体的には、両家の乱闘シーンを「体の一部を使って表現する」方法で、そしてその動きが洗練された方法であれば抽象舞台として素晴らしい作品にできるのではないか〔Ａ①〕と提案した。この過程で発言も少しずつ増え自発性が芽生えていった。

スタッフワークでは舞台装置を担当し、活動過程では、しばしばユーモアを交え、ものづくりを仲間とともに楽しくすすめた〔共③120124〕。１年当時の優柔不断さや暗い自己否定的な思考は影を潜め、仲間と共に積極的に活動することに愉楽性を感受していった。

特に３年生の大会作品実践Ｂ『すべり台をおりたら』では、装置のチーフを務め、舞台上で実際に滑ることの出来る「すべり台」をつくり、また公演の背景パネルを描いた。「私は、パズルという名のみんなのアイデア・要望を組み合わせていった。」という言葉に見えるように、仲間のアイデアを組み込んで、チーフとして協働の要を担った。児玉の観察に示されたように、そこには仲間とともに目標に向かって一心不乱に取り組む姿勢があった。

断るまでもないが、舞台装置それ自体は立体造形物であり言葉を語ることはない。だがツグミは、主人公「春花」にとっての「すべり台は、唯一の確かな母との思い出である。そして一人で滑った先に、母ではなく、彼女のこれからがある。」〔共⑧130718〕というように、「すべり台」に「意味を求め、魂や温もりや、色が、舞台上に浮かぶように」すべり台を製作した。

実際、「すべり台」は、全道大会の「生徒講評文」にも示されたように、多くの観客に「存在感と共に懐かしさも呼び起こさせた」。すべり台に意味を込めたのは、彼女自身の生い立ちと、登場人物の生い立ちが「似ている部分」があったからであった。部全体での話し合いの中で、自分のプライベートに関わる部分までカミングアウトし、作品の主題創造に貢献した〔共⑧130718〕。ここからは、自分の生い立ちを語ることによって、物語に対する思考も深まりその思考を舞台装置の創造につなげた軌跡を読み取ることが出来る。

３年間の演劇活動を通し、ツグミは自発性、愉楽性を高め、自己肯定的になった。そして、自分自身の経験を仲間に打ち明ける自己開示力を身につけ、他者との信頼関係を構築した。

３　トモコ（36 期生、主たる分析対象＝実践Ａ、実践Ｂ）

１年次のトモコは、「先輩にたよってばかり」で、「発言はほとんどしない」し、「台本に書いてある台詞やト書きの通りに」動いていた。

だが２年生の実践Ａ『Ｋ版 ロミオとジュリエット』で「ロミオ」役に選ばれ徐々に自発性が芽生えてきた。演出ハルコが欠席した時には、１年生を牽引し自分たち演技者だけで自発的にシーンの練習を行った〔共③120118〕。もちろんその自発性は２年生になり「後輩」に対する「先輩としての責任感」に関係するものでもあった〔共⑤130228〕。だが、その責任感を具体的な言葉や行動に移すことが出来たのも、『ロミジュリ』という生徒たちにとって「難しい」古典劇を上演するという目標があったからである。

『ロミジュリ』の活動も半ばを過ぎた頃、トモコは『部誌』に次のように記した。

「うちらはアイドルではないけれど同じ志を持つ仲間です。個人が頑張るんじゃなくて仲間全員で頑張るんです。個人が苦しむんじゃなくて仲間全員で苦しむんです。個人がだめだしされてたら仲間全員がそのだめだしをきくんです。仲間を意識したら自然と集中力も高まるものです」〔共③120106〕。

彼女は、演劇を成功させるため「同じ志を持つ仲間」に向けて、強く鼓舞する言葉を書いた。ここには仲間との関係を強め、高い質の活動を行っていこうとする強い意志を読み取ることが出来る。実際、活動過程では、彼女自身「ロミオ」役として練習に打ち込んだ。

最初は『ロミジュリ』について「あっさりしたことしか知らなかった」が、キャピュレット、モンタギュー両家の家柄やその対立、人物の言葉を解釈していくうちに、物語を「立体化して」理解していくようになった。ロミオ役について「少し難しく考えすぎて、なかなか人物像が浮かび上がらないことがあった」が、バルコニーのシーンをめぐる演出ハルコをはじめとする仲間との対話によって、次第に「人物が浮かび上がって」くる〔共⑥120220〕ようになった。

そして「身体を使って表現」すること、「自分が舞台でどう映るか、客観的にどう見えているかを想像する」ことを経験した。すなわち役の創造を通して、自分自身を客観的に眺める視点を次第に意識出来るようになった。上演の映像記録を確認すると、下半身は安定感を増し、発語力も強化された。〔A⑥〕

3年生の実践B『すべり台をおりたら』で、トモコは「幼稚園児」を演じた。

「18歳のＪＫ[6]　が5歳の男の子を2〜3ヶ月演じてみて結構な体力と思考力を使いました。どうやったら幕がおりるまで幼稚園児だとお客さんをだますことができるんだろう…と」考えていた、とトモコは記した。およそすべての高校生がかつて経験したことでありながら、幼稚園児を表現するためにはあらたな思考と身体が必要だった。「『ともや』をやるにはともやの人生に沿っていかなきゃいけないからどっかその辺のがきんちょをマネてもそれは『ともや』じゃない」と「反省会議資料」に記したように、幼稚園児にも独立した人格があるのだという認識を持った。ひとりの他者を他者であると認識し、自己を相対化することはたやすいことではない。トモコはそれを演劇の役づくりを通して身につけたのである。今野によれば、彼女は6人の園児の中心となって、他の園児ひとりひとりの表情を考えていた。〔今野メンバーチェック 150930〕。「演じる」とは、単なる物まねではなく、他者とその人生を理解すること、そしてそれまで縛られていた固定観念（園児は常に笑顔でいる子どもである）から解放され、園児を一個の人格として認識することの大切さを自覚した。と同時にそれを集団で表現すること、「幼稚園児6人が幼稚園児に見えたのは6人という集団のおかげ」でもあることを指摘している〔共⑥121120〕。「ほうれんそう」（報告・連絡・相談）の大切さを何度も記していることからも、集団のあり方に対する認識の深まりを読み取ることが出来る。

実際、全道大会の「生徒講評文」や他校生徒の観劇記録に示されたように、舞台では「本物の幼稚園児」がいるかのようにリアルな人物表現に成功した。

しかし、11 月の全道大会まで演劇を続け、トモコは「勉強はますます出来なくなり、身体も心も追い詰められた」。実際彼女は志望する大学には合格することが出来なかった。だが、「部活を途中で辞めていたら普通に勉強できたかも知れないけど、辞めずに 12 月まで続けた自分の選択は正しかったと今でも思う。演劇を通して自分の行動に誇りと自信を持てるようになりました（少し）。」〔共⑤130228〕と記した。最後に「少し」という言葉を加えるあたり、「自分の行動」にささやかなしかし確実な「誇りと自信」を持つに至る心情が吐露されている。

トモコは仲間とともに演劇に取り組んだ 3 年間の活動を通し、自発性を高め、他者と自己、集団と自己との関係性的な思考を深めた。そして自分自身に誇りと自信を持つ自己肯定感を獲得した。

４　ハルコ（36 期生、主たる分析対象＝実践Ａ、実践Ｂ）

表７に示したように、1 年生当時のハルコは、話し合いで意見を出すことはほとんどなかった。2 年生になってからも、夏休み前までは舞台に上がるのが「怖く」、後輩にもアドバイス出来ないことに悩んでいた。「何で自分はダメなんだー!!って感じ」があり、自己肯定感が低かった。

そのハルコにとって、実践Ａ『Ｋ版 ロミオとジュリエット』はひとつの転機になる作品だった。ハルコは『ロミジュリ』を上演することを提案した。その動機について本人は、部活を活発にすることとしている。１年当時のハルコから見れば、高校生には「難しい」シェイクスピアの『ロミオとジュリエット』を提案すること自体、隔世の感ある変化である。その変化の背景には、第３章第１節で見たように、自発性の低い自分自身を鼓舞し乗り越えようとすること、「楽しい」ことと「つらいこと」の両義性を受け止めていくこと、また言葉を率直に交わす人間関係を、『ロミジュリ』に仮託して求める意志があった。

ハルコは『ロミジュリ』において演出に立候補し、最後まで練習をリードした。

本番当日の観客の感想や記録映像から、実際の上演舞台は、生徒たちの力強く明瞭な言葉が看取されるものであったことが看取される。活動当初は苦労した『ロミジュリ』の言葉を、生徒たちは２ヶ月後には観客に届く力のある台詞へと向上させた。そのための稽古を日々牽引したのがハルコであった。彼女はこの演出経験によって自分が「変わった」と振り返る。それまでは自己肯定感が持てない状態だったが、この古典作品を通じて少しずつ払拭されていった。自分の思い描くイメージを現実のものにする困難さも知ったが、同時に「いろいろなアイデアもうかぶように」なり、「バルコニーのシーン」をはじめ豊かなシーンを仲間と共に創造した。

3 年生の大会作品実践Ｂ『すべり台をおりたら』の過程において、彼女はより積極的になった。脚本創作のためのエチュードで、公園で遊ぶ「幼稚園児」のアイデアを出したのはハルコであった。その積極性に他の生徒も触発され教室は活気にわいた。清水もその様子を観察し、活発で組織的な取り組みであると評した。

また創作の主題に関わるタイトル「すべり台をおりたら」の発案者もハルコであった。

ハルコは主人公「春花」を演じた。その経験により彼女はまた新たな経験を獲得した。それは人物と自分自身との差異を考え、他者を理解することである。今野は3年になってからの彼女の変化を、「より深い役作りをするようになり、自己がその役にどう影響するかを考えていた」と評した。〔今野メンバーチェック 150930〕

１年生当時のハルコは、自分と役（他者）との両者を受け容れることが出来なかった。だが、『すべり台をおりたら』の姉弟関係の議論をきっかけに、演劇を通して他者を受け容れる姿勢が生まれた。そして、他者である「春花」に向き合い「春花」を「生きる」ことで、役（他者）と自分との関係性を考え、自分を相対化することが出来るようになった。

そのことは第３章第２節で見た通り、1年生のユウやユウウケに対するアドバイスの内容からも読み取ることが出来る。下級生にアドバイスをする中でハルコ自身、他者と自己との関係性を明瞭に認識出来るようになった。

ハルコは、愉楽と辛苦の両義性を感受しながら、3年間の演劇活動を継続した。その過程で、他者である劇中人物や部員との関係性的な思考を深め、自己を相対化して表現できるようになり、自己肯定感を獲得した。

５　マイ（36 期生、主たる分析対象＝実践Ａ、実践Ｂ）

マイは、中学１年で一度は吹奏楽部に入ったが「3 ヶ月でやめ」、以来集団活動の経験がなかった。高校１年で、演劇部に入部したものの、当時は集団活動そのものにうまく適応出来なかった。集団活動を「とても新鮮」であると書く〔共①101226〕一方で、自分の行為が集団にどのような影響を及ぼすかを認識できなかった。例えば、1年次の学校祭で演劇部の公演があるにもかかわらずクラスの歌合戦に出ることにしてしまい、その練習のせいで「部活に最初から出られないことが多くなって」しまった。演劇公演があることはもちろん知っていたが、「歌合戦が一日目で終わったら二日目は公演に集中出来るかなと思って歌合戦に出ることにした」のだった。しかも当時はその自分の行動を「裏目に出ました…」〔共⑥100714〕と記すように、仲間との関係性について自覚と配慮に欠ける部分があった。また活動の前後の準備時間に、ひとり携帯に目を落としていることも目立った。要するに、1年当時のマイは自己中心的な思考傾向があり、自分の行動が他者や集団に及ぼす影響について配慮し集団の一員として行動することが出来なかった。

だが、実践Ａ『K版 ロミオとジュリエット』ではじめて役を演じることになり、「役について考える」こと、「自分の感情をもっと表に出す」ことの大切さを次第に認識するようになった。そしてあらためて演劇の楽しさを実感〔共⑥120220〕し活動に積極的になった。彼女は卒業前の「振り返りアンケート」に、当時を振り返り『ロミジュリ』の経験で、「自分を見つめ直し、内面にも少し自信がついた〔共⑤130228〕と記した。そして役の心境を考えたことで、「日常でも相手の心境を考えるようになった」〔Ａ④120731〕とし、他者への配慮が徐々に芽生えるようになっていった。集団の一員としての自覚や他者への配慮に関するマイの変化に関し、今野は、「2 年次に全道の講評委員に選ばれたことが大きいのではない

か」とした全道大会の生徒講評員として選ばれ、他校の生徒と作品について討論する中で、「集団での立ち位置と仲間を作り」、以後の創作活動に「貪欲」になっていったという〔今野メンバーチェック 150930〕。

3 年生になりマイは実践Ｂ『すべり台をおりたら』で演出に立候補した。これまでの彼女はキャストにつくこともまれで、一スタッフ（音響）をつとめることが多かった。下級生に対するアドバイスも音響の技術的なものの域を出なかった。が、この作品で演出をつとめたことは、それまでとは全く異なる経験を得ることにつながった。

『すべり台』でマイは、物語の「主人公が歩んできた人生を、感情を何度も想像して考え」毎日の練習を牽引した。そして演出として「役一人ひとりに感情移入するように」して「一人の人間を作る」ことに取り組んだ〔共⑥121012〕。それは一人では難しい作業だった。だが、話し合いの指導過程によって、登場人物の関係性について話し合い、他の部員から実際の兄弟姉妹の話や、家族関係を聞いて視野を広げた〔共⑥121012〕。

１年生では集団活動に不慣れで自己中心的な傾向の強かったマイも、2 年生では少しずつ役者を経験し、また全道の生徒講評員にも選ばれ、相手の立場や心情を考えるようになった、そして「一人ひとりの考えを部活内で共有することはとても大切だと思った。脚本や演技のためにもなるし、意思の確認にもなる。」〔共⑥121120〕と記したように、3 年生では演出をつとめ、稽古を進めていく過程で、自分の意見を持ちつつ、仲間と相談すること、考えて行動することの大切さを学んだ。今野は、マイが演出を務めながらも、他者と「衝突したり、陰で泣いたりしたこともしばしば」あったと指摘した上で、他者との関係で「悩めるようになった」こと自体を彼女の「成長した証」と見ている〔同メンバーチェック〕。

3 年間の演劇活動を通し、当初は集団活動に不慣れで自己中心的だったマイは、次第に他者に対する認識を芽生えさせ、自分と集団との関係性的な思考と、集団に対する責任感を示す経験を獲得した。

６　リサコ（36 期生、主たる分析対象＝実践Ａ、実践Ｂ）

リサコは「もともと人前で話したりするのはあまり得意ではなくてタイミングをうかがってばかり」〔共⑤130228〕の生徒であった。話し合いでは特に発言できなかった生徒のひとりである。当然、1 年生では「先輩に言われたことしか出来なかった」〔共⑤101101〕し、また「何をするにもまず頭で考えて」おり、行動に移すことができなかった。つまり、自分の思いに縛られて逡巡し自発性を発揮できなかった。

だが、2 年生で経験した『ロミジュリ』がリサコに自発性を芽生えさせた。

第３章第１節でみたように、『ロミジュリ』は「自分の気持ちをストレートに伝えるセリフが多」く、しかも現代人とりわけ女子高生が日常使わない言葉がほとんどである。だがそのこと自体がリサコには「楽しかった」のであり、また「苦労した面」でもあった。が、「セリフ負けしない」ように努力し困難を乗り越えた〔Ａ④120731〕。パリス伯爵を演じた彼女に対しては、「堂々とした演技が格好良かった。」、「言葉がハキハキして演技も上手だった。」

等評価する観客の感想も記された〔Ａ③〕。上演後、部員全員と今野とで、本番上演の映像記録を視聴してみると、パリス伯爵の鋭く男性的な動きが確認できた〔Ａ⑥〕。

彼女はまた、仲間とともに考え話し合う中で、ひとつの台詞が誰に向けられ、どのような意味、ニュアンスを持つ言葉であるのかを考えた。この経験を通し彼女は、劇に仮託して他者の気持ちを考える関係性的な思考を身につけるようになった。

また、「考えてばかりいないで先にやる、やってみて悪いところがあれば改善しようと考えるようになった」〔共①111102〕と記したように、特にスタッフワークの活動過程でリサコは、考え迷う前にまずやってみようという意識が少しずつ生まれ実行するようになった。それが「意外と良い結果を生むことを経験」したとも記しており、消極的だった１年前に比べ、行動力が増し能動的になった。

3 年生での実践Ｂ『すべり台をおりたら』では、主人公「春花」の異母弟役「りく」を演じて、「１番と言っていい程考え苦労」した。『すべり台』は「長い時間をかけて話し合いを何度も行いみんなでつくりあげた作品」であり、彼女にとって「特別の思い出」〔共⑤130228〕がある作品となった。特に役作りには苦労した。他の生徒にもあてはまるが、幼稚園時代の自分を思い浮かべても自分自身あまり納得のいく表現にはつながらなかった。が、他者からアドバイスをもらい「りく」をひとりの人格として、すなわち独立した他者としてとらえていくことが「りく」の造形表現には役立った。この過程でリサコは、演劇の人物創造に関し、役を通して他者理解を進めるとともに、生みの苦しみと深い喜びを感受した。それはスタッフワークにも示された。公園の「すべり台」や「木」を作ることは彼女にとって「すごく刺激的」であった。が、同時に不安だった。しかし「その分出来たときの感動はとても大きかった」〔共⑤130228〕と結んでいる。

リサコは演技者としてまた装置スタッフとして 3 年間活動を継続し、自発性、能動性そして関係性的な思考を伸張させ、深い自己肯定感を獲得した。

７　サツキ（37 期生、主たる分析対象＝実践Ａ、実践Ｂ、実践Ｃ、実践Ｄ）

「学校祭公演では楽しかったと同時に終わったときつらかった。本番であせっていて、心の準備もあまりうまくいかず、それでもできる限りのことをして本番にのぞみました。だけど自分の中で機械的に動いてしまったような気がして、正直達成感とかがあまりありませんでした。初めての舞台で練習の時から本番までホントに楽しかったんですけど、そういう気持ちが残ってしまいました。特に 3 年生のみなさんにとても申しわけない気持ちでした。ｽｲﾏｾﾝ。」〔共⑤111017〕

これはサツキが１年秋の大会後の「反省会議資料」に記した言葉である。「機械的」に動いてしまい、「達成感」がなかったという言葉に１年生のサツキの状態がよく示されている。活動に対する自己肯定感は、ただ「頑張れば」得られるものではない。

１ 年次のサツキは、「コミュニケーション」が「できていないことが多くまだ課題が残っています」と記す生徒であった。今野は「入部してきたとき、本当に大人しくて、大丈夫か

なと思った記憶」があると記している〔今野メンバーチェック 150930〕。

表情にも笑顔が少なく硬いものがあった。「考えることは多くなっているのですが、なかなかそれをうまく伝えきれないところがあり、自分の思っていることをキレイにまとめることができたり、もっと自分の意見をだしていけるようにしていきたいと思います。」〔共⑤111017〕と続けている。

彼女は他の生徒に対しても、「まだ恥ずかしさや怖さがあり、自分の言ったことで嫌だなと思われるのが怖い。」と筆者のインタビューに答えて言った〔共①111024〕ように、序章で触れた現代の若者に特徴的とされるような、他者への過剰な配慮によって、自分の内面を開示することが出来ない生徒であった。したがって普段の表現練習においても、「こういう動きをしてみようかな…と同級生には打ち明けてみたことはあるが、ストレートに〔上級生の〕演出に相談」することは出来なかった〔共①111024〕。すなわちサツキは同学年に対しては多少発言出来たものの、他学年や部全体の場といったより開かれた場において自分を開示することは出来なかった。1 年生のサツキは他者への過度な配慮に縛られて視野が狭く、アイデアがわいてもそれを他者と共有することが出来なかった。つまり活動における協働性が低く、仲間との信頼関係を築くことが出来ない生徒であった。それゆえに活動に対する自己肯定感も低かった。

しかし、1 年生の終わりに経験した実践Ａ『Ｋ版 ロミオとジュリエット』がきっかけとなり彼女に変化が訪れた。作品は「むずかしい」ものだった。が、感情が直接的な言葉で表現される『ロミジュリ』を楽しいと感じた。そしてサツキはこの古典を「もっと楽しくできる気がします。感情を理想に近づけられるようにもっと練習していきましょう！もっと自分たちにフィットするものになるように」と、他の生徒に呼びかけた〔共③111021〕ように、難しいが面白いという両義性、すなわち、シェイクスピア劇の難しさと同時に演劇に仮託し他者に自分の思いを率直に伝えることの愉楽性を感受した。その両義性を抱きながら、活動を能動的にすすめていった。その楽しさは、また表７に示したように、身体性（足腰、声、指先、目線、体自体の安定性）の向上による自信にも裏付けられていた。今野は「芝居作りの中で、どんどん自信を持っていくのがわかりました」と記している。〔今野メンバーチェック 150930〕

1 年後、再び自主公演をするかどうか話し合った席で彼女は、他の部員に対し「『ロミジュリ』は本当に楽しかったこと、身体的にも強くなったこと」を熱く語った。〔共①121224〕そこにはかつての「コミュニケーション」に「怖さ」を感じるサツキの姿は陰を潜めている。

2 年生になると、実践Ｂ『すべり台をおりたら』を創作するためのエチュードにおいて、サツキはさらに能動性を高めていった。第３章第２節で紹介したように、エチュードの楽しい雰囲気の中で、「自分たちで」、自発的に物語を創作していくことに意欲的になっていった。

しかし、2 年生当時のフォーマルな話し合いの場では、「後輩が入ってきてからも先輩の意見との差を感じて言い出すことが出来なかった。無意識に先輩がいるから話し合いは進むだろう、という他人任せの考えを持っていたのだと思う。」〔共①131022〕と語ったように、

サツキはまだ発言が十分であるとは言えなかった。

ただ、そのことに無頓着であったわけではない。「意見を交換し合うっていう固いものだけでなくても、雑談程度にしゃべっていくものでも少しずつチームワークが出来ていくのだと思います。」〔共⑥121120〕と記すように、インフォーマルな語り合いの場の有効性を指摘している。なんとか、他の部員との対話を築こうとする意識を読み取ることができる。

36 期生が引退するとサツキは新しい部長に選ばれた。「初めて自分が率先して意見をだしていかないと部活が駄目になっていくという危機感を感じ」、話し合いの場では「がむしゃらに」発言していった〔共①131022〕。3 年次のサツキについて今野は「話し合いをすすめるのも巧みになり、自信に満ちあふれて」いたと記している〔今野メンバーチェック〕。

実践Ｃ『Ｋ版 星の王子さま』から実践Ｄ『フィロストラトスのつぶやき』に至る 3 年次の活動の中で、彼女は役と台本の両方を関係づけて考えるようになった。そして、演劇創造そのものに関して発言の量と質が向上していった。特に『つぶやき』は創作脚本であったため、台本の内容を考えることに力を入れた。考える際も「周りを見ながら演劇を楽しめました」と振り返っている〔共⑤140317〕ように、1 年次のように自分ひとりで思考をめぐらすのではなく、自分を打ち明け、他の演技者とともに考える関係性的思考が身についた。

結果、大会本番では、全道大会生徒講評文に見るように、高校生の思いやいらだちが生き生きと描かれたリアルな舞台が生まれた〔Ｄ④〕。

第 3 章第 1 節で紹介したように、今野が聞き取ったサツキの言葉〔共①130911〕、そして全道大会のために帯広に行ってからのサツキとレイふたりの表現創造に向けた活動の様子からは、仲間との協働による創作に対する深い自己肯定感を読み取ることができる。

3 年間の指導過程の中で、サツキは愉楽と辛苦の両義性を感受しながら演劇を継続し、他者とともに考える関係性的な思考、そして仲間との話し合いの意義を認識し、他者に対して自己を開示する経験をも得て、仲間への信頼感と自己肯定感を獲得した。

８　シュウ（37 期生、主たる分析対象＝実践Ａ、実践Ｂ、実践Ｃ、実践Ｄ）

シュウは 1 年生の後半から入部した生徒である。彼女は中学時代も演劇部に属していたが、高校に入って演劇をやるかどうかは迷っていたため入部が遅れた。

表７に示したように、シュウが入部して感じた中学との違いは、高校の演劇部では、「全部自分たちで」やらなければならないことだった。基礎練習から稽古、さらにはスタッフワークに至るまで全て生徒がやらなければならないことを知り、「新鮮だった」。中学は顧問教師が「全てやった。」〔共①111027〕が、高校はそうではないと気づいたと彼女は筆者のインタビューに答えて語った。

したがって入部当初は話し合いの意義がわからなかった。意見を聞く一方であり、他人任せにしてしまっていたことがかなりあった〔共⑤111017〕。もともと彼女は話し合いが好きではなく、「大会直前なのに車座になって話し合いして“ この人たちなんなの？ ”と思った」〔共①140210〕ほどで、話し合いの意義を根本的に理解していなかった。

しかし２年生になると、次第に自分たち自身で意見を出し、行動しなければならないと気づくようになった。そして集団の中で他の人の意見に耳を傾けつつ、自分の意見を伝えるよう意識するようになった。〔共⑤111017〕

また中学時代の演劇は、「一人でセリフを言うだけ」だったが、高校では他者との関係の中でつくられるという認識が生まれた。そのことを彼女は「大きな変化」として認識した。「相手の一言一言の変化によって役者が変化すること」〔共①140210〕に気づき、他者との関係性が重要であることを発見した。

第３章第２節で述べたように、実践Ｂ『すべり台をおりたら』において物語の軸となる人間関係、すなわち姉「春花」と異母弟「りく」との関係は、彼女のアイデアがもとになっている。シュウは話し合いにおいて自分の生い立ちと家族について語り、それを脚本にも生かすよう提案した。表７に示したように、その経験は、創作脚本は創っていく過程で演技者も舞台全体も変わり何より自分が変わること、といった認識を読み取ることが出来る。自分の経験にもとづき創作し、そのことで自分自身が変わっていくという経験すなわち序章で述べたボルトンの言う演劇による「洞察の変化」を経験した。

そして１年生ではその意義を理解出来ていなかった話し合いも、「集団にとって根本的に大切なことを決めていくという目的があるし、また信頼関係も生まれ、パーソナルなことも語ることができた。」と語るように、仲間との信頼関係に裏打ちされた話し合いの意義を深く認識し、自分の経験や内面的部分をも打ち明けられるようになった。

３年生では、彼女は実践Ｄ『フィロストラトスのつぶやき』の助演出を引き受けるとともに、物語作りにも積極的に関わった。特に第３章第４節で紹介したように、Ｋ高校演劇部の生徒たちが抱える内部の現実的な問題を指摘したのがシュウであった。このシュウの指摘から話し合いは生まれ、高校生のリアルな信頼関係を物語に取り入れることにつながった。

彼女は地区大会終了後の「反省会議資料」において、「どうやってユウコ、レイカの関係またはレイカの心情をとらえ表現するか、かなり試行錯誤したと思う。私たちは色々話し合ってきたし、台本について考えるという点ではハッキリ言ってどこにも負けてないと思う」〔共⑥131014〕と記した。

３ 年間を通してシュウは、活動過程における話し合いの意義を深く認識するようになり、現実的で、関係性的な思考を身につけるとともに、脚本創作による「洞察の変化」を経験した。仲間との信頼関係を構築し、深い自己肯定感を獲得した。

９　タロウ（37 期生、主たる分析対象＝実践Ａ、実践Ｂ、実践Ｃ、実践Ｄ）

タロウは１年次の入部当初は、感情表現をあまり表に出さなかった生徒であった。極端に「内気」というわけではないが、「パッと感情というか表情を表に出さないタイプ」〔共⑤130228〕だった。加えて、自分で記すように若干吃音傾向があり、言葉を発しようとするとき「口の中でモゴモゴ」〔共⑤111017〕し、人前に出ることに抵抗感を持っていた。

演劇でも、演出の言葉を「まってる」こと〔共⑥111012〕が多く、自発的ではなかった。

そのため舞台の上で「あせるほどに下手（滑舌とか動きとか）になってしまう」〔共⑥110713〕のが 1 年生の状態だった。だが第３章第１節でも触れたように、１年次末に実践Ａ『K版 ロミオとジュリエット』を経験し、戯曲の読解及び台詞の発話を含め、シェイクスピアの難解な言葉と格闘し、次第に表現への自信を得ていくようになる。結果、彼は「今までのものとはまた違う達成感を味わうこと」が出来た。そしてその達成感が、「今、僕が舞台を造っていく上で大切な自信につながっている」〔Ａ④120731〕と記した。

その「自信」は 2 年生になり舞台経験が増えることによってまた一歩深まった。

実践Ｂ『すべり台をおりたら』で、彼は主人公「春花」に片思いする男子高校生を演じた。表７に示したようにこの劇で彼は、いい意味でお客を「思い切り裏切ってしまおう」と考え演じた。つまり、物語全体の筋が「春花」の恋愛にあるかと思わせて、実は「異母弟」との関係性にあることを印象づけるため、一種のフェイクとしての役割を自覚して男子高校生を演じた。舞台上で自分の役割を「堂々と」表現することによって、徐々に「感情表現が豊かに」なり「人前に出やすく」なった。かつてのように「あせる」ことも少なくなっていき吃音傾向も薄れていった。

次第にタロウにとって演劇は、強く「打ち込」むことの出来る対象となっていった〔共⑤130228〕。その結果生活に充実感が生まれた。「発言する量も増え」「クラスでも部活でもうまく付き合えるように感じ、毎日楽しく過ごしている。他校の演劇部含めいろんな人と交流するようになった。」〔共⑤130228〕と記すように、他者との交流や関係性が豊かになった。

3 年生では実践Ｃ『K版 星の王子さま』で「王様」を、また実践Ｄ『フィロストラトスのつぶやき』では「演劇部の部長」を演じた。

『星の王子さま』では、自ら参考文献を調べ、テキストの背景や原作者について調べ発表した〔共⑥130423〕。また第３章第３節でも見た通り、表現練習に「楽しく」、能動的に取り組んだ。『部誌』や「活動記録シート」には「型破り」〔共③130312〕な試みをしたと記した。タロウは１年生当時とは異なり、3 年生では表現することを楽しみ、自発的に表現を創造しようとした。

2 年生の年度末から 3 年春にかけ、実は、タロウは受験のため退部を考えていた。『星の王子さま』は、そのただ中にあった作品であった。多くの生徒が退部を考える時期であるので、特段珍しいことではない。が、タロウ本人にとって決して小さくはない問題である。

タロウは『星の王子さま』の制作過程で、舞台で表現すること自体の楽しさを感受し、能動的に活動していこうとする意志を再確認した。そして悩みはしたが、家族とも相談し、3 年生においても演劇を続けることを決意した。活動への愉楽性の感受と身についた能動性が退部を迷っていたタロウを再び演劇に向かわせたのである。

実践Ｄ『フィロストラトスのつぶやき』には、まさにタロウのように退部に迷う演劇部員たちが登場する。タロウはこの芝居で演じた「3 年生演劇部部長」と同様、3 年 11 月末まで勉強と両立させて活動を継続した。虚構と現実が重なり合う作品であり、その重なり合いが、この舞台作品にリアリティを与えたことは、「生徒講評文」に示された通りである。

「人見知り」だった１年次に比し、3 年次では演劇活動を経て「人と話すことにも慣れて、今では初対面の人とも突然仲良くなるようになりました。むしろ相手が引くくらい（笑）。」〔共⑤140308〕とタロウは記した。3 年生として同級生にも下級生にも積極的に関わり、より良い集団活動のため、アドバイスを行った。その結果、部員全員への情報連絡の重要性〔共⑥130423〕や「返事」の大切さ〔共⑥130710〕を説き、稽古の進め方へのアドバイス〔共⑥131129〕も能動的に行った。今野は、入部当時と比較し、タロウは、「3 年次では別人のような印象を受けます。常に周囲を見渡せる、自信に満ちた先輩になっていました。厳しいこともちゃんと言えて、その後のフォローも出来る、信頼の厚い生徒」になったとした。〔今野メンバーチェック 150930〕

タロウは 3 年間にわたる演劇活動によって、愉楽性を感受しながら感情を解放し、能動的に他者に関わっていき、他者とともに考える関係性的な思考経験を獲得した。

10　ミン（37 期留学生、主たる分析対象＝実践Ｂ、実践Ｃ）

ミンは中国からの留学生である。2 年生の 7 月に来日した。演劇部では 2 年生の夏から 3 年生の春まで一部員として活動した。１年間の活動ではあるが、欠席することもほとんどなく他の部員たちといっしょに参加した。

筆者は彼女に、日本の部活動がどう映じているのかを知りたいと思い、部活に関して気づいたこと、興味を持ったことを何でも「活動記録シート」に記すよう依頼した。それは留学生の目から見た演劇部の基本的なありようを確認する上で貴重なテキストデータである。その意味からもここで彼女の活動の様子を記しておく。

> ・毎日部活をして、本当に大変ですが、部活は本当に楽しいです。確かに、中国にはこのような部活がないです、毎日勉強します。日本と中国の学生生活はどっちがもっといいですかとよく聞かれます。どっちがいいかわからないけど、ただ、言いたいのは、高校生活は勉強だけがあるわけではないです。〔共④130322〕

> ・初めてこんな演劇を体験しました。舞台監督も演出も生徒で、オーディションもやります。本物の演劇ですね。でも演劇部に入って、みんなと一緒に少しずつ劇を作っている過程に、かんぺきな舞台を作るのはあたりまえなことになりました。〔共⑥121012〕

留学前から日本語を勉強していただけあって、来日から 3 ヶ月後には上記のような文章を記すようになった。ミンによれば中国には日本の部活動にあたるものはない。部活動自体が彼女にとっては異文化である。だが高校生活は「勉強だけ」ではないことを認識し、部活動によって高校生活はより豊かになることを示唆している。そして部活動とりわけ演劇の楽しさを感受している。「本物の演劇」であるかどうかは別として、「舞台監督も演出も生徒」によって行われ、オーディションも生徒によって進められることを印象深く記している。そ

して「みんなと一緒に少しずつ劇を作っていく過程」に、他の部員の高みを目指す姿勢を読み取っている。

筆者は内心、活動の基盤である話し合い活動では、ミンに発言を求めるのは難しいだろうと考えていた。が、表７に示したように、彼女は実践Ｂ『すべり台をおりたら』の支部大会後の反省会で、「自分の反省点」として開口一番「ちゃんと意見を話さなかった」〔共⑥121012〕ことを記している。だが、回数こそ少なかったが発言が皆無ということはなかった。演劇部の一員に加わりたいという思いがあると同時に、誰もが思ったことや考えたことを発言する場として「話し合い」が設定されていることを意識する姿を読み取ることが出来る。

『すべり台』の制作過程では、彼女はキャストにはつかず主に小道具や舞台装置作りの手伝いをしていた。が、脚本を読み込みまたリハーサルなども見て作品の主題を理解した。また全道大会に参加する中で、さらに多くのこと、とりわけ「チームワークの大切がわか」った〔共⑤130228〕。

3 年生春の『星の王子さま』で、彼女は初めてキャストに選ばれた。表７のミンの記述からはうれしさと緊張感とが伝わって来る。2013 年 3 月に演劇部の活動を撮影した VTR『K 高校演劇部　稽古の記録』には、仲間に自然に溶け込み、穏やかな笑顔で活動するミンの表情がある〔共⑩130316〕。

だが、彼女は次第に部活動の「大変さ」を実感していく。『星の王子様』の活動過程では、「春休み」の球技大会に引き続き部活動があり、ミンは「頭が痛くて」正直、部活を休みたいと思った。だが他の生徒からは、「皆も疲れている。そんな理由で休まない方がいいと思う」と言われた。結局頭痛をおして部活に参加したものの彼女には活動が次第に負担に感じられるようになってきた〔共①130321〕。

実践Ｃ『Ｋ版 星の王子さま』の公演が終わった 2013 年 4 月 16 日、彼女は次のように筆者にメールしてきた。

> ・完璧な作品を舞台で表現しました。先回〔ママ〕の全道大会より緊張しました。私の初出演ですね！いい思い出になりました、一生忘れない舞台です。

ミンは、来日後すぐに高校の演劇部活動に出会い、日本の高校生とともに楽しく活動した。『星の王子さま』ではキャストとしても舞台に立った。活動にもほぼ休まず出席した。次第に厳しさにも触れ演劇の楽しさと辛さを感受した。そして本番では「全道大会より緊張」しつつも「一生忘れない舞台」となったと記した。1 年間の活動ではあったが、ミンは不慣れな異文化の中、活動にほぼ欠席無く参加し、演劇に伴う愉楽と辛苦の両義性、そして深い充実感を獲得した。

11　ヨッキー（37 期生、主たる分析対象＝実践Ａ、実践Ｂ、実践Ｃ、実践Ｄ）

ヨッキーは１年生のとき、「大勢の前で話すのは苦手」と記していた。シュウやタロウと

ともに、筆者が 3 年間担任した生徒でもあり、日常的に接する機会も多かった生徒である。学習成績は大変優秀である一方で、「周りを見ること」は不得手であった。文字通り、周りを見回すという具体的な身体行為がほとんどなく、視認の範囲が狭い生徒であった。休み時間の教室の中でも、本に目を落としていることが目立った。が、意外にも演劇部のフォーマルな話し合いの場では、発言量は少なくはなかった。時には上級生より数多く手をあげることもあった。しかし、1 年生当時の話し合いでは、自分に自信が持てず、自分の意見に関して他者に意見や賛同を求め、あるいは全体の流れに関係なく、答えた相手と 1 対 1 の質疑応答を繰り返すこともあり、議論が全体に展開できなくなってしまうことがよくあった。筆者はそれをしばしば指摘した。そのような指摘に対して、「否定されることの方が多く、つらかった」と記すところに彼女の限界があった。

同時期に筆者のインタビューに答えて彼女は「自分は名前と顔が一致しない。繰り返されたら覚えるけど、覚えなくても『ねえ〜』『ちょっと〜』と言えば済む話、と思っていた。」〔共①111026〕と語っていることからうかがえるように、彼女は他者に対する認識が極めて希薄だった。今、話し合いで他の生徒が何に関心を持ち、どのような方向性を望んでいるのかという配慮なしに、ただ自分自身の思いを口にした。一方で、身体的には脆弱で、声量もなく全体に語りかけるような働きかけが出来なかった。「自分でリミッター」〔共⑥111012〕をかけていると記すように自己規制的で自信が無かった。

1 年次末の実践Ａ『Ｋ版 ロミオとジュリエット』で、彼女ははじめて役をもらい「感情をストレートに表現」することに悦びを感じる経験を得た。〔共⑥120220〕

『ロミオとジュリエット』では難解な台詞を舞台から観客に伝えていくことに苦労したものの、「リミッター」をはずしていくひとつの機会となった。

2 年生の実践Ｂ『すべり台をおりたら』では、脚本検討チームに自ら入り「主人公である姉弟の関係」を積極的に考えた。原作の『十二夜』の台詞「求めて得た愛もいいけれど、求めずして得た愛はもっといい」を、姉弟関係にもあてはめるように物語をつくったら面白いというアイデアを出したのはヨッキーだった。

「否定されたらどうしよう」という思いに支配されていた 1 年次から、2 年生で脚本チームに入り、具体的に物語を創造する頃から、彼女は周囲の意見を聞きながら自分の意見を述べることが徐々に出来るようになった。その背景には、話し合いを重ねていく指導過程の中で、「的外れな意見もあったが、先輩たちは臆せずに自分の意見を言えることは素晴らしいことだと評価してくれた。そのおかげで自分の意見を出すことへの恐れが随分となくなった。」〔共①131101〕と記すように、上級生の配慮があった。また今野が指摘するように、ヨッキー自身は「大会で役に選ばれることがなく、スタッフワークをしながら『悔しい』とこぼすことがたびたび」あったが、しかしそれは「演劇を造る中で、彼女が身につけた積極性の表れ」〔今野メンバーチェック 150930〕でもあったという。

実践Ｃ『Ｋ版 星の王子さま』では、もう頼れる「先輩たち」はいなくなった。が、ヨッキーは物語づくりのため自分のアイデアを積極的に出していった。特に、主人公を“ 僕 ”と

し、原作の「青年」から「少年」とすること、そして、主題は「描いている飛行機は自立の象徴的なものであり、“大人”に向き合えるように」〔共①130318〕なるまでの成長の物語であることについて、レイやシュウはじめ他の生徒の意見を吸収しつつ自分のアイデアを加えた。

3年次の作品実践D『フィロストラトスのつぶやき』のタイトルは、ヨッキーが出したものである。作品タイトルは、生徒全員に案を出させ3時間を超える議論を行わせる指導過程の中、最終的に全員一致で決まった。ヨッキーが3年間の活動の中でも特に「真剣に物語について考え」〔共⑤140308〕た作品が、この『つぶやき』であった。

筆者は話し合いの指導過程において、生徒の意見を吸い上げ、それを脚本にまとめていったが、その過程でヨッキーはサツキをはじめとする部員と話し合い、付け加えるべき台詞を提案し、改稿にあたって台詞やシーンの修正案をアイデアとして頻繁に提供した。それが全道大会の「生徒講評文」に記されたような、現代の高校生の発想と言葉が生きたリアルな創作脚本につながった。

3年次のヨッキーは、1年次とは異なり、フォーマル、インフォーマルに関わらず話し合いでは、まわりの反応を受け止めながら、意見を出すことが出来るようになった。また、発言する際、「何か変だなあー」って思っていることでも、「とりあえず言う」ことで、誰かが、「こういうことじゃない？」とアシストしてくれるかも知れない、といったような仲間への信頼を記すとともに、議論を動かしていく能動的な「勢い」の大切さ、そして仲間との信頼関係をも生み出すことができるようになった。1年次、「否定されるのが怖い」と言って尻込みし自己規制していた彼女の姿はここにはない。

3年間の継続的な活動によって、ヨッキーは舞台に立ち他者という観客に堂々と自分を表明する経験を得た。そして物語を能動的に生み出す経験から、他者の存在に対する認識を深め、他者とともに考える関係性的思考、そして信頼関係構築の経験を獲得した。

12　リエ（37期生、主たる分析対象＝実践A、実践B、実践C、実践D）

リエはシュウと同じ中学でしかも演劇部に属していた。シュウが半年遅れで入部したのに対し彼女は4月当初すぐに入部した。だが自分でも語っているように（表7）、リエは1年当時「コミュニケーション」を苦手としていた。同学年のサツキやヨッキーと仲が悪いわけではなかったが、対話は同学年とではなくむしろ上級生との間で行うことの方が多かった。しかも「先輩の方から」話しかけてきてくれてはじめて対話が成立した。1年の学校祭当時の反省会議資料における、「先輩に頼っていることが多」いという記述〔共⑥110713〕を見ても、彼女が自発的に行動出来ていないのがわかる。

またインプロ（即興表現練習）で、「自分からアクションを起こすことが必要だと思った。」と記しているように、彼女が「コミュニケーションが得意ではない」のは、1年生であるがためだけでなく、むしろ彼女自身の内面的な問題に関係があった。

実践A『K版 ロミオとジュリエット』でも、相方のヨッキーと練習するという姿勢はあ

まり見られなかった。彼女は、ヨッキーと二人でキャピュレット（ジュリエット父）を演じたが、その言葉を群読することにかなり苦しんだ。「失敗の連続で落ち込まなかった日はほとんどなかった」。稽古場でも暗い顔をしているときが多かった。その経験はのちに彼女を「強く」した〔Ａ④120731〕と語ってはいるものの、他者との協働的な作業という点では課題が残った。

だが、2 年生後半になるとその協働性という点でやや変化が生じる。実践Ｂ『すべり台をおりたら』の全道大会に向けた目標に関する文の中でリエは、それまで話し合いで他者の意見を「受け容れ」ることが出来ていなかった〔共⑥121013〕と吐露している。が、話し合いを数多く行わせる指導によって、「人の意見を受け容れ」、「客観視することを心がける」ようになった。タロウやユウスケとともに、「どうやったら面白く見えるか、どう動けば大きく見えるかなどを何度も試し」「自分がどう見えるのかを考え、積極的に演技を変えていった」〔今野メンバーチェック 0930〕。

3 年生になる年の春、実践Ｃ『Ｋ版　星の王子さま』でリエは演出に立候補した。そこでは、リエは遠慮無く意見を出すことの重要性を強調するようになっていた。が、表現練習の場においては、外部見学者である横山やＮ、Ｙの観察結果にあるように、演出から演技者への一方向的な指示に終わってしまい、演出と演技者あるいは演技者同士の間に対話と協働がうまく成立しなかった。初めて演出を担当し気負いもあったと思われる。「稽古稽古で重ねていて、稽古場は話し合いの場じゃない!!ってことを頭において続けていました。」という言葉には、やや硬直した思考を読み取ることができる。2 年生では、他者の意見を受け容れることを心がけることを意識したリエだったが、演出としては、その協働性を十分に発揮することは出来なかった。

しかし、3 年生の実践Ｄ『フィロストラトスのつぶやき』において彼女は「物語（脚本）がどうしたら面白くなるんだろうと考えて」、「活動記録シート」や電子メールでセリフやシーンを盛んに提案した。そこには創作への能動性を強く発揮するようになった。そしてスタッフワークでは、彼女はチーフとして下級生をまとめ、指示し、舞台装置を完成させた。全道大会終了後の反省会議資料には彼女の仲間に対する感謝の気持ちが溢れている。

筆者は、毎日一度は、装置作りの様子を確認したが、リエがにこやかに下級生に作業の段取りを指示する姿が印象に残っている。そこには『星の王子さま』演出時のような、一方通行の指示はない。演出と装置チーフではその役割は異なるが、リエは、舞台装置作業というスタッフワークにおける責任者として、他者に関わり牽引していった。

3 年間の活動を通して、リエは脚本創作への能動性を高め、他者との関係性的な思考、そして信頼関係構築の経験を獲得した。

13　サッチ（38 期生、主たる分析対象＝実践Ｂ、実践Ｃ、実践Ｄ）

サッチに関しては筆者も今野も、ひときわ大きな変貌を遂げた生徒である、と認める生徒である。彼女自身 3 年間で「大きく変わった」と記している。特に 2014 年 12 月に筆者が行

ったアンケートには、自分がいかに変わったかについてＡ４版用紙両面にびっしりと記してきた。表７の３年生の欄にはその一部しか紹介出来なかったが、極めて豊かな内容を含む自己内対話を読み取ることが出来る。

１年生当時のサッチは他人の「良くない点」を見つける正義感の強い生徒であった。だがそれを言葉にして相手に伝えることが出来ず「もの凄く後悔」した。「言えていれば〔演劇部が〕もっと良い部になったと思」〔共⑤130228〕うからである。「正論」を吐くことによってすぐ「良い部」になると考える単純さに疑いを差しはさむことはなかった。

従って自分の思いが言葉に出来ず「イライラ」が高じ、しばしば直接モノにあたった。今野はサッチの衝動的な行為をその都度筆者に報告していた。サッチの周囲への苛立ちがもとでユウが部活に出ることが出来なくなってしまったことは第３章第３節で見た通りである。1 年生当時のサッチは、「人と関わらなくても全く問題ないと思って」いた〔共⑤140308〕人間であった。演劇でも日常生活でも、彼女は他者と対話し関係を築くことの必要性すら感じていなかったのである。

だが 2 年生では、実践Ｂ『すべり台をおりたら』の創作過程で自分の提出した原作『十二夜』の主題が脚本に取り入れられたり、キャスト（「幼稚園児」）に選ばれたりすることによって、演劇という場を借りて仲間とともに言葉を発する楽しさを感受した。

また実践Ｃ『Ｋ版 星の王子さま』では“王子さま”が愛した「バラ」を演じ、“王子さま”への愛をどう表現するかを自発的に考えた。第３章第３節で見たように、自分の役（バラ）の「履歴書」をまとめた際、サッチは“バラ”の中に自分とよく似た面を見いだしていた。彼女は演劇に仮託して自分自身を見つめた。また活動過程において演劇部の実際の人間関係をどうより良いものにするかという現実の問題にも直面し、自分自身を見つめるきっかけを得た。演劇には表現者に自分と役との関係性に気づかせ考えさせる効果があることを、このサッチの例が典型的に示している。

実践Ｄ『フィロストラトスのつぶやき』の原作は、太宰治『走れメロス』に決まった。筆者はその過程で、太宰の他の作品をも読むよう、休日の図書室で活動を行った。その際、サッチが読んだ作品は『人間失格』だった。その感想に彼女は以下のように記した。

> ・『人間失格』
> 人間の良いところを見つけることが出来ず、悪いところしか見ることができない。私は人を見下すことが多いので（なんでこんな人ばかりなんだろう…と思って。）自分と重なる部分があった。（でも自分は表には出さない）〔共④130728 傍点加藤〕

作品を通して自分の中の負の部分をも素直に見つめる目がここにある。彼女は演劇の登場人物に仮託して自分自身を見つめ、日常生活における自分の行動を少しずつ改善していった。その改善は 3 年生になると更に進んだ。上演を目指し、仲間と楽しく演劇活動を続けた結果である。表７に示したように、かつては他人を「見下す」ことも多かった彼女が、3

年の今は「一人でどうにもならないことは他の人に意見を求めたり、手伝ってもらうことも大切だと気づきました」と書くに至った。自分の弱さを認め他者を信頼する姿勢が生まれた。

もっとも「3 年次になっても、自分の考えと違う行動をする部員にイライラして」はいたものの、「悩みの中身が変わり、『イライラする自分を表に出さないようにする』ことをかなり努力して」いた〔今野メンバーチェック 150930〕。

3 年間の活動を通し、サッチは、登場人物と自分との関係を考え、自分を客観視できるようになり、自己中心的な思考から他者との関係性的な思考を獲得した。そして、他者を受け容れ、その肯定的側面を認めるよう自分自身に言い聞かせ、自己内対話によって、自分を積極的に変えようと努めていた。

14　ノッコ（38 期生、主たる分析対象＝実践Ｂ、実践Ｃ、実践Ｄ）

１年当時のノッコは「なんとなく先輩について行き、自分から何か考えて行動することは少なかった」。「整理して自分の考えを言う、それをしたいけどなかなか出来ない。苦手。自分の意見がなかなか出ない」〔共①140128〕生徒だった。今野もそんな彼女を「大人しい、というかあまり深く考えていない印象」があり「お芝居が好きかどうか」もよくわからないあ生徒であった〔今野メンバーチェック 150930〕。

創作の指導過程でしばしば行うインプロ（即興表現）主体のエチュードでは、誰かに指名されて舞台に出るのではなく自分からすすんで出ることが原則である。だが、最初のうち彼女は自ら舞台に出ることが出来なかった。「先輩に相談してコツを聞いて」、1 年の終わりから 2 年にかけてようやく舞台に出られるようになった。潔さや度胸のようなものがついたと記した。

2 年生になって下級生から「頼られる立場」になったが、自分で下級生を牽引するまでには至らなかった。スタッフ活動でも先輩に頼ることが多かった。自分から「他のスタッフ（特に演出）さんと相談する」ことも出来なかった。ただ、「時間が無い中で、スタッフ同士で協力しあって作業出来たのは良かった」〔共⑥130710〕と記すように同じスタッフという小さな集団内では協力して仕事を進めることができるようになった。

1 年生での実践Ｂ『すべり台をおりたら』では、まだ上級生に依存し、表現も台本に指定されたことしか出来なかった。が、2 年生後半の実践Ｃ『Ｋ版 星の王子さま』からは、「劇の内容についても自分の考えを持ち、先輩に頼ってばかりしなくなった」〔共⑤140308〕。

実践Ｃ以降の彼女の活動の背景には、誰もが「自分の考え」を自発的に表明すると同時に他者の意見をも尊重することによって、創作に良い影響を与えるのだという認識があった。自発的な発言が劇の創造に結びつき、その結びつきによって彼女は他者の意見を尊重する意義について認識を深めた。

実践Ｄ『フィロストラトスのつぶやき』では、ツイッターの書き込みをめぐる実際の問題を部員全員で話し合い、エチュードを行った。筆者は、物語創作の過程で、シーンづくりのためにしばしばエチュードを行わせてきたが、ノッコは、表７に示した通り、「相手を信頼しているからこそ、劇に取り入れることのできるような興味深い台詞や行動」が生まれたと

記述している。彼女はエチュードによって仲間との信頼を感受し、「自分の創造する範囲」を拡大する経験を獲得した。3 年次では 1 年次の「大人しいイメージは完全になくなり、演技でも自分のイメージを打ち砕くような、大きな変化」が見られた〔今野メンバーチェック 150930〕。

またエチュードでは相手を「否定せずに肯定していくことを重視」するよう稽古した結果、「どんな言葉も 1 回受け止めてみるようになった」と、自身、受容することの大切さをも記した。この認識については、筆者が 2015 年 3 月 1 日に K 高校に赴き、今野とともに「卒部式」に出席した際、ノッコのスピーチからも聴取することができた。彼女は「最近実際あったこと」としてエピソードを紹介し、面識のない人と柔軟に会話できたこと、その際、受け容れるという気持ちを持ったこと、それはエチュードの効果であると思ったこと等を語った〔共②150301〕。

3 年間の演劇活動を通し、ノッコは、他者を受け容れ信頼し、物怖じせず表現していく姿勢を獲得した。それは、実際の生活においても具体的な行為に結びつく質のものとして彼女の中に根付いた。

15　ヒロコ（38 期生、主たる分析対象＝実践Ｂ、実践Ｃ、実践Ｄ）

ヒロコは、１年生当時、生真面目さが目立つ一方で、表情には笑顔が見られず、ゆとりがなかった。いわゆる優等生的な生徒であり、柔軟なものの考え方や行動が得手ではなかった。

表７に示したように、彼女は１年生当時の活動を「ただ台本通りにセリフを覚え」、「自分に与えられた役について深くは考えなかった」と振り返っている。１年次のヒロコは、生真面目ではあるが、自発的に考え行動すること、他の部員と協力して行動することがあまり見られなかった。

実践Ｂ『すべり台をおりたら』では幼稚園の先生に抜擢されたが、活動当初は表情の硬さが仇となりなかなか柔軟な表情にはならなかった。筆者もそこに気づかせ、彼女になんとか柔らかな表情、表現を身につけさせたいと思い、その硬さを指摘した。

稽古の過程で徐々に本人は、「役づくりについてこだわりを持つようにな」り、特に、「一対一で会話するときの自然さが重要だと思った時から、〔その自然さを〕求めるようになった」と記した。柔軟で自然な表現を意識するようになった。その過程で筆者は、3 年生のツグミに自分の表現を見てもらうようヒロコにアドバイスした。結果ツグミの「個人レクチャー」〔共③120930〕により、彼女はより能動的に稽古に取り組むようになった。

1 年次末の実践Ｃ『K版 星の王子さま』では、各自に上演してみたい作品を提出させる指導の中、ヒロコは、自分たちの物語を創作することに愉楽を感受している。そしてそれまでは、他者に関わっていくという姿勢が希薄であった彼女が、部内の人間関係と集団づくりの問題解決に関わって、互いに自分の抱えている本音を「吐き出す」ことを『部誌』〔共③130214〕に記述した。必要なときには互いにその内面を打ち明けようという自己開示への自覚とその提案である。

ヒロコの自発性は、2 年次の実践Ｄ『フィロストラトスのつぶやき』の活動でさらに高まった。彼女は、台本づくりに向けてその人物の行動の意味を明確にしていきながら、自分達のつくり出す演劇に「リアリティ」を生み出していこうと考え主張した。リアリティを重視する発想は、全道大会の「生徒講評文」に示されるように『つぶやき』全体の基調となって観客に伝わった。観客の間ではよく笑いが起き、親和性を生み出したことが、実際の上演映像記録によっても確認出来る。

ヒロコはまた、実践Ｄの創作及び稽古過程で従来の硬直的な資質といったものが和らいでいった。他の人のエチュードに触発されよく笑う場面も増えた。演劇が虚構でありながらも、自分たちにとってリアル（切実）であると感じられることは、表現する側にとって現実の人間と人間との関係性を考えるきっかけとなる。ヒロコはこのリアルさを生み出すもととなるエチュードとその即興性を重視するようになった。即興的な表現を仲間と創造することによって、自分たちの人間性をありのままにみつめ、その「気持ちの揺れ動き」〔共③130722〕を重視するようになった。第３章第４節で紹介した彼女のインプロへのこだわりは、他者との関係性をリアルにとらえることを重視するもので、他者への共感と関係性的な思考の深まりを読み取ることが出来る。

演劇創造の過程で、リアルなシーンを創造していくという姿勢は、3 年生になっても引き継がれた。表７に示した通り、3 年生での創作作品『White』をつくる過程で、ヒロコは物語の家族関係を自分の家族関係と照らし合わせた。そして特に自分自身の父親との関係、あるいは祖母との関係をもとに、作品の登場人物の気持ちや行為を考えた。そしてそれらのイメージを、父役のヒロヤに伝えアドバイスした。3 年次のヒロコについて、今野は「〔役の〕立場から相手役にどう接し方が変わるか」といったことを考えながら、「自分を客観視して演技をするようになって」いった〔今野メンバーチェック 150930〕。

以上の 3 年間の演劇経験に関しヒロコは、引退から約 3 ヶ月後、「年間振り返りアンケート」の回答に「苦労して０から何かを創りあげればあげるほど〔演劇活動が〕自分の中でどれほど尊いものなのか実感」出来たと記した。〔共③141201〕

1 年生当時の生真面目だが自発性、協働性なく視野の狭かったヒロコは、愉楽を感受しながらエチュードを行い、自分たちの物語をリアルに創作していく経験その過程で、自己を開客観視しながら、能動的に他者に関わっていく関係性的な思考を獲得した。そして 3 年間の演劇活動を深い肯定感を持って受け止めた。

16　ヒロヤ（38 期生、主たる分析対象＝実践Ｄ）

ヒロヤは 2 年生のはじめに入部してきた生徒であるが、演劇部の活動には比較的順調に溶け込んでいった。3 年間継続した生徒ではないが、継続者との変化の比較を試みる上で、彼の活動の様子を確認しておきたい。

ヒロヤは特に舞台装置（大道具）づくりに積極的に参加した。表７の言葉にも示される通り、2013 年度の大会参加作品、実践Ｄ『フィロストラトスのつぶやき』では、「他のスタッ

フの人達や空いてる役者さんにも手伝ってもらい」、協力して舞台装置を完成させた。また装置作りに関して「自分でイメージしたものを」具体化して表現することが出来、充実感、幸福感を感受している。

だが、人物に関する舞台表現に関しては、自発性や能動性を十分発達させることは出来なかった。ヒロヤは公演体制期間を通して自ら表現練習することはほとんどなかった。「演出の二人や先生、他の役者」に立ち居振る舞いを具体的に指示されてはじめて動くことが出来るというのが実態であった。

3 年生になってもヒロヤの表現練習に関する能動性は他の 3 年間継続した生徒に比較し十分には伸張しなかった。

3 年生の創作脚本『White』では、主人公の父役を演じたが、認知症の祖母（父の母）をかかえた父親の感情を最後まで「脚本から読み取ることができ」なかったと反省している。

ヒロヤは父役を表現する上で、ヒロコからアドバイスをもらっていた。が、それでも「実際できなかったのが悔しかった」と記すように、3 年生での『White』創作過程における彼の人物表現は悔いの残るものになった。

スタッフワークは活動の目的が具体的である。例えば、すべり台をつくる、書き割り用のパネルを組む、といったように、ひとつひとつの作業も仲間とともに行うので、協働性を発揮させやすい。それに対し、人物の造形表現は人間の内面と行為を結びつけて創造しなければならないため、抽象的な思考や想像力が欠かせず時間がかかる。

ただ 2014 年度は、それまで主たるアドバイザーだった顧問（筆者）が転勤するという環境変化に直面したにもかかわらず、役者の稽古及び舞台装置チーフとしてのスタッフ活動の、どちらも投げ出すことなく最後までやり遂げた。

筆者は 2014 年度の卒業式後にK高校まで赴き、活動場所である歴史教室で 38 期生の演劇部員と語らったのだが、その際ヒロヤは次のようなスピーチを、筆者と今野及び部員全員の前で行った。

> ・この演劇部にもっと早くから入れば良かった。こんなにみんなと仲良くなれる部活はそうないと思う。〔後輩に向けて〕僕たち 3 年生が卒業するということで不安に思っている人もいるみたいだけど、自分もそうだった。どうなるんだろうっていつも不安で一杯だった。でもなんとか出来たウラには支えてくれた仲間への信頼があったと思う。またそれを実感することが出来た部活だったし幸せだった。これからもそうであって欲しい。
>
> 〔共②150301〕

卒業式当日の放課後に設けられた席でのスピーチであることを割り引いても、ヒロヤの言葉にはなお汲み取るべきリアリティがある。それは自らが体験した事実に裏付けられた言葉であるからである。彼は「不安」を抱える下級生に対し、「仲間への信頼」によって困難も乗り切ることが出来た経験を語っている。そこには仲間の信頼関係に人生の幸福を見

いだし、自己肯定感を感受する姿勢を読み取ることが出来る。

17　モコ（38 期生、主たる分析対象＝実践Ｃ、実践Ｄ）

モコは、１年生 12 月から 2 年生 12 月までの１年間のみ在籍した生徒である。ヒロヤと同様途中入部の生徒であるが、ヒロヤとは異なり 2 年の全道大会終了後に退部した。途中で入部し途中で退部した生徒である。彼女の活動の様子も、3 年間の継続者との比較をする上で興味深い差異を見て取ることができる。

モコは中学時代から演劇部で活動していた生徒である。しかもリエやシュウと同じ中学の「後輩」にあたる人物である。彼女は入部してまもなく、表現練習をする他者を批評するようになった。表７にも示されるように、他人の表現技術について、どちらかといえば否定的に指摘する一方で、自分自身を見つめ反省すること、つまり自分の演技に関する批評性は低かった。

それは単に演技だけに限ることではなかった。モコは色々な理由をつけて部活を欠席した。それに対してユウスケは不愉快に感じていた。日頃から両者の関係の悪さをユウは指摘し反省を求めた。特に欠席の多いモコに対し、ユウは、「自分のやりたいことを大会前になんでもやろうとするのはみんなに迷惑がかかることを知るべき。」と言った。モコはそれに反論し、「今、ユウに言われたんですけど、私も公演とか大会とか、比べたら悪いけど他の日に比べたら休んじゃいけないって思ってる。」と言った。だが、その実効性は高いものではなかった。表７のモコの欠席理由には「習い事」があげられているが、それは一部に過ぎなかった。男子のユウスケはモコの行為を「無責任すぎないか。」〔共①130824〕と言った。それに対しモコは「そう言われても…悪いんだけど“お前に関係ないだろ”って思う」と反発した。そして部活以外の対象に関心を強めていった。実践Ｄ『つぶやき』の過程で見た通り、部活に対する価値観の対立は鮮明であった。

18　ユウ（38 期生、主たる分析対象＝実践Ｂ、実践Ｃ、実践Ｄ）

ユウは 1 年次から発言量の多い生徒であった。またエチュードでも自ら手を上げ舞台で表現した。積極性の高い印象を受けるものの、一方では、落ち着きのない面も併せ持っていた。1 年生ながら創作脚本の検討チームにも立候補した。ただし、彼女には他の部員との関わり方においてひとつの傾向があった。

それは 1 年生でありながら、上級生とりわけ 3 年生（38 期生）とだけしか交流せず、同級生とはほとんど関わろうとしなかったことである。休憩時間や部活動終了後の時間帯に 3 年生とだけ話をし、3 年生がいないときは携帯電話にほとんど目を向けたままであった。

最初のうちは黙っていた 3 年生も、次第にユウのいびつな人間関係に違和感を持ち、ユウに対し同じ学年の人とも話しをした方がいいよ、としばしばアドバイスしていた。だが結局、38 期生が卒業するまで、その傾向は変わることはなかった。

その問題が表面化したのが１年生後半の実践Ｃ『Ｋ版 星の王子さま』の過程である。第

３章第３節で詳述した通り、ユウは、同学年の仲間に入っていけないことを苦にして、2013年２月初旬、突然部活を欠席するようになった。新しく部長になったサツキを中心に話し合いがもたれ、互いの至らなかった点を確認し合った。そしてユウが自然に部に復帰できるよう配慮するよう全員で確認した。以後ユウは部に復帰し、他の生徒とも徐々に活動に参加出来るようになった。

２年生での実践Ｄ『フィロストラトスのつぶやき』では、第３章第４節で述べたように、Ｋ高演劇部員が直面する現実的な問題をとりあげた。そこでは自分達自身の問題を語り合ったのだが、ユウは、モコとユウスケ両者が互いに抱いている嫌悪感が、演劇部全体によくない影響を与えていることを指摘した。そして部全体がより良い方向へ向かうようアドバイスした。そこには１年前、同級生や一つ上の37期生とは交流できなかったユウの姿はなかった。同級生と意見交換し、かつ話し合いの趣旨をふまえて発言できるようになっていた。

またユウは１年に引き続き２年生の実践Ｄにおいて、創作のための脚本検討チームに立候補した。１年とは違い２年で彼女が意識したことは、表７に示されるように「考える力」をつけることだった。彼女にとって「考える力」とは、脚本を創作するための「考える力」だった。ユウは２年生になり創作を通して、物語の中の人物同士の関係性を考えるようになった。そして他者との関係性、他者の存在を意識し考えるようになった。

また１年次には、交流範囲の狭かった彼女が、上述した話し合いを経て学年に関係なく交流出来るようになった。普段の対話で、相手の「目を見るようになった」と記すように、活動終了後も携帯電話に目を落とす姿は少なくなり、仲間と語らう姿が多くなった。

３年生になると、彼女の思考は物語の中の人物（役）と自分自身との関係に移っていった。ユウは役を演じているときは「私であるけど私ではない」という感覚、すなわちそこに虚実の皮膜が存在することを意識出来るようになった。その感覚は36期生のハルコもしばしば語っていた。ユウも自分（実）と役（虚）の関係性について悩みながらも追求し表現していくことを「高校演劇の醍醐味」であるととらえるようになった。

また、自ら考えると同時に「話し合いによってみんなの意見を」聞くことによって、物語の「核」へとつなげていくと語る彼女は、できるだけ多くの仲間の声に耳を傾け創作していこうとする関係性的な思考を持つようになった。それを彼女は、物語は、「1 人でつくるものではない」、「みんなで頭をふりしぼること」によってつくっていくのだという言葉によって表した。今野によれば、３年次のユウは、「自己中心的な面が少なくなり」、同学年のユウスケの演技や、レイの演出を褒めるようになっていた〔今野メンバーチェック 150930〕。

１年当時のアンバランスな人間関係から、２年生、３年生へと演劇活動を継続していく中で、彼女はバランスの良い人間関係を結び、他者との関係性的な思考を身につけながら創作に向かっていく姿勢を獲得した。

19　ユウスケ（38期生、主たる分析対象＝実践Ｂ、実践Ｃ、実践Ｄ）

１年次のユウスケは、明るく積極性もあったがどこか落ち着きなく、自意識過剰で視野が狭かった。上級生に何か指摘されるとすぐに謝る「謝りぐせ」があった。素直とも言えるが

自分に自信がないことの表れでもあった。彼の 3 年間は自分に自信を持ちたいと願う思いに貫かれている。だが反面、先に見たように、モコの中途半端な活動姿勢を厳しく指摘する率直さも合わせ持っていた。

彼は１年生での実践Ｂ『すべり台をおりたら』において男子高校生を演じた。大会の開会式終了後の大通公園で、ユウスケは主人公「春花」に片思いしているもうひとりの男子をからかうため、彼女のモノマネをするシーンを稽古した。しかし、彼はそのシーンをどうしても練習できなかった。なぜなら、大通公園という「公共の場で女のマネをするのが嫌だった」からである。だがハルコのアドバイスをもらい、演技者の心の中には、「私自身と役の二つが共存する」ことを知った。つまりそれまでのユウスケはお芝居（虚構）であるにもかかわらず、その役を自分自身であるかのように混同し錯覚していたのである。これは演技者がしばしば経験する演劇に特有の感覚である。演劇経験の意義は、両者を混同せず区別して、他者を認識し、自己を相対化させることにある。

ハルコやユウと同じ悩みをユウスケも経験した。彼は、稽古を繰り返す過程で、筆者にもたびたび質問してきた。筆者はそれに応えて、具体的な台詞の発話法や身体の使い方をアドバイスした。その結果、彼は役と自分との関係について考え、整理し、表現に関する認識を深めた。つまり自分自身と役の人格とを相対化することができるようになったのである。

1 年生後半での実践Ｃ『Ｋ版 星の王子さま』では、ユウスケは「地理学者」を演じた。スタッフは助舞監兼舞台装置だった。この頃から彼の演劇に取り組む姿勢はより能動的になった。『部誌』に対する記載も詳細で、とりわけ演技者として自分をどう向上させるかにこだわり、かつ他者へのアドバイスも出来る存在になりたいとの思いを表明しはじめた〔共③130319、同 0320 等〕。反面スタッフワークに関しては一生懸命取り組むものの空回りしてしまい、表７にも示される通り、自身、反省の弁に終始している。スタッフワークでの空回りは結局卒業するまで変わらなかった。

ユウスケは『星の王子さま』を創作するための話し合いにも積極的に意見を出していた。長い話し合いのあとも、筆者のところに来て、主人公である「僕」の内面について語った。

2 年生の大会作品実践Ｄ『フィロストラトスのつぶやき』では演出に立候補した。立候補するにあたって躊躇していた彼は、仲間から励まされ、また 3 年のシュウが助演出として支えるからという言葉を受け、ようやく決意することが出来た。

表７にも示したように彼は、「役者に聞いたり話したり、役者自身の長所と今そのシーンで感じていることを掘り出し磨」くように努力した。そこには 1 年次のような肥大化した自意識はない。むしろ仲間と関係を築きながらより良い舞台を創造しようともがく姿勢を見て取ることが出来る。

3 年生になると彼は、役と自分との関係についてさらに深く考察するようになった。

かつて「笑われるのが嫌」で自信の無いユウスケは、今は、役と自分自身との関係をより深くとらえ自信を持つに至った。その自信とは、第一に「劇は関わった全員の個性の結晶」であること、第二に自分が創造した「役と役に共通点を見つけること」、その共通点が自分

の個性であると発見したことである。さらに下級生に向けたメッセージとしてより良い演劇を目指し、互いに「言い合える仲になってくれ」と、仲間に自己を開示し、信頼関係を構築することの重要性を指摘している。〔共⑤141201〕今野によれば、3 年次のユウスケは、徐々にではあるが、「仲間の話を聞いて、自分の中でフィードバックすることが出来るようにな」り、「演出〔レイ〕のいうことを真摯に受け止めて、演技を積極的に変えていた」〔今野メンバーチェック 150930〕。

3 年次のユウスケは、劇が関わった仲間全員の個性の結晶であると気づいた点で、以前の彼に見られがちだった過剰な自意識や視野の狭さは克服されている。そして異なる役をやってもそこに共通する何かがあり、それが個性であると気づいたとき、役そのものは自分自身ではなく、役と役をつないでいくものこそが個性であると、自信を持って記すに至った。

3 年間の演劇活動を通して、ユウスケは、役と自分との共通点に個性を見いだし、それらの個性が集まってはじめてより良い演劇が創造出来るのだという認識を得た。その過程で、役と自分自身とは異なるという相対化と関係性的な思考、そして、他者を受け容れ、理解しようとする姿勢を構築していった。

20　レイ（38 期生、主たる分析対象＝実践Ｂ、実践Ｃ、実践Ｄ）

中学でバレーボール部に所属していたレイは、演劇部に入部した 1 年当時は、明朗ではあるが、やや消極的だった。実践Ｂ『すべり台をおりたら』では、オーディションの選から漏れ、照明スタッフ専属になった。彼女はキャストを希望していたが結果として選ばれなかった。照明スタッフはキャストの練習を正面から見て、シーンの照明イメージをかためていく。従って演出席の隣でキャストの演技を観察するのが日課のような日々であった。

照明の仕事は難しかったが、楽しいものだった。希望したスタッフということもあり彼女は与えられた照明の仕事を器用にこなした。その過程で積極性も生まれていった。「照明ＣＵＥ（キュー）シート」の記入も締め切り前に完成させてしまう効率の良さをも身につけた。

だが 1 年次の大会公演ではキャストにつかなかったがために、表現創造の経験は十分に積むことが出来なかった。そのことが彼女をして次の公演に向かわせる原動力となった。その公演とは 2 年生になる直前の実践Ｃ『Ｋ版 星の王子さま』だった。

もともと『星の王子さま』を上演作品に推薦したのはレイだった。彼女は自分が推す作品が上演台本の原作に選ばれたことで自分が演出をやるべきなのか、それとも役者をやりたい自分の心に従うべきか…というジレンマに悩んでいた。「三役決め」の話し合いでレイは涙を流しながら、この公演にかける内面的な思いを飾ることなく打ち明けた。そして助演出に立候補し役者もやることを宣言した。

オーディションでレイは主人公の“僕”に抜擢された。『星の王子さま』は彼女が持つ自発性、能動性を十二分に発揮しうる文字通りの「舞台」となった。

『星の王子さま』における新たな主題を探究させる指導の中で、レイは、物語を自分たちの世界に引きつけて生みだそうとした。具体的には、何らかの事情で絵が描けなくなった

“僕”が、“王子さま”と出会い対話する中で次第に絵が描けるようになり、純粋なものを忘れない大人になっていく、という主題の発見である。その主題を演出のリエをはじめとする他の部員と対話しながら発見した。主題発見の瞬間、「想像力が飛んでる！」と繰り返したレイは創作の楽しさと喜びに満ち溢れていた。

また 2 年生での大会参加作品である実践Ｄ『フィロストラトスのつぶやき』では、今野の観察に示された通り、相方のサツキとシーンについて話し合い、また稽古によって表現をより質の高いものへと積み上げた。その過程で脚本上のアイデアも加えていった。

仲間と協力して自分たち自身にとって切実な問題を主題とする物語を生み出す経験を積んできた彼女だったが、演劇づくりにおける「壁」とも言うべき困難が 3 年生になって現れた。そのひとつのきっかけは顧問すなわち筆者の異動にあった。その不安は表７に示す通り、他ならぬ脚本創作と演出を務めたレイにとって、とりとりわけ大きいものだった。結果から言えば、筆者とともに指導にあたっていた今野が、これまでの指導方法を引き継ぐとともに、生徒を献身的に支えたので、無事公演を終えることができた。大会作品『White』の結果は全道大会進出には至らなかったものの「優秀賞」を受賞し、審査員からの評価も高かった。

『年間振り返りアンケート』を実施した 3 週間後の 2014 年 12 月下旬、筆者はＫ高校演劇部を訪問した。そして生徒たちにグループインタビューを依頼した。そこで、レイはあらためてこの１年間の苦労を語った。それまで経験しなかった事態に直面し大会終了後まですっと不安で仕方がなかったこと、しかし不安を抱えながらも状況を打開し問題を解決していったことが率直に語られた。創作の方法は、実践Ｃ『K版 星の王子さま』及び実践Ｄ『フィロストラトスのつぶやき』の実践過程をベースにしたもので、今野の指導のもとに展開されたものだった。今野によれば、レイは『星の王子さま』で話し合いながら創作した経験について「本当に楽しかった」と語っており、『Whiete』でも、その経験をもとに「脚本チームでざっくばらんに話す中でどんどんアイデアを出し」脚本を創作し、稽古を演出した。その過程は苦しいモノだったがレイは常に楽しく稽古を進めることに注力した〔今野メンバーチェック 150930〕。

だが、『White』の 2 回目の通し稽古では、それまでの稽古での自分の指示やアドバイスが、普段はできていたにもかかわらずそこでは全く見られず愕然とした。レイはそのとき「もう大会に出たくないとさえ思った」という経験を抱えた〔共⑨141221〕。

状況は舞台装置のチーフのヒロヤにとっても同じであった。が、その危機的状況の中で何が支えだったのかと問う筆者の言葉に、彼は「でも、ひとりじゃないってわかってるんで…」と応えた。その言葉にレイも静かに頷いた。「ひとりじゃない」というその言葉に凝縮されたものこそ、これまで培ってきた仲間との信頼関係であったと言えるだろう。それこそが初めて出会った危機的情況にも挫折することなくレイをして新たな困難を乗り越えさせた力であった。ここには、これまでの経験をもとにしながらも試行錯誤を加え、新たな作品を創造していくプロセスを読み取ることが出来る。つまり創造しながら学習の方法を学ぶ「メタ

認知技能」[7] の萌芽を読み取ることが可能である。

3年間の演劇活動を通し、レイは自分たちの物語を、仲間と共に創作する愉楽と辛苦の感受、その過程で仲間との信頼関係を構築し、新たな困難にも手探りで進み問題を解決していく経験を獲得した。

第３節　仮説的理論生成

前節では、表７及び今野のメンバーチェックをふまえ、筆者がK高校演劇部において協働的な創造性の育成をねらいとして演劇教育を実践してきた結果、各生徒が 3 年間にわたりどのような経験を獲得してきたのか、その意味を記述してきた。各生徒各年度の概念的カテゴリーをあらためて整理したものが表８である。

表８　各生徒の年次ごとの概念的カテゴリー

No・生徒	主として１年	主として２年	主として３年
36 期生 １ アヤコ	・創造への消極性 ・受動性 ・視野狭窄 ・愉楽性	・人物（他者）との共存 ・能動性（アイデア提供） ・視野拡大 ・両義性の感受 ・身体表現の向上（情感と台詞回しの巧みさ）	・能動性（アイデア提供） ・関係性的思考 ・現実的思考 ・責任感
２ ツグミ	・消極性 ・自己否定的 ・視野狭窄 ・個人的思考	・能動性 ・愉楽の感受（特に舞台装置づくり）と明朗性 ・視野拡大 ・現実的思考 ・キレのある動き（サツキとの身体的協働）	・能動性 ・自己開示 ・自己の対象化 ・「道具」の創造 ・関係性的思考 ・自己肯定感の感受
３ トモコ	・受動性 ・発言不足	・自発性 ・能動性 ・自己の対象化（役を通して自分を見る）の芽生え ・下半身の安定性（すり足）	・能動性 ・自己の対象化 ・他者理解 ・関係性的思考 ・自己肯定感

４ ハルコ	・受動性 ・自己否定感 ・自己と役（他者）との乖離	・自発性の芽生え ・積極性の芽生え ・アイデアの発現 ・発言増加	・自発性の高まり ・関係性的思考 ・自己の対象化 ・自己肯定感の感受
５ マイ	・受動性 ・集団活動への認識不足 ・自己中心性（思考と行動）	・自発性の芽生え ・愉楽性の感受 ・技術（音響）伝承	・自発性の高まり ・他者認識 ・関係性的思考 ・責任感
６ リサコ	・受動性 ・観念的思考 ・発言不足	・自発性の芽生え ・他者認識の芽生え ・関係性的思考 ・現実的思考（行為優先意識）	・自発性の高まり ・他者理解 ・「道具」の創造 ・両義性、自己肯定感の感受
37 期生 ７ サツキ	・消極性（発言不足） ・受動性 ・個人的思考 ・自己閉鎖的 ・低い達成感	・観察力の向上 ・受動性 ・インフォーマルな対話の必要性を認識 ・キレのある動き（ツグミとの身体的協働）	・発言増加 ・能動性 ・話し合いの認識深化 ・関係性的思考 ・自己開示と他者理解 ・自己の相対化 ・責任感
８ シュウ	・受動性 ・話し合いへの嫌悪（そもそも話し合いは嫌い）	・自発性、能動性 ・関係性的思考 ・現実的思考 ・生活世界の対象化	・話し合いの認識深化 ・関係性的思考 ・現実的思考 ・現実の意識化 ・自己肯定感の感受
９ タロウ	・受動性 ・愉楽の感受 ・感情の閉鎖性	・自発性 ・愉楽性の感受、感情表現の開放性 ・「道具」の創造 ・発言量の増加 ・下半身の安定性（すり足）	・自発性、能動性 ・他者への積極的な関わり ・関係性的思考
10 ミン		・異文化としての「部活」との出会い。 ・愉楽の感受 ・チームワークの経験	・「部活」の両義性（愉楽と辛苦）を感受 ・自己肯定感

11 ヨッキー	・他者認識の希薄性 ・失敗への恐怖 ・自己規制 ・個人的、自己中心的思考	・他者認識の芽生え ・失敗恐怖感の軽減 ・能動性 ・声量増大、息のあった台詞回し（リエとの身体的協働）	・他者への信頼感の感受 ・能動性 ・関係性的思考 ・自己の意識化
12 リエ	・受動性 ・消極性 ・閉鎖性（対話不足）	・自発性の芽生え ・能動性の芽生え ・発言増加	・協働のリーダーシップ ・能動性の高まり ・仲間に対する信頼感の感受
38 期 13 サッチ	・失敗恐怖と消極性 ・他者に対する認識不足 ・自己内対話 ・自己中心的思考 ・非寛容性 ・声量の脆弱さ	・愉楽の感受 ・自己客観視の芽生え ・能動性 ・明朗性 ・優柔不断の緩和 ・他者への関与 ・表情（園児表現）の集中	・自己省察、対象化 ・他者に対する受容的理解（人には良い面が沢山ある） ・声量の増大 ・協働の愉楽性の感受 ・関係性的思考
14 ノッコ	・受動性 ・個人的思考 ・観念的思考	・自発性、能動性 ・現実的思考 ・実践的思考	・能動性 ・信頼関係の構築 ・他者意見の尊重 ・受容的姿勢 ・関係性的思考
15 ヒロコ	・受動性 ・個人的思考（役について深く考えない。ひとりで考える） ・「ほうれんそう」の意義理解	・自発性、能動性 ・自己開示、他者への関わり ・関係性的思考 ・発言量増加	・観察力 ・関係性的思考 ・リアリティの重視 ・辛苦と愉楽の感受 ・自己肯定感の感受
16 ヒロヤ		・話し合いの認識 ・辛苦と愉楽の感受 ・具象化（舞台装置） ・自己肯定感の感受 ・「道具」の創造	・人物造形の困難性感受（表現練習） ・仲間との関係構築、協働による活動の推進 ・信頼感の感受
17 モコ		・他者批評 ・他の対象への関心	

18 ユウ	・アンバランスな人間関係（部内の上級生とのみ交流） ・現実的思考	・リアルな物語の創造への志向 ・交流関係の拡大 ・関係性的思考 （人物同士の関係性を考える）	・バランスのとれた人間関係（部内の誰とでも交流） ・自己と役（他者）との統合的把握 ・自己の対象化 ・関係性的思考
19 ユウスケ	・自意識過剰 ・自己と役の混同 ・仲間意識	・対話の重要性を認識 ・スタッフワークの未熟 ・自己と役の相対化 ・他者への積極的理解 ・観客とのコミュニケーション	・信頼関係構築の重要性認識 ・関係性的思考 ・自己の対象化 ・個性への認識
20 レイ	・愉楽性、困難性の感受（スタッフワーク） ・キャスト経験の未熟 ・発言増加 ・集団活動への積極的関わり	・能動性（キャスト・スタッフ） ・自己開示 ・脚本づくりにおける想像力、愉楽の感受 ・関係性的思考	・物語創作への能動性 ・創作の困難性認識 ・試行錯誤から獲得した問題解決力（共同体を変革し前進させる力） ・信頼関係の構築 ・自己肯定感の感受

本節では、表７、表８をふまえ、演劇教育による、生徒の経験の意味に関する仮説的な理論を提示する。すなわち、協働的な創造性育成をねらいとして、総合的な演劇教育を継続的に展開した場合、教育的な効果に関わって参加者が経験する積極的な意味には、次の三つの側面が看取される。

第一【自発性・能動性の獲得】、第二【関係性的思考の獲得】、第三【生活世界の対象化】である。これら三つの側面は、それぞれが独立してあるのではなく、相互に影響を与え合い、重なり合って参加者の経験を構成している。

以下、三点の構成要素に関し、既存の学習理論、活動理論とも照らし合わせながら、生徒の獲得した経験の意味を述べていく。

1　【自発性・能動性の獲得】

総合的な演劇教育の継続的展開によって参加者が獲得する経験に関し、構成される第一の側面は、**【自発性・能動性の獲得】**である。

主として[8] １年生の段階の生徒には、上級生や顧問教師あるいは「脚本」といった他者に

従属する傾向が強く、自発性が見られない。

もちろん経験のない 1 年生にとっては、顧問教師や上級生の指示に従うことはある意味当然である。集団活動の基本的ルールに従うことは必須の行為であるからである。

だがここで言う自発性とは、これまでの実践過程において具体的に見てきたように、集団活動の基本的ルールをふまえた上で、活動におけるひとつひとつの具体的な行為、例えば話し合いで自分の意見やアイデアを発信出来るか、あるいはエチュードで積極的に舞台に立つことが出来るのか、といった活動をより良いものに自ら高めていく意志と行動をさす。

例えば 1 年生の段階では、「大勢の前で『自分の意見』を出すのがニガテ」（36 期ハルコ）であり、「自分の思っていることをなかなか表現できない」（36 期ツグミ）。「もともと人前で話したりするのはあまり得意ではなくてタイミングをうかがってばかり」（37 期リサコ）で、「恥ずかしさや怖さがあり、自分の言ったことで嫌だなと思われるのが怖い」（37 期サツキ）といった言葉に示されるように、世代に限らず生徒の多くが、周囲への過剰な配慮と同調圧力によってその内面を他者に開示することへの消極性をかかえていることがわかる。

その結果として「演出（担当生徒）さんの言葉をまって」、「先輩の言うことだけ聞」き、あるいは「台本に書いてある台詞やト書きの通り」（36 期トモコ）に動くだけ、という自発性のない“ 操り人形 ”のような状態に陥ってしまうことになる。

中には、「話し合いはもともと好きじゃない」、「なんでこんなこと〔話し合い〕するんだろ」（1 年次 37 期シュウ）と言う言葉に示される通り、1 年次では、話し合い自体の意義すら認識できなかったという生徒もいる。

また「脚本に従属する」とは、例えば 36 期 1 年次のトモコに見る通り、「脚本」に書いてあることをそのまま「読む」ことに留まることを意味する。いわゆる「素読(すよ)み」と呼ばれる行為である。脚本に書かれた文字を単に音にしているだけの行為である。人物と人物あるいは役と自分自身との関係性や差異について考えることが出来ない。この「素読み」の段階からなかなか抜け出せないのが 1 年生の段階である。

従って他の生徒の表現練習に何か意見を付け加えたりすることも出来ないし、作品選定や創作劇の主題に関する話し合いの場での発言も少ない。またスタッフワークでも上級生に言われるがまま、受動的な行動に留まってしまう。

だが物語の主題に関するレポートの提出、話し合い、そして自発的に考え行動を促すよう周囲から促される過程で、2 年生の頃から自ら考え行動しようとする姿勢が徐々に芽生えてくる。

スタッフワークでも自分一人で仕事をこなすことが出来る生徒が出てくる。そして 3 年生では他者や集団を牽引する自発性、能動性を発揮していく。

では生徒の発揮した自発性や能動性は、特にどのような指導内容あるいは生徒のどのような内面的な動きと関係しているのだろうか。

その**要因の第一は愉楽性の感受**である。

実践A『K版 ロミオとジュリエット』の実践過程に見たように、活動のはじまりと終わ

りのミーティングで、筆者は常々楽しく活動することが大切だと強調し、またそのように振る舞ってきた。なるべく生徒の前では厳しい中にも楽しさを演出できるように配慮した。しかし生徒たちが感受していたのは、当時の『部誌』にしばしば記されたように、『ロミジュリ』が持つ言葉の面白さであり、それに基づいて身体を動かす愉楽性であった。活動の中のどこかに生徒が愉楽性を感受出来るとき、生徒の自発性は高まっていく。

また実践Ｂ『すべり台をおりたら』（第３章第２節）では、脚本制作前のエチュードや話し合いの段階から、生徒たちがいきいきと活動する様子が繰り返し記録された。

特に公園で遊ぶ幼稚園児のエチュードで、生徒たちは楽しく伸び伸びとした即興シーンを生んだ。また話し合いの場で、生徒たちは園児に関する自分の経験を語った。ひとつの経験談に他の生徒が共感し、笑い、そこからまた他の経験が語られた。

ひとつの公演を通して獲得した楽しい経験は、次の作品に取り組む自発性につながっていく。実践Ｃ『K版 星の王子さま』の活動過程では、『ロミジュリ』の楽しく充実した経験を 37 期生が語り、その言葉が 38 期生にも影響していった。そして新たな公演体制がはじまり、演劇が具体的な形になっていけばいくほど愉楽性は高まっていく。『星の王子さま』の人物を実際に演じ、そして自分たちらしい新しい物語のための主題を発見していく過程で、生徒たちの愉楽性は高まった。その代表的なものが、“ 僕 ”を演じたレイの言葉（「想像が、飛んでる！」）である。彼女の言葉には、アイデアが溢れ出る楽しさを読み取ることが出来る。

実践Ｄ『フィロストラトスのつぶやき』の活動過程では、生徒は太宰治『走れメロス』を題材に自分達の主題を発見した。サツキの言葉（「今、自分が考えていたことが演劇の材料になって１つの舞台になるというのはとても魅力的」）からは自分たちが考えていたことを創造につなげていく行為自体に愉楽性の感受を読み取ることが出来る。

【自発性・能動性の獲得】に至る**要因の第二は、現実的思考**である。

テキストを自分たちの現実的な感覚にせまる言葉や表現として感受し、思考することによって生徒はそこに魅力を感じ自発的、能動的に活動していく。そのテキストは、フレイレの学習論に照らせば、「現実からかけ離れているテキスト」[9] ではない。そうではなく、生徒をその「疎外」から解放する契機を含んだテキストである。

実践Ｂ『すべり台』では、主人公の生い立ちを考え、話し合う過程で、相互に自分の経験や内面の思いを仲間に打ち明け、開示していき、それらを物語に反映させていった。そして脚本の中の人物と自分との関係を考えるようになった。すなわち現実の、それも自分や仲間の経験をもとに物語を考えていくことで、現実性を肌で感じ、新たな物語を創造していく能動性が生まれた。

また実践Ｄ『つぶやき』における「Twitter 問題」は、演劇部内において現実的に生じたものであり、価値観の対立という根本的な矛盾を含んでいた。生徒は問題を話し合い、その矛盾に向かい合いながら活動した。その現実感が作品創作への能動性を生んだ。

【自発性・能動性の獲得】に関する**要因の第三は、愉楽と辛苦の両義性の感受**である。

一回の公演につき 3 乃至 4 ヶ月の活動が必要な演劇創造においては、途中で「壁」すなわち困難な状況にぶつかることも少なくない。愉楽と辛苦の両義性が創造過程には伴う。

第３章第１節で見た通り、多くの生徒たちが演技者として壁にぶつかった。生徒は『ロミジュリ』の言葉と格闘しなければならなかった。しかしそこには辛いことから「逃げ」たくないという感情も伴った。特に演出を引き受けたハルコにとってその壁は高いものであった。彼女が記した言葉（「悩んで、悩んで、悩んで、つらくて、つらくて、つらくて、死にそうになっても。なるからこそ輝く舞台になる。」）は、その壁を乗り越えたいという気持ちを示す言葉である。

ハルコに限らず、生徒はしばしば「楽しいけど辛い」、「辛いけど楽しい」という矛盾に満ちた言葉を記し、また口にした。ただ、楽しいだけではなく、そこにひとつの乗り越えるべき壁を見据えるとき、生徒は目標をやり遂げようとして自発性を獲得していった。

実践Ｂ『すべり台』の活動過程においても同様のことを指摘できる。

第３章第１節で紹介したように、生徒たちはかつて自分が経験した道であるにもかかわらず、幼稚園児をどう表現していいかわからなかった。生徒たちは役作りを楽しみながらも、乗り越えなければならない壁を感じていた。

幼稚園児が「壁」であるとはいささか逆説的である。だが他者を理解し表現するという意味では、「園児」もまた他者に他ならず、その表現に「これで 100 点」という数量的限界はない。生徒たちは、本番の幕が下りるまで「園児」と向き合い格闘した。その意味で演劇創造過程に楽しいことと苦しいことが同居するのは当然であるとも言える。「面白いは難しい」〔アヤコ〕のであり、そこにチャレンジする自覚を持つとき、生徒は自発的、能動的になっていく。

実践Ｃ『星の王子さま』では、壁となるものが、演劇活動の根幹ともいうべき集団作りにもあることが示された実践である。ひとりの生徒が活動に出席出来なくなったことをきっかけとして、生徒たちは個人と集団の問題に直面した。しかし集団の人間関係にある葛藤や、価値観の対立から目を背けることなく、生徒たちは自発的に話し合いを開き、対話によって問題の解決に向かっていった。

生徒の自発性は、活動に愉楽性を感じ、現実的な思考をもって活動を進めていくこと、さらには表現創造の愉楽と辛苦との両義性、集団活動そのものが持つ内的矛盾を抱えながらチャレンジし、協働を継続していこうとする中で生まれてくる。そしてそれは達成感、自己肯定感につながり、次の舞台に向かう際の自発性につながっていく。その循環の中で生徒の自発性はよりたくましく発揮されていく。

2　【関係性的思考の獲得】

総合的な演劇教育による生徒の経験に関する第二の側面は、**【関係性的思考の獲得】**であるである。

実践Ａにおけるアヤコの経験に代表されるものは、自分とは異なる他者を理解しようとする関係性的思考である。活動当初のアヤコは「ジュリエット」を受け容れることは出来なかった。自分は「ジュリエット」とは異なる人間であると考えていた。だが稽古を重ねる過程で、「ジュリエット」と舞台の上で「共存」する経験を得た。次第に彼女の思考は視野の

狭い個人的な思考から、自分自身と他者との関係性を問う思考へと変化していった。

演劇活動によって獲得される資質として、このアヤコの経験に典型的に示される変化、すなわち個人的な思いにとらわれ視野が狭い状態から、登場人物の人格や置かれた社会的環境を読み取り、自分自身を相対化させていく思考を指摘することが出来る。

主として１年次においては、生徒は個人的思考が優先してしまう傾向がある。例えば稽古の最初の頃は、自己と役（他者）との乖離に悩む。あるいは「自分じゃない人」として役の人物が自分とは全く関係ない人格であると割り切り、表面的な形を演じようとする。だが、演劇経験を重ねていく中（2 年次、3 年次）で、自分自身と他者である役との差異を認識しながらも、他者を自分とどこか共通点のある人間として理解し、表現するようになる。

では、このような生徒たちの関係性的な思考を促す要因はどこにあるのだろうか。

その**要因の第一は、新たな物語、とりわけその主題を創造する過程**にある。

第３章の各実践過程において見たように、単に教師からあてがわれた既成の脚本を上演する場合とは異なり、新たに物語や主題を創造し、表現する過程において、生徒は人物を創造し、また人物と人物との関係を創造しなければならない。そして人物同士の人間関係を考える過程で、自分自身と登場人物との関係をも考えるようになる。すなわち関係性的な思考が生まれる。

【関係性的思考の獲得】を促す**要因の第二は、稽古による実際的な行為の積み重ね**である。

演劇はそもそも行為（act）の芸術であり、考えると同時に行為すること、すなわち思考を具体的な身体的行為に変換しなければならない。主として演劇経験が未熟な 1 年次の段階では、身体性のともなわない頭の中での観念的な思考が優先してしまうため、具体的な行為に移ることがなかなか出来ない（表７ツグミ、リサコ、リエ、ノッコ、ヒロヤ、サッチら）。

実践過程においてしばしば用いられる「稽古」とは、自分の狭い視野を捨て古きに学ぶことである。稽古という言葉には自分を捨てることが含意されている。しかし自我の不安定な思春期には、なかなか自分自身を「捨てる」ことが出来ない。だがそれを演劇に仮託して行為することによって徐々に自分とは異なる他者を受け容れていく。そして他者との関係性を考え、自分を「捨てる」つまり相対化することができるようになる。実践Aのアヤコの変化にそれはよく示されている。稽古を重ねる中で、ジュリエットと「共存」する瞬間を経験したアヤコは、そのとき自分の中にジュリエットがいることを意識し、人物との関係を考えた。

【関係性的思考の獲得】を促す**要因の第三は、対話の積み重ね**である。

筆者は生徒に対し、集団活動を進めるために、しばしば語り合うことを促してきた。生徒たちは、稽古の中の舞台表現についてだけでなく、自分たち自身の思いや経験をも語り合った。

例えば、実践Aでは、生徒は『ロミジュリ』の恋愛を考え表現する稽古の中で、各自の恋愛を語り合い、自己の経験をもとに、ロミオとジュリエットの関係を考えた。

実践Ｂでは、ユウスケはハルコとの対話の中でアドバイスを受け、自分自身と役との関係性をつかんだ。ユウもまた「私であるけど私でない」人物を表現することを演劇の「醍醐味」としてとらえるに至った。ユウスケやユウら下級生にアドバイスを与えた当のハルコ自身、1 年次には「どんなにがんばってもその人にはなれない。その人にはなれない自分が嫌だ」と語っていた。が、ハルコは、部員と対話し、全体での話し合いを経て、他の生徒の生い立ちも聞き、いろんな家族とその人生があることを知った。その上で、主人公「春花」とその異母弟「りく」との関係を考え、「私であるけど私でない」人物を「生き」ることが出来たと記した。

実践Ｃでは、サッチの活動に見るように、演じた“ バラ ”と自分とを対象化した。また、集団の話し合いでは、ひとりの生徒が部活に出られなくなったことをきっかけに、全員で部のあり方、人間関係のあり方を話し合い、自分と他者との関係性を考えた。

また、実践Ｄの活動過程に典型的に見られるとおり、サツキとレイの二人は、全道大会での宿舎から練習会場や上演ホールに徒歩で移動する際中にも対話を重ね、互いに自分の役と相手の役との関係性を考え、ふたりのシーンを創造した。また脚本創作から表現練習に至る過程で、生徒同士互いにアドバイスし合い、活動全体に多声性が見られた。その中で生徒は関係性的思考を獲得した。

人物と人物との関係性についてさらに付言するならば、二人の役者が対話する場合、そこには少なくとも四通りの関係性が存在する。すなわち、自分自身と役との関係性、役としての自分と相手自身との関係性、そしてそれらの逆を含めた四通りの関係性を通して、それぞれの差異あるいは共通点に気づくことが出来るようになる。そして生徒に自分自身を相対化させていく契機を生む。数多ある教育方法の中でも、特に、演劇教育によって促すことのできる生徒の資質のひとつは、この関係性的思考である。

3　【生活世界の対象化】

演劇教育による、生徒の経験に関する第三の側面は、**【生活世界の対象化】**である。

演劇活動において不可欠なものは他者の存在である。他者との協働なくしてより質の高い演劇活動を遂行することは出来ない。

しかし演劇経験の未熟な 1 年次の段階では、生徒は他者に従属しており、他者との関係性を十分に築くことが出来ず、視野が狭い。それゆえ自己中心的な世界にとどまる傾向も強い。だが協働活動を継続する過程で、自分とは異なる生活世界があることを知る。それまでは中心的であった自分の生活経験が、一つの世界にすぎないものと認識出来るようになる。

本研究では、この経験の意味を【生活世界の対象化】[10] と呼ぶ。その**要因の第一は、物語の主題と表現を、仲間と協働して創り出す活動**にある。

各実践過程において見たように、演劇創造活動においては、まず物語の主題を創造することが必要になる。演劇にとって主題は物語の“ 屋台骨 ”とも言うべきものである。その主題を創造するため、生徒は仲間とアイデアを提供し、考える。すでに上演用として出来上がっ

た台本をあてがわれる場合とは異なり、新しい演劇を一から創造するよう指導される活動においては、まず物語の主題を創造することが必要になる。その際、特に生徒が、今抱えている思いやこだわりといったものを引き出すことが重要である。それは生徒自身も意識していない場合が多い。序章で述べたヘスカットは、ドラマ教育の目的を、子どもたちが日常意識していない問題に気づかせることで成長への道筋を発見するよう導くことであるとした。しかし、その発見は生徒個々の力では難しい。他者と語り合い、エチュードを行う中で次第に明らかになってくるものだからである。生徒にとってリアルで切実な主題を発見させるため、教師は生徒に向き合い、今、生徒が考えていることを引き出すと同時に、生徒同士が仲間と共にアイデアを提供し合っていくよう活動を展開していく必要がある。

実践Ａでは、生徒たちは、原作の主題である主人公の愛について話し合い、互いに各自の恋愛経験を開示した。その対話によってバルコニーのシーンが豊かに表現された。激しい愛の世界に生きる登場人物を表現することで、自分の小さな経験を対象化した。

実践Ｂは、「生活世界の対象化」を特に顕著に看取出来る実践である。生徒たちは、オリジナルの創作脚本をつくる過程で、自分自身の家族経験を開示し合った。授業やＨＲでは到底分かち合えない互いの家族経験も、演劇活動の中では開示することが出来た。その結果、身近なところに、自分とは異なる文化的背景を持つ人間がいることを認識した。そして生徒たちは、その認識をふまえ、主人公に自分自身とは異なる生活背景を与え、世界に対し「一歩前に踏み出す」という新たな主題を創造した。

また舞台上の大道具「すべり台」は、主人公の来歴とともに、現在から一歩視野を広げた主人公の世界観を可視化するものであり、自己の生活世界を対象化する「道具」となった。

実践Ｃにおいては、生徒は“僕”を等身大の「少年」として主人公に据え、“王子さま”との出会いを通して、精神的な成長を遂げていくという新たな主題を創造した。その過程で、生徒同士の対話が重ねられ、自分が今、かつて軽蔑していた種類の「大人」になっていることを自覚し、自分とその来歴を対象化して考えた。

さらに、実践Ｄの『つぶやき』では、生徒が選択した『走れメロス』を素材として、信と不信の狭間で生きる高校生を主人公に、話し合いとエチュードを繰り返した。その過程で、現実に直面する部内の人間関係の問題が顕在化し、筆者はそれを掬い上げ、問題を全体に還元した。生徒たちは、現実に直面する部内の価値観の対立に向き合った。それは自分たちが、今どのような世界にいるか、という自覚化の過程であった。自分たちを取り巻く現実の人間関係を物語の主題に据えて対象化した。

【生活世界の対象化】の要因の第二は、舞台装置（大道具）を協働して創り出す行為である。道具づくりの活動は目的が具体的である。例えば、作業は仲間とともに行うので、協働性を発揮させやすい。そして大道具は可視化されるため、参加者にとっては出来上がっていく過程が、協働を確認する現実的な「道具」になるし、観客にとっては、作品の世界観を想起する装置となる。その意義が最も現れた舞台装置は、実践Ｂである。「すべり台」は、四つの実践の中でも、学習活動における「道具」の多面的な意義がよく現れた演劇の大「道具」

である。

また、実践Ｃにおいては、6 枚のパネルを自在キャスターによって 360 度の可動式として自立させた。その作業過程で、生徒たちは協働と試行錯誤を重ねた。出来上がるまでの進捗状況を他の部員にも伝え、今、自分たちがどのような状況にいるかを常に自覚していた。そして舞台上では、物語の世界を観客に届けるための道具として活用した。

更に実践Ｄでは、実践Ｃの可動式パネルを応用し、幅一間（約 1.8㎜）の窓枠パネルとし、そこにシートをかけて、劇中劇の『走れメロス』の舞台背景（沈む夕陽）をデザインした。生徒たちはそれを協働で製作した。特にヒロヤの言葉（〔共⑥131129〕〔共⑤140308〕）に示される通り、協働して舞台装置を完成させること、そして自分のイメージした世界を具体化して表現することについて自覚的であった。

【生活世界の対象化】の**要因の第三は、話し合い活動の継続性**である。

これまで繰り返し述べてきた通り、実践Ａから実践Ｄの過程に共通してある活動は、話し合い活動である。話し合いは、作品の主題を生み出すため、また演劇的シーンを創造するため、さらには部内の現実の人間関係を改善するため頻繁に開かれる活動である。

筆者は、実践のあり方を省察し、改善して来る中で、教師も含めた参加者同士の対話を生成することが、創作作品には欠かせないという思いを年々強くしてきた。その姿勢は、ふりかえれば、第２章で述べた 2006 年の実践にさかのぼり、また本研究における四つの実践を通して、試行錯誤的に改善されて来た、歴史性の中にあるものである。

筆者は、活動時間中に限らず、活動前後の「隙間時間」をも活用して対話を積み重ねるよう強調して来た。この積み重ねによって生徒たちは、話し合いの重要性を徐々に認識するようになった。発言の少ない生徒も、話し合いを積み重ねることで相手の良い面を発見し、あるいは不十分な自分の意見をフォローしてくれる仲間の存在を認識できるようになった。そして時には、プライバシーに関わる家庭の事情や自分の生い立ちをも含めて他の生徒に打ち明けることも経験した。それは、他者に対する信頼感に支えられていた。この信頼関係に支えられた自己開示が、話し合いの内容に真摯さを与え、絆の強い協働性を生み出した。

生徒は、話し合い自体を道具化し、人間の集団が内包する葛藤や他者との価値観の相違を意識化した。その積極的な活用によって、人間集団の中で、今、自分がどのような他者と、どのような世界にいるのかを自覚し、それを乗り越えるための道筋を描けるようになった。

実践Ｂでは、生徒が、家族経験を開示し合うことによって、自分の生活世界を相対化した。実践Ｃでは、新たなメンバー構成の中、演劇創造活動の基礎となる集団づくりのため、率直な対話を重ね、他者との対立や葛藤を止揚していった。その対話は、生徒が自分自身を省察し、集団の新たな関係性を生み出していくための「道具」となった。

実践Ｄの過程からは、現実の人間集団の矛盾を意識化し、対象化する話し合い活動が看取出来た。生徒は自分たち自身の集団が持つ内的矛盾に向き合い、それを物語に仮託することによって対象化させた。また、実践Ｄにおいて生徒は、他者へのアドバイスに積極的になり、稽古場である歴史教室には、多声的な対話空間が生まれた。活動当初の１年次には、話し合

いの存在意義すら認識出来なかった自己中心的な生徒も、3 年間の継続的な活動の過程で、その意義を見いだすように変化した。今野によるメンバーチェックによれば、2014 年現在の演劇部にも話し合い活動は習慣化している。

以上、本研究の結論として、協働的な創造性の育成をねらいとし、より上質な舞台芸術を目標として展開する総合的な演劇教育の継続によって、生徒は、自発性、能動性を高め、他者との関係性的思考を深めながら、自己の生活世界を対象化していく、という仮説的理論を提示した。

第４章　注

[1] 佐藤郁哉『質的研究データ分析法』新曜社,2008,p.34.

[2] 佐藤前掲,pp.91-109.

[3] 笠原広一「芸術教育における経験の質的研究の可能性－こどもの創作劇ワークショップにおける多声的ビジュアル・エスノグラフィー－」（『京都造形芸術大学紀要』16 号,2012.）pp.121-124.

[4] 筆者の博士学位申請論文に関する中間発表会は、2015 年 6 月 29 日、北海道大学教育学研究院 3 階会議室において行われた。

[5] 加藤「中間発表資料」p.33.

[6] 「ＪＫ」とは女子高生の略である。

[7] エンゲストローム Y.（山住勝広、松下佳代、百合草禎二、保坂裕子、庄井良信、手取義宏、高橋登訳）『拡張による学習』新曜社,1999.p.145.

[8] 「主として」というのは生徒の変化に要する時間の長短には個人差があるからである。例えばある生徒は 2 年生になってもまだ従属性が高いのに対し、ある生徒は 1 年生なかばで自発的に活動出来るようになる、といったことである。

[9] フレイレ P.(柿沼秀雄,大沢俊郎訳)『自由のための文化行動』亜紀書房,1984,第一部本文 p.3.

[10] 「生活世界の対象化」の発想は、フレイレの文化行動理論の中核とも言うべき「意識化」の概念から得た。フレイレは、「世界に埋没」する動物との本質的差異として、世界を対象化し、変革する人間の特質を再三強調する。例えばフレイレ P.（小沢有作，楠原彰，柿沼秀雄，伊藤周訳）『非抑圧者の教育学』亜紀書房,1979,pp.159-180，同(柿沼秀雄,大沢俊郎訳)『自由のための文化行動』亜紀書房,1984,pp.59-70 を参照した。

終章　本研究の成果と課題

第１節　本研究の成果

第１章第１節において述べたように、先行研究の整理から明らかになったことは、演劇教育研究の現今の課題が、単発の実践の検証ではなく、活動を継続的、総合的に省察し改善していきながら生徒の発展的な経験の意味を探ることである。

そして国際的な演劇教育研究の動向をもふまえ、研究と教育そして芸術の三位一体を目指すことを念頭に、演劇教育の実践過程や複雑な生徒の経験の意味を明らかにすること、そのための質的な研究方法の活用が課題となることであった。

上記の研究状況に鑑み、本研究においては主として 2011 年から 2013 年までの実践Ａから実践Ｄの四つの実践過程を継続的かつ総合的な視点を持ち、アクションリサーチ、反省的実践家事例研究法を、実践に即しながら組み合わせて活用し、実践を改善しながら具体的に分析を進めてきた。そして、その過程における生徒の経験の意味を、エスノグラフィーによる分析及びコーディング作業を加えて明らかにしてきた。

その結果、従来の先行研究に比し、新たに明らかになった本研究の成果を、以下の二点にまとめる。

第一の成果は、実践Ａから実践Ｄに至る過程に、ゆるやかな発展性があることを明らかにしたことである。

筆者の演劇教育による生徒の活動の様子、また同僚であった今野や、あるいは清水、横山ら外部の実践者の指摘をもふまえ、各実践過程を反省的にとらえ改善していくことにより、実践Ａから実践Ｄに向かってゆるやかな発展性が生まれたことを明らかにした。

実践Ａ『ロミジュリ』では、実践のねらいとしての「協働的創造性」、とりわけ「協働性」の概念が、後続の実践ほどには明確ではなく、実践自体の教育方法及び教育目的があいまいであった。その結果、生徒たち自身が表現したい物語の主題を明確に創造することが出来なかった。それに関連し、観客の感想にも見たように「古典劇」をそのまま上演したという印象に留まってしまい、生徒たち自身が考える「愛」に関する主題を十分に彼女・彼らの表現に生かすことが出来なかった。

また実践Ａでは、舞台上の創造的表現に関して、アヤコ（ジュリエット）の、また稽古過程における生徒の協働については、演出をつとめたハルコの活動から、十分に看取することができたが、それ以外の、比較的役割の小さい生徒の活動からは、十分に看取することができなかった。

この反省をふまえ筆者は実践の「ねらい」を明確にし、実践Ｂ『すべり台』を行った結果、Ｋ高校演劇部の生徒自身が考え、表現したいリアリティある主題が生まれた。その過程で生徒は自己の家族経験を開示し合い、自分の生活経験を相対化した。そしてそれを舞台上に表現（対象化）したとき、舞台と観客との間に作品を通した交感・交流が生まれた。

また実践Ｂにおいて生徒たちは、「すべり台」や「公園の木」をはじめとする立体的な舞

台装置を仲間とともに主題と関連づけて創造した。これは実践Ａでは十分に展開出来なかったスタッフ活動であり、演劇活動における、舞台装置（大道具）製作過程が、多くの生徒の間で具体的、現実的な協働性を生み出すことを看取した。と、同時に演劇活動において、大道具の果たす役割は、生徒が創造した主題及び世界観を表象する抽象的な「道具」であることも明らかになった。

総合して実践Ｂは実践Ａに比べ、キャスト、スタッフ両活動において、生徒は自発的、協働的な創造に関わることができた。その過程で生徒たちは、自分と役との関係性、自分と他者との関係性を思考した。さらに大道具を含めた舞台表現によって、自分の生活世界を対象化する経験を獲得した。

一方、実践Ｂの課題としては、上質の舞台芸術をより確実に創造していくため、物語の創造に関し、より明確な方法論を確立する必要があること、そして生徒ひとりひとりの参加状況をきめ細かく観察し、より多くの生徒が創造活動に取り組むことが出来るよう実践を展開する必要があることが明らかとなった。

この反省を踏まえ、実践Ｃ『星の王子さま』を行った結果、総合して実践Ｃは、実践Ｂに比し、物語を創造する方法として、原作を「起・承・転・結」に分節化してとらえ直す方法、また物語を一貫する行為を軸にして、主題の表現方法を考えること、という二点の方法によって、実践Ｂにはなかった、物語の明確な創造方法が生まれた。その方法によって、生徒も自発的、協働的に自分たちが考える主題と物語を創造していった。

また実践Ｃは、世代交代後、37 期、38 期の新たなメンバーによる最初の公演活動であった。そこでは、集団が内包する人間関係の問題が顕在化したが、生徒は自発的に話し合いを行い、自己内対話も含めて自分を省察、客観化し、葛藤を乗り越えていった。その過程で、演劇創造のための新たな人間関係にもとづく集団活動を生み出していった。

一方、実践Ｃの課題としては、新たな物語と主題の創造に関する方法論をさらに普遍化していくこと、また生徒同士のより豊かな対話が、フォーマルな全体の話し合いの場だけでなく、各生徒の表現練習の過程においても必要なこと、とりわけ演出と演技者とのあいだには柔軟で多面的な意思の疎通が必要なことが次の課題として明らかとなった。

この実践Ｃの成果と課題をふまえ、実践Ｄ『フィロストラトスのつぶやき』を行った結果、明らかになったことは以下の三点である。

第一、実践Ｄでは、「起・承・転・結」と一貫する行為を軸に、生徒が表現したいと思う問題を主題とすることによって、活動における生徒の自発性が高まることが実践Ｄにおける対象生徒においても確認された。

第二、実践Ｄでは、実践Ｃの反省、すなわち表現練習において、より豊かな対話の必要性が課題となっていたことから、演技者はあらゆる機会を利用して、対話を重視した。また、演技者以外も稽古を見ながら役者にアドバイスする積極性も生まれた。表現創造における柔軟で多声的な協働によって、生徒の表現はより上質で、リアリティあるものへと高まったことが確認された。

第三に、実践Dでは、生徒は演劇部という自分たちの集団自体が抱える内的矛盾すなわち個人間の価値観の対立に向かい合った。そこで、自分が今どのような世界に生きているかを意識化し、対話によってそれを脚本に取り込むことで、世界の対象化を行った。その結果、これまでにはない切実感のある新たな物語の創造につながった。

以上に見るように、本研究ではアクションリサーチ法、反省的実践家事例研究法を用いて実践を省察し、改善していった結果、実践Aから実践Dまでの四つの実践に、ゆるやかな発展性が生まれ、それが上質な芸術作品を生み出したことが明らかとなった。

本研究の第二の成果は、実践の継続的改善によって、教育効果に関わって、より多くの生徒が積極的な意味のある経験をしたことを明らかにしたことである。

その積極的な意味とは、第４章で詳述した通り、**【自発性・能動性の獲得】、【関係性的思考の獲得】、【生活世界の対象化】**の三点である。

本研究ではこの三点の意味が、どのような要因によって起きるのかを各実践過程の各種のテキストデータ及びビジュアルデータ（映像記録資料）さらに各年度末に活動を振り返って生徒が記した記述的アンケートのデータをもとに明らかにした。

では、本研究の提示した仮説的理論は、既存の演劇教育論、学習理論、活動理論にどのような意味を付与するのだろうか。

第一に、本研究の仮説的理論と演劇教育（ドラマ教育）論との関係である。本研究は、青年期を対象とした総合的な演劇教育に関する研究である。本研究の第１章における先行研究の検討によって明らかにした通り、現在の演劇教育研究の多くは、上演を目的とはせず、単発的なワークショップによって参加者の変化を探るものがほとんどである。観客にとっても意味のある芸術作品の創造を目指す場合は、実践だけで 3 ヶ月から 4 ヶ月の準備時間を必要とする。演劇教育研究が舞台装置をも含めた本格的な演劇の上演活動に結びつかない所以である。だが、既述した通り、国際的な演劇教育研究の場で議論されている課題は、研究と教育そして芸術創造の三位一体をどのようにして構築していくかというものであり、その研究状況を鑑みるとき、本研究は、青年期を対象としたものとしては、その課題に対応した数少ない研究の一つである。

第二に、本研究の仮説的理論は、既存の演劇教育による学習理論に照らしたとき、どのような位置づけになるのだろうか。

第１章で紹介したように、渡部は、ロールプレイや身体的ゲーム、プレゼンテーションといったドラマ的技法としてのアクティビティを使った学習活動によって得られる学びを、「演劇的知」であるとした。そしてそれは 4 つの構成要素、すなわち、「学習内容（対象）に関わる知識」「学びの体験」「学びの作法」「自己（存在）への気づき」によって構成されるものであるとする。[1]

「学習内容に関わる知識」は、単に記憶されるべき断片的な知識ではなく、身体を通して獲得されるものである。また「学びの体験」とは、他のメンバーとの「共同的」な学びであり、探究、表現、作品制作などのプロセスを経験する学びである。そして「学びの作法」と

は、アクティビティの存在とその効果を知り、同時にそのスキルを活用できるようになる学び、すなわち「学び方を学ぶ」、メタ認知的技能に関わる「知」である。さらに「自己への気づき」とは、自己の身体性に気づき、アイデンティティを形成しながら、共同体における自己の役割に気づき、未来の自律的市民につながる自覚に開かれた学びである。

本研究の仮説的理論は、演劇そのものが体験者に与える本質的な役割を実証的に明らかにした。その意味で本研究は、渡部が提示する上記の学習理論を、発展的に下支えするものである。すなわち演劇教育（ドラマ教育）における演劇（ドラマ）とは、本質的には観客を含む参加者にとっての「道具」となるものであり、その意識的、積極的な活用は、身体行為を伴うがゆえに、具体的、現実的な学びを獲得することにつながり、他者とともに獲得した知識や作品そのものを使って、今、自分自身が置かれた世界を意識化し、対象化することに開かれた学びである。

人間発達に関わる、「道具」の持つ本質的な意味について、ヴィゴツキーは、ある教育学者[2] と、幼少の子どもたちとの次のような経験を引き合いに出している。

> この簡単な技術手段を私に教えたのは就学前の子どもたちである。たまたま私が持ってきたハンドドリルは、このグループの活動に新局面をもたらした。つまり子どもたちは分厚い角材や板材に穴をあけ、それらを棒でさまざまに組み合わせた。穴をあけることで、森や庭園や柵は発展していった。[3]

この言葉には、ハンドドリルという小さな工具が半ば偶然的に、集団に持ち込まれたことによって、子ども同士、あるいは教師と子どもとの交流が生まれたこと、そして子どもたちはドリルを使って木材を加工し、組み合わせ、「森や庭園や柵」をつくりだした。「道具」とその活用が、活動自体に「新局面」をもたらすことが語られている。

ヴィゴツキーは、演劇がそもそも子どもたちの遊びと密接に結びついていることを強調する。演劇を創造するために、子どもたちは自分たち自身で作品をつくり、また既成の文学作品を夢中になって舞台化する。あるいは、舞台づくりのために、小道具や大道具、衣装といったものづくりをも行う。それらはそれぞれ「全体的で興味深い遊びの準備」とも言えるし、また「その一部でもある」。[4]　ヴィゴツキーは、演劇は集団的な協力活動と直接結びついた創造活動であることを強調する。その交響的活動の中から、表現活動としての役づくりや、スタッフ活動としての大道具、小道具あるいは衣装といった、ものづくりが生まれてくる。そして、それぞれの「仕事全体が子どもたちに共通の、興奮をもたらす企画の一部として、意味と目的を持っている」[5]　として、作品創造を含めた活動過程「全体」が、子どもたちに興奮をもたらす目的を持つ、すなわち広義の「道具」である、という認識を示した。

演劇はその準備段階から道具によって活動が展開し、新たな局面をもたらし、それとともに子どもたちの発達を促す、というヴィゴツキーの演劇教育による発達論に加え、本研究は、青年期の場合は、協働的に創造された芸術作品そのものが、参加者（高校生）たちの世界観

を表象するものとなり、観客にメッセージとして届ける「道具」となる、という知見を具体的な活動をもとに実証的に提示した。

エンゲストロームは、拡張的な学習における演劇の持つ意味について論じている。すなわち、演劇が参加者の実際の生活世界と結びつくこと、その際、演劇は参加者の単なる内面的、自己満足的世界を映し出すものではなく、観客の生活にとっても「生きた道具」となると述べている。[6]　本研究の知見は、この学習の拡張性をめぐる議論に対し、演劇活動が持つ意味、とりわけ参加者自身の発達を促進させる「道具」としての演劇の持つ意味を具体的に提示した。

演劇活動によって創造された想像世界としての物語は、舞台装置を作る個々のツール（かなづちや釘、刷毛やペンキといった類いの道具）を使って創造された大道具とともに、物語の主題や世界観を表象する「道具」を創造する。と同時に、それは、出来上がっていく活動過程における自己と仲間の役割を可視化させるという点で現実的な道具である。大道具づくりに励む生徒は、次第に出来上がっていく過程で、「この釘は私が打った、あのベニヤ張りは某かががんばった」、といった言葉をしばしば口にする。それは日々現実に進行する自己の行為と仲間との協働の確認であり、完成後の自己肯定感と仲間に対する信頼感の醸成につながるものとなる。

本研究は、活動理論における道具論に対し、参加者がその協働を確認するための現実的な「道具」、そして本質的には観客をも含めた参加者に対し、生活世界の意識化、対象化を迫る、人間発達のための「道具」に他ならないことを明らかにした。

演劇は、道具によって道具を生み出す操作性の高い活動であり、活動それ自体が常に集団の協働的な発達を伴って展開する活動である。以上の知見を、本研究は道具論の観点から活動理論に付与した。

では、最後に、本研究の仮説的理論は、序章で取り上げた筆者の問題意識、とりわけ高校生に対する演劇教育、協働学習、現代社会における青少年の問題に向き合っていく上で、どのような示唆を与えてくれるのだろうか。

第一に、冨田が指摘した、高校演劇における教育と芸術の統一の問題である。

本研究で明らかにした、演劇教育による高校生の経験に関する積極的な三つの意味、すなわち、【自発性・能動性の獲得】、【関係性的思考の獲得】、【生活世界の対象化】は、それぞれが個別に存在するものではなく、相互に作用しあうものである。端的に言えば、自主的、能動的に他者と協働し、関係性的思考を深めながら演劇創造に向かうことによって、生徒は舞台に新しい芸術表現を生み出した。

つまり上質な舞台芸術の創造活動は、それ自体、高校生にとって教育的な意味を持つものであることを本研究は明らかにした。その際、有効になる研究方法がアクションリサーチをはじめとする質的な研究方法の活用であり、研究と教育そして芸術の三者を架橋させる視点を踏まえた研究であった。

誰かの言葉を俟ち、その通りに動くだけという自発性のない“操り人形”のような状態か

らは、上質な舞台表現は生まれ出る筈はない。ましてや、活動に対し、仲間と共に能動的に参加する協働性なくして、舞台芸術の創造など望むべくもないことは第二章で述べた 2006 年度の活動結果に見た通りである。教師は、より高い芸術創造を目指すと同時に、生徒にとってその活動が、能動的な関係性構築の観点から、より積極的な意味を持ちうるかどうかを省察しながら指導の計画を立て、実践していくことが必要である。その継続性が、観客の鑑賞に堪えうる舞台表現につながるのであり、観客はその舞台から自分や自分の生活を意識化する契機を与えられる拡張的な学びにつながるのである。観客の生活世界にも影響を与えるこの学びの拡張性論からも、演劇教育研究の三位一体は必要となる。

第二に、本研究によって提示した高校生の経験の意味は、現代の教育における協働学習論に対してどのような示唆を持ちうるのだろうか。

生徒は目標があってはじめて努力する。だが、そこには生徒自身が考えてみたい、表現してみたいという思いが動機として存在する必要がある。協働学習も、その学習に向かう生徒の動機があってはじめて積極的な意味を持ちうる。逆に言えば、既存の教科教育において、単に受験という「目標」達成のための、外発的動機付けだけでは、生徒の自発的な協働性は生まれ得ない。あくまで、生徒の内部から動機としてわき上がってきたものを引き出していくこと、そしてそれが他者との関係を結ぶ必要性と、現実的な問題に関わっていくような視点と結びつくときに、生徒の協働性は高まっていく。

教師は、生徒の外発的動機のみならず、内発的な動機に揺さぶりをかけるように教育計画を立てる必要がある。そうすることによって、生徒は自発的に仲間と協働しようという動機をより確かなものとしていく。

また、舞台表現が芸術として一定の質を保ち、観客の鑑賞に堪えうるものとするためには、そこにリアルでかつオリジナリティある表現が要求される。それは主題創造と同様、生徒個人では困難である。また、教師のみの技量によっても達成困難である。そこで教師は生徒に向き合い、彼女・彼らが何を表現しようとしているのかを見極めながら、互いに舞台表現を高めるよう介入していく必要がある。

第３章において明らかにしたように、四つの実践過程において、筆者は演出生徒の隣に座り、演出と演技者あるいは演技者同士が協働して表現を創造していくことができるようアドバイスした。その際の教師の基本的スタンスは、介入的ファシリテータである。基本は生徒同士のアイデアが生かされるよう、生徒間に生まれるものを時々刻々に観察していく。が、純粋にファシリテータとして案内係に徹するのではなく、生徒だけでは打開出来ない壁が生じたときや、あるいは表現が未熟で自己満足的なものに留まっていると判断されるような場合には、教師は介入的にアドバイスを行う必要がある。

実践Ａの『ロミジュリ』では、演出ハルコとアヤコ（ジュリエット）、トモコ（ロミオ）、タロウ（乳母）との対話によってバルコニーのシーンが豊かに表現されたことを述べたが、その際、筆者は、演出担当のハルコを無視して、役者生徒にアドバイスを与えていた。その時の筆者には、演出生徒と役者生徒との間に立ち、両者の間でどのような関係が生まれてい

るかの観察に欠けていた。筆者は反省的実践家事例研究法をふまえ、自身の指導のあり方に省察を加えた。そして演出ハルコの指摘（「先生の言い方だと、ふたりがケンカしているみたい」）をふまえ、その場にいる生徒の間で展開される対話を観察し、筆者自身もその対話に加わった。つまり教師も生徒もともに腹を割った語り合いを行った結果、稽古場である歴史教室の雰囲気は活気を帯び、生徒たちは活き活きとした表現を生み出した。生徒と教師、生徒と生徒との対話から活気ある舞台表現が生まれた瞬間であった。

この経験から筆者は自分の介入的方法に、信頼関係構築への意識が低かったことを反省した。以後、支援の軸に、対話による信頼関係があるかどうかを念頭に置くようになった。教師と生徒、生徒と生徒の間に信頼関係を構築することが、舞台表現のアイデアや活気を生み出すことにつながることが明らかとなった。

実践Bの『すべり台』では、幼稚園児の造形表現に関し生徒たちは、役者であるか、スタッフであるかに関係なく、相互にアイデアを提供した。各自アドバイスを吸収し、稽古を重ね、全道大会の「生徒講評文」に見られる、園児のリアルで創造的な表現を生み出した。その際、筆者は、園児の人物表現において注意すべきポイントをあげたのみである。すなわち「幼稚園児はいつも笑っているわけではない。笑う以外の表現を考えよう」と言い続けたのみである。その指摘を受け、生徒たちは自分たちで話し合い、実際に園児を観察して表現を工夫していった。

また実践Bでは、小玉の指摘に見る通り、大道具をはじめとするスタッフワークの過程においても生徒たちの活動には、質の高い協働作業が見られた。舞台にはリアルな公園のセットが組まれ、その中心に位置したすべり台は、実際に滑ることが出来ると同時に、物語の主題を表現するものともなったことは、「生徒講評文」や「観劇記録」に示された通りである。

実践C『星の王子さま』においては、実際の稽古を観察した、外部観察者である横山やN、Yの指摘に示された通り、活動前半のフォーマルな稽古において演出担当生徒（リエ）と他の演技者とがアイデアを重ね合わせ、より良い舞台表現を目指すこと、つまり双方向のより豊かなコミュニケーションを生み出す点で課題が残った。筆者はそれらの指摘を生徒に還元し、あらゆる機会をつかまえて対話を生み出すよう促した。結果、活動終盤に入り、生徒たちは仲間とともに自分たちの主題に照応する舞台表現を徐々に探究していった。

そして実践Dでは、今野も観察し指摘している通り、サツキとレイは、自分たちが、今、考えていることがそのまま舞台になることに表現創造の喜びを見いだしていた。ふたりは全道大会での移動中においても対話を積み重ね、シーンの創造を協働で行った。その他の生徒も他の役者の演技に互いにアドバイスを行った。その結果、活動に多声性が生まれ、「生徒講評文」や「メッセージカード」〔D⑦〕にも記録されたような、観客からの「笑い」と共感に満ちた舞台表現を生み出すことにつながった。

演劇経験や集団経験そのものに未熟な 1 年次では、他者との関係性に対する認識が希薄であったり、あるいは、集団全体の中で自分のとる行動の意味がどのような結果を起こすのかについて見通すことができなかったりする。あるいは、人間集団の問題解決には不可欠な

方法としての話し合いの意義そのものの意味すら認識出来ない者もいた。

そのような自己中心性もしくは個人主義的思考のある生徒も、話し合いを重ねていく中で、その意義を徐々に認識出来るようになり、自分の限界を克服できることを知った。その結果、従来に増して他者とともに協働することの重要性を認識できるようになった。協働的な演劇活動の継続によって、協働そのものの意味を認識すること、すなわち学習に関する「メタ認知」を獲得した。

次に、本研究によって明らかにした生徒の経験の意味は、現代の青少年の問題とりわけ他者との関係性の問題を考える際、どのような示唆を与えるのであろうか。

序章でも述べたが、筆者は常々、現代の高校生のとかく親密圏に埋もれがちな人間関係を拡げ、他者と関わる拡張的な経験の必要を感じていた。その必要性は、他ならぬ演劇部の生徒にも例外なく感じたものだった。

演劇部に入部し活動をはじめた当初の生徒は、個人的思考が優先する傾向が強い。集団活動にうまく適応できず、自己中心的な思考と行動をとってしまう場合も多い。特に、これまでの生育歴の中で、比較的容易に受容されるような環境に置かれ、何でも思ったことを口にして来た生徒は、演技者として稽古を進めていく中で、「自分じゃない人」は演じることが出来ないとして自己と他者との関係性をつかむことができない。また、ひとつの目標に向かって協働して取り組む仲間との積極的な関係性を築き上げることがなかなか出来ない。他者は自分とは異なるものであるという相対化が出来にくく、対立や葛藤を止揚していくことが苦手である。

しかし演劇経験、とりわけ、既成の脚本を教師からあてがわれて上演する演劇とは異なり、自分たちの上演脚本を構成し、あるいは自ら新たに物語を創造する活動においては、生徒たちは主題を考え、人物を、また人物と人物との関係性を創造しなければならない。その経験を重ねていく中で、自分自身と役との差異を認識し、他者を理解出来るようになる。

例えば、実践Ａでは、「ジュリエット」を演じたアヤコは当初、自分を「ジュリエット」とは異なる人間であると考え、受け容れることは出来なかった。だが主題である若い男女の愛を創造的に表現しようとする過程において、次第に彼女の思考は個人的な思考から、自分自身と役である他者（ジュリエット）との関係性を問う思考へと変化していった。そして他者である「ジュリエット」として舞台の上で「共存」する経験を得た。すなわち他者を理解し、共感する経験を獲得した。

また、互いに恋愛経験を語り合う中で、ハルコ（演出）とアヤコ（ジュリエット）、トモコ（ロミオ）、タロウ（乳母）の四人は、互いに自分の内面を打ち明ける関係性を生み出した。教師も生徒もともに自分の内面を語り合うとき、教室は笑いに包まれた。この開放的な空気の中での、飾ることのない対話によって、アヤコとトモコは若い男女の関係性を考えるきっかけをつかんだのである。

実践Ｂでは、主人公「春花」を演じたハルコが、『すべり台』の主題を考える過程で、役の人物と自分自身との関係を考えた。

当初は、自分ではない他者を表現することに困難を感じていたハルコが、実践Ｂでは自分と他者との関係を考え表現した。それは物語の主題づくりを通して獲得したものだった。

また、ユウやユウスケは、ハルコとの対話の中でアドバイスを受け、自分自身と役との関係性をつかむことが出来た。下級生にアドバイスを与えた当のハルコ自身、１年次は「どんなにがんばってもその人にはなれない。その人にはなれない自分が嫌だ」と語っていたが、実践Ｂの過程で部員全員と話し合いを行ったことにより、他の生徒の生い立ちも聞き、多様な家族とその人生があることを知った。そして最終的には、主人公「春花」とその異母弟「りく」との関係を考え、「私であるけど私でない」人物を生きることが出来た。つまり演劇という虚構の「道具」を活用して、他者の人生を考え、生きることができた。

実践Ｃの主題は、“ 王子さま ”と出会い対話する中で“ 僕 ”が、次第に絵を描けるようになる、というものである。レイとリエは、自分達自身の新たな主題を発見する過程で人物二人の関係性を考えた。またシュウやユウスケは、創造しようとする物語の人間関係を考えることをきっかけに、自分自身と他者（「大人」）との関係性を見つめ直した。かつて自分が大人をどう見ていたのか、そして今、自分が少しずつ「大人」に近づいていることも感じ、「純粋な心を持つ良き人物への成長」という自分たち自身の主題を創造した。

実践Ｄの物語は、原作となった『走れメロス』に登場する人物の人間関係を考えるところから生まれた。生徒は原作から新たな、自分たち自身の物語を創造するために、メロスとセリヌンティウスの間にあるような「信頼」の強さそのものよりも、むしろ「信」と「不信」の間で揺れるセリヌンティウスの弟子、フィロストラトスに共感を示した。その過程で生徒は、現実に演劇部が抱える内的矛盾に直面し、話し合いによって、その葛藤を乗り越えていった。物語の登場人物に自分自身を重ね合わせ、信と不信にゆれる現代の高校生の人間関係を主題として物語を考えた。

以上の過程を貫くものは、生徒の関係性的な思考活動であり、自己とその生活経験を相対化し、対象化して舞台表現として創造する過程である。

四つの実践を通して、生徒たちは新たな主題を仲間とともに考え、創造する活動を展開した。それは SNS を媒介とするようなバーチャルな人間関係ではなく、互いに自分自身の内面をも打ち明けあい、個人的な事情も、他者との価値観の対立に対しても、面と向かって語り合うことができるのだという意識と、そのようにできる仲間がいるのだという信頼関係を構築する経験であった。

生徒の抱えている内面的な問題や、今、直面する集団の内的矛盾を、創作脚本に反映させていくことで、生徒たちは実際の経験や現実の人間関係の葛藤を、対象化して物語を創造した。そして、作品を一般観客の前で発表することで、視野を公共の場へと開いていった。

すなわち、本研究が明らかにした演劇教育による生徒の経験の意味は、生徒が、自発的に他者との関係性を構築し、作品を創造していく過程で、その視野を公共圏へと広げる契機を含んでいる、という示唆を与えるのである。同時に作品が上演されたとき、他者理解と自分や自分の生活世界に対する意識化の過程は、観客の側でも起きる点を忘れてはならないだ

ろう。見も知らぬ他人の表現に出会う場所が劇場である。劇場の学びは、そのような拡張性を伴っていることを、本研究は具体的に例証した。

第２節　本研究の課題と展望

本研究では、協働的な創造性の育成をねらいとした、実践Ａから実践Ｄ四つの継続的実践において、活動自体がゆるやかに発展していったこと、そしてその過程で、より多くの生徒が自発性、関係性的思考、そして生活世界の対象化を経験したことを明らかにした。

上記の研究成果をふまえ、今後の研究の展望をも見据え、以下に三点の研究課題を述べる。

第一に、本研究では、協働的な創造性の育成をねらいとして行った演劇教育実践を研究対象としているが、その際の「協働」が内包する構造を明らかにすることである。

本研究が対象とした実践における協働のあり方に関しては、生徒と生徒の協働であると同時に、教師と生徒との協働も内包されている。生徒と生徒との協働は、パートナーシップによる水平的な側面が強く、他方で、教師と生徒との協働には、教師のリーダーシップによる垂直性に比重がある。放課後の演劇部活動に焦点をあてるとき、このパートナーシップとリーダーシップはどのような関係にあり、相互にどう作用するときに、より創造的な活動は生まれるのか、その構造と動的な関係性の探究が今後の研究の第一の課題である。

第二に、演劇の創造が、活動参加者に与える経験的意味の更なる探究である。

第３章第２節で述べた通り、エンゲストロームは、演劇活動の参加者は、観客も含め、舞台の上に創造されたものを通じて実際の生活を学び直す、という経験を指摘している。しかしその視点は、単なる一般的な上演活動、つまり、あらかじめ定められた脚本をそのまま上演するような活動では得られにくい。参加者が協働的に活動し、集団の矛盾や対立を止揚しながら創造した創作脚本によって活動した場合に、より顕著に看取出来る経験であることを、本研究は明らかにした。そもそも、演劇は人間の発達にとってどのような意味を与えるのであろうか。活動の参加者にとって、いかなる活動がどのように展開されたときに、どんな意味を持ち、また観客にとっては舞台の上の創造物がどのような意味を投げかけてくるのだろうか。創造的な演劇活動と人間発達との関係性に関し、更なる探究を行うことが、第二の課題である。

第三に、本研究で提示した高校演劇部活動をフィールドとした演劇教育に関する仮説的な理論と、近年の学習理論、活動理論との関係について、更なる理論的検討を加えることである。近年、教育現場においては、徐々に協働学習やアクティブラーニングの実践が注目されはじめている。そのような中にあって、演劇教育の学習論は、既存の学校学習をいかにして活性化させることが出来るのか、特にエンゲストロームの言う「カプセル化した学校学習」とは異なる学習システムはいかにして構築されるのか、その際、本研究が対象とした高校における演劇部活動はいかなる理論的可能性を含んでいるのかを検討することである。

本研究では、放課後の演劇部活動が、通常の授業時間帯に行われるを学校学習とは異なり、演劇創造という共通目標に向かって、生徒と生徒との協働のみならず、生徒と教師との協働も重要な要因として展開されていることはすでに述べた。しかし、現在の普通高校の教育現場においては、通常の授業で教師と生徒がひとつの目標や対象に向かって協働する場面はなかなか見られない。序章で示したように、高校現場における協働学習はいまなお数少ない。そのような学校学習の現状の中で、協働的な創造性育成の場をより普遍的なものとし、その場におけるより多様な参加者の変化を研究対象としていくことが必要である。例えば日常の学校における教科教育や「総合的な学習の時間」等の場にも演劇的な手法を生かし、協働性、創造性の観点をふまえた実践と、その場における生徒の経験の意味を探求することが想定される。

通常の学校学習のカプセル化、あるいは予定調和的な授業システムを脱構築していくための方法をいかにして切り拓いていくことが出来るのか、実際の公教育の現場をいかにして活性化し、新しい文化的創造の現場にしていくことが出来るのか、そのために、高校演劇においては、いかなる実践が求められるのか、それは、日常的な学校学習にいかなる可能性を示唆することが出来るのか、そのような視点から実践を再構築し、活動理論及び拡張的学習理論に照らし合わせながら、理論的な検討を加え、学校教育における脱カプセル化の可能性を探究していくことが第三の課題である。

以上の課題と展望を持ち、今後、より多くの生徒が演劇教育及び演劇的な手法を生かした教育によって、積極的な意味のある経験を獲得していくための実践的研究をさらに進めて参りたい。

終章　注

[1] 渡部淳＋獲得型教育研究会『教育におけるドラマ技法の探究-「学びの体系化」に向けて』明石書店,2014,pp.27-28.

[2] ロシアの教育学者、ペトローワ E.N.（1886-1961）をさす。（ヴィゴツキー,L.S,〈広瀬信雄訳,福井研介注〉『子どもの想像力と創造 新訳版』新読書社,2002,p.176 脚注参照。）

[3] ヴィゴツキー前掲,p.127.

[4] 同前掲,p.124.

[5] 同前掲,p.125.

[6] Engeström Y.,Kallinen T. ‘Theatre as a Model System for Learning to Create’ in *The Quarterly Newsletter of The Laboratory of Comparative Human Cognition*,10(2),1988,pp.65-67.

◆引用文献一覧（五十音順）

・アリエティ S.(加藤正明,清水博之訳)『創造力－原初からの統合』,新曜社,1980.

・岩崎宗治「『ロミオとジュリエット』における文化のダイアロシズム－カーニバルとペトラルキズムの混淆」（人間環境大学『こころとことば』６,2007.）

・イン R.K.(近藤公彦訳)『ケース・スタディの方法』（第２版）千倉書房,1996.

・ウェイ B.（岡田陽,高橋美智訳）『ドラマによる表現教育』玉川大学出版部,1977.

・ヴィゴツキー L.S.（広瀬信雄訳,福井研介注）『子どもの想像力と創造 新訳版』新読書社,2002.

・エンゲストローム Y.（山住勝広、松下佳代、百合草禎二、保坂裕子、庄井良信、手取義宏、高橋登訳）『拡張による学習 活動理論からのアプローチ』新曜社,1987.

・Engeström Y.,Kallinen T. ‘Theatre as a Model System for Learning to Create’ in *The Quarterly Newsletter of The Laboratory of Comparative Human Cognition*, 10(2),1988.

・Engeström Y.‘Non Scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning’ in *Learning and Instruction: An International Journal*, 1, 1991.

・小田中章浩「演劇と教えることについて考えるための予備的考察（プロレゴメナ）」(日本演劇学会編『演劇学論集』40）,2002.

・O’Tool J.(ed.)*Doing Drama Research:Stepping into Enquiry in Drama, Theatre and Education*,Drama Australia,2006.

・O’Neill C.*Drama Worlds:a framework for process drama*,Heinemann,1995.

・恩田彰編『講座・創造性の教育 第１巻 創造性の基礎理論』明治図書出版K.K,1971.

・――――『講座・創造性の教育 第２巻 創造性の開発と評価』明治図書出版K.K,1971.

・笠原広一「芸術教育における経験の質的研究の可能性－こどもの創作劇ワークショップにおける多声的ビジュアル・エスノグラフィー－」(『京都造形芸術大学紀要』16号）,2012.

・香川良成「教育において果たす演劇の役割」（法政大学国文学会『日本文学誌要』第 48号）,1993.

・片岡徳雄編著『劇表現を教育に生かす』玉川大学出版部,1982.

・加藤裕明「演劇教育における教師の支援－札幌Ｋ高校『K版 ロミオとジュリエット』上演を事例として」（北海道教育学会編『教育学の研究と実践』第８号),2013.

・――――「演劇教育による協働的創造性の獲得－部活動による高校生の演劇創造過程に着目して－」（北海道教育学会編『教育学の研究と実践』第９号),2014.

・――――「演劇教育による教師の学び－高校演劇の指導過程における教師の変化－」（日本演劇学会 演劇と教育研究会編『演劇教育研究』第５号),2014.

・――――「演劇教育における高校生の創造的対話空間の形成－『K版 星の王子さま』上演過程における教師の支援のアクションリサーチ」（北海道大学大学院教育学研究院編『教育学研究院紀要』第 120 号),2014.

・菊池あずさ「祝祭から静寂へ －二つの蜷川幸雄演出『ロミオとジュリエット』－」(大阪大学文学部美学科『フィロカリア』第 23 号), 2006.

・如月小春『八月の子どもたち－劇団 NOISE・91 夏・ワークショップの記録－』晩成書房,1996.

・倉橋健『演出のしかた』晩成書房，1980.
・栗山民也『演出家の仕事』岩波書店,2007.
・経済団体連合会『創造的な人材の育成に向けて――求められる教育改革と企業の行動』，1996.（http://www.keidanren.or.jp/policy/index03.html 2013 年 4 月 18 日閲覧確認）
・小林由利子「イギリスのドラマ教育の考察(1)－Dorothy Heathcote の方法論の検討を通して－」（『川村学園女子大学研究紀要』第 7 巻第 2 号），1995.
・――――「イギリスのドラマ教育の考察(2)－Brian Way の検討を通して－」（『川村学園女子大学研究紀要』第 7 巻第 2 号），1996.
・――――「イギリスのドラマ教育の考察(4)－Gavin Bolton の検討を通して－」（『川村学園女子大学研究紀要』第 7 巻第 2 号），1998.
・――――「日本の演劇教育の多義性－英米のドラマ教育の視点から－」（『東横学園女子短大紀要(42)』），2008.
・佐伯胖,藤田英典,佐藤学編著『シリーズ学びと文化 6　学び合う共同体』東京大学出版会，1996.
・佐藤郁哉『フィールドワークの技法』新曜社,2002.
・――――『質的研究データ分析法』新曜社,2008.
・佐藤信編『学校という劇場から－演劇教育とワークショップ－』論創社,2011.
・佐野正之『教室にドラマを！一教師のためのクリエイティブ・ドラマ入門』晩成書房,1981.
・サン＝テグジュペリ A.（河野万里子訳）『星の王子さま』新潮社,2006.
・シックス G.（岡田陽、北原亮子訳）『子供のための創造教育』玉川大学出版部,1973.
・シックス G.（岡田陽、北原亮子訳）『子供のための劇教育』玉川大学出版部,1978.
・シュワント T.（伊藤勇,徳川直人,内田健監訳）『質的研究用語事典』北大路書房,2009.
・ショーン D.（佐藤学,秋田喜代美訳）『専門家の知恵－反省的実践家は行為しながら考える－』ゆみる出版,2001.(原著 Schön, D. *The Reflective Practitioner : how professionals think in action*, New York :Basic Books, 1983.)
・John-Steiner V. *Creative Collaboration*, New York: Oxford University Press,2000.
・Johnson L., O ' Neill C.（eds.）*Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*, Northwestern University Press,1991.pp.11-12.
・清水豊子「イギリスにおける演劇教育の歴史と現状」（日本演劇学会編『演劇学論集』26），1988.
・――――「現代社会とピーター・スレイド卿のパイオニア精神」（日本演劇教育連盟編『演劇と教育』vol.394,晩成書房），1989.
・――――「文学的テキスト（戯曲）からパフォーマンスへ　英文学教育の一方法」（『千葉大学教育学部研究紀要』第 46 巻Ⅱ：人文・社会科学編），1998.
・菅村敬次郎『戯曲集　あしたは天気』晩成書房,1999.
・高尾隆『インプロ教育：即興演劇は創造性を育てるか』フィルムアート社，2006.
・――――「演劇教育研究の方法論の現在」（日本演劇学会編『演劇学論集』50），2010.
・竹内敏晴『からだ・演劇・教育』岩波書店,1989.

・谷井淳一,大谷尚,無藤隆,杉森信吉,山川法子,坂本將暢「演劇教育指導者はいかにして子どもたちの想像力を引き出すのか」(『ルーテル学院研究紀要』42) 2008.
・Csikszentmihalyi M.Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity.' in Sternberg R. (ed.) *Handbook of Creativity,* New York: Cambridge University Press.1999.
・中央教育審議会「第一次答申 21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」1996. (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm 2014年12月13日閲覧確認)
・Taylor P.(ed.) *Researching Drama and Arts Education: Paradigms and possibilities*, The Falmer Press,1996.
・デンジン N.K.,リンカン Y.S.編(平山満義監訳,岡野一郎,古賀正義編訳)『質的研究ハンドブック1巻:質的研究のパラダイムと眺望』,同(平山満義監訳,藤原顕編訳)『質的研究ハンドブック2巻:質的研究の設計と戦略』,同(平山満義監訳,大谷尚,伊藤勇編訳)『質的研究ハンドブック3巻:質的研究資料の収集と解釈』北大路書房,2006. (原著、Denzin,N.K.,Lincoln,Y.S.(eds.),*Handbook of Qualitative Research, second edition*, Sage Publications,2000.)
・土井隆義『「個性」を煽られる子どもたち―親密圏の変容を考える―』岩波書店,2004.
・――――『キャラ化する/される子どもたち―排除型社会における新たな人間像』岩波書店,2009.
・――――『つながりを煽られる子どもたち―ネット依存といじめ問題を考える』岩波書店,2014.
・冨田博之『現代演劇教育論』,日本演劇教育連盟,1974.
・中屋敷法仁「贋作マクベス」(『高校演劇セレクション2004下』晩成書房),2004.
・日本演劇教育連盟編『演劇教育実践シリーズ⑱世界の演劇教育に学ぶ』,晩成書房,1988.
・日本創造学会編『創造性研究』第1号,共立出版,1983.
・日本創造学会編『創造的なイメージ:創造性研究8』共立出版,1991.
・花家彩子「演劇経験を教育的に評価するための研究方法としてのオートエスノグラフィーの可能性」(東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科『学校教育研究論集』25号),2012.
・バフチン M.(杉里直人訳)『ミハイル・バフチン全著作第七巻, フランソワ・ラブレーの作品と中世・ルネッサンスの民衆文化』水声社, 2007.
・林孝一「演劇教育の原点 スタニスラフスキー・システムについて」(日本演劇教育連盟編『世界の演劇教育に学ぶ』演劇教育実践シリーズ18), 1988.
・広瀬綾子『演劇教育の理論と実践の研究―自由ヴァルドルフ学校の演劇教育―』東信堂,2011.
・フレイレ P.(小沢有作,楠原彰,柿沼秀雄,伊藤周訳)『非抑圧者の教育学』亜紀書房,1979.
・フレイレ P.(柿沼秀雄,大沢俊郎訳)『自由のための文化行動』亜紀書房,1984.
・ベネッセ教育総合研究所「第 5 回学習指導基本調査」,2010.(http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research 2015年6月9日閲覧確認)

・Bolton G.*Towards a Theory of Drama in Education*, Longman,1979.
・本田由紀『多元化する「能力」と日本社会－ハイパーメリトクラシー化のなかで－』NTT出版,2005.
・マスロー H.『創造的人間』誠信書房, 1972.
・シェイクスピア W.(松岡和子訳)『シェイクスピア全集 2 ロミオとジュリエット』筑摩書房, 1996.
・McCaslin N.*Creative Drama in the Classroom and Beyond* (7th ed.), Addison Wesley Longman,1999.
・森一生『山月記異聞』晩成書房,2001.
・文部科学省編『高等学校学習指導要領』,2009.
・山崎正和編著『高校演劇科』神戸新聞総合出版センター,1993.
・Ragin C. C.‘Cases of “What is case？”’in C. C. Ragin&H.S.Becker(eds.),*What is a case? Exploring the Foundation of Social Inquiry,* Cambridge: Cambridge University Press,1992,pp.1-18.
・ステイク E.R.「事例研究」(デンジン N.K.,リンカン Y.S.編〈平山満義監訳、藤原顕編訳〉『質的研究ハンドブック 2 巻：質的研究の設計と戦略』北大路書房, 2006, pp.101-120.)
・渡部淳『教育における演劇的知－21 世紀の授業像と教師の役割－』柏書房,2001.
・――――「学習プロセスの演劇的デザイン－EN15“It’s all about the MONEY”を事例として－」(日本演劇学会編『演劇学論集 紀要』40),2002.
・――――『教師 学びの演出家』旬報社,2007.
・渡部淳＋獲得型教育研究会『教育におけるドラマ技法の探究-「学びの体系化」に向けて』明石書店,2014.

◆参考文献一覧

・浅田匡,藤岡完治,生田孝至『成長する教師－教師学への誘い』金子書房,1998.
・浅野智彦編『検証・若者の変貌』勁草書房,2006.
・生田久美子『「わざ」から知る』東京大学出版会,1987.
・石井路子「自分を知り、自分を表現する、演劇の授業の五年目－福島県立いわき総合高等学校 芸術・表現系列（演劇)」(日本演劇教育連盟編『演劇と教育』No.604,晩成書房),2008.
・――――「Ｒ君のこと－二年間の演劇教育と生徒の変容」(同『演劇と教育』No.627,晩成書房),2010.
・石井強司・山本能久・山口暁ほか著『高校生のための実践演劇講座第 2 巻舞台美術・照明・音響効果編』晩成書房,1997.
・石原哲也『高校演劇石原哲也脚本集』晩成書房,2005.
・石山浩一郎『神露淵村夜叉伝』星雲書房,1999.
・井出明美「自己エスノグラフィーの活用による患者理解－盗られ妄想による言語的攻撃を

受けた場面からの自己変容－」(『日本精神科看護技術協会』51〈3〉),2008.
・伊藤弘成『ザ・スタッフ舞台監督の仕事』晩成書房,1994.
・今井純『即興し始めたニッポン人 1』論創社,2009.
・――――『即興し始めたニッポン人 2』論創社,2010.
・――――『即興し始めたニッポン人 3』論創社,2010.
・ヴィゴツキー L.S.(柴田義松訳)『精神発達の理論』明治図書,1970.
・岡田たつみ,中坪史典「幼児理解のプロセス－同僚保育者がもたらす情報に注目して」(『保育学研究』46〈2〉),2008.
・小田博志『エスノグラフィー入門－〈現場〉を質的研究する－』春秋社,2010.
・笠原広一,山本一成「からだでつながりを感じる体験とは何か－身体表現ワークショップの考察から」(アートミーツケア学会『アートミーツケア』vol.5),2013.
・ガドッチ M.(里見実,野元弘幸訳)『パウロ・フレイレを読む』亜紀書房,1993.
・シェイクスピア W.(河合祥一郎訳)『新約 ロミオとジュリエット』角川書店,2004.
・絹川友梨『インプロゲーム－身体表現の即興ワークショップ－』晩成書房,2002.
・小寺隆韶『戯曲集 かげの砦』 津軽書房,1974.
・小林由利子「クリエイティブ・ドラマの方法論の考察(1)―Geraldin B.Sics の検討を通して－」(『帝京大学文学部紀要〈教育学〉』vol.20),1995.
・――――「クリエイティブ・ドラマの方法論の考察(2)―Sics の『The Process Concept Structure Approach』の検討を通して－」(『帝京大学文学部紀要〈教育学〉』vol.21),1996.
・――――「英米のドラマ教育の考察（１）―ジョナサン・ニーランズの『コンベンションズ・アプローチ』の検討を通して－」(『東京都市大学人間科学部紀要』),2010.
・小林由利子,中島裕昭,高山昇,吉田真理子,山本直樹,高尾隆,仙石桂子『ドラマ教育入門』図書文化社,2010.
・齋藤孝『コミュニケーション力』岩波書店,2004.
・佐伯胖,佐藤学,西岡陽子編『表現者として育つ シリーズ学びと文化 5』,東京大学出版会,1995.
・佐藤郁哉『現代演劇のフィールドワーク－芸術生産の文化社会学』東京大学出版会,1999.
・佐藤公治『対話の中の学びと成長』金子書房,1999.
・佐藤大輔編著『「創造性」を育てる教育とマネジメント－大学教育を革新するアカデミック・コーチングへ』同文堂出版,2014.
・佐藤信編『学校という劇場から　演劇教育とワークショップ』論創社,2011.
・佐藤学,今井康夫編『子どもたちの想像力を育む－アート教育の思想と実践－』東京大学出版会,2003.
・ジョンストン K.(三輪えり花訳)『インプロ　自由自在な行動表現』而立書房,2012.
・清水豊子「イギリスの演劇教育の展望―教科としての『ドラマ』の誕生」(『千葉大学教育学部研究紀要』第 34 巻-1), 1985.
・――――「イギリスの教育改革とドラマ教育のゆくえ」(日本演劇教育連盟編『演劇と教育』vol.392),1989.
・――――「ドラマ教育の多様な側面」(同『演劇と教育』vol.393),1989.
・――――「教科としての『ドラマ』と『演劇研究』」(同『演劇と教育』vol.395),1989.

・――――「初等・中等教育でのドラマの役割」（同『演劇と教育』vol.396）,1989.
・――――「トークからドラマへ（序）―日本のアウトプット教育を考える―」（『千葉大学教育学部研究紀要』第 44 巻Ⅱ：人文・社会科学編）,1996.
・――――「芸術形式の変換―文学教育からドラマ教育へ―ドラマパフォーマンスが生み出すもの―」（『千葉大学教育学部研究紀要』第 47 巻Ⅱ：人文・社会科学編）,1999.
・柴山真琴『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,2006.
・Johnstone K.*Impro:Improvisation and the Theatre,* Routledge,1981.
・――――*Impro for Storytellers,* Faber,1999.
・スタニスラフスキー（山田肇訳）『俳優修業 第一部』未来社,1975.
・――――『俳優修業 第二部』未来社,1975.
・全国高等学校総合文化祭長崎県実行委員会事務局『第 37 回全国高等学校総合文化祭演劇部門プログラム』2013.
・高尾隆,中原淳『インプロする組織―予定調和を越え、日常をゆさぶる』三省堂,2012.
・高山図南雄「スタニスラフスキーが追求したもの」（日本演劇教育連盟編『世界の演劇教育に学ぶ』演劇教育実践シリーズ 18）,1988.
・高山昇「ドラマ教育による自己呈示能力育成の研究」(日本大学博士論文〈芸術学〉), 2007.
・竹内敏晴『「からだ」と「ことば」のレッスン』講談社,1990.
・――――『教師のためのからだとことば考』筑摩書房,1999.
・武田富美子,古賀徳子「教職総合学習での『即興劇による教育問題の体験化』―『いじめ』『非行』『不登校』『学級崩壊』を題材にして―」（沖縄国際大学『人間福祉研究』第 4 巻第 1 号),2006.
・――――『学びの即興劇』晩成書房,2007.
・――――「社会的なテーマで演じる『学びの即興劇』」（日本心理劇学会『心理劇』12 巻 1 号）,2007.
・――――「新入生オリエンテーションにおけるドラマワーク―学習集団形成の第一歩―」（沖縄国際大学『総合学術研究紀要』第 12 巻第 1 号),2008.
・ダニエルズ H.(山住勝広,比留間太白訳)『ヴィゴツキーと教育学』関西大学出版部,2006.
・谷井淳一,大谷尚,無藤隆,杉森信吉,山川法子,坂本將暢「子ども対象の表現活動効果測定尺度の作成と尺度を用いての演劇ワークショップの評価」(『ルーテル学院研究紀要』43),2009.
・チクセントミハイ M.(今村浩明訳)『楽しみの社会学:不安と倦怠を越えて』新思索社,2000.
・――――(大森弘訳)『フロー体験入門 楽しみと創造の心理学』世界思想社,2010.
・Taylor P.‘ Developments in Qualitative Educational Drama Research ’（日本演劇学会 演劇と教育研究会編『演劇教育研究』第 1 号),2008.
・土井隆義『「個性」を煽られる子どもたち―親密圏の変容を考える―』岩波書店,2004.
・冨田博之『演劇教育』国土社,1958.
・――――『日本演劇教育史』国土社,1998.
・中野民夫『ワークショップ―新しい学びと創造の場』岩波書店,2001.

・ニーランズ J.,渡部淳『教育方法としてのドラマ』晩成書房,2009.
・Neelands J. *Making Sense of Drama: A Guide to Classroom Practice,* Heinemann Education,1983.
・Neelands J. & Goode T. *Structuring Drama Work: A handbook of Available Forms in Theatre and Drama, second edition*, Cambridge University Press,2000.
・日本演劇教育連盟『新・演劇教育入門』晩成書房,1990.
・野口三千三『原初生命体としての人間－野口体操の理論』岩波書店,2003.
・野村直樹『みんなのベイトソン　学習するってどういうこと？』金剛出版,2012.
・原尻英樹『フィールドワーク教育入門－コミュニケーション力の育成』玉川大学出版部,2006.
・飛田勘文「ロンドンで学ぶ演劇教育Ⅰ『英国の演劇教育』(ドラマ・イン・エデュケーション)」(『児童演劇』562),2007.
・平田オリザ『演劇入門』講談社,1998.
・――――『芸術立国論』集英社,2001.
・――――『演劇の言葉』岩波書店,2004.
・――――『演技と演出』講談社,2004.
・――――「演劇はコミュニケーション教育に有効か？：コミュニケーションデザイン・センターにおける演劇教育」(大阪大学コミュニケーション・デザインセンター編『OUKA』Vol.3),2010.
・――――『わかりあえないことから－コミュニケーション能力とは何か』講談社,2012.
・平田オリザ,蓮行『コミュニケーション力を引き出す』PHP 研究所,2009.
・広瀬綾子『演劇教育の理論と実践の研究－自由ヴァルドルフ学校の演劇教育－』東信堂,2011.
・藤井直『ステージ舞台照明入門』Rittor Music,2006.
・藤井康生「歴史に見る演劇教育－演劇教育の 20 世紀を問う」(『人文研究 大阪市立大学文学部紀要』第 52 巻第 10 分冊) 2000,pp.1-17.
・ブルック P.(高橋康成・喜志哲雄訳)『なにもない空間』晶文社,1971.
・フレイレ P.(里見実,楠原彰,桧垣良子訳)『伝達か対話か－関係変革の教育学－』亜紀書房,1982.
・本田由紀『学校の「空気」(若者の気分)』岩波書店,2011.
・村井健「演劇教育の質に見る一国の『文化力』」(1)－(4) (『悲劇喜劇』60(2),(4),(5),(6)),2007.
・本山節彌『都会の森の物語 本山節彌戯曲集 1』北海道教育社,1986.
・山崎準二,辻野けんま,榊原禎宏『「考える」教師－省察、創造、実践する教師（講座現代学校教育の高度化)』学文社,2012.
・山住勝広,エンゲストローム Y.編『ノットワーキング 結び合う人間活動の創造へ』新曜社,2008.

巻末資料　表７　演劇教育による高校生の経験の意味：コーディング作業の詳細

	生徒（仮名）	性別	学年（年度）	活動（実践）と役割	〈1〉：物語（主題）の協働的な創造活動	〈2〉：身体表現の協働的な創造活動	〈3〉：スタッフ活動等の協働的な創造活動	〈4〉：オープン・コーディング	〈5〉：概念的カテゴリー
1	アヤコ	女子	1（2010）		・1年生の支部大会では自分で話しを創造することを求められた。私はこれがものすごく苦痛なときもあった。〔中略〕自分を知ってる人に、そういうものを見せるのが嫌だった。自分の頭を覗かれているようで。〔共⑤120228〕	・（1年生で）演劇部に入部したのは声優になりたかったから。学校祭の頃には声優になりたいなんて思いは吹き飛んで、純粋にお芝居が楽しくて仕方なかった。それはインプロや劇を通して、身体をも使って自分という存在全てで演じるという魅力に気づいたからだと思う。〔共⑤120228〕 ・言われたことだけやってるのは違うなと気づいた。自分で考えて演じた上で「ダメ出し」（演技に対する注文や指示）をもらった方がいいなと思う。〔共①101206〕	・何をしていいかわからず仕事を求めてウロウロしていた。が、後半これやったらよさそうだというものを、見つけられるようになった気がする。まだまだできていないし、これやりますかと誰かに確認とらなきゃこわくてやれないというのは成長できていない点。すぐ人に聞くんじゃなく、自分で考えて行動したい。〔共⑤101101〕 ・話し合いでみんな黙りこくることに戸惑う。どうでもいいことでも言った方がいいと思う。〔共①101206〕	・表現もスタッフ活動も、上級生（先輩）や顧問に言われたことだけやっていた。 ・もともと声優になりたくて入部したのだが、自分という「全存在」を使って表現するお芝居の楽しさを知った。 ・自分で創造するのは頭の中を覗かれているようで嫌だった。	・受動性 ・愉楽性 ・消極性
			2（2011）	実践A『K版ロミオとジュリエット』（ジュリエット、舞台監督）	・「ロミオを好きになれ」と言われても、それ以上の愛の表現ができなかった。でも何回も稽古を繰り返すなかで感情のカタ〔ママ〕〔箍（たが）〕がはずれ、はじけたことがわかった。エッチなジュリエットは嫌いだけど、稽古を繰り返しているうちに私とジュリエットが共存した瞬間があった。〔A⑤121211〕	・ジュリエットを演じさせてもらって役と向き合う時間が長くなって、はたと「演じる」というのは自分の頭の中を表現することなのではないかと思った。演劇において偽りを入れてはいけないというのは、こういうことでもあるのかと思った。演じることが苦痛になると同時に、表現することの喜びをつかめた。それ以来演じることがより面白くなった。〔共⑤130228〕 ・「リアルな表現だった。その役になりきっていた。役どころと台詞回しがぴったりだった。」〔観客の感想A③〕 ・情感に溢れ台詞まわしもよどみのないものになっていた。〔上演映像記録DVDによる確認。A⑥〕 ・発語力の強化〔A⑥〕	・（舞台監督をつとめ）必要なことは周りを見ることだと学ぶ。状況を把握すること。自分がしなければならないことだけでなく全体がしなければならないことを把握しなければいけないことがわかるようになった。が、どのパートがどう仕事を進めるのか優先順位もわかっていなかったし伝えることも出来なかった。 ・言われてから行動するのではなく自分からやるようにしたい。稽古に積極性をだしたい。〔共①111117〕 ・〔『ロミオとジュリエット』で〕公演をするのに、こんなにも話し合いをしたのは初めてだったが、話し合いを重ねる度に新たな見解が自分の中や誰かから生まれていくのが見えて面白かった〔A④120731〕	・ジュリエットという大きな役を任せられ、登場人物と向き合う。ジュリエットと「共存」した瞬間があった。 ・「演じる」とは自分の頭の中を表現すること＝苦痛ではあるが喜び、楽しみでもあることを知る。 ・助舞台監督をやり部全体を見る視点を得る。 ・情感の豊かさと台詞まわしのよどみ無さ。	・人物（他者）との「共存」 ・関係性的思考 ・表現における両義性の感受（愉楽と辛苦） ・視野の拡大（全体を見る意識） ・能動性 ・身体表現の豊潤化
			3（2012）	実践B『すべり台をおりたら』（舞台監督）	・「春花」にとって「りく」は憎くて愛しくて迷惑で可愛い存在なのではないでしょうか。「母」の息子と考えると自分の居場所を奪う（お母さんの居場所も奪った）憎い奴。自分の弟と考えると、自分を頼ってくれる愛しい子。矛盾だらけの存在。〔共④120923〕 ・日常の何気ない1ページにこそ、ドラマがあるのかもしれない。今回の劇づくりを通して、ものすごくそれを感じました。愛してるって一筋縄じゃいかない。春花の親はどうして離婚したのか…。言葉では説明しきれないごちゃごちゃした感情をこの劇ではみせられたのかなぁ。個人的な事情にて、りく〔リサコ〕にはちょいちょい口出ししました。りくにそれは言ってほしくないとか、あの台詞はこういう感じで出たんじゃないかとか。“子どもはそこまで考えてない”という言葉に反論し続けたのも私でした。〔共⑥121012〕	・『すべり台をおりたら』（2012年10月大会創作作品）では一番表現する苦痛と喜びを楽しめたと思う。〔共⑤130228〕 〔“園児”のリサコにアドバイスを与えたのはアヤコであった。アヤコは舞台監督でありキャストにはついていなかったが、練習では終始舞台を観察しアドバイスを行っていた。〕 ・生徒たちは活発に取り組みかつ組織的な集団活動が生まれている〔清水の観察。共①120809〕	・部長、舞台監督をやって徐々に“注意する”ということができるようになってきた。今でも、できればしたくないし、誰かに任せたいくらいだけど、責任感がでてきたのかもしれない。〔共⑤130228〕 ・話し合いのときすごく感情的になってしまった部分もあるが伝えようという工夫はたくさんできた。〔共⑤130228〕 ・自分が言いたいことを言うだけでなく相手の言葉も聞くようにした。否定しない。〔共⑧130718〕 ・仲間と「すべり台」づくりやペンキ塗りに取り組む姿、集中と協働〔児玉氏の観察。共⑦130414〕 ・原色で塗られたすべり台は存在感と共に懐かしさも呼び起こさせた。実際に滑ることができるとは度肝を抜かれた。〔全道大会生徒講評文B③〕	・『すべり台をおりたら』ではリサコに具体的にアイデアを提供した。「日常の何気ない1ページにこそ、ドラマがあるのかもしれない。」と強く感じた。 ・表現する苦痛と喜びを楽しめた。 ・話し合いでは他者に伝えようという意志や工夫、相手の言葉を否定しない意識が生まれた。 ・（出来ればしたくはないが）自分から仲間に部長、舞監として“注意する”責任感が生まれた。	・アイデアの提供 ・現実的思考（日常の中のドラマの発見） ・他者認識 ・自己の対象化 ・関係性的思考 ・責任感

巻末資料　表７　演劇教育による高校生の経験の意味：コーディング作業の詳細

	生徒（仮名）	性別	学年（年度）	活動（実践）と役割	〈1〉：物語（主題）の協働的な創造活動	〈2〉：身体表現の協働的な創造活動	〈3〉：スタッフ活動等の協働的な創造活動	〈4〉：オープン・コーディング	〈5〉：概念的カテゴリー
2	ツグミ	女子	1（2010）		・もともとイラスト同好会に入るか迷っていた。がイラストは活動がマチマチと聞いていたので。運動部は無理だけど、演劇ならどうだろうと思い、学べるものがあるんじゃないかと思った。演劇部に入って自分を変えようと思い入った。〔共①101209〕	・私は口べたで、自分の思っていることをなかなか表現できない。その分今まで絵にぶつけてきたけど、それを表現する機会なんて少ない。説明できなくて、相手に理解されないもやもやと自分へのイラ立ちが不愉快で、話し合いではいつも聞く専門だった。話し合いにはまったく積極的でなかった。〔共⑤101101〕	・優柔不断というか何というか、最初の（装置の）色決めなどに時間をかけすぎたように思う。何もわからなくても意見を出すべきだった。そしてわからないなら聞けばいいのに、細かい部分を聞かずにミスをした。〔共⑥100714〕	・頑張って伝えようという気持ちは持っているが、口べたで思っていることを上手く表現できない。 ・自分への苛立ち。自己否定的、消極的。優柔不断（分からなければ聞けばよいのにと思いながら出来ない自分に苛立つ。）	・消極性 ・自己否定的 ・視野狭窄 ・個人的思考
			2（2011）	実践A『K版ロミオとジュリエット』（スタッフ＝舞台装置、キャスト＝マキューシオ）	「愛って何だ!?、恋ってなんだ!?　感情とは!?　人間とは!?　他の動物は!?…果てしなく考え、話し合った。結論は出なかった…。けれどもとりあえず感情は理論的に箱につめて収めるような無機質なものではないということがわかったのは確かだ。」〔共⑥120220〕	・“男役10年”宝塚ではそういわれているらしいです。〔女性が男性を表現する方法について詳しく記述したあと〕シェイクスピアの脚本を“やる”ということで私達は本当に全てのものに磨きをかけなければ、私達自身も脚本も演劇もお客様にもなんともつまらない馬鹿げたお遊びになるのではないか。〔共③111202〕 ・戦いは、様々な表現方法を用いれば美しくもなりうる。ただたんなる出血ではなく、もっと違う、例えば体の一部を使って表現するとかそういったやり方でやれば、そしてその動きが洗練されたものであれば、抽象舞台として素晴らしい作品にできるのではないか。〔A①〕 ・キレのある動きと発語力の強化〔A⑥〕	・今日はずっとスタッフワークしていました。のこぎり担当でした。トモコやリサコに怖がられました。きらりーん。（のこぎりを持って立つ自分のイラストあり） 久々の装置（大道具づくり）だったのでもの凄く楽しかったです。〔共③120124〕 ・他の人の踊り、姿勢、いろいろと観察していた。自分が出来ること役割についてなんとなく理解して動こうとしていた。〔A④120731〕	・観念的思考から現実的思考（行為優先的な思考）への変化。 ・助演出、演出を経験し仲間に語りかけ悩みを打ち明け合ったりする。視野が広がった。 ・年度後半の話し合いではっきりと自分の意見を言えるようになった。 ・愉楽の感受と明朗性（装置作り）	・現実的思考（行為優先的思考） ・関係性的思考 ・視野の拡大 ・「道具」の創造 ・能動性（アイデアや意見の表明） ・動きのキレ ・愉楽の感受と明朗性
			3（2012）	『すべり台をおりたら』（スタッフ＝舞台装置チーフ）	・原作からとった部分と脚本を比較し、私たちが作る物語ならどうなるか、など悶々と試行錯誤をしていた。〔共⑧130718〕 ・生徒たちは活発に取り組みかつ組織的な集団活動が生まれている〔清水の観察。共①120809〕 ・役者含め、みんなの考えや意見は、普段の会話、話し合い、装置の手伝いに来てくれた時などでもキャッチしていたつもりです。『すべり台』の物語創作のとき、〔話し合いで〕自分の生い立ちとキャラクターたちの生い立ちが似ている部分が若干あったので、勇気を出して話してみました。〔共⑧130718〕	・自分の役職は舞台装置であることを自覚し、自分の中のイメージをどう伝えていこうか悩みました。アイデアマンは他のみんなで、私はみんなのアイデア・要望を組み合わせていった。〔共⑧130718〕 ・舞台上のすべてに意味があると理解でき歴史を考えた。舞台上にあるすべり台や木や街灯などは昔からあった。それらはあの姉と弟たちを含め、すべてを見ていたはず。どんな風に愛され、どんなふうに時は流れ、どんな空間があったのか。〔共⑧130718〕 ・〔『すべり台』は〕私なりに意味を求め、魂や温もりや、色が、舞台上に浮かぶように造っていきました。例えば、姉にとってのすべり台は、唯一の確かな母との思い出である。そして一人で滑った先に、母ではなく彼女のこれからがある。〔共⑧130718〕 ・「すべり台」づくりやペンキ塗りに一心不乱に取り組む姿、目標に向かって仲間と取り組む姿。〔児玉の観察。共⑦130414〕 ・原色で塗られたすべり台は存在感と共に懐かしさも呼び起こさせた。実際に滑ることができるとは度肝を抜かれた。〔全道大会生徒講評文B③〕 ・3年次にはかなりはっきり発言できる人になった。〔今野メンバーチェック150930〕		・物語と自分自身の実体験（生い立ち、家族）を重ね併合わせて考える。そして話し合いの場で、仲間に勇気を持って打ち明けた。 ・物語の意味世界を舞台上の装置（すべり台）に反映させて創造した。 ・仲間のアイデアを受け容れ、スタッフワークの協働作業に反映させた。	・現実的、関係性的思考 ・自己開示 ・「道具」の創造 ・生活世界の対象化 ・創造物の「道具化」（操作の対象） ・自己肯定感の感受

巻末資料　表７　演劇教育による高校生の経験の意味：コーディング作業の詳細

	生徒（仮名）	性別	学年（年度）	活動（実践）と役割	〈1〉：物語（主題）の協働的な創造活動	〈2〉：身体表現の協働的な創造活動	〈3〉：スタッフ活動等の協働的な創造活動	〈4〉：オープン・コーディング	〈5〉：概念的カテゴリー
3	トモコ	女子	1（2010）		・毎日稽古を見ているだけでした。時々集中力が切れてまじめに稽古を見ていないときがあった自分が情けなく思う。〔共⑥100714〕 ・先輩にたよってばかりいないで自分から仕事に取り組むようにしたい。〔共⑥100714〕 ・先輩任せが自分のくせみたいです。←（最低）〔ママ〕 ・このまま2年生になるわけにはいかない。だからもっともっと成長したい。〔共⑤101101〕	・発言はほとんどしない。 ・自分の意見をもっと言えばよかったなあと思っている。〔共⑥101012〕	・中学と違って装置・音響そのほか自分たちでやらなければいけないことを知った。〔共①101203〕 ・なんか1年のときは先輩の言うことだけ聞いて、台本に書いてある台詞や卜書きの通りに動いてたな～。今思うと、自分で考えることしなかったなあって思う。先輩に甘えてたところが多かったのかな。〔共⑤130228〕	・「先輩任せ」していた自分を「最低」と思う。 ・話し合いの場で発言はほとんどしなかった。 ・台本に書いてあるとおりにセリフを言い、動いていた。	・受動性（上級生や台本への依存） ・発言不足
			2（2011）	実践A『K版ロミオとジュリエット』（ロミオ、衣装・メイク）	・（『ロミジュリ』についてあっさりしたことしか知らなかったけど…）家柄とか言葉の解釈とか理解していくうちに自分の中でだんだん立体化していった。役について少し難しく考えすぎて、なかなか人物像が浮かび上がらないことがあったけど、単純に考えてみると人物が浮かび上がってくる…難しく考えても出ないものは出ないよなァ。〔共⑥120220〕	・演出さんは欠席だったので、主に「姿勢」に焦点をおいて稽古しておりました。舞台の立ち姿は大事です。基本と言っても良い。すり足の確認とか…。上半身がふらふらしてたり、うちまただったり…下半身をズッシリさせて上半身は鉄の棒が通ってる感じが良い！！こうやって稽古場で姿勢について細かく確認できる時間はないので、だめだしされたところをなおして身体にしみこませましょう。しみこませる！！〔共③120118〕 ・下半身の安定性と発語力の強化〔A⑥〕	・うちらはアイドルではないけれど同じ志を持つ仲間です。個人が頑張るんじゃなくて仲間全員で頑張るんです。個人が苦しむんじゃなくて仲間全員で苦しむんです。個人がだめだしされてたら仲間全員がそのだめだしをきくんです。仲間を意識したら自然と集中力も高まるものです。〔共③120106〕 ・2年生になり後輩もできて先輩としての責任感を感じるようになった。〔共⑤130228〕	・身体を使って表現しようと思い始めた。 ・自分が舞台でどう映るか、客観的にどう見えているかを想像するようにした。 ・仲間意識 ・後輩も入って来て、自分で何とかしようという意識が出てきた。 ・スタッフ内では発言するようになりまた後輩にも少しずつアドバイスするようになった。	・自己の相対化 ・能動性 ・仲間意識 ・発現増加 ・下半身の安定性と発語力の強化
			3（2012）	『すべり台をおりたら』（園児、小道具）	・18歳のＪＫが5歳の男の子を2～3ヶ月演じてみて結構な体力と思考力を使いました。どうやったら幕がおりるまで幼稚園児だとお客さんをだますことができるんだろう…と。 ・「ともや」をやるにはともやの人生に沿っていかなきゃいけないからどっかその辺のがきんちょをマネてもそれは「ともや」じゃない。〔共⑥121120〕 ・生徒たちは活発に取り組みかつ組織的な集団活動が生まれている〔清水の観察。共①120809〕	・ほうれんそうを意識して行ったけどもっと徹底する。〔共⑥121012〕 ・「幼稚園児」という集団で表現する。やっぱ集団の演技は重要だと思った。幼稚園児6人が幼稚園児に見えたのは6人という集団のおかげ?〔共⑥121120〕 ・本物の「幼稚園児」がいるかと思った、との感想。〔全道大会生徒講評文Ｂ③、他校の生徒の観劇感想記録Ｂ④〕 ・「園児」表現の多様性〔上演映像記録による確認。B⑤〕 ・トモコは、園児6人それぞれの動きを中心になって考えていた。〔今野メンバーチェック　150930〕	・主役級の役が続き勉強はますます出来なくなり、身体も心も追い詰められた。念願の全道大会出場でもっと追いつめられた。センター試験控えてる受験生が全力でぶすビームごっこをしていた。部活を途中で辞めていら普通に勉強できたかも知れないけど、辞めずに12月まで続けた自分の選択は正しかったと今でも思う。演劇を通して自分の行動に誇りと自信を持てるようになりました（少し）。〔共⑤130228〕 ・（小道具作りで）単純でわかりやすいをコンセプトにものづくりをしていった。 ・こんな（幼稚園の）「出席カード」だったら、かみしばいだったら子どもはよろこぶだろうと思ってつくった。 ・出席カードはもともとつくってみたくて、アイデアがあたまの中にすぐまとまった。〔共⑥121120〕	・役づくりを通して他者とその人生を理解する（単にマネるのではなく）。 ・集団の演技は重要であると思った。 ・「ほうれんそう」（報告連絡相談）の重要性を認識し実行する。 ・「単純でわかりやすい」をコンセプトにしてスタッフ活動を進めた。 ・勉強と両立しながら主役級の役をこなす。幼稚園児の遊びを集団で稽古した。3年間全うした自分自身に誇りと自信を持った。	・能動性 ・自発性 ・他者理解 ・自己の相対化 ・生活世界の相対化 ・関係性的思考 ・自己肯定感（誇りと自信）の感受 ・身体表現の多様性

巻末資料　表７　演劇教育による高校生の経験の意味：コーディング作業の詳細

	生徒（仮名）	性別	学年（年度）	活動（実践）と役割	〈1〉：物語（主題）の協働的な創造活動	〈2〉：身体表現の協働的な創造活動	〈3〉：スタッフ活動等の協働的な創造活動	〈4〉：オープン・コーディング	〈5〉：概念的カテゴリー
4	ハルコ	女子	1（2010）		・自分じゃない人を演じることのむずかしさをよく学べたと思います。〔共⑤101101〕 ・アドバイスをもらってもどう直したらいいかわからなかった。どんなにがんばってもその人にはなれない。その人にはなれない自分が嫌だな。どれを演じても自分だな。と。それが変な感じ。その人が実在しない感じ。自分が動いてるだけ。〔共①101223〕		・（衣装・メイクだったが）学校祭のときは、本当になにもわからなくて多くの先輩にメイワクをかけた。できないでからやりたくないではだめ。できないからこそやらなくては。 ・私は大勢の前で「自分の意見」を出すのがニガテです。ミーティングや話し合いでもぜんぜん意見を出せなかったので、そこが成長しなかったと思います。〔共⑤101101〕	・役（他者）と自分自身との乖離について考え悩む。仲間や教師からのアドバイスをどう生かしたらいいのかわからない。 ・話し合いでは全然意見が出せない。 ・スタッフ活動が何もわからず上級生に依存。	・役と自己との乖離 ・他者認識の不安定性 ・発言不足 ・受動性 ・自己否定的
			2（2011）	『K版ロミオとジュリエット』（スタッフ＝演出、キャスト＝ベンボーリオ）	・『ロミジュリ』で演出をやってから、変わったと思う。自分が描いていることを実現することの難しさを学んだ。演出になってから深く台本にかかわることが出来るようになったと思うし、いろいろなアイデアもうかぶようになった。〔共⑤130228〕	・（『ロミジュリ』で演出を担当したが）役者として舞台に上がって表現したいなあと、稽古場にいて強く思いました。（笑）（演技への注文を）言う立場じゃなく言われる立場がいいなあと。でも言われたら納得するまで時間がかかるので、自分のやりたいことだけをやれないのが舞台だなあと。難しいトコロなので、演出と役者が近くなるようにしたいと思いました。楽しかったですけど、やってるときはつらかったなあ。〔A④120731〕 ・言葉の明瞭さと力強さ〔観客の感想A③120219、上演の記録映像。A⑥〕。	・『ロミジュリ』で演出をやってから、あんまり舞台について悩まなくなったような…悩むんですけど、何で自分はダメなんだー!!って感じではなくなった気がしました。〔A④120731〕 ・発言力が増した、ように思う。多分。下から追い抜かされるのではないかと思いがんばった。後輩には発言を促したい。「しゃべって！」と言いたい気持ち。〔共①111207〕	・後輩を意識して発言力は増した。後輩にも発言を促したいと思う。 ・『ロミオとジュリエット』で演出を担当し、台本について深く考え、演出のアイデアも浮かぶようになった。 ・何で自分はダメなんだー、とは思わなくなった。 ・自分のやりたいことだけをやれないのが舞台。 ・楽しいけどつらかった。	・自発性の芽生え ・発言増加 ・アイデアの発現 ・自信の芽生え ・両義性（自分のやりたいことと、そうでないこと、楽しさと辛さ）の感受
			3（2012）	実践B『すべり台をおりたら』（スタッフ＝衣メ小、キャスト＝主人公「春花」）	・創作脚本のタイトル「すべり台をおりたら」の発案をした。 ・（『すべり台をおりたら』）で主役を演じて良くも悪しくも地味なかんじで主役感があんまりなかったかもしれないけど自分なりにいろいろ考えていい本番を迎えられた。〔共⑤130228〕 ・ちゃんと台本に向き合えた。主人公として生きれた。〔共⑥121120〕	・私たちの心の中には一つの部屋があって役者の人は私自身と役の二つが共存する。だから、今のユウスケはユウスケじゃなくて役の人。それにこのシーンは単に春花のモノマネしてるんじゃなく、マネをして相手をバカにしてるの…私の考えではね。〔ユウスケに対するアドバイス。共③121003〕 ・3年になってより深い役作りをするようになり、自己がその役にどう影響するかを考えていた。〔今野メンバーチェック150930〕 ・生徒たちは活発に取り組みかつ組織的な集団活動が生まれている〔清水の観察。共①120809〕	・（37期生に向けて）私のみてきた中で一番静かな君たちよ。もっと自分たちの色を出してやりたいことを声に出せるように。〔共⑥121120〕 ・下級生への積極的アドバイス（『すべり台』によって関係性的な思考を身につけることが出来るようになった）。	・楽しいけどつらかった。 ・大会公演では主役をつとめる。役と自己との関係を自分なりにとらえ、しっかりと台本に向き合い主人公の人生を生きることが出来た。 ・良い本番を迎え満足を深める。 ・下級生への積極的アドバイス	・両義性（愉楽と辛苦）の感受 ・自発性の高まり ・関係性的思考 ・自己の対象化 ・生活世界の対象化 ・自己肯定感

巻末資料　表７　演劇教育による高校生の経験の意味：コーディング作業の詳細

	生徒（仮名）	性別	学年（年度）	活動（実践）と役割	〈1〉：物語（主題）の協働的な創造活動	〈2〉：身体表現の協働的な創造活動	〈3〉：スタッフ活動等の協働的な創造活動	〈4〉：オープン・コーディング	〈5〉：概念的カテゴリー
5	マイ	女子	1（2010）		・相手の意見を取り入れながら、自分の主張をするということを学んだ。話し合いやミーティングでは時折きつい言葉が出てきたりするけど、だからといって遠慮して何も言わないのはもっと良くない。このアンケートを書いている時点では、まだ私も”良くない方”にいるけど。〔共⑤101101〕	・最初は言われることだけやっていたが、先輩方の良い行為を言われなくても学んで取り入れるようになった。（演技面や活動開始の黙想など。）〔共①101226〕 ・〔自分自身はキャストについてはいないが〕同じ役をいろんな人が演じて、その違いに気づいた。〔共①101226〕	・中学では吹奏楽部に入ったが3ヶ月でやめたので集団活動がわからなかった。演劇はパートごとにバラバラじゃないから集団活動自体がとても新鮮。〔共①101226〕 ・学祭で歌合戦に出ることになって、その練習のせいで部活に最初から出られないことが多くなってしまいました。歌合戦が一日目で終わったら二日目は公演に集中出来るかなと思って歌合戦に出ることにしたのですが裏目に出ました…〔共⑥100714〕	・最初は言われることだけやっていた。 ・ミーティング（話し合い）では思っていることを言うべきだと思うが遠慮があってなかなか言えない。 ・集団活動そのものへの認識不足（クラスの歌合戦に出ることにしたため、演劇公演の準備に力を注ぐことが出来なかった。）	・受動性 ・発言不足 ・集団活動への認識不足 ・自己中心性
			2（2011）	実践A『K版ロミオとジュリエット』（キャピュレット夫人）	・（『ロミジュリ』で）高校生らしさ、若さなど“今しかできないことを活かす”ことや自分の感情をもっと表に出すということなど、大切なことを改めて感じました。でもやっぱり最後的〔ママ〕に感じたのは「演劇楽しいなあ」とか「やっぱり私演劇好きだなあ」とかそういうことでした。（笑）〔共⑥120220〕 ・役の心境を考えたことで、日常でも相手の心境を考えるようになった。〔A④120731〕 ・『ロミジュリ』公演では初の役者をやらせていただくことができ、役について深く考えることも演じることももちろん難しかったですが、自分を見つめ直し内面にも少し自信がついた。〔共⑤130228〕	・（『ロミジュリ』で）表現することの難しさや“K高校らしさ”について話し合えたことは、今回だけでなくこれからの芝居づくりにも役立つのではないかなと思いました。いろんな意見を聞けて見解が広がったように感じました。〔共⑥120220〕 ・2年で全道大会の生徒講評委員に選ばれ、討論する中で集団での立ち位置と仲間を作り、創作活動に貪欲になっていった。〔今野メンバーチェック150930〕	・（音響技術について）　後輩に“教える”ことを通して相手の立場になって考えることを学んだ。今までは先輩に教えていただいたことを自分なりに考えたり、自分で方法を探すことばかりでしたが、人に教えるとなると大分違って大変でした。〔共⑤111017〕 ・最近、姿勢が少し良くなった気がします。稽古のときに自然と背筋が伸びます。でも気を抜くとすぐに戻ってしまったり。内股になっちゃったり、ずっとかまえをしてるとヒザがぷるぷるしてしまうのは、これからなおしていきたいです。〔共③120117〕	・大切なことは自分の感情を出すことであると改めて認識。でもやっぱり演劇が楽しいことを強く感じる。 ・表現の難しさを理解。はじめて役者を経験し、役について考える。相手の気持ちを考え、自分を見つめるきっかけを得る。 ・音響技術を後輩に伝えることで、相手の身になって考えることを学んだ。	・自発性の芽生え ・愉楽性の感受 ・他者認識の芽生え ・関係性的思考の芽生え ・技術伝承（後輩に音響技術を教えることの難しさの認識）
			3（2012）	実践B『すべり台をおりたら』（演出）	・（『すべり台をおりたら』で）演出をつとめ、主人公が歩んできた人生を、感情を何度も想像して考えた。親が離婚して再婚して新しい母親ができて、弟が生まれて。大好きだったのにいつのまにかギクシャクしちゃって、愛せないんだって自信をなくしてしまって。役一人ひとりに感情移入するようになった。「一人の人間を作る」ということの難しさを改めて知った。〔共⑥121012〕 ・演出でもあり、仲間と衝突したり、陰で泣いていたりしたこともしばしばあった。〔今野メンバーチェック150930〕	・（登場人物の関係性について話し合い）部員のみんなや 先生から兄弟姉妹の話や、親の話を聞いて見解がとても広くなった。〔共⑥121012〕 ・一人ひとりの考えを部活内で共有することはとても大切だと思った。脚本や演技のためにもなるし、意思の確認にもなる。〔共⑥121120〕 ・生徒たちは活発に取り組みかつ組織的な集団活動が生まれている〔清水の観察。共①120809〕	・3年生では新歓と『すべり台をおりたら』で演出をやらせていただき、本当にたくさんのことを学びました。自分の意見と意志をしっかりと持ち目標を定めかつ周りの意見も取り入れ適度に頼る。よくよく相談し方向性をひとつにまとめ、常に色々なところに気を配り先を考えて行動する。ほとんど部員に気づかされたり先生に教えていただいたことばかりですが、自分に自信がつき、個性を持つことの大切さを改めて感じました。〔共⑤130228〕	・初めて演出を経験し、登場人物の人生を考え、人物創造の難しさを改めて実感。 ・話し合いによって他者の考えを部活内で共有することの大切さを知る。自分の見解も広がった。 ・新歓、大会公演で演出に立候補し、自分の意見を持つこと、仲間に相談すること、見通しをもち色んな角度から考えて行動することの大切さを学んだ。	・自発性の高まり ・他者認識（脚本上の人物の創造） ・関係性的思考（他の部員の意見を部活内で共有。） ・自己の意識化 ・責任感。（演出として表現練習を取り仕切る）

巻末資料　表７　演劇教育による高校生の経験の意味：コーディング作業の詳細

	生徒（仮名）	性別	学年（年度）	活動（実践）と役割	〈1〉：物語（主題）の協働的な創造活動	〈2〉：身体表現の協働的な創造活動	〈3〉：スタッフ活動等の協働的な創造活動	〈4〉：オープン・コーディング	〈5〉：概念的カテゴリー
6	リサコ	女子	1（2010）		・もともと人前で話したりするのはあまり得意ではなくてタイミングをうかがってばかり（で発言できなかった）。〔共⑤130228〕	・1年の頃は演じることについては、まだ役をこなすことに精一杯で楽しむよゆうもなかった。〔共⑤130228〕	・先輩に言われたことしか出来なかった。〔共⑤101101〕	・上級生に言われたことしか出来なかった。 ・何をするにもまず頭で考えていた。役をこなすことで精一杯。 ・人前で話すのは得意ではなくタイミングをうかがってばかり。	・受動性 ・観念的思考 ・発言不足
			2（2011）	実践A『K版ロミオとジュリエット』（パリス伯爵）	・（『ロミジュリ』の人物が）なぜこんな行動をとったのか、なぜこんなことを言ったのかなど考えてもはっきりとしたものはわからなかったけど、こんなに役について、他の登場人物について話し合ったりしたことがなかったから細かく考えるのも大切だと思うようになった。自分たちから離れた役をやるのも楽しいと感じられた劇だった。〔A④120731〕	・（『ロミジュリ』は）今までやってきた劇とは違い、自分の気持ちをストレートに伝えるセリフが多かった。普段言わないようなこと、言えないことを役としてでも言えて楽しかった。それにシェイクスピアの独特の言い回しに苦労した面もあったが、こういう伝え方もあるのだと知ることができたし、その言い回しをいかに自分のものにできるか、セリフ負けしないかというところで成長できたのではないかと思う。〔A④120731〕 ・〔パリス伯爵は〕堂々とした演技が格好良かった。言葉がハキハキして演技も上手だった。〔観客の感想。A③〕 ・映像記録ではパリスの鋭く男性的な動きが視聴できた。〔A⑥〕	・考えてばかりいないで先にやる、やってみて悪いところがあれば改善しようと考えるようになった。まず行動してそれから考える（ことが大切だと知る）。〔共①111102〕	・他者の気持ちを理解し、また言葉の伝え方の多様性を学ぶ。 ・登場人物の言動、関係性は難しかったが、話し合いを重ね、考えることの大切さを知った。 ・等身大ではない劇も楽しいと感じられた。 ・独特のセリフ回しを自分のものにでき成長。 ・考え迷う前にまずやってみようという意識が生まれ実行する。意外と良い結果を生むことを経験。	・他者認識の芽生え ・関係性的思考の芽生え ・愉楽の感受 ・自発性の芽生え ・現実的思考
			3（2012）	実践B『すべり台をおりたら』（主人公の弟・「リク」、舞台装置）	・『すべり台』は長い時間をかけて話し合いを何度も行いみんなでつくりあげた作品だと思う。特別の思い出。〔共⑤130228〕 ・「りく」の心情を想像するのはとても難しかった。幼稚園児であることや、歳のはなれた姉に対する気持ちなど、昔の自分を思い出してみても想像しきることはできなかった。周りの人の話などをきいたりしてとても参考になったし、想像も広がった。幼稚園児でも色々な感情や考えがあるんだと思ったし、「りく」の人生について考えたことによって演じる時もやりやすくなった。〔共⑥121120〕	・（『すべり台』では主人公の弟役を演じて）1番と言っていい程考え苦労しました。本番は心から楽しめた。それは全道でも同じく、悔いの残らないくらい出し切れたと思います。〔共⑤130228〕 ・生徒たちは活発に取り組みかつ組織的な集団活動が生まれている〔清水の観察。共①120809〕 ・本物の「幼稚園児」がいるかと思った、との感想。〔全道大会生徒講評文B③、他校の生徒の観劇感想記録B④〕 ・「園児」表現の向上〔上演映像記録による確認。B⑤〕	・仲間と「すべり台」づくりやペンキ塗りに取り組む姿、集中と協働〔児玉氏の観察。共⑦130414〕 ・原色で塗られたすべり台は存在感と共に懐かしさも呼び起こさせた。実際に滑ることができるとは度肝を抜かれた。〔全道大会生徒講評文B③〕 ・舞台で「すべり台」や「木」を作ることは自分にとってすごく刺激的で不安もあったが、その分出来たときの感動はとても大きかった。〔共⑤130228〕	・役について今までで一番といっていいほど考え苦しんだが、『すべり台』では心から楽しめた。 ・演技者としてもスタッフとしても仲間と造り上げ大きな充実感を得た。	・自発性の高まり ・他者理解 ・関係性的思考 ・「道具」の創造 ・両義性（創造的表現の産みの苦しみ） ・自己肯定感の感受

巻末資料　表７　演劇教育による高校生の経験の意味：コーディング作業の詳細

	生徒（仮名）	性別	学年（年度）	活動（実践）と役割	〈1〉：物語（主題）の協働的な創造活動	〈2〉：身体表現の協働的な創造活動	〈3〉：スタッフ活動等の協働的な創造活動	〈4〉：オープン・コーディング	〈5〉：概念的カテゴリー
7	サツキ	女子	1（2011）	実践A 『K版 ロミオとジュリエット』 （ティボルト）	・学祭公演は楽しかったけど、あせって心の準備もうまくいかず、それでもできる限りのことをして本番にのぞみました。自分の中で機械的に動いてしまった気がして、正直達成感がありませんでした。〔共⑤111017〕 ・〔ロミジュリは〕むずかしい。でもこの感情ガーってしてるのが楽しい。感情を理想に近づけられるようにもっと練習していきましょう！そしてもっと自分たちにフィットするものになるようにアンテナをはっていろんな考えをもつようにしていきたい。〔共③111021〕 ・ロミジュリはすごく楽しかった。身体的にも強くなった。〔共①121224〕	・演じることよりもコミュニケーションでまだ課題が残っています。考えることは多くなっているのですが、なかなかそれをうまく伝えきれていない。自分の意見をまとめ、もっと意見をだしていけるようにしていきたい。〔共⑤111017〕 ・親や身近な人には言えるが、部活ではまだ、自分の言ったことで嫌だなと思われるのが怖い。コミュニケーションは暮らしていく上で大切なもの。面倒くさいとも思うが、いっしょに考えて行く中でアイデアも生まれてくる。こういう動きをしてみようかな…と1年には打ち明けてみたが、〔上級生の〕演出に相談出来ればよかったと思う。〔共①111024〕 ・〔『ロミジュリ』で、すり足もダンスも〕練習すれば出来るものなんだなと思いました。はじめは足を曲げるだけでつらかったすり足も最後は普通にやっていたし、声ものびやかに出せるようになった。つみかさねで変わっていくものだと思った。戦いの表現では、キレが大事。しっかり止めるのを基本にして、反動をつけたり指先まで意識してみるとキレが出てくるとわかった。〔共⑤120220〕・動きのキレ〔A⑥〕 ・表情とか目とか体とかを少し変えるだけでその人がどんな人なのか、どう思っているのかが見えてくるのが分かった。〔共⑤120220〕 ・入部当初は本当に大人しくて大丈夫かと思った。〔今野メンバーチェック150930〕		・演劇部に入る前に比べ、考えることは多くなっているがそれを他者に伝えていくことには怖さを感じ課題が残る。 ・演技者としても考えることは多かった。が、実際には機械的な動きをしてしまい悔いが残る。 ・演劇づくりの中でいっしょに考えていくことでアイデアも生まれてくると思うが同学年にしか相談出来なかった。 ・演出〔の上級生〕に相談できればよかったと反省。	・消極性（発言不足） ・受動性 ・個人的思考 ・自己閉鎖的（上級生との対話の欠如） ・低い達成感 ・身体表現の向上（動きのキレ）
			2（2012）	実践B 『すべり台をおりたら』 （園児、照明）	・これだけの事を自分たちで決めて演じられるというのはとてもわくわくする。これが創作の楽しさか。〔共③120729〕 ・話し合いでは、後輩が入ってきてからも先輩の意見との差を感じて言い出すことが出来なかった。無意識に先輩がいるから話し合いは進むだろう、という考えを持っていたと思う。〔共①131022〕 ・みんなが自分の家族のことを打ち明けるので、自分も少し…うちの両親も不仲です…〔共④121001〕	・『すべり台』では、園児を見たり考えたりすることで観察力がついた。〔共⑤140317〕 ・生徒たちは活発に取り組みかつ組織的な集団活動が生まれている〔清水の観察。共①120809〕 ・本物の「幼稚園児」がいるかと思った。〔全道大会生徒講評文B③、他校の生徒の観劇感想記録。B④〕 ・「園児」表現の独自性、多様性〔上演映像記録による確認。B⑤〕	・照明に関わってくれた方々ありがとうございました。最終的にできて良かった！〔共⑥120712〕 ・意見交換っていう固いものだけでなくても、雑談程度にしゃべっていくのでも少しずつチームワークが出来ていくと思う。〔共⑥121120〕 ・部長に選ばれ、2週間はどうしたらいいか悩み眠れなかったと言っていた。だが、芝居作りの中でどんどん自信を持っていくのがわかった。〔今野メンバーチェック150930〕	・演技者として他者に対する観察力がついた。 ・話し合いでは上級生との差を感じあまり発言できなかった。 ・雑談程度にインフォーマルな形でしゃべっていくのもチームワークにつながる、と認識。	・観察力（演技者として）の向上 ・受動性（発言力の未発達。） ・インフォーマルな対話の必要性を認識
			3（2013）	・実践C 『K版 星の王子さま』（王子さま、舞台監督） ・実践D 『フィロストラトスのつぶやき』（女子高生、舞台監督）	・『星の王子さま』では、役と台本を両方考え、意見を出すことが多くなった。 ・〔『つぶやき』で〕脚本を考えるのが超楽しいと言っていた。考えて考えて出来たときの達成感はすごくいいと。既成作品は考えることが少なくちょっとつまらないと言っていた。〔今野の観察。共⑤130911〕 ・『つぶやき』では、台本を考えることに力を入れた。考えるのも自分ひとりではなく、友達や関わってくる役者との話し合いで決めるなど幅が広がった。〔共⑤140317〕 ・全員で物語をつくる活動は今年も活発。ただしひとつひとつの活動の目的を明確にすべき。〔清水の観察。共①130802〕	・〔『星の王子さま』で〕役者が演出から動きのパターンを指示されているが、役者同士の議論も大切。〔横山の観察。共①130315〕 ・高校生たちが伸び伸び演技をしている。声や表情が生き生きして、目が輝いています。〔川島の観察。共⑦130409〕 ・〔『つぶやき』で〕〔ユウコ〕役としてラストの感情の変化についてとても考えた。役者同士で話し合いしたのも生かされていたと思う。〔共⑰131129〕 ・部員の思いやいらだちが生き生きと描かれていた。演劇部員の多くがぶつかる3年になってからの退部についての問題がリアルに描かれていた。〔全道大会生徒講評文。D④〕 ・表現におけるリアリティ及び観客との親和性。〔上演映像記録による確認。D⑦〕	・〔『星の王子さま』で〕「1人で抱え込んで悩まないように！誰かに相談することで軽くなる。」と『部誌』に書き、ひとりひとりと確認するように部員に語りかけた。〔共③120206〕 ・3年生が卒業し、もう頼れる人はいないというのを実感。初めて自分が率先して意見をだしていかないと部活が駄目になっていくという危機感を感じた。それからはとにかく話しあいでは、思っていることを発信する努力をがむしゃらに続けてきた。〔共①131022〕 ・異なる立場や意見を持つ相手と共に、何かを行っていく上で自分以外の人間の考えていることは何か、今求めていることは何かを想像し、話し合うことで解決していくということが作品創りの中で、自然に行われていると感じた。〔脇坂の観察。共⑦130317〕	・『星の王子さま』で主役をやり、役と台本の両方を考えるようになって意見を出すことも多くなった。仲間と考えることも多くなり幅が広がった。 ・集団（部）活動を成り立たせるための責任感 ・最上級生、部長となり話し合いで自らがむしゃらに意見を出すようになった。	・関係性的思考 ・発言増加 ・自己開示 ・他者理解 ・自己の相対化 ・責任感 ・話し合いの認識深化、 ・積極的発言

巻末資料　表７　演劇教育による高校生の経験の意味：コーディング作業の詳細

	生徒（仮名）	性別	学年（年度）	活動（実践）と役割	〈1〉：物語（主題）の協働的な創造活動	〈2〉：身体表現の協働的な創造活動	〈3〉：スタッフ活動等の協働的な創造活動	〈4〉：オープン・コーディング	〈5〉：概念的カテゴリー
8	シュウ ※1年秋から入部。	女子	1 （2011）	実践A 『K版 ロミオとジュリエット』 （僧ロレンス）	・全部自分たちでやる。スタッフワーク、稽古、タイムテーブル全て。新鮮だった。中学とは違うなと思った。中学は顧問の先生が全てやった。 〔共①111027〕	・意見を聞くだけだったり他人任せにしてしまっていたことがかなりあった。 〔共⑤111017〕 ・話し合いはもともと好きじゃなかった。1年の大会前に入部して、大会直前なのに車座になって話し合いして“この人たちなんなの？”と思った。〔共①140210〕		・もともと話し合いは好きではなく、意見を聞くだけだったり、他人任せにしてしまっていた。	・話し合いへの嫌悪、認識不足 ・受動性（他人任せ）
			2 （2012）	実践B 『すべり台をおりたら』 助演出	・集団の中で他の人の意見に耳を傾けてその意見を吸収すること、その中で自分の意見を伝える力？がついたと思う。 〔共⑤111017〕	・中学の頃は一人でセリフを言うだけだったが、高校は相手とのやりとりや関係が一番大事だと知った。大きな変化。相手の一言一言の変化によって役者が変化することに気づいた。演出する側から見るとわかるのに自分で役者をやるときには気づかないことがある。〔共①140210〕 ・生徒たちは活発に取り組みかつ組織的な集団活動が生まれている〔清水の観察。共①120809〕		・中学とは違い、自分たち自身で意見を出し、行動しなければならないと気づく。 ・自分の意見を伝える力がついたかなと思う。 ・表現は他者との関係の中でつくられるという認識が生まれた。「大きな変化」。	・自発性、能動性の芽生え ・創造物（創作作品）の道具化 ・関係性的思考の芽生え ・生活世界の対象化 ・現実的思考の芽生え
			3 （2013）	・実践C 『K版 星の王子さま』 （実業家） ・実践D 『フィロストラトスのつぶやき』 （助演出）	・創作脚本は、普通に既成脚本をやったあととでは明らかに違う何かがある。どこか自分と重なる部分があって突き刺さる。終わったあとに脚本の中の人物はどうなったかを考えて自分はどうしていこうかと考える。物語の出来る前とは全然違う。忘れようとしていたこと、なかったことにしようとしていた幼い頃のことがメッチャ引き出され、役者も変わり、舞台も変わり、終わったあとに自分の気持ちも変わっていったような気がする。 〔共①140210〕 ・物語づくりでも、話し合いを行ったが、信頼関係があるからパーソナルなことも話すことができた。 〔共①140210〕 ・〔『つぶやき』で〕全員で物語をつくる活動は今年も活発、ただしひとつひとつの活動の目的を明確にすべき。〔清水の観察。共①130802〕	・〔『星の王子さま』で〕演出は「実業家のシーン」はこっけいにしたいのだと私は思うのだが、役者にそれが伝わっておらず、混乱している。〔Nの観察。共⑦130322〕 ・一番の印象は、高校生たちが伸び伸び演技をしているということ。声がきちんと出て、表情も生き生きとして、目が輝いている。〔川島の観察。共⑦130409〕 ・〔『つぶやき』で〕ユウコ、レイカの関係、心情の表現、かなり試行錯誤した。色々話し合ってきたし、台本について考えるという点ではハッキリ言ってどこにも負けてないと思う。〔共⑥131014〕 ・学年が上がるにつれ、役作りに自分を重ねられるようになった。〔今野メンバーチェック150930〕 ・部員の思いやいらだちが生き生きと描かれていた。自分たち演劇部員の多くがぶつかる3年になってからの退部についての問題がリアルに描かれていた。 〔全道大会生徒講評文。D④〕	・（小道具・衣装等）集め物や作り物の優先順位を考えて作業するようにすべきだと反省した。〔共⑥120501〕 ・話し合いには目的がある。根本的に大切なことのために集団をその方向に持って行かなければならないから必要である、とわかるようになった。〔共①140210〕 ・異なる立場や意見を持つ相手と共に、何かを行っていく上で自分以外の人間の考えていることは何か、今求めていることは何かを想像したり、何でも話し合うことで解決していくということが作品創りの中で、ごく自然に行われていると感じた。 〔脇坂の観察。共⑦130317〕	・創作脚本を上演するのと既成脚本を上演するのとでは全く違う。創作脚本は、創っていく過程で、演技者も舞台全体も変わり何より自分が変わる。 ・話し合いの意義を認識した。話し合いには集団にとって根本的に大切なことを決めていくという目的があるし、また信頼関係も生まれ、パーソナルなことも語ることができた。	・他者との信頼関係構築 ・創造物（創作作品）の道具化 ・生活世界の対象化 ・洞察の変化（「自分が変わる」） ・話し合いの認識深化 ・現実的思考 ・関係性的思考の深化 ・自己肯定感の感受

巻末資料　表７　演劇教育による高校生の経験の意味：コーディング作業の詳細

	生徒（仮名）	性別	学年（年度）	活動（実践）と役割	〈1〉：物語（主題）の協働的な創造活動	〈2〉：身体表現の協働的な創造活動	〈3〉：スタッフ活動等の協働的な創造活動	〈4〉：オープン・コーディング	〈5〉：概念的カテゴリー
9	タロウ	男子	1 （2011）	実践A 『K版 ロミオとジュリエット』 （乳母）	・演じてみてあせるほどに下手（滑舌とか動きとか）になってしまうと気づいた。〔共⑥110713〕 ・この舞台（「ロミジュリ」）を終えた時、今までのものとはまた違う達成感を味わうことが出来ました。その達成感が、今、僕が舞台を造っていく上で大切な自信につながっていると思う。〔A④120731〕 ・発語力の強化〔映像記録による確認。A⑥〕 ・吃音傾向があり、〔言葉を発しようとするとき〕以前は口の中でモゴモゴしてた。〔共⑤111017〕 ・人間性的に私は内気ではないのですがパッと感情というか表情を表に出さないタイプだった。〔共⑤130228〕		・（学校祭公演で）初のスタッフワークということで、何かと不安だったけれども、先輩方の助けもありなんとかできた。〔共⑥110713〕 ・演出さんの言葉をまってるようなところがあった。まず自分だけで考えるというのも大事だと思った。〔共⑥111012〕	・演劇部に入った当初は、感情表現は表に出さなかった。 ・「ロミジュリ」をやり通した経験と達成感が自分に自信を与えてくれた。楽しかった。 ・演出の言葉（指示）待っていた。	・感情の閉鎖性 ・愉楽の感受 ・受動性 ・下半身の安定性と発語の強化
			2 （2012）	実践B 『すべり台をおりたら』 （男子高校生）	・僕は今回（『すべり台』）「春花」を好きな人というどうもお客さんを混乱させてしまいかねない役を演じましたが、けっこうそんなこと気にせず堂々とやりました。（笑）「お客さんを思いっきり裏切ってしまおう」と考えていました。〔共⑥121120〕 ・それなりに感情表現が豊かになった。 ・滑舌は、演劇部に入って良くなっていると思う。人前に出やすくなった。どもりも少なくなった。 ・今までこれといって打ち込んできたものもなかったが、演劇っていうものに触れることになってから毎日充実してるように思います。・発言する量も増えてきたように思う。クラスでも部活でもうまく付き合えるように感じ、毎日楽しく過ごしている。他校の演劇部含めいろんな人と交流するようになった。〔共⑤130228〕 ・生徒たちは活発に取り組みかつ組織的な集団活動が生まれている。」〔清水の観察。共①120809〕		・いい意味で真面目でしたね。反省会とか確認（？）会を経てからというもの、みんなのやる気が違うなと思いました。「全てが仕事」という言葉が見事に現実に反映されていたように思います。「ほうれんそう」も上手くいっていたのではないでしょうか。〔共⑤121120〕	・打ち込むものが出来、毎日が充実した。 ・吃音傾向の減少 ・話し合いで発言する量も増えた。	・感情表現の解放性 ・自発性 ・充実感 ・発言量の増加
			3 （2013）	・実践C 『K版 星の王子さま』 （「王様」、舞台装置） ・実践D 『フィロストラトスのつぶやき』 （「演劇部部長」）	・考えが浮かべば何でも言ってみることにした。星の王子さまのテキストに影響を受けた点も多いが込められるだけ自分の考えを込めさせてもらった。〔共⑥130423〕 ・〔『つぶやき』の反省会議で、稽古の進め方について〕役者間の大事な話は内輪ネタにしないで演出陣〔演出、助演出、顧問〕を交えてやるべき。〔共⑥131129〕 ・全員で物語をつくる活動は今年も活発、ただしひとつひとつの活動の目的を明確にすべき。〔清水の観察。共①130802〕	・〔『星の王子さま』で〕役者が演出生徒から動きのパターンを指示されているが、役者同士のディスカッションも大切。〔横山の観察。共①130315〕 ・一番の印象は、高校生たちが伸び伸び演技をしていること。声がきちんと出て、表情も生き生き、目が輝いている。〔川島の観察。共⑦130409〕 ・一番変わったなと思うのは性格。結構人見知りだったが、インプロを行う中で人と話すことにも慣れて、今では初対面の人とも仲良くできるようになった。〔共⑤140308〕 ・〔『つぶやき』で〕部員の思いやいらだちが生き生きと描かれていた。自分たち演劇部員の多くがぶつかる3年になってからの退部についての問題がリアルに描かれていた。〔全道大会生徒講評文。D④〕 ・表現におけるリアリティ及び観客との親和性。〔上演映像記録による確認。D⑦〕	・細かいところにまで目を通し手直しを加えてきたというのが今回のスタッフワークであった。またトリでは現状報告をなるべく丁寧に細かいところまで伝えるよう努力した。全スタッフワークに言えることだと思うが近日の予定とかその日までに出来あがっていることはしっかりみんなに伝えるべきだ。〔共⑥130423〕 ・やっぱり返事って素晴らしい（？）交流のひとつの手段だと思うから。了解したならばしっかり返事をするというのは大事なことだ。〔共⑥130710〕 ・入部当時と3年次では別人のような印象。常に周囲を見渡し、厳しいこともちゃんと言え、その後のフォローも出来る。同級生にも「話し合いをしようよ」と働きかける姿をよく目にしました。〔今野メンバーチェック150930〕 ・異なる立場や意見を持つ相手と共に、何かを行っていく上で自分以外の人間の考えていることは何か、今求めていることは何かを想像したり、何でも話し合うことで解決していくということが作品創りの中で、ごく自然に行われていると感じた。〔脇坂の観察。共⑦130317〕	・物語創作への積極性 ・アドリブやインプロを行う中で人と話すことにも、又話し合いでの発言も積極的になった。 ・後輩へのアドバイスも積極的に行うようになった。 ・相互交流の意義を認識した。（「返事って素晴らしい。」）	・発言量の増加 ・自発性、能動性の高まり ・他者への積極的関わり ・関係性的思考

巻末資料　表７　演劇教育による高校生の経験の意味：コーディング作業の詳細

	生徒（仮名）	性別	学年（年度）	活動（実践）と役割	〈1〉：物語（主題）の協働的な創造活動	〈2〉：身体表現の協働的な創造活動	〈3〉：スタッフ活動等の協働的な創造活動	〈4〉：オープン・コーディング	〈5〉：概念的カテゴリー
10	ミン（＊中国からの留学生。2012年7月～2013年7月在籍。7月上旬帰国。）	女子	2（2012）	実践B 『すべり台をおりたら』 （小道具）	・支部大会のときは初めてこんな演劇を体験しました。舞台監督も演出も生徒で、オーディションもやります。本物の演劇ですね。でも演劇部に入って、みんなと一緒に少しずつ劇を作っている過程に、かんぺきな舞台を作るのはあたりまえなことになりました。〔共⑥121012〕 ・インプロは一番好きです。頭を使うし言葉の表現力も必要です。日本語はもっともっと上手になりました。〔共⑤130228〕 ・リエのキャラクタが好きです。（「春花」との）二人の女子高生の対話は面白くて外国人の私もわかりました。二人が表現した情境〔ママ〕は生活からとった素材。でも普通の生活よりも面白い。〔共④121006〕 ・台本と伝えたい思想が一番大切です。今回の劇の趣旨をはっきり分析したあと、感動しました。・自分の反省点はいろいろあります。ちゃんと意見を話さなかった。心にはいろいろな考えがあってみんなに伝えませんでした。これからはぜひがんばってえんげきぶの活動をせっきょく的に参加して、えんげきぶの一員としてがんばります。〔共⑥121012〕 ・生徒たちは活発に取り組みかつ組織的な集団活動が生まれている。〔清水の観察。共①120809〕		・私は小道具の係仕事をして先輩からいろいろ勉強しました。〔共⑤130228〕 ・全道大会に行って、もっと多くのことを勉強しました。でもその中、チームワークの大切さがわかりました。〔共⑤130228〕 ・仲間と「すべり台」づくりやペンキ塗りに取り組む姿、集中と協働〔児玉氏の観察。共⑦130414〕 ・仲間と「すべり台」づくりやペンキ塗りに取り組む姿、集中と協働〔児玉氏の観察。共⑦130414〕 ・原色で塗られたすべり台は存在感と共に懐かしさも呼び起こさせた。実際に滑ることができるとは度肝を抜かれた。〔全道大会生徒講評文B③〕	・（中国の高校には部活動というものはないが）舞台監督も演出も生徒であることに驚く。 ・しっかり意見を言わなかったことを反省。 ・小道具スタッフとして上級生に仕事を教えてもらった。またチームワークの大切さを知った。	・異文化としての「部活」との出会い。 ・愉楽の感受 ・チームワークの経験
			3（2013）	実践C 『K版 星の王子さま』 （小道具、キャスト＝花）	〔『星の王子さま』で〕一番の印象は、高校生たちが伸び伸び演技をしているということ。声がきちんと出て、表情も生き生きとして、目が輝いています。〔川島の観察。共⑦130409〕 ・頭が痛くて部活休みたかったけど、「皆も疲れている。そんな理由で休まない方がいいと思う」って言われました。真面目な顔を見て怖かったです。結局痛いけど頑張って参加しました。〔共④130321〕 ・毎日部活をして本当に大変ですが、部活は本当に楽しいです。確かに中国にはこのような部活がないです。毎日勉強します。日本と中国の学生生活はどっちがもっといいですかとよく聞かれます。どっちがいいかわからないけど、ただ言いたいのは、高校生活は勉強だけがあるわけではないです。 ・はじめて役を取りました。今日初めての稽古しました。すごく緊張しました。〔共④130323〕 ・台本づくりの過程にあまり参加できなかったけど、話し合いのときは積極的に参加しました。〔共⑥130423〕		・今日は全部スタッフワークをやりました。三時間はすごく早かったです。皆さんといっしょにバラ（小道具の造花）づくりをしました。バラを造るのは超楽しいです。〔共④130426〕 ・異なる立場や意見を持つ相手と共に、何かを行っていく上で自分以外の人間の考えていることは何か、今求めていることは何かを想像したり、何でも話し合うことで解決していくということが作品創りの中で、ごく自然に行われていると感じた。〔脇坂の観察。共⑦130317〕	・部員からアドバイス「休まない方がいい」）をもらい、頑張って参加した。でも部活は本当に楽しい。中国に部活はないが、高校生活は勉強だけではないと思う。 ・部活が終わったあともおしゃべりをした。 ・スタッフワークでは小道具を担当し、バラの花を大量につくる。「超楽しい」。	・両義性（部活の辛苦と愉楽）を感受 ・自己肯定感

巻末資料　表７　演劇教育による高校生の経験の意味：コーディング作業の詳細

	生徒（仮名）	性別	学年（年度）	活動（実践）と役割	〈1〉：物語（主題）の協働的な創造活動	〈2〉：身体表現の協働的な創造活動	〈3〉：スタッフ活動等の協働的な創造活動	〈4〉：オープン・コーディング	〈5〉：概念的カテゴリー
11	ヨッキー	女子	1（2011）	実践A『K版 ロミオとジュリエット』（スタッフ＝小道具、キャスト＝キャピュレット）	・もっと大きな声を出したいです。自分でリミッターかけてる感があるので、そのリミッターを外せたらいいんだと…。〔共⑥111012〕 ・大勢の前で話すのは苦手だし、否定されたらどうしようという思いがあった。実際、勉強不足、知識足らずなので否定されることの方が多く、つらかったです。〔共⑤111017〕 ・インプロは楽しかった。「キャッチボール」では人の名前を言ってキャッチボールして名前を覚えれて「やったー！」と思った。自分は名前と顔が一致しない。繰り返されたら覚えるけど、覚えなくても「ねえ～」「ちょっと～」と言えば済む話、と思っていた。〔共①111026〕 ・セリフと役を自分にとりこむのが大変だったけど、本番では自分に満足できた。感情をストレートに表現するのは楽しかった。〔共⑥120220〕 ・発語力の強化、相手役者とのイキの合った台詞回し〔映像記録による確認A⑥〕		・（音響スタッフとして）常に稽古場にいたのにあまり発言ができてなかったので勿体ないと思いました。思ったことをしっかり伝えられるようにしたいです。 ・稽古、通しその他もろもろでは失敗ばかりでご迷惑をおかけしました。 ・もっとすばやく動けたかなと思います。音だし等も遠慮しないでドンドン練習してしまえばよかったです。 ・技術的にも人間的にも成長したいです。特に後者。〔共⑥111012〕	・自分で自分に規制（リミッター）をかけてる。 ・相手の名前を覚える必要性をあまり感じない。が、「キャッチボール」で相手の名前を覚えることが出来てうれしかった。 ・（『ロミジュリエット』では）大変だったけど満足。 ・話し合いでは、否定されたらどうしようと思いなかなか話せなかった。	・自己規制 ・自己中心性 ・他者認識の希薄性 ・失敗恐怖（否定されたらどうしよう） ・発語力の強化、息の合った台詞回し
			2（2012）	実践B『すべり台をおりたら』（スタッフ＝小道具、キャスト＝幼稚園児）	・幼稚園児の心情を理解するのはとても難しかった。台本からもっと広げて表現してもよかったと思う。〔共⑥121120〕 ・〔大会で〕脚本製作チームに入った。自分のアイデアが、作品の核を握る台詞となった。〔共①131101〕 ・生徒たちは活発に取り組みかつ組織的な集団活動が生まれている。〔清水の観察。共①120809〕 ・本物の「幼稚園児」がいるかと思った。〔全道大会生徒講評文B③、他校の生徒の観劇感想記録B④〕 ・「園児」表現の集中力〔上演映像記録による確認。B⑤〕		・的外れな意見もあったが、先輩たちは臆せずに自分の意見を言えることは素晴らしいことだと評価してくれた。そのおかげで自分の意見を出すことへの恐れが随分となくなった。〔共①131101〕	・上級生の受容的、肯定的態度もあり、意見を言うことへの恐れが軽減された。 ・大会創作脚本のための脚本製作チームに入りアイデアを出した。	・失敗恐怖の軽減 ・他者認識の芽生え ・能動性（脚本製作チームとしてアイデア提出）
			3（2013）	・実践C『K版 星の王子さま』（小道具、キャスト＝花たち） ・実践D『フィロストラトスのつぶやき』（衣メ小、脚本検討チーム）	・〔『星の王子さま』で〕“僕”の心の中を表現するとしたら、“僕”は原作にある青年ではなく、〔私たちと同世代の〕少年でも大丈夫だろう。描いている飛行機は自立の象徴的なものであり、大人に向き合えるようになったと考えてもいいのかもって思った。〔共①130318〕 ・一番の印象は、高校生たちが伸び伸び演技をしているということ。声がきちんと出て、表情も生き生きとして、目が輝いています。〔川島の観察。共⑦130409〕 ・〔『つぶやき』で〕人物にものすごい親近感、現実感を抱いて「ｷｬﾗｸﾀｰにすぎないだろう」と思うのに、割り切れない気持ちがする。真剣に物語について考え、とりくめた。全道大会出場が決まったとき、あんなに泣けたのは真剣に取り組んできたからなのかなと。結果に満足できて今まで自分がやってきたことにも満足できて、だから色々考えられるようになった。 ・自分の意見をまとめるのは相変わらず下手。上手く伝わってなさそうなときも多かった。まとめてから話そうと思ってると、議論が進んでいってしまうからとりあえず言っちゃえーと思ってた。「勢い」って大事だなって思う。「何か変だなあー」って思ってることでもとりあえず言う。そしたら誰かが、「こういうことじゃない？」と答えをくれるかも知れない。思慮深くなるのも大事だけど、話し合いのときは「勢い」が議論を動かしていくこともある。あとから「あれも言っておけばよかった…」ってなるよりはいい。〔共⑤140308〕 ・全員で物語をつくる活動は今年も活発にできている、ただしひとつひとつの活動の目的を明確にすべき。〔清水の観察。共①130802〕		・〔『星の王子さま』で〕小道具作り…手伝ってくれた皆さん、ありがとうございました。〔共⑥130423〕 ・異なる立場や意見を持つ相手と共に、何かを行っていく上で自分以外の人間の考えていることは何か、今求めていることは何かを想像したり、何でも話し合うことで解決していくということが作品創りの中で、ごく自然に行われていると感じた。〔脇坂の観察。共⑦130317〕 ・作品タイトルは、生徒全員にタイトル案を出させ３時間を超える議論を行ったが、最終的に全員一致で決まったのはヨッキーの案「フィロストラトスのつぶやき」だった。 ・大会では役に選ばれることがなくスタッフワークをしながら「悔しい」とこぼすことがたびたびありました。〔今野メンバーチェック150930〕	・物語づくりに真剣に取り組み考えた。 ・脚本創作では仲間と何度も話し合いを重ねた。 ・話し合いでは尻込みしたり逡巡せず勇気「勢い」をもって切り出すことの大切さを認識するようになった。背景に仲間の受容的態度に対する信頼がある。	・他者への関わり ・関係性的思考 ・創造物（創作作品）の道具化 ・自己の対象化 ・能動性、発言増加 ・仲間への信頼感の感受

巻末資料　表７　演劇教育による高校生の経験の意味：コーディング作業の詳細

	生徒（仮名）	性別	学年（年度）	活動（実践）と役割	〈1〉：物語（主題）の協働的な創造活動	〈2〉：身体表現の協働的な創造活動	〈3〉：スタッフ活動等の協働的な創造活動	〈4〉：オープン・コーディング	〈5〉：概念的カテゴリー
12	リエ	女子	1（2011）	実践A『K版 ロミオとジュリエット』（スタッフ＝装置、キャスト＝キャピュレット、大公）	・自分はコミュニケーションは苦手。先輩たちの方から気軽に話しかけてくれたり話を聞いてくれて自分の事をわかってくれた。活動が始まる前や休憩の時などちょっとした時間にも話す機会のあるのが演劇部だと思う。 ・（インプロで）相手がうまく乗ってくれるかどうか不安だった。自分からアクションを起こすことが大切だと思った。〔共①111021〕 ・「ロミオとジュリエット」を上演するまでの稽古期間は正直辛かった。（中略）失敗の連続で落ち込まなかった日はほとんどなかったように思います。それでも諦めなかったからこそ、次の上演では失敗が少なかったように思う。辛いことから逃げなかったという経験は後の自分を強くさせてくれると学びました。〔A④120731〕 ・発語力の強化、イキのあった台詞回し〔映像記録による確認A⑥〕		・先輩に頼っていることが多いです。一年生という立場に甘えている私がいます。わからないことはまだまだありますが、とりあえず頼りすぎることをやめます。〔共⑥110713〕 ・ロミジュリをやって何が良かったかって、他の学校や地域の人々が観に来てくれたこと。100人以上お客さんが入った本当に良かった。〔共①121224〕	・インプロでは相手が自分の提案（即興的な言葉）にのってくれるかどうか不安だった。自分からアクションを起こすことが必要だと思った。 ・コミュニケーションが苦手だが上級生の声かけに心を開くことができた。	・消極性 ・不安感の感受（他者との関係への） ・閉鎖性、受動性
			2（2012）	実践B『すべり台をおりたら』（スタッフ＝舞台装置、キャスト＝女子高生）	・（全道大会に向けた目標）話し合いのとき、ためらわない、思ったことを口に出す。人の意見を受け容れる。客観視することを心がける。〔共⑥121013〕 ・意見を言うことにあまり抵抗がなくなってきたと思う。そして後輩が出来たことで「しっかりしなくては」と考えるようになりました。〔共⑤130228〕 ・生徒たちは活発に取り組みかつ組織的な集団活動が生まれている〔清水の観察。共①120809〕	・インプロを通して“自分を表現する”ということがとても身についたと思います。それと小さいことであまり悩まなくなりました。以前はうまく表現できなくてインプロに積極的に参加することができなかったのですが、回数を重ねていくとだんだん自信がついてきて参加できない日はない程になりました。 ・2012年度は割とセリフが多い役を演じたのですが、思った通り動いてはいなかったことに驚きました。やっぱり、舞台経験（舞台なれ）しておくことが必要なんだな、と思いました。そのために大会以外の公演で様々な役を演じることが必要だと考えています。〔共⑤130228〕 ・自分がどう見えるかを考え、積極的に演技を変えていこうとしていた。〔150930今野メンバーチェック〕	・「どうしたらもっとよくなるんだろう」と考えるようにしてもっともっとと常に上を見ていきたい。演劇の良さをみんなで共有したい。〔共⑥121120〕 ・仲間と「すべり台」づくりやペンキ塗りに取り組む姿、集中と協働〔児玉氏の観察。共⑦130414〕 ・仲間と「すべり台」づくりやペンキ塗りに取り組む姿、集中と協働〔児玉氏の観察。共⑦130414〕 ・原色で塗られたすべり台は存在感と共に懐かしさも呼び起こさせた。実際に滑ることができるとは度肝を抜かれた。〔全道大会生徒講評文B③〕	・インプロを通して自分を表現するということが身についた。 ・人前で表現することに自信がついた。 ・舞台表現では（VTR等を見て）まだ思った通りには動けていないと知り驚いた。 ・後輩が出来、自覚が生まれた。意見も比較的抵抗なく言えるようになった。	・自発性、能動性の芽生え ・未熟さへの自覚 ・発言増加（後輩への意識）
			3（2013）	・実践C『K版 星の王子さま』（スタッフ＝演出） ・実践D『フィロストラトスのつぶやき』（スタッフ＝舞台装置、キャスト＝女子卓球部員）	・意見はなるべく出して欲しい。自分が一言でも何か言おうと勇気を出してみるべきであるし顔色をうかがって意見出すなんて嫌です。そんな人と付き合いたくありません。自分の素直な意見出して下さい。少なくとも私は勇気を出して意見を言ったあなたを全面否定するなんてことしません。それが1年生であっても、2年生であっても。演劇関連でどこかで聞いた言葉。「先生だから正しい。先輩が言うから正しい。→必ずとは言えません。〔共③130125〕 ・『つぶやき』で、物語（脚本）がどうしたら面白くなるんだろうと考えていました。あと矛盾点がないか、1人が問題を抱えすぎていないか。（実際ではありうるが舞台では多いこと） ・全員で物語をつくる活動は今年も活発、ただしひとつひとつの活動の目的を明確にすべき。〔清水の観察。共①130802〕	・〔『星の王子さま』では演出を担当し〕稽古を重ね、稽古場は話し合いの場じゃない!!ってことを頭において続けていた。今回は話し合いの場をあまり作れなかったことに反省。考えるより動いてほしいと思って。〔共⑥130423〕 ・役者も演出もフラットに意見を出し合う関係が築けるとよい。〔横山の観察。共①130315〕 ・高校演劇の練習を見たのははじめてだが、演出も生徒が自主的に行っていることに新鮮な驚きを感じた。〔川島の観察共⑦130409〕 ・〔『つぶやき』で〕部員の思いやいらだちが生き生きと描かれていた。自分たち演劇部員の多くがぶつかる3年になってからの退部についての問題がリアルに描かれていた。〔全道大会生徒講評文。D④〕 ・表現におけるリアリティ及び観客との親和性。〔上演映像記録による確認。D⑦〕	・〔『星の王子さま』で〕異なる立場や意見を持つ相手と共に、何かを行っていく上で自分以外の人間の考えていることは何か、今求めていることは何かを想像したり、何でも話し合うことで解決していくということが作品創りの中で、ごく自然に行われていると感じた。〔脇坂の観察。共⑦130317〕 ・〔『つぶやき』で〕作る物や大きさが変わるというのはしばしばありますが、今回も結構変更点が多かった気がします。ですが、昨年に比べて残業の日数がものすごく少ない。多分いいことですね。〔共⑥131014〕 ・〔装置として〕初のキャスターパネルを作りました。思っていた以上にあまり人が集まれなくて、思っていた以上にお手伝いに入ってくれてなんだかんだうれしいです。舞台装置“み・ん・な”ってパンフレットに書いてあった学校さんを思い出しました。今回は自分たちも“み・ん・な”でもよかったくらい手伝ってもらいました。ありがとう!!〔共⑥131129〕	・脚本（物語）を面白くするために考えた。 ・演出を担当した。考えるより動いてほしくて稽古を優先した結果、話し合いの場をあまり作れなかったことを反省。 ・スタッフワークでは昨年に比べ作業効率が上がった。装置パート以外からもたくさん手伝いに来てくれてうれしかった。	・創造的思考（物語創作） ・能動性（演出として稽古をリード） ・仲間に対する。信頼感の感受 ・関係性的思考

巻末資料　表７　演劇教育による高校生の経験の意味：コーディング作業の詳細

	生徒（仮名）	性別	学年（年度）	活動（実践）と役割	〈1〉：物語（主題）の協働的な創造活動	〈2〉：身体表現の協働的な創造活動	〈3〉：スタッフ活動等の協働的な創造活動	〈4〉：オープン・コーディング	〈5〉：概念的カテゴリー
13	サッチ	女子	1（2012）	・実践B『すべり台をおりたら』（スタッフ＝制作、キャスト＝幼稚園児）	・話し合いが多いおかげでみんなの思い、考えなどを聞くことができるのでより信頼関係が強くなっていると思います。私は他の人より意見を言う回数が少ないです。考えても何も思い浮かばないこともありました。 ・話し合いによって自分について考えるようになりました。自分の悪いところを見つけたらそれをメモするようにしています。 ・私は最初本当にインプロが苦手で（今も苦手ですが）フリーズなどなかなか入ることができません。なのでインプロが嫌いでした。今は嫌いではありません。嫌っていたら何もできないと思うので積極的に参加しようとしています。私は失敗するということが怖いですが、失敗を沢山経験することは自分を強くすることができるとわかりました。〔共⑤130228〕	・私の声は高く低い声を出すことが苦手です。〔共⑥120712〕 ・こんなこと書いていいのでしょうか…？でも書きます。皆さん、申し訳ありません。もう少し真面目にやってください。（台詞を覚える時間のときのことです。）ふざけるのはいいと思いますが限度があるのではないでしょうか？〔共④120921〕 ・〔1年の頃〕私は人と関わらなくても全く問題ないと思っていました。〔共⑥140308〕 ・生徒たちは活発に取り組みかつ組織的な集団活動が生まれている〔清水の観察。共①120809〕 ・本物の「幼稚園児」がいるかと思った、との感想。〔全道大会生徒講評文B③、他校の生徒の観劇感想記録B④〕	・音響の仕事は忙しく大変でした。とくにガラスの割れる音が難しく何度もイライラしてしまいました。〔共⑥120712〕 ・1年生でも言いたいことは言って欲しいと言われ、少し言えるようになりましたが、全てを言えたわけではありません。やはり言いにくかったです。2年生ではもっと言わせてもらいます。そして私の経験を生かし、新1年生の為に言いたいことをしっかり言えるような環境をつくりたいです。〔共⑥121120〕 ・スタッフの仕事をしてスタッフも役者と同じように大事なものだとよくわかりました。 ・部活の時の他の人の態度などの良くない点は1年で沢山見つけ色々考えましたが、それを口に出すことはなかなか出来ませんでした。凄く後悔しています。言えていればもっと良い部になったと思います。〔共⑤130228〕	・失敗が怖くてインプロになかなか参加できなかった。 ・意見を言う回数が他の人より少ない。 ・話し合いを通して自分自身について考える。 ・当初、他人と関わらなくても問題ないと考えていた。 ・仲間の良くない面が目につく。指摘するればよかったと後悔。	・失敗恐怖、消極性 ・発言不足 ・他者に対する認識不足 ・自己中心性 ・非寛容性（仲間に対する否定的意識）
			2（2013）	・実践C『K版 星の王子さま』（スタッフ＝制作、キャスト＝バラ） ・実践D『フィロストラトスのつぶやき』（スタッフ＝制作、キャスト＝演劇部女子）	・〔『星の王子さま』で"バラ”の「履歴書」を書いて〕プライドが高い、弱さを見せたくない、素直になれない、強気な態度。否定されるとイライラしてついキツイことを言ってしまう。自分と似ている。〔共④130322〕 ・一番の印象は、高校生たちが伸び伸び演技をしているということ。声がきちんと出て、表情も生き生きとして、目が輝いています。〔川島の観察。共⑦130409〕 ・異なる立場や意見を持つ相手と共に、何かを行っていく上で自分以外の人間の考えていることは何か、今求めていることは何かを想像したり、何でも話し合うことで解決していくということが作品創りの中で、ごく自然に行われていると感じた。〔脇坂の観察。共⑦130317〕 ・〔『つぶやき』で〕全員で物語をつくる活動は今年も活発にできている、ただしひとつひとつの活動の目的を明確にすべき。〔清水の観察。共①130802〕 ・部員の思いやいらだちが生き生きと描かれていた。自分たち演劇部員の多くがぶつかる3年になってからの退部についての問題がリアルに描かれていた。〔全道大会生徒講評文。D④〕	・制作の仕事をし、他のスタッフの人と助け合うことが大切だと知った。新しいことに挑戦していきたいと思いました。 ・演劇部に入って仲間と共に活動していくことの大切さ、楽しさを知ることができた。最近この部活の影響でどんどん明るい性格になって笑顔でいることが増えたと思う。そして自分らしさを掴めてきている。優柔不断が少しずつ改善されつつあり、人に自分から積極的に話しかけられるようになった。〔共⑤140308〕	・活動していく中で仲間と活動していく楽しさ、助け合いの大切さ、挑戦への意志を獲得することができた。 ・明るい性格になった。 ・優柔不断が緩和された。 ・他者に対して自分から積極的に話しかけられるようになった。	・愉楽の感受 ・自己内対話（自己の省察） ・自己の相対化 ・能動性、明朗性 ・優柔不断の緩和 ・他者への関与（はなしかけ）。
			3（2014）	・『White』（2014年10月大会作品）	・話し合いは本当に大切だったと思います。私は考えをまとめるのに時間がかかるので発言することは少なかったのですが、部員の意見などを聞くことができ、全員で話し合うことで部員の本音を聞くこともできました。話し合いは決して無駄ではありませんでした。自分の考えと異なっているからといって、相手の考えを否定するのではなく受け入れて考えていくことが必要だと分かりました。みんなで泣いたのも良い思い出です。 ・演劇部に入って私は色々と変わりました。まず声量です。私は自分の声がそこまで小さいとは思っていませんでした。しかし、先輩たちが遊びに来たり、公演を観に来たときに「声大きくなったね!!」と言われることがよくありました。（5人以上には言われたと思います。）それで「私は声がかなり小さかったんだ」と気づきました。なぜ大きくなったのかよく分かっていませんでしたが、今考えると、自信がついたからかなと思います。今までの公演やインプロ（フリーズ、ヘルプなど…）のおかげだと思います。 ・また性格も変わりました。優柔不断が緩和され、前よりはだいぶ積極的になりました。そして何より性格が明るくなりました。これも声量と同じ理由だと思います。プラス部員との楽しい時間ですね。入部していなかったらつまらない生活を送っていたと思います。〔共⑤141201〕		・制作の仕事は私に向いていました。全ての事に責任とこだわりを持ち、どうすればより良いものを作ることができるかを考えて活動しました。困ったことがあっても最初は自分だけでなんとかしようとして、うまくいかないことがありました。しかし一人でどうにもならないことは他の人に意見を求めたり、手伝ってもらうことも大切だと気づきました。助け合うことでスタッフの結びつきが強くなり、絆も強くなったと思います。 ・私は自分について考え向き合いました。そこでようやく自分を知ることができました。私は素直になれていない。そして相手の悪い面しか見ていない。その人には沢山良い面があるのに見ようとしていなかった。〔共⑤141201〕 ・イライラする自分を表に出さないよう努力していた。〔今野メンバーチェック150930〕	・話し合い、本音で他者を理解することについて自覚。 ・声が小さく優柔不断だった自分が変わったこと、それは自信がついたからであること、仲間と楽しい時間を送ったからであることに気づいた。 ・一人でどうにもならないことは他者に意見を求めたり、手伝ってもらうこと、その関係が大切だと気づいた。 ・演劇をつくる過程で、自分に向き合った。人には沢山良い面があるのに見ようとしていなかった自分に気づいた。	・自己の対象化 ・関係性的思考 ・協働の愉楽性の感受と認識の深化 ・他者に対する受容的理解、多面的理解的 ・身体性の向上（声量の拡大）

巻末資料　表７　演劇教育による高校生の経験の意味：コーディング作業の詳細

	生徒（仮名）	性別	学年（年度）	活動（実践）と役割	〈1〉：物語（主題）の協働的な創造活動	〈2〉：身体表現の協働的な創造活動	〈3〉：スタッフ活動等の協働的な創造活動	〈4〉：オープン・コーディング	〈5〉：概念的カテゴリー
14	ノッコ	女子	1（2012）	・実践B『すべり台をおりたら』（スタッフ＝音響、キャスト＝幼稚園の先生）	・K高校の演劇部はみんな言ってるように話し合いの回数や時間が多くて良いなと思いました。稽古の時はみんな熱くなっていたり自分のことでいっぱいになって発言することも少ないと思いますが、話し合いのおかげで冷静になることもできるし、自分の意見をだしたり、他人にアドバイスしたりできる。〔共⑤130228〕 ・生徒たちは活発に取り組みかつ組織的な集団活動が生まれている〔清水の観察。共①120809〕	・夏休み中の練習のうちに集中力がすごく上がってきたなというのを感じました。私が一番変わったと思うのはインプロの中のフリーズです。最初の頃は、即興で演技をするのに頭がついていかなくて思うように入ることができなかったのですが、先輩に相談してコツを聞いてから気持ち的にも楽になったりしたので、このインプロのおかげでいさぎ良さ（？）のようなものもついたのかなと思います。〔共⑤130228〕	・私は音響だったのでとにかく主人公と音楽の関係をたくさん出したかったので、観客に伝わるような場面ができたのがすごく良かったです。 ・良くない感じの空気を楽しい空気に変える人がいるのはすごくいいなと私は思いました。でも部活に関係ない話にならないように気をつけたいと思います。 ・頼られる立場になるということで、この1年で学んだことを無駄にしないように周りをよく見て活動していきたい。〔共⑥121120〕	・話し合い、協働することのの意義を理解。 ・最初の頃はインプロのコツがわからず頭で考え、入っていくことができなかった。が、上級生に聞き、だんだん潔さ、度胸がつき、入れるようになった。	・個人的、観念的思考 ・受動性 ・話し合い、協働の意義理解
			2（2013）	・実践C『K版星の王子さま』（スタッフ＝音響、キャスト＝キツネ） ・実践D『フィロストラトスのつぶやき』（スタッフ＝音響、キャスト＝演劇部員女子）	・（1年秋の大会公演）『すべり台』の時まではなんとなくなく先輩について行き、自分から何か考えて行動することは少なかったと思うが、『星の王子さま』からは、劇の内容についても自分の考えを持ち、先輩に頼ってばかりしなくなったと思う。〔共⑤140308〕 ・〔『つぶやき』では〕ツイッターのことをたくさん話し合い、SNSの影響力などいろいろ考えた。そして、どうしたら、登場人物二人の信頼関係をひきたてることが出来るかを考えた。〔共⑥131014〕 ・全員で物語をつくる活動は今年も活発、ただしひとつひとつの活動の目的を明確にすべき。〔清水の観察。共①130802〕	・〔『星の王子さま』で〕私を含め多くの人が「ただ台詞をよんでいるだけ」と注意されることがあった。〔共④130312〕 ・役者が演出生徒から動きのパターンを指示されているが、役者同士のディスカッションも大切。〔横山の観察。共①130315〕 ・〔『つぶやき』では〕部員の思いやいらだちが生き生きと描かれていた。自分たち演劇部員の多くがぶつかる3年になってからの退部についての問題がリアルに描かれていた。〔全道大会生徒講評文。D④〕 ・表現におけるリアリティ及び観客との親和性。〔上演映像記録による確認。D⑦〕	・先輩を頼ることが多かった。もっと他のスタッフ（特に演出）と相談できたら良かったと思う。〔共⑥130423〕 ・考える時間が多くておそくなってしまった。考えるより先にまず行動ですね。 ・時間が無い中で、スタッフ同士で協力しあって作業出来たのは良かった。〔共⑥130710〕 ・〔『星の王子さま』で〕異なる立場や意見を持つ相手と共に、何かを行っていく上で自分以外の人間の考えていることは何か、今求めていることは何かを想像したり、何でも話し合うことで解決していくということが作品創りの中で、ごく自然に行われていると感じた。〔脇坂の観察。共⑦130317〕	・2年前半ではまだ台詞を読んでいるだけ、スタッフワークでも協働が少ない、という傾向があった。が、後半では劇の内容について自分の考えを持ち、また協力し合って上級生に頼ってばかりしなくなった。 ・劇の主題にそって物語を考えるようになった。 ・考えるより先にまず行動することの大切さに気づく。	・自発性、能動性の芽生え ・現実的思考の芽生え ・主題に沿って思考 ・実践的思考
			3（2014）	・『White』（2014年10月大会作品）	・劇を良いものにしていくためには、良い意見も悪い意見も重要になってきて、その意見が無意味なものになることはなかったので、自分の意見を人前で言うことにためらいがなくなった。 ・思考の柔軟性や吸収力も身についたと思う。演劇部の活動内では否定せずに肯定していくことを重視して物語をつくったりしていたので、自分の持っている考えと違うものを完全に排除することはなく、どんな言葉も1回受け止めてみるようになったと思う。 ・劇に出てくる人物をより理解するために、色々な職業や年齢について深く考えたり、演劇部員が今どんな気持ちでいるのかを日常生活から理解できるようにしていたので、人の心情について考える癖や読み取る力がついた。〔共⑤141201〕	・インプロでエチュードを何度も行うので人の言動にすぐ反応する対応力がついた。その対応力が身についている部員とエチュードをやっているので、お互いに何をしても大丈夫だという信頼関係が生まれ、自分の創造する範囲が広がった。相手を信頼しているからこそ、劇に取り入れることのできるような興味深い台詞や行動などが生まれてきたのではないかと思った。〔共⑤141201〕	・自分たちで解決することが困難な問題は、早いうちに相談することが大切だということを改めて感じた。 ・ゲネラルプローベ（本番仕様の公開練習）やリハーサルのタイムテーブルや必要な物などをよく確認しその場であわてることのないように各自で準備することが大切だと思った。〔共⑥141015〕 ・下の学年に向けた発言には自身が見られ、大人しいイメージは完全になくなり、演技でも自分のイメージを打ち砕くような大きな変化が見られた。〔今野メンバーチェック150930〕	・意見に無意味なものはないとわかり、意見を人前で言うことにためらいがなくなった。 ・自分と異なる考え、意見も排除せず、一度受け止め考えるという思考の柔軟性、吸収力が身についた。 ・劇中の人物を通して、現実の生活でも他人の置かれた立場や心情について考える癖や読み取る力がついた。 ・インプロで他人の言動に対する対応力がついた。仲間との信頼関係から、創作脚本の台詞や行動が生まれた。	・能動性（意見には無意味なものはないと認識し発言増加） ・寛容性、柔軟性（他者の受容） ・創造物（創作人物）の道具化 ・信頼関係の構築 ・関係性的思考

巻末資料　表７　演劇教育による高校生の経験の意味：コーディング作業の詳細

	生徒（仮名）	性別	学年（年度）	活動（実践）と役割	〈1〉：物語（主題）の協働的な創造活動	〈2〉：身体表現の協働的な創造活動	〈3〉：スタッフ活動等の協働的な創造活動	〈4〉：オープン・コーディング	〈5〉：概念的カテゴリー
15	ヒロコ	女子	1（2012）	・実践B『すべり台をおりたら』（スタッフ＝舞台装置、キャスト＝幼稚園の先生）	・役づくりについてこだわりを持つようになった。最初のほうは、はっきり言えば、自分に与えられた役について深くは考えなかった。〔夏の学校祭公演のとき〕演出さんから履歴書の宿題を出された瞬間、正直「え…？」ってなった。セリフと身振りしか考えていなかったので。 ・〔その人物が〕どんな人生を歩んできたのか考えることが楽しくなった。 ・演劇部に入り、自分がどれほど安易に役をつくってきたかが強烈に感じられた。それほど学ぶことの多かった一年だった。〔以上共⑤130228〕 ・生徒たちは活発に取り組みかつ組織的な集団活動が生まれている〔清水の観察。共①120809〕	・たくさんの話し合いをしてきて、まず悔しいのと不安しか無かった。「気づかされなきゃできないのか、自分は。」とか、「先生役になったけど…。」とか。エンジンかかるのがすごく遅すぎた。〔共⑥121012〕 ・今までは、ただ台本通りにセリフを覚える、感情が入っているように、くらいしか意識していなかった。が、今年秋の大会『すべり台をおりたら』での稽古で一対一で会話するときの自然さが重要だと思った時から、〔その自然さを〕求めるようになったのかもしれない。〔共⑤130228〕	・〔「ほう・れん・そう」の〕「そう〔相談〕」の活用が自分は上手くできていなかったように思う。〔共⑥121012〕 ・制作スタッフとしてパンフレットの中身で過去の公園を描き、そのパンフレットを片手に舞台上で現在の公園、観客から何か少しでも時間の流れをかんじさせられるようにという意図があった。〔共⑥121120〕	・1年の前半は自分に与えられた役について深く考えず、とても安易だった。台本通りにセリフを覚え、感情をつける、くらいしか意識しなかった。が後半になると、次第に、会話の自然さや登場人物がどんな人生を歩んできたかについて考えるようになった。 ・話し合いで自分の受動性、未熟さを自覚。 ・スタッフワークでの「ほう・れん・そう」の重要性、制作スタッフの意義を理解。	・受動性 ・個人的思考 ・「ほう・れん・そう」の意義理解。
			2（2013）	・実践C『K版 星の王子さま』（スタッフ＝舞台装置、キャスト＝花コロス） ・実践D『フィロストラトスのつぶやき』（スタッフ＝舞台装置、キャスト＝演劇部員）	・原作〔『星の王子さま』〕から「起承転結」をつくりだす宿題。皆さん、どんな流れをつくったのかすごく楽しみでしょうがないです！〔共③130118〕 ・「溜め込まずに何でも話せ。」ということを忘れないでほしい。『すべり台』の時も、話せる機会をつくってもらってやっと吐き出したようなものです（良い話し合いだったことに変わりはありません。もちろん。）ですが、これからまた新たに1年間やっていくということなのですから、もう話し合いの機会を作ってもらう前に話しましょう。吐き出しましょう。〔共③130214〕 ・〔『つぶやき』〕全員で物語をつくる活動は今年も活発にできている、ただしひとつひとつの活動の目的を明確にすべき。〔清水の観察。共①130802〕	・〔『星の王子さまで〕一番の印象は、高校生たちが伸び伸び演技をしているということ。声がきちんと出て、表情も生き生きとして、目が輝いています。〔川島の観察。共⑦130409〕 〔『つぶやき』で〕人物を観察するとか、自分の体験を思い返してみるとか、今回のエチュードのような経験（気持ちの揺れ動き）をしたときのことは特に力になった。〔共③130722〕 ・部員の思いやいらだちが生き生きと描かれていた。自分たち演劇部員の多くがぶつかる3年になってからの退部についての問題がリアルに描かれていた。〔全道大会生徒講評文。D④〕 ・表現におけるリアリティ及び観客との親和性。〔上演映像記録による確認。D⑦〕	・個人単位でやってはいても、全体では出来ていなかったことに気づけなかった。そして指摘できなかった。〔共⑥130710〕 ・〔『星の王子さま』で〕異なる立場や意見を持つ相手と共に、何かを行っていく上で自分以外の人間の考えていることは何か、今求めていることは何かを想像したり、何でも話し合うことで解決していくということが作品創りの中で、ごく自然に行われていると感じた。〔脇坂の観察。共⑦130317〕 ・2年学祭では役者の技術面よりも普段の活動におけるスキルが上がったと思う。やはり舞監経験は大きい。進行するということ、先を見越すこととしてまだ未熟な面はあるが、入部当初よりは成長しているはず。発言量も増え始めたのはこの頃だったと思う。〔共⑤140308〕	・物語づくりに対する愉楽の感受、話し合いでの自己開示、他者への積極的な関わり。 ・個人単位の活動から集団活動への発展への意識。 ・舞台監督を経験し、日常活動におけるスキルが上がった。 ・先を見通して進行することが少しずつ出来るようになり、同時に発言量も増え始めた。	・愉楽の感受 ・自己開示と他者への関わり ・関係性的思考 ・集団性意識の芽生え ・自発性、能動性の芽生え ・発言量の増加
			3（2014）	・『White』（2014年10月大会作品）	・「祖母」の口調、「父」が子どもに対してどう接するのか。祖母は常に生活を共にしている分、語尾によく目をつけていたり、最近自分もこの舞台のラストみたいな会話をしたこともあって、父の気持ちについて考えたり。ヘルパーについて自分なりに（主に本で）知った知識で形から入っていった。あと認知症患者が常に見ている世界をネットで調べたりした。〔共⑥141015〕	・今回、2014年のK高校演劇部の活動は、全て皆で創り上げてきたもので満ち溢れていたように思う。だから装置も小道具も思い入れのあるものになったと思います。苦労して０から何かを創りあげればあげるほど自分の中でどれほど尊いものなのか実感できていたと思います。今までを振り返ると結局「楽しんだもん勝ち」なのかなと思う。楽しく無きゃ活き活きとした人間なんて演じられないと思うし、そもそもここまで続けてこられなかったと思う。結果として3年間で大きく良い方向に自分は変化（成長？）したなと思います。〔共⑤141201〕 ・自分の役の立場から相手役にどう接し方が変わるか、相対的にどう動けば年上に見えるかなど、自分を客観視して演技をするようになっていた。〔今野メンバーチェック150930〕		・役作りや物語の創造を通して、日常生活での観察力が生まれた。 ・自分自身に照らし、物事を深く考えるようになった。 ・役（他者）と自己との共通点を探し出す。 ・仲間と協働してつくりあげたことに尊さを感じる。	・観察力 ・関係性的思考 ・生活世界の対象化 ・自己の意識化 ・リアリティの重視 ・辛苦と愉楽の感受 ・自己肯定感の感受

巻末資料　表７　演劇教育による高校生の経験の意味：コーディング作業の詳細

	生徒（仮名）	性別	学年（年度）	活動（実践）と役割	〈1〉：物語（主題）の協働的な創造活動	〈2〉：身体表現の協働的な創造活動	〈3〉：スタッフ活動等の協働的な創造活動	〈4〉：オープン・コーディング	〈5〉：概念的カテゴリー
16	ヒロヤ（※　2年生5月から入部）	男子	1（2012）						
			2（2013）	・実践D『フィロストラトスのつぶやき』（スタッフ＝舞台装置、キャスト＝演劇部員、“暴君ディオニス”）	・メロスとセリヌンティウス、フィロストラトス、ディオニスの性格や心情などを部員全員で何度も何度も議論しあってこの台本の軸を築き…自分は役をもらい演じることができて楽しかったしうれしかった。〔共⑥131129〕 ・全員で物語をつくる活動は今年も活発にできている、ただしひとつひとつの活動の目的を明確にすべき。〔清水の観察。共①130802〕	・「ディオニス」と「ハジメ」（演劇部員）を演じましたが二人とも自分とは全く似てない人物で性格もかけ離れていて個人的にはものすごく悩まされた。でも演出の二人や先生、他の役者が最後まで支えてくれたので本番後悔もなく思う存分やりきることが出来た。〔共⑥131129〕 ・「ハジメ君」メッチャ面白かった。会場から爆笑が何度も起きた。〔石狩支部大会観客（高校生）の感想。共②131005〕 ・部員の思いやいらだちが生き生きと描かれていた。自分たち演劇部員の多くがぶつかる3年になってからの退部についての問題がリアルに描かれていた。〔全道大会生徒講評文。D④〕 ・表現におけるリアリティ及び観客との親和性。〔上演映像記録による確認。D⑦〕	・装置は地区大会からドタバタしていて変更が多かったし、時間もないし…辛かったですけど、他のスタッフの人達や空いてる役者さんにも手伝ってもらい、全道でも地区でも間に合わせることができました。〔共⑥131129〕 ・大会ではみんなで培ってきたものを思う存分発揮できたという達成感とやりがいを感じることができました。〔共⑤140308〕 ・演劇をやって自分がイメージしたものを実現するということの楽しさを味わえていることがとても幸せです。〔共⑤140308〕	・部員全員で何度も話し合い、脚本の軸を築く。 ・役作りにはかなり悩んだが、楽しかった。 ・自分がイメージしたものを具体化し実現すること、みんなでつくりあげた達成感、やりがい、楽しさ、幸福感を感受。	・話し合いの認識 ・辛苦と愉楽の感受 ・「道具」の創造 ・創造物（舞台装置）によるイメージの具象化、対象化 ・自己肯定感の感受
			3（2014）	・『White』（2014年10月大会作品。スタッフ＝舞台装置、キャスト＝父）	・今日の話し合いで、前から出ていた認知症に対する知識量と実体験者の声の乏しい事がこれからの脚本作りする上での問題点として何度も挙がっていました。これから認知症についての情報を集めてみようと思います。〔共③140731〕 ・〔『Ｗｈｉｔｅ』では〕僕は劇中でお父さん役を演じましたが、そのお父さんが認知症のおばあちゃんの息子であり、母（おばあちゃん）がガンでもう一緒に生活できないということを受け入れて「颯太ともう一度会いたい、一緒に遊んでやりたい」という母の望みを叶えてやりたいという願いを持っている少し特殊な立場にいる父親で、僕は父親の感情を脚本から読み取ることができませんでした。特に颯太と1対１で話し合うラストシーンのお父さんになることがとても大変でした。颯太にこれまで隠していた真実を明かす時の父の心情は家に入ってくるところから弁当の箸を買いに行くところまでにいろんな思いを持っていてそれを理解していてもうまく表現できませんでしたがいい役をやることができて楽しかったです。〔共⑤141201〕 ・（表現すべき登場人物の）父親の考えてることがわからなかった。認知症の老親を抱えた男という当事者になったことがないので。しかし、部長のアドバイス（「劇中の“その人”にならなくてはいけない」）を聞いてうれしかった。実際できなかったのが悔しかった。〔共⑨141221〕	・装置は最後まででんやわんやでした。毎回反省しているのに改善されない計画性の無さはチーフとして装置メンバーにも他の部員・先生方にも本当申し訳ありませんでした。今回の装置作業にはヘルプを積極的に取り入れて作業効率を良くできたことはよかったと思います。〔共⑤141201〕 ・この演劇部にもっと早くから入れば良かった。こんなにみんなと仲良くなれる部活はそうないと思う。〔後輩に向けて〕僕たち3年生が卒業するということで不安に思っている人もいるみたいだけど、自分もそうだった。どうなるんだろうっていつも不安で一杯だった。でもなんとか出来たウラには仲間への信頼があったと思う。またそれを実感することが出来た部活だったし、これからもそうであって欲しい。〔共②150301〕	・認知症の祖母を介護する父親役に挑戦したが、「その人」が何を考えているのか、理解するのは難しかった。頭では理解しているつもりでもうまく表現できなかった。 ・装置作業における、他パートからの支援と協働の導入。 ・この演劇部にもっと早くから入っておけばよかったと思った。仲間との信頼感があって、不安を乗り越えることが出来た。	・人物造形の困難性を感受 ・「道具」の創造 ・協働による不安の克服（協働の道具化）

巻末資料　表７　演劇教育による高校生の経験の意味：コーディング作業の詳細

	生徒（仮名）	性別	学年（年度）	活動（実践）と役割	〈1〉：物語（主題）の協働的な創造活動	〈2〉：身体表現の協働的な創造活動	〈3〉：スタッフ活動等の協働的な創造活動	〈4〉：オープン・コーディング	〈5〉：概念的カテゴリー
17	モコ（※1年生の大会後に入部。2年生の全道大会後退部。）	女子	2（2013）	・実践C『K版 星の王子さま』（スタッフ＝衣メ小、キャスト＝ヘビ） ・実践D『フィロストラトスのつぶやき』（スタッフ＝衣メ小、キャスト＝卓球部員）	・私は今日、ヘビのシーンをしました。演出であるリエ先輩に一番言われたことは“緊張感が足りない！”ということです。緊張感って何だろうって思います。ずっと考えていますが正直よくわかりません。自分らしく“緊張感”を出そうとしているのですが、そもそも“緊張感”がよく分からないので、とても難しいです。でも、〔王子さまを殺すヘビの〕怖さを出すためにセリフを言いながら笑みを浮かると少し表現出来るかなと思って実践しています（ドヤ！）〔共③130329〕 ・〔『つぶやき』の〕稽古をして思ったのは、台本があるのもあり動きがかたいなと思いました。特にレイカ、コハル、ユウコのふざけ合うシーンは間を感じさせないくらいずっと喋っていてほしいなと思いました。〔共③130911〕 ・最近は決まった人しか練習できていないと思います。もっとみんな（卓球部）は練習すべきだと思います。〔共③130912〕 ・あと3日で一本通し〔通し稽古〕ということを今日まで忘れていました。正直自分はまだ危機感が足りないと思います。〔共③130914〕 ・初めての日誌〔部誌〕です。今日の部活はインプロをしました。見ている方の感想としては、演じている人が少し全体的オーバーリアクションが多いかなあと思いました。やはりオーバーすぎるのもいけないと思います。（そのシーンに合わせてのON・OFFも必要。ここで言っているのは普通の日常会話のシーン。）自分の課題は色々な人に指摘された“重点が定まらない”ことです。日頃から出来ていないから出来ないのだろうなと思います。気をつけます。〔共③130131〕 ・〔欠席の多いモコに対して〕モコは自分のやりたいことをなんでも、演劇の大会前にやろうとするのはみんなに迷惑がかかることを知るべき。〔共①130824ユウ〕 ・今、ユウに言われたんだけど、私も公演とか大会とか、比べたら他の日に比べたら休んじゃいけないって思ってる。習い事の先生にはわかってもらえるようにしている。公演前は自分なりに習い事休んでるつもり。〔共①130824〕 ・今野先生にたくさんの技術をおそわりながら…明日の衣メ小はいよいよミシンです。私自身、ミシンは苦手なのに大好きなのではりきって部活に行きます。〔共①130914〕 ・大会前にも関わらず、自己都合による欠席が目立つ。ミーティング後もあまり反省の色は見えず。『部誌』の提出を5日間も滞らせた。〔共③130701～06、0911～0914〕 ・部員の思いやいらだちが生き生きと描かれていた。自分たち演劇部員の多くがぶつかる3年になってからの退部についての問題がリアルに描かれていた。〔全道大会生徒講評文。D④〕	・1年の12月から2年の12月までの1年間の活動。 ・自分の表現に対する反省的視点、思考の希薄さ。一方で、他人の表現技術への注文、指摘が多い。 ・他者との協働性、創造性に関する思考や気づきがあまり見られない。 ・自己中心的思考 ・欠席過多	・他者批評。 ・自己反省の希薄さ。 ・欠席過多。 ・非協働性、非創造性 ・自己中心的思考と行動

巻末資料　表７　演劇教育による高校生の経験の意味：コーディング作業の詳細

	生徒（仮名）	性別	学年（年度）	活動（実践）と役割	〈1〉：物語（主題）の協働的な創造活動	〈2〉：身体表現の協働的な創造活動	〈3〉：スタッフ活動等の協働的な創造活動	〈4〉：オープン・コーディング	〈5〉：概念的カテゴリー
18	ユウ	女子	1（2012）	・実践B『すべり台をおりたら』（スタッフ＝衣メ小、キャスト＝幼稚園児）	・〔『すべり台』の物語を理解する上で〕姉弟がいないのでよく分からない部分があったけど、みんなのはなしをきいて、もっとキャラクターが自分の中で生きてきた。なんど泣きそうになったことでしょう。〔共⑰121012〕	・やっぱり「園児」って難しい。もっともっと!!って思ってもうまくいかない。とりあえず落ち着いてやりたい。〔共④120924〕 ・生徒たちは活発に取り組みかつ組織的な集団活動が生まれている。〔清水の観察。共①120809〕 ・本物の「幼稚園児」がいるかと思った、との感想。〔全道大会生徒講評文Ｂ③、他校の生徒の観劇感想記録。Ｂ④〕 ・「園児」表現の向上。〔上演映像記録による確認。B⑤〕	・『すべり台をおりたら』では、色んな人がみてくださった分、色んな人の意見があるんだと思う。でも、私たちの中でりくくんやはるか、りかなどは生きているわけで、私たちの世界がある。〔共⑰121012〕 ・落ち着いて全体を見れるようにする！1人でやるものでもないしみんなでやるものだから。〔共⑥121013〕 ・上級生とのみ交流。	・話し合いで他者の話をきいて物語の主人公の気持ちが理解できた。 ・自分たちで協働して創り上げてきた物語への自負。 ・アンバランスな人間関係（上級生とのみ交流）	・物語創作による現実的思考 ・アンバランスな人間関係。
			2（2013）	・実践C『K版 星の王子さま』（スタッフ＝衣メ小、キャスト＝大物気取り） ・実践D『フィロストラトスのつぶやき』（スタッフ＝衣メ小、キャスト＝卓球部員）	・〔『つぶやき』では〕現代の私たちの悩み（誰にでもあるような）をリアルに表現するにはどうすればいいのか考えた。Twitterというものをいれることで色々な価値観があったからまとめるのは大変そうだと思ったけど、Twitterをきっかけにする方向になったことがよかったと思った。〔共⑥131014〕 ・創作によく力をいれるようになりました。あとは、役について考えるようになりました。この役はどんな人なのか、周りの人との関係はどうなのか。よく考えるようになったと思います。あとは、人の目をみることを意識するようになりました。〔共⑤140308〕 ・全員で物語をつくる活動は今年も活発、ただしひとつひとつの活動の目的を明確にすべき。〔清水の観察。共①130802〕	・まずは勢いがついた。舞台になれた（少しですが）おかげで自分を表現する力が少しついた気がする。声を大きく出したり大きく動くなど成長はたくさんしたと思いますが、まだまだな部分がたくさんある。〔共⑤130228〕 ・〔『星の王子さま』で〕役者が演出生徒から動きのパターンを指示されているが、役者同士のディスカッションも大切。〔横山の観察。共①130315〕 ・〔『つぶやき』で〕部員の思いやいらだちが生き生きと描かれていた。自分たち演劇部員の多くがぶつかる3年になってからの退部についての問題がリアルに描かれていた。〔全道大会生徒講評文。D④〕 ・表現におけるリアリティ及び観客との親和性。〔上演映像記録による確認。D⑦〕	・これからは“考える力”をもう少しつけたい。〔共⑤130228〕 ・特定の仲間だけでなく、部全体の仲間と幅広く交流（『K版 星の王子さま』以後） ・〔『星の王子さま』で〕異なる立場や意見を持つ相手と共に、何かを行っていく上で自分以外の人間の考えていることは何か、今求めていることは何かを想像したり、何でも話し合うことで解決していくということが作品創りの中で、ごく自然に行われていると感じた。〔脇坂の観察。共⑦130317〕	・現代に生きる自分たち自身の悩みや問題をどうリアルに表現するかを考えた。 ・創作に力を注ぐとともに、役の人物（他者）同士の関係について考えるようになった。 ・人の目をみるよう意識するようになる。幅広い交流が出来るようになる。 ・勢いがついた。声、動きを大きくすることが出来るようになった。	・リアルな物語の創造への志向 ・自己の対象化 ・関係性的思考（人物と自分との関係について考える） ・交流関係の拡大
			3（2014）	・『White』（2014年10月大会作品）	・物語をつくっていくことは毎回難しいなと思います。1人でつくるものではないので、みんなで頭をふりしぼることが大事だと思う。その点1番大事なことはインプロなのかなと思います。インプロが種になったりヒントになったりします。インプロにはみんなのアイデアやひらめきがたくさんこめられているから。 ・物語の核の部分は話し合いが大事だと思います。インプロは体で、話し合いは頭で、全身を使っていくことが大事です。話し合いによってみんなの意見をきけるのはとてもいいことで、それによってひとつの核へとつながっていく。時間はかかりますが、何かをつくりあげるということはこういうことなのかなと思います。〔共⑤141201〕	・役者にかんしてはやはり自分の感情をまず捨てるべきだと思いました。むずかしい話ですが、“私であるけど私ではない。”、“役はそこで生きてる”というのは本当のことだと思います。ですが、演じてみると自分ではそう思っていなくても他人からは、私のようにみられてしまう。役者として一番の課題はそこなんだと思います。ですが自分と役と向き合って悩み考え表現していくところが、高校演劇の醍醐味だと思います。〔共⑤141201〕	・衣装のイメージを自分自身みんなにうまく伝えられなかった。 ・衣装メイクの仕事で少し焦り役に入り込むのがおそかった。 ・もっと意見を出せば良かった。出しはじめるのがおそかった。〔共⑥141015〕 ・自己中心的な面が少なくなり、仲間を大切にするようになった。仲の悪かったユウスケを認め、彼の成長を褒めるまでになっていた。レイの演出をいつも褒め、彼女に自信を与えていた。〔今野メンバーチェック150930〕	・物語はみんなで頭を振り絞ってつくるもの。特に話し合いとインプロによってみんなのアイデアを全身を使って表現していくもの。 ・役づくりは、「私であって私ではない」もの、「そこで生きている」ものを表現すること。 ・スタッフワークの進め方について反省。	・バランスのとれた人間関係 ・役（他者）と自己との統合的把握。 ・関係性的思考。 ・自己の相対化

巻末資料　表７　演劇教育による高校生の経験の意味：コーディング作業の詳細

	生徒（仮名）	性別	学年（年度）	活動（実践）と役割	〈1〉：物語（主題）の協働的な創造活動	〈2〉：身体表現の協働的な創造活動	〈3〉：スタッフ活動等の協働的な創造活動	〈4〉：オープン・コーディング	〈5〉：概念的カテゴリー
19	ユウスケ	男子	1（2012）	・実践B『すべり台をおりたら』（スタッフ＝衣メコ、キャスト＝高校生）	・〔大会開会式後〕稽古は大通公園でやりました。「春花」のモノマネのシーンをやる時、僕はキョヒした。公共の場で女のマネをするのが嫌だったから。その事をハルコ先輩は、「私が思うに私たちの心の中には一つの部屋があって役者の人は私自身と役の二つが共存するの。だから,今のユウスケはユウスケじゃなくて役の人なの。それにこのシーンは単に女のモノマネしてるんじゃなく、マネをして相手をバカにしてるの…私の考えではね。」この言葉にどれほど救われたことか。〔共③121003〕 ・一時期「女のマネ」や「女装」など凄く嫌でした。…でも今は…そんな役が出来る自分は、またひとつ特別なんだと思えるようになりました。〔共③130205〕 ・〔1年の頃から〕男子が少なかったからか幸か不幸か毎回役をもらうことができました。女装癖がある役や、とにかくハイテンションな役、博識じいさん…どれも一癖どころではない役ばかりで正直辛かったです。それでもつくりあげることができたのは先輩、先生、OB・OG、友達、知り合いまでもが私を支えてくれたから。〔共⑤140308〕 ・〔『すべり台』で〕生徒たちは活発に取り組みかつ組織的な集団活動が生まれている〔清水の観察。共①120809〕		・トリの時〔活動終了時〕にくらら先パイからお話がありました。「上演3日」なのに稽古に身が入っていない。それぞれ自分について話していきました。自分は全道大会に行きたいというばかりで何も実行できてはいません。ごめんなさい。〔共③121004〕	・公演の度にキャストに選出される。が、一癖ある役ばかりで、正直辛かった。お客に笑われるのが嫌だった。 しかし、上級生のアドバイスに救われ、役と自己との関係性を整理でき、表現について認識が深まる。またそれを支えてくれた上級生や顧問、同級生からの支援に対する感謝。	・自意識過剰 ・自己と他者（役）との混同から、両者の関係性の認識深化。 ・仲間意識
			2（2013）	・実践C『K版 星の王子さま』（スタッフ＝舞台装置、キャスト＝地理学者） ・実践D『フィロストラトスのつぶやき』（スタッフ＝演出、キャスト＝山田先生）	〔『星の王子さま』で〕役者の考える役のイメージをもう少し広げてもよいのでは。演出がいうイメージにとらわれすぎてうまく造れてない気がします。〔Yの観察。共⑦130322〕 ・〔『つぶやき』で演出をつとめ〕どうすれば役者1人1人が役として舞台で生きることができるかを考えた。役者に聞いたり話したり、役者自身の長所と今そのシーンで感じていることを掘り出し磨いた。〔共⑥131129〕 ・他人を演ずるのは、その人の人生を伝える事、観てくれた人に記憶として刻むことだ。〔共⑤140308〕 ・全員で物語をつくる活動は今年も活発にできている、ただしひとつひとつの活動の目的を明確にすべき。〔清水の観察。共①130802〕 ・部員の思いやいらだちが生き生きと描かれていた。自分たち演劇部員の多くがぶつかる3年になってからの退部についての問題がリアルに描かれていた。〔全道大会生徒講評文。D④〕		・『星の王子さま』ではスタッフワーク、人との会話全てが中途半端になってしまった。謝りグセやらズボラさやらが、自分自身で確認できた機会でもあった。次の公演が始まる前までに直していこうと思う。〔共⑤130423〕 ・〔『星の王子さま』で〕異なる立場や意見を持つ相手と共に、何かを行っていく上で自分以外の人間の考えていることは何か、今求めていることは何かを想像したり、何でも話し合うことで解決していくということが作品創りの中で、ごく自然に行われていると感じた。〔脇坂の観察。共⑦130317〕	・2年後半の大会公演『フィロストラトス』で、演出を担当し、他の役者（部員）と対話し、演出をつとめる。 ・スタッフワークへの反省 ・他人（他者）を演ずることはその人の人生を伝え、観てくれた人に記憶として刻む事。 ・他人を演じることはその人の人生を観客に伝えること、記憶として刻むことだ、という認識を得る。	・対話の重要性への認識 ・自己の相対化 ・他者（役）の積極的理解 ・観客とのコミュニケーション（表現は伝えること）
			3（2014）	・『White』（2014年10月大会作品）	・自分が演劇を通して変わったことは…後悔した後、「じゃあどうするか」と考えるようになったのが大きい。“つまんないエチュードだ”と言われた時に新しい演技を創るのに似ている気がする。すると今度は視野を広げたくなりました。演技はもちろん本、ニュース、政治、色んな人が考えている事を知りたくなった。 ・自分は笑われるのがイヤだった。それこそ「石原裕次郎」になりたかった。でもシリアスなものだけじゃない、コミカルな中に重り〔ママ〕が落ちてきてハチャメチャながらも心を震わせる終わり方をするのも劇だ。そしてその劇は関わった全員の個性の結晶なんだと気づいた。僕たちは何人、何十人と役を創り出していきます。創り続けると役と役に共通点を見つけると思うんです。その共通点がその人の個性だと思うんです。それを見つけ出した時、「今、自分にしか出来ない事」を創り出すんだと思います。〔共⑤141201〕 ・仲間の話を聞いて、自分の中でフィードバックすることが出来るようになった。大会では「主役も脇役もなく、自分は芝居を創る大切な役の一つ」という自覚を持って、全力で演じていた。演出のいうことを真摯に受け止め演技を積極的に変えていた。〔今野メンバーチェック150930〕		・今回〔新入生歓迎公演で自分は助舞監だったが〕、舞監に仕事を任せっきりでサポートらしい事が出来なかった。舞監の仕事を一から確認しなおす。 ・舞監は行事予定などで公演日の前後を先に調べるなど、下調べをした方が効果的に予定を作ることが出来る。〔共⑥140422〕 ・〔下級生に〕メンバー達と「お前は○○は得意で△△は苦手だったから××してみて」と言い合える仲になってくれ。意見と意見をぶつけ合える、全員で考えて対立して和解していいものを作り上げるのが演劇であることを忘れないでほしい。〔共⑥141015〕	・劇は関わった全員の個性の結晶である。 そして3年間を継続する中で創りだしたたくさんの役に共通する点がその人の個性である、と気づいた。 ・今自分にしか出来ないことを表現するのが創造的表現である。 ・意見と意見をぶつけ合う、対立しても和解していいものをつくりあげる、そういう関係を築いてほしいと、下級生にアドバイス。	・個性への認識 ・関係性的思考と自己の相対化（舞台表現を通した個性の発見） ・信頼関係構築の重要性認識

巻末資料　表７　演劇教育による高校生の経験の意味：コーディング作業の詳細

	生徒（仮名）	性別	学年（年度）	活動（実践）と役割	〈1〉：物語（主題）の協働的な創造活動	〈2〉：身体表現の協働的な創造活動	〈3〉：スタッフ活動等の協働的な創造活動	〈4〉：オープン・コーディング	〈5〉：概念的カテゴリー
20	レイ	女子	1（2012）	・実践B『すべり台をおりたら』（スタッフ＝照明）	・今日は〔『すべり台』の〕「第二稿」が「くばられました！パチパチ。けっこう変わってる部分も多いですね！春花の過去が見えてきて…。２年生が職場体験で役者がいなくて大変でした。私は小さい「章太」をやりました（笑）。全員集まって出来るといいですね。通しも近いですし。12人も舞台にいるとすごく人口密度が高くなることがあるのでうまく動かなければならないと思います。園児はもっと園児らしく、先生はもっと先生らしくなれるといいです。まだ高校生が見えかくれしています。幼稚園へ行って直接見たり、一緒に遊んだりできると一番いいんですけどね。〔共③120919〕 ・１年初めの頃と比べて、たくさん意見を言えるようになったと思います。話し合いの時は、思ったこととかあれば手を上げて伝えることができたと思います。話し合い以外の場面でももっと言えるようになりたいと思います。〔共⑤130228〕 ・生徒たちは活発に取り組みかつ組織的な集団活動が生まれている〔清水の観察。共①120809〕		・照明ですがやっぱり難しい。わからないことだらけ。でも楽しいです！教育文化会館でまた動かせると思うとドキドキします。〔共③120919〕 ・『すべり台』で照明をやって、照明の知識がついたというのはもちろんのこと、周りの様子を視野を広くして見られるようになった。稽古を見ていられるので、進み具合とか、役者の様子をよく見れたと思います。後半になればなるほど〔役者には〕疲労がたまっているのがよくわかりました。また悩んでるなということもよくわかりました。そのときに、私はどう行動にうつせばいいか悩みうまくいきませんでした。どうすればいいのか、私には何ができるのか、反省点でした。〔共⑤130228〕	・照明技術習得の愉楽性と、困難性を感受。 ・向上心の芽生え。 ・1年生初期に比べ、話し合いで、意見を言えるようになった。それ以外の場面でも発言したいと思う。 ・照明スタッフをやったことで視野が広がり演技者の悩んでいる様子もよくわかった。が、その人にどうアドバイスしたらいいのか、うまくいかなかった。	・愉楽性と困難性の感受。 ・発言増加 ・集団活動への積極的関わり
			2（2013）	・実践C『K版 星の王子さま』（スタッフ＝助演出、キャスト＝僕） ・実践D『フィロストラトスのつぶやき』（スタッフ＝照明、キャスト＝演劇部員）	・〔『星の王子さま』で〕“僕”の行為には〔不時着した飛行機を修理する以外に〕もうひとつ、絵を描く行為がある。ヒツジ、バオバブ…ずっと描いている。“僕”は王子さまに出会って、絵を描くきっかけをもらったんじゃないか。ボアの絵を描いても大人はわかってくれなかった。だから“僕”は大人を信じることは出来なかった。エレベータの中からひらめいたんですけど、場所はたとえば、真っ白いドアも何もない部屋とかどうでしょう？壁を真っ白いキャンパスにして、つまり壁が白いのは“僕”の心の中なんです。想像が、想像が飛んでる！〔共①130228〕 ・本を読んでこれから創る物語の種を探したり、Imaginationが深くできるようになった。また考えててすごく楽しくなった。話し合いなどで、周りの意見を聞いて考えたり、意見を述べるのが前よりできるようになったと思う。〔共⑤140308〕 ・一番の印象は、高校生たちが伸び伸び演技をしていること。声がきちんと出て、表情も生き生き、目が輝いている。〔川島の観察。共⑦130409〕 ・〔『つぶやき』で〕サツキもレイも脚本を考えるのが超楽しいと言っていた。考えて考えてそれが出来たときの達成感はすごくいいと。学校祭の作品は〔既成作品だったこともあり台本が最初から出来ているので〕考えることが少なくてちょっとつまんないと言っていた。〔今野の観察。共①130911〕 ・全員で物語をつくる活動は今年も活発にできている、ただしひとつひとつの活動の目的を明確にすべき。〔清水の観察。共①130802〕 ・部員の思いやいらだちが生き生きと描かれていた。演劇部員の多くがぶつかる3年になってからの退部の問題がリアルに描かれていた。〔全道大会生徒講評文。D④〕 ・表現におけるリアリティ及び観客との親和性。〔上演映像記録による確認。D⑦〕		・私は三役決めについてたくさん悩みました。考えました。でも話し合いまでに結論を出せなくて…。話し合いでは私の気持ち、思ってること、考えてることをたくさん話させてもらいました。泣きもしてしまいましたが、自分の気持ちを言えたこと、後悔していません。むしろ言えてよかったです。そして最後は〔助〕演出をすることを決めて正解でした。やっぱり星の王子さまについて今までもたくさん考えたし、これからも考えていきたい。〔共③130202〕 ・〔『星の王子さま』で〕異なる立場や意見を持つ相手と共に、何かを行っていく上で自分以外の人間の考えていることは何か、今求めていることは何かを想像したり、何でも話し合うことで解決していくということが作品創りの中で、ごく自然に行われていると感じた。〔脇坂の観察。共⑦130317〕	・台本をつくるために、原作を読み、深く想像することが出来るようになり、活動がとても楽しくなった。 ・周りの意見を聞いて考えたり、意見を述べることが以前より出来るようになった。 ・三役（舞監、演出、制作）決めの話し合いの中で、自分が思っていることを全員に打ち明けることができた。	・脚本づくりにおける想像力の発揮と愉楽の感受 ・発言量の増加 ・能動性の発揮 ・自己開示の経験 ・生活世界の対象化
			3（2014）	・『White』（2014年10月大会作品）	・今年の大会では演出するか、とても悩んだ。結局演出になって、脚本制作チームに入りました。3度目の大会で2つとも初めて取り組みました。加藤先生がいなかったので、そもそも脚本をつくれるのか、という部分で不安要素が一杯。しかもよく理解していない認知症をテーマに。部員で話し合いをしてそれを脚本制作チームと今野先生とでまとめつつひろげて、それをもとにエチュードして文字におこす。自分たちでするのは想像以上に大変。稽古がはじまってからは、稽古でダメ出ししたところが通し（稽古）ですべてなくなり、どうなることかと思いました。ですがそれをきっかけにみんな危機感を感じ少しずつ良くなったと思います。最後の大会、失敗した部分もあったけどすごく満足。〔共⑤141201〕 ・『星の王子さま』でみんなで話し合いながら創作したことが本当に楽しかったと話していて、『White』の脚本作りの時も、どんどんアイデアを出していた。「みんなと話す中で、私はどんどんアイデアが生まれるから、一人で考えるのはダメ。こうやって話し合っていくのがいい」と言っていた。どうしたら楽しく稽古できるか、いつも腐心していた。〔今野メンバーチェック150930〕			・演出になりまた脚本制作チームにも入った。顧問が転勤したので、脚本ができるのか心配したがみんなで危機感をもって大会をやり終えた。すごく満足している。	・物語創作への能動性 ・創作の困難性認識 ・話し合いの「道具化」による危機の克復、問題解決力 ・自己肯定感（達成感、充実感）の横溢

巻末資料　表７　演劇教育による高校生の経験の意味：コーディング作業の詳細