

応用演劇と科学的な人間理解を組み合わせた協働的学びの試み

*虫 明 美 喜・**虫 明 元

要 旨

コミュニケーション能力は「非認知的スキル」と言われ、どう学びどう身に付けていくのか、その方法を確立することが難しいとされている。本稿は、宮城教育大学で実施した「教員免許状更新講習」における実践を中心に、応用演劇の実技と科学的な人間理解のための講義を協働的に組み合わせた、新たな形式の「コミュニケーション教育」の実践について報告する。この新たな試みでは、人間のコミュニケーションのメカニズムを、脳科学、発達心理学、社会心理学等を踏まえた講義と教室内のグループ活動の形で学び、一方でそれと呼応するグループでの応用演劇の実践を行い、即興で互いのストーリーを演技するプレイバックシアターの手法を取り入れた実践を行った。人間科学のリテラシーと、演劇というオラリティによる協働的な学びを相補的に用いることが、コミュニケーションに関するより深い理解と実践への動機づけとなったことを、参加者の振り返りから確認することができた。

Key words : コミュニケーション能力、非認知的スキル、応用演劇、プレイバックシアター、科学的な人間理解

1. はじめに

「コミュニケーション力」が社会のさまざまな評価項目として使われるようになって久しい。学校という現場で常にかかわりを持つ教員に関しても、この能力は必須の能力として求められ、中央教育審議会による『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）』（2012年8月）の中でも、「教員に求められる資質能力」としての「総合的な人間力」として、また、初任者が十分に身に付けるべき基礎力として、「コミュニケーション力」が挙げられている。川島ら（2014）では、その「コミュニケーション力」の指示する内実があいまいなままで個人の資質能力というところに還元され、その必要性が繰り返されながら、さらにその育成の必要性が言及されていく、というプロセスが明確にたどられている¹⁾。2011年度から実施された「富良野 GROUP と連携した演劇的手法による教員養成課程の学生並びに現職教員のコミュニケーション能力育成プログラム開発」プ

ロジェクト、また、それを引き継ぐ形での、文部科学省国立大学改革強化推進補助金「大学間連携による教員養成の高度化支援システムの構築－教員養成ルネッサンス・HATO プロジェクト－」は、先の川島らによって実施された優れた教員への「コミュニケーション力」教育の実践として高く評価できる。ただ、やはりそこにはすぐれたプロの演劇人や演劇教育の実践者が必須であり、演劇と教育の効果の大きさを感じながら、さまざまな面で実践に踏み切れない大学関係者も少なくないだろう。

筆者らの専門領域はそれぞれ国語教育と生理学であり、演劇教育からは些か遠い分野である。筆者らは、応用演劇の一つであるプレイバックシアターの専門家の協力を得ながら、2016年から大学生を対象としたワークショップを続ける中で、講義と実技を組み合わせることで実践からのフィードバックを内容に反映させながら、教員への「コミュニケーション力の育成」を目標として、新たに企画・構成したものである。

* 宮城教育大学 国語教育運営部会（近代文学）

** 東北大学大学院 医学系研究科

本稿は2021年度に実施されたこの講習での実践報告を中心にしながら、非認知的スキルとしてのコミュニケーション教育を、コミュニケーションのメカニズムとしてどのように講義の中で提示し、それと呼応する応用演劇と組み合わせていくことで実践の意義を伝えていったか、そして、それが参加者自身にどう理解され、実践と結びつけられていったかについて報告する。そのうえで、この新しい形式の教育の意義とその可能性について考察する。

本講習は2021年8月1日(日)宮城教育大学を会場に行われた「人間基礎力としてのコミュニケーション能力の育成」という講習であり、教員16名の参加があった。参加教員の内訳は、幼稚園・保育教諭4名、小学校教諭6名、中学校教諭6名で、このほかに宮城教育大学の学部学生2名が講習補助者として参加した。

2. 「教員免許状更新講習」における実践

2.1 講習の構成

講習の構成は以下のとおりである。

	時間	形式	内容
1	9:00- 10:10	講義	オリエンテーション、実技を裏付ける理論と解説、参加者の自己紹介、グループワーク
2	10:30- 12:00	実技	ウォームアップの活動(全体)、身体/ことばを使った表現1(グループワーク)
3	13:00- 14:30	実技	身体/ことばを使った表現2(グループワーク)
4	14:45- 15:15	講義	まとめの講義と質疑
5	15:15- 16:00	討議	グループでの振り返り、全体の振り返り
6	16:10- 16:40	試験	筆記試験(学びの評価・確認)
7	16:40- 16:45	評価	事後評価アンケート

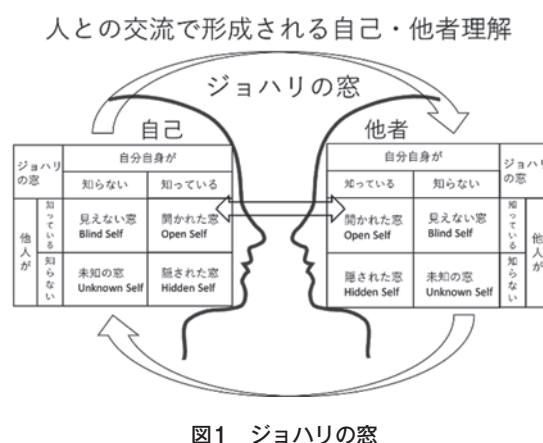
筆者らは、2016年度から他大学で初年次学生を対象に同趣旨のワークショップを中心とした授業を開講してきた(虫明2018、石井・虫明ら2017)²⁾。そして、

その実践を通して、このような講義と実技(ワークショップ)を組み合わせる形式が成人の学びに有効であることを実感してきた。「とにかくやってみて、体験してみればわかる」という論法では、学生にその実技の意図がうまく伝わらないことが多くあったからである。実技と関わりある内容が講義の前後で説明されることで、実技への取り組みもより積極的になることがこれまでの実践を通して確認できていた。本講習でも、6時間という講習の中で、参加者により効果的に講習の目的を理解してもらい、初めて取り組む演劇的手法に積極的に取り組んでもらうためにも、この方式が必須であると判断した。

講習の構成は、募集の際とはほぼ同様の内容だったが、当日の気候条件などから、多少構成を変更・調整した。講義を行う教室と実技を行う体育館とは、歩いて3分もかからない距離にあるが、靴の履き替えや、無理のない休憩を考え、移動の回数を極力減らして同様の内容が扱えるように変更した。

2.2 午前の講義の中で扱った内容

コミュニケーションという事を改めて考えるために、まずはジョハリの窓という、コミュニケーションを説明する上ではよく知られた、自己認識と他者との交流が4つの窓(開かれた窓、見えない窓、隠された窓、未知の窓)で表された心理学モデルについて話をした。



脳科学の立場から考えると、左脳は言語を介して話し伝える、いわば開かれた窓に対応した言語優位の半球であり、その一方で右脳は発話という点では左脳に

劣っているものの、実は他者理解に関しては優位半球であることが知られている。また右脳は、表情、動作という点で感受性が高く、非言語的コミュニケーションでは優位半球である。だとすると、人間は、言語を介してコミュニケーションをしていると思いがちであるが、実は非言語的やり取りこそが他者理解には大切ではあることに気付く。

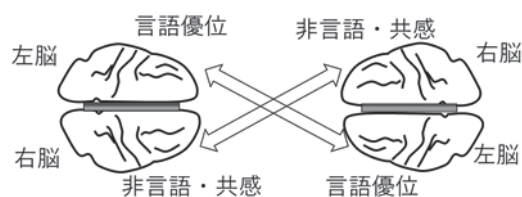


図2 脳と共感性

また左脳における言語の獲得には、右脳が関わる他者とのリアルなやり取りが不可欠であるということは、脳科学の分野で判明している。特に、幼児期の言語獲得にはこのような他者とのリアルなやり取りが必要だが、そもそもそのようなやり取りが可能になるには、相手との交流の場が安全基地となっていることが前提となる。

このような話をした上で、一つの動画をみてもらった。エド・トロニックが行った無表情実験である。



図3 エド・トロニックの無表情実験³⁾

この動画ではまだ1歳くらいの幼児が、母親と対面し、表情や動作で、やり取りをしている。互いに期待通りに楽しそうにコミュニケーションが進んでいる。ところが、母親がある瞬間から突然無表情になる。すると幼児は、懸命に母親に働きかけるが、母親はまったく表情を動かさない。最後には幼児が泣き出してしまふ、という映像である。安全基地の構築と、その破壊とでもいうべき事例である。

安全基地は、他者との言語的・非言語的交流のやり取りの中で育まれる。このことは講義では知識として理解することができるが、実際に協働作業を通じて体験するに及ぶ理解はない、ということで、講義から実践へと移行した。

2.3 講義から実技への橋渡し

ワークショップにおいては、初めてそこに集まった参加者同士で、どうその「場」を創っていけるかが重要である。エド・トロニックの無表情実験で理解した安全基地の構築である。中野（2001）では、ワークショップという参加型の学びの主体性を支える場について、次のように説明している。

「場」というのは、(中略)参加者同士の関わり方の質の積み重ねの中でできていき、ある種の磁場というか微細な力を持つフィールドのことだ。参加者一人ひとりの態度が場を作り、場が参加者の態度の変容を促すという相互関係にある。⁴⁾

講義を受けているバラバラな受講者、という状況から協働が不可欠な実技に自然に移行できるように、最初の講義に続く教室での活動を、全体の自己紹介から始めた。全員が教員であっても、初対面の多様な職場の教員であり、また、具体的にどのような課題をもって集まっているかも、当然多様である。その多様さに気が付くこと、そして、その中で「自分と似ている誰か」を見つけることも重要な点である。その情報によって、その「場」が見知らぬ人々によって構成されている空間ではなく、それぞれが安心できる「場」に少し近づくことができるからである。

この段階で行ったのはグループワークである。異なる属性をもった参加者ができるだけ交じり合うように、あらかじめグループ分けを行った。

グループに入るにあたって、自分のニックネームを決めて、その名前を実際に胸につけて、グループに移

動してもらった。ニックネームで参加するというのも、ワークショップではよく行われる手続きである。このワークショップの参加者は全員が「先生」と呼ばれる立場なのだが、そう呼び合うことを一旦やめて、お互いがお互いを理解し、フラットな関係の中で力を合わせて目の前の課題に向き合うことが必要であった。

その上で、グループごとにことばを使ったカードゲームをしてもらった。この最初のグループ活動で、場は一気になごんだし、お互いの事情なども共有するチャンスとなった。これらの活動から同じグループという意識も十分に醸成されたことが確認できた。

2.4 実技の中で行った主な活動（午前）

講習が実施された2021年8月1日は朝からよく晴れて、気温がどんどん上がり、昼は31度に達した。本講習が行われた宮城教育大学は仙台市街地から見れば小高い山の上で緑にも囲まれ、恵まれた環境にはあるというものの、実習を行う体育館でどれほど参加者が積極的に動くことができるかが計画時から気になりだった。だが、参加者は実技の活動中も、そういう懸念が必要ないと感じるほど熱心に取り組んでくれた。

実際に行ったのは、全体での「ソシオメトリー」と三人で行う「ミラーリング」など、そして、グループの活動として「物語の一シーンをことば無しで演じる」という活動である。

「ソシオメトリー」は、午前に行った全体の自己紹介を別の視点から行い、それを視覚的に認識できるように行うワークである。今日の講習に関しては、その内容として「即興演劇の手法」を取り入れたワークショップを導入することを伝えてあったが、「演劇」や「即興演劇」の体験がある人はなく、これから取り組む「演じる」ということに不安をどの程度感じているかを周りの人に伝えておくことは、そこから取り組む実技にとっても重要であった。参加者らに尋ねたのは、「今日どこから来たのか」、演じるということについての得意・不得意、コミュニケーション―「話すこと」「聞くこと」―に関する得意・不得意、の三つの質問で、一つ一つの質問に直感的に体育館の中で位置取りをしてもらった。物理的に自分の位置を決めることは、そこで出された問いを可視化して答えることで、自分の位置とともに、他者との関係も確認できる。さらに、自分と同じような気持ち（どうあるべきではな

く、ありのままにどうなのか、ということ）の人が他にもいる、ということを確認することで、その場にいる自分を受け入れることもできるようになる。この意味で、この「ソシオメトリー」は、前段の教室での自己紹介とつながる活動であると同時に、この「場」を共有する人たちと初めてつながることができた活動でもあるといえる。

「ミラーリング」は、二人もしくは三人で向かい合い、お互いの顔が見えるように向かい合って自然な形で立ち、一人がその場で手や足、体全体を使って動いてみることから始まる。残る一人（もしくは二人）は、その一人の動きを見た通りまねていっしょに動く。あまり早い動きではなく、ゆっくり流れるように、無理なく、時には同じ動きを繰り返す、他の人がそれを真似て動くのも感じながら、動き続ける。しばらく続けたら、次の人が交代して動きをリードする。最初は、こちらで合図をして交代を促すが、徐々に、相手を見ながら、順番を交代して行って、合図なしにリードする人が変わり、二人もしくは三人がシームレスに動きを変えながら、呼応しあって動き続ける。身体を使った活動であるが、自分の身体がどう動くのかの確認でもあり、また相手が自分の身体の動きを「ミラー（鏡）」に映ったように真似ることで、その場にいる人との「一体感」を視覚と身体の動きを通して実感することができる活動でもある。

この後、少し休憩をとって、演技をするための小さなワークをした後に、教室で指示したグループになり、午前の仕上げのグループワークにとりかかった。ここでは、ことばを使わずに物語の1シーンを演じる、というワークに取り組んでももらった。どんな物語の1シーンを選ぶか、どういう長さでシーンを切り取るかはグループに任せた。ことばを使わないで演じるのにはいくつかの理由があるが、いちばん大きな理由は「ことばがあるとことばですべて説明しようとしてしまい、演技をする努力がなされなくなる」ことである。結果として、このことは参加者のいろいろなハードルを下げることになった。覚悟を決めることになった、と言ってもいいかもしれない。話し合いの様子を見ていると、グループごとにあつという間にテーマが決まり、練習もさっさと始めて、10分という準備時間も十分すぎるほどであった。学生を対象とする授業だと、時間ぎりぎりまで話し合いがまとまらず、やきも

きさせられることが多いが、それとは極めて対照的な風景であった。

「物語の1シーンを演じる」という初めてのグループでの発表は、結果としては4つのうちの3つのグループが同じ物語を選ぶという偶然に皆が驚かされたが、同じ物語であっても、どのシーンを切り取るか、何を演じるか、どう表現するかということが異なっていて、テーマの類似性があるからこそ、その違いが際立った発表になったのは、大変興味深かった。

2.5 実技で行った活動（午後）

昼休みをはさんで、改めてウォームアップを行い、午後のメインのワークはスリー・パート・ストーリーである。参加者自身の物語を三つのセンテンスで短く語り、それを前に並んだ三人の人が一人一人演じることで、ストーリーにする、というワークである。一通り説明をした後で、デモに協力してくれる人を募り、例となる話を語った後で筆者らも実際に演じてみるなどして、ストーリーを演じる上でのルールを確認し、実際の活動に入った。

このスリー・パート・ストーリーは小さなグループの中で、お互いにお互いのストーリーを演じ合う（一人が語り、グループ内の三人が演じて、語った人がそれを見る）ところで、完結させるものだが、今回はグループで語られ演じられた物語の中の一つを全体の前でもう一度演じる、ということにした。初めて演じるその成果をお互いが見合う場も作りたかったからである。

このスリー・パート・ストーリーは、プレイバックシアターという応用演劇の中で演じられるショートフォームの一つの様式である。

プレイバックシアター(Play Back Theater)は、1975年にアメリカのJonathan Foxによって創出された即興劇である。「ストーリー」という手法では、コンダクター(進行役)が観客からテラー(語り手)になる人を募り、テラーがコンダクターのインタビューに導かれて自身の体験(ストーリー)を語り、それをアクター(演じ手)が打合せなく演じるという短い即興劇である。プレイバックシアターには、「パフォーマンス形式」と「ワークショップ形式」があり、前者は劇団によって上演され、後者では指導者のもとに、参加者がテラーやアクター等、さまざまな役割を体験する。宗像(2006)は、「プレイバックシアターの中心

をなすものが『ストーリー』である」と『プレイバックシアター入門』の中で繰り返し述べている⁵⁾。

この講習の中ではプレイバックシアターの「ストーリー」の体験のための十分な時間を取ることはできなかったが、安心・安全な場がグループで確立された中でそれぞれの心に浮かんだ短いストーリーを語り、演じるという体験をどの参加者にもしてもらいたいと考えた。実際にグループで、また全体の前で自らが語り、演じられたストーリーは、長短さまざまであったが、アクター全員がどのストーリーにも敬意をもち、集中して耳を傾け、アクターになったそれぞれの表現によってストーリーが演じられている場を共有できていると感じた。自分のストーリーが目の前で演じられるというテラーの体験も、なかなか他では得られない貴重な体験ではなかっただろうか。

2.6 まとめの講義

実際に協働作業をするなかで、コミュニケーションにおいて共感性が重要性であることに気が付く。そこで教室へ移動してのまとめの講義として、再び脳科学の観点から、共感性にはいくつかの種類があり、関係する脳の場所も異なることを説明した。

すなわち sympathy、empathy (somatic, emotional and cognitive)、そして compassion である。sympathy は、例えば地球の裏側で災害があったと聞けばそれを大変なことだとして認知し共感することを意味する。somatic empathy (身体的共感)は相手の表情や仕草を真似ることで、相手の身体に現れた動作を模倣しながら他者の意図に共感することを意味する。emotional empathy (情動的共感)は目の前の人の感情を自分の感情として理解することである。cognitive empathy (認知的共感)は他者の考えている心配事をその人の視点でなぜ心配かと理解することである。さらに compassion とは、共感した上で相手を支援するような動機づけを含むものである。これらの共感性の違いは、engagement (関わり)の程度差によって説明できる。すなわち sympathy は遠く離れた出来事と捉えることで、個人としての関わりの度合いは低い。一方で compassion はこちらから相手に救いの手を差し伸べることにもなるので、最も関わりの度合いが高いことになる。

この後、分析的理解の特性と共感性を示す特性が反比例する傾向があるという研究を紹介した。どちらも

大切な脳の働きであり、われわれは、しばしば認知能力としては分析、論理が大事で、非認知的スキルである共感性は教育の場になじみにくい、と考えがちであるが、はたしてそうなのだろうか。

今回取り入れたいくつかの演劇的手法（ワーク）は、筆者ら自身が即興再現劇を学ぶプロセスの中で学び、共感性の獲得を実感したワークであった。

午後の実技で行ったスリー・パート・ストーリーは互いの語った話を演じることで、相手の視点での理解を頭で行うだけでなく、それを身体的に演技する。その場で自分のストーリーを語り、自分のことを演じてもらった話し手は、自分自身を外にみる不思議な体験をすることになる。これは自己認識であり、メタ認知でもある。

即興で演じることから、互いに相手からの提示（オファー）を読んだり、自ら相手へ働きかけたりする。それに対して相手はそのオファーを受けて反応する（フォロー・ザ・フォロワー）ことで、短いオファーと承認が互いに繰り返されると、自分の影響力が拡大したような感覚を得る。つまりは自己効力感の向上にもつながるわけである。

非認知的スキルとしての自己効力感、自己肯定感実は社会的な側面を持っている。即興演劇という協働作業を行い、複数の人間の相互のやり取りを通して成立する共感的な相互作用は、単に共感性の育成だけでなく自己認識を変容するきっかけにもなる。

このように実践の背景にある様々な脳科学的な人間科学を紹介することによって、最初に述べたコミュニケーションが、実は人間基礎力としての非認知的スキルの育成に極めて重要な役割を果たし、教育に関わる方たちにとっても、日常的な対人関係のあらゆる面に関わっていることが理解できる、ということを示して、講義をしめくくった。

2.7 振り返り

振り返りは、最初グループで、その後全体で共有する形で行った。グループでは、発表の興奮冷めやらぬといった雰囲気、今日一日の活動や講義を活発に振り返っていたのが印象的であった。

全体に共有されたのは以下のような点である。

- ・言語で伝えられたことを非言語で（しゃべらずに）表現することは、はじめは難しく感じたが、

自分自身でも、できなかったことができるようになっていくことを感じた

- ・経験を通してしか学べないことがある
- ・コミュニケーションはことばに注目しがちだが、身体でやる動作が気持ちに影響していくことを感じた
- ・信頼が生まれたところでは、アクションを伴った関わりもでき、ことばでも関わっていけるようになることを感じた
- ・不安からスタートしたが、リラックスしながら体も心もほぐれていくことを感じた
- ・語られたストーリーを消化してそれを演じることで、人と共感できるようになっていると感じた
- ・自分が伝えたことが表現されるのはうれしい
- ・演じて表現することを楽しめた
- ・知らない人同士なのに、フラットな関係が結べて、楽しかった

コミュニケーションという用語は、午前の講義でも触れたように「ことばを介してするもの」と思われがちであるが、それが「身体」から始まることもあり得るのだという驚きと、そのやり取りを楽しんで取り組んだ参加者の様子がいろいろな場面から伺えた。また、自分の語るストーリーが演じられ、表現されることの喜び、また演じることそのものの楽しさについての言及もあり、ワークを通じてこの講習で伝えたかった意図がおおむね伝えられたと感じることができた。

3. 非認知的スキルの育成を目指した本講習の意義

ここからは、講習終了後に行った記述式の振り返りの中から、本講習の意義について考えてみたい。

3.1 コミュニケーションと脳科学の関連

非認知的スキルと脳の働きの関係について、改めてよく理解できた、という指摘は多数見られた。

- ・幼児教育の現場でも「非認知的スキル」を育てることが大切であると話を聞いたことがあり、実際にどのような部分に作用しているのか、具体的に知ることができてよかった。（傍線、引用者、以下同じ）
- ・脳の活動は、一方が活発なときには他方が抑制さ

れるということを理解すると「コミュニケーションとは言語だけではない」と言われてきたことがとても腑に落ちました。

- ・(講習の内容は)人間の脳機能の解明、しくみからコミュニケーションを育てる内容であり、一般的な教育精神論と違って、人間の持つ脳の複雑さが若干理解できた。
- ・大脳前頭前野の様々な働きから、非認知的スキルを活用し、自己効力感、肯定感を高めさせていく重要性がよく理解できた。

筆者らがこれまで大学の初年次学生を対象とした授業の中で幾度となく「なぜこういう活動をするかについて説明がほしい」というフィードバックがあり、事後に説明をするなどして、対応してきたこともあった。最近では、この組み合わせの授業構成が定着して活動の種類によって、どのようにいつ講義で提示していけばよいのか、ということも工夫できるようになってきた。特に、演劇という、一般的には心理的なハードルの高いものになりがちな活動に、無理なく取り組んでもらうには、このように自分や他者を「認知的」に理解する仕組みが必要になってくる、と考える。

3.2 非認知的スキルは身に付けられる

グループの中で「話すことが不得意」だと言っていたメンバーが、午後のグループワークの中で「声色を変えて、堂々と演技していた」のを見て、非認知的スキルは「訓練すれば身に付く」「短時間でもスキルアップできる」ということを実感した、と記した参加者もいた。「他の人の話を聞き、それを演じることで、他者理解や自己表現がスムーズになるという感覚を得た」という指摘もあった。

相手の話に耳を傾け、それを自らの身体を使って表現することは、決して容易なことではない。だが、それを語る人の思いや気持ちに心を寄せ、それを演技という形にしていく時、それは「心の思いを形にする」という点において、目には見えないものが見える化する、人間らしく大切な体験だった」と参加者には感じられたのだろうし、そこに「非認知的スキル」が育成されているという実感も生まれたのではないだろうか。

また、次のような指摘も興味深い。

- ・社会情動性スキルを伸ばすことが重要だと痛感しました。(中略) 正式な言葉でその意味を自分の

中に落とし込むことで、より具体的に「やるべきこと」が見えてきたり、削ぎ落してシンプルに取り組むべきことが分かったりしました。個人の取り組みによって伸ばしていくことが可能、という点も心強いです。

この参加者は、言葉(講義)を通じて社会情動スキルに代表されるような非認知的スキルの育成に、より肯定的な印象を持つようになった、ということが見て取れ、さらにその能力が「伸ばせる」(身に付けられる)ものであることに希望を託している。このような認識が得られたとする参加者の指摘は、身に付けることが難しい、チャレンジへのハードルが高い、と言われる非認知的スキルの教育や育成という観点から見ても、重要であろう。

3.3 共感性の四つの捉え方

講義の中で扱った四つの共感性、すなわち sympathy、somatic empathy、emotional and cognitive empathy、compassion の違いは、参加者の多くの学びを引き出したようだった。たとえば、sympathy と cognitive empathy の違いについて「生徒自身も区別できると人間関係に変化が生まれそうと感じた」「相手の視点になって気持ちを理解したり、理解するだけでなく相手のために何かできないか考え行動することも共感性になることが分か」ったという指摘は興味深い。

共感や共感性という用語はもともと心理学や精神医学で使われてきた外国由来の用語であるから、その種の感情としては理解していても、やはり知識として整理されなければ、その違いを意識することもできないだろう。実技の場面で、さまざまな「共感」を呼び覚まされるような体験を重ねるからこそ、それを実感とともに学ぶ最適の機会ともなり、その上で、それぞれの概念を講義の中で提示していくことの意味は大きい。

3.4 共感性の基盤としての「安全基地」

今回の講習で得た気づきを現場とどう結び付けていきたいか、という問いに対してもっとも多くみられた記述が、自分が関わる現場を「安全基地」の空間にしていきたい、自分自身が子供たちの安全基地になれるようにしていきたい、というものだった。その上で、「子どもたち一人一人がもっている能力を十分に伸ばしていけるように寄り添って行こう」「子どもの自己肯

定感を高めてあげられるよう、取り組んでいきたい」などの記述が続いた。

また、以下のコメントは、講義との関連という点でも興味深い。

- ・うまく話そう、伝えようとするだけでなく、とりあえず体のどこかを使って何か伝えればよいなという気持ちでのぞんだら、気が付いた時には初めより言葉で話すことが苦でなくなった。これが講義でもあった「安全基地」なのかなと感じた。コミュニケーションはまず、どんな方法でも安心感が感じられることから育っていくのかと感じた。

日々関わっている現場や、そこで出会う対象はさまざまでも、本講習の中での初めての人との協働によって、参加者の方々の「安全基地」が場として形作られ、リラックスして演じることに取り組めたこと、そしてその気づきが自覚されていること、共感性の基盤としての「安全基地」がこの講習の中でまさに感じられていたことがわかった。

3.5 ありのままを認め、認められること

この点についても、数多くの指摘があった。「相手が自分のことを認めてくれる、受け入れてくれるということがまず（コミュニケーションの）基本にあると分かった」「互いを認め、否定しない」「一人一人を尊い存在として決して否定しないこと、認め合うこと」「周りから批判されず、受け入れてもらえる環境によって、コミュニケーションの楽しさを感じ」たという指摘は、本講習の実技での重要なポイントであったと思う。

一方で、現場でこれらの手法を取り入れる際は「その表現の出来が評価方法にならないよう気をつけたい」という指摘もあり、日頃生徒たちをさまざまな点から評価する立場にある教員ならではの指摘だと感じた。義務教育の現場でありのままであること、ありのままを見せることは、生徒にとっても難しいことなのかもしれないが、このような活動を取り入れること、そしてそこに評価を持ち込まないということができれば、学校が「人と人のかかわり」の楽しさをもっと味わえる場になっていくのではないかと思われた。

3.6 ことばによらないコミュニケーション

話すことが苦手だ、という参加者がおられた。以下、

その方の「コミュニケーション」についての気づきについて、引用する。

初め、知らない方ばかりでドキドキしましたが、ゲームのようなことをしたり、演じたりする中で、話すだけよりも急激に相手との間の壁がうすくなり、グループでは一つのものをみんなで作り上げる中で一気に関係が深まったように思います。（中略）コミュニケーションで、人を知るのも大事だけど、自分を知ることもできるということを学びました。

コミュニケーションの授業を大学で開講して、その授業を選択してくる学生に「なぜこの授業を取ったのか」と尋ねると、「話は得意だが誰とでも話せるスキルを磨きたい」というタイプと、「話下手だがそれをなんとかしたい」というタイプとにほぼ二極化する。この参加者も、自らを後者のタイプだと考えていたようである。しかしながら、コミュニケーションは話すことだけで成立するのではないことを理解し、身体を使ったコミュニケーションで他者とつながったことが、結果として自身の不得意な「話す」ことを引き出すきっかけになったと考えられる。また、「体を使うことで心が開放される」という表現も見られた。

このように、ことばを使わないコミュニケーションの可能性について、多くの指摘があった。

3.7 ストーリーが語られ、演じられること

プレイバックシアターでは、テラー自身のストーリーを即興で演じる。本講習でもスリー・パート・ストーリーで、「ストーリーを語る」「そのストーリーを演じる」という体験をしてもらった。ある参加者は「一人が行った後、なんのコメントもなく次に進むということが、かえって自分はこの演技でよかったんだと思い、認められたように感じました」と記している。一つのストーリーを、身体を使ってグループで作るという一体感とともに、明示的に「認める」ことばや行為がなくても、このような「認める／認められる」関係が感じられるというのも、大変興味深いことである。そして、このことは、「安全基地」であるこの場が信じられ、ありのままを認め、認められる、という関係がそこに成立しているからこそ、テラーになった参加者の中から引き出され、語られたストーリーであったということに関わっている。

また、テラー自身のストーリーであるからこそ、それらを演じる時のアクターとしての傾聴の度合いにも真剣さが増すだろう。演じる人たちがプロの演劇人でなくともそれを見る人に感動が生まれるのは、そこに形作られた人々の関係性を、見る人が直に感じるからなのだろう。

ここで用いたような演劇的手法は、オングのいうオラリティの文化⁹⁾により近いと言える。結果として、このオラリティの文化とことばによるリテラシーの文化に属する講義を相補的に用いる新しい学びの活動が参加者に大きなインパクトを与えたと考えられる。

4. 教員を対象とする講習としての意義と効果

ここまで、教員免許状講習の事例の紹介を通して、新しい学びの可能性を提案してきた。すなわち、コミュニケーションを最終成果と考え、一つの道具としてリテラシーの文化に属する人間科学を講義の形で学び、一方でそれと呼応する応用演劇の実践を通して声や演技というオラリティの文化をもう一つの道具として学んでもらった。結果としては通常あまり一つにならない二つの異なる学習方法をブレンドすることによって、実践の意義が参加者自身の身体と結びつけて理解され、講習のより深い理解につながったことが確認できた。主体となるのは参加者の共同体（グループ）であり、筆者らはそのガイドまたはファシリテータに過ぎない。しかし、参加者は、グループワークと演技を通して、それぞれに彼らの安全基地を構築し、協働的に深い学習が行われた。そのことは彼らの残したコメントからうかがい知ることができる。これらをモデルとして示したのが下記の図である。

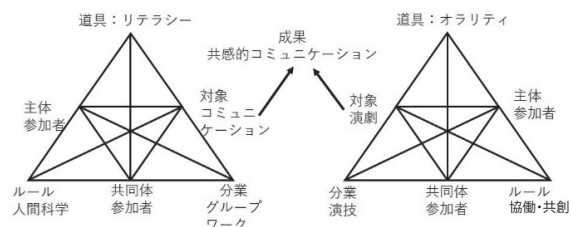


図4 相互に連結する二つの学びの活動

これはエンゲストロームの活動理論にヒントを得て筆者が書いたものである。二つの異なる学びの活動の

パターンが参加者のグループ（共同体）のレベルで交互に行われることによって、参加者の間で、自律的・拡張的な学習が成立する。コミュニケーション、非認知的スキルは、一般には教えにくいものであるとされるが、今回のような協働的な学びの中で、異なる二つの学びの方法を組み合わせることが有効であることが示唆された。

このような学びを得た参加者は、知識として、また身体を通して学んだことで、自分の属するコミュニティすなわち教育現場へとその学びを拡張することができるであろう。実際、参加者のコメントには、保育所や幼稚園、小中学校という自身の現場での授業への応用の可能性について、非常に具体的な言及があった。学んだことは、実践的でありながら、脳科学的な人間科学に裏打ちされているために、多少形態を変えても、何が本質だったかの理解に基づいて現場でのバリエーションを施すことができる。わかっている、できるというある種の自己効力感、実際に使ってみようという動機づけを生むことになるはずである。

5. おわりに

宮城教育大学は、その歴史の中に演劇を教育に導入することに大変積極的な時期があった大学である。昭和49年度からの入学試験の選択科目の一つには「表現力総合」という科目を導入し、大変話題になったことがあった。これは、小学校教員養成課程と幼稚園教員養成課程の志願者を対象として行われ、国・数・英という必須科目の他に、理・社・表現力の中から一科目を選択して受験するというものである。「表現力総合」は受験準備が役に立たない試験で、身体表現と絵画・造形表現の二領域に分かれている。実施された試験の内容は、歩行・スキップ・詩の朗読・合唱の指揮・和太鼓うち・曲に応じた即興的身体表現などがあるが、すべてに共通することは「演じる」ということであつたと、中森（1976）⁶⁾には記されている。

共通一次の導入と前後してこの試みは姿を消すが、今また再び演劇というものを教育との関わりで見直す時期が来ているのではなからうか。従来、演劇では、自分をどう表現していくか、ということに力点が置かれていた。だがこの現代において、語られたストーリーに耳を傾け、そして、その語った人と演じた人、

そこに居合わせたすべての人の協働を可能にする場をつくる演劇的手法は、教育とのつながりにおいて見直されているのではないかと。

プレイバックシアターは、そのようなコミュニティや個人のために演じるという精神 (Acts of Service) をその基盤に持つ。応用演劇としてのプレイバックシアターや、その演劇的手法を取り入れた実践においては、観客とアクター(演じ手)の役割が入れ替わることで双方向性で対話的な「場」が作り出され、そこでは即興性、自発性が重んじられる。脚本家の準備した台本でなく、個人とコミュニティの中で経験された物語が演じられるとき、そこに新たな教育的可能性が生まれることが、この講習の参加者の振り返りからかまわず検証できた。

以上のように、演劇と教育の関係は、まさに時代とともに変化してきている。21世紀に必要とされる、多様な人間関係、予測不可能な社会に対応できるコミュニケーション力を持った人材の育成は、そのような演劇と教育の新たなフィールドになるのではないかと大いに期待される。

付記

2021年度宮城教育大学で実施された教員免許状更新講習「人間基礎力としてのコミュニケーション能力の育成」のすべての参加者からいただいたコメントや振り返りの中に、多くの示唆に富む指摘がありました。ここに記して心から感謝申し上げます。

注

- 1) 川島裕子・加藤伸司・芝木邦也 (2014)「教師に求められる『コミュニケーション能力』の言説を読み解く：文部科学省の政策に注目して」(『北海道教育大学紀要、教育科学編』64-2, pp.165-179)
- 2) 虫明美喜 (2018)「自発的な表現主体を引き出す場作り－「即興再現劇」を取り入れた共修クラスでの試み－」『日本語教育連絡会議論文集』第31集, pp.73-79, 石井誠一・虫明元・虫明美喜・加賀谷豊 (2017)「プレイバックシアター(即興再現劇) ワークショップによるコミュニケーション教育の開発と実施報告」『第49回日本医学教育学会大会予

稿集』, pp 43

- 3) 虫明元 (2018)『学ぶ脳』岩波書店, pp18
- 4) 中野民夫 (2001)『ワークショップ』岩波新書, pp.136
- 5) 宗像佳代 (2006)『プレイバックシアター入門』明石書店
- 6) 中森孜郎 (1976)「身体表現と教育—実践の事実から考える—」『教育』335, pp.6-7

文献

- ・「教職生活全体を通じた教員の資質能力向上の総合的な向上策について(審議経過報告)」(平成23年1月31日)
- ・「教員の資質能力向上特別部会基本制度ワーキンググループ(第1回)」(平成23年7月22日開催)配布資料「求める教員像」
- ・エンゲストローム, Y., 山住勝広その他訳 (1999)『拡張による学習：活動理論からのアプローチ』新曜社
- ・オング, ウォルター・J, 桜井直文・林正寛・糟谷啓介訳 (1991)『声の文化と文字の文化』藤原書店
- ・川島裕子編著 (2017)『〈教師〉になる劇場—演劇的手法による学びとコミュニケーションのデザイナー』フィルムアート社

(令和3年9月30日受理)

An Attempt to Combine Applied Theater and Scientific Understanding of Human Nature for Collaborative Learning

MUSHIAKE Miki and MUSHIAKE Hajime

Abstract

Communication skills are considered as one of "non-cognitive skills" and it is difficult to establish how to learn and how to acquire them. This paper reports on the practice of a new form of "communication education" that collaboratively combines the practical skills of applied theater with lectures for scientific understanding of human nature, focusing on the practice of a "teacher's license renewal course" conducted at Miyagi University of Education. In this new approach, participants learned about the mechanism of human communication through lectures based on brain science, developmental psychology, and social psychology, and group activities in the classroom. In addition, they practiced the Playback Theater method, in which they improvised and acted out each other's stories. We confirmed that the complementary use of literacy in the human sciences and the orality of theater through collaborative learning helped participants to understand how communication works and motivate to introduce Applied Theater in their own fields of education in the participants' reflections.

Key words : Communication Skills, Non-Cognitive Skills, Applied Theater, Play Back Theater,
Scientific Understanding of Human Nature