



演劇的手法を用いたコミュニケーション能力育成についての考察

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 兵庫教育大学 公開日: 2026-02-28 キーワード: 演劇的手法, 心理的安全性, 教育コミュニケーション, 相互行為, 役割演技 作成者: 吉國, 秀人, YOSHIKUNI, Hideto, 鎌田, 菜絵, KAMADA, Sae, 松澤, 千尋, MATSUZAWA, Chihiro, 應供, 亮生, OGU, Ryosho, 黒岩, 督, KUROIWA, Masaru メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.15117/0002000833

演劇的手法を用いたコミュニケーション能力育成についての考察

An Examination of the Development of Communication Skills through Theatrical Techniques

吉 國 秀 人* 鎌 田 菜 絵** 松 澤 千 尋**
YOSHIKUNI Hideto KAMADA Sae MATSUZAWA Chihiro

應 供 亮 生*** 黒 岩 督****
OGU Ryosho KUROIWA Masaru

本研究の目的は、演劇的手法が児童生徒の自己開示にどのような影響を及ぼし、さらにその自己開示が教育コミュニケーションの質的向上にどのように寄与するかを検討することである。まず、ゴッフマンの相互行為論に基づき、日常生活における「役割演技」の構造を教育場面に応用することで、演劇的手法の理論的基盤を明確化した。次に、ドラマ教育の発展的理論を概観し、役割演技が学習者に自己理解および他者理解を促す教育的意義を有することを整理した。さらに、教育コミュニケーションの構成要素としての自己開示と心理的安全性の関係を検討した。分析の結果、自己開示は他者との信頼関係の中で相互的に形成され、心理的安全性はその基盤として機能することが明らかとなった。演劇的手法は、役割演技を媒介としてこの二要素を支援し、学習者が「自分ではない誰か」として安心して自己表現することを可能にする。その過程において、自己理解と他者理解が往還的に深化し、学習者間の相互理解が促進される。したがって、演劇的手法は心理的安全性を高める環境づくりと、創造的な自己表現を支える教育的枠組みの双方を兼ね備えた実践として、教育コミュニケーションの質的向上に寄与することが示唆された。

キーワード：演劇的手法、心理的安全性、教育コミュニケーション、相互行為、役割演技

Key words : theatrical techniques, psychological safety, educational communication, interaction, role performance

1. 序論

1.1 研究の背景と意義

学校教育は、児童生徒が学び合い、相互に関わることを通じて成長していく場である。その中でも、自己の内面や考えを他者に伝える「自己開示」は、学習意欲の向上や良好な人間関係の構築に資する重要な営みであると考えられる。しかしながら、児童生徒が安心して自己を開示できる環境の整備は容易ではなく、教室という日常的な場面においては、対人関係上の緊張や評価への不安といった心理的要因が自己開示の抑制要因となっている。

このような状況の中で、近年注目されているのが「演劇的手法」の学校教育への導入である。演劇は、台本に基づく対話や即興的なやりとりを通じて、参加者が他者の視点を取り入れながら自己を表現する活動であり、自己理解および他者理解を深める可能性を有している。また、演劇の場面は日常とは異なる非日常的な枠組みを

提供することから、演じる自己と現実の自己との間に距離を生み出し、恥や不安といった心理的障壁を緩和する効果も期待される。

こうした背景を踏まえ、本研究では、演劇的手法が児童生徒の自己開示をどのように促し、さらにそのことが教育現場におけるコミュニケーションの質的な向上にいかに関与するかを、理論的・教育実践的な観点から多面的に探求する。

1.2 本研究の目的と焦点

本研究の目的は、演劇的手法が児童生徒の自己開示にどのような影響を及ぼし、さらにその自己開示が教育コミュニケーションの質的向上にどのように結びつくかを明らかにすることである。

特に、演劇的手法における「役割演技」が児童生徒の心理的安全性を保障し、自己理解および他者理解を促進するメカニズムを明らかにするとともに、それが教師や他の児童生徒との関係性の変化、相互理解、信頼関係の

*兵庫教育大学大学院人間発達教育専攻教育コミュニケーションコース 教授

令和7年10月29日受理

**兵庫教育大学大学院学校教育研究科（修士課程）人間発達教育専攻教育コミュニケーションコース

***兵庫教育大学大学院学校教育研究科（修士課程）人間発達教育専攻生活・健康・情報系教育コース

****元兵庫教育大学大学院人間発達教育専攻教育コミュニケーションコース 特任教授

構築といった教育コミュニケーションの改善にどう寄与するのかを検討する。

また、演劇的手法を教育に取り入れている実践者へのインタビューと自治体における実践事例検討を通して、教育現場での具体的な応用可能性と、日常的な教育コミュニケーションにおける効果について多角的に考察する。

1.3 研究の方法と構成

本研究では以下の3つの方法を用いて考察をおこなう。

1. 文献調査：自己開示・心理的安全性・演劇的手法に関する社会学・心理学および教育学領域の文献を収集・分析した。
2. 専門家インタビュー：演劇的手法を用いた教育実践に取り組む専門家への聞き取りをおこない、その実践的知見を得た。
3. 実践事例の分析：豊岡市における演劇的手法の実践を分析し、その教育的効果を考察する。

なお、調査にあたってはプライバシーの保護等、人権保護に配慮し、掲載前に内容確認と掲載許可を頂いている。

2. 論理的基盤と先行研究の整理

本章では「演劇」「教育」「コミュニケーション」という三つのキーワードを基に演劇的手法とつながる論理的基盤と先行研究の整理をおこなう。

2.1 ゴッフマンの理論の概観

まず、「演劇」と「コミュニケーション」の合流点として社会学者ゴッフマンの理論を参照する。彼は日常生活を演劇になぞらえ、人々が社会的状況に応じて「役割」を演じると述べている。

“When an individual plays a part he implicitly requests his observers to take seriously the impression that is fostered before them.”

(個人がある役割を演じるとき、彼は観察者に対し、自分が提示している印象を真剣に受け取るよう暗黙のうちに求めている。)

(Goffman, 1959)

彼は日常生活における相互行為 (interaction) 全体を演劇というメタファーで表現し、人々が他者の前で自らの望ましい印象を提示する過程を分析した。彼はまた、個人の行為が観察者によって解釈され、同時にその解釈が行為者に影響を及ぼすという相互依存的な構造を明らかにした (Goffman, 1961)。この観点は、人々の相互行為の理解を深めるための重要なフレームワークとなる。本稿では、この理論は教育場面における相互行為、演劇

的手法において児童・生徒が互いの行為を解釈する構造を理解する基盤となると考えられる。

2.2 ドラマ教育の概観

次に「演劇」と「教育」との合流点であるドラマ教育について概観する。

ドラマ教育 (Drama in Education) のねらいは、「個人と社会の一員としての子供の成長を最大限に高めること」(McCaslin, 2006, p.11) である。その始まりは1920年代に遡る。ウォード、スレイド、ウェイらによってその研究が深められた (e.g., Word, 1930. Slade, 1954. Way, 1967)。1970年代以降、ヘスカットやボルトンによって体系化された。小林他 (2010) では、ヘスカットが示したドラマ教育の意義として「ドラマ化することで、人はその未知のことに対する不安を軽減し自分をコントロールする力をつけることにもなる。…(中略)…自分を動揺させたり、悩ませたりするような経験を受け入れて生きていくことを学ぶためにドラマを使う。」と述べている (p.55)。彼らの実践は、学習者が役割を通じて現実の問題を探索し、他者の視点を獲得することを重視しており、従来の演劇の枠を超えて「学び」と「表現」を統合する点に特徴がある。

日本においても、ドラマ教育や演劇的手法は教育実践に取り入れられ、自己理解および他者理解を促す学習方法として位置付けられた。藤田 (2004) は、ゴッフマンの「役割距離」概念に注目し、児童が役割を演じることで「集合表象としての役割」から離れ、自己の新たな側面を発見できることを指摘している (p.308)。この視点は、演劇的手法が子どもの自己理解を促進させ得ることを示唆している。

2.3 教育コミュニケーションの概観

続いて、「教育」と「コミュニケーション」の合流点として、教育コミュニケーションについて述べる。杉尾他 (2011) では教育コミュニケーションについて「いかなる教育もコミュニケーションを通して営まれざるを得ない以上、教育-関係性-コミュニケーションは不可分のセットとして扱わなければならない。『教育』をどのようにとらえるかによって、そこでのコミュニケーションの意味やありようは変わってくるし、逆に、コミュニケーションをどのように捉えるかによって『教育』の意味やありようもまた変わってくる」と指摘している (p.8)。これは教育コミュニケーションが教育のあらゆる場で行われる関係性や相互行為の全てに関わる広範な概念であることを示唆している。本稿では演劇的手法の教育的意義を明らかにするために、教室における児童生徒と教師、児童生徒同士の相互行為に限定して扱う。

教育コミュニケーションは単なる情報の授受にとどまらず、相互理解や信頼関係の構築を通じて成り立つ営

みである。その中心には、自己の感情や考えを他者に伝える「自己開示」が位置しており、同時にその自己開示を可能にする「心理的安全性」の保障が欠かせないと考えられる。教育コミュニケーションを成立させるうえで、自己開示と心理的安全性は相互に依存し合う重要な要素である。自己開示は学級における信頼関係や相互理解を促進するが、その前提として「安心して語れる場」が不可欠である。そして、この「安心」を支える仕組みこそが心理的安全性である。次節において、自己開示と心理的安全性を教育的文脈で整理した上で、演劇的手法がいかにこれらを支援し得るかを具体的に検討する。

2.4 自己開示と心理的安全性の演劇的手法との関係

自己開示とは、単に情報を伝える行為とは異なり、個人の感情や経験、価値観といった内面的な内容を、他者に向けて自発的に語る行動である。このような行為は、「自分がどのような人間であるか」を伝えることにつながり、他者との関係性の構築において重要な役割を果たすと考えられる。榎本（1997）は、自己開示を「自分がどのような人間かを言葉で相手に伝えること」と述べており、対人関係の形成やコミュニケーションと深く関わっていると言える。

榎本は、自己開示には、『深さ（どのくらい深い内容を話すか）』『範囲（どのくらいの範囲で話すか）』『意図（なぜ話すのか）』といった複数の側面があり、それらが相互に関係していると述べている。たとえば、日常的な出来事を共有する軽い自己開示もあれば、過去の失敗や心の葛藤といった個人的でデリケートな話題を開示するような、より深い自己開示もある。

さらに榎本は、自己開示は話し手の外向性や感受性などの性格特性、相手との信頼関係、さらには個人主義的か集団主義的かなどの文化的背景のようなさまざまな要因によって影響を受けると述べる。身近な場面を想定すると、安心できる相手には自然と自分のことを話せるが、警戒心や不安が強い状況では、開示は控えられがちであるというように考えられる。つまり、自己開示はその場の人間関係や雰囲気に左右されやすい、繊細な行動だといえる。

このように見てくると、自己開示は一方的な「語り」ではなく、他者との関係性の中で調整される相互的な行動であると考えられる。そのため、自己開示の内容やタイミングだけでなく、話し手が安心して語れるような関係性や環境づくりもまた、重要な要素となる。

教育の現場においても、児童生徒が安心して自己開示できる環境を整えることは、人間関係の形成や自己理解を深めるうえで大切である。子どもたちは、自分の気持ちや考えをどう表現するか戸惑いながらも、それを通じて自分自身を見つめ直そうとしているように感じられる。教師や友人との関わりの中で少しずつ自己開示の

経験を積むことは、自己肯定感や心理的な安定感、さらには学習への意欲にもつながると考えられる（丹羽・丸野, 2010）。

ここからは、こうした自己開示の促進において「心理的安全性」がどのような役割を果たすのかに注目し、とくに演劇的手法がその支援としてどのように機能するかについて検討をおこなう。

心理的安全性（psychological safety）とは、他者の前で自分の考えや感情を自由に表現できると感じられる状態を指し、否定や羞恥への不安がないことを意味する。この概念を提唱したエドモンドソンは以下のように定義している。

“Team psychological safety is defined as a shared belief that the team is safe for interpersonal risk taking. ... The term is meant to suggest neither a careless sense of permissiveness, nor an unrelentingly positive affect but, rather, a sense of confidence that the team will not embarrass, reject, or punish someone for speaking up.”

（チーム心理的安全性とは、チームが対人リスクを取ることが安全であると共有して信じている状態として定義される。…（中略）…この用語は、無責任な許容や過度に肯定的な感情を意味するのではなく、むしろ、発言したとしてもチームから恥をかかされたり、拒絶されたり、罰せられたいという自信を指している。）

（Edmondson, 1999, p.354）

この概念は教育においても重要であり、児童生徒が自己開示をおこなうためには、「話しても大丈夫」「否定されない」という感覚が前提となる。たとえ対話や表現の場が設けられていても、心理的に安心できなければ、子どもたちは内面を語ろうとしない。したがって、自己開示を支える基盤として、心理的安全性の確保は欠かせない要素である。本節ではこの視点から、演劇的手法がどのように心理的安全性の形成に寄与するかを検討する。

澁谷（2017）では、「何らかの役割を演じるという状況は、他者からみた自分を想像しながら、自分を見つめたり振り返ったりすることになる。そのような状況が深い自己理解をもたらすのではないかと考えられる。また、自分ではない何者かを演じることで、自分以外の人間を理解することにもなると考えられる」と述べている（p.45）。

このような役割演技を媒介とした体験は、自己理解と他者理解を相補的に深化させる学習過程である。演じることを通して他者の視点を想像する行為は、同時に自己を客観的に捉え直す契機となり、結果として両者の境界を往還する思考を育む。すなわち、演劇的手法は「自

己と他者の相互理解」を媒介する教育的実践として位置づけられる。

石黒 (2015) は、「演劇は身体性と協働性が強く表れ、他者に自らの身体を差し出すことで他者との距離を可視化する。さらに劇化の過程だけでなく、プラン作り、稽古、発表のすべての過程で他者とのこみいったやりとりを必要とする極めて社会的な活動でもある」と述べている (p.71)。

これは、演劇的手法が身体表現や視線、声のやりとりといった非言語的なコミュニケーションを促し、言葉に依存しない形で他者と関わるプロセスを可能にすることを示している。そのため、言語的の自己開示に不安を感じる参加者にとっても活動に参加しやすく、ハードルを下げる効果があると考えられる。

2.5 本章のまとめ

本章では、演劇的手法を教育的文脈で理解するために、4つの理論的視点を整理した。まず、ゴッフマンの演劇的メタファーを通じて、人間の相互行為を「演じる」という比喩で捉える視点を確認した。次に、ドラマ教育の展開を概観し、役割演技が学習者に自己理解や他者理解を促す教育的意義をもつことを示した。さらに、教育コミュニケーションの広義性を踏まえつつ、本稿が焦点を当てるのは教室内の相互行為であり、その中心的要素として自己開示と心理的安全性を取り上げる必要があることを確認した。そして、自己開示の特性と心理的安全性の意義を整理し、演劇的手法が両者を支える仕組みを持つことを明らかにした。

以上を踏まえると、演劇的手法は単なる表現活動ではなく、相互行為を媒介にした学習者の自己理解・他者理解・関係形成を促進する教育的基盤を有していると位置づけられる。本稿の次章以降では、この理論的基盤を土台に、具体的な教育実践の分析を通してその有効性と課題を検討する。

3. 専門家の知見から見る演劇的手法の教育的意義

これまでの理論的検討では、演劇的手法が学習意欲やコミュニケーション能力の向上に寄与する可能性を示唆してきた。しかし、具体的な教育実践における可能性や価値を検証するためには、現場での実践例や専門家の知見を踏まえた議論が不可欠である。

本章では、演劇的手法を実践する専門家へのインタビューを通じて、その教育的意義や課題を明らかにする。特に、教育と演劇の融合を提唱する平田オリザ氏、ならびに長年に演劇的手法を教育現場で実施している平田知之氏の見解に注目する。これらの専門家の知見を基に、演劇的手法がどのようなねらいをもって教育現場に取り入れられたか、また実際にどのような価値を生み

出しているのかを考察する。

本章で扱う専門家へのインタビュー調査および講演内容の引用・要約にあたっては、研究倫理およびプライバシー保護の観点から十分な配慮を行った。具体的には、草稿作成段階において、平田オリザ氏および平田知之氏の両名に対し、インタビュー内容および当日実施された講演・研修会に関する記述について、事実関係の誤りや不適切な表現、発言趣旨との齟齬がないかを確認するとともに、公表にあたり修正・削除が必要な箇所の有無についてメールにて確認を行った。その結果、両名から研究論文としての公開について了承を得るとともに、必要な修正指示を受け、それらを反映した上で本稿を作成している。

3.1 平田オリザ氏が語る：対人コミュニケーションと演劇的手法の接点

本節では、長年演劇と教育の融合を実践してきた平田オリザ氏へ、2024年12月16日に江原河畔劇場で実施したインタビューと、同日に実施された講演およびワークショップ（以下、WSと表記）を基に、演劇的手法が教育現場においてどのような意義を持つのかを考察する。

現在、平田オリザ氏は芸術文化観光専門職大学の学長として演劇と観光、地域社会の活性化や異文化理解の促進を目指して教育活動をおこなっている。そこでこれまでの平田オリザ氏の実践から得られた知見を基に、演劇的手法が教育現場で果たす役割について検討したい。尚、斜字部分がインタビュー後に作成した逐語録から抜粋した平田オリザ氏の発言内容である。

3.1.1 演劇を通じて役割をシャッフルする

平田オリザ氏は、日本国内のみならず、さまざまな国で演劇的手法を取り入れたWSを実施しており、その対象は学校や企業など多種多様である。インタビューでは学校でWSを取り入れる際の年齢設定について質問した際、小規模校を例に平田オリザ氏は次のように語った。

「本当に学年10人とかっていう学校がまだたくさんあって、で、その子たちは幼保から小6までずっと10人なわけですよ。で、中1で3校ぐらいが一緒になって50人でも『怖い』っていうわけですね。要するに地方なりの中1プロブレムがあって、そこの解消も狙って、小6と中1に各学期3時間ずつっていうことで。」
「やっぱりあの、この演劇的手法を使ったコミュニケーション教育は、普段ちょっとおとなしい子がすごい頑張ったりとかって、普段見せない顔が見られるっていうのは、よく先生方からも言われるところなので。それからさっきの少人数の小規模校の話に戻ると、幼保から小6までずっと一緒だから、もう役割分担が決まっちゃってるわけですよ。もうあの、先生から何か言われたら

答える子とか、体育が上手い子とか、全部もう本当に喋らなくても以心伝心で全部やれちゃうんだけど、そういうところをやっぱり役割をシャッフルしたりするのにも、まあ演劇的手法ってのは役に立つので、まあそういうところでも使っていただいたりして。」

豊岡市をはじめとした、特に地方の少人数の学校は「地方なりの中1プロブレム」があるという。幼保から小6までずっと同じメンバーで「先生から何か言われたら答える子」「体育が上手い子」といった役割が決まっておき、通常の学校生活ではその役割を変える必然性も感じないのかもしれない。このように固定化してしまった役割や人間関係をシャッフルするために演劇的手法は役に立つという。

これに対して、ゴッフマンは、「役割距離の表明にこそ、その人の個人的スタイルを見てとることができるのである」(1961, p.172)と述べており、自己の別の側面を垣間見せる「役割距離」の概念を提唱している。藤田(2004)は、この「役割距離」の概念に注目することで、子どもたちの自己や個性を見出すことが可能になり、子どもの自己を捉える上で極めて重要な概念であると述べている(p.308)。WSは自分自身がさまざまな役になったり、他者がさまざまな役になっているのを見たりすることで、「集合表象としての役割」から離れ、自己の別の側面を見せることに繋がっているといえる。

3.1.2 演劇を通じた対話と対人コミュニケーション

平田(2012)によると、平田オリザ氏は『『会話』=価値観や生活習慣なども近い者同士のおしゃべり。『対話』=あまり親しくない人同士の価値観や情報の交換。あるいは親しい人同士でも価値観が異なるときに起こるその摺り合わせなど』と定義している(平田, 2012, pp.95-96)。また、「演劇は他者を必要とし、『対話』の構造を要請する」(平田, 2012, p.99)と述べている。インタビューでは演劇を通じた対話と対人コミュニケーションについて、次のように語った。

「私自身はずっともう、20年来対話ってことを書いてきて、対話と会話の違いをきちんとするみたいなのがあって。で、今回の学習指導要領、対話、対話っていうのは言ってるんだけど、その割に文科省はその『対話とは何か?』という定義せずに対話的って書いてるから。まあ現場が混乱するところに僕が行ったり、やったり、喋ったりすると、まあ腑に落ちる。で、なんで主体的対話的で深い学びにならないのか、っていうところが、あの演劇の授業を見ると分かる、っていうところはあると思いますね。」

「日本の子どもたちは自然状態では対話にならないので。あの、喋らせれば対話なのかっていうことですよ。」

「話し合いしても子どもたちはね、なんか教員が抱

え持ってるであろう正解を当てるような話になってしまふの、なぜかって、とか、みんなもモヤモヤしてて、そこがスッと来たってとこかなと思います。」

「『なんでその子がそう考えたのか』とか『何でそう思ったのか』とか『何でそう読んだのか』っていうことが、結構もう、特にこれからいろんなルーツの人が一つの教室で学びますから、全然その文化的な背景が違うからそういう解釈が起きたりするってことが、多分たくさん起きてくる。…(中略)…で、そこから対話が始まるんで。『なんでそう思ったの?』『面白いね、なんでそう思ったの?』って聞いてあげることの方が大事だ。」

インタビューでは、「文科省が対話の定義をしないから現場が混乱している」「日本の子どもたちは自然状態では対話にならない」「教師が抱え持っているであろう正解を当てるような話になってしまう」という日本の教育現場の現状を指摘している。その上で、これから文化的な背景が違う他者との関わりがますます増えていく教育現場で、演劇的手法が対話を生む可能性を示唆している。

さらに、演劇的手法は基本的に対面で実施されるが、対面ではないオンラインでのコミュニケーションについて尋ねたところ、次のような回答があった。

「学校が得意なのは、やっぱりこの主体性、多様性、協働性を育んだりするところが得意で。…(中略)…オンラインでも、まあかろうじてディスカッションはできるかもしれないけれども、ダイアログが苦手でしょうね。一番苦手だと思います。要するに余計なことを話さないから、どうしても目的に沿った話し合いしかできなくなっちゃって。雑談とかが苦手ってよく言われますよね。」

「大学の授業でも、何かこう、知識を積み上げていくような授業は別にオンラインでもできると思うんですけど、積み上がらないんで、対話っていうのは。積み上がったなと思うと、また崩れちゃったりするのが対話の面白いところなので。そういうことが苦手じゃないですかね、オンラインは。」

このように、平田オリザ氏はオンラインでの学習自体を否定しているわけではない。知識を積み上げるような学習内容には一定程度の意味や価値があり、状況に応じて活用できることを示唆している。しかし、オンラインはかろうじてディスカッション(議論・討論)はできるかもしれないが、ダイアログ(対話)は苦手だと述べていることから、演劇的手法における「他者」との「対話」においては、オンライン環境では十分な成果を上げることができないと考えられる。また、演劇はその特質上、直接顔と顔を合わせた対面の形でおこなわれるが、このような対面での活動では身体を使った表現や非言語コミュニケーションによる「その場の空気感」や雑談を含

む「リアルタイムでのやり取り」が自然に発生するため、参加者が自発的に動き、発言し、互いに影響し合う環境が生み出されやすい。教育現場で演劇を活用する際にこの「直接的な関わり」が学びの質を高めることが期待できる。教育現場でオンラインを使うかどうかの判断は、その活動が「対話」を必要としているか否かによると考えられる。これらのことから、演劇的手法という「その場で生まれる対話」を重視する教育活動においては、直接的な人と人との関わりが重要であり、それが教育コミュニケーションを豊かにするといえる。

3.1.3 演劇は適度に都合よく自己開示できる

直接的なかかわりが重要とされる一方、平田オリザ氏はWS等で高校生たちとかかわっていくうちに、彼らが「他者と出会うという経験がほとんどない。だからそれにかんして注意深くない」（平田・鈴木，2000，p.31）ことに気づいたのだという。事実、「日本人は、パブリックなスペースで他人に声をかけたり、そこからある本質的な話に発展したりということはまずない」（同上，p.32）く、だからこそ「対話のない社会である日本で辛うじて対話劇を組み立てられる場所」が必要であるとしている。（同上，p.32）

なぜ、演劇である必要があるのか。この問いに答えるためには、まず演劇の特性を考えなければならない。平田オリザ氏はインタビュー（本研究の筆者ら）の質問（「演劇は自己開示の面がどこまであるのか？」）について以下のように回答している。

「欧米だと、もう結構小学校の中学年ぐらいで人形劇をやったりとか、仮面劇をやったりとか、人形を通じでだど喋れるって子とか、仮面をかぶるとしゃべれるって子がいて。まあそれと、その役を通じでなら喋れる。だから同じことなので、そういうことはあります。で、そもそもその開示すればいいのかっていう問題があると思うんですけど、そのまあ適度に、都合よく開示できるってところはあるんじゃないですかね。演劇を使っでですね。」

「仮面」とは、自分の顔を覆い隠すものである。自分（現実）を隠しながら自分（現実）とは別の何かを見せる道具、言い換えれば現実を別のフィルターによって覆い隠した形で表現する道具という意味で、「仮面」は「フィクション」を創り出すツールの一つと言える。

実際に平田オリザ氏もWSにてこのフィクションを取り組みに生かすよう指導している。例えば平田（2012）によると、題材となる自家製のプリント（朝の学校の教室で、転校生を連れてきた担任の先生が転校生に自己紹介をさせたのち、生徒から転校生への幾つかの質問をするというスキットが書かれたもの）を配布する際に「（配布プリントに書かれた）この×××には、本当に昨日見たテレビ番組を入れてもいいけど、嘘をついてもいいで

す。普段の授業では嘘をつくとも怒られるけど、今日は演劇の授業ですから、嘘をついてもかまいません。いや、うまく嘘をついた人が褒められます」と説明し、まず生徒たちにこれは現実そのものではなく「フィクション」であることを受け入れてもらうのだと述べている（平田2012，pp.50-51 ※傍線は引用者による）。

このように、フィクションを創り出す演劇的手法では「嘘をつくこと」を前提とし、その前提が子どもたちにとっての特別な時間を作り出す。子どもたちは「嘘をつかないこと」を道徳として学んでいるが、だからこそ、演劇においては「うまく嘘をつくこと」が求められるということに対して興味を示す。さらに、「嘘」から「嘘」へと上手に言葉のバトンを繋いでいくことで劇（フィクションとしての物語）を成立させていく。演劇は「嘘」によって現実とは異なる世界を創り出していき、皆で共通の物語を紡いでいくというプロセスを経ることで、他者の異質性を自然に受け入れられるようになるのである。このような仕組みが、演劇には組み込まれていると考えられる。

しかし、だからといって「嘘」の内容は何でもよいわけでもない。嘘の内容に無理があることで劇が破綻することもある。平田（2012）によると、WS中にストーリーに破綻が生じてしまった班が出た場合には、あえてその班の台本を題材に挙げ、「さっき私は、今日は嘘をついていい授業だと言いました。でもさ、嘘って、いろいろ適当に言っていると矛盾が出てきてすぐにばれちゃうよね。だから、今日は最後までうまく嘘をついた人が褒められます。逆に言うと、自分が支えきれない嘘はつかない方がまし」（同上，p.54 ※傍線は引用者による）だと生徒に話し、嘘（フィクション）の扱い方について指導することもあるのだという。この物語全体の整合性の話を“役柄を演じる”という面から言い換えれば、嘘と現実、すなわち仮面をかぶった自分と現実の自分とのバランスを求められているのであり、ここに演者本人による“自己開示レベルの自己調整”の可能性が窺える。これは演技だけに限らず台本づくりや他の演者との連携など劇づくりすべてに言えることであろう。

このように、演劇は参加者同士が異なる視点を持ちながらも、フィクションの枠組みを共有することによって自由に意見を言っても良いという場を作り上げていくことを可能にする。どこまで嘘を入れるのか、また、どのような嘘なら面白い劇にできそうかを同じ班の子たちと話しあいながら創り上げていくなかで、自然と生徒たちはそれぞれが可能な範囲かつ面白い劇にできそうな方向で自己の考えを自由に開示していくことができるのである。

こうした演劇的手法の特性は心理的安全性の確保に大きく寄与する。役を通じて嘘をつくという「仮面」を

かぶることで、自分自身として発言するよりも意見を出すことに抵抗が少なくなるのである。平田（2012）にて平田オリザ氏は「わかりあえないというところから歩きだそう」（p.223）と述べているが、演劇という、仮面をかぶれるフィクションを通じて他者との対話が自然に生み出される事象は、この内容と一致する。

さらに平田オリザ氏はWS中に起こる失敗について、インタビューで以下のように述べている。

「たかが演劇だから、失敗しても誰も、要するにこれが本当の実生活だったら傷ついたら困るけど、演劇だから傷ついても痛くも痒くもないよ、と。…（中略）…それは授業のいろんなところに盛り込んでいくんです。…（中略）…授業の冒頭、今日、だからその、普段の授業と違って試験とかないから、もう楽しんだ子が勝ちだからねって話もします。」

この前提を子どもに伝えることが効果的であるという。

「役という仮面をかぶった私」は「私」を仮面というフィルターで覆った存在である。それゆえに「生身の私」からは仮面の分だけ距離がある。よって、もし失敗したとしてもそれは「生身の私」ではなく、あくまでも「仮面をかぶった私」の失敗だとある程度受け流すことができるのである。

加えて、インタビュー同日におこなわれた講演会にて、平田オリザ氏は「普段の授業ではなかなか発表するのは難しいが、演劇であれば居場所がある」とも述べていた。児童生徒ひとりひとりに安心感を抱かせることができる点からも、子どもたちの心理的安全性が確保されていることが窺われる。

このような、失敗を恐れずに自己表現する環境を整えることができる仕組みが、演劇には機能として備わっている。

以上のことから、演劇におけるフィクションは心理的安全性を高め、教育現場における自己開示とコミュニケーションの質の向上につながるものであると言える。

3.1.4 事例に見る演劇的手法と心理的安全性

さて、ここまで発話を前提とした演劇についてインタビューや著作等の文献を基に考察を進めてきた。しかし、実際の教育現場では、発話が困難だったり様々な身体的ハンディキャップを持っていたりする児童生徒も、当然在籍している。こうしたケースでも演劇的手法を実施することはできるのだろうか。

平田（2012）で、平田オリザ氏は「〔WSを通じて〕子どもたちは、『話さない』ことも表現だということを学ぶ。『いない』ということさえ表現かもしれないと感じる。子どもたちのなかで『表現』という概念が、大きく広がっていく瞬間がある」（平田, 2012, p.57 ※〔 〕

内は引用者による）と述べており、演劇には役割の工夫によって誰にでも参加・表現できる可能性があることを示唆している。本小節では上の平田オリザ氏の言に関連した、実際に平田オリザ氏自身が関わったWSでの事例を2つ紹介し、その後「役割」の視点から見た両事例の共通点をゴッフマンの理論に基づいて考察する。尚、枠内事例1, 2は、インタビューと同じ日に開催された教員向け研修会における講演にて話されていたことを、メモを基に、筆者が要約したものである。

<事例1 場面緘黙の傾向のある生徒>

Bさんは話すことに困難を抱えている生徒であった。言葉のやり取りによって話が展開していく演劇は、Bさんにとってハードルの高いものである。しかし、ここでBさんの班はある工夫を施した。それはBさんを「緊張しているシャイな転校生」役にするというものだ。生徒から質問があると転校生役のBさんは先生役の子にコソコソと伝える演技をし、先生役の子が「〇〇とっています。」と皆に伝えるという流れにすることで、転校生という役割（キャラクター性）を際立たせながら、同時に、転校生の考えを観客に伝達する流れを作ることが可能にした。すなわち、たとえ普段の生活では話すことが困難であっても、役という設定をつけることで演技が成立したのである。

全く問題なく演技が終わった時、Bさんの顔には笑顔が見られた。

<事例2 身体にハンディキャップを持つ生徒>

車椅子ユーザーであるCさんは、監督と演者の両方の役割を担うことを志願した。班員たちとよく話し合いながら創り上げた劇の主人公は「車椅子に乗った子ども」で、Cさん自らが演じた。台本の内容は以下の通りである。

舞台は飛行機の搭乗口。キャビンアテンダント（以下CA）の手を借りて飛行機に乗り込む際、主人公は生まれて初めて飛行機に乗ることをCAに話す。よければコックピットを見学させてほしいと願い出た主人公に対し、CAと機長は快く主人公を案内する。そしてコックピットの中へ迎え入れられた主人公は、次の瞬間拳銃を取り出し、その飛行機をハイジャックすることに成功する。

この内容はCさんがもともと持つ身体的特質と、健常者が障害者に対して無意識に抱いている心理を逆手に取ったものであり、観客たちも無意識に障害者に対して抱いている偏見に対しハッとさせるような気づきを与えるのに、十分な視点が組み込まれている。

《ゴッフマンの理論との関連考察》

事例1と事例2に共通するのは、普段の生活ではハンディキャップと見なされがちなものを、演劇を通じて芸

術における1つの表現として昇華させている点である。

ゴッフマンは活動と役割の関係について、「ある状況にかかわりのある活動システムの行程が頻繁に繰り返されると、十分に発達した、状況にかかわりのある役割 *situated role* が現れてくる」(Goffman, 1961 佐藤・折橋訳 1985, p.99) と述べており、このことを「状況にかかわりのある活動システム (*situated activity system*)」(同上) と称した。

ゴッフマンは相互行為におけるすべての行為を演技として見るというアプローチを提唱しているが、これらの理論を今回の事例に当てはめると、Bさん、Cさんともに役割の変容があったように思われる。すなわち、日常生活における相互行為によって現れた「困難を抱える者」としての役割から、劇づくりを通して創り上げられていった「特性を引き受け、乗り越える者」としての役割への変容である。

先天的にせよ後天的にせよ、何かしらのハンディキャップを有している場合、その事実そのものから本人も周囲も影響を受ける。そして多くの場合、その事実はハンディキャップを抱えた本人に対する否定的な心境を(当の本人にも周囲の者にも)生じさせ、望むと望まざるとにかかわらず「困難を抱える者」というレッテル(役割)を貼るのである。

それがよくわかるのが事例2の劇である。劇中ではコックピットの中を見たいという主人公の要望に対しCAと機長は特別に許可を出す、主人公が機長たちに投げかけた要望は通常なら決して認められないはずのものである。それが特別に認められたのも、車椅子ユーザーである主人公に対して「見るからに困難を抱える(かわいそうな)子」という認識がCAと機長の心にもともとあったからだと考えられる。すなわち、日常生活における相互行為は私たちの認識に多大な影響を与えており、それらは当事者の心に自己否定的な感情を抱かせているのである。

このように、たしかに日常生活の中での相互行為が私たちに与える影響は大きい。しかし、これは見方を変えれば、日常生活とは別の空間で価値転換が引き起こされるような相互行為を繰り返しおこなえば、現在担っている「役割」も質的な変化を遂げたり新たな「役割」が自己の中に創り出させたりすることができるということでもある。

演劇はフィクションを創り出す装置であり、舞台上に立つまでに台本を何度も読み、セリフや動きを覚え、確認するなど、繰り返し反復練習をしていくことが必要となる。つまり、BさんもCさんも、たしかに日常生活では「困難を抱える者」としての役割を現わしていた。しかし、WSを通じ、舞台上に立つまでに役割やストーリー展開などの台本の中の設定——別者としての自分

——を繰り返し反復することで、その役割に適合した役割 (*situated role*) を新たに獲得したと考えられるのではないだろうか。事実、事例1のBさんは、自身の特性を生かした役を演じ終えた時に笑顔を浮かべている。これは、たとえ言葉をうまく発することができない特性を持っていても、工夫次第で自分も他の子たちと同等に活躍することができることを心から感じられたからだろう。事例2のCさんは、自身のハンディキャップを逆手に取った力関係の逆転を見せ、さらに自らその逆転を引き起こす主人公を演じることによって、「手助けを必要とする弱者」というレッテルを覆すような問題提起を観客に突きつけることに成功している。

基本的に劇づくりは、それが即興劇でない限りある一定の時間が与えられ、その中で何度も練習をする。つまり、活動システムの頻繁な繰り返しがおこなわれているのであり、その繰り返しの中で演者である行為者自身の「役割」認識も変容していくのである。

3.2 平田知之氏に聞く：学校教育における演劇的手法の実践

3.2.1 平田知之氏から伺った実践事例の意義と取り上げる理由

本節では、演劇的手法を活用した教育実践のうち、兵庫県豊岡市にある公立学校法人芸術文化観光専門職大学(以下、芸術文化観光専門職大)で教鞭を執る平田知之氏から伺った事例について2024年12月4日に実施したインタビュー調査の結果を基に、教育的意義を整理する。

数ある演劇的手法を用いた実践の中で、平田知之氏の実践に着目した理由は、「ワークショップ(以下、WS)の実施回数が豊富」であり、さらに「市町村教育委員会との連携が密」である点にある。特に後者は知の共有という点で重要である。教育委員会を通さず特定の学校だけで実施してしまうと、そこで得られた技法や実践方法の知はその学校の中だけで留まってしまう。しかし教育委員会と連携して実施することで、研修プログラムの開発や公開授業の実施などの環境が整備されることに繋がり、より広い範囲でその知を共有し、実施・継承することが可能となる。実際、平田知之氏が教鞭を執っている芸術文化観光専門職大のある豊岡市においては、2017年から現在に至るまで、演劇的手法を取り入れたコミュニケーション教育がすべての小中学校の小6および中1時におこなわれ、2022年からは小1、2024年からは小2で、演劇WSがおこなわれている。

このように、学校現場での演劇的手法を用いたWSの実践と参与観察を続けている平田知之氏の取り組みは、ゴッフマンの主張する「自己呈示」理論の学校教育における具体的実践と言えるものであり、「わかり合えない他者を前提としたコミュニケーション教育」を考える上

で大きな示唆を私たちに与えるものである。

次の小節から、平田知之氏の実践を紹介する。

3.2.2 演劇的手法の特徴とWSの効果

平田知之氏が実践するWSは、できごとや体験、環境から知識を構築していく「構成主義的学習観」に基づいてプログラムが構成されている。この活動では共同体の中での相互作用を通じて学習がおこなわれ、その時その時の状況に応じた知識獲得がなされる場所に特徴がある。特に、児童生徒が中心となって学ぶことによって、「やり抜く力」「自制心」「協働性」「自己効力感」といった非認知能力を高める効果があるとされている。詳細は後述するが、豊岡市教育委員会(2024b)の検証結果でも、WSがこれらの非認知能力を高める効果が確認されており、豊岡市では現在も市の事業としてこのWSを継続して取り組んでいる。

3.2.3 ファシリテーターの役割と児童の変容の事例

平田知之氏のWSでは、ファシリテーターの役割が重要である。特に観客としての反応やフィードバックをおこなうことは、演者である児童生徒に大きな影響を与えると考えられている。

以下、実際にWSのなかでその兆候が観測できた事例を紹介する。尚、事例は枠内に記載するが、その内容はインタビュー内で語られた内容をメモ書きしたものを基に、筆者が要約したものである。

不登校傾向のあるAは、第2回のWSでは班の活動には直接加わらず、同じ班の子たちが活動している姿を少し離れたところから眺めていた。発表の際も舞台の外(奈落部分)に立つのみで、舞台上上がることはなかった。

第3回WSでのAは、前回同様に班員たちと同じ空間には身を置きつつも一緒に劇づくりの活動をおこなうことはなかった。Aの班の劇はラーメン屋さんが舞台の劇であったが、Aはこの回の発表ではステージに上がり、舞台袖の近くに立った。Aが立った位置は観客席側から見るとちょうど店先にあたる場所だった。発表の後に観客(ファシリテーターと他の班の児童生徒たち)からの講評の時間があるのだが、その講評でファシリテーターたちはAを「その店の招き猫的存在」、「実はこの店は二代目で、Aは先代の大將として見守っている人物」などとして解釈したコメントをした。

その後のWSでは、Aは劇づくりの段階から他の班員と協力して取り組んだ。さらに、その日は偶然いつも班内でリーダーシップを発揮していた児童が欠席をしていたのだが、自分からアイデアを出したり演じて見せたりするなど、その児童と比べても遜色ない活躍を班活動で見せた。発表の際も一緒に舞台上がり、他の班員と一緒に演じた。

3.2.4 ゴッフマンの「役割理論」による事例分析

この小節ではAさんの事例を、ゴッフマンの「役割理論」を援用し、演劇における変容について「パフォーマンス」と「役割」の2つの観点から考察する。

まず、ゴッフマンは相互行為としての「パフォーマンス」に関して、「一組の特定の観察者たちの前に継続的にいる期間に生じ、かつ観察者たちになんらかの影響を及ぼす、ある個人の挙動全体」(Goffman, 1959 石黒訳1974, p.24)と述べており、パフォーマンスを行為者と観察者の間でおこなわれるものであり、かつ、行為者の挙動が観察者になんらかの影響を与えるものであるとしている。一方、「役割」については「人間のモデルは、意味的な関連を互いに持たない、いくつかの役割からなる持ち株会社 holding company のようなものである。そして、われわれの新しいパースペクティブにおける関心事は、個人がこの持ち株会社をどのように経営していくかと言うことを見出すことである」(Goffman, 1961 佐藤・折橋訳1985, p.91)と述べており、私たち人間はそれぞれが関連しない複数の役割を有しており、その役割をどのように表出させていくかを見出していくことに関心を持つことを明らかにしている。

さて、「役割」が、自身が現在把握している自己を含む、その他複数の存在を前提とした概念であるように、「他者からの評価」もまた肝要であることは前節のAさんの事例から見ても明らかである。以下、事例との関連について述べていく。

<第1回WSから第2回WSの間のAさんの変容>

第1回のWSでは班の活動には直接加わらず、同じ班の子たちが活動している姿を少し離れたところから眺めていた。発表の際も舞台の外(奈落部分)に立つのみで、舞台上上がることはなかった。しかし第2回WSでは、前回同様班活動には直接参加することはなかったが、発表の際には舞台上の袖幕近くに立つことができた。

上述の通り、ゴッフマンによると、パフォーマンス行為は観察者に影響を与えるものである。劇づくりをしている班員を離れたところから眺めている、という構図はパフォーマンスにおける行為者(班員)と観察者(Aさん)の関係と一致する。班員たちの活動の様子を観察することにより、Aさんの中でWSへの参加に対する肯定的な感情が芽生え、第2回WSの発表参加に繋がったことが考えられる。

<第2回WSから第3回WSの間のAさんの変容>

第3回WSでは、第2回WS同様、積極的に班の子たちと一緒に劇づくりの活動をおこなうことはなかったが、発表時には舞台(ラーメン屋で会計をする児童の隣)に立つことができ、講評の際に、観客(ファシリテーター)から「招き猫」という「役割」を見出された。

その後のWSでは、劇づくりの段階から他の班員と協力して取り組むことができるようになり、その日偶然欠席していたリーダーシップのある児童と比べても遜色ない活躍を班活動で見せた。

班で作った台本に招き猫の役は存在せず、また、Aさんも舞台上でこれといった演技をしたわけではなかったため、第3回WSでの出来事はAさんにとって思いがけないことであったことが推察される。もともと集団の一員であるという帰属意識が極めて薄かったと推察されるAさんは、この「他者からの認知と評価」によって班への帰属感が高められると同時に、他者からの視線とその視線の応答（としての役割の表出）に対する意欲も高まったのではないだろうか。その結果、その後のWSの積極的参加に繋がったと考えられる。

ただし、例えば授業内における教師から児童生徒、児童生徒同士での声かけなど、第三者からのフィードバックがあれば変容するわけではない。今回Aさんが劇的な変容を遂げた大きな要因として、演劇という「自分ではない他者を演じる」活動だったことが挙げられる。

演劇がもつ特性の詳細については平田オリザ氏のインタビュー分析の通りであるが、以下、今回の事例に関連する事項に絞って3点述べたい。

まずは、「演劇は字義通り『演じる』ものという点」である。現実世界では受容されにくい人格であったり行動を取ったりしたとしても、それはあくまでも「役」としての人格であり、役を演じている人そのものではない。この前提の上で、参加者は自身の心理状態と折り合いをつけながら自己呈示の方法を身につけていくのである。

次に、「『演じる内容はフィクション』という前提がある点」である。舞台上での出来事はフィクションであることを前提とする演劇の空間では、失敗といった概念は理論上存在しない。そのため、コミュニケーションをとるにあたって負の感情を抱きにくい構造になっている。

最後に、「『役割』を創出する必要がある点」である。平田オリザ氏と平田知之氏が参与観察をおこなっているWSは創作演劇である。台本はその都度その場で考え、同じ班の人たちの解釈と擦り合わせながら1つのまとまった作品となるよう各々表現していくことになる。よって、自身の事前に持っている「役割」のパターンでは足りない場合、新たな「役割」を自身の中で生み出し拡張していく必要が出てくる。この拡張の際に変容がもたらされるのである。

このように、演劇は心理的安全性を担保しながら参加者の変容をもたらすことのできる手法である。協同性をはじめとした非認知能力を育んだり自己呈示のレベルの調整を訓練したりするのにも非常に有用であり、実際に学校現場でも取り入れ始めている。次の章からは、

この演劇WSの教育現場での普及とその効果について述べたい。

4. 演劇的手法を取り入れた教育実践と教育効果

本章では、実際に演劇的手法を取り入れた教育実践とその教育効果について見ていく。平田オリザ氏、平田知之氏が関わっている演劇WSは、豊岡市の全小中学校で取り入れられており、兵庫県内では養父市、新温泉町、宝塚市でも同様の方法が展開されている。また、兵庫県以外でも、大阪府豊中市、吹田市、枚方市、岡山県倉敷市でも積極的に導入されており、演劇的手法による教育実践は現在も着々と全国に広がりを見せている。

次の節からは、平田オリザ氏と平田知之氏が拠点としている豊岡市の小中学校で実施されている演劇WSの概要と具体的なプログラム、その教育効果について述べる。尚、本章は、豊岡市ホームページに公開されている「2023年度豊岡市非認知能力向上事業検証会議概要」「2024年度豊岡市非認知能力向上対策事業 演劇ワークショッププログラム（小学1年・2年）」を参考としている。

4.1 豊岡市の取り組みの概要

豊岡市では、2017年より全ての小中学校の小6と中1で演劇的手法を取り入れたコミュニケーション教育を実施している。コミュニケーション教育では、性別や年代を超えて、対等な関係の中で自分を主張し、他者を理解できる基礎的なコミュニケーション能力の育成を目指している。

さらに小学校低学年の時期から集団の中で高めたい非認知能力（やり抜く力、自制心、協働性）を高めるために、2019年よりモデル校で演劇WSが始まり、2022年から全校の小1で、加えて2024年からは全校の小2で実施されている。演劇WSは①体や声、言葉を使った演劇的な表現活動を通して自分の考えや気持ちを表出し、受容される体験を通して、児童一人ひとりの自己肯定感、自己有用感を向上する ②異なる考え方価値観を持つ他者の存在を認識し、他者と自分との違いを受け止める ③自分と他者の考えを擦り合わせ、集団の中で合意形成を図ることで、非認知能力の向上を目指している。

これらの豊岡市の取り組みは、平田知之氏自身および平田知之氏の講座を受講している学生、さらには豊岡市江原河畔劇場を活動の本拠地としている劇団「青年団」の劇団員などのファシリテーターによって実施されている。

4.2 演劇的手法を取り入れた具体的なプログラム

低学年の演劇WSは、小1は45分のプログラムを年間3回、小2は90分のプログラムを年間2回実施している。プロのファシリテーターが授業を進め、授業後に

担任等と振り返りをしている。指導案は事前に担任に渡されるが、子どもには事前に説明しないようにしている。実際のWSでは、普段の授業のように活動のめあては子どもたちに示さず、WS後に気づくというスタイルで実施している。

小1は、1回目に個人の活動をおこなったあと、2回目以降から養生テープで舞台作りをするという、一つのものづくりを全員で体験する活動が始まる。この時、やりたくない子はそれでよく、関与はその子の判断に委ねるようにしており、見ていることも能動的な関わりであるとしている。また、テープの貼り方もその子の自己表現とし、本人が貼り直すのは良いが、他の子や大人が貼り直すのは無しとなっている。活動の中心は、何かに変身したり、お題に合わせてジェスチャーをしたりして、観ている児童に当ててもらおうという「あてっこゲーム」だ。自分の考えや気持ちを表出する活動であると共に、観客を意識させることで自分以外の人（＝他者）がいることを意識することに繋がる。観客は他者が演じている「お題」を当てることで「他者を分きたい」「他者に関心を持つ」という行為に繋がる。演じている子は、友だちに当ててもらおうことで「自分を受容してもらった」と感じ、自己効力感に繋がる。小2はジェスチャー形式のシーン創作および発表を集団でおこなう。シーン創作は、どんな役があるか、シーンの始まり方と終わり方をどうしたらいいかなど、グループ内で合意形成ができることをねらう活動である。話の結末は誰にもわからない中で、どのように他者を受け止めるか、どう折り合いをつけるか、自分をどう表現できるか、合意形成できるかが鍵になってくる。

小6と中1は、小1～小2の取り組みを基に、演劇的手法を取り入れたコミュニケーション教育を各学期に1回、それぞれ2～3時間ずつ、学級担任が指導案をもとに授業をする。演劇を創る過程を通して、他者の意見を聴き、自分の意見も主張して擦り合わせながら「合意形成」を図るプログラムとなっている。教員は年に9回プロのファシリテーターによる研修の機会がある。

4.3 豊岡市で実施された効果検証

本節は、豊岡市教育委員会が、豊岡市ホームページに公開している「2023年度豊岡市非認知能力向上事業検証会議概要」と「2024年度豊岡市非認知能力向上対策事業 演劇ワークショッププログラム（小学1年・2年）」の分析結果と効果検証を参考に、演劇的手法の教育効果について見ていく。以下、四角囲みしている箇所は、豊岡市教育委員会（2024b）より引用している。

小1小2の演劇WSは、非認知能力の調査分析を青山学院大学情報学部学習コミュニティデザイン研究所がおこなった。能動的な演劇WSを体験した児童がその成果としてどのような資質・能力を伸ばさせるのかを明ら

かにすることを調査の目的としている。本調査は、演劇WSと教科教育の授業の違いを「児童の能動性の違い」と捉えている。小学校の低学年の教科教育の授業の特徴として、学習のルールを学ぶ場面が多いなどにより受動的な状況が多いと考えられる。そこで、事前調査での教科教育の授業と事後調査での演劇WSを比較することにより、演劇WS前後の変化を見ている。調査方法として、3つの調査項目「やり抜く力（自己効力感）」「自制心」「協働性」について、演劇WS前後の変容を見ている。調査結果では、小1小2共に全ての項目において、演劇WS後にプラスの変化があった。とりわけ「自制心」「やり抜く力（自己効力感）」が伸長している。

小1小2に共通している特徴的な質問項目は、やり抜く力（自己効力感）に関する「友だちの前で恥ずかしがらずに発表できる」と、自制心に関する「嫌なことがあっても友だちに八つ当たりしない」だった。この項目は教科教育（普段の授業）において最もスコアが低く、演劇WSとの差が大きかった。

この調査結果によると、小学校低学年ですでに教科学習では友だちの前で発表することに恥ずかしいという思いを抱いている子が多いが、演劇WSでは失敗しても良いという心理的安全性が確保されており、のびのびと自己表現できている子が多いと言える。また、自制心に関しては、演劇WSでは嫌なことがあった時の表現も自己表現の一つとしてファシリテーターが捉えフィードバックすることから、「八つ当たり」に当てはまらないのではないかと考えられる。

また、コミュニケーション科・演劇WSと教科教育の大きな違いの一つに評価の仕方がある。コミュニケーション科・演劇WSに試験はなく、子ども同士の相互評価が大切にされるのも「やり抜く力（自己効力感）」「協働性」に繋がっていると考えられる。

小6と中1は、コミュニケーション科と教科教育の授業の違いを「児童・生徒の能動性の違い」と捉え、能動的なコミュニケーション授業を体験した児童・生徒が、その成果として、どのような資質・能力を伸ばさせるのかを明らかにすることを調査の目的としている。調査方法としては、3つの調査項目「やり抜く力（自己効力感）」「メタ認知」「協働性」について、コミュニケーション授業前後の変容を見ている。調査結果では、小6中1どちらも、「やり抜く力（自己効力感）」「メタ認知」「協働性」全ての項目においてコミュニケーション授業後にプラスの変化があった。小6中1に共通している特徴的な質問項目は、「やり抜く力（自己効力感）」に関する「友だちの前で恥ずかしがらずに発表できる（自己表現）」「自分が立てた計画はうまくできる自信がある（主体性）」だった。この二つの項目のスコアは低く、教科教育（普段の授業）とコミュニケーション授業との差が大きい。

他者の目が気になり自己意識に目覚める小6中1という思春期の児童生徒は、普通の教科の授業では友だちの前で発表するのは恥ずかしい、自信がないと感じている場合も多いようだが、コミュニケーション授業では、普通の自分とは違う様々な役を演じることで、自己効力感、自己表現、主体性の伸長に繋がったと言える。

4.4 演劇的手法が広まりつつある要因

演劇的手法が学校教育にて広まりつつある要因として、非認知能力の向上が期待できることと、WS後のリフレクションが充実していることの2点が考えられる。

演劇的手法が広まる第一の要因として、非認知能力の向上が期待されている点が挙げられる。従来の教科学習では育成することが難しかった「やり抜く力」「協働性」などの能力が、児童生徒が役割を演じる中で自然に培うことができる。特に、役割演技を通じて得られる達成感や成功体験が、自己肯定感を高め、心理的安全性を確保するうえで有効であることは、前述の事例からも確認された。このような成果は先の豊岡市教育委員会（2024b）の検証結果からも確認されており、演劇的手法が教育現場で評価されている要因の一つといえる。

もう一つの要因はWS後のリフレクションが充実していることである。WSではファシリテーター、担任、学年主任、市（県）教委、管理職等の多様な立場の者たちが集まり、WS中の児童生徒の様子や行動を細やかに共有し、前回のWSでの様子と照らし合わせながら変化を見ていく。これにより担任は児童生徒を多面的に見取り、評価していくことが可能となる。このようなWIN-WINの関係を重視することも普及の大きな要因であると考えられる。

加えて、平田知之氏が実践する演劇的手法によるWSには「『揃わない』ことを前提にしつつ『何を揃えるか』」という考えが根底にある。人数、価値観、個々の能力など、一般的には指導を困難なものにしやすい諸要素をむしろ生かす形で進められる。この方法は不登校者数の増加や個々の多様性を認めていこうとする社会の潮流にも合致しており、特に心理的抵抗が大きいとされる自己開示についても、他者と協働してひとつの作品を作り出す中で自然と取り組む事ができる環境が整えられているため、心理的負担をかけすぎず、かつ、自分なりのペースで自己開示のレベルを調整し、その度合いを上げることのできる仕組みとなっていることも評価されている。

4.5 教育現場への導入の意義

以上のように、演劇的手法が教育現場で普及しつつある背景には、非認知能力の育成と心理的安全性の確保という要素が関わっていると考えられる。

演劇的手法では、従来の教科書中心の一斉授業では伸ばしにくかった児童生徒の非認知能力を、心理的抵抗感を抑えた上で伸ばすことができる。このため、教育現場

への演劇的手法の導入は、学級経営や教育コミュニケーションにおいても有効であると考えられる。今後の課題として、WSの効果をより体系的に検証し、教育コミュニケーションの向上に寄与する方法を模索していく必要がある。特に、心理的安全性を維持しながら、長期にわたる取り組みを実施する手法や、教員研修、ファシリテーターの養成など、さらなる研究と実践が期待される。

5. 研究結果と今後の課題

5.1 研究のまとめ

本稿では、自身と異なる価値観を持つ相手ともよりよいコミュニケーションをとることができる能力を育む教育法として「演劇」に着目し、教育現場における実践とその効果について、兵庫県豊岡市の小中学校で実際にWSをおこなっている実践者2名にインタビューを実施した。その後、ゴッフマンの役割理論を手がかりにインタビューで語られた内容およびWSを実施した豊岡市による結果検証の分析と考察をおこなった（尚、豊岡市を選定した理由は、同市ではすべての公立小中学校にてWSがおこなわれており、成果をみる上で検証に値するデータが得られると判断した点にある）。

平田オリザ氏、平田知之氏がおこなっている演劇WSでは、個人対集団からなるジェスチャーゲームから始まり、やがて各班に分かれてそれぞれ1つの劇を創っていくというものであった。そして実際に子どもたちに取り組みせる前の共通認識として、「演劇には失敗がない」こと、「どの程度活動に参加するのかは個人の希望に合わせる」ことを伝えておくことで、WSに参加する子どもたちの心理的安全性を担保する工夫がなされていた。さらに、「『揃わない』ことを前提にしつつ『何を揃えるか』」という考えが根底にあり、人数、価値観、個々の能力など、一般的には指導を困難なものにしやすい要素となる“ずれ”をむしろ生かす形で進められるところに特長がある。実際、WSの参加を通して不登校傾向にあった子の協働性が高まったとみられる現象や、場面緘黙や身体的ハンディキャップを持つ子どもたちの特質を生かした作劇をおこなうことで演者と観客双方の価値観の転換が引き起こされうるような作品が創られるなど、教科型の指導では通常ひき出されにくい成果をあげており、豊岡市が実施した調査結果でもWS前後に実施した児童生徒の非認知能力に優位な値が算出された。

この結果はゴッフマンの、人間は社会生活を営む上で他者とうまく折り合いをつけながら協働するための様々な「役割」を有しているが、頻繁な相互行為を通じて「状況に応じた役割 (situated role) が形成される」という「役割理論」とも合致することが、WSにおける児童生徒の役割変容の事例（例：Aさんのように、他の

班員と活動することに困難を感じていた子が欠席した子に代わってリーダーシップをとる役割を担うようになった、など)との照合でも確認できた。以上のことから、両氏の実践している演劇WSにはコミュニケーション能力の育成という点で十分な教育的有用性があることを、新たな観点から提示することができたと見えよう。

5.2 本研究の意義の整理 - 心理学の視点から -

本研究の主たる目的は、演劇的手法が児童生徒の自己開示にどのような影響を及ぼし、さらにその自己開示が教育コミュニケーションの質的向上にどのように結びつくのかを検討することであった。本研究で注目した教育に演劇的手法を導入する機会の特徴として、「演劇には失敗がない」ことなど、子どもたちの「心理的安全性」を担保する工夫の重要性が、改めて確認されたと言えよう。

ところで、このように教育の場で参加者の「心理的安全性」(特に本稿では「否定や羞恥への不安がないこと」を意味している)の確保に配慮しなければならない現実には、裏を返せば我々は、ともすれば心理的安全性が失われそうな場面に遭遇する危険性があることを示唆している。もしそうだとすれば、そもそもなぜ我々は「心理的安全性」を確保することが難しいのだろうか。また学校教育場面ではどのような理由で不安な状況に陥りがちなのだろうか。ここでは、特に羞恥への不安に注目して、心理学の視点から、さらに若干の考察を加えてみたい。

5.2.1 自分の内にひそむ「世間の目」と羞恥心

発達心理学者の浜田寿美男(1999)は、「私」という存在を、そもそも「羞恥心にとりつかれた存在」だと捉えている(pp.234-235)。具体的には、「他者との関係のただなかに生まれてきたもの」が「私」なのであり、そうした「関係性に囚われ、そこから抜け出そうとしてもがく」が、「関係の罫からは逃れることはでき」ない。このような「逆説を私たちは日々生きている」と説明される(浜田, 1999, p.235)。

この浜田(1999)の視点に立つと我々は、他者から見られ評価されることから片時も逃れられない。しかも実際には、自身のことを「相手はどう思っているのかが分からない」場合も多い。にもかかわらず、「相手がそこにいるというだけで羞恥心にとらわれてしまう」のが「私」なのである。「相手がそこにいて、しかもその相手が自分への評価を下しうる存在である」ことだけで「羞恥心の成立条件」となってしまう(浜田, 1999, p.250)。

こうしてみると我々は、二重の意味で「他者からの目」が気になり羞恥心を抱きやすい存在と言えないだろうか。ひとつは、直接見ることが出来る他者の目に対する羞恥である。人間は、社会的な動物であり、他者との関

係性を日々構築しながら生きている。ゆえに、他者との関わりの中で、直接的な視線にさらされ続けており、羞恥心を抱きやすいのだろう。もうひとつは、直接見ることができないが、自身の内側に綿々と作り上げてきた他者イメージの目に対する羞恥である。この自身が構築した他者像について浜田(1999)は、「私たちが日常的に感じる〈見られている〉感覚」を抱くということは、「自分をく見る〉自分」を自分のうちにかかえている証左」(p.256)と解説した。これらをふまえると我々は、直接的にも間接的にも「他者」からの目が常に気になり羞恥心を抱きやすい存在であることに、改めて気づかされる。本研究では、平田オリザ氏のインタビューでの語りをもとに、演劇的手法を導入する機会は「固定化してしまった役割や人間関係をシャッフルする」意義を持つことを明らかにした。演劇的手法は、特定の子どもに向けられた他者からの視線のあり方そのものを変えられるのみならず、知らず知らずに枠にはまった「自分をく見る〉自分」がいたことに子どもたちが気づく契機にもなると言えよう。

5.2.2 学校における失敗と子どもの羞恥心

次に、とりわけ学校教育に目を向けた場合、どのような場面で子どもたちは「他者からの目」にさらされ不安を感じやすいのかを、特に「失敗」との関わりから考えてみたい。

宮道・藤生(2018)は、中学生を対象にして、「学校ストレス感受性に関連する出来事(場面)」を収集した調査をおこなっている。その結果、『「人前での発表」は「恥ずかしさ・緊張」と強く関連すること』が示された(p.29)。この宮道・藤生(2018)の調査結果をふまえ鈴木・庄司(2022)は、「学校生活で頻繁に訪れる人前で発表する場面や、避けて通ることのできない失敗場面における羞恥心が、子どもの精神的健康に悪影響を与える可能性」を指摘している(p.136)。さらには、青木(2009)の小学一年生を対象とした調査では、学校における状況の違い(例えば先生との一対一か、クラスメイトと一緒に)によって、例えほめられる経験であっても、それによってもたらされる情動は異なる場合があることが示された。「クラスメイトの前ではほめられることで生じるはずかしさや緊張」(青木, 2009, p.163)を抱く子どもの存在に、教師は留意しておく必要がある。

本研究では、平田オリザ氏のインタビューでの語りをもとに、演劇的手法を導入した機会での失敗場面について、子どもが「もし失敗したとしてもそれは『生身の私』ではなく、あくまでも『仮面をかぶった私』の失敗だと、ある程度受け流すこと」ができる意義を明らかにした。

既に教育心理学研究において中学生を対象とした研究だが、子どもの「失敗観」の特徴を把握し教育実践に活用しようとする試みがなされている(西村他, 2017)。

ここでは「失敗に対する脅威性の認知」の高い子どもには、取り組みの始めに「まず正解や成功事例に対する教訓帰納（『(なぜうまくいったか、成功した理由を考えよう) など』から始めることが効果的」と指摘されている（西村他, 2017, p.207）。このような先行研究の知見と関連づけるならば、「失敗から次の学習につながる何かを引き出そうとする適応的な失敗観」（西村他, 2017, p.208）の素地を育成するという意義も、演劇的手法を導入した教育にはあると言えよう。

以上のように本研究の特徴を心理学的視点から改めて考察した結果、「自分をく見る>自分」に子どもが気づけることや「適応的な失敗観」の素地を育てることが、演劇的手法を導入した教育の意義として浮かび上がらせることができた。

5.3 今後の課題

実践者2名へのインタビューおよび豊岡市の調査結果について、ゴッフマンの役割理論を援用しての再検証とインタビュー内容および豊岡市の調査結果を照合した結果、「コミュニケーション力・非認知能力の向上」「個に応じた最適な学びの実現」「数値では測れない質的な変容」の3点において教育的有用性が示された。

原則として教科書に基づいた「答え」のある問いに取り組み、評価も一つの基準に沿って一律に数値化することを前提とする教科教育に対し、他者との「協働」「創造」「表現」を活動の柱とする演劇的手法によるコミュニケーション教育は児童生徒ひとりひとりの実態に即した学びを可能にする。すなわち、「ただひとつの答え」は存在しない、むしろ平田オリザ氏の言にあった「うまく嘘をつく」ことが求められるフィクションの世界を創り出すことが前提となる「演劇」を介するからこそ、事例に見た児童生徒たちのように、児童生徒ひとりひとりが持つ特性に合ったストーリーを創り出すこともできれば（事例B, C）、演じ手の意図しない観客からのフィードバックによって自己の認識が変容する（事例A）こともあり得るのである。また、事例のようなケースでなくとも、自分たちだけで一から作品を完成させるというミッションを与えられるからこそ、子どもたちは自然とグループの仲間たちと話し合い、話し合った内容を基にひとまずやってみて、その上でお互いの動きや感情表現を見ながら調整や修正を繰り返す中で自身の「役割」を身体化させることができる。こうした調整と修正の反復という試行錯誤の過程を経ることで、子どもたちの非認知能力は徐々に育まれ、その場その場の状況に適した臨機応変な行動ができるようになり、その結果、コミュニケーション力が向上する。コミュニケーション力が向上することでよりいっそうグループ内での活動も活発化するだけでなく、活発化に伴い作品の完成度も高まっていくことで観客である他の同級生やファシ

リテーターからのフィードバックの内容も充実し、自信を得て、次の活動にも前向きに取り組めるようになっていく、という好循環を生み出せるのである。

しかしながら、演劇的手法には課題点もある。

まず、人的リソースの点である。豊岡市では豊岡市江原河畔劇場を活動の本拠地としている劇団「青年団」の劇団員などが各校にファシリテーターとして入ったり、教員向けの研修の講師としてスキルの伝達をしたりと、十全なサポート体制の下でおこなっている。学校側も経験を重ねることで、学校としても教員ひとりひとりとしてもスキルとノウハウが蓄積されていき、いずれはファシリテーターの手を借りずとも問題なく実施することが可能になるかもしれないが、導入当初は指導者が必要となるだろう。その際、豊岡市のように協力を仰ぐことのできる外部サポーターを確保できるかどうかは、各自治体や個々の学校の環境によってしまうと考えられる。

次に、教員側の指導スキルが必要となる点である。個に応じた活動を十全におこなうためには、やはり教師側にも相応の指導スキルが必要となる。先に挙げたように、豊岡市ではこの演劇WSに関する研修を年に9回設け、プロのファシリテーターを講師に招いて実施している。この研修の内容に基づいて各校でWSがおこなわれているのだが、研修を受けた教員自身ができるようになるだけでなく、研修から戻ったあと学年の先生方に研修で学んだ内容や技術を伝える必要もあり、やはり実際にWSをおこなう教員の負担は小さくないのは事実である。

最後に、検証データの量的問題である。演劇WSの効果进行分析にあたって、本研究では平田知之氏、平田オリザ氏の両氏にご協力いただいたインタビュー内容と豊岡市が公表している効果検証の結果を考察に使用した。しかし、量的調査においては豊岡市のみのもにとどまっており、対象者・データ件数ともに偏りおよび不足がある可能性は否めない。豊岡市については継続的な観察が必要であり、さらにそれに加えて、他市・他県での取り組みとその結果の分析ができると、より詳細な分析と考察が可能となるだろう。

とはいえ、この演劇的手法を用いたコミュニケーション教育は、従来の教育ではなかなか指導の手が行き届かなかった数値化できない領域である非認知能力の向上や、児童生徒ひとりひとりの特質に合わせた個別最適な学びに寄与する画期的な方法であることに疑いはない。たしかに導入当初は相応の負担が生じてしまうだろうが、スキルとノウハウが徐々に蓄積されていけば、その負担感は自然と軽減されていく。そしてこの身につけたスキルとノウハウは、演劇WSに限らず、教科教育や生徒指導などにおいても汎用させていくことができるだろう。その意味で、本稿で取り上げた演劇的手法を用い

たコミュニケーション教育は意義のある教育法と言える。

参考文献

- 青木 直子 (2009). 小学校1年生のほめられることによる感情反応——教師と一対一の場合とクラスメイトがいる場合の比較—— 発達心理学研究, 20 (2), 155-164.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- 榎本 博明 (1997). 自己開示の心理学的研究 北大路書房
- 藤田 慶子 (2004). ゴッフマン理論における役割と自己呈示 東京大学大学院教育学研究科紀要, 44, 301-309.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.
(ゴッフマン, E. 石黒 毅 (訳) (1974). 行為と演技——日常生活における自己呈示—— 誠信書房)
- Goffman, E. (1961). *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
(ゴッフマン, E. 佐藤 毅・折橋 徹彦 (訳) (1985). 出会い——相互行為の社会学—— 誠信書房)
- 浜田 寿美男 (1999). 「私」とは何か 講談社
- 平田 オリザ・鈴木 聡 (2000). インタビュー「対話のこ」とば」を創る 教育, 50 (9), 27-43.
- 平田 オリザ (2012). 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
- 石黒 広昭 (2015). 言語的・文化的に多様な背景をもつ子どもが「演じる」ことの意味 立教大学教育学科研究年報, 58, 63-82.
- 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 (2010). ドラマ教育入門 図書文化社
- McCaslin, N. (2006). *Creative Drama in the Classroom and Beyond*. Boston: Pearson Education.
- 宮道 力・藤生 英行 (2018). 中学生のネガティブ感情に関連する学校ストレス感受性項目の収集と分類 岡山大学全学教育・学生支援機構教育研究紀要 3, 17-30.
- 西村 多久磨・瀬尾 美紀子・植阪 友理・マナロ エマニュエル・田中 瑛津子・市川 伸一 (2017). 学業場面对する失敗観尺度の作成 教育心理学研究, 65, 197-210
- 丹羽 空・丸野 俊一 (2010). 自己開示の深さを測定する尺度の開発. パーソナリティ研究, 18 (3), 196-209.
- 澁谷 寛子 (2017). 人間関係に焦点を当てた演劇的方法に関する研究の概観 立教大学臨床心理学研究, 11,

37-52.

- Slade, P. (1954). *Child drama*. London: University of London Press.
- 杉尾 宏・中間 玲子・大関 達也・渡邊 隆信・宮元 博章・安部 崇慶 (2011). 教育コミュニケーション論——「関わり」から教育を問い直す—— 北大路書房
- 鈴木 千裕・庄司 一子 (2022). <研究ノート>羞恥心に関する研究動向と学校教育場面における今後の展望 共生教育学研究, 9, 127-139.
- 豊岡市教育委員会 (2024a). 2024 年度豊岡市非認知能力向上対策事業 演劇ワークショッププログラム (小学1年・2年) 解説版 Retrieved October 24, 2025, From https://www.city.toyooka.lg.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/014/250/2024workshopprogram.pdf
- 豊岡市教育委員会 (2024b). 2023 年度豊岡市非認知能力向上事業検証会議概要より Retrieved October 24, 2025, from https://www.city.toyooka.lg.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/014/250/2023hininchi.pdf
- 豊岡市教育委員会 (2024c). コミュニケーション教育・非認知能力向上事業, 未公刊資料 (視察用資料, 豊岡市教育委員会の許可により引用)
- Ward, W. (1930). *Creative Dramatics*. New York: D. Appleton & Co.
- Way, B. (1967). *Development through Drama*. Atlantic Highlands: Humanities Press.

付記

本稿は、令和6年度兵庫教育大学大学院学校教育研究科修士課程授業科目「教育コミュニケーション実践論」でのC班(赤木優菜, 鎌田菜絵, 松澤千尋, 村井陽江, 應供亮生, 時尚)の探究の成果を発展させたものである。原稿執筆にあたっては、C班でおこなった文献及びインタビュー調査を、鎌田, 松澤, 應供で分析・考察し、それに吉國, 黒岩が加筆した上で、最終的に表現の統一を吉國が行った。

謝辞

本稿の作成に関わって、多くの方々のご支援とご協力を賜りました、心より感謝申し上げます。

芸術文化観光専門職大学学長の平田オリザ先生、同大学講師の平田知之先生にはインタビューのご協力を、豊岡市教育委員会様には資料提供にご協力賜りました。心より感謝申し上げます。

