

創作活動を取り入れた授業開発

筑波大学附属駒場中・高等学校 国語科

有木 大輔・杉村千亜希・関口 隆一
千野 浩一・東城 徳幸・平田 知之
森 大徳

創作活動を取り入れた授業開発

筑波大学附属駒場中・高等学校 国語科

有木 大輔・杉村千亜希・関口 隆一
千野 浩一・東城 徳幸・平田 知之
森 大徳

要約

教育の目標の一つは、豊かな創造性を備えた人間を育成することである。主体的で多様性を活かした協働作業で創造性を豊かに引き出すことができるのではないかという仮説を立て、外部の演劇の専門家と協働して演劇を使った小集団での集団創作を実践した。創造性の向上のための、身体を通じて信頼を構築する活動を行うこと、相互の違いを発見し尊重すること、芸術家と触れあうこと、活動にフィクションを取り入れることの有用性を提起した。

キーワード：創造性、主体性、協働性、多様性

1 はじめに

平成30年3月告示の高等学校学習指導要領では、言語活動例として、創作活動が取り上げられている。たとえば、新たに設定された科目「文学国語」では、「書くこと」の言語活動として「小説や詩歌などを創作」「古典を題材として小説を書くなど、翻案作品を創作」「共同で作品制作に取り組む」などの活動が、「読むこと」の言語活動として「小説を、脚本や絵本などの他の形式の作品に書き換える」「演劇や映画の作品と基になった作品とを比較」などの活動例示されている。同じく新たに設定される「古典探究」においても、言語活動として「和歌や俳諧、漢詩を創作したり、体験したことや感じたことを文語で書いたり」する活動が例示されている。

また、平成29年告示の中学校学習指導要領においても、中学1年の「書くこと」に「詩を創作したり随筆を書いたりするなど、感じたことや考えたことを書く活動」が、中学2年の「書くこと」に「短歌や俳句、物語を創作するなど、感じたことや想像したことを書く活動」が挙げられている。

そこで本年度は、高等学校指導要領の改訂を前に、中学一年の演劇を取り入れた集団創作活動を例にとり、生徒にとってどのような学びが得られるかを模索する。

2 学習活動に創造性がもとめられる背景

2.1 教育の課題と今後の教育の基本的方向

2006年に改正された教育基本法の前文には、以下の四つの大きな文言が新たに起こされている。

- 「公共の精神を尊び」
- 「豊かな人間性と創造性を備えた」（人間を育成し）
- 「伝統を継承し」
- 「未来を切り拓く」

この前文では、豊かな「人間性」と「創造性」が併置されているが、この「人間性」と「創造性」の関係はどのようなものなのだろうか。

2020年度（小学校）から年度進行で全面实施される新しい学習指導要領では、「資質・能力の三つの柱」として、

1. 生きて働く「知識・技能」の習得
2. 思考力・判断力・表現力等
3. 学びに向かう力・人間性等

が挙げられている。

3の「学びに向かう力・人間性等」は、学校教育法で規定されている学力の三要素のうち、「主体性・多様性・協働性」に相当する。学校教育法と学習指導要領で述べていることは全く等価ではないにせよ、ここでいう「人間性」とは、漠然とした情意を指すのではなく、「主体的で多様性を尊重した協働作業」で培われる

ものであると考えて差し支えないであろう。では、この「主体性・多様性・協働性」と「創造性」の関係はいかなるものなのかを、以下の実践では考えたい。

2.2 どのような創造性の教育がもとめられているか

縣拓充と岡田猛は、社会の中で創造を促すためには、創造的熟達者だけでなく、創造活動について理解し、まだ日常レベルでそれらと関わることのできる市民（「創造的教養人」）を育成する必要があると提起している。

「創造的教養」とは、1) 創造活動の過程や方法について理解し、2) 日常生活の中で何らかの創造活動と親しむ態度や習慣であると定義される。

この態度や習慣を育てるためには、「創造の体験の記憶と、創造活動に関わるメタ的な理解」「創造活動に親しむ態度」が必要だが、「領域固有の知識やスキル」「特定の活動に対するコミットメント」は必ずしも必要ではなく、直接創造的活動に関わるとは限らず、創造的活動への多様な関わり方があるとされている、

創造的教養人の育成を射程に入れた学校教育のあり方として、一定期間創作活動に携わるカリキュラムを取り入れることが求められるが、従来の芸術科目のように専門家育成を基本的な枠組みとするのではなく、「創造の体験」に焦点をあてた実践の方が望ましい。「ワークショップ的な学び」はこのような学びと極めて整合性が高い。また、創造的熟達者の活動に直接関わることには大きな効果を持つと考えられる。(注1)

本実践で試みる演劇ワークショップは、演劇の専門家（演出家・俳優）との綿密な連携と打合せを行い、生徒を8人程度の小グループに分けて、創作体験を行うものである。

3 仮説と実践の様子

3.1 仮説と実践の枠組み

実践にあたって立てた仮説は、以下の通りである。

生徒の創造的活動体験は、主体的で多様性が担保された協働作業で、より豊かになるのではないかと。また、「主体性・多様性・協働性」と「創造性」を架橋するものは、「身体」なのではないかと。

実践の枠組みとしては、文化庁の競争的予算で実施されている、「文化芸術による子供の育成事業（コミュニケーション能力向上事業）」を活用した。本事業は、

1. 小集団で協働して正解のない課題に創造的・創作的に取り組む活動をワークショップ型で行い、

2. 演劇的活動などの表現手段を豊富に取り入れ、
3. ワークショップの理論や手法を備えた芸術家等の外部講師が授業に参画する
枠組みで（注2）、今回の実践の枠組みとしては最適であると考えた。

以下の実践は、本校で十数年来ワークショップ講師をつとめている、演出家・劇作家のわたなべなおこ他、毎回六名の演劇の専門家と協働して、中学一年生の三年級を対象に実施した。

3.2 実践の様子

3.2.1 第一回

はじめて学校外の芸術家と出会う生徒が多いこと、生徒同士の人間関係も未成熟で、グループ活動にも十分慣れていないことを念頭に、アイスブレイクとグループワークを行った。

1 導入

(1) 芸術家（主講師わたなべなおこ、補助者（俳優）5名の自己紹介

(2) アイスブレイク 「ジャンケンゲーム」

・大きな部屋で全員一斉に、できるだけ多くの人とじゃんけんをして

(一回戦) 通算3回勝ったらその場で座る勝ち抜けゲーム。

(二回戦) <特定のポーズを伴った挨拶の後>

通算3回負けたらその場で座る負け抜けゲーム

2 展開

(1) 「仲間集めゲーム」

・大きな部屋で全員一斉に、「三人組」「五人組」

「メガネをしている人を入れて七人組」などの指示で、できるだけ早くグループをつくり、できたらその場で座る、勝ち抜けゲーム

(2) 「あやつりゲーム」

・あやつりゲーム（2人組になり、相手の顔の前に手のひらをかざし、手を動かして相手をあやつる→役割を入れ替えて同じように行う）

3 振り返り

(1) 芸術家の講評を参考にして、自分たちの活動の様子どのように芸術家たちに見えていたのかを振り返った。

3.2.2 第二回

①全体を5グループにわけ、1グループごとに補助者が入る

②補助者（俳優）の子ども時代の話（例：むかつい

- た話／後悔した話／家族の話、等）を聴く
- ③聴いた話の中から最も共感した（もしくは印象に残った）エピソードをひとつ選ぶ
 - ④選んだエピソードの再現ドラマを作る（1分間程度／補助者役は生徒が演じる）

学級によって進度の差があったが、早い学級では生徒の参加意欲が高い上、グループディスカッションでの合意形成が早く、2チーム発表まで漕ぎ着けることができた。

3.2.3 第三回

- ①再現ドラマの発表→主講師、補助者からのコメント
 - ②再現ドラマの主人公（補助者）について、人柄／性格／育った環境、等を整理する
 - ③講師が用意したシチュエーションクジを1グループにつき1枚ずつ引く
- ※シチュエーションカードの例：
- ・寝坊して遅刻した
 - ・告白してふられた
 - ・店員から強くおすすりめされた
 - ・友達から頼み事をされた 等…
- ④クジにあるシチュエーションの中で、現在の（大人になった）補助者だったらどのようにするかを考え、シーンにする（1～2分間程度／補助者役は生徒が演じる）

第二回で触れた学級では、前時同様、生徒の参加意欲が抜群に高く、補助者が特に助言をしなくても、次から次にアイデアが出て、実際に体を動かして何度も試していた。殆どのグループが、この日に発表を行おうと思えばできる段階に到達していた。

3.2.4 第四回

- ①前時に製作したシーンのブラッシュアップ。
- ②全体の前で発表する
- ③グループごとに集まり、エピソードを提供した補助者（俳優）から、発表を見て感じたこと、気づいたこと等を聞き、振り返りを行った。

どの学級でも、シーンを完成して発表することができたが、ある学級はクリエイティビティが抜群に高く、授業開始前から大教室に来て、勝手に練習を始め、一旦完成したシーンに飽き足らず、止めるまで何度も何度も実験を繰り返して、グループワークを最大限楽しむ様子が見られた。発表自体のクオリティも大変高く、

ワークショップの終わりは名残惜しそうであったのが印象的だった。

4 結論と今後の課題

4.1 結論

今回の実践で、生徒の創造性が高かった理由は、以下であると考えられる。

1. 頭で先に考えるのではなく、まず信頼関係を構築して身体を動かしてみる

第一回のアイスブレイクでは、ひたすら身体を動かし、失敗してもそれがプラスに転化されるようファシリテーションをすすりめ、徐々に身体接触の機会を増やしている。このことが、後のグループワークの充実に役立っていると考えられる。

2. 一見同質な本校生徒が互いの違いを発見し、肯定的に受け止め、違いを活かしてシーンを想像するようにプログラムが構成されている

本校の中学一年生が学力選抜の結果入学し、ほぼ同程度の学力で、家庭環境も比較的似通い、同年齢かつ同性である。しかし、身体にフォーカスを当ててみれば、成長差の大きい時期であり、アイスブレイクではそれが露わになる。

演劇は、全員が同じことをするのではなく、できるだけ多様な身体、多様な個性を持っているものが、上手に役割分担をするとうまく行く。また、創作の過程でも、多様な見方、多様なアイデアが必要とされるし、新奇なアイデアを思いつく者だけでなく、それまでの議論を整理できる者、他人の特長を引き出して、適役をふるることができる者が重宝される。声の大きい者、動作が俊敏な者だけが必要とされるわけではなく、声の小さい者、他と違うの呼吸で動ける（もしくは動けない）者が必要である。本校の生徒たちは、これらの多様さをシーン作りに巧みに活かしていた。

3. 本校生徒の日常の文脈にない、芸術家の在りように触れる機会がある

本校に毎回訪れる俳優たちは、それぞれ小劇場の一線の現場で、非商業的な、批評に耐えうるクリエイションを継続している芸術家である。いっぽう学校での教育支援に関するワークショップ研修を受け、自身の演劇観を押しついたり、生徒に振り付けをしたり台詞を押しついたりするのではなく、子どもたちの発想を起点に、子どもたちの能力を引き出すことに長けてい

るファシリテーションの専門家でもある。

4. 創作にフィクションを取り入れていること

子どもたちが、日常の発想を起点にしてシーンをつくるとき、どうしても日頃の人間関係にとらわれたり、ワークショップ後の人間関係に影響したり、(変なアイデアを出して上演してしまうことで) 後日からかいの対象になったりするのではないかと、という懸念から、創作の過程で自己検閲がなされがちである。

この時に、自身とは遠いところにある補助者の子ども時代の話素材に、架空のシチュエーションを加えて創作をすすめることで、生徒の創造性が加速したのではないかと考えられる。

4.2 今後の課題

ワークショップの三週間後に実施された期末考査の問題の一部に、

「一緒にグループワークを行った級友全員の下の名前を記せ」「二回目に作成したシーンの概要を記せ」「そのシーンを作成した過程で一番決定的であった発言を思い出して記せ」

という振り返り問題を予告なく入れてみた。最初の問題は全員正解(最近の中学生は、必ずしも互いの下の名前呼び合うことはない)、後の問の正解率も九割を超えていた。

このような実践の数値評価は難しいが、生徒の創作活動への参加率と記憶率は、相当高かったことが分かる。自由記述の中に「演劇と美術や映画など他の表現芸術との違いは、その不完全さにある。一回シーンをつくって人前で上演してみると、それは全く完成ではなく、完成ではないものの面白さがあるし、さらに完成に近づけたくなってしまう」という感想があったことを付け加えておきたい。

このような演劇ワークショップは、1980年の世田谷区での町づくりでの実践が源流にあり、90年代後半から建設ブームになった公共劇場のアウトリーチとして実施され、学校現場に入り出したのは今世紀になってからであるとされる。本校での実践は、2004年度から継続している。まだ学問領域としては未成熟で、研究手法も十分確立されているとはいえない。近年はオートエスノグラフィーの手法で論文が書かれることも増えてきたようであるが、史的研究も含めて研究手法の充実が待たれるところである。

本校の教育目標は「挑戦、創造、貢献」である。教

育現場は多くの困難に直面しているが、われわれも多様性を活かして、創造的に課題を解決してゆきたいものである。

【注釈】

- 1) 縣 拓充、岡田 猛 (2013)「創造の主体者としての市民を育む」p. 21、26-28『認知科学』日本認知科学学会
- 2) 文部科学省(2011)「子どもたちのコミュニケーション能力を育むために」コミュニケーション教育会議

【参考文献】

1. 渡部淳(2001)『教育における演劇的知』柏書房、
2. 小林由利子他(2010)『ドラマ教育入門』図書文化
3. 佐藤信(編)(2011)『学校という劇場から—演劇教育とワークショップ』論創社
4. 中島裕昭(2017)『教師になる劇場』フィルムアート社