

コクリ (=Co-Creative Learning) を めぐる学びの冒険

青木幸子

1 はじめに

本研究は、未来を切り拓く創造力・探究力育成のための「コクリ=Co-Creative Learning (以下、「コクリ」とする)」の実践と考察である。「創造力育成の魅力的レッスンとは?」「チャレンジしながら深く学べる新たな教材とは?」の二点をベースに、2013年から筆者が取り組んできた挑戦的实践「コクリ」の授業の過程を描出・分析するものである。コクリ・レッスンの特徴は「心はワクワク、頭はクタクタ」。本稿では、教職概論・国語科教育法の授業にフォーカスし「コクリ」をめぐる学びの冒険の意義を明らかにしていきたい。

2 「コクリ・レッスン」研究の経緯とねらい

2-1 面白い、世界を動かすエネルギー

はじまりは1979年、筆者が山口県立萩高等学校の国語教師として授業を模索していたときに遡る。「面白くてためになる授業を!」「ワクワク夢中になれる授業を!」そんな高校生たちの声にこたえるべく、挑戦的实践「コクリ」(当時、高校現場における実践段階では「共創教育」と呼んでいた)は、次のような「対話のレッスン」から始まった。一つのテキストを真ん中に、生徒と生徒が、生徒と教師が、そして、生徒とテキストが「対話」で深める授業、それが「コクリ・レッスン」(=「共創教育」の授業)であった。

だが、筆者の「対話」の授業が国語教師たちを激怒させた。理由は明白である。「チョーク&トーク」の授業に慣れ親しみ、授業とは、精選された知識をいかに効率的に教えるかにかかっていると考えていた先生方にとって「コクリ・レッスン」は私語が飛び交う、「カオス授業」と映ったからである。「あれは、国語の授業ではない」そんな叱責に対し、筆者は静かな抵抗を試みる。「対話」を「サイレント・ダイアログ」とネーミングし、「鉛筆で語る」という方法にチャレンジしてみた。他にも、メモとセロテープで(当時、付箋は存在しなかった)アイディアやコメントを模造紙に貼ったり、優しい音のハンドベルを使い、「チリリ」の音で「対話」をストップのサインと決めたりもした。授業のデザイン・運用・振り返りを工夫する中、大きな転機が訪れた。それは、教師としての登竜門である初任者研修の一つ、研究授業である。高校一年現代文の授業、森本哲郎の「ふたたび、風流について」(1978)をテキストに本文の中で引用された詩「誰が 風を見たでしょう」をめぐる、「風を見る」とは、を考えるとこれを授業のテーマとした。

誰が風を見たでしょう

僕もあなたも見やしない

けれど木の葉を ふるわせて

風は通りぬけてゆく

(クリスティナ・ロセッティ作 西条八十訳)

生徒一人一人の語りから始まった「風をめぐる遠い日の記憶」は、「風を見る、を哲学する」対話へと発展していった。深く豊かな声が響きあう授業であったが、授業後の研究会では「何を教えたいのか、意味不明」「国語の授業としていかななものか」といった講評が続いた。そんな中、同席された県教育委員会の木村指導主事（当時）が静かに語り始めた。「私は、正直、面白かったです。生徒たちの声があんなに響きあう授業って驚きでした。どこにもない新しい授業をやっているという話、実は県でも注目しているんです。【風を見るって、どういうことかなあ？】っていう青木先生の問いかけ、私も生徒たちと一緒にずっと考え続けていました」。そして、木村指導主事は、こう続けてくださった。「T君がささやくように言ったあの言葉【風を見るためには、私はいつも吹かれるところに立ち、そして木の葉のようにふるえなければならない、そう感じました】に、私は心がふるえました」と。「コクリ」は、この「風をめぐる授業」から始まった。（青木、2014）

筆者が30年来実践してきた「コクリ」とは、従来の学校において制度化された知識注入型「ワークショップ&トーク」の学びとは性格を異にし、他者との相互交流を通し一つの課題を探究する「創造的過程」を重視するものである。高校生たちが他者と共に学びを探究する過程を抽稿「語りを軸とした《共創教育》創出に関する研究」（青木、2009）で描出してきたが、その中で生徒の多くが語る言葉「ワクワクしながら夢中に取り組みと、時間はあっという間に過ぎてしまう」は、「フロー体験」（M. チクセントミハイ、1996）と呼ばれる心理状態の中で「今までの見方考え方が一気にひろがり、見たことのない世界が見えてきた」ことによるものである。心理学者フレドリクソン（Barbara L. Fredrickson、1964～）が、ポジティブな感情をもつことで、それまでもっていたアイディアに新たな光をあて、新たな動きを試してみることができ、その結果、私たちがもっている知識・アイディア・スキルの幅を広げると提唱している（B. フレドリクソン、2010）ように、生徒たちの「ワクワク」プレイフルな心と「もっともっと」という好奇心が、深い探究の学びをドライブすることが追認できた。

この高校現場における「共創教育」の実践（青木、2009、2010、2011、2012、2013）をベースに、「学びを探究する生徒・学生・教師」に「プレイフルで、ディープな学びの冒険（＝主体的・対話的で深い学び）」を目標に、2013年度から筆者は、「共創教育」を「コクリ」とネーミングし、レッスンをスタートしたのである。中高生対象の「探究活動」コクリ・プロジェクト（青木、2017；緩利・青木、2018、2019）や教師研修としての「コクリ・レッスン」（青木、2017）の詳細は別稿に譲り、本稿では教師を目指す学生を対象とした「コクリ・レッスン」の実践をドキュメンタリー風に記述する。具体的には、どのような学びをデザインし、運用し、振り返りを行うかを描出することで、「コクリ・レッスン」の舞台裏までも明らかにする。

2-2 授業デザイン ～「コクリ」ってなに？ まずは、イントロ体験から～

「コクリ」は、すでに獲得している知識や方略の限界に気づき、仲間と共に、新たな解や知識を共同で創り出すことを目指すものである。「三人寄れば文殊の知恵」ということわざがあるように、個人では思いもつかない優れた知恵がグループレベルで新たに創出できることを私たちは経験している。ただ、ここで大切なことは、「コクリ」が単なるグループワーク形式ではなく、コラボレーティブな活動を通し、世界をまなざす新たな視点の獲得を目指す点である。そのためには、「不思議」という「問い」を見つけ、仲間と共に「問い」を探検する「学びの冒険」のプロデュースが重要となる。

この「学びの冒険」のプロデュースのプロセスは、「問い→アイディア→エグゼキューション」で

ある。「不思議」を見つけ、それを解決するアイデア・仕掛けを考え、ワークというプロセスを経て、生徒・学生自身が新たなものをアウトプットする。教師はそのデザインを考え、実行する「学びの演出家」である。その「学び方」が「ワクワク・ドキドキ」のディープなものとなるために「学び方指導のプロ（＝プロデューサー）」としての資質が求められるのである。これは、従来の「チョーク＆トーク」の授業に対応した資質とは大きく異なる。もちろん、教材研究の力や知識の伝達という意味での「教授者」としての資質はこれからも必須であるが、「コクリ・レッスン」（＝学びの冒険）を目指すには、さらなる資質が求められる。例えば、教師自身が学ぶことのワクワク感を体験し、生徒に伝えることのできる「学習者」としての資質、様々な表現技法を身に付け、アウトプット能力を生徒に指導できる「表現者」としての資質、生徒の主体的な学びを、そばで励まし支援できる「ファシリテーター」としての資質、新たなものを創り出すことの喜びを、生徒と共に分かち合える「ジェネレーター」としての資質。これら「学習者」「表現者」「ファシリテーター」「ジェネレーター」そして「教授者」の5つの資質を備えた「学びの冒険プロデューサー」になるためには、相当な時間と経験を重ね、ステップ・バイ・ステップで目指していくしかない。筆者自身も、目指す教師像探究をめぐる冒険は生涯にわたると覚悟している。多様なアクティビティを組んだ「コクリ」学びのデザイン・運用の実際場面、そして振り返りについて以下に記す。

3 実践の概要

最初に取り上げるのは、大学での「教職概論」の授業である。これは、学生たちが「学校の今」を具体的にイメージし、様々な場面・トピックを通し、教師としての知識や技能を鍛えることを目指している。そこで筆者は、「フリーズ・フレーム」「ホット・シーティング」「ロールプレイ」「専門家のマント」などのドラマ手法（渡部淳+獲得型教育研究会，2010, 2011, 2014, 2015）を十全に使いこなす「アクティブ・ラーニング」をデザインした。ワークを通し、トピックスに対する認識を深め、同時に「思いを声に出す勇気・動き出せる身体」を育むためのレッスンである。

教師を目指す学生たちに、「私が中学生・高校生だったころ」を振り返るワークを行うと、必ず浮上するのが「いじめ問題」である。振り返りシートの中には、当事者・傍観者と立場は異なりつつも、学生自身の体験を思い出し掘り下げ、友人関係、親子関係、教師との関係、様々な関係構築の難しさが語られる。そこで、カラダを通して「いじめ」に迫ることを目指した3つのワークを用意した。

- ワーク1 絵本『風切る翼』（木村裕一作，黒田征太郎絵，講談社，2002）〈テーマ：そばにだけ〉
- ワーク2 物語「歯型」（『ぼくのお姉さん』，丘修三，偕成社，1986）〈テーマ：ほんとうの気持ち〉
- ワーク3 新聞投稿「いじめ伝言板」（『いじめ 心の中がのぞけたら～漫画「明日がくる」』，本山理咲，朝日学生新聞社，2012）〈テーマ：私は今，こんなふうにいるのです〉

ドラマ技法を使ったタスクに取り組むことで、テーマに関する理解を深めるだけでなく、近い将来教師としてアクティブ・ラーニングを指導する際、自身の学習経験を振り返り、生かしていくことができるという、入れ子構造のプログラムとなっている。

毎年、筆者の「教職概論」受講の学生たちは、後述するドラマ技法を様々なシーンで体験する。例えば、初回授業の「ハイ・ポイントインタビュー ～中高キラキラタイムを思い出せ～」では、「フリーズ・フレーム」で思い出のシーンを表現し、タッピングで「セリフ」を一言。また、その後の「す

てきな先生って？」を考えるためのシーンではテキストとして取り上げた重松清「ハンカチ」(2010)の「村内先生」の心情を「ホット・シーティング」でフォーカスした。「ブラック校則 ～服装検査って誰のため?～」では「ロールプレイ」を駆使し、ミニドラマ創りにも挑戦している。登場人物に「なりきる」ことで、対象世界に迫っていった学生たちが、「いじめ世界」を生きる時、何に気づき、感じ、考えるか、そこに大きな期待を寄せてワークはスタートした。

3-1 ワーク1 フリーズ・フレームで「風切る翼」を生きる

「フリーズ・フレーム」は一人あるいはグループで身体を使って、あるイメージを写真のように静止して表現するアクティビティである。動きやセリフを伴わないので、学びを身体化する最初のステップとしては導入しやすい。手順は以下の通りである。

- ①グルーピングする。
- ②グループで話し合い、いくつかのフリーズ・フレームの瞬間を選ぶ。
- ③リハーサルを行う。立ち位置・高さを考えて立体的な配置を工夫する。
- ④発表は「3・2・1 フリーズ」でストップする。
- ⑤テーマを言ってから演ずる場合や、演じてから観客にテーマを推測してもらう場合もある。

テーマ等は伝えず、「フリーズ」の合図で止まったところで、観客が一人ずつに「タッピング」(肩を叩く)し、叩かれた人は、一言二言、セリフを言う。そのセリフからテーマを推測する場合もある。
<テキストについて>

『風切る翼』は次のようなストーリーである。

主人公アネハヅルのクルルは、キツネに襲われ仲間が死んだことを発端に、群れの中で孤立。親友のカララでさえ、クルルに声をかけない。その苦しみから、飛ぶことができなくなってしまったクルル。仲間たちは越冬のため次から次へ飛び立っていく。そんな中一羽のツル、カララがクルルのもとへ降りてきた……

<場面を切り取り、フリーズ・フレーム>

動物に仮託した物語だが、学生たちは、息をのんで物語に聞き入る。読み終えた筆者は語り始める。「いかがでしたか？ みなさんは、どのシーンが一番心に残ったのでしょうか？ まずは、それぞれがグッと来たシーンについて語り、その後、グループで話し合い、『風切る翼』のハイライトを一枚の静止画で表現してください。最後に発表していただきますが、静止画だと言葉がないので、どこのシーンかな？ とわからない場合もあります。だから、私が肩をタッピングします。タッピングというのは、例えば、私が肩にポンって触れたら、その方は一言か二言の短いセリフを言ってください。全員をタッピングすると、ああ、こういうことを表した静止画なんだなあ、見えてくるのがねらいです。大丈夫ですか？」

グループごとに印象に残ったシーンの語りが始まり、うなずいたり、共感の声があがったりの後に、静止画つくりの話し合いがスタートする。「こんな感じ？」とポーズを見せ合ったり、立ち位置を決めようと、さっそく動き出したり……それぞれの静止画が出来上がったところを見計らって発表に移る。「3・2・1 フリーズ」でストップした学生に、まずは筆者がタッピングする。



「無言の夜」

- A: どうして？
 B: 誰のせいでもないけど
 C: 悲しい
 D: 寒い
 E: ごめんクルル
 F: 私のせい？



「カララの選択」

- A: 早くいこうぜ
 B: 寒くなる前に逃げ
 C: クルル、ごめん
 D: あっ、カララが、戻ってきた

上記の他、「孤独な夜」「自分がキライ」「そばにいるよ」「一緒にいこう」などのタイトルから想像できるように、学生たちは発表するシーンを選び、テーマ（このワークではタイトルをテーマとした）を決めた後は、カラダの表現だけでなく、距離の取り方、立ち位置などを考え、全体の構図からも内面を描く工夫を重ねた。

〈振り返り〉

すべての発表を終え、何を感じ、何を考えたかを全員で振り返った。その語りの一部を紹介する。

- はじめて「風切る翼」を読んで、胸が痛かったです。私のグループは、いじめをうけたり、はぶかれた体験がある人が多く、「無言の夜」のシーンを選びました。一人ぼっちのクルルに、みんながそばをむく。髪の毛でみんなの顔が隠れ、悲しそうなクルルの表情がその対比で一層引き立っていることが、あとで友達の写メを見てよくわかりました。「無言の夜」と決めた時みんな、なぜか、そんなかつての自分を思い出して涙がでそうだったと言っていました。カラダで表現することの力を、強く感じました。(U・M)
- 今日の「フリーズ・フレーム」で、どこを選ぶかで意見がわかれしました。多くの方は、仲間はずれにされるクルルのところを選びました。みんなそんな経験が一度はあるから、気持ちがすごくわかるからと言いました。でも、私は、一人飛ばずに残されたクルルのもとに、カララが戻ってくる「カララの選択」のシーンをやりたいと言いました。どちらにするか、実際に2つのシーンをやってみたのですが、孤立してはぶかれるところをやると、一人になったクルル役の人がほんとうに泣きそうになっていたし、はぶく私たちも、ものすごく辛い気持ちになりました。一人ぼっちのクルルのところに、カララが一羽舞い戻るところをやると、なぜか、ものすごく、みんながほっとして、こちらを選ぶことにしました。たった一人でも、そして、何も言わなくても、誰かがそばにいてくれることのうれしさをみんなは語り始めました。(T・R)
- 私は引っ込み思案で人前で意見を言ったり、演技をしたり、話したりするのがとっても苦手なのですが、今日のように、みんなで一枚の写真をカラダをつかって表現するのだと、スムーズに自然にできました。話し合いの時も、自然に溶け込んでしゃべっていることに、むしろ驚きました。一人でテキストと向き合い考えることも大切ですが、みんなで考え、意見を擦り合わせて、表現するほうが、もっともっと学べると思いました。(K・Y)

3-2 ワーク2 ドラマ技法を組み合わせ、「歯型」の世界に迫っていく

ドラマ技法の6つのコア・アクティビティ、「フリーズ・フレーム」「ロールプレイ」「ホット・シーティング」「専門家のマント」「思考の軌跡」「ティーチャー・イン・ロール」のうち、「フリーズ・フレーム」「思考の軌跡」「ロールプレイ」「ティーチャー・イン・ロール」の4つの技法を組み合わせたドラマワークの挑戦がワーク2である。使用するドラマ技法について以下に記す（「フリーズ・フレーム」については、ワーク1で説明したので「思考の軌跡」から始める）。

「思考の軌跡（ソート・トラック）」は、ある瞬間に登場人物が心の中で考えていたことを、身振りや言葉で表現するアクティビティで、静止画のようにフリーズした状態で、教師の「問い」に答えるのが通例とされる。手順は以下の通りである。

- ①静止画をつくる。
- ②教師がある登場人物に近づき、タッピングする。そして「なぜ、そうしたの？」と聞く。
- ③登場人物は即興で「〇〇だから」と応答する。
- ④また別の人物にタッピングし、問いを繰り返す。

「ロールプレイ」は、自分ではない他の人・モノを演じる技法である。その立場に身を置くことで、その人物なら何を感じ、どのように語り、どう行動するかと、他者の立場を体験することが目的であり、カラダを使って誰かに・何かに「なる」ための入門的技法である。ドラマ技法の多くはロールプレイの要素が含まれていることからわかるように、基礎から応用まで幅広く使えるアクティビティである。手順はトピックによって多様であるが、基本的な流れは以下の通りである。

- ①教師が設定について説明する。テキストや資料等があるときは配布して読む。
- ②役を演じてくれる参加者を選ぶ。
- ③教師の合図でシーンを演じる。最初の設定は決まっているが、その後のセリフや動きは学生同士が即興で行う。セリフや動きは前もって決め過ぎず、自然に起こるセリフ・動きを大切にする。
- ④シーンが終わった後、振り返りを行う。演じた人・見ていた人、それぞれが、何を思い・何を感じたかを話し合い、交流する。

「ティーチャー・イン・ロール」は、教師自身がドラマのテーマに関連した登場人物になり、学習者をドラマ世界に招き入れる技法である。以下の手順で行った。

- ①テキストや学習素材の中で、焦点をあてたいことを選び、ドラマのシーンを設定する。
- ②教師は「ティーチャー・イン・ロール」で、ドラマを始める。
- ③学生たちは、ドラマの中の登場人物になって、役を演じている教員とやりとりをする。
- ④教師の「ストップ」でドラマを中断し、教師も学生も役を降りる。
- ⑤そのドラマの中で、何が起きたか、それぞれ何を考えたかの振り返りを行う。

〈テキストについて〉

ワーク2で取り上げる「歯型」は次のようなストーリーである。

「中学生になったいまでも、ぼくは足のわるいひとをみると、にげだしたくなる。それは、あの事件以来身についた、かなしいくせといたらいいのだろうか」中学生になった「ぼく」が小学五年生のある出来事を回想する形で描いたものである。

ある日、ぼくと、しげる、一郎の三人組は、公園のそばを通る奇妙な歩き方をする障害のある子ども

もに、足をかけて転ばせる「遊び」を始める。毎日繰り返すうち、その子はそこを通る時間を変えるようになるが、三人はその子を執拗に探し回り、逃げる「あいつ」を見つけ、殴る・蹴るの暴力をふるう。その瞬間、「あいつ」は、しげるの足に噛みつく。病院に運ばれたしげるは都合のいい「うそ」をつき、「あいつ」を悪者に仕立て上げる。数日後、校長室に呼ばれたぼくと一郎は、その席でも「うそ」をつき続けるが、満足に言葉を話せない「あいつ」は「文字板」をぼくに投げつける。物語のラストはこの言葉で終わる。「ぼくの心にあの子の歯型がくっきりと残った」。

この「歯型」を小学校六年生と共に深く読み解きたいという宮崎充治（桐朋小学校教諭・元弘前大学教授）（宮崎充治，2009）の意向に共鳴し、筆者を含む獲得型教育研究会のメンバーが、「歯型」をドラマワーク教材として開発することに挑戦した。今回の「歯型」ワークでは、その手法をベースに、多様なドラマの技法を組み合わせることで「いじめ」というトピックに迫ることを目指した。

〈コア・アクティビティを「組み合わせる」と、学びの地平は大きく広がる〉

出会いのシーンは「フリーズ・フレーム＋思考の軌跡」で、猟犬のように相手を待ち伏せ、いじめるシーンは「ロールプレイ」を、母親たちの会話シーンは「音読・群読」、そして最後の校長室シーンは「ティーチャー・イン・ロール＋心の声」のドラマワークで「役を生きる」ことを通し、学生たちは一生消えない良心の呵責という「歯型」に迫っていく。

シーン1 「フリーズ・フレーム＋思考の軌跡」



しげるが、「あいつ」に足を引っかけた瞬間、「フリーズ」と声をかける。数秒後、タッピングで登場人物に声をかける。

A: (転んだあいつ役にタッピング)「どうしたの？」
K: 足をかけて、転ばされました
A: 「どんな気持ち？」
K: なんで～悔しい！
A: (しげる役に)「どんな気持ち？」
S: やったね～めっちゃ、おもしろい！
A: (ぼく役に)「どうして、足かけたの？」
M: しげるに、やれって言われたから……
A: 「どんな気持ち？」
M: えっ、なんか、えーと、悪いなって……

同じ場面でも、グループごとに表現の工夫が生まれる。演じることを通して、カラダの奥の深いところから、言葉が素直に引き出されていく。

シーン2 「ロールプレイ」

「あいつ」の姿が見えなくなって数日後、「猟犬のような気分」になって「あいつ」を探したぼくたちは、ついに、「あいつ」を見つけ暴力をふるう。このシーンを演じた後、ぼく役を演じたMは、こう語った。

「最初は、ちょっと、躊躇したけど、しげると、一郎が「あいつ」をいじるたびに、おびえる「あいつ」の表情がおもしろくて、私も、こづいたら、こわがってバタバタし始めて、動物をいじってるみたいにおもしろくなって、自分でも驚くくらい意地悪な気持ちになっていました。自分の中にある、意地悪な部分が、ばあっと出て、もう、みんな歯止めがきかなくなって、ちょっとスカッとしたり……だけど、「あいつ」が、しげるに噛みついた時は、まじに、やばいっ！大変だっ！て思いました」

「いじめる・抵抗して噛みつく」のシーンにおいて「ロールプレイ」を用いたのは、リアルな行動を通し、頭で考えるのではなく、全身的に感じることを重視したからである。自身の内面で起こったことの発見を目的とした「ロールプレイ」の後、どのような気持ちがあったか、どのような感じをもったか、演じる人だけでなく見ている人にも丁寧に聞き、深めることで、複眼的な見方が可能となってくる。

シーン3 「音読・群読」

(しげるの母)「おたくは、だいじょうぶだったの？」

(ぼくの母)「だいじょうぶって、なんのこと？」

(しげるの母)「あら、しらないの。きょう学校の帰りに、うちの子、かまれたのよ」

(ぼくの母)「かまれたって、犬に？」

(しげるの母)「それが犬じゃないのよ。人間によ！養護施設の子に、かまれたのよ」

「しげるの母とぼくの母の会話」を「音読・群読」で表現したのは、単に「読む」のではなく、登場人物になって「話す」「語る」ことで彼らの想いをリアルに追体験させたかったからだ。群読という手法のもつ力動感、立体感、重量感、迫力感、ステレオ感を生かしながら、学生自身の見方や解釈に向き合わせることもねらいとしている。

しげるの母を演じた学生は、次のように語る。

「しげるが噛みつかれた、それだけで、許せないって気持ちになって、もう、相手の子をどうしてやろうかしらと、怒りの気持ちがいっぱい……しげるが悪いなんて気持ちは、1ミリも浮かびませんでした。冷静さゼロです」。

シーン4 「ティーチャー・イン・ロール+心の声」

校長室での、ぼくらと「あいつ」の対面シーンに「ティーチャー・イン・ロール+心の声」の技法を使ったのは、シリアスなシーンに学生たちを立たせることで、人間のもつ弱さ・醜さを、全身で感じてほしいと考えたからである。「ティーチャー・イン・ロール」は教師自身がドラマの登場人物となり、生徒たちをドラマ世界に招き入れる技法として使われることが多いが、ここでは、学生たちの本音に迫る難しい役どころの校長を筆者が演じることで、ドラマに緊迫感と深まりをもたらすことを目指した。また、一郎・ぼく・「あいつ」に、それぞれ「ダブル」として、心の声をつぶやく役もおい。この「心の声=ボイス・イン・ヘッド」を用いたのは、すべての想いを言語化できない登場人

物に代わり、心の声を表現することで、状況に揺り動かされる人の心の揺れ・解釈の多様性に触れてほしいと考えたからである。

シーン4は、校長役の筆者がリードして、即興のロールプレイが始まる。最初に「ぼく」「一郎」の心の声の役が小さくつぶやく。「ばれたらどうしよう」「「あいつ」は、しゃべれないから、だいじょうぶ。」その心の声を受け、ぼくと、一郎の「うそ」の状況説明が続く。しゃべれない「あいつ」は文字板を使い「うそ」という言葉を何度も見せる。「あいつ」の心の声が何度も叫ぶ。「なんで、そんなに、うそばかり言うんだよ」「ひどいよ、おまえらが先にちょっかいたしたんじゃないか」「叩いたのは、蹴ったのは、おまえたちだ」。途中から、無言をつらぬく、ぼくに対し、ぼくの心の声は繰り返す。「あやまったほうがいいかも」「ほんとうは、ぼくらが悪い」「ごめん」と。

ぼく役を演じた学生は、次のように語る。

「途中から、泣きそうになりました。いつまで、うそをつき続けるのか、おれは……と。心の声が、そんな思いを全部言葉にしてつぶやくので、いたたまれない気持ちでした。でも、一郎やしげるのことを考えたら、ぼくだけが、本当のことを言うのも、みんなを裏切ることになるのかも。どんどん、迫ってくる、校長先生のつっこみと、「あいつ」の悲しみの怒りが、ぼくの心を揺さぶり続けました。終わってからも、カラダいっぱい後悔を感じていて、本当に涙がでました」

カラダを通して作品を理解し、演じること＝表現することで文学作品の解釈を深める、「いじめワーク」の実践であった。ドラマワークの中で、自分がその役になりきり、思い、感じる、そして、再び「私自身」に戻り、再び考える。考える焦点をシーンごとに絞り込むことを重視し、敢えて異なるドラマ技法を使い、ドラマワークを展開する。原作には書かれていない、「そのとき、ぼくは、どんなことを思ったか?」「なぜ、こうしたのだろうか?」学生たちはそんな自分の想いに耳をすませる。心のつぶやきを言葉にする。物語の進行に気持ちが自然に入り込んでいく、そんなドラマ技法の選択・組み合わせが「歯型」ワーク2のポイントであった。

〈振り返り〉

演じることで、心の奥深くが強く揺さぶられたこと、仲間の考えや思いに触れることで、深く考え始めたことが、振り返りで語られた。その一部を紹介する。

- 今日の授業でやった、「フリーズ・フレーム」「ロールプレイ」「ミニドラマ」は、どれも、一瞬一瞬の言葉や表情、顔つき、目つきから、いろいろなものが一気に伝わってきました。いじめた人が、いじめられた人が、今、どんな表情で、どんな気持ちで……それをリアルに感じました。もちろん、その人の胸の中がすべてわかるわけではありません。でも、今、目の前で、それが繰り返されていること……それが、気持ちを感じ、深く考える大きな力になりました。いじめは簡単にはなくならないと思います。でも、その当事者の気持ちを自分のカラダで感じることは、体験することは、頭で考えたこととまったく違うものでした。(I・S)
- 今日のいじめのトピックは、胸が痛かったです。私の兄は知的障害があり、うまくしゃべれません。小さいころからそのため兄は苦労してきたと思いますが、私にとっては、兄のことでいじめられることもあり、幼いながら悩んだことがあります。でも、「歯型」で、ドラマで演じることで、今日始めて、幼いころの兄の姿が浮かび複雑な気持ちになりました。きっと兄もずっと、いじめられてきたのだと思います。自分が演じることで、いろいろなことを考えていました。(M・R)

3-3 ワーク3 新聞投稿「いじめ伝言板」～私は今、こんなふうにいるのです～

『朝日中学生ウィークリー』（2012年10月より『朝日中高生新聞』に紙名変更）の「いじめ伝言板」というコーナーには、読者からの生の声・心の叫びが寄せられ、現在も連載されている。その投書をもとに描かれた漫画「明日がくる」（本山理咲，2012）を使った今回のワークは、それぞれの「いじめトピック」をもとに、自身の経験・考えを語り合い、それぞれのグループで5分間のミニドラマづくりに挑戦するものである。配布した漫画のテーマは、①それでも今日も学校へ（いじめられる立場）、②他人に牙を（いじめる立場）、③傍観者の気持ち、④いじめの境界線の4つである。グループごとに渡されたシーンについて、話し合い、セリフや登場人物をアレンジし、グループで創作したドラマを発表し、省察するワークである。受講した30名の学生は4グループにわかれ（8名が2グループ、7名が2グループ）担当する新聞投稿トピックを参考に、オリジナルドラマをつくり、発表するワークである。配布した漫画資料の内容は次の通りである。

- ①それでも今日も学校へ……日々壮絶ないじめを受けながら、それでも学校に行くという自分の日常を淡々と語る。
- ②他人に牙を……自身が受けている虐待体験への苦悩を、他者をいじめることによって解消しようとする自身の間違った習性に気づきつつも、変えることのできない苦悩を語る。
- ③傍観者の気持ち……日々繰り返されるいじめシーンを目撃しつつも、自身に火の粉が降りかかるのが嫌で、見て見ぬふりをする毎日、そんな自分をイヤだと語る。
- ④いじめの境界線……そばで見ていると、いじっているのか、いじているのか、本当のところはわからない、でも、表情や言葉に注目すれば、本当はわかっているのだと語る。

実際に演じた2つのグループのドラマの冒頭を紹介する。



① 「それでも今日も学校へ」

私：（独白）学校は閉ざされた組織。そして私は人質。今日も私はそこへ出かける。私の毎日は学校の門をくぐってすぐに聞こえる私の陰口から始まります。

（くすくす笑いながら小声で話す女子の音が聞こえる）

A：来た来た…

B：気づくかなあ、あの手紙…

C：なんて書いたの？

B：たいしたことじゃないよー

D：なにになー？

A：ほんとにたいしたことじゃないって。ただ一言「死ね」って書いてだけ

D：えーひどー。でもほんとに早く死ねば良いのにー

B：そっちだってひどいじゃーん（くすくす笑いの中）

私：（独白）靴の中には画鋲や悪口の書かれた手紙、教室につくと机の上に落書き、給食の時間には…



② 「暴力の連鎖」

私：(独白) 友達にすごい暴力をふるってしまった。たいした理由もなかったのに。目の前には倒れた友達、先生が飛んできて「やめろっ」て、腕をつかまれた、その手が痛くてぼんやり思った。今は、私が殴ったんだって。

母：ちょっと待ちなさい。さっき先生から電話あったわよ。また友達のこと殴ったって？

私：それは…

(パン！と母が私を殴る音)

母：この恥さらし！ あんたが学校でなんかするたびに噂になるのよ!? お母さんいつも外に出るのも恥ずかしいんだから。あれがあ不良の親だって、どんな教育してるのかしらって。本当によくもまっ次から次に、感謝のかけらもない！ あんたなんていらぬ！ もう死んで!!

〈振り返り〉

- 私は、中学校の時にずっといじめられていました。いじめる子のことが怖くて、私以外の子がターゲットになると、いつも傍観者の立場をとって、スルーしていました。それは、自分に火の粉がかからないため、今日、そんな役をやって、その時の、弱い自分の心の中を改めて思い出しました。時には、いじめる子の機嫌を取るため、いじめられる子の悪口を一緒に言ったりしました。そんな時、さりげなく、いじめられる子のそばにいてあげたクラスメートは、本当に立派だったと改めて思いました。教室移動の時とか、そっと一緒に移動したり、その子を待ってあげたり……そんな優しいことができなかつた自分を、演じる中で改めて後悔しました。チームを組んで頑張っていけばよかったなあと。今、改めて思います。(K・H)
- いじめに対する良い対応・解決法は一つではないことを、ものすごく感じました。いじめはいろいろとこころにあり、予想できないところで、いきなり生まれるものというのもドラマを演じてみて、わかりました。今まで、学校で考えてきた「いじめ問題」は、自分たちの現実とは少し離れたよそのことのような感じの扱い方だった気がします。どこまでも、自分の話ではなく、他人事です。でも、今回の「いじめ伝言板」は、まさに、今いじめの現場で苦しむ人の、本当の声だったところが、私には大きかったです。その話をもとに、みんなが自分の体験を語り始めました。ものすごいインパクトでした。私は、いじめる子の役をやったことで、なぜ、人がいじめをはじめしてしまうのか、そして、その思いはいつでも、私の中にもあることに気づきました。他人事ではありませんでした。(S・A)
- 誰かの立場に立って考えてみよう、今までのいろいろ言われたり、相手の気持ちを考えてみる、ともよく言われました。でもそれは、やはり、どこまで行っても頭の中の想像をこえることはできないのです。本当の意味で、その人の気持ちをわかるということはできないにしても、自分がいじめにあったら、どんなふうにもみんなに見られ、言葉で言われ、いじられるか…カラダでわかったのは大きかったです。想像することが難しいことは、実際にドラマの手法を使って演じてみるのが、とても役に立つと、思いました。ものの見方・考え方が、今日は大きく変わりました。(O・R)

3-4 学びの秘密はプレイフル！ 「ニュースショー」でディープな授業を！

ここまで、「いじめ」をテーマにした3つのワークについて述べてきた。どうすればワクワク豊かな学びが生まれるのだろうか？ 学びを意味ある深いものにするには、どんな技法を使えばいいのだろうか？ 学生たちが自分たちの活動を価値あるものと感じるにはどうしたらいいのだろうか？ 秘密の鍵

は「緊張感」である。学びを深めるために、筆者は絶えず、学生たちにプレッシャーをかけ続け、毎回異なるミッションを与えられた学生たちは、仲間とともに葛藤を乗り越え、ミッション成就に挑戦する。

続いて紹介する「コクリ・レッスン」は、国語教師を目指す学生 21 名による「国語科教育法」(2018 年)のワークである。

日本語には豊かな「オノマトペ」が存在する。医療・商品開発・CM・料理……様々な分野で注目のオノマトペを「国語の授業」で「おいしく料理しよう」、これが実践のねらいである。今回の授業では、「オノマトペ」を使った「ニュースショー」づくりが、学生へのミッションである。目指すものは、二つ。一つは、「ニュースショー」というドラマ手法を通し、仲間とともに創造的にプレゼンする力を養うこと、もう一つは、オノマトペを使うことで、その特質と可能性を考察することである。学生たちは 3 グループにわかれ、「ニュースショー」を制作・発表し、互いが視聴者として参加するというワークである。

3-4-1 「ニュースショー」準備作業

「ニュースショー」形式で行うプレゼンテーションは、発表内容を具体的人物・場面・出来事に変換して表現することから、聞き手に臨場感をもたせる効果があり、日ごろテレビ番組として親しんでいることから、形式をイメージしやすい利点がある。発表メンバーが、それぞれの個性を生かして役割を分担できることから、「コクリ・レッスン」では定番プレゼン手法である。

- ①グループになり、テーマを決める。
- ②リサーチを行い、関連情報を集める。
- ③情報の編集作業を行い、伝えたい事実・メッセージを絞り込む。
- ④役割分担（キャスター、レポーターなど）を決め、発表の流れを決める。
- ⑤各自の発言メモをつくる。
- ⑥リハーサルを行った後、発表する。

筆者は、「ニュースショー」として表現する際に大切にしたいこととして次の 3 点を学生に伝えた。

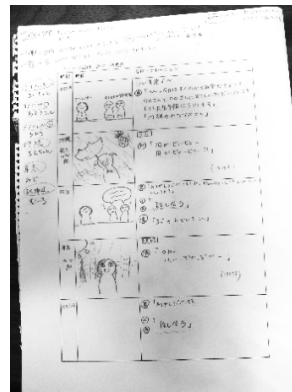
- ①聞き手に伝わりやすいアナウンス・レポートを行うこと。(音量・音声・スピード・ポーズ)
- ②聞き手に興味・関心をもってもらえるよう、番組構成に工夫を凝らすこと。
- ③ニュース番組としての公正さを保つため、多様な視点からアプローチすること。

学生たちが制作プロセスの出発点として重視したのが「気づき」と「おもしろさ」である。視点や切り口の工夫次第で、おもしろさ・新しさが見つかると考え、まずは、各自が付箋にオノマトペで思いつくものを書き出していった。多くの人が注目しているもの、数は少ないが「はっ」とするものに分け、どのオノマトペを使うかで話し合いが続いた。

グループごとのオノマトペ・トピックは、A.「天気予報」、B.「おいしいもの紹介」、C.「モテるコツ」の 3 つである。テーマが決定したところで、学生たちはニュース番組の台本構成表を制作し、ナレーション・出演者・小道具製作等の役割分担を行い、リハーサル後、いよいよ発表に至った。

A. 「ZIP 風味 ウェザーニュースオノマトペを使った気象情報」

朝の情報エンターテインメント番組『ZIP!』(日本テレビ系列)を模した番組の MC 担当に扮する学生を中心に、スタジオには、気象庁オノマトペ課部長、さらに国語学のオーソリティとしてオノマトペを研究する教授を配置し、レポーターが沖縄、東京、北海道から、現在の空模様についてオノマトペを駆使して実況中継する。



キャスター: みなさん、おはようございます。ウェザーレポートです。今日は朝から日本各地大荒れの模様です。さあ、各地のレポーターと中継がつながっています。まずは、沖縄のともみさん、いかがですか？

ともみ: (暴風の中、怒鳴るような感じで必死の形相で) はい、沖縄のともみです、立っているのが、チョー厳しいです。風がビュービュー、雨が、ザッ、ザザ、ザザザー、波がザッパン、ザッパン、ゴー、もう、こうして立っているのがチョー危険です。用がない人、絶対に、外に出てはいけません。

キャスター: (心配そうに) ともみさん、ありがとう〜。気を付けてくださいね。沖縄大変な荒れ模様ですが、今日はスタジオに、気象庁オノマトペ課、部長の新田見先生においでいただきました、新田見先生、いかがでしょうか？

新田見部長: はい、気象庁の新田見です。風がビュービュー、雨が、ザッ、ザザ、ザザザー、波がザッパン、ザッパン、ゴーの表現から推測し、そうですね、現在の中心気圧 992 ヘクトパスカルで最大風速 30 メートルの大型台風であることがわかります。(天気図を見せながら説明する。気象庁オノマトペ課新田見部長のまことしやかな説明に、学生たちは大爆笑)

キャスター: 今日はオノマトペ研究の第一人者でいらっしゃる、安藤先生にもおいでいただいております。安藤先生いかがでしたか？

安藤教授: オノマトペレポート、非常に、臨場感がありましたね。テレビを見ている皆さんに、台風のすごさが、ストレートに伝わるっていうのが、とっても大切。これこそ、オノマトペの武器と言えるでしょう。カラダで感じ、それをコトバで表現するオノマトペは、受け取る人それぞれの感覚・感性がベースとなっています。だからこそ、人の心をグッとつかむことができるのです。

キャスター: 安藤先生、ありがとうございました。続いて、北海道のあいちゃ〜ん……

この暴風雨の沖縄・北海道・東京とオノマトペ満載の気象レポートの「ニュースショー」は、聞く人のイメージネーションを刺激する工夫が凝らされ、迫力あるオノマトペに「なるほど〜」と感嘆の声が響いた。同時に、気象という科学的事象を、感覚的なオノマトペで表現するギャップに笑いが絶えなかった。

B. 「ゴゴナンデス ～女子大生が行く！ 三軒茶屋食歩き 前篇～」

情報・バラエティー番組『ヒルナンデス!』(日本テレビ系列) 風に構成したグループでは、オノマトペを使用することで「おいしさ」をリアルに伝える挑戦を行った。レポーターの女子大生とグルメ専門家が店を訪れ、スタジオでは、アナウンサーと食育の専門家が話をさらに補強するという構成である。「ごとう精肉店」では、「コロッケ」リポートに焦点化し「かぼちゃコロッケ」の「サク・ホク・カリ」のおいしさを強調。続く「四季庵」リポでは、「新食感、クロワッサンたい焼き」の「サクサク・ホクホク」を紹介。食育プロが「オノマトペ」の使用によって「食べた時の味・香り・食感

の想起で、味の記憶が強くなる」という脳科学分野の実験成果にも言及した。

C. 「HONMA ～オノマトペを使うとモテる?～」

最後のグループは、「オノマトペを使うことで、モテ度がアップする」を情報トークバラエティー番組『ホンマでっか!? TV』（フジテレビ系列）風に構成した。コンパに行ってもなかなかうまくいかないOさんの悩みに対し、Heart 大学文学部教授，ハートフルクリニック医師，笑顔コンシェルジュが、それぞれの立場からアドバイスを行う。笑顔コンシェルジュは実践指導として、具体的場面でオノマトペを使用のコツを伝授。「仕事がとってもできそう」→「バリバリ仕事して、グイグイ相手に迫り、ガンガンこなしちゃうって感じで」「筋骨隆々な体育系みたい」→「ムキムキで、ウォーって敵につっこみ、ダーってゴールにせまっちゃう」最後は、デートで美味しいパンケーキをいただく時の「カワイイ・コメント・レッスン」で終えた。

〈振り返り〉

「ニュースショー」形式が魅力的な発表形式であることや、オノマトペが有する力の大きさについて学生たちは次々に語りはじめた。その一部を紹介しよう。

- 本物の番組を見ているかのような錯覚に陥るくらい、番組構成が工夫されていて、引き込まれ、思わず食べたって思ったり、さっそくモテ度アップに使うぞって思ったり、リアルに迫ってくるものがたくさんあった。
- 生活体験とリンクした番組構成になっていたのも、興味がわいてぐいぐい引き込まれた。オノマトペって何か、オノマトペを使うことでどんなメリットがあるのか考えることができた。
- 伝える工夫がいろいろ凝らしてあったことで、飽きることなく、真剣に聞くことができ、なるほどと思ったり、へえへえへえって感心したり、楽しく学ぶヒントをもらった。
- 日本人は空気を大切にしているというその感覚がオノマトペにも表れているのかなと思ったり、外国ではどうなのだろうと、ニュースショー制作をきっかけに考えはじめた。

「ニュースショー」では、番組制作者や出演者という「専門家のマント」（専門家になり切って、演じるドラマ技法）をまとめて「素材」のリサーチを行うことで、「専門知識」に責任を負うことが必須となる。そこで大切なポイントの一つが、確実な情報である。事実経過や人名・数字など、できる限り正確な情報を盛り込み、写真・絵・統計数字などの資料も有効に活用することである。もう一つがインパクトだ。伝えたいことをクリアーに届けるためには、キャスターが一人で語り続けるのではなく、応答を入れたり、ドラマチックな架空実況をしたり、フリップを活用したり、様々な工夫を凝らすことで、聞き手に訴える力は強くなる。

今回は「国語」という教科にスポットをあてた実践であったが、様々な教科において「ニュースショー」は汎用性の高い技法であることから、「コクリ」プロジェクトにおける「キックオフ」はすべてこの技法を活用している。はじめてのトピックへのモチベーション・ドライブに、「ニュースショー」は最適である。

4 考察と課題

これらの「コクリ」をめぐる学びの冒険を終えたとき、学生たちは何を思ったか、まず「いじめ問題」をめぐる3つのワークのコメントから考察する。

「演じることは、講義で学ぶことと全然違いました。いじめる人、いじめられる人の気持ちを、実

際に自分のカラダで体験したことは大きかったです。これは、頭で想像するのとは違う次元のものだと思います」「ドラマを演じることで、カラダのなかにあった、忘れていた記憶が思い出されたことで、何が、どんなふうに、効いていたのか、役に立ったのか……みんなの経験を集め、それを生かしていくことが、いじめ問題の出口に向かう、大きなカギになるのかもと思いました」

上記の2つのコメントに代表されるように、多くの学生が、自身のカラダをくぐらせることによって、発見した気づきについて述べている。頭で考えるのではなく、五感を駆使し感じたことを身体表現につなげることで、思考を深めるという「学びの全身化」が見られる。

次に「オノマトペ」を使った「ニュースショー」のコメントを紹介する。

「アイディアは、面白い面白くないかが問題です。だから、まずはチームのメンバーに話しかけることが大切でした。私にとっては、フツーかもと思ったアイディアに、仲間がくいついてくれて、それからぱあっと盛り上がり、ナイスなアイディアが生まれました。オノマトペを気象レポートで使うアイディアは最高でした」「みんなで見つけたトピックを、掘って、掘って、掘りまくと、深いところにアイディアのかけらが見つかることに気づきました。仲間と語り合うことで、それまで自分の中で、ふわっと感じていたものがどんどんカタチになっていって、ワクワクしました」学生たちの言葉は、「個」×「チーム力」の中でクリエイティビティが生まれることを物語る、まさに「学びの共同化」と言えよう。

今回のワークに参加したすべての学生コメントを、「事例媒介的アプローチ」(水野, 2000)により、圧縮版テキストにし、セグメント化した後、アイディアを生成し練り上げながら「主要なカード」を考察したところ以下の4点が浮上した。

①直接参加する体験、それが学びをドライブする

授業の中で、学生がある「素材」と出会い格闘し、そこで何かに気づき、学びを深める、その一つとしてドラマ技法とのコンビネーションの有効性が明らかになった。学生たちは、文学作品の登場人物や専門家としての「他者」になりきることで、フィクション世界と、現実世界を往還し、生活世界の吟味、現実世界に対する認識、生きる意味の探究をし始めた。

②深い学びは Interaction と Introspection の循環 ～聴いて・応じて・深め合う～

「コクリ・レッスン」、まずテキスト・トピックと個人の対話からスタートする。「私は何を感じ、何を想い、どんなことを考えたのか」そのテキスト・トピックとの対話から生まれた問い(=謎)をもとに、他者との対話が始まり、仲間との問いの探究を行い、最後は、再び自身とテキスト・トピックとのより深い対話へと循環する学びのスタイルを重視する。筆者は、学びを個人の頭の中の活動としてのみ議論するのではなく、他者との相互交流の中で構築していく、創造的過程と考える。学生たちの興味・関心・モチベーションを阻害してきた、従来の教師主導の「正解は一つ」という読解に対するアンチテーゼとも言えよう。そして、学生それぞれが発見した「問い」が、多くの異質な声として響き合い、その仲間の声を「聴いて、応じて、深め合う」中で、学びが実現していくためには、教師の役割が大きく変わらなくてはならない。

③合意形成にむけての道のり ～いちばん伝えたいことは何ですか?～

「人によって、どんなことに関心があるかがバラバラだったので、何をテーマにするかで、ぶつかることがたくさんありました」「最初に調べはじめたトピックは、そこまで、深まったり、広がった

りすることがなかったので行き詰まってしまいました。ワクワクできなければ、魅力的な発表ができない、ということになって、急きょ変更。時間が迫っていたので協力して必死になってやりました」このワクワクするという言葉が、実に興味深い。対象として選んだものが、自分たちの好奇心を刺激し、もっともっと知りたいと思う、深くて豊かな広がりの可能性をもつものであること、つまり、興味スイッチを刺激し、本気になって、夢中になって学びたい、関わりたい対象かどうか、それを語る言葉が「ワクワク」なのである。一言で言えば「センスのいい好奇心を刺激される心持ち」である。魅力的なトピック探しのリサーチワークでアイデアを広げた後は、「アイデア絞り込み」作業が続く。これだけは伝えたいというコンセプトの発見と合意形成による絞り込み作業が、ディープな学びを可能にすることに学生たちは言及している。

④仲間と共に創りながら、理解は深まる

「一人で調べるより、分担することで、充実したリサーチが可能になった。意見の違いを議論したことも、おもしろかったし、忘れない」学生たちは、知識や情報を単にインプットしたのではない。アウトプットのプロセスにおいて、知識や情報を自分なりに咀嚼し、意味の組み換えや再構成を行うことで自身のものにしていったのである。仲間とのクリエイティブな活動を仕掛けた「ドラマワーク」が、パワフルな学びにつながるということがコメントからも明らかになった。

最後に紹介する学生のコメントは「コクリ」の次なる冒険課題を示唆するものである。「今日は自分たちが主役となってアイデアを出し合い、いろいろ考えながら取り組みました。〈何を一番伝えたいのか?〉〈どうしたら、それを伝えることができるか?〉先生からの「ミッション」があったから、みんなで夢中になって話し合い考えを深めることができました。教師になったら授業でもこれをやりたいです。生徒が問いをつくり、みんながそれを追い求める授業、問いをつくる、その方法をこれからもっと知りたいです、身に着けたいです」。

このコメントは、「教師の発問で生徒が考える＝チョーク&トーク」という従来の授業から、「生徒たちが問いを見つけ考える」への大転換を示唆する。この授業を実現するために「学生・生徒の問いつくりの引き金」これが、我々教師の新たなミッションとなるだろう。ワクワクする「課題・テーマ」を提示し、学生・生徒の「問いつくり」のリソース（写真・動画・文章・記事 etc）をたっぷりと用意し、学生・生徒の思考を大きく揺らす「トリガー」を探究し続けること。「コクリ・レッスン」の「テーマ」「素材」「仕掛け」を探し、実験的マインドを有する仲間たちとのいわゆる「アイデア100本ノック」は既に始まっている。

「授業」は生きものだ、予定調和には終わらない。たくさんのドラマが生まれるリスクでプレイフルな「コクリ・レッスン」の敷衍化を目指し、これからも学びの冒険の旅を続けていきたい。

【参考文献】

青木幸子（2009）「語りを軸とした《共創教育》創出に関する研究」九州大学大学院芸術工学府学位論文

青木幸子（2010）「『声のプロジェクト』による共創教育の実践研究」跡見学園女子大学文学部コミュニケーション文化学科『コミュニケーション文化』第4号 pp. 1～14

青木幸子（2011）「ドラマ手法を用いた小説読解の研究～「語り」とは、他者の存在を希求するよびかけなのだ～」跡見学園女子大学文学部『コミュニケーション文化』第5号 pp. 43～49

青木幸子（2012）「対話で深める学びのレッスン～「ムーンライト・シャドウ」をめぐる冒険～」跡見学園女子大

- 学文学部コミュニケーション文化学科『コミュニケーション文化』第6号 pp. 40～51
- 青木幸子 (2013) 「ドラマ手法を用いた古典教材のレッスン～「伊勢物語・筒井筒」～」跡見学園女子大学文学部
コミュニケーション文化学科『コミュニケーション文化』第7号 pp. 23～33
- 青木幸子 (2014) 『物語が始まる時 共創教育の現場から』春風社
- 青木幸子 (2014) 「アクティビティを用いた教職科目の実践研究～ウォーミング・アップ～」『学苑』883号 pp. 32～44
- 青木幸子 (2016) 「絵本「かないくん」をめぐる冒険～メント・モリ（死を想へ）～」『昭和女子大学現代教育
研究所紀要』第1号 pp. 9～18
- 青木幸子 (2017) 「アクティブラーニングをめぐる教師研修の冒険」『昭和女子大学現代教育研究所紀要』第2号
pp. 13～23
- 青木幸子 (2017) 「クリエイティブ・レッスンをめぐる冒険」『昭和女子大学現代教育研究所紀要』第3号 pp. 85
～95
- 青木幸子 (2018) 「プレイフル授業づくりの冒険」『昭和女子大学現代教育研究所紀要』第4号 pp. 7～18
- ミハイ・チクセントミハイ著 今村浩明訳 (1996) 『フロー体験 喜びの現象学』世界思想社
- バーバラ・フレドリクソン著 高橋由紀子訳 (2010) 『ポジティブな人だけがうまくいく 3:1 の法則』日本実業
出版社
- 木村裕一 (2002) 『風切る翼』講談社
- 宮崎充治 (2009) 「ドラマを活かした授業開発の試み～文学作品「歯型」を通して～」『桐朋学園女子部研究紀要』
24号 pp. 1～23
- 水野節夫 (2000) 『事例分析への挑戦 ‘個人’現象への事例媒介的アプローチの試み』東信堂
- 森本哲郎 (1978) 「ふたたび、風流について」『現代国語 一』明治書院
- 森本哲郎 (1998) 「ふたたび、風流について」『愛蔵版 ことばへの旅』新潮社
- 本山理咲 (2012) 『いじめ 心の中がのぞけたら—漫画 明日がくる』朝日学生新聞社
- 重松清 (2010) 「ハンカチ」『青い鳥』新潮文庫, 新潮社
- 丘修三 (1986) 「歯型」『ぼくのお姉さん』偕成社
- 渡部淳+獲得型教育研究会編 (2010) 『学びを変えるドラマの手法』旬報社
- 渡部淳+獲得型教育研究会編 (2011) 『学びへのウォーミングアップ 70の技法』旬報社
- 渡部淳+獲得型教育研究会編 (2014) 『教育におけるドラマ技法の探究 「学びの体系化」にむけて』明石書店
- 渡部淳+獲得型教育研究会編 (2015) 『教育プレゼンテーション 目的・技法・実践』旬報社
- 渡部淳+獲得型教育研究会編 (2018) 『AL型授業が活性化する 参加型アクティビティ入門』学事出版
- 渡部淳 (2020) 『アクティブ・ラーニングとは何か』岩波新書
- 緩利誠・青木幸子 (2018) 「Co-Creative Learning Session 2017: 『食』をめぐる知の冒険の旅立とう！～共創
する学びへの招待～」『昭和女子大学現代教育研究所紀要』第4号 pp. 43～55
- 緩利誠・青木幸子 (2019) 「Co-Creative Learning Session 2018: 『衣』から紐解く私たちの暮らし～共創で紡
ぎだす学びの世界への招待～」『昭和女子大学現代教育研究所紀要』第5号 pp. 97～110

(あおき さちこ 総合教育センター)