東京未来大学研究紀要　2010年　第3号　pp.19-28

教育実践としてのパフォーマンスに関する一考察

―兵庫教育大学学校教育学部附属小学校の総合単元「卒業式」と「ミュージカル」を対象にして―

鈴木　光男

A Case Study on the Significance of Performance in the Educational Activities shown in Graduation Ceremony and School Musical Performance Events

Mitsuo Suzuki

要約

The purpose of this study was to show the educational significance of children's “performance” activities observed in a school's focal events, i.e., graduation ceremony and school musical performance. Using ethnographic method, performance quality in children's learning activities in such occasions was observed, and especially self-expressions were recorded for later analysis. Result of the analysis showed that the educational meaning of “performance” in learning activities is to exhibit self-propelling actions and to establish relationship with their communities. Through the on-going process of interaction with others, a child performs actions to bridge himself and the society in continuously reflecting manner. To facilitate children's social-self interactive qualities improvement, performance activities should be highly advocated as a child-based integrated learning/teaching process.

キーワード

パフォーマンス、総合学習、芸術教育、表現

1. はじめに

本研究は、兵庫教育大学学校教育学部附属小学校（以下､附小）在任中に実践した総合的な表現活動を、パフォーマンスという観点から改めて検討するものである。

『オックスフォード英語辞典』によれば､パフォーマンス（performance）は動詞形performから派生したものであるが、このperformは大別してpar＋former（あまねく形にする）とparfournir（完全にやり遂げる）の2語に遡ることができ、多くは後者の意味に負っているという。このような辞書的な意味合いから類推すれば、「完全にやり遂げる」という遂行的な面が言葉の基底としてあり、そうした遂行し実現されていく過程で、身体的、相互作用的な意味合いや、一回性、偶然性などが付加されてきたと考えられる。そして、その延長線上にパフォーマンス・アートが位置づけられ、ダダや未来派に始まって現在の環境芸術的なパフォーマンス、実験的な上演芸術などが展開してきたと捉えられよう。

現在、パフォーマンスという語は多分野にまたがって使われているが、中村雄二郎が提唱した「臨床の知」「演劇の知」(1)などの新たな知の側面からもその重要性が語られるようになり、教育を根源から問い直す上での貴重な視点も提供し始めている。実際、21世紀の教育をめぐる論議では、アチーブメント（achievement）に代わってパフォーマンスが学校教育の課題として重要な意味を担い始めてきている。こうした背景には、教育の成果を細分化した学問の側から数量的に測定することばかりに偏ってしまったことへの反省と、人間的統一と全体像を学校教育において取り戻そうとする考えがある。

このような動向・状況を踏まえ、本稿ではパフォーマンスの教育的な意義や価値、可能性について、実際の教育現場の実践をもとに検討する。そして、パフォーマンスという観点から総合的な学習や芸術教育の方向性を見出していくものとする。

以下、教育実践としてのパフォーマンスを次のように規定して論じていく(2)。

・身体を媒介にした子ども主体の総合芸術的な表現活動である。
・「身体の解放」を前提とした自発的な活動であり、自由な自己表現が保障された活動である。
・「身体の連体」を前提とした集団による活動であり、共同的に表現を創造する活動である。

2. 研究方法

パフォーマンスについては、単なる行動（behavior）や行為（conduct）、活動（action）とは異なる「異議申し立て」[3]あるいは「パトス的行動」[4]などといった意味づけや解釈がなされている。このような解釈からも分かるように、パフォーマンスには「客観的あるいは外部的な面」のみならず「主観的あるいは内部的な面」の両面がある[5]。そのため、客観的に看取できる行為や行動による結果のみ集積して、その因果関係を探る量的・統計的研究では、パフォーマンスによって立ち現れる現象と、そこに埋め込まれている意味の生成・変化を十分には捉えきれない。現象を生成している行為者の視点と実践過程そのものに迫る解釈的アプローチが必要となる。そこで、エスノグラフィー的な研究の方法を採用する。

エスノグラフィー的研究とは、研究対象となるフィールドを長期間観察してエスノグラフィー（民族誌）を作成し（以下、「エスノ記述」と記す）、その対象世界の特徴を明らかにする研究である。つまり、調査対象となる人々とのかかわりを通して、研究者自身の枠組みやカテゴリーを練り上げてゆき、最終的に解釈したテキストを産出する研究である[6]。本研究では、表1のような方法で取り組む。観察を主としてできうる限り網羅的にデータ収集作業を進め、諸活動の背後にある構造・機能・意味などを分析し、考察と解釈を加えていきたい。

表１　調査１・２それぞれの研究方法

調査①（仮説生成を目的とする予備的な調査）	
調査対象	附小６年１組（男子18名，女子14名）
調査単元	総合単元「感動あふれる卒業式にしよう
調査期日	１９９９年３月９日～３月１６日 ①３月　９日…６年１組だけの学級練習 ②３月１０日…４～６年生による合同練習 ③３月１１日…６年生全体の学年練習 ④3月１２日…予行練習（本番通りの練習） ⑤３月１６日…卒業式前日の学年練習
調査方法	１－卒業式リハーサル観察とビデオ撮影 ２－上記１をもとにしたエスノ記述 ３－学習カード記述内容の分類・整理 ※学習カード項目 ・「楽しかったですか。」に対する「はい」「いいえ」とその理由 ・「分かったことはありますか。」に対する「はい」「いいえ」とその内容 ４－繰り返し現れた事象の分析と，その現象の生成原理の考察 ５－上記３，４をもとにした仮説生成
調査②（調査①で生成した仮説をもとにした本調査）	
調査対象	附小赤組 （３～６年生各学年１組児童と担任） ○３年１組児童32名（男子19名，女子13名） ○４年１組児童27名（男子13名，女子14名） ○５年１組児童31名（男子18名，女子13名） ○６年１組児童32名（男子17名，女子15名） 計１２２名（男子６７名，女子５５名） ○３年１組担任W教諭　○４年１組担任N教諭 ○５年１組担任S教 諭　○６年１組担任H教諭 ○音楽専科担当K教諭
調査単元調査期日調査方法	総合単元「ミュージカルをつくろう」 １９９９年6月１８日～9月２５日(全12回) 調査①と同じ

3.「卒業式」を対象とした調査①について

（1）単元「感動あふれる卒業式にしよう」の概要

附小の卒業式は、前半が儀式としての「卒業証書授与」の場であり、後半が言語表現・音楽表現を中心とした総合学習としての「よろこびのことばと歌」が展開される場となっている。こうした式次第は一般的に行われている小学校の卒業式とあまり変わりはないが、附小では卒業式全体を通して子どもが主役となって、子ども自身が卒業式をつくっていくように構成されている。とりわけ、総合学習として位置づけられた式の後半では、卒業生一人一人が6か年にわたって学んできたことや、これからの決意などの思いを込めて作った漢字2字の造語をアピールしたり、卒業生・在校生・教師それぞれが作った歌全6曲が、在校生・卒業生双方の呼びかけの言葉とともに構成され歌われたりするのである。また、会場となる体育館の壁面は1～6年生全員の手による

造形物で彩られ、前面の大きなスクリーンには卒業生自身と造語が構成された写真が映写されており、言語・音楽・造形・身体・映像などによる表現が総合的に展開される場となっている。

練習は、6年生各クラス毎の「学級練習」、6年生の「学年練習」、4・5年生の「合同練習」、4～6年生の「全体練習」、全職員も加わった「予行練習」がある。指導は各担任が行うが、全体の指導は5年生学年主任が担当し、歌に関しては音楽専科の教師が当たっている。以下、分析結果を報告する。

(2) エスノ記述の分類・整理

ここでは、エスノ記述の中に繰り返し現れた出来事「一皮むけた」パフォーマンスに注目し、そのときの状況や文脈などを分類・整理し、それらの関係を推論することによって、その生成原理を考察する。

「一皮むけた」パフォーマンスとは、卒業生の表現がそれまでには見られなかったほど質的に高まり、体育館全体が一体的な雰囲気となって、卒業生ばかりか在校生、教師一同全員が感動したときのことを指す。全5回のリハーサルの中で3回（第2時3/10、第3時3/11、第4時3/12）観察されたのだが、とりわけ3回目の第4時では涙ぐむ卒業生が何人か見られるほどであった。このようなときに、音楽専科の教師が子どもたちに向けて、「一皮むけた」あるいは「越えられなかった壁を越えた」と評したのである。まさに、「深い美的パフォーマンス体験」とも言えるだろうが、現場教師の間で共通して認識されたものとして「『一皮むけた』パフォーマンス」と本稿では表記する。

これら3回にわたって見られた「一皮むけた」パフォーマンスが立ち現れたときの子どもたちの様子や状況などを整理すると、次のようになる。

「一皮むけた」時の子どもたちの特徴

・小さかった声が大きくなる。
・小さい身体の揺れが大きくなる。
　肩が左右に、また前後に大きく揺れる。
・全員の息・間・リズムのズレがなくなり、一致する。
・はっきりしなかった言葉がはっきり聞こえる。口が大きく開けられる。

「一皮むけた」時の状況・文脈の特徴

・目前に在校生（表現の伝達相手・観客の存在）
・端的な他者評価（他者伝達の不十分さの指摘）
・具体的な助言（歌詞の見直し、歌い出し、声・口の大きさ、リズムの注意など）
・思いの共有
・リズム・言葉のタイミングの一致
・卒業生・在校生・教師、三者の一体感

このような「一皮むけた」パフォーマンスが現象する原理を考察する上で、「型」「祖型」「パトス」という三層からなるパフォーマンスの構造を仮説的に設定した（図1）。最も深奥に「パトス」、そしてコスモスやリズムを内包し表現の前段階として潜在している「祖型」、その祖型の上に表現として具体化してくる「型」という三層の構造である。ここで「型」と表現するのは、「卒業式独特の身体技法・段取り、歌・造語・呼びかけの言葉などの記号的・象徴的な表現」を意味する。「祖型」とは、「在校生・先生・友達への思い・意識、関係性に基づく自他のコスモスやリズム（前『型』状態）」のことである。そして「パトス」とは、「卒業式への思い・意気込み、

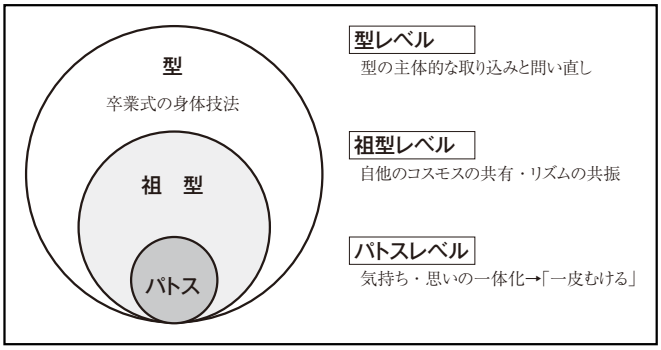

図1　パフォーマンスの構造試案（仮説）

表現に託す思い、情感」を意味する[7]。

この構造試案をもとにして、パフォーマンスのレベル・深まりを整理すると、型レベル・祖型レベル・パトスレベルの3段階が考えられる。第一の段階としての型レベルとは、型の受け入れ・取り込みと問い直しの段階である。そして祖型レベルの段階とは、自他のコスモスの共有や、互いのリズムの共振などが見られる段階を指す。最後はパトスレベルであって、互いの気持ちや思いが一体化し、感情的な高まりを見せ、パフォーマンスが「一皮むけて」立ち現れるものと想定した。ここではシンクロニズム（同時発生性）が機能しており、その場に居合わせた者それぞれが感動を覚える。つまり、「一皮むけた」パフォーマンスが立ち現れたときには、卒業生の型に対する意識は殆ど無意識化して、まさに祖型と一体化し、不自然に意識することが無くなっていたと言えるだろう。こうした卒業生の内的な一体化により、深奥のパトスが一気に開示され、「一皮むけ」ていくための契機となって現れ出てくるものと思われる。そして、そのような内的一体化は、他者とのシンクロニズム（同時発生性）により、さらに膨らみと深まりを見せ、感動や興奮、高揚を得るものと思われる。音やリズム、息、間、それぞれの思いなどにより、身体の深いところで通底し響き合う「共鳴体としての身体」[8]の形成が見られる。この点について、調査②をもとにさらに深めて考察を加える。

4.「ミュージカル」を対象とした調査②について

(1) 総合単元「ミュージカルをつくろう」の概要

総合単元「ミュージカルをつくろう」は附小の総合学習「うれしの総合活動」の一単元として毎年実践されており、完成したミュージカルは「うれしのカーニバル」と呼ばれる運動会で演じられる。子どもたちの作ったお話をもとにダンスや歌、台詞、衣装などを工夫して表現を創作する総合的な表現活動である。

6年生をリーダーとした色別の縦割り異学年集団（各学年1組が赤組、2組が黄組、3組が青組）で取り組まれ、子どもが主体となって共同的にダンスや歌を創造していくところに実践上の特徴がある。また、運動場全体を使って演じられるダイナミックさも他校の実践ではあまり類を見ないものである。

(2)「一皮むけた」パフォーマンスの検討

ミュージカルのリハーサル全12回の学習の中で「一皮むけた」場面は、最後のリハーサル（9月25日第4校時・第5校時）のみに見られた。全場面の動きや踊りなどが完成し、本番に向けた最後の通し練習の場面で「一皮むけた」パフォーマンスが立ち現れ、演じ手である子どもや指導する教師に言葉では表し尽くせない感動と一体感が得られたのである。ここでは、「一皮むけた」パフォーマンスが立ち現れた文脈を、先ずはエスノ記述から分析し、考察する。リハーサル全過程を通しての考察については、その後の分析・整理をもって述べることにする。

1) エスノ記述の分析と考察

9月25日第4校時・第5校時は共に、その時間の2度目の練習で「一皮むけた」パフォーマンスが立ち現れた点が共通している。2度目の、そしてその時間最後の練習ということで、子どもたちの集中力は高まっていた。教師からは、「肯定的な評価・励まし」や「集中力の喚起」「他者伝達の意識化」「本番の意識化」などを視点とした言葉掛けがなされていた。このような視点の言葉掛けは卒業式のリハーサルにおいても見られたことだが、このミュージカルにおいて特徴的な言葉掛けの視点は「お話の意識化」「役の意識化」である。5年生の作ったお話・シナリオをもとに場面をイメージし、そのイメージをもとに演じること・訴えることが強調されてい

る。お話に沿ったイメージの展開を軸に、祖型レベルとパトスレベルでの言葉掛けがなされていた。

子どもたちの身体や動きの特徴としては、「大きい動き」「懸命な動き」「迫るような動き・目」「張りのある声」「豊かな表情」「訴えるような演技」「動きの同調」といったものが見出された。これらは卒業式のリハーサルで見られた「一皮むけた」パフォーマンスが立ち現れたときと共通している。美的パフォーマンス体験とは、具体的にはこうした身体の表現に支えられ、そして見る者をも巻き込んだ感動と一体感に特徴づけられるものと言えよう。

2）子どもの発言内容の分析と考察

下の文は、全ての練習を終えた第5校時の最後に子どもたちが発表したことである。

- 前まで周りの人見てたら、私よりすんごいなあって思って見てたんだけど、今日はみんなのように、みんなと一緒のように頑張ってできたからよかったです。
- 自分が越えられないと思っていた限界を超えられたからよかったです。
- 1回目は役になりきろうと思ってやったんだけど、それだったら何か演技をしているって実感したんだけど、2回目は何も考えずしたら、手が勝手に動くというか、あの…何というか役になりきっているという実感ができてよかったです。
- 僕は最後の方まで行くと、自分ではもう無意識で踊っていて今日ではもう限界を出したんだけど、明日は限界を超えた踊りを出したいです。
- はじめのうちは全然みんな役になりきってなくて、恥ずかしそうに踊ってたんだけど、今日ちょっとみんなを見てみたら役になりきってたので、明日もこの調子で頑張りましょう。
- まあミュージカルはオーディションの時からずっと踊ってきて、最初は今までやったような感じもしたんだけど、何となくいつもと違う感じのミュージカルができてすごいああこのミュージカルいいなって思えたので、明日は最高の自分をみんなに見せられたらいいなと思います。

※原文通りだが、ひらがな表記部分を漢字に直した。また、下線は筆者による

これらの発言から、子どもたち一人一人がミュージカルにのめり込み、全力で取り組んでいる様子が伝わってくる。そして、「みんなと一緒のように」「みんなを見てみたら役になりきってた」には、他者やお話と同調した「身体の連体」が明らかに見て取れる。「限界を超えられた」「1回目は役になりきろうと思ってやったんだけど、それだったら何か演技をしているって実感したんだけど、2回目は何も考えずしたら、手が勝手に動く」「自分ではもう無意識で踊っていて」といった発言からは、「身体の解放」された状態により、自身の身体をリアルに知覚し、その場の空間や時間、リズムと共鳴・共振したことで、型意識が殆ど無意識化している様相が捉えられる。子どもたちは体の底から出てくる言葉を押さえきれないといった興奮した様子で語っていたのだが、言いしれぬ感動と一体感に包まれていたからだろう。

このような「身体の解放と連体」、そして感動と一体感といった共時的な出来事を、ユング派のボーレンは「ある状況が集合的無意識の原型的レベルにふれたときには、つよい情動と象徴表現に向かう傾向が生まれて」くると解説している[9]。「集合的無意識の原型的レベル」とは、個人の経験に左右される個人的無意識の層のさらにもっと深い層の「すべての人間にとって普遍的であり、生まれついたときからそなわっている」ものであり、「たましいの中にある共通の琴線」「たましいの原型的層」だと述べている。そして、共時的経験により隠れていた自

己性が現れてくると論じている[10]。子どもたちの発言に、「自分」「みんな」「限界」「無意識」「なりきる」「越える」といった言葉が多く出てくるのだが、これらは心理的なシンクロニズムにより個人の新たな自己性が出現したときの感覚、実感を子どもなりに語っているものと捉えられよう。また、「役になりきる」ということは、シェクナーが「演技をしている間、パフォーマーは『私』ではなく、『私ではなくはない』存在になる」[11]と述べているように、役という客観的な他者になるというよりも、役を自分自身の主観の実現の場として、役と自分自身双方を積極的に実現していくことにほかならない。

(2) ミュージカルづくり全過程の分析と考察

1) 学習カードの記述内容の分析と考察

次の図は、毎時間後に「楽しかった」(図2)、「分かったことがあった」(図3) と学習カードに記述した児童数の割合の変化を、学年毎に整理したものである。

図2では、どの学年もほぼ85%以上の割合で推移しており、概ねミュージカルに対し好意的に取り組んでいることが分かる。特に、5年生は常に高い割合を示している。その他の学年は、時間毎に様々な変化が認められる。3年生は他の学年に比べるとそれほど高くはなく、大きく変化している。4年生も割合の変化は大きいが、3年生とは全く違った変化の様相を示している。一致しているのは第7時だけで、3・4年生共に高い割合を示している。しかし、第4時は全く正反対の様相を呈している。6年生は全体を通して上昇傾向にあるが、第1～6時と第11時の割合が低い。

図3では、3年生は他の学年に比較して全体的に割合が低いが、第3時と第9～11時に高まりが見られる。4年生は概ね高い割合を示しているが、第3時と第12時の落ち込みが大きい。5・6年生は概ね高い割合で一定しているが、前半はおよそ10%ほどのわずかな幅で割合が変化している。

これらの図において著しい変化が見られたときのエスノ記述や学習カードの記述内容を改めて分析し、どのようなリハーサルの内容で、それぞれの学年はそれをどう受け止めていたのかを検討した。その結果、各学年間の関係や特徴が明らかとなった。

3年生は、お話の理解が乏しいがためにミュージカルに対するイメージを豊かに、そして明確にもちがたく、本単元への自発的・主体的な参加度が低い。高学年の動きを模倣したり、踊り方を覚えたりすることに、ミュージカルづくりの手応えややりがいを見出している。

4年生は、お話をある程度理解して活動の意味を考え、ミュージカルに対してもその意義や価値を踏まえて6年生への憧れや信頼感をもって自発的・主体的に参加している。しかし、6年生が予め考えた踊りを型通りなぞるということについては、学習の価値を見出せないでいた。高学年のように、自分もミュージカルを創造していきたいという強い願いが

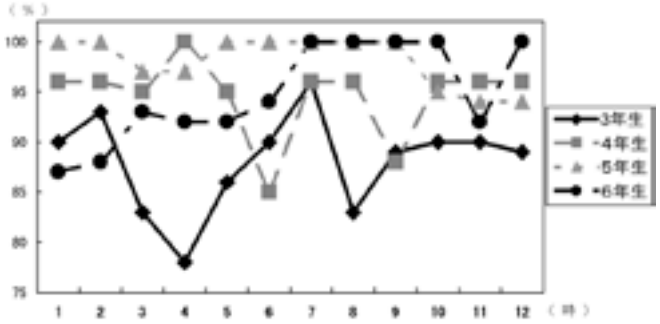

図2 「楽しかった」と記述した児童数の割合の変化

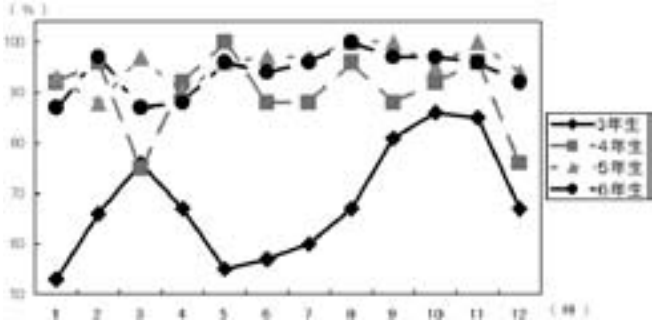

図3 「分かったことがあった」と記述した児童数の割合の変化

感じられた。

5年生は、お話づくりの段階から6年生とかかわりながらミュージカルづくりに参加してきたことで、常に意識が高く保たれ、6年生を支援するようにして主体的にミュージカルをつくっていた。お話が最初から最後まで完全に頭に入っていて、各場面のイメージが明確にもてていることが、5年生の参加意識を高めているようだ。

6年生は、最後のミュージカルという強い意識をもって、はじめから主体的である。しかし、3年生や教師との関係性、学習進度により、様々な葛藤やジレンマ、悩みを抱える。それらを、ミュージカルへの強いこだわりとリーダーとしての責任感から一つ一つ乗り越えていき、最後には大きな達成感・満足感を味わう。自分の表現を見つめ、また同時にミュージカルづくり全体を把握し評価するメタ的な認知活動が、6年生のなかで大きく機能している。

ここまで学習カードの記述を分析し、考察してきたことで、型、祖型、パトスの層に加えて、新たにテクストとイメージという視点が浮かび上がってきた。これらは、型を創造していく上で基盤となるものであり、そこが不十分であると祖型レベルで共振・共鳴することも十分ではなくなってしまう。これらを踏まえ、ミュージカルづくりのプロセスを整理し、検討する。

2）ミュージカルの筋道ー認知・情意形成過程の整理

図4は、ミュージカルの学習過程と結び付けて、認知・情意相互の形成過程を整理したものである。図中の「」は、それぞれの過程で見られた子どもの典型的な発言である。

認知の形成過程は、概ね「テクスト理解→イメージ操作→型の創造→リズミカルな表現→個性的な表現→無意識的な表現→ミュージカル全体評価」という筋道で整理できる。情意の形成過程は、「受容→

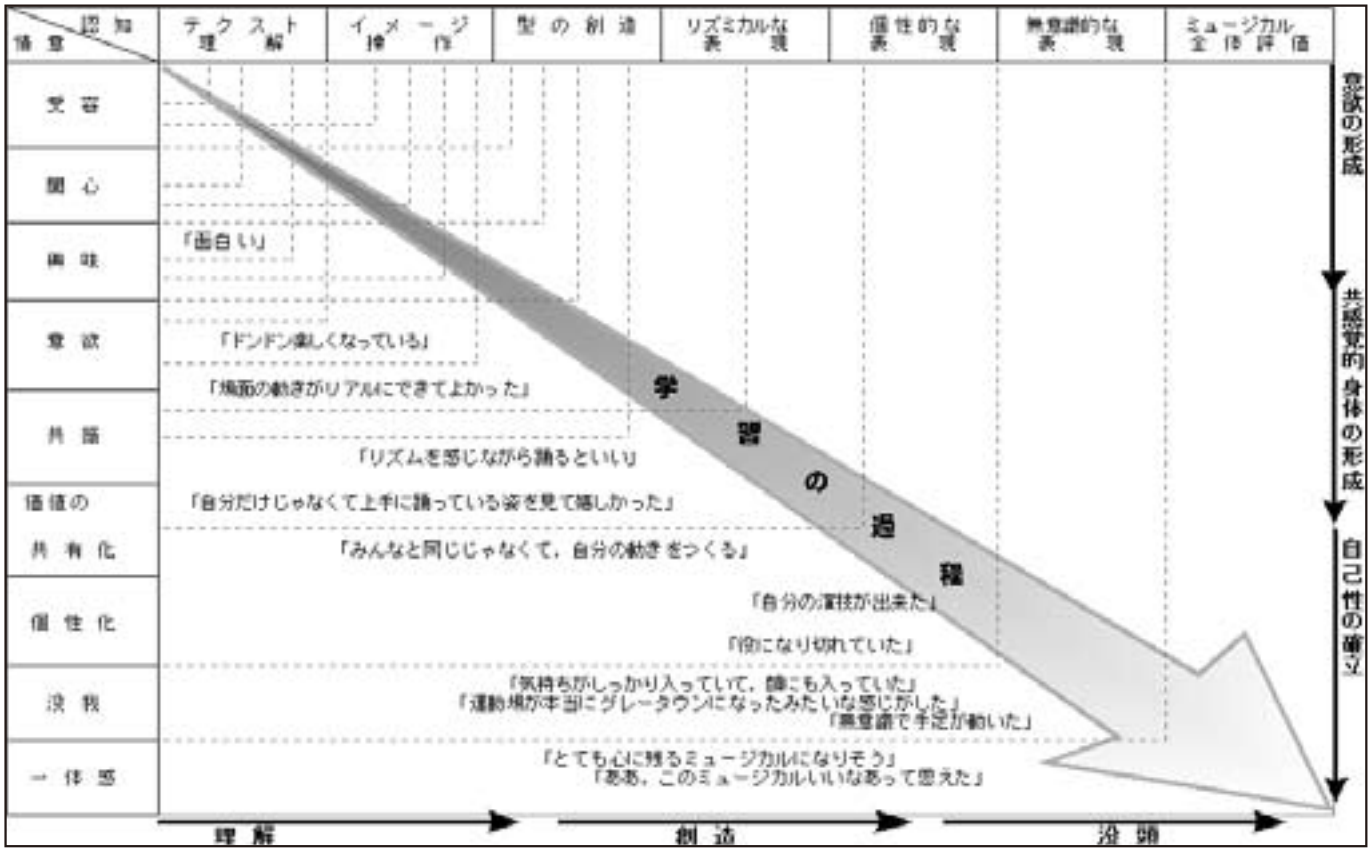

図4　ミュージカルの学習過程を通した認知・情意形成の相互関係

関心→興味→意欲→共振→価値の共有化→個性化→没我→一体感」という筋道である。これらはエスノ記述や学習カードの分析・考察、また附小での指導経験を通して、筆者が帰納的に導き出したモデルであって、必ず全員がこの段階通り学習を展開していくというものではない。固定的で段階的な過程ではなく、柔軟で可変的なものである。

図4をもとにすれば、附小のミュージカルは、テクストや型の理解に基づいて型どおり踊ったり、歌ったりすることに止まらず、集団で創造し、またその過程で衝突や葛藤を乗り越え、最後にはその表現に没頭していくところに特徴が見出せよう。そして、表現する主体としての意欲の形成や、個々人が持つリズムの共振・価値の共有を通しての共鳴体としての身体の形成、確固たる主体性の形成に、教育的な意義が認められよう。

(3) 児童の自己評価－振り返り作文の分析と考察

最後に、児童の振り返り作文を分析・整理し、子どもたちがミュージカルをどのように評価しているのかを探った。結果、「興味・関心・意欲」「表現へののめり込み」「成就・達成の手応え」「自分らしさ」「懸命さ」「自主的な表現意識」「共感・支持－仲間意識」「承認・賞賛の喜び」「難題・困難の克服体験」が、子どもたちの主な評価の観点になっていることが分かった。

これら9つの評価の観点は、「表現（の楽しさ享受）」「自己（の受容・発見・確認）」「共同体（への信頼感・貢献感）」という項目にまとめられる。ミュージカルを通して、これら3つの項目についての学びを深めていったのである。子どもの側からミュージカルの可能性と課題を評価するものとし

表2　子どもの自己評価項目と観点ごとの内容

項　　目	観　　点	内容・記述語彙例
表現 （享受・手応え）	興味・関心・意欲	表現内容・方法に対して興味を持ち、思いをもって取り組む姿勢や態度 ※「やりたい・好き・面白い・やるぞ」など
	表現へののめり込み	表現にのめり込み、夢中になって楽しんだり、取り組んだりする姿勢や態度 ※「楽しい、すっきり、思いっきり」など
	成就・達成の手応え	練習を繰り返し、表現活動を成し遂げた喜びや、満足感 ※「やったあ・カンペキ・練習したかいがあって」など
自己 （受容・発見・確認）	自分らしさ	自分の表現のよさに気づいたり、自分らしい表現を工夫したりする姿勢や態度 ※「自分で考えて・オリジナルの動き」など
	懸命さ	懸命に、熱心に表現し、精一杯活動に取り組む姿勢や態度 ※「頑張って・気合い・苦労して」など
	自主的な表現意識	自分なりの課題やイメージをもって、進んで自己主張したり、自己表現したりする姿勢や態度 ※「どんどん・役になりきって・目指して」など
共同体 （信頼感・貢献感）	共感・支持－仲間意識	協同的な意識と、共同体への基本的な信頼感や貢献感、異学年への思いやりと憧れ ※「みんなで・おかげで・さすが」など
	承認・賞賛の喜び	他者から認められたり、ほめられたりなどした喜び ※「よかったと言われて・ほめられて」など
	困難・衝突の克服体験	難しい課題や困難を協力して乗り越えたり、他者との衝突・ジレンマを解決したりした充実感 ※「はじめはうまくいかなかったけど」など

て、右の表2のように整理した。

5. パフォーマンスの教育的意義と課題

ここまで検討してきたことをもとにして、附小の卒業式やミュージカルのような教育実践としてのパフォーマンスの意義と課題を検討する。

図5は、パフォーマンスをめぐる様々な関係性（型・祖型・パトスと、型を形成・創造する上で前提となるコトバ・イメージ、並びにこれらを支える意識と共通感覚などの関係）を整理し、パフォーマンスの全体構造として表したものである。

ミュージカルの型の形成・創造過程においてもとになる「テクスト」は、「コトバ」と表記して一般化した。「コトバ→イメージ→型→」というサイクルで展開され、その過程でメタ認知が機能しながら祖型レベル・パトスレベルまで深まっていき、「一皮むけた」パフォーマンスとして現出するのである。しかしながら、実際にはそのような直線的な段階を踏襲すれば美的パフォーマンス体験が自動的に得られるわけではなく、居合わせた人との関係性や、その時の時間や空間、場所の状況、また前後の文脈などによって一様ではない。様々な状況・文脈下において、その場に居合わせた者同士のリズムが共振・共鳴し、互いのコスモスが共有されることが必要である。その時、型は祖型にまで還元され、型に対する意識はほとんど無意識なものとなって、「一皮むけた」パフォーマンスが立ち現れるのである。これは演じ手だけではなく、観客をも巻き込んで、互いの「たましいの中にある共通の琴線」「たましいの原型的層」に触れ、一気に強い情動がわき上がってくるのである。

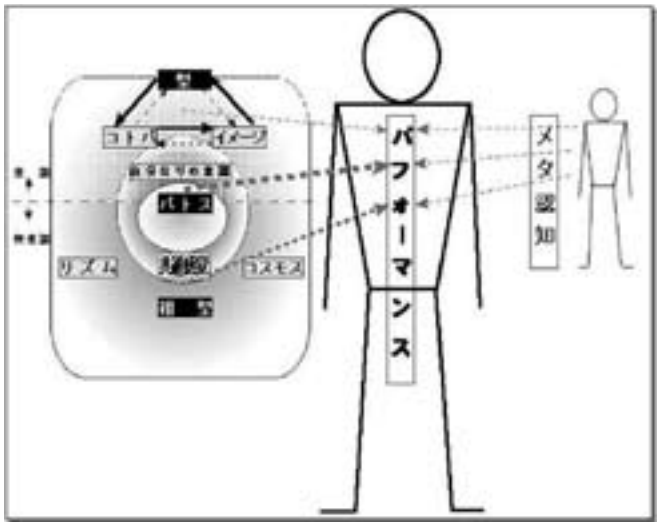

図5　パフォーマンスの全体構造

このように見てくると、パフォーマンスの全体構造においては共通感覚が中核になっており、教育実践として意義づける主要な要素となっている。共通感覚への関心・興味を欠いた型だけのリハーサルが行われたとすれば、それは単なる肉体主義的な訓練にしかならず、子どもたちの身体を、表現するための客体化された身体に限定してしまうものとなる。つまり、パフォーマンスを展開するなかで、共通感覚によって得られる体性感覚的統合が美的パフォーマンス体験の基盤であり、己の深層と他者など外界とを取り結び、一体化させる上で潜在的に機能しているものなのである。

パフォーマンスの教育的意義とは、この共通感覚の働きによる共同体との主体的な関係構築と、自己性の確立にほかならない。パフォーマンスとは、他者とのやりとり・かかわりを通してなされる、実に社会性と自己性とを帯びた反省的な行為なのである。このような点において、すぐれて教育的な意義、人間形成的な意義が見出される。

6. おわりに

現在の子どもたちが命から離れ、潤いを失ってきているという指摘が度々見られる。また、子どもたちの人間関係の希薄化が論じられることも多い。パフォーマンスにおいて深められる人と人との「つながり」や「響き合い」などは、これからの教育において非常に重要になるものであろう。パフォーマン

スの教育的意義を踏まえ、美術（小学校においては図工や音楽、表現運動、総合的な学習の時間などの教科・領域）を超えた新たな芸術教育の一つとしてその可能性は追求されるものであろう。また、このことは幼稚園教育で展開される領域「表現」の活動とも関連し、その基盤となる考え方や具体的な実践のありようを提案するものとも言える。今後は小学校現場の実践だけではなく、幼稚園教育における表現活動にも目を向け、パフォーマンスという視点から検討を加えて総合的な芸術教育について論究していきたい。

注

（1）中村雄二郎『臨床の知とは何か』岩波新書，1992

（2）西尾達雄「ルソーの身体形成論」体育学研究28，p.17，1983.

（3）ローズリー＝ゴールドバーグ，中原佑介訳『パフォーマンス－未来派から現在まで』リブロポート，p.7，1982.

（4）中村雄二郎「演劇的知とパフォーマンス－哲学的断章」，日本記号学会編『記号学研究2－パフォーマンス:記号・行為・表現』北斗出版，p.21，1982.

（5）アンリオ.J，佐藤信夫訳『遊び－遊ぶ主体の現象学へ』白水社，p.80，1974.

（6）志水宏吉編著『教育のエスノグラフィー－学校現場のいま』嵯峨野書院，1998，p.22.

（7）前掲書（1）では，「パフォーマンス」を〈パトス的行動〉〈身体性をそなえた行為〉と捉え，「コスモロジー」〈有機的宇宙論, 固有世界〉,「シンボリズム」〈象徴表現〉と共に「演劇的知」「臨床の知」の基本原理をなすものだとしている。

（8）真壁宏幹「美的人間形成の〈脱－構築〉－1910～1920年代ドイツの芸術活動と芸術教育実践の考察を通して」『近代教育フォーラム』No.8，教育思想史学会，p.114，1999.

（9）ジーン・シノダ・ボーレン，湯浅泰雄監訳，渡辺学・阿内正弘・白濱好明訳，『タオ心理学－ユングの共時性と自己性』春秋社，p.42，1987.

（10）前掲書（9），pp.40-50.

（11）リチャード・シェクナー著, 高橋雄一郎訳『パフォーマンス研究－演劇と文化人類学の出会うところ』人文書院，p.65,1998.