

# 教師教育者の語りからみる インプロ（即興演劇）の教員研修への活用可能性

園部 友里恵\*

Possibility of using improvisational theatre for teacher training  
based on narratives from teacher educators

Yurie SONOBE

## 要 旨

本研究の目的は、教員研修を担う教師教育者という存在に着目し、彼ら・彼女らがインプロを活用した教員研修に関わったとき、インプロという活動をいかなるものと捉え、また、いかなる文脈でインプロを教員研修に活用することができる考えたのかを、インプロを活用した教員研修に関わった6名の教師教育者を対象としたインタビュー調査における語りから明らかにすることである。その結果、教師教育者は、インプロという活動を、①すぐにできる・気楽にできる、②自由に表現する・「自分」を表出する、③先の読めないなかで他者と関わる、といったものと捉えていること、そして、インプロを教員研修に、①臨機応変な対応を練習する、②反応や感情のバリエーションを増やす、③「できないこと」の気持ちを理解する、④自分自身への気づきを促す、といった文脈で活用し得ると考えていたことが明らかになった。

キーワード：教師教育、インプロ（即興演劇）、教員研修、アクティブ・ラーニング型研修

## 1. 背景と目的

### 1.1 背景：求められる教員研修のアクティブ・ラーニング化とインプロの活用

中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」（平成27年12月21日）では、「新しい時代に求められる資質能力を育成する上では、研修そのものの在り方や手法も見直しが必要であり、例えば、講義形式の研修からより主体的・協働的な学びの要素を含んだ、いわばAL研修（アクティブ・ラーニング型研修）ともいべき研修への転換を図っていくことが重要である」（p.14）と述べられている。そうしたなかで、近年、教員養成の場における演劇的手法の活用に関する実践や研究が進められつつある（渡辺2017、川島2017）。

本研究では、演劇的手法の1つとして「インプロ」に着目する。インプロとは、脚本も事前の打ち合わせもないなかで物語を生み出していく即興演劇のことである。インプロは、1950年代の英米において方法論が構築され、現在では世界各地で演劇の一形態として上演されている。日本においては、1990年代半ばに海外と親交のある芸能プロダクションによって持ち込まれ、全国各地でパフォーマンスやワークショップが開催されている（園部・福田2016）。

近年、インプロは、演劇界をこえて、様々な領域に応用・活用されている。日本においても、学校教

---

\*三重大学大学院教育学研究科

育や企業研修など、教育・学習領域において1つの手法として取り入れられ、広がりを見せている。特徴的なのは、インプロは、その方法論がゲームやアクティビティという形で蓄積されているため、日本においても、インプロのゲーム集が複数出版されている点である（絹川 2002、ロブマン・ルンドクウイスト 2016、など）。そうした出版物を教員が自らの教育実践に取り入れようと手に取ることも少くない。

インプロを活用した教員研修に関する研究としては、園部(2018)を挙げることができる。園部(2018)では、初任者教員を対象とした研修について、インプロのアクティビティの1つである「ステータス」に焦点をあて、初任者教員たちが「ステータス」を体験することによって日常のコミュニケーション場面における省察を行っていく様子を明らかにした。しかし、インプロと教員研修に関する研究は、量的にも少なく、発展途上にあると言える。

## 1.2 本研究の目的

本研究では、教員研修を担う教師教育者という存在に着目し、彼ら・彼女らがインプロを活用した教員研修に関わったとき、インプロという活動の特徴をいかなるものと捉え、また、いかなる文脈でインプロを教員研修に活用することができるかと考えたのかを明らかにすることを目的とする。

## 2. 対象と方法

### 2.1 研究対象

本研究で対象とするのは、ある都道府県の教育委員会において教員研修に関する業務に携わっている6名の教師教育者である。201X年、この6名が担当するインプロを活用した教員研修（以下、「インプロ研修」と表記）が実施された。なお、この6名のうち、過去にインプロを行った経験がある者はみられず、6名全員にとって、このインプロ研修がインプロを初めて体験する場となっていた。

インプロ研修では、これまでインプロを実践・研究してきた筆者が講師を務めた。インプロ研修は、ワークショップ形式をとり、受講者にインプロのゲームを体験してもらいながら、インプロの概念やインプロにおいて大切にされていることなどについて解説する形で進めた。6名のインプロ研修への関わり方については、「観察者」「評価者」として受講者のインプロを体験する様子を見ているというよりも、受講者とともにインプロを体験していただくことが多かった。

### 2.2 研究方法と倫理的配慮

本研究が分析データとして扱うのは、インプロ研修後に6名に協力いただき実施したインタビュー調査における語りである。インタビュー調査は、インプロ研修終了後、日を改めて個別に30分～40分程度実施した。インタビュー調査は、半構造化形式で実施し、共通質問項目として、インプロ研修において印象に残っていることについて尋ねた後、インプロ研修で実施したゲームのリストを提示しながら、各ゲームを体験した際に感じたことや考えたことなどについて語っていただいた。インタビュー調査における語りは、インタビュー協力者の許可を得た上でICレコーダーによって録音した。

データの分析手順は次の通りである。まず、ICレコーダーにより録音された語りを全て書き起こした。次に、書き起こした語りについて、そこで語られる内容ごとにその内容を端的に表すコードを付し、内容の類似性と相違性を検討しながら整理した。

インタビュー調査を実施するにあたり、研究の概要および個人情報の取り扱いについてまとめた依頼文書を配布し、口頭での説明を加え、本研究への同意を得た上でインタビュー調査を実施した。なお、

個人の特定を防ぐため、研修の詳細については伏せ、インタビュー協力者の語りを引用する場合には仮名（A先生、B先生、C先生、D先生、E先生、F先生）で表記し、趣旨が変わらない形で言い換えなどの処理を施した。また、インタビュー協力者の語りを引用する際、筆者による補足は（ ）内に記したほか、筆者による言い換えは（＝）、省略した場合は（…）と表記した。

### 3. 結果と考察

#### 3.1 教師教育者はインプロをいかなるものと捉えたか

インプロの教員研修への活用の可能性について検討する前に、インプロを初めて体験した教師教育者たちにとって、インプロはどのようなものと映ったのかをみていくこととする。まず、インタビュー調査において語られたのは、インプロを、脚本のある演劇（以下、「脚本演劇」と表記）と比較する形で捉えようとするものであった。それらは、①すぐにできる・気楽にできる、②自由に表現する・「自分」を表出する、③先の読めないなかで他者と関わる、の3点に整理された。

##### 3.1.1 すぐにできる・気楽にできる

インプロは、脚本演劇に比べて、「すぐにできる」「気楽にできる」活動であると捉えられたようである。E先生は、インプロが演劇経験のない者でも取り組みやすい活動であったと語っている。

E先生：一番印象に残ったのは、やったことない自分でも、何やっても良いんだできるんだっていう、そういう感覚。（…）（インプロは）もう完全に、やりやすい。すぐにできる。こっち（＝脚本演劇）だと練習しないとできないので。

また、E先生は、演劇未経験者にもインプロが取り組みやすいと感じられる理由として、インプロには正しい演技方や評価がないことを挙げている。

E先生：評価、やっぱ人って評価されるの気にする、誰でも良く見せたいというのがあるから。でも（インプロには）それはないので。こっち（＝脚本演劇）だと、そこはだめだよって、こうしたほうが良いよとかってなるけど。誰でもすぐに、取り組めると言ったらいいのか、取り組めるっていうか入っていけるっていう感じがします、抵抗なくね。

関連して、B先生も、「型にはめずに」なされるインプロのやりやすさを語っている。

B先生：インプロなんていうのは、型にはめずに、自分を表出するということでもんね、それが取り組み、とっかかりやすいのかな。（…）だからこちらのほうは（＝脚本演劇に比べてインプロは）、意外と自然に、演じられるのかなって思いますね。

また、D先生は、インプロ研修で最も印象に残ったこととして、インプロ研修の講師（筆者）が研修の中で述べた「がんばらない」という言葉を挙げ、その言葉が印象に残った理由として次のように語る。

D先生：大概こういう研修とか、でいうと皆張り切ってやったりとかっていう傾向があるじゃないですか。ましてや、講師の先生の立場からしたら、受講者の皆さんにがんばってほしいみたい

な気持ちを持たれると思うんですけど。私ら教員してても、子どもたちにはやっぱりがんばってほしいし、力も出してほしいし。だから、教員が前に、教壇に立って、子どもたちにがんばらなくていいよって言うことはなかなかないことじゃないですか。

そして、D先生は、インプロ研修において講師から発せられた「がんばらない」という言葉の意図を次のように捉えている。

D先生：気楽にやってほしいってことですか、力を抜いて。そうじゃないと、何かこう、表現できないというか、ありのままの自分を出していくためには、張り切ったり、考え過ぎたりしたらだめなのかなっていう。素を出そうと思ったら。

A先生は、インプロの「気軽さ」は、演じる時間の短さから生じていると考えている。インプロ研修では、講師から様々なインプロのゲーム（多くは2人組や3人組で実施される）が紹介され、それを数分間ごとにグループのメンバーを変えながら、実際に体験していくという流れで進められた。グループごとにゲームに取り組む時間もあれば、前に数名出て、参加者の前で行ってみるといった活動も行われた。

A先生：長時間だと嫌な人もいると思うんですよ。でも「用意スタート」って言って、2分ぐらいでポンと終わるじゃないですか。その小気味が良いっていうかね。演劇って、だって、始まったら、ずーっとそれでいくでしょ？ これはこう気軽に、「じゃあ逆の役もやってみましょー」、そういうのもできるので。

加えて、A先生は、教師教育者として演劇を指導することを想定して、自身は脚本演劇の指導を「絶対できないと思う」のに対して、インプロの指導は、「コツさえつかめばできるのではないかと語る。A先生がそのように捉えるのは、演劇の指導では、「正しい発声練習」や「標準語的な喋り方（イントネーション）」などについて、「自分が習得をしないと」教えられないと考えているためであるという。しかし、インプロの場合は、必ずしもそうではない。

A先生：インプロの場合は、自分の中で場面設定とか、こういう役ね、とか、そういうことさえきちっとこちらが設定して伝えてあげれば、あとは（受講者に）やってもらう、だけとはいかないけど、そういう感じなので。それほど、ハードルが高くないっていうか。

### 3.1.2 自由に表現する・「自分」を表出する

2つ目は、インプロを、「自由に表現する」「自分」を表出する活動と捉えるものである。この点については、前節で示したE先生の「何やっても良いんだ」という語りや、B先生の「型にはめずに、自分を表出するということでもんね、それが取り組み、とっかかりやすいのかな」という語りとも関連しており、この「自由に表現する」「自分」を表出するという点が、インプロの「やりやすさ」を生み出していると考えられている。

E先生は、脚本演劇との違いとして、インプロには「自由さがある」ことを挙げ、インプロでは「素直にその人の持ち味が出る」と語っている。

E先生：（インプロは脚本演劇と比べて）自由さがありますよね。だから何言っても良いわけだから。

要はこの決められたセリフに、脚本に合わせてやるのと、脚本が決められているのと、こちら（＝インプロ）のほうは、自分たちでつくってあげればいわけだから、そこが一番違うかな。自由な表現ができるっていうか。

C先生は、過去に学び実践してきた「箱庭療法」について触れながら、インプロにも「自由にやらせるような部分がある」と語る。そして、そうした「自由」さが、表現を苦手とする子どもたちにとっても有効に働くと考えている。しかし、C先生は、「自由」を過剰に認めることで子どもの精神状態を悪化させてしまうことがあることや、子どもたちが「自由になること」と「ふざけること」の違いを教師が見極めて介入していくことの必要性も同時に提起している。

C先生：そういう子は、必ず、クラスの中にいると思うんですよ。何かこう、活躍できるとか、普段目立たなくても。そういう子が、必ずいると思うんですよ。だからそういう意味ではすごくいいなと思って。でもやっぱり、反面、さっきの「箱庭」ではないけれども、そういう能力というのか、力のある人が指導するというのか、見ていかないとだめな部分もあるんだろうなというの思いますし。

D先生は、インプロ研修で行われたゲーム「むかしむかし」を、自身の現場経験のなかで実践してきた「めちゃくちゃ作文」と照らし合わせて振り返っている。「むかしむかし」とは、「むかしむかし・・・」「毎日毎日・・・」「ところがある日・・・」と、冒頭のみ決まっているなかで、参加者がそれに自由に言葉を足しながら、協働で物語をつくっていくというものである。

D先生：昔話をつくる。そんなにテーマに大きく縛られるんじゃないくて、自由に、言わせるっていうのは、なかなか、発言が苦手な子でも、結構とつきやすいのかな、取り組みやすいのかなって。よく作文なんかでも、「めちゃくちゃ作文」、(…)もう自分で登場人物なんか勝手につくって、自分でストーリーをつくって、もう何でも良いからおもしろい話つくってみよう、みたいな感じで、「めちゃくちゃ作文」っていうのが、テーマの1つとしてあるときがあるんですけど、そんなのにも似通って。そういうのもやっぱりね、普段作文苦手な子なんかでも、「めちゃくちゃ作文」だったら書けるみたいなのがあって。だから、あんまりこう、何かに縛られて、ストーリーをつくるのではなく。そんな感じでしたよね、これ（＝「むかしむかし」）。現場に通じる部分があるのかなと感じました。

D先生は、インプロを、縛りが小さく自由な表現を引き出すものと捉えており、そうした自由さが、表現を苦手とする子どもにとっても参加できるものになると考えている。

### 3.1.3 先の読めないなかで他者と関わる

3つ目は、インプロを、先の読めないなかで他者と関わり、物語を紡いでいく活動であると捉えるものである。C先生は、脚本演劇とインプロの違いを次のように語っている。

C先生：普通の演劇というのは、シナリオがあるからわかってるわけじゃないですか、内容が。インプロの場合は、これどんなになるんだろうなっていう、先がこう、読めないというかわからないというか。

B 先生も、自分たちでストーリーをつくっていくことにインプロの特徴を見出しながら、インプロ研修で行ったゲーム「ワンボイス」の様子を振り返り、次のように語っている。「ワンボイス」とは、2人以上で同じセリフを同時に発することで協同で1人の人物を演じていくというゲームである。事前にセリフを話し合った状態で言うわけではないため、相手が何を言おうとしているのかを互いに読み合いながら、声を揃えていく必要がある。

B 先生：自分で結局ストーリーをつくっていく、が逆におもしろいところ、なんですけどね。特に○○○○（＝インプロ研修中に「ワンボイス」で作り出されたシーンを例に挙げている）、あれなんかは、どっちへ行くかわからないね、自分でこうもっていこうと思っても、そういかなところがあるし。でもそれが逆におもしろい。

さらにB先生は、「ワンボイス」を体験して、「ワンボイス」が「おもしろく教育現場でも使える」と感じたという。

B 先生：子どもたちにああいうこと（＝「ワンボイス」）をやらせるとどうかなって言うようなことも私らは、考えながら見てましたけども。（…）子ども2人に、ああいうことをやらせてみてもおもしろいかなと、人間関係も出るだろうし、どういうことをやっていくかという、子どもたちがどんなことを考えてるかっていうのも、引き出せるだろうし。

### 3.2 教師教育者はインプロを教員研修にいかに関与し得ると考えたのか

次に、教師教育者が、いかなる文脈でインプロを教員研修に活用することができるかと考えたのかをみていくこととする。それは、教師という仕事とインプロの接点ともいえる要素であると考えられる。調査協力者の語りを整理すると、①臨機応変な対応を練習する、②反応や感情のバリエーションを増やす、③「できないこと」の気持ちを理解する、④自分自身への気づきを促す、の4点に大別できる。

#### 3.2.1 臨機応変な対応を練習する

1つ目は、教員研修でインプロを行うことが、教員が臨機応変な対応を身につけていくための練習になるというものである。A先生は、インプロが「お笑いのかけあい」と似ているとして、教員に求められることについて次のように語っている。

A 先生：（インプロは）お笑いとかのかけあいに似ているなっていう気がしたんです。それって、私らの仕事上、実はすごく大事な要素が入っていて。もう（相手が）何言ってくるかわからないと。それに対して、ポーンと、判断をして、返さなければならない。場合によってはわざと違うほうに投げてみるとか、あるじゃないですか。そういうのを、練習するって言ったら変な言い方だけどね、すごく、自分自身が、見ていて、参加もさせてもらって、すごく役に立ったなっていうのが正直な感想なんです。

F先生も、同様にインプロを研修で行う意味について語っている。F先生は、教員には「プランを立てておくこと」と「即興的に対応すること」の両方を求められるとし、後者をトレーニングすることをインプロ研修でできることと捉えている。

F 先生：先を読んでおくのはもう嫌でも教員は、それをするので、日常。だから、ある意味この（インプロ）研修は、突発的に予期しない子どもの反応があったりとか、何か驚くような場面に遭遇した場合に、どう自分はできるかっていう。プランは立てておきますが、その通りにいくことは、ほぼないので。（…）プランを立てた通りにやると、もう全く授業は良くなりません、おもしろくないんです、子どもがついてこなくても進めるので。だからそういうときは子どもの反応を見て、そこでやり方を変えてみるとか、違う切り口からもっていくとかいうような対応は、おのずから求められると思います。

F 先生は、インプロ研修で実施された「ワンボイス」というゲームを、上記と関連させて語っている。

F 先生：自分のなかでは思いっきり組み立ててあっても、全部裏切られるわけじゃないですか。あれは、慌てますよね。というか、いかに、瞬時にどうするかっていうことを考えるので。そういうことを、（受講者に）実感してもらえてたら良いと思います。（…）子どもの会話とか対応って大体そういう感じなので、思ってもないことが。

### 3.2.2 反応や感情のバリエーションを増やす

2 つ目は、教員がインプロを行うことが、教員自身の子どもへの反応や感情のバリエーションを増やすことに結びつくというものである。A 先生と F 先生は、インプロ研修で実施した「エモーショナルリプレイ」というアクティビティを挙げ、それが教員として必要な要素を含むものであると捉え、実際に教員としての自分も、それを現場で行っていたと振り返っている。

「エモーショナルリプレイ」とは、1～2 分程度の短いシーン（場面）を即興でつくった後、「嬉しい」「悲しい」などといった感情が指定され、その感情を取り入れて同じシーンを演じてみるというアクティビティである。インプロ研修においては、参加者 3 名が前に出て、父・母・子ども役という 3 役がそれぞれに割り振られ、子どもがなかなか家に帰ってこないことを父と母が心配しているところに子どもが帰ってくるというシーンを即興で演じた。その後、演じられたシーンをベースとして、観ていた参加者から「感情」のアイデアを募り、そこで出された「怒り」「不安」「能天気」という感情を、それぞれ取り入れた状態でベースのシーンを再び演じていった。同じシーンであっても、感情の入れ方を変えることで、全く異なるシーンとして成立することが確認された。

A 先生：子どもたちがやってきたことについて、（教員の）その返し方によって、その場を和ます返し方もできるし、それから、悪いけど威圧する返し方もできるし、そのときの雰囲気コントロールできるわけじゃないですか、返し方によって。ワンパターンな返し方だったら絶対子どもたち飽きてくるので。「じゃあ、こんなバージョンでいってみましょうか」って（＝「エモーショナルリプレイ」）、今日やったじゃないですか。そういうのは、すごく活かせるのかなって。

F 先生：「エモーショナルリプレイ」は、必要になるんだろうな、教員として、子どもの前に立つときに。例えば、不安をいっぱい持ちながら対面してたとしても、それはあえて出さずに、大丈夫とどっしり構えて対応せざるを得ないときもあれば、別にそこまで怒っていないけれど、ここは毅然と怒って、伝えないといけないことがあったりとか、そういうところがあるので、これはやっぱり、必要というより、（自分も）しているなというか。

前項で触れたように、A先生は、何を言ってくるかわからない子どもたちへの対応の練習としてインプロを捉えていたが、上記の語りからよみとれるのは、教員にはその対応のバリエーションが複数求められるということである。また、F先生の語りからは、教員が本当は何を感じているかという内面の感情が、そのまま子どもたちの前に表出されていくとは限らず、子どもたちの特性や状況に応じて、表出する感情をコントロールしていく必要があるということがよみとれる。

### 3.2.3 「できないこと」の気持ちを理解する

3つ目は、インプロには、自分とは異なる誰かに「なる」という活動が含まれていることから、教員が、何か「できないこと」や「苦手意識」をもつ子どもたちの気持ちを理解することにインプロが活用できると捉えるものである。

E先生は、インプロを「1回先生方が体験すると私はいいかなと思う、研修の一環で」と語り、その理由を次のように語る。

E先生：さっき言ったようにやっぱり、誰でもすぐに取り組めるじゃないですか。で、それを体験することで、そのやっぱり、なかなか苦手意識持ってる子どもっているじゃないですか。その子どもの気持ちもわかるし。(苦手意識とは)人前に出るの恥ずかしいという子もいれば、逆の子もいるけど、能力あっても出るの嫌っていう子もいるし、そういう子どもの気持ちも、(インプロを)やってみたらわかると思うし。

C先生にも、表現することがうまくできない子どもたちに着目した語りがみられる。C先生は、そうした子どもも表現できるような場をつくる力を教員に求めている。

C先生：内気とか、引っ込み思案だとか、あまり目立たない子とか、そういう子たちが、ああいう、何もかも許されたような場で、インプロをすることによって、多分こう、発散するようなところも出てくるだろうし。例えば学級担任の先生がそういうような力とか、そういうものを持っておれば、色んな場面で、すごく力になるんだろうなというようなことは、思いました。

インプロは、誰かに「見られる」という要素を含む活動である。「見られる」には様々な段階があり、2~4人程度の小グループを組んで行う場合もあれば、先述した「エモーショナルリプレイ」のように、研修室の中に「舞台」と「客席」をつくり行う場合もある。

A先生は、「なりきる」ということを、教員にとって「絶対要る要素」とし、「子どもたちの気持ちを理解しようと思ったら、やっぱり子どもたちになりきってみないとわからないこともある」と語る。A先生は、インプロ研修で行った「座る・立つ・寝る」というゲームを挙げている。「座る・立つ・寝る」とは、3人組で、3人のうち1人が座り、1人が立ち、1人が寝転がるという状態を、言葉を用いずにつくるというものである。例えば、座っていた誰かが立ち上がれば、それに伴ってあとの2人も動かなければならない。自分以外の2人の動向を観察しながら動いていくというものである。インプロ研修においては、前に3人出てきてもらい、他の参加者がその3人の様子を観察する形で進めていった。なお、会場や参加者の服装等を考慮し、床に寝転がることに抵抗のある者もいると判断したため、インプロ研修では「寝る」を「立った状態で両手を上げる」という動作に変更した。また、参加者が慣れてきたところで、3人のうち1人が目を閉じた状態で同様のことを行ってみる体験もした。A先生は、この「座る・立つ・寝る」というゲームを行う意味を次のように捉えている。



A 先生：「座る・立つ・寝る」、考えさせられたかな。これって、要は、例えば隣にいる子が、何か不自由なことがある子だったら、その子の様子をしっかりと、観察しないとだめだよと。しいては、教員として、色んな子がいたときに、まずやっぱり、一番、不自由っていうか、いう子に視線を送って、じゃあ次この子はどうするかっていうのを見ながら、行動していく。っていうのって、すごく大事なので。

上記の A 先生の語りは、「座る・立つ・寝る」が作り出す状況と、教員の仕事との重なりを捉えているものである。加えて A 先生は、自身が目を閉じた状態でこのゲームを体験したことについて、次のように語っている。

A 先生：実際自分が目つぶってやったときに、わけがわからないので。誰が何してるのかわからないのはわからないんだけど、（他の 2 人が）その様子を見てやってくれていると、（3 人の動きが合っていたときに、客席にいる参加者たちが）それでバーっと拍手とかしてくれていると、安心する。で、そういう子の気持ちにもなれるっていう。これは私、やってみて一番印象に残ったかな、実は。

インプロは、必ずしも学校現場の状態を直接扱うものではない。しかし、架空の状況や、この「座る・立つ・寝る」のように、特定の関係を取り出した状態で行うアクティビティは、それらを体験した教員たちが、自ら学校現場の状況や学校で関わる子どもたちと重ね合わせてその意味やそこから学べることを検討していくことに結びつく余地を残している。

### 3.2.4 自分自身への気づきを促す

4 つ目は、インプロを行うことが、自分自身への気づきを促すことにつながるというものである。

F 先生は、インプロ研修においては、研修担当者としてというよりは 1 人の参加者として参加していたとし、インプロ研修を通して、次のような自身に対する気づきを得たという。

F 先生：自分で、力を抜いてというか、楽に自分を出そうという思いではいるけれど、やっぱりどこか、自分の中で、少しだけは、何か、こうしようかなとか、こう動こうかなっていう、事前の心構えや、プランっていうのを、あ、どうしても私はつくらないと不安感があるんだなっていう自分に気づきました。瞬間なんですけど、多分お題を出してもらったところから、それから、自分がやるまでの間に、どうしようって、すごい無意識に頭の中で組み立てている。何かそれで安心している自分に気づきます。

そして、F 先生は、インプロと脚本演劇とを比較し、脚本演劇が「動きとか、声の出し方とか、色んなものを、決まった形を身につける」ことを目指すものであるのに対して、インプロの場合は、必ずしもそうではないと語る。

F 先生：（脚本演劇では）技術的なものを身につけなさいと教えられてる気がするんですけど、今回はそうではなくて、自分のやったことから、自分が学び出さないといけないような感じがします。自分ってこうなんだとか、自分ってこういう感じなんだなっていうのを、学び出すというか、自然と自分を知るっていう感じになるのかな。こういうことをしやすい傾向にあると

か、こういう感じになる傾向があるとか。

E先生は、インプロ研修で行ったものは「皆使える」とし、インプロを活用した研修では、そこで「何をつかんで帰るか」が受講者に任されているという。そして、インプロを活用することが可能な場面をいくつか挙げている。

E先生：私はこういう研修（＝インプロを用いた研修）あってもいいと思うんだよな。何をつかんで帰るかは、そこに参加している人の、その人の視点で、色んなものをつかんで帰れると思うんだけどな。子どもの気持ちをわかる、っていう人もいれば、「あ、こういう風に演劇、入口をこんなのにしたらいいな」と思う人もいるし、あるいは、学校の行事とか、クラスの学級集団づくりをするときに、これを取り入れて、子どもたちの気持ちを柔らかくしてから、それから次のことに移るっていう、そういう何かの目的に向かっての準備運動的な、そういう使い方もありだと思うんですよ。

前節で触れたように、インプロには脚本がなく、セリフや動作も共演者とともに自らつくっていく必要がある。そうしたなかで参加者は、誰かから「指摘」や「指導」をされなくとも、自分自身のふるまいや思考の仕方などの傾向に自然に気づいていく場合もある。このように、教員研修でインプロを行うことは、参加者自身が、教員としての自らのあり方を省察することに結びつく可能性も秘めている。

## 4. まとめと今後の課題

### 4.1 まとめ

本研究は、教員研修を担う教師教育者という存在に着目し、彼ら・彼女らがインプロを活用した教員研修に関わったとき、インプロという活動をいかなるものと捉え、また、いかなる文脈でインプロを教員研修に活用することができるのかを、インプロを活用した教員研修に関わった6名の教師教育者を対象としたインタビュー調査における語りから明らかにするものであった。その結果、教師教育者は、インプロという活動を、①すぐにできる・気楽にできる、②自由に表現する・「自分」を表出する、③先の読めないなかで他者と関わる、といったものと捉えていること、そして、インプロを教員研修に、①臨機応変な対応を練習する、②反応や感情のバリエーションを増やす、③「できないこと」の気持ちを理解する、④自分自身への気づきを促す、といった文脈で活用し得ると考えていたことが明らかになった。

以上を踏まえて、最後に、インプロと、教員の仕事や教員研修の接点がいかなるところにあるのかを考察する。

第1に、インプロも教員の仕事も、即興で行われている点である。調査協力者の何人かが語ったように、子どもたちは、教員が事前に予想していた言動をとるとは限らない。無論、教員たちは、日々の教育実践のなかで、実際に子どもたちと関わりながら、様々な対応の方法を身につけていくが、研修という場でインプロを行うことで、学校現場では行いきにくい方法や、「失敗」の可能性のある方法についても、安全に挑戦していくことができる。インプロは、ゲームを楽しみながら、気楽・気軽な気持ちで取り組めるものと捉えられていた。学校現場と物理的にも精神的にも離れた研修という場であるからこそ、リスクをとって試してみることでできる安全な「実験室」にもなり得るのである。

第2に、インプロのもつ自由さや他者との協働のあり方が、「できないこと」や「苦手なこと」をもつ

子どもたちを支援しようと試みる教員の仕事と関連している点である。インプロは、個人が好き勝手にパフォーマンスすることを目指すものではなく、他者と協働しながら物語をつくりあげていくことを重視している。そのとき重要となるのは、自分のやりたいことを通すことではなく、共演者のやりたいことを受け入れ、自分のやりたいことと結びつけていくことである。こうしたことは、教員が学校現場で子どもと関わることや、あるいは、子ども同士の関わりを良いものにしていこうと教員として働きかけていくこととも重なると教えられる。

第3に、インプロのもつ活用の幅の広さと、教員が持つ関心の多様さである。インプロ研修は、知識伝達型の研修ではない。すなわち、研修を受講した教員自身が、自らの身体を用いてインプロを体験するのであり、何をそこから学びとるかは、受講者に任されている。自身のふるまいや思考の仕方の傾向や癖に気づく受講者もいれば、インプロ研修で行われたゲームやアクティビティを学校現場のいかなる場面で使おうかと思いを巡らせる受講者もいるであろう。実際、調査協力者の何人かからも、このゲームは子どもと行えばこんなことができる、学校現場の様々な場面（国語の授業、学級会、レクリエーション、ソーシャルスキルトレーニングなど）に使える、といった語りが多くみられたように、インプロのゲームやアクティビティを、子どもたちとやることを想定して、ゲームやアクティビティの「引き出し」や「ネタ」を増やすことを目的にインプロの研修を行うこともできるであろう。

## 4.2 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界および今後の課題として3点挙げる。

第1に、本研究の対象であったインプロ研修のもつ限界である。インプロ研修は短期間で実施され、また、事前に研修プログラムが決められているわけではなく、受講者の様子をみながら即興的にゲームやアクティビティを選択していく形で進められた。そのため、今回調査協力者から語られたインプロの捉えは、今回のインプロ研修で体験されたインプロの特性を示すものであるといえる。今後、可能であれば、長期的な研修や、筆者以外のインプロ実践者を講師とした研修によって得られた体験の語りと比較することで、教員研修におけるインプロの活用の可能性についてさらに検討していきたい。

第2に、本研究では、インプロ研修の講師とインタビュー調査のインタビュアーという両方の役割を筆者が担っていたことに伴う語りのバイアスがある。例えば、調査で調査協力者からは主にポジティブな内容が語られており、ネガティブなものは語られない傾向にある。今後、可能な限りこうしたバイアスを抑えられるような関係性を構築し、ネガティブな意見も含めたインプロを活用した教員研修のあり方を探究していきたい。

第3に、本研究では、インプロ研修に携わった教師教育者を主な研究対象としたため、インプロ研修の受講者がインプロをいかに捉えたのかということについては明らかにできていない。今後、インプロ研修の全体像を捉えていくために、インプロ研修に関わった様々な立場の人々、また、インプロ研修後の変化など、多面的にとらえていきたい。

## 引用・参考文献

- 川島裕子編（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ン』フィルムアート社。
- 絹川友梨（2002）『インプロゲーム』晩成書房。
- ジョンストン, K.（2012）『インプロ：自由な行動表現』（三輪えり花, 訳）而立書房. (Johnstone, K. (1979) *Improvisation and the Theatre*, London: Faber & Faber.)

- 園部友里恵 (2018) 「初任者教員を対象としたコミュニケーション研修の開発：インプロ（即興演劇）の「ステータス」ワークに着目して」『三重大学教育学部研究紀要』 69, pp.299-311.
- 園部友里恵・福田寛之 (2016) 「日本における「インプロ」の導入と展開：1990年代を中心として」『東京大学大学院情報学環 情報学研究 調査研究編』 32, pp.1-24.
- 高尾隆・中原淳 (2012) 『インプロする組織：予定調和を超え、日常をゆさぶる』三省堂.
- 中央教育審議会 (2015) 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」2015年12月21日.
- ロブマン, C. ルンドクウイスト, M (2012) 『インプロをすべての教室へ：学びを革新する即興ゲーム・ガイド』（ジャパン・オールスターズ, 訳）新曜社.
- 渡辺貴裕 (2017) 「演劇的手法と教師教育の結びつき：教師としてのあり方の探究という可能性」川島裕子 (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ン』フィルムアート社, pp.113-129.

## 謝辞

プライバシーの観点からお名前を掲載させていただくことはできませんが、本研究が取り上げたインプロ研修に携わっていただいた6名の皆様に心から感謝申し上げます。インプロ研修中には、受講者の先生方のなかに入り、受講者の先生方とともにインプロを体験していただいたことで、リラックスした雰囲気をつくっていただきました。また、研修内での振り返りの時間には、インプロと学校現場や教師の仕事を結びつけて考えられるような問いかけ・声かけもしていただきました。そして、研修終了後には、ご多忙にもかかわらず、お時間を割いてインタビューにご協力いただきました。本当にありがとうございました。