

# インプロ（即興演劇）を活用した 教員養成カリキュラムの可能性

— アメリカにおける「Developing Teachers Fellowship Program」を手がかりとして —

園部友里恵・佐藤 年明

**Possibility of Teacher Training Curriculum Using Improvisational Theater**  
— A case study of “Developing Teachers Fellowship Program” in America

Yurie SONOBE, Toshiaki SATO

## 1. 本稿の目的と背景

本稿の目的は、国内外におけるインプロ（即興演劇）、およびインプロと教育との関連に関する実践・研究動向を整理し、教員養成カリキュラムへのインプロ活用の可能性について、先進的事例であるアメリカの「Developing Teachers Fellowship Program」を手がかりとして考察することである。

近年、成熟社会、知識基盤社会への移行に伴い、創造性、批判的思考、問題解決、コミュニケーション、コラボレーション、シチズンシップ等をキーワードとする「21世紀型スキル」<sup>1</sup>が提唱される等、求められる学習観、学力観が変化している。そして、それに伴い、教員に求められる能力や役割も変化している。2015年12月に出された中央教育審議会答申「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～」においても、これまで教員が求められてきた資質能力である「使命感や責任感、教育的愛情、教科や教職に関する専門的知識、実践的指導力、総合的人間力、コミュニケーション力」に加え、教員自体も自律的に学ぶ姿勢を持ち続けることや、きわめて多種多様な学校を取り巻く新たな諸課題に対応できる力量を高めること、「チーム学校」の考えの下、多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力を醸成することの必要性が指摘されている<sup>2</sup>。

また、現在、中央教育審議会では、2016年度に改訂、2020年度に本格実施予定の学習指導要領の中にアクティブ・ラーニングを位置づける議論がなされている<sup>3</sup>。学習の目標と内容を規定してきた学習指導要

領において、新たに学習方法についても言及されることにより、教師が授業において果たす役割も、新たな学習観、学力観に応じて変容していくことが求められている。その際、キーワードとなるのが、協働性であり、教員にとっては、協働性を学校のカリキュラムの中でいかに有効にデザインしていくかということが課題の1つとなる。

## 2. インプロと教育をめぐる実践・研究動向の整理

### 2.1 インプロとは

インプロ（improvisational theater）とは、台本も事前の打ち合わせもない中で、その場で起こったことに目を向けながら共演者や観客とともに物語を生み出していく即興演劇のことである。演劇は、そもそも即興的な要素を含みつつ発展してきたが、近代以降、脚本演劇が主流となり、即興は主に俳優訓練の手法として活用されるようになった。それに対して、20世紀半ば、即興演劇をそのまま舞台上で上演する動きが英米で生まれ、パフォーマンスの一形態として発展してきた<sup>4</sup>。こうした取り組みは「インプロ」（アメリカでは「improv」、イギリスでは「impro」と表記）と呼ばれ、「即興」（improvisation）とは区別される形で世界各地に広まっている。

インプロの実践を概観すると、大きく分けて3つの目的で行われている。第1に、インプロを上演することである。インプロの発展してきた英米においては、テレビではインプロ・コメディ番組が放送され<sup>5</sup>、ライブハウスに行けばショーが行われ、中学校や高等学校などの部活動としてインプロクラブが存在するなど、

1つの芸術ジャンルとして定着している。第2に、俳優養成のためや、台本のある演劇の作品創造過程において活用することである。俳優養成機関でのカリキュラムにインプロが位置づけられている他、劇団などが、俳優同士の関係構築のためや、上演台本を創作する過程でインプロを用いることも少なくない。第3に、演劇をはじめ芸術とは直接的に関係のない他の目的のために活用することである。学校や地域、企業など、様々な教育・学習場面において、創造性やコミュニケーション力、チーム・ビルディングを育むためのツールとしてインプロが用いられている。なお、こうした上演以外の目的へのインプロの活用は、アメリカでは1990年代に流行し始めたという<sup>6</sup>。近年では、教育領域のみならず、様々な他領域へインプロを応用し、その効果を検証しようとする国際的組織「Applied Improvisation Network」が立ち上がっている<sup>7</sup>。

次に、日本におけるインプロ実践の状況を概観する。日本においては、1994年に芸能プロダクションを通じてインプロが持ち込まれ、現在、東京を中心にパフォーマンス上演やワークショップが行われている<sup>8</sup>。しかし、日本の場合、インプロは、英米のように芸術の一形態としてメジャーになっているとは言い難く、知名度も発展途上にある。しかし、日本においても、インプロは、英米同様、俳優養成や脚本創作のためのみならず、学校教育や地域活動、企業研修など、多様な領域に活用されている。したがって、上演よりも他の目的、特に教育的な目的のために活用される実践が主流となりつつあることが日本の特徴と言える。

## 2.2 インプロと教育

インプロが他領域にも活用される背景には、その理論や方法論が「ゲーム」という形で蓄積されてきたことがある。特に、インプロは、古くから「教育」と結びついて発展してきた。教育的な文脈でインプロを開発・発展させた人物として最も著名なのは、アメリカにおけるインプロの創始者の1人であるヴァイオラ・スポーリン (Viola Spolin, 1906-1994) である。スポーリンは、1906年にシカゴで生まれ、1920年代、ソーシャルワーカーを目指し、社会学者のネヴァ・ボイドの主宰する「ネヴァ・ボイド・グループワーク・スクール」で、ゲームを活用して、スラム街の子どもたちや、移民の子どもたちを対象とした実践を始めた。1939年、スポーリンは、雇用促進局シカゴ支部のレクリエーションプロジェクトのドラマ・スーパーバイザーを務め始め、その中で、貧困層や移民の子どもたちが民族・人種の壁を乗り越えるトレーニング法としてインプロのゲームを多く開発した。これらは後に「シアターゲーム」と呼ばれるようになる。スポーリンは、俳優養成

を目的として自身の理論や方法論を記した書籍 *Improvisation for the Theatre* (1963)<sup>9</sup> の他、俳優養成のみならず、演劇経験のない教師であっても教室で手軽にシアターゲームを使えるようにするための手引書<sup>10</sup> を数点出版している<sup>11</sup>。

次に、インプロと教育をめぐる先行研究について整理する。アメリカにおける先行研究としては、キース・ソーヤー (Keith Sawyer)、ロイス・ホルツマン (Lois Holzman)、キャリー・ロブマン (Carrie Lobman) の研究を挙げることができる。

キース・ソーヤーは、創造性、学習、コラボレーションに関する研究を行っているが、特にインプロ劇団やジャズグループを通じた研究で知られる。Sawyer (2004) では、新たな教授 (teaching) のメタファーとしてインプロに着目し、インプロのパフォーマンスにおける即興的な対話の分析を通して、学校の教室における協働的なディスカッションを促す創造的教授について検討している<sup>12</sup>。また、Sawyer (2011) では、カリキュラムの視点から即興と教授の関係について言及しており、カリキュラムを教師による教授や生徒の学習の広がり制限するものではなく1つの文化的な道具と捉え、即興と構造の二元論を超えるものとして「統制された即興」 (disciplined improvisation) という概念を提示している。「統制された即興」とは、カリキュラムという構造の内部で行われる即興である。ソーヤーは、創造的な教師を「統制された即興」の専門家と捉えており、カリキュラムの構造と自身の計画やルーティンのバランスをとることができると述べている<sup>13</sup>。

ロイス・ホルツマンは、発達心理学者であり、本稿で取り上げる「Developing Teachers Fellowship Program」の主催団体「East Side Institute for Group & Short Term Psychotherapy」の代表でもある。Holzman (2009) は、パフォーマンスと学習を結びつけることを通して、レフ・ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」論の拡張を試みている。その際、パフォーマンスの一形態としてインプロに着目し、学校内外でインプロ実践を行い、その分析を通して、インプロのパフォーマンスを「集団のアンサンブル」と捉え、個体主義的能力観や、認知と情動の二元論への批判をおこなっている<sup>14</sup>。

キャリー・ロブマンは、幼稚園教員の経験を有する教師教育の研究者であり、幼稚園教員の養成や幼稚園での実践におけるインプロの活用に関する研究を進めてきた<sup>15</sup>。本稿で扱う「Developing Teachers Fellowship Program」を率いた人物でもあり、ソーヤーの編著書 *Structure and improvisation in creative teaching* において、「Developing Teachers Fellowship Program」について

教師教育の観点から論じ、ホルツマンの研究知見が、子どものみならず大人、特に学校で働く教員にも適用可能であることを示した<sup>16</sup>。その他、授業へのインプロのゲームの活用の手引書<sup>17</sup>も出版している。

日本におけるインプロと教育に関する研究を進める研究者としては、高尾隆を挙げることができる。高尾(2006)は、イギリスにおけるインプロの創始者であるキース・ジョンストンのインプロの方法論および教育実践への応用について、創造性という視点から検討している<sup>18</sup>。また、高尾は、企業内人材育成や経営学習論について研究を進める中原淳とともに、日本の企業研修におけるインプロの応用について検討している<sup>19</sup>。また、園部は、生涯学習論・成人学習論の観点からインプロの研究を行っており、企業研修におけるインプロ応用の歴史的検討<sup>20</sup>、高齢者を主な対象とした地域の生涯学習講座におけるインプロ実践の検討<sup>21</sup>を試みている。学校教育や子どもを対象としたインプロの研究については、演劇的手法の教科教育への活用について研究を進める武田富美子と渡辺貴裕が、演劇的手法の1つとしてインプロに着目している<sup>22</sup>。また、斎藤富由起らは、ソーシャルスキルトレーニングとしてのインプロの活用に関する論考<sup>23</sup>を執筆している。

以上、日本におけるインプロと教育に関する研究を概観したが、日本において、芸術学的な立場からパフォーマンスとしてのインプロを検討した研究は見られず、上記のような教育・学習領域を中心とする、応用的な視点から検討されたものが主流となっている。また、上記研究者による論考に加え、インプロのゲームやワークショップの様子、インプロの考え方等を紹介する実践者による著書も数点出版されている<sup>24</sup>。しかし、日本においては、教員養成へのインプロの活用について検討したものは見られない。そこで本稿では、先進的事例であるアメリカの「Developing Teachers Fellowship Program」について整理し、教員養成カリキュラムへのインプロ活用の可能性について考察することとする。

### 3. Developing Teachers Fellowship Program のカリキュラムの特徴

#### 3.1 Developing Teachers Fellowship Program の概要

「Developing Teachers Fellowship Program」(「教師の仲間意識発達プロジェクト」<sup>25</sup>、以下「DTFP」と略記)とは、2006年よりアメリカ・ニューヨーク市の非営利団体「East Side Institute for Group & Short Term Psychotherapy」(以下、「ESI」と略記)が主催している、教員向けの1年間のトレーニングプログラムである。

主催する「East Side Institute for Group & Short Term Psychotherapy」は、1979年、「New York Institute for Social Therapy」という名称で、先述した発達心理学者であるロイス・ホルツマンと、ソーシャルセラピーの実践家であるフレッド・ニューマン(Fred Newman)を中心に、ソーシャルワーカーやコミュニティ活動家、社会科学の大学院生ら10数人によって結成された。同団体は、ソーシャルセラピーの方法論の開発、学校教育における学習方法、貧困層の若者の発達、劇場文化の役割、などに関するプロジェクトを行っていた<sup>26</sup>。1985年、ESIに改称された後も、人間の発達とコミュニティ構築への新たなアプローチのためのトレーニング・研究センターとして、革新的な理論と現場にとって実用的な内容とを組み合わせ、大学と地域コミュニティの双方の実践をつなぐプログラムを多数提供する他、国際的な会議やワークショップも行っている<sup>27</sup>。なお、ESIは、学校からの支援や支払いではなく、個人的な寄付およびボランティアスタッフによる運営で進められている<sup>28</sup>。DTFPの受講者が負担する参加費は年間2,500ドルである<sup>29</sup>。

DTFPの目的は、プログラム受講者(「Fellow」(仲間)と呼ばれる)が、自身の学校の生徒たちとともに協力的で遊び心のある(playful)な学習環境を生み出すことを支援することである<sup>30</sup>。ホルツマンは、「教員の創造的で即興的なスキルを発達させること、そしてパフォーマンスとして教授と学習を理解し、生徒たちを学習環境の創造に共同責任をもつパフォーマンスのアンサンブルとして理解し関わるようにトレーニングすること」を目標として挙げ、「この過程で何か新しいことを見つけ、成績不振になることへの恐怖を和らげ、学校に行くことが少しでも楽しくなること」を受講者と受講者の学校の生徒たちに望んだと述べている<sup>31</sup>。具体的には、次の4つの目的が挙げられている。

- より協力的に活動できる集団を組織する革新的な方法を紹介すること
- 集団とは何か、集団はどのように機能するのか、ということに対する新たな理解を与えること
- 生徒たちが他者とともに創造する能力を見出すことができるような教室の環境を生み出す新たな実践的ツールを提供すること
- クラス全体で活動すると同時に、個人の学習スタイルにもより効果的に気を配れるようにすること<sup>32</sup>

DTFPは、既に教員免許を有し、ニューヨーク市において公立学校に勤務している教員を対象に行われている。「teachers.net」というアメリカにおける教員向

けのセミナーやイベントなどの情報揭示サイトを見ると、DTFPに申し込むための条件として、「現在、ニューヨーク市の公立の幼稚園から高等学校（K-12）、またはチャータースクールの教員であること」、「アメリカ国籍または永住権（グリーンカード）を有する者で、英語を話せること」、「eメールでのやり取りができること」が挙げられている。そして、申し込む際には、履歴書に加え、①教授経験、②自分の教授や学習の哲学、③自分の最も優れた挑戦、④教室における成功体験の事例、⑤パフォーマンス（演劇、音楽、ダンスなど）経験、⑥受講理由、に関する800～1000ワード程度のエッセイの提出が求められている<sup>33</sup>。

次に、DTFPの受講者について概観する。受講者数は毎年10名前後であり、少人数でトレーニングが進められている。受講者は、先述した応募書類、プログラム・ディレクターと面接の2つの選考過程を経て決定される。受講者の出自は多様であり、2006～2007年の開講時には、ヨーロッパ系アメリカ人6名、アフリカ系またはカリブ系アメリカ人4名、ヒスパニック1名の計11名が受講した。11名のうち、6名が小学校教員、3名が高等学校教員、1名が中学校教員、1名が幼稚園の特別支援教育の教員と、所属先も専門も多様であった。また、11名全員が女性であり、生徒の大多数が有色人種の子どものというスラム街の学校に勤めているという共通点があった。2名を除く受講者らの学校は、標準的なカリキュラムによる伝統的な環境にあり、幼稚園教員以外の10名は生徒たちの州統一テストに向けて準備する責任もあったという<sup>34</sup>。

### 3.2 DTFPのカリキュラムの概要

次にDTFPのカリキュラムについて概観する。DTFPは、隔週土曜日に開催されるワークショップ（Saturday Workshops）と、月1回のメンタリング（Monthly Mentoring）から成っている。以下、ロブマンの論考を参照し<sup>35</sup>、それぞれの概要について整理する。

#### 3.2.1 土曜日ワークショップ

隔週土曜日には、1回あたり3時間の「土曜日ワークショップ」が開催されており、これがDTFPの核となる活動でもある。進行は、プログラム・ディレクターによってなされる。土曜日ワークショップには、(1) インプロ（Improv Activities）、(2) 哲学的な対話（Philosophical Dialogues）、(3) スーパーヴィジョン（Supervision）、の3つのセッションがある。これらは別個のものとして存在しているのではなく、例えば、最初にインプロのゲームに取り組んだ後に哲学対話を行うなど、1回あたりのワークショップも即興的、

創発的に進められていく。

#### (1) インプロ

土曜日ワークショップでは、毎回、学習や実践に関わるインプロの活動が行われている。既存のインプロのゲームに加えて、ロブマンらがデザインした、標準的な公立学校のカリキュラムに対応したインプロの活動<sup>36</sup>も行われる。

DTFPがそのカリキュラムにインプロを取り入れる主な目的は、①ワークショップにおける受講者同士の調和（ensemble）と協力的な学習環境を生み出すこと、②教室での学習環境を構築する際に鍵となる即興のスキルを伝達すること、③受講者が自身の教室でも使えるインプロの活動を提供すること、④発展可能性のあるパフォーマンスとしての教授・学習に関心を持ってもらうこと、の4点である。

#### (2) 哲学的な対話

哲学的な対話によって、例えば学習と発達の関係などというトピックについて、あるいは受講者たちが持つ教授のポリティクスについて深めていくことができる。哲学的な対話は、受講者が読むことを求められた書籍や論文から生まれる場合もあれば、インプロのゲームに取り組んでいることから生まれる場合もあれば、受講者が日々務めている教室での実践を考える会話以外のところで生まれる場合もある。

DTFPが哲学的な対話を重視するのは、哲学的な対話によって、学校内外の教員や子どもたちの生活を形成する前提となっているようなものが明確になると考えているためである。特徴的なのは、会話の内容とプロセスを同等のものと考えていることである。そうすることで、あまりに難しすぎるか、日々の活動に全く結びつかないと考えられがちな抽象概念であると受講者に思われていたアイデアや信念を受講者自身が取り入れ、即興的に行動したり、遊んだりできる環境をつくることができるようになる。

#### (3) スーパーヴィジョン

土曜日ワークショップは、教員の実践のスーパーヴィジョンとして正式に組織化されていなければ、評価されるものでもない。しかし、インプロのゲームを学んだり、哲学的な対話を行ったりする中で、参加者たちは、より良いものを得るために働きたいと思えるような自身の実践の領域を広げ、パフォーマンスを自らの実践に組み込む方法に関する問いを育んでいく。

#### 3.2.2 メンタリング

DTFPでは、受講者1人1人に対し、ESIの推進する教授・学習アプローチについてトレーニングを受けたメンターがつくことになっている。メンターは、担

当する受講者の学校を月1回訪問する他、メールや電話で受講者と連絡を取り合い、セッションの間に直接会うこともできる。メンターの仕事は、受講者がワークショップで学んでいることと受講者の学校の教室での仕事とを結びつけることである。

### 3.3 DTFP のカリキュラムの特徴

次に、以上を踏まえ、DTFP のカリキュラムの特徴について、参加者の気づきをもとに論じられたロブマンやホルツマンの論考を参照しながら、整理し検討する。

#### 3.3.1 インプロの重視とその背景

第1の特徴は、DTFP のカリキュラムの最も主要なものとしてインプロが位置づいていることである。

ロブマンは、インプロの基本原則として、「オファー<sup>37</sup>を与え、受け入れる」(The giving and receiving of offers)「否定しない」(Don't negate)、「集団をより良く見せる」(Make the ensemble look good)「イエス・アンド」(“Yes, and”)の4つを挙げている<sup>38</sup>。すなわち、自分のためではなく、ともにインプロに取り組む相手のため、集団のために、アイデアを出し、また相手から出されたアイデアは受け入れ、膨らませていくことで、インプロのパフォーマンスは成り立っているとロブマンは捉えていると言える。

DTFP の受講者は、次第に、自身の受け持つ生徒たちの行為を「オファー」と見なすようになっていったとロブマンは述べている<sup>39</sup>。たとえ生徒たちが「良くない」ふるまいをしたり、自身の指示に従わなかったりしたとしても、よし悪しを判断する前に、まず何が起きているのかを見聞きし、受け入れることができるようになったという。また、このように受講者が生徒の行為をパフォーマンスの要素である「オファー」と見なすことは、受講者が、「ふるまい」(behavior)とは何かを根本的に考え直す機会にもなったようである。

#### 3.3.2 新たな教授メタファーとしてのインプロによる学習環境の創造

第2の特徴は、インプロを新たな教授メタファーとして捉え、そのことを通じて「学習環境の創造」という視点が強調されていることである。

DTFP を受講した教員は、インプロのメタファーで教授という営みを考えていくことで、自らをパフォーマーとして見なすようになっていったという。それは、教員が、自身が持っている教員としての権威に気づくことでもあり、その権威をより創造的なものへと変容させていくことへとつながる。例えば、DTFP を受講した教員は、それまでの学校現場では否定されがちで

あった、感情的になったり、生徒と「おかしいこと」や「ばかげたこと」を言い合ったりすることを行い、生徒とより積極的に関わりながら、生徒とともに創造していこうと行動し始める。このような教員の教授観の変化は、生徒をどのような存在として捉えるかということについても変容をもたらす。すなわち、教員が自身をパフォーマーと捉えて教室でふるまうことによって、教員は生徒たちにとって、感情的で社会的にも発展するモデルになり、生徒たちには新たなパフォーマンスを創り出す機会が与えられる。そうすることで、教員は、自身のみならず、生徒たちをもパフォーマーとして見なすようになっていくというのである。

このように、教員が自身も生徒たちもパフォーマーと見なすようになることで、教室での会話や協働のあり方も、雰囲気も変えていくことができる。DTFP では、教室のマネジメントは、遊び心があり (playful)、即興的なものと不可分である、という考え方がなされており、受講者は、DTFP を通して、教室という場に対する考え方が変わっていく。

このとき、もう1つ特徴的なのは、DTFP では、内容と方法が分けられないものとして捉えられていることである。これは、ホルツマンが指摘した、結果のために道具を用いる「tool for result」ではなく、「tool and result」、すなわち結果と道具は不可分に存在するということとも関連している。

DTFP は、生徒たちが創造的な活動に取り組む中で内容を伝えていく方法としてインプロを捉え、それを受講者に手渡した。このような、内容と方法が分離しない学習のあり方は、教えるべき内容以上のことを生徒が学ぶことをもたらした<sup>40</sup>。

#### 3.3.3 学校のカリキュラムへの対応

第3の特徴は、学校のカリキュラムに対する捉え方に関するものである。学校には様々な「台本」(script)が存在しており、カリキュラムもその1つである。ロブマンは、多くの教員が抱いている誤解に着目する。すなわち、教授とは、伝統的な教授の台本から離れることでのみ創造的に行えるものである、といった考え方である。そして、こうした考え方は、教授の内容と、創造的であることを分けて考えることにもつながるとロブマンは指摘している<sup>41</sup>。

しかし、ロブマンは、カリキュラムという台本があることで、教師の即興性が制限されるとは捉えていない。ロブマンは、カリキュラムの中で即興的に行動することが、新たなインプロのゲームを生み出すことにつながったという受講者の例を紹介している<sup>42</sup>。この受講者は、世界史の授業において使用可能なゲームを開発した。そのゲームは、カリキュラムの内容を学び

ながら、生徒同士の関係をつくっていくものでもあった。

すなわち、ロブマンは、カリキュラムの内容を、単に学習すべき素材としてではなく、そのとき起きている即興パフォーマンスの創造のための素材として捉えることを強調している。そして、たとえ伝統的カリキュラムやテストの成果を求められる環境下であっても、カリキュラムとは、教員が闘う対象ではなく、教授をサポートしてくれるものである、と述べている。

#### 4. まとめと考察

本稿の目的は、国内外におけるインプロ（即興演劇）、およびインプロと教育との関連に関する実践・研究動向を整理し、教員養成カリキュラムへのインプロ活用の可能性について、先進的事例であるアメリカの「Developing Teachers Fellowship Program」を手がかりとして考察することであった。DTFPは、ニューヨーク市の公立学校の教員を対象とした1年間の少人数制プログラムである。本稿では、そのカリキュラムの特徴を、インプロの重視、学習環境の構築、カリキュラム観、の3つの視点から整理、検討した。

本稿では、教員養成カリキュラムへのインプロ活用の可能性について考察するための一助として、先進的事例であるアメリカのプログラムを取り上げた。もちろん、文化的、制度的、社会的な差異もあることから、このプログラムをそのまま日本でも行えるモデルとして捉えることは困難であるが、最後に、DTFPのカリキュラムを検討する中で得られた示唆について述べたい。

DTFPのカリキュラムを検討する中で明らかになったのは、DTFPでは、単に、教員がインプロを学べばインプロのゲームを教室でも活用できる、教員が臨機応変に対応できるようになる訓練としてインプロは有効である、といった道具的な文脈でインプロを捉えていないということである。DTFPでは、受講者である教員自身が、学ぶこと、教えることの価値観自体も問い直しており、そうしたきっかけを与えるものとしてインプロが存在していた。

かつてスポーリンがより多くの教員が教室で手軽に使ってもらえるものとして開発したように、インプロは、ゲームの手順を覚えれば誰でも参加でき、また指導もできるものである。このことは、インプロが多様な場面に普及した理由でもあるが、道具として「使える」「使えない」といった、表面的な判断を促してしまう場合もある。ゲームや活動の背景にある考え方や教育観なども含めて検討していく必要がある。

その際、本稿で指摘したように、DTFPで重視され

ていた、内容と方法を分けないという考え方は重要であると言える。冒頭で触れたように、日本においても、学習指導要領において学習内容に加え学習方法に関する記述が追加されようとしている。今後、内容と方法を分断することなく有効に融合していけるようなカリキュラムがデザインできる教員が求められる。そうした教員を養成する上でも、こうしたDTFPの考え方は参考になろう。

また、DTFPは、学校に複数存在する「台本」の捉え方にも特徴が見られた。DTFPの主催者は、教員が従うことが求められるカリキュラムや「教員」という役割に付与してしまう権威を、教員が闘うべき対象としてではなく、いかに創造的、協働的な学習活動を進めるためにそれらを活用できるか、という視点に立っている。ホルツマンが、DTFPにおいて「教師と生徒たちは、教師と生徒の役割のまま、新しいパフォーマンスを創造するために遊んだ」<sup>43</sup>と述べたように、既存のカリキュラムを破壊したり、教員の権威を放棄したりしなくても、教員は生徒とともに創造的な学習活動を進めることが可能なのである。

インプロとは、俳優がそれぞれの本能や直観に基づいて好き勝手に振る舞うことではない。他者と協働する中で、型やルールが生み出されていく。また、そのルールや型自体も絶対的なものではなく、集団で改善していくことができるものである。DTFP、そしてDTFPにおけるインプロの取り組みは、受講者である教員が、既存の「台本」といかに向き合うかを再考し、それらと有効な関係を築きながら、新たな学習活動を生み出していく原動力となっている。そうした教員たちの現場での試みは、大きなカリキュラムをも動かす可能性も秘めているのではなからうか。

#### 注

- 1 グリフィン、P、マクゴー、B、ケア、E。編（2014）『21世紀型スキル：学びと評価の新たなかたち』（三宅なほみ監訳）北大路書房。
- 2 中央教育審議会（2015年12月21日）「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）」p.9-10を参照。
- 3 2014年11月20日、下村博文前文部科学相による中央教育審議会への諮問で言及された。なお、文部科学省は、アクティブラーニングを「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」と定義している。[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/1353643.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/1353643.htm)

(最終アクセス：2016/1/7)

- 4 具体的には、イギリスでインプロを始めたのは、キース・ジョンストン (Keith Johnstone, 1933-) であった。ジョンストンの思想や方法論は、後に書籍 (Johnstone, K. (1979) *Impro: Improvisation and the Theatre*, Routledge, Johnstone, K. (1999) *Impro for Storytellers*, Routledge.) にまとめられている。アメリカでのインプロ創始者としては、次節で詳述するヴァイオラ・スポーリン (Viola Spolin, 1906-1994) を挙げることができる。なお、彼女自身は「improv」という用語を使用していないが、後に彼女の方法論を継承して設立される劇団「セカンド・シティ」は「improv」という用語を使用しているため、アメリカにおけるインプロの創始者の1人と捉えることが妥当であると言える。彼女自身はゲームを「theatre game」(シアターゲーム) と呼んでいたことから「シアターゲームの母」とも呼ばれている。
- 5 例えば、「Whose Line Is It Anyway?」は英米で人気のインプロ・コメディのテレビ番組である。イギリスでは1988年から、アメリカでは1998年から放送が開始された。アメリカ版では、ロビン・ウィリアムズなど、映画界でも活躍する著名なコメディアンも出演している。
- 6 ロイス・ホルツマン (2014) 『遊ぶヴィゴツキー：生成の心理学へ』(茂呂雄二訳) 新曜社 (Holzman, L. (2009) *Vygotsky at Work and Play*, Routledge) p.94.
- 7 Applied Improvisation Network は、2011年に実践家や研究者らによって結成され、関係性の改善、創造性やイノベーション力の向上、実践コミュニティの構築などを目的に、組織における即興的技能の使用を価値づけすることが目指されている。「Applied Improvisation Network」のウェブサイト参照。  
<http://www.appliedimprov.com/> (最終アクセス：2016/1/7)
- 8 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紀要 情報学研究・調査研究編』32 (印刷中).
- 9 Spolin, V. (1963) *Improvisation for the Theatre*, Northwestern University Press. (邦訳：ヴァイオラ・スポーリン (2005) 『即興術：シアターゲームによる俳優トレーニング』(大野あきひこ訳) 未来社.)
- 10 Spolin, V. (1986) *Theater Games for the Classroom: A Teacher's Handbook*, Northwestern University Press など。
- 11 以上、スポーリンについては、小林由利子 (1997) 「クリエイティブ・ドラマの方法論の考察 (3) : Viola Spolin の「ゲーム」の検討を通して」『帝京大学文学部紀要 (教育学)』22, p.251-263、高尾隆 (2010) 「ヴァイオラ・スポーリン：インプロヴィゼーション」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『ドラマ教育入門』図書文化社を参照した。
- 12 Sawyer, R. K. (2004) Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation, *Educational Researcher*, 33 (2) ,p.12-20.
- 13 Sawyer, R. K. (2011) What Makes Good Teachers Great?: The Artful Balance of Structure and Improvisation, In Sawyer, R. K. (Editor) (2011) *Structure and improvisation in creative teaching*, Cambridge University Press, p.1-24.
- 14 Holzman, L. (2009) *Vygotsky at Work and Play*, Routledge (邦訳：ロイス・ホルツマン (2014) 『遊ぶヴィゴツキー：生成の心理学へ』(茂呂雄二訳) 新曜社)
- 15 Lobman, C. (2003) What Should We Create Today?: Improvisational Teaching in Early Childhood Classrooms, *International Journal for Early Years Education*, 23, p.133-145, Lobman, C. (2005) “Yes and.”: The Uses of Improvisation for Early Childhood Teacher Development, *The Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, p.315-319.
- 16 Lobman, C. (2011) Improvising within the System: Creating New Teacher Performances in Inner-City Schools, In Sawyer, R. K. (Editor) (2011) *Structure and improvisation in creative teaching*. New York: Cambridge University Press.
- 17 Lobman, C., Lundquist, M. (2007) *Unscripted Learning: Using Improv Activities across the K-8 Curriculum*, Teachers College Press.
- 18 高尾隆 (2006) 『インプロ教育：即興演劇は創造性を育てるか?』フィルムアート社。
- 19 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。
- 20 園部友里恵 (2013) 「企業研修における演劇的手法の活用の変遷：ロール・プレイングからインプロへ」『演劇教育研究』4, p.40-56.
- 21 園部友里恵 (2015) 「地域における学びの場へのインプロ（即興演劇）の応用：「豊四季台くるるセミナー」におけるインプロ講座を事例として」『社会教育』2015年11月号, p.26-31.
- 22 武田富美子・渡辺貴裕 (2014) 『ドラマと学びの場：3つのワークショップから教育空間を考える』晩成書房。
- 23 斎藤富由起 (監修・編集) (2011) 『児童期・思春期のSST：学校現場のコラボレーション』三恵社。
- 24 書名に「インプロ」という用語を含むものには、

- インプロが演劇界以外にも広く広まったきっかけとされる絹川友梨（2002）『インプロゲーム』晩成書房、自身のWSの様子やジョンストンらとの対談を記した今井純（2006）『自由になるのは大変なのだ：インプロ・マニュアル』論創社、今井純（2009、2010）『即興し始めたニッポン人：キース・ジョンストンのインプロ』（計3巻）論創社、今井純（2013）『キース・ジョンストンのインプロ：来日ワークショップの記録』論創社、企業研修やビジネスパーソン向けにインプロの考え方やゲームを紹介したインプロ・ジャパン（2002）『インプロ・シンキング』ダイヤモンド社、池上奈生美・秋山桃里（2005）『インプロであなたも「本番に強い人」になれる：もう突然の出来事やプレッシャーに負けない！』フォレスト出版、吉村竜児（2006）『即興〈インプロ〉の技術』日本実業出版社、小学校教員の視点から学校現場で使用できるインプロのゲームをまとめた栗原茂（2015）『クラスがみるみるまとまる「毎日レク」：準備ゼロでできるインプロゲーム&アクティビティ』明治図書出版、がある。
- 25 Holzman, L. (2009) *Vygotsky at Work and Play*. Psychology Press の訳者である茂呂雄二はDTFPをこのように訳している。
- 26 ホルツマン, 2014, p.33-34 を参照。
- 27 「East Side Institute for Group & Short Term Psychotherapy」のウェブサイト参照。  
<http://eastsideinstitute.org/about/>（最終アクセス：2016/1/7）
- 28 Lobman, 2011, p.79.
- 29 「teachers.net」におけるDTFPの告知ページ（2007～2008年実施分）を参照。  
<http://teachers.net/classifieds/edprograms/topic189/3.02.07.12.40.39.html>（最終アクセス：2016/1/7）
- 30 Lobman, 2011, p.79.
- 31 ホルツマン, 2014, p.96.
- 32 「teachers.net」におけるDTFPの告知ページ（2007～2008年実施分）を参照。  
<http://teachers.net/classifieds/edprograms/topic189/3.02.07.12.40.39.html>（最終アクセス：2016/1/7）
- 33 「teachers.net」におけるDTFPの告知ページ（2007～2008年実施分）を参照。  
<http://teachers.net/classifieds/edprograms/topic189/3.02.07.12.40.39.html>（最終アクセス：2016/1/7）
- 34 Lobman, 2011, p.80.
- 35 Lobman, 2011, p.80-82.
- 36 Lobman, C., Lundquist, M. (2007) *Unscripted Learning: Using Improv Activities across the K-8 Curriculum*, Teachers College Press.
- 37 「オファー」とは、ゲームやシーンの中でアイデアを提案したり、行動したりすることを指すインプロの用語である。
- 38 Lobman, C., Lundquist, M. (2007) *Unscripted Learning: Using Improv Activities across the K-8 Curriculum*, Teachers College Press.
- 39 Lobman, 2011, p.86.
- 40 Lobman, 2011, p.87.
- 41 Lobman, 2011, p.82-83.
- 42 Lobman, 2011, p.87.
- 43 ホルツマン, 2014, p. 97.