



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

インプロ（即興演劇）を通して児童が生成していく
遊びの場：小学校5年生での実践を対象として

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科 公開日: 2023-12-11 キーワード (Ja): インプロ, 遊び, ロイス・ホルツマン, 道具と結果の弁証法, M-GTA, ETYP:教育実践, SGRD:小5 キーワード (En): Improvisation, Play, Lois Holzman, tool-and-result, Modified Grounded Theory Approach 作成者: 郡司, 厚太 メールアドレス: 所属: 東京学芸大学
URL	http://hdl.handle.net/2309/0002000158

インプロ（即興演劇）を通して 児童が生成していく遊びの場

— 小学校5年生での実践を対象として —

郡 司 厚 太*

1. 本論稿の問いとその背景

1-1. インプロと学校教育に関する先行研究

日本の学校教育において、学びの方法論の一つとしてインプロ（即興演劇）が取り入れられつつある¹。インプロとは、インプロヴィゼーション（Improvisation）の略であり、脚本や事前の打ち合わせがない中で即興的に物語を生みだしていく即興演劇のことである。インプロは1950年代頃にアメリカのヴァイオラ・スポーリンと、イギリスのキース・ジョンストンによって同時発生的に考案された。現在では、医療、教育、ビジネスなど様々な文脈で応用されている〔デュデク、マクラー2020〕。

日本におけるインプロは1990年代頃に導入され、展開してきた〔園部、福田2016〕。2000年代以降には学校教育へのインプロの応用についての実践と研究が積み重ねられてきた。インプロと学校教育に関する先行研究では、これまで主に三つの点が明らかにされてきた。

第一に、これまでの学校教育の学習のあり方を批判的に問い直すための視座が明らかにされてきた〔ホルツマン2014；ロブマン2016；井谷2021；奥村、有元、阿部2022〕。第二に、学習者が既存の価値の転換や自己変容をとげることが明らかにされてきた〔高尾2006；神永2021〕。第三に、教師自身のあり方が変容する可能性が明らかにされてきた〔園部2018, 2019；高尾2017：152-156〕。

三つの点に共通していることは、いずれの先行研究

においても、インプロを通して従来のな学校教育の教育観自体の問い直しが企図されているということである。ここでいう従来のな教育観とは、系統性・連続性・目的—手段を重視することで、ともすれば効率主義・成果主義へと陥る危険性がある教育観のことを意味している。

では、なぜインプロは従来のな学校教育の教育観を問い直すことができるのだろうか。その理由として、筆者はインプロが「遊び」の原理に基づいていることに注目する。

1-2. インプロに内在する遊びという原理

スポーリンは、「誰もが遊びを通して学ぶことができる。遊びは生命力を刺激し、心と体、知性と創造性、自発性と直感を目覚めさせる」と、インプロが遊びの原理のうえで成り立っていることを述べている〔Spolin1986：3〕。

またジョンストンに師事したパトリシア・ライアン・マドソンは、インプロの基本的な行動ルールの一つとして「いましていることを楽しむ」を掲げ、「わたしたちには、子どもだったときのように、喜んだり楽しんだりする力を思い出すことが必要なのです」と述べ、インプロにおける遊びの重要性を指摘している〔マドソン2011：199-209〕。

遊びの観点から学校教育とインプロを論じている主要な論者の一人として、ロイス・ホルツマンがいる。ホルツマンは、レフ・ヴィゴツキーの理論を枠組みと

* ぐんじ こうた 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究所芸術系教育講座

キーワード：インプロ／遊び／ロイス・ホルツマン／道具と結果の弁証法／M-GTA

して、インプロの即興的なパフォーマンスについて考察している。

ホルツマンは、ヴィゴツキーが論じた遊び論に基づきながら、「遊びは発達の先導的要因である」と述べている [ホルツマン2014:76]。幼児はごっこ遊びの中で、「自分たちになじみのことがらを演じると同時に、彼らの能力を超えた、まったく新しいことがらを演じる」 [ホルツマン2014:27]。このことを、ホルツマンはヴィゴツキーの発達の最近接領域と接続して理解することで、ごっこ遊びの中で幼児は、自分ではない人物をパフォーマンスするを通して、自分が何者であるのかを創造していると述べている。

ホルツマンはヴィゴツキーの発達の最近接領域の理論を、ごっこ遊び(即興的なパフォーマンス)という観点から理解している。ホルツマンは、インプロとごっこ遊びとは同様の原理のもとで展開されている即興的なパフォーマンスであるとして、インプロとはごっこ遊び同様、発達するための環境と発達そのものを同時に創造する実践(道具と結果の弁証法 = tool-and-result)であると述べている。

このときの発達とは、文化社会的な実践として理解されるべきである。すなわち、他者と共に即興的なパフォーマンスを行うことで、他者との間で創発が生まれ、それによって新たな自己や世界を創造していくのである。

ホルツマンは、人間の発達とは、遊びの原理のうえに成り立つ即興的なパフォーマンス(=道具と結果の弁証法)を通して成し遂げられると考えている。しかしホルツマンは、現代の学校教育が知識獲得モデルに規定されているため、発達場が失われていると批判している [ホルツマン2014:71-72]。

筆者は、ホルツマンの理論は先に整理した先行研究を包括的に捉えるものであると考える。すなわち、インプロが「道具と結果の弁証法」である遊びの実践として機能するからこそ、系統性・連続性・目的一手段や、効率主義・成果主義といった従来の教育観に規定された学習・価値観・教師のあり方の問い直しが可能になると考える。

逆に言えば、インプロの実践が児童にとって遊びとして機能していなければ、表面上はインプロの実践で

あっても、内実は異なるものになってしまうと考える。

しかし、学校教育にインプロを取り入れたとき、児童にとってインプロが遊びとして機能することは自明なことなのだろうか。なぜなら、児童が従来の学校教育の教育観に規定されているとするならば、それは異なる論理に基づくインプロと出会ったとき、児童は少なからず戸惑いや抵抗感をもつと予想されるからである。そうした中で様々な葛藤に直面しながらも、徐々に児童はインプロを遊びの場として受け止めていくのではないだろうか。その段階を経てこそ、児童は遊びとしてのインプロを実践することができるのではないだろうか。ではそもそも、児童はどのようなプロセスを経てインプロの中で遊びの場を生成していくのだろうか。

インプロを通して児童にどのような変容や学びが生じたのかを明らかにする実践研究は、これまでにも見受けられる。しかし、児童がインプロの中で遊びの場を生成するプロセスに焦点を当てた研究は、管見の限り見当たらない。

そこで本論稿では、「インプロの実践を通して児童はどのように遊びの場を生成していくのか」という問いを設定する。この問いを明らかにするために、筆者が自身の学級で約1年間行ったインプロの授業を対象に、M-GTAを方法として分析を行う。それによって、インプロの中で児童がどのように遊びの場を生成していくのかを明らかにする。

2. 実践の分析と考察

2-1. 対象と方法

2-1-1. 分析対象

分析対象となるインプロの授業は、2021年6月18日から2022年2月4日までの間、筆者が担任を務める群馬県内公立小学校5年生の1学級(男子14名、女子12名、合計26名)に対して、学級活動の時間に行った45分×24回の授業である。本対象を設定した理由は、第一に、継続的な実践を対象として分析を行う必要があるからである。第二に、小学校高学年は自意識や恥ずかしさから特定の友達集団以外と遊びを楽しむ機会が徐々に減少するからである。そのため本論稿の問いである遊びの場の生成プロセスを明らかにする上

インプロ（即興演劇）を通して児童が生成していく遊びの場

で、筆者が担任を務める5年生の学級を対象に定めた。毎授業の終わりに、児童には約5分でB5サイズの振り返りカードへ振り返りを記述してもらった。用紙には①日付、②何の遊びをやったか、③学んだこと・気付いたこと・考えたこと・生活に生かせることなど、④友達の振り返り、という四つの項目が設けられている。特に③の記述スペースは用紙の約半分を占めている。本論稿では、③の項目の記述内容のみを対象として分析を行う。各授業の概要は、表1の通りである。

2-1-2. 倫理的配慮

分析に当たり、所属校の校長に研究の概要を説明し、記述する際には児童の実名は伏せて番号で表記をするという条件のもと、データ使用の許可を得た。

2-1-3. 分析方法と分析過程

分析方法として、筆者は修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下 M-GTA）を採用した。M-GTAは、Glaser & Straussが開発したグラウンデッド・セオリー・アプローチを、木下康仁が修正した分析法である。M-GTAでは、自ら集めたデータを帰納的に分析・

表1 インプロの授業の各回の概要

第1回（6月18日）リア・ハンド・ホップラ [グループで輪になって、リア/ハンド/ホップラというアクションをリズムよく回していく。]
第2回（6月25日）いるかの調教ゲーム [いるかと調教師の役に分かれ、調教師はいるかにやってほしい行動を「リンリン」という合図だけで導く。]
第3回（7月2日）たけのこニョッキ [グループで輪になって1・2・3・・・と、人と被らないように言っていく。]
第4回（7月9日）二人で物語を作る [AとBに分かれ、Aが質問をしてBはそれに答えることで二人で物語を作る。口頭で行われるため、演じる活動はない。]
第5・6回（7月16日・19日）ワンセンテンス・ゲーム [グループで「庭に犬がいました」「毎日穴を掘ってました」・・・のように、口頭で一人一文ずつ言い物語を作る。]
第7回（9月3日）魔法使いと人形 [AとBに分かれ、BはAが突き出した手のひらに操られついていく。]
第8回（9月10日）三つの間違い探し [AとBに分かれ、BはAのポーズを観察して覚える。その後、Bが後ろを向いている間にAはポーズを三か所変え、Bはそれを当てる。]
第9回（9月17日）解決社長 [社員役が社長役にトラブルを伝える。社長は「それはちょうどいい!では・・・」と、ポジティブにトラブルを解決する。]
第10回（9月24日）ワンボイス [ペアやグループに分かれ、まるで一人の人間のように同時にしゃべる。]
第11回（10月1日）スピットファイアー [Aが即興で物語を語っているときにBが全然関係のない単語を一つ言う。Aは言われた単語をうまく活用しながら物語を続ける。]
第12回（10月15日）夢を見るゲーム [AとBに分かれ、Aは目をつむる。Bは「何が見える?」「どんな場所?」・・・などと質問し、Aはそれに答えることで物語を語る。]
第13回（10月22日）スモールボイス [人間役と小さな生き物役に分かれ、即興でシーンを演じる。]
第14回（10月27日）Yes and ゲーム [AとBに分かれ、即興でシーンを演じる。その中で、どちらかが相手の発言を否定してしまったらシーンが終了となる。]
第15回（11月5日）アナ雪ゲーム [AとBに分かれ、シーンを演じる。AはBの言動が心地よくなかったら手をたたき、理由を伝え、もう一度シーンをやり直す。]
第16回（11月12日）スモールボイス [第13回と同様。人間役と小さな生き物役に分かれ、即興でシーンを演じる。]
第17回（11月19日）アナ雪ゲーム（グループver） [グループで行う。手をたたき役の人は変わらず一人。]
第18回（12月3日）ステイタス [姿勢・立ち方・腕の組み方などがどのように変わると、「えらそう」「自信がなさそう」などに見えるのかをグループで色々試す。]
第19回（12月10日）ようかい物語（ようかいを探す） [タブレットを用いて、校舎の中で見つけたものの写真を撮り、撮ったものに目と口を描き想像上の妖怪を作る。]
第20回（12月17日）ようかい物語（ようかいを語る） [前時で生みだした妖怪をもとに、どのような妖怪で普段何をしているのかなどについて、ペアに分かれ語り合う。]
第21回（12月23日）ようかい映画の予告ムービー [前時で生みだした妖怪の写真を素材として、グループに分かれ、iMovieを使って映画の予告ムービーを作る。]
第22回（1月21日）さしすせそ禁止ゲーム [ペアに分かれ、シーンを演じる。台詞の中で「さしすせそ」のどれかを言ってしまったら、その時点でシーンが終了する。]
第23回（1月27日）ジブリリッシュ（てきとう言葉） [AとBに分かれ、Aが「あもこらさべべほ」などと適当な言葉を喋り、Bはそれを翻訳する。]
第24回（2月4日）記憶喪失ゲーム [ある児童から提案されたゲーム。グループに分かれ、記憶喪失役の人が他のメンバーに「自分は動物ですか?」などと質問する。他のメンバーは「はい/いいえ/答えられない」のどれかで質問に答える。Aは、他のメンバーの反応をもとに、自分が何かを当てる。]

解釈することで、データに根差した概念を複数生成し、それらの関係性を検討することで、人間と人間の社会的相互作用の展開過程を明らかにするとともに、領域密着理論を生成する。こうした方法論的特徴を踏まえ、本論稿では児童が遊びの場を生成していくプロセスを明らかにするために、M-GTAを用いることが妥当だと判断した。本論稿では、木下康仁『定本M-GTA』医学書院、2020年を参照しながら分析を行った。

M-GTAを用いた分析過程は、次の通りである。まず毎授業の振り返りカードの記述を対象に、分析焦点者を「インプロを体験する児童」、分析テーマを「インプロの中で児童が遊びの場を生成するプロセス」と定めた。

次に、記述を読む中で、意味内容ごとに着目し具体例をExcelの分析ワークシートへと転記した。その際、最初の具体例に対して、定義へとつながる筆者の具体例の解釈を理論的メモに記した。

具体例とその解釈を暫定的に定めた後、継続的比較分析の視点である類似例と対極例の視点で、繰り返し記述を読み返した。まずは類似例の探索を重視し、具体例を分析ワークシートごとに分類した。読み返す中で、対極例が見出された際には理論的メモにその解釈を記した。そして具体例が増えてきた段階で、理論的メモに記した解釈や対極例との比較を踏まえ、一つの分析ワークシートに集約した具体例をすべて包括するような定義を確定し概念を生成した。

木下が、具体例がいくつあれば概念として成立するかという問いには数での答えはないことになる[木下2020:136-137]と述べているように、本分析では概念を生成する上で最低数は設定しなかった。しかし実際の分析の過程では、極端に具体例が少ない概念については、継続的比較分析を繰り返し行う中で、他の概念に統合されたり、最終的に棄却されたりすることがあった。

具体例→定義→概念の順に概念を生成する作業と同時に、生み出された概念同士の比較も行った。特に、それぞれの概念が分析テーマで設定したプロセスのどこに位置づくのかということや、概念間の類似性と対極性に関する解釈といったことは、概念に対する考察として、分析ワークシートとは別に理論的メモノート

に記した。

一通り具体例の分類、定義と概念の生成が終了した段階で、概念→定義→具体例の順に関係を確認する反転確認を行った。この作業を通して、それぞれの概念・定義・具体例の関係性を確定させていった。

その後、理論的メモノートに記した概念に対する考察を踏まえ、概念同士の類似性と対極性、また分析テーマのプロセスに対する位置づけの観点から、概念を包括するカテゴリーを生成した。この作業を通して、いくつかの確定させた概念や定義を再度見直し、修正する必要が生じた。一方で、新たな概念の生成自体は生じなかった。そのため筆者は、この段階に至り分析ワークシート上の小さな理論的飽和化が達成されたと判断した。

またカテゴリーの生成が進むことで、分析テーマのプロセスに対するそれぞれの概念・カテゴリーの位置づけがより明確化・収束化してきた。特にカテゴリー同士の関係性についての構想は、理論的メモノートに随時記録した。

すべての概念とカテゴリーを生成した後、理論的メモノートを参照しながら、各カテゴリー同士の関係性を検討し、中心的カテゴリーを生成した。そして最後に、分析テーマのプロセスの中に概念・カテゴリー・中心的カテゴリーを配置し、結果図とストーリーラインを作成した。この段階に至り、筆者は本分析における大きな理論的飽和化が達成されたと判断した。

2-2. 結果と考察

2-2-1. 概念・カテゴリー・中心的カテゴリー

分析の結果、生成された概念は48個であり、具体例は1251個であった。概念相互の関係からカテゴリーの収束化を行った結果、21個のカテゴリーに収束した。また、21個のカテゴリーは、5個の中心的カテゴリーに収束した。生成された中心的カテゴリー・カテゴリー・概念・定義は、表2の通りである。

カテゴリーと中心的カテゴリーの概要は以下の通りである。【不安を抱えたまま飛び込む】は、毎時間のインプロの授業で初めての体験に不安を抱えながらも活動に取り組む児童の状態を意味している。【コントロールが効かない状況】は、インプロの特性やルールに

インプロ（即興演劇）を通して児童が生成していく遊びの場

表2 中心のカテゴリー・カテゴリー・概念・定義

中心のカテゴリー	カテゴリー	概念	定義
顕在化された未知なる状況への直面	不安を抱えたまま飛び込む	活動に対する不安	見通しが全くもてない状態で目の前の状況に対処しなければならず、不安や戸惑いを感じている状態のこと。
		人前で表現することの緊張や恥ずかしさ	活動の中で、人前で何かを言ったりやったりするときに、見られているという意識が生じることで沸き起こってくる緊張や恥ずかしさのこと。
	コントロールが効かない状況	制限をかけられることによって生じる難しさ	活動のルール上、自身の表現方法に制限をかけられることによって、慣れ親しんだ表現方法が使えないことによって、自分自身に違和感を感じたり、相手とコミュニケーションをとる上で難しさを感じている状態のこと。
		自分の考えた通りにいかない	活動の中で、状況や行為を自分の考えた通りにコントロールすることができず、考えていたこととは異なる結果に直面すること。
		相手と合わせる難しさ	事前の打ち合わせができない中、その場で相手の言動に対応しなければならない難しさのこと。
		身体をコントロールすることの難しさ	活動の中で、普段やらない態勢をとったり、身体を静止させたりといったコントロールを行うことの難しさのこと。
		予想外な事態への直面	相手との関わりの中で、自分の想定していたものとは異なる反応や結果が生じたことで、自身の考えや行為を修正せざるを得ない状態のこと。
	即興的に行為する難しさ	想像することの難しさ	想像力を働かせてイメージの世界を膨らませたり、物語を連想することに難しさを感じていること。
		ぱっと表現する難しさ	目の前の状況に対して、その場でぱっと思いついたことを表現することに難しさを感じる。
	行為に対する責任	相手を意識することで生じる難しさ	相手の気持ちや考えが分からなかったり、相手に遠慮をしてしまうことで、難しさを感じる状態のこと。
自分主導で行うことの難しさ		活動の中で、自分が何かを決めたり相手に働きかけなければならない状況で、そのことに難しさを感じている状態のこと。	
手探りで方向性を探る	よくわからないことへ直面	何をどうすればよいのか分からない状況に直面してしまっている状態のこと。	
	正解が分からない状態で答えを探す難しさ	活動の中で、到達すべき正解があるのは分かっているけれど、その正解までどのように到達すればよいのかが分からず難しさを感じている状態のこと	
他者の枠組みの受け入れ	教師が提示したことを受け止める	活動の中で教師が提示した、インプロの考え方や新しい知識や遊びを、実際に自分が体験することで、自分の中で受け止め意味づけようとする。	
		他者の発見	違いの自覚 活動の中で、自分と相手の物事の考え方や受け止め方の違いが浮かび上がってくることで、お互いの違いを自覚すること。 他の人の表現から気付きを得る 活動の中で、相手の表現を見ることで自分とは異なる表現方法や表現の工夫に気付きを得たり、さらにそうした相手の表現を肯定的に受け止めたりしていること。
	相手本位	相手をよく見る	相手の表情や姿、行動に意識を向けて、よく観察すること。
		相手のことを考える	活動の中で、相手に意識を向けて、なるべく相手を尊重した働きかけを行おうとする姿勢のこと。
	新たなメディアの発見	身体全体が発するメッセージ	言葉を使わずとも、自分の身体の様子によって相手に伝わるメッセージがあるということが分かること。
		非言語コミュニケーションの発見	言葉を用いることがなくても、相手と意思の疎通が図れると分かること。
他者の世界を生きる	演技することの楽しさ	シーン作りの中で、実際に役を演じることに楽しさを感じている状態のこと。	
	演技することの難しさ	シーン作りの中で、実際に役を演じることに難しさを感じている状態のこと。	
イメージの世界	情動への委ね	想像することへの没頭	活動の中で、何かを想像して生み出す活動に没頭している状態のこと。
		活動が楽しい	活動を体験することで、情動が刺激され楽しいという思いをもつに至った状態のこと。
		体験への没頭を契機として生じる情動	目の前の状況に没頭することで、自らのうちで自然と情動が動くこと。
	二つの観念を同時に内面化	活動の中で、相反するような思いや考えを同時に自分の中に内面化すること。	
	飛躍した世界の広がり	めちやくちやになることのおもしろさ	そもそも意味が分からなかったり物語の前後のつながりが飛躍したりすることで、展開がめちやくちやになることにむしろおもしろさを感じている状態のこと。
		予想外の楽しさやおもしろさ	自分の想定していたこととは異なる結果になってしまったけれど、むしろその結果が楽しかったりおもしろいと感ずること。
自分で自分に驚く		活動の中で、自分の口からおもわず出てしまった言葉に、自分でも驚いてしまうこと。	

新たな世界の具体化	やりながら遊び方が分かる	やってみたら意外とできた	活動を行う前は、本当に自分にはできるのだろうかという不安を抱えていたけれど、とりあえずまずはやってみたところ、意外と自分にもできたという思いを、体験を通して実感することができたということ。
		徐々に楽しさやおもしろさを感じる	活動を行う前は、ルールや遊びのおもしろさが分からず、不安な気持ちの方が大きかったけれど、実際に活動を行う中で自分にもできるということが分かり、また活動を楽しむための遊び方が分かってくることで、不安な気持ちよりも楽しさやおもしろさといった気持ちの方が強くなっていった状態のこと。
		できた喜び	活動の中で、何かを達成したり自分なりにできたことで、喜びや楽しさといった肯定的な思いをもつこと。
		遊び方の工夫	繰り返し活動に取り組んでいく中で、どうすれば活動がもっと楽しくなるのかということを目指すこと。
	関わりに対する肯定的な思い	友達と一緒に活動することによって生じる心の動き	活動を通して、いま自分は友達と関わることができているという体験が、自身にとっての楽しさやおもしろさといった心の動きとして表出している状態のこと。
		相手からの反応や行為に対するうれしさや楽しさ	活動の中で、自分の行為が相手に影響を与えることによって、相手から好意的な反応や行為が返ってくることで、うれしさや楽しさといった気持ちが込み上げてきた状態のこと。
	共に具体化していく	誰かと一緒にやるとできる	自分一人ではできないと思うことも、誰かと一緒にやれば簡単にできるという思いをもつこと。
		友達との協力	活動の中で、友達と協力して活動に取り組むことの重要性について考えたり、実際に協力して活動に取り組めたという思いをもつこと。
自己の世界の拡張	自分の状態を見つめる	自分にとってのやりやすさの自覚	活動の中で、自分にとってどの役割・やり方・コミュニケーションの取り方がやりやすいのかを、繰り返し活動を行っていく中で自覚していくこと。
		活動の中の自分について振り返る	活動を行っていた最中の自分自身を思い出しながら、そこでの行動や思いを振り返ること。
		これまでの自分を振り返る	活動を通して、これまでの自分の性格や行動のパターンなどが意識化されることで、自分自身について振り返ること。
		失敗への日常的な捉え方	失敗とは悔しかったり恥ずかしかったりする否定的な体験であるという、これまでの日常の中で形作られてきた失敗の捉え方のこと。
	体験から自分なりの意味を生み出す	自分なりの意味づけ	活動それ自体のことや、体験を通して考えたことを、自分の言葉で言語化して分析したり、意味づけたりすること。
		失敗に対する新たな意味づけ	失敗とは否定的な体験として捉えられるものではなくて、むしろ失敗は新しいことにチャレンジしている証拠であり、失敗してもそれを楽しみ、失敗したことを隠さず正直に周りにさらけ出せば、むしろ周りの人はさらけ出したその人のことを肯定的に受け止めてくれるという、失敗に対する新たな意味づけを行うこと。
		これまでとは異なる失敗の感じ方を体験	活動自体がうまくいかなかったり、活動のルールから逸れてしまったりと、いわば失敗を体験したとき、これまでは自分の中で否定的な体験として捉えられていたはずなのに、遊びの中では失敗した瞬間こそがおもしろかったり、失敗してもお互いに笑い合い楽しむことができるものとして、失敗を体験したということ。
	変容の自覚	自分自身の変化	活動を通して、自分の中に生じてきた変化について自覚すること。
		インプロの価値づけ	インプロによって学べたことがある、インプロによって自分の中で変わったことがあるという自覚が芽生えることで、インプロを自分の中に価値づけていくこと。
	他のこととつなげる		授業以外の場で、授業以外の場で、インプロで体験したことやインプロの考え方がどのように生かせるのかを考えること。
体験を共有したい		授業で行った遊びを、クラス以外の人に紹介し、一緒にやってみたいという思いをもつこと。	

よって、児童が活動の中で自分の考えた通りに物事が進まない体験をしていることを意味している。【即興的に行為する難しさ】は、即興的な表現に対して難しさを感じている児童の状態を意味している。【行為に対する責任】は、即興的な関わりの中で自分の行為が相手にどのように受け止められるのかということに対して、

負担を感じる児童の心理状態を意味している。【手探りで方向性を探る】は、正解や不正解、目指すべきゴールが明確でない中で活動を行っていく必要がある児童の状態を意味している。

以上の5つのカテゴリーから、中心のカテゴリー「顕在化された未知なる状況への直面」が生成された。

インプロ（即興演劇）を通して児童が生成していく遊びの場

これは、インプロをきっかけに児童が試行錯誤を求められる状況へと直面していることを意味している。

【教師が提示したことを受け止める】は、教師が提示したインプロの考え方や、新しい知識や遊びを、体験を通して自分の中で受け止め、意味づけていくことを意味している。【他者の発見】は、友達と一緒に活動に取り組む中で、児童が自己と他者の感じ方や考え方や、表現の違いを自覚することを意味している。【相手本位】は、インプロの活動の特性上、児童と一緒に活動をしている相手の言動を注意深く観察する必要があることを意味している。【新たなメディアの発見】は、身体的な表現によって他者とコミュニケーションが取れるということが分かることを意味している。【他者の世界を生きる】は、児童が役を演じるという体験を通して、他者の立場を感受することを意味している。

以上の5つのカテゴリから、中心カテゴリ「他者の枠組みの受け入れ」が生成された。これは、インプロの活動の中で、児童は不可避免的に他者の考えや表現に注意を向けたり受け止めたりする必要に直面していることを意味している。

【情動への委ね】は、活動の中で生じる楽しさやおもしろさといった情動的体験に児童が没入している状態を意味している。【二つの観念を同時に内面化】は、難しいけど楽しいといったように、活動の中で、相反するような思いや考えを同時に体験することを意味している。【飛躍した世界の広がり】は、活動の中で生じた予想外なことや突拍子もない出来事を児童がおもしろがっている状態を意味している。

以上の3つのカテゴリから、中心カテゴリ「イメージの世界」が生成された。これは、インプロの活動を通して、児童が想像上の世界へと没入している状態を意味している。

【やりながら遊び方が分かる】は、繰り返し活動を行う中で児童がインプロの楽しみ方を体験的に理解していく状態を意味している。【関わりに対する肯定的な思い】は、他者と協働する中で他者を認めたり感謝したりする思いをもつに至った状態を意味している。【共に具体化していく】は、他者との協働を通して物語や新しい対人関係などを共に生みだしていくことを意味している。

以上の3つのカテゴリから、中心カテゴリ「新たな世界の具体化」が生成された。これは、他者と共に協働して試行錯誤しながらインプロの活動に取り組むことで、児童が他者との間で新たな出来事や関係性、思いなどを生みだしていくことを意味している。

【自分の状態を見つめる】は、インプロをきっかけに児童が自分自身に対する省察を働かせていることを意味している。【体験から自分なりの意味を生み出す】は、児童がインプロの体験を事後的に振り返ったときに、自分なりの意味づけや価値づけを行っていることを意味している。【変容の自覚】は、インプロをきっかけに自分の中で何が変わったのかを児童が具体的に自覚することを意味している。【他のこととつなげる】は、授業以外の場で、インプロで体験したことやインプロの考え方がどのように生かせるのかを児童が考えることを意味している。【体験を共有したい】は、授業で行った遊びを、クラス以外の人に紹介して一緒にやってみようという思いを児童がもつことを意味している。

以上の5つのカテゴリから、中心カテゴリ「自己の世界の拡張」が生成された。これは、インプロの授業を通して、自分の考え方や価値観、また他者との対人関係が変容したり広がったりしたことを、児童が自覚するに至った状態を意味している。

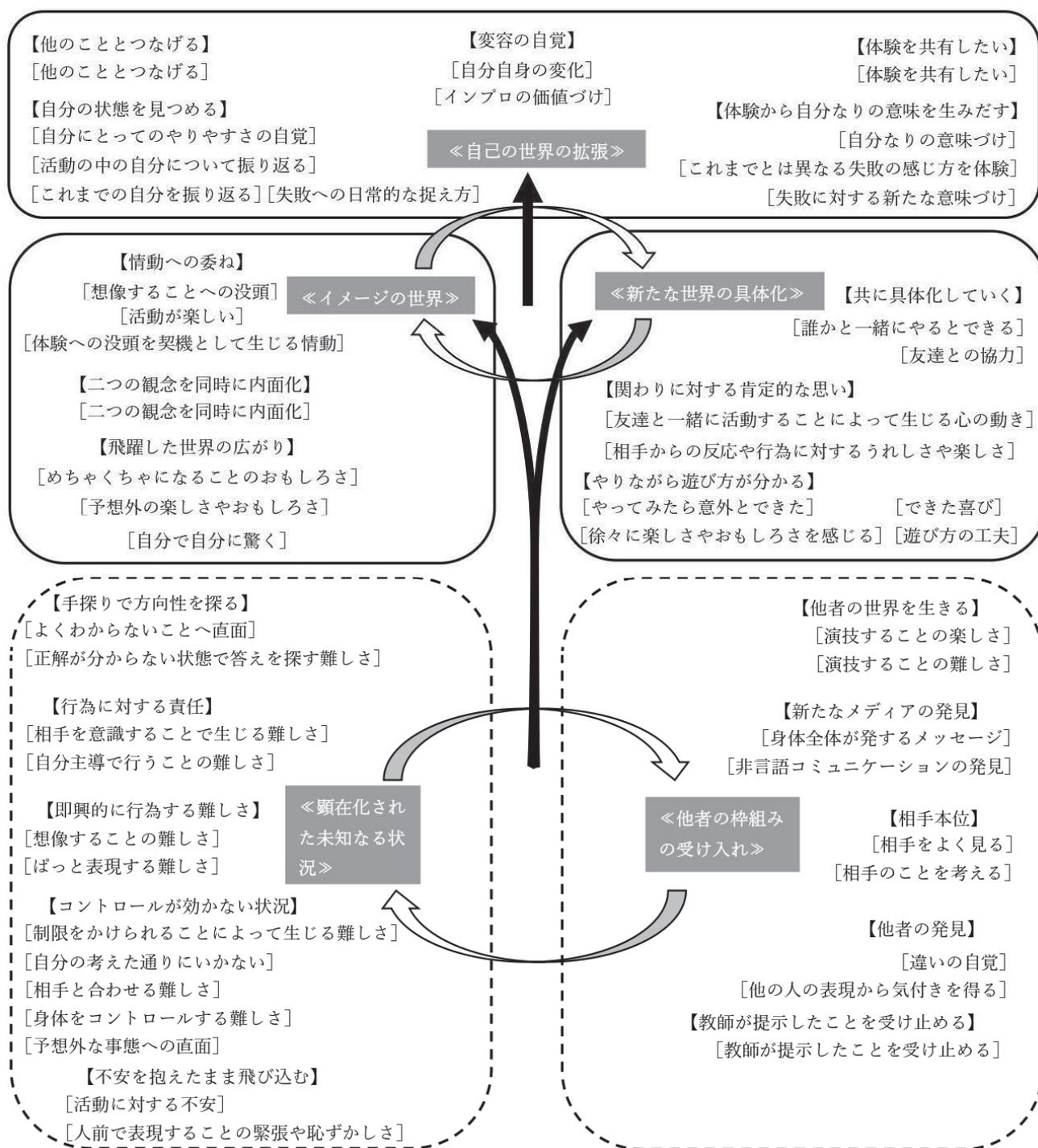
2-2-2. 結果図とストーリーライン

概念・カテゴリ・中心カテゴリ間の関係性を検討した結果図は、図1の通りである。

結果図をもとにプロセスを要約したストーリーラインは次の通りである。インプロで行う活動は、児童にとって初めて体験するものばかりである。児童は「活動に対する不安」を抱え、「人前で表現することの緊張や恥ずかしさ」を感じながら、毎時間活動に「不安を抱えたまま飛び込む」。

各活動にはルールがあり、その中で児童は「制限をかけられることによって生じる難しさ」「相手と合わせる難しさ」「身体をコントロールすることの難しさ」を感じたり、「自分の考えた通りにいかない」「予想外な事態への直面」といった事態に陥ったりして、「コントロールが効かない状況」に投げ込まれる。

特に物語やシーンを作る活動では、その場で「想像



概念・・・[] カテゴリー・・・【 】 中心的概念・・・《 》

「⇒」・・・影響の方向 「→」・・・変化の方向

図1 結果図

することの難しさ] や [ぱっと表現することの難しさ] を体感し、【即興的に行為する難しさ】に直面する。即興的な活動では誰が活動を主導するのかがあらかじめ決まっていない。そのような状況の中で、児童は相

手に気を使いすぎることによって [相手を意識することで生じる難しさ] や [自分主導で行うことの難しさ] といった、【行為に対する責任】を感じる。児童は絶えず [よくわからないことへ直面] したり、

【正解が分からない状態で答えを探す難しさ】を感じたりしながら、【手探りで方向性を探る】ことになる。こうした様々な困難は、日常生活では生じえないものであったり、無意識のうちに処理されてしまったりするものである。このように、児童はインプロの活動の中で「顕在化された未知なる状況へ直面」するのである。

様々な困難や難しさに直面しながらも、児童は【教師が提示したことを受け止める】ことをしながら、それぞれの活動に挑戦する。

そうして挑戦する中で、児童はふとした瞬間に自分と相手の「違いの自覚」をしたり「他の人の表現から気付きを得る」ことがあったりすることで、【他者の発見】をしている。

どの活動も、基本的には自分一人で行うことができず、自然と児童は「相手をよく見る」ようになっていたり、「相手のことを考える」ようになっていたり、【相手本位】で活動に取り組む。

また活動によっては発話行為に制限がかけられることで、「身体が発するメッセージ」を使って活動を行う。そうした体験をすることで、児童は「非言語コミュニケーションの発見」をし、コミュニケーションをとる上での【新たなメディアの発見】を手に入れる。

第13回目以降、児童は即興でシーンを作り演じることを行った。その中で「演技することの楽しさ」と「演技することの難しさ」を感じながら【他者の世界を生きる】を体験した。

このように、インプロの活動の中で「顕在化された未知なる状況へ直面」していた児童は、一方で「他者の枠組みの受け入れ」を行っている。活動の中で、「顕在化された未知なる状況へ直面」という事態が、その状況を変えていくために「他者の枠組みの受け入れ」を要請する。それは同時に、新たな「顕在化された未知なる状況へ直面」することを意味しており、二つが絶えず循環していくことで、徐々に活動が展開していくのである。

活動が展開していく中で、初めは難しさや困惑を感じていた児童は、「想像することへの没頭」、「活動が楽しい」、「体験への没頭を契機として生じる情動」を感受するといった状態へと変化し、【情動への委ね】が進む。

また、相反する状態や矛盾する考えを受け入れなければならない状況に直面することで、【二つの観念を同時に内面化】する必要に迫られたりする。

さらに、活動は即興的に行われるため、突拍子のないことやつじつまが合わないできごとなどが生じることが多い。そうした瞬間に、難しさや困惑よりも、「めっちゃくちゃになることのおもしろさ」や「予想外の楽しさやおもしろさ」、「自分で自分に驚く」といったことを体験し、【飛躍した世界の広がり】が進む。

このように、【情動への委ね】【二つの観念を同時に内面化】【飛躍した世界の広がり】を体験する段階にすることで、児童は自分の「イメージの世界」を広げていく。

こうした作業は、一人で行うことは難しく、「友達との協力」をしながら「誰かと一緒にやるとできる」のであり、「イメージの世界」は友達と【共に具体化していく】ことで、活動が展開したり、物語やシーンが作られたりする。そうした活動を通して、「友達と一緒に活動することによって生じる心の動き」や、「相手からの反応や行為に対するうれしさや楽しさ」といった【関わりに対する肯定的な思い】が生じる。また、実際に活動を展開したり、物語やシーンを作ったりすることで、「やってみたら意外とできた」という思いや、「できた喜び」を感じ、活動に対して「徐々に楽しさやおもしろさを感じる」ようにもなる。そしてさらに、どうすれば活動がより楽しく展開してくか、「遊び方の工夫」を考えるなど、実際に【やりながら遊び方が分かる】ようになってくる。このように、児童は活動を通して「新たな世界の具体化」を行っていく。

児童の中には、それぞれの活動について「自分にとってのやりやすさの自覚」が生じたり、「活動の中の自分について振り返る」ことをしたりする。それによって、「これまでの自分を振り返る」ことや「失敗への日常的な捉え方」を想起し、【自分の状態を見つめる】。

また、活動の中で生じたことから「自分なりの意味づけ」をしたり、「これまでとは異なる失敗の感じ方を体験」することで「失敗に対する新たな意味づけ」を行ったりするなど、【体験から自分なりの意味を生みだす】児童もいる。

それらを通して、[自分自身の変化]に気付いたり、[インプロの価値づけ]を行ったり、自分の【変容の自覚】に至る。そして、授業で体験した活動を【他のこととつなげる】一方で、今度は自分が活動の【体験を共有したい】という思いをもつなど、インプロの授業を通して「自己の世界の拡張」が生じた児童もいた。

2-2-3. 考察

中心カテゴリー「顕在化された未知なる状況へ直面」を構成する、カテゴリー【不安を抱えたまま飛び込む】【コントロールが効かない状況】【即興的に行為する難しさ】【行為に対する責任】【手探りで方向性を探る】の関係性は、児童の一連の問題解決のプロセスと見なすことができる。児童はインプロが授業として行われている以上、半ば強制的に活動に取り組まなくてはならず、不安を抱えつつもまずは飛び込みやってみる。コントロールが効かなくても、即興的に行為することが難しく「これでよいのだろうか」と自信がもてなくても、投げ込まれた状況の中で手探りながら活動の方向性を探っていく。そうした初期段階では、児童の多くが不安や難しさを感じていたことが明らかになった。

一方で、実践を重ねていくにつれて、多くの児童が徐々に不安や難しさよりも、むしろ楽しさやおもしろさを感じるようになっていった。その理由としては、中心カテゴリー「他者の枠組みの受け入れ」を構成する、カテゴリー【教師が提示したことを受け止める】【他者の発見】【相手本位】【新たなメディアの発見】【他者の世界を生きる】のように、児童は活動の中で徐々に他者に対して意識が向いていくことで、活動の方向性を見定めていくことができたからであると考えられる。これらのカテゴリーは、各活動内容のルールや特性によって顕在化される度合いが異なるため、カテゴリー同士は並列的な関係性として捉えられる。

以上を踏まえると、中心カテゴリー「顕在化された未知なる状況へ直面」と「他者の枠組みの受け入れ」の関係性が見えてくる。児童は当初、「顕在化された未知なる状況へ直面」する中で、何が正解なのか、どこに向かえばよいのかもわからないまま、試行錯誤を繰り返していた。この段階では、児童は体験に対し

て不安や難しさといった否定的な受け止め方をしている。その時点では、児童にとってインプロは遊びの場として十分に機能していないと考える。

対して「他者の枠組みの受け入れ」に注目してみると、児童は試行錯誤する中で相手のことをよく観察したり、相手の肯定的な反応から自分自身の言動を顧みたりしている。これは、インプロの活動が基本的に他者と協働することで成立するルールのうえに基づいていることが影響している。ルール上他者と協働する必要があるため、必然的に自己よりも他者に意識が向くのである。

筆者は、この「顕在化された未知なる状況へ直面」と「他者の枠組みの受け入れ」は、循環的影響関係にあると考える。「顕在化された未知なる状況へ直面」した児童は、試行錯誤をするための手がかりを自己の外部に目を向けて探す。そうして外部に目を向けることを通じて、「他者の枠組みの受け入れ」を行い試行錯誤の指針とする。その指針を受けて試行錯誤した結果を踏まえて、再び試行錯誤したり、自己の外部に目を向けて手がかりを探したりする。

こうした「顕在化された未知なる状況へ直面」と「他者の枠組みの受け入れ」が、授業を重ねていく中で循環的影響関係に至ることで、児童はインプロの中で他者と共に試行錯誤することにより前向きになっていく。

すると次第に、児童の中ではカテゴリー【情動への委ね】が進み、活動に没入していく。そのことが契機となって、次にカテゴリー【二つの観念を同時に内面化】【飛躍した世界の広がり】という非論理的な出来事が児童の中で生じていく。こうして、中心カテゴリー「イメージの世界」へと足を踏み入れていく。恐れることなく試行錯誤を繰り返す中で、目の前の活動に没頭し、頭ではなく体全身で「楽しい」「おもしろい」という情動を感受するようになる。

その情動に突き動かされて他者と共に即興的活動を展開させていく中で、思わず笑ってしまうような展開が、共に活動している友達との間に「新たな世界の具体化」として生成される。そして展開された「新たな世界の具体化」が、新たな「イメージの世界」を喚起する。このように他者と共に目の前の出来事・状況と

戯れている状態とは、まさに児童が遊びを展開している状態であるといえる。

以上のように、《イメージの世界》と《新たな世界の具体化》も循環的影響関係にある。そしてこの段階に至ったとき、児童にとってインプロが遊びの場として機能しているのである。

3. 結論

3-1. インプロの中で児童が生成する遊びの場

本論稿の問いは「インプロの実践を通して児童はどのように遊びの場を生成していくのか」であった。ここまでの考察を踏まえると、インプロの授業を通して児童は以下のプロセスを経験していた。

- ①「《顕在化された未知なる状況へ直面》と《他者の枠組みの受け入れ》の循環的影響が生じる段階」
- ②「①から飛躍して《イメージの世界》と《新たな世界の具体化》の循環的影響が生じる段階」
- ③「②から飛躍して《自己の世界の拡張》が生じる段階」

結論として、児童はインプロの授業の中でこれら①から③のプロセスを経ることが分かった。特に本論稿の問いである遊びの場は、他者と協働で行う試行錯誤を通して①からの飛躍を経た②の段階に至ったときに、生成していると考えられる。

加えて先行研究のホルツマンの道具と結果の弁証法の理論は、②と③において成立していると考えられる。すなわち、《イメージの世界》と《新たな世界の具体化》の循環的影響と、そこから飛躍して《自己の世界の拡張》へと至る一連のプロセスとは、まだ存在しない世界を、即興的なパフォーマンスを行うことと同時に生みだしていくこと（道具と結果の弁証法）を意味していると考えられる。しかし本論稿の結論を踏まえるならば、道具と結果の弁証法としての遊びが成立するその前段階として、①から②へと至る遊びの場の生成こそが、児童にとって不可欠だといえる。

3-2. 成果と課題

本論稿では、そもそも児童がインプロの中でどのよ

うに遊びの場を生成していくのかということをはっきりと明らかにすることで、遊びの原理に基づくインプロの実践を捉えるための視座を得ることができた。このことは、現代の学校教育の中にインプロを取り入れていくことの意義を論じていく上で重要であると考えられる。

本論稿では、ホルツマンの理論のみに基づいて分析をした点で限界がある。結論で述べたように、②と③の段階はホルツマンの道具と結果の弁証法の理論で捉えることができる。しかし①から②への飛躍は、十分に捉えられない。今後は遊びの理論に関する先行研究をより広く検討し、援用することで、インプロにおける遊びの場の生成についてより詳細な検討を行う必要がある。同時に、今後は①から②へと飛躍することが難しい児童を対象に分析を行うことで、遊びの場の生成の阻害要因・促進要因を明らかにする必要がある。

註

- 1) 近年では、インプロを学級運営に応用するための方法について紹介する書籍も出版されるようになった[栗原2015][鈴木2020][三好2022]。また教育出版の小学校5年生の国語の教科書（2020年度からの使用教科書）には、4月の学習単元にインプロのゲームである「わたしは木」が掲載されている。

参考・引用文献

- 井谷信彦「ヴァイオラ・スポーリンの演劇教育思想にみるエネルギー概念の内実と射程」『教育学研究』88, pp.184-196, 2021年
- 奥村高明, 有元典文, 阿部慶賀(編)『コミュニティ・オブ・クリエイティビティ』日本文教出版, 2022年
- 神永裕昭「小学校高学年がもつ「否定的な主観的自己評価」にアプローチするためのインプロに関する研究」東京学芸大学博士論文, 2021年
- 木下康仁『定本M-GTA』医学書院, 2020年
- 教育出版編『教師用指導書「ひろがる言葉小学国語五上」』教育出版, 2020年
- 栗原茂『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, 2015年
- Johnstone, K. *Impro for Storytellers*, Faber and Faber, 1999.

- ジョンストン, キース (三輪えり花訳) 『インプロ:自由な行動表現』而立書房, 2012年
- 鈴木聡之『子どもたちとレッツ!インプロ!』晩成書房, 2020年
- Spolin, V. *Theater Games for the Classroom*, Northwestern University Press, 1986.
- 園部友里恵, 福田寛之「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』32, pp.1-23, 2016年
- 園部友里恵「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ーインプロ(即興演劇)の「ステータス」ワークに着目してー」『三重大学教育学部研究紀要』69, pp.299-311, 2018年
- 園部友里恵「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」『三重大学教育学部研究紀要』70, pp.209-220, 2019年
- 高尾隆『インプロ教育』フィルムアート社, 2006年
- 高尾隆「インプロヴィゼーションと学びの関係デザイン」川島裕子(編)『〈教師〉になる劇場』フィルムアート社, pp.133-156, 2017年
- デュデク, テレサ・ロビン&マクルアー, ケイトリン編(絹川友梨監訳)『応用インプロの挑戦』新曜社, 2020年
- ホルツマン, ロイス(茂呂雄二訳)『遊ぶヴィゴツキー』新曜社, 2014年
- マドソン, パトリシア・ライアン(野津智子訳)『スタンフォード・インプロバイザー』東洋経済新報社, 2011年
- 三好真史『インプロで自己表現力アップ!誰でも「発表」できる教室のアクティビティ50』黎明書房, 2022年
- ロブマン, キャリー&ルンドクウイスト, マシュー(ジャパン・オールスターズ訳)『インプロをすべての教室へ』新曜社, 2016年