
活動への発 達的介入を 考える

日本認知科学会
教育環境のデザイン分科会
活動記録 No.7

2015年8月28日
朱鷺メッセ

日本教育心理学会第 57 回総会自主シンポジウム：
活動への発達の介入を考える―「発達の最近接領域」の観点から

開催日：2015 年 8 月 28 日（金）10 時～12 時

場所：新潟・朱鷺メッセ

企画・司会：新原将義（筑波大学大学院） 太田礼穂（筑波大学大学院）

話題提供：

広瀬拓海（筑波大学大学院）・香川秀太（青山学院大学）

木村大望（成城学園初等学校）

佐々木英子

指定討論：

高木光太郎（青山学院大学）

岡部大介（東京都市大学）

■ 企画趣旨

新原将義（筑波大学大学院）

新原：朝早くからお集まりいただき、ありがとうございます。「活動への発達の介入を考える—「発達の最近接領域」の観点から」というシンポジウムを始めていきたいと思います。筑波大学大学院の新原と申します。よろしく願いいたします。

本企画は、日本認知科学会の教育環境のデザイン分科会の共催企画となっております。関係者のみなさま、ご協力いただきありがとうございます。私の方から企画趣旨と、あと話題提供をしていただく先生方の紹介をさせていただきたいと思います。

まず、この企画の出発点っていうのが、発達の最近接領域、ZPD という理論について、どうもいままでの議論を見返してみると、教授者から学習者への一方的な働きかけっていうものについては十分な議論がされてきたのかな、という一面がありつつ、ちょっと教授—学習っていうプロセスのダイアログ性、対話性っていうものがすごくなんというか、軽視されてきたわけじゃないんだけど、そこをちょっと扱いきれてないんじゃないかという指摘は結構前から、されてきているという現状があるようなわけです。

それに対して、ホルツマンの一連の研究グループが ZPD をパフォーマンスの時空間、という再解釈をしています。つまり自分のとは違う他者、とか、自分よりはちょっと有能なだれかっていうのをパフォーマンスするんだと。そのパフォーマンスをお互いにできると、いうふうな空間をつくっていく、ということが大事なんであって、ZPD のいうゾーン

というのはまさにそのパフォーマンスをお互い許し合う、お互いのパフォーマンスを完成し合うような空間のことなんだと、というような解釈を提案しています。

ここでいうホルツマンのいう「発達」って何かっていうとですね、よく、ホルツマンはヴィゴツキーもよく使う、子どもの言語発達の例を挙げるわけですがけれども、例えば、赤ちゃんが犬を指して「あー、あー、あー」と言っている。それに対して母親ってあんまりこう、「あれは「あー」じゃなくて「いぬ」って言うんだよ」と、「「いぬ」って言ってごらんさい」みたいな、こういうかかりかたは普通はしない。なんかこう、「ほんとだ、わんわんだね」っていうふうに話せているとして子どもを扱うわけですね。それによってまた子どもも話しているように振る舞うし、お母さんも話している人として扱うし、っていうことで、子どもはそれによって、いまの自分とは異なる「話せる人」、本当は話せないかもしれないんだけど「話せている人」としてパフォーマンスできる、ということが可能になる。そういうものが「発達」なんだと、そういう発達観にいたって、実践を進めていくわけです。

こういうふうな、お互いが、いまの自分とは異なるパフォーマンスができる、そういうふうな空間をつくっていくと、いうふうなことを目指してホルツマンは、様々な社会的な介入実践を行っておりまして、例えば、**Developmental School for Youth** という活動では、ニューヨークの貧困層の若者を企業に連れて行ってしまおう。企業で働く、ニューヨークのど真ん中にあるような大きい企業で働くっていうことをあまりちょっとイメージできないような子どもたち、若者たちを企業に連れて行ってしまおうと。そこで企業のことばで話す、企業人としてのパフォーマ

ンスをする，ということを目指すと。このときに重要なのは，別にその企業人としての言葉遣いを学ぶ，とかっていうことではなくて，企業の人が若者を，企業人としてのパフォーマンスができるんだっていうふうに扱う。それによって企業人としてのパフォーマンスができるような空間をみんなでつくっていいんじゃないかと，いうふうなことを目指した介入実践が，結構ここアメリカで爆発的に広まっているわけです。

ここで，ここから本題なんですけれども，ホルツマンが結構多用するのが，即興劇を用いたインプロとかワークショップっていう形式の実践なんです。これを使って，コミュニティに長期的に介入していくことによって，発達の空間の創造につながるよさだということ，介入のためのひとつの形式というような，ツールとしてインプロとかワークショップっていうものに，非常に注目が集まりつつあるというのが現状です。お集まりいただいたみなさんの一部の方も関わっている，こういうインプロ本の翻訳なんかでも進んでおりまして，非常に注目が集まっているということなんですけれども，このインプロ本について勉強していると，僕自身この疑問は常にこう，考えてしまうというか，陥ってしまう点で，なんかこう，ただインプロやれば発達してるって言うていいのか，っていう疑問が，あの，何回も何回もこう自分を襲ってくるわけなんです。ただインプロやれば発達しているのか。ただどうやら話を聞いているとそういう訳ではないと。インプロをやれば発達してるっていう訳ではないんだけど，じゃあ単発のイベントとしてではなくて，コミュニティに長期的な介入を行うと。お互いに発達の空間をそこで創造していくという観点から考えたときに，じゃあなんでインプロなのか，インプロを持ち込む重要な意義っていうのは一体なんなのかと，いうことは，ちょ

っと、この時点で一回しっかり考えとかなあかんとちゃうのかなと、いう問題意識があるんです。

これに対してインプロ側のよくある解答としては、子どもの何らかの能力が育つ、まあ実際にインプロをちゃんと勉強した方は絶対にこういうことは言わないと思うんですけれども、ちょっとググってみるとですね、なんかインプロを推している怪しげな企業がいっぱい出てきてですね、そこにこう、意味不明の創造性が育ち思考力が柔軟に、総合的な人間力が育つみたいなことがこう、アピールとして書いてあるわけです。総合的な人間力ってなんやねんとかこっちは思うわけなんですけれども。なんかそもそもこういう説明っていうのは答えになってないんじゃないかなと思うわけですね。個人的には応用力が育つっていうことはインプロっていうようなかたちで期待して良いのか、そういう方法論なのか、ということを見ると、この子どもの能力が育つっていう説明はちょっとずるいというか、答えになってない、個人的な能力を育てたいならインプロじゃなくてええやんけど、というようなことをこっちは考えてしまうわけです。

ということで、問われる論点というのを、僕なりにまとめてみました。まずインプロを持ち込むときに研究者は何を期待すれば良いのか。そして発達の介入を目指して、発達の介入を行ったそこで起きた出来事を研究者はどうまとめたらいいのかと、いう点について、これしっかり考えていかなあかんと、いうことを思っているわけです。もっと平易な言葉で言うと、「発達の空間を創造する」って一言でまとめちゃうわけですが、一体そこで何が起きてるのかっていうことはしっかり考えていこうじゃないかと。今の時点でしっかりこの点を焦点化する意義が

あるんじゃないかと、いうふうなことを考えているわけです。つまり、インプロを持っていく現場に何を起こしていくのか、現場で起きている事件っていうのは一体何なのかということをしっかり考えようよと、いう提案です。

今回、3つの話題提供をご用意いただきました。まず広瀬先生、香川先生からは、公園にたむろしている子どもたちへの介入実践の報告をしていただきます。その子どもたちに、今の自分とは異なる存在をパフォーマンスできるような空間を、研究者の介入によってまさに創造しようとしたんだけど、その後どうなったのかという、発達を目指す介入の実際について、ご報告いただく予定です。

2つ目の話題提供は、インプロチーム SAL-MANE (サルメーヌ) という団体を5年間運営してこられた木村先生から、そのインプロの団体の5年間を通して、インプロという活動を継続する難しさと、そこでの「遊び」という概念の大事さについてお話させていただきたいと思います。同時にこのインプロをやっていくことの中でどうしてもその団体のミッション、団体が目指すべきものは何かっていうのは、こうかなり浮遊するような、なんていうか、リスクと言ってもいいのかもしれないですけど、それがこう内包してしまってるわけですけども、その意義についても、ご報告いただければなというふうに考えております。

3つ目の話題提供は、応用ドラマ、まあ僕の中では応用ドラマってインプロに結構近いものとして捉えているんですけども、その応用ドラマによって社会にいろんな働きかけを試みてこられた佐々木先生からお話をさせていただきたいと思います。社会への働きかけ、まさに、ここで言う介入だと僕は思っているんですけど、その中でどのような発達が起き

っていると、いうふうに言えるのかと、いう点についてご報告いただく予定です。その後指定討論で、高木光太郎先生と岡部大介先生から、ご意見をいただきたいと思います。本日のスケジュール、大体こういうふうになっています。みなさんとの活発な議論を期待しております。では話題提供に移りたいと思います。

■公園で放課後を過ごす中学生への“学習”支援：

英語ダンス教室における実践の記録

広瀬拓海（筑波大学大学院）・香川秀太（青山学院大学）

広瀬：筑波大学大学院，心理学専攻の広瀬と申します，よろしくお願ひします。私たちの今日報告させてもらうところでは，インプロをやったというところではないんですけれど，パフォーマンス，先程新原さんからお話があったパフォーマンス的な空間をつくるということに挑戦した実践ですので，そういった観点からお話させていただければと思います。まず私の方から，行った実践の詳細というか，記録をご報告させていただいた後で，香川先生の方から，この実践から放課後や，そういった発達の空間をつくるということに対して，言うことができるであろう示唆について発表させていただきます。よろしくお願ひします。

まず，初めに，子どもたちの学校外経験の格差を背景とした問題へと注目が集まっています。従来は学校外経験の格差が学業成績における格差をもたらすことについて注目されてきたんですが，近年では学校外経験の格差をもたらす子どもたちの情動性や社会性の面での発達格差が注目されています。情動性，社会性の面での発達について，ホルツマンは，自分が何者であるか，すなわちアイデンティを社会文化的な環境の中でパフォーマンスする，振る舞う中で作り出していく過程に係るものとして扱っています。そして，経済的，文化的な格差によって，子どもたちを取り巻く環境が制限され，パフォーマンスとそれに伴う情動性，社会性が固定化されることを問題にしています。例として，有色人種の子どもの生活空間が，ストリートのようなところに制限され

ることによって、中産階級的な、一般的な社会の振る舞いみたいなものに触れる機会が少ない中で成長することで、成長してから、そういった振る舞いをするに不快な感情を持つようになってしまうといったことが問題として注目されています。このような格差に対しては、子どもたちに自分でありつつ、自分でないものとして振る舞う機会、パフォーマンス、学習機会の提供が必要だと考えられます。それによって固定化されたアイデンティをゆさぶり、それらの変化をそれに伴う情動性、社会性の発達を導くことが重要だと考えられます。

このようなことを背景として、私たちが行いました実践事例として、放課後を公園で過ごす子どもたちを対象とした支援について今日をご報告させていただきたいと思います。実施時期および内容は、2014年2月から8月に全7回のダンス教室を行いました。支援対象は、任意団体であるF勉強会の参加者で、このF勉強会は、近隣の中学生を対象として、放課後にすることがない子どもたちに居場所の提供を行っている団体です。F勉強会の参加者の特徴は2パターンあって、1つはほとんど毎日公園で夜まで過ごす子どもたちと、もう一方はたまに友達の家とか塾に行ったりして、それ以外は自宅で過ごしている子どもたちでした。本実践では特に前者を支援対象として焦点をあてました。その前者の子どもたちについて、約4ヶ月のフィールドワークを行ったところ、彼らについては様々な社会的経験に乏しいことや、教師や学校に対する拒否感、そして公園での仲間関係とそこでの仲間との振る舞い、パフォーマンスが固定化しているということがわかりました。そういった子どもたちに対する支援実践を組織するアイディアとして注目したのが、フィールドワークの中からダンスに興味を持っている子どもの存在が見えた

ということです。例えば、公園でダンスを踊っている子どもがいるといったことや、EXILE や E-girls のようなダンスグループへの興味、例えばその、EXILE などの PV の真似をして、その様子を撮影する遊びなどをしている様子が見えました。また、そういった子どもたちにダンスを教えてくれる人がいるならやってみたいかどうかを聞いたところ、やってみようという反応が得られました。そこでダンスを中心においた支援を実施することにしました。

実践開始前の支援の方針と内容です。支援の方針としては、ダンスを基礎に、子どもたちの学校でつくられた学ぶことに対する意味付けを新たなことにすることを目指しました。特に英語を学ぶことに対する感情を再創造しようということを設定しました。支援内容として、外国人講師による英語でのダンス教室を行い、ダンスを教えてもらうためにデタラメでも何かを話して伝えたり、聞いたりしなければいけない場面、つまり知る前に英語を話すことをパフォーマンスしている場面をつくり出し、英語学習に対する新たな意味付けの再創造を狙いました。

実践に関係する人々です。まずこれは子どもたちのリストなのですが、赤い文字で表示したのが、放課後公園で過ごす子どもたちとその仲間で、黒い文字で表示している子どもが、それ以外の子どもたちです。特に上から 2 番目にヒロ君っていう子がいるんですけど、この子だけカタカナで書いてあるんですけど、かなりこの後の展開で関わってくる子なので、この子だけヒロ君というふうに表示しています。次に大人です。大人が F 勉強会の主催者と、主催者の GI 氏と、ボランティアの RH 氏、そしてダンス教室の外国人講師のブラジルからの留学生の AR 氏、それとあと、ダンス経験者の大学生として、B1, B2, B3 の 3 名が実践に関わり

ました。

ダンス教室の実施プランとして、まず、ダンス教室の2014年3月に3回、約2時間を実施することにしました。この日程は子どもたちと予定を打ち合わせた上で決定しました。会場は主に東京都内私立大学のフィットネスルームで、ダンス練習に必要な鏡張りの部屋を準備しました。練習内容は、基礎練習はほとんど行わず、ダンスに興味を持ってもらうため、EXILEのダンスの模倣を中心とすることにしました。また、AR氏と子どもたちがダンスを簡単にアレンジする活動を組み込むことで、AR氏と子どもたちの英語でのやり取りの機会をつくることをしました。ダンスする曲については、踊ってみたい曲を子どもたちから募集したところ、MU、ヒロ、HAから、積極的な意見が得られて、紆余曲折を経て、『Rising Sun』という曲を踊ることになりました。

第1回目の概要です。第1回目の参加者は、ヒロ、IT、SI、NA、MO、YUの6名でした。放課後公園で過ごす子どもの参加は、そのヒロ君のみでした。子ども達はGI氏に引率されて参加し、集合場所へMOが遅刻したため、全員が30分遅れての参加になりました。これがダンス教室の様子です。鏡が前にあるところで、先生がその前に立って、その後ろに子どもが2列に並ぶというかたちで行いました。ダンス教室は事前に決めたプログラムに沿って実施しました。まずは英語での自己紹介を行い、EXILEの曲に合わせてウォーミングアップを行い、『Rising Sun』のレッスン、そして子ども達とAR氏が輪になって座り、会話をするという活動を行いました。子ども達の様子としては、なかなか上手に踊ることが出来ない子ども達が多い中で、一方、比較的上手に踊れる子どもとして、そのヒロ君という子の存在がありました。ダンス教室の中では

動きを真似ることで、レッスン自体にはついていくことはできるのですが、AR 氏とのやり取りには子どもはあまり積極的に参加せず、AR 氏の質問に答えることをかなり恥ずかしがって、あまりやり取りが起きないような状態でした。

次に 2 回目です。2 回目は開催日の前日に、発表者が子ども達に連絡をしたところ、参加できなくなったという返答が 3 名から得られました。また、事前に欠席の連絡もらっていた者 2 名を含めて、5 名が参加できないことから、この回のダンス教室は中止となりました。

次に 3 回目です。参加者は IT, MO, KA の 3 名で、放課後公園で過ごす子ども達の参加はこの日はありませんでした。活動内容は第 1 回同様、ストレッチ、ウォームアップ、『Rising Sun』のレッスン、話し合いを行いました。そしてこの話し合いの中で、今回の子ども達は放課後公園で過ごす子ども達と違った子どもたちが参加していたので、自分たちはあまり EXILE が好きではないという話題になり、IT から「初めて聞いた音楽に合わせて踊れるようになりたい」という発話が見られたため、その後のプログラムを変更しました。そこでは基礎的なステップが 3 つ子どもたちに教えられ、適当に流した音楽に合わせてそれらのステップを用いて踊るといった活動が行われました。

3 回の活動を経ての課題です。まず、放課後公園で過ごす子ども達の参加について、開始前は踊ってみたい曲を挙げるなどの関わりが見られたのですが、開始後は第 1 回にヒロが参加したのみでした。逆に参加したのは、学校的な放課後活動のように参加している IT や MO が中心でした。子どもたちがなぜ参加しなかったかについてですが、まず、会場の場所が彼らの居住地から電車で 40 分以上かかる場所で、彼らの生活

圏の外にあったことが考えられました。また、学校的なルールとして、決まった日の決まった時間にプログラムに沿って行われる形式だったということや、講師と生徒という関係性が存在する活動だったことも考えられました。また、子ども達が望んだものではなく、こちら側が意図的に付け加えた英語での活動は、彼らが参加することの障害になってしまったのではないかとということが考えられました。

これを受けて、4回目以降の方針として、教室型の支援から、彼らの生活圏や生活スタイルの中にダンス活動を組み込む形に変更することとしました。具体的には、彼らの生活圏にある施設の、地域の施設にて、自由に参加できる場所をつくり、その中で、B1, B2, B3の大学生3名が、ダンスへの興味を引き出すこととしました。その際、英語活動は一切やめることにしました。また、この活動を、F勉強会の活動の一環として行うことにし、平日の夕方18時頃から21時頃まで居場所を開放して行うこととし、また、F勉強会のもともとの活動として、ダンス後に食事会を行う活動もすることにしました。

これらを受けて行った第4回目の概要です。参加者はヒロ君、およびSIが終了間際に参加して、2名でした。この回からF勉強会の代表のGI氏とボランティアのRH氏が参加しました。この2人は子ども達と長期間接してきたため、F勉強会に関わる多くの子ども達から信頼を得ている存在でした。活動内容は、まず、ヒロ君に対して、ダンスに興味を持ってもらうために、ダンスのDVDを見せるといったことを行ったんですが、映像を眺めてはいたんですが、積極的に興味は示さず、飽きて別の遊びをRH氏と始めてしまいました。そこで、B1がヒロ君に対して、ブレイクダンスを披露し、それを披露した後にブレイクダンスの

練習をやることを提案したところ、ヒロ君からやってみたいですよという積極的な応答が見られたので、ブレイクダンスの基礎である、シックスステップや、チェアーなどの練習をしました。

次に、第5回目です。第5回目は、参加者は、ヒロ君から HA, SI, IT, YU の計5名でした。今回初めて放課後公園で過ごす子どもの一人である HA が参加しました。この回はなかなか子ども達が来なかったため、RA 氏が子ども達を連れてきて、連れてきました。活動内容は、ヒロ君と IT の2人が前回同様ブレイクダンスの練習に取り組みました。ヒロ君は、前回に比べて少し上達していました。ダンス教室の後少し話を聞くと、ダンス教室のあと少し練習をしたと語っていました。HA にも参加してみないか声をかけたんですが、とりあえず見学をするといった反応が見られ、練習に参加することはありませんでした。

次に、第6回です。第6回の参加者は、ヒロ君, HA, TO, YU, プラス1名の計5名でした。ヒロ君, HA の友人と考えられる, TO が初めて参加しました。ヒロ君, HA, TO は開始から、約2時間後、RA 氏に連れられて参加しました。ヒロ君はアルバイトを始めたそうで、それが終わってから参加しました。活動内容は、ヒロ君, HA, TO が参加するまで、YU がブレイクダンスの練習をしていました。B1 は、YU が体操を習っていることを聞き出し、練習メニューを追加するなどのことを行っていました。その後、ヒロ君と HA, TO が参加したんですが、ヒロ君は来てすぐに練習に加わるも、HA, TO の2人は参加しませんでした。ヒロ君が仲間に対してダンスをしないか声をかけていたんですが、それでもその2人は参加することはありませんでした。HA と TO は練習の様子を見ながら最初は仲間同士で話をしていたんですが、参加から

しばらく経った後、2人は会場のあいてるところで施設に置いてあった棒を使って、あの、チャンバラ遊びを始めました。またこの回でヒロ君がB1にアドバイスを求める場面が見られました。

活動4, 5, 6回目を終えてです。活動の実施形式を変更したためか、徐々に放課後公園で過ごす子ども達の参加が見られるようになってきました。しかし、ダンスへの取り組みは、まだヒロ君以外は見られない状態でした。そして、放課後公園で過ごす子ども達の参加が増えるにつれて、彼らが自分たちの遊びを支援の場に持ち込むようになってきました。それは例えばHA君と、TO君がチャンバラを始めた場面などに見られました。それに対して、そういったことがある一方ヒロ君は、真剣にダンスに取り組み続ける様子が見られました。これらを踏まえて、次の回ではヒロ君に対してはそのままダンス練習を行い、それ以外の子ども達に対しては、彼らがどういうことを考えて参加しているのかを聞いてみることにしました。

7回目です。参加者はHA, TO, MU, TA, SI, IT, YUの計7名でした。HA, TOの友人と考えられる、MU, TAが初めて参加しました。ヒロ君はこの日は欠席でした。この日はヒロ君が欠席のため、ダンスの練習をすることが難しいと判断し、その他の子ども達と食事をしながら、話をまずはしてみるということを意識して、活動を始めました。食事の途中でRA氏の提案によって、B2の自己紹介を行い、子ども達と対話のきっかけをつくらうとしたのですが、途中で子ども達の間で会話が始まってしまい、B2の自己紹介は途中で終了してしまいました。そして、食事が終わると、HA, TO, MU, TAの4人は会場から出ていってしまい、SI, YUは会場にあったストラックアウトで遊び始めました。そ

して、しばらくして HA, TO, MU, TA の 4 人が戻ってきたんですが、戻ってくると、MU と TA の 2 人は、ストラックアウトで遊び始めました。その際、壁に思いっきりボールをぶついたり、ストラックアウトの的を分解し始めるといった行動が見られました。また、MU と TA はストラックアウトでの遊びの流れから、室内にあった木の棒を使って野球をしようとし始めました。施設のことを壊す可能性が高いため、注意したんですが、すぐにやめてもらうことは、まあ難しい感じでした。

7 回目の活動を終えてです。新しく 2 名の放課後公園で過ごす子ども達の参加を得ることができました。しかし、ヒロ君の参加がなくなって、ダンス教室としての側面が消滅したことによって、暴れたりふざけたりする彼らの振る舞いが活動全体を飲み込んでしまうことになりました。また、ヒロ君がアルバイトを始めたため、参加することが難しくなってしまったと考えられました。そこから、ダンスを中心に据えた支援を、これ以上続けることは難しくなったと判断し、ここで一旦活動を中止して、新たな支援の方向性を探ることへとしました。

まとめです。まず子ども達の活動への参加についてです。本実践では、前期 1 から 3 回と、後期の 4 から 7 回で、大きく形式が異なっていました。前期はダンスの練習に適した東京都内の施設で集合時間、練習プラン、明確な指導者などを設定して行いました。これはダンスや外国人との会話のように、明確に公園とは異なる振る舞いを彼らに要求するものだったと考えられます。それに対して、後期は参加者の生活圏内にある施設で、明確な集合時間や練習プランを設定せず、友達のような、子ども達の環境を意識して行われました。これはどちらかと言えば普段の子ども達の活動に近い、振る舞いを許容するものだったと考えられます。

そして、そのような介入の方針に伴い、参加者にも違いが見られました。前期は高校進学後に部活動へと参加することを語った **TI, MO** が中心だったのに対して、後期では、ヒロ君や **HA, TO, MU, TA** などの公園で放課後を過ごす子どもの、参加が見られるようになりました。ここから、前期の介入の形式は、放課後公園で過ごす子ども達の参加にとってハードルになったと考えられました。

次に、本実践で子どもたちの参加を導くために、仕組みとして利用したダンスについて、それがどのように機能したかについてですが、開始前は、ヒロ君、**HA, MU** などから、踊ってみたい曲の提案がなされるなど、積極的な活動へのコミットが見られました。それに対して、後期ではそういった機能、ダンスに子ども達があまり参加しなかったことについては、活動の中で子ども達にとってのダンスの見えの変化が起きたことが考えられました。公園での普段の日常的な活動における、子ども達のダンスは、彼らのやり取りに位置づくものだと考えられます。例えば、子どもがダンスをみんなに披露して、それを話題にして楽しむことや、**EXILE** について語ること、その真似をして遊ぶことは、ダンスに取り組むことではなく、ダンスを話題にして仲間とコミュニケーションすることが彼らにとっての楽しみになっていたと考えられます。そのような彼らが、実際にダンスに取り組む場面に出会ったときに、練習に取り組む対象としてのダンスが、そこで意識されたのだと考えられます。そのため、興味がある、やってみたいと語りながらも、そういったダンスの見え方が変化して、取り組まなかったというふうになったのではないかと考えられました。しかし、多くの子ども達との不参加と同時に、ヒロ君の継続的なダンスへの取り組みも見られました。これはヒロ君に

とってダンスは踊る対象，支援の中のダンスとしても，ダンスが存在していたのではないかと考えられました。私の方からの実践の報告は以上で，ここから，この実践を受けての示唆について，香川先生に話させていただきます。ありがとうございました。

香川：香川と申します。交代させていただきます。よろしく申し上げます。そうですね，以上の実践なんですが，少しだけちょっと説明を加えさせていただきますと，何をやっているかっていうことでもあるんですけども，最初に新原さんがご説明くださったように，ニューヨークの方で，貧困の子ども達とか，まああの結構不良，犯罪を犯しちゃうような子達っていうのをステージに上げてですね，ダンスをさせてあげると。ヒップホップをダンス，踊らしたりとかですね。その企画自体を子ども達にさせて，それでちょっと犯罪がこう減ったりだとか，自分でなんかやれそうだっていう感覚が身についたりだとか，そういうことをですね，ホルツマンらはやってるんですね。我々としても，子どもにほんとに今のニーズがあるかどうかわからないんだけども，そういうステージをつくるっていうことを，まあやってみたい，ということをお我々が考えて，大きなチームではですね，それを長期に目指してるということはありません。で，そのちょっと文脈からということもあるんですけども，まあ例えばこういう放課後の活動に公園でたむろしているような子達だとか，そういう子達というのは基本的には学校にあまり来ない子達なんです。学校に来ない子達っていう方たちはですね，ある意味大人たち，我々がですね，そういう特殊なステージの場だとか，ダンスレッスンを経験して，なんらかの発達の感覚を感じて欲しいということをおある意

味大人の都合で考えているところがあるわけですが、そうしたときにですね、学校とか職場とは異なってですね、参加の強制力だとか、大人に権力が発生しづらい場なんですね。無理やりダンスさせられるわけにいかないわけですし、やりたいと言っているわけですがけれども、やってみない？、というかたちで、こちらからも提案する。学校の教室だと、成績が発生したりするわけですし、まあ来ることが前提になっているので、もう既にその時点で強制力というか、制約が発生してるわけ。そういった状況に比べてですね、学校教育的な、企業の研修設計的な常識っていうのは今の事例をご覧くださいとですね、全く通用しないということがあります。例えば研修設計だとか、教育だとかですね、まずプランニングとしてはこういうことやりましょうと。この時間に何分間大体、あの、まずはこう簡単にゲームやりましょうとか、アイスブレイクしたらその後、次の学習内容を言っていきましょうというふうに、プランニングしていくわけで、あと、目的を明確にしよう、はっきりしましょうということも、まあ言われるわけですね。しかしながらいまの広瀬さんが発表していただいたところを見ますとですね、そもそも、子どもが来ないわけですね。来ないと。で、当初設定したプランがことごとく崩れていくというようなことが、今の事例からわかったと思います。そういったときに我々としては、そういう場にですね、たむろしている子達になにか、こちらで提供できるものはないかというふうに考えて、実践するとき、どういった振る舞い方が考えられるのかということを見ていきますと、キーとしては、雑多で不確実なわけですね。その子ども達が何をやるかわからないし、どう反応するかわからない。そういったような、ある意味海を泳ぐような実践と言いますか、それはまあ競泳という

よりも、海で子ども達がこう、遊んでいる間に、自分たちで自主的に、貝殻を見つけてそれを交換し始めて遊び始めたりだとか、そこに大人が混ざってなにかやると、いったようなですね、かなり流動的な場の中で大人がどう振る舞っていくべきかと、いうことを考えていく必要があるのかなと思います。で、本事例はそういうものが、すごくよく見えるような事例だったのかなというところです。

で、以上を見ますと、大人にとってむしろ新しい、情動を経験するようなパフォーマンス空間であったんじゃないかっていうことも、見方としては言えるのかなと思います。結構大人の方が一生懸命、考えているわけですね。子ども達よりも、一生懸命考えているということがあると思います。で、じゃあそういう不確実な状況、子どもがダンスしてくれるかどうかわかんない、まあ自分たちがしたいと言ったから、やり始めたっていうことがあるんですが、そういった不確実な状況で起こったことは何なのかっていうことを見ていきたいと思います。で、いくつかの概念的なツールっていうことも、示唆的にちょっと取り出せたらないうところで考えています。

一つ目は交換の不一致ということなんですが、人間関係は基本的には交換関係で成り立ってるわけですが、これでいうとまあ、このダンスレッスンをですね、後半、ダンスを教えた学生っていうのは、大学生なんですけれども、卒研が書けるということが一つありますね。卒研のテーマとしてやりたいというのがあって、ただダンスとして、子ども達にダンスを提供して、っていうのが贈与の関係ですけれども、それに対して子どもがダンスをして、踊ってくれて、やってくれて、それによって自分も卒論が書けるという、そういう交換関係というのがここで想定して

いるわけですが、それがこう、一つはミスマッチを起こしているということが言えるかと思えます。広瀬さんも含めてですね、大人としてはダンスをしたいんだったら、英語の学習とくっつけて教室を開いてみよう、それを贈与として、期待して、贈るわけですが、それに子どもが返礼してくれない、応じてくれないということがあるわけです。で他方ですね、ヒロ君だとか、あと YU という子どもが中にいたわけですが、ゆるいながら交換のマッチングが起こったと、だからダンスレッスンにのってくれたということがあると思えます。ただしですね、問題を細かく見ていきますと、単に贈与交換がですね、ダンスレッスンをこちらとしては提供している、向こうがそちらに応じてくれると、いうような、で、学ぶ機会っていうのを向こうが、子どもとしてはある程度得ていると、いうような贈与交換の成立によってですね、つながりがこう、できるというわけではなくて、絶えず見ていくと、贈与交換っていうのは交渉されて変形していつているんだというところが、見えてくるかと思えます。まあ実際毎回 B1 や大人の方はですね、ダンスの見せ方だとか、ダンスへのアクセスの仕方っていうことを変えていつているわけですし、YU がですね、体操、6 回目にこういう需要があったわけですが、体操を習っているということをその場で聞き出して、それに合わせてブレイクダンスの説明の仕方っていうのを変える。情報の提供の仕方、贈与の仕方っていうことを変えていくということをやっている。他にもいろんな所があるんですけども、そういう意味では不確実性の海を泳ぐということによってですね、まあ最初に期待するのは商品交換のような、固定的な贈与交換っていうのは起こらないんじゃないかと、そういう意味では交換の状況的な変形、その場に応じて交換物つ

ていうのを變形させていくと、いうことが大事になってくるのかなというところでは。それがあの、インプロということばが出てきますが、即興性、即興性って言うとも我々、それでわかっているようなつもりになってちゃうんですけども、中身として、交換の状況の變形という概念ということが、取り出すと言えるんじゃないかなというのが一つ考えていることです。

学校においては生徒が学習してですね、それによって単位と成績ということが生徒にとってはもらえると、そういう、交換関係が比較的固定的なわけですが、こういう場では流動的な、それ自体がどんどん変化していくと、いうことがあるかと思えます。

二つ目というか、まあ三つ目なんですが、歴史性の、こうせめぎ合いが見えるのかなというところがあります。歴史性というのは、大人としてはダンス活動を提供したいということが一方ではあって、子どもとしては、日常活動がそこで起こっているわけですね。ふらっと学校が終わった後に、その放課後の、あるさっきの畳のような場に来てですね、まあふらっと遊んで帰るわけですけども、その間のこう、ある意味マッチングと mismatch というのが、ゆらぎながら活動が進行していったというものが今回の事例じゃないかと思えます。

すいません、ちょっと結構飛ばしちゃいますが、で、実践への示唆として考えていくときに、我々は大人と子どもをある意味くっつけたり、子どもの活動、普段の活動ではですね、視野が狭まってしまふところを、大人たちが考えた、提供できる何かっていうのを、子ども達に見せてあげることで、何かの発達空間を導き出したいというふうに考えて、それ

をデザインするわけですが、そのようなデザインをするときにですね、あの先ほど申しあげましたように、偶然性とか流動性ということが絶えずその場で起こっているのです、半分はまあ子どもが遊びの活動なわけですけれども、そういうものにこう、半分流れを身を任せながらですね、こちらがプランニングを明確にしてなんかやるっていうんじゃないで、それに合わせながらですね、その中から交換物だとか、つながりっていうのを即興的に、構築していくということが大事なんじゃないかと、そういう意味ではある意味大人もかなりパフォーマンスをしなきゃいけないと、いうところがあると思います。子どもにダンスでパフォーマンスをある意味経験させたっていうのも、大人もまたパフォーマーになっていく過程っていうのが、とても大事になってくるんじゃないかなというところですね。

最後なんですけど、大人たちが子ども達になにか提供したいといったときに、一つはいまダンスということがあったんですが、我々はいろいろなことを考えてまして、ダンスだけじゃなくって、まあ例えばプログラミング教室をちょっとやってみましょうとか、それは子どものニーズを聞き出してやったりもするんですけども、そういった大人が今まで築いてきた、そういうプログラマーの方がいらっしゃったら、その方がやりたいと、やろうかという話を持ち出してきたりしたんですが、そういうふうに分たちが築いてきた歴史性ということがそれぞれ、個々人あるわけですけれども、その歴史性と、子どものなにかこう、やりたいといったニーズがあったり、なんかこの子はこういうことやってみたらいいんじゃないかなと、学校で経験できないようなことやれたらいいんじゃないかなと、いうことをですね、我々が見出すということをや

ですが、そのときに単に今まで経験してきたことをそのまま提供するというんじゃなくて、子どもの状況だとか、活動、それから、それをどういうふうに資源として交換したらいいかと、いうことをですね、まあその都度考えていく、という必要があるということですね。それは同時にですね、今回の事例にあったように、子どもの日常性に飲み込まれていくというような可能性もまああるわけです。子どもの日常性に寄り添うからこそ、子どもがある程度参加してくれるということがある一方でですね、それによってですね、子どもの活動にのまれて、最後ダンス教室がまあ成立しなくなっちゃうと、っていうこともありうるわけですが、それと隣り合わせの状況で、その活動のデザインをしていくと、いうようなことというのが、言えるのかなと思います。

いろいろちょっと前提がありまして、その説明をしたかったんですが、時間にも限りがありますので以上、ということになります。すいません、どうもありがとうございます。ご静聴ありがとうございます。

■パフォーマンスとしてのインプロを長期的に創造し続ける：

方法論から遊びの道具へ

木村大望（成城学園初等学校）

木村：おはようございます。それではこれからお時間いただきまして、僕の発表をさせていただきます。僕は「パフォーマンスとしてのインプロを長期的に創造し続ける:方法論から遊びの道具へ」という副題を付けさせていただきました。成城学園初等学校で専任教員をしております、木村大望と申します。モッチーと呼ばれてますのでぜひモッチーで覚えてください。でですね、今日資料をお手元にちょっとご用意することが、こちらの準備不足で出来なかったのも、もし例えばこの後の、この後の質疑応答とかで、ご指摘があったりとか、ご質問があったりするときに記録したいということであれば、写真撮っていただいて、参照していただくとか全然構いませんので、あと僕を写真撮っていただくのも、ぜひ、バンバン写真を撮ってください。

先程新原さんからご紹介あったんですけど、僕は成城学園で、初等学校で教員として働く一方、週末、主に週末になるんですけど、SAL-MANE（サルメーヌ）っていうインプロのチームを主催して、そちらの活動も現在続けています。なので今日は、その、僕の専門がインプロになるので、そのインプロの活動、インプロっていうのがそもそも遊びっていうものとどのように関係しているのかなっていうことと、その後、実践でどのような気づきが自分たちにあったかっていうことをご報告できたらなと思います。

はい、というわけで僕の自己紹介は簡単にします。東京学芸大学の

学院を終了して、表現教育コース、高尾隆研究室を出ました。なので専門は演劇教育、特にインプロ、即興演劇について学んでいます。で、先程もお話したインプチーム、SAL-MANE っていうのを平成 22 年、5 年前から活動していて、いまでも続けています。今年の 4 月から成城学園初等学校の教員として働いて、国語と劇の授業を担当しています。あの、劇が授業としてある、ちょっと変わった学校なんですけれど、そういった学校で仕事しています。

今日の発表内容なんですけど、このようにしました。最初まず背景ということで、新原さんが先ほどお話したものと重複するところがあるんですけど、それを引き受けるといったかたちで、インプロへの注目とか、インプロに期待されるもの、疑問や論点というものを確認した上で、あと今回のたたき台というか、理論的前提になっているホルツマンってどういう話をインプロでしているのかなとか、インプロの定義ってどういうものかなっていうことを確認できればと思います。で、その上で、まあ SAL-MANE の実践から得られた発見としてますが、そんな研究的な発見というよりは僕達が実践で気付いたことってというようなことをご説明というか、ご報告させていただきたいなと思います。で、最後に簡単なまとめと、終わりにというのを付けさせていただきます。

はい、じゃあさっそくなんですけども、第一部の背景ということで、インプロへの注目。ホルツマンの『遊ぶヴィゴツキー』をご存知の方が多いと思うんですけど、道具と結果の弁証法的活動としてのインプロっていうのをホルツマンは言っています。道具と結果の弁証法的活動っていうのはなにかっていうことを説明するときに、まあその対概念というか、反対、それと対称的な関係にある結果のための道具方法論っていう

ものを見ると、参照しやすいかなと思います。僕なんか、簡単な言い方をすると、まあなにかの結果のために何らかの道具をとか、手法とか、そういったことを使うっていうことになるんですけど、それはさきほど新原さんからもあったように、どこか指導者から学習者に対して一方的な関わり方であったりとか、まあそういった学習のある種のこう、学び方を、ひとつに一元化してしまうような、なにか、危険性とかそういったものがあると。で、道具と結果の弁証法的活動ってというのが、そういった手段であったり目的とか、その成果っていうものが、どちらも弁証法的につくられるもの、どちらでもあり、どちらでもない、みたいなものであるかなと思います。で、そういったことについてインプロというものも、手法としての活動の類似性というものが、この『遊ぶヴィゴツキー』の中では、多く取り扱われています。インプロに期待されるものはなにかっていうので、さきほど新原さんが、インプロっていうと最初まずスキルトレーニング的な側面のインプロっていうのが出てくるって話がありました。例えば、まあ、ホルツマンの著書の中にも俳優ではない人へのインプロ訓練は、90年代に流行ったんだけど、そこでは共同活動、まあ自信とか、セルフコンフィデンス、注意深さ、聞くスキル、積極性や想像力を育てるといわれたということで、紹介されています。ただ、その直後なんですけど、目ぼしい成果が見られなかったってようなことも書かれています。そういったスキルトレーニングとしてのインプロがここで議論されているか、というと必ずしもそういうことではなく、とりあえずパフォーマンスとしてのインプロということが、ホルツマンの著書の中で重要な、まあ話題というか、議論となっています。で、それはなにかっていうと、ロブマンっていうほかの研

究者の名前も出てくるんですが、ロブマンや、ほかの研究者は即興的教育と、幼児のごっこ遊びの類似性を指摘して、即興は子どものときに持っていた、創造的で共同的なスキルを大人が再発見する方法だと強調している。つまりこのごっこ遊び、いわゆる遊びっていうものと、まあ、あとこのあとで出てくるパフォーマンスっていう概念がこのインプロ、およびそのインプロの即興的な教育に関連する事項として取り上げられています。

で、その時生じる疑問点や論点なんですけども、まあ、まずそもそも即興的教育と幼児ごっこ遊びの類似性ってなんだろうと。またその類似性、まあ、ある意味即興的教育が、学習が先導する発達とどういうふうな関係になるのか。あと発達の空間ってどういうものなのかっていうことを確認したいなと思います。ではなんで改めてインプロなんだろうかっていうことを考える上で、その意義や期待、限界について僕らの実践から得られた発見というものをご紹介します。で、キーワードはやはり遊び、および学習が先導する発達、発達の空間ってこの3つになるかなと思います。

第二部ですね。ホルツマンにおけるインプロの定義ということで、これはヴィゴツキーの遊びの分類に関わってくることなんですけど、自由遊び、ゲーム遊び、劇的プレイ、またパフォーマンスってものを紹介しています。まず一つ目はさきほどから話題に挙がっている幼児のごっこ遊び、およびファンタジー遊びとしての自由遊びです。この自由遊びの特徴っていうのは、意味や行為を凌駕するような創造的場面にあるというふうに言っています。一個一個説明するとちょっと、3つ一気に紹介した上でそれぞれ比較するのがいいかなと思うので次に進みます。

ゲーム遊びってというのは、構造化された、ルールに依拠する活動で、ここではルールっていうものが表立ったものとなって、ゲームが複雑になればなるほど、ルールが創造的場面を凌駕するようになる。つまりまあ、ルールが先にあって、そこでなにか、あとはそのルールの中で遊ぶってということで、まあ例えばチェスとか、サッカーだとか、そういったものが紹介されていましたが、あと例えば、このアメを食べちゃいけないっていうゲームとか、そういう決まりの中で遊ぶってというのは結局そのルールの中で遊んで、あの、アメを食べてはいけないっていうルールの中で遊んでいることになるので、これもある意味ゲーム遊びとしての側面があるというような紹介があったと思います。

劇的プレイもまた、パフォーマンスってことで、ここでプレイ、パフォーマンスっていうキーワード、まあキーワードというか、重要な要素が出てくるんですが、この時点で劇的プレイまたはパフォーマンスって言っていたのは、まあ例えば様式化された職業的演劇であったりとか、あと例えばロールプレイとか、いわゆる社会の中とか現実世界の中で実際にある役柄を演じてみるとか、そういった側面が強いのかなと思います。なので、ある意味これから説明するインプロとか、即興的な遊びって言うときにはちょっとまた、そういったニュアンスが変わってくるのかなっていうことは、留意しておくべき点かなと思います。

続いて、先程3つの遊びについての説明があったんですけども、その中でも特に自由遊びと劇的遊びっていうものについての類似点をここで指摘しています。まあホルツマンでありヴィゴツキーの理論でもあるんですけども、まあヴィゴツキーが指摘した自由遊び、これはルールと結果の環境制約、現実からの自由さは他の種類の遊び、ここで劇的遊び

もまたパフォーマンス、特に台本のない即興的なものと似ているというような話になります。で、自由遊びと劇的遊びの両方で、遊ぶ人、演技者は直接に活動の生産者であり、遊び、演劇の感覚的、認知的、情動的要素を生み出し調節する責任を負っていると。で、遊びの発達の潜在力は、行動の実行ではなく活動の創造的パフォーマンスなのだということで、自由遊びおよび劇的遊び、特にその即興的な劇的遊びという、両方が補われていると思うんですが、その中で見られる類似点として、なにかしらのルールっていうものがあるって、それの中で遊ぶっていうよりは、活動がまずあって、その活動の中で創造的にルールがつくられたりとか、まあルールと結果っていうものが出てくるんだ、ということになります。なので、環境制約、現実っていう状況からどうやってそこにはない創造的な場面、ありうる世界とか、そういったものにコミットしていくかっていうことがここで議論されているのかなと思います。

で、いよいよ先ほどから出ているインプロっていうものとの関連につながっていくんですが、遊びに自由度を与える想像力と、遊びを制約するルールの相互作用が、遊びの発達の潜在力を生み出す。想像の世界でつくられる行為は状況的制約から遊ぶ人を解放することで、それ自体の制約を課すということで、制約制約ってことばとか、あと似たことばとしてルールっていうことばがたくさん出てきているので、ちょっと複雑にもなりつつあるんですけども、先走って先ほどお話ししましたが、基本的に遊びの中では、創造的場面がつけられます。それによって現実的制約とか、状況的な制約から解放される一方、その創造的場面における制約っていうものがまた新たに生じてきます。ので、常にルールっていうものがつくられ、さらにそれをまた制約するものが現れ、というかたち

でそれを相互作用的に常につくり直し、生成し続けるということがここで生まれてきます。なので、ちょっと一旦真ん中飛ばしますが、僕はこの「制約」ってことばを創造的場面の秩序みたいなものと考えるといいのかなと思いました。つまり、何か創造的な遊びをしていると、その世界の中での秩序っていうのが生まれます。例えば子ども遊んでいると、砂場とかでバーっと遊んでるんですけど、ここはなんとか山ね、とかいったら、こどもはほんとになんとか山なんです。で、それを無視して、こう、またぎ越えようとする、なんで山登り越えられるの、みたいなことになります。みたいに、子どもの中ではその場面には「ある秩序」があります。で、その秩序ってものが、あらかじめ用意されてるものではないんですけど、ある遊びの中で、後天的に、後で、こう生まれてきたりするもの。で、そういったものの秩序と現実的な制約ってものとの相互作用ってものが、一つ、インプロ、即興遊びの醍醐味、ダイナミックな部分なのかなと思っています。なので、そういった意味で、未就学児童も日常的な活動では遊びと、インプロってものがそういった類似点、まあ似たような部分っていうのがあるのかなと思います。で、ホルツマンが具体的にインプロってどういうものかですっていうことを書いてる部分を引用しました。インプロする、ゲームを遊ぶためには、プレイヤーはルールに従わなくてはならないが、インプロをするためにはその中でルールが立ち上がるように創造的場面を集合的につくり上げる必要がある。ごっこ遊びのようにそれ自体の他にはなんの終着点も目標もない。ということで、さきほどから繰り返している内容がこのインプロの活動の中に見られる特徴として挙げられています。なので、ルールと創造力で遊ぶ、独特のプレイっていうのがインプロなんだっていう感じに

なります。

で、発達の空間ってちょっと話が飛ぶんですけども、じゃあその、そういったことを、まあ学習的な活動でもいいですけど、インプロっていうものを例えば発達の空間との関係でどんなように考えるかっていうときに、そもそも発達の空間ってなになんていうことで、まあ誰もが学習を先導をする、発達を創造するための集合的で道具と結果の弁証法的活動に参加できる組織とか、まあ、ある意味空間とかっていうものになるんですが、結局それってどんな空間なんでしょうか。それはなんか、なにかしらの能力の領域なのか、あるいは物理的な空間なんでしょうか。それとも心理的空間なんでしょうか。で、あとそこではどのようなことが起きているのでしょうか。で、あとこれが僕の一番の、たぶん引き受けなきゃいけない部分なんですけど、インプロを創造する空間っていうことに置き換えられるのか。どんな、例えばそうだとしたらどんな特徴があるのかっていうところで、実践と研究の必要がでてくるのかなと思います。

ここからが実践についての簡単な報告になるんですが、インプロチーム、SAL-MANE、僕がつくったチームなんですけども、まあ 2010 年 10 月ですかね、大学の授業で高尾隆の、あのインプロの授業がありまして、たまたまそれを僕が受講したんですけども、そのときに参加していたメンバーで、結構モチベーションが高かった子たちが多かったんで、その子達に声をかけて、まあいわゆる同期とつくったのが起こりです。現在はもうみんな卒業しているので、それぞれの領域で活躍していて、これも書いてないんですけど一つの特徴で、あっ書いてますね、様々なバックボーンを持ったって書いてますが、まあ僕のように教員をしてい

る者もいれば、WEB デザイナーとか、あとグラフィックデザイナーだとか、仮面屋さん、写真屋さんとかもう、ほんとにいろんな活動をしています。なので、みんなの職を、ある意味持ち寄って活動を続けているというのも一つの側面かなと思います。で、ひとつ特徴として挙げられるのが、チームを主導している主導者的な役割の人物はなるべく設けないようにしています。で、メンバー同士がフラットに関わることを目指して活動を行っています。通常インプロっていうとワークショップを主導する指導者がいたりとか、その指導者の、なんていうか行方、方法論とか、そういったものの中で学ぶっていう、いわゆる先生と生徒っていう関係をつくるのが一般的だと思うんですけど、僕らはちょっとなるべくそういうのはないようにしたいなっていうふうに考えています。っていうのも、それは、ちょっとことばとしてややこしくなるんですけど、僕らはショーを毎月やっています。なので、そういったパフォーマンスをするプレイヤーとして、自分たち全員が関わりたいと思うと、やっぱり演出家的に誰かがこう、指導者になってしまうと、それはちょっと難しいんじゃないか、と考えて、なるべく全員がプレイヤーでいれるように、なるべく指導者を設けない組織をしようって考えました。で、そのことがこれから報告することにちょっと関わってきます。

まず SAL-MANE の実践から得られた発見の一つ目が、さきほど最初に新原さんからあったんですけど、ミッションがまず変わりました。最初は僕らは、ワークショップや研修などのインプロの手法を用いる教育的活動、そういったものから志向してました。ただ、ある時期からそれをショーを志向するパフォーマンス的活動の方に移行していくようになりました。契機として何があったかっていうと、まずパフォーマンス

の方に変わったときは海外の公演に触発されたというのがあります。僕がカナダの、それこそキース・ジョンストンって、これからも名前が出てきますが、インプロの理論家がいまして、その人のワークショップおよびそこで行われているショーを見たりとか、アメリカで行われているショーを見たりとかして、あっインプロってこんなに面白いんだっていう、気づくことができ、そのときに初めてモデルを獲得することができ、それでなんかこうかっこいいものをやってみたいなっていう気持ち湧いてきました。一方で、じゃあ実際どうだったかって言うと、パフォーマンス活動、最初から実は志向してたんですけど、やっぱりモデルがないと、どうやって活動していいのかわかんない。どうやって練習すればいいのかがわからない、ということで、僕らは練習の方法を、僕らの学び方をそのままやるということしかできなかつたわけです。つまり高尾先生は僕らにインプロをワークショップ的に教えてくださったんですけど、僕らはインプロをワークショップ的に探求することしか知らなかつたんです。ワークショップのような空間をつくることでしか、探求の、とか実践の方向付けができなかつたということがあります。そういったこともある意味学び方をどうするかっていうことに関わってるのかなと思います。

二つ目、指導者を設けないって言ったんですけど、いないとすごい大変だなと思いました。っていうのも、メンバー間の結局知識とか、経験とか、あと考えとか、まあもっと物理的に時間とか、体力とか、そういったバランスの不均衡がやはり出ます。モチベーションの維持などがすごく難しく、結局なんか全体的に重いとか、なんかこう稽古に来ると辛いとか、そういう瞬間がやはり生まれてきます。で、このあと大事な

チームになるんですけど、稽古場が結局安全な場でどんどんなくなります。なんかこう、自分がせっかくやってあげようとしたのに、なんかそれに応えてくれないっていうことももちろんありますし、応えたいんだけども、なんかその出し方だとちょっと辛いとか、お互いにそういう、なんかこう、なんだろな、関係性っていうのが生じます。結局誰かが指導的に振る舞わなければならない場面っていうのが出てきたり、ある意味それが固定化する時期があったりなどと、そういった意味での実際の苦しさっていうのがありました。で、卒業した年からですね、年に1回高尾先生を招いて、インプロ合宿っていうのをするようにしました。そこからは高尾先生がある意味介入的に実践に関わってくださるおかげで、そのメンバー間同士はちょっと言いづらい、あいつにはちょっとこういう癖があるよねとか、ちょっと最近こんな感じだよねっていうものをある意味外から、外部から指摘していただけるので、そういった意味で実践が、また、緩やかに動いていくっていうことがありました。なので介入っていうテーマで一つここが気づきなのかなと思います。

三つ目は先ほども言った、インプロの熟達化っていうのがそもそもあるのかっていうのが僕らの疑問でした。インプロって誰でもできますよって言ってワークショップやるんですけど、で、しかも初心者の人すごい意識高いので、そうすると、じゃあ初心者でもいいんじゃないとか、稽古しなくてもいいんじゃないっていう気にどうしてもなるんですけども、なにやら、上手くなるっぽっていうのを思います。ただ、それがどう上手くなっているのかとか、あと上手くなった人がどういう人なのかっていうモデルがやはり国内で少ないっていうのが現状です。なので、やっぱりそういったものが見えづらいっていうことも、続けていくモチベ

ーションとしてすごく辛いなっていうところです。

ここまでのまとめで、どうやらインプロのシステムを長期的に行うって実は結構難しいと。理由の一つ目は指導者が果たす役割が結構大きい。二つ目は熟達化の過程と、どうやったら上手くなるかっていう過程が結構わかりづらい。で、一つ目の理由から、ミッションがこうブレブレになると。教育的な方に結局、チーム内でも教育的になった方がいいのか、もっと探求的になった方がいいのか、そういったブレが生じます。で、発達の介入を考えるための手がかりということで、さきほど言ったとおり SAL-MANE ってなるべくフラットにやろうとしてるんですけども、結局言い換えれば、インプロの実践活動を長期的に行うためには指導者の手がかりが重要だっていうことに気づいたっていう気づきになります。じゃあ指導者の役割って結局何なのかっていうことなんですけど、僕らのいま思っている解答は、安全な場をつくること。指導者がいることが安全な場をつくることなんだっていうことが僕らの解答です。安全な場はなにかっていうと、僕らの理論の前提になっているキース・ジョンストンって人は、ステージが安全な場所であることが、すごく重要なことだと言います。安全を感じるから人は危険を犯すことができる。危険を犯すと失敗しますよね。なので、新たなことを学ぶためには、失敗しなければならぬと。で、ここであなたが失敗したらそれはあなたのなにか、自分にとって新しいことを学んでいるということですよ、という、論点になります。つまり、安全な場っていうのは、自分たちが、そこにいる人達が進んで学習を行える場をつくってあげる、まあつくってあげるっていう言い方ちょっと危ないんですけど、っていうところだと思います。これが発達環境ってものなのかなと考えました。

じゃあそれって指導者が支援することで、いわゆる、指導者が一方的につくることでつくるのかっていうこと、っていう疑問が出てくるんですが、ここでまたホルツマンに戻って、幼児と養育者の関係について考えると、幼児と養育者は共に発達環境を創造するっていう言い方をします。また、学習のプロセスと学習の生産物は共同でつくられると言います。で、指導者が学習者に対して、一方的に支援するのではなくて、指導者と学習者の共同活動によって安全な場っていうのがつくられるんじゃないかっていうのが、僕らのいま考えていることです。というのもキースが話す中で、すごいネガティブな人がワークショップに3人いるともうワークショップは上手くいかないって言ってました。つまり、自分がいくら安全な場をつくろうとしても、そこでその人がそういう状態にならない限りは、それは力を持ちえないっていうことが実際にありえて、だとすると、指導者に確かに責任はありつつも、でもそれは相互作用で、学習者もそのことについて考えていかなきゃいけないっていうのが、一つ考え方としてあるんじゃないかなと思っています。

なので、インプロが結局どういう意義を持ち得るかっていう仮説なんですけど、このインプロの考え方、特に僕らが依拠しているキース・ジョンストンのインプロ観っていうのは、この発達環境の生成について分析とか、考えるための理論を数多く持ち合わせているんじゃないかと、だから、発達環境をどうやったら生成することができるかと、のか。あとはそこでどういった相互作用とか、共同が起きているのかっていうことを考える視点になりうるんじゃないかっていうふうに考えます。ほんとにキースの問題意識は検閲であったり、コントロールの問題であったり、トランスマスクであったり、そのような俳優をどのように制約から自由

にするかっていうことについての方法論がほとんどです。どうやって演技しようかっていう話はほとんどしてなくて、どうやって自由になるかっていうことをずっと問い続けているので、その、そこに対するなんかこう蓄積ってというのはやはりあるんじゃないかなと思っています。

ただ、限界もやはりあります。それはなにかって言うと、一番端的にいうと遊ぶ、「遊び」を遊ぶことの難しさかなと思います。こうやってインプロってちょっと使えそうって思うと、じゃあ学習と発達のためにインプロ用いようかな、みたいなアイデアってすぐ浮かぶと思うんですけど、これって結局ホルツマンが慎重に避けようとしている、何か結果のために道具を用いるとか、そういう方法論へ陥る危険性を持っていないかと考えます。また、遊びの価値がどれほど重要であるかわかって、誰かに遊びなさいって言って遊ぶものじゃないですよ、遊びって。ある意味その、なんかこう、人に命じられてやれない遊びってものが自分たちの能動的な関わりとか、そういったものの必ず関わってくるもので、遊びの場を創造する難しさってというのは結局、さきほどの実践報告からもあるように、こちら側が提起したいものと常にズレがあるということがやはり大事なかなと思っています。なのでどうやってその安全な場をつくる、共同的につくることができるのか、あとインプロを魅力的な遊びの道具としてどうやったら提示できるのかっていうことが重要になってきて、結局楽しいことが一番っていう、なんていうかこう、そんなのあり？みたいな着地点になるんですけど、でも僕はこれがじつはすごく大事なことなんじゃないかなと思います。つまり提示する方もインプロも含め、その場が楽しいって思っていることが実はすごく関わってくるんじゃないかなと。なので、ホルツマンの理論において遊びと

学習ってというのは発達を創造する重要な要素であって、インプロはルールと創造力で遊ぶ独特な遊びであると。そのインプロを創造する空間、まあここは物理的、心理的空間ですけども、の特徴というのはそこに参加する人々にとって、安全な場を志向することである。そしてインプロ理論というのは、どのようにしてステージを安全な場にするかっていう問いに対して、まあ多くの示唆を与えてくれるものとしての意義を持ちうるんじゃないかなってということが僕のまとめです。

で、僕らがいま探求してる課題は、さきほど言った通り、どうやったらじゃあその安全な場っていうものを協働的につくることができるのか。またそのときにインプロ、発達環境の生成理論としてのインプロっていう、考え方をどのように採用するのかっていうことを考えています。それはもう、簡単に言うとまあ自分たちがどうやったらより自由で、より自発的に遊べるのかなっていうことを考えることです。

てわけで、今日の発表の内容は後日あの、僕ウェブサイトありますので、ここで共有させていただきますので、またなにか疑問とか、ご指摘等あれば、Gmailでも、そちらのウェブサイトでも見ていただければなと思います。最後駆け足になってしまいましたが、ご静聴ありがとうございました。

■パラダイムシフトする「場」：21世紀のドラマへ

佐々木英子

佐々木：人がこんなに増えてらっしゃったんですね。おはようございます。佐々木英子と申します。初めましての方が大変多いのではないかと思うんですけども、今回は今のお二人のようにきちんとしたものをお話できるというよりは、ほぼカミングアウトになるなど思いながら聞いておりました。なので、あんまりそれないで時間通りに終わるように頑張りたいと思います。まず、本日はお声かけいただきまして本当にありがとうございます。ヴィゴツキーにつきましては大変ご縁を感じておりまして、本日は大いに学ばせていただこうと思っております。実は私、2000年ごろ、こういった演劇ワークショップや演劇を利用した社会貢献について提案活動したことがあります。果敢にですね。個人でやっていたんですけども、2002年の5月にはこどもの城というところで、「演劇ワークショップという可能性」というタイトルで、50名限定のワークショップ付きのシンポジウムを主催しました。その中で、まさにいま出ているようなことの、もっとシンプルな本質的なことを話しあっていたなど思いまして、時代がこう過ぎて、いま若い研究者の方々がこんな素晴らしいところで、次の時代の話をしているなど思いながら聞いていました。私はそれに乗って、これまでのカミングアウトの方をちょっとさせていたきたいなど。なぜかといいますと、私自身が、経験の中で演劇によって変容を体験したことを元に、提案活動に至ったから、ということがあります。よろしく願いいたします。

そうしますとはじめですね。流れとしましては自己紹介、そして私の

立場は応用演劇になります。21世紀型の場ということをお話して、インプロとの違い、あとは、実践に見られた発達ということで、ここが本当はメインのはずですけども。前半で終わることはないと思いますが、このような流れになっております。

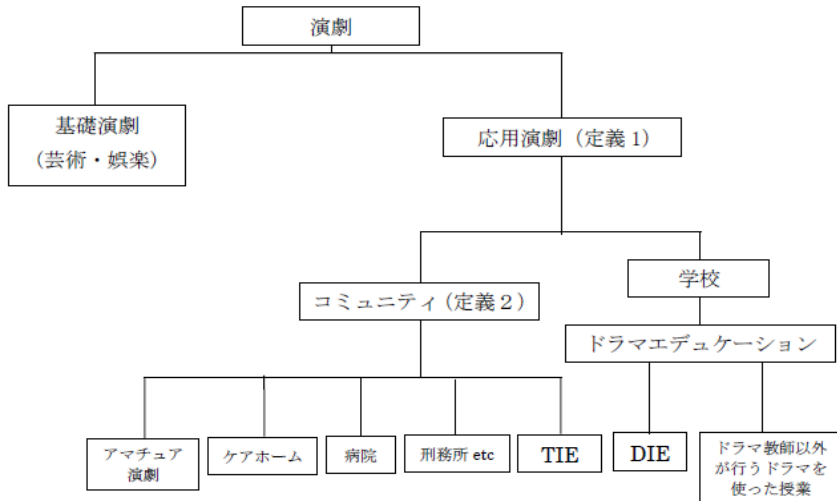
まず、自己紹介ですけども、私は、遺伝による大変な緊張症でした。子ども時代ですね。その遺伝によると思われる緊張と内的に戦っている子どもでした。子どもなので、当時はみんなそういうものだと思っていました。が、様々な活動を通して、授業などの中で、なんで他のみんなは私と同じように苦しくならないんだろうというふうな思いを持つようになっていきました。その理由もわからないですし、その頃はことばも遅くてあまりしゃべれなくて、周囲に気付いてくれるような大人もいなかった時代です。いまは発達障害などいろいろありますけど、(当時は)全然気付いてくれませんから、自分の思考と実験的な行動と観察によってですね、現実的に自分自身の状態を環境に合わせるように変えようと自分と格闘していました。子どもながらに考えて行っていたのは、過去は変わらないけど、今の自分は過去からつくられたものだから未来は今ここから変えていけるだろうという、創造していくことができるだろう、または再創造していくことができるだろうと、子どもながらにポジティブに捉えて、大変現実的に思考と行動を意識的に変えていきました。そんな中、小学6年生の謝恩会の中に全員参加の演劇があったのですが、そこで大変大きな、演劇の力によって変化をするという体験をしました。それから演劇部に入るんですけど、緊張症なので、なるべく前には出ないですむ裏方をずっとやっていたのですが、中学3年の時に主役に抜擢されて絶対に逃げるできない中で2時間出ずっぱりの

歌のソロから始まって2ページ以上の長台詞で終わるという役をやらされてですね、これでますます周囲と自分が変化するという体験をしました。その後は演出や部長として、今度は後輩たちがシアターゲーム、ここでいうインプロですね、を通して変わっていくということをとっても面白く見て、これは社会に活かすべきだということを高校3年のときに作文に書きました。この後、変化体験がひらめきとなって提案活動につながりました。それから人間科学部の1期生になるんですけども、ここから遠回りが始まってしまって、レポートから卒論まで全部、演劇をセラピーや教育に活かすということに触れていたんですけど、誰にも関心を持ってもらえなくて文字通り手探りの獣道を通して、2000年にとうとう友人に背中を押されて勉強会を始めたんですね。するとすぐに偶然が重なって、1年後にはこどもの城にある青山円形劇場で提案活動することになりました。しかし、当時私の関心と同じテンションで行おうという仲間はいなかったので、人材も経験も経済もない中で、周囲にいた人たちに声をかけて、ボランティアスタッフを募って、来るものは拒まず去る者は追わずで、完全にオープンに全てポジティブに受け取る、まさに「イエスアンド」でつくった場でした。そのまま、「演劇の力」、「劇場を遊び場に」などのオリジナルコピーを使って、社会に、刺激として、活動を通した提案をまる3年間、期間限定で行いました。非常に、カミングアウトなので、その、緊張が…もう、ほんとしゃべったことないんです、こんなこと。この提案活動がですね、その裏側にある個人の長年の蓄積から行われているものだとは誰ももちろん知りませんので、それがニュースに映ってしまったことで「突然変異」のように思われてしまったんですね。普通だったら誰かのものを倣ってやっていくという

ものなのでしょうけれども。そういう中で2007年に渡英しまして、ドラマ教育と応用演劇をようやく学んで、小中高、ユースシアター、発達障害の人たちの劇団、戦争を伝える劇団など、様々なところでインターンをさせてもらって2013年に帰国しました。

さて、実践をお話する前に、「インプロ」ということばを使われておりますので、差異をはっきりさせるためにも、応用演劇とはなにかについて少し説明させていただきます。現在は、このように大きく定義できるのではないかと思います。商業演劇とは一線を画しておりまして、「応用された演劇」を表す境界のない包括的用語、そしてもうひとつが、コミュニティや個人のためのエンパワメントと変容を目的として応用された演劇というふうに分けられると思います。この2番目の方が21世紀型と言われていまして、21世紀に入って2003年、2005年に同時多発的に何冊か「応用演劇」という本が欧米で出版されて、その内容がですね、それまではアバウトに参加型のものを応用演劇というふうに言ってたんですけども、被抑圧者のための、もしくは、特定のコミュニティの解放とかエンパワメントのためのというふうにはっきり書いてしまっているんですね。議論はいろいろありますが、私はこの2つともを、いまの定義として持っているといいのではないかと考えています。この中で2番目の方では、フレイレの被抑圧者の教育学、ボワールの被抑圧者のための演劇などが影響しておりまして、より良い世界をつくる場、人間中心の場などとも言われてます。21世紀型の場ということなぜ書いたかといいますと、面白いことに気付いたのでですけども、21世紀に同時多発的に出てきたこういう場が主体に言及してるんですね。

それまでは、伝統的な「教師主体」で「生徒客体」というソクラテスから始まった従来の伝統的な教育の中で演劇教育も行われていまして（教師が台本、演出、配役まですべてを決定するというように）、今もなおそういうふうに現場の先生方がおっしゃるのを聞くことがありますけれども、21世紀型で、これは奇しくも私が「ドラマエデュケーション」ということばを造語して提案したものに、「エデュケア」という佐藤学先生の、語源が「先生と生徒さんの双方が主体となる教育」と書いてらっしゃったのを引用しまして、（「ドラマエデュケーション」の一部の語源を）「エデュケア」というふうに書いたことがあります。参加者主体、そして、指導者も主体。参加者主体、コミュニティ主体。このように、同時に複眼的に皆が主体になっていくという場が変わってきてるのではないか、というふうに思いました。これも、非常に不思議なことです。私は私の体験でお話しているし、ホルツマンさんはホルツマンさんで、ヴィゴツキーのところから関心をもってやってらっしゃるし、それぞれ同時多発的に世界中で起こってることなんですけれども、それは大体なぜか、参加者、または全員が主体になりうるということを言っているようなんですよね。英国に学びに行ったのは、こういう視点を使って演劇や応用演劇をやっている国だから、というところが最も大きいです。英国では、シチズンシップ教育とか道徳教育に取り入れられていることが多いです。コミュニティと参加者主体っていうのは個人と社会どちらもが主体となって発達する、ということです。これは、英国のアプライドシアターを私が表にしたものです。



『英国の応用演劇』2015年6月話題提供者作成版

基礎演劇に対して、応用演劇が参加型全部を指しているというふうに解釈した場合にですが、定義1。下のコミュニティというのが21世紀型ですね。これが完全に合っているとは言いませんけれども、大体こんな感じかなと。コミュニティではケアホーム、病院、刑務所など、いろいろな特定のコミュニティに、演劇人、専門家が行ってエンパワメントをお手伝いするという、外からお手伝いに行く場合が多いと言われています。基礎演劇というのがここにも書いてありますが、芸術や娯楽ですよ。でも、演劇というのは、実は、古代、演劇の初めは「参加型」なんです。一番初めは「参加型」だったんです、演劇は。どこでもどの国でも。で、それが、劇場ができたことによって分断されて、見る側と見られる側に分けられた。「応用演劇」という言葉がまた壁を取り去ったと言われています。これも不思議なことに2000年から2003年に私は「劇場

を遊び場に」というコピーをつくって壁を取ろうと、メキシコから来た神父さんと見てらっしゃる観客全員がオープンにトークしたことがあります。今ちょうどお話したのがこちらなんですけれども、2001年の提案公演である「ビバ・メヒコ!」です。どういうものかといいますと、これがニュースに映ってしまって大変なことになったものでしたけれども、元々は、私が青山円形劇場でやりたいと言ったわけではなくて、青山円形劇場の方が偶然プロレスのファンで、「企画書持って来い」と言われたところから始まって、ご依頼に応えたらそれが通ってしまったという不思議な流れで、勉強会を始めていたらすぐに、結構早いタイミングでやることになったんですね。これは、実在のメキシコのストリートチルドレンと、ファイトマネーで孤児院を営むレスラー神父の交流を描いた演劇だったんですけれども、この人はタイガーマスクのモデルと言われており、今もご健在ですけれど、孤児院をやったきっかけというのが、ご自分がストリートチルドレンだったけれども、誰も助けてくれなかった、神父さんも助けてくれなかったから、自分くらいは助けられるようになろうと神父になった方でした。だから、日本に呼んでもいいかなと思えたんですね。メキシコから来日するというのは大変なことなので、お金も人もいなかったですし、本当に迷ったんですけれど、それを聞いて、ぜひお話をうかがいたいなと思って、本当にオープンにみなさんと話をしていただく、それだけではなく、出演した子ども達主導で観客との演劇ワークショップをしたり、写真展も、ドキュメンタリーなんだからその場所の、神父が持参した写真を見ることによって、実際に、より分かるんじゃないかとか、孤児たちがつくった工芸品を持ってきて、チャリティーで売ったりとかですね、すごくいろんなことを一気に引っ

たというものでした。すべてボランティアでやりました。そして、入ったお金は、全部、フライ・トルメンタに差し上げました。そういうふうにつくったこの演劇公演の中には、実は、当時 LD/ADHD と呼ばれていた、いまでは発達障害と呼ばれている子ども達が 3 名混ざりました。ちなみに、発達障害保護法が制定されたのは 2004 年です。ですから、当時はまだ一般化されてなかったのですけれども、私自身が発達障害かどうかは謎ですが、緊張するとか、ちょっと言葉が遅かったとか、そういうことは個性じゃないかなと思ひまして、自分が体験したことは伝えてもいいだろう、責任が持てるだろうということで、そういう子ども達が混ざりたい子がいたらどうぞというふう呼びかけたところ、手を挙げたのが 3 名だったんですね。実際に LD/ADHD と診断されている子ども達が混ざりました。重症だったということで、先生たちが見に来られて号泣していました、(彼らが出演した公演を) 見た後に。その子達をこう抱きしめて号泣して。でも、その子達もきょとんとしてるけども私もきょとんとしてて、何で泣いてるんだと、あんなに。先生たちはできないと思ってる。大変重症な障がいなので、大人に暴力を振るい、実際に視覚認知などもあって立ち位置などはわからないだろうと。そういう子達が、混ざって全部演じて拍手をもらったということに対して大変感動されたんだと思うんですけれども。

ちょっとだけですね、カミングアウトの流れで、本邦初公開で見ただけだと思います。下手ですけれども、演出してはおりませんので。ダンス担当と子ども達でつくってるという感じで。子ども達は、(決めるところ以外は) ほぼ自由なんですよ。

(映像流れる) 今走って出てきた子が、A 君です。すごいポーズして

ますよね。この B 君も。

全部見てると大変なのでここらへんにしておきますけど、今のを見ていただいても分かったと思うんですが、ストリートチルドレンなんですよ。彼らは、彼ら自身でいいし、かといって、同時に役もやってくるんですね。そのあとに、責任者の方に、前後でなにか変化に気づきましたかと聞いたらですね、不登校ぎみだったんだけど、それは自分の居場所がなかったからだったのだろうと。それが、この公演に参加したことで、大人に対して素直になった気がする、ということなんですよ。号泣した意味というのは、劇と A 君の状況がかぶっていたように思ったのだと、この先生はそういうふうに思われたようでした。それから、日常の姿からは想像できないような、前向きな姿、本来の姿を見せた、というふうにも言ってくださっていて、すごく面白いなあと思います。ちょっと時間がないようだったらこちらはもう割愛しようと思いますけども、まだ大丈夫ですか？では、もうひとつですね。いまお話したのは、2001年に上演をしたものです。自分が「コンダクター」と名乗り、「ドラマエデュケーション」と造語、工夫をし、従来の演劇教育と区別した場を表現した、というものでした。

では、まだお時間大丈夫そうですので、次にいってみたいと思います。こちらは、異文化コミュニケーションの授業です。中学校で行った授業です。今年もやっているんですが、こちらは去年のものです。中学3年で海外研修に行く前の中学2年時に、国際コミュニケーション研修の一環として、異文化コミュニケーションの基礎を、ドラマを通して楽しく学習させたい、ということで、海外でのトラブル予防として子ども達にモラルも育てほしいということで、道徳の時間 50分5回で、実施し

たものです。場の問題についても触れてらっしゃったのですが、先ほども木村先生がおっしゃっていたように、イギリスのドラマ教育では安全な場をつくるというのは、基本中の基本なんですね。なので、初めから担当の先生に、すごく頼んだわけですが、これが精一杯ということでした。羨ましいなと思うのですが、イギリスの学校のドラマクラス用の教室を自分で撮影したものをお見せします。



『英国の中学・高校におけるドラマ専用教室』2008年話題提供者撮影

こんな感じです。で、変化というのは、ここでいう発達のことだと思うんですけども、授業を通して、子ども達が自分でなになが変化したかということに答えているものです。ここではですね、まさに先ほどの介入になるんですけども、コミュニケーション能力、異文化コミュニケーション能力を上げてほしいということが目的でしたから、そのようにデザインをして行った結果であって、ただ行ったわけではもちろんありま

せん。ただ漠然と行ったわけではなく、プランをした。それで、コミュニケーション能力が上がって伝え方が少し上達したとか、恥ずかしがらずにとれるようになったとか、考えを伝えたり表現をすることができるようになった、コミュニケーションは簡単と気付いた、積極的になれた、言いたいことがはっきりと伝えられるようになった、自己主張が少しできるようになった、自分でなにかすることが増えた、交流ができるようになったと。いろいろできるようになったことがあることを、自然に書いてくれてるんですね。今まで以上にフレンドリーになったとかですね、アイコンタクト本当にやってみると、今の中学生のみなさんは、なかなか難しいんですね。握手も難しいし、アイコンタクトも結構難しく、それが5回の間、できるようになっている。それをみんな驚いて、自然とできるようになった、自分の視野が広がった、ものの見方が変わった、意見をはっきり伝えられるようになった、アイコンタクトでかなり通じることがわかったと。面白いのは、親に手伝いしてくれるようになったねと言われた、とかですね。楽しかったとか面白かったは非常に多いんですけども、人と人はことばだけじゃなくても通じ合えると思ったとか、いろいろ、自分なりに感じているんですね。ありがとうございましたというのがすごく多かったです。この感謝の言葉を見ると、それぞれが自分の望んでいるなりたい方向に変わった、発達した可能性があるなというふうなことがうかがえるかなと思います。

いま見ていただいADHDやLDと診断された発達障害の子ども達が、ワークショップを通してつくった舞台上では、歌や踊りをほかのみんなと共に演じ、拍手をもらうようなことを通して、変化、発達を助けたこ

とが見受けられ、異文化授業の生徒の感想からは、積極的になった、自立し行動的になった、他者に協力するようになった、フレンドリーになった、表現、主張、アイコンタクトなど、コミュニケーション力が上がったなどの変化が見られました。コミュニケーションが不得意なはずが、この授業ではなぜか初めからできた、というものもありました。自己効力感が 95 パーセント以上上がったというグラフもあります。

まとめとして、21 世紀のドラマを応用した場というのは、誰もが主体となりうるパラダイムが主張されている。そして、そういったパラダイムシフトが起こってるのではないかと思います。また、これは世界でも同時多発的に起こっているように感じます。多様な参加者が主体となりうる場、主体になるということが、まさに多様な ZPD に対応する場になる大前提なのかなというようにも、感じております。「継続の問題」について出ていましたけれど、これは個人的な見解ですが、とにかく「場」があれば、つまり、人がいて時空間があり、演劇を（ベクトルをもって）ツールとしたときに、変容が生じるのではないかと。このように、私は自分の体験から考えられると思っています。ただ、その現実的な実際に上記の 3 点を継続的に用意できるかどうかという、そういう場を実際に持てるのかどうかということが、いまの課題じゃないかなというふうに思っています。

いや、すみませんでしたほんとに。いろいろ、とっちらかってしまいましたけれども、だいたいお時間でしょうかね。ちょうどですか、はい。話そうと思うといくらでも話してしまうのですけれど。本当に、ご静聴どうもありがとうございました。

司会：話題提供者の先生方ありがとうございました。ここからは指定討論者の先生方，高木先生と，岡部先生にコメントをいただき，それに対して応答していただくというかたちになります。で，このあと，指定討論が終わりましたらオーディエンスのみなさんと，意見交換をしたいと思いますので，どうぞよろしくお願いたします。では，高木先生よろしくお願いたします。

■ 指定討論

高木光太郎（青山学院大学）・岡部大介（東京都市大学）

高木：青山学院大の高木でございます。いま、最初の企画者の方のお話から、3つの報告をふまえて、少し自分なりに考えたことをお話ししたいと思います。であの、最初のその企画者の方からの問題提起っていうのを、非常にこう、簡単に要約してしまうと、要は、世の中には発達の現場っていうのはいろいろあるわけですけども、そこで要は何が起こってるかっていうことを、考えていく。で、さらに、自然発生的に発達が起こるっていうことは、当たり前にあるわけですけども、そこに研究者なり実践家が意図的に介入するっていうのは一体何に対してどう介入することなのかっていうことについて考えたいと。まあそういう問題提起だったのかなという理解で、お話をしたいと思います。でこれに対して今回の、ご報告というのが、一体どういう示唆を与えてくださったのかってことに関して、まあ私は、ヴィゴツキーの発達理論を専門に仕事をしてきたということもございますので、まあとりわけその最近接発達領域の概念と今日のご報告をですね、掛け算してですね、少しお話をさせていただければと思います。

で、まず少し概念的な方から考えたいと思うんですけども、まあヴィゴツキーの発達理論っていうのを考えるときに、彼がそもそも発達っていうのはどういうことを指すって考えてたのかってことに関して、私が理解していることで申し上げますと、要は人間っていうのは、自由かつ能動的になるっていう方向にどんどん変化していくんだと、ことですね。要するに意図的、能動的になっていく、自分のことができるっていうの

が発達のプロセスであるという、ヴィゴツキーが言ってるわけですから、自由と能動性の獲得っていうところにおそらくなっていくのが、ヴィゴツキーにとっての発達だろうということで考えます。ここは今回のインプロみたいのとかかなり非常に示唆的な、面白いわけですね。で、じゃあそういうその発達とはいかにして生じるのかっていうことなんですけども、まあ彼の発達理論は多岐に及ぶわけですけども、その中で非常に重要なものとして出てくるのが、最近接発達領域の概念ということになります。で、最近接発達領域の概念というのは、よくよく考えて見ると非常にパラドシカルといいましょうか、矛盾に満ちた概念なんです。どうしてかっていうと、まあ、いわゆるそういう標準的なというか、教科書的な理解では、我々の発達の評価に使う概念だって話になってるわけですね。そのときに、この子どもがいまどういう発達状態にあるのかっていうことを理解するためには、この子がいまできていることだけ観察してちゃダメで、その子と誰かが関わって、その関わりの中で出てくるパフォーマンスを見て評価しましょうって話ですよ。ということは、関わりを始める前っていうのは、その子は、いかなるものであるかわかんないわけですよ。謎なわけです。謎なものに対してどうやって関わろうかっていうふうにしよとしたら、これはもうえいやって試しにかかってくしかないわけです。合理的に考えるとそういうことになりますよね。でまあ、まあまあこんなもんでいけるだろうってことの蓄積が、例えば学校のカリキュラムになったりするわけだと思んですけども、とにかく、えいやってかかるしかないってことが原理的に求められちゃってるのが最近接発達領域の概念であって、これは非常に面白いわけですね。つまりそこには、いわゆるその投企性ってことが、生まれて

くるわけです。最近接発達，まあダイアログって話なんて企画者の側からありましたけども，要するに最近接発達領域の中での大人と子ども，まあヴィゴツキーの場合は大人と子どもで考えてましたけども，大人子どものコミュニケーションっていうのは，大人の側がえいやってかかっていると。でその関わられたことに関して子どもがどうなるかっていうと，冒頭であったホルツマンの発達の定義と同じように，あれ，自分じゃない私になってますわみたいな感じになるんですね。つまり，子どもにとって，発達主体の側にとっても，いままでと違うところに向かって投企をしていくということだと思っわけです。つまりえいやって関わった相手に対してこちら側もえいやって身を投げ打つみたいな，二重の投企性っていうのが，その，最近接発達領域の空間で起こる相互行為の基本的な特性っていうふうに考えられます。でこういうふうに考えると，インプロの問題なんか考えるときに，この最近接発達領域の概念っていうのは，非常に面白く使えてくるんじゃないのかってことになりますね。そのなかで起こってくることの1つはなにかかって，これエンゼル効果って書いたんです。これはあの，ダンサーで振付家のウィリアム・フォーサイスとかですね，まあ彼もあのインプロビゼーションをダンスを取り入れる仕事をしている人ですけども，彼がダンスの中で，要はそのあらかじめ決められた振り付けじゃなくて，身体を解放して，身を要するに重力に投げ出すと。でその瞬間になにが起こるかっていうと，いままでとったことのない動きというのが，そこで発生してくるんですね，生成的になってくるだろうということになる。でこれは，ベルンシュタインっていう運動生理学者がですね，デクスタリティの話をしていますけども，人間の身体っていうのは元々，ある主体，要するに言うと，転ぶと

きにですね、歩いててつまずいて転ぶときに、転ぶってというのは一回限りのバランスの崩れですよ。その一回だけのバランスの崩れに対して我々は実に巧みに、上手に受け身をとったりとか、自分の怪我が最低限になるように、今まで一度もとったことのない身体の動きをとることができる。こういうふうに身体ってというのはそもそも、巧みさを持ってるんだと。でそれは、どういう時にドライブするかっていうと、いわゆる転ぶみたいですね、重力に対して身体を投げ出すみたいな。それと同じように、要するにその、えいやって投企するっていうことは、それが本来的に生成的なものに結びつく可能性っていうのがあるんだってことです。で、ここで、生成的なものが起こっている、あの、身体が転ぶ時にすでに生成的っていうかね、身体っていうのは常に生成的なんで、それでいいんですけども。あの、相互行為的な、社会的な場面においてはもう一段面白いことが起こって、それが下の、メタランダム性、これはベイトソンのことばですけども、あの、システムとシステムが変なふうにつながっちゃうって話なんですね。あらかじめ想定されたような接続じゃなくて、その想定外の接続をすることによって、元々想定されていた状態とは違う状態が生成してしまうような状態です。まあ僕は誤接続って言い方をよくしているんですけども、つまり、例えば大人と子どもがえいやと投企して投企することによって、大人の予定通りに子どもが動いてくれば、これはまあ仮に学習だと考える。ところが、予期しないかたちでつながっちゃったとこで変なことが起こって、大人も子どもも考えないような方向に動いていくと。でこれによって、子どもは、要は大人の予定外の世界に行くわけですから自由で能動的になっていくわけですよ。でこういうかたちで発達が起こっていくだろうと。で、

かなり強引にそのヴィゴツキーの発達理論を、特に ZPD って概念を持ってきて、ヴィゴツキー自身が指摘してるんじゃないくて、概念をまともに整理するとこうなっちゃうんですね。だって発達の生まれる仕組みがわからない中で関わるっていわれてるんだから、えいやってやるしかない。でそういうふうに活動を、くそ真面目に、概念を読み込んでいくと、実はきわめて創発的な契機っていうのが、この最近接発達領域って概念のそのものに含まれているし、もう大体お感じになられていると思いますけども、今日お話になった一連のご報告の中でも、様々に起こる新しいことっていうのはまさにこういう投企性ですね。えいやって飛び込んでいく。まあそういった仕掛けの中で起こってきているものだろうと考えます。ただ、この問題を考える時に、非常にポイントになってくるのは、とりわけあの木村先生のご報告の中でご指摘されていたことですけども、投企、要するにえいやっていうふうに身を投げだしてしまうっていうことは、これ危険ですよ。まあもう一方のヴィゴツキー的な意味で言うと、危機っていうのは、自分が成長、変化してしまった結果、従来、自分を支えてくれたシステムと自分の間にミスマッチが起こってしまうっていうのをヴィゴツキーは危機って定義してますけども、そういう意味でも危機的ですし、大体転んだら怪我するだけなんで、えいやって投企するのは怪我の元なんです。で危機的なんですね。で、その危機的なことを、日常生活の中では多分あのロゴフなんかガイデッド・パーティシペーションっていうふうなことを言ってるみたいに、非常に、なんていうか歴史、社会歴史的な営みの中で、子どもが怪我しないようにして大人も怪我しないように上手くクッションされていて、発達が起こる仕組みになっていて、ロゴフはそういったことすごく巧みに、

フィールドワーク的に描き出しているのですけども。ある種の安全性っていうのは確保されていない、転べないわけですね。怪我しちゃいますからね。つまりコケてしまうと。つまり、こういったその、最近接発達領域的な、二重の投企性が可能になって発達的な変化が起こるようなことが可能になるような空間っていうのは、木村先生ご指摘のように、やっぱり安全な空間じゃないといけないと思うんです。これはちょっとあの、まあ冗談みたいなもんですけど、この安全な空間の、僕の中でのイメージは、遊園地なんかにある、ふわふわっていう遊具ありますよね。空気入れて、子どもが中に転がって、あれ子どもがどんなに自分の体を自由に回転させたりとかしても怪我しないようになっているわけですよ。そのことによって、子ども達というのは自分の身体の運動の可能性っていうのをかなり自由に探索できると。もちろんその中にはルールがあって、他の人とぶつからないようにしてくださいとか、そういうことがあるんですけども。ああいう、なんだろうな、自由に安全に、自分の持つるデクスタリティっていうのを発見し、場合によってはそこから他者と接続して、新しいタイプの遊びを生み出していけるような、そういうそのふわふわ的な空間っていうのが、用意されてないといけないと、いうふうに考えられます。

で、そういうふわふわ的な空間っていうのを、あるかたちで実現しているのが、今回ご報告のあったインプロ的な実践の一連の取り組みなんじゃないのかなと。特に成功してる場合における一例の取り組みなんじゃないのかなというふうに考えられます。これまあインプロ的って言うてるのは、今日はあの、完全にインプロの話をしたのは木村先生で、あとは、ダンスのパフォーマンスだったりとか、応用演劇だったんで、

まあ一応インプロ的という言い方をしていますが、まあこういう図式が考えられるかなって思います。でそうやって考えた時に、ちょっとあの順番逆ですね、今回のご報告について簡単に振り返っておきたいんですけども、佐々木先生のご報告っていうのの中でも非常に印象深かったのは、今言った、申し上げたような、発達の場を作り出すような営みっていうのはその、少なくとも演劇の世界では 21 世紀に入ってから同時多発的に起こってきたっていうのは、非常にやっぱり歴史的に興味深い現象かなと思います。こういった、発達の間が今起きていることの意義というのは、我々が真剣に考えていく必要があるかなっていうふうに思います。でその上で、まあそのことは大前提に置いた上で、まあ時に印象深かったのは青山円形劇場でのパフォーマンスの部分にありまして、まさに演芸の舞台の空間の中、あれが要するに安全な空間なんですよね、きっとね。その安全性がどっから来てるのかっていうのは研究の価値がある問題だだと思いますけど、なぜ演劇は安全なのかってことなんですけども、安全な空間の中で、発達障害を持った子ども達が、非常に自由に、まさにふわふわの中で遊ぶ子どものようにですね、自由に自分の他者から見られる身体の可能性を、今まで見られるとか、全然別の意味を持つと思うんですけども、別の形で自分の身体を他者に見せるというようなことを行っていたと。まさに安全な空間の中での営みだったっていう、非常にあの映像っていうのは、象徴的に示していただいていると思います。

で、木村先生の報告、ちょっとあの図が多くて、上の方は外しておいて、SAL-MANE の方の部分で非常にやっぱり印象深かったのは、やっぱりその指導者がいないと安全ではない。つまり、指導者っていうのは、

これしなさいあれしなさいっていうかたちで、自由を、要するに役者の自由を、パフォーマーの自由を奪ってくんじゃなくて、パフォーマーの安全性を確保していくというか、安全にするための介入をしていると。やっぱりこのふわふわ的な介入なわけですね、をしてるんだと。で、こういうふわふわ的な空間っていうのを、今度はパフォーマンスする人たち同士が協働的に構築するっていったらどういうことなのかっていうことを考えてかなくちゃいけないと。で、その一方で、もう一個あの、熟達化ってあるじゃないですか。これはすごく、やっぱりなんていうのかな、スリリングな話でありまして、熟達っていうのはある方向に向かうって話ですよ。それに対して、インプロのパフォーマンスっていうのは自由になっていくっていうふうに考えた時に、そもそも熟達って概念があてはまるのかどうなのかっていうことは、やっぱりなんだろう、やっぱり熟達って学習にかかる概念だと思うんですよ。発達をメジャーするための別の、やっぱり語り口っていうのは必要になってくるんじゃないかって気がするんです。自由と能動性に向かうような発達っていうのが起こっているっていうときに、熟達って概念とは違う、なんらかのメジャーっていうものを我々は用意しておく必要があるかと。まあそういうふうに考えられるわけなんです。

で、最後にその、広瀬さん、香川先生ご両人のご報告の場合は、逆にあの、要するにその安全な空間っていうのをつくるための模索の軌跡だったなって思います。で不確実性っていうのはまさにその投企性の話で、今回私がまとめさせていただいた話とも重なってくる部分なんですけども、そこでその投企性みたいなことをなんとか、見つけ出そうとしてるんですけども、面白かったのは逆にその投企性を要求されたのは、介

入者の側だと。要するに介入者側が投企的に対象と関わることはできるかできないのかってことが試されていた実践であって、それはその場を変えることによってえいやって変えてみて、子ども達が炸裂して、そんなかでどうしようってなっている時点がある種の投企性っていうのがつくられてるんだけど、じゃあ子ども達が安全にバット振り回せるのかどうなのかとか、そういうその、要するにふわふわ的な安全性を確保する空間づくりっていう部分が、どういうふうに上手くいかなかったのかなっていうところから問題になってくるかなと思います。

ですので、まあ私のまとめとしましては、どうもやっぱりお話としては、発達の現場で何が起きているのかって言うと、いわゆるこういうシステムの質的な変化が起こるような、投企的な相互行為っていうのが発達の場で起きているんだっていうふうに考えられると。でそれを介入するのはどういうことかっていうと、今日ちょっともう、漠然としたキーワード的に、ふわふわ的で安全な空間って言っていますけども、こういったものがその場につくられていると、それをつくり上げていくっていうのが多分介入者の役割なのかと、いうことになってくる。でもう一個ここには書いてないですけども、そうやって起こった発達のメジャーみたいな、発達の捉えるメジャーみたいなものをどう考えていくかが問題になってくるだろうと、いうことなんです。で、心理学の課題としては、まずそのふわふわ的で安全な空間っていうのは具体的にどういう相互行為空間になっているとか、物理的空間であるのかっていうことをきっちりとデータを取って明らかにしていくと。それがすごく大きな課題になりますし、今言ったみたいに、発達的变化っていうものを捉える、熟達とか獲得とは違う発達の捉え方、語り口っていうのをどうやっ

て考えてくのかっていうのが大きな問題になってくるだろうと。まあそういうことを考えさせていただきました。はい、以上です。

司会：ありがとうございました。では、岡部先生お願いいたします。

岡部：東京都市大学の岡部と申します。今ちょっとスクリーン用意してもらって。で、考えたことを3点にまとめてみました。出るまでちょっと待ちます。もらっていたお題が多分、この発達の介入で起きる出来事を研究者がどうまとめられるのかっていうことと、発達の空間を創造するって一言でまとめちゃっているけど、そこで何が起きているのか、というこの2点で発表聞きながら考えていたことを話していきたいと思います。

で、1点目話聞いていて思ったのが、ああ、あのふうっと去来したのが、見田宗介さんの時間の比較社会学、なんですけど、あの、時間っていう概念でなにか今回の発表をこう研究的にまとめていけないかなというふうに思いました。時間の社会性の概念の中では、時間っていうのは社会生活から独立するかのような客観性を持ったものではないっていうふうにかかれていて、まあひとつの事例として、なんか、近代化の初期の工場現場の人が、アメリカ資本の会社が入ってきた時に、どうも日本のその従業員に対して、一番すごい大変だったのが、仕事にお友達っていうか仲間とお話をしながら、仕事をするっていうことをやめさせるっていうことが非常に大変だったらしいんですよね。最初のその広瀬さん達の発表を聞いていて、会話は、研究をする側はダンスを通してこう英語をとっていうことだったんだけど、一方で向こうは、ダンス

を話題にして仲間とコミュニケーションすることが楽しみだったりとか、もしくはチャンバラをし始めたりとかして、ちょっと停滞というか、というようなことがあったんだけど、これってまさにこう、その時間を一体どういう時間として、まあ空間と時間はほぼリンクするものだと思いますが、そのせめぎあいのダイアログが起きていたのかなというふうに思います。あともう一個としては、そのインプロとか、インプロ的な活動の場をつくることを通して、高木先生の、その発達のメジャーっていったときの、そのメジャーの時間軸をどういうところに持つのか、またもしくはそういうメジャーを持たないのかっていうことですね。そういった時間性、そういうなんかグレゴリオ暦とか標準子午線のような、分とか何時間とか何年っていう単位の時間とはちょっと違うことが起こってくるのかなというふうに感じました。

2点目は、アマチュア性っていうものです。あの、すでにこう、もう経験何年もなされている発表者の方から、ちょっとやりはじめの発表者の方から、ある意味対価を得ている方までいろいろいたんですけど、未熟という意味でのアマチュアではなくて、常になんていうかこう、マインドとしてアマチュア性を持っているということが結構重要そうだなというふうに思いました。聞いていて思ったのが、またちょっと古いんですけど、ミシンとかラジオとかがどんどんこうメディアとして発達してきた時に、ひとつそれに貢献した層ってというのが、アマチュアとかファンとか、ハッカーみたいな人だったわけです。そういう人たちの思っているアマチュア性みたいなものが、改めてこういったインプロだったり、なにか発達の介入ってものをするときに、意図をしているのか意図していないのかちょっとわからないんですけども、大事な概念として出

てきそうだなと思いました。発達の意味付けをこうあまり外的に求められないからこそ、継続できちゃう、継続しちゃうっていう。木村さんの発表の中で、メンバーが多様で、熟達化が見えないとか、楽しむことを楽しむって言うんですけど、まあそのへんの背景でこのアマチュア性みたいなものがあるかなと思いました。だからもう一個はアーティストック、な感じ。なんかインプロとか応用演劇にしても、私から見ると、明確な、行為としては明確なんだけれども、その背景にある目的っていうのは曖昧だなんていうふうに見えて、こう文脈から完全な、なにかが起きているっていう事はわかるんだけど、そこから、なんだろうな、そこからは切り離されてはないんだけど、何か僕らがいつも知っている文脈からは浮いているみたいな。そういった結びつきを、あえて曖昧にするようなアマチュア性っていうものが、こうどんどんついてくるっていうことが、このなんかインプロってものが豊かになっていって、なんか発達のものを支えるっていうふうなことに繋がる要素になるのかなっていうような予感を感じました。

以上、3点です。ありがとうございました。

司会：先生方ありがとうございました。そうですね、せっかくコメントいただきましたので、話題提供者の方からなにかコメントとかありましたら、いかがでしょうか。

じゃあ、会場の方に移らせていただきます。今お話いただいたことで、ご質問とかありましたらぜひ、手を挙げていただいて、質問していただきたいんですけどもなにか、ありませんでしょうか。

青山：一個じゃあいいいですか。高木さんのさっきのコメントを少しくラ

リフィケーションしたい、駿河台の青山です。高木さんがさっきおっしゃっていたように、インプロとかに熟達、なんかゴールがあって上手くなるみたいなのを求めちゃいけないんじゃないかっていう話と、インプロの熟達ってなんなのよみたいな木村さんの話があって、こう思ったんですけど、高木さんジャズやってたじゃないですか。で僕もジャズやっていて、香川くんも僕もテナーサクソスなんですけど、ジャズを練習しているときって、一応上手くなりますよね。で、あれはあのやられた方はわかると思うんですけど、ジャズって出たとこ勝負が上手くなるっていう、非常に意味がわかんないことをやっていて、そのために出たとこ勝負、さっきのあれに似てるんですよ、ダンスのステップを覚えるみたいなのが似ていて、ジャズの場合はフレーズの決まり文句みたいなのが結構いっぱいあって、そういうのを一生懸命練習してたりすると、初めて聞いた曲でもなんとかソロが吹ける、みたいに、段々柔軟性を獲得していく熟達っていうのがあるなと思ってるんですけど。インプロの熟達ってそういうことはないんですかね、つまり即興演劇をやっていると、プロの役者さんなんかはその、稽古としてインプロをやるわけですけど、なんだろう、やっぱり完成度が上がっていくというか、そこをしていく幅が広がっていく。だから、なにかが早くできるとかじゃないんですよ、熟達がね。幅広く対応できる柔軟性を持つ熟達っていうのがあるのかな、でそういうインプロの方向性って考えたんですけどどうでしょうか。

高木：なんかプロレスのマイクバトルみたいな。いや、まさにご指摘の通りで僕もやっぱりジャズ体験があるので、やっぱりインプロみたいな

ことなんなりちょっと考えてしまっ、そのときに今日お話しなかった、もうひとつやっぱり心理学が考えなくちゃいけない問題っていうのは、その巧みさを還元する身体の問題っていうのがあると思っていて、身体性みたいなもの。ロイック・ヴァカンっていう社会学者がボクシングのフィールドワークで、『ボディアンドソウル』っていう非常に素晴らしい本を書いているんですけども、ボクサーってすごい単純訓練しかしないんですよ。こればっかやってるんだけど、あれやってるうちに試合でいろんなシチュエーションに対応できるようになってくると。で、やっぱり未だかつてないシチュエーションに対応できるような定型的な訓練っていうのがあるんですよ。たぶん。つまり、巧みさを増していくような定型的な訓練っていうのがあって、でその定型的な訓練で例えばパンチがこういうふうに打てるようになる、正確に打てるようになるっていうのはたぶん、今日のことばで言えば学習にかかわることであって、その結果ボクサーとしての身体が、多様性に対応できるように発達すると。まあそういうことがあるなと思うんですけど、こういった話をもう少し整理していく必要があって、そういう意味ではベルンシュタインの巧みさって概念はすごく参考になると思うんですよ。つまり、熟達してって、一定方向になにかうまくできるというよりは、物事が巧みにできるようになる。それは多様な文脈に多様に対応できるようになっていく、っていうような、でこっち側をどう捉えるのかっていうことに関しては、今まで心理学ってのはたぶんそれを創造性だとか、洞察だとかみみたいな概念で扱ってたんだけど、もうちょっと発達一般に汎化したような考え方を見ていくと、子どもだってやっぱりいろんな状況でいろんなことに対応できるような、その巧みさの生成みたいなことを捉えてい

く。それはまさにジャズのアドリブが上手になってくると全く一緒みたいな。まあそういう意味では、言っていること同じだと思いますね。

木村：今の話で僕ちょっと興味深いなと思ったのが、実は僕が依拠しているキース・ジョンストンっていうインプロの理論家は、**What comes next?**っていうゲームがありますけど、これができるよう、これが思考として、なんか思考として定着した時になんかインプロバイザーとして、こうある程度のステージに立つみたいなのを言っているというので、ある意味ある種定型した訓練というか、次なにしますかって結局、物事がある文脈に応じて起きた時にその文脈を外れることなく、なるべくその展開につながっていくっていうこと、その感覚を掴むことだっという言い換えができるかなと思います。ただ、やっぱりインプロってその文脈からやはり生成的につくられるので、その場で。なので、それに対して柔軟になっていくとか、その多様性になるべくキャッチアップできるようにしていくように、慣れていくとか、柔軟になっていくっていう方もやっぱりあるんじゃないのかなっていうことを今お話を伺いながら僕も思っていました。

香川：なんか今の話に絡むんですけれども、その、1つはそのジャズ、例えばまあ即興演劇なんか、即興性ありますけれども一応そのバンドで演奏しますよね、バンドで演奏して、でコンテキストをつくりますよね。でそれグループでつくっていくわけですね。なので、あの、ホルツマンの話に絡むんですが、今日はあんまり出てこなかった気がするんですけども、そのグループとしての発達っていうのがすごく必要で、特に今

回そのコンテキストがどんどん崩れていったりだとか、変わっていったりだとか、そういう現象も今日の我々の発表の中には実はいろんなところでこう見えて起きていて、子どもがチャンバラを始めてダンス活動とは別に。それもお互いのコンテキストにこう揺さぶられるっていう感覚があったりだとか、それをもう一回こう変形したりっていうことがあったりだとか、そういうのが起こってるんですね。その、そのときまあ交換関係の話につながっていくのかもしれないのですけれども、上手く説明できるかわかんないんですが、なんでこれが大事かと思っているかという、今この働き方とかいろんなものが流動化してて、いろんな人がこう結びついてですね、自分たちでできるイベントを企画したりだとか、仕事をつくり出したりだとか、あとその子ども、今回で言うとその子どもに自分たち大人が何ができるかっていうのを考えていたりだとか、そういうものを、自分が何を万人に提供できるか、っていうことをすごく考えさせられたりとか、そういうのをあのつくってかなきゃいけないんですけれども、その時に今まで自分の働き方とか、使える資源だとかっていうのはこうだって思い込んでたものをですね、子どもに合わせてこう柔軟にこう変えて、それこそ高木先生だっておっしゃるように、それで変えてこれができるんじゃないかと思って投げ出してみても子どもの反応を見て、それでまた変えていくっていうことをですね、あのやっていく必要があるんですけれども、それをなんかこうグループ単位でいろいろ試していくと、コンテキストに揺れがこう生じながら、なんか上手くいったりいかなかったりっていうような過程っていうのが出てきて、それをなんか分析していくと、そのグループとしての変化だったり発達だとか、そういうものも見えてくるのかなっていうふうにはちょっと思

っているところです。まあえっと通じるか通じないかはよくわからないですが、はいすいません。

高木：あの、まさにグループ単位の発達って非常に重要で、その時にどなたかがおっしゃった、木村さんかな。制約っていう話されてましたよね。制約がすごい大事になってくるんですけど、つまりグループのメンバーが制約を共有してなくちゃいけないと。これは、だからジャズでいうスケールですよ。スケールを共有してなくちゃいけないっていうのと同じで、で多分ボクシングの基礎訓練なんかもそこに絡んでる、似てるんだと思うんだけども、ある種の制約をグループが共有していると。でそれがグループのメンバーにとって、あってはならない逸脱が起こらないかたちというか、あってはならない逸脱を排除しながら、望ましい逸脱をつくっていくっていうような。そういうことに役立っていて、それが実際個々の現場で何がじゃあそういう制約としてね、機能しているのか、これ記号なのかもしれないし、物理的な媒体なのかもしれないし、身体なのかもしれないんだけども、そこらへんのことをやっぱり具体的なデータで解明していくみたいなことが非常に重要になってくるのかなって思いました。

司会：先生方、指定討論の先生方、オーディエンスのみなさんほんとにありがとうございました。大変ある意味で、その素朴な問いだったのかなと思っていたんですけど、まあ発達の空間を創造するっていうのは一体、どういうことなんだろうっていうことを改めて問い直すっていう場をここでつくれたことはほんとよかったかなと思います。いろいろ

なこう、話が出てきた中、継続性とか、あと枠ですね、発達っていうことばに今含まれているものっていうのは本当は何なんだろうってことを改めて考え直す機会になったんじゃないかなというふうに思います。で実際にやっぱりこうデータとして検証していくってことも大事なんだなってことも改めて分かったんじゃないかなというふうに思います。はい、みなさんと意見を共有して本当によかったなと思います。みなさんありがとうございました。

日本認知科学会 教育環境のデザイン分科会 活動記録 No. 7

「活動への発達の介入を考える」

発行者 日本認知科学会 教育環境のデザイン分科会

発行日 2017年5月31日
