

[研究ノート]

特別な支援が必要な生徒に対する グループワークの実践報告

——アンケートから読み取るグループワークの効果——

葉 山 大 地

- 〈目 次〉
1. 目的
 2. 方法
 3. 生徒が授業を通して頑張ったこと（25・26年度の結果より）
 4. 本授業での取り組み
 5. 生徒自身が感じた変化（27・28年度の結果より）
 6. 今後の展開

1. 目的

筆者は、2013年度より4年間にわたり定時制単位制（フレックス制）の高校で心理学の授業を担当している。講義形式で心理学のトピックを話すのではなく、実際に他者とかがかわるという体験を中心とした授業を展開している。授業の基本コンセプトは、対人コミュニケーションの力を高めることであり、具体的には「いう・きく・する・よむ」という対人的なスキル（「ソーシャルスキル」とも言う）を高めることであると生徒達には説明している。

授業に参加している生徒は多様であるが、生徒の多くは、対人コミュニケーションに苦手意識を持っており、慣れ親しんだ友人間でしかかかわりを持ちづらい生徒もいるようである。毎年、新年度4月の授業開始においては、緊張してうつむきがちな生徒や、親しいグループとは親しげに話すが、他の生徒にはまったくの無関心である生徒などがみられる。近年取り上げられることが多い発達障害（自閉症スペクトラム、注意欠如多動性障害）が疑われる生徒もいる。緊張から言葉を発せず場面緘黙の様相を呈する生徒もいた。また、他国籍の生徒もおり、ほとんど問題はないもののルールの説明などは意味が伝わらないこともあった。何らかの事情があって全日制ではなく定時制単位制の高校を選んでいるという意味で、多くの生徒が特別な支援が必要であると捉えられる。特にグループ分けをしたときに、グループに一人はスタッフがつかないと活動が成立しづらいという点からも特別な支援が必要な状態であるといえる。

授業を行う際に筆者は、自己実現傾向を想定したロジャーズ（Rogers, 1951）の考え方に基づいて授業目標を設定し、生徒とかがかわるようにしている。自己実現傾向（self actualization）とは、自己規制や自律を目指して成熟の方向へと動いていこうとする生命体がつもつ生得的傾向である（Rogers, 1951）。こうした観点に立つと、生徒達は本質的には人とかがかわることへの潜在的な意思や素質を持っているが、それまでの学校生活で人とかがかわる経

験が不足しており、その力を発揮し切れていないという状態像として捉えることができる。そうした中で筆者が担当していた授業では、コミュニケーションが苦手な生徒ができるだけ苦痛に感じないように、楽しい雰囲気の中で普段あまり話さない他者とかかわる経験を重ねることで、コミュニケーションにおいて自己実現傾向を発揮し、より成熟したかかわりを行えるようになることを目指す。授業には、大学生や大学院生の学習支援サポーター（以下サポーターと呼ぶ）が毎年2名参加してくれている。先述したように、本授業を展開する上でサポーターの存在は不可欠な存在であり、果たすべき役割は多い。この点についても後述したい。

筆者の行う授業は、応用インプロを軸として、構成的グループエンカウンターやグループワーク・トレーニングを織り交ぜた構成になっている（葉山, 2015, 葉山・ヒュース, 上田, 2016においても詳しい）。インプロとは即興を表し、インプロのトレーニングを演劇以外の目的で使用する場合は、Applied improvisation（応用インプロ）と呼ばれる（中小路・絹川, 2015）。応用インプロ（インプロ・ゲームとも呼ぶ）は、yes and という基本精神に代表されるように「他者の受容」と「自己表現」である。構成的グループエンカウンターの内容は、「自己開示」である。表現することが自分自身の気持ちや過去の体験などになるので生徒によっては難易度が高い。グループワーク・トレーニング（Group Work Training ; GWT）は、小集団となり、共通した課題に取り組みながら合意形成や協調性、責任感を育むトレーニングである。（坂野, 1997, 2008）。

本授業では、対人コミュニケーションを3段階に分け、それぞれに対応するスキルを想定している（Figure 1 参照）。

第一段階としては、基本的なスキルを身に付け、第二段階では、アイデアを出したり、アイデアを受け入れるということができるようになることを目指す。それを踏まえて、第二段階として自分の内面について話したり、話し合いで合意形成が可能になるものとする。コミュニケーションは、信号の送信と受信によって成立するが、成熟したかかわりの度合いが存在す

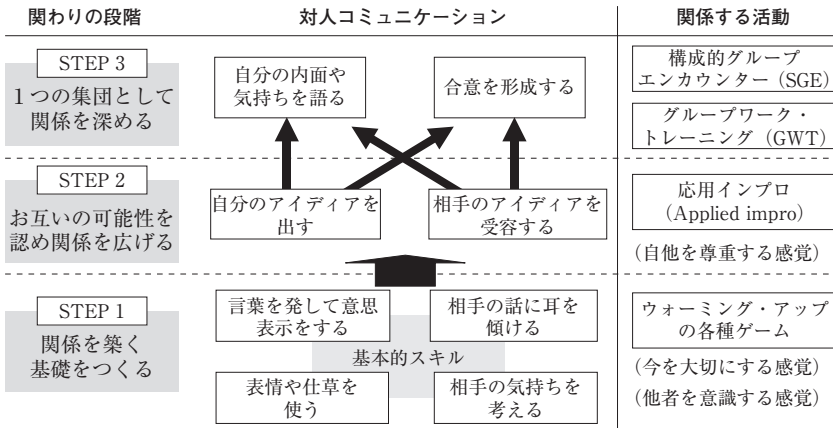


Figure 1 対人コミュニケーションの段階と関連する活動

る。たとえば、自分の意思を伝えるという送信においても、「はい」「いいえ」のみを伝えるレベルから、「自分はこう思う」と自分の意見を付け加えるレベル、「君の話を踏まえるとこう思う」と相手の意見を生かす形で自分の意見を変えながら話すレベルまで様々である。後者に進むほど難易度は高く、より成熟したかわり方といえる。

本授業では、年度末（2～3月）に、1年間を振り返るアンケートを行っている。25年度、26年度においては、その1年で頑張ったことを尋ねた。27年度、28年度は自分自身が授業を通して変わったと思うところを尋ねた。頑張ったことを挙げてもらうことは、「努力を有すること」を表しているため、その生徒の苦手を推測することができる。授業を通して変わった点についての回答からは、苦手だったことができるようになった点を理解することにつながると考えられる。

本論文は、筆者が授業を行ってきた4年間の活動をまとめると同時に、生徒たちが授業を通してどのような変化・成長をしていったのかを探索的に検討していくことを目的としている。

2. 方法

2.1 対象

関東に位置する定時制単位制高等学校に通う151名を対象とした。2013年度は67名、2014年度は34名、2015年度は21名、2016年度は29名であった。2014年度に、必修科目から選択科目へと変更がなされたためである。2013年度は2年生全員が履修したが、2014年度からは1年生～3年生まで履修可能になり、人数が減っている。なお、欠席等でアンケートに回答しなかった生徒もいるため各年度の授業参加人数は上記の人数よりも若干多い。

2.2 授業の構成

毎週の授業は以下の「テーマ説明」、「テーマに沿ったワーク」、「振り返りシート」の記入からなっている。

① その日のテーマの説明（10分）

できるだけ他者と関わりやすい雰囲気を作るために、車座で授業を開始している（Figure 2）。前回の振り返りをしながら、その日のテーマを話す時間を取っている。サポーターの近況話からサポーターの素顔が見れたり、信念やこだわりを語るような深い話になったり、思わぬ方向に話が膨らむこともある。

② テーマに沿ったワーク（30分）

各種ワークは、ゲーム形式のものがほとんどである。座って行うゲームや立って行うゲームまで多様である。

③ 振り返りシートの記入（5分）

その日に行った活動を通して感じたことやできたこと等、振り返りシートに



Figure 2 授業の開始

振り返りシート

🐾 今日の授業はどうでしたか？

	全く感じない	あまり感じない	どちらともいえない	やや感じる	とても感じる
①楽しく取り組めた	_____				
②勉強になった	_____				
③またやりたい	_____				

	とても簡単だった	やや簡単だった	どちらともいえない	少し難しかった	とても難しかった
④ゲームに感じた難しさ	_____				

🐾 今日の授業であなたが取り組んだことは？
各項目にどのくらい取り組めたか、1点~5点で自己評価しましょう。

言葉を使って、自分の考えや気持ちを相手に伝える **いう** 相手の言葉聞いて、相手の考えや気持ちを理解する **きく**

5点 - パッチリ!
4点 - かなり
3点 - まあまあ
2点 - ちょっと
1点 - ぜんぜん

ジェスチャーや表情で、自分の考えや気持ちを相手に伝える **する**

ジェスチャーや表情から、相手の考えや気持ちを読み取る **よむ**

各項目の得点を線で結ぶと、今日のみなさんの取り組む力が分かるはずです。

🐾 今日の授業を通じて感じたことを書きましょう

Figure 3 振り返りシート

書いてもらう。また、「いう・きく・する・よむ」といった各種スキルについて自分がどれくらいできたのかを5段階評価で記入してもらう。

2.3 年度末に行ったアンケート内容

各年度で、授業時間の最後に10分ほどで以下の質問を含むアンケートを実施した。

平成25・26年度の質問内容

「ゲームを通して他の人とかかわるのは慣れていなくて大変だった時もあったと思います。ゲームに取り組む上で、普段とは違うことを意識したり、努力してくれたところがあるのではないかと思います。1年間の授業を通して、頑張った（もしくは意識した、努力した）と思うことを書いて下さい。」

平成27・28年度の質問内容

「ゲームを通して他の人とかかわるのは慣れていなくて大変だった時もあったと思います。ゲームに取り組む上で、普段とは違うことを意識したり、努力してくれたところがあるのではないかと思います。1年間の授業を通して、自分が変わったなと思うことを書いて下さい。」

3 生徒が授業を通して頑張ったこと (平成25・26年度の結果より)

生徒が、授業を通して頑張ったことは何であろうか。平成25・26年度に行ったアンケート結果における回答は大きく、(1) 自己表現、(2) 他者理解、(3) 協調・協力、(4) その他というカテゴリーに分けられた (Table 1 参照)。

3.1 自己表現

自己表現に関して頑張ったこととして、「あまり話さない人と話す」、「コミュニケーションをすること」、「自分から進んでかかわる」、「考えながらかかわる」、「発言する」という5つの下位カテゴリーが得られた。

こうした回答より、自分から進んでかかわることや考えながらかかわることにやや苦手さを感じている生徒がいることが示された。どちらの年度も回答者の50%以上おり、多くの生徒に共通した苦手さであるともいえる。学校という場合は時限ごとに学ぶ内容が決まっており、基本的に教師の指導に従うことで特に不便なく過ごせることも多い。主体的な行動をあえて取らなくて

Table 1 平成25・26年度のアンケートで得られた結果

	カテゴリー名	H25		H26		具体例
		回答数	%	回答数	%	
自己表現	あまり話さない人と話すこと	1	1.5	6	17.6	あまり話さない人ともなるべく話すよう努力した 接点のない人と進んで話すことを努力した
	コミュニケーションすること	6	9.0	3	8.8	他の人と一緒に話せた 人とかかわるのは下手なので頑張った 話を聞いたり、話したりを頑張った
	自分から進んで関わること	3	4.5	1	2.9	なるべく自分から進んで取り組めた 積極的に色々な人に話しかけた
	考えながらかかわること	9	13.4	4	11.8	たくさんの発想を出すのをがんばった頭を使った (普通のゲーム時より) よく考えて発言した
	発言すること	14	20.9	10	29.4	自分の意見を発表すること 人前に出て何かを発表すること 普段より大きめの声で話した
他者理解	アイデアを受容すること	4	6.0	1	2.9	相手のアイデアを受け入れた 一人ひとり違う意見を受け入れること
	相手の話を聞くこと	4	6.0	2	5.9	きくことを意識した 話を聞き、すぐに理解する 人の意見を聞いたような気がする
	相手を理解すること	7	10.4	2	5.9	友人の良いところがわかった。 相手の気持ちを理解することを自然と意識した
協調・協力	他者と協力すること	5	7.5	3	8.8	グループで協力するのを頑張って活動できた みんなと協力してできたと思う
	周囲に合わせること	4	6.0	0	0.0	静かにできた 嫌いな人や苦手な人ともなんとか合わせた
その他	欠席しないこと	2	3.0	0	0.0	欠席が少なくなるようにした 欠席しないように努力した
	分からない・無し	2	3.0	0	0.0	特になし!
	その他	3	4.5	2	5.9	友達と一緒にできるように頑張った 基本的に頑張った
	無回答	3	4.5	0	0.0	
	合計	67	100	34	100	

も乗り切れるため、受動的な生活態度が維持される可能性がある。もちろん、学校内外で様々な活動の場はあり、個々人で自分に合った表現の場や活躍の場を見つけるものである。その中で自然と自己実現傾向が発揮されていくのだろう。もし部活や委員会、塾などを経験することがあれば、考えなが

ら他者とのかかわる機会は増えるが、付きあう友人や活動の場が限られるなど、それまでの生活でそうしたかかわりの機会が無い場合は、そうした体験を重ねることができない。能動的に表現することを望みながら、そのきっかけがなく受身的にかかわる習慣から抜け出せない生徒も多いのではないかと考えられる。

3.2 他者理解

他者理解については「アイデアを受容すること」、「相手の話を聞くこと」、「相手を理解すること」という3個のカテゴリーが得られた。

1点目のアイデアを受容することに関しては、多くの生徒は最初不慣れである。その背景には、他者とのかかわる時に自分が話したいことを話してしまったり、自分がしたいことを行ってしまったりする等、自分を優先して行動するクセが日常生活の中でついている可能性がある。

2点目の相手の話を聞くというカテゴリーが抽出された結果から、他者の話をきちんと聞く習慣がついていない生徒がいることが推測される。その背景には、自己表現が苦手な生徒が多いため聞く体験をする機会が少なくなっているという可能性も考えられる。また、興味の示し方や保ち方がわからず、会話が成立しづらいことも考えられる。会話を成立させるためには、一定の集中力が必要であるが、十分な集中力が続かない生徒もいる。日常的话题に留まるため相手の性格などを知る機会が少なかったり、個々人が家庭や学校外の生活について様々なことを抱えていたりするため、踏み込んだ話題になることが少ないのかもしれない。自分を出すことが少なく、それがお互いに性格を理解できないことにつながっている。自分を出さないことの背景には、自分自身に対する理解が不足していることも考えられる。自己理解と他者理解は表裏一体であり、自分のことを理解できている程度に他者を理解できる。その意味で、自己理解の不足は他者との関係においてもその影を落としている。他者を理解しようという気持ちはあるものの、その方法を知らない状態であるとも考えることができる。

3.3 協調・協力

「他者と協力すること」、「周囲に合わせること」という2個のカテゴリーが得られた。当初は個と個が独立しており、誰かが発言をしても、それに十分な興味を示して話題を拾う者がいないため、発言が流れて生かされない状態が生じる。協力できないことの背景には、他人任せになってしまって責任を取ることを恐れる心理が働いている可能性もある。授業の中でも、話し合いの場で消極的になり、場を仕切れず四苦八苦する様子がしばしば見られる。

以上のように、3つの観点からコミュニケーションの苦手さについて論じた。こうした特徴は、今回対象になった生徒だけに限らず、多くの生徒に共通するものと考えられる。次項(3.2)においては、こうした苦手な側面を向上させるために本授業で行っている取り組みと工夫について述べていく。

4 本授業での取り組み

前項で述べた生徒が苦手な力(ソーシャルスキル)を高めるために、本授業では様々な活動や工夫を行っている。以下にそれぞれの力を高める取り組みを紹介し、円滑に授業を進める上で工夫している点について言及する。

4.1 自己表現を高める取り組み

本授業で行う活動はグループになって順番にアイデアを出していく形式のゲームが多く、一人ひとりが必ず何らかのアイデアを出さなければいけない。当然アイデアを出すためには考える必要が生じる。活動によっては「思いついた人から順にアイデアを出して」と教示することもあり、その場合は他者の行動や発言を待つのではなく、自分から動かなくてはいけないこともある。短時間ではあるが、そうした自主的な行動が求められるゲームを行うことで、少しずつ積極性や自己表現力を高めていく。たとえば、本授

業で行う活動としては「わたしは木です」, 「ワンワード」 「一文字俳句」などが当てはまる。

「わたしは木です」は、最初のメンバーが「私は木です」と言い、木のポーズをする (Figure 4, 5)。それ以外のメンバーは、思いついた順で「木」からイメージする何らかの物になり加わる。全員が入ったら、木の役をしたメンバーが、登場した物から一つを残すことを繰り返す (中小路, 絹川 2015)。

ワンワードは、4-5人のグループで、1つの物語を創作するゲームであり、一人は一言しか話すことができず、順番に一言ずつ話しながら、筋の通った物語を作っていくインプロゲームである (絹川, 2002)。

一文字俳句は、一文字ずつひらがな (もしくはカタカナ) を出していき、



Figure 4 授業風景①
「私は木です」



Figure 5 授業風景②
「私は木です」

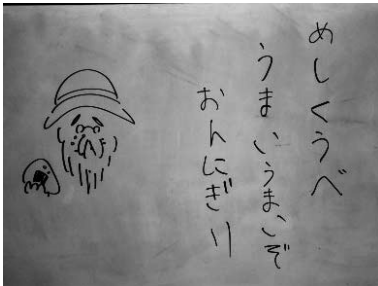


Figure 6 「一文字俳句」の例
(教員・サポーター作成)



Figure 7 授業風景③
「一文字俳句」

グループで1つの俳句を作成するというゲームである (Figure 6, 7)。自分自身が出すアイデアは1文字だけであり、非常に初歩的な自己表現が可能である。ただし、相手がどのような文字を書くかは誘導してはいけないことに加えて、相手が書いた文字は変えられないルールもあるため、「先が読めない」ゲームである。相手の書いた文字に合わせて自分の書く文字を変える必要があるため、その点では高度である。

4.2 他者理解を高める取り組み

他者理解については3種類の活動から、向上を目指している。1つ目は、他者の意図や考えを読むスキルを使うグループワーク活動である。これは「ジェスチャーゲーム」「電話でSOS」、「ガラスの向こう」というゲーム活動が当てはまる。ジェスチャーゲームは、動物・家電・御伽噺・キャラクター・国などの多種のテーマがあるが (Figure 8, 9)、相手が動作で何を伝えようとしているのかを読むというエッセンスは共通している。

「電話でSOS」と「ガラスの向こう」は共に伝える側が手元の紙に書かれた図形を相手に伝えるという点では同様であるが、前者は言葉のみ（ジェスチャーなし）で、後者はジェスチャーのみ（言葉なし）という異なる制限がかけられている。使用する図形は、主に四角形、三角形、丸形から構成されており (Figure 10, 11 参照)、図形の多さによって難易度を調整することができる。制限時間はおよそ4分～4分半に設定することが多い。

情報を受け取る側は、相手の言葉や動作を良く聞き、よく見ながら相手が伝えようとしている意図を考えないといけない (Figure 12)。また、情報を伝える側も、「どう伝えたら相手は分かってくれるだろうか」ということを考えながら話す必要が生じる。伝える側も受け取る側も相手を考えることが求められる。

2つ目は、インプロ・ゲームを用いた活動である。これはアイデアを受け取るという点で他者理解・受容が関係する。インプロ・ゲームの前提には「Yes and」という精神があり、自分のアイデアを出すと同時に、他者の



Figure 8 授業風景④
「動物ジェスチャー」



Figure 9 授業風景⑤
「動物ジェスチャー」

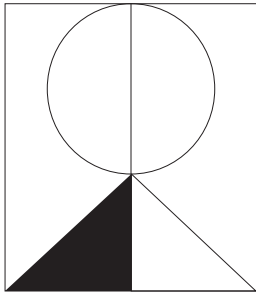


Figure 10 「電話でSOS」で
使用する図形例

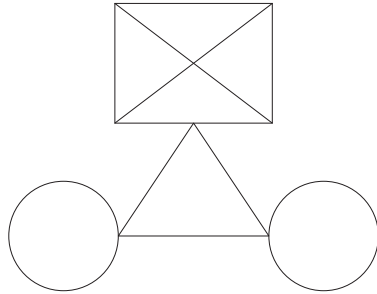


Figure 11 「ガラスの向こう」で
使用する図形例

アイデアに乗ることが含まれる。授業でよく取り上げる活動としては前述の「私は木です」の他に、「プレゼントゲーム」、「スピードファイヤ」「言わせたい言葉」といったゲームを行っている。「プレゼントゲーム」は、2人一組で行うゲームで、相手にジェスチャーで架空のプレゼントを渡す設定である。相手はそのプレゼントが何かをジェスチャーから類推して決め、それに従ってプレゼントをあげた理由を考えなければならない。「言わせたい言葉」は、お題カードに書かれている言葉（「怒っているんだね」、「暑そうだね」、「ワイルドだね」等）を会話の中で相手に言わせるというゲームである（Figure 13）。

「スピードファイヤー」は、2人一組で行い、一方がテーマ（昨日あった出来事）に合わせて話をしていいる間もう一方は、適当な単語（たぬき、お金等）を言うゲームである。テーマに合わせて話す人はその単語を、話に盛り込んでいかななくてはいけない。このゲームは相手がどんな単語を言うかで話が劇的に変わるため、即興性が高く高度である。そのため、学期末に行うことが多い。

3点目は、スゴロクトーキングや究極の選択といった構成的グループエンカウンター的な活動である。スゴロクトーキングと究極の選択は、茨城大学の正保教授が作成したゲームである。前者は、サイコロを振って止まったマスのお題について話すことを通して自己開示を行うゲームであり、後者は、

マスに書かれている二択の質問に対して答えるというゲームである (Figure 14)。

4.3 協調協力を高める 取り組み

協調や協力する経験を重ねるには、特に授業ではグループワーク・トレーニング活動を重視して取り入



Figure 12 授業風景⑥
「電話でSOS」



Figure 13 授業風景⑦
「言わせたい言葉」



Figure 14 授業風景⑧
「究極の選択」

れている。同意形成を扱ったコンセンサス・ゲームや、情報の共有を扱った情報カード問題を授業では良く行う。情報カード問題は、答えを出すために必要な情報をカードに書いて、それをグループのメンバーで等分する (Figure 15)。全員が等しく情報を出さなくては答えには至らないため、自分自身が発言するだけでなく、他者の発言を促すなど、サポートしあうことが鍵となる。

同意形成ゲームは、ある特定のテーマ（無人島に持っていく物、砂漠から脱出するために持っていく物、結婚の条件）に関するリストを読み、個人で順位付けを行う。次に、グループに分かれてグループでの順位を付け直すというゲームである。自分の意見を伝えつつ、相手の意見を聞き、折り合いをつけていくことで同意形成を達成することができる。扱っているテーマが想像しやすいものであるため、意見交換がしやすい。結婚の条件については、結婚や恋愛について考えることに慣れていない生徒には難しい時があり注意が必要である。

また人間コピー機は、別の場所に貼っている絵を覚えて、手元の紙に



Figure 15 授業風景⑨
「情報カード課題」



Figure 16 授業風景⑩
「人間コピー機」



Figure 17 授業風景⑪
「人間コピー機」

書き写すという課題である (Figure 16, 17). 「どこを見てきたらいい?」「ここを見てきて」と指示を出し合うことがポイントとなる. こうしたゲームは, 課題を達成するために他者に頼る経験であると同時に, 他者から頼られるという経験も重ねることができる点で, 他者への信頼感を形成することにも繋がる.

また, 協力・協調は本授業で取り上げる活動のほとんど全てに含まれる要素である. なぜなら, 全ての活動はグループで行う対人的なものであるため, 他者とかかわるエッセンスが含まれるためである. たとえば, 他者理解の項で紹介した「ジェスチャーゲーム」や「電話でSOS」, 「ガラスの向こう」は全て伝える側と伝えられる側の協力である. また, 協力する経験を積む活動としては「人間知恵の輪」というゲームがある (Figure 18, 19). このゲームは, お互いに手を繋いで, 入り組んだ手を, 他の人の腕を乗り越えたりくぐったりして, 大きな輪になるようにほどこいていくゲームである. 握手という身体接触があるため, それが苦手な生徒は相手の袖を持つようにさせて対処することもある.

4.4 授業の工夫

以上のように, 本授業では様々な活動を行っているが, そうした活動の効果を最大にするためには, 闇雲に行うのではなく, いくつかの下準備や工夫



Figure 18 授業風景⑫
「人間知恵の輪」



Figure 19 授業風景⑬
「人間知恵の輪」

を行っている。本項では、それらの下準備や工夫について言及する。それらは大別すると、雰囲気づくりをすること、例を見せること、言葉を使わないゲームをすること、ヒントを出すこと、待つこと、という5つに分類することができる。

1点目として、「雰囲気を作ること」である。他者の受容・理解や協調を生徒間で成立させるためには、教員側もそれを生徒に対して示す必要があると考える。本授業では、授業開始の10分間でそれを行う。教員が話した後、サポーターに話をしてもらうが、その際に、サポーターが書いた絵について取り上げたり、サポーターの話に乗ったり、話を受容したりする。どのような話をするかはサポーターに任せており、基本的にどんな話であっても受け入れる姿勢を示す。こうした活動を行うことで、他者受容や協力の良いモデルを示せるだけでなく、生徒もサポーターのことを知ることができるため安心感が形成される。関係性を築くためのこうした下準備があつてこそ、授業の中で生徒が自己表現をしたり、他者の話を受容しやすくなる雰囲気が作れるものと考えている。

2点目は、「言葉を使わない活動を入れること」である。生徒によっては言葉を使うことが苦手であったり、緊張感が強くてうまく他者と言葉を交わすことが難しい生徒もいる。そのため、そうした生徒も参加しやすいように、それぞれの活動でも言葉を使わなくてもいいゲームを入れている。たとえば、ジェスチャーゲームは、自己表現と他者理解を同時に行うことができる。協調・協力については、フォーメーションゲーム (Figure 20) や2ドット (Figure 21) などが言葉を使ったコミュニケーションを必要としない。

3点目は、「間違えてよいこと」を伝える。失敗を恐れる生徒は多い。授業では、「授業で行う活動には正解がない場合が多い。正解がないということは失敗もないということだ。アイデア1つ1つが貴重だ」という話を繰り返ししている。また、ウォーミングアップで行う1-7ゲームでも間違えた生徒に「間違えても大丈夫」と伝えている。1-7ゲームとは、みなで輪になって一人ずつ「1」、「2」、「3」……「7」と数字を数えていくゲーム



Figure 20 授業風景⑭
「椅子取りゲーム」



Figure 21 授業風景⑮
「2ドット」



Figure 22 授業風景⑯
「1-7ゲーム」

である (Figure 22). 1～6を数える時は、こぶしを胸に当てる動きをするが、7を数える時は手のひらを頭上にかざして「7」のポーズをしながら数えるため、ポーズを間違えやすい。

インプロの第一人者であり、応用インプロの実践家でもある絹川友梨氏は、「間違えることは他の人を楽

にすることだ。誰も間違えないとだんだんみんな苦しくなってくる。間違えた人に感謝しよう。」と参加者に伝え、間違える大事さを伝えている。間違えても大丈夫という雰囲気を作ることは非常に大事である。

4点目は、「生徒の行動を待つこと」である。グループに分かれた後、自己表現ができずに固まってしまうたり、アイデアがあっても出すのに時間がかかる生徒も多い。時間に制限があるため待ち続けることは出来ないが、簡単なヒントを出しながら、待つようにしている。例えば、ジェスチャーゲームでは、「何度かジェスチャーをして伝わらなかったら、次の順番の人がヘルプに入って一緒に考えてください」という教示を行い、パスやリタイヤを極力しないように心がけた。その一方で、他の生徒がもう少しでアイディ

アが出そうなとき他の生徒が「こうしたら」とアドバイスを送ってくれることがある。そういう場合も、「ちょっと待とうね」と伝えるようにしている。

5点目は、「グループ分けを工夫すること」である。本授業は基本的にグループ分けはランダムである。しかし合意形成に関するワークなど、活動内容が高度な場合は、学年や性別が異なると緊張感が増して活動がスムーズに進まないことがある。その場合は、その活動に慣れるまでは、ランダムにグループ分けをせずに友人同士のグループにすることがある。

5 生徒自身が感じた変化（27・28年度の結果より）

本授業を受講していた生徒たちは、授業を通して何を学び、どのような変化をしていたのだろうか。その問いを検討していくために、本節では、平成27年度および平成28年度に行ったアンケート結果を紹介する。

アンケートで得られた回答は大きく分けて、全般的変化、積極的態度、自己表現、他者受容、その他という5個のカテゴリーが得られた（Table 2 参照）。本節では、各カテゴリーに関してさらに詳しく述べ、それらについて考察する。

5.1 全般的変化

全般的変化としては、「コミュニケーションの取り方が上手になった」といった回答が得られ、「かわり方が変わった」という変化が述べられた。変化したところについて具体的に述べられていないため、具体的な変化については触れることはできないが、少なくとも変化を感じとった生徒がいることが示された。授業で行ったことが普段のコミュニケーションにも生かされていることが推測される。

5.2 積極的態度

積極的態度としては「前よりも人と話せるようになった」、「前向き・積極

Table 2 平成27・28年度のアンケートで得られた結果

		H27		H28		
	カテゴリー名	回答数	%	回答数	%	具体例
全般的変化	関わり方が変わった	1	4.8	2	6.9	周りとのコミュニケーションが上手になった 友達とのコミュニケーションの取り方が変わった
積極的 態度	前より人と話せるようになった	5	23.8	5	17.2	人と話すことがちょっとできるようになった 知らない人と話せるようになった 人とかかわるのに慣れてきた
	前向き・積極的になった	4	19.0	6	20.7	人とかかわるのが楽しいと思えるようになった 心なしか前向きになれた 一番変わったところは前より明るくなった
	人の顔を見られるようになった	0	0.0	5	17.2	人の目を見て話せるようになった 人とのアイコンタクトが増えた 人の顔を見て話せるようになった
自己表現	アイデアを出せるようになった	1	4.8	1	3.4	最近は自分のアイデアを出せるようになった 少しは自己表現ができるようになってきた
	考えて話すようになった	1	4.8	3	10.3	普段考えないことを考え自分なりに表現で来た 前に比べて想像力が付いた
他者受容	話を聞けるようになった	2	9.5	0	0.0	人の話を聞くことがよくできるようになった 相手のことを思って話を聞くようになった
	相手のことを思う	1	4.8	3	10.3	相手の気持ちを読み取れるようになった 前より人の気持ちが分かるようになった
	他者を受容すること	1	4.8	1	3.4	日常会話でNoということがあまりなくなった yes andを意識するようになった
その他	分からない	1	4.8	2	6.9	自分の変わったところが思いつかないです 特に変わったところはない
	その他	4	19.0	1	3.4	人と話すことの大切さがよく分かった 考え方がまるっきり変わった 心理学への印象が変わった
	合計	21		29		

的になった」, 「人の顔を見られるようになった」という3つの下位カテゴリーに分けられた。これらの回答から、授業での活動を通して、人とのかかわりに慣れることで、知らない他者とでも話すことができるようになっていくことが示された。特に、「人の目や顔を見られるようになった」という回答は、人との関わりにおいて非常に基本的であるが生徒によっては難しいことでもある。

また、人とかかわることの楽しさを感じられるようになったという回答もみられた（27年度19%，28年度20%）。積極的な態度に関する回答に関しては、27年度は約40%，28年度は約50%を占めているように、本授業においては人とかかわる態度が伸びたと感じる生徒が多かったようである。前向きさについては、ゲームそのものに対する



Figure 23 授業風景⑰
「私は木です」

取り組みに表れている。授業開始直後の4月や5月においてはゲームによっては「やりたくない」「苦手だ」という声を上げる生徒もいるが、授業が進むにつれて、「今日は何をやるの？ やったことがないゲームをやりたい」と言う生徒も出てくる。たとえば、「私は木です」などのゲームでも最初は消極的な生徒も、徐々に積極的に取り組む姿勢が見えてくる（Figure 23）。

5.3 自己表現

自己表現としては「アイデアを出せるようになった」、「考えて話すようになった」という2つの下位カテゴリーに大別された。これらの回答を行った生徒の数は27年度は2人、28年度は4人とそれほど人数は多くなかったものの、授業での活動を通してアイデアを出すことに慣れていったことが読み取れる。特に、本授業で行う活動はただアイデアを出すだけでなく、他の人のアイデアを生かす形でアイデアを足すという活動でもあり、非常に心的なエネルギーを要する。その部分で、考える力や想像する力が高まったと感じる生徒がいたのだろうと考えられる。

5.4 他者受容

他者受容に関しては、「話を聞けるようになった」、「相手のことを思う」、「他者を受容すること」という3つの下位カテゴリーに大別された。両年度

において、10～20%程度の生徒が他者を理解したり、受容できるようになったと回答している。「日常生活でNOという事が減った」という回答があったように、日常生活に活かしてくれている生徒もいるようである。

生徒たちの聞く力が伸びたという点に関しては、筆者も授業の中でそれを強く感じることもある。年度末の2月や3月に自己開示をメインとしたスゴロク・トーキングを行うことにしているが、このゲームは会話が弾まないのスゴロクがどんどん進んでいきゴールしてしまう。ゆっくり進むほど、話が盛り上がっているということの意味する。毎度初めの4月や5月にスゴロク・トーキングを行う時よりも年度末に行うほうが明らかにスゴロクの進みは遅くなっているのである。これは生徒たちが他の生徒の話に興味を持ち、質問をしたりして話を膨らませている証拠である。

また、受容的な態度が育まれている点については、グループ分けを行う際にも顕著に表れている。ランダムにグループ分けをする際に、最初は嫌そうにする生徒がいるが、授業が進むにつれてどのようなグループ分けでも不満を言われずに、「今日はこのグループか」と受け入れる姿勢がみられるようになる。これも他者受容の1つの表れである。

5.5 その他

自分の変化について分からないという回答がみられた。実際に変化がなかったのかもしれないし、自分の変化を素直に書くことへの戸惑いや抵抗があるか、もしくは自分自身のことを内省的に振り返ることができないということが背景にあるかもしれない。その一方で、全般的変化のカテゴリーで述べたのと同様に、このカテゴリーにも考え方がまるっきり変わったという回答のように、何らかの変化は授業を通して起こっているとする生徒もいる。これらの生徒がどのように考えて回答したのかについてさらに検討するためには、インタビューなどの方法をとることも有効と考えられる。

6 今後の展開

本論文では、筆者がこれまで行ってきた授業実践を振り返りながら、生徒の変化について考察を行ってきた。28年度・29年度の回答より、90%以上の生徒がなんらかの変化について言及している。自己の変化について筆者の目から見ると、先述してきたように、授業開始（4月）と翌年3月の授業終了時では、生徒たちの授業への取り組み方や態度は大きく変容していると感じる。

第1節で述べたように、本授業を受けている生徒は、生活環境・発達特性・国籍のユニークさや、グループとしての活動に慣れていないという面から、特別な支援が必要な生徒である。授業開始当時は、他者とかがかわることにためらい、ぎこちなさがみられることもあるが、1年の授業を通して、恐れることなく振る舞うことができるようになる生徒は多い。そうした姿を見て、人間が持っている潜在的な可能性の大きさを痛感し、生徒が持つ自己実現傾向への信頼を深めてきた。童謡「かなりあ」の一節に、「歌を忘れたカナリアは象牙の舟に銀のかい 月夜の海に浮かべれば 忘れた歌を思い出す」という歌詞がある。無理やり歌わせようとするのではなく、心地の良い環境を整えさえすれば、そのもの（カナリア）が持っている潜在的な力（歌声）は自然と発揮されるようになるという意味である。生徒たちは、この歌に謡われるカナリアのような存在である。

授業時間は45分であるため一人ひとりとかがかわる時間は多くは取れないが、集団と関わりながら「一人ひとりが持っている潜在的な可能性をいかに引き出す手伝いができるのか」ということを常に模索している。今後は、自分の内面や気持ちを語るという構成的グループエンカウンター的な活動を増やしていくことを考えている。

本授業が生徒たちに及ぼす影響についてもさらに検討していきたい。生徒は、学校の中で様々な体験を重ねているため、本授業の影響は総合的には大

きくはないが、対人コミュニケーションの経験でいえば、普段は話さない他者とかわるという体験は特別な意味合いをもつことも考えられる。特に、本授業は選択科目であり1年生～3年生まで含まれるため異年齢交流がある。平成27年度、28年度で行ったような「自分の変化」についての調査は29年度以降も継続して行っていく予定である。それと同時に、本論文で得られたカテゴリーを基に質問項目を作成し、量的なデータを得ることも有効と考える。

引用文献

- 葉山大地 (2015). 看護学生を対象としたグループワークを取り入れた授業の実践報告 中央学院大学人間・自然論叢 40, 61-86.
- 葉山 大地・ヒュース由美・上田 知子 (2016). 発達障害を持つ当事者を対象としたインプロ・ワークショップの効果に関する探索的検討 中央学院大学人間・自然論叢 42, 3-28.
- 絹川友梨 (2002). インプロゲーム 身体表現の即興ワークショップ 晩成書房
- 中小路久美代・絹川友梨 (2015). 即興演劇ワークショップのデザイン学的解釈の試み, 計測と制御, 54, 485-493.
- Rogers, C. R. (1951). Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory Houghton Mifflin (保坂亨・諸富祥彦・末武康弘 訳 (2005). クライアント中心療法 岩崎学術出版社)
- 坂野公信 (2008). 改訂 学校グループワーク・トレーニング 遊戯社.
- 坂野公信 (1994). 協力すれば何かが変わる ―続・学校グループワーク・トレーニング, 遊戯社.
- 正保春彦 (2012). グループワークの心理的効果についての一考察 ―構成的グループ・エンカウンターとインプロヴィゼーションの比較から― 茨城大学教育実践研究, 31, 279-291.
- 正保春彦 (2011). 心理臨床教育における2つの不作為と「今、ここ」について 心理臨床研究, 4, 8-12.
- 正保春彦・葉山大地 (2014). 基本的コミュニケーションスキル測定尺度 ikxy 作成の試み 茨城大学教育学部紀要 教育科学 63, 527-536.