

〈原著論文〉

小学校での外部講師によるインプロを用いた授業の効果

The effects of lessons using improvisation by external lecturer at elementary school

吉田 梨乃¹, 小野 淳², 斎藤 富由起³

要旨

本研究では、小学校4年生の道徳において、①インプロによるリラクゼーション、②インプロによる自己理解、③インプロによるコミュニケーションをねらいとした授業を行い、その効果を量的、質的の両面から検証した。道徳の授業においてインプロは児童の心理面に、気分が落ち着きや楽しさ、積極性を与えたといえる。また、授業の目的であるリラクゼーションや自己理解、コミュニケーションにおいて、87パーセントの児童がこれまでの自己理解やコミュニケーションの在り方と授業を受けての変化について記述しており、半構造化面接で得られた担任の評価を加味しても、授業の目標は達成できたと考えられる。事例研究のため、本研究の結果を一般化することはできないが、インプロを用いた授業は学級経営や教員の熟達化に影響を与えた可能性が示唆された。

キーワード：インプロ, 学級経営, コミュニケーション, 外部講師, 小学校
impro, Classroom management, communication, External lecturer,
Elementary school

1. 問題提起と目的

1-1. インプロとは何か

インプロとは「俳優たちが脚本も、設定も、役も何も決まっていな中で、その場で出てきたアイデアを受け入れあい、ふくらませながら、物語を作り、シーンをつくっていく演劇」(高尾,2010)である。インプロでは様々なアクティビティを通じて、参加者が協力しながら、即興で何かを演じたり、話したり、文章を作ったりする活動を行なう。

インプロを様々な学びのニーズに合わせて公教育に適用したものをインプロまたは演劇ワークショップ型授業と呼ぶ。演劇が持つコミュニケーションスキルや表現力の向上、情操性の向上、自己への気づき、創造性などが代表的な授業のねらいとなる。これらは総合や道徳だけではなく、教科の理解に応用されることもある。

現在学校教育の中でインプロを行うには表1のような4つのモデルが考えられる。

表1. 学校でインプロが実践される際の形式

①外部講師が授業の狙いに合わせてインプロを行い、

担任が前後でディレクションをはさむ

- ②担任が外部講師からインプロや演劇的手法の研修を受け、自らの授業で行う
- ③外部講師がインプロを行うが、その前後に特別なディレクションはない
- ④大学・大学院などで演劇的手法を身につけた教師がインプロを行う。

また、インプロを学校で行う場合、主体（誰が行うか：教師・外部講師・その他）×期間（どのくらいの回数を行うか：短期・中期・長期）×目的（何のために授業にインプロを導入するのか：教科・教科以外の授業・その他）という3要因（27水準）で考えることもできる。このうち、特に「期間」の操作的定義については明確に分類することが難しいが、短期とは単発（1～2回）の実施を意味し、長期とは年度を通じて取り組みを指すことが多いだろう。

1-2. 学校教育とインプロ

インプロが学校教育において注目された理由は

- 1 Rino YOSHIDA 東京学芸大学大学院 連合学校教育学研究所
- 2 Atsushi ONO 千里金蘭大学 生活科学部 児童教育学科
- 3 Fuyuki SAITO 千里金蘭大学 生活科学部 児童教育学科

受理日：2019年9月6日

査読付

3つある。第一は文部科学省における「コミュニケーション教育推進会議」(以下、推進会議)の設置である。これは、子どもたちのコミュニケーション能力の育成を図るための具体的な方策や普及のあり方についての会議であり、文部科学省が本格的にインプロに注目した契機となっている。ここでは芸術関係の専門家を小・中学校に招き、インプロや演劇ワークショップを利用したコミュニケーション能力育成のための授業が提案されている。近年提案されているコミュニケーション能力の育成のための「ワークショップ型の授業」、「インプロ」、「演劇ワークショップ」などの多くの試みは、この会議に端を発している。推進会議の概要を表2に示す。

表2. コミュニケーション教育推進会議

平成22年(2010年)、文部科学省は国際化の進展に伴い、多様な価値観を持つ人々と協力、協働できる人材の育成の必要性和、子どもが自分の感情や思いをうまく表現することができず、容易にキレるなどの課題が指摘されている状況を踏まえ、子どもたちのコミュニケーション能力の育成を図るための方策や普及のあり方について調査・検討を行うためコミュニケーション教育推進会議を設置した。

コミュニケーション教育推進会議で求められたコミュニケーション能力の内容を表3に示す。

表3. 小学校・中学校で求められるコミュニケーション能力

いろいろな価値観や背景をもつ人々による集団において、相互関係を深め、共感しながら、人間関係やチームワークを形成し、正解のない課題や経験したことのない問題について、対話をして情報を共有し、自ら深く考え、相互に考えを伝え、深め合いつつ合意形成・課題解決する能力

表3によると、推進会議で強調されているコミュニケーション能力とは、自己・他者理解に基づく協働性と、チームでの課題解決能力が重視されていることがわかる。これに加えて、平成22年度から文化庁は「次代を担う子どもの文化芸術体験事業」のメニューの一つとして「児童生徒のコミュニケーション能力の育成に資する芸術表現体験」を展開し、芸術家等と教師の連携による芸術表現体験活動を取り入れたワークショップ型の授業を提案し

ている。演出家の平田オリザを座長としたこの事業においては、様々な芸術活動の一つとして演劇ワークショップ型の授業(主としてインプロ)実践が提案されている。

第二は「演劇的手法を用いた教育活動」である「ドラマ教育」の教育実践が日本でも積み重ねられてきたことである。上述した文科省や文化庁のインプロ導入の背景には、海外ではインプロや演劇関係者が公教育の中でコミュニケーション教育に携わる伝統があることを踏まえている。日本でも高尾(2006)、高尾・中原(2012)による教育実践や、横浜市教育委員会と共同研究で教員の学びを追究した中原ら(2015)の実践、高尾ら(2011)によるSSTとインプロのコラボレーション、学校内での演劇とコミュニケーション教育の可能性を検討した川島ら(2017)などの報告がある。こうした教育実践はコミュニケーション教育推進会議が主張するワークショップ型の授業ともあいまって、教育現場におけるインプロ実践の土壌を築いている。

第三は教育心理学におけるホルツマン(2009)による生成の心理学である。ヴィゴツキーの心理学の影響を受けたホルツマンは発達の最近接領域のアイディアをパフォーマンス論に取り入れ、創造性や社会の変革性も視野に入れた生成の心理学(2009)を展開している。

ヴィゴツキーによれば、一人でできることと、周囲の手助けがあればできることの間が発達の最近接領域であった。ここでホルツマン(2009)は遊びに注目する。遊びの中では子どもは「お姉さん」や「お母さん」「先生」など、自分とは異なる別のアイデンティティを役として演じることができる。この演技をパフォーマンスと呼ぶ。これらの役は何らかの意味で、現在の自分を超えている。

通常、演劇は一人では成立せず、他者との協働を必要とする。「自分ではない存在」を演じることは、固定化された自分を揺さぶり、「頭一つ背伸び」をした新しい自分を協働の中で学ぶことである。現状の自分と、頭一つ背伸びをした自分の間に発達の際近接領域がある。それをインプロという協働的な演劇活動の中で体験させ、発達を促す。それは固定化されたアイデンティティの揺さぶり、新たなアイデンティティの獲得へとつながっていく。さらに自分のアイデンティティの発達が周囲の協力に支えられていることは、新しい社会への構想に通じる。

インプロには、ホルツマン(2009)が意図した

「集団の中で新たなアイデンティティを演じることで、自分を揺さぶり、新しいアイデンティティに気づき、それを発展させていく」技法が多数開発されている。このようないくつかの流れに基づき、徐々にではあるが、インプロは学校教育に取り入れられつつある（高尾・中原，2012；武田・渡辺，2014；渡辺，2019）。

1-3. 問題提起と目的

上述のように注目されるインプロだが、学校教育における実際の効果を検討した研究は日本においてほとんど見当たらない。インプロの事例研究が多いものの、実際にインプロを行い、どのような変化が起きたのかを量的に検証した研究は乏しい。その理由の一つは、インプロの効果は量的には量的に測定できるものではなく、個々人の多様な気づきと集団の相互作用にあるという考えが根強いためである。

しかし学校でインプロの実践を行う場合、なんらかの狙いやめあてに基づき行われているはずである。その狙いや目的にインプロを用いることがふさわしいからインプロという手段が選択されているはずであり、そこには「気づき」のような多様な教育効果もあれば、そもそもの授業の狙いがどれだけ達成されたかという効果もある。多様な気づきの存在を尊重する一方で、子どもたちが授業におけるインプロを通じて、どのような効果を得ているのかを量的に把握することも重要だろう。特にインプロは構成的エンカウンターグループやソーシャルスキルトレーニングと比較しても効果検証の研究が少ない（吉田，2019）。

そこで本研究では小学校4年生の道徳の授業におけるインプロの実践を事例とし、インプロがどのような効果を見事に与えたかを量質両面から検討する。

2. 方法

- ①調査対象：関東地方の公立小学校4年生58名（男子25名、女子33名）。
- ②授業は道徳であった。また授業の間隔は一週間であり、計3回行われた。それぞれの授業のねらいは「インプロによるリラクゼーション」、「インプロによる自己理解」、「インプロによるコミュニケーション」の3点であった。
- ③測定に際しては、「今の気分は落ち着いている」（落ち着き得点）、「授業に楽しみを感じている

（楽しむことができた）」（楽しみ得点）、「積極的に授業に参加しようとしている（参加できた）」（積極性得点）の3点をリッカート法による5件法（まったくあてはまらない～よくあてはまる）により授業ごとにベース～ポスト間で測定した。また授業ごとに授業の目的についての達成度を5件法で尋ねた。さらに児童の授業での気づきを自由記述で尋ねた。

- ④実践者は基礎自治体の教育相談センターから派遣された、大学院で5年間、インプロを学ぶ外部講師であった。実施前に管理職、担任とインプロについての打ち合わせを行った。実施にあたっては、担任も授業のたびに参加し、外部講師のアシスタント役を務めた。
- ⑤すべての授業終了後、担任および管理職に面接調査を行い、インプロの短期的および長期的効果を尋ねた。面接は三日目の授業実施の約一か月後に行われた。本論文で述べる「短期」とはインプロ実践中の3週間前後を指し、「長期」とはインプロ終了後、約一か月間に及んだ影響を意味する。面接にあたっては要求特性を考慮し、学校長の許可のもと、外部講師以外の実験者が他の目的として半構造化面接を行い、面接終了後にデブリーフィングを行った。

3. 結果

3-1. リッカート法に見られた児童の変化

3-1-1. 一回目の授業における指標の変化

第一回目の授業前後の指標の変化（落ち着き・楽しさ・積極性）を図1、図2、図3に示す。ベース（授業前）測定は授業開始直前に行い、ポスト測定は授業終了5分前に実施した。

落ち着きにおいて、ベースとポストの差が有意であった（ $t(33) = (-4.73)$ 、 $p < .05$ ）。 t 検定の結果から、第一回目のインプロの授業において授業開始前と後で落ち着き得点が上昇したといえる（図1）。

楽しさにおいて、ベースとポストの差が有意であった（ $t(33) = (-6.33)$ 、 $p < .05$ ）。 t 検定の結果から、第一回目のインプロの授業において授業開始前と後で、楽しさ得点が上昇したといえる（図2）。

積極性において、ベースとポストの差が有意であった（ $t(33) = (-6.40)$ 、 $p < .05$ ）。 t 検定の結果から、

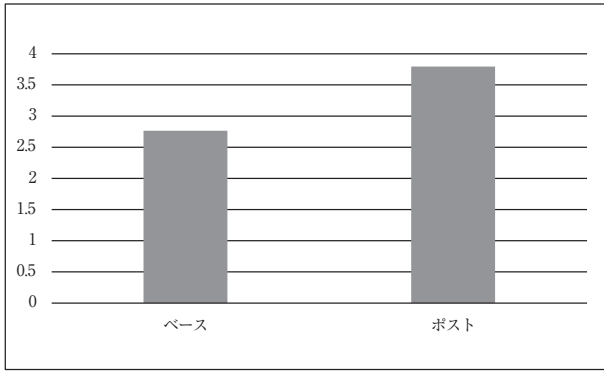


図1. 一回目の授業における落ち着き得点の変化

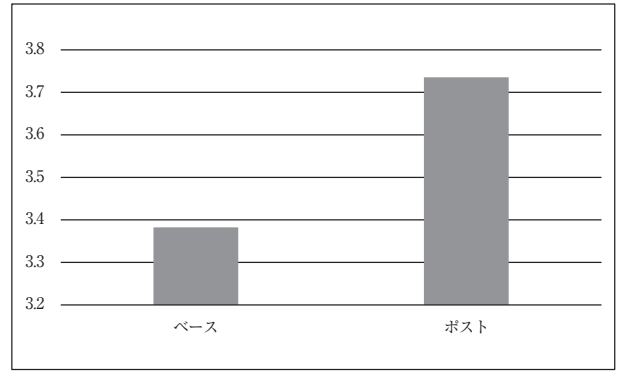


図4. 二回目の授業における落ち着き得点の変化

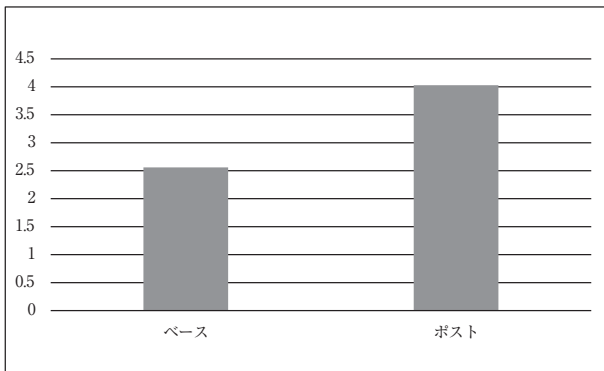


図2. 一回目の授業における楽しさ得点の変化

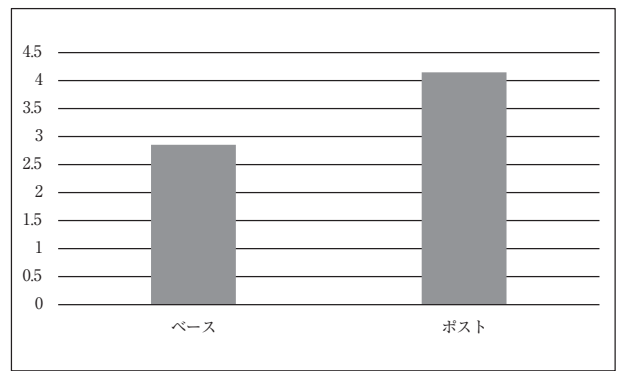


図5. 二回目の授業における楽しさ得点の変化

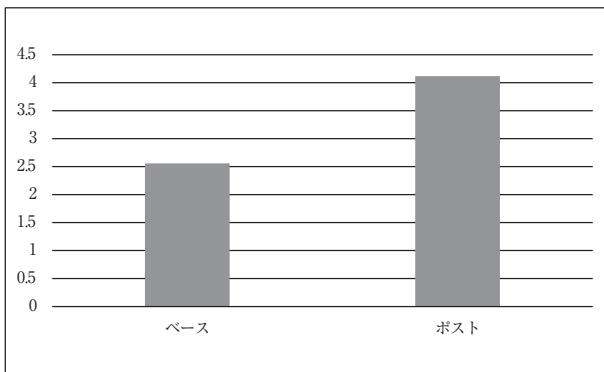


図3. 一回目の授業における積極性得点の変化

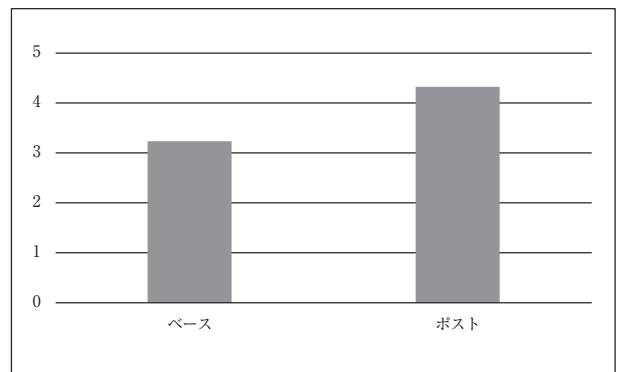


図6. 二回目の授業における積極性得点の変化

第一回目のインプロの授業において授業開始前と後で、積極性得点が上昇したといえる (図3)。

3-1-2. 二回目の授業における指標の変化

第二回目の授業前後の指標の変化 (落ち着き・楽しさ・積極性) を図4、図5、図6に示す。第一回目と同様に、ベース測定は授業開始直前に行い、ポスト測定授業終了5分前に実施した。

落ち着きにおいて、ベースとポストの差が有意であった ($t(33) = (-2.97)$, $p < .05$)。t検定の結果から、第二回目のインプロの授業において授業開始前と後で落ち着き得点が上昇したといえる (図4)。

楽しさにおいて、ベースとポストの差が有意であった ($t(33) = (-6.31)$, $p < .05$)。t検定の結果から、第二回目のインプロの授業において授業開始前と後で、楽しさ得点が上昇したといえる (図2)。

積極性において、ベースとポストの差が有意であった ($t(33) = (-6.40)$, $p < .05$)。t検定の結果から、第二回目のインプロの授業において授業開始前と後で、積極性得点が上昇したといえる (図6)。

3-1-3. 三回目の授業における指標の変化

第三回目の授業前後の指標の変化 (落ち着き・楽しさ・積極性) を図7、図8、図9に示す。第

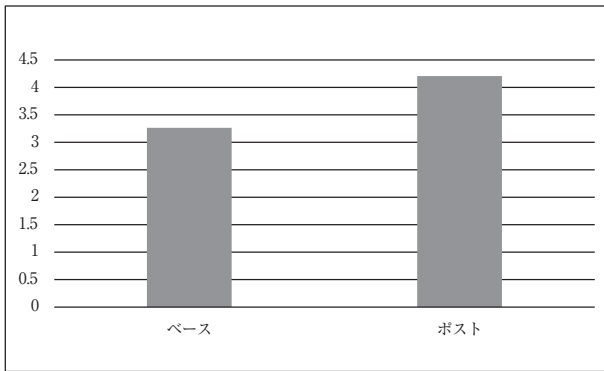


図7. 三回目の授業における落ち着き得点の変化

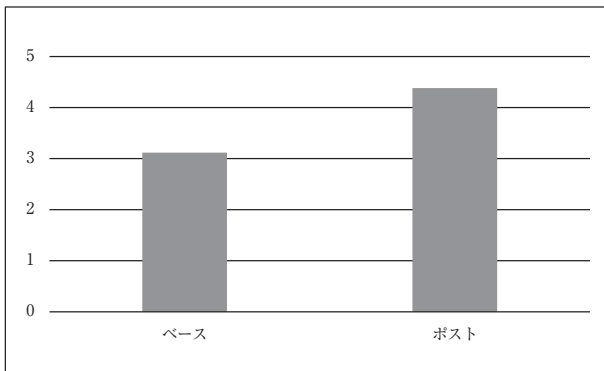


図8. 三回目の授業における楽しさ得点の変化

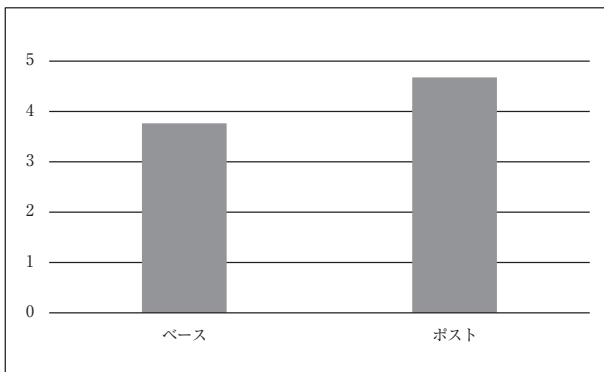


図9. 三回目の授業における積極性得点の変化

一回目、第二回目と同様に、ベース測定は授業開始直前に行い、ポスト測定授業終了5分前に実施した。

落ち着きにおいて、ベースとポストの差が有意であった ($t(33) = (-5.58)$ 、 $p < .05$)。t検定の結果から、第三回目のインプロの授業において授業開始前後で落ち着き得点が上昇したといえる (図7)。

楽しさにおいて、ベースとポストの差が有意であった ($t(33) = (-7.00)$ 、 $p < .05$)。t検定の結果から、第三回目のインプロの授業において授業開始前後で、楽しさ得点が上昇したといえる (図8)。

積極性において、ベースとポストの差が有意であった ($t(33) = (-6.15)$ 、 $p < .05$)。t検定の結果から、第三回目のインプロの授業において授業開始前後で、積極性得点が上昇したといえる (図9)。

最後に、三指標の平均値と標準偏差を表4、表5、表6に示す。

なお、授業の達成度に関しては92パーセントの児童が授業の目的に対して「非常にためになった」と回答した。

3-2. 担任との半構造化面接および児童の自由記述のまとめ

学級担任(2名)に半構造化面接を行い、インプロによる授業を行った期間と、その後一か月間の児童およびクラスの変化について尋ねた。半構造化面接で得られた結果は、KJ法によりまとめられた。担任から見た児童の変化について表7に示す。

表7. 担任から見たインプロによる変化

- ① 児童間の親密性の向上・良好な話し合いの増加
- ② 挙手・意見表明の多さ
- ③ インプロをおこなった各授業の目的
- ④ 学級経営のしやすさ
- ⑤ 教員自身の態度や教授スタイルへの熟考
- ⑥ 子ども理解の変化

また児童と同様、担任も授業のねらいや目標の達成度については非常に満足しているとの回答が得られた。これは授業を見学した管理職も同様であった。

また、児童の自由記述の内容をKJ法によりまとめたものを表8に示す。

表8. 児童の自由記述による授業の感想

- ① 授業のねらい(リラクゼーション、自己理解、コミュニケーション)についての肯定的記述
- ② 授業の楽しさ・面白さに関する記述
- ③ 個人的な相談事
- ④ 外部講師に関する感謝
- ⑤ クラスメイトへの新たな気づき
- ⑥ その他

①の内容について例えば「これまで自分は体が硬くて、体なんて変わらないと思っていたけれど、

表4. 落ち着き得点の平均と標準偏差

	第一回ベース	第一回ポスト	第二回ベース	第二回ポスト	第三回ベース	第三回ポスト
平均値	2.76	3.79	3.38	3.73	3.26	4.20
標準偏差	1.39	1.14	1.01	1.02	1.05	0.80

(小数点第二位まで)

表5. 楽しさ得点の平均値と標準偏差

	第一回ベース	第一回ポスト	第二回ベース	第二回ポスト	第三回ベース	第三回ポスト
平均値	2.55	4.02	2.85	4.14	3.11	4.38
標準偏差	1.25	1.02	0.98	0.85	1.00	0.73

(小数点第二位まで)

表6. 積極性得点の平均値と標準偏差

	第一回ベース	第一回ポスト	第二回ベース	第二回ポスト	第三回ベース	第三回ポスト
平均値	2.55	4.11	3.23	4.32	3.76	4.67
標準偏差	1.25	0.97	0.95	0.84	0.85	0.53

(小数点第二位まで)

気持ちの向け方ですごく楽になることがわかった」、
「自分が意見をいうのがこわかったけれど、話して
みると気が楽になることがわかって、驚きました」
などが記述されていた。

4. 考察

4-1. インプロが児童の心理に与えた影響

統計的結果から、全体として道徳の授業においてインプロは児童の心理面に気分の落ち着きや楽しさ、積極性を与えたといえる。

また、授業のねらいであるリラクゼーションや自己理解、コミュニケーションにおいて、87パーセントの児童がこれまでの自己理解やコミュニケーションの在り方と授業を受けての変化について記述しており、半構造化面接で得られた担任の評価を加味しても、授業の目標は達成できたといえるだろう。児童は楽しく積極的な態度で道徳の授業を受けることができ、その結果、その授業の目的は達成されたと考えられる。

ただし、「授業に楽しみを感じている」「積極的に授業に参加しようとしている」という点の上昇は、特別な授業の効果という原因も考えられる。つまり、日常とは異なる先生が特別な授業を行ってくれるのが楽しいという意味であり、普段の授業とは異なり、ゲームや演劇を用いた楽しさに直接反応した結果の可能性もある。インプロ特有の効果として検証するためには自由記述の質的分析や統制群を用いた追試が望まれる。

4-2. 担任の視点から見た「学校でインプロを行う効果」

担任からの聞き取りによると、インプロの介入により、授業の目的の達成も確かに効果的だが、それ以上に、「失敗をあまり恐れずに挙手する割合が高くなった」、「それまでもっと内向的だと思っていた児童が、意外に内面を話してくれて、こんな面白いことを考える子だったんだと、他の児童も、担任自身も気づくことができた」など、表7、表8に見られる効果を強調していた。特に、「失敗を恐れたり、そんなことを話したらどう思われるかを考えすぎて、何も話さなかった児童が、恥ずかしがったりしないで話せるようになっていた」という担任の報告は、他者評価という検閲を取り、失敗を面白がりながらコミュニケーションをとっていくというインプロの演劇的な特徴（高尾, 2011）が反映された可能性がある。この点は追試により確認する必要があるだろう。

担任がとりわけ強調したインプロの効果の一つは、そののちの学級運営のしやすさである。児童間のコミュニケーションが増え、これまで話し合いがなかったグループ間で話す姿がみられることは、児童の相互理解の促進にもつながる。今回のインプロによる道徳の授業は学級運営にポジティブな影響を与えたことが示唆される。

また、担任から「自分の授業スタイルがもしかしたら児童に固すぎたのではないか」、「授業の楽しさという視点がもっと必要だったのではないか」などのリフレクションが報告されたことにも留意したい。これはインプロの効果なのか、外部講師という学校外の人間が学校に参加することの効果

なのか（あるいはその双方か）については検証が必要だが、インプロの実践により担任が自身の授業や性と理解、学級運営の在り方に熟考したことは、道徳におけるインプロの効果を越えた別の次元の効果を検討する必要性を示唆する。

4-3. 本研究の限界と今後の展望

APA (2006) によるエビデンスのヒエラルキーに基づけば、本研究のエビデンス段階は「専門家の意見」の次の段階に相当する事例集積研究に相当する。そのため本研究の結果を一般化することはできない。これは本研究の限界である。また、本研究の指標の設問の仕方も一層洗練する必要がある。さらに、統制群との比較やABABデザインによる量的検証も必要だろう。これらをふまえ、今後のいっそうの事例研究の集積を期待したい。

一方、これまでの学校におけるインプロの効果研究は、検証されていないインプロの理論書から仮説を立てた単発の介入による効果検証や、児童生徒の感想の分析、あるいはインプロの熟達者の意見がほとんどであった。それに対し、量的側面と質的側面から事例を分析し、授業への効果だけでなく、学級運営や教員の熟達化の効果の可能性が示唆されたことは本研究がもたらした知見である。今後、多様な学年において事例を集積し、これらの検証を行っていくことが望まれる。

引用文献

- American Psychological Association (2006) Publication Manual of the American Psychological Association, 6th edition. APA
- ホルツマン, L. (茂呂雄二 (訳)) (2014) 遊ぶヴィゴツキー—生成の心理学へ— 新曜社 (Holzman, L. 2008 Vygotsky at Work and Play, Routledge.)
- 川島裕子編著 (2017) 〈教師〉になる劇場—演劇的手法による学びとコミュニケーションのデザイン— フィルムアート社
- 中原淳 (監修) 脇本健弘・町支大祐 (2015) 教師の学びを科学する—データから見える若手の育成と熟達のモデル— 北大路書房
- 高尾隆 (2006) インプロ教育—即興演劇は創造性を育むか?— フィルムアート社
- 高尾隆 (2010) インプロ「ドラマ教育入門—創造的なグループ活動を通じて「生きる力」をはぐくむ教育方法」 図書文化

- 高尾隆 (2011) S S T・チームビルディング・インプロ教育のコラボレーション 斎藤富由起 (編) 「児童期・思春期のS S T」 三恵社
- 高尾隆・中原淳 (2012) インプロする組織 三省堂
- 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
- 吉田梨乃 (2019) 学級経営と学級集団への支援 斎藤富由起・守谷賢二 (編) 教育心理学の最前線 八千代出版
- 渡辺貴裕 (2019) 授業づくりの考え方—小学校の模擬授業とリフレクションで学ぶ— くらしお出版

