

(論文)

適応指導教室における 「統制されたインプロ」の実践に関する質的研究

— 演劇ワークショップの手法を重視して —

吉田 梨乃

キーワード

不登校 適応指導教室 即興演劇 統制されたインプロ 演劇ワークショップ

1. 先行研究と目的

本研究はI市適応指導教室の依頼に応じたインプロの実践を、適応指導教室という居場所に注目して考察したものである。

小野ら(2014)は、適応指導教室におけるワークショップのプログラムを作成するために、教育相談センター勤務の臨床心理士に対して半構造化面接を行い、適応指導教室への参与観察を実施した。ここで作成されたプログラムには、半構造化面接の結果より、インプロ¹、とりわけ「統制されたインプロ」(Sawyer, 2004: 2011)という演劇的枠組みが用いられた。「統制されたインプロ」とは、「教師が思いもよらない発想が子どもから生み出されるような、創造的な授業を行うために、インプロの手法を授業に応用した取り組み」である(Sawyer, 2004)。統制されたインプロとは「そのために指導案を決められた通りに行うのではなく、インプロ教育の見地から子どもとの相互作用に基づいて授業を柔軟に変化させ、その結果、主要科目を学ぶときにも、子どもはその子どもらしい実感を獲得することができる」とされている(Sawyer, 2004)。

実践に際しては、Spolin(1986)による学校でのシアターゲームの手法(Theater games for the classroom)が重視された。シアターゲームはすべて即興で台本はないが、ゲームには学習目的があり、自己中心的にはできない設定になっている。

本研究では、小野ら(2014)を踏まえて、2回のインプロ教育に関するフィールド調査を実施し、適応指導教室におけるインプロ教育の実践を質的に検証することを目的とする。

2. 適応指導教室におけるインプロ教育の実践に関するフィールド調査

2-1. 第一回 フィールド調査

2-1-1. ファシリテータの経歴

本研究の実践者であるファシリテータ(女性)は大学院でインプロ教育を学ぶとともに、地方自治体の教育相談センターのソーシャルスキルトレーニングのファシリテータも勤めている。小野ら(2014)の研究において参与観察をしたものと同一人物である。

よしだ りの：東京学芸大学 大学院 教育学研究科

2-1-2. 本実践とインプロの関係

本実践はインプロのうち、特にSpolinの影響を受けている。高尾（2010）によると、Spolinは子どもからおとなまで幅広く演劇ワークショップを実践してきた。そのなかで、最も大切にしていたことのひとつに焦点化（focus）がある。焦点化は、ゲーム中、何を目的としてこのゲームに取り組んでいるのか参加者が常に意識させることを意味している。またSpolin（1963；1986）のシアターゲームはどのようなゲームでも5つの要素が意識されている。5つの要素とは「身体化」「自然発生」「直感」「観客」「変容」である。

「身体化」とは、言葉で説明するのではなく、身体を使ってやってみせることである。「自然発生」とはアイデアを無理やり考えだすのではなく、自然に生まれてくることを重視することである。「直感」とは身体すべてを使って関わることであり、心と体で物事を理解する力である。Spolinにとって「観客」とは、演技を見ているだけの存在ではなく、一緒にシアターゲームに参加する存在である。俳優は観客と新しい関係の中でゲームを続ける。「変容」とはシアターゲームの目的であり、舞台上で思いもよらぬ新しい変化を創造できることである。Spolinはこれを「演劇の魔法」と呼んでいる。

適応指導教室の児童生徒には個々のスキルだけでなく、こうした参加意識を体験する学びが求められると思われる。本実践は演劇ワークショップ、とりわけインプロの雰囲気（吉田・高尾，2015）を維持しつつ、Spolinによる焦点化や5つの要素を即興的に使用し、行われた。

2-1-2-1. 活動の枠組み

ファシリテータは、生徒と1週間ぶりの対面となる。前回は参与観察にて半日の活動をともに過ごし、自己紹介をし、名前も覚えていた。出席した人数は、中学生9名（男子4名、女子5名）と小学6年生男子1名であった。授業時間は90分であった。入室後、焦点化の一環として本時の活動のテーマと内容を説明した。テーマは「コミュニケーションについて」である。黒板には図1のように記した。

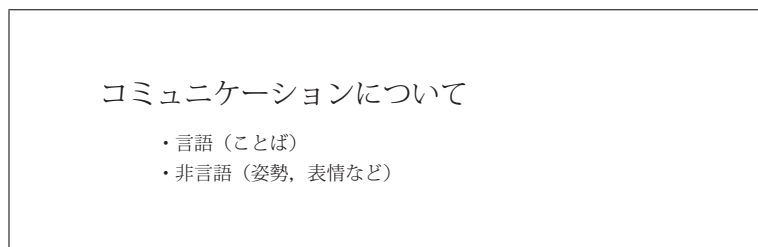


図1. 板書した内容

- 2 相手とのやりとりは、必ずしも自分の思った通りにいかないものである。それは、そうしたコミュニケーションが、相手と一緒に何かをやりとりするなかで生まれる。そして本時は、そうしたコミュニケーションを言語と非言語を用い、ゲームを通じて学ぶことを活動の目的として伝え、焦点化を試みた。

2-1-2-2. アクティビティの説明

今回のワークショップでは、以下の7つのアクティビティが行われた。ここでは、各ゲームの方法について説明する。1から3つめのアクティビティでは、同性同士のペアが組まれた。1組のみ女子が3名となった。担任教諭は当初から参加し、4つめのアクティビティから心理士が参加した。

「2つの点」とは、2人以上で1つの絵を完成させるゲームである。初めに2人組になり、1人にA4の白紙を1枚配布した。1人ずつそれぞれの用紙に2つの点を描く。この点は人間や動物の「目」にあたり、次にペアの相手とこの用紙を交換する。そして今度は相手の用紙に、顔の一部分（口や鼻、眉毛など）を描く。1つ描き終わると、再び用紙を交換する。これをどんどんくり返し、最終的に顔が完成したら、今度は名前を考える。名前も1文字ずつ交代で決めていく。

2つめの「ワンワード」とは、数人が単語や文節単位の言葉をつなげて、1つの物語をつくるゲームである。今回は、紙を使用し、「手紙」という設定を追加して行った。

3つめに行ったのは「ストーリーをつくろう」である。先に行った「ワンワード」では、単語や文節単位の長さであったが、このゲームでは、1文章ずつ交代で物語を創作する。また、各文章の始まりはあらかじめ設定し、1文目は「むかしむかし」、次に「毎日、毎日」「ところがある日」「そのせいで」「そのために」「そしてついに」「その日以来」というように提示している。この「一」の位置に、自分が考えた言葉をつなげるのである。日本の昔話に類似した構造となっている。またこの活動では、物語を創作したあとに、この物語から得られた教訓を考えるように設定している。また物語が創作される中で、もしうまくいかないと思ったら、またはどのように続けていいのかわからない場合はやり直していいことを伝えた。

4つめは「誕生日チェーン」である。これは、ファシリテータが出したテーマに沿って、順番に並び替えるというアクティビティである。今回は並び替える際に、話してはいけないというルールを加えて、ジェスチャーを用いることを重視した。テーマには「誕生日」や「通学時間」などで順番に並び変えた。

5つめの「拍手リレー」は、2チームに分け、それぞれ縦1列に並び、前から後ろへ拍手をリレーするというものである。1回目にやったタイムを測り、2回目は1回目よりも早くなるように工夫するように指示した。工夫の仕方は、各チームで話され、並び順や、体の向きなどに変化が見られた。

6つめは「パントマイムキャッチボール」である。これは、キャッチボールをパントマイム（以下、マイム）で行う活動である。初めにファシリテータがマイムでボールがあることを見せる。そしてそのボールのイメージを全員が共有しながら、円になり、キャッチボールを行う。全員が1度はボールを受け取った後に、新たなルールを付け足した。今度はボールを受け取ったら、マイムでボールの形を大きくしたり小さくしたり変形させ、相手に投げ渡す。大きさ以外にも、長さや、形状など変形は自由に任せた。

7つめの「プレゼントゲーム」は、2人組で行う。2人組になり、初めに1人は、相手がほしいだろうプレゼントを考えて「はい、〇〇（プレゼントの名詞）」と行って手渡す行為をする。受け取る側は、ほしいものであれば「ありがとう」と言って受け取る。ほしくないものであった場合は、受け取ったものを横に置く。これを交代して行う。何度か交代した後、ファシリテータから「相手のことをよく観察して、ほしいものを贈ることができれば、今度はほしくないものを予想して、相手がどのように受け取るか考えながらやってみましょう」と指示した。

3. 結果

3-1. アクティビティへの参与観察

「2つの点」では、最前に座っていたAさんに協力してもらい、見本を黒板で行った。ねこのような顔ができ、その顔に対して「たろう」と名付けた。Aさんは「た」と書き、ファシリテータが「ろ」と書いた。次はAさんの番であるが、「どっちかな…」とつぶやきながら「う」と書いた。おそらくAさんのなかでは「たろ」という言葉に続く文字がいくつか浮かび、そのなかから、できあがった顔やファシリテータとのやりとり、他の生徒たちに見られているという環境から「う」を選択したといえる。

この活動は適応指導教室の心理士が以前行ったことがあり、生徒もスムーズに取り組めたようであった。説明のあとは机間巡視をし、悩んでいる様子の生徒には「一番はじめに思い浮かんだことをかくといいよ」など声をかけた。AさんとEさんは、1枚の紙を交互にかき、他の組が仕上げても、時間をかけつつ完成させた。BさんとIさんは、2枚ともよく似た顔ができあがった。Iさんはあまり話す様子がなく、2人の会話は少ないように見えたが、取り組むことができた。

「ワンワード」ではCさんに協力してもらい、見本を行った。この活動では、1つの言葉や文節を交互につないで、1つの手紙を書くという設定であった。1番はじめの宛名の部分にはこの日はいかなかった担任の「J先生へ」と書いた。Cさんは片手で口を抑えながら、「どうしよう」と呟きつつ、ファシリテータが書いたあとに「こんにちは」と続けてくれた。例えば、できあがった手紙は「J先生へ／こんにちは／今日は／雨が／ふって／さむい／ですね」²となった。

「ストーリーをつくらう」では、ルールであった教訓の意味が「わからない」という声があったため、例を出して説明をした。CさんとHさんのペアでは、一度書いては修正テープを使って何箇所も消していた。ファシリテータが「新しい用紙はたくさんあるから使ってね」と声をかけても、修正テープで消して書いていた。

「誕生日チェーン」では「言葉を使わない」という条件で行ったが、ファシリテータの説明不足もあり、誕生日はあってはいたが、日にちが間違っていたところが1か所あった。この活動の目的は、順列の正確さよりも、言葉を使わずに伝える行為にあったため、ファシリテータは間違っただけを強調することはなかった。

「拍手リレー」ではリズム回しの、テンポ感をどのように伝えるかが課題となった。ファシリテータとして何度かやったことがある活動であっても、参加者や目的が違えば、ファシリテータの方法は変わってくる。そうした調整が必要と感じつつも、どのように表現して伝えればよいかは、経験の浅いファシリテータの課題といえる。また説明が伝わったかどうか反応がわからず、しかしワークショップを進行しなければならないときに、どのように考えればよいかは、ファシリテータの今後の課題といえる。

「パントマイムキャッチボール」において、Eさんはどのような形が投げられても、とても上手に受け取っていた。手の位置や、膝を使った受け方は、見ていた担任教諭も頷いて笑っていた。その他Aさんは勢いよく投げている。Cさんは隣の人に回していた。数人は変形させることもなく、受け取ったものをそのまま隣の人に渡していく行為が続いた。

「プレゼントゲーム」はDさんに協力してもらい、ルールの説明をした。前回の自己紹介で「読書が趣味である」「ハリー・ポッターや東野圭吾を読む」ということを聞いていたこともあり、ファシリテータからのプレゼントには「東野圭吾の新作」を贈った。目的としては、相手がもらって嬉しいものを考えることにある。すでに知っている相手の好みや、知らなかった好みに気づくことができる活動になった。生徒の人数が奇数であったため、心理士のLさんが加わった。

「パントマイムキャッチボール」と「プレゼントゲーム」に共通していることだが、活動内容に得意不得意があるのは当然である。例えば、「パントマイムキャッチボール」だと苦手に感じたCさんと、上手に受け取っていたEさんがいる。活動の流れによっては、一度全体での活動をとめて、Eさんの受け取り方を見せることもできた。「プレゼントゲーム」の場合、全員がそれぞれにやった後、何組かに発表してもらうことも考えられた。

アクティビティが多い分、個々の活動を深めたり、全員で話し合ったり、感想を聴き合う場面をつくることができなかった。その点では、生徒が感じたことをどこまで個人的に消化できたかに不安が残る。次回はふりかえりシートの記入後に、話し合いの場面をもつことを検討したい。

3-2. 子どもたちの感想

子どもたちの感想は、自由記述によって用紙に記入する形式をとった。パントマイムキャッチボールでは活発な動きの見られたAさんは、今回の体験の活かし方について「プレゼントの時に考えて、終わった子がいたので、次、同じようなシチュエーションにでくわしたら、そういうことのないようにしたいです」と記述した。これは、プレゼントゲームで、相手へのプレゼントを考えている途中で、ファシリテータの合図があったため、中断したようであった。このアクティビティの設定は、相手にプレゼントを与えるという状況であった。Aさんは自身の日常のなかで同じような状況になったらというように置き換えることで自分への気づきにつながったことが示唆される。

子どもの感想の約9割は、「楽しく」また「目的意識を持って」活動できたことが記されていた。ただ活動をやって終わるのではなく、なぜその活動を行ったのか、自分は何を考えたのかを自由に具現化する機会を与えることで、1回の演劇ワークショップであっても、その経験に意味があるといえる。

3-3. 臨床心理士の視点

本プログラムの成果を検証するために、プログラムに参加した臨床心理士に半構造化面接をおこなった。

質問1. 今回の実践について適応指導教室としての全体的な評価をお願いします。

回答1. 授業として、とてもよくまとまっていたと思います。

質問2. ファシリテータとしてのファシリテータの長所と短所について評価をお願いします。

回答2. 長所：説明が短く的確なので理解しやすいです。

短所：「授業」として成立している分、やや盛り上がりには欠けたと感じています。また、自己表現が苦手かつ緊張の高い子たちなので、なかなか外部者に対しては枠を崩さない面があります。適応指導教室の先生方に前に出てきてもらって盛り上がるという形にできるとよかったかな？と感じました。

質問3. 今回のプログラムの構成の長所と短所について評価をお願いします。

回答3. 長所：机上の活動と、体を動かしての活動の両方があったのでよかった。活動の内容もわかりやすいものが多く、生徒全員が取り組めていたのでよかったです。

短所：後半の活動で、スタジオ（教室に比べて広い空間）に移動していましたが、活動内容は動きがこじんまりとしているので、もう少し空間を活用する活動を入れるか、あえて教室で机を移動させて実施すると良かったと思います（狭い空間の方が、子どもたちの小さな反応も響きやすくなると思います）。

4. 考察

4-1. 焦点化について

今回の実践にあたって冒頭の活動内容の説明は、本実践の性格と雰囲気を決定的な場面であった。ただゲームをするだけでなく、ゲームを通してどんなことを学んでほしいかを端的に説明すること、活動に枠組みをつけることで生徒の理解を深めるためである。本実践ではSpolineのシアターゲームの手法である焦点化を重視してこと課題に取り組んだが、本研究の結果からこの試みが一応の成功を収めたことが示唆された。この雰囲気は次回も継続する必要があると思われた。

4-2. 子どもたちが学んだことは何か

例えば「パントマイムキャッチボール」では、Eさんがとても上手に受け取っていた。感想でも「ほんとうにボールに思えてしまう」と書いていた。一方、Cさんの感想では「(略) みえないから、どんな反応すればいいかわからなかった」と書かれている。

「相手のことを考える」「コミュニケーションは言語だけではない」などの感想から、生徒はこの時間に多くの気づきがあった。個々の発達のばらつきはあるものの、活動内容の種類を多くしたこともあり、個々の得意な部分や苦手とする部分が認識されている。「コミュニケーションは言語だけではない」ということは、一見すると当然のように思われるが、そうした自明のことに焦点をあて、ゲームを通じて体験することは重要である。

なお、適応指導教室という居場所の特性を考えたとき、インプロが多用するイメージ（ないものがあると仮定するなど）は、子どもの発達のばらつきによっては実践が難しい場合もある。その一方で、Cさんのように（イメージすることに困難さを感じつつ）、他の生徒の行動をモデルにしながら、「隣の人に渡す」という行為が生まれたことも事実である。インプロが発達のばらつきの大きい子どもには適していないと一概には言えず、あえてイメージする活動を用いることで、コミュニケーションの学びが深まる可能性も指摘できる。

4-3. 次回の実践の留意点

臨床心理士の半構造化面接から以下の3点に留意する必要があると示唆された。

① 活動内容のメリハリと盛り上がり

集団の特徴もあり、ファシリテータがテンションを上げすぎると、参加者との距離が遠くなってしまうことがある。適度な距離感は保ちながらも、活動を重ねるなかで、参加者との関係性を築く必要がある。

② 個人のばらつきへの対応

外部ファシリテータは、生徒の特性を十分には知らない。この点で生徒への対応にばらつきがあった。こうした個別配慮は、事前の打ち合わせで確認されることもあるが、ワークショップ当日に初めてわかることがある。ワークショップでの柔軟な対応が求められる。

6 ③ 空間の使い方

教室から場所を変え、誕生日チェーンの活動以降は多目的室で行った。空間の広さに対して、活動量や動く範囲は小さかったため、活動を通じて調整する必要がある。

4-4. 第一回実践の総合考察

授業終了後の課題として、「集団をつかんだ感覚」に不全感が指摘できた。普段、実践している演劇ワークショップが「うまくいった」と感じるときには、この感覚がある。この感覚については臨

床心理士の半構造化面接にも指摘されている。この感覚がまだ弱いという意味では、ファシリテータとして、適応指導教室の子どもたちとの関係づくりの未熟さも指摘できるだろう。適応指導教室に初めて1人でファシリテータとして介入した際、自己紹介として所属や出身地などは告げたが、それは「ファシリテータはどういう属性がある人物か」を子どもに伝えるにすぎない。ファシリテータの所属や属性も大切な情報だが、子どもたちとの関係づくりでは「なぜ、ファシリテータがここに呼ばれているのか、どういう経緯でファシリテータはここに立っているのか」がより重要であったと思われる。子どもたちにとってファシリテータが「普段どこでワークショップをやっているか」よりも、「この適応指導教室の（親しまれている）臨床心理士の方の知人で、その人の講義なども聞きに行っていて、子どもたちと同じように、悩んだ時には相談している」という情報の方がファシリテータとの関係がイメージしやすいと思われる。

またファシリテータはプログラムを正確に進行することに焦点を当てており、プログラムを多少変更しても子どもたちとの関係作りを優先する余裕に欠けていた。しかし、真に優先すべきはプログラムを順番通りやるのではなく、子どもとの良好な関係を柔軟に作り出し、子どもと適応指導教室の先生方に「良い時間を与える」とことと考えられる（e.g., 斎藤, 2012）。

最後に、一部の生徒には情緒障害が仮定されるため、ファシリテータとの距離感がやや遠く感じる方が、授業を進行させる上では安全だったという意見が臨床心理士から提言された。適応指導教室という枠組みのなかでファシリテータを務める場合、集団との距離感が普通学級とは異なる可能性は確かにある。不登校という子どもの特性については臨床的観点からのアプローチ（斎藤, 2007）もあれば、教育的なグループワークのアプローチもあるだろう。後者の枠組みの実践と効果検証は今後の検討課題である。

5. 第二回 フィールド調査

5-1. プログラムのまでの経緯

第一回実践を行った後、適応指導教室から「対人トラブルが多い子どもが参加する可能性があるため、特にトラブルにならないためのコミュニケーションのパターンについて教えてほしい」というニーズが示された。適応指導教室には特定の生徒が仮定されており、前回の統制されたインプロのプログラムにも肯定的な評価であったからこそ、この生徒を参加させて、トラブルを予防したいというニーズがあったのだろう。これは適応指導教室としてのニーズとしては理解できる。そこで第二回の実践では、適応指導教室で学んでほしいコミュニケーションに関する心理教育として「交流分析によるエゴグラムを用いたコミュニケーション・パターン」の学びが加えられた。

一方、このニーズは子どものニーズと合致しているか不明である。またワークショップを行う実践者の立場からしても、その生徒のニーズを満たすことが全体のニーズを満たすことにはならない可能性も出てくることが予想され、プログラムの作成に葛藤を感じることもある。ワークショップのニーズとは企画者と参加者と実践者の3者のニーズから制約を受け、組織化されるのだろう。すなわち、統制されたインプロのうち、企画者のニーズが前面に出るとき、そしてそれが他のニーズと葛藤を引き起こすとき、「統制された」側面が強調される。しかし、それもまた「学校現場のインプロ」の現実的な姿と考えられる。

そこで、第二回の実践では当該生徒のニーズについての聞き取り調査を行ったうえで、実践者のニーズや狙いも適応指導教室に相談し、資料のような演劇ワークショップの指導案を立てた。

資料

演劇ワークショップ（指導案）

1. ねらい；思ったことを、すぐ口に出してしまうことをコントロールできるスキル

今回のターゲットとなるスキルは、言い換えると「衝動性のコントロール」スキルと言える。そこで本時は、衝動的な行動をコントロールするために、「よく聞いて、止まる」、「よく見て、止まる」、「よく聞いて、動く」という行動を用いた活動を行う。また、緊張した体をリラックスさせるスキルを学ぶ。

前時はコミュニケーションには言語と非言語を用いることを学んだ。本時は、コミュニケーションをどのように始めるか、そのスキルを学ぶ。

具体的には、例にキャッチボールを用いて、コミュニケーションをはじめるときには、①相手へ呼びかけ、②自分の気持ち（考え）を伝える必要がある。その際に、①に対しては「相手が自分の呼びかけに気づいているか」、②に対しては「自分の伝える言葉（投げるボール）は相手が受け取りやすいか」という点に気をつけることを学ぶ。

2. 活動内容

過程	主な活動	時間	○指導上の留意点
導入	0. 本時の説明 ・キャッチボールの例 ※机を寄せて、空間をつくる	5分	○初対面の生徒がいるときには、再度自己紹介をする。
	1. アイスブレイク ・ネームトス ふわふわのボールを用い、円になった状態でキャッチボールを行う。ボールを投げる時に、投げる相手の名前を呼んで、投げる。 ・わたしーあなた 今度はボールを用いず、「わたし（ぼく）」と言いながら自分を指して、「あなた」といい誰かを指す。 →はじめる人数を増やす。 ・キャッチ 「よく聞いて、行動する」ことを練習するゲーム。「キャッチ」の合図にあわせて相手の指をつかみ、自分の指は逃げる。	10分 (5分) (5分)	○前回の復習として、コミュニケーションでは「言葉と非言語（表情、視線など）」を使うことを思い出す。
展開	2. 交流分析 ・P, A, Cの説明 →交差交流についての説明 →裏面交流などコミュニケーションの説明 ・エゴグラム →エゴグラムの解説とコミュニケーション・パターンの演劇的指導	20分 (15分)	○やり方がわからない場合は、個別に支援する。
	3. コミュニケーションゲーム ・割り箸タワー チームごとに与えられた材料を使って、高く丈夫なタワーを作る。 目的；チーム全員が協力できる	20分	○チームは男女分ける。
	4. リラクゼーション ・まがらない腕 ・きつねの手 ・呼吸を使ってリラックスを知る ・腕おし比べ ・サムライゲーム	20分	○2人組は男女分ける。 ○力の入れすぎ等による、怪我に気をつける。

まとめ	5. ふりかえり ・輪になって一言感想を話す。 ー印象に残ったこと ー楽しかったこと ー学んだこと など ・用紙に記入する。	15分	○はじめに、今日やった活動を思い出し、数分考える時間をもつ。
-----	-------------------------------------------------------------------------------	-----	--------------------------------

6. 結果

本実践ではインプロでは用いられないエゴグラムによるコミュニケーション・パターンの心理教育が取り入れられた点に特徴があった。この説明自体については定まったフォーマットがあり、新しく付け加えることはない。しかし、この説明（裏面交流など）については演劇的手法のうち、特に身体化を用いた寸劇による指導を行った。これは、ともすれば演劇ワークショップの雰囲気がかたまってしまうかねない状況の中、同じ雰囲気でも継続することに役立った。

なお、本実践が始まる前、生徒指導上の問題が発生し、クラス内には緊張感が残っていた。しばしば「明るく、オープンな導入を心がけよ」と指摘されるが、学校という居場所では、こうしたことは自然発生的に生じることであり、前回の雰囲気をそのまま継続できる保証はない。この結果、二番目のアクティビティ（「わたしーあなた」ゲーム）までは緊張が感じられたが、その後は笑顔が増え始め、第一回目の実践の雰囲気に戻り、ワークショップの闊達な雰囲気の中、実践が行われたと思われる。これらの結果は子どもたちのアンケート結果からも伺える。

7. 考察

7-1. 学校という場所での演劇ワークショップ

適応指導教室がニーズとした生徒も含め、全体的に活動への参加には問題がなかったものの、適応指導教室という場所の特性から、その日ごとに参加者が入れ替わることの影響が残った。つまり、2回目というよりも、1回ごとのワークショップが2回あるという印象である。企画者である適応指導教室と、その日に参加した生徒、そして実践者の3つのニーズが微妙にずれながらも、互いに納得できる到達点を探しながら企画立案され、ワークショップ自体もその着地点を探しながら進んでいた。

その着地点はあらかじめ予測することができない。この意味では本実践は極めてワークショップ性に富んでいる。他方、学校という枠組みが持つ制約も当然活動に影響を与える。適応指導教室という場を持つ「学級復帰のための活動」を考慮しなければならない特徴は、活動の制約としても機能するが、そういう制約があるからこそ、その中で生徒が自己表現できる「生徒を抱える枠」として機能している側面もある。この枠があるからこそ、こうした活動が学校教育の中で無秩序にはならない。

学級復帰のためにコミュニケーションスキルが注目され、その中で演劇ワークショップが予算化され、打ち合わせの中でより適した手法として演劇ワークショップ、とりわけインプロ教育の手法が認められ、プログラムが実践された結果、生徒はポジティブな反応を見せた。しかし、第二回目の打ち合わせでは学級復帰という目的に照らして心理教育というニーズが新しく提示され、エゴグラムによる心理教育が含まれた第二回目のプログラムが作成された。こうした経緯を検討すると、「コミュニケーションスキルが必要だからワークショップを実践する」という初期の目的から相当な変化が生じていることがわかる。ただし、この変化は学校という居場所の性質に基づくもので、活動に秩序を与える役割も果たしている。

つまり、学校という場合は、様々なレベルの外乱が同時的かつ多発的に発生しつつも、一定の秩序と動的な均衡を保ちつつ収束を迎える「複雑性システム」(Complexity system)として展開している。そして演劇ワークショップにせよ、それ以外の方法にせよ、この複雑システムの中で教師も外部ファシリテータも生徒もImprovisation(即興の知:生態学的空間における調整力;吉田,2012)を駆使しつつ相互作用を営んでいる。本実践が演劇ワークショップの原理で行われていることは複雑性システムの中でも特にオートポエシス・システムとの関連が示唆されるが、この点は今後の検討課題としたい。

複雑性システムの特徴は適応指導教室にも当てはまる。当初純粋にインプロ教育の技法で行われていた活動も、第二回目には適応指導教室のニーズという外乱を受け、修正を余儀なくされる。このニーズの背景には不登校という状況への配慮や適応指導教室の持つ「学級復帰」という枠が作用している。適応指導教室からの依頼を受けた以上、実践者はそのニーズを理解し、受容する必要がある。その一方で、学校のニーズが子どものニーズと大きくずれてしまい、抑圧的になることの防止と、自由なワークショップの雰囲気を持続するという二つの目的を達成するための調整を行う必要もあるだろう。

7-2. 演劇的手法によるコミュニケーション教育

本ケースでは学校のニーズを汲み取り交流分析という「心理教育」に相当するアクティビティが取り入れられている。しかし、エゴグラムによるコミュニケーションの説明を行いつつも、交流分析の裏面交流などを演劇教育の手法を用いて教えるなど、従来のエゴグラムの心理教育の方法ではない演劇的手法を即興で取り入れて、自由な雰囲気を維持しながら次のアクティビティにつなげる調整が行われている。

このように、教師や外部ファシリテータの調整と、そこから始まる児童生徒との相互作用の連鎖が多層水準で詳細かつ自然発生的におきるところに、学校で行う演劇ワークショップの特徴がある(Holzman, 2009)。学校という居場所の性質とそこから生じる制約とニーズを踏まえつつも、そのニーズが児童生徒に抑圧的にならないように実践を即興的に調整しながら、新たな活動の意味をその場で探索し、児童生徒と共有することに学校で行う演劇ワークショップの意義があると思われる。

8. 総合考察

本研究は、「統制されたインプロ」(Sawyer, 2004:2011)と言う概念を重視し、適応指導教室での外部ファシリテータという枠組みで行われた。2回の実践を通じて「統制されること」を「インプロ的ではない」ととらえたり、「劇場でのインプロよりも劣るもの」と理解したりするのではなく、いかなる場所であれ、程度の差こそあれ、統制されている事実を受け入れる必要性を指摘したい。「学校だから制約が多すぎて自由ではない。自由でないからワークショップとはいえない」という意見や「学校だから子どもは全員強制的にアクティビティに参加させられる」という思い込みは偏見である。学校であってもアクティビティに参加しない自由は保障されるし、活動の枠組みは程度問題としていかなる場所にも存在している。路上のパフォーマンスでも劇場でのインプロのワークショップでも、一定の制約の上で行われており、完全な自由ではない。コミュニケーションの学びにおいて大切なことは制約の中で学びを深め、経験を共有化するプロセスである。「どこで学ぶか」という「場所」もちろんは重要だが、それ自体が活動の意味を決定するような要因ではない。学校という居場所で「統制されたインプロ」(Sawyer, 2004:2011)は成立する。

本研究の指摘は、居場所の性質としての制約は認めた上で、それをどう利用していくか、児童生

徒の探求をどう深めるかという発想が学校現場での実践で求められるという点である。今後、普通学級において「統制されたインプロ」を実践し、適応指導教室の実践と比較することにより、フィールドの制約性の利用について理解をさらに深めていきたい。

本研究が適応指導教室という特殊な学校で行われた意義について言及したい。適応指導教室とは所属する学校から離れ、学級復帰を目的として独自のカリキュラムを実施する地方自治体設置の学級である。不登校の背景は様々だが、ここに通ってきている児童生徒はコミュニケーションのスキルが不足しているといえる。同時に、この児童生徒らしいコミュニケーションはすでに存在し、児童生徒らしいコミュニケーションをとっていることも事実である。多数の人が行えるという意味で「正しい」コミュニケーションの解答があり、それができないから「スキルがない」と言う判断は適応指導教室で学ぶコミュニケーションではなく、社会的マナーのスキルと考えられる。適応指導教室で学ぶべきコミュニケーションは、「その児童生徒らしいコミュニケーションの発露と、その受容体験」と思われる。こうした点を考えると、「コミュニケーションに正解はなく、生み出される結果の受容体験を生み出しやすい」演劇的アプローチ（高尾，2011）は適応指導教室のコミュニケーションの学びに適していると思われる。今後、適応指導教室での継続的な演劇ワークショップの実践研究が求められるだろう。

【注】

- 1 インプロ (Impro) とは即興演劇のことを指す。代表的な実践者として、イギリスの劇作家でもあるキース・ジョンストンとアメリカの演劇教育の実践家であるヴァイオラ・スポーリンがあげられる。インプロと教育相談の関係は吉田・高尾（2015：印刷中）に詳しい。
- 2 太字は生徒が答えたものである。

【引用】

- Holzman,L. 2009 “VYGOTSKY AT WORK AND PLAY”, Psychology Press.
- 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。
- 小野淳・吉田梨乃・吉森丹衣子・斎藤富由起 2014 「適応指導教室におけるSSTとインプロの協働的プログラムの作成と実践に関する質的研究 その1 ―協働的プログラムの完成まで」『千里金蘭大学紀要』, 11, 1-9.
- 斎藤富由起 2007 「大学生および高校生における心理的居場所感尺度作成の試み」『千里金蘭大学紀要』 4, 73-84.
- 斎藤富由起 2012 「児童期・思春期の特別支援教育とSSTの原理 ―柔軟に自己組織化する支援」(斎藤富由起・守谷賢二監修)『児童期・思春期のSST ―特別支援教育編』, 12-34.
- Sawyer,R. 2004 “Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation.”, Educational Researcher, 33, 12-20.
- Sawyer,R. 2011 “Structure and Improvisation in Creative Teaching”, Cambridge University Press. 11
- Spolin,V. 1963 “Improvisation for the Theatre”, Northwestern University Press.
- スポーリン・V（大野あきひこ（訳））2005『即興劇 ―シアターゲームによる俳優トレーニング』未来社。
- Spolin,V. 1986 “Theater games for the classroom:Athecher'shandbook”, Northwestern University Press.

適応指導教室における「統制されたインプロ」の実践に関する質的研究 ― 演劇ワークショップの手法を重視して ―

- 高尾隆 2010 「ヴァイオラ・スポーリン」『ドラマ教育入門』（小林由利子他）図書文化, 86-95.
- 高尾隆 2011 「学校の中のインプロ教育」（斎藤富由起監修）『児童期・思春期のSST ―学校現場のコラボレーション』三恵社, pp.163-173.
- 吉田梨乃 2012 「社会性への生態学的接近 ―社会文化的アプローチ」（斎藤富由起・守谷賢二監修）『児童期・思春期のSST ―特別支援教育編』三恵社, 265-270.
- 吉田梨乃・高尾隆 2015 「ワークショップとインプロ教育」『今どきの教育相談』八千代出版（印刷中）

謝辞

本研究を作成するにあたり、ご協力くださいました適応指導教室の皆様に感謝申し上げます。また、演劇ワークショップのご指導をいただきました東京学芸大学の高尾隆先生、貴重なフィールドを与えてくださいました淑徳大学の守谷賢二先生、諏訪赤十字看護専門学校の吉森丹衣子先生、千里金蘭大学の斎藤富由起先生に感謝申し上げます。

（受理 平成26年11月29日）