

インプロ・ゲームへの苦手意識とその支援法の検討

横浜国立大学大学院

疋田 翔己

東京学芸大学大学院連合

藤森 裕紀

横浜国立大学

有元 典文

第1章 問題と目的

1. 支持的で創造的な学級

児童生徒のより良い学校生活のために、学級集団に対する働きかけは不可欠である。文部科学省（2022）は、失敗を恐れず、また失敗を笑わず、寧ろ学級全体で失敗を乗り越えようとする支持的で創造的な学級づくりを推奨している。支持的で創造的な学級は、児童生徒の人間関係が対等で自由である居場所になる（文部科学省，2022）ことや、多様な他者との協働的な学びを促進する（文部科学省，2021）ことが期待される。

2. 発達の最近接領域

支持的で創造的な学級づくりを論じる上で、本研究ではヴィゴツキーの発達の最近接領域（ZPD：Zone of Proximal Development）の理論に準拠する。ZPDとは、「現時点での発達水準と、直近の時点において到達する可能性のある発達水準との間のへだたりを表す説明概念」（伊藤，2018）と定義されている。二つの発達水準のうち、前者は「個人が単独で達成できること」、後者は「他者との協同やその模倣を通して達成できること」から推測されると考えられている（伊藤，2018）。

Holzman（2008 茂呂訳 2014）は、協働を発達の源泉と見做すZPDを理論的基盤にして、発達は仲間との協働によって集合的に生じると説明している。本研究ではHolzman（2008 茂呂訳 2014）に倣い、教員も児童生徒も含めた学級全体で協働しながら、共にまだやったことがないことに取り組むことを「発達」と捉える。

Holzman（2008 茂呂訳 2014）は、協働を発達の源泉と見做すZPDを理論的基盤にして、発達は仲間との協働によって集合的に生じると説明している。本研究ではHolzman（2008 茂呂訳 2014）に倣い、教員も児童生徒も含めた学級全体で協働しながら、共にまだやったことがないことに取り組むことを「発達」と捉える。

3. 心理的安全性

他者と共にやり方を知らないことを学ぼうとする際には、失敗するリスクが伴う（Lobman & Lundquist, 2007 ジャ

パン・オールスターズ訳 2016）。そこで重要なのは、心理的安全性である。Edmondson（1999）は心理的安全性を、対人関係のリスクを取っても安全であると所属している集団に対して抱く信念と定義している。心理的安全性には個人レベルと集団レベルの側面があり（Edmondson & Lei, 2014），集団の心理的安全性は個人の信念の認知が集団内で共有された結果として創発する（Edmondson, 1999）。失敗が非難されず、援助要請がしやすいような学級は児童生徒の積極的な学びを可能にする（文部科学省，2022）。したがって、心理的安全性は、支持的で創造的な学級づくりに重要な視点であると考えられる。

4. インプロ・ゲームの教育への応用

児童生徒と教師とが一体となって協働するための練習機会を提供する教育手法として、教育現場では、インプロが注目されている。インプロとは、即興を意味するインプロヴィゼーション（Improvisation）の略であり、演劇分野においては台本のない即興演劇を指す（清家，2019）。インプロにおいては、「Yes, and」という考え方が重要視される（清家，2019）。「Yes, and」とは、相手のアイデアを肯定して受け止め（Yes），そこに自分のアイデアを加える（and）ことであり、これを相互に繰り返すことにより、協働的な営みが成されていくと考えられている（清家，2019）。

インプロのトレーニング手法として、インプロ・ゲームというエクササイズがある（清家，2019）。インプロ・ゲームとは、楽しみながら演技に必要な考え方や技術を身につけることができる即興的で協働的なコミュニケーション・ゲームである（清家，2019）。Lobman & Lundquist（2007 ジャパン・オールスターズ訳 2016）によ

インプロ・ゲームへの苦手意識とその支援

れば、インプロ・ゲームはグループ活動を学習し、協働してパフォーマンスをよく見せる練習になる。学級全体の発達を促進し、学級の心理的安全性を高める上で、インプロ・ゲームは有用な教育手法であると考えられる。

インプロ・ゲームは、グループ・アプローチ・エクササイズの一つとして教育現場への応用が実際に進んでいる（杉山・小関，2018）。国語科の教科書の中にはインプロ・ゲームに関連したアクティビティを紹介するものがある（教育出版，2020；光村図書，2020）。

5. インプロ・ゲームへの苦手意識と支援

インプロ・ゲームは支持的で創造的な学級づくりに有効であろう。しかし、インプロ・ゲームを苦手とする児童生徒がいることにも留意しなければならない。これまで、様々な研究によって学級で他者と関わりながら学ぶことに苦手意識を持つ生徒がいることは繰り返し示されているのにも関わらず、学習者の目線に立った支援に関する研究は未だ不十分であると指摘されている（一柳，2021）。

有元（2022）は、協働的な学びにおける参加形態の多様性が必要だと述べている。中でも、必ずしも課題を行うだけでなく、課題を行う仲間を応援し支える「やらない参加」の重要性を提言している。「やらない参加」における「参加」とは、自ら協働する意志を持って、場に社会的に位置付くことである（有元，2022）。つまり、「ちょっと心を動かすだけでも、見るだけでも、聴くだけでも、うなづくだけでも、笑うだけでも、拍手するだけでも、仲間を応援するだけでも、ものすごく参加している」（有元，2022）という状態であると認めることである。インプロ・ゲームの実施には、個人内能力の優劣が可視化されるリスクが伴う。一部の人が活躍して、苦手な人が自己卑下に陥る状況を防ぐために、「やらない参加」の保証は重要である（有元，2022）。

6. 本研究の目的

インプロ・ゲームへの苦手意識は、場が心理的に安全でなかったり、生徒が即興的で協働的な場面適応への困難を抱えていたり、その場の対人関係の課題を示唆していると考えられる。インプロ・ゲームを実施するには、インプロ・ゲームへの苦手意識を緩和するための手立てが必要である。しかし、インプロ・ゲームにおける苦手意識がどのようなものであるか、どの程度の割合の生徒

が苦手意識を感じているのかを検討した先行研究は見当たらない。また、その支援法として「やらない参加」（有元，2022）を認めることの有効性についても検討されていない。

そこで、本研究では、インプロ・ゲームに参加する生徒の意識の構造を明らかにして、インプロ・ゲームへの苦手意識とその支援法の検討を目的とする。そのために、まず、インプロ・ゲーム参加者の意識を簡易的に測定するためのアンケートを作成する。次に、高校生を対象にインプロ・ゲームを行い、アンケートを実施する。そして、アンケートの定量的・定性的なデータの分析から、インプロ・ゲームに参加する高校生の苦手意識について考察し、教育現場でより教育的効果を持つようにインプロ・ゲームを活用するための指針を模索する。教育的な配慮がない苦手なことの強制は、教育的な逆効果に帰結する。あえて用いないことも含めて、インプロ・ゲームの導入法を探っていく。

第2章 予備調査

1. 予備調査の目的

予備調査では、インプロ・ゲーム参加者の意識を簡易的に測定するアンケートの質問項目の作成を試みる。

2. 予備調査の方法

実施対象 首都圏A大学の実施するオープンキャンパスでの講義に参加した高校生150名を対象に実施した。当講義は教員養成系の学部が実施した事前予約制のものであり、題名には「心理学」という語が含まれていた。

実施日時 当講義は2022年6月26日11:00-12:00に行われた。講義の1時間のうち、始めにA大学の学部長より10分間のオリエンテーションが行われた。インプロ・ゲームは40分間行われ、10分間感想の記入を行う時間が設けられた。

実施場所 インプロ・ゲームの実践及び感想の記入は、A大学の講義室で実施された。講義室の収容可能な人数は250名程であり、参加した高校生149名全員が立ち上がって歩ける程度に広がった。

実施手続 講義中にA6の情報カードを配布した。インフォームド・コンセントを得た上で、カードには、当

表2 インプロ・ゲーム意識アンケート (ICQ: Improv-games Consciousness Questionnaire)

測定概念	形容語対
1 好悪感情	苦手・嫌い 得意・好き
2 失敗の脅威性	失敗が気にならなかった 失敗が気になった
3 満足度	不満だった 満足だった
4 楽しさ	つまらなかった 楽しかった
5 他者貢献	自分のためにがんばった 仲間のためにがんばった
6 評価懸念	他の人の目が気にならない 他の人の目が気になった
7 能力・スキル	上手にできなかった 上手にできた
8 協働	仲間と協力できなかった 仲間と協力できた
9 実用性	役に立たないと思う 役に立つと思う
10 動機づけ	もうやりたくない またやりたい

日の学びを「五・七・五」で、また、参加した感想を自由記述形式で書くように求めた。回答は匿名であった。

実施内容 ファシリテーターはインプロ・ゲームを日常的に講義や研修で援用しているA大学の教授が務めた。最初に、学習には対人リスクが伴うため、発達のためには協働的に挑戦できる場を作る必要があると論じた。続けて行ったインプロ・ゲームは表1の通りである。

表1 講義で実施されたインプロ・ゲーム

ゲーム名	ゲーム内容
手を挙げよう	質問に挙手発言を行う。
ウミガメのスペース	一つのなぞなぞに対してみんなで答えに辿り着く。
カウントアップ	誰でも一人ずつ 1-10 の数を順番に数える。同じ数の声があったら最初から数え直す。
ワールド・カンパセーション	歩き回り、自由にペアを作って対話する。

3. 予備調査の結果

予備調査では、インプロ・ゲームに感じやすい意識を量的に整理するために KH coder ver.3 が有する頻出語機能と共起ネットワークを用いて計量テキスト分析を行った。以下に分析の手順を示す。(1) カードに書かれた学びと自由記述の文章を確認し、漢字表記を統一し、誤字を修正した。また、複合語として頻出度が多いとされた「ヒューマンファクター」と「心理学」の二語は強制抽出を行った。(2) 全記述(「五・七・五」142回答, 自由記述 138 回答)に対する頻出語分析を行った。(3) サブグラフの検出の分析は、最小出現語を 4, 「語一語」の共起関係, Jaccard 係数は上位 60 の設定にて行った(それ以外はデフォルト設定)。

サブグラフ検出の結果, 14 のグループ (Subgraph) が検出された(図1)。

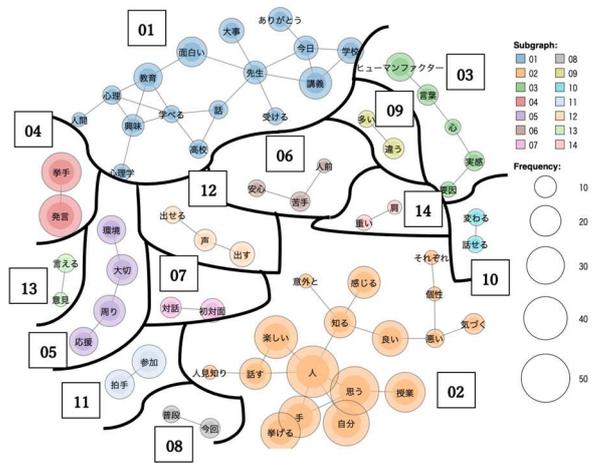


図1 講義を受けた高校生の感想

4. 質問項目の作成

得られた 14 の記述のグループから質問項目を検討した結果, 質問すべきであると推察された質問項目は, 表2のようになった。これらの質問項目を本研究では, 「インプロ・ゲーム意識アンケート」 (Improv-games Consciousness Questionnaire: 以下, ICQ) と呼称する。なお, 「失敗の脅威性」と「評価懸念」は逆転項目であり, 得点が低いほど測定概念の程度が高いと考えられる。

ICQ は, インプロ・ゲームの教育現場への積極的な活用の促進を目指すものであるため, あらゆる学校段階に適用できるように工夫した。まず, 質問の形式は, SD 法 (Semantic Differential Method) を援用した7件法を採用した。両極端な表現を対に配置する SD 法は, リッカート法に比べて, イメージ的に回答しやすいため, 幅広い学校段階に適用しやすい(湊, 1981)。また, ICQ が小学

インプロ・ゲームへの苦手意識とその支援

生にも理解できるよう簡単な形容語対を選出した。これらの言葉は、現役の小学校教諭8名、高校教諭2名との協議を通じて児童生徒が回答可能か確認した。

第3章 本調査

1. 本調査の目的

本研究の目的はインプロ・ゲームを教育に用いる上で懸念されるインプロ・ゲームへの苦手意識と、その支援法の検討である。そこで、第1に、ICQを用いて高校生がインプロ・ゲームにどの程度の苦手意識を感じているのか定量的に集計し、インプロ・ゲームが効果的である生徒と、インプロ・ゲームに抵抗感を抱いている生徒の分類を行い、その分布を検討する。

第2に、インプロ・ゲームに参加した高校生の自由記述を微細に検討し、新たな知見の創造を試みる。定性的な分析において、本研究ではKJ法(Kawakita, 1975)を用いる。KJ法は、発想法として発展したものであり、厳密な理論構築というよりも、柔軟なモデルを生成するのに適していると評価されている(田垣, 2019)。

2. 本調査の方法

実施日時 インプロ・ゲームの実践は、2022年11月1日 13:35~14:25, 14:35~15:25 と、11月15日 13:35~14:25, 14:35~15:25に行われた。

実施場所 インプロ・ゲームの実践は、首都圏にある県立B高校の武道場にて行われた。武道場の半分は畳敷であり、実施は畳敷の上で行われた。畳敷は12m×12mほどの広さであった。11月1日のアンケートと、11月15日のアンケートのうち前半のグループは、生徒が教室に戻った後、各学級担当の指示で行なわれた。後半のグループは、実践直後に武道場でアンケートを行なった。

実施対象 B高校に所属する高校1年生163名と2年生155名を対象に授業の一環として行なった。B高校は、進路が多様であり、地域に根差した教育を行っている。11月1日では2年生、11月15日では1年生が対象に行われた。1年生は6クラスであったため、前半と後半に分けて、3クラスずつ実施した。2年生は5クラスであり、前半に3クラス、後半に2クラスと分けて実施した。

実施内容 インプロ・ゲームのファシリテーターは予備調査と同様に、インプロ・ゲームを日常的に講義や研修で援用しているA大学の教授が行った。最初に、人間関係はお互い様であることを感じるためにゲームを行

うと説明した。また、上手に行うことではなく、自己への気付きを目標として伝えた。実施したゲームは表3の通りである。その際、無理にインプロ・ゲームに参加せず、観客として参加する「やらない参加」という形態でも構わないと伝えた。

質問紙 2種類の質問紙を使用した。1種類目は、ICQの質問項目と倫理的事項を記載したアンケートである。

2種類目は、学校側が実施した自由記述アンケートであり、そのデータ使用について学校長及び実施責任者である養護教諭から許可された。質問紙はクラス、氏名の記入、と2つの質問が記載されたA5サイズのものであった。質問項目は(1)「感想を書いてください。プログラムを体験してみて、どう思いましたか?何を感じましたか?」、(2)「こんなことを教えてほしい、要望などがあれば書いてください。」であった。

表3 授業で実施したインプロ・ゲーム

ゲーム名	ゲーム内容
手を挙げよう	表1に同じ。
カウントアップ	表1に同じ。
ぐるぐる対話練習	クラスごとに2列に並び、隣の人とペアを組み対話を行う。ペアを対話ごとに交代する。
ナイフとフォーク	制限時間内に、2人組で相談せずにお題のジェスチャーを完成させる。

3. 定量的分析の結果

定量的分析には、ICQの回答を量的データとして使用した。データ解析にはR統計分析ソフトver.4.2.2GUI1.79を使用した。

有効回答数 有効回答数は317であり、観測変数は10である。因子分析には、一般的に観測変数の10倍程度の観測個数が必要(豊田, 2012)であるため、因子分析に十分なサンプルサイズを確保しているといえる。Kaiser-Meyer-Olkinのサンプリング適切性基準値は.92であり、.90を超えていることから因子分析に用いるデータとして適切である(豊田, 2012)ことが示された。

なお、無回答の項目が1つでもある場合や、数字と数字の間にマークを行っている場合、分析の対象から除外した。除外された回答数は3であった。

基本統計量 各項目の基本統計量を表4に示す。「失敗の脅威性」と「評価懸念」は逆転項目の処理を行った。

インプロ・ゲームへの苦手意識とその支援

尖度は全ての項目において負の値であることが確認され正規分布と比較して、尖った分布をしていた。また、「他者貢献」を除き、他全ての項目の歪度が負の値をとっていたことから、総合してポジティブな形容語に回答が偏っている傾向が見られた。

表4 各項目の基本統計量

項目	M	SD	歪度	尖度
1 好悪感情	4.04	1.58	-.04	-.22
2 失敗の脅威性	4.44	1.61	-.06	-.36
3 満足度	4.49	1.52	-.21	-.01
4 楽しさ	4.71	1.65	-.42	-.31
5 他者貢献	4.36	1.39	-.15	.44
6 評価懸念	4.24	1.71	-.10	-.57
7 能力・スキル	4.35	1.52	-.01	-.57
8 共同	4.82	1.45	-.20	-.12
9 実用性	4.66	1.61	-.36	-.12
10 動機づけ	4.25	1.68	-.26	-.34

相関係数 全ての項目の組み合わせの相関係数を算出したところ、全て正の値であり、 $r=.72$ (項目3「満足度」と項目4「楽しさ」) から、 $r=.32$ (項目6「評価懸念」と項目9「実用性」) の間の範囲の値をとった。無相関検定を行ったところ、全ての相関係数が1%水準で有意であった。また、全ての相関係数は正の値であり、右上がりの関係を示していた。

因子分析 因子分析にあたって、服部(2010)に基づいて、平行分析とMAP基準の結果及び解釈可能性から2因子が適当であると判断した。2因子の指定のもと、探索的因子分析(最尤法、オブリン回転)を行った。

その結果、因子負荷量が.50未満である質問項目(「好悪感情」及び「他者貢献」)が見られたため、これらを削除した。削除後に改めて探索的因子分析を行った結果を表5に示す。

次に、探索的因子分析の結果に基づいて、確認的因子分析を実施した結果、モデル適合度については、 $CFI=.94$, $TLI=.90$, $SRMR=.05$, $RMSEA=.13$ であった。 CFI は.95以上、 TLI は.90以上、 $SRMR$ は.08以下、 $RMSEA$ は.05以下であればモデル適合度が十分であると評価できる(星野他, 2005)。 CFI 、 $RMSEA$ については基準を完全には満たしていないが、概ね許容できるモデルであると判断した。

第1因子は、協働の楽しさや実用性に関する項目と関連するため、「協働的な学び」因子と名付けた。また、第2因子は、自己内能力を自他から評価されることに関連しており、個人が能力を気にせず振る舞える場であると認知しているかを示している因子であると想定し、「心理的安全性」因子と名付けた。2つの因子の α 係数と ω 係数を算出したところ、両因子とも信頼性は十分に高いと判断された(表5)。2つの因子間の相関係数は $r=.62$ であった。

クラスター分析 個人の項目得点を対応する因子ごとに単純加算して作成した指標得点のパターンを基に、クラスターの作成を試みた。階層的クラスター分析(ウォード法、対象間の非類似度は平方ユークリッド距離の1/2倍についての正の平方根)を用いて作成したデンドログラムや、Gap統計量から、4グループが最適であると判断した。次に、グループ別に指標得点の基本統計量

表5 探索的因子分析の結果

項目	第1因子	第2因子	共通性
第1因子「協働的な学び」因子($\alpha=.90$, $\omega=.91$)			
項目4 楽しさ	.91	-.07	.75
項目9 実用性	.84	-.04	.66
項目10 動機づけ	.81	.02	.67
項目3 満足度	.71	.17	.69
項目8 協働	.54	.32	.60
第2因子「心理的安全性」因子($\alpha=.83$, $\omega=.82$)			
項目6 評価懸念	-.11	.86	.64
項目7 能力・スキル	.18	.75	.77
項目2 失敗の脅威性	.07	.67	.51
因子負荷の2乗和	3.21	2.08	
因子寄与率	.40	.26	
累積寄与率	.40	.66	

インプロ・ゲームへの苦手意識とその支援

を算出し（表 6），得点分布の特徴をヒストグラムに表した（図 2，図 3）。グループ 1 は，中心化傾向が見られることから，「まんなか回答群」と名付けた。グループ 2 は，比較的高い「協働的な学び」指標得点と，中程度の「心理的安全性」指標得点から，対人リスクを伴う学びをしたと推測し，「対人練習群」と名付けた。グループ 3 は，いずれの指標得点に関しても天井効果を示すような平均値を示していることから，リスクが少なくインプロ・ゲームを楽しんだ群であると推測し，「インプロ得意群」と名付けた。グループ 4 は，いずれの指標得点も全体平均より低く，特に「心理的安全性」指標得点が高いことから，インプロ・ゲームに対人リスクを強く感じていると考えられるため，「インプロ苦手群」と名付けた。

グループを独立変数，「協働的な学び」指標得点を従属変数として分散分析を行った結果，有意差が確認され（ $F(3,313)=217.27, p=.000$ ）、群による効果量は $\eta^2=.68$ であった。同様に，「心理的安全性」指標得点にも，グループ間で有意差が確認され（ $F(3,313)=312.49, p=.000$ ）、群による効果量は $\eta^2=.75$ であった。いずれも Holm 法によって多重比較を行った結果，全ての群のペアに 1%水準で有意な差が得られた。両指標得点とも，「インプロ得意群」，「対人練習群」，「まんなか回答群」，「インプロ苦手群」の順に高いことが示された。

表 6 グループごとの指標得点

グループ名 (人数の割合)	協働的な学び		心理的安全性	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
まんなか回答群 (36.8%)	3.74	.65	4.25	.59
対人練習群 (33.4%)	5.42	.64	4.54	.81
インプロ得意群 (13.2%)	6.44	.63	6.70	.39
インプロ苦手群 (17.0%)	3.31	1.22	2.31	.86

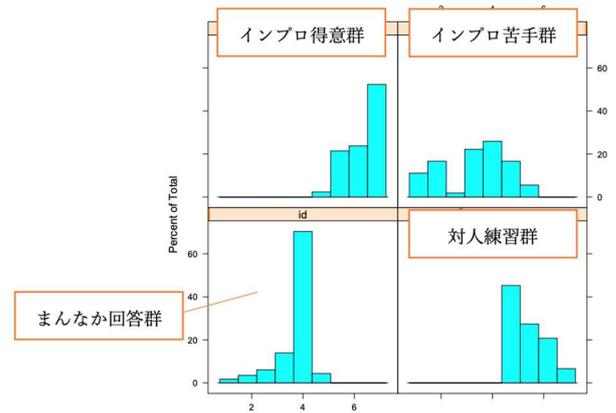


図 2 「協働的な学び」のグループ別分布

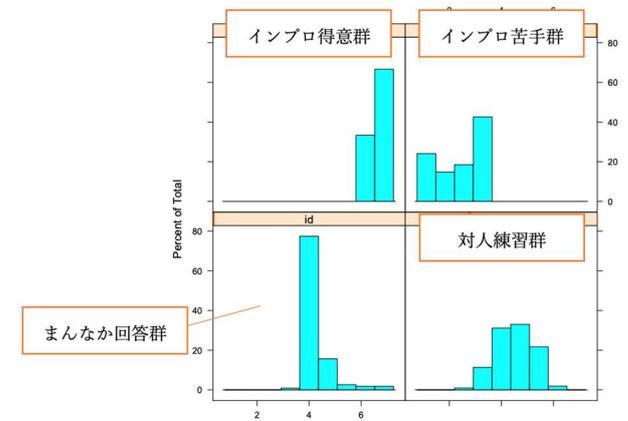


図 3 「心理的安全性」のグループ別分布

4. 定量的分析の考察

ここまで，インプロ・ゲームへの意識を測定する ICQ を作成した。ICQ からは「協働的な学び」因子と「心理的安全性」因子の 2 因子が抽出された。両因子とも信頼性は十分に高いと判断された。

クラスター分析では，指標得点から生徒を 4 グループに分けて，それぞれに名前をつけた。まず，「まんなか回答群」は，中央の値ばかりを選んだ回答者が集められている群である。中央の値にのみ回答する回答者が多かった原因として，アンケートの実施する時間が短すぎる，アンケートに対する態度が積極的ではなかった，実施者が前にいなかった，自己イメージを防衛した，などの可能性が考えられる。

次に，「対人練習群」について見ていく。このグループは，比較的高い得点を示す「協働的な学び」と，中程度の「心理的安全性」が特徴的である。「協働的な学び」は高い一方，「心理的安全性」の平均は理論的中央値を下回っていることから，「対人練習群」にとって協

インプロ・ゲームへの苦手意識とその支援

働的な学びには一定の対人リスクが伴っていたことが推察される。

「インプロ得意群」では、両指標得点とも天井効果の傾向が見られた。「対人練習群」とは異なり、リスクをあまり感じずに上手に振る舞えたと自己評価していることがうかがえる。インプロ・ゲームに対して楽しさや有用性に高く回答していることから、今回のプログラムに対して好意的だったと解釈される。

「インプロ苦手群」は、「インプロ得意群」とは対照的に、標準偏差が大きい。つまり、回答のばらつきが大きい。また、「協働的な学び」と「心理的安全性」の指標得点が理論的中央値を下回っており、他のグループとの群間差が有意であった。「インプロ苦手群」、つまり、インプロゲームに苦手意識を持つ生徒の割合は全体の2割弱を占める可能性が示唆された。

5. 定性的分析の結果

結果の処理 まず、生徒の自由記述をまとめてリストにした。次に、切片化を行った。切片化の基準は、

(a) 句点、もしくは句点があると思われる改行で分ける (b) 箇条書きは、項目が変わる時に分ける (c) 逆接の前後で分ける、の3点であった。そして、ボトムアップ型で類似した切片を近づけて、5から10個程度を目安にグループ化し、グループの内包をそのタイトルとした。続いて、タイトルをトップダウンでカテゴリーに分

類して、カテゴリーに名前をつけた(図4)。以上の作業は、教育心理学を専門とする教授1名、大学院生2名との協議のもと行われた。

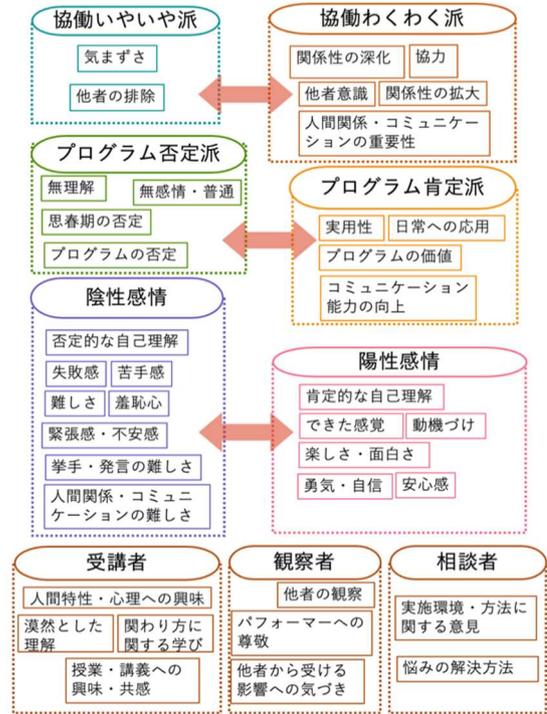


図4 インプロ・ゲーム参加した高校生の感想の分類

サンプルと切片数 自由記述は、317名から回答が得られた。質問項目(1)への回答数は312回答(無回答が5件)、質問項目(2)への回答数は172回答(無回

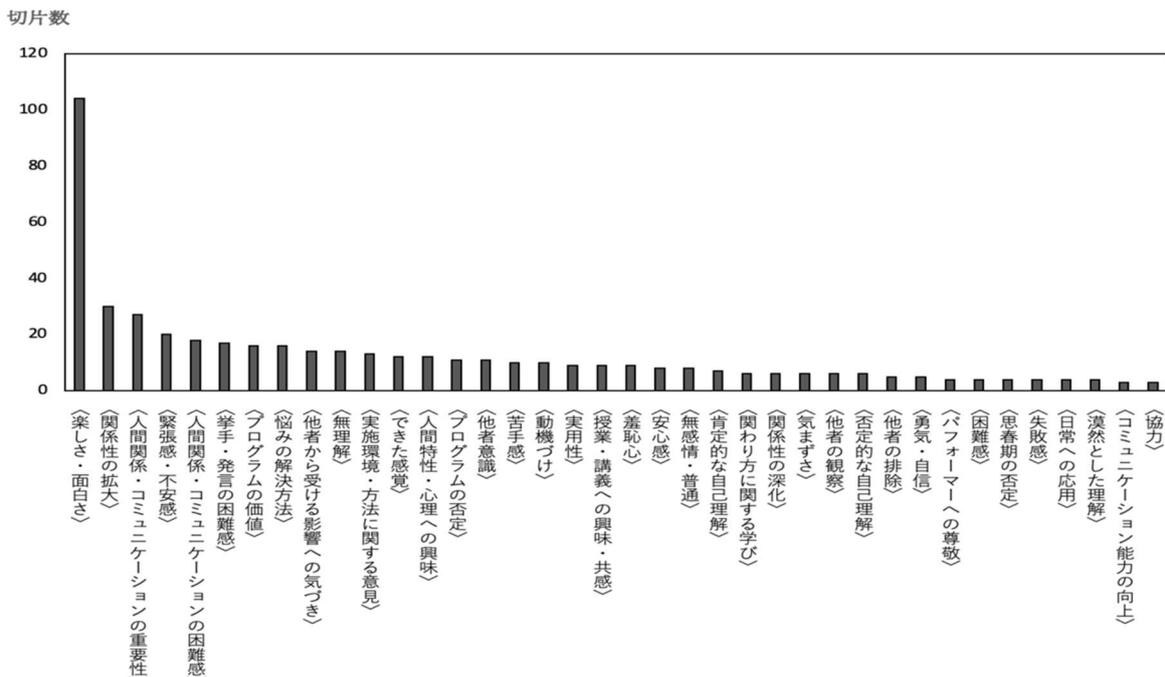


図5 高校生の感想のタイトルごとの切片数

インプロ・ゲームへの苦手意識とその支援

答は145件)であった。質問項目2に関しては、「特になし」、「ない」などの回答が141件あったため、それら無回答として除いた結果、質問項目(2)への回答数は31件となった。

生徒の自由記述からは475切片が得られた。切片に区切ることで、文意が不明瞭になったものに関しては、筆者が()で内容を付記した。これらの切片を内容ごとに分類した結果、40個のタイトルが見出され、さらにそれらのタイトルをまとめる9個のカテゴリが見出された。タイトルとカテゴリの数を図5に示す。

本稿では、以下、カテゴリ名を【】で、タイトル名を〈〉で囲うことで一般名詞と区別する。

6. 定性的分析の考察

以下、インプロ・ゲームへの苦手意識を強く反映しているタイトルに焦点を当てて、考察を進める。

まず、【協働わくわく派】と【協働いやいや派】の回答に注目する(表7)。「協働わくわく派」の感想からは、インプロ・ゲームの中で、普段話すことのない人と関わったり、より仲良くなったりしたと読み取れるため、インプロ・ゲームのクラスの人間関係を円滑にし、深める効果が推察される。一方で、協働に否定的な回答も見られる。「他者の排除」には、協働するために他者意識の欠けている他者を排除するというジレンマが見られる。また、「(気まずさ)」の回答は、初対面の相手に感じられた心理的距離に言及しており、協働の機会を提供するだけでは人間関係を円滑にするには不十分であることが示されている。

次に、【陽性感情】【陰性感情】(表8)のうち、心理的安全性に関わる感想に焦点を当てる。「(羞恥心)」や「(緊張感・不安感)」を見ると、その原因は、大勢の人前に出ることや他のクラスや苦手なクラスメイトとの交流も含まれている。一方、「(安心感)」を見ると、周りを気にしないようにすれば、恥ずかしさがなくなるという感想が見られた。心理的リスクを対人関係の結果として捉えるのではなく、環境と個人を切り離す考え方である。インプロ・ゲームにおいて、ある個人をパフォーマーとして目立たせると、そのパフォーマーは周りを気にしないように振る舞う点は特筆すべきである。

表7 【協働わくわく派】と【協働いやいや派】の感想

タイトル	具体的な切片の例	
【協働わくわく派】	〈関係性の拡大〉	・ふだんかかわることのない人達とも話せてとてもいいけんをしたなと思いました。
	〈関係性の深化〉	・めちゃくちゃきずな深められた(…) ・友だちとの距離も近くなった(…)
	〈協力〉	・仲間と協力してできた気がする
	〈他者意識〉	・自分が思ったことは相手も同じように思ってるかもしれないなと思った。
【協働いやいや派】	〈人間関係・コミュニケーションの重要性〉	・人とかかわり合いは、自分がしなくてもいいと思えば簡単にたち切れるものだろうけど、私は大切だなと思った。 ・仲良くななくても話すのは大事なかなと思った。
	〈他者の排除〉	・故意的にじゃましてくる人とは上手く共存できません。 ・でも他クラスがうるさかった。
	〈(気まずさ)〉	・何かの壁を感じてしまうと思いました。 ・初対面の気まずさのようなものがでちゃうなと思います。

表8 【陽性感情】と【陰性感情】の感想

タイトル	具体的な切片の例	
【陽性感情】	〈肯定的な自己理解〉	・人と話すきかめがあればなせるんだなと思った。
	〈(動機づけ)〉	・またこういう感じのやつをやりたい
	〈(楽しさ・面白さ)〉	・プログラム体験めっちゃ楽しかったです!!!
	〈(安心感)〉	・みんなで同じことをやった方がはずかしくなかった。
	〈(勇気・自信)〉	・去年よりもあまり人見知りがなくなった。
【陰性感情】	〈(できた感覚)〉	・遊びたい事だと楽しく出来る。
	〈否定的な自己理解〉	・自分がいかにもきちょうに弱いか分かった。
	〈(失敗感)〉	・人の目を見てしゃべることができませんでした。
	〈(難しさ)〉	・簡単にできそうな事をするのは、意外と難しいと感じた
	〈(苦手感)〉	・人とコミュニケーションがやっぱり苦手だなと思いました。
	〈(羞恥心)〉	・自分があてられた時ははずかしくてしぬかと思った
	〈(緊張感・不安感)〉	・(…)他のクラスも混ぜてゲームをしたら喋れる不安です。 ・嫌いな人もいたので、正直不安でしたが
	〈(人間関係・コミュニケーションの難しさ)〉	・人と人ってわかりあうのはむずかしいなやなって思った。
〈(挙手・発言の難しさ)〉	・きょしゅするのがこんなに大変なんてしなかったです	

インプロ・ゲームへの苦手意識とその支援

最後に【相談者】(表9)に注目する。〈実施環境・方法に関する意見〉における「会話はみんなきょうせいでいいと思う」という感想は、実践の中で観客として参加していた生徒に向けられたものである。この感想は、「やらない参加」をしている観客をフリーライダーとして捉えている。「やらない参加」を認める上で、協働を強制するよう求める意見には留意せねばならない。

一方、〈悩みの解決方法〉には、彼らが心理学者の実施者に答えてほしい質問が集まっているが、ほとんどがコミュニケーション改善に関わる方法論である。彼らの主眼は、コミュニケーションに関する個人内能力を上げることや、会話を長く続けることである。コミュニケーションが個人内能力で規定されるという考え方が高校生に広まっていると推察される。

表9 【相談者】の感想

タイトル	具体的な切片の例
〈実施環境・方法に関する意見〉	・会話はみんなきょうせいでいいと思う。 ・もうちょっと、静かにしてほしいから注意してほしい。 ・組をこえた交流があっても良いかも。
〈悩みの解決方法〉	・コミュ障の直し方(が知りたい) ・コミ力高めたい!ごい力あげたい! ・コミュ力を上げる方法を教えてください。 ・どうしたら会話を長くつづけられますか。

第4章 総合考察

本研究では、インプロ・ゲームへの苦手意識とその支援法について定量的・定性的な検討を行った。定量的には、インプロ・ゲームに対する意識を調べるためにICQという尺度を作成し、その得点によって、生徒を「まんなか回答群」「対人練習群」「インプロ得意群」「インプロ苦手群」の4グループに分類した。また、高校生の自由記述からインプロ・ゲームの苦手意識が生じる理由と、その支援法について検討を行った。

まず、【協働わくわく派】や【陽性感情】の記述から、インプロ・ゲームとは、(a)多様な他者との協働場面の特徴を持っており、(b)自己の振る舞いを省察させ、(c)他者意識を高めることから、リアルな人間関係を練習する教材になり得る可能性が示唆されていた。

しかし、「インプロ苦手群」として、ICQの得点が相対的に低い生徒が2割弱程度であることが示された。割合として、30人の学級に5人、インプロ・ゲームに強い苦手意識を持っている可能性がある。

ではなぜ苦手意識が生じるのか。第1に、協働的な学びの場で、コミュニケーションに関わる能力やスキルの個人間格差が可視化されているからであろう。〈否定的な自己評価〉や〈悩みの解決方法〉では、コミュニケーションを個人内能力によって規定する考え方が見られた。また、「インプロ得意群」と「インプロ苦手群」のICQの得点には大きな乖離が見られた。インプロ・ゲームは、特性上コミュニケーションの得意苦手を可視化する。目立つ人が自信を高め、活躍できない人が自己卑下に陥る構造が創られる可能性がある。第2に、心理的安全性の低さである。「インプロ苦手群」の「心理的安全性」因子の指標得点や【陰性感情】の記述からは、場に対して普段の自分と異なることをすることが認められないという信念や評価懸念を有している生徒が一定数いた可能性がある。本調査で示した個々の生徒の心理的安全性の認知が全体として集団の心理的安全性を創発していると考えられる。

また、本研究では、その支援法として「やらない参加」(有元, 2022)について検討した。対話したくない生徒は観客として応援するように教示したところ、会話を強制するよう求める感想が出てきた。また、ゲームに非協力的な仲間を排除する感想も見られた。

これらの問題に対する教育的支援を3つ提示する。

(a)能力差が可視化される問題に対しては、コミュニケーションの得意苦手を個人内能力の反映と観る考え方から、周囲の人間関係との関連で創発する社会的な現れと捉えて仲間との協働をよく見せようとする考え方にシフトさせる。(b)心理的リスクの問題に対しては、学級の心理的安全性を他のアクティビティ等で確保できから行う。また、クラス内で集団のサイズを縮小して実施したり、教員や養護教諭といったサポーターの人数を増やしたりする実施上の工夫で、集団の心理的安全性は高まる可能性がある。心理的安全性がより多くの生徒に共有されれば、インプロ・ゲームの教育的効果が高まると推察される。(c)協働のための強制と排除に対しては、場に対して多様性の認め合いを原則として共有する。相手を肯定して、そこに自分のアイデアを被せていく「Yes, and」(清家, 2019)の考え方が参考になるだろう。

本研究の限界は、実施対象が限定的であることである。B高校は地域色が強く、進路多様校であるため、大半の生徒が進学を目指すような高校への一般化が難しい。また、小中学生等の段階については推測の域を出ない。

インプロ・ゲームへの苦手意識とその支援

さらに、定量的分析と定性的分析の対応関係が不明である。グループ間での自由記述の質的検討が必要であろう。さらに、ICQ と他の構成概念との関連が検討できていないため、「協働的な学び」因子と協働的な学びの行動指標や、「心理的安全性」因子と他の心理的安全性因子尺度（例えば、Edmondson, 1999）との関連で妥当性を確認し、ICQ と学級満足度との関連の検討が必要であろう。

第5章 引用文献・註釈

有元典文 (2022) . ひらめく場づくりとしての教室——ひらめき合う未来のための準備運動—— 奥村高明・有元典文・阿部慶賀 (編) コミュニティ・オブ・クリエイティビティ——ひらめきの生まれるところ—— (pp.106-128) 日本文教出版

Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.

Edmondson, A., Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 23-43.

Kawakita, J. (1975). KJ METHOD: A Scientific Approach to Problem Solving issued. Kawakita Research Institute

教育出版 (2020) . 文部科学省検定済教科書小学校国語科用4年 (上巻) 教育出版株式会社

Lobman, C. & Lundquist, M. (2007). *Unscripted Learning: Using Improv Activities Across the K-8 Curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University

(ロブマン.C.・ルンドクウイスト.M. ジャパン・オールスターズ (訳) (2016) .インプロをすべての教室へ——学びを革新する即興ゲーム・ガイド—— 新曜社)

服部環 (2010) . 現代の探索的因子分析における技術的選択肢 筑波大学心理学研究, 39, 11-24.

Holzman, L. (2008). *Vygotsky at Work and Play*. London & New York: Routage.

(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)

星野崇宏・岡田謙介・前田忠彦 (2005) . 構造方程式モデリングにおける適合度指標とモデル改善について——展望とシミュレーション研究による新たな知見—— 行動計量学, 32(2), 209-235.

一柳智紀 (2021) . 学習者の不安や苦手意識から見た協

働学習と教師の支援 日本教育心理学会第63回総会発表論文集, 74-75.

伊藤崇 (2018) . 発達の最近接領域 能智正博 (編集代表) 質的心理学辞典 (p.251) 新曜社

湊三郎 (1981) . 算数・数学に対する態度を測定するために開発されたSDについて 数学教育学論究, 39(40), 1-25.

光村図書 (2020) . 文部科学省検定済教科書小学校国語科用3年 (上巻) 光村図書出版株式会社

文部科学省 (2021) . 学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に関する参考資料 Retrieve from https://www.mext.go.jp/content/210330-mxt_kyoiku01-000013731_09.pdf (2023/1/29閲覧)

文部科学省 (2022) . 生徒指導提要 Retrieve from https://www.mext.go.jp/content/20221206-mxt_jidou02-000024699-001.pdf (2023/11/21閲覧)

清家隆太 (2019) . インプロが促す発達 香川秀太・有元典文・茂呂雄二 (編) パフォーマンス心理学入門——共生と発達のアート—— (pp.191-210) 新曜社

田垣正晋 (2019) . KJ法 サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実 (編) 質的研究法マッピング——特徴をつかみ、活用するために—— (pp.52-58) 新曜社

豊田秀樹 (2012) . 因子分析入門——Rで学ぶ最新データ解析—— 東京図書株式会社

注) 「KJ法」は商標登録されている。権利は川喜田研究所株式会社 (登録商標日本第4867036号) に属する。