

初任者教員を対象としたコミュニケーション研修の開発

—インプロ（即興演劇）の「ステータス」ワークに着目して—

園 部 友里恵*

Development of communication training program for beginning teachers

—“Status” as one of the methods of improvisational theatre—

Yurie SONOBE

要 旨

本研究では、インプロ（即興演劇）を用いた初任者研修において実施された「ステータス」ワークに着目し、初任者教員はステータスワークをいかに体験し、自身のステータスをいかに省察したのかを明らかにすることを目的とした。そして、初任者教員の身体コミュニケーションの特徴や、初任者教員をめぐる学校現場におけるコミュニケーションのあり方について考察するとともに、教員研修におけるコミュニケーション研修やインプロの活用の可能性について示唆的に述べた。

その結果、研修を受講した初任者教員の大半が、自身の総合的なステータスを「低い」と捉えていること、その一方で、子どもとのコミュニケーション場面においては「高い」ステータスが求められ、意識的／無意識的にステータスを高く見せる技法を用いていること、保護者や同僚教員とのコミュニケーション場面においては自身のステータスを「低い」状態に保とうと意識されていることが明らかになった。

「身体」を媒体として初任者研修に活用することは、より具体的な形で実践知の共有に結びつくほか、「模範解答」や「マニュアル」を超えたコミュニケーションのあり方の探究を可能にすることが示唆された。

キーワード：初任者研修、コミュニケーション、インプロ（即興演劇）、ステータス、身体

1. 背景と目的

1.1 教員の資質能力としての「コミュニケーション力」をめぐって

近年、教員の資質能力に関する議論が盛んに行われている。「コミュニケーション力」（「コミュニケーション能力」と表記される場合もある）も、そうした資質能力の1つとして取り上げられている。例えば、中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」（平成24年8月28日）では、「これからの教員に求められる資質能力」の1つとして、「総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）」を挙げている（中央教育審議会2012、p.3）。同答申では、初任者教員について、「初任者が実践的指導力やコミュニケーション力、チームで対応する力など教員としての基礎的な力を十分に身に付けていないことなどが指摘されている」（p.3）ということにも触れられている。また、教員が備えるべき資質能力としての「コミュニケーション能力」は、その後の答申でも触れられ、コミュニケーション能力が「教員としての不易の資質能力」の1つとして挙げられている（中央教育審議会2015、p.9）。そして、初任者の校外研修についても、「演習や模擬授業、体験活動などAL研修（アクティブ・

* 三重大学大学院教育学研究科

ラーニング型研修)を取り入れたより実践的な内容に改善することが適当」(中央教育審議会 2015、p.24)と述べられている。

しかし、ここで考えておきたいのは、「コミュニケーション力」なるものは、果たして個人に帰属する能力として、また個人の努力によって向上させることができる能力として捉えることが可能なのかということである。例えば、コミュニケーションに関して多くの知識を有している者が他者とのコミュニケーションをうまくとれるというわけでは必ずしもないし、研修などでコミュニケーションについて扱った場合も、コミュニケーションの問題は「ケースバイケース」という結論に至ることも多い。

そうした状況を乗り越える際に手がかりとなるのが、「関係性」という視点から「コミュニケーション力」を捉え直すという見方である。貴戸(2011)は、「他者や場との関係によって変わってくるはずのものを、個人の中に固定的に措定すること」を「関係性の個人化」と呼び、コミュニケーションも個人にも社会にも還元できない「関係性」をめぐる問題であると述べている。本研究も、コミュニケーション力というものを個人の能力としてではなく、関係性のなかにあらわれてくるものとして捉える立場をとる。本研究が焦点をあてる初任者教員の場合、日々の教育実践における悩みは「コミュニケーション」に関する問題であることが多い。本研究では、そうした問題を初任者教員個人の責任、すなわち「初任者教員のコミュニケーション力のなさ」を原因にしないという考えのもと、初任者研修においてコミュニケーション研修ができないかを考えていく。

1.2 演劇的手法の教員研修への活用

「コミュニケーション力」を関係性という視点から検討するとき、様々な人間関係の様相を描き出す芸術である「演劇」は多くのヒントを与えてくれる。近年、教員養成の場における演劇的手法の活用に関する実践や研究が進められつつある。渡辺(2017)によれば、演劇的手法と教師教育との結びつきには、「子どもたちへの働きかけ方、特に、話し方や手振り・身振りの使い方といった部分を、演劇的手法を通して学ぶというもの」と、「授業において演劇的手法を用いた学習を行なっていくためにその手法について学ぶというもの」の2つのタイプがある。加えて渡辺(2017)は、両者がともに実用性志向に陥ることの危険性を指摘し、演劇的手法が「身体を用いる」とことと「他者とのかかわりが伴う」という点において、実用性志向を越えて、教師としてのあり方を問い直し、探究していくことを促すために独自の強みがあると論じている。

こうした実用性志向にとどまらず教師のあり方自体を探究していくために演劇的手法を活用した取り組みとしては、北海道教育大学による「演劇的コミュニケーション実践」を挙げることができる。川島(2017)によれば、「演劇的コミュニケーション実践」とは「教師が人間関係やコミュニケーション」を学ぶ場であり、そこで編み出す新しい教師像とは、「身体」を基盤にした「媒介者」「文化的実践者」「省察的实践家」としての教師である。同実践の特徴は、コミュニケーションに関連してたてられて「テーマ」を軸に、「コミュニケーションゲーム」や「アクティビティ」を組み合わせながらデザインされている点にある。こうしたアプローチをとることによって、出来事の複雑さや深みを失わずに、学びを深めていくことができるという。

1.3 教員養成の方法としてのインプロ、ステータス

本研究では、そのための方法としてインプロに着目する。インプロとは、脚本も事前の打ち合わせもない中で物語を生み出していく即興演劇のことである。インプロは、1950年代の英米において方法論が構築され、現在では世界各地で演劇の一形態として上演されている。日本においては、1990年代半ばに海外と親交のある芸能プロダクションによって持ち込まれ、全国各地でパフォーマンスやワークショップ

ブが開催されている。特に、教育方法の1つとして学校教育や企業研修等に導入されることによって広まっていることに日本のインプロの特徴の一端をみることができる（園部・福田 2016）。

インプロを通して教員のコミュニケーションを「身体」という観点から考えるとき、手がかりになるのが「ステータス」と呼ばれるワークである。ステータスは、インプロの創始者の1人であるキース・ジョンストン（Keith Johnstone）によって開発されたインプロの演技術である。ステータスとは、「日常生活で見られる人間関係の一つ」であり、集団において「自分が中心とと思っている人をステータスが高い人、端っこだとと思っている人をステータスが低い人」というように捉える（高尾・中原 2012、p.154）。ステータスの高低は、身体の状態や動かし方を変化させることによってつくり出される。

即興で物語を生み出していくインプロでは、綿密な打ち合わせ時間もなければ事前の役作りの時間もない。そうしたとき、「身体」は俳優にとってキャラクターを立ちあげていく際の手がかりになる。すなわち、姿勢や身体の動かし方さえ変えてしまえば、俳優がその役の心情を理解したり、その心情を持っていなくても、そこに即座に新たなキャラクターが立ちあらわれてくる。また、ステータスは、インプロや演劇の世界だけでなく、日常生活におけるコミュニケーションの場面でも深く関わるものである。無意識的に「癖」として行っている身体の動きもあれば、意識的に行っている「技」もある。

1.4 研究目的

本研究は、先述したように、コミュニケーション力を個人の能力としてではなく関係性のなかにあらわれてくるものとして捉える立場から、初任者教員を対象としたコミュニケーション研修のあり方を検討していくものである。

本研究では、インプロ（即興演劇）を用いた初任者研修において実施された「ステータス」ワークに着目し、初任者教員はステータスワークをいかに体験し、自身のステータスをいかに省察したのかを明らかにすることを目的とする。そして、初任者教員の身体コミュニケーションの特徴や、初任者教員をめぐる学校現場におけるコミュニケーションのあり方について考察するとともに、教員研修におけるコミュニケーション研修やインプロの活用の可能性について示唆的に述べる。

2. 対象と方法

2.1 研究対象

本研究で対象とするのは、平成 2X 年 8 月 Y 日に実施された、「平成 2X 年度初任者研修選抜 三重大学教職大学院連携講座」の1講座である「学校現場のコミュニケーションを振り返る」（以下、「研修」と略記）である。なお、「三重大学教職大学院連携講座」は、三重県教育委員会と三重大学教職大学院（教育学研究科教職実践高度化専攻）の連携事業の1つとして、県教育委員会主催の教員研修に教職大学院スタッフの専門性を活かすことを目指して開催されているものである。

研修のねらいは「「インプロ」のワークショップを体験することを通して、日々の教育実践について「コミュニケーション」という視点から振り返る」ことであり、平成 2X 年度には 20 名の初任者教員が受講した。講師は筆者がつとめた。研修会場は、三重大学教育学部専門校舎 1 号館の「地域連携 B 室」（机・椅子のないカーペット敷きの部屋）、研修時間は、3 時間であった。

研修全体の流れとしては、まず、講師紹介の後、研修を研究対象とすることや調査の趣旨を説明した。前半の1時間半には、インプロについて、インプロと教育との関連についてなど簡単に説明した後、実際にインプロのゲームを体験してもらいながら、インプロの概念やインプロにおいて大切にされていることなどについて解説していった。前半については、ゲームはその場の様子を見ながら即興的に選択し

ていった。その際、受講者が実際に学校現場（例えば学級会やホームルーム、授業場面、保護者会など）で使用できそうなもの、現場に直接的に使用はできないがゲームを行うことで受講者自身の日常のコミュニケーションの癖などに気づくことができそうなものを選ぶよう心がけた。

研修後半には、本研究において焦点化するステータスのワークを行った。具体的な内容については後述するが、実際にワークを体験してもらった後、ワークシートを活用しながら、個人、小グループ、全体で振り返る時間をとることによって、インプロの演技術の1つであるステータスが教員という仕事にいかに関連し、学校現場にいかに関存在しているかを考えていく形で進めた。

2.2 研究方法と倫理的配慮

本研究では、研修内で使用した「ステータスワークシート」における受講者の記述を主な分析対象とした。また、研修後に配布した「コメントシート」、県教育委員会実施の「アンケート」における記述データ、研修内での受講者の発言の書き起こしデータも適宜参照した。

上記データを取得するにあたり、研修の冒頭に、調査研究の概要および個人情報の取り扱いについてまとめた依頼文書を受講者全員に配布、口頭で説明し、ワークシート、コメントシート、アンケートの記述内容を分析対象とすること、分析の際に参照するために写真撮影、録画を行う許可を得た。なお、個人の特定を防ぐため、研修実施日を伏せ、本稿で受講者の記述や発言を引用する場合は仮名とし、校種のわかるような記述の引用は避けることとした（例えば、ワークシートにおける「児童」「生徒」という記述は全て「子ども」に修正している）。掲載した写真についても、個人が特定できないよう加工を施した。

3. 研修におけるステータスワークの実際

3.1 研修の流れ

研修におけるステータスワークは、高尾・中原（2012）の「インプロ・ワークショップ 紙上ドキュメンテーション：ステータス」を参照し、次のように進められた（表1）。

表1 研修の流れ

所要時間	内容
約15分	ステータス体験（1）：ステータスを用いた自己紹介（全員）
約5分	解説（1）：ステータスとは、ステータスと職業の関連
約8分	ステータス体験（2）：ステータスを用いた家族の場面を演じる（3名）
約5分	解説（2）：インプロにおけるステータスの特性
約10分	振り返り（1）：個人でワークシート記入
約15分	振り返り（2）：グループ（4名）でシェア
約30分	振り返り（3）：全体でシェア（学校現場にみられるステータスとは）

3.2 ステータス体験（1）、解説（1）

まず、ステータスとは何かということについて具体的に説明することはせず、「演劇の役作りの方法」とのみ説明した上で、全体を「グループ1」と「グループ2」の2グループ（10名ずつ）に分けた。グ

グループ1の受講者に会場中央に集ってもらい、グループ2の受講者には壁のほうに下がって座ってグループ1の様子を観察するよう指示した。グループ1の受講者をさらに2組(5名ずつ)に分け、一方には、つま先を外側に向け、肩と胸を外側に開き、相手に触れる(握手を求める、相手の背中や肩に触れるなど)、もう一方には、つま先を内側に向け、肩と胸を内側に丸め、自分に触れる(髪の毛を触る、服の裾を触るなど)、という身体の状態をつくり出したまま自己紹介をし合うというワークを体験してもらった。自己紹介にあたっては、自身に関してではなく、「野菜に関する仕事をする人たちの立食パーティ」という架空の設定を与え、自身から少し離れた状態をつくり出した。約1分経過した後、身体の状態を入れかえさらに約1分間体験を行った。同様の手順で、グループ2の受講者にも体験してもらった。

体験する身体の状態や行動については、上記「つま先」「肩と胸」「触れる」の他にも実施しており、それらについては表2に整理した。具体的には、①～③、④～⑥、⑦～⑧と分けながら、全員に全ての技法を体験してもらった。

表2 研修で取り上げたステータスの技法

	ステータスを高く見せる技法	ステータスを低く見せる技法
①	つま先を外側に向ける	つま先を内側に向ける
②	肩と胸を外側に開く	肩と胸を内側に丸める
③	相手に触れる(握手を求める、相手の背中や肩に触れるなど)	自分に触れる(髪の毛を触る、服の裾を触るなど)
④	アイコンタクトをし続ける	相手と目が合ったら一度そらし再び見る
⑤	頭の位置を動かさない	頭を上下左右に小刻みに動かす
⑥	呼吸をゆっくり深く行う	呼吸を速く浅く行う
⑦	まばたきをあまりしない	まばたきを頻繁にする
⑧	喋る前に「えー」「あー」と言う	喋る前に「えっ」「あっ」と言う

その後、ステータスとは何か、ステータスと職業の関係について解説した。まず、表2に示した内容を板書き、インプロにおいて登場人物のステータスは、左列のような身体の状態・行動をとれば高く、右列のような身体の状態・行動をとれば低く見せることができることを説明した。そして、インプロの世界のみならず、日常生活にもこうした身体の状態・行動が多く隠れていることに触れた。その際、無意識的に行っている場合もあれば意識的に行っている場合もあること、ステータスの高低に決まりきった良し悪しはないこと、同じ身体の状態・行動をとったとしても関わる相手によって常に変わっていくものであること、という説明を加えた。さらに、ステータスと職業との関連についても紹介した。例えば、警察官や警備員の立ち方をみても、ステータスの高い技法が多く使われていることに気づく。また、カウンセラーや編集者など、相手に対して少し低めのステータスをとる職業もある。こうしたことに触れながら、教員という仕事の場合はどうかと振り返ることへとつなげていった。

3.3 ステータス体験(2)、解説(2)

次に、会場的一方を「舞台」、もう一方を「客席」に見立て、全員に客席側に座るよう指示した。パイプ椅子4つをコの字型に並べ、3名の受講者に前に出てきてもらった。講師は、これから1分ほどの家族の場面を演じてもらおうと言い、3名に、「祖父」「父」「10代の息子」の役をその場で決めてもらった。

場面は、家族の暮らす家のリビングで、息子の帰りが遅いことを祖父と父が心配しているところに息子が帰ってくる、というものである。まず、即興で演じてもらった後、3名をもう一度舞台上に戻し、頭の中で「1」か「2」を思い浮かべ、「1」を思い浮かべた場合にはステータスを高く、「2」を思い浮かべた場合には低く、先程の「ステータス体験（1）」で行った身体の状態や行動をできるだけ多く取り入れながら同じ場面を演じるよう指示した。その際、演じるにあたってセリフや話の流れを最初のものと同意識的に変えようとする必要はないが、もし身体の状態や行動を変えることで異なるセリフが出てきた場合にはそれに従ってほしいと伝えた。最後に、「1」と「2」を入れかえ、異なるもう一方のステータスでも再度演じてもらった。

その後、インプロにおいて、同じステータスの人同士は衝突するという性質があることを解説した。実際、「ステータス体験（2）」で家族の場面を演じた3名は、偶然にも皆同じステータスを演じることとなったため、この性質については実感を伴って理解することができた。日常生活においても、例えば、話す内容は同じであるにもかかわらず話す人が異なると内容の受け取られ方も異なるといったことがしばしば起こる。そこには、話し手と聞き手のステータスが関係しているのではないかと、という問題提起も行った。

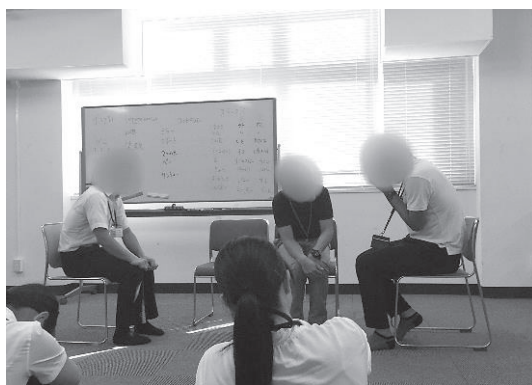


図1 ステータス体験（2）の様子

(左から、「祖父」「父」「息子」。3名とも「低ステータス」で演じている。)

3.4 振り返り

以上、2つのステータスワークを踏まえ、ステータスが学校現場にいかに関与しているかを振り返っていった。

まず、講師の作成した「ステータスワークシート」を受講者個人に配布した。ステータスワークシートは、(ア)自身の総合的なステータスの高さの自己判断、(イ)学校現場で無意識に行っていたステータスの動きとその場面、(ウ)学校現場で意識的に行っているステータスの動きとその場面、(エ)ステータスが関係していると考えられる学校現場でのエピソード(子ども、保護者、同僚教員、その他の人物別に記入)、について記入するものであった。記入にあたって、1つの正解があるわけではないこと、ステータスは1人1人異なり体調や服装などによっても変化することをあわせて説明した。約10分間を目安に、他の受講者と相談することなく個人で振り返ったことを記入してもらった。

次に、小グループ(4名ずつ)をつくり、個人で記入したワークシートの内容について紹介し合い、ディスカッションする時間をとった。研修には、校種や教科、講師経験など様々な受講者が参加していたが、ここではそうしたものを問わず学びあってほしいという意図から、この日の研修であまり組んでいない人同士で小グループを組むよう指示した。小グループでの振り返りについては、約15分で行った。

最後に、全員で1つの円になって座り、小グループでどのような話をしたかを、順に紹介してもらった。紹介された内容について、適宜筆者が質問をしたり、小グループ以外の受講者にも問うてみたり、コメントを付け加えたりした。全体での振り返りは、約30分で行った。

全体での振り返り終了後、個人に対し「コメントシート」を配布し、ステータスワークを含め、研修全体を通して感じたことや考えたことを記入してもらった。

4. 結果と考察：ステータスワークがもたらした初任者教員の気づき

では、上記のような一連のステータスワークの体験において、初任者教員は体験から何を感じ、体験を通して何を省察したのか。

4.1 初任者教員が無意識的に行っていたステータスの技法

研修を受講した初任者教員20名のうち、自身の総合的なステータスを「高い」と判断した者は3名、「低い」と判断した者は17名であった。

まず、初任者教員が学校現場で無意識的に行っていたことに気づいたステータスの項目について、自身の総合的なステータスの判断別に見ていく。

自身の総合的なステータスを「高い」と判断した者(3名)が無意識的に行っていたとしたのが、①「つま先を外側に向ける」(1名)、③「相手に触れる」(1名)、④「アイコンタクトをし続ける」(1名)、⑦「まばたきをあまりしない」(2名)、⑧「喋る前に「えー」「あー」と言う」(2名)という、ステータスを高く見せる技法であった。例えば、A先生は、子どもと話すときにはアイコンタクトをし続けたり、スキンシップを自然にしていると記述している。なお、ステータスを低く見せる技法について、無意識的に行っているものとして挙げた者は見られなかった。

対して、自身の総合的なステータスを「低い」と判断した者(17名)が無意識的に行っていたとしたものには、ステータスを高く見せる技法、低く見せる技法の両方が含まれていた。まず、高く見せる技法として挙げられたのが、①「つま先を外側に向ける」(1名)、②「肩と胸を外側に開く」(3名)、④「アイコンタクトをし続ける」(2名)、⑦「まばたきをあまりしない」(1名)、⑧「喋る前に「えー」「あー」と言う」(2名)であった。そして、これらの技法は、授業中や子どもと話すときなど、子どもに対するコミュニケーションの場面で無意識的に選択されていた。低く見せる技法として挙げられたのが、①「つま先を内側に向ける」(1名)、②「肩と胸を内側に丸める」(1名)、③「自分に触れる」(3名)、④「相手と目が合ったら一度そらし再び見る」(4名)、⑤「頭を上下左右に小刻みに動かす」(5名)、⑥「呼吸を速く浅く行う」(1名)、⑦「まばたきを頻繁にする」(3名)、⑧「喋る前に「えっ」「あっ」と言う」(7名)であった。これらは、主に、先輩教員や指導教員と話すときに無意識的に用いられていたと振り返られていた。

4.2 初任者教員が意識的に行っているステータスの技法

次に、初任者教員が学校現場で意識的に行っているとするステータスの項目について、自身の総合的なステータスの判断別に見ていく。

自身の総合的なステータスを「高い」と判断した者(3名)が意識的に行っていると回答したのものには、自身のステータスを高く見せる技法、低く見せる技法の両方が含まれていた。高く見せる技法として3名全員が挙げたのは、④「アイコンタクトをし続ける」と⑥「呼吸をゆっくり深く行う」の2つであった。低く見せる技法も意識的に行っていると回答したのはB先生のみであり、主に先輩教員との会

話時に、②「肩と胸を内側に丸める」、⑤「頭を上下左右に小刻みに動かす」、⑧「喋る前に「えっ」「あっ」と言う」といったことを意識的に行っているようである。

自身の総合的なステータスを「低い」と判断した者（17名）が意識的に行っていると回答したものにも、自身のステータスを高く見せる技法、低く見せる技法の両方が含まれていた。高く見せる技法として、17名中9名が挙げたのが④「アイコンタクトをし続ける」であった。その他、②「肩と胸を外側に開く」（2名）、⑥「呼吸をゆっくり深く行う」（1名）を行っているとした者もみられた。これらは、子どもと話すとき、子どもを叱るとき、授業のときなど、子どもとのコミュニケーションの場面で意識的に行っているようである。低く見せる技法として挙げられたのが、⑤「頭を上下左右に小刻みに動かす」（5名）というものであった。先輩教員や保護者と話すときのほか、子どもであっても話を聞く立場になるとときには意識的にそのようにしているという者もいた。

4.3 様々な人物とのコミュニケーション場面におけるステータス

ここでは、研修においてステータスワークを体験したことによって想起された日々の教育実践の場面について、子ども、保護者、同僚教員という3つの観点から初任者教員の記述を整理する。

4.3.1 子どもとのコミュニケーション場面

受講者20名全員が、子どもに対して何らかのステータスを高く見せる技術を用いているという記述をしていた。その場面として特に語られたのが、授業を進行する場面や、叱るなどの指導をしなければならない場面である。自身の総合的なステータスを「低い」と判断するC先生は、「子どもの指示を出すときにステータスが低くはないとなかなか話をきいてくれない」というエピソードを記した。D先生は、「指導で呼び出された子どもが、高いステータスの状態でやってきたときに、指導が長引く」「悪びれた様子で来た際には指導はスムーズに進む」というエピソードを紹介している。こうした現象は、研修の際に解説した「インプロにおいて同じステータスの者同士は衝突する」というステータスの性質とも関連していると考えられる。

教員として子どもに接するとき、ステータスを「低い」状態にしたほうがスムーズに進むこともある。E先生は、「カウンセリングの時は、ステータスを低くした方が生徒は話しやすい（1対1の時）」「授業時の時は、ステータスを高くした方が生徒に指示が伝わりやすい（1対多数の時）」と振り返り、子どもに対してステータスの「高い」「低い」を使い分けている。F先生は、自身のステータスの傾向を、「自身が苦手な（あまり信頼関係がうまく築けていない）子どもに対して、無意識的にステータスの低い動きをしてしまっている気がする（あまり目をあわせないなど）。もしかすると、その動きはその子どもに伝わっているかもしれない。」と振り返り、子どもと関わる際の自身の傾向に気づいている。

ここで確認しておきたいのは、教員が子どもに対してステータスを高くすることは、教員がその集団において権力をふるい、思い通りにコントロールすることを必ずしも意味しないという点である。G先生は、「肢体不自由の学校では、子どもをさわる・アイコンタクトをするなど、教員がステータスが高い必要があるように思う（必然的に高くなる）。」と考察している。また、H先生は、「授業中（子どもが何かを発信したい時、子どもの話を聞く時に）、子どもとアイコンタクトをする。」と述べている。子どもに触れたりアイコンタクトをし続けたりすることはステータスを高く見せる技法であるが、教員が高いステータスを保つからこそ子どもたちが安心感を得、自由な発言や行動ができるようになることもあるのである。

4.3.2 保護者とのコミュニケーション場面

保護者とのコミュニケーション場面においては、ステータスを低く保つことが主に記述されていた。また、子どもや後述する同僚教員と照らし合わせると、最も多様な記述がなされたのがこの保護者とのコミュニケーション場面であった。

保護者と接する際には総じて自身のステータスを低く見せていることについて記されたものとして、例えば、「ステータスが低い方がスムーズに関係を築けそう。しかし、低すぎても不信感につながる恐れもある。」(C先生)、「初任という立場もあり、へりくだっている。「えっ」「あっ」の多用。そうしていると可愛がってもらえる。真剣な話になったときには意識的に高くすることで安心してもらえるようにしている。」(I先生)といったものが見られる。こうした記述からは、保護者に対しては基本的に低いステータスで接するようにすることでコミュニケーションが円滑になること、しかし常時ステータスが低いままが良いというわけでもないことが推察される。

次に、具体的にどのような場面でどのようなステータスで接しているのかについて見ていく。まず、ステータスを低く見せる場面として記されたのは、保護者からの「要望」や「意見」を聞く場面であった。A先生は、子どものことを話しに来た保護者が「目を離さない」まま自身に話してきたことを取り上げ、そのとき「喧嘩にならないように、こちらが適度に目をそらす」ようにしていたことを思い出している。研修中の全体振り返りの際にも、「要望や意見を言うときの保護者の方の身体は、ステータスが低いしぐさをしていることがほとんど」という発言もあった。要望や意見の内容を問わず、高いステータスで学校を訪れる保護者の要望や意見をまず聞く際には、ステータスを低くするほうがスムーズに行くようである。しかし、低くしすぎると「逆効果」になる場合もあるといった難しさも同時に語られた。また、要望や意見を聞く場面のみならず、「保護者が話しやすいように、低ステータスで対応する」(D先生)、「聞くときはステータス低めが良いと思った」(J先生)という記述のように、保護者が話しやすい雰囲気をつくるために自身がステータスの低い状態で聞くことを心がけている者もいた。

保護者の話を聞く場面であっても、ステータスを高く保つときもあるという。K先生は、「悩みを相談してくる保護者に対しては、目をそらさず、うけとめている」と記している。L先生も、保護者から「相談をもちかけられた時に目をそらしたり、まばたきが多いと先生は真剣に考えているのかと不安になりそうなので、そういう時は、高の態度でいた方が良さそう」と考察している。

保護者に話を聞いてもらう場面におけるステータスについては、「高い」ということを実践する者が多かった。M先生は、懇談会や電話対応の場面において「「えっ、あっ」などのつまりがなく、スムーズにコミュニケーションしていく」ことを心がけているという。D先生も、「連絡事項などは、高いステータスで対応するほうが保護者が不安にならない。」と記している。このように、保護者に対して説明する場面などでは、授業中の子どもとのコミュニケーションと同様、ステータスを高く見せて話すようになる傾向にあるようである。

対して、保護者に話すときのステータスを使い分けている者もいる。N先生は、「言わなくてはいけないことは高めにする。言いつらいことは低めにする。」という。また、F先生は、「何かを依頼するとき、協力を求めたいときはステータスの低い動きが多くなる。が、あまり多すぎると不信感を持たれやすいと思う。例えば面談の時などはしっかりと目を合わせる…などステータスの高い動きを意識する」と記している。

4.3.3 同僚教員とのコミュニケーション場面

同僚教員とのコミュニケーション場面の場合、自身の総合的なステータスの判断を問わず全ての受講者において、ステータスを低く保つことに関する記述が多く見られた。そのとき、下記の引用に見られ

るように、「初任」、「1年目」「年下」といった理由が添えられるところが特徴の1つであると言える。

- ・「基本的に、常に、ステータスを低くしている。(全員年上の方ばかりなので)」(N先生)
- ・「自分は初任なので、ある程度低いステータスで接している。」(O先生)
- ・「1年目なので、ややステータス低めで「すみません…」ということが多くある。」(M先生)
- ・「同僚の先生の前では、自分はいちばん年下なので、ステータスが低いように振るまっている。」(P先生)

初任者教員が同僚教員に対して自身のステータスを低く保つメリットは何か。B先生とQ先生は、「色々なことを教えていただきたい」からということを書き添えている。I先生も、「低くすることによって助けてもらえる。」と記している。また、E先生は、「お願いをするときはステータスを低くしている」と答えている。

同僚教員とのコミュニケーション場面において自身のステータスを低く保つ際に行っていたステータスの技術としては、⑤「頭を上下左右に小刻みに動かす」というものがあつた。例えば、K先生は、同僚教員との会話の際には「基本的に「えっ」「あっ」と言っている」。また、R先生も、「先輩と話すときは、えっ、あっ、と言っている。高いステータスは、あまり必要なさそう。」と記述している。A先生は、「校長先生と話すとき「えっ」「あっ」が出る」としているが、「落ち着いて肩を外向きにして話す」ように取り組みたいと語る。J先生も、「ステータスが高すぎると、えらそうに見えたので、気をつけたと思った。目を合わさないのは、自信がないように見えたので、アイコンタクトは適度に必要だと思った。」と振り返っている。こうしたA先生やJ先生の記述からは、自身のステータスを低く保ちながらも、落ち着き自信を持って仕事に取り組んでいることも表したいという意図が読み取れる。

4.4 ステータスの微調整

上記では、「高い」「低い」を便宜的に分けた形で初任者教員の気づきを整理してきたが、実際の学校現場においては、ステータスを高く見せる技法と低く見せる技法を組み合わせることで、複雑なコミュニケーションをおこなっている場合がほとんどである。その例として、H先生に着目する。H先生は、ステータスを高く見せる技法の1つである「アイコンタクトをする」ことを意識的に行っているという。そこで、H先生の記述を人物別に見てみると、次のように書かれている。

子ども…授業中(子どもが何かを発信したい時、子どもの話を聞く時に)、子どもとアイコンタクトをする。

保護者…話をする時にアイコンタクト、首を動かしている(あいづち)。

同僚教員…アイコンタクトをする。首を動かして、聞く。

H先生は、子どもに対して、授業中に子どもの発言を聞くときに意識的にアイコンタクトをしているという。これは、教員として高いステータスを見せることによって、授業中、好き勝手に子どもが話すのを認めるのではなく、教員としてその場をコントロールしながら子どもに発言させるようにしているということであると考えられる。そしてH先生は、子どもと同様、保護者や同僚教員の話の聞くときにもアイコンタクトをすることを心がけている。しかし、子どものときとは異なり、そこに「首を動かす」という動きが加わる。これは、ステータスを下げる技術(ステータス技法⑤右列)であり、自身より目上の者に対して、自身のステータスを高く見せすぎないように微調整するために追加されていると考え

られる。

4.5 「初任者」という立場とステータス

上に示した結果で興味深いのは、初任者教員は、子どもに対して総じて「高い」ステータスを保ちながら、保護者や同僚教員に対しては総じて「低い」ステータスを見せていくという、複雑なコミュニケーションを日々こなしている傾向にある点である。

自身のステータスを総じて「低い」と判断した者が20名中17名いたということ、そしてその者たちの多くが意識的にステータスを高める技法を用いていたことから考えられるのは、初任者教員たちは、教員になり、「教員」という役割を果たすために、ステータスを高く見せる技法を日々の学校生活の中で獲得していくということである。特に、元々普段のステータスが「低い」者の場合、子どもの前では意識的に普段の低いステータスから抜け出し、高く見せるような身体の状態を身につけていく。特に高等学校の教員の場合、生徒と自身の年齢とあまり差がないことや、身長など身体的特性により直立時の目線の高さが生徒よりも下になる場合もある。研修のなかで「生徒になめられないように」と語った者がいるように、話しかける内容だけでなく言葉が発せられるときの姿勢や身体の動かし方にも「教員」という役割を果たすための初任者教員たちの様々な工夫がみられる。

また、自身の総合的なステータスの高低の自己判断を問わず、全員が同僚教員とのコミュニケーション場面において「低い」ステータスを無意識的にも意識的にもとっているという点も特徴的である。自身のステータスについて振り返るとき、「初任者」であることが反映された記述がみられる者としてI先生を挙げることができる。

子ども…子どもの前では無意識的にステータスが高くなる。職員室とそれ以外では別人。一学期最終日、気をぬいてしまい、ステータスが低くなったかも。休み時間とは分けているかも。

保護者…初任という立場もあり、へりくだっている。「えっ」「あっ」の多用。そうしていると可愛がってもらえる。真剣な話になったときには意識的に高くすることで安心してもらえるようにしている。

同僚教員…保護者と同様にへりくだっている。ステータスは低い。低くすることによって他の先生には助けてもらえる。いつまでこうしていいのだろうか。

上記のI先生の記述からは、「初任者」という立場をうまく利用しながらコミュニケーションを円滑にとうろうとする様子と、「初任者」であるからこそコミュニケーションが複雑で困難になってしまう様子の両方が垣間見える。そして、上記のような関わり方は、例えば、子どもたちもいる中で保護者や同僚教員と関わらなければならない場面、さらに、来年度、自身が「初任者」でなくなり新たな初任者教員がやってきたとき、より複雑となり、困難さが増す。同僚教員に対してステータスを低くしていることについて「いつまでこうしていいのだろうか」というI先生の記述は、そうした困難さを強く表している。

5. 示唆と今後の課題

本研究は、インプロ（即興演劇）を用いた初任者研修において実施された「ステータス」ワークに着目し、初任者教員はステータスワークをいかに体験し、自身のステータスをいかに省察したのかを明らかにし、初任者教員の身体コミュニケーションの特徴を明らかにするものであった。最後に、本研究から得られた結果を踏まえ、初任者教員を対象としたコミュニケーション研修のあり方について示唆的に

述べる。

5.1 「身体」への着目

本研究の対象とした研修の特徴の1つは、「身体」を扱うものであったということである。研修において「身体」を扱うことの意義としては、「具体的になること」が挙げられる。身体的活動を伴う研修の場合、実際に身体を通じて体感、実感することで理解が深まっていくほか、「頭では理解していても実際にはできない」ということが起こることもある。そうした体験は、なぜそうなるのかという深い省察を促し、価値観をゆさぶる可能性も秘めている。

また、「具体的になること」によって、そこで学んだことを「技術」として、現場において活かしたり、誰かに伝えたりすることが可能となる。今回用いた「ステータス」という演技術を活用することによって、コミュニケーションという複雑で曖昧なものを、具体的な言葉で語るができるようになる。態度や雰囲気などを表す言葉は曖昧である。例えば、「堂々と」「自信を持って」「落ち着いて」「親身になって」などといったアドバイスが初任者教員に対してしばしばなされる。しかし、初任者教員にしてみれば、具体的にどのようにしていけば良いかは必ずしも明白ではない。O先生は、ワークシートに「子どもに対しては、堂々としたふるまいでいることが多いので、ステータスの高い姿で接していると思う。中でも、アイコンタクトをしたり、子どもを褒めたりするときに触れることは多い。」と記述し、日々の教育実践を振り返っている。このように、ステータスワークの強みは、O先生が記したように、「堂々と」といった曖昧な表現を、そのように見せるための具体的な技法（「アイコンタクトをする」「子どもに触れる」）に落とし込むことができる点にある。

加えて、ステータスワークが「技術」として活用しやすいのは、感情を伴っていないとも身体の状態さえ変えればそのように見えてしまうという点にもある。普段の生活においてステータスの低い人が、仕事上ステータスの高い人を演じなければならないこともある。自身の総合的なステータスを「低い」と判断するS先生は、研修を通して子どもを「指導しなければならない（叱らなければならない）時に、ステータスが高い方が良い」という気づきを得た。そして「つま先を外に向けたり、肩を外に向けたりするだけで印象が変わると感じた。」と述べている。すなわち、感情を伴っていないとも、言い換えれば、教員の本心は「自分は高いステータスで子どもに接するのが苦手」と思っていたとしても、ステータスを高く見せる身体の状態に自分の身体を変えさえすれば、それだけで子どもにとっては「ステータスの高い教員」に見えてしまう場合もあるということである。このように、ステータスという技法を知識として知っていることは、学校現場における複雑なコミュニケーション場面において、実際に活用できる知識として教員を助けることにも結びつくといえる。

5.2 「模範解答」を超えて

ステータスという技術を実際に学校現場におけるコミュニケーション場面で活用するとき、重要なのは、「模範解答はない」という点である。ステータスの技法を知識として知っておけば、それによって乗り越えられる困難もあるだろう。しかし、それは、「この場合はこうすれば絶対にうまくいく」という「万能薬」になることを意味しない。なぜならば、先述したように、コミュニケーションというものが、関係性のなかに表出されるためである。ステータスは、個人がたとえ無意識に「癖」のように行っているものであっても、他者に対して常に「高い」「低い」が一定に保たれるわけではなく、そのときの他者の状況などによって細かな変化を繰り返しながらコミュニケーションが行われていく。

川島(2017)によれば、教員に対するコミュニケーション教育は、「想定される特定の「状況(e.g., 授業内、授業外)」や「対象(e.g., 児童・生徒、同僚、保護者)」によって、パターン別に既存の模範解答

を修得していくというアプローチがとられることが多い」(p.53)。しかし、本研究の対象とした研修では、「こういった場面ではこのステータスをとるべき」、「これさえしておけば安心」、といった知見は講師から提供されていない。むしろ、受講者たちは、研修のなかで自ら身体を動かしたり他者を観察したりすることで、「ステータスの用い方やコミュニケーションの方法の正解は1つではない」ことに気づき始める。実際、受講者たちは、学校現場において、「模範解答」や「マニュアル」では乗り越えられない多様で複雑な場面に直面している。自分や他者の身体コミュニケーションの「癖」に気づき、それをもとにして「現時点での解答のようなもの」を協力しながら模索していく。こうした研修スタイルをとることで、実用性志向に陥らず、教員としての自らのあり方という根本的な価値観を問い直すことを促すことが可能になるのではないだろうか。教員研修として「身体」を扱うとき、「正しい」知識や技術の伝達のために「身体」を用いるのではなく、「身体」を介して自分に合ったやり方を見つけること、またそのやり方を他者との関わりのなかで常に更新していくことができるような研修の場のあり方を今後も検討していきたい。

5.3 今後の課題

本研究の限界および今後の課題として2点挙げる。1つは、本研究および本研究で対象とした研修は初任者教員自身の気づきを促すことに焦点化していたため、実際の学校現場での様子については調査していない点である。今後、研修受講者の研修前後の現場での振る舞いを観察することによって、研修での学びが現場での実践にいかにつなげられているのかを検討していきたい。

もう1つは、本研究で初任者教員が語った「ステータス」ワークを通じた気づきが、どこまで「初任者」固有のものとして存在し得るかという点である。例えば、ステータスの捉え方や実際の振る舞いは、教員としての経験を積んでいくなかでいかに変容していくのであろうか。また、ミドルリーダーやスクールリーダーといった役割を与えられたときの場合はどうか。継続的に調査をすることによって探究していきたい。

引用文献

- 川島裕子編 (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。
- 貴戸理恵 (2011) 『「コミュニケーション能力がない」と悩むまえに：生きづらさを考える』岩波書店。
- ジョンストン, K. (2012) 『インプロ：自由な行動表現』(三輪えり花, 訳) 而立書房. (Johnstone, K. (1979) *Improvisation and the Theatre*, London: Faber & Faber.)
- 園部友里恵・福田寛之 (2016) 「日本における「インプロ」の導入と展開：1990年代を中心として」『東京大学大学院情報学環 情報学研究 調査研究編』32, pp.1-24.
- 高尾 隆・中原 淳 (2012) 『インプロする組織：予定調和を超え、日常をゆさぶる』三省堂。
- 中央教育審議会 (2015) 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申)」2015年12月21日。
- 中央教育審議会 (2012) 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申)」2012年8月28日。
- 渡辺貴裕 (2017) 「演劇的手法と教師教育の結びつき：教師としてのあり方の探究という可能性」川島裕子 (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, pp.113-129.