

インプロを活用したワークショップ型初任者教員研修の オンライン化をめぐる課題と可能性

— 「いま、ここにいないこと」という視点から —

園部友里恵*

Problems and possibilities for online workshop of beginning teachers training program using impro

Yurie Sonobe*

要 旨

本稿では、インプロを用いたワークショップ型の初任者教員研修をオンライン開催としたとき、研修計画および事前試行ワークショップの過程、及び研修当日に何が起り、いかなる課題が浮上したのかを記述することを目的とした。その結果、インプロワークショップをオンライン型初任者研修として実施することの課題は、「いま、ここにいないこと」、すなわち、ファシリテーター（講師）及び受講者が同じ空間に集い、身体をつきあわせて空間を共有できないことによって生じていることが見出された。今後もオンライン型研修が継続されるのであれば、「いま、ここにいない」からこそ生まれるおもしろさを探究し、それを研修のなかに組み込んでいく必要があると指摘した。

キーワード：インプロ（即興演劇）、初任者教員研修、オンライン型研修、身体性、「いま、ここにいないこと」

1. はじめに

昨今の新型コロナウイルス（COVID-19）感染拡大の影響は、教員研修の現場にも少なからず影響を及ぼしている。三重大学教職大学院では、三重県教育委員会の連携事業として初任者研修（校外研修における選択研修）の一部を同大学院の教員が担当する取り組みが進められている。筆者は、2016年度より、講座「学校現場でのコミュニケーションを振り返る」において、インプロ（即興演劇）のワークショップを取り入れた初任者研修の講師を務めてきている¹⁾。しかし、今年度については、感染拡大防止の対策として、ウェブ会議システム「Zoom」を用いたオンライン型研修として実施することとなった。

インプロのワークショップとは、人々が同じ空間に集い、身体をつきあわせて空間を共有し、言語のみならず非言語による対話を重ねながら実施していくものである。こうした、対面によっておこなうことを前提としてその実践方法論が構築されてきた活動が、身体によって現実の空間を共有しないかたちで実施されることになったとき、どのようなことが起こるのであろうか。

本稿の目的は、インプロを用いたワークショップ型の初任者教員研修をオンライン開催としたとき、研修計画および事前試行ワークショップの過程、及び研修当日に何が起り、いかなる課題が浮上したのかを記述することである。そして、こうした作業を通して、今後の研修実践に結びつき得る具体的方法および留意点を析出し、オンライン型研修の可能性も含めそのあり方を考察することとする。

* 三重大学大学院教育学研究科

2. インプロを用いた初任者研修

2.1 インプロとは

インプロとは、脚本も事前の打ち合わせもないなかで他者とともに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その実践方法論が構築され、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が開催されている（園部・福田2016）。インプロの特徴は、その実践方法論が「ゲーム」や「アクティビティ」というかたちで構築されている点にある。そのため、インプロは、演劇の世界を越えて、教育をはじめとする様々な領域に活用・応用されることを通して実践が進められている。

2.2 教員研修のアクティブ・ラーニング化と、インプロを用いた教員研修

近年の教育現場では、「主体的・対話的で深い学び」（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）の推進が叫ばれている。これは、子どもたちの学習場面のみならず、教師の学ぶ場においても同様であり、「アクティブ・ラーニング型」の教員研修への転換が目指されている（中央教育審議会 2015）。そうしたなかで、「ワークショップ」と呼ばれる取り組みが、実際の教員研修場面でも多くみられるようになった。ワークショップとは、「講義など一方向的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学びあったり創り出したりする学びと創造のスタイル」（中野 2001, p.11）を指すものである。本稿で取り上げるインプロという活動も、その学び方は講義スタイルではなく、参加者が実際に活動を体験したり舞台に立ったりなど、身体を通じて学んでいくワークショップのスタイルをとる場合がほとんどである。

インプロは、教師教育や教員養成の文脈でも活用されてきている。筆者は、三重県における教員研修を主対象として、教員研修へのインプロの活用に関する実践的研究を進めてきた。園部（2018）では、インプロの活動の1つである「ステータス」に着目し、初任者教員が「ステータス」を学んだときに省察される学校現場での対人コミュニケーションの特徴について明らかにした。また、園部（2019）では、教育委員会において研修業務を担う教師教育者へのインタビュー調査から、インプロがいかなる面で教員研修に活用し得るかを検討した。

2.3 本実践までの経緯

三重大学教職大学院では、三重県教育委員会と連携し、初任者研修（校外研修における選択研修）の一部を同大学院の教員が担う取り組み「三重大学教職大学院連携講座」を2016年度より継続している。筆者は、2016年度より、同取り組みにおいて、「学校現場のコミュニケーションを振り返る」と題した講座の講師として、インプロのワークショップを取り入れた初任者研修を年1回おこなっている。

同研修のねらいは「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」ことである。毎年20名前後の初任者が受講しており、校種の制限がないことから、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校など、様々な学校に勤める初任者教員の受講がみられる。研修会場としては、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）を使用し、3時間ほど実施されてきた。

しかし、2020年度については、新型コロナウイルス感染拡大の影響により、同年6月、同研修をオンラインで開講することが決定した。研修実施日は2020年9月8日（火）となり、Zoomを用いて各勤務校にいる初任者教員の受講者たちをつなぎ、研修を進めていくことになった。

筆者は、三重大学の2020年度前期授業が全面オンライン開講になったことに伴い、自身の担当する教

職大学院の科目において、Zoomによるオンライン型授業をおこなってきた。同授業では、通常の対面型授業と可能な限り同じスタイルになることを目指し、オンライン型であったとしても教員と受講者間、受講者間の対話やディスカッション、受講者によるプレゼンテーションや模擬授業等、双方向的なスタイルとなるよう授業デザインをおこなってきた。しかし、インプロのワークショップのように、実際に身体を動かしたり、身体を通じて他者と関わったり、自分以外の何かを演じたり、といった活動は、同授業のなかで扱われなかった。そして、そうした活動の未経験さは、筆者がインプロを用いた教員研修をオンライン型で実施することの「不安」へと結びついていた。

3. 試行ワークショップ

3.1 概要

先述した「不安」を解消するため、三重大学教職大学院の院生、筆者とつながりのあるインプロ実践者（オンライン型インプロワークショップの経験を有する者）に協力を仰ぎ、研修本番に向けた「試行ワークショップ」（以下、「試行WS」と略記）を事前に実施することとした。

試行WSは、2020年8月7日（金）14時～16時に、研修当日と同様、Zoomを用いてオンライン型で実施された。参加者は、三重大学教職大学院の現職教員学生2名、学部新卒学生1名、インプロ実践者4名、筆者、の計8名であった。なお、三重大学教職大学院の学生のなかにインプロ経験者はいなかった。

試行WSの事前準備として、筆者が試してみたいインプロのゲームやアクティビティを事前にピックアップしたほか、板書の代わりとして使用するための付箋とマーカーペンを用意した。

試行WS当日は、冒頭で主旨を説明し、インプロ実践者たちが過去に参加したオンライン型インプロワークショップで体験したことのあるゲームやアクティビティを提案したり、筆者が事前準備としてピックアップしたものに組み込んだり、柔軟に進められていった。

3.2 実施内容

試行WSにおいては、以下のゲームやアクティビティに取り組んだ。なお、^(※)印を付したのものに関しては、インプロ実践者らより提案されたものである。

3-a. 嘘入り自己紹介^(※)

自分に関することを3つ相手に紹介するが、そのうちの1つに“嘘のこと”を入れ、他の参加者（聞き手）が3つのうちいずれが嘘かを当てる、というものである。

この「嘘入り自己紹介」のねらいは、第1に、一般的な「自己紹介」（自分について“本当のこと”を紹介するもの）よりも、聞き手が自己紹介をしている人の様子をよく見るようになったり、話された内容をよく聞くようになったりする、という点にある。すなわち、聞き手は、「どれが嘘か」を見極めなければならないため、「アクティブな聞き手」となるのである。第2に、“嘘を入れる”ことが、インプロという演劇の世界に結びつく要素となっている、という点にある。“演じる”ということは、自分以外の誰かに“なる”行為であり、それは言い換えれば“嘘をつく”ことであるともいえる。このアクティビティに取り組むことで、演劇未経験者であっても、特別な訓練なしに“演じる”という行為が自然にできていることを実感できるのである。

試行WSでは、Zoomの「チャット」機能を活用し、自己紹介をする人が自身に関する3つのこと（うち1つは“嘘のこと”）をチャット内に記入し、それを全員宛に送信し、いずれが嘘だと思うかを他の参加者に尋ねていくかたちで進めた。そして、この流れで、参加者8人全員が順に1人ずつ「嘘入り自己

紹介」をおこなった。

3-b. 共通点探し／カテゴリーゲーム^(※)

「共通点探し」とは、2人組になり、制限時間内（1～2分程度）に会話を通して2人の共通点を見つけていく、というものである。「カテゴリーゲーム」とは、「〇〇な人」などと、自分にも当てはまる内容を全体の場で発し、それに当てはまる他の参加者がその人の近くに集まる、ということを繰り返しながら、その集団にどのような人がいるのかを把握していくものである。

試行WSでは、こうした2種類のゲームの要素を組み合わせた新たなゲームが紹介された。まず、全体で1つのテーマを決める。ここでは、「コロナで生じた生活の変化」がテーマとなった。そして、そのテーマ設定を受けて思い浮かんだことのある参加者が発言する。例えば、「電気代が上がった」「よく散歩するようになった」などという発言が出された。そして、その発言に対して同意・共感する場合は、「それなー」（＝同意・共感を示す「若者ことば」）とつぶやく、というものである。

3-c. さしすせそ禁止ゲーム

2人が舞台上に立ち、与えられた設定で会話（即興で演技）をするが、セリフのなかに「さ」「し」「す」「せ」「そ」が含まれていたらアウト（シーン終了）になる、というものである。「さしすせそ禁止ゲーム」のねらいは、「失敗」の大切さ・おもしろさに気づいてもらう点にある。「さ」「し」「す」「せ」「そ」を含まないようにとセリフ選びに躍起になるのではなく、「さ」「し」「す」「せ」「そ」を含むセリフを言ってしまったときに、その「失敗」を受け入れ「失敗した」という反応をオープンに見せれば、その「失敗」は観客にとってよいもの・価値あるものと映るのである。

試行WSでは、筆者が2人を指名し、2人の関係（きょうだい、教師と生徒、など）の設定を伝え、指名されていない他の参加者に、セリフのなかに「さ」「し」「す」「せ」「そ」が含まれていないかチェックする役割を与え、シーンを進めていった。

3-d. ミラー

2人が向かい合い、1人が「人間」役、もう1人が「鏡（ミラー）」役になり、「人間」役の動きにあわせて「鏡」役が動くというものである。「ミラー」のねらいは、相手の身体の動きを観察し、その動きに合わせて、また自らリーダーシップをとって相手の身体を動かしたりする体験をすることである。

試行WSでは、「人間」役の動きに全員が合わせ、しばらく経ったところで、「人間」役が「〇〇さん」と次の「人間」役を指名することで役割を交代させていった。

3-e. 私は木です

3～4人組をつくり、そのうちの1人が「私は木です」と言って木のかたちを身体でつくり、別の誰かが「私は〇〇です」と、「木」から連想されるもののかたちを身体でつくって「木」とともにポーズをとり、また別の誰かが「私は△△です」と、それらから連想されるもののかたちを身体でつくってポーズをとる。3人でポーズをとったところで、「木」のポーズをとった人が「〇〇」か「△△」いずれかを残すことを伝え（例えば、「私は〇〇を残します」と言う）、今度は、そのものがはじまりとなって、身体を使った連想を繰り返していく、というものである。「私は木です」のねらいは、他者のアイデアをもとに想像力を膨らませることや、身体を使って他者と関わることを体験することである。

試行WSでは、全体でデモンストレーションをして手順を確認した後、Zoomのグループ活動機能「ブレイクアウトルーム」を設定し、3～4人の小グループでゲームを進めていった。

3-f. むかしむかし

「むかしむかし……」「毎日毎日……」「ところがある日……」など、文章の冒頭の言い回しが決まっているなかで、それに続く一文を付け足し、協働で物語を完成させていく、というものである。物語の内容のコントロールを担ったり、他者に任せたりしながら、他者とともに物語を紡いでいくことがねらいである。

試行 WS では、デモンストレーションとして、ファシリテーター（筆者）が「むかしむかし、〇〇さん（参加者名）」と指名し、指名された参加者がその言い回しに続く一文を発することで物語を紡いでいった。冒頭の言い回しには、「むかしむかし」「毎日毎日」「ところがある日」「そして」「そして」「そしてついには」「その日以来」「教訓」の 8 種類がある。これらを用意した付箋に書き込み、提示した。デモンストレーションの後、参加者を 2 グループに分け「ブレイクアウトルーム」に誘導し、各小グループでこのゲームを体験した。

3-g. タッチブルー（※）

ファシリテーターが「青いもの」などと、色を指示すると、参加者が部屋のなかにあるその色のものを探しそれに触れる、というものである。ワークショップをおこなう空間に何があるか・どのような人がいるかを参加者が認識したり、その空間にいることに慣れたりすることをねらいとして実施される。

試行 WS では、ファシリテーターが色の指示をした後、参加者は、いま、現実にいる空間のなかにあるその色のものを持ってきてカメラの前に差し出す、というかたちで進められた。

3.3 試行ワークショップからみえた課題

次に、試行 WS で何が起こったのか、そしてそれらからみえてきた課題について整理し、研修当日に向けて、それらの課題に対していかなる対策を考えたのかを記述する。

3.3.1 多様な参加者の接続・受講環境：声を出すこと、動くこと

1 点目は、参加者の接続・受講環境が異なっていることがもたらす難しさである。具体的には、第 1 に、参加者の所有しているツール（ウェブカメラ、マイク、スピーカー等）の有無によって、第 2 に、参加者がどこから参加しているかによって、参加者の参加スタイルが同じではなくなるということである。

試行 WS 時には、参加者全員がカメラとマイクのある端末から参加していたため、全員が自らの顔を表示し、発言したいときにはいつでも発言できる環境にあった。ただ、発言に関しては、できないタイミングもある参加者もいた。例えば、試行 WS に参加している現実の空間に、同 WS とは無関係の他者がいる場合である。

例えば、「3-b. 共通点探し／カテゴリーゲーム」では、他者の言ったことに対して同意・共感する場合は、「それなー」と自ら発言することになる。もし、周りに、研修の主旨を知らない同僚教員がおり、初任者研修受講中の初任者教員が突然「それなー」と発言したら、少し驚かれてしまうかもしれない。それは、急に声を出したこと自体への驚きのほか、「それなー」という表現が通常の研修で用いられるようなフォーマルな言葉遣いではないことから生まれると考えられる。また、「3-g. タッチブルー」のように、指示された色のものを現実の空間から探すために席（接続端末の前）を離れ、現実の空間を移動する活動の場合、そうしたことが同じ空間にいる同僚教員の業務に支障を生じさせる可能性もある。

研修当日、受講者である初任者教員は、全員が勤務校から受講することになっていた。そのため、受

講者への事前告知として、本研修が双方向的な研修であること、カメラやマイクなどが使用可能な端末を準備し、発言したいときにはいつでも発言できるような環境を整えてほしいこと等を、要項を介して伝えていただくことにした。筆者にとっての理想は、受講者が勤務校内の空き教室等1人になれる空間から研修に参加してもらうことであった。しかし、各学校の状況は様々であり、研修当日、受講者全員がいかなる場からこの研修にアクセスするのかは、当日になってみなければわからなかった。

そこで、研修当日に向けて、顔を写せない（声のみの参加）受講者がいた場合、声を出せない（カメラで顔を映すのみの参加）受講者がいた場合、それら両方が難しく聴講のみの受講者がいた場合、それぞれいかなるゲームやアクティビティが可能かを検討し、それぞれについて扱う可能性のあるゲームやアクティビティをリストアップすることとした。

また、例年の研修で実施している、体験を踏まえた「振り返り」については、無理に全体場で発言、共有するのではなく、配布される感想用紙への記入等、個人的な省察にとどめてもらおうと考えた。

3.3.2 「チャット」機能の効果的な活用：「書き言葉」と「話し言葉」

2点目は、「書き言葉」と「話し言葉」のバランスを検討していく必要があるということである。「書き言葉」は、様々な理由で発言することの難しい参加者がいた場合であっても活動に参加できるツールの1つとなり得る。しかし、試行WSでは、「書き言葉」を使用する場合、「話し言葉」よりも時間を要してしまう場面がみられた。

例えば、「3-a. 嘘入り自己紹介」では、「チャット」機能を活用し「書き言葉」によって活動を進めていったが、全員が1人ずつ順番を回していったこともあり、時間がかかってしまった。特に時間がかかったと感じられたのは、自己紹介する側が、3つの自己紹介の文章を何にするか決め、それをチャットに書き込むときであった。「話し言葉」とは異なり、「書き言葉」の場合は、「送信」ボタンを押す前に文章を推敲できる。そうしたことから、何をどう表現するかを考え始めてしまう参加者もみられた。

こうした課題に対して、次のような対策を検討した。まず、「書き言葉」を効果的に用いていくために、活動する集団の人数を減らし、時間を確保するというものである。また、「単語のみ」など、書いてほしい文字数を少ないものに指定することも、時間の確保にも結びつくと考えた。また、書かなくても成立する活動には「話し言葉」で取り組むなど、「書き言葉」を無理に使用しない方法も念頭に置いておく必要があると感じた。

3.3.3 「ブレイクアウトルーム」機能の効果的な活用：全員での活動とグループでの活動

Zoomのメリットの1つは、「ブレイクアウトルーム」という機能を活用して、オンライン上でのグループ活動が容易にできる点にある。しかし、試行WSを通して、「ブレイクアウトルーム」を活用することで生じる課題もみえてきた。

インプロのワークショップでは、事前にグループ編成が決められておらず、グループ編成自体も当日その場で決まっていく。また、ワークショップのあいだ常にグループメンバーが固定されているのではなく、様々な参加者とともゲームやアクティビティを体験できるようにするために、何度もグループを組み替えていく場合が少なくない。しかし、オンライン型では、前回同じグループになった参加者が入らないようなグループ編成を瞬時におこなうことは難しい。ファシリテーターがグループの構成員をどうするかを考え始めると、そこで時間をとられてしまうのである。

また、「ブレイクアウトルーム」における各グループの様子を、ファシリテーターが瞬時に把握することも難しいことがみえてきた。ファシリテーター（ホスト）が各「ブレイクアウトルーム」を行き来することは、Zoomの機能上可能であるが、ファシリテーターが入ることでグループにおける雰囲気を壊

してしまう可能性もある。

こうした課題への対策として、グループ活動を取り入れることに執着せず、全員のできるゲームやアクティビティの割合を増やしていくことを考えた。全員のできるゲームやアクティビティをおこなうということは、ファシリテーターが参加者全員の様子を把握し、困惑している参加者がいた場合には介入・支援するなど、参加者が負担なく他者と関わっていけるようにするためにも有効であると感じた。

4. インプロを活用したオンライン型初任者研修

4.1 概要

2020年度の初任者研修「学校現場でのコミュニケーションを振り返る」（以下、「研修」と略記）は、2020年9月8日（火）13:30～15:40、前年度までの対面型に代わり、Zoomによるオンライン型で実施された。例年、研修時間は3時間としていたが、本年度については、オンライン化に伴う体調面や接続面等を考慮し、2時間に短縮することとした。講師を務めた筆者は、三重県総合教育センターの研修室から、そして、受講者である初任者教員たち（19名）は、各自の勤務校からZoomにアクセスし、研修に参加した。

事前の注意事項として、本研修がワークショップ形式をとり、受講者に活動への参加や発言を求めることがあるため、カメラやマイク等の機器を可能な限り準備してほしいこと、そして、研修当日には勤務校の同僚教員が周囲にいない環境（空き教室等）で可能な限り受講してほしいこと、等を受講者に要項を通して伝えていただいた。また、研修当日に使用する可能性のある、A4用紙数枚とマジックペンを各自用意してもらうこととした。

研修において実施する内容（プログラム）については事前に決定せず、当日の受講者の様子や接続・受講環境の状態、そして試行WSで得られたことを踏まえ、当日の研修のなかでゲームやアクティビティを即興的に選択していくこととした。

4.2 実施内容

研修当日には、先述の試行WSで得られたことを踏まえ、また、受講者の接続・受講環境等を考慮し、以下のゲームやアクティビティに取り組んだ。なお、^(***)印を付したものは、試行WSでは実施しておらず、筆者自身が研修当日に初めてオンライン上で取り組んだものを指す。加えて、研修の最後には、普段の教育実践活動におけるコミュニケーションという視点から、研修を通して感じたことや考えたことについて、受講者同士で聞きあう時間をわずかに設けた。

4-a. 「ワークショップ」に関する説明と「呼ばれたい名前」の決定^(***)

一般に、ワークショップでは、本名ではなく当日その場で「呼ばれたい名前」を自分でつけるということがおこなわれている。それは、ワークショップが、日常における人間関係、特に役職等によって形成される人間関係を取り払った上で人と人が出会い、新たな関係やものごとをつくりあげていくことを目指していることとも関連している。

研修においても、Zoomに映し出された自身の顔の左下に掲示される名前について、「名前を修正する」というボタンを活用し、受講者自らが、本研修のなかで使用したい「呼ばれたい名前」を入力した。また、あわせて、本研修で使用する可能性のある番号（1～19）を筆者がランダムに個人に割り振り、「呼ばれたい名前」の前に入力してもらった。

4-b. ボールまわし (***)

ランダムに割り振られた個人番号の順に、「(架空の) ボールを投げる」動作をつないでいくというアクティビティを全員でおこなった。このアクティビティをおこなった理由は、本研修を双方向型・参加型で進めていくこと、特に受講者自身が身体を動かしたり言葉を発したりしながら進めていくことを、アクティビティを通して伝えたいと考えたためである。

当初、この「ボールまわし」とあわせて「なまえまわし」、すなわち、個人番号順に受講者が自分の名前と次の番号の受講者の名前を呼びながらつないでいくというアクティビティをおこなうことも想定していた。しかし、研修当日、職員室から研修を受講していた者がおり、声を出すことができなかったため、「なまえまわし」をおこなうことをやめる判断をした。

4-c. 嘘入り自己紹介

試行 WS でおこなった「3-a. 嘘入り自己紹介」を実施した。まず、デモンストレーションとして、筆者自身の自己紹介を「チャット」に入力した上で進め方を説明し、その後、3~4人の小グループに分かれた「ブレイクアウトルーム」において、受講者全員が体験した。

4-d. アンケート

先述の「4-c. 嘘入り自己紹介」を通じた自己紹介を全体の場でできなかったため、受講者全員が全員の様子を知ることのできるアクティビティをと考えた。そこで実施したのが、試行 WS でおこなった「3-b. 共通点探し/カテゴリーゲーム」の手順を変更したアクティビティである。

1つ目は、ファシリテーターが提示した文章に対する現在の自分の状態を「1」「2」「3」「4」「5」で判断しチャットに入力するというものである。例えば、「今お腹がすいている」と尋ねたとき、非常にあてはまる者は「5」を、非常にあてはまらない者は「1」とチャットに入力していく。

2つ目は、ファシリテーターが自分に関することを1つ言い、それに自分もあてはまると思った受講者が「同じ」とチャットに書き込むというものである。試行 WS で「3-b. 共通点探し/カテゴリーゲーム」をおこなったとき、現実の空間に他者がいたために「それなー」と発言しにくい様子がみられた。そのため、研修では、声を出さずに「同じ」という言葉をチャットに入力するという方法をとった。

4-e. 実物しりとり (***)

試行 WS でおこなった「3-g. タッチブルー」に類似するものとして、「実物しりとり」を実施した。「実物しりとり」とは、実際にいまいる空間にあるものの名前だけを使ってしりとりをしていくというものである。ただし、「ものの名前」をいかに捉えるかは自由であり、例えば、いま使っている机の上にある「ペットボトル」を、「ペットボトル」と呼んでも「お茶」と呼んでも「苦い飲み物」と呼んでもいいというルールにした。手順説明の後、全体でデモンストレーション的にしばらくおこない、その後「ブレイクアウトルーム」機能を使い3~4人の小グループに分かれ、実施した。

対面型研修とは異なり、今回のオンライン型研修は、受講者が異なる場所から同時に研修を受講するという点に特徴がある。そこで、受講者たちがいまどのような場からこの研修にアクセスしているのかに目を向けてほしいと考え、この「実物しりとり」をおこなった。

4-f. むかしむかし

試行 WS でおこなった「3-f. むかしむかし」を同様の手順で実施した。

4-g. さしすせそ禁止ゲーム

試行 WS でおこなった「3-c. さしすせそ禁止ゲーム」を同様の手順で実施した。ただし、時間の関係から全身体験することはできず、希望者及び筆者が指名した数名による実施にとどまった。

4-h. ステータス (***)

「ステータス」とは、インプロにおける演技の技術の1つである。集団において「自分が中心とされている人をステータスが高い人、端っこだと思っている人をステータスが低い人」(高尾・中原 2012, p.154)と捉える。筆者は、昨年度までの同研修(対面によるもの)において、この「ステータス」と呼ばれるアクティビティに重点を置き、研修時間を割いて初任者教員らと探究してきた(園部 2018)。

しかし、今回は着席のまま実施されたため、ステータスの技術のうち、座ったままでも体験できるもののみを扱った。具体的に扱ったのは、「肩と胸を外側に開く/肩と胸を内側に開く」、「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」、「頭の位置を動かさない/頭を上下左右に小刻みに動かす」というものであった。これらはそれぞれ、前者のように身体を動かすとステータスが高く、後者のように身体を動かすとステータスが低く見られることになる。研修では、こうした説明の後に「ブレイクアウトルーム」機能を用いて2人組になり、交互にこれらの身体の状態をつくった上で会話をし、どのように感じるかを体験してもらった。

4.3 研修からみえたこと

次に、研修の実施を通してみえてきたことについて、3.3で述べた3つの視点から省察し、記述する。

4.3.1 声を出すこと、動くこと：多様な受講者の接続・受講環境と、全員に配慮した活動選択の困難さ

試行 WS に比べ差異が大きかったのが、研修当日の受講者の接続・受講環境である。試行 WS の参加者(筆者除く)が7名であったのに対し、研修の受講者は19名であった。いずれも、Zoomの画面表示モード「ギャラリービュー」(参加者全員が全員の反応を見ることができるモード)を使用していたが、対面での研修時と同様、受講者数が増えれば増えるほど、全員の反応・様子の把握には困難さが伴うこととなってしまった。

特に、多様な環境から受講者が研修を受講していたため、全員が同じ条件で取り組むことができる活動を選ぶのが困難となった。例えば、研修には、職員室から受講しており近くに同僚教員がいるために声を発することができない者、設定の都合上、自身の顔は他の受講者に向けて映されているが、自身が他の受講者の顔を見ることができない者がいた。また、同じ勤務先の初任者教員が複数名受講しているために、現実の空間でも他の研修受講者がいるなかで受講している者たちもいた。また、インターネット接続の状態が安定せず、途中で抜けてしまい再び入り直すということを繰り返す者もみられた。

例えば、「ことば」に関するゲーム(例えば、「3-c. さしすせそ禁止ゲーム」など)を選択したときには、ことばを発することができない受講者は参加できなくなってしまう。「ことば」を使わず「からだ」だけを使う活動(例えば、「3-d. ミラー」など)を選んだとしても、他の受講者の様子が画面に映し出されていない受講者には参加できないものになってしまう。また、研修とは無関係の他者(例えば、職員室内にいる受講者の同僚教員)への配慮も考えていかなければならないことに、オンライン型研修の複雑さと困難さを実感した。

4.3.2 「書き言葉」と「話し言葉」：オンライン化がもたらす表現行為の容易さ・困難さ

試行 WS では、「チャット」機能を活用し「書き言葉」を使用した場合、受講者が書く内容を吟味し始

め時間を要してしまうことがみえてきた。そのため、研修においては、受講者が「書き言葉」を用いる際には、ファシリテーター側が指示した短い表現を用いるというルールのもと、ゲームやアクティビティを進めていった。

特徴的であったのは、ファシリテーター側が決めた短い「書き言葉」を用いるというルールは、研修において、受講者が実際に取り組むなかで次第に変更されていったことであった。「4-d. アンケート」の2つ目のアクティビティをおこなっていたときのことである。これは、例えばファシリテーターが「今お腹がすいている」と言ったとき、受講者が自身もそれに該当すればチャット内に「同じ」と書き込むものである。しかし、このルールで進めていくと、「同じ」ではない者は同じではないことを無反応以外の方法で表現することができなくなってしまう。研修では、実際にファシリテーターの役割を受講者に任せるとき、その受講者が発したものに対して、「同じ」以外の表現で書き込む様子がみられた。例えば、「お酒が好き」というものに対して、「同じ」という返答のみならず、「飲めない」や「少し」など、新たな表現による返答が、自発的に受講者のなかから出されるようになってきたのである。

一方、「話し言葉」については、研修内で「話し言葉」によって考えを表現することの困難さがみられた。試行WS時には参加者数も比較的少なく、参加者の半数は顔見知りという関係のなかで進められた。しかし、研修の場合は、受講者人数も多いことに加え、大半が初対面ということになる。こうした関係性が受講者のふるまいに影響を及ぼす場合も少なくない。例えば、一般に、参加人数の多いオンライン会議の場合、発言者の発言内容をクリアにするために、参加者は原則「ミュート」機能をオンにし、周りの音声は他の参加者に聞こえないような状態をつくる。本研修でも同様に、受講者は「ミュート」機能をオンにした状態から始まり、自身が発言するタイミングが来たときのみ「ミュート」機能を解除するかたちで進められた。しかし、この「ミュート」のオン・オフの明確さは、受講者個人が全体に向けて発言することのハードルを上げてしまう。特に、講師側が指名せず、受講者自身の主体的な発言（質問や感想）を促すとき、「わざわざミュートを解除してまで全体に言うほどのことでもない」という認識を受講者自身が持ってしまう、気軽に発言できなくなってしまうようであった。

4.3.3 全員での活動とグループでの活動:グループ活動の様子の把握の困難さ

3点目は、グループ活動の様子の把握が難しいということである。Zoomにおいて、ファシリテーターは、グループ活動がどのような雰囲気で行われているのか、瞬時に把握することが難しい。ファシリテーター（ホスト）として、各「ブレイクアウトルーム」への参加は可能ではあるが、グループ活動の途中でファシリテーターが突然画面上に現れることになり、グループ内に生み出されていたそれまでの雰囲気を壊したり、活動のエネルギーを停止させてしまうように働く場合もある。場合によっては、「監視されている」と感じ、かたくなってしまう参加者もみられる。

ファシリテーターにとって、各グループの様子がわからないことがもたらす難しさの1つは、グループ活動をどのタイミングで終わるよう指示を出すかが判断しづらいことである。対面型インプロワークショップの場合、ファシリテーターは、各グループの様子を遠目に見ながら、その活動に楽しく取り組んでいるかや飽きが来ていないかなどを観察し、適切なタイミングでグループ活動をストップさせている。しかし、Zoomにおいてはそうした判断基準となり得る参加者の様子に関する情報が得られ難いため、タイミングを間違えると、参加者のなかに不満足感を抱かせてしまうことに結びついてしまうのである。

ファシリテーターのみならず、参加者にとっても、他のグループの様子がわからないことは少なからず自身のグループにおける活動にも影響するようである。対面型インプロワークショップの際、グループに分かれた後、他のグループがどのような雰囲気で行っているのかを近くで感じ取りな

がら、自らのグループでの活動に結びつけていく場合がある。例えば、自らのグループがあまり盛り上がっていないとき、隣のグループが活動している声などに影響を受けて、それらを原動力に活動を進めていくということがしばしばみられる。しかし、同様の状況が「ブレイクアウトルーム」内で起こったとき、そこに他のグループの様子が映ることはなく、自分たちが話さない限り「無音」状態となってしまう、それがさらに「盛り上がらない」ことや「気まずさ」に結びついてしまうのである。

5. おわりに

本稿の目的は、インプロを用いたワークショップ型の初任者教員研修をオンライン開催としたとき、研修計画および事前試行ワークショップの過程、及び研修当日に何が起り、いかなる課題が浮上したのかを記述することであった。Zoom を使用しオンラインでインプロワークショップをおこなうということは、時間は共有しているが、身体によって同じ空間は共有していないということでもある。そのため、対面型インプロワークショップでは問題なくできていたことが、オンライン型になると難しくなってしまうということが起こった。本稿の最後に、こうした「いま、ここにいないこと」をめぐる生じる課題と、「いま、ここにいない」からこそ生まれる可能性について考察したい。

5.1 「いま、ここにいないこと」がもたらす課題

インプロワークショップをオンラインで実施することの課題は、参加者が「いま、ここにいないこと」からもたらされているとも言える。ここでは、ファシリテーターが抱く課題と、参加者側が抱く課題に分けて検討することとする。

前者の、ファシリテーターが抱く課題としては、対面型のワークショップで「判断材料」としていた様々な情報がオンライン化によって得られなくなってしまう、ゲームやアクティビティの選択が困難となるというものである。今回の取り組みを通してみえてきた、インプロワークショップにおけるファシリテーターの「判断材料」には次の3点があった。

第1に、受講者の「からだ」である。Zoom によるオンライン型ワークショップでは、受講者のウェブカメラを介して画面に映し出される部分（本研修の場合は、顔）しか見ることができない。この体験を通して、筆者は、対面型インプロワークショップの場合には、参加者がどのような姿勢で立っているのか、座っているのか、空間のなかでどのような位置にいるのか（ファシリテーターにとって近い位置にいるのか、遠い位置にいるのか、中心にいるのか、周辺にいるのか、など）を活動選択の判断材料としていたことに気づいた。

第2に、受講者のインフォーマルな発言、言い換えれば、ワークショップ中になされる「つぶやき」のようなものである。Zoom によるオンライン型ワークショップでは、他の受講者への配慮から自身が発言しない場合には「ミュート」機能をオンにしている。そのため、他者に向けて発されることばはフォーマル性を帯びたものとなり、インフォーマルなことば、特に「わからない」「できない」などネガティブな意味を含む受講者の「ホンネ」のような「つぶやき」をファシリテーターが聞きとることが難しくなってしまうのである。

第3に、グループ活動中の受講者の様子である。Zoom では「ブレイクアウトルーム」によって受講者が小グループに分けられた後、ファシリテーターが自由に各グループの様子（雰囲気、進み具合）を見に行くことが難しい。そのため、そのグループ活動の「やめどき」や、活動直後の補足説明や活動の意味付けのことば、次の活動を何にするかを判断するのが困難となってしまうのである。

後者の、参加者側が抱く課題については、主に次の2点があると考えられる。

第1に、グループ活動の難しさである。Zoom の「ブレイクアウトルーム」機能を活用したオンライ

ン上でのグループ活動は、全員がいた場から瞬時にそのグループのメンバーだけになってしまうような感覚を参加者に与えてしまう。対面型のワークショップでは、近くにいる他のグループの様子を見ることができたり、他のグループの声が BGM のように届いてくる。しかし、「ブレイクアウトルーム」は、そこに割り振られたメンバーの誰かが話し出さない限り、「無言・無音状態」が続くことになってしまう。そして、こうしたことが活動参加へのエネルギーを「冷却」させる方向に働いてしまう場合もある。

第2に、「いま、ここにいないこと」に加え、「同僚教員（先輩教員）がいること」がもたらしている参加の難しさである。筆者が最も懸念していたのは、研修当日、現実の空間に同僚教員がいるなかで本研修を受講しなければならない受講者の存在であった。というのも、本研修では、ねらいを「日々の教育実践をコミュニケーションという視点から振り返る」ことと設定していた。そのため、実際、昨年度まで対面型で同研修を実施していた際には、後半の「振り返り」のなかで、勤務校の先輩教員とどのようにコミュニケーションをとっていけばいいのかという視点からのコメントが出されるなど、同じ「初任者教員」という立場であるからこそ共有しあえる悩みや課題などを語りあうことも研修の1つのポイントとなっていた。しかし、今年度は、近くに同僚教員がいた場合、そうした発言をすること自体が難しくなってしまう。また、同僚教員について直接的に話さないとしても、ワークショップのなかで様々な声を出す場面があったときに、声を出すことが同僚教員にいかに見られるのか気になってしまったり、業務中の同僚教員の迷惑となってしまうたりする場合もある。すなわち、インプロワークショップを取り入れたオンライン型の初任者研修の場合、受講者だけでなく、受講者の周り（研修を受講する現実の空間にいる人々）の様子にも配慮しながら進めていく必要があると言える。

5.2 「いま、ここにいない」からこそ生まれる可能性

しかし、オンライン型のインプロワークショップには、難しさや課題ばかりではなく、「いま、ここにいない」からこそその可能性もある。今回の取り組みからみえてきたのは、現実の空間を積極的に利用することのおもしろさである。こうしたことを実感できるゲームとして、具体的には、「3-g. タッチブルー」や「4-e. 実物しりとり」があった。いずれも、受講者が現実にいる空間のなかに存在する物を用いてゲームが進められていくものである。これらは対面型インプロワークショップでも実施可能であるが、参加者が現実には異なる空間にいるという、オンライン型であることを生かしたからこそおもしろく感じられるものでもある。

また、オンライン型初任者研修は、「同僚教員がいること」を積極的に扱える可能性にも拓かれている。すなわち、受講者それぞれの勤務校から受講することによって、これまでの対面型の研修ではその空間に存在しない同僚教員を巻き込んでいたり、間接的に影響を与えていたりすることを研修デザインのなかに組み込んでいくことである。筆者は当初、研修受講中の現実の空間に同僚教員（先輩教員）がいることが、初任者教員の参加や発言の萎縮に結びついてしまうのではないかと懸念していた。しかし、試行 WS を終えた後に参加者の1人である教職大学院・現職教員学生から指摘されたのは、近くに他の教員がいる環境から本研修を受講することが、勤務校での教員間でのコミュニケーションに結びつくのではないかと、というものであった。本研修では、こうした可能性を実践的に検討することができなかったが、今後もオンライン型研修が続くのであれば、こうした「いま、ここにいないこと」のよさや、オンライン型であるからこそできる研修のあり方を、実践を繰り返しながら発見・探究していきたい。

引用文献

- 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）」平成 27 年 12 月 21 日。
- 中野民夫（2001）『ワークショップ：新しい学びと創造の場』岩波書店。
- 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, p.1-24.
- 園部友里恵（2018）「初任者研修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」『三重大学教育学部研究紀要（教育科学）』69, p.299-311.
- 園部友里恵（2019）「教師教育者の語りからみるインプロ（即興演劇）の教員研修への活用可能性」『三重大学教育学部研究紀要（教育科学）』70, p.209-220.
- 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。

註

- 1) 2016 年度については、「教師としての専門性を開発する」（他教員と共同担当）と題した研修のなかの一部として「学校現場のコミュニケーションを振り返る」を実施した。

謝辞

本稿で取り上げた初任者研修を遂行するにあたり、多くの方のご尽力を賜りました。三重県教育委員会研修推進課の堀内拓志先生と杉野拓也先生には、研修計画の段階から何度も相談に乗っていただき、研修当日も様々な面でサポートいただきました。そして、個人情報保護の観点からお名前を出させていただくことはできませんが、本稿が取り上げた初任者研修を受講いただいた 19 名の先生方に心から感謝申し上げます。

また、本研修を実施するにあたり、試行ワークショップにご協力いただきました三重大学教職大学院・院生の加藤大輔さん・谷中聖子さん・前葉愛理さん、オンラインでのインプロワークショップのご経験を惜しみなくご提供くださったインプロ実践者の福田寛之さん・野村真之介さん・中込裕美さん・中込泰市さん。皆様のおかげで、私にとって初めての“インプロ・オンライン教員研修”という未知の世界の実践に、少しばかりの自信をもって臨むことができました。本当にありがとうございました。