

I 本研究の意図と課題

本研究は、教師の社会的コンピテンスとコミュニケーション能力を開発するためのトレーニングプログラムを教育学的スーパービジョンに統合することを意図している。

研究代表者は、これまで一貫してテーマ「教授コミュニケーションと協同」に取り組んできた。「教授コミュニケーションと協同」の理論研究の成果は、平成7年度に科学研究費補助金（研究成果公開促進費）の交付を受けて、『教授コミュニケーションと教授言語の研究—コミュニケーションとことばの教科論的分析』（風間書房平成8年2月）として発表した。この理論研究の成果は、教授学のパラダイム転換の意義をもつ。伝統的に教授過程は認識過程として把握されており、したがって教授目標は何よりも子どもの認識形成にあった。しかし、この研究成果は、①教授過程は社会的コミュニケーション過程であり、認知活動はコミュニケーション過程のなかで実現される、②教えることと学ぶことを構成するすべての要素は教授コミュニケーションを介して実現される、③したがって、教えることと学ぶことの方法的操作は、コミュニケーション行動として実現される、ことを明らかにした。

この研究成果は、授業において教師が教材ないし教授手段を使って生徒に語りかけ、生徒は教師の話を聞くと同時に提示された教材ないし教授手段と向き合い、それについて、それを使って考え、話し合い、その過程で思考の成果を獲得し、一定の能力を発達させ、クラスの間人間関係を変化させていくという、経験的に知られている授業実践の表象と合致するものである。そこでの思考活動の成果は、まさにコミュニケーション過程で生み出されるものであり、それは個人的な「私の成果」ではなく、協同的に創り出された「複数の私の成果」である。言い換えれば、授業のなかで生徒が獲得する認識は、コミュニケーション過程の成果であり、それゆえコミュニケーション過程の豊富さが認識の豊富さを規定するのである。この理論研究において、コミュニケーションツールとして重点的に検討したのは「ことば」であった。そして授業で使用されることばの分析をとおして、教えるものことばとその使用という意味における「教師言語」と学ぶものことばとその使用という意味における「生徒言語」の複合として「教授言語」と「教授テキスト」を提示し、教授テキストを、①専門用語のレベル、②教授法のレベル、③感性的レベル、④日常語のレベル、に区分し考察した。その成果から、授業のコミュニケーション過程の豊富化のた

めには、何よりも教師のコミュニケーション能力の開発が必要であり、生徒のコミュニケーション能力形成が授業の目標となることを導き出した。

そして、平成 8・9 年度科学研究費補助金（基盤研究（C）（2））「中学校社会科教師のコミュニケーション能力促進のための訓練プログラムの開発」（課題番号 08680288）、平成 10・11 年度科学研究費補助金（基盤研究（C）（2））「社会科における児童・生徒のコミュニケーション能力形成のためのプログラム開発」（課題番号 10680267）に取り組んだ。その後、理論研究をノンバーバルコミュニケーション研究へと拡張してきている。

以上の研究経過から、本研究の課題の一つは、これまでの成果をふまえて、ノンバーバルコミュニケーションを含めた教師のコミュニケーショントレーニングプログラムをより発展させることである。

教師のコミュニケーション能力と社会的コンピテンスは、これまでいわば「自然に」、「経験的に」獲得されると考えられてきた。多くの教師は、日々の新たな経験のなかで、多様な子どもたちとのかかわりの中で、経験的に問題を克服し、その都度、新たな行動規則を獲得してきたし、してきている。そしてその経験はいわば教師集団の経験として、教師の文化として年長の教師から若い教師へと伝授されてきた。しかし、現在、若い教師の早い段階での挫折、年長教師から若い教師への経験伝達機能の不全、熟練教師の葛藤と問題などが存在する状況において、少なからぬ教師が「生徒とうまくコンタクトがとれない」、「生徒とコミュニケーションできない」ことを訴え、さらに教室空間におけるストレスから休職する場合や「燃え尽き現象」も生じている。現在、いわゆる「新しい子どもの登場」の挑戦をうけている学校教育と教師にあつて、そして「伝統的な授業」から「開かれた授業」への転換過程にあつて、教師のコミュニケーション能力と社会的コンピテンスの形成と開発は、新たな局面に到達しているといえるだろう。

以上の現状認識から、教師のコミュニケーション能力と社会的コンピテンスの形成のためのトレーニングの必要性は、二つのレベルで考えられる。一つは、教員養成のレベルであり、二つ目は、すでに教職についている教師の継続教育のレベルである。

「コミュニケーション」のことばのもっとも広い意味において「コミュニケーションすること」、つまり「関係をつくること」がその基礎にあり、その意味で、コミュニケーショントレーニングは、「内容レベル」と「方法レベル」と「人間関係の心理的レベル」の三つのレベルを包括するものである。そして、一般的なコミュニケーション能力が問題なのではなく、教師活動の中心にある授業におけるコミュニケーション能力が問題なのである。さらに、人間関係の心理的レベルでは、ノンバーバルコミュニケーションがバーバルコミュニケーションよりも大きく影響することから、バーバルコミュニケーションとノンバーバルコミュニケーションの調和が問題なのである。

一般的にトレーニングは、一定の行動様式やテクニックや方式や方法やストラテジーの獲得を目標としており、一定の方法によって練習することをとおして獲得されたものが、トレーニー（トレーニングを受ける人）の個性に相応したかたちでトレーニーの行動レパートリーに統合され、トレーニーの日常的活動領域に転換されることを目的としている。

最初のトレーニングプログラムは、周知のようにアメリカで開発されたマイクロ・ティーチングの初期の形式である。この行動主義理論に基づいたマイクロ・ティーチングの開発は、何よりも行動トレーニングをその目標としていた。この行動トレーニングに対して、純粋な行動トレーニングにおいて確かに行動テクニックは獲得されるが、トレーニーが自分の立場を反省したり、あるいは倫理的ポジションを変更させることはない、という批判が存在した。現在のトレーニング構想は、確実にこの批判を克服しようとしている。

教員養成レベルにおけるトレーニング構想は、日常的に生徒とコミュニケーションし、授業を行うために必要な教育学的・教授学的コンピテンスを教員志望学生が獲得するためには、大学での伝統的な、アカデミックな知識獲得だけでは不十分であるという認識に基づいて、目標志向的な、計画に適合し、規則に適合した練習を伴うトレーニングを教員養成プロセスに組み込むべきだという理念から出発している。そして、教員養成レベルにおけるバーバルコミュニケーショントレーニングの必要性について、研究代表者はすでに先行研究において明らかにし、そして、授業の典型的局面におけるコミュニケーション状況を抽出したトレーニングプログラムを開発してきた。したがって、本研究の第1の課題の中心は、ノンバーバルコミュニケーションのトレーニングプログラムを開発し、コミュニケーショントレーニングプログラムを拡大・発展させることである。

そのために、Ⅱ「教授コミュニケーションの多言語性と多声性」において、授業におけるバーバルコミュニケーションとノンバーバルコミュニケーションの関連性と全体性を理論的に明らかにし、Ⅲ「教師のコミュニケーショントレーニングの意義と課題」を明示する。そして、Ⅳ「教師のコミュニケーショントレーニングプログラムの開発」において、すでに開発してきたバーバルコミュニケーションのトレーニングプログラムと、新たに開発した「ノンバーバルコミュニケーションのトレーニングプログラム」を整理し、関連づけようとしている。

本研究の第2の課題は、開発したトレーニングプログラムを教師の継続教育に位置づけるために、スーパービジョン開発に着手することである。

トレーニングが、すでに述べたように、一定の行動様式やテクニックや方法や方式やストラテジーの獲得を目標とし、一定の方法によって練習することをとおして獲得されたものがトレーニーの個性に相応してトレーニーの行動レパートリーに統合され、日常的活動領域に転換されることを目標としているとすれば、すでにさまざまな個人的な行動様式を蓄積し、一定の立場と倫理的ポジションをもつ教師が、行動レパートリーを拡大しようとするときに、トレーニングは有効性をもつといえる。その意味で、単独のトレーニングは教師の継続教育にとっても意味がある。したがって、教員研修のプログラムに、トレーニングプログラムが編入されることが、まずは必要である。

しかし他方で、授業での葛藤や問題をかかえる教師にとって、葛藤や問題が複合的で問題の核心が何であるかが不明瞭な場合が多い。確かに、教師活動支援のための多くの教員研修の機会が提供されている。例えば、校内研修での授業研究がある。校内研修ではたいがい校内の一人の教員が授業をし、管理職、同僚、指導主事あるいは外部の教育学者など

が授業を参観し、観察する。校内研修の目的は多様であり、授業観察後の話し合いでは、観察目標や観察方法が明確に決められていることは少なく、たいてい観察者に「話す価値がある」と思われたことについて意見が出される。例えば、授業の目標、生徒の能動化の度合い、教師と生徒、生徒間のコミュニケーション方式とその問題状況、方法的多様性、教授手段、クラスの全体的状況などである。したがって、話し合いは主観的に経過する。確かにそこでは多様な意見が出され、授業改善のための提案がなされる。授業者は、実践にとって役立つ多くのアイデアや提案や助言を受け取る。しかし授業は変わらない。なぜなら、話し合いの豊富さと多様さは、構造化されずに分散しているために、そして授業者の意図とは必ずしも合致していないために、授業を変えることが難しいからである。

また、教育委員会や大学が研修の機会を提供することも多い。そこで提供される理論や方法は、確かに教師に刺激を与え、関心を引きつけはするが、個々の教師にとってこれまでの自分の授業実践とそこで提供された理論や方法がどこで結びつくのか、あるいはこれまでの実践のどこをどう変えるべきなのかは不明なままである。自分の実践との結合あるいは実践改善は全て、教師個人に任されるのである。それゆえここでもまた、理論や方法を知りはしたが、授業は変わらないという結果になってしまう。

実際に毎日の授業に葛藤や問題を抱えている教師、あるいは授業を変えたいと望んでいる多くの教師は、自分の授業を客観的に考察し、授業での欠落点を自覚し、自由意志での改善を援助してもらう機会を望んでいる。何よりも自分が抱える葛藤や問題を解きほぐし、葛藤や問題の核心を知り、そして自分が必要だと判断した道筋で授業改善に向けた援助を得たいと願っているのである。このような道筋で、自分のコミュニケーションスタイルに問題があると自覚した教師にとって、コミュニケーショントレーニングの機会が提供されるとすれば、それは一般的にトレーニングを受けるよりもはるかに効果的であるし、授業改善に直接的に結びつくと考えられる。このような理由から、伝統的に行われている教員研修とは異なった研修の機会が今求められているのである。コミュニケーショントレーニングは、このような研修と結びついてはじめて、より大きな意味をもつだろう。

教員研修のオールタナティブとして、諸外国で提案されているのが教育学的スーパービジョンである。スーパービジョンは周知のように、19世紀の終わりにアメリカでソーシャルワークの領域で開発され、その後、多様な領域でのスーパービジョンが開発されている。教育労働の領域でスーパービジョンの必要性が言われたのは、70年代以降のことである。教育労働領域でのスーパービジョンは、何よりも教師活動の中心にある授業活動に焦点化され、心理学的スーパービジョンとはそのコンセプトを異にし、「教育学的スーパービジョン」と呼称される。日本では、「教育学的スーパービジョン」の開発がほとんどされていないので、教師の継続教育のためにその開発は急務である。

そのために、V「教育学的スーパービジョンの開発」で教育学的スーパービジョンの基本コンセプトを明らかにし、VI「コミュニケーショントレーニングと教育学的スーパービジョンの統合」において、第1の研究課題と第2の研究課題の結合を試みようとしている。そして最後に、残された今後の研究課題を明らかにしようとしている。