

### 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

本章では、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、つまり総じて教師のコミュニケーション能力開発の必要性について論じる。とりわけ、現代なぜ教師のコミュニケーション能力開発が緊急の課題となっているのかに焦点化する。そして能力開発にとってトレーニングが不可欠の構成要素であることを明らかにすることをとおして、トレーニングプログラム開発の理論的基礎を提示する。

#### 第1節 教師のコミュニケーショントレーニングの必要性

教師は、教科教授をとおして、教科外教授をとおして、全ての学校生活をとおして、生徒に何よりも自主的に考えることを教えること、考えることと理解することを統合すること、しっかりとした知識獲得とならんで自己責任、判断能力、創造性のような能力と資質ならびに協同能力、寛容さ、葛藤解決能力などの社会的コンピテンスを形成することが求められている。すなわち社会的学習と知的学習を統合することが求められているのである。そのために教師は、多様な個性を持つ生徒たちとつきあい、「相互豊富化」をめざして教授し、学校での共同生活のルールをつくりだすのを援助し、同僚教師たちと緊密に協同労働しなければならない。それだけではなく、教師はまた保護者や多様な専門家とも協同しなければならない。教師の質の向上がいわれるとき、それは教師の多様な活動に相応した質の高い知識の習得だけではなく、生徒をはじめとして多様な人間と協同労働するためのコミュニケーション能力と社会的コンピテンスの向上を含んでいる<sup>1)</sup>。

この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質への要求は、社会的ニーズであるだけではなく、何よりもすでに述べてきた教授過程把握のパラダイム転換に基づいている。すなわち、教師の方法的行為は全て一定の間人間的関係におけるコミュニケーション行為として実現されることである。そこから、コミュニケーション能力と社会的コンピテンスの形成は、あらゆる教授の課題であるといえる。教授において教えることと学ぶことが、教えるものと学ぶものとの社会的な関係との関係の中で生じるコミュニケーション事象であるならば、コミュニケーション能力の形成が学ぶものにとっての課題であると同時に、学ぶものの学習活動を構成し組織する教える活動の課題、言い換えれば教師

のコミュニケーション能力の形成課題でもある。少なくとも 70 年代以降、生徒の人間関係形成能力とコミュニケーション能力への危惧がもたれ、生徒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は、教授の重要な目標となってきた。しかし、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が課題となることはなかった。

クリンクベルク (L.Klingberg) が、教授は社会的・コミュニケーション事象であることを論証するなかで、教授過程における教師と生徒のポジションにかかわって概念「主体ポジション」を提起し、教えるものと学ぶものによる教授の共同構成・共同決定・共同責任における教えるものと学ぶものの主体ポジションを問題とし、学ぶものの主体ポジションを強化する方向性との関係において、教師の主体ポジションもまた問われねばならない多くの問題を含んでいることを指摘したのは、80 年代の後半のことだった<sup>2)</sup>。他方で、エーニンガー (W.Ehninger) とヘンニヒ (C.Henning) が、これまでの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状況を反省して、「過去の時代の教員養成内部で、教師人格についてほとんど反省されなかった。教員養成の中心には、教科カノン、教授学、方法学、『生徒の行動』が存在した。このことは現在の状況への手痛い報復である」<sup>3)</sup>とスケッチしたのは 1994 年である。生徒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が課題とされる時、それは以上のことから、全ての教科教授と教科外教授において問題とされ、そして、その関係性において全ての教授におけ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もまた問われねばならないのが現状である。

このコミュニケーション能力と社会的コンピテンスは、これまでは、いわば「自然に」、「経験的に」獲得されると考えられてきた。そのことをセレ (H.Selg) は次のように指摘している。「われわれの社会的行動は - - - 時間のかかる、複合的な学習諸過程の成果である。学習諸過程においてわれわれは、直接的にたくさんの経験をし、そこから『行動規則』を導き出し、これを再び社会的なインターアクションで吟味し、新しい経験をつくりだす。この学習過程の複合性に鑑みて、たいていの人間が、さらに満足いくものにするために日常生活を克服する - - - ことは本当に驚くべきことである」<sup>4)</sup>。

このことは学校日常にも妥当する。多くの教師たちは、日々新たな経験の中で、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、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教授されてきた。しかし、現在の学校現実において、教師の集団的意識が貧困化し、教師文化が変化していくなかで、少なからぬ教師が「生徒とのコンタクトがうまくとれないこと」、「生徒とコミュニケーションできないこと」を訴え、そしてさらに教室空間におけるストレスに悩み休職する場合や、「燃え尽き現象」も生じている。また生徒間の、あるいは教師-生徒間の「いじめ」は後をたたないばかりか、増加しつづけているのが現状である。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って<sup>5)</sup>、そして「伝統的な授業」から「オープン授業」への転換過程にあって<sup>6)</sup>、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。

周知のように能力形成は、方法知識の獲得と経験的学習ないしトレーニングを必要とする。しばしばそのさいに、テクニックの習得が問題とされる。このテクニックの習得に関して、グレル (J.Grell) は、「(テクニックの習得によって) われわれは、行動を最上に変化させる。そこで行動は変化させるが、諸立場や諸確信は変化させないというありきたちの規則に到達する。 - - -むしろ諸立場や諸確信は、それ相応の行動様式が学ばれ、トレーニングされたときにのみ行動において有効になりうることを悟らせる。それが出来るためには、教師行動のスキルを知ることだけでは十分ではない」7)。この指摘は、「知識の習得が、自動的に行動の変化を引き起こすものではない」という、これまで立証されている立場形成と確信形成の基礎を再確認させるものである。クリンクベルクは、コミュニケーションとコミュニケーションスタイルは、人間の全人格の表現であることを指摘した8)。つまり、人間の、したがって教師と生徒のコミュニケーション能力の社会的コンピテンスの発達には、社会的コミュニケーションのなかで、社会的コミュニケーションをとおしてのみ可能であり、他者との関係の中でしかありえないこと、言いかえれば、コミュニケーションとコミュニケーションスタイルは、他者との関係における対応のあり方の表現であり、それは他者にたいする立場と確信に基づいており、単なるテクニックではない。

60年代の終わりから70年代の始めにかけて、日本でも少し遅れて経験したように、教師の専門的なコミュニケーション能力の形成のために、「マイクロティーチング」ないし「教師行動のトレーニング」が開発された。これらは、生徒数を少なくすること、素材にかかわる時間を少なくすること、フィードバックシステムの投入を意図したものだ。そこでのコミュニケーションモデルは、「教える - 評価する - 教える - 評価する」のサイクルに即して、前もってモデルスキルを与え、ムスターにしたがって上記のサイクルを経過するものだ。この古典的なマイクロティーチングないしトレーニングコンセプトの受け入れはしかし残念なことに、一部の例外を除いて広く発達させられることはなかった。

70年代に、確かに子どもたちの発達状況の変化に鑑みて、多様な葛藤状況が学校教育には存在したにもかかわらず、新しいことには着手されず、授業は伝統的なコミュニケーション儀式に終始した。授業は相変わらず、個人的学習過程とみなされており、コミュニケーションが個人的学習の補足物とみなされていることに、このコミュニケーション儀式は典型的にあらわれている。そしてこの傾向は、現在もほとんど変化していない。教授学のパラダイム転換のもとで、そして「新しい子ども」の登場のもとで、現在、70年代とは異なったコンセプトに基づく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促進が求められ、そのためのトレーニングプログラムの開発が必要とされているといえる。

## 第2節 コミュニケーション活動のクリーマアスペクト

教授学のパラダイム転換のもとでのコミュニケーション活動の理解の転換は、何よりもコミュニケーションの媒介機能に求められる。すなわちコミュニケーションは言葉のもっとも広い意味において、①コミュニケーション内容、②コミュニケーション方法、③コミ

コミュニケーションパートナーの心理的関係をトータルに媒介することである。このトータル性は、教師には経験的によく理解されている。つまり授業における肯定的な人間関係の存在が、生徒たちの学習活動を能動化し、刺激し、安定させるという事実である。肯定的な人間関係の創出は、学校とクラスのコミュニケーション文化の表現であり、その成果であり、条件である。このようなコミュニケーション文化を授業のなかで、授業をとおしてどのように創出するのか、その要は教師のコミュニケーション活動の質にある。

ホッペ(R.Hoppe)は、このことに関して次のように指摘している。「肯定的な感情は教授における成功裏の精神的活動にとって不可欠の手段である。それは生徒と教師の肯定的な諸関係の条件と結果である。生徒と教師の肯定的な諸関係は本質的に刻印され、情動的に運動するゾチアール・レトリックな諸能力によって説明される。無気力や、あるいはまた批判めいたわざとらしい教師と生徒の関係の隔たりは、しばしば情動性のない単調なコミュニケーション活動のなかに現れる。学校における社会的なクリーマの改善のためのチャンスはしたがってまた、教師のことばのなかに存在している社会的な『クリーマアスペクト』について教師がどれほどの鋭敏さと繊細さをもっているかに見られうる」9)。

ホッペは、教室の「雰囲気」、「空気」とでもいうものを「クリーマ」と表現し、教室のクリーマを規定する要因を教師のことばとコミュニケーション活動のなかに、そして教師のことばの鋭敏さと繊細さに求めているのである。

授業において成功裏に、教師と生徒との肯定的な関係をつくりだすための不可欠な前提の一つは、教師のコミュニケーション活動が、生徒にとって避けることのできない妨害をもたらさず、誤解を生じずに、生徒によく理解されて経過することである。ここではいわば「教室のコミュニケーション衛生学」とでも呼べるものが問題なのである。ここからコミュニケーション活動における「クリーマアスペクト」を理論的・実証的に明らかにすることが、授業におけるコミュニケーション活動の改善に向けた一つの道筋であることが導き出される。ホッペとその研究グループは、教師のコミュニケーション活動の「クリーマアスペクト」を理論的に明らかにするための組織的な実験研究を実施した。教師のコミュニケーション活動を改善する道筋を明確にするために、次にその実験研究を検討する10)。

#### (1) 実験研究の理論的ポジション

この実験研究の目的は、生徒と非常に良い関係を持つ教師グループと、生徒と部分的によくない関係をもつ教師グループで、コミュニケーション手段の投入にどのような相違が見られるかを明らかにすることである。そのためにコミュニケーション手段の細分化が試みられた。彼らが実験研究のために作成したコミュニケーション手段の構造モデルが、表Ⅲ-1である。この構造モデルは教師が使用できるコミュニケーション手段がどれほど多いかを一方では示していると同時に、他方で、これらのコミュニケーション手段は、授業で日常的に観察できるものであり、この日常的に観察されるコミュニケーション手段を教師が意識化することによって有用である。そしてまた、このコミュニケーション手段の構造モデルは、Ⅱで示した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

表 III-1 コミュニケーション手段の構造モデル

1)  verbalなコミュニケーション手段	
言語振舞の種類	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・称賛</li> <li>・承認</li> <li>・同意</li> <li>・助言、指示、刺激</li> <li>・信頼の表現</li> <li>・依頼</li> <li>・注意</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・問い</li> <li>・警告、批判的指示</li> <li>・指図</li> <li>・おどし</li> <li>・禁止</li> <li>・非とする判断を下す</li> <li>・命令</li> <li>・拒否</li> </ul>
コード構造	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・短い、含蓄のある文</li> <li>・長い、理解するのがむづかしい文</li> <li>・外国語が多い / 外国語が少ない</li> <li>・まわりくどく、本質的なことを適切に表現しない</li> </ul>	
2)  non-verbalなコミュニケーション手段	
表情	ジェスチャー
<ul style="list-style-type: none"> <li>・額にしわをよせる</li> <li>・笑う</li> <li>・目をむく</li> <li>・口の運動</li> <li>・いましめる目つき</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・こっくりうなずく、頭をふる</li> <li>・指で指示する</li> <li>・肩をすくめる</li> <li>・実例をあげる腕の運動</li> <li>・腕をくむ</li> </ul>
空間的な行動	身体コンタクト
<ul style="list-style-type: none"> <li>・教卓のそばにずっといる</li> <li>・生徒のほうにはいりこむ</li> <li>・肩ごしにのぞきこむ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・肩に手を置く</li> <li>・肩をたたく</li> <li>・生徒の頭を前に向ける</li> </ul>
眼差しの方向	姿勢
<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒をしっかりと見る</li> <li>・まなざしを移動させる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・真っ直ぐに立つ</li> <li>・机によりかかる</li> <li>・椅子にすわる</li> </ul>
外見	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・服装</li> <li>・ヘアスタイル、化粧</li> <li>・両手</li> </ul>	
3) ことばに伴ったコミュニケーション手段	
口調	話し手の交代
<ul style="list-style-type: none"> <li>・声の強さ</li> <li>・声の高さ</li> <li>・話すテンポ</li> <li>・強いアクセント</li> <li>・親しく相手のほうにむかう</li> <li>・厳しくよせつけない</li> <li>・嘲笑</li> <li>・皮肉</li> <li>・冷笑</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・交代を前もって告げられる</li> <li>・突然の交代</li> <li>・休止がおかれる</li> </ul>
	発音
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・はっきりしない話し方</li> <li>・非常にはやく、あるいは非常に小声で話すことによって、わかりにくく話す</li> </ul>

の概観図とも合致するものである。

ノンバーバル手段は、文化的に規定され、直接的に間個人的に「話すこと」には必然的に随伴しており、全ての状況で現れ、そのことによってⅡで指摘したように、コミュニケーション活動にとって突出した役割を果たしている。授業におけるコミュニケーションに美的な構成要素をもちこむのは、このノンバーバルファクターである。「さまざまな感情は、しばしば無意識のうちに、はっきりと表現され、そして部分的に発生的に条件づけられて、身体による自然な表現のなかにはっきりと現れる。例えば、目の輝きに(特に喜びに満ちた出来事や思い出のさいに)、姿勢に(例えば、気品の高さ、真っ直ぐに伸びた姿勢)、気分(例えば、失敗したときの落胆)、表情に(例えば、苦い体験をしたときのへの字に歪められた口元)、まなざしに(興奮したときに眉毛がピクリと動く)、などに現れる」11)。

ノンバーバル手段は感情と関わり、感情を表現し、したがって聞き手に対して感情的に作用する。そのことによって人間の感情がもっている評価機能を介して思考遂行に影響する。ローゼンブッシュ(H.S. Rosenbusch)は、授業におけるノンバーバルコミュニケーションの機能として、節約機能と豊富化機能とヒューマニスティック機能を区別している12)。彼によればノンバーバルコミュニケーションの節約機能とは、ノンバーバルメッセージは多くを語らずとも一瞬にして、事態を相手に理解させることにある。例えば、生徒が授業中におしゃべりをしているときに、「静かにしなさい」といわずに生徒を一瞥するだけで、生徒に静かにするよう悟らせるのである。豊富化機能は、例えば、教師が生徒にむかって「にこにこした表情」をむけることによって、バーバル手段では表現し得ないメッセージを送ることができるのである。そして、ヒューマニスティック機能とは、ノンバーバルコミュニケーション手段が人間の心理的状态にはいりこみ、感情豊かに反応するのを支援しうることに認められる。例えば、生徒が意見をのべたときに、こっくりと教師がうなづくことによって、生徒は発言したことへの賛同と承認を感じ取ることができる。ノンバーバルコミュニケーションは、このように生徒の感情に働きかけるので、だから一方で、情動の伝染作用によって人々を結びつけもするし、他方で離反させもするのである。

## (2) .実験方法

表Ⅲ-1に示されたコミュニケーション手段の三つのエレメント、つまりバーバル手段とノンバーバル手段とことばに随伴したノンバーバル手段の投入が、生徒と非常に良い関係を持つ教師と、生徒と部分的によくない関係をもつ教師によってどのように異なって投入されているかを明らかにするために、第5学年から10学年までのそれぞれ10人からなる教師の二つのグループが作られた。

実験グループⅠには、生徒と非常に良い関係をもつ教師が配属され、そしてグループⅡには生徒と部分的によくない関係をもつ教師が配属された。

実験は8ヶ月にわたり、その間に両方のグループがそれぞれ10時間ずつ授業観察され、教師のコミュニケーション活動が把握され、分析され、比較された。また観察されたコミュニケーション活動とそれについての知識の一致、不一致を把握するために当該の教師に

アンケートが行われ、観察が補足された。生徒に対しても、生徒たちが教師のコミュニケーション活動をどのように感じ、評価しているかがアンケートされた。

### (3) 実験結果

実験結果は、表Ⅲ - 1 のコミュニケーション手段の構造モデルにしたがって整理された。

まず、言語的手段の投入に関して、次のことが明らかになった。

第1に、「称賛」から「注意」までと、「問う」から「拒否」まででグループⅠとⅡの投入頻度は逆転している。つまり、「称賛」から「注意」までの内容的に肯定的だと理論的に評価されている言語的手段は、グループⅠの教師によってグループⅡの教師よりもよく利用されている。

第2に、肯定的なコミュニケーション手段で相違が特に明確なのは「承認」と「相談」と「依頼」である。このことはまず生徒が受け入れられること、信頼して委託されることを望んでいることを示している。

第3に、否定的なコミュニケーション手段は例外なくグループⅡによって多く使用されている。このことは「警告、批判的指示」や「指図」が教師の意図した訓育作用をもたらしてはいないこと、かえって教師と生徒の関係を離反させるように作用していることを窺わせる。また量的には多くはないが、「おどし」、「禁止」、「非と判定すること」、「命令」をグループⅡの教師が使用していることは、関係形成にとってマイナスだと考えられる。否定的な感情は、強く記憶されるからである。「おどし」と「命令」が生徒と良い関係をもつ教師にはほとんどみられないことが、示唆的である。

第2のノンバーバル手段の適用に関する実験結果は、総じて、グループⅠの教師がグループⅡの教師に較べて、表情、身振り、空間行動、アイコンタクトに意を払っていることを明らかにしている。グループⅠは、集中的に表情やジェスチャーを実現しており、特に目立っているのは「微笑む」、「うなずく」、「実例をあげる腕の運動」である。それにたいして、グループⅡは、「訓戒する眼差し」、「首をふる」、「腕組み」で優勢であり、肯定的な人間関係の構成にとって最初から有害に作用しているように思われる。

教師の空間行動は、授業においてしばしば助言を求める目的で生徒に呼びかけられて生じるが、それはグループⅠが優勢である。グループⅡの教師はしばしば教卓の前に立って、もしくは座って授業をおこなうが、グループⅠの教師は、生徒たちに向かい、しばしば生徒のなかに入り込んで対話していることを窺わせる。

この実験結果は、生き生きした表情、身振り、空間行動、アイコンタクトが授業における人間関係の構成に過少評価しえない意味をもっていることを示している。

第3のことばに随伴したコミュニケーション手段は、何よりも「声」である。この結果から多くの教師が「好意的に要求すること」、「好意的にいましめること」、「好意的に拒否すること」に注意をむけているが、「好意的に拒否すること」と「強く拒否すること」においてグループⅠとⅡの相違がめだっている。またグループⅠの教師は「声の強さの交代」、「小さな声」、「テンポの交代」、「ゆっくりと」などのインディケータで注目すべき数値を

示している。このことは、関係形成をはかるのに必要なのは、大きな声で強く話すことではなく、むしろ好意的に、寛容さをもって静かに、時に強く、テンポをはかりながら元気づけるように話すことであることを示している。グループⅡによる速く話し、大声で叫ぶにいたるまでの大きな声で話すことによるコミュニケーションの後退が目立っている。

以上の実験結果と教師と生徒にたいして実施されたアンケート結果からホッペは、次の3点をまとめている。

第1に、バーバルコミュニケーション手段とノンバーバルコミュニケーション手段とことばに随伴するノンバーバルコミュニケーション手段の適用に関する生徒の願望と教師グループⅠとⅡの理論的洞察の結果の一致がアンケート結果には見られる。にもかかわらず、授業実践では両方の教師実験グループにおいて異なって媒介されており、両グループ教師の活動コンピテンスの相違が見られる。つまり、内容的に肯定的だと証明されているコミュニケーション活動は、生徒と非常に良い関係をもつ教師に強く見られ、それにたいして生徒と部分的に良くない関係をもつ教師は情動的に否定的に感じさせるコミュニケーション活動をしばしば適用している。

第2に、ノンバーバル手段の投入に関して、非常に良い関係を持つ教師は表情の豊かさ、身振りを含めて能動的な空間行動を示し、情動的アプローチと間人間的なコンタクトに努力し、成功していることが明確である。

第3に、ことばに随伴するコミュニケーション手段の適用において、非常に肯定的な関係を持つ教師は、声の強さ、話すテンポ、イントネーションに素晴らしいニュアンスをもっている。それらは小さな声で、ゆっくりと話されるテキストの作用と関係構成のために有用である。元気づけ、承認する好意的なイントネーションを実践することに関して、両グループに相違がみられる。

このホッペたちの研究成果は、教師のコミュニケーション活動を考えるさいに非常に示唆的である。授業は素材の媒介以上のものである、ということを研究代表者はこれまでたびたび指摘してきたが、それはこの実験結果からも明らかである。授業における間人間的関係の形成にとって教師のコミュニケーション活動が意義ある役割を果たしていること、ならびに教師のコミュニケーション手段の投入に関して、とりわけノンバーバル手段の投入に関して、もっと意識化される必要があることをこの実験結果は示している。

教師のコミュニケーション活動の改善には、したがって、第1に、理論的知識の獲得が必要であるが、しかしそれだけではグループⅠとⅡにみられる相違を解消しえない。そのためには、第2に、理論的知識を実践的行為に転換する諸能力の形成が求められるのである。そこからトレーニングの必要性が導き出される。そのトレーニングは、教師がノンバーバルコミュニケーションについての意識化が少ないという現状から、何よりもノンバーバルコミュニケーションの機能を意識化させるものを含む必要があるだろう。



### 第3節 教師のコミュニケーション活動の現状分析

前節であげたホッペの実験研究の成果から示唆をえて、1996年度、1997年度に大阪府下の大学に在籍する大学生計142名にたいしてアンケート調査をおこなった。

学生対象のアンケートは、次の三項目について自由に記述するものである。

- ① 中学校の社会科の授業で特に印象に残っていることを書いてください。
- ② 授業中に先生が言われたことでうれしかったことを書いてください。
- ③ 授業中に先生に言われていやだったことを書いてください。

①の項目について、大学生の記憶に残っていることは大きく分けて次の3点に認められる。

第1は、生徒の実践的活動が組織された授業、例えば、白地図の作業、遺跡の見学、新聞の切り抜きとそれに関する発表などが印象深かったことである。第2は、興味深い教師の話である。第3は、教師への関心である。「先生が笑うとうれしかった」、「先生が汗をかきながら一生懸命だった」、「授業中は教師ウォッチングをしていた」などである。しかし、「授業より、ノートに書いたことをただただ暗記しただけである」、あるいは「『重要だぞ』といって黒板にならべた単語の羅列」や「ただただ教科書を棒読みする先生だったので印象に残っていることなどない」、といった回答も見られる。

②の項目、授業中に先生にいわれてうれしかったこと、をまとめたのが次の表Ⅲ-2である。

表Ⅲ-2 大学生が中学校時代に経験した教師の快い言語活動

1. 白地図がていねいにできていたので、「良く描けたね」とほめられた。
2. テストで良い点をとったときに「がんばりましたね」とほめられた。
3. 日付変更線の説明がうまくできて、そのことを他のクラスで言ってくれた。
4. 自習ノートを提出したときに「よう調べたなあ」とほめられた。
5. 難しい用語を答えたときに「復習をきっちりしているね」と言われた。
6. 「良く話を聞いている」とほめられた。
7. ノートの整理と先生が言ったことをメモする欄を作っていたので、それをほめられた。
8. 夏休みの自由研究の宿題でつくった年表や地形の模型を授業で使ってくれたこと。
9. 歴史はただ覚えるだけではなく、流れを考慮して考えるといった私の意見に同意してくれたこと。
10. うまく答えられなかったにもかかわらず、「そういう考え方もいいね」と言われたこと。
11. 先生が笑うとうれしかった。

表 III - 3 大学生が中学生時代に経験した教師の不快な言語活動

1. 授業中に対話がなかった。
2. 「ほんとに」、「ほんとにそう思うの」と暗に教師の考えている答えのほうに導こうとしていた。
3. 答えた内容にどんどん突っ込みをいれてくる。わからないのをいいことに、それを楽しんでいるように思えたのが嫌だった。
4. ことあるたびに「内申を悪くするぞ」といわれた。
5. わからないことをたずねたら「そんなことも知らんのか」といわれた。
6. 遊んでいる生徒がいたときに、先生が「どうせ聞いてくれないんでしょうけれど」と言って、直接じゃなく、ひとり言めいて厭味をいったとき。
7. あやふやな発言をしたときに「言ってることがむちゃくちゃやぞ」と怒られた。
8. 「分かっている人は手を挙げなさい」といわれて、自信がなかったので手を挙げなかったら怒られた。
9. 「これテストにでるぞ。だから静かに聞きなさい」といわれた。
10. 友達があてられて立ち上がり答えていたのに、冷たく「次」といって、後ろの席の者をたたせた。
11. 手を挙げて「おまえは多分わかっているからいい」といわれたこと。それから手を挙げる回数は激減した。
12. どう考えても中学生レベルをこえたマイナーすぎる質問をして、「やっぱり知らんか」といわれたこと。
13. テストの答え合わせのときに、採点ミスを指摘したら、「字が間違っているとペケにしてやろうと思ったのにちゃんと書けてるな」と悔しそうにつぶやいた時。
14. ぬれぎぬでアイアンクローをくらったこと。
15. うまく答えられない子を追い詰めるようにしていたのを見ていたとき。
16. しょっちゅう「遊ぶな」、「寝るな」、「聞け」、「落書きするな」、「机の横で正座しとけ」と言っていた。
17. 机にひじをつけて話を聞いていたら、「えらそうにしやがって。それではテストの点数がさがったのも無理ないわ」といわれた。
18. 友達が「そんなことしていたら成績が悪くなるよ」と怒られたことがある。
19. 「やる気あんのか」といわれた。
20. 先生にいやなことを言われて黙ってしまった子を、先生は「スネちゃん」と呼んでいた。
21. 答えるときに、「もたもたしないではやく答えてください」とせかされた。
22. 宿題を忘れて前に立たされていた人の名前を記録させられたこと。
23. 「もういいよ」と拒絶の雰囲気と言われた。
24. 「気分が悪いから今日はもうやめじゃ」と言って、授業を終わった。
25. 「わかっているなら授業をうけなくていいよ」といわれた。

ここでは、第1に、1、2、3、などの回答にみられるような、直接的な学習遂行の称賛、第2に、3、8、にみられる間接的な学習遂行の称賛である。いずれにしても学習遂行の称賛に集中していることが、特徴的である。そして11の「先生が笑うとうれしかった」という回答に見られるように、教師の笑顔は生徒たちを喜ばせている。

本アンケートの結果として教訓的であるのは、第3項目の回答である。第2項目の回答が学習遂行の称賛に集中しているのにたいして、第3項目の回答の内容は具体的で多様である。ここには教師のコミュニケーション活動が、教師と生徒の関係を否定的に作用する例をみることができる。先の表 III-3はその一部である。学生の回答は、教師のコミュニケーション活動の①学習過程の指導と統御と評価と判断のコミュニケーション方式(例えば、5、7、11、13、など)、②思考や見解や知識などの交換のコミュニケーション方式(例えば、2、3、12、15、など)、③教授学的・一訓育的・刺激化と調整のコミュニケーション方式(例えば、4、16、17、20など)に該当する。

特に際立っているのは、第1に、対話指導の不適切さ、第2に、「テスト」、「成績」、「内申」をたてにした警告ないし脅し、である。さらに、生徒人格を否定するような、「ことばの暴力」がみられることを見逃すことはできない。

学生の回答にはまた、「わからないことをいいことにそれを楽しんでいるように…」、「厭味を言った」、「冷たく『次』と…」、「悔しそうに…」、「拒絶の雰囲気…」のような、ノンバーバルファクターから感じ取られる感情作用が表現されていることにも注目しなければならない。先に述べたように、授業において肯定的な人間関係を作るための不可欠な条件の一つは、生徒にとって避けることの出来ない妨害をもたらさず、誤解を生じずに理解されて経過する教師のコミュニケーション活動にある。そうだとすれば、生徒にとって理解できないこと、矛盾や混乱や嫌悪をもたらすコミュニケーションシグナルは生徒たちを不愉快にさせ、能動性を低下させるだけではなく、活動を挫折させるようにも作用する。教師のコミュニケーション活動の不適切さが、生徒たちを不愉快にさせ、能動性を低下させ、活動を挫折させるように作用していることが、この調査から読み取れる。

授業における教師のコミュニケーション活動は、生徒を能動化するようにも作用するし、反対に後退させるようにも作用する。また人間関係形成的にも作用するし、関係破壊的にも作用することを、このアンケート結果は示している。

研究代表者は、2003年度、2004年度にも学生にたいして、同様のアンケート調査を行っている。アンケート結果は、学生の記述量の減少がみられる。これは、学生が中学校時代の授業をそれほど印象的に記憶していないことを示しているのではないかと考えている。言い換えれば、授業を「やり過ごしている」ことの結果ではないだろうか。ここに現在の授業がすでに生徒と印象深くかわることなく経過している危機がみられるのではないだろうか。そして記述された内容は、上記の内容と同じような傾向をもっているので、ここで改めて述べることはしないが、教師の発言内容に繊細さを欠く傾向が増大していることに危惧を抱いていることを付け加えて置く。例えば、「君はここでは必要ない人だよ」、「君

がここにいなくても誰も困らないよ」といった生徒の存在自体を否定するような発言である。

このアンケートに続く 継続調査と授業分析結果ならびにアンケート調査から推測できる授業展開を具体的に、例示的にあげれば次のとおりである。

第1に、教師講話中心の一斉教授形態がなお主導的である。

第2に、「対話」的授業においても、教師の質問と生徒の答えの連鎖が中心である。この問答教授のスタイルは、生徒の知識を検査するための質問ないし正解を求める狭い質問を設定することによって、生徒の思考の広がり制限しており、認知的にみれば反生産的に作用している。

第3に、第2のことと関連して、教師が質問したあと答えを急がせたり、対話刺激をどんどん積み重ね生徒を追い詰める結果となっている。さらに生徒の学習遂行を即座に判断する傾向が目立つ。なお質問-答え-判定の三項対が一般的である。これらのことによって、教授対話の展開は妨害されている。

第4に、対話はしたがって、教師を関係点にして展開しており、生徒間の対話はめったにみられない。

第5に、ノンバーバルコミュニケーションならびにバーバルコミュニケーションに必然的に伴うノンバーバルファクターの二つの重要な機能、つまり関係形成機能と教授調節機能について十分には注意されていない、ないし意識されていない。

第6に、時には、明らかに生徒理解に反し、生徒に明確に反感を抱かせる教師発言が見られる、などである。

この現状は、教える人=教師、学ぶ人=生徒、質問する人=教師、答える人=生徒というように、役割分担として固定させたままである。この伝統的な授業観から、①質問する、ないし質問を許可するチャンスを教師がもち、②したがってコミュニケーション経過のなかへ人格的アイデンティティをもちこむ生徒の可能性は縮小され、③言語的なコミュニケーター、サンクションなどを教師が独占する、というコミュニケーション「儀式」が相変わらず維持される。そして、このコミュニケーション「儀式」にそぐわない生徒を排除する教師発言が見られるのである。

このような役割分担によって制度化された教授活動と学習活動は、それにしたがって、管理主義的傾向と伝統的教育状況において高度に儀式化された傾向をもっている。極端な場合には、学ぶものに精神的な発展の余地と社会的な発展の余地をほとんど残さない状況が生まれている。また教師のコミュニケーション活動が授業における間人間的関係を崩壊させ、活動それ自体の成立を難しくしている場合も見受けられるのである。

以上の分析結果から授業の当面の改善方向が導き出される。それは、第1には、生徒にコミュニケーション活動と思考活動のための自由空間を実際にどの程度、保証することができるかということである。「素材が多すぎて時間が足りない」ということは常に教師によって言われることであるが、授業計画の改善をとおして、生徒のために自由空間を生み出すことが第1の課題である。

この点にかかわって注意しておかなければならないことは、授業におけるコミュニケーション構造での非対称の克服は、教師のコミュニケーション関与を形式的に量的に軽減することにあるのではなく、むしろ教授学的方法学的に構成された活動ストラテジーの個別化された、状況に適合した適用が問題だということである。つまりアンケート結果として、学生が実践的・精神的活動を特筆していること、教師講話がおもしろかったことを挙げていることに見られるように、どれかの方法が絶対的であるのではなく、活動構成と組織と方法のバリエーションとバランスが問題なのである。だから教師のコミュニケーション活動の改善には、広い意味での教師の教育学的・教授学的コンピテンスが問題となる。

第2には、授業における生徒の活動の組織にかかわる方法的・技術的な要素は、それ自体が直接的に生徒に作用するのではなく、インターアクションな領域と社会心理的な領域の条件構造を含んでいる授業に特有な間人間的関係と関連してのみ作用するというように、教師がもっと注意を向けることである。

肯定的な間人間的関係の存在が、授業成立の絶対的条件であることは経験的に周知の事柄であり、また実証されていることでもある。そのために授業において肯定的な間人間的関係をいかに形成するかは授業活動の重要な課題である。現在、「授業の成立が困難である」であることが危機として言われているが、その要因は教室における間人間的関係の希薄さ、ないし関係の崩壊に求められる。表Ⅲ-3に見られるように、社会システムである学校での授業が肯定的な間人間的関係を形成しないだけでなく、間人間的関係を破壊するようにも作用していることが今日的危機の現れなのである。

#### 第4節 コミュニケーショントレーニングの課題

以上の実験結果とアンケート結果に基づいた現在の授業分析から、教師のコミュニケーション能力開発のための課題を導き出すことができる。その第1は、広い意味での教師の教育学的・教授学的コンピテンスの形成にむけたトレーニングである。周知のように、今日、「教員の資質向上」ないし「高い資質をもった教員養成」は、世界的に共通する教育学のテーマの一つである。その背景には、グローバル化する世界と社会構造の急速な変化とそこでの子どもの発達状態の変化が存在する。それは、日本においても同様の状況である。この社会構造の急速な変化と子どもの発達状態の変化が、伝統的な授業の転換を求めているのである。ここから伝統的な授業の改善が、したがってそれを構成し組織化する教師活動の改善が求められているのである。

現実の教師活動改善の課題の一つは、一般的にいえば伝統的教授学理論から生じている授業のコミュニケーション儀式を崩すことである。このことはだから、教授過程を社会的コミュニケーション過程として把握する新しい理論の習得を前提にしている。しかし理論の習得が自動的に実践に転換され得ないことは周知の事実であり、そのために能力形成が必要なのである。トレーニングは能力形成の主要な道筋である。

教師活動改善の具体的課題は、まず現実の圧倒的な非対称にある授業のコミュニケーション構造の改善を目指すことである。授業における教師中心性は、①生徒に考える時間を十分に保証せず、次々と過剰に刺激を与え、生徒の答えを即座に評価すること、②教師の質問 - 生徒の答えの連鎖、③コミュニケーションは教師と生徒の間でおこなわれ、生徒間のコミュニケーションが尊重されていないこと、に端的に現れている。この現象は、子どもの「自己の思考と発見と吟味の権利」の軽視の現れでもある。この現象の根底には伝統的なこども観が根強く生き続けているのである。現実の授業における圧倒的なコミュニケーションの非対称は、だから非対称の量的軽減が問題ではなく、この根底にあるこども観の転換と現代の子どもの権利に基づいた社会心理学的領域と条件構造を包括している教授学的 - 方法的ストラテジーを個別化して適用することが肝心なのである。

コミュニケーショントレーニングの第2の課題は、授業における方法的・技術的な要素は、それ自体が直接的に生徒に作用するのではなく、授業に特有な間人間的関係と関連してのみ作用するということが教師が意識化できることである。教師は一般的に、教師と生徒の肯定的な関係が、良き授業の前提であり、また成果であることを経験的によく承知している。しかし、第2節、第3節で述べてきたように、教師と生徒の肯定的な関係が何によって壊されているのかについては、それほど明確に意識化されていない。伝統的な授業システムが肯定的な間人間的関係を形成しないだけでなく、かえって破壊するようにも作用していることが今日の危機であるとすれば、その克服が緊急に求められる。この危機は、こどもの権利の不承認の危険性でもある。それはきわめて日常的な事象に現象している。それは、例えば、生徒の存在価値を否定するような、教師のノンバーバルメッセージのなかに、生徒のノンバーバルメッセージに鋭敏に反応しない教師の子ども理解のなかに現れている。

授業は繰り返し述べてきたように、授業における肯定的な間人間的関係を土台にして、いいかえれば教師と生徒の信頼関係に基づいてのみ人格形成的に経過する。だから現実にシステム化されている、いわば社会的バリアとコミュニケーションバリアの克服が、コミュニケーショントレーニングの出発点となる。IIで明らかにしたように、間人間的関係の形成にとって、心理的に大きな影響をもっているのは、バーバルコミュニケーションではなく、むしろノンバーバルコミュニケーションなのである。しかし、ノンバーバル手段は個人にとって、習慣的な話口調、習慣的なしぐさや身振りや手振り、あるいは表情であるために、無意識であることが多い。だから教師が主観的には、肯定的な間人間的関係の形成に努力してはいるが、無意識的なノンバーバルメッセージがこの努力を無効にしている場合が、そしてさらには、この努力が生徒によって違った意味に解釈されてしまっている場合が、当然存在する。

したがって、教師には、この社会的バリアとコミュニケーションバリアの克服のために、とりわけノンバーバルコミュニケーションの意識化が必要なのである。そして、教師は自

分のコミュニケーションスタイルを意識化して、新しい授業構想を試してみるチャンスが必要なのである。このチャンスは、とりわけ新任教師に必要である。新任教師は、授業の複合性と多様な影響ファクターを考慮し、生徒の多様性に対応することに困難をもつからである。そして賢明な指導者による授業観察が行なわれたとしても、その指導はたいてい1日の授業が終わった後に行なわれ、多様な指摘がされるので、多すぎて次の授業改善への具体性を欠くことが多いし、同じ授業は2度と行なわれ得ないのである。だからこそ、トレーニングにおいて試してみるチャンスが必要なのである。

この必要性はまた、教員志望学生にも妥当する。教員養成の科学性と教職の専門コンピテンスの形成の統合が、現実的に要請されているからである。

以上のことからトレーニングプログラムの開発は、一つには、広い意味での教師の教育学的・教授学的コンピテンスの形成をめざすものと、二つには、授業における間人間的関係の形成を視野に入れたものが、当面の課題となる。確かに、世界的にみて、多様なファクターと条件のもとで経過する一つの複合的事象としての授業を担いうる教員養成ないし教師の継続教育のために、多様な教師トレーニングプログラムの開発が進められている。しかし、開発され、実施されているトレーニングプログラムないしトレーニングコースの多様性は、授業の複合性に鑑みて、統一的な唯一のトレーニングプログラムを組むことは可能ではないことを示している。したがって、トレーニングプログラムの開発は、先に述べたように、一方では、授業の一般的課題を視野に入れ、他方では現実の教師活動の改善にとって必要な課題を抽出し、トレーニングプログラムを焦点化する必要があり、トレーニングテーマを限定して行うことが最適だといえることができる。そして、トレーニングは、①教員志望学生の養成にむけて、②新任教員の研修にむけて、③経験ある教員の継続教育にむけて、開発される必要があるといえるだろう。

注

- 1) 拙論「現代の義務制学校の教育学的課題と教員養成」『大阪教育大学社会科教育学研究』創刊号 1999年、1 - 10頁。
- 2) L. Klingberg : Ueberlegungen zur Dialektik von Lehrer- und Schultaetigkeit im Unterricht der sozialistischen Schule. Potsdam 1987.
- 3) Ehninger und C.Hennig : Praxis der Lehrersupervision. Weinheim 1994, S.7.
- 4) H.Selg : Vorwort. In : U.Pfingsten und R.Hinsch : Gruppentraining sozialer Kompetenzen. Weinheim 1991.
- 5) 拙論、上掲論文。
- 6) 木下百合子・手取義宏共編著『総合学習時代の授業論』ミネルヴァ書房 2002年。
- 7) J.Grell : Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim 1996, S.216.
- 8) L.Klingberg : A.a.O...

- 9) R. Hoppe / H. Kosel : Zum Einsatz sprachlicher Mittel im Unterricht. In:  
Kommunikation und Kooperation im Unterricht. Hohengehren 1992, S.131.
- 10) Ebenda, SS.133ff.
- 11) W. Kohn : Soziale Kontakte ohne Worte. In : Paedagogik. Heft 3 / 1990, S.220.
- 12) H. S. Rosenbuch / O. Schober : Koerpersprache in der schulischen Erziehung.  
Baltmannweiler 1986, S.61.