

## 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

Ⅲで明らかにしたように、教師のコミュニケーショントレーニングは、教員養成のレベルで、新任教員研修のレベルで、教員の継続教育のレベルで必要となっている。しかし、その全てを統一的な唯一のプログラムでかなえることが困難であることも明らかになった。教師トレーニングの目標はさまざまな観点での区分が可能であるがここでは、①教師の社会的コンピテンスの促進をめざすもの、②社会的な知覚の繊細化をめざすもの、③教科授業実践コンピテンスの発達をめざすもの、に区分している。本論では、教師活動の一般的課題と現在の教師活動の分析から求められている課題との接点にあるトレーニングプログラムを、上の三つの区分に相応して検討する。

### 第1節 生徒理解のためのトレーニングプログラム

教師の社会的コンピテンスの促進をめざすトレーニングとして、「生徒理解のためのトレーニング」を選択した。このトレーニングを選択したのは以下の理由からである。

すでに述べてきたように、教師と生徒、生徒と生徒間の良好な関係は、良き授業実践の出発点であり、その成果でもある。その意味で、「教師は生徒を理解するよう努力すること」、これは教師活動の出発点である。しかし現実には、「今の子どもは何を考えているかよくわからない」、「子どもは何を思っているのだろう」などと、生徒の理解しがたさがしばしば教師によって語られる。そして実際に生徒との関係において困難をもつ教師は少なくない。

「教師が生徒を理解する」ということは、教師が生徒個人ないし生徒グループの思考世界、感情世界、体験世界に入り込むことによって、そのときどきの状況における生徒の思考構造と感情構造と欲求構造を把握して、最終的に教師のパースペクティブと生徒のパースペクティブの交差するところを考慮して行動すること、を意味している<sup>1)</sup>。したがって、ここは、生徒の全てを容認して、生徒の意に沿うように行動することが問題なので

はなく、むしろ教育目標を生徒たちの欲求や期待と同調させるような教師の行動が問題なのである。生徒の全てを容認すること、いわば「理解過剰」は、「無理解」と同じように教育的には有害だと考えられるからである。だからいわゆる「最適化処置」のなかで、教師がどう行動するのが問題なのである。このトレーニングはその意味で、行動トレーニングである。

では、教育活動において、上述の意味での教師の生徒理解能力がなぜそれほど重要なのか。教師活動の実証的研究は、①教師が生徒をどのように理解しているかという教師の生徒理解が、教師と生徒のコミュニケーション活動に大きな影響をもつこと、②理解と信頼と共感の間に注目すべき関連があること、③信頼が、シンパシーとコンタクトに高い度合で相関関係にあること、④適切な理解は社会的葛藤を減少させるように作用すること、したがって、⑤生徒理解は教育的な社会的諸関係の本質的エレメントである、ことを明らかにしている<sup>2)</sup>。

つまり、良き授業をし、生徒に好かれている教師は、生徒によって「理解のある教師」として評価され、生徒の信頼をえているので、生徒の教師に対するシンパシーに影響し、結果として生徒から教師へのコンタクトが求められる。そして、生徒が教師にシンパシーをもつということは、教師の模範作用をたかめ、だからその教師のもとで遂行される生徒の学習活動は能動化される。同時にそのことによって教師のモラル的・倫理的な基本ポジションが生徒に受け入れられ、生徒のアイデンティティ形成に一定の影響をもつ、という連鎖を生み出している。

この肯定的連鎖は、生徒と良き人間関係を持つ教師には、日常的に経験されていることである。だから生徒があるがままの自分を教師によって理解され、受け入れられていると感じることは、教師と生徒の教育的な社会的諸関係の本質的メルクマールであり、それは教育活動の前提であると同時に教育活動の成果でもある。教師による生徒理解は、生徒の自主的判断と自己決定を促進し、生徒の人格的尊厳をまもることに貢献し、同時に学習遂行能力を促進するように作用する。

以上のような意味で、教師の生徒理解が授業実践の出発点となるという理由から、生徒理解のトレーニングを選択している。そのさい、生徒理解は、理論的に次の三つのレベルに区分して考えられている。

第1は、生徒のノンバーバルメッセージの理解のレベルである。例えば、生徒が授業中にくびをしたとき、このくびの意味をどう理解するか、そしてどう行動するのか、あるいは生徒が教師に向かってニヤリと笑ったときに、この笑いの意味をどう理解するか、そしてどう行動するのか、のレベルの問題である。

第2は、生徒のバーバル表現の理解のレベルである。生徒の発言を教師が解釈したときに、生徒が「それは誤解です。私はそんな意味で言ったのではない。先生が間違っ解釈しているのです」ということは、よくあることである。

第3は、生徒の欲求や動機の理解のレベルである。このレベルで考えられていることは、生徒の行動や発言を他の諸条件と関連させて推測し、その行動や発言の原因を説明しようとする教師の努力である。

では、教師が生徒を理解するというとき、言いかえれば、生徒を理解している教師であると評価されている教師が、そのような行動をできるのはどのような条件によっているのだろうか。この条件を明らかにすることが、トレーニング開発の基礎である。その条件は、教師の①教育学に関する知識の水準、②教師自身の自己価値感情、自信などの教師自らにたいする立場、子どもにたいする立場、教職に対する立場、などの教育的に重要なこれらの立場構造、③観察能力、判断能力、自己統御能力、自己と他者にたいするクリティカルな反省能力、などの諸能力、④問題に対する繊細さ、社会的な創造性、などの感情特性、⑤これまでの生活と労働にかかわって得られた経験、である<sup>3)</sup>。生徒理解はこれらの条件の複合として、そのときどきに、そのときどきの状況において、生徒にたいする教師の一定のコミュニケーション行動として表現されるのである。

生徒理解のためのコミュニケーショントレーニングは、例えば教員養成レベルにおいて獲得されるべき能力として、特殊な問題に焦点化されずに一般的に行われるトレーニングと、問題状況や葛藤状況にある教師がその問題や葛藤を克服するために必要としている継続教育のためのトレーニング、という二つの目標をもちうる。この両方の目標は、いうまでもなく密接に関連しているので、ここではこの両方の目標を視野に入れたトレーニングプログラムを検討する<sup>4)</sup>。

### 1. トレーニングの目標

本トレーニングの目標は、教師ないし教員志望学生がコミュニケーションパートナーとしての生徒を合理的に、同時にまた情動的に理解し、生徒の「内的世界」を考慮して行動する能力と態度を形成することである。

また特有の課題として、生徒理解に関してかなりの困難をもつ教師を援助し、相応の行動テクニックの習得と立場変化をとおして、トレーニー（トレーニングを受ける人）が意義ある教育的行動に向かえるように一定の行動を変化させることが考えられている。

教育活動は一方では、教師の教育目標によって規定され、他方では教師の生徒理解に規定される。実際の教師の行動はこの二つの軸の間を揺れ動いている。教師の生徒理解が不十分である場合には、①教師と生徒の間の人間的関係に負荷がかかり葛藤を呼び起こし、②信頼関係を損ない、③教師のアクションとリアクションが適切でないので、教育効果があがらない結果となる。反対に、過剰な生徒理解は、生徒の一定の行動に対して教師が黙って容認するという態度をもたらす、そのことが結果として、①教師の行動の首尾一貫性をなくさせ、②教師の「人の良さ」が生徒を増長させ、③教師に託されている教育学的委託が実現されないという危険をもたらす。

したがって、実際に問題となるのは最適な生徒理解である。それは、生徒の全てを受け入れ容認することではなく、常に、教師が目標を設定するさいに、所与の条件のもとで最適な成果に目標づけられるように教師の行動を関係づけることを意味している。だから一定の条件のもとでは、生徒の一定の行動を禁止することが最適な生徒理解でありうる場合も存在する。

## 2. トレーニングの内容

本トレーニングは、教師の行動の変化を目標としている。したがって行動の変化をもたらす学習過程がトレーニング内容として構想される必要がある。

行動変化の理論的ポジションは次のものである。

- ① 要求されている行動と現在の行動の間の矛盾がトレーニーに意識化され、トレーニーの内的矛盾となること、
- ② 新しい行動が有用で魅力的であることが体験され、自分の助けになることがトレーニーに洞察されること、
- ③ トレーニーにトレーニング対象についての事実知識と価値知識と規範知識が習得されること、
- ④ 行動の土台となっている立場が、新しい行動要求に相応して変化させられること（立場訂正）、
- ⑤ 新しい行動が練習され、強化されること、である。

## 3. トレーニングの段階

### ①目標設定

ここでは教師の問題や葛藤はどこに存在しているかを解明し、目指されるべき目標が明確にされる。

例えば、「1人1人の生徒が学習成果をクラスの前で発表するときに、ある1人の生徒が発表を拒否している」という学習状況で教師はどうするか。このときに、生徒がクラスの前で発表するという授業目標がなぜ意味あるのか、このような状況で教師がどう言えばよいかわからないという事態は、その教師にとって中心的な問題なのか、それとも葛藤は表面的なもので本来の問題は別にあるのか、当該の教師にとってそれほど重要な葛藤ではないのか、などが話し合われ、トレーニングの目標が設定される。

### ②原因の探求

問題ないし葛藤が生じた原因が探求される。つまり、生徒の一定の行動を呼び起こした条件と原因が解明される。

例えば、「生徒が反抗的な行動をする」、「生徒が授業の邪魔をする」、「生徒に発

表をする意欲がない」、「級友を意識しすぎている」、などの条件と原因例があげられる。

### ③問題解決のための情報の収集

問題を適切に解決するために必要な情報が収集される。情報収集のために、例えば、「当該の生徒はしばしばそのような行動をとるのか」、「別の教師の授業でもそのような行動が見られるのか」、「級友は、当該の生徒のこのような行動をどのようにみているのか」などが、話される。

### ④いくつかの解決ストラテジーの提示

ここでは、問題や葛藤を解決するために、多様な解決ストラテジーが収集され、検討される。そのさいに、まず当面は無理だろうと予測されるような解決ストラテジーも含めて収集されることが必要である。それは行動のバリエーションの多様性を意識させるからである。

### ⑤最適な解決ストラテジーの決定

多様な解決ストラテジーのなかから最適な解決ストラテジーが決定される。ここではそれぞれの解決ストラテジーが、どのような条件と時間経過のもとで達成されうるかの仮説がたてられる。ここで肝心なのは、解決ストラテジーそれ自体の媒介ではなく、授業に適合して解決ストラテジーが媒介されることである。だからここで行動の順序についても考えられる必要がある。

以上の段階の設定は、教師活動に関する次の原則的な考え方に基づいている。つまり、教師が授業のある状況の下で一定の行動をするということは、実に濃度の高い認知活動を教師に要求し、同時に即座の判断を教師に求めるということである。上記の例で言えば、発表を拒否する生徒にたいして、教師はその場ですぐに何かをしなければならないのである。何もしないわけにはいかないし、そこで何もしないで呆然としていることも一つの行動なのである。

教育活動の成果は、与えられた条件のもとで、設定された目標を、時間と手段を最適に投入することによってできるだけ高いレベルで達成することを可能にする教師の諸能力に、そして授業での問題状況の最適な解決バリエーションを即座に考え出し、決断し、実行する教師の諸能力によっている。したがって、このような決断にむけた練習が必要なのである。

## 4. トレーニング方法

一般的にトレーニングでは、単に行動テクニックを身につけること、模範的人物の行動を模倣すること、あるいは追実行することでは不十分である。行動変化を求めるトレーニングは、①トレーニングの対象についての知識を媒介すること、すなわち、なぜその行動

が意味あるのか、その行動は生徒にどのように作用するのか、などについての理論的洞察について説明し、社会的コミュニケーションの基本問題について知識を媒介すること、②トレーニングの過程で既存の不都合な立場を崩して、適切な行動を促す新たな立場を構築すること、を必要とする。

特に立場変化は困難ではあるが重要である。なぜなら立場変化を伴わずに行動テクニックだけを身につけ行動変化がもたらされたとしても、たいてい生徒たちはその行動変化が本物であるかどうかを素早くマークし、それが表面的なものであると生徒たちにわかれば、事態はより悪くなるからである。したがって、行動変化に相応した立場変化が求められるのである。

だから、必要な知識が習得され、それに基づいて立場変化に基づく新しい行動が習い覚えられ、練習される必要がある。

行動変化のトレーニングにとって有効な方法は、①フィクション状況での問題の解決と、②ロールプレイの構成、である。この二つの方法の特質は、一定のグループ内で実際に行動することをとおして、その行動とクリティカルに向き合い、行動変化がどの程度達成されたかを経験できることである。

#### (1) フィクション状況での問題解決の方法

この方法をとる場合に、トレーニングは次のステップをふむ。

##### ①問題状況の設定

問題状況は、参加者によって持ち寄られる場合もあるし、トレーナーによって設定される場合もある。

##### ②問題状況に関する情報の提供

##### ③解決ストラテジーの提案

参加者は、提供された情報から、問題の本質を把握し、その条件と原因を解明し、解決ストラテジーをしあげ、その教育的利用について評価する。

##### ④解決ストラテジーの発表とそれについて議論

トレーナーは、参加者の個々の解決ストラテジーを集め、一覧表にして参加者に見えるようにする。それぞれの解決ストラテジーについて議論し、補完し、最終的に全員で共通の解決ストラテジーをしあげる。

#### (2) ロールプレイの構成の方法

##### ①問題状況の設定

##### ②ロールプレイの実施

一人が教師役割を引き受け、別の人が生徒役割を引き受ける。他の参加者は、ロールプレイを観察する。

### ③ロールプレイについての議論

議論は、生徒の動機と欲求の状態を理解できたかどうか、対話をとおして生徒自身が受け入れることが可能な解決策を見出すというパートナー中心的な対話指導ができたかどうか、の観点に焦点化される。

以上の行動変化のトレーニングが成功するための条件は、①参加者が行動を変えたいという欲求を持っていること、②行動を変えられるかもしれないという理論的洞察をもつこと、③トレーニングをとおして立場変化と行動変化がもたらされること、④参加者グループ内での成功体験を獲得することである。したがって、本トレーニングはグループで行われる。グループ人数は、10人前後が最適であり、多くても20人までである。

## 第2節 ノンバーバルコミュニケーションの機能を意識化するトレーニングプログラム

Ⅱですでに述べたように、教師の日常的活動において、バーバルコミュニケーションとならんで、ノンバーバルコミュニケーションは多様な機能を果たしている。一般的にノンバーバルコミュニケーションは、バーバルコミュニケーションよりもそのメッセージは多義性を持つといわれる。しかし生徒たちの目から見ると、教師の身振りや表情などによるメッセージは取り違えることなく意味づけられている。例えば、「A先生のあの笑い方は怒りを隠している笑い方だ」、というように。生徒たちは、教師のノンバーバルメッセージを、教師自身が意識しているよりももっと強く、教師個人の特徴と結び付けて、確実に理解している。

バーバルコミュニケーションに関する教師の意識化は、近年高まってきているが、ノンバーバルコミュニケーションは、上で述べたようにその人の特徴として把握される側面もあり、その意識化は難しい。そこで、トレーニングとしてまず、この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において、どのように機能しているかを経験するトレーニングを考えた5)。

### (1) トレーニングの目標

このトレーニングは、授業における教師のノンバーバルコミュニケーション行動を意識化し、ノンバーバルコミュニケーションの構成要素と機能を知り、これらの知識を一定の授業状況に応用することを目標としている。

### (2) トレーニングの内容

トレーニングの内容は、次の四つから成り立っている。

- ①授業におけるノンバーバルコミュニケーションの意義について繊細になる、

- ②ノンバーバルコミュニケーションの構成要素と機能を知る、
- ③教師のノンバーバルコミュニケーション行動を分析する、
- ④ノンバーバルコミュニケーションの構成要素と機能に関する知識を応用して、授業の一定の状況においてロールプレイを行う、ことである。

### (3) トレーニングの段階

#### 第1段階 ノンバーバルコミュニケーションの意識化

ここでは、バーバルな手段だけによったコミュニケーションを経験する。

#### 第2段階 ノンバーバルコミュニケーションの構成要素と機能に関する知識の習得

第1段階での体験に基づく話し合いをとおして、経験が一般化される。そしてノンバーバルコミュニケーションの構成要素と機能に関する知識が媒介される。

#### 第3段階 授業における教師のノンバーバルコミュニケーションの解読

第2段階で習得された知識を実際の場面でのノンバーバルメッセージの解読に適用する。解読をとおして、授業におけるノンバーバルコミュニケーションにたいする繊細さを発達させる。

#### 第4段階 習得された知識の応用

習得された知識を使って、小グループで、一定の授業状況におけるノンバーバルコミュニケーションを、ロールプレイによって練習する。

### (4) トレーニングの方法

#### 第1段階 小グループ(5人前後)でノンバーバルコミュニケーションがコミュニケーションにおいてどのような役割を果たしているかを体験する。他の人は、小グループの活動を観察する。

小グループに次の課題が設定される。

- ① 小グループで、グループ構成員の顔がお互いに見えないように、座りなさい。
- ② 授業に関する好きなテーマ、例えば「規律正しい授業をするのが難しいのはなぜか」、「教師のコミュニケーション行動は生徒にどのような影響を与えているか」、「教師のノンバーバルコミュニケーションは、どのような機能をもつか」などについて、討論を始めなさい。

- ③ 討論の間に、コミュニケーション構造がどのように変化するか注意しなさい。

観察者にたいして、次の課題が設定される。

- ① 小グループの討論を観察し、討論の間にコミュニケーション構造がどのように変化するか、気づいたことをメモしなさい。
- ② 小グループの構成員は、ノンバーバル手段を使用するかどうか、使用するとすればどのような手段を使用しているか観察し、メモしなさい。

この小グループでの討論が終わった後に、小グループでの経験を、次のことを中心に話し合う。

- ① グループで討論する間に、使用されることばは変化したか、ノーマルなコミュニケーションの時と比較して、話の間に変化がみられたか、コミュニケーションパートナーが話の腰を折られることはなかったか、話のイントネーションや語調は変化したか、など顔を見合っでの討論との違いを発見し、相違が発見されれば、その違いが生じる原因について話し合う。
- ② お互いに顔が見えないにもかかわらず、身振り、手振りなどが使用されたか、使用されたとすれば、どのようなものが使用されたか。
- ③ お互いに顔が見えない状況で討論するとき、討論指導者はどうすれば討論をうまく進行させることができるか。

第2段階 話し合いの成果を一般化し、ノンバーバルコミュニケーションの構成要素と機能についての知識を習得する

- ① 体験と観察から獲得された知識を一般化する。
- ② ノンバーバルコミュニケーションの構成要素と機能に関する知識を補完する（表Ⅲ-1を参照）。

第3段階 授業における教師のノンバーバルコミュニケーション行動の解読

授業での教師の写真を提示し、次の課題が設定される。

- ① 写真の教師のノンバーバルコミュニケーション行動を解読しなさい。  
教師のジェスチャーは、---を言いたい。  
この手振りは、---を言おうとしている。  
この姿勢は、---のシグナルを送っている、などである。
- ② 解読の結果をテーゼ化しなさい。
  - ・教師がノンバーバル手段を意識的に、目標をもって使用することは授業におけるコミュニケーション活動を支援する。
  - ・教師のノンバーバルコミュニケーション行動は、コミュニケーションの文脈と結びついて、生徒に理解されている、など。

第4段階 習得された知識を応用してノンバーバルコミュニケーションの練習をする

練習課題 自分で授業テーマを選択し、選択した授業テーマにおける教授対話の指導をロールプレイしなさい。

小グループ（5人前後）で、教師役割と生徒役割を決め、ロールプレイを行う。他のものは、教師のノンバーバルコミュニケーション行動に注目しながら、ロールプレイを観察し、評価する。

以上のノンバーバルコミュニケーションの意識化のトレーニングを、学生対象におこ

なった。第1段階で実際に顔が見えない形態で一定のテーマについて討論した経験についての話し合いで、学生が共通して述べたことは、話の間をとることの難しさ、いつ自分が話せばよいのかタイミングがわからなかったということである。この経験から、学生たちは、話の始まりと終わり、話すタイミングは、通常の場合にはノンバーバルメッセージによって了解されていることを導き出した。そしてグループの人数が多くなれば多くなるほど、話すタイミングが難しいことを経験した。だから、人の話の腰を折らずに自分が発言するためには、話し合いの場のノンバーバルメッセージにたいして繊細でなければならないことを導き出した。

この討論では互いに顔が見えないにもかかわらず、全ての学生がノンバーバル手段を伴って話した。この経験は、人間間コミュニケーションの基本がフェイス・ツウ・フェイスのコミュニケーションであり、それはバーバル手段とノンバーバル手段の複合であることを学生たちに明らかにした。だからパートナーの顔が見えないにもかかわらず、ノンバーバル手段を習慣として使用するのである。このことは、彼らが無為意識のうちにノンバーバル手段を使用していることを彼らに意識させた。

この経験で印象的であったのは、小グループでの討論の終わりのほうで、自分の発言を終えた1人の学生が、発言の最後に、「どうぞ」ということばを付加しだしたことだった。このことは、ノンバーバルメッセージをバーバルメッセージで補足する、ないし転換する試みである。このことは、学生たちに、互いに顔が見えない状況で話すときには、顔が見えている状況で話すよりもことばの丁寧さが必要であること、より詳細に言語化しなければならないこと、などを意識させるのに有効だった。言い換えれば、ノンバーバルコミュニケーションは、バーバルコミュニケーションでの言葉を節約し、にもかかわらず言葉のニュアンスを豊かにしていることを意識させた。

第1段階の経験は、学生にとって非常に印象的であったようで、その経験が第2段階での知識の習得を容易にさせただけでなく、より深く知ることへの動機づけにもなった。このように、ある状況を際立たせる人工的な構成のもとでの経験を通じた学習は、学生に普通の状況では無意識的に経過している事態を経験させるので、学生にも好評であった。トレーニングという形式で、経験をとおして学習することに対して、学生は好感をもっている。

同じプログラムの第1段階を教員研修でも実施したが、同様の成果をえることができた。以上のことから、このトレーニングプログラムは、ノンバーバルコミュニケーションの機能を意識化するのに有効なプログラムであると考えている。

### 第3節 授業の典型的状況についてのコミュニケーショントレーニング

第1節、第2節で述べたトレーニングプログラムの基本的考え方から明らかなよう

に、現在開発されているトレーニングプログラムは、開発当初のマイクロティーチングモデルの克服を出発点としている。周知のように、伝統的なマイクロティーチングモデルは、圧倒的にスキル形成を目標としていた。しかし今日、教授学理論構想の転換のもとで、最新の傾向と方法を吟味する必要性が生じている。本節では、この新しい傾向のもとで開発された、授業実践に必要な教育学的コンピテンス形成に向けたトレーニング構想について述べる。第1節、第2節で述べたトレーニングプログラムが、個別テーマ「生徒理解」、「ノンバーバルコミュニケーションの機能の意識化」についてのトレーニングプログラムであるのに対して、本節で述べるトレーニング構想は、授業実践の選択されたアスペクトから、授業実践の全体性を視野に入れて、いわば授業の「典型的状況」に限定してテーマ化していることに特徴がみられる。

このコミュニケーショントレーニングは、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）で開発した<sup>6)</sup>ものを、その後、学生と教師を対象に実践し、一部修正を加えたものである。このトレーニングプログラムが現在も有効であることを確信したので、一部訂正を加えたものをここに再録しておく。

## 1. トレーニングの目標

このトレーニングの目標は、授業を組織するのに必要な、基本的なコミュニケーション能力を教師に形成することである。コミュニケーション能力の水準は、トレーニング参加者が、自分の教育活動の経験とトレーニングにおいて媒介される理論的仮説を結び付けて、授業状況に適合するように、教授機能に適合するように、方法的操作行動へと転換するその熟達の水準のなかに現れる。

ここでは基本的なコミュニケーション活動の手段として、教師のバーバル手段、ならびに個人の身体を使ったノンバーバル手段の適用のみを想定している。教師は、バーバル手段とノンバーバル手段を使用して、次々と変化していく授業状況のなかで、そのときどきの授業局面を教授法的に構造化し、調整し、修正することができるからである。

トレーニング参加者が、授業でのコミュニケーション活動を分析し、構成し、修正することができるための前提として、客観化されたフィードバックと主観的なフィードバックの形式による自己観察と他者観察を可能にするための授業のビデオ記録ならびにコミュニケーション過程の文字化による授業記録が利用される。

授業での教師と生徒によるコミュニケーションの圧倒的な非対称を改善し、授業における肯定的な人間関係の形成のためのコミュニケーション能力の促進にむけた練習のために、すでにIIで述べた、五つのコミュニケーション方式を考慮して、全体課題を部分課題に分割している。そしてこの部分課題はさらに二つのレベルに分けられている。部分課題を二つのレベルに分割したのは、実際に、教師のコミュニケーション活動の熟達の度合

いには相違がみられるし、またそれぞれの教師に多かれ少なかれステレオタイプが見られることが、授業観察から明らかになっているからである。

第1は、ベーシックなレベルである。それは次の部分課題に細分化される。練習課題として設定した意義を簡潔に述べておく。

(1) 課題をわかりやすく定式化する。

課題をわかりやすく定式化することは、目標定位と刺激のコミュニケーション方式の一つである。生徒が学習目標と学習ストラテジーを決定できるように、授業目標を課題の形式で設定することは、生徒活動の能動化にとって意義深いことが実証されており、生徒が能動的に学習する授業構成の第一歩に属している。

(2) 生徒からの質問をひきだし、クラスにまわす。

思考や見解や知識の交換のコミュニケーション方式の一つである。授業において、質問する人＝教師、答える人＝生徒といった、儀式化された役割分担をくずすことが必要である。質問することは、思考活動の第一歩であり、生徒が質問できるようになることが必要なので、生徒から質問を引き出し、生徒からの質問についてクラスで考えられるように、授業を組織することがここでの課題である。

(3) 教師の発言をさしひかえる。

教師が発言をひかえ、生徒の発言を呼び起こすことが、圧倒的なコミュニケーション非対称をくずすために必要である。だから同時に、ここでは教師のテキスト受容能力が、つまり生徒の発言を理解することや、間のとりかた、授業のリズムなどが要求される。

(4) 一問一答式の質問のかわりに対話をひきおこす広い質問を設定する。

思考や見解や知識の交換のコミュニケーション方式の一つである。そのさい教師質問は、①多様な答えを引出し、内容豊かなコミュニケーション状況を創出するように設定すること、②教師質問を生徒の思考活動を鼓舞するように設定すること、③教師質問を、生徒が何を知り、何ができ、どのような立場を獲得しているかを推測できるように設定すること、④教師質問を、一定の問題状況のなかで、何が問う価値あるものかを生徒に模範的に示しうるように設定することが課題となる。

(5) 生徒の学習遂行を個人的にほめる。

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の一つである。学習遂行をほめることは、生徒の自信の形成につながり、自信の形成は学習活動を能動化させる要因である。

(6) ノンバーバル手段によって生徒の学習遂行を確信させる。

学習過程の指導と統御と評価と判定のコミュニケーション方式の一つである。ノンバーバル手段を意識的に使用することによって、生徒に的確なメッセージを送ること、特に生徒の学習遂行を裏付けてやる必要がある。教師がノンバーバルコミュニケーションの感受性を鋭敏にすることは、生徒の感受性を鋭敏にする条件である。

(7) 表情やジェスチャーによって教授対話を指導する。

思考や見解や知識の交換のコミュニケーション方式の一つである。教師がバーバル手段を使って応答することは、教授対話を中断させる危険をもつ。ノンバーバル手段を意識的に使用することによって、対話を中断せずに教授対話を進行させることが可能である。同時に教師のこのような指導スタイルは、教師とともに生徒の感受性を鋭敏にする。

(8) 大声で話す、小声で話す、明確に話す、ゆっくり話す、などのイントネーションに留意した多様な話し方。

授業におけるバーバルコミュニケーションは、まさに「声」なので、ことばに随伴したコミュニケーション手段の意識的な適用を必要としている。

第二は、高次のレベルである。それは次の部分課題に細分化される。練習課題として設定した意義を簡潔に述べておく。

(1) 発見的・問題的な教師講話をおこなう

素材提示のコミュニケーション方式の一つである。教師講話は生徒を受け身にするという理由で、回避される傾向がみられる。しかし、取り扱われるテーマによっては、教師講話が最適な方法である場合が存在する。生徒が教師の講話を能動的に聞くことを呼び起こし、講話の展開と共に思考過程を追実行することを要求し、生徒との内的対話をひきおこす構成が要求される発見的・問題的な教師講話は、授業にとって不可欠な方法の一つである。

(2) 問題定位的な教授対話でのコミュニケーション過程のダイナミズムをつくりだす。

思考や見解や知識の交換のコミュニケーション方式の一つである。課題のなかでも矛盾を含む課題は、問題として下位区分される。矛盾の解決を探究する教授対話は、豊かな思考や見解や知識の交換のコミュニケーション状況を創りだす。問題定位的な教授対話は、生徒の能力形成と立場形成にとって不可欠である。

(3) グループ学習を組織する。

グループ学習は、一斉授業、個人学習とならぶ授業の組織形態の一つである。グループにおける共同学習は、コミュニケーション活動を必然的に要求する。グループ学習が比較的良好に組織されていると言われる社会科においても、なおグループ学習の組織率は低く、グループ学習のもつ人格形成的な潜在力は汲み尽くされていないのが現状である。グループ学習の潜在力をくみ出すことが、能力や立場形成とならんで、間人間的関係の形成にとっても必要である。

(4) 生徒間のコミュニケーションを刺激する。

刺激コミュニケーションは、思考や見解や知識の交換のコミュニケーション方式にふくまれており、対話を活性化する手段の一つである。教師中心に展開している現在の教授対話を生徒間の対話に転換するために、刺激コミュニケーションの有効な活用が必要である。

る。

(5) ディスカッションを組織する。

ディスカッションは、思考や見解や知識の交換のコミュニケーション方式の一つである。ディスカッションの形式は、ディベート、パネルディスカッション、グループディスカッションなど、多様な形式が存在する。問題解決にむけてディスカッションできる能力と立場が今日、要求されている。

以上の二つの部類が、現在の授業改善の道筋から必要となるトレーニング課題として、設定されたものである。トレーニングのさいに、コミュニケーション活動はいうまでもなく全人格的活動であり、そこには教師の個性が反映されるので、それぞれのレベルの個人的な柔軟な取扱いが要求される。だからどのようなレベルにトレーニング目標におくかは、トレーニング参加者の個々の決断にまかされる。

## 2. トレーニングの方法

トレーニング方法として、マイクロティーチングで実践的に確証されてきた方法が適用される。しかし、ここでの方法は、ロールプレイとして、一定の授業状況でのコミュニケーション活動の能力形成にアクセントを置いていることに、その特有性が認められる。

トレーニングの原理は次のものである。

(1) 教授法的なコミュニケーション活動は、参加者の抽象水準を考慮したロールプレイとして実行される。

(2) 参加者の人数は10人程度が適切である。教材の範囲は、計画された相対的にまとまった一局面にむけられる。ロールプレイの実施時間はその範囲であり、多くの場合に10分前後である。

(3) トレーニング参加者は、目標のところで述べた第一のベーシックなレベル、第二の高級のレベルからトレーニング課題を自主的に選択し、決定の理由を根拠づける。

(4) トレーニングは、ビデオ記録とビデオ記録の文字化によって、目標にしたがった自己観察と他者観察を可能にすることによって確実にされる。

## 3. トレーニングの経過

ここで述べるのは、上述した構想にしたがったトレーニングの経過である。

### (1) 導入

参加者は個人的な実践諸経験から生じている、授業でのコミュニケーション活動の問題に立ち向かう。そのさい、理論的レベルと実際のレベルでのコミュニケーション活動の問題が話される。

理論的レベルでは次のことがポイントとなる。

- ①教授事象をコミュニケーション事象として把握する基本原理についての対話。
- ②授業でのコミュニケーション活動の欠落部分の理論的把握。
- ③教えることと学ぶことの理論的な典型的モデルとコミュニケーション能力のトレーニ

ング構想の認識、とりわけトレーニングが知識と能力促進の橋渡しとなる意義についての確認。

④バーバルなコミュニケーション手段、ノンバーバルなコミュニケーション手段、ことばに付随したコミュニケーション手段についての知識の獲得。

実際的レベルでは次のことがポイントとなる。

①授業でのコミュニケーション活動のレパートリーの個別化とレパートリーの拡大の必要性についての自覚。

②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が教師の教授活動コンピテンスと不可分に結びついていることの認識。

③コミュニケーション事象としての授業における間個人的な、インターアクションな進行のために繊細な感受性が必要であることの自覚。

④トレーニングに個性とオリジナリティをもちこむ必要性。

続いて、参加者のトレーニングの意図が話し合われ、トレーニング構想の目標と限界が説明される。

## (2) トレーニング目標の決定

参加者個々人のトレーニング目標の決定にむけて、次の段階が歩まれる。

①参加者に、「どのような授業ができるようになりたいか」という課題が設定される。

②課題に対する回答を基礎に、参加者の個人的な経験とむずかしさが話し合われる。共同討議はお互いの経験を交換し、共同作業に取り組む雰囲気作りに有効である。

③参加者の授業実践のビデオを観察し、観点にしたがって観察を焦点化することを学習する。

④自主的に個人的な実践の観察のための観点をデザインする。

⑤トレーニング目標が自己決定される。

## (3) コミュニケーション行動の変形を検討

トレーニングの目標で設定された課題が、観察可能なより多くの部分ステップに分解される。そのことによって全ての参加者は、何がトレーニングされるべきなのかを明確に認識する。

例えば、ベーシックな変形(1) 課題をわかりやすく定式化する、は次の部分ステップに分解される。

まず、課題の定式化は、

①教師による定式化、

②教師と生徒の共同による定式化、

③生徒による定式化、の三つの方法が選択されうる。

課題のわかりやすい定式化は、原則的に次のステップをふむ。

①教授目標の明確化

- ②学習目標の明確化
- ③課題の克服が、学習目標ないし部分目標の実現となるような課題の設定
- ④課題の要求構造の分析
- ⑤生徒によって克服可能な課題のレベルの設定
- ⑥生徒に矛盾状況をひきおこす課題の構成
- ⑦生徒の興味をひき、生徒の活動を喚起する言語的定式化、である。

#### (4) 活動計画のしあげ

参加者個々人は、トレーニング目標の達成に向けて、トレーニング計画をしあげるために、次の段階をふむ。

- ①参加者は、自分の実践経験と理論的な知識に基づいて、自分に不足している、ないし練習する価値があると判断し、出発段階で可能な課題を決定する。
- ②決定の理由を根拠づける。その根拠づけは、教育学理論による根拠づけによって補足される。
- ③トレーニーは、選択した課題が組み込まれている授業を計画する。
- ④授業経過の計画、教授手段が報告される。

#### (5) フィードバック

トレーニングが実施され、ビデオに記録される。ビデオをおこし、コミュニケーション過程が文字化される。この両方の記録をもとに、参加者全員で観点に従った討議が行われる。そこではトレーニング実施者への質問や、またトレーニング実施者が自らのコミュニケーション意図について説明すること、などが可能である。

このようにして、客観的なフィードバックは記録によって可能となる。ビデオ記録だけではなく、ビデオ記録を文字化することは、緻密なコード構造分析を可能にし、授業経過における思考の連続性と非連続性をたどることを可能にするので、有用である。

また主観的なフィードバックは、観察者の感覚や知覚や推測を除外しないために必要である。例えば、話す速度の評価は、観察者によって異なるものであるが、主観的なフィードバックによって、それらの検討も可能になる。

フィードバックは設定された観点にしたがって行われるが、トレーニング実施者が希望するならば、観察課題以外の活動についても、指摘されるのは自由である。

なお、トレーニング実施者には、記録を1人で繰り返し見ること、必要だと考えた場合にはやりなおすこと、ビデオを消去してもよいこと、が認められるのは言うまでもない。

### 第4節 コミュニケーショントレーニングプログラム開発の今後の課題

これまで述べてきた教師のコミュニケーショントレーニングは、次の成果をもつことが明らかになった。

- ① 教育学の理論的知識をより素早く、有効に実践に転換できるために、トレーニングを利用することは有効である。トレーニングは、能力や習熟を発達させ、社会的な習慣的行動を理論的洞察に基づいて、実践的に行動をとおして習得するための有効な手段である。そしてトレーニング実験から、参加者は教育活動にたいする関心を高めることが確実にになった。「このようなトレーニングを授業に組み込んでほしい」、「おもしろかった、いろんなことがわかった」という声が、参加学生から聞かれた。
- ② 職業活動のなかで、生徒との関係において、また授業実践において困難をもつ教師を支援するために、トレーニングは有効である。困難をもつ教師の多くは、生徒と肯定的な関係をつくり、良き授業への意志があるにもかかわらず、その方法がわからずに悩んでいる場合が多い。したがって、その方法を操作的行動として習得できるトレーニングは、困難をもつ教師を十分に支援できる。教師が、精神的健康を損ねる前に援助されるべきであり、トレーニングはそのためにも有効である。

しかし、トレーニングは行いさえすれば効果があがるものではなく、トレーニングが有効であるためには、少なくとも次の条件を満たすことが必要である。

- ① トレーニング目標が明確であること

何をトレーニングするのか、ということとならんでなぜトレーニングするのか、という二つの目標が明確である必要がある。この目標規定の前提は、たいていの場合、客観的に要求されているニーズと実際に教師に達成されている度合いとの間にずれがあり、最適化が必要であること、教師が主観的に克服したいと考えている問題ないし葛藤があることである。

- ② トレーニングの必要性の原因と条件の分析

教師の問題や葛藤、あるいは不十分さがどこに起因しているか、何が原因で、どのような条件の下でそのような不十分さが生じるのかが知られる必要がある。その原因と条件は多様であり、たいていの場合に、教師の個人的な問題と環境条件の相互作用から生じている。だから全てを教師の個人的な問題に還元しないことが重要である。

- ③ トレーニング効果の測定

トレーニングが実際にどのような効果があったのかの測定が必要である。そのために事前アンケートと事後アンケート、行動観察、他者評価と自己評価、などが考えられる。測定方法を開発することは、今後の課題である。

- ④ トレーナーの資質とグループの雰囲気

本研究の場合には、すべて研究代表者がトレーナー役割を努めた。また参加した学生はゼミの学生が中心であったので、日常的になじみがあり、グループの雰囲気は友好的なものであった。おそらくトレーニングを一般化するときには、トレーナー養成が同時に問題となると考えられる。トレーナーの資質がグループの雰囲気づくりに少なからぬ影響を与え、グループの雰囲気はトレーニング効果に確実に影響すると考え

られるからである。

ここで示したトレーニングプログラムは、トレーニングプログラムの全体構想からいえば、第3節で示したものがベースとなり、そして第3節のそれぞれの課題に対応したものが、第1節、第2節で述べたような個別のトレーニングプログラムとして必要になる。したがって、トレーニングプログラムの開発は、教師活動の全体性を包括するものと、そこにおける個別課題に対応するものの両方の開発が今後も必要だと考えられる。

トレーニングプログラムの実験成果は、教員養成段階で教員志望学生のためにコミュニケーショントレーニングが必要であることを示した。教員養成カリキュラムに、コミュニケーショントレーニングのための授業が組み込まれることが緊急に必要である。

教師の継続教育にとってもコミュニケーショントレーニングが、有効であることがわかった。しかし、経験ある教師のためのコミュニケーショントレーニングは、一般的トレーニングではなく、教師のニーズに応えるトレーニング、言い換えれば、教師が困難だと主観的に考えているものにまずは焦点化したトレーニングの機会を作り出すことが重要である。このような機会は、一つには教員の継続教育のための研修が考えられる。だから教員研修においても研修テーマとして、コミュニケーショントレーニングが組み込まれる必要がある。

しかし、一般的に授業実践に問題や葛藤をかかえる教師には、その問題や葛藤の複合性のゆえに、問題や葛藤の核心が明確化されにくい。このような状態では、自主的にコミュニケーショントレーニングに参加することもむずかしい。この理由から、次に述べるスーパービジョンの開発が必要だと考えられるのである。

#### 注

- 1) W.Kessel:Lehrertraining-eine effective Methode der Qualifizierung und Weiterbildung der Paedagogen. In:Paedagogik 1/1990, S. 48.
- 2) Ebenda.
- 3) Ebenda, S. 49.
- 4) Vgl., Ebenda, S. 49f.
- 5) 本トレーニングプログラムの構想に示唆を与えたのは、ドイツでのノンバーバルコミュニケーションをテーマにしたゼミでの経験である。
- 6) 研究代表者木下百合子 平成8・9年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))研究成果報告書『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年3月。