

## 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

教師のコミュニケーショントレーニングの開発ならびにその実験的実施の成果、そして教育学的スーパービジョン開発の理論的検討の結果から、次のことが明らかになった。それは、第1に、教師のコミュニケーショントレーニングは、教員養成において教員志望学生のために必要であること、自分の授業実践の改善点を自覚できている教師あるいは改善目標が明確である教師のために、継続教育の研修テーマとして必要であること、である。しかし、第2に、教育活動において問題や葛藤をもつ教師にとっては、自分の問題や葛藤の原因と条件を知ることがまず必要であり、そのための支援として、教育学的スーパービジョンが有効である、ということである。この二つの成果の結果として、教育学的スーパービジョン作業をとおして、教師の問題や葛藤の原因が教師のコミュニケーション活動にあることが明確になったときに、そこでトレーニングされることが教師のコミュニケーション能力の開発にとって有効である、という仮説が成立した。したがってここでは、教育学的スーパービジョンにコミュニケーショントレーニングを統合することを検討する。

### 第1節 教育学的スーパービジョンのワークシート

Vで述べたように、現在スーパービジョンは多様に開発されている。しかし、教師活動の中心にある授業実践に焦点化したスーパービジョン、一言で言えば、教育学的スーパービジョンは、それほど多くはない。Vで述べた教育学的スーパービジョンの基本的コンセプトは、ドイツのキール大学を中心にして開発されたスーパービジョン（キールモデル）に理論的・実践的に貢献したパラシュ（W.Pallasch）の理論によっている。このキールモデルは、1980年代に、もともとオープン教授についての研究プロジェクトのなかで、パラシュを代表とするキール大学のメンバーと地域の教師たちとの具体的なワークから発展させられたものである。

このキールモデルには、実際のスーパービジョン作業のためのワークシートが準備されている。それは次のように分類される<sup>1)</sup>。

1. 方法的 - 教授学的レベルのワークシート
  - ①バーバルコミュニケーションに関するもの—7種類
  - ②ノンバーバルコミュニケーションに関するもの—7種類
  - ③教授方法に関するもの—8種類
  - ④教授目標に関するもの—2種類
  - ⑤教師—生徒関係に関するもの—6種類
  - ⑥授業妨害に関するもの—4種類
  - ⑦遂行評価に関するもの—2種類
2. 目標パースペクティブレベルのワークシート
  - ①教育目標に関するもの—4種類
  - ②職業動機と立場変換に関するもの—5種類
  - ③職業上の問題に関するもの—4種類
3. 人格定位的レベルのワークシート
  - ①職業生活とプライベート生活の負荷に関するもの—7種類
  - ②スーパーバイザーの自己像の探求に関するもの—7種類
  - ③他者との関係に関するもの—7種類
  - ④自分の状態を知る方法に関するもの—5種類
  - ⑤不慣れな課題に適応する実験に関するもの—1種類

これらのワークシートは、スーパーバイザーがスーパーバイザーの授業を観察するとき、観察成果を記録するのに使用されるものや、スーパーバイザーが自分の活動を振り返るさいに使用されるものである。そして、このワークシートに記された内容を基にして、スーパーバイザーとの対話をとおしてスーパーバイザーの職業活動に関する情報が収集される。Vで述べたスーパービジョンの典型的局面で言えば、第3局面情報を与える局面、第4局面重点化する局面、第5局面応答の局面で利用されるものである。その一部はすでにVにおいて取り上げている。

このワークシートは、教育活動において問題や葛藤をもつ教師の問題や葛藤の原因や条件がどこにあるのかを、教師との対話をとおして、教師自身が意識化していく過程に貢献するものである。したがって、コミュニケーション活動に問題や葛藤をもつ教師にとって、自分のコミュニケーション活動の不十分さがどこにあるのか、なぜそれが生じているのかを意識化するのにも有効であると考えられる。

## 第2節 コミュニケーション活動に関するワークシート

先にあげた、三つのレベルでのワークシートから、ここではバーバルコミュニケーションに関するワークシート7種類とノンバーバルコミュニケーションに関するワークシート7種類を取り上げる。それは次ページ以下のものである。このワークシートは、キールモデルのワークシートによりながら、研究代表者が一部修正を加えたものである。

コミュニケーション1

表現の四つのアスペクト

あらゆる言語的表現は四つのアスペクトをもっている：

事実アスペクト：私は内容的に何を伝えるか？

関係アスペクト：私は話しかけられる人とどのような関係をもっているか？

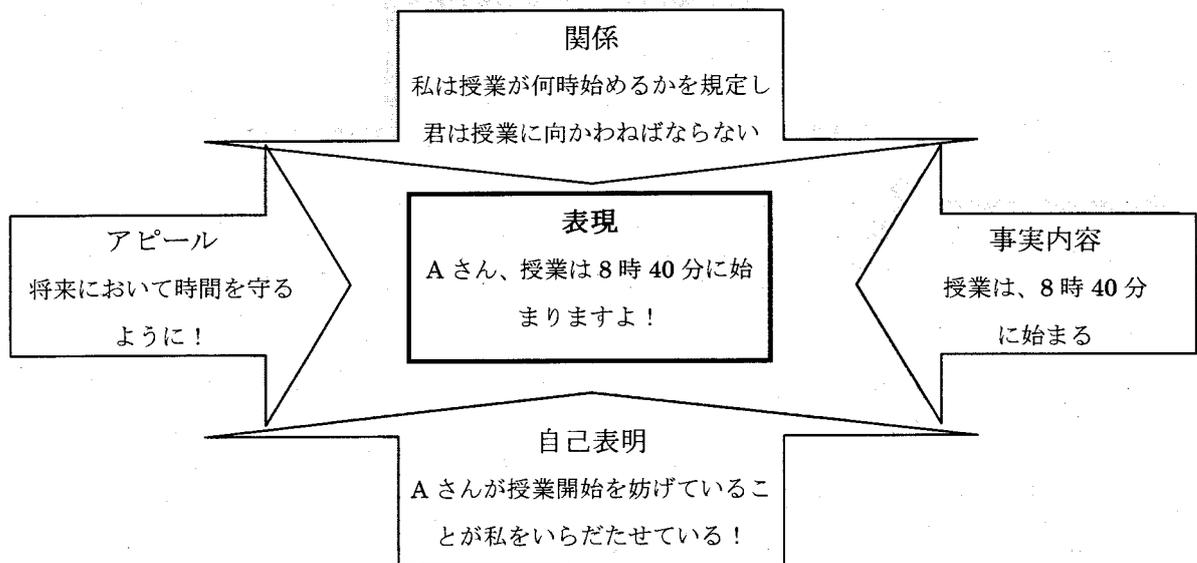
自己表明アスペクト：私は、私の言明でもって私について何をさらすか、私は自分自身について何を述べるか？

アピールアスペクト：私は、私の言明でもって話しかけられる人に何を達成したいのか？

教師と生徒たちの間のコミュニケーションにおいて、コミュニケーションを分析するためにこの四つのアスペクトは、特別な意義をもっている。特に葛藤状況において、「教師－生徒－関係」の質は、表現の仕方（コミュニケーション方式）のなかに現れ、関係形成において、重要な役割を演じる。教師は、あらゆる言語的表現の四つのアスペクトを意識し、自分の意図と感情を明確に表現するために、四つのアスペクトを関連付けて、言語的に定式化すべきである。

授業観察者は授業観察の間、教師の表現を選択して記録し、上記の四つのアスペクトに分析する。表現の主要なアスペクトが、教師の意図と一致しない場合は、表現を変えようことを練習する。

例：記録されたコミュニケーション方式「Aさん、授業は8時40分に始まりますよ！」



この表現を上挙げた、四つのアスペクトから分析すると下の表ようになる。この例では自己表明アスペクトが問題となる。教育的意図が考慮され、意図を明確に表現することが学ばれる。

表現	事実アスペクト	関係アスペクト	アピールアスペクト	自己表現アスペクト
Aさん、授業は8時40分に始まります!	授業は8時40分に始まる	授業開始は私が決め、Aさんは授業にむかわねばならない	時間を守るように!	Aさんが授業開始を妨げていることが私をいらだたせている

練習：授業は、8時40分に始まる。教師が前にたっているが、なおAさんは、授業を受ける準備ができていない。このような状況で、あなたならどのような教育的意図をもって、Aさんにどのように言いますか？表現を定式化して、分析してください。

## コミュニケーション2

### 関係をこわす表現

コミュニケーションパートナーに最初から、関係アспектのもとで分析すると、「否定的なスタンプ」を押す表現がある。この「スタンプ」は、受信者の人物自身にも、言った内容にも関係していない。この場合に「関係破壊」について語られる。このような表現は、避けられるべきである。このことは特に、教授コミュニケーションに妥当する。教師は、このような表現についての繊細さを発達させ、それらを避けるように徹底して努力した方がよい。

関係破壊の例：

- 君は私と入れ替わりたいのかね？
- 君が主張しても、本当じゃないだろう。
- 道理をわきまえた生徒はみんな、---だと見抜くだろう。
- クラスが君に何かをほのめかしたら、君はすぐに---だろう。
- (---)

授業を観察し、関係をこわすと考えられる表現を記録し、可能なら、生徒の反応も記録する。続く話し合いのなかで、これらの表現をコミュニケーションを促進するいい方に変える。

関係をこわす表現	生徒の反応	変形
「...は本当じゃないだろう」	激憤して、「本当だよ！あなたは批判できないだけでしょう。」	「君がもし、私が状況をまちがって記憶しているといえ、私が不愉快になることに私は気付いている。」

コミュニケーション3

わかりやすさのメルクマール

教師の側のあらゆる情報媒介は、わかりやすさの次の四つのメルクマールを示すべきである。

- ① 簡明さ (対複雑さ) —これは最も重要なメルクマールである。それは定式化の部類と関係している。
- ② 分節化/整理 (対概観できなさ/脈絡のなさ) —このメルクマールは、全テキストの組み立てと関係している。一つのテキストあるいは講義が長ければ長いほど、その組み立てを目にみえるようにすることが重要である。
- ③ 短さ/意味深長 (対 回りくどさ) —短い、適切な定式化は、情報の受容を容易にする。本題からそれた話は、とりわけ年齢の低い生徒には過大要求になる。なぜなら年齢の低い生徒たちは本質的なものに目をやることをすぐに忘れ、注意をおこたるからである。
- ④ 刺激 (対 単調/刺激貧困) —さまざまな刺激手段をとおして、生徒たちに知的にだけでなく、感情的にも適切に話しかけるべきである。例えば、言語的な像、アナロジー、グラフィックな模写、記号、などはそれに役立つ。

次のカードを使って、授業観察者は教師の情報提供をわかりやすさの標識にしたがって査定し、生徒の反応をメモする。

話し合いのなかで、次の問いが考察される。

情報媒介におけるわかりやすさのメルクマールが、どの程度考慮されているか？

生徒たちは、それにどのように反応しているか？

どのような情報がどのように提供されたか？	簡潔さ (1が最適 6が最悪)	分節化	短さ	刺激
(1)				
(2)	_ _ _ _ _	_ _ _ _ _	_ _ _ _ _	_ _ _ _ _
(3)				
(4)				
(5)				
(.)				

情報	生徒の反応	解説コメント
(1)		
(2)		
(3)		
(.)		

#### コミュニケーション4

##### 教師の話の割合

授業中教師が多くを話すことは、生徒が表現する可能性を少なくする。

授業観察者は、教師と生徒の発言をキーワードでメモし、その長さを書きとめる。ここではストップウォッチを利用することが有効である。

次の質問が、話し合いのなかで考慮される。

教師の話す割合は、どれほど高いか？

生徒の話す割合は、どれほど高いか？

どこを変えることが意味豊かか？

授業者は、この認識を今後自分の授業で、どのように考慮できるか？

一つの教授段階の間の主要な話の割合		
教授段階	教師発言/時間の長さ	生徒発言/時間の長さ
授業開始時点での規律の確保 (教材の提示) (動機づけ) (...)		

コミュニケーション5

作業指示

教師が行う生徒への指示は授業のなかで一つの中心的意義をもつ。そのさい簡単な作業指示（「君たちのノートを出しなさい！」）と複雑な作業指示（例えば、分業するグループ学習についての指示）を区別するのがよい。教師は指示を、できるだけ明確に、簡潔にまとめるべきである。このことは、言語的定式化にも、内容的な説明にも妥当する。

授業観察者と授業者は、授業の前に話し合っ、観察を内容的な説明に関連させるか、それとも作業指示の形式的諸標識に関連させるかを決定する。

この決定に相応して、指示は単語で記録される。記録によりながら、続いて、指示が全ての必要な諸標識を満たしているかどうか吟味される。

指示がわかりやすく定式化されていることが、重要である。これを査定することはしかし、授業観察者が指示を理解したかどうかではなく、生徒たちがそれを理解したかどうかを判定しなければならないので、難しいものである。この査定は、授業観察者も生徒たちも使用できる等級 - スカラの形式で行われる。

作業指示のための標識（一つの指示がつねに全ての標識をもつ必要はない！）

標識		
組織形式	目標	> 誰が、何を誰と一緒に、どのぐらいの時間でやり遂げるか？
わかりやすさ	人物	> どのような材料が使われるか？
行動形式（教師/生徒）	材料	> 教師は、この時間に何をするか？
ワークテクニック/方法	成果	> 生徒が質問したい時どうすればよいか？
		> 早くできあがった生徒は何をするか？

例：

「それぞれの人が、隣の人と一緒に、数学教科書 46 頁の課題 3 と 4 と 5 を仕上げる。課題は、回答と一緒にカードに書く。ペア 2 人の名前をカードに書くことを考えなさい。10 分間でやりとげなさい。質問のある人は申し出れば、私が君たちの机に行きます。早くできたら、カードを裏向けて、君たちの机のう上に置いておいてください。それから静かに読書コーナーへ行つてよしい。

作業指示							
指示：	次の標識にかなっているか						
	誰が？	何を？	誰と一緒に？	どのように？	何を使って？	成果？	時間？
1							
2							
3							

指示番号	指示は言語的に理解できたか？ (わかる 1-2-3-4-5-6 わからない)	指示は内容的に理解できたか？ (わかる 1-2-3-4-5-6 わからない)	指示は聞きとれて理解できたか？ (わかる 1-2-3-4-5-6 わからない)
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## コミュニケーション6

### 質問方式

授業における生徒参加と生徒能動性は、高い度合で教師の質問方式に規定されている。正しい解答のみを答えさせる一問一答式の質問は、生徒たちが回答する可能性を限定する。一つの正解を求める以上の発問、ならびにその発問について生徒が考えることを促す刺激、思考のはずみをつけること、挑発、指名は、生徒たちに考える余地を提供する。質問方式の厳密な観察は、教師の質問方式を変化させるための基礎を明らかにする。

観察用紙に記載された標識にしたがって授業が観察される。そのさい、一方では、教師表現の方式（質問、発問、刺激、挑発、指名の仕方など）が一つの役割を演じ、他方で、異なった教師表現によって、生徒からどれほど多くの発言が希望されるかが観察される。この観察材料は、質問方式とその検討に関する、授業者との対話の出発点となる。

授業者との話し合いで行われうる質問

授業者は、教授対話に介入するのにどのような可能性を利用したか？

授業者の質問方式は、どのような特徴をもつか？

生徒たちは、どのように反応しているか？

質問方式から、どのような教授スタイルが推測されうるか？

質問方式についての観察用紙

#### 教授の機能単位

	導入と能動化	最初の媒介と加工	強化とマスター	統御と評価
質問	I I			
発問	I			
刺激	I I			
思考のはずみ				
挑発				
指名	I I I			

## コミュニケーション7

### 質問方式のトレーニング

授業における生徒参加と生徒能動性は、高い割合で教師の質問方式に規定されている。正しい解答を答えさせるだけの狭い質問は、生徒たちが回答する諸可能性を限定する。それにたいして解答を求める以上の発問、ならびにその発問について生徒が考えることを促す刺激、思考のほずみをつける挑発、指名の仕方は、考える余地を提供する。

コミュニケーション6に基づく授業観察でえられた例に基づいた質問方式のトレーニングは、授業者に自分の質問方式を構造的に変化させる可能性を開く。質問の部類は、教授段階のそのときどきの教授学的意図と関連して見られなければならない。

このワークカードを使って、授業者は自分の授業での質問例を文章に書き、自分の授業の例によって、トレーニングする。授業者は、狭い質問を表に貼り、それらを発問、刺激、指名の仕方などのために定式化しなおす。

授業観察者との話し合いにおいて、次の質問が中心に置かれうる。

授業者は、発問、刺激、指名などを教材がもつ教授学的可能性を利用するために、適用しているか？

発問、刺激などは、どのように適切に定式化されうるだろうか？

例：鎌倉時代の武士は、土地を守るために武器を持っていましたか。

質問方式についてのトレーニング用紙	
狭い質問	定式化のし直し（刺激、思考のほずみ）
例：鎌倉時代の武士は、土地を守るために武器を持っていましたか。	鎌倉時代の武士は、なぜ武器を持っていたと考えられますか。
(…)	
(…)	

ノンバーバルシグナル 1

ノンバーバル方式

間人間的コミュニケーションの大部分は、意識的であれ、無意識的であれ、ノンバーバル方式をとおし  
て行なわれる。バーバルシグナルとノンバーバルシグナルが一致しないときに、不一致について語られ  
る。不一致は、例えば教師と生徒の間でコミュニケーションを妨害する可能性を高める。それゆえ教師  
が、自分のノンバーバルシグナルを知り、その影響についての繊細さを発達させることが望ましい。

観察カードを使って、授業観察者は授業者のコミュニケーション方式の不一致を規定できる。

続く話しあい、次の質問が中心におかれる。

授業者は、授業のなかでノンバーバルシグナルをどのようにはめこんでいるか？

バーバル方式とノンバーバル方式は一致しているか？

不一致は、生徒の態度にどのように影響しているか？

なおノンバーバルシグナルをテーマにするときには、ビデオを利用することが有効である。

状況	ノンバーバル方式 (ジェスチャー、身ぶり、姿勢など)	バーバル方式	同調性の査定	
			一致	不一致
			どちらともいえない	

ノンバーバルシグナル 2

生徒の方を向くこと/アイコンタクト

アイコンタクトの形式で生徒に向きあうことは、授業のなかで一つの中心的役割を演じる。教師は、コミュニケーションパートナーに、すなわち生徒に意識的に向かうべきである。そのために、クラスの方角への一般的眼差しだけではなく、個々の生徒への直接的なアイコンタクトが貢献する。生徒と向きあうことのこの部類は、教師と生徒の間で正真証明のコンタクトをうけいれることを容易にする。アイコンタクトは、生徒に、注目されている感情や受け入れられている感情を促進し、さらに教師に肯定的な意味において、生徒のコントロールを可能にする。アイコンタクトでの失敗は、たいてい反対に作用し、それは教師と生徒の間に一つの裂け目を生じさせる。

二つの表を使って、教師のアイコンタクトはより厳密に観察されえ、授業の状況とアイコンタクトの意図の間の関連が考察されうる。

話し合いにおいて、次の質問がおこなわれうる。

授業者は個々の生徒に向けてアイコンタクトをとりいれているか？

そのさい授業者は、何人かの生徒に多くのアイコンタクトを取りいれているか？

授業者の主要な眼差しはどこに、どのように向いているか？

アイコンタクトとバーバル表現の間の関連は打ち立てられているか（授業者が生徒たちに直接的に質問している／あるいは話しかけているときに、授業者は生徒を眺めているだけか？授業者は話している生徒にむけてアイコンタクトを維持しているか？）？

教師は、次の生徒に向けてアイコンタクトをとり入れている (リストと共に名前)	
名前	頻度 (リスト)

教師はアイコンタクトをとり入れている		
一定の状況において (簡単に記録)	一定の生徒にむけて (メモする)	状況／生徒／教師の間の予測される連 関
クラスは教師によって不公平に扱われていると感じている	Aさん	Aさんはリーダーであり、クラスで勢力のあるポジションを持っている；だから、教師は彼女の反応を査定しようとしている。

ノンバーバルシグナル 3

バーバルシグナルとの平行作用

教授コミュニケーションの優位なエレメントは、ことばとそれに同伴している刺激である。

それには、声の強さ、話すメロディー、話す速度、声の高さ、強調、話しの間、ならびに方言の色彩、

いいまちがえ、言語的習慣（例えば、アー、ソー、など）がある。

メモリスケールを使って、同伴刺激のメルクマールが、決められた時間内で把握される。

声の強さ（大きなーかすかな）

話すメロディー（単調なー旋律的な）

話す速度（速いーゆっくり）

声の高さ（高いー低い）

強調（単調ー強調、真面目ー皮肉など）

話す間（めったにないー頻繁）

方言の色彩（弱いー強い）

いいまちがい（弱いー強い）

言語的習慣（ほとんどないー頻繁）

言語的習慣の把握のためには、いくつかをリストアップした表が有効である。

特に授業者が質問ないし発問をした後の間を、その教授学的意義を視野に入れて探求することは、啓発されることが多い。

話し合いのなかで、次の問いが可能である。

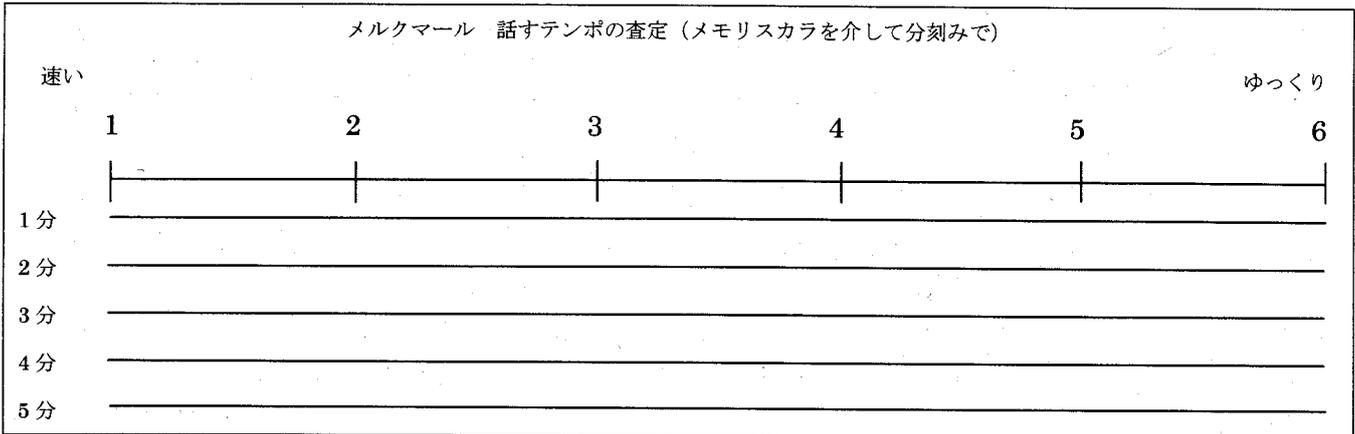
授業者は、授業構成のために、どのような同伴刺激を意識的に投入しているか？

授業者は、それをどのように集中的に、どれほど頻繁に利用しているか？

授業者は、それをどのような目的のために投入しているか？

どこで変えることができ、どこで変えることが意味豊かだろうか？

例：



教授学的エレメントとしての間		
間 (秒単位の長さで)	どのような状況において？ (一つの質問、答え、情報提供の内部で)	教授学的意義は？

ノンバーバルシグナル 4

身ぶり表情/同伴刺激

身ぶり表情と同伴刺激のエレメント（ノンバーバルシグナル 3 を参照）は、ノンバーバル方式において一つの重要な役割を演じる。一方で、それらは瞬間的な状況での教師の感情、態度、立場を逆推論させる。他方で、身ぶり表情と同伴刺激シグナルは、意識的あるいは無意識的に投入され、バーバル表現を強調し豊かにするよう作用する場合もあるし、反対にバーバル表現をこわすように作用する場合もある。最初の観察カードは、授業者の身ぶり表現シグナルと同伴刺激シグナルを知覚し、感銘を受けさせることに奉仕する。

第 2 の観察カードでは、授業者のバーバル表現と身ぶり表情と同伴刺激とを関連させ、それらをその同調性において評価し、生徒と行動へのそれらの作用と関連づけて査定することに、有効である。

話し合いにおいて、次の質問が可能である。

授業者は、どのような身ぶり表情シグナルと同伴刺激シグナルを示したか？

示された身ぶり表情と同伴刺激の全体印象は、どのようなか？

授業者の身ぶり表情と同伴刺激は、バーバル表現と一致して作用しているか？

授業者は、身ぶり表情シグナルと同伴刺激シグナルをどのような目的のために投入しているか？

授業者の身ぶり表情方式と同伴刺激方式は、授業者に十分に意識されているか、意識されていないか？

示された身ぶり表情（具体的な諸例）	作用（授業観察者への）
しぶしぶの表情	疲れさせる、無理をさせる

バーバル表現	ミツミック	同伴刺激	同調性		生徒行動への影響
			はい	いいえ	
「君たちは、静かにできるかな？」	笑っている	静かな、高い、たずねる調子		X	生徒たちは話し続ける

ノンバーバルシグナル5

コミュニケーションパートナーへのアプローチ

人間間の関係は、パートナーとの距離によっても表現される。教師は、異なった距離（身体接触－親密な距離－人格的距離－社会的距離－公的な距離）とそれらの作用を知り、繊細に操作すべきである。

次の観察カードを使って、授業観察者は授業者と個々の生徒と生徒たちとの間の空間的距離ならびにその反応を把握する。

観察結果を利用して話し合うさいに、授業者とさまざまな生徒たちとの間のさまざまな距離に注意されるべきであり、さまざまな距離をとることについてのありうる動機と原因について話されるべきである。

話し合いにおける主要質問。

全ての生徒たちとの距離は、ほぼ同じか？

どのような生徒たちに対して、違いがあるか？

違いは、どのように説明されるか？

生徒たちは、距離と近さと身体コンタクトに、どのように反応しているか？

生徒たちが近づいてきたとき、授業者はどのように反応しているか？

授業者は、距離のある生徒たちにどのように反応しているか？

授業者が近づいていく生徒の名前	空間的距離	生徒の反応
授業者に近づいていく生徒の名前	空間距離	生徒の反応

ノンバーバルシグナル 6

位置交換 (1)

教師が教室での位置をほとんど変えないなら、教師からみえるものは一面的である。何人かの生徒は教師の視野から抜け落ちる。それにたいして、位置の交換は、視野を拡大し、全ての生徒たちを視野に入れることを容易にする。そうして、全ての生徒たちは、同じように注目されていると感じる。位置の交換はバランスがとれているべきである。いつも同じでない方がよいが、むやみに多く行なうべきではない。

教室での教師の位置というのは、教師が一定の決められた時間枠（例えば、1分）の間維持している教室でのそれぞれの場所さしている。

最初の観察カードで、リストごとに位置交換の頻度が数えられる。同時に、さまざまな位置が挙げられる。

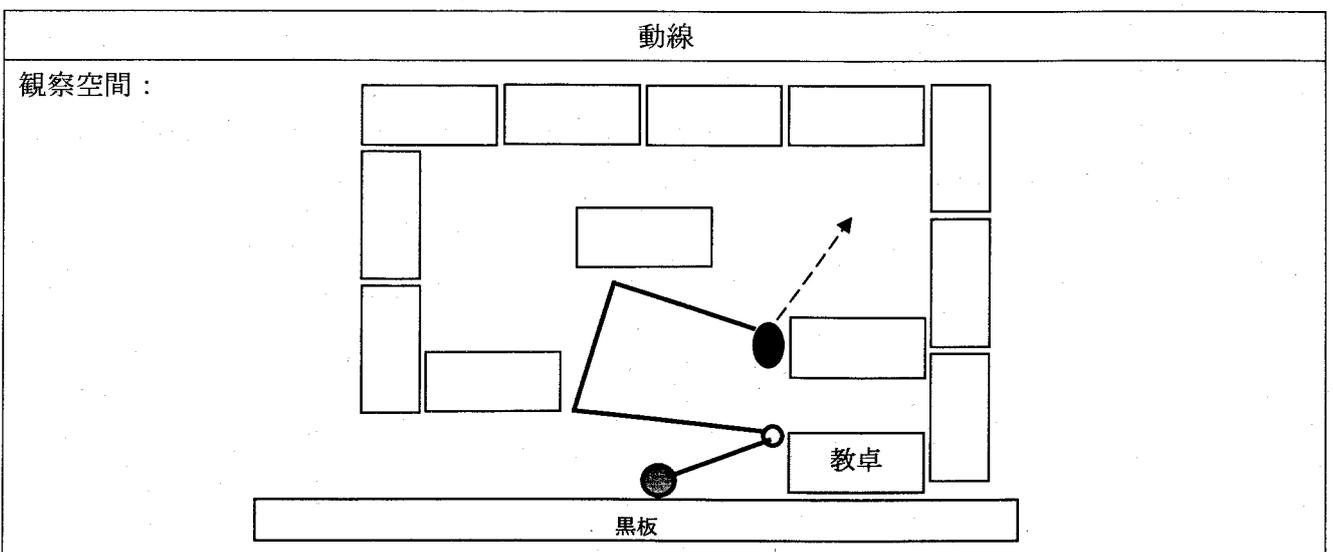
第2の観察カードで授業観察者は、授業者の動線を使って、授業者の位置交換を追跡する。そのさい、点の大きさを考えることによって滞在時間が、シンボル化されうる。

授業者との話し合いでは、次の質問が中心にありうる。

位置と位置交換は、授業者が授業することにとって、どのような意義をもつか？

さらなる観察において、位置の変化が生徒能動性に、例えば授業妨害にも、作用するのかどうか、どのように作用するのかが、吟味され続けるだろう。

位置規定										
時間単位 (分)	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
壁側										
窓側										
黒板領域										
後ろの壁										
真中										
事務机										
(…)										



ノンバーバルシグナル 7

位置交換 (2)

ノンバーバルシグナル 6 位置交換 (1) につづいている。m

ここでは、観察カードに教室空間の輪郭がスケッチされ、ゾーンに細分化される。ゾーンの分割は、座席グループに向けられうる。ゾーンの一つにおける教師の位置は、その時々決められた時間単位の終わりに、動きの番号づけを通してマークされる。

授業者との話し合いで、次の質問が中心にある

一定のゾーンと、そのことによって場合によっては一定の生徒グループが、授業者によって優遇されたか？

授業者の位置交換は、授業の内容的経過と関連させられているのか、あるいは特殊な授業の出来事と(必要性と) 関連させられているのか？

教室における位置交換	
観察時間枠：	
ゾーン 1	ゾーン 2
ゾーン 3	ゾーン 4
ゾーン 5	ゾーン 6

例：

ゾーン 1	ゾーン 2
ゾーン 3	ゾーン 4
ゾーン 5	ゾーン 6
1 4	2

この例では、教師は最初の 1 分間は、ゾーン 5 におり、2 分後にはゾーン 6 に、それからゾーン 4 に行き、再びゾーン 5 に行き、5 分、6 分、7 分後の 3 分間はゾーン 4 に居た。

### 第3節 ワークシートを活用したトレーニング

IVで整理した教師のコミュニケーションプログラムの全てにおいて、トレーニングの出発点は、参加者が教師活動に関する情報を収集し、情報を分析することだった。そして、参加者自らが、自分の実践活動をクリティカルに反省し、自由意志で、まずこれまでの自分の行動を変えたいという動機をもつことが、何よりも重要だった。そのさい、主観的だけでなく、客観的にも分析することは、是非必要である。一般的に、教師のコミュニケーション行動は、その一つ一つが記憶されていることはまれであり、コミュニケーション行動の全体が印象として残っていることが多い。だから、教師が生徒との関係において、あるいは授業で説明したり、生徒に指示をだすときに不十分さを感じてはいたとしても、どこに不十分さがあるのかを、明確に知ることは難しい。ノンバーバルコミュニケーションにおいては、とりわけそうである。無意識のままに多様なノンバーバルメッセージを発信していることが、知らず知らずの間に生徒との関係において好ましくない結果をもたらしていることが少なくない。

このようなコミュニケーション行動の特徴を考えると、第2節で取り上げたコミュニケーション行動に関するワークシートは、教師のコミュニケーション行動を分析する上での、不可欠な情報を提供すると考えられる。

研究責任者は、平成16年度の教員夏期研修において、研修参加者にコミュニケーショントレーニングの必要性とその効果を経験してもらうことを意図した研修プログラムを実施した。使用したワークシートは、第2節で挙げた、「コミュニケーションI 表現の四つのアспект」である。このワークシートの本来的な使用は、実際に授業観察をし、そこでの教師発言をいくつか選択して記録し、四つのアспектにしたがって分析し、表現の主要なアспектが教師の発言意図と異なる場合を発見することである。そして発言意図が異なる場合に、意図に沿うように発言の構成をかえることを練習するためのものである。

研修では、まず授業におけるコミュニケーション行動についての知識を媒介し、この四つのアспектを説明した。そしてここに挙げられた授業状況で、どのような教育的意図をもって、どのように表現するかをまず文章で書き、そしてそれを実際に言うという練習を行った。そしてそれを聞いている参加者が、どのように聞き取ったかが話し合われた。この話し合いをとおして、参加者から、同じ発言内容が発言方法によって異なって受けとめられること、声のトーンや大きさなどのノンバーバル手段によっても受けとめ方が異なること、例えば、生徒への正当な要求として聞き取れること、あるいは皮肉として聞き取れること、などの意見が出された。この経験について参加者は、「コミュニケーション行動をもっと意識化する必要があることがわかった」、「コミュニケーションの練習が必要なことがわかった」などの感想を述べている。

このワークシートを使ったコミュニケーション練習についての話し合いの中で、ノンバーバル手段についての意見交換がなされた。そこで、IVで述べたノンバーバルコミュニケーションを意識化するトレーニングの第1段階を、続いて実施した。このトレーニングに

においても、話し合いの中で、すでにIVで述べた内容と同様の話し合いができ、このトレーニングプログラムが有効であることが確認された。ここでもまた、日常的教育活動において意識化されていないノンバーバルコミュニケーションが、授業でのコミュニケーション行動において大きな役割を果たしていることが、研修参加者に意識化された。

この研修の経験から、研究責任者は、一般的なトレーニングにおいてもこのワークシートは有効であること、もし参加者が自分の授業の観察データに基づいて練習したならば、練習のポイントがより明確になり、教師にとってより意義あるものになるとの確信をえた。そして、ノンバーバルコミュニケーションを意識化するトレーニングの成果から、ノンバーバルコミュニケーションに関するワークシートが有効性をもつのではないかという展望をもつことができた。参加者のノンバーバルコミュニケーションの特徴を分析することをおして、トレーニングテーマを焦点化し、それに相応したトレーニングプログラムをさらに開発し、スーパービジョンに統合することは、教師活動支援に大きな展望をあたえるだろう。

今後さらに、このワークシートを使ってトレーニングが可能かどうかを実験的に検証すること、そしてワークシートの本来的な使用目的である授業観察を行い、このワークシートに記録し、授業観察を行った教師と話し合ってみることが必要だと考えている。

#### 第4節 今後の研究課題

本研究全体をとおしてまず、次のことが成果として挙げられる。

- ① 教授コミュニケーションをノンバーバルコミュニケーションの観点から考察し、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を関連づけ、教授コミュニケーションの全体像に関する理論的研究が進捗した。特に、ノンバーバルコミュニケーションの機能を明らかにし、ノンバーバルコミュニケーションが、授業における肯定的人間関係の創出に少なからぬ役割を果たしていることが明らかになった。
- ② コミュニケーショントレーニングプログラムの開発を、第1には、教師の教育的・教授学的コンピテンスの開発に向けたものと、第2には、肯定的な人間関係の形成に向けたものとの二つの方向で進め、トレーニングをノンバーバルコミュニケーションの枠にまで拡大することができた。そして、第2の個別テーマに向けたトレーニングを、第1の一般的課題のトレーニングに関連づけることができた。
- ③ 教師の教育的・教授学的コンピテンス開発のためのトレーニングプログラムの効果性を確認した。
- ④ 授業における教師と生徒の肯定的な関係を生み出すためのトレーニングプログラムを学生と教師を対象に、実験的に検証し、その有効性を確認した。
- ⑤ 教師活動の中心にある授業実践に焦点化したスーパービジョン、すなわち教育的スーパービジョンの開発に理論的に着手した。理論的研究の成果として、ドイツのキール大学で開発されたキールモデルが、日本における教育的スーパービジョンの開発

に多くの示唆を与えることがわかった。

- ⑥ キールモデルの分析から、教育学的スーパービジョンにトレーニングプログラムを統合することの必要性を理論的に明らかにした。そして、教育学的スーパービジョンのワークシートが、コミュニケーショントレーニングのテーマを焦点化するのに有効であることを、一部確認できた。

以上の個別成果をふまえて、次のように結論づけることができる。すなわち、コミュニケーショントレーニングは、何よりも教員養成において教員志望学生のために必要であること、教師の継続教育においてもコミュニケーショントレーニングは必要であり、かつ有効性をもつこと、そしてさらに教育学的スーパービジョンに統合されることが、問題や葛藤をもつ教師活動の支援にとっては必要であり、効果を高める、ということである。

そしてこの研究結果から、今後の継続研究のために、次の課題が明らかになった。

- ① 教育学的スーパービジョンの開発をさらに継続することである。すでに第1節で、ワークシートの種類だけを紹介したが、教育学的スーパービジョンは、授業におけるコミュニケーションにだけ焦点化されているのではない。したがって、教育学的スーパービジョンの全体の中に、コミュニケーション行動とコミュニケーショントレーニングを位置づける必要がある。
- ② 教育学的スーパービジョンの作業を実験的に実施することである。本研究においては、教師との個人的対話のみを行っており、個々の授業観察に基づく教育学的スーパービジョンの作業は、ほとんど行っていない。したがって、教育学的スーパービジョンの有効性を実証するためには、教育学的スーパービジョンの作業を実施することが不可欠である。
- ③ 教育学的スーパービジョンの一つのモデルを仕上げることである。特に、日本の学校教育と教師活動の実態にそくしたモデルが求められる。そのさい、キールモデルは、多くの示唆を与えると考えられる。
- ④ スーパーバイザー養成のプログラムを開発することである。コミュニケーショントレーニングにとって、トレーナー養成が不可欠の条件であったように、言うまでもなく教育学的スーパービジョンには、それにふさわしい資質をもつ専門家としてのスーパーバイザーの養成が不可欠である。

教員研修のオルタナティブとして、教育学的スーパービジョンが開発され、相応の資質をもつ専門家としてのスーパーバイザーによって、教師に同伴してスーパービジョン作業が遂行され、教師と一緒に対等な対話をとおして、当該の教師の授業におけるコミュニケーション行動の不十分さが教師自身によって意識化されるなら、そのことが教師のコミュニケーショントレーニングの動機となり、そしてコミュニケーショントレーニングの目標が教師にとってより明確になり、それぞれの教師の課題克服のために焦点化されたトレーニングを実施することが可能となるだろう。コミュニケーション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は、このような意味で求められているのであり、そのことは、教師を確実に勇気づけ、大きな教師活動支援の手段となると考えられる。

注

- 1) Pallasch, W., Kolln, D., Reimers, H., Rottmann, C.: Das Kieler Supervisionsmodell. Weinheim, Muenchen 2001, SS. 561-634.