

教員研修環境としての非言語コミュニケーション

榊原 禎宏

Non-Verbal Communication in Teacher Training Environment

Yoshihiro SAKAKIBARA

Accepted June 28, 2010

抄録: 本報告は、「臨床の知」の観点から、教員研修において非言語コミュニケーションを多様に活用した実践事例を報告し、研修の実際に対する非言語コミュニケーションの説明力の高さを仮説、実証、提案した。具体的には、動作と視線、周辺言語、対人的空間構成、色や音あるいは温度のありようが、参加者の経験と観念を引き出し、楽しく学びがいのある場を創出していること、また、これらの非言語コミュニケーションのありようが、教員としての自身を振り返り、意欲を高めて学校に戻る上で、すぐれて重要な条件であることを明らかにしている。

そしてこの事実は、教師教育における制度論や内容論とは異なる「場の論」の可能性を示唆していること、そのためにも、外部講師を務める大学教員が教師教育の研究者であるとともに、その主体者でもあることが確認されなければならないことを述べるものである。

索引語: 非言語コミュニケーション, 教員研修, 動作と視線, “場の理論”

Abstract : This paper, from the viewpoint of “clinical knowledge”, reports cases of employing varying forms of non-verbal communication in teacher training, and gives verifications, hypotheses and suggestions concerning the significance of such in Off the Job Training (OffJT) or Teacher Education. Specifically, the creation of places where insights into body and eye movement, peripheral language, personal space, and conditions involving color, sound and temperature draw out participants' experiences and ideas in enjoyable learning. It is clear that these insights into Non-Verbal Communication bring them to look back upon themselves as educators and return to schools with heightened ambition.

Thus it is important to find confirmation that in teacher education, differing from theories of systems and content, there is the possibility of a “theory of each field”, and to this end also affirm that university educators employed as visiting lecturers, along with teacher education researchers are themselves agents in the field.

Key Words : non-verbal communication, off the job training for teachers, body and eye movement, “theory of each field”

1. 問題—問われる教員研修の質と場

教師教育の一環である教員研修，なかでも教育委員会によるいわゆる行政研修は今日，次のような状況からそのありようがいっそう問われている。

一つは，地方自治体の財政的困難が明らかとなる中，公教育部門についても限られた資源で高い効果を挙げる必要に迫られているが，それは学校にとどまらず研修機関についても当てはまること¹⁾，もう一つは，各学校による自己評価と情報公開が法的に義務化されて学校の説明責任が求められるとともに，「指導力不足教員」問題などとあいまって教職員の職務遂行のあり方²⁾が，任用権者や服務監督権者たる教育委員会の責任として議論の俎上に載る事態に至っていること，である。

これに対応するように，各府県や政令指定都市等に置かれる教育センター³⁾は，教員研修の改善をはかるべく詳細な自己評価を行っており⁴⁾，文部科学省も調査研究を委託⁵⁾するなど，教員研修の効果に関する新たな知見を求めている。これらは，1999年の教育職員養成審議会「養成と採用・研修との連携の円滑化について（第3次答申）」を踏まえたものでもあるだろう。たとえば，「研修についての評価が十分に行われておらず，受講者にどれだけ研修内容が受け止められたのかが十分に把握されていない」という同答申における問題点の指摘は，上述のように大きく変わった。

「ともすれば形態として講義形式による一斉研修が中心となりがちであったり，教員が受け身の立場で受講するものが多い」，「研修が体系的に整備される一方，その内容・方法が画一化され，各教員自身が受講したいと考えるそのニーズに応じた研修の機会が少ない」といった，同答申の記述に関しても同様である。ワークショップ形式や参加型が一般的となり，教育センターのスタッフが学校に出向く「出前講座」が増えるなど，参加者数の83.5%が講義型と述べられたおよそ10年前とは，相当に状況が異なると見てよい。

以上のような動向が認められる現在，教員研修に関する実践的研究は，その制度や内容に留まらず，研修の「場」(field)をどのように方向づけることが効果的なのかの解明へと進むべきだろう。すなわち，一般性・普遍性を志向する研修内容の精選やその体系化とは別に，参加者それぞれが教員としての自分を見つめなおし，教育実践の主体として意欲と展望をもてる，つまりエンパワーメントを促す機会として研修がいかにあるかを，場の特殊性や個別性に根ざす臨床的観点⁶⁾から明らかにすることである。

教師教育におけるリフレクション(振り返り)の重要性が指摘⁷⁾されて久しく，また政策文書でも，たとえば教員免許更新制について「向上意欲に富む教員の増加により，教員同士が互いに学び合ったり，自主的な研究活動が活発化するなど，教員全体としての専門性向上が促進されるなどの効果も期待できる」⁸⁾と講習の場を経験することの意義が述べられる。これら，その場だからこその意味づけが広く了解されている。ところが，これに呼応して，教職員の自主性や主体性を伸張させるために研修の場がどのようにあればよいのかについての知見は，充分とは言えない⁹⁾。

その背景にあるのは，研修がもっぱら認知(cognition)上のやりとり，つまり「知った」り「わかった」りすることを重視しており，「元気」が出て「やる気」になるといった感情や情動(emotion)上の影響がほとんど視野に入っていないことである。しかし，研修参加者の認識上の変化だけでなく，改めて教職への使命感を持ったり情熱を取り戻すことの意義にも着目するならば，その研究は研修制度の構築や各講座のテーマ設定のいかに留まらず，教員の意欲を高めるために研修の場が持つべき条件とは何か，に向かわねばならない。

そこで注目すべき領域は、言語的コミュニケーションと対照的にこれまでほとんど注視されてこなかった非言語コミュニケーション¹⁰⁾である。たとえば、同じ講師と同様の内容の研修であっても、参加者数が200名と20名であれば、二つの場の違いは明瞭だろう。これは、対人的な空間構成という非言語的要素が参加者に影響し、講師の話への反応、参加者間のやりとりなどの「空気」を異にするためと考えられる¹¹⁾。

場の雰囲気やいわゆるムードが研修を左右することは、経験則としてそれなりに知られてきただろう。にもかかわらず管見の限り、これを正面から取り上げて研修のあり方を論じたものは見当たらない。もっとも、体験する、楽しさを実感できるといったワークショップ型の実践は報告されている¹²⁾が、これらはいくまでも、説明、質問、討論の進め方、ノート作成など、言語的コミュニケーションに主眼を置くものと判じてよい。新たな実践的研究は、そこに隠れている非言語的側面を浮かび上げらせ、操作可能な部分については教師教育の技術論として応用が目指されなければならない。

本稿では、以上の問題設定と先行研究についての理解から、研修参加者の意欲を高め、かれらを繋ぐとともに、必ずしもプログラム化できない「生もの」(live)だからこそその場を創発(emergence)する教員研修の条件について、これまで分析対象とされてこなかった非言語コミュニケーションの観点から、筆者の実践を対象にした実証と提案を行いたい。

2. 研修環境への注目ー参加者の感情により働きかける非言語コミュニケーション

筆者は10数年にわたり、全国各地で開かれる教員研修に講師としてかかわっている。その多くが教育委員会のもとに置かれる教育センターの講座であるが、これらについて、研修の具体を講師と受講者、あるいは観察者の視点から記述することを通して、「よりよい」研修の条件を探り、改善を試みてきた¹³⁾。この中で、同じようなテーマや受講者の属性であっても、研修によって驚くほど雰囲気が変わることに、ひいては参加者の研修への評価、講師や企画実施者に対する評価が異なることに気づかされるようになった。

こうした経緯から筆者は、広義に楽しい研修が何よりも大切ではないかと考えるようになり、参加者の満足や今後に向けた意欲が高まる場にするためには、どのような事前の工夫や研修中の進行が有効かについて、試行錯誤を重ねてきたつもりである。

もちろん、研修テーマに関する正確なデータの提示、明瞭な説明、参加者の理解や納得の確認、臨機応変な対応といった言語的コミュニケーションが重要であることは論を待たない。ただしこれら以外に、あるいは時にこれら以上に影響を及ぼす要素があるのではと思われ、自分の取り組みを振り返ると、意図的または無意識のうちに非言語的な要素に関わる仕掛けや働きかけを行っていたことに改めて気づくことができた。

以下、4つの点に即して教員研修における非言語コミュニケーションの具体を示すことを通じて、その効果について仮説と実証、まとめを述べる。こうした研修の実践がいかなる効用と限界を持つかについて、関心ある論者に論理的・実践的吟味をさらに経てもらえるような「たたき台」を提示することが、本報告の目的である。

3. 4 種類の非言語コミュニケーション

(1) 動作と視線

身振り、手振りなどの動作、また目に見えるわけではないが明らかに感じられる視線などが研修に及ぼす影響は、すこぶる大きいと思われる。

半日を超えるほどの長い目の講座の場合、筆者は開始前にたいていはグループで座ってもらっている参加者のところに行き、挨拶をするようにしている。開始直前に「講師然」として参加者から離れたところに設けられる講師席に黙って座るのではなく、少し早い目に会場に行き、必ずしも全員が揃っていない状況で、彼らを迎える格好で接するのである。

そこで講師から声をかけ、自己紹介とたわいのない話をわずかばかりする。これにより講師が開放的な雰囲気を醸していること¹⁴⁾、参加者に強い関心を持っていると感じさせるとともに、学校から離れるのは嫌でもあるけれどせつかく来たのだから学んで帰ろう、と動機づけるのが狙いである。70～80人くらいならば、10少しのテーブルを回るのに10分もあれば足りるだろう。2時間程度の講座ならば参加者間での話し合いの時間を取ることが難しいのでグループは編成しないものの、最前列を中心に同じように話しかける。緊張した面持ちの参加者が多いが、講師の側からその「壁」を破るように接するのである。

最初に講師と参加者が直接ことばを交わすこと、互いの表情を少しだけでも示しあうことは、研修に向けたラポールを形成する上で重要だろう。そこで、ちょっとした笑いや楽しげな雰囲気が生まれれば、とてもよいスタートになるように感じる。

研修が始まると、講師は決して壇上や教卓のそばに留まらず、会場を前後左右に歩く。このためマイクは必ずワイアレスにしてもらうように企画運営側に伝えておく。また、参加者と視線を合わせるように、同時に威圧的にならないために、膝を折り腰をかがめて話すよう努める。参加者にマイクを向け、全体に向けて発言してもらうように促す。腕を広げ、指を折って数を数えるといった強調する動作も心がける。多少は大げさな表情も示す。

講師の熱意を伝える、参加者に向いていることをアピールする、講師の説明と参加者の理解や思考が対応していると感じさせるなどの効果が期待できる。受講者は座ったままの姿勢がほとんどなので、話の内容だけでなく講師の動きに変化を与えなければ飽きてしまうと心がけるべきだろう。このため、ときに数百人の参加者の前でも、可能ならば筆者は講師として会場内を動き、一対一でやりとりする機会も設ける。

講師が動くことは、参加者への視線という点でも望ましい。なぜなら、大人数を前にどこに視線を向けるかは講師にとって難しい問題だが、講師が動くことで参加者との位置関係が変化し、気づかないうちに多様な視線を放つことができるからである。

つまり、壇上や教卓などに拠って自分の位置が決まると、講師の視線は自ずとある方向に限られてしまう。講師はなるべく多くの参加者に視線を配りたいのだが、立ち位置が固定されると視線を散らすことができない。かといって特定の箇所だけを見続けるわけにもいかない。その結果、講師は参加者を半眼で見るかのような、ぼんやりとした視線を送ることになり、多くの参加者にとって自分の視線と交差しない、あやふやなものとなる。

これにより、講師が何を話しているのか、どんな様子なのかへの関心が薄れ、最終的には居眠りに至る。あるいは「内職」や隣とおしゃべりも起こりかねない。これは、参加者が研修内容を学べな

いことに留まらず、その様子を講師が見ることで、講師に不安や動揺、あるいは参加者への不信を引き起こしかねない点で大いに注意が必要だ。参加者が自分に注目しないことは多くの講師にとって不快なことであり、本来なら言わずとも済んだような言葉（「日頃のお疲れがたまってますね」といった皮肉）を思わず発して、講師に対する否定的感情を強めたり、講師自身のやる気をそいだりもする。いずれも研修の効果を減ずることであり、結局は、自他ともに満足度の低いものにしてしまいかねない。

同時に、講師がどのような視線を配っているかが参加者から注視されていることにも留意しなければならないだろう。ある大学の集中講義で経験したことだが、授業中、学生の間で議論が盛り上がり、思いの外、時間が過ぎたことがあった。そこで筆者はちらっと腕時計に目をやり、この後の時間配分について考えたのである。この日の授業の感想に次のようなものがあった。「せっかく盛り上がっていたのに、先生にとっては腕時計を見るほど退屈だったのですか。学生の議論に興味はないのですか」と。この学生は遅れてやってきたため授業の流れがうまくつかめず、授業者に批判的な姿勢を取っていたように思われたが、非言語的メッセージはこのようにも受け取られかねないというヒントになるだろう。授業者や講師は意図的にメッセージを発するだけではない。意図せずして相手へのメッセージになっていたり、相手からの「深読み」による解釈もありうることを、そしてこの多くが非言語的なものであることは想定してよいだろう。

以上、講師がいかに振舞うのか、参加者と視線上の関係をいかにとるのかという問題は、場の雰囲気や少なからず規定するとともに、講師が最後まで研修を進めやすい環境を維持するためにきわめて重要なことが踏まえられなければならない。

(2) 周辺言語－間合いと笑い

身体的言語が、発声という言語的メッセージと比較的独立して存在するのに対して、周辺言語（パラ言語）は、発声に付随する点で特徴的である。つまり、以下に述べる二つの要素は発声をテキストに転換するだけでは捉えられない内容を含み、プロトコル分析だけでは把握できないという点で、授業や研修研究の方法上、注目すべきものと言える。

筆者は経験から、研修の効果を高めるには、参加者が自身を見つめ、内省する機会をより持つことが必須と考える。講師の話や提示される資料あるいはグループでの話し合いは参加者を知的・情緒的に刺激するものの、それらが「消化不良」とならないためには、自分に向かう時間が重要なのだ。「沈黙は人間の思考のプライベートを補完してくれる」¹⁵⁾ ことを踏まえて、適度な間合いを取るよう研修を進めることが不可欠である。

具体的には、「以上、一つ目のボールをみなさんに投げました。さあ、これをどのように受け止めますか」とキャッチボールをイメージさせながら、しばらく沈黙の場面を設ける。講師は研修時間のすべてを支配しようとしてはいけない。いわゆる隙間をいくつも設けることで、参加者が講師や他のメンバー、そして自分と対話できるようにすること、もって周りに流されることなく自分なりの納得を得ることが可能となる。

ただし、このためには講師に強いセルフマネジメントが求められる。熱心さのあまり講師が話しすぎると、参加者が話を整理したり確かめるための時間を持たず、いきおい一方的な講義という雰囲気が生まれやすい。それに気づいた講師は、敢えて自分の話を中断して間合いをとる必要があるが、講師にとっては、いっそうの無言状況が生まれるかもしれないという不安から、しんとした空気の中で話を止めるのはなかなか難しい。このため、講師はかえって懸命に話し続けることとなり、参加者と

の距離を遠くにしがちである¹⁶⁾。講師には自身とその場をモニターできるメタ認知の力と決断力が要求される。

他方、筆者はときに皮肉をも交えた冗談、テーマに関わる学校でのエピソードなどを小まめに話すことで会場の笑いを得るように試みる。また、参加者のいかんとは別に、講師自身が楽しそうに笑う。これは、ともすれば堅くなりがちな場の雰囲気をもたらし、参加者を「武装解除」¹⁷⁾し、多少は相手を崩して柔軟にテーマや議論を捉えることができるような姿勢へと促すことが狙いである。このためにも講師自身がテーマに興味深く感じ、参加者とともに深めたいと思えていることが大切だ。

興味深いことだが、こうした話しぶりは事前に予定することが難しく、アドリブとして表出される場合が多い。これも創発の一つと言えようが、このためにも講師がその場を楽しめること、そのためにも講師がテーマを「謎」と捉える探索的な姿勢が不可欠だろう。

笑いが起きやすい場になれば、講師と参加者、参加者間の議論やミニワークは深まる。緊張時は体が硬く、発声もぎごちないものになりがちである。笑うことによって体がほぐれ、発声がしやすくなり、相手により伝わって話が弾む¹⁸⁾、そして笑い合える関係を支えにして深い話もできるようになること、を筆者は事例の中に見出してきた。「学校現場での書類に現れてこない様々な問題、課題についてユーモアを交えて解決策を提言していただき、おもしろかったです」(2009.5、石川県での研修)、「ユーモアあふれる先生の語り口、大きな笑いが起こり、校長達の日ごろの肩凝りもかなりほぐされたはずです」(2009.6、福井県での研修)といった参加者や企画運営者の感想は、笑いの重要性を裏付けるものだろう。

ちなみに、筆者の経験の限り、「笑いやすさ」には参加者の性差が大きく関わっているように思われる。女性が多い場合、笑いはすんなりと起こりやすい。これに対して男性、とくに50歳代が多くを占める講座で笑わせることは、まったく容易ではない。校長や教頭など高い社会的地位に置かれる多くは男性である。そして、笑うことは自分を部分的に開示することだ。地位に応じた威厳を保つべきと考える場合、自身を見せることにはきわめて抑制的になるのが一般的¹⁹⁾だろう。これらの傾向は、女性の方が無邪気に笑う傾向にあるという先行研究の知見と一致する²⁰⁾が、真善美を追求し「かくあるべき」と考えがちな教員にとって「笑って済ませる」ことは難しいのかもしれない。教員研修においては、こうした教職が帯びやすい特性への配慮も必要と思われる。

(3) 対人的空間構成—グループとペアでのかわり

3つ目の要素に挙げられるのは、参加者どうしの空間的關係である。講師が予め依頼しておかなければ、スクール形式とも称される一斉教授方式で机を配するのが通例だろう。これは、会場が確保さえできれば参加人数に関わりなく実施できる点で便利だが、その場だからこそその意味を高める上では、望ましい形と言えない。

筆者は時間と空間を選ばず情報の伝達が可能となったインターネット社会においては、わざわざ会場まで足を運び、時間と労力を費やすにふさわしい研修の場であることがいっそう求められていると考える。これを支える一つは講師からの問いかけを通じた双方向の「キャッチボール」だが、同様に重要な研修上の資源は、そこに集った参加者である。そこで互いの関係をむすび、それぞれの経験と考えを交流することを通じて、よりテーマを深める契機にできてこそ、そのメンバーで場を共有したことの意義を高められる。

具体的には、基本的に6人を単位にしたグループを編成する。この規模は、適度に緊張と弛緩のあ

る人数であるとともに、偶数のためペアでの話し合いを組みやすい。

丸1日の講座など長い時間を使える時は、研修が始まってからグループを編成する。たいがいは誕生日順に並んでもらい、たとえば10班が必要ならば、先頭から1から10を順に言ってもらうことでグループ番号を振る。参加者の緊張をほぐすアイスブレイクに時間をかける場合は、ゲームを通してグループを編成してもよい。偶然の組み合わせだが、グループができていくことには、誰と一緒にいるのだろうという不安と楽しみがある。研修の最初の適度なストレスは、高揚感をもたらす点で望ましいと考えられる。

グループメンバーが定まると、たとえば「きょう一番ゆっくり目に起きた人」などとたずねて司会を決める。司会を特定せずに「話し合ってください」という進め方もあるが、参加者が互いに遠慮しあってスムーズに行かないこともありうる。このメンバーで何をするのか、どのように進めるのかという意味づけを明確にすること、もって研修の場を一つの「物語」に形作っていくことが重要だろう。グループ内の対人関係を空間的そして心理的に確定させること、小さなことだが、司会の決定はそのための一つの仕掛けである。

司会による進行のもと、自己紹介とテーマに関わる抱負を一言ずつ話してもらい、一巡したところで研修を始める。グループみんなの顔が見えるように、かつ講師と投影されるスライドがともに見られるように、おおよそ「コ型」に座ってもらうのである。

参加者がほかの参加者の様子を常にうかがえることは、大きな安心感を与えると思われる。わかり



にくいと感じたら、講師が設ける間合いにたずねることができし、一緒に学んでいると実感もできる。大人数の研修では、参加者にとって皆の前で指されることが大きな不安でもあるが、「3班はどうですか」とグループを指せば、個人の緩衝となり意見も出やすくなる。笑いも起きやすくなり、楽しげな空気が流れる²¹⁾。参加者それぞれの発言や周辺言語を多く引き出し、過度の緊張を解くのである。

写真1 参加者によるペアでの話し合いの風景

また、筆者はグループ内の二人で話し合う場も多く設定する。ジャンケンで勝った方がまず話をするなどと決めて役割を明確にすれば、何となくのお喋りに流れることなく、講師の発問を深めることができる。相手の顔を見てじっくり語る、また聴く時間は、たとえ数分間であっても思いのほか、参加者に心地よいようだ。研修では「こんなにゆっくりと聴いてもらえてすっきりした」という声を多く耳にできる。多忙な学校ではこうした機会を得にくいのかもしいない（上の写真は、2009年5月、佐賀県にて）。

同じペアでの話がが続くと、マンネリを避けるために「ちょっと移動しましょう」とグループ内で席替えも行い、新しい参加者と対面する。グループ活動がうまく進んだ研修では、講座の終了後、参加者がお互いの連絡先を知らせ合うシーンを目にすることもある。研修をきっかけに学校に戻ってからも連絡や相談を取り合うネットワークが少しでもできれば、ここで出会った意義がより大きなものとなるだろう。講師はこのように参加者をつなぐコーディネータとしても働くことができるのである。

(4) 色や音など

以上にくわえて、重要と思われるのは、色と音さらには温度である。これまで行政研修はきわめて真面目な反面、職務の一環ゆえに堅苦しく厳しい印象も与えてきた。「起立、礼」といった挨拶、スーツにネクタイという格好は大切でもあるが、緊張を不要に高め、楽しく学ぶ上での阻害要因にもなってきただろう。しかし、縷々述べてきたように、参加者の意欲を高め、元気になってもらえることに研修の眼目を置くならば、わくわくし、「明日からも頑張ろう」と帰ってもらえるような場となることに心を砕かなければならない。

カラフルな色や緩急に富む音響の効果を活かすことは、場を盛り上げる上できわめて重要である。色が人に影響を及ぼすことは経験則以上に議論できる²²⁾が、黒や紺に代表されるモノトーンの服装や白黒だけの印刷物、講師の発話だけでは、参加者に入る刺激はまったく単調で、退屈さを否めない。

このため筆者は、なるべく複数色の色画用紙とマジックを用意してもらい、参加者にふりがなを付した名札を作ってもらおうようにしている。自己紹介や研修中の指名の際にこの名札が活用できるだけでなく、ときに可愛いデザインが書き加えられた名札は場を和ませる。また、すっかり研修の道具として定着した糊付き付箋紙と模造紙も重要である。黄色や黄緑、ピンクなどの色を使ってミニワークに取り組んでもらう。色数の多いマジックを使ったポスター作りも、明るく楽しさを促すものであり、課題をより深める上ですぐれて有益と思われる。(下の写真は、2007年7月、富山県での研修にて。)

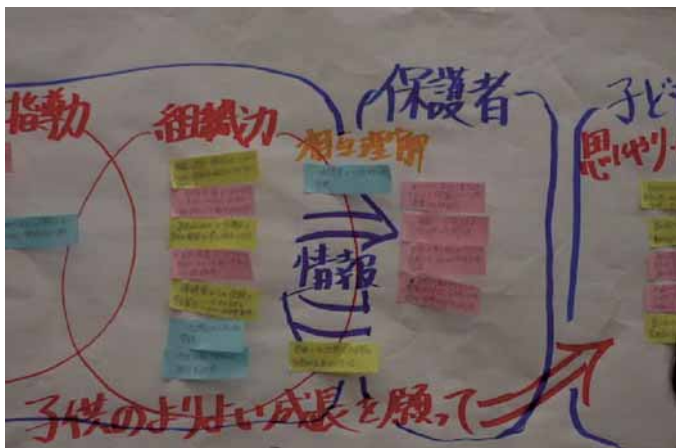


写真2 グループによるポスターづくり

音については、講師が抑揚の富む、テンポの良い話をするだけでは変化をつける上で限りがある。このため、参加者が声をより出して、話し声の溢れる場にするのと併せて、生徒役と教員役でのロールプレイ、参加者を保護者と見なした「学校説明会」のプレゼンテーション、あるいはコミュニケーションがテーマの時などは、起立してもらって全体での発声練習などを試みてきた。これらは、参加者同士の発話であるので、笑顔や笑いがいっそう生まれやすく、楽しい雰囲気

に包まれる。参加者を「お客」に留めず、「当事者」として活躍してもらうことが肝要だろう。

そのほか、具体的に問題を伝える方法であり、音響効果も伴う映像資料を短い時間であってもできるだけ用いる。これは、過度に雰囲気を盛り上げたり、感動を促したりといささか偏っていてもいるが、エピソード記憶を強める点からも効果を持つのではないだろうか。

彩り豊かな場、適度な声や音の流れる場こそ、講師の提供するテキストや語り以上の刺激を受け、多

面的に理解を深めることができる。ことほどさように、教室環境とも言えるいくつかの要素に関わる配慮が、研修においても必要なことを踏まえるべきだろう。

筆者は、盛夏を思わせる強い日差しが差し込む6月、教育センターに隣接する建物の解体工事が行われていた時に、関西にてある講座を担当したことがある。規則上まだエアコンは使用できず、とはいえ窓を開ければ工事音が煩わしく、「これはもう研修を止めろということですね」と参加者に愚痴るほどに困難な環境であった。

この経験は、音や温度という非言語的な要素が研修にとって肯定的・否定的いずれにも大きな意味を持つことを講師に実感させるものだったが、これは、企画運営側が参加者にどのような眼差しを注いでいるかの指標にもなる。もちろん、教育センターだけはいかんともしがたい面もあるが、参加者に多くを学んでほしいと期待を示す条件整備として、快適な研修空間を作り出すために、いっそのコストと手間がかけられるべきだろう。

4. 結—教師教育の制度論、内容論から「場の論」へ

以上に述べてきた教員研修における非言語コミュニケーションへの着眼と実践は、研修への参加者を「聞かせる対象」ではなく、参加者間の関係を含め「対話する相手」として捉えるべきこと、すなわち、参加者をテーマについて知らない「タブラ・ラサ」と見なすのではなく、彼らそれぞれに既に内在する経験と観念を「引き出し、絡ませる」ことに傾注すべきことを示唆している。

講師は集合的かつ個別に参加者と視線と会話を交わすように動き、相手の振り返りや変化を待つ沈黙の間をつとめて取る。場を柔らげて緊張を解くとともに、リフレッシュを促す笑いを誘う。また、参加者を研修上の貴重な資源と見なして、その場ならではの創発が起こりやすいようにグループやペアを活用する。また、こうした雰囲気を作るために色彩や音響あるいは温度が及ぼす影響は決して小さくない、と仮説できるだろう。

さらに、本稿での考察を通じて、教員養成をはじめ教師教育に関する諸論が、制度論、内容論そして「場の論」へと推移してきたと解釈することができる。すなわち、戦前の師範学校に対する批判としての「大学における教員養成」と「開放制」は戦後教員養成の二大原則として長らく唱道され、教員免許法改正や学芸学部から教育学部への名称変更時などに激しい議論を引き起こした²³⁾。この思潮に対して、教育制度の問題ではもはや立ちゆかず、どのような教員養成をするのかについて、教授学を核とした教育内容に踏み込んでいかねばならないと主張したのが横須賀薫であった²⁴⁾。

教師教育に関する制度論から内容論という認識枠組みの推移は、長期的に見れば、教職課程の質的保障、とりわけ「実践的力量」獲得に対する責任を各大学が表明するこんにちの事態にまでつながっていると捉えられる。しかし、それは教員養成カリキュラムにおける「到達目標」や「目標到達の確認指標例」への恭順、あるいは教員採用率の大学別順位づけなどを通じて常に一元化される危険性を内包してもいるだろう。

この点で、それぞれに教師教育の場と意味があるという臨床的立場からすれば、普遍的な教師教育を志向するだけでなく、教員養成と研修が場に応じて創発され、ひいては多様な学校像を描き出す方向についても検討すべきである。なぜなら、本報告での事例に見られる言語以外のコミュニケーション上の要素の影響力、すなわち、研修に対する非言語コミュニケーションの説明力は、「場の論」の可

能性を多分に示唆しているからだ。

このことは、外部講師として研修を担う大学教員の専門的成長・発達や力量形成上の課題²⁵⁾が、より教育職として多様に具体化されるべきことも意味している。自らを脇に置いて教師教育を研究の対象にするだけでなく、教員でもある自身がどんな場のいかなる教師教育上の要素になりうるかを踏まえた、いっそう自己言及的な研究姿勢が求められよう。教師教育研究は、ナショナルやグローバルにおいて客観的であるべきと同時に、すぐれてローカルで主観的そして主体的な領域でもあることが想起されなければならない。

注釈

- 1) たとえば「研修予算のカットは、大阪だけでなく全国的に10%～20%カットになっている。その中で、より効果的な研修をどのように実施していけるか、皆様方のお知恵をお借りしたい」（平成20年度大阪府教育センター事業評価改善委員会記録。発言は同委員長。<http://www.osaka-c.ed.jp/jigyohyouka/01kiroku.pdf>, 2009年11月25日閲覧）。
- 2) 東京都品川区の校区外部評価では、「教職員の姿」の一つに「児童・生徒に対して、場に応じた適切な言葉遣いをしている。（模範であることの自覚）」という項目が挙げられ、「多くの教員が児童を『～さん、～くん。』と呼名し、時と場に応じ、教員として適切でふさわしい言葉遣いをしている」（立会小学校、2008年度）などと評価されている。
- 3) 名称は総合教育センターや教員研修所などと多様だが、全国教育研究所連盟に加盟する約230機関を指している。
- 4) 講座ごとに受講者の感想や意見を紹介するだけでなく、説明の平易さ、満足度や今後への活用度などを数値化してホームページに公開しているのは、その一例だろう。
- 5) 文部科学省研究開発委託事業「教員研修評価・改善システム開発事業」2007年度など。
- 6) 「科学の知は、抽象的な普遍性によって、分析的に因果律に従う現実にかかわり、それを操作的に対象化するが、それに対して、臨床の知は、個々の場合や場所を重視して深層の現実にかかわり、世界や他者がわれわれに示す隠された意味を相互行為のうちに読み取り、捉える働きをする」中村雄二郎『臨床の知とは何か』岩波書店、1992年、135頁。
- 7) たとえば、佐藤学「教師の省察と見識＝教職専門性の基礎」『日本教師教育学会年報』第2号、1993年、20-35頁。また、教員免許状更新講習のうち必修科目の「教育の最新事情」は4つの領域からなるが、その冒頭に「教職に関する省察」が挙げられている。学問的知見が教育政策に反映された一例と言えるだろう。
- 8) 中央教育審議会答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』2006年。
- 9) 少なくない研修論が伝達によって理解できるというモデルにもとづいており、「いかに伝えるか」という発想から脱していない。たとえば、尾木和英・有村久春編『教育課題に応える教員研修の実際』ぎょうせい、2004年。
- 10) 対人間の相互作用と社会的過程に影響を及ぼす非言語的関与行動という説明もある。M.L. パターソン『非言語コミュニケーションの基礎理論』誠信書房、1995年、7頁。
- 11) にもかかわらず、「開放制」教員養成論においてクラスの適正規模はまったく議論されず、今なお

- 1 クラス数百人といった「マスプロ授業」も続いている。「教職実践演習」の提案（注 8 の答申）において「適正な規模（授業内容，方法等にもよるが，おおむね 20 名程度）」と初めてクラスサイズへの言及があった。戦後教員養成制度が創設されて以来，この表現に至るまで 60 年近くを要したのである。
- 12) 榊原禎宏ほか「教育学領域における『楽しい』教員研修の条件と課題—教育職員免許法認定講習での実践から—」『日本教師教育学会年報』第 11 号，2002 年，122-133 頁，安藤輝次「学校ケースメソッドの理論」『教育実践総合センター研究紀要』（奈良教育大学教育実践総合センター紀要）No.17，2008 年，75-84 頁，加治佐哲也編『学校のニューリーダーを育てる—管理職研修の新たなスタイル』学事出版，2008 年など。
- 13) 榊原禎宏「教員研修における『勘定』と『感情』—教員の授業像を描きかえるために—」『教育実践学研究』（山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター紀要）第 13 号，2008 年，159-165 頁，榊原禎宏「教員研修において受講者の感情に働きかける試み」『教育実践学研究』第 12 号，2007 年，60-69 頁，榊原禎宏ほか「自己省察を促す楽しい教員研修の方法—『与えられる』から『ともに作り出す』研修に関する追試—」『教育実践学研究』第 10 号，2005 年，71-85 頁，など。
- 14) この重要性については，（患者が自分の気にかけている重要な問題を語れるようになるには）「その前に『打ち解ける』時間がなくてはならない」と医療関係者のコミュニケーションにおいても指摘されている。ピーター・マグウィア『医師のためのコミュニケーション技術』星和書店，2009 年，5 頁。
- 15) M.F. ヴァーガス『非言語コミュニケーション』新潮社，1987 年，115 頁。
- 16) このことは，教育実習での学生や初任期の教員にも当てはまる。それゆえ，児童や生徒に考えさせるゆとりが必要と，「待ちの教育」の重要性が先達から教えられるのである。
- 17) 大島希巳江『日本の笑いと言世界のユーモア—異文化コミュニケーションの観点から』世界思想社，2006 年，24 頁。
- 18) このことは，先行研究での知見にも明らかである。藤原健・大坊郁夫「笑いによる気分誘導がコミュニケーション行動に及ぼす影響」『電子情報通信学会技術研究報告．HCS，ヒューマンコミュニケーション基礎』108（187），2008 年，47-52 頁。
- 19) 「経営者，指導者，外科医，聖職者などの地位にある人々は，感じたことをそのまま表出すると不適切だと思われる状況に，自分がいると思うことがよくある」V.P. リッチモンド，J.C. マクロスキー『非言語行動の心理学』北大路書房，2006 年，82 頁。
- 20) 松本治朗「笑いにみられる性差—落語による分析検討の試み—」『性差と医療』3（10）2006 年，1041-1045 頁。
- 21) この点について，浅野は「行動的感情的交流の豊かさが生み出す人間関係の楽しさ」と記述している。浅野誠「研究的実践者を育てる—私の教師教育実践」『日本教師教育学会年報』第 2 号，1993 年，126 頁。
- 22) 近年の研究では，たとえば，ジョリー幸子「色彩の持つ非言語的機能：異文化コミュニケーション学的な見地からの通時的・共時的—考察」『愛知淑徳大学論集—ビジネス学部・ビジネス研究科篇』第 2 号，2006 年，101-116 頁。
- 23) この観点からの記述として，土屋基規『戦後教育と教員養成』新日本出版社，1984 年。
- 24) 横須賀薫「教員養成教育の教育課程について—『提言』を斬る」『教育学研究』第 40 巻 2 号，1973 年，11-17 頁。またこの論理的構図の整理として，TEES 研究会編『「大学における教員養成」の

- 歴史的研究—戦後「教育学部」史研究』学文社，2001年。
- 25) 阿部茂ほか「大学教員の授業観と職能成長の課題—『大学における教員養成』への一視点—」『日本教師教育学会年報』第3号，1994年，67頁。