

教員養成課程の大学生に対するブリーフミーティングの効果 —— アクティブ・ラーニングによる実践 ——

西村 多久磨⁽¹⁾・村上 達也⁽²⁾・藤原 和政⁽³⁾・福住 紀明⁽⁴⁾

本研究では、教員養成課程の大学生にブリーフミーティングを体験させ、その体験の教育的効果が検討された。対象は、公立大学の教員養成課程の大学3年生15名（男性7名、女性8名）であった。「学級の雰囲気明るくする方法」というテーマで、ブリーフミーティングが実施され、体験終了後に、ブリーフミーティングの評価とその理由の記述についてデータを収集した。その結果、ブリーフミーティングの評価について、参加した大学生からは一定の満足感が示された。また、評価の理由の記述に関しては「ブリーフミーティングによる結果」と「ブリーフミーティングの過程（プロセス）」の2つの大カテゴリによって整理することができた。さらに、前者の大カテゴリには5つの小カテゴリ（視点の広がり、対応策の増加、自己理解・省察、メンバー理解、効力感）が、後者の大カテゴリには3つの小カテゴリ（他者との協同経験、参加を促す仕組み・ルール、解決志向アプローチ）が抽出された。これらの結果から、教員養成課程におけるアクティブ・ラーニング型の授業として、ブリーフミーティングの教育的効果とその意義について議論された。

キーワード：ブリーフミーティング、質的研究、大学生、教員養成課程、アクティブ・ラーニング

中央教育審議会（2012a）によると、初任者の段階で、実践的指導力やチームで対応する力など教員としての基礎的な力が十分に身に付いていないなどの課題が指摘されている。そのため教員養成課程では、教科指導や生徒指導、学級経営などを的確に実践できる力の育成が求められてきた。このような現状をふまえ、学校インターンシップなどのように、大学生がより長期間にわたり継続的に学校現場での体験活動に取り組むことはもとより（中央教育審議会、2015a）、大学において事前体験や事前学習をさせることの重要性が高まっている（近藤・永井・沖塩・川崎、2017）。さらに、阿部（2019）は、教員志望の大学生の段階からの教育の改善が必要であるとの見解を示し、教師体験の少ない大学生が採用後の現場で迅速に適応するための方策が必要であると述べている。これらのことから、教員養成機関に対する緊結の課題として、如何にして教員を志す大学生の教育者としてのレディネスを

高めていくかが問われているといえよう。

教員経験のない大学生のレディネスを高める方法は様々あり、教育実習や学校インターンシップ、ボランティア活動など学校現場に派遣する取り組みが多く行われている。しかしながら、これらのような形で学校現場に大学生を派遣することは、かならずしも容易ではなく、多大なコストが必要となる。したがって、大学の中でも教員としてのレディネスを高める取り組みを模索していく必要がある。また、近年では「チームとしての学校」の必要性が指摘されており（中央教育審議会、2015b）、チームとして課題解決に取り組むための素養を身に着けることも重要とされている。したがって、実践的指導力に加えてチームで対応する力についても教員養成課程の大学生の段階でトレーニングを積んでいくことが望ましいといえるだろう。

そこで本研究では、実践的指導力の向上とチーム対応による学びを狙いとしているブリーフミーティング

(1) 福山市立大学教育学部児童教育学科 e-mail: t-nishimura@fcu.ac.jp

(2) 順天堂大学スポーツ健康科学部

(3) 兵庫教育大学大学院学校教育研究科

(4) 高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門

を活用した取り組みに注目する。学校現場におけるブリーフミーティングとは、援助者のチーム連携を促し、子どもたちを指導・援助する体制を作る上で活用される問題解決志向の会議のことである（鹿嶋・石黒・吉本，2022）。佐藤（2012）は、教育現場における効果的な事例検討会のために、ホワイトボードの活用とファシリテーターによる事例検討のプロセスの明確化を導入したが、鹿嶋・石黒（2019）は、この佐藤（2012）の方法を発展させ、短時間化を目指したブリーフミーティングを提唱した。具体的な手続きとしては、ホワイトボードを活用しながらファシリテーターが会議参加者と情報の共有と可視化を行い、事例への対応を検討していく。その際は、30分を目安に、(1) ルールの確認、(2) 事例報告、(3) リソース探しのための質問、(4) 「今日のゴール」の設定、(5) 解決のための対応策、(6) 決定、の順に沿って会議は進行される。

期待されるブリーフミーティングの効果については、すでにいくつかの指摘がなされている。例えば、村上・福住・磯邊（2021）はアンケート項目から目標（ゴール）を明確にした上で、ブリーフミーティングを用いた研修会を行い、参加者の指導力や援助力向上、参加者間の関係づくりや学びあいの機会に関する成果を確認している。鹿嶋他（2022）はブリーフミーティングを学校現場で行うことの有効性に関して、参加したことによる達成感や気づきを通じた参加者の変化、対応策を多く知ることができること、などを挙げている。このように、ブリーフミーティングは参加者全員に対して多様な教育的効果をもたらすことが示唆されているが、教員養成課程の大学生でも同様の効果が得られるのか、あるいは独自の効果が得られるのか、これまで検討はなされてこなかった。

以上の問題意識をふまえて、本研究では、教員養成課程の大学生にブリーフミーティングを体験してもらい、参加した大学生に対するブリーフミーティングによる教育的効果を整理することを目的とした。具体的な手続きは以下の通りである。まず、参加する大学生に対してブリーフミーティングのやり方や解決志向アプローチといった基本的な考え方について講義をした上で、「学級の雰囲気をも明るくする方法」というテーマに基づきブリーフミーティングを実施する。その後、参加して良かったかどうかの評価と、その評価に

対する理由を参加した大学生に尋ね、得られた記述から彼らの学びと気づきを抽出する。そして、これらをブリーフミーティングがもたらす教育的効果と位置づけ、結果を整理していく。本研究における取り組みは、教員養成課程の大学生へのブリーフミーティングの効果に関する研究知見の蓄積のみならず、大学生の教育者としてのレディネスを高めることを目的とした大学における事前指導や事前学習にも援用することが可能であろう。また、ブリーフミーティングは参加者同士の協同学習という側面を持ち、アクティブ・ラーニングの一形態としても捉えることもできることから（村上，2022）、参加する大学生も意欲的に学べることが予想される。

教員養成課程の大学生を対象とする意義としては、上述した実践的指導力の向上に欠かせない教育者としてのレディネスを高めることに加えて、以下の4点が考えられる。それらは、第1に、大学生の実践的指導力に関する経験値は浅く偏りがちであるため、それを修正できる、第2に、他の参加者の意見をもとに、代理体験的に経験を増やすことができる、第3に、実践的な指導に関するバリエーションを増やすことによって自己効力感を高めることができる、そして第4に、教員経験および資質という点ではほぼ同程度の力量で構成されるメンバーとの協同活動を通して、より対等な関係からチーム対応を学習することができる、である。本研究の取り組みを通して、教員養成課程におけるアクティブ・ラーニング型の授業の展開の一つとして、ブリーフミーティングを取り扱う意義についても議論することとした。中央教育審議会（2012b）でも、学士課程教育におけるアクティブ・ラーニングへの転換が求められており、このような学生参加型の取り組みについて、その意義を明確にすることは重要であると考えられる。

方 法

対 象

中国・四国地方にある公立大学に通う教員養成課程の大学3年生15名（男性7名、女性8名）を対象とした。この対象者は本論文の第一著者の授業を受けている学生であり、授業が実施された前学期に教育実習を経験している。対象となった授業は、児童生徒理解

やいじめ不登校などの諸課題に対する対応方法、学級経営の方法論について学ぶ授業であり、その一部としてブリーフミーティングが実施された。

手続き

まず、ブリーフミーティングのやり方や解決志向アプローチといった基本的な考え方について講義し、その後、具体的な進行の仕方について説明した（約15分）。その後、参加した大学生を2つのグループに分け、グループ1が7名、グループ2が8名となった（約3分）。ブリーフミーティングのテーマは、彼らのレディネスを考慮し、「学級の雰囲気明るくする方法」に設定し、小学校の現場で活用できそうな方法を挙げてもらった（約15分）。その後、グループごとに成果を発表し合い、シェアリングの時間を設けた（約7分）。授業終了後に、ふりかえりのための課題を課し、5段階評定（1＝良くなかった、2＝どちらかといえば良くなかった、3＝どちらともいえない

い、4＝どちらかといえば良かった、5＝良かった）によるブリーフミーティングの評価を尋ね、その評価に対する理由を記述してもらった。これらの結果を分析の対象とした。

結果

まず、グループごとのブリーフミーティングの結果について、図1にはグループ1の具体的な方策を、図2にはグループ2の具体的な方策をまとめたものを示した。グループ1では9個の方策が提案された。それらは、「学級にルールをつくる」、「週一でレクリエーション」、「みんなで行事に取り組む」、「教師からのよびかけ」、「いいねみつけ」、「意見を言いやすくする」、「日頃からのコミュニケーション」、「クラス独自のイベント」、「環境づくり」であった。一方、グループ2では15個の方策が提案された。それらは、「あい

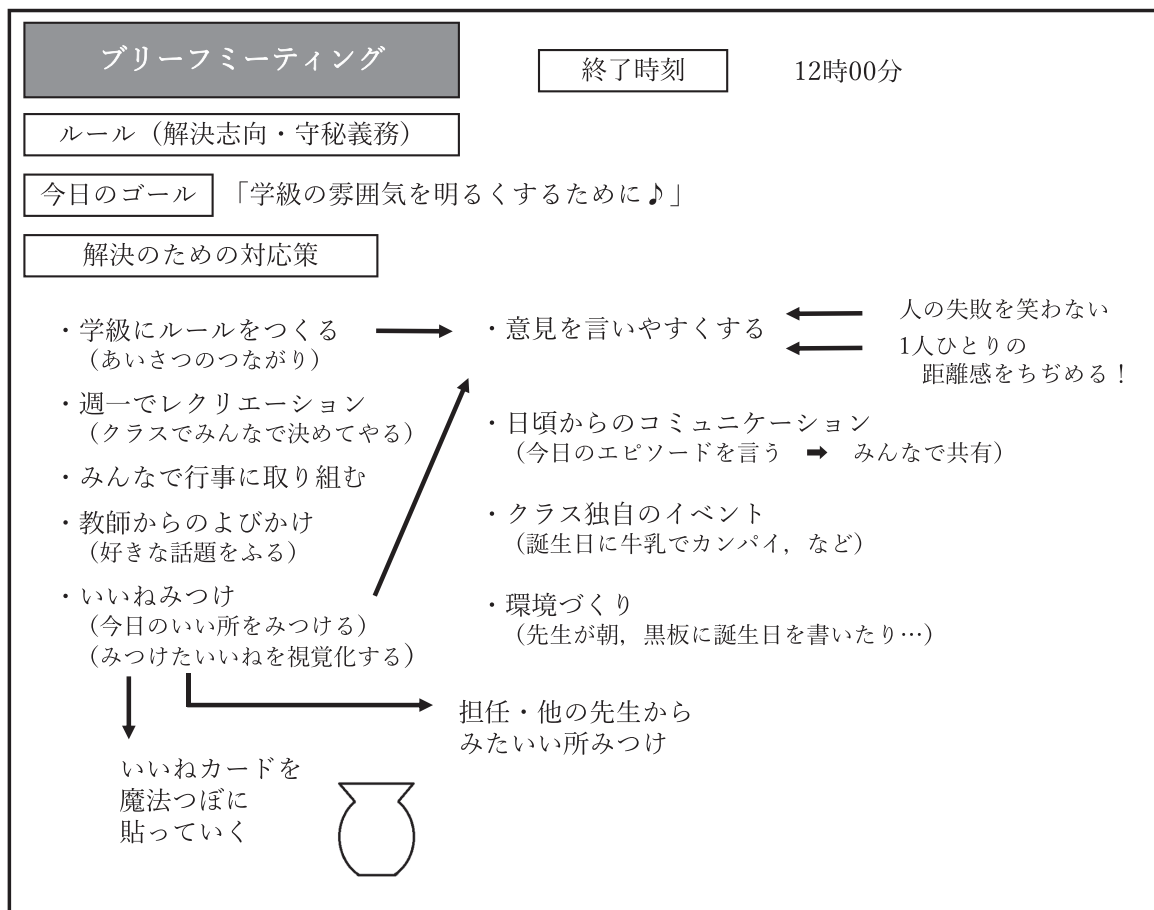


図1 グループ1のブリーフミーティングの結果

さつをする」, 「先生が明るく」, 「聞く態度」, 「一人ひとりの想いや目標を先生が受け止める」, 「発表の時に肯定的なリアクション」, 「関わりを増やす」, 「帰りの会で友だちのいいところを言う」, 「自己紹介をふまえたゲーム」, 「係活動」, 「“明るく” というルールを」, 「休み時間にクラス全員で遊ぶ」, 「遊ぶ日を作る」, 「クラス全体で, 子ども同士, 子ども一先生で認め合う活動」, 「イベント (お楽しみ会・年中行事) を大事に」, 「安心感」であった。

ブリーフミーティングの評価については15名の全体の平均点は4.60, 標準偏差は0.63, であった。これらの点数を用いて理論的中間値 (3点) に対する1サンプルの t 検定を行った結果, 5%水準で統計的な有意差が確認された ($t=9.98, df=14, p<.001$)。

表1には, グループごとの平均値と標準偏差を示した。そして, 両グループ間の評価に差がみられるかどうかを確認するために t 検定を行ったが, 5%水準で

統計的な有意差は確認されなかった ($t=1.54, df=13, p=.147$)。しかしながら, その差に関するCohen's d は0.8であり, 効果量は大きかった。

参加者個人の評価に対する理由について, 著者ら4名による協議を行い, ブリーフミーティングの経験から得た学びと気づきを抽出した。その結果, ブリーフミーティングの学びと気づきに関して, まず以下2つの大カテゴリを抽出できた。それらは, ブリーフミーティングの教育的効果と位置付けられる「ブリーフミーティングによる結果」に関する内容と, その教育的効果をもたらす「ブリーフミーティングの過程 (プロセス)」に関する内容であった。ここから, 質的データを構造化させ, 「ブリーフミーティングの過程 (プロセス)」を経て「ブリーフミーティングによる結果」が得られたと解釈した。さらに, それらは以下に示したとおり, それぞれ5つと3つの小カテゴリが見出された。各個人の記述からどのカテゴリが抽出されたか

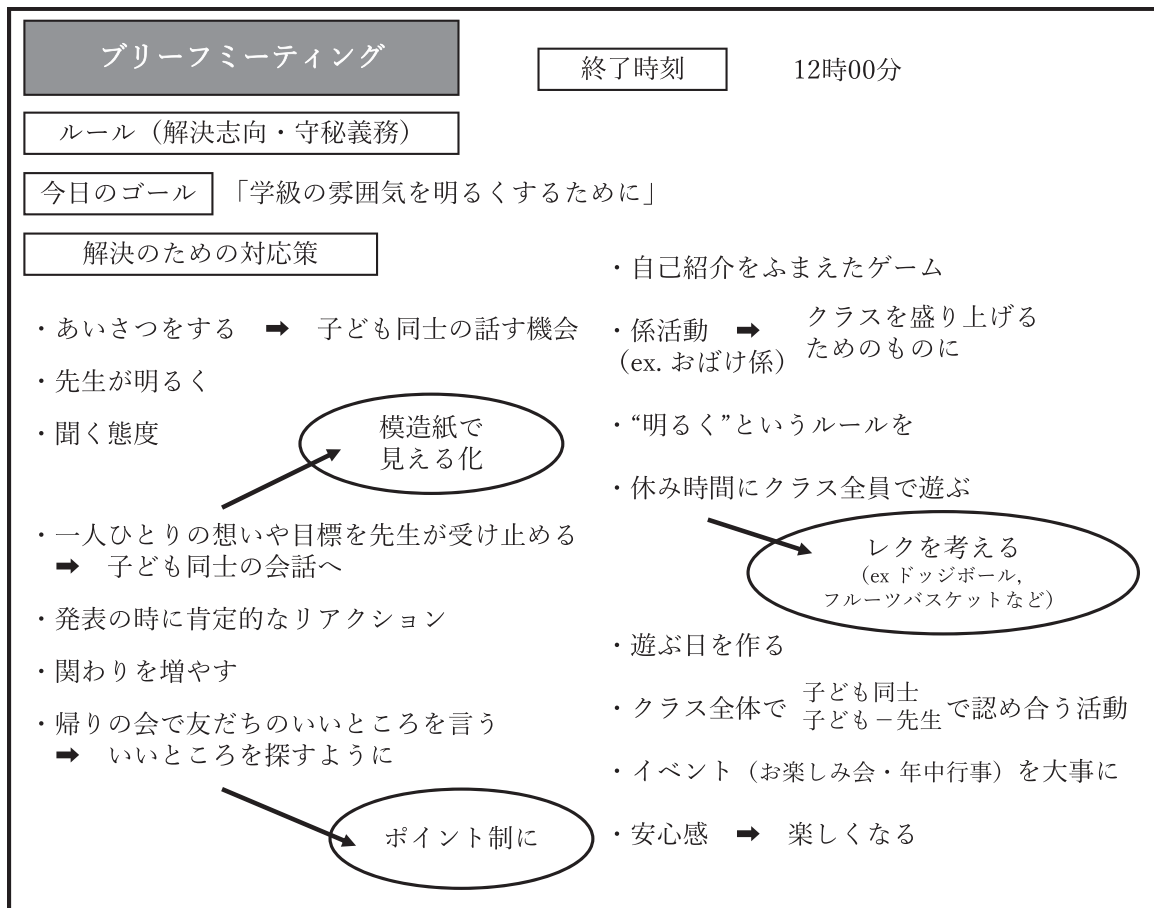


図2 グループ2のブリーフミーティングの結果

がわかるように、表2を用いて結果を整理した。なお、各グループのリーダーは、グループ1が大学生B、グループ2が大学生Mであった。

「ブリーフミーティングによる結果」に対応する小カテゴリは5つあり、それらは、新たな考えや発想に繋がることを示唆した「視点の広がり」、対応のレパトリーが増えたことを示唆した「対応策の増加」、ブリーフミーティングが自分自身を省み自己理解を促す機会となったことを示唆した「自己理解・省察」、ブリーフミーティングを通して参加メンバーの考えや価値観について理解を深めることができたことを示唆し

た「メンバー理解」、そして自分の考えに自信を持つことができたり前向きになれたりしたことを示唆した「効力感」であった。これらについて、「視点の広がり」は15名中10名(66.6%)が、「対応策の増加」は15名中6名(40.0%)が、「自己理解・省察」は15名中7名(46.7%)が、「メンバー理解」は15名中3名(20.0%)が、「効力感」は15名中5名(33.3%)が言及していた。

一方、「ブリーフミーティングの過程(プロセス)」に対応する小カテゴリは3つあり、それらは、目標(ゴール)に向かって協同したことを示唆した「他者との協同経験」、活動への参加が促進される方法が設

表1 各グループのブリーフミーティングに対する評価

		グループ1 (n = 7)	グループ2 (n = 8)	t 値	p 値
ブリーフミーティングの評価	M	4.86	4.38	1.54	0.147
	SD	0.38	0.74		

注) M = 平均値, SD = 標準偏差

表2 参加した大学生のふりかえりの記述から抽出されたカテゴリ

大学生	グループ	ブリーフミーティングによる結果				ブリーフミーティングの過程			
		視点の 広がり	対応策の 増加	自己理解・ 省察	メンバー 理解	効力感	他者との 協同経験	参加を促す 仕組み・ ルール	解決志向 アプローチ
A	1	○		○			○	○	
B	1	○			○		○		
C	2	○	○			○			○
D	2	○		○			○	○	
E	2		○				○		○
F	1	○	○	○			○		
G	1	○	○	○		○		○	○
H	2	○			○	○	○	○	
I	2	○					○		
J	1								○
K	1		○	○		○		○	○
L	1			○				○	
M	2							○	
N	2	○				○		○	
O	2	○	○	○	○		○		

注) ふりかえりの感想を提出した順にアルファベットをふった。リーダーを担当したのは大学生Bと大学生Mであった。

定されていることを示唆した「参加を促す仕組み・ルール」,そして原因を追究するのではなく解決を目指すことを示唆した「解決志向アプローチ」であった。これらについて「他者との協同経験」については15名中8名(53.3%)が、「参加を促す仕組み・ルール」については15名中8名(53.3%)が、「解決志向アプローチ」については15名中5名(33.3%)が言及していた。

以上から、ブリーフミーティングによる多様な学びと気づきに関する記述が確認され、ブリーフミーティングの教育的効果が明らかにされた。表3と表4では参加者全員の記述を記載し、具体的にどの記述が各カテゴリに分類されたのかわかるように下線でそれらを明示した。

考 察

本研究の目的は、教員養成課程の大学生にブリーフミーティングを体験してもらい、その体験の効果を質的データから整理することであった。参加後のふりかえりに関する記述から、彼らの学びと気づきを抽出することを試み、得られたものをブリーフミーティングの教育的効果と本研究では解釈した。以下に知見を整理していく。

まず、ブリーフミーティングに対する評価(体験して良かったかどうか)に相当する得点は理論的中央値(3点)よりも高かった。このことから、本研究で実施したブリーフミーティングは、教員養成課程の大学生にも一定の満足感をもたらす活動に成り得ることが示唆された。本研究では、「学級の雰囲気明るくする方法」というテーマに沿ってブリーフミーティングを実施したが、両グループともに具体的な方策が多く挙げられていたことから、肯定的な評価が得られたという結果は支持されるであろう。

次に、提案された具体的な方策に目を向けると「クラス全員で遊ぶ」や「認め合い活動」、「イベントの活用」などの多数のアイデアが2つのグループに共通して確認された。その一方で、一部に相違がみられた。例えば、グループ1では、学級の雰囲気を明るくするために「学級にルールをつくる」というアイデアが、グループ2では、「一人ひとりの想いを模造紙で見えるようにする」というアイデアがそれぞれ独自に提案

されている。前者については、学級の雰囲気を明るくするためには、まずは子どもが共同生活を営む上で必要となるルールづくりが必要であるという考えが見取れる。一方、後者については、一人ひとりの子どもの存在感を、視覚化を通して大切にしていく姿勢が重要であることを再認識させるものであった。これらの相違は、ブリーフミーティングが多様なアイデアを歓迎するという指針に沿って実施されたからこそ得られたものであろう。また本実践では、ブリーフミーティングの後に、全体の成果発表の時間を設けていたが、このような取り組みは、グループ間の違いから自身の考えを内省させる機会に繋がったと考えられる。これらの経緯から、ブリーフミーティングは学校現場だけではなく、教員養成課程の大学生にとっても多くの学びが得られ、それらが個人個人の一定の満足感に繋がったものと推察される。

一方で、グループ間の評価の差について、5%水準で統計的な有意差は出ていないものの、無視することのできない実質差(Cohen's $d = 0.8$)が検出されている。グループごとの条件が統制されていないことを考慮すべきではあるが(例えば、2つのグループの学力を均一にしていないなど)、ブリーフミーティングの評価は、グループ1の方が高い傾向にあった。グループ1のリーダー(大学生B)の記述からは肯定的な様子が確認されたが、グループ2のリーダー(大学生M)は十分な司会進行が出来なかったという反省が述べられている。この結果は、教員養成課程の大学生にブリーフミーティングを実施する際、グループ間差に留意する必要があることを示唆していると考えられる。ブリーフミーティングの実践の前には、モデリングなどを活用してリーダーへの指導を重点的に行うことに加えて、参加者全員がリーダーのフォロワーとして参加できるよう事前指導を的確に行っていく必要がある¹⁾。

次に、ブリーフミーティングの評価に関する記述について、ブリーフミーティングの結果と過程にそれぞれ分けて結果を整理していく。まず、「ブリーフミーティングによる結果」として、「視点の広がり」、「対応策の増加」、「自己理解・省察」、「メンバー理解」、「効力感」といった教育的効果があることが示唆された。村上他(2021)では参加者の指導力や援助力向上、参加者間の関係づくりや学びあいの機会といった

表3 参加した大学生のふりかえりに関する記述

大学生	記述内容
A	<p>自分の意見を他の人に分かりやすく伝える₆という力が求められていると思った。<u>意見をたくさん出していく₇ので、自分の考え以外の考えも知ることができる₁</u>し、相談者のために会議を開くということだったが、相談者以外にも会議に参加するだけで自分の考えの幅が広がる₁と感じた。自分が相談者だった時には、自分の考えで凝り固まっているのがブリーフミーティングをすることで、<u>自分の脳内が整理されたり₃、他者の意見を取り入れる₆</u>ことで切羽詰まっている状態が緩和されそうだと感じた。</p>
B	<p>明るく楽しい学級を作るためにはどのような実践があるのかについてみんなで意見を出し合うこと₆によって自分だけでは思いつかなかったアイデア₁や、その実践の具体的な例について話を深めることができたと思ったから。また、メンバーの考えていることなど、普段の会話からはわからないことも知ることができて良かったと思う。(その人の価値観的な?)₄</p>
C	<p>自分が煮詰まっているところで、<u>他者の色々な視点からの意見に触れられるため、少し離れたところから問題を見つめることができる₁</u>と感じ、良いなと思いました。また、原因の追及ではなく、今後どんな対処をとっていくか話し合うことに重点を置いていること₈が新鮮でしたが、原因はよく状況を知っている場で議論し、その後対処について豊かな発想を募ることができる₂のではないかと思い、有効活用できる場面がある₅と感じました。</p>
D	<p>様々な意見・アイデアを聞く₆ことで、<u>自分にはなかった発想や考えに出会うことができた₁</u>ので、学ぶことが多かったからです。<u>とにかくたくさん意見を出す₇</u>というのが良かったと思います。また、<u>似た意見でも表現の仕方の違いや視点の違いがあつて、新たな気づきがあり₁</u>、自分の考えを深めることもできました₃。ただ、もう少し踏み込んで考え方を共有する時間があれば、一人一人の考えを深め、もっと良い解決案を出すことができるのではないかなと思いました。</p>
E	<p>1つの問題を解決する時に意見を多く出し合う₆というのが、<u>良し悪しはあるがさまざまな解決方法を知ることができた₂</u>から。そしてその解決方法1つ1つが間違いではなく₈、その場面以外のことでも使える要素として持っておける₂から勉強になりました。</p>
F	<p>何か困ったことや気になったことがあつたときに、自分だけで考えてしまうと、自分だけが考える対策法のみでしか対処することができないが、<u>それぞれの意見を出し合う₆</u>ことで、<u>思いつかなかった対策法を知り_{1,2}</u>、その対策法から自分や学級に合った対策法を実践することができる₂から。また自分自身がこうした方がいいと思つていても、それを相手に伝えるために言語化する₆ときに、伝わるよう言葉を補ったり、表現を工夫したりすることで、<u>自分自身が思っていることに対する理解も深まった₃</u>から。</p>
G	<p>ブリーフミーティングを体験してみて、良かったと思った理由は3つあります。1つ目は、<u>短時間₇で多くの問題解決策を出すことができる₂</u>からです。基本ミーティングとなると長時間になることが多いと思つており、実践する前は短時間でどこまでいけるのかと思つていましたが、<u>短時間₇で多くの問題解決策を出すことができ、また具体的な対応策を提案する₂</u>ことで短時間でも中身の濃いミーティング₇をすることができました。また、<u>原因を考えることも大切であると思つますが、原因を考えると深く考えこんでしまい、時間だけ経ってしまうことがあると思うため、ブリーフミーティングのように問題解決策を考える仕組みであると効率的であつた₈</u>と思つます。特に現場の教師は時間が無いと思うため、いいと思つました。2つ目は、環境づくりです。会議となると堅苦しい感じで意見を出しにくい雰囲気があると私は思うのですが、ブリーフミーティングであるとリーダーが「あなたはどうですか?」というふうテンポよく回してくれ、<u>とても話しやすい雰囲気₇</u>であると今回体験してみても思つました。また、<u>自由な発想を歓迎する₇</u>という点からも話しやすさを感じました。3つ目は、<u>外化することで困りごとを抱えている人がミーティングをする中で気づくことができる₃</u>ということです。<u>外化することで「これできてなかったな₃」「これやってみたいな₅」「これとこれには繋がりがあつたな₃」</u>など、<u>ホワイトボードを見て様々なことに気づくことができる₁</u>と思つたため良かったと思つました。</p>

注) 下線部の数字は以下に示したカテゴリに対応している。それらは、1 = 視点の広がり、2 = 対応策の増加、3 = 自己理解・省察、4 = メンバー理解、5 = 効力感、6 = 他者との協同経験、7 = 参加を促す仕組み・ルール、8 = 解決志向アプローチ、である。

表4 参加した大学生のふりかえりに関する記述 (表3の続き)

大学生	記述内容
H	<p><u>自分の考えだけでなく他人の考えを知ることが出来た⁴こと。色々な意見が出る⁷中で自分と同じような意見が出ると自分の考えにも自信が付き⁵、また違う考えが出ると新しい考えの発見にも繋がる¹と思う。また今回は司会役ではないが司会役になると場をまとめたり班員との話し合いの中でコミュニケーション能力を上げたり⁶と教師を目指すにあたって身につけたい能力が育つと思った。</u></p>
I	<p>まず、ブリーフミーティングというものを今まで聞いたことがなかったため、ブリーフミーティングという言葉や活動内容を知れたという事がとても大きいと思ったため、良かったと思います。また、実際に体験をしてみて、進行する時に意識することや、発言する側はどのようにしたらスムーズに進むのかなど、考えることも多く難しいなと感じましたが、<u>沢山の人の沢山の意見が出るため⁶、様々な考え方に触れることが出来¹、とても良かったと思いました。ただ言葉でブリーフミーティングというものを聞くのではなく、実際に体験できたことはとても大きいと思いました。</u></p>
J	<p>1つの問題に対して意見を出して、しかもそれは原因を追求するためではなく、問題を解決するため⁸というのは、字面で見ると難しいことだと実際に体験することで感じた。<u>やはりついつい原因の方ばかりに目を向けがちで、じゃあそれを踏まえてどうするかっていうことに中々たどり着かないということは、これまでの生活の中での実体験でも何度かあったことなので、そこをどうするかということやはりちゃんと体験した上でじゃないと考えることが出来ないと思うので、知識として知る以上に今回の経験は財産になったと感じた。</u></p>
K	<p>ブリーフミーティングをやってみて、いい話し合いの方法だと思いました。<u>理由は否定されるということが事前にないということがみんなに知らされているため、積極的に話し合いに参加できる⁷からと感じたからです。また、どうしていけばいいかを深めていく⁸ため、原因を考えていくよりも気持ちが明るく前向きな感じがありました⁵。ここができていなかったからこころを頑張ろう⁵と自分の反省もしつつ³、改善策を得ることができ²て良かったです。</u></p>
L	<p><u>自分の考えや、実習で経験して、これが良かったなと思ったことなどを今回のことで振り返ることができた³。意見を否定されないの意見が言いやすい、他の人の意見を受けて、付け足しなどでより良い意見などが出やすいのかなとも思ったから。これも書類などを使った会議ではなく、ホワイトボードを使って自由に楽に出来るのが時間の短縮や、発言しやすい場になっている⁷のかなと思った。</u></p>
M	<p>私は、進行兼書記の役割を担いました。普段行っているグループワークでは、書記と進行は別の人が行っており、私自身もその二役を兼ねるとなると余裕がなくなるので、避けていました。今回はきまりであったため、二役を担いましたが、自分で意見をまとめる余裕がなく、本当にブリーフミーティングを体験できたのかかわからないです。今までにない<u>短い時間やきまりの設定⁷の中で行ったミーティングを体験したという意味では、新鮮でした。</u></p>
N	<p><u>出てきた意見を踏まえてまとめるという作業がない⁷ので、目標達成に向けての手段は無限にあることを頭で理解することができ¹、自分に合う方法から試していくことが可能⁵なので良いと思った。私自身、悩んでいる時は自分のせいでこうなっているんだと思うことが多くあるので、すぐ行動に移せて、<u>なおかつ原因はもしかしたら自分以外にもあるのかも……?と考える¹この方法はとても良いなと感じた。</u></u></p>
O	<p>よかったと思った。まず、<u>全員の意見を集めることができる⁶から。集団活動は、単に何人の意見を聞くや何人だけで行動するのは、集団活動ではないと考える。全員で参加して全員で考える⁶というのはいい集団になる。また、他人の意見を聞いて、自分の考えも聞くことができる¹と思っている。最初は何のアイデアを出したらいいのかわからなくて、他人のアイデアを聞いて、そういうような形で考えていくということが分かってきて自分のアイデアもますます増えていく²。このようなプロセスの中で、他人のアイデアを認めたり、認めなかったりして、他人の価値観とぶつかり合って、もっと他者のことと⁴、自分のことがわかってくるように感じる³から、今回の活動はよかったと思った。</u></p>

注) 下線部の数字は以下に示したカテゴリに対応している。それらは、1 = 視点の広がり、2 = 対応策の増加、3 = 自己理解・省察、4 = メンバー理解、5 = 効力感、6 = 他者との協同経験、7 = 参加を促す仕組み・ルール、8 = 解決志向アプローチ、である。

効果が、鹿嶋他（2022）では、参加したことによる達成感や気づきを通じた参加者自身の変化、対応策を多く知ることができること、といった効果が挙げられている。本研究でも同様に、「対応策の増加」といった援助力・指導力の向上や「メンバー理解」といった参加者間の関係づくり、「自己理解・省察」といった参加者間の関係づくり、「自己理解・省察」といった気づきを通じた参加者自身の変化が挙げられており、先行研究と同様の結果が得られている。

それに加えて、注目すべき結果として、本研究では「視点の広がり」や「効力感」といったこれまでにあまり指摘されていない効果も見いだされた。これらは鹿嶋他（2022）でも可能性として言及はされているものの、参加者の具体的な記述として、これらの効果が確認された。この「視点の広がり」や「効力感」といった効果は、特に教員経験のない大学生のレディネスを大学内で高めるという観点からは重要であるといえよう。すなわち、大学外の活動だけでなく、大学内の活動の中で、他者との相互作用を行うことで教員としての視点を広げ、効力感を高めることは、教員としての基礎的な力を養成するための方法論としてブリーフミーティングが有用であることの証左であると考えられる。そして、この結果は教育経験をこれから積むことが期待される教員養成課程の大学生だからこそ得られた結果なのかもしれない。

以上のようなブリーフミーティングの教育的効果に関する結果が得られたが、「ブリーフミーティングの過程（プロセス）」がこれらに関与していると考えられる。「ブリーフミーティングの過程（プロセス）」に相当する小カテゴリーは「他者との協同経験」、「参加を促す仕組み・ルール」、「解決志向アプローチ」であった。ブリーフミーティングは、そもそも支援会議やケース会議、校内委員会などの方法論として提案されたものであり、「他者との協同経験」はある意味では必然的なものでもあるが、村上（2022）が指摘しているように、アクティブ・ラーニングの一形態としてブリーフミーティングは参加者同士の協同学習という側面を持っている。また、ブリーフミーティングの特徴である、手順と時間の構造化、視覚化、解決志向アプローチ（村上, 2022）が「参加を促す仕組み・ルール」や「解決志向アプローチ」に相当するであろう。ブリーフミーティングの教育的効果との対応関係については、「他者との協同経験」は「視点の広がり」や「自

己理解・省察」、「メンバー理解」をもたらす鍵を握り、「参加を促す仕組み・ルール」と「解決志向アプローチ」は特に「対応策の増加」と関係が深いだろう。そして、これらの集積として、参加した大学生の「効力感」に結びついたと考えるのが妥当であろう。以上から、教員養成課程の大学生はブリーフミーティングの特徴を認識し、それらをもって一定の教育的効果を実感したのではないかと考えられる。そして、教員養成課程の大学生の段階で、チームとして課題解決に取り組むための具体的な方法を学ぶ機会を提供することができた。これらのことから、教員養成課程における大学生に対するブリーフミーティングを活用する意義が示されたといえよう。

以上の成果や意義は確認されたものの本研究の結果は、主に自由記述の結果を基にしたものであり、定量的にどの程度の効果があるのかについては示されていない。また、本研究は一つの事例的な研究に過ぎないため、よりたくさんの受講者がいる授業での展開や教科に関する授業などの他の文脈での展開などをより発展させていく中で、それぞれどのような教育的効果が見込まれるのかを検討していく必要がある。そして、本研究では「学級の雰囲気明るくする方法」というテーマで方策を出してもらったが、異なるテーマでも本研究の知見が再現されるかどうかを確認していくことが必要である。ブリーフミーティングは学校現場での実施はもとより、教員養成課程の大学生のレディネスを高める目的において有効な活用が期待されるが、実証的なデータを蓄積し、教員養成課程の大学生に対するブリーフミーティングの教育的効果とその意義を今後も継続的に検討していく必要がある。

引用文献

- 阿部 雅子（2019）. 若手教員の養成に関する現状と課題——「専門職としての教師教育者」（The Professional Teacher Educator）を手がかりに—— 神奈川大学心理・教育研究論集, 45, 77-88.
- 中央教育審議会（2012a）. 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（審議の最終まとめ(案)） https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryu/attach/1325920.htm（2022年10月10日）
- 中央教育審議会（2012b）. 新たな未来を築くための大学教育

の質的転換に向けて——生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ——（答申）

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm（2022年10月10日）

中央教育審議会（2015a）. これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について——学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて——（答申） https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiefieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf（2022年10月10日）

中央教育審議会（2015b）. チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申） https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiefieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf（2022年10月10日）

中央教育審議会（2015b）. チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申） https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afiefieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf（2022年10月10日）

鹿嶋 真弓・石黒 康夫（2019）. 30分でスッキリ！ブリーフミーティング——次の一手が必ず見つかる解決志向の会議—— 図書文化

鹿嶋 真弓・石黒 康夫・吉本 恭子（2022）. 30分で会議が終わる！職員室に変化を起こすブリーフミーティング 学事出版

近藤 真唯・永井 克昇・沖塩 有希子・川崎 知巳（2017）. 教職課程に求められる資質・能力を育む授業力育成に関する研究——本学教職インターンシップでのアンケート調査分析を通して—— 千葉商大紀要, 55, 65-76.

森 俊夫・黒沢 幸子（2002）. <森・黒沢のワークショップで学ぶ>解決志向ブリーフセラピー ほんの森出版

村上 達也（2022）. ブリーフミーティングの特徴 鹿嶋 真弓・石黒 康夫・吉本 恭子（編著）30分で会議が終わる！職員室に変化を起こすブリーフミーティング 学事出版, 12-14.

村上 達也・福住 紀明・磯邊 陽子（2021）. 教員研修におけるアンケート調査結果を活用したブリーフミーティングの実践 高知大学学校教育研究, 3, 199-208.

佐藤 節子（2012）. 学校における効果的なケース会議の在り方について——「ホワイトボード教育相談」の試み—— 山形大学大学院教育実践研究科年報, 3, 23-30.

アや、あるいは、一見、目標に結び付かないようなアイデアであった場合でも、有効な方法を探る糸口となり得るからである。多様なアイデアに触れる中で有効な方法を探っていくという解決志向アプローチの理念がブリーフミーティングの根幹にあることに留意する必要がある（森・黒沢, 2002）。

（2022年10月18日受稿, 2022年11月24日受理）

脚注

1. 図1と図2に示されている具体的な方策に対する評価は行っていない。それは良い方策を出すことがブリーフミーティングの目的ではないからである。すなわち、問題解決のために様々なアイデアを出すことがブリーフミーティングの目標であり、うまくいかなそうなアイデア

Educational effectiveness of brief meeting for university students in the teacher training program: A practice report by active learning

NISHIMURA Takuma⁽¹⁾, MURAKAMI Tatsuya⁽²⁾, FUJIWARA Kazumasa⁽³⁾, and FUKUZUMI Noriaki⁽⁴⁾

The present study investigated the educational advantages of the brief meeting for university students in the teacher training program. 15 third-year university students (seven males and eight females) participated in a brief meeting as active learning in which they experienced the opportunity to discuss how to enhance class morale under the policy of solution focusing and reported feedback for their experience after the brief meeting. We obtained a positive evaluation of the experience from the participants and extracted the two categories from quality data of their feedback: results and processes of the brief meeting including eight sub-categories. These categories are acquiring new perspectives, increasing countermeasures, self-understanding / reflection, others-understanding, and efficacy, which are classified in the results of the brief meeting; collaborative experience, rules for encouraging participation, and solution-oriented approach, which are classified in the processes of the brief meeting. The discussion describes the educational advantages, significance, and limitations of the brief meeting for university students in the teacher training program as active learning.

Keywords : brief meeting, quality study, university students, teacher training program, active learning

⁽¹⁾Department of Childhood Education, Faculty of Education, Fukuyama City University

⁽²⁾Faculty of Health and Sports Science, Juntendo University

⁽³⁾Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education

⁽⁴⁾Research and Education Faculty, Humanities and Social Science Cluster, Education Unit, Kochi University

