

教育学領域における参加型教員研修の試み

A Case Study on Participative In-service Training Program for Teachers
in the Field of Pedagogy

榊 原 禎 宏*, 大 和 真希子**
SAKAKIBARA Yoshihiro, YAMATO Makiko

概要：本論文は、現職教員に対する教育学領域における研修事例の報告である。その一、個業的性格が強い学校教員に対する教育学領域の研修は、知識の伝達を前提にした講義型ではなく、教育主体である自身の見つけ直しを主眼においた参加型が考慮されるべきこと。その二、その研修の成果は、受講者に既存の視点の揺らぎや葛藤、あるいはその経験を通じた満足がもたらされたかで評価されるべきこと、その三、その研修における指導者の役割は、啓蒙者としてではなく、受講者ももつイメージや論理の対象化を促進するテーマやデータを準備・提案すること、また、授業では受講者間のコミュニケーションを組織して、彼らの多様な経験や見方の交流、衝突を企図すること、もって教育主体である彼らの相対的認識を強化し、長期にわたる職能成長の契機を提供すること。以上の仮説の妥当性を、報告者の実践と観察、参加者による授業評価の3つの観点から検証した。

キーワード：教員研修，教育学教育，授業評価，参加型講習

課題の設定

まず、教育学領域の教員研修を改善・改革する必要性と、その教育学上の意義を述べる。

その1、教員研修を含む教師教育での教育学に関する教育、つまり教育学教育は「教える」ことについて「教える」という特徴を帯びている。この教育学教育の自己言及的性格の強さは、「いかに教えるか」ではなく、「教える」とは何か、なぜ「教える」のかという問いに繋がっている。教育学教育は「教える」ことの相対化がいっそう必要な領域なのである。とくに教員に対する教育学教育は、彼らが日常的に「教える」ことに従事しており、それだけに自らの行為を対象化しにくい点を考慮しなければならない¹⁾。つまり、講演者の話を静かに聞くという、受容をもっぱらとする従来のものから、参加者が自らの理解を表現、確認し、その変容可能性を探るものと組替えていかねばならない。

その2、この性格は、人間能力の測定性や人間に対する操作的思惟から離れた教育が可能かという「教育学」教育の枠組み²⁾、そして教育学の存立基盤を問うものでもある。

そもそも、教育についての概念や現象は、他の対象と比べてより変化が速い。それゆえ、

*学校教育講座

**大学院教育学研究科

教育の実践者と観察者は、教育の営みを柔軟に捉えることが必要であり、そのための技法に優れていることが要請されている。にもかかわらず、たとえば、「子どもは変わったか」という基本的な命題に対してすら、関係者は必ずしも共通の認識を持ちえない。加えて、教育的言説は存在論より当為論に傾斜し、教育実践を硬直化させがちである。したがって、教育学教育は、こうした問題状況にかみ合うように企画・実践されねばならない。

その3、外部環境の変化に伴い「教育についての教育」理解が変わりつつある。従来は、教育学でも「伝達としての教育」は主流であり、「知っている」者が「知らない」者に伝えるというモデルにしたがった知識教授が行われていた。その前提は、次の3つである。その1、伝達される知識が安定していること、つまり被教授者に「与えられるべき知の体系」が相当の期間成立すること。その2、教えられることを基本的に学習者が「知らない」こと。その3、よって「知っている」者が専門家としている意味があること³⁾。

しかし、知をめぐる位相は変わった。その1、現実をかたどる情報が急速に変化し、既存の概念では説明が難しい、つまり、教授される知識がたちまち陳腐化しやすいこと。その2、インターネット等によって情報量が激増、伝達速度も上がり、教授者の優位性が低下してきたこと。その結果、被教授者を一斉に集めて講義する必要が弱まり、むしろ非効率とさえ考えられること。その3、教育・被教育経験の個別性が省みられるようになり、被教授者が「知らない」とは一概に言えないこと。つまり、これまでの啓蒙的役割とは異なる位置が、教授者あるいは指導者に求められていること。

そこで、これからの教育学教育として構想されるのは次のようである。学習者が「知っていること」を個別経験のままにしておかず、他の経験や知識と組み合わせる、つまり「知っていること」と「知らないこと」を結びつけて、より一般的、普遍的なものへ繋げていけるかどうかを確かめさせること、教授者には、参加者に対する援助者あるいは促進者(facilitator)として、そのために必要な情報や論理を提供し、学習者どうしを関わらせ、彼らの理解の変化を表現・確認させる上での、計画・実践(提案、交通整理、暫定的まとめ)・評価の過程が求められること、あるいは学習者と一緒に問題を考えていこうとする、対話式・双方向的な授業者の姿勢および展開能力が必要になる。

報告者・榊原は、教育学教育、教師教育とその一翼である教員研修の性格、そして教育学教育における指導者の役割を、このように構想している。この論理構成は妥当だろうか。以下では事例に即して、これらの仮説を、実践者・観察者の立場・参加者による授業評価の結果という、3つの角度から検証する。

分析の対象

ここでは、2000年度山梨県教員免許法認定講習「教育経営論」を取り上げる。同講習は山梨県教育委員会によって開催された。これは、二種免許状のみ持つ教員への一種取得の努力義務が課されたため、その機会を県教育委員会が提供したものである。

受講者は小学校教諭と中学校に勤務する養護教諭。申し込み者は100名、実際の参加者は98名であった。彼らの教職歴は6～24年目にわたり、平均は16.6年、20年目以上の教員が全体の33.7%を占める。講習は2000年7月27日～29日の3日間で合わせて15時間(1時間は45分)、敷島総合文化会館にて行われた。報告者はTableの概要に示すレジメを用

意，配布した。

授業者の立場から

報告者・榊原は講師として，次のような方法や工夫を意図して講習をすすめた。

1 雰囲気づくり

Table 講習におけるレジュメの概要

-
- 1 はじめに
教育経営論の現在の構成 / 現在の地方分権，規制緩和論の行方
「教育は人なり」の含意 / 教育をめぐる現実 = 教育言説
だからこそ大切な教育主体の振り返り・見つめ直し / 教員の職能研究の知見から
 - 2 テーマ1 体罰問題
資料 / 問題はどこにあるのだろう。 / カードを手がかりに意見を交換してみよう。論点は何だろう。
「賛成」「反対」を対比して聴き比べてみよう。 / この問題の改善には何が必要だろうか。
 - 3 テーマ2 わいせつ事件
資料 / どんな事例があるのか確かめてみよう。
「教育の営みそのものにエロチックなものが含まれている」との言説を確かめてみよう。
この問題の解決・改善のためには何が必要だろうか。その可能性を考えてみよう。

ちょっと寄り道 いまの学校に対する不安：教師のパトスは？ - 教師として伝えたいこと
映画「dangerous mind 卒業の日まで」
 - 4 テーマ3 教育におけるジェンダー
あるエピソード / 「シンデレラ物語が女性をダメにした！？」 /
女の子，男の子として，自分が子どもを指導してきたこととは。
増穂南小学校教諭・飯田睦美さんによるミニ講演会「学校教育とジェンダー」
-

(1) 講師と受講者の多くはこの講習で初めて出会う。授業者は最初に，日頃の仕事から距離を持てるからこそ振り返ることができること，ここは講師を含むみんなと一緒に考える場であること，コーディネーターとして講師が進行役を務めることを伝えた。この導入により，講習に対するレディネスを早く作らせることができたと思う。

(2) 日頃の行為の見つめ直しやその基盤にある教育観を捉え返すためには，受講者にとって意外に思われる問題や発想を提案すべく用意すること，そして，それらの妥当性をじっくりと考えられることが大切になる。事例では，前者は教育行為と暴力・体罰問題，あるいは教育におけるエロスの問題と性的いたづら，あるいはいわゆる猥褻問題が全く別ではなく，接点を持ちうるのではないかと提起した。また後者については，問題提起のあと，話をする時間を長めにとり，授業者も一参加者に近い立場で論議に加わるように努めた。

書けたら報告者はこれを一度集め、よく混ぜたうえ裏返して別の受講者に配る。受講者は、表側に書かれた意見を読み、それに「返事を書くつもりで」用紙の裏に自分の考えを展開する。サインもするように伝え、ここまでできたら、表側を書いた人に各々が返すように指示する。返却時に見られる、受講者間の恥ずかしそうな、また嬉しげな笑いは会場を十分和ませた。そして、授業者は1日の講習終了時にこれらを集め、授業補助も担っていた報告者・大和がその一部をワープロで編集、翌日に全員に配布し、各自がこれを読むことから講習を始めた。なおコメントは、最終日に全員に返却した。

(3) この交換は、グループ外の受講者とのコミュニケーションを可能にすること、また口頭での表現だけでなく、文章で表現することで受講者の理解や主張がより整理されることを意図したものであった。さらに「一緒に参加している」と受講者たちが思えることで、講習に和やかな雰囲気を生み出すことにも繋がったと思う。

4 メディアの活用と施設・設備の条件

(1) プリントについて。これは、授業レジュメの他、関係資料、そしてコメント交換で出された意見の紹介の際に活用した。これらにより授業の流れが見えやすく、論議の際に具体的な情報となる点、また講習での活動の結果がまとめられた点で、有効と考える。なお、会場で印刷できるような機材の準備も必要である。

(2) 問いを示した色画用紙について。話し合いが進みにくい場合、または話が拡散する場合を想定して、5～10の意見を各々に例示した用紙を用意した。これを各班に配り、その問いに即して論議するよう指示した。それらは、「何度いってもわからないようなら、多少、手を挙げることはやむを得ない」(テーマ1)、「女の出しゃばりと思われたくないので、職員会議などでは発言を控える場合が少なくない」(同2)などであった。

これにより、焦点のある論議がグループでできたと思う。また、異なる意見についても班ごとに論議したので、各班からの報告が他の班には新鮮だったようだ。また、そこでの参加者のどよめきや笑いは、積極的そして肯定的な授業の雰囲気を高めたと考える。

(3) OHP、VTRについて。報告者はプリント配布によって受講者の視線が下にばかり向くことを避けるために、OHPシート、またリアルな映像も見れるようにビデオテープの作品を用意した。しかし、OHPは大変古い機材で全く不適切であり、VTRも会場の狭さ、とりわけ細長い部屋の問題と受講者の多さから、うまく活用できなかった。講習形態、受講者数に対応した、会場の広さと形が決定的に重要なことを再確認させられた。

観察者の立場から

つぎに観察者として、参加型研修が受講者にとって効果的な作用をもたらしたのかどうか、以下の点について考察していく。

1 受講者間の関係

(1) 受講者同士の向き

従来の研修では、受講者は講習の間はずっと同じ方向を向き授業者の話を聞き続けるというスタイルが当たり前であった。受講者から見えるのは、授業者の顔のみであり、長い

時間そのスタイルでいることによる退屈や眠気を避けられなかった。しかし事例では、グループ形式の討論の場を設け、受講者の顔を向き合うようにしたため、それがあつた種の「切りかえ」として作用し、受講者に一定程度の緊張感をもたらした。

この方法では、たしかに最初は、知らない者同士が顔を合わせた緊張感からか、話し合いがスムーズに進まず、論点がはっきりと定まらないグループもいくつかあつた。しかし、時間とともに友好的な雰囲気が徐々に広がり、多くの班では白熱した話し合いが見られた。さらに、休憩時間まで話を続ける受講者が何人もいた。これらは、講習が「ただ聞く」ものではなく、対話的でもありうることの楽しさに気づいたことを示す例と言えるだろう。

(2) 受講者同士の意見交換

今まで、授業者に質問することはあつても、受講者間で意見交換や討論という経験は、稀ではなかつただろうか。始めは、戸惑いや抵抗感を持つ受講者も何人か見られた。また、一つ一つの言葉を選ぶのに気を遣う様子も少しかがわれた。しかし、同じ教員でも全く違った視点を持つこと、自分と似た考え方もあることに次第に気づけたようである。

さらに、自分の考えを「誰かに伝えるつもりで書く」というコメント交換の作業を通して、受講者は自分の考えを言語化する力の必要性を再確認したと思われる。自分の経験談や意見を他者と交換することに対して、はじめは多少の抵抗を示し、用紙を前にして言葉に迷う受講者もいた。しかし、真剣に書く姿勢や返事を懸命に読み返す様子がどこでも見られ、この作業が自分を振り返ったり、それを多種多様な言葉で発揮する機会になったことがうかがえる。他人の意見を聞き自分の意見を言語化することで、受講者は異なる視点に触れ、もって、自分の内面を改めて問い直すことができたであろう。

2 授業者と受講者の関係

(1) 授業者の役割、受講者への対応

授業者は、受講者を道案内する役割を担い、あくまでも助力者の立場に立つことが多かった。授業者は、数々の発問によって受講者を引っ張り、考える場に案内したという感じである。たとえば、「教育にはエロスの要素が含まれていると思いますが、どう考えますか」といった刺激的な投げかけによって、受講者は驚いた様子を見せた。

また、話し合いの際に授業者は各グループをまわり、そこで行われている話し合いの様子を見守る姿勢をとっていた。必要があれば時々受講者に意見を述べる場面も見られたが、客観的な姿勢を基本としていたため、授業者の介入があつても、受講者は緊張感を持たずに自然に話し合いを進めることができたようである。授業者はその立場から、受講者との積極的、共感的なコミュニケーションを常に心がけ、双方向的で積極的なやりとりを重ねをおいた関わりの中で、授業を展開していった。

(2) 授業者による「揺さぶり」

授業者は、「知識の伝達」のための研修を進めるのではなく、さまざまな投げかけをしていた。たとえば、授業者は「学校をめぐるすべての規制がもし撤廃されたら、教師として子どもに何を教えますか」という問いかけを行い、その挑発的な物言いと声色から、受講者を驚かせ、多少の困惑をもたらした。あるいは、小学校教諭を講師として招き、ジェンダーをテーマとしたミニ講演会を設けた。これらを通じて授業者は、受講者の中にある既存概念を問い、そこから彼らを引き離すことで、考え直す場を与えたかったのではない

だろうか。

グループ形式での討論や受講者同士のコメント交換，ミニ講演会，そして授業者による数々の投げかけなど，従来の講義型の研修では考えにくい進め方が，受講者に大きな刺激や触発になったことは明らかである。この研修では，授業者が自ら受講者の中に入り，積極的にコミュニケーションをはかる，という双方向的なやりとりが「揺さぶり」を生み出す機会になった，と報告者は見た。

(3) 受講者からの笑いの反応

一方，受講者は授業者の意外な投げかけに，実に積極的な反応を示していた。それは，驚きや笑いを伴った肯定的な反応である。たとえば，授業者が学校の問題を冗談めかして投げかけたことで，全体の雰囲気はほぐれるような笑いが生じた。授業者のこうした投げかけは受講者にとって意外であり，安心してまた楽しく講習に参加できるというメッセージを受講者に伝えたといえる。また，グループ形式で受講者同士の顔が見えるために笑いが助長され，のちの意見交換も円滑に進んだようである。

以上，ここでのコミュニケーションとは，伝達型のモノログに対して対話型のダイアログである。この交流を通じてこそ発見や創造があるとすれば，受講者の反応を引き出すこと，受講者間を繋げる実践は，彼らを内的に揺さぶる重要な方策といってよい。

受講者による授業評価から

さいごに，事例の研修がどんな効果をもたらしたか，受講者による授業評価から考察する。授業評価は，講習の最後の20分間程度，以下に示す A 3 の授業評価表に記入する形で行った。図は，選択肢部分の平均値と標準偏差を示している。

どの項目も平均は4点以上であり，最も平均点が高いのは，Q 6「講師は周到に準備をし，熱意をもって講習を行った」の4.82点，最も低いのは，Q 3「講習によって，満足感や充実感を味わった」の4.22点となっている。この両項目で，「そう思わない」は1人もなく，また「どちらかといえばそう思わない」についてもQ 3でわずかに2人，Q 6では皆無だった。これらから，授業評価は全体として優れて肯定的といえる。以下，(1)受講者の参加 (2)授業者・受講者間，受講者間のコミュニケーション (3)講習への満足・充実感 (4)授業者への評価の4つの側面から，この講習の意味を検証していく。

(1) 受講者の参加について

受講者は，グループでの論議やコメント交換，授業者とのやり取りを通じて，参加へのモチベーションを高められたようである。参加に関わる項目 Q 7を見ると，平均値は4.55，受講者の90%以上が「どちらかといえばそう思う」以上に評価している。

また，Q 7で「そう思う」を選んだ中には，「グループによる討議も，テーマがそれぞれの経験や主観等でお互いの意見交換をしやすいものだったので，とても楽しく充実したものであったと思います」(教職6年目・男性)，「テーマを設けての討論は，受け身になりがちな研修から，能動的な姿勢をつくりだしていくと思う。そこに主体性が生まれ，レベルの高い学びが生み出されていくと考える」(18年目・男性)といった記述が見られた。

2000年度教員免許法認定講習 教育経営論 講師：榊原禎宏
本講習を振り返った、参加者による授業評価（2000.7.29）

氏 名		
性 別	男	女
教職歴	年 目	

1...そう思わない	2...どちらかといえばそう思わない
3...どちらともいえない	
4...どちらかといえばそう思う	5...そう思う（5段階評価）

1 上の基準にしたがって、あてはまるものを一つ、で
選んでください。

1. 講習のねらいやテーマが、はっきりとわかった。
1 - - 2 - - 3 - - 4 - - 5
2. 講習を通して、様々な知識や考え方が身についた。
1 - - 2 - - 3 - - 4 - - 5
3. 講習によって、満足感や充実感を味わった。
1 - - 2 - - 3 - - 4 - - 5
4. 講師の説明は、分かりやすかった。
1 - - 2 - - 3 - - 4 - - 5
5. 講師と参加者の間に、コミュニケーションが成り立っていた。
1 - - 2 - - 3 - - 4 - - 5
6. 講師は周到に準備をし、熱意をもって講習を行った。
1 - - 2 - - 3 - - 4 - - 5
7. 私は、この科目を真剣に学ぼうと努力した。
1 - - 2 - - 3 - - 4 - - 5
8. 他に参加している学習者の意見や考えが分かった。
1 - - 2 - - 3 - - 4 - - 5

2 以下の各点について、この講習を振り返り、記述してください。

・この講習の良かった点、今後も続けてほしいと思う点はどのようなことですか。

・この講習の良くなかった点、今後やめてほしいと思う点はどのようなことですか。

・この講習を受ける前と現在とを較べて、教職に関して、あなたの中で何か考えることや変化がありましたか。気のついたことがあれば、それはどのようなものが説明して下さい。また、この講習を振り返って参加者として感じることや省みること、あるいは講師に対する意見や感想などを自由に書いて下さい。（スペースが足りなければ裏へ）

秋以降の皆さんの活躍と健康を祈ります。 以上

授業評価表

さらに、時間内にテーマを討論し、考えをまとめなければならなかったのに、聞くことに貪欲になれた、という指摘もあった。

これらから、受講者が授業を通じて揺さぶられ、講習を高く評価すると同時に、自身が大いに満足・充実感を得たと言えるだろう。コメント交換の際の「今回、こういうテーマについて話し合う中で、当たり前と思って使っていた“子どもを理解する”“心をわかりたい”といった言葉の重みに気付かされただけでもよかったのかなと感じています」という記述は、その点を示している。つまり、受講者を能動的な存在として位置づけるスタイルは、講習中の受講者のモチベーションを高める⁴⁾だけでなく、受講者が自由な発想や見方から検討する余裕を持ちうる。また、与えられたテーマを自由に捉えることで、既存概念の囚われから解放されるという可能性につながることから、参加を求める講習が有意性を持つと言ってよいだろう。

(2) 授業者・受講者間、受講者間のコミュニケーションについて

では、授業者と受講者、受講者間のやりとりを、受講者はどう受けとめたのだろうか。
Q 5「講師と参加者の間に、コミュニケーションが成り立っていた」については、受講者の95%近くが「そう思う」もしくは「どちらかといえばそう思う」にマークしており、自由記述の例では「講師と参加者との関係がとてもよかったように感じ、自分も受け手でな

はなく、参加している実感があったので良かったと思う」とあった。さらにQ 8「他に参加している学習者の意見や考えが分かった」では受講者の99%がこれらを選び、教職22年目のある男性は「同じように教職経験を持つ人の発言には自分自身の鏡を見ているような発表があり、何度かドキッとしました」と書いている。

以上から、積極的に図られたコミュニケーションを受講者が有意義に捉えていること、これが受講者自身を見つめ直す契機になったと同時に、物事を多方面から見る手段としても作用した⁵⁾ことがわかる。このことは、体罰問題でのコメント交換の中で出された「私はこれまで体罰を行ってきた教師です。忘れ物が続くといっちは頭をコツン、やたら友達に嫌がらせをするといっちはコツン、と言った具合に。しかし今振り返ってみると、その子どもを冷静になって見つめること、自分自身の指導法を振り返ることをしていなかったように思います」という自由記述からもうかがえる。コミュニケーションは、講習全体の雰囲気をもたらし、受講者同士がお互いを高め合うやりとりを含み、良い視点の提供の機会をもたらし、必要不可欠な要素と見てよいだろう。

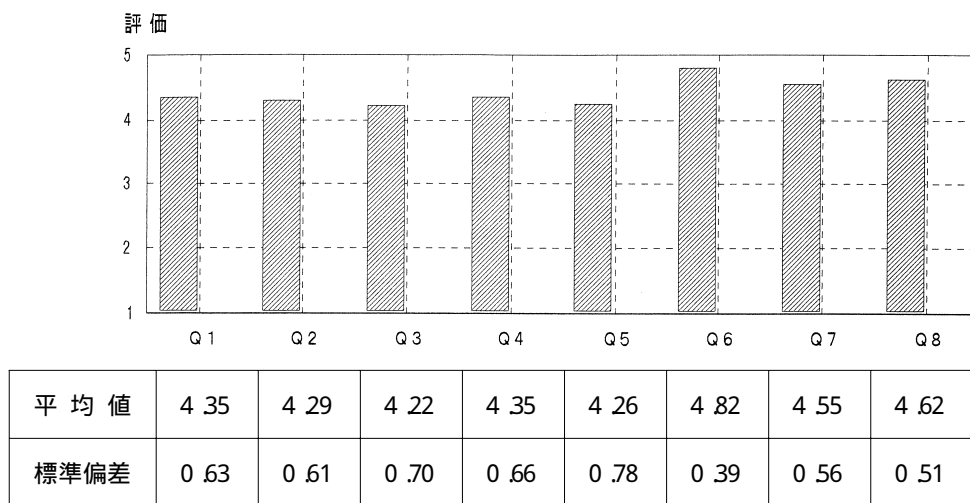


Figure 受講者の授業評価の平均値と標準偏差

(3) 講習での満足・充実感について

今回の講習において、討論や映画、メディアの活用がメリハリと、参加の実感をもたらした。それが受講者の満足感につながったといつてよい。「講習の内容が身近な問題なのだけれども、いつもとは違った視点で考えることができ、気付いたことも多くあり、とても充実した気持ちで今いっぱいです」(教職11年目・女性)という記述はその例である。また、18年目のある男性は「今まで、3日間ただ聞いているだけの講習が多かったのですが、意見交換や映画などもあり、講習に参加した満足感を味わうことができました。」と、肯定的な感想を記している。しかしその一方、意見が出しにくく、満足のいくものにはならなかったとの指摘(教職19年・女性)もあった。

多くの受講者にとって、特にグループ活動は意見交換の場となり、そこで繰り広げられたやりとりが、講習への満足感をもたらす材料となったようだ。また、映画やミニ講演会

などは、受講者が課題をよりリアルなものとして捉えられる効果を生みだしている。意見交換が表現の点だけではなく、年齢や勤務先も多様で、ほとんどが初対面だった参加者間において、共感や一体感をもたらした点でも有意義だったとすれば、今回のように、講習の中に様々な工夫を織り交ぜることは十分に有効となるであろう。これと同時に、グループ替えの頻度など、技術的な課題も忘れてはならない。初対面の受講者が持つ、ほど良い緊張感を失うことなく、心おきなく話のできる状況を充分考慮した方略が必要となるだろう。

(4) 授業者に対する評価について

Q 4 と Q 6 を見ると、授業者の資質や力量に関する受けとめを理解できる。Q 6 では平均値が4.82ととても高く、受講者の80%以上が「そう思う」と答えている。教職11年目のある女性は、「グループ討論や、映画、ミニ講演会など、先生がいろいろな方法で講習を進めて下さったので、心地よい緊張感と集中力を保つことができました」と述べ、授業者の熱意やバリエーション豊かなメニューの工夫を高く評価している。また授業者の力量に関しては、「100人もの受講者を授業空間に引きずり込んだ、と感心した」と評価する意見があった。授業者は多くの投げかけや多様なメディアを活用したが、それは決して一方的なイメージを与えず、受講者に考えさせたり、揺らぎを与えるものであった。その意味を、受講者は迷ったり戸惑ったりしながらも理解したのであろう。

講習での授業者の意味を考えたとき、もちろん授業内容、進行の上手さや、受講者を引き込む話し方が問われる。しかし、参加型の講習に求められる力量とは、受講者を巻き込んだプログラムをいかに作り上げられるか、つまり、講習が自分たちを主体とした時間でもあることを、受講者に自覚させることでもあるのではないだろうか。今後、これらの点を踏まえた授業者の力量・資質がさらに多面的に問われなくてはならない。

暫定的結論と課題

以上、参加型教員研修について仮説した各点について、現在の結論は次の通りである。

教育主体である教員受講者の自身の見つめ直し・振り返りを促進し、教員の職能成長の契機をもたらす点で、事例のような参加型の研修は有効である。

具体的には、口頭や文章表現を通じたコミュニケーションの経験が、受講者に既存の視点の揺らぎや葛藤、または満足をもたらしうる点、これらが、受講者の「内なる対話」をすすめる、教育主体としてリフレッシュさせることである。

こうした研修における指導者は、受講者がもつ既存の理解や論理の対象化・再構成を促進するテーマとデータの準備、授業では当事者のコミュニケーション、創造的対話を組織できるパフォーマンス、そして、彼らに迷いや苦しみを経たのちの満足という評価を導くような、「権威者」ではない促進者・援助者としての資質・能力が要求される。

また今後の課題として、考えるべき、試みるべき点を挙げる。

教授 学習環境に関する条件を大枠で定義する必要がある。参加人数の上限と下限、グループの運営方法、講習空間の条件、メディア、授業と休憩の区分単位の再考など、参加型研修の「場」の問題について、試みて提案すべき点は多い。

受講者がすでにもつ知識だけで当事者間のコミュニケーションを組織しても、展開

上の限界は大きい。テーマを提案する際に示されるデータや用語にくわえて、受講者が新たに知るべき知識の獲得方法についてどう考えればよいか。たとえば、配付資料の充実や「テスト」による確認の必要のいかんはどうか。

受講者個別の経験を相対化させ、より一般的な認識へと導く道筋にはどんな例があるか。今回の事例報告では、意見を例示した色画用紙を通じて、論議の焦点化を図ったが、ただのお喋りにしないための指導者の能力やメディアの工夫は何か、についても考える必要がある。

教員研修において、オープンエンドあるいはゴールフリーの展開が似合う領域とそうでないものを区分・整理する必要がある。たとえば、狭義の教育法規論や教育制度論といったこれまで演繹的な傾向が強い領域について、事例の方法で扱うことは可能だろうか。一方、環境が激変する現在、従来の教授スタイルの必要が弱まっている点も考えるべきだろう。教員研修についても、多数の人間が一同に集まる意義が問われているのである。

付記：本論文の着想，デザイン，調査準備，数量的処理は榊原が担い，実践については榊原が，観察と受講者による授業評価の分析については大和が担当した。執筆にあたっては次のように分担した上で，榊原が全体の調整を図った。

執筆分担： ， ， ， ：榊原， ， ：大和。

注

- 1) ひとつのエピソードを挙げる。1999年夏の教員研修「特別活動の課題」(山梨県総合教育センター主催)において、「教育するとは」との報告者の問いに、「人間として正しい道を歩かせること」と躊躇なく答えた中学校教員がいた。彼にとって教育は、隠喩としてすぐれて肯定的に意味づけられている。
- 2) 松浦良充『『教育学』は『教育』できるのか』『教育学研究』第66巻第1号 1999年。
- 3) 教育学では、「知っている」ことを根拠に教授するというよりも、かくあるべしと理念を唱道し、受講者を鼓舞することを狙いにした教授の面が強かった。この点については、「わが国の教師教育に於ける『教育原理』及びそれに類似するものが、従来犯してきた誤謬については、深い反省を要する。それは教育原理という言葉の外に、教育学概論、教育学入門、教育学、教育哲学等々の名称を以て呼ばれ、その内容は多少の相違をもち乍らも、凡て『一般教育学』であった。」…(中略)…一般教育学の内容が一般に思弁的非実際のであり、その教授法としては講義法が殆ど唯一の方法であり、説教的域を脱しなかった事にある」(『民主日本における教育指導者の養成』大学教育学部教授講習第2次長期講習会報告書 1949年 106ページ)という50年前の指摘が、今なお該当する。
- 4) モティベーションを高める要因として安藤は、貢献意欲、目的の共有、個人的動機の達成、個人交互間のコミュニケーションを挙げている。この知見は、講習にも援用できる可能性を持つと考えられる。安藤知子「教師のモラル・モチベーション」大塚学校経営研究会編『現代学校経営論』2000年 28ページ。
- 5) 佐藤公治は、教育研究において研究者が啓蒙主義的に振る舞うことによって、対話が

閉ざされ、対話的交流から生まれる創造の可能性が否定されてしまうことが最大の問題だと、モノローグ的な研究者の関わりと権威的な言説の危険性を指摘している。佐伯胖ほか編『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会 1998年 243～246ページ。