

# 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 —

Consideration and Emotion in Off-the-Job Development Program of Teachers

榊 原 禎 宏\*

SAKAKIBARA Yoshihiro

**要約:** 本報告では、これまでの筆者による実践と分析を踏まえ、教員研修をいかに捉えるべきか、また効果的な研修を実現する上で必要な条件は何か、について整理を試みている。つまり、1. 教員研修の効果は、研修経験者の実践や発想のいかんによって測定されるが、これは教育主体である教員自身の変化において捉えられる。2. このためかれらを研修の受講者（客体）から参加者（主体）へと転換させるべく、伝達よりもむしろ既にかれらに内在する経験や価値観を顧みられるように促すことが肝要である。3. 研修の内容と展開については、論理（勘定：考えたのちの結論）的な振り返りだけでなく、感情的な混乱や葛藤またカタルシスを経験できるように構成されることが主体のあり方に影響を及ぼす点で重要となる。4. 研修の企画・実施者そして講師が以上を踏まえるとともに、参加者の論理や関心・意欲を捉え、問いかけ、それらを揺るがす演出・演技上の力量を持つとともに、環境整備にも配慮する必要がある。以上の4点を述べた。

**キーワード:** 教員研修、職能開発、振り返り、論理と感情、研修環境

## I 問題の所在

教育委員会や教育センターによる研修は、教員にとって職務に関わる被教育の場であると同時に、かれらの教育観に影響を及ぼす機会でもある。それは研修における各テーマが職務遂行に関係しているから、ということに留まらない。この影響は、研修を通じて教員が教育という営みをどのように捉え返すか否か、という点で重要なのである。

これまで教員研修はしばしば、教育実践に「使える」ことを目標に位置づけられてきた。大学院に入学した現職教員が異口同音に「現場に還元できるようなもの」を学ぶように言われてきた、と述べるのはその一例だろう。他方、学校関係者による「役に立たない」という大学に対する批判はこんにち日常的ですらあり、いまや「実践的指導力の育成」という掛け声のもと、大学が迎合するような格好にすらなっている。

将来どのような役に立つかわからない内容を含めて児童生徒に教育を行う教員が、「役に立つ」かどうかを発想しがちなことの問題はさておくとしても、「現場で活きる」「使える」ような研修とは、研修と実践との関係についてどのような前提に立つものだろうか。また、こうした発想は、教員や学校の指導力あるいは教育力を高める上で有効だろうか。

筆者は、教員が研修を通じて基本的に「授ける」「教えてもらう」という関係で教育を理解する方向をとってきたこと、これを形式陶冶の文脈で捉えれば、研修が伝達とその受容を柱にしてきた点に注目する。

---

\* 学校教育講座、京都教育大学 (2007 年 10 月)

つまり、研修の各論においてどのような内容が扱われるかは別にして、「現場に還元するため」と研修を経験するほどに、「教える」－「教えられる」関係を前提とし、自身に内面化あるいは身体化させる。「教える」ことは「学ぶ」ために不可欠であり、教育問題がかまびすしくなるほどに教育者の役割が重大であるという思惟を強めるのである。教師批判や学校批判が強まる中、それを学校教育への期待が弱まっているからと捉えるのではなく、学校教育に対する期待の裏返しであると解釈してしまうのは、この一例と言えるだろう。あるいは、「自ら学ぶ力」が長らく唱えられながら教員主導型の授業がいまなお主流であり、新しい授業像にもとづいた実践をなかなか見出せないのも、こうした教育観が大きく横たわっているゆえと考えることはできないだろうか。

自己の研修経験が既存の教育理解を強めることに終始するならば、教員の教育活動はその方向で強化される。たとえば、「いじめを起こさせない指導」という題目で研修を経験した教員は、いじめはなくすべきもの、あるいはなくすことができるはずという理解を強め、それを前提に生徒指導に取り組むことになるだろう。

この構図は、はじめから特定の価値を前提にしたいわば閉じた問いであり、吟味が難しいスタイルとなっている。つまり、「いじめはなくすべきものなのだろうか」あるいは「いじめをなくすことができるだろうか」という問いの余地は乏しく、残されるのは「いかにいじめをなくす指導を進めるか」という技術的な問題に限られがちである。このような場合、教員研修の経験はその後の学校での実践に順接する。

これに対して、教員研修が「いじめ問題はどのような問題か」といった発問のもとに行われれば、いじめに対する指導のあり方に直線的に話は進まない。生徒間のいじめに教員がどのように関わっているのか、と問えば、それは必ずしも教育的問題と見なせないことに気づくからである。そこで、自分たちはこの事象の何が問題であり、これに何をなしているのか、とメタ的に接近することになる。

ただし、このような議論は教育実践と必ずしも整合的とならないので、研修の企画・実施者や担当講師の「仕切り方」、すなわち「現場で活きる」わけではないという点での整理が求められる。こうした研修経験は教育実践に逆接的なため、教員に困惑や悩みを生じさせることになるからである。しかしこの葛藤こそ、教員に多面的な自己評価を促すとともに、自身の新たな課題の析出につながるのではないだろうか。

以上のような問題関心から、筆者は自らが研修講師として務めた事例をもとに、研修では既存の教育理解を強めるのではなく、反対にこれを問い返し、かれらの認識の脱構築へと方向づけることがより有意義ではないかという仮説を検証してきた<sup>[1]</sup>、<sup>[2]</sup>、<sup>[3]</sup>、<sup>[4]</sup>、<sup>[5]</sup>。そして数年来のデータ収集と分析を通じて、すぐに「役に立つ」とは思われないような教員研修が、実は参加者に自身を見つめ直す機会を提供する点で、長い教職生活にとり高い効用を有するのではないかと考えるに至ったのである。

本報告は、この間の研究をもとに、教員研修として以下に述べるような捉え方と具体的な研修環境が必要なことを整理したものであり、これまでの筆者の教員研修研究をひとつ総括するものに位置づけられる。

## II 研修参加者を中心に研修効果を捉える

### 1 研修経験者の変化に研修効果を見出す

これまでの教員研修は、研修を企画、実施する側が受講者に理解させるべきこと、かれらが習得すべきことを考えて、それを確実に伝達するというスタイルが主であった。この論理は、初任者研修か

ら始まる経年研修の編成のあり方にひとつ見出すことができる。

経験年数に対応して研修課題が設定されるという発想は、教員の経験年数が職能の到達点や今後の課題を大きく規定するという論理にもとづく。もちろん、初任者研修に代表されるように、教員として最小限知っておくべきことや実践できるべき内容や程度の措置は可能だから、正誤の問題として扱われるべき領域はそれなりに存在するだろう。

しかしながら、教員が勤務する学校の地域性、規模、職員の人間関係のほか、教員自身の教職像は実に多様であり、これらを一元的に収束させることは難しい。結果的には、教員が自分の経験と思索の結果として持ちうる教職像に即して自らの到達を評価し課題を設定するほかなく<sup>1</sup>、自身の了解と納得に基づいたものにならざるを得ない。客観的に「優れた教師」を提示できないかぎり、教員は各々の像にもとづいて自己評価を続けるのである<sup>2</sup>。

ひるがえって、教職としての職能は、獲得すべき知識や技術の側面を持ちつつ、教育-学習活動における曖昧さや蓋然性を受け止め、ケースに応じて対応できる柔軟さの度合としても捉えられる。このためその職能開発のありようは、一方でどのようにすべきであり、すべきでないのか、という正誤の問題として問われるが、もう一方で、どのようにすべきかは場合に多様だという、適否の問題としても問われるのである。教育の営みを純粋に技術として成立させることが難しいのは、この適否という面が実践においてきわめて重要なためであり、これは教育が再現性をあまり持たない現象だということも意味する。

その上で、研修に際して踏まえられべきは、教員として経験を積むほどに、既存の（テンプレートやスキーマとも呼ばれる）枠組みに即して観察、評価し、対応してしまうことの危うさが強まる点である。経験が長くなるほど職能が高まるとは限らず、むしろいわゆるベテラン教員に「指導力」等不足の問題が強く指摘される<sup>3</sup>のは、この点を示すものではないだろうか。むしろ経験を分析的に捉え、「経験を頼りにしない」態度や能力を形成することが、平均して長い職業生活を送る教職<sup>4</sup>だからこそその職能開発において重要と考えることができるだろう。

よって、一定年数以上の経験を過ごした教員への研修では、これまでの経験をより強化するような働きかけではなく、かれらが気づき、変わることにいっそう眼目を置くべきである。経験を蓄積するばかりでなく、反対に経験を相対化し、ときに学習棄却 (unlearning) をして教育主体としての自身のあり方を問いなおす機会に研修が位置づけられること、もって教育主体である教員自身の変化を促し、新たな態度と能力で実践に取り組めるようになる研修こそ、実践との整合性が高いと考えられる。

## 2 受講者ではなく参加者として教員を位置づける

上記のような変化を教員にもたらすためには、かれらを受講者（客体）と見なすのではなく、研修への参加者（主体）へと転換させる仕掛けが必要となる。

<sup>1</sup>この知見については、木岡一明・榊原禎宏「教師の自己認識から見た職能成長の過程と成長促進要因—国立教員養成系大学卒業教員の事例をもとにして—」『日本教育経営学会紀要』第30号、1988年、を参照。

<sup>2</sup>このモデルは、教育の受け手から観た教師像について述べた、内田樹『先生はえらい』筑摩書房、2005年、の論理にも通じると思われる。

<sup>3</sup>文部科学省調査では、児童生徒を適切に指導できずに「指導力不足」と認定された公立学校の教員が昨年度は450人に上り、40～50代のベテラン教員が8割以上を占める。たとえば、産経新聞、2007年9月12日付。

<sup>4</sup>文部科学省『平成16年度学校教員統計調査』により、教員の離職状況(2004年度)を見ると、離職総数から「退職(勸奨を含む)」「死亡」を除いた、「病気、転職、大学院受験、その他」が教員総数に占める割合は小学校で1.1%、中学校で1.5%、高校で2.4%となる(算出は榊原)。かたや、「七五三」と中学校、高校、大学を卒業後、3年以内に離職する割合がおおよそ7割、5割、3割である現在(厚生労働省調査)、教職における離職率は著しく低いと見なせるだろう。

現在なお、研修を実施するにあたって教員にその内容が十分には周知されず、かれらが事前の学習あるいは準備を何らすることなく会場にやってくるというスタイルは一般的と思われる<sup>5</sup>。この結果、研修に対するレディネスが伴わず、モチベーションも高まらないまま研修時間を過ごすことになり、せっかくの機会を無駄にしかねない<sup>6</sup>。

このような残念な状況を変えるには、研修に臨む教員に対するまなざしを変える必要がある。かれらは受け身でなく、研修の場を利用して自らを問い返していく参加者に位置づけられなければならない。なぜなら、研修の効果がかれらの変化によって測定されるならば、その効果を高めるのに大切なのは、経験が長くなるほど保守化して既存の枠組みの範疇で対応しがちな教員を揺るがすことだからである。つまり、他者の視点を得ないままの自己評価に留まらず、新たな課題に自らを駆り立てていけるような革新的な態度と能力を持てるよう方向づけられることが重要と考えられる。

研修に臨む教員を参加者として見なすために着眼すべきは、かれらにとっての研修の意味を明確に示すこと、そして研修の場ではかれらが積極的に参加できるような環境を整備することである。まず前者については、研修を意味づけるのは最終的にそれぞれの教員であるから、職務上獲得すべき部分についての研修（客観的に設定できる研修領域）を除けば、可能な限り指定研修や悉皆研修にせず、「主体的ニーズ」に応える「受け皿」を多様に用意すること<sup>7</sup>が効果的といえよう。

具体的には、教員のニーズを促すような問いかけや事前の学習機会の提供が重要となる。問いのないところに学びはなく、学びのないところで主体性を発揮するべくもないから、たとえば「研修に臨むにあたって」と自己内対話を促すシートを提供したり、簡便な文書を一読して感想をまとめる程度の事前準備を求めることは大切だろう。

また後者については、参加者が自分の考えを発表し、相手と交換し、さらに新たな振り返りを促す双方向のコミュニケーション機会を設定することが不可欠である。こんにちも「講話」と題して、黙って座っていることを求める研修プログラムを散見できるが、インターネット時代の現在、ただ聴くだけのためにわざわざ遠方より集まる意義を見出すのは難しい。

そうではなく、参加者が互いに顔を合わせる機会を大事にして、自分の見方や考え方を整理、咀嚼して表現し、また同様の職務に就いていても異なる部分を多分にもつ他者の意見に接し、これらが相まって「なるほど」「そういえば」といった言葉<sup>8</sup>が発せられるような場とすること、そうあってこそ教員は動機づけられ、集ったメンバーと一緒に研修課題に向き合える。こうして「座っていればすむ」あるいは「昼寝のためにいるだけ」といった消極的な姿勢から、研修を進めていく主体的な立場になれるよう、研修の企画・実施者は準備段階で十分に考慮しなければならない。

### III 参加者の論理と感情に即して研修を構成する

#### 1 論理的・感情的に参加者を揺るがす

以上、研修に臨んだ教員自身が変わるという経験が研修効果の重要な指標となること、そのためには教員が受講者ではなく参加者となれるような研修条件の整備が求められること、を述べてきた。

<sup>5</sup>筆者の経験の限り、研修会場にて「なぜ自分がここにいるのかわからない」「校長に言われて来ただけ」と反応する教員は決して珍しいことではない。

<sup>6</sup>あくまでも筆者の経験に限られるが、最初の局面にあたるアイスブレイクにおいて個々に声を掛けた際、「こんな研修に出るより学校にいた方がいい」と講師に発した教務主任に会ったことがある（2007年度）。

<sup>7</sup>堀内孜『『与える研修』から『受け皿としての研修』へ』『日本教育行政学会年報・13』1987年、p.63

<sup>8</sup>脳科学者の茂木健一郎はこれらを「アハ体験」と称するが、ひらめきや気づきが教育－学習論に留まらない点に注目すべきだろう。

この上でさらに問われるのは、参加者を揺さぶるための内容と方法である。

従来の研修が前提としていたのは、ある論理を提示してその整合性に得心させることで受講者に理解させ、それを実践に転化させるという流れであった。ただし、この整合性の根拠が教育政策の動向や一般的な教育の意義と教員の任務に求められていた点では、必ずしも論理的ではなかったかもしれない。このことが「理論と実践は違う」あるいは「机上の空論を弄しているだけ」と教員に批判されてもいたのだろう。

参加者に主体としての変化を促すためには、まず自分の持つ論理の特徴に気づかせることが必要になる。たとえば、「どうしてクラスはまとまらないのか」「なぜ自分の指導が通らないのか」と学級経営に悩みを抱える教員に対して、あるべき学級の姿を述べても問題は解決しない。そこで、「どうすればよいか」と実践的に考えるだけでなく、「なぜ問題が生じているのか」あるいは「なぜ自分は問題だと思うのか」と問いを立てるように促すことが求められるのである。

なぜなら、曖昧で見えにくい教育の営みをつかまえるには、客観的な現実そのものよりもいくつかの事象を現実と捉える社会的構成のあり方が重要となるからである。問題を把握しようとする教員自身の眼差しを問うことで、実践以前に解決される場合も少なくない。たとえば、「いじめは撲滅すべき」と考える論理を相対化できれば<sup>9</sup>、具体的な方法を知る以前にいじめ問題に関わる自分の態度を修正することが可能になる。

もう一つ、認知の修正を図るうえで重要なことは、参加者の感情に働きかけることでもある。振り返ってみれば、教育には元気、やる気、雰囲気と「気」を含む用語が多く見られる。この「気」に注意を払い、当該メンバーを方向づけることは児童生徒に対する教育だけでなく、教員研修においても同様に重要と考えられるだろう。

たとえば、参加者を黙ったままにしておかないように研修を進めることは、論理面だけでなく感情的な面での表出をも促す。筆者の経験ではコミュニケーションという内容において、「いま辛いことは」と教員間で話し合ってもらうことがある。コーチングやプレゼンテーションといった枠組みを示した上での発問だから、参加者はゲーム感覚であり深刻にならず臨むことができるが、このあと感想を求めると「すっきりした」「聴いてもらえてうれしかった」という声上がる。これらは、相手に論理的に理解してもらえただけでなく、感情的に共感あるいは受容してもらえたという満足、さらに抱えていたモヤモヤを吐き出してすっきりするという意味でのカタルシス（浄化）にもなっていることを指しているのではないだろうか。

あるいは、高校での生徒指導がいかに無意味かを元生徒の立場から論じた資料<sup>10</sup>を取りあげ、教員たちがしてきたことはなんだったのかを問う。「子どもたちのために」と懸命に取り組んできた参加者にとっては否定的な論調に憤りを覚える反面、「そうかもしれない」と理解する意見も出される。あるいは「生徒指導というのはコミュニケーションの一種のようなものだから、このように論じるべきテーマではない」との見方も示される。こうした意見に触れながら教員たちは、葛藤を経験することになる。

<sup>9</sup>いじめは正義の欠如によって起こるのではなく、正義があるからこそ起こるという逆転的な発想の嚆矢として、板倉聖宣「正義と民主主義の問題としてのいじめ」『たのしい授業』仮説社、1985年3月号、を参照。

<sup>10</sup>今垣菊子「太い脚、隠せばもっと恥ずかしい―生徒間の世間体の構造」林理ほか編『職員室の社会心理―学校をとりまく世間体の構造』ナカニシヤ出版、2000年、に所収。

本人としてどのような結論になろうとも、多様な見方があることを確かめるとともに、その意見を述べる参加者の表情や口調、あるいは議論を通じて生まれる共感や自嘲を含めた笑いなど、いくつもの感情的な側面に接することによって、自身の感情を見つめることになるだろう。校内LANが整備され、またパソコンに向かう仕事が増えて<sup>11</sup>、参加者が直接に対面し双方向で思いを表出する機会が減るなか、こうした情動的な経験を含めて教員が揺り動かされる思いをすることは、いっそう重要と思われる。

## 2 研修の企画・実施者そして講師がエンターテイナーとなる

以上から、研修の企画・実施者および講師が踏まえておくべきことが明らかになる。その基本は、研修において子どもに対する教育方法 (pedagogy) ではなく、成人に対する教育方法 (andragogy) が志向されるべきという点である。前者が「白い紙に色をおく」という喩えで語られるように、当事者の経験や思考が顧慮されにくいのに対して、後者はかれらのこれまでの経験と思考あるいは好悪が十分に斟酌される。

なぜなら、年齢を重ねるほどに自身の論理は強固になり、新しい経験は自分の枠組みとの認知的不協和を生じさせない方向で取り込まれがちなので、一方的に教えられることに耐えがたくなるからである。よって、しかるべき年齢に達している教員には成人教育の方法が適用されるべきであり、そこに問いかけ、論理的・感情的な起伏あるいは揺らぎを生じさせることによって、既存の枠組みを緩めることをねらうことが効果的と考えられる。これらのためには、研修の企画・実施者において次のような点が事前に検討、準備、調整されるべきだろう。

- ① 参加者に対する研修のねらいの周知および事前の学習内容の用意
- ② なるべく指名・悉皆研修としないですむような魅力ある案内
- ③ 参加者数の下限と上限<sup>12</sup> (少なすぎると盛り上がりには欠け、多すぎると一体感をもちにくい)
- ④ 時間の長さ (短すぎると、緊張がほぐれず思考も深まらず、各自の意見や思いを表出させるに至らない)
- ⑤ 可動式の机といす (一斉教授式の講堂において、振り返りを促すことはきわめて難しい)、空調と採光 (暗く暑苦しい部屋ではやる気が高まるはずもない)、人数にあった広さ、AV機器の整備、色彩上の工夫など部屋の環境
- ⑥ 研修後の自己評価と参加者評価・講師評価を踏まえた検討

また研修を直接的に担う講師には、次のような事前事後の取り組みと基盤的な力量・演出上の技術が要請される。その分野の専門家というだけではこれからの講師は務まらない。研修でのねらいを理解し、資料を準備し、事後の反省を行うといった研修企画・実施者との綿密なコミュニケーション、そして研修時間中は参加者を顧みさせ、広義に楽しませ、満足した表情で帰路につかせることができるような能力が必要であるし、培われるべきだろう。

<sup>11</sup> 教員の多忙やコミュニケーションの問題をIT環境との関係で指摘したものとして、油布佐和子編『転換期の教師』放送大学教育振興会、2007年。

<sup>12</sup> 2007年度、複数の県立教育センターで経験したことだが、筆者がある研修プログラムを担当することが決まった際、80名規模を考えていた当初の予定から、場の雰囲気を考えて再検討してもらい、いずれも40名規模の2クラスへと変更した。

- ① 研修のねらいに即した文字・映像資料
- ② 参加者の関係づくりを促すアイスブレイク
- ③ 明瞭で楽しげな発声と参加者に対する共感的な振る舞い
- ④ 課題に対応した発問と議論の組織化
- ⑤ 個別・集団的コミュニケーションにおける集中と分散のリズム
- ⑥ 研修後の自己評価および他者評価を踏まえた検討

地方自治体の財政が逼迫する今後、教員研修についても費用対効果がいつそう問われる。こうした状況下において、参加者が自身の見つめ直しと課題の発見、他の参加者との交流を通じて「元気をもたらえた」と思えるのであれば、主観的ではあっても満足と行動変容をもたらしている点で一定の説明責任に答えることができる。そのためにも、これら研修参加者の勘定（論理）と感情に即した研修が今後いつそう求められるだろう。より教えるというよりも、より学ぶことのできる研修の創出へ、実践的研究が深められることを期待したい。

## 参考文献

- [1] 榊原禎宏ほか、「教育学領域における教員研修の提案—学びがいのある研修とは何か—」『教育実践学研究』第7号、2001年
- [2] 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
- [3] 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
- [4] 榊原禎宏ほか、「教員のエンパワーメントを促す研修に必要な条件は何か— 学校組織マネジメント研修の事例から—」『山梨大学教育人間科学部紀要』第7巻2号、2006年
- [5] 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