

## 教員研修において受講者の感情に働きかける試み

A Study of Emotion of Participants on the Program for Off-the-Job Development of Teachers

榊原 禎 宏\*

SAKAKIBARA Yoshihiro

**要約:** 本報告は、受講者のもつ価値や論理の組み替えを促すというこれまでの手法に加えて、かれらの感情への働きかけを通じて教員研修の意義が高められるのではないかという予想のもと、4つの事例を取りあげて、講師と感想シートおよび観察ノートの各視点から研修の展開を分析した。その結果、受講者に研修やそこでの課題に対する感情と自身への感情の二種類が認められること、また、「安心した」「元気が出た」との肯定的な表現とあわせて、「不安に感じた」「大変だと思った」といった否定的なものも見られること、さらにこれらを伴って参加者の理解が深まっていることを述べた。今後、受講者の感情の生起や変化が研修効果とどのように関わっているか、研修における認知と感情の関係を検討すること、また両者を肯定的に促す研修環境を明らかにすることが課題となる。

**キーワード:** 教員研修、感情、参加、ワークショップ

### I 問題

これまでの教員研修が「つまらない」「役に立たない」としばしば受講者から批判されてきた背景には、この研修が児童・生徒に対する従来の授業と相似形であること、すなわち、知識を持つ者が持たないとされる者に伝達するという形式において、まったく共通している点が挙げられる。

児童や生徒が教えられる事柄をまだ知らない、できない場合、かれらが教授される余地はまだ認められるだろう。ただしこの場合ですら、教えられる知識や技術に目新しさが乏しければ、多様な刺激に囲まれている児童・生徒が退屈することは十分にありえる。また、その内容がかれらにとって新味を欠いていたり、あるいは自分のこれからといかにつながっているのかわかりにくい場合、教育される内容に魅力を感じないのは当然かもしれない。

このように類推すれば、教員研修が「つまらない」と捉えられがちな理由は明らかだろう。いまなお研修プログラムによっては、教職員にとってほぼ既知の事項を「べき論」（規範論）として強調しようとする場合がある。そこでは、内容に目新しさがなく、あるいは基調も説教や鼓舞にとどまるので、受講者にとっては研修に出席することじたいに意味を求めざるを得ない、という残念な結果となりがちだ。

おおよそ1980年代後半以降、「教員研修の体系化」は各地で進められ、今日たとえば文部科学省が「研修の体系的な整備」を課題に掲げるように、研修は学校教育行政の基本領域となっている。そして現在、相当の資源を投入して研修機会が設けられているにもかかわらず、それが受講者に効力感の乏しいものに留まるとすれば、効果的さらに効率的な公教育経営を実現しているとは言えない。研修の企画・実施者である教育委員会や教育センター等の説明責任が問われるのである。

---

\*学校教育講座

こうした問題関心から研修の費用対効果を高めるべく筆者が注目したのが、教職員を受講者ではなく参加者として位置づけ [1]、かれらに内在している学校教育に関わる価値観や信念を問い返す作業を通じて、気づきや振り返りを促す方法だった。その具体は、「教育学領域における参加型教員研修の試み」[2]、「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—」[3] などにおいて、参加者が発言しあい、小さな作業を通じて自身の教育観や教員観を見つめ直す研修が有意義と認められることを報告した。さらに、それらを整理して、「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—」にまとめ [4]、振り返りや問い直しに参加者に楽しさをもたらすものでもあることを明らかにしてきた。

これらの試みでは、たとえば、「新しい視点から捉え直せた」「忙しい中、なかなかできなかった自身を見つめ直すことができた」などの感想を引き出し、「堅苦しい」「時間が長く感じられる耐えるもの」といった研修イメージが一新されることをねらった。教職員は、自身の経験やそこから形作られた観念を児童・生徒以上に強く持っているため、それらとの関わり抜きにかれらに影響を及ぼすのは容易ではない。そこでは、教育という営みや学校という教育関係、そこでの教員の役割などを問い返し、自分の見方、考え方を相対化させることが第一の課題であった。そして、事例の限りで言えば、講師の企図と力量、会場の空間的・時間的設定、参加者間のつながり、といった点で条件を整えれば、そのねらいはおおよそ達成されうると考えられる [5]。

以上の取り組みは、次のように言い換えることもできるだろう。教員研修の企画・実施側はこれまで、ある命題を示し伝えて「わからせる」ことを求めてきた。このため研修では、座学が中心となり研修は「講話」や「講演」として位置づけられてきたのである。なぜなら、そこでは講師の語りを通じて、受講者に正確に理解させることがねらいだったからだ。

これに対して筆者が試みてきたのは、参加者は成人であって相当の経験や主張をすでに持つという理解に立ち、かれらに活動させ異なる視点から揺るがして、自身の観念や理解を見つめ直させることにより、既存の論理の組み替えができるようにサポートすることであった。

そこでの講師は、「正しいこと」を伝える教授者でなく、参加者の理解を引き出しその組み替えをすすめる促進者 (facilitator) である。これはソクラテスが用いたとされる「助産術」でもあり、講師の資質・力量として問われるべきは、参加者とのラポール形成やかれらに内在する理解を問い直すような適切なメディアやワークの提示、さらに論理的な交通整理の能力である。

そして論理の組み替えに加えて深められるべきと思われたのは、参加者の感情的な側面に影響を及ぼすことを通じて効果的な研修が実現されるのではないかと、という点だった。たとえば、八代らはトムキンを引いて「感情こそが動機である」と述べる [6]。「やる気」はどのように引き出されるのか。そこで必要な内的な刺激にとって感情はどう位置づきうるかを吟味すべきではないだろうか。つまり、教員研修においても、教員の観念や信条を分析することで問い返すだけでなく、教員がテーマに関わって自身の感情を喚起し、情緒的な「揺さぶり」を通じて新鮮な視野の獲得や新たな意欲に繋がるのではないかと考えたのである。

この観点から、さきに筆者らは「自らの歩みや培われてきた教育観・学校観などを振り返ることを通じてこそ、論理的のみならず感情的に『わかる』という過程を経て、受講者の内発的な動機づけを高めるのではないだろうか」[7]、そしてこうした研修が「反省的思考とともに感情をとまなう動機づけあるいは『やる気』を惹起するのではないかと」[8]という予想のもと、研修事例を分析した。その結果、参加者に引き起こされる「快」の感情が有効なこと、具体的には、笑いや楽しさという親和的な雰囲気生まれることが重要であることを明らかにした。つまり、教員研修において参加者の感情をより「快」へと導くことが「やる気」や意欲を高めうること、あるいは、それらが自身の論理の再構築を促すものでもあることを示したのである。

表 1 教員研修の類型

型	講師の役割	受講者の位置づけ	目標
教授-伝達	教授者	ひとりで静かに聴くこと	伝えられることを正確に理解し、自分の考えにすること
促進-発見	促進者	他の参加者や講師とともに活動して、語り聴きあうこと	自分の論理や信念に気づき、その組み替えについて検討できること
			喜び、驚きや怒りの感情を生起させ、新たな気持ちを経験できること

そこで次の課題が示される。見つめなおしを促す研修において追求されるべきは、はたして「快」の感情だけだろうか。また、「快」とは心地よさや楽しさだけと理解してよいのだろうか。そして、参加者に生じる感情にはどのような広がりやつながりが見られるのだろうか。さらに、研修に臨む講師はいかなるねらいや方略を持つべきなのだろうか。

本報告では、こうした参加者の論理と合わせて、感情に対しても働きかけることを通じて、教員研修がより効果的になるのではないかという予想のもと、事例を記述する。以下では、筆者が講師を務めた複数の教員研修プログラムを取りあげ、観察ノートにもとづく参加者の情意面での様子と感想シートに示された感情に関わる表現から、どのような感情がいかに参加者に引き起こされ、評価されたのかの検討を通じて、参加者がより効力感を持ちうる教員研修の条件という研究に関わる知見を得ることを課題とする。

## II 対象

以下では、次の事例を検討する。いずれの事例も講義と演習で進めた。

表 2 分析対象の概要

事例	研修実施者	題目	対象と規模	日程と時間
1	長崎県総合教育センター	リーダー育成講座 学校組織マネジメント概論	県立学校の中堅 教員、40名	2006年5月23、 24日に約11時間
2	富山県総合教育センター	新任教頭研修 学校組織マネジメント概論	義務教育学校お よび県立学校の 新任教頭、45名	2006年6月1日 に約3時間30分
3	静岡市教育センター	10年経験者研修 学校組織マネジメント研修	小・中学校教諭、 36名	2006年8月8日 に約5時間30分
4	山梨県教育委員会	教育職員免許法認定講習 教職をふりかえる II	小学校教諭と養 護教諭、28名	2006年8月14、 15日に約14時間

### III 方法

まず講師の立場から、どのような眼目をもって研修を進めたか、とりわけ参加者に対してどのように情意面への働きかけを試みたかを述べる。そしてもう一方で、研修終了後に書かれた感想シートの中に、参加者がどんな思いを経験したかを観察ノートの記述と対照させながら読み取りたい。これらをあわせ、研修を通じて参加者にいかなる感情が生じたのか、またそれが参加者にどのような意味を持ちえたのかを検討する。

### IV 結果

#### 1 講師の働きかけ

講師が試みたことは、次の二点である。

その一、参加者の緊張を解き、ゆったりとした気持ちで課題に向かえるように、研修の場が楽しくて期待が持てそうな雰囲気づくりを心がけた。つまり、研修課題とそれを進める講師に対する参加者の感情を好転させ、研修を一緒に作っていくメンバーとして研修に誘い込むことを意図したのである。

いまなお教員研修は、自発的な参加によるというよりも、職位や経験年数などに応じた職務命令として「行かねばならないもの」である場合が多い。そこでは出席が確認され、座る場所まで決められていることもある。このため、参加者はどちらかというとな機嫌あるいは不安げであり、講師に当初向ける眼差しも決して穏やかなものではない。これらは、参加者が長年の研修経験からよく学んだ結果の身体表現でもあるだろう<sup>1</sup>。

こうした非親和的な雰囲気では、研修課題を深めることがとても難しいので、講師は最初にはたわいのない冗談などを通じて、場がなごむように努めた。これにより講師やテーマに対する関心を引き出し、友好的な空気が流れることをねらったのである。たとえば、研修が始まる少し前に参加者に近寄り、「学校は忙しいですか」「この研修ってどんなことをやると思いますか」などと声を掛ける。また、研修がスタートしてからも、近くの人に「今の気持ちを色で表すと何色ですか」とたずねて「灰色です」と答えられたなら、「そうですね。そこで、今より少しでも明るい色になって帰ってもらおうことが今日の目標です」と返す、あるいは「今日みなさんとお会いできることをとても楽しみにしていました。どうしてって、何時間もかけてやってきて、前日から泊まってここに臨んでいるんですから、楽しみにしないわけにはいかないですよ」といった話の類である。

これら個別あるいは全体に言葉を投げかけることによって、数人が笑いを見せてくれると、和やかな雰囲気を広げることができる。講師に肯定的な感情を持てるようになることは、研修に対する「構え」の一つと言ってよいだろう。

また、研修の最初には、講師による直接的な話しかけだけでなく、アイスブレイク (ice break) とも呼ばれる参加者間の緊張をときほぐす手法も用いる。それらはたとえば、日本ファシリテーション協会のHP [9] に、アイスブレイク集として「ほぐし系」「紹介系」「悟り系」の3つのグループが紹介されているようである。なかでも「紹介系」は、集った人たちが素直に話のできる相手なのだと互いに認めあえるよう方向づけることをねらうもので、動作を通じて笑顔を導く点で共通するよう

<sup>1</sup>筆者は参考文献7において、「研修が始まると同時に腕を組んで下を向き目を閉じた校長を目の当たりにした」と報告したが、これまでの経験の限りで言えば、参加者の年齢が上がるほど研修に対する否定的なしぐさがより見られるように思われる。こうした学習経験を捨て去る「学習棄却 (unlearning)」が教員研修においても必要だろう。

に思う。

筆者がよく行うゲームは、たとえば「学校にあるモノ」という題目で単語をひとつ書いてもらい、それを他者の背中に貼り付ける。それぞれが自分に貼られた単語をあてるべく、ロビイストのように会場をまわって、多くの人に質問をするというものだ。初めは固い会場がこのゲームによっていっぺんにくだけ、このメンバーでやってみようという前向きな、また楽しげな様子を見出すことができる。



図1 アイスブレイクで緊張をほぐす

このほか、研修日が誕生日に近い人や、アイスブレイクで見事にあてた人などをみんなで拍手することでも明るい空気を生み出すことができる。写真に示すように、参加者には大きめの名札を作ってもらいが、複数の色のおかげで華やかな感じが出るようにも思われる。また、講師が参加者を「そちらの方はどうですか」ではなく、名前で呼ぶことは、親近感を持たせる上でも重要だろう<sup>2</sup>。



図2 カラフルな名札で会場を明るく

<sup>2</sup>この方略が有効なことは、バーバラ・グロス・デービス（香取草之助監訳）『授業の道具箱』東海大学出版会、2002、pp.153-154 にも示されている。

その二、テーマを「タテマエ」だけに留めず、より「ホンネ」に迫ることができるように「タブー」に敢えて踏み込み、参加者の自身に対する感情に迫ることで、思考の幅を広げようとした。

教育の議論は価値観が先行して、実際とのずれがなおざりにされがちだ。「～すべき」と強調される一方、「理論と現実は違う」という批判が起こる事態はこのことを指している。しかし、参加者が研修を通じて変わることを求めるならば、議論を「タテマエ」のままにしておかず、より実際上のものとして語るべく、ともすれば扱われにくいレベルで議論を設定することも大切と考えた。つまり、研修テーマに対する参加者の感情を通り一遍のものに留めないで、「難しい」「恐ろしい」あるいは「おもしろい」といった、より深められたものとして捉えることを狙ったのである。

たとえば、「体罰」問題について、これまでの研修では、体罰はいけないと強調で終わりがちであったのに対して、「いけないと言われ続けているにもかかわらず、どうして体罰が生じるのか」と問いを立てる。そして、懸命に指導する結果として「体罰」が起こりうるという点まで踏み込んで、「では、どうすれば体罰がなくなるのか。答は簡単ですね。いい加減に仕事をすればいいんです」と、普通は聞かれないような論理を示して、驚かせる。

また、「学校として教職員のまとまりが大切だ」と規範論を述べるにとどまらず、「にもかかわらず何故、まとまりを作ることが難しいのだろうか」と、より学校での実際に即して問う。これにより、参加者に講師が「タテマエ」だけをいうのではないことに気づかせるとともに、真剣に向き合ってみようと思わせることをねらったのである。

あるいは、学部生との話で「教員が成人用ビデオをレンタル屋に借りに行ってよいかどうか」という話題が出たというたとえから、教員の資質や力量について考える導入を行ったこともある。これもいわゆる表向きの答えだけではなく、教職員としてあるとはどういうことか、どんな能力が問われるのか、多少乱暴であっても「真面目に考えよう」と思い返してくれるよう意図した。もって、教育の関わる自分と対象のあり方を見つめ、それに対する感情をかきたてること、自身が扱っている営みの恐さと楽しさのいずれもを感じてもらえることを意図したのである。

改めて考えるべき問いであることを強調するために、講師は、映像や文献の資料も用いて「ショック」を与えると同時に、それに寄り添いつつ、参加者が目指すべきゴールに至る筋道を整理しようとした。たとえば、「学級崩壊」に関するドキュメントを見せる一方、これが「子どもの変容」だけでは説明できないのではないかと社会的な観点とは別の視点から問いかけ、これが教員のコミュニケーションの問題でもあるという点に気づかせるよう試みた。

これは、「学校の正当性の喪失」といったモデルとは別の論理可能性を考えさせるとともに、教員自身の教育行為がどのようなものなのかを見つめ直させようとする、ある意味で危険な問いかけである。これを進めるためにも、一点目に述べた講師と参加者間のラポール形成が重要となる、これと同時に、講師自身もどれほどまでテーマに迫る思考と感情を有しているのか、またそれをいかに表現しうるか、講師の問題把握や演出のいかんも問われると思われる。

## 2 参加者の受けとめ

### (1) 数値結果の概要

こうした講師の試みを参加者はどのように受けとめたのだろうか。まず量的データから見てみよう。表3は、参加者による評価について、「学ぶことが多くあった—学ぶことがほとんどなかった」「楽しかった—つまらなかった」「話を聞いて元気になった—話を聞いて元気がなくなった」の軸を左端を5、右端を1で数値化したものである。つまり、全員がまったく肯定的な回答をした場合は5点に

なる。事例3ではこの感想シートを用いなかったためデータが欠けているが、残り3つの事例について以下のような結果となった。

平均値で見ると、「学び」「楽しみ」「元気」のいずれもほぼ4を超えているので、おおむね良好な評価を受けたといえるだろう。その上で、「学び」と「楽しみ」に比べて「元気」の値がやや下がる傾向にある。これはたとえば、「学ぶことが多くあった」「楽しかった」については優れて肯定的、つまり「5」と答えた受講者が、「元気になった」では「4」や「3」をつけるというものであり、学ぶことがそのまま元気をもたらす訳ではない点に注目すべきではないだろうか。

この2点は、前回の調査での結果<sup>3</sup>と同じ傾向であり、「促進—発見」型の教員研修が参加者の「学び」「楽しみ」「元気」を正に方向づけすること、また、「元気になった」について意見が分かれることを示している。それゆえにどのような「元気」のいかに生じているのか、またその意味は何かを検討することが重要となる。

表3 事例1、2、4における尺度部分の結果

	回答数	「学び」平均値	「楽しみ」平均値	「元気」平均値
事例1	40	4.45	4.30	3.95
事例2	45	4.20	4.20	4.13
事例4	26	4.92	4.81	4.42

## (2) 感想シートと観察ノートの記述から

つぎに、研修後に記入してもらった無記名での感想シートおよび研修の様子を記録した観察ノートにより、参加者がどのように研修を受け止めていたかを見る。ここでは以下の二点を示すことができるだろう。

その一、講師の振る舞いや会場の雰囲気作りが、研修に対する受講者の前向きな姿勢を作り出しうる。

まず事例2における感想シートを見てみよう。そこでの記述によると、『「教えてやるから聞け」との研修があるが、講師の温かな雰囲気や語り、難しい言葉がないのがよかった」「型にはまらない気楽な雰囲気が保てた」「肩の力を抜いて研修ができた」、あるいは「長時間であったが、ユーモアがあり楽しく学べた」「和やかな雰囲気、適度な距離感…がよかった」といった記述を見出すことができる。

また事例4の感想シートでは、「あまり構えず、ユーモアを忘れず、また頑張ろうと」、「私たちを否定的に受け止めるのではなく、認めてくださっているという安心感などを感じ、とても心地よく楽しく学ばせていただきました」。

あるいは事例3でも、「とても分かりやすく、ユーモアあふれる楽しい講義でした」「まさに目からウロコでした。先生の笑顔と発想の広さ、分かりやすい具体例に引きつけられ、あっという間の1日でした」「語りかけるように話して下さったので、頭の中にすーっと入り込みながら研修することができました」「(講師の)話し方にまず心温まるホッとする気持ちを感じました」という感想が出されている。同様の感想として、「(講師の)語り口は非常に聞き易く、個人的には眠くもならずよく聞

<sup>3</sup>2005年度の試み、3つの研修事例、計148人の参加者の回答による。参考文献7を参照。

けました。やはり話を聞く側になると話し方やブレイクの入れ方は重要だとよくわかります」(事例1)の記述が挙げられる。

さらに事例1では、「今回の研修という共通の目的を持ったグループとして、親近感や向上したいという気持ちを共有できたように感じました」との感想が出されている。これは、受講者間の関係を工夫することで前向きな気持ちを導きうることを示すものだろう。以上、研修の内容とは別に、講師の醸し出すムードが受講者に影響を及ぼすことは明らかである。講師は何かを「教える」立場に置かれがちだが、その上で、問いを受講者とともに考えたいという姿勢を伝えることも効果的な研修の上で重要ではないだろうか。

また、これらを観察したノートによると、事例1では講師による「身振り手振り、抑揚のある話し方、滑舌よく、ゆっくり、はっきりした口調で。堅い雰囲気をはぐす」<sup>4</sup>とある。「講師、集い始めた受講者に『よく眠れましたか?』『昨日は疲れたでしょう』などと話しかけ、ラポールをとる」とあり、さらに、講師が初めに行ったアイスブレイクについて、「どっと笑いが起きる」「緊張と弛緩によるメリハリが、全体の集中を高め、雰囲気を盛り上げる」と記録されている。

事例3では、講師は「少しずつ近づいていく」、受講者は『「一体何をやるんだろう…」という表情、にこにこ笑う、楽しそう」とある。あるいは事例4では、「(講師が)各グループを回ってちゃんと話に入っていますよね」「話しやすいよね」という受講者の発言が見られる。これらは、進行役の講師に対する親和的な感情が、とりわけ研修の初めの段階において重要なこと、またこうした受け止めが受講者の間で伝播して、会場全体の雰囲気を規定しうることを示しているだろう。

その二、受講者に対する「ゆさぶり」が、かれらを驚かせショックを与える、あるいは安心感をももたらすことを通じて、より問いを深めるものになっていること。

事例4における感想を見てみよう。「投げかけられる『問い』に『ドキ』『ハッ』『グサ』とする連続で、その中で自分自身を見つめふりかえり他の先生方と交流する中で学ぶことがたくさんありました」「厳しいデータやお話もあり、『楽しい』かと聞かれるとそうとは言えず、元気づけられた反面、元気が失われた部分もある」「『5年後どのようになりたいか』という問いに対しても確固たるイメージが浮かばないことにごく然としました」。事例1では、「…ただ感じ気づいたことを身につけることができるかどうか…と考えると、少し気が重くなるのが正直なところです」、これらは、「タテマエ」の話で終わらず、より本人に迫る問いがあったことで、受講者はより深く見つめ直し、考える機会を得たものと捉えられる。

あるいは、事例2では「日頃のイライラやもやもやが吹き飛び、さわやかな気分になった」「教頭になって何をすべきか、やっと気がついたので元気が出た」といった感想が見られる。事例3でも、「今悩んでいる職場でのコミュニケーションが話題になっていたので自分を振り返りながら話をきくことができよかったです。今までの思いこみから見方を変えることで解決できそうなこともありました」。同じように事例1でも、「今回の研修を受けて少し気楽になった部分もあるので、できるところから始めてみようと思います」「お話を聞いて、特に肩の力が抜けたような感じがしました…」と書かれた。

これらの点は、観察ノートからもうかがうえる。事例4において、「モデルとしての教師がありえないとすれば、教師は子どもたちにとってどんな存在なのか」と講師が問いかけると、受講者に沈黙が流れた。また、子どもたちの関心・意欲・態度を問うことが大切とされる一方、「興味や関心を教師がどれだけ持っているか、自身が魅力的な人間として映っているか」と挑発したとある。あるいは、映像資料に示された教員の行動に対して、受講者にどう捉えるかを問いながら、「ぼくからした

<sup>4</sup>ここでの4つの事例を観察した、大和真希子(山梨大学大学院医学工学総合教育部学生)の記録による。以下、同じ。



ら、愚問ですね」「何の意味もない」と、受講者の反発をあえて招いたとも記述されている。これらが、受講生の感想に対応すると見なせるならば、研修課題に対する感情とは別に、受講者がテーマを扱うなかで自身の気持ちに気づき、これが揺るがされたことを示しているのではないだろうか。

## V 結論と論点

以上、事例での講師の働きかけ、受講者の感想、これらを観察したノートの検討を通じて、ここでは次の二つの結論が得られる。

その一、研修に対する肯定的、前向きな雰囲気をもたらすことは、講師の語りや身振り、受講者とのラポール形成、受講者間の関係づくりなどを通じて可能なこと。これは受講者の「楽しい」「ほっとする」「肩の力が抜けた」といった感想に見られるように、過度の緊張を解きほぐす、緩やかで穏やかな場づくりが、研修課題に向き合いこれを深めることにつながるものと捉えられる。

その二、受講者自身に対する感情を揺るがすことで、教育実践に関わる自分を問い返させ、問題と自分との関係を問うことを通じて課題をいっそう深められること。教育主体である自分のありようとこれからを問いなおすことで、教員自身の力を呼び起こす（エンパワーメント）ことが可能なこと。これは同時に「元気がなくなった」という感想を導いてもいる点で、必ずしも「楽しかった」「元気になった」という結果が望ましいとは言えない。つまり、研修の経験が受講者にもたらす感情は多様であり、ここではどのような感情が認められるのかを記述するに留まる。いかなる感情やその組み合わせが受講者にとって意味のあるものかについては、今後の研究課題だろう。

これらの上で、議論すべき点を二点挙げたい。一つは、受講者が「変えられる」よりむしろ「変わる」ためには、しかるべき時間が必要であることを明らかにし、ともすれば「細切れ」の研修プログラムとなりがちな現在の研修設計を再検討すべきこと。

筆者の経験の限りでは、研修時間が長くなるにつれて、受講者のふり返りが促され、受講者間の関係も親密になる。受講者の感情に影響を及ぼすにはそれなりの時間が必要だろう。そして、楽しげでリラックスのできる場におけるワークを含むコミュニケーションを通じてこそ、受講者が変わることを期待できるのではないだろうか。

もう一つは、研修の場をマネジメントすべき講師の役割が決定的に重要なことから、講師の資質や力量がより問われること、そしてこの質を担保するためにどのような方略が可能かを検討すべきこと。

講師はその分野の「専門家」として招かれてきたが、従来その内実は知識や理解に詳しいことを意味していたように思われる。これからの研修講師に求められるのは、これらに加えて受講者の変容を導きうる演出者・演技者としての役割である。受講者の動機を惹起すべく、受容的な雰囲気を作り出すこと、かれらの関係を組織して、互いに学びあえるように運営すること、さらに受講者が自身を見つめ直せるように、講師自らがこれに連なる問いを持っていること、これらに秀でる必要がある。

こうした講師のありようはとりもなおさず、教育—学習の営みを担う教師そのものとも言えるだろう。教育学が自己言及的 (self-referential) [10] ということは、教育学者がどんな思いと問いを持って教員研修に臨んでいるかという点に即しても説明が可能なのである。

## 参考文献

- [1] 中野民夫, 『ワークショップ』岩波書店, 2001年, p.133.

- [2] 榊原禎宏・大和真希子, 山梨大学教育人間科学部附属教育実践センター紀要『教育実践学研究』, 第6号, 2000年.
- [3] 榊原・大和, 同上『教育実践学研究』, 第7号, 2001年.
- [4] 榊原禎宏・大和真希子, 『日本教師教育学会年報』, 第11号, 2002年.
- [5] 榊原禎宏・大和真希子・小林新吾, 「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.
- [6] 八代京子・山本喜久江, 『多文化社会の人間関係力』, 三修社, 2006年, p.19.
- [7] 榊原禎宏・大和真希子, 「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, p.193.
- [8] 榊原・大和, 同上, p.193.
- [9] 日本ファシリテーション協会, <http://www.faj.or.jp/index.php>, 2006年9月12日閲覧.
- [10] たとえば、森重雄・田中智志, 『“近代教育”の社会理論』勁草書房, 2003年.