

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—

An Pleasant Off-the-Job Teacher Education, that leads Effective Self-Reflection
- A Repetitive Research for "Collaboration" in Teacher Education
instead of "To be given"

榊 原 禎 宏* 大 和 真希子** 小 林 新 吾***
SAKAKIBARA Yoshihiro YAMATO Makiko KOBAYASHI Shingo

要約：本論文はこれまでの試みを総括して、教員の気づきと振り返りを促進する教員研修が持つべき、そして持ちうる条件を明らかにした。すなわち、研修を構成するコミュニケーション・チャンネル、講師、メディア機器、受講者がどのようであれば、受講者のリフレクションが進められると同時に、かれらの満足や成就感を高め、もって楽しい研修になりうるかについて記述した。またこれらのうち、講師を担う大学教員や指導主事等の教育行政職員の資質と力量形成をいかに図るか、また受講者の主体性やレディネスをどのように高めて研修に臨めるようにさせるかが、とりわけ課題となることを述べている。

キーワード：「楽しい」教員研修、コミュニケーション・チャンネル、
教育行政職員

1. 問題設定

およそ1970年代後半に噴出した「教育問題」を受けた80年代、教員の資質・力量向上のために教員養成、採用、研修という「教師教育の連続性」⁽¹⁾をいかに確保するかが課題とされた。1989年度には初任者研修制度が導入、90年代には大学院への派遣を含め「教員研修の体系化」が具体化される。さらに2000年代に入ると、経験10年目研修制度が開始され、「社会体験研修」等を含む既存の体系の見直しもなされつつある。こうして現在、教職員は行政制度に支えられた多くの研修の場を持つに至っているのである。

これら教育委員会や総合教育センター等による研修機会が拡大する一方、研修と聞くと少なくない教員が忌避感を抱くのはどうしてだろうか。「指名による研修では正直、よい息抜きだと思ってしまう」「どうも『させられている』という感じを受ける」「講義型の研修が多く、あまり参加したくない。期待できない」「座学が多く、研修の内容だけでなく、方法としての魅力にも欠けていた」⁽²⁾といった受け止めは、なぜ生じるのだろうか。

以上の見方は、いわゆる官製研修が受講者に必ずしも望ましいものとなっていないことを示唆している。この状況を「受ける側の意識の低さがその理由だ」と捉えることもできよう。しかし、より納得のできる研修を提供することは実施側に求められる重要な責務であるから、受講者がつまらなく思うことをまず非難すべきではない、という立場を筆者らはとりたい。

* 学校教育講座 ** 大学院医学工学総合教育部学生 *** 北杜市立長坂中学校(大学院教育学研究科学生)

その上で重要なのは、実施された研修を評価して次に活かすことであるが、教員研修の領域でも事業結果に対する評価は必ずしも明らかでなく、実施したままに留まりがちである。こんにち、計画－実施－評価（Plan-Do-See）、あるいは、計画－実施－評価－見直し（Plan-Do-Check-Action）というサイクルが重要なことは繰り返し強調されているが、実際には評価が次の計画に繋がっていないと推測できる。たとえば、文部科学省「教員の養成、資質向上等に関する行政評価・監視結果に基づく通知」（2003.12）では、30都道府県教育委員会等の研修事業を調べているが、実施までの段階が示されるに留まり、研修の結果がどうであったか、何を展開させ、また縮小・廃止すべきか示唆を得られない。

また仮に評価されても、実施側だけの見方では十分と言えない。なぜなら、教員研修は教師教育の一環であり、成人教育や生涯学習でもあるから⁽³⁾学習者がどのように受け止めているか、各人がいかに納得しているのか、がすぐれて重要だからである。つまり、教員研修の評価は、教育評価の問題と重なっており、その指標は客観的な達成や到達だけでなく、主観的な成就感や満足の観点からも設定されなければならない。

こうした問題関心から、講師、参加者、そして第三者的な視点を含めて教員研修を捉えるべきと、筆者らは自分たちが参画したプログラムを事例に、どのような条件が整えば受講者の満足が高くかつ学校での実践にも寄与しうる研修になるのか、を模索してきた⁽⁴⁾。そこでは、受講者と講師とコミュニケーション、発話と対話、受講者間の表現を組織することで、気づきが多く成就感の高い研修の場づくりが可能なことを示している。

ただし、それは2001年度までの経験であり、学校環境がいっそう変化している現在、この方略がなお有効なのか、また新しい知見を得ることは可能なのか、を明らかにする意義があると思われる。そこで従来の知見を追試して、現在の教員研修論に関する暫定的結論を提示したい。学校をめぐる「知」が変貌しつつある今日⁽⁵⁾、これは既存の教育関係を対象化しうる研修がいっそう提供されるべき、という主張を裏付ける作業である。

以上を受けて、本報告では次のように展開させる。まずこれまでの調査研究を踏まえて、学校教員にとって有意義な研修に関する枠組みを仮説的に提示し、その上で講師、受講者、観察者の各立場から、事例の研修がどのようなものであったのか、そしてそれはいかに受講者に受け止められ、さらに講師と受講者の両方を観察できる立場にどのように映ったのかを説明することを通じて、仮説の妥当性を検証したい。

2. 本報告における仮説

本論文では、教員研修の目的と研修を構成する要素について次のように設定し、また各要素が以下のような条件にあることが重要と仮説する。

①研修の目的を技能向上（skill-up）と振り返り（reflection）に大別すれば、前者は基本的に「適用（application）」を課題とするので職務遂行中に行われる（on-the-job training）ことが効果的なものに対して、後者は自分の行為の「意味づけ」（implication）の問い直しや再定義が課題であるから、日常の職場から離れて行われる（off-the-job training）ことがふさわしい。

②後者に目を向ければ、教員が教育実践に埋没したままだけでなく、日常的教育活動を新鮮に捉え返しうる環境設定が必要になる。そこでは、a.コミュニケーション・チャンネル、b.講師、c.メディア機器、d.受講者、がどうであるか、慎重に配慮がなされねばならない。

③参加者の振り返りや見つめ直しを促す研修では、日常とは異なった場を作りだすことが不可欠となる。aについては、知識教授に例示される一方通行の伝達ではなく、既存の知識や理解を崩して組み直すことで新しい知が生み出されるように注意が払われるべきである。今日の教育活動は問題への対応に迫われがちでマニュアル化が進みやすく、学校での経験は既存の認識枠組みを強める方向に作用しがちである。これら適用ではなく意味づけの問い返しが重要なことから、当たり前に見えがちなものが必ずしもそうでないことを知らせる、気づきが生まれる条件を設定し、既存の認知を揺さぶることが重要である。

コミュニケーション・チャンネルは、研修の時間と空間がどのように設定されるか、またそれらをどう設定するかという点で規定的かつ被規定的である。すなわち、研修の時間や会場の広さや机・椅子の状況などの点では時間・空間が研修のありようを規定する条件であり、他方、研修がいかなる時間単位で進められるか、そして参加者をどのように配置するかという点では、逆に研修のありようがそこの時間と空間を性格づける。

この相互規定的な関係において、参加者にどんな形態と時間を提供すべきかを理解していることが研修実施者に求められる。講師は、数分から数十分に及ぶ数種類の時間単位に区切り、講義、討論、作業、発表を行い、また空間的には個人、グループ、全体という違いをつけて、受講者が多様に交流するよう編成することが望ましい。

④またbについては、新たな情報や認識枠を提供するだけでなく次の点に留意すべきである。日頃は見逃されがちな点を捉えた問題設定や発問のできることを、親しげではあるが一定の緊張感が保たれるようにも配慮できること。声は大きく小さく、抑揚がきき（減り張りがあり）、受講者を批判・叱責・鼓舞ではなく、問いかけ・受容・共感する態度を示すこと。また笑いとユーモアに配慮し、楽しくそして集中を保った運営ができること。さらに場を動き、受講者とともに議論に参加すること、なお、講師のみが話す時間をより少なくし、参加者の思いや理解を引き出しうる発問や作業課題を準備していること。これらを通じて、多角的に問いを理解できるよう促進・援助することが重要になる。

⑤そしてcについては、文字、図表、映像による情報を提供することでテーマをより理解し、見つめ直しと発見の多いコミュニケーションを展開させることができる。そのためには鮮明な映像や明瞭な音響効果が得られるよう、施設・設備の条件整備が求められる。

⑥さいごにdについては、かれらのありようが研修を大きく規定する点から、楽しくくつろいだ、また緩やかな雰囲気醸し出すためには受講者が余裕を持って参加できる日程が用意されるべきであり、かれらの態度や服装もあまり緊張を高めるものであってはならない。また参加者を含むメディアを通じて、自身に内在する論理や感情を見つめ直せるように、話し、聴き、書き、読む作業を経験できるように準備されるべきであり、またそうした過程が重要だという理解が、受講者に事前になされていることも重要である。

3．分析の対象と方法

ここでは筆者が講師または観察者であった研修プログラム、①「教育改革と教員研修・研究」（神奈川県総合教育センター主催、研究主任が対象、2004.6.11、同21）、②「管理職としてのコミュニケーション・スキル」（神奈川県小田原市教育委員会主催、教頭が対象、2004.8.9）、③「教職をふりかえる」（教職の意義等に関する科目、山梨県教育委員会主催、教育職員免許法認定講習、小学校教諭一種免許状の取得をめざす教員が原則の対象、

2004.8.12-13) の3種類、合計4講座、合計およそ21時間の研修を、分析の対象とする。

これらは、事例①は校内研修がテーマであり、研修をメタ認知する機会だったこと、同②は教職員間のコミュニケーションとその技術を問い直すもので、具体的なふるまいを問題とする一方、自分たちの日常的な行為を改めて振り返る機会でもあったこと、そして、同①②③のいずれも教職経験が20年以上の教員が多く、いわゆるベテランの域に入っている受講者が多かった点で特徴的である。以上から、事例はスキルアップの側面を持ちながらも教育評価や教職、あるいは教育関係を振り返ることを狙いにしており、リフレクションにより重きをおく研修だったと捉えられる。

表1 分析対象の概要

	事例①	事例②	事例③
研修の実施者	神奈川県総合教育センター	神奈川県小田原市教育委員会	山梨県教育委員会
受講者数	37名と33名	36名	53名
受講者の属性	全学校種（小・中・高・特殊教育諸学校）の研究主任	小・中学校教頭	小・中学校教頭 小学校教諭が全体の7割程度、養護教諭が2割強、中学校教諭1名
研修時間	各3時間	3時間	12時間

調査に際しては、事前に実施者による研修の位置づけを確認の上、講師は仮説に示す方向・方法で研修を進めようとした。観察者は研修会場の後部に位置し、パソコン、カメラ、ビデオで研修の様子を記録した。また研修終了後に、事例①と②では自由記述、同③については後述の評価表に記入する方法で、受講者による認知や研修に対する評価を得た。

以下、講師の意図と自己評価、研修観察者および研修受講者による状況認知の各視点から、どのようにそれぞれの研修を把握できるかについて記述する。

4. 講師の視点から

(1) 研修内容の概要

講師は次のような内容と構成でそれぞれの研修を行った。

事例①：校内研修が教員にとって意欲的に取り組めるものとは必ずしもなっておらず、慣例でいわば惰性的に臨む状況にあるのではないかと問うことから始めた。そして、この背景を考える中で、校内研修という場で満足や成就感をいかに高めるかが課題なことを導き、そのために研究主任のコミュニケーション力や演出力が重要なこと、そのために相対的に状況を把握する力量が問われることを具体例から考え、表現させるように進めた。

1. 校内研修・研究の意義とは
2. 教育評価の2つの側面
3. 主観的評価を高めるような校内研修・研究とは
4. 失敗を例にして、よりよい校内研修・研究について考えてみよう
5. 知識の位相が変わる現在、研修・研究に必要なものとは

事例②：教頭に求められるコミュニケーション・スキルを、まず他者に向き合う自分の身体の様子から見つめさせた。つぎに、教育上のやりとりが主観的な受け止めの連続であることから、相手の納得を重視し、もって相手に自分を振り返ってもらう機会を設けることが結果的に効果的な組織運営につながることを説明し、相手との関係を相対化する力量の必要性和そのための視野の獲得について、例題から考えるよう方向づけた。

1. 助走－自己紹介と他者紹介
2. 教育のコミュニケーションの特質
3. 学校管理職のコミュニケーション・スキル
4. プチ対話劇を作ってみよう

事例③：自身の教職歴を振り返ると同時に、将来をも展望するような物語で内容考えた。はじめにメタ認知の意義を例題をもとに考えさせた後、教職を選んだ理由、教職の魅力と困難、教職員に問われること、学校の不思議と難問、そして将来的にありうる管理職への道と、自分が教職をどう捉え、他者にどう語るか、また他者はどう理解しているかを確かめ、口頭や紙面上での対話が深められるよう、グループ活動を中心に試みさせた。

1. 助走－自己紹介と他者紹介
2. 振り返りをうながす方法－コーチングとコミュニケーション
3. ライフサイクルと教職
4. 第一話：教職を選ぶ
5. 第二話：教員採用試験を受ける
6. 第三話：教師生活を始める
7. 第四話：管理職をめざす

(2) 促進者 (facilitator) としての講師のあり方

講師は、次の点に留意して研修を運営した。また、その中で以下のような印象を受けた。

①研修内容に先立ち、この機会をより楽しく自身と他者を見つめることで、学びの多い時間にしてほしいと話し、緊張感を持ちながらも和やかに過ごせる場であることをゲームやクイズを通して伝えるように試みた。事例①②は教育委員会より出席するよう指名された研修、また同③は教職員免許状を取得するための研修と、多くの教員には他律的だったことから、最初の雰囲気は決して研修に支持的でなかった。しかし、これを打破して「座をうちとけさせる (ice break)」を冒頭にいくつか用意したこと、講師が楽しげに語り、「ここに来て良かったな、と思ってもらえるように進めたい、協力もしてほしい」旨を話したことが、前向きかつ協調的な雰囲気をおおよそ生み出すことにつながったと思う。

②受講者を4～6人のグループに分け、互いに丁寧話し聴くことのできる場を設けた。また講師が各班を回ること、かれらと視線を交わし、近くでやりとりできるように努め、もって論議が進むように働きかけた。具体的には、議論の他、ミニワーク、ロールプレイ、ポスター作りを試みた。またグループ替えも行い、より多くの参加者と関わられるように進めた。これらを通じて、講師が受講者とともにテーマを深めたいという態度を示すことができ、必ずしも「正解」に辿り着かずとも複数の理解を導き出すこと、そして互いに表現しあい交流させること自体が重要だ、という見方を受講者に強めたと考える。

③メディアについては、講師による話だけではなく、用紙（普通紙、模造紙、ケント紙、色紙）とマジック、パワーポイントとプロジェクタ、DVD、VTR、コンピュータを用いて、受講者をいわば飽きさせないで適度な集中と弛緩のリズムを維持できるように配慮し

た。

受講者の座る位置によってはスクリーンが見えにくいという問題もあったが、事前に可動式の机と椅子、人数に比してやや広めの会場で行えるよう実施者側に依頼していたことから、ゆったりとした受講者が動きやすい空間を確保できたと捉えた。

また、座ったままの姿勢は眠気を誘い、場をどんよりとしたものへと導きがちだが、次の方法でほぼ回避できたと見る。感想、回想、アイデアを個々やグループで書き出してみる。他者からコメントを書いてもらう。ときどき立ち上がって歩く。単色ではなく多様な色のペンを用いて刺激を強め、楽しい雰囲気を醸成する。ミニワークでの作品を壁に貼りだして発表・鑑賞しあう。プロジェクタを通じて視覚的に情報を提供するだけでなく、受講者の顔を上げさせ、互いの反応を見て、共感し笑いあえること。こうした経験は、受講者に研修を作っていく主体という意識を強めることにもつながったように思えた。

5．観察者の視点から

ここでは、研修を構成する4つの側面について、観察者の立場から論じたい。

(1) 講師について

①受講者に促したウォーミングアップ

雰囲気づくりという点でウォーミングアップの効果は大きかった。全ての事例において、「自己紹介・他者紹介ゲーム」といった受講者同士の交流が設定され、かれらは部屋を歩きながら、嬉しそうな様子で他者と言葉を交わしていた。また、声を出して笑いながら雑談で盛り上がり、講師が「時間ですので、元の位置に戻って下さい」と声をかけた際の残念そうな表情は、かれらが他者との出会いを大いに喜んだことを示している。

また、導入の場面で出題されたクイズも、雰囲気を活発にした。これは、物事を異なる視点から捉えさせ、思いこみや決めつけから受講者を解放するブレイン・ストーミングといえる。中でも、「正六角形を書いてそれに直線を三本引き、正方形を6つ作って下さい」という問題は、かれらを悩ませるだけでなく競争心をあおり、緊迫感が充ちるほどであった。そして、正解が示されると、驚きを伴うため息や「ああ、そうか」という感嘆の声、苦笑いも見られた。こうした感情を味わせることが緊張と弛緩の波を生み、メリハリある空気を誘ったといえよう。くわえて、色紙に氏名を記した「ボール」を作ることで他者の名前が呼びやすくなり、対話を円滑にする仕掛けとなったのではないだろうか。

このように受講者の身体を解放しながらも程よい緊迫感を与えることで、かれらに研修がアクティブで楽しいものだと思わせることができた。それは講師にも有益であった。ひとつの空間に多数が集まるだけではモチベーションが高められない。これに働きかける緊張と弛緩のリズムが、かれらを研修に引き込む重要な手段となるだろう。

②全体に対する介入

次に、講師の受講者に対する介入のしかたについて述べたい。この点を明らかにする上で筆者は講師の動きを動線を追った。結果、次の2つの側面を見いだすことができた。

まず導入の際、講師は教室の前方にいて全体に対面する姿勢を保っていた。このとき、受講者を見渡ししながら、集中が保たれているか、説明がどの程度伝わっているかを判断していたようであり、間を取り、ゆっくりとしたペースを心がけていたといえる。そして、抑揚ある明朗な口調を通して講師は、考えてほしい点や自身をふり返ることを強調した。

それを真剣な表情で聞き入り、うなずき、ときにメモを取る受講者の姿は、講師の熱意に強く引きつけられたことを示すものといえる。

こうした動きは、「発信者」としてときに受講者の認知を揺さぶりながら、既存のこだわりからかれらを解放する役割を果たしたのではないだろうか。つまり、発信者としての講師の熱意ある姿勢が受講者を研修に引き込み、ふり返りのチャンスを与えたこと、同時に研修への意欲を高めうる要素となったといえよう。

その一方で、受講者の対話の際に講師は前に立たず、指示も少なかった。室内を移動し、各グループでの意見交換を静観する姿勢を維持したのである。ときに対話に加わることはあったが、腰を落として受講者と同じ目線で言葉を交わし共感を示すなど、かれらが緊張しないよう配慮した。これが受講者のペースに沿った対話空間を導いたのである。また、受講者が講師と言葉を交わすことで講師への親近感を強めたといえる。こうした介入では、ある方向に受講者を導くのではなく、かれらが様々な視点から論議し合えるようなサポートに重きが置かれた。講師は、作業が円滑に進む心地よい時間を提供していたといえよう。なお、講師にとってのやりがい感や楽しさ、受講者との距離の取り方などの点から、さらに研修における介入のありようを捉えることが課題として残されているといえよう。

③受講者への問いかけ

受講者の緊張を緩和させる問いかけは、「今の気持ちを色であらわすと?」「ここまで、どんな気持ちで来ましたか?」といった研修内容には直接関係のないものに代表される。それらが、受講者の堅い表情を次第に柔和なものに変え、『私は雲』、この気持ちを具体的に言ってみて下さい」と問われると、かれらは相互に顔を見ながら笑ったりもした。

また、講師が「今日ここに来て良かったな、と思えるような相手との交流の仕方を考えてみて下さい」と語りかけたことは、受講者に他者と向き合う姿勢を意識させたであろう。講師はまずかれらを鼓舞し励ますのではなく、明朗でゆったりした語りによってリラックスさせた。それが友好的なムードをもたらしラポール形成をも促進したのである。

その一方で、困惑や葛藤をもたらす問いかけもあった。たとえば講師は、「メタ認知」について教師が子どもに対してもつ感情を例に挙げて説明した。そして「自分が怒っている、という認知のもとで子どもを叱ることはどのくらいあるでしょうか」と問うと、それに対して、真剣な表情やメモを取る様子が見られた。さらに「教育とは曖昧なものだからこそ、こうしたメタ認知が重要なのでは?」と続けると、かれらの中にはため息をついて考え込む姿も見受けられたのである。また、雰囲気を見はからって受講者を挑発する問いも印象的であった。「教育現場にいないからこそ見える部分、いるから見えにくい部分があるのではないか」、「教職歴が長いほど、本当により良い教師になっていけるのでしょうか」といった投げかけに受講者は沈黙し、かれらの戸惑いや困惑が強く感じられた。それらはおそらく、今まで考えなかった視点に対する驚きから生じたと考えられる。

しかし、ここで講師は答えを急がせず様子を見守っていた。沈黙を恐れない「待ち」の姿勢が受講者に揺らぎをもたらすこと⁽⁶⁾は明らかにされている。そして今回も、揺さぶりが既存の認知を相対化させ、そこでの「わからなさ」が、論議を活性化させたといえる。すなわち、これらの挑発がリラックスを導く発問と同様に重要であること、そして、講師には、そこでの受講者の葛藤を生産的な論議へと結びつける姿勢が求められるだろう。

(2) コミュニケーションについて

①メタ・コミュニケーションの体験

研修では、対話のチャンスが多岐に設定された。それは受講者に新たな発見をもたらし、研修に対する満足感を高めたといえる。とりわけ事例③で「今までの教職生活の中で楽しかったこと・悲しかったこと」を出し合うよう求められ、話し手と聞き役とに分かれた。そして、聞き役は、どのように聞けば相手がより話しやすくなるかに留意し、視線や相づち、笑顔の向け方によって「聞く姿勢」を示した。さらには、熱心に耳を傾け、うなずき、話し手の思いをさらに引き出すような質問を投げかけてもいた。聞き手のこの受容的な態度が、柔和で明るい雰囲気を導いたといえる。その結果、話し手からは「共感的な態度で聞いてもらえたので非常に話しやすかった」「養護教諭なので、人に話を聞いてもらうことが久しぶりだと気がついた」「視線を合わせてもらい、自然な笑顔で話を聞いてもらえたことがすごく嬉しかった」との声が上がった。つまり、話し手が思いを相手に伝えられることを喜び、共感的な他者を通じて自己肯定感をも得られたことが明らかだろう。

以上のようにコーチングを題材として、話しやすい聞き方や聞きやすい話し方を意識させることは、まさに「メタ・コミュニケーション」⁽⁷⁾のチャンスであった。それは、対話する自分自身を「もう一人の自分」が見つめることを通して、相手の認知に沿って聴き、相手が最も伝えたい思いを引き出す空間を構成する。受講者に、他者と語ること、そして他者を聴くことそのものの意味を考えさせる点で、こうしたメタ的な要素を取り入れた対話の機会が、今後も重要となるだろう。

②グループ内での対話

以上のメタ的な要素によって、受講者は他者と語り合うことへの動機づけを高めた。意見交換も大いに盛り上がり、かれらの対話への強い意欲、エネルギーを感じることができた。とりわけ班での対話は、受講者を様々な考え方や異なる捉え方に会わせたといえる。そこでは机を挟み、多少離れている者にも語りかけなくてはならないので、より伝わりやすい声のトーン、メンバーに対する視線や表現を意識する必要がある。始めはぎこちなかったが、明朗な口調で積極的に話すメンバーが中心となり、次第に活発な対話空間を組織していたのである。また事例②、事例③でも、受講者はVTRの試聴後に感想を述べたり、意見交換をする際に互いの身体を向けて伝わりやすい姿勢をとっていた。

こうしたチャンスは、受講者に新たな発見や成就感をもたらした。ただし、それはコミュニケーション的な空気をつくり、それを維持させようとするかれらの姿勢抜きには成立しないだろう。その環境が整うことで対話への意識がより強まるという点を考えれば、両者は相互関係にあると捉えられる。

(3) メディアについて

①情報の量・質という視点からレジュメとパワーポイントの併用ー

パワーポイントを通した文字の動きや図表などは視覚的な刺激となり、集中を高めうるものであった。また、視線を前に向けることで眠気や退屈感が生じにくくなる点でも効果的だったといえる。そこでは、画面を興味深げに見ながら、懸命にメモする受講者が数多く見受けられた。また同時にレジュメを用いたことは、受講者にとってほどよい緊張感になったであろう。かれらはスクリーンを見ながら講師の言葉に耳を傾け、その内容をレジ

ュメに記していた。このことが、漫然とその場を過ごすのではなく、意識的に情報を獲得しようとする受講者の姿勢を強めたのではないだろうか。

しかし、問題も明らかとなった。まず、会場のスクリーンがやや小さかったため、後ろにいた者には見えにくかった点である。また、レジュメにポイントを書き込むことで集中は高まるが、同時に、余裕をもって他の情報を得ることを困難にする。つまり、急いで記述しようとする焦りから講師の語りに耳を傾けられなくなる可能性も出てくるのだ。

以上から、各メディアが有する情報と受講者が受け取ることのできる情報量のバランスを検討すること、そして、退屈や倦怠感をもたらす単調さを避ける上で、情報の量のみならず質のあり方は、今後の課題とすべきだろう。

②時間配分という視点から－VTRの活用、ポスターづくり－

事例ではVTRも活用され、とくに事例②と③では受講者の興味を喚起した。コーチングを駆使する民間企業の管理職の様子に、会場からはため息と共に大きな笑いが起こった。事例③での新任教員の日々を記録したドキュメンタリーは、強いインパクトを与えたようである。かれらは食い入るように見て「自分の体験を思い出した」と涙ぐむ者もいた。そして、対話は盛り上がり、休憩時間になっても熱心に語り合っていた。つまり、映像がかれらにふり返る契機を与え、それを他者と共有したいという意欲を高めたといえる。

また、受講者が作成したポスターも重要なメディアとなった。グループワークによりかれらは座ったままの姿勢から解放され、アイディアを出し合う中、他者と語ることで協力関係を築いた。そして、その成果を展示することが成就感をもたらしただろう。自分のグループの作品を自慢しながらも他の作品を褒めたり、苦労した点などをアピールする姿は、かれらが作業のプロセスを大いに楽しみ、その成果に満足したことを示している。

ただし、課題もいくつかあった。まず、時間不足からディカッションが十分にできなかった例である。このため「やや消化不良の感がある」との声があがったのである。また、ポスター作りではグループ間のペースが大きく異なり、一律に進めることは難しかった。受講者を主体的に関わらせる側面を活かす視点と同時に、より適切な時間配分の可能性をどう高めるか、これらメディアの扱い方については検討の余地が残されている。

(4) 受講者の学びについて

①作業を通じた協力的関係の構築

グループワークは、受講者の受け身がちな姿勢を崩した。他者と関わり協力し合うことによって、かれらは参加する主体、体験する存在として位置づいたのである。この点は、事例③に顕著に見られ、受講者は各作業にやりがいを見いだしているようであった。それは、相互の信頼感が強まるとともに、グループ内での協力的な関係が構築されたためであろう。すべてのメンバーが活発に発話し、提案し合う様子がどのグループからも確認できたのである。たとえば、「こんな教師、待っています」と題して、教師の公募ポスターを作成した際、テーマをめぐって論議が白熱したり、目立つ作品に仕上げようと様々な工夫を凝らすグループが見られた。あるいは、色や切り絵のデザインに時間をかけるグループもあり、その真剣味あふれるやりとりは、目を見張るほどであった。

こうした作業は、自身が役割を見つけて協力しなければ実現しない。また、ファシリテーターとして作業の進捗を把握したり、他者を助ける存在も必要となる。これは、グルー

プでの参加体験型の学習を特徴とするワークショップに他ならない。ある意見が別の者の意見を誘発する⁽⁸⁾のだ。すなわち、個々の見方からだけでなく、相互に提案することが求められ、グループでの活動が受講者の創造性を喚起し、各メンバーの知的資源の総和を上まわる成果をもたらす⁽⁹⁾。この創発性から受講者が得る学びは大きいといえる。

②ロールプレイによるふり返りと自己発見

事例③で受講者は、「教職に最低限必要な力とは何か」を考える上で、教員採用試験を検討する機会を得た。グループ対抗で、試験を受ける学生役、試験を行う面接官役のどちらかを演じることになったのである。はじめは、気恥ずかしさからか面食らう者もいたが、次第に役柄にのめり込み、「受験生を困らせる質問をたくさん考えよう」、「実際にこんな面接官がいたら絶対に嫌だな、と思うような人物になりきる」などと張り切る姿も確認された。また、受験生役からは、「過去に受験した時よりも緊張している」、「こんな経験は二度とできないと思っていたからドキドキするし、すごく嬉しい」との声も聞こえた。



実際に演じる際には、試験会場を思わせる机・椅子を配し、シリアスな表情で鋭い質問をする面接官と緊張気味な受験生、また、優しく柔和に学生を励ます面接官と嬉しそうに自分の意志を語る学生など、異なるモチーフが構成、表現されていた。ただし、役柄に徹しようとする熱意や、その後の満足気で楽しそうな表情はいずれのグループでも確認できた。つまり、この時間が、受講者をアクティブで躍動感ある空気に導いたと見なせる。

こうしたロールプレイの経験を通したリアルな人物像の描写によって、受講者は自分の他者との関わり方をふり返り⁽¹⁰⁾、他者の気持ちを想像することができる。これは、「自分が言われて嫌だと思うことをつい言ってしまった」、「なぜ普段は、こんなふうには他者に優しく接することができないのだろう」という声に示されているだろう。つまりこの時間が、当たり前だと決めつける認知から受講者を離れさせ、自分と相手に関する新たな発見をもたらすとともに、カタルシスをも生起させうる⁽¹¹⁾ものだったといえる。

6. 受講者の視点から

(1) 5段階評価の結果から

ここでは、参加者が研修をいかに受け止めたのかを明らかにする。図1は、事例③の受講者53人を対象に、性別、学校種、教職歴といった属性のほか、選択肢と自由記述で回答を求めた評価表のうち、選択肢部分の結果を示している。なお、選択肢は「そう思わない」を1、「そう思う」を5とし、この間の肢に各2、3、4と点を与えて処理した。

まず、選択肢部分を見ると、Q6では5点満点で平均値が4.9と非常に高い数値を示している。その内訳を見れば、90パーセント以上がもっとも肯定的な「そう思う」を選択している。この項目は、Q4「講師の説明」やQ14「他の受講者との作業を楽しむことができた」とも関わっており、両項目で約70%が「そう思う」と回答したことを考えれば、

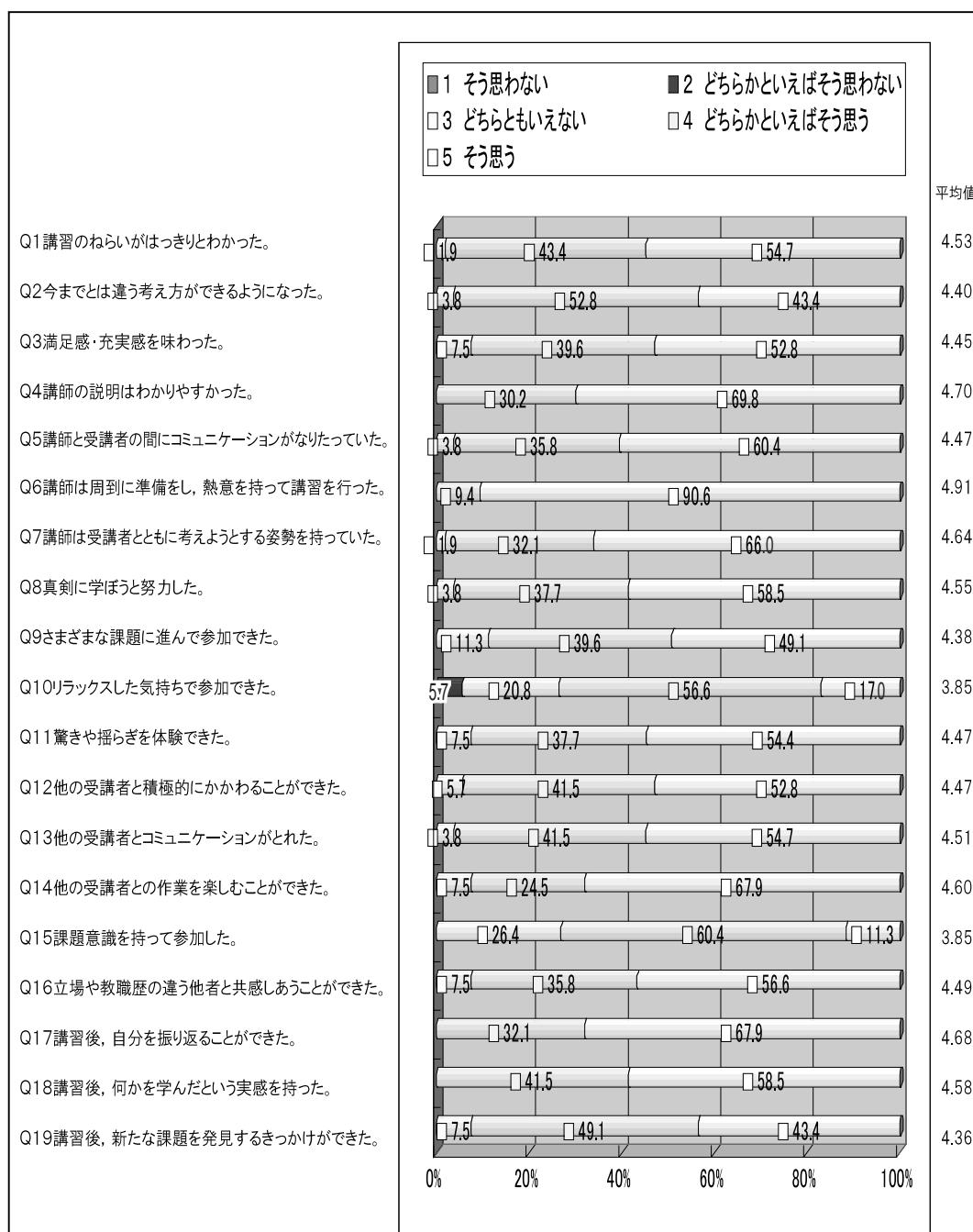


図1 事例③を対象とした受講者による授業評価の結果（選択肢部分）

「講師の準備や熱意」がわかりやすく、楽しい研修につながっていったと考えられる。

また、もっとも低い平均値3.85を示している項目として、Q10とQ15がある。なかでもQ10は、否定的な回答が唯一あった項目であり、「どちらかというと思わない」と3人が答えている。かれらの自由記述を見ると、うち2人は「通常体験しない課題に対す

る緊張感」を、もう一人は「次は何をやるのだろう」という期待感を示していた。

この点について、他の受講者の記述に目を転じれば、「短期間でいくつもの課題をこなさざるを得なかったのが、多少きつかったが、充分満足感はあったと思われる。」（小学校、男、教職経験20年目）、「榊原先生の方から積極的に話しかけてくださったので、いつ指名されてもいいように、適度な緊張感を持って参加することができた。」（小学校、男、同20年目）等が散見できる。つまり、緊張を求められたのでリラックスできたとはいいがたいが、新たな課題に取り組んだ点で満足感が認められると判断できよう。

さらにQ15では、「どちらともいえない」が14人あり、参加者の3割近くに該当する。かれらは積極的に研修に臨むべく会場に現れたのでは必ずしもなかったようである。しかし、研修を終えた時点では約80パーセントが充実感や満足感を持ったと答えている。

以上の結果から仮説を立ててみよう。それは、当初それほど積極的でなかった受講者が、講師の姿勢や内容から研修のねらいがわかるとともに意欲が啓発され、他者との対話や自らの努力で、学びの楽しさや振り返り、さらには学びの実感を体験できたために高い研修後の充実感を得た、というものである。この点を自由記述から援用して深めてみたい。

『「教職を振り返る」＝ざんげ大会になるか?!とドキドキしながら…（中略）…きたのですが、教員という立場をちょっとだけ離れた見方（メタ認知）ができたような貴重な機会になりました」（小学校、女、同14年目）、「榊原先生と受講者のみんなでいっしょに活動し、思考するなかで講習を作り上げていったような満足感の持てる講習となったのがとてもよかった。先生は受講者にいろいろ教えるのではなく、いろいろ考える場を提供し、いろいろな情報を与えてくれ、自分の振り返りの場となった」（小学校、女、同22年目）。これらから、講師と受講者がともに研修を作っていったこと、またその中で自身の見つけ直しができることに、高い満足感を得られた点がうかがえる。

(2) 受講者の認知の変容や振り返りをめぐって

つぎに、受講者が記述したうち自身の認知の変容とふり返りがいかに行われたかに焦点を当てたい。そこに自己省察を促す研修の条件を見出せると考えるからである。そこで、ふり返りの種類を次のように分けてみた。かれらは見つけなおしを通じて、日常の教育活動や感情、観念的な枠組みなどに気づき、内的な対話を行ったことが見て取れる。

a.自己省察を進めているもの。「学校の中で少し急ぎすぎているだろう自分を見つめることができた気がします」（事例①、高校）、「内なる自分との対話が少なくなっている自分に気づいているので、より柔軟な発想ができるようにしていきたい。」（同①、中学校、男）、「話したくなるような雰囲気作りをいかに作っていくか、私自身の工夫をしていくよい材料になりました。」（同②、男）、「研究主任という立場から様々な『しぼり』を自分の中に強いていたのではないかという気づきを持つことができた」（事例①）、「私は周囲の先輩教員のまねをしながらいい教師を演じていればそれに近づけるのかなと思っていたのですが、もっと自分らしさをだしていってもいいのかな?と思い始めています。」（同③、小学校、女）、「班での話し合いで、自分の意見を声に出すことによって、自分の普段の心構えのようなものが再確認できました。」（同③、養護教諭）。

b.他者理解をしないおすもの。「自分の学校では先生たちの気持ちがどんどん離れていっ

てやる気もなくしている状態です。…（中略）…このような先生方の気持ちをどうやって『学び・考えたい』という積極的な感情に生かしていくべきか4月から…本当に本当に…悩んできました」（同①、養護学校、女）、「教職に就こうと思った理由も他の先生方の考えを知ることができ、そのいろいろな考えで教員となった人たちが同じ現場で働いていることの不思議さ、すばらしさを感じました」（同③、小学校、女）、「自分とは異なるものの見方、考え方を知ったり、また共感したりすることができました」（同③、小学校、女）。

これらから、従来の理解や把握の問い直しがなされていること、そして新たな教員像を描き出そうとしていることがわかる。それらは自己像を批判的に捉えることから始まり、研修を通じて生産的・肯定的な見方・考え方へと変化していったのである。こうした経験は、研修後も新鮮な視点で物事を見つめる姿勢につながっていくのではないだろうか。

（3）受講者にとって「よりよい」研修とは

さいごに、満足や成就感を含め「受けてよかった」と思われる研修の条件について考えたい。ここでは2つの面から整理してみよう。その一つ外的側面は、受講者が積極的に参加できるような環境を指し、もう一つの内的側面は研修での課題やその構成を意味する。

前者では、笑いや楽しさを導く雰囲気が挙げられる。「講習中に笑いがあって、それが大変参加しやすい雰囲気を作りだしているところが大変よかったと思います」（事例③、小学校、男）、「『それいいね』…（中略）…など認め合ったり、励ましあったり笑ってできたのがよかった。一人ではなく仲間とコミュニケーションを通しての活動は楽しく意欲をもつことができた」（同③、小学校、女）、「従来の研修とはちがひ、一人一人が参加できる具体的な研修でした。あつという間に時間が過ぎ、楽しくできました」（同①）。

また後者については、論議や作品づくり、模擬演習などが該当する。「多種多様な形式、形態をとり入れた講義は大変有意義なものでした。ふと視点をかえることの難しさ、それができたときの感動、新鮮さは印象深いものです」（同①）、「同じ立場で何かをする、力を合わせるということは、あつという間に心の交流が生まれるものです」（同③、養護教諭）、「互いの意見を出し合っていく中でよりよく深く充実したものができるようになるという過程を経験し、自分の意見を出すことの大事さを感じました」（同③、養護教諭）。

ここからうかがえるのは、ともすれば教育実践の方法・技術の交換や習得に偏りがちな研修と異なり、自己の振り返りを通じて、子どもや同僚との関わりそのものを見つめなおすことを中心に置いた研修である。そこで展開されたのは、受講者どうしが課題をめぐる相互の存在を確かめ、対話を深めていくことであった。

図2は、講師と受講者の動作や行為と、そこでの関わりを示したものである。講師による発話や提示により、矢印で示される気分・感情が生じると捉える。講師の方略のもとで受講者は語り、表情や身体で表現する。そこには異なる価値や感情を受容しあう共感的な関係が進展しうる。だからこそ「仲間にめぐまれると新しい価値観に刺激され、得した気持ちになるが、それがないとグループワークの意味づけがしにくい」（事例③、小学校、男）との意見も出る。講師は積極的に受講者を挑発し、提起された課題について参加者のことばや体験による問い直しがくり返し行われるのである。講師はそれらを受容して働きかけていく。こうして受講者は葛藤の原因である指導方法や教育理念の相違をむしろ楽しむ。そして時に模範解答のない、否定的な問い直しに揺さぶられるような課題にも遭遇する。

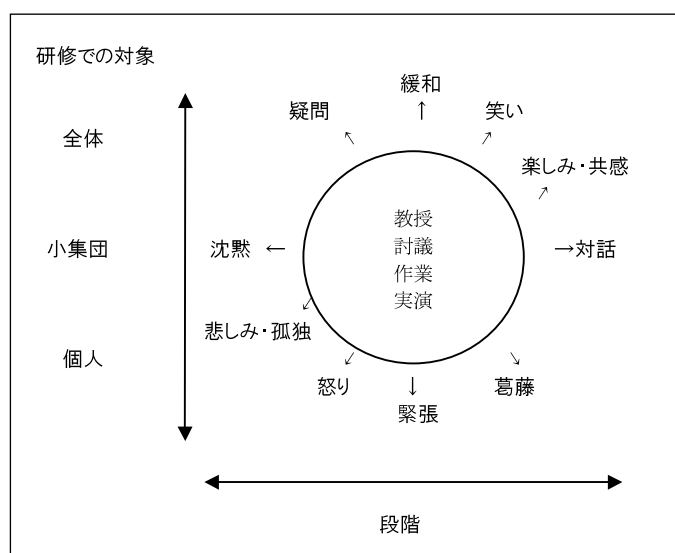


図2 受講者が振り返る契機とその広がり

受講者の積極的な関与を導くことがわかった。また第二に、受講者が関わる課題や具体的な作業を経ることで彼らのコミュニケーションを強め、他者を通じて自身を振り返らせる点で有意義な研修になりうるということも明らかになったのである。

最後に学校組織開発に関わる問題を記しておきたい。つまり、こうした研修をいかに経験することが、教職員のどのような能力を高めることにつながるのか、については依然として明らかでないことである。これも今後の分析課題とされる。

7. 総括

以上、三者の視点から事例を分析した。これらから、振り返りを促す教員研修として次の点が重要な条件になることを見出せる。

その一、コミュニケーション・チャンネルをめぐっては、教授・伝達以上に、双方向の発話と交流を通じた満足・充足を高めうるように、場と時間が構成されるべきこと。

その二、講師は緊張感を保ちながらも楽しくリズムある進行ができる言動と眼差しを受講生に示すことができ、問題を多面的に解釈させる方法や態度に優れているべきこと。

その三、メディアは、文字、音声、映像、図表と多様であることとともに、受講者がこれら媒体を作り出す過程を設けることで、研修へのこだわりを生じさせるべきこと。

その四、受講者は自身が重要な資源たることを知っており、経験や理解を他者と衝突、再構成を経て気づきや内省が生まれること、そのための事前準備や構えを持つべきこと。

これらは授業と同様、教員研修についても講師だけでなく受講者のありようがその正否を決めることをも示唆する。受講者をより支持的・積極的にさせる上で、講師、場、時間、メディアが果たす役割は大きく、準備段階でより配慮のなされる必要がある。

また、「教育の質」は教員の質によっても支えられるが、それに影響を及ぼしうる広義の教育学教育を担う大学教員あるいは指導主事など教育行政職員の質は、どのように操作

しうるのか。かれらのリフレクションを促すとともに、具体的な授業方略を示しうる高等教育研究がより進められるべき、と筆者は考える。

追記、本報告は榊原が構想、調査を立案し、大和と小林が観察と受講者による評価の分析を担った。執筆に際しては1,2,3,4,7を榊原、5を大和、6を小林が担当、全体の調整を榊原が図った。

注

- (1) 現代教職研究会編『教師教育の連続性に関する研究』1989、多賀出版。
- (2) 筆者が、本学教育学研究科に在籍する山梨県下の教員に8人に「教員研修について、あなたはあるようなイメージを持っていますか」と問い、自由記述をしてもらった結果(2004.6.23)から。
- (3) この視点は、小野由美子「南アフリカの開発教育国際援助プロジェクトから学んだこと」にて「実践者一人ひとりの知の体系の中に組み込まれるためには、社会的構成主義の立場から成人(実践者)の学習を捉え直すことが避けて通れない」としても指摘されている。小野由美子・淵上克義・浜田博文・曾余田浩史編『学校経営研究における臨床的アプローチの構築 研究－実践の新たな関係を求めて』北大路書房、2004、p.142。
- (4) 榊原禎宏・大和真希子「教育学領域における参加型教員研修の試み」『教育実践学研究』第6号、2000、同「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、同「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。
- (5) 榊原禎宏「『教授－学習』から『学習－教授』活動へ－教職専門科目における試みと課題－」日本教育大学協会第二常置委員会編『教科教育学研究』第21集、2003、を参照。
- (6) 注4、榊原禎宏・大和真希子、2002、p.126。
- (7) メタ・コミュニケーションとは、言語の他に、身振り、顔色、声の調子などを観察して会話を行うことを示す。話し手と聞き手とが相互に観察し合うことで会話にリズムが生まれ、円滑なコミュニケーションを導くと指摘されている。「メタ・コミュニケーション」(<http://www.kaigisho.ne.jp/literacy/midic/data/k34/k3439.htm>) 2004.9.23閲覧。
- (8) 中野民夫『ワークショップ－新しい学びと創造の場－』岩波書店、2001、p.140。
- (9) 亀田達也・村田光二『社会心理学』有斐閣、2001、p.103。
- (10) 「役割演技(role playing)」中島義明他編『心理学辞典』有斐閣、1999、p.851。
- (11) この点は、ロールプレイを経験した受講者の感想「その人になりきることはその人の言葉、目線、態度を想像することだと実感できた」との記述に例示できる(山梨県教育委員会主催、教育職員免許法認定講習「青年心理学」2003.7.23、於 甲府工業高校)。

