

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

A Proposal for the 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、教育学領域での教員研修が持つべき条件についての提案とその根拠を授業者、観察者、受講者の3つの角度から提示している。つまり、研修では、受講者に多くの気づき、振り返りをもたらすコミュニケーション・チャンネル、対話を促す課題とメディアを用意すること、授業者は、受講者がすでに持つ経験や論理を引き出し、それを相対化させる促進者として位置づけること、またこのための進行役・演技者としての準備、資質・能力が必要なこと、受講者にコミュニケーション・スキルを改善する必要性に気づかせ、学校でもリフレクションの機会、そして教師自らが学び、発案する機会をもつように方向づけること、そして、授業者は説教や啓蒙としては教えないが、受講者に異なる認識枠を示し、既存の枠組みを疑う材料を提供する、また彼らに問い、困惑、さらに楽しませ、そして表現、提案させる等の点で、すぐれて意図的な教育行為を担うことが重要なこと、を指摘している。

キーワード：教員研修、教育学教育、授業評価、ワークショップ、対話

はじめに - 「学び」論の混乱

1990年代初頭の「新しい学力観」以降、行為の主体とその関係を問わない、粗い教育論議が繰り返されている。つまり、「教える」主体と「学ぶ」主体の区別、そして、「教える」行為と「学ぶ」行為の関係、これらが曖昧なままに、子どもが「自ら学び、自ら考える」べきことがもっぱら唱道されているのである。

まず、この点を確認しておこう。その1、「教える」主体と「学ぶ」主体は必ずしも連続するわけではない。したがって、教えたから学ぶという部分と、そうとはいえない部分の両方がある。教育を受けることが即、学びに繋がるわけではない。学ぶ側は、教えられたこと、そして教えられなかったことのいずれも学ぶ可能性をもつ。「反面教師」はこの一例¹⁾だし、学ぶ側にとって学校就学が否定的でもあるのは、「教えられる」ことが多すぎる場合である。

*学校教育講座 **大学院教育学研究科学生

その2, よって, より学ぶために教えるのを控えるべきという意見や, 教えないことこそがより学びをもたらすという理解は, 基本的に誤っている。問題は, 教えた以外の理解や発想を学ぶ側に認めなかったり, 学ぶチャンスを持っていないほどに教えることである。

ある年齢以上を教育対象とする場合, 教える側は, 論理とそれを支えるデータで自分の主張の根拠をわかりやすく示すこと, その「もっともらしさ」を納得させるように努めること, これによってある準拠枠を与え, その後, 学ぶ側が支持するときも, 批判するときも, このパラダイムに拠ることを課題とする。そこで必要なのは, 自分が特定の認識枠組に依拠している, そして教える側こそが学ぶ必要のあること²⁾を自覚していることだろう。

くわえて, 教員養成系大学・学部, あるいは教員養成制度じたいが再設計されるべき現在, 教員の養成 - 採用 - 研修に関わるスタッフの能力を定義すること, そして教師教育に, 誰がいかにか権限と責任を担うのかを整理することは有意義である。教員研修を担う講師はどんな資質・力量を持つべきか, また持ちうるのか, さらに, 現職教員にいかにか「教える」ことができるのだろうか。本報告は, このような問題関心から, 以下に展開する。

本報告のねらい

報告者は2000年度の経験³⁾から, 現職教員への有効な研修方法について, 楽しく笑いのある研修が受講者に肯定的評価と満足をもたらすこと, 知識の伝達を前提にした講義型ではなく, 受講者自身の見つけ直しを主眼におく参加型が考慮されるべきこと, 研修の成果は, 既存の視点の揺らぎや葛藤の点で評価されるべきこと, 授業者は啓蒙者ではなく, 受講者が持つ既存イメージや論理を相対化するテーマやデータを準備・提案すること, この点で促進者・援助者として役割を再定義すべきこと, と暫定的に概括した。

本報告はこれを踏まえて, まず「学び」のより多い教員研修の条件について提案する。そして, その論拠に, 2001年度の実践, 観察, 授業評価に関わるデータを提示する。

提案

教育学領域の場合, 現職教員への研修は, 次の条件を持つことが有効である。

受講者が自身を見つめるための「鏡」が必要である。これには, 自分を語る, 書く, 提案する, 似た経験を持つ他者の話を聴く, 読む, これに意見する, 映像を見る, そしてこれらを通じた他者との関わりで, 対話と笑いを経験すること⁴⁾が重要である。

講師には, 助言役・促進役として, 適切な規模や雰囲気のコミュニケーション・チャンネルを開くこと, 気づきの「呼び水」となるデータと問い(課題)を発すること, このための演技力が求められる。つまり, 「真理の代理人」ではなく, 授業の枠組み(テーマ, 進め方)を提示する, 課題設定と問い以外では, 多弁を慎むこと, また, 受講者が安心して臨めるように, 攻撃的ではなく建設的な提案へと論議を方向づけること, これらに心をくだく。

時間的・空間的条件として, 集中と弛緩のリズムを持てること, 講師による課題の提案への集中, 楽しく気づきの多い対話・論議, アイディアを求められる作業等, また, ゆとりのある教室と可動式の机と椅子, AV機器の用意など, 準備段階で必要な事項がある。

研修のおわりには, 受講者に授業評価を求めること, もって受講者に成就感を与え,

他の場でも学ぶことへの動機づけを高めること、さらに講師が自らの改善課題を知ること。

実証

1 分析の方法

以下では、授業者、観察者、受講者の3つの視点から事例を捉え、先の提案の妥当性を実証する。これまで実践記録⁵⁾の多くは授業者のみによるものであり、学習者の観点は限られていた。さらに、第三者である観察者による記録はまれであり、必ずしも多角的な授業像を構成できないでいた。この点で本報告は、授業研究方法論の一つの試みでもある。

2 分析の対象

本事例は、2001年度山梨県教員免許法認定講習、学校経営論、である。受講者は小学校教諭と中学校・高校に勤務する養護教諭。申し込み者は各100名、実際の受講者は98名と99名であった。ただし重複する受講者が相当おり、絶対受講者数は約130名であった。彼らの教職歴は4～26年目にわたり、平均はで16.9年、同で16.5年、20年目以上の教員がそれぞれ全体の38.1%、33.7%を占める。講習は前者が2001年7月25日～26日、後者が27日～28日の合計4日間、15時間（1時間は45分）を2セット合計30時間、甲府市総合市民会館にて行われた。報告者はTableに大要を示すレジュメを用意、全員に配布した。

Table 講習で配布したレジュメの大要

0. はじめに この2日間のねらい

呪文のような教育言説の氾濫と教育への責任 - 教育言説が教育現実をつくる 例：「指導力不足」
教員

「問い」を立てること - 眼差しを見つめなおすこと、自分の立ち位置を確かめること

1. クイズ（その1） つぎの文章のうち、正しく述べているものを選びなさい。

中学生の不登校は増加し続けており、いまや生徒20人に対して1人という割合に達している。

子どもの自殺者数は増加し続けており、こんにち、記録をとりはじめて以来最悪の水準となっている。 ... , ...。

...知識の問題として ...マクロとミクロの峻別、とりわけ教育を語るときの複眼的思考の必要

2. クイズ（その2） つぎの言い方のおかしなところを指摘しなさい。

「このクラスでみんなと仲良くできないような人は、社会に出てからも人づきあいがうまくできないぞ」

「心の乱れは、服装の乱れに現れる。だから、服装を正すことで、心を正すことができるのだ」

... , ...。

...論理の問題として ...可能性の問題として / 実践の効果・効率 - その危うさゆえ「やらないよりやったほうがまし」

リフレクションとコミュニケーション - 教師の「商売道具」と学校の存立基盤を問う

- 自分を語る、他者を聴く メタ認知へ / いやなこと、そして、やりがい

3. 学校経営って？

「管理職が知っていればよいこと」？ 教育法規で理論武装してきた経緯

学校を支える条件（ヒト、モノ、カネ、情報）を用いて、効果的に学校の組織目標を達成するための手だて

しかし、企業経営と基本的に異なる性格、よって、こんにちの学校経営論 = 学校における教育行為

をめぐり学校内外で問われる、権限と責任および効果の関係論 資料

はたして、校長と教頭はともに必要か？ 教頭と教務主任もいずれも必要か？

地域住民・保護者の「学校参加」は、教師の教育権限と抵触しないか？

なぜ、学校で給食やそうじを扱うのか？ どんな「危機管理」が学校には可能か？

コンピュータで勉強したほうが、安上がりでかつ、よくわかるのではないか？

学校経営論

4. 各論 1 - 体罰、「わいせつ」問題（セクシャル・ハラスメント）そして子ども理解

体罰と懲戒 / 学校教育法第11条 過去の判例、通達等から判断される、体罰をめぐる一つの基準
「指導に熱心なあまり、手を挙げてしまったようだ」の含意は？

事例を手がかりに考えてみよう。論点は何だろう。 資料 「かっとなって」、あるいは「教育的配慮のもとに」？

... 体罰と暴力行為の違いは？ また、「性的いやがらせ」をめぐる境目とは

「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のではないか」との仮説

相手を「未熟な存在」と見る眼 = 教育者としての被教育者に対するまなざし

補足：「子ども」はどこに / 法律に見る「子ども」と「おとな」 教室での権力関係 = 教師が求めたがるもの？

これらの問題の解決・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。 コメント交換

5. 各論 2 - 「楽しい」校内研究・研修をめざして

なぜ、校内研究はおもしろくないか - 研究としての2つの問題

やって楽しい校内研究へのヒントは？ - こんな校内研究ならやりたい、やれるのではないか

6. ちょっと寄り道

7. 各論 3 - 学校を笑う - 学校というフィクション

学校をずらして見てみる - 「マジ」と「洒落」 / 「本音」と「建て前」 例としての学級づくり
資料

ユーモアは自分を救う 映像資料 自分を見つめるということ - メタ認知の重要性

「教師らしい教師」が必ずしも好かれぬ理由 / 教師を演じるということ

学校経営論

8. 各論 1 - 「学力低下」問題にどう向き合うか？

「落第」問題と教育への責任 - ホームルームという発想の功罪

否定的評価を忌避しがちなのは（まず「落第」しないのは）なぜ？

「教育した者が評価する」は正しいか？ 「授業評価」、人事考課を考える

- 公教育に対する責任のあり方(accountability)は？ - こんな評価表でなら児童・生徒から受けてみたい！？

「教育しすぎるとダメになる」？ 「主体的に取り組ませる」という教育のパラドックスを、どう乗り越えられるか

9. 各論 2 - 「学級崩壊」をどう考える？

過去の調査結果から 資料 「崩壊」したのは何か？ - それは、どう憂うべきことか？

映像資料（「学校・荒れる心にどう向き合うか」）教師に前提とされてきたものは何か？

「実践を記録する」教師の力量とは？ 何を記述するのか、記述は「客観的」か？

学校という舞台をどう設定するか？ - 学校と「生活」の距離 - 映像資料（いじめ問題）

10. ちょっと寄り道

11. 各論 3 - 「こんなもの要らない！」 - 学校を皮肉る、学校として最低限必要な条件は？

学校についての「語り」 資料 教育言説を組みかえる、そして、いくつか提案につなげる

わからない教育 = 「あいまいさ」に耐える・楽しめる力、自分をいかにモニターするか、メタ認知の重要性

<参考文献・資料>

3 授業者の立場から

報告者は講師として、次のような工夫や試みをしながら講習をすすめた。

(1) コミュニケーション・チャンネルの設定と対話への組織化

ここでは3点を述べる。その1、およそ100人の受講者がよく語り、かつ聴くためのコミュニケーション・チャンネルを作るため、まず6人を基本とする16のグループを編成した。その際、受講者が互いの顔を見られるように席を配し、授業者はより多くのグループを回るように努めた。これは、講師対受講者の構図ではなく、講師も受講者と一緒に考え取り組もうという雰囲気醸成の上で、また、丁寧な対話を進める上で有効だっただろう。

その2、では「まったく慌てる必要はありません」と再三強調して、一人ずつじっくりと話をすること、また皆が聴くことを求めた⁶⁾。その呼び水として、クイズを通じた問題提起を行ない、受講者が考えるべき点を示した。その上で、職場でいやなこと困っていること、そしてやりがいがあることの順に、それぞれに語ってもらった。こうした話の途中ででの介入を控え、互いを聴きあう時間を35分程度取ったが、まだ話し終わらないグループがあった。この導入の時間は、受講者どうしの理解と安心をもたらした点で、あとの活動に効果的だったと思う。

その3、講師は問題を用意し、受講者に問うスタイルで課題を進めていった。受講者がともすれば見過ごしがちな問題、または当然と受け止める問題に注目し、その理解は妥当なのか、疑う必要はないのだろうか、投げかける格好で問いを切り出したのである。

たとえば、課題8では、法制上は原級留置が可能にも関わらずなぜ活用されないのか、「能力に応じた教育」として必要な場合もあるのでは、と問うた。これにより受講者は、まだ答えのない問いに応じる必要を感じ、自分の理解や経験を出し合って「答え」を見つけようとした。すでに教師が知っていることを、生徒を試すために問うのが教育コミュニケーションでもあるとすれば、ここでの問いは、講師も「答え」を知らないこと、そもそも「答え」があるのかどうかもわからない点で特徴的である。

あるいは、課題の5では、校内研究（研修）と呼ばれるものの多くが科学的な手続きにおいて大きな誤りのあることを指摘して、受講者はどう考えるのかと挑発的に問うた。本事例では、受講者のほとんどが「仕方なく」取り組んでいたと答えたので、そうならば止めるのも一考ではないかと、厳しい物言いを含めて、いわばケンカを売ったのである。

これらの問いかけを、データと論理で用意すること、そしてこれを批判、反論するように仕向け、それが課題であることを彼らに気づかせること、そして真面目や深刻にだけでなく、抑揚ある明瞭な口調と沈黙、楽しくそしてときに多少の皮肉も込めて語りかけること、こうした舞台設定と立ち回り、彼らの巻き込みに、報告者は促進者としてエネルギーを注いだ。

なお、この応用として課題4では、グループ対抗で賛成・反対の立場からディベートを行なった。「何をもって教師は児童・生徒に伝えるのか」という問いの中で、知識に代えて論理が重要なこと、そして陥りがちな論理的誤りについて最初に取り上げたことから、受講者は日々の職務により引きつけて問題を捉えることができたのではないだろうか。

授業者も「答え」を知らない問いを発し、それへの応答を求めるという進め方は、2つの意味を持っただろう。その1つは、より焦点を絞った展開を導いたこと、これにより、

漠然とした話し合いからお喋りになってしまうのを避けられること、論議の進み具合が見えやすいことである。もう1つは、問題提起を通じて厳しく自分の立場・考えを問われること、これにより、受講者に緊張感を与え、課題に対する高いモラルをもたらすことである。

(2) メディア

講習では、レジュメ、資料・作業プリントとOHP、VTRを用意した。プリントについては、受講者の協力もあってスムーズに配布、活用できた。また、授業に対するミニ感想文は、授業補助も担った報告者・大和がワープロで一部を編集、翌日は全員にこれを配布して各人が読むことからスタートしたので、授業への集中を高めることができた。

しかし、OHPは100人に見せるにはシャープでなく、多くの人にはほとんど見えなかった。また、VTRについても部屋がヨウカン型のため、一度机から離れて椅子を前方に並べる方法を取らざるを得なかった。これでは時間がかかり、受講者にとって煩雑で、授業の雰囲気が悪くなりかねない。その結果、いくつかの作品の提示を諦めざるを得なかった。

受講者数と部屋の広さ・形、メディアの利用環境は密接に関わる。これらを予め知って授業デザインを描くことが講師に求められる。と同時に、環境整備、とりわけAV機器の抜本的改善を求めたい。なお、作業に対応できる条件の確保(「張り紙厳禁」でない等)やこれに必要な道具(模造紙、テープ、はさみ等)も準備しておくべきことを記しておく。

(3) 生産的論議と提案

受講者がより学んだと思えるようにと試みたのは、課題の分析・解釈と合わせて、とりあえずの自分たちの提案を行なうところまで、作業を進めることであった。つまり、提起された問題を捉えかえし、自身と実践を見つめるに留まるのではなく、自分(たち)ならどうするか、どのようなアイデアがあるかを生み出すように方向づけしたことである。

たとえば、課題8では、児童・生徒から評価を受ける機会を持つ者が1割もいなかったことから、子どもからのどんな通知表がより望ましいか、と問い、グループで具体例を発表させたことである。完成した作品を全員が回覧した上で、出来映えについて投票を行なった。作業過程でユーモアや笑いが盛り上がりをもたらしたほか、投票で上位となった班は拍手も出て楽しげであった。課題5でも「こんな校内研究ならやりたい」とアイデアを求め、各提案を交換することで、吟味する方法をとった。こうした当事者性を高めるような進め方は有効だったと思う。

こうした、問いに対する提案を求める授業は、振りかえり以上に主体的な参加をもたらし、受講者に自分で考え出すしんどさ、難しさ、そして楽しい、おもしろいと感じられる時間を提供できたのではないだろうか。授業者としては、こうした体験を持てることが、講習に参加してよかったという充足感や満足感につながると考えた。

4 観察者の立場から

つぎに観察者として、今回の研修における試みがどの程度有効なものであったかを、以下の点を中心に考察する。

(1) 授業者の語り・姿勢について

今回の講習では、積極的に受講者に問い、提案する授業者の姿勢が目立った。授業者からの問いは、一方通行型の講習では経験することのなかった両者の関係を構築し、受講者

は授業者の発話に耳を傾け、考え、自分の言葉で意見を表現することを要求される。したがってこのようなスタイルは、受講者がどのような立場で、誰に向けて発話するのか、何を一番に伝えたいのかを考えさせる上で有効であったといえる。

さらに授業者は、会場全体にも内容が伝わりやすいように、常に前にいるのではなく、会場内を移動しながら受講者をテーマに導いた。その際、受講者から出た意見や疑問をより分かりやすく、ユーモラスに言い換えて全員に伝え、受講者を退屈させないために声色や発話のリズムにも配慮した。さらに、グループ・ディスカッションの際には各グループをまわり、ときに自分も話し合いに参加しながら、受講者と積極的に関わっていた。

これら語りや姿勢などは、授業者がひとりで操作できるファクターであり、講習全体の雰囲気や受講者の意欲を左右するものである。刺激的で面白い内容を用意し、自身の語り方や姿勢、位置など意識的に操作することで、メリハリのある講習となり、受講者に参加の意欲をもたらし、今回は、それら授業者の試みが効果的に作用したといえるだろう。

(2) 受講者の困惑と笑いについて

講習中、授業者の挑発的な物言いに受講者が困惑し、沈黙する場面が見られた。たとえばグループでの話し合いの最中、「今、あなたたちは誰に向けて話し、一体何を伝えようとしているのですか」という厳しめな問いかけで介入すると、受講者間に戸惑いの空気と沈黙が流れた。しかしその際、授業者が慌てて受講者の言葉を求めたり、無理に話題を変えようせず、しばらく間を取っていたこと、つまり会場内の沈黙を恐れず「待つ」姿勢を保っていたことが、受講者に良い意味での揺さぶりをもたらし、その結果、伝えること、聴くことを意識した論議となっていくた。

また、戸惑いや困惑だけでなく、授業者による奇抜な発問に対する笑いが頻繁に起こった。たとえば、授業者の投げかけの意外性や面白さに対して受講者は声を出して笑い、出会って間もない緊張感や会場全体の雰囲気をやわらげた。さらにそれは、受講者が授業者だけではなく、他の受講者の顔を見渡せることによって助長されたようである。

楽しく生き活きとした空間を作り出すだけでなく、「笑い」には相互の快い感情やユーモアを導く作用がある⁷⁾と指摘されているように、受講者は多くの作業を通して、刺激的な発想を自由に持ち寄り、形に残すことができた。真面目さのみならず、ときにそこから外れる経験は、安心感とともに、視点をずらす新鮮さや面白さを導き出す。受講者を迷わせ、笑いによって楽しませ、自分たちで活動できる場に案内する授業者の、いわばエンターテイナー的役割が今回、大いに発揮されたといえる。

(3) 作業を通した受講者による提案について

今回、受講者間の意見交換の機会を積極的に取り入れた。グループ内での論議はもちろん、グループ対抗で主張し合うディベートでも盛り上がり、コメント交換では多くの受講者に照れ笑いや嬉しそうな表情が見え、会場の雰囲気を和ませた。また、学校経営論ではよりもグループでの話し合いの時間を長めに取ったため、自由な雰囲気でのコミュニケーションが十分にできたようである。これらから、とかく受け身になりやすい受講者が他者に語り、コメントを書く主体となり、「伝える」行為に意識的になったといえる。

さらに、児童・生徒から教師を評価する「先生の通信簿」というテーマでは、各グループが競い合ってそれぞれ独自の評価表を創作した。ここでは、「評価するのではなく、評価される」ことの面白さや恐さに気付き、その上で、実際の作業を通して受講者が新しい

提案を行う機会ともなった。創作の過程では、悩み、考えをしばり、楽しみ、創作後の喜びを実感する様子が十分にうかがえ、作業を通して得た充実感の共有から、受講者間のつながりがいっそう強まったようである。

意見交換や作業において、既存の概念へのとらわれに気付き、そこから解放されるという面、そして、日々気付きにくい自分の立ち位置を再確認できるという面において、これらの場は不可欠となる。また、振り返りや再確認といったリフレクションで終わることなく、受講者が新しいアイデアを作品として残すことに意味があるのではないだろうか。

5 受講者による授業評価から

ここでは、講習における様々な試みの有効性を、受講者による授業評価の結果から考察する。講習の最後に30分ほど時間を取り、「そう思う」を5、「そう思わない」を1として、以下に示す A 3 の評価表に5段階評価及び自由記述にて回答してもらった。

Figure 1 は学校経営論、Figure 2 は同 の評価結果であり、それぞれ質問項目の1～9の平均値と標準偏差を示している。まず、両者ともに4点以上であり、はいずれの

授業評価表

2001年度教員免許法認定講習 学校経営論 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（2001.7.26）

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）

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。

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。

・この講習の良くなかった点、こうした方がもっと良くなると思う点はどのようなことですか。

- 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
- 講習を通して今までとは違う考え方やものごとの捉え方ができるようになった。
1 - - 2 - - 3 - - 4 - - 5
- 講習によって、満足感や充足感を味わった。
1 - - 2 - - 3 - - 4 - - 5
- 講師の説明は、分かりやすかった。
1 - - 2 - - 3 - - 4 - - 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
- 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
- 私は、この科目を真剣に学ぼうと努力した。
1 - - 2 - - 3 - - 4 - - 5
- 他の参加者の意見や考えが分かった。
1 - - 2 - - 3 - - 4 - - 5
- 講習を終えて「自分は何かを学んだ」という実感を持った。
1 - - 2 - - 3 - - 4 - - 5

・この講習を受ける前と現在とを較べて、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、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

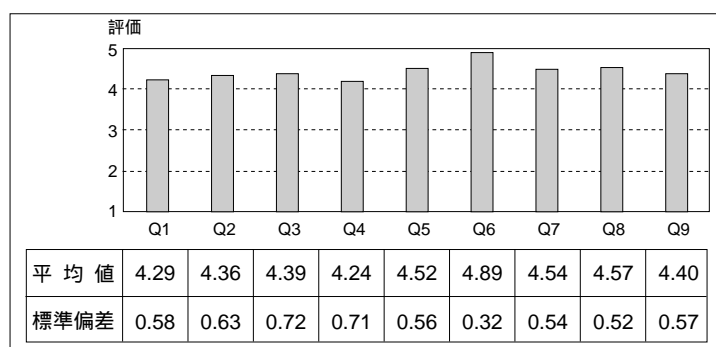


Figure 1 学校経営論 における授業評価の平均値と標準偏差

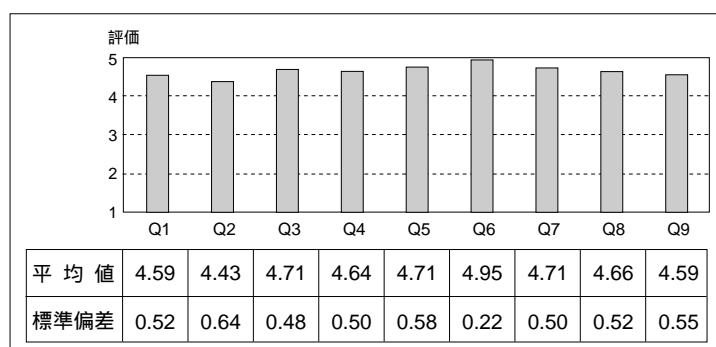


Figure 2 学校経営論 における授業評価の平均値と標準偏差

項目でも を上回っている。ちなみに、最も低いQ 2においても否定的な回答（「そう思わない」「どちらかと言えばそう思わない」）は見られなかった。これらから、受講者の評価は、すぐれて肯定的だといえる。以下では、4つの点から本講習の意味を分析する。

(1) 授業者・講習内容への評価について

まず、授業者の評価にかかわるQ 4「講師の説明は分かりやすかった」とQ 6「講師は周到に準備し、熱意をもって講習を行った」を見ると、授業者への高い評価がうかがえる。

と を比較すると、Q 4の

平均値は4.24から4.64、Q 6では4.89から4.95と上昇し、Q 6について で「そう思う」という回答した割合は全体の95%を占めている。その中で、教職20年目の女性は「映画等、終始講習の流れが先生の細かく計算された学校経営論に到達するためにしくまれ、まんまとその世界に入り込んでしまったという感じです」と、授業者の準備を驚きをもって評価している。また、「資料がきちんと準備され、論点を押さえるためにグループで討議する形式は、自分自身が受け身ではなく積極的に参加するように仕組まれていた」（教職21年目・女性）と評価する声や、このような授業形態は日頃の授業とつなげて考えられた点でも勉強になったという意見も多かった。

授業者は、体罰やセクシャル・ハラスメントといった刺激的なテーマを提示し、それを支えるレジュメやビデオ教材、映画、グループでの論議などを積極的に取り入れるというプログラムを用意した。これらのメニューを、受講者を飽きさせないようにバランスよく配置したことが高い評価につながったのではないだろうか。参加型の講習において授業者に求められる力量は、受講者が主体となる時間を作ることでもある⁸⁾。今回は、このような課題を踏まえた力量が発揮でき、受講者をうまく巻き込む授業者側の試みが成功したといえよう。

(2) 受講者の満足感・充実感について

Q 3「講習によって、満足感や充実感を味わった」の平均値を と で比較すると、4.39から4.70に上昇しており、「そう思う」と回答している受講者は、 で全体の45.5%であるのに対して、 では70%以上にものぼっている。 では、グループでの論議

の時間を長めに取り、話し合いがより深まるように余裕を持ったこと、そして刺激的で面白いテーマの提示したことなどがこのような評価を導いたと考えられる。たとえば、課題「こんなもの要らない!？」と関わって、教職22年目の女性は「学校現場の事象、言葉をとらえて批判的に皮肉ることなど、難しいと思われる作業がすごく楽しくできたことはとても有意義でした」と評価している。その他にも、「改めて自分の言動を見つめ直す機会となった」「グループでの作業は楽しく充実感があった」との声があり、作業を通じて受講者が充実感を味わえた様子が分かる。さらに映画に対しても、「映画の視聴は自分を振り返る意味においても続けてほしい」という高い評価がうかがえ、教職13年目の男性はこう述べている。「今回の映画もヘビーでした。言葉である内容を解説するのは無意味です。この講習もしかりで参加した人だけが分かる充実感がありました」。

以上から、グループでの論議、作業など盛りだくさんのメニューに受講者が主体的に参加し、楽しめたことが明らかである。講習での満足感・充実感を導くためにはまず、話し合いがより深まるように、ある程度の時間の確保が必要となる。そして、刺激的で面白い題材の提示や、特に「当たり前」の不思議さに気づかせるテーマの導入、受講者が楽しんで取り組めるような具体的な作業の用意、さらには、映像を見て、聴いて、考える時間等をバランス良く設定する力量が授業者に求められるだろう。

(3) 講習におけるコミュニケーションについて

講習では、受講者間、授業者と受講者との間に多くのコミュニケーション・チャンネルが設けられた。授業者はグループに入り、椅子に座って受講者と同じ目線で論議に加わった。その結果、常に講師と相互に話し合えた点、休憩時間の講師とのやりとりが楽しかったとの声があがった。また、受講者のほとんどが、グループでの論議は非常に有益であったと述べていることから、これらが受講者にとってとりわけ大きな意味を持つ時間であったといえる。始めは、初対面の者同士が顔を合わせながら話す緊張や照れがあったものの、他者が自分に耳を傾け、言葉を返してくれるという心地良さ、嬉しさ、楽しさを実感し、次第に盛り上がった話し合いが展開された。それは次の記述からもうかがえる。「初対面の先生方とグループを編成し、お互いについて何も事前に理解し合うものがないところからのコミュニケーションを中心としたこのような形の学習会は、大変新鮮であり、緊張したものでもあり、実りの多いものでした。」(教職20年目・女性) また、グループ活動は非常に楽しく、様々な意見や考えを知る機会として大変有益であったとの声や、このような講習のスタイルを今後もぜひ続けてほしいという高い評価も見られた。

このように、自分を語り、相手に耳を傾ける機会が大変有意義であったとする受講者の受けとめがうかがえる。対話によって自分を相対化し、立ち位置を確認する機会として、コミュニケーションが位置づけられるべきではないだろうか。

(4) メタ認知を通した受講者の学びについて

講習を通して、受講者は自己の学びをどのように受けとめているのだろうか。

Q 9を見ると、で4.40、では4.60という高い評価がうかがえ、教職16年目の女性是这样記述している。「自分は意外と硬い人間、保守的な人間と思っていました。しかし、みなさんと話し合う中で、また先生のお話を聞く中で、“意外とやわらかいじゃん”と自分を思いました」。また、「『教える』ということをやめて見つめ直す機会となった。今まで教師だからあたりまえに教えるということを行ってきたが、それは果たして学が側から

みて適切であったのか、学ぶ側の欲求に合っていたのかはなはだ疑問である」(教職19年目・男性)と振り返る声もあり、受講者の多くがメタ認知の面白さや重要性に気づくことができた。すなわち「分かっていないということが分かる」機会となったようである。

このように、様々な刺激や揺らぎ、他者の考えに触れることによって、受講者は自分を映す「鏡」と出会ったのである。それは、「自分が普段いかに考えていないかを知ってガクゼンとした」という感想にもあらわれているように、自身を意識的に見つめ直す姿勢が見られ、まさに、自分がどのような認知状態にいるのかを知り、その過程を評価する⁹⁾メタ認知の経験となった。その経験が、受講者の知を相対化させる役割を担ったこと、そして、新たな学びを生み出すための装置として働いたといえるだろう。

小括と今後の課題

1 「学び」論と教師の職能成長・職能開発

以上から、本事例の試みは、受講者に振り返りをもたらし、「学び」を大きく促進させたことが明らかになった。したがって、このような学びが今後、教師の職能成長や職能開発の中に、どの程度位置づけられるかを考えていく必要がある。

佐藤は、学級崩壊、バーンアウトなど教師の危機的実態が、経験年数の少ない教師よりもむしろ、いわゆるベテラン教師に頻発している事実を指摘し、その上で、彼らの「学び」について「中年と熟年の教師の体験主義、理論離れ、読書離れは若い教師のマニュアル志向以上に深刻である」¹⁰⁾と述べている。「学び」を支援する場であるはずの研修についても、おそらく彼らの多くは、自ら「選ぶ」場ではなく「与えられる」場として捉えがちであろう。そこでは、一方的に進められる講義を聞くことはあっても、自ら発話することはほとんどなく、講師や他メンバーとの論議、揺らぎや笑いも非常に少ないこと、自分たちの提案の場も設定されないことから、つまらなさや空虚さを生み出しやすくなる。

それでは、研修が教師によって選ばれ、彼らの「学び」を支援する機能を持つためには、限られた空間でどのような内容が用意されるべきだろうか。まずは、教師の持つ既存の概念や経験を相対化させるテーマ設定が必要となる。それらテーマを通して、他者の考えから刺激を得たり、講師の投げかけに揺らぎを感じることで、自分の言葉で問いを立てることなどが可能となる。たとえば「学級崩壊」というテーマを普段の実践から距離をもって論議したり、「なぜ自分たちは、学級のなかで子ども全員に同じことをさせたがるのか」を問いながら、自身を批判的に見つめ直すこと、また「子ども同士が問題を出し合い、それらを深めていける授業は可能か」といった提案をし合うことも非常に有効だろう。

研修を通した揺らぎや困惑の経験は、ときに、今までの自分を壊すこととなり、自分と「世界」のかかわりを変えていくこと¹¹⁾となる。このしんどさに耐えながら、自己の振り返りや再確認にとどまることなく、自身の言葉で教師が新たな提案を行った場合、それらの経験は研修後もより広がりを持つはずであり、研修が「子どものため」だけではなく教師自身にとって、最も学びの多い機会として位置づけるのではないだろうか。

2 「経験の再構成」に寄与する大学の可能性

本報告は、研修機会を通じて、いかに現職教員が異なる視角から自身の理解や実践を振

り返られるか、またその限界をユーモアをもって見つめ、そして新たなアイディアを生み出すことが可能かどうかを記述するものであった。これら、既成の経験や観念の相対化、さらに再構成、提案という認知的手続きを、かりに大学が担うとすれば、これからの大学はこうした指導あるいは援助をどのように進めることができるだろうか。

このことについて、2点を提案したい。その1、大学教員に対する大胆な再定義が必要である。こんにち、教育学に限って見れば、大学院にて将来の教育者として組織的・体系的なトレーニングを受ける機会は存在していない¹²⁾。くわえて、近年の学位取得への圧力は、いっそう狭隘な「専門家」であるように若手研究者を追い込んでいる。これらを改善するためには、大学院を担うスタッフが大学教員としての力量をいかに持つのかを確かめ、そして形成すること、また若手研究者を含む教員採用の際の評価点の変更が求められる。

その2は、いわゆる「現場」と距離を持てるからこそ、研修機能としての大学の存在意義があることを確認すべきである。「役に立つ」とは、いつも実践的であることを意味しない。われわれの認識には遠近法ともいえる複数の段階があり、実践と離れているからこそよく見える部分も多数存在する。この点で、教員養成に携わる教員が小・中学校等の教員経験を持つべきという意見は、必ずしも正しいとはいえない。互いが棲む場所の違いを認めつつ、対話すること、その場においても研修機能が発揮されるのではないだろうか。

以上、受講者に学びがいのある機会を提供するためには、これまでの教授方式とはまったく異なるスタイルをとるべきこと、それゆえの自己革新が授業者と受講者いずれにも必要なことを確認できただろう。さいごに、「わかった？」と題して、11の課題に取り組んだあるグループの発表を紹介したい。

「わかった？」と子ども達に問うときはどんな時だろう。一つには、自分の考え、指導方針、よく言えば願いを強引に伝えたい時。この強引という所が問題で、往々にして相手はそれを受け入れていない。つまり『わかっていない』。もう一つは、自分の指導に自信がない時である。自分の指導がはたしてこれでよいのか、子どもの顔色をうかがうとやや自信がない。そんな時「わかった？」と聞いて、どの程度わかっているか反応を見る。反応がないと又は弱いと、自分の指導を疑うこともなく、さらに大きな声で半ば脅すように「わかった？」と言う。ひどい時は、「わかった？」と聞いて、数人のうなずきで次へ進む。教育課程をみごとにこなすには大変便利な言葉である。...(中略)...

そのことを榊原先生の講義を例に考えてみた。榊原先生はある意味ではこの2日間又は4日間、私達にとっての先生であり授業者である。その先生は「わかった？」とか「わかりましたか？」と私達に聞くことはとても少ない。裏を返せば講義の内容に自信を持っているからである。...(中略)...先生はいったん授業が始まると一つひとつの考え方について、私達に「わかりましたか？」とは聞かない。常に机間巡視をしながら、一番遠い16班を大切に思いながら一人ひとりの様子を、一班一班的様子をよく観察して下さる。そうして私達が「よく理解している」ことを先生はよく理解されている、「わかっている」のである。だから、「わかりましたか？」は必要ないのかもしれない。

記 本報告では、発想・調査デザイン・授業を榊原、授業観察・授業評価・数量的処理を大和が担った。執筆にあたっては、
 - 1, 2, 3, - 2を榊原、
 - 4, 5, - 1を大和が分担し、協議を踏まえて全体の調整を榊原がおこなった。

注

- 1) 小田嶋隆は、1970年を前後する東京都内での中学校体験として、生徒より学力のある教師がろくにいなかったこと、それゆえに心ある生徒は自分で勉強したことを記している。同『人はなぜ学歴にこだわるのか』メディアワークス 2000年 219ページ。
- 2) 「学力低下」問題をめぐって上野は、子どもたちは教師の力量を見抜く力を持っており、子どもたちが求めている教師像は、友達としてではなく、尊敬できる、自分の理想とできる先生であると、教師こそ勉強すべきことを指摘している。大野晋・上野健爾『学力があぶない』岩波書店 2001年 89ページ以下。
- 3) 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年を参照。
- 4) 同じような指摘として、実証はないものの、河合隼雄『臨床教育学入門』岩波書店 1995 165 - 168ページ。また企業での事例として、柴田昌治『なぜ会社は変わらないのか』日本経済新聞社 1998年。これを試みた行政の事例に、三重県庁生活部での「気楽にまじめな話をする会」(NHK スペシャル「あなたも会社を変えられる」2001.7.14放送)がある。
- 5) 浅田は、「子どもから学びました」とは聞いても「自分の授業を見直しました」とはあまり耳にしないとして、自分の思考や行動を対象化し言語化できるメタ認知能力を獲得するために、授業記録を「書く」意義を述べる。このことは、授業者による記録ですら一般的ではない状況を示している。浅田匡・生田孝至・藤岡完治編『成長する教師』金子書房 1998年 147ページ以下。
- 6) 中野は、「よくも悪くもその場を作る責任と権利は一人ひとりに等しくある。今自分がこの輪の一部を担っているという自覚が促される」点で、ワークショップで「輪になって座る」ことは重要な方法という。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年 3ページ。
- 7) 心理学では「笑い」が担う役割について「対人関係の維持や親和の働きをする社会的、伝達の反応も含まれる」と説明されている。講習での「笑い」はまさにそれらの役割を果たしていた。中島義昭他編『心理学辞典』有斐閣 1999年 912ページ。
- 8) 前掲3) 78ページ参照。
- 9) メタ認知活動の説明を補足するものとして、自己の現在の認知状態などをチェック、評価する過程と新たにプランニングしたり、現在の活動を修正していく制御過程からなるモニタリング(monitoring)が指摘されている。前掲7) 842ページ。
- 10) 佐藤学「現代社会の中の教師」佐伯胖ほか編『教師像の再構築』岩波書店 1998年 10ページ。
- 11) 榊原禎宏「多様な課題に応える研修体制の確立」岡東壽隆編『学校管理職スキルアップ講座2 重視される組織運営能力』教育開発研究所 2001年 77ページ。
- 12) TEES 研究会編『「大学における教員養成」の歴史的研究 戦後「教育学部」史研究』学文社 2001年 23ページ。