

京都大学大学院教育学研究科 研修員
静岡県立小笠高等学校 教諭
鈴木 安雄
ysuzuki@mediawars.ne.jp

『県立教育センターにおけるインターネット研修講座のエスノグラフィー』

【お断り】

1. 現職教員のための研修機関の名称は県によって異なるが、本稿では「教育センター」と総称する。
2. 本稿に引用するセンター職員の名前は全て仮名である。また、講座参加者は講座での受講者番号をそのまま“#○○”という形で表す。

1. 研究の背景と課題設定

□教育でのインターネット活用...国を挙げての一大中心プロジェクト

次々と新事業が展開 → 資料1

□ここ2年間で主要な答申や報告:

教育課程審議会答申(平成10年7月)

各学校段階を一貫してコンピュータや情報通信ネットワーク等を活用できる資質や能力を培う。

『学習指導要領』(小・中学校:平成10年12月、高校:平成11年3月)

各学習指導要領の第1章総則に共通した記述 = 各教科等の指導に当たっては、児童・生徒がコンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段を活用できるようにするための学習活動の充実に努める。

「教育分野におけるインターネットの活用促進に関する懇談会」報告(平成10年6月)
郵政大臣と文部大臣主催による懇談会。知識を一方的に教え込むことになりがちであった教育から、自ら学び自ら考える教育へ転換が必要。

「情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議」報告(1998年8月)

情報教育の位置づけを「情報活用の実践力」、「情報の科学的な理解」、「情報社会に参画する態度」の3点にまとめ、系統的・体系的なカリキュラムを編成する必要。

この報告の最後に記された基本理念:

「ここで提案した教育環境が次第に整備され、新しい教育課程の下でコンピュータやネットワークが当たり前のように使われ、多様な学習活動が展開されるようになったとき、そこに新たな学びの場が生み出されるであろう。それは、ネットワークにより様々な学習者と学習資源が結ばれた学習の共同体としての学校の姿でもある。学校は「教員が子供に教える場」から「教員が子供と共に学ぶ場」、「子供と教員、保護者、地域社会の人々、学校にかかわる他の多くの人々が共に学ぶ場」へと変貌し、同時に、子供たちの主体性、創造性を育てる場となるであろうし、また、そうなることを期待したい。」

バーチャル・エージェンシー報告『教育の情報化プロジェクト』(平成11年12月)

そのプロジェクトの1つとして「教育の情報化プロジェクト」¹を挙げ、～を総括した内容は、今後の推進方向を決定付ける。

コンピュータやインターネットの活用推進によって、「子ども」「授業」「学校」のあり方が「変わる」ことを目標として、そのための具体的施策を示す。→資料2

□ ～の答申や報告等に共通して表されている理念： ←「生きる力」を育てる
≠インターネットを教育現場に導入して、単にそれを活用させる
=これまで偏在した教え込み型の教育のあり方を転換し、個々の学習者のニーズや自主性を活かし、自分の文脈で課題解決的に、他の学習者や教員と共同し、教室や学校を越えた人と交流し、実社会や実生活との接点を持つような教育パラダイムへの転換

□教育する主体である教員のレディネスは？

熱心に活用実践を行われる先生方の増加、ノウハウの集積。

しかし、全体を見ると、操作技能、活用の知識や経験、著作権や「影の部分」の理解と対応、そして上記理念に示されたような教育パラダイムへの転換、いずれの点においても教員のレディネスは十分とは言えない状況²。

↓

□現職教員の研修の必要性

	コンピュータを操作できる教員		コンピュータで指導できる教員	
	平成10年3月	平成11年3月	平成10年3月	平成11年3月
小学校	42.0	52.7	21.7	28.7
中学校	51.8	59.3	23.2	26.1
高等学校	62.6	67.6	24.4	26.0
特殊教育諸学校	37.3	44.3	13.7	16.5
合計	49.0	57.4	22.3	26.7

表1. 教員のコンピュータ活用等の実態（単位は％）（文部省, 1999）

・文部省…平成11年度～「教員の資質向上計画」＝平成13年度までに全教員が「コンピュータを操作できる」ように、半数が「コンピュータで指導できる」ようにする³。

・現職教員のための研修事業を行う主体＝任命権者＝県教委＝県立教育センター

¹ 総理大臣直轄の省庁連携タスクフォースとして平成10年12月に発足。「教育の情報化プロジェクト」では、文部省生涯学習局長をリーダーとして、内閣官房内閣審議官、文部省生涯学習局学習情報課長、通産省機械情報産業局情報処理振興課長、郵政省通信政策局政策課長、自治省財政局調整室長からメンバーが構成されている。

² cf. インターネットへの接続状況（平成11年3月時点）：小学校27.4％、中学校42.8％、高校63.7％、特殊教育諸学校36.3％、全体では35.6％。県別に学校全体の数値を見ると極端な差があり、下は11.6％（長崎県）から上は100％（岐阜県）。

³ 方策は、高等学校区に1人（全国で5000人）指導者を確保し、彼らが校内リーダーを養成（各学校に1人；全国40000人）し、その校内リーダーにより校内での研修を実施することで裾野を広げようというもの。その「指導者」は「教育情報化推進指導者養成研修」事業によって養成するという。

□ 教員は教育センターの研修講座で何を研修するのか？

- ・ 「教員のリテラシー向上」というスローガン→技能伝達講習を正当化

vs

...行政が行う研修講座の存在意義？

- ・ 教育実践において何のためにどう使って、子どもも教員も何を学んでいるのかという教育の枠組みが問われる ～文部省等の答申や報告の理念
→インターネット活用を教育パラダイムの転換という課題の中で位置付ける

■ 教育行政事業として県立教育センターによって実施されている研修講座の評価

- ・ 期待...インターネットの教育活用について学ぶ場を現職教員に直接提供している研修講座は、学校における今後の教育転換にとって一つの中心的な役割を果たすもの。
- ・ 疑問...その役割をどの程度果たしているか？
 - 1) 現職教員研修の基本的な様式が、特定の知識や所与の技術・技能の伝達講習になっていて（佐藤, 1990） しかも教員間に協同性がないあくまで個人の成長の教育枠組みに留まっている（今津, 1996）という批判。
 - 2) 教師教育者は個性を口にはしながら実際の教師教育では個々の教員に対するケアをしていないという批判（McNergney, 1980）
 - 3) 教育センターでの研修講座では十分な理論、研究、実証に基づいた教育の理念的枠組みが十分でない懸念があるという指摘（Webb et al, 1987）
 - 4) 教育の転換という理念が、「知識」として伝達されるだけでは参加教員の教育実践が転換するとは思われないこと。
- ・ 視点...個々の参加教員が、講師とのまたは参加者同士の共同的关系の中で、インターネット活用をそれぞれの現場での教育実践の文脈へどう位置づけ、どう教育実践を「変化」させていくかを省察するような研修デザインを用意しているか？
そして、研修を通じて個々の教員がその後の自分の教育を転換する契機を得るような研修活動を行っているか？
- ・ 究極目標...フィールドとなった教育センターに対して研究成果を随時報告し、調査対象との共同的关系を作りながら、調査や分析内容について協議する中で、本研究にとっても教育センターの研修事業にとっても共に益するものでありたい。そして、研究者と行政との乖離への批判、すなわち、調査の分析データが研究者間の理解の対象となるにとどまり、広く行政政策の立案や遂行、評価に活用されることが日本にはない（古賀, 1997）という批判に答えら得る一つの研究のあり方を提示したい。

2. 県立教育センターでの研修講座のエスノグラフィー ～ 調査の概要

□ 調査対象：

センター	講座の種類	講座数	観察日数の合計
A	5	9	20
B	4	4	8
C	2	2	3

表2. フィールドワークを行った研修講座

□ データ：

教育センター	A	B	C
1. 観察形態	参与観察	非参与観察	非参与観察
レコーダの使用	あり	なし	なし
2. 面接	原則としてペア面接	主担当と個人面接	主担当と個人面接
レコーダの使用	あり	なし	なし
3. 参加者への 質問紙調査 *	全講座で実施	実施しない	実施しない
4. 資料の収集	配布資料を提供	配布資料を提供	配布資料を提供

表3. データ収集の方法

* 講座終了後に配布。回収は返信用封筒による郵送。

□ フィールドノート作成：基本的にエマーソンら（1998）に準拠 A4 で 500 ページ

□ 分析過程 1 ～ 「形式・時間の記録」の分析

1) 講座形態の分類

講座での研修形態を大きく 6 つに分類し、各講座について ～ の時間の長さを求める。

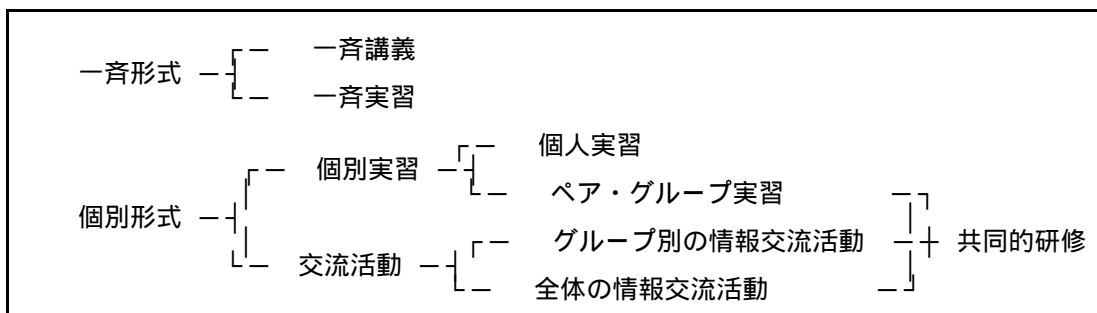


図1. 研修形態の分類

2) 「一斉形式」についての整理

「一斉講義」で扱われた主要な 4 項目について、それぞれの時間および 4 項目全体の合計時間を求める。

【主要 4 項目の一斉講義】

1. 著作権・個人情報保護・情報倫理に関する講義
2. コンピュータ・ネットワークの仕組みや機能などに関する講義（歴史や校内 LAN に関するものを含める）
3. 情報教育全般に関する講義
4. インターネットの活用実践の発表や紹介

□ 分析過程 2 ～ 言語記述データの分析

言語記述データ = 観察から得られた「言語記述の記録」+ 講座担当者との「面接の記録」
分析手順については、主としてエマーソンら（1998）と関口（1998）に準拠

1) オープン・コーディング 約 250 のコード

2) コードの体系化と文書型データベースへの保存

「知子の情報 PRO」(テグレット社)の木構造ツールを使用し、データにコードを振る。
フィールドノーツが 549 の文書型データに切り刻まれ、データベースが一応完成。

3) テーマの選択

各コードについてデータ検索→比較対照&データの関連づけ ～コードの追加・削除
データの再構築...テーマを創りながらデータを再整理、再構築 →テーマの体系化

3. 県立教育センターでの研修講座の調査結果 ～一部抜粋

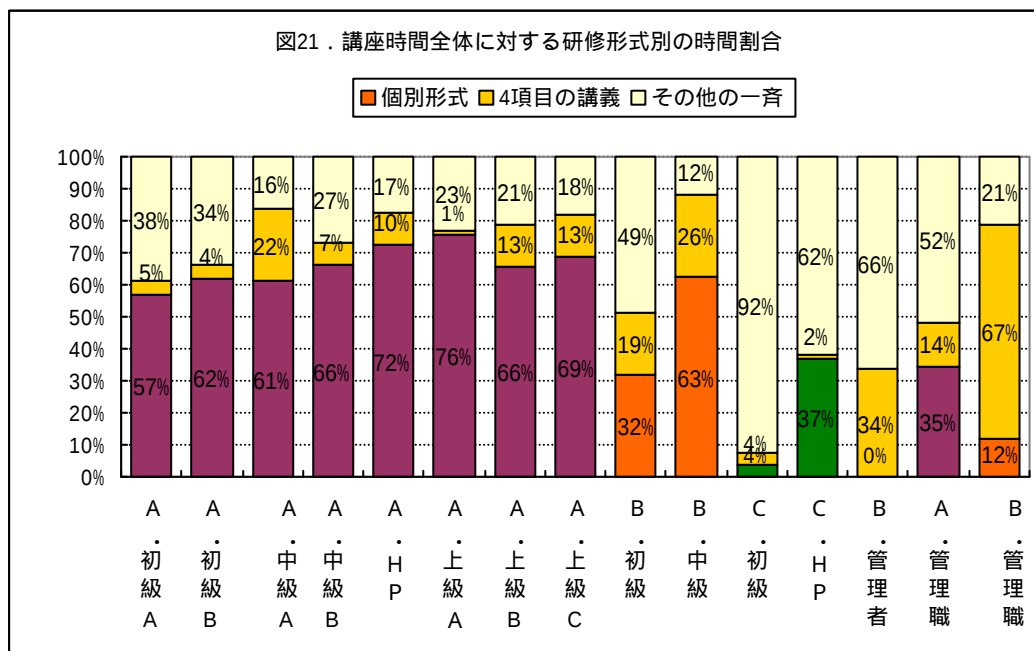
参加者の差異にどう対処するのか、また参加者はそれにどう応えるのか

- ・技能、受講目的、専門領域、勤務校の状況など、参加者間の差異は避けられない

→その事実に対してどう目を向け、どのような教育を実践するか？

教育パラダイムとそれを背景にした教育方法を問われる根本的な教育課題

■ 個別形式と一斉形式のバランス



- ・個別形式の時間が長ければよいという評価ではない。参加者にどんな研修をしてもらおうとするかというねらいに差異があると解釈。しかし...

講座の研修デザインを比較検討すると、その背景にある教育パラダイムの特徴が見える

- ・「総花的」な研修項目

センターC HP講座：1日目 HTMLでの音声の挿入について

平木：「これ、あんまり使わないと思うんですが、...簡単に音を貼り付けることができるというのを一つやってみましょう」

様々な項目を扱うことが悪いわけでは決していない

- あれもこれも研修してもらおうというねらいの背景には、各々の参加者が学習を深化させるよりも、網羅的な知識や技能の習得することを研修のパラダイム
- 学び手主体の研修時間が相対的に（or 極端に）短い研修デザイン

・一斉の揃え方～段階的教授

<口頭説明→デモンストレーションを見る→講師と全く同じ操作→自分で操作>という段階的（系統的）な実習の展開→参加者を長く統制→個別実習の時間が短くなる

デモンストレーション段階で、「操作をしないで見ているように」指示の観察記録：

AとCではほとんど観察されない vs Bでは9件

一斉実習で参加者にオプションがある場合でも「全く同じ操作するように」という指示：

センターB初級：リンク集からホームページを閲覧するという方法の説明

枝村：URL 打つのは面倒で、「教育利用の場合、リンクで行く方が」多いんです。

センターBのウェブページから“リンク集”を提示

「先生方も同じように操作してくださいね。」

リンク集の中から“気象の部屋” → “気象協会” HP → “ひまわり画像” とたどったあと、またリンク集に戻る

「では同じように“理科の部屋”行っていただけますか。」

理科の教材となるような写真が載っているウェブページを見に行く

→参加者は？...数名を除いては講師の指示通りにページを開いていく

*この他にBでは、電子メールの実習において、件名まで講師と同じものをタイプするようにという指示が2回観察されていて（センターA、Cでも例示はするが指示はしない）、Bの講座における一斉実習の特徴＝講師中心の統制の強さ＝を示す

■「質問してください」～参加者の差異へ近接しようとするメッセージ

- ・センターA：9のうち8講座 B：4のうち1講座 C：2のうち1講座（HP）

センターA 上級B：1日目 教案と教材作成の個別実習に入る時、

川上：「その場合（教案や教材の作成）に操作的なことも含めまして、どんなふうにすればいいんだろうというようなご質問がございましたら、またそれに答えていきたく思いますし、いっしょに考えていきたく思っておりますので、こういうことをやってみただけどっていう、是非そういうご質問をですね、いただけるとありがたいなあと思います。私も中学校で授業をしている時に子どもたちに、“おまえ何がやりたいんや”と、“それ言わんと何教えていいか分からん”とよくしゃべってましたけども、先生方も多分いっしょかと思っておりますので、こんなことをやってみただけというご質問をですね、是非していただけたら、我々もそれを実現するためにどんなふうにすればいいのかなあという知恵をそこで絞ってみたいなと思っておりますので、よろしく願いしたいと思います。」

単に「質問して」と言うだけでなく、「なぜ」質問するのか、また自分はどのような支援を

するのかに言及。個々のニーズに対応するコーディネータとしての自分の役割を表現⁴。

■「交流してください」～参加者同士の自主的交流を促すメッセージ

センター A：全ての講座 B：管理職講座のみ C：なし

講師 - 参加者間の関係においてオープンであることを促している A は、参加者が積極的に他の参加者と交わることも勧める。実際に、個別実習中に席を出歩いて他の人と話をするという姿は、A では当たり前のように観察されたが、B C ではほとんどなし。

センター A 上級講座の検証

■教育実践に効果的な活用を志向するメッセージ・理念

1) 教育活用できるものを

センター A 上級 B：2 日目の最初のことば

川上：「...学校を空けましてこのように来ていただいているわけですから、是非学校に帰って子どもたちが喜ぶものを作っていただきたいなあと、こんなふうに思います。」

2) 技より教育的内容

センター A 上級 A：面接で

坂上：「教育センターの使命っていうかねえ、使い方を教えるだけじゃなくて、その使い方っていうのは、機械の使い方を教えるんじゃないかって、授業の中にどういう風に入れこんでいくかっていうことが大事だと思います。」

3) アイデア次第

個別実習の本質と意義 = 個人に研修成果の責任を委譲し、研修プロセスや内容の構成を個々に任せること → 参加者の課題意識とそこから引き出されるアイデアが成果の規定因

センター A 上級 A：最初の参加者自己紹介が終わったときのコメントで、

坂上：学校の整備状況はいろいろですが、「やはり、子どもたちに使わせてやりたい、子どもたちの学習に役立ててやりたいという先生方の願いがあるわけですけども、...。...インターネット上から教材になりそうなものを、いただいてきて、学習プリントを作るとか、資料をね、そんな風にして活用できると思います、要は先生方の授業への、そのアイデア一つで可能性は広がっていくなあとと思います。」

■センター A 上級講座のカリキュラム

研修 1 日目と 2 日目（連日）に学習案や教材を作成

reflection in planning

→ 実際にインターネットを活用した授業を実践

reflection in/on teaching practice

→ 研修 3 日目（約 3 週間後）に実践報告と交流会

reflection in exchanging

自分の学校現場での状況・環境に合わせ、これまでの自分や学校の教育活動の文脈に立ち、インターネットをどう効果的に取り入れていくかを考え、それを実際に学校で実践し、さらにその実践報告や情報交換を行う。

⁴ センター A での質問紙調査...「困難時の講師の対応」4 段階評定

川上が主担当した上級 B は最も高い評価。困難時に「分かりやすく説明してくれた」という項目では、4 段階評定平均=1.11(上級の集団 A、C との間に有意差)。メッセージだけでなく、実際の対応もよかった？

- 参加者の実践報告から 上級 A：#18 の実践 小学校 5 年 理科「気温と天気の変化」
1 ヶ月以上の継続的な観測活動や、新聞の天気図を収集しての学習を行い、11 時間の単元の最後の時間でインターネットを使った。

#18：「従来の指導法でよいと思われるものはそれを最大限活かして、コンピュータを使った方がより効果的だろうということにですね、限定して使用するようなことをいつも考えております。」

インターネットを活用した授業では、3 日前からの雲の動きを動画で見られるウェブページを見たり、“アメダス”のページで 24 時間前からの降水量、風の方角や強さを調べて、過去の学習や経験をもとに明日の天気を予想するという活動を行った。そして、実際に翌日予測の検証をした。

「何でも調べ学習に活かせばいいというものではなくって、このようにある程度限定して、与えていくって言うか、こどもの追求を大事にしながら考えさせる資料としては、非常に（インターネットは）有効ではないかと考えております。」

- 担当講師の評価～講座後の面接で「講座の印象」として伺った

上級 A 担当 坂上：「先生方の意欲というか前向きな姿勢は強く感じました。ゆったりと 2 日間、授業を考える、自分がやってみたいなものと考えていただいて、実際にやって、その反省を持って交流会をするという、この 3 日間の講座の意義というのが非常にあるなあと。それぞれの先生方の内容も、こちらが予想していた以上の、深まりもあるし、いろんな範囲にわたってね、授業をされて...。」

- 参加者の評価～質問紙調査

「講座前に学習したいと思っていたことが学習できたか」4 段階評価（1=肯定的）

初級 - 中級 - 上級の間には大きな有意差...上級の評価が最低：平均 = 2.53

「意欲的に講座を受けることができた」4 段階評価 同様の低い評価

数々の素晴らしい実践；講師の高い評価 vs 参加者自身が満足していないという事実

- なぜ？ 原因 1：実習課題設定の問題

- ・ 課題設定 = 「ホームページを活用した教育活動」になっている点

～ 質問紙調査...上級参加者にはインターネット歴が 1 年以上がほとんど。

「授業や課外活動のためにインターネットをどう活用しているか」

～ 回答者の 90%が「ホームページからの情報利用」にチェック

講座での実習課題は、インターネット機能の活用という側面では、参加者にとって目新しいことが少ない。参加者にとっては、これまで実践してきた活用方法を、別の授業や活動に適用するだけの研修になっているという意識？

↑ 技能習得を望む教員のニーズが高いという現実(センター B 部長談話；右島(1990))

- ・ 一つの裏付け...

上級 A：2 日目の講座前、#20 のところへ前日都合で欠席した参加者がやってきて、講座の課題内容について尋ねた。#20 は概要を説明して、こう言った。

#20：「ここでやると接続がのろい...。極端な話、今日何もできなくても、学校で作ってやればいい。」

上級C：2 日目の朝、ある参加者が他の講座へ参加する知り合いと階段を上りながら会話
知り合い：「* *（上級）講座受講とはすごいねえ。」

上級参加者：「すごくないよ。別にここに来んでも、インターネットから題材を取ってきて教案と教材を作るだけやから。」

【今後への指針】ホームページ活用だけでなく、電子メールやテレビ会議システム等のインターネット機能も活用＋各種のソフトウェア活用＋コンピュータ以外の活動も考慮に入れながら、総合的なインターネット活用のカリキュラムを創造する研修デザインを用意。インターネットをはじめとする各種メディアが必要なときに使え、また講師や他の参加者と必要に応じて共同するような、総合的で創造的な研修環境に。 ～ Affordance ↑
cf. センター B 中級のグループワーク実習

■なぜ？ 原因2：他者の持つ教科や校種専門性の問題～作成段階

・講師の専門性...

上級A：2 日目 #18 が講師の古川を呼び止めて相談を持ちかける

#18：「月の画像はインターネットにたくさんあって、その拡大図などを見せることができる」けども、「何か物足りない気がするんです」

古川：「観察はもうやったんですか」

#18：観察はすでにやって、そのあとの授業を考えている。「図書館だけでなく、インターネットから多く写真は取り出せるんです。それと、難しいことも説明してあるから」

古川：「写すだけになっちゃう。」

#18：「そうなんですよ。」

...（中省略）...

古川：「理科では写真が豊富にあるけど...観察したことから自分なりにモデル化してみること、それから、仲間とディスカッションすることで思考を深めていくこと」が大切ですね。

...僕、月の見え方の単元で発泡スチロールを使ってやったことがある。 手続きを説明

「ただ、教科書のある部分をさして「ここ（不明）だけはちゃんと押さえておかないといけないから」...。最後は教える方の意図するところへどう「収束」するかですよ。

#18：「子ども自身が練り上げていくという活動は難しいですね。」...

二人の理科教育の話は約 20 分間続いた。#18（現在は小学校に勤務）も古川も理科が専門であるため、教科教育の中でインターネット活用をどう位置づけていくかという議論が深まっていく。講師の古川も、相手が同じ教科の教員であるからこのような個別対応ができるが、他の教科ではそうはいかないだろう。

→全国で行われているインターネット関連研修は、校種合同、教科合同の集団に、理数系や商工を専門とする情報教育担当職員が講師となって実施されているものが大半。講座目標として、教育実践を変えるようなインターネット活用を考えることを掲げるとなると、個々がその校種や教科専門性を高めるのを講師が十分支援できるデザインになっていない。

・他の参加者の専門性...

A上級C：#18 は、高校国語で扱う『伊勢物語』の「東下り」に描かれている場所につい

て調べるといふ学習案を作り、各地点に関するデータをウェブ上から“Power Point”に取りこんだ教材を作成。以下は、富士山の場面に関する教材作成のために、富士山の写真を探している場面。

#18: “Mt Fuji Photo Gallery” というサイトを見つけ、そこに掲載されている写真集を見て、「あの“かのこまだらに雪は降りけり”はどれでしょうね。」

#19: (聞き取り不可能)

#18: 「あれはまだ降ってないんでしょう。...あの後に富士山見ますよねえ。あれは...。どれがいいと思います？」

#19: (聞き取り不可能)

#18: 「これは7月でしょう。...」

#19 もたまたま国語が専門教科なので、教科内容に即応した会話ができる。残念ながら、#19 の声は不明瞭で聞き取れなかったが、教科に関する専門的な会話が成立している。次に、別のサイト“富士山フォトギャラリー”を見て、今度は#17 へ話しかけた。#17 は自分で数学教育のホームページを公開して積極的にインターネット活用をしている人で、#18 にとっては技能面では「頼れる」隣人で、話しかければ聞いてないことまで親切に教えてくれるタイプである。

#18: 「どれも（富士山の写真）容量大きいですね。」

#17: 特に反応なく、自分の作業に集中している

#18: “Web Fuji” というサイトのトップページには春夏秋冬など写真が並んでいる

#17 に「きれいですねえ。」

#17: 「いいですね。」

#18: 「私がここでやるのは、夏の富士山で、少し雪が残っているという場面なんです。」

#17: 反応なし

インターネット等の機能や技能面については#17 と会話が弾むのであるが、今回は全く会話が進展しなかった。

【今後への指針】研修の場を、インターネットを活用した教育実践の向上や変革という共通目標を持った教育者が共同して考える場であると考え、講師や他の参加者が、自分の専門教科や校種についての知識や経験を持ち、考えや疑問を共有して共に考える他者になってくれることが大きな力となる。

～他者の Affordance ↑

→校種や教科が混在する講座では（小学校の教員で編成される講座はいいが）、他者が専門性を持つか否かは、参加者と講師陣、近くに座った参加者同士の専門性あるいは特殊性がたまたまいっしょになるかという、全くの偶然に左右されている＝研修環境が保証しない

■なぜ？ 原因3：他者の持つ教科や校種専門性の問題～交流段階

実際に行った活用実践を報告し合う＝現実的なディスカッションが可能 ...潜在的には

集団	全体交流会（午後）＝参加者母集団	班別交流会（午前）
A	全て小学校	3班とも全て小学校
B	1名小学校、あとは全て中学校	1班に小学校1人、あとは全て中学校
C	小学校10、高校15、養護3名	各班に各校種を均等に振り分ける

表4. センターA上級3日目の交流会の集団

・講師の評価...

集団 A 1 班担当 古川：

「交流会はもっと時間があつた方がいいかなと思います...」...「自分たち (= 参加者) もはじめて実践したということもあって、なかなかねえ、他人様の授業まで、まあ誉めることはできても、批判まではできないやろうと、そういう部分で言うと、今後こういうことを繰り返すことによって深まりが出てくるんじゃないかなあと思うんです。その、けちつけるとかね、そう意味じゃなくって、やっぱりそういう使い方おかしいんじゃないかと、もっといろいろディスカッションがなきゃいけないと思うんだけど、発表して、それに対するちょっとした意見を言うぐらいで、ここ (1 班) は終わってたんですよ。」

・参加者の交流についての評価～質問紙調査...

「自分の報告に対して他のメンバーからコメントをもらえた」 平均 = 2.88

「他のメンバーの報告に対して自分からコメントした」 平均 = 3.03

班別交流会の印象...回答者の 85% が参考になったと回答

交流活動全体...「今後の教育活動に参考となる活用方法を知ることができた」 1.73

「知らなかった機能や操作を知ることができた」 1.94

「他の人の実践と比べることで、自分の実践を反省できた」 1.79

...比較的高い評価

↓

活用方法や技能についても学び、自分の実践についても反省する機会となった。

しかし、その「学び」や「反省」が他の参加者とのコミュニケーションを通じて生まれたものというより、基本的には個々人内部での静的な認知変化。

インターネットの教育活用を学び、自己の実践を反省できたという点で、交流会の意義は十分に認められるが、自分や他者の実践についてお互いに対話する過程から導かれるような、まさに「交流」の中での研修活動には至っていないと考えることができる。

・校種や教科の制約

交流会で「活用方法や技能について知ることができた」という評価に比べると、「授業のデザイン (カリキュラム) 構成について学ぶところがあった」という評価はだいぶ低い 2.33

↓

上級講座が本来目指すところは、インターネットを組み込んだ授業デザインやカリキュラムを創造する力量の向上にあるはず。→講座目標への未到達

交流活動におけるメンバーの校種や教科の専門性の要因について

～上級 B (中学校教員対象) の講師をした川上のことば：

A 上級 B：講座後の面接

筆者：「午前中のグループごとの交流会があつたんですけども、どんな様子でしたか。」

川上：「各教科の先生方が話をされて、...それぞれ自分の教科でこんなものやったよっていう発表ですね。まあ、そこで、僕も技術科やもんで、技術の先生が 3 名見えて、一人の方が、“ホームページビルダー”を使って、子どもに作らせるんだよっていう実践を言われたときに、まあ、敢えて質問したんですけど、タグについては中学校の技術科で押さえる必

要があるのかないのか、どう思われるか聞いたんです。」そこで技術科の先生からいろいろと意見が出された。「...じゃないかっていう意見とか。要するに、技術科の話は盛り上がったんです。」笑う「だから、他の先生がそれ聞いて、まっどう思われたかわかんないですけど、んー、まっ、だから教科っていうのを中学校では大事にしたいなあって。...」

筆者：「参加者の間で質問のやり取りとかはどうでしたか？」

川上：「そうですね、お互いのやり取りっていうのはあんまりなかったんですけど、まっ、僕がそういう話題を振ったもので、ちょっとそれで、うん。」

筆者：「私の方も一人いただけですかねえ。一回だけ、感想っていう形で、いましたけども。」

川上：「やっぱり、だから、教科が違くと、あっそうかで終わっちゃうんです。同じ教科ばっかり集まると、それどうやってやったのとかね、そんなのが出るんじゃないかなと思うんですけど。」

専門分野が異なる教員間では、現実感を持って授業デザインやそのあり方を共に考えるという交流活動は難しい。「あっそうか」で終わるために議論が発展しない。

【今後への指針】センターAの中級Bで、交流活動に入る前に講師の豊田はこう言った。

「せっかく工夫して学習指導案やプリントを作成していただきましたので、ずっと画面向かいっぱなしで、パソコンとの対面だけでは、血の温もりがありませんので、人との交わりを、関わりを深めたいと思います。...」

「人と人とのつながり」を大切にすべきであるという考え方を否定するものではない。しかし、講座においては「ユートピア的な理念」を越えた「研修デザイン」を用意しないと、肝心の研修目標を達成することはできない。

4．教育センターのインターネット研修講座の存在意義

- ・財政難の時代にその意義～代替が効かない～を説明（account）できるか
教育の専門性と技能の両方を備えた講師 教育者としての成長を支援
他校との教師との交わりの過程から生じる省察と創造性

5．エスノグラフィーによる教育実践者への寄与～被調査者の「変化」のために

- ・実践者の生の実践を映し出したもの（reflection of action）を提示し、それを読みまた共に語らう過程において、実践者は省察（reflection-on-action）の機会を与えられ、次の実践での「変化」につながる可能性
- ・「現場の様子など知らないくせに」という常套句とともに起こる研究者への拒絶反応を回避し、観察過程とフィールドワーク期間に構築される信頼関係によって、研究者を 수용する基盤を作る