

## 高度専門職業人としてストレートマスターに求められる即戦力の検討 —教職大学院における授業をおこなう力の養成—

清水 将・阿部 真一\*, 森本 晋也\*\*, 佐藤 進\*, 菅野 亨\*\*\*

(2020年2月14日受付)

(2020年2月14日受理)

Sho SHIMIZU, Shinichi ABE, Shinya MORIMOTO, Susumu SATO, Toru KANNO

An Investigation of the "Immediate Fight Strength" Demanded in Straight Master Students

Considered to be Advanced Professionals :

Developing the Ability to Conduct Class at Professional Teaching Graduate Schools

### 要 約

教職大学院に教科教育の期待がなされるようになったことを踏まえて、ストレートマスターに対する免許保持者として期待され、身に付けさせるべき力とそのための目標設定について検討した。教員免許を得ることは「一人前」を意味するわけではなく、臨床研修によってはじめて標準に到達できる。教職大学院では、実践を省察して学び続ける教員を養成する期待があり、即戦力を育成するための目標として、自ら省察する機会を持つとする能動的な態度の育成、効果的に省察をおこなう方法に関する知識の獲得、同僚性を発揮する技能の獲得が見いだされた。さらに反省的实践力として状況との対話による行為についての省察、自己との対話による行為の後の省察が必要であり、これらはストレートマスターであっても、LESSONスタディによって協働的に高められることが示唆された。

### 第1章 はじめに

専門職大学院は、1998年の大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方針について」において、「特定の職業等に従事するのに必要な高度の専門的知識・能力の育成に特化した実践的な教育を行う大学院修士課程の設置を促進する」の提言を受けて、高度専門職業人養成を目的として2003年に創設された新しい形態の大学院である。1999年に高度専門職業人養成に特化した実践的な教育を行う大学院修士課程として専門大学院ができたが、それを包摂して枠組みを更に広げて制度化し

たものであり、2019年度までにビジネス・MOT（技術経営）、会計、公共政策、公衆衛生等、臨床心理などの56大学76専攻、法科大学院36大学、教職大学院54大学が設置されている。2002年8月の中央教育審議会答申「大学院における高度専門職業人養成について」では、その教育方法についても、既存の修士課程における修士論文等の制度の枠組みが高度な専門職業人を養成するための実践的な教育を展開していく上で制約となることが触れられており、修士論文は必須とされてはいない。専門職大学院では、体系的な授業を中心に教育を展開し、修了要件については一定期間以上の

\* 岩手大学教育学研究科, \*\* 文部科学省総合教育政策局, \*\*\* 岩手大学教育学部附属小学校

在学と必要となる単位数の修得のみとなる。実践的な教育方法として、理論と実務を架橋した少数教育、双方向的・多方向的な授業、事例研究、現地調査などが提案されている。

教職大学院は、実践的指導能力を備えた教員を養成することを目的に2008年度に当初19校で開設されている。新たな制度として設計された教職大学院は、免許を取得するための養成機関ではなく、実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員と地域や学校における指導的役割を果たし得る教員等として不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダー（中核的中堅教員）の養成が目的とされている。2006年7月の中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」では、子どもたちの学ぶ意欲の低下や規範意識・自律心の低下、社会性の不足、いじめや不登校等の深刻な状況、LD（学習障害）、ADHD（注意欠陥/多動性障害）や高機能自閉症等の子どもへの適切な支援などの課題が示され、それらの解決へ向けた社会的要請と同時に、団塊の世代といわれる大量採用された教員の退職による同僚性の低下への懸念から教員の資質・能力の向上を制度的に保証する役割も期待されている。このような背景のもと、教職大学院は既存の修士課程との差別化が図られ、原則として教科専門に関することは取り扱わず、(1) 教育課程の編成・実施、(2) 教科等の実践的な指導方法、(3) 生徒指導、教育相談、(4) 学級経営、学校経営、(5) 学校教育と教員の在り方を共通科目とすることが特徴として制度設計がなされた。しかしながら、2012年8月の中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」において教職大学院拡充の方針が示されたことによって、全ての都道府県への設置と既存の修士課程からの転換が急速に進められることになった。その結果、教職大学院には、新たな学びに対応した教科指導力や教科専門の高度化を達成しうるカリキュラムの在り方等の課題を追求することも求められるようになってきている。2019年までに教員養成機能が島

根大学に移管されている鳥取県を除く全ての都道府県に設置がなされている。

本学においても教職大学院が2016年に開設され、既存の修士課程を全て廃止して教職実践専攻に転換している。学校マネジメント力開発、授業力開発、子ども支援力開発、特別支援教育力開発の4つのプログラムを設置し、その中の授業力開発プログラムでは、教科の専門的内容にも触れた授業づくりに焦点化した教育と研究をおこなっていることに特色がある。また、実践の省察（反省や振り返り、リフレクションという用語が使用されることもあるが、本稿では以下、省察とする）を科目「リフレクション」として設定していることにも特色があり、省察においてどのような方法を用いれば効果的におこなえるのかを探究しながら、教員の資質・能力向上につながる方法の開発に関しても積極的に取り組んできている。一方で、教職大学院に求められる養成は、新人教員と中堅教員であり、そのそれぞれの目的のために教育内容や方法を分けて多様性と専門性の両面からその実現を図っている。現職の教員と学部新卒者（以下、ストレートマスター）では、経験や知識・技能に大きな差がある。科目「リフレクション」を例にとっても、経験のある現職教員と十分な経験のないストレートマスターでは、省察する対象が異なり、それを深めるための方法論も異なる。また、ストレートマスターには採用試験に合格した者と採用へ向けて努力を要する者が存在する。教職大学院には、採用猶予されたストレートマスターにとっては採用前の研修機関、採用試験を受けるストレートマスターにとっては養成機関の機能が求められることになる。このような2種類のストレートマスターが混在する教職大学院の特徴を鑑みれば、即戦力となる新人教員になるためにどのような目標を設定し、どの程度の到達度が求められるのかを明らかにしなければ期待される目的を果たす効果的な教育をおこなうことはできないであろう。ここでとりあげる即戦力とは、制度的な立場を意味するわけではない。すなわち、初任者研修（以下、初任研）を免除されると

いった制度上のことではなく、実際に実践の現場で発揮される能力を指す。学校現場において即戦力の発揮が期待されるのは授業の教科指導と担任の学級経営である。多くの管理職は、教員の仕事の大部分を占めるその2つにおいて新人が力を発揮することに期待している。そのためには、授業力を高めるための授業研究と担任力を高めるための事例研究が重要と考えられる。これらの経験学習によって実践知の獲得がなされて教員として成長するのである。しかし、教職大学院では先述の通り、これまでの修士課程の教育内容の反省から学級経営や生徒指導の力を高めることを中心に制度設計がおこなわれてカリキュラム編成がなされており、教育現場で期待される即戦力と教職大学院の目的が完全に一致するわけではなくなっている。そこで本研究では、教職大学院に教科教育の期待がなされるようになった現状を踏まえて、ストレートマスターの即戦力として期待される力を具体化するための検討をおこなう。本稿では、教員の成長モデルの中で免許保持者として期待され、身に付けさせるべき力は何か、そのためには教職大学院においてどのような目標設定がなされるべきかを明らかにすることを目的とする。教育現場では授業をおこなう力量形成が期待されながら、教職大学院がそれらを構造的な特性として積極的に推進できない中でどのように教科指導力を高めていくのかに焦点化して検討する。

## 第2章 教員における高度専門職業人養成

教員は、ドナルド・ショーン（1983）の反省的実践家という新しい概念が示されることによって、専門家像が大きく転換されてきた。教員はスペシャリストやエキスパートといわれる技術的合理性を基本とする技術的熟達者ではなく、行為の中の省察に基づく反省的実践家として新しい専門家に分類されている。状況の変化に応じることができ、反省的に意思決定をおこなう学び続ける存在でなければならないと考えられるようになって

た。佐藤（2001）によれば、反省的実践家の「行為の中の省察」は、「状況との対話」のみならず「行為の後の省察（反省）」と「行為についての省察」を包括し、「自己との対話」をしながら二重のループによる思考をしているとされる（図1）。技術的合理性の視点からみた専門家の実践は、既に確立された問題の解決過程であるのに対して、反省的実践家は状況との対話に基づきながら行為の中の省察をおこなう。複雑で複合的な状況の中で問題を設定することに特徴があり、その解決を図ることが期待されているのである。

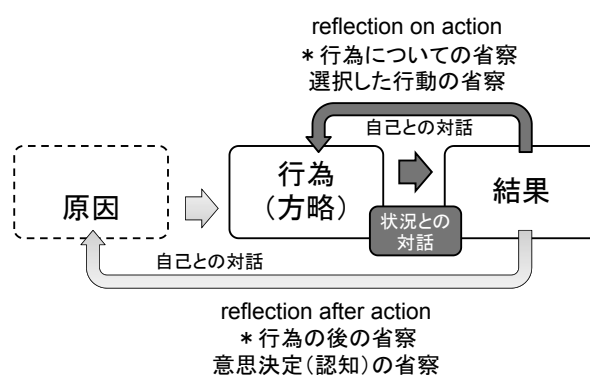


図1 「行為の中の省察」の二重ループ

新たに採用された教師が反省的実践家となるためには、日々の実践に対する適切なフィードバックがなされてその学びが高められなければならない。自分の実践を省察し、振り返ることによってその改善を行うことが可能となり、成長することができるからである。適切なフィードバックは自らおこなうだけでなく、他者からも得られることができればより有益であることは明らかであり、よい環境のもとでよい経験を積み上げることが教員の職能成長に有効であることは論を待たない。初任研制度は、その環境を提供している。教員における高度専門職業人養成とは、ショーンの指摘する反省的実践家、つまり実践を省察して高め続けることのできる学び続ける教員を養成するということになろう。

そのような高度専門職業人とはどのような成長段階を経て熟達に到達するのかを考えてみよう。熟達化の段階には、楠見（2012）の4段階、ドレ

イファス（1983）の5段階、チィ（2006）の6段階モデルなどがあるが、教員と同じく人を対象とする職業である看護師では、勝原（2012）によればドレイファス・モデルを援用したベナー（1984）の技能習熟モデルである「初心者、新人、一人前、中堅、エキスパート」の5段階が多く適用されている。看護師養成には、卒業前の臨床実習、資格取得、新人看護職員臨床研修等の手順に教員養成と類似の点が見いだせることから、教員の熟達化をベナーの5段階を援用して成長段階の検討を試みる。また、新しい専門家にとって欠くことのできない省察であるが、その成長にしたがって省察の対象や質が高まっていくことも明らかにされている。秋田（1996）は、マネンやグリメットの概念を踏まえて省察の深まりに3つの次元を示している。いかにすれば方法が効果的であったかという技術的省察、なぜこの方法を用いたのか、それによってどのような意味が生じたのかを問う実践的省察、意味を問い直し、新たな理解を得ようとする批判的省察というように段階的に深められていくといわれている。これらの視点から教員の学びや思考の深まりを捉え、成長段階に想定される目標を設定した（表1）。

表1 各段階の省察の目標

段階	目標・対象
初心者	計画や行動に対する技術的省察(反省)
新人	状況との対話による行為についての省察
一人前	自己との対話による行為の後の省察
中堅	行為の意味を考える実践的省察
エキスパート	行為の意味を問い直す批判的省察

「初心者」とは過去の経験を持たず、指導者が近くにいてはじめて実践がおこなえるレベルであり、具体的には教育実習生の段階であろう。目の前の児童生徒からの情報を有効に活用することはできず、全人的な見方をするのも難しい一般的な知識に依拠した状態である。この段階では、まず実践をおこなうための省察がおこなわれることが大きな目標となる。自ら省察をおこなうことは

困難であるため、制度的に組み込まれておこなわれる省察が中心になる。したがって、学びの姿勢が受動的になることは否めない。ここでおこなわれる省察は、計画や行動に対する行為の後の省察（反省）であり、計画であれば実践の前に、行動に対しては直後におこなわれることになる。

「新人」とは、「かろうじて及第点の業務をこなすレベル」とあるとおり、指導書等の資料を利用して実践をおこなえる初任期の教員のレベルである。実践知の獲得には至っていない資格や免許を取得した後のレベルでもある。目の前の児童生徒に応じて授業をおこなうというよりは授業を流すことに注力する。指導案に固執して計画どおりに進めようとするような状況も発生する。型どおりにできたとしても応用ができず、指示がなければ行動選択ができないことも見受けられる。特定の方法を文脈にあわせて調整、カスタマイズできないような段階である。省察も効果的にはおこなえないので、まだ指導者が必要とされる状態である。この場合の指導者の役割は、実践の省察をコーディネートする部分にある。ここで目指されるのは状況との対話を通じた行為についての省察である。行為である授業中に省察し、意思決定ができることが目標とされ、そのような行為の中の省察ができていたかを振り返って、次に活かすことが目指される。

「一人前」とは、たいていのことを自分で処理し、反省的实践を自らおこなうことができる状態である。直接的な指導者は必要とせず、計画した実践がうまくいかなくても自ら修正できる力が身についたレベルである。「状況との対話」による「行為についての省察」に加えて「自己との対話」による「行為の後の省察（反省）」が可能で、自らの用いた手段が有効であったかを評価、改善できる段階である。しかしながら、省察を深めるためにはメンターとなる先輩教員の役割は重要であり、自らメンターを探して環境を整える積極的態度も能力として求められよう。実践的省察や批判的省察をメンターの手を借りながらおこなうことが次の目標となる。

「中堅」とは、児童生徒を全体的・大局的に見ることができるようになり、自分のことだけでなく、リーダー的な役割を果たすことができるレベルである。省察においても授業者、参観者を問わず協働的に学ぶことができ、教員だけでなく、児童生徒にとってもどのような意味を持ったかを解釈して実践的省察がおこなうことが可能で、メンターとしての役割が果たせる段階である。

「エキスパート」とは、自らの経験に基づいて意思決定と行動選択ができることを意味し、優れた認知ができるレベルである。省察においても行為の意味を問い直し、批判的に考え、新たな理解を導くことができ、実践の意味を問い直すことができるような段階である。

これらの段階分けにしたがえば、高度専門職業人とは、「一人前」や「中堅」を指し、教職大学院では「新人」を「一人前」や「中堅」の段階まで引き上げることがねらいとなる。即戦力として期待されるのは、実践をおこなう技術や技能よりも省察によって改善を図ろうとする態度であり、状況との対話による行為についての省察と自己との対話による行為の後の省察ができることが目標となろう。

### 第3章 臨床段階において求められる到達度

ここでは教師教育、すなわち養成・採用・研修の時間的過程に沿ってどのような段階分けが可能で、どの段階の到達度が目指されるのかを検討する。これまでの専門家教育でも臨床の前後で段階を分けることがおこなわれている。例えば医師養成でも基礎と臨床といった段階分けがなされおり、学部4年終了時に臨床能力が判断され、5,6年次に臨床実習がおこなわれる。その後の国家試験を経て法定による臨床研修はさらに2年間継続する。医師養成においても免許取得は、「一人前」の保障ではなく、臨床研修の中のひとつの段階に過ぎない位置づけがなされている。教員養成における学部教育でも教育実習という臨床を境に2つ

の段階が設けられている。教育に関する基礎となる知識を修得することによって基礎となる専門性を培う段階は、多くの大学では教育実習に行くために最低限修得すべき科目、単位として設定されており、授業を中心とした実践の計画である指導案をつくることができるようになることが目標とされる。このレベルをクリアしてようやく臨床に出て教育実習で教壇に立つことができ、実践力が育成される段階となる。教育実習では、必ず指導教諭がついて授業をおこなうように、この段階では、専門性はあっても独り立ちしているわけではない。同様に初任であっても、拠点校指導教員や校内指導教員が制度上配置されることを考慮すれば、即戦力として認知されているわけではない。すなわち、教員には職業人として実践がある程度満足と判断される到達すべき標準(スタンダード)があると考えられ、教員免許を取得したとしてもまずはそれが目指されるのである。したがって、採用後であっても、標準(スタンダード)を境にした2つの段階が考えられる。臨床に出ることができ、最低限のラインとしてドレイファスやベナーに従えば、これらから導かれる教員の成長段階は、次のように考えられる。最低限(ミニマム)の水準に向かう実践のための知識を身に付ける段階、実践を通して到達すべき標準(スタンダード)がわかる「初心者」段階、到達度を自ら評価して標準(スタンダード)に向かう「新人」段階、標準(スタンダード)を超えて実践を高める何かをおこなうことができる「一人前」段階となり、実践を極める「中堅」や「エキスパート」の段階に進んでいく。しかし、学部の臨床である教育実習では、大学教員よりも実習校の指導教員に実践力の指導が担われている部分が多い。教育実習においては、無事に実習を終えることや卒業するために免許取得が目標とされることも否定できない。免許取得を超えた先にある職業人としての標準(スタンダード)が意図されて指導されるとは限らないのである。学部の養成段階としては、目指すべき標準(スタンダード)がわかり、自らがそのレベルに到達することを求めるように

実習後の教育をおこなうことが重要な役割を果たす。その責務は、教育実習の事後指導や教職実践演習において大学教員がおこなわなければならない。臨床における教育に関して、これまで大学では実習というプログラムは提供しても指導を実習先に委ねてきたことに教師教育としての弱さがあった。教員が反省的实践家であるべきだとすれば、臨床における教育とその成長を支える主な方法である省察に対して大学が積極的に関与する必要がある。一方で教職大学院は、臨床および免許取得後の教育がフィールドであり、学部とは異なる方法で臨床における教育を効率的におこなう期待がある。教員免許の取得は、職業人としての能力保障にはなりえないことを前提にして、教員免許取得後の標準（スタンダード）に向かう教育をおこなう機関としての専門性が求められているのである。

ストレートマスター、採用された初任者研修期間の教員のいずれであっても、教員免許取得者として「新人」から「一人前」になるためには、自らの実践を改善する反省的实践力が求められる。教員の専門性は、経験による実践知の獲得とPDCAのマネジメントサイクルによる実践の改善で高められていく。養成段階である学部教育では、PLAN（計画）とDO（行為）に関する能力が実践をおこなう力である専門力・実践力として到達目標になり、免許取得後は実践を省察する力、反省的实践力としてのCHECK（評価）とACTION（改

善）に関するそれぞれの能力とPDCAサイクルによる反省的实践そのものが到達目標として求められると考えられよう（図2）。標準を超えてさらにその上の水準に到達することは、実践を高める「一人前」段階の目標でもあるが、標準に向かう「新人」段階のどちらにも共通するものである。

#### 第4章 養成段階の教育と即戦力

ドレイファス（1983）の成長モデルでは、30.5%の中堅や10.8%のエキスパートという少数によって全体が支えられているといわれている。成長する人としいない人がいることについて、松尾（2011）によって、単なる経験を重ねただけでは、コルブ（1984）の示すような経験学習がなされるとはいえず、仕事に慣れることはできるが、知識を更新しないで成長が滞る30代が多く存在することが指摘されている。また、楠見（2012）によれば、エリクソンの「10年ルール」を踏まえて、人が熟達するには10年以上の長期的学習が必要とされるといわれている。確かに教職大学院の2年間で長期の経験や学習をおこなうことはできないため、そのような経験に基づく実践知やスキルを形成することは困難である。しかし、10年の歳月を教職大学院で代替することは不可能であっても、成長に必要な主体的な姿勢と学ぶ方法を教えることは可能であろう。採用された新人教員が日々の実践を省察する余裕もない状態に陥っていることも決して少ないことではない。同じような営みをただ繰り返すだけでは効率的な成長は期待できない。やりっぱなしの経験は効果的な成長にはつながらないのである。これらのエキスパート研究は、単なる現場経験が教師の成長を必ずしも保障するわけではないことを示唆している。

専門家教育では、必ずしも最初から専門に関する教育をおこなうわけではない。医学部や法学部であっても教養教育をおこない、人間としての成長を促す教育がおこなわれている。医学教育では特に“Fitness to Practice”として専門職にあった

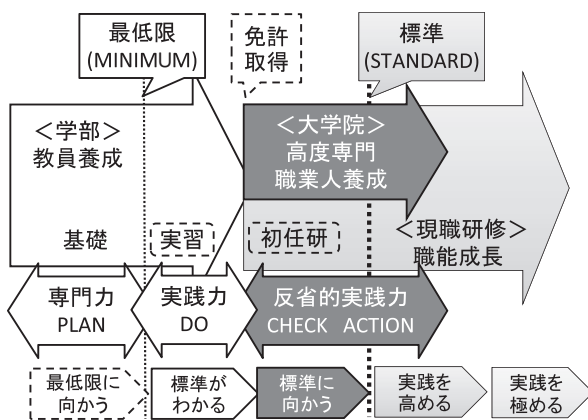


図2 教員の成長モデル

行動をとるための教育が意識されている。学部や大学院教育の後にも、医師免許であれば2年、司法試験であれば1年の臨床実習が法的に位置づけられており、免許や資格の取得が「一人前」ではない。教員免許も同様に授業をはじめとする実践をおこなうための基礎資格であるが、授業をおこなう能力の最低限の保障に過ぎない。いわば必要条件であって十分条件ではないのである。教員免許を取得した後に、採用された新人教員、または教職大学院において期待されるのは独り立ちするために実践を振り返り、省察する力である。教員免許取得後に教員として高めるべき資質・能力すなわち即戦力とは、何らかの水準の実践をおこなう能力そのものではなく、実践を改善しようとする態度形成を意味することになる。このような態度形成ができた者が存在としての即戦力となっていると考えられる。

人の成長にどのような教育が必要とされるか考えてみよう。新しい学習指導要領では、主体的・対話的で深い学びが求められているが、学習から学びという教育の潮流にも現れているとおり、人の成長には学ぶということが欠かせないものとされている。教授に対する学習という受動的な行為から学びという主体的・対話的な行為への転換が職業人にも有効であることはいうまでもない。主体的・対話的で深い学びにおいて重視されるのは、自らを観察し、修正するメタ認知能力であり、未知の自分を発見するために他者と対話的に学ぶ能力である。教職大学院のストレートマスターは、実践の場や経験が限られるというデメリットもあるが、省察に時間を費やすことが可能であるというメリットを持っている。本学の教職大学院の状況を見ると、採用のためではなく採用猶予をもらって自らの成長の機会を得ようとするストレートマスターが多いことを考えれば、成長を助ける他者に恵まれている。同僚性を持つ他者と省察のスーパーバイザーとなる大学教員との学びによって自らを客観的に省察するメタ認知の能力を身に付けることができていると考えられよう。メタ認知能力のような自分を客観視して成長を図る能力

は、自己との対話による省察でもあり、これらの能力の伸長が集団を支える人材の育成につながると考えられる。養成段階では即戦力という短期的に発揮される力ではなく、社会における複雑な問題を解決するための複合的な視点を得ることが重要である。現代の正解が1つではない問題を納得解に導くためには、専門性だけでなく幅広い教養が必要とされることを考えても、教職大学院では教員としての多様な教養とその成長を効率化する方法を身に付けさせるべきであろう。

## 第5章 授業に関する即戦力の獲得方法 ーレッスンスターディー

反省的実践家になることが目標ではあるが、当然ながら実践ができなければその能力は活かされることにはならない。ストレートマスターには実践をおこなう能力も重要であり、とりわけ教員としての主要な仕事となる授業を構想し、遂行する能力向上の期待は高い。ここでは教育現場で期待される実践とはどのようなものかを明らかにする。

わが国の誇る教育文化に授業研究があげられる。授業研究（以下レッスンスターディー）は、①授業づくり、②研究授業、③授業検討会（以下カンファレンス）から構成される一連の営みであり、その成果は日々の授業に還元される。レッスンスターディーは、教科の指導力を高めると同時に同僚性を高める機能も持っている。したがって、教員としての即戦力とは、その集団で同僚性を発揮することでもあり、教職大学院ではレッスンスターディーという教員の文化にすぐに溶け込むことができるようにしておくことが望まれる。レッスンスターディーは、一般的に次のような手順で進められる。授業づくりにおいては、学習内容の検討、教材開発、指導方略を含めた事前の指導案検討がなされ、研究授業では参観者による授業分析や児童生徒を含めた授業評価等の客観的データが集められる。ここまでの手順に必要な知識・技能として、

授業づくりでは学習指導要領の理解や教材研究や開発、授業形態、指導方略等の方法知、研究授業では授業の構造（マネジメント・インストラクション・モニタリング・インターアクション等）の概念的知識と教師行動（オーガナイゼーション・プレゼンテーション等）の技能があり、学部段階で獲得が目指されている。次の実践へ向けた省察がおこなわれるのがカンファレンスである。カンファレンスでは、授業者の自己開示と他者からのフィードバックによって未知の発見がなされることが期待される。自己開示を積極的におこなうだけでなく、レッスンスタディを集団の学びの機会と捉えて設定しようとする態度の形成こそが教職大学院で身に付けるべき力であろう。教職大学院で育成が期待されるレッスンスタディの手順と内容は、授業づくりとして自ら指導案作成と事前検討を協働的におこなって準備して授業に臨むことができること、研究授業では状況と対話しながら行為の中の省察をおこなえること、カンファレンスでは省察によって協働的に学びながら授業改善ができるようになることである。そのためにもレッスンスタディをおこなうことによって内容知・形式知を得るだけでなく、授業提供者と参観者のいずれとしても進んで実施、参加する主体的な態度を形成することが重要になる。具体的には、授業をよくしようという意欲とレッスンスタディを設定、企画、運営して協働しようとする価値的態度が目標になろう。

教職大学院の省察とは、多様な価値観に触れ、教員としての信念をかたち作る作業でもあり、省察の視点を教師の指導、自分のことから児童生徒の学び、みんなの幸せへ拡大されるようにすることも目標となる。伝統的なレッスンスタディでは、指導案や指導技術などの教師の視点で定量的な検討から授業を評価することが多かった。これまではカリキュラムや授業が教育工学的にアプローチされてきたからである。これに対して、新学習指導要領で示される主体的・対話的で深い学びのように児童生徒の認知の深まりを重視するのであれば、児童生徒の学びや教員のかかわりを定性的に

省察し、羅生門的アプローチによって多様な価値観に触れることも重要であろう。レッスンスタディは授業の改善を目指すものではあるが、その真の目的は児童生徒を学ばせ、成長させるためにおこなうのであり、授業でおこった児童生徒の変化から授業のよさを意味づけていく営みでもある。レッスンスタディが何のためにおこなうものかという視点が欠ければ、単なる方法の教育にしかならない。先に述べたように、専門性のある職業には一定の標準（スタンダード）がある。それを超えることが目的になっていけば、その先へ目指すには新たな課題が必要となる。授業改善の目的が教員自身ではなく児童生徒のためになれば、教員の成長志向は継続するものになるに違いない。教師として望ましい行動がなされるには、知識を身に付け、見通しや洞察力を持つことが重視されるべきであって、特定の教え方の獲得だけを目標とすればいいわけではない。実習の主要な目的は、技能を身につけることではなく、実習を通して深く学び、教師としての成長の見通しを持つことによって集団として授業力が高まることの方が重視されなければならない。授業をおこなう上での知識や技能を伝達的に身に付けさせるのではなく、実践のためにストレートマスターが新たな開発したものを学びの構造の中で協働的に検証をおこなうことによって同僚性を高めることが大切になろう。

教職大学院でおこなわれる学校における実習には、振り返りの機会が設定される。その基本構造は、フィードバックに基づく改善である。振り返りとは過去に遡って自分の経験や実践の行為、意思決定等を再構成し、意味づけをおこない、変えなくてもよいことを見いだすものである。また、そのおこない方や学び方も含めてメタ認知によって評価・改善して変えるべきことを見いだすものである。振り返りの視点は当然ながら次に活かされるものでなければ意味をなさない。すなわち、振り返りは過去に向かうものではなく、次におこなうときの見通しを持って未来へ向かうことを意味する。振り返りやリフレクションといわれる省



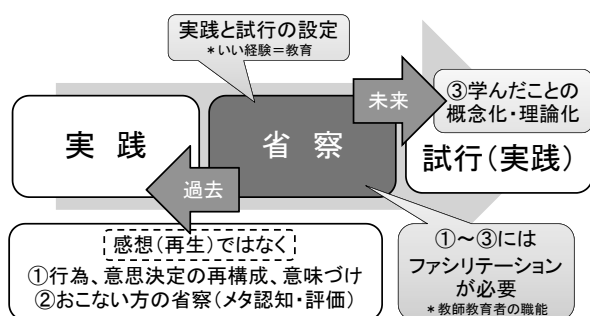


図3 省察の具体的内容

察の時間は、伝達を目的とした実践した内容のまとめや要約ではない。カンファレンスにおいては実践を未来へつなげていく概念化や理論の生成がおこなわれることで省察となるのである（図3）。

概念化・理論化とは、一定の条件下で成立する関係を用いて現象や事実を説明し、予測する力をもつ汎用性のある知識をつくることであり、経験や実践を次に使えるようにすることである。ただし、過去の実践から未来へ向けた知識を得たとしても、それを活かす機会がなければ成長は望めない。その概念化・理論化された知識を試行する機会を保障することも必要なのである。学部の教育実習における経験が即戦力、つまり一人前になることに十分に活かされないのは、実習が短期間であり、その経験を再び適用する場が十分ではないことに原因があると考えられる。教職大学院における2年にわたる臨床は、経験から得た知識を適用することが保障されている場として設定されなければならない。ここでの経験を適用する場とは、必ずしも直接経験を意味しない。レッスンスタディの繰り返しの中では、授業者でなくとも参観者やカンファレンスのファシリテーターとしても実践の積み重ねが可能であり、教科や校種を超えて反省的实践家として省察能力を高めることができるからである。レッスンスタディという実践経験と省察の機会の提供は、授業づくりや授業遂行に対して建設的な省察をおこなう能力と同僚性を高め、反省的实践家として即戦力を形成することに有効と考えられる。

即戦力とは、反省的实践すなわち省察をおこなおうとする態度を形成し、省察をおこなう能力も

しくは手続き的知識を獲得することである。授業という教育実践をよくしようとすることは、研究そのものである。授業改善のための研究能力を高めることがストレートマスターの教職大学院の目標とも考えられ、教職大学院でおこなわれる実践研究とはこのような改善の営みを理論化するものと捉えられる。

## 第6章 まとめと課題

教職大学院としての高度専門職業人養成とは、実践を省察して高め続けることのできる教員の養成である。本研究では、教職大学院に教科教育の期待がなされるようになったことを踏まえ、ストレートマスターに期待される免許保持者に身に付けさせるべき力とそのための目標設定について検討した。その結果、トレートマスターに対するレッスンスタディを活用した省察能力を高める教育の有効性が示唆され、以下のことが明らかになった。

- ・ 専門家の養成では、免許・資格を得ることは「一人前」を意味するわけではなく、臨床における教育によって標準（スタンダード）に到達する。
- ・ 教職大学院には、熟達段階の「新人」を「一人前」にする臨床における教育を担う期待がある。
- ・ 即戦力を育成するための目標として、①自ら省察する機会を持つようとする能動的な態度の育成、②効果的に省察をおこなう方法に関する知識の獲得、③同僚性を発揮する技能の獲得があげられる。
- ・ 反省的实践力の到達目標として、①状況との対話による行為についての省察、②自己との対話による行為の後の省察ができることがあげられる。

教職大学院でおこなわれる教育の内容は、授業遂行能力の程度、到達度などの技能を求めるものではない。実践を改善するための態度と方法であり、その学び方である。その協働的な学びによる

同僚性の構築は、ストレートマスターの目標と考えられる教師としての信念の形成にも関係している。教員集団で求められるのは、1人で問題を解決するスキルよりも協働する力であり、多様な視点で納得解・最適解を導くことである。メタ認知によって自ら振り返るだけでなく、同僚性を発揮して協働的に集団の学びを高める能力も即戦力とも考えられ、教育現場に出たときに「新人」教員としてそのような同僚性を発揮して周囲を巻き込む力を明らかにして、どのように育成するかについては今後の課題としたい。

#### <引用・参考文献>

- 秋田喜代美 (1996) 教師教育における「省察」概念の展開－反省的実践家を育てる教師教育をめぐって－. 森田尚人・藤田英典・佐藤学他編. 教育と市場. 世織書房.
- 中央教育審議会答申 (2002) 「大学院における高度専門職業人養成について」. [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020802.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020802.htm) (2020. 2. 10閲覧)
- 中央教育審議会答申 (2006) 「今後の教員養成・免許制度の在り方について」. [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm) (2020. 2. 10閲覧)
- 中央教育審議会答申 (2012) 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」. [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm) (2020. 2. 10閲覧)
- Chi, M.T.H. (2006) Two Approaches to study of experts' characteristics. In K.A. Ericsson, N.C. Charness, P.J.Feltovich & R.R. Hoffman (Eds.) Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance. Cambridge University Press.
- 大学審議会答申 (1998) 「21世紀の大学像と今後の改革方針について」. [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/senmonshoku/detail/1299338.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/senmonshoku/detail/1299338.htm) (2020. 2. 10閲覧)
- Donald Schön, The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action, Basic Books,1983.
- ドナルド・A・ショーン：柳沢昌一・三輪建二監訳 (2007) 省察的实践とは何か. 鳳書房.
- Dreyfus, S.E. (1983) How Expert Managers Tend to Let the Gut Lead the Brain. Management Review, September, pp.56-61.
- 金井壽宏・楠見孝編 (2012) 実践知－エキスパートの知性. 有斐閣.
- 勝原裕美子 (2012) 人を相手とする専門職-看護師. 金井壽宏・楠見孝編. 実践知－エキスパートの知性. 有斐閣, pp.194-221.
- Kolb, D.A. (1984) Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development. New Jersey: Prentice-Hall.
- 楠見孝 (2012) 実践知の獲得－熟達化のメカニズム. 金井壽宏・楠見孝編. 実践知－エキスパートの知性. 有斐閣, pp.34-40.
- 松尾睦 (2011) 職場が生きる人が育つ「経験学習」入門. ダイヤモンド社, pp.23-28.
- 佐藤学 (2001) 専門家像の転換－反省的実践家へ. ショーン：佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 専門家の知恵. ゆみる出版, pp. I-II.
- 社団法人日本看護協会 (2009) 新人看護職員臨床研修における研修責任者・教育担当者育成のための研修ガイド. <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-10800000-Iseikyoku/0000078004.pdf> (2020. 2. 10閲覧)
- 社団法人日本医師会 (2013) 医師養成についての日本医師会の提案. [http://dl.med.or.jp/dl-med/teireikaiken/20130130\\_1.pdf](http://dl.med.or.jp/dl-med/teireikaiken/20130130_1.pdf) (2020. 2. 10閲覧)
- 横須賀薫 (2008) 教職大学院の現状と課題. 理論と実践の融合を目指したカリキュラムに基づいた教育を実践教職大学院は実践研究の場としての明確な位置付けが必要. Guideline September. 河合塾, pp.2-5.