

「専門職としての教師」の具体像の検討と小学校教育実習の課題 ～反省的実践家としての専門的力量形成を目指して～

A Discussion on Concrete Image of “Teacher as a Professional” and Problems of Student Teaching

(2015年3月31日受理)

佐々木 弘 記

Hironori Sasaki

Key words : 専門職, 反省的実践家, 省察, 教育実習, 生徒指導, 教育実習記録

要 約

「高度専門職業人」としての「学び続ける教員像」の確立が求められている。本学科において目標とする「専門職としての教師」の具体像について先行研究を基に検討した結果、反省的実践家モデルを導入し、その専門的力量形成を目指すこととなった。次に、反省的実践家としての専門的力量形成の観点から、本学科の小学校教育実習（以下、教育実習）が抱える課題を明らかにするため、2014年5～6月に教育実習に行った3年次生28名の実習記録（日誌）に記述された省察を分析した。その結果、本学科の教育実習生（以下、実習生）の記録には、抽象的で一般的な省察が多く、「批判的省察」のレベルに至っていないことが明らかになった。そこで、実習生が具体的な場面を特定しながら、問題解決方法を自ら探ることができるように、また、実習生が自らの持つ生徒指導観の枠組みを再構成できるように支援する必要があることを課題として指摘した。

1. 問題の所在と研究の目的

文部科学省の中央教育審議会は、2006年7月に、「今後の教員養成・免許制度の在り方について」を答申した。その中で、教員に対する揺るぎない信頼性を確立するために、養成、採用、現職研修等の各段階における改革を総合的に進めることが必要であるとして、「教職大学院」制度の創設、「教員免許更新制」の導入、「教職実践演習」の新設・必修化などを提言した¹⁾。この提言を受け、教職大学院は2008年4月から開学され、教員免許更新制は2009年4月から実施されている。その後、同審議会は、2012年8月に「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策について」を答申し、「高度専門職業人」として、「学び続ける教員像」の確立が提言された²⁾。その中で、これからの教員に求められる資質能力として、「教職に対する責任感、探究力、教職生活全体

を通じて自主的に学び続ける力」「専門職としての高度な知識・技能」「総合的な人間力」の3つに整理し、「それぞれ独立して存在するのではなく、省察する中で相互に関連し合いながら形成されることに留意する必要がある」としている³⁾。また、教員を「高度専門職業人」として明確に位置付けるため、教員養成を修士レベル化することも改革の方向性として提示されている⁴⁾。

本学科の小学校教員養成課程においても必修科目「教職実践演習」を設定し、実践的指導力を備えた「専門職としての教師」の育成を目標にカリキュラムを組織している。しかしながら、目標とする「専門職としての教師」の具体像を十分に描けているとは言い難い。そこで、本稿においては、「専門職としての教師」の具体像について、先行研究を基に検討することを第1の目的とする。

本学科では、3年次の前期に実施する小学校教育実習は、実践的指導力を育成する上で中核的な役割を果たす

ものと位置付けている。教育実習で育てる実践的指導力として、学習指導力、生徒指導力、マネジメント力が挙げられる⁵⁾。では、検討した「専門職としての教師」の具体像に照らし合わせると、現在の教育実習はどのような課題を抱えているのだろうか。そこで、教育実習の実状を分析し、本学科の教育実習が内包する課題を明らかにすることを第2の目的とする。

2. 専門職としての教師

2.1. 教師の職務の類型

佐藤(1997)は2つの軸で区分された4つの教師像の模範型を示している(図1)⁶⁾。

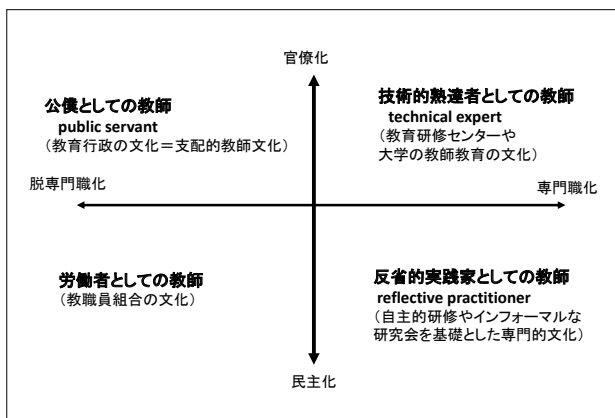


図1 教師像の模範型とその文化

縦軸に教職の制度上の次元をとり、横軸に職務内容の次元をとっている。本稿に関わる横軸の右方向、すなわち専門職とはプロフェッショナル(語源はProfessionであり、神の意志で人々に公言するということ)で、そこから転じて強い公共的な使命感をもって高い専門的力量が社会から認められている職業を指す。医者、法律家、大学教授などが該当する職業である。そして、専門職である要件として、職務遂行に高度な知識と技術が要求されること、職能集団を結成し、専門職者としての倫理綱領をもつこと、などの6つの要件を挙げ、教師の現実、専門職としての内実を伴っていないことを指摘している⁷⁾。しかしながら、教師が専門職を目指す方向は、この軸に沿って進むことが肝要であることを示唆している。

一方、縦軸の官僚化の方向では、教育研修センターや大学の教師教育の文化を反映した「技術的熟達者として

の教師」モデルが提示されている。「技術的熟達者としての教師」とは、「専門性の基礎を専門領域の科学的な知識と技術の成熟度に置き、教師の専門的力量を教科内容の専門的知識と教育学や心理学の科学的な原理や技術で規定する考え方にもとづいている」と述べられている⁸⁾。すなわち、学習指導においては、学習理論に基づき、指導技術を駆使しながら、優れた教材・教具を用いて授業を展開する教師、また、生徒指導においては、発達理論や心理学に基づき、子どもとの関わりから、子どもの心と身体の状態を把握し、適切な対応ができる教師である。教育研修センターの指導主事や国立大学法人の附属学校の熟練教師がこれに該当するであろう。ところが、この技術的熟達者モデルでは限界があるという。すなわち、技術的実践が前提とする一義的な命題の形で把握する認識の様式では、教師の教育実践の現実が示す複雑性や、ある意味で避けがたい不確実性を捉えきれないという点である⁹⁾。その一方で、民主化の方向に、反省的実践家としての教師を位置付けている。これまでの技術的熟達者モデルに代えて、教師の専門職性を捉え直し、再定義が進められている。では、反省的実践家のモデルとはどのようなものなのだろうか。

反省的実践家としての教師とは、「教師の専門的力量を、教育の問題状況に主体的に関与して子どもと生きた関係を取り結び、省察と熟考によって問題を表象し解決策を選択し判断する実践的な見識に求める考えを基礎としている」という¹⁰⁾。言い換えれば、教室内で生じる様々な問題に対して、反省的思考を用いて瞬時に判断し、自分の保持している科学的な原理や学習理論などの知識を状況に応じて柔軟に変えながら適用している教師のモデルとなる。この反省的実践家モデルを先行研究から詳しく見てみよう。

2.2. 反省的実践家モデル

1980年代頃からは、それまでの行動主義や認知科学などの論理実証主義に代わって、新しいパラダイムとして構成主義・社会的構成主義が台頭してきた。この潮流の中で、Schön(1983)は、都市工学、建築学、精神分析、経営コンサルタントなどの専門職の事例研究により、従来の専門家像を、専門的知識や科学技術を合理的に適用した「技術的熟達者」に代わって、行為過程における省察を基底とする「反省的実践家」モデルを提示した¹¹⁾。

優れた専門家は、経験によって培った暗黙知を駆使して問題を省察し、状況と対話しつつ反省的思考を展開して、顧客と対等な関係を築きつつ、複雑な状況に生起する複合的な問題を解決していくという¹²⁾。では、Schönの主張する省察とはどのようなものなのか。

省察の概念の源泉にはDewey (1933) の反省的思考があるのは言うまでもない¹³⁾。反省的思考とは、他の論理的な思考形態とは異なる一つの思考形態であるとしている。問題状況に直面した際に、ためらいや困惑、疑念などを生じるが、これらを一段成長させて、それらを解決するために「探究」(inquiring)がなされ、問題解決のための判断と実行によって完遂する思考だという。その思考のために、即興的行動を一時的に停止して思考することが反省的思考である。反省的思考の過程は、問題が何であるかということを確認にし、問題解決という目標に照らして、手段としてどのような行為が適切であるかということ仮説として考えをめぐらせる手段-目標分析を行い、それを実際に検証していく探究の過程である。ところが、Schönは、Deweyの反省的思考は、自然科学と日常の実践における探究の方法にどのような違いがあるのかという点を明確にしていない点を指摘している。そして、その両者の相違を、思考と行動、理論と実践の関係について、新たな2つの概念を提示することで、明らかにしようとした(秋田, 1996)¹⁴⁾。

1つの概念は、「行為の中の知」(knowing-in-action)¹⁵⁾であり、もう1つの概念は、行為と思考の関係のあり方としての「行為過程における省察」(reflection-in-action)¹⁶⁾と「行為についての省察」(reflection-on-action)¹⁷⁾という2種類の概念である。前者の、「行為の中の知」とは、暗黙知であり、日常の行為の中に埋め込まれており、行動によって発現するという。後者の「行為過程における省察」とは、状況と対話しながら瞬時的に思考し、判断し、行動することであり、「行為についての省察」とは、行為後に意識的にその行為を思考することである。Schönは、「行為についての省察」において、行為における実践の表象である「フレーム(枠組み)」が重要な役割を果たすことを指摘し、自分が直面した経験を、それまでの経験によって形成されたフレームに照らして意味づけることから、フレームの再構成が行われていくと考えている。

では、これら「行為の中の知」「行為過程における省察」「行為についての省察」を教師の教育活動にあてはめてみるとどうなるのか。「行為の中の知」については、日常的によくある、予測できる安定した状況において発揮される。例えば、授業で熟練教師が板書をする際には、適切な文字の大きさや色づかいですばやく板書し、授業の流れを中断することなくスムーズに展開する。また、子どもと交わすさりげない会話から、子どもの健康や心の状態を把握し、的確な言葉がけをする。これは、熟練教師が板書の基本的な方法に関する知識や子どもの状況把握のための知識が暗黙知の水準に達しているからである。「行為過程における省察」については、教育活動の中で刻々と変わる状況の下に、暗黙知では解決できない問題に直面したときに、それに対処する仮説的な行動指針を瞬時に判断し、それを実験的に行動に移す。そして、その過程と結果を瞬時に反省的に思考することによって、その実験的な行動の有効性に対する評価を行う。適切であった経験は実践的な理論として蓄積され、不適切であった場合は、再び瞬時に対応策を判断し、行動に移す。熟達教師であればあるほど、この瞬間の判断が正確な状況把握に基づくものとなる。「行為についての省察」については、教師が行動の中で獲得した知識を秩序付け、明確に言語化させるために、その行為が終わってから、行為を改めて振り返り、思考することになる。「行為の中の知」や「行為過程における省察」によって獲得した知識を自覚し、それを言語化することによって他者に示し、更にそれをめぐって議論することを通して、実践的知識を獲得していく(住野, 2001)¹⁸⁾。

以上のような、Schönの示した3つの概念の中で、最も重要なのは、「行為過程における省察」である。実践の文脈でどれだけ適切な判断をし、行為を行うことができるかという点に、反省的実践家としての教師の専門的力が問われるからである。しかし、それぞれの教師の頭の中で、しかも瞬時に行われている「行為過程における省察」に直接はたらきかけて、それを形成していくことを、大学の授業や教育実習の中で実現するのは困難である。したがって、「行為過程における省察」だけでなく、行為後に行う「行為についての省察」を充実させ、フレームの再構成を行うことで、専門的力を形成していくことが大切になる。なお、「熟考」とは、「理論的な概念や

原理を実践の文脈に即して翻案する思考の様式」のことである¹⁷⁾。すなわち、「行為過程における省察」において、教師が問題事象への対応策を判断する思考の中で、理論的な概念や原理を問題解決のために文脈に即して柔軟に工夫・変更する思考を特に「熟考」と言うこととする。

2.3. 「専門職としての教師」の具体像

こうしてみると、指導主事や附属学校の熟練教師は、技術的熟達者としてだけでなく、反省的实践家としての専門的力量も備えていたと言える。一見、卓越した指導技術を持った熟練教師がてきぱきと授業を展開し、子どもの適切な指示を与えているように見えるが、これは、熟練教師が教室内外で生じる様々な問題に対して、「行為過程における省察」を用いて瞬時に判断し、自分の保持している学習理論や心理学などの知識を状況に応じて柔軟に変えながら適用し、問題を解決していた姿ではないだろうか。そして、授業後の授業反省会や生徒指導に関するケース会議などを通して「行為についての省察」が磨かれ、その結果獲得した実践的知識の所産であるとも考えられる。

では、「専門職としての教師」の具体像を改めてSchönの省察概念を用いて表すとどうなるだろうか。教師が「行為の中の知」では対応できない問題事象と対峙した時に、「行為過程における省察」によって状況と対話しながら思考し、「熟考」によって理論的な概念や原理を実際の文脈に即して適応させて問題を解決する専門的力量を備えた教師であるということになる。また、その力量は、行為後に「行為についての省察」をする中で、それまでの経験によって構成されたフレームを再構成することで形成されると言えよう。

以上のような検討を踏まえ、技術的熟達者モデルの限界と、反省的实践家モデルの可能性から、目標とする「専門職としての教師」の具体像に反省的实践家モデルを導入し、本学科の教員養成課程において、反省的实践家としての専門的力量形成を目指すこととする。

3. 教育実習の課題

3.1. 反省的实践家としての力量

前節において、「専門職としての教師」の力量とは、反省的实践家としての教師の専門的力量であるとした。

反省的实践家の力量は、実際に教育の問題状況に直面し、問題解決を通して身に付く力量であるので、教育実習が最も重要となる。では、本学科の教育実習には、反省的实践家としての力量を身に付けていく上で、どのような課題があるのだろうか。

その手掛かりとなるのが、実習生が記録する教育実習記録（実習日誌）である。佐藤(1996)は、『『反省的授業』の研究は、特定の教室に生起する個別具体的な経験や出来事の意味の解明をめざし、主観を尊重した『物語（ナラティブ）的認識』を追求』するとしている¹⁹⁾。教育実習中に、実習生が直面したり観察したりする問題事象に対峙し、「行為過程における省察」によって状況と対話しながら思考し、どう問題を解決したか、あるいは解決しようとしたのか、その記録が語り（ナラティブ）として記されていると考えた。また、実習生が1日の実習を振り返り、「行為についての省察」をする中でフレームを再構成する経過を読み取ることができると考えた。

学校教育では、生徒指導は学習指導と並んで重要な柱であり、近年はいじめや不登校などが課題となっていることから、実習生には、実践的指導力として学習指導力とともに生徒指導力を身に付けることが重要になる。2012年の中央教育審議会の答申の中でも、教員養成段階において取り組むべき課題としては、「教科指導、生徒指導、学級経営等の職務を的確に実践できる力を育成するなど何らかの対応が求められている」とし、「特に、いじめ・暴力行為・不登校等生徒指導上の諸問題は深刻な状況にある」としている。そして、「生徒指導上の諸問題への対応について理解を深める活動を行うこと」が提言されている²⁰⁾。したがって、教育実習は身をもって生徒指導上の諸問題を体験できることから、貴重な体験の場であると言える。また、実習生が対峙する問題事象としては、学習指導と並んで生徒指導に関する問題が多いと考えられる。

よって、本節においては、実習生が直面する生徒指導に関する問題事象に焦点を当て、教育実習記録を対象として分析することを通して、専門的力量形成の観点から、本学科の教育実習が抱える課題を明らかにする。

実習生の教師の専門的力量形成に言及した先行研究としては、黒田(2012)が5人の実習生を対象として、運勢ライン法を用いた事例研究を通して、自信度の分析を

行っている²¹⁾。一方、住野(2001)は、教育実習において、授業中に生じた事実に対する観察者の評価を瞬時に下し、それを記述する「授業記録用シート」を開発し、実習生の省察について考察している²²⁾。しかし、生徒指導に関して反省的実践家の観点から、実習記録を分析した研究は管見の限り見当たらない。

3.2. 実習記録の分析

3.2.1. 分析の観点

本学科の実習生は、図2に示すような様式の実習記録に毎日、教育実習の様子を記録し、実習校の担当教員から指導を受ける。記録項目として、「1 一日の記録」には、時間割に沿った授業の概要を記し、「2 授業観察の記録(気づいたり、感動したり、疑問に思ったこと等)」の記入欄では、実習の初期の段階においては、配属クラスの教員が行う授業をつぶさに観察し、その指導技術について記録することが中心になる。実習が中盤に進み、実際に実習生が授業を行う段階になると、自分が

実際に授業を担当するという経験を通しての省察を記録するようになる。更に、「3 一日の反省と明日への課題」の記入欄では、1日の実習を振り返って、授業実践や児童との関わりについて包括的な反省点や改善点などの省察を記録する。よって、実習記録には、教育実習生が、観察した指導教員等の生徒指導に対して、また、実習生自らが直面した生徒指導上の諸問題に対して省察したことが記述されていると捉えた。ところで、記録項目2については、「授業観察の記録」となっているので、実習生は教科指導の指導技術についてだけ記録するのかというところではない。学習指導の中には生徒指導の機能も含まれているので、授業中における生徒指導についても実習記録に記される。学習指導における生徒指導としては、生徒指導提要には、「各教科等における学習活動が成立するために、一人一人の児童生徒が落ち着いた雰囲気の下で学習に取り組めるよう、基本的な学習態度の在り方についての指導を行うこと」と述べられている²¹⁾。

平成 年 月 日 () 曜日			
1 一日の記録			
時 限	教科等	指導者	主 な 内 容
朝の会			
1			
2			
3			
4			
給食指導			
清掃指導			
5			
6			
帰りの会			
2 授業観察の記録 (気づいたり、感動したり、疑問に思ったこと等)			
<div style="border-bottom: 1px dashed black; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; margin-bottom: 5px;"></div>			
3 一日の反省と明日への課題			
<div style="border-bottom: 1px dashed black; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; margin-bottom: 5px;"></div> <div style="border-bottom: 1px dashed black; margin-bottom: 5px;"></div>			
< 指導教員の所見 >			
			指導教員印

図2 教育実習記録 (見開き)

いわゆる授業規律について指導を行うことである。また、休み時間や放課後等における実習生の児童との関わりや個別に行われる随時の指導についても実習記録に記述される。

以上のような実習記録の記述から、生徒指導に関する省察を抜き出して、表計算ソフトのシートに転記する。1つの生徒指導に関するエピソードについて述べられている一連の文を抜き出して入力し、1件として数える。そして、その省察がどのような時間・場面で行われたか（観点Ⅰ）、また、どのような方法に基づいて行われたか（観点Ⅱ）、省察の深さはどのレベルなのか（観点Ⅲ）の3つの観点で分析を行うことにした。

まず、観点Ⅰに、省察が行われた時間・場所を設定した理由は、反省的实践家の力量は、実際に教育の問題状況に直面し、問題解決を通して身に付く力量であるので、省察には、時間・場所を特定した具体的な記述が求められるからである。時間・場所として、学校において教育活動が行われている「授業中」「朝の会」「休憩」「給食」「清掃」「校外」「放課後」「運動会」を取り上げ、それ以外を「その他」とした。

次に、観点Ⅱとして、表1に示すように、「自省」「観察」「経験」の3つの方法を設定し、記述を分析する際の規準を決めた。理由としては、反省的实践家の力量は、実際に教育の問題状況に直面し、問題解決を通して身に付く力量であるので、省察には、経験に基づく具体的な記述が求められるからである。

表1 省察の方法と規準（観点Ⅱ）

方法	規 準
自省	実習生が、生徒指導について、場面を特定せず、自分がなりたい姿や目標に基づいて省察した記述。
観察	実習生が、授業等で担当教員が生徒指導上の問題に対応している場面の観察に基づいて省察した記述。
経験	実習生が、授業等で生徒指導上の問題に直面したときの経験に基づいて省察した記述。

観点Ⅲに省察の深まりを設定した理由は、反省的实践家の力量は、経験によって構成されたフレームを再構成することで形成されるので、それまでの生徒指導観を刷新するような省察が求められているからである。省察の

深まりについては、Van Manen(1977)の省察レベルである「技術的省察」「実践的省察」「批判的省察」の3つのレベルを援用した。そして、記述を分類する際の規準を表2に示すように設定した²⁴⁾。

表2 省察のレベルと規準（観点Ⅲ）

レベル	規 準
技術的省察	生徒指導上の問題に対応している方略（手立て）等への技術的なレベルでの省察。
実践的省察	生徒指導上の問題に対応している方略（手立て）等の妥当性を吟味したり、それを修正したりするレベルでの省察。
批判的省察	生徒指導上の問題に対応している方略（手立て）等を今までの経験や知見とは違った視点から捉え直し、生徒指導観を再構成するレベルでの省察。

3.2.2. 分析の実際

- ・分析対象：本学科3年次生28名が教育実習後に提出した教育実習記録
- ・教育実習の時期：2014年5～6月の4週間
- ・実際の手続き

シートに転記した記述例をA, B, Cとして表3に示す。観点Ⅰについては、記述例Aの場合は、授業中の指導場面における省察なので、「授業等」に、記述例Bは、休み時間での児童と関わりについてなので「休憩等」に分類した。更に、記述例Cでは、場面を特定せず省察しているので、「その他」に分類した。

観点Ⅱについては、記述例Aの場合、授業における担当教員の生徒指導を観察し、用いている手立てについて省察しているので、規準から「観察」と判断した。記述例Bの場合は、実習生自身が直面した問題への対応について省察しているので、「経験」と判断した。記述例Cの場合は、自分が立てた生徒指導上の目標について省察しているので「自省」だと判断した。

観点Ⅲについては、記述例Aの場合は、指導の手立ての技術的なことを省察しているので、「技術的省察」に、記述例Bは、自分の対応について吟味して態度を変容させようとしているので「実践的省察」だと判断した。更に、記述例Cでは、自分の指導や態度を批判的に捉え直し、児童へとかかわっていかうとしているので、「批判的省察」と判断した。

表3 教育実習記録のエピソード例と分析の仕方

	記述例	観点Ⅰ	観点Ⅱ	観点Ⅲ
A	先生は授業される時、ただ授業を進めていくのではなく、下書きをはめて文字を書いているか、机の上にノートや教科書以外に入らないものは出ていないかなどの目配りをされていました。(中略) そういった様子でも児童に声をかけるようにしていきたいと思います。	授業等	観察	技術的省察
B	今日は、休み時間などに、「先生、あのね、〇〇くんが・・・」などとたくさんのトラブルを訴えてくる児童がいました。できるだけ全員の話を聴こうとしましたが、「ちょっと待ってね、ちょっと待ってね」と言っている間にそのままになっている児童もいたと思います。(中略)できるだけそのままにせず、話し合うこと、大事なことを伝えることを意識して対応していきたいと思います。	休憩等	経験	実践的省察
C	本日は今まであまりかかわることのできなかった児童に積極的にかかわるよう心がけて行動しました。実習終了が迫った今でもなお児童1人1人全員の良いところを見つけずに、見つけきれずにいるということに気づいたためです。(中略)児童たちのことを知りたいという気持ちが強いので、残り4日という期間ではありますが、明日また積極的にかかわっていきます。	その他	自省	批判的省察

3.2.3. 結果と考察

観点Ⅰと観点Ⅱによるクロス集計した結果を表4に示す。

実習記録には、生徒指導上の諸問題に関するエピソードが合計470件あり、1人当たり約17件になる。教育実習の期間は20日間なので、ほぼ1日に1件は、生徒指導上の諸問題を観察するか、自分が直面していたことになる。

観点Ⅰについては、「授業中」が152件と多かったが、これは記録項目2が「授業観察の記録」となっていたこともあり、授業中の学習指導における生徒指導上の問題事象についての記述が多かったためである。次に、「朝の会」が30件であるが、朝の会で、児童に連絡事項を伝えたり、説話をしたりするときのエピソードを記述している。続いて、「休憩」時間中の児童との関わりについての記述をしたい。中でも、「その他」が230件と最も多かった。

観点Ⅱについては、「自省」によるものが216件と最も多く、「観察」が142件、「経験」が112件であった。実習生は、1日を振り返って、児童との関わりについて省察することが最も多かったことになる。しかし、場面が特定できず、抽象的で一般的な省察に限られているものが数多く含まれていた。反省的实践家としての力量形成の観点からは、自分の経験した問題事象に対峙した際の省察が重要となるので、具体的な場面を特定し、省察したことを記述するよう指導していく必要があることが課題として挙げられる。

表4 観点Ⅰと観点Ⅱのクロス集計

観点Ⅱ \ 観点Ⅰ	自省	観察	経験	合計
授業中	5	101	46	152
朝の会	1	12	17	30
休憩	1	8	11	20
給食	0	5	6	11
清掃	0	2	5	7
校外	0	3	8	11
放課後	0	0	0	0
運動会	2	0	7	9
その他	207	11	12	230
合計	216 (7.7)	142 (5.1)	112 (4.0)	470 (16.8)

次に、観点Ⅱと観点Ⅲによるクロス集計した結果を表5に示す。

表5 観点Ⅱと観点Ⅲのクロス集計

観点Ⅲ \ 観点Ⅱ	自省	観察	経験	合計
技術的省察	54 (1.9)	104 (3.7)	39 (1.4)	197 (7.0)
実践的省察	106 (3.8)	34 (1.2)	67 (2.4)	207 (7.4)
批判的省察	56 (2.0)	4 (0.19)	6 (0.2)	66 (2.4)
合計	216 (7.7)	142 (5.1)	112 (4.0)	470 (16.8)

() 内は一人当たりのエピソード数

観点Ⅲの省察のレベルについては、「実践的省察」が217件と最も多く、「技術的省察」の207件へと続く。「実践的省察」の内訳は、「自省」によるものが約半数を占める。1日の実習を振り返って、自分の考えと共に記述していることがうかがえる。一方、次に多い「技術的省察」については、「観察」によるものが約半数を占めていた。授業中の観察した生徒指導に関わる指導技術について記述していることになる。最も少なかったのが、「批判的省察」の46件である。そのほとんどが「自省」によるもので、場面を特定してはいないが、生徒指導に関する手立てを今までの経験や知見とは違った視点から捉え直したり、生徒指導観を再構成したりしていたことになる。反省的实践家としての力量形成の観点からは、「批判的省察」レベルの省察が求められているので、実習生が自らの持つ生徒指導観の枠組みを再構成できるような支援を行う必要があることが課題として挙げられる。

4. まとめと今後の課題

本学科の小学校教員養成課程において目標とする「専門職としての教師」の具体像について検討した結果、反省的实践家モデルを導入し、反省的实践家としての専門的力量の形成を目指すこととした。次に、本学科の教育実習が抱える課題を明らかにするため、実習記録に記述された省察を分析した。その結果、抽象的で一般的な省察が多く、「批判的省察」のレベルに至っていないことが分かった。したがって、反省的实践家としての専門的力量形成の観点からは、具体的な場面を特定し、省察したことを記述するように指導する必要があること、また、実習生が自らの持つ生徒指導観の枠組みを再構成できるような支援を行う必要があることが課題として明らかになった。

今後の課題としては、具体的な場面を特定し、省察したことを記述しやすくなるように実習記録の記録欄を改善したり、実習生が生徒指導観の枠組みを再構成できるようにコーチングを導入したりすることが挙げられる。

付 記

本稿は、その一部を日本教育実践学会第17回研究大会

(鳴門教育大学)にて発表している。

引用・参考文献

- 1) 文部科学省 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」, 2006
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm (2015/3/30閲覧)
- 2) 文部科学省 中央教育審議会「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(答申)」, 2012
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf (2015/3/30閲覧)
- 3) 文部科学省 中央教育審議会同前書2), p. 2
- 4) 文部科学省 中央教育審議会前掲書2), p. 4
- 5) 中国学園大学子ども学部子ども学科『教育実習記録』, pp. 2-3, 2014
- 6) 佐藤学「教師文化の構造」稲垣忠彦, 久富善之編著『日本の教師文化』東京大学出版会, 1994
- 7) 佐藤学『教育方法学』岩波書店, p. 136, 1996
- 8) 佐藤同前書7), p. 137
- 9) 船橋一男「教師の力量とアイデンティティの形成」木村元, 小玉重夫, 船橋一男編著『教育学をつかむ』有斐閣, p. 170, 2009
- 10) 佐藤前掲書7), p. 137
- 11) Schön, D.A. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.* Basic books, 1983
- 12) Schön, D.A. *Educating the reflective practitioner.* Jossey-Bass, p. 27, 1987
- 13) Dewey, J. *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* D.C. Heath & Co. , 1933
- 14) 秋田喜代美「教師教育における『省察』概念の展開」『教育学年報』5 世織書房, pp. 451-467, 1996
- 15) Schön, D.A. op. cit. 11), p. 50
- 16) Schön, D.A. op. cit. 11), p. 54
- 17) Schön, D.A. op. cit. 12), p. 27
- 18) 住野好久「反省的实践と授業研究」有吉英樹, 長澤

憲保編著『教育実習の新たな展開』 ミネルヴァ書
房, pp. 98-103, 2001

- 19) 佐藤前掲書7), p. 79
- 20) 文部科学省 中央教育審議会前掲書前掲2), p. 3
- 21) 黒田秀子 「運勢ラインを利用した教育実習生の自信
度の分析」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科
研究紀要』5(2), pp. 165-172, 2012
- 22) 住野前掲書18), pp. 103-112
- 23) 文部科学省『生徒指導提要』教育図書出版, pp. 5-
6, 2010
- 24) Van Manen, M. Linking ways of knowing with
ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6,
pp. 205-228, 1977

