

## 教職大学院の課題とは何か

Professional Schools for Teacher Education in Japan

藤田 武志\*  
FUJITA Takeshi

### Key Words

専門教育、民主主義的な専門職性、教職大学院の方向性

### はじめに

高度な専門性を備えた教員を養成するための専門職大学院として教職大学院が発足して、1年が経過した。教職大学院の教育内容や方法については好意的な評価も見られる一方、学生の確保や修了者の処遇といった点に関する制度的な問題も指摘されている<sup>(1)</sup>。また、教職大学院の抱えるそのような問題は、大学の自律性の危機につながっていることも指摘されている(佐久間 2007b)。

教職大学院をめぐる指摘されている制度的な問題点は、ひとえに教職大学院の問題なのだろうか。結論を先取りして言うならば、それは、日本の大学における専門教育のありように端を発する問題なのである。

では、日本の大学の専門教育はどのような問題を抱えているのだろうか。そして、その問題を検討することによって、教職大学院の今後についてど

\* ふじた たけし 上越教育大学教職大学院准教授

のような課題を見いだすことができるだろうか。これらの問いに迫ることによって、これからの教職大学院の方向性について考察することを本稿の主題とする。

### 1. 日本の大学における専門教育の歴史的経緯

戦後日本の大学における専門教育はどうとらえられ、どう実施されてきたのか。まずはその点について、主に天野(2004)に依拠して見ていくことにしよう。

日本では第2次大戦前から、法学部、医学部、工学部などのように、学部段階において職業に結びつく専門教育を行ってきた。それは、専門学部制をとって専門職業人の養成を中心に発達してきたヨーロッパの大学に、日本の大学が範をとっていたことに由来する。それに対し、アメリカ合州国の大学は学部段階において専門学部制をとらず、教養教育による人間形成を重視している一方、専門職業人の養成の場として、ロースクールやメディカルスクールなどの職業大学院(プロフェッショナルスクール)を発達させてきた<sup>(2)</sup>。

戦後、占領軍の主導のもとで、アメリカをモデルに大学制度が改革された。新制大学の学部教育には2年間の「一般教育課程」が設置されたため、旧制大学では3年間であった専門教育の期間が、2年間に短縮されることになった。その背景には、学部における専門教育の年限短縮に対応し、専門教育のための大学院を設置させようという占領軍側の意図があった。しかし、アメリカでは職業大学院で担われている医師の養成についても、日本では学部の年限を6年に延長することによって専門教育を実施することが早々に決定されていたことからもうかがわれるように、職業人に求められる専門教育は学部段階で行うということが日本側の基本的な捉え方であった。

職業人育成の専門教育は学部で行い、大学院は研究者を養成するという方向性はその後も堅持される。しかし、修士課程における職業人育成のための専門教育の必要性は看過されていたわけではなく、各種の審議会答申で繰り返し主張されていた。そのような主張に従って、筑波大学をはじめとする新構想大学に、職業人養成を目的とする大学院が設置されたものの、現実には、

そのような動きを量的に拡大するような政策はとられなかった。

しかし、1991年の大学審議会答申「大学院の整備充実について」において、専門職業人養成のための大学院の積極的な規模の拡大が打ち出され、それまでの方針が大きく転換されることとなる。そして、その半年後には「大学院の量的整備について」という答申が出され、社会的需要の大きな工学系の領域だけではなく、人間科学やカウンセリング、実務法学、教員のリカレント教育など、人文・社会科学系の領域についても、高度な専門的知識・能力を有する人材の養成を拡充していく必要性が指摘された。

一方、学部教育について、大学審議会は同じ1991年に「大学教育の改善について」という答申を出し、一般教育課程の廃止と学部段階の教育課程編成の自由化を求めている。これは、答申のなかでも「一般教育等の理念・目標はきわめて重要であるとの認識に立ち、それぞれの大学において、授業科目の枠組みにこだわることなく、この理念・目標の実現のための真剣な努力・工夫がなされることを期待するとともに、この点についての大学人の見識を信ずるものである」と述べられているように、必ずしも一般教育を軽視するものではなかった。しかし実際に生じたのは、学部教育における一般教育の縮小と、専門教育の強化だったのである。

以上のように、日本の大学における職業人育成に向けた専門教育は、伝統的に専門学部制によって学部段階で行うという考え方に立脚しており、大学院における職業人育成の拡大という方向への政策転換も、学部教育の自由化が学部段階の専門教育の強化を促したことによって、実効性を失ってしまった。大学における職業人の養成をどの段階で行うかというごく基本的なことについても、方向性が一致しているわけではないのである。

## 2. 職業大学院と社会との関係

次に、日本の専門職大学院のモデルとなったアメリカ合州国のプロフェッショナルスクールを合わせ鏡にして、日本の専門職大学院の状況を相対化してみたい。

そもそも、アメリカのプロフェッショナルスクールでは、なぜ効果的な職

業人養成が可能なのか。その理由の1つは、前述のように、学部段階は教養教育が中心であり、職業にかかわる専門教育は大学院段階で行うという区別が明確であることである。そしてもう1つの理由が、専門的職業人を養成するプロフェッショナルスクールと、養成された人材を受け入れる社会との関係である。その点について、主に山田(1998)を参照しながら検討しよう。

アメリカのプロフェッショナルスクールは、医師や法律家など、高度な専門的訓練が要求される伝統的な職業人を育成する教育機関の整備と拡大に端を発している。それらの教育機関の卒業生が当該分野での即戦力として認められはじめ、しだいに、プロフェッショナルスクールの学位や修了証を保持していることが、その分野の資格試験受験などの前提条件となっていった。その後、医師や法律家以外のさまざまな専門的職業についても、プロフェッショナルスクールが制度化されていった。

これを個人の側から見れば、プロフェッショナルスクールを卒業することが、よりよい職業、より高い給料や地位の獲得とつながるという仕組みが成立していったことになる。一方、その仕組みを職業の側から見れば、大学院と関係することでその職業の威信が高まり、専門的職業としての地位を確立していくことになる。つまりアメリカは、このようにして専門職団体と大学院の間に緊密な関係がつけられてきた「プロフェッショナルイゼーション(職業の専門職業化)」の社会として特徴づけられるのである<sup>(3)</sup>。

プロフェッショナルスクールと職業とは、上記とは別の形でも結びついていく。それは、大学院と専門職団体が連携した専門職養成である。つまり、プロフェッショナルスクール側は、当該職業の専門職団体などの基準に適合する教育プログラムを作成する一方、専門職団体側は、プロフェッショナルスクールのカリキュラム、教員や学生の質などの評価と認定(アクレディテーション)に携わるという結びつきである。これによって、プロフェッショナルスクールの教育水準の維持や向上が図られている。

以上のように、アメリカにおけるプロフェッショナルスクールの教育が効果的に機能しているのは、大学院と専門職団体が密接に結びつくことによって、プロフェッショナル学位に対する社会的評価や需要を高めると同時に、教育水準の向上を達成するという、双方にとって利益のある関係を構築して

いるという背景が存在しているからである。

翻って日本を見てみると、概して、大学院と専門職団体が結びつく「プロフェッショナルリゼーション」が進んでおらず、専門職大学院を支える社会的条件が整っているとは言い難い。また、特に教職大学院について考えるならば、中央教育審議会から2006年に出された「今後の教員養成・免許制度の在り方について」という答申には、教職大学院の制度設計の基本方針の1つとして、「カリキュラムや教育方法、履修形態、指導教員、修了者の処遇、情報公開、第三者評価など大学院の運営全般」について、「保護者や学校現場、地域、教育行政など、養成された教員を受け入れる側（デマンド・サイド）の要請」を踏まえるべきこと、および、「大学関係者や、学校関係者、地方教育行政担当者等から構成される専門の認証評価機関による5年ごとの第三者評価（認証評価）」を実施することが掲げられ、大学院と社会との結びつきが重視されている。しかし、そこには専門職団体との関わりという方向性がすっぱりと抜け落ちており、職業大学院の存立基盤であるはずの部分が看過されているのである<sup>(4)</sup>。

### 3. 教職の専門職性をどう考えるか

これまで見てきたような、学部と大学院における専門教育の混乱や、職業大学院の根幹となる部分の欠落といったことは、なぜ引き起こされているのだろうか。天野（2004）は、その原因として専門的職業の概念が社会的に著しく混乱していることを挙げ、専門職大学院の発足にあたって、「専門的職業とは何かについての十分な議論や共通の認識、さらには明確な定義のないまま」であったと指摘している。

教職大学院制度の創設をうたった先述の答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」でも、「実践的指導力」や「高度な専門性」といった抽象的な表現は多用されるものの、一般の職業とは異なる「専門職」とであるということはどのようなことなのかは、やはり明確にはされていない。その「専門職性」のありようによって、仕事に求められる知識や技能（専門性）も異なる。そこがはっきりしないまま、教職大学院はすでに設立された。それゆ

え、混迷を深めないためには、遅ればせながらも「専門職としての教職」について議論を重ねていく必要があるだろう。そのためにも、専門職性をめぐるこれまでの議論を整理しよう。

古典的な定義によれば、専門職には次のような特質が備わっているという（山田 1998）。すなわち、(1)知的な職業であり、当該職業に従事している者が適切な選択を実施し、かつ判断を下す際に重大な責任を負っていること、(2)特定分野に関する高度な体系的知識を所持し、かつ長期間の教育訓練を受けていること、(3)体系的知識が現場で応用できるように実践的な性格をもっていること、(4)特別な技術あるいは技能を要するだけでなく、知識だけで事態に対処できない場合には獲得した技能によって物事に対処できること、(5)専門職業団体が組織化されており、専門職業団体がプロフェッショナル教育の内容および専門職業に参入する際の資格に認定などを規制していること、(6)当該職業に携わっている人物に公共への奉仕志向があること、である。また、市川は専門職のさまざまな定義について、職務の公共性、専門技術性、専門的自律性、専門職倫理、社会的評価の5つに整理している（市川 1986）。

しかし、専門職と見なされている職業が必ずしもこれらの特性をすべて備えているとは限らず、特に教職は、「準専門職」などと呼ばれ、その地位向上（専門職化）に向けて運動していくことになる。実際、日本では1960年代から70年代前半にかけて、専門職としての地位に関する研究が盛んになされたという（今津 1996）。そして、職務上の自律性や勤務条件などについても改善が見られた（市川 1986）。

しかし、学校の量的拡大に伴う機能障害が現れた1970年代以降、善なるものとしての教育に疑問が呈されるようになると、「教師は強い勢力を持ち、組合活動を通じてその専門性の確立を求めているが、アカウントビリティを欠き、教育を独占してしまっている」（今津 1996）と批判されはじめた。専門職性に関する「古典的定義」は、当該職業が社会の中でどのような位置を占めるかに力点を置くものであり、「教職の立場だけを考えた自己目的的な性格が強」（市川 1986）だったからである。

そうであるならば、古典的な定義とは異なった側面から専門職について考

える必要がある。その1つは、専門職とは社会の中でどのような役割を果たすものなのかに着目した見方である。

たとえば、ウィットイーら (Geoff Whitty & Emma Wisby) によれば、イングランドでは政府によって、専門職として必要とされる教師の要件が以下のように示されているという (ウィットイー&ウィズビー 2008)。

- 教師自身並びにすべての生徒に対して高い期待を持つこと
- 説明責任を引き受けること
- 自らの技能と、教科に関する知識の向上について、個人で・集団で責任を果たすこと
- 英国内外で諸学校機能に関する証拠 (エビデンス) に基づく意思決定を基本とすること
- 学校で勤務する教師以外のスタッフとのパートナーシップを構築すること
- 父母・企業、その他の学校外部のアクターが、学校の成功のためにできるような貢献を歓迎すること
- 変化を予期し、革新を促すこと

専門職に関する古典的な定義と大きく異なり、社会の中で教師が果たす役割について多く規定されている。しかし、このように政府が教師のあるべき姿について口を出すこと自体が、専門職の古典的定義を墨守する側からは、専門的自律性などに抵触するためとうてい受け入れがたいという反応が返ってくるだろう。しかしウィットイーは、教育専門職による閉鎖性と国家による閉鎖性をともに避け、「専門職の仕事を脱神秘化し、教師と、生徒・親・コミュニティのメンバーといった疎外されてきた構成員——これまでは、専門職ないし国家がこの人たちのために意思決定をしてきた——との間に連携をつくりあげる」という役割を、「新しい専門職性」=「民主主義的な専門職性」として追求すべきだと主張している (ウィットイー 2004)<sup>6)</sup>。そして、たとえ政府の主張であっても、民主主義的な専門職性の確立に資するものであれば、利用すべきだとする (ウィットイー&ウィズビー 2008)。

近年の教育改革を悼んでいるのが、学校や教師に対する人々の不信感であるとすれば (佐久間 2007a)、古典的定義のように専門職以外の一般の人々を排除する方向ではなく、一般の人々につながる方向に新しい専門職のあり

方を見いだすことが、専門職とそれ以外の人々の双方にとって有益だろう。その方向の1つが、専門職の社会的役割という点から専門職性をとらえることである。

#### 4. 民主主義的な専門職性の具体像

では、民主主義的な専門職性のもとで、専門職は実践においてどのように人々とつながるのだろうか。また、そのつながりは、どのような意味において「専門職的」だと言えるのだろうか。それらの点について、2つのレベルに分けて考えてみたい。

第1のレベルは、専門職の目の前にいるクライアントとのつながりである。専門職の活動は、「市民=クライアントの人権 (生命、尊厳、自律性など、それを失うと自分が自分でなくなるような大切な事柄) を守るという、それ自体、社会正義を実現するという公共的な使命を帯びた営み」(越智 2000) である。このような職務の目的の公共性が、専門職たる所以の1つである。しかし、それだけではない。もう1つ重要なのは、社会正義の実現には、高度な専門性が要求されるということである。

その点について、越智は次のように指摘している (越智 2000)。クライアントは、自分自身の欲求などを実現する方法を完全には把握し切れていないことに由来する、ある種の「弱さ」をもつ存在である。そのようなクライアントに対し、専門職は専門的視点から必要な対処を行うが、それは必ずしもクライアントが意識して要求したものは限らず、場合によってはクライアントは、専門職の方向づけに反し、非合理的な選択を希望することもある。そのような状況のなかで専門職は、専門家の独善に陥ることなくクライアントとつながってその利益や尊厳を守りつつ、効果的な対処を行っていく。つまり、その職務には矛盾や危険が内包されているのである。

ここから理解されるのは、直面している状況のなかで実現すべき社会正義とは何か、それを実現するために生じる矛盾や危険をどう乗り越えるか、といったことはあらかじめ決まっているのではなく、さまざまな知識を動員しながら、当該の状況との対話のなかでそのつど判断していくものであるとい

うことであり、それは非常に高度な専門的実践であるということである。このような専門的実践は、科学的に生み出された知を現実社会に適用するという〈技術的合理性〉にもとづく「技術的熟達者」としての専門職ではなく、実践という〈行為のなかの省察〉を通して知を生成する「省察的实践者」としての専門職によるものだと言えるだろう（ショーン 2007）。

第2のレベルは、社会正義の実現に向けて、さまざまな人々とつながることである。ウィットーらは、『民主主義的な専門職性』は、教育は集団的な営為であると認識し、より広い社会的目標を追求するために、他の労働者や進歩的な社会運動との連帯を構築していくことを求めるものである（ウィットー&ウィズビー 2008）という。たとえば、教育に引きつけて考えるならば、すべての若者の学力保障を高い水準で成し遂げようとするのであれば、教師だけではなく、福祉関係者や大学関係者、子育てや教育関係のNPOなど、その問題に関わるさまざまな人々とつながり、協働的に取り組んでいくことが必要だろう。その取組みをオーガナイズすることも、専門職としての教師の職務に含まれるということである。

しかも、さまざまな人々とのつながりは、目の前のミクロな問題状況を打開するためだけではなく、「排他的ではない、協働的な文化の発展を推奨するもの」（ウィットー&ウィズビー 2008）でもある。専門職としての教師は、「一つの〔教師〕集団として、教師自身の集団的責任に貢献すると同時に、学校、教育システム全体、それ〔自分が受け持っている〕以外の生徒へも貢献することが含まれている」と同時に、「より広いコミュニティに対しても責任を持ち、専門職の狭隘な関心はより広い社会的なアジェンダに従属すべきだということもまた求められている」（ウィットー&ウィズビー 2008）。つまり、自分の目の前にいる子どもだけではなく、他の教師や一般の人々と協働しながら、教育全体へ貢献することが求められる一方で、一般の人々の抱える問題の解決にも協力するという互恵的な関係の構築も期待されるのである。

もちろんこの第2のレベルの職務は、専門職個人で遂行することが想定されているわけではない。実際ウィットーらは、イングランドにおける専門職団体である「教職総合評議会」に、その役割を期待している<sup>(6)</sup>。このよ

うに専門職内部で強固に連携することによって、個人ではなかなか成し遂げられないような社会正義の実現を図ることも、専門職に求められる職務なのである。

## 5. 教職大学院の課題は何か

では、これまでの考察から、教職大学院の課題としてどのようなことが示唆されるだろうか。その際には、校内研修や教育センターなどでの研修ではなく、大学院での教育であることの意味についても留意する必要がある。

第1に、民主主義的な専門職に必要な知識内容として、クライアントの人権の保障、社会正義の実現といった点に関わる教育を充実させることである。具体的には、学力保障や安心・安全な学校づくり、子どもや保護者の置かれた社会的状況や社会保障、さらには、社会問題やその解決に向けた動きなどのさまざまな知識が該当するだろう。

大学院においてこれらの知識を学ぶ際に留意すべき点として、次の2つが挙げられる。1つは、「現実主義・現場主義」の陥穽の回避である。「現実主義・現場主義」の問題性について、越智は次のように指摘している（越智 2000）。すなわち、「現実主義・現場主義」には、美しい言葉の上だけで説かれる理想主義的な空論の欺瞞性を暴き出すという有益な面がある一方で、学校というシステムの秩序の安定と、「問題」が表面化せずに滞りなく日常が進行することを優先し、子どもの主体性や自律性を破壊する「隠れたカリキュラム」としての効果をも持つという問題である。「現実には」や「現場では」といった言葉によって思考停止に陥らない道筋を見いだすことこそが求められる。

もう1つ留意すべきことは、学校現場の課題への対応による視野狭窄の回避である。たとえば、不登校やいじめ、学力低下など、学校現場の課題とされていることへの対応は大切であるが、そこだけを見ていると、それらの問題自体を問い直す可能性や、課題とされていないことへの気づきが閉ざされてしまいがちである。実際、上に挙げた諸問題の背後に共通している可能性の高い貧困の問題<sup>(7)</sup>は、多くの場合、学校現場では主題化されていない。

教職大学院は、学校現場との連携が重視されている。しかし、学校現場に根ざすということは、学校現場という枠に閉ざされるということとは異なるのである。

教職大学院の課題として、第2に示唆されるのは、身につけた知識を活用する方法の探究に力を入れることである。ショーン (Donald Schön) は、専門職の「行為の中の省察」の能力を豊かにするために実践現場の外で行う「省察的研究」について指摘している (ショーン 2007)。それはたとえば、目の前の現実をとらえるために暗黙裏に用いている自分自身の枠組みを自覚化する「フレーム分析」や、さまざまな事例を収集し、そのなかでどのような「行為の中の省察」が行われているのかを記述するという「レポートリー構築の研究」など、専門職が行う省察の方法をいくつかの側面から探究するものである。

ショーンは、このような省察的研究は、専門職の能力を高めるだけでなく、実践者と研究者の相互のパートナーシップを深めることにもつながっていると主張する。つまり、実践者と研究者が協働して省察的実践のありようを研究することが、プロフェッショナルスクールにおける重要な位置を占めるようになるというのである。そして、プロフェッショナルスクールが省察的研究のセンターになるならば、大学の中でのプロフェッショナルスクールの位置づけも確固としたものとなるという。

ショーンによるこのような指摘は、日本においても重要である。というのは、先に指摘したように、職業に結びつく専門教育の中心が学部段階である日本において、大学院をどう位置づけるかという問題とも重なるからである。すなわち、学部段階で教師としての基礎的な知識や技能を身につけたうえで、省察的実践という高度な専門性を大学院において探究するといった、学部と大学院の棲み分けを考える手がかりとなりうるということである。また、省察的研究を学問的研究と対置させるならば、既存の大学院と専門職大学院との違いもイメージしやすくなるかもしれない。

第3の示唆として、専門職の連携による社会正義の実現に向けた取組みを実施することである。そのような取組みはたとえば、教職大学院の修了生を組織化することによって、新たな専門職団体を構築し<sup>(8)</sup>、その専門職団体

が中心となって社会正義の実現に力を結集していくことが考えられる。また、そのようにして形成された専門職団体と教職大学院が連携することは、アメリカのプロフェッショナルスクールと専門職団体の間に見られるような関係を日本でも新たに構築していくことにもつながるだろう。

## おわりに

本稿では、日本の大学における専門教育の問題を検討することによって、教職大学院の今後の方向性を考察してきた。その結果、専門職として排他的になるという方向性ではなく、専門職以外の人々とつながる民主主義的な専門職性を追求するという方向性が、教職大学院における教育研究を充実させる可能性と同時に、日本の専門教育の抱えている問題の解決にもつながる可能性をもっていることが見いだされた。

もちろん、その方向性だけが有望であると主張するものではなく、その他の方向性についても考えていく必要がある。しかし、いずれにしろ教職大学院においては、教職の専門職性をどうとらえたうえで教育を行うのかについて、きちんとオープンに議論をしていくことが肝要である<sup>(9)</sup>。

教職大学院の教育は、そこに在籍している大学院生個人に資するものであるだけでなく、教育を通して教職の専門職性とはどのようなものかを示していくことでもあり、さらには、専門職を輩出することによって、教職の専門職性を社会の中に実現していくといった社会的プロジェクトでもある<sup>(10)</sup>。この重要なプロジェクトを発展させていくことが、大切な責務としてわれわれに課されている。

## 〔注〕

- (1) たとえば、2009年3月23日付朝日新聞の記事を参照。
- (2) この点については、山田 (1998)、館 (2004) なども参照。
- (3) この点については、小川 (2002)、天野 (2004) なども参照。
- (4) 教職大学院に求められる「デマンドサイドとの連携」については、本稿とは別の角度から、教職大学院の教育をデマンドしている (必要としている) 当の学生の存在が捨象されている点に関する批判もある (佐久間 2007b)。
- (5) 今津 (1996) も同様に、専門職自治と国家統制などのジレンマを克服していく過程こそが専門職化だと主張している。

- (6) 実際の教職総合評議会は、伝統的な専門職概念をモデルにつくられており、ウィットナーらが期待する役割をすでに担っているわけではない。
- (7) この点については、阿部(2008)、岩川他編(2007)、山野(2008)などを参照。
- (8) もちろん、既存の修士課程の修了者や、教員組合などとの連携が必要だろう。
- (9) オープンな議論が求められるのは、「共有地の悲劇」的な事態を引き起こさないためである。なお、ここでいう「共有地の悲劇」とは、各教職大学院が自校の利益の最大化を求めて、いわゆる「現実的」な対応をすることによって、最終的にはすべての教職大学院が不利益を被ってしまうといった事態である。
- (10) この点については、越智(2000)に触発されている。

[引用・参考文献]

- 阿部 彩『子どもの貧困』岩波書店, 2008。
- 天野郁夫「専門職業教育と大学院政策」『大学財務経営研究』第1号, 国立大学財務・経営センター, 2004, 3-49頁。
- ドナルド・ショーン『省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』(柳沢昌一・三輪建二監訳), 鳳書房, 2007。
- 福島賢二『教職の専門性』概念の民主主義的基礎づけ—Amy Gutmannの理論を手がかりにして—『日本教師教育学会年報』第17号, 2008, 52-60頁。
- ジェフ・ウィットナー「新しい時代に向けた教師の専門職性の再編」『教育改革の社会学—市場, 公教育, シティズンシップ—』(堀尾輝久・久富善之監訳), 東京大学出版会, 2004, 91-111頁。
- ジェフ・ウィットナー&エマ・ウィズビー「近年の教育改革を超えて—民主主義的な専門職性に向けて—」久富善之編『教師の専門性とアイデンティティ』勁草書房, 2008, 185-211頁。
- 市川昭午「教師=専門職論の再検討」市川昭午編『教師=専門職論の再検討』教育開発研究所, 1986, 1-33頁。
- 今津孝次郎「教師専門職化の再検討」『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会, 1996, 42-68頁。
- 岩川直樹・伊田広行編『貧困と学力』明石書店, 2007。
- 越智康詞『「制度改革」のなかの教師—教師の専門性・公共性・臨床性の確立に向けて—』永井聖二・古賀正義編『《教師》という仕事=ワーク』学文社, 2000, 143-165頁。
- 小川佳万「学位からみたアメリカ教育大学院—その特質と問題点—」『名古屋高等教育研究』第2号, 2002, 161-184頁。
- 佐久間亜紀 2007a「なぜ、いま教員免許更新制なのか—教育ポピュリズムにさらされる教師たち—」『世界』2007年2月号, 121-130頁。
- 佐久間亜紀 2007b「誰のための『教職大学院』なのか—戦後教員養成原則の危機—」『世界』2007年6月号, 123-131頁。
- 館 昭「社会のプロフェッショナル化と大学—professional schoolに関する一考察—」日本高等教育学会編『高等教育研究』第7集, 2004, 7-21頁。
- 山田礼子『プロフェッショナルスクール—アメリカの専門職養成—』玉川大学出版部, 1998。
- 山野良一『子どもの最貧国・日本』光文社, 2008。

教職大学院の研究課題

## コンピュータの操作スキル獲得における 児童の相互作用の役割に関する事例的研究

—現職院生と研究者による現場教員への支援—

The Case Study on the Role of the Juvenile Interaction  
in the Education of ICT Skills

水落 芳明\* / 西川 純\*\*  
MIZUOCHI Yoshiaki NISHIKAWA Jun

Key Words

情報教育, 授業研究, 小学校教育, 学び合い, 相互作用

### I. 研究の背景

教育の情報化が進むにつれ、日本の学校教育では、コンピュータを活用した授業実践が幅広く行われるようになった。また、ネットワークの活用も盛んになり、コミュニケーションを重視したICT (Information Communication Technology) 教育の必要性が訴えられるようになった<sup>(1)</sup>。しかし、情報機器の発展は日進月歩であり、教育現場で働く教師が研修によってそれらの活用法を獲得していくことは難しいのが現状である。

近年、社会的構成主義や状況論的アプローチに基づく学習論が注目されるにつれ、学習は状況に埋め込まれた営みであり、単純にテキスト(例えば仕様書, 修理マニュアル等)に還元し得ないことが報告されている<sup>(2)</sup>。もし、教師がステップごとに同じ説明をして全員に指導をする場合、その説明は学習者個々の状況に対応しておらず、先に挙げたテキストと同様に、状況に埋

\* みずおち よしあき 上越教育大学教職大学院准教授

\*\* にしかわ じゅん 上越教育大学教職大学院教授