

キャリア教育における適応的熟達化を目指すワークショップ型研修の考察 － M-GTA を用いた中学校教員の変容プロセスの分析－

Consideration of Workshop-Type Training Aiming at Adaptive Expertise in Career Education : Analysis of Transformation Process of Junior High School Teachers by M-GTA

森本 哲介* 平野 雅子**
MORIMOTO Yoshiyuki HIRANO Masako

本研究の目的は、中学校教員を対象として、キャリア教育の指導実践に必要な力量の形成に資する新しい教員研修モデルを考案し、研修の過程で、中学教員のキャリア教育に対する認識や指導実践がどのように変化していくかを明らかにすることであった。先行研究のレビューよりキャリア教育上の課題に対応するには適応的熟達化と問題探求的省察の促進が必要であると考えられた。そこで、相互作用の中で知識の構築と省察が促されるワークショップ型の学びを取り入れた教員研修を実施した。研修の参加協力者を対象に、研修開始前、および研修の中盤、研修終了後の3回にわたり半構造化面接を行い、逐語データを収集した。分析焦点者4名の逐語データをM-GTAを用いて分析し、キャリア教育における教員の適応的熟達化のプロセスを検証した。結果、キャリア教育とキャリア観に対する問題探求的省察が適応的熟達化のプロセスにおいて重要な起点となり、「認識の変容」と「概念拡張」が起こる過程が明らかとなった。また生徒への言葉がけの変化や授業にキャリア教育を織り込むことの模索など、実践における変化がみられたことが示された。これらの結果に基づいて、ワークショップ型教員研修がキャリア教育に関する教員の適応的熟達化を促進する可能性について議論された。

キーワード：キャリア教育、適応的熟達化、M-GTA、ワークショップ、教師教育

Key words : career education, adaptive expertise, M-GTA, workshop, teacher education

問題と目的

キャリア教育の実践における課題と教員研修の重要性

キャリア教育は、2011年の中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」において、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義された。また同答申では「基礎的・汎用的能力」が提示され、「各学校においては、この4つの能力を参考にしつつ、それぞれの課題を踏まえて具体的能力を設定し、工夫された教育を通じて達成すること」が求められている。

一方、充実したキャリア教育の実践に向けて、現場の教員は多くの悩みを抱えながらキャリア教育を実践していることが報告されている。例えば、キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査（国立教育政策研究所、2013a）の中学校学級担任を対象にした調査では、基礎的・汎用的能力について「内容はよく知らないが聞いたことがある」と「聞いたことがない」が合わせて7割を占めている。また「学級のキャリア教育につい

て困ったり悩んだりしていること」の回答率上位には、「指導の内容・方法をどのようにしたらよいかわからない」、「キャリア教育と進路指導との違いがわからない」、「キャリア教育の適切な教材が得られない」、「評価の仕方がわからない」などがあげられている。立石(2015)も、キャリア教育を通じた生徒の成長や変容をどう評価するかに悩む教員について報告している。また長田(2017)は、キャリア教育についての理解が不十分である実践の例として、狭義の意味での進路指導と混同して本来のキャリア教育（本質的で系統的な進路指導）を矮小化した取組が行われている例と、職場体験活動や社会人講話など職業に関する理解を目的とした活動だけに目が行きがちになり、生徒一人一人が自らの在り方生き方を考えるものになっていない例を指摘している。このように現場の教員は、キャリア教育について「わからない」という認識のまま手探りの状態で実践をしていたり、キャリア教育についての理解が不十分であったりして、充実したキャリア教育の実践ができないでいる可能性がある。

*兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻学校臨床科学コース 講師

令和3年10月20日受理

**兵庫教育大学大学院（専門職学位課程）教育実践高度化専攻学校臨床科学コース

キャリア教育についての理解を促すための教職員研修や支援はこれまでも実施されてきており、特にキャリア教育では何をすればよいか、実際にどのようなことがなされているかという、コンテンツにかかわった資料は多く提供されている。例えば、中学校キャリア教育の手引き（文部科学省，2011年）では、教職員研修のねらいや内容として、目標、育成したい能力や態度、教育課程における位置付け、各教科等との関連、指導計画の作成、評価などについての認識を深めることが求められている。研修以外に教員の理解に資するものとしては、国立教育政策研究所から複数のパンフレットが提供されており、多くの事例が紹介されている。またキャリア教育分野における研究のレビューを行った藤岡（2015）によれば、生徒、とりわけ高校生と大学生を対象にした研究は多く、その成果として進路選択における自己効力感やキャリア発達を促す取組みが示されてきている。

ところで、キャリア教育においては「何をするか」だけでなく「どのようにするか」が重要であるとの指摘がある。見美川（2013, 2014）は、キャリア教育を学校教育の中のひとつの領域や分野ではなく機能ととらえ、「直接」的なキャリア教育だけでなく、将来の役割との直接的なつながりは見えなくてもキャリア発達に資する「間接」的なキャリア教育があり、子どもたちの卒業後への準備という視点を意識して行うことによって、日常の教育実践がキャリア教育になりうるという見方を示している。日常の教育活動において何を意識し、どのように働きかけをするかは、教員個々に委ねられている部分も大きい。あらゆる教育活動がキャリア教育になりうるという前提に立てば、生きていく上で子どもたちに大切にしてほしいと願う、教員の主観的な価値観や理想像（これを本稿では「キャリア観」と表記する）とキャリア教育は非常に密接な関係にあるといえる。見美川（2013, 2014）の視点に立ったキャリア教育では、個々の教員が果たす役割は大きい。教員のキャリア観を背景にした語りかけが子どもたちに良い影響を与えることもあれば、疑念や不安を抱かせたり一方的な押し付けになったりする危険性も考えられる。教員自身が説得力をもって自らのキャリア観を子どもたちに示すことができているのか、自身を批判的に内省することも必要となる。キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査（国立教育政策研究所，2013b）が結論付けているように、指導のあり方に関する新しい教員研修の充実が極めて重要であるといえよう。しかしながら、キャリア教育の分野で、どのように教員を対象とした研修を実施していくかについての研究はみられない（藤岡，2015）。そこで本研究では、教員の専門性の向上にかかわる先行研究から、実態に応じた内容や指導方法の工夫ができる力量形成を促し、キャリア教育を実践する教員

自身や、実践したキャリア教育の省察を促す新しい研修モデルのあり方を検討していく。

「省察」と「熟達化」から考える新しい研修モデル

教員の専門性を高める、即ち教職の高度化を考える上で、石井（2014）の「省察的実践家（reflective practitioner）」と「技術的熟達者（technical expert）」の考え方は大きな指針となる。石井は「省察的実践家」と「技術的熟達者」を相互補完関係として並置されたモデルで示した。そして、石井（2014）は、省察を問題解決的省察（既存の枠組みを自明視したまま、出来事を解釈したり、問題発見・解決を遂行したりする）と、問題探求的省察（出来事や問題をとらえる枠組み自体を吟味し、再構成する）の2類型に分けている。さらに問題探求のサイクルとして省察が遂行されなければ、既存の枠組みの強化と実践の硬直化に陥る危険性があることを指摘し、問題探求的省察の重要性を指摘している。また、波多野（2001）は熟達化について、定型的熟達化（特定の課題について決められた手順を速く正確に遂行できる）と、適応的熟達化（状況に応じて適切な方法を選択したり創造したりできる）の2類型に分け、適応的熟達者は、構造化された知識の獲得によって優れた問題解決、転移、創造性を発揮するとしている。益川（2016）も、定型的熟達者はどういうことができればいいのかという手続きは知っているがそれはリストアップ的な知識であり、対して適応的熟達者の場合は、コア概念を中心とした網の目のような概念的な知識であって、状況に合わせて組み替えることができるとしている。

これらをもとに、キャリア教育における教員の力量を、技術的熟達者と省察的実践家の図にあてはめて作成したのが Figure 1 である。この図をキャリア教育の研修との対置で見ると、キャリア教育の説明や実践事例の紹介などを主とする研修はリストアップ的な知識の習得を目的とし、効率的に定型的熟達化を促すものと考えられる。またキャリア教育の評価と検証といった、課題を明らかにして改善につなげる内容の研修は、問題解決的省察に該当すると考えられる。一方、新しい研修モデルで目指す「実態に応じた内容や指導方法の工夫ができる力量形成」は、適応的熟達化に沿うものと考えられる。また、教員自身の内省とキャリア観の更新、あるいはキャリア教育自体を捉え直すことは、枠組み自体を吟味し再構成することになるので、問題探求的省察に該当すると考えられる。

では適応的熟達化と問題探求的省察を促す研修には何が求められるであろうか。益川（2016）は適応的熟達者が育つ環境条件について、新しい問題に遭遇、対話的な相互作用、考える時間的余裕、意味理解を重視する集団の4つを挙げている。また、広石（2006）は、構成主義的学習観において「学習」は、所与の「知識の記憶」

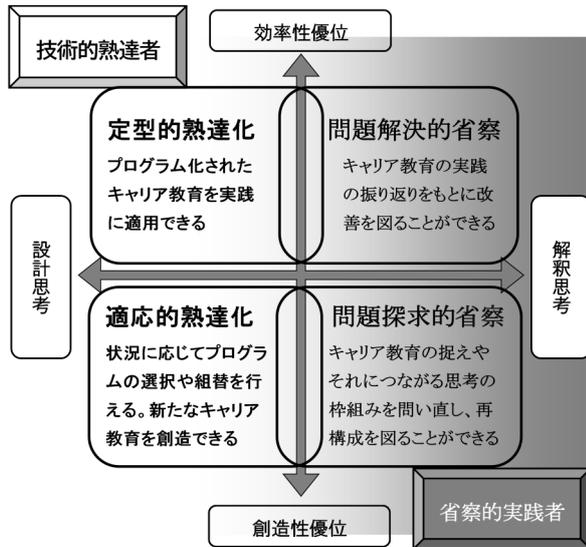


Figure1 省察的实践者と技術的熟達者モデルから考えるキャリア教育における教員の力量

ではなく共同体の相互作用、複数の異なる真理間のコミュニケーションによって「知識を構築」していく協働実践と見立てており、「個々人の考えや対話、協働的活動を尊重したワークショップ（以下、WS）という学びのスタイル」は、学習課題設定自体が正解を想定しない点や、相互作用や意味生成を尊重する点などの教育的配慮が見られることから、構成主義的な学習観と重なり合うことを指摘している。また広石(2006)は、WS型(参加・協働型)の学びにおいては、自分の考えを対話によって磨きをかけ相対化しようとする反省的思考が生じること、世界の見方や他者とのつながり方などの自分を理解する見方が更新されることも指摘している。このような点から、WS型の学びによって相互作用の中で知識の構築と省察が促されるといえ、適応的熟達化と問題探求的省察が並行的に進むと考えられる。ただし適応的熟達化に必要な概念的知識を構成していく上で、今までに獲得されたキャリア教育の知識や認識のまま概念的知識の構成を試みても、それは従来の認識の枠組みの内に留まる可能性があることには注意を要する。教員が枠組み自体を吟味し、再構成する問題探求的省察を経た上で、キャリア教育の概念を再構成することが求められる。

以上のことから、WS型の形態による適応的熟達化と問題探求的省察につながる思考を意図した研修を行い、「実態に応じた内容や指導方法の工夫ができる力量形成」や「キャリア教育についての認識の変容」、「キャリア教育の概念の拡張」がどのような過程によって促されるかを検証する。検証には、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTA）による分析を用いる。M-GTAは「研究対象がプロセス的特性をもつ

ている場合」に適しており、「この研究法はとくに人間を対象に、ある“うごき”を説明する理論を生成する方法」（木下，2007a）とされている。よって教員の変容プロセスを明らかにする本研究の目的に適う質的研究法であると考え採用することとした。

方法

研修の位置づけ 本研修は、関西圏にある公立中学校の校内研修として行われた。研究協力校はキャリア教育の研究指定校であり、キャリア教育に関する実践や教員研修が求められていた。研修の進行は、研究協力校に教諭として在籍する第2著者が行った。自発的に参加を希望した教員を対象としたWS型を7回、また研究協力校の要請を受けて全教員対象の研修会（以下、全体研修）を夏休みに1回実施した。

研修参加者 研修参加者は15名である（計7回のWSに対する研修参加者数7回：5名、6回：3名、5回：2名、4回：2名、3回：2名、1回：1名）。

倫理的配慮 学校長の了解のもと、研修の概要と目的について説明した。研修の参加については自由意志であることを伝え、可能な時のみの参加でよいこととした。研修中のやり取りとインタビュー面接を録音すること、本研究に関連して得られたデータを、個人が特定されない形で研究に利用する旨を文書と口頭で伝えた承を得た。

研修とインタビューの実施時期 研修は2020年8月上旬～11月下旬にかけて実施した。また、研修参加者のうち、面接の許可を得た教員を対象にインタビュー面接調査を行った。研修実施前の面接調査を2020年4月～5月にかけて、中間面接を10月下旬に、研修実施後の面接を12月上旬に行った。

研修の目的と内容 全ての研修で参加者を小グループ（WSは3～5名、全体研修は所属学年ごとに9名前後）に分け実施した。第2著者がファシリテーターとして進行を務めた。研修の概要はTable1に示す。WS Iに先立ち、参加者に「生徒に身につけさせたい力」を自由記述形式で調査した。WS Iでは、キャリア観の問題探求的省察を主目的とし、教員のキャリア観の更新を図る。その上でキャリア教育において生徒に身につけさせたい力を再考するところから、キャリア教育に対する問題探求的省察を促す。特に、WS I -1とWS I -2では、エピソード記述を用いた。これは鯨岡(2005)の「同じ場面を複数の人間が見る場合に、エピソードの捉え方の重なりを強調するよりも、そのズレに迫る方が、そのエピソードの意味を掘り下げの上で有効」という知見のもとに、教員間の捉え方のズレを顕在化させることで、自分のキャリア観の自覚と明確化を図った。WS IIでは、参加者がキャリア教育と捉えているものを列挙し、新た

な視点から整理・分類を行うことで、枠組み自体を吟味し再構成する問題探求的省察を促す。整理・分類には、今西(2010)の支援マップを参考にした。問題探求的省察を経た上で、キャリア教育の概念を自ら構成することにより、認識の変容、概念拡張、キャリアの視点の獲得につなげることを企図する。そして省察と概念的知識の構成を図ることで、適応的熟達化を促すことを企図した。

インタビュー面接 1人ずつ半構造化面接(各40分~80分程度)で実施した。実施前の面接では主に研修

前のキャリア観とキャリア教育に対する認識の2点を聞き取り、中間と実施後の面接では上述の2点が研修を経てどのように変化したかを、実施前時点の回答と比較しながら聞き取った。併せてキャリア教育の実践における変容とWS型研修についての感想や意見も聞き取った。

分析と結果

分析焦点者 本研究ではM-GTAを用いて面接逐語録を分析した。M-GTAを用いるにあたり、分析テーマを「キャリア教育における教員の適応的熟達化のプロ

Table 1 研修のねらいと内容

研修名 実施日	目標	内容	提示した資料や視点	「問い」
WS I-1 (8/4)	・事例にすみこむことから、自分のキャリア観を相対的に捉え、自覚する。 ・自分のキャリア観や既存の価値観を一度疑ってみる。	①担任のエピソード記述を読む ②グループで話し合う ③各グループで話し合ったことを全体で共有する	・進路指導にまつわる担任のエピソード記述	・担任のエピソード記述を読んで気づく自分のキャリア観は何か ・「続ける」ことは美德か
WS I-2 (8/7)	・キャリア観が個人の経験や狭い考え方に依拠したものであると自覚し他者との対話の中で考え問い直す。	①生徒の回顧録を読む ②グループで話し合う ③各グループで話し合ったことを全体で共有する ④映像を視聴する ⑤「問い」について話し合う	・生徒の回顧録 ・「好きなことを仕事にすることについて」の映像資料	・担任のエピソード記述と生徒の回顧録の比較から気づく、自身のキャリア観とのずれは何か ・「夢追い型」進路志望は、子どもたちを幸せにするのか
校内研修 (8/26)	・付箋を基礎的・汎用的能力別に分類することで、日々の教育活動をキャリアの視点から見直す。 ・取り組みの曖昧さを自覚し、どのような力を意図しているのかを明確にした上での取り組みへと意識を向ける。 ・能力別に分類することで「属」に気付く。	①キャリア教育に該当すると思う教育活動と、それで伸ばしたい力をそれぞれ付箋に記入する ②基礎的・汎用的能力別に分類する ③説明しながら、学年ごとの模造紙に付箋を貼る ④気づいたことを話し合う	・キャリア教育として認知する視点 ・基礎的・汎用的能力別に分類して考える視点	・キャリア教育に該当する教育活動を見直すことで気づくことは何か ・基礎的・汎用的能力別に分けることで気づくことは何か ・生徒に身につけさせたい力をどこまで意識して指導できているのか ・生徒に身につけさせたい力を、自分の経験則や価値観だけで考えていないか
WS I-3 (10/2)	・自分のキャリア観は時代に合わせて更新されているのか一度疑ってみる。 ・自分のキャリア観の転換点を自己説明することでキャリア観の変化をメタ認知する。 ・対話を意識することで相互理解を深め、他者の語りを端緒に思考をめぐらす。	⑤キャリア構築理論について説明を聞く ⑥キャリア観更新の必要性を考える ①自己説明と、対話と議論の区別についての説明を聞く ②キャリア観が揺さぶられた経験をもとに、グループで対話を行う ③考えたことを全体で共有する	・キャリア理論から考える視点 ・参加者の持ち寄り資料	・教員のキャリア観は、時代にに応じて更新されているのか ・転換点となるもの(人、経験、出来事)が自分もしくは他の教員のキャリア観にどのように変化をもたらしたのか
WS I-4 (10/8) (10/9)	・教員の感覚と願いに基づくだけでなく、データをもとに生徒の実態を捉えた上で、生徒に身につけさせたい力を再考する。 ・納得解を決める議論を通して、より重要だと考える力に接近する。	①アンケートの集計結果から、生徒の実態を読み取る ②読み取ったことについてグループで意見を出し合う ③「キャリア教育を通して生徒に身につけさせたい力」の中でも、特に大切だと考える力を、議論を通していつか々に絞る ④感想を共有する	・「進路と学習・健康に関するアンケート」の基礎的・汎用的能力別集計結果	・データをもとに生徒の実態を考えると、何に気づくか ・改めて考える。キャリア教育で子どもたちに身につけさせたい力は何か
WS II-1 (11/2)	・キャリア教育を行う主体と対象を分けてシールに書き出す作業を通して、キャリア教育を見直す。 ・キャリア教育に焦点化された取り組みと、織り込まれた取り組みに分類する中で、教育活動におけるキャリア教育の側面を認知する。	①焦点化されたキャリア教育と、織り込まれたキャリア教育をそれぞれいくつか列挙する ②グループで話し合いながら、キャリア教育として行っていることを、主体・対象・内容を明示してシールに書き出す ③シールを焦点化されたものと織り込まれたものに分類して貼る ④気づいたことを話し合う	・キャリア教育に該当すると思う教育活動を、焦点化された取り組みと織り込まれた取り組みに分類する視点	・キャリアの視点をもって教育活動を見直したときに何に気づくか ・分類することで見えてくる「属」は何か
WS II-2 (11/6)	・II-1で記入したシールを支援の三次元別に分類することで、個別の二次・三次的支援にあたるキャリア教育へ意識を向ける。 ・キャリア教育に対してキャリア発達支援という観点から捉え直す。	①II-1後のOPPシートに記入したことを全体で共有する ②支援マップ(今西,2010)についての説明を聞く ③II-1で記入したシールを、支援の三次元と4つの領域(健康面・心理社会面・進路面・学習面)ごとに分類して貼る ④気づいたことを話し合う ⑤キャリア発達支援という観点から見直す	・支援の三次元で分類する視点 ・支援の三次元 一次的支持:全員対象 二次的支持:一部の生徒対象 三次的支持:緊急もしくは個別の特別な支援を必要とする生徒対象	・支援マップに分類することで何に気づくか ・キャリア発達の支援という見方からキャリア教育を見直す時、何に気づくか
WS II-3 (11/20)	・全ての研修を振り返りながら、その中で出された意見や感想を参加者で共有し、他の教員の意見から自分の思考をめぐらせる。	①スライドを見ながら、WSで行ったことを振り返る ②適宜、WSの中で出された問いについて、自分の考えを述べ、全員で共有する ③ワークショップのまとめの話を聞く	・WSで出された意見や感想	・キャリア教育とは何か ・キャリア教育を行う主体である教員に必要な構成は何か

セス」とした。そして面接を実施した8名の内、3回全ての面接調査が行えた教員4名を分析焦点者とした。Table2に分析焦点者の属性を示す。なお校外研修とはキャリア教育担当者向けの研修である。

Table 2 分析焦点者の属性

名前	性別	教職年数	担任	WS 参加回数	校外研修 受講経験
A	男性	4年目	1年生	7回	あり
B	女性	9年目	1年生	7回	あり
C	男性	2年目	1年生	7回	なし
D	男性	5年目	3年生	6回	なし

分析の手続き 分析の手順は、M-GTAの分析技法に則り、3回の面接から逐語データを作成した。そこから分析テーマに関連する具体例を抽出し、Aのデータを基に概念を検討し、残る3人のデータにも概念を当てはめながら、他の概念との類似点や相違点、定義の再確認をしながら概念を生成した。概念別ワークシートにおいても吟味を重ね「ひとつの概念が現象の多様性を一定程度説明できることを確認」(木下, 2007b)した。また概念間の関係性は理論的メモに残し、同時に上位カテゴリーの生成を行った。そして、生成した概念と他の概念の関係を検討し、動的なプロセスが明らかになっているかに

Table3 M-GTAにより生成されたカテゴリー、概念名、定義と各概念がみられた教員

カテゴリー	概念名	定義	概念がみられた教員
キャリア観の 相対化	キャリア観の自覚と明確化	1 自らのキャリア観を自覚し、言語化することを通して明確にすること	A B C D
	キャリア観の違いの認識	2 他の教員のキャリア観との比較を通じて違いを認識すること	A B C D
	既存の価値観への懐疑	3 日常において看過されがちな既存の価値観に疑いの目を向けること	A B C D
ワークショッ プの意義	他の教員に対する理解の深まり	4 他の教員のキャリア観を知ることで、普段の言動の意図などその教員への理解が深まったと感じること	A B C D
	他者の意見に触発された思考	5 他者(教員以外も含む)のキャリア観に触発される形で、思考が派生していくこと	A B C D
	ワークショップの肯定的評価	6 一つのテーマに対して複数の教員で対話や議論することに意義を見出していること	A B C D
	対話と議論の区別の有用性	7 対話と議論の区別による方向性の明示が、円滑なコミュニケーションに資するのを実感すること	B C
	学びの過程を蓄積することの価値への気づき	8 思考内容の蓄積が、思考の過程や変容の客観視に資することに気づくこと	A D
キャリア観の 省察	キャリア観を問うこと・疑うこと	9 経験や学びの中で培われてきた自らのキャリア観を問い直したり、一度疑ってみたりすること	A B C D
	キャリア観の更新・修整・強化	10 省察によって、キャリア観が更新されたり、一部分が変わる修整が加えられたり、強化されたりすること	A B C D
	他者のキャリア観への寛容さ	11 自らのキャリア観との違いがあっても、他者のキャリア観を尊重し、寛容になること	A
	省察の必要性の認識と継続的なキャリア観の更新	12 省察によるキャリア観の変容の必要性を実感し、今後更新させ続けることが大切だと考えること	A B C D
キャリア教育を考える上での新たな視点の獲得		13 現行の教育活動(キャリア教育を含む)に対して、キャリアの視点と、キャリア発達の支援という観点から見られるようになること	A B C D
	捉えの変化・広がり・具体化	14 キャリア教育というものに対する捉えや印象が変化したり、広がったり、具体的にイメージできるようになること	A B C D
	キャリア教育としての認知	15 キャリアの視点から捉え直すことで、現行の教育活動におけるキャリア教育の側面を認知すること	A B C D
キャリア教育 に対する省察	キャリア教育における偏りの自覚	16 能力別や分野別に現行のキャリア教育を見直すことで、これまでの実践において偏りが存在していたことを自覚すること	A C
	生徒に身につけさせたい力の再考	17 獲得された新たな視点や更新したキャリア観から、生徒に身につけさせたい力を考え直すこと	A C D
	能力という観点への抵抗感と評価の難しさ	18 特定のキャリア教育と能力を単純に結びつけることへの抵抗と、能力として捉えて評価することの難しさを感じる	A B C
	キャリア教育に対して抱く疑問の変容	19 多様な視点からキャリア教育について思考することにより、キャリア教育に対する疑問の内容と質が変化すること	A B C D
キャリア教育とキャリア観のつながりの自覚		20 キャリア教育とキャリア観は密接不可分であり、キャリア教育が教育活動全般に織り込まれるものである以上、キャリア観が様々な場面での教員のふるまいや言動に影響することを自覚すること	A B C D
	実践への戸惑いや不安	21 キャリア観やキャリア教育を省察した結果、実践に反映させるところまでは至っていないという認識や、戸惑いや不安を抱くこと	A C D
	適応的熟達化	22 更新されたキャリア観や、広がった思考の枠から考えたときに、生徒に対する見方や言葉がけに変化が現れること	A B C D
	キャリア教育の模索と自発的な実践	23 キャリアの視点を取り入れた教育活動を模索し、自発的に実践が行われること	A B C

注意を払いながら、関係図の作成を行った。

全逐語データを分析した結果、生成された概念は21で、7カテゴリーに分類された。Table 3にカテゴリー、概念、定義を示し、以下、概念は【 】, カテゴリーは< >で示す。対極例についても検討したが、プロセス上の対極例は見つからず、概念間における有効性が確認できたことを受けて、理論的飽和化に達したと判断した。

ストーリーライン

ストーリーラインは、「キャリア教育における教員の適応的熟達化のプロセス」として、結果図をFigure2に示す。

WS Iで提示された事例を通して、対象についての思考がはたらく。その際、自分のキャリア観と比較しながら考えることで、自分の【キャリア観の自覚と明確化】が起きる。また事例中の人物やグループ内の他の教員との【キャリア観の違いの認識】を通して、より自分のキャリア観が顕在化される。加えてWSと校内研修での問いから、【既存の価値観への懐疑】が生じる。これらによって、自分の<キャリア観の相対化>が起こる。WSでの対話は、【他の教員に対する理解の深まり】を生むとともに、【他者の意見に触発された思考】を促す。こ

うして自分の<キャリア観の省察>が引き起こされる。省察は【キャリア観を問うこと・疑うこと】から始まり、【キャリア観の更新・修整・強化】につながると同時に、【他者のキャリア観への寛容さ】が生じる。そして自分のキャリア観の変容を肯定的に捉えることで【省察の必要性の認識と継続的なキャリア観の更新】が大切だと考え、ここにキャリア観を省察するループが生じる。

またWSにおける他の教員の存在価値を意識することが【ワークショップの肯定的評価】につながる。ここに<ワークショップの意義>が見出されるのであるが、手法としての【対話と議論の区別の有用性】の認識と【学びの過程を蓄積することの価値への気づき】から、授業で活用・応用するアイデアが生まれた。

校内研修とWS IIにおいて、キャリア教育を様々な観点から分類して考えたことが、<キャリア教育を考える上での新たな視点の獲得>につながった。それらの視点から現行の教育活動全般を見直した時に、キャリア教育に対しての【捉えの変化・広がり・具体化】や、キャリア教育と捉えていなかった教育活動に、キャリア教育の側面を見出す【キャリア教育としての認知】が起きた。そして分類したことで、これまでの実践における【キャリア教育における偏りの自覚】につながった。これらの

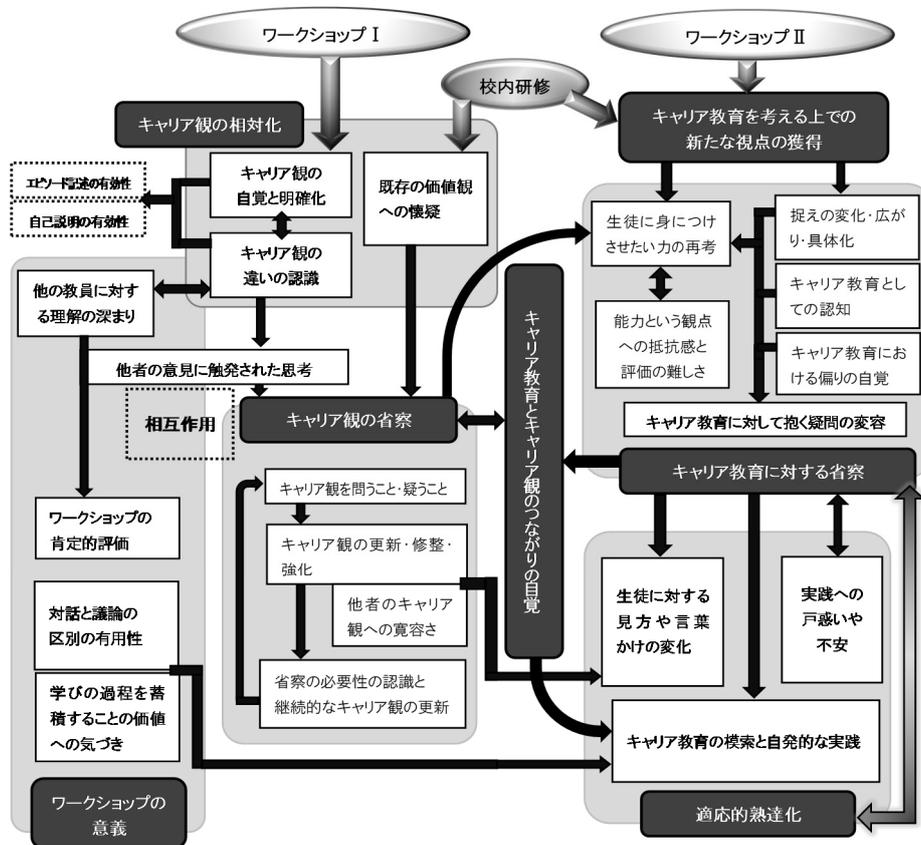


Figure2 キャリア教育における教員の適応的熟達化のプロセス

過程を経る中で〈キャリア教育に対する省察〉が引き起こされた。結果、キャリア教育に対しての知識不足からくる分からなさや、キャリア教育は何をしたらよいか分からないという捉えから、キャリア教育の奥深さに思いが至ったことによって【キャリア教育に対して抱く疑問の変容】につながった。さらに、〈キャリア観の省察〉と〈キャリア教育を考える上での新たな視点の獲得〉は、【生徒に身につけさせたい力の再考】を動機づけた。しかしそれは〈キャリア教育に対する省察〉をするほどに、【能力という観点への抵抗感と評価の難しさ】を感じることに繋がった。

ここまでの一連の流れにおいて、〈キャリア教育とキャリア観のつながりの自覚〉を強く持つに至り、またその自覚によって、日々の教育活動の中に、より意識してキャリア教育の要素を織り込めることに気づき、【キャリア教育の模索と自発的な実践】に結びついた。

〈キャリア教育に対する省察〉によって、【生徒に対する見方や言葉がけの変化】が起きた。また、【キャリア観の更新・修整・強化】や【他者のキャリア観への寛容さ】から、生徒がもつ様々な価値観を尊重することの大切さが強く意識されることになり、これによっても【生徒に対する見方や言葉がけの変化】が起きた。加えて〈キャリア教育に対する省察〉が深まったことは、キャリア教育実践への意欲につながり、【キャリア教育の模索と自発的な実践】がみられた。その一方で、省察を経た結果【実践への戸惑いや不安】も引き起こされた。しかし【実践への戸惑いや不安】に向き合うことは、〈キャリア教育の省察〉と往還するものであった。

【生徒に対する見方や言葉がけの変化】と【キャリア教育の模索と自発的な実践】、〈キャリア教育の省察〉との往還による【実践への戸惑いや不安】は、〈適応的熟達化〉の現れであり、その他6つのカテゴリーを経由して〈適応的熟達化〉に至る過程が明らかになった。

考察

WS型研修について

本研究は、適応的熟達化と問題探求の省察につながる思考を意図したWS型の形態による研修を行い、研修によってキャリア教育についての認識を深め、また実態に応じた内容や指導方法の工夫ができる力量形成が促される過程を検証することを目的とした。インタビューおよびM-GTAの結果をみると、どの参加教員も、WSでの相互作用として、考えや捉え方の違いが相対化と思考の触発をもたらすことを実感し、思考が触発されることで、意味生成と省察がはたらき、新たな概念的知識の構成が図られた。以上のことから、適応的熟達化と問題探求の省察を企図した校内研修において、WS型の研修は有効であると考えられる。

WS Iでは、自身のキャリア観の自覚と、教員間のズレを明確化させるためにエピソード記述を用いた。WSの中では自分のキャリア観に疑いを向ける発言や、エピソードの内容から翻って自分自身の思考や行動に目を向ける発言があったことから、目的は概ね達成できたと言える。WS Iの前に教員が記入した「生徒に身につけさせたい力」は、多くが人間関係形成・社会形成能力に分類できるものであったが、グループ内の議論で納得解を生成していく過程で、3グループともが人間関係形成・社会形成能力の育成の前に、自己理解が大切であるという結論に達した。しかし議論を経て大切だと考える力に接近していく過程では、熟考することで「わからなくなった」という発言が聞かれたが、なぜ大切と思うのかを問い直したり、他の教員の意見によって思考が触発されたりした結果、相互作用の中で省察が進む様子が見られた。また、キャリア観や生徒に身につけさせたい力という正解のない問いがWSのテーマであったため、どの教員も経験年数の差に囚われることなく、発言したり質問したりする様子が見られた。

WS IIでは、キャリア教育を直接的なものと同接的なものに分類する視点と、支援の三次元と4つの領域からなる支援マップ（今西，2010）で分類する視点の獲得を意図した。分類後に気づきを共有する中で、「全部がキャリア教育になりそう」という意見にみられるように、概念拡張がみられた。また「意識していないと同接的（キャリア教育）にもならない」という意見から、自らのキャリア教育としての捉えの甘さを内省し、「だから子どもが意識しにくいのか」と省察に進む思考がみられた。支援マップによる分類では、全員対象の一次的支援、つまりガイダンス的なキャリア教育への偏りに気づき、個別の二次的支援や三次的支援に目が向いたことから、キャリア教育をキャリア発達の支援と捉えることにつながった。また、領域別では、心理・社会面と進路面への偏りがあることに気づき、学習面においてもっとキャリア教育としてできることがあるのではないかと、学習面の保証も広義のキャリア教育ではないかという省察が促された。分類する視点の提示は、網の目的な概念的知識の構成とキャリア教育の概念拡張に資するもので、分類する作業は教育活動の中に織り込まれたキャリア教育に気づく上で有用であったといえる。

WS II—3は、研修全体の振り返りを全員で行った。その中で経験年数の少ない2名の教員から、「広く考えるようになったから、（生徒の考えを）待つようになった」、「生徒の考えを真っ向から否定したらあかんと思うと慎重になった」という意見が出た。キャリア観の省察によって、自分のキャリア観が絶対的なものではないという自覚と、（生徒も含めて）他者のキャリア観を尊重する意識が高まったものと考えられる。他には、「（キャ

リア教育の研修ということで)これをすれば子どもたちがこう変わるという内容かと思っていたら、僕らのキャリア観を変えていくというか、新しい感覚を養っていくという。でも、子どもらに対してこうやっていこうみたいに、考え方が変わったという意見が出てるんで、結果的にそうなっている」という発言から、キャリア観の省察が実践における変化につながっていることがうかがえる。また「子どもらにもいろんな考え方があから、自分がこうだと決めてしまったら結局また元に戻ってしまう感じがするので、自分とは違うけどこういうのもありという風に、いろんな人の意見を持った状態で子どもらに接さないで」と、キャリア観の省察・更新を続けていくことの必要性への言及があった。またC教員からは、「(WSでは)自分で考えを掘り返して、形作って、考えていた。その方が頭に残り続けるのではない。吸収するっていうものじゃなくて、主体的にキャリアってこうなんかと自分から考える中で身につく感じ」という発言があった。これは概念的知識の構成が進んだことと、WS型研修が概念的知識の構成に寄与することを裏付けるものといえる。

M-GTAによる結果図について

WS Iの既存のキャリア観を「疑ってみる(WS I-1・2の目標の2つ目)」ための活動により、WSの内外で「疑ってみる」思考がはたらくことを複数の教員が語った。M-GTAの結果から、全てのカテゴリーが連関していることが明らかになったが、スタートの<キャリア観の相対化>の過程で起きる揺さぶりが、その後の思考や行動に影響を与え続けたと考えられる。校内研修とWS IIでは、問題解決の省察を意図しておらず、キャリア教育で何をすべきかや、どう改善すべきかを問うていない。ただ現行のキャリア教育を意図した活動を付箋に記入し、種々の視点から分類することが、概念的知識の構成のための具体的な手立てとして有効にはたらくかを検証した。M-GTAの結果から、WSの内容が概念拡張や再考を伴う<キャリア教育に対する省察>を促したと言えることから、キャリア教育を具体的に書き出して分類することが概念的知識の構成に役立つと考えられる。また、<キャリア観の省察>と<キャリア教育に対する省察>がプロセスの中で中核的な位置づけになっていることから、省察が次へのつながりを生む重要な起点となっている両方の省察を経た結果、「自分ばかり話すのではなく、(生徒に)投げかけてみるようになった」、「『こういう力はこんな時に大事だと思う』といった一言を添えるようになった」、「キャリア教育を『大人になったら』と遠いイメージで捉えていたから伝える内容が薄かったと思う。今はこの積み重ねが将来に繋がる、今が大事だと言うようになった」といった発言にみられるように生徒の考えを尊重して話を聞く姿勢につ

ながっていることが明らかになった。さらに「授業にどう織り込めるかを模索している」といった発言がみられ、省察に留まることなく実際の行動に変化が現れていることから、<適応的熟達化>につながっていると言えるだろう。同時に省察のループもみられたことから、今後も省察を繰り返しながらさらに<適応的熟達化>が進んでいく可能性が示された。さらに、WSで経験した【対話と議論の区別の有用性】を授業に応用すればキャリア教育で伸ばしたい力の育成にも資するとの考えや、【学びの過程を蓄積することの価値への気づき】がキャリア・ノートの意味の問い直しに結びつき、その価値を認識することにつながった。

本研究のまとめと今後の課題

本研究における実践では、WSでの問いに対する対話の中で、相互作用によって思考が触発され、概念の枠組みの再構成と省察が進み、そしてさらに実践における教員の変化がみられたことから、適応的熟達化が促されたことが示唆された。このことから、WS型の教員研修では相互作用の中で知識の構築と省察が促されると考えられる。また問題探求の省察を意図した研修内容を組み合わせることによって、概念の再考性が図られ、それは教員の熟達化に寄与するものと思われる。本研究により、「実態に応じた内容や指導方法の工夫ができる力量形成」に資するWS型研修の1つのモデルを示すことができたと考える。

適応的熟達化は、何か一つ実践で変化が起きれば進んだと言えるものではなく、むしろ簡単に起こりうる変化を追うことを目的とせず、時間をかけながら、しかし確実に自らの省察と概念的知識の構成をもって進めていくものであろう。よって重要なのは、「わかった」という実感ではなくむしろ、「まだわからない」という実感であろう。分析焦点者の「わからない。でも問い続けたい」という意味内容の発言に、適応的熟達化の萌芽を見出す。Figure1の4領域全てが作用し、且つ往還しながら、正解のない問いを問い続けることが、真正の適応的熟達化であると考えられる。しかし実際に適応的熟達化が進み、研修後の教員の教育活動において具体的に且つ継続的にどのような変容があるかを見なければ、その目途に至ったとは言い切れない。本研究における限界がここにある。

本研究では、各教員の裁量で行うキャリア教育については適応的熟達化につながるものが見出されたが、学年や学校単位で行う焦点化されたキャリア教育の創造や構築に、どのような研修が有効であるかは検討しておらず、これについては今後の課題である。とはいえ、教育活動全般に織り込まれたキャリア教育こそ、文脈の中で生徒が必要を感じながら、将来に適応でき得る力を養える場であるといえる。

引用文献

- 中央教育審議会 2011 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）
- 藤岡秀樹 2015 日本におけるキャリア教育の研究動向と課題 教育実践研究紀要, 15, 249-258.
- 波多野諠余夫 2001 適応的熟達化の理論をめざして 教育心理学年報, 40, 45-47.
- 広石英記 2006 ワークショップの学び論——社会構成主義からみた参加型学習の持つ意義 教育方法学研究, 31, 1-11.
- 今西一仁 2010 学校心理学に関する研究の動向 教育心理学年報, 49, 140-149.
- 石井英真 2014 教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討 日本教師教育学会年報, 23, 20-29.
- 木下康仁 2007a ライブ講義 M-GTA——実践的質的研究法 弘文堂 pp66-68.
- 木下康仁 2007b 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）の分析技法 富山大学看護学会誌, 6, 1-10.
- 国立教育政策研究所 2013a キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査 第一次報告書
- 国立教育政策研究所 2013b キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査 第二次報告書
- 児美川孝一郎 2013 キャリア教育のウソ 筑摩書房 pp48-56.
- 児美川孝一郎 2014 <移行>支援としてのキャリア教育 溝上慎一・松下佳代 編 高校・大学から仕事へのトランジション——変容する能力・アイデンティティと教育 ナカニシヤ出版 pp119-137.
- 鯨岡峻 2005 エピソード記述入門 実践と質的研究のために 東京大学出版会
- 益川弘如 2016 21世紀型の資質・能力をいかに育成するか 教育総合研究 日本教育大学院大学紀要, 9, 1-20.
- 文部科学省 2011 中学校キャリア教育の手引き 教育出版
- 長田徹 2017 新たな学習指導要領におけるキャリア教育 進路指導, 90, 3-8.
- 立石慎治 2015 キャリア教育の評価に悩むのは誰か 国立教育政策研究所紀要 144, 141-152