

学習指導要領改訂と福井の教師教育改革

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-04-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 遠藤, 貴広 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/10874

学習指導要領改訂と福井の教師教育改革

遠藤 貴広

I 次期学習指導要領答申をどう利用するか

次期学習指導要領改訂の方向性を示した 2016 年 12 月 21 日の中央教育審議会答申『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について』（以下、答申）をめぐっては、すでに様々な批判が出ている。指導と評価に関しては、「アクティブ・ラーニングの実現」と称して特定の指導方法や学習形態を押しつけることになるのではないかと、「学びに向かう力・人間性等の評価」と称して子どもの人格まで統制することになるのではないかと、といった批判が早くから出ている。今後の実践に向けては、このような疑問を看過することなく、本答申を批判的に読み解き、次期学習指導要領との間に一定の距離を保つことも必要である。しかしながら本稿ではあえて、これまで実践として重要であるにもかかわらず現行学習指導要領の枠組みが足かせとなっていて進めにくかった取り組みを実現するために、本答申をどう利用することができるかを探してみたい。

1. 指導と評価をめぐる焦点

(1) アクティブ・ラーニングをめぐって

本答申に至るまでに、指導と評価をめぐっては「アクティブ・ラーニング」という言葉に注目が集まった。しかし、この言葉が一人歩きし、特定の指導方法や学習形態を押しつけるものとして受け止められる状況があった。そんな中、アクティブ・ラーニングについては「主体的・

対話的で深い学び」と言い換えられるようになり、次のような注意が向けられている。

「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、特定の指導方法のことでない。人間の生涯にわたって続く「学び」という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶えず考え、授業の工夫・改善を重ねていくことである。
(49 頁)

これを踏まえると、アクティブ・ラーニングの実現と称して特定の指導方法や学習形態を押し付けることは許されない。その一方で、次の3つの視点に立った授業改善が求められている。

- ① 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。
- ② 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。
- ③ 習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創

造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。(49-50頁)

このように、アクティブ・ラーニングをめぐるのは、特定の指導方法や学習形態を押し付けるものではないとしつつも、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」が実現できているかという視点から授業の改善を重ねることが求められている。

(2) 評価の観点をめぐって

評価をめぐるのは、まず、これまでの「知識・理解」「技能」「思考・判断・表現」「関心・意欲・態度」という4観点から、学校教育法第30条第2項で規定されている学力の3要素に即した「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習に取り組む態度」の3観点到に整理するという点に注目が集まった。

この3観点は、大筋では「育成を目指す資質・能力」の3つの柱にも対応するものとなる。ただし、「学びに向かう力・人間性等」に含まれる感性や思いやりといったものは、観点別評価になじまないため、個人内評価を通じて見取ることとされ、観点別評価の対象外となっている。「学びに向かう力・人間性等」に関しては、「主体的に学習に取り組む態度」のみ観点別評価を通じて見取ることになっている。

特に指導要録の改訂まで見ずえれば、評価をめぐるのは「主体的に学習に取り組む態度」を観点別評価の対象としてどのように位置づければよいのかが実践上の焦点となることが予想される。

2. 評価観の転換

指導と評価をめぐるのは、以上のような点が、参考資料も伴って一定のインパクトを与えているわけだが、実際のカリキュラム・デザインを考えると、他にも留意したいポイントがある。以下、本節では主に学習評価のあり方を切り口に、今後の実践のあり方を探ってみたい。いずれも、評価の理論としては真新しいものではないかもしれないが、本答申で改めて強調されることで、カリキュラム・デザインのあり方に一定のインパクトを与えるものである。

(1) 細かく評価しない

まず注目したいのは、評価の3観点をめぐって、「これらの観点については、毎回の授業で全てを見取るのではなく、単元や題材を通じたまとまりの中で、学習・指導内容と評価の場面を適切に組み立てていくことが重要である」(61頁)としている点である。

「指導と評価の一体化」といった言葉と共に、学習指導案の中に観点ごとの評価計画を位置づける動きができてきている。ただ、その位置づけ方に注目すると、極端な場合、毎時間全観点を評価することになっていたりと、単元の早い段階で「関心・意欲・態度」の評価が行われることになっていたりするものもあった。それは多くの学級で実行不可能であるとともに、実行できたとしても学習評価として妥当ではない。少なくとも単元全体を通じた学習の成果として獲得されたものを評価することが基本となるからである。

今後は「複数の観点を一体的に見取る」(62頁)方策も追求することとなっている。ここでは、1時間ごとの授業内で細かく評価するのではなく、単元レベル以上の長いスパンで深く多角的に評価を行う方向性を確認したい。そして、細かく評価しないことを主張するための論拠として、本答申を利用したい。

(2) 省察的探究のスパイラル

特に観点別評価をめぐる焦点になることが予想される「主体的に学習に取り組む態度」については、「子供たちが自ら学習の目標を持ち、進め方を見直しながら学習を進め、その過程を評価して新たな学習につなげるといった、学習に関する自己調整を行いながら、粘り強く知識・技能を獲得したり思考・判断・表現しようとしていたりしているかどうかという、意思的な側面を捉えて評価することが求められる」(62頁)とされている。そして、この趣旨に沿った評価活動を行うために、「単元や題材を通じたまとまりの中で、子供が学習の見通しを持って学習に取り組み、その学習を振り返る場面を適切に設定することが必要となる」(62頁)とされている。

これまで同じ位置づけの観点到に「関心・意欲・態度」があったが、その評価をめぐるのは、授業で扱う内容に関心を持っているか、授業中意欲的に取り組んでいるか、真剣な態度で学習活動に臨んでいるかといった点から把握されることもあった。ただ、このような点は、学習前からの性格によるところが大きいため、学習の成果として形成された態度として学習評価の対象

にすることには問題があった。

他方で、単元全体で取り組んできたことをじっくり振り返り、そこで何を学んだのかを確かめ、それが後の自分の生き方にどういう意味を持つことになるのかを丁寧に言葉にしていく営みも多くあった。この営みこそ、本来の学びの中核に位置づくものであっていいにもかかわらず、「余力・時間があつたらやる」といった位置づけにされ、結局は取り組まれないということも多かった。

「主体的に学習に取り組む態度」の評価をめぐる先の記述により、学習したことを振り返る場面が単元の中に正当に位置づけられ、そこでの省察の深さを問うことも評価活動として認められるようになる。教師が子どもの内面を統制することを危険視する指摘も多くあるが、ここでは、自分が取り組んできたことをじっくり振り返り、そこで学んできたことの意味を問い直した上で次の学習の展望を探る、省察的探究のスパイラルを単元に正当に位置づけるための論拠として、本答申を利用したい。

(3) 学習評価の主体は子ども

評価は基本的に、自分の活動を改善・修正するために行われる。したがって、例えば「学習評価」は、学習の主体である子ども自身が自分の学習活動を改善・修正するために行われる。学習を評価するのは基本的に教師ではなく子どもと言っていいだろう。

とはいえ、教師が子どもの学習を丁寧に見ているのは確かである。ただ、ここで教師が行っているのは、子どもが学習状況を把握し改善・修正するのを助けることである。教師は子どもが学習を評価するのを助けたいはいるが、学習評価そのものを行っているのは子ども、という構図である。

本答申では、資質・能力のバランスのとれた学習評価を行うために、ペーパーテストに依存しない「多面的・多角的な評価」としてパフォーマンス評価やポートフォリオ評価といったものの利用が改めて求められているのに加えて、「さらには、総括的な評価のみならず、一人一人の学びの多様性に応じて、学習の過程における形成的な評価を行い、子供たちの資質・能力がどのように伸びているかを、例えば、日々の記録やポートフォリオなどを通じて、子供たち自身が把握できるようにしていくことも考えられる」(63頁)とされ、学習の成果を子ども自身が把握していくことも改めて

求められている。

これまで、学習評価と言いながら、教師が子どもの学習状況を点検・確認することが中心で、子どもが学習評価の主体になっていないこともあった。一方で、子どもを学習評価の主体に位置づけ、子どもたちが自律的に探究のサイクルを回しながら、自立した学習者として成長するのを支える教師も多くいた。しかしながら、それは一部の学校や教室での特別な取り組みと見られ、実践としての広がりが阻まれることもあった。

ここでは、子どもを学習評価の主体に正当に位置づけるための論拠として、本答申を利用したい。

(4) 「学習としての評価」への展望

学習評価のあり方として、次のような答申の記述にも注目したい。

また、子供一人一人が、自らの学習状況やキャリア形成を見通したり、振り返ったりできるようにすることが重要である。そのため、子供たちが自己評価を行うことを、教科等の特質に応じて学習活動の一つとして位置付けることが適当である。例えば、特別活動(学級活動・ホームルーム活動)を中核としつつ、「キャリア・パスポート(仮称)」などを活用して、子供たちが自己評価を行うことを位置付けることが考えられる。(63頁)

ここでは「キャリア・パスポート(仮称)」といった新たなツールに目が留まるが、学習評価のあり方としては、子どもたちの自己評価を重要な学習活動の一つとして明確に位置づけていることに注目したい。

最近の教育評価論においては、総括的評価や評定のみを前提とした「学習の評価(assessment of learning)」から、診断的評価や形成的評価を強調した「学習のための評価(assessment for learning)」へ、さらに省察や自己評価やメタ認知を強調した「学習としての評価(assessment as learning)」へと、研究の焦点が拡張しつつある。子どもたちが自己評価として自身の学びのプロセスを振り返り、取り組んできたことの意味を確かめ、新たな探究の見通しを得ることは、それ自体、重要な学習活動となるため、「学習としての評価」に位置づくものである。それを、特別活動を中核としつつも、各教科の学習活動にも明確に位置づける。その論拠として本答申を利用したい。

(5) 子どもの自己評価を支える教師

このように、子どもの自己評価を重要な学習活動の一つに位置づけた取り組みを進めるにあたっては、「教員が対話的に関わることで、自己評価に関する学習活動を深めていくことが重要である」とされている。そして、「こうした評価を行う中で、教員には、子供たちが行っている学習にどのような価値があるのかを認め、子供自身にもその意味に気付かせていくことが求められる」という指摘がなされている(63頁)。

ここでは、学習評価における教師の役割に注目したい。前述のように、学習評価の主体は、学習活動の主体である子どもたちである。しかしながら、子どもたちは評価能力に乏しく、放っておけば、妥当性を欠いた表面的な自己評価活動にとどまり、後の発展が期待できなくなってしまうこともある。そこで、子どもたちの自己評価をより深いものにするために、どのような仕掛けやサポートが必要となるのかを見極めるところに、教師の重要な役割がある。そして、これをより確実なものとするために、次のような提言がなされている。

そのためには、教員が学習評価の質を高めることができる環境づくりが必要である。教員一人一人が、子供たちの学習の質を捉えることのできる目を培っていくことができるよう、研修の充実等を図っていく必要がある。特に、高等学校については、義務教育までにバランス良く培われた資質・能力を、高等学校教育を通じて更に発展・向上させることができるよう、教員の評価者としての能力の向上の機会を充実させることなどが重要である。(63頁)

このように、教師一人ひとりが子どもたちの学習の質を捉えることのできる目を培っていくには、子どもたちの学びの姿や成果を複数の目で多角的に検討していくことが必要となる。しかも、本答申ではこれを高校に強く求めているところにインパクトがある。

小中学校に比べると高校は学習評価に関する実践研究の蓄積がうすい。しかしながら、最近ではSSH(スーパー・サイエンス・ハイスクール)事業なども手伝って、いわゆる進学校でも生徒の課題探究の成果やそこに至るプロセスを多角的に検討し、それを手がかりに教育課程を改善・修正していく取り組みが生まれつつある。これまでは、大学入試の圧力などもあって取り組みがなかなか広がらなかったが、今後、学習評価に関しては、教師の役割の要を子どもの自己評価を支

えることに求め、その質を高めるための営みを高校の中核的な活動としても正当に位置づける、そのための論拠として本答申を利用したい。

(6) 授業研究からカリキュラム研究へ

「教員一人一人が、子供たちの学習の質を捉えることのできる目を培っていく」ために中核となる取り組みに授業研究がある。この授業研究については、「我が国において独自に発展した教員研修の仕組み」として本答申でも注目されているが、次のような指摘も示されている。

一方で、授業研究の対象が一回一回の授業における指導方法という狭い範囲にとどまりがちであり、単元や題材のまとまりを見通した指導の在り方や、教科等横断的な視点から内容や教材の改善を図っていく視点が弱いのではないかと指摘もあるところである。特に、教科担任制となる中学校・高等学校となるにつれ、教科等の枠を越えて教育課程全体を見渡した視点で校内研修を行うことが少なくなるのではないかと指摘もある。(65頁)

この指摘を受け、今後は1時間ごとの詳細な授業検討だけでなく、それも手がかりにしながら、少なくとも単元レベルのスパンで子どもたちは何を学んだのか、さらに教科・領域をまたいで子どもたちは何をどう学び関連づけているのかといった視点で、教育課程全体を見通したカリキュラム研究の充実が求められることになる。しかも、それが教科担任制の中学校・高校でも強く求められる。

従来から、単元や学年をまたいで、そして教科・領域をまたいでカリキュラム研究や教育実践研究を続けている学校はあった。しかしながら、小学校では学年の壁が、中学校・高校では教科の壁が立ちはだかり、なかなか進展させられない学校も多かった。ここでは、学年そして教科・領域をまたいだ視点からカリキュラム研究を重ねようとしている学校の背中を押すものとして、本答申を利用したい。

3. 何のための資質・能力か

主体的・対話的で深い学びの実現にしても、学習評価の充実にしても、今回の答申では指導と評価に関わるすべての方策が、①生きて働く「知識・技能」の習得)、②未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・

表現力等」の育成、③学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養、という資質・能力の三つの柱に向けられている。では、これら三つの資質・能力は何のために必要となるのだろうか。本稿での筆者の主張との関わりでは「主権者として求められる資質・能力」という点に注目したい。

選挙権年齢が18歳に引き下げられたのを機に、高校までの主権者教育に注目が集まっている。主権者として求められるものの具体的な内容としては、法律・政治・経済に関する知識のみならず、「事実を基に多面的・多角的に考察し、公正に判断する力や、課題の解決に向けて、協働的に追究し根拠をもって主張するなどして合意を形成する力、よりよい社会の実現を視野に国家・社会の形成に主体的に参画しようとする力」が求められるとされ、「これらの力を教科横断的な視点で育むことができるよう、教科等間相互の連携を図っていくことが重要である」と指摘されている(43頁)。

面倒ではあるが、取り組みの成果とそこに至るまでのプロセスを、立場の異なるメンバーと協働で吟味すると共に、公正な評定に向けて互いの判断基準を突き合わせ、合意形成を図ることを続ける。その中で、互いの評価規準・基準を問いただす。これができる初めて民主的な社会が成り立つ。このような見通しの下に、子どもを主体に据えた評価活動を学習活動の一つの柱に位置づける。これを正当に実践するための論拠として本答申を利用したい。

なお、本節では、筆者の主張・提案を支える具体的な実践事例を示すことができなかつたが、すべて福井県で実際に行われている実践を念頭に置いている。具体的な実践事例については、福井大学教育地域科学部附属中学校研究会『シリーズ学びを拓く《探究するコミュニティ》』(全6巻、エクシート、2009～2011年)等を参照のこと。

II 地域の学校に根ざした長期実践研究を支えるネットワークの拠点

1. 教師のアクティブ・ラーニングをどう支えるか

「アクティブ・ラーニング」と称して、主体的・対話

的で深い学びの実現が求められるようになってきている。そして、子どもたちのアクティブ・ラーニングを支える教師自身が、主体的・対話的に深く学ぶことができているかが問われている。

教師が学ぶ場として、従来から様々な研修や講習が設けられている。しかしながら、制度化された教員研修や講習は、概して評判が悪い。特に、全教員に受講が義務づけられている教員免許状更新講習や行政の悉皆研修は、「やらされ」感が出やすく、「主体的」とは縁遠い場となる。

それでも、このような研修・講習は、受講者数の規模で見れば、学校現場に与える影響は小さくない。逆に、これがうまく機能するようになれば、地域の教育実践にとって大きな力となる。

本稿では、「やらされ」感が出て主体的にはなりにくい学びの場として、福井大学の教員免許状更新講習と福井県教育研究所(福井県立の教員研修センターで、2017年4月に福井県教育総合研究所に改称)の悉皆研修を取り上げ、不利な条件の中でどのような実践を展開し、その背後にどのようなコンセプトがあるのか、それはどのようにして立ち上がり、そこでの学びを深めるポイントはどこにあるのかを、教員養成・教師教育を担う一大学教員の目から明らかにしたい。

2. 主体的になりにくい研修・講習で

(1) 教員免許状更新講習

福井大学で現職教員が受講する研修・講習の中で最も受講者数が多いのは、教員免許状更新講習である。福井大学では2008年度の予備講習から開催している

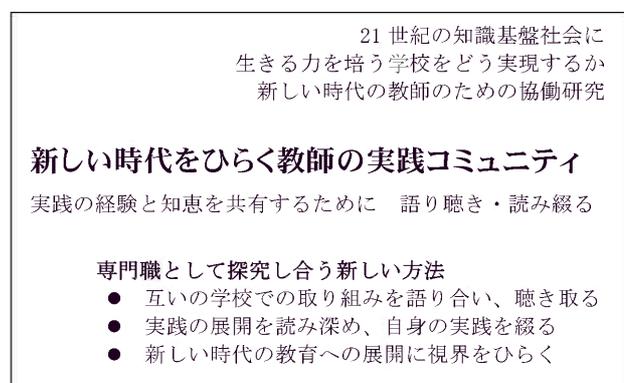


図1 福井大学 教員免許状更新講習(必修領域)のコンセプト

が、必修領域については開始時から図1のようなコンセプトを示し続けている。

実施にあたっては、必修領域と選択領域を組み合わせた3日間18時間のセットを年に数セット設け、受講者募集にあたっては、3日間セットで受講することを推奨している。

講習内容に目を向けると、必修領域として取り上げるべき事項をカバーするための講義もあるが、一講義あたりの時間はできるだけ短くし、その分、①受講者それぞれの実践経験を伝え合う・聴き合うこと、②他者の実践の展開の道筋をたどり、その意味を探ること、③自分自身の実践経験の歩みをたどり直すことに、講習の多くの時間をあてている。これらはすべて、書き言葉による記録にまとめられ、その記録をもとに議論が行われる。

これらの活動は、年代・在籍学校種・担当教科が異なる4人程度の受講者にファシリテーターが加わったチームで進められる。また、チームでの取り組みを通してまとめられた記録をもとにした議論も、別チームにいる年代・在籍学校種・担当教科が異なる受講者で構成されたグループでの「クロスセッション」という形で展開される。自分自身の実践経験をたどり直すための協働探究を、3日間なるべく異質性の高いチームやグループで行うという形である。

以上のような取り組みを通じてまとめ直された受講者の実践経験の記録は、報告書にまとめられ、講習担当者のみならず、次年度以降の受講者も読める形となっている。これにより、先代の実践のみならず、実践経験のたどり直し方も具体的に学びながら、自身の実践経験を捉え直し、その意味を探る営みが幾重にも積み上げられるようになっている。

この取り組み方で大きな課題となっていたのが、人的コストである。受講者4人程度のチームそれぞれにファシリテーターが付くため、多くのスタッフが必要となる。開始当初は大学で協力者を確保していたが、2011年度から福井県教育委員会の協力を得て、新任教頭がファシリテーター役を務めるようになり、そのファシリテーションを大学が支える形となっている。そして、これが福井県教育研究所の新任教頭研修プログラムにも位置づけられている。この形により、大学が苦悩していた人的コストの大幅削減が実現したと同時に、教育委員会が苦悩していた管理職のファシリテーション能力の育成を大学と共に行えるようになった。また、大学から学校現場の教師に伝えたいメッセージ

を、更新講習受講者だけでなく全管理職に伝えられるようになり、福井大学の挑戦に理解のある管理職が福井県内の学校に配置されるようになっている。

(2) 行政による悉皆研修

福井県では、福井県教育研究所による悉皆の基本研修として長年、初任者研修、5年経験者研修、10年経験者研修が設けられているが、2010年以降、様々な改革が進められている。特徴的なのは「学校拠点方式の拡充」で、行政による法定研修でありながら、学校を離れて講義を受ける形の研修が極力減らされている。その代わりに拡充が図られているのが、それぞれの学校現場での「教育実践研究」である。1年間かけて、授業を中心に、自身の課題を総合的に解決していくプロセスをレポート（教育実践記録）にまとめ、その実践記録をもとに協議を行う研修である。このスタイルにより、学校現場の実態から乖離した課題ではなく、学校現場で実際に抱えている課題を協働で探究していく研修のあり方が追求されている。

この教育実践記録をもとにした協議は、所属学校種・担当教科の異なる初任者・5年経験者・10年経験者によって構成された小グループでの「クロスセッション」という形で行われている。この形により、普段勤務校の同僚とでは検討できない視点から自分の実践のプロセスを捉え直すことが続けられている。また、たとえば10年後の夢を語る初任者と、教職10年間を振り返る10年経験者とが同じテーブルで協議を行うため、初任者は勤務校やサークルの先輩とは異なる視点から教職の展望を描くと共に、10年経験者は初任時の夢や想いを思い起こして教職の展望を新たにすることになる。

なお、2013年度から初任者研修は複数年化され、3年かけて新任教員としての実践を確立し、そのプロセスを実践記録に綴ることになっている。また、クロスセッションは年に複数回設けられるようになり、回ごとに異なるメンバーと異なるテーマで変化を持たせながら、自身の実践のプロセスをより多様な視点から捉え直す形が追求されている。

さらに、この基本研修の形は、福井大学の教員免許状更新講習必修領域と類似点が多いことから、2017年度には福井県教育研究所の10年経験者研修と福井大学の教員免許状更新講習必修領域を統合し、実施のための予算を福井県教育委員会が確保することが計画さ

れている。これにより、これまで10年経験者研修と教員免許状更新講習の両方を受けなければならなかった10年目教員は、受講が義務づけられている校外研修の量が減り、教員免許更新講習必修領域の受講料も無料となる。教員免許状更新講習を実施してきた大学としては、受講者の募集や登録にかかる事務を教育委員会が請け負うことになるため、講習内容のデザインに集中しやすくなる。

3. 専門職として学び合うコミュニティを耕す

以上のような取り組みの背景には共通する方向性がある。

まず、教職を学びの専門職として再定義するという方向性である。つまり、教師は教えることのプロである前に、学ぶことのプロとして、教室の中の誰よりもよく学ぶ存在となることである。これは今でこそ「学び続ける教員像」といった言葉で教師教育政策の中心に位置づけられているが、福井大学では2000年頃にはこの方向性が打ち出されていた。それは、Teaching as the Learning Profession といったキーワードで日本国外でも展望されていた方向性である。

また、教師が専門職として学び合うコミュニティを耕す・培うという方向性も共通している。これは、教師教育分野での Professional Learning Communities というコンセプトや、経営学での Cultivating Communities of Practice といった言葉で表現される感覚を手がかりにしたものであるが、教育実践史をひもとく中で、日本国内でも長期にわたり持続可能な発展を遂げている実践に共通する構造として共有していた方向性である。

このような方向性の中で導き出されるアプローチとしては、教師は最も多くの時間を過ごす学校で同僚や子どもたちと共に学ぶのが基本で、研修もその基本に則ったものとするところである。そこで、普段はなるべく勤務校から離れない状態で実践研究を続けると共に、校外研修では勤務校で実際に抱えている課題を協働で探究する営みが中軸に据えられる。このアプローチは現在、「学校拠点方式」という言葉で福井の取り組みを象徴するものの一つとなっている。

ただし、学校を拠点に取り組みさえすればいいかと言われれば、決してそのようなことはない。他にも重要な構造がある。

その一つは、どの取り組みも実践記録を中心媒体に協働探究・協議が行われるという点である。しかも、

そこで検討の俎上に載るのは、1時間の授業の詳細な分析ではなく、短くとも単元レベル、多くが1年、ときには複数年にわたる実践のプロセスである。長期にわたる実践のプロセスを捉えた実践記録がないまま学校拠点で取り組めば、即座に解決できる短期的な課題にしか目が向かなくなり、緩やかに深刻化していく構造上の問題を捉えることができなくなってしまう。また、長期にわたる構造上の問題の解決に向けては、どのような判断を行ったのかという判断結果以上に、どのような思考・協議・葛藤を経てそのような判断を行ったのかという思考過程の方が、後々重要な手がかりとなる。この思考過程が書き込まれた実践記録がなければ、後々抱える課題の中で同じ轍を踏むことになり、持続的な発展が望めなくなる。逆に、このプロセスも書き込まれた実践記録があれば、後々どのような思考・協議を経ることになるかが見通しやすくなる。それ以前に、書き言葉による記録があることで、問題の捉え方についても他者と協働で吟味することができ、実践に対する認識の枠組みを更新することもできるようになる。これなしに実践者としての力量形成は望めない。

もう一つの重要な構造は、実践についての協働探究・協議の多くが、なるべく異質性の高いメンバーで組織された小さなチームないしはグループで行われることである。たとえば福井県の中学校では、各教科の授業について、一人の教員が複数学年を担当する「タテ持ち」が採用されている。タテ持ちにより、同学年同教科を複数の教員が担当することになり、同僚同士で密に連携せざるを得ない。また、学校種ごとに教科部会をベースにした研究会が組織され、学校をまたいで教科教育研究を行ってきた伝統がある。このため元々、同学校種・同教科内の密なネットワークがあり、それで保たれていた実践の質もあった。ただ、同学校種・同教科内のネットワークのみだと、取り組みが因習化しやすく、暗黙の前提が放置されやすくなってしまふ。これに対し、学校種も担当教科も年代も異なるメンバー間では、各分野で長年にわたって組み込まれてきた伝統に対する理解は浅いものの、その分、そもそもなぜそのようなことをするのかという暗黙の前提が素直に問える。緩やかに深刻化していく構造上の問題には、この暗黙の前提が絡んでいることが多い。同質集団内では問えなかった問題の本質に迫ることができる。何より、普段の自分とは縁遠い現場の実践を鏡に、自身の実践を新たな視点から見つめ直し、そこに新たな価値を見いだすことから得られる充実感

がある。

以上のような特質が、福井県で実施されている様々な研修に埋め込まれ、独特の実践研究とネットワークが構築されている。

4. 地域の教師教育研究拠点としての教職大学院

ここまで紹介してきた様々な研修や講習の特質には、共通の発信源がある。2008年4月に創設された福井大学教職大学院(大学院教育学研究科 教職開発専攻)である。福井大学の教員免許状更新講習必修領域は、教職大学院担当教員が中心となり、教職大学院のノウハウを生かして内容がデザインされている。福井県教育研究所は、福井大学教職大学院の拠点校にも位置づけられており、教職研修を担う所員が現職大学院生として教職大学院に所属し、大学教員と共に教員研修のあり方について協働研究を重ねている。

福井大学教職大学院は、それまでの教育系大学院にはなかった独特のスタイルを取っているが、その特徴はたとえば次のように整理されている(福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻『教職大学院認証評価 自己評価書』2011年6月)。

様々なネットワークを通じて世界的な規模で知識・技術の交流と共有が進み、政治・経済・文化をはじめとするあらゆる領域で、質の高い知的な協働活動がより多くの人々に求められる社会が現実のものとなりつつある。そうした21世紀の知識基盤社会に生きる力を培うために、子どもたち自身が探求し、コミュニケーションし、協働する力を培う学校教育の実現が求められている。そして、その実現は学校を担う教員の専門的の力量と協働の努力にかかっている。福井大学大学院教育学研究科は、21世紀の学校教育を担うスクールリーダー・中核教員の専門的の力量の開発を目的として、平成20年度に教職大学院(教職開発専攻)を設置した。

本教職大学院には5つの特徴が挙げられる。

① 学校を拠点とした授業

学校を拠点に行われる〈長期の協働実践研究プロジェクト〉を教育課程の核に位置づけ、学校が抱える今日的課題に焦点を当てた協働研究を支援し、学校改革に取り組みながら教師の協働実践力を培っていく。その対象は、幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校・教育行政機関と幅広く、大学

教員が学校等に出向いて支援を行っていく授業が展開される。

② 実践的なカンファレンス・事例研究を中心にした科目編成

学校行事等に配慮した集中的な講座を開設し、「教育課程の編成・実施」「教科等の実践的な指導法」「生徒指導・教育相談」「学級経営・学校経営」「学校と教員の在り方」の5領域について、実践的なカンファレンス・事例研究を中心に学ぶことができる。また「カリキュラムと授業」「子どもの成長発達支援」「コミュニティとしての学校」の3つの系の中から1つを選択し、主題に沿って実践と研究を深めていく。

③ 1年間の学校における実習

学校の1年間のサイクルに沿って1年間という長期にわたって実習を行う。長期の協働実践研究プロジェクトとその他の事例研究とあわせて、「実践力」「マネジメント力」「省察・研究能力」「理念と責任」という4つの軸の教職専門性が開発されていく。さらに、学校の中核となる教員とそれを共に担っていく若い世代が交流するサイクルを新たに創り出し、学校を学び合う協働組織へと創造していく力量を高める。

④ 複数の大学教員のチームによる授業

様々な専門分野の研究者教員と豊かな実践経験を持つ実務家教員とがチームを作り、学校での支援やカンファレンス等のすべての授業が複数の教員で協働して行われる。分担するのではなく同じ課題に協働で取り組み、それぞれの専門性を発揮しながら実践研究を行っていくことで、理論と実践の融合が実現されている。

⑤ 全国の教職大学院や優れた実践との交流

年に2回、公開での実践研究交流集会を開催しており、全国の教職大学院や優れた実践校を招き、互いに実践報告を行うことにより、交流してネットワークを構築すると同時に、各自の実践研究を深めていくことが可能となっている。

2008年に創設以後、少しずつ変更が加えられているが、ここに挙げられている特徴は変わらず続いている。

日本における教職大学院制度は2008年から始まっているが、福井大学では2000年頃には上記の特徴を有する取り組みが始まっていた。たとえば2001年に福井大学大学院教育学研究科に設置された夜間主の「学校改革実践研究コース」は、現職の大学院生が在

学中、職場を離れることなく、学校を拠点に教育実践研究を行うことが基本となっており、現在の教職大学院の原形となっていた。

この取り組みの背後には、次のような独自の教授会見解がある。それは「国立の教員養成系大学・学部在り方に関する懇談会」（通称「在り方懇」）で打ち出された統合・再編案を痛烈に批判してのものである（福井大学教育地域科学部教授会見解『地域の教育改革を支える教育系学部・大学院における教師教育のあり方』2000年9月14日）。

21世紀には、より質の高い学習の機会を生涯にわたってすべての人に保障する社会の実現が求められている。学校教育の改革と開かれた高等教育の実現はそのための不可欠な条件であり、大学における教師教育改革は両者をつなぐ重要な環をなしている。

とりわけ、現在の教育が直面している問題を打開し、ゆたかで質の高い学び合う共同体としての学校を実現していくことが強く求められている。この教育改革の実現のためには、学校・行政・地域・大学が手を携え、共同で探究し実践していくことが不可欠となる。教育系学部・大学院は、地域における学校改革のための取り組みに参画し、教師の実践的な力量形成を支え、そのネットワークの拠点としての役割を果たしていくことが求められる。

戦後、「一府県一教育大学・学部の原則」に立って設置された教育系学部・大学は、21世紀に向けて、地域に開かれたゆたかな生涯学習を実現し、地域の教育改革実現のために、学校と行政・地域と連携し、さらにきめ細かな地域ネットワークの拠点としての役割を発展させていくことが求められている。

これらの役割を果たしていくことは、地域にねざした教育改革を実現していくために、教育系学部・大学院が果たすべき責務である。

この教授会見解は、現在でも福井大学における教師教育改革や教員研修・講習の基本的な方向性を示すものである。

また、学校改革実践研究コースが設置されたのと同じ2001年から始まった独自の取り組みに、実践研究福井ラウンドテーブルがある。それは、異校種・異分野・異業種・異地域といった異質性の高いメンバーからなる小さなグループで、実践記録を土台に「実践の長い道行きを語り、展開を支える営みを聴き取る」会で、年に2回開催されている。ここで異校種・異分野・

異業種・異地域のメンバーと多様なネットワークを構築しながら、普段の校内研修や教科研究会では持てない視点から自身の実践のプロセスを問い直す営みが連続と続いている。

福井大学ならびに福井県で展開している一連の教員研修・教師教育改革は、この教職大学院のコンセプトやアプローチと軌を一にしている。

5. 尊重し合う文化の醸成

本稿で紹介した福井の取り組みは、実践者自身の長期にわたる実践のプロセスを様々な視点から幾度も捉え直すことが中軸となっているが、そこでの学びを深めるポイントにも独特の視点がある。

まず、長期にわたる他者の実践のプロセスを丁寧に跡づけることができるかという点である。自分が取り組んできた実践のプロセスは、意外に捉えることが難しく、それを他者に伝わる言葉で表現するのはさらに難しい。実践のプロセスを見通す目の深さは、他者の実践プロセスの捉え方に如実に反映される。これを逆手に取り、実践記録の検討といった形で他者の実践のプロセスを丁寧に跡づけた上で、それを合わせ鏡にしながら、自分自身の実践のプロセスを跡づけ直す営みを重ねることで、実践的認識の問い直しに深さが生まれる。

あわせて、どのような他者の実践から学ぶかという点も重要である。県の基本研修や大学の免許更新講習では異校種・異教科・異世代の取り組みから学ぶメニューが多く準備されているが、教職大学院や実践研究福井ラウンドテーブルなどでは異分野・異業種の実践のプロセスを丁寧にひもとくことも行われる。この取り組みを通じて、学校教育の中で暗黙の前提となっていたものも問い直されると同時に、異分野・異業種の実践での問題解決のプロセスから思わぬヒントが得られることもある。普段の同僚との取り組みの中では見いだしにくい視点である。

こうして学校教育の前提も問い直されるようになってくると、そもそもなぜそれを学校で学ばないといけなかったのかという点も問われてくる。そうなってくると、公教育の理念から問い直すことも必要となる。また、異分野・異業種の実践から学ぶとなると、他分野の実践をも架橋する理論の検討も欠かせない。すると、既存の教育書では歯が立たなくなる。そこで、近代社会の構造を問い直すための古典や、他分野の実践コミュ

ニティの構造を捉えるための文献の検討も欠かせない。これがないと、自分たちの経験の範囲を超えた実践の展開は望みにくくなる。

自分たちの経験の限界を乗り越えるにあたっては、先達の経験から学ぶと共に、自身の経験を後代に伝える世代継承のサイクルも重要な装置となる。公教育の担い手として、自身の取り組みをパブリックなものとして書き言葉で表現し、それを次の世代に伝えようとする中で問い直される実践的認識がある。そして、その営みを通じて残された記録は史料となって、世代を越えた対話を可能にする。この世代継承サイクルの装置がなければ、自分たちの世代の経験の範囲を超えることがなく、発展が持続しない。

ただし、このような営みは、日々の忙しい時間の中では取り組みにくいものである。そこですべての営みの大前提として重要になるのが、自身の取り組みをじっくり語り聴いてもらえる場の確保である。人はじっくり聴いてもらえる安心感があると、じっくり語ることができる。じっくり語る場があることがわかると、じっくり語るに値するものを書き残そうとする。「最近の教師は実践記録が書けない」と言われることもあるが、それは実践記録に書いたことをじっくり語り聴いてもらう場がなくなっているからである。これに対し、たとえば実践研究福井ラウンドテーブルでは、一人100分程度の持ち時間が与えられ、そこで初めて出会う多様なメンバーに、自身の実践のプロセスや苦悩をじっくり語ることができる。まずは非難されることなく、じっくり聴いてもらえる安心感があれば、多くの人がじっくり表現しようとするようになる。じっくり聴いてもらえた経験があれば、その人の意見から素直に学べるようになり、自分の価値判断の基準を更新していくことができるようになる。こうして、互いの取り組みを尊重し合う文化が醸成され、異質な他者に開かれたコミュニティが耕される。これが、実践者の学びを支えるための、そして民主的な社会を実現するための最重要ポイントとなる。

これは研修を支えるスタッフにも当てはまる。研修をコーディネートするスタッフが学び続けていなければ、研修受講者も学ぼうとしなくなる。研修担当スタッフも、自身の実践のプロセスを吟味し、他分野の実践から学び、その経験を書き残し、他者に伝える営みが欠かせない。この点、福井県教育研究所では、所員自身が部署を越えて学び合い、その経験を書き残すことも計画的に行われている。また、その取り組みを支

える教職大学院スタッフも、毎週2時間はFD (faculty development) の時間を取り、拠点校・連携校の実践的展開、院生の取り組み、教師教育改革の動向等について事例検討を重ねると共に、実践研究福井ラウンドテーブル等の企画を行う中で新たな学びのあり方を探り、さらに新たな実践課題の解決に向けた協働探究プロジェクトを多数組織している。こうして、教師の学びを支えるスタッフ自身が、最前線で学び合うことを続け、その学び合いの渦に、現職教員そして子どもたちを巻き込んでいく。このような仕掛けが福井の実践現場の随所に埋め込まれ、実践コミュニティの持続的な発展が図られている。

6. グローバル・ネットワークへの挑戦

本稿で紹介してきた取り組みは、既存の教育系大学院で取り組まれてきた「研究」とはかけ離れたものかもしれない。しかしながら、戦前から連綿と発展を続けてきた教育実践史の事実を目を向ければ、長期にわたる実践のプロセスを、実践記録を土台に多様なメンバーで吟味していくアプローチも、研究方法論として重要な選択肢の一つとなる。実践研究の持続可能性を考えれば、「研究する教師」に必要なアプローチの一つとなる。

一方で、このような取り組みは、大学の中でやりたい人だけがやればよい、という考え方もあるかもしれない。しかしながら、大学院に在籍しているメンバーだけを対象としたアプローチでは、地域の教員集団の中での存在感が小さく、大学院で精力的に研究を進めれば進めるほど、地域の学校の中で孤立し、ますます実践しにくくなることも起こりうる。大学院に在籍している現職教員の院生だけでなく、その院生が勤務する学校全体の実践研究を支えること。院生がいない学校の教員や管理職、そして学校外の異分野・異業種のメンバーとも教師教育改革のヴィジョンを共有する仕掛けを地域の実践コミュニティに埋め込んでいくこと。地域の「研究する教師」を支える拠点として、このような努力も不可欠である。

さらに、この努力を福井県という小さな地域の中に閉じ込めていけば、それぞれの取り組みが地域の中で因習化して、発展が持続しなくなることもある。そこで、コミュニケーションを他地域に開き、異質な他者の視点が入り続ける仕掛けが必要となる。同時に、この地域・分野独特の実践プロセスを他地域・他分野の

メンバーにも伝えるために、実践を語る言葉を吟味し続け、使う言葉を変える中で実践的認識の枠組みを更新していく営みに終わりはない。

この点、福井大学では現在、日本全国のみならず、海外にも開かれた取り組みとして、JICA や OECD とも連携しながら、海外の教員・教育実践・教師教育改革に関わるプロジェクトも進めている。言葉・文化・制度の壁は大きい、この壁を乗り越えようとする中で編み直されるネットワークから新たに見いだされる発展の契機も確実にある。小さな大学の大きな挑戦である。

付記

本稿の第Ⅰ節は拙稿「新たなカリキュラム・デザインに向けて答申をどう利用するか—省察的探究のスパイラルを支える学習評価の構造—（特集：次期学習指導要領答申を読み解く）」（『教育展望』第63巻第2号、2017年3月、22-26頁）を、また第Ⅱ節は拙稿「地域の学校に根ざした長期実践研究とそれを支えるネットワークの拠点—福井大学教職大学院の取り組み—」（石井英真編『教師の資質・能力を高める！アクティブ・ラーニングを超えていく「研究する」教師へ—教師が学び合う『実践研究』の方法—』日本標準、2017年3月、第4章1節、148-159頁）を大幅に加筆・修正・再構成したものである。