

教師の力量形成に向けた協働実践の省察：
福井大学教職大学院の設置期における体験の振り返りから

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2012-05-10 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 岸野, 麻衣 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/5438

教師の力量形成に向けた協働実践の省察

～福井大学教職大学院の設置期における体験の振り返りから～

岸 野 麻 衣

1 本稿の目的

本稿では、2008年4月に新たに設置された福井大学教職大学院において準備期から開設1年目までを振り返った一教員の体験をもとに、教師の力量形成に向けて新しく組織が創られ、協働で実践がなされていった過程を省察する。その目的は次の2点である。

第1は、他の組織への転用可能性である。2008年4月に設置された教職大学院は19大学であり、2009年にもいくつかの大学の設置が予定されている。大学院の設置にあたっては、もちろん教育システムやカリキュラムが重要であるが、それを支えるのは教員同士の協働である。しかし教員は、それぞれがこれまで取り組んできた研究や実践の「文化」を背負ってきている。そのため互いの文化を理解し、その間に生じた境界を横断し新たな文化を生成していかなければ組織は分裂しかねないともいえる。こうした問題は、大学に限らず、学校現場の教員組織も同様であろう。そこで福井大学教職大学院における協働実践の過程を一例として記述し、協働的な組織がいかにして実現可能か、またその課題は何かについて、特に組織における境界に焦点を当てて考察したい。

第2は、福井大学教職大学院の教員のFD（ファカルティ・ディベロップメント）である。大学院での自分の実践を振り返り記録化することにより、改めて見えてくることがある。特に、新たな組織で異文化に出会うことは、自分のこれまで培ってきたアイデンティティが揺らぎ、新たなアイデンティティを構築していくことが必要にもなる。そこでアイデンティティの問題に焦点を当てて過程を記述し、他の教員とも共有可能な状況を作り出し、今後の実践の発展可能性を見出していく手掛か

りにしたい。

2 記述の方法

(1) 記述の視点

福井大学教職大学院は、現在 21 名の教員（5 名の研究者教員、6 名の実務家教員、4 名の客員教員、6 名の協働研究員）から構成されている。そのうち 4 名の研究者教員は 20 年以上福井大学に在籍しており、教職大学院の前身となる学校改革実践研究コースを立ち上げた教員である。一方それ以外の多くはこの 1～3 年に新しく採用された教員である。

著者は研究者教員の 1 人であり、2007 年 4 月に福井大学に着任した。学校現場でのフィールドワークを中心に心理学的な研究を行ってきており、2007 年 3 月に大学院博士課程を修了したばかりであった。そのため、教育の側面では自分の受けてきた大学院教育に強い影響を受けており、また学校現場との関わりという側面では「フィールドワーカー」として学校で生じる様々な相互作用を客観的に記述・分析・フィードバックすることを中心に行っていた。こうした立場から教育や実践に関わり始めたが、協働していく中で様々な影響を受け、徐々に変化していった。

(2) 記述の手順

記述は、設置準備期から現在までで想起を行い、それぞれの節目で考えていたことについて、次の順で詳細を述べていく。第 1 に大学院の設置に向けて準備を行っていた 2007 年 4 月から 2008 年 3 月までの設置準備期間についての体験、第 2 に 2008 年 4 月から 2009 年 1 月までの 9 か月の体験を記述していく。

3 設置準備の 1 年間

(1) 様々な出会い：お互いを知り、自分を問い直す【4～7 月】

福井大学教職大学院では、学校拠点の方式で授業を行う計画になっていた。つまり大学教員が院生の在籍する学校現場に出向き、そこでの授業実践や校内研究に共に携わり、その中で教師の力量形成を図ろうというのだ。設置準備期間の時期はまだ院生がおらず、拠点校もまだはっきり定まっていなかった。ただし大学の附属学校園については、大学と連携して教師の力量形成を図ることが強く期待されており、拠点校となる可能性も極めて高かった。そこでまずは教職大学院担当教員で 4 つのグループに分かれ、それぞれ附属学校園のこれまで 10 年間の研究紀要を読み合うことになった。私は教職大学院の中では子どもの成長発達など幼児教育に関わる領域を担当することになっていたため、附属幼稚園のグループになった。他の 2 名の教員と共に研究紀要を分担して読み、共有することで研究の流れを理解していった。その過程で、附属幼稚園が大事にしてきたことや附属小・中学校

との関係なども少しずつ分かるようになっていった。このように、その後関わっていく学校現場との出会いは、まずは紀要を通して間接的に理解することから始まったのだった。

一方で、実務家教員との出会いも大きな意味を持っていた。このころ教職大学院はまだ設置準備期間であったが、その教育システムを考えるためにも、前身としてスタートしていた学校改革実践研究コースの授業や夏のラウンドテーブルに携わっていた。そこでは、グループに分かれて院生の学びの過程を詳しく聴きあうことが中心に行われていたが、教員がこれまでの研究や実践を語るセッションもいくつか行われた。これにより、他の教員がどのようなキャリアでどのような実践・研究を行ってきたのかをお互いに知ることができた。生徒に真に向き合ってきた授業実践やコンサルタントとして教師たちの動きを変えていく手立てなど、自分のやってきたことと異質な視点や方法に出会い、各教員の魅力を感じ、尊敬できるようになった。

セッションは、自分の行ってきた研究を問い直す機会にもなった。それまでの私の研究は、1年間という長期にわたり週に数日学級観察を行い、ビデオに記録した映像から学級で交わされる発話を量的・質的に細かく分析することを行ってきた。それにより、見逃されがちな子どもの発話の意味や教師の対応の濃やかさを明らかにすると同時に、1年間にわたる変化についてもある程度目に見える形で客観的に明らかになるよう検討していた。しかしセッションでの発表後、院生と話していると「私はビデオを撮ったりはしないんで」などと言われてしまった。院生にとっては、実務家教員が生き生きと実践を語る様子のほうが迫力もあったようで、私の研究の意味や面白さはあまり伝わらなかったように感じた。自分としては実践的な研究をしてきたつもりだったが、やはり実践者とは異なる立場であり、あくまでも「実践に関する研究」「実践を分析した研究」だったことに改めて気づかされた。良い実践を行い、その記録を発信することは大切だが「研究」としてはそれでは不十分なはずなのに…と煮え切らない思いが残り、研究の在り方について模索する始まりとなった。

(2) 大学院教育と教師教育の在り方：戸惑いから新たな枠組みの創造へ【8月】

夏に入り、学校改革実践研究コースの集中授業に参加することになった。院生への連絡係になったり、附属学校園にも研究会の機会に出入りするようになったりし、少しずつ院生の様子や附属学校園の様子が見えてきた時期である。

集中授業は、様々な学校の実践記録や理論的な文献をじっくりと読み、各自まとめてお互いに報告しあったり、自分の学校での実践をまとめてお互いに報告しあったりすることが中心だった。一方で自分が受けてきた大学院の授業という、講義を受けたり、それぞれ予め調べてきたことを報告しあって議論したりするものだった。ここでは、文献を選び、読み解き、パソコンでまとめるという一連の流れすべてを授業の中で行っていたため、そこまで付き合う必要があるのかと最初は違和感をもった。受講者や他の教員の中からも、

講義を行って知識を与えなくて良いのか、と不安の声も出ていた。集中授業の企画・運営をしていた教員と、私のように新しく教職大学院の一員になった教員たちとの間で、明らかに境界が生じていた。

しかし実際に授業に携わり、また教員間でお互いの被教育体験や教師に身に付けてもらいたい力について話し合ううちに、意見はまとまっていった。私自身は、教師が自分で実践記録や理論書を読み解き、まとめる中で自分の実践を振り返り、考え直すということが大事であり、まずは日々の仕事に追われないようにこうした時間を確保し、その過程を丁寧にサポートし、学び方を学んでもらうことが必要なのだと理解するようになった。

(3) 視点や立場の広がり：学級から学校へ、多様な学校種、そして教育行政へ【10～12月】

附属小学校では校内での研究会に定期的に参加するようになり、公開研究会に向けて研究部の教師を中心に学校全体で研究を進めていくプロセスを垣間見ることができた。これまで私が進めてきた研究は1つの学級を分析することだったが、学校全体を動かしていくということも一つの視点として意識するようになった。

また各学校で公開研究会の時期になると、拠点校を中心に様々な学校の授業を見に行くようになった。これまでは観察者の視点で学級の様子や授業を見てきたのが、「指導助言者」という看板を背負ったコメント役になることが増えた。5、6月頃は何をコメントしてよいのか当惑していたが、徐々に附属学校園の様子がわかり、また関係もできてきたことで、思ったことをある程度率直に伝えられるようになっていった。ただし常に責任は感じ、自分の発言の根拠を問い直し勉強していく必要性も感じるようになった。幼稚園、小学校、中学校、特別支援学校と様々な校種に渡って研究会に参加する中で、それぞれの段階での教育のあり方やどんな場でも共通する学びのあり方など考えさせられ、自分の幅が広がったように思う。

教職大学院の設置が決定してからは、受験希望者や各学校の管理職、教育委員会に対する説明会を行ったり、入学予定者向けの公開講座を行ったりするようになった。その準備や実施の過程では、県派遣の実務家教員との協働により、教育行政のしきたりや教員採用・教員研修の仕組みを知ることができた。座席配置や資料の出し方、会の進行の仕方などの細かなことからして、実務家教員には当たり前のことが研究者教員には当たり前でないことが露わになり、お互いに戸惑うこともあった。しかしこうした様々な戸惑いから、大学の都合だけでなく行政側や学校現場側の受け止め方も考えて、共に教師教育を考えていく体制を作っていく必要性を共有することにつながった。準備の事務的な作業も、教員同士協力しあって次々と互いにアイデアを出しながら役割分担して進めていくことで結束も深まったように思う。

(4) 協働の面白さを実感する【1～3月】

いよいよ教職大学院に向けた準備も本格化。入試では、問題作成から採点、判定まで、教員間で意見交換しながら協力して進めていくことで、教師の専門的力量として何を大事にするのか、刷り合わせることができたように思う。また入学予定者の顔が見えてきたことで、教職大学院の使命もいっそう現実的課題として目の前に迫ってきた。

大学の授業がテスト期間に入り、兼任教員など多くの大学教員と一緒に研究授業に参加できることが増えた。一緒に同じ授業を見たあと、現場にコメントを返す前に教員同士で話をするのが非常に有益だった。何となく引っかかっていたことを明確にすることができたとし、コメントの返し方も他の教員から学ぶところが大きかった。

(5)1 年間の準備期間を終えて

ここまで時系列的に振り返ってみると、教職大学院の教員同士で互いの専門性を理解しあい、尊重しあうなかで、様々な役割を分担するとともに、教師の専門的力量や教育行政との連携の在り方などについて暗黙のルールやゴールが立ち上がり、共有してきたように思う。その中で教員間に連帯感や一体感が生まれ、困難な課題にも協力して立ち向かっていこうというムードができていった。今後はこうした関係や互いの学びを維持しつつ深めていくことが大きな課題であると感じた。

私個人にとっては、この1年間で学校現場の見方や関わり方、大学院教育の方法などについて自分の枠組みを広げることができたように思う。はじめに感じた「研究」へのジレンマも、むしろアカデミックな研究の枠組みそのものを変えていく必要も感じるようになった。教職大学院にかかわることで研究も活性化していくことが課題となっていった。

4 開設して半年間

(1) 巻き込まれながら始動：立ち位置の模索【3～5月】

第1期生は、15名の教職専門性開発コースの院生（9名が学部新卒者、6名が臨時任用教員）と19名のスクールリーダー養成コースの院生であることが決まった。3月終わり頃から関係学校や教育委員会への訪問が始まり、教職専門性開発コースの院生へのインターンシップのオリエンテーションや拠点校との打ち合わせも始まった。4月になるとすぐに開講式や最初の合同カンファレンス（月に1～2回程度両コースの院生が大学に集合して実践を持ち寄る場）が始まり、いよいよ教職大学院での実践が始まった。拠点校・連携校の担当者が決定し、各学校への来校も始まり、いよいよ動き始めたのだ。私は、福井市内（福井県北部）の2つの学校と丹南（福井県中部）の小学校、嶺南（福井県南部）の小学校を主に担当することになった。

この時期印象に残っているのは、ある教員から言われた「現場に巻き込まれている」という言葉である。学校の中には、関わり始めると、実践の参観、研究会への参加、気がかりな子どもへの対応、保護者への対応など、次から次へと、関わりを求められるところも

あった。流されるように引き受けようとしていたとき、前述の言葉を言われたのだった。どんな立場・役割でどこまでの仕事をしていくのかを考える必要がないか、ということだった。確かに、複数の拠点校・連携校で研究に携わっていくとなると、各学校でできることにはどうしても限界がある。その限界を超えて引き受けていたら、中途半端になり、却って現場に迷惑をかけることにもつながるだろう。そんなことに改めて気付かされた言葉だった。

その後、結局この学校での役割が自分なりに確立してきたのは秋頃であった。それはスクールリーダー養成コースの院生になっている現職教員のサポートがメインであり、研究会後に毎回個別に今後の校内研究や校内組織の在り方について検討するようになった。考えてみれば、教職大学院として学校の協働研究に参加するというとき、院生になっている現職教員のサポートを核にするのは当然のことなのだが、学校の多様なニーズに応えようとすると巻き込まれ、見えなくなるものがあるということを感じる。複数の教員で1つの学校に関わることで、このように盲目的になったところを意識化することができ、自分の立ち位置を見直すことも可能になる良さを実感した。

(2) 教師の力量形成に向けた実践の本格化：協働を支えるコミュニケーション【5～7月】

様々な拠点校・連携校に2,3名の教員で関わり始めて、最も大きいと感じるのは車中でのコミュニケーションの重要性である。私の場合、丹南の学校に行く際は往復約2時間半、嶺南の学校に行く際は往復約5,6時間、2,3名の教員と一緒に時間を過ごすことになる。思い返すと、この移動時間、話が尽きたことはない。ここでの話は、単なる雑談ではなく、大きな意味を持っていたと思う。授業研究会に参加するため嶺南の学校に行ったある1日の様子を例に記述していきたい。

朝9時頃に福井市を出発して、まず話題になるのはその日の授業についてである。学校訪問の際は大抵いくつかの授業を参観し、検討することになる。指導案も事前を送付されてきているので、それをもとにお互いの意見や感想を出し合っていく。当該学校は主に国語の研究を行っていたため、教科書を読んでみての自分の教材解釈や予想される子どもの反応、授業でのポイントなど、様々な視点で自由に話し合った。ここでこのように教材研究を行うことで、これから参観する授業のイメージをある程度持ち、考えを深めておくことができた。

ある程度話がまとまると、今度は当該学校の全体研究や院生の実践研究の方向性が話題となる。今のこの学校はどういう状態にあるのか、例えば校内の教員組織の構造やバランスはどうか、学校特有の魅力を活かした教育研究になっているか、院生がどのような位置でどのような役割を果たせばうまくいきそうかなど、お互いの見え方を共有し、今後の方向性を考えていく。やがて話は院生全般の様子に拡がり、スクールリーダーとして求められる力とは何か、教師の専門性とは何か、お互いの意見や思いを出しあった。1つの学校

に複数の大学教員が関わる場合、お互いの目指す大きな方向性が一致していないと学校や院生へのコメントがずれてしまい、学校側に戸惑いを与えることにもなりかねない。もちろん教員同士で意見がすぐに一致するわけではないが、このように十分に議論しておくだけでも、意見の共有ができ、重要だったと思われる。

学校や院生について話をしている間に、当該学校以外のことにも話は及ぶ。それぞれ他に担当している学校での今の動き、院生の取組、変化の手ごたえ、学校や院生の課題などを報告しあう。これもまた大変に刺激的である。自分の関わっている学校について話すときには、学校の様子を改めて見直し、自分の関わりについても省察する機会になる。また他校の様子を聴くときには、当然ながら自分の関わっている学校と照らし合わせて聴くことになる。自分の関わっている学校には何が足りないのか、改善に向けて転用できる手立てはないか、いろいろなことを考えさせられる。

様々な学校での協働研究の話をしていると、その学校を担当している他の大学教員のことについても話題となる。各自複数の学校を担当しているが、担当校が重ならない教員も多くいる。自分の知らないところで、その教員が学校に対してどのような関わりをしているのか、一緒に担当している教員はどんなことを学んでいるのかなど、学びを共有することができる。また学校での関わり以外にも、免許更新制など大学で担っている仕事や学外で取り組んでいる仕事などについても話は及ぶ。担当校が重ならず接する機会が少ないと、時には様子が分からなかったり、コミュニケーション不足になったりして、多少の行き違いや誤解が生じることもある。そんなとき、誰が今どんな仕事をしていてどんな思いをしているのかを知ることができ、教員間の人間関係の小さな綻びをフォローしあうことにもつながっているように思う。

車中では、これまで行ってきた研究や実践についてもお互いに話しあう。そこから受ける刺激も大きい。どのような経緯で今の仕事に就いているのかライフヒストリーを語りあったり、これまでの研究・実践で特に印象的な出来事を語りあったりすることで、自分を見直すことにつながり、今後の研究にここでの取組がどうつながるのか、アイデアをもらえることもあった。自分の研究や視点をお互いに尊重しあえている感覚を得られたのも大きい。

こうして話をするうちに、昼頃には学校に到着する。大抵5時間目の授業を参観し、その後の授業研究会に参加する。行きの車中での教材研究では思いもかけなかった子どもの発言や教師の手立てを授業後すぐに共有し、授業後の検討会ではグループ協議の中で授業の面白さや課題を共有して帰ってくる。

夕暮れの中、帰路の車中では、今度は反省会が行われる。授業のあの場面が面白かった、子どものあの言葉が面白かった、教師のあの工夫が見事だったなど、いろいろな角度から授業を見直していく。同時に授業後の検討会の様子についても報告しあい、参加していた教員にとってどんな学びが起きていたかを検討していく。これらは今後の授業や校内研究

の課題にもつながり、行きの車中に話していたことを再度確認することになる。

このように、車中でのコミュニケーションを通して、1つの授業の見方の交換に始まり、校内研究や教師教育の方向性の共有、学校を越えた協働研究の交流がなされ、またそこで各自の学びや良好な人間関係の維持、アイデンティティの再構成までもがなされていたといえる。こうした土壌に支えられ、私の関わっている学校のいくつかでは大きな変化が起きつつあるが、その具体的な過程についてはまた別の論文として述べていきたい。

(3) カリキュラムの担い手の一員へ【8月】

2008年度の夏は、免許更新制の予備講習の実施時期でもあった。教職大学院の担当教員の半数がその実施委員となっており、教職大学院において3日間ずつの3つのサイクル（しかも日程をずらして1サイクル2つの期間を設けている）の夏の集中講座は半数の教員で担うことになった。当初、本当にできるのだろうかと不安もあったが、終えてみると非常に重要なことであったように思う。昨年度は講座の内容の考案者にほぼ一任し、それを受講者と共に体験するようなものであったが、今年度は完全に担い手にならざるを得なかった。そうすると、講座の内容を自分なりに理解して院生に伝えることが必要になり、全般的なマネジメントも担当者で行うことになった。

(4) 研究者として客観的に実践を見直す【9月】

研究者教員にとって、9,10月は学会シーズンである。私は9月にカリフォルニア大学サンディエゴ校で開催された *International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR)* の第2回大会と、10月に東京学芸大学で行われた日本教育心理学会第50回大会に参加した。ISCARは、子どもや教師の発達と教育を様々な活動の中で検討し、社会・文化・歴史的なものとして考えていこうとする国際会議だが、教師教育のセッションも行われていた。たとえば、イギリスやオランダの教師教育の実践報告では、教師に、真に意味のある学びについて考えてもらい、学習観の転換を図り、教師自身の省察を促そうとしたものの、なかなか理解してもらえず試行錯誤しているという報告や、学校をベースに行った教師教育の実践において、そこに暗黙に持ち込まれていた道具やルール、分業やコミュニティの在り方を分析した報告があった。これらの報告には刺激を受け、福井大学教職大学院の取組を研究としてまとめ、報告していく意義を改めて感じた。

また日本教育心理学会では、いくつかのシンポジウムを行ったが、そのうちの1つは同僚の教員と企画した「教職大学院に心理学者はどう関わるか」というシンポジウムだった。福井大学教職大学院のほか2つの教職大学院から取組を紹介してもらい、それをもとに協議を行った。教育心理学者は「教え学ぶ過程」を研究しているのであり教科専門・教科教育の教員と協働してその専門性を発揮すべきだということ、院生が様々な現象をクリティカルに吟味して思考していけるような講義が必要だということなどが話題となった。福井

大学の取組については、院生の学校をベースに実践研究を行い、大学でのカンファレンスや集中講座を通して、実践・省察・再構築のサイクルを促していることや、授業研究を通して子どもの成長発達を支援すると同時に、教師自身の成長発達も支援しようとしていることを話した。コメンテータからは、教職大学院で学ぶことによってどんな力を身につけるのかという問いや、教職大学院に求められるのは教師が自ら指導法を開発する力を身につけられるようにすることや、授業という複雑なプロセスを丁寧に見て多様な見方ができるようにすることではないかということが指摘された。シンポジウムを通して、今後の教科専門・教科教育との連携の在り方や教職大学院の院生にどんな力をつけていくべきなのか、改めて考えさせられ、学校現場からも同僚教員からも共に学びながら私自身も様々な面で力量をつけていく必要性を改めて感じた。

これらの学会での体験により、福井大学での取組を内部で検討しあうだけでなく、「研究」的視点で取組を見直したり、外部の視点や制度的な視点から改めて客観的に捉えたりすることに結びついたように思う。また福井大学での取組を外部に開くことで、教師教育に向けて大学を越えた協働にもつながっていく可能性を感じた。

(5) まとめのサイクルに向けて【10月～1月】

その後10月から1月にかけては、スクールリーダー養成コースの院生は校内での実践研究を継続しつつ、長期実践報告の作成に向けてまとめの時期に入ってきた。また教職専門性開発コースの院生は、自身の授業での課題や教師としての在り方について向き合い、よりよい実践を目指して研鑽している。

教職大学院の教員間でも、4月からずっと毎週火曜の夕方に1時間半の時間を設定し、教職大学院の専任教員と協働研究員とで、小グループに分かれてのゼミを行ってきたが、この時期は特に深い議論が展開している。10-11月は、教職大学院で毎年発行している紀要「教師教育研究」に今年度掲載予定の草稿を持ち寄って読み合った。今考えていることがそれぞれの専門分野の視点からまとめられており、専門を越えてそれを共有し議論することでお互いに理解を深めることができた。また12-1月は、拠点校・連携校での協働研究をそれぞれ担当者が振り返ってまとめて報告し、これまでの実践の歩みと課題を検討してきた。このようにグループで語りあうことで、これまでの協働実践を見直すと共に、研究的な視点からも考察することができた。前項で述べたような車中で行ってきたことを、教員全体で行うことになっていたように思う。

5 体験の振り返りから見えてきたこと

ここまで、福井大学教職大学院の設置準備の1年間と設置後の体験について、私の感じたまに率直に記述してきた。これを踏まえて、組織が分裂することなく教師の力量形成

に向けた協働実践が可能となった要因や課題、今後の発展可能性を考察していきたい。

設置準備の1年間では、これまでとは異なる立場に置かれ、視野を広げ、自分の枠組みを自ら問い直し、加工せざるを得ない状況であった。しかしこれまでの自分の研究や枠組みが真っ向から否定されることはなく、教員同士でお互いの文化を理解しあい、認めあう土壌が生まれていた。それを基盤に授業研究をはじめ入試や様々な会議の運営過程で、教師の力量形成に向けたゴールや、協働で実践していく上でのルールが暗黙のうちに共に創造されていった。

設置後は、拠点校や連携校の担当校という共通のフィールドと、専門とする実践・研究領域という自分のフィールドを持ち、そこでの発見や知見について、学校訪問に向かう車中や週に1度のゼミという場においてお互いに交換しあってきたといえる。お互いに専門職として学び合うことで、教師の力量形成に向けたゴールや、協働で実践していく上でのルールが、学校現場での実践に根ざした形で絶えず問い直され、更新されていったのではないかと考える。その中で個人的には、研究者として、教育者として、そして授業・学校コンサルタントとして、自らの在り方を問い直し、アイデンティティの再構成を繰り返してきたように思う。学校での教師の力量形成と大学教員の力量形成は相似形をなしており、今後もこうしたプロセスを繰り返すことで、よりよい実践が可能になるのではないかと考えている。