福井大学リポジトリ
UNIVERSITY OF FUKUI
REPOSITORY

地域の学校と大学の連携が教師の職能発達を支える

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2013-10-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 松木, 健一 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/7747

地域の学校と大学の連携が教師の職能発達を支える

松木 健一

１．はじめに

中央教育審議会大学部会（2005.1.28）が、「我が国の高等教育の将来像（答申）」[注 1]の中で大学の地域貢献を「第三の使命」として位置づけて以来、地方の国立大学は、地域に根ざした教育・研究を柱にしつつ、その成果を地域社会へ還元することをアドミッションポリシーに掲げ、どの大学も直接的な社会サービスに力を入れてきている。もとよりこれを否定するものではない。しかし、地域貢献は教育・研究成果の還元による社会サービスなのだろうか。むしろ、地域貢献は教育・研究活動と根源的に結びつく行為なのであって、教育も研究も地域を介した具体との接点なくしてあり得ないのではないだろうか。地域貢献を教育・研究活動と切り離してサービスとして特設することに、幾分とも躊躇いを覚えずにはいられない。

言わずもがな、大学が直接的に地域にかかわることを否定しようというのではない。一見、地域支援と映る行為が教育と研究に直結している行為であることを強調したいがためである。殊に、前述の中教審で示された大学の果たすべき7つの機能の1つである「高度専門職業人養成」では、教育と研究と地域貢献が不可分に一体となって展開して、はじめて成り立つと考えるからである。高度専門職業人の養成では、人材育成を目指した臨床研究・実践研究が中核である。実際や具体から出発して現実の明日を開くことのできる人材の育成、それを可能とする組織構築が研究の中心であり、同時にそれが教育実践となり、さらに、地域に参画しての活動であることから、結果として地域貢献となることができる。

地方国立大学には、師範学校や高等工業学校を前身とする教育学部や工学部、さらに、「一県一医大構想」（1973）[注 2]を受けて全県に整備された医学部が、基本構成となる大学が多い。このような高度専門職業人養成を主目的とする大学では、地域貢献は社会サービスではなく、専門職業人養成と切り離せない教育・研究活動なのである。ここでは、地域貢献が教職大学院、および、学部段階の教員養成とどのように関係するのか、福井大学の例に挙げて吟味することで、教師教育における地域と大学の在り方を検討したい。

２.グローカリゼーション(glocalization)の中にある教職大学院

中央教育審議会教員養成部会の「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」（2006.7.11）[注 3]を受け、教職大学院は 2008 年 4 月に創設された。現在 25 大学に設置されている。教職大学院は、「理論と実践の融合」を基本理念としてカリキュラムが構想され（2006）、理論と実践の架橋・往還・融合を目指している。ところで、理論と実践が融合するとはどういうことを指すのだろう。具体的には理論の場である大学と実践の場である学校の融合であり、各専門学問と各教科内容の融合であり、教育の理念・子どもの成長発達・生徒指導・教育方法等の教職科目と各授業実践の融合であろう。これを実現するためには、教師の職場であり、また教師の成長の場である学校を中心に据え、そこで展開される具体的な教育的事象と組織の在り方を取り上げることになろう。ところがこの至極当然のことが、これまでの教育系の大学院では実現しなかった。教師を職場や具体的事象から切り離し、大学のキャンパスで、職業人を育成できると考えていた。

福井大学では、教職大学院の創設に先立ち、2000 年から大学院学校教育専攻夜間主学校改革実践研究コース（2001 年正式スタート）を設けた。そこでは、2008 年にスタートする教職大学院の骨格となる福井大学の考え方がほとんど出揃っていたといっても過言ではない（松木 2010）[注 4]。「学校改革」と冠したコース名からして、当時の意気込みが感じられよう。いわゆる「学校拠点方式」である。この方式では、「学校の抱える課題を、学校で、学校のリズムに沿って、同僚教師と共に解決する大学院」を目指していた。

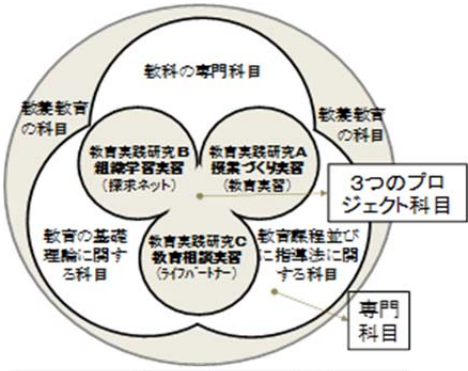
夜間主学校改革実践研究コースでは、まず、大学院

の中心的な学びの場を学校に移した。入学する現職教員は学校に勤務しながら大学院生になる。その院生が学校で取組んでいることが、研究対象になるわけである。また、大学院に入学すること自体が、負担にならないよう学校のリズムに合わせて授業を開講する。従って学校の時程表や学校行事に合わせて授業は開講される。また、入学者のいる学校を拠点校とし、大学と学校が共同研究の提携を結んだ。取り上げる研究テーマは、その学校の抱える課題であり、入学した教員を中心に教員の協働が実現するよう組織学習を促してきた。

この学校拠点方式の大学院は、教育・研究・地域貢献が相即不離に展開している。大学教員から見るならば、高度専門職業人育成のための実践研究は、同時に教師教育の活動であり、地域の学校改革支援に直結することであるからである。高度な専門性を求められる職業であればある程、その研究は、実際の場の情勢判断と解決策とその実行のサイクルに身を置くことが求められよう。高度専門職業人養成は、地元に密着した極めてローカルな側面を持たざるをえないのである。

しかし、その一方でローカルが持つ危うさ、例えば、OJT（On the Job Training）の持つ限界を乗り越える仕組がないと、学校の持つ閉鎖的風土や慣習への安易な従属に陥ってしまう危険性がある。前述の中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」の補論では、専門職としての教師の資質能力を個人研鑽で培える範囲に限定せず、組織としての教育力や、地域・諸学校間の交流によって培うことのできる資質能力にまで言及している。具体的には「学校の実践を客観的・論理的に俯瞰し整理できる」「他の学校やその教員と適切に情報交換ができる」「学校間で建設的な議論を展開できる」等の資質能力を例示している。高度専門職業人としての教師には、グローバルな視点で教育実践を俯瞰し省察する資質能力とその組織構築能力が求められているのである。

福井大学では、学校における具体的で実際的な教育実践事例の省察と再構成を主軸においている。そして、その省察の時間的スパンを変えながら、実践のエピソードから成長発達の物語へと、教師が実践記録を深化させることを促してきた。あるいは、実践についての語りと傾聴ができる同僚関係を校内から異学校種間へ、さらには異業種間の専門職へと順次拡大するサイクルを展開させてきた。また、個人の実践に留まらず、優れた実践報告やテクストの読み解きと討論を経て、再度個人の実践を検討する教育課程を設けてきた。つまり、モダリティとディメンジョンを変えながら、学校という地域から教育の世界的動向までを繋ごうとしてきたわけである。近年グローカリゼーション(glocalization)といった視点が着目されている。教師のような高度専門職業人の育成においては、ローカル（学校に立ち、具体的で個別的な教育事例の検討をすること）と、グローバル（教育の世界的な進展を視野に入れながら普遍的な範例に高めること）の絶え間ない往復運動が必要なのであろう。この往復運動は、「実践と理論の往還」「特殊と一般の架橋」等と置換できようが、学校という極めて具体的で個別的な足場が重要であること、同僚等の協働をとおして教育における共通了解や共有可能性を拡大し、公共性を構築することが重要であることから、本論ではグローカリゼーションの語を用いた。



2008年に改定された福井大学教育地域科学部学校教育課程のカリキュラム構造

３．地域と協働した教員養成

教員養成におけるグローカリゼーションとは、基礎教育の上に立った応用教育なのではない。教員養成の初期段階から具体的で個別的な教育的事象についての実践研究を一方の基軸に持ちながら、たえず大学教育における様々な学問領域での学びや、社会情勢と連関させつつ、両方の基軸の学びを往復運動的に深化させようとするものである。福井大学では、学部の初期段階から 3 つの省察的実践プロジェクト（「教育実践研究 A・B・C」）を実践研究の1つの基軸にしている。[注5]

その1つは、「教育実践研究A」（約 10 単位）。これは授業づくりのためのプロジェクトで、「教育実習」を中心に4年間かけて実施されるものである。学生は 1 年生から 4 年生までがホームを構成し、異学年で協議しながら実践研究を積み重ねる。さらに 4 年時の「教職実践演習」の中で、教科専門・教科教育・教職等の4年間の授業をまとめ、学習成果物として報告書を作成する。

2つ目は、「教育実践研究B」（8単位まで履修可能）で、同僚性の構築を目指した組織学習のためのプロジェクトである。平成6年から始まった「探求ネットワーク」の活動がこれにあたる。隔週土曜日に 300 名を超す地域の児童・生徒が大学に集い、学生とともに総合学習を展開している。開始当時、学校5日制が始まったばかりで、地域の子どもたちの学びの場の提供の意味もあった。学生は子どもの主体的な学習活動を支援のための組織づくりを学んでいる。

	ライフパートナーと探求ネットワークに共有される教師教育の授業としてのとしての特徴	両活動の特記すべき特徴
①	デスクワークとテストのような評価方法によって規定される授業内容ではない。授業内容は、現実の教育課題の解決を目指して、具体的な教育活動を実現させることであり、また、その活動を支えるための討議や情報提供からなっている。	現実の課題とは、「ライフパートナー」では、不登校児や発達障害児への実際の支援活動であり、保護者や学校とのやりとり、「探求ネット」では、具体的な学習活動の創造や児童の保護者への対応が求められる。
②	授業には、学生が協働して学ぶ（プロジェクトを実行する）仕組が存在している。そのことを通して学生同士の世代継承生成サイクルが稼働している。	特に組織学習を学ぶ「探求ネット」では、学習活動の組み立てにかかわって協働が顕著である。両方とも、学生同士の事例検討が重視されている。
③	学生が参加する実践は、実践-省察-再構成のサイクルに身を置いた長期のアクションリサーチである。	学生は、授業時間とは別に実践の時間が必要である。長期間にわたって、実践をしては省察し、新たな計画を立てて再度実践することが求められている。
④	実践の省察にかかわって、学生同士が協議する機会が保障されている（自らの実践にかかわる語りと傾聴関係の存在）。	学生にとって、傾聴や意見といった他者の実践に対する支援が、そのまま自身の実践の振り返りに結びつき、新たな教育の実践に関するヴィジョンを持つことができている。
⑤	授業では、実践記録の蓄積と、長期の実践報告としてまとめ上げることが重視されている。	報告書は、実践での課題や学びを自己の成長に統合しながら、物語（ナラティブ）として表現する特徴がある。必ず外部の人を招いての報告会がある。

3つ目は、「教育実践研究C」（8単位まで履修可能）で、教育相談・生徒指導のためのプロジェクトである。平成 5 年から始まり 18 年間継続している「ライフパートナー事業」である。現在、約 130 名の学生が約 200 名の不登校・発達障害児と年間を通してかかわり、毎週授業の中でケースカンファレンスを行ない、子どもの家庭や相談室や教室に出かけている。福井県内の 5 市の教育員会が共催し、学生の交通費の提供と関係者の大学の授業参加が行われている。

これらの実践研究は、いずれも結果的に地域貢献の役割を果たしている。特に、「ライフパートナー」は、不登校・発達障害児への継続的な支援活動[注6]となっており、「探求ネットワーク」は、学校が休みになる土曜日の学習機会の提供と、将来教師を希望する生徒のキャリア教育となっている。[注7]

４．教師の生涯にわたる職能発達を支える教育職員免許状

中央教育審議会「教員の資質能力向上特別部会」の審議経過報告(2011.1.31) [注8]からは、入職のための免許制度的色合いの濃かったこれまで制度を改め、教員養成・採用・研修を総合的一体的に連結し、養成から研修に至る一貫した免許制度を構築しようとする意図を読み取ることができる。グローバル化する情勢は教育界においても例外ではない。こういった中で教員養成は大学で、教員研修は教育員会でといった固定的な役割分担を改め、教員の生涯にわたる職能発達を支える仕組を構築しようというわけである。同報告が、大学と教育委員会との連携強化を強く求めているのはそのためである。今後、高度専門職業人養成においては、地域との密接な協働関係を構築しつつ、一方で、地球規模で展開する教育情勢の変化に対応する機能が求められよう。教師という専門職の育成を目指す大学は、「学校外で行う学習から、学校改革を目指し組織づくりを実践する学習への転換」「資質向上を教員個人内に(個人研鑽に)求める学習から、教員集団の協働を支える組織学習の形成に求める学習への転換」「知識習得(蓄積)型学習観から、社会参画・協働探究型学習観への転換」が求められている。

そして、このような教員養成システムの転換の延長には、現在、教員研修に関して二重組織になっている都道府県の研修センターと教育系大学院の関係を整理し、高度専門職業人の養成を目指して地域課題に応えつつ、且つ、世界規模で展開する教育に対応できる高等教育機関の設立が必要になろう。さらに、高度専門職業人養成に責任のある教職大学院等の大学は、各大学の独自性を活かしつつもグローバル化する世界情勢に対応できるよう全国レベルで FD 機能強化する連携組織を構築することが求められよう。

注1　中央教育審議会大学部会　2005.1.28 「我が国

の高等教育の将来像（答申）」。

注2 一県一医大構想。1973（昭和 48）年に閣議決定された「経済社会基本計画」に無医大県の解消（いわゆる「一県一医大構想」）が盛り込まれた。これに基づき、医科大学・医学部が存在しない県に医科大学・医学部が新たに設置された。

注3 中央教育審議会 2006.7.11 「今後の教員養成・免許制度の在り方について（中間報告）」「別添 2 教職大学院におけるカリキュラムについて（補論）」

注4・注5 松木健一 2010 「教師教育における教師の専門性の捉え直し―福井大学教職大学院の取組を中心に―」「教師教育研究3」福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻。本論では福井大学における教師の専門性の捉え直しのプロセスを 1990 年代から 2010 年まで追いながら教職大学院における教師の専門性を検討している。夜間主学校改革実践研究コースの成り立ちや「探求ネットワーク」や「ライフパートナー」の成立経過が示されている。

注6 松木健一・廣澤愛子・中村保和 2011「地域連携による不登校・発達障害児への支援の実際」福井大学・福井市・鯖江市・越前市・坂井市・あわら市連携事業

注7 福井大学探求ネットワーク 2009 「先生になりたい！」福井大学教職総合演習 F ブロック。

注8 中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会 2011.1.31「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(審議経過報告)」

本論文は，「IDE現代の高等教育」2011. No. 536，地域と結ぶ大学（2011 年 12 月号）49-53から転載したものである。