

教師教育の更なるイノベーションを目指して：
福井大学教職大学院の当面する課題と今後の展望

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-07-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 松田, 通彦 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/8400

教師教育の更なるイノベーションを目指して

—福井大学教職大学院の当面する課題と今後の展望—

松田 通彦

0. はじめに

平成 26 年 4 月、福井大学教職大学院は創設 7 年目の春を迎えた。同年 4 月 1 日現在、教職大学院は全国 25 の大学に設置されているが、いずれも個別具体の課題を抱えたまま今日を迎えていることは想像するに難くない。当該大学は、希望と不安に満ちた第 1 フェーズを乗り越え、国の大学教育改革の動向を見据えながら、カリキュラムや組織運営、定員確保等、まさにイノベーションを余儀なくされるであろう第 2 フェーズの段階に歩を進めているように思われる。

本学においても事情は同じであるが、筆者の目には、当面する課題解決への取組みが待ったなしの状況に陥っているかのような印象を強く受ける。本稿では、自身の日頃の授業実践や教育研究活動を通して福井大学教職大学院の現状を分析するとともに、山積する課題に対する具体的な対策案のいくつかを議論したいと考えている。そのためのよすがの 1 つとして、本学教職大学院の青写真ともいべきもので平成 17 年 3 月に同大学教育地域科学部：大学院における教員養成カリキュラムの在り方研究会が作成した「専門職大学院の構想」にそのヒントを求め、当時関係者の間

で共有されていたコンセプトや理論の枠組みに揺さぶりをかけてみたいとも思っている。

その前に、7 年前に産声を上げた教職大学院の法的位置付けに関して今一度整理しておくこととする。平成 19 年 3 月 1 日付けの文部科学省通知「専門職大学院設置基準及び学位規則の一部を改正する省令の公布等について」によれば、「専門職大学院設置基準及び学位規則の一部を改正する省令（平成 19 年文部科学省令第 2 号）」が平成 19 年 3 月 1 日に公布され、これに関連し、「専門職大学院に関し必要な事項について定める件（平成 15 年文部科学省告示第 53 号）」の一部を改正する件（平成 19 年文部科学省告示第 31 号）」及び「学位の種類及び分野の変更等に関する基準（平成 15 年文部科学省告示第 39 号）」の一部を改正する件（平成 19 年文部科学省告示第 32 号）」が同日公布され、平成 19 年 4 月 1 日から施行されることになったとある。これらの改正こそが、中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について（平成 18 年 7 月 11 日）」において提言された教職大学院制度の創設等に係るものなのである。

以上の法的根拠はさておき、教職大学院が創設されるに至った当時の社会的・教育的背

景がこうした制度改革に大きく舵を切ったこととは言うまでもない。つまり、近年の社会の大きな変動の中、様々な専門的職種や領域において、大学院段階で養成されるより高度な専門的職業能力を備えた人材が求められていた折、教員養成の分野においても、学校教育が直面する課題の複雑化・多岐化に対応する高度な専門性と豊かな人間性・社会性を有する力量ある人材が求められており、教員養成教育の改善と充実を図るべく、高度専門職業人養成としての教員養成に特化した専門職大学院である教職大学院制度の創設に至ったのである。

教職大学院では、学部新卒学生を対象に実践的な指導力を備え新たな学校づくりの有力な一員となりうる新人教員の養成と、現職教員を対象に地域や学校において指導的役割を果たし得る実践力と応用力を備えた中核的ミドルリーダーの養成を主な目的・機能としていることは御案内のとおりである。一方で、実践的指導力の育成に特化した教育内容や事例研究を行うに相応しい指導体制を確立することによって、資質能力に秀でた教員養成のためのモデルを提示する必要があることから、各大学ともカリキュラムに工夫を凝らし円滑な組織マネジメントに心血を注いでいる。

そんな中、福井大学教職大学院は、「学校現場に大学院を創る」をスローガンに、学校拠点方式という全国的にも稀有なシステムを提案し、教育委員会とも連携しながら積極的に運営を進めてきた。一定の目標は達成しているのであるが、ここにきて若干、制度疲労、ひずみが出始めているようにも感じられる。最大の課題は、募集定員の充足に殊の外苦労が絶えないこと、特に、教職専門性開発コースに至っては状況は大変厳しい。更には、

学部卒院生の教員採用試験での合格率が予想外に低いことである。繰り返し呼びかけないと入学希望者が集まらない、2年間学んでも教員採用試験になかなか受からないという、ないない現象に苛まれているのである。「結果が出ない」と「インセンティブがない」は表裏一体の関係にあるが、煎じ詰めれば、いかにして本大学院の魅力づくりに腐心するか、抜本的対策を講ずる段階に来ているともいえる。

現状を鑑みるに、具体的な対策を打つための真摯な議論が急務である。本稿では、こうした視座から、いくつか具体的な案を提言していくことになるが、筆者は、まず最初に、本学教職大学院が国の教育改革の流れに沿って発足されるに至った歴史的経緯を紐解くことから始めてみようと思う。現在の大学院の原型を構築した当時の議論やビジョンの中に、仮に、一方的思い込みや読みのずれがあったのであれば、それらを吟味し再構成することが、足元の課題解決の大きな糸口になるはずでもあるからである。

1. 福井大学教職大学院の構想と創設に係る経緯

大学における教員養成教育改革に係る今般の議論が国レベルで進む中、本学にその萌芽が具体化したのは、平成17年3月であると筆者は捉えている。当時、福井大学教育地域科学部は、大学院における教員養成カリキュラムのあり方研究会を立ち上げ、文部科学省「実践的な教職課程の充実に関する調査研究事業」に積極的に応募し、その結果、「学校の抱える課題に同僚教師と協働して取り組むことのできる専門職大学院の実現に向けて一生涯にわたって成長しつづける教員を支える専門職大

学院の構想一」が採択された。この構想は、紛れもなく、平成 20 年 4 月に開設される本学教職大学院の拠って立つ教育理念、教育課程、教育方法等の骨格となるものであった。この構想をたたき台に 3 年間にわたる議論、修正を経て今日の姿になるわけであるが、当時の原型の中に当面する昨今の課題の兆しが見え隠れしていなかったか改めて検証を試みたいと思う。同構想案は、5 章から構成されているがそれらの中身についてまずは簡潔に振り返ってみたい。

(1) 大学院における教員養成を巡る動き

最初に、近年の大学院における教員養成を巡る議論として、学習観の転換と大学教員の意識改革を挙げている。前者については、質の高い学習活動を多くの構成員が共有し創造発展させる社会である 21 世紀においては、学校を多人数伝達型の学習の伝統から解放し、学習者の主体的探究と分かち合いを実現させ、知的な共同活動が展開される学びの共同体へと再構築させる必要があることから、以下の諸点について認識を共有している。

- ・暗記・復唱型の知識獲得モデルから参加モデルへの転換が急務
- ・教師教育そのものを協働と参加に基づく学習によって再構築することが不可避
- ・教師自身の被教育経験(知識注入型の伝達講習)が生きる力の実現を拒む最大の課題
- ・教育改革の成否は教師自身のエンパワーメントを実現する教師教育の成立如何
- ・知識伝達を旨とする教師から協働研究を支えるファシリテーターとしての教師の役割の変化

また、大学教員に求められる意識改革として、各自が省察する実践者として協働探究できる学校組織を再構成できることや、伝統的学習観や伝統的教育観に対する大学教員の囚われからの解放が必要であるとしている。当然のことながら、大学院のカリキュラムのコアは、学校の課題をテーマにその解決に向けた実践や同僚教師との協働研究の実現を旨とするべきだと考え、実践・探求・省察・再構成サイクルの構築を通して同僚性が伸長するカリキュラムが必要だと言及している。実際の学校現場においても、熟練教師が若手教師をリードしながら成長し、マネジメント能力や学校での政策立案能力を身に付ける世代継承サイクルを機能させる必要があることを強調している。

こうしたことから、教師教育改革を支える専門職大学院の創設が必要との論を展開しているのであるが、以上をまとめると次のようになる。

- ・個人から協働、知識獲得から学びへの参加といった学習観の転換が急務である。
- ・研究者養成から専門職養成へのシフトを重視する。
- ・学校・地域と大学の連携・協働のシステム構築が不可欠である。
- ・学習の組織改革と質の向上を実現する総合的な実践研究を推進する必要がある。

教員養成を巡る議論の背景には、こういった課題意識が関係者の間で共有されていたのである。

(2) 教員養成系大学院の抱える課題

福井大学大学院教育学研究科は平成 4 年に

設置され、8年に全専修整備されていたのであるが、例年、定員を下回る入学者数で推移していた。途中、平成13年には夜間主大学院が設置されたものの、安定した入学者確保には至っていない現状があった。こうしたことから、当時、大規模なアンケート調査（16年3月実施）を実施して課題の原因究明に取り組んだ。以下は、調査対象別に主な意見を要約したものである。○は肯定的、●は否定的な意見である。

＜現職教員＞

- 学校を離れてリフレッシュでき、教科の専門性に自信がついた。
- 大学の先生方とのネットワークが形成できた。
- 大学院の教育研究が現場の課題から乖離している。
- 学費捻出に苦労した。
- 主任教員は教育現場を離れられない。
- 大学での学びが教育現場で活かされていない。

＜学部卒の院生＞

- 教科専門以外に教職に就いて勉強したかった。
- 採用試験不合格のため入学したと思われるのがいやであった。
- 大学院を出ても評価されない。

＜教育委員会出身者＞

- 1年間現場を離れられるのは貴重な経験である。
- 大学院の研究は役に立たない。
- 修了者が学校で中心的役割を果たしていない。

＜学校長＞

- 優秀な教員は出たくない。学校力が下がる。

●人事異動とのタイミングが難しい。

●他の教員との同僚性に懸念が残る。

＜大学教員＞

○大学院修了者と学部卒業者との格差を危惧したが、その後解消した。

○現職教員との交流を通して現場理解が進む。

●現職教員の入学は、大学教員の専門研究にメリットがない。

これらを総括すると、学校の課題に応えられる実践研究を中心とした大学院が必要であるにもかかわらず、中心的な役割を果たす教員が学校を離れられないため、彼らが学校に居たままで学べる仕組みの工夫が急務であったことがわかる。また、スクールリーダーの院生を中心に教師集団全体に協働研究の輪が広がるような大学院創設への期待があったようにも感じられる。

（3）新たな教職専門職大学院の構想

（2）のアンケート調査から明らかになった課題を念頭に置いて、次に、本学教職大学院の構想が具体的に展開されているが、学校現場での実践を重視するコンセプトというのは、実はその数年前から推進してきた大学院夜間主・学校改革実践研究コースにおける教育実践や教育課程の中に既に存在していたことがわかるのである。

そこでは、附属学校との継続的な協働研究を通して学校拠点の現職教師教育が行われ学校改革の実現を目指す大学院の新たな取り組みが実践されていた。開設科目に応じて、学校で開講されるもの、週末に大学で行われるもの、長期休業中や夜間に大学で集中して展開されるものなど、さながら、現在の教職大学院の原型ともいえるべきカリキュラムが試行さ

れていたのである。

因みに、協働研究を大学と連携して取り組んでいた拠点校は、附属学校以外に、福井市豊小学校、県立特殊教育センター（現在の特別支援教育センター）、啓新高校等であった。

こうした実践を経て、新たな専門職大学院に求められる構造、分野、カリキュラムについてまとめてあるのだが極めて実効性に富んだものになっている。まず、その組織構造については、以下のような考え方が骨格になっている。

- ・学習の組織改革と質の向上を実現する総合的な実践研究が中核
- ・学校が実際に課題として取り組んでいるテーマを中心に実践展開
- ・学校での教師の協働研究を大学院が支援
- ・インセンティブの明確な大学院：自らの専門性をデザイン、教員免許状との連動
- ・学校拠点での協働研究による同僚性の構築
- ・カリキュラムの中心は実践研究、ケーススタディ
- ・協働研究と事例研究が中心
- ・教員の力量形成に関わる探究と省察、世代継承サイクルの構築

また、対象となる院生として、学校のマネジメントや教育行政について学びたい人、学校の中核で協働研究を組織運営することが期待されている人、更には学部卒で学校の中での実践研究の方法について学びたい人を想定するとともに、この3者を輪切りにした研修を準備するのではなく、コラボレーションを実現することが必要で、それぞれの世代に期待されている役割を果たしながら協働研究する

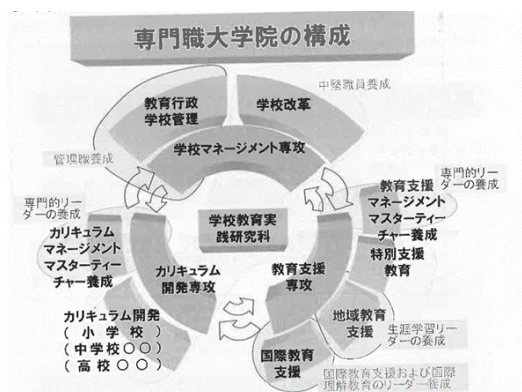
ことを主眼にしている。

しかしながら、このような専門職大学院がインセンティブを持つためには、「教師の専門性は生涯にわたって学び続けることで形成される」という意識改革が必要不可欠であることは当然であるが、現職教員研修として学んだことが、専門職大学院の単位として読み替えられ大学院に入りやすくなるとともに、免許状の取得で自らの専門性を高められ、専門職大学院に入学することが当たり前になるシステム構築が前提ともならなければならない。更には、教員免許状の在り方が専門職大学院の存在を左右することにもなり、更新しながら世代によって異なる単位を積み重ねるといふ、自らデザインする教員免許状制度が確立されないと、高い説得力を持つことにはならない。こうしたことが果たしてどの程度現実問題として実現できているのか、この点が最も大きな課題の一つであろうと考える。

次に、平成17年3月の試案には専門職大学院の専門別分野とカリキュラムについての興味深い記述がある。このうち専門別分野は3つの分野から構成されていた。即ち、学校のマネジメントに関する分野、教科の専門性を深めるカリキュラム開発研究分野、そして教育支援の分野であった。

当時の構想案の記述を忠実に再現すると、「学校マネジメント分野では、学校管理・教育行政、それと学校づくりそのものを実践しながら学ぶ学校改革分野である。いずれも特定の学校や教育委員会に拠点を置いて、その抱える課題をテーマとして取り組む。カリキュラム開発研究分野では、特定の学校に拠点を置く場合や、特定の地域の教科担当者を念頭に置く場合があるが、実践研究を中心におくことに関しては変わらない。教育支援分

野は、さらに3つの分野から構成される。1つは、特別支援教育分野である。2つ目は地域社会の生涯学習を進める地域教育支援分野である。3つ目は、諸外国の教員の受け入れ、発展途上国への教員派遣、国際理解教育を行う国際教育支援分野である。今後の義務教育では、海外で教育支援を行った経験のあるものが、小中学校等に採用されることが望ましいであろう。この分野では、このような海外交流を積極的に行う。」とある。こうした考え方をまとめたものが次のポンチ絵である。



新しい専門職大学院のビジョンとしては極めて魅力的で説得力もあるのだが、現在の本学教職大学院の枠組みとは少し異なるものであったことは明らかである。勿論、実態に即して微調整を余儀なくされたことは想像できるが、そもそもこの構想自体にどれほどの実効性があるのかの吟味や学校現場の真のニーズとの丹念な摺合せの必要性を強く感じている。またそのことが、今日的課題とどう絡んでいくのかを次章以降で具体的に議論してみたい。

2. 構想の分析と当面する課題への対策

1. では、現在の本学教職大学院の原型ともいべきその構想や骨格について具体的にま

とめてきた。当時の教育理念やキーコンセプトは今日の本学教職大学院に脈々と息づいており、新しい専門職教育大学院としての確かなアイデンティティを発信していることは、文部科学省からの高い評価や年2回開催しているラウンドテーブルへの参加者が県内外ともに大変多いことから確実に裏づけられている。であるにもかかわらず、**0. はじめに**でも述べたように、毎年、院生がスムーズに集まらないという課題の背景には一体何があるのだろうか。

（1）経費負担に伴う具体的対策

1つには、2年間必要となる学費等の経費捻出への負担というのがある。金額にして約130万円前後になるが、学部卒業後の院生にとっても、家計事情等を見捨てできない中堅の教員にとっても、決して自由になる額ではない。この点については、構想段階当時においても必要経費減額の手立てについて議論はなされており、スクールリーダー養成コースの15名に限定して授業料半額免除の制度が導入された。これはこれで結構であるが、1年間だけであることや学部新卒学生には適用されていないなど、まだまだ未整備であったといえる。

この問題に関しての解決策の一つとして、県教育委員会との連携のもと教職大学院の単位化に向けた教員研修制度づくりが考えられる。県教育研究所が主催する教員研修講座のいくつかを大学院のカリキュラムと連動させて単位換算をしていくしくみである。また、平成25年度から本学に導入された大学の履修証明プログラムの活用がある。これは、本来、大学に社会人を積極的に受け入れることにより、大学の社会貢献を一層進めるために

設けられた国の制度であるが、このような教師教育に関する研修講座の履修が完遂すれば、かなりの単位が大学院入学以前に修得できることになり、必然的に1年履修、従って、経費負担軽減の実現に係る視野も開けてくるのではないだろうか。

経費節減策に関して追記すると、平成24年度からスクールリーダー養成コースの院生すべてを対象に、入学金の一部補助が県教育委員会の裁量で実現したことは特筆に値する。さらに、県内のいくつかの市町教育委員会では、授業料の全額負担あるいは一部負担のための予算措置がなされている。こうしたことが全県的に普及すれば、この問題は一気に解消されることになる。

しかしである。ここに最も大きな課題が存在する。つまり、院生を支援するこうした予算措置が未整備な教育委員会が求めているのは明確なアウトカムである。教育の成果が顕著であれば、行政の支援とも直結するのであるが、そういう状況に至っていないとすれば、何かが足りないということになる。つまり、院生が教職大学院で2年間学んだ学びの成果が具体的に見えないのであろう。どうすれば現職教員が教職大学院で学んだ成果を一般市民に分かりやすく説明できるか、この問題に対する確かな答えが出ない限り、多くの市町教育委員会が関係する予算案を議会に上程する引き金にはならないのである。同じことが県教育委員会にも言える。教育の成果は一朝一夕に表出するものではないことは百も承知である。しかしながら、本学教職大学院における教師教育が公教育を標榜するのであれば、一般県民に分かりやすい形で可視化できる教育成果を提示するのも、一方では大変重要な説明責任ともいえる。時間がかかることは否

定できないが、この問題が解決されないのであれば、本学教職大学院の目標達成はまだまだ道半ばといっても過言ではない。

一方、学部新卒学生についてはどうだろうか。こちらに至っては、毎年募集活動に四苦八苦している。本学の学部生は言うに及ばず、昨年度は、関西の複数の大学に広報に出かけてもみたが、芳しい成果は上がらなかった。最近の本学教職大学院への同学生の入学動機を分析すると、学部卒業後更に高等教育機関で学びを深めようとか、就職（教員採用）が内定していても更に一段階専門性を深める目的で入学する学生は少なく、就職できない（教員採用試験に不合格）ために進学してくる若者が多い。この傾向は、他の大学院にも見られる傾向かとも思われるが、ここにもまた別の大きな問題点が潜んでいるように思われる。

（2）教職専門性開発コースの学びの成果

2つ目の課題は、教職専門性開発コースの院生に限定しての話になるが、2年間の単位履修の後の教員採用試験に容易に合格できないという大変厳しい現実がある。特に、福井県の採用試験に至っては事は極めて深刻である。学部卒学生の合格率が低いことは本学全体の大きな課題であるが、同様のことが教職大学院にも当てはまる。このことは、大学院に入学して専門的に学んでも教員になれない。採用試験に受からない。だから入学することに価値を見い出せないという負の循環になっており、抜本的な対策が急務である。勿論、教職大学院の教育目標が採用試験の合格ということではないので、カリキュラムを改正することが必ずしも望ましい解答ではないと考えるが、院生の自主性にまかせるだけでは、状況は従来と何ら変わらない。例えば、日時

を定めて、院生の試験勉強の指導にもスタッフが直接関わられるような時間的物理的保証が必要であろう。

平成 25 年度から、本県の教員採用試験の募集要項が大幅に変更され、校種別選考やら専門性の重視が話題になっている。こうしたことへの対策に教職大学院の限られたスタッフが具体的にどうサポートするか、難しい問題ではある。しかし、チャレンジしなければならぬ喫緊の課題でもあるはずである。いずれにせよ、教員採用試験の合格者が増えれば、即、ある意味で、アウトカムの可視化に繋がりを、正の循環のきっかけになることは言を待たない。環境整備に一層の工夫と支援が求められているように思う。

（３）ニーズに基づいた専門分野と定員設定

3 つ目は、1.（３）の終わりにまとめた構想当時想定していた専門分野の枠組みについてである。学校マネジメント専攻に 2 コース（教育行政・学校管理と学校改革）あったのは大変興味深い。結局、スクールリーダー養成コースに一本化されてしまったことは残念であった。時あたかも管理職特化コースの設置が謳われている今、前者のコースの再構築を検討すべきと考える。この点については、最終章で持論を展開したいが、ここでは、定員未充足の問題とも絡めて、スクールリーダー養成コース 15 名および教職専門性開発コース 15 名の併せて 30 名の現行の定員枠組みを、こうした現状認識を基に、①管理職養成コース 10 人、②学校改革チャレンジコース 10 人、③学部新卒学生対象の教職専門性開発コース 10 人の合計 30 人定員に組み替える改革案を提案したい。特に、①については、50 歳前後の管理職志望の中堅教員に限定し、ア

ウトカムとして修了後は管理職として任用される院生を数多く輩出することになれば、この上ないインセンティブになることは言うまでもないことと考える。

<現 行>

○コース名

- ・スクールリーダー養成コース 15 人
- ・教職専門性開発コース 15 人

<改革案>

○コース名

- ・管理職養成コース 10 人
- ・学校改革チャレンジコース 10 人
- ・教職専門性開発コース 10 人

他大学の定員をみると、それぞれの実態に即した工夫が垣間見られる。当然のことながら、②は、各学校におけるミドルリーダーに相当する方々となるが、現在のスクールリーダー養成コース入学者の低年齢化への対策にも成り得ると考えている。今一つ、専門分野の枠組みに関して依然として解決されていない課題は、教科の専門性を深めるカリキュラム開発分野であろう。これについても、終章で今後の展望を考えてみたい。

（４）学校拠点方式に係るコンセプトの暗黙知

最後に、学校拠点方式を特色とする本学教職大学院が重視する学校現場の実情について再吟味を試みたい。そもそも、本学がオフキャンパス大学院のアイディアを着想したのは、「中堅の教員を学校から離したくない」という校長の願望や修了した院生の「大学で学んだことは現場で間に合わない」という声に応えるものであったことは周知のとおりである。しかしながら、これらの認識に対して、筆者

は当初から若干疑問を持っていた。

前者の「中核の教員が学校から出にくい」問題であるが、複数の高校で校長職を務めた自身の経験から申し上げますと、これは偏に校長裁量の問題であるということである。優秀な教員であればあるほど、広い視野に立って研鑽を積ませることが、長い目で見た場合本人の職能成長につながるものであることを理解しない校長の組織マネジメントをつい疑ってしまうのである。現に、筆者の場合、職業系高校において数学指導に長けた若い教師に対し県内屈指の進学校への異動を勧めたり、進学校において優秀なリーダーシップを発揮できる教員が県教育委員会で勤務することを後押しした経験がある。優秀な教員を自分の手元に残しておきたいという心理はわからぬでもないが、単に1学校のみならず、地域全体や広く県全域の教育振興を考えた場合、優秀な教員ほど外に出すべきであるというのが人材育成に関する筆者の基本的な考えであった。当然、中核になる教員の異動に際しては次の中堅リーダーが育っている、もしくは育てるという発想が前提になっていることは言うまでもない。このことは、校長の重要な責務の一つでもある。

そもそも人事異動は、特定の教員が長年一定地域に留まることによって生じる組織のマンネリ化や前例踏襲主義に傾倒しないよう、職場の空気の刷新を図るものでもある。本県では原則7年といった区切りを設けている。これによって、社会の変化や時代の要請に沿った教育改革に潤滑油が注がれることにも繋がっていくように思っている。このように考えると、「校長は中堅教員を自分の学校から離したくない」ものであるという大前提に対しては、無条件に賛同することはできないので

ある。

更にもう1点は、学校を一旦離れて大学院で学んだ現職教員の学びが現場で役に立たないという問題である。つまり、大学院での教育研究が現場の課題から乖離しているという指摘である。これについては、確かに本学のアンケート結果に出ているように、「学校を離れてリフレッシュでき、教科の専門性に自信を深めた」という回答もある。つまりは本人の意識次第であると確信する。更に言えば、院生を指導する大学教員の教育スタンスそのものと直結した問題であるともいえる。

個人的な事例で甚だ恐縮であるが、筆者も若いころ、教師の専門性を高めるべく大学院で学びの追究を求めた一人であった。大学卒業後数年間高校の英語教師として奉職していたが、日本における英語教育研究を深めるため、米国の某大学院において、Teaching English as a Foreign Language(外国語としての英語教育)の専門分野を研究する機会を得ることができた。修論のテーマは、英語を母語としない外国人の英語能力を測定するための効果的なテストングとして、Multiple-Choice Test と Cloze test のいずれが妥当であるかの検証に関するものであった。詳細な説明は省くが、このとき得られた結果、つまり、後者の方が信憑性が高いという事実と確信を持って、帰国後様々な研究会でも発表したり、実際、自身の英語の授業の中でも積極的に取り入れて研究実践を試みたことを覚えている。またこのことは、同僚は言うに及ばず、県内の他校の英語教員にも少なからず影響を与えたものと自負しており、大学院での学びの成果を手応えとして実感した体験があるからである。こうしたことから考えれば、「学校現場から離れた大学院での学

びは学校現場で還元できない」というステレオタイプの言い訳は必ずしも当たっていないばかりか、結局は、学びの当事者の意識と実践力次第なのではないかと強く思ってしまうのである。

更に決定的なのは、こうしたことはともかく、学校拠点方式の本学の教職大学院で学ぶ中堅教員の意識の中にさほど負担感の軽減が感じられないとすれば、そこにはまた新たな課題が持ち上がる。現に、教職大学院で学びたいにもかかわらず、仮に、現行のカリキュラムやシステムにおいてでさえも負担感を覚える教員が少なからずいるとすれば、改めて何らかの対策を検討する必要があるはずである。多忙と多忙感が異なるのと同じ理屈で、いかにして負担を過度に感じないインセンティブを与えることができるか、これも課題解決に向けた重要なポイントの一つであろう。

3. 教師教育における専門力向上のための手段と目的

本学教職大学院での学びのコンセプトの一つに、異校種、異教科、異年齢、異地域を基軸にした教員相互の実践報告があるのは御案内のとおりである。毎週木曜日に行われている教職専門性開発コースの院生によるインターシップでの振り返りがしかり、月例の合同カンファレンスでの省察がしかり、長期休業期間中の集中講義がしかり、更に、教員免許状更新講習（必修領域）での基本的フォーマットまでもが日々の教育実践を基にした省察と傾聴を心棒にしている。

教師の意識改革、授業改革、学校の組織改革を学校で同時に実現する大学院を創ることによって日本の教師教育改革を推進しようというのが本学教職大学院の拠って立つ理念で

あり、そのための原動力として教師の学習観を転換するには肝心な専門力の一つである授業研究からという関係者の理論付けには全く異論はない。しかしながら、この授業研究というのは、一体何を、どのようにして、どこまで進めれば良いのであろうか、最近、立ち止まってふと考えることがある。

ミクロ的な話になって恐縮であるが、先述の木曜カンファレンスにおける院生の学びの報告を聞いていると、メンター教員の授業を参観しながら、児童生徒の授業中での言動や反応をつぶさにまとめ丁寧に省察するマニュアルはすっかり定着してきたように思われる。グループ討議でもさせれば、その記録はもの見事に文字や言葉で浮き彫りにされる。

しかしである。児童生徒の授業中の活動は、全て授業者である教師の具体的な指導プランと密接に関わっているはずであり、生徒の見取りを通して教師の授業づくりを論じなければ、木を見て森を覷ずに終わってしまうことにも気付いてほしいのである。換言すれば、子どもの見取りは、それ自体が目的ではなく、教師がより良き授業を探究するための一つの手段であるといっても過言ではない。この辺りに最近頓に不安と違和感を覚えるのである。

また、このことは、月例合同カンファレンスでのクロスセッションや拠点校での協働研究の折のグループ協議においても同様である。児童生徒の見取りを通して教師の授業づくりを分析・吟味する視点を疎かにすることが決してあってはならない。たとえ、異教科、異校種の構成員であっても、授業担当者の授業づくり専門力を議論する段階にまで至らなければ、本学教職大学院の教師教育は未だ十分との批判は免れまいとさえ思う。

加えて、授業研究を経て現実味を帯びてく

る授業力アップによる成果、つまり生徒の学力、問題解決能力、活用力等の向上が客観的にわかりやすく明示されて初めて教師の協働による研究も到達点に近づくはずである。このところが曖昧なままではいつまで経っても説得力に欠ける。発足して7年目に入る本学教職大学院にとって、児童生徒の視点に立って一人ひとりの学びの軌跡を辿るという授業研究に対するいわば暗黙知の如きスタンスからもう一段階先に進むことが、当面する課題の1つでもあるとの認識を強く持っているのである。教師教育改革の成果の可視化に向けた一層の対策が求められている。

最近、種々の教員研修や研究協議において、小グループでのディスカッション方式が確かな市民権を得てきた印象が色濃い。構成員一人ひとりが能動的に参画できる点で好ましい傾向であるが、もし仮に、出てきた課題の共有や発信のみに終始しているとしたら些か心もとない。課題解決に向けた対策を練り、解決策が具現化され、実際に課題が解消されて初めて議論したことが価値付けられるものである。実践を振り返っての報告や意見交換は、その先にある授業改革、学校改革のための手段に過ぎない。その結果として、より良き授業、より良き学校、児童生徒の知育・徳育・体育の充実発展、安心安全な学校コミュニティの創造が可能になって初めて、目的は概ね達成されたと評価されるものである。公教育の一翼を担う教師として、こうした思いを日々失念することなく謙虚に学び続けなければと自身に言い聞かせているところである。

4. 教師教育改革の方向性と展望

福井大学教職大学院の現状、課題とその対策について、平成17年3月の構想案を振り返

りながら様々に議論してきた。これらを踏まえて最後に、同大学院の今後の在り方、展望について私見を述べてみたい。

(1) 教師教育改革及び教員養成に係る大学改革の動向

その前に、国レベルで検討・研究されている教師教育及び教員養成に係る大学(院)のこれからの方向性について整理することとする。最も端的には、平成25年10月15日の「教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議」の報告である「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」の中で明確に示されている。それによれば、「教職大学院を修了した現職教員の多くが、学校において副校長・教頭・主幹教諭等に登用されたり、教育委員会において教育行政の中核的な業務を担当したりするなど、スクールリーダーとして活躍している。……理論と実践を往還させる教員養成カリキュラムの確立、実務家教員が参画した教員組織、学校現場の課題解決に資する教育実践研究の推進・深化、大学の学校支援機能の向上等の取組みにより、学部における教員養成に少なからず影響を与えた。」として、大いに評価をする一方で、「教科の取扱いや実習の在り方などを含めた教育課程の更なる充実、教職大学院で必要となる学校経営分野などの研究者養成、教職大学院設置数増加のための方策、教職大学院進学のためのインセンティブの付与」など今後に残された課題も認めている。

特に、国立の教員養成系修士課程については、「いまだ研究機能と高度専門職業人養成の機能区分が曖昧であり、高度専門職業人養成としての役割を十分果たしているとは言い難い。……高度専門職業人養成の目的から

すると、教育学や教科専門に関する理論研究に偏ったり、個別分野の学問的知識・能力が過度に重視されたりする状況は、本来期待されている役割を果たしているとは言えず、学校現場での実践的指導力など教員としての高度の専門性を育成する教育と、児童生徒に関する喫緊の教育課題や指導法の改善等の学校教育実践に関する研究の推進が不可欠である。」として厳しく指摘している。

こうしたことから、今後の大学院段階の教員養成機能の在り方の方向性として、「新たな学びと複雑化する学校課題に対応した実践的指導力等の資質能力を身に付けるためには、それぞれの教員が教職生活全体の中で、研修や大学院での学修等を通じて高度な専門的知識・指導力を身に付ける必要がある。……

「学び続ける教員」を支援するため、教育委員会・学校と大学との連携・協働を確実に進めることとし、総合大学においては教員養成系以外の一般の研究科との機能分担などを行いながら、教員養成系修士課程の在り方を見直し、教職大学院を中心として高度専門職業人としての教員の養成を抜本的に充実・強化していくこととする。」と報告しているのが印象的である。

更に、大学院段階の教員養成機能の在り方として、「国立の教員養成を主たる目的とする修士課程については、高度専門職業人としての教員養成機能は、今後教職大学院が中心となって担うことから、原則として教職大学院に段階的に移行する。段階的な移行期における修士課程については、児童生徒に関する喫緊の教育課題や指導法の改善等の教育実践研究を行い、当面、例えば教科を大括り化した専攻などにおいて、学校実習など実践的な科目を大幅に取り入れ、総合大学の場合は他研

究科の専門科目も活用しつつ、組織編制の見直しを行い、教職大学院への移行の準備を行う。」とまとめていることから、教員養成系大学院については、教職大学院へのいわゆる一本化に向けた動きが加速されるであろうことは想像するに難くない。このことは、本学の教育地域科学部のミッション再定義のプロセスにおいて文部科学省との間で行われたヒアリングの結果からも明らかである。今まさに、教職大学院を中心とした教員養成機能のイノベーションが急務なのである。

（２）管理職養成教育に係る方向性

こうした流れを背景に、本学教職大学院の今後の展望として２点私見を展開し拙稿のまとめとしたい。一つは、管理職養成についての新たな方向性についてであるが、今回の「協力者会議」の報告の中で教職大学院の特化コースの設置が具体的に謳われているのが注目に値する。即ち、「スクールリーダー養成機能として、管理職候補者となる教員が、管理職がリーダーシップを発揮して学校の組織的な対応を強化し、学校が地域と一体となって目標を達成していく学校マネジメントを重点的に学修するコースを設置する必要がある。コースの教育課程については、教育委員会との連携・協働により、地域の学校管理職に求められる資質能力を育成できる内容とすることとする。」と述べていることから、各大学ともカリキュラムの工夫に腐心することになる。

この点について、同報告によれば、「管理職を目指す現職教員を主な対象とする学校経営に特化したコースについては、共通５領域を管理職向けの内容としたり、一部の領域の履修を減らしたりなどして工夫することや、必要に応じて総単位数を 12 単位程度に減少さ

せることも可能とする。」などかなり柔軟に記述されているのが印象的である。私の考えでは、この新コースの成否はカリキュラムの内容と運営次第だと確信している。単刀直入に申し上げれば、組織のリーダーとしての経営理論や行政管理、危機管理、組織マネジメント等に係る理論と実践が展開できる教育課程でなければならないと考える。またこうした講座を担当するに相応しいスタッフの存在も不可欠である。理論先行の講義ではなくて、実際に組織の管理職としての豊かな経験を有する人材を配して実効性の高い授業をマネジメントしなければならない。特別講師として、政財界や行政分野のトップリーダーを招聘することも魅力的である。現在の教育改革コラボレーションのネットワークを活用して、県内外に人材選定の選択肢を広げることも極めて容易であろう。ゆめゆめ理論先行に陥ることなく、実践的演習を最重視したカリキュラムを編成しなければならない。幸いにして、本大学院には、適材のスタッフや効果的なグループ討議を運営できる経験的下地があり、そのノウハウを十分に発揮できるものと自負している。

一方で、当然のことながら、県教育委員会、特に教育研究所が所管する教員研修講座との有機的連携も強化する必要がある。これは、単に講座の内容や運営のみならず、教職大学院での単位取得が管理職研修の代替化に繋がるような工夫や改革が期待されるところであるが、こうしたことを可能ならしめるには、教員の養成と研修の一体化のフレーズで焦点化されるように、教職生活 30 数年に亘る職能成長を支援する体制や仕組みを構築していくというコンセンサスをより強固なものにすることが先決であり、今後とも双方の信頼関係を

を揺るぎないものにしていかねばならないと考える。

（３）教科教育改革への展望

今一つは、教科教育強化に係る展望である。これは、平成 17 年 3 月の構想案の中で想定されていた 3 つの分野の 1 つである「教科の専門性を深めるカリキュラム開発研究」をいかに展開していくかとも通底するが、本学のみならず、他大学の教職大学院にも同様の極めて深刻かつ重要な喫緊の課題である。

昨年度、文部科学省に提出された本学教育地域科学部のミッションの中で、強みや特色、社会的な役割として次のような表現がある。つまり、「教職大学院では、福井県教育委員会等との連携・協働により、学部卒業者を対象として、高い教科指導力だけでなく、より実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成を行う。さらに現職教員を対象として、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員等として確かな指導理論と優れた実践力・応用力・学校改革マネジメントを備えたスクールリーダーおよび中堅教員を養成する。」とある。更に、これと並行して、「学士課程教育では、附属学校や公立の連携協力校等を積極的に活用するなど、実践的な能力を育成しつつ、教科及び教職に関する科目を有機的に結びつけた体系的な教育課程を編成し、質の高い小学校教員を養成することによって福井県における教員養成の拠点機能を果たしていく。」という文言が続く。両者を読み比べた時想起される筆者の懸念は、小学校教員養成に焦点化されていく今後の教員養成系学部もしくは専門職大学院にあって、中学校や高等学校教員を目指す者の教科専門力を具体的にどのよう

に担保できるのかということである。平成 25 年 11 月 1 日の本学教育地域科学部教授会資料の「機能強化に向けた改革構想調書：附属/学部/大学院を融合し教師の生涯にわたる職能成長を支える研究実践型教師教育システムの構築—三位一体の改革を通して大学教員・院生・学校教員・附属の子が変わる学校ができる—」によれば、平成 31 年度には、教職大学院に一本化した新制教職大学院がスタートすることになっていることも念頭に置いておかねばならない。

つまり、既存の教育学研究科教科教育専攻が中心となって取り組んできた中学校や高校教員志望者の教科専門力・教科指導力を、教職大学院の現在の限られたカリキュラムの中でどう保証していくかは容易な問題ではない。つまり、新たなディプロマ・ポリシー及びカリキュラム・ポリシーの研究が不可避ということになる。並行して、本学では、学部を学類にという組織改編の議論が進行しているが、それはともかくも、特に、教職専門性開発コースについては今後 5 年間を見据えた何らかの喫緊の対策が必要なことは言うまでもない。

全くの私見になるが、学部新卒学生の教科指導力の向上については、学校現場との一層の協働研究の中で進めていくべきかと考える。これは、「教師は学校現場で育つ」という本学教職大学院の基本理念にも通じるものであるが、具体的には、本学の拠点校のみならず新旧の連携校においても院生の希望に応じてインターンシップを実施させるのである。新旧連携校には、当然のことながら、本大学院のスクールリーダーの院生もしくは修了生が在籍しているはずであり、彼らをメンターに教科指導についても一層強化される体制を構築すべきかと考える。現在のシステムでは、拠

点校において、ストレートマスターの院生は、メンターを通して教師の総体を学ぶことが建前となっているが、これに加えて、特に中学校や高校の教員志望者には、個別具体の教科力向上に特化した指導を直接受ける仕組みづくりも必要であり、またこれはさほど困難なことでもないかと考える。該当する教科専門教員が在籍していなかったり、受け入れ校との連携・協力等様々に課題は横たわるが、教育委員会との信頼関係の下、前向きに検討すべきテーマかと考える。昨今、福井県学校教育の課題の一つに高校生の学力向上があるが、これは各教科における指導者の教師力アップの課題でもある。教員研修に係る新たな連携の 1 領域として、今後も積極的に検討を重ね続けたい重要なテーマであると考えている。

もとより教師教育改革は、今日の教員養成系学部を有する大学及び大学院の当面する喫緊の重要課題であるが、この問題を解決していくには教職大学院の存在だけでは組織機構として片肺飛行と言わざるを得ない。教科指導の専門力を探究する既存の教科教育専攻の大学院との間に、いわゆるコンバートメント化された共存関係ではなくて、むしろ教師の実践的指導力の向上という共通のゴールを目指した積極的な有機的コラボレーションが成立して初めてそのイノベーションに魂が入るものと確信している。そういった意味では、21 世紀の教師教育を牽引する教職専門職大学院に対しては、「教師教育大学院」というネーミングが最も言い得て妙なるものであるとの思いを、個人的には、最近殊の外強くしているところでもある。

＜主要参考文献等＞

- エティエンヌ・ウエンガー他、野村恭彦監修/野中郁次郎解説/櫻井祐子訳、「コミュニティ・オブ・プラクティス」．翔泳社. (2012).
- 太田あや、「ネコの目で見守る子育て—学力・体力テスト日本一！福井県の教育のヒミツ—」. 小学館. (2009).
- 教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議. 「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」. (2013).
- 国立大学法人福井大学. 「教員養成分野のミッションの再定義」. 文部科学省. (2013)
- 国立大学法人福井大学. 「機能強化に向けた改革構想調書」. 福井大学教育地域科学部教授会：平成 25 年 11 月 1 日資料. (2013) .
- ドナルド・A・ショーン、柳沢昌一・三輪健二監訳. 「省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—」. 鳳書房. (2009) .
- ピーター・M・センゲ、枝廣淳子・小田理一郎・中小路佳代子訳 「学習する組織—システム思考で未来を創造する—」. 英治出版. (2011).
- 中央教育審議会. 「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方策について（答申）」. (2012).
- 中央教育審議会. 「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ—（答申）」. (2012).
- 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）」. (2006).
- 福井県教育研究所等運営協議会. 「資質能力の向上のための教員研修等の見直し報告書」. (2006) .
- 福井県教育研究所機能強化検討委員会. 「福井県教育研究所機能強化策の提言」. (2014) .
- 福井大学教育地域科学部：大学院における教員養成カリキュラムのあり方研究会. 「学校の抱える課題に同僚教師と協働して取り組むことのできる専門職大学院の実現に向けて—生涯にわたって成長しつづける教員を支える専門職大学院の構想—」. 文部科学省：実践的な教職課程の充実に関する調査研究事業. (2005).
- 福井大学教職大学院. 「大学と教育委員会との協働によるミドルステップアップ研修プログラムの調査研究」. 文部科学省：教員の資質能力向上に係る調査検討事業. (2012) .
- 松木健一「学校ベースの実践コミュニティの創造——日本の教育改革の課題に取り組む学校拠点法式的教職大学院——」. スクールリーダー・フォーラム：大阪教育大学他主催. (2012).
- 松田通彦. 「A Comparative Study of the Cloze Versus the Multiple-Choice Testing Techniques」. A long Term Paper Submitted for 1-54-350-1 Language Testing. Graduate School of Georgetown University. (1978).
- 松田通彦. 「教育委員会との協働を基軸にした教師教育改革—中堅教員の組織マネジメント能力向上プログラムの実践事例を中心に—」. 『Synapse 6 月号』. ジアース教育新社. (2013).
- 松田通彦. 「人づくりの大計と教育行政の使命—文理探究科創設に係る教育行政マネジメントを基軸に一」. 教師教育研究 Vol. 6. 福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻（教職大学院）. (2013)
- 松田通彦. 「One More Step Forward—更に一段階先へ—」. 研究紀要第 4 号. 福井精華学園啓新高等学校授業研究会. (2014)
- 文部科学省. 「専門職大学院設置基準及び学位規則の一部を改正する省令の公布等について（通知）」. (2007).