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

福井大学における教育実践研究と教師教育改革:80年代以降の改革史と教職大学院の創設

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-12-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 森, 透 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/8617

福井大学における教育実践研究と教師教育改革

── 1980年代以降の改革史と教職大学院の創設 ──

森　　透*

本稿は、福井大学における1980年代から今日に至る教育実践研究と教師教育改革の歴史を省察し、今日における教師教育改革の展望を示すことを課題としている。福井大学では、同僚とともに、協働研究を通して地域の学校を拠点として継続的に関わり、子どもたちの学びと成長、及び教師の学びと成長、そして学校づくりという課題に向き合ってきたといえる。それらの集大成として現在の教職大学院が存在していると考えている。

はじめに ── 問題の所在

文部科学省は2012年度に入り国立大学法人の教員養成系大学・学部に対して「ミッションの再定義」の提出を義務付け、各大学・学部は数値目標も含めて学部としての「ミッション」を文科省に提出した。(1)2001年11月の文科省「在り方懇」(国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会)報告は、当時大学・学部の再編・ブロック化を提起した文書として大きな衝撃を与えたが、今回の「ミッションの再定義」はまさしく各大学・学部の存続・存廃をかけた対応を生み出している。

本来、戦後大学の自治や学部自治を掲げてきた大学としては、当時の「在り方懇」報告に対して受動的であったことを反省し、今回は自主的・主体的立場で日本の教師教育改革に関する構想や提言を行うべきであるが、今の教育系大学・学部は改革ビジョンを十分な形で提案できていないのが現状ではなかろうか。

我々は、文科省や中教審が提起する様々な問題や課題に対して、大学人として専門的立場から批判的吟味を行いつつ、賛同できる点、批判すべき点等を見据えつつ、改革に取り組んでいかなければならない。国際社会の中で日本の大学はいかにあるべきか、日本及び世界の教育改革の動向を見定めつつ、日本が果たすべき役割は何か。文科省の提起する「ミッションの再定義」を初めとする大学改革の動向に対しても、受身ではなく主体的に教師教育の改革案を提起していかなければならないだろう。

本稿では、福井大学における1980年代以降の教師教育改革の歴史を省察し、現在の福井大学教職大学院(福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻)創設までの改革史と今後の展望を提起したいと考える。2012(平成24)年8月の中教審答申「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」では、「一部の教職大学院」という断りの上で、福井大学教職大学院についての言及がある。つまり、「学校を大学院の実習・学修の拠点とする方式により、校内研修と大学院での学びを高度に組み合わせて現場での課題の解決に当たる試みを行い、成果を上げている」、「拠点となる連携協力校での具体的課題の解決を題材として、当該校の現職教員が勤務を継続しながら、大学院での学びを行うことを基本としている」、そして「大学教員が連携協力校を定期的に訪問し、連携協力校における学校全体、更には近隣の学校の教員も含めて、研修を一体的に行いながら、併せて学部新卒学生も連携協力校において学校での授業研究や指導の改善のメカニズムを学ぶという方式が採られており、こうした取組も十分に参考とすべきである」。(2)

中教審が福井大学に言及するということの意味をどのようにとらえるべきなのか。大学と地域の学校との協働、そして学部卒院生が1年間にわたりインターン生として学校に入り込み、「教師の総体を学ぶ」こと。そして大学でのカンファレンスによる深い省察。これらの学校を拠点とした大学院のシステムは、振り返れば2001年度に設置した福井大学大学院「学校改革実践研究コース」に始まる。更に遡れば1980年代から1990年代の福井大学の学部改革・大学院改革に至るのである。

筆者が福井大学に着任したのが1985(昭和60)年9月であるが、1980年代以降、福井大学は教員需要の減少による新課程設置(1988)、大学院設置(1992)、学部改組(1999)、大学院「学校改革実践研究コース」設置(2001)、そして教職大学院設置(2008)という激動の歴史を歩む。それらの改革史は多くの教育系大学・学部が直面した課題でもあったが、特に前述した2001年11月の文科省「在り方懇」報告は戦後の教育学部の在り方の根本的な問い直しの契機ともなった。福井大学では当時、この「在り方懇」に抗して地域の学校と協働する大学・学部の在り方を3つの教授会見解としてまとめ社会に公表したが、「在り方懇」で指摘された教育系大学・学部の諸課題は戦後の教員養成をめぐる議論まで遡る。(3)

戦後の教員養成の2大原則 ── 大学における教員養成と開放制 ── は戦前の師範教育への批判に基づいていたが、戦後の教員養成・教師教育の独自性・専門性をどのように構想するのかについての教育刷新委員会での議論は大変不十分であった。(4)

1965年に創立された宮城教育大学が行なった「教授学」の提唱と様々な実践的な試みは、戦後教員養成史における初めての本格的な大学における挑戦であり、(5)その後、弘前大学も「在り方懇」に対して「教員養成学」を提唱し独自の実践を構想したことは注目される。(6)

以下、福井大学の事例を軸に置きながら、本特集の「教師教育改革」の課題に迫ってみたい。(7)

Ⅰ　戦後の教員養成改革・教師教育改革を巡る議論 ── 特に「在り方懇」報告批判と「ミッションの再定義」に関わって ──

戦後の教員養成・教師教育に係わる議論において、戦後の2大原則 ── 大学における教員養成と開放制 ── が前提として行われてきたが、文科省が現在「ミッションの再定義」を求めるということは、そもそも教育系大学・学部のアイデンティティとは何か、ということが根本から問われ、避けて通れない現実となっているといえる。宮城教育大学の挑戦の中心であった横須賀薫は、戦後の教師教育改革に深く関わり、様々な提言を行なってきたが、「在り方懇」報告書に対して「報告書がその前提に戦後教員養成について総括を試み、その現状の反省と改善の方向を打ち出している点はもっと注目されてよい」(8)と評価しつつも、「現段階においては、むしろ教員養成の教育体制について、非常な危機感を招来する契機となる危険性をはらんでいるのではないかと危惧している」(9)とも述べている。同時に一方で、「報告書」の分析と提案に対して、「戦後教員養成の総括なり、今後の方向なりは本来なら日本教育学会、あるいはその他の学会、そして日本教育大学協会や国立大学協会という学協会の自主的な力、議論や運動を通して進められ、確立されなくてはならないもの(中略)結局中央教育行政が先導するという形」(10)となったことに警鐘を鳴らした。この視点は、弘前大学の改革を実行した中心人物の一人、遠藤孝夫も「在り方懇」報告を批判する中で、「『自治』を保障された教員養成学部自らが、既に自覚的・主体的に取り組むべき本質的課題であったはずだからである。教員養成学部自らが内在的批判を通して、この本質的課題に取り組むことなしに、政府・文部科学省の大学政策や教員養成政策を『無定見』と批判することだけでは、何らの問題解決にも結びつかないと言えるだろう」(11)。

また、横須賀は戦後の開放制 ── 閉鎖制議論の対立図式を批判し「教育学」の在り方について次のように述べる。

「論争の主題となってきた、閉鎖制か開放制かという制度論のフレームは、教育内容の問題にふみこまないかぎり、すでに一歩も進展しないのである。又、リベラル・アーツ(学芸)的方向か教職専門教育の方向か、という論争フレームも、前記論争の亜種である(中略)教員養成の教育課程の問題を通して、より有効に、教育学のあり方が問い直されるということである。教育学は、これまでこの課題を避けて通ってきたのである。(中略)教育学が既成諸科学の応用学であるかぎり、この課題を解くことはもちろん、接近することさえ可能ではないからである」(12)

宮城教育大学の挑戦は、まさしくこの横須賀の提言を実行に移したということである。

さて、福井大学では前述したように、教授会見解の中で「在り方懇」報告書に対して次のように

*もり　とおる　福井大学
キーワード:教育実践研究/教師教育改革/教職大学院/学校拠点方式/理論と実践の架橋

批判する。

「『国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会』が打ち出した県域を越えた『再編・統合』案は、それが進められるならば、否応なく地域と教育系学部を引き離すものとならざるを得ない。/教育系学部が、広域統合によって地域から離れ、大規模化し内部において専門分化した形をめざすのか、地域に根ざし、地域の学校と協働して学校改革に取り組む実践的な研究・教育拠点として、広く内外にネットワークを結んでいく途を選ぶのか。それは教育系学部・大学院のあり方の選択であるとともに、教育改革・学校改革の帰趨を左右するものとならざるをえない。/そうであればこそ、教育改革を求める広範な世論に耳を傾け、戦後の教員養成・教師教育の実践と研究の歴史的な展開を踏まえ、さらには教師教育改革の世界的な動向にも学びながら、21世紀の日本の教師教育改革のデザインを選び取っていくことが求められる。この見解は、そのためにまとめられた。」[13]

更に次のように続ける。

「学部中心・準備教育段階中心のこれまでの教育学部のイメージに囚われたまま、各県に存在しなくても問題はないとする論理は、学校改革のための地域の学校と大学との本格的な協働をめざし、現職教員を含む生涯にわたる教師の専門的力量形成と研究を支える大学の新しい機能の充実をめざす、90年代以降の教師教育改革の基本的流れとまったく背馳するものとなっている」[14]

前述したように大学人は、政策側からの提案に対して受身で対応するのではなく、大学側が自主的・自立的に提案するべきである。戦後、教授会自治や大学自治が強調されてきたが、既得権益の保身ではなく国民に開かれた大学としての説明責任と役割を今こそ果たすべき段階に来ている。とりわけ21世紀の日本の教師教育改革及び高等教育改革をどのようにデザインするのかについては、世界的な視野で構想し実践することが私たちに強く求められている。

さて、前述した中教審答申で評価されている福井大学の学校拠点方式の取組みは、20年以上の実践研究のプロセスの中で、実践と理論の架橋や実践を省察し再構成していくシステムを構築し進めてきている改革である。この改革は、世界的な教師教育改革の流れの中で、特に私たちが参考にしたのは米国のPDS (Professional Development School 教職専門性開発学校)であり訪問調査も行なった。以上のように、学校拠点の構想・実践を進めてきた1980年代以降の私たちの教師教育改革の歴史を以下に述べていきたい。

II　福井大学における学部・大学院改革の歴史と省察

1　1980年代―1990年代の改革の歴史と省察

福井大学は前述したように、2000年代の初めに3つの教授会見解を公表し、特に第3見解において「在り方懇」批判と同時に21世紀の教師教育改革の展望を提示した。この3つの教授会見解の背景には、1980年代からの福井大学における教育実践研究の試行錯誤の歴史がある。以下では、1980年代―1990年代の福井大学における教育実践研究の改革史を振り返りその特徴を述べていく。

(1)　共同研究の開始とその展開

第1の特徴は、同じ職場で同僚として出会った我々がお互いの専門領域を超えて協働し課題意識を共有しつつ、以下の3本の共同研究を発表したことである。同僚とは、寺岡英男（教育方法学）、松木健一（教育心理学）、柳沢昌一（社会教育）、筆者（教育史）の4名である。筆者も含めてこの4人はお互いに大学も異なり、初対面に近い関係（私が着任した1985年9月には寺岡と松木はすでに福井大学に着任していた）であったが、相互の研究の交流と、実践の場を共有し子どもたちの学びを軸に置いた実践研究を協働で進めていくという研究の方向性を築いてきた。

①寺岡英男・永谷彰啓・松木健一・森透・柳沢昌一（1991）「学習 ── 教育過程分析の方法論的基礎研究」（『福井大学教育学部紀要　第IV部　教育科学（その1）』第41号、117-187頁）

②寺岡英男・柳沢昌一・流真名美（1993）「学習過程における認識発展と〈追求 ── コミュニケーション編成〉の展開」（『福井大学教育学部紀要第IV部　教育科学』第46号）

③寺岡英男・森透・松木健一・柳沢昌一・氏家靖浩（1999）「教育改革・教師教育改革と学校 ── 大学の共同研究の展開」（『福井大学教育地域科学部紀要IV（教育科学）』第55号、39-114頁）[15]

①の永谷は附属小教諭、②の流は大学院生、③の氏家は臨床心理学の教員である。この3本以外に筆者は当時学部で始めていた共同ゼミナールの報告を学会誌に発表した。[16]

1992年には福井大学に大学院教育学研究科が設置されたが、準備過程で我々4人が関わった「大学院教育内容研究プロジェクトチーム」が1990年に最終報告書骨子をまとめた。その中で、「教育 ── 学習の具体的なプロセスを焦点にすえた共同研究 ── 教育の組織・体制の形成」及び「教育 ── 学習の具体的なプロセスを焦点にすえた共同研究 ── 教育の構想」が提案されている。[17]このプロジェクトチームの提案趣旨の背景には、当時の附属小との丁寧な関係づくりや協働の授業研究があった。論文①はその成果である。論文①の構成は、以下の通りである。

はじめに（森）／I 戦後授業研究史における方法論的基盤の展開（柳沢）／II 学習 ── 教育過程分析の構想（森）／III 長期的な教育実践に関する学習 ── 教育過程分析の方法論的検討（松木・永谷）／IV 教科教育研究の課題（寺岡）

「はじめに」の冒頭で筆者は、「私たちは、今日の授業研究の在り方を批判的に検討し、学校における子ども達の具体的な学習のプロセスを、長い期間にわたって授業観察と授業づくりを共同で行う中で解明していくという方法論の基礎的研究を始めてきている」[18]と述べ更に次のように続ける。

「今日の授業研究では、教授行為や教育内容・教材、さらには学習者の思考をそれぞれのレベルで今まで以上に深く分析することが求められていると同時に、子どもの学習過程における動態を実際の生きた文脈の中に位置づけて明らかにしていくこと、教師と子どもの相互行為のダイナミックな関係を把握することが強く求められているといえる。したがって、ある授業における教師や子どもたちの成長・発達のプロセスは、長期間（少なくとも年単位）にわたって授業記録をとり、研究者と教師が共同で討議し授業を創造していくことで内在的に明らかになるのであり、そのような長いスパンでの学習 ── 教育過程分析が今こそ求められているのではないかと考える。」（下線引用者、以下同）[19]

この共同研究は当時の大学院改革にもつながっていたのである。

「この共同研究の背景には、私たちも参加している福井大学教育学部の大学院プロジェクトチームでの議論と問題意識がある。プロジェクトチームの教育学研究科構想には、『教育実践研究』という科目が重要な位置を占めており、修士課程における実践と理論の総合化が具体的な授業場面とそれを支えるシステムの在り方として言及されている。附属学校との共同研究が大学院構想には不可欠な部分を占めているのである。従って、本稿の共同研究の問題意識は、基本的に大学院構想も含んだものになっている。」[20]

このように教育実践研究における授業研究は1時間の授業だけを切り取るのではなく、長期にわたる学びの動態を継続的に丁寧にあとづけること、そこでの子どもの成長と教師のかかわりをダイナミックに捉えることが重要とされた。このような研究を行うためには、学校と長期にわたって深く関わり協働研究の体制を構築していかなければならない。当時の授業研究の問題点として、1時間の授業だけに特化し焦点化していること、授業の生きた文脈から離れて教師や子どもの動きを数値化して評価するという傾向が指摘できる。それらの研究動向に対して、我々は長期にわたる授業のプロセス、生きた文脈に着目した研究を行うことが大事であることを認識し、これらの方法意識を基盤として「学校拠点方式」のシステムを形成していったと考えている。

次に8年後の論文③（1999）の構成は以下の通りである。

はじめに（柳沢昌一）/第一部「教員養成」「教師教育」改革の布置　I 戦後における「教員養成」論の布置について（柳沢）、II　アメリカにおける「教師教育」改革の展開（柳沢）附録〈戦後の教師教育関係文献目録〉/第二部学校 ── 大学の共同研究に関わる三つの実践　I 長野県師範学校附属小「研究学級」と本校（長野師範学校）との共同研究（森透）、II 宮城教育大学の取組み（氏家靖浩）、III 伊那小学校における教員研究組織と反省的実践（松木健一）/第三部　教育改革・総合的な学習・省察的な実践 ── 福井大学における取組みから ──　I 21世紀に向けての教育改革（寺岡英男）、II「総合的な学習」と21世紀の学校づくり（森）附録〈総合的な学習に関する文献一覧〉、III 反省的実践者としての共同研究の進め方（松木）

論文③は4人の共同研究が一定程度進みつつあった時期の論文で、米国のPDSへの訪問調査、学部改革の2つのプロジェクトの開始（ライフパ

ートナーと探求ネットワーク)、教育学部から教育地域科学部への改組(1999)、という激動の中での執筆・公表であった。冒頭の「はじめに」(柳沢)では、特に第三部の福井大学の取組みについて、「福井大学大学院教育学研究科における『教育実践研究Ⅰ』および、福井大学大学院公開講座『総合的な学習と21世紀の学校づくり』、そして福井大学教育地域科学部附属中学校著『探求・創造・表現する総合的な学習 ── 学びをネットワークする ──』(東洋館出版、1999年)にまとめられた附属中学校との共同研究に関わってまとめられたものである。福井大学教育地域科学部における、実践研究と学校を拠点とする改革との連携をめざす取り組みの一環を示している」とある。(21)

第一部の柳沢論文は、戦後の教員養成を巡る議論を教育刷新委員会の分析から始めて、開放制と大学における教員養成の2大原則を踏まえつつも、教職の専門性の議論の不在を批判した。そして米国における教師教育改革の動向を概観しつつ、ホームズグループの提言に着目し、大学と学校が共同する事例をPDSの実践に求めている。

第二部では3つの実践事例が取り上げられている。筆者は長野県師範学校の附属小学校と師範学校との関係について言及した。戦前の師範学校附属小学校では大正自由教育の実践の中で個性的に展開されたが、とりわけ長野県師範学校附属小学校の「研究学級」は担任である淀川茂重の総合学習実践として注目された。また附属小主事の杉崎瑢が長野県師範学校教諭でもあり、附属小でデューイの原書講読を組織していたことも重要な点である。大学と附属学校の関係性については、資料的な制約もあり未解明な部分も多くあるが、全国各地の附属小学校は当時欧米の先進的な取り組みに学びながら大正自由教育の実践研究を行っていたと考えられる。それらの附属小学校への研究的な支援や理論面でのリードを師範学校教諭が具体的にどのようにかかわっていたのかを解明することが、今日の大学と附属との関係を明らかにする意味で非常に重要であるが、今後の課題としたい。(22)

(2)　学部改革の2つのプロジェクト(ライフパートナーと探求ネットワーク)

第2の特徴として、今日まで継続されているライフパートナー事業(1994年度から)と探求ネットワーク事業(1995年度から)という2つのプロジェクトが開始されたことである。前者は不登校の子どもたちのもとへ学生を派遣する事業であり、不登校支援を行っていた松木健一が福井市教育委員会と深く連携して開始したプロジェクトである。現在は「学校教育相談研究」「教育実践研究C」という必修科目となっているが、当時はまだ正規の授業科目が設定されていなかった。

後者の探求ネットワークは、週休2日制の開始と同時に、寺岡英男・柳沢昌一と筆者の3人が協議し、土曜日に小学生を大学に集めて学生達と一緒に様々な体験活動を企画するということで始めたプロジェクトである。不登校の子どもたちへの支援プロジェクトであるライフパートナーに対して、不登校にはなってはいない子どもたちを対象にして、探求的な学びや総合的な学習を大学で経験させるという意図で始めたもので、単発の活動ではなく5月から12月までの8ヶ月間という長期にわたる総合活動である。このプロジェクトは現在も継続されており、「学習過程研究」や「教育実践研究B」という授業科目として正式に位置付けられている。現在の活動は9つのテーマ(人形劇・料理・紙すき・理科・まちかど・冒険・障がいなど)で、学生約150名、小学生約300名という大規模に発展してきている。(23)

2　2000年代以降の改革の歴史と省察

2000年代に入ると前述した「在り方懇」報告書を契機として、それへの対応と教育系大学・学部の存在意義を明確にすべく各大学・学部で活発な議論が展開された。福井大学では1988年4月に教育学部(定員200名)に新課程(情報社会文化課程)設置(定員40名)、1999年4月の学部改組で教育地域科学部(定員160名)に学校教育課程100名、新課程(地域文化課程・地域社会課程)60名を設置した。このように、教員採用率の減少から新課程を設置する大学・学部が続出した。それは教員だけではなく地域の教育機関や行政・企業等にも進出する人材育成を目的として設置された課程であり、改組した教育地域科学部は複合学部としての性格を持ったのである。このような中で我々4人が中心となり「在り方懇」批判と21世紀の教育改革の展望を明らかにするべく、3つの教授会見解を公表したことが第1の特徴である。

(1)　3つの教授会見解

〈第1見解〉2000年9月14日「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」

はじめに/Ⅰ　21世紀の教育　その基本的方向(1)生涯学習と高等教育(2)学校改革と学習の質の転換/Ⅱ　教師教育改革をめぐる議論の展開/Ⅲ　学校改革のための学校・大学・地域の連携

冒頭の「見解をまとめるにあたって」には「あり方懇」批判も含め以下のように述べられている。

「教員養成を担う学部は、『一府県一教育学部・大学の原則』に立って、惑わず地域に耳を傾け、地域との連携の中で具体的に何をなすべきか方針を公表し、地域に問うていくことが求められており、また、それをすることが責務である。ややもすると単なる財政問題、あるいは、短絡的な対症療法的政策になりがちな教育改革を、地域の学校と大学と行政が協同して進める地域ネットワークの課題として位置づけ、そして、教育に関連する職業人の生涯学習機関、つまりは開かれた大学として提起していくことが、地域における教員養成学部の使命である。」(24)

〈第2見解〉2001年10月5日「地域に根ざし、開かれた教育・学術・研究の拠点としての教育地域科学部のあり方」

Ⅰ　学部の歴史と現状 ── 地域に根ざした教育・学術・研究の拠点として/Ⅱ　21世紀の社会と大学の課題──地域に根ざし開かれた教育・学術・研究の拠点としての役割の拡充と発展/Ⅲ　〈教育〉と〈地域〉の協働 ── 教育地域科学部・大学院の二つの柱とその相互性 ──

この第2見解は、福井大学教育地域科学部が、学部改組により1999年4月に教育学部から教育地域科学部に名称変更し、非教員養成課程も含んだ複合学部として地域に根ざした人材養成を行うことを提起したもので、学部として〈教育〉と〈地域〉の両軸を位置づけた見解となっている。

〈第3見解〉2002年3月15日「21世紀における日本の教師教育改革のデザイン ── 地域の教育改革を支えるネットワークと協働のセンター ── 」

Ⅰ　戦後の教師教育改革の展開と「在り方懇談会」報告　1戦後改革と大学における教員養成　2「目的大学化」と「開放制」　3学校改革を支える教師教育改革の展開　4「在り方懇談会」報告の問題/Ⅱ　21世紀への教育改革と教師教育改革　1 21世紀の教育　その基本的方向　2教師教育モデルの転換　3学校改革を支える学部・大学院のデザイン/Ⅲ　福井大学教育地域科学部における教師教育改革の実践と構想　1地域に根ざし開かれた学部のあり方　2改革のための共同研究と専門大学院　3共同を支える組織とネットワーク　4研究と実践の力を培う学部教育の改革　5学部間・大学間の協働と世界的なネットワーク　6自己改革し続けるための組織づくり

このⅢ－2において大学院に関して次のように述べられている。

「2001年度には学校改革の実践・研究を、学校を拠点に展開していくことをめざした、新しい様態の大学院である学校改革実践研究コース、そして現職教育の要請に広く応える夜間主コース試行を進めている。両コースは2002年度から正規に出発する。」(25)

以上のように、2000年代初めに福井大学教育地域科学部では3つの教授会見解を提起しつつ、21世紀の世界的な教師教育改革の動向を視野に入れながら、日本における教師教育の在り方、さらには福井県においてどのような教師教育を進めていくべきなのかに関して、検討を重ねていた。2001年度には学校を拠点とした新たな大学院構想(「学校改革実践研究コース」)を試行し、翌2002年度からは正規の大学院として出発した。以上の歴史的取組みを踏まえて、2008年度に教職大学院が創設されるのである。(26)

(2)　教職大学院の創設と学部・大学院改革

第2の特徴は2008年度に設置された教職大学院である。その前身は前述したように2001年度に試行的に既設大学院に設置された「学校改革実践研究コース」(定員8名)であり、このコースは翌2002年度に正式に文科省から認可された。地域の学校を拠点とし現職院生は勤務しながら入学する大学院は全国でも例を見ないシステムであった。このコースを基盤として2008年度に定員30名(現職院生15名、学部卒院生15名)の教職大学院が創設されたのである。

以上述べてきた学部及び大学院改革の歴史をふまえると、当時の学部・大学院における①ライフパートナー、②探求ネットワーク、③教育実習等、及び④既設大学院における「教育実践研究」は、それぞれ現在のカリキュラムでは、①必修科目「学校教育相談研究」「教育実践研究C」、②選択科目「学習過程研究」「教育実践研究B」、③必修

科目「教育実践研究A」「教職実践演習」、④必修科目「協働実践研究プロジェクト」に発展的に再構成されてきている。これらの全体カリキュラムと教職大学院のカリキュラムがクロスされ、教師教育改革が進展することが必要であると考えている。

Ⅲ 福井大学教職大学院の創設と教師教育改革

1 学校拠点方式をなぜ目指すのか

我々はなぜ学校を拠点とする考え方に立つのか。それは1990年代の教育実践研究を踏まえ、同時に従来の大学院の現職院生が勤務校から離れ自身の研究関心に基づいた研究を行なう現実、その研究テーマは必ずしも勤務校での実践課題を正面に据えたものではない現実を直視したことにあった。筆者は、現職院生が多忙な中で大学院という、ある意味自由空間の中で自身の研究テーマを深めることの意味を否定するものではない。しかし、教師教育を目的とする大学院ではその現状を変えるべき時期に来ていると考えている。大学と学校が協働して現実の様々な実践課題をどのように受けとめ、どのように取り組んでいくのか。大学のスタッフを構成する研究者教員と実務家教員が学校現場の教員と協働して課題に取り組んでいくことが、これからの教師教育の大学院の役割ではないかと考えている。

我々はチームを組んで多くの拠点校・拠点機関、及び連携校に足を運び、在籍している院生をつながりとして、その職場の教員全員との関係性も構築してきている。現職院生の多くは研究主任クラスのスクールリーダーであるが、学校での授業公開や授業研究をどのように進めたらよいのか、学校の研究テーマおよび課題の設定にどのように取り組んだらよいのか。これらについて、我々はチームで学校の全体研究会に参加し率直な議論を行っている。決して一方的な指導の場ではなく、協働の学びの場として、現実の学校が抱える諸問題(学力の向上と評価、授業研究、生徒指導、マネジメント、部活動、保護者対応、教員の多忙化等)を現職院生及び職場の先生方と一緒に考えてきている。そして現職院生は2年間の実践研究を『長期実践研究報告』にまとめるのである。一方、学部卒のインターン生は1年目に週3日拠点校でインターンシップを行ない「教師の総体」を学ぶ。そして毎週木曜日に大学で行われる1－2年生合同のカンファレンスに参加し、インターン生である1年生は2年生のアドバイスを受けながら省察を繰り返す。そして2年目の最後には拠点校での2年間の実践を『長期実践研究報告』にまとめる。

教職大学院は毎月1回の合同カンファレンスと6月と3月のラウンドテーブルを開催している。合同カンファレンスには現職院生とストレートの院生全員(約60名)が参加しているが、小グループで行われ、現職院生は自身の勤務校での実践を常に振り返り、現段階での実践研究の到達点と今後の方向性をグループの中で省察・報告する。他のスクールリーダーは勤務校は違うが、共通した課題を認識していく。週3日拠点校でインターンシップをしている学部卒の1年生院生は「教師の総体」を学びつつ、悩みも含めて小グループでカンファレンスを受ける。若手の院生にとって毎週木曜日の大学でのカンファレンスとは違う、月1回の合同カンファレンスにおける現職院生との対話と助言は大きな意味を持つ。

年2回のラウンドテーブルでは海外及び全国の教師教育に関わる研究者と実践家、及び社会教育や生涯学習に関わる研究者と実践家も招き、「専門職としてのコミュニティを培う」というテーマで語りと傾聴を行なっている。特に2日目は5－6人の小グループで、3名の報告(1人1時間から2時間)の語りと傾聴をおこない、お互いの専門職としての学び合いが展開されている。

以上のように、現職院生とストレート院生は、常に自身の実践を省察し、それを記録し、そして『長期実践研究報告』に表現していくのである。多忙な中で院生となった現職教員は、多忙だからこそ、教職大学院というシステムの中の時間と空間が保障される場で省察できること、日常に流されやすい教員の現実を押しとどめ自らの実践を省察することの意味を述懐している。[27]

2 理論と実践の架橋・往還

教職大学院に限らず、「理論と実践の架橋・往還」は既設大学院も含めて教育系大学・学部にとって最も重要な課題の一つと考えられる。福井大学ではこの課題にどのように取り組んでいるのか。[28]

学校拠点方式の大学院であるゆえに、「理論と実践の架橋」を大学での講義や演習ではなく、具体的な実践の場にいる院生が自身の実践と理論書を付き合わせ学びとる。[29]院生の理論化への取組み・省察は日常的に行われる営みであるが、特に夏期集中講座で「実践の架橋理論の検討」を行っている。つまり、院生は実践を理論化するための基本的文献をじっくり読み込み、自らの実践と照らし合わせつつ文献を読み解く。そして自らの実践を対象化し、実践をとらえる枠組みや視点を獲得するのである。夏期集中講座には3つのサイクルがあるが、第1サイクルが「優れた実践から学ぶ」、第2サイクルが「実践の架橋理論の検討」、そして第3サイクルが「自身の実践を省察する」、である。第2サイクルの「実践の架橋理論の検討」で多くの文献を紹介しているが、特に以下の3点が集中的に読まれている。

①ウェンガーほか(櫻井祐子訳)『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社、2002

②ピーター・センゲ(枝廣淳子ほか訳)『学習する組織』英治出版、2011

③ショーン(柳沢昌一・三輪健二監訳)『省察的実践とは何か』鳳書房、2007

①②は共に企業社会における学習組織論が中心であるが、学校という組織でも共通する課題を発見する院生が多い。本稿では、具体事例を通して、理論と実践の架橋・往還について考えてみたい。取上げる事例は福井県越前市武生第一中学校教諭の澤崎秀之(現越前市指導主事)の実践である。澤崎は平成23年度に教職大学院に入学し、平成24年度に『長期実践研究報告』をまとめている。[30]澤崎は1年目に『コミュニティ・オブ・プラクティス』、2年目に『学習する組織』を読み込んだが、生徒指導主事の立場で実践を積み重ねる中で生徒指導と授業は別物ではないという認識に至った教員である。

最初の「はじめに」で次のように述べる。

「生徒が元気な学校は教師も元気であり、教師が意欲的な学校は生徒も生き生きと意欲的に活動に取り組んでいる」「この活力の源であるものは(中略)自分の学校に魅力があり、学校が楽しいと思えること」「教師がやりがいをもって生徒に向き合うことで、生徒の成長にも好影響を与えることができる」「もちろん生徒指導は授業とは別物であるなどとは間違っても考えておらず、授業そのものが生徒指導である」「昨年度の夏期集中講座で『コミュニティ・オブ・プラクティス』を読み解いたので、学校が実践コミュニティの集合体として成り立っていくようにすればよい」(下線は引用者、以下同)[31]

そして、1年目の取り組みを省察した澤崎は、今までは生徒指導を学校の中で組織のあり方としての視点から捉えることはなかったこと、つまり生徒指導は教師一個人の問題で学校全体で取り組むような研究課題ではないという認識を大学院の中で転換したことがわかる。

「夏期集中講座で読み解いた『コミュニティ・オブ・プラクティス』にも書かれてあったが、コミュニティの初期段階においては、主要な課題はメンバーの間に共通点を見出すことになるが、そうすればメンバーが一体感を感じ、意見や物語や技術を共有する意義を理解し、互いに学び合える重要な洞察を持っているという発展(安心感なのかもしれないが)をし、メンバーが大きな情熱を持っていればいるほど、コミュニティの活力は高くなる。しかしながら、情熱だけがコミュニティを作るのではなくて、発展の推進力となるのはメンバーがコミュニティから得る価値を実感することが重要であるという事実である。」[32]

更に続ける。

「学校で働く教員は忙しく、意識して動かないと時間に流されてしまったり、事前の計画が頓挫する羽目になったりすることも往々にしてある。それは学校が生徒や先生の"人"で成り立っているからである。『コミュニティ・オブ・プラクティス』の著書の中で、企業の成長が人の成長と同じであると捉えられていたこととまさに同じである。」[33]

このように澤崎は企業と学校という組織が共通性をもつことを認識していくのである。多忙な中で教職大学院に入学した澤崎は1年目の最後に見えてきたもの、つまり忙しさゆえに実践を振り返る時間と場がない日常を、教職大学院に籍を置くことで省察する時間と場を確保することができたことの意味を次のように語る。

「教職大学院の先生方との語り合いの中で、たくさんの視点とアイデアを頂きながら、自分の実践を振り返る"省察"は今までの自分には一番欠けていたように感じた。実践の意味づけがこんなにも意味を持つことになるとは思いもよらなかった。」[34]

そして、組織体である学校について、

「『コミュニティ・オブ・プラクティス』に書かれた様々な例に漏れず、学校もコミュニティであることから、そこで起きる様々な現象も書物に書かれていたことに通じる。企業以上に学校は生身の生徒対象の職場であることから、予測を超えることが日々少なからず起きる。この余白ともいうべき部分に様々な先生方が様々な手法で対応していくと、過大なる労力を要することになり、魅力を感じる以前に疲労感に包まれることになってしまう。人を対象とする職場であるがゆえに、難しさを抱えているが、反対に多くの可能性を秘めているともいえる。」(35)

2年目に入ると澤崎の学校認識が変わる。

「学校を一つの組織として見ることで、学校全体の流れを良くしていけるようにしなければならない。組織で取り組む視点を自分だけでなく、同僚の先生方全員に改めて意識してもらえるように実践を工夫するのが自分の役割」「省察や意味の後付けをすることに、こんなにも大きな価値があることを知らされた1年間」(36)

「こうした様々な取組は学校という組織の中で、個人（教師）が学習することによってのみ組織（学校）が学習するといったピーター・M・センゲの『学習する組織』の精神にも通じていると感じた。あとはやはりどのようにして学習する組織としての成長を遂げるかにかかってくる。そのためには、1年間の取組のなかで焦点化された部分をどこに繋げていくのかにかかってくる。」(37)

以上の澤崎の学びは自身の努力と同僚の支援があったからこそ実現したものであるが、同時に教職大学院の教員チームが日常的に澤崎と協働し、学校の全体研究会等に参加し議論していったからこそ構築できたと考えられる。最後に澤崎は、「振り返ってみると、この二年間は忙しかったけれども大学に来るのを煩わしく思ったことは一度もなかった。」(38)と述懐しているように、多忙だからこそ、学ぶことに繋がる大学院の存在意義が改めて確認できる。(39)

おわりに

大学は時の政府や文部行政の施策に対して、学問の自由を掲げ、自主自立の立場から、批判的な探究と建設的な提言を行う立場にあると考える。福井大学教職大学院で目指していることは、決して戦前の師範学校に回帰することではない。大学の専門性と教育実践のフィールドをいかに結びつけるのか。理論と実践の架橋の課題にどのように取り組むのか。前述した福井大学の3つの教授会見解にその基本的な立場が表明されていると考えている。時の政府や文科省・中教審等が提起する教員養成・教師教育政策の批判的吟味を行うとともに、それらの評価すべき点と批判すべき点を見極めつつ新たな地平における改革の展望を構想し実践していく覚悟が必要ではないかと考えている。

「ミッションの再定義」で展開されている各大学と文科省との厳しい折衝は、本来の大学の自治・自立性から考えれば批判されるべきことである。しかしながら、一方で国家財政・国民の視点からも現在の教員養成大学・学部の存続・維持を展望するためには、改めて自らの足場を見つめること、そして新たな教師教育改革の展望を構築し社会に示していくことが求められていると考える。

〈注〉

(1) 「ミッションの再定義」は2012年6月の文科省の「大学改革実行プラン」で提起されたもので、財務省の強い要請のもと、国民の税金を財政基盤とする国立大学法人が国民に対する使命と説明責任を果たすことが求められている。

(2) 「中央教育審議会答申『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』を読む」（日本大学教育学会『教育学雑誌』第48号、2013年3月）は答申を教育学的に検討するシンポジウムの報告である。

(3) 3つの教授会見解とは、①2000年9月14日（第1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」②2001年10月5日（第2見解）「地域に根ざし、開かれた教育・学術・研究の拠点としての教育地域科学部のあり方」③2002年3月15日（第3見解）「21世紀における日本の教師教育改革のデザイン一地域の教育改革を支えるネットワークと協働のセンター」（『21世紀における日本の教師教育改革のデザイン一福井大学教育地域科学部教授会　三つの見解2000.9-20002.3』〈福井大学教育地域科学部　2005年3月〉）。教授会見解の中心的執筆者は柳沢昌一である。

(4) 柳沢昌一（2007）「戦後教師教育改革の展開と省察論的転換」（福井大学教職大学院紀要『教師教育研究』第1号）参照。

(5) 横須賀薫（2002）「『大学における教員養成』を考える」（『教員養成　これまでこれから』ジアース教育新社、2006）〈初出『教育学年報9』世織書房、2002〉

(6) 遠藤孝夫（2007）「序章　教員養成学の誕生 ── 戦後の教員養成教育論の展開から見たその意義 ── 」（遠藤孝夫・福島裕敏編著『教員養成学の誕生 ── 弘前大学教育学部の挑戦 ── 』東信堂）

(7) 拙稿①（2013）「福井大学における教育実践研究と教師教育改革 ── 私の教育研究をふり返って ── 」（『中部教育学会紀要』第13号）、拙稿②（2013）「福井大学における教育実践研究と教師教育改革(2) ── その歴史と今後の展望 ── 」（福井大学教職大学院紀要『教師教育研究』第6号）参照。また福井大学の松木健一・隼瀬悠里（2013）「教員養成政策の高度化と教師教育の自律性」（『日本教師教育学会年報』第22号）も従来の議論を批判的に検討し教師教育改革の新たな展望を示している。

(8) 前掲、横須賀薫（2002）「『大学における教員養成』を考える」（『教員養成　これまでこれから』ジアース教育新社、2006、116頁）

(9) 同上118頁

(10) 同上

(11) 前掲、遠藤孝夫（2007）「序章　教員養成学の誕生 ── 戦後の教員養成教育論の展開から見たその意義 ── 」（『教員養成学の誕生 ── 弘前大学教育学部の挑戦 ── 』東信堂、15頁）

(12) 前掲、横須賀薫（2002）「『大学における教員養成』を考える」（『教員養成　これまでこれから』ジアース教育新社、2006、126-127頁）

(13) 『21世紀における日本の教師教育改革のデザイン一福井大学教育地域科学部教授会　三つの見解2000.9-20002.3』（福井大学教育地域科学部　2005年3月）〈23頁（第3見解）〉

(14) 同上〈32頁（第3見解）〉

(15) この共同論文①は日本教育学会での2回の共同発表を踏まえた論文である。1回目は第48回大会（筑波大学、1989年8月29日）で「学習 ── 教育過程分析の方法論的基礎研究 ── 戦後授業研究史における方法論的基盤の展開を中心に ── 」と題して柳沢・寺岡が報告を行い、2回目は第49回大会（九州大学、1990年8月30日）で「学習 ── 教育過程分析の方法論的基礎研究（その2） ── 附属小学校との共同研究の取り組みを中心として ── 」と題して松木・森が報告を行った。

(16) 森透・流　真名美（1992）「福井大学教育学部における共同ゼミナール「学習過程研究」の展開」（日本教師教育学会紀要『日本教師教育学会年報』創刊号）。

(17) 福井大学教育地域科学部・教育学研究科『外部評価報告書』2008年6月、92頁。

(18) 寺岡英男・永谷彰啓・松木健一・森透・柳沢昌一（1991）「学習 ── 教育過程分析の方法論的基礎研究」（『福井大学教育学部紀要　第Ⅳ部　教育科学（その1）』第41号、117頁

(19) 同上　118頁

(20) 同上　118-119頁

(21) 寺岡英男・森透・松木健一・柳沢昌一・氏家靖浩（1999）「教育改革・教師教育改革と学校 ── 大学の共同研究の展開」（『福井大学教育地域科学部紀要Ⅳ（教育科学）』第55号、40頁）

(22) 拙稿（1995）「長野県師範学校附属小『研究学級』の実践分析 ── 探究 ── コミュニケーションの視点から ── 」（『福井大学教育学部紀要Ⅳ・教育科学』第49号）、信濃教育会出版部（1989）『信州総合学習の源流 ── 淀川茂重『途上』から生活科・総合的な学習へ』

(23) 2つのプロジェクトについては主に以下の文献を参照願いたい。①松木健一・渡辺本爾・杉田和一監修（1996）『変わろうよ！学校』東洋館出版社、②松木健一（2002）「臨床的視点からみた教育研究と教師教育の再構築 ── 福井大学教育地域科学部の取組みを例に ── 」『教育学研究』第69巻第3号、③拙稿（2005）「長期にわたる総合学習の展開とその実践分析 ── 福井大学「探求ネットワーク」の10年 ── 」福井大学教育地域科学部附属教育実践総合センター紀要『福井大学教育実践研究』第29号、④拙稿（2005）「地域と協働する実践的教員養成プロジェクトの構想と実

践 ── 小・中学生と学生との協働プロジェクト「探求ネットワーク」 ── 」『日本教師教育学会年報』第14号、⑤拙稿（2007）「教育実践の事例研究を通した教育学の再構築 ── 〈実践─省察─再構成〉の学びのサイクルの提案 ── 」『教育学研究』第74巻第2号、⑥学生たちが毎年発行している報告書『共同探求者を育むプロセス12』（2012年度活動報告書、2013年3月）等。現在学部改革では「教員養成スタンダード」のもと「教育実践研究」ABC、「教職実践演習」という授業科目を位置づけている。詳細は遠藤貴広（2013）「実践者の省察的探究としての評価を支える実践研究の構造」『教師教育研究』第6号、及び『学びの専門職をめざして ── 教職課程の意味を問い直す学生たち』（福井大学教育地域科学部・教職実践演習2012年度実施報告書　2013年3月）参照。

(24) 前掲、『21世紀における日本の教師教育改革のデザイン ── 福井大学教育地域科学部教授会　三つの見解2000.9-20002.3』〈第1見解・3頁〉

(25) 同上〈第3見解・38頁〉

(26) このコース及び教職大学院については、さしあたり以下のものを参照願いたい。①松木健一（2002）「臨床的視点からみた教育研究と教師教育の再構築 ── 福井大学教育地域科学部の取組みを例に ── 」『教育学研究』第69巻第3号、②拙稿（2006）「福井大学の学部・大学院の実践的・臨床的取組みと教育学研究の再構築」福井大学教育地域科学部附属教育実践総合センター紀要『福井大学教育実践研究』第30号、③拙稿（2007）「福井大学大学院「学校改革実践研究コース」の取り組みと教職大学院」福井大学教育地域科学部附属教育実践総合センター紀要『福井大学教育実践研究』第31号、④拙稿（2007）「教育実践の事例研究を通した教育学の再構築 ── 〈実践─省察─再構成〉の学びのサイクルの提案 ── 」『教育学研究』第74巻第2号、⑤柳沢昌一（2011）「実践と省察の組織化としての教育実践研究」『教育学研究』第78巻第4号、⑥福井大学教職大学院紀要『教師教育研究』第1号（2007年6月）、第2号（2009年2月）、第3号（2010年2月）、第4号（2011年6月）、第5号（2012年6月）、第6号（2013年6月）。

(27) 教職大学院の1年間の具体的展開については原則毎月発行している「ニュースレター」に詳しい。2008年4月の第1号から2013年3月までの第50号を『ニュースレターNo.1-50』（全794頁、2013.6）として発行した。

(28) 大阪教育大学のスクールリーダー・フォーラムが「理論知と実践知の対話」をテーマに継続的な学びの場を設定し、近年福井大学の我々も参加している。拙稿（2012）「教職大学院の企画運営を担う大学教員の歩み」（第12回スクールリーダー・フォーラム『スクールリーダーの学びの場 ── 理論知と実践知の対話 ── 』大阪教育大学・大阪府教育委員会・大阪市教育委員会合同プロジェクト）

(29) 福井大学教職大学院のカリキュラムは学校拠点方式ゆえに独自性がある。「教職開発専攻のカリキュラム─教職大学院の理念・構想・構成 ── 」（2013.07.06）参照。

(30) 澤崎秀之『生徒と教師が“魅力ある自分の学校”を意識する取り組み─授業研究のように、生徒指導も目に見える形で研究していくために（生徒指導の可視化）』No.161　全105頁　2013.3

(31) 同上1－2頁

(32) 同上10頁

(33) 同上15頁

(34) 同上29頁

(35) 同上

(36) 同上67頁

(37) 同上86-87頁

(38) 同上101頁

(39) 福井大学教職大学院の今後の課題については、拙稿（2013）「今後、教職大学院に何が求められるか」『SYNAPSE』2013.06（ジアース教育新社）参照。

Research into Educational Practice and the Reform of Teacher Education at the University of Fukui: Historical Steps Taken and Reflection on Reforms since the 1980s and Establishment of Graduate School of Professional Development of Teachers

Mori Toru (*University of Fukui*)

This paper aims to investigate and indicate contemporary views of the reform of teacher education. Therefore, we reflect on the history of research into educational practice and the reform of teacher education since the 1980s.

At the University of Fukui, our colleagues work continuously with our region's schools in order to support and promote child-learning and teacher-growth. The Graduate school of professional development of teachers was established as a primary means to support child-learning and teacher-growth.

Three main areas of opinion were canvassed at the faculty meeting, all based on the research of educational practice and the reform of teacher education: ① The Vision of Teacher Education at Faculties of Education for the Reconstruction of Schools and Teacher Education; ② The Vision of the Faculty of Education and Regional Studies in the 21st Century: Reflective Institution of Education, Arts & Sciences, and Research for the Collaboration of Communities and Universities; and, ③ Reflective Institutions for Professional Learning Communities: A Design for Teacher Education in the 21st Century.

We view the reform of teacher education in Japan and the World as being crucial and thus research it to try to create an ideal vision for the 21st Century. We propose reform based on schools' and learners' needs and advocate the necessary reform of both graduate and undergraduate schools at universities.

key words: research on educational practice ／ reform of teacher education ／ graduate school of professional development of teachers ／ reform of teacher education based on schools ／ bridge between theory and practice