

福井大学30年間の教師教育改革の省察： 自分史の試み(その2)

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2016-01-21 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/10098/9532

福井大学30年間の教師教育改革の省察

—自分史の試み（その2）—

森 透*

（2015年9月29日 受付）

はじめに

筆者は1985年9月1日に福井大学教育学部（当時）に採用され、現在まで30年間勤務し、今年度で定年退職を迎えようとしている。福井大学における30年間は筆者にとって非常に大きな社会経験であった。30年間の自分史と福井大学の改革史が重なる点がいいくつか指摘できると考え、本稿のタイトルを「福井大学30年間の教師教育改革の省察—自分史の試み（その2）—」とした次第である。筆者は近年、福井大学における教師教育改革に関する論稿5本を発表してきている。

- ①「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、2013年6月）
- ②「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、2013年6月）
- ③「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—」（『教育学研究』第80巻第4号、特集・教師教育改革、2013年12月）
- ④「福井大学における学部及び大学院改革の合意形成に関する検討」（福井大学教職大学院紀要『教師教育研究』第7号、2014年6月）
- ⑤「自分史の試み（1）—生い立ちから福井大学に着任するまで」（福井大学教職大学院紀要『教師教育研究』第8号、2015年6月）

それらを通して、筆者の専門分野での掘がりと深まりを構築してきたと考えている。本稿は、直接的には別稿⑤（『教師教育研究』第8号）の続編という位置付けであるが、筆者が30年間勤務させていただいた過程で、取り組んできた教師教育改革全体の歴史的な省察である。別稿⑤は以下の内容である。

はじめに

I 小学校・中学校・高校時代

*福井大学大学院教育学研究科教職開発専攻

Ⅱ 大学時代

Ⅲ 大学院時代

Ⅳ 福井大学着任の頃（以上が本稿（1））

Ⅴ 福井大学30年間の教師教育改革の省察（以下は続編（2）へ）

別稿⑤ではⅠからⅣまでの福井大学着任頃までを叙述し、本稿ではⅤの「福井大学30年間の教師教育改革の省察」について語ることとしたい。副題を「自分史の試み（その2）」としたのは、時間的な制約もあり、30年間のすべてを語ることは難しいと判断したからである。本稿では可能な範囲で叙述していきたいと考えている。

Ⅰ 佐藤学の「教師教育改革のグランドデザイン」の批判的検討

1 佐藤学の見解

この30年間の歴史的省察を行うにあたり、佐藤学の最近の著作の批判的検討を通して、今後の福井大学教職大学院の課題と将来展望を描いてみたい。佐藤は福井大学の教育実践研究に対しては強い関心をもち、附属中学校の実践に対して温かいメッセージを寄せてくれている（佐藤学「序 21世紀型中学校教育のヴィジョンと実践＝探究する学びの共同体づくり」『中学校を創る－探究するコミュニティへ』福井大学教育地域科学部附属中学校研究会著、東洋館出版社、2005年）。その意味では佐藤の存在は私たちにとって重要な意味を持っている。さて、本稿で検討の対象とする佐藤のその著作は『専門家として教師を育てる－教師教育改革のグランドデザイン－』（岩波書店、2015年3月、全209頁）であり、その執筆意図は「あとがき」で以下のように述べられている。

「本書の執筆の緊急性を自覚しながら、岩波書店編集部と執筆を約束してから5年も経過してしまった。私の怠慢による遅延であるが、執筆に対して一抹の戸惑いがあったことも事実である。教師教育の改革について叙述することは、それを阻む現実の様々な桎梏^{しごく}について根本から検証し、改革の方策についてラディカルなグランドデザインを提示しなければならない。そのようなことを一研究者が行ってよいのかという戸惑いである。しかし、グランドデザインの提案は一研究者として不遜な行為ではなかったかという戸惑いは残るものの、やはり執筆してよかったと確信している。何よりも教師教育の改革は、日本の教育と社会の将来を決定する最も重要な論題である。たとえ一個人の試論であるとしても、改革のグランドデザインを提示することは教育学者の一人として果たすべき責任と思うからである。」（204頁）

本書の目次は以下のとおりである。

プロローグー危機と改革

- 1 改革の緊急性－教職の三つの危機
- 2 改革の桎梏－混迷の背景
- 3 教える専門家から学びの専門家へ－二一世紀の教師像

- 4 教師教育改革の課題と政策
- 5 専門家教育としての教師教育—教職の職人性と専門職性
- 6 教師教育のカリキュラム改革
- 7 授業研究の改革—ケース・メソッドの開発へ
- 8 教師が学び育ち合う学校—同僚性の構築
- 9 大学と大学院の改革—専門家教育へのパラダイム転換
- 10 新たな挑戦への提言—改革と政策のグランドデザイン

エピローグ—教師・大学関係者・政策決定者・市民へのメッセージ

佐藤は最初の「改革の緊急性—教職の三つの危機」で以下のように述べる。

「日本の教師は、三つの条件によって世界最高水準の優秀さを誇っていた。第一は高い教育水準、第二は高い給与と高い競争率、第三は校内研修を基盤とする専門家文化の伝統である。」

（9頁）

これら3つの条件が崩壊し「途上国レベルへと転落」（9頁）しているという。2012年8月の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」は「基礎免許状」「一般免許状」「専門免許状」という三段階の免許状を提起したが、これに対して佐藤は「他の先進諸国と比べて、約20年の遅れをとった提案であり、内容的にも不十分な決定であるが、少なくともグローバル・スタンダードに向けて一步を踏み出したことは評価したい」（5頁）と述べる。

本書の中で、佐藤が教職大学院についてどのような認識を持っているのだろうか。佐藤は以前から教職大学院に対しては距離をとり批判的な立場をとっている。本書の中では「教職大学院の混乱と改革」（p162－165）という項目の中で、以下6点にわたる指摘を行っている。

- ①「最大の要因は「専門職大学院」の性格づけによる混乱である。「専門職大学院」は大学院の教員に「実務経験者三割以上」という制約を課している。すなわち「専門職大学院」は、専門家教育を謳いながら、欧米のプロフェッショナル・スクールとは似て非なる大学院である。欧米のプロフェッショナル・スクールは「専門家」の教育を目的としており、「実務家」の養成を目的とはしていない。欧米のプロフェッショナル・スクールは、第一級の学術研究を専門家教育の基礎としている。実務家が教授を務めているわけではない。ところが、「専門職大学院」は、学術研究と専門家の教育を対立させ、実務家教育を目的として制度設計が行なわれている。その結果、法科大学院を除く専門職大学院は、「専門学校の大学院」の様相を呈している。」（163頁）
- ②「教職大学院は、担当教員の「四割以上」を「実務経験者」に求め、「三五〇時間の教育実習」を求めている。この要件を見る限り、教職大学院は専門家教育のプロフェッショナル・スクールではなく、「実務家」教育機関であり、「専門学校の大学院版」として構想されている。そもそも欧米の教育系大学院では、教師の養成と教育研究者の養成を同一の大

学院で行なっており、両者を対立させたり分離してはいない。さらに言えば、どの国の教師教育改革も、教職の専門職化を推進しているのであって、「即戦力」の「実務家」の教育を求めているわけではない。」（163－164頁）

- ③「教職大学院には、さらに決定的な欠陥がもう一つある。教職大学院は、高度専門職としての教師の養成を謳いながら、教科専門の知識も教科教育法の知識もカリキュラムから除外している。教職大学院で想定されている専門家像は、いじめ対策、不登校対策、保護者対応、学校経営、カウンセリングなどの専門家であって、授業実践の専門家と見なされていない。学校が直面している問題を解決する「即戦力」の「実務家」としてのスペシャリストの養成が追求されているのである。専門家教育の大学院とはほど遠いものと言えよう。」（164頁）
- ④「とはいえ、教職大学院が現実に存在し、しかも地方国立大学の教員養成系の大学院がすべて教職大学院に改組されることが決定している現在、その将来像も積極的に模索する必要がある。」（164頁）
- ⑤「教職大学院の改革原理は二つある。一つは、大学院教育にふさわしい大学院にすることであり、もう一つは専門家教育にふさわしい大学院にすることである。「実務家教員四割以上」「三五〇時間の教育実習」という二つの要件は、いずれも大学院教育にはふさわしくなく、ただちに撤廃すべきである。専門家教育において優れた現場教師とのパートナーシップは不可欠であるが、優れた教師との協同は、その教師が学校現場にいることによって有効性を発揮する。現場から離れた教師は、譬えれば陸^{おか}にあがったカップと同様である。大学院には非常勤講師として任用し、学校現場において協同する方が何倍も有効である。「三五〇時間の教育実習」という要件も愚かである。そもそも現職の教師が「三五〇時間の教育実習」を行なうことに教育的意義があるだろうか。さらに言えば、専門家教育に必要なのは「教育実習」ではなく、理論と実践を統合するケース・メソッドによる教育であり、専門家としての自立と自律を促進するインターンの経験（臨床経験）である。そうなっこそ、大学院らしい大学院教育になり、同時に専門家教育らしい専門家教育になる。」（164－165頁）
- ⑥「二〇一六年度から地方国立大学の教育学部がすべて教職大学院を新設することにより、これまでの学校教育学専攻は廃止されることとなる。これまで教師の「専門家」教育を実質的に担い学生や現職教師の評価が高かった学校教育学専攻が廃止され、現職教師からも学生からも不満が多い教職大学院が地方国立大学を席卷することになる。これは地方国立大学教育学部の自滅になりかねない。教職大学院の専門家教育への改革は急務である。」（165頁）

2 筆者の批判的見解

以上が佐藤の見解である。これらの諸問題についてどのように考えるべきなのか。第1は実務家教員の存在意義と協働の問題であるが、2点について述べておきたい。

一つは、福井大学教職大学院では創立当初から福井県から実務家教員3名（校長職・教頭職等）を3年間派遣してもらい、教職大学院の創立デザインを一緒に考えてきた。その中では、研究者出身の私たちではなかなか分からない現場の様々な実情を踏まえた提言がなされた。佐藤は、「優れた教師との協同は、その教師が学校現場にいることによって有効性を発揮する。現場から離れた教師は、譬えれば^{おか}陸にあがったカップと同様である。大学院には非常勤講師として任用し、学校現場において協同する方が何倍も有効である。」（164頁）と述べるが、管理職レベルの現職教師を大学の同僚スタッフとして迎え、教職大学院をどのようにデザインするのかという本質的な議論に協働で参加し構想していくことの重要性は身を持って感じてきた。やはり、非常勤講師ではなく大学側の専任スタッフとして位置付けられることが不可欠なのである。

二つ目は、これも大学院創立当時のことであるが、創立当初のスタッフに教科教育の現職教師出身者（実務家教員）2名を迎え入れた。教職大学院第1期生で研究主任の現職教師が校長に指示されて超多忙の中で教職大学院に入学されたが、多忙な中で大学院で学ぶことの意味を納得せず大学院に対して怒りにも近い感情で入学されたことがあった。彼に対して、その教科教育の現職教師出身者の2名の先生方は、実践を省察する意味と教職大学院で学ぶことの意味を熱く語った。現場から離れた大学院ではなく現場で実践していることを省察しその意味を捉えかえし記録化すること、自らの教師としての人生や歩みを記録に残すことの重要性、現場にいただけでは日常に流されて省察することが出来ないこと、などを熱く語ったのである。この熱い語りに対して、研究者教員である私は現場の学校を経験していないことからくる限界を痛感した記憶がある。私は自身が勤務する大学も小学校・中学校等と同じく学校現場という認識を持っているが、やはり大学は小学校・中学校等とは異なる世界ともいえる。その2人の教科教育の先生方は同じ小学校・中学校等の現職教師という経験があるからこそ、現職の院生に熱く語り、そしてその院生はある程度納得したのではないかと考えている。

第2の問題は「理論と実践の架橋」に関してである。佐藤は2点について批判している。第1点目は、「教職大学院は、高度専門職としての教師の養成を謳いながら、教科専門の知識も教科教育法の知識もカリキュラムから除外している。教職大学院で想定されている専門家は、いじめ対策、不登校対策、保護者対応、学校経営、カウンセリングなどの専門家であって、授業実践の専門家と見なされていない。」（164頁）という点、第2点目は「理論と実践を統合するケース・メソッドによる教育であり、専門家としての自立と自律を促進するインターンの経験（臨床経験）である。そうなるこそ、大学院らしい大学院教育になり、同時に専門家教育らしい専門家教育になる」（165頁）という点である。

第1点目の教科専門と教科教育の専門分野との協働について述べたい。この佐藤の指摘は当然

のことながら、現在の教職大学院のカリキュラムの課題として認識されている。つまり、「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」（「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」主査・村山紀昭北海道教育大学名誉教授・2013年10月15日）という提言の中で、「実践の指導力を育成するためには、教科に関する学問的な幅広い知識や深い理解を基盤とし、実際に児童生徒に対する授業場面において、こうした専門的知識を活用して指導内容を工夫することや、適切な授業を構成できる力を身につけさせることが不可欠」であり、「教科に関する深い学問的な知識・理解を身に付けた上で、学習内容の系統性や教科の本質を理解し、子供たちの思考を揺さぶり、新たなものの見方の発見を促すような課題探究型の授業を構想したり、教材を開発したりすることが必要になる」こと、そして「実際の授業の場面においては、単元の内容や子供一人一人の習熟の度合いなどに合わせて、個別学習やグループ学習などの適切な学習形態を選択したり、説明や発問の内容を工夫したりできる力が身につけていなければ、構想した授業を具体的にデザインしたり、開発した教材を適切に用いて授業を展開することはできない」と指摘されている（以上「協力者会議」文書15頁）。つまり、今後の教職大学院における授業づくりにおいて、教職と教科教育と教科専門の三者の協働こそが求められているという提言であり、具体的な学習場面、授業場面において、その三者がいかに協働すべきかについての方向性を示した文書といえる。

第2点目は、まさしくケースメソッドの事例研究の重要性の指摘である。第1点目の三者の協働研究も、具体的な授業場面や学習場面における事例研究として展開されるべきであるという提言であり、筆者も全く賛同するものである。福井大学における私たちも、基本的には事例研究、ケースメソッド研究を中軸において実践研究を行ってきたのであり、平成26（2014）年度までの教職大学院修了生は全部で236名であるが、修了生の長期実践研究報告書はすべて事例研究書といえる。それぞれの拠点校や連携校での研究主任として、または教務主任として歩んできた2年間又はそれ以上の教師としての足跡をストーリーで語ること、そして省察すること。それらを多忙な中で自己との格闘を通して活字化・記録化してきている。拠点校でのインターンシップ生（学部卒生）も同様である。1年間、週3日というインターンでの歩みを中軸に置きながら記録化してきている。佐藤が重視するケーススタディの実践研究は私たちの教職大学院の中核である。

第3の問題は、佐藤が本書で「大学と学校のパートナーシップ」について強調している箇所についてである（168－170頁）。そこでは、アメリカのホームズ・グループの教師教育改革リポート（1986年）において提言された「教職専門開発学校」（PDS= Professional Development School）について触れている。ホームズ・グループの『明日の学校』（1990）でも、「教職専門開発学校」では初任教師が発達し経験教師が発達し続け、教職専門職を研究し開発するための学校として意味づけられている。佐藤は、近年は衰退しているが、1990年代にはアメリカの教師教育と学校教育の改革の草の根のネットワークを形成し大学と学校とを教師教育を中心に連携する強力なパートナーシップを形成していたと言及している。私たちは2000年度に福井大学大学院に試行的に夜

間主学校改革実践研究コースを創設し、文科省との折衝により翌2001年度から正式に認可され開始したが、それらの学校拠点方式の実践を裏付けるために、私たち同僚4名（寺岡英男・松木健一・柳沢昌一・森透）は2002年11月にPDSの米国調査を行い、ミシガン州立大学への訪問調査及びウイスコンシン大学のザイクナー教授への聴き取り調査を行なった。短い期間ではあったが、大学と地域の学校との協働について、一定の示唆を得ることができた。福井大学の教職大学院は、まさしく佐藤の述べるPDSの日本版だと私たちは考えている。当時の拠点校の一つである福井大学教育地域科学部附属中学校は教職大学院が2008年度に創設される前からパートナーシップを結び協働研究を行っており、複数の現職教員が大学院で学び協働して実践研究を行ってきている。その全体指導者として佐藤は関わっていたのである（前掲、佐藤学「序 21世紀型中学校教育のヴィジョンと実践＝探究する学びの共同体づくり」『中学校を創る－探究するコミュニティへ』2005年）。

以上のように、佐藤が本書で指摘する教職大学院の課題と今後の改革の展望については、福井大学の私たちが蓄積してきた学校拠点の実践研究の方向性と重なる点が多いと考えている。それでは、Ⅱにおいて福井大学における30年にわたる改革の歩みを省察していきたい。

Ⅱ 福井大学30年間の教師教育改革の省察－自分史の試み（その2）－

前稿の「自分史の試み（1）―生い立ちから福井大学に着任するまで」（福井大学教職大学院紀要『教師教育研究』第8号、2015年6月）では、「はじめに」「Ⅰ 小学校・中学校・高校時代」「Ⅱ 大学時代」「Ⅲ 大学院時代」「Ⅳ 福井大学着任の頃（以上が本稿（1））」「Ⅴ 福井大学30年間の教師教育改革の省察（以下は続編（2）へ）」とした。「Ⅳ 福井大学着任の頃」では福井大学での改革史の創設時代を若干紹介したが、本稿ではそれらも踏まえながら本タイトルに迫りたいと考える。しかしながら、時間的な制約もあり以下の「コミュニケーション研究」の実践に絞って検討していくこととしたい。

1 福井大学着任の頃の共同授業「コミュニケーション研究」

(1) 「コミュニケーション研究」の意図と概要

筆者は1985年9月に福井大学に着任し、様々な専門分野の研究者と交流する機会を得た。その一つが「コミュニケーション研究」という共同授業である。何を契機として共同研究を始めることとなったのかは記憶が定かでないが、「コミ研」と略称して、1988年度から共同授業を開講した。当時、1988年度から新課程（情報社会文化課程）が設置され新たなカリキュラムが実施されたが、この「コミ研」もその一つであった。授業担当者は、伊藤勇（社会学）・高木展郎（国語科教育・現横浜国立大学）・松木健一（教育心理学）・柳沢昌一（社会教育）・森透（教育史）の5名であった。その後、担当者の異動が若干あったが基本的にこのメンバーで担当した。その成果の一つが開講2年目の1989年度の授業を対象事例として学部紀要に「福井大学コミュニケーション

研究会」名で執筆した以下の共同論文である。

伊藤勇・森透・高木展郎・松木健一・柳沢昌一「コミュニケーション過程における自己省察：その構成と分析—大学教育における授業「コミュニケーション研究」の授業を通して—」（『福井大学教育学部紀要 第IV部 教育科学（その1）』第41号、1991年2月、189－292頁）

全100頁を超える共同論文の構成は以下のとおりである。

- I はじめに（伊藤勇）
- II 日本における大学教育改革史の素描（森透）
- III 「コミュニケーション研究」における言葉と国語科教育（高木展郎）
- IV リフレクション活性化に向けたコミュニケーションの組織化（伊藤勇）
- V 授業「コミュニケーション研究」の教育実践に関する心理学的構造分析の試み（松木健一）
- VI コミュニケーション過程への内在的なアプローチ（柳沢昌一）

<付録資料>

本紀要第41号（1991）には、筆者も執筆した別の約70頁の共同論文も収録されている（寺岡英男・永谷彰啓・松木健一・森透・柳沢昌一「学習—教育過程分析の方法論的基礎研究」117－188頁）。これほどの長い共同論文が2本も同じ学部紀要に掲載されたことは歴史上初めてのことでないかと推察する。この2つの共同論文はテーマこそ異なるが通底するものがある。それは、探究とコミュニケーションの2つの軸で展開される学びの展開を研究対象としていることではないかと考える。「コミュニケーション研究」は教員養成課程の授業ではなく情報社会文化課程の授業であったが、まさしく人間と人間とのコミュニケーションの在り方を取り上げた内容であり、それこそが今の学校教育でも中心テーマとなる課題なのである。教師と子どもたちとのコミュニケーション、そして保護者とのコミュニケーションの実態の解明は教育実践では中核的なテーマといえる。

さて、この共同授業である「コミュニケーション研究」は前述したように25年ほど前の授業実践であり、筆者が30年前の1985年に着任してからしばらくして始められた協働の取り組みである。この共同論文は25年後の2015年という現時点で読んでも多くの示唆が得られる。当時の筆者は筑波大学で日本教育史を専攻し明治期の「自由民権運動と教育」の関係を研究していたことから、「コミュニケーション」という言葉を軸とした共同授業は初めての経験であった。従って、この共同授業は率直に言って筆者にとってはかなり難しく主体的に参加することが困難であった記憶がある。共同論文の中の筆者の論文は、戦前戦後の高等教育の歴史、大学の改革史に焦点をあてたものであったが、この授業における教員—学生間のコミュニケーションの内在的な分析はほとんどできなかった。一方、伊藤・松木・柳沢の3名はコミュニケーション研究の意義を認識し、教員—学生との双方向のコミュニケーションの具体的な展開を追いながら内在的な分析を行っている。これらの分析は今からみても非常に貴重な研究蓄積と言える。現在の大学の授業において、学生

が司会者・記録者・コメンテーターなどの役割を担い、事前レポートも教員と学生の共同責任で書くという体制をとっている授業はなかなか存在しないのではないかと考える。この意味で、25年前のこの共同授業は現在でも全く色あせていない大学における貴重な授業実践である。共同論文の最後に収録してある「付録資料」の「資料1」の「コミュニケーション研究Ⅱの案内」の文章中に、「この授業は新課程の学生諸君向けの授業ですが、もちろん小・中・養護課程の諸君にも開かれています。やりがいのある授業を求める諸君の参加を心から待っています。」(276頁)と書かれており、同時に「諸君には司会・リポーター・記録などの役割を教官とともに分担してもらうことになります。大学教育の新しい可能性を開く魅力を秘めた授業だと私達は自負しています」(同前)との熱い思いでのアピールもなされている。

さて、本論文で、伊藤は「Ⅰ はじめに」で本稿の性格を「コミュニケーション過程に内在した視座からのコミュニケーション研究の可能性を大学教育における共同実践をとおして探ろうとする試みに関する、われわれの最初の成果報告」(189頁)と述べている。1988年度から開講している「コミュニケーション研究」の授業について、「この授業はわれわれが3年前から始めた或る研究会の議論の中から生まれた。専攻を異にしなが、たまたま同じ職場にあって何らかの意味でコミュニケーションに関心を抱いており、しかも専攻を越えたところでの議論の中での相互的な啓発を求めたことがこの研究会活動のきっかけであった。」(189 - 190頁)と本研究の出発点を紹介している。そして、「コミュニケーションをコミュニケーションそれ自体のなかでテーマ化するという視点」を共有し、「コミュニケーションの内部で省察する参加者」の立場から学部の授業実践を始めたことを解説している(190頁)。この授業実践は「率直にいて、依然試行錯誤を繰り返す端的な段階にあるといわざるを得ない」(191頁)と述べているが、教員の問題意識と参加する学生の問題意識のズレや違いも踏まえつつ実践するという試みは、前述したように大学の授業として新鮮さを失っていないのではないかと考える。

1989年度前期「コミュニケーション研究Ⅱ」14回の授業日程は以下の通りである。

- 第1回(4月13日) オリエンテーション(授業の説明、教員・学生の自己紹介)
- 第2回(4月20日) VTR「土曜倶楽部」視聴、議論
- 第3回(4月27日) 「これがダンスさ」討議
- 第4回(5月11日) 「相互輔生」討議(1)
- 第5回(5月18日) 「相互輔生」討議(2)
- 第6回(5月25日) 「フランス人て」討議(1)
- 第7回(6月1日) 「フランス人て」討議(2)
- 第8回(6月8日) 「主婦が学ぶこと」討議(1)
- 第9回(6月15日) 「主婦が学ぶこと」討議(2)
- 第10回(6月22日) 「主婦が学ぶこと」討議(3)
- 第11回(6月29日)～第14回(7月20日)「コミュニケーション研究」振り返り(1)～(4)

本授業で視聴したり読みあった資料は以下の通りである。①NHK「土曜倶楽部」（1989.4.8 放映）、②P.ヘルトリング「これがダンスさ」（田尻三千夫訳『家出する少年』さ・え・ら書房、1988）、③神波修ほか「『自らの食事活動を自らが決めて動いていくこと』の生じにくかった人との相互輔生の歩み」（『重度重複・障害児の事例研究』第11集、国立特殊教育総合研究所重複障害研究部、1987）、④G.ベイトソン「メタログ：フランス人て」（佐伯泰樹ほか訳、『精神の生態学』（上）、思索社、1986）、⑤伊藤雅子「主婦が学ぶこと」（『講座 教育の方法』第1巻、「月報1」岩波書店、1987）。

共同執筆した5名の教員の論文概要は以下の通りである。筆者（森）は日本における大学教育の改革史の素描を行い、特に京都帝国大学の東京帝国大学に対する「挑戦」、大正期の自由な雰囲気における大学改革、そして戦後の大学改革について論じている。高木は国語科教育の立場から言語活動を通してのコミュニケーションの形成過程について論じている。伊藤はリフレクション活性化のためにはどのようなコミュニケーションの組織化が可能かという問題関心から、授業の具体的な場を検証した。松木は14回にわたる授業の展開を具体的に追いながら、この教育実践の心理学的構造分析を試みている。柳沢はハーバーマスの理論展開の吟味を中心に現代のコミュニケーション研究の水位を確認した上で本授業のコミュニケーションの展開過程の再構成的な吟味を行った。

最後のまとめの文章に本研究の意図が明確に示されていると考えられるので、それを紹介したい（執筆は柳沢）。

「コミュニケーションの内在的な分析は、基本的には自らを規定しているコミュニケーションのパターンを反省的にとらえ返していく営み、それをより確かに吟味しつつ進めていくというコミュニケーション参加者の実践と原理的に異なるものではない。それは省察的なコミュニケーションの可能性を自ら開いていく実践のなかでしか開かれてはこないといえるだろう。省察的なコミュニケーションを開いていく実践的な力の形成、そうした場の持続的な展開と独立に進んでいかない。ここで跡付けてきた実践とそこでのコミュニケーションの省察は、まだその最初のサイクルをいくばくもでてはいないといえようが、そうしたひとつひとつのサイクルの積み重ねの中で、コミュニケーションを開き支える力を形成していく、その中で分析の概念・方法を鍛えていくこと、そこでの相互主体的な関係の水準—枠組みの中でしか、人は、そして研究者も、コミュニケーションを把握することが出来ないといえよう。この「コミュニケーション研究」も、相互主体性への土台を一步一步積み上げていく、その一つのサイクルに他ならない。そして、本稿で開こうとした省察は、ゼミの中で進めてきた後半の問い返しを受けて、もう一度全体の流れを問い返そうとするものであるが、また、ゼミの参加者以外の、コミュニケーション展開過程のダイナミズムの解明を重要な課題と意識する人たち、そしてまた、相互に主体的な学習—自己教育の可能性を開こうとする人々によるもう一段の省察的参加を期待するものでもある。内在的な吟味に参加いただければと思

う。」(271 - 272頁)

前述したように、この授業ではいくつかの文献を読んだが、受験を終えた入学生が高校までの学習パターンを変革することはなかなか難しい課題であった。学生には一方で卒業のための単位取得という現実課題もあり、その中で学生たちが自分自身のコミュニケーションの構造をとらえ返し、メタ的に自らの学びのスタイルを認識して修正することは大変難しい課題であった。しかしながら、授業の展開と共にその省察を少しずつ実現していった学生たちも少数ながら存在した。確かに先ほどの柳沢の文章にもあるように、その第一歩といえるのであるが、試行錯誤の連続の中で学生たちは自己変革を少しずつ実現していったと考えられる。少し具体的な事例を紹介したい。

(2) 具体的な実践事例の紹介

前述したように、本授業で視聴したり読みあった資料は5点—①NHK「土曜倶楽部」、②P.ヘルトリグ「これがダンスさ」、③神波修ほか「自らの食事活動を自らが決めて動いていくこと」の生じにくかった人との相互輔生の歩み」、④G.ベイトソン「メタログ：フランス人て」、⑤伊藤雅子「主婦が学ぶこと」—である。この中で③の資料は自閉症の子どもとの関わりの中で少しずつコミュニケーションを取りつつ信頼関係を構築していく実践記録であるが、これを読んだ学生からは以下の感想が出される。つまり、「関わり手に出来て母親はなぜ直せなかったのか」「本人のやる気という要因があるのでは」「関わり手は子どもを実験対象として扱っているから自由があった」(柳沢、261頁)という感想である。学生はこのような体験が全くないので「率直に違和感を述べる意見」(同前)も出された。これらの学生の意見を否定する教員からの批判意見が出され、その後は学生からの自主的な意見は出されず「レポーターと司会の学生とスタッフの間でのレポートを中心とした討議がほとんどとなり、それ以外の学生はほとんど発言せずに傍聴するといった二重構造が生まれてくる」(柳沢、262頁)。その後、2つの資料を読むことになる。1つはG.ベイトソンの『精神の生態学』からの一文「メタログ；フランス人て」、もう一つは伊藤雅子の「主婦が学ぶこと」である。しかし、前者の資料についてのレポートは力作であったが、フロアーからの発言はほとんどなく、「二重構造の問題は一層固定化していく」(柳沢、263頁)。次の授業ではその振り返りを行ったが、前回の討議の記録の議論の中で、「学生相互の吟味のやり取りが生まれはじめる」(柳沢、264頁)。「スタッフのひとりの司会者の呼びかけによって、学生のひとりひとりから前回の討議での感想が出されている。二重構造をずらそうとする動きが学生とスタッフの双方にみえはじめる。」(同前)。次の授業では伊藤雅子の「主婦が学ぶこと」(『講座教育の方法』第1巻、「月報1」)のレポートが出される。ここでの議論では、「学生の側から議論の組み立て直しを求める発言が出される」、つまり「ここでは共同で作業するという学びの方法を議論することが重要なのではないだろうか」という学生の意見が発信される(柳沢、265頁)。このように、学生の間では徐々に二重構造をずらし自らの主体的な意見やかかわりが自覚され始め

発言として出され始めていく。

以上のように、半年の授業展開の中で、学生と教員とは初めからギャップが存在することは当然としても、それをお互いの双方向のコミュニケーションによって少しずつギャップや壁を乗り越えていくプロセスを確認することができる。松木はこの授業展開についての今後の課題として、「危機を乗り越えることで新たな地平が開かれることは確かだとしても、学生の危機に際し教員は冷淡でありすぎたのではないか」（松木、243頁）と述べ、さらに「コミュニケーション行為は、生活世界の現象理解に向かって発現するばかりではなく、同時に、他者とわかり合いたいとする心性や全体として統一した自己の調整を実現したいとする心性に支えられて発現するものであり、コミュニケーションの形成を目指す状況工作をする場合でも、こういった視点での工作が必要であろう」（松木、244頁）と述べている。

以上のように、福井大学におけるこの授業の試みの歴史的な意義は、今日から考えても非常に大きいものと確認することができる。筆者はこの授業に参加することによって、自分の狭い専門分野から様々な専門分野への開かれた視点を獲得することができた。「コミュニケーション」というテーマは教育的な営みにおいても非常に重要であり機軸となる概念である。このキーワードを実際の学生たちと格闘しながら、試行錯誤を伴いつつ体験できたことは筆者にとってその後の大学教育の大きな基盤となっていると考えられる。また、教員にとっても非教員養成と教員養成の教員が協働して同じテーマを追究した経験も非常に貴重なものである。その後の学部の歴史を振り返るとき、教員養成と新課程が必ずしも協力的な関係には至らなかった点を考えると、今から25年前の授業実践であるが、学ぶ点が多いと考える。

2 その後の展開

その後の学部・大学院における教師教育改革・教育実践研究の展開としては、共同ゼミ「学習過程研究」の展開、ライフパートナーと探求ネットワークのプロジェクト事業の開始、そして1992年度に設置された大学院教育学研究科における共通必修科目「教育実践研究」の開講と展開、などが指摘できよう。また、学部教授会の3つの見解も歴史的に重要な意義を持っている（①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」、②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」、③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ー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」）。2001年度から大学院の中に、学校拠点方式の学校改革実践研究コースが試行的に設置され、2002年度から本格的に展開される。拠点校は附属学校園だけではなく医療系の看護専門学校も拠点校として位置づけられた。それらを背景にして、2008年度から学校拠点方式の教職大学院が新たに出発するのである。これらについての本格的で具体的な省察は今後の課題としたい。

おわりに

今回の論文では、25年前の「コミュニケーション研究」の授業実践を取上げるだけに留まったが、この授業の歴史的意義としては、今日の課題であるFD（Faculty Development）の課題に正面からチャレンジした貴重な実践であったといえる。それもこの授業は新課程（情報社会文化課程）が設置された最初のカリキュラムの授業であり、教員志望ではない学生を対象とした授業であったことも重要である。もちろん教員養成課程の学生にも開かれた授業でもあり、その後には教員志望の学生も参加するようになったと記憶しているが、「コミュニケーション」というテーマは人間世界の問題であり、教育や学校とも深い関係を持つテーマである。そういう意味で、25年前に筆者も参加させていただいたこの授業の意義は、改めて高く評価されるべき授業実践といえよう。2015年の今日、福井大学において教員養成の在り方や、新学部（国際地域学部）の設置が喫緊の課題となっているときに、様々な専門分野の教員が協働して授業実践を行うことの意義は非常に大きいと考えられる。本稿で検討した「コミュニケーション研究」の共同授業の実践を出発点にしながら、その後の学部改革・授業改革の歴史がいかに展開したのかについての省察及び究明は、今後の課題としたい。

<引用・参考文献>

- ①森透「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、2013年6月）
- ②森透「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、2013年6月）
- ③森透「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―」（『教育学研究』第80巻第4号、特集・教師教育改革、2013年12月）
- ④森透「福井大学における学部及び大学院改革の合意形成に関する検討」（福井大学教職大学院紀要『教師教育研究』第7号、2014年6月）
- ⑤森透「自分史の試み（1）一生い立ちから福井大学に着任するまで」（福井大学教職大学院紀要『教師教育研究』第8号、2015年6月）
- ⑥佐藤学「序 21世紀型中学校教育のヴィジョンと実践＝探究する学びの共同体づくり」（『中学校を創る－探究するコミュニティへ』福井大学教育地域科学部附属中学校研究会著、東洋館出版社、2005年）
- ⑦佐藤学『専門家として教師を育てる―教師教育改革のグランドデザイン―』（岩波書店、2015年3月）
- ⑧報告「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」（「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」主査・村山紀昭北海道教育大学名誉教授・2013年10月15日）
- ⑨伊藤勇・森透・高木展郎・松木健一・柳沢昌一「コミュニケーション過程における自己省察：その構成と分析―大学教育における授業「コミュニケーション研究」の授業を通して―」（『福井大学教育学部紀要 第IV部 教育科学（その1）』第41号、1991年2月）
- ⑩寺岡英男・永谷彰啓・松木健一・森透・柳沢昌一「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、1991年2月）
- ⑪NHK「土曜倶楽部」（1989.4.8放映）

- ⑫ P.ヘルトリング「これがダンスさ」（田尻三千夫訳『家出する少年』（さ・え・ら書房、1988）
- ⑬ 神波修ほか「『自らの食事活動を自らが決めて動いていくこと』の生じにくかった人との相互輔生の歩み」（『重度重複・障害児の事例研究』第11集、国立特殊教育総合研究所重複障害研究部、1987）
- ⑭ G.ベイトソン「メタローグ：フランス人て」（佐伯泰樹ほか訳、『精神の生態学』（上）、思索社、1986）
- ⑮ 伊藤雅子「主婦が学ぶこと」（『講座 教育の方法』第1巻、「月報1」岩波書店、1987）