

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：
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」を手がかりにして

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: 森, 透 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/8401

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

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」を手がかりにして

森 透

はじめに

筆者は別稿において福井大学における学部・大学院の改革の歴史について、筆者が福井大学に着任した1980年代以降、現在の教職大学院創設までの改革史を省察した(「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、2013年12月)。教職大学院を創設するまでには様々な取組があり、また学部内では多くの議論・葛藤もあった。そして2008(平成20)年度に教職大学院(正式には大学院教育学研究科教職開発専攻)が創設され現在に至るのである。本稿では、今の学部及び大学院を直視したときに何が課題なのか、何をすべきなのかについて率直に検討していきたいと考える。とりわけ「合意形成」というタイトルをつけた意味は、学部構成員がお互いの専門性を活かしつつ、これからの学部・大学院の将来構想について理解し合うこと、納得することが不可欠であり、民主主義に基づく双方向理解が非常に重要な段階に来ていると考えるからである。

これからの学部・大学院改革のための基本的な文書として「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・平成25年10月15日、以下「大学院改革文書」と略す)がある。この文書は、平成24年8月28日中教審答申「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」を受けて設置された協力者会議のまとめである。この答申では、「当面の改善方策」として①教職大

学院の教育課程の見直し、②教職大学院の教員組織の見直し、③国立の教員養成系修士課程の改善、④専修免許状の在り方の見直し(一定の実践的科目の必修化推進)、⑤認定課程を有するすべての大学における情報の公表、⑥グローバル化への対応、の6点が提起され、そのために平成24年9月に協力者会議が設置された。そして、そのもとに置かれた2つのワーキング・グループ(①修士レベルの教員養成課程の改善に関するWG(10名)、②教職課程の質の保証等に関するWG(8名))で検討されたものがこの「大学院改革文書」である。この文書の中に、現在の日本の教員養成系の大学院の現状と課題、及び教職大学院の成果と課題等が端的に示されている。以下では、この文書に依拠しながら日本の大学院の現状と課題、および教職大学院の現状と課題、さらには福井大学の現状と課題について考えていきたい。本文書の背景として、①教育再生実行会議「これからの大学教育等の在り方について」(平成25年5月28日 教育再生実行会議第三次提言)、②文部科学省「今後の国立大学の機能強化に向けての考え方」(平成25年6月20日)の2つの文書があることを紹介しておく。

1 大学院をめぐる現状と課題

—教職大学院への段階的移行について—

「大学院改革文書」では「学校教育を取り巻く現状」について「新しい学びへの対応」を次のように示す。

「グローバル化や情報化、少子高齢化など社会の急激な変化に伴い、学校教育において求められる人

材像が変化しているとともに、学校現場の抱える課題も複雑化・多様化している。このため、これから教員は、課題探究的な活動を自ら体験し、新たな学びを展開できる実践的指導力を修得するとともに、複雑かつ多様な新たな課題に、幅広い視野に立って柔軟に対応できる指導力、同僚と協働して、組織として困難な課題に対応できるマネジメント力、地域との連携等を円滑に行うためのコミュニケーション力等を身につける必要がある。」（下線引用者・以下同様、3頁）

ここで指摘されている教員に求められる力はだれでもが認める実践的な指導力といえるだろう。そのため学部及び大学院はどのような対応と改革をすべきなのか。「これまでの教員養成の主な課題」の中で、大学院については次の指摘がある。

「これまでともすれば個別分野の学問的知識・能力が過度に重視される一方、学校現場での実践力・応用力など教職としての高度の専門性の育成がおろそかになっており、学校現場で活躍する中核的な教員を養成する体系的なプログラムを必ずしも提供してこなかった。」（8頁）

平成13年11月の文部科学省報告書「今後の国立の教員養成系大学・学部の在り方について」において、修士論文の内容が明らかに理学や文学などの他の研究科と変わらないような場合でも「修士（教育学）」を授与している例がいまだに少なからず見られる、という指摘も紹介されている（13頁）。この点については、福井大学の各教科専門においても同じような現状が指摘できる。教科の専門性が深い人が良い教師になれるということは当然であるが、教科専門を教えている大学の教員が学校現場を知る必要性は教員養成系に所属する教員には絶対に存在する。学生が将来教師を希望する教員養成系の学部ゆえに、学校現場を理解し、自分の専門がどのように学校教育で活かされているのかについて、深い理解が求められる。文学部や理学部に所属する教員はその必要性はないだろうが、将来教育関係の進路をめざす学生たちを教えている教員にはこの点は不可欠だろう。戦後の教育学部の歴史において、教科教育と教科専門と教職の三者がどのように協働するのか、常に繰り返し問われてきた問題である。今回文部科学省から「ミッションの再定義」という形で全国の教員養成系の学部・大学院がその存在意義を問われたのは、大学側が主体的に教員養成・教師教育の展望を提起することが出来ていなかったという主体側の問題が存在するといえるのではないかと。平成13年の「あり方懇」の指

摘以来、又戦後の議論の中で何度も繰り返される問題が今回ぎりぎりの形で進められたということなのではないか。教育学部は不要である、文学部・理学部等があれば教職科目は教職センターで受講すれば教師になれる、という安易な教員養成の議論がある。財政的な問題も関係して学部縮小・廃止の議論も財務省あたりから出されていると思われる。この問題に対して、なぜ教育学部は必要なのか、なぜ専門的に教師の養成を行うことが求められているのか。これについて今こそ明確な答えを示す必要があるのである。

「大学院改革文書」では、教職大学院の成果について次のように述べる。

「学校における実習を通じて学校現場の課題を解決する試みを教育課程に取り入れることで、理論と実践を往還させた省察力による新たな学びのデザインや複雑な学校課題に対応する探究的な実践的指導力の育成を可能とし、学部や教員養成系修士課程ではなし得なかった学修成果を生み出している。」（9頁）

同時に、教職大学院の課題についても指摘する。

「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」（13頁）

以上を踏まえ、今後の大学院段階の教員養成の高度化については、「大学院の充実のみではなく、その基礎となる学部教育の質の向上も不可欠であり、特に教員養成学部においては、学部教育と大学院教育の接続も踏まえ、学校現場における理論と実践の往還を核とした教職大学院の取組を生かしていくなど、教育課程の改善・充実を継続的に図る必要がある」ことが指摘されている。ここでは「教職大学院の取組」を活用することが強調され、さらには、「実践的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」と指摘する(以上 15 頁)。

ここでの指摘は非常に重要である。つまり教職大学院が課題としている教科の専門性の深さを具体的に授業場面でどのように実践するのかについて具体的に提起されているからである。既設の大学院と教職大学院の接点の部分が具体的に描かれていると読める。今後の大学院改革の方向性としては「教職大学院に移行」について以下のように明記されている。

「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。」(16 頁)

教職大学院への移行における教員組織については、①学校教育専攻の研究指導教員等を基礎に据える現行の考え方(最低 11 人)を今後とも維持すること、②今後教員養成系の大学院における教員養成機能は教職大学院が中心となって担うことから、教科に係る教育についても従来の修士課程とは異なる内容で教職大学院において行われることとなるので、教科領域分野の教員を教職大学院の専任教員として配置するなど現行規定を改正する方向で検討する必要があること、③担当教員については、教育実践での実績、研究分野について十分な審査が求められること、④教職大学院における専任教員のダブルカウントについては慎重な検討が求められること、⑤実務家教員、研究者教員という区分以前に、すべての教員が、学校現場の指導経験を有するなど、その現状に精通しつつ併せて研究能力を有し理論的な見地から授業を行うことができるようになること、⑥当面は教職大学院制度の創設以降理論と実践の架橋を進めている段階であり、実務家教員を引き続き確保していく必要があることから実務家教員比率は現行どおり 4 割以上を維持すること、が指摘されている(以上 22-24 頁)。

この中で特に注目するのは、「教科に係る教育について

も従来の修士課程とは異なる内容で教職大学院において行われる」の箇所である。福井大学において、既設大学院の教科教育や教科専門の授業の在り方やカリキュラムをどのように変えていくべきなのか。「異なる内容」を具体的にどのように構想し実践していくのか。場合によっては現在の教職大学院のカリキュラムの見直しも必要になるだろう。「合意形成」のためにはお互いに距離を縮め、双方向理解を深め、協働してカリキュラムや実際の運営について「合意形成」が求められる。本学では平成 31 年度に教職大学院へ一体化という計画が出されている今の段階で、この点を具体的に構想していくことが喫緊に求められているのである。

最後に本文書では、教職大学院に段階的に移行していく方向性を見据えて既設大学院の改組について述べる。

「国立の教員養成系修士課程については、教職大学院へ段階的に移行する前提の下で、学校や教育委員会と連携・協働し、その基本的な性格や考え方について抜本的に改善していく必要がある」こと、つまり教育課程については、「教職大学院への段階的な移行期を見据えて、学習科学等を踏まえた教科内容構成や教育実践の研究の推進及びその成果の活用、経験知・暗黙知の一般化による理論や方法の開発など、教職大学院の教育課程に準じた実践的な教育内容となるよう現行の教育課程を改革する」こと、教員組織については、「今後、国立の大学院での教員養成・研修機能を教職大学院が中心となって担うことを踏まえると、国立の修士課程において、10 教科の教科に係る専攻ないし専修をすべて置くことはおおむね想定されなくなる。／また、教職大学院への段階的な移行期においても、地元を中心とした教育委員会・学校の要望を踏まえ、教科を幾つかに大括り化したり、各大学院が強みとする教科に集中したりすることにより、教育目的に応じた教員組織に再編制することが必要となる」こと、「例えば、10 教科のうち、幾つかの教科を括った専攻を置くことが考えられることから、研究指導教員や研究指導補助教員の配置について、設置する専攻の教育課程等に応じて適切な規模の教員組織を編制できるよう、現行規定を改正する方向で検討する必要がある」こと、「教員養成系にふさわしい研究指導教員等の配置を行うため、大学院設置審査や課程認定審査に当たって、学校教育上の課題解決に資する教育実践研究業績等を重視することを明確化する」と述べている(以上 24-25 頁)。

専修免許状に係って「実践的科目」を置くことについては、「各大学院において理論と実践の往還を重視した実践的科目を、専修免許状取得に必要な 24 単位の中に位置付

けて必修としていくことを促進する」こと、実践的な科目の内容としては、「単に学校で実習を行い、実際の授業における指導技術を習得することを目的としたものではなく、研究科において学んでいる特定の分野についての専門的な知識を基にして、それを学校における教育活動にいかしていくことができるようなものにする必要がある」こと、つまり①教職として課題を解決していく力を身につけるため、学校や子どもの実態と課題を把握した上で、主体的に学校教育活動に参画するインターンシップを行うもの、②カリキュラム開発を推進する授業研究力などを身につけるため、学校現場をフィールドとする実践的活動を行うものの2つがあげられている。単位数については24単位のうちおおむね4単位から6単位程度とすること、具体的なカリキュラム内容としては、「専修免許状の取得における実践的科目のイメージ」が資料として添付されている(25-26頁)。

以上のように、かなり詳しく教育課程や教員組織について踏み込んだ記述がなされているが、この「大学院改革文書」をわれわれはどのように受け止めるべきなのか。今こそ避けて通ることは出来ない喫緊の状況が迫っていると認識すべきである。以下では福井大学での取組みを検討していきたい。

2 福井大学教育地域科学部及び大学院の取組みと課題

—ミッションの再定義と「専攻・領域主任会」における回答—

平成26年2月に文部科学省に提出した「ミッションの再定義」は、学部の企画委員会での議論を踏まえて教授会で承認されたが、大学院改革については以下の記述の通りである。

「修士課程については、教科の枠を越えた実践的な授業科目の充実や教職大学院の学校拠点とも連携したインターンシップの実施等のカリキュラム改革や組織改革を行い、教職大学院との協働・連携体制の構築を進めることを通じて、教職大学院への一元化を目指す。」

ここで指摘されている「教職大学院への一元化」については、必ずしも学部全体の「合意形成」がとれているわけではない。平成26年4月7日の「専攻・領域主任会」で中田研究科長から「大学院研究科各専攻・領域に対する意見伺い」が出された。それは3点についての「意見伺い」であるが、特に3点目が「大学院の組織見直しについて」で

ある。その趣旨は以下の通りである。

「ミッション再定義でも記されているように、大学院の組織見直しに関しては、まずは、H28年度に、学校教育専攻を教職大学院に一体化させる方向で検討を進めています。(教科教育専攻についても、H28年度に改組・大括り化し、H31年度を目処に教職大学院との一体化を目指す予定)この件については、前年度末の外部評価でも委員からも指摘されているところです。しかしながら、現実には、○一体化後の教職大学院教職専門性開発コースの定員増加(15+12=27名)と定員確保の問題、○これまで学校教育専攻で受け入れてきた、地域科学課程卒業生など免許を持たない進学者への対応の問題、○学校教育専攻担当教員の所属の問題など、いくつか解決すべき問題を抱えています。また、教科教育専攻の改組・大括り化については、文科省の方針もまだ不明確で、議論を進めにくい状況ではあります。／とはいえ、手をこまねているわけにもいかず、検討を進めていきますが、各専攻・領域においても、(情報が少ない状況でお願いするのは心苦しいのですが)一度ご検討いただき、ご意見等あれば、お聞かせください。」

この研究科長の提案に対してすべての専攻・領域から回答が寄せられ、4月21日の「専攻・領域主任会」で資料として配布された。そこでは特に議論はなかったが、今後の各専攻・領域での議論の参考にしてほしいという趣旨で配布されたと考えられる。これらの回答を読むと、それぞれの専攻・領域の考え方が示されているが、ある専攻からは率直に以下の意見が寄せられている。

「これまで諸々の衝突もあり、「教職大学院派閥」と「既存の大学院派閥」に分かれてしまい、組織にネジレが生じているように思う。少なくとも、まず研究科構成員が一体となり建設的な意見を出し合うことが出来る土壌(雰囲気)を形成するための工夫と努力が必要だと考える。／・現行の教職大学院の活動現状と、それを取り巻く組織の中での構図が正直なところ把握できていない。／・1本化に向けてどのような大学院をつくっていくべきなのかといったことをもっと話し合うべきだと思います。今の現状では、建設的な話し合いができるのかどうか、不安もありますが、なぜ、大学院があるにもかかわらず教職大学院が設置されることになったのか、そもそも教員養成系になぜ大学院が設置されることになったのかという視野に立ち返るところから、話し合いをしたいです。／其々の考えに差

異があるからこそ、有機的で創造的な話し合いが展開していくという希望を持ちたいです。」

この専攻の意見は素朴ではあるが非常に重要であり、今後の学部・大学院改革のための「土壌（雰囲気）」をいかに耕すのかを率直に問うていると考える。その他の「専攻・領域」からの回答を全体としてみると、教職大学院に一本化したときに共通した課題として出されているのは、①教科教育・教科専門のカリキュラム上の位置づけ、②拠点校・連携校の学校訪問・授業参観について、③教員免許プログラム（3年履修）、④留学生の受け入れ、⑤学校心理士や臨床発達心理士の資格取得等である。教職開発専攻の「回答」は以下の通りである。

「学校改革の中心的な担い手の力量形成を生涯にわたって支える基盤としての学部・大学院の機能をどう発展させるか。既存の組織の形式的な調整や部分的な変更で止まることなく、自らが掲げたミッションを踏まえた全学部・研究科における議論を進め、実効性のある総合的な改革案を実現していくことが必要となる。現状と課題、それらに関わる研究と実践の蓄積を踏まえたタスクフォースによる集中的な検討・討究に基づく提言とそれを踏まえた議論の推進が求められる。福井大学教職大学院では、諸大学の教職大学院と協力しながら今後の教師教育改革のあり方をめぐる協議と研究を重ねるとともに、福井大学教職大学院の全構成員による改革の課題をめぐる研究・協議をFDとして進めてきた。これらの蓄積を踏まえつつ、当面の改革にかかわる研究的な協議をさらに組織的に進め、実際に機能するカリキュラムとその組織のあり方をめぐる検討を急ぎ、これを学部・研究科全体での改革構想の立案に資するものとしていきたいと考えている。」

前述した教職大学院に一本化したときの5点の課題をどのように検討し改革を進めていくべきなのか。現在学部・大学院には「学校教育課程改革小委員会」と「研究科小委員会」があり、学部改革と大学院改革について議論を始めている。この2つの委員会では、学校教育課程の中に「小学校コース」を構想し位置づけること、平成28年の学校教育専攻と教職大学院との一体化及び教科の大括り化、平成31年の教職大学院への一体化についての検討と準備を行うことが検討課題とされている。しかしながら、先ほどの「専攻・領域」からの「回答」を踏まえて、どのような学部内の議論を行っていくべきなのか、民主主義に基づきどのような丁寧な議論と双方向理解と「合意形成」を実現していくべきなのか。私たちに課せられた課題

は非常に大きいですが、一步一步進んでいくことが求められている。

おわりに

2008年度に教職大学院を設置した理由は、本格的な教員養成・教師教育を大学院でやりたい、またやらなければならないという熱い思いからである。その思いは今でも変わらない。しかし現実を見ると、学部全体での共感や支持が得られていない現状がある。なぜなのか。今までの経緯の中で、主体の側の教職大学院としては、学部全体に対して十分な説明と解説をしてこなかった点、及び丁寧な議論を下から積みあげていく民主主義のルールに基づいた取組が必ずしも十分ではなかったことも原因であろう。しかしながら、一方で学部構成員が日本の学校教育の在り方や教師の実践的な力量形成について、真摯に耳を傾け対話を行うという点で、必ずしも十分ではなかったのではないかと。両者共に課題があり、反省点があると考えるのである。だからこそ、今こそ「合意形成」が必要なのである。

福井大学が日本の教師教育の新たなモデルとなり、世界的に示唆を与える存在になることを否定するものはないであろう。私たちは、そのために一步一步進んでいくことを確認したいと考える。（本稿では、学部・大学院の教員養成・教師教育について述べてきたが、地域科学課程や学類については触れなかったことをお断りしておきたい。今後、大学として新たな学類が誕生し、様々な専門性が活かせる大学・学部として再出発することを期待している。）