

教職大学院教員の力量形成と協働生成機序：
福井大学教職大学院における協働実践省察型FDの実現

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: 藤井, 佑介 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/8403

教職大学院教員の力量形成と協働生成機序

福井大学教職大学院における協働実践省察型 FD の実現

藤井 佑介

1. はじめに

福井大学教職大学院では学校拠点における実践研究を進めるために大学教員による研究協議が毎週定例的に組織されている。教育現場及び大学院カリキュラムと連動した研究サイクルの中で、教職大学院における実践と研究の共有化と省察をおこなう。一連の組織化された研究協議は教員の力量形成と協働の生成機序として大きな成果を挙げていると言える。

本稿では、上記の取り組みが実際にどのように企画・運営されているのか、また教職大学院の力量形成と教員の協働生成に寄与しているかを明らかにするために、福井大学教職大学院でおこなわれている協働実践省察型 FD (Faculty Development) の組織や構成について紹介し、平成 25 年度から平成 26 年度前期の約一年半に渡る FD の運営の実際について記述する。

2. FD(Faculty Development)における課題と協働実践省察型 FD の必要性

平成 24 年度 8 月の中央教育審議会答申「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～」の中では大学教育の質的転換に伴い、大学教員における研究と教育の相乗効果を発揮するような教育内容及び方法を追求する重要性が述べられている。そこで大学教員の質的向上に関する具体的取り組みとして FD の充実と推進が掲げられている。平成 20 年度 12 月の中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」の中では、FD に

関する課題として以下の 7 点が指摘されている¹⁾。①「一方向的な講義にとどまり、必ずしも、個々の教員のニーズに応じた実践的な内容になっておらず、教員の日常的な教育改善の努力を促進・支援するに至っていない。」②「教員相互の評価、授業参観など、ピアレビューの評価文化がいまだ十分に根付いていない。」③「研究面に比して教育面の業績評価などが不十分であり、教育力向上のためのインセンティブが働きにくい仕組みになっている。」④「教学経営の PDCA サイクルの中に FD の活動を位置付け、教育理念の共有や見直しに生かす仕組みづくりと運用がなされていない。」⑤「大学教育センターなど FD の実施体制が脆弱である。」⑥「学協会による分野別の質保証の仕組みが未発達であり、分野別 FD を展開する基盤が十分に形成されていない。」⑦「非常勤教員や実務家教員への依存度が高まる一方で、それらの教員の職能開発には十分目が向けられていない。」の 7 点である。これらの課題に対して、「FD の実施内容・方法について、一方向的な講義だけに偏るのではなく、双方向的なワークショップ、教員相互の授業参観や相互評価などを積極的に取り入れる。」「新任教員の参加に特に配慮し、できるだけすべての新任教員が FD に参加するように努める。常勤の研究者教員のみならず、大学の実情に応じ、実務家教員や非常勤教員に対する FD の場や機会の提供についても配慮する。」といった方策が挙げられている²⁾。

また、田中 (2011) は、FD の法制義務化以降の日常化について、講演、合宿研修、学生による授業評価、授業の相互参観といったステレオタイプの出現³⁾を挙げ、それらが個々の教員レベルに留まり、学生集団に向き合う教員集団レベルにまで至っていないことを課

題として指摘している。その原因は大学教育を基本的に個人の仕事とみなし、教育の実践も改善も自閉的自足的な個人技とみなしてきた日本の高等教育の伝統にあるとしている。そして、上記の課題と背景を踏まえて「相互研修型 FD」⁴⁾の必要性を挙げている。相互研修型 FD は、ボトムアップと同僚性、ローカルな文脈と活動様式を尊重するものであり、ファカルティがお互いに学び合い教え合う関係を理想とするものである。さらに、大塚 (2011) は、「実践コミュニティ (community of practice)」(Wenger et al., 2002) の観点より、「FD コミュニティ」という捉え方を挙げている。コミュニティの中で、自分とは違った視点からの見え方が得られるということや、それを通して自分なりの気づきが得られることが教育改善行動に繋がり、新たな枠組みを生成する一つのきっかけとなるのである。加えて、大塚は FD における「羅生門的接近」⁵⁾と「プロンプタとしての評価」⁶⁾の重要性を述べており、そこでは、コミュニティの活動と成果の繋がりを「物語」として定性的に説明することが、コミュニティの実践でどのような知識が得られたかを共有し、それをさらに実践に再構成していくサイクルを有効にする上で重要だということが示されている。

上記のことから、現在の高等教育における FD にはトップダウンかつ模倣的様式としての研究協議ではなく、コミュニティを基盤とした、事象や現象を共有する「協働」と「実践」、さらにそれを組織的に「省察」し、再構成するようなサイクルが求められているといえる。さらに、協働の中には常勤の研究者教員だけでなく非常勤や実務家教員に機会を提供することが含まれており、まさに、実践コミュニティを柱にした「協働実践省察型 FD」の理念とその実践が必要とされているのである。

3. 教職大学院教員に求められる資質

高等教育における FD の課題と協働実践省察型 FD の必要性は 2 章で述べた通りであるが、教職大学院を対象とした場合、どのような FD が求められるのか。ここでは教職大学院教員に求められる資質から FD の在り方について考える。

高等教育機関に身を置く教師教育者の教育をテーマとした研究はほぼ皆無であると指摘されてきた⁷⁾中で平成 25 年 10 月に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から「大学院段階の

教員養成の改革と充実等について」という報告書が出された。そこには教職大学院の教員に関して以下のように提言されている。

「教職大学院の教員については、学校現場の現状や教育実践について深い理解を持ち、教員養成を目的とする課程としての意識を共有することが重要である。したがって、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が必要である。」

「各教職大学院においては、実務家教員以外の教員は、原則として、実務の現状を認識するため、附属学校等において継続的な教育活動を行うことが有益である。(省略)また、地域の学校課題に応じて、学校教育関係者に加えて、医療・福祉等の教育隣接分野の関係者や、民間企業関係者などを活用することも考えられる。」

「教職大学院の実務家教員については、学校現場での最新・多彩な経験を有し、優れた教育実践を行ってきた者が求められており、教育委員会との人事交流や校長等経験者や教育行政の経験者を期限を定めて採用する等により一定期間で替わっていくことが望ましい。また、実務経験と研究能力をあわせ持ち、学校現場全体を客観的、理論的に見通すことができる力を有する実務家教員を、積極的に採用、育成していくことが必要である。」

また、平成 18 年 7 月の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」の中で、実務家教員の在り方・役割について以下のように言及されている。

「実務家教員に求められる役割は、単に事例についての知識の豊富さだけではない。教職大学院における指導内容が、実践の構造化、臨床的な実証研究の構築であることから、実務家教員には、事例や事例知識等をコーディネートしていく役割とともに、理論と実践の架橋を体現する者として、研究的省察を行い、リードする役割が求められる。」

「教職大学院におけるカリキュラム全体から鑑みた場合、特定の科目のみにおいて実践事例が扱われ実践性が意識されるものではない。このため、教職大学院においては、実践的な内容は実務家教員のみにより分担・分業されるべきものとの考えをとるべきではない。実務経験を有する実務家教員といわゆる研究者教員と

がともに協働しつつ、全体として実践的内容を意識した教育が展開される必要がある。」

上記内容は、教職大学院の教員に必要な資質を示している。まず、研究者教員や実務家教員の隔たりなく、教育現場や実践に対する深い認識と研究意識が必要であるということ。さらに、研究者教員は持続的に教育現場へ関わり、常に実践をコアとした教育を行い、実務家教員は自分の実務経験を基盤としながら教育現場における事象を多面的に捉えること。

つまり、教職大学院のFDにはこのような教職大学院教員の資質に伴った力量形成と協働性を担保するような展開が必要とされる。常に実践（学校現場及び大学院教育）を意識したカリキュラム（教育課程）が組まれなければならないのである。

4. 福井大学教職大学院における取り組みの実際

(1)組織

教職大学院では文部科学省の規定に基づき、実務家教員が必ず専任教員の4割以上を占めないといけなるとされている⁸⁾。その中で、福井大学教職大学院は4割を超す教員の約半数を実務家教員が占めることが特徴として挙げられる。これは研究者教員に偏らない多様な実践者よってFDが組織され、多様な視点を得られることを意味している。ここでは立場の違いを示すために、まず「常勤」と「非常勤」の違い、さらに「研究者教員」と「実務家教員」並びに「民間企業関係」の違いに着目して分類する。年度別の人員構成は表1に示した通りである。

表1 福井大学教職大学院FDにおける人員構成

	平成25年度	平成26年度
常勤		
研究者教員(教職大学院)	10	10
研究者教員(※1 その他)	3	3
実務家教員(教職大学院)	6	8
実務家教員(その他)	1	2
研究実践者教員(※2)	0	4
非常勤		
実務家教員(※3)	5	6
企業関係	2	2
計	27	35

※1 高等教育センター、学部、教職実践センター

※2 平成26年度より大学籍の附属校教員を設置

※3 教育長、校長等の実務経験者

表1からは、まず、平成25年度においては常勤教員が20名（研究者教員13名、実務家教員7名）、非常勤講師が7名（実務家教員5名、民間企業関係2名）、さらに研究者教員と実務家教員の比は「13:12」で構成されていることがわかる。また、平成26年度は常勤教員が27名（研究者教員13名、実務家教員14名）、非常勤講師が8名（実務家教員6名、民間企業関係2名）、さらに研究者教員と実務家教員の比は「13:20」で構成されている。これらの情報から把握できることとして、平成25年度も平成26年度も実務家教員が半数、もしくは半数以上占めており、時系的に捉えると増加しているということである。研究者教員が大半を占める大学組織の中で、非常勤を含む実務家教員をこれほどFDの構成員として含めている組織は全国的に皆無と言えよう。また、研究者教員に関しても教職大学院の常勤のみでなく、他の所属の常勤教員が参加していることも着目すべき点である。さらに、民間企業関係の2名に関しては、教育を専門とする背景ではないことが補足として挙げられる。これらのことは、従来、研究者教員で組織されることが大半である大学のFDにおいて、研究者の専門に偏らない多様な観点を獲得できる貴重な機会となることを意味している。様々な経験を持つ異質な専門家が集い、教育事象や資料に関して協働ならびに共有と省察をおこなうことで、教員個々の学びとしての深化を担保することができるのである。さらに、これらを少人数のグループによって構成し、展開していることも福井大学教職大学院FD一つの特徴である。

(2)カリキュラム

福井大学教職大学院では平成25年度、26年度のどちらも毎週火曜日の5限（16時半～18時）にFDを実施している。本節では、福井大学教職大学院におけるFDのカリキュラムとサイクルについて述べる。以下に平成25年度、平成26年度前期それぞれのFDの日程とカリキュラムを提示する。

a. 平成25年度

前期	
日付	実践内容
4月9日	実践に関わる自己紹介
4月16日	6月ラウンドテーブルに向けた構想打ち合わせ①
4月23日	附属学校園または拠点校の研究紀要を読んで報告①
5月7日	附属学校園または拠点校の研究紀要を読んで報告②
5月14日	附属学校園または拠点校の研究紀要を読んで報告③
5月21日	6月ラウンドテーブルに向けた構想打ち合わせ②

5月28日	長期実践報告を読んで報告①
6月4日	長期実践報告を読んで報告②
6月11日	6月ラウンドテーブルに向けた構想打ち合わせ③
6月18日	長期実践報告を読んで報告①
6月25日	6月ラウンドテーブルの準備と確認
7月2日	6月ラウンドテーブルの振り返り
7月9日	教師教育研究7に向けた構想発表①
7月16日	教師教育研究7に向けた構想発表①

後期	
日付	実践内容
10月15日	学校・院生の取り組みの現状1-①
10月22日	学校・院生の取り組みの現状1-② 3月ラウンドテーブルの構想①
10月29日	3月ラウンドテーブルの構想② 学校・院生の取り組みの現状1-③
11月5日	戦後教員養成に関わる制度研究1-①
11月12日	戦後教員養成に関わる制度研究1-②
11月19日	3月ラウンドテーブルの構想③ 戦後教員養成に関わる制度研究1-③
11月26日	教師教育研究7の構想発表③ 3月ラウンドテーブルの構想④
12月3日	教師教育研究7の構想発表④ 3月ラウンドテーブルの構想⑤
12月10日	学校・院生の取り組みの現状2-① 教師教育研究7の構想発表⑤
12月17日	学校・院生の取り組みの現状2-② 3月ラウンドテーブルの構想⑥
1月14日	学校・院生の取り組みの現状3-① 戦後教員養成に関わる制度研究2-①
1月21日	戦後教員養成に関わる制度研究2-② 学校・院生の取り組みの現状3-②
2月4日	教師教育研究7の執筆状況① 3月ラウンドテーブルの構想⑦
2月18日	教師教育研究7の執筆状況② 3月ラウンドテーブルの構想⑧
2月25日	3月ラウンドテーブルの準備と確認
3月11日	3月ラウンドテーブルの振り返り

b. 平成 26 年度前期

前期	
日付	実践内容
4月8日	実践に関わる自己紹介 6月ラウンドテーブルの構想①
4月15日	長期実践報告を読んで報告① 6月ラウンドテーブルの構想②
4月22日	長期実践報告を読んで報告②
5月13日	拠点校の研究紀要を読んで報告① 6月ラウンドテーブルの構想③
5月20日	拠点校の研究紀要を読んで報告②
5月27日	6月ラウンドテーブルの構想④
6月3日	戦後教員養成に関わる制度研究① 6月ラウンドテーブルの構想⑤
6月10日	戦後教員養成に関わる制度研究②
6月17日	6月ラウンドテーブルの確認と準備
7月1日	6月ラウンドテーブルの振り返りと夏期集中講座に向けての打ち合わせ
7月8日	教師教育研究8の構想発表①
7月15日	教師教育研究8の構想発表②

上記より、福井大学教職大学院で実施されている FD のカリキュラムは一つのサイクルによって構成されていることがわかる。1つ目は、年度初めは組織人員の入れ替えもあることから、自身の実践に関わる自己紹介を行う。これは教職大学院院生も4月の合同カンファレンス⁹⁾で行う内容でもある。2つ目は「長期実践報告を読んで報告」するサイクルである。長期実践報告とは、福井大学教職大学院を修了院生が修士論文として執筆した「学校改革実践研究報告」のことを指し、

学校現場における様々な課題と実践を各修了者が省察した報告となる¹⁰⁾。特に前年度の修了生の記録を読み、報告する。これも4月のカンファレンスにおいて教職大学院院生が検討する資料となる。3つ目は「附属学校園・拠点校の研究紀要を読んで報告」のサイクルである。福井大学教職大学院における附属学校園と拠点校が出している年次紀要について検討を行う。これも5月の合同カンファレンスで教職大学院院生が取り組む課題である。4つ目は「教師教育研究に関する構想発表」である。これは、本稿が掲載されている「教師教育研究」に関する各教職大学院教員の構成について報告し合う実践であり、同じグループになった他教員と検討をおこなう。5つ目は「戦後教員養成に関わる制度研究」である。これは、戦後の教員養成に関わる重要な資料や論文を読み、日本における教師教育がどのように展開されてきたのかを学ぶ機会となる。6つ目は「学校・院生の取り組みの現状」である。これは、平成26年度からは、FDではない時間に実施されるようになったため、平成25年度にしか実施されていないが、教職大学院の院生や学校の様子を教員で共有する重要な機会となる。時期としては合同カンファレンスや夏期集中講座、冬期集中講座の後といった院生と多く関わった後に設けられている。最後に「ラウンドテーブルの構想」である。これは通年おこなわれていることであり、福井大学教職大学院が6月と3月に開催している「省察と実践のコミュニティ」の企画と準備である。FDでテーマやシンポジウムならびに報告者を企画していく時間が緻密に担保されることで、それぞれの共通理解の促進と充実した運営が展開される要素となる。

これらのサイクルは、上記からもわかるように教職大学院のカリキュラムに連動するよう仕組みられている。カンファレンスや集中講座においておこなわれる内容を教員も経験し、吟味し、その学習プロセスを理解する。また、附属学校園の研究集会や学校現場の行事サイクルへも配慮して構成されている。これらは、福井大学教職大学院が学校拠点方式という実践をコアにしたカリキュラム¹¹⁾で展開していることに依拠しているからであり、教育現場のリズムに調整することで、日常的な教育実践における省察の重層性を高めるのである。さらにFDのサイクルはあくまでも計画であり、日程やカリキュラムとしてある程度は保持されるが、その時の状況に応じて組み替えられることも多い。教職大学院の状況に合わせて、適宜カリキュラムを組み

替えることとそれに対応する柔軟な思考体制を各教員が必要とされることも福井大学教職大学院におけるFDの特徴であろう。

(3)内容

本節では上記サイクルを踏まえて、具体的にFDの中でどのような資料を検討しているかを明示する。

a. 学校改革実践研究報告（平成26年度例）

No.	名前	論文名
教職専門性開発コース		
172	西 洋平	学びを捉える自身の枠組みの変化
173	笹井 紀代美	実践から教育観が変容し続けた過程
174	小川 駿也	学校や授業を捉える複眼的な視点の獲得
175	木子 泰宏	学び続ける存在となるために
176	北村 元輝	子どもたちと共に学び続ける教師を目指して
177	後藤 歩実	一人ひとりの学びの保障を目指した「共に学ぶ授業」への挑戦
178	齋藤 宏	高度専門職としての教師を目指す省察的実践と再構成のプロセス
179	瀧波 裕美	個に寄り添うことから個が育つ集団づくりへの模索
180	月澤 光恵	子どもたちと関わりながら…
181	中村 諒	子どもと寄り添い向き合う教師の挑戦
182	長谷川 恵亮	生徒の幸せを願う
183	堀江 沙也香	子どもと共に学習価値を追求する教師を目指して
184	堀江 春那	子どもの声を聴き“ことば”を伝える教師
185	孫野 貴之	生徒が輝き、主体的に参加する授業づくり
スクールリーダー養成コース		
186	加藤 学	子どもたちのコミュニティの発展とそれを支える教師たちのコミュニティの成長
187	木下 純子	生徒の主体性を育てる教育実践
188	佐々木 徳之	「繋ぐ」
189	佐野 恭子	挫折を越えて
190	高木 誠	協働の学び
191	高間 恵美	教師の協働による学校づくり
192	徳丸 郁子	「協働」を支える教師の同僚性と相互交流
193	中道 優子	協働をしむ
194	野坂 智裕	変容する風景を見つめて
195	野村 陽子	所員が協働し進める学校支援
196	林 明宏	個々のベクトルをそろえ、学校力を高める
197	富士 健一	「教師力と組織力向上」の物語を描く
198	山本 毅	つながりで協働の学びを生み出す
199	渡辺 裕幸	人を大切に作る学校づくり
200	木下 慶之	ICT(探究 inquiry・コミュニティ community・つなぐ tsunagu)
201	召田 幸司	つなぎ、学ぶ学校づくり

これらは平成25年度修了生の学校改革実践研究報告である。FDでは各教員が教職実践開発コースとスクールリーダー養成コースの報告を最低1冊ずつ読み、報告する。研究報告の内容や構成のみを羅列的に報告するのではなく、記述されている実践の背景や要因、さらに執筆者の心情等を多面的な視点で捉え、事象の事実を捉え直すと共に、再検討するような視点が求められる。そこから生じた意見や疑問をグループにて報告し、グループ毎に検討を行うのである。

b. 附属学校園・拠点校の研究紀要（平成26年度例）

平成25年度 福井大学地域教育学部附属幼稚園 研究紀要
平成25年度 福井大学地域教育学部附属小学校 研究紀要
平成25年度 福井大学地域教育学部附属中学校 研究紀要
平成25年度 福井大学地域教育学部附属特別支援学校 研究紀要
平成25年度 福井市至民中学校 実践記録
平成23年度 坂井市立丸岡南中学校 実践記録
平成25年度 福井市小藤小学校 実践記録

これらは平成25年度及び平成23年度の附属学校園・拠点校3校の研究紀要ならびに実践記録である。FDでは課題として指定された学校の記録とそれ以外の記録（過去のものも含む）の計2校を読み、報告を行う。各学校の記録において総論と2教科を選択する。これは福井大学教職大学院と関わりの深い附属学校園と拠点校3校がどのような研究や実践の取り組みをおこなっているかを把握する重要な機会となり、各学校に対する理解を深めることで実際に学校現場に関わる際の資料となる。学校拠点方式の中で教育現場へ足を運ぶ機会の多い福井大学教職大学院の教員にとっては、学校現場における教育実践を充実させるための取り組みの一つとなる。

c. 戦後教員養成に関わる資料（平成25年度例）

書籍
稲垣忠彦(1998)「3教師教育の課題」、佐伯他編『教師像の再構築 岩波講座6 現代の教育 危機と改革』260-282
海後宗臣編(1971)『教員養成(戦後日本の教育改革 第八巻)』「第7章 総括と提言」545-562
Linda Darling-Hammond and Joan Bratz-Snowden(2005). <i>A GOOD TEACHER IN EVERY CLASSROOM Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve</i> , Jossey-Bass [秋田喜代美・藤田慶子訳『よい教師をすべての教室へ 専門職としての教師に必須の知識とその習得』, 新曜社, 2009
<i>The Holmes Partnership Trilogy Tomorrow's Teacher, Tomorrow's Schools, Tomorrow's Schools of Education</i> , Peter Lang Publishing, 2007
学術論文
今津孝次郎(1996)「岐路に立つ教師教育—教師教育パラダイムの転換を中心に—」『教育学研究』63(3), 294-302.
日本教育学会教育政策特別委員会(1957)「教員養成制度改革試案」『教育学研究』24(5), 61-64.
横須賀薫(1973)「教員養成教育の教育課程について—提言を斬る—」『教育学研究』40(2), 11-17.
佐藤学(1993)「教師の省察と見解—教職専門性の基礎—」『日本教師教育学会年報』第2号 20-35
佐藤学(2006)「教師教育の危機と改革の原理的検討—グランドデザインの前提—」『日本教師教育学会年報』第15号 8-17
佐藤学(2011)「教師教育の国際的動向—専門職化と高度化をめぐる—」『日本教師教育学会年報』第20号 47-54

答申等
中央教育審議会(1957)「教員養成制度の改善方策」
中央教育審議会(1971)「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」
中央教育審議会(1978)「教員の資質能力向上について」
臨時教育審議会(1986)「教育改革に関する第二次答申」
教員養成審議会(1987)「教員の資質能力の向上方策等について」
中央教育審議会(1996)「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」
教育職員養成審議会(1997)「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」
教育職員養成審議会(1998)「修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について—現職教員の再教育の推進—」
教育職員養成審議会(1999)「養成と採用・研修との連携の円滑化について」
中央教育審議会(2005)「新しい時代の義務教育を創造する」
中央教育審議会(2006)「今後の教員養成・免許制度の在り方について」

(4) マネジメント

福井大学教職大学院における FD は 3 名の委員によってマネジメントされている。ここまで平成 25 年度及び平成 26 年度前期における組織、カリキュラム、内容の実際について提示したが、これらを機能的に展開させるためには FD のマネジメントが重要となる。そこには以下の 2 点の調整・配慮が存在する。

まず、グループ構成の調整と配慮である。前述のように、福井大学教職大学院 FD は多様な所属の研究者教員、実務家教員、民間企業関係者によって組織されている。福井大学教職大学院の FD では全時間をグループによって行う。一方的な講演形式でおこなわれることはほとんどない。その上で、多様な実践と専門性ならびに所属を持つ教員がより効果的に相互作用するようなグループ構成をおこなう必要がある。例えば、1 グループ内における研究者教員と実務家教員の数的バランス、グループ人数、男女比、年齢比、課題の内容、専門性（研究、教科、行政）等である。報告人数や構成員の発言機会の担保という観点から、基本的には 5 名程度でグループを組む（平成 26 年度は 7～8 グループ程度）ようにし、なるべく毎回違うメンバーと検討できるように配慮する。具体的には毎回のグループ構成を履歴として残し、個人同士が重ならないように新しく更新していくのである。頻度としては毎週であるが、当日の欠席に応じてその場で即興的にグループを再構成することもある。毎週、様々なファクターを考慮した新規のグループ設定をおこなうという手間をかけるのは、FD で多様な専門家と検討をする機会を

保証し、お互いの教育に対する思想や考えの共通理解を促進させるためである。それらを通して、実践コミュニティとしての協働が生成され、個人だけでなく組織としての省察が実現していく。これらのことはコミュニティとして組織を作り上げていくだけでなく、教職大学院における個々の教育実践の充実へと連鎖していくのである。

そして、検討資料の選定と課題の指定の配慮である。教職大学院カリキュラムやその日程と FD との相関性は前述した通りであるが、どの時期にどの資料を検討するかということは FD の効果を高めるために非常に重要な要素となる。検討資料は柳澤昌一教授を中心とした FD 委員によって選定される。時期やサイクルを配慮した選定を基本とし、教師教育に関わる過去の論文・文献から最新の情報や動向まで網羅できるように設定されている。そして、それらの資料を基に、教員個人々の教育実践や研究に合わせて課題の指定をおこなっていく。自由選択の余地も残しつつ、計画的に課題の設定をおこなうのは、FD の機能的な作用を狙いとしており、その教員の新しい世界を拓ききっかけとするためである。この考慮を実現するためには、FD 委員会のメンバーは FD 参加者の個々の専門や背景、学校拠点方式における実践の実際を可能な限り共有しておくことが重要となる。

Adler&Heckscher(2006)は、協働的コミュニティを広範囲に及ぶ能力や知識基盤のやり取りを調整し、知識を用いたプロジェクトが発展していく性質に適応するように常に動いていくものである¹²⁾と位置づけ、それを可能にする要因として「プロセス管理」の重要性を述べている。プロセス管理とは、大規模で多様なコミュニティの間やハイレベルの複雑さを透明に調整するための道であるとし、そこには 2 つの側面が挙げられる。1 つは組織の構成単位や部門を横断して、目的を共有し発展させること、もう 1 つは価値連鎖(value chain)に沿って様々な技能と能力を集めて仕事を調整することである¹³⁾。つまり、協働コミュニティは自然発生的に生成されるのではなく、場の設定も含めたいくつかの調整や配慮によって生成可能となるのである。上記の調整や配慮がマネジメントとして展開されることで、福井大学教職大学院における FD は重層的な様々な効果を生み出しているといえる。

(5) 学校拠点方式が生み出す潜在的 FD

福井大学教職大学院は実践をコアとしたカリキュラ

ムを実現するために学校拠点方式をおこなっている。学校拠点方式のシステムのもとでは、大学教員が車を乗り合わせて、学校現場へ赴く機会が多い。中には片道3時間程(往復6時間)かかる学校もあり、往復の車内では自然と論議が展開される(松木 2013)。まず、往路は事前に送られた指導案を基にした参観対象授業に関するお互いの意見や感想、さらに当該学校の院生の立ち位置や学校の組織並びに研究課題を検討し、今後の方向性を共有する。これは複数の教員が当該学校へ関わる際にある程度方向性を定める機会となっていることを意味する。また、復路では参観した授業や授業研究会に関して具体的な論議を行う。様々な立場から様々な角度で語られるのである。

岸野(2009)はこれらのことについて、1つの授業の見方の交換から校内研究や教師教育の方向性の共有、さらに各自の学びや良好な人間関係の維持、アイデンティティの再構成といった効果を見出している。また、淵本(2010)は「車中における実務家教員と研究者教員が創り出す化学変化の連続」と表現し、実務家教員と研究者教員、それぞれの専門性に従った知識や経験の交換と変化、さらにそれに伴う協働生成と相互理解の促進といった効果を主張している。著者自身も嶺南やその他複数学校の担当であり、その道中では上記過程のような経験をしている。これらの出来事を多様な専門家が語り合い、共通理解を行う場として位置づけた際、学校拠点方式における往復車中の会話は潜在的なFDとして意味づけることができる。そして、それが協働生成の機序として一役担っていることがわかる。

4. おわりに

本稿では高等教育におけるFDの課題と教職大学院教員に必要なFDの在り方を参考としながら、福井大学教職大学院における協働実践省察型FDの実践を提示した。その中で、組織やカリキュラム、内容やマネジメントの具体的な記述をおこなったが、それらの様々な要素が相互作用することで、教職大学院教員の力量形成と協働の生成が支えられるようなシステムが構築されている。福井大学教職大学院の講義はすべてチーム・ティーチングで展開される。それぞれのチームは専門性の異なるメンバーで構成され、そのチームによる協働研究の在り方が教育実践へと直接的影響を与える。講義という同じ空間を共有するだけでは協働は生まれない。講義のような日々の教育実践に加え、FDのよう

な機会を担保することが、福井大学教職大学院における教員の力量形成と協働を生み出すのである。

学習組織論としてPeter M.Senge (2000)は組織におけるビジョンの重要性について述べている。学習はビジョンによって引き起こされ、ビジョンを追究することで自己マスタリーが実現されていくとしている。教職大学院におけるFDはそのような要素を持っておかなければならないし、自己マスタリーを担保する存在でなければならない。また、個々のビジョンを共有する機会としても機能しなければならない。平成24年度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」の中で「学び続ける教師」が語られ、教えの専門家から学びの専門家としての教師のパラダイム転換がおこなわれている。そのような中で教職大学院の教員は教育(教師教育)の専門家であることを求められている。教職大学院の教員自身が学び続ける必要があり、常に実践し省察する存在でなければならない。実際の授業を協働的に展開し、検証・省察を繰り返す、発展的に再構成していくサイクルを持つ福井大学教職大学院の協働実践省察型FDは、相互研修型かつ実践コミュニティを実現しており、現代における高等教育の課題を解決するための一つのモデルであり、これからのFDの在り方に示唆を与える実践であるといえる。

最後に、本稿では福井大学教職大学院の実践の提示に留まったが、今後の課題として、教員における学びのプロセスの明確化と構造化が挙げられる。そのためにはFDにおけるマネジメントを含んだ活動自体の省察を行う必要がある。教育は一過性の生成物であり、個別の出来事をその場にいる者がどのように経験し、どのように記述していくことが重要となる。フラクタルな構造によって編み込まれていく福井大学教職大学院教員の力量形成と協働生成を読みとくことは容易ではないが、芸術的アプローチ(教育批評)に立脚し、Eisner(2005)のいう「教育的鑑識眼」によって事象を見極めていくことが求められる。

註

- 1) 中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」41-43
- 2) 同上 p46
- 3) 大塚雄作(京都大学高等教育研究開発推進センター)はこれらのFDを「定型的FD」としている。それに反するものとしては「実質的FD」が挙げられる。(大塚雄作「教

- 育力を向上させるFD」リクルート『カレッジマネジメント157』,2009, p5)
- 4) 京都大学高等教育研究開発推進センターを中心として展開されている。FDにおける主体性、ローカリティ、文脈性を尊重する理念をもつ。
 - 5) 「羅生門的接近」とは、認識における相対主義の立場を表明し、事実を異なる立場、異なる視点で記述し、評価する全体論的な接近の方法である。開発の一般的な方略は「一般的な目標」-「創造的教授・学習活動」-「記述」-「一般的目標に照らした判断評価」の段階で示される。(佐藤学『教育方法学』岩波テキストブック, 1996, p53)
 - 6) 「プロンプタとしての評価」とは、改善を「プロンプト(prompt)」するための情報を収集することによって、改善行動を思いつかせたり。促したりする評価を指す。そのため、異なる視点からの見え方を。それぞれのバイスが含まれていたとしても、それをノイズと捨象するのではなく、多様な見え方の一つとして共有されることが目指される。(大塚雄作「FDコミュニティの形成と評価の役割」-「組織的FD」の実質化に向けて), 京都大学高等教育研究開発推進センター編, 『大学教育のネットワークを創る-FDの明日へ』, 東信堂, 2011, p163)
 - 7) Fred Korthagen, Jos Kessels, Bob Koster, Bram Lagerwerf & Theo Wubbels *Linking Practice and Theory*, Lawrence Erlbaum Associates, 2001(武田 信子監訳, 『教師教育学理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社,2010)
 - 8) 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」
 - 9) 合同カンファレンスとは福井大学教職大学院の講義の一環として月に1度行われるものであり、教職実践開発コースの院生とスクールリーダー養成コースの院生が共に学び合う機会となる。
 - 10) 2014年3月現在において201もの報告が出されている。
 - 11) 詳しくは木村優(2013)「福井大学教職大学院の学びの特長 知識社会における教師の学びと学校の発展を支援するカリキュラム」『教員を育て磨く専門誌 SYNAPSE』ジヤース教育新社 18-21 を参照のこと。
 - 12) Y,Engeström. *From Teams to Knots Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*, Cambridge University Press. 2008 (山住勝広, 山住勝利, 蓮見二郎 訳, 『ネットワークする活動理論 チームから結び目へ』新曜社, 2013, p32)
 - 13) 同上 p33

[参考文献]

- Adler&Heckscher(2006). *The firm as a collaborative community: Reconstructing trust in the knowledge economy*, Oxford University Press.
- 秋田喜代美, 能智正博(2007)『はじめての質的研究法 教育・学習編』, 東京図書.
- Eisner, E. W. (2005) *Remaining schools : The selected works of Elliot W. Eisner*. Routledge.
- Fred Korthagen, Jos Kessels, Bob Koster, Bram Lagerwerf & Theo Wubbels (2001)*Linking Practice and Theory*, Lawrence Erlbaum Associates , [武田 信子監訳, 『教師教育学 理論と実践をつなぐリアリティ・アプローチ』学文社,2010]
- 福井大学教育地域科学部・大学院教育学研究科 FD 委員会(2010)『福井大学教育地域科学部・大学院教育学研究科における協働実践省察型FDの展開』2009年度報告書
- 淵本幸嗣(2010).「福井大学教職大学院の挑戦 福井大学免許更新必修講習の挑戦」『教師教育研究 vol.3 別冊』
- 岸野麻衣(2009).「教師の力量形成に向けた協働実践の省察-福井大学教職大学院の設置期における体験の振り返りから-」『教師教育研究 vol.2』
- 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(2013)「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」
- 松木健一(2013). 「教職大学院のパイオニア-福井大学モデルの実際」『教員を育て磨く専門誌 SYNAPSE』ジヤース教育新社.
- 松下良平(2002).「教育的鑑識眼研究序説-自律的な学びのために-」, 天野正輝編『教育評価論の歴史と現代的課題』晃洋書房.
- 文部科学省(2006)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」
- 文部科学省(2008)中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」
- 文部科学省(2012)中央教育審議会答申「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～」
- 文部科学省(2012)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」
- 大塚雄作(2011).「FDコミュニティの形成と評価の役割-「組織的FD」の実質化に向けて」, 京都大学高等教育研究開発センター編, 『大学教育のネットワークを創る-FDの明日へ』, 東信堂.
- Peter M. Senge(1990)*The Fifth Discipline The Art & Practice of the Learning Organization*, Broadway Business, [枝廣 淳子他訳, 『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]
- Peter M. Senge, Nelda Cambren-McCabe, Timothy Lucas, Janis Dutton, Art Kleiner, (2000)*School That Learn A Fifth Discipline Fieldbook for Educator, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Crown Business,[リヒテルズ直子訳『学習する学校 子ども・教員・親・地域で未来の学びを創造する』英治出版, 2014]
- 佐藤 学(1996).『教育方法学』, 岩波テキストブック.
- 田中毎美(2011).「日本のFDの現在-なぜ、相互研修型FDなのか?」, 京都大学高等教育研究開発センター編『大学教育のネットワークを創る-FDの明日へ』, 東信堂.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002).*Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press.[野村 恭彦監訳『コミュニティ・オブ・プラクティス-ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』翔泳社, 2002]
- Y,Engeström. *From Teams to Knots Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*, Cambridge University Press. 2008[山住勝広, 山住勝利, 蓮見二郎訳, 『ネットワークする活動理論 チームから結び目へ』新曜社, 2013]