2．教師の自律的研修を支える大学研修のヴィジョン

―教師の問題意識の探究と発展を軸とした協働的研修―

岐阜大学教育学部研修計画委員長　　石　川　英　志

1．10年経験者研修を教員研修改革の契機として位置づける

教師の生涯にわたる発達の筋道は，様々な段階や節目によって形作られる一人ひとり独自の道である。初任の段階で広く共有される経験もあれば，人それぞれ固有の問題との直面やそれへの対処といった経験もある。教師は，そうした経験の蓄積を通して，熟達や成熟といった右肩上がりの変化だけでなく，喪失や惰性や硬直化等を含めた多層的な変化を遂げていく。現在，教職の専門職化が教育改革の重要なテーマの一つに挙げられ，教師の創意の形成と専門家としての自律性の樹立をめぐって，教員養成系学部・大学を含めた支援システムの設計が求められているが，教師一人ひとりの発達の個性的な筋道に即し，その可能性と課題を教師本人と共に追求するものでありたい。

平成15年度に法定研修として始まった10年経験者研修は，教員免許更新制導入の可能性の検討という経緯のなかで登場したとはいえ，こうした支援システムを準備するための契機として受け止める必要がある。従来から行われてきた経年研修は，教職経験年数に応じて標準的に想定された力量や役割に関する研修内容で構成され，個々の教師の個性（問題意識や課題や関心等）はさほど考慮されていない。しかし10年経験者研修は，教師が自己の教育活動を評価し，研修の目標や計画を設定し，大学・大学院の授業や民間組織の開設する研修等に研修機会を拡大するなど，個々の教師が自律的な研修を展開することが期待されている。教育行政の側にとって，これに対応できる体制の整備と充実を図ることは急務であり，人的物的な環境に恵まれた大学との連携は大きな鍵となる。一方，大学の側にとって，教員研修に積極的に関与し支援する事業を組織的に構想し推進することは，教育現場への教育学部としての新たな貢献の可能性を切り拓き，教育学部改革につながるものである。

2．教員研修をめぐる大学と教育委員会の連携

岐阜大学教育学部と岐阜県総合教育センター（岐阜県教育委員会研修管理課）は，従来の６年目研修における連携をベースとして，10年経験者研修の企画運営における連携を，双方にとって大きな意味があるものととらえ，実施の前年度（平成14年度）から研修の基本コンセプトや運営方法等をめぐって，共同のワーキンググループを作って，議論を重ねてきた。当初から関わってきた者として，議論のなかから，二つほど注目しておきたい内容を取り上げる。

一つめは，研修教員の課題や問題意識やニーズと，それに対応する研修内容のメニュー構成に関するものである。大学研修構想第一次案では，目的は「教科研修の一環として教科の専門性を

高める」こと，すなわち教科の背後にある学問的専門的な知識や技術の習得や理解に置いていた。いうまでもなく，大学が研修教員の専門性発達にもっとも貢献できるのは，教科の背後にある専門的な知識や最新の学問的動向に関する情報の提供，学問への姿勢を蘇生する知的な刺激の提示等にあるであろう。しかし，教職に就いて10年程度の経験を蓄積してくると，若手から中堅へと校内での位置づけや周囲の期待も変わり，それに伴い，ニーズや問題意識も変容し，幅広いものとなってくる。自分の専攻教科や担任する学級の子どもだけでなく，学年や学校の実践研究の推進や若手教師への支援等にも視野を広げるようになる。また，安定してきた教育観や子ども観，実践手法等に対するリフレクション（問い直し捉え直し学び直し）が必要であると自己の内側から迫られている人も少なくない。そうしたものを受け止め，周囲が共に考えることが大切である。このような認識が大学と教育委員会の協議のなかでしだいに共有され，「教科教育」だけでなく，それを含めて七つの分野(「キャリアアップフィールド」)，すなわち「特殊教育(平成17年度より「特別支援教育」に改称)」「教育相談」「総合的学習」「児童生徒の発達理解」「学校改善」「学級経営・実践研究法」を設定した。

二つめは，大学教員にとって10年経験者研修に参画することの意味である。匿名の多人数を相手とする一方向的なレクチャーではなく，10年にわたる多様な教職経験を背景にもつ研修教員一人ひとりとの対話や談話を展開することを通して，教育現場への関心を深め，研修終了後には現場教師とのネットワークを継続発展できると期される。その場合に，教育学，心理学，教科教育，特別支援教育を専攻する大学教員だけでなく，教科の背後にある親学問を専攻する大学教員も研修教員との個別的相互的な交わりの場をもつこと，言い換えれば，教育学部所属のすべての大学教員が研修教員との出会いとつながりをもつ機会として10年経験者研修を位置づける。教育学部所属の教員としてのこうした経験の共有が，教員養成と共に，教員研修を積極的に担う教育学部の基盤形成につながる。なお，このような研修を展開するために，少人数ゼミ方式を採用することが大切である（平成15年度上限９名，平成16・17年度上限７名)。

3. 岐阜大学研修の基本コンセプトと特徴

次に，岐阜県教育委員会との協議にもとづいて，10年経験者研修の一部を大学が担当するという形で構想し，平成15年度より実施してきた岐阜大学研修について述べたい。基本コンセプトと特徴は，次図の通りであり，研修の目的として次の三つを挙げた。いずれも岐阜大学ホームページに掲載されている。

一つには，教師自身の授業実践そのものを考察対象として取り上げ，自分のなかで形成してきた授業観や教科観や子ども観を省察し，今後の実践に対するスタンスの再構築を支援しようとするものである。10年間にわたって実践を積み重ねてきたなかで，授業のスタイル，子どもへの働きかけ方，教材づくりなどをめぐる自分らしさを形作り，それを何らかの実践記録や実践論文に表してきたはずである。それを考察対象とする。

二つには，先の展望や解決の方向をつかめず，何とかしなければという意識が空転し，行き詰まりを感じたり，自信を喪失している教師としての生き方に関わる問題を共同的に語り合うものである。大学の役割は，共同的なコミュニケーションの組織とそこでの新たな視点の提供等にある。

三つには，実践の基盤となる専門的知識の修得や，学問への関心や問題意識の蘇生に関するものである。魅力や必要を感じつつも踏み切れずにきたことにこの機会に取り組みたいという意欲やニーズに対応した情報提供やアドバイスを行う。

岐阜大学研修（10年経験者研修）の
コンセプトとメニューの特徴

大学研修のコンセプト：*教師経験の省察とキャリアアップ*
－「振り返り」にもとづく教師としての
「可能性と課題」の探求－

これまでの教師経験を多様な視点（教科指導、児童生徒理解、学級経営等）から振り返り、自己の実践の再構築（子どもへのまなざしの省察、授業実践力の向上、学校づくりへの参画意識の形成、今日的な教育課題へのスタンスの構築等）を図る学びの場を提供する。そうした学びを通して、学校での教育実践の中核を担い、リーダーシップを発揮する資質の形成が期待される。

⇒

大学研修メニューの特徴
①大学院レベルの研究的研修
②自己の教師経験・教育実践の省察にもとづく研修の重視
③内地留学生としての位置づけを生かした主体的な活動の展開
④少人数ゼミ方式による発表と討論
⑤各自の研修計画書にもとづく対話・アドバイスの重視－大学教員の役割の転換－
⑥個々の問題意識に対応したキャリアアップとリフレクションを軸とする多様なメニュー（教科指導、教材開発、児童生徒の発達理解、授業研究、学校運営、今日的教育課題への対応等）の提供

⇓

大学研修メニュー：７つの「キャリアアップフィールド」のもとでの多様な「コース」の設定

① 教科教育キャリアアップフィールド
② 特別支援教育キャリアアップフィールド
③ 教育相談キャリアアップフィールド
④ 総合的学習キャリアアップフィールド
⑤ 児童生徒の発達理解キャリアアップフィールド
⑥ 学校改善キャリアアップフィールド
⑦ 学級経営・実践研究法キャリアアップフィールド

4. 大学研修の実施過程

研修コースのメニューは，七つの分野にわたって，平成15年度開始からこれまで３年間，在外研究等の教員を除く大学院教育学研究科教員（大学院レベルの研究的研修として大学研修を位置づけたことにもとづく）100人余の全員から提出されてきた。岐阜県内の小・中・高・特の校種の研修教員は，岐阜大学ホームページに掲示された120程度の大学研修コースのなかから，研修計画書との対応において，希望コース（第一・第二希望）を選択し，岐阜県教育委員会研修管理課に提出する。教育委員会は各コース内の人数を少人数にすることと，できるだけ研修教員の希望に即することとの間で調整を図り，大学とも連絡を取りながら，研修教員の研修コースへの振り分けを行う。

以下に掲載するのは，ここ３年間にわたる，大学側であらかじめ用意したコース数，希望者の振り分けにもとづいて実際に開設されたコース数，研修教員数を，七つのキャリアアップフィールドごとに一覧表としてまとめたものである。

研修の日程については，研修教員全員が現職教育内地留学生として位置づけられ，期間は７～12月の６ヵ月とされる。したがって，この期間内では，研修教員は大学内のコンピューター利用に必要なパスワードとユーザー ID を交付され，附属図書館はじめ，大学諸施設の利用を保障さ

れることになる。

平成15－17年度岐阜大学研修キャリアアップフィールド別
コース数（準備・開設）と研修教員数

平成15年度	準備されたコース	開設されたコース	研修教員数
教科教育	72	63	212
特殊教育	7	7	31
教育相談	6	5	33
総合的学習	18	12	43
児童生徒の発達理解	6	4	24
学校改善	7	6	14
学級経営・実践研究法	7	6	33
計	123	103	390
			1コース平均3.78人

平成16年度	準備されたコース	開設されたコース	研修教員数
教科教育	79	59	190
特殊教育	6	6	29
教育相談	5	4	22
総合的学習	15	10	30
児童生徒の発達理解	4	4	24
学校改善	6	4	15
学級経営・実践研究法	6	6	30
計	121	93	340
			1コース平均3.65人

平成17年度	準備されたコース	開設されたコース	研修教員数
教科教育	76	62	193
特別支援教育※	7	7	26
教育相談	5	5	16
総合的学習	14	12	25
児童生徒の発達理解	3	3	14
学校改善	6	4	10
学級経営・実践研究法	8	8	37
計	119	101	321
			1コース平均3.18人

※平成17年度より特殊教育から特別支援教育へ変更

研修コースへの直接的な参加としての大学研修は，7月下旬から9月下旬の期間に計5日間実施される。日程は次のようである。

（第1日目）

同じ研修コースに所属するメンバーの自己紹介，大学教員からのアドバイスや資料提供，討論（大学教員や同じ研修コースに入った他の研修教員との談話を手がかりにして，自分の問題

意識や関心をより明確に表した課題を設定し，その追究方法を考える)
(第2～4日目)
第1日目の協議にもとづく自主研修（大学施設の利用による実験や調査活動，e-Campusシステム〈AIMS－Gifu〉の利用による研修教員と大学教員の間での，あるいは研修教員相互の研修レポートやそれへのコメント等のやり取り，大学教員との個別相談，勤務校での実践資料の作成とその考察)
(第5日目)
各コース内での発表と討論（研修を通して学び得たことや今後の実践への取り組みの展望を中心に)

5. 大学研修の展望と課題

3年間にわたって実施してきた岐阜大学研修の展望と課題について，ここでは大学の立場から，実務的財務的側面を除いて考察する。

はじめに今後の展望について。少人数ゼミ形式をとることは，現場教師一人ひとりの実践的な課題や関心や悩みと向き合える貴重な機会となっている。6ヵ月にわたる現職教育内地留学生としての位置づけを活用することによって，今後，大学教員と個々の教師の継続的直接的なネットワークとそれにもとづく研究コミュニティの形成へと発展していくことが期待される。そうした発展への胎動は始まっており，後掲の第2部「10年経験者研修における大学教員と研修教員の研究コミュニティの形成－」に掲載された大学教員と研修教員の共同による報告や論文は，10年経験者研修を起点として広がり深まりつつある学校現場と大学教員の協働的な取り組みの一端を表したものといえよう。

大学研修を契機として，大学教員と研修教員の間で研究ネットワークがおよそ次の二つの方向において生まれつつある。

(1) 両者間の個人的なネットワークの継続にもとづく研究コミュニティの形成
- 大学研修修了後の2学期に，大学教員が研修教員の勤務校とその教室を訪れ，授業を参観し，授業後に共同的な考察を行う。
- 大学研修修了後の現職教育内地留学生の期間中においても引き続いて，研修教員が教材開発や単元構成等に関してメールやe-Campusシステム（AIMS-Gifu）によって，大学教員に相談を求める。
- 10年経験者研修修了後，次年度以降においても，元研修教員が教材開発や単元構成に関して大学教員に相談を求めたり，実践記録を送付してコメントを求めたりする。
- 大学教員が元研修教員の授業実践を自らの研究や指導学生の卒業・修士論文作成のフィールドとして位置づけて，その考察から得た知見を元研修教員に還元する。
- 大学教員と研修教員が相互の問題意識の交流と共有に努めて，研究論文を共同作成し，発表する。

(2) 研修教員を仲介者とする学校と大学教員のシステム的な研究コミュニティの形成
- 元研修教員が研究主任となり，大学教員に校内現職研修の取り組みに関するアドバイスを求める。

・さらに，元研修教員が仲介者の役割を務めて，勤務校の校内授業研修に大学教員やその指導学生が実際に参画するようになる。

このような展開は直接には大学と教育委員会の連携事業の範囲外に位置づくものではあるが，今後，より多くの大学教員が参画していくことが期待される。教員研修の基本は，現場から離れたところではなく，研修教員が実践を日常的に営む現場の具体的な状況や文脈を，研修を支える周囲の者が共有しようと努めて，研修教員の自己省察につなげることにある．つまり「勤務学校を基盤とする研修 school based inservice education」にあることからすれば，後者の研修教員を仲介者とする学校と大学教員のシステム的な研究コミュニティの形成はたいへん意味あるものといえる。そのためには，財政的な支援システムを含めた何らかのインセンティブの働きが必要であり，それは今後に残された課題でもある。

次に，今後取り組むべき課題については，前号（『教師教育研究』第１号　2005年３月）に掲載した拙稿「大学における教員研修の課題と展望－教員研修のなかで現職教員と向き合うことの意味－」において，全般的に七つの課題を指摘しているが，ここでは，そのなかの一つである研修の形態と内容をめぐる課題に焦点を当てたい。研修コースによって研修の進め方や大学教員のスタンスが大きく異なることがこれまで研修教員によって指摘されてきた。こうしたスタンスの違いは，ある研修コースでは，研修関係資料を大学教員の側で準備し，それにもとづいた研修教員へのアカデミックな学術内容の説明を軸に展開し，別の研修コースでは，教師自身の実践そのものを対象とした自己省察に重点を置き，その遂行のために研修教員相互で実践をめぐるコミットを交流し批評する協働的研修を志向している，といった違いを指すものと解してよいであろう。そこには，教育学部における教員養成を従来から構成してきた二つの相異なるコンセプトが反映していると推察される。一つは，実践に対する学問的専門的知識（学術研究の成果）の下降的な応用と適用を軸とするものであり，もう一つは，実践の共同的省察とそれにもとづく実践的な見識や判断の形成を軸とするものである。それらは教師の専門性発達をめぐる二つの軸でもある。教育学部内部に存するそれら両者の隔たりや関連づけをめぐってどのような展望のスケッチを描くかは，教職の専門職化をどう推進するかという重要な問題に連なるものである。

これまで研修コースの設定とその提示にあたっては，研修コースによってそうしたコンセプトの違いがあることを明示しないままに，羅列した形で研修教員に選択させてきたことが，研修教員に自らのニーズとの隔たりやずれを感じさせる大きな要因の一つとなってきたと考えられる。相異なるコンセプトにもとづく研修それぞれへのニーズがある。したがって，研修コースの背後にあるコンセプトの違いをあらかじめ研修教員に明示することが，大学教員と研修教員との間での隔たりやずれをより小さくするために必要であろう。

しかし，研修コースによってコンセプトが違うので，区別して提示すればそれで解決となるのだろうか。教育学部のなかに教員研修をめぐる二つのコンセプトがあり，その区分を明示した形で研修コースメニューを並べて，あとは選択する側に任すということで済むのだろうか。

ここで，もう一歩進めて考えてみる必要がある。大切なのは，研修教員の人たちが10年にわたる実践経験を積み重ねてきたなかで，自らの課題やニーズの存在を感じつつも，日常生活の多忙やルーティンワークへの埋没によってそれらと正対する余裕もなく，かえって忌避したり意識の底に沈めてきたが，あらためて掘り起こし，自覚的にとらえ，その解決や探究に向けて動き出そ

うとするスタンスの形成である。

平成15年度からの10年経験者研修実施にあたって，前年度に出された文部科学省事務次官通知（文科初第575号平成14年８月８日付）には，「教員一人一人の専門性の向上や得意分野を伸ばすなど，教諭等のニーズに応じたものとなるよう，各々の実情に応じて，具体的な研修の内容及び方法，実施期間，場所等に関し，様々な創意工夫を凝らしていただきたい」とあり，さらに「教諭等自身に自己評価を行わせ，それを聴取することや，教諭等の意見や希望を参考として聴取することは，教諭等自身に自らの課題や適性，得意分野等を再確認させ，研修意欲を喚起するとともに，研修内容をより適切なものとするうえで，望ましいと考えている」と記されている。そこでは，研修教員の問題意識やその解決への展望，学びへのニーズ等を把握し確認することが，校長による研修計画の作成のための手がかりとして位置づけられているが，基本的に大切にしたいのは，校長をはじめとする周囲の人々との対話や談話を一つの契機として，研修教員が自らの問題意識やニーズや課題がどのようなものかと自問し把握しようと努めることである。研修教員が周囲の協力を得て，自らのこれまでの実践や教職経験を省察し，そこに埋め込まれた問題意識や課題やニーズを掘り起こし，それにもとづいて必要な知識や情報を探究し，その知識や情報に照らし合わせて，これまで形成してきた見方や考え方を省察し再構成する。そして，同じ研修教員が集まる場ではそうした営みを交流し，さらに捉え直し学び直す。こうした展開が10年経験者研修の基本的な筋道であるとすれば，そのキーワードは，問題意識の探究と発展としての問題解決（問題を基盤とする学び Problem-Based Learning）と協働的研修といってよいだろう。こうした問題解決とそれを支える協働を教員研修の軸とすることは，前記の相異なる二つのコンセプトの関連性をあらためて問い，新たな展望を拓くことにつながると期待されるのである。

6. 問題解決と協働を軸とする教員研修の構想

問題解決を研修の軸とすることは，前記二つのコンセプトの関連性をあらためて問い，新たな展望を拓くことにつながると述べたが，次にこの点について考えてみたい。

アカデミックな知識内容を脱文脈的な知識ベースとして大学教員の側で準備し，研修教員に提供し習得させる研修では，研修教員がそれらの知識内容を実践の現場に持ち帰って，実践の具体的な文脈に適用させることを期待する。一方，問題解決を軸とする研修では，研修教員が自らの教職経験や実践を省察し，そこに内在する実践的課題や問題意識を掘り起こし，その解決や探究に必要な考え方や知識を求めようとするスタンスの形成を重視する。研修計画書作成のために行われる校長との談話も，研修教員がそうした実践的課題や問題意識を探索し把握するための契機となりうるだろう。さらに，研修教員が集まる研修の場でお互いの実践を協働的に考察し批評することは，自分の実践的課題や問題意識の相対化や再構成を推進するものとなるだろう。ここでは，研修教員にとっての知識や情報は，前提たるベースとして与えられるものではなく，実践的課題の解決や実践的見識の形成に向けて自ら探究し，また大学教員から解決の一つの指針として提示された場合に実践の具体的文脈に適合するように組み替えられることが必要である。

益子典文とオダ E. アイコは，大学の授業形式をめぐって「文脈外挿型」と「文脈内包型」の下記の二つのモデルを設定している(1)。それらはこれまで論じてきた教員研修をめぐる二つのコンセプトとそれぞれに対応するものとなるであろう。

文脈外挿型（すでに存在する知識を学び、応用する）

知識ベース

知識の体系

↓系列化

問題 → 解法 → 演習

↓

ケースへの適用

文脈内包型（問題の定義法、解法の導出法から知識を構成する）

知識の体系

探究ベース ↑

視点の変換（小集団による討議）

↑↓

ケース→ 問題の定義 → 解法の導出

「文脈外挿型」は，まず知識ベースを身につけることが求められる。その知識ベースをもとに，演習では解決すべき問題への応用を図る。そして，個々の具体的なケースへの応用は，獲得された知識の外挿として位置づけられ，外挿の技法は，熟達者たる先輩から暗黙裡に伝達されたり，自己の経験を積み重ねるなかで学ばれるとされる。一方，「文脈内包型」では，具体的な事態であるケースから学びが生成することを前提とする。ケースが問題が生じる種々の文脈を内包しているため，どのように問題を定義するかという解釈の視点を設定する作業（問題自体の同定）から始めなければならない。ケースにおける判断や処理ごとに必要な知識や技法が学ばれることになり，知識の体系が逆に構成される。このように，探究ベースが基盤となって，それがもとになって知識が構成される。この過程では，小集団における討議や談話が重要な役割を果たすことになる。

私たちは後者の「文脈内包型」を10年経験者研修に対応した大学における教員研修の基本としたい。そのためには，今後，大学教員は次のようなスタンスをもって取り組むことが重要であると考える。

担当する研修コースに入ってくる研修教員一人ひとりは，どうすればもっと子どもどうしで学び合いのできる授業ができるかとか，現在担任している学級のＡ君とどう向き合えばよいか，といった日常の実践のなかで直面している具体的な実践的課題に取り組むための手がかり，大学研修で学ぶ学問的知識を実践に生かしてみたいといった大学への期待やニーズ等を携えて大学の

キャンパスに訪れる。携えてくるもののなかには，はたして大学教員は私たちの課題や悩みを共有しようと努めてくれるだろうかといった疑念もおそらく混じっているであろう。それだけに，研修教員の問題意識や課題を共有し，かれらの課題解決のプロセスを支援しようと志向するスタンスの構築が，私たち教育学部に所属する大学教員に現在求められている。そのためには，研修教員へのレクチャーというスタンスから踏み出して，研修教員のこれまで行ってきた実践そのものに対する関心を高めることが必要であり，その基盤に立って，彼らとの談話を通してその実践的課題にコミットできる実践的見識が試されているといえる。

ここで，私自身が企画担当したコース「学びの意欲が育つ授業をどうつくるか－今の授業を見つめ，新たな授業像を求める－」(平成16年度)の概要に言及することをお許し願いたい。このコースでは，研修教員は，大学研修の事前の時期にあたる１学期に自ら行った授業のビデオ録画，もし時間の余裕があればその録画をもとに文字化した逐語記録，作文や絵といった子どもの学びの軌跡を表した諸記録を大学研修初日に持ってくる。この時点での研修教員の問題意識は，子どもたちの学びへの意欲が希薄であるがどうすればよいか，その打開につながる手だてを追究したり習得したいといったものである。そこでは，研修教員自らの単元や授業の構成のしかたや子どもへの働きかけそのものなかに，子どもの学びの意欲の低下をもたらすことにつながる問題が埋め込まれているとか，授業のなかでの子どもの様々な表現のなかに学びへの芽や胎動がすでに示されているといったことはまだ明確に意識されていないといってよいだろう。しかし，初日における研修コース担当者の私からの授業記録の作成とそれにもとづく授業分析ならびに省察の目的・原理・基本的手順等の説明，大学研修２～４日に相当する自主研修期間における各自の実践記録作成と分析ならびに省察，５日目における授業逐語記録との対応を重視した私や他の研修教員との協働的な批評という諸段階を通して，授業における子どもの表現とそれに関わる自らの言動，子ども相互の交わりの複雑で微妙な諸相の一つひとつと丹念に向き合うなかで，子どものなかに内在する学びへの芽を発見したり，推察するようになる。こうした営みと並行して，それらの子どもの動きの発展を支える教師のスタンス，これまでの自分の安定したスタンスの問い直しの必要性をしだいに意識するようになってくる。

このように，研修教員のなかにはじめから自分の問題意識や関心や願いが明確な形をとって存在しているわけではない。実践記録の事実を介しての，大学教員との対話，同じコースで学ぶ他の研修教員との協働的な談話が，授業に登場する子どもたちの学びの姿やその意味するものを様々な視点から考察することに研修教員を招き入れる。そうして行われる考察のなかで，大学教員から課題を与えられるという形ではなく，研修教員自身による問題意識や実践的課題の形成とその探究が行われる。問題意識の形成・探究・発展としての問題解決は，協働という営みと結びつくことによってこそ遂行されうるのである。

７．10年経験者研修への取り組みを基盤として教職大学院へ

最後に，10年経験者研修への取り組みと，教育改革の焦点の一つとなる教師教育改革として各教員養成系学部・大学において現在進行中の教職大学院構想がどう関わるかをめぐるヴィジョンについても言及しておきたい。

教職経験10年のステージにある教師は，これまでの実践経験にもとづく自信や安定感，学校の

中核としての活躍やそれに対する周囲の期待等,自己の教師としての発達への実感をもつ一方で,次第に硬直化してきた授業観に起因する授業がうまくいかないことへの不安,子どもとの距離感の拡大等,自己の発達停滞への感覚も併せてもっている。教職経験10年とは,こうしたアンビヴァレント(両義的)な在り様を表している。それだけに,周囲の人々がどう関わり支えるかによって,彼らが学校づくりの中核たるスクールリーダーとして歩み始める可能性が拓かれてくると期され,この重要な局面に対して,大学として積極的に関与し貢献することは,スクールリーダーを育てる教職大学院の目的と合致するとともに,教職大学院の基盤となりうるであろう。教職大学院担当の一部の大学教員が,スクールリーダーとしての活躍を期待され派遣されてくる一握りの教師と向き合うことにとどまらず,教育学部教員全員が,10年経験者研修を介して,教職に就いておよそ10年を経過してきた多くの教師のもつ様々な経験,履歴,ニーズ,課題等と face-to-face で向き合う経験の上に,教職大学院を設置するという展望のもとに,今後具体的な構想を探究したい。

(1) 益子典文・オダ E. アイコ「ハワイ大学 MET における Problem-Based Learning の特徴ー探究志向のカリキュラムモデル Problem-Based Learning の教師教育への適用ー」『鳴門教育大学学校教育研究センター紀要』第13号　1999年

(参考文献)

田上哲「大学が取り組む現職教員研修の条件・課題に関する考察」日本教育大学協会第二常置委員会『教科教育学研究』第23集　2005年

益子典文「MET カリキュラムと Problem-Based Learning (PBL)」
http://www.vpds.naruto-u.ac.jp/met/METpbl.html

東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター(研究組織代表・池田延行)『現職教員研修に関わる教員養成系大学の役割に関する研究ー特に,10年経験者研修をめぐってー』(平成15年度「重点研究費」報告書) 2004年3月

信州大学教育学部附属教育実践総合センター『長野市・信州大学連携教職員10年研修報告書ー長野市10年経験者研修における長野市教育委員会との連携を通してー』2004年3月

香川大学教育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『大学院修士課程における実践的な教員養成カリキュラムの在り方』(平成16年度実践的な教職課程の充実に関する調査研究事業報告書) 2005年3月

新潟大学教育人間科学部現職教員研修計画委員会『新潟市教育委員会と教育人間科学部の連携による「12年経験者研修」プログラム・教材開発研究ー第一次研究報告ー』(平成16年度学長裁量経費・教育プロジェクト経費研究報告書) 2005年3月