

保健体育教師の養成・育成を企図した 実践から捉える大学との連携の意義

The Significance of Cooperation with Universities from the Perspective of Practice Aimed at Teacher Training and Fostering Physical Education Teachers

伊佐野龍司¹ 阿部 滉²

Ryoji Isano¹ Hiroshi Abe²

¹ 日本大学文理学部 / College of Humanities and Sciences, Nihon University

² 聖パウロ学園高等学校 / St. Paul High School

Abstract

The purpose of this study is to establish the significance and direction of cooperation with universities based on practices aimed at training and fostering teachers. Previous studies on training systems established by their government or nation and on teachers learning confirmed that teachers have acquired not only reflection on practice but also learning in a community of practice and that both complement each other. However, there was concern about too much training for teachers as well as their becoming mere formalities. The necessity of accepting “diverse ways of cooperation” was derived from the practice of study groups, hosted by the authors based on these issues, which emphasizes dialogue with various human resources such as students in training, in-service teachers, and welfare officers. To date, teachers learning has been organized in the form of a concentric ring structure around the school, with universities in the outer frame. To deepen teachers views and ways of thinking, it is best to select learning at each layer of the structure based on one’s own issues by accepting diverse ways of cooperation and relating and systematizing the results organically.

Key words : human resources , offline, reflection on action, collaborative learning, teacher training
キーワード：人材・オフライン・行為についての省察・協働的な学び・研修

1. 緒言

現代の情報化やグローバル化が進展する社会においては、多様な事象が複雑さを増し、変化の先行きを見通すことが一層困難になっている（文部科学省，2017）。この急激に変化する時代を生きる子どもたちが、持続可能な社会の担い手となるためにも、かねてから学校教育を担う教師の資質能力の向上が求められてきた。

その例として、2012年の中央教育審議会答申（2012）「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の向上方策について」では、教師に求める資質能力として、(i) 教職に対する責任感、探求力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力、(ii) 専門職としての高度な知識・技能（① グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む、教科や教職に関する高度な専門的知識、② 新たな学びを展開できる実践的指導力（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて、思

考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探求型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力）、(iii) 総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）と整理し、これらを省察する中で相互に関連し合いながら形成していくことを提示している。

2015年の中央教育審議会答申（2015）「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」（以下、「2015年答申」とする）においては、(i) これまで教員に不易とされた資質能力（使命感や責任感、教育的愛情、教科や教職に関する専門的知識、実践的指導力、総合的人間力、コミュニケーション能力等）に加え、自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力や情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力、(ii) アクティブラーニングの視点からの授業改善、道徳教育の充実、ICTの活用、発達障害を含む特別な支援を必要とする児童・生徒等への対応などの新たな課題に対応できる力量の向上、(iii) 「チーム学校」の考えの下、多様

な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力の醸成が必要であることを示している。

2016年の中央教育審議会答申(2016)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」においては、これからの教員には、学級経営や児童生徒理解等に必要な力に加え、教科等を越えた「カリキュラム・マネジメント」の実現や、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための授業改善や教材研究、学習評価の改善・充実などに必要な力等が求められることを示している。

2021年の中央教育審議会答申(2021a)「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」においては、「令和の日本型学校教育」の目指す姿を「全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」と定位し、その実現に向けた教師の資質能力の在り方として、①技術の発達や新たなニーズなど学校教育を取り巻く環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて探究心を持ちつつ自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続け、子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たしている、②子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力を備えていること示している。

直近10年の答申が一貫して示すように、教師には社会の変化に応じた資質能力を身に付け、それらを生涯に渡って高めるための学び続ける姿勢が求められている。この学び続ける教師像の確立の標榜は、社会の変化を受け入れながら、その課題解決を図る力量、すなわち、カリキュラム・マネジメント、社会に開かれた教育課程、チーム学校の取り組みに代表する学校の教育活動を体系的な視点から捉えた上で指導を推進していく教師に共通して求められる資質能力と共に、個々の役割が明確化されることによる専門教科の指導に関する資質能力の高度化が要請されたことを示唆している。それらの向上にむけて、2015答申は「教員は学校で育つ」との考えの下、養成段階を「学び続ける教師」の基礎力を身につける時期として位置付け、学校インターンの導入など養成内容の改革、また、1年目から数年目までの期間を「教職の基盤を固める時期」として位置付け、校内研修の重視及び校外研修の精選等々の具体的方策を提示している。

こうした学校を中心とした資質能力の向上にむけた取り組みが重要であることに多言を要すまいが、教師の質保障の観点からすると、これらの方策はミニマムスタンダードではないか。すなわち、学び続ける教師は、この規定された養成・育成のシステムと並行して、教職及び

教科の専門性といった資質能力を向上するために自ら学ぶ機会を希求する自律的な人材とも言える。

このように捉えたとき、教師の養成機関であると共に教育・研究機関としての大学は、先述の学び続ける教師の養成や育成をどのように定位した上で実践していく必要があるのだろうか。複雑化する社会の中で求められる教師の資質能力を鑑みると、今後は知見の提供に留まらない、大学が有する人的、物的、環境的な資源や機能との連携の中でそれらを育てていく必要がある。もとより、大学が有する資源やその組織体制が重視する機能によって連携の内実は異なるが、その多様性こそが、現状の研修等の政策と並行して実践される意味や価値を際立たせ、共通性と独自性のある資質能力を有した学び続ける教師を体系的に養成・育成することに結びつく。それゆえ、多様な連携の様相を呈した実践を蓄積していくことは教師教育の観点からも意義がある。

これらの背景を踏まえ本稿は、学び続ける教師の養成・育成を企図した実践事例から、大学との連携の意義とその方向性を定位することを目的とする。なお、本稿は学校における教育実践を念頭に取り込まれる教師の学びや授業研究等の教師教育研究を抛り所として論を展開する。その上で本稿は、①研修の実施体系及び専門家教育、学習理論の先行研究の概観、②実践から導出される教師の養成・育成に向けた大学との連携の意義と方向性の定位の2点から構成される。

2. 教師の学び

2.1. 養成及び研修の実施体系

本稿の目的である教師の養成及び育成に向けた連携の意義を論じるにあたり、教師養成・教育に関わる国、都道府県教育委員会等の施策や教師の学びに関する研究を概観することで、行政及び大学等の役割を明らかにする。教育基本法を引くまでもなく、学校の教員は絶えず研修に努めなければならない。現在、教師の資質能力の向上については、養成・採用・研修等を通じた取り組みが実施されている。養成は大学において実施することが原則とされており、そこでは「教職課程の認定を受けた学科等において、教科及び教職に関する科目等を修得することにより、採用当初から学級や教科を担当し、教科指導、生徒指導等を実践するために必要な最小限の資質能力を養成」(文部科学省, 2019)することが主眼とされている。近年は、2016(平成28)年の教育職員免許法や2017年の教育職員免許法施行規則の改正を受け、学校現場の状況の変化や教育を巡る環境の変化に対応するための、特別支援教育の充実や、ICTを用いた指導法等の内容が養

成課程に新たに盛り込まれたのは記憶に新しい。また、2015年答申の内容を受け、大学院段階における教員養成課程を充実し、高度かつ実践的な教員養成を企図して教職大学院の設置が進められた。

また公立学校の教員として採用後の研修は、①現職教員が自らの力量形成やキャリア形成のために行う自主研修、②学校が自らの使命や課題の実現のために行う学校研修、③教育行政機関が公教育責任の立場から行う研修がある（小島，2017，p.290）。行政研修は都道府県・指定都市・中核市教育委員会等は法定研修としての「初任者研修」や「中堅教諭等資質向上研修」、5年研修、20年研修等の「教職経験に応じた研修」、教科指導、生徒指導等の「専門的知識・技能に関する研修」「長期派遣研修」といった各キャリアステージに応じた資質能力に応じて体系的に整備された研修制度を受講することで育成していく。また、国の研修として、独立行政法人教職員支援機構による学校経営力の育成を目的とする研修や研修指導者の養成等を目的とする研修が設定されている（文部科学省，2019）。例えば、東京都教育委員会（2021）は、「東京都の教育に求められる教師像」や「今後の教育施策における重要事項」を踏まえ、教員が身に着けるべき力として、学習指導力、生活指導力・進路指導力、外部との連携・折衝力、学校運営力、教育課題に関する対応力を定め、キャリアを通じて向上するよう「東京都公立学校の校長・副校長及び教員としての資質の向上に関する指標」として示している。若手教員育成研修（採用1年目から3年目まで）においては、授業実践や授業観察等や個に応じた指導等の基礎的・基本的な資質・能力について演習を通じて育成が図られている。2018年のTALIS（Teaching and Learning International Survey：OECD国際教員指導環境調査）（国立教育政策研究所，2018，p.21）によると、日本の公的な教育や研修内容に、「教科の指導法や教科の内容、教科の指導実践が含まれている（中学校）割合」や「生徒の行動と学級経営」「生徒の発達や学習の観察・みとり」が含まれている割合が高いことが報告されている。また、同報告（国立教育政策研究所，2018a，p.21）には小学校・中学校の初任者研修の内容に「他の新任者との交流及び連携」「校長や経験豊富な教員による監督指導」が高い割合で含まれていることが示されている。これらの研修体制のみならず日本の中学校と小学校の教員は、担当教科の分野に関する知識や指導法、評価方法、ICT技能、特別な支援を要する児童生徒への指導など職能開発へのニーズの割合が高い。なお、2013年に報告された同調査においても、職能開発に対するニーズが高いことに加えて、研修に「参加する誘因（イ

ンセンティブ）がない」との回答割合が参加国平均と比較しても低く（48%）、自己研鑽の意欲が比較的高いことが報告されている（国立教育政策研究所，2013，p.13）。また、そうしたニーズの背景にある課題意識からも、教員や研究者による研究発表や学校の公式な取組である同僚の観察・助言又は自己観察等の職能開発に参加する割合が調査参加国に比して高い傾向にある（国立教育政策研究所，2018，p.26）。

ここに示される行政研修は公教育水準の維持向上に向けて教員の資質向上が企図して展開されているが、ややもすると国の意思を反映させることに傾注した研修であると捉えられる可能性も否定できない。しかしながら、各学校における地域や児童生徒の実情から生じる課題の解決や社会の変化に応じた学びの提供、さらには学び続ける教師が標榜されていることを踏まえると、現行の行政研修は「教員・学校支援型」に位置付くという（小島，2017，p.291）。

2.2. 専門職としての教師の学び

2015年答申においては、「教員は学校で育つ」ものとして、教員の資質能力を向上させるために、経験年数や職能、専門教科ごとに行われる校外研修の体系的な実施とともに、学校内において同僚の教員とともに日常的に学び合う校内研修の充実や、個々の教員が自ら課題を持って自律的、主体的に行う研修の重要性が示されている（中央教育審議会，2015）。校内研修とは、学校の教育課題の解決や教師の職能成長を目指して、学校全体で計画的、組織的に取り組む研究、研修活動である（北神，2010）。校内研修は、行政研修における研修体系においては末端に位置づくが、時代ごとの教育行政施策や学校及び教師が直面する諸問題、職場の教師集団の人間関係や自律的研修の状態が学校種や規模、地域によって異なる様相を呈する（小島，2017）。また、校内研修の1つに位置づけられる授業研究は、近代学校の発足以来、校内で授業を観察し協同で授業研究を行う文化が日本の教師たちの専門職性を支えてきた。こうしたインフォーマルな文化的実践の蓄積を反映するように、TALIS2013（国立教育政策研究所，2013，p.17）においては授業観察に基づいて、教員が校長や校長以外の学校運営チームメンバーのほか、組織内指導者（メンター）や他の教員も含めて、様々な関係者から広くフィードバック^{注1}を受けていることが報告されている。また、2018年の同調査（国立教育政策研究所，2020b）において小学校・中学校の教員が校内の同僚からフィードバックを得ていることから、教員が日頃から共に学び合い、指導改善につなげ

ていることが示唆される。校内研修における課題（佐藤，2015，p.21）も指摘されるが，学校が「教師の学びの場」の筆頭であることは揺らぐことはなく今後もその重要性は増すばかりであろう。

教師の学びを充実させるためには，その場において「何を学ぶか」が重要となる。しかも，学校の仕事が不確実性に満ちているため，教師が何を学ぶのか，その内実を開示することは，教師教育カリキュラムや教員養成，現職の教師の学習過程と関わるため，これまでも活発に議論が進められてきた。

翻ると，1960年代から70年代後半頃の教師研究においては，直感やわざという語によりそれまで漠然と表現されてきていた熟練教師のあり方を，行動パターンやコミュニケーションのスタイルに着目することで教授スキルとして抽出を図ることが盛んに行われた（秋田，1992）。これらは特定の教授スキルを教授・訓練することに貢献したが，教師が行動する状況の認識過程は方法論の特性上明らかにされてこなかった。

その後，1970年代から80年代は認知心理学における学習研究や熟達化の研究の影響を受けて，教師を対象とする認知過程研究が展開し，教師の専門的知識としての授業を想定した教材知識（Pedagogical Content Knowledge: PCK）や授業スクリプトの存在，信念，様々な場面での技能，授業中における思考過程など，教師の思考の複雑性を明らかにし，豊かな実践知を持つ専門家としての教師像が明らかにされている（秋田，2009，pp.47-48）。

ここで形成される授業の知識は，授業経験と共に，被授業経験や同僚との交流において形成されてきた。この教師の学習に共通して重要とされてきた概念が「省察（reflection）」である（児玉，2015）。ショーン（2001）は，複雑な社会的文脈の中で問題解決に取り組む専門家の事例研究から，反省的実践家の特徴を「行為の中の省察（reflection in action）」と「行為についての省察（reflection on action）」の二重の省察のループによる思考が展開していることとして定位している。この行為の中の省察という実践的認識論は実践的知識^{註2}と実践的見識を導出する重要な契機となった。

この反省的実践家をモデルとした教師教育においては，教師の専門的成長の社会的文脈において学校の「同僚性」と先輩教師からの「援助的な指導（メンタリング）」が決定的な役割を果たしている（佐藤，1997，p.70）。特に後者は，認知的徒弟制のモデルで教師の成長過程に接近する研究において着目されていた（佐藤，1997，p.71）。このような状況論や正統的周辺参加論，学び手の共同体論らと共に教師という実践者が専門家共同体において協

働で学習する過程に関する研究が1990年代以降に着手され衆目を集めた（秋田，2009，pp.47-48）。さらに，社会・文化的アプローチの他にも，社会歴史的なアプローチとしての活動理論の立場から，分離していた個人から集合やネットワークへと変容「拡張」し，コミュニティーが形成されていく過程も教師の学習として捉えられている（秋田，2017）。

ここまで概観した通り，教師は行政及び校内研修において，個人による実践の省察に加えて，実践共同体としてのコミュニティの中で学びが生じており，それらが相互を補完している。教師を養成・育成するための概念枠組みに Shulman and Shulman（2008）の「コミュニティによる学習者の育成」が提唱されている。これは政策や地域，組織としての学校における学習システムと省察が埋め込まれた個人の学習システムとの関係を捉える三次元システムが特徴的であるため，教師が実践を通じて学び合う文脈の創造が図られているか記述・分析するための視点としての活用可能性が指摘されている（図1）（秋田，2009，p.52）。これらの研究の一端を確認するだけでも「教員は学校で育つ」様が改めて浮き彫りとなる。

3. 教師の養成及び育成に向けた大学との連携の意義

3.1. 先行事例と課題

ここまで教師の学びとして，養成及び研修の実施体系と教師の学習に関する研究を概観した。そこでは，教師の育成の中心が学校に据えられ，授業経験の省察と共に，同僚性と援助的関係が省察の深化や組織の変化を促進させている。これらは主として授業研究における学びと考えられるが，授業実践の省察は，日常の生徒指導やクラス運営とも関連づけられるため，その範囲は授業のみならず学校全体にまで拡張する。こうした教師を学校で育む枠組みがあるなかで，大学との連携はどのような在り様が考えられるか。

これまで学校と大学の連携として授業研究と関連づけるのであれば，日本においては東海市教育委員会と名古屋大学が連携し，小・中学校における授業における営みを詳細に検討することで，個別の場面で立ち現れる課題の解決策を見出し，教育実践問題の協同的な研究体制を構築することを目的とした事業がある（柴田，2004）。現実の教育実践と大学の研究とをより強固に結びつけ，実践者や研究者が固有の役割を果たしながら，教員の資質向上を図るなど双方の活動を相乗的に充実させることが意図されていた（名古屋大学大学院教育発達科学研究

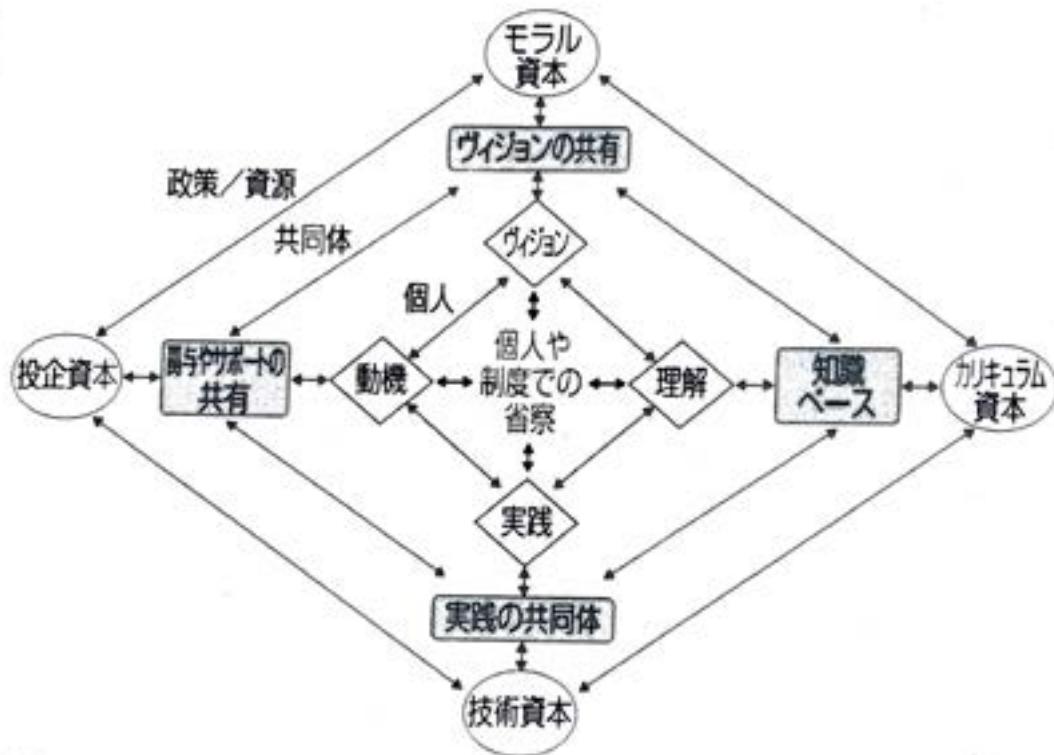


図1 教師の学習を分析する水準：個人・共同体・政策資源 出典：秋田（2009, p.52）

科, 2003)。また, 横浜市は, 54 大学と協定を締結し, 「横浜市大学連携・協働協議会」を通じて, 様々な取組を構築してきた (横浜市教育センター, Online)。横浜市と連携大学が, 相互に協力・支援し合うことで, 教員養成の質, 及び教員の資質・能力の向上を企図している。具体的な取り組みとして, 大学教員によるメンターチームへの助言, 大学と学校における共同研究などがあげられるが, 前者は, 省察を深化させる上で重要な同僚性の構築に結びつく連携であると考えられる (横浜市教育センター, 2017)。筆者らが養成・育成に携わる保健体育に焦点化すると, 三重大学 (online) において, 津市の子どもの体力・運動能力等の現状を把握し, 体力の向上を図るため, 大学等関係機関と連携・協力をしながら有効な実践及び研修体制の取組について研究を行うとともに, 三重大学教育学部保健体育科教育学研究室と体力向上推進チームと津市内の学校園 (幼稚園 36 園, 小学校 50 校, 中学校 21 校, 義務教育学校 1 校) をネットワーク化した教員の学びの支援システムを構築することを目的とした事業が展開されている。当該事業は, 行政のトップダウン型やトレーニング型の体育授業や行間体育の展開とは異なり, いずれの活動においても, 教員の学びと子どもの体育の学び (運動遊び) の連動, 幼稚園から中学校までの体育の学び (運動遊び) の連動を企図した教員支援プログラムであった点が特筆できる (岡野, 2019)。

これらの授業研究や大学との連携における教員養成や育成に向けた好事例の一方で, 課題も残されている。例えば, 佐藤 (2016, p.26) は, 5 年次や 10 年次研修のほか, 都道府県や市町村教育が多くの研修プログラムを提供しようとも, 受講するのは一部分であることを指摘している。また, 教職という複合性と不確実性は, 教師相互の連携や合意形成を困難 (佐藤, 1996a, p.163) にし, 教師の協同が雑務処理や行事運営に偏るばかりで, 授業や研修において十分に機能しない「協同の元での孤独」が生じていることも指摘している (佐藤, 2015, p.122)。さらに, 石井 (2014) は, 「技術的熟達者」と「省察の実践家」を対置する枠組みから, 「教え」と「学び」への授業論の転換と結びついて提起³した結果, ①省察的実践の重視は, 事前の設計よりも事後の振り返りを強調し, ②「教える」営みの検討よりも「学び」のプロセスの理解を一面的に強調する傾向を生み出したと指摘している。また, 省察においても, 問題設定の枠組みの問い直しや知識創造に至る問題探究のサイクルとして遂行されなければ, 既存の枠組みを強化し, 実践の硬直化をもたらすと警笛をならしている⁴。教師の学びの場は, 教室と学校を中心に, 市町村や都道府県の教育センター, 教育委員会, 大学 (研修・講演) が同心円構造で機能すると考えられているが, 上記の課題が改善されなければ佐藤 (2015, p.117) が危惧する通り, 外側の研修機能が

肥大化し、中心の学びの機能が形骸化し、空洞化していくことになるだろう。

3.2. 実践から得られた連携の意義

前節の授業研究を中心とした大学との連携及びこれまでの教師の学びにおける課題の確認から以下のことが導出できる。すなわち、多様な連携の在り方の承認の必要性である。ここまで確認した連携及びその課題は、養成・研修について大学と教育委員会が共同的に取り組む事例や数多の研修、協同体の関係が構築されないままに実施される校内研修の形骸化が危惧されることであった。これらが全てのケースにおいて合致することはないが、部分的には現実に生じている事態でもある。例えば、多くの研修制度や教育委員会と大学が連携した恩恵は公立学校の教員が享受できる機会が多いだろう。また、学校種、教科によっては研究授業による校内研修の文化や協同関係が構築されていないため（佐藤，2015，p.21），こうした実態を踏まえると、大学が連携を図るためには、多様な在り方を承認していく機運の醸成が求められるだろう。

こうした背景から筆者らは、大学において研究会を企画し、月に1回の頻度で開催している。これまで現職の私立高等学校教員（保健体育科）、公立中学校教員（保健体育科）、児童養護施設職員、教職を志す養成段階の学生（保健体育科）、大学教員が参加している。研究会は、主に事前に精読した資料に関する対話で構成される。なお、ここで準備される資料は、教科（保健体育）に直接関わる内容は用いることはしていない^{注5}。また、資料の内容を、参加者の見方や考えから規定し、意見を述べることができるよう多義的に解釈可能な課題を選定している。その理由として、筆頭には教科主体の題材を用いることで、講習会のような「教える-教わる」という構図が生じることを意図的に排除するためである。2点目に、資料を通じた自己との対話、その見解を通じた他者との対話を通じて見方の理解や取得に結びつけるためである。3点目に自らの実践との関連付けを生じさせることである。実際には、資料内容に対する考えと自身の考えについて意見を提示し、授業や職場における事例と関連づけて、その見解を深化させる。例えば、学生が見解を述べた後に、授業現場を引き合いに出しながら、自身の対応について見解を述べたのちに、資料の内容を関連づけることで、生徒の動く感じ（金子，2015）やその発生に向けた指導など、自身の実践的な知を明らかにすると共に、意味づけにも結びつく様子も確認できている。この協働的な学びの様相を維持・発展させるためにも、上記の3点は、本研究会における学びの中核的な機能で

ある。

先述の通り、ショーンの「行為の中の省察」は、「状況との対話」として遂行される活動中の思考に限定されるだけでなく、実践の事実を対象化して検討する「行為についての省察（reflection on action）」を含んでいる。この実践における省察を無藤（2009）は、オンラインと二つのオフラインから成る三層構造として示している。すなわち、オンラインである実践中の省察、オフラインだが実践後やその日の反省といった実践から近い省察、研究会などの背景や状況が切り取られた中で吟味する遠い省察のそれぞれが重要であるという。学校においては実践から近い省察までが設定される機会が多いからこそ、大学に求められるのは遠い省察の機会であろう。さらに、省察は個人においても実践可能だが、既存の枠組みを問い直し新たな枠組みを得るためには他者の視点や対話が重要となる（Loughran, 2002）。だが、それぞれが異なる状況下で実践経験のある参加者にとっては、研究会で報告される内容や他者の視点は「脱文脈化」しているため、有益となるかは疑問が残るだろう。そこで、聴く側は自身の経験や知識、事実関係の情報に基づいて他者の意見を推論し、各々が「再文脈化」を図る必要がある（坂本・秋田，2008）。この対話の中での他者の見解について再文脈化を図ることで、現職教員は状況の理解、養成段階の学生であれば、視点の獲得や事例の蓄積となる。また、自身が捉える事実や解釈との照合を通じて、自身の見方と他者の見方を吟味することで、思考枠組みや見方を問い直し、再構築を図る契機となる^{注6}。複雑化する教育現場においては、形式的な知識の適用のみならず、対応が困難な状況に対峙したときの「何が問題となっているのか」という問いの規定や自身が対処した出来事の意味づけや他の出来事との体系化を図る上でも、あえて、教室から離れたオフラインを設定することも学びを深化させる一つの意義と考えられる。当該研究会が実践するように、社会動向を見据えたテーマについて養成段階の学生や教員以外の多様な参加者と共に連携しながら学びを深めることが、形骸化と対極に位置づく持続可能な会の運営とともに教師の学びの場としての固有性が機能することになるだろう。

「教員は学校で育つ」ことは間違いない。だが、同心円構造を成す教師の学びの場の周辺に位置づく大学における学びは、教師が成長するための機能として脆弱なのだろうか。それは学びの有り様によって大きく異なる。大学には講義形式もあれば、先行事例として取り上げた教育委員会との連携事業、本実践のような養成段階の学生と現職教員、児童養護施設職員との対話を重視した研

研究会のように、それぞれに特有の学びがある。それは同心円構造の各層においても同様に多様な学びが存在している。それらを序列化し中心に近い学びのみを提供するのではなく、各層の学びを自らの課題に応じて選択し、その成果を有機的に関連づけて体系化していくことが授業や教育活動における思考枠組みや見方の問い直しや実践的課題の発見・洞察、ひいては実践の理論化等々に学びを深化させると考えられる。このことから、学び続ける教師の養成・育成を図るためには、学びの様態に応じた多様な連携の在り方を承認することが求められるのである。

4. まとめ

本稿は、学校中心に展開する教師の養成・育成の社会的背景を受け、大学の連携の在り方を再考する必要性から、実践事例を通じた大学との連携の意義とその方向性を定位すること目的とした。そこで、研修体制や教師の学びに関する教師教育研究の先行知見を概観し、教師には実践の省察に加えて、実践共同体の中で学びが生じており、それらが相互を補完していることを確認した。一方、研修の多さや形骸化が危惧されていた。こうした課題を踏まえて筆者らが主催する養成段階の学生や現職教員、福祉職員など多様な人材との対話による協働的な学びを重視した研究会の実践からオフラインの学びの意義とその様態に応じた多様な連携の在り方を承認する必要性を提示した。

これまで教師の学びは学校を中心に同心円構造を成しており、大学は外枠に位置づいていた、多様な連携の在り方を承認することで、構造の各層の学びを自らの課題に応じて選択し、その成果を有機的に関連づけて体系化していくことが教師の授業や教育活動の見方・考え方を深化させると考えられる。こうした多様な連携の在り方を制度的に構築していく機運として、佐藤（2016, p.27）が提案する「学びのプログラム」は、行政機関からの構想ではなく、一人ひとりの教師の学びを支援する教育システムの在り方を示していることは後押しとなる。一方で、本稿は教師の養成・育成に大学の多様な連携の在り方が必要であることは言及したが、その実現を図る上では、多様な連携を承認することで生じる教師の学びをデザインする力とその構造、さらにはそれらを連携という観点から育成を図るのであれば、これからの時代に応じた連携の概念、連携の類型化など、着手しなければならない課題は残されている。

近年は、教員養成・研修制度の高度化に向けた連携の動きが活性化している。2015年答申において示された教

育委員会と大学等が相互に議論し、教員の養成や研修の内容を調整するための制度としての「教員育成協議会」（中央教育審議会, 2015）や国立大学協会（2018）が示す「国立大学の教員養成・研修の在り方」を踏まえた改革には公私立大学を含めた他大学、教育委員会等との連携・協働の必要性が示されている。さらに、「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について」（中央教育審議会, 2021b）が議論されている。制度的な連携が推進していく方向性に多様な学びが内在した連携が承認されることを期待するばかりである。

謝辞

本研究は JSPS 科研費（課題番号：19K20081）の助成を受けたものです。

注記

1. TALIS において「フィードバック」とは、教員の仕事に対する何らかの関与（例：授業観察、指導計画や児童生徒の成績に関する議論）に基づいて行われ、教員の指導に関するコミュニケーションとして、広く定義されている。
2. 実践的知識の特徴として佐藤（1996b）は、教師の実践的知識の特徴を5点にまとめている。すなわち、(1) 熟考的知識、(2) 事例知識、(3) 統合的知識、(4) 暗黙知、(5) 個人的知識である。また、実践的見識は実践的知識を総合して遂行される実践的思考の基礎となっている見識である（佐藤, 2015, p.62）。
3. 「技術的熟達者」と「省察的实践家」を対置する枠組みから、「教え」と「学び」への授業論の転換と結びついて提起している（佐藤, 1997, pp.148-154）
4. 石井（2014, p.39）は、省察的实践家の概念が対象化しよとした専門家の創造的な資質（状況への柔軟な対応力・判断力）は、実践をデザインする営みや、実践の外側で構成された理論を学び、それを実践に適用する学習の道筋と必ずしも対立するものではないことを指摘している。それというのも、省察の活動には「熟考（deliberation）」（理念的な概念や原理を実践の文脈に対応させて訪問する思考活動）も重要となるためである。
5. 研究会の資料として取り上げたのが、『「利他」とは何か』（伊藤ほか, 2021）等であった。
6. 坂本（2007）は、現職教師と教職課程学生では、授業経験の量的・質的相違により、省察時の視点が異なること指摘し、先行研究から養成期では被教育経験により形成された信念を問い直すことが課題であることを示して

いる。

参考文献

- 秋田喜代美 (1992) 教師の知識と思考に関する研究動向. 東京大学教育学部紀要, 32:221-232.
- 秋田喜代美 (2009) 教師教育から教師の学習過程研究への転回 - ミクロ教育実践研究への変貌 -. 矢野智司・今井康雄・秋田喜代美・佐藤学・広田照幸編, 変貌する教育学. 世織書房.
- 秋田喜代美 (2017) 授業づくりにおける教師の学び. 秋田喜代美編, 教育変革への展望 5 学びとカリキュラム. 岩波書店, p.84.
- 中央教育審議会 (2012) 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 (答申). https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf, (閲覧日 2022.1.15) .
- 中央教育審議会 (2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ~ 学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて ~ (答申). https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf, (閲覧日 2022.1.17) .
- 中央教育審議会 (2016) 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申). https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf, (閲覧日 2022.1.17) .
- 中央教育審議会 (2021a) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して ~ 全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現 ~ (答申) . https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf, (閲覧日 2022.1.17) .
- 中央教育審議会 (2021b) 「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について (諮問) . https://www.mext.go.jp/content/20210312-mxt_kyoikujinzai01-000013426-1.pdf, (閲覧日 2022.1.9)
- ドナルド・ショーン; 佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 専門家の知恵. ゆみる出版, p.7. <Donald, A. Schön.(1983) The Reflective Practitioner. Basic Books, LLC>
- 一般社団法人国立大学協会 (2018) 教員の養成及び研修に果たす国立大学の使命とその将来設計の方向性 (WG 報告書) . https://www.janu.jp/wp/wp-content/uploads/2021/12/20180323_TE-TT_report2.pdf, (閲覧日 2022.1.19) .
- 石井英真 (2014) 授業研究を問い直す - 教授学的関心の再評価 -. 日本教育方法学会編, 授業研究と校内研修: 教師の成長と学校作りのために. 図書文化社, p.38.
- 伊藤亜紗・中島岳志・若松英輔・國分功一郎・磯崎憲一郎 (2021) 「利他」とは何か. 集英社.
- 金子明友 (2015) 運動感覚の深層. 明和出版, p.2.
- 北神正行 (2010) 校内研修の現状と課題. 北神正行・木原俊行・佐野享子著, 学校改善と校内研修の設計. 学分社, p.27.
- 児玉佳一 (2015) 授業における教師の知識と思考に関する研究動向: 1990年代から現在までに焦点を当てて. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 55:357-366.
- 小島勇 (2017) 校内研修と授業研究. 日本教師教育学会編, 教師教育研究ハンドブック. 学文社. p.278.
- 国立教育政策研究所 (2013) OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2013 年調査結果の要約. https://www.nier.go.jp/kokusai/talis/imgs/talis2013_summary.pdf, (閲覧日 2021.12.15) .
- 国立教育政策研究所 (2018a) 教員環境の国際比較: OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 報告書 - 学び続ける教員と校長 - の要約. https://www.nier.go.jp/kokusai/talis/pdf/talis2018_summary.pdf, (閲覧日 2021.12.17) .
- 国立教育政策研究所 (2018b) 教員環境の国際比較: OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 報告書 - 学び続ける教員と校長 - のポイント. https://www.nier.go.jp/kokusai/talis/pdf/talis2018_points.pdf, (閲覧日 2021.12.17) .
- Loughran, J. J. (2002) Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53: pp.33-43.
- 三重大学: 津市における「子どもの体力・運動能力向上のための推進活動」と「教員の学びの支援ネットワークの構築」. <https://www.mie-u.ac.jp/kouken/h30-38.html>, (閲覧日 2021.1.16) .
- 文部科学省 (2017) 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説保健体育編. 東山書房, p.1.
- 文部科学省 (2019) 教師の資質能力向上に関する参考資料. https://www.mext.go.jp/content/1417876_010.pdf, (閲覧日 2021.1.14) .
- 無藤隆 (2009) 幼児教育の原則: 保育内容を徹底的に考える. ミネルヴァ書房. pp.173-176.
- 名古屋大学大学院教育発達科学研究科 (2003) 教育実践問題支援プロジェクト. <https://www.educa.nagoya-u>

- ac.jp/~ntpep/h14/index.html, (閲覧日 2021.1.7) .
- 小島弘道 (2017) 行政による研修. 日本教師教育学会編, 教師教育研究ハンドブック. 学文社.
- 岡野昇 (2019) 平成 30 年度 地域貢献活動支援報告書. <https://www.mie-u.ac.jp/kouken/30okano.pdf>, (閲覧 日 2021.1.16) .
- 坂本篤史 (2007) 現職教師は授業経験から如何に学ぶか. 教育心理学研究, 55 : 584-596.
- 坂本篤史・秋田喜代美 (2008) 授業研究協議会での教師の学習 - 小学校教師の思考過程の分析 -. 秋田喜代美・キャサリン・ルイス編 (2008) 授業の研究 教師の研究 - レッスンスタディへのいざない -. 明石書店. pp.98-99.
- 柴田好章 (2003) 問題解決指向の協同的教育実践研究のあり方. 的場正美・柴田好章・山川法子・安達仁美, 教育実践問題の協同的研究体制の確立 : 名古屋大学と東海市教育委員会の連携, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学), 50(2):121-126.
- 佐藤学 (1996a) 自律的な連帯へ. 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編, 学び合う共同体. 東京大学出版会, p.163.
- 佐藤学 (1996b) 教育方法学. 岩波書店. pp.147-148.
- 佐藤学 (1997) 教師というアポリア - 反省的实践へ -. 世織書房. p.14.
- 佐藤学 (2015) 専門家としての教師を育てる - 教師教育改革のグラウンドデザイン -. 岩波書店.
- 佐藤学 (2016) 教育改革の中の教師. 佐藤学編, 教育変革への展望 4 学びの専門家としての教師. 岩波書店.
- Shulman, L.S. and Shulman, J. H. (2008) How and What Teachers Learn: A Shifting Perspective. The Journal of Education, 189(1/2) :1-8.