新人教員養成のための教職大学院カリキュラムの理論と課題
―授業力高度化コースに焦点をあてて―

井上　雅彦
（立命館大学）

１．はじめに

平成 18（2006）年の中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」において、「教職大学院」制度の創設が提言され、平成 20（2008）年より高度専門職業人育成に特化した教職大学院が設置された。そのねらいとするところは「①新しい学校づくりの有力な一員となる新人教員の育成（学部新卒学生等対象）」、「②管理職候補者をはじめとする指導的役割を果たし得るスクールリーダの養成（現職教員を対象）」と、目的・機能が学部新卒学生等と現職教員とに分けて記され、現在は全体の約 6 割が学部新卒学生、約 4 割が現職教員という構成になっている。しかし、これまで教職大学院においては、同一の「専門職学位」を授与するにあたって共通の教育研究水準を設定する必要があること、さらに互いの特性を生かした学びが展開できることや、現職教員がスクールリーダの資質として学部新卒学生のメンターとなる意義を認め、両者は同一のカリキュラムで学んできた。

創設 5 年の経過をふまえ、「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」に、「実際は、学部新卒学生と現職教員とでは異なる履修形態を採ることや、共通科目について達成水準を分けて設定せざるを得ない現状であり、今後、制度上の課題について整理し検討することが望まれる」[1] と指摘されている。そこで本稿では、学部新卒学生のための教職大学院カリキュラムのあり方について考察する。なお、稿者が授業力高度化コースの主任をしている関係上、授業力高度化コース（学習指導に主眼をおいたコース）のカリキュラムに焦点をあてて論じることをご海容願いたい。

２．教職大学院のカリキュラム構成と特色

教職大学院は、学校現場が直面する諸課題に対して、構造的・総合的な理解に立って、幅広く指導性を発揮できる教員の養成を目的としていることから、文部科学省告示によって共通に開設すべき授業科目（共通 5 領域）が定められている。総単位数は 20 単位程度を目安として、すべての領域を必修とする。また、自らの教育実践を理論に基づき振り返ることができる実習を教育課程の中心に置くこととして、理論と実践の往還を持続的に発展させていくことを目指している。実習は 10 単位以上としており、これも必修である。さらに、共通科目の土台の上に、各コース、学生の専攻分野、研究テーマ等に応じたコース（分野）別選択科目を 15 単位程度以上設ける。そして、修了必要単位数 45 単位以上で構成して、修了要件として研究指導等は必要としないと定められている。

---

[1] 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「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」平成 25（2013）年 10 月 15 日、p.22

付加して、「学習指導コースには、今後も、個別の教科内容を中心とした履修モデルを設定することは適切ではない。個別の教科内容を中心とした学修では、個別分野の学問的知識への偏りが指摘されてきた既存の教員養成系修士課程の教科教育専攻ないし専修の教育課程と変わらなくなる恐れがあり、共通科目を基盤とし、学校現場の今日的課題の解決に資するこれまでの教職大学院の趣旨・目的を変えてしまう可能性があるためである」[2]と記している。

従来の国立大学の教員養成系修士課程が、教育学や教科専門に関する理論的研究に偏り、個別分野の学問的知識・能力を過度に重視するあまり、教職という高度専門的職業人の育成という機能を十分果たしえなかったという反省に基づいて、教職大学院のカリキュラム設計が行われていることが理解できるであろう。その特色は、今日的な教育課題を全体的、総合的に俯瞰して、理論と実践との融合を図りながら、教師と子どもだけではなく、広く学校全体、そして地域全体の課題にも対応できる幅広い実践的指導力をもった高度専門職業人としての教員の育成を目指したカリキュラムとまとめることができる。中留武昭は、教職大学院のカリキュラムを「専門職学位としての共通の専門性の必要性と共に、当該大学院としての固有性を確保することのカリキュラムの枠組み上のバランスがコンパクトに組まれている」[3]と評価している。しかし、教職大学院のカリキュラムは、学部新卒学生にとっていくつかの課題があることも事実である。

3．教職大学院カリキュラムの課題

3-1　学部新卒学生のレディネス

第1の課題は、学部において教員として一定の力量を身に付けているという前提で教職大学院のカリキュラムが構想されていることである。しかし、教職大学院にプライオリティがないがゆえに、競争的な入試が行われない、また教員採用試験不合格者が主たる入学生であるという現状があり、その前提が危うい現実がある。しかも、大学における学部・学科編成が旧来型の学問分野に対応した設置形態が崩れ、実務的とも学際的とも呼びうる学部・学科が多く誕生してきている現状のなかで、学生の所属組織が専門教育として用意する教育内容の体系と教科・校種を基本とする教員養成カリキュラムとの乖離があるという指摘[4]にも耳を傾ける必要がある。

つまり、現実的に教員としての一定の力量を身に付けていることが疑わしい学部新卒学生に対して、教職大学院の理念を果たすためには、どのようなカリキュラムを具体化すればよいのかという課題がある。

3-2　修了要件としての研究論文指導

第2に、修了要件として研究指導を課すべきか否かが課題となる。佐藤学は「『即戦力』としての『実践的指導力』を養成する『教職大学院』は、教員養成に携わる大学の『アカデミズム志向』の克服を謳っ

2　同上、p.20
3　中留武昭（2012）『大学のカリキュラムマネジメント－理論と実際－』東進堂、p.153
4　山崎準二（2008）「教員養成カリキュラム改革の課題」日本教師教育学会編『日本の教師教育改革』学事出版、pp.126-127

ているが、『専門家教育の大学院（professional　school)』というよりはむしろ『実務家教育』を標榜する『専門学校の大学院版』であり、地方教育委員会の初任者研修と現職研修を肩代わりする組織として機能することが追求されている」[5]と教職大学院を批判している。これまでにも、教員には幅広い教養と人間的な魅力が必要であるのに、ハウツーを中心とする教職大学院のカリキュラムでそれに対応できるのかという疑問が呈されてきた。

この批判に対して、中教審「教職大学院におけるカリキュラムイメージについて（第二次試案)」には、「教員としての実践的指導力の向上には、幅広い人間性や深い教養が不可欠であることは言うまでもなく、これは教職大学院においても例外ではない」と記したうえで、教職大学院において焦点化して育成すべき具体的資質能力を、以下のように示している。

（ア）問題や事象に関して理論との架橋・往還によって問題の解決の方向を見通すことのできる、高度の「解釈力・診断力」

（イ）それに支えられた具体的な問題解決策の「企画力」

（ウ）それを実地に試みるために必要な、優れた授業力をはじめとする「実践的な展開力」

（エ）これらに関して客観的に評価したり反省的に思考する等の「評価力」

また、小島弘道は、大学院知は研究知であると述べたうえで、それは「教職活動を省察し、そこでの問題や課題のありかを明確にして、それを処理ないしは改善する活動を組み立て、実践しうることにかかわる知であり、こうした作業を通してその知を“新たな”知として編集ないしは創造しうる力量に発展しうることに関わる知である。また、以上のような知を支え、裏づけ、根拠づける思想や理論にかかわる知である」[6]と定義している。

このような資質能力や大学院知を教職大学院で育てない限り、高度専門的職業人の養成という理念は果たせない。さらに、専門学校と揶揄されたり、地方自治体の教師塾と同等に見なされることにもなりかねない。では、これらの資質能力や大学院知を教職大学院において、どのように身につけさせることができるのであろうか。それは各科目や、実習とその省察においても育てうるものであろうが、それだけでは十分ではない。実践的研究の過程と成果を実践論文[7]としてまとめるプロセスのなかでこそ身に付けることができるものである。黒澤英典は、教師には「『研究者としての教師』の力量が求められるのである。教育実践者としての教師は、その経験によって方法を認識すること、その経験にともなう苦悩や喜びを体験することがきわめて重要である」[8]と指摘している。教師は、自身が知識と技術を創造する経験をもち、創造の喜びや苦しみを体験することがなければならない。大学院における実践研究は、「学び続ける教師」の資質・意欲の素地となり基盤となる。教育学研究科ほどの大部なものでなくてもかま

5　佐藤学（2008)「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－」日本教師教育学会編『日本の教師教育改革』学事出版、p.32

6　小島弘道（2011)「教師教育学研究における『大学院知』の視野」日本教師教育学会編『日本教師教育学会年報』第20号、p.21

7　論文を「研究論文」「実践論文」「実践記録」と三つに区分したうえで、あえて「実践論文」という用語を使用した。稿者は実践論文を、個々の課題解決のために、ある仮説のもとに行った実践を対象とし、実践を意味づけ、その結果を論理的にまとめたものと定義している。

8　黒澤英典『私立大学の教師教育の課題と展望－ 21 世紀の教師教育の創造的発展をめざして－』学文社、p.77

わないが、実践を対象とした論文の執筆を修了要件とするべきである。

3-3 「教科」の欠落

第３の課題は、学習指導に主眼をおいたコースであっても、個別の教科や学校種の違いを乗り越えて、教育を俯瞰し研究する教育実践研究を取り入れたカリキュラムを編成するように定められていることである。これは従来の大学院が専門分野の学問的知識や能力を過度に重視してきたことに対する反動であり、カリキュラムマネージメント、教科横断的な指導法、総合的な学習の時間のデザイン、授業評価等、学校現場における幅広い実践力・応用力を育成しようとするねらいがある。

これに対して、佐藤学は「致命的な欠点として、教職大学院においては教科専門の単位も教科教育の単位も不要とされていることである」[9]と指摘している。また、安彦忠彦は「教員養成は大学院」でという立場から、教員の資質能力を、①広い一般教養、②深い専門教養、③豊かな教職教養、④細やかな子ども理解、⑤開かれた環境づくりの力量の５つにまとめている。さらに②深い専門教養とは、自分の担当教科の親学問に関する深い理解と専門的関心の持続と説明している。[10]つまり、教職大学院のカリキュラムでは安彦の言う教員の５つの資質能力の１つである「教科」に関わる資質能力を育てないことになるわけである。

教職の複雑化、多様化という今日的現状において、幅広い実践力・応用力の必要性は認めなければなるまい。それは一定の教科指導力を身につけた現職教員ならなおさらである。しかし、学校において「教科」の授業を基本として日々の教育が行われている現実のなかで、十分な教科指導力を有していない学部新卒学生にとって、教科指導力の向上を意図しないカリキュラムは、妥当だと言ってよいのだろうか。まして学習指導に主眼をおいたコースに所属し、授業力の高度化を目指す学生に対して、教科や校種の特殊性を問題としないカリキュラムで、その目的が実現されるのかは検討を要する。これに関して「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」[11]においても、「教科の取り扱い」を今後の課題として取り上げている。

実際に「教科」を取り扱う場合、現在の制度設計を改めるのか、それとも現行制度のなかで改善策を模索するのか。全教科を担当する初等教育の教員を志望する学生と、教科を担当する中等教育の教員を志望する学生と、別のカリキュラムを用意するのか、そもそも「教科」とは教科内容を指すのか、教科教育学を指すのか等々、検討課題は多い。

以上まとめると、新人教員養成のための教職大学院カリキュラムの課題は、次の３点にまとめられる。

9　佐藤学（2013）「大学・大学院における教師教育の意義－専門職性と自立性の確立へ－」日本教師教育学会年報編集委員会編『日本教師教育学会年報』第 22 号、日本教師教育学会、p.13

10　安彦忠彦（2010）「6 年制教員養成の必要性とその在り方」『季刊　教育法』164 号、エイデル研究所、pp.6-7

11　同上、p.13

ａ）現行の教職大学院カリキュラムの制度設計のなかで、どのようにして学部新卒学生のレディネスをそろえ、高度専門的職業人の育成を目指すのか。
ｂ）研究指導及び実践論文の指導を教職大学院カリキュラムにどのように位置づけ、実りあるものにするのか。
ｃ）教職大学院カリキュラムにおいて「教科」をどのように扱うのが、学部新卒学生にとって望ましいのか。

これらの課題を解決するために、本研究科では平成 26（2014）年度から、共通必修科目とゼミ指導を中心とする大幅なカリキュラム改革を実施した。次にその概要を示してａ） ｂ）の課題解決の方途を示す。さらにｃ）の「教科」を巡る課題について、ある学部新卒学生のインタビューをもとに考察を進める。

４．本研究科カリキュラム改革の概要と特色

4-1　共通必修科目

本研究科の院生は、8 割強が学部新卒学生、2 割弱が現職教員[12]という構成になっており、全国で最も多くの学部新卒学生が在籍している。連合形態の教職大学院であることから、国立大学の教育学部を卒業した者、私立大学の教員養成のための学科や専攻を卒業した者、一般大学の教職課程において教員免許を取得した者など、学生の学部時代の学習履歴は多様である。しかも、教員採用試験不合格者が主たる入学者であることから、大学において教員としての一定の知識を身に付けていることが、必ずしも期待できない。佐藤学が「専門家教育は、『知識基礎』にもとづく『理論と実践の統合』によって、『省察』と『判断』を遂行する『実践的知識』と『実践的見識』を教育することにほかならない」[13]と、専門家教育の基盤には、専門的知識の『知識基礎（knowledge-base)』が必要条件であると述べているように、教職大学院の学びを充実させるためには、教職に関する知識基礎が必須である。このような観点から、共通必修科目のカリキュラムを【表 1】のように改めた[14]。その概要は以下のとおりである。

○共通必修科目を「基礎理論」を教える科目と「実践演習」を行う科目に再構成する。
○「基礎理論」科目を 3 つのユニット（各授業 5 回分）に分けて、オムニバス形式で体系的・包括的に理論を講義する。
○「基礎理論」科目は講義を中心とし、フィールドワークは実施しない。
○「実践演習」科目は「基礎理論」科目の内容をふまえて、実践のあり方を、模擬授業や演習、フィールドワーク等を通じて具体的に学ぶ。複数の教員が TT で担当する。

この共通必修科目のカリキュラム改革は、「教職大学院におけるカリキュラムイメージについて（第二次試案)」（科目おける「理論と実践の融合」）に示されている「それぞれを教員・科目が役割分担す

[12] 現職教員はその多くが学校経営高度化コースに所属しており、授業力高度化コースはほぼ全員が学部卒学生で構成されている。
[13] 佐藤学（2013）同上、p.13
[14] 第 1 領域、第 2 領域のみ示したが、他の領域もほぼ同様の考え方でカリキュラム改革を行った。

るのではなく、すべての教員・科目が実践と理論とを架橋する発想に立つ必要がある」という部分に抵触する可能性をもつ。しかし、共通必修科目を基礎理論と実践演習に分け、共通必修科目のなかで「理論と実践の融合」をはかるという考え方をした。

第1領域「基礎理論」の「カリキュラム概論」では、最新の学習科学の知見に基づく学習者像、学力論などを概観する「カリキュラム開発基礎論」､カリキュラムの構成原理･類型･構造の理解を目指す「カリキュラム開発論」、カリキュラム評価（授業評価も含む）とカリキュラムマネージメントの意義と方法の理解を目指す「カリキュラム評価論」の3つのユニットで構成した。この「カリキュラム概論」を通して教育課程の「基礎理論」を習得し、後期は「実践演習」の「カリキュラムの開発と実践」へと展開する。前半5回は各教科の単元計画を持ち寄り、単元構成について学ぶ。後半の10回は教科の枠を超えた現代的なテーマを取り上げ、カリキュラム開発の手法と運営の実際を学ぶ。

【表1】

<table>
<tr><th>領　域</th><th>時　期</th><th colspan="3">1年次・前期</th><th>1年次・後期</th></tr>
<tr><td rowspan="4">1、教育課程</td><td>分野・単位</td><td colspan="3">基礎理論・2単位</td><td>実践演習・2単位</td></tr>
<tr><td>クラス編成</td><td colspan="3">1クラス編制</td><td>2クラス編成</td></tr>
<tr><td rowspan="2">授業科目名</td><td colspan="3">「カリキュラム概論」</td><td rowspan="2">「カリキュラム実践演習」</td></tr>
<tr><td>カリキュラム開発基礎論</td><td>カリキュラム開発論</td><td>カリキュラム（授業）評価論</td></tr>
<tr><td rowspan="6">2、教科指導</td><td>分野・単位</td><td colspan="3">基礎理論・2単位</td><td rowspan="4"></td></tr>
<tr><td>クラス編成</td><td colspan="3">1クラス編制</td></tr>
<tr><td rowspan="2">授業科目名</td><td colspan="3">「教科指導の理論と課題」</td></tr>
<tr><td>授業構成・デザイン論</td><td>学習過程・学習活動論</td><td>授業におけるICTの活用</td></tr>
<tr><td>分野・単位</td><td colspan="3">実践演習・2単位</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>クラス編成</td><td colspan="3">3クラス編成</td></tr>
<tr><td>授業科目名</td><td colspan="3">「教科指導実践演習」</td></tr>
</table>

第2領域では、9月に実施される「教職専門実習Ⅰ」に備えて、「基礎理論」と「実践演習」を前期に配置している。「基礎理論」科目の「教科指導の理論と課題」は､「授業構成･デザイン論」「学習過程･学習活動論」「授業におけるICT」の3つのユニットで構成している。「授業構成・デザイン論」は授業の基本構造と授業デザインの方法の理解を、「学習過程・学習活動論」は学習過程・活動の類型や学習者への支援のあり方の理解を、「授業におけるICTの活用」は学習指導過程のなかでのICTの有効活用の理解を目指す。同時並行して「教科指導実践演習」において、指導案の作成、マイクロティーチングをとおして、授業を計画・実施するための基礎的能力を実践的に育成する。

4-2　コース必修科目

授業力高度化コースでは、次のコース必修科目を設けて、共通必修科目を発展させて、教職専門実習Ⅰ・Ⅱと理論と実践の融合を目指した。

■共通必修科目第１領域（教育課程）との関連科目

◇現代的教育課題の教材化と授業実践（Ｍ２後期）

Ｍ１後期に配置された共通必修科目「カリキュラム実践演習」が、各教科の単元構想と現代的な教育課題のカリキュラム作りに主眼をおいた巨視的なものであるのに対して、「現代的教育課題の教材化と授業実践」は、現代的な教育課題の教材開発と授業展開の力量を形成する微視的な科目である。教職大学院の学びの仕上げとして、Ｍ２後期に現代的教育課題を扱った自主教材を開発して、それを用いて授業ができるようになることを目指した。

■共通必修科目第２領域（教科指導）との関連科目

◇授業コミュニケーション論（Ｍ１前期）

◇授業力高度化実践演習（Ｍ１後期）

◇授業力を高める授業研究（Ｍ１後期）

◇授業力高度化実践研究Ⅰ（Ｍ１通年）

◇授業力高度化実践研究Ⅱ（Ｍ２後期）

Ｍ１前期には、共通必修科目「教科指導の理論と課題」とコース必修科目「授業コミュニケーション論」を通して、授業をデザインし、展開する理論を学びつつ、共通必修科目「教科指導実践演習」におけるマイクロティーチングなどを通して実践的に授業力の向上を目指す。そして、これらの科目で身につけた授業力を夏期休業中に実施される「教職専門実習Ⅰ」へとつなげていく。Ｍ１後期は、「教職専門実習Ⅰ」で見えてきた課題の克服を目指す。その鍵となるのが「授業力高度化実践演習」である。この科目は、授業のたびに受講生を校種別に分けたり、文系･理系科目と分けたりして少人数で教材研究、模擬授業、授業研究を行う。実務家教員、研究者教員の別なく多くの教員が得意分野を生かして指導にあたる。同時に「授業力を高める授業研究」において授業の実施者としてではなく、第三者として授業を相対化して見る視点を身につける。このＭ１の１年間の授業を通して授業力を高度化して「教職専門実習Ⅱ」を迎える。（「授業力高度化実践研究Ⅰ・Ⅱ」については後述する）

4-3　修了論文

本研究科においては修了論文の提出を義務づけている。これまではＭ２の後期からゼミに相当する科目を設けて修了論文指導を行ってきた。しかし、この短期間では実習をふまえた研究を行い、修士課程のまとめにふさわしい論文を書けないという問題があった。そこで今回のカリキュラム改革では、Ｍ１通年で展開する「授業力高度化実践研究Ⅰ」という科目を新設して、Ｍ２後期の「授業力高度化実践研究Ⅱ」と連続して修了論文の指導ができる体制をとった。【表2】のように、「授業力高度化実践研究Ⅰ・Ⅱ」は、「教職専門実習Ⅰ・Ⅱ」と関連して修了論文の完成へと向かう。

具体的には、「授業力高度化実践研究Ⅰ」の前半５回で、アカデミックライティングの技法を身につ

ける。後半 10 回は「教職専門実習Ⅰ」で浮かび上がった課題について文献を読み、解決のための仮説を立てる。「教職専門実習Ⅱ」においてその仮説を検証し、M２後期の「授業力高度化実践研究Ⅱ」で論文としてまとめていくというように関連をはかった。このように、実習と関連させた２年間の実践的な研究指導を行い、修了論文の充実をめざした。

このプロセスは、前掲の小島が示した大学院知を育てる過程そのものである。つまり自らの教職活動を省察の対象として、そこに生起する問題や課題を発見する。そして、それを処理・改善する手立てを考え、実践するなかで新たな知を創造する。このような力は、大学における実践的研究のなかでこそ育むことができるものであり、それが教師塾や専門学校と区別されるゆえんである。この大学院知は何年経っても古びることはなく、教育現場において「学び続ける教師」たる資質となるであろう。

【表 2】

M１　前期	夏期休業	M１　後期	M２　前期	M２　後期
「授業力高度化実践研究Ⅰ」				「授業力高度化実践研究Ⅱ」
アカデミックライティングの技法マスター		実習Ⅰで明確になった課題について文献を読み、解決のための仮説を立てる		実習Ⅱで検証した結果を修了論文にまとめる
	「教職専門実習Ⅰ」		「教職専門実習Ⅱ」	
	課題の明確化 （約 15 日間）		仮説の検証 （約 35 日間）	

５．教職大学院カリキュラムにおける「教科」の取り扱い

5-1　学部新卒学生の教科指導力向上の事例

教職大学院において、学部新卒学生が自己の授業力の向上をどのように実感しているのかを、記子（仮名）への２回のインタビューを通して明らかにする。それをもとに、教職大学院カリキュラムにおける「教科」の取り扱いについて考察する。研究協力者の記子と彼女が通うＡ大学教職大学院の概要及びインタビューの日時・内容は以下のとおりである。

■研究協力者の略歴

記子は大学在学中に出身地の中学校国語の採用試験に合格した。しかし、授業に対する自信がないという理由でＡ大学教職大学院への進学を決めた。中学校の国語教師を目指して教職大学院で真摯に学んだ記子は、M２でも出身地と教職大学院所在地の中学校国語の採用試験に合格した。[15]

■Ａ大学教職大学院のカリキュラムの概要

Ａ大学教職大学院は、入学生の多くが学部新卒学生であり、中等学校の教員を志望する者が多くを占

[15]　記子の大学における教職課程の学びの履歴については、井上雅彦（2013）「一般大学教職課程における『経験されたカリキュラム』の考察― 教職大学院カリキュラムとの連携に向けて ―」京都教育大学付属教育実践総合センター『京都教育大学教育実践研究紀要』第 13 号、pp. 251-260 に詳述した。

める。学習指導コースや生徒指導コースなどの区別はなく、学生が自らの興味・関心にもとづき【図1】のA～D分野の分野別選択科目や自由選択科目を履修する。共通科目は5領域からなるが、選択必修科目を設けており、半期開講の1単位科目があることに特色がある。また、自由選択科目の第4群（教育論考能力形成科目）に「教育実践論文演習」という科目を設置しているが、修了論文は必修ではない。この科目の履修者は半数程度である。

■記子の教職大学院における履修科目（学習指導に関わる科目のみ）

教職大学院において、記子が履修した学習指導に関する科目とその概要は、以下のとおりである。

【共通科目】

◇授業設計の実践力（M1前期・必1単位）

◇授業分析の実践力（M1前期・必1単位）

※上記2科目は2コマ続きで実施される。「授業設計の実践力」において、活用型授業の指導案を作り、「授業分析の実践力」において、その指導案やビデオ授業、模擬授業などをワークショップ形式で分析して、発表するという内容である。

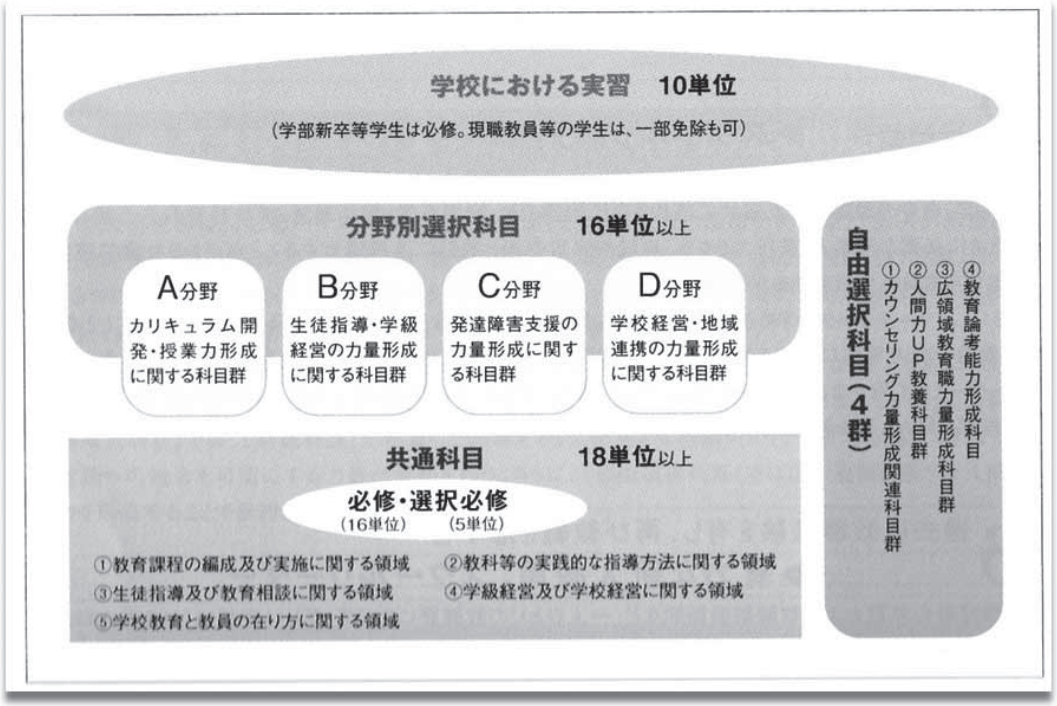
◇授業技術の理論と実際（M1前期・選2単位）

※教科をばらばらにした約10人を単位としたクラス。2コマ続きで開講される。1コマ90分間に2人が15分間の模擬授業をする。4人の模擬授業を1日で検討する。受講生は2回模擬授業をする。

【分野別選択科目】A分野（カリキュラム開発・授業力形成に関する科目群）

◇授業力向上の実践演習（M1前期・2単位）

※教科をばらばらにした約10人を単位としたクラス。2コマ続きで開講される。1コマ90分間に1人が50分間の模擬授業をする。2人の模擬授業を1日で検討する。受講生は1回模擬授業をする。



【図1】

■インタビューの概要

◇第１回…2013 年２月７日　18 時～ 20 時　　内容：教職大学院１年間の学びを振り返る

授業に対する自信がなくて教職大学院への進学を決めた記子であったが、１年が経過して授業はなんとかなりそうな気がしていた。次の課題は生徒指導だと述べた。そのあらわれとしてＭ１の実習における課題は「国語における意欲・関心をもたせる指導」であったが、Ｍ２の実習における課題は「不登校や教室に入れない子ども支援」と変化している。授業に対する見通しがもてるようになったのは、「授業技術の理論と実践」という科目において「授業を作る時の自分の中の核」ができたからだと述べている。（以下傍線、番号は稿者による）

記子「私の中でなんですけど、①授業を作るときの自分のなかの核みたいなものができたのかなというように思っていて、教科は関係ないんですけど、『授業技術の理論と実践』という授業があって、15 分ずつで模擬授業をやって、意見を交換し合うというような授業なんですけど、それまで私は授業作るのが大嫌いで、本当は考えるのも嫌になるぐらいだったんですけど、その担当の先生が小学校の専門は道徳みたいな先生なんですけど、みんなにいつも言っていたのが、その②教科としての意義より、生徒がこの授業を受けることによって、どう変わるのかっていうか、教科としての力はもちろん考えないといけないですけど、それを抜かしても、その子にとってどういう影響がその授業にあるのかということを考えて授業を作れって、いつもいつも言われていて、教科の力とか、教科の枠を超えて考えたときにどういう意義があるのか、というのを聞いて、そこでこういう子どもに育って欲しいなとか、こういうのを乗り越えていくために、こういう力をつけて欲しいなというところを、意識して作るようになったら、前よりは少しは授業を作るのが、まだ苦手なんですけど、見えてきたかなって感じはします。」（中略）

井上「核はなに？」（中略）

記子「大きくは、まず③生徒自身がいろんな人の考えを通して、他人を理解していくことと、その人の考えを通して自分が成長していく人間になって欲しいなということと、さっき言ったそういう④表現力をつけて欲しいなという。他何個かあるんですけど、それは国語という教科の中の問題ではなくて、それをとっぱらったとしても、人として身につけて欲しい力というか、だから私は国語でこれをやっているていうのが、自分のなかで整理できてきた」（中略）

記子「やっぱり⑤教科の枠を超えてってとこが大きいかなって思っていて、国語の観点から意見をもらえないっていうのは損だとは思うんですけど、やっぱり国語が専門じゃない人に『それってどういう意味や』って言われると、確かに意味無いな、とかっていうのがあって、やっぱり専門外の人が見ても、こういう力をつけたいと思ってるんだなとか、こういうことを考えられたなっていうような授業じゃないと、だめなんだなとか思って…」

記子は、教科を越えた普遍的な授業の原理を「核」と呼んでいる（①）。具体的には、交流することよって他者理解を深め、それとともに生徒一人ひとりが成長を自覚できるような授業を作ること（②③）、授業をとおして生徒が表現力をつけることなどである（④）。記子はその核ができたことで以前より授業を作ることが容易になったと述べている。さらに、教職大学院の授業が教科の枠を超えたメンバーで構成されていることに意味があると述べている（⑤）。記子の言葉から、教職大学院が「教科」の枠組みを取り払って授業の原理を抽出し、学生に身につけさせることに成功しているように思えた。そこで、「教科の専門性をつけたいという思いはないのかな？」という質問を投げかけてみた。

記子「『国語教育学特論』という研究科の授業はとったんですけど、それはけっこうためにはなったんですけど、境界線上の教材を使った授業の提案っていう内容だったので、⑦現場でどう生かせるかっていうのが難しくて…。でもやっぱり前期は大学院と授業見学ぐらいしかしてなくて、足りないなと思って、後期に5人しかいないんですけど、⑧『国語科研究会』というのを作って、そこで補ったり、あとは『国語科研究会』の男の子が1人いるんですけど、その子の実習校の高校の先生が行ってる⑨国語の研究会があって、そこに誘っていただいたりして、今勉強しています。やっぱり自分たちで補わないと…って感じです」

教育学研究科の「国語教育学特論」を受講したものの、記子はそれが現場でどのように生かせるのかがわからなかったと言う（⑦）。教育学研究科の教科教育法の授業は、担当教員の研究内容を講義することが多く、それが国語科の授業づくりに直結しないことが多々ある。本学の教職大学院においても、教育学研究科の授業を受講できるシステムがあり、中等学校の教員を目指す学部新卒学生にはそれを受講するように勧めるが、それが授業力をつけることになっているのか疑問に感じる部分もある。そう考えると、教員養成のための「教科内容学」の確立が必要になるのかもしれない。[16]

また、記子は自主的に「国語研究会」というサークルを作ったり（⑧）、知人の研究会に参加したりして教科教育について学ぼうとしている（⑨）。教職大学院が学校現場の諸課題を広く構造的・総合的に理解する人材の育成を目指したカリキュラムを構想していることを考えると、このような自主的な試みを支援して、教科の学びを深めさせる方向も検討しなければなるまい。

◇第2回……2014年2月6日　18時～19時30分　内容：教職大学院2年間の学びを振り返る

M1は大学院での授業中心の生活であったが、M2になったら実習校での実習がメインとなった。記子は、インタビューに次のように回答している。

井上「まだ、授業は苦手なの？」

記子「苦手は苦手ですね。⑩前とは全然違うんですけど、やっぱり苦手は苦手ですね。授業をやる前は、大丈夫かなってすごく不安になります」

井上「最近に何に困ってるの？」

記子「国語で困っているのは、最近は文法をやってるのですけど、前は文章題とか古文とかやっていて、⑪どこが大事なのか自分でわかんない」（中略）⑫「内容を押さえていく段階が、授業の進め方が難しいなって…」

井上「そういうことよりも教科内容をどのように抽出していくかとか、そういうことの方が難しいんじゃないの？」

記子「それ難しいです。それを考えるときに、授業の流れと一緒に考えたりするのだけど、⑬この文章で教えるべき教科内容は、これの気もするし、これの気もするし…って。でも、全部もする時間がないし、どれなんだろうってのが、すごい迷って、指導書に書いておいてほしいなって思う」（中略）

井上「学部卒業したときの実力は、教員として100点満点のうち何点くらいの力量があったと思う？」

記子「う～ん、30点くらい」

---

[16] 国語教育においては、田中実、須貝千里などによって、小学校から高等学校までの教材を、国文学者と国語教育学者とが双方の境界を越境して、どのように読み、教えるのかという議論が行われている。『新しい作品論」へ、「新しい教材論」へ』右文書院（1993年）、『文学の力×教材の力』教育出版（2001年）など。

井上「今、教職大学院を出ようとしているよね。で、今は何点くらい？」

記子「今は、う〜ん 50 点くらい」

井上「20 点分は何が加算された？」

記子「⑭授業をやるときに核ができたことですし、実際、実習校に長く行かせていただいたので、現場で学ばせていただくことも多くって、なんとかしていけるかなっていう気持ちで 20 点くらい」

井上「そしたら 100 点に足りないこの部分は？」

記子「残り 50 点ですか？⑮やっぱり授業がまだ自信をもってできてない。態度とかではなくて、内容がこれでいいか、生徒の力をちゃんとつけているのかどうか迷いながらやっているという状態なので、そこを確かなものにしていきながらやっていきたいんですけど、そうなってないのが…」

記子は、教職大学院 2 年目が終わる時期になって、大学院入学前とは確かに違うが、授業が苦手だと述べている（⑩）。それは、教材で何を身につけさせるのかに自信がもてないからだと言う（⑪⑬）。また、教科内容を焦点化しても、それを生徒に身につけさせるためには、どのように授業を展開すれば良いのかが難しいと話している（⑫⑮）。M 1 の最後には授業の核ができたことで授業を作ることが容易になり（⑭）、次の課題は生徒指導であると述べていた記子に、授業力に関わる更なる悩みが生じた点は看過できない。

教職大学院で、学部新卒学生に平均的な授業ができる力をつけることを目標にするならば、教科や学校種ごとの区別のない現行のカリキュラムでも問題はないのかもしれない。しかし、高度専門的職業人を目指す教職大学院において、学校における教育活動の基本となる授業がその程度で良いのだろうか。しかも、学部卒業段階でも大学院修了段階でも教員採用試験に合格している記子に、教科学力が無いと考えられないことは自明である。では、このような実感をもつのは記子だけなのであろうか。

井上「それ、同じようなこと言ってる子いる？」

記子「⑯国語科はだいたい言ってますね。5 人しかいないので、先生も社会科ばかりなので、それで自分たちも全然わからないからっていうので、国語科研究会を作ったので…」（中略）

記子「一番根底にある授業の⑰芯になる部分を得られたのは良かったけど、じゃそれを踏まえて、その上の国語という教科をどうしていくのかというところも、できれば深めていきたかったので、そこもやっぱり深めていく手段というか、それがないので、迷いながら自分なりにやってるというところになってしまっているので、そこは欲しいなっていう」（中略）「教授のなかに、満遍なく教科の先生がいてくれたらありがたい。例えば『教育実践論文』を取ったとして、私がもし国語の授業でやりたいなって思ったときに、どの教授にアドバイスを求めても、そういういろんな面からのアドバイスはいただけるんですけど、やっぱり自分が深めていきたい⑱国語の根本的なところというのは欠けてしまうので…」

A大学教職大学院には、国語の免許を所有する学生が少ないものの、ほとんどの学生が記子と同じ思いを持っているようである（⑯）。どの教科にも共通する授業の原理となるものを身につければそれで授業が高度化できるかといえば、そう簡単なものではない。高度化を求めれば求めるほど、共通するものの先にある特殊性に気づくはずである（⑰⑱）。記子の言葉はそれを代弁しているような気がする。学部新卒学生に対する教職大学院カリキュラムには、しっかり「教科」が位置づけられなければなるまい。

5-2　教職大学院カリキュラムにおける「教科」の位置づけ

では、現在の制度設計のなかで、教職大学院のカリキュラムにどのように「教科」を位置づけるのかという議論が必要となろう。

まず、「教科」とは教科内容学までを含むのか、教科教育学にとどめるのかという問題がある。国語を例にとると、田近洵一は国語教師に求められる素養を、下記のようにまとめている。[17]「1　国語の学習内容に関する素養」が国語科内容学に該当する部分、「2　国語科の教育課程・内容に関する能力」「3 国語科の授業実践に関する能力（狭義の授業力）」が国語科教育学に該当する部分、「4　国語科教師としての関連素養」は教職大学院のカリキュラムで養える部分と区別できるであろう。学部時代にこのような力をある程度身につけていたとしても、1～3を現行の教職大学院カリキュラムで網羅的に身につけさせるには、あまりに広範囲で無理がある。記子が教科内容を抽出し、それを授業展開のなかに位置づけて、授業を計画・構想し、展開する際に、国語科独自の知見を求めていることを考えると、2、3の部分、つまり教科教育学を「教科」として位置づけるのが妥当だと思われる。とりわけ、2では「③教科内容を抽出・精選・系統化する見識・技能」、「⑤教材を研究する見識・技能」、「⑥単元を企画・構成する見識・技能」、3では「①授業を計画・構成する見識・技能」、「④児童・生徒の学習活動を指導・支援する見識・技能」を重視したい。つまり、模擬授業などではなく、教材を各教科の特性に応じて徹底的に分析し、授業を計画、構成させる科目が必要なのである。それは、少なくとも記子が現場でどのように生かせるのかわからなかった教育学研究科の教科教育学の授業のようであってはならない。授業力の高度化に与する授業デザインを扱う内容である。

■国語教師としての素養

1　国語の学習内容に関する素養
- ①言語に関する素養
- ②言語活動に関する素養
- ③言語文化・言語生活に関する素養

2　国語科の教育課程・内容に関する能力
- ①教育課程を編成する見識・技能
- ②年間指導計画を作成する見識・技能
- ③教科内容を抽出・精選・系統化する見識・技能
- ④教材を開発・選定・構成する見識・技能
- ⑤教材を研究する見識・技能
- ⑥単元を企画・構成する見識・技能

3　国語科の授業実践に関する能力（狭義の授業力）
- ①授業を計画・構成する見識・技能
- ②授業を状況に応じて運営・組織する見識・技能（対応する力）
- ③児童・生徒およびその学習活動を理解する能力（見る力・見ぬく力）
- ④児童・生徒の学習活動を指導・支援する見識・技能
- ⑤評価および評価指導（相互評価など）に関する見識・技能
- ⑥授業分析（授業研究）に関する見識・技能

[17]　田近洵一（1997）「国語科教師教育をめぐる問題」全国大学国語教育学会編『国語科教師教育の課題』明治図書

4　国語科教師としての関連素養
①読書、表現（朗読・演劇など）、創作に関する態度・技能
②メディア・リテラシーに関する態度・技能
③コミュニケーションに関する態度・技能（人間関係形成力）
④ＩＴ機器（コンピュータなど）の利用・操作に関する態度・技能
⑤教育原理・教育方法・国語科教育などに関する教育学的見識
⑥児童心理（青年心理）、学習、認知、発達などに関する心理学的見識
⑦憲法・教育基本法・学校教育法などに関する法的知識
⑧学級経営、環境整備、図書館利用などに関する見識・技能
⑨資料の収集・分析、調査・研究、論文執筆に関する見識・技能
⑩ネットワーキング力、コーディネート力（人材活用能力）
⑪自己学習力（学び続けること・学び合うこと）

次に、教科教育学をカリキュラムのどこに位置づけるのかというと、コース（分野）別選択科目にというのが理解しやすい。本学授業力高度化コースのカリキュラムの場合、Ｍ１後期の「授業力高度化実践演習」となる。今回のカリキュラム改革において、この科目は、受講生を校種別に分けたり、文系・理系科目と分けたりして少人数で教材研究、模擬授業、授業研究を行うことにしている。教科の専門性を考慮して、実務家教員、研究者教員の別なく教員が得意分野を生かして指導にあたるように工夫した。しかし、連合形態をとっていることから、各教科の専門の教員を満遍なく配置することが難しく、各教科の特色を考慮した授業デザインの力を身につけさせることが難しい現状がある。

ある教職大学院では、コース（分野）別選択科目に「授業づくりと教材研究Ⅰ・Ⅱ」という科目を設け、人文系（国語・社会）、自然系（算数・理科）、総合系と分けて教科教育の専門家が各系をＴＴで担当している。さらに、修了単位とはならないオプション科目「特別講座」を設け、中学授業研究講座Ⅰ・Ⅱ（国語、社会、数学、理科、英語）、小学校授業研究講座Ⅰ・Ⅱ（外国語活動、理科観察）を開設して、教科固有の専門的知識・技能の担保に努めている。また、別の教職大学院では、共通科目第２領域において〈国語・社会〉、〈算数・理科〉、〈図美・体育〉、〈生活科・総合的学習・道徳〉と教科別に「教科等の指導開発研究」という科目を設け、さらに、コース（分野）別選択科目の「学習指導の方法研究Ⅰ・Ⅱ」においても〈国語・社会〉、〈算数・理科〉、〈図美・体育〉と教科を分けている。今後は、各大学の実態に応じて、教科教育学を取り扱うよう検討する必要があろう。

６．おわりに

本稿では、新人教員養成のための教職大学院カリキュラムの課題を次の３点にまとめ、これらの課題を現在の教職大学院の制度設計のなかで、どのように克服するのかを検討してきた。

ａ）現行の教職大学院カリキュラムの制度設計のなかで、どのようにして学部新卒学生のレディネスをそろえ、高度専門的職業人の育成を目指すのか。

ｂ）研究指導及び実践論文の指導を教職大学院カリキュラムにどのように位置づけ、実りあるものにするのか。

ｃ）教職大学院カリキュラムにおいて「教科」をどのように扱うのが、学部新卒学生にとって望まし

いのか。

今日の教育課題は、教師と子どもとの関係だけではなく、学校全体、そして地域全体まで広がりをもち、多様化かつ複雑化している。このような教育課題を全体的、総合的に俯瞰して、理論と実践との融合を図りながら解決する高度専門職業人の育成をめざす教職大学院のカリキュラムは、自ずと広範囲にならざるをえない。それを２年という学修期間に、限られた人的・物的資源で実りあるものにするのが難しいのが現実である。

では、教職大学院のカリキュラムは、どうような方向を目指すべきなのであろうか。それは、これからの教師に求められるすべてのことに、網羅的に対応できるスキルを身につけさせようとするものではない。目指すべきは、自らの教育実践を多面的に検討し、そこに存在する事実を探究的にとらえようとする「実践的研究力」[18] を核として育て、さらに各科目で扱った個々の実践的事実を手がかりとして、様々な実践を紡ぎ出していくことのできる特性や潜在能力、意欲などを育むカリキュラムではなかろうか。

[18] 岩田康之・三石初雄編（2011）『現代の教育改革と教師　これからの教師教育研究のために』東京学芸大学出版会、p.220