

# 児童教育学科カリキュラムの ねらいと実施状況（1）

## The curriculum for department of childhood Education: Its aim and implementation status (1)

児童教育学科 天野 美穂子・走井 洋一・阿部 藤子・木村 博人

児童教育学科（以下、本学科）では、2019年度入学生から新カリキュラム（以下、「2019カリキュラム」）を施行しているが、これは、小学校・幼稚園教員に求められる資質能力を実践力と定位しつつ、単なる経験知としてではなく、理論＝経験知として再構築し、学生たちに身につけさせることをねらいとしている。本稿は、本カリキュラムのねらいとすることを明らかにするとともに、そのコアと位置づけた科目群のうち、1年次前期に開講した「基礎ゼミナール」<sup>1)</sup>の実施状況を報告するものである。なお、1年次後期に開講する「授業実践演習Ⅰ」の実施状況については次号において報告する予定である。

### 1. 児童教育学科カリキュラムのねらい

#### (1) 教員養成をめぐる状況

大学での教員養成を原則として第二次世界大戦後の日本の教員養成制度がはじまったが、当初からその質の担保が問題となってきた。その方策として採られたのが課程認定制度や教職課程科目の見直し・増加であったが、それらが十分に奏功しないという問題意識<sup>2)</sup>から、2000年代初頭からの国際的な動向も相俟って教員養成の高度化が検討・提案されるようになってきた。それらは大学院での養成を中心に検討・提案されたものであったが、中央教育審議会が2015年にまとめた「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、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて～（答申）」（以下、2015年答申）では、教育委員会のもとに置く仕組みが採られ、実践力の内実には各教育委員会が示す「指標」<sup>3)</sup>において示されることになった。

ただ、その「指標」は教員としての資質能力全般にわたっているがゆえに、養成段階として非常に多くのことが求められることになったのも確かである。養成段階は「[教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修]を行う段階」[中教審 2015: 16]と示されたが、教員としての仕事の大半が授業であることから考えて、その内実が明示される必要があるにもかかわらず、どの都道府県の「指標」においても、学生たちが目指すべき具体的な像を提示するものとはなっていないのが正直なところであろう<sup>4)</sup>。

#### (2) 児童教育学科カリキュラムの検討過程

上述の2015年答申に向けた審議プロセスにおいて近々教職課程の再課程認定手続きが求められることが明らかになったこと、また、2013年度施行カリキュラム（以下、「2013カリキュラム」）の完成年度が迫っていたことなどから、カリキュラム改訂に着手するために、上記の一連の動向とそれらを支える諸研究について学習していく「カリキュラム研究会」を2015年6月に立ち上げた<sup>5)</sup>。

そこでの学習を踏まえて、2016年2月の科内会議において「確認事項と基本方針」（以下、「基本方針」）の初期案が提示され、その後検討が重ねられ、同年9月に「基本方針」が確定し、それに基づいて、同年10月以降の科内会議でカリキュラムそのものの改編案が検討されてきた。

こうした動向と並行して、2015年度末に川合貞子学長（当時）から全学的なカリキュラムの見直しが指示されるとともに授業改革検討委員会が設置され、2016年6月に同委員会から各学科への新カリキュラ

ムに向けての検討依頼がなされた。とりわけ本学科でのカリキュラム改訂において焦点となったのはCAP制<sup>6)</sup>と教職課程の法令単位の遵守であった。これは、これまで本学科で前提としてきた、多くの科目を履修・修得させることで教員としての資質能力を高めるというモデルを用いることができないことを意味していた。それゆえ、開講クラス数を増やし、1クラス当たりの学生数を減らすことで対応するとともに、カリキュラムそのものの見直しが求められることになった。そこで実践力の育成に際しては授業力——ここには授業を進めるために必要なスキルにとどまらず、それを振り返り自ら改善する力も含まれる——の育成をカリキュラムの中核に置くことが提案され、検討が重ねられてきた。そのなかでこれまでの各教科教育法の授業内容に重複があること、また、各教科教育法においては模擬授業が実施されなければならないが<sup>7)</sup>、必ずしも履修者全員が模擬授業の実施まで至っていなかったこと、などの課題が共有され、①授業力を育成するために特化した科目の設定が必要であり、それを含めた実践力の育成のための科目群が4年間にわたって系統的に配置される必要があること、②これまで授業担当者に依存していた授業力の内実を学科教員全員で共有する必要があること、③そうした授業力の内実は教員側が一方的に提示し、それに学生が適応的に行動できることが望まれるのでなく、学生自身が教員とともに見出し、形づくっていくものであること、が確認されるに至り、「2019カリキュラム」が策定されるに至った。

### (3) 「2019カリキュラム」のねらいと概要

これらを踏まえて以下のとおりカリキュラム・ポリシー（抄）を策定した。

#### 「教育の基礎に関する科目」

1・2年次を中心に教育の基礎、教職の意義に関する科目を配置しています。講義を中心に文献や資料を活用して、教育や教職に関する基礎知識を得るようにします。

#### 「教科等の実践的指導（小）に関する科目」

##### 各教科等の内容・指導法に関する科目

小学校の教科等についての内容と指導法の科目を1年次から3年次にわたり配置しています。小学校の教科書や教材を用いて、具体的にどう指導するかを考えながらグループワークを交え主体的に学べるようにします。各教科の指導内容や方法に関する知識を得て授業設計ができるようになることを目標にします。新たな課題である、道徳、英語、特別支援教育についても学ぶことができるカリキュラムになっています。

##### 教職に関する実践教育科目

教職に必要な実践的な力を身につけるため1年次から4年次に系統的に配置しています。小学校の指導場面を想定し授業を実施する経験をしながら、学びます。場面に応じて柔軟に考え対応できるようになることを目指します。

#### 「保育の実践的指導（幼）に関する科目」

小学校教育のみならず幼児教育に関しても理解を深めるために、幼稚園での教職に必要な実践的な力を身につけることができるように設定し、1年次から3年次に系統的に配置しています。保育の指導場面を想定しながら場面に応じて柔軟に考え対応できるようになることを目指します。

#### 「関連資格科目」

教員としての専門性を高め、関心に基づいてさらに知識や技能を深めるための科目を配置しています。教員免許に関連した学校図書館司書教諭とキャンピングインストラクターの資格取得を目指すことができます。

初年度から体系的に教職に必要な資質能力を高めるようにしています。また、自分の適性や課題をと

らえながら、キャリアデザインをしつつ、それにもとづいた学修を実現していきます。  
期待される教員の養成を目指し、本学科を挙げて地域の学校や施設と連携しながら、学生の学修の充実を図っています。

本稿の中心となる「基礎ゼミナール」は学科の専門教育科目ではないため、カリキュラム・ポリシーには含まれていないが、「教育の基礎に関する科目」及び「教科等の実践的指導（小）に関する科目」、「教科等の実践的指導（幼）に関する科目」と密接な関連をもつ。それについては以下のように図示できる。

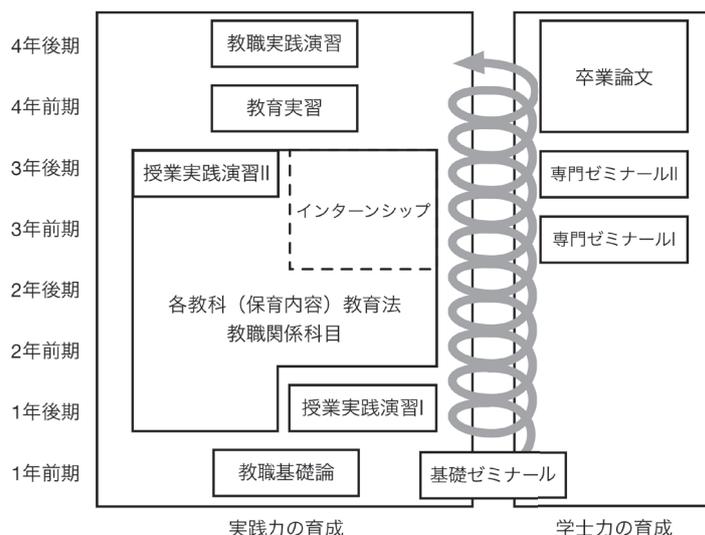


図1 「2019カリキュラム」の全体像

「2013カリキュラム」においては、「基礎ゼミナールⅠ」（1年次前期）、「基礎ゼミナールⅡ」（2年次前期）、「専門ゼミナールⅠ・Ⅱ」（3年次前後期）、「卒業論文」（4年次）をコアカリキュラムと位置づけてきたが、これらの科目群が特定領域に偏らない汎用的な学士力の育成を目指すものであることから教員養成を目的とする学科である特徴を十分に担保したもとはなっていなかったという反省に立ち、「2019カリキュラム」では、学士力の育成とリンクさせた実践力の育成のために「基礎ゼミナール」（1年次前期）、「授業実践演習Ⅰ」（1年次後期）、「各教科教育法」（2～3年次）、「授業実践演習Ⅱ」（3年次後期）、「教育実習」（4年次前期）、「教職実践演習」（4年次後期）をもう1つの柱とした<sup>8)</sup>。このうち、「基礎ゼミナール」は、学士力と実践力を架橋しつつ、どちらにとっても「学び」の端緒と位置づけられる科目と考えることができる。以下では、「基礎ゼミナール」の授業内容と実際に2019年度に実施した結果を報告する。

## 2. 「基礎ゼミナール」の授業構想と実施状況

### (1) 「基礎ゼミナール」の授業構想

「基礎ゼミナール」の授業案の初案は、2017年3月に開催された「カリキュラム研究会」において示された。その後、2018年5月に担当教員が確定し、同月の「カリキュラム研究会」では初案を元に内容の詳細が検討された。初案で示された構想は、以降数回に渡って開催された「カリキュラム研究会」及びミーティングにおいて議論が重ねられ、より現実に即した調整が図られながらも、当初案の主要点は維持される形でまとめられた。最終的な構想を図示したのが図2である。

目的	取組み内容
<実践力> 教師観・教育観・ 子ども観の再構築	[1]教師観・教育観・子ども観のリフレクション
	[2]授業の観察・記録
	[3]授業の実践
	[4]ルーブリックの作成・評価
<学士力> アカデミック・ス キルズの習得	[5]レポートの作成
	[6]文献検索

図2 「基礎ゼミナール」の授業構想

学士力と実践力の双方の育成を目指す中で、より力点が置かれた実践力育成に関する内容からみていくと、まず、その目的として、「教師観・教育観・子ども観の再構築」が据えられている。これは、本学科における実践力育成の初期の段階で、小学校教員を目指す学生の既存の教師、教育、子ども等の概念を一度崩し、教育学的に思考のパターンを変えることを企図している。

この目的に即した取組み内容として、[1] 教師観・教育観・子ども観のリフレクション<sup>9)</sup>では、自身の教師観・教育観・子ども観のイメージの源泉を辿りながら、どのような教師になりたいのか、具体的な場面において教師はどのような対応をするべきなのか、教師にとって子どもとはどういうものなのか、自身の抱くそれぞれのイメージは妥当なのか等を振り返る。また、グループワークでの取組みによって様々な観点を心得ることで、教師観・教育観・子ども観を捉え直すことを試みる。

[2] 授業の観察・記録は、実際の授業（動画）を観察し、記録用紙に記録するという一連の作業を通して、授業や教師の仕事の内実を理解し、それを元に教師観・教育観等を再構築するというものである<sup>10)</sup>。すなわち、授業の観察・記録はそれ自体が目的であり、一方で、教師観・教育観等を再構築する材料でもある。

[3] 授業の実践は、学生自身による授業の実践であり、こうした実経験を通して授業観及び教師観・教育観・子ども観を再構築するというものである。この授業実践は、教科や授業に関する知識・技術がまだ身に付いていない段階でまずは授業を「やってみる」ということ自体が目的であり、一方で、教師観・教育観・子ども観を再構築する材料でもある。

[4] ルーブリックの作成・評価は、図に示した通り、[2] 授業の観察・記録、及び、[3] 授業の実践と並行して行われるものである。これは、[2]・[3]の作業を通して再構築した各概念をルーブリックという形式に言語化・可視化することが主目的となっているためである。たとえば、[2]の場合には、授業動画の観察・記録に基づいて授業をする際のポイントをまずはリスト化し、それを授業評価を目的としたルーブリックの「評価の観点」として言語化する。そして、複数の授業動画の観察により精緻化を繰り返す。この一連の作業を通して、授業の内実の理解や、教師及び教育の在り方を捉え直すことが企図されている。また、あわせて、教育の場面で多用されるルーブリックを作成し、実際に授業というパフォーマンスの評価軸として活用するという経験自体も、一つの目的となっている。

次に、学士力育成に関する内容に関して、目的は「アカデミック・スキルズの習得」である。この目的に即した取組み内容として、まず、[5] レポート作成は、レポートの作成技術の習得が主であるが、レポートのテーマを「理想の教師像」としていることから<sup>11)</sup>、レポート作成を通じた教師観等の言語化でもあり、その意味において実践力の領域にも含まれるものである。

[6] 文献検索は、レポートや卒業論文作成時に必要な論文検索の方法等を習得するものである。大学図書館内において図書館職員の協力を得て実施される。

以上のような「基礎ゼミナール」の教育の構想を、学生向けに具体的にまとめたのが表1のシラバスで

ある<sup>12)</sup>。なお、授業計画第1回に記載された「リフレクションノート」は、ALACTモデル<sup>13)</sup>に基づいた自己の行動の振り返りと改善のために使用するものである。これは他の科目とあわせて4年間を通して使用し、科目ごとの振り返りを通して教師としての力量形成を実践していくことが企図されている。

表1 「基礎ゼミナール」のシラバス

授業の到達目標	1) これまで経験的に身につけてきた子ども観を見直し、子どもをどのようにみとめるのかについて考えることを通じて、自らの子ども観を振り返り、組み立て直すことができる。
	2) これまで経験的に身につけてきた教師観を、いくつかの授業実践を観察することを通じて見直し、自らの教師観を振り返り、組み立て直すことができる。
	3) 教育とはどういうことか、授業を実施する際に何に留意すべきなのか、などをマイクロレベル・メゾレベル・マクロレベルで考えることを通じて、教育観・授業観を形成することができる。
	4) レポートの書き方、文献の読み方、プレゼンテーションの技法等に関するアカデミック・スキルズを獲得し、使用することができる。
授業概要	本科目では、自己の考えの振り返りや、授業のビデオを見たり、授業を実施したりしながら、これまでの経験から形づくられた子ども観、教師観、教育観を明らかにし、他者と共有することを通じて、社会的文脈のなかでの教師という仕事や教育の意味などを組み立て直すことを目指します。
授業計画	第1回 オリエンテーション、4年間用いるリフレクションノートの使い方
	第2回 自己の学びの振り返り①——自分自身の行為のリフレクションと自分の傾向の把握
	第3回 自己の学びの振り返り②——学びの体験のリフレクション
	第4回 レポートの書き方とレポートの練習
	第5回 図書館での文献検索実習（4～6回でローテーション実施）
	第6回 教育観・学校観の振り返り——学校を作ろう
	第7回 子ども観の振り返り——児童生徒たちの15年後
	第8回 授業を観察する①——授業記録を作る
	第9回 授業を観察する②——授業を行う留意点を見つけだす
	第10回 授業記録を読む——授業記録を読んで授業をイメージする
	第11回 授業を実施する①——共通指導案をもとに授業を実施する
	第12回 授業を実施する②——指導案を探し、授業を実施する
	第13回 授業を実施する③——協議会の作法を身につける
	第14回 振り返り——自らの子ども観、教師観、教育観を再構築する

## (2) 「基礎ゼミナール」の実施状況

「基礎ゼミナール」は教員数7名で担当し、1クラスあたりの学生数は12～13名である。毎回の授業では、基本的に共通のPowerPoint資料及び配布資料を使用している。したがって、基本的には全クラス共通の内容が担保された体制ではあるが、各クラスの状況に応じた展開等、教員の裁量に任された部分もあるため、授業内容に若干の差異は生じている。

ここでは、「実践力」の育成に関する取組み（図2における [1] ～ [4]）を取り挙げ、その実施状況を記述する。

### ①教師観・教育観・子ども観のリフレクション（図2における [1]）

#### ・概要

学期前半の計4回の授業では、武田ほか [2016] に基づき、マイクロレベル・メゾレベル・マクロレベルで教育及び自己を考えることを通じて教師観・教育観・子ども観等の振り返りを行なった。マイクロレベルは授業などの教育における個人の実践を吟味するリフレクション、メゾレベルは学校とそれを取り巻く地域コミュニティのあり方を問い直すリフレクション、マクロレベルは教育実践の背景にある社会システム及びそれを支える価値観に対するリフレクション、をそれぞれ意味している。

実施の際には、リフレクションを通して気づいたこと等の記録の場としてワークシートを用いた。また、どのリフレクションにおいても個人ワーク（個人での省察）、グループワーク（意見の共有及び検討）、クラス全体での意見共有の時間をそれぞれ設けた。グループサイズは3～4人で、毎回各グループの中で役割（司会進行、時間管理、発表、盛り上げ）を決めてからワークを開始した。

一例として、以下に第6回授業時に実際に行った教育観・学校観の振り返り（メゾレベルのリフレクショ

ン)の詳細を記す。なお、クラスによりグループサイズや手順に若干の差異があることを付記しておく。

テーマ：「理想の学校をつくろう」

資料：ワークシート3種、「理想の学校に必要な項目」例を記載した配付資料

ワークの手順：

- 1) 【個人】「理想の学校に必要な項目」を出来る限りあげる(5分) ※ワークシート(A4)を使用
- 2) 【グループ】各自で考えた「理想の学校に必要な項目」を共有する(10分)
- 3) 「理想の学校に必要な項目」例を記載した資料を教員が配布する。
- 4) 【グループ】3)の資料をもとに「理想の学校に必要な項目」を再検討する(10分)
- 5) 【個人】「理想的な学校に必要な項目」を、基礎・基本となる項目を6つ土台として1段目に並べ、その次に重要な項目を6つ選んで2段目に並べ……の作業を3段目、4段目まで行なう。ここで必要と思われるものを附箋でつくっておく。(10分)  
※4行×6列のマス目の入ったワークシート(A4)を使用
- 6) 【グループ】5)の内容を共有し、「理想の学校に必要な項目」をグループで検討しながら学校の中に配置する。また、学校名を検討して記入する(10分) ※図3の作成例参照
- 7) 【クラス全体】6)の内容(理想の学校の全体)をクラス内で共有する(10分)
- 8) 【グループ】理想の学校の共通点・相違点を話し合う(10分)

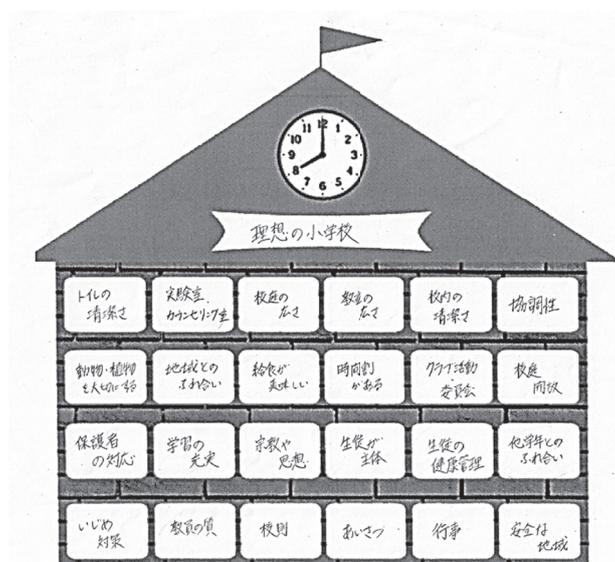


図3 「理想の学校」の作成例

・成果と課題

筆者の担当クラスに限定されるが<sup>14)</sup>、「理想的な学校に必要な項目」の基礎・基本となる項目としてグループ間で共通して挙げられたのは「教師・教員」(2/4グループ)、「校則」(2/4グループ)、「いじめ対策」(2/4グループ)、「行事」(2/4グループ)であった。学校組織の構成上通常は存在するであろう「教師・教員」が挙げられた点は一見不自然に映るが、これは第2回授業時に「AIに奪われる職業・奪われない職業」に議論が及び、「教師・教員」はどちらに入るかを検討したため、これを受けてあえて理想的な学校の基礎・基本項目として「(教師という役割のAIではない人間の)教師・教員」を挙げたのだと推測できる。

また、「校則」は、「理想の学校に必要な項目」の例を記載した配布資料には含まれていないため(「いじめ対策」、「(学校)行事」は記載)、学生自身の経験をふまえて必要だと判断された項目だと考えられる。他にも、配布資料の例には含まれていない「生徒の健康管理」、「カウンセリング室(相談室)」、「動物」、「お

いしい給食]、「GPS付きカードの導入」等、幅広い項目が挙げられた。

このワークでは、個人ワーク後にグループワークを行っているため、グループワーク時のメンバーとの意見共有により少なくともワークのテーマとして掲げた「学校」に関しては発想の幅が広がったことがワーク時の様子から見て取れた。これは、様々な観点から教師観・教育観・子ども観等の既成概念を捉え直すことを目指していたこのリフレクションの取組みのなかで、ある意味では期待通りの成果である。一方で、グループワーク時に自身の小学校での経験を話す学生が多かったためか、「理想の学校に必要な項目」には教育者目線での項目よりも自身の経験をふまえた児童・生徒目線の項目が比較的多く挙げられていた。すなわち、個人の省察やグループでの議論の過程で教育者の観点が不足していたということである。教育者になるという意識と教育者の観点を学生自身にいかにして持たせるかは、今後検討の必要があるだろう。

## ②授業の観察・記録及び実践とループリックの作成・評価（図2における [2]、[3]、[4]）

### ・概要

第8回～第10回授業において、授業動画の観察とその記録、また、それを踏まえて授業実施のポイントをまとめたループリックの作成を行った。授業動画は、「カリキュラム研究会」における検討の結果、最終的に2つの動画が選択され、第8回時には1) 5年生「解説カードで宮沢賢治作品の魅力を伝えあおう」<sup>15)</sup>、第9回及び第10回時には2) 5年生「言語活動を生かす読むことの授業」<sup>16)</sup>を使用した。いずれも国語科の授業であり、共に宮沢賢治作『注文の多い料理店』を教材として使用しているものの、授業の展開には大きく相違がみられるものである。

実際の授業では、まず、1) 授業動画を観察し、学生は各自それを授業記録用紙に記録した。その後、2) 授業記録用紙をもとに授業を振り返り、授業者のよい点・改善点を挙げて共有した。そして、3) 授業者のよい点・改善点をもとに授業実施時に注意すべき点をリスト化した上で、ループリックの評価の観点項目を作成し、その後評価の観点項目ごとに到達度を作成した。2) と3) は、基本的にまずは個人で考える作業を行い、その後にグループワークとクラス全体での共有を行うという手順で行っている。この1)～3)の一連のワークを、2つの授業動画それぞれにおいて実施した<sup>17)</sup>。

次に、第11回～第13回の授業の実践においては、各教科に関する知識に乏しい1年次前期という実施時期を考慮し、特定の教科の授業ではなく終学活を実施した。終学活のテーマは3つのパターン（「次の日にプールを実施する児童（2年生）への連絡」、「夏季休業を迎える前の児童（4年生）への注意」、「社会科見学前日の児童（6年生）への注意」）が用意され、1パターンにつき4～5人の学生が授業者として割り当てられた。ループリックに関しては、第8回～第10回では授業の観察・記録を通してループリックの作成及び精緻化が行われたが、この授業の実践ではループリックは模擬授業の評価軸として使用するフェーズに入るため、評価軸の観点からその適正を検討し、精緻化を重ねた。

実際の授業では、1) 授業者が5～8分程度で授業（終学活）を行い、他の学生は観察した結果としての授業記録の作成とループリックに基づいた授業評価を行った。1) を授業者数分繰り返した後、2) 各授業者による自評、クラス内での相互評価、教員による講評を含む協議会を行った。その後、3) ループリックの妥当性の検討及び精緻化を行った。

### ・成果と課題

上述の一連の活動を通して最終的に出来上がったループリックの評価の観点の項目は、学生が授業及び教育において重要だと捉えたポイントが可視化されたものだといえる。加えて、実際の効果は測り得ないが、学期前半で実施した教師観・教育観・子ども観等のリフレクションの成果が含まれることも期待される。ここでは、学生作成のループリック最終版に着目して成果と課題を検討したい。

表2は、試みとして本学科で作成した模擬授業評価用のループリック<sup>18)</sup>の評価の観点と、学生作成の

ルーブリックの評価の観点の一致・不一致を確認した結果である<sup>19)</sup>。項目1～12は本学科作成版ルーブリックの評価の観点、項目13～16は学生作成版のルーブリックにのみ登場した評価の観点となる。

表2 ルーブリック／評価の観点（児童教育学科作成版に対する学生作成版の該当数）

ルーブリック／評価の観点		該当数
1	授業を行う基本的な技能（声の大きさ、板書等）	6
2	時間管理	8
3	非言語的手法（顔の表情、視線、身振り、手振り、立ち位置、間のとり方、など）	0
4	児童への指示（指示は的確で児童の注意を効果的に集める、作業に取り組む・意見をまとめるのに必要な時間を適切に与える、など）	3
5	授業の展開にメリハリがあり、やま場での盛り上げ方が巧みであった	2
6	板書（学習の進行を構造的に把握できる、児童の発言をまとめて記述できる、丁寧でわかりやすい字を書いている、など）	9
7	授業の見通しと自己評価	5
8	児童の状況把握（机間巡視を含む）	6
9	児童の参加	7
10	指名の仕方	1
11	発問	3
12	児童の答えに対する対応（同じ質問の繰り返し、内容を修正した質問、質問の意図や内容が通じたか否かの確認、つまずきや沈黙の原因を解明するための問い直し、児童の応答内容の掘り下げ、児童の応答内容に関する肯定的／否定的なコメント（児童の発言の受容、賞賛、励まし、ゆさぶり、反対意見の表明など）	3
13	授業の準備（教材研究を含む）	3
14	生徒同士の交流（グループワーク含む）	3
15	児童主体の授業	4
16	配布資料	1

※項目1～12は児童教育学科作成版ルーブリックの評価の観点、項目13～16は学生作成版ルーブリックにのみ登場した評価の観点

表に示した通り、学科作成版と学生作成版では一致する項目も多く、最も一致していたのは「板書」（9票）、次に「時間管理」（8票）、「児童の参加」（7票）、「授業を行う基本的な技能（声の大きさ等）」（6票）、「児童の状況把握（机間巡視を含む）」（6票）と続いた。

一方で、「非言語的手法（顔の表情、視線、身振り、手振り、立ち位置、間のとり方、など）」（0票）、「指名の仕方」（1票）のように、学科作成版では評価の観点として挙げられたものの、学生作成版では挙げられない、もしくは該当数が少ない項目もみられた。なお、「授業の見通しと自己評価」は5票となっているが、内容的には「授業の見通し」に該当するのみで「自己評価」に言及したものはなかった。

他に、学科作成版にはなく、学生作成版にのみ登場した項目として「授業の準備（教材研究を含む）」（3票）、「生徒同士の交流（グループワークを含む）」（3票）、「児童主体の授業」（4票）、「配布資料」（1票）の4項目がみられた。

以上から、学生が授業及び教育におけるポイントをどのように捉えているのか、何が欠落しているのかを後期開講の「授業実践演習」において本格的に授業実践技術を学ぶ前に確認できたことは、ここでの結果を後期科目にて活かし得る点において一つの成果だといえる。

また、学生作成版にのみ登場した4項目に関しては、今後妥当性の検討が必要であるが、同時に本学科作成の暫定版ルーブリックの評価の観点に関しても、改めて見直しが必要だと考えられる。

加えて、学生が作成した評価の観点項目及び到達度の中には、授業者視点での授業のポイントではなく、クラスの状態が記述されているケースがみられた<sup>20)</sup>。この点に関しては、授業内でのルーブリック作成の際に、学生と教員の協働で作りに上げるという視点からある程度教員による軌道修正の必要があると考えられ、次年度以降の課題としたい。

### 3. 暫定的なまとめ

「2019カリキュラム」のうち「基礎ゼミナール」の実施を踏まえて暫定的なまとめを行っておきたい。

まず、2018年11月に「教育改革推進（学長裁量）経費予算による研究・開発」による「カリキュラム研究会」での検討において暫定的なルーブリック案を策定するに至った。それに適応的に行動するだけであれば行動模倣にとどまってしまう [cf. 紺野・走井ほか 2011: 112ff.]、学生の自律的な学修や力量形成に寄与し得ない可能性があることを指摘しなければならないことを留保しつつも、それと学生が作成したルーブリックとのズレを学生とともに検討することが必要だったのではない。

また、今回、「基礎ゼミナール」において担当者ごとにルーブリックの作成・共有の手続きは同様ではなかったが、共通する部分、課題等を確認することができた。「2019カリキュラム」では科目間のつながりを意識することを企図していることから、後期開講の「授業実践演習Ⅰ」への接続を図っていく必要があるだろう。

## 注

- 1) 「基礎ゼミナール」は、共通教育科目のコア科目に位置づけられるものである。ただ、詳細は本論に譲るが、本学科では、共通教育推進室から要請されたアカデミック・スキルの修得はもちろんのこと、学科の目的に照らして教員養成に向かう最初の科目として位置づけて教育内容を検討してきた。
- 2) なお、この問題意識は、少なくとも教員の需給問題を十分に考慮していない点で妥当性に乏しいことはすでに指摘したところである [cf. 走井 2016]。
- 3) 「指標」は「公立の小学校等の校長及び教員の任命権者は、指針を参酌し、その地域の実情に応じ、当該校長及び教員の職責、経験及び適性に応じて向上を図るべき校長及び教員としての資質に関する指標（以下「指標」という。）を定めるものとする」（教育公務員特例法第22条の3第1項）と示されているように、文部科学大臣が定める「指針」（教育公務員特例法第22条の2第1項）を参酌することが求められる。そのため、任命権者、大学等で構成される「協議会」（教育公務員特例法第22条の5）において協議して策定することが求められるものの、都道府県の「指標」では、とりわけ教員の資質能力として基本的なものと考えられることに、それほど差異は生じないと考えてよい。
- 4) 例えば、「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」[2017]では、「教員が身に付けるべき力」として「生活指導力・進路指導力」、「外部との連携・折衝力」、「学校運営力・組織貢献力」とともに「学習指導力」が掲げられ、1～3年目の基礎形成期（及び4年目以降の伸長期も同様）では、「学習指導要領の趣旨を踏まえ、ねらいに迫るための指導計画の作成及び学習指導を行うことができる」、「児童・生徒の興味・関心を引き出し、個に応じた指導ができる」、「主体的な学習を促すことができる」、「学習状況を適切に評価し、授業を進めることができる」、「授業を振り返り、改善できる」ことが示されており、他県もほぼ同様の記載とならざるをえないのは、注3) で述べたとおりである。そして、これらが「学習指導力」の内実であることは概ね同意されるだろうが、養成段階の学生にとってこれらを具体的な行動や活動に結び付けて考えることは難しい。そのため、授業の内実を明示化し、共有する必要があるとあってよい。ただ、「大量退職・大量採用の影響により経験の浅い教員が増加する中、教育課程・授業方法の改革への対応を図るため、教員の資質向上に係る新たな体制を構築する」[文部科学省 2017] ことを企図して2016（平成28）年に「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」が制定され、教育公務員特例法、教育職員免許法等が改正されるに至ったが、これは養成段階も教育委員会主導に進めていくことを含意していたとあってよい。その点からすれば、養成段階の大学に一定程度裁量を残したと考えることも、逆に養成段階についてのイメージを教育委員会がもっていないと考えることもできるが、これは指摘するにとどめておく。
- 5) 本研究会では、教員養成制度の歴史と現状、専門職における実践（的行為・知）と省察、教育評価、また次号において取り上げるALACTモデル等について検討を行ってきたが、「2019カリキュラム」の実施状況の共有等のために科内会議以外にもミーティングを行っているものの、本研究会としては

現在休止中である。

- 6) 当初案では年間40単位（半期20単位が上限）が示されたが、最終的には年間44単位（半期24単位が上限）となった。
- 7) これまでも教職課程認申請時のシラバスに模擬授業が含まれていることが求められてきたことからそのように理解されてきたが、今回の再課程認定手続きに際して策定された「教職課程コアカリキュラム」では「各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」において「模擬授業の実施とその振り返りを通して、授業改善の視点を身に付けている。」と記載されることで明確になったといえる。
- 8) これらの科目群の詳細とその背景にある考え方については、次号において掲載する予定である。
- 9) 本稿及び授業内においては、リフレクションの定義は「ある行為の改善のために、自らの実践の内容、方法、目的、意義、成果等を、自分と自分の実践にかかわるすべての人々のさまざまな観点から、一定の手続きに従って振り返ること」[武田ほか 2016: 13]としている。
- 10) 当初案では、授業動画の視聴ではなく学校での見学やボランティア活動を視野に入れていたが、本科目が1年次前期開講科目であることから、入学直後にそれらを実現することはスケジュール的に難しく、検討を重ねた結果、授業動画を視聴することとなった。授業動画の選定にあたっては、担当教員を中心に候補を挙げて共有し、動画内容を検討した上で最終的に2つの授業動画が選定された。選定された授業動画の詳細は本論に譲る。
- 11) 第4回「レポートの書き方と練習」において「理想の教師像」をテーマにレポートを作成したほか、本科目の最終課題として改めて「理想の教師像」をテーマとしたレポートの作成を課した。
- 12) これは公開されたシラバスである。学期開始後に実施された担当教員を中心としたミーティングにおいて、実際の実施状況を鑑み、授業計画第10回の内容に関しては「シラバスを洗練させる」方向にリプランニングした。また、第11回～第13回に関して、「授業を実施する」方向性は変わらないものの、「指導案に基づいた授業の実施」から「終学活の実施」に微修正した。
- 13) 省察のプロセスを表した循環型のモデルで、①行為（Action）、②行為の振り返り（Looking back on the action）、③本質的な諸相への気づき（Awareness of essential aspects）、④行為の選択肢の拡大（Creating alternative methods of action）、⑤試み（Trial）の5つから構成される [コルトハーヘン 2010: 54]。なお、ALACTモデルと「2019カリキュラム」の関係については次号で詳細に述べたい。
- 14) 本稿執筆時点では、「基礎ゼミナール」の課題・成果物に関する担当教員間の共有はループリック最終版に限定されている。ただし、これについても、担当教員によって実施の手順・状況に差異があるため、全クラス分の回収には至っていない。
- 15) 「シリーズ授業まるごと！ 杵築市立大内小学校5年国語「解説カードで宮沢賢治作品の魅力を伝えよう」佐々木美治学力向上支援教員」、大分県教育庁チャンネル。（URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Nbx3fD-qI9M> 2019年8月22日現在）
- 16) 大熊徹監修・解説『国語科指導技術シリーズ4 言語活動を活かす読むことの授業 授業者:吉永安里（東京学芸大学附属小金井小学校）』（DVD）
- 17) 第10回授業は、第9回で使用した動画と同様のものを使用し、ループリックを洗練させることを目的としたため、手順は異なる。
- 18) 「教育改革推進（学長裁量）経費予算による研究・開発」の一環として、2018年11月に本学科教員においてループリック（暫定版）を作成した。ループリック（暫定版）の内容と完成に至るまでのプロセスは児童教育学科（走井洋一）[2019]を参照されたい。
- 19) ループリック作成の手続きはクラスによって異なっていた。また、全クラス分のループリックの回収には至っていない。したがって、ここでの結果はあくまでも参考値として提示するにとどめる。また、分析対象は「評価の観点」のみとし、「到達度」は分析対象外としている。

20) 表2の表作成にあたっては、これらは授業者視点での授業のポイントに読み替えて分類を行った。

### 参考文献

- ・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）」（URL: [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2012/08/30/1325094\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2012/08/30/1325094_1.pdf), 2019年8月10日現在）
- ・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）」（URL: [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/01/13/1365896_01.pdf), 2019年8月21日現在）
- ・走井洋一 [2016] 「教員養成と教員採用・研修の〈あいだ〉」 下司晶・関根宏朗・須川公央編『教員養成を問いなおす—制度・実践・思想』東洋館出版社, 所収, pp.42-58
- ・児童教育学科（走井洋一） [2019] 「FileMaker Proを用いたmanabaを補完する個別的フィードバックシステムと、その前提となるパフォーマンス評価方法の開発」『平成30年度 教育改革推進（学長裁量）経費予算成果報告書』刊行予定
- ・紺野祐・走井洋一ほか [2011] 『教育の現在—子ども・教育・学校をみつめなおす（改訂版）』学術出版会
- ・コルトハーヘン, F. [2010] 『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』武田信子監訳, 学文社
- ・教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 [2017] 「教職課程コアカリキュラム」（URL: [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2017/11/27/1398442\\_1\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf), 2019年8月9日現在）
- ・文部科学省 [2016] 「教育公務員特例法等の一部を改正する法律の概要」（URL: [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houan/kakutei/detail/\\_icsFiles/afiedfile/2016/12/09/1380290\\_01.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/kakutei/detail/_icsFiles/afiedfile/2016/12/09/1380290_01.pdf), 2019年8月21日現在）
- ・武田信子・金井香里・横須賀聡子編著 [2016] 『教員のためのリフレクション・ワークブック—往還する理論と実践』学事出版
- ・東京都教育委員会 [2017] 「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」（URL: [http://www.metro.tokyo.jp/tosei/hodohappyo/press/2017/07/27/documents/07\\_02\\_00.pdf](http://www.metro.tokyo.jp/tosei/hodohappyo/press/2017/07/27/documents/07_02_00.pdf), 2019年8月10日現在）

### 謝辞

本稿は、2018（平成30）年度／2019（平成31／令和元）年度「教育改革推進（学長裁量）経費予算による研究・開発」の助成を受けたものである。