

〔研究論文〕

教職大学院におけるカリキュラム開発

—授業構築の理論と質的研究の基礎の育成をめざして—

Curriculum development at the Graduate Study of Education
-Aiming to foster the theory of lesson construction and
the basics of qualitative research-

坂井 清隆

青山 之典

主税 保徳

SAKAI kiyotaka

AOYAMA Yukinori

CHIKARA Yasunori

(福岡教育大学教職実践ユニット；教職大学院)

(2021年1月31日受理)

本研究は、2021年度改組を控えている本教職大学院教育実践力開発コースの教育の基礎的理解に関する科目等領域のカリキュラム開発を行うものである。そこで、本カリキュラムの基盤を質的研究とし、授業を構築していく理論と授業を分析する方法論の双方を、具体的な学習過程を対象化して学んでいく科目の開発を試みた。

このカリキュラムによって、実践的指導力を備えた教員の養成の観点から、実践事例分析に基づき、教員に必要な複雑な授業の動態を捉える視点（いわゆる授業を見る目）及び多様な指導技術を獲得することができるとともに、どのように授業を捉えたか、なぜその指導技術を活用するのか、について現状や問題点を俯瞰しながら、その背景、必要性及び意味についても追究していくことができる考える。

キーワード：授業構築の理論 推論の構え 質的研究 授業分析

1. はじめに（研究の目的）

教員養成の専門職大学院である教職大学院は、中教審（2006）「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」において、教員養成の高度化を担う機関として創設が提言¹⁾され、教職大学院設置10年目となる2019年には、ほぼ全ての都道府県に設置された。

中教審（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）」では、教職大学院に対して、量的な整備を行いながら、高度専門職業人としての教員養成モデルを教育課程の中心に位置付け、学部新卒学生について高度な実践力を身につける場として質的・量的充実を図ることが求められた²⁾。さらに、

国立教員養成大学・学部，大学院，附属学校の改革に関する有識者会議（2017）では，「従来の修士課程では十分に組み込まなかった，学校現場での実習や実際の教育実践を題材とした教科領域の教育の導入や教員養成機能の修士課程からの移行を進めるとともに，学校現場の実情に即した実践的な教科領域の教育の導入，学部と教職大学院との一体化，学校外の資源や『理論と実践の往還』の手法等を活用した最新の教育課題への対応」（下線筆者）を求めている³⁾。

このように教職大学院では，近年の複雑かつ多様化した教育課題に主体的に取り組んで行く高度専門職人の育成を目指して質的量的ともに拡充を迫られている。特に，上記有識者会議で指摘された「修士課程の廃止および教職大学院への一元化」は，全国の教職大学院で検討がなされており，教科教育の充実と特色あるコース編成が加速化している。

一方，文科省（2018）の Society 5.0 に向けた学校 ver.3.0 では，「学び」の時代に対応した学校のあり方が示されており，そこでは，これまでの日本の学校教育の蓄積を活かしつつ，能動的な学び手（アクティブ・ラーナー）を育成することが求められるようになった⁴⁾。つまり，これからの学校教育では，学校教育を終えた後でも，様々なコミュニティの中で他者と関わりながら学び続ける資質・能力を身につけさせていかねばならないということである。また，これに限らず，現在，大規模かつ急激に進みつつある社会構造の変動は，教師をめぐる状況にも大きな影響を及ぼしており，現在の変化に迅速かつ適切に対応するための資質・能力の維持・向上，家庭や地域社会の意向を踏

まえながら職務を遂行することが求められている⁵⁾。これはまさに，急激な学校教育環境の変化の中での教師力量，それを踏まえた教師教育カリキュラムへの要請である⁶⁾。

このような急激な社会の変化に対して，教職大学院も含む大学の教員養成課程は，どのように対応していけばいいのであろうか。また，教員養成課程において，どのようなカリキュラムを開発していけばいいのであろうか。とりわけ，教職大学院の教育課程は，中田（2017）が指摘しているように「理論と実践の架橋を中核として，生涯にわたって学び続ける資質・能力を育成するための教師教育の充実が期待」⁷⁾されていることを踏まえれば，高度な実践的指導力の基礎の育成に資する新たなカリキュラムの開発は喫急の課題であると言えよう。さらに言えば，教師教育者としての大学教員（研究者教員及び実務家教員）の有機的な関わりによるカリキュラム展開は，さらに重要性を増していると考えられる。

したがって本研究では，教師教育のカリキュラムを開発する上で，理論的な学びと実践的な学びの関係に着目し，教科の系統性，学習者の成長，教師の意図及び手だてを包括した「実践のデザイン」と，実質的な学習内容，学習者の可能性，教師の指導の特徴などを明示化する「実践分析」を組み込んだカリキュラムを開発することを目的とする。また，大学教員の強みを生かした（チームとしての教員集団）により，実効性のある教師教育カリキュラムの探究を試みる。

なお，「カリキュラム」という用語は，教育課程としてのレベルから，個人の学習経験の総体といったレベルまで様々である⁸⁾。

本研究においては、15回を一まとまりとした科目＝カリキュラムとして取り扱うこととする。

2. 近年の教師教育の動向

教師教育に関するカリキュラム開発の基盤となる近年の教師教育の動向について整理しておきたい。

教師教育改革において特に注目されてきた教師像が、Schön (1983) が提示した「反省的实践家 (reflective practitioner)」⁹⁾ であることは、よく知られている。この「反省的实践家」は、「実践の中の省察 (reflecting-in-practice)」に基づく実践スキルの向上や人間的成長を目指す専門家像であり、実践の改善のためには、まず自らの実践に対して「省察：リフレクション reflection」し、複眼的・客観的に検討することが必要であるとしている¹⁰⁾。

また、リアリスティック・アプローチを提唱した Korthagen (2012) は、実践者は実践 (具体的事例の体験) に基づいて、自らの中にある実践の要素や条件、構え等を形成しつつ、次なる実践に影響を与えていくという¹¹⁾ 具体的には、「省察を促す具体的な道具と技法」である「ALACT」モデルを提唱し、リフレクションの促進のための具体的な問いかけを論じている。このようなリフレクションは、他者にひらかれ、対話的プロセスの中で実施されていくとしている。

Lunenberg ら (2017) の教師教育研究では、過去 20 年間での各国の教師教育者の専門性開発に関する先行研究をまとめ、特に、教員養成のみならず、現職での研修に携わるすべての立場を「教師教育者」として位置

づけており、多様な立場から教職における専門性開発を支援することを重要視している¹²⁾。

John Loughran ら (2019) は、理論と実践の乖離という問題に取り組む上で、「self-study (セルフスタディ)」(教師教育者によってなされるセルフスタディは特に S-STEP と呼ばれている) という方法を提唱している¹³⁾。「self-study」は、「意図的に自身の教育活動を振り返り、教えることについて学び、「実践を新しい視点から理解すること」である。つまり、自分の実践を情報源として、自分の信念や実践を再形成していくことを目的に、実践状況の中で自分自身を問題化することに関心を向ける」¹⁴⁾ 営みである。この「self-study」研究は、日本国内では、武蔵大学の武田氏の研究グループが中心となって取り組んでいる。

国内では、石井 (2013) が、これまで日本の教師教育において二項対立的に語られてきた Shulman の「適応的熟達者」としての教師像と、上述した Schön の「反省的实践」としての教師像に対して、教科の専門分野や教育の学問的知識や教養、研究する経験を追究していく第三の教師像である「学問する」教師を基軸とした教師教育を提唱している¹⁵⁾。

以上みてきたように近年の教師教育は、教科内容を深く掘り下げる学問探究力や理論構築力に対して、省察的实践論に基づきながら社会の文脈に沿ったカリキュラム開発や教材研究の力量形成、学習者の文脈を踏まえた授業構想及び授業を展開する力の育成にウェイトがかけられるようになってきている。また、自身の実践そのものを協働的に省察し、実践を知らず知らずに規定し

ている自己の教育観や子ども観，授業観を断続的に捉え直していくような質的な研究が世界的な潮流として注目されていると考えられる。

よって，本研究では，カリキュラム開発の基盤を質的研究とし，授業を構築していく理論と授業を分析する方法論の双方を，具体的な学習過程を対象化して学んでいく科目として開発を試みたい。

3. 研究の方法

本教職大学院は，2021年度の改組に向けて現在，カリキュラムの精選や開発を行っている。よって，本研究の方法として，まず，現行カリキュラム上で実施されている科目で，上述した新しいカリキュラムの開発に関わる科目の検討を行う。そして，既存の科目の知見と課題を踏まえつつ，新しいカリキュラム・デザインの素描を行っていく。最後に，現段階におけるシラバスを提示する。

4. 既存の科目の検討

- (1) [b5] 授業構築の理論と実践（領域2-M1・MS2前期 必修 2単位 担当教員9名）について

〈概要〉

本科目は，授業構築の理論を学び，教科の系統性，学習者の成長，教師の意図および手だてという観点から授業の事実（観察した授業，自己が実践した授業）を分析し，改善案を考案することを目標としているため，新カリキュラムの授業構築との親和性をもつと考える。なお，本科目は，教育実践力開発コースの必修科目である。

科目の大まかな流れについては以下のとおりである。

第1～5回には，主担当者が講義・演習を担当し，その中で，①教科一般の系統性の意義，②授業における学習者の成長，③授業に潜在する教師の意図および手だて，という3つの視点を立てて，授業を観察するとともに，分析する練習を行う。その際，「匠プロジェクト」¹⁶⁾の授業動画を活用して，講義・演習を進める。

第6回～第9回は，9つのグループに分かれ，それぞれのグループ担当者が基本的に上記の観点（授業を観る目）に沿いつつグループ学習を進めていく。

第10回以降は，再度，主担当者が担当し，履修生に Google スライドを活用して，授業分析結果をもとにした改善案の作成に取り組みせる。最後に，共有資料を作成させ，Google スライドを活用した交流会を行う。その際，第3～9回に観察した授業を対象に，第10～11回では，自力で授業分析と改善案作成に挑戦させるようにする。

〈本授業の分析と考察の経緯〉

質的研究の結果を踏まえた授業改善の能力を形成することに焦点をあてて，これまでに2つの研究を行っている。

青山・矢野・青木（2016）は履修生が授業を観察・記録し，その分析を通して授業改善案を立案する（以下「分析→改善」と略述する）指導の展開とその効果について検討した¹⁷⁾。この学習に入る前は，他者の優れた指導方略を自らの授業改善に生かすという態度が散見されたが，「分析→改善」を繰り返すことで，質的研究の方法によって授業の事実を捉え，授業改善案を立案するという態度の形成を促すことが明らかとなっ

た。また、分析にあたっては小集団による対話的な吟味活動が効果的であること、「分析→改善」の過程に自律的な部分を増やしながら繰り返すことが主体的な態度形成に効果的であること、自らの授業に対する問題意識に焦点を当てることで目的意識の高い「分析→改善」を促すこと、異なる教科・異なる校種を対象とした「分析→改善」が視野の広さを獲得させることなど、効果的な指導を実現するための要件も明らかとなった。

青山・兼安・入江・納富（2020）は履修生が授業を分析する学習の入門期に授業動画を活用する方法とその効果について検討した¹⁸⁾。授業動画としては、2014・2015年度の2年間、文部科学省の研究助成を受け開発した「匠のわざプロジェクト動画」を活用した。授業動画には生の授業から授業の事実を記録し、分析する時に生じる難しさを回避できる特性があることが明らかとなった。さらに、ここでいう難しさを回避するためには組織する学習が次のようである必要があることも示唆された。①自らの「分析→改善」の能力形成に向けた明確な目標を設定し演習に取り組むこと、②授業記録の視点および授業分析の視点についての考察を毎時間繰り返すこと、③授業者と学習者の関わり合い、学習者相互の関わり合いをとおして授業の事実が生じているという視点から分析・考察すること、④授業は学習者の問題解決プロセスであることを意識し、学習者個々の問題解決プロセスを追うこと、などが大切であることが示唆された。このような学習を展開することで、①自身の分析視点を省察する態度と能力を形成し、②授業を対話的な問題解決プロセスとして捉える態度と能力を形成し、抽出した学習者

に焦点をあてて学びのプロセスを捉えようとする態度と能力を形成し、授業実践において学習者個々の学びを大切にしようとする態度を形成することができた。

これらの基盤研究をもとにして、本年度の「授業構築の理論と実践」においては、毎回の授業ごとに履修生が記述した学びのふりかえりを分析の対象とし、履修生の認識の変容について考察する。特に、青山・矢野・青木（2016）で指摘した「他者の優れた指導方略」に注目する履修生の傾向を、彼らの学びのふりかえりの記述から析出するとともに、それがどのように変容していったのか、それはなぜ変容したのかを、授業展開と関係づけて考察する。

〈今年度の分析と考察〉

授業観察において、履修生は指導者の言動に注目する傾向がある。

第1回授業では、「授業を見るとき注目すること」というテーマで協議させた。Google suite 上で、Google jamboard を使わせながら、3～4名程度で構成したグループで協議させた。

表1 あるグループの協議のまとめ

<p>授業を見るときに注目すること</p> <p>教師の様子</p> <ul style="list-style-type: none"> ○中心発問にいくまでの授業の道筋 <ul style="list-style-type: none"> 国語科の授業には、めあてや授業の目標に直接関わりのある中心発問が設定されている。これにたどり着くまでに、導入から展開まで、どのような手立てを取っているか。 また、これらは指導案を見ることでも把握はできるが、子どもたちは教師が予想しない反応を見せることもあるため、それらに対し教師はどのような反応をしているか。 ○本時の目標 <ul style="list-style-type: none"> 本時の目標は何か、それをどこで、ど

のように(どのような手立てを用いて)達成しようとしているか。

○板書

授業のポイントを押さえた板書になっているか、生徒にとって分かりやすい、生徒の視点に立った板書になっているか。

子どもたちの様子

○後ろからじっくり見るからこそ分かる子どもたちの表情。教師がどのような問いかけや発問をしたときに、子どもたちの目が輝いているか、どのようなことに対して興味を示しているか。

どのグループにおいても、表1のように教師の言動に注目して、授業を観察する傾向にあった。

教師の言動も授業を構成する1つの要因ではある。しかし、授業が学習者の学びの場であることを踏まえたとき、学習者の学びの実相を捉えることは、授業観察の核になるはずである。本授業の導入時には、そのような意識をもつ履修生は少ないのが実態であった。

本授業では、履修生の協議結果を共有した後、授業における学びの主体は学習者である子どもであることを再確認させ、自身の「授業を見るとき注目すること」を再検討させた。

表2 履修生Aの第1回授業の学びのふり返り

「授業を見るとき注目すること」という議題でグループを作成した。様々な考えが出てきて大変興味深かった。自分以外の意見では、発問、子どもの発言、板書の書き方、レイアウトなどが、注目する点として挙げられていた。これらも非常に重要なことだが、青山先生の言葉に深く考えさせられた。自分たちが見るべきは、教師なのか子どもたちなのか。よくよく考えさせられた。

昔、研究授業に参加させてもらった時に、ある見学者の先生の一人が、授業者の先生に背中を向けていることに驚きました。一

体この人は何をみているのだろうかと思っていると、その先生は子どもたちの表情や班での話し合いの様子を詳細に取っていました。その先生のメモには、子どもの小さな眩きなどまで書きこまれていて、後で見せて貰って大変驚いた覚えがあります。今回、青山先生の話聞いて、そのことをふと思い出しました。

表2のような反応は多くの履修生の学びのふり返りに見られた。質的研究について学ぶ必然性を高めるためにも、授業観察における自らのものの見方に問題意識をもつことは重要である。まず、「授業を見るとき注目すること」というテーマで協議させ、そこで浮き彫りになった履修生のものの見方を履修生自身にメタ的に捉え直す機会を設定したことが有効であったと考えられる。

第2～5回の授業では、表3のようなテーマで「匠のわざプロジェクト動画」を活用して授業観察演習を行い、協議を進めた。

表3 第2～5回の演習テーマ

第2回：授業の事実を捉え、推論してみよう
第3回：学習者の反応から学習者の認識の変容を推論しよう
第4回：教師の手だてから教師の意図を推論しよう
第5回：系統を手がかりにして授業の本質を推論しよう

第2回では、演習・協議の後、履修生が捉えた授業の事実を分類し、授業観察のための視点として、①学習者の反応、②教師の手だて、③系統性を示した。これら3つの視点それぞれに焦点をあてて第3～5回の演習を進めた。

特に本稿では、学習者の反応を手がかりにして学習者の認識の変容を推論させようとした第3回に焦点をあてて考察していく。

第3回授業における演習では、「匠のわざプロジェクト動画」のうち、国語科の授業動

画を対象として授業観察に取り組みさせた。「学習者の反応を記録し、学習者の頭の中でどのような認識の変容が起きているかを想像してみましょう」と発問して、演習に取り組みさせた。個々に指定した10分間の授業動画を視聴させてから10分間推論させ、その後グループ協議を15分間行わせた。協議では、Google jamboard を使いながら、推論の結果を共有するよう指示した。

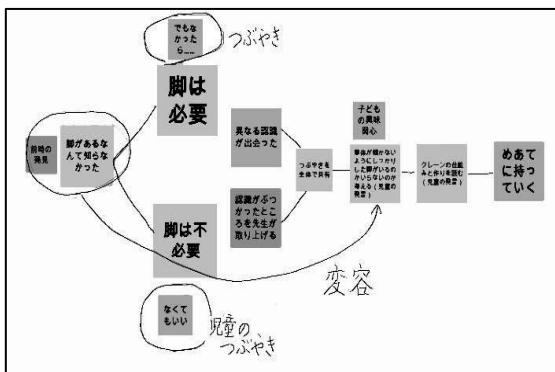


図1 あるグループの jamboard 記述

演習で視聴した授業動画の10分間においては、小学1年生児童が国語科説明的文章の学習で、クレーン車の脚が必要かどうかを考え、めあてを決めていくプロセスを記録した。図1に示したグループでは、授業の最初に「脚があるなんて知らなかった」という状態であった児童が話し合いをとおして、「車体が傾かないようにしっかりした脚がいるのかいないのかを考えたい」「クレーン車の仕組みとつくりを読み取りたい」という状態にまで認識が変容していると推論した。また、授業の事実として記録していた児童のつぶやき「なくてもいい」と「でも、なかったら…」を手がかりにして、児童が2つの立場に分かれて協議したことも推論し、児童の認識変容の過程を細やかに推論することもできていた。図1のグループのように、どのグループも、児童の言動を手がかり

にして、児童がどのように認識を変容させているかを推論していた。

図1のグループの履修生の一人は第3回授業の学びのふり返りで次のようなことを書いている。

表4 履修生Bの第3回の授業学びのふり返り

それぞれが持つぼんやりとした認識を共有するために、視覚化する、また、異なる認識があることを共有して、めあてに漕ぎ付けるといった部分が非常に興味深かった。何気なく授業の中で、行ってきたが、意見の共有と表面上だけ見るのではなく、認識の違いを共有するために行っていると考えると、授業での話し合い活動や、発表の場がよりよいものになるのではないかと考えた。また、導入部分で、これだけの子どもたちの認識の変容を見ることができ、面白かった。

第2～5回では、「匠のわざプロジェクト動画」を活用して授業の事実を捉えるための演習を繰り返すとともに、履修生が捉えた授業の事実をもとに協議させ、学習者である子どもの学びの内実を推論させることに取り組みさせた。本授業の最初には授業者の言動に注目する傾向にあった履修生が、徐々に学習者の言動から学習者の認識の変容を推論する見方で、授業を観察し、考察することの意義を感じ始めていることが窺える。

〈新科目に継承すべきこと〉

「授業構築の理論と実践」のカリキュラム開発を継続する過程で、実践的知見として次のことが明らかになったと考える。

1) 質的研究入門期の履修生は、授業観察において授業者の言動に注目する傾向がある。このような傾向は学習者の認識の変容といった、授業の核となる学習者の学びそのものを軽視する危険性を孕んでいる。授業の

根幹について、演習をとおして気づく学習を意図的に組織することが重要である。

2) 授業の事実を捉えるものの見方を獲得させるためには、演習をとおして自らが捉えた授業の事実をもとに、学習者の認識の変容を推論する学習を意図的に組織することが効果的である。その過程では、学習者の独り学びと協議の時間を保障するとともに、指導者の適切な介入が必要である。また、「匠のわざプロジェクト動画」などの効果的な活用も入門期の学びを支援する上で重要である。

3) 質的研究という手法を履修生が自らの授業改善に適切に活用するようになるためには、授業分析の結果を自らの授業改善に生かすという態度の形成が必須である。自らの授業づくりに関する能力の到達点と限界とを自覚し、限界を克服していくための取り組みとして質的研究を生かすという哲学がなければ、授業実践力の形成には寄与しない。「分析→改善」の主体として自立させていくことが重要である。

(2) [b6] 授業実践研究の論理と授業分析トライアル(領域2 M1・MS2後期 2単位 選択必修 担当教員3名)について

〈概要〉

本科目は、院生が参観した授業を文字起こししたものを元に多様な観点から話し合いを行わせ「授業研究」能力の向上を目的とした科目である。本科目は、授業実践を科学的に分析し、問題点や課題を明らかにするための授業記録の取り方、授業記録づくりの理論等、授業研究の理論と方法を習得するとともに、優れた授業実践の参観を通して、高度な授業実践のイメージを形成し、実

践スキルのモデルをもとに、模擬授業を通して実践スキルを形成するものである。本科目も、新カリキュラムの質的な授業研究に関して親和性をもつものである。

なお本科目は、教育実践力開発コースの選択必修科目である。

本科目は以下の方法で進めている。

第1回は、主担当者が科目の目標・概要、日程と内容および評価計画についての指示を行い、授業研究の理論や授業記録の取り方、授業分析の理論について講義を行う。

第2回～第5回(ユニットI)は、授業参観及び授業記録の収集①として、教職大学院修了生の授業参観を中心に行う。参観後は授業研究会に参加し、具体的な事実に基づいて授業者と授業内容について協議する。その後、授業記録に基づいて授業分析レポートを作成し、授業者全体での協議を行う。ユニット1では、受講者全員が同じ授業を参観し分析を行うことで、授業の事実の捉え方の違いや分析内容の検討を促していく。

第6回～第9回(ユニットII)は、授業参観及び授業記録の収集②として、小学校の研究発表校の公開授業に参加する。公開授業参観後は授業研究会に参加し、具体的な事実に基づいて授業者と授業内容について協議する。その後、授業記録に基づいて授業分析レポートを作成し、授業者全体での協議を行う。ユニットIIでは、受講者の専門とする教科を中心に、参観・協議会への参加、分析レポートの作成を行う。よって、交流の際には、互いに異なる授業について授業記録を読み合い、レポート内容を検討することで、多面的な分析を促していく。

第10回～第13回（ユニットⅢ）は、授業参観及び授業記録の収集③として、中学校の研究発表校の公開授業に参加する。進め方はユニットⅡとほぼ同様である。

第14回～第15回（ユニットⅣ）は、受講者個々に研究発表会に参加する。その際ユニットⅡ～Ⅲで学んだ授業記録の取り方や分析方法を用いて、レポートを作成する。ユニットⅣは、本科目のまとめの時間として位置づけ、習得した授業の事実の捉え方や分析方法を使って、レポートを作成し、交流を行わせる。

〈成果と課題〉

1) 授業を参観する学校の選定

本科目の授業の目標の一つに、優れた授業実践を見ることを通して高度な授業実践のイメージを形成することを挙げている。従って、授業を参観する学校の選定は重要となる。また、受講する院生の校種も小学校から高等学校まで幅が広い。そこで、学校選定に当たっては、次のような条件を原則としている。①附属学校をはじめ、文部科学省、福岡県、市町村教育委員会などから研究指定を委嘱されている学校、②児童生徒の確かな変容を参観できる学校、③教育の動向を踏まえ、授業研究を先進的に取り組んでいる学校、④学校の組織力が高く、全教職員の下で校内研究が推進されている学校、⑤若い教師の人材育成について成果を上げている学校の5つの条件である。

これら5つの条件について吟味するためには、常日頃から大学の教員が学外の社会貢献活動や校内研修の指導などの機会を捉えて、教育委員会や学校を訪問し、各学校の教育活動の状況や実態把握などの情報収集に努めることが重要である。

2) 附属における実習との連動性

本科目の前段として、受講者（M1）は附属における実習を学修している。附属における実習では、学部時代の教育実習の経験を基に、附属の教官の授業や院生の授業参観と授業分析を行う。授業参観の方法や授業分析の視点などは、多岐にわたることから分析内容がオープンエンドで終わる場合もあり、漠然的で部分的な授業分析のレベルに留まることがある。そこで、本科目における授業分析では、授業の事実を真正面から捉えて、授業全体を分析の対象とすることができるようにしたい。

このようにカリキュラム開発においては、一つの科目を単独で考案するのではなく、幾つかの科目との関連性や連動性などを十分に考慮することにより、複数の授業科目の成果が相乗効果として現れると考える。

3) スパイラル方式の授業分析トライアル

本科目の初回において、授業研究の理論や授業記録の取り方、授業分析の理論について講義を行っている。それを受けて、第2回からはユニットⅠからⅣの授業参観と授業分析を行う。ユニットⅠは、附属における実習後の授業参加と授業分析のため、指導者の言動や指導の手だてなどに目が向きやすい。保護者が授業を参観する場合は、教師よりも我が子の様子や活動の変容に目が向く。教員を目指している院生は、授業を展開している指導者や本時取り扱う事象や教材の方が気になる傾向にある。そこで、授業の着眼を指導者等から児童生徒へ変換させなければならない。児童生徒の変容の要因等を分析・追究する過程の中で、その変容を裏付ける要因として指導者の言動や指導の手だて、教材の工夫などが浮かび上がってく

るのである。当然、着眼の変換を促す場が必要である。それが、授業参観後のレポートの作成とそれに基づく院生同士の協議である。レポートは、協議の前日までに仕上げ、受講者全員に配付する。また、レポートに基づく協議の場には大学教員も参画し、協議内容を踏まえるとともに、授業の事実、所謂児童生徒の変容を根拠にして、児童生徒観や教材観、指導観等の観点から指導助言を行う。受講者は、大学教員の指導助言を受けて、自分自身の授業分析の観点や内容、それらに基づく改善案等を振り返る。これら一連の学修のプロセスは、主体的・対話的で深い学びの実現である。

また、ユニットⅠからⅣは、授業参観する校種と教科等が異なるように意図的に計画している。そのことにより、授業参観の視点と授業分析の方法をより一般化したものへ高めていくことができる。一般に中学校の校内研究における授業分析では専門教科が異なるため、例えば数学の教員は英語の授業に対しては、遠慮して意見等を控えると言った現状がある。授業分析のスタートを児童生徒の変容に据えることにより、それを根拠にして教材観や指導観等を振り返り、さらには改善案等も導き出すことができるようになる。

本科目における授業参観と授業分析は、校種や専門教科等を問わず、学校全体よる授業改善の推進にも反映されると考える。

〈新科目に継承すべきこと〉

新科目(カリキュラム)開発を継続する視点として、「授業実践研究の論理と授業分析トライアル」の過程で導出された実践的知見を踏まえて以下のことを指摘したい。

1) 教師の言動と学習者の言動の相互を観察できるような参観の構えを身に付けさせることである。このことは、前述の「授業構築の理論と実践」で指摘されている通り、履修生は、どうしても教師の授業技術的側面に関心していく傾向がある。そのため、新科目においては、授業記録の取り方そのものを焦点化した授業が必要である。「記録を取る」といった行為そのものが、事実を「切り取っている」ことになることを気づかせるような手立てが必要である。

2) 授業の事実に基づいた解釈の多様性を経験させることである。履修生が提示した授業の解釈に関しては、これまでも重視してきたわけであるが、履修生同士の交流によって、その解釈の多様性に気づかせることについては十分ではなかった。まさに解釈の「質」の向上を図っていく必要がある。そのため、それぞれの解釈の相違点を整理させ、その違いがどのような授業の見方に起因しているのかを探究させるような機会を設定していく必要がある。

3) 実践を改善していく視点を発見させることである。これも「授業構築の理論と実践」が指摘している通り、授業分析トライアルで行った授業分析の内容が単なる「授業批評」になっている履修生が数多く見受けられる。授業分析の視点が、単にその授業者のあれもできてない、これもできてない的な授業技術の不足点を指摘する留まっているのである。そのため、単に客観視している授業者に自分自身を重ね合わせ、参観した授業から「改善の視点」を学び取りつつ、それを自分の授業開発・展開に生かすような手立てが必要である。

5. カリキュラム開発

これまで検討してきた [b5] 授業構築の理論と実践及び [b6] 授業実践研究の論理と授業分析トライアルの 2 科目の成果と課題を踏まえ、新科目として「授業づくりの理論と質的研究の基礎」を開発した。

(1) 授業科目名：授業づくりの理論と質的研究の基礎

(2) 内容規定：教員の免許状取得のための選択科目（小・中・高等学校専修免許）

(3) 単位数：2 単位

(4) 担当教員：3 名（2 名：研究者教員 1 名：実務家教員）

(5) 施行規則に定める科目区分又は事項等：教育の基礎的理解に関する科目等（小・中・高等学校専修免許）各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）

(6) 科目のテーマ：授業構築の理論をもとに、教科の系統性、学習者の成長、教師の意図及び手だてという観点から授業の事実を手がかりにした推論の構えを身に付ける。さらに、質的アプローチ（参与観察・談話分析等）によって授業の事実から分析・考察を進め、授業改善につなぐプロセスについての理解を深める。

(7) 到達目標：○授業構築の必要となる教材研究、教材開発の必要性と意味及びその方法等の知識・技能を身につけている。

○現代の教育課題や新たな知見を教材開発や授業展開等に活用し、具体的な授業構築や評価、授業改善を図ることができる。

○授業力向上のために必要なストラテジーを身につけることができる。

○授業構想、授業実践、授業評価改善の過程で、開発した教材や考案した授業展開ある

いは授業の実際をとりあげながら、協働で授業改善につながるリフレクションを推進することができる。

○先行の教育実践についての理解を協働しながら深めることができる。

(8) 授業の概要：前半では、教科の系統性、学習者の成長、教師の意図及び手だてといった様々な観点から捉えられる授業の事実を相互に関係づけることによって、「授業」は構成されたものであるということ、その理論的背景と授業動画から理解する。

後半では、実際の授業を観察するとともに、質的に研究を進めて、授業の事実を捉え、考察する。また、それらの結果を交流し、協議することを通して、質的研究の基礎を養う。

(9) 授業計画：全 15 回

第 1 回：オリエンテーション、授業構築の理論（担当：研究者教員 2 名、実務家教員）

・本科目の目標、概要、授業方法について理解し、見通しをもつ。

・授業構築の理論（教科一般の系統性の意義/授業が促す学習者の成長/授業に潜在する教師の意図及び手立て）を理解する。

【第 2～4 回 授業を捉える分析・総合のあり方】（担当：研究者教員 1 名）

第 2 回：望ましい授業記録のあり方

・匠プロジェクトの授業動画を視聴し、授業の事実の捉え方について検討・協議する。

第 3 回：授業を捉える分析・総合演習①

・匠プロジェクトの授業動画を視聴し、授業記録を取る。その授業記録に基づいて授業の事実の捉え方について考察する。

第 4 回：授業を捉える分析・総合演習②

・匠プロジェクトの授業動画を視聴し、教師の意図や手立てと子どもの実態について考察する。

【第5～6回 授業における質的研究の基礎】（担当：研究者教員1名）

第5回：授業研究の意義

・質的な授業研究の意味と可能性について検討する。

・様々な事例に基づきながら授業研究の意義について検討する。

第6回：質的研究の方法

・重松鷹泰の「授業分析」の方法について、具体的な実践事例をもとに習得する。

【第7～9回 授業分析トライアル①】（担当：研究者教員2名、実務家教員1名）

第7回 授業観察（修了生の授業）

・教職大学院修了生の授業を参観し、授業記録を作成する。

第8回 授業者との協議とレポート作成

・授業研究会に参加し、授業分析の視点（授業の特徴、子どもの学び、自己の学び）を獲得する。授業分析の内容に関してレポート作成を行う。

第9回 レポート交流

・授業記録に基づいた授業分析を行い、院生同士で交流し、レポート内容を検討・協議する。授業分析の内容や交流の様子について大学教員がコメントする。

【第10～12回 授業分析トライアル②】

（担当：研究者教員2名、実務家教員1名）

第10回：授業研究発表会参加（指定）

・指定された授業研究発表会に参加し、授業記録を取る。また、授業研究会に参加し、授業分析の視点（授業の特徴、子どもの学び、自己の学び）を獲得する。

第11回 レポート作成

・授業分析の内容に関するレポート作成。

第12回 レポート交流

・院生同士で交流し、レポート内容を検討・協議する。授業分析の内容や交流の様子について大学教員がコメントする。

【第13～14回 授業分析トライアル③】

（担当：研究者教員2名、実務家教員1名）

第13回 授業研究発表会参加（院生による選択）及びレポート作成

・自分で選んだ授業研究発表会に参加し、授業記録を取る。授業研究会に参加し、授業分析の視点（授業の特徴、子どもの学び、自己の学び）を獲得する。レポート作成を行う。

第14回：レポート交流

・院生同士で交流し、レポート内容を検討・協議する。授業分析の内容や交流の内容について大学教員がコメントする。

第15回：まとめ（担当：研究者教員2名、実務家教員1名）

・学修において獲得したこと、個々の課題についてまとめ、交流・協議する。

（10）学生に対する評価：成績評価は到達目標と評価の判断基準を評価基準とする。グループ活動及び交流での発言状況 50%、レポートの評価 50%

6. まとめ

本研究は、2021年度改組を控えている本教職大学院教育実践力開発コースの教育の基礎的理解に関する科目等領域のカリキュラム開発を行うことであった。カリキュラムの基盤を質的研究とし、授業を構築していく理論と授業を分析する方法論の双方を、具体的な学習過程を対象化して学んでいく科目として開発を試みた。

従前、ともすれば多くの教員養成カリキュラムは、理論に関する科目と実践に関する科目とは明確に区別され、理論的な諸科目は実習によって、自然に融合するという発想から、実践に関する内容は、学校現場における実習にのみ負わされていた。このため、理論と実践との架橋は、受講生の双方の科目履修において負わされているのが現状であった。このような現状を踏まえ、教職大学院においては、学校現場における実践力・応用力など教職に求められる高度な専門性を育成するためには、学校教育における理論と実践との融合を強く意識した体系的なカリキュラムを編成すること、実践と理論とを架橋する発想に立つ科目の開発が特に重要視されている。

本研究において開発したカリキュラム(科目)は、各教科の体系的性に根ざす単なる授業づくりの「理論のための理論」にとどまらず、教育実践の裏付けによって、様々な事例を構造的・体系的、さらには個別的に捉えることができるカリキュラムであると考えられる。このカリキュラムによって、実践的指導力を備えた教員の養成の観点から、実践事例等の分析(質的研究)によって、教員に必要な複雑な授業の動態を捉える視点(いわゆる授業を見る目)及び多様な指導技術を獲得することができる。また、どのように授業を捉えたか、なぜその指導技術を活用するのか、について現状や問題点を俯瞰しながら、その背景、必要性及び意味についても追究していくことができると考えている。

【付記】

本論文は、1～3を坂井が執筆し、4(1)を青山、4(2)を主税が主に執筆した。5及び6は、坂井、青山、主税で協議を行いながら、協働で執筆を行った。

【註】

- 1) 中教審(2006)「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm
 (2020年12月24日閲覧)
- 2) 中教審(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)(中教審第184号)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm
 (2020年12月24日閲覧)
- 3) 国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議
 (2017)「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて—国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書—」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/077/gaiyou/1394996.htm
 (2020年11月15日閲覧)
- 4) 文科省(2018)「Society 5.0に向けた学校 ver.3.0」
- 5) 中教審「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」
- 6) 三石初雄(2019)「教師教育とカリキュラム」日本カリキュラム学会『現代カリキ

- キュラム研究の動向と展望』教育出版 pp.207-214
- 7) 中田正弘 (2017) 「教職大学院」『教師教育研究ハンドブック』 p234
- 8) 安彦忠彦 (2019) 「カリキュラムとは何か」日本カリキュラム学会『現代カリキュラム研究の動向と展望』教育出版 pp.2-9
- 9) Donald Alan Schön Vincent DeSanctis (1983) 「The Reflective Practitioner: How professionals think in action」 The Journal of Continuing Higher Education, 34(3), pp. 29-30
- 10) Donald Alan Schön 著 柳沢昌一(翻訳), 三輪建二(翻訳)(2007)『省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房
- 11) Fred A.J. Korthagen (2012)『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
- 12) Lunenberg,M.,Dengerink,J., & Korthagen,F. 2014 「The professional teacher educators. Sense Publishers. 」武田信子・山辺恵理子(監訳)(2017)「専門職としての教師教育者—教師を育てるひとの役割, 行動と成長」玉川大学出版会
- 13) John Loughran 監修・原著 武田信子監修・解説(2019)『J.ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディ:教師を教育する人のために』学文社
- 14) 小柳和喜雄(2018)「教師教育者のアイデンティティと専門意識の関係考察—Self-study, Professional Capital, Resilient Teacher の視点から—」奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」10巻 pp.1-10
- 15) 石井英真(2014)「教師の専門職像をどう構想するか—技術的熟達者と省察的実践家の二項対立図式を超えて—」『教育方法の探究』第16号 pp.9-16
- 16) 文部科学省研究助成(平成26~27年度)「高度な教職実践力を育むデジタル基盤教材開発事業—『匠のわざ』の伝承—」
- 17) 青山之典・矢野俊一・青木哲也(2016)「授業分析力育成プログラムの実践と検討」福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, 6号, pp.15-22
- 18) 青山之典・兼安章子・入江誠剛・納富恵子(2020)「動画を活用した授業分析演習とその効果」福岡教育大学大学院教職実践専攻年報, 10号, pp.1-11