

教職大学院における教育課程論・カリキュラム論の 授業デザイン

－三重大大学教職大学院の共通科目を事例とした自省的考察－

園部友里恵*

Design of a Course for Curriculum Theories in Teaching Profession Graduate School

Yurie Sonobe*

要 旨

本稿は、教職大学院の共通科目の領域の1つである「教育課程の編成・実施に関する領域」について、三重大学教職大学院の「現代カリキュラム論」および「カリキュラム開発の理論と方法」（ともに1年次必修科目、現職教員学生と学部新卒学生の合同によるもの）を事例として、その授業デザインのあり方について考察するものである。当該授業では、①学習指導要領を「自分事」として捉える、②問いを発見する「研究」という姿勢を体感する、③「カリキュラム」を「授業」に落とし込む、という3点を意識した授業づくりが目指されていることを示した。

キーワード：教育課程論・カリキュラム論 教職大学院 学習指導要領 「自分事」として捉える

1. はじめに

本稿の目的は、教職大学院の共通科目の領域の1つである「教育課程の編成・実施に関する領域」について、三重大学教職大学院における授業を事例として、その授業デザインのあり方について考察することである。

中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（平成18年7月11日）によれば、教職大学院の共通科目とは、各教職大学院において共通的に開設すべき授業科目であり、5つの領域から成るものである。院生は、これら全ての領域にわたり履修する必要がある、その領域の1つとして「教育課程の編成・実施に関する領域」がある。同領域は、「教科等の内容を学校における教育課程及び学校教育全体の中で俯瞰する内容」を扱うものとされ、「一般目標」として次の2点が掲げられている。

- a) 各学校種を通じた教育課程の編成方法及び構成要素相互間の関連の在り方等について理解するとともに、カリキュラムマネジメント（教育課程及び個々の児童生徒等の学びの履歴の管理）の在り方について理解する。
- b) 各学校の実状（児童生徒等の状況、教職員集団の力量、地域との関係等）を見据え、当該校の教育課程全体の編成について複数の計画を立て、それぞれに予想される効果等を検証した上で最善

* 三重大学大学院教育学研究科

の計画の選択を行い、教職員集団をリードしてその実施に当たることができる力量を身に付ける。

そして、その「具体的内容例」として、「学習指導要領と教育課程の編成実施」、「個に応じた指導の充実」、「指導と評価の一体化、教育課程の自己点検・自己評価」、「総合的な学習の時間の全体計画の内容と取扱い（各教科・道徳・特別活動との関連、学年間や学校段階間の指導との関連への配慮を含む。）」の4点が挙げられている。

こうした共通科目としての「教育課程の編成・実施に関する領域」の授業を開講するにあたり、何をどのように扱い、授業を通して院生に何を達成してもらえば良いのであろうか。筆者は、2017年度に新設された三重大学教職大学院において、教育課程論・カリキュラム論の授業を担当することとなった。本稿では、そのときに感じた問題意識をもとに、1年次必修科目である「現代カリキュラム」および「カリキュラム開発の理論と方法」について、これらの授業を行う上での工夫について自省的に考察していくこととする。なお、筆者が主担当をつとめるようになった2018年度開講分の授業を本稿の主な考察対象としている。

2. 教育課程論・カリキュラム論の授業デザインをめぐる問題意識

2.1 三重大学教職大学院および「共通科目」としての教育課程論・カリキュラム論の授業の概要

三重大学教職大学院（教職実践高度化専攻）は、2017年度に大学院教育学研究科内に設置された新たな専攻である。その目的を「三重県における喫緊の教育課題に取り組むため、学校を変える推進者としてのスクールリーダー及び将来的に地域教育を支えるミドルリーダーとなる資質・力量のある新人教員を養成すること」とし、学校経営力開発コースと教育実践力開発コースの2コースを有している。前者の対象は現職教員（定員10名）であり、後者の対象は学部新卒者等（定員4名）である。共通5領域の必修科目に関しては、全て学校経営力開発コースと教育実践力開発コース合同で開講されており、現職教員学生と学部新卒学生とがともに学び合うことが重視されている。

三重大学教職大学院における教育課程論・カリキュラム論に関する科目については、現在、「現代カリキュラム論」、「カリキュラム開発の理論と方法」、「地域の特性を生かした学校カリキュラムデザイン論」の3科目が開講されている。「現代カリキュラム論」と「カリキュラム開発の理論と方法」は、共通5領域の1つである「教育課程の編成・実施に関する領域」の科目として位置づけられているものであり、院生全員が1年次に必修科目として受講することとなっている。「地域の特性を生かした学校カリキュラムデザイン論」は、2年次の選択必修科目であり、院生自らが興味関心に基づいて受講するものである。

2.2 問題意識

筆者は、2016年度、三重大学教育学部に特任講師として着任し、翌年の三重大学教職大学院の新設に向けた準備に携わってきた。そして、2017年度以降、教職大学院において教育課程論・カリキュラム論の授業を担当することとなった。2017年度開講の「現代カリキュラム論」と「カリキュラム開発の理論と方法」については、それぞれのシラバスをガイドラインにし、院生（学校経営力開発コース10名、教育実践力開発コース5名）のニーズや興味関心も取り入れながら、毎週打ち合わせを繰り返し、授業内容を決めていった。筆者は、2017年度には副担当教員という立場で授業に携わったが、2018年度開講分以降、主担当教員として授業を進めることとなった。そうしたなかで、筆者は、上記2つの授業のあり方を模索することが続いた。具体的に筆者が悩んだのは、次の4点である。

第1に、学部段階の授業の先にある内容とは何かということである。例えば、開講にあたって作成さ

れた本教職大学院のシラバスでは、前期に開講される「現代カリキュラム論」について、授業の大部分を使い学習指導要領の変遷史を扱う内容となっていた。実際、全国の教職大学院のシラバスを調査したところ、共通科目において主流となっていたのは、新学習指導要領を扱うものや「カリキュラム・マネジメント」をキーワードに進めていくものであり、学習指導要領の変遷史を扱っている教職大学院もみられるが、授業15回分のうち8回を使い変遷史を扱っているのは、本教職大学院と早稲田大学教職大学院の2校しかなかった（園部 2019）。学習指導要領の変遷史は、教育学部の授業でも扱われているものであり、教員免許状を取得した学生たちにとっては、知っておくべき「知識」として身につけているものである。実際、教員採用試験の筆記試験対策として、学習指導要領の変遷史を暗記しようとしていた学部新卒学生の姿もみられた。教職大学院入学直前までそうした学部の授業を受けてきたり、教員採用試験の筆記試験対策をしてきた学部新卒学生にとっては、学習指導要領の変遷史をメインで扱う授業を教職大学院で実施する際に、「知識」として身につけることを超えるような内容が求められていると考えられる。そして、もう一方の現職教員学生についてみると、彼ら・彼女らの興味関心やニーズは「最新の知識」を得ることに主眼が置かれている場合が少なくない。こうしたことから、教職大学院で授業時間の大半を用いて学習指導要領の変遷史を扱う意義は何か、上記のような興味関心やニーズを有する受講者が積極的に取り組める授業内容とは何かを模索することとなった。

第2に、教育委員会等が主催する教員研修ではなく「大学院」であるからこそ可能な内容とは何かということである。ある現職教員学生が語ったのは、学校現場で学習指導要領について本格的に学ぶのは、改訂版が出されるときであるということであった。教育委員会等が主催するいわゆる「伝達研修」に参加し、新たな学習指導要領が現行のものと何が違うのかという要点を知るのみ、というのである。そうした現職教員学生にとって、学習指導要領は「上から降りてくるもの」、「そのまま受容するもの」として存在しており、学習指導要領の内容を深く読み込んだり、その内容自体を問うたりすることはほとんどない。筆者は、こうした現職教員学生の語りを耳にしたとき、もし教職大学院の授業が「新たな知識」を「伝達」する場としてのみ機能することになれば、それは教職大学院に入学しなくてもできてしまうのではないかと感じた。そして、院生が学習指導要領への新たな向き合い方を習得し、学習指導要領が深い議論を呼び起こすものとして捉えることはできないか、と考えるようになった。

第3に、教育課程・カリキュラムを、学校現場での「実践」と効果的に結びつけていく内容とは何かということである。先に触れた教職大学院における授業の一般目標は、「実践」をより意識したものとなっており、全国の教職大学院のシラバスをみても「実践」を授業に積極的に組み込もうとしているものが主流となっている（園部 2019）。実際、本教職大学院の現職教員学生に尋ねても、「カリキュラム・マネジメント」について学びたいというニーズは高い。授業内でカリキュラムの開発・改善に取り組む場合、「机上の空論」になることを避けるために、受講者の現任校を事例としたり、「架空の学校」を想定したりすることが行われる。しかし、そうした場合であっても、その事例・想定となる学校を受講者がリアリティをもって、自身の実践経験と結びつけて検討できなければ、授業で行う取り組みは「机上の空論」となってしまう危険性を孕んでいる。加えて、授業内でカリキュラムの開発・改善案を生み出したとしても、教育課程・カリキュラムというものが一定のスパンで取り込まれるものであるため、実際に学校現場でそれを実施し検証するということは困難である。無論、それを長期実習と結びつけ現場で実施・検証することは可能ではあるが、その場合、一授業の範疇を超え、院生本人とその実習校に負担をかけてしまうため、あまり現実的ではない。このように、筆者は、「実践」に寄れば寄るほどリアリティがなくなっていくことに教育課程論・カリキュラム論の授業の難しさがあるのではないかと考えるようになった。

第4に、現職教員学生と学部新卒学生がともに学ぶことの良さを活かした授業内容とは何かというこ

とである。先述したように、本教職大学院では、全ての必修科目が学校経営力開発コース（現職教員対象）と教育実践力開発コース（学部新卒者等対象）合同で開講されている。コースの目的がそれぞれ異なるほか、現職教員学生と学部新卒学生とでは興味関心を抱く内容の傾向にも違いがみられる。こうしたことから、筆者は、両者の教職経験の差を活かし、両者が同時に授業に参加することの良さを、いかに授業内に組み込んでいけるのかを模索するようになった。

3. 三重大学教職大学院における教育課程論・カリキュラム論の授業デザイン

次に、本稿の対象である「現代カリキュラム論」および「カリキュラム開発の理論と方法」の2つの授業について概観する。

「現代カリキュラム論」は1年次前期に、「カリキュラム開発の理論と方法」は1年次後期後半⁽¹⁾に、各15回開講されている。先述したように、これらは、学校経営力開発コース（現職教員対象）と教育実践力開発コース（学部新卒者等対象）の2コースの院生が必修科目として履修するものであり、両コース合同で実施される。2018年度の受講者数は、学校経営力開発コース院生10名、教育実践力開発コース院生6名であった。

3.1 「現代カリキュラム論」

「現代カリキュラム論」は、前期（4月～7月、1コマを週に1回、計15回）に開講される1年次必修の科目である。本授業の目的は、日本の学習指導要領の初期から現行版までの変遷を時代背景とも関連させて学習し、そこから現代の教育課程（カリキュラム）に対する示唆を引き出すことである。教科書として、田中耕治編（2018）『よくわかる教育課程（第2版）』（ミネルヴァ書房）が設定されており、受講者は、4月上旬の開講前に各自入手するように指示される。具体的には、同書の「XV. 学習指導要領の変遷」（pp.188-203）を直接的に授業で扱い、それ以外の箇所については受講者が辞書のように適宜参照することとしている。

授業は、初回にガイダンスが行われた後、翌週の第2回授業までに中央教育審議会「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）」（2016.12.21）を読んでくるという課題が出されるところから始まる。同答申を読むことで近年の動向を大まかにつかんだ後、第3回から計8回分の授業時間を割り、学習指導要領の変遷史を扱っていく。このとき、授業前半には後述する「学習指導要領変遷史レポーター」の提案が、後半には担当教員による話題提供とディスカッションが行われる。そして、それらを踏まえた上で新学習指導要領（2017年版）の検討へと進み、後半3回をかけて自身の学修テーマを学習指導要領の変遷史から捉え直すという試みがなされる。

授業内で受講者に課されるのは主に次の2つである。第1に、「学習指導要領変遷史レポーター」（以下、「レポーター」と略記）を1人1回つとめることである（第3回～第8回）。先述した教科書の「XV. 学習指導要領の変遷」は、学習指導要領について、1947年（試案）から2008年版まで、各版につき見開き1ページでその要点や特徴が整理されているものである。各版に対し2名の受講者がレポーターを担当する。レポーターの役割は、担当ページを熟読し、他の受講者と共有したいことや考えてみたいことを「提案」することである（持ち時間40分程度）。「提案」には、何らかの「活動」が含まれることが推奨されている。ここで言う「活動」とは、例えば、見る、読む、聴きあう、比べる、実験する、体験する、などであり、具体的には、レポーターが担当ページ内からキーワード（出来事、もの、人物、概念など）を1つ選び、それに関する新たな資料を提示し、それについて受講者全員でディスカッション

するといったものや、キーワードに関する実験や模擬授業をやってみるといったもの、キーワードに関して院生自身の過去の経験を聴きあう時間をとるもの、などである。すなわち、レポーターには、担当ページの内容を整理して発表するのみならず、そこから独自の視点や問いを見つけていくことが求められている。

第2に、学習指導要領の変遷史と受講者自身の学修テーマとの関連について整理し発表することである（第12回～第14回）。本教職大学院では、入学時に全員の院生が「学修テーマ」を設定している。本授業では、第11回目の終わりに、次回以降の課題として、「この授業で扱ってきた戦後の学習指導要領変遷史は、あなたの学修テーマとどのような関連がありますか？ 変遷史をもう1度ふりかえり、関連する内容・出来事を再整理してみてください」と提示される。この課題のねらいは、院生自身の学修テーマを軸として本授業の内容を改めて捉え直すことである。また、学修テーマの探究活動が、院生個人が授業の空き時間に個別に行う作業にならないようにすることもねらっている。第12回目の授業は、個人活動日として位置づけられ、受講者1人1人がこれまでの授業の内容や自らの執筆した「振り返りコメント」などを読み直し、自らの学修テーマに基づいて整理を進めていく。そして、第13回目と第14回目の授業内で個人発表がなされる。1名あたりの持ち時間は10分（発表5分、発表に基づくディスカッション5分）とし、口頭発表のみならず、発表に関する資料（スライド、レジュメなど）を作成することが求められている。

その他、受講者は、毎回の授業後に「振り返りコメント」を執筆し、moodleの所定フォーラムに投稿することが求められる。なお、「振り返りコメント」については、規定の分量や形式を設定せず、授業を通して感じたことや考えたことを自由に記入することとなっているほか、他の受講者の「振り返りコメント」にも目を通し適宜返信し意見交換することが推奨されている。

成績については、授業内活動への参加および「振り返りコメント」のmoodle投稿40%、授業内課題（上記2つ）の実施40%、最終レポートの提出20%で評価される。

「現代カリキュラム論」の授業計画（2018年度前期開講分、筆者作成）

第01回（4/12）	ガイダンスとイントロダクション
第02回（4/19）	中教審答申（2016.12.21）の検討
第03回（4/26）	学習指導要領変遷史① 1947年版（試案）
第04回（5/10）	学習指導要領変遷史② 1951年版（試案）
第05回（5/17）	学習指導要領変遷史③ 1958年版
第06回（5/24）	学習指導要領変遷史④ 1968年版
第07回（5/31）	学習指導要領変遷史⑤ 1977年版
第08回（6/07）	学習指導要領変遷史⑥ 1989年版
第09回（6/14）	学習指導要領変遷史⑦ 1998年版
第10回（6/21）	学習指導要領変遷史⑧ 2008年版
第11回（6/28）	新学習指導要領（2017年版）の検討
第12回（7/05）	学修テーマとの関連を探る①（個人活動）
第13回（7/12）	学修テーマとの関連を探る②（発表とディスカッション）
第14回（7/19）	学修テーマとの関連を探る③（発表とディスカッション）
第15回（7/26）	全体振り返りとまとめ

3.2 「カリキュラム開発の理論と方法」

「カリキュラム開発の理論と方法」は、後期後半（11月～1月、2コマ連続で週に1回、計8日間）に開講される1年次必修の科目である。2018年度開講分については、計8日間のうち後半4日間を筆者が主担当をつとめたため、ここではその4日間（8コマ分）の内容を考察の対象とする。筆者が担当する回の目的は、コース別に設定されている。学校経営力開発コース院生については、カリキュラム開発の理論、および他校種・他教科の教員・実践コース院生の経験や考え方に触れながら、様々な観点から自らのカリキュラムをめぐる実践を捉え直すこと、そして、教育実践力開発コース院生が以下の目的を達成できるようにするための支援方法を実践的に検討すること、の2点を目的としている。そして、教育実践力開発コース院生の目的については、大学院修了後、教壇に立ったとき、1年間の見通しをもって授業を行える力を身につけること、と設定している。

本授業で具体的に扱う活動は、「授業びらき」である。ここで言う「授業びらき」とは、「これから1年間学びをともにする子どもたちに対して初めて行う「年度初めの第1回目の授業」のこと」を指す。本授業は、学校経営力開発コース院生が普段学校現場でどのような「授業びらき」を行っているのかを、実際に模擬授業を行うことで一部を「再現」してもらいところから始まる。そして、その背景として、教師がどのようなカリキュラムをめぐる仕事をおこなっているのかを共有していく。特に、筆者のカリキュラム観（「カリキュラム」を制約と自由のあいだでなされるいとなみと捉える）を視点として提示し、「授業びらき」を行う上でどのようなことが既に決められているのか、どのようなことがその教師個人のオリジナルなものなのかを明確にしていくことで、教育実践力開発コース院生がより現場の状況に近い授業づくりを体験できるようにすることを目指している。また、学校経営力開発コース院生については、他の同コース院生の経験をきくことで、校種や教科などによってカリキュラムをめぐる仕事やその考え方は異なっていることを実感し、自らの経験を捉え直すことを目指している。そして、教育実践力開発コース院生は、メンターになってほしい学校経営力開発コース院生を指名し、「その院生の学校に着任した新任教員」という設定で、自身の校種・教科の「1年間の流れ」を整理した上で「授業びらき」をデザインし、実際に模擬授業として実施することとなっている。

この授業で受講者に課されるのは、学校経営力開発コース院生の場合は、①自身の校種・教科について、過去に実践した「授業びらき」を一部「再現」（模擬授業）すること、②「再現」した「授業びらき」の背景にあるもの（各学校・学年・教科のカリキュラム上の決まりなど実務面のこと）について紹介すること、③教育実践力開発コース院生のメンターとなり、担当する教育実践力開発コース院生が1年間の見通しをもって教壇に立てるように支援すること、の3点であり、教育実践力開発コース院生の場合は、自身の校種・教科について、ある学年を想定し、「1年間の流れ」を作成し発表すること、②作成した「1年間の流れ」のち、年度初めの第1回目の授業（＝「授業びらき」）を模擬授業として一部実施すること、の2点である。その他、前期の「現代カリキュラム論」と同様、毎回の授業後には「振り返りコメント」のmoodle投稿が求められる。

成績については、授業内活動への参加および「振り返りコメント」のmoodle投稿40%、授業内課題（上記、学校経営力開発コース院生の場合は3つ、教育実践力開発コース院生の場合は2つ）の実施40%、最終レポートの提出20%で評価される。

また、本授業を行うにあたり、授業時間外で次の2つの取り組みを実施した。

第1に、本授業開講前の2018年11月15日、東京学芸大学教職大学院の渡辺貴裕准教授と学部新卒院生（2年生）6名を講師として招き、特別講座「若手教員育成と校内研修の充実をめぐって—東京学芸大学教職大学院「対話型模擬授業検討会」に学ぶ—」を開催した。この特別講座では、東京学芸大学教職大学院で行われている「対話型模擬授業検討会」について、同大学院生による実演と、本教職大学院の

学部新卒学生が授業者となる体験、そして渡辺准教授による講演が行われた。本授業を受講する学部新卒学生 6 名全員が参加したほか、任意参加となっていた現職教員学生の参加も複数名みられ、本授業でも行うことになっていた模擬授業検討会を進めていく上での共通認識を形成した。

第 2 に、本授業においてメンタリング活動に入る前の 2019 年 1 月 9 日、学校経営力開発コース院生を対象とした読書会（任意参加、2 時間程度）を開催した。同読書会では、脇本健弘・町支大祐（監修：中原淳）（2015）『教師の学びを科学する：データから見える若手の育成と熟達のモデル』（北大路書房）を検討文献として指定し、参加希望者が執筆してきたコメントをもとにディスカッションをするかたちで進められた。参加者は、自身のこれまでの教職経験を振り返り、若手時代の自分が先輩教員といかに関わり成長してきたか、現在の職場において若手教員といかに関わっているのか、といったことについて振り返るコメントをしていたほか、横浜市内の小中学校において実施されている「メンターチーム」の活動について関心を示していた。本読書会の実施は、参加した院生にとっては、1 月 17 日以降に開始される「カリキュラム開発の理論と方法」内でのメンタリング活動の具体的なイメージをつかむことに結びついた。

「カリキュラム開発の理論と方法」（後半）の授業計画（2018 年度前期開講分、筆者作成）

第 09・10 回（1/10）	学校経営力開発コース院生の「授業びらき」に学ぶ
第 11・12 回（1/17）	学校経営力開発コース院生の「授業びらき」の背景にあるもの、 教育実践力開発コース院生のカリキュラム観の形成とその支援① （メンター決め）
第 13・14 回（1/24）	教育実践力開発コース院生のカリキュラム観の形成とその支援② （メンタリング活動）
第 15・16 回（1/31）	教育実践力開発コース院生の「授業びらき」実施と「1 年間の流れ」 発表、全体振り返りとまとめ

注：本授業の開講数は本来計 15 回であるが、院生全員の同意を得た上で第 16 回目の授業を実施している。

4. 教育課程論・カリキュラム論の授業デザインの工夫

教職大学院における教育課程論・カリキュラム論の授業デザインを検討する上で、本稿が扱う 2 つの授業を行う際の工夫について、先述した（1）学部段階の授業の先にある内容とは何か、（2）「大学院」であるからこそ可能な内容とは何か、（3）教育課程・カリキュラムを学校現場での「実践」と効果的に結びつけていく内容とは何か、（4）現職教員学生と学部新卒学生がともに学ぶことの良さを活かした授業内容とは何か、という 4 つの問題意識と照らし合わせながら述べる。

本授業を行う際の工夫は、①学習指導要領を「自分事」として捉える、②問いを発見する「研究」という姿勢を体感する、③「カリキュラム」を「授業」に落とし込む、の 3 点に集約される。

4.1 学習指導要領を「自分事」として捉える

第 1 に、学習指導要領を「自分事」として捉えることを目指す授業デザインにすることである。このことは、問題意識（1）～（4）の全てと結びついており、本授業をデザインするうえでの土台となるものである。特に、問題意識（1）や（2）で述べたように、学習指導要領の変遷史を「知っている」という段階をこえることを目指したとき、現職教員学生の場合には、得られた「知識」やそれをめぐる他の受講者の語りをもとに自らの教職経験を捉え直す機会、学部新卒学生の場合には、「2 年後に教壇に立つ」

ということがより意識できるようになる機会を、授業内に組み込んでいく必要があると考えた。

具体的には、「自分事」として捉える」ことを目指すために有効なものとして、「身体」や「対話」を用いた手法を活用している。例えば、1947年の学習指導要領（試案）を扱うとき、1945年前後を教師としてつとめた者の実践記録を声に出して読むという活動を取り入れている。受講者は、感情を込めたり事前にどのように読むかを決めたりすることなく、その場でいきなり声に出してみるように指示される。そうすると、すらすらと読めるのか、何かひっかかりを感じるのか、感情的な何かを呼び起こすのか、など、自分の「声」を手がかりに、その実践記録の書き手との「距離」感をつかむことができる。そして、その書かれたものとの「距離」をもとに、自らの実践について他の受講者とともに振り返っていくのである。その他、学習指導要領のイメージをシェアする活動を取り入れている。例えば、教室の前方・後方に「ポジティブ・ネガティブ」軸（自分にとって学習指導要領がポジティブなものか、ネガティブなものか）を、左方・右方に「近い・遠い」軸（自分にとって学習指導要領は近い存在なのか、遠い存在なのか）をとり、学習指導要領が、現在の自分にとってどのようなものなのか、当てはまると思われる位置に移動するという活動である。そして、移動した後、1人1人になぜそこに立ったのかを尋ねていく。

実際に声に出したり、場所を移動したりするといった「身体」を用いる手法は、「直観」の表出を促す（ローレンス 2016）。こうした活動を取り入れるねらいは、院生同士が、「知らない」「わからない」「興味がない」など、ネガティブなことも含めて可能な限り「本音」で語れるようにすることである。院生のなかには、「教員としてこんなことを言うてはいけないのではないか」（例えば、現行の学習指導要領を読んだことがない、学習指導要領など私の実践には関係ない、など）という意識を持っている者もいる。院生1人1人が持っている「学習指導要領」観を掘り起こし、それらを否定するのではなく受容し、なぜそのように考えているのかを掘り下げていくことで、教師の学習指導要領との多様な向き合い方を深めていくことを目指している。

また、学部新卒学生が「2年後に教壇に立つ」ということをより意識できるようにするために、現職教員学生が自身の経験を掘り起こしていく場に立ち会うことは重要な機能を果たしているといえる。特に、「教科書」には載っていないような内容も含め、カリキュラムをめぐる教師の仕事について現職教員学生が語ることによって、学部新卒学生は、よりリアリティをもって教師の仕事の一端に触れていくことが可能となる。

4.2 問いを発見する「研究」という姿勢を体感する

第2に、問いを発見する「研究」という姿勢を体感することである。教職大学院入学時にしばしば見受けられるのは、与えられた問いに対して答えを出すことには慣れているが、自ら問いを発見していくことに困難を抱く院生の姿である。しかし、入学後に教職大学院で学修テーマの探究をしていく上で、問いを発見するという「研究」の姿勢は非常に重要である。実際、院生たちは、入学時点での学修テーマを変更し、自分が本当に問いたいことが何であったのかを2年間かけて明確化していく。こうした姿勢は、与えられた問いに答えるだけや、多くの知識を注入するだけの「勉強モード」ではなかなか身につけていけない。この授業（特に、1年次前期に開講される「現代カリキュラム論」）が院生を「勉強モード」から「研究モード」へと転換させるための1つの機会になればと考えている。

教職大学院において学習指導要領の変遷史を学ぶにあたって、筆者が最も避けたいと考えているのは、「正しい」とされる教科書上の「知識」を、何の疑問も抱くことなくそのまま覚えるということである。「現代カリキュラム論」では、変遷史を扱う計8回の授業について、各回の後半（50～60分程度）は、担当教員からの話題提供の時間に充てられているが、そこで教科書の内容を概観するような知識伝達型

のレクチャーを行うことを拒んでいる。

「研究」という姿勢がいかなるものかを体験するために、「現代カリキュラム論」において具体的に取り組んでいることとしては、「学習指導要領変遷史レポーター」の担当がある。レポーターは、担当する教科書見開き 1 ページの内容のなかで、何を深めたいのか、授業内で受講者たちと何を考えたいのかを決定する役割を担う。選んだキーワードに関して、授業時間外に多くの文献や史料にあたるほか、共同担当するもう 1 人のレポーターと検討を重ね、授業時間内には受講者全員でディスカッションできる「論点」を提示する。実際、この「論点の提示」に難しさを感じる院生は少なくなく、追加資料として何を提示すればディスカッションが深まるのか、そもそも何を問えば良いのかと四苦八苦する姿をしばしば目にする。教職大学院では、自ら問うべきものを決める必要があり、そこに既存の解答はない。そうした問いを発見することの難しさや楽しさを実感してもらうこと、そして、「研究」という姿勢を身につけることで、院生の「実践」の捉え方・考え方が刷新されることをねらっている。

4.3 「カリキュラム」を「授業」に落とし込む

第 3 に、「カリキュラム」を「授業」に落とし込むことである。問題意識 (3) では、教育課程・カリキュラムというものを、半期または 1 年間というスパンで行われる教職大学院の授業のなかでリアリティをもって学ぶことの難しさについて述べた。しかし、「カリキュラム」を小学校・中学校・高等学校で行われる「授業」に落とし込めば、授業時間内で検討の時間も十分に確保したうえで実施し検討することが可能となる。また、問題意識 (4) は、現職教員学生と学部新卒学生という教職経験や興味関心の異なる受講者たちがともに学ぶことの意味を問うものであった。両者がともに学び合うことを目指す際にも、「授業」に落とし込むことは有効であると言える。なぜならば、「授業」は、両者の興味関心やニーズを接続しうるものとなり得るためである。後期後半の「カリキュラム開発の理論と方法」では、特に学部新卒学生のニーズに着目した。多くの学部新卒学生にとって喫緊の課題は、「良い授業」ができるようになることであり、学修テーマとしても「授業づくり」に関するものを設定している者がほとんどである。実際、教壇に立った経験がほぼない学部新卒学生にとって、「カリキュラム」は「授業」に比べて遠く曖昧な存在であり、スクールリーダーやミドルリーダーとなって「カリキュラム・マネジメント」を率先して進めていくことが求められる現職教員学生とは異なる興味関心やニーズを有している。以上のようなことから、「カリキュラム開発の理論と方法」では、学校現場におけるカリキュラムをめぐる教師の仕事および「1 年間の流れ」を踏まえた上で実施される「授業びらき」に着目することとした。

「授業びらき」の模擬授業の実施に向けて具体的に取り入れたのが、東京学芸大学教職大学院が進める「対話型模擬授業検討会」と横浜国立大学教職大学院が進める「メンタリング」である。「対話型模擬授業検討会」とは、「授業者役と学習者役とがそれぞれの立場から授業中に感じたこと、考えたことなどを出し合い対話を行う」ことで「授業実践に関する問いを浮かびあがらせ、授業者役と学習者役とが共に探究することを目的とする」ものである（渡辺・岩瀬 2017）。この手法を取り入れようと考えた理由は、学部新卒学生と現職教員学生のディスカッションにおける関係性をフラットなものにするためである。模擬授業を検討する場面でしばしば起こりがちなのは、「経験」のある現職教員学生が学部新卒学生を自らの「経験」に基づいて「指導」するというものである。そうすると、現職教員学生だけが「経験」を語る場になってしまったり、学部新卒学生が次第に萎縮し始めてしまったりといったことが起こる。対して、「対話型模擬授業検討会」では、いま、ここで起こったこと、それを（先輩教員）ではなく「学習者」としての自分がいかに感じたのかを言葉にしていくことが重視されている。本授業でもそうした点を強調することで、「指導」関係ではない現職教員学生と学部新卒学生の関係性が生まれるのではないかと考えた。「メンタリング」とは、「先輩や上司であるメンターと経験の浅いメンティとの垂直的

関係間に結ばれる発達支援関係」を指すものであり（脇本・町支 2015）、「メンターがメンティと、基本的には 1 対 1 で、継続的、定期的に交流し信頼関係をつくりながら、メンティの仕事や諸活動を支援し、精神的、人間的な成長を支援すること」（小柳 2009）である。横浜市では、「メンターチーム」と呼ばれる「複数の先輩教職員が複数の初任者や経験の浅い教職員をメンタリングすることで人材育成を図る」システムが構築されている（横浜市教育委員会編著 2011）。メンタリングという考え方には、メンティのみならず、メンター自身もメンティと関わるなかで熟達していくという要素も含まれている。スクールリーダー・ミドルリーダーといった「指導的役割」を担い、「カリキュラム・マネジメント」を推進していくことが求められる現職教員学生にとって、メンタリングの考え方は、後輩教員との関係性や協同的な教師集団づくりに示唆を与えてくれるものとなり得る。

5. おわりに

本稿では、教職大学院の共通科目の領域の 1 つである「教育課程の編成・実施に関する領域」について、三重大学教職大学院の「現代カリキュラム論」および「カリキュラム開発の理論と方法」（ともに 1 年次必修科目、現職教員学生と学部新卒学生の合同によるもの）を事例として、その授業デザインのあり方について考察してきた。当該授業では、①学習指導要領を「自分事」として捉える、②問いを発見する「研究」という姿勢を体感する、③「カリキュラム」を「授業」に落とし込む、という 3 点を意識した授業づくりが目指されていることを示した。

しかし、本授業には改善していくべき課題も多く残されており、本稿で示した本授業の工夫についても、筆者は、教職大学院の授業としてこれで良いのであろうかと考え続けている。特に、本授業が院生個人の興味関心や意志に関係なく受講される「必修科目」であることと関連し、授業内で自ら問題意識を持てない院生に対しては、上記 3 点を実現させることは難しく、新たな発見のないまま、「曖昧」で「何となく」授業が終わってしまう場合もある。今後、教職大学院の院生の多様なニーズをさらに反映させながら、教育課程論・カリキュラム論に興味関心を抱いていない院生も含め、「教職大学院」だからこそできる必修科目の授業を行えるようつとめていきたい。

注

- (1) 三重大学教職大学院の 1 年間は、「前期」「後期前半」「後期後半」に分かれており、通常の授業が開講されるのは、「前期」と「後期後半」に開講される。「後期後半」に開講される授業については、主に、毎週 1 回、2 コマ連続の授業が 8 日間行われる。なお、「後期前半」は、長期実習期間として位置づけられている。

参考文献・URL

- 小柳和喜雄（2009）「ミドルリーダーのメンターリング力育成プログラムの萌芽的研究」『奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究』1, pp.13-24.
- 園部友里恵（2019）「教職大学院における教育課程・カリキュラムに関する授業のあり方：全国教職大学院のシラバスの内容分析から」日本カリキュラム学会 第 30 回大会（2019 年 6 月 23 日、於京都大学） 研究発表配布資料
- 田中耕治編（2018）『よくわかる教育課程（第 2 版）』ミネルヴァ書房
- 兵庫教育大学編（2014）「平成 25 年度 文部科学省先導的大学改革推進委託事業「今後の教職大学院におけるカリキュラムイメージに関する調査研究」成果報告書」兵庫教育大学総務部企画課

三重大学教職大学院ウェブサイト <http://mkd.edu.mie-u.ac.jp> (最終アクセス：2019/11/25)

横浜市教育委員会編著 (2011) 『「教師力」向上の鍵：「メンターチーム」が教師を育てる、学校を変える！』時事通信出版局

ランディ・リプソン・ローレンス編 (2016) 『身体知：成人教育における身体化された学習』(立田慶裕・岩崎久美子・金藤ふゆ子・佐藤智子・荻野亮吾・園部友里恵訳) 福村出版

脇本健弘・町支大祐 (監修：中原淳) (2015) 『教師の学びを科学する：データから見える若手の育成と熟達のモデル』北大路書房

渡辺貴裕・岩瀬直樹 (2017) 「より深い省察の促進を目指す対話型模擬授業検討会を軸とした教師教育の取り組み」『日本教師教育学会年報』26, pp.136-147.

謝辞

佐藤年明先生には、2016年4月に三重大学に着任し、教育課程論・カリキュラム論の授業の進め方について右も左もわからない私に、とても親身になってご助言いただきました。佐藤先生と共同で授業をさせていただいた時間、そしてお忙しいなか時間を割いていただき授業の進め方を話し合った時間は、私にとってとても貴重でかけがえのないものとなっています。また、東京学芸大学教職大学院の渡辺貴裕先生と横浜国立大学教職大学院の脇本健弘先生には、授業視察を快く受け入れていただき、授業の進め方などについて多くのヒントを与えていただきました。心より感謝申し上げます。そして、三重大学教職大学院の1期生・2期生の皆さんからは、授業内外で、本授業をより良いものに改善していくための声を多くいただきました。一緒に授業をつくってくださり、ありがとうございました。