

# 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 —

井上 雅彦

(京都教育大学大学院連合教職実践研究科)

### Consideration of "the experienced curriculum" in the general university teacher-training course — For the cooperation with the teaching profession graduate school curriculum —

Masahiko INOUE

2012年11月30日受理

**抄録**：平成24年8月の中教審答申「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」では、教員養成を修士レベル化する方向性が明確に示され、教職大学院がそのモデルとして位置づけられた。今後、教職大学院は初等教育の教員や中等教育の教員、そして教職経験をもたない大学院生など、より多様なニーズに応えることが求められる。そのためには、現行の平準化したカリキュラムを改善し、この多様化に応えるカリキュラムや制度の再設計が必要になってくる。本稿では、一般大学の教職課程で教員免許を取得した学生が、学部4年間の教員養成カリキュラムをどのように受容し、意味づけたのかという「経験されたカリキュラム」の内実を明らかにする。この実態から、教職経験をもたない大学院生が教員としての高度な力量形成を図ることができる教職大学院のカリキュラムのあり方を検討する。

**キーワード**：教職大学院、カリキュラム、学部卒院生、一般大学、教職課程、「経験されたカリキュラム」

## I. 研究の目的

学級崩壊、教師の問題行動、国際的な学力調査の順位低下など、子どもや教育をめぐる困難な状況に対して、教師の専門的力量的向上が求められている。

それを受けて、中教審は「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）において「教職大学院」の創設を打ち出し、平成20年に高度専門職業人としての教員を養成する教職大学院が発足した。平成24年8月の中教審答申「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」では、教員養成を修士レベル化する方向性が明確に示され、教職大学院がそのモデルとして位置づけられた。しかし、設置から約5年が経過して、教職大学院が様々な課題を抱えていることも明らかになってきている。その一つが平成24年の中教審答申にも指摘されているように、カリキュラムを含む制度の再設計の必要性である。例えば、初等教育の教員、さらにリカレントのために制度設計された現行の教職大学院のカリキュラムを、今後は中等教育の教員や教職経験をもたない大学院生（以下、学部卒院生）などに対応したより汎用性の高いものへ改善する、初等教育（学部卒院生・現職教員）コース、中等教育（学部卒院生・現職教員）コース、専門免許コースのように目的やニーズに応じた複数のコースに分けるなどが考えられる。

京都教育大学大学院連合教職実践研究科（以下、京都連合教職大学院）は、他の教職大学院と相違する以下の大きな特色をもっている。

- 1) 学部卒院生が定員の80%以上を占めている。
- 2) 学部卒院生の半数以上が、一般大学の教員養成を目的としない学部・学科からの入学生である。
- 3) 学部卒院生の半数以上が中等学校の教員となる。

教員養成を修士レベル化する際に、リカレントを目的としたカリキュラムと、学部卒院生を対象とした教職大学院のカリキュラムを準備する必要が生じてくる。1)の特色をもつ京都連合教職大学院は、学部卒院生を対象

とした教職大学院のカリキュラムの在り方を研究する必要がある。さらに2)3)から、教員養成を主たる目的としない一般大学の学部卒院生（中等教員免許のみ取得者）が、中等教育の教員としての専門的力量を身につけるカリキュラムを開発することも重要な役割になる。

一般大学の学部卒院生のための教職大学院カリキュラムを構想する際に、学部4年間の「計画されたカリキュラム」<sup>注1)</sup>を調査して、そこに不足しているものを教職大学院のカリキュラムに積み上げるというのも一つの方法であろう。しかし、それと同時に学部4年間の教員養成カリキュラムを学生がどのように受容し、意味づけたのかという「経験されたカリキュラム」の内実を明らかにして、不十分であると感じていたり、強化したいと考えていたりする力量を育てる教職大学院カリキュラムの開発も重要になる<sup>注2)</sup>。それは、「教育意図と学習経験の乖離」現象を解明し、そこから学生にとって真に必要な「学生の学びに基礎を置くカリキュラム」を構想することにつながるからである。

稿者は、教員養成を目的としない一般大学の教職課程で国語科の中等免許を取得した学生が、大学時代に何を学び、それをどのように意味づけたのか（経験されたカリキュラム）を聞き取り調査した。その時、「教科に関する科目」、「教職に関する科目」だけではなく、介護体験や学校等支援活動（学校におけるボランティア活動）といった、実習、ボランティア活動における学びも関連させて、教員としての力量形成のプロセスの全体像が浮かび上がるようにした。本稿においては、この一般大学教職課程における学生の「経験されたカリキュラム」が、教職大学院のカリキュラムに示唆することを明らかにする。これは、上記1)~3)の特色をもつ京都連合教職大学院が、教員養成を主たる目的としない一般大学の学部卒院生（中等教員免許のみ取得者）にとって有益なカリキュラムを開発する一助になると思われる。

## II. 研究手法

### 1. 研究協力者

国語教師を目指す意志の強いA大学文学部日本文学科の学生3名（平成21年度2年生）に、2年にわたり計5回のインタビュー調査を行った。A大学文学部日本文学科は、教員養成を目的とした学部、学科ではない。幅広い職業人養成を目指した学科であり、教員になるためには、教職課程の科目を追加的に履修する必要がある。しかし、毎年1/3~1/4程度の学生が中等学校の国語教員免許を取得している。インタビューを実施した3名のうち2名は、現在臨時採用教員として中学校の教壇に立っている。あと1名は教員採用試験に合格しながらも東京のB大学教職大学院に進学した。本稿では後者の順子（仮名）に焦点をあてて考察する。

### 2. 研究方法

【図表1】は、A大学文学部日本文学科の学生が教職課程において履修する「教職に関する科目」と「教科に関する科目」の開講年次と、インタビューの時期、時間を示したものである。研究協力者への5回のインタビュー調査は、次の①~⑤の手続きを取った。そして、一般大学の教職課程における学生の内的な経験（認知）とその過程（文脈）を通時的に把握した。

- ① 研究協力者にはICレコーダーをもってもらい、受講科目の授業が終わるたびに、次の項目を録音するように依頼した。
  - ・授業内容（学んだこと）
  - ・教員になったときに有益だと感じた事項
  - ・授業において疑問に感じたこと など
- ② 研究協力者には授業プリント、配布物、ノートなどをポートフォリオとして蓄積してもらった。
- ③ ポートフォリオとICレコーダーの録音を文字起こししてExcelに打ち込んだもの（【図表2】）とを見ながら、 Semester終了段階に、研究協力者に各Semesterの学びを振り返ってもらった。そして、各受講科目が教職に就く自分にとって、どのような意味があったのかをインタビューした。
- ④ Semester終了ごとに③を繰り返した。

【図表 1】

◆教職に関する科目

1年 前期	1年 後期	2年 前期	2年 後期	3年 前期	3年 後期	4年 前期
	教職研究	教育原論	教育課程論	教育制度論	特別活動研究	教育実習指導
		教育心理学	総合演習	教育方法論	教育相談の理論及び方法	教育実習
			教育史	国語科教育法Ⅰ	国語科教育法Ⅱ	
			道徳教育研究	国語教育研究Ⅰ（中学必修）	国語教育研究Ⅱ（選択）	
				生徒指導・進路指導の研究	中学書写（中学必修）	

◆教科に関する科目

1年 前期	1年 後期	2年 前期	2年 後期	3年 前期	3年 後期
日本文学概論Ⅰ	日本文学概論Ⅱ	日本文学演習Ⅰ	日本文学演習Ⅱ	日本文学読解研究Ⅰ	日本文学読解研究Ⅱ
中国文学概論Ⅰ	中国文学概論Ⅱ	中国文学演習Ⅰ	中国文学演習Ⅱ	中国文学講読Ⅰ	中国文学講読Ⅱ
日本語学概説Ⅰ	日本語学概説Ⅱ	日本語学講読Ⅰ	日本語学講読Ⅱ	日本語史	日本語口頭表現演習
	日本語音声学	日本語文章表現演習	日本語文法論		
		日本文学史Ⅰ			

【2年生3名】 ← 平成21年度 → 平成22年度 → 平成23年度

◆ 第一回インタビュー（2年生） 一人約四十〜五十分 平成二十一年九月十八・九日	◆ 第二回インタビュー（2年生） 一人約四十〜五十分 平成二十二年三月五日	◆ 第三回インタビュー（3年生） 一人約五十〜六十分 平成二十二年九月二十二・四日	◆ 第四回インタビュー（3年生） 一人約四十〜五十分 平成二十三年三月十四・五日	◆ 第五回インタビュー（4年生） 一人約四十〜五十分 平成二十三年九月二・四日
--	---	---	--	---

【図表 2】

2 年生前期		第1回	第2回	第3回
教職に関する科目	教育原論	4/13 ガイダンス。人間とは何か、教育とは何かについてこれから学んでいくという内容の説明。興味深く、これからの授業が楽しみだと感じた。	4/20 何事に関しても、古いものも現代的なものも重要で、どちらもなくてはならず中庸が大切だということを学んだ。教師になるにあたって、このような考え方を持つことはとても大事なことだと思った。今までの先生方がやってこられた良いやり方を模倣しながらも、現代ならではの問題に対応する知識も取り入れていきたい。	4/27 精神と法や施設、非合理的なもの、合理的なものや政治経済は相対するものであるが、現代は経済の原則に偏り過ぎており、このような激動の時代には良心の判断が求められるということ学んだ。確かにその通りだと思ったが、漠然としすぎていて、具体的にどうすればいいのかを教えてください。
	教育心理学	4/10 オリエンテーション。授業のやり方や教育心理学で何を学ぶかについての説明。とても興味深く、説明を聞いているだけでわくわくして、これからの授業が楽しみだと思った。	4/17 他者を理解することは簡単ではなく、自らの先入観により偏った理解をする傾向があることを学んだ。悪い先入観を持つことでその生徒のいい面が見られなくなることは怖いことだと感じた。無意識のうちに持ってしまうがちな先入観だが、その子がどんな子か自分の中で決め付けず客観的に見ていきたい。また、教師が期待を持つことで子どもはその期待に沿って変化する傾向（ピグマリオン効果）があるということも知ったので、教師になってからそれをうまく活かしていきたい。	4/24 性格に関する心理学の理論と、性格の理論を踏まえてどのように生徒を理解していくかということ学んだ。やはり「この子は～な性格だ」と決めつけることは人を本当に理解しようとするうえで大きな妨げになると思った。自分の見ている姿がその人の全部ではないということを強く感じた。教師になってからもこの考えを大事にしていきたい。

### Ⅲ. ある学生の「経験されたカリキュラム」

A大学文学部日本文学科の教職課程において、順子が4年間にわたってどのように国語教師としての力量を形成したのかを明らかにする。

#### 1. 中学・高校時代

##### (1) 「国語」=人の生き方

父は公立高校の建築の教師、母は私立中高一貫校の国語教師という環境で育った順子は、中学の時、精神的に不安定な状態になった。なぜ生きるのか、どのように生きれば良いのかと悩み、多くの本を読んで解答を模索した。「こうして生きる」と自分なりに決めてからは楽しく生活できた。同じような悩みを抱えた親友は、先生に相談してずいぶん助けられたと語った。こんな風に悩む生徒を助けることができるのは教師だからこそ、そして人の生き方を考えさせられるのは国語という教科だからこそと考え始めた順子は、中学校の国語教師を目指して国立大学の教育学部を受験する。結果は不合格。家から通えて教員採用試験の実績が出ているA大学に入学した。

教師を目指して一般大学に入学した順子の場合、1年次から意識的に教職科目を受講した事例である。大学入学後、漫然と教職課程を履修して、途中から真剣に教員を目指す場合もある。この二つのパターンでは、カリキュラム受容の様相に違いが生じるはずであろう。

#### 2. 大学1年生

##### (1) 大学の授業への失望

滑り止めで入学したA大学は、順子を失望させた。「共通教育科目」の授業では他学科の学生がうるさく、日本文学科の授業内容も簡単に感じられた。順子は浪人して再受験することを考えたが、A大学の教員は学生との距離が近く親身になってくれること、同じ学科の友人は真面目な人が多いことに気づき、自分さえ頑張ればここでも教師になれると考えるようになった。

##### (2) インタラクティブな授業からの学び

1年生担当の「教科に関する科目」で印象に残っているのは、「日本文学概論Ⅰ」であった。『羅生門』の感想を交流する機会があり、多くの見方に触れることができた。「こんなに深く、鋭く読める人がいるのか」と驚かされることが度々あった。また、1年生唯一の「教職に関する科目」である「教職研究」では、毎週教育関係の新聞記事を持ち寄り、要約と感想を発表する課題が課せられ、教育に関する多面的な見方を養うことができた。講義式で行われる共通教育科目から得られるものは少なかったが、インタラクティブに展開される「教科に関する科目」「教職に関する科目」において、順子は多くの友人に触発されて学びを深めた。

A大学のように小規模の大学においては、比較的少人数で展開される授業が多く、インタラクティブな授業展開も可能である。しかし、大規模私立大学の場合は、数百名の受講生を対象に講義式で授業展開することが多々ある。その場合、授業の内容はどの程度学生に受容され、教員としての資質を育むことができているのかを考慮して、大学院カリキュラムを構想する必要がある。

#### 3. 大学2年前期

##### (1) 教師像の確立

2年前期担当の「教職に関する科目」「教育原論」は、新しい道徳の創造、真正な名誉を求める教育、豊かな人間性を育む教育などの必要性を説く授業であった。順子は教師となる自分がどのような人間であるべきかを考えさせられたと言う。1年生の「教職研究」の時よりも「もっと奥深くに、どう思いながら先生としてやっていくとか、どう思いながら生徒と接するかみたいな、奥まで考えてる感じなんです」と、自己の教師像が明確になったと述べる。また、「教育心理学」では、性格、学習障害、教育評価などについて学んだ。順子は学習者の多様性、その対処法まで丁寧に学び、後は、教える技術、カウンセリングなどを、それぞれの分野に分かれて詳しく知りたいと考えた。

1年生後期からの「教職研究」→「教育原論」「教育心理学」という科目の配置と配列は、順子の教師像を確立し、生徒理解の重要性に気づかせることになった。

## (2) 国語教師としての多面的な力量形成

順子は「日本文学史Ⅰ」において、作品成立の時代背景、思想・社会状況の知識が、作品を深く読むことにつながることを知った。文学史を高校時代に学んでいなかっただけに、このような知識は国語教師になる自分にとって必要だと感じた。「うまく授業に取り入れて生徒の深い理解につなげたい」とも思った。また、「日本語表現演習」では、敬語、表記、漢字、文法などと、レポート、エッセイの書き方を学んだ。生徒作文の推敲や小論文の指導に生かせる授業であった。もっと多文種の書き方を知ることができれば、国語教員になる自分には有益だったと話す。さらに、「日本文学演習Ⅰ」では、井原西鶴の『好色盛衰記』が取り上げられた。演習発表を通して、地名が出ていたら地図で確認したり、お金の単位は現在に換算したり、他作品と比較する、登場人物を実在の人物として読むことの重要性など多くを学んだ。順子は「視点を変えるだけで重要なポイントが見えてきて全く違った捉え方ができたりと、一つの作品を深く読み込むことの面白さをとても感じる事ができた。このように、新しい発見のような感動を私も生徒に与えられたら、と思った」と記している。国語教師に必要な力量を身につけようと、意欲的に「教科に関する科目」を学ぶ順子の姿が見て取れる。

## 4. 大学2年生後期

### (1) 授業観の確立

順子にとって、後期の授業で一番印象に残っているのは「総合演習」であった。この授業においては、ゆとり教育の是非に関するディベート、平和問題についてプレゼンテーションを行うという課題が与えられた。このゆとり教育の是非の問題は、「教育史」や「教育課程論」で学んだ経験主義と系統主義の対立と重なり合う部分が多かったと話す。順子はどの科目でもこれが問題となるのは、これが教育の根本問題であり、自分の子どもも観が問われているのではないかと考えた。順子は最初「ルソーが子どもの固有性の尊重を主張してくれて良かったと思った」と経験主義に寄って立っていたが、「教師は働きかけず、子どもが何かするのを待つ、というのが子どもの興味関心をひきだす良い先生だとあったが、今そんな極端な教育ができるだろうか」と、二者択一ではなく、双方の長所を取り入れることが大切だと考えるようになった。ただ、それを国語の授業において、どのように具現化するのか、この時点ではイメージができなかったと言う。

順子は「教育課程論」において、教育課程編成の際には子ども中心主義か教科中心主義かを問われることに気づいた。また、「教育史」においては、この二つの間で揺れ動いてきた教育の歴史を知る。さらに、「総合演習」のディベートにおいては、この二つの対立を乗り越えて現代の教育の向かう先を考えた。こうして自分なりの授業観を確立してから教科の指導法を学ぶことになる。この科目配列も順子にとって有効に機能した。

### (2) 国語教師としての力量形成の不安

「日本文学演習Ⅱ」では、『枕草子』を扱った。文法などを確認しつつ作品の背景、他の作品との関連などを明らかにしていくこの授業は、採用試験のための力をつけるのには有意義であった。しかし、この授業が教師になったときに大きくプラスになるとは思わなかった。『史記』を扱った「中国文学演習Ⅱ」も同様であった。「日本語文法論」「日本語学概説」はとても難しい授業であった。理解できているかどうかとも不安な面が多かった。順子は、「日本語って難しい。国語教師として知っているの方がよいが、おもしろいとは思わなかった」と言う。

このように古文、漢文、日本語学などの「教科に関する科目」によって、多面的に国語教師としての力量形成を図るようにカリキュラムは構成されていたが、中学の国語教師を目指す順子にとって、これらの専門的な内容が中学校の国語の授業にどのように生かされるのかという疑問が解けないままであった。高等学校の国語教員にとってこれらの知識は授業でそのまま使えることがあっても、中学の国語教員にとってそれらは教養にしかならないことが不満であった。実際、中学校の国語教科書は、現代文学と説明文がその多くを占めており、古典や文法教材は限られている。このように教員免許の校種や教科科目と、大学における「教科に関する科目」との整合性が十分図られていないまま、中等教育の教員免許をほぼ一括りで取得させている実態を、教職大学院のカリキュラムを編成するにあたっては理解しておく必要がある。

## 5. 大学3年生前期

### (1) 国語教育との出会いと不安

順子は3年次に国語教育のゼミを選択した。このゼミの出身者の多くが採用試験に合格しているため、このゼミ

ミに入ることが採用試験合格につながると考えたからである。ゼミでは人の生き方を考えさせる文学教育について研究することに決めた。「国語科教育法Ⅰ」の授業を受けた順子は、自分が教壇に立つのだという実感がわいてきた。しかし、指導案の交流を行うと自分の指導案が陳腐なものに見え、生徒の生き方につながる授業以前の段階だと感じた。自分の授業構成力で教師が務まるのかと自信を無くすことが多々あった。

#### (2) 実用性の希求

3年生前期配当「教職に関する科目」の「生徒指導・進路指導の研究」は、現場経験のある教員が、実体験を話してくれるので現実的でためになった。また、「教育制度論」では、教育法規や教育委員会制度等を学んだ。順子は採用試験に役立つことを教えてもらって満足であったが、これが教師になってどのように役立つのかは理解できなかった。「教育方法論」は、2年生から学んでいる経験主義と系統主義の学習観の繰り返しのように感じ、もっと役立つ授業方法を身につけたかったと言う。夏休みの集中講義「教育相談の理論及び方法」は、ネット依存、クレイマーなどの問題が取り上げられた。具体的な内容であったが、グループワークが中心で、その対応策までたどり着けなかったのが不満であった。

教育職員免許法施行規則の科目分類は、概論（教職の意義）→基礎（教育の基礎理論）→教科・領域の指導法（教育課程及び指導法）→生徒対応（生徒指導、教育相談及び進路指導等）→統合（教育実習・教職実践演習）という内容上の系統性をもっている。同時に、一般から具体へ、理論から実践へという系統性も保持している。したがって「教職に関する科目」は、それにならって配列するのが一般的であろう。A大学においても、3年生に配当された科目は、教育現場に即応した知識・技能を身につけることを目的とした実践的・具体的な科目（「指導法に関する科目」、「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目」）になっている。3年次は、これら教科目のなかで事例研究・ケーススタディーや具体的な場面を想定した授業を展開して、現場感覚を養い、困難な生徒や保護者に対応する力を養う必要がある。しかし、順子の例でも理解できるように、学部段階においては時間や方法の制約があり、それを身に付けるのは難しい現状がある。

#### (3) 「教科に関する科目」と国語授業との乖離

3年生前期に配当された「教科に関する科目」は、「日本文学読解研究Ⅰ」「中国文学購読Ⅰ」「日本語史」であった。順子は、これらを通して学んだことは、知らないより知っている方がよいが、中学教師になってどのように生かせるのかはいまだに良くわからなかった。

#### (4) 国語教育の目的の再発見

3年生の最初の頃から、国語の授業を通してではなく、直接生徒の気持ちを楽にさせてやりたいという思いが順子に芽生えてきた。スクールカウンセラーという職業選択もあるのではないかと考えた順子は、心理学の「臨床心理Ⅰ」の授業を受講した。前期の授業を終えてテストを受けている時、少年鑑別所の問題が出題された。その解答を考えているときに、鑑別所に入る子どもたちには、自分の思いを伝える言葉の力や想像力がないことに気づいた。そして、それを身につけさせることができるのは国語の授業ではないかと考えた。これまで「国語」の目的を言語教育としてよりも、人間教育としてとらえていた順子の国語教育観が、「国語科教育法」の授業を通して広がり、統合され、彼女の進路選択の方向を定めることになったと思われる。国語教育において「内容と形式の統合」「国語教育の二重カリキュラム」という言葉が用いられる。言葉の学習と言葉を通して伝えられる内容の学習とが同時的に行われるという国語教育の二重性、融合性を「国語科教育法」において指導することの重要性に改めて気づかされる。

## 6. 大学3年生後期

#### (1) 学びを支える課外活動

夏休みの1週間、順子はA大学の系列中学・高校にフィールドワークに出かけた。順子は体育大会で、生徒と喜びや苦しみを共有する教師を見て素晴らしいと感じた。また、生徒を引き付け、人の生き方を考えさせようとする国語の授業に感動する。自分もこのような授業ができる教師になりたいと順子は図書館へ通い、教科書や指導書を読んで夏休みを過ごした。一般大学の学生にとって、現場体験が義務づけられているのは教育実習だけである。フィールドワークなどを通して現場の生の姿を見ることがいかに有益であるかに気づかされる。

#### (2) 教師の道一本

後期に入り、順子は教員採用試験対策補講への参加を決意する。補講を受講する条件は、就職活動をしない、

アルバイトをしないの2点であった。これに参加することは、教師に進路を絞ることを意味する。週2コマの補講（教科専門・教職教養）では多くの課題が出され、毎回テストが実施された。順子は真面目に取り組み、いつも上位の成績を残した。

(3) 理想と現実とのギャップ

後期の「国語科教育法Ⅱ」の授業は、「読むこと」領域の指導が中心であった。指導案を作成して模擬授業が頻繁に行われた。12月に実施された集中講義「国語教育研究Ⅱ」も同様であった。順子は国語教育のゼミに所属して、自分の目指す授業がどのようなものかが次第に明確になるにつれて、指導案作りが苦痛になっていった。学べば学ぶほど、理想とする授業と自分の作る指導案との乖離が大きくなっていったのである。どんどん自信を失い、自分が国語の教師になっていいのか悩むことが頻繁にあった。教採補講のテストに追われるストレスもあった。いろいろな迷いを採用試験の勉強で押し込みつつ、毎日が過ぎていった。

(4) 「教科に関する科目」と国語授業との乖離

3年生後期配当の「教科に関する科目」は、「日本文学読解研究Ⅱ」「中国文学購読Ⅱ」であった。「日本文学読解研究Ⅱ」では、解釈の多様性を学べたものの、中学教師になって授業に役に立つとは思えないままであった。それは、大学の「教科に関する科目」で学ぶのは多くが古典や日本語についてであったこと、また、文学研究として学ぶことはあっても、古典に描かれた内容を問題にすることはあまりなく、人の生き方について考えさせられることがなかったからだと言う。

7. 大学4年生

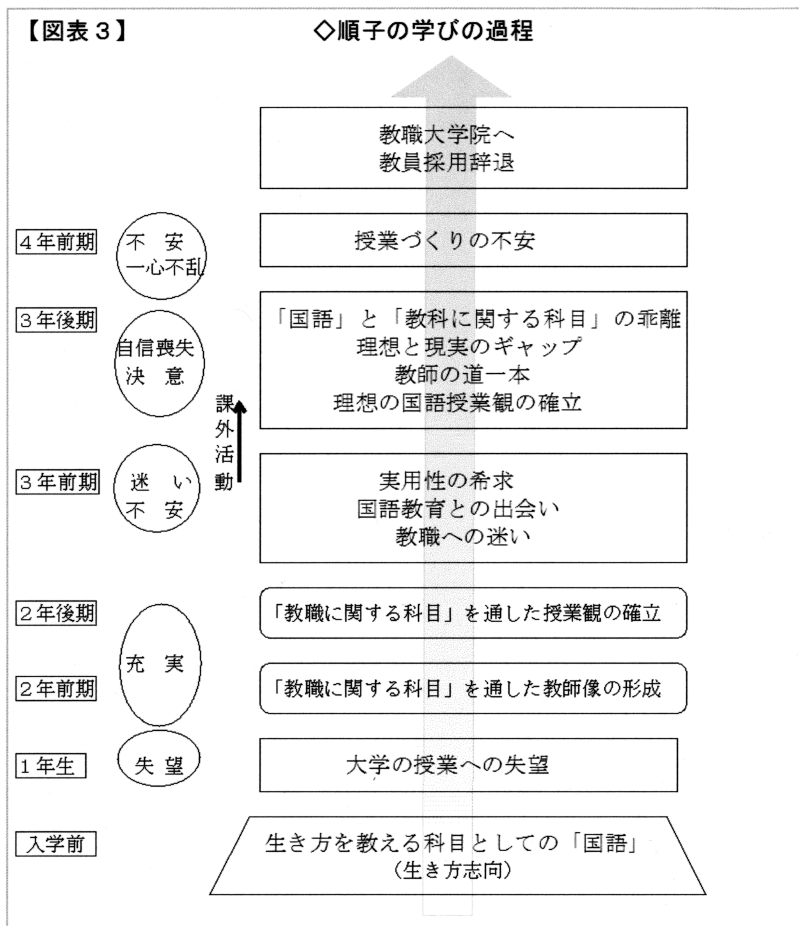
(1) 教育実習

教育実習では、指導教員に丁寧な指導をうけた。順子は「指導案の作り方や授業作りの考え方を、一から丁寧にご指導して下さったおかげで、なんとか授業をすることができました」と記している。研究授業について指導教員は「メリハリのある分かりやすい授業でした。〈中略〉生徒もよく考えていたと思います」「生徒の実態に合わせて教材を読み込み、指導内容や授業展開を見直されたことが、生徒の発言を活かすための授業につながったと思います」とコメントしている。理想の授業に近づけるように努力して、それを認めてもらった。しかし、それは自分一人の力ではない。自分が教師になって良いのだろうかという迷いは依然消えなかった。

理想の授業に近づけるように努力して、それを認めてもらった。しかし、それは自分一人の力ではない。自分が教師になって良いのだろうかという迷いは依然消えなかった。

(2) 教職大学院へ

実習を終えて採用試験はあと1か月に迫っていた。今さら退くことはできない。教師になることと採用試験の受験は切り離して考えようと決めて、順子は勉強を続けた。採用試験の1次は通過した。しかし、順子は自信がもてないまま生徒の前に立って良いのだろうか悩み続け、B大学の教職大学院を受験する。採用試験と教職大学院の両方の合格の知らせが届き、相談した多くの方は現場に出ることを勧めた。順子は「教師としての指導力を身につけたい」という思いで教員採用を辞退して教



職大学院への進学を決意した。

#### IV. 「経験されたカリキュラム」が教職大学院カリキュラムに示唆すること

A大学文学部日本文学科における順子の4年間の学びをまとめると【図表3】のようになる。必ずしもカリキュラムが意図どおり受容され、直線的に国語教師としての力量が形成されたわけではない。「計画されたカリキュラム」の意図と「経験されたカリキュラム」が一致したり、乖離したりしながら教員としての力量形成が図られたことが理解できよう。同時に、課題に直面して打ちのめされたり、それを乗り越えたりして、教職に向かう意欲や関心も紆余曲折していることがわかる。このプロセスから教職大学院のカリキュラムや一般大学の教職課程改革のヒントを得ることができるであろう。

本稿で明らかにした「経験されたカリキュラム」は一事例であり、これによって一般大学教職課程の学びを一般化できるものではない。それを踏まえたうえで、この事例が教職大学院カリキュラムと一般大学の教職課程カリキュラムのあり方に示唆することを以下に記す。

##### 1. 教職大学院カリキュラム

###### (1) 教科授業力の高度化を図る科目の新設

順子が教員採用試験に合格しながらも、教職大学院へ進学した理由を一言で言えば、国語科授業力に対する自信のなさである。具体的に言えば、国語科の教材研究の見識・技能、授業を計画・構成する見識・技能、授業を状況に応じて運営・組織する見識・技能、児童・生徒およびその学習活動を理解する能力、発問・説明・指示・助言・板書などに関する見識・技能の不足の自覚である。このような力量を身に付ける科目として京都連合教職大学院に用意されているのは、次の2科目である。

###### 【共通科目】

- ・魅力ある授業づくりの実践と課題
- ・多様な授業形態の実践と課題

また、授業力高度化コースの場合は、以下の4科目が加わる。

###### 【授業力高度化コース（コース必修科目）】

- ・授業における評価の実践と課題
- ・ICTを活用した授業の開発
- ・現代的教育課題の教材化と授業実践
- ・授業力を高める授業研究会の実践

教職大学院の共通必修科目として位置づけられている5領域10科目は、教職の専門性を体系的・総合的に育成できるように構成されている。しかし、初等教育の教員を主たる対象とした教職大学院のカリキュラムは、教科の色合いは全くない。学部卒院生が教育実践の核と言える授業力に自信がもてず、教職大学院の門（授業力高度化コース）を叩くとしたら、現状のカリキュラムはあまりに平準化しすぎていると言えないか。中等学校の教員にとって、魅力ある授業づくりも、授業形態も、そして評価も、教科の枠を外してはイメージしにくく、具体的な授業の高度化に結びつきにくい。国語という教科にこだわり、その力量向上を目指して教職大学院に入学した順子のような一般大学の学生のニーズに応えることのできる教科の授業論を含んだカリキュラム作りは必須である。

###### (2) 「教科内容構成に関する科目」の新設

A大学日本文学科においては、古文、漢文、日本語学などの「教科に関する科目」をカリキュラムに配して、多面的に国語教師としての力量形成を図るようにカリキュラムが構成されている。しかし、順子にとってこれら「教科に関する科目」と国語の授業とのつながりが理解できないままであった。それは中学の国語教師を目指す順子にとって、教養とはなっても、教科の内容を学んでいると感じられないものであった。中学の国語科授業を展開する場合、従来の国文学や国語学が内容学とはなりにくい。文字・語彙・文法・言葉づかい・発音・発声などの日本語に関する知識・技能や、聞く・話す・読む・書く、討論、発表、報告などに関する知識・技能や、日



本および世界の言語文化（民族・文学など）や児童文化に関する知識などの方が内容学となりやすい。このような従来の内容学と中学の教科内容とのずれは、国語以外の教科においても生じているはずである。平成 24 年の中教審答申に示されているように、大学院においては教科と教職を架橋する新たな領域の展開を推進する科目の新設と必修化が求められる。

### (3) 5 領域 10 科目の枠組の見直し

教育職員免許法施行規則の科目分類は、内容上の系統性をもっており、同時に、一般から具体へ、理論から実践へという系統性も保持している。順子の場合、1・2 年生配当の一般的かつ理論的な科目において、教師像や授業観を形成することができた。3 年生は教育現場に即応した知識・技能を身につける実践的・具体的な科目（「指導法に関する科目」、「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目」）が配置されていたが、一般大学教職課程の限られた時間や条件のなかで、生徒や保護者対応の力量を身に付けることは困難であった。このような力量を身に付ける科目として京都連合教職大学院に用意されているのは、次の 2 科目である。

#### 【共通科目】

- ・生徒理解の実践と課題
- ・不登校理解とその支援

また、生徒指導高度化コースの場合は、以下の 4 科目が加わる。

#### 【授業力高度化コース（コース必修科目）】

- ・生徒指導の実践と課題
- ・教育相談と特別支援
- ・スクールカウンセリングの実際とその活用方法
- ・生徒指導充実のための学校内外の連携

順子のように授業力を高度化することを主眼として教職大学院に入学した学部卒院生であっても、現代の教育現場においては生徒や保護者への対応力は欠かすことができない。しかし、学部時代に十分身に付けることができなかったこのような力量を上記の 2 科目で補うことは難しい。現行の教職大学院のカリキュラムは現職教員へのリカレント教育を重視したものとなっており、この 5 領域 10 科目の枠組では学部卒院生のニーズには対応できないということである。学部卒院生の実態に合わせるなら 5 領域の再編か各領域の科目数の増減（科目の新設と現状の科目の削減）は避けて通るわけにはいかないだろう。それとともに専門実習と授業における事例研究・ケーススタディーのより密接なリンクも重要である。

## 2. 一般大学の教職課程カリキュラム

教職大学院のカリキュラムは、学部において教員としての一定の力量を身に付けているという前提で組織されている。したがって、学部卒院生の教職大学院における円滑な力量形成は、大学教職課程のカリキュラムの質の向上とともにある。このような認識から順子の事例が一般大学の教職課程の改善に示唆することを以下に示す。

### (1) 学生の視点からのカリキュラム評価

カリキュラムの体系性や履修時期等が適時・適切に開設されているかなど、教職課程のカリキュラムを学生の視点から評価し、改善する必要がある。順子の場合「計画されたカリキュラム」と「経験されたカリキュラム」との間で「教育意図と学習経験の乖離」現象が見られた。このような乖離を明らかにし、その解消に向けて科目の増減と実施時期の変更、科目内容の向上など、学生の視点からカリキュラムを評価し、改善を図ることが求められる<sup>注3)</sup>。

### (2) 小さな単位での教員養成

学生の視点からカリキュラム評価を行う際、一人ひとりの学生の学びの姿が見えることが必要である。教職に向かう紆余曲折する意欲や関心を把握し、支え続けることも大切である。つまり、一般大学の教職課程においては、小さな単位で教員養成を行うことが課題になる。A 大学は比較的小規模の大学であり、かつ日本文学科という 30~40 人の小さな単位で教員養成を行っている。したがって、日本文学科の教職担当教員は一人ひとりの教職履修者の状況把握が可能であった。また、ある大学は大規模大学であるが、3 年次に「学校教育演習」という通年の必修科目（教職ゼミ）を独自に設定し、小さな単位で教員養成を行っており、20~30 人の学生に対して

一人の教職担当教員がゼミを担当するとともに、学生の履修状況や学びの実態、教職に関連する悩みなどをポートフォリオにより把握し、指導している。一般大学教職課程は、このようなカリキュラムの工夫が必要である。

### (3) カリキュラム委員会の設置

カリキュラム評価を実施しても、それが改善につながらなければ教育的な効果は生まれない。カリキュラム評価を改善に運ぶためには組織的な取組が必要である。それを主導するカリキュラム委員会の設置が求められる。教職課程に関する権限をもち、担当教員の授業シラバスやその内容の調整ができる組織の設置である。

### 【注記】

- 1) 田中統治 (2001) 「教育研究とカリキュラム研究—教育意図と学習経験の乖離を中心に—」(『現代カリキュラム研究』学文社)において、田中はカリキュラムをⅠ. 制度化されたカリキュラム(学習指導要領等に表示される制度化された水準のカリキュラム)Ⅱ. 計画されたカリキュラム(地方カリキュラムや各学校の年間指導計画として計画されたカリキュラム)Ⅲ. 実践されたカリキュラム(教授者が授業で実践するカリキュラム)Ⅳ. 経験されたカリキュラム(学習者が実際に受容し経験したカリキュラム)に分類している。
- 2) 浅野信彦 (2009) 「教師教育のカリキュラム評価」(『カリキュラム評価入門』勁草書房)において、浅野は「教員養成カリキュラムを改善するためには、学び手である学生や卒業生が大学の教員養成『全体』をどう意味づけているかという観点からのデータ収集が不可欠である」と述べている。
- 3) 井上雅彦「私立大学における国語科教員養成カリキュラムの実践的研究Ⅱ—六名の学生の学びのプロセスをもとに—」第121回全国大学国語教育学会(高知大会)発表資料参照。

### 【参考文献】

- ・井上雅彦 (2011) 「私立大学における国語科教員養成カリキュラムの実践的研究—ある学生のライフヒストリーをもとに—」『月刊国語教育研究』、pp.50-57
- ・記念論文集編集委員会編 (2008) 『浜本純逸先生退任記念論文集 国語教育を国際社会へひらく』 溪水社、広島
- ・田中統治、根津朋実編著 (2009) 『カリキュラム評価入門』 勁草書房、東京
- ・全国大学国語教育学会編 (1997) 『国語科教師教育の課題』 明治図書、東京
- ・鶴田清司 (2007) 『国語科教師の専門的力の形成』 溪水社、広島
- ・山口満編著 (2001) 『現代カリキュラム研究』 学文社、東京
- ・渡辺春美編著 (2006) 『国語科教職課程の展開—国語科教育実践力の探究—』 沖縄国際大学、沖縄