

体験と省察を基軸にした教員養成カリキュラムの 充実のために (1)

— 授業構成能力の育成による「大学」性の確立 —

角 田 将 士

(2006年10月5日受理)

The Improvement of The Curriculum for The Training Teachers (1):
The Acquisition Abilities for Teaching by “Experience” and “Reflection”

Masashi Kakuda

The conclusion of this paper is summarized as follows: It is necessary that students can acquire the method of study about social studies lessons at university and practice teaching, for the improvement of the curriculum for training teachers by “Experience” and “Reflection”.

Key words: training teachers, experience and reflection, abilities for teaching social studies
キーワード：教員養成，体験と省察，社会科授業構成能力

I はじめに

今日における社会の激しい変動や学校教育の抱える課題の複雑化、多様化の中で、教員の質をいかに保持していくのかが、社会的な課題となっている。そのような中で、今、わが国における教員養成教育のあり方は大きく問い直されてきているといえる。

2006年7月11日付で発表された中央教育審議会の「今後の教員養成・免許制度の在り方について」と題された答申においては、①教職課程の質的向上、②「教職大学院」制度の創設、③教員免許更新性の導入、という三つの柱が掲げられ、教員養成機関として位置付けられる全国の教員養成系大学・学部（課程認定を受けた私立大学なども含まれる）に対して、送り出す教員の品質保証とそのため体制づくりを求めている。

上記のような状況の中で、全国の教員養成系大学・学部においては、規模の大小やその方法には差異が見られるものの、カリキュラム改革が進められてきている。近年進められている教員養成カリキュラムの改革は、各大学・学部ごとに様々な形態をとっているものの、その動向には、基本的に、次に指摘する二点にお

いて、共通の方向性を見出すことができる。

第一に、各大学・学部における教員養成カリキュラムの改革は、複雑化、多様化する教育現場における課題に対処していくことのできる「実践的な指導力」をいかに育成していくかということを主眼としている点である。第二に、教員をめざす学生たちに、そのような「実践的な指導力」を育成していくために、学部段階の早い内から、実際の教育現場における「体験」を積み、その体験を大学において「省察」させる、という体験型の科目群を設置している点である。実践的指導力育成のスローガンの下、「体験と省察」を基軸とした教員養成カリキュラムの構築が全国規模で進められてきているといえる。

教員養成教育に教育現場における体験とその省察の要素を加える。このこと自体には、異論の余地はなからう。しかし、後述するように、現状の体験型の科目群における体験や省察には、その質という点で、問題が大きいことが指摘されている。また、教員養成教育において、「教育現場での体験」を重視するということは一方で、「教員養成教育における『大学』性とは何か」、「なぜ教員養成教育は大学で行なわなければならないか」、

らないのか」といった別の大きな問題を伴っているともいえよう。体験型の科目群が花盛りになってきている中で、今後、教員養成教育における大学の存在意義をより明確にしていく必要があるのではないかと。

本稿においては、上記のような基本的視座を踏まえ、「大学における教員養成教育はいかにあるべきか」という問いの下、体験と省察を基軸とした教員養成カリキュラムを今後より充実させていくためには、どのような質の体験と省察をどのような組織していけばよいのかということについて、特に社会科（現行の学習指導要領においては、高等学校での地理歴史科、公民科も含む社会認識教育とも表現できる）を事例にしながら、考察していきたい。そしてそのことを通して、教員養成教育において、大学が果たすべき役割を明確にしていきたい。

本稿における結論を先取りするならば、教員養成教育における「大学」性とは、「（社会科）授業構成能力の育成」にこそ求めるべきであり、そのための「（社会科）授業研究能力」を意図的計画的に育成していくために、体験型の科目群を組織すべきであると考えられる。

また本稿においては、そのためのモデルを、2005年度から2006年度にかけて広島大学大学院教育学研究科が文部科学省の「教員養成 GP」の一環として推進している「メンター制プログラム」に求めたい。同プログラム（特に、社会科教員を志望する学生たちを対象に行なわれているそれ）は、2006年度末に完結することになっているため、その成果についての詳細は報告を待たなければならないが、学生たちの（社会科）授業構成能力を向上させるための優れた体験型の実践となっていると考えられる。そこではどのようなプロセスで学生たちの（社会科）授業研究能力が高められていっているのだろうか。

以下では、まずは教員養成カリキュラムの現状と課題について、日本教育大学協会が実施した調査研究の成果を踏まえて指摘した上で、その改革の方向性について述べていきたい。

II 教員養成カリキュラムの現状と課題 — 日本教育大学協会の調査研究を手かがりに —

2004年3月31日、日本教育大学協会は、主として小学校教員養成課程を対象として、「教員養成コア科目群」を中核に据えた「教員養成のモデル・コア・カリキュラム」の答申を発表した¹⁾。この答申は、中央教育審議会での議論の流れに合わせる形で、体験と省察を取り入れた体験型の科目群を基軸として、そこに教

養教育、教育科学、教科教育学、専門諸科学の科目群が有機的に関連付けられることによって、教員としての力量が、螺旋的に発達していくことを意図したカリキュラムのあり方を提案したものであり、体験と省察を基軸とした教員養成カリキュラムのモデルを示すものとなっていた。

続く2005年10月から2006年3月にかけて、日本教育大学協会は、この答申をもとに、会員となっている全国の教員養成系大学・学部（主として国立大学系）において、カリキュラム改革がどの程度行なわれているのか、その実態についての調査研究を行なった。ここでは、各大学・学部における教員養成カリキュラム改革の動向が、以下のように報告されている²⁾。

2004（平成16）年度以降に「答申」の趣旨を活かした改革を実施（12大学・学部）

- ・弘前大学教育学部
- ・山形大学地域教育文化学部
- ・群馬大学教育学部
- ・横浜国立大学教育人間科学部
- ・静岡大学教育学部
- ・岐阜大学教育学部
- ・信州大学教育学部
- ・新潟大学教育人間科学部
- ・滋賀大学教育学部
- ・和歌山大学教育学部
- ・島根大学教育学部
- ・長崎大学教育学部

「答申」の趣旨を活かした改革をこれから実施予定（12大学・学部）

- ・北海道教育大学
- ・埼玉大学教育学部
- ・山梨大学教育人間科学部
- ・愛知教育大学
- ・京都教育大学
- ・大阪教育大学
- ・兵庫教育大学
- ・岡山大学教育学部
- ・広島大学教育学部
- ・愛媛大学教育学部
- ・鹿児島大学教育学部
- ・琉球大学教育学部

「答申」の趣旨を活かした改革を検討中、もしくはこれから検討予定（10大学・学部）

- ・秋田大学教育文化学部
- ・岩手大学教育学部
- ・宮城教育大学

- ・宇都宮大学教育学部
- ・東京学芸大学
- ・山口大学教育学部
- ・香川大学教育学部
- ・高知大学教育学部
- ・熊本大学教育学部
- ・大分大学教育福祉科学部

「答申」とは異なった形での改革を实行, 計画

(6大学・学部等)

- ・福島大学人間発達文化学類
- ・茨城大学教育学部
- ・千葉大学教育学部
- ・富山大学人間発達科学部
- ・鳴門教育大学
- ・福岡教育大学

2004(平成16)年度以降は改革をしていない

(6大学・学部)

- ・上越教育大学
- ・三重大学教育学部
- ・金沢大学教育学部
- ・福井大学教育地域科学部
- ・奈良教育大学
- ・鳥取大学地域学部

日本教育大学協会の「答申」の趣旨を活かした改革を既に実施している大学・学部としては、弘前大学教育学部など12の大学・学部が挙げられている。これらの大学・学部では、地域性などを考慮し、実態に即した形で、体験と省察を組み込んだプログラムの構造化やその運営のための協働体制の構築が行われてきている、とされている。

体験と省察を組み込んだプログラムとしては、弘前大学教育学部で開設されている「Tuesday 実習」や、群馬大学教育学部で開設されている「教育フィールド研究」、横浜国立大学教育人間科学部で開設されている「初等教育フィールドワーク研究」や、静岡大学教育学部で開設されている「学校教育実践研究」などの科目が挙げられている。また、そのように新しい科目を開設していなくても、例えば、山形大学地域教育文化学部や新潟大学教育人間科学部、信州大学教育学部、滋賀大学教育学部などでは、既存の教育実習の改革に取り組み、一貫した教育実習体制を構築してきていることが報告されている。

上記のような体験と省察を取り入れたプログラムを組み込んだカリキュラムとしては、岐阜大学教育学部が構築した「ACTプラン教育実践カリキュラム」などが挙げられている。また、島根大学教育学部では

「1000時間実習」として、既存の教育実習と体験と省察を取り入れた科目を有機的に関連付けてきており、長崎大学では「初等教員養成課程」を独立させ、小学校教員養成に特化したカリキュラムを構築してきていることが報告されている。

一方、和歌山大学教育学部では、体験型の科目を実施する際の協働体制として、和歌山県教育委員会との間で、「ジョイント・カレッジ」という仕組みを構築していることも報告されている。

また、これから改革を実施予定、あるいは改革を検討している(検討しようとしている)大学・学部としては、北海道教育大学など22の大学・学部が挙げられている。これらの中にも構想段階から特徴的で注目される大学・学部があるとされており、例えば広島大学教育学部における到達目標型の小学校教員養成プログラムは、その一例として取り上げられている。

一方、カリキュラム改革を実施していないとされている中にも、特徴的な取り組みを展開している大学・学部があるとされている。とりわけ、千葉大学教育学部や鳴門教育大学、福井大学教育地域科学部などの取り組みは注目されている。

例えば、千葉大学教育学部では、小学校教員養成課程を独立させ、教科横断的な教育を行ってきていることが報告されている。また鳴門教育大学では、「教員養成カリキュラム構築のための教科内容学の研究」を学内のプロジェクトとして発足させ、教科教育と教科専門(教科内容学)の関連付けを検討し、カリキュラムの全面改訂を実施してきていることが報告されている。これらの大学・学部における改革は、「答申」の趣旨とは異なった形のものになっているかもしれないが、結果的に示唆に富んだ取り組みが展開されてきていることが指摘されている。一方、福井大学教育地域科学部では、実際には「体験と省察の往還」を主眼とした「教育実践研究」をコアに位置付けたカリキュラムを既に実施してきており、先駆的な取り組みとして取り上げられている。

以上のように、日本教育大学協会の調査研究の結果からも明らかなように、体験と省察を基軸として、現在、全国的な規模での教員養成カリキュラムの改革が進められてきており、その成否に注目が集まっている。

しかし、この調査研究においては、体験的な科目群における体験と省察の質について、下記のような疑問も投げかけられている³⁾。

今回の一連の調査結果からは、各大学・学部における<体験>的科目群の量的な充実ぶり、および<体験>先機関の多彩さなどが明らかとなった。しかしながら同時に、そうした<体験>的科目群が大

学(学部)教育全体の中にどう系統づけられているのか、また様々な教育現場における〈体験〉をいかなる形で〈省察〉し、将来的な教員としての力量形成につなげていくか、という二点を中心として、必ずしも充分とは言えない状況も見えてくることとなった。…(中略)…ただ単に〈体験〉的な内容をカリキュラムに多く取り入れればいいわけではないし、その〈体験〉をただ振り返ればいいというわけでもない…という共通理解はあっても、ではどうすればよいのか?についてのコンセンサスは残念ながら現時点では見出せていない。

現状においては、体験型の科目群において、どのような力を育成したいのか、そのためにどのような質の体験を積ませ、それをどのようにして省察させていくのか、といった戦略が欠如してはいないかということである。このことは、言い換えれば、体験的な科目群を設置すること、それ自体を自己目的化してしまっているのではないかということでもあろう。事実、多くの大学・学部において、体験型の科目群は、附属学校などの受け入れ校に一任されているケースが多く見られ、学生・大学・受け入れ校の三者の有機的な関連付けという点で課題も多い。それは、「協働体制」作りという制度的な課題でもあろうが、一番大きな問題は、そこに「めざすべき教師像」についての共通理解が図られていないという点にあるように思われる。そのため「とにかく体験をさせさえすればよい」という認識に陥ってしまっているのではないか。そのことはあたかも、今日の小・中学校において、従来の教師主導による知識偏重型の授業に対する反省に立って、教師の押し付けではなく、子ども達が自主的に活動する授業こそが望ましいという考え方が大勢を占めている状況ともシンクロするものであり、「体験主義への傾斜」ともいうことができるのではないか。

かつて、横須賀薫氏は、以下のように述べて、教員養成教育のあり方を批判した⁴⁾。

現実の教員養成教育においては、いまのところまだ、相互関係や構造の実体は存在しないのである。現実にあるものは、類別や区分毎の展開とそれらの足し算されたものにすぎない。実のところは、それが足し算になっているのか、引き算になっているのかすらはっきりしないのである。足し算は構造ではない。

教員養成教育にたずさわるのは誰でも、その実体が成り立っていないことに気が付いている。しかし、どうしたらその実体をつくりだすことができるのか、はっきりした見通しをもつことができないのである。見通しはないままに実践にたずさわらなけ

ればならないとすれば、そこに生まれる意識はふたつのうちのどちらかである。わたくしは、“予定調和論”か“なわばり無責任論”かと名付けている。

予定調和論—とにかく教えておけば、あとは学生たちが、自分の内部において統合し、教師としての力量をもってくれるにちがいない。

なわばり無責任論—他の分野でどうしているかは知らないが、わたしが教えられるのはこのところだけだ。あとのことは知らない。

横須賀氏の指摘は、今日においてもなお、鋭い批判となっているといえよう。ただ、体験型の科目群の設置に伴って、専門分野の枠を越えた体制がどの大学・学部においても作られつつある中で「なわばり無責任論」の方はようやくその打開へ向けて前進しているといえよう。しかし、一方の「予定調和論」は、体験主義への傾斜が危惧される今日においてこそ重要な指摘であることがわかる。つまり、横須賀氏の指摘を踏まえれば、今日の教員養成教育において、大勢を占めている考え方とは「教育現場で体験さえさせておけば、後は自然と教員としての資質が育成される」というものはないだろうか。

しかし、教育現場での体験を重視すればするほど、「なぜ教員養成は大学で行なわなければならないか」という問いが大学の側に突きつけられるのではないか。すなわち、教員養成における「大学」性をどこに求めたらよいのか、という問題である。

では、教員養成教育において、大学でしかできないことは何か。そして、そのために体験型の科目群においては、どのような質の体験をどのように組織していけばよいのだろうか。

Ⅲ 改革の方向性 — 授業構成能力の保証による「大学」性の確立 —

いうまでもなく、教員養成教育においては、学生たちに教員としての力を育成することが求められる。しかし、「教員としての力量とは具体的に何か」と問われれば、明確に答えることは困難なのではないか。

教員養成系大学・学部における教育体制は、多くの場合、専門分野が異なる多数の教員から組織されている。そうした中で「学生たちに育成すべき力量」や「めざすべき教員像」について共通した認識を持つことは、毎年多数の教員を生み出している規模の大きな大学・学部であればあるほど困難になると考えられる。

Ⅱにおいても述べてきたように、体験主義への傾斜と「大学」性の不明確化が危惧される中で、今一度「大学において育成すべき教員としての力量とは何か」

という問いを立てて、その具体的な中身について考えていく必要があるのではないかと。

横須賀氏は、教員の力量について以下のように述べている⁵⁾。

私は教師論において「資格」と「資質」、そして「素質」の三つの概念をはっきり区別する必要があると思うのである。とりわけ教員養成教育論においては必要なことだと思っている。ここで「資格」というのは教員という職業に就くことのできる「資格」であり、「資質」とは教師の仕事をおこなうにふさわしい能力ということである。「素質」というのは、そんなものが現実に入りうるかどうかは別として、教師にふさわしい生まれつきの性質や能力という意味である。

横須賀氏のいうところの教員としての「資格」とは、教員免許法に定められた諸科目について、規定の単位数をクリアすれば、誰でも取得できるものとなっている。また「素質」とは、生まれつき声が大きいか、あるいは子どもの世話が好きで子どもの扱いがうまいとかいったものであり、一定の訓練を積めば向上していくことも期待できるが、その成長の度合いは先天的なものによって左右されよう。これらは大学でしか身に付けることができないものかと言われれば、なお周辺のものであることがわかる。例えば、「資格」は通信教育などでも習得可能だし、「素質」についても、ボイストレーニングや子育てサークルなどのボランティア経験などで訓練することができよう。

上記のように考えれば、大学において育成すべきなのは、教員としての「資質」の部分になる。すなわち、「大学において育成すべき教員としての力量とは、教師の仕事をおこなうにふさわしい能力＝資質である」ということになろう。

しかし、教員としての「資質」と一口で表現していても、実に多様な要素を含みこむ、守備範囲の広い概念であることがわかる。子ども達に対して教員としての臨む者が習得しておくべき知識・技能、形成しておくべき望ましい態度もあろう。教科のいかに関わらず、授業者として共通にもっておくべき知識・技能・態度もあろう。そのような中には、授業を行なう力、学級を経営していく力、適切な生徒指導を行なう力、校務分掌を遂行していく力、地域との連携体制を構築していく力、などなど様々な能力が含まれている。教員としての「資質」とはそのようにトータルなものであろう。それらは、近年においては、「教師力」とも表現されていよう。

しかし、上記のような規定の仕方では、いわれるところの能力の中身を、教育の事実に基づいて確定する

ことができないので、それを向上させる具体的な手立てや、それを評価する手立てを得ることは難しい。その結果「教育現場で体験さえさせておけば、後は自然と教員としての資質が育成される」という「予定調和論」に陥ってしまうのではないかと。このように教員としての「資質」をトータルにとらえ、それを向上させるとなると、せいぜいスローガンを唱えることくらいしかできなくなってしまう。それでは教員養成教育における「大学」性の確立は困難である。

いうまでもなく、教員の仕事の大部分は、教科の授業である。そのように考えれば、教員に望まれる資質の中核をなすのは、各教科の授業構成能力であると考えるのがよいのではないかと。それは、教員が自己の主體的な責任によって授業を創造し、場合によってはそれを修正し、よりよいものへと変革していける力のことである。

しかし、教育現場においては、教科の指導については、自立した成長が期待されている。公立学校の場合、初任者研修や10年経験者研修といった研修が行なわれているものの、教科の指導に関わる研修は、学級経営、生徒指導等の数多くの研修が組まれている内、ごくわずかな時間しかない。また、生徒指導や学級経営などは、接する子ども達の実態を抜きにしては語ることができない。そのため、現場を離れたところでいくら研修を積んだところで、現場での経験が何よりも優先されるべきであろうし、実際の現場においても、それらについて何か問題が起これば、教員間がフォローし合う体制も組みやすく、その中で若手の教員がベテランの教員から学ぶ機会はいくらでもあろう。それに対して、教科の指導については、公開授業や授業研究会などの機会でもないかぎり、他の教員から学ぶ機会は少ない。そのような中で、教科の指導力が不足しているために、学級崩壊などの二次的な問題を引き起こしてしまっている教員も少なくない。

上記のような状況の中、学生たちを教育現場に送り出す際に、大学が最低限保証しておかななくてはならないのは、やはり教科指導に関わる力、すなわち「授業構成能力」であると考えられる。逆に考えれば、その力は大学でこそ学んでおくべきであり、そのことが教員養成教育における「大学」性であるともいえよう。

もちろん「大学で育成すべきなのは、授業構成能力である」と規定した場合でも、その全てをとらえることはできないだろう。授業にも、子ども達や地域社会の実態といった不確定な要素が含まれるからである。しかし、授業構成の事実、作成した授業計画書などから、ある程度、客観的にとらえることができる。そのため、授業構成能力を向上させる手立てを考えるこ

ともできるし、それを客観的に判定し、評価することも可能になる。

教員としてのトータルな資質をすべてにわたって向上させることはできないかもしれないが、その資質の捉え方を「授業構成能力」の部分に限定してとらえ、少なくともその部分については、品質を保証することになれば、教員養成教育における大学の存在意義を明確に示すことにつながるものと考えられる。

では、授業構成能力とは、一体どのようなものか。その具体的な中身について考えていかなければ、その育成のための具体的な手立ても見えてこないだろう。しかし、授業構成能力といっても、それが意味するものは幅広い。全教科に共通して必要とされるそれもあるろうし、各教科に固有のそれもあるろう。ここでは、その全体を問題にするのではなく、社会科の場合に事例を絞って、その中身とその育成方略について具体的に考えていきたい。

IV 授業構成能力の育成方略 — 社会科を事例として —

1 社会科授業構成能力

周知のように、社会科は「社会認識を通して市民的資質を育成する」ことを目標とする教科である。そのため、次のように考えられるかもしれない。すなわち、社会科教員の資質とは「正しい社会認識を形成する能力」、あるいは「善良な市民的資質を育成する能力」であり、社会科授業構成能力とは、そのような授業を構成することのできる力量のことである、と。しかし、ここでいう「正しい社会認識」や「善良な市民的資質」については、それぞれが拠っている社会科教育論によって主張される中身も異なってくる。学習指導要領が提示するそれもお理念的であり具体性に欠けてお

り、議論が絶えない。そのため上記のように、教科の目標から社会科授業構成能力を規定してしまうと、教員養成教育のあり方も思弁的なものに留まってしまおう。

そもそも社会科授業は、教員がそれぞれ持っている社会科授業理論に基づいて構成されているといえる。日々の授業は、「こうすればよりよい社会認識や市民的資質が育成されるのではないか」という仮説に基づいて構成されており、なされた授業はその仮説を検証するものになっている。そしてなされた授業の結果から授業構成のあり方について反省し、よりよいものを求めて吟味修正していく。時には、自らの社会科授業理論を修正させていくことにもなる。日々なされている社会科授業は、図1に示すような「実験的研究」ともいうべきものになっているといえよう。

しかし、すべての教員が、図1に示したような研究を行なっているのかといえば、心もとないのではない。日々行なわれる授業の検証は、なされていないか、また仮になされていたとしても、感想や印象のレベルに留まり、あいまいなまま終わってしまう場合も多いのではない。その結果として、常識的な授業理論に凝り固まり、既成の授業計画に基づいた決まりきった授業を毎年繰り返すことになってしまうのではない。

近年の子ども達の「社会科離れ」に歯止めをかけていくには、魅力のある社会科授業の創造を欠くことができないが、そのためには、教員一人ひとりが授業を実験的研究としてとらえ、よりよい授業を構成できる力を身につけることが必要となってこよう。優れた社会科教員とは、この実験的研究を自覚的により厳しく行い、日々よりよい授業のあり方を探求していく教員のことであり、優れた社会科教員に求められるのは、図1に示したようなプロセスに基づいて、自立的な授業構成を日々行なっていくことのできる力である。こ

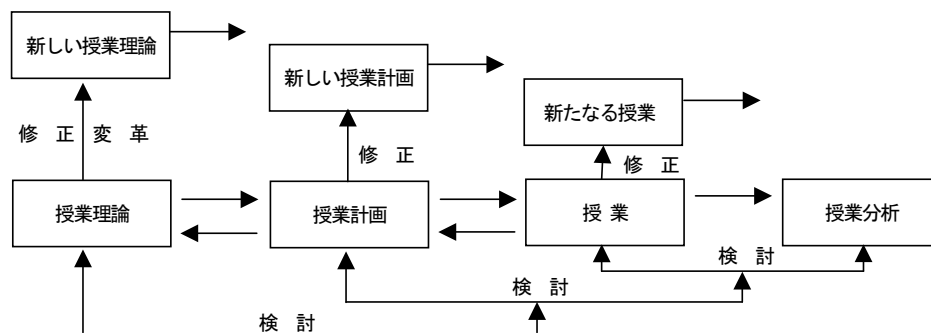


図1：社会科授業構成の構造

(森分孝治「授業研究の目的－社会科教育学の立場から－」日本教育方法学会編『教育方法14 子どもの人間的自立と授業実践』1985年、p.179、より抜粋するかたちで筆者作成。)

のプロセスが客観的で科学的であればあるほど、よりよい授業を構成していくことができるものと考えられる。

2 社会科授業研究の諸類型と研究のあり方

森分孝治氏によれば、図1で示したような教員の、授業をつくり、検討し、修正し、発展させていく一連のプロセスをより客観的科学的なものへと変革させるために支援することを目的とするのが「社会科授業研究」であるとされている。氏は、社会科授業研究について、表1に示すような類型とそれぞれの研究のあり方を提唱されている。

表1からもわかるように、ここに示された研究の類型は、主として研究者が現場の教員に対して示唆を与えることのできる生産的な社会科教育学研究を行っていく際のあり方について示したものになっている。実際に教育現場へ出た後に一連の研究能力を身に付けるとなると、かなり困難になっていこう。そのため、大学で学んでいる段階において、意図的計画的にこの

ような研究能力を育成しておくことが重要になるのではない。一方で、表1に示したすべての段階の研究を行なうことは、ベテランの教員でも、場合によっては、大学の研究者ですら難しい。例えば、「授業構成理論の提供」や「授業研究の研究」などは特に専門的な知識・技能が必要とされるレベルの高い研究になっている。それらについてのトレーニングは、当面、専門家である大学教員による「社会科教育法」などといった講義が担当していくことになる⁶⁾。体験と省察を取り入れた科目群との関連でいえば、図1に示されたプロセスに基づいて、教育現場で実践を行なっていく際に必要不可欠となってくる、授業の計画立案からその評価、改善までの一連のプロセスを自立して行なっていくことのできる能力を育成することが主眼となる。

3 社会科授業研究能力の育成方略

— 「メンター制」を活用して —

教員養成教育において、大学がなすべき教育的役割

表1：授業研究の類型と研究のあり方

授業をつくる研究	a 授業構成理論の提供	今日の教師の一般的常識的な理論にかたちを与え客観化し、理論の意識化自覚化を促すとともに、それを批判し、それに挑戦する、より優れた授業理論を仮説として提供することをねらいとする。
	b 授業計画案の提供	教師の授業構成により関わり、教師がそれに基づいて授業を行なうことのできる授業計画案を提供することをねらいとする。
	c 授業の公開	優れた授業そのものを実際に行なってみせることをねらいとする。附属学校や研究校でなされる公開授業や「立ち合い授業」などが例として挙げられる。
	d 授業記録の公開	優れた授業を記録し公表し、より多くの教師、研究者等に「観察」可能なものにしようとするもの。録音テープやVTRによる記録やそれらをおこして文字で記録したものなどが例として挙げられる。
授業を分析・評価する研究	e 実践者の理論を枠組みとする授業の分析・評価、改善	実践者の説明する、あるいは、授業や計画から読み取れる実践者の意図や目的、その背後にある理論を前提として、それを基本的な枠組みとして授業を分析・評価し、改善案を提示するもの。
	f 優れた理論による授業の分析・評価、改善	なされた特定の授業やその授業計画を、実践者のもつ理論とは別の、そして、それに対して自己の優秀性を主張する理論を基準として、分析・評価し、その基礎にある理論を批判しようとするもの。
	g 授業の分析・評価法の確立	授業を科学的に分析し評価する方法を確立し提示しようとする研究。授業を客体化し、実証的にとらえる技法の開発をねらいとする。授業で何がなされているのか、どのような質の認識がどう形成されたのかを確定し、判定し、評価していく方法を構築していくことが求められる。
授業研究の研究		多様になされている授業研究を分類し位置付け、それぞれにおける研究のあり方や課題を考察するものや、研究の動向を明らかにし、展望を語るものなど。それぞれの立場・理論が、論理的そして実際的に、どのような質の社会認識をどのようにして形成することになっているのかを明らかにすることによって、教員が主体的に選択し判断していく基盤を与える。

(森分孝治「授業研究の目的—社会科教育学の立場から—」日本教育方法学会編『教育方法14 子どもの人間的自立と授業実践』明治図書、1985年、p.181-189、より筆者作成。)

とは、学生たちに社会科授業研究能力を育成することであると考えられる。では、そのためにはどのような手立てが考えられるのか。2で述べてきたような社会科授業研究能力を学生たちが習得するためには、表1に示されたb-gの研究類型を一連のプロセスとしてとらえ、それに基づいて計画された体験と省察を積んでいくことが重要であると考ええる。もちろんそのような方法について講義で解説してゆくのも、ひとつの手立てであろう。しかし、学生たちは実際に教育現場に立ったその瞬間から実験的研究としての授業を自立して行なっていかなければならない。大学にいる間に、実際の教育現場において、授業研究を行なうことが重要であり、そのためには現在注目されてきている体験型の科目群を活用することが有効であろう。教育実習のように限れた期間だけではなく、カリキュラムの中に位置付けられた正規の科目において、恒常的にそのような体験ができれば、学生たちの授業研究能力の向上も期待できる。その際に有効なのが、「メンター制」である。

「メンター (mentor)」とは熟練した教員のことであり、教員になろうとする「学生」と彼らを指導する「大学教員」の三者の有機的な結びつきの中で、学生たちの実践的指導力の育成を図ろうとする仕組みが「メンター制」である。

広島大学大学院教育学研究においては、2005年度から2006年度の二年間にわたって、「メンター制構築により実践的指導力の高度化－大学院生の教科授業力・生徒指導力の育成を中心として－」という名称の下、各教科の教員免許状を有する大学院生たちを広島県内の学校へ「研修員」として派遣し、研修を行なっている。このプロジェクト自体は、2006年度末に完結するものとなっており、その成果についての本格的な検証についてはこれからであるが、第一年度（2005年度）を終えた段階でも、とりわけ社会科の研修員に関しては、メンターの指導に基づいた現場体験と、大学教員による適切な省察によって、先に述べてきたようなプロセスに基づいた社会科授業研究を進めてきており、優れた授業を実践できる力量を習得してきている。実際の研修過程やその成果については、稿を改めて考察したいが、この研修員は、おおよそ表2のような過程を、すでに体験してきている。

この研修員の場合、大学で学んだある一つの社会科授業理論に依拠（表1のaの段階に相当）し、それに基づいた授業計画書を作成し、実験授業を行い、その結果を分析・評価し、それをもとに授業計画書の改善を行なっている。さらにそれを一つのサイクルとしてとらえ、単元を変えて何度も繰り返して行なっている。

表2：社会科研修員が第一年度行なった授業研究

授業計画書の作成 (b)
授業の実施 (c)
授業分析およびその成果の発表 (d, g)
授業計画書の修正 (e)

(筆者作成。表中のアルファベットは表1に対応する。)

ている。

依拠する授業理論自体が相対化され、その修正変革というレベルまで到達することは難しいが、メンターや大学教員の適切な指導の下で、図1に示されたプロセスのほぼすべての段階を自立して行なうことができるようになってきている。

またこの研修員は「授業改善過程に関する実証的研究」として、上記の研修を修士論文研究のテーマとしているため、その成果を学内や学会においても発表し、批判を受けてきている。そのため、単なる体験だけではなく、学問的な厳しい省察の場も得ることができ、研修の効果はより高いと考えられる。

以上のような方法は、現在のところ教員免許状を取得した大学院生を対象としたものであるが、学部生段階での実施も検討されるべきであろう。しかしその際には、受入校やメンターの確保といった「協働体制」の確立がより一層求められる。

V おわりに — 今後の課題 —

本稿では、実践的指導力育成のために体験と省察を基軸にした教員養成カリキュラムの改革が各大学・学部において進展してきている中で、浮上してきた『「大学」性の確立』という課題に対して、「授業構成能力の保証」という視点から論じてきた。そして、そのためのモデルを「メンター制」に求めてきた。

しかし、なお理念的な「べき論」に留まってしまっている。今後は、メンター制の成果と課題を踏まえ、研修員たちが具体的にどのような過程を経て、どのように授業構成能力を向上させていったのか、ということについての実証的な研究を進めていくことで、本稿における主張を検証していきたい。

【参考文献】

- 横須賀薫『教師養成教育の探究』評論社、1976年。
 森分孝治「授業研究の目的－社会科教育学の立場から－」日本教育方法学会編『教育方法14 子どもの人間的自立と授業実践』明治図書、1985年。

体験と省察を基軸にした教員養成カリキュラムの充実のために(1)

—授業構成能力の育成による「大学」性の確立—

森分孝治「社会科教師の資質と専門性」教員養成大学・
学部教官研究会社会科教育部会編『社会科教育の
理論と実践』東洋出版社、1988年。

【註】

- 1) 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」
研究プロジェクト『教員養成の「モデル・コア・カ
リキュラム」の検討-「教員養成コア科目群」を基軸
にしたカリキュラムづくりの提案-』2004年3月。
- 2) 日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」
研究プロジェクト『教員養成カリキュラムの豊かな

発展のために-〈体験〉-〈省察〉を基軸にした
「モデル・コア・カリキュラム」の展開-』2006年
3月, pp.8-11.

- 3) 同上書, p.120, より引用。
- 4) 横須賀薫『教師養成教育の探究』評論社, 1976年,
pp.46-47, より引用。
- 5) 同上書, p.104, より引用。
- 6) 森分孝治「社会科教授能力の形成-社会科教育学
講義と社会科授業観の変革-」広島大学教育学部教
育方法改善研究委員会編『人間発達の実験的・実証
的研究能力形成のための教育方法の改善』1984年,
を参照されたい。

