

2019年度教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業

教職大学院における「理論と実践の往還」を実現する  
教科領域教育の導入と質保証に関する実態調査及び  
「教科領域導入モデル」の開発

東京学芸大学教育内容構成学開発研究機構



## 目 次

はじめに .....	國分 充・小嶋 茂稔	3
I 調査の趣旨・概要 .....		4
II 教科領域指導プログラムの教育課程 .....	佐々木 幸寿	6
III 学生に対するアンケート結果の分析 .....	國分 充	15
IV 担当教員に対するアンケート結果の傾向と特徴 .....	坂口 謙一	26
V 教職大学院における教科領域教育に関する教育課程・授業内容の在り方についての提言 —「教科領域導入モデル」の提唱— .....	小嶋 茂稔	38



## はじめに

東京学芸大学教育内容構成学開発研究機構長 國分 充  
副機構長 小嶋 茂稔

平成29年8月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がとりまとめた報告書『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—』によって、教職大学院の教育課程に、教科領域教育の積極的導入が示唆され、すでに本格的に全教科の教科領域教育の履修プログラムを開設した本学をはじめ、多くの教職大学院で教科領域教育が導入され、もしくは導入が検討されています。

しかしながら、教職大学院への教科領域教育の導入に当たっては、質保証の観点から、教科教育の教員と教科専門の教員とによるチーム・ティーチングが推奨されるなど、旧来の教育学研究科修士課程における教科ごとの教育の仕組みを抜本的に改める必要があります。すでに教科領域教育を本格的に導入した本学のような大学を含め、教職大学院における教科領域教育の教育課程や個々の授業のあり方をめぐっては、依然として試行錯誤の過程にあると言って過言ではないように思われます。

今回、本学では、文部科学省からの委託を受けて、教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業として、「教職大学院における『理論と実践の往還』を実現する教科領域教育の導入と質保証に関する実態調査及び『教科領域導入モデル』の開発」に取り組みました。主たる調査対象は、令和元年度に全教科に亘る本格的な教科領域教育を導入した本学の教職大学院の教科領域指導プログラムを履修する大学院生やその履修プログラムを担当する教員となりました。導入一年目で試行錯誤の渦中にあることからか、大学院生からも教員からも率直な回答を多く得ることができた調査結果からは、教職大学院に教科領域教育を導入するうえで幾つかの留意すべきポイントが浮かび上がってくることとなりました。

本報告書は、本委託事業の調査内容を集約し、あわせて、教職大学院において教科領域教育を導入するに当たって留意すべき論点を提示するものです。すでに教科領域教育を導入している教職大学院にあっては教育内容の見直しに、これから教科領域教育を導入しようとする教職大学院にあっては教育課程や個々の授業内容の設計に役立てていただければ幸いです。本学にとっては、この事業を、現在の本学の教職大学院の問題点を認識するすべとして、教科領域教育を導入した本格的な教職大学院づくりの質保証の取り組みのひとつとして、今後に生かしていきたいと思えます。

## I 調査の概要・趣旨

### 1. 調査の概要

本調査は、本学を筆頭に教科領域教育を教職大学院に導入している大学を対象に、その導入の実態、ならびに課題研究と教育実習との関係に体现される「理論と実践の往還」にかかる質保証に関する工夫について調査し、教職大学院における教科領域教育のニーズ検証調査を行うものである。その際に本学は、全国に先駆けて全学校種・全教科の教科専門と教科教育を構造的に融合したプログラムを全面的に実施しているため、調査の実施主体であると同時に、主要な調査対象ともなる。あわせて本調査の結果に基づき、教職大学院に教科領域教育を導入するに当たって留意すべき論点を提示することを目的とするものである。

### 2. 課題認識

平成27年12月の中央教育審議会答申において、教職大学院では「特に教科教育について、教育実践的要素を取り入れた教科指導力の向上を目指すコースの整備などにより、従来国立の教員養成系修士課程で受け入れていた学生の受け皿となるような仕組みの構築も必要」と指摘され、それを受けて、平成29年8月の『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一国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書一』では、教職大学院においては教育実践等を題材として「理論と実践の往還」を取り入れた教科領域の教育の導入が重要であることが指摘された。同時に、「日本教職大学院協会ないし先行する大学が中心となって、「教科領域導入モデル」（教科専門と教科教育の担当者が共同して実践的な教科領域を導入するためのモデル）の作成を進めることが期待される」と指摘されている。教職大学院において教科領域教育を導入するに当たって留意すべき論点を構造化した「教科領域導入モデル」が提示され、教職大学院において「理論と実践の往還」を実現する教科領域教育が推進されることは、各教科の特性を踏まえた教科に関する専門的事項及び指導法にかかるコアカリキュラムの検討を行う上でも有意義なことであると考えられる。

しかし、平成29年度にはほぼ全ての都道府県に国立の教職大学院が設置された一方で、教職大学院において教科領域教育を導入するに当たって留意すべき論点は未だ明確に示されていない。教職大学院への教科領域教育の導入の推進及び教職大学院において教科領域教育を導入するに当たって留意すべき論点の構造化は喫緊の課題となっている。

### 3. 調査研究の目的

本学では、令和元年度に修士課程の全ての教科領域を教職大学院へ全面的に移行し、全国に先駆けて教科専門と教科教育を構造的に融合した大規模なプログラムを実施している。本調査研究では、本学をまず主要な調査対象とし、一方で、本学のようにすでに教科領域教育を教職大学院に導入している大学も対象として、教職大学院における教科領域教育導入の実態と課題研究と教育実習との関係に体现される「理論と実践の往還」にかかる質保証に関する工夫について調査し、教科領域教育のニーズ検証調査を行う。また、その結果を分析するとともに、これまでわれわれが行ってきた調査の結果等も踏まえて、修士課程からの安易な形式的移行とは異なり、高度専門職業人たる教員を大学院レベルで養成する教育機関としての教職大学院にふさわしい教科領域教育導入の在り方、なかでも教職大学院において教科領域教育を導入するに当たって留意すべき論点を構造化した「教科領域導入モデル」

の開発とその提示に取り組む。

#### 4. 調査研究の成果目標

全国に先駆けて教職大学院への教科領域教育導入の取組を行っている本学の他、やはり教科領域教育を教職大学院に導入している他の大学の実情も踏まえ、教職大学院への教科領域教育の導入の実態、課題研究と教育実習との関係に体现される「理論と実践の往還」にかかる質保証の仕組み及び教科領域教育のニーズ等を知ること、教職大学院に教科領域教育を導入する際に留意すべき論点を構造化し、「理論と実践の往還」というような質保証の観点も含めた「教科領域導入モデル」の開発とその提示が可能になり、教職大学院への教科領域教育の導入を推進することができると思われる。

#### 5. 調査研究の具体的な内容・取組方法

本学が機能強化経費の配分を受けて教員養成に係るカリキュラム等の研究開発のために設置した「東京学芸大学教育内容構成学開発研究機構」の構成員が中心となり、以下の調査研究を実施し、学内外の機関や有識者等と連携を図りながら、「教科領域導入モデル」の開発に取り組む。

##### ① 本学を対象にした教職大学院の教科内容のニーズ検証調査

あらためて言うまでもないが、本学は、今年度から、全国に先駆けて全学校種・全教科の教科専門と教科教育を構造的に融合したプログラムを全面的に実施している。こうした大学は他にはなく、まず、本学を対象として、教科領域教育のニーズ検証に関する調査を行う。調査の内容は、教職大学院で扱う教科領域教育の内容・構成と必要性、カリキュラム上の問題、大学院教育としての問題と今後の改善可能性、「理論と実践の往還」に係る質保証の工夫等で、これを、教科担当教員及び学生を対象にして行う。これは、本学が全国に先駆けて教科導入の取組を行っているからこそ可能なことで、本学は、調査の実施主体でもあれば、主要な調査対象でもある。

##### ② すでに教科領域教育を教職大学院に導入している大学院の教科内容のニーズ検証等の訪問調査

本学同様に教科領域教育の導入を既に行っている数大学を訪問し、教科担当教員を対象に、半構造化面接等の手法により、教職大学院における教科領域教育の導入の実態と課題研究と教育実習との関係に体现される「理論と実践の往還」にかかる質保証に関する工夫について調査し、教科領域教育のニーズ検証調査を行う。なお訪問調査を行う大学の選定に当たっては、「東京学芸大学教育内容構成学開発研究機構」が、平成30年度に実施した「教職大学院のカリキュラム・担当教員に関する実態調査」の結果を活用して実施する。面接での質問内容は、上記の本学を対象とした調査内容と基本的に同様である。

##### ③ 調査結果の分析整理・まとめ及び「教科領域導入モデル」開発

上記①、②の調査結果を踏まえ、教職大学院における教科領域教育の導入及び課題研究と教育実習との関係に体现される「理論と実践の往還」にかかる質保証の実態について情報をとりまとめるとともに、学内外の機関や有識者等と連携を図りながら、教職大学院に教科領域教育を導入する際に留意すべき論点を構造化した「教科領域導入モデル」の開発に取り組む。

## Ⅱ 教科領域指導プログラムの教育課程

佐々木 幸寿（東京学芸大学副学長、教職大学院院長）

### 1. 教職大学院の履修構造とプログラム・サブプログラム

#### (1) 教職大学院における履修科目のパッケージとしてのプログラム、サブプログラム

東京学芸大学教職大学院は、教育実践専門職高度化専攻の一つの専攻からなる。教職大学院（教育実践専門職高度化専攻）の学生は、基本的に共通のカリキュラムの枠組みで学ぶこととなっている。各学生が、自分の興味関心、強みとしたい専門的内容、体系的に学びたい領域を設定して学べるように「科目履修のパッケージ」を設定している。それが、「プログラム」「サブプログラム」である。

「プログラム」としては、5つのカテゴリーを設定している。「学校組織マネジメントプログラム」「総合教育実践プログラム」「教科領域指導プログラム」「特別支援教育高度化プロジェクト」「学校プロジェクトプロジェクト」である。

「学校組織マネジメントプログラム」は、学校が組織的に取り組むために学校づくりの基礎理論の理解、学校や教育行政現場の現状や課題の分析・把握、組織する力、若手教員育成の手法や評価方法、学校経営のための危機管理、学校法務等をはじめ、学校組織を適切にマネジメントする能力を身につけることを主眼とした科目等で構成されたパッケージである。「総合教育実践プログラム」は、教科等をつなげるカリキュラム開発、多様性を踏まえた授業づくり、学習集団の人間関係を生かした学級づくり、学習評価、道徳教育、探究学習、ファシリテーター育成など専門的知見と実践の省察を通して実践的指導力を育成することを主眼とした科目等で構成されたパッケージである。「教科領域指導プログラム」は、教科や領域の基礎となる諸科学や本質について専門的理解を深め、教育内容と指導法を有機的にむすびつけて授業を効果的に展開できる高い実践的指導力を身につけることをねらいとした科目等で構成されたパッケージである。「特別支援教育高度化プロジェクト」は、通常学校における合理的配慮の義務化、高校における通級指導の導入、新学習指導要領における全教科での障害のある児童生徒への工夫の義務化などに見られるように、教師に求められる特別支援教育ニーズへの対応力の高度化に対応することを主眼とした科目等で構成されたパッケージである。「学校プロジェクトプロジェクト」は、いじめ、不登校等の臨床的な課題、国際理解や多文化共生、環境教育など教育実践上の課題を分析し、状況等に応じて対処するため、教職員をはじめ多様な人材を組織化する能力などを育成することを主眼とした科目等で構成されるパッケージである。

さらに、「教科領域指導プログラム」「教育プロジェクトプログラム」は、非常に広範で、多様な領域であることから、学ぶ学生にとって履修すべき科目等の枠組みの下位カテゴリーを、「サブプログラム」として設定した。「教科領域指導プログラム」では、国語教育サブプログラム、社会科教育サブプログラム、数学教育サブプログラム、理科教育サブプログラム、音楽教育サブプログラム、美術・工芸教育サブプログラム、書道教育サブプログラム、保健体育教育サブプログラム、技術教育サブプログラム、家庭科教育サブプログラム、英語教育サブプログラム、情報教育サブプログラム、幼児教育サブプログラム、養護教育サブプログラムの科目履修のパッケージを設定している。また、「教育プロジェクトプログラム」においては、学校教育課題サブプログラム、国際理解・多文化共生教育サブプログラム、環境教育サブプログラムの科目履修のパッケージを設定している。

## (2) 教育課程における科目等の5つのカテゴリー

教育実践専門職高度化専攻の教育課程は、5つのカテゴリーで構成されている。教職大学院の学生全員が共通に履修する「専攻科目」(必修、5科目10単位以上)、プログラム・サブプログラムごとに履修が奨励されている「プログラム科目」(選択必修、3科目6単位以上)、そして、自由に選択することができる「高度選択科目」(自由選択、5科目10単位以上)、学校現場等で実施する「教職専門実習」(必修、10単位以上)、学校現場等から見いだした課題を探究する「課題研究」(必修、4単位以上)である。

「教科領域指導プログラム」での履修モデルについて、理科教育サブプログラムを例にして示せば、次の通りである。

### 【履修モデルの例】(理科教育サブプログラムの場合)

＜専攻科目＞ (5科目10単位)

「カリキュラムデザイン」、「授業実践研究」、「子ども理解と支援」、「教員のための学校組織マネジメント」、「教員の社会的役割とキャリア形成」

＜プログラム科目＞ (3科目6単位)

「理科の授業の指導と評価」、「理科の実践演習Ⅰ」、「理科の実践演習Ⅱ」

＜高度選択科目＞ (8科目16単位)

「理科の内容構成開発と実践A」、「理科の内容構成開発と実践B」、「理科の高度研究開発法」、「理科教材開発論」、「サイエンスフロンティア特論」、「教育ファシリテーターの育成」「授業成立の基本技術」「校内OJTの企画と運営」

＜教職専門実習＞ (10単位)

「教職専門実習AⅠ」「教職専門実習AⅡ」(AⅠ、AⅡは、10単位履修者対象)

「教職専門実習BⅠ」「教職専門実習BⅡ」(BⅠ、BⅡは、現職教員等8単位免除者対象)

＜課題研究＞ (4単位)

「課題研究Ⅰ」「課題研究Ⅱ」

※下線部の授業が、理科教育に関する授業である。

## 2. 教科領域に関わる授業科目

### (1) プログラム科目～プログラム基礎科目、プログラム演習Ⅰ、プログラム演習Ⅱ

専攻科目の内容を発展させ、専門的な強みを実践に結びつけて展開するために、プログラム科目として、プログラム基礎科目、プログラム演習Ⅰ、プログラム演習Ⅱに属する科目を開設し、それぞれ1科目(合計3科目)を選択必修科目としている。

多くのプログラム、サブプログラムは、プログラム基礎科目について、「〇〇科の指導と評価」という名称で科目を開設しており、各教科を学ぶ上で、基礎となる教科の特性を概観させ、学習指導計画、指導上の実践課題、指導の基礎理論、授業改善の方法、評価の在り方について学ぶ科目となっている。講義と演習を組み併せて、教科教育を専門とする教員が担当したり、教科教育と教科専門の教員が共同で担当したりしている。具体的には、国語教育は2名、社会科教育は2名、数学教育は2名、理科教育は2名、音楽科教育は4名、美術・工芸教育は4名、書道教育は単独、保健体育教育は3名、技術教育は単独、家庭科教育は2名、情報教育は単独、英語科教育は2名、幼児教育は2名、養護教育は単独で担当している。

表1 「プログラム基礎科目」のシラバス例：「英語科授業の指導と評価」

科目名	英語科授業の指導と評価
担当	2名の教員で担当（2名とも教科教育学）
授業形態	共同
到達目標	<p>&lt;学卒院生&gt;</p> <p>英語教育の指導と評価全般について、学部での学びをさらに深化させる。新学習指導要領を踏まえて、小学校の外国語活動及び外国語、中・高等学校の外国語の授業の在り方について理解し、指導する力を身に付ける。</p> <p>&lt;現職院生&gt;</p> <p>英語教育の指導と評価全般について、学校現場での実践や経験をさらに深化させる。新学習指導要領を踏まえて、小学校の外国語活動及び外国語、中・高等学校の外国語の授業の在り方について、より深く理解し、効果的に指導する力を身に付ける</p>
授業の概要	日本の英語教育改革、英語教育理論とシラバス、小・中・高等学校における英語の授業と評価、音声・語彙・文法、4技能の指導について、最新の知見を得るとともに、小・中・高等学校の授業実践への活かし方について討議・考察を行う。
授業計画	<p>1：オリエンテーション</p> <p>2：日本の英語教育の現状と課題</p> <p>3：小学校英語教育（1）概観</p> <p>4：小学校英語教育（2）授業モデル</p> <p>5：中学校英語教育（1）概観</p> <p>6：中学校英語教育（2）授業モデル</p> <p>7：高等学校英語教育（1）概観</p> <p>8：高等学校英語教育（2）授業モデル</p> <p>9：英語教育における発音指導</p> <p>10：英語教育における文法指導</p> <p>11：英語教育における語彙指導</p> <p>12：英語教育におけるリスニング・スピーキングの指導</p> <p>13：英語教育におけるリーディング・ライティングの指導</p> <p>14：英語教育における異文化理解の指導</p> <p>15：まとめ</p>

また、プログラム演習Ⅰは「〇〇科の実践演習Ⅰ」という名称で、プログラム演習Ⅱは「〇〇科の実践演習Ⅱ」という名称で開設するなどしており、教職専門実習で得た課題や授業実践の省察等を通じて、授業改善を図り、また、そこで得た課題を課題研究として探究に繋げたりすること等を行う科目となっている。プログラム、サブプログラムを担当する複数の教員が、TTで実践することが多い。教科によっては、教科教育を専門とする教員が複数で担当する場合もあれば、教科教育と教科専門の複数の教員がTTの形態で共同実施する場合も見られる。国語教育では演習Ⅰが2名、演習Ⅱは2名で担当し、社会科教育では演習Ⅰは8名、演習Ⅱは9名で担当し、数学教育では演習Ⅰは6名、演習Ⅱは6名で担当し、理科教育では演習Ⅰは15名、演習Ⅱは10名で担当し、音楽科教育では演習Ⅰは5名、演習Ⅱは4名で担当し、美術・工芸教育では演習Ⅰは15名、演習Ⅱは10名で担当し、書道教育では演習Ⅰは2名で、演習Ⅱは2名で担当し、保健体育教育では演習Ⅰは10名、演習Ⅱは10名で担当し、技

術教育では演習Ⅰは6名で、演習Ⅱは6名で担当し、家庭科教育では演習Ⅰは2名、演習Ⅱは2名で担当し、情報教育では演習Ⅰは3名、演習Ⅱは3名で担当し、英語科教育では演習Ⅰは2名、演習Ⅱは2名で担当し、幼児教育では演習Ⅰは2名、演習Ⅱは2名で担当し、養護教育では演習Ⅰは3名、演習Ⅱは3名で担当している。

表2 「プログラム演習Ⅰ」のシラバス例：「国語科の実践演習Ⅰ」

科目名	国語科の実践演習Ⅰ
担当	2名の教員で担当（1名：教科教育学，1名：教科専門）
授業形態	共同
到達目標	<p>&lt;学卒院生&gt;</p> <p>国語科の授業に関し，実習先で参観した授業，自身が実習として実施した授業，他の教員による授業ビデオ等を観察して気づいた点を言語化することを通して，内省し，それを通じて次の授業実践を検討するための視点を獲得し，実践を構成する力を身に付ける。</p> <p>&lt;現職院生&gt;</p> <p>国語科の授業に関し，自身で実施してきた授業，他の教員による授業ビデオ等を観察して気づいた点を言語化することを通して，自身の従来の授業の設計・実施，子どもの見取りについて振り返り，他の院生との対話を通して新たな課題を設定し，その課題探究のための視点や研究スキルを得るとともに，授業実践力を高める。</p>
授業の概要	<p>授業の記録を取る意味などを論文から要約し，発表する。その後，授業や授業ビデオを観察し，フィールドノートを書いて交流する。ペア・グループによるディスカッション，課題遂行等のワークショップ方の活動を中心に授業を行う。</p>
授業計画	<ol style="list-style-type: none"> <li>1：国語科におけるリフレクションとは</li> <li>2：実践知の検討</li> <li>3：ライフヒストリーの検討</li> <li>4：リアリスティックアプローチの検討</li> <li>5：国語科における予測不可能事象の検討</li> <li>6：国語科におけるライフヒストリー検討</li> <li>7：国語科におけるアクション・リサーチの検討</li> <li>8：フィールドノート，プロトコルなどのデータの取り方</li> <li>9：インタビューの方法（構造化インタビュー，半構造化インタビュー）</li> <li>10：小学校低学年の授業見学</li> <li>11：フィールドノートの交流</li> <li>12：小学校中学年の授業見学</li> <li>13：フィールドノートの交流</li> <li>14：中学校，高等学校の授業見学</li> <li>15：フィールドノートの交流</li> </ol>

表3 「プログラム演習Ⅱ」のシラバス例：「国語科の実践演習Ⅱ」

科目名	国語科の実践演習Ⅱ
担当	2名の教員で担当（1名：教科教育学，1名：教科専門）
授業形態	共同
到達目標	<p>&lt;学卒院生&gt;</p> <p>実習校等で、担当するクラスで、演習Ⅰで検討・設計した国語科の授業を実際に行い、その授業のデータを収集・分析し、検証する。そのプロセスを通して理論化する力を身に付ける。</p> <p>&lt;現職院生&gt;</p> <p>学校現場において、演習Ⅰで検討・設計した国語科の授業を実際に行い、その授業のデータを収集・分析し、検証する。その結果をもとに、自身の授業作りに関する視点やフレームの再構築を行い、理論と実践の往還により教育を行う力を身に高める。</p>
授業の概要	<p>先行研究分析から仮説を持ち、検証授業を行いながらデータを取り、その授業について評価を行う。実践研究の各プロセスに応じて、個人作業・グループディスカッション・発表等の形態で進める。</p>
授業計画	<p>1：質問紙の作成・分析方法</p> <p>2：小学校における話す・聞く領域の先行研究分析と仮説検証授業の指導案の作成を行う。</p> <p>3：小学校における話す・聞く領域の検証授業とデータ分析，リフレクションを行う。</p> <p>4：小学校における書く領域の先行研究分析と仮説検証授業の指導案の作成を行う。</p> <p>5：小学校における書く領域の検証授業とデータ分析，リフレクションを行う。</p> <p>6：小学校における読む領域の先行研究分析と仮説検証授業の指導案の作成を行う。</p> <p>7：小学校における読む領域の検証授業とデータ分析，リフレクションを行う。</p> <p>8：中・高における話す・聞く領域の先行研究分析と仮説検証授業の指導案の作成を行う。</p> <p>9：中・高における話す・聞く領域の検証授業とデータ分析，リフレクションを行う。</p> <p>10：中・高における書く領域の先行研究分析と仮説検証授業の指導案の作成を行う。</p> <p>11：中・高における書く領域の検証授業とデータ分析，リフレクションを行う。</p> <p>12：中・高における読む領域の先行研究分析と仮説検証授業の指導案の作成を行う。</p> <p>13：中・高における読む領域の検証授業とデータ分析，リフレクションを行う。</p> <p>14：小・中・高における伝統的な言語文化及び国語の特質における先行研究分析と仮説検証授業の指導案を作成する。</p> <p>15：小・中・高における伝統的な言語文化及び国語の特質における検証授業とデータ分析，リフレクションを行う。</p>

(2) 高度選択科目～内容構成開発と実践、教材づくり、高度研究開発法、他

教科領域指導プログラム、サブプログラムは、高度選択科目として、3科目～5科目を開設している。多くのサブプログラムでは、内容構成開発と実践に関する科目を「〇〇科の内容構成開発と実践」として、教材づくりに関する科目を「〇〇科の教材開発」として、高度研究開発法に関する科目を「〇〇科の高度研究開発法」として開設している。

<内容構成開発と実践に関する授業>

内容構成開発と実践に関する授業については、教科の内容の基礎となる諸科学の成果、児童生徒の発達段階や効果的な指導の在り方を踏まえて、教育課程を編成し、それにふさわしい指導方法を考えさせること等をねらいとして、基本的に、教科専門の複数の教員で担当したり、教科教育と教科専門の教員がTTの形態により共同で授業を展開したりしている。教科によっては、A、B、Cとして、複数の科目を開設している。担当教員数は、国語教育では4名（A）・4名（B）・4名（C）で担当し、社会科教育では9名（A）・9名（B）で担当し、数学教育では7名（A）・5名（B）で担当し、理科教育では14名（A）・9名（B）で担当し、音楽科教育では4名（A）・3名（B）・5名（C）で担当し、美術・工芸教育では10名（A）・10名（B）で担当し、書道教育では2名で担当し、保健体育教育では4名（A）・4名（B）で担当し、技術教育では3名（A）・3名（B）で担当し、家庭科教育では3名で担当し、情報教育では2名で担当し、英語科教育では3名（A）・2名（B）で担当し、幼児教育では1名（A）・1名（B）で担当し、養護教育では3名（A）・3名（B）で担当している。

表4 「内容構成開発と実践」のシラバス例：「社会科の内容構成開発と実践B」

科目名	社会科の内容構成開発と実践B
担当	9名の教員で担当（2名：教科教育学，7名：教科専門）
授業形態	講義・演習
到達目標	<p>&lt;学卒院生&gt;</p> <p>小・中・高の地歴教育の授業づくりを前提にして，教科の内容と教材研究等の方法に関する理解を深め，実際に教材の開発や作成を行う。その成果を授業づくりに反映させることから，教育内容と指導法の有機的な連携，理論と実践の往還を図る。さらに社会科教育が依拠する関連諸科学の成果を踏まえながら，「社会に開かれた教育課程」をめざす社会科・地理歴史科の授業構成，カリキュラム編成とそのマネジメント等のあり方等について探求し，具体的な実践方法を検討する。</p> <p>&lt;現職院生&gt;</p> <p>小・中・高の地歴教育の授業づくりを前提にして，教科の内容と教材研究等の方法に関する理解を深め，実際に教材の開発や作成を行う。その成果を授業づくりに反映させることから，教育内容と指導法の有機的な連携，理論と実践の往還を図る。さらに社会科教育が依拠する関連諸科学の成果を踏まえながら，「社会に開かれた教育課程」をめざす社会科・地理歴史科の授業構成，カリキュラム編成とそのマネジメント等のあり方等について探求し，所属校における具体的な実践方法を検討する。</p>
授業の概要	社会系教科目における地歴教育の役割，教育内容・教材の研究と学術的研究との往還，教育内容と指導法の関連，教育内容と授業構成，社会系教科目のカリキュラムにおける地歴教育の位置づけとその発展，カリキュラム・マネジメント
授業計画	<p>1：オリエンテーション，地歴教育の意義とカリキュラム編成の基本（M：教育 S：専門）教育＝教科教育教員，専門＝教科専門教員，以下同じ</p> <p>2：小・中・高の地歴授業実践に見る目標・内容と教材の比較による発達的な考察（同上）</p> <p>3：地理歴史など個々の希望する研究領域で教育内容に関する課題を設定（M：専門 S：教育）</p> <p>4：課題に基づきグループを構成し，個々に研究対象を決めて関連情報を収集し考察（同上）</p>

5：グループ内で個々の研究の進捗状況を適時報告し、各自の取り組み方を評価(同上)
6：個々に研究を進める過程で適時その領域に専門性をもつ教員に相談(4～7回)(同上)
7：教員との相談に基づき研究内容の補足や修正を行い、グループの報告内容を検討(同上)
8：各グループでメンバーの研究成果について報告・協議1(同上)
9：各グループでメンバーの研究成果について報告・協議2(同上)
10：各グループでメンバーの研究成果について報告・協議3(同上)
11：グループ検討を踏まえ、発達に留意して研究内容に基づく授業プランを構想(同上)
12：上記の構想に基づき個々に学習指導案を作成し、グループで相互評価を実施(同上)
13：各グループの研究成果発表・全体協議とメンバー個々の自己評価1(M：教育 S：専門)
14：各グループの研究成果発表・全体協議とメンバー個々の自己評価2(同上)
15：これまでの研究を踏まえ小・中・高の地歴教育カリキュラムの構成・構造を検討(同上)

#### <教材づくりに関する授業>

教材づくりに関する授業については、各教科の特性や内容、その基礎となる諸科学の特性、学校種等を踏まえて、教材を開発・作成する能力、教材の教育的価値を引き出す学習活動を選択し設定する能力、理論と実践の往還を通じて授業を構成、実践する能力等を育成すること等をねらいとして、基本的に、教科教育を専門とする教員が単独又は複数で担当したり、教科教育と教科専門の教員がTTの形態により共同で授業を展開したりしている。社会科教育では9名で担当し、数学教育では5名で担当し、理科教育では12名で担当し、音楽科教育では5名で担当し、美術・工芸教育では4名で担当し、書道教育では2名で担当し、保健体育教育では2名で担当し、家庭科教育では4名で担当し、情報教育では2名で担当し、英語科教育では単独で担当し、幼児教育では単独で担当している。

表5 「教材づくり」のシラバス例：「家庭科における教材づくり」

科目名	家庭科における教材づくり
担当	4名の教員で担当(1名：教科教育学, 3名：教科専門)
授業形態	講義・演習
到達目標	<p>&lt;学卒院生&gt; 各領域の授業の目的に応じた教材を作れるようにするとともに、領域横断的な視点で教材作成ができるようにする。</p> <p>&lt;現職院生&gt; これまでの教育実践で作成した教材を、領域横断的な視点で見直し、領域横断的な学習が展開できる教材作成ができるようにする。</p>
授業の概要	各領域に必要な教材を作成し、授業展開を考えるとともに、領域横断的な教材について議論し、作成してみる。ICTを積極的に活用した教材を工夫して、発表する。
授業計画	<p>1：オリエンテーション、領域横断的な教材の工夫</p> <p>2：実習で使用した教材を発表し、意見を出し合う。</p> <p>3：これまで使用した教材を発表(教科横断的な教材)</p>

4：教材の改善点を発表
5：各領域で教材作成（ICTを活用）
6：各領域で教材作成（ICTを活用）
7：各領域で教材作成（ICTを活用）
8：各領域で教材作成（ICTを活用）
9：作成した教材の発表 衣・食
10：作成した教材の発表 住
11：作成した教材の発表 消費
12：作成した教材の発表 保育
13：作成した教材の発表 家族
14：意見を踏まえた修正点について発表
15：意見を踏まえた修正点について発表

<高度研究開発法に関する授業>

高度研究開発法に関する授業については、各教科の実践やその基礎となる課題やテーマを追求するために、最新の科学的知見を踏まえて、適切に探究すべき課題を設定し、その課題に応じて適切な調査方法・研究方法を選択し、探究を計画、実施し、その成果をまとめ、発表する能力を育成すること等をねらいとして、教科教育を専門とする教員が単独または複数で担当したり、教科教育と教科専門の教員がTTの形態により共同で授業を展開したりしている。具体的には、国語教育では単独で担当し、社会科教育では2名で担当し、数学教育では14名で担当し、理科教育では14名で担当し、音楽科教育では4名で担当し、美術・工芸教育では4名で担当し、書道教育では2名で担当し、保健体育教育では2名で担当し、技術教育では単独で担当し、家庭科教育では2名で担当し、情報教育では単独で担当し、英語教育では2名で担当し、幼児教育では3名で担当し、養護教育では3名で担当している。

表6 「高度研究開発法」のシラバス例：「社会科の高度研究開発法」

科目名	社会科の高度研究開発法
担当	2名の教員で担当（1名：教科教育学，1名：教科専門）
授業形態	講義・演習
到達目標	<p>&lt;学卒院生&gt;</p> <p>課題研究との関連を図りつつ，社会科教育実践における諸課題を現代社会の問題や子どもの現実等を踏まえて検討し，個々に設定した課題への体験的な取組を通して，学術的な知見や必要な情報の入手と解釈，課題と研究方法の選択・設定など方法論の理解を深める。また，それにあわせて適時，研究の議論や評価の方法に習熟し，教育研究における倫理・人権問題に関する意識を育む。</p> <p>&lt;現職院生&gt;</p> <p>課題研究との関連を図りつつ，社会科教育実践における諸課題を現代社会の問題や子どもの現実等を踏まえて検討し，個々に設定した課題への体験的な取組を通して，学術的な知見や必要な情報の入手と解釈，課題と研究方法の選択・設定など方法論の理解を深める。また，それにあわせて適時，研究の議論や評価の方法に習熟し，これまでの教職経験で直面した教育研究における倫理・人権問題に関わる問題事例や経験知を振り返り，学卒院生との対話を通して認識を深める。</p>

授業の概要	<p>社会科教育実践の諸課題，社会科教育の事実とその分析・解釈，実践研究の多様な方法論と手立て，課題に即した研究方法の選択・設定，研究に対する考察・議論の観点や方法，学術研究及び教育研究における倫理の問題と対応について学ぶ。</p>
授業計画	<ol style="list-style-type: none"> <li>1：社会科の目標，内容，方法等の課題を考察</li> <li>2：自己の研究課題の主題等を踏まえ，追究したい課題を焦点化して設定</li> <li>3：上記課題に関連する研究領域のレビュー等，方法論の習得と充実</li> <li>4：課題に関する最新の知見・情報の収集やその比較検討，研究史の考察等</li> <li>5：課題の設定及び研究の内容について評価を行い，課題や研究の内容・方法を再検討</li> <li>6：上記の再検討に基づく，課題に応じた調査方法や研究法の選択による追究</li> <li>7：適時補足や修正を行い，課題の改善・解決に向けた研究を継続</li> <li>8：学術論文のルールを踏まえ，個々の研究内容を整理したレポートを作成</li> <li>9：個々のレポートを全体に報告し，評価カードをもとに協議・評価を実施①</li> <li>10：個々のレポートを全体に報告し，評価カードをもとに協議・評価を実施②</li> <li>11：個々のレポートを全体に報告し，評価カードをもとに協議・評価を実施③</li> <li>12：個々のレポートを全体に報告し，評価カードをもとに協議・評価を実施④</li> <li>13：個々のレポートを全体に報告し，評価カードをもとに協議・評価を実施⑤</li> <li>14：研究倫理に関する講義と話し合い</li> <li>15：個々の研究の内容・方法，レポート等に関する成果や課題を総括し発表</li> </ol>

### Ⅲ 学生に対するアンケート結果の分析

國分 充

教職大学院の教科領域指導プログラムに所属する大学院生へのアンケート調査は、共通5領域の必修科目の授業内で紙媒体で実施した。回答が得られたのは、113名で、教科領域指導プログラムに所属する大学院生の90%に当たる。学生に実際に配布したアンケート用紙はこの章末に載せた。

回答の得られた学生の所属サブ・プログラム（以下、SP）は、表1のとおりであった。

表1 回答した学生の所属SP

	回答数	%		回答数	%
国語教育	12	10.6%	技術教育	3	2.7%
社会科教育	18	15.9%	家庭科教育	6	5.3%
数学教育	10	8.8%	英語教育	14	12.4%
理科教育	11	9.7%	情報教育	3	2.7%
音楽教育	5	4.4%	幼児教育	1	0.9%
美術・工芸教育	11	9.7%	養護教育	3	2.7%
書道教育	3	2.7%	無回答	0	0.0%
保健体育教育	13	11.5%		113	100%

学生アンケートのうち、選択肢で回答を求めたものが2つある。それは、“教科領域指導プログラムの教育や指導の現状について、あなたは満足していますか？”（以下、現状評価）と、“教科領域指導プログラムでは、教科教育学の教員と教科専門科学の教員とがチーム・ティーチングで授業を行っています。これについてどのようにお考えですか？”（以下、TT評価）である。それらに対する全体集計結果を、表2と3に示した。ここでは、この2つの問いに対する回答を切り口にして、結果を見ていきたい。

この2つの問いに対する全体の回答をみると、まず、現状評価では、もっとも回答の多かったカテゴリーは、③の“どちらかといえば満足していない”であったが（表2）、①と②の満足しているという方向の答えを合わせると、55.8%と半数を超えていた。一方、TT評価では、もっとも回答の多かったカテゴリーは、②の“どちらかといえば効果的である”で、半数近くがこの選択肢を選び、①と②も効果的とする方向の答えを合わせると、62.8%と、3分の2近くに及んでいた。前者の満足度については、今ひとつの感もあるが、この二つの簡単に結果を集計できる問いに関してみるならば、全体的には、まずまずの状況といえよう。

表2 教科領域指導プログラムの教育や指導の現状についての評価（現状評価）  
（最頻値を網掛けしてある）

	回答数	%
①満足している	22	19.5%
②どちらかといえば満足している	41	36.3%
③どちらかといえば満足していない	43	38.1%
④満足していない	7	6.2%
⑤無回答	0	0.0%
	113	

表3 教科教育学の教員と教科専門科学の教員とのチーム・ティーチング（TT）の評価  
（TT評価）（最頻値を網掛けしてある）

	回答数	%
①効果的である	20	17.7%
②どちらかといえば効果的である	51	45.1%
③どちらかといえば効果的でない	23	20.4%
④効果的でない	15	13.3%
⑤無回答	4	3.5%
	113	

次に、教科領域指導プログラムに属するすべてのSPについて、この2つの問いに対する回答を、それぞれ満足しているという方向の回答と、TT評価では効果的とする方向の回答を合わせて（以下、ポジティブな回答）集計した結果を、それぞれのSPの特徴と、担当教員数、所属学生数とともに示したのが、表4である。これをみると、各SPで回答にはかなりの違いがあることがわかる（ポジティブな回答の%が70%を越えているところを黄色、40%に届かないところを水色に網掛けをしてある）。ざっと、見るなら、現状評価の高いSPは、TT評価も高く、現状評価の低いSPは、TT評価も低く、両者の評価は連動していることがわかる。これは、TT評価が、現状評価の重要な要素であることを示していると考えられる。また、いずれの評価も高いところは、実技系で、非実技系では、教科の性質として、一体性（体系性）の低いもので評価が低いことがわかる。また、学生と教員の比率をみると、評価の高いSPは、それが低いところ（つまり、教員当たりの学生数が少ないところ）かというところではなく、学生数の多いところに焦点をあてるなら（例えば、10人以上）、むしろ教員学生比の高いところ（FやH）であることがわかる。

さて、現状評価およびTT評価がポジティブなものになるにはどのような要因が関係しているのだろうか。そのことを探るために、ポジティブな評価の低いSPと高いSPで、比較的学生数が多いものを選び、学生の記した自由記述欄の意見を対比させてみることにした。取り上げたのは、ポジティブな評価の低いSPとしてはBとD（表5）、高いSPとしては、FとHである（表6）。

表 4 教科領域SPの主たる質問項目の学生意見のまとめ

	全体	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
教科 の 性質 <sup>1)</sup>	教科	教	教	教	教	教	教	教	教	教	教	教	教	非教	非教
	実技	非実	非実	非実	非実	実	実	実	実	実	実	非実	非実	—	—
	一体性 <sup>4)</sup>	1	3	1	2	2	2	1	1	3	3	1	1	2	2
現状評価 <sup>2)</sup>	56% (64/113)	66% (8/12)	33% (6/18)	50% (5/10)	27% (3/11)	40% (2/5)	92% (9/11)	100% (3/3)	85% (11/13)	100% (3/3)	100% (6/6)	64% (9/14)	33% (1/3)	100% (1/1)	33% (1/3)
TT評価 <sup>2)</sup>	63% (72/113)	50% (6/12)	28% (5/18)	50% (5/10)	36% (4/11)	40% (2/5)	91% (10/11)	100% (3/3)	92% (12/13)	75% (2/3)	100% (6/6)	93% (13/14)	66% (2/3)	100% (1/1)	0% (0/3)
教員数	162	16	25	15	26	16	13	4	11	4	6	9	8	3	6
学生数	126	13	20	12	12	6	13	3	14	3	6	15	4	2	3
教員学生比	0.78	0.81	0.8	0.8	0.46	0.38	1	0.75	1.27	0.75	1	1.67	0.5	0.67	0.5

1) 教科の性質は、教科(教)か非教科(非教)か、実技系(実)か非実技系(非実)か、教科としての一体性：1(強い)、2(中間)、3(弱い)の3点から見た。

2) 現状評価、TT評価ともに5段階評価のうち、ポジティブな方向の2つ(現状評価なら“満足”と“どちらかといえば満足”、TT評価なら“効果的”と“どちらかといえば効果的”)、を選んだ学生の%(2段目の( )内の数字の分母は当該SP回答学生数、分子はポジティブな方向の回答を選んだ学生数)を示した。そして、回答学生の%が、70%を越えているところを黄色網掛け、40%未満となっているところを水色網掛けした。

表5 評価の低かったSPの学生の意見など

(黄色色の網掛けは、教員間の連携の不足を指摘する意見。水色の網掛けは、カリキュラムの過密、教科専門性への不満を言う意見。なお、意見の主旨を損なわない範囲で文章の一部を省略したものもある)

	B：教科、非実技、一体性3（薄い）	D：教科、非実技、一体性2（中程度）
現状評価	33%（6/18）	27%（3/11）
○（満足している、どちらかという満足していると回答した者の意見）	<ul style="list-style-type: none"> <li>○少なからず、勉強になっている</li> <li>○ゼミや教授との相談等で教育学を学べているから</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○①でない理由は、課題の量が多いから。自ら学びを深める時間をもっと欲しい。講義内容は面白い。</li> <li>○教科専門的な内容、教材についてもっと学びたい。</li> <li>○近年の教育現場における課題をもとに、学校として、一教員としての解決策を考えることができているから。中でも授業研究や教材研究について、様々な先生の意見を伺いながら深めることができているから。</li> <li>○深く教育について学べるが、もう少し授業設計を考えてほしい部分もある。</li> <li>○・とりあえず発表させられているだけのことが多い</li> <li>・カリキュラムや授業のねらいが整っていない</li> </ul>
×（満足していない、どちらかという満足していないと回答した者の意見）	<ul style="list-style-type: none"> <li>○授業時間内に、教授がチーム・ティーチングの方法、授業の運営について、議論し始め、授業がストップしたこと。</li> <li>○先生方が指導体制などについて共通認識を持っていない。授業でも事前の打ち合わせが不足しているようで行き当たりばったり。</li> <li>○1年目ということで授業の進め方に混乱があるのはしょうがないと思う。しかし、先生方で「こうしよう」という方向性が共有化されていないのが気になる</li> <li>○・1年目ということもあり、授業内容や進行が不透明。</li> <li>・教授間の連携がとれていない。</li> <li>○年間カリキュラムの検討不足、準備不足があらゆる所で見られる。</li> <li>○まず、先生方の共有ができてないあたりが…</li> <li>○TTによる弊害の方が強く感じるため。→連携不足による課題や目標の不透明（不明瞭）さがある。</li> <li>○実践と専門の立場 それぞれからアドバイスをいただけるのはありがたいが どちらかといえば、連携できてない</li> <li>○目的としていた専門的知識と実践力の向上につながる授業をうけられていない。結果、全体的に自分で調べ、進めてたまに先生からアドバイスを貰っているため、特に実践力は向上できているのか分からない。</li> <li>○内容学の議論もないと困る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○授業の課題が重く、研究時間がとれない</li> <li>○教科間の交流の機会があまりなかった。授業のクラス構成でもっと混合的なものを考えていたため。また、総合プログラムにあった実験についての授業実践の授業があるとよい。</li> <li>・現職の先生方と交流が少ない。</li> <li>・授業や課題の負担が大きく、研究活動がままならない</li> <li>○授業内容にかたよりの多い。やる気がある先生と無い先生の差が激しい。専門的な内容の授業が少ない</li> <li>○ねらいのわからない授業が多い。目的が明確化されていないままスタートした授業がある。ほかの先生と教材を共有しているがために、担当の先生の強みがでていない授業がある。</li> <li>・6限の時間が遅く、次の日が実習だと体力的に負担もある</li> <li>○もともと●●の大学院でやっていた授業の改悪</li> <li>○カリキュラムの不備が多い→学生視点でマネジメントがなされていない</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○・新プログラムということを利用して、授業計画が非常に雑な授業がみられる。いきあたりばったりな授業に振り回されている実感がある。</li> <li>・教育学系の授業は大人数で、あまり以前の教職大学院と比べると学習効果が低いのではないかと思う。</li> <li>○教科指導に関わる授業を中心に、授業の内容がまとまりきっていないように感じる。また、課題研究に関する指導において、最終的にどのような成果物をどのような研究プロセスで仕上げれば良いのか、もう少し説明が欲しいと感じた。</li> <li>○理論と実践の往還と言うものの、その両方がかけ離れており、それが全く出来ていないため。</li> <li>○全く現場感がない。生徒観不在の内輪議論に終始しがち。</li> <li>○内容は良い。でも指導体制には不安があった。</li> <li>○参考になるなと思った授業は一握り。</li> <li>○一期生として犠牲になることが多すぎる。</li> <li>○指導をしている授業が少ない</li> </ul>	
TT評価	28% (5/18)	36% (4/11)
○（効果的である、どちらかというとなら効果的であると回答した者の意見）	<ul style="list-style-type: none"> <li>○教育的事象に対して各教授の意見をきけるから</li> <li>○多数の教員の意見が聞けるから</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○それぞれの専門性を高める授業をうけることができたことはよかった。連携はあまり感じられなかった。</li> <li>○教科専門の教員だけでなく、様々な教員の講義を受けることで、物事を多角的に見て考えることができていると感じるため。教科専門の教員が教科領域の教員の授業でどのようなことを扱っているのか知らないところが、教員同士の連携という点で少し不安である。</li> <li>○・専科教員が教材に関するアドバイスをくれる ・学術内容と関連づけた教育について学べる</li> <li>○2つを結び付けて考えていくことが、より良い教科教育を行う上で必要になると思うから。</li> </ul>
×（効果的でない、どちらかというとなら効果的でないと回答した者の意見）	<ul style="list-style-type: none"> <li>○教員同士のすり合わせが上手くいっておらず、授業中に話し合いをはじめたり、打ち合わせをしっかりとしてほしい。</li> <li>○チーム・ティーチング自体は効果的であると考える（幅広い学びを得られるため）が、教授の指示、方針がばらばらで困惑する。</li> <li>○教科教育学と教科専門科学の教員の間には大きな壁があり、連携が上手く取れていないように感じる。</li> <li>○何の役にも立っていないし、立てる工夫や努力がなされた様子に見えない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○そもそも連携していない。効果的か否かという問題ではない。</li> <li>○そもそも連携しているのか知らないし、していないと思えない。</li> <li>○そこまで効果を感じない</li> <li>○様々な先生と意見交流をする機会になるが効果的であるかという問題ではない気が…内容が中途半端</li> <li>○・そもそも発問の仕方が悪いのでは？効果的になるようなやり方ができていないのだから、やり方が適切か問うべきでは？ ・各教員間で考え方に差があるのではないか。</li> </ul>

- ・全く考え方が違う教員が、急に一緒になると、対立しかない。
- ・教授間の連携も全くない。
- ・授業をうける生徒側が、ふりまわされている。
- チーム・ティーチングが全くなっていない。人によって指示がバラバラ、困るのは学生。チーム・ティーチングできないなら、やらない方がいい。事前の話し合いや打ち合わせも行われている様子は見られず、●●教授陣が毎回の授業後にふり返りを行っているのを見習ってほしい。
- そもそもチーム・ティーチングしていない。授業中に「これは聞いてない」「これからどうしようか」と話し始めた時は本当に驚いた。
- 教員間のコミュニケーションがとれていないことや、1科目の中で専門の先生の良さを活かそうとした授業形態となっているため、内容がつぎはぎになっている感じが…教科教育学と専門については科目を分けても良いと思います。その方が、教員間のコミュニケーションも円滑にとれると思います。(自分がやりたいことをやれない不満もあると思うので)
- 教員同士がもめる。割と問題だと思いません。
- 教科教育と教科専門の教員が話し合っただけで授業構成を決めているとは考えられず、1人の教員がそのほとんどを決めているとしか思えないため(チーム・ティーチングを行っているようには見えない)
- 教育系・専門系の先生の間には壁がある。ある教育系の先生は専門系の先生を批判する。授業中に指導方法について先生方が議論をはじめたり、事前に自分たちでやるべきことはやってほしい、TTできないならやらないでほしい。
- 多面的・多角的に学習できたため。→様々な分野の先生がいることで、思想や考え方が偏らずに学べた。負の面の方が強いいため、どちらかというとなら効果的ではないと考える。←いい面もあるのに！
- オムニバスにすべき。
- 教育に意味を感じないのでやめてほしい
- それらを活かした授業がなされていない。各教員で理解が不十分な人が多い。

表6 評価の高かったSPの学生の意見など

(黄色の網掛けは、教員間の連携に関する意見。水色の網掛けは、カリキュラムの過密、教科専門性への不満を言う意見。なお、意見の主旨を損なわない範囲で文章の一部を省略したのものもある)

	F：教科、実技系、一体性2（中程度）	H：教科、実技系、一体性1（高い）
現状評価	92%（9/11）	85%（11/13）
○（満足している、どちらかという満足していると回答した者の意見）	<ul style="list-style-type: none"> <li>○全教諭と関わる機会があるので、専門だけでなく幅広く学ぶことができる</li> <li>○教育的課題についての学びに加え、専門分野についても時間をとって考えられるため</li> <li>○色々な授業内容と他教科とグループワークができるので、日々新しい事を学んでいる</li> <li>○先生方との距離感が近く、また様々な分野の先生方がいらっしゃるので学びが深まる</li> <li>○教科を横断した学びの環境によって、様々な視点を得ることができるのが教職大学院の特色であると感じており、今までの●●教育の大学院にはないものであるから。</li> <li>○・研究室に所属し、制作をする環境が整っているため。</li> <li>・教科専門と、各サブプログラム共通の授業どちらもあるため。</li> <li>・教科専門の授業がもう少し多くても良いと思う。</li> <li>○授業数や内容は満足しているが、実習は1年次のみでよい。制作と論文両方しなければならぬため。</li> <li>○環境は一流。あとは自分次第。</li> <li>○現代の問題や話題に対してより早く授業で取り上げているため。より専門的なことやグループワークを通して知見を深められるため。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ディスカッションなどを通して、より自由かつ多様な視点から、学ぶことができているから。</li> <li>○無知の知を感じることが多々あり、学び続けなければいけないと思えた。非常にタメになる授業が多い。</li> <li>○グループワーク等で、考えや知識を深めることができるから。</li> <li>○担当指導教員の先生には、大変親切、ていねいに教えていただいている。夜の授業が多いのが…</li> <li>○アカデミックな文献にふれることがふえたから。</li> <li>○学部では学べないことを学ぶことができているから</li> <li>○教員について、●●について深く学べるから。修士と比べて●●の授業は少ない。</li> <li>○教育の、あるいは教育外の理論を蓄えられるため。</li> <li>○先生方は真剣に取り組んでくださっていて、大変勉強になります。一方で、先生方も探りながらやっているとおっしゃっていたように、方向性が分からなくなる時もあります。</li> <li>○現場に出たときに役立つ知識や考え方が学べるとともに、自分の専門とする教科に関しても充実した学びがあるから。</li> <li>○学部での内容より、更に具体的に学ぶことができている。ただ、院で学んだことが、実際の現場（実習）で役立たせることができないものもある。</li> </ul>
×（満足している、どちらかという満足していないと回答した者の意見）	<ul style="list-style-type: none"> <li>○・「教科領域指導」と銘打っているが、共通教養のような科目が多く、教科教育について深めることのできる授業が少ない。</li> <li>・授業を受けることのできるコマ数の上限が少なすぎる。</li> <li>○講義の内容は面白く、専門性も高いので満足しているが、実習での学びがいまひとつ物足りなかった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○専門領域に関する授業の担当教諭に大きな偏りを感じるから。専門領域に関する教授はたくさんいるが、開講されている授業自体が少なく感じるため。</li> <li>○研究法について、または教科教育について学べることには、よさを感じていますが、教職大学院担当の教員の授業（8割が同じ先生）の授業ばかりなので、もっといろいろな分野にわたる授業を選択したいと感じています。（今は個別に、少人数で教えるをこうしかなく…）</li> </ul>

TT 評価	91% (10/11)	92% (12/13)
○ (効果的である、どちらかというとなら効果的であると回答した者の意見)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○・複数教員で担当することによってより多様な視点を得ることができるため</li> <li>・しかし、1人が担当する時間が短くなるため、不十分であると感じる</li> <li>○●●は特に、実技と教育が別れてしまいやすいので、それがつながっているのはありがたいと感じる</li> <li>○2人分の考えや授業展開で得をした感がある</li> <li>○様々な分野について知れる、学べる</li> <li>○チーム・ティーチングとして成り立っているかは別として、教科専門と教科教育の2つをバランス良く学ぶことができる環境にあると思うから。</li> <li>○教科と教育理論をつなげて考えて、学ぶことができるから。</li> <li>○教科教育の面で不安を感じていたため、重点的に補強できている。様々な教授、院生とともに見聞を広げる事ができている。</li> <li>○マイナスになることはない。何かしらの歩みにはなる。</li> <li>○話をきくことで新たな知見が増えるから。</li> <li>○両方学べるのはよい点だと思うが、チームという程度に、何を学んでいるのか、情報が共有できているかは分からない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○教科教育を専門的な知識をつなげて考えられるし、幅広い視点で学ぶことができよいと思う。</li> <li>○色々な先生から、それぞれの専門としている研究について話が聞けるから。</li> <li>○どちらの立場の意見も聞くことで学びの幅が広がるから。</li> <li>○様々な専門の先生の話をして有意義。</li> <li>○教員同士の議論が時に見られるため。</li> <li>○様々な視点から学ぶことができます。しかし、先生によって言っていることが違ったり、連携という面でもっと工夫が必要だとも思います。</li> <li>○1人の話のお話だけではなく、様々な先生の方でもきけるため、また、ろう下等ですれちがったときに声をかけやすく相談できたりするため。</li> <li>○理論と実践の往還を図ることができる</li> <li>○教科教育にとっては、方法論的な部分について学べるので効果的であると感じる。</li> <li>○教育に専門性を活かすことができるから</li> <li>○教科専門科学の視点は、教育学に浸かっていると、なかなか、自ら求めていかないと学べない。院生の間に学べるのは刺激になる。</li> <li>○各分野の専門的な内容の授業をオムニバス形式で受けることができ、視点が広がったと思う。ただ、せっかく●●科教育学の教員が4人いるのだから、もう少し分散しても良いのではないか。</li> </ul>
× (効果的でない、どちらかというとなら効果的でないとして回答した者の意見)	—	<ul style="list-style-type: none"> <li>○授業の中では1人が指導、あと2人は座っているだけなので…。また、内容にも統一性がなく、先生方はカリキュラムを検討される時に、目標などを共通で理解しているのかな？とすら感じます。</li> </ul>

ポジティブな評価の低いBとDで、学生が書いた低いとする理由で、目立つのは、教員間の連携の不足である。Bの場合は、現状評価では、評価が低い理由として書かれていた18のうち、8がそうしたもので(44%)、TT評価では、効果的でないとした理由13すべてがそう言えるものであった。Dでは、現状評価にはなかったが、TT評価では、7のうち2がそれで(29%)、ポジティブな評価をしている理由4のうちの半数の2にもそういうものが見られた。

逆に、ポジティブな評価の高いSPであったFとHでは、“様々な視点”、“多様性”、“教員・領域のつながり”等をポジティブな理由として挙げるものが目立った。それは、Fでは、現状評価のポジティブな理由9のうち5(56%)、TT評価のポジティブな理由10のうち7で(70%)、Hでは、現状評価のポジティブな理由のうち1つ、TT評価では12のうち7に見られた(58%)。これらはTTがうまく運営された時のTTの利点・長所ともいえることである。そうした点が学生に評価されており、TTの運営がうまくいっていることがわかる。教職大学院への教科導入においては、教育実践的な実績

のない教科専門の教員は、単独の授業を担当することが難しく、教科教育の教員とのTTというような授業形態が求められるが、その際にキーとなるのは、何よりも教員間の連携であると言える。それは、担当教員数が多いところで学生の評価が低く、また、教科の一体性が低いもので評価が低かったということからも示唆されることである。そして、そのTTの成否は、教科導入を導入した教職大学院の評価を決めると重要な要因と言える。

また、注意を払ってもよいと思われる意見として、“課題の量が多い”、“専門的な内容をもっと学びたい”というような意見が、いずれのSPでも散見されたことである（表5、6では水色で網掛けをしてある）。これは、後述するアンケートの他の質問項目である教育課程についての回答にも見られた。これは、学生のカリキュラムの過密感、しかし、そうでありながらの教科専門性への不全感が表れているものとして留意する必要があるだろう。

さて、現状評価とTT評価以外のアンケート項目の主たる回答を、ここで取り上げた4つのSPについてまとめたのが、表7である。ここで、注目されるのは、現状評価およびTT評価のいかににかかわらず（すなわち、どのSPでも）、指導体制に係って、実習と課題研究の繋がりが比較的多く挙げられていることで、その他にも実習の教員及び学校側の理解なども挙げられている。実習と課題研究は、教職大学院の理論と実践の往還を体現する主たる取り組みでもあれば、教職大学院の学びの質を保証する特色でもある。この点について学生が問題を感じていることは重く受けとめるべきと思われる。教科を導入した場合、実習先とのマッチングは、受け入れ先の教科ニーズもあれば、困難は一層増す（教科のない小学校でも学生の課題研究の問題意識と学校のニーズとのマッチングは容易ではない）。この点の克服は、教科導入の成否を決めるポイントとなると思われる。

表7 アンケートの他の項目の主たる回答

（記載した事項の後の数字は、分母がその項目について書かれていた意見の総数で、分子が当該の意見数である）

	B	D	F	H
入学理由	教育 10/17 教育と研究 3/17 研究 1/17	教育 7/11 研究 4/11	教育 4/11 教育と研究 4/11 研究 2/11	教育 2/13 研究 5/13 先生 4/13
個々の授業	連携不足 10/14	教員のやる気 3/8 カリの問題 2/8	専門の授業の少なさ 1/3	
指導体制	課題研究と実習の繋がり 2/16 教員の課題研究の理解不足 2/16 教員の連携不足 2/16 ワークに疑問 2/16	実習（教員と学校） 3/8	課題研究と実習の繋がり 3/7	課題研究と実習の繋がり 4/10 実習の時期、期間 3/10
教育課程	課題研究 1/6	カリに問題 3/8	専門の授業の少なさ 2/4	専門の授業の少なさ 2/5

## 教職大学院の教科領域指導プログラムに所属する大学院生への質問事項

2019年12月

本学では、平成31年4月に、大学院教育学研究科教育実践専門職高度化専攻（教職大学院の課程）に、教科領域指導プログラムを開設しました。このプログラムでは、高度専門職としての教員を養成するという主目的の下、教科や領域の基礎となる諸科学や本質について専門的な理解を深め、教育内容と指導法を有機的にむすびつけて授業等を効果的に展開できるようになるための、高い実践的指導力を身につけることを目指しています。そして、新たな試みとして、教科教育の教員と教科専門の教員とによるチーム・ティーチング形式の授業を大幅に導入しております。

この調査は、新たに開設された教科領域指導プログラムにおける教育活動の在り方について、チーム・ティーチング形式の授業の実際も含めて、大学院生の皆様の率直なお考えを伺うものです。

①あなたが所属するサブプログラムをお答えください。 \_\_\_\_\_

②あなたが教科領域指導プログラムへの入学を志望した理由をお書きください。

③教科領域指導プログラムの教育や指導の現状について、あなたは満足していますか。

- |                   |                  |
|-------------------|------------------|
| 1 満足している          | 2 どちらかといえば満足している |
| 3 どちらかといえば満足していない | 4 満足していない        |

④－1

③で「1 満足している」と「2 どちらかといえば満足している」に回答した方に伺います。そのように考える理由を自由に述べてください。

④－2

③で「3 どちらかといえば満足していない」と「4 満足していない」に回答した方に伺います。そのように考える理由を自由に述べてください。

⑤教科領域指導プログラムでは、教科教育学の教員と教科専門科学の教員とがチーム・ティーチングで授業を行っていますが、これについてどのようにお考えですか。

- |                  |                  |
|------------------|------------------|
| 1 効果的である         | 2 どちらかといえば効果的である |
| 3 どちらかといえば効果的でない | 4 効果的でない         |

⑥-1

⑤で「1 効果的である」と「2 どちらかといえば効果的である」に回答した方に伺います。そのように考える理由を自由に述べてください。

⑥-2

⑤で「3 どちらかといえば効果的でない」と「4 効果的でない」に回答した方に伺います。そのように考える理由を自由に述べてください。

⑦教科領域指導プログラムに関する以下のことについて、何か要望はありますか。あれば、お書きください。

⑦-1 個々の授業について

⑦-2 指導体制について（教職専門実習や課題研究も含む）

⑦-3 教育課程（授業科目の種類や構成など）について

⑦-4 その他

## Ⅳ 担当教員に対するアンケート結果の傾向と特徴

坂口 謙一

### 1. はじめに

本章は、教科領域指導プログラム開設初年度の終盤に、当該プログラムの所属教員全員に対して実施したアンケートによる調査結果を概略整理したものである。本調査は、2019年12月から2020年1月にかけてWebフォーム形式で実施したものであり、質問項目は大きくは設問①～⑧の8つであった【詳細は本章末を参照のこと】。調査対象教員数は162名、このうち教職大学院専任教員が22名、残る140名は教育学部に籍を置く教職大学院兼任教員である。

本調査の回答教員数は114名であった。対象教員数の約70%に当たる。この114名のうち、教科教員担当教員が41名で約36%、教科専門担当教員が73名で約64%であった。

そして、本調査結果の内容上の傾向・特徴は、大きくは4項目に整理することができると見受けられた。以下、それぞれの要点を述べる。

### 2. 【傾向・特徴1】教科領域に対する肯定的・前向きな評価が過半数を占める

教科領域指導プログラム開設初年度ではあったが、担当教員らは、当該プログラムの導入・実施について、概ね肯定的・前向きに評価している。このことは、今回の調査結果において、まず注目すべき傾向・特徴の一つである。

具体的には、問②（下記）の回答数85名のうち、教科領域指導プログラムが、教職の専門性を深めたり、授業力・指導力の向上に寄与し得ると回答した者が46名で約54%、及び、こうした一般的意義に加えて、より踏み込んだ意義を認めると回答した者が14名で約17%、これらの合計が60名で約70%を占めた【表1】。

②教職大学院のなかで、教科領域の果たすべき役割について、現状への評価も含めて、お考えを自由にお書きください。

表1 教科領域導入に関する意見（最頻値を網掛け、以下の表も同様である）

回答内容区分	回答数	割合 (%)
一般的意義を認める（教職専門性・授業力・指導力強化等）	46	54.1
一般的意義の他、より緻密な意義も認める	14	16.5
教科領域導入の意義は認めるが現状にはネガティブな評価	9	10.6
教科領域導入に懐疑的	9	10.6
分類不能及びその他	7	8.2
合計	85	

こうした肯定的・前向きな評価を示した回答について個々の内容を分析すると、そもそも学校教員の本来の役割、あるいは教職の本質において教科指導は中軸の一つであるから、教職大学において教科領域が重要視されるのは当然であるという見解が少なからず認められる。たとえば、次のような回答が寄せられている。

- 教科指導が今後も教員の主要な役割であることから、教科領域の教育について専門性を高めることは必須である。また授業の中で多様な学習者への対応を具現化するためには、教科領域の専門性とそれ以外の教育の専門性を統合的・総合的に育むことが期待されていると考える。
- 生徒にとっても教員にとっても教科を学ぶこと、教えることは学校（特に中・高校）の教育活動の柱であり、現職教員で教科指導を深く学びたいという思いを持つ人は多いと思います。そのようなニーズにこたえることが本学の教職大学院の使命かと思っています。
- 今後教科担任制が進んでいくことは必然であり、教科領域の専門性をこれまで以上に担保できる体制を整えていくことが、学芸大に求められると考える。その観点から、教職大学院で教科領域の専門性をさらに伸ばす教育こそが果たすべき役割であると考えている。
- 「教師は授業で勝負する」という言葉が表しているように、質が高く、子どもがおもしろいと思える授業ができるかどうか、子どもの育成にとって教師ができる最も重要な貢献であると考えている。「質が高く、子どもがおもしろいと思える授業」するためには、深い教材研究に基づいた授業構成力が必要となる。この授業構成力をつけるためには、教科領域での学習が不可欠である。

ただし、上のような好意的評価が過半数を占めた反面、逆に否定的・後ろ向きの評価としては、たとえば次のような回答が示された。

- 指導内容が小中学校の教科内容に限定されてくるために専門である必要性は全く感じておりません。高校生程度で理解しているべき内容になります。
- 学校現場に出てすぐに使えるスキル育成よりも、求められるスキルや評価の根本にある教育研究の基礎理論や最新の研究動向を指導すべきと考える。

### 3. 【傾向・特徴2】授業の準備・運営面での工夫に努めた事例が少なくない

上述の「傾向・特徴1」と同様、本調査結果において、前提的に注目すべき特徴・傾向がもう一つ見出せる。すなわち、少なくはない担当教員らが、授業の準備・運営面に関し工夫や努力を重ねたと回答していることである。本年度から授業が新規に始まること、また、大学院レベルでの独自の新たなチーム・ティーチングの手法が全面的に導入・実施されたことなど、特殊な事情がいくつか重なったことが、こうした回答の背景にあると考えられる。

ここで言う独自の新たなチーム・ティーチングの手法とは、教科領域指導プログラムにおいては、従来の教職大学院のような研究者教員と実務家教員とのチーム・ティーチングではなく、研究者教員同士のチーム・ティーチング、言い換えれば、教員養成の一環としての教科教育担当教員と教科専門担当教員らによるチーム・ティーチング方式のことである。教科専門担当教員のみによるチーム・ティーチングは原則として認められていない。教科専門担当教員数が多いサブプロジェクトの場合、1チームの教員数が20名以上となることがある。また、ほぼ大部分のチームにおいて、教科教育担当教員の数よりも教科専門担当教員の数を上回っている。

しかし、授業の準備・運営面での工夫に努めた事例が少なくなかったという傾向・特徴は、新たなチーム・ティーチングを導入する等の新しい事態への対応という不可避的な事情によるものばかりでなく、前述のように、担当教員らが教科領域指導プログラムの存在価値について肯定的・前向きに評

価している傾向が強いことも、こうした回答に直結していると考えられる。

具体的には、たとえば問⑦（下記）の回答数74名のうち、事前の打ち合わせ等を重視したと回答した者が42名で約57%、及び、こうした一般的内容に加えて、大学の授業用の教材づくりなど、より踏み込んだ取り組みを行ったと回答した者が8名で約11%、これらの合計が50名で約68%を占めた【表2】。

⑦チーム・ティーチングで授業を実施するにあたり、事前の準備などでどのような配慮をなされましたか。自由にお書きください。

表2 チーム・ティーチング実施の準備・運営上の配慮等

回答内容区分	回答数	割合 (%)
一般的な内容（打ち合わせやシラバス確認等）	42	56.8
一般的内容の他、より緻密な内容	8	10.8
各自の専門分野に立ち入らず個別に	7	9.5
分類不能及びその他	17	23.0
合計	74	

この問⑦の回答に見られる工夫や努力については、たとえば次のような内容が示された。

- 必ず授業前に一緒に担当する教員と打ち合わせをするようにしている。
- 初回の授業が始まる前に各教員の役割分担を確認するとともに、毎回の授業については、本時のねらいや期待される受講生の変容他についての共通理解を図るため、緊密に連絡を取り合うことに相応の時間的コストをかけてきた。
- 役割や担当を明確にするために綿密に打ち合わせをした。
- 事前の打ち合わせや教材の共有。
- 可能限り、担当教員で協議の場を持ち、担当教員全員が主体的に授業に取り組めるように工夫を行った。
- 教科の指導法や教材づくりを実感的に行えるよう、全国の実践例の収集や授業現場の映像の収集に務めた。

ただし、こうした授業の準備・運営に関し一定の工夫・努力を試みたものの、思うように実現できなかったとの回答も認められた。たとえば次のものである。

- 打ち合わせを複数回行ったものの、十分な共通理解には至らなかったと感じている。

#### 4. 【傾向・特徴3】教科領域独自の新たなチーム・ティーチングについては、教科専門担当教員よりも教科教育担当教員の方が肯定的・前向きに評価している

さて次に、教科領域指導プログラムに導入された独自のチーム・ティーチングに関する調査結果に注目したい。当該チーム・ティーチングの導入・実施について、教科教育担当教員は約70%が肯定的・前向きに評価している。その一方、教科専門担当教員は、同様の好意的評価をした者の割合が約60%強に止まっている。以下に述べるように、この両者の差異は、数値的側面よりもむしろ本質的側

面において大きい。

具体的に見てみよう。教科教育担当教員に対し、教科専門担当教員とチーム・ティーチングを行うことについて尋ねた問④-1（下記）について、「適切である」「どちらかといえば適切である」と回答した者は、回答者数41名のうちの計29名、約71%であった【表3】。他方、教科専門担当教員に対し、教科教育担当教員や教科専門の他の領域の教員とチーム・ティーチングを行うことについて尋ねた問④-2（下記）については、「適切である」「どちらかといえば適切である」と回答した者は、回答者数73名のうちの計46名、約63%となり、教科教員担当教員に比して8ポイント近く下回った【表4】。

④-1 ①で「1 教科教育」と回答した方にお伺いします。教科専門の教員とチーム・ティーチングを行うことについてどのようにお考えですか。

表3 チーム・ティーチングに対する教科教育担当教員の意見

回答内容区分	回答数	割合 (%)
適切である	12	29.3
どちらかといえば適切である	17	41.5
どちらかといえば不適切である	10	24.4
適切でない	2	4.9
無回答	0	0
合計	41	

この④-1に対する「適切である」「どちらかといえば適切である」との回答としては、たとえば次のようなものがある。

- 教科教育教員では教材の題材・内容を深く掘り下げることに限界があるが、教科専門教員はそれについて深く専門的な知識を有しているので、チームで教えることでより深い教材研究・授業実践ができる可能性が高まるので。
- 教科専門の先生方の教科に関する専門的な知識、現代的な知識が、教材を考える上で不可欠だからです。
- 本来、学校現場で優れた教科指導を行う場合、教員側に、教育内容それ自体に関する深い理解と洞察が不可欠である。このため、教員養成を高度なレベルで行おうとすれば、教科教育学教員のみで限界がある。
- 学生が教科を教えるうえで必要な指導力を構成する重要な要素として、教科内容についての学問的に正しく妥当な知識技能をはじめとした資質があげられる。そうしたものを学生が身につけるような授業を運営するうえで、教科専門に関する高度な専門的知見を備える教員とチームティーチングを行うことは大変望ましいと考える。

すなわち、教科教育担当教員は、教科指導ないしは授業の内的構造上の観点から、教科の教育内容（教科内容）それ自体に高度な専門性を有する教科専門担当教育とのチーム・ティーチングを好意的あるいは積極的に捉えている傾向が強い。

確かに、教科教育担当教員のみならず、教科専門担当教員に対する同様の質問④-2についても、上述のように、教科教育担当教員や教科専門の他の領域の教員とのチーム・ティーチングに関し、「適

切である」「どちらかといえば適切である」と肯定的・前向きに評価している回答は、約63%に及ぶ。このなかには、たとえば次のような回答が見出せる。

- 教科教育と教科専門の両面から教科の諸課題について取り組むことができるため、学生にとっては大変有意義な学びになっていると感じている。
- 色々な研究内容を持つものが共同で行うので多角化が生ずると思ひ有益。
- 自身の専門を、教員養成を観点から捉えることで私自身も考え方が整理されたから。
- 教育現場の現実に対応するために必要な越境概念であるため。
- 教科専門の教員の“学術”の視点からのある種の“独善”が、教科教育の教員とチーム・ティーチングで授業を実施することで緩和されることが期待され、同時に、大学院段階で求められる教員養成教育にふさわしい教科専門の在り方の開発に資することも期待されると考えるから。

このように教科専門担当教員が新たなチーム・ティーチングを好意的に評価する場合、教科教育担当教員とは異なり、チーム・ティーチングの導入・実施が、教育・研究における対象へのアプローチの手法を多面化・多角化でき有益であること、及び、教員養成教育における教科専門担当教員としての独自の役割の明確化やアイデンティティーの形成に寄与すること、を主に重視していると思受けられる。

④-2 ①で「2 教科専門」と回答した方にお伺いします。教科教育の教員、また、教科専門の他の領域の教員とチーム・ティーチングを行うことについてどのようにお考えですか。

表4 チーム・ティーチングに対する教科専門担当教員の意見

回答内容区分	回答数	割合 (%)
適切である	20	27.4
どちらかといえば適切である	26	35.6
どちらかといえば不適切である	17	23.3
適切でない	7	9.6
無回答	3	4.1
合計	73	

他方、教科専門担当教員に対する同様の質問④-2について、「どちらかといえば不適切」と「適切でない」と回答した者は、計24名であり、回答者数73名のうちの約33%を占めていた。このなかには、たとえば次のような回答が示された。

- 多面的な見方による指導ができるという点では適切であるが、内容が浅くなる欠点がある。
- 無駄とまでは言わないが、内容が薄いにも関わらず、かける時間が長すぎる。もっと時間と労力をかけるべきこと（基礎学力と研究能力の向上）があるはずである。
- 「よい授業」とは何かについての理解がそれぞれ違い、かつ客観的に判断できないので、議論がすれ違います。また本来、我々教員も、学生の報告などを通じて、学ぶことがあるからこそ、大学院の授業はお互いに意味のあるものになるにもかかわらず、教職大学院の授業は、学ぶことが少ない。

○教科教育の先生で十分対応できる内容について、教科専門サイドは分業のような形で参加しているとみることができるため。適切かどうかではなく必要かそうではないのか？という問いの方がふさわしい。

○私自身にとっては、チームティーチングで同席したことで、他の先生方の学生へのご指導方法やアドバイス等は大変参考になり、勉強になりました。しかし、教室のなかで自分の役割がどのように果たせるのかはよく分からず、学生にとっても、自分がいた意味があったのかどうかよく分かりません。

少なくとも教科専門担当教員が、新たなチーム・ティーチング方式による教職大学院の授業について、第1に、従来の修士課程で行ってきたような教科専門それ自体の授業と比べると、大学院レベルの授業としての水準に達していないと考えていること、第2に、チーム・ティーチングに一定の積極的意義を認めつつも、当該授業における自分自身の固有の役割や存在価値を自覚できずに不安を抱えている状況を認めることができる。

#### 〔補足1〕教員養成の一環であることの強調

本調査では、教科教育担当教員と教科専門担当教員とによるチーム・ティーチングについて、「共同で目指すべきこと」に関する見解を質した（問⑤-2）。この結果、当該チーム・ティーチングが、あくまで教員養成の一環としての教育方法・指導体制であることを強調する意見が散見された。たとえば、以下のものである。

○教師を育てるという視点で、指導法と専門性の融合の上に成り立つ確かな実践的力量形成を目指すこと。

○個々の履修生を、高度な教科指導力を有し、かつ人格的にも優れた教員として育成する。

○目標とする教員養成像の共有。

○教育現場で必要な教員像の共有と、その教員像に向けた教職大学院生の教育・指導方法の確立。

○共通の教育観をもって指導に当たること。

○授業が、より良い社会を構築するための一形態だということを、互いに共有すること。

こうした回答は、教科領域指導プログラムの担当教員、なかでも教科専門担当教員の意識が、ややもすると教員養成とは異なる自身の専門分野に向かう傾向にあり、この結果、1つの指導者チームとして、大学院生たちに教科等に関する高度な実践的指導力を育成するという、教職大学院の一環としての教科領域指導プログラムとしては当たり前の体制が、実際にはなかなか確立しにくい現状への警告とも読み取れる。

#### 〔補足2〕実務家教員の必要性の不明瞭さ

また本調査では、選択肢回答方式により（問⑥）、従来の教職大学院で導入してきたような、研究者教員と実務家教員とによるチーム・ティーチングに関する見解を質した。この結果、以下の表5のように、当該チーム・ティーチングについて「どちらかといえば必要ではない」及び「必要ではない」と回答した教員は計39名、その割合は約34%となり、少なくともなかった。

表5 研究者と実務家とのチーム・ティーチングに関する意見

回答内容区分	回答数	割合 (%)
必要である	26	22.8
どちらかといえば必要である	40	35.1
どちらかといえば必要ではない	22	19.3
必要でない	17	14.9
無回答	9	7.9
合計	114	

こうした、従来型のチーム・ティーチングに関する必要性を否定的に捉える回答者に対し、その具体的理由等を自由記述方式で質したところ（問⑥-2）、第1に、研究者教員の中に実務経験を有する者が増加している現状や、少なくはない大学院生が現職教員である実情から、そもそも実務家教員の存在それ自体の必要性が弱いのではないかという見解、第2に、実務家教員の学校現場での教職経験に対する信頼性が乏しいのではないかという見解、の2つが目立った。たとえば下記の回答である。

- 教職専門実習だったり、現職院生の存在だったり、実務家教員が果たす役割はすでに十分に存在しており、これ以上入れる必要はない。
- 実務家教員の経験は、いつも最新のものであるとは限らない。（中略）むしろ、現職教員が院生としていることのほうが意義が大きい。
- 現在では、研究者教員の中に、現職の経験を持つ教員が多くなっており、研究者教員でも実務家教員と同等の役割を果たすことができるから。

5. 【傾向・特徴4】「教職専門実習」と「課題研究」とを有機的に結合させる本質的必要性を認めつつも、「教職専門実習」が機能不全に陥っており、この2つの有機的結合が実現していないと見ている教員が少なくない

教職大学院では、高度な実践的指導力を備えた教員やスクールリーダーの養成を目的としているため、いわゆる学校現場で実際に学ぶ経験が重要視されている。このための中核的な活動が第1年次と第2年次の「教職専門実習」である。また、教職大学院での大学院生の教育・研究は、2年間を通した「課題研究」として収斂・結実させ、最終的に「課題研究成果報告書」として総括していくこととされている。

教科領域指導プログラムの担当教員に対し、質問③（下記）として、これら「教職専門実習」と「課題研究」のあり方について質したところ【表6】、「教職専門実習」と「課題研究」の2つは、教職大学院の目的から見て、本質的に有機的に結合させる必要があると考えられるけれども、このうちの「教職専門実習」が、本来「課題研究」遂行上のフィールドとして位置づくべきはずなのに、機能不全に陥っており、2つの有機的結合が実現していないと見ている教員が少なくないことが明らかとなった。

- ③学校の教員が教科を教えるうえで必要な研究力（主体的に教材研究や授業研究などを推進する力量）を培うためには、教職大学院における教職専門実習と課題研究とは、どのような役割を果たすとお考えですか。自由にお書きください。

表6 「教職専門実習」と「課題研究」の役割・連携関係に関する意見

回答内容区分	回答数	割合 (%)
理論と実践を繋ぐ等の積極的役割を重視	38	46.9
現状について肯定的な意見あり	17	21.0
意味を見出さない	7	8.6
現状について否定的な意見あり	10	12.3
分類不能及びその他	9	11.1
合計	81	

たとえば、この質問③に対する回答としては、次のような論点が投げかけられた。

- 教職専門実習では、それまで院生が取り組んできた教材研究や授業展開に関する研究を実際の授業において具現化し、実際はどのような効用があったのかどうかを分析し、2年目の実習につなげ、研究力を高めていくことが期待されていると考えている。しかしながら、今年度の実習から帰ってきた院生の話を聞くと、それまでの研究を具体的に活かす場がなかったという。教職専門実習を意義のあるものにするためには、学校と院生とで、もっと密な協議が必要である。学部教育実習とは異なり、研究の視点を持って取り組むのが、教職専門実習であること（あるべきこと）を院生と学校の双方が理解する必要がある。
- 研究テーマとは無関係に実習校、学年などが決まります。もちろん制度的に難しいことは承知しております。ですので、結局、「こなす」実習になってしまうケースが少なくないのが現状だと認識しております。案はありませんが、なんとか工夫できればと思います。
- 課題研究については、まだ途中の段階なので評価ができないが、院生を見ていると、必ずしも専門実習校の協力を得られるわけではなく、また、自身の興味と専門実習校の実態が合っているとも限らないため、苦しんでいる者もいる。逆に、専門実習校ベースで課題研究を行うという縛りを作ってしまうと、それは研究力の育成を狭めてしまうことになり、あまり良くないと思う。
- 教職専門実習でどのような取り組みが行えるか具体的に分かるのが9月以降であり、受け入れる学校と学生とのニーズのズレや学校間での違いが大きいケースが見られます。学生側、学校側双方から不満を聞く。課題研究のテーマを見つける場、研究の場を教職専門実習とするなら、マッチングをもっと早期から検討する必要があると考えます。
- 専門実習と課題研究は極めて重要な役割を果たすと考えている。だが、そのためには、教科領域指導プログラムの学生の教職専門実習については、現行の「5領域全体を行う」を維持しつつも、教職領域②：教科等の実践的な指導法に関する領域に重点化（6割程度）した実習にするのが望ましいと考える。
- 課題研究が定められていることから、教職専門実習に目標を持って取り組むことができ、課題を見出す場として有効と期待する。（しかし）教材研究や授業研究の力を養成するには、集中的に単元に向き合った実習の方が効果があるのではないかと感じた。

## 6. 特定の教科指導領域に集中できないもどかしさ

本調査では、最後に、大学院生たちの「カリキュラムに対する不満など」、「学生のニーズ」に関する担当教員の認識状況を自由記述方式で質した（問⑧）。

この結果、教科領域指導プログラムの担当教員の中に、大学院生たちが、教科領域指導プログラムに所属しているにも関わらず、教職大学院のカリキュラムの過密さや大学院生たちの課題の多さ、前述した「教職専門実習」の機能不全の問題などにより、特定の教科指導の教育・研究に必ずしも集中できずにいる事態を問題視している者が少なからず見受けられた。このことは、たとえば次のような回答によく表れている。

- 教科領域でない授業が過度の負担となっている。
- 教科以外の授業と課題が多すぎて、なかなか教科の研究に力が注げないという意見を多く聞きます。
- 教科教育について学べる機会（時間数、科目の種類）が少ない、と学生から不満の声が出た。
- 専門実習で教科の授業を（ほとんど）担当できなかった事例があった。これについて学生や大学院側から実習校に希望を押しつけることはできないので（お世話になっている側なので）、先方の指示に従うことしかできなかったが、院生は気の毒だと思った。教科の授業だけをやるのが実習ではないとは言え、「教科教育サブプログラム」と謳っているからには、1ヶ月の実習期間中に自分の教科の授業ができない、あるいは数回しかできない、という自体は、「専門教育実習（あるいは教科教育も学べる教職大学院）の看板にいつわりあり」という状態だと危惧している。
- サブプロの授業がもっと多くてもよい。実習で十分教科指導に関われない学生もあり、大きな課題。キャップ制があり、教科領域の授業を聴講という形で受けている学生がいて同じ課題をこなしているのに気の毒だと感じる。
- 自サブプログラム以外の負担が大きい。教科の授業研究会などにも出かけにくい。また、それらの授業の形態はアクティブラーニングなのかもしれないが、実際のところ、深まりを感じない話し合いが多い、と言った不満をよく耳にしました。

## 7. 総括

教科領域指導プログラムの担当教員に対する本調査の結果から、大きくは次のような4つの傾向・特徴読み取ることができた。

- (1) 教職大学院における教科領域の位置づけについて、肯定的・前向きな評価が過半数を占めた。
- (2) 授業の準備・運営面での工夫に努めた事例が少なくなかった。
- (3) 教科領域指導プログラム独自の新たなチーム・ティーチングの導入・実施については、教科専門担当教員よりも教科教育担当教員の方が肯定的・前向きに評価していた。
- (4) 教科領域指導プログラムにおける中枢的な2つの活動、すなわち「教職専門実習」と「課題研究」とを有機的に結合させる本質的必要性を認めつつも、「教職専門実習」が機能不全に陥っており、この2つの有機的結合が実現していないと見ている教員が少なくなかった。

そして、各回答の内容の分析から、これらの傾向・特徴においては、とくに以下のような4つの論点を軽視すべきではないと考えられた。

第1に、教科領域指導プログラムの担当教員らは、そもそも学校教員の本来の役割、あるいは教職の本質において教科指導は中軸の一つであるから、教職大学院において教科領域が重要視されるのは

当然であるという見解が少なからず認められたことである。

第2に、教科教育担当教員は、教科指導ないしは授業の内的構造上の観点から、教科の教育内容（教科内容）それ自体に高度な専門性を有する教科専門担当教員との連携・協働を好意的あるいは積極的に捉えている傾向が強い反面、この当の教科専門担当教員らは、教員養成教育における自分自身の固有の役割や存在価値を自覚できずに不安を抱いている傾向が認められることである。

第3に、少なくともは教科領域指導プログラム担当教員らが、教職大学院における中核的な活動である「教職専門実習」と「課題研究」について、これら2つは、教職大学院の目的から見て、本質的に有機的に結合させる必要があると考えているものの、このうちの「教職専門実習」が、本来「課題研究」遂行上のフィールドとして位置づくべきはずなのに、機能不全に陥っており、2つの有機的結合が実現していないと見ていることである。

第4に、教科領域指導プログラムの担当教員の中に、大学院生たちが、教科領域指導プログラムに所属しているにも関わらず、教職大学院のカリキュラムの過密さや大学院生たちの課題の多さ、前述した「教職専門実習」の機能不全の問題などにより、特定の教科指導の教育・研究に必ずしも集中できずにいる事態を問題視している者が少なからず見受けられたことである。

最後に本調査結果から強いて指摘するならば、幼・小・中・高・特支等の学校において、子どもたちの生活時間の圧倒的多数は教科の授業に当てられている。この当たり前と言うべき事実にもとづくならば、教職大学院が専門職としての教員を育成する、あるいは教員の専門職化を促進しようとする以上、教職大学院において教員の教科指導力のさらなる向上・高度化を図ることは不可欠である。

そして、教職大学院においてこうした役割を有する教科領域のカリキュラムを中核の一つに位置づけ、実際にそれを効果的に運用するため、教科教育担当教員と教科専門担当教員とが結集して協働体制を組む場合、教科指導の原理から見て、〈教材〉が両者を媒介する要の役割を果たすこと、言い換えれば、大学院レベルにおいては〈教材開発〉が教職の専門職化を推進するための“統合の装置”として機能すると考えられる。その意味で、教職大学院における教科領域の大規模な導入・実施に際しては、〈教材開発〉を理論的コアとしてカリキュラムを編成し、教科教育担当教員ばかりでなく、むしろ教科専門担当教員の活躍の場を教師教育学的に構築することが肝要であると言えよう。

## 教職大学院の教科領域指導プログラムに開設された授業の担当教員に対する質問事項

本学では、平成 31 年 4 月に、大学院教育学研究科教育実践専門職高度化専攻（教職大学院の課程）に、教科領域指導プログラムを開設しました。このプログラムでは、高度専門職としての教員を養成するという主目的の下、教科や領域の基礎となる諸科学や本質について専門的な理解を深め、教育内容と指導法を有機的にむすびつけて授業等を効果的に展開できるようになるための、高い実践的指導力を身につけることを目指しています。そして、新たな試みとして、教科教育の教員と教科専門の教員とによるチーム・ティーチング形式の授業を大幅に導入しております。

この調査は、新たに開設された教科領域指導プログラムにおける教育活動の在り方について、チーム・ティーチング形式の授業の実際も含めて、導入 1 年目の実情についてお伺いするものです。

①—1 あなたの専攻について、お答えください。 1 教科教育 2 教科専門

①—2 あなたは、チーム・ティーチングによる授業の代表教員ですか。

- 1 はい
- 2 いいえ

②教職大学院のなかで、教科領域の果たすべき役割について、現状への評価も含めて、お考えを自由にお書きください。

③学校の教員が教科を教えるうえで必要な研究力（主体的に教材研究や授業研究などを推進する力量）を培うためには、教職大学院における教職専門実習と課題研究とは、どのような役割を果たすとお考えですか。自由にお書きください。

④—1

①で「1 教科教育」と回答した方にお伺いします。教科専門の教員とチーム・ティーチングで教員養成教育を行うことについてどのようにお考えですか。

- 1 適切である
- 2 どちらかといえば適切である
- 3 どちらかといえば適切でない
- 4 適切でない

④—1—1

④—1で「1 適切である」と「2 どちらかといえば適切である」に回答した方に伺います。そのようにお考えになる理由を自由に述べてください。

④—1—2

④—1で「3 どちらかといえば適切でない」と「4 適切でない」に回答した方に伺います。そのようにお考えになる理由を自由に述べてください。

④—2

①で「2 教科専門」と回答した方にお伺いします。教科教育の教員、また、教科専門の他の領域の教員とチーム・ティーチングで教員養成教育を行うことについてどのようにお考えですか。

- 1 適切である
- 2 どちらかといえば適切である
- 3 どちらかといえば適切でない
- 4 適切でない

④-2-1

④-1で「1 適切である」と「2 どちらかといえば適切である」に回答した方に伺います。そのようにお考えになる理由を自由に述べてください。

④-2-2

④-1でどちらかといえば適切でない」と「4 適切でない」に回答した方に伺います。そのようにお考えになる理由を自由に述べてください。

⑤-1-1

①で「1 教科教育」と回答した方にお伺いします。チーム・ティーチングの授業において、教科専門の教員には、どのようなことを期待しますか。自由にお書きください。

⑤-1-2

①で「2 教科専門」と回答した方にお伺いします。チーム・ティーチングの授業において、教科教育の教員には、どのようなことを期待しますか。自由にお書きください。

⑤-2

チーム・ティーチングで、教科教育の教員と教科専門の教員とが共同で目指すべきことはどのようなものとお考えでしょうか。自由にお書きください。

⑥教科領域指導プログラムにおいて、研究者教員と実務家教員とでチーム・ティーチングを行うことについて、どのようにお考えですか。

- 1 必要である
- 2 どちらかといえば必要である
- 3 どちらかといえば必要ではない
- 4 必要でない

⑥-1

⑥で「1 必要である」と「2 どちらかといえば必要である」に回答された方に伺います。そのようにお考えになる理由を、自由にお書きください。

⑥-2

⑥で「3 どちらかといえば必要ではない」と「4 必要でない」に回答された方に伺います。そのようにお考えになる理由を、自由にお書きください。

⑦チーム・ティーチングで授業を実施するにあたり、事前の準備などでどのような配慮をなされましたか。自由にお書きください。

⑧教科領域指導プログラムの学生のニーズで、カリキュラムに対する不満なども含め、何か気になることはありますか。あれば、お書きください。

## V 教職大学院における教科領域教育に関する教育課程・ 授業内容の在り方についての提言 —「教科領域導入モデル」の提唱—

小嶋 茂稔

前章までに分析を加えた本学教職大学院の院生及び教科領域指導プログラムにおけるチーム・ティーチング（以下、本章では「TT」）の授業を担当する教員を対象とした調査結果を踏まえ、あわせて、すでに教科領域教育を教職大学院に何らかの形で導入している教職大学院への訪問調査の成果も活用しつつ、本調査から得られた知見を、以下述べていくこととしたい。

### 1. 東京学芸大学教職大学院教科領域指導プログラムにおける教育課程の課題

まず、本調査の結果から見える、本学教職大学院が令和元年度に新設した「教科領域指導プログラム」の教育課程に内在する課題を指摘し、それを通して、教職大学院に教科領域教育を導入する際に留意すべき点を挙げることにしたい。

#### ①従来の修士課程と比較したカリキュラムの過密化と共通5領域

第Ⅲ章でも紹介したように、学生を対象とする調査の回答のなかに“課題の量が多い”、“専門的な内容をもっと学びたい”というような意見が、いずれのサブプログラム（以下、本章では「SP」）でも散見している（23頁参照）。この点は、教員を対象とする調査からも見出すことができる。すなわち、教員対象の調査の⑧の回答の中には、「教科領域でない授業が過度の負担となっている」「授業の課題が多すぎて研究を行う時間がない」「教科以外の授業と課題が多すぎて、なかなか教科の研究に力が注げない」などの回答が見られ、従来の修士課程と比して、院生の授業負担、特に共通5領域の授業が負担になっていることが窺える。

従来の修士課程と専門職大学院である教職大学院では、そもそも教育課程のあり方が違うのは当然であるが、現状においては、教科領域指導プログラムの院生・教員にとって、共通5領域の授業が実際の10単位以上の負担と感じられているのであろう。

以上から、教職大学院に教科領域教育を導入するにあたっては、共通5領域と教科領域教育を担当する教員との相互理解を深化させるとともに、オリエンテーション等の機会を活用して、教科領域教育を専攻する院生に、教職大学院の教育課程における共通5領域の意義を理解させる働きかけを強化する必要があると言えるだろう。

#### ②教科領域指導プログラムにおける教科内容に深化した学修の不足感

大学院生を対象とする調査の⑦-1に対する回答として、「教科専門的な内容、教材についてもっと学びたい」「専門領域に関する教授はたくさんいるが、開講されている授業自体が少なく感じる」というものがあつたことから窺われるように、現状の教科領域指導プログラムの授業に対してより教科内容に深化した学修を求める声は少なくないように思われる。しかし、教科専門の教員と教科教育の教員とのTTで授業を実施しないといけない状況では、一つの授業の中で教科内容を深めていくのには、現状では一定の限界があると言わざるを得ないが、個々の授業の中での取組の工夫や、後述するように、教科専門の教員が単独で担当できる授業を、教職大学院の趣旨を損なわない範囲で教育課程の中に配置することによって可能になる部分はあると思われる。

### ③大学院生の研究課題と教職実践演習の連携

大学院生の研究上の関心と、教職実践演習の受入校の状況とが必ずしも合致せず、不満を持つ大学院生が多くいることが、今回の大学院生を対象とする調査からも読み取れた(23頁参照)。極端なものになるが、自由記述の中にも「そもそも教職専門実習の定義が各学校不明確である。実習生を雑用の手伝いだと考えている教員・学校も少なくない。研究に関わる授業やデータがとれるわけでもない」といった回答も見られた。

限られた条件の中で、全ての大学院生の希望に合致した実習校を確保することは不可能ではあるものの、ある程度時間はかかっても、この問題は改善を図っていく必要があるだろう。そのためには、高度専門職業人たる教員の養成機関である教職大学院の意義を、長期に亘って教育現場に理解してもらうよう教職大学院の側から働きかけ続けていかなければならないであろう。

## 2. チーム・ティーチング(TT)による授業運営の課題

この点はすでに第三章・第四章での分析で、おおよその課題は浮き彫りになっている。ここでは、TTによる教科領域教育の改善のために必要と考えられることを述べることにする。

最も肝要と思われることは、TTを構成する教科専門を担当する教員と教科教育を担当する教員とが互譲の精神を持って、密接な連携を図っていくことであろう。大学院生を対象とする調査⑥-2の回答のなかには、例えば“教科教育学と教科専門科学の教員の間に大きな壁がある”“連携がとれていない”といった厳しい指摘も少なからずあり、こうした点は早急に改善をはかる必要がある。

一方で第四章で見たように、教科内容と教科内容を構成する基礎科学との関係性—教科の“一体性”とTTとの“相性”—の存在も無視できない。例えば数学という教科の内容を構成する基礎科学は、理学部数学科で研究教育される、つまり一つの学科での研究教育が基礎となるが、社会科という教科の場合は、法学部・経済学部・文学部史学科・地理学科(地理の場合は、理学部の自然地理を研究教育する学科も含まれる)・哲学科・社会学部等々非常に広範囲の学部学科での研究教育が基礎となっている。こうした教科の“一体性”も踏まえたTTのあり方を検討する必要があるだろう。本学の教科領域指導プログラムのカリキュラムは、個々の教科領域ごとに、高度選択科目として、「内容構成開発と実践」「教材・活動研究」「教材開発」「カリキュラム論」などの授業がおかれ、原則としては授業数を精選したカリキュラムとなっているが、TTのより良いあり方を追求するうえでは、教科ごとの事情に配慮したカリキュラム編成を検討する必要も生じよう。

TTのあり方を検討するうえでは、チームの適性規模も検討する必要が生じよう。これは、平成29年8月に、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が出した報告書『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—』によって、教職大学院の課程において、教科専門科学の教員の教育活動に、「教員の質」の観点から、一定の制約がかけられていることが大きな要因となっている。すなわち、同報告書「2. 国立教員養成大学・学部等をめぐる課題(6) 教職大学院についての課題」においては、「⑤教科領域の学修ニーズへの対応」を特設して教職大学院の大学院生のなかに、教科領域についての学修ニーズが高まっていることを指摘したうえで、

- このような観点から、平成27年12月の中央教育審議会答申においては、「特に教科教育について、教育実践的要素を取り入れた教科指導力の向上を目指すコースの整備などにより、従来国立の教員養成系修士課程で受け入れていた学生の受皿となるような仕組みの構築も必要」とされており、教職大学院では、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「理論と実践の往還」を取り入れた教科領域の教育の導入が求められている。

と、教職大学院への教科領域の教育の導入の必要性を提言し、「3. 課題に対する対応策 (6) 教職大学院についての対応策【早急に対応すべきこと】」の「①教科領域内容の導入」において、

○教職大学院は、教員及び教育内容の質を確実に担保した上で、「教科領域コース」の設置など、教科領域の内容の導入を積極的に進めること。ただし、修士課程からの安易な移行を防ぐため、教科名を冠した個別の教科内容を学ぶコースの設置は適当ではなく、教科横断型または教科複合型の内容を子供の実態に即して学ぶコースとするとともに、確実に学校現場の実情に即した実践的な授業内容とすること。

○教職大学院は、「教科領域コース」を担当する教員について、一定期間以上の学校現場での指導経験がある教員に限る、あるいは教科専門と教科教育の教員がチーム・ティーチング (TT) で担当するなど、確実に教員の質を担保すること。さらに、各教職大学院は、その教育内容が子供の実態に即応した「理論と実践の往還」を実現する教科領域であることがシラバス上で客観的に明らかであるようにするなど、質の担保のための一定の条件を設けること。

と、教職大学院における教科領域教育の授業内容や教員について、質を保証する観点からの制約がかけられているのである。これにより、一定期間以上の学校現場での指導経験を有しない教科専門の教員は、単独では教職大学院の授業を担当することができず、チームの軸となる教科教育の教員の比率が教科専門の教員に比して少ない教科のコースにあっては、チームの規模を大きくせざるを得なくなったのである。現状では、一つの授業のチームを9人の教員で構成している事例もあり、本学固有の事情でやむを得ない面があったにせよ、教科領域教育を導入している他の教職大学院と比してもチームの規模が大きすぎるように思われる。

### 3. 他の教職大学院の教科領域教育にかかる教育課程・授業等の事例

本調査の過程で、教職大学院の課程に教科領域教育のコースなり授業を設けている大学の訪問調査を行い、「教科領域導入モデル」作成のうえで有益な示唆を受けることができた。なお、調査対象大学の選定にあたっては、「東京学芸大学教育内容構成学開発研究機構」が、平成30年度に実施した「教職大学院のカリキュラム・担当教員に関する実態調査」の結果を活用したものである。以下、簡潔に訪問調査で得た知見を述べておくこととしたい。

訪問調査を実施したのは、有識者会議報告以前から教科領域教育を行っている教職大学院であるA大学・B大学・C大学の3大学と、比較的最近教職大学院を立ち上げたD大学の4つである。

#### ①A大学教職大学院

A大学は、教員養成を目的とする教育学部のみからなる単科の教員養成大学である。

A大学教職大学院では、2008年に教職大学院の課程を設置した時点から、「教科・領域専門バックグラウンド科目群」を設置し、例えば「歴史学特講」のような名称の授業で、教科内容の背景をなす基礎科学の知見を教授する授業を行っている。この科目群を設置した背景には、教員を志向して大学院に進学する学生の中に存在する教科内容に関する深化した学修への期待に対応する狙いがあったということである。しかし、訪問調査の時点(2020年1月)で、A大学教職大学院においては、教職大学院に教科領域教育を導入するための本格的な検討が進められていたが、この「教科・領域専門バックグラウンド科目群」を、教科領域教育導入後の教育課程にどのように位置づけていくかについても検討中である、ということであった。

## ②B大学教職大学院

B大学は、教職大学院の基礎に、小学校教諭の教職課程も含めた教職課程を有する学部を持ち、その学部を含めた複数の学部から構成される大学である。

B大学教職大学院（B大学大学院教育実践研究科）では、2014年度の改組に際して、教科教育高度化分野を設置し、国語・社会・数学・理科・英語の5教科を対象とする教科領域教育を本格的に導入している。ここでは、「教科内容の理解」のために「教材開発のための先進研究」「教材開発のための教科内容研究」という科目が設置され、前者は必修となっている。

「教材開発のための先進研究」は、B大学の他学部の教員がオムニバスで、それぞれの教員が行っている先進的な研究内容を講述するもので、B大学のシラバスに記載される【授業の目的】は、

児童生徒等を感動させ学習への期待をふくらませる教材開発力や授業の展開力を育成するため、教員自らが感動できる創造的で先進的な教材開発を推進できる資質の向上を図る。そのためには、基礎資質として、①既成教材の活用に関する研究を超える「創造的研究力」、②直面する課題に、適切な判断を下すことができる、言わば「切迫感のある対応力」が重要である。そこで、まず、これら資質の重要性の意識化を図るため、科学研究の先進的事例を直接体験させることにより、研究や技術開発のブレークスルーや試行錯誤の臨場感を実感させる疑似体験学修を実践する。

であり、【授業の到達目標】は、

- ・最先端の研究にふれ、研究への取組みを理解することを通して、新たな教材開発に対する着想を確認できる。（学部卒院生）
- ・各教科・領域に関連する最先端の研究の取組みを理解することを通して、創造的で先進的な教材開発を推進する「創造的研究力」と「切迫感のある対応力」を意識化できる。（現職院生）

とされている。複数学部からなるB大学ならではの取組とも言えようが、本学のような教員養成の単科大学であっても、教科専門を担当する多様な教員の力量を効果的に発揮してもらおうという観点からは、教職大学院における教科領域教育の質を保証する一つの試みとして参考に値するといえるのではないだろうか。

また、「教材開発の教科内容研究」という授業は、「教材」の開発に限定された授業内容で構成されているが、教科専門の教員がそれぞれの専攻する基礎科学をもとに単独で担当している授業である。こうした先行事例に鑑みれば、例えば「教材開発」というような限定された授業内容であれば、教科専門科学の教員が単独で実施するか、もしくは教科専門科学の教員だけによるチームでの授業も、あくまで授業内容如何ということではあるが実施可能なのではないかと思われる。

## ③C大学教職大学院

C大学は、教職大学院の基礎となる教育学部を含めた複数の学部から構成される学部である。

C大学教職大学院には、「教科領域教育実践開発コース」が設置されており、2008年の教職大学院設置以来、教科領域教育が実施されてきている。このコースを設置するにあたっては、C県教育委員会からの要望—高い教科の指導力を有する教員の養成—もあったということである。

同コースで実施されている「社会認識教育系内容開発基礎研究ⅠC（歴史学）」という授業を例にとってみると、この授業は教科教育と教科専門の教員とのTTで実施されているが、チームは教科専門の教員2名、教科教育の教員1名で構成されている。教科専門教員が教科内容を意識して授業内容を構成していて、教科専門教員が授業を主導しているとも言えるが、教科教育の教員からの適切なサポートも大学院生の教育のうえで効果的なものになっているということであった。

C大学教職大学院の事例からは、教科教育の教員は教職大学院のTTに不可欠な存在ではあるが、むしろ教科専門の教員の主体性を尊重しつつ授業を進めるほうが、TTの授業としては効果を発揮しやすいことが窺える。また、B大学・C大学ともに、比較的大学院生・教員数の規模が小さい教職大学院であり、いわば“小回りが効く”組織であることから、TTの連携も含めて効果的な教科領域教育の体制が構築されているとも言える。

また「理論と実践の往還」の観点から、C大学教職大学院では注目すべき取組を行っている。それは、1年次の9月に附属学校で実施する教育実習で、実習期間に扱われる単元をあらかじめ前期の教職大学院の教育活動の中で徹底的に研究し、その成果を実習で具現化するということである。これは、理想的な「理論と実践の往還」であると言えよう。C大学教職大学院では、こうした取り組みの効果を、特別のアンケート等の形式で検証することはしていないということであったが、C大学教職大学院の場合、課題研究と、日常の教職大学院における教育活動との有機的連携―「理論と実践の往還」―の効果に関する大学院生の評価は、ポジティブなものが多いのではないかと見受けられる。C大学教職大学院のこうした取り組みは、教職大学院の「質保証」のために有効かつ有益であると言えるだろう。

#### ④D大学教職大学院

D大学は、教員養成を主目的とする教育学部からなる単科の教員養成大学である。

D大学教職大学院は、本学と同様に、令和元年度に教職大学院の改組を実施し、「教育実践力コース」を設けて、教科領域教育を本格的に導入している。同コースの特長は、本学のように「教科」ごとに教育上のプログラムを設けるのではなく、“言語と文化”“個人と社会”“科学と数学”“身体と表現”“広領域（教科横断的なテーマや、総合的な学習など）”という5つの領域を設定して、「教材・題材開発研究（個人と社会）」等の、教科内容にかかる科目を配置しているところにある。

この「教材・題材開発研究」は、例えば「教材・題材開発研究（個人と社会）B」を例にとれば、[いのち教育][哲学][倫理][社会学][法と社会][歴史][防災安全][地誌][地図]などのテーマで、教科専門の教員が単独で実施しているところに特長があるといえる。この点、有識者会議報告書が、その「2. 国立教員養成大学・学部等をめぐる課題（4）大学教員についての課題①「教員養成」のための学問分野」での、

○また、教科専門科目担当教員は教員養成学部以外の学部の出身者が多く、自身の専門分野の研究を深める意識が強く教員養成とのつながりが弱いのではないかと指摘がある一方、教科教育法（学）担当教員は教科内容を踏まえた指導法の教育を行う必要があるものの、それが必ずしも十分ではないとの指摘がある。その両者の緊密な連携が不可欠でありながら、両者の協働が必ずしも有効に機能していない。加えて、教職教育専門科目担当教員同士の協働や、教職教育専門科目担当教員と教科教育法（学）担当教員や教科専門科目担当教員との協働が必ずしも機能していない現状がある。

という表明との間の齟齬が懸念されるころではあるが、「教材・題材開発研究」は「1単位」の授業であり、また、教科専門の教員による単独の授業ではあるものの、学内のしかるべき機関でシラバスを精査して、教員養成と密接にかかわる授業内容を保証するようにしている、ということであった。

D大学も、本学と同様に、多くの教科専門科学を専攻する教員を擁する、いわば“小回りの効かない”大学であるが、「教材・題材開発研究」によって、教科専門教員が主体的に関与する深化した教科内容の学修を実現しているように見受けられる。確かに授業は単独であるが、シラバス作成の時点で、教科教育担当教員との事実上の連携（シラバス作成段階における“TT”）が図れるのであれば、有識

者会議報告の趣旨を大きく逸脱するとまでは言えないと考えられ、規模の大きい教職大学院に教科領域教育を導入する上で、傾聴すべき手法であると言えるのではないだろうか。換言すれば、教科領域教育の導入にあたり、教科専門担当教員が教科教育担当教員とのチームを組まず単独ないしは教科専門担当教員みのチームで授業を行う場合、授業の設計段階で教科教育担当教員が監修ないし指導・助言を行うことが、「質保証」の観点から有効であるということである。

#### 4. 教職大学院における教科教育の教育課程や授業運営に関する提言

##### — 一つの「教科領域導入モデル」試案 —

以上の課題認識、訪問調査等の結果を踏まえつつ、第Ⅱ章で紹介した本学の教科領域指導プログラムの教育課程や個々の授業運営の改善についての提言を行うことで、教職大学院に教科領域教育を導入する際の一つのモデルを提示することに替えたいと思う。

##### (1) 教育課程

①「共通5領域」と各教科等のサブプログラムのより密接な連携を実現する。本学のように規模の大きい大学では、個々のプログラムやサブプログラム（共通5領域の教育活動担う教員集団も含む）ごとの連携が必ずしも密なものにならない傾向があると言える。教職大学院としての教育目標を、それを構成する教員間で共有し、相互理解を深化させる必要が認められる。

いっぽう、教科領域教育を専攻する大学院生には、教職大学院は、あくまでも高度専門職業人としての教員を養成する教育機関であることを、オリエンテーションなどの機会を活用して十分に周知させ、共通5領域で学修する内容の意義を充分理解させる必要があろう。

##### ②教科の特性に応じた、教科領域教育の教育課程の作成

後述するように、教職大学院の課程における教科領域教育で統合の軸となる概念は「(広義の)教材」(単元構成や教科の内容構成なども当然含まれる)とするのが現状においては妥当であると考えられる。従って、実際の教育課程を編成するに際しては、それぞれの教科の特性に配慮する必要もある。例えば、社会科であれば、中学校の社会科の内容が、地理的分野・歴史的分野・公民的分野から構成されていることを踏まえた授業科目の編成なり、TTの教員配置などが求められるのではないだろうか。

##### (2) 授業運営

##### ①チーム・ティーチング

すでに述べたように、教科の特性とTTの相性とは一定の相関があると予測されることと、教科領域教育の授業内容の一定の深まりを保証する観点から、現状の本学のTTの規模は、サブプログラムによっては大きくなりすぎている点は否定できない。

慎重な検討が求められるものの、有識者会議報告後に教科領域教育を教職大学院に導入したD大学の事例を参考にすれば、例えば、シラバス作成の段階で教科教育の教員が指導・監修することを前提に、教科専門科学の教員のみでTTのチームを編成し、チームの規模を縮小することなども検討に値するといえるのではないだろうか。いずれにしても、TTの適性規模については、今後も検討を要しよう。

また、規模の大小にかかわらず、教職大学院におけるTTを進めていくうえでは、教科教育担当教員と教科専門担当教員との相互尊重ならびに互譲の精神が不可欠である。この点、個々の教員の姿勢

なり資質に関する問題ではあるが、教科領域教育導入の際のFDのあり方なども含めて、個々の教職大学院の事情に合わせた対応が求められることになるだろう。

## ②授業

教科領域教育を導入した教職大学院においては、広義の教材を意識して授業内容を開発する必要がある。それは、学習指導要領や教科書の内容を踏まえつつも、最終的には眼前の学習指導要領や教科書のあり方を教育上の視点から“乗り越え”られる力量を形成するものを目指していくということである。

そのためには、TT形式で行う授業にあっては、繰り返しになるが、教科教育担当教員と教科専門担当教員とが互譲の精神を持って、チームワークの取れた授業運営を心がける必要がある。教科教育担当教員が、いわば一歩引いた地点から、教科専門担当教員を“たて”つつ授業運営を行っているC大学教職大学院の事例は、参考にすべきであろう。

また、教科領域教育を担当する教員数が大きい場合、チームが大きくなりすぎて効果的なTTの実現が難しくなる傾向は、本調査における大学院生や担当教員の回答から窺うことができる。こうした場合への対応策として、D大学の事例を参考にして、シラバス作成時点で教科教育担当教員の指導・監修を受けることによって、一定のTTの要素を加味しつつも、教科専門担当教員が単独で授業を実施する可能性を追求することも必要なのではないかと考える。もちろんこの場合にあっても、授業の軸におかれるのは「(広義の)教材」であることは論を俟たない。

## (3) 教職大学院の課程において教科領域教育を担う大学教員の在り方

以上、本調査を踏まえて、教職大学院に教科領域教育を導入する際の考え方を提言してきたが、最後に、どのような優れたモデルを開発しても、結局は教職大学院において教科領域教育を担う大学教員の意識が変わらなければならないことを蛇足ながら付け加えることとしたい。

本調査に寄せられた回答の中には、明らかに、従来の修士課程で行われていた「教科教育」への郷愁と、教職大学院における教科領域教育への拒否反応のようなものが散見された。それは、大学院生にも教員においてもであった。ただ自戒の念も籠めて言えば、従来の修士課程で行われていた「教科教育」には、これまで様々な場で批判にさらされてきたような、担当教員の研究課題に特化した内容、換言すれば初等中等教育における教科内容とは距離のある内容を扱ってきた面があることは否定できない。

国立の教員養成大学学部設置された教職大学院に導入される教科領域教育は、他の文学研究科・理学研究科等の修士課程で扱われるものとは異なる、教職大学院に独自の内容が目指さなければならない。その意味では、本格的導入からさほど時間が経っていないということもあるが、本学の現状は、その理想からは程遠いと言わざるを得ないであろう。畢竟これは、教職大学院において教科領域教育を担う教員の意識のあり方に関わるともいえる。

教職大学院に教科領域教育を導入するに当たっては、それを担当する教員に一定の意識改革が要求されることと、そのためのFD活動などが必須になるであろうことを、最後に確かめておきたい。

## (4) 教職大学院において教科領域教育を導入するに当たって留意すべき点

### —「教科領域導入モデル」の提唱—

#### ①教育課程編成にあたっての留意点

- ・必修科目となる共通5領域の授業と教科領域指導関連科目の有機的連携

- ・教科領域教育関連科目を担当する教員に教職大学院における共通5領域を理解させるためのFD活動の実施
  - ・教科領域教育に履修の力点を置く大学院生に対し、教職大学院の教育課程における共通5領域の重要性を認識させる啓発活動（オリエンテーション等）の確保
- ②チーム・ティーチングを実施するにあたっての留意点
- ・教科教育担当教員と教科専門担当教員とが、互譲の精神をもって、授業運営を行うこと
  - ・教科領域教育に力点のある授業科目の場合、教科専門担当教員が主、教科教育担当教員が従の立場で参画することも、選択肢の一つとすること
- ③教科領域教育のための授業設計についての留意点
- ・チーム・ティーチングでの授業を開設する場合、個々の教職大学院の規模に応じたチームの規模を検討すること
  - ・「(広義の)教材」を授業内容設計の統合の軸に位置づけること
  - ・規模の大きい教職大学院にあっては、授業内容に「教材の開発・研究」を掲げることとあわせて、授業内容の設計の際に、教科教育担当教員の指導監修を受けることを前提に、教科専門担当教員が単独でも授業を実施できる仕組みを検討すること
- ④効果的な「理論と実践の往還」の実現のための留意点
- ・大学院生が課題とする研究内容を、実習中の授業等で検証できるよう、大学院生の研究内容を踏まえた実習校の選定
  - ・高度専門職業人としての教員養成を担う専門職大学院である教職大学院についてのより深い理解を実習校にも求め、大学院生の研究課題を実習の過程で進展させられる仕組みを構築する方策を検討する
  - ・課題研究の研究内容を、教育実習の際に展開したり、また課題研究の成果を教育実習で担当する授業で検証したりするなどの仕組みを実習校との連携を深めつつ構築することで、教職大学院における日常の活動（「理論」）と実習校での活動（「実践」）の適切な融合をはかる
  - ・教科領域教育を導入する教職大学院の教育内容の質を保証するため、教科専門担当教員が中心になって実施する授業の設計やシラバスの作成にあたって、教科教育担当教員が指導・助言や監修を行う

2019年度 東京学芸大学教育内容構成学開発研究機構

機構長	國分 充	理事・副学長（戦略・評価担当）
副機構長	小嶋 茂稔	人文科学講座 教授
機構員	中村 和弘	日本語・日本文学研究講座 准教授
機構員	荒井 正剛	人文科学講座 教授
機構員	清野 辰彦	数学講座 准教授
機構員	高橋 修	広域自然科学講座 准教授
機構員	坂口 謙一	技術・情報科学講座 教授
機構員	西村 德行	美術・書道講座 准教授
機構員	佐藤 節夫	学長室長
研究協力員	小林 聡	埼玉大学教育学部 教授
研究協力員	森田 真吾	千葉大学教育学部 准教授
研究協力員	茨木 貴徳	横浜国立大学教育学部 教授
研究協力員	阿武木 啓朗	愛知教育大学 准教授
事務局	松本 明日香	学長室調査係員

---

2019年度教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業

教職大学院における「理論と実践の往還」を実現する  
教科領域教育の導入と質保証に関する実態調査及び  
「教科領域導入モデル」の開発

令和2年3月発行

編集 東京学芸大学教育内容構成学開発研究機構  
発行 国立大学法人東京学芸大学  
〒184-8501 東京都小金井市貫井北町4-1-1  
電話 (042) 329-7734 (代表)

---