

## 横浜国立大学における学部と教職大学院の連携・接続の充実に向けて

横浜国立大学教職大学院  
和田 一郎

### 1. はじめに

2017年以降、教員養成大学・学部は、国立教員養成大学の学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議において示された報告書が要請している、諸課題への具体的対応が求められている。特に、教職大学院においては、「学校現場の実情に即した実践的な教科領域の教育の導入、学部と教職大学院との一体化、学校外の資源や『理論と実践の往還』の手法等を活用した最新の教育課題への対応」（文部科学省、2017）が求められていることは、周知の通りである。本学においては、2021年度に教育学部の課程を定員200名の3コース（言語・文化・社会系教育コース、自然・生活系教育コース、芸術・身体・発達支援系教育コース）からなる学校教員養成課程に改組した。これと連動して、教職大学院も教員養成機能の修士課程からの移行を進め、従来のミドルリーダーの養成を中心とした学校マネジメントプログラムに加え、新たに教科教育・特別支援教育プログラム（言語・文化・社会グループ、自然・生活グループ、芸術・身体・特別支援グループ）および附属学校教員特別プログラムを設置した。これによって、総合大学の教育学部としては最大規模となる、定員60名の教職大学院へと生まれ変わった。

こうした改革に伴い、学部段階で重視する「理論と実践の往還」の一層の充実に向け、教職大学院との連携・接続を踏まえて教職カリキュラムや授業内容の具体的な見直しが必要である。特に、学部段階で年次毎に高度化していく実践系科目と教職大学院との連携に関して議論することは、学部段階で重視する「理論と実践の往還」の充実と、教職大学院の鍵概念である「理論と実践の融合」へと接続し、発展させる点で極めて重要な側面であると考えられる。

実際、中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』を担う教師の在り方特別部会基本問題小委員会」において、教員養成大学・学部、教職大学院の機能強化・高度化に

係る検討の方向性が示された（文部科学省、2022a）。ここでは、教職大学院と学部との連携を強化するため、「学部と教職大学院との連携を促進するための方策についてどのようなことが考えられるか。意欲と能力のある学生等を対象とした教職大学院への進学を希望する者を対象としたコース等を設定することについてどう考えるか。学部・教職大学院を通じた在学年限の在り方についてどう考えるか。」といった取組の方向性と主な論点が明示されている。

こうした中、2022年4月に開催された中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』を担う教師の在り方特別部会基本問題小委員会（第6回）」において、本学は学部と教職大学院の改組に関わる連携・接続の取組事例を発表する機会を得た（文部科学省、2022b）。これは、本学の学部コースから教職大学院グループへの接続事例が、全国の教職大学院においても参考となる取組に該当すると同時に、後述する学部3年次からの飛び入学の学生が生まれたことも大きな要因である。本稿は、今後の教育研究の方向性の議論に資する情報を見出すことを目的に、上記の中央教育審議会小委員会での発表内容を基調に、これまでの学部と教職大学院の改組とこれに関わる連携・接続の取組状況を整理する。

### 2. 学部と教職大学院の教育研究の接続体制

#### 2.1 学部コースから教職大学院グループへの接続

先述したように、本学は2021年度に学部と教職大学院の連続性を考慮した改組を行った（図1）。中でも、主に学部新卒学生を受け入れる教科教育・特別支援教育プログラムは、協働性を重視したグループ制を導入し、また学内からの教職大学院への進学者が、リーダー的存在となることを目指した学部コースからの連続性を重視した選抜方式（学内特別選抜）も導入した。イノベーティブな知識創造を実現するには、協働性が不可欠である（例えば、Scardamalia & Bereiter, 2006）。学部段階

## 横浜国立大学における学部と教職大学院の連携・接続の充実に向けて

において多様な専門性を修めた進学者が教科の枠を超えて集結し、現代的な教育課題の解決に資する独創的な理論と実践を協働的に開発する環境として、グループ制を配置したのである。学部コースから教職大学院グループへと接続する中で、主体性と協働性を確立し、理論と実践の往還・融合の充実を志向する点が、本学の学部と教職大学院の連携・接続体制の大きな特色となっている。

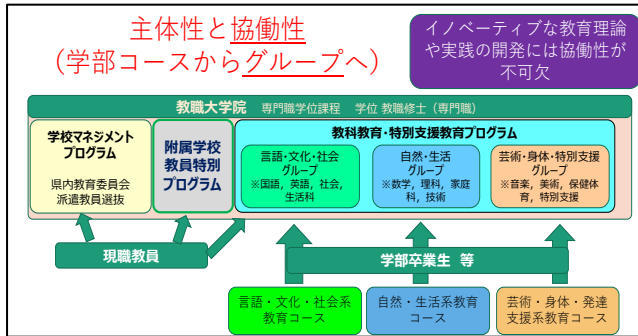


図1 学部コースから教職大学院グループへの接続体制

### 2.2 カリキュラムから見た学部から教職大学院への接続

学部の各コースでは、教員としての基礎的な知識・技能を教科教育学、教科内容学を中核に深め、教科横断的、協働的に学ぶことを意識付け、さらに副免許（2種）の取得も推奨し、これを履修しやすいカリキュラムを構成している。また、教職カリキュラムでは「理論と実践の往還」を重視し、1年次では教師の仕事・研修とそれらの意義など、教職の全体像をつかむ「教職入門」や、教育現場に入って理論に基づく授業観察を中心に行う「教育実地研究」、2年次にはアシスタント・ティーチャー等、より実践性を重視した「スクールデー実践」を配置し、これらの講義・実践系科目を経て、3年次の「小学校および中学校（一部、高等学校）の教育実習」につなげている。こうしてコースの中で、小学校に基盤をおいた学校教育を担う教員として必要な知識・技能を身に付け、実践において活用できる能力の育成を目指している。

その上で教職大学院では、実際の学校課題の解決を「理論と実践の往還・融合」を通じて実現できる力の強化を目指す。すなわち、学部段階で中核とした「理論と実践の往還」を、教職大学院において「融合」まで発展させることによって、学校課題の解決に直結した自分オリジナルの理論や実践の開発、そして理論を実践の場へ翻訳する力をもったバイリンガル教師の育成を目指すものである（図2）。この中で、教育現場との深いコミュニケーションを生み出し、総合的な教師力の一層の向上を図

っていく。つまり、理論と実践の往還・融合を通じて、教育課題の解決に関わる実践研究力と総合的な教師力の向上を一体化して進めていくのである。

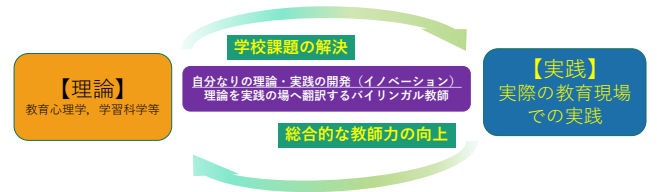


図2 本学における理論と実践の往還・融合の概念

こうした理論と実践の往還・融合の観点から、教職大学院のカリキュラムは構築されている。例えば、教科教育・特別支援教育プログラムのカリキュラムでは、各教科等における「授業デザイン」や「教材デザイン」の理論を、学校実習における実践と結び付けて学修できる構成となっている。さらに学校課題解決研究を通じて、理論と実践の往還を強化し、融合を図っていく（図3）。こうした実践研究の深まりの中で、希望者には修士論文相当の教育課題に関する学術研究を可能としており、東京学芸大学大学院連合学校教育学専攻博士課程への接続も考慮したカリキュラムとなっている。これも本学の大きな特徴である。

### 教科教育・特別支援教育プログラム

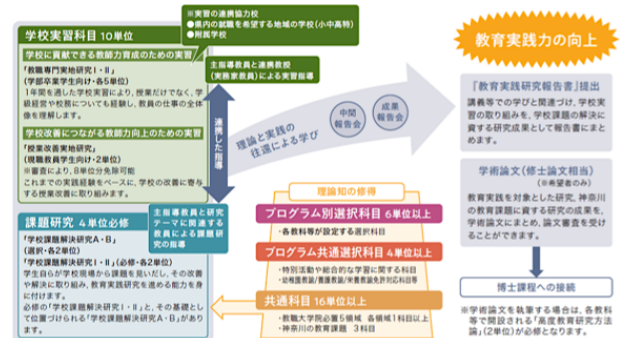


図3 教科教育・特別支援教育プログラムのカリキュラム構成

### 3. 教職大学院の選抜方式と接続準備プログラム

#### 3.1 教職大学院の多様な選抜方式と飛び入学制度

ここで、本学教職大学院が導入している選抜方式について説明する。選抜方式は、派遣教員選抜、附属学校教員特別選抜、現職教員選抜、一般選抜、学内特別選抜および連携大学特別選抜の計6タイプが準備されている（図4）。特に、本学学部との接続の主軸となっている選抜が学内特別選抜であり、教科教育・特別支援教育プ

## 横浜国立大学における学部と教職大学院の連携・接続の充実に向けて

プログラムへの進学となる。2022年度入試では、全体で3回の入試(A,B,C日程)を行い、この中で学内特別選抜はA日程のみの実施(例年9月)であった。2022年度入試において入学者は64名であり、この中で学内特別選抜の入学者は8名、その内1名が学部3年次からの飛び入学者であった。こうした飛び入学の実現は、全国の教職大学院において前例がないと思われる。特に本学において、学部3年次に教育実習の単位取得を可能としている独自のカリキュラム構成が、飛び入学の実現には欠かせない要素となっている。「学びの軌跡の集大成」として位置付けられる教職実践演習についても、3年次の秋学期での前倒し履修を実現できるカリキュラムとなっている。このような仕組みづくりは、先述した中央教育審議会で示された「学部・教職大学院を通じた在学年限の在り方」に関わり、学部と教職大学院における5年プログラムの検討の具体例に位置付くと考えられる。

なお、本学では飛び入学の学生について、学部段階で未履修となる卒業研究の内容を補うため、教職大学院に入学後、選択科目である研究科目を履修し、修了時に修士論文相当の学術論文を提出することを義務付けた。在学年限の在り方を検討する際、特に年限の縮小は、教員としての資質・能力保障への影響を考慮する必要がある。こうした観点からも、本学における修士論文相当の学術論文の提出の義務付けは重要な枠組みであり、学生の実践研究に関わる問題発見・解決、基礎知識、創造性およびプロジェクトマネジメントの各能力の向上を保証するものとなる。

このように、本学において教職大学院への学内特別選抜による進学者が一定数、生まれている現状は、オリエンテーションでの周知をはじめ、後述する学部の実践系科目における教職大学院生との関わりや、研究室などで学部生と院生が共同的に教育研究活動を行う中で、学生の間で教職大学院の認知度と理解が高まったことに起因

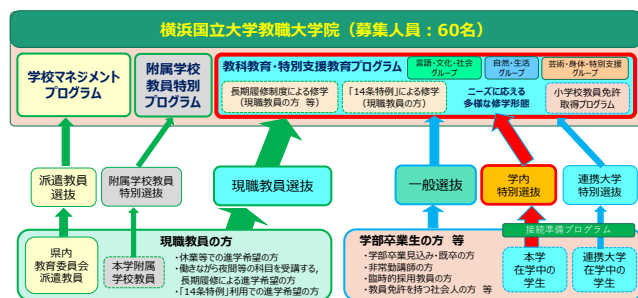


図4 教職大学院の選抜方式

していると考えられる。

### 3.2 学内向け進学説明会と接続準備プログラム

教職大学院に関する学内向け進学説明会は、例年4月、5月に複数回にわたり実施している。その中で、学内特別選抜の受験を考えている学生(飛び入学の学生も含む)には、6月に実施する「接続準備プログラム」の説明会への参加を促し、プログラムの受講申込みを行わせる。その上で、7月に希望者への面接を行い、プログラムの受講許可を得て、9月の学内特別選抜試験に向けた準備を進める。表1に、2021年度の学内特別選抜者向けのスケジュールを示した。

表1 学内特別選抜者向けのスケジュール(2021年度)

月日	内容
6月23日	学内学生向け接続準備プログラム説明会
7月14日	接続準備プログラム申込締切
7月21日	学内特別選抜(接続準備プログラム)希望者面接
7月25日	特別選抜進学希望者向けワークショップへの参加
8月25日	教職大学院学校課題解決研究中間報告会への参加
	第3ターム以降の教職大学院開設科目を受講 10単位を上限として単位認定
9月19日	教職大学院入学選抜試験(A日程)試験日
2月19日	教職大学院学校課題解決研究成果報告会への参加

接続準備プログラムは、学内特別選抜および連携大学特別選抜(本学教職大学院と連携協定を締結している5大学:関東学院大学、北里大学、上智大学、東京理科大学、横浜市立大学の学生を対象とした選抜)を受験予定の学生に対して、教職大学院への円滑な接続を実現するためのプログラムである。その内容構成を図5に示す。

「1)教職大学院の授業を先行体験するプログラム」では、教職大学院の授業見学を可能としている。「2)教職大学院の教育研究活動の実際を知るプログラム」では、年2回実施される在学院生の学校課題解決研究の中間・成果報告会等へ参加し、直接、実践研究の取組内容について質問や意見交換等を行うことが可能である。「3)教職大学院の教育活動を先行体験し、必要となる能力を体験するプログラム」は、ワークショップ形式で開催する。教職大学院生に日常生活や実践研究活動の進め方などを紹介してもらい、授業動画を理論に基づいて分析し、グループ協議などを実施する。ここには、連携大学の担当教職員も参画してもらい、各大学から進学した教職大学院生の様子を捉えてもらう機会に位置付けている。

そして、特に学内特別選抜の学生は、「4)教職大学院



## 横浜国立大学における学部と教職大学院の連携・接続の充実に向けて

科目を先行受講するプログラム」において、10単位を上限として教職大学院の科目を履修し、入学後に単位認定できる仕組みになっており、教職大学院進学後の学修を深めるといふ点で、これによる進学希望者には魅力的なプログラムの一つとなっている。実際、進学後に学校実習の時間を増加させることができ、実践研究の深まりを生んでいる。その結果、1年次で学会発表や学会誌への論文投稿などを行った学生もいる。接続準備プログラムの充実、学部と教職大学院の一体化を推進し、その質を向上させる上で、重要な位置付けになっていると考えられる。

- 1) 教職大学院の授業を先行体験するプログラム
  - 希望者は教職大学院の授業見学第2ターム以降（不定期・集中科目を除く、希望授業を選択）
- 2) 教職大学院の教育研究活動の実際を知るプログラム
  - 教職大学院学校課題解決研究中間報告会（8月25日午後2時間程度）・成果報告会（2月19日）への参加
- 3) 教職大学院の教育活動を先行体験し、必要となる能力を体感するプログラム
  - 学内特別選抜進学希望者、連携大学特別選抜進学希望者向けワークショップへの参加7月25日（日）13:00~15:00
- 4) 教職大学院開設科目を先行受講するプログラム
 

**第3ターム以降の教職大学院開設科目を受講 10単位を上限として単位認定**

  - 受講した科目は教職大学院にて指定する科目の中から10単位を上限とし、教職大学院への入学後、申請により単位認定を行うことができる。
  - 卒業時に取得する免許以外の校種・教科等の学部教職専門科目の一部履修を認める（他学部）
  - 秋学期（10月）からの授業

図5 接続準備プログラム（2021年度）

### 3.3 学部と教職大学院の5年あるいは6年一貫教育

これまで述べてきた本学の学部と教職大学院におけるコースからグループおよびカリキュラムの接続・連続性、さらに学内特別選抜による進学者に関する情報を整理し、模式化したものが図6である。

学部段階において、年次ごとに高度化する実践系科目の中で理論と実践を往還させていく。その中で、学内特別選抜を希望する学生（飛び入学生も含む）は、接続準備プログラムを経て、教職大学院へと接続する。学内特別選抜で進学した学生は、学校実習を1年目（または2年目）に附属学校にて実施する。これは、学部生の教育実習の補助や実践系科目への共同参画などを通じて、リーダーシップの育成も目指しているためである。また、附属学校の学校研究にも参画し、実際の学校現場でのダイナミックな実践研究の過程に身を置くことで、自らの研究を深める機会にもなっていく。理論と実践の往還から融合の基礎固めを進める段階といえる。そして、2年目には神奈川県内の公立学校（連携協力校）での学校実習を通じて、1年目の実践研究の成果を連携協力校における学校課題の解決に生かし、理論と実践の往還・融合をさらに深化させる。

このように、本学では教職への意識が高い学生に対す

る学部と教職大学院の5年あるいは6年一貫の教育システムが構造化されている。

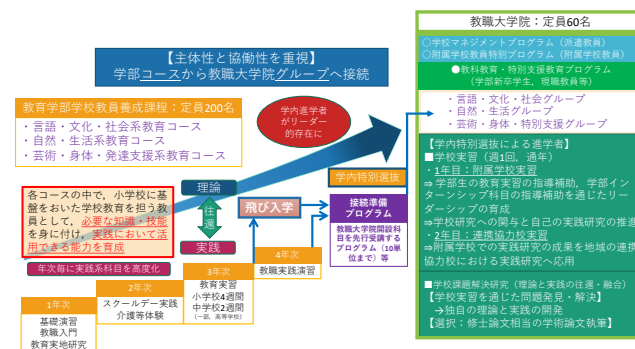


図6 学部と教職大学院の5年あるいは6年一貫教育

### 4. 学部と教職大学院との連携による理論と実践の往還の充実に向けた取組事例

#### 4.1 「教職入門」における現職教員の教職大学院生との対談

学部の教員養成・教職課程の初年次教育において、「理論と実践の往還」に関わる入門科目として、1年次の春学期月曜日に「教職入門」が設定されている。この科目では、教師の仕事・研修とそれらの意義、子どもに対する教師の役割など、教職の全体像をつかみ、これらの実践上、理論上の探究を通じて、理想の教師像について考察し、追求する態度を養うことを目的とする。授業はオムニバス形式で様々な内容が展開される（図7）。

1. オリエンテーション
2. 学校・子どもの現状と教師
3. 学校・教員の歴史的な位置
4. 学校保健・学校安全の観点から
5. 教師の仕事1 - 学級担任として
6. 教師の仕事2 - 教科担任として
7. 教師の仕事3 - 特別支援教育
8. 教師の仕事4 - 多文化共生と日本語教育
9. 児童および教師の協同的な学び
10. 教員の身分・サービスと勤務条件
11. 学校経営と地域連携及びチーム学校運営
12. 授業・実践を観る視点
13. 学び続ける教員の研修
14. 教員の社会的な成長
15. まとめのふりかえり～教師を目指すために

図7 「教職入門」の授業内容

この中で、2022年度に筆者が担当した第13回の授業では、「学び続ける教員の研修」というタイトルで、「教員はなぜ学び続ける必要があるのか」ということについて、現職教員（小学校）の教職大学院生（以下、現職院生）を招いて対談を実施した（図8）。



図8 現職教員の教職大学院生との対談

授業は、現職教員の立場として学び続けることの意味や動機を問うところからスタートし、「授業を感覚的に進めてきたことへの自分自身への疑問」や「自らの実践の価値と課題を客観的に説明できるようになりたい」といった話がなされた。そうした動機を有する中で、「理論と実践を往還させる」ことの重要性を認識する機会を得て、教職大学院で学び直すことの意義を見出していたことが説明された。

その上で、小学校の理科授業の動画を学生に視聴させた。学生に自分なりの視点で授業を分析させた上で、現職院生から理論が実践として具体化されている部分や、それによる子どもの学習の姿の変容、教授行動の意図などについて解説がなされた(図9)。



図9 自らの実践場面について理論を用いて客観的に説明

紹介された実践は、小学校第3学年理科の「音の性質」の単元であり、子どもが相互に学習を調整するための学習理論を適用して授業がデザインされていた(峯田・鈴木・和田, 2022)。実践が実施された時期は、年度末を迎えた頃であり、子どもは1年間の学習の成果として、お互いに話を聞き合い、自律的に問題解決の活動を調整し合う姿が形成されていた。そのため、教師は子どもの学習の調整過程に適宜介入し、ファシリテートする存在となっており、学生がそれまでに経験してきた授業にお

ける教師の役割とは、大きく異なる姿を目の当たりにしたと考えられる。実際、授業後に「子どもの学びに関わる教師に必要な力」について振り返りの記述を求めたところ、表2に示すように大別して10種類の教師に必要な力を見出していることが明らかとなった。なお、振り返りの記述分析では、学生191名分の記述内容について、教師に必要な力として表記された言葉をカテゴリ化し、分類した。また、必要な力を複数記載している場合は、各1名としてカウントした。

結果として、「効果的に情報をフィードバックできる力」や「疑問、好奇心、意欲や主体性を生み出す力」が、共に29名と最多であった。これは、授業動画の中で、子ども同士が学習の調整を進められるよう、教師が効果的に情報をフィードバックし、これに伴い生み出されていた子どもの意欲的、主体的に問題解決に取り組む姿が捉えられた結果であると考えられる。これに関わり、授業者自身が、こうした姿が生じた背景に、学習理論に基づき子どもの学びをファシリテートしていたことを解説した。これによって、「理論をもとに子どもの学びをファシリテートする力」の必要性を実感した学生も多く出現した(21名)と考えられる。これに関連し、「子どもの思いや考えを聞き、学習を見取る力」の重要性や、それに基づき「子どもの学習に即して授業を計画する力」の必要性なども認識されていたと考えられる。これらは、授業を構成する際に必要となる、学習論、評価論および教授論などの理論的枠組みを学生が見出しているとも捉えられる。実践者が個別事象として実践を語るのではなく、理論によって実践の客観性を保持し、かつ実践への理論の活用を具体的に説明できた結果であると考えられる。このように、現職院生の強みを生かした連携策は、「理論と実践の往還」の質的向上に対して大きな役割を果たすと考えられる。

表2 学生が授業を通じて見出した子どもの学びに関わる教師に必要な力 (n=191)

学生が見出した教師に必要な力	人数
子どもの思いや考えを聞き、学習を見取る力	18
子どもの学習に即して授業を計画する力	15
理論をもとに子どもの学びをファシリテートする力	21
対話的に授業を進める力	14



横浜国立大学における学部と教職大学院の連携・接続の充実に向けて

効果的に情報をフィードバックできる力	29
疑問、好奇心、意欲や主体性を生み出す力	29
子どもの成長に粘り強く寄り添い、見続ける力	15
子ども同士が認め合い、主体的に対話できる力を身につけさせる力	7
学習状況の分析力、臨機応変な対応力	5
子どもに学習の視点をもたせる力	3

4.2 「教育実地研究」における連携の取組事例

4.2.1 取組の全体像

次に、教職入門と同様に「理論と実践の往還」に関わる入門科目として、1年次の秋学期金曜日に設定されている「教育実地研究」における取組について紹介する。この科目は、子ども理解、教師の仕事、特別活動・生活指導、学級・学校経営など、学校教育の全体像をつかむことを目的に、実際の学校現場において授業観察や討論等を専門領域毎に実施する。

筆者が担当している2022年度の教育実地研究（専門領域：理科）は、表3に示す内容で展開している。訪問する学校種や取組内容は、専門領域や担当者によって異なるが、上述の授業の目的を達成するために実施内容は計画されている。教育実地研究は、学校現場において授業観察や協議会に参加する最初の機会であり、当然ながら学部生の有している授業観察に必要な視点（理論）は限定的である。そのため、教育実地研究では、まず「理論と実践の往還」の意味を捉えるための基礎的な取組が必要となる。そこで、教育実地研究と教職大学院生の学校実習とをリンクさせ、教職大学院生がチームを組んだ

表3 2022年度教育実地研究（理科）の実施計画

月日	テーマ	内容
10/7	オリエンテーション (教育実地研究では何を学ぶか)	教育実地研究⇒スケールモデル⇒教育実習⇒教職実践演習 などのカリキュラムの確認 ・ガイダンス(学校現場での授業観察に向けて) ・目標論:教育はどこに向かっているのか? 資質・能力の育成とは?
10/21	児童生徒の理解(1) 中学校理科の授業分析① 授業観察の方法を知る	・東京学芸大学附属小金井中学校の教育実践に触れ、科学的探究および児童生徒の理解を基盤とした実践活動を分析する。 協議会)視点(理論)に基づく授業分析 (ファシリテーター:教職大学院生)
10/28	児童生徒の理解(2) 研究授業の過程を知る 小学校理科の授業分析① (理論と実践の往還の意味 (教職大学院:現職)	・附属横浜小学校の授業実践(教科研究会)に参加し、理論(協働学習)を踏まえた授業計画と実践の意味について理解する。 協議会)前回、獲得した視点および新規に加わった視点(理論)に基づく授業分析 (ファシリテーター:教職大学院生)
11/11	附属鎌倉小学校公開研究会(録画) 小学校理科の授業分析② ・理論と実践の往還の意味 (教職大学院:現職)	・附属鎌倉小学校の公開研究会の授業を観察する。(10/15)に実施、録画したもの 理論(アークギュメント)を踏まえた実践を客観的に分析し、分析結果を互いに比較検討する。
11/18	児童生徒の理解(3) 中学校理科の授業分析② ・科学的探究を通じた思考・判断・表現の促進を目指した理科授業	・東京学芸大学附属小金井中学校の公開研究会への参加 科学的探究過程における児童生徒の科学的思考の実態の分析 研究協議会への参加
11/25	児童生徒の理解(4) 小学校理科の授業分析③ ・問題解決を通じた思考・判断・表現の促進を目指した理科授業	・横浜国立大学三ツ沢小学校の重点研究会への参加 問題解決過程における児童生徒の科学的思考の実態と変容の分析 研究協議会への参加
12/16, 17	授業研究の意味	・附属横浜小学校の研究発表会への参加 これまでに獲得した視点を生かした授業分析
1/20	授業研究の意味 小学校理科の授業分析④ 神奈川県内の公立小学校 (教職大学院:現職)	・公立小学校の授業研究会に参加し、各自でこれまでの学びを生かした授業観察を行う。 協議会)これまでに獲得した視点および新規に加わった視点(理論)に基づく授業分析 (ファシリテーター:教職大学院生)
1/27	総括的振り返り	・振り返りを通じて、各自の視点を生かした授業観察の結果・考察を共有し、これまでの総括を行う。

学部生のメンターとしての役割を担いながら、授業観察および協議の質的向上を目指す取組を行った。これによって学部生の「理論と実践の往還」に関わる視点の基盤作りと醸成を志向した。また、教職大学院生にとっても、協議をファシリテートすることによって、「理論と実践の融合」に関わる視点の獲得やリーダーシップの育成につながる取組となることを期待した。

4.2.2 中学校の理科授業の観察

今回は、表3における10月21日の取組を事例に、連携の具体を述べる。教育実地研究の流れは、図10の(1)から(3)の通りである。

- (1) 担当教員と教職大学院生の事前打ち合わせ
  - 学部生に提示した授業観察の視点を共有
  - 「議論と学習」および「コーチング」の各理論の説明と協議会でのリーダー的役割についての説明
- (2) 授業観察
  - 学部生5名程度につき、1名の教職大学院生をチームリーダーとして配置
- (3) 振り返り協議会
  - 授業の分析と授業者への質問項目を検討

図10 教育実地研究の流れ

(1) 担当教員と教職大学院生との事前打ち合わせ

事前打ち合わせでは、はじめに学部生へ提示した授業観察の視点(今回の学習目標(中学校第1学年理科「音の性質」、中学校理科の学習活動としての科学的探究のプロセス、および働かせる理科の見方・考え方等)を共有した。次に、振り返り協議会は、学部生にとって学習のための効果的な議論の場になる必要がある。そこで、Baker(2009)が指摘する「議論と学習」に関する理論的枠組みに着目し、これを共有した。「議論と学習」に関する理論的枠組みの概要は、次の通りである。Bakerは、学習のための効果的な議論には表4に示す潜在的に5つの学習メカニズムが結び付いていることを指摘した。「見解の変化」は、問題領域に関する基本的信念を変革するように導くことを意味する。大学入学後、間もない学部生にとって、授業は知識伝達の間であるという認識を有していることも多く、そうした授業観が基本的信念となって授業観察の視点を形成、支配していることが想定される。そうした信念の変化を、協議会での議論によって生み出すことを目指すことになる。

「知識の明確化」では、議論の中で問題解決活動の背景にある推論を明確化することで、学習効果を高められることを意味する。授業観察の視点を、実際に授業分析の過程で活用し、協議会で表現し合うことによって、理

## 横浜国立大学における学部と教職大学院の連携・接続の充実に向けて

科の問題解決活動の成立の背景を明確にできる。

「概念変化」は、議論を通じて学生が概念間の新しい区分を設定したり、概念の新しい定義を精緻化したりすることが促されることである。授業観察を通じて得た視点をチームのメンバーで共有し、他者の視点を取り入れながら、新規の枠組みを形成していくことが想定される。

「新しい知識の共同精緻化」は、言語による相互作用による足場かけによって、学生は新しい意味を精緻化することを示している。議論の過程での学生同士の相互作用は、互いの考えを発展させ、授業分析の視点を生み出すことになる。そうした相互の足場かけを促すことが重要になると考えられる。

「正確さの増強」は、議論を通じて、問いや命題が明確化されることを意味する。今回の取り組みでは、協議会の中でチームでの議論を通じて実践者に質問する内容を吟味させた。視点に基づく議論によって、疑問が明確になり、「授業者へ問いたい内容」が鮮明になると考えられる。

表4 学習のための効果的な議論と結び付く学習メカニズム

メカニズム	内容
・ 見解の変化	基本的信念の変化
・ 知識の明確化	問題解決活動の背景にある推論を明確化
・ 概念変化	概念間の新しい区分、概念の新しい定義
・ 新しい知識の共同精緻化	言語による相互作用による足場かけ
・ 正確さの増強	問いや命題を精緻化

最後に、協議会でのチーム討議を円滑に進めるため、Dietmar (2021)の「コーチング理論」を提示し、教職大学院生と議論のファシリテートの視点を共有した。Dietmar は、チームコーチングの本質 (The essence of team coaching) を図11のように模式化している。チームコーチは、以下に挙げるツールを使用してチームを補助する必要がある。

- ・ チームメンバー個々の強み、スタイル、役割の把握と理解。
- ・ チームの価値観と規範を明確にする。
- ・ オープンな会話を通じて、チーム内の信頼関係を構築する。
- ・ コラボレーション・プロセスを機能させる。
- ・ チーム目標を設定し、目標達成のための戦略と行動計画を立て、チーム内の対立に対処し、解決する。

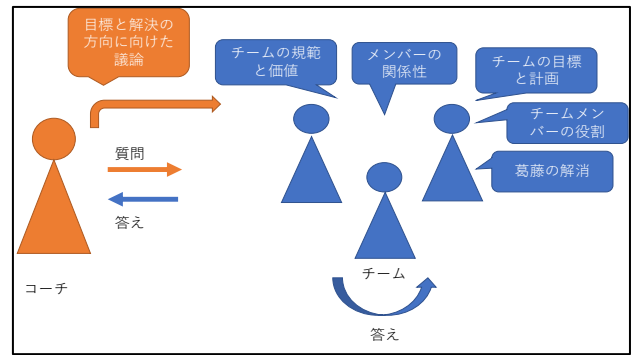


図11 チームコーチングの本質

本取組では振り返り協議会において、教職大学院生が学部生チームのコーチとして機能しながら授業分析を進め、チーム毎に授業者への質問を設定することを目標とした。今回は初めての協議会であったため、「オープンな会話を通じて、チーム内の信頼関係を構築する」ことや「コラボレーション・プロセスを機能させる」ことに重点をおき、議論のファシリテートを要請した。

### (2) 授業観察

こうした事前準備を行なった後、当日は学部生5名程度に1名の教職大学院生をチームリーダーとして配置し、授業観察を実施した。学部生は、前述した授業観察の視点に基づき、授業観察用ワークシートに記録を取りながら観察を行った。実践された授業は、中学校第1学年理科「音の性質」の学習内容であった。同じ内容の授業が異なるクラスで実施され、これらの比較も行った。

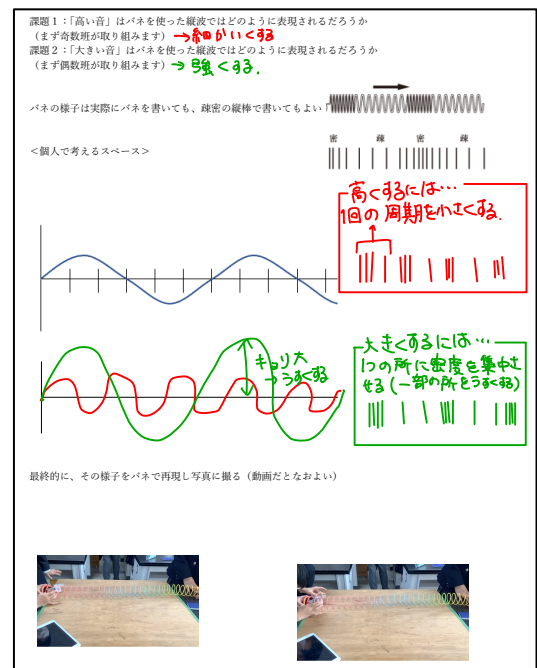


図12 音の密度と正弦波の関係に関する子どもの表現例

授業では、まず既習事項の整理から始まり、空気中を伝わる音波（音）は、縦波（疎密波）であることを確認した。その上で、これがオシロスコープにおいて波形として表される意味を考える課題、つまり音の大小と高低のそれぞれについて、音の密度と正弦波の関係を説明する課題が設定された。

図 12 は、その際の子どもの表現例である。高い音と大きい音に関して、バネを利用して縦波を作り出し、その画像情報に基づきながら、疎密のモデルと正弦波の対応付けを試みていることが分かる。学生は、こうした思考が展開される過程と教師の介在について観察した。

### (3) 振り返り協議会

授業後の振り返り協議会では、コーチング理論を踏まえた教職大学院生のファシリテートのもと、授業の分析結果の共有と、授業者への質問項目の設定の議論を行った(図 13)。その上で各チームの代表者が質問を行った。

授業観察

振り返り協議会



図 13 授業観察と振り返り協議会

次に、振り返り協議会において展開された議論のプロトコルの一部を示す。表 4 は、授業観察の視点である「科学的探究の過程」として授業分析を開始した場面である。なお、表中の TC は教職大学院生を、S は学部生を表す。

まず協議は、参観した授業が科学的探究のどの場面と捉えられるかを TC が問うところから始まった。科学的探究の過程は文脈として捉える必要があるが、S1 は予想場面として単独の要素で捉えていたことがわかる。これに対して、S2,3 が学習文脈としての捉えを述べた。これを受けて TC は頷いていた S4 に発言を促し、子どもが試行錯誤を繰り返して実験を繰り返していた場面を文脈として述べるに至った。

ここでは、S1 の発言を皮切りに、科学的探究の過程について、チームとして理解が深まる姿が見られた。教職大学院生が、授業分析の視点である「科学的探究の過程」に焦点化して議論の方向付けを行い、オープンな会話を成立させたことが機能したと考えられる。これによって、

表 3 における「知識の明確化」の側面が機能し、科学的探究の過程を成立させる背景としての「文脈化」の視点を明確化できたと考えられる。また、「新しい知識の共同精緻化」として、学部生同士の考えの表現が相互作用による足場かけとなって機能し、学生は新しい意味を精緻化したとも捉えられる。

表 4 「科学的探究の過程」として授業分析の場面

TC	今日は科学的探究のどこにあたる部分だと思う？
S1	予想の場面だと思います。
S2	予想をさせる前に、先生が知識の確認をしっかりと、課題が出されたと思います。
S3	それに追加して、実験もしていたと思います。
TC	頷いていたけれど、一緒に考え？
S4	予想と実験、それと結果の処理が繰り返行われていた気がします。
TC	何回も予想を検証するための実験が試行錯誤的に行われて、予想～実験結果の処理が繰り返されていたよね。

次に、授業者への質問項目の設定の議論に移っていった。その際の議論のプロトコルの一部が表 5 である。授業において、まず子どもは音の大小と高低を正弦波で違いを明確に捉え、描くことができていた。これを見取った S1 は、「すごい」と感心する発言をしている。一方で、子どもは音の大小と高低を空気のス疎密との対応関係で捉え、説明することに苦慮していた。授業者は、1 時間目のクラスにおける子どものそうした状況を即座に見取り、2 時間目のクラスでは具体的に課題を解決するにあたり、焦点化すべき情報を提示しながら考えを促していった (S3)。しかし、子どもは疎密との対応ではなく、「強さ」や「速さ」といった別の観点からの説明を試みており、混乱している状況が続いた (S5)。そうした中、授業者はあらかじめグループ毎に課題を分けて（音の大きさと高さは別々のグループで考える）思考させることにしていたため、こうした混乱を想定しての課題設定であったのか、学生には疑問が生じたと考えられる (S1-2,S4-1)。さらに、混乱している子どもへの対応をどうするのか、今後の授業の見直しに対する質問が形成されていった (S4-2)。こうして、TC のファシリテートによって、具体的な質問項目が設定された。

こうした質問に対して、授業者は「子どもの認知的葛藤の状態は、グループの様々な考えを次回発表させる中で、情報の関連付けや修正を進めて解消していく予定で



ある。その際に、音の大小と高低で分けることによって、情報を整理・関連付けしやすくした。」といった回答をした。学生にとって疑問の解消に向かう回答を得られたと同時に、次回の授業も観察したいという意欲が湧き上がったと思われる。

表5 授業者への質問内容を検討する場面

TC	今回、科学的探究がベースに授業が行われていたけど、それを行うためにどうしたらいいか疑問に思ったことはある？もしくは、先生や子どもがこんな表現や考えをしていたという共有でもいいよ。
S1-1	グラフから子どもが音の高低や大小を見とれていて、子どもの(学習の)前提がしっかりしていて、すごいなって思いました。
S2	先生が答えを教えるのではなく、子どもたちに「なんで?」「どこまでいった?」と聞いていて、子どもの様子をしっかり見とっていたのがすごいなって思いました。
S3	先生が「この状態から、音を大きくしたり、高くしたらどうなると思う」という風に課題を提示していたから、子どもも考えやすかったと思います。
TC	気付いた?2時間目は頭著に基準を示しながら、課題提示していたよね。 (筆者注:授業者が1時間目の授業展開を踏まえて、課題設定時に焦点化する情報を加え、授業を改善した)
S1-2	一つ疑問なのですが、今回、音の大小と高低で課題提示していたのは、何か意図があったのか、聞いてみたいです。
S4-1	私も疑問でした。結構、子どもが同じような会話をしていて、違いがわかっていないのではないかって。 (筆者注:子どもは、大きい音と高い音の違いをバネの疎密で説明することに苦慮していた)
TC	え、どんな発言をしていたか見とれたの?すごいね。やっぱり、同じような発言していた?
S5	私が見ていた班では「強く」とか「速く」とか言っていました。
TC	ゴチャゴチャになっていたんだね。
S4-2	この後、どうするのかも含めて質問してみたいです。次の時間からどうやって整理していくのか。
TC	じゃあ、課題が2つに分けられた意図とこの後どうなるかを聞いてみようか。

ここでは、子どもの思考の見取り内容の共有を進める中で、S3の発言を皮切りに、「課題設定の意図」についての議論の焦点化が図られた。教職大学院生が、授業者の1時間目のクラスと2時間目のクラスにおける課題提示の方法に変化があったことを確認したことで、科学的探究における課題づくりに関する重要性に目が向き始めたと考えられる。これは議論を通じて、表3における「知識の明確化」のメカニズムが機能していたことを意味すると考えられる。また、音の大小と高低を疎密で捉えることの困難性を熟知していたと思われる授業者へ、課題設定の意図があったのか否かが疑問になり、「授業者へ問いたい内容」が鮮明になったと考えられる。視点を絞った議論が、「正確さの増強」を生み出したと考えられる。

ここでも、教職大学院生のコーチングスキルとして、オープンな会話を成立させていたと考えられ、学生間の考えの接続を促していたと考えられる。これによって、コラボレーション・プロセスを機能させることも実現していたと考えられる。従来であれば、学生は「子どもがすごいのは、子どもが優秀だから」といった認識をもつ傾向にあったが、こうしたチームコーチのもとで議論を展開することで、授業者の隠れた教授の意図の影響へと視点がシフトしたと考えられる。

#### 4.2.3 学部生への事後アンケート結果

これまで述べた授業観察を小学校、中学校において計4時間実施し、振り返り協議会を同様の形式で実施した。その後、議論による学習の効果を判断するため、表6に示すQ1からQ4からなるアンケートを学部生に実施した(n=21)。なお、学生には「5.非常にそう思う」「4.ややそう思う」「3.どちらともいえない」「2.あまりそう思わない」「1.全くそう思わない」の5件法で回答を求めた。

結果として、まず授業観察の視点の変化について問うたQ1の平均値は3.81であった。このことから、教育実

表6 協議会後のアンケート結果 (n=21)

質問項目	平均値	標準偏差
Q1.教育実地研究の授業観察および振り返り協議会を通じて、教育実地研究前の授業観察の視点から変化は生じましたか	3.81	.66
Q2.振り返り協議会において、教職大学院生がファシリテートしてくれることによって、自己の授業観察の視点が広がりましたか	3.90	.68
Q3.振り返り協議の過程での学生同士の意見交換は、お互いの考えを発展させ、授業分析の視点を生み出すことに繋がりましたか	4.29	.55
Q4.協議会の中で、視点に基づくチームでの議論によって疑問が明確になり、「授業者へ問いたい内容」が鮮明になりましたか	4.10	.61

地研究を通じて授業観察に対する一定の視点の変化が生じたと考えられる。これに関わり、Q3 は平均値が 4.29 であった。これは、学生同士での意見交換が、視点を生み出すことに高い効果を有することを意味していると考えられる。こうした視点の生起や広がりには、Q2 の結果（平均値 3.90）からも、教職大学院生のファシリテートが一定の機能を果たしていたと考えられる。そのため、Q4 の結果（平均値 4.10）を生み出したと考えられる。チームでの協議の目標とした授業者への質問項目の決定が達成された証左である。こうした学生の意識調査に関しては、今後、さらに詳細な分析を行う予定である。

また、その他にも「授業観察および振り返り協議会を通じて、あなたの授業に対する信念（例えば、「授業は教師が上手な解説をすべきだ」と信じていたなど）に変化は生じてきましたか」といった点について、記述を求めた。その結果の一部を表 7 に示した。これらの記述内容から、学部 1 年次では、「教師が主導権をとって授業を進める」といった価値判断の基準（信念）が中心に存在していることがわかる。それが、教師が子どもの思考等を見取りながら、子どもの学習をつくっていく存在へと基準がシフトしている様子が見られる。教育実地研究における効果的な議論が授業開発や観察に必要となる視点についての学習を生起させ、信念の変化を生み出したと考えられる。

表 7 授業に対する信念の変容に関する記述例

<p>今まではたとえ協働的な学びを意識した授業（グループ活動など）をしたとしても教師が児童生徒に教えるということは変わらず、教師がイニシアチブを持つと思っていたが、教師の補助が必要なものの児童がイニシアチブを持つ授業は可能だということ。</p> <p>教員はあらかじめ設定した課題や実験方法を児童が自分で気づいて考え出すように誘導して授業を行うものだと考えていたが、児童に任せて授業を進めていくこともできるのだと分かったから。教科書を使わずに授業を進めていくのを見て、決まった通りの内容を楽しく学べるようにするのではなく興味があるものから学んでいくことができると分かったから。</p> <p>教師は答えを教える存在ではなく生徒に気づきを与える存在だということを知ったため授業は、教師が完璧な授業をするべきだと考えていたが、この実習により価値観が変わり、授業は、教師と生徒がお互いに意識を高く持ち作り上げるものではないかと価値が変わっていった。</p> <p>教師が主導権をとって授業を進めるような授業ばかりを経験してきたので、それでいいと思っていたが、子どもが主導権を持って授業を進めることが大切なかもしれないと思えてきた。</p> <p>自分が思い描いていた授業の形以外にも、さまざまな授業のやり方やポイントがあることを知った。</p> <p>教育実地研究以前は、深い学びを実践できるのは、高い学力を持った生徒に限ると思っていたが、先生の授業を通して、勉強の習慣さえあれば、どんな生徒でも実践できると聞いてハッとさせられた。</p> <p>生徒が、先生が想定していた結論とは違う所に行ってもすぐ直すのではなく、気付くまで考えさせるという姿勢に触れたから。</p> <p>今までの人生で「教師がつくる授業」しか受けたことがなく、その授業スタイルが普通であり、その中で主体的・対話的な学習をするのだと思っていた。しかし、教育実地研究を通して、子どもたちの話し合いで授業が進んでいく様子を見て、授業とは「子どもたちがつくるもの」であり教師はそのサポートをするだけであるということを感じた。そのため私の授業に対する信念は「授業は教師がつくるもの」から「授業は子どもたちがつくるもの」へと変わった。</p>
---

## 5. おわりに

本稿を通じて、本学における学部と教職大学院の連携・接続の強化には、学部の年次毎に高度化する実践系科目を中軸として、これに教職大学院が理論と実践の往還を

促す媒介役として関与していくことの意義を僅かながらでも明らかにできたと考える。連携強化のための方策の検討は、一層、その重要度を増すことになろう。本稿の事例はささやかな取組であるが、今後、様々なアイデアが持ち寄られ、検討が深まることを期待したい。

## 引用文献

Baker, M.J. (2009). Argumentative interactions and the social construction of knowledge. In Mirza, N.M. & Perret-Clermont, A.N. (Eds.) *Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices*, pp. 127-144. Springer Verlag.

Dietmar, S. (2021). *Developing Coaching Skills: A Concise Introduction*, pp.28-35. econcise.

峯田武典・鈴木進・和田一郎 (2022) 「自己調整学習の社会化における促進過程 —小学校理科授業の談話分析を通じて—」, 日本理科教育学会全国大会発表論文集, 第 20 号, p.311

文部科学省 (2017) 「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて—国立教員養成大学・学部, 大学院, 附属学校の改革に関する有識者会議報告書—」

([https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/077/gaiyou/icsFiles/afildfile/2017/08/30/1394996\\_001\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/077/gaiyou/icsFiles/afildfile/2017/08/30/1394996_001_1.pdf))

文部科学省 (2022a) 「教員養成大学・学部, 教職大学院の機能強化・高度化に係る検討の方向性(たたき台)」

([https://www.mext.go.jp/content/20220425\\_mxt\\_kyoikujinzai01-000022905-12.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220425_mxt_kyoikujinzai01-000022905-12.pdf))

文部科学省 (2022b) 「中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会基本問題小委員会 (第 6 回) 会議資料: 横浜国立大学資料」

([https://www.mext.go.jp/kaigisiryu/2022/1422489\\_00021.html](https://www.mext.go.jp/kaigisiryu/2022/1422489_00021.html))

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, pp.97-118. New York: Cambridge University Press.