

【研究ノート】

中学校・高等学校教員免許取得課程における 教育方法学の位置付けと内容構成

—小規模大学における教職課程を中心として—

The Positioning and Content Structure of Pedagogy in Teacher Certification Programs for Lower and Upper Secondary Schools:

A Focus on Teacher Education at Small-Scale Universities

澁谷 泰秀¹ 岩谷郁実¹

¹青森大学

Abstract

This paper reexamines the role and content structure of pedagogy within teacher certification programs at small-scale universities in Japan. Although teacher education in Japan has historically developed mainly within faculties of education at national universities, many small-scale universities currently offer teacher certification programs. In such institutions, structural constraints often make it difficult to provide foundational education-related courses in a sufficiently systematic and comprehensive manner. Consequently, students may experience difficulties in integrating educational theory with teaching practice. Recent developments in school education—including the growing sophistication of learning assessment and the institutionalization of ICT use—have increased the need to conceptualize lessons as an integrated cycle of goals, learning activities, assessment, and improvement. In this context, the present study repositions pedagogy not merely as a course for acquiring teaching techniques but as a core subject that mediates and integrates foundational educational theories with practice-based components such as teaching practicums. The study draws on an analysis of policy and regulatory documents related to teacher education, a review of relevant literature, and reflective examination of the authors' long-term teaching practices. Based on this analysis, the paper proposes a content-design principle termed the “embedding of foundational theory within practice contexts” and presents a 15-session syllabus model suitable for small-scale universities. The study suggests that redefining pedagogy as an integrative hub within teacher education curricula can contribute to strengthening the quality assurance of teacher certification programs.

Keywords; Pedagogy, Teacher Education Programs, Non-Education Faculties, Core Curriculum for Teacher Education, Learning Assessment

1. はじめに

我が国の大学における教員養成は、長らく教育学部を中心とする体系的な専門教育を基盤として発展してきた（藤田, 2007）。しかし、教育職員免許制度は教育学部以外の学部にも教職課程の設置を認めており、多くの私立大学では、限られた人的・物的資源のもとで教職課程が編成・運営されている。この制度的柔軟性は、多様な専門性を有する人材を教員として輩出する可能性を広げる一方で、教職専門性の形成過程における理論的・構造的課題を内包している。

とりわけ小規模大学においては、教育原理、教育心理学、教育課程論、教育評価論といった基礎教育学領域の科目を、教育学部と同程度に十分かつ体系的に配置することが難しい場合が多い（中央教育審議会・2015）。その結果、学生は教職科目を断片的に履修するにとどまり、教育理念や学習理論と授業実践との関係を統合的に理解しにくい状況が生じやすい。こうした課題は、教職課程の量的拡充が進む一方で、その質保証の観点から繰り返し指摘されてきた問題でもある（Darling-Hammond, 2006）。

近年、学習評価の高度化やICT活用の必修化を背景として、学校教育における授業は、目標設定、学習活動の構成、評価、改善を一体的に捉えることが強く求められている。学習指導要領の改訂以降、教育課程は単なる教科内容の配列ではなく、育成すべき資質・能力を軸として、目標・内容・方法・評価を横断的に関連付ける構造として再編されつつある（中央教育審議会・2016）。このような教育課程観に立脚すれば、授業は個々の教師の裁量に委ねられた技術的営みではなく、教育課程全体の意図を具体化する実践単位として位置付けることができる。

このような状況のもとで、教育方法学について、特に小規模大学における教職課程においては、単なる授業技法の習得を目的とする科目としてではなく、教職課程全体を媒介・統合する中核科目として再検討することは有益である。教育方法学は、教育原理や教育心理学といった基礎理論科目と、教育実習や教職実践演習といった実践科目との中間に位置し、理論的知見を授業設計・実施・評価・

改善へと繋げることで、学生に構造的理解を促す役割を担う科目であるべきと考えられる。

なお、本稿で扱う課題は、特定の学部構成に固有の問題ではなく、教員配置や開設可能科目数に制約を有する小規模大学に広く共通する構造的条件に基づくものである。小規模大学においては、教職課程を構成する各科目が相互に十分連関しないまま配置・授業展開される現状が多いことから、学生が理論と実践をスムーズに学修できるような教育課程編成の工夫が重要である。このような状況下で、教育実習や教職実践演習といった実践科目との中間に位置する教育方法学が果たす媒介的・統合的役割は大きい。

本稿は、このような問題意識に立脚し、小規模大学が提供する教職課程を対象として、教職課程全体の中で教育方法学が果たすべき役割を再検討することを目的とする。とりわけ、教育方法学を単なる授業技法習得科目としてではなく、基礎理論と授業実践とを結び付け、授業設計・実施・評価・改善を循環的に理解させる媒介・統合科目として位置付け直す必要性について論じる。

2. 研究目的と方法

先述のように、本稿の目的は、小規模大学における教職課程という制度的・実践的条件の下で、教育方法学が果たすべき役割を理論的かつ構造的に重要と考えられる情報を提供することである。とりわけ、教育方法学を単なる授業技法の習得を目的とする科目としてではなく、教職課程全体を媒介・統合する中核科目として位置付け直すことを主たる目的とする。

具体的には、第一に、教育職員免許法施行規則および教職課程コアカリキュラムに示された制度的要請を手がかりとして、教職課程全体の構造の中における教育方法学の制度的・機能的位置付けを整理し、その教育方法学で取り上げられるべき教育内容について考察することを目的とする。特に、授業設計・実施・評価・改善を一体的に捉える視点が、制度上どのように要請されているのかについての情報を提供する。

第二に、教育方法学と、教育原理、教育心理学、教育課程論、教科指導法、教育実習、教職実践演習といった他の教職科目との関係を検討し、

教育方法学が教職課程全体の中でどのような媒介的・統合的役割を担っているのかを構造的に示すことを目的とする。ここでは、個々の科目の内容分析にとどまらず、教職課程を構成する科目間の機能的連関に着目し、教育方法学が理論と実践を往還させる要として機能し得る可能性を明らかにする。

第三に、これらの検討を踏まえ、小規模大学を想定した教育方法学の内容構成原理を提示し、その具体化として、15回構成の教育方法学シラバスモデルを提案することを目的とする。このシラバスモデルは、基礎教育学領域科目が十分に配置されないという小規模大学に固有の構造的条件を前提としつつ、教育方法学の中で基礎理論と授業実践とを結び付け、授業設計・評価・省察を循環的に学ばせることを意図したものである。

以上の目的は、制度解釈や理論整理に基づいて、著者らが長年にわたり、小規模大学における教職課程で教育方法学を担当し、授業設計・実践・改善を継続的に行ってきた経験から得られた省察を重ね合わせることによって達成できるよう構成されている。本稿は、制度と理論の分析に加え、長期にわたる教育実践の中で蓄積されてきた課題意識や試行錯誤を踏まえた思索的検討を含む論考である。

方法論的には、本稿は実証データの統計的分析を行う研究ではなく、質的・解釈的アプローチに基づく理論研究として位置付けられる。具体的には、教育職員免許法施行規則^{注1, 注2}、教職課程コアカリキュラム、学習評価やICT活用に関する政策資料等を分析対象とし、そこに示された教職課程に対する制度的要請を整理し、併せて、教育方法学、教師教育、授業研究、カリキュラム・マネジメントに関する国内外の先行研究について検討していくことを通し、教育方法学の理論的枠組みや課題について分析等を行う。

さらに、これらの制度分析および先行研究の検討結果を、著者ら自身の教育方法学授業の設計・実践・評価・改善の経験と照合しながら解釈することで、制度・理論・実践の三つの柱を架橋する視点を構築する。このような方法を採用することにより、小規模大学における教職課程という現実的制約の下でも、教育方法学を教職専門性形成の中核科目の一つとして機能させるための理論的枠組み

と実践的方策についての状況に関して評価・考察する。

3. 教育方法学の位置付け

教育方法学が教職課程の中で占める位置は、単に一つの必修科目として形式的に配置されているという事実にとどまるものではない。教職課程は、教員として必要な資質・能力を段階的かつ体系的に形成することを目的として複数の領域に区分されており、その中で教育方法学は、授業という教育行為の成立と展開に直接関わる中核的領域を担う科目として位置付けられている。

教育職員免許法施行規則および教職課程コアカリキュラムにおいて示されている「教育の方法及び技術」や「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」は、いずれも授業を構成する知識・技能に関わる修得事項である。特に、情報通信技術を活用した教育の理論及び方法が独立した修得事項として明示されていることは、ICT活用が単なる補助的技能ではなく、現代の学校教育における授業構造そのものを規定する基本要件として位置付けられていることを示している（文部科学省・2017a）。ここから、教育方法学が扱う内容は、特定の教授技法や教材操作に限定されるものではなく、授業を成立させる諸要素を総合的に構成する枠組みであることが理解できる。

また、教職課程において求められる教員の資質・能力は、知識や技能を個別に獲得することではなく、それらを教育目的や学習者の実態に応じて適切に統合し、実践の場で活用できる力として整理されている。この点において、教育方法学は、授業の目標設定、学習活動の構成、教材および情報機器の選択と活用、学習評価の設計と改善といった一連の過程を横断的に扱う科目として位置付けられる。すなわち、教育方法学は、授業を個々の要素の集合としてではなく、一つの構造体として理解させる役割を担っている。

近年の学習指導要領改訂において強調されている「社会に開かれた教育課程」やカリキュラム・マネジメントの考え方は、教育方法学の位置付けを再検討する上で重要な視点を提供している。教育課程は、育成すべき資質・能力を軸として、目標・内容・方法・評価を相互に関連付けながら編成・実施・評価・改善されるべきものとされてい

る。このような教育課程観に立てば、授業は教育課程の最小単位であると同時に、その質が教育課程全体の質を左右する重要な実践単位であると言える。教育方法学は、この教育課程の意図を授業という具体的実践に落とし込み、学生の学修の促進へとつなげるための理論と方法を扱う中核科目であると位置付けることができる。

とりわけ小規模大学においては、教育原理、教育心理学、教育課程論、教育評価論といった基礎教育学領域を、個別の科目として十分かつ体系的に配置することが困難な場合が多い。その結果、学生は基礎理論を断片的に学ぶにとどまり、それらを授業実践と結び付けて理解する機会が限定されやすい。このような条件下において、教育方法学は、基礎理論と授業実践とを結び付け、理論的知見を授業設計・指導行為・評価方法へと具体化する翻訳的・媒介的機能を担う科目として、相対的に大きな役割を果たすことになる。

さらに、教育方法学は、教育原理や教育心理学といった基礎理論科目と、教育実習や教職実践演習といった実践科目との間に位置し、教職課程全体を縦断的に結び付ける役割を担う。基礎理論科目は教育の目的や学習のメカニズムを理論的に理解させることを主眼とする一方で、実践科目は学校現場における指導経験を通して教職実践力を形成することを目的とする。教育方法学は、この両者を分断されたものとして扱うのではなく、理論を実践の文脈の中で再解釈し、実践を理論的に省察するための枠組みを提供する科目であるべきである。

前掲の状況に鑑み、教育方法学は、授業技法の習得を目的とする科目であることに加えて、小規模大学では教職課程全体を媒介・統合し、学生が授業を構造的に捉え、設計・実施・評価・改善する視点を形成するための中核科目としての機能を担うべきである。特に小規模大学においては、教育方法学が果たすこの媒介的・統合的機能を明確に意識した内容構成と授業設計を進めていくことは、教職課程全体の質保証において重要な意味を持つ。

4. 教育方法学を支える理論的枠組みの拡張的レビュー

本節では、教育方法学が教職課程において媒介・統合科目として機能するための理論的基盤について検討する。ここで取り上げる理論枠組みは、いずれも授業を単なる教授技法の集合としてではなく、教育目的、学習活動、評価、改善が相互に関連する構造体として捉える視点を提供するものであり、小規模大学における教職課程の条件下で教育方法学の内容構成を検討する上で重要な示唆となる。

小規模大学においては、基礎教育学領域を個別科目として十分に配置することが困難であるため、教育方法学の中で、複数の理論的視点を整理し、授業実践と結び付けながら提示する必要がある。本節では、教育方法学の内容構成と特に親和性の高い理論として、構成的アラインメント理論、逆向き設計、形成的評価、ICT活用をめぐる理論枠組みを取り上げ、それぞれが教育方法学において果たす役割を明らかにする。

4-1. 構成的アラインメント理論と授業設計

Biggs (1996) が提唱した構成的アラインメント理論は、学習目標、学習活動、学習評価の三者の整合性を重視する授業設計の理論枠組みである。この理論の特徴は、授業改善を個々の教授技法や教材の工夫に還元するのではなく、授業全体の構造そのものを点検・再設計する課題として捉える点にある。

従来、授業改善は教師個人の経験や暗黙知に依存する側面が強く、改善の方向性が体系化されにくいという課題を抱えてきた。構成的アラインメント理論は、この課題に対して、授業の目標、学習活動、評価の関係を明示的に対応させることで、授業の質を構造的に検討するための視座を提供する。すなわち、授業を「うまく進めるかどうか」という技術的観点ではなく、「教育的意図が一貫して実現されているか」という構造的観点から捉え直す枠組みである。

教育方法学においてこの理論を扱う意義は、学生が授業を、個々の指導技法の集合としてではなく、意図的に設計される教育行為として理解する点にある。特に小規模大学の教職課程においては、教育課程論や教育評価論が断片的に履修されることが多く、目標・活動・評価の関係が十分に理解さ

れないまま、指導案作成や模擬授業に取り組む危険性がある。

このような条件下において、構成的アラインメント理論は、授業設計の基本構造を一貫して理解させるための基盤的枠組みとして、教育方法学の中核を成す理論である。教育方法学の中でこの理論を扱うことにより、学生は授業を設計・省察・改善の対象として構造的に捉える視点を獲得することが可能となる。

構成的アラインメント理論は、学習目標、学習活動、学習評価の三者の整合性を重視する授業設計の理論的枠組みである。この理論の特徴は、授業改善を個々の指導技法や教材の工夫に還元するのではなく、授業全体の構造を点検・再設計する課題として捉える点にある。

従来、授業改善は教師個人の経験や工夫に依存する側面が強く、改善の方向性が体系化されにくいという課題を抱えていた。構成的アラインメント理論は、この課題に対し、授業の目標、学習活動、評価の関係を明示的に対応させることで、授業の質を構造的に検討するための視座を提供する。教育方法学においてこの理論を扱う意義は、学生が授業を「うまく進める技術」としてではなく、「意図的に設計される教育行為」として理解する点にある。

4-2. 逆向き設計と単元構成

日本においても注目されている Wiggins and McTighe (2005) が提唱した逆向き設計は、到達目標および評価規準を先に設定し、それに基づいて学習活動を構成する授業設計の方法論である。この考え方は、授業や単元を内容配列の結果として構成するのではなく、学習者にどのような理解や能力を形成したいのかという目的から授業を構想する点に特徴がある。

逆向き設計の意義は、学習評価を授業の終点に付加されるものとしてではなく、授業全体の構成を方向付ける基軸として位置付ける点にある。これは、近年の学習指導要領改訂において強調されている「指導と評価の一体化」という考え方も整合的であり、教育課程全体を資質・能力の育成という観点から再構成する動きとも密接に関連している。

教育方法学において逆向き設計を扱うことは、学生に対して、授業を「教える内容の順序」として捉える見方から、「学習成果の形成過程」として捉える見方への転換を促すことを意味する。とりわけ小規模大学の教職課程においては、単元構成や評価設計を体系的に学ぶ機会が限られているため、授業の目的と評価との関係が十分に意識されないまま指導案作成が行われることが少なくない。

逆向き設計は、このような状況に対して、授業設計の思考過程を可視化し、学生が授業の構造を論理的に説明できるようにする枠組みを提供する。教育方法学の中で逆向き設計を扱うことにより、学生は、授業設計・学習評価・授業改善を一体として捉える視点を身に付けることができる。

4-3. 形成的評価と授業改善

形成的評価は、学習者の理解状況や達成度を把握し、その結果を次の指導改善に生かす評価の在り方として位置付けられている。Black and Wiliam (1998) は、形成的評価が学習成果の向上に寄与することを理論的かつ実証的に示し、評価を学習の結果測定ではなく、学習過程を支援する情報生成のプロセスとして捉える視点を提示した。

形成的評価の本質は、評価を成績処理や測定技術として完結させるのではなく、学習過程を可視化し、教師と学習者が次に何を改善すべきかを共有する点にある。この観点からすれば、評価は授業の外部に置かれるものではなく、授業設計・実施と不可分の要素として位置付けられる。

しかし、教職課程においては、評価が依然として測定や評定の技術として理解されがちであり、授業改善との関係が十分に意識されない場合が多い。特に小規模大学において教育評価論を独立した科目として十分に配置できない場合、評価に関する理論的理解が断片的なものにとどまる危険性がある。

このような条件下において、教育方法学の中で形成的評価を扱うことは、授業を計画・実施・評価・改善の循環として捉える視点を育成する上で重要である。形成的評価を授業設計や学習活動と結び付けて理解させることにより、学生は、評価を通して授業を省察し、改善につなげる専門性を身に付けることが可能となる。

4-4. ICT 活用と TPACK

情報通信技術の活用は、近年の学習指導要領改訂において、教職課程の修得事項として明確に位置付けられている。ICT は、もはや教材提示や学習効率の向上を目的とした補助的手段ではなく、授業設計そのものに関わる重要な要素となっている。このことは、教育方法学において ICT 活用をどのように扱うかが、教職専門性形成の質を左右する課題であることを意味している。

しかし、小規模大学の教職課程においては、ICT 活用に関する学修が、機器操作やアプリケーションの使用法に偏りやすい傾向がある。これは、専門教員の配置や授業時間数に制約があることに起因する構造的課題であり、ICT 活用が授業設計や学習評価と十分に結び付かないまま理解される危険性を内包している。

Mishra と Koehler (2006) が提唱した TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) は、教科内容知識 (CK)、教授法知識 (PK)、技術知識 (TK) の相互関係を統合的に捉える理論枠組みである。この枠組みの重要性は、ICT 活用を独立した技能として扱うのではなく、学習目標や学習内容、学習活動、評価の設計と不可分の教育的判断として位置付ける点にある。TPACK の視点に立てば、ICT は「使えるかどうか」ではなく、「教育的に意味のある形で位置付けられているか」という観点から検討されるべき対象となる。

教育方法学において TPACK を扱う意義は、ICT 活用を授業設計の一部として構造的に理解させる点にある。すなわち、ICT は学習活動を活性化するための付加的要素ではなく、学習目標の達成に資する形で、教材、発問、協働学習、形成的評価と有機的に結び付けられる必要がある。これは、構成的アラインメントや逆向き設計、形成的評価といった理論枠組みと整合的であり、ICT 活用を授業設計・実施・評価・改善の循環の中に位置付ける視点を提供する。

特に小規模大学においては、ICT 活用を専門科目として十分に深く扱うことが難しい場合が多い。そのため、教育方法学の中で、TPACK の視点に基づき、ICT 活用を授業設計全体の文脈の中で整理・統合することが重要となる。教育方法学を通じて、学生が ICT を「使うこと」自体を目的化するのではなく、学習者の理解や思考を深めるための手段

として位置付ける視点を獲得することは、教職専門性形成において不可欠である。

以上のように、ICT 活用を授業設計の統合的要素として捉える視点は、教育方法学が媒介・統合科目として機能するための重要な理論的柱の一つである。ICT 活用を、授業設計・学習活動・評価・改善と結び付けて理解させることにより、教育方法学は、小規模大学における教職課程の構造的制約を補完し、教職課程全体の質を支える中核科目としての役割を果たすことができる。

5. 関連教職科目との機能的連関の詳細化

先述のように、教育方法学は、教職課程において独立して完結する科目ではなく、他の教職科目と機能的に連関することによって、その教育的意義を十分に発揮する。とりわけ小規模大学においては、教職課程を構成する科目数や開講時期に制約があるため、個々の科目を単線的に履修するだけでは、教職専門性を体系的に形成することが難しい。このような条件下では、やはり先述のように、教育方法学が、各教職科目を横断的に結び付け、教職課程全体を統合する役割を担うことが重要となる。

本章では、教育方法学と、教育原理・教育心理学・教育課程論・教科指導法・教育実習・教職実践演習といった主要な教職科目との関係を整理し、教育方法学が教職課程全体の中でどのような媒介的・統合的機能を果たすのかを明らかにする。

5-1. 教育原理・教育心理学との連関

教育原理および教育思想は、教育の目的や価値、学校教育の社会的意義を理論的に理解させることを目的とする科目である。一方、教育心理学は、学習や発達、動機づけに関する理論的知見を通して、学習者理解の基盤を形成する役割を担っている。これらの科目は、教職専門性の理論的基礎を構成する重要な領域であるが、小規模大学においては、十分な授業時間や体系的配置が困難な場合も少なくない。

このような条件下において、教育方法学は、教育原理や教育心理学で扱われる理論的知見を、授業設計や授業内行為の検討という具体的文脈の中で再解釈し、実践と結び付ける役割を果たす。例えば、学習理論は抽象的概念として提示されるだ

けではなく、発問の設計、協働学習の構成、形成的評価の活用といった具体的な授業場面と関連付けて扱われることにより、学生にとって意味ある知識として理解される。

このように、教育方法学は、教育原理・教育心理学で学んだ理論を実践の文脈に内包し、理論と実践の往還を可能にする媒介科目として機能する。

5-2. 教育課程論・教育評価論との関連

教育課程論は、教育内容の編成原理やカリキュラム・マネジメントを扱い、学校教育全体の構造を理解させる科目である。また、教育評価論は、学習成果をどのように捉え、指導改善に結び付けるかという評価の理論と方法を扱う。しかし、小規模大学においては、これらの科目を独立して十分に開講することが難しく、学生が教育課程や評価を断片的に理解するととどまる場合がある。

教育方法学は、教育課程論および教育評価論で扱われる理論を、単元設計や一時間授業の設計という具体的レベルに落とし込む役割を担う。すなわち、教育課程論で示される目標や内容の編成原理は、教育方法学において、授業設計や学習活動の構成として具体化される。また、教育評価論で扱われる評価の考え方は、形成的評価の活用を通じて、授業改善のプロセスとして位置付け直される。

このように、教育方法学は、教育課程論・教育評価論を実践に結び付け、教育課程全体を授業という単位で理解させるための統合的機能を果たす。

5-3. 教科指導法との関連

教科指導法は、各教科固有の内容構造や指導上の特性を踏まえた授業設計を扱う科目であり、教職課程において不可欠な位置を占めている。しかし、教科指導法は教科固有の視点に基づくため、授業設計や評価の原理が教科ごとに個別化され、学生が共通的な授業構造を捉えにくくなる場合がある。

教育方法学は、教科指導法に先行または並行して履修されることにより、授業設計に関する共通の枠組みを学生に提供する。構成的アラインメント、逆向き設計、形成的評価といった理論は、教科を超えて適用可能な授業設計の原理であり、教科

指導法で扱われる具体的指導内容を構造的に理解するための基盤となる。

このように、教育方法学は、教科指導法を支える共通基盤として機能し、教科固有の実践を理論的に位置付ける役割を果たす。

5-4. 教育実習・教職実践演習との関連

教育実習および教職実践演習は、学校現場での体験を通じて教職実践力を形成する科目である。これらの科目は、教職課程の集大成として位置付けられる一方で、理論との結び付きが十分に意識されない場合、経験の蓄積にとどまる危険性を有している。

教育方法学は、教育実習や教職実践演習に先立って履修されることにより、学生に対して授業を省察するための理論的枠組みを提供する。また、教育実習後に教育方法学での学修内容を振り返ることにより、実習経験を理論的に再解釈し、次の実践へとつなげることが可能となる。このように、教育方法学は、教育実習・教職実践演習と往還的に関連し、理論と実践を循環的に統合する役割を担う。

本章で検討したように、教育方法学は、教職課程を構成する各教職科目と機能的に関連することによって、その媒介的・統合的役割を発揮する。特に小規模大学においては、教職課程全体を一貫した構造として理解させるために、教育方法学が果たす役割は極めて重要である。教育方法学を教職課程の中核科目として位置付け、他科目との関連を意識した内容構成と授業設計を行うことは、小規模大学における教職課程の質保証に資する重要な方策であるといえる。

6. 教育方法学の基礎理論及実践文脈の内包

本稿で繰り返し延べてきたように、小規模大学における教職課程では、教育原理、教育心理学、教育課程論、教育評価論といった基礎教育学領域を、個別の科目として十分かつ体系的に配置することが難しいという構造的条件が存在する。この条件は、教職課程設置の柔軟性を担保する一方で、教職専門性の形成過程において、理論と実践の分断を生じさせやすい要因ともなっている。

このような状況のもとで、教育方法学が授業進行の手順や指導技法の習得に特化した科目として

構成されると、学生は「どのように教えるか」という方法論的側面のみを表層的に学ぶことになり、その背後にある理論的根拠や教育的意図を十分に理解しないまま、形式的な指導案作成や模擬授業に終始するおそれがある。その結果、授業は個別的技能の集合として捉えられ、授業全体を構造的に設計・改善する視点が形成されにくくなる。

これも先述のように、本稿は、このような課題を克服し、小規模大学においても教職専門性を質的に保障するための方策として、教育方法学の内容構成原理を再検討することを、目的としている。その際に提起するのが、「基礎理論の実践文脈内包」という内容構成原理である。「基礎理論の実践文脈内包」とは、教育原理や学習理論、評価理論、カリキュラム論といった基礎教育学的知見を、独立した知識体系として教授するのではなく、授業設計や授業内行為の検討という具体的な実践文脈の中に位置付け直すことを意味する。この原理に基づく教育方法学では、理論は実践に先立って一方向的に与えられる前提条件ではなく、実践を構想し、省察する過程の中で再解釈され、意味付けられる対象として扱われる。

例えば、学習理論は抽象的概念として理解されるのではなく、発問の設計、協働学習の構成、学習活動の配置といった具体的な授業設計と結び付けて検討される。また、評価理論は成績処理の技術としてではなく、形成的評価を通じて学習過程を可視化し、授業改善につなげるための枠組みとして扱われる。このように、基礎理論を実践文脈に内包させることにより、学生は理論を「知っている」状態から、「使って考える」状態へと移行することが可能となる。

さらに、「基礎理論の実践文脈内包」という原理は、教育方法学を単発的な知識習得の場ではなく、理論と実践を往還させる循環的学修過程として構成することを要請する。授業設計の演習、模擬授業、相互評価、振り返りといった学習活動を通じて、学生は自らの実践を理論的枠組みを用いて省察し、その結果を次の授業改善に生かす経験を積み重ねる。この循環的過程は、授業設計・実施・評価・改善を一体として捉える専門的視点の形成に資する。

また、この内容構成原理は、近年重視されているカリキュラム・マネジメントの考え方とも整合的である。教育方法学は、教育課程に示された育成すべき資質・能力を、授業という実践単位で具体化し、その達成状況を評価し、改善へとつなげる役割を担う。すなわち、教育方法学は、教育課程レベルと授業レベルとを結び付ける媒介点として機能し、学校教育全体の改善を下支えする専門性の形成に寄与する科目であると位置付けることができる。

特に小規模大学においては、教職課程全体を俯瞰的に理解し、各科目で学んだ内容を統合する機会が限られがちである。そのため、教育方法学の中で、基礎理論を実践文脈に内包させ、理論と実践を往還させる学修構造を意図的に設計することは、教職課程全体の質保証において重要な意味を持つ。

以上のように、「基礎理論の実践文脈内包」という教育方法学の内容構成原理は、小規模大学における教職課程の構造的制約を前提としつつ、理論と実践の分断を乗り越えるための実践的かつ理論的枠組みである。この原理に基づく教育方法学は、学生に対して授業を構造的に捉え、設計・実施・評価・改善を継続的に行う視点を提供し、教職課程全体を通じた専門性形成を支える中核科目として位置付けられる。

7. 教育方法学のシラバス

7-1. シラバス構成の基本方針

本章では、第6章で提示した「基礎理論の実践文脈内包」という内容構成原理を具体化するものとして、小規模大学における教職課程を想定した教育方法学のシラバスモデルを提示する。

繰り返し述べてきたように、小規模大学においては、教育原理、教育心理学、教育課程論、教育評価論といった基礎教育学領域を、十分な授業時間数と体系性をもって配置することが困難な場合が多い。そのため、教育方法学は、これらの基礎理論を前提知識として扱うのではなく、授業設計や授業実践という具体的文脈の中で再配置し、学生が理論と実践の対応関係を体験的に理解できるよう構成される必要がある。本シラバスは、教育方法学を教職課程の媒介・統合科目として機能させることを目的とし、各回の授業を①理論的枠組みの

理解, ②授業設計・授業内行為への具体化, ③学習評価および省察による改善, という三つの要素が循環的に関連付けられるよう設計している。これにより, 学生が「目標設定—学習活動—評価—改善」という授業の基本構造を反復的に捉え直すことを意図している。

7-2. シラバスの全体構成

本シラバスでは, 各回に〈到達目標〉〈主な学習内容〉〈学習活動〉〈評価の観点〉を明示的に対応させ, 構成的アラインメントの考え方を授業そのものに適用している。評価については形成的評価を重視し, 学生自身が学修過程を振り返り, 改善点を自覚できるよう配慮している。

7-3. 教育方法学シラバス (15回構成)

第1回 教育の目的と授業の社会的役割

〈到達目標〉学校教育における授業の位置付けと教師の役割を理解する。

〈学習内容〉教育の目的, 教職の社会的責任, 授業の基本構造

〈学習活動〉講義, 教育観に関する小グループ討議

〈評価〉討議への参加度, ミニレポート

第2回 学習理論と授業設計

〈到達目標〉主要な学習理論を授業設計と関連付けて説明できる。

〈学習内容〉行動主義・認知主義・社会構成主義, 動機づけ理論

〈学習活動〉事例分析, 理論と授業場面の対応付け

〈評価〉ワークシート

第3回 目標設定と逆向き設計

〈到達目標〉到達目標に基づく授業設計の意義を理解する。

〈学習内容〉逆向き設計, 学習目標と評価規準の関係

〈学習活動〉単元目標案の作成

〈評価〉目標設定課題

第4回 構成的アラインメントと授業構造

〈到達目標〉授業の構造を目標・活動・評価の関係から説明できる。

〈学習内容〉構成的アラインメント理論

〈学習活動〉既存授業案の分析

〈評価〉分析レポート

第5回 学習活動の設計と発問

〈到達目標〉学習活動と発問の設計原理を理解する。

〈学習内容〉発問の種類, 協働学習の構成

〈学習活動〉発問作成演習

〈評価〉演習成果物

第6回 教材研究とICT活用

〈到達目標〉教材とICTを学習目標に応じて選択できる。

〈学習内容〉教材研究, TPACKの考え方。

〈学習活動〉ICT活用事例検討

〈評価〉ワークシート

第7回 形成的評価の理論と実践

〈到達目標〉形成的評価の意義を授業改善と関連付けて説明できる。

〈学習内容〉形成的評価, フィードバック

〈学習活動〉評価事例分析

〈評価〉ミニレポート

第8回 授業設計演習① (単元設計)

〈到達目標〉単元全体を構造的に設計できる。

〈学習内容〉単元構成

〈学習活動〉単元案作成

〈評価〉設計案

第9回 授業設計演習② (1時間授業)

〈到達目標〉1時間授業を具体的に設計できる。

〈学習内容〉指導案作成

〈学習活動〉指導案作成演習

〈評価〉指導案

第10回 模擬授業①

〈到達目標〉設計した授業を実践し, 省察できる。

〈学習内容〉模擬授業

〈学習活動〉模擬授業実施

〈評価〉相互評価

第11回 模擬授業②と省察

〈到達目標〉授業実践を理論的に振り返ることができる。

〈学習内容〉省察の視点

〈学習活動〉振り返り討議

〈評価〉省察レポート

第12回 多様な学習者への配慮

〈到達目標〉合理的配慮を踏まえた授業設計ができる。

〈学習内容〉特別支援教育, インクルーシブ教育

〈学習活動〉事例検討

〈評価〉ワークシート

第13回 教育実習を見据えた授業設計

〈到達目標〉教育実習に向けた授業設計の視点を理解する。

〈学習内容〉実習と授業設計

〈学習活動〉実習事例検討

〈評価〉ミニレポート

第14回 授業改善とカリキュラム・マネジメント

〈到達目標〉授業改善を教育課程全体の視点から説明できる。

〈学習内容〉カリキュラム・マネジメント

〈学習活動〉学校事例分析

〈評価〉分析レポート

第15回 教育方法学の総括と教職専門性

〈到達目標〉教育方法学の学修成果を教職専門性として総括できる。

〈学習内容〉学修の統合

〈学習活動〉最終レポート作成

〈評価〉最終レポート

7-4. シラバスモデルの意義

本シラバスモデルは、小規模大学における教職課程の構造的制約を前提としつつ、教育方法学を媒介・統合科目として機能させる具体的方策を示すものである。理論と実践を往還させる学修構造を意図的に組み込むことにより、学生が授業を構造的に捉え、改善し続ける専門性を形成することを目指している。このシラバス例は、小規模大学における教職課程の質保証に資する実践的モデルとして位置付けられる。このシラバス構成を骨子として必要な学習内容を付加することで、必要なシラバスを構築することができる。

8. 結論および考察

8-1. 本研究の成果と意義

本稿は、小規模大学における教職課程という制度的・構造的条件を前提として、教育方法学が教職課程全体の中で果たすべき役割を理論的かつ実践的に検討してきた。その中心的な課題は、教育方法学を単なる授業技法の習得を目的とする科目としてではなく、基礎教育学理論と授業実践とを媒介・統合する中核科目として再定位することであった。

第1章および第2章では、小規模大学において基礎教育学領域を個別科目として十分かつ体系的に配置することが困難であるという構造的課題を明らかにし、その課題意識に基づいて研究目的と方法を設定した。この問題設定は、特定の学部構成に固有のものではなく、日本の私立小規模大学に広く共通する条件に基づくものであり、本研究の射程を制度論的に一般化する基盤を形成している。

第3章および第4章では、教育方法学の制度的・理論的位置付けを整理し、構成的アラインメント理論、逆向き設計、形成的評価、ICT活用(TPACK)といった理論枠組みが、教育方法学を媒介・統合科目として機能させる上で有効であることを示した。これらの理論はいずれも、授業を目標・学習活動・評価・改善が相互に関連する構造体として捉える視点を提供するものであり、教育方法学の内容構成と高い親和性を有している。

第5章では、教育方法学と他の教職科目との機能的連関を検討し、教育方法学が教育原理・教育心理学、教育課程論・教育評価論、教科指導法、教育実習・教職実践演習といった科目群を横断的に結び付ける媒介点として機能し得ることを明らかにした。これにより、教育方法学が教職課程全体の構造を学生に理解させる上で果たす役割が、理論的に裏付けられた。

第6章では、以上の議論を総合し、教育方法学の内容構成原理として「基礎理論の実践文脈内包」を提示した。この原理は、基礎教育学の知見を独立した前提知識としてではなく、授業設計や授業内行為の検討という具体的実践の中に位置付け、理論と実践を循環的に往還させることを意図するものである。これは、小規模大学における教職課程の構造的制約を補完し、教職専門性形成の質を確保するための実践的かつ理論的枠組みとして位置付けられる。

さらに第7章では、この内容構成原理を具体化するものとして、小規模大学を想定した教育方法学の15回構成シラバスモデルを提示した。このシラバスは、理論理解、授業設計、評価および省察を循環的に関連付けることにより、学生が授業を構造的に捉え、改善し続ける専門性を形成することを目指したものであり、小規模大学においても実装可能な具体的モデルとして意義を有している。

本研究では、小規模大学における教職課程の条件を踏まえつつ、教育方法学を教職課程全体の媒介・統合科目として再定位する理論的枠組みと、その具体的実装モデルを提示した。

8-2. 今後の課題と展望

本稿はいくつかの課題を残している。第一に、本研究は制度分析、理論的検討、および著者らの教育実践に基づく考察を中心としており、提示した教育方法学の内容構成原理やシラバスモデルの教育効果を、実証的データに基づいて検証するには至っていない。今後は、実際の授業実践を通じて、学生の授業設計能力や省察能力がどのように形成・変容するのかを、質的・量的両面から検討する必要がある。また、教育方法学の学修内容が、教職実践演習並びに教育実習に反映できているかのフィードバックを行う必要がある。

第二に、本稿で提示したシラバスモデルは、小規模大学一般を想定したものであるが、大学ごとの教職課程編成、学生の履修背景、地域的特性によって、その適用方法には調整が求められる可能性がある。今後は、複数の小規模大学における実践事例を比較検討することにより、本モデルの汎用性と限界を明らかにすることが課題となる。

第三に、教職課程を取り巻く制度環境は、学習指導要領の改訂や教員養成改革の動向に応じて変化し続けている。ICT活用や学習評価の在り方についても、今後さらなる高度化・多様化が予想される。こうした制度的変化に対応しつつ、教育方法学の内容構成を継続的に更新していくための枠組みを構築することも、今後の重要な課題である。しかし、本稿が提示した教育方法学の位置づけは、小規模大学における教職課程の質保証を考える上で、検討のための一つの視座を提示するものといえる。教育方法学を媒介・統合科目として位置付け、理論と実践を循環的に結び付けるという発想は、小規模大学に限らず、多様な制度的条件下にある教職課程に対しても応用可能な方向性を示していると考えられる。

【注】

- 注1：教育職員免許法施行規則（e-Gov 法令）。
注2：文部科学省「教育職員免許法施行規則等の一部改正」（2021）。

参考文献

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.
- 藤田英典 (2007) . 教師教育改革のゆくえ—「教職大学院」をめぐる—。東京大学出版会。
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). ASCD.
- 五百住満・八木眞由美 (2017) 「これからの教育課程と教育方法の在り方の研究」, *教育学論究*, 9(2), pp.53–58.
- 中央教育審議会 (2015) 『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について (答申)』文部科学省。
- 中央教育審議会 (2016) 『幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)』文部科学省。
- 文部科学省 (2017a) 『教職課程コアカリキュラム』文部科学省。 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoin/1377021.htm
- 文部科学省 (2017b) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示)』東洋館出版社。

The Positioning and Content Structure of Pedagogy in Teacher Certification Programs for Lower and Upper Secondary Schools:

A Focus on Teacher Education at Small-Scale Universities

Hirohide Shibutani¹, Ikumi Iwatani¹

¹Aomori University

要 旨

本論は、小規模大学における教職課程の構造的制約を踏まえ、教育方法学の位置付けと内容構成を再検討することを目的とする。教育学部中心に発展してきた日本の教員養成に対し、非教育学部の教職課程では基礎教育学科目の体系的配置が困難で、理論と実践が分断されやすい。近年は学習評価の高度化やICT活用の必修化により、授業を「目標—活動—評価—改善」の循環として統合的に捉えることが求められる。そこで教育方法学を、授業技法習得科目にとどめず、基礎理論と実践科目（教育実習・教職実践演習等）を媒介・統合する中核科目として再定位する。制度資料（免許法施行規則・教職課程コアカリキュラム等）と先行研究の検討、および著者らの授業実践の省察をもとに、構成的アラインメント、逆向き設計、形成的評価、TPACKを理論基盤として整理し、「基礎理論の実践文脈内包」という内容構成原理を提示する。さらに小規模大学で実装可能な15回構成の教育方法学シラバスモデルを提案し、教育方法学の在り方を考察し、教職課程の質保証に資する方策を提案した。

キーワード：教育方法学，教職課程，非教育学部，教職課程コアカリキュラム，学習評価