

学科で取り組むカリキュラム改善 (2)

長瀬啓子・安藤雅夫・紙屋信義・菅野道雄・川崎億子

要 約

子ども発達学科で取り組むカリキュラムに関して、以下のことを考察した。

1. カリキュラム・マネジメントと、アクティブ・ラーニングの在り方を福祉関連授業の取り組みから検討し、連続した学びの深さと質について考察した。
2. 小学校教員養成大学、特に理科を選修としない学生に対する理科教育に必要な知識や技能をいかに習得するかを考察した。
3. 教員養成におけるピアノ指導が教育現場において、より有効に生かされるためには、どのような教材や授業内容、形態が望ましいかについて検討する。また教員養成課程において「バイエル」使用が適切であるか、その問題点について考察した。
4. 教員養成課程において教科教育科目と教科専門科目の区別が撤廃され「大きくくり化」されるのを受け、従来の教科教育科目をどう改善していくか「音楽科指導法」の授業を例に考えてみた。
5. 文部科学省中央教育審議会答申等に沿ったカリキュラム改善の方向性を探った。

キーワード：アクティブ・ラーニング，理科教育，教員養成課程，音楽教育，
大きくくり化，カリキュラム・ポリシー

(2016. 9. 23 受稿 査読審査を経て 2016. 10. 21 受理)

はじめに (川崎億子)

昨年の紀要第9号では、「学科で取り組むカリキュラム改善」の「はじめの一步」として、個々の同僚の関心事からカリキュラム改善へ向けて出発することとした。今年度も、引き続きカリキュラムの改善第2弾に向けて、個々の取り組みをご報告したい。

1. 福祉科目から考える質の高い教育者養成 (長瀬啓子)

1) 問題の背景

紀要9号では、科目間の関連性と学習意欲を検討し、福祉関連科目を系統的に学ぶためのカリキュラム改善について提案した。カリキュラムの全体像を俯瞰できるような工夫や可視化を行い、講義から実習へ、実習から講義へとといった螺旋状の体系を示すことで、学生自らが学修の見通しができ、主体性を持ち計画立て挑戦できる学修意欲に繋がる。時代の要請や次世代への教育の質等も鑑み、「課題探求力の育成」に繋がるような工夫を今後の課題として示したところである。

折しも、文部科学省教育課程企画特別部会(2015)は「論点整理」¹⁾を発表し、2030年の社会とその先の社会

に生きる子どもに、どのような資質・能力の育成が必要なのかを問いかね、学習指導要領の改訂に向けた本格的な議論が始まった。「カリキュラム・マネジメント」と、「アクティブ・ラーニング」の重要性が示され、さらに中央教育審議会第107回総会(2016)「個人の能力と可能性を开花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方について(答申)」²⁾においては、新たな高等教育機関のあり方が明示されたところである。

特に本学科においては、次世代教育を担うだけの資質を持った教員を養成する責任がある。初等中等教育分野にもアクティブ・ラーニングの重要性が示されたことから、カリキュラムを通して教員自ら見本提示をしつつ、より良い教育方法を学生と共に作り上げていかなければならない。そのためにも、一方向的な講義形式の教育とは異なり、学生の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法をより明確にすることが課題となっている。

2) 研究の目的と方法

将来教育者となる学生には、日々の学習指導・生活指導ができる力とともに、現代社会の問題点を包括的に捉

学科で取り組むカリキュラム改善（2）

えながら、個々への的確な指導力を身に付けて欲しい。次世代の子どもの「生きる力」への育成にも繋がるように、学生自らが人生を大切に、切り拓く中で社会に貢献できる人間を育てることが、我々の使命でもある。

質の高い、組織的な教育を展開できる体系として、中央教育審議会（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」³⁾において、すでに能動的学修としてアクティブ・ラーニングが明示されている。これをどのような観点でどのように提供して行くのかを明確にすることは学生の今後の学びにとって重要である。

個々にはそれぞれ違う方法で会得した学修のやり方があり、これまでの勉学や生活の中で育んできた本人の学びやすい方法や多様な着眼点から、学習への意欲や関心・行動など、本人自身が学びの深め方を再確認することは重要である。それら広く深い学修の力を、一緒になって振り返り、引き出し分析することは、本人の今後の学修や生活においても大きな意味を持つと言える。

個人同士あるいは集団との関わりを通して、学生は何を学び、どのような力が付くのかをアセスメントし、提供の内容や順番、深化や困難さをプランニングし、評価することが大切となる。そのためにも各科目が円環的に繋がりを持つことと、科目内での個から集団、集団から個への重層的な学びの場面での環境をいかに整えるかは重要となる。内容や目標、取組順など通常講義における設定とともに、興味からの主体性、空間の持つ影響、集団や教師の関わりなども重視しながらの福祉関連科目での取組と課題を挙げ、学生の連続した学びの深さと質への強化を検討したい。

3) 大学教育の質的転換

(1) 教授法の歴史

主体的に考える力を育成するということでは、1800年～1900年代を期に発見学習、問題解決学習、体験学習など、多くの先人たちが主張し実践した。

Dewey, J. は「学校と社会」（1899）を著し、旧教育の批判検討を行い児童中心主義を唱えた。新教育運動は我が国の明治時代の教育にも多大な影響を与えている。Kilpatrick, W. H. (1871-1965) は Dewey, J. の体験学習や問題解決学習を発展させ project method を考案し、目標設定→計画立案→実践→反省・評価というプロセスを児童自身が行うことで、問題解決能力、思考力、応用力

を養っている。これは現代の PDCA に通ずると言える。

Bruner, J. S. は「教育の過程」（1960）において、プロセス学習・発見学習を提示し、Parkhurst, H. は、Montessori method の自発性、自主性を重んじる着想や Dewey, J. の問題解決学習などの長所を取り入れ Dalton Plan を示している。我が国でも、沢柳政太郎の成城小学校や赤井米吉の明星学園などで実践された方法である。

A. Bell と J. Lancaster による Monitorial System は、強制的な詰め込み教育として一斉授業の始まりとも言えるが、助教（モニター）制を変化させ、現代のピア・チューター制に移行もできると言えよう。

このように、現在重要視されているアクティブ・ラーニングの基礎部分は既に実践されつつ、詰込・ゆとりと教育方法は、時代に翻弄され変化を続けた。これらを詳細に検討しつつ、現代社会に生きる学生に合ったシステムを工夫していく必要がある。

(2) 福祉関連科目での原理と PDCA サイクル

福祉関連科目では、ノーマライゼーションやインクルージョンの理念に基づき、本人の思いを引き出しながらアセスメントを行い、自分自身の課題やストレングス、レジリエンス等に気付かせ、ニーズを明確にしていく。

多様なニーズに応じた本人主体の支援のために、どのようなやり方でどのような技法を使い、エンパワメントをしていくのか、アセスメントは重要となる。その上で、地域のフォーマル・インフォーマルな社会資源・手当や制度等、課題に対しての情報を的確に提供することで、本人は自ら選択し行動することができるのである。

これらはエビデンスに基づく本人主体の実践に繋がり、専門職や社会との連携・協働などのプロセス評価は、モニタリングを行う上でも重要となる。このように、社会福祉における支援策は、現在必要とされる教育課程に非常に似通った部分がある。

現代社会においては、グローバル化の進展、価値観の多様化など、人に対する支援にはそれらを受け入れ協力する力と豊富な知識を適切に使用し、未来を切り拓いていく人材が求められており、PDCAサイクルの組織化やエビデンスに基づく実践は重要となる。①学生の持っている力を引き出すために何が必要とされるのか、②学生の持つ課題に対しどのような支援を選択すべきか、③組織的な連携としてどのようにネットワークを作っていくのか、④スーパービジョンは誰がどのような形式で行うのか

が学生の最善の利益になるのかなど、1つ1つを丁寧に考えていく必要がある。

(3) 社会福祉関連科目における実践から

福祉関連科目では、多様なニーズに対して「何故」「如何に」「何を用いて」などのエビデンスを追及するため、学びを深めやすいと言える。反面、覚える事項が非常に多く、100名近い大人数での講義形式であることから、学生に対するアサインメントが少ない一斉授業形式となりやすく、学生はパッシブになりやすいと言える。また、大人数授業では、集団の質や問題意識の深まり等が均等ではないなど集団の意欲が大きく左右し、さらに事前学習及び知識が必須となる科目でもあるため、学生が何らかの能動的な関わり方ができるような工夫が必要となる。

例えば、毎回の小テストやレポートに、個々にコメントを付けたり、すぐれたレポートを書いた学生に内容紹介などをしてもらいフィードバックを与える。「覚えるものが小テストで整理できた」「コメントがあってやる気が出た」「友人の考えを聞いて、自分が考えなかったことに気付いた」などの感想が見え、知識の充実とともに、多様な見方や考え方を、友人の考えを通してさらに、考えを深めるきっかけ作りをしている。

30～50人程度の小規模の講義では、事前にリーディング・アサインメントやWEBサイトでの予習課題を与えておき、講義後にバズ・セッション、ブレインストーミングなどを活用し、白板やKJ法などでまとめさせ、プレゼンテーションなどを行いさらに説明を加えることで、即時のフィードバックを行っている。

また、教材に関するプリント課題を予習させ、授業日には学生が黒板を使い解答を示すとともに友人に説明を行うことや、事例検討を通してのロールプレイを行い、リフレクションをした後、お互いの気付きをディスカッションしミニレポート提出を行なっている。

小グループでは、さらに多様な活動ができる。前職の高校基礎看護では、生活習慣病の種類・原因・予防などを図書館で自主学習させ、まとめたものを発表し、質問に答える形式を採用した。自分の調べたことが試験出題される嬉しさに加え、生徒自らが相互に質問し教え合うインタラクションの充実から、さらに知りたい意欲が湧いてくる相乗効果が生まれた。

これらは学生本人が前に立つことを通しての経験を含め、傾聴と主張を学び、多職種連携や当事者主体を学ばせるのがねらいである。学生同士のやり取りの中で、多

様な考え方や価値観があることに気付くことも重要であり、それが、当事者を受容することに繋がり、他職種との連携や協働、地域との共生に繋がっていくのである。

実習中にジェノグラムを示され、「授業で習った事例はこういうことだったのか、と思った」と話してくれた学生がいる。実習や今後の就職、そして社会での適応力や責任力をも視野に入れ、エンプロイアビリティやアダプタビリティを育成することも大きなねらいである。

4) 学生の主体性から見た今後の工夫

(1) 教育課程において求められている課題

創造的思考力や実践力を育てるためにも、学生自らが多量のリーディング・アサインメント等に取り組み、主体性を持ってインタラクティブに学び、実習に繋げることは重要となる。そのためにも、何を教えるかという知識の質や量の改善だけでなく、どのように学ぶかという学びの質や深まりを重視した指導方法の改善とともに、学びのプロセス評価の充実が必要であると言える。

河合塾編⁴⁾は、アンケート調査から、企業は大学卒業生に社会人基礎力などのジェネリックスキルを求めていることを明らかにし、実際の社会で求められるのは、命題知を基礎にした実践知・活用知が必要であるとしている。また、アクティブ・ラーニングを一般型アクティブ・ラーニング（知識の定着・確認を目的とした演習・実験等）と高次のアクティブ・ラーニング（知識の活用を目的としたPBL等）に分け、それぞれが関連しながら、講義と連動し、4年間継続して発展することに意義があるとしている。また、松下は、アクティブ・ラーニングとは、学生にある物事を行わせ、行っている物事について考えさせること、と示唆している⁵⁾。

これらから、教師自身が個々の学生が持つ強みを引き出す力、集団の持つ力を個人に活かす能力、あるいは学生の持つ力を信じる気持ち、根拠に基づいた指導計画による実践力などをしっかり磨き、本人の持つ力と環境をデザインすることによって、アクティブ・ラーニングの質はさらに深化すると考える。学生が自ら主体性を持ち計画立案し挑戦できることが課題であり、円環的な働きをカリキュラムに組み入れた教師側のPDCAとともに、学生側が自らPDCAサイクルを活用し、自分は何故この授業が必要なのか、将来的にどのように深化させたいのかを明確にでき、自らの評価と気付きから、さらに深く学びたいと思えるための方策が必要となる。

(2) 連続した学びの深さと質

大学教育は単体で教えるものではなく、乳幼児期の保護者からの教育から始まり、高等教育へと連続性を持たせ、学ぶことと社会との関わりをより意識した教育を行う必要がある。その上で、大学入試での暗記・適用などのパッシブな学習からの転換を図り、学んだ知識や技能を統合しながら問題の発見・解決に取り組む、よりアクティブなものへと発展させなければならない。

これからの時代においては、単なる知識のみでなく、知っていることを使ってどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るかという観点から、学びの質や深まりを考える必要がある。卒業後の地域社会、国際社会、産業界等との関係を一貫した視点で捉え、学生自らが人生を切り拓き、社会に貢献できる人間を育成することが大学の責任でもある。

ラーニング・コモンズや図書館等、学生の能動的学修を可能とする地域と協働した環境の整備というハード面と、教員及び学生相互のコミュニケーションと信頼関係の構築、学生自らが相互に教え合うインタラクションの充実や、相互に切磋琢磨しながら、ものの見方、考え方の多様性を学習できるソフト面の環境作りは重要である。

つまり、学生が主体的に実行するだけではなく、学生同士、あるいは教員や他の考え方との共通点や相違点を整理したり、異なる考え方を統合させたりしながら、実行できる力を養うことも重要となると考える。

学生同士が協働し学びを深めることができるような、ファシリテーターとしての教員の役割は重要となっており、教員は得意分野を研究するのみではなく、全体を見通しながら、学生の中で知識がつながるように教えることが求められる。そのためにも、教職員の協働や OJT・Off-JT は必要不可欠であり、地域創生やシティズンシップ、グローバリズムや共生のマインド、リベラルアーツなどの理念に立った教育を工夫し、ルーブリックや学修ポートフォリオ等をさらに充実させ、個々の学生が自ら振り返り、学修デザインできるようなシステム開発なども今後の課題である。

2. 小学校教員養成の取り組みと課題—理科教育の立場から—（安藤雅夫）

1) はじめに

小学校教員養成大学の学生において、「理科の基本的知識が身につけていない」「基礎的観察・実験技能が身につけていない」「理科への関心が低い」「理科の選択者が少ない」などの指摘がある⁶⁾。また、理科を選修としない人文科学系大学の教員養成大学には、「大学入学以前の段階で『理科』の学習から離れ、..『理科離れ』したままで、小学校教員となり児童たちを教える..理科離れの拡大再生産構造が教育現場に影響している」との分析もある⁷⁾。本稿では理科を教えるために必要な知識や技能をどのように習得するかについての大学の取り組みと課題を考察する。

「教科理科 I」を受講した2年次生（受講者数 16 名）の理科に関する実態と意識の調査を行った。

2) 小学校教員志望学生の現状

（ア）高等学校での理科履修状況

表 1-1 は 2 年次生が高等学校で理科のどの科目を選択し履修したかを示している（ただし、旧学習週指導要領に属する学生は除外した）。

表 1-1 は 2 年次生が高等学校で理科のどの科目を選択し履修したかを示している（ただし、旧学習週指導要領に属する学生は除外した）。

表 1-1 高等学校での理科履修状況 (N=16)

科目名	履修者	%
科学と人間生活	3	18.8
物理基礎	7	43.8
化学基礎	14	87.5
生物基礎	14	87.5
地学基礎	2	12.5
物理	2	12.5
化学	4	25.0
生物	6	37.5
地学	1	6.3

2 年次生は、2012 年に現行の学習指導要領が実施された最初の学年に相当する。学習指導要領が示す理科科目の履修条件は、「科学と人間生活」2 単位と基礎科目から 1 科目 2 単位の計 4 単位を履修するか、または基礎科目 2 単位を 3 科目 6 単位履修することとなっている。教科書採択率から推定される履修率⁸⁾は「物理基礎」が 64%、「化学基礎」90%、「生物基礎」95%、「地学基礎」28%である。これに対して、本学学生の場合は「科学と人間生活」18.8%、「物理基礎」43.8%、「化学基礎」87.5%、「生物基礎」87.5%、「地学基礎」12.5%である。物理と地学については履修比率がかなり低いことがわかる。

（イ）理科全般と分野ごとに内容の好き嫌いの意識につ

いて

理科の内容の好きと嫌いについて(表1-2)は、「大好き」「好き」について、生物は9割、理科全般が7割、化学と地学は5割、物理は4割であった。これに対して、理科を教える小学校教員養成に関する調査(以下、理科調査)では理科全般と生物は「大好き」「好き」が8割、物理は2割である。すなわち理科に対しては、多くの学生は嫌っていないことがわかった(ただし、物理については好きではない)。

表1-2 理科の内容の好き・嫌い

	大好き	好き	嫌い	大嫌い
理科全般	5	65	30	0
物理	0	40	50	10
化学	0	50	50	0
生物	10	80	5	5
地学	0	50	40	10

(%)

(ウ) 理科の指導についての得意・苦手意識

将来、教員として理科を指導することへの不安を抱いているかを調べた(表1-3)。理科を指導することにどのように感じるかに対して、「得意」と「やや得意」を合計した比率は理科全般として40%であるが、物理では25%、地学では30%にとどまった。すなわち、物理・地学は7割強の学生が指導することに不安を感じていることがわかった。

表1-3 理科の指導

	得意	やや得意	やや苦手	苦手
理科全般	5	35	40	20
物理	0	25	35	40
化学	0	30	40	30
生物	5	45	35	15
地学	0	30	35	35

一方、理科調査では、化学・地学は得意・やや得意が2割、物理は1割である。

(エ) 理科の観察・実験の得意・苦手意識

理科の実験や観察に対する得意と苦手意識については、理科全般、生物が「得意」「やや得意」が約6割～7割、物理、化学、地学が約4割という結果が得られた。これに対して、理科調査では、物理、化学、地学が約2～3割という結果である。

以上で得られた知見のひとつは、「学校で習ってきた理科は嫌いではないが、教師として理科授業を担当することは敬遠したい学生が過半数を超えている」⁹⁾ことである。

3) 「教科理科 I」の取り組み

受講生に対して、「高校時代にどの程度理科の観察・実験をしましたか」との質問に毎時間観察・実験をした、が0%、週に1～2回が14%、月に1～2回が50%、数ヶ月に1～2回が18%、年に1～2回が9%であった。このことから観察・実験の経験は十分ではないことがわかった。また、前節で述べた観察・実験への得意・苦手意識から判断すると、「小学校で理科を教えることができる教師となっていくための必要な資質や能力を身につける」ためには、昨年度と同様に観察・実験を中心に授業を行った。

理科実験室が整備されていない状況であるため、普通教室で実施できる実験項目を選択した。3～4名のグループで以下の項目を扱った(項目内容は昨年度とほぼ同様である)。

- ・ コインの直径の測定
- ・ 自由落下
- ・ 振り子の実験
- ・ 速度、加速度と運動の法則
- ・ 生物と環境
- ・ ストローで笛を作る
- ・ 磁石の性質
- ・ 偏光板の実験
- ・ 浮沈子を作る
- ・ 光の性質(回折格子)
- ・ 電磁石
- ・ 人工虹

実験内容は、振り子の実験や電磁石の実験のように小学校の教科書で扱われている項目、偏光板の実験、光の実験のような中学校以上で学ぶ実験、ストロー笛のようなものづくりを意図した実験を取り入れた。

「コインの直径の測定」について述べる。この実験では、ノギスを用いれば簡単に測定できる実験である。しかし、学生は高校までノギスを使って実験した経験がないため、コインの直径をどのようにして定規だけで測定するのかを課題とした。

学科で取り組むカリキュラム改善（2）

実験の前に有効数字の概念を説明し、できるだけ正確に直径を測定することを実験者に求める。

グループで実験を始めると、定規を10円玉の上から直接当てて、直径を測定し答えを求めようと試みるグループが多く見られる。そこで、「直径を正しく測定できているだろうか」と問いかけると、グループ内で課題が明確化となり、アクティブ・ラーニングで言われる「協働学習」が行われる。あるグループがコインを挟んで測定することを試行錯誤の末、発見してからは他のグループがそれを観察し、意見交流し紙で挟んで定規に直角になるようにして測定する協働の姿が見られた。

授業の終了時に、理科に対する理解度、苦手意識、自信についての調査を行った（表1-4）。

表1-4 理科の理解度・苦手意識・自信

理解度	かなり深まった	ある程度深まった	あまり深まらなかった	どちらともいえない
%	10	80	10	0
苦手意識は薄くなったか	そう思う	ある程度思う	あまり思わなかった	元々苦手ではなかった
%	25	50	15	10
自信	ついた	ある程度ついた	あまりつかなかった	つかなかった
%	0	70	30	0

理科に対する理解度が「かなり深まった」「ある程度深まった」が90%で、観察・実験に対する苦手意識について「苦手意識が薄くなった」「ある程度苦手意識が薄くなった」が75%で、子どもに教える自信はついたか、に対して「自信がついた」「ある程度ついた」が70%となった。

ただ、教材理科Iで取り上げた観察・実験は、顕微鏡観察や化学分析などの実験室で行うべき実験が含まれておらず、また野外実習も実施していないなどの課題も多い。

4) 「理科指導法」の取り組み

「理科における問題解決型学習の学習指導案の作り方や授業の作り方を学び、実践的な指導力を身につける」ために昨年度同様に、学習指導案作成の指導の他に模擬授業を実施した。昨年度は各グループにつき1回だけの模擬授業であったが、本年度は2回に増やした。

模擬授業は、1グループを3~4人とし、模擬授業実施

までに学習指導案を作成し、教材研究を行い、持ち時間20分のミニ授業とした。児童役は学生で、模擬授業終了直後に相互評価表を作成し、それをもとに模擬授業の担当グループは自己評価表を作成することにした。

5) まとめ

非理科選修の学生への理科の課題として、「教科理科I」などで、一定の効果が示されたとはいえ限定的であろう。

「小学校教員養成課程では、学生は初等全科を浅く広く学ぶため、物理の内容を深く学ぶ機会は限定される」¹⁰⁾との指摘がある。本学では、後期から今年度から「教科理科演習」が新しく開講される予定であり、学生の苦手な分野を克服できるような取り組みが求められる。

3. ピアノ実技の課題と展望

—バイエル使用の問題点—（紙屋信義）

はじめに

教員養成（小学校教諭、幼稚園教諭、保育士）におけるピアノ指導が教育現場において、より有効に生かされるためには、どのような教材や授業内容、形態が望ましいかについて検討する必要がある。特にピアノ指導においては、ピアノなどのお稽古事が年々減少し、教員養成課程でピアノ初心者が増える傾向にあると感じられる。そういう中で未だに「バイエル・ピアノ教則本」をピアノ初心者のスタートとして教員養成において用いられる⁽¹¹⁾ことが多い。教育者にとって必要とされる音楽能力とは、古典的なドイツのピアノ教材を正しく弾けることではなく、幼児や児童に合わせて、歌唱活動に対して伴奏ができる、時には弾き歌いや、子どもの声域に合わせて移調奏ができるというスキルが要求される。

またピアノ教育は、楽器などの施設と音楽教員などのハードとソフトの面からも経費がかかる。大学全入時代を迎え、特に地方の私学では厳しい経営状況が続いているが、そのような現状で、これまでのようなピアノ教育の在り方では、益々敬遠され削減される方向へ進むと思われる。教員養成課程において「バイエル」使用が適切であるか、その問題点について考察し、個人レッスンまたはグループレッスンといった授業形態、ピアノ実技授業における内容について検討する。

1) 「バイエル」について

フェルディナント・バイエル (Ferdinand Beyer, 1803年・1863年) は、ドイツの作曲家、ピアニストで、彼の著した「ピアノ奏法入門書」、いわゆる「バイエル・ピアノ教則本」¹²⁾ (以下「バイエル」) は、日本においてピアノを学ぶ者に最適な入門書として長く親しまれている。

「バイエル」は1850年8月30日にショット社が発行したものが初版であると推定されている。彼が残したピアノ教則本は1881年(明治13年)にアメリカ人L.W.メーソン (Luthur Whiting Mason, 1828年・1896年) によって日本に紹介された。その背景として、アメリカ・ニューイングランド音楽院のピアノ教授スタッフの一人、S.A.エメリー (Stephen Albert Emery, 1841年・1891年) がメーソンをバックアップしており、当時のニューイングランド音楽院ピアノ教育課程でも「標準的な作曲家のものから採ったピアノ練習曲」¹³⁾の中にバイエル教則本の一部がふくまれていたことがわかっている。

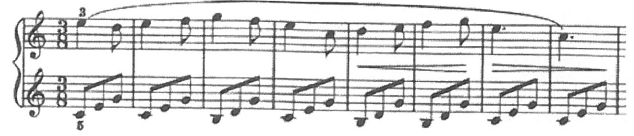
「バイエル教則本」は、子どもなど主に初めてピアノを練習する者を対象としている。全106曲といくつかの予備練習で構成されており、一つ一つの楽曲の題名などは記されていない。先生と生徒で演奏する連弾曲も含まれている。バイエルの問題として、右手がメロディー左手の伴奏というパターンが多いこと、調性に限りがあること、奏法に偏りがあること、曲数が多く番号の連続でモチベーションが損なわれやすいことなどが日本のピアノ教育でも指摘されている。

米国ではバイエルはごく少数派に過ぎず、「トンプソン」「バスティンメソッド」「バーナム」などの初級教本が多く使われている。欧州ではドビュッシー、ショパン、バルトーク、カバレフスキーなどの初級小曲集を使用することが多く、バイエルの生まれ故郷ドイツでは、全く教則本として使われていない¹⁴⁾。日本では、保育士試験、幼稚園や小学校の教員採用試験受験科目の実技試験に指定されることがあるが、年々その傾向は減少傾向にある。

2) バイエルの問題点

前述のように「バイエル」の様々な問題点が日本でも指摘され、ピアノ初心者において他の教則本に切り換える傾向にあるが、それでも幼児教育・保育系を中心に教員養成課程では根強い人気¹⁵⁾があるのは見逃せない。具体的に以下のような主な問題点を指摘できる。

【譜例1】バイエル No.59 より



- ① 低音部記号(へ音記号)が出てくるのがNo61以降と遅いので、へ音記号が苦手と感じる学生が生み出される危険性がある。【読譜の問題】
- ② 使われている調が、ハ・ニ・ホ・ヘ・ト・イ・変ロ長調と長調が多いのに比べ、短調はイ短調しか扱わないため、短調に馴染みづらくなる。また黒鍵から始まる調性は変ロ長調しかなく、しかもあまり触れられていないため、黒鍵から始まる調に抵抗感を感じる生徒が多い。【調性の問題】
- ③ 150年以上前の古い時代の練習曲のため、魅力的なメロディーや現代的なリズム、ハーモニーを学ぶには不向きで、音楽の理解が難しい。【音楽的な問題】
- ④ 右手にメロディー、左手に伴奏という曲が多く、ピアノ初心者には単調に感じられる。【心理的な問題】

3) 教員採用試験におけるバイエル課題の現状

- ① 保育士試験；音楽表現・造形表現・言語表現の中から2分野(実技)を選択し、ピアノ実技に関しては音楽表現に関する技術が求められ、幼児に歌って聴かせることを想定して、課題曲2曲の両方を「弾き歌い」する。バイエル課題はない。
- ② 東京都特別区立幼稚園教員採用試験；2次選考において子どもの歌2曲の「弾き歌い」が課せられるが、バイエル課題はない。
- ③ 岐阜市公立保育園採用試験；ピアノ実技試験はない。
- ④ 岐阜市公立幼稚園教員採用試験；2次試験の実技試験でピアノ演奏が課せられているが、バイエル課題ではない。
- ⑤ 東京都小学校全科；ピアノ実技試験はない。

このように現在、バイエル課題を公立教員採用試験などで課している所は見当たらなかった。しかし数年前までは多くの自治体でバイエル課題が教員採用試験で課されていた¹⁶⁾のも事実である。採用試験の詳細を開示していない自治体もあり、また全ての私立の保育所・幼稚園、小学校まで正確な情報を得ることは不可能である。

4) 「バイエル」使用の問題点

教育者にとって必要とされる音楽的能力とは、「ブルク

学科で取り組むカリキュラム改善（2）

ミュラー」「ソナチネ」「ソナタ」という古典的なドイツの教材が正確に弾けることではなく、指が回る事でもない。子ども一人一人を見守りながら弾き歌いをし、幼児や児童の音域に合わせて、時には移調ができて、更に身体表現においては、その動きに合わせて即興的に伴奏できることである。そのような能力を育成するためにはハーモニー（和声）、特に現代の音楽ではコード・ネームの学習こそが第一になされるべきである。

バイエルは、子どもの好む歌唱教材の持つ音楽的な特徴、例えば運指、コード、リズムと共通点が少ないこと。限られたレッスン時間でマスターするには無駄が多すぎるなどから、教員養成においては不適切な教材である。

教員養成、殊に幼稚園教諭・保育者になるにはバイエルが弾ければ十分とする常識は根強く、1976年の調査では実に養成校の93%が「バイエル」¹⁷⁾を使用している。2013年の関東地区の調査では、養成校の69%が「バイエル」¹⁸⁾を使っており、40年前の調査よりも減ってはいるものの、半数以上の養成校で使われていることがわかる。

厚生労働省通知「保育士試験の実施について」の「2. 問題作成及び採点上の留意事項」には、「保育士養成施設のカリキュラムと均衡を図るよう配慮すること」¹⁹⁾とある。このことは教員採用や保育士試験においてバイエルが課せられるので、バイエルを使用しているのではなく、逆に養成校側のカリキュラムが変われば、試験課題も変化することを示唆している。養成校が変わらないので、厚生労働省や自治体などの採用側も変わらないことがわかる。

バイエル使用は、ただ「何曲弾かせたか」「何曲弾いたか」といった程度の教師と学生の達成感に過ぎないのではない。ピアノ独自の美しい音が出せたり、ピアノのテクニックを身に付けることも大切であるが、少ない音楽分野の授業時間数では、効率的にピアノ実技を身に付ける必要がある。より教員養成において大切なのは、歌の伴奏能力や即興的な演奏能力の育成であることを養成校のカリキュラム編成では、特に考慮すべきである。

バイエル教材と教育現場で要求される「子どもの歌」とのギャップは甚だしく、教える側は、教育現場をしつかり観察すべきである。また「学生が練習しない」からではなく、バイエルが面白くないから「練習したくない」という声を、指導していると聞くことがある。根本的に

「音楽＝ピアノ」という教員養成教育の限界・問題点を考えるべきではないか。

もちろんバイエル教材の伴奏能力の育成に役立つところを特に引き出してレッスンしたり、あまり意味のない曲はカットする方法も考えられる。しかし教員養成のためのピアノ教本を見ると、初心者でもバイエルからブルクミュラー、ソナチネまで1年間で弾かせるプログラムになっていたりと、ツェルニー30番・40番でピアノの基礎テクニックを付けさせるもの²⁰⁾まで見受けられる。どちらにしても教材について、十分な検討が必要で、指導者の意識が変わることが大切である。

5) バイエルを使う指導者の問題点

筆者も「バイエル」をピアノ教室で習ったことがある。しかし指導者が「自分がバイエルだったからバイエルを使って教える」ことは「バイエル」の問題点を認識していないか、他の教材を知らないのか、とても疑問に感じる。自分の習ったものしか教えられないピアノ指導者は、教育者として問題である。習ったことのみ、しがみついている、新しいものを吸収できないし、自分のピアノ教育に満足していることになる。

なぜ日本の指導者は、ここまで「バイエル」にこだわるのか。本当に代わりの教材が無いのか。代わりが無いのではなく、探していないのではないか。現に初心者や初級者用の教則本は数え切れないほどあり、メトードローズ、バーナム、グローバー、アルフレッド、トンプソン、グルリット、マイクロコスモス、バステインなど、指の練習系にはビシュナ、ハノンなど、他にもまだまだたくさん教本や練習曲集やテクニックの教材もある。

これらの教材は、バイエルを1番から順番にやっていくことよりも、何倍もピアノを上達させるように感じる。それをやらずに、何となくバイエルを使用するのは、ピアノを指導する人としては不勉強過ぎではないか。

バイエルの良さを生かし、欠点を補うというかもしれない。それはバイエルの欠点に気がついている証拠であって、そこまで気がついているなら、バイエルの使用をやめるべきでないか。バイエルは正統でも何でもなく、現在では日本のみで使用されているドイツの忘れ去られた教材であることを、もう1度認識すべきである。初歩・初級の教則本や音楽教育に「正統」「常道」などという概念を持つこと自体が、柔軟性の無い狭い範囲の考え方であることを指導者は再認識すべきである。

6) 授業形態

ピアノ実技の授業は、個人レッスンまたはグループレッスンが考えられるが、その他 ML (Music Laboratory System) というヤマハが開発した複数の電子キーボード(電子ピアノ)を集中してコントロールできるシステムがある。これは設置費用が嵩むので、PCが主流になった今日では、あまり見られなくなったが、これを使っている養成校もある。

個人レッスン主体で授業を行う養成校ほどバイエル使用の割合が高いことがわかる。逆にグループレッスン主体で授業を行う方が「鍵盤和声」「コード奏」「伴奏法」「即興伴奏」など教育現場における実践的なピアノ奏法を取り入れている養成校が多い²¹⁾ことがわかる。この傾向は、バイエルを課す自治体や採用側が、ほとんど見られなくなった現在では益々顕著だと考えられる。

グループレッスンによる授業形態が大いに薦められるが、そのメリットは教育的な観点以外にも、養成校の経営的な利点も挙げられる。大学全入時代の今日では益々、音楽教育に人的にも物質的にも経費を掛けることが困難になって来ている。今までのようにバイエルを使った、ピアノ教室の延長のような個人レッスン・スタイルでは、効率的なピアノ教育は愚か、学生のピアノ資質の向上の妨げにもなりかねない。指導者は、教材選択、授業内容の検討、授業形態や方法の細部に至るまで、研究し検討する必要がある。そのことが、より良いピアノ教育に繋がると考えられる。

まとめ

ピアノ実技においてピアノ初心者が増える傾向にあるが、同じ初心者でも個人のピアノのレベルは様々であり、元々バイエルなどの同じ教材や同じ教え方をすることに無理がある。指導者は個人のピアノ素養に合わせて授業(レッスン)すべきであり、そのことがより良いピアノ教育に繋がる。

画一的で、ただ昔から使われている教材ということで、バイエルなどの教材を使い続けるのは問題で、ましてやバイエルを順番に全曲やる意味は全くないということがわかった。そこでピアノ指導者は教材の質と内容の検討が必要である。ピアノ指導に関しては、まず「バイエルありき」ではなく、学生個々のレベルとスキルに合わせて目標と到達ラインを明確にした教材選びと選曲を行うべきである。

これまで見てきたように多くのピアノ指導者は「バイエル一辺倒」を問題ありだと感じているはずであり、教育者として自分が良くないと思っている教材を学生に使うべきではない。教員養成におけるピアノ教材の質と量の検討はもちろん、授業形態さらには楽器選定に至るまで、事細かに研究、検討することが、効率的で上質な教員養成における音楽教育に繋がることを確信し、今後の音楽教育の具体的なカリキュラム開発へと更なる研究が期待される。

4. 教科教育科目の指導のあり方—「音楽科指導法」の授業改善を通して(菅野道雄)

1) 教員養成における教科教育の学び

筆者は、前任の国立教員養成大学在職時から現在まで一貫して、小学校の音楽科教育法に係る授業を担当してきている(本学での授業科目名は「音楽科指導法」)。教科教育科目では、その教科の教育理念、教科の目標、指導内容や指導方法など、教師として理解しておかなければならないことを踏まえたうえで、各教科の授業づくりができるための指導技術をも身につけさせていかなければならない。

特に音楽科のように、しばしば「技能教科」として、いわゆる「主要教科」と区別されることもある教科では、音楽科が教育課程の中に占める位置、人間形成にかかわる有効性などの理解を導くことなしには、授業の目的が達せられないという面がある。「生きる力」としての音楽の大切さを理解し、進んで音楽の指導技術を磨こうとする意欲を持たせることが必須となるのである。

筆者は、10年ほど前に、前任校における当該講義(教科名は「小学校音楽科教育法」)の授業改善について発表したことがある²²⁾。小中両免の取得が卒業要件となっている教員養成課程の場合には、ほぼ全員の学生がこの授業を履修することになるため、平均的な学びのモチベーションは決して高いとはいえず、筆者が着任した初年度に、一般によく用いられているような教科教育科目用の市販の教科書に沿った授業(講義:実践=およそ2:1)を行ったところ、授業内容の定着は、授業者の期待を満たすものではなかった。この年の学生アンケートには、「自分達は音楽について全くの素人である。基本的なことでもわからないことがあるのだから、そのつもりで教えてほしい。」という声もあり、専門課程の「中学校音楽科教育法」では周知のこととして進められることもきち

学科で取り組むカリキュラム改善（2）

んと押さえなければならないという、小学校課程ならではの難しさを痛感したものである。

2年目以降授業改善に取り組み、理論的な部分は教科書を読んでおくなど、ある程度自習してもらうこととして、講義と実践の比率を1：2程度になるように進めた。その結果、授業内容が難しいと考える学生が減り、音楽を楽しみながら学ぶという点では一定の手ごたえが見られたが、やはり「自習」というのでは強制力がなく、初年度とは逆に、「理論的な講義がしてほしかった」という学生の声聞かれるという面も現れた。

能力にもかなり開きのある大勢の学生たちに、限られた時間数の中で、小学校6年間を見通した音楽の指導ができる力をつけることには困難があり、理論と実践のバランスを探りながら授業を進めてきたものである。

2) 本学における「音楽科指導法」の授業

本学着任直前の「小学校音楽科教育法」では、市販の教科書は用いず、文部科学省の「指導要領解説」を教科書として用い、教科目標などを押さえたあと、各領域・各活動について、解説の内容を確認しながら、実際の授業がイメージできるような具体的な音楽体験をするという授業を行なうようになった。上述のバランス点として、適当な位置と考えるようになったところであり、本学での「音楽科指導法」でも基本的に同じシラバスを用いている。

毎回の授業は、「今月の歌」を合唱することから始める。これは、筆者が小学校教員であった時からの授業の始め方で、まず友達と自分の歌声を聴き合うことから音楽の活動に入って行くものである。それに続いて、毎回の学習課題を指導要領などに基づいて講義し、それに関連した音楽活動を行う。学生たちがそれぞれ持っている音楽の授業のイメージは、実際に自分たちが小・中学校で受けてきた音楽の授業のそれであり、それは、おそらく、国語・社会・算数などと比較すると、かなり多様性のあるものだろう。そこで、教材・教具・指導方法などについて、できるだけ未知なものを体験できるように考慮して授業を行うようにしている。そうでないと、「音楽づくり」の活動など、「習ったことがないから教えることもできない」ということにもなりかねないからである。

このシラバスは、音楽の授業づくりのイメージを明確に持って教壇に立てるという意味で、本学においても有効性があると感じているが、今年の本研究に参画するに

あたり、受講学生への事前・事後のアンケートをFD委員会のもとは別に行った。

(1) 事前アンケートに見る学生のニーズ

今年度の「音楽科指導法」の受講学生は24名、事前アンケートはそのうち19名の回答を得た。事前アンケートでは、主に各自の音楽歴と、授業に望むものの2つにかかわる事柄を聞いた。

小学校の音楽の授業が「好き」だったと答えた学生が8名、「嫌い」と答えたものは1名、残り10名は「どちらでもない」と音楽科に悪い印象を持つ学生は少ないが、音楽が「得意」と答えたものは5名、「苦手」と答えたものが9名と、音楽への苦手意識を持つ学生は少なくない。そのため、「小学校教員として音楽の授業をすることに関して心配なこと」という質問に対して、ピアノ演奏や正しく歌うなど、音楽の技能に関することをあげた学生が12名と多かったが、授業展開など指導法への不安をあげる学生も5名あった。また、「この授業で身に着けたいこと」としては、ピアノ演奏など純粋な演奏技術の習得を求めるもの（3名）よりも、指導技術としての演奏技能の向上を目指そうとするもの（6名）の方が多く、それよりも「授業の進め方」「指導案の書き方」など、指導法を学ぼうとする者（11名）が多数を占めており、教科教育科目としてのこの授業の意味を正しく理解して授業に臨んでいることがうかがえた。

本学・子ども発達学科のカリキュラムでは、教科専門科目である「教科・器楽」が先行して学修されており、そこではピアノ演奏の個人指導なども経験してきている。そのうえで、音楽は嫌いではないが得意とは言えない学生が、自信をもって音楽の授業に臨めるような指導法を学びたいというのが、学生たちの中心的なニーズであると推測される。

(2) 本年度の授業の展開と事後アンケートの結果

上記の学生のニーズにこたえるためには、従来通りの「指導要領解説」の記述を押さえながら、実際の授業例を体験的に紹介していく方法が適切であろうと判断したが、それに加えて、演奏技能と指導技術とは必ずしも一致するものではないことを強調し、音楽の授業に苦手意識を持たなくてもできるという自信を持たせることに留意するとともに、その授業の指導案も随時示していくよ

うに心掛けた。

最終授業後のアンケートでは、以下の項目を数字が大きい方が高評価となる5段階評価で回答を求めた。各項目の平均値は以下の通りであった（回答数 22, 少数以下第2位で四捨五入）。

- ① この授業を通して新しい知識を得られたか 4.1
- ② この授業を通して新しい技能を獲得できたか 3.9
- ③ この授業を通して、小学校での音楽の授業のあり方について理解できたか 4.0
- ④ この授業を通して小学校の音楽の授業方法について理解が深まったか 3.6
- ⑤ この授業を通して小学校の音楽の授業校生の方法が理解できたか 3.6
- ⑥ この授業を通して音楽が以前よりも好きになったか 4.0
- ⑦ この授業を受けたことで、音楽の趣味の幅が広がったか 3.6
- ⑧ この授業を受けたことで、音楽の授業への自信が深まったか 3.2
- ⑨ 授業全体は満足のいくものだったか 4.1

これらの数値は、先の研究で示した、前任の教員養成大学のもものと比較して、おおむね高評価である。その中では、⑧の項目だけが中程度の評価にとどまっており、今回の講義でも、小学校音楽の教壇に自信をもって立てるところまではいかなかったことがうかがえる。

自由記述欄には、「楽しかった」と書いた学生が多く、実践的に音楽を学ぶことで、学生が積極的に学んでいる様子が見られるが、「指導案を書いてみたかった」という意見も散見され、上記⑧の項目だけが評価が低いことと合わせて、この科目の授業改善の方向が示唆されている。

3) カリキュラム改善と授業改善の方向性

ここまで、教科教育科目としての「音楽科指導法」の授業改善について述べてきた。教科教育科目は、各科目の指導内容を直接学ぶ教科専門科目との連携なくしては、教員としての十分な指導力の獲得に結び付かない。特に音楽のような非言語的なコミュニケーションを通して学んでいくものでは、教師自身が科目内容に関する知識や技能の修得が必須であり、そのための学修の困難さも伴っている。

先にも述べたように、本学科では「教科・器楽」が、教科専門科目として、免許・資格を取るための必修科目

となっている。この授業を通して、楽器演奏・弾き歌い・楽典の基礎などを学んだあとで、教科教育について学ぶことになる。本学科は、前任校のような小・中を中心とした教員養成課程ではなく、むしろ、幼・保の養成校の性格が強い。幼稚園や保育所では、子どもの日々の生活の中に音楽を欠かすことができない。そのため、「教科・器楽」でも、実際に現場で活用できる水準を目指して真剣に取り組む学生が多い。このことが、本授業への取り組みにも反映し、好結果につながっているものと思われる。このように、音楽科に関しては、教科専門科目と教科教育科目の学びが総合化されて教師としての力量の獲得につながっていく様子が見られてきた。

2015年12月、中教審は「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」を答申し、これからの時代の教員に求められる資質能力を示し、そのための教員養成の改革の方向性についても言及した。

この答申では、これからの教育の方向性を示す、「アクティブ・ラーニング」「チーム学校」などのキーワードが示されているが、教員養成に関しては、強い目的意識もなく免許状を取得し、最低限の資質能力が担保されないまま学校現場に送り出されている現状を改善するため、①新たな課題やアクティブ・ラーニングの視点からの授業改善に対応した教員養成、②学校インターンシップの導入、③教職課程にかかる質保証・向上の仕組みの促進、と並んで、④「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の統合など科目区分の大きくくり化が示されている。

この大きくくり化の具体的なイメージはまだ示されておらず、教育職員免許法及び同法施行規則の改正の動向を注視していかなければならないところであるが、今後大学の独自性を発揮しながら、新たな教員養成カリキュラムを再構築しなければならない段階が迫っていることは間違いない。この「大きくくり化」の流れの中では、これまでのような教科教育科目と教科専門科目というような区分はなくなるものと考えられる。英語科など新たな課題への対応科目を設けつつ、総単位数は増加させないという方針も示されている中で、各科目毎に教科専門科目と教科教育科目を設けていくことができるのかも検討されることとなろう。音楽に関しては、現状と同様に、少なくとも2科目の授業を維持したいところであるが、一方で、「音楽科指導法」だけでも、小学校の音楽の授業ができるように導かなければならない場合も想定した授業改善も模索しなければならないと思われる。

来年度も、この授業を担当することになった時には、

まず、15週の授業展開の中で、指導案作成と模擬授業の実施ができるようにシラバスの改訂を検討したいと考えている。

5. 中央教育審議会答申等の趣旨に沿ったカリキュラム改善の方向性（川崎億子）

1) 問題の所在

昨年度の紀要第9号(2015)では、カリキュラムの改善に向けた今後の課題として、学科内の科目間の系統性と連続性を検討すること、そのためのツールとして科目間の相互連携が視覚的に把握しやすいカリキュラムツリー作成と、科目間の系統性が理解しやすいカリキュラムマップ作成の2点を挙げた。

ところが、平成20年度の「学士課程の構築に向けて」²³⁾(以下「学士課程答申」)で示された「学士力」を培うための方策を十分に検討する暇もなく、矢継ぎ早に出される答申に対して、さらに追い打ちをかけるように、昨年度12月末に中央教育審議会から新たな答申が出されたため、学科としてはその対応も迫られる事態となった。

そこで今回は、平成24年度、平成27年度、平成28年度に中央教育審議会から次々と発信された答申およびガイドラインに沿った学科の取り組みの方向性を探ることとしたい。

2) 平成24年度答申の趣旨

平成24年8月28日に中央教育審議会から出された答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」²⁴⁾(以下「質的転換答申」)では、平成20年の「学士課程答申」よりさらに大学の教育課程の内容に踏み込む形での方策が記載されている。すなわち、①教育課程の体系化、②組織的な教育の実施、③授業計画(シラバス)の充実、④全学的な教学マネジメントの4項目である。これらの方策を実効性のあるものにし、学士課程教育の質的転換への好循環の始点・手段として、質を伴った学修時間の増加・確保にも言及している。

こうした提言の裏には、改革の方向性を示す答申が出されても、大学の取り組みが十分な効果を挙げていないという実態がある。その例として、「質的転換答申」では「プログラムとしての学士課程教育」という概念の未定着、主体的な学習を支える環境の未整備、初等中等教育と高等教育の接続の課題、社会と大学との接続の課題を

挙げている。

3) 平成27年度答申の趣旨

平成27年12月21日付で中央教育審議会から出された答申「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」²⁵⁾(以下「教職課程答申」)は、教員の養成・採用・研修の接続を重視して見直し、再構築するための方策について検討したものである。文部科学大臣の諮問の背景には、「質的転換答申」と同様の問題意識がある。それは答申の表記を借りれば「知識基盤社会の到来」、「社会・経済のグローバル化や情報化の進展」、「少子高齢化」等の社会の急激な変化に対応して、「様々な分野で活躍できる質の高い人材育成」が社会の喫緊の課題であり、「こうした人材育成の中核を担うのが、学校教育であり、その充実こそが我が国の将来を左右すると言っても過言ではない」とまで言い切る「喫緊の課題」意識である。

佐藤(2015)の分析によれば、「21世紀型学校教育」への移行は、1990年前後にカナダと北欧諸国が先陣を切り、その後、学校カリキュラムのイノベーションが最も急激に進行しているのがアジア地域である。ただし、日本の学校教育におけるカリキュラム・イノベーションは約15年遅れのタイムラグを伴って進行しており、「ガラパゴス的状況」となっている、と述べている²⁶⁾。

「教職課程答申」では、「教育をめぐる大きな転換点にある今」、「教員制度を改革し、新たな学びを支える新しい教員像を打ち出すことができれば学校教育の質を高め世界に発信できるチャンスであり、教員の養成・採用・研修の一体的改革を推し進めるべきである」と述べている。この答申の中では特に「教員養成」に係る提言の部分が、学科のカリキュラム改善に大きな影響をもつと考えられる。

「教職課程答申」では「教員養成に関する改革の具体的な方向性」として、①教職課程における科目の大きくくり化及び教科と教職の統合、②学校インターンシップの導入、③教職課程の質の保証・向上の3項目を挙げている。

①については、質の高い教職課程の編成をするために「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の区分を撤廃し「大きくくり化」を行うことで、教職課程コアカリキュラムの整備・検討を進める必要があるとしている。

②については、理論と実践の往還による実践的指導力の基礎の育成に有効であるとして、学校インターンシッ

ブの導入を検討するとともに、そのための環境整備として教育委員会と学校・大学との連携体制の構築、学生に対する適切な事前・事後指導の実施等の具体的な検討事項が記載されている。

③については、最も提言内容が豊富である。下位項目を挙げると、ア)教職課程を統括する組織の設置(教員養成カリキュラム委員会)、イ)教職課程の評価の推進(自己点検・評価の実施)、ウ)教職課程担当教員の資質能力の向上、エ)「教科に関する科目」と「教科の指導法」の連携強化の4点が挙げられている。

さらに教員研修と教員養成の両段階に共通した課題として「新たな教育課題」への対応を求めている。その教育課題とは、①アクティブ・ラーニングの始点からの授業改善、②ICTを用いた指導法、③道德教育の充実、④外国語教育の充実、⑤特別支援教育の充実の5項目である。

4) 平成 28 年度ガイドラインの趣旨

平成 28 年 3 月 31 日に中央教育審議会大学分科会大学教育部会から出された『「卒業認定・学位授与の方針」(ディプロマ・ポリシー)、「教育課程編成・実施の方針」(カリキュラム・ポリシー)及び「入学者受入れの方針」(アドミッション・ポリシー)の策定及び運用に関するガイドライン』²⁷⁾(以下「ガイドライン」)では、カリキュラム・ポリシーを策定する際の基本的な考え方として、「ディプロマ・ポリシーの達成のために、どのような教育課程を編成し、どのような教育内容・方法を実施し、学修成果をどのように評価するのかを定める基本的な方針」となることに留意すべきであるとしている。したがって、学科のカリキュラム改善を検討するに際しても、当然のことながら、カリキュラム・ポリシーの内容として「卒業までに学生が身に付けるべき資質・能力と、それを達成するための具体的な教育課程の編成・実施、学修成果の評価の在り方等を示すもの」となるように検討していかなければならない。また、「ディプロマ・ポリシーとカリキュラム・ポリシーは、その一体性・整合性が強く求められる」ことにも留意する必要がある。

さらに「三つのポリシーの策定に当たっての個別留意事項」として、ディプロマ・ポリシーについては「学生が身に付けるべき資質・能力の目標を明確化すること」、「どのような学修成果を上げれば卒業を認定し、学位を授与するのかという方針をできる限り具体的に示すこと」も求められている。

カリキュラム・ポリシーについては、「ディプロマ・ポリシーを踏まえた教育課程編成、当該教育課程における学修方法・学修過程、学修成果の評価の在り方等を具体的に示すこと」とあわせて、「能動的学修の充実等、大学教育の質的転換に向けた取組の充実に重視すること」も求めている。

5) カリキュラムの改善に係る学科の取り組みの方向性

中央教育審議会が発信した順にその答申等の趣旨を記述してきたが、学科のカリキュラム改善の始点としては、検討した順序を逆向きにたどることが妥当と思われる。すなわち、はじめにディプロマ・ポリシーおよびカリキュラム・ポリシーの検討を行い、次に学科の主要開講科目である教職課程のカリキュラムについて、3つのポリシーの実現を図るものとなっているかの検討と、「教職課程答申」が求めている教育課程編成になっているかを検討し、最後に、「質的転換答申」の趣旨に沿っているかを検討することにした。

(1)ディプロマ・ポリシーとカリキュラム・ポリシーの整合性について

まず、学科のディプロマ・ポリシーを、「ガイドライン」が求める「学生が身に付けるべき資質・能力の目標」に分解すると、下記の6項目が抽出できる。

- ①幅広い教養
- ②豊かな人間性
- ③専門的知識・技能
- ④実践的指導力
- ⑤市民としての自覚
- ⑥国際的視野に基づく批判的思考力・創造的能力

次に、これらの項目が学科のカリキュラム・ポリシーにどのように反映されているかを検討するため、以下に平成 28 年度の「履修のてびき」²⁸⁾から学科のカリキュラム・ポリシーを引用する。

本学科が掲げる教育目的とディプロマ・ポリシーのもと、「初等教育分野」「幼児教育分野」「特別支援教育分野」及び「保育分野」の4分野にわたって広く学べるように、「教養科目」「専門科目」及び「学部共通科目」からなる教育課程を編成しています。「教養科目」は教育・保育者になるための基礎となるような科目群であり、「専門科目」は教育職員免許法・児童福祉法施行規則に基づいた教員免許状・保育士資格取得のための科目区分に従って分類しています。また「専門科目」は専門教育だけに偏るこ

学科で取り組むカリキュラム改善（2）

となく幅広い教養と豊かな人間性を養うように工夫された科目群です。これらの科目を、学生一人ひとりが自らのキャリアプランに則して履修し、幅広い教養と豊かな人間性を養い、教育・保育についての理論と実践を身につけることをめざします。

ディプロマ・ポリシーに掲げてある目標の6項目は下線部分に見出せるが、はなはだ曖昧な表現になっており、ディプロマ・ポリシーとの整合性が明確に把握できる形になっているとは言えない。

また、ディプロマ・ポリシーの目標がカリキュラム・ポリシーにおいて「明確化」されているか、「学修成果」として何を求めるのか、「成果」をどのような方法で測定・評価するのか、という点についても、「ガイドライン」が求める「当該教育課程における学修方法・学修過程、学修成果の評価の在り方等を具体的に示す」表記にはなっていない。

(2)教職課程のカリキュラムの検討

以下の部分では「教職課程答申」の「教員養成」に係る提言で掲げている3項目について検討する。

①「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の区分撤廃（「大きくくり化」）による教職課程コアカリキュラムの整備・検討および③エ「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の連携強化について

この項目については、下記の項目③のフとも関連して、学科カリキュラムの検討では収まらず、教職課程を設けている他学科との連携による全学的な検討が必要であるが、例として本学科の小学校教員養成に係る「教科」および「教職」の科目をどのように「大きくくり化」するかを検討したい。

例えば、教科に関する科目「教科国語」と教職に関する科目「国語科指導法」の区分を撤廃する。次に、それぞれの科目で扱っていた授業内容を統合する方向で検討する。その際、小学校学習指導要領に沿った教科内容を扱うこと、「教職課程答申」で要請している「新たな教育課題」への対応として、「アクティブ・ラーニングの視点」を取り入れた指導法について扱うこと、「ICTを用いた指導法」を取り上げることも検討したい。

②学校インターンシップの導入とそのための環境整備について

「学校インターンシップ」という科目名にするかどうかはさておき、3年次の教育実習前までに学校現場(小学校・幼稚園)の実態に触れる機会をぜひ設けたい。そのた

めの環境整備として下記の③フ教職課程を統括する組織の設置は、学科にとっても本学にとっても喫緊の課題である。

③教職課程の質の保証・向上

フ)教職課程を統括する組織の設置について

この問題は学科の域を超えている。現在稼働している「教職課程委員会」を統括組織とするのか、別組織を設ける必要があるのか、「教育研究開発センター」に諮りたい課題である。

イ)教職課程の評価について

すでに教職大学院では、自己点検評価のみならず、5年以内ごとに外部機関による認証評価も義務化されているが、学士課程における教員養成教育の認証評価は、まだ検討中の段階にある。将来の方向性としては、すでに東京学芸大学で評価システムの開発とピアレビューによる評価活動が展開していることを考慮すると、学科でも各学校段階の教育課程の特徴に則して、自己点検・評価のシステムを検討することから始める必要がある。

ウ)教職課程担当教員の資質能力の向上について

「教職課程答申」では、「学校現場体験を含む実践的な内容やこれらの教育課題に対応したFDなどを行う」ことを提言している。本学ではFD研修の一環として授業公開と参観を実施しているが、今後は答申の提言に沿う形で学校現場体験等のFD研修を検討する必要があると考えられる。

(3)質的転換の検討

学科のカリキュラム改善について検討する都合上、各答申等の提言項目に沿って記述してきたが、これらの検討事項は相互に関連した入れ子構造になっており、学科にとって3つのポリシーをしっかりと策定し、PDCAサイクルで展開すること、すなわち「教職課程答申」および「質的転換答申」に沿った改善を検討・実行していくことにつながる。誰のための改善かという視点を外さない方向での実効性のあるプランを練り上げつつ、実行していくことが今後の大きな課題である。

おわりに（川崎億子）

第2弾のご報告においても、各自が担当している授業科目等を通して、ただいま実践中のカリキュラム改善の方向を示すことができたと思う。取り上げた改善方策等は独自の取り組みを反映したものだが、5名のメンバーの課題意識に共通するのは、学生の学びの質をどのよう

に高めたらいのかという真摯な思いである。

学科のカリキュラム改善の前途はまだまだ課題山積状態ではあるが、学科メンバーの危機感の共有と協働して取り組む姿勢がある限り、改革のサイクルは止まらない。目の前の学生とも協働しつつ、じっくり、しっかり、改善のサイクルを回していきたい。

引用文献

1. 福祉科目から考える質の高い教育者養成

- 1) 文部科学省教育課程企画特別部会 (2015) 論点整理.
- 2) 中央教育審議会第 (2016) 個人の能力と可能性を开花させ、全員参加による課題解決社会を実現するための教育の多様化と質保証の在り方について (答申).
- 3) 中央教育審議会 (2012) 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて (答申).
- 4) 河合塾編(2011)「アクティブ・ラーニングでなぜ学生が成長するのか—経済系・工学系の全国大学調査からみえてきたこと—」東信堂, 7-11.
- 5) 松下佳代, 京都大学高等教育研究開発推進センター (2015)「ディープ・アクティブラーニング 大学授業を深化させるために」勁草書房, 序章.

2. 小学校教員養成の取り組みと課題—理科教育の立場から—

- 6) (独) 科学技術振興機構 (2011)「理科を教える小学校教員の養成に関する調査」
- 7) 岩田康之 (2004)「小学校教員養成のメカニズムと「理科離れ」, 大学の物理教育, pp. 76-80.
- 8) 日本学会会議(2016)「これからの高校理科教育のあり方」
- 9) 渡邊重義 (2013), 「理科を学び続ける小学校教員の育成を目指して」, 理科の教育, pp. 21-24.
- 10) 寺島幸生 (2016)「小学校教員志望学生の物理分野の弱点」, 大学の物理教育, pp. 9-12.

3. ピアノ実技の課題と展望—バイエル使用の問題点—

- 11) 宮脇長谷子「保育者養成におけるピアノ指導の現状と課題」静岡県立大学短期大学部研究紀要 2001, p. 3 参照.
- 12) 多くの出版社から出版されている。「最新バイエルピアノ教則本」全音楽譜出版社 2007, 参照.
- 13) Brockhaus Riemann Musiklexikon A-D, Schott Music, 1997, p. 106
- 14) Das Klavier als Instrument weiblicher Erziehung, GRIN Verlag, 2013, 参照.
- 15) 小倉隆一郎「幼児教育および小学校教員養成課程におけるピアノ基礎技能テキストの考察」文教大学教育学部紀

要, 2013年, p. 26

16) 小倉隆一郎, 前掲書, p. 23

17) 宮脇長谷子, 前掲書, p. 3

18) 小倉隆一郎, 前掲書, p. 26

19)

http://www.mhlw.go.jp/kouseiroudoushou/shikaku_shiken/hoikushi/

20) 伊藤嘉子他「ピアノへのアプローチ」音楽之友社, 2006, 参照.

21) 宮脇長谷子, 前掲書, p. 7

4. 教科教育科目の指導のあり方

—「音楽科指導法」の授業改善を通して

- 22) 菅野道夫 (2006)「小学校教員養成課程における音楽科の授業改善の取り組み」全国大学音楽教育学会研究紀要第 17号 pp. 1-10

5. 中央教育審議会答申等の趣旨に沿ったカリキュラム改善の方向性

- 23) 文部科学省中央教育審議会, (2008) 学士課程教育の構築にむけて(答申).
- 24) 文部科学省中央教育審議会, (2012) 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて(答申).
- 25) 文部科学省中央教育審議会, (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)
- 26) 佐藤学, (2015) 21世紀型の学校カリキュラムの構造, 東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究会(編著)「カリキュラム・イノベーション」, p. 13-25, 東京大学出版会.
- 27) 文部科学省中央教育審議会, (2016)「卒業認定・学位授与の方針」(ディプロマ・ポリシー), 「教育課程編成・実施の方針」(カリキュラム・ポリシー)及び「入学者受入れの方針」(アドミッション・ポリシー)の策定及び運用に関するガイドライン.
- 28) 東海学院大学, (2016) 平成 28 年度履修のてびき