

先導的_な大学改革推進委託事業

「教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域の構成案」

成 果 報 告

先導的大学改革推進委託事業
「教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域の構成案」

教科内容学研究の現在と可能性

(最終報告書)

三大学研究協議会議長

聖徳大学教授

上越教育大学特別客員教授

増井 三夫

鳴門教育大学理事・副学長

西園 芳信

I 本事業の課題と研究経緯¹

(1) 本事業の課題

平成22年度～23年度文部科学省先導的¹の大学改革推進委託事業（以下、本事業）「教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域に関する調査研究」の「趣旨・目的」は、以下のように述べられていた。

現在、教員養成系大学・学部では、学校現場の課題に対応できる実践的な能力を兼ね備えた教員を養成することが課題となっているが、教員養成系大学の教員の専門分野は、現状では、教科に関する学術的な内容を教える教科専門と、教科の指導法を教える教科教育に大きく分かれており、教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域の確立が急務であるという指摘がある。

これらの現状を踏まえ、本調査研究により、現在の教科専門と教科教育の架橋に係る課題や、諸外国の状況を踏まえて、教科内容構成学の教科内容について検討を行い、カリキュラムの開発、及び、カリキュラムの内容を検討するための試行を実施するものである。

「教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域」については、後述するように、すでに平成22年4月に当時の文部科学省高等教育局長であった徳永保氏によって提起され、さらに平成23年の中央教育審議会特別部会でも論議されている（1月31日審議経過報告）。この3者にみられる議論の方向性は、第1に、「教科内容構成に関する」「学」構築（「教科内容構成学」）、第2に、教科内容開発と「科目（仮称）」の設置にある。

すなわち、上記の「教育研究領域」は、第1点については「教科専門と教科教育を架橋する研究領域の確立」、第2点について「教科専門と教科教育を架橋する教育領域の確立」である（下線は引用者）、と理解される。

この理解は、これも後述されるが、平成13年11月に出された国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会報告書「今後の国立の教員養成系大学・学部の在り方について」（文部省高等教育局専門教育課、以下「在り方懇」）の基本認識にもとづくものである。「在り方懇」は、当時の国立の教員養成系大学・学部長からの教科専門に関わる意見ないし認識を反映したものであるが、次の課題を提起していた。

- ① 「一般学部とは異なる」教員養成学部「独自の専門性」の確立
- ② 「例えば…「小学校理科」という大学レベルの科目を構築」

我々は、この2点を次のように課題設定して調査研究に着手している。上記の第1点については、「教科内容構成学」を「教科内容学」と改めてその構成案を提案すること、同じ第2点については、現行教育職員免許法（以下、免許法）で規定された「教科に関する専門科目」のシラバス案を作成することである。

なお「教科内容構成学」を「教科内容学」と改めた理由については後段で詳論されるが、その意図についてあらかじめ述べておきたい。それは、本事業で使用されている「教科内容学」は、教科内容を研究し教育する「学」として構想されていること、さらに名称自体が「学」構築にあたって研究対象になる、という点にある。

さて、本事業の報告書は、各教科の「教科内容学」構成案を提案することになるが、そのさいに、第2の点については、「在り方懇」以降小学校教員養成「教科に関する科目」の改革が期待されていることを考慮して、主としてこの「教科に関する科目」のシラバス案を提案することとしている。

(2) 研究経緯

本事業は上越教育大学、鳴門教育大学、兵庫教育大学の教員から構成される「三大学研究協議会」（以下、

¹本「最終報告書」は、2011年6月開催のシンポジウムで配布した「シンポジウム報告書」とは一部内容が異なるが、本「最終報告書」が正式なものである。

研究協議会)を設置し、このもとで調査研究が実施された。研究協議会には、教科ごとに三大学から教員各1名が選出され、その委員が教科のチーフを務める。さらに委員の他に研究協力者が実際の各教科内容学の調査研究に加わっている。それらの氏名と担当専門領域は、本報告書の各「教科内容学」構成案の表紙に記載されているとおりである。

研究協議会は、本事業の目的である「教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域に関する調査研究」を実施する体制として考えられたものである。とくに教科専門と教科教育の教育研究領域を担当する研究者が実際の作業で議論し、新たな「教科内容学」案を構成する研究体制は、理科のチーフである小林辰至氏が語っているように、今後の「教科内容学」研究の在り方を示唆するものである。

研究協議会は全体の調査研究の現況と課題を確認するために計3回開催されたが、各教科の調査研究はチーフのもとで実施された。

本事業のいまひとつの特色は、各教科で作成したシラバス案の1～2コマ相当を試行授業したことである。試行授業は、三大学の委員及び学内の教員の参加のもとで平成23年4月15日～6月2日に主として各教科チーフ所属の大学で実施された。試行授業後における参加者からの評価はシラバス案の改善に反映されている。

また、平成23年6月11日のシンポジウムでも、「教科内容学」構成案ごとに分科会を設置し、参加者との意見交流の結果が今回の研究成果報告書に反映できるように工夫されている。

II 進む教科専門の改革論議と課題

(1) 進む教科専門の改革論議

本事業着手以前から教科専門の改革と「教科内容学」構築論議は多数の大学で試みられている。我々も奈良教育大学²、愛知教育大学³の取り組みは承知していたが、本事業受託後に調査訪問した広島大学、弘前大学⁴、島根大学、岡山大学では後述するように教科専門に関してすでに改革にまで進んでいた。これらの先進的な取り組みは本事業に活かされている。

これらの大学を含めて、現在、多数の教員養成に関わっている大学を訪問調査している国立教育政策研究所教育課程研究センター基礎研究部総括研究官である淵上孝氏の「ここ10数年間で多数の大学で様々な改革が進んでいる」という報告⁵は、我々の研究成果報告書がこれらの大学で批判的に論議され、様々な「教科内容学」構築が多数の大学で展開される環境が整ってきていることを実感させるものである。

(2) シラバスから見える課題

本事業では、各「教科内容学」構成案の「I教科内容学研究の視点と方法」の「視点1（各教科の）教育研究の実情」において、web上で公開されているシラバスが検討されている。検討の主要観点は、「教科専門と教科教育を架橋する」内容構成になっているか、である。

² 西園芳信氏（現鳴門教育大学理事・副学長）と共に、平成21年12月、奈良教育大学の長友恒人学長の依頼で、「教員養成のための教科内容学（教科専門）研究の観点と視点」のテーマで多数の教員と議論する機会が得られた。本学ではすでに教科内容学研究に着手していた。その研究の方向性は、我々の議論と重なっていると理解された。

³ 愛知教育大学では「教科学」という名称で議論されているようである。

⁴ 弘前大学教育学部では、平成23年度より入試方法を変え、教科の専門性を向上させる興味を惹かれる取り組みに着手している。さらに同学部では周知の「教員養成学」という名称で、教員養成学部独自の専門性の構築に向けた魅力的な議論と提案を行っている（遠藤孝夫・福島裕敏編著：2007）。

⁵ 淵上孝氏からは、本事業をまとめるにあたり、各大学の最新情報と「教科内容学」構築の意義に関して様々な機会に情報交換と議論する機会を得ることができた。氏の視野の広い、かつ政策策定にかかわる議論の仕方について多くを学ばせていただいた。

それらの検討結果を要約すると、予想どおり、教科専門科目の内容の改革は進捗していた。ここでは次の2点に注目したい。

- ① 教科の専門性の向上を目的としている。
- ② 教科専門を「教科」として認識している。
 - ・教科専門を教員養成に相応しい内容に工夫をこらしている。
 - ・学習指導要領にもとづいて教科内容を構成している。
 - ・教材研究を教科専門科目に導入している。

同時に、次の2点の検討課題を見出すことができる。

- ③ 学習指導要領の体系的理解
- ④ 各教科に求められる知識観

①については、とくに小学校教員養成課程の教科専門に見られる。同時に2単位という免許法上の問題点が我々の議論のなかでもあげられている。②と③については、議論の対象となるテーマである。学習指導要領が諸科学の成果を反映した体系のうえに構成されていると主張する人は多くないであろう⁶。学習指導要領の内容構成を基本的な概念の構造として体系的に理解することは、教科の基本的概念を体系的に理解し、学習課題にそくした「素材」の教材研究能力を育成するうえで大変重要である⁷。

④の各教科に求められる知識観（認識）についてもコメントが必要である。まず東京都教育委員会「小学校教諭教職課程カリキュラムについて」（平成22年10月）の次の知識観⁸について見ておきたい。

各教科等の指導内容にかかわる基礎的・基本的な知識や、小学校教育に関する課題や動向等に関する知識（p.4）

下線（引用者）の知識観は、学生自身がそれまでの知識観を揺さぶり、その再吟味を迫り変容させる体験を可能にするであろうか。教科専門の授業では、概念の生成を体験するとともに学生が《知の変容》をいかに体験することができるかが大切であり、それが同時に専門学部における専門の学びとの違いとなるであろう。こうした学生の体験の質が、子どもたちが知識を生み出すという可能性を自然に持つことができ、子どもが主体的に学ぶ授業をデザインする可能性を左右することになる⁹。

ここでいう知識は、例えば現在多数の大学教育で導入されている財団法人日本数学検定協会の実用数学技能検定のような学力を想定しているのではない。たしかに、この学力は教科の基礎学力となるであろう。下里俊行氏も社会科の基礎学力を、「教育実践を行ううえでの「社会科の基礎学力」（社会科を教える基礎学力）の確立という課題である」と断ってうえで、次のようにも注記している¹⁰。

⁶ 例えば、松岡隆氏（「算数・数学科内容学」チーフ）の次の指摘を参照。「算数科の学習指導要領の領域構成は、理念的な整合性を重視せず、指導上の便宜を優先したものとなっている。」（本論考の[資料]「算数・数学科内容学」構成案のⅡの「1. 学習指導要領の構成」）

⁷ 学校で独自の教育課程を編成するためには、「学習指導要領の位置付けや基準性、各教科等の目標・内容等」を、体系付けて理解するまで、徹底的に検討することが不可欠である（平成22年11月6日、日本教育実践学会上越教育大学研究大会シンポジウム「豊かな心」と「確かな学力」を育む小中学校の連携」における品川区立小中一貫校伊藤学園統括校長青木哲男氏の発言）。同じ認識は、生活科の研究開発校で著名な上越市立大手町小学校、「読解科」を新設した京都市立御所南小学校、高倉小学校、そして京都御池中学校の学校長からうかがうことができた。

⁸ 東京都教育委員会「小学校教諭教職課程カリキュラムについて」ではさらに「教師として必要となる…教養」（p.4）も求められている。坂井俊樹氏（東京学芸大学教員養成カリキュラム開発センター長）より、知識観とともに、教師に求められる「教養」についても論議する必要があるという貴重な指摘をいただいた。この論点はここでは論じることはできなかったが、知識観とともに教養論については今後の課題となるであろう。なお、本章作成にあたり、坂井俊樹・小瑤史朗・重松克也・竹内祐一編：2009年から多くを学ばせていただいた。

⁹ 以上の知識観については、布川和彦氏（上越教育大学大学院学校教育研究科教授）より具体的なご教示をいただいた。さらに同：2005、森毅：1992、及びトーマス・ターン／常石敬一訳：1989も参照。

¹⁰ 「社会科内容学」構想案の脚注10からの転載。

ここでいう「社会科の基礎学力」とは、小中高までの社会科にかかわる地理、日本史、倫理、政治・経済、現代社会の受験に必要な学力そのものを指すわけではない。各教員養成系大学・学部での受験科目は、地理、日本史、世界史、倫理、政治、経済、現代社会の総てを課しているわけではない。(…)このような現状を踏まえて、求められる「社会科の基礎学力」とは、高校までの地理、日本史、世界史、倫理、政治、経済、現代社会にかかわる限定的な基礎的内容を手がかりにして、発展的に修得されるべき「社会科」総体にかかわる基礎学力である。

「社会科内容学」で目指される知識は、この基礎学力の習得のうえにたつて、「高校までの社会認識の内容を再確認したうえで、新たに諸科学の形成過程、それらの現在での相互関係の認識を踏まえ、地理・歴史・公民的内容の多元的・総合的かつ批判的認識」である¹¹。

引用文中のキーワードは、①「形成過程」、②「相互関係も認識」、③「多元的・総合的認識」、④「批判的認識」であり、それぞれは以下の基本認識と言い換えることできる。

- ①は、基本的概念の生成の認識
- ②は、基本的概念の構造を認識
- ③は、教科の構造の認識
- ④は、これまでの知識観の相対化

以上の4点は、他の「教科内容学」構想案でも認められるものであるが、教科の内容をどのように認識するのかという教科における固有の知識観を構成している。学生はこうした認識を体験することによって、それまでの知識観を揺さぶられ、その再吟味を迫り変容させることが可能となる。《知の変容》が教科専門の学びで生起することができる、という確信を教員と大学がもてるのがいまの教員養成に必要である。

我々は、これ以降、上記の課題についてさらに論議を深め、従来の教科専門を新たな教育研究領域である discipline¹²として組み直す必要と意義をいま一度振り返り、その上で「教科内容学」構成案を提案したい。

Ⅲ 現在からみた課題認識の整理

上段で述べた、学習指導要領の体系的理解と教科の内容構成には、諸科学の体系的知識を教科の体系として構成する discipline が必要である。このことは、平成13年の「在り方懇」にまで遡る課題であった。我々は、この課題が提示された意義とそこで語られた認識の枠組みを現在の地平から再確認する作業から、「教科内容学」構築の論歩を進めたい。

(1) 「在り方懇」の今日的意義

平成13年の「在り方懇」は教員養成大学・学部の再編統合を図る行政文書としてジャーナリズムで華々しい話題をさらった。再編・統合が「在り方懇」の真意であったのだろうか。

ほぼ一ヶ月後に「在り方懇」について国立大学協会教員養成特別委員会（以下、国大協）は意見書を出している¹³。国大協は、「在り方懇」の趣旨が再編・統合にあるという理解で、もっぱらこれについて批判的に言及している。また、これより先に出された全国大学高専教職員組合中央執行委員会声明もまったく同様であった¹⁴。

¹¹ 「社会科内容学」構成案の「Ⅱ教科内容の開発」の「視点1目標」から転載。

¹² disciplineについては、知識を体系化する基本認識と方法を備えた研究領域、と限定しておく（梅棹忠夫の次の見解を参照した。「科学とは、この世界において生起する諸現象についての、検証可能な普遍的法則の体系である。それに対して、学問というのは、はるかに広い範囲のものをさしていると考えられる。蓄積され伝承された知識の体系は、すべて学問とよんでよいであろう。あるいは、体系的知識を蓄積し伝承することが学問である、といってもよい」（梅棹忠夫：1991）。以下で使用される discipline あるいはディシプリン、または「学」は同じ意味で使用される。

¹³ 国立大学協会教員養成特別委員会：2001

¹⁴ 全国大学高専教職員組合執行委員会：2000

しかし「在り方懇」の真意は国大協などの理解とは別のところにあった。ではその真意は何処にあったのだろうか。

当時懇談会委員であった上越教育大学学長の大澤健郎氏は教育大学室の石井稔氏から検討を依頼されていた。それは、「在り方懇」の「(3)教員養成学部としての独自の専門性の発揮」の「①教科専門科目の在り方」に関してであった。ここでその箇所を全文紹介しておこう。

○学校教育は様々な活動からなるが、「教科の授業」を中心に展開されていることは論をまたない。学校の教員は、授業を通して子どもたちの能力を引き出し、個性を育てる努力が求められており、教員養成において、教科専門科目にどのような目的・内容をもたせるかが重要な意味を持っている。

○教科専門科目の分野は、理学部や文学部など一般学部でも教育されている。教員養成学部の独自性や特色を発揮していくためには、教科専門科目の教育目的は他の学部とは違う、教員養成の立場から独自のものであることが要求される。必ずしも共通認識があるわけではないが、教員が教科を通して教育活動を展開していくということを考えれば、「子どもたちの発達段階に応じ、興味や関心を引き出す授業を展開していく能力の育成」が教員養成学部の教科専門に求められる独自の専門性といえよう。各大学・学部において、一般学部とは異なる教科専門科目の在り方についての研究が、より推進されることが望まれる。

その検討は当時副学長であった私にも委ねられた。しかしこの時点で上記の下線箇所(引用者)について具体的な提案を用意することができなかった。言い訳になるが、当時、このテーマについて研究蓄積がなかったこともあげられる。石井氏は、大澤氏に事前に依頼した検討課題を、後に全国の学長・学部長に次の文書で回答を求めた。その該当箇所の文面も次に紹介しよう。

2. 教員養成学部独自の専門性

○専門をベースとして、「子供達の発達段階に応じて子供の興味や関心を引き出せる能力」を育成する学問とは、新たな学問分野ととらえるべきなのか、それとも従来から取り組んでいるが不十分な分野ととらえるべきなのか。(そのような学問分野はすでにあるのか否か)

○「独自の専門性」を既存学問分野でいうと、どのようなイメージとなるか。

(例「教科教育学」と教科専門が融合したもの。)

○その学問分野はどういう名称がふさわしいのか。

この検討依頼に対する教員養成系の各学長・学部長の回答は、ほとんど旧来の議論の枠組みであった「アカデミズム論」を超えるものではなかった¹⁵。ここで強調したかったのは、「在り方懇」の最も重要な検討課題が教科専門を「教員養成学部独自の「学」として構築すること」にあった、ということである。この指摘は私の個人的な理解にもとづくのではなく、石井氏の認識であった。

石井氏は、平成11年に教育大学室長として就任したとき、文部省の上層部から「総合大学での教育学部は教養部より下だといわれた時のショック」は大きかったと語っている(2009年7月21日のインタビュー)。私自身も、文部省高等教育局における教員養成系大学・学部に対する評価を当時の当事者から聞き、予想していたとはいえ、大変ショックであった。

石井氏は、戦後の教員養成にかかわる文書類を詳細に検討した結果、この評価を高めていくためには教科専門を「教員養成学部独自の専門」として構築すること以外にないと認識するにいたる。石井氏は、それにもかかわらず、「在り方懇」が再編・統合の文書としてジャーナリズムに取り上げられ、この課題がかすんでしまったと、当時を振り返っていた。(以上同上インタビュー)

¹⁵ さらに詳しくは、西園・増井編著：2009年，pp.17-18.

(2) 文科省の現在の課題認識

文部科学省高等教育局大学振興課教員養成企画室（以下、教員養成企画室）は国立大学法人教員養成大学・学部が存在意義について大変強い危機感を抱いていた。その理由として、私学が教員採用率で約7割を占め、3割近くなった国立大学法人教員養成大学・学部が存在意義を文科省および財務省に対して主張できる論拠が他大学・学部のそれにくらべて弱いという事態があげられている。

増井と西園は平成21年9月18日に教員養成企画室（渡邊倫子室長、田中賢一室長補佐、齋藤浩美係長）と意見交換する機会をもった。以下はそのときの概要である。

文科省の立場は極めて明快である。すなわち「在り方懇」が現在の文科省の基本方針である、ということである。「教科内容学」の構築はなによりもまえに国立大学法人で先行してほしいこと、その理由は、上掲したように、その存在意義が文科省のみならず財務省で問われていることのみならず、「教科内容学」の構築が大学における教員養成および学校現場における教科の専門性向上にとって中核的な課題である、という認識からであった。

以上のように、「在り方懇」はこれまでのように多数の行政文書の一つとして放置されてはならない。それは、いま、教員養成にあたっている各大学・学部がその改革にさいして共有すべき課題として認識される必要がある¹⁶。

(3) なぜ課題の認識が繰り返されたのか

「教科に関する専門教育、つまり特定の学問・芸術に関する専門教育」は「特別に教員向けのものであるべきではない」、「初等教育教員の場合」でも「研究者・芸術家にもなりうるような教育」であるべきである¹⁷。これが、教科専門のレーゾン・デートルを担保した「アカデミズム論」の論拠となっている。

この認識は日本教育大学協会が平成14年に実施した「教員養成系大学・学部における「教科専門科目」の在り方に関する調査」にもはっきりうかがわれる。すなわち、教科専門科目が学問的関心・学問への興味関心、視野の拡大と批判的思考力の育成に専ら寄与しているという前提で、これらの事項について質問項目がたてられているからである。ここでは、教育実践研究が大学における専門研究領域でないという思い込みが挿入されている。さきの「アカデミズム」論では、教育実践＝指導技術という認識があつて、指導技術重視＝師範学校回帰という批判的図式が含意されていた。

しかし、我々は、教科専門を教員養成の独自の専門科学として構成する構想力を欠き、さらにその専門科学の「学」を成り立たせる新たな認識を提起することのできなかつた教育学研究に本質的な問題があつたと理解している¹⁸。もちろんそこには基礎研究と応用研究という日本に独特な二分法的学術研究の方法が教育学研究にも共有され、そのために実践研究を専門科学として認識できない重大な欠陥が教育学研究に内在していたことも付け加えておかねばならない。

いま振り返ってみても奇妙なことに教員養成「学」部は二分法的学術研究に強固に支配されていた。二分法的学術研究とは、基礎研究（basic research）と応用研究（applied research）を二分法的に分類する日本独特な研究方法であり、日本学術会議で「学術の進歩をゆがめてきた」と認識されている¹⁹。大方の教員養成大学・学部では基礎研究を教科専門、応用研究を教科教育というように認識（分類）されているが、この認

¹⁶ この認識は、遠藤孝夫・福島裕敏編著：2007年。さらに船寄俊雄：2009年でも認められる。

¹⁷ 海後臣宗監修：1971年、p.557。

¹⁸ 教育学研究のこの問題性はすでに沢柳政太郎：1962、p.88のように指摘されている。「従来の教科論は、実際の学校に於て実行しつつある事実上の教科を見ずして或一定の理論より教科を割出さうとして居るのである。併ながらかくの如きことが果してその当を得たるものであるか。世界の何れの国の学校教科を考へて見ても、教育学者の論ずる教科論に基いたと云ふことは曾てない。」「これは（…）抑々従来の教育学が空漠なる、実際飛び離れた議論をして居って参考になるやうな研究がないためである。」

¹⁹ 日本学術会議第3常置委員会報告：1999年、p.8。さらに前掲西園・増井編著：2009参照。

識こそが教員養成の専門研究を「ゆがめてきた」といえるであろう。

(4) 日本教育大学協会の「調査研究」

日本教育大学協会は、平成15年に、『教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討』の一環として国立の教員養成大学・学部の教科専門について「調査研究」を実施している。調査項目は教科の「特性」と「内容構成」となっている（以下、この両者を単に基礎認識と示す）。調査研究結果の記述は、各教科の調査者の認識が反映したものになっているが、当時の国立の教員養成大学・学部における教科専門に関する理解、または共通認識の一端を示しているといえよう。

紙幅の都合で、最もまとまった調査研究結果の一つである国語科を紹介したい。その「特性」は「広い意味での母語運用能力の向上」、「内容構成」は「小学校国語の特性に合わせた、一定以上の深い知識を、広く多様な分野にわたって、バランスよく講義できるのであれば何ら問題はない。」となっている²⁰。

国語科の基礎認識は、学習指導要領の求める内容をバランスよく講義できること、になるであろうか。そこで次に記述内容が充実している大学の平成22年度シラバスを見ておきたい。いずれも「小学校の教科に関する科目、国語（書写を含む）」である（なお、各「教科内容学」構想案で各大学のシラバス検討が示されているので参照）。

事例1 「国語科研究B2」

授業目標
国語科教育学入門 国語科教育学について基礎的な教養を習得する。

授業計画
1. 「国語」について 2. 国語教育の歴史－戦前－ 3. 国語教育の歴史－戦後－ 4. 新学習指導要領の変遷 5. 新学習指導要領の解説 6. 国語科教育の目標 7. 国語科教育の内容 8. 教材研究への視点（1）－読むこと・書くこと－ 9. 教材研究への視点（2）－読むこと・書くこと－ 10. 教材研究例 11. 教材研究例 12. 用語解説 13. 用語解説 14. 試験 15. 答案返却・解説

²⁰ 日本教育大学協会：2004年，pp.312-313.

事例2 「国語科研究A1」

授業目標
国語科における「話す・聞く・書く・読む」三領域の内容や指導法について、文教材・言語教材・音声言語指導・作文指導・書写指導などの教育的機能や価値について研究する力を養成することを目的とする。国語科以外の学生を対象として、国語という教科の内容や教材の扱い、その他についての基礎的な理解に主眼をおいた授業を行う。
授業計画
1. 国語科教育の概要 ガイダンス 2. 「話すこと・聞くこと」の授業展開と実技演習 (3) 話す, スピーチ, パネルディスカッション 3. 「書くこと」の授業展開と実技演習 (2) 意見文, 手紙文 4. 「読むこと」の授業展開と実技指導 (4) 物語文の教材解釈 説明文の教材解釈 5. 「伝統的な言語文化と国語の特質」の取り扱い (2) 古典教材, 擬音語, 擬態語, 比喩, 敬語等 6. 書写実技 (2) 7. 期間試験

事例1では教科専門の内容が国語科教育学のそれになっている。事例2は学習指導要領に従った教材の指導法に近い。後者は、もちろんシラバスから見るかぎりではあるが、日本教育大学協会の調査研究結果にほぼ近い。「小学校の教科に関する科目」はこれでよいのであろうか。いまいちど「在り方懇」が求めている「小学校教員養成のための教科専門科目の在り方」に関わる該当箇所を見てみよう。

従来から様々な議論があるが、小学校における教科の特性を考えると、何をいかに教えるかという小学校における教育の充実のため、教科専門と教科教育の分野を結びつけた新たな分野を構築していくことが考えられる。従来から、その必要性が指摘されながら両者の連携が必ずしも十分ではなかったという実態があるが、その在り方を研究するのは、教員養成学部において他にはなく、教員養成学部が独自性を発揮していくためにも率先して取り組まなければならない分野であり、これまで以上に関係者の連携協力を図り、それを構築していくことが教員養成学部の特色の発揮につながっていくと考えられる。

課題は明確である。「新たな分野を構築(する)」(下線は引用者)とは、我々が言う「教員養成のための教科内容学を構築する」と言い換えることができる。この「教科内容学」が「教科に関する科目」=内容を構成する「学」となる。もちろん、中・高等学校の「教科に関する科目」=内容においても同様である(ここで注記しておきたいのは、「教科内容学」構想案は、小中高等学校の教科内容を研究・教育するもので、その基本認識と構成原理は共通している)。

Ⅲ 教科内容学研究の可能性

(1) 先行する教科内容学研究の実際: 「学」構築の基本認識

我々の研究で最も時間を要し、かつ克服しなければならなかった難問は、「教科内容学」の研究方法の視

点1（43頁を参照）であった。すなわち、教科の内容を「学」として構築するためには、その「学」を成立させる基本認識＝認識論的定義が必要不可欠であるという共通理解に達することであった。

これまで「教員養成のあり方は…教育内容の問題にふみこまないかぎり、すでに一步も進展しない」と警鐘を鳴らしていた横須賀氏も、教科の内容を「学」として構築する議論を起こすにはいたらなかった²¹。すでに私も強調したように、その議論にはすくなくとも広義の教育学の脱構築に挑戦する教育学者たちの自己変革の覚悟が必要であった²²。

認識論的定義の構築自体がつねにその先に新たな「学」のイメージを具体化していく作業を伴っており、まさしく「学」創造にかかわる活動であった。この視点1こそが以下の「学」構築論議の出発点となる。そこでここでは視点1にしぼって、「教科内容学」構築論議にさいして最初に直面する「学」成立の認識論的定義の不可欠性を浮かび上がらせ、大方の議論に供したい。

新たな「学」構築には、それを成り立たせる「学」の認識が必要である。これは「教科内容学」だけに求められるのではない。その例を他の新たに構築された「学」をあげてみよう。それは地球環境科学である。

地球環境科学は、産業・経済、人間行動・文化、生物多様体、物質循環、気候・水資源という「基盤研究」から構成されるが、その「基盤研究」のバックグラウンドには、例えば文化人類学、森林政策学、社会学、教育社会学、農業経済学、生態人類学といった伝統的な専門諸科学が並んでいる。問題は、これらの専門諸科学を、これよりも幅の広い領域とする「基盤研究」へ構成する原理が地球環境科学を成立させる「基本認識」であった、ということである。この「基本認識」は我々のいう「各教科の認識論的定義」である（用語としては「基本認識」が分かりやすいかもしれない）。地球環境科学の「基本認識」を摘要しておこう（本文を要約的に引用）²³。

「文明の発展」によって「地球全体あるいは地球上の広範な地域で同時に進行する様々な危機的状況に人類は直面している。それは根本的に人間の文化の問題であるといえる。」「人間文化と自然との絶えざる相互作用の中で、自らの生存と成功を築いてきた。しかし、この人間と自然系の相互作用は、重層的かつ複合的な因果関係の環を介して、時間の遅れを伴って跳ね返ってくる。そして、このフィードバック・ループは時として悪循環を生む。人間文化と自然との構造が、今日ここまで深刻化して危機的な環境問題を引き起こすことになったのである。したがって、我々は一刻も早くこの構造を総合的見地から解析し、その本質を把握するシステムの構築に着手せねばならない。そしてそれらによって得られる確固たる学問的基盤に基づいた「人間と自然系の相互作用環」の解明を通して、将来への予見を深めていくことなしにこの危機を逃れる方法はない。」

「教科内容学」は、地球環境科学同様に、「在り方懇」の文言を援用すれば、「教科専門と教科教育の分野を結びつけた新たな分野」であり、統合科学としての特性をもつものとして理解することが大切である。まずはこの点についての共通認識を得たい²⁴。

²¹ 横須賀薫氏は早くも1973年に『教育学研究』誌上で、このアカデミズム論が教科専門がその専門学部の専門と同一であるとする事態の問題を指摘し、そしてそれが教員養成「学」部における教科内容の専門性を欠如させる事態を招いていることを強調したが、アカデミズム論を主張する寺崎昌男氏らからの反論はなく（横須賀薫：1973年，p.14），発展的な論争は見られなかった。教員養成大学・学部において、横須賀氏が同誌上で憂慮した「教員養成のあり方は…教育内容の問題にふみこまないかぎり、すでに一步も進展しない」（同上p.11）状況認識は的確であった。横須賀氏はこの問題提起が「私にとっては驚きだったことは…その後無視された」と回顧している（横須賀薫：2006，p.129）。

²² 西園・増井前掲編著：2009，p.27。

²³ 総合地球環境学研究所（仮称）創設調査委員会：2001

²⁴ 教科専門と教科教育のどちらが統合の主役となるのか、という疑問が出てくるかもしれない。この疑問に対して一つの回答しかないというものではない。どちらが主役になろうとも、「教科内容学」は新たなディシプリンであり、それを成立させる基礎認識と実践の研究アプローチが考案されなければならない。この作業は、地球環境科学同様に統合科学の代表である地域研究でも試みられており、この両者は我々の先行事例となるものであり、参考になる（国立民族博物館『地域研究論集』Vol.1 No1，1997年に取められた次の論文を参照。松原正毅「地域研究序説」，立本成文「地域研究の構図」）。

(2) 「教科内容学」の名称

ここで改めて「教科内容学」の名称を確定しておきたい。「教科内容学」の名称は、1978年に広島大学教育学部に教科教育学科が創設されたさいに、「教科専門の担当者が共有する学問領域として命名された」。その後、「教科内容学」は「専門諸科学の学問を教科教育内容の観点から捉えなおし、それを生かして、学習者の資質や能力を育て伸ばすような教材開発やカリキュラム研究を推進し、教育実践に貢献する」と規定された²⁵。広島大学教育学部では、2004年より、「教科内容学」にもとづく教科内容の開発が推進されている。しかしながら、初等教員養成ではこの論議は起こっていない。

鳴門教育大学は2006年より、コア・カリキュラムのコア領域に、「各教科の学習指導要領が示す教科内容の柱立ての体系」と捉える「教科内容学」を据えている²⁶。また、早稲田大学大学院教育学研究科博士後期課程では、教科教育学専攻の研究指導で、「教科内容学研究指導」（例えば、「国語科内容学研究指導」）の名称が使用されている²⁷。

一方、学習指導要領に則して内容を構成するという意味での教科構成研究（学）は、これまで「教材構成学」という名称で使用されていたものに近い²⁸。先に紹介した日本教育大学協会『教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討』にみられる調査研究では、学習指導要領にもとづく内容構成に強く回帰した「教科内容構成」が認識されている²⁹。

最近の注目したい取組は岡山大学にみられる。とくに家政教育講座の取組は、我々の研究にとって先導的な試みである。同講座では、家政学の専門を教科として再構成し、家庭科の「学習指導力」の養成を目的とする「(家庭)生活に関する科学的認識の形成」を設定し、「教科内容学(家政学)」の名称が採用されている³⁰。なお、岡山大学では教科専門の担当教員は専攻を同じくする教育学部以外の学部に対して、自己の専攻を「教科内容学」と表明しており、それに違和感をもたない、という発言が副学部長から述べられ、同席者も同意していた。

「教科内容学」の名称の妥当性如何に関していま一つ検討しておくべきは、既に紹介した平成22年4月22日、岡山大学教師教育開発センター開所式で文部科学省高等教育局長徳永保氏が行った記念講演の次の下線箇所(引用者)である。

本来の教育学部固有の方法論に従って、専門科目の知識を発達段階によってどう具体的な教科の教育課程として構成をしていくのか、そここのところをきちんともう一回考え直さなければいけないのではないかと議論が進んでいるわけがございます。そういう意味では、例えば現在の教職科目、教科専門といったものとは別に、第3カテゴリーをつくって、教科構成学に関する科目群というものをつくるという案もございます。

「教科構成学」という具体的な名称が使用されている。我々の議論の文脈からすると、この名称使用には2つの事項が含意されている。第1は、教科をdisciplineとして根拠づける認識にもとづいた内容構成の原理をもち、第2は、その原理にもとづいて、さらに学習指導要領をdisciplineから体系づけて、教科内容を構成する。もし、この議論を行っていないならば、「教科内容構成学」は上掲したように「教材構成学」と相

²⁵ 今岡光範(研究代表者):2004年、はしがき

²⁶ 鳴門教育大学コア・カリキュラム開発研究会編:2006, pp.16-17.

²⁷ 但し、演習科目については、「日本語学研究演習」「古典文学研究演習」「近代文学研究演習」が使用されている

<http://web.edu.waseda.ac.jp/gsedu/modules/doctor/>

²⁸ これは教授学から発展した教科教育学の一部として「教育内容学」の名称が生まれたが、その実態は「教材学」であり、この教材構成研究が「教材構成学」と言い換えられた歴史をもっている(内海巖編:1971, pp.1-9.)

²⁹ 日本教育大学協会:2004, pp.312-313.

³⁰ 平成23年1月26日岡山大学教育学部への訪問調査における家政教育講座教授佐藤園氏の説明および説明資料。なお訪問調査には学部長加賀勝氏、副学部長高塚成信氏も同席された。

似形になってしまうであろう。近年教職実践演習の導入に備えて各教科のルーブリックが作成されているが、教科内容のその項目の一つに「学習指導要領に準拠しているか」が立てられている大学がみられる。その次元に教科内容の構成がとどまっては、「学」の議論そのものも起きなくなる可能性もある³¹。

ここで、周知の先進的な改革を行っている島根大学の「教科内容構成研究」について「教科内容学」と比較しておきたい。まず「教科内容構成研究」の構想（平成16年）・実施（平成18年）にあたった当時の学部長、高岡信也氏の両者の相違説明を引用しておこう（下線は引用者）³²。

「教科内容構成研究」とは

「教科専門科目」と「教科指導法に関する科目」の中間領域に位置する科目群で、学校教育のすべての階梯を通した当該教科内容の系統性を踏まえた、各学校段階の教員に必要とされる「教材研究及び教材開発に関する資質の向上を目的とする教育領域」である。

「教科専門科目」との相違点

「教科専門科目」が、学校教育における各教科の基礎・背景にある専門諸科学そのものの教授をめざすものであるのに対し、「教科内容構成研究」は、専門諸科学が学校教育においてどのように再構成され教授されるかを検討・教授する教育分野。

「教科内容学」との相違点

「教科内容学」は、「あり方懇」（平成13年）が、国立の教員養成系大学・学部の養成教育のあり方に関わって論議された概念。その趣旨は、教員養成目的大学・学部における「教科専門教育」の改善の観点から、学問的成果に依拠した専門科学の教授にとどまらない教員養成に固有の専門科学教育の構築の必要性を強調することであった。

「教科内容構成研究」は、「教科専門教育」が学校教育において教授される各教科の基礎・背景にある専門諸科学そのものの教授をめざすものであるのに対し、専門諸科学が学校教育においてどのように再構成され教授されるかを検討・教授する新たな教育分野である。

一読して確認できることは、我々の課題認識と共有しているが、「教科内容学」構成案との差異が次の2点から認められる。第1に、我々は「教科専門科目」と「教科指導法に関する科目」の中間領域に位置する科目群ではなくて、「教科専門科目」（免許法でいう「教科に関する科目」）自体を教員養成に固有な専門科学である「教科内容学」として構成している。第2に、「教科内容構成研究」は、専門諸科学が学校教育においてどのように再構成され教授されるかを検討・教授する教育分野に関して、我々は「再構成」は構成原理にもとづいていることが大切であり、その構成原理が導出されるdisciplineが不可決であり、それゆえに教科内容に関わる新たな教育研究領域（「教科内容学」）の構築が必要であるという認識にたっている。第2の点については、島根大学でも「検討（する）」ことを説明しており、実際の「再構成」ではその原理的な「検討」がなされていると推察される。説明文としての、強調点の表現の差異であるかもしれない。

以上の検討を踏まえるならば、「教科内容学」は、教員養成における教科専門の創出や構成を目指す教員養成学部独自の教育・研究分野（discipline）であり、その名称使用が最も妥当である。我々の議論はこれを前提に行われている。

³¹ 平成19（2007）年の日本教育大学協会主催シンポジウム「教員養成の「質保障」における大学の役割を問うー学部教育カリキュラムの到達目標を中心にー」において、フロアからの質問「学習指導要領を内容の理解と考えるべきではなく、教科内容学の位置づけが見られない。」に対して、中央教育審議会教職実践演習の構想に中心的役割を果たした山際隆氏は次のようにコメントしている。「教科の専門の先生はどうしても自分の専門を教えたい。これはこれでいいのです。」「ミニマム・リクワイアメントー例えば小学校の理科だったら少なくとも理科の教科書にでている観察・実験の器具の操作の仕方とか観察・実験とかで十分です。」（下線は引用者）（同名の報告書より引用）この山際氏の認識は本文中の危惧の可能性を現実味あるものにしてている。

³² 私は平成22年11月12日に島根大学教育学部へ調査研究にうかがった。主として対応した高岡信也氏から膨大な改革資料にもとづいた「教科内容構成研究」の誕生、そして実践の経緯を詳細にうかがうことができた。私は、終始、教員養成の改革にかけた高岡氏の熱情に圧倒されたが、「学」構築にはそうした改革の将来像をデザインできるリーダーシップと情熱が不可欠であるという認識を改めて強く抱いた。ここで紹介する高岡氏の説明文章は、正確をきすために、氏が平成22年11月22日開催の協同出版セミナー「教員養成における教科専門と教科教育の在り方を問う」で報告した資料（協同出版：2009）から援用される。

(3) 教科内容学の基本認識（認識論的定義）のイメージ

さて、「教科内容学」は教科専門の単なる名称変更ではない。教科専門は免許法に規定された「教科に関する科目」の別称であり、そもそも教員養成の学的体系を構成するdisciplineにもとづいた授業科目でもない。

「教科内容学」の観点から見ると、先述した次の認識は学習指導要領に準拠した「内容構成」に近いと理解される³³。

国語科の「特性」は「広い意味での母語運用能力の向上」、「内容構成」は「小学校国語の特性に合わせた、一定以上の深い知識を、広く多様な分野にわたって、バランスよく講義できるのであれば何ら問題はない。」³⁴

このような知識習得型の知識観で授業が行われることの問題点として、岡山大学教育学部家政教育講座教授の佐藤園氏が指摘した、家政教育専修学生が家庭科の専門的学習指導力を欠く養成に陥っていた危機的状況が想起される。同じように広島大学大学院教育学研究科教授の竹村信治氏は、文学部卒業の高校教師に、大学で学んだ専門内容を板書していく授業スタイルが特徴的に見られ、大学進学して文学部へ進学することを希望しない生徒にとって「退屈な時間」となり、この事態が進めば「一層教育は混迷」と述べている³⁵。

さて、「教科内容学」が教員養成「学」のdisciplineであるためには、それを成り立たせる基本認識が求められる。それを別の言葉で表現すれば、前掲した岡山大学の佐藤氏の言葉を借りると、「どんな教師を養成したいのか」という問題設定から、「家政学部の専門科目と教員養成学部の教科専門との違い」を語ることである。

広島大学における先導的な「教科内容学」研究者の一人である竹村氏が示した「国語科内容学（古典）」に関わる研究が奇しくも基本認識の必要性を語っている。このことは冒頭であげた西園・増井編著：2009のp.21-22で紹介していたが、それをここでもさらに詳しく説明し、「教科内容学」の基本認識について一つのイメージを提示しておきたい。

最初に、竹村氏が「竹取物語」の研究について国文学と「教科内容学」との違いについて述べた一文³⁶を紹介しておきたい。

国語学界では作品の成立・背景を人文諸科学の中に位置づけて研究・教育する。教科内容学では、物語を人間の言語的営み・生成としてみる。例えば、竹取物語のかぐや姫では、なぜこんなことが物語として書かれなければならなかったのか、何を問題にしているのかを問うことが研究・教育課題となる。

この説明は和歌の研究・教育でみるとさらによく理解できる。竹村氏は、和歌を「人間の言語的な営み、すなわちコミュニケーションの一形態」として捉え直す（下線は引用者）³⁷。

和歌は日本の伝統的な言語文化だが、国語科の学習目標に照らすとき、言語コミュニケーションの一様式、詩表現の一領域となる。詩による言語コミュニケーションとはどのような“ことば”の世界なのか。そこで人は何をしようとし、何を経験しているのか。また、それは人に何を惹きおこすのか。“ことば”をめぐる学びとしての和歌学習は、そのようなことが学習内容として構想されることになる。

³³ 渡部：2010の鋭利な論考から貴重な示唆を得た。渡部氏は「教科内容専門領域」の構成に「学習指導要領の批判的視点が欠如する危険性」について警鐘を鳴らし（p71）、「わが国の社会科教員養成は、現行学習指導要領を相対的に見る目をほとんど養えておらず、またその意思もあまりないというのが実情である。」と指摘している（p.74）。この指摘に特に注目したい。

³⁴ 日本教育大学協会：2004年，pp.312-313.

³⁵ 2010年11月9日，竹村氏研究室でのインタビューによる。

³⁶ 2010年11月10日，竹村氏研究室でのインタビューによる。

³⁷ 竹村信治：2006，pp.40-41.

下線箇所注目してみたい。冒頭の下線箇所は、和歌に限定した「教科内容学」の認識論的定義（基本認識）と理解されよう。ただし、この定義が古典全体、さらに「国語科内容学」自体の定義と共通性をもつか、ここでは判断できない。そこで「国語科内容学」構想案で示された認識論的定義と対照すると、「対話環」が「言語コミュニケーションの様式」と対応しているように思われる。

しかし、竹村氏が「言語コミュニケーションの様式」を説明した次の文章のほうが分かりやすく、我々の研究にとってモデルとなるであろう（下線は引用者）。

言葉が体験に輪郭を与えることによって、人は体験を自分のものにしていく。適切な言葉が与えられない間、体験は混沌とした状態で内面の深層部に沈殿したままだ。(…) 体験に言葉を与えていくことは、このように人の存在の仕方の根幹にかかわっている。(…) 和歌を和歌(=韻文)として学習すること(…)は、喩(=言葉)に媒介されて歌人の情念(=体験)と出会うことであり、その情念を共有していくことである。そうした出会いと共有をめざす学習はまた、それをとおして、おのずから歌人の喩による言語化の営み(=言葉との出会い)を生々しく発見していく展開ともなる³⁸。だが、これは容易ではない。そこで「心状一語表現」を試みる。“心状語”は心状にかかわる語彙で、いわゆる情意性形容詞を中心に副用語類も含まれるが(渡辺実, 新日本古典文学大系『枕草子』付載「枕草子心状語要覧」参照)、語学的な定義の厳密性はとわず、心の様子を表す語とひとまず押さえて、「各行の意味と形象性、分析(情景、心情の確認)」、「各行相互の関係理解(表現構造把握)」、「歌ことばへの着目」をもとに、喩に託された心的体験を心状一語によって表してみよう、という試みである。もちろん、喩に託された情念は一語で表せるほど単色ではない。そこで、「心状語一語表現の吟味と集積」。学習者一人一人の提案する心状語について、なぜその一語なのかを説明させ、教室で吟味し、多くの賛意を得たものを登録、それらを集積して多色彩の情念の輪郭をかたどろうと言うわけである。おそらく和歌表現の内容としてある情念(=心的体験)は、一語では表現できない、いくつかの心状が輻輳した“気分”として体験されているのであって、だからこそ喩を必要としている。この学習は、そうした和歌表現の秘儀に接近するものである³⁹。

竹村氏は、私のインタビューで、「教科内容学」は「物語を作る行為を読む」という研究課題と物語の「生成過程を体験」という教育課題をもつと言う基本認識に基づいており、それが文学部の研究に対して新しい意味がある、という趣旨の話をされたが、上掲後者の文章はこれを大変説得的に説明している。

(4) 教科内容学研究と学習指導要領：内容開発の観点

竹村氏は広島大学教育学部第三類(言語文化教育系)国語文化系「コースの教科専門教員は、学習指導要領と検定教科書(内容)の学術的バックボーンを検討すると同時に、実践場面における多様な問題設定にたいして学生(=教師)が創造的に対応できる教科内容の開発を試みている」と述べているが、この文章は「教科内容学」と学習指導要領との関係をうまく語っている。学習指導要領は、これまでの授業(研究)の点検・評価にもとづいた学習「知」の国家基準の達成目標であり、その内容の体系性について「学」の検討を必要とするものである⁴⁰。その検討をとおして創造的な教材開発—教材解釈—指導力が可能となる。

最初に「国語科内容学」構成案の担当チーフである村井氏の理解を見ておきたい。その該当箇所を転載する⁴¹。

³⁸ 竹村信治：2006, p.45

³⁹ 『古今和歌集』の教材分析の一例。「ひさかたのひかりのどけき春の日に／しづ心なく花の散るらむ」では、「花」は「散りやすいもの、はかないもの」、「(花)散る」は「はかなさ、無情。惜しむ気持ちもそなわる。」と解説され、下線箇所は「散りゆく花を惜しむ気持ち」という「心状一語」と解釈される(同上, p.45)。

⁴⁰ 平成18年～20年兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科共同研究プロジェクト「教育実践の観点から捉える教科内容学の研究」に参加した、大変優れた実践研究者である国立教育政策研究所教育課程調査官は、学習指導要領の「学」的な裏付けをこの研究会で学びたいと強調していたことが脳裡から離れない。さらに脚注34も参照。

⁴¹ 西園・増井編著：2009, pp.43-44.

国語科学習指導要領に「言語の定義」はない。「言語事項」として「語」「文」「文章」の3段階の単位が「言語の機能」とは別に素材的に記されているので、指導者は、各自主的にその関連を図ることが求められている。学習指導要領で「言語活動（話す・聞く・書く・読む）」別に列挙される「国語科の教科内容」は「言語技能」の記述に傾き、現実の言語使用の客観的把握や、自他の「言語行為」実態（目的の成否・副産物の有無）等を批判的・自覚的に眺める観点は中学校段階でも弱い。

村井氏はさらに詳細な検討を加え、学習指導要領だけの理解では「言語生成のしくみ」を体系的に理解することは困難であると指摘する⁴²。村井氏はこの体系的理解のために教科内容研究が不可欠であり、さらに授業実践の場における内容検討が次の課題であると認識している。

広島大学大学院教育学研究科国語文化教育講座准教授の小西いずみ氏（国語学専攻）は「中学校国語科における文法事項の指導・学習内容の再検討」をおこなっている。この検討は検定教科書を直接対象にして、学習指導要領を批判的に検討したものである。少々長くなるが該当箇所を見ておきたい（下線は引用者）⁴³。

現行の検定教科書は、橋本進吉に依拠すると言われている文法論を等しく採用しており、現在「学校文法」と言えば事実上その立場に基づく文法論を指す。（…）学校文法は、言語研究者や民間の教員団体から、極度に形式主義的であり、統語論・意味論的な観点から日本語の語句・文の体系と構造を把握する視点に欠けているなど、文法論として必ずしも最良ではないことが指摘されてきた。（…）しかし、教育現場では多くの場合、そもそも「文法」とは何かという問題意識を欠いたまま、教条的に品詞名・活用表などが教授され、生徒もそれを暗記するということが繰り返されている。（…）中学校・高等学校の国語科教員を目指す本学の学生と接していても、そのような文法事項の学習を学生が当然視していることを、しばしば再認識させられた。（…）こうした発言からは、「文法」が、「学校で教えられるもの」「所与の知識として学ぶもの」としか捉えられていないことが分かる。（…）ある個人が社会において発話・書記される可能性のある語句・文の体系と構造規則が「文法」であり、それを記述したものが「文法論」であること、それゆえ、現在の学校文法は可能な記述の一つに過ぎず、その妥当性に関しては批判的検討の余地が多分にあること、といった認識が、指導者である国語科教員にも持たれていない。（…）そのため、中学校において母語である現代日本語の体系・構造を学ぶことの意義を明確にできず、せいぜい高校での古典文法学習の準備という程度にしか認識されないまま、文節の区切りかたや品詞名、活用表を覚えさせるという指導・学習が連綿と行われてきたと言える。

小西氏の批判的検討は明解である。第1に、現行の学校文法は「文法論」の一つにすぎないこと、第2に、その学校文法は「極度の形式主義的であり」、「所与の知識として学ぶもの」として理解される傾向が強い、第3に、「文法」は「母語である現代日本語の体系・構造を学ぶことの意義を明確」に理解できるものに工夫していく必要がある。

小西氏は、以上の課題を解決するために、大学の講義で使用する内容開発が必要と認識し、3年次前期開講の「現代国語文化研究A」の目的を、「「文法」とは何か、母語の文法を学習する意義はどこにあるのかを考察すること」においている。

（5）教科内容・教材開発

「教科内容学」の課題の一つは、大学での教育内容・教材の開発にある。その開発にさいして実践分析が不可欠である。この開発事例も竹村氏による、古典学習における「読解力」育成に関わる内容・教材開発の方法を参照してみたい。竹村氏は、学習指導要領の検討－実践課題の理論化－教材研究－実践研究、という方法を採用している。そして実践研究では、広島県立舟入高校で、例えば『伊勢物語』46段を自ら実践してその効果を検証している。以下で上記の方法のうち、学習指導要領の検討に関わる箇所を摘要してみる（下線は引用者）。

⁴² 西園・増井編著：2009, p.45.

⁴³ 小西いずみ：2009, p.4.

竹村氏は新学習指導要領の「古典B」の「内容」「エ古典の内容や表現の特色を理解して読み味わい、作品の価値について考察すること」に注目する（現行版は「エ文章や作品の表現上の特色を理解し、優れた表現に親しむこと」）。竹村氏は、この「価値についての考察」について、その目標が明示されていないことに気づく。そこで竹村氏は、現代文の改訂箇所にも注目し、国語の「目標」を達成する観点から、「価値についての考察」の目標を検討する。

次に竹村氏は新学習指導要領における「批評する」に注目している。その該当箇所を転載しておこう。

中学校3年：「C読むこと」「(2) 次のような言語活動を通して指導」「ア物語や小説などを読んで批評すること。」高校3年「現代文B」の「目標」「ア文章を読んで、構成、展開、要旨などを的確にとらえ、その論理性を評価すること。」（現行版「ア論理的な文章について、論理の展開や要旨を的確にとらえること。」）「ウ文章を読んで批評することを通して、人間、社会、自然などについて自分の考えを深めたり発展させたりすること。」（現行版「ウ様々な文章を読むことを通して、人間、社会、自然などについて自分の考えを深めたり発展させたりすること。」）

竹村氏は、新学習指導要領の下線箇所「評価する」「批評する」が、「古典B」の「作品の価値について考察する」と「同方向の学習内容を指示しているのはいうまでもない」と認識し、次のように説明を加え、今回の改訂が「PISA型学力観（特に「読解力」観）と関わっている」と理解している⁴⁴。

人間、社会、自然などについて自分の考え（＝ものの見方、感じ方、考え方）を「批評」「評価」「価値の考察」を通して深め発展させること、これが重視されている。

竹村氏は、以上の検討をふまえて古文（典）学習における「読解力」育成に関して、小学校～高等学校国語総合の〔伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項〕および古典A・同Bに示された「内容」によってではなく、「読むこと」の「内容」と対応させて「読解力」育成に向けた5段階学習過程」を提案する⁴⁵。

竹村氏は古文学習の「読解力」育成の5段階の最終V段階に「批評」をおいている。「批評」は「テキスト内対話のメタ化（メタ認知→自己認知）」の段階となる⁴⁶。「教科内容学」による古文（典）学習研究の独自性と可能性を示す具体例である。

V 「教科内容学」の構成

我々の調査研究は、以上の先行研究と実践を継承した平成18年～20年兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科共同研究プロジェクト⁴⁷の成果を本事業の課題にそくしてさらに発展させるために以下の「教科内容学」構成案にもとづいて、各「教科内容学」構成案を提案する。各「教科内容学」構成案は、この構成案の項目立てに従っている。これらの構成案は現在各大学・学部で試みられている教科専門の在り方の論議・改革を教員養成大学・学部全体の議論・改革の成果として共有し合うことを可能とする対話の回路を用意することにある。従って、この構成案自体も各大学・学部で議論の俎上に載せられ、同時に各大学・学部の議論と改革の特色が共通の議論する場で共有されていくことが期待される。

⁴⁴ 竹村信治：2009, p.33.

⁴⁵ 同上p.39.

⁴⁶ 同上p.34。なお、既述したが、この「自己認知」は、村井万里子氏の言語活動発達の第3段階「自己認識力」（西園・増井編著：2009, p.38）に相当する。

⁴⁷ 西園芳信：2008

(1) 「教科内容学」構成案の項目

<p>I 教科内容学研究の視点と方法</p> <p>○研究者、学生、及び教師が教科内容を研究する視点と方法を提示する。</p> <p>視点1 教科の教育研究の実情</p> <p>○教大協の報告書、他大学の報告書・シラバス、外国の状況をデータとして教科専門の実情を考察する。</p> <p>視点2 教科の認識論的定義（基本認識）</p> <p>○専門諸科学と異なる教科独自の理念となる認識論的定義（基本認識）を明確にする。</p> <p>視点3 体系的構造と内容構成</p> <p>○認識論的定義から内容学の体系と内容を構成する柱・要素を示す。</p> <p>視点4 学習指導要領の教科内容構成</p> <p>○学習指導要領の内容構成を検討し、課題を析出し、発展的な方向性を示す。</p>	
<p>II 教科内容の開発</p> <p>○大学の授業で実施する、具体的な内容を開発する。</p> <p>視点1 目標</p> <p>○教科内容学の視点から、専門諸科学の内容を教材化する目標を明示する。</p> <p>視点2 内容構成の視点</p> <p>○目標を具体化する内容構成の視点を明示する。</p> <p>○学習指導要領の内容構成を、教科内容学から体系化する。</p> <p>視点3 教材分析</p> <p>○学校での授業を想定して開発した教材の構造と体系を分析する。</p>	
<p>III シラバス例</p> <p>○上記の教材分析を含めた、小学校・中学校教科専門科目の詳細なシラバスを作成する。</p> <p>* 「詳細な」とは、各時のシラバスを見て、学習展開が分かる内容の意味である。</p>	

(2) 「教科内容学」にもとづいた教育課程案

現行免許法にもとづく小学校教員養成課程の「教科に関する科目」（8単位）と「教科又は教職に関する科目」（10単位）について、一種免許状取得に想定される教育課程案を例示しておきたい。

大学・学部（現行）		検討案（各教科6単位）（*名称はいずれも仮称）
教科に関する科目8単位 教科又は教職に関する科目10単位 (教職に関する科目41単位)	9教科必修 が多数	教科内容学基礎論（2）×9教科 教科内容開発（単元構成）（2）→教科教育実践演習（2） 教科内容学概論，教科内容学演習

- ①教科内容基礎論→教科内容開発（単元構成）→教科教育実践演習がユニット
- ②教科内容基礎論は、従来の「教科に関する科目」に相当（本研究報告書の各教科のシラバス参照）
- ③教科内容開発は、単元構成できる内容・教材開発
- ④教科教育実践演習は、授業場面で②で開発した内容・教材を実践（教科教育学担当教員と協同）
- ⑤教科内容学概論及び教科内容学演習は、教科内容基礎論を個別に深めるために開設する選択科目（例えば、「歴史（世界史）認識論」「歴史（世界史）認識論演習」）

学年	期		家庭科教育学	教科内容学（家政学）				
				家庭経営	被服	食物	住居	保育学・情報
4年	後期	被服・食物の実技技能						
	前期							
3年	後期			総合：家庭科内容開発				教育実習
	前期		指導法開発	実験・実習・演習				
2年	後期			各論				
	前期		授業研究・教育法					
1年	後期		家政学と家庭科教育	各論				
	前期			導入：家庭科内容論				

基礎論

内容開発

(増井三夫)

Ⅵ 「教科内容学」研究の今後の可能性と課題

上越教育大学を中心とした先導的・大学改革推進委託事業、「教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域に関する調査研究」（「教員養成のための教科内容学の構築に向けて」）の目的は、現在の教員養成の教科専門の内容が教育現場の教科内容や実践との間に乖離があるという課題認識から、教科専門を「教科内容学」として構築することであった。そこで、この教員養成における教科内容学研究の今後の可能性と課題を整理すると、次の二つが指摘できる。

1. 「在り方懇」以来、教員養成においては実践的指導力を育成するカリキュラム開発が求められている。従って、今後はこの「教科内容学」の研究成果について、実践的指導力を育成する教員養成カリキュラムに反映させ、学生の教員としての資質・能力の育成に資するようにすることである。このことを鳴門教育大学の教員養成カリキュラム開発の取り組みで示してみる。

鳴門教育大学は、先導的・大学改革推進委託事業として「教員養成に関するモデルカリキュラムの作成に関する調査研究」（平成21年8月～23年3月）を行い、23年3月に最終報告書を提出した。この調査研究は、鳴門教育大学が既に開発し実践している「教育実践学を中核とする教員養成コア・カリキュラム—鳴門プラン—」を活用し、これを教員養成に関するモデルカリキュラムとなるよう改良し、その適格判定基準を提案するものであった。具体的には、カリキュラムマップとガイドラインの作成である。

カリキュラムマップは、教員として必要な資質・能力（教育人間力・協働力・生徒指導力・授業力・省察力）とカリキュラムにおける各授業科目とを関連させたもので、教員養成において育成する資質・能力の全体像を構造的に示すとともに、各授業科目が資質・能力のどの部分を担当しているかを示したものである。この資質・能力の中の授業力は、教科内容の理解、構想力、展開力からなるが、この中で「教科内容の理解」が「教科内容学」に該当する。

授業科目としての「教科内容の理解」は、従来の教科専門の授業を「教科内容学」の研究成果から、次のような授業内容に捉え直している。すなわち、この授業は、教科の背景にある専門諸科学・芸術・技術等の知識と探究方法を理解し、教科内容という観点からその知識や方法を解釈し、授業づくりに活かすことができる資質・能力を育成するものである。そして、この「教科内容の理解」は、授業力の中の他の資質・能力、構想力、展開力とつながり、実践的指導力の育成に資するものとなる。

次のガイドラインは、カリキュラムマップによって位置付けられた各授業科目について、それぞれの授業の到達目標とそこで課される内容（作業課題）からなるものである。このガイドラインにおいても、各授業科目の到達目標とそこでの作業課題に「教科内容学」の研究成果を反映させることで、各教科の背景にある専門諸科学・芸術・技術等の知識や理解が授業力等の実践的指導力に結びつくものとなる。

実践的指導力を育成する教員養成のカリキュラム開発を目論むためには、例えばこのように教員養成のためのカリキュラムマップやガイドラインに「教科内容学」の研究成果を反映させるようにすることが必要となる。

2. 今回の教員養成のための「教科内容学」研究は、特に小学校教員養成の「教科内容学」について、上越教育大学を中心に兵庫教育大学、鳴門教育大学が共同して取り組み提案した開発研究である。この研究成果を教員養成大学・学部の教員が共有し、また、学生の資質・能力の育成に資するようには、教科毎に教科内容学の研究成果を反映させた教科書を作成することが必要となる。

(西園芳信)

参考文献一覧

- ・文部科学省「平成22年度先導的の大学改革推進委託事業（第一次公募）公募要領」2010年6月
- ・国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会報告書「今後の国立の教員養成系大学・学部の在り方について」文部省高等教育局専門教育課，2001年11月
- ・遠藤孝夫・福島裕敏編著『教員養成学の誕生 弘前大学教育学部の挑戦』東信堂，2007年
- ・東京都教育委員会「小学校教諭教職課程カリキュラムについて」2010年10月
- ・坂井俊樹・小瑠史朗・重松克也・竹内祐一編『社会科教育の再構築をめざして—新しい市民教育の実践と学力—』東京学芸大学出版会，2009年
- ・布川和彦「意味生成のプロセスとしての算数・数学の学習についての研究」平成14年度～平成16年度科学研究費補助金（基盤研究（基盤研究(c)(2)）研究成果報告書，2005年
- ・森毅『魔術から数学へ』講談社学術文庫，1992年（第4刷）
- ・トーマス・クーン／常石敬一訳『コペルニクス革命 科学思想史序論』講談社学術文庫，1989年
- ・梅棹忠夫『人生と学問 梅棹忠夫著作集第12巻』中央公論社，1991年
- ・国立大学協会教員養成特別委員会「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会「今後の国立の教員養成系大学・学部の在り方について」に対する意見書」1993年12月26日
- ・全国大学高専教職員組合執行委員会「声明「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会報告書」に未来は託せない」2000年12月5日
- ・西園芳信・増井三夫編著『教育実践から捉える教員養成のための教科内容学研究』風間書房，2009年
- ・船寄俊雄「「大学における教員養成」原則と教育学部の課題」日本教育学会『教育学研究』第76巻，第2号，2009年
- ・海後臣宗監修『教員養成』戦後日本の教育改革 第8巻，1971年
- ・沢柳政太郎『実際的教育学』（1906）明治図書，1962年
- ・横須賀薫『教師養成教育の探求』評論社，1976年
- ・日本学術会議第3常置委員会報告『新たなる研究理念を求めて』日本学術会議，1999年
- ・日本教育大学協会『教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討』2004年
- ・横須賀薫「教員養成教育の教育課程について—「提言」を斬る—」日本教育学会『教育学研究』第40巻，第2号，1973年
- ・横須賀薫『教員養成 これまでこれから』ジアース教育新社，2006年
- ・総合地球環境学研究所（仮称）創設調査委員会「総合地球環境学研究所（仮称）の構想について（最終報告）」2001年

- ・今岡光範（研究代表者）『教科内容学の体系的構築に関する研究』平成14～15年度広島大学大学院教育学研究科リサーチオフィス研究経費研究報告書，2004年
- ・鳴門教育大学コア・カリキュラム開発研究会編『教育実践学を中核とする教員養成コア・カリキュラム』暁教育出版，2006年
- ・内海巖編『社会認識教育の理論と実践－社会科教育学原理』葵書房，1971年
- ・協同出版セミナー「教員養成における教科専門と教科教育の在り方を問う レジюме・資料」協同出版，2009年
- ・渡部竜也「カリキュラム・授業理論と教師教育論の連続的探究の必要性－教科内容専門領域改革に向けた研究方法への提言：社会科を事例として－」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No110，2010年
- ・竹村信治「第4節 国文学領域から（2）－詩教材としての和歌－」，広島大学大学院教育学研究科『中等教育における教科内容の開発とその指導に関する研究』平成17年度教育学研究科リサーチオフィス経費研究報告書，2006年
- ・小西いずみ「第1章 国語科教育内容の開発 第1節 国語学領域から（1） 中学校国語科における文法事項の指導・学習内容の再検討」，「中等教育における教科教育内容とその指導に関する研究」プロジェクト『中等教育における教科教育内容とその指導に関する研究』平成20年度広島大学大学院教育学研究科リサーチオフィス研究経費研究報告書，2009年
- ・竹村信治「第4節 国文学領域から（2） 古文学習論－「読解力」育成に向けた5段階学習（2）－」，「中等教育における教科教育内容とその指導に関する研究」プロジェクト『中等教育における教科教育内容とその指導に関する研究』平成20年度広島大学大学院教育学研究科リサーチオフィス研究経費研究報告書，2009年
- ・西園芳信（研究代表者）『教育実践の観点から捉える「教科内容学」の研究－1年次報告書－』連合研究科協同研究プロジェクトF編研究報告書，2008年

[資料] 教科内容学の構成案の概要

ここでは各「教科内容学」構成案を次の4つの観点から要約していただいたパワーポイントの文章を転載しておく（担当者はここでは紙幅の都合で省略する）。

I 「教科名」内容学の研究・教育

1. 教科内容学の研究課題

従来の教科専門の研究課題との比較で述べてください。

2. 教科内容学の教育課題

従来の教科専門の教育課題との比較で述べてください。

II 学習指導要領の体系的理解

1. 学習指導要領の構成

新学習指導要領の改善のための諸概念（内容）は、どのように、内容学的体系として構成でき、かつ理解することができるか述べてください。

2. 学習指導要領の創造的発展

教科内容を学習指導要領に準拠して構成する次元から、学習指導要領を発展的に理解し、内容開発できる研究能力を育成できる可能性について述べてください。

[付記]

本論に続く各「教科内容学」構想案の引用及び脚注について付記しておきます。引用と脚注の仕方は各「教科内容学」ごとに独自の仕方があるので、それに従い、統一することを避けました。ご理解ください。

I 「国語科内容学」の研究・教育

1. 国語科内容学の研究課題

1) 国語科内容学4分野の保障

○国語学(日本語学)、○国文学(日本文学)、○漢文学、○書写・書道 一 下線弱体化
「書写・書道」は小学校段階の学習基礎として重要。「漢文学」は(中)高等学校に必要。

2) 各分野に要請される内容

- ①その分野の、「国語科」全体における位置、の確認 →「見取り図」の提示
- ②分野内部の全体概観と、要所に特化した具体的で緻密な専門的学習→自学を促すため
- ④「教育・学習」観点の導入による当該分野の「学問的基礎」の深化
- ③「教育・学習」を「基礎」として意識した、清新な切り口・見方の開発

2. 国語科内容学の教育課題

- 1) 学習者まかせであった「分野の統合」作業を、「具体的例示」によって積極的に支援する。
- 2) 【基礎段階】—身近なものの専門的把握、【中核段階】—専門的見方・知識の充実、
【応用段階】—教室の「授業」を念頭においた実践的な専門分野の展開。
- 3) 他分野教員とのTT授業の開発

II 学習指導要領の体系的理解

1. 学習指導要領の構成

【目標】 国語を適切に表現し正確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに思考力や想像力及び言語感覚を養い(小)豊かにし(中)、国語に対する関心(小)認識(中)を深め、国語を尊重する態度を育てる。

【内容】

A話すこと・聞くこと(能力・態度) — (1) 相手・目的に応じて話す／相手の意図を考えて聞く／話題に沿って話し合う、(2) 言語活動例 報告・紹介・説明・助言・対話・討論 etc

B書くこと(能力・態度) — (1) 目的・意図に合わせ組み立てて書く、(2) 言語活動例 (略)

C読むこと(能力・態度) — (1) 目的・意図に応じて読む、内容・要旨を的確にとらえる、ものの見方・考え方を広げる、(2) 言語活動例 読み聞かせを聞く・劇化する・感想を書くなど

【伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項】(1) ABCを通じて、A伝統的言語文化、I言葉の特徴やきまり、ウ漢字、(2) 書写

2. 学習指導要領の創造的発展

— 指導要領の要素・分野を原理的に統合し直し、生きた学習への具体化を図る—

- 1) 「ことばの力」が生成する原理(「対話環」の形成)を意識する。
- 2) 「ことばの4相(言語—活動・行為—作品・規則)」がそなわる学習を組み立てる。
- 3) 「ことばの発達」のすじみちに沿い、学習の急所(核心)をおさえ、ねばり強く、柔軟に。

I 「英語科内容学」の研究・教育

1. 初等「英語科」内容学の研究課題

平成23年4月から小学校高学年において「外国語活動」が週1時間の割合で必修化された。しかし、小学校教員志望の学生が、「外国語活動」に関する知識をもたないまま就職し、いきなり「外国語活動」を担当せざるを得ない状況がある。教科としては位置づけられていないが、養成段階において、小学校教員志望学生が「外国語活動」を担当するために最低限必要とされる知識・指導スキルを学ぶ授業(仮称:初等英語教育論)を設置するとともに、その授業の内容に関して早急かつ慎重に研究を進める必要がある。

2. 初等「英語科」内容学の教育課題

初等英語教育論の授業の内容は、中学校・高等学校教員免許の取得に必要な教科専門の授業(英語学・英米文学・英語コミュニケーション・異文化理解)と教科教育関係の授業を一つに集約したものにならざるを得ない。よって本授業の内容を構想するに当たっては、本委託事業のメインテーマである「教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域」を志向することになる。

3

II 学習指導要領の体系的理解

1. 学習指導要領の構成

「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」という外国語活動の目標を達成するため、外国語活動の内容は「A. コミュニケーションに関する事項」と「B. 言語と文化に関する事項」で構成されることになる。

2. 学習指導要領の創造的発展

教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域を志向する立場から、学習指導要領が規定する外国語活動の二つの内容のうち、前者を教科教育(英語教育学)の立場から、後者を教科専門(英語学・英米文学)の立場から考察を加え、初等英語教育論の授業内容を構築していく。

4

I 「社会科内容学」の研究・教育

1. 社会科内容学の研究課題：体系的研究

- 従来の教科専門は、一般大学と同じ個別の人文・社会諸科学の専門的内容だけを重視し、体系性に欠け、評価基準も曖昧。
- 教員養成大学での社会科内容学は「社会科」全体を一体的に対象化し、「社会科の基礎的学力」を統合的に構成するための「原理・体系性・評価の基準」を解明するという独自の研究課題をもつことになる。

2. 社会科内容学の教育課題：目的論的教育

- 従来の教科専門では、個別の人文・社会諸科学の専門的内容の習得だけ重視され、それらの体系的習得と評価基準は統合的に統制されていなかった。
- 社会科内容学では、学習指導要領に規定されている「社会科の目的」の観点から「社会科」を原理的・体系的に習得するという独自の教育課題をもち、評価基準もこの目的に規定される。

5

II 学習指導要領の体系的理解

1. 学習指導要領の再構成

- 新学習指導要領を改善するための主要な契機は、次の4つである。
- ①社会科の目的：「平和で民主的な社会の形成者」の育成という目的概念。
 - ②子どもの社会的現実に立脚するという所与的（存在論的）条件。
 - ③既存の人文・社会系専門諸科学の成果と方法を、総体的・多元的に理解するという認識の次元での組織原理。
 - ④未来社会の形成者として①目的、②所与、③認識を実践的に把握するという高次の存在論における統合原理。

2. 学習指導要領の創造的発展

- 教科内容を学習指導要領に準拠して構成するために①社会科の目的の観点から学習内容にかかわる③社会科的認識と④社会科の実践を以下の8つの範疇に沿って組織化することで指導要領の発展的内容を体系的に開発することが可能になる。
- A:時間軸（現在／過去／未来）
B:空間軸（地域社会／国土国家／国際社会）
C:目的（理解／愛情／平和と民主主義）

I 「算数・数学科内容学」の研究・教育

1. 教科内容学の研究課題

算数の教科専門科目が扱うべき内容に関する研究は、これまで殆ど行われて来なかったといつてよい。本研究は、当該専門科目の役割について理論的に考察し、算数の指導力を高めるために、どのような数学理論や知識の獲得が有効かという問題に対する成果を得たものである。

2. 教科内容学の教育課題

これまでの算数科の教科専門授業は、教養としての数学紹介から範疇外の指導法を扱うものまで雑多で、明確な理念は無かった。また、算数の背景にある数学理論を扱った教科書に、授業実践との繋がりを見出すことは難しい。本研究は、数学の理解を深化させ、その効果が実践に現れるような授業内容を構築するものである。

7

II 学習指導要領の体系的理解

1. 学習指導要領の構成

算数科の学習指導要領の領域構成は、理念的な整合性を重視せず、指導上の便宜を優先したものとなっている。本研究で与えた体系は、算数から中学・高校の数学までを通して、「数学の内容(数, 形, 変化)」、「事象と数学の関連」、「数学の基部」の3つの柱からなる体系として捉えるものである。この体系は、算数の背景をなす数学理論を理解するために有用であり、また、小学校以降の数学学習に対する見通しに配慮した算数指導を可能にする。

2. 学習指導要領の創造的発展

再構成した体系は、算数の各内容の数学的本質を明らかにし、学習指導要領では異なる領域に含まれるものまで含め、各内容間を関連付けて捉えるものである。これにより、中学・高校の数学学習や事象との繋がりを意識し、児童の知的好奇心を高める授業内容が開発できる能力を養成できる。

8

I 「理科内容学」の研究・教育

1. 教科内容学の研究課題

「理科」内容学の研究課題の1つは、自然認識の様式としての科学を支える自然哲学と人類が蓄積してきた科学的知識・技能等を実験・観察を通して体系的に理解させるための効果的な教材開発法とその評価法の確立である。もう1つは、児童生徒の発達に応じて科学の方法や科学概念等を理解させるための探究的・問題解決的な理科授業を創造する実践的指導力を習得させる指導法の確立である。

2. 教科内容学の教育課題

従来の小学校教科専門「理科」は、ややもすれば高度な科学知識の断片的な教授になりがちで、自信をもって理科指導が行える教員の養成において問題があった。その反省を踏まえ、教科専門の担当者が上述の研究課題の成果に基づいた小学校教科専門「理科」の指導を行い、科学の方法・科学の本質・科学概念等、理科授業創造の基盤となる資質を育成することが教科内容学の課題である。

9

II 学習指導要領の体系的理解

1. 学習指導要領の構成

物理・化学・生物・地学における固有の探究方法について実験・観察を通して理解させるとともに、それぞれの分野の内容の指導の具体について、「a 科学の体系性」「b 科学と理科との関連」、「c 科学の有用性」「d 科学の文化的価値」「e 探究活動」の観点で考える訓練を通して学習指導要領の体系的理解が可能になる。

2. 学習指導要領の創造的発展

「学習指導要領の創造的発展」で述べたことは、学習指導要領を受動的ではなく能動的かつ創造的に理解させる観点でもある。したがって、このような観点での学習指導要領の理解は、「学習指導要領の創造的発展」につながるものである。

10

I 「音楽科内容学」の研究・教育

1. 教科内容学の研究課題

○従来は、音楽の実技や理論などの専門分野の研究成果をそのまま教育内容としていたため学校教育の内容と離れていた。
○これを芸術の認識論を基礎に音楽科の教科内容を構成し、学校の音楽科教科内容と教員養成の音楽科教科内容を一致させるようにする。

2. 教科内容学の教育課題

従来の教員養成の教科専門は、音楽の認識対象(教科内容)と認識活動(実技)を分離し教育していた。これを音楽を生成する方法をとることで両者を関連させながら教育するようにする。

11

II 学習指導要領の体系的理解

1. 学習指導要領の構成

音楽科の新学習指導要領は、小学校から高等学校まで、芸術の認識論を基礎にした音楽科教科内容構成の体系(音楽の形式的側面・内容的側面・文化的側面・技能的側面)によって作成されており、学術的な体系を反映しており、また、学力育成を担保する体系となっている。
従って、課題は教員養成音楽科の教科専門を教科内容学の観点から改善し、学習指導要領の教科内容を指導できる教員を養成することである。

2. 学習指導要領の創造的発展

○教科内容を学習指導要領に準拠して構成する能力育成のためには、音楽を生成する活動の過程で音楽科の教科内容(形式的側面・内容的側面・文化的側面・技能的側面)を習得できるようにすることである。
○学習指導要領を発展的に理解し、内容開発できる研究能力を育成できるようにするためには、学校の教育実践における子どもの学習成立と成長・発達の見点から音楽科の教科内容構成を探究することである。

12

I 「図画工作科内容学」の研究・教育

1. 教科内容学の研究課題

教科の内容を構成する絵画、彫刻、美術理論・美術史等の分野・領域の「専門性」を独自に追究するのではなく、子どもの成長・発達に寄与するという視点、すなわち子供たちが創造することの楽しさを感じ、造形活動の中で思考・判断し表現するという創造活動の基礎的能力を育てるという視点から「専門性」の見直しを行い、新たな「教科内容学」を構築すること。

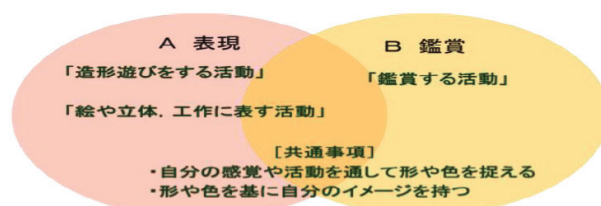
2. 教科内容学の教育課題

教科教育学と有機的な関連を持ちながら、更に内容を構成する各分野・領域相互の関連を意識して教科内容学の授業展開をはかること。具体的には、美術・図画工作の教科内容学の柱となる次の4つの論理が相互に関連しあうように総合的に授業が展開されること。①教育の論理－相互啓発コミュニケーション②表現の論理－創作プロセスとジャンル論・領域論③美術の論理－美学、美術史、美術批評、制作学④子どもの論理－発達段階および問題解決学習

13

II 学習指導要領の体系的理解

1. 学習指導要領の構成



2. 学習指導要領の創造的発展

図画工作科の目的・目標を達成するための授業を構築する上で重要なことは、「絵画」を学ぶのではなく、「描く行為」から学ぶという「ことば(概念)」の転換である。すなわち、社会的な意味合いの「絵画」「彫刻」「デザイン」「工芸」といった概念を自明なものとするのではなく、その「行為」に焦点を当てて、子どもの場面を想定しつつ出来事の意味性を改めて問い直す内容とすることが重要であるということである。

14

I 「体育科内容学」の研究・教育

1. 教科内容学の研究課題

体育科の教科成立文化基盤は、「身体運動文化」。この「身体運動文化」に関する知識や技術の意味づけと価値づけを行うには、学問的なアプローチだけでなく、「子どもの身体運動文化」も含んだ自然・人文・社会的アプローチとの融合を図ることが課題。

2. 教科内容学の教育課題

- ①教科内容として取り上げられているスポーツ諸科学の知識や背景にある理論を体系的に理解すること。
- ②児童・生徒の自己要求を呼び起こし、教育内容を押さえた教材が開発できること。
- ③児童・生徒の学びのプロセスに即した主体的かつ課題解決的な授業ができること。
- ④運動(スポーツ)における「できる－わかる」関係を認識し、児童・生徒のつまずきに正しく対応できること。

15

II 学習指導要領の体系的理解

1. 学習指導要領の構成

ゲームおよびボール運動において、これまでの運動種目による内容構成からゲーム形式に基づくものに変更された。
低学年(1・2年)易しい攻防分離型ゲーム
中学年(3・4年)難しい攻防分離型ゲーム→易しい攻防相乱型ゲーム
高学年(5・6年)難しい攻防相乱型ゲーム
これらより、児童はボールゲームの理解(ルールの理解と作戦・戦術の理解)・遂行が容易となり、従前に比してボールゲームにおける状況判断力の形成が図られる可能性が高くなったと考えられる。

2. 学習指導要領の創造的発展

ゲームの本質は、「勝つための工夫」を楽しむことである。先行研究の「ゲーム様式による分類法」は、攻防の状況によるゲームの形そのものからの分類で、「勝つための工夫」の1つである戦術的な視点が攻撃戦術の面から「的をつく」「ズレを突く」「ズレを創り出して突く」の3階層にまとめられることを報告している。このようにゲームを分類することで、数多くあるそれぞれのゲームの位置づけが明確になると同時に、戦術課題の系統性も明確になる。これにより、ボールゲームのカリキュラム編成が可能となると考えられる。

15

I 「技術科内容学」の研究・教育

1. 技術科内容学の研究課題

従来の「技術科教科専門諸科学（木工・金工・電気・機械・栽培・情報）」に，持続発展社会に必要な国民共通素養の「技術リテラシー」育成の実践的指導力を持つ教員養成と教師教育を重視した，技術科内容学の構成原理

2. 技術科内容学の教育課題

技術科教員養成の現在の学士課程カリキュラムで，何が不足しているか。実践的指導力は4年間で身につくか。教員養成のどの段階でどのようなことを学ぶのか

17

II 学習指導要領の体系的理解

1. 学習指導要領「技術」の構成

- (1) 学習対象の軸 A材料と加工， Bエネルギー変換， C生物育成， D情報
- (2) 学習活動類型の軸 1) 技術の知識・技能習得， 2) 技術を活用したものづくり， 3) 技術の適切な評価， 持続発展型技術創造への協働的コミュニケーションと探究

2. 学習指導要領「技術」の創造的発展

国際技術教育協会 (ITEA) (2000) 内容基準との比較

ITEA：技術の本質，技術と社会⇔日本：技術の習得

ITEA：技術のプロセス知（デザイン）⇔日本：技術の活用

ITEA：技術社会で必要な能力⇔日本：技術評価・技術探究能力

ITEA：デザインされた技術内容⇔日本：1. (1) の学習対象 A～D

18

I 「家庭科内容学」の研究・教育

1. 教科内容学の研究課題

「家庭生活」における人と環境との相互作用についての的確に説明し得る知識・技能を身に付け、生活の発展・向上を目的とした諸々の実践的・総合的な学問の基盤とすることを課題とする。
その知識・技能については、従来の教科専門とは異なり、単なる知識の獲得に留まるのではなく、他教科領域との連携や、家庭生活をよりよくしようとする実践的態度の育成に資することとする。

2. 教科内容学の教育課題

「衣食住や家族の生活などの家庭生活」に関する教科内容について、その背景にある学問の中心的概念、体系的構造、探究の方法を理解した上で、人文・社会・自然科学の観点から的確に説明し得る知識・技能を身に付けることを課題とする。
その過程においては、製作や調理などの実習や観察・実験などの実践的・体験的な活動を通しての理解が求められる。

19

II 学習指導要領の体系的理解

1. 学習指導要領の構成

「衣食住や家族の生活などの家庭生活」に関する教科内容は、「家庭生活と家族」、「日常の食事と調理の基礎」、「快適な衣服と住まい」、及び「身近な消費生活と環境」の4つに分けられている。これは日常生活に必要な基礎的・基本的な知識・技能を身に付けることが重視されていることによる。

2. 学習指導要領の創造的発展

教科内容については、生涯にわたる家庭生活の基盤となる能力と実践的な態度を育成する視点から、中学校においても同じ4つの枠組みで構成されており、内容の体系化が図られている。
よって、小・中学校間の連携がはかれた、児童・生徒の発達に応じた発展性のある授業内容の開発も容易になる。

20