

目 次

はじめに	國分 充	1
【第1部 融合科目をめぐる背景】		
「教科に関する科目」をめぐる問題状況	小嶋 茂稔	5
【第2部 融合科目をめぐる現状】		
新教育職員免許法に関するアンケート調査結果報告	國分 充	19
【第3部 先行する取り組みに学ぶ】		
日本教科内容学会第4回大会参加報告	坂口 謙一	31
先進大学訪問調査結果報告		
A 大学調査結果報告		35
B 大学調査結果報告		37
C 大学調査結果報告		39
D 大学調査結果報告		41
E 大学調査結果報告		43
F 大学調査結果報告		45
G 大学調査結果報告		47
【第4部 これからの融合科目のあり方への提案】		
研究成果を踏まえた複合科目のあり方	小嶋 茂稔	51
融合科目シラバス案		60
複合科目を実施するための		
各大学内で整備すべき事項についての提案	小嶋 茂稔	82

はじめに

東京学芸大学教育内容構成学開発研究機構

機構長 國 分 充

東京学芸大学では、平成29年度より機能強化経費の配分を受けて、教育内容構成学開発研究機構を立ち上げ、教科ごとに教育内容構成学の見地から、教員養成教育の在り方を再考し、研究開発を行いながら、本学の学生教育の改善を図り、さらには、成果発信により、我が国の教員養成教育の充実の一翼を担いたいと考えてきました。こうした機構を立ち上げて研究開発を行おうとしたのは、学部教育の改善を図るというのはもちろんのことでしたが、差し迫った課題としては、教職大学院への教科導入に備えるということがありました。教職大学院での教科導入に当たっては、専門職学位課程である教職大学院にふさわしい教科の科目づくりをする必要があり、その際にわれわれがまず手がかりにしようとしたのが、教科内容学あるいは教科内容構成学という先行する営みでした。私が、教科系の教員ではないということもあって、その理解は、教育現場からややもすると離れてしまう教科専門に、教科教育的な要素を入れた教員養成教員ならではの、教員養成独自のそれにふさわしい学的営みであろうという程度の雑駁なものではありましたが、それに学ぶことから始めようと考えていました。

そうした時に、文部科学省が平成29年度に公募する「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」のテーマの中のひとつ、「新たな教育課題の必修化のための研究事業」には「教科の内容と指導法が統合した科目」の調査研究が含まれていることを知りました。それは、今般の教職員免許法の改正によって、教職志望者の実践力養成の観点から新設が望まれている「教科の専門的事項と指導法とを効果的に融合させた授業科目」の内容や実施するために必要な環境整備等について具体的な検討を行うというもので、われわれの教育内容構成学開発研究機構の問題意識と大いに重なる部分があるため、本組織を基にして、企画を立て、公募に応じたところ、幸いにも採択され、本年度1年間経費の配分を受けて、調査研究・開発を進めてまいりました。

開発研究の実施体制を整えるにあたっては、本学教員だけではなく、広く教員養成大学・学部の状況を反映させ、また、発信への準備として、他大学の教員にも参加してもらうこと

としました。具体的には、本学も参加している HAT0 プロジェクト（北海道教育大学、愛知教育大学、大阪教育大学と本学の 4 大学による教員養成機能の強化・充実を図る国立大学改革強化推進補助金事業）の枠組みから愛知教育大学、博士課程の大学院連合から埼玉大学、千葉大学、横浜国立大学の教員の方々に参加してもらいました。

報告書は、2 部構成となっています。第 1 部は、「複合科目をめぐる現状と背景」部で、まず、複合科目が提案される背景を史的な観点を入れてまとめました。これは、これまでの関連する事柄の簡単なレビューです。次には、教科内容学会大会への参加報告、先進大学訪問調査結果を置きました。これは、先行する種々の営みに学んだ部分です。第 1 部の最後には、新設が求められている授業科目への大学の対応の実態等を知るために教職課程を置く大学に行ったアンケート調査を載せました。第 2 部は、「これからの複合科目の在り方への提案」部で、第 1 部で示しました教科内容学あるいは教科内容構成学、また、先行事例から学んだ結果としての、複合科目の在り方、シラバスモデル、実施体制整備に向けた提案を記しました。

本事業が、新制大学発足以来未完の課題とされる、教員養成教育における教科専門科学の関わり方の改善に資することを願ってやみません。

第1部

融合科目をめぐる背景

「教科に関する科目」をめぐる問題状況 —「複合科目」が提案される背景—

小 嶋 茂 稔

緒言

2019（平成 31）年 4 月 1 日から施行される新しい教育職員免許法（以下、教免法）のもとでは、従来の「教科に関する科目」「教職に関する科目」「教科または教職に関する科目」のもとに科目編成されていた教職課程の科目区分が、「教科及び教職に関する科目」として大括りされることになった。それに伴い、教育職員免許法施行規則（以下、施行規則）も改正され、新たに大括りされた「教科及び教職に関する科目」の下に、教職課程を構成する科目は、①「教科及び教科の指導法に関する科目」、②「教育の基礎的理解に関する科目」、③「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」、④「教育実践に関する科目」、⑤「大学が独自に設定する科目」とに、それぞれ区分されることとなる。

上記の改正は、2015 年 12 月の中央教育審議会答申「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」（以下、答申）（注 1）での提案に基づいている。答申では、

「特に、『教科に関する科目』と『教職に関する科目』の中の『教科の指導法』については、学校種ごとの教職課程の特性を踏まえつつも、大学によっては、例えば、両者を統合する科目や教科の内容及び構成に関する科目を設定するなど意欲的な取組が実施可能となるようにしていくことが重要であり、『教科に関する科目』と『教職に関する科目』等の科目区分を撤廃することが望ましい。」（注 2）

と、新たな教職課程において従来の教科と教職の区分をなくすことを提唱し、同時に、

また、「教科に関する科目」の中に「教科の内容及び構成」等の科目を設けて、学校教育の教育内容を踏まえて授業を実施している大学もある。「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の区分が撤廃されることとなった場合、その趣旨を踏まえ、各大学の自主的な判断の下、このような取組が更に拡大していくことが期待される。

特に、教職大学院や教員養成大学・学部においては、教員養成に資する「教科に関する科目」の取組を充実させることが重要である。このため、他学部等と連携し、高度かつ最新の専門的知見に基づく科目を開設することや、前述の「教科の内容及び構成」に関する科目を積極的に「教科に関する科目」等として位置づけて実施するなどの工夫を

行うことがつよく求められる。(注3)

と、「教科」・「教職」の区分をなくすことに止まらず、従来の「教科に関する科目」のあり方をより教員養成に資するものへと転換していくことを求めている。

平成 29 年度文部科学省公募事業「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」に、本学が応募した本研究(「新たな視点からの『教科の内容と指導法』の融合に向けた調査研究開発」)は、答申でも触れられている「教員養成に資する『教科に関する科目』」のための取組の一環として、答申や新免許法の理念を踏まえつつ、新たに設定された「教科及び教科の指導法に関する科目」のなかの科目としてふさわしい、「教科の内容及び構成」と「指導法」とを融合させた科目のあり方を調査研究したものである。なお、今般の教員法改正に伴って、「教科及び教科の指導法に関する科目」の中に設置が推奨されるこうした融合的な科目は、例えば、文部科学省初等中等教育局教職員課『教職課程認定申請の手引き(平成 31 年開設用)【再課程認定】』のなかでは「教科、及び教科の指導法に関する科目における複数の事項を合わせた内容に係る科目」として例示され、単に指導法と教科の指導法の「融合」のみにとはとまらない科目内容も想定されているかの如くである。そこで、筆者が担当する部分では、調査研究の対象とした科目を「複合科目」として表記して論述を進めていくことをあらかじめお断りしておく。

1. 戦後教員養成教育における「教科に関する科目」の位置づけ

まず、今回の大きな改正に至った前史を簡潔に概観してみたい。敗戦後、明治以降の教員養成のあり方への批判を踏まえ、教育刷新委員会での議論も経て、「大学における教員養成」といわれる「開放制」の原則が確立したことは周知に属する(注4)。こうした原則を踏まえて、1949 年に「教育職員免許法」が制定され、大学における教員養成のための教育課程の基準が示された。今回の科目区分の大改正に至るまでおよそ 70 年間堅持されてきた「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の科目区分は、この時に設定されたものである(注5)。国立の「学芸大学」「学芸学部」は勿論のこと、教職課程を設置したいわゆる開放制の(教員養成を教育の主目的とはしない)大学・学部においても、「教科」「教職」を区分した形で教員養成教育が実施されたものと思われる。

従来の教員養成(史)研究では、ここでの「教職に関する科目」のあり方については注意が払われてきているが、「教科に関する科目」の実態が如何なるものであったかについては、必ずしも明確にはされていないようである。後述するように、「在り方懇」報告もあいまっ

て、21 世紀に入るところから、小学校教諭の教員養成教育における「教科に関する科目」のあり方は小学校の教員養成にふさわしい内容であるべきであるとか、中学校教諭の教員養成教育における「教科に関する科目」は、教員養成を主たる目的とする大学・学部のと、文学部・理学部等におけるそれとでは、差違があつて然るべきであるとする論調が強まってくる。しかし、横須賀薫など一部の論者の提言にも拘わらず、「教科に関する科目」の内実は、小学校教員養成の場合には「当初から教科に関する諸専門の一般教養」(注 6)であり、中学校・高等学校の場合には、教員養成大学・学部であっても、文学部や理学部等と異なることのない講義内容であつたと想定される。それを象徴するのが、海後宗臣監修・編著『戦後日本の教育改革 8 教員養成』(東京大学出版会、1971)に掲載された「総括と提言」であり、教員養成の教育内容に関する「原則的な観点」が提示されているが、そこで「教科に関する専門教育」については次のように述べられている。

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についても、特別に教員向けのものであるべきではない。

教科に関する専門教育について、しばしば教員種別による教養の差違が主張され、他方で「基本的・一般的」と称して網羅的な教養が強調されるが、これらは「教える必要」を優先させた専門教育の考え方であり、教員養成においては、教職者としての完成を直接にめざす職業教育ではなく、将来の教育実践を通じてたえず自己自身を教養し、学問・芸術それ自体に関しても、また子どもの成長発達に寄与する実践に関しても、教師としての自己発展を可能ならしめる基礎的教養を身につけることが必要である。教える必要によって学ぶのではなく、自己自身を教養する人間の形成こそが目ざされなければならない。したがって、教員養成の教育においても、学問・芸術の特定の領域に関して研究者・芸術家にもなりうるような教育が追究されなければならない。すなわち、教科に関する専門教育も「学問とは何か芸術とは何かを実感できる国民の造出」ということが基本的に目ざされるべきであろう。(中略)

教科に関する専門教育について、全科担任制の初等学校教員と教科担任制の中等学校教員とではその内容は異質であるべきだとする根強い主張がある。とくに初等学校教員に関しては、教えるために必要なことを学ばせるという養成思想が根強く存在している。しかし初等教育が全科担任制だからといって、初等教育に必要な国語あるいは算数などが大学レベルの養成課程においてとりたてて教えられるべきだとは考えられない。初等教育教員の場合でも、自己のもっとも深く追究した学問・芸術の教育を通し

て、はじめて子どもを深く知り、すぐれた教育実践の力量を発揮することができるということは、多くの教師が体験するところである。

この 1971 年に提起された「提言」をめぐっては横須賀薫の反論(注 7)もあり、提言にも見える「教えるために必要なことを学ばせる」ことを否定しかねない「提言」での考え方をめぐっては、同時期にあっても批判的な見解があったようである(注 8)。

しかしながら、「教科に関する科目」をめぐると大勢は、「提言」の趣旨に沿うものであったと言えるだろう。横須賀の在職した宮城教育大学などの事例を除けば、教員養成教育のために必要とされる科目という観点から「教科に関する科目」のあり方を見直していこうとするような試みは、1990 年代までは大きな潮流にはならなかったようである(注 9)。

2. 1998 年教免法改正と「在り方懇」提言

1949 年の教免法制定時の枠組みを若干修正する形で、「教科に関する科目」については、1998 年の教免法改正によって、履修方法の変化や単位数の削減という形で一定程度の大きな変化がもたらされた。

この改正により、それまで 9 教科×2 単位で 18 単位を必須とされた小学校教員免許に関する「教科に関する科目」が、8 単位に削減され、中学校・高等学校においても、従前の 40 単位(一部教科は 32 単位)から 20 単位に削減された(注 10)。この改正の狙いの一つは、「教職に関する科目」での修得単位数を増加させるところにあった(注 11)が、それ以外にも特に小学校一種免許状での単位数削減の背景には、複数免許状の取得促進という狙いがあったことも指摘されている(注 12)。また、この改正での措置の背景に「「教科に関する科目」は、学校の教科内容の背景となる専門的な知識・技能の習得に係る科目群であるが、教科の専門性(細分化した学問分野の研究成果の教授)が過度に重視され、教科指導をはじめとする教職の専門性がおろそかになるようなことがあってはならないとの趣旨を鮮明にした」との指摘もある(注 13)。この指摘によれば、1998 年の免許法改正においては、単なる「教科に関する科目」の単位数削減に止まらず、「教科に関する科目」である以上は、教職の専門性を意識した教科内容の背景となる専門的な知識・技能の習得を目指されることが期待されていたものと思われる。これは、今回の改正で導入が推奨されている「複合科目」につながる考え方が部分的でも示されているものと言える。また、1998 年の改正では、新たに「教科または教職に関する科目」という科目群が設定されている。これは多くの大学では、「教科に関する科目」もしくは「教職に関する科目」の余剰分を充当させるように教職課程を編成した

ものと想像されるが、本学のように、「教科または教職に関する科目」にふさわしい科目として、それぞれの教科ごとに「〇〇科と情報処理」「〇〇科教材開発論」「〇〇科カリキュラム開発論」などを開設した大学も一定程度は存在したと思われる。この「教科又は教職に関する科目」の設置により、一部の大学・学部で教職課程に、「教科」と「教職」とを融合・架橋する科目設置が促進されたことは注意すべきで、こうした経験は、今後の改正による「複合科目」導入のために十分活用される可能性がある。

この1998年の免許法改正による教職課程は、2000年4月の大学入学者から適用された。その新しい教職課程が軌道にのりつつあった2001年4月、文部科学省に「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」が設置され、当時教員採用数の減少により存在意義が問われていた国立の教員養成大学学部の将来に関する提言（「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について―国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会―」（注14）以下、「在り方懇報告」という）が、同年11月に出された。そこでの指摘は多岐に亘ったが、本研究に関わる指摘は、その「Ⅱ 今後の教員養成学部の果たすべき役割 （3） 教員養成学部としての独自の専門性の発揮」のなかの「① 教科専門科目の在り方」において、次のように述べられている。下線は、この提言に対して特に注目すべきものと考えて付したものである。

○ 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・内容を持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、興味や関心を引きだ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科目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。

（小学校教員養成の場合）

○ 小学校教員を養成するために、教科専門科目としてどのようなことを教授すべきか

については、免許法において具体的に定められているわけではない。したがって、各大学でその内容を研究し、構成していかなければならない。例えば「理科」を考えた場合、物理学、化学、生物学、地学をそれぞれ区々に教授するのではなく、大学の教員が協力して「小学校理科」という大学レベルの科目を構築していくことが求められる。

○ 小学校教員養成のための教科専門科目の在り方については、従来から様々な議論があるが、小学校における教育の特性を考えると、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。

○ 現在、小学校教員免許を取得する学生のほとんどがいわゆるピーク制(全教科にわたって広く履修するとともに、特定の教科あるいは分野について深く専門的に学ぶこと)によって履修している。その理由としては、

- ・ 学生の側に特定の分野を深めたいという専門志向が強いこと
- ・ 学生の帰属を分散させることで、責任ある指導体制が確保できること

などがあげられる。また、教員への就職の必要性から多くの学生が小学校と中学校教員の免許を併せて取得しており、中学校の教科を選択することによって自動的にピーク制につながっているという実態がある。

○ 今までのピーク制をみると、前述のように併せて取得しようとする中学校の教科がピークになっているのが実状である。そのようなカリキュラムの設定も否定されるべきではないが、小学校教員養成の独自性の発揮を考えた場合、例えば情報教育や環境教育、国際理解教育、カウンセリング・マインドに関する分野などをピークとして構築していくことも考えられる。

○ 小学校教員養成にとって、教科専門科目をどのように編成していくかは重要な課題である。特に平成 10 年の免許法の改正により、それまで小学校教員養成に必要な教科専門科目が「9 教科各 2 単位、計 18 単位」であったものが、「1 教科以上 8 単位」となった。このことにより、各大学においてピーク制の在り方も含め、小学校教員養成のためのカリキュラムの在り方を検討していくことが今まで以上に重要となっている。

(中学校教員養成の場合)

○ 中学校教員養成のための具体的な教科専門科目は、免許法によって定められている。中学校教員は多くの一般学部でも養成しており、それだけに中学校教員養成の教科専門科目の在り方については、教員養成学部の独自性の発揮が求められる分野である。単に一般学部とは専門科目の修得単位数に違いがあるというのではなく、その内容に本質的な違いがあつてしかるべきである。基本的には、生徒の発達段階や他教科との関連性をも踏まえてどのような授業を展開すべきかということを内容とすることが、中学校の教科専門科目の特色と考えることができる。

○ なお、現在、高等学校教員の免許も、教員養成学部で取得することが可能となっているが、近年の学問や科学技術の進展とその適切な教育を考えると、高等学校の教員免許の取得は、それぞれの教科に関連する専門の学部委ねた方がよいのではないかという意見がある。現在の免許制度では、中学校と高等学校とで共通する科目が多く、両方の課程認定を受けることが比較的容易であるため、両方の認定を受けている大学が多いのが現状であり、学生への配慮から課程認定は受けておいた方がよいという事情もある。このことは、教員免許制度とも関連することであり、ここでは将来の課題として指摘しておきたい。

ここでの指摘を一言でまとめるならば、教員養成を目的とする大学学部における「教科に関する科目」は、その大学や学部の固有の目的に沿ったものでなければならない、ということであろう。小学校の教員養成の場合にあつては、理科の場合であれば、「大学の教員が協力して「小学校理科」という大学レベルの科目を構築」することが求められている(注 15)。また、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との指摘も、明らかに今回推奨される「複合科目」の理念を先取りしたものと言えるだろう。

同時に、中学校の教員養成についても教員養成大学学部なりの「独自性」が要求されているのも注目される。この指摘は、当然ながら「複合科目」の理念を先取りしていると言える一方で、非教員養成大学学部における教員養成教育における「教科に関する科目」のあり方についても当てはまる側面があるともいえるのではないかと考えられる。この点については、第4部「複合科目のあり方」において簡単に再説することとしたい。

以上見たように、1998年の教免法改正と、2001年の「在り方懇」報告は、(後者の直接の対象は国立の教員養成系大学・学部ではあつたが)、結果的にそれまでの「教科に関する

科目」のあり方に対する批判と改善の方向性を示唆するものとなっており、今回の改正で導入が推奨されようとしている「複合科目」についても先駆的な示唆がされたものと評価することができよう。

3. 「教科に関する科目」の見直しのための試み

前節で確かめた、1998 年の教免法改正や 2001 年の「在り方懇」報告を受け、いくつかの国立教員養成系大学学部を中心に、新たな「教科に関する科目」の在り方を巡っていくつかの取組がなされてきた。それが、「教科内容学」とか「教科内容構成学」と呼称される新たな教科専門科学の在り方の提唱と、それに基づく教職課程における「教科に関する科目」での先駆的な授業科目の設計であった。

「教科内容学」を掲げ、鳴門教育大学が蓄積してきた成果は、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）に集約されており、詳細はそれに委ねたい。また、本研究では、「複合科目」の理念を先取りして教職課程の授業科目を設計して、すでに教育活動に結実させている複数の大学の訪問調査を行った。必ずしも網羅的な調査にはなっていないが、現時点での、教員養成大学学部における「教科に関する科目」の在り方の事例として、次節の日本教科内容学会大会の参加報告も含め、有用な資料となると思われるので、参照いただきたい。

結言

本稿の緒言で、新教免法で設置が推奨される「複合科目」を提唱した 2015 年 12 月の中央教育審議会答申を部分的に紹介したが、答申において「複合科目」設置の推奨する文言が置かれるに至った前史は、ここまで本稿で述べてきたようなものとなろう。

「複合科目」が、これからの日本の教員養成教育を考えるうえで不可避の存在となるだろうことは確信しているが、少なくとも現時点では、開放制に基づいて教職課程の設置が認められているいわゆる一般大学学部においては「必置」とはされていない。差し当たって、2017 年 8 月に、「国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議」において提起された報告書「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて—国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書—」（注 16）のなかで「平成 28 年 11 月の教育職員免許法の改正を機に、国は、特に国立教員養成大学・学部に対して、教科専門と教科教育の一体化を促進する臨床的な手法や教科横断的な教科

の指導法についての科目を積極的に設置することを促すこと。」(報告書 16 頁)と謳われているように、「複合科目」は、本学に代表される国立教員養成大学・学部でまずは質・量ともに豊かな内実を持つ科目として設置していかなければならないだろう。本研究が、そのための意義ある検討のための素材となれば幸いである。

注

(1) 2015(平成 27)年 12 月 21 日付け中央教育審議会答申。

(2) 答申「4.改革の具体的な方向性 (3)教員養成に関する改革の具体的な方向性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」。32 頁。

(3) 答申「4.改革の具体的な方向性 (3)教員養成に関する改革の具体的な方向性③教職課程の質の保証・向上 エ 「教科に関する科目」と「教科の指導法」の連携の強化」。37～38 頁。

(4) 戦後の教員養成政策の原則確立やその後の動向については、多くの先行研究がある。代表的なものとして、海後宗臣監修・編著『戦後日本の教育改革 8 教員養成』(東京大学出版会、1971)、中内敏夫・川合章編『日本の教師 6 教員養成の歴史と構造』(明治図書、1974)、山田昇『戦後日本教員養成史研究』(風間書房、1993)、TEES 研究会編『「大学における教員養成」の歴史的研究』(学文社、2001)、土屋基則『戦後日本教員養成の歴史的研究』(風間書房、2017)などがあり、本稿もこれらに多くを負っている。

(5) 詳細については、玖村敏雄『教育職員免許法 同法施行法 解説(法律篇)』(学芸図書、1949)、同『教育職員免許法施行規則 同法施行法施行規則解説(命令篇)』(学芸図書、1949)を参照。

(6) 山田昇「書評 TEES 研究会編『「大学における教員養成」の歴史的研究』(『教育学研究』68-4、2001)。

(7) 横須賀薫「教員養成教育の教育課程について一提言を斬る一」(『教育学研究』40-2、1973、のち同『新版 教師養成教育の探究』(春風社、2010)に再録)。

(8) 木岡一明「戦後「教育学部」史研究の課題」6「目的養成と開放制」(注(4)前掲『「大学における教員養成」の歴史的研究』序章)。

(9) ただし、小学校教員養成における「教科に関する科目」の非独自性(=山田昇の言う「教科に関する諸専門の一般教養」)をもたらしただ要因の一つには、戦後直後における教員不足に対応するため、国立の教員養成大学・学部において、小学校のみならず中学校の教員免許をもあわせて取得させる必要性があったことや、1949 年の教免法制定時点の旧制から新制への切り替えにともない、それまでの師範学校卒業者に与えられていた「国民学校本科教員

免許状」所有者が、「幼稚園、小学校及び中学校の教員の二級普通免許状」を有する者と「見な」されたことなども考慮すべき必要があったのではないかと思われる。つまり、師範学校から昇格した「学芸大学」「学芸学部」等においては、当然、小学校のみならず義務教育となった中学校の教員資格も付与しなければならないと考えられていたのではないか。中学校・高等学校の教員養成教育に対して小学校教員養成教育がかえって副次的位置におかれていたことへの批判は、先の横須賀薫などにも見られるが、そうした事態(それは、結果的に小学校教員養成教育における「教科に関する科目」の非独自性をもたらした)を引き起こした要因の一つに、戦後直後の新制中学校観も影響しているのではないかと想定される。これについては本稿の趣旨を大きくはずれるので、後考に俟ちたい。

(10) 1998 年の免許法改正を審議した衆議院文教委員会に政府委員として出席した御手洗康(当時 文部省教育助成局長)が、「今回は、全体として五十九単位という必修単位の中で、教科に関する科目を減らしまして、教職に関する科目を充実するという形で改正をお願いしている訳でございます。しかしながら、教科に関する科目は、(中略)学生が所属しております専攻分野、物理学であるとか国文学であるとか法学、経済学等々、そういった専門科目にかかわる単位を、教職に関する教科の専門科目、教職免許状取得に必要な教科に関する科目ということで、言ってみればダブル認定と、言葉は悪うございますけれども、しているわけでございますので、今回、この中高等学校の場合に四十単位から二十単位にまず一律半減するということにいたしましても、そもそも学生が所属する専攻分野におきます大学卒業全体の百二十四単位、専門科目を含め百二十四単位というそのものに直接影響するものではございませんので、教科の専門性、そういったものについて水準は保たれるもの、こう考えているところでございます」(免許法改正が審議された一九九八年五月二十七日開催 第一四二国会衆議院文教委員会議事録)と述べているように、教科の専門性は、その教職課程がおかれる学部学科等の本来の教育課程にも一定程度担保させるという考え方のもとに、教職課程上の教科科目を減少させたことが分かる。

(11) 衆議院文教委員会での審議に参考人として出席した蓮見音彦は、「教職に関する科目の単位数が増加いたしました(中略)これにつきましては、現在、学校におきましていろいろ難しい問題が生じております中で、こうした教職科目を拡充して、実践的な指導力の高い教員を養成してほしいという御要望が、特に教育委員会、校長会、PTA などから非常に強く求められたところでございます」(免許法改正が審議された一九九八年五月二十七日開催第一四二国会衆議院文教委員会議事録より)という発言している。

(12) シナプス編集部「教員に求められる資質能力に対処する措置—免許状授与基準の改善—」(同『教員養成・免許制度はどのような観点から構築されてきたか 制度の趣旨と方向性の考察』ジダイ社、2017、第2章 31 頁)

(13) 前掲注(12)シナプス編集部「教員に求められる資質能力に対処する措置—免許状授与基準の改善—」 30 頁。

(14) 在り方懇報告は、文部科学省 HP

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/005/toushin/011102.htm を参照

(2018 年 3 月 1 日閲覧)。

(15) 本学で 2000 年 4 月 1 日に改訂されたカリキュラム(東京学芸大学『東京学芸大学カリキュラム』平成 12 年 4 月 1 日改訂)における「小学校の教科に関する科目」では、例えば「基礎理科 B」の「授業内容の説明」には、「化学では、物質の構造や変化を実験的証拠に基づいてミクロやマクロな立場から考え、その結論を次の研究に応用している。自然科学的なものの見方・考え方の基礎となる化学の基礎事項を解説する」となっている。なかには「小学校社会科歴史分野の学習の重点について講義する」(「社会科研究 A」)や「小学校の家庭科を構成する諸領域の学習内容を指導要領をもとに概説し、教科書及び授業事例等を参考にして内容の取扱いを論じ、指導のための基本的な考え方を講じる」(「家庭科研究」)といった授業もあったが、大勢は、「在り方懇」の指摘とは相いれない教育内容であったと言わざるを得ない。

(16) 文部科学省 HP http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/077/gaiyou/1394996.htm

(2018 年 3 月 1 日閲覧)。

第2部

融合科目をめぐる現状

新教育職員教育職員免許法に関するアンケート調査結果

国 分 充

目的

繰り返し述べているように、今般の教育職員免許法の改正によって「教科及び教科の指導法に関する科目」が教職課程に導入されたのであるが、教職課程を有する全国の大学ではこうした科目はどのような設置状況にあるのか、また、再課程認定を経た平成 31 年の施行以降はどのような対応を取るのか、こうしたことを明らかにするため、小学校教員養成及び中学校教員養成を行っている主たる大学を対象としたアンケート調査を行う。

方法

文部科学省の HP に掲載されている小学校教員養成に関して課程認定を受けている 235 の大学にアンケート用紙（本項の最後に掲載）を送付し、回答を求めた（平成 23 年 10～11 月実施）。小学校教員養成に関して課程認定を受けている大学のほとんどすべては、中学校教員養成の課程認定も受けているという実態があり、そのため、これらの大学を対象にして、小学校教員養成及び中学校教員養成の教職課程の現状及び今後の対応を尋ねた。

結果

- 回収率、回答者、回答大学で取得可能な一種教員免許状についての情報は、表 1、表 2、表 3 のとおりである。
- 小学校教諭 1 種免許状に関して（アンケートの質問 2 関係）（表 4、5、6）
 - ・現在の「教科に関する科目」の中に融合（複合）科目を設置している大学は少なく（5 大学、3.5%）、平成 31 年度以降は、わずかながら増加するもあまり多くない（8 大学、5.6%）。
 - ・指導法と各教科の専門的事項に関する科目を別に開設するが、両者の関連性を配慮するとしたのは、現行、平成 31 年度以降ともに 60%程度で（現行 88 大学、61.3%、平成 31 年度以降 85 大学、59.4%）で、もっとも多い。
 - ・現行で特に取組を行っていないとしたのは、42 大学（29.4%）で、平成 31 年度以降は、37 大学（25.9%）と幾分か減少しているが、しかし、4 分の 1 程度にのぼっている。

- ・平成 31 年度以降の履修方法については、全教科履修が最も多く、63 大学（44.1%、11 教科履修の 1 大学含む）であった（表 6）。

○ 中学校教諭 1 種免許状に関して（アンケートの質問 3 関係）（表 7、8）

- ・現在の「教科に関する科目」の中に融合（複合）科目を設置している大学は少なく（8 大学、5.6%）、平成 31 年度以降は、増加し、10%程度になる（15 大学、10.4%）。
- ・指導法と各教科の専門的事項に関する科目を別に開設するが、両者の関連性を配慮するとしたのは、現行、平成 31 年度以降ともに 3 分の 1 程度（現行 54 大学、37.5%、平成 31 年度以降 50 大学、34.7%）となっている。
- ・現行で特に取組を行っていないとしたのは、60 大学（41.7%）で、平成 31 年度以降は、52 大学（36.1%）ともっとも多くなっている。

○ 融合科目設置の現況・今後と小学校と中学校の教職課程の対応の違い

- ・現在の設置状況及び今後の対応でも融合（複合）科目の開設を予定している大学は多くなく、また、特別な取り組みを行う予定もないとする大学も小学校で 4 分の 1、中学校で 3 分の 1 強を占め、総じて言うなら、融合（複合）科目設置のハードルは、小学校、中学校ともに高い。そうした状況を踏まえた中で、両者の違いを見るならば、平成 31 年度以降に融合（複合）科目をおくというのは、中学校の教職課程の方が多い（小 5.6%、中 10.4%）。しかし、指導法と各教科の専門的事項に関する科目の関連性を配慮するとするのは、中学校の方が少なく（小 59.4%、中 34.7%）、中学校ではもともと多くない（37.5%）。また、取組を行わないとするのも、中学校が多く（小 25.9%、中 36.1%）、予想されることではあるが、中学校の方が指導法科目と各教科の専門的事項に関する科目との独立性が高い。

○ 大学独自の改善事項等

アンケートの質問項目 4 に記載のあったものをまとめると、表 9 のようであった。

表 1 回収率

	配付数	回答数	回収率
国立	51	35	68.6%
公立	4	3	75.0%
私立	180	105	58.3%
計	235	143	60.9%

表 2 回答者

	人数	割合
1.理事・副学長	1	0.7%
2.学部長	9	6.3%
3.教授・准教授	44	30.8%
4.職員	74	51.7%
5.その他	15	10.5%
計	143	

表 3 取得可能な一種免許状について

	数	割合
小学校のみ	10	7.0%
小・中	4	2.8%
小・中・高	50	35.0%
小・中・高・特支	67	46.9%
小・特支	7	4.9%
小・中・特支	1	0.7%
小・高・特支	2	1.4%
小・高	1	0.7%
中・高	1	0.7%
計	143	

表４ 小学校教諭１種免許状取得に関わる「教科に関する科目」の中に設置されている科目についての現在の状況

	数	割合
a.各教科の専門的事項と指導法を複合させた科目を開設している	5	3.5%
b.各教科の専門的事項に関する科目と指導法科目は別個に開設しているが、両者の関連性を配慮したカリキュラムを構成している。	88	61.5%
c.教科横断型学習に資するために、複数教科にまたがる教科の専門的事項を１つの授業科目として開設している。	1	0.7%
d.a～cに相当するような取組は行っていない。	42	29.4%
e.その他	6	4.2%
無回答	0	0.0%
対象外（小学校免許状取得不可な大学）	1	0.7%
計	143	

表５ 小学校教諭１種免許状に関して再課程認定を経た平成３１年度以降の「教科および教科の指導法に関する科目」の中の科目のあり方

	数	割合
a. 指導法科目の他に、各教科の専門的事項と指導法を複合させた科目を開設する予定である。	8	5.6%
b. 指導法科目の他に、各教科の専門的事項に関する科目のみを開設するが、両者の関連性を配慮したカリキュラムを構成する予定である。	85	59.4%
c. 指導法科目の他に、教科横断型学習に資するために、複数教科にまたがる教科の専門的事項を１つの授業科目として開設する予定である。	0	0.0%
d.a～cに相当するような取組を行う予定はない。	37	25.9%
e. その他	11	7.7%
無回答	1	0.7%
対象外（小学校免許状取得不可な大学）	1	0.7%
計	143	

表 6 平成 31 年度以降の履修方法

	数	割合
1	4	2.8%
2	0	0.0%
3	2	1.4%
4	13	9.1%
5	27	18.9%
6	6	4.2%
7	2	1.4%
8	5	3.5%
9	5	3.5%
10	62	43.4%
その他	11	7.7%
無回答	5	3.5%
対象外	1	0.7%
計	143	

- (その他)
- ・ 検討中 × 3
 - ・ 調整中
 - ・ 未定 × 2
 - ・ 8 単位
 - ・ 5 教科 × 2 単位
 - ・ 10 単位
 - ・ 11 (全教科 + 1)
 - ・ 学生の所属するコース等によって異なる

<内訳>

全教科履修	教科指定あり (全て)	教科指定あり (一部)	主要5教科を 1科目以上含む	実技を1科目以上 含む
63	15	15	31	26

※11 教科履修 (1 大学) は「全教科履修」に含む。

表7 中学校教諭1種免許状取得に関わる「教科に関する科目」の中に設置されている科目についての現在の状況

	数	割合
a.各教科の専門的事項と指導法を複合させた科目を開設している	8	5.6%
b.各教科の専門的事項に関する科目と指導法科目は別個に開設しているが、両者の関連性を配慮したカリキュラムを構成している。	54	37.5%
c.教科横断型学習に資するために、複数教科にまたがる教科の専門的事項を1つの授業科目として開設している。	0	0.0%
d.a～cに相当するような取組は行っていない。	60	41.7%
e.その他	6	4.2%
無回答	1	0.7%
対象外（中高免許状取得不可な大学）	15	10.4%
計	144	

表8 中学校教諭1種免許状に関して再課程認定を経た平成31年度以降の「教科および教科の指導法に関する科目」の中の科目のあり方

	数	割合
a.指導法科目の他に、各教科の専門的事項と指導法を複合させた科目を開設する予定である。	15	10.4%
b.指導法科目の他に、各教科の専門的事項に関する科目のみを開設するが、両者の関連性を配慮したカリキュラムを構成する予定である。	50	34.7%
c.指導法科目の他に、教科横断型学習に資するために、複数教科にまたがる教科の専門的事項を1つの授業科目として開設する予定である。	1	0.7%
d.a～cに相当するような取組を行う予定はない。	52	36.1%
e.その他	10	6.9%
無回答	1	0.7%
対象外（中高免許状取得不可な大学）	15	10.4%
計	144	

表9 大学独自の改善事項等

3年次の第3クォーター（8週間程度）を、必修科目を開講しない期間とし、この期間に教育実習とは異なる視点で、学校インターンシップを行う事を推奨している。（平成29年度教育学部3年次より実施）
本学部設置時より、1年次後期に教員免許状ごとに5日間の教育基礎実習を課し、学生の問題意識や向上を図り、各教科・領域の内容に関する授業とそれに続く指導法の授業の充実に努めている。 3年次後期に教育実習（本実習）を行い、教科・領域の専門性と指導力の基礎を培っている。 1期生（H28.3卒）から3期生（H30.3卒予定）の教員採用試験合格者数の増加は、本学部のカリキュラムが概ね適切であることを示している、と考えている。
「教科または教職に関する科目」に今年度から新設科目を開設し、「大学が独自に設定する科目」へ移行させる。
1つの教科に対し、学内に複数の教職課程がある教科について、学部を越えたカリキュラム等の検討を行うための組織として、教科ワーキンググループ（社会ワーキンググループなど）を設置し、一般包括的内容を含む科目等の検討を行っている。各ワーキンググループは、学部等の「教科に関する専門的事項」の専任教員と「各教科の指導法」の担当教員を構成員としている。
「特別の支援を必要とする幼児・児童及び生徒に対する理解」に関する科目を2単位として開設する予定であること。「総合的な学習の時間の指導法」と「特別活動の指導法」をそれぞれ1単位科目とし、同一の担当者を置いて時間割上の2単位科目とほぼ同一のものとして取り扱う予定であること。
教育学部において、大学1～4年までの間を、教育実習と教職実践演習、教職科目、教科専門科目を連動させた「教職キャリア形成プログラム」を設計・実施する予定である。
新規事項の「特別の支援を必要とする幼児・児童及び生徒に対する理解」や事項追加の「学校安全」等に関する科目については改正前より「教科または教職に関する科目」として教職課程に組み込んでおり、今日の改正に先行して対応している形となっている。
全学生に、学校インターンシップ（特別支援学級及び小学校英語を中心とする）を必修単位化することを検討している。附属学校教員や県・市教育委員会主事等を外部講師として招聘する実践的授業の充実に努める。
教職課程のコアカリキュラムを研究領域と合わせて再編し、授業科目を開設することを検討している。
幼稚園課程が、大学が独自に設定する科目で、4領域（遊び・表現・国際理解・医療と安全）の新設科目を設定（1領域を選択必修）する予定。
現在、再課程認定に向けた準備を進めておりますが、幼稚園教諭と小学校教諭の「教科に関する科目」を共通開設にしています。この点、どのタイミングで「領域に関する科目」と「教科に関する科目」に分けるか検討しているところです。
特になし。従来からであるが、大学院において、一般学部・学科の専攻に所属する学生を対象にした教職関連授業を開設している。
男女共同参画社会の視点に立った授業科目・地域社会における教育の取組みと連動した授業科目・学校防災に関する科目を設定した。
大学が独自に設定する科目にて小中一貫の授業科目を開設予定です。
専門共通科目（いわゆる教職教養科目）の中に「現代的教育課題に関する科目」群を設け、4単位の選択必修としている。

新免許法「教科及び教科の指導法に関する科目」に関するアンケート

1. 現在、貴学の各学部設置されている教職課程で取得できる免許状の種類についてお伺いします。下に列挙したもののなかから当てはまるものの記号を全て○印で囲んでください。あわせて、中学校・高等学校の場合は、該当するものについて括弧内の教科等の名称を○印で囲んでください。

- a: 小学校教諭 1 種免許状
- b: 中学校教諭 1 種免許状(国語・社会・数学・理科・英語・音楽・美術・保健体育・保健・技術・家庭・職業・職業指導・職業実習・外国語[英語・ドイツ語・フランス語・その他の外国語]・宗教)
- c: 高等学校教諭 1 種免許状(国語・地理歴史・公民・数学・理科・音楽・美術・工芸・書道・保健体育・保健・看護・家庭・情報・農業・工業・商業・水産・福祉・商船・職業指導・外国語[英語・ドイツ語・フランス語・その他の外国語]・宗教)
- d: 特別支援学校教諭免許状

2. 小学校教諭 1 種免許状を取得できる大学にお尋ねします。

(1) 現在、貴学に設置されている教職課程のなかの「教科に関する科目」のなかに設置されている科目について、下の a～e のなかから該当するものを全て選んで、当てはまるものの記号を○印で囲んでください。

- a: 各教科の専門的事項と指導法を複合させた科目(例:「小学校算数の教科内容と指導法」など)を開設している。
- b: 各教科の専門的事項に関する科目と指導法科目とは別個に開設しているが、それぞれの科目の内容を双方の担当教員が確認したうえで専門的事項に関する科目を履修してから指導法を履修させるなど、両者の関連性を配慮したカリキュラムを構成している。
- c: 教科横断型学習に資するために、複数教科にまたがる教科の専門的事項を 1 つの授業科目(例:「初等教育教科横断学習[算数と理科]」など)として開設している。
- d: a～c に相当するような取組は行っていない。
- e: その他(関連する取組がありましたらご記述ください)

(2) 再課程認定を経た平成 31 年度以降の貴学の教職課程における「教科及び教科の指導法に関する科目」のなかの科目のあり方について、下の a～e のなかから該当するものを全て選んで、当てはまるものの記号を○印で囲んでください。

- a: 課程認定基準上必須となる指導法科目の他に、各教科の専門的事項と指導法を複合させた科目(例:「小学校算数の教科内容と指導法」など)を開設する予定である。
- b: 課程認定基準上必須となる指導法科目の他に、各教科の専門的事項に関する科目のみを開設するが、それぞれの科目の内容を双方の担当教員が確認したうえで専門的事項に関する科目を履修してから指導法を履修させるなど、両者の関連性を配慮したカリキュラムを構成する予定である。
- c: 課程認定基準上必須となる指導法科目の他に、教科横断型学習に資するために、複数教科にまたがる教科の専門的事項を 1 つの授業科目(例:「初等教育教科横断学習[算数と理科]」など)として開設する予定である。
- d: a～c に相当するような取組を行う予定はない。
- e: その他(関連する取組の予定がありましたらご記述ください)

(3) 課程認定基準では、小学校の「教科及び教科の指導法に関する科目」のなかの「教科の専門的事項」については全教科を開設し、「1 教科以上」履修することとなっています。再課程認定を受けた平成 31 年度以降、貴学では、学生にどのように履修させる予定ですか。下記の文章の()内に、回答例を参考に、数字や教科名を入れて回答してください。

小学校の教職課程における「教科及び教科の指導法に関する科目」のなかの「教科の専門的事項」に関する科目について、学生には()教科以上履修させる。

履修させる教科: 国語・算数・理科・社会・音楽・図画工作・生活・家庭・体育・外国語(該当するものに○印)
もしくは 開設した教科のうちから()教科以上

3. 中学校教諭1種免許状・高等学校教諭1種免許状を取得できる大学にお尋ねします。

(1) 現在、貴学に設置されている教職課程のなかの「教科に関する科目」のなかに設置されている科目について、下のa～eのなかから該当するものを全て選んで、選択肢に○印で囲んでください。

- a: 各教科の専門的事項と指導法を複合させた科目(例:「中学校数学の教科内容と指導法」など)を開設している。
- b: 一般的包括的内容を含む各教科の専門的事項に関する科目と指導法とは別個に開設しているが、それぞれの科目の内容を双方の担当教員が確認したうえで専門的事項に関する科目を履修してから指導法を履修させるなど、両者の関連性を配慮したカリキュラムを構成している。
- c: 教科横断型学習に資するために、複数教科にまたがる教科の専門的事項を1つの授業科目(例:「中等教育教科横断学習[数学と理科]」など)として開設している。
- d: a～cに相当するような取組は行っていない。
- e: その他(関連する取組がありましたらご記述ください)

(2) 再課程認定を経た平成31年度以降に貴学に設置される予定の教職課程における「教科及び教科の指導法に関する科目」のあり方について、下のa～eのなかから該当するものを一つ選んで、選択肢に○印で囲んでください。

- a: 課程認定基準上必須となる指導法・教科に関する一般的包括的内容を含む科目のほか、各教科の専門的事項と指導法を複合させた科目(例:「中学校数学の教科内容と指導法」など)を開設する予定である。
- b: 課程認定基準上必須となる指導法・教科に関する一般的包括的内容を含む科目と、各教科の専門的事項に関する科目とは別個に開設するが、それぞれの科目の内容を双方の担当教員が確認したうえで一般的包括的内容を含む科目や専門的事項に関する科目を履修してから指導法を履修させるなど、両者の関連性を配慮したカリキュラムを構成する予定である。
- c: 課程認定基準上必須となる指導法・教科に関する一般的包括的内容を含む科目のほか、教科横断型学習に資するために、複数教科にまたがる教科の専門的事項を1つの授業科目(例:「中等教育教科横断学習[数学と理科]」など)として開設する予定である。
- d: a～cに相当するような取組を行う予定はない。
- e: その他(関連する取組の予定がありましたらご記述ください)

4. 今回の教育職員免許状改正に伴う教職課程の再課程認定にともなう貴学の教職課程に関して、他大学とは異なる独自の改善事項等がございましたら、自由にご記述ください。

5. 最後にこのアンケートに御回答くださいました方の職名等につきまして、下記に記入してください。

_____ 大学

_____ 学部

_____ 職名

_____ お名前

_____ 電話番号

_____ メールアドレス

第3部

先行する取り組みに学ぶ

「はじめに」に記しましたように、教科内容学あるいは教科内容構成学に対する雑駁な理解から出発したのですが、それに対する正確にして精緻な理解を得るために、教科内容（構成）学に詳しい専門家（本学名誉教授三石初男氏）のレクチャーを受ける、関連学会（日本教科内容学会）に参加する、教科内容（構成）科目の導入・開発にいち早く取り組んできた大学（先進大学）の取り組みについて訪問調査する等の活動を行いました。ここでは、学会参加の報告と先進大学訪問調査の結果報告を掲載します。先進大学訪問調査結果報告は、調査者の報告に基づき、機構長の國分の責任でとりまとめました。

日本教科内容学会第4回研究大会参加報告

坂 口 謙 一

2017年7月8日（土）～9日（日）の2日間、奈良教育大学において開催された日本教科内容学会第4回研究大会に一般参加者として出席した。以下、個人的にとくに関心を持った内容を中心に、概要を報告する。

なお、筆者が参加したのは、初日の午後の「シンポジウム」と2日目午後の「課題研究」報告会である。大会全体の内容構成は、概ね下記のとおりである。

【7月8日】

シンポジウム

〔テーマ〕教員養成における教科専門のあり方：「教科内容の新しい学び」の授業開発

1. 基調講演

①柳澤好治（文部科学省高等教育局大学振興課教員養成企画室長）

「教員養成大学等をめぐる状況と有識者会議の動向」

②蛇穴治夫（北海道教育大学長）

「教員養成の高度化：そのための学問の一翼を担う『教科内容学』」

2. シンポジスト提案

①花木良（岐阜大学）「修士課程における『教科内容構成（数学）』の授業開発」

②石川聡子（大阪教育大学）「学部における『教科内容構成（理科）』の授業開発」

③綿引勝美（鳴門教育大学）「修士課程における『教科内容構成（体育）』の授業開発」

④福田景道（島根大学）「学部における『教科内容構成（国語）』の授業開発」

※指定討論者：増井三夫（聖徳大学副学長）

【7月9日】

研究発表

---略---

総 会

---略---

課題研究

〔テーマ〕プロジェクト研究の報告と討議：各科教科内容の体系性の研究

1. 趣旨説明

西園芳信（鳴門教育大学名誉教授）

2. 提 案

- ①下里俊行（上越教育大学）「社会科の教科内容の体系」
- ②佐藤勝幸・胸組虎胤（鳴門教育大学）「理科の教科内容の体系」
- ③新井知生（島根大学）「美術科の教科内容の体系」
- ④松岡隆（鳴門教育大学）「数学科の教科内容の体系」
- ⑤中島卓郎（信州大学）「音楽科の教科内容の体系」
- ⑥浪川幸彦（椋山女学園大学）「全教科の教科内容を俯瞰した教科内容学の原理」

■シンポジウムについて

「シンポジウム」は、前記のように、大きくは「基調講演」と「シンポジスト提案」の2部構成であった。

「基調講演」の2名の講演者のうち、最初に登壇した柳澤氏の講演は、現在進行中の「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」の論調を強く意識したものであった。すなわち、氏の主要な論点の一つとされたことは、教員需要が2020年過ぎには確実に減少することが予測されている状況下での国立教員養成系大学・学部のあり方に関する問題であり、氏は、「国立教員養成系大学・学部は、有識者会議の議論に典型的に表れている世論・社会情勢に応える改革を積極的・自発的に行うこと無しに存続はあり得ない」との認識を強調された。

もう1人の講演者、北海道教育大学の蛇穴治夫学長の話提供は、筆者にとって予想以上におもしろかった。蛇穴氏の登壇は、氏がIDE大学協会の機関誌『IDE：現代の高等教育』587巻（2017）に寄稿した「教員養成の高度化」が本学会の注目を呼ぶところとなったことによるとのことであった。

本講演では、教科専門に属する氏（生物学）が、新たな教育系専門職博士課程の創設を軸とする、北海道教育大学がめざす大学改革に関する提案・説明が事実上の主内容とされた。

ただし、そのことと不可分な課題として、「学校教育に関わる領域」の問題が論じられた。このことについて蛇穴氏は、諸科学の成果・学問知の総体から、教育の目標に照らし

て、学校教育の内容として相応しいものを取り出す作業の重要性を強調された。筆者は、この部分の氏のロジックが興味深かった。手短に言えば、蛇穴氏は、この取り出す作業のことを、「(諸科学の成果・学問知を) 子どもがわかるように仕立て直す」ことと論じた。

続く「シンポジスト提案」では、岐阜大学、大阪教育大学、鳴門教育大学、島根大学の4大学が独自に進めてきた「教科内容構成(学)」に関する取り組みが報告された。

この中で筆者がとくに注目したのは、大阪教育大学の石川聡子氏の報告であった。氏の報告の要点は、教科教育学(理科)の立場からであったが、鶴見俊輔氏の「学びほぐし」論を、「教科内容と教科教育の融合」の試みにおいて活用することを勧めるものであった。すなわち、「教科の背景となる諸科学、哲学あるいは芸術などの親学問の知識」を、「一旦ほどいて子どもに教えることを前提に焼き直す」こと、あるいは、子どもの「体に合わせて編み直す」ことが、「教科内容構成(学)」の構築にとって有効であるとの提案であった。上述した蛇穴氏の「仕立て直す」論とほぼ同じ趣旨であると思われた。

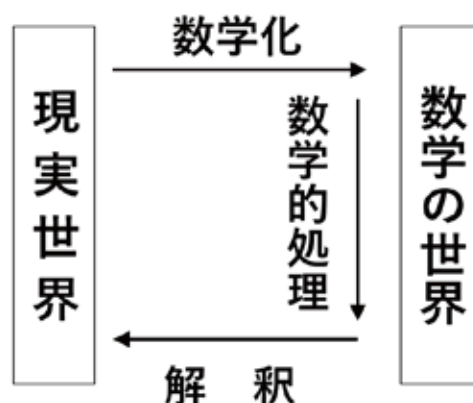
■「課題研究」報告会について

2日目午後の「課題研究」報告会では、当学会が2016年度より進めてきたプロジェクト研究「各科教科内容の体系性の研究」について、成果報告が行われた。今回の報告のベースに位置づけられたのは、社会科(上越教育大学)、理科(鳴門教育大学)、美術科(島根大学)、数学科(鳴門教育大学)、音楽科(信州大学)に関する取り組みであった。

筆者は、本プロジェクト研究の経緯等については全く知らないのでやや理解が不正確かも知れないが、本プロジェクト研究では、「教科内容構成学」の樹立に向けて、まずは各教科の「認識論」を確立・鮮明にすることを極めて重要視していたと見られた。換言すれば、各教科の「認識論」を、各教科の「教科内容構成」の原理(構成原理)に位置づけるというロジックであったと考えられた。この試みについて筆者は、「学」を樹立しようとする意図としては理解できなくもないが、各教員養成大学・学部において「教科内容構成」を進めようとする現実的立場から見ると、むやみな議論を招くリスクが大きく、あまり有効な策とは思われなかった。

むしろ筆者が注目したのは、「認識論」それ自体よりも、数学科（鳴門教育大学）の「認識論」構築の枠組みの中で提案されていた「教科内容」の選択原理のことであった。すなわち、数学科では「数学を現実から切り離してとらえるべきではない」との理解を基礎として、「数学科の教科内容学」は、「数学の世界」と「現実の世界」とのいわば橋渡しを図るべきとの提案であった（右図）。

この数学科の試みやロジックは、筆者のような教育学・教科教育学の立場から見ても納得できるものであり、なによりも、初日の「シンポジウム」で筆者が関心を寄せた蛇穴氏の「仕立て直す」論、および大阪教育大学の「焼き直す」論・「編み直す」論を補強するものであると思われた。



というのも、蛇穴氏の「仕立て直す」論、大阪教育大学の「焼き直す」論・「編み直す」論は、教科専門の立場から見ても了解を得やすいロジックであるように感じられたけれども、残念なことに「仕立て直す」・「焼き直す」・「編み直す」際の、肝心の方法（論）が不鮮明であった。これに対して、鳴門教育大学による数学科に関する提案は、各教科の教育内容の土台となる諸学の知的・技能的体系のうちから、学習者が生きる「現実の世界」に照らして、相応しいと考えられるものを選び出し、配列することの積極的意義（大学での教育実践に裏打ちされた教育的意義）を提案するものであった。

確かにこのことのみでは未だ不鮮明な部分が残されていることは否めないが、子どもが生きる「現実の世界」に照らして「子どもがわかるように仕立て直す」こと、あるいは、子どもが生きる「現実の世界」に照らして「焼き直す」「編み直す」というロジックは、教員養成系大学・学部における「教科内容構成」を検討しようとする場合、リアリティーがあると思われた。

A 大学訪問調査結果報告

調査日時：2017 年 9 月

調査者：國分充（東京学芸大学副学長）、清野辰彦（東京学芸大学准教授）

1. 取り組みを行った理由

- ・「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
- ・教科教育と教科専門がより強い連携をして、大学運営を進めていきたいという願望
- ・教科専門の授業が、教育学部独自の授業になっているのかという問い

上記が背景となり、これからの A 大学における教育をどのように展開していくべきかについての話し合いが行われ始めた。

話し合いを継続的に行い、平成 20 年代前半の文部科学省先導的大学改革推進委託事業へと展開していった。

2. 取り組む中で苦心したところ

上記の調査研究の後、「教科内容構成に関する科目」構築のための専門部会が設置され、教科内容構成に関する授業について議論が行われた。その議論の中で、頻繁に表出した問いは次の点である。

- ・教科内容構成とは何か。
- ・教科専門と教科教育を架橋するとはどういう意味か。どのようなイメージか。
- ・教科内容構成の授業をつくる際に、どのような方法をとればよいのか。

教科内容構成の授業イメージをもつこと並びに、その授業を構築するための方法を具体化していくことが苦心した点であった。また、教科内容構成に関する授業を構築していく際には、教員の意識改革がキーとなるが、その点が難しかった。

3. 取り組みの成果

教科内容構成に関する授業の設置：教科内容構成に関する授業が設置された時は、卒業に必要な単位としてはカウントされない状態からはじまった。しかし、現在では、卒業に必要な単位としてカウントしている。

- ・受講者は、それほど多くはない。
- ・受講者には、作成したテキストを無料で配布している。
- ・はじめは、学部での授業だけであったが、その後大学院にも、授業を設置した。
- ・授業の名称についても、様々な議論があった。その1つが、教科内容構成学である。

○授業用テキストの作成：教科内容構成の授業テキストは、国語、社会、算数・数学、理科、音楽、図画工作、体育・保健体育、技術、家庭、道德の教科で作成されている。また、大学院のテキストも同様である。

- ・作成には、それほど時間はかからなかった。
- ・教科内容構成に関する授業を考えはじめた時期は、学部のテキストと大学院のテキストのつながりを考えていたわけではない。徐々に考えはじめた。

4. 教職大学院での開講科目・授業への影響

- ・今後も、教科内容構成の授業は残していきたい。
- ・教科横断型の教科内容構成も考えていきたい。
- ・教科内容構成の授業を小学校用、中・高等学校用と分けて考えていきたいが、一方で、大学の科目数が増加してしまっている状況も考慮に入れていかなければならない。

B 大学訪問調査結果報告

調査日時：2017 年 10 月

調査者：中村和弘（東京学芸大学准教授）、阿武木啓朗（愛知教育大学准教授）

1. 取り組みを行った理由

教科内容構成という観点から、主に大学院科目の話を中心に伺った。取り組みの背景として、以前の大学院改組において、教科を横断して追究する科目開設が求められた。今回お話をうかがったコースでは、教科間を連携するよりも、教科内で教科専門と教科教育を連携させた科目のほうがよいのではと考え、取り組みが始められた。それが、現在の「教科専門と教科教育の架橋により理論と実践の融合を図る科目群」の前身となっている。このコースでは2科目を開設している。

2. 取り組みの内容・具体

上記の科目のうちの1つは授業実践の演習であるが、それは、大変ユニークな取り組みである。教材研究という活動は、教科の専門性が求められるとともに、授業実践に還元するために教科教育の視点も必要となる。受講者は、グループごとにテーマを定め、グループには複数の教員（教科専門と教科教育の教員）が付いて、まず第1回～10回の授業では教材研究を中心に課題を探究する。その成果は、発表会で報告されるとともに、11回～15回の授業で模擬授業と実践検討が行われ、実践面からの検討もなされる。

オリエンテーション時には、「授業の全体像」として次のような説明がされている。

教科の授業実践を考えると、教科の知見は当然必要であるが、その知見を授業実践に還元することが重要である。特に、教材研究は、教科に関する知見と教科教育に関する知見が融合し得る重要な場となる。そこで、本授業では、教科教育に関する授業科目、教科専門に関する授業科目で学んだ内容を総合する形で、教材研究にグループ研究として取り組むこと、また、その研究成果を踏まえて、自分自身の授業実践を作り上げていくことをねらいとする。

教科内容の追究の深まりと授業実践の改善・充実の双方が、理想的に実現するための様々な工夫点が明らかになりつつある。

3. 取り組む中で苦心したところ

教科専門の教員が、自身の研究テーマとは別に、教育関係の架橋科目を担当することに対してハードルがあったこと。

4. 取り組みの成果

教材研究が、教科専門と教科教育とを架橋する取り組みであることが見えてくる中で、教科専門の教員の間にも、授業実践にかかる演習などの科目を通して、一緒に勉強していこうという雰囲気が広がってきている。また、そうした取組を通して、教科（教育）内容構成の検討も進めていこうとしている。例えば、純粋教科の内容が、学校教育の内容に「転置」されていく中で、どこはどう正統にそれが行われ、逆にどこがうまくいっていないかを、専門と教育の双方から検証していく取り組みが始まっている。

5. 教育職員免許法改正で導入される融合科目への対応

本格的な検討はこれからということであるが、B大学の場合、現在でも、教科に関する科目と教職に関する科目の他に、別の選択必修科目が開設されている。この科目は、教科専門と教科教育の教員二人で分担し、前半は小学校の教科書をもとに、系統的に教材研究を重ね（教科専門の教員が担当）、後半は授業観察や模擬授業が行われている（教科教育の教員が担当）。これらの取り組みが、今後の融合科目への対応を考える際の一つのきっかけとなると考えられる。

6. 教職大学院での開講科目・授業への影響

従前の授業実践にかかる演習科目のように、教科専門と教科教育の教員が複数で授業運営していく方法にコンセンサスが取れていけば、様々な導入も可能である。また、教職を志望する大学院生の実践力の育成という視点からも、教科内容の専門性を高めることが、学校教育の実践力を高めることにつながるような教科科目の導入はある程度必要だろう。ただし、やみくもに架橋させて授業を行えばよいわけではなく、架橋して扱うからこそ達成できる目標や扱うことのできる内容について検討を重ねながら、科目や授業のあり方を考えていくことが必要である。

C 大学訪問調査結果報告

調査日時：2017 年 10 月

調査者：高橋浩之（千葉大学教育学部教授）、小嶋茂稔（東京学芸大学教授）

1. 取組みを行った理由

ある教科が先進的に取組みを行ったとのことであったが、そのきっかけは、所在県における教員採用試験の当該教科の枠で、C 大学の出身者の合格者が非常に少なくなったという事態であり、大学の教育内容の見直しを介して、教員採用状況を改善しようということにあったようである。あわせて、他教科にも同様の取組みが広がっていったとのことである。

2. 取組みの中で苦心した点

特に何うことはできなかった。

3. 取組みの成果と課題

- ・ 小学校の教職課程のなかで、“指導法”にかかる授業を「授業に関する科目」、教科の専門的事項にかかる授業を「内容に関する科目」として、相互の連携を意識したカリキュラムを構成しており、従前の方法（教科の専門的事項を、教科専門の教員が概説風に講義する）よりも、受講した学生の評判も高い。
- ・ 中学校・高等学校の教職課程にあっても、学習指導要領や教科書の内容を、学問の視点から分析して再構成する教科内容構成の観点から、教科の専門的事項に関する授業を進めており、その結果、採用試験の成績も改善傾向にあるとのことであった。
- ・ 小学校の教職課程にあっては、各教科の特性に応じて、「授業に関する科目」と「内容に関する科目」の順序を入れ替えて実施するなど、教科ごとの個性に応じたカリキュラム構成を開発している。
- ・ 「授業に関する科目」「内容に関する科目」という形で構造化された教科内容構成の成果を、今後、インターンシップ・教育実習や卒業研究にどのように連動させていくかが今後の課題ということであったが、ここまで進んでいる国立の教員養成学部は多くないと思われる。

4. 教育職員免許法改正で導入される融合科目への対応

現状の「授業に関する科目」「内容に関する科目」をベースに、融合科目設置を検討している段階である。ただし「必修」科目とするのではなく、選択科目にするとともに、卒業研究や教育実習とも結びつける内容とする予定とのことであった。

5. 教職大学院での開講科目・授業への影響

C大学の教育学研究科の改組については、教科は一律に教職大学院に移行することとなっている。ただ、学部でのこれまでの取り組みをどのように、教職大学院の教科導入に活用するかは、特に伺うことはできなかった。

D 大学訪問調査結果報告

日 時：2017 年 10 月

調査者：小林聡（埼玉大学教育学部教授）、高橋修（東京学芸大学准教授）

1. 取り組みを行った理由

1970 年代後半、D 大学では学部の改組が行われた。その際、教科教育学の組織の中に他学部にあるような「教科専門」部門を置くわけにはいかず、教科専門科目群に教科教育学科らしい名称を、また、学部の再編が模索されている時期に、「教科教育学」ではなく、より実践的な内容を盛り込むべきであるとして、「教科内容学」という名称が採用された。「教科内容学」は、それ以降、D 大学における教科教育学のなかでの教科専門（教科内容）のあり方を示すものとなった。

1980 年代半ば、大学院のカリキュラム整備により、新たに大学院に教科内容学系の領域が加えられた。その成立過程で、教科内容学は、教科専門科目を、他学部他学科の教育研究とは違って、真に教員養成に役立つ教科専門学問とすることをねらい、そして現在他学部出身者で占められている教員養成系大学・学部の教科専門のポストにつける研究者を養成していく、教科教育学と教科内容学が相補的關係を保ちながら教科の教員養成に寄与すると考えており、その意味で両者を（合わせて）広義の教科教育学と呼んでもよいのではないかといった議論がなされた。

その後、学部および研究科の改組・統合が行われた時にもやはり同じような議論が起こった。

これらのタイミングでどうして「教科内容学」の議論が繰り返されたのか。それは、D 大学教員が行なっている教科専門の教育というものが、他学部のそれとは大きく異なるものであるということを繰り返し議論し、そうすることによって、教育学部における教科専門のあり方を内外に再認識させようとしたためであった。

その後、教員組織中における「教科教育学」の下位カテゴリーとして「教科内容学」が置かれ、その教科内容学教員を中心に、専門諸科学の学問を教科教育内容から捉え直し、それを生かして、学習者の資質や能力を伸ばすような教材開発やカリキュラム研究が推進され、教科指導法に関する授業が組まれている。また、教科専門科目として、「〇〇教材構成論」を開設し、教育学がバックグラウンドの教員が担当することとしている。

2. 取り組みの内容・具体

D 大学では、教科教育学は教科内容学を包有する。その中で、教科内容学を、専門諸科学を、教育の視点を考慮して研究し、学校教育や生涯教育などの教育内容を開発し、実践・検証する分野と位置づけている。

3. 取り組みの中で苦心した点

上述したように、D 大学においては、教科専門（教科内容）の教員が「教科内容学」に取り組む事は必然であり、とくに苦心したところはあげられなかった。

4. 取り組みの成果

各教科専門の内容を教育実践の観点から構成することを主眼に、「教科内容学」の研究が推進されてきた。特に中等教育の教科内容を中心に研究が進められたようである。

5. 教育職員免許法改正で導入される融合科目への対応

D 大学において、融合科目に相当する「教科内容学」に関する科目では、教科教育と教科専門を架橋するものでもないし、教科教育の教員と教科専門（教科内容）の教員が協同して授業（TT）を行うこともないという事であった。すでに、現行学部カリキュラムでも示されているように、すべての教科内容の講義が融合科目としての哲学と内容をもっているようである。

6. 教職大学院での開講科目・授業への影響

教職大学院における教科の導入について特にコメントはなかった。

E 大学訪問調査結果報告

調査日時：2017 年 10 月

調査者：荒井正剛（東京学芸大学教授）、茨木貴徳（横浜国立大学教育学部准教授）

1. 取り組みを行った理由

平成 10 年代半ばから、教員養成モデルコア・カリキュラム開発を始め、その後実施した。平成 20 年代半ばからは教科内容学に基づく小学校教科専門教科書を作成し、教科教育実践科目を開設して教育実習と関連付けて授業実践力を育成している。

大学院では、修士課程に「教科内容構成科目」として 10 科目を開設した。

学習指導要領と教科書を教科教育学と教科専門で一緒に見るなどしてシラバスや教材作成を進めて、学部向けに『カリキュラム・ガイドブック』、修士課程向けに課題解決型の授業を進めるために『教科内容構成ハンドブック』をそれぞれ作成した。また、教科書として、『教科内容学に基づく小学校教科専門科目テキスト』を全教科がまとめ発行した。

2. 取り組みの内容と成果

学部では、教員養成コア・カリキュラムを、教養基礎科目、教育実践コア科目、教職共通科目、専修専門科目の 4 科目群で構成している。教育実践コア科目は、教科教育実践と教育実習から成り、授業実践力を高めることを目指している。前者は、1 年～3 年前期に 4 科目開設し、教科教育学と教科専門、学校教員のオムニバスで協働している。授業内容は教科専門が中心となって教科教育と協力して考えている。学校教員は、附属教員、公立小中のベテラン教員や退職者にお願いしている。ベテラン教員は、若手の指導にとっても熱心である。中等社会の例では、例えば、近世史については、教科専門がその大づかみな理解に必要な 5 つの柱を設定し、それを各 1 コマ計 5 コマ授業するとともに、現場教師がどう実践しているか紹介している。この科目は、大学院の「教科内容構成科目」の前身になったと言える。

大学院修士課程では、「教科内容構成（各教科）」を設定し、複数の教科専門教員を中心に担当し、「専門知識と授業実践の往還」をキーワードにアクティブ・ラーニングを取り入れている。学校現場から教員育成の課題を出してもらい、それについて、協働で提案授業を作成している。

大学全体で共通理解が得られるようになり、授業づくりの内容が豊かになった。教科専門

教員の教育学部教員としての意識が高まり、かなり積極的に取り組んでいるコースも出ている。E 大学は小規模で、逆に少人数定員を強みにし、模擬授業も徹底指導している。教員のコミュニケーションもとりやすい。

なお、授業で学生が身に付けられる能力（スタンダード）を記載したチェックリストを作成し、学生にチェックさせる仕組みを作っている。

3. 取り組みの中で苦心したところ

『統合と協働』をキーワードに、共通理解を促した。教職大学院化にともない、教科専門教員に自分たちが「主」であると意識できるように、また、教科専門教員の授業は教員養成にぜひとも必要というスタンスで臨むなどして、協働を進めた。そして、教科の本質に迫る統合理念を用語で設定した。例えば社会科では「社会認識」、数学では「数理構造認識」を統合理念として、自分の専門を超えて、教育に関わっていくという気持ちを高めていった。各コア科目の内容については、教科教育学と教科専門の教員により少人数で検討した。こうした教科専門教員と教科教育教員との協働により、教科専門教員に教員養成大学としての教員であるという意識が、全学的に高まった。

進め方の基本として、トップダウンではなく、ボトムアップで進めた結果、地道に取り組む、皆でやろうという姿勢になり、自分たちで作ったという実感が得られた。

4. 教育職員免許法改正で導入される融合科目への対応

既に学内で融合科目と位置づけている科目があるので、この科目で対応。教科指導に強い教員育成のための教科内容を取り入れたカリキュラムの構築に取り組んでいる最中で、修士課程で開発・実践したカリキュラムを検証・改良している。

F 大学訪問調査結果報告

調査日時：2017 年 10 月

調査者：坂口謙一（東京学芸大学教授）、茨木貴徳（横浜国立大学教育学部准教授）

1. 取り組みを行った理由

- ・F 大学は、2001 年の「在り方懇」報告を受け、新たな学部組織に改組移行した。このとき、教員養成に相応しいカリキュラムの構築を試み、その一環として新たな教科内容構成にかかる授業科目群を設けた。
- ・この科目群は、先行する取り組みを参考にしながら、「教科専門と教科教育を架橋する授業科目」として位置づけられたものである。換言すれば、この改組移行では、教科専門を削減するという方向性を取らなかった。
- ・ただし、この科目群は、改組の目玉の一つであったが、設置・発足前に十分な議論を重ねたわけではなく、発足後にいろいろと模索・検討し、今日に至っている。つまり、この授業科目の内容構成は、各教科・担当者が主体的に決定することができたということで、教育課程編成の自由度が大きかったことがよかったと思う。

2. 取り組みの中で苦心したところ

- ・教科内容構成にかかる科目群の取り組みを重ねる中で必要となるのは、教科教育の担当教員との深い連携である。

3. 取り組みの成果と課題

- ・教科内容構成にかかる科目群は、教科専門のほぼ全教員が担当しており、その意味で学部全体での取り組みとなっている。また、実験・実習・演習を導入している割合が約 70%、教材に関係した内容を採用している割合も約 70%を占めている。言い換えると、教科専門教員の大部分が、学校現場の授業づくりや教育実践との関係において、いかに自らの教科専門の知見を組み込むかを考えて取り組んでいる。
- ・こうした教材に関係した内容の導入例としては、履修学生に対し、小・中・高の検定教科書等に採用された教材・単元について、教員自らの専門性にもとづいて、その背景や内容・特徴をより深く理解させ、学校現場で活用する視点や方法を教えようとするものがある。

- ・学生の現状を踏まえると、1年次から演習形式の授業を導入する必要性が高まっている。
このため教科内容構成にかかる科目群をより機能的に運営するために、現在は標準履修学年を2年生以上としている位置づけ（専攻・コース毎に標準履修学年が異なる）を改め、1年後期から実施可能としたい。

4. 視察授業の特徴について

- ・本授業は、中等教育における漢字・漢文教育に実際に用いられている教材を主として取り上げ、模擬授業などを行いながら、その教材としての価値を検討し、目指すべき漢字・漢文教育のあり方について考察することを目的とするものである。本時は、この目的の下、高校古文の検定教科書に掲載された司馬遷に関する単元を教材とするものであった。
- ・具体的には、授業の最初に、特定の履修学生1名に対し、当該単元の内容理解に関する発表を行わせ（リポート&口頭説明）、発表後に、教員が、他の履修生の意見も随時引き出しながら、当該単元の内容理解のための論点整理や自らの見解・ロジックを教えようとする演習であった。
- ・言い換えれば、本授業は、漢文学を専門とする教員が、履修生たちに、高校古文の教科書教材に潜む奥深さやおもしろさを実感豊かにわからせようとするものであり、その意味で、高校の古文担当の教員は、本来「このくらいの奥行きのある内容理解を持って教壇に立たなくてはならない」という、あるべき理想像を提示するものであった。
- ・これらのことから、検定教科書に採用された教材や学校現場に大きな影響力を持つその他の教材に焦点を当てた「教科内容構成学」の有効性が示唆された。

G 大学訪問調査結果報告

調査日時：2017 年 11 月

調査者：西村徳行（東京学芸大学准教授）、阿武木啓朗（愛知教育大学准教授）

1. 取り組みを行った理由

- ・ 学生が教育実習の直前に、どのような授業が必要かという検討からはじめられた。
- ・ 実習先の附属から、最低限、教科書の内容を理解して実習に臨んで欲しいという声があった。
- ・ そのためには教科書に記載された背景を読み解けないといけなことから、教科専門の先生に関わって頂きながら、教材研究することが考えられた（教科内容指導）。（教科教育の先生がサポート）

2. 取り組む中で苦心したところ

- ・ 当初は小学校・中学校の教材研究を軸に開設。教科教育がカリキュラムを作成し、授業は教科専門のみがローテーションで実施。教科専門同士が連携した授業はなし。
- ・ 全教科書会社の教科書（中高）及び学習指導要領を教員に配布。

3. 取り組みの成果

- ・ 学内紀要にまとめる。
- ・ 教育実習の研究授業には、従来から大学教員は必ず参加することになっているが、この取り組みによって、より理解が深まった。
- ・ 実習が一年に二度あることから、5月の実習での問題点を、すぐに前期科目の内容として取り上げ、9月の実習に活かせるようにした。
- ・ 開発した教材を、附属の先生方に画像でみていただき、講評を頂く。
- ・ 社会は内容知（教科書中心）科目と、方法知（フィールドワーク中心→朝4時に市場に行くなど）科目とに分けている。

4. 取り組みの課題

- ・ 附属の先生にも当初は授業への参加依頼をしていたが、時間的な制約もあり、数件の実施

のみとなっている。

- ・教員・生徒への負担軽減の観点から、授業の内容を簡素化している。
- ・模擬授業等で取り扱う内容は、狭い範囲に焦点化して実施している。
- ・模擬授業は時間がかかることから、教材研究の発表のみとしている教科もある。
- ・時間割が組めないため、祝日に集中で実施する教科もある。
- ・ほとんどの授業がオムニバスになっている。

第4部

これからの

融合科目への提案

研究成果を踏まえた複合科目のあり方

小 嶋 茂 稔

第4部の目的は、本研究での調査研究の成果を踏まえつつ、複合科目のあり方について、我々の到達した認識に基づき類型化して提案を行い、今後の検討・批判に備えるものである。第4部の構成を簡単に示すと、まず本稿で、調査研究の成果を踏まえた、複合科目のあり方についての提言を行い、次に、この提言を踏まえつつ、本受託事業に参加した構成員のそれぞれの専門とする教科において現在のところ考えられる学校種・領域の複合科目のシラバス案を提示する。さらに、最後に、今後、それぞれの大学の教職課程において複合科目の設置数を増やし有機的な教員養成教育を推進していくための体制を作っていく上で留意すべきと思われる事項についての提案をおこなう。

1. 前提としての、教科内容の分析に立脚した授業科目の必要性

先進的取組を行っている大学として訪問した C 大学では、1998 年改訂教免法(以下、現行教免法)下の小学校教員養成課程において、「初等〇〇科の授業に関する科目」(以下、「授業に関する科目」現行教免法上の「教科の指導法」に該当)と「初等〇〇科の内容に関する科目」(以下、「内容研究に関する科目」現行教免法上の「教科に関する科目」に該当)の2科目を開設し、履修の順序こそ個々の教科の特性に応じて対応している(例えば、1年次に「授業に関する科目」を履修させ、2年次に「内容に関する科目」を履修させる教科もあれば、その逆もある)ものの、現行教免法上の指導法に該当する「授業に関する科目」と現行教免法上の教科に関する科目に該当する「内容に関する科目」とが有機的に連携するカリキュラムを開発し、実行に移している。この C 大学の事例で着目すべきは、「在り方懇」の指摘を踏まえ、小学校の教科に関する科目については、小学校における教科専門に必要となる教科の専門的内容のみを取り扱うこととしたことである。具体的には、①小学校学習指導要領に規定されている教科の指導・学習内容を概観し、構造的に整理するとともに、②その教科内容を指導する際に必要な知識や理論、実技や実験等の技能の基礎基本について指導することに指導する内容に絞り込んでいる。

この方針を踏まえて、C 大学で開講されている「初等家庭科の内容に関する科目」においては、受講学生は、小学校家庭科の教科内容について、それを構成する「家族関係」「生活

管理」「住居」「被服」「食物」の観点から分析することを求められる。具体的に言うと、現行の小学校家庭科教科書(5年生のもの)、市販されている副教材(いわゆる"教科書ワーク")、小学校家庭科の学習指導要領に記述されている内容を、1956(昭和 31)年度の小学校家庭科の学習指導要領の記載事項を軸に、それとの過不足を含めて分析をすることになっているのである。こういう作業をベースにおいて、C 大学での「初等家庭科の内容に関する科目」では、衣生活学習→食生活学習→家族学習→住生活学習→家庭生活の順に、原則的に「学習指導要領に示された内容の分析」→「教科書に示された内容の分析」→「教科書ワークの分析」→「分析内容と〇〇学と(例えば、被服学、住居学など)の関係の説明」の順序で教科内容の分析を進めていくこととなっている。

こうした取組の導入以後は、小学校の教科に関する科目に関する学生の授業評価アンケートの結果も向上しているということであり、一定の成果があったと評価することができるようである。

また C 大学では、中学校の教員養成においても、上記の教科内容分析を基軸に据えた「教科に関する科目」が設計・開発されていた。C 大学では、中学校の教員養成における「教科に関する科目」を、4つにその内容を区分している。1つ目の科目は「教科の教育内容概論」と題され、

中学校学習指導要領に規定されている教科の指導・学習内容を概観し、構造的に整理すると共に、その教科内容を指導する際に必要な知識や理論、実験等の技能の基礎基本について指導する。各教科で、4～8 単位の履修を標準とする。

ものと規定されている。2つ目の科目は「教科の背景となる学問概論」と題され、

中学校における教科指導に必要な、各教科の背景にある諸学問の一般的かつ包括的内容について指導する。教員免許法が要請する教科に関する専門科目群に基づいて開講する。各教科で、免許法に基づいて開講し、1つ目の科目とあわせて 20 単位とする。

ものと規定されている。3つ目の科目は、「教科内容開発論」と題され、

教育実習や体験的授業科目などでの学生の授業実践と結びつけて、より実践的な教育内容研究を行ったり、今日求められる新しい教科内容を学生・教員が共同開発する「教科専門と教科教育法の融合科目」という性格をもつ。各教科で 3～5 程度開講し、4 単位分の履修を本学部の卒業要件とする。

ものと規定されている。4つ目の科目は、選択科目であり、

高等学校教諭免許の取得や卒業研究に必要な科目である。なお、総合大学の教員養成

学部にもふさわしく、他学部の開設科目も卒業単位として認定できるようにする。
ものと規定されている。現行教免法で規定されている、当該教科を構成する専門的事項ごとの一般的・包括的な内容を含まなければならない「教科に関する科目」の要件を充たしつつ、「教科」の「内容」に立脚した「教科に関する科目」群が適切に設計されていると評価することができるだろう。

この C 大学での先行事例をはじめ、今回調査対象とした大学で進められている「教科に関する科目」の改革を主対象とする取組を踏まえれば、新教免法「教科及び教科の指導法に関する科目」において複合科目を構想する上では、まずその前提として、何らかの形で、対象となる教科の教育内容の分析なり、教科の背景をなす学問分野との関連なりを包み込んだ形で授業を設計しなければならないことが浮かび上がってくる。

2. 新教免法ならびに施行規則等のもとの「複合科目」の設置のあり方

「複合科目」を設計する上で、前節で検討したことの他に留意しなければならないこととして、法令上の諸規定や「教職課程コアカリキュラム」で定められている諸事項に留意して、効率的に科目を設計することがあげられよう。

新教免法の施行規則においては「教科及び教科の指導法に関する科目」の中に含めるのに必要な事項として、「教科に関する専門的事項」と「各教科の指導法(情報機器及び教材の活用を含む。)」(以下、「各教科の指導法」と略記)が示されている。

そのうえで、小学校教諭の場合、「教科に関する専門的事項」に関する科目については、国語(書写を含む。)、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育及び外国語の教科に関する専門的事項を含む科目のうち、1 以上の科目について修得するように、「各教科の指導法」については、「小学校学習指導要領に掲げる事項に即し、育成を目指す資質及び能力を育むための主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に資する内容並に包括的な内容を含むもの」と規定されている。あわせて「各教科の指導法」は、専修免許状又は一種免許状の授与を受ける場合には、各教科の指導法に関する科目を 1 単位以上、すなわち、10 教科に互って合計 10 単位以上を修得すべきものとされている。

中学校教諭の場合、「教科に関する専門的事項」に関しては教科ごとに定められた専門的事項(例えば社会科の場合であれば、日本史・外国史、地理学(地誌を含む)、「法律学、政治学」、「社会学、経済学」、「哲学、倫理学、宗教学」)に関する科目についてそれぞれ 1 単位以上修得し、「各教科の指導法」については、専修免許状又は一種免許状の授与を受ける場

合には、8 単位以上の修得が求められている。高等学校教諭の場合もほぼ同様に、「教科に関する専門的事項」に関しては教科ごとに定められた専門的事項(例えば理科の場合であれば、物理学、化学、生物学、地学、「物理学実験(コンピュータ活用を含む)、化学実験(コンピュータ活用を含む)、生物学実験(コンピュータ活用を含む)、地学実験(コンピュータ活用を含む。)」)に関する科目についてそれぞれ 1 単位以上修得し、「各教科の指導法」については、専修免許状又は一種免許状の授与を受ける場合には、4 単位以上の修得が求められている。

「教科及び教科の指導法に関する科目」の最低修得単位数は、小学校の場合で 30 単位、中学校の場合で 28 単位、高等学校の場合で 24 単位であるから、ここで確認した「各教科の指導法」の最低修得単位数(小学校 10 教科×1 単位で 10 単位、中学校 8 単位、高等学校 4 単位)を減じると、教科に関する専門的事項(それぞれ校種・教科ごとに指定された事項ごとに 1 単位以上)と複合科目とをあわせて小学校の場合で 20 単位、中学校の場合で 20 単位、高等学校の場合で 20 単位それぞれ修得させることになる。したがって当該単位数の範囲内で、施行規則上の規定に沿いつつ、「教科に関する専門的事項」と「複合科目」とを併置することが可能である。また、新教免法のもとで設置された「大学が独自に設定する科目」(小学校 2 単位、中学校 4 単位、高等学校 12 単位)を、この複合科目のために活用することも可能である。

また、新教免法のもとでの教職課程においては、現時点で「教科に関する専門的事項に関する科目」を除いて、「教職課程コアカリキュラム」が参照されることが義務づけられたことも、複合科目を設計していく上では留意すべきである。「教職課程コアカリキュラム」において、「各教科の指導法」は、下記のように定められている。

【全体目標】当該教科における教育目標、育成を目指す資質・能力を理解し、学習指導要領に示された当該教科の学習内容について背景となる学問領域と関連させて理解を深めるとともに、様々な学習指導理論を踏まえて具体的な授業場面を想定した授業設計を行う方法を身につける。

【(1)当該教科の目標及び内容】

一般目標：学習指導要領に示された当該教科の目標や内容を理解する。

到達目標：1) 学習指導要領における当該教科の目標及び主な内容並びに全体構造を理解している。2) 個別の学習内容について指導上の留意点を理解している。3) 当該教科

の学習評価の考え方を理解している。4) 当該教科と背景となる学問領域との関係を理解し、教材研究に活用することができる。5) 発展的な学習内容について探究し、学習指導への位置づけを考察することができる。(※中学校及び高等学校のみ)

【(2)当該教科の指導方法と授業設計】

一般目標：基礎的な学習指導理論を理解し、具体的な授業場面を想定した授業設計を行う方法を身に付ける。

到達目標：1) 子供の認識や思考、学力などの実態を視野に入れた授業設計の重要性を理解している。2) 当該教科の特性に応じた情報機器及び教材の効果的な活用法を理解し、授業設計に活用することができる。3) 学習指導案の構成を理解し、具体的な授業を想定した授業設計と学習指導案を作成することができる。4) 模擬授業の実施とその振り返りを通して、授業改善の視点を身に付けている。5) 当該教科における実践研究の動向を知り、授業設計の向上に取り組むことができる。(中学校及び高等学校のみ)

複合科目の設計に当たり、指導法と教科の専門的事項とを架橋融合するような場合などには、「各教科の指導法」において上記の内容がすでに取り扱われていることを前提に、科目設計を行う必要があるであろう。

3. 複合科目の諸類型（35 頁～48 頁の先進大学訪問調査まとめ及びポンチ絵参照）

【Type A】

教科書や学習指導要領を教材とするなどして、教科内容の分析を中心に作られる型である。1 で紹介した C 大学の「初等〇〇科の内容に関する科目」のような科目が代表例となる。

次期学習指導要領で、新しい科目が新設される高等学校の場合には、その科目の内容に即した形で、例えば「古典探究のための教科内容構成」「歴史総合論」（本研究の研究成果として、「高校歴史教育における教科内容構成」についての複合科目のシラバス案が、68～69 頁に記載してある）などのような科目が考えられる。

この類型の場合、いわゆる教科専門の教員が単独で開設することも可能であり、教科内容についての分析等を何らかの形で教育活動に反映している教員であれば、科目設計も比較的負担の大きくない形で行えるものと思われる。

なお、この類型は、調査対象となった D 大学と E 大学とで、現在実施されているもので

もある。

【Type B】

上記 A の類型は、いわゆる教科専門科学を担当する教員によって主に担われる複合科目であるが、この類型は、教科内容の分析を主に扱う科目であるが、カリキュラム構成なりシラバス作成等に教科教育学の教員が積極的に関わって科目が設計されるところに特徴がある。教科教育学の教員が積極的に関与することにより、教科内容の分析が教科専門教員の個性に左右されすぎないようにする効果と、実際の学校現場での授業をより意識した形で教科内容を取り扱える効果が見込まれる。この類型は、調査対象となった G 大学で、新教免法のもとで開設可能性がある科目として検討されているものである。

【Type C】

この類型は、教科内容の分析を踏まえた内容と教科教育的内容を一体化させ、1つの科目の中に、文字どおり教科内容の要素と指導法的要素を「複合」させる科目である。この場合、担当する教員は、教科内容に関わる教員1名以上と教科教育学を専門とする教員1名以上とが、チーム・ティーチング(以下、T.T.)の形で行う場合と、オムニバス形式で行う場合とが想定される。調査対象とした B 大学では、オムニバス形式で実施されている。

しかしながら複合科目の実を挙げるためには、T.T.の形式のほうがより望ましいとも考えられる。次節にシラバスを示した「小学校国語科の教科内容構成と指導法」は、教科専門の教員と教科教育の教員とによる T.T.形式で授業を進めることを想定したものである。

【Type D】

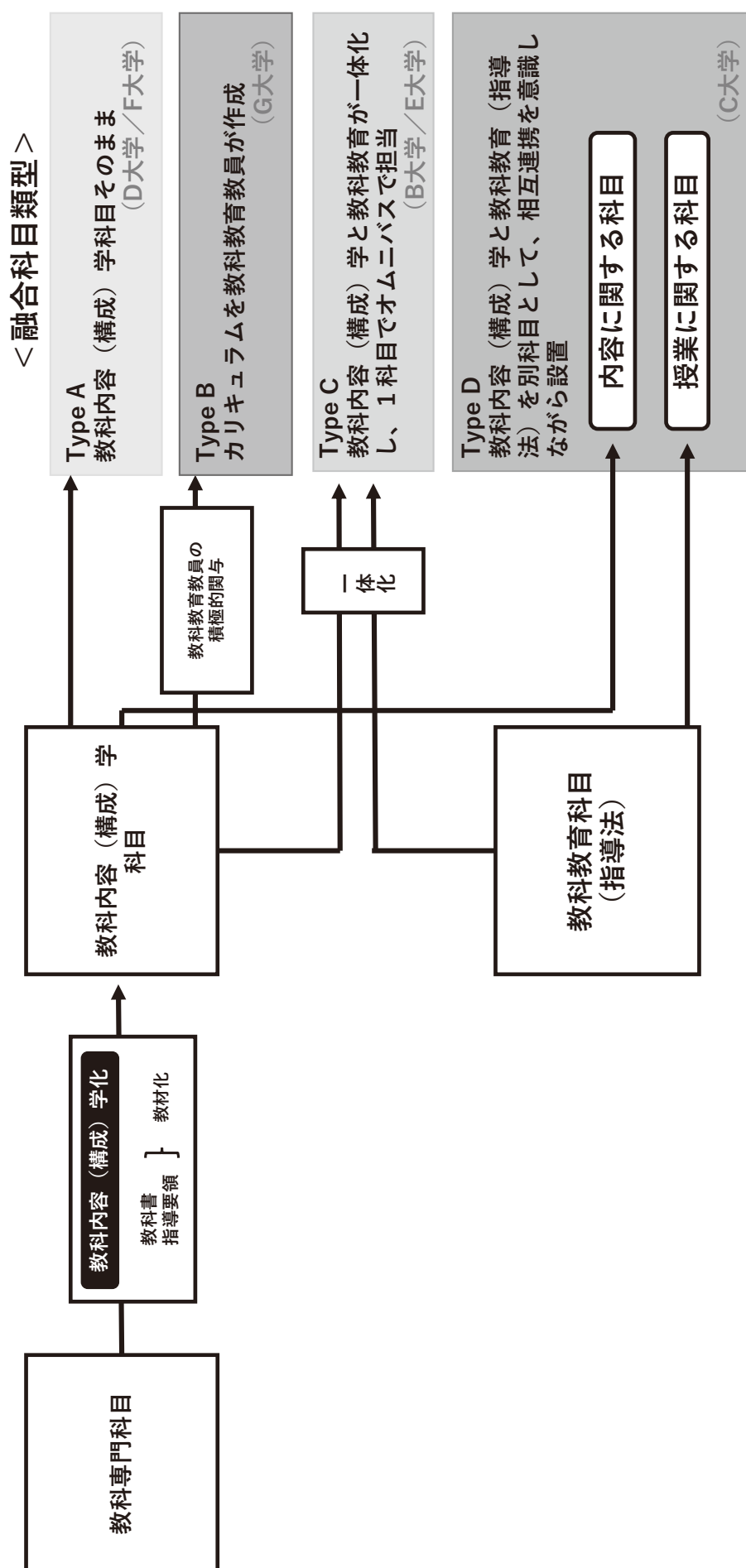
この類型は、直接的に「複合科目」を提案するものではないが、これまでそれぞれの教職課程において蓄積されてきた枠組みに大きく変更を加えずに、新教免法において「教科及び教科の指導法に関する科目」というカテゴリーが新設された趣旨を実現させるものである。第4部の最初に詳細に説明したが、C大学の小学校教員養成に関わって実行されているように、「教科の指導法」に相当する科目(C大学の場合は「初等〇〇科の授業に関する科目」と教科内容に関わる科目(C大学の場合は「初等〇〇科の内容に関する科目」とを有機的に連携させて、この2科目によって、事実上「複合科目」としての機能を持たせることで、その効果を発揮させることができる。

本研究で実施したアンケート調査によれば、小学校教諭の教職課程の中には、C大学のよ
うに、現教免法のもとでも「教科の指導法」と「教科に関する科目」とを有機的に連携させ
ている大学も一定数見ることができるが、中学校や高等学校の教職課程になると、その数は
大きく減少することが予想される。それだけに、中学校や高等学校の教職課程も含めて、「各
教科の指導法」と「教科の専門的事項に関する科目」との担当者間の連携を密にし、それぞ
れの履修順序や内容の配置も含めて十分な検討を進めるだけでも、一定の教員養成教育と
しての効果を見込めるものと思われる。

では、次に、先進大学訪問調査結果をまとめた表と教科内容（構成）学及び融合科目のイ
メージのポンチ絵をはさんで、現在のところ、われわれが考えた科目のシラバス案を示す。

先進大学訪問調査まとめ

大学名	名称と理念	具休像	担当者	きっかけ	教職大学院/課題	免許法対応	融合科目類型
1. D 大学	「教科内容学」に教育学部の教科専門が取り組むのは必然	専門諸科学の内容を、教育的視野を考慮に入れて研究、その成果の実際の教育現場への適用を検証	教科専門	1970年代後半以来、教科専門の、他学部との差異化のために「教科内容学」という名称採用	—	教科内容学は融合科目に相当	Type A: 教科内容学 科目をそのまま融合科目に
2. F 大学	「教科内容構成」教科専門と教科教育を架橋する科目群	実験・実習・演習及び教材研究、授業づくりに教科専門の知見を組み込む、小・中・高の教科書単元・題材の解説・吟味	教科専門	H13 在り方懇、学部改組と教員養成に相応しいカリ構築	【課題】 教科教育との深い連携、1 年次からの導入	—	Type A: 教科内容学 科目をそのまま融合科目に
3. G 大学	教科内容指導	小・中の教材研究、教科専門の教材研究、模擬授業は入ることも入らないこともある、全出版会社の教科書及び学習指導要領を教員へ配布	教科専門（カリは教科教育作成）、ほとんどはオムニバス	学生の要望（教育実習前に必要な授業の検討）、実習先の要望（教科書の内容理解）	【課題】 内容の簡素化、附属学校教員を活用した授業の減少、時間割調整の難航	—	Type B: 教科内容学 科目をそのまま融合科目にするが、カリは教科教育教員が作成
4. B 大学	教科専門と教科教育の架橋により理論と実践の融合を図る科目群	教科書分析、発表会、授業観察、模擬授業	教科専門（教科書分析）と教科教育（授業観察と模擬授業）	大学院改組で教科横断を求められる中、教科教育と教科専門の連携を選択 教員採用状況の改善	【教職大学院】 教科内容の専門性高度化のため導入は必要	この科目がきっかけとなるだろう	Type C: 教科内容（構成）学と教科教育とが一体化し 1 科目にし、オムニバスで担当
5. C 大学	教科内容構成（「授業に関する科目」と「内容に関する科目」という形で構造化）	小学校の教職課程で「授業に関する科目」と「内容に関する科目」と相互連携を意識したカリ構成、中高でも「教科内容構成」の観点から授業を進める、学校教科書の分析	教科専門、教科教育	—	【課題】 インターンシップ、教員実習、卒業研究との連動	「授業に関する科目」と「内容に関する科目」をベースに複合科目設置を検討	Type D: 教科内容（構成）学と教科教育とを別科目として、相互連携を意識しながら設置
6. E 大学	教科内容学、教科内容構成	学部で小学校教科専門教科書作成、修士課程でハンドブック作成	学部では教科教育、教科専門、学校教員のオムニバス、修士課程では教科専門複数	H10 年代半ばから教員養成コア・カリ開発	—	修士課程で開発・実践のカリを検証・改良	Type C: 教科内容（構成）学と教科教育とが一体化し 1 科目にし、オムニバスで担当
7. A 大学	教科内容構成学	教科書作成、授業実施（最初は履修基準外）	—	教科専門が教育学部独自の科目となっているかという問い	【課題】 教科横断	—	—



先進大学の調査等からの教科内容 (構成) 学及び融合科目イメージ

【融合科目シラバス案】

科目名 小学校国語科の教科内容構成と指導法

担当者 国語科教育 1 名・日本語学 1 名・中国古典学 1 名

授業形式 講義・演習

【ねらいと目標】

小学校国語科を構成する教科内容について、専門科学の立場から分析することを通して内容の理解を深めるとともに、教科教育の立場から理解の深まりを生かして教材研究に取り組んだり、実際の授業実践を構想したりすることのできる能力を身につける。この授業では、主に、日本語学と中国古典学の専門科学の立場から、国語科教科書の検討を進める。

【内容】

平成 29 年 3 月公示の学習指導要領から、国語科の内容が〔知識及び技能〕と〔思考力、判断力、表現力等〕から構成されることになったことを受け、特に〔知識及び技能〕に位置づけられている指導事項について検討する。具体的には、「言葉の働き」「漢字」「語彙」「文や文章」「言葉の由来や変化」などの内容に関して、日本語学や中国古典学の立場から理解を深めるとともに、それらの事項が実際の教科書ではどのように扱われるのかを検討し、実際の授業のあり方を考えていく。この授業は、日本語学、中国古典学を専門とする教員と、国語科教育を専門とする教員とによるチーム・ティーチングの形式で行われる。全体講義、グループでの調査活動、演習形式での発表等を組み合わせながら進める予定である。

【テキスト】

- ・文部科学省「小学校学習指導要領解説 国語編」2017 年 6 月
- ・国語科コアカリキュラム研究プロジェクト編『国語の授業の基礎・基本—小学校国語科内容論』東京学芸大学出版会、2014 年。

【参考文献】必要に応じて授業中に提示する

【成績評価法】以下の 2 つを総合して成績評価を行う

- (1) 各回の授業時に提出する小レポート (30%)
- (2) 学期末に提出するレポート。課題は授業中に説明する。(70%)

【授業スケジュール（展開計画）】

- 第 1 回 新学習指導要領における小学校国語科の〔知識及び技能〕の事項について（講義）
- 第 2 回 「言葉の働き」とは何か—言葉について考える—（講義）
- 第 3 回 「語彙」と「文法」—その体系はどうなっているか—（講義）
- 第 4 回 文章研究と国語科教育への応用可能性（講義）
- 第 5 回 漢字入門—偏旁冠脚に着目して—（講義）
- 第 6 回 漢字の正しさとは—字体の許容について考える—（講義）

- 第7回 教科書教材を調査する（演習）
- 第8回 「知識及び技能」の内容を扱う授業を構想する（演習）
- 第9回 調査結果と授業構想の検討結果を発表資料としてまとめる（演習）
- 第10回 「言葉の働き」に関する内容の調査結果と授業構想の発表・討議（演習）
- 第11回 「語彙」「文法」に関する内容の調査結果と授業構想の発表・討議（演習）
- 第12回 「文や文章」他に関する内容の調査結果と授業構想の発表・討議（演習）
- 第13回 「漢字」（偏旁冠脚）に関する内容の調査結果と授業構想の発表・討議（演習）
- 第14回 「漢字」（字体）に関する内容の調査結果と授業構想の発表・討議（演習）
- 第15回 日本語や漢字についての理解の深まりと授業を構想する力について（講義）

【授業時間外における学習方法】

授業中に指示されたテキストの該当範囲を読んでもくること。また、グループ編成後は、演習課題の発表に向け、授業時間外に調査活動をしたり話し合いをしたりする。

【授業キーワード】

教科内容の構成 言葉の教育 漢字の教育

（中村 和弘 記）

科目名 中学校国語科の教科内容構成と指導法

担当者 国語科教育 1 名・古典文学 1 名

授業形式 講義・演習

【ねらいと目標】

中学校国語科を構成する教科内容について、専門科学の立場から分析することを通して内容の理解を深めるとともに、教科教育の立場から理解の深まりを生かして教材研究に取り組んだり、実際の授業実践を構想したりすることのできる能力を身につける。この授業では、主に古典文学の専門科学の立場から、新学習指導要領において「伝統的な言語文化」として示されている内容の検討を進める。

【内容】

中学校における国語科の古典学習は、「伝統的な言語文化」の内容として位置づけられている。また、新学習指導要領では、高等学校の国語科の科目が変更され、古典は、「言語文化」（必修）、「古典探究」（選択）で主に扱われることとなった。こうした状況の中で、中学校の教科書で採られている古典作品を読み直し、その魅力を探りながら授業を構想することを通して、あらためて古典文学を学ぶことの意味を考えていく。

この授業は、古典文学を専門とする教員と、国語科教育を専門とする教員とによるチーム・ティーチングの形式で行われる。前半では、教科書に採られた古典作品を読みながら、学習指導要領の「伝統的な言語文化」の事項として示されている内容についての理解を深めていく。後半では、グループで教科書調査を行い、学年ごとに授業を構想し、発表・討議する。また、生徒たちが古典を学ぶ楽しさを味わえるよう、教科書にはない作品を教材として開発することを試みる。

【テキスト】文部科学省「中学校学習指導要領解説 国語編」2017 年 6 月

【参考文献】必要に応じて授業中に提示する

【成績評価法】以下の 2 つを総合して成績評価を行う

- (1) 各回の授業時に提出する小レポート (30%)
- (2) 学期末に提出するレポート。課題は授業中に説明する。(70%)

【授業スケジュール（展開計画）】

- 第 1 回 新学習指導要領中学校国語科の「伝統的な言語文化」の事項について（講義）
- 第 2 回 古典文学と現代社会—なぜ、古典を学ぶのか—（講義）
- 第 3 回 「竹取物語」を読む—物語を読む楽しさを考える—（講義）
- 第 4 回 「平家物語」を読む—音読・朗読を通して古典の世界に親しむには—（講義）
- 第 5 回 「枕草子」を読む—古典に表れたものの見方・考え方とは—（講義）

- 第6回 三大和歌集を読む―歴史的背景などに注意して古典を読むとは― (講義)
- 第7回 教科書教材を調査する (演習)
- 第8回 「伝統的な言語文化」の内容を扱う授業を構想する (演習)
- 第9回 調査結果と授業構想の検討結果を発表資料としてまとめる (演習)
- 第10回 第1学年の教科書の調査結果と授業構想の発表・討議 (演習)
- 第11回 第2学年の教科書の調査結果と授業構想の発表・討議 (演習)
- 第12回 第3学年の教科書の調査結果と授業構想の発表・討議 (演習)
- 第13回 「伝統的な言語文化」を扱うための教材開発を行う (演習)
- 第14回 開発した教材やそれを用いた授業構想について発表・討議する (演習)
- 第15回 古典文学についての理解の深まりと授業を構想する力について (講義)

【授業時間外における学習方法】

授業中に指示された文献を読んでくること。また、グループ編成後は、演習課題の発表に向け、授業時間外に調査活動をしたり話し合いをしたりする。

【授業キーワード】

教科内容の構成 古典文学の教育 教材開発

(中村 和弘 記)

科目名:初等社会科の教科内容構成と指導法(歴史)

担当者:社会科教育(歴史教育)1名・歴史学1名

授業形式:講義・演習

【ねらいと目標】

小学校社会科を構成する教科内容を専門科学の立場から分析することを通して、学習指導要領や教科書の内容を、専門科学の視点から解釈し教材開発や授業実践に活用できる能力を身に付ける。この授業では、小学校6年生で扱われる歴史学習を素材に検討を進めていく。

【内容】

歴史学の視点から小学校社会科の歴史学習で扱われる内容やその構成を分析することを通して、次期学習指導要領のもとでの小学校歴史学習の可能性と課題を確かめる。そのうえで、歴史教育の視点から、そうした可能性を活用し、課題を克服するための考え方や、教材開発の方法、授業実践のあり方などを身に付ける。この授業は、歴史学を専門とする教員と、社会科教育学(歴史教育)を専門とする教員とによって、チーム・ティーチングの形式によって行われる。受講者数にもよるが、講義形式と演習形式とを適宜混ぜ合わせて授業を進める予定である。

【テキスト】次期小学校学習指導要領社会編

【参考文献】必要に応じて授業中に指示する

【成績評価方法】以下の2つの部分を総合して成績評価を行う。

- (1)各回の授業時に提出する小レポート(25%)
- (2)学期末に提出してもらうレポート。課題等は授業中に説明する。(75%)

【授業スケジュール(展開計画)】

- 第1回 初等教育段階における歴史教育の歴史(講義)
- 第2回 次期小学校社会科の学習指導要領における歴史学習の内容と構造(講義)
- 第3回 小学校社会科における歴史学習のための歴史的知見①(講義)
-「東アジア史」の視点
- 第4回 小学校社会科における歴史学習のための歴史的知見②(講義)
-「人物学習」の意義と課題
- 第5回 小学校社会科における歴史学習のための歴史的知見③(講義)
-歴史における資料の「公正さ」とは
- 第6回 次期学習指導要領の内容を歴史学の視点から検討(演習)
- 第7回 教科書叙述の検討(演習)

- 第8回 次期学習指導要領・教科書叙述の検討結果の報告・相互批評(演習)
- 第9回 小学校社会科における歴史学習のための教材開発の方法(講義)
- 第10回 小学校社会科における歴史学習のための授業のあり方(講義)
- 第11回 授業実践事例の検討(演習)
- 第12回 歴史学的知見を踏まえた、単元指導計画の作成(演習)
- 第13回 歴史学的知見を踏まえた、当該単元の主要教材の作成(演習)
- 第14回 単元指導計画の報告・相互批評(演習)
- 第15回 作成した教材の報告・相互批評(演習)

【授業時間外における学習方法】 授業中に指示された文献を読んでもくる。演習課題への理解を深化させるための討議等を授業時間外にも行う。

【授業のキーワード】 教科内容 教科内容の構成 歴史教育

(小嶋 茂樹 記)

科目名: 中学校社会科の教科内容構成と指導法(歴史)

担当者: 社会科教育(歴史教育)1名・歴史学1名

授業形式: 講義・演習

【ねらいと目標】

中学校社会科歴史的分野を構成する教科内容を専門科学の立場から分析することを通して、学習指導要領や教科書の内容を、専門科学の視点から解釈し教材開発や授業実践に活用できる能力を身に付ける。

【内容】

歴史学の視点から中学校社会科歴史的分野で扱われる内容やその構成を分析することを通して、次期学習指導要領のもとでの中学校社会科歴史的分野での学習の可能性と課題を確かめる。そのうえで、歴史教育の視点から、そうした可能性を活用し、課題を克服するための考え方や、教材開発の方法、授業実践のあり方などを身に付ける。この授業は、歴史学を専門とする教員と、社会科教育学(歴史教育)を専門とする教員とによって、チーム・ティーチングの形式によって行われる。受講者数にもよるが、講義形式と演習形式とを適宜混ぜ合わせて授業を進める予定である。

【テキスト】 次期中学校学習指導要領社会編

【参考文献】 必要に応じて授業中に指示する

【成績評価方法】 以下の2つの部分を総合して成績評価を行う。

- (1) 各回の授業時に提出する小レポート(25%)
- (2) 学期末に提出してもらうレポート。課題等は授業中に説明する。(75%)

【授業スケジュール(展開計画)】

- 第1回 中等教育段階における歴史教育の歴史(講義)
- 第2回 次期中学校社会科の学習指導要領における歴史的分野の内容と構造(講義)
- 第3回 中学校社会科歴史的分野の内容と歴史学的知見①(講義) - 「東アジア史」の視点
- 第4回 中学校社会科歴史的分野の内容と歴史学的知見②(講義) - 「日本」史のゆらぎ
- 第5回 中学校社会科歴史的分野の内容と歴史学的知見③(講義)
- 歴史における資料の「公正さ」とは
- 第6回 次期学習指導要領の内容を歴史学の視点から検討(演習)
- 第7回 教科書叙述の検討(演習)
- 第8回 次期学習指導要領・教科書叙述の検討結果の報告・相互批評(演習)
- 第9回 中学校社会科歴史的分野のための教材開発の方法(講義)
- 第10回 中学校社会科歴史的分野のための授業のあり方(講義)

第 11 回 授業実践事例の検討(演習)

第 12 回 歴史学的知見を踏まえた、単元指導計画の作成(演習)

第 13 回 歴史学的知見を踏まえた、当該単元の主要教材の作成(演習)

第 14 回 単元指導計画の報告・相互批評(演習)

第 15 回 作成した教材の報告・相互批評(演習)

【授業時間外における学習方法】 授業中に指示された文献を読んでもくる。演習課題への理解を深化させるための討議等を授業時間外にも行う。

【授業のキーワード】 教科内容 教科内容の構成 歴史教育

(小嶋 茂穂 記)

科目名: 高校歴史教育における教科内容構成

担当者: 歴史学 1 名

授業形式: 講義・演習

【ねらいと目標】

次期高等学校学習指導要領において、社会系教科(地理歴史科・公民科)の内容は大きく再編される。

また、歴史教育における、コンテンツ重視から、コンピテンシー重視への転換にともない、生徒に身につけさせる「知識」の精選と、その知識を活用していかに「歴史的思考力」を身につけさせるかが問われている。この授業では、新しい高校段階の歴史教育で求められる、教育内容のあり方について歴史学の立場から分析することを通して、新しい指導要領や教科書のもとで求められる教材開発や授業実践を遂行できる能力を身に付ける。

【内容】

歴史学の視点から、次期学習指導要領で高等学校地理歴史科に導入される「歴史総合」「日本史探究」「世界史探究」の教科内容を分析し、新しい教育課程において求められる歴史的知見や考え方を確かめる。あわせて、教材開発に際して留意すべきことや、資料(史料)のとりあげ方や分析方法についても考察する。担当教員による講義と、受講者による諸活動とを組み合わせ、授業を進めていく予定である。

【テキスト】 次期高等学校学習指導要領地理歴史科編

【参考文献】 必要に応じて授業中に指示する

【成績評価方法】 以下の2つの部分を総合して成績評価を行う。

- (1) 各回の授業時に提出する小レポート(25%)
- (2) 学期末に提出してもらったレポート。課題等は授業中に説明する。(75%)

【授業スケジュール(展開計画)】

- 第1回 中等教育段階における戦前の歴史教育の歴史(講義)
- 第2回 新制高等学校成立以降の歴史教育の歴史(講義)
- 第3回 「世界史未履修問題」をめぐって(講義)
- 第4回 高校での歴史教育体験を振り返る(演習)
- 第5回 高校での歴史教育体験の報告・検討(演習)
- 第6回 次期学習指導要領の審議過程と「歴史総合」(講義)
- 第7回 「歴史総合」をめぐり諸問題-「近代化」「大衆化」「グローバル化」(講義)
- 第8回 「歴史総合」における教材作成の試み(講義)
- 第9回 「歴史総合」における教材作成のための検討(演習)

- 第 10 回 「歴史総合」のために作成した教材の報告・批評(演習)
- 第 11 回 次期学習指導要領の審議過程と「世界史探究」「日本史探究」(講義)
- 第 12 回 「探究」科目における内容精選の必要性-「用語」精選と歴史学-(講義)
- 第 13 回 「探究」科目における教材作成の試み(講義)
- 第 14 回 「探究」科目における教材作成のための検討(演習)
- 第 15 回 「探究」科目のために作成した教材の報告・批評(演習)

【授業時間外における学習方法】 授業中に指示された文献を読んでもくる。演習課題への理解を深化させるための討議等を授業時間外にも行う。

【授業のキーワード】 教科内容 教科内容の構成 歴史教育

(小嶋 茂穂 記)

科目名: 中学校・高等学校社会科・地理歴史科の教科内容構成と指導法(地理)

担当者: 社会科教育(地理教育)1名・地理学1名

授業形式: 講義・演習

【ねらいと目標】

中学校社会科地理的分野，並びに高等学校地理歴史科地理を構成する教科内容を専門科学の立場から分析することを通して，学習指導要領や教科書の内容を，専門科学の視点から解釈し教材開発や授業実践に活用できる能力を身に付ける。

【内容】

地理学の視点から中学校社会科地理的分野や，高等学校地理歴史科地理（地理総合，地理探究）で扱われる内容やその構成を分析することを通して，その学習指導要領のもとでの学習の可能性と課題を確かめる。そのうえで，地理教育の視点から，特に地理的スキル（地図・GIS，景観写真，統計，フィールドワーク等）に焦点を当て，そうした可能性を活用し，課題を克服するための考え方や，教材開発の方法，授業実践のあり方などを身に付けるとともに，受講生の地理的スキルを高めていく。この授業は，地理学を専門とする教員と，社会科教育学(地理教育)を専門とする教員とによって，チーム・ティーチングの形式によって行われる。受講者数にもよるが，講義形式と演習形式とを適宜混ぜ合わせて授業を進める予定である。

【テキスト】次期中学校学習指導要領社会編，次期高等学校地理歴史科学習指導要領社会編

【参考文献】 必要に応じて授業中に指示する

【成績評価方法】 以下の2つの部分を総合して成績評価を行う。

- (1) 各回の授業時に提出する小レポート(40%)
- (2) 学期末に提出してもらったレポート。課題等は授業中に説明する。(60%)

【授業スケジュール(展開計画)】

- 第1回 中等教育段階の地理教育における地理的スキルについて(講義)
- 第2回 地図の活用(読図)(講義)
- 第3回 フィールドワークの活用(講義)
- 第4回 フィールドワーク(演習)
- 第5回 地図の活用(作図)(講義)
- 第6回 GISの活用(講義)
- 第7回 地図・GISを活用した授業実践事例の検討(演習)
- 第8回 景観写真の活用(講義)
- 第9回 景観写真を活用した授業実践事例の検討(演習)

第 10 回 統計の活用（講義）

第 11 回 統計を活用した授業実践事例の検討(演習)

第 12 回 地理学的知見を踏まえた，単元指導計画の作成(演習)

第 13 回 地理学的知見を踏まえた，当該単元の主要教材の作成(演習)

第 14 回 単元指導計画の報告・相互批評(演習)

第 15 回 作成した教材の報告・相互批評(演習)

【授業時間外における学習方法】 授業中に指示された文献を読んでもくる。演習課題への理解を深化させるための討議等を授業時間外にも行う。

【授業のキーワード】 教科内容 教科内容の構成 地理教育

(荒井 正剛 記)

科目名：算数科の教科内容構成と指導法

担当者：算数科教育 1 名・数学 1 名

授業形式：講義・演習

【ねらいと目標】

算数科を構成する教科内容を専門科学の立場から分析することを通して、学習指導要領や教科書の内容を、専門科学の視点から解釈し教材研究や教材開発並びに授業実践に活用できる能力を身に付ける。

【内容】

算数科の背景となる学問領域である数学の視点から、算数科の内容やその構成を分析することを通して、次期学習指導要領における算数科の内容の理解を深めるとともに、数学の視点から見た課題の明確化とその課題に対する教育的配慮の理解を深める。また、算数科の各領域における内容についての具体的な教材研究を通して、教材研究の方法、教材開発の方法、並びに授業設計の方法などを身に付ける。この授業は、数学を専門とする教員と、数学科教育学を専門とする教員とによって、チーム・ティーチングの形式によって行われる。受講者数にもよるが、講義形式と演習形式とを適宜混ぜ合わせて授業を進める予定である。

【テキスト】次期小学校学習指導要領算数編

【参考文献】必要に応じて授業中に指示する

【成績評価方法】以下の2つの部分を総合して成績評価を行う。

- (1) 各回の授業時に提出する小レポート (25%)
- (2) 学期末に提出するレポート。課題等は授業中に説明する。(75%)

【授業スケジュール（展開計画）】

- 第1回 算数教育の目標とその歴史的変遷、算数教育の今日的課題（講義）
- 第2回 算数科における次期学習指導要領の内容と構造（講義）
- 第3回 「数と計算」領域の内容とその教材研究（講義）
- 第4回 「数と計算」領域の学習指導要領と教科書分析（演習）
- 第5回 「図形」領域の内容とその教材研究（講義）
- 第6回 「図形」領域の学習指導要領と教科書分析（演習）
- 第7回 「測定」「変化と関係」領域の内容とその教材研究（講義）
- 第8回 「測定」「変化と関係」領域の学習指導要領と教科書分析（演習）
- 第9回 「データの活用」領域の内容とその教材研究（講義）
- 第10回 「データの活用」領域の学習指導要領と教科書分析（演習）
- 第11回 算数科における教材開発の方法（講義）

第 12 回 算数科における授業設計の方法（講義）

第 13 回 教材開発の実際（１）（演習）

第 14 回 教材開発の実際（２）（演習）

第 15 回 作成した教材の報告・相互検討（演習）

【授業時間外における学習方法】教材の質をより高めるための検討を授業時間外にも行う。
また、演習課題への理解を深化させるための討議等を授業時間外にも行う。

【授業のキーワード】教科内容 教科内容の構成 算数教育

（清野 辰彦 記）

科目名：中学校数学科の教科内容構成と指導法

担当者：数学科教育1名以上・数学1名以上

授業形式：講義・演習

【ねらいと目標】

中学校数学科を構成する教科内容を専門科学の立場から分析することを通して、学習指導要領や教科書の内容を、専門科学の視点から解釈し教材開発や授業実践に活用できる能力を身に付ける。

【内容】

「数学」（代数学、幾何学、解析学、確率・統計学）の視点から中学校数学科で扱われる内容やその構成を分析することを通して、次期学習指導要領のもとでの中学校数学での学習の可能性を克服するための考え方や、教材開発の方法、授業のあり方などを身に付ける。この授業は数学を専門とする教員と、数学科教育学を専門とする教員によって、チーム・ティーチングの形式によって行われる。受講者数にもよるが、講義形式と演習形式と適宜混ぜ合わせて授業を進める予定である。

【テキスト】次期中学校学習指導要領数学編

【参考文献】必要に応じて授業中に指示する

【成績評価の方法】以下の2つの部分を総合して成績評価を行う。

- (1) 各回の授業時に提出する小レポート（25%）
- (2) 学年末に提出してもらうレポート。課題等は授業中に説明する。（75%）

【授業スケジュール（展開計画）】

- 第1回 次期中学校数学科の学習指導要領の内容と構造（講義）
- 第2回 中学校数学科（数と式）の内容と代数的知見（講義）
- 第3回 中学校数学科（図形）の内容と幾何学的知見（講義）
- 第4回 中学校数学科（関数）の内容と解析学的知見（講義）
- 第5回 中学校数学科（資料の活用）の内容と確率・統計学的知見（講義）
- 第6回 次期学習指導要領の内容を「数学」の視点から検討（演習）
- 第7回 教科書の内容を「数学」の視点から検討（演習）
- 第8回 次期学習指導要領の検討結果の報告・相互批評（演習）
- 第9回 教科書の検討結果の報告・相互批評（演習）
- 第10回 中学校数学科のための教材開発の方法（講義）
- 第11回 中学校数学科のための授業のあり方（講義）
- 第12回 「数学」的知見を踏まえた、単元指導計画の作成（演習）

第 13 回 「数学」的知見を踏まえた、当該単元の主要教材の作成（演習）

第 14 回 単元指導計画の報告・相互批評（演習）

第 15 回 作成した教材の報告・相互批評（演習）

【授業時間外における学習方法】 授業中に指示された文献を読んでもくる。演習課題への理解を深化させるための討議等を授業時間外にも行う。

【授業のキーワード】 教科内容 教科内容の構成 数学教育

（茨木 貴徳 記）

科目名：初等理科の教科内容構成と指導法（小学校理科B区分・地球領域）

担当者：理科教育1名・地学1名

授業形式：講義・演習

【ねらいと目標】

小学校理科B区分の「地球」領域を柱とした、小学校学習指導要領の地学の内容構成について理解すること、また、「地球」領域を構成する教科内容を、教科専門の学術研究の成果をふまえ、教育実践的な視点で捕らえることができるようになることを目的とする。専門的知見をふまえた「地球」領域の教材開発や授業設計の方法を身につけることにより、教育現場で活用できる実践的な能力を養う。最終的には、受講するみなさん自身が、自然災害との関連を図りながら学習内容の理解を深めたり、理科の面白さを感じたり、理科を学ぶことの意義や有用性を実感させる授業づくりができることを目標とする。

本授業では、「地球」領域のうちの、第4学年「雨水の行方と地面の様子」、第5学年「流れる水の働きと土地の変化」および第6学年「土地のつくりと変化」で扱われる時間と空間のスケールの大きい、地質学・地形学の内容に相当する素材を中心に検討を進めていく。

【内容】

前半（講義）では、次期学習指導要領のもとでの小学校理科B区分の「地球」領域における課題を確認することを目的とする。その中には、1）小学校理科B区分と中学校理科第2分野の内容の接続と指導内容の系統性の確認や、2）野外学習や野外観察の必要性とその方法論、3）理科的な見方・考え方などの習得、4）理科と日常生活の関連性など、小学校理科B区分の教材開発のための視点や授業実践のありかたなどを身につける。

後半（演習）の授業実践の検討においては、「地球」領域の素材の教材化やその教材を活用した理科の授業実践の提案等について、担当教員2名の指導のもとで討論を重ねる。とくに、「地球」を領域とした学習内容は、時間と空間のスケールが大きいという特性をもっていることを理解し、時間的・空間的スケールの大きな視点で各単元の内容を捉えるという課題に積極的に取り組む。また終盤では、理科と道徳教育との関連についても合わせて検討する。

このように本授業は、地学を専門とする教員と理科教育を専門とする教員とによって、ティームティーチング（TT）形式で行われる。後半の回では、各自（各班）の開発教材や指導計画などの発表をもとに、2名の教員とみなさんを交え、相互評価や討論などを経て、開発教材や指導計画などの深化・拡充をはかる。

【テキスト】次期小学校学習指導要領および小学校学習指導要領解説（理科編）

【参考文献】必要に応じて随時紹介する。

【成績評価方法】

- (1) 各回の授業時に提出する小レポート (50%)
- (2) 事前学習課題および事後学習課題 (50%)

【授業スケジュール (展開計画)】

- 第1回 学習指導要領の変遷と次期学習指導要領について (講義)
- 第2回 新学習指導要領における理科の改善点：その1 (講義)
～小学校から中学校での「地球」領域の接続とその系統性
- 第3回 新学習指導要領における理科の改善点：その2 (講義)
～自然体験や科学的な体験の充実と授業設計
- 第4回 新学習指導要領における理科の改善点：その3 (講義)
～比較・関係づけ・条件制御・多面的な思考力などの理科の見方・考え方
- 第5回 新学習指導要領における理科の改善点：その4 (講義)
～理科を学ぶことの意義や有用性、日常生活や社会との関連性
- 第6回 小学校学習指導要領における「地球」領域の内容の特性について (講義)
～「地球」領域の特性である、時間・空間スケールの考え方 (講義)
- 第7回 次期学習指導要領および教科書の叙述検討 (演習)
- 第8回 次期学習指導要領および教科書叙述の検討結果報告と相互評価 (演習)
- 第9回 小学校理科における授業実践のあり方と具体例
～野外観察の方法、児童の着眼の傾向と観察力について (講義)
- 第10回 授業実践の検討：その1 (演習)
～授業実践事例の検討 (小学校理科B区分「地球」領域を中心に)
- 第11回 授業実践の検討：その2 (演習)
～単元指導計画の作成と相互検討 (小学校理科B区分「地球」領域を中心に)
- 第12回 授業実践の検討：その3 (演習)
～当該単元の主要教材の作成 (小学校理科B区分「地球」領域を中心に)
- 第13回 理科における道徳教育とその実践の検討 (講義)
- 第14回 理科における道徳教育の単元指導計画作成 (講義・演習)
- 第15回 理科における道徳教育の指導案検討結果の報告・相互評価

【授業時間外における学習方法】 事前学習課題ビデオおよび事後学習課題 (Webclass)。

【授業のキーワード】 教科内容・教科内容構成・地球・理科教育・理科B区分

(高橋 修 記)

科目名：中等理科の教科内容構成と指導法（中学校第2分野・地球領域）

担当者：理科教育1名・地学1名

授業形式：講義・演習

【ねらいと目標】

中学校理科第2分野の「地球」領域を柱とした、中学校学習指導要領の地学の内容構成について理解すること、また、「地球」領域を構成する教科内容を、教科専門の学術研究の成果をふまえ、教育実践的な視点で捕らえることができるようになることを目的とする。専門的知見をふまえた「地球」領域の教材開発や授業設計の方法を身につけることにより、教育現場で活用できる実践的な能力を養う。最終的には、受講するみなさん自身が、自然災害との関連を図りながら学習内容の理解を深めたり、理科の面白さを感じたり、理科を学ぶことの意義や有用性を実感させる授業づくりができることを目標とする。

本授業では、「地球」領域のうちの、第1学年「身近な地形や地層、岩石の観察」、「地層の重なりと過去の様子」、「火山と地震」および「自然の恵みと火山災害・地質災害」で扱われる時間と空間のスケールの大きい、地質学・地形学の内容に相当する素材を中心に検討を進めていく。

【内容】

前半（講義）では、次期学習指導要領のもとでの中学校第2分野の「地球」領域における課題を確認することを目的とする。その中には、1）小学校理科B区分と中学校理科第2分野の内容の接続と指導内容の系統性の確認や、2）野外学習や野外観察の必要性とその方法論、3）理科的な見方・考え方などの習得、4）理科と日常生活の関連性など、中学校第2分野の教材開発のための視点や授業実践のありかたなどを身につける。

後半（演習）の授業実践の検討においては、「地球」領域の素材の教材化やその教材を活用した理科の授業実践の提案等について、担当教員2名の指導のもとで討論を重ねる。とくに、「地球」を領域とした学習内容は、時間と空間のスケールが大きいという特性をもっていることを理解し、時間的・空間的スケールの大きな視点で各単元の内容を捉えるという課題に積極的に取り組む。また終盤では、理科と道徳教育との関連についても合わせて検討する。

このように本授業は、地学を専門とする教員と理科教育を専門とする教員とによって、ティームティーチング（TT）形式で行われる。後半の回では、各自（各班）の開発教材や指導計画などの発表をもとに、2名の教員とみなさんを交え、相互評価や討論などを経て、開発教材や指導計画などの深化・拡充をはかる。

【テキスト】次期中学校学習指導要領および中学校学習指導要領解説（理科編）

【参考文献】必要に応じて随時紹介する。

【成績評価方法】

- (1) 各回の授業時に提出する小レポート (50%)
- (2) 事前学習課題および事後学習課題 (50%)

【授業スケジュール (展開計画)】

- 第1回 学習指導要領の変遷と次期学習指導要領について (講義)
- 第2回 新学習指導要領における理科の改善点：その1 (講義)
～小学校から中学校での「地球」領域の接続とその系統性
- 第3回 新学習指導要領における理科の改善点：その2 (講義)
～自然体験や科学的な体験の充実と授業設計
- 第4回 新学習指導要領における理科の改善点：その3 (講義)
～比較・関係づけ・条件制御・多面的な思考力などの理科の見方・考え方
- 第5回 新学習指導要領における理科の改善点：その4 (講義)
～理科を学ぶことの意義や有用性、日常生活や社会との関連性
- 第6回 中学校学習指導要領における「地球」領域の内容の特性について (講義)
～「地球」領域の特性である、時間・空間スケールの考え方 (講義)
- 第7回 次期学習指導要領および教科書の叙述検討 (演習)
- 第8回 次期学習指導要領および教科書叙述の検討結果報告と相互評価 (演習)
- 第9回 中学校理科における授業実践のあり方と具体例
～野外観察の方法、生徒の着眼の傾向と観察力について (講義)
- 第10回 授業実践の検討：その1 (演習)
～授業実践事例の検討 (中学校第2分野「地球」領域を中心に)
- 第11回 授業実践の検討：その2 (演習)
～単元指導計画の作成と相互検討 (中学校第2分野「地球」領域を中心に)
- 第12回 授業実践の検討：その3 (演習)
～当該単元の主要教材の作成 (中学校第2分野「地球」領域を中心に)
- 第13回 理科における道徳教育とその実践の検討 (講義)
- 第14回 理科における道徳教育の単元指導計画作成 (講義・演習)
- 第15回 理科における道徳教育の指導案検討結果の報告・相互評価

【授業時間外における学習方法】 事前課題ビデオおよび事後課題 (Webclass)。

【授業のキーワード】 教科内容・教科内容構成・地球・中学校第2分野・理科教育

(高橋 修 記)

科目名：中学校技術科の教科内容構成と指導法（金属加工・機械）

担当者：技術科教育（金属加工・機械）1名

授業形式：講義・演習

【ねらいと到達目標】

〔ねらい〕

本授業は、中学校の技術科（技術・家庭科の技術分野）における「Cエネルギー変換の技術」（前「Bエネルギー変換に関する技術」）のうちの機械とそれを利用した金属加工に関する教育内容と教材に焦点を当てる。そして、当該教育内容・教材を、技術科学の観点から、教育実践上の課題として意味づけ、整理・再構成することを目指す。

〔到達目標〕

（１）中学校技術科において取り扱われているエネルギー技術のうち、機械とそれを利用した金属加工について、学習指導要領や検定教科書等にもとづき、技術科学の観点から教育内容と教材を検討し、その特徴と意味を理解できるようになる。

（２）上記（１）により理解した教育内容・教材の特徴と意味を、近い将来実現する必要がある教育実践上の課題として整理・再構成することができるようになる。

【内 容】

本授業は、上記の「ねらいと到達目標」を達成するため、大きくは、（１）学習指導要領や検定教科書、ならびにそれらに準拠した市販教材等に関する協働的検討、（２）近い将来実現する必要がある技術科教育実践に関する課題設定、の２つから構成する。このため、これら（１）（２）においては、発表・討論等のアクティブラーニング的手法を活用する。

【テキスト】

中学校学習指導要領解説 技術・家庭編（2017年6月、文部科学省）

『技術・家庭 技術分野』（文部科学省検定済教科書、2017年2月、開隆堂出版）

『新編 新しい技術・家庭 技術分野』（文部科学省検定済教科書、2016年2月、東京書籍）

『新 技術・家庭 技術分野』（文部科学省検定済教科書、2016年2月、教育図書）

【参考文献】

授業の中で適宜指示し、必要に応じて資料を配付する。

【成績評価方法】

- (1) レポート発表・討論等の内容 (70%)
- (2) 期末レポート試験 (30%)

【授業スケジュール (展開計画)】

- 第1回 オリエンテーション (本授業の概要) [講義]
 - 第2回 大単元「Cエネルギー変換の技術」の概要 [講義]
 - 第3回 機械に関する教育内容・教材を検討する基本的視点 [講義]
 - 第4回 金属加工に関する教育内容・教材を検討する基本的視点 [講義]
 - 第5回 レポート発表・討論1 (主として機械関係①) [演習]
 - 第6回 レポート発表・討論2 (主として機械関係②) [演習]
 - 第7回 レポート発表・討論3 (主として金属加工関係①) [演習]
 - 第8回 レポート発表・討論4 (主として金属加工関係②) [演習]
 - 第9回 「Cエネルギー変換の技術」の授業づくりの課題1 (課題の整理) [講義・演習]
 - 第10回 「Cエネルギー変換の技術」の授業づくりの課題2 (発表・討論①) [演習]
 - 第11回 「Cエネルギー変換の技術」の授業づくりの課題3 (発表・討論②) [演習]
 - 第12回 「Cエネルギー変換の技術」の授業づくりの課題4 (発表・討論③) [演習]
 - 第13回 「Cエネルギー変換の技術」の授業づくりの課題5 (発表・討論④) [演習]
 - 第14回 「Cエネルギー変換の技術」の授業づくりの課題6 (総括) [講義・演習]
 - 第15回 まとめ及び期末レポート試験
- 定期試験は実施しない

【授業時間外における学習方法】

- (1) 第3回～第8回、及び第9回～第14回の授業は、小グループ毎の発表にもとづいて行う。この発表の準備と発表後の課題整理は、授業時間外の課題となる。
- (2) また、このグループ発表以外に適宜課題を出すので、この課題についても授業時間外に取り組むこと。

【授業のキーワード】

教育内容 教材 教科内容の構成 エネルギー技術

(坂口 謙一 記)

複合科目を実施するための各大学内で整備すべき事項についての提案

小 嶋 茂 稔

(1) 全学的な教職課程を管理する委員会等での恒常的な点検体制の構築

複合科目を導入した後で必要となるのは、導入当初に設定された当該複合科目の「到達目標」なり「ねらい」なりが、担当者の交替等があった場合でも維持されているかどうかを、恒常的に点検することであると思われる。ともすれば、大学教員は、授業の内容をそれぞれの研究テーマに引きつけた形に、意図的かどうかにかかわらず、変化させがちである。例えば「教職課程カリキュラム実施委員会」のような学内組織のなかに「シラバス検討小委員会」「授業観察小委員会」等を設けて、シラバスが当初の理念どおりに記載されているかを確認したり、個々の授業がシラバスの趣旨どおりに進められているかを確認することが必要となるだろう。

(2) 教員の意識改革

複合科目の導入促進のためにはもちろんであるが、教職課程を担当する大学教員には、自らが実施している教育活動が、教員の養成という責任ある事業に関わりがあることを、もっと自覚させる必要がある。このことは、2015年12月の中教審答申「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」の「4. 改革の具体的な方向性 (3) 教員養成に関する改革の具体的な方向性 ウ 教職課程担当教員の資質能力の向上等」において、

教職課程においては前述のように、教職に関する実践力の基礎や新たな教育課題に対応できる力を持った教員の養成が求められる。そのためには従来の「教科に関する科目」(中略)、「教職に関する科目」の区分にかかわらず、教職課程の科目を担当する教員は、上記課題に対応できる力を学生に身に付けさせることができるよう、指導力を高めることが必要である。

このため、大学においては、教職支援センター等の教職課程を統括する組織や教職大学院が中心となって、教職課程の科目を担当する教員に対し、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などを行うなどの取組を進めることが必要である。また、教育委員会とも連携して学校現場に携わる教員等を教職大学院をはじめとする大学の教職課程の教員として確保する取組も一層推進すべきである。さらに、大学の教職課程における実務家教員の育成及び確保に資するため、大学と教育委員会が連携し、例えば希望する一部の教員に対して大学と学校現場を交互に経験させるなどの人事上の工夫を行うことにより、理論と実践の両方に強い教員を計画的に育成し、これらの者が、最終的には大学の教職課程を担う教員として活躍できるようなキャリアパスを構築することも考えられる。

と述べられているとおりである。教職課程を有するそれぞれの大学にあつては、複合科目を

導入した大学の担当者などを講師として招いて、FD 講習会などを積極的に開催することなどが求められることになるだろう。

(3) 教職課程を担当する教員の採用にあたって留意すべきこと

「教科の専門的事項に関する科目」を主に担当することになる大学教員は、多くの場合、教員養成を必ずしも目的としない大学・大学院において学術研究の訓練を受け、それぞれの研究課題に対する学術的成果の評価をもって、大学への入職が決定される。教育職員免許状保有の有無や、小学校・中学校・高等学校での教職経験なども、教員養成大学学部を別とすれば考慮されることはまずないであろう。そうした背景を有する一換言すれば教員養成に何ら関わりのない大学教員が、たとえ「教科の専門的事項に関する科目」であれ、教職課程に設置した科目を担当し単位認定を行ってきた、というのは、これは考えようによっては重大な問題を孕んでいよう。戦後教員養成の原則「大学における教員養成」に潜む、一つの陥穽ではなかったかと思われる。

こうした問題点に鑑みれば、教職課程を担当する教員の採用にあたっては、その学術的成果に対する評価に加えて、教員養成に対する熱意や関心と知識等も評価の対象とする必要があるだろう。あわせて、採用後なるべく早い機会に、教職課程の仕組みや構造に関する研修の機会を作り、教職課程を担当する教員としての自覚を強める工夫が求められよう。

ここでの指摘は、一般的には教職課程担当教員の採用にあたっての留意点であるが、こうした方策を媒介にして教職課程により適合性の高い人材を教員として確保していくことが、複合科目の効果的な活用にも資するところが大きいと考えるものである。

平成 29 年度 東京学芸大学教育内容構成学開発研究機構

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

平成 29 年度教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業
新たな視点からの「教科の内容と指導法」の融合に向けた調査研究・開発報告書

平成 30 年 3 月発行

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