「教科内容構成」指導法ハンドブック

教員養成のための「教科内容構成」研究

先進的教員養成プロジェクト委員会　教科構成学開発事業部会　編著

第１版

岡山大学大学院教育学研究科
岡山大学教師教育開発センター

「教科内容構成」指導法ハンドブック

教員養成のための「教科内容構成」研究

先進的教員養成プロジェクト委員会　教科構成学開発事業部会　編著

第１版

岡山大学大学院教育学研究科
岡山大学教師教育開発センター

巻頭言

岡山大学大学院教育学研究科長
岡山大学教師教育開発センター長
加　賀　　勝

岡山大学では平成２３年度から２７年度にかけて，文部科学省特別経費（プロジェクト分）による「教員の資質向上に寄与する『大学と学校・教育委員会の協働』の実現」事業を展開しているところです。これは，大学と教育委員会がそれぞれに担ってきた教員養成と現職教員研修の役割分担を超えて，今までにない「大学と学校・教育委員会の協働」により，教員の資質向上に資する仕組みの創造を目指した取り組みです。大学と教育現場及び教育行政が一体となって，理論と実践の融合による教育実践力を備えた次代の教員を養成するこれまでにない取り組みとして，この事業を「先進的教員養成プロジェクト」と名付けました。

先進的教員養成プロジェクトでは，大きく２つの事業を実施しています。１つは，「学校課題解決のためのオンデマンド研修とインターンシップ実習の連動事業」です。教員養成教育の改善と学校力向上を目指す「オンデマンド研修事業」では，養成期にある学生がそれぞれ固有の教育課題を有する公立学校の求めに応じたインターンシップ実習を行います。養成期の学生が学校教育改善のダイナミズムを学ぶ機会を持つことは，教員として採用された後に学校教育改善の担い手となる心構えを育てる上でも重要といえます。さらに，大学と学校・教育委員会の協働により，学校課題の分析，学校力向上の方策の提案，オンデマンド・オーダーメイドの校内研修の企画，インターンシップ実習における大学教員との共同指導等を行うことで，現職教員の資質能力や学校力の向上に寄与できると考えています。

もう１つは「教科構成学開発事業」であり，このたびお届けする運びとなりました「『教科内容構成』指導法ハンドブック」は，この事業の大きな成果物であります。中央教育審議会 教員の資質能力向上特別部会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（審議経過報告）でも，教員養成の改革の方向性における具体的なカリキュラムについて「教職専門と教科専門の間の溝を埋めるために，従来の『教科に関する科目』と『教職に関する科目』を架橋する，『教科内容構成に関する科目（仮称）』を新設してはどうか」との意見が述べられています。これまでの教員養成教育では，「子どもの発達過程や学習状況を把握した上で，教科の年間計画を立て，単元を構成し，素材から教材を開発し，学習指導案を作成し，授業を実践して省察する」という一貫したプロセスを学ぶ科目はなかったといえます。

「『教科内容構成』指導法ハンドブック」の作成にあたっては，先進的教員養成プロジェクト委員会の教科構成学開発事業部会にご尽力いただきました。部会長の高塚副研究科長をはじめ，部会に所属いただいている附属学校園を含む多くの先生方のおかげで，第１版として「教員養成のための『教科内容構成』研究」を発刊することができました。教員養成におけるカリキュラムに「教科内容構成」がどのように位置づき既存の授業との関連性をどのように考え得るのか，養成期の授業として必要な内容とは何か等，解決すべき課題，これから作り上げていくべき課題が多く残されています。このハンドブックが課題解決の端緒となりますことを願っています。

目　次

巻頭言 …… i

目　　次…… ii

第１章　はじめに…… 1

第２章　「教科内容構成」とは何か…… 2

Ⅰ「教科内容構成」教授法開発の経緯 …… 2

１　外発的動機

２　内発的動機：現行カリキュラムの課題

Ⅱ　「教科内容構成」とは …… 5

１　「教科内容構成」＝「教科内容学」？

２　「教科内容構成」：２つのプロセス

Ⅲ　「教科内容構成」教授法開発の方向性と方法 …… 8

１　全ての授業科目を通じて指導する一貫教育体制を取る

２　各教科の授業科目の開講状況，内容等の現状と課題を把握する

３　学部の先進的取り組みから学ぶ

４　附属学校園の一貫教育研究や先進的取り組みから学ぶ

５　教育実習における指導に学部教員も加わる

６　授業ビデオライブラリーを構築し，教員と学生がアクセスできるようにする

Ⅳ　学生の現状と問題点 …… 10

１．調査対象・時期

２．質問項目

３．結果と考察

４．終わりに

Ⅴ　教育現場から見た新任教員の「教科内容構成」に関する力量と現状の課題…… 16

１　教育現場から見た新任教員の教科内容構成に関する力量と現状の課題

２　理論と実践が乖離する要因

３　理論と実践をつなぐ　「教科内容構成」の必要性

Ⅵ　学校づくりの現状と「教科内容構成」の意義 …… 18

１　はじめに：教職の専門性における「教科内容構成」リテラシーの位置づけ

２　養成段階における教科内容構成導入の契機としての「一貫教育」

３　新たな社会を遠望し学校の役割を問い直す「一貫教育」

４　おわりに：本学部附属学校園の試みにふれて

第３章　教育学部における取り組み…… 28

Ⅰ　家政教育講座における教科教育・教科内容・教育実習の関連を図った教員養成家庭科カリキュラム構築の試み －平成 22 年度「家庭科内容論」「家庭科内容開発」の試行と評価－……28
1　はじめに
2　家政教育講座における中・高等学校家庭科教員養成の問題
3　問題解決に向けての試行錯誤
4　家政教育講座のカリキュラムの構造化
5　中等家庭科内容論・中等家庭科内容開発の構築
6　平成 22 年度前期実施：中等家庭科内容論（被服領域）の概要
7　平成 22 年度後期実施：中等家庭科内容開発（被服領域）の概要
8　実践結果の評価と今後の課題
9　「教科内容構成」構築の可能性と課題
Ⅱ　各教科の「教科内容構成」への取り組みと課題……42
1　国語
2　社会
3　算数・数学
4　理科
5　外国語（英語）
第４章　附属学校園における取り組み……51
Ⅰ　附属中学校国語科における授業創りの視点……51
1　はじめに
2　生徒の状況に応じた授業構想について
3　「目的先行（目標先行)」の発想について
4　教材や指導方法の自由な自選自作について
5　「目的先行」に基づく教材選び，授業づくりについて
6　小中一貫教育の中での「学習目的」の選択・配列
7　国語科内容学および国語科教育学への視角
第５章　他大学における先進的取り組み……55
Ⅰ　養成段階における「教科内容構成力」育成可能性の検討　－沖縄国際大学における取組の到達点から学ぶ－……55
1　はじめに：国語科教職関連科目秋期模擬授業で最も印象に残るシーンから
2　沖縄国際大学国語科教育課程の概略と視察の観点
3　沖縄国際大学国語科教育課程における実践力養成の実際と学部養成への示唆
4　おわりに：教材開発能力における知識・技能と関心・態度の関係について
第６章　授業ファイルアーカイブ……64
Ⅰ　授業ファイルアーカイブとは……64
Ⅱ　授業ビデオライブラリー……65
1．1　基本操作

１．２　動画の検索方法
１．３　新しい動画の追加・編集方法
１．４　新しいファイルの追加方法
２　登録コンテンツ一覧
第７章　おわりに…… 71

第１章　はじめに

教育学部では，平成１８年度に総合教育課程を廃止して教員養成に特化し，学習指導力，生活指導力，コーディネート力，およびマネジメント力の４つの力から成る教育実践力を身につけた教員を養成するために，１年次から積み上げ方式の教育実習と体験的授業科目をコアにしながら，それらと往還させる形で，それぞれの力を養成するための授業科目を各年次に配置した「教員養成コア・カリキュラム」を開発し，実施してきました。

さらに，４年後の平成２２年度には，「教職実践演習」の必修化，学習指導要領の改訂，および教育における現代的な課題などに応えるために，授業科目の整備や開講時期の見直しを行い，より質の高い教員養成を行うよう努力し続けているところです。

しかしながら，それで十分であるという保証はありません。実際，教育実習を終えた学生へのアンケート調査等でも，教育実習への準備が十分に行われていない実態が浮かび上がっています。同時に，教員に求められる資質・能力は，ますます多様なものになっており，カリキュラムや授業内容・方法の不断の改善が求められています。

学習指導力に限定しても，大学の授業をどのように構成し，どのような内容・方法で行えば，学生は，ある教科の授業が行えるようになるのでしょうか？ある教科でどのような力をつけるのか，そのためには何を教える必要があるのかということは，学習指導要領とそれに基づいて編まれた教科書がかなりの部分提示してくれているとは言え，授業を行うとなると，ある教科を教えるとはどういうことなのか，何を教えることがその教科を教えることになるのか，という根源的な問いから，何をどのような順序で，どのような方法でどこまで教えることが必要なのか，その際の教材はどのようなものなのか，さらにもっと具体的な問いとしては，目の前にいる児童や生徒の発達段階や学習状況に応じて，教材や指導方法をどのように選択するのか，どのような活動を授業に組み込むのか，また，うまく学習されなかった場合に教材や指導方法をどのように改善しなければならないのかなど，１つの授業をするためには，莫大な量の意思決定をしなければならず，基本的な力量形成が不可欠です。

先進的教員養成プロジェクトの教科構成学開発事業部会では，この１年間，学習指導力，とりわけ「教科内容構成」に関わる様々な事柄に関して検討をしてきました。しかし，正直なところ，「教科構成学」，「教科内容構成」とは何なのか，従来言われてきた「教科内容学」とどのように異なるのか，また，教科専門と教科教育を架橋する領域なのか，２つを架橋するとはどういうことなのか，繰り返し疑問が湧き上がり，解決を見たかと思うとまた疑問が湧くという始末で，未だにはっきりと把握できているわけでありません。

そのような状況ですので，明確なことは示すことができないかも知れませんが，それでも敢えてここに，１年目の検討のまとめとして，「『教科内容構成』指導法ハンドブック第１版：教員養成のための『教科内容構成』研究」の形で情報をお届けすることによって，教員養成における「教科内容構成」に関する授業の必要性とその内容，方法に関して，認識と課題とを共有し，少しでも前に進むことができればと考えております。

何卒，忌憚のないご意見，ご批判をくださいますよう，よろしくお願いいたします。

第２章 「教科内容構成」とは何か

最初にお断りしておかなければならないことは，部会の名称には,「教科構成学」とありますが,「学」を打ち立てることが目的，目標ではありませんし，私たちにその力量があるとも思えませんので,「教科内容構成」という用語を使わせていただきたいということです。

名称をそのように変更したところで,「教科内容構成」とは一体何なのかと問われると，明快な回答ができるわけではないのですが,「教科構成学」という形で検討を進めるよりは少しは気が楽になるかなという程度で，その中味については，これから見ていきますが，一筋縄ではいかない大変難しい概念だと思っています。

先ずは，なぜ「教科内容構成」の教授法を開発することになったのか，その経緯を，言わば「外発的動機」としての外部からの指摘と,「内発的動機」としての現行カリキュラムの見直しの過程で見えてきた授業科目の構成と内容上の課題という２つの側面から説明したいと思います。その後，従来から言われている「教科内容学」との関係に言及しながら，私たちが現時点で考える「教科内容構成」の中味について，最後に，検討の方向性と方法について提示したいと思います。

Ⅰ「教科内容構成」教授法開発の経緯

１　外発的動機

直接的な動機は，徳永 保氏（国立教育政策研究所長，前文部科学省高等教育局長）による以下のような一連の指摘（徳永 2010a；徳永 2010b；徳永 2011）によって（下線追加），教員養成カリキュラムにおける授業科目とその内容を点検し,「教科の教育課程編成」,「教科の構成」,「授業の構成」などに関する授業科目を整備する必要が生じたことです。

・・・それぞれの教科科目のバックグラウンドにある専門科目に関する知識が有用であることはもちろんでございますが，やはり教育学が教育学として固有の方法論を持つ学問である以上，そういう<u>専門科目的な知識をどう子供たちの発達段階に応じて具体的な教育課程として構成していくのか</u>。１日の授業としてどう教案，授業を構成するのか，あるいは１週間の週案をどう構成すべきか。あるいは１ヶ月，１学期間の教育課程をどう構成するか。そういう意味では，一種の<u>教科の構成あるいは授業の構成といったことについての実践力というものを，一体どういう形で培っていくのか</u>ということが大きな課題であろうと思っております。

もとより，大学の教育学部等のスタッフなり，教育職員免許法上の必要要件にされる科目は，そういったものを実現するものとして構成されているわけでございますが，<u>現状で見るところ，そういったところがなかなか弱い。</u>本来の教育学部固有の方法論に従って，<u>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していくのか</u>，そこのところをきちっともう一回考え直さなければいけないのではないかというという議論が進んでい

るわけでございます。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のカテゴリーをつくって，教科構成学に関する科目群をいうものをつくるという案もございます。

（徳永 2010a, p. 13）

・・・「新しい学び，新しい学校を見据えて」・・・指導の基本として子どものそれまでの履修状況や，内容の理解状況に応じた指導ということです。

例えば，習得状況については，十分に理解した事項と，そうでない事項，それぞれの指導場面で用いた教材や指導案，教員と子どもとのやりとりをデータベース化して，それらを活用し指導を行っていくような形です。極端なことを言いますと，教員と子どもの一人ひとりのやりとりを録画しておいて，「あの場面ではこういう教材を使ったが，必ずしも理解ができなかった」，あるいは「こういう教材を用いたら，うまく理解できた」というような文書，もしくはビデオという形でデータベース化できないだろうかと。そうすると，学級担任が替わったり，教科担任が替わっても，新しい先生はこの子どもが今までどんなところがうまくできたのか，うまくできないのか，そういうことを確認しながら，その子どもに対する指導を行えます。・・・

・・・きめ細かい指導を担任１人で担うのは到底不可能です。そのために指導スタッフというのはかなり充実する必要があります。イメージとしては，教育の専門家である教員と，地域や専門分野のボランティアは共同する形です。「テーラーメードの教育」を実現するためには，個々の教員にとっては具体的な指導技術もさることながら，全体としてカリキュラム，指導計画をつくることがより重要になってきます。例えば，自分がつくった指導計画の中で多くの地域ボランティアに動いていただく，そういったことまで考えた指導案，指導計画づくりが求められます。

（徳永 2010b, p. 9）

・・・学生たちに対して，その教科に関する専門科目と教職に関する専門科目といったバックグラウンドとなっている事柄をどのように統合し，どのように包括し，どのように具体化するのかといいうこと自体を教えるということが必要なのかなと思っている・・・

・・・教科に関する専門知識と，学習関連諸科学の活用による授業計画，こういったものをきちっと教科構成，教科内容に関する授業科目はやはり新しく作っていくのだということは私なりに思っていますけれど・・・一方で誰が教えるのかという問題が当然生じて来るわけで・・・例えば島根大学ではそういう教科と教職を架橋する分野の教育については，教職と教科の先生がティームティーティングで教えているわけでございますが，こういうことをずっと続けていくわけにはいかないわけで・・・

（徳永 2011, pp. 8 & 11）

ポイントを整理すると，以下のようになると思われます。

①教員は，今後ますます，子どもの履修状況や学習状況に応じたきめ細かな指導をすることが必要になる

②そのためには，専門科目の知識を子どもの発達段階によって教科の教育課程としてどう具体的に構成していくのかということや，地域の人材などにも指導に関わってもらう形でどのように指導計画を作成するのかということを教える必要があるが，これまでの教員養成教育においては，殆ど指導されていない

③したがって，そのような「教科の主体的なカリキュラム編成」や「学習指導計画作成」などを扱う，「教科（内容）構成学」と呼ぶことができる，教職と教科を架橋する，新たな研究領域および教育領域（授業科目）の設定が必要になる

④授業は，「教職（教科教育）」と「教科専門」担当教員による協同授業も考えられるが，「教職」でも「教科」でもない，別のカテゴリーの人材が必要になる

⑤なお，この領域の具体的な研究・教育内容としては，「どのような指導案，指導によって学習がうま

く行ったか，あるいは行かなかったかを記録，データベース化すること」なども含まれる

教員養成のいわゆる修士レベル化を視野に入れた発言だと思われますので，大学院レベルでの指導内容とも受け止められますが,「現在の学士課程の教員養成カリキュラムで不足しているものは何か。」（中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会 2011）という視点から，学部レベルでも指導が求められているものと考えてよいと思います。

２　内発的動機：現行カリキュラムの課題

岡山大学教育学部では，平成１８年度から，学習指導力，生活指導力，コーディネート力，およびマネジメント力の４つの力から成る教育実践力を身につけた教員を養成するために，１年次から積み上げ方式の教育実習と体験的授業科目をコアにしながら，それらと往還させる形で，それぞれの力を養成するための授業科目を各年次に配置した「教員養成コア・カリキュラム」を開発，実施してきました。

教科の「学習指導力」養成のための授業科目としては，附属学校園での「教育実習」をコアとして，大学では，教育学，教育心理学といった広義の「教職専門科目」と,「教科専門科目」ならびに狭義の「教職専門科目」である「教科教育科目」を設定しています。

中学校教育コースの場合,広義の「教職専門科目」以外の，教科の「学習指導力」養成のための授業科目群は，表１に示すような構成をモデルとしています。

また，カリキュラム設計時（平成１５年）からの教科専門科目のコンセプトは,表２に示す通りです。

この時点で既に，教科専門科目は,「内容論」から「内容開発」まで,「在り方懇」(2001)が求める教員養成に固有の教科専門としての「教科内容学」(＝「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科目に求められる専門性）を具現化するものでしたが，さらに「内容開発」を「教科専門と教科教育の融合科目」と位置づけており，少なくとも概念的には,「教科内容学」の枠をも越えようとするものであったと言えます。

このような教科専門科目改編の背景には，次のような要因がありました。

①教員に求められる資質，能力の多様化
②教科専門科目の特殊化，肥大化（＝非常勤講師依存率の増加）

表１　教科の「学習指導力」養成のための授業科目群（中学校教育コース）

年・期	教科専門科目	教育実習	教科教育科目
1年後期	教科Ⅰ:内容論	教育実習Ⅰ（観察・参加実習）	指導法A
2年前期	教科Ⅱ:概論		指導法B
2年後期	教科Ⅳ:各論		
3年前期		教育実習Ⅱ（中学校教育実習基礎研究）	指導法開発
3年後期	教科Ⅲ:内容開発	教育実習Ⅲ（附属中学校実習）	

表２　教科専門科目のコンセプト

カテゴリー	科目の名称	科目の特質	選・必の別	概要
教科Ⅰ	内容論	教科の教育内容概論	必修	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ともに，その教科内容を指導する際に必要な知識や理論，実験等の技能のきそ基本について指導する。
教科Ⅱ	概論	教科の背景となる学問概論	必修	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な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。
教科Ⅲ	内容開発	教科内容開発論	選択必修	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，学生と教員が協同で開発する。「教科専門と教科教育の融合科目」という性格を持つ。
教科Ⅳ		学問の各論	選択	選択科目として開講する。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。

③総合大学における教育学部の立場

すなわち，教員養成に特化するにあたり，どのような教員の養成が求められているのか，また，総合大学の教育学部において何を教えることが求められているのか，改めて自らに問いかけ，到達した一つの答えなのでした。

実施後４年が経過した２２年度には，学習指導力を養成するための授業科目(「内容論」,「内容開発」)の整備，コーディネート力，マネジメント力を養成するための授業科目（「学校組織のマネジメント」）ならびに学習指導要領の改訂や現代的課題に応えるための授業科目（「外国語活動の指導法」,「ＥＳＤの理論と実践」）の開設とともに，体験的科目（「フィールド･チャレンジ」,「教職実践インターンシップ」）の単位化を実施し，さらには，教育実習と大学の授業の関連性を高めるために開講期の変更（「内容開発」,「指導法開発」を教育実習後の３年後期後半に移動）を行うなど，カリキュラムのさらなる整備，充実を図りました。

しかし，課題がないわけではありません。一つには,教科専門科目と教科教育科目の構造化モデルが,各教科の担当教員に一様に受け入れられコンセプト通りに授業が開講されたわけではなかったことです。また，教科専門科目と教科教育科目がそれぞれ別々に，時には何の関連もなく教えられ，学生がそれらの内容を自分自身で統合しなければならない場合が多かったことです。さらには，附属学校での教育実習や他の教育機関での体験的活動と大学での授業との往還が，必ずしも計画的，意図的になされているわけではなく，偶発的なものに終わっているケースも多いのではないかということです。

学生が学校で，ある教科の授業をするには，大学の授業で学んだ教科の内容に関する知識・技能と教科の指導法に関する知識・技能とを統合し，応用するというプロセスが必要になりますが，統合と応用のプロセスの多くの部分が学生に任せられ，カリキュラムの中に，プロセス自体を意図的，明示的に教えることが殆どなかったのではないかと思われます。

II 「教科内容構成」とは

以上のような経緯，課題意識のもとで,「教科内容構成」について教授法を開発することになったのですが，肝心の「教科内容構成」というものの中味については，何となく分かるようで分からない状態が続きました。

従来から教員養成学部に独自に求められてきた「教科内容学」的なものは,先に述べましたように,教育学部では,「教員養成コア・カリキュラム」における教科専門科目の「内容論」,「各論」,「内容開発」という構造化によってかなり実現しているわけですが,「教科内容構成」ということになると，それら既存の授業科目をどのように再構成あるいは発展させればよいのか，あるいは，再構成や発展ではなく，教科教育科目と融合するのか，融合するとはどういうことなのかなどなど，次々に疑問が湧き出すのでした。

１　「教科内容構成」＝「教科内容学」？

そこで，先ず，従来から言われている「教科内容学」との違いについて明確にしたいと思ったのですが，２つの異なった考え方があることが分かりました。

１つは，増井・西園（2011）の以下の記述にみられるように,「教科（内容）構成学」を，学習指導要領に則して内容を構成するという意味での「教材構成学」と類似したものと見なし，学習指導要領をも検討の対象とする「学」として，別に「教科内容学」を構築するという考えです。

> 我々は,・・・次のように課題設定して調査研究に着手している。・・・「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,・・・現行教育職員免許法・・・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・・・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。

（増井・西園 2011, p. 28）

・・・「教科内容学」の名称は，1978 年に広島大学教育学部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」「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そうとする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。・・・

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。

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きたものに近い。

（増井・西園 2011, p. 37）

「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けば，「教科内容構成学」は上掲したように「教材構成学」と相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。

（増井・西園 2011, pp. 37-38）

もう１つは，高岡（2010）の以下の説明にあるように，「教科内容構成研究」は，「教科専門」が教員養成に固有の専門諸科学として構築された「教科内容学」を越え，「教科教育」も巻き込んで，両担当者が共同で，専門科学の内容が学校教育の教科としてどのように再構成されるのかを検討し，開講するものであるとするものです。

新たに学修すべき分野：

「教科内容構成研究」の概要

・「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じ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」等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・背景にな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。

・「教育内容学」〔ママ〕との相違点

「教育内容学」〔ママ〕は，「あり方懇」（平成１２年）が，国立教員養成系大学・学部の養成教育のあり方に関わって議論された概念。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な専門科学教育の構築の必要性を強調することにあった。

（高岡 2010, p. 6）

これに対して，増井・西園（2011）は，高岡(2010)との課題認識の共通性を認めながらも，「教科内容構成研究」は，彼らのいう「教科内容学」とは２つの差異があると述べています。

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〔ママ〕であり，それゆえに教科内容に関われる〔ママ〕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立っている。・・・

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。

（増井・西園 2011, p. 38）

難しい議論に深入りするつもりはありませんが，増井・西園（2011） の捉え方に関して言いますと，徳永氏自身は，学習指導要領に基づきながらもそれを越えた教科内容の構成も視野に入れていると思われますし，教科専門だけに限るのではなく，教科教育も含めたより統合的な概念であると思われますので，ここでは，高岡（2010）に倣って，「教科内容構成」としています。

ただし，かなり広い領域にまたがるものだと思われますので，後で述べますように，特定の授業科目で指導するというアプローチは取らず，授業科目全体を通して指導すべきものと捉えています。

２　「教科内容構成」：２つのプロセス

以上の議論を踏まえて，私たちは，「教科内容構成」開発の主たる課題を，子どもの発達段階や学習状況に応じて，教科の内容を構成し，授業を行うプロセスを総合的に教える授業内容及び方法を開発することと捉え，「教科内容構成」を，次の２段階に分けて考えることにしました。

①「教科内容構成」のプロセス１

学校の教育目標を実現するために，各教科において，学習指導要領とそれに基づいて作成された教科書に則りながらも，それらを越えて，子どもの発達段階や学習状況，教科内容の系統性，原理を考慮して，どの段階でどのような内容，教材を用いて指導するのが相応しいのかを検討，計画する

②「教科内容構成」のプロセス２

全体の指導計画の中に位置づけて，それぞれの授業の指導案を作成して実施した後，授業を振り返り改善を行う（教科書教材の再構成，補充および教材の差し替えなどを含む）

Ⅲ「教科内容構成」教授法開発の方向性と方法

さて，これら２つの「教科内容構成」のプロセスを指導するためには，大学の授業科目をどのように構成し，それぞれにどのような内容を含めればよいのでしょうか。その検討を，次のような方向性と方法で行ないたいと思っています。

１　全ての授業科目を通じて指導する一貫教育体制を取る

「教科内容構成」のプロセスを，教科専門科目と教科教育科目を統合・融合した新たな授業科目を設定して指導するという考え方もありますが，私たちは，プロセスの複雑さから，単独の，あるいはいくつかの授業科目でカバーできるものではなく,「教育実習」を含めた既存の全ての授業科目を有機的に関連づけることでしか指導することができないのではないかと思っています。

幸い教育学部では，各教科の担当講座の教員が，教養教育科目の「英語（教育学部）」から，学部の最終的な専門教育科目である「教職実践演習」,「卒業研究」までの全てにわたって指導に当たることになっており，一貫した教育を責任を持って行うことができる素地があり，それを最大に活用することが求められています。

２　各教科の授業科目の開講状況，内容等の現状と課題を把握する

検討の第１段階として先ず，それぞれの教科について,「教員養成コア・カリキュラム」の趣旨通りに授業科目が設定，開講されているか，その内容は適切か（小・中学校における教科の指導・学習内容との関連），さらには，教科専門科目と教科教育科目とのつながりはあるか（担当者間の連携はあるか），教育実習との関連で開講時期は適切か，教育実習の前後に，学部の授業がどのような準備をし，どのようにフォローするのがよいのかなどを点検し，どのような課題があるのか把握することが必要になります。

とりわけ，教科専門と教科教育の担当者がどのように連携するのがよいのか，どのように連携することが可能なのかについて十分に検討し，協力・協働関係を築くことが鍵になると思われます。

３　学部の先進的取り組みから学ぶ

教科によっては,「教員養成コア・カリキュラム」の趣旨に沿って授業科目を設定，開講した上で，自らの課題意識に基づき，全ての授業科目を有機的に関連させ，教科専門と教科教育担当者が連携して授業を行い，成果を挙げているものがあります。同様に，他大学においても，先進的な取り組みがみられます。

そのような先進的取り組みを紹介することによって，より多くの教科で取り組みが始まることを期待しています。

４　附属学校園の一貫教育研究や先進的取り組みから学ぶ

「教科内容構成」のプロセス１については，附属学校で進められている，小学校から中学校への接続を意識した一貫教育研究（テーマ:「考える力を育てることばの教育」）に，学部の各教科の教員が協同研究者として関わり，ある教科において「考える力を育てることばの教育」を目標にして授業を行う場合，学年毎にどのような到達目標を設定し，教科の内容との関連でどの学年で何をどのような教材を用いて教えることによってその目標を達成しようとするのか検討することを通して，プロセス１を指導する際に含めるべき内容がある程度明らかになるのではないかと考えています。

また，附属学校の教科によっては，既に独自の「教科内容構成」を行い，日々の授業における内容開発，教材開発を行っているものがあります。そのような先進的取り組みを紹介することによって，より多くの教科で取り組みが始まることを期待しています。

５　教育実習における指導に学部教員も加わる

「教科内容構成」のプロセス２については，これまで附属学校教員に任せきりのことが多かった教育実習における実習生の授業づくりと修正のプロセスに，学部教員が関わっていくことによって，個々の授業における教科内容の構成とその修正のプロセスが明らかになるのではないかと期待しています。もちろん，どのように関わるのかについては，附属学校教員と学部教員との間で十分に議論がなされる必要がありますが，両者がどのように連携するのがよいのか，どのように連携することが可能なのかについて十分に検討し，協力・協働関係を築くことが鍵になると思われます。

なお，離れた場所にある附属学校の教員および教育実習生と学部教員が遠隔会議や遠隔授業視聴ができるように，今年度一部の教科において，iPad（附属）と Mac（学部）のビデオ通話アプリである FaceTime を実験的に使用しましたが，その利便性は大きいことを確認しましたので，来年度以降拡大する方向で検討したいと思っています。

６　授業ビデオライブラリーを構築し，教員と学生がアクセスできるようにする

授業づくりで最も参考になるものは，やはり授業そのものです。これまで，教員のなかには授業の貴重なビデオを多数収集しているものがいるにも関わらず，他の教員や学生が自由に観ることができず，死蔵されている例が多くみられました。

そこで，学部教員と学生限定でアクセスできる大学のサーバー上に，附属学校教員による研究授業や教育実習生の研究授業のビデオライブラリーを構築し，ストリーミング方式で観ることができるようにするとともに，教材，指導案やさらには，学部教員などによる授業に対するコメントや解説の書き込みも，学生がビデオ視聴の際に読めるような工夫をしたいと思っています。

【参考文献】

高岡信也（2010).「教科専門と教科教育の『協同』の構造―教員養成の質の改善のために―」, 協同出版（2010).『教員養成における教科専門と教科教育の在り方を問う（レジュメ・資料)』(協同出版セミナー)，pp. 3-6.

髙塚成信（2012).「岡山大学における『教科構成学』の開発と実践―教科専門と教科教育を融合する―」,『SYNAPSE』,（印刷中)。

中央教育審議会　教員の資質能力向上特別部会（2011).「中央教育審議会教員の資質能力向上特別部会基本制度ワーキンググループの設置について」。

徳永 保（2010a).「これからの教員養成と岡山大学への期待」(岡山大学教師教育開発センター開所式講演)，岡山大学大学院教育学研究科・岡山大学教師教育開発センター（2011).『総合大学が担う特色ある教員養成の質保証』(平成２１年度文部科学省大学教育推進ＧＰ選定取組中間報告書)，pp. 9-14.

徳永 保（2010b).「実践的指導力を育成する大学の教員養成教育」(基調講演)，協同出版（2011).『教員養成における教科専門と教科教育の在り方を問う』(協同出版セミナー)，pp. 2-14.

徳永 保（2011).「実践的指導力を育成する教育研究の確立を目指して」(基調講演)，上越教育大学（2011).『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』(平成２２−２３年度文部科学省先導的大学改革推進委託事業研究成果報告書)，pp. 5-23.

増井三夫・西園芳信（2011).「教科内容学研究の現在と可能性」，上越教育大学（2011).『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』(平成２２−２３年度文部科学省先導的大学改革推進委託事業研究成果報告書)，pp. 27-46.

文部科学省高等教育局専門教育課（2001).「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―」。

Ⅳ 学生の現状と問題点

教科内容構成に関する力量が，教師としての力量を検討する際，重要な検討事項であることはこれまで指摘されてきたが，それでは，このことに関して学生はどのような現状にあるのだろうか。本稿では，教科内容構成の各段階に関する自信の程度の調査結果を基に，岡山大学における，教員養成コア・カリキュラムの教科内容構成の力量に関する学生の現状及び問題点を検討することを目的としている。

１．調査対象・時期

本学の教育学部に所属する中学校教育コースの学生３年生（平成 21 年度入学生）83 名を対象に，主免実習後の 2011 年 11 月に調査を行った。

２．質問項目

教科内容構成の力量を検討する際，重要だと思う事柄に関して，まず，教科の専門知識をもっているかどうかの自信の程度を問う設問を設けた。次に，授業構想に関して「１時間の学習指導計画の作成」「単元計画の作成」「年間の授業計画の作成」という観点と，授業構想の際の留意点として「子どもたちの発達段階や学習状況の考慮」「教科内容の系統性や原理の考慮」という観点を主軸に据え，6 項目作成した。また，1 時間の授業構想に際し，単元や年間の授業計画を見通すことに関して２項目作成した。

３．結果と考察

（１）対象学生の学習指導力に関する到達目標の現状

教員養成コア・カリキュラムでは，教職実践ポートフォリオで到達目標を提示している。平成 21 年度入学生の３年次生の学習指導力の到達目標は表１である[注1]。ここでは，教科内容構成の力量の検討に先立って，本調査対象の学生と人数がやや異なるが学習指導力に関する到達目標の現状を記述する（図１）。

図１より，主免実習後には，中学校教育コースの学生は，学習指導力において，学習状況把握力は 8 割強，授業設計力は８割弱，授業実践力７割強，授業の分析・省察力は９割５分ができると評価しており，ほぼ全員が概ねできると自己評価していた。

（２）教科内容構成の力量に関する学生全体の現状

次に，学生全体の教科内容構成の力量に関する設問ごとの度数分布を図２に示す。結果を見ると，中学校教育コースの学生は，子どもの実態を把握して１時間の授業を計画することに２割強程度，単元から教材・指導案の作成について４割強が自信をもっている程度であった。ついで，子どもの実態と単元，系統性・原理と単元については，2 割前後の学生が自信をもっていた。すなわち，図１の結果を踏まえると，主免実習を終えた段階でも，1 時間の授業構想に関して自信をもつ段階には至っていない学生が多いという本調査の結果は，学生が実習で１時間の授業設計ができたとしても，自信をもつところまで至っていないことを表していると言える。

表１　調査協力者の３年次生での学習指導力の到達目標

学習指導力	評価時期	主免実習前後の学習指導力評価の目標（①学習状況の把握力、②授業設計力、③授業実践力、④授業の分析・省察力）
学習状況の把握力	事前①	教科等の目標や児童・生徒の発達の段階に応じて教材・教具を選定することができるか。
	事後①	教科等の目標や児童・生徒の発達の段階に応じた教材・教具を選定し，授業を構成することができたか。
授業設計力	事前②	教科等の目標や児童・生徒の発達の段階に応じて学習指導案を作成することができるか。
	事後②	教科等の目標や児童・生徒の発達の段階に応じた学習指導案を作成し，それに沿って授業を進めることができたか。
授業実践力	事前③	発問や板書計画等の細案を作成することができるか。
	事後③	発問や板書計画等の細案を作成し，計画的に実行することができたか。
授業の分析・省察力	事前④	授業を分析し，授業の問題点を見いだすことができるか。
	事後④	実施した授業を分析して問題点を見いだし，改善が必要な点を明らかにすることができたか。

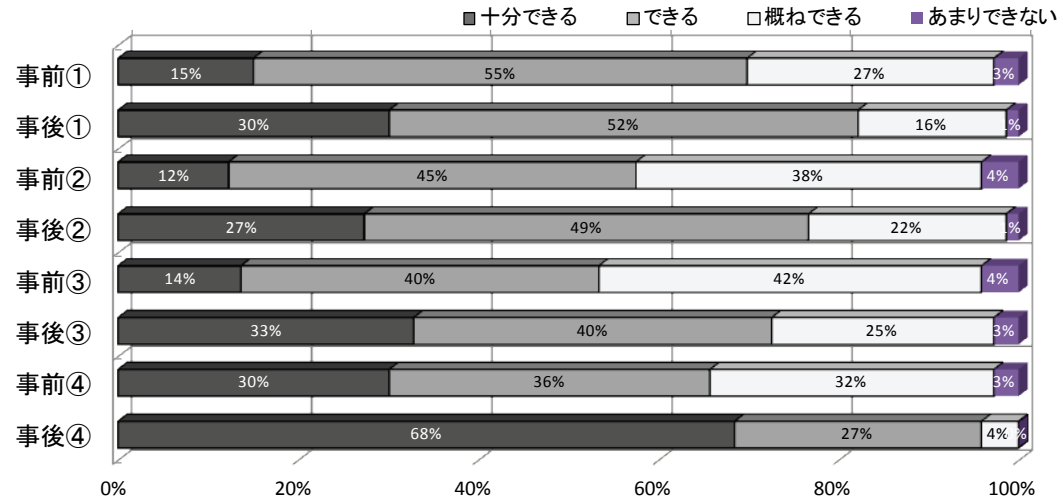


図１　調査協力者の3年次主免実習前後における学習指導力に関する到達目標の得点の比較

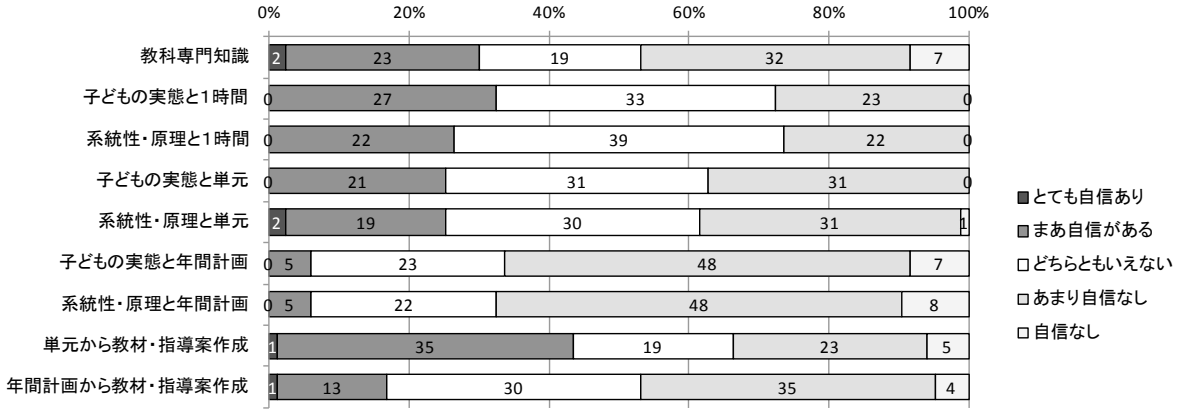


図２　学生の教科内容構成の力量に関する設問ごとの回答分布

また，子どもの実態や教科の系統性・原理を考慮して年間計画を立てることに自信を持っていたものはほとんどいないが，これは３年次という時期も関係していると考えられる。つまり，３年次主免実習後の段階では，学生は単元まではある程度意識できているが，年間計画までは意識できていないということなのだろう。年間計画を立てることは，この段階では学ぶ機会がそもそも少ないことが予想されるため，当然の結果とも言えるが，実習後の各専修での内容開発，指導法開発の授業，さらには，インターンシップ等で身に付けていくように考慮する必要を示している。

（３）教科内容構成の力量に関する学生の専修ごとの現状

最後に，専修ごとの結果を図３～１２に示す。教科ごとの専修を単位とした評価は，コア・カリキュラムにおける教科専門と教科教育に関する授業単位を評価するものと考えられる。専修ごとに回答傾向が異なっているが，解釈の一つとしてここに各専修の特徴やこれまでの各講座での指導法の違いが反映されていることが考えられる。例えば，国語教育専修の学生は，子どもの実態と１時間の授業構成に関する自信が低いが，単元から１時間の教材・指導案作成に関する自信は比較的高い（図３）。逆に，英語教育専修の学生は，子どもの実態と１時間の授業構成に関しては５割の学生が自信があると回答しているが，単元から１時間の教材・指導案作成に関しては，自信があると回答する学生が２割に留まっている（図１２）。このことは，国語では，教科の性質上，

1 時間で授業が完結することが起こりにくいため，1 時間の授業を構想ないし実施するにあたって常に単元を踏まえる必要性が強いが，英語では 1 時間の授業構想にあたって単元を踏まえる必要性が教科の性質上薄いと考えられているのではないだろうか。

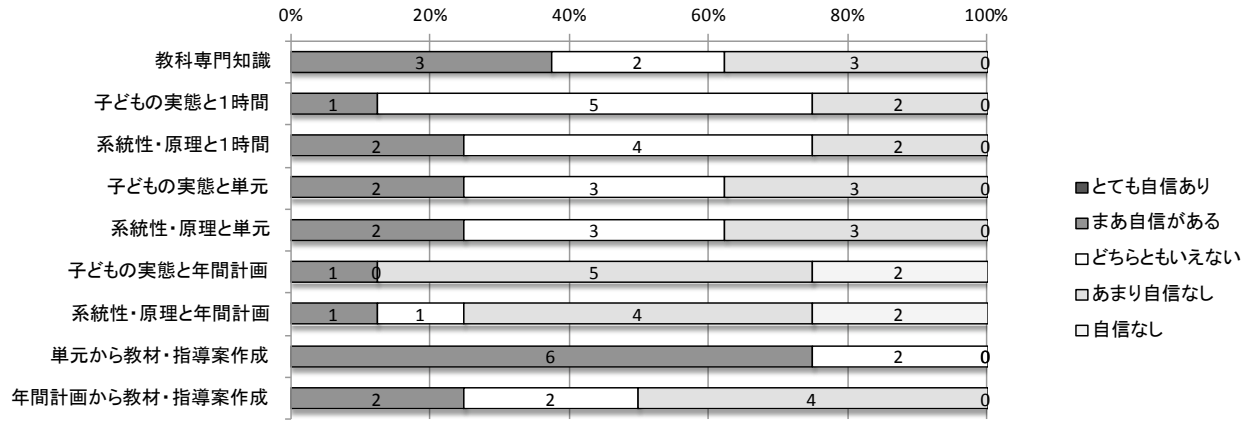


図3　国語教育専修の学生（*N*＝8）の教科内容構成の力量に関する設問ごとの回答分布

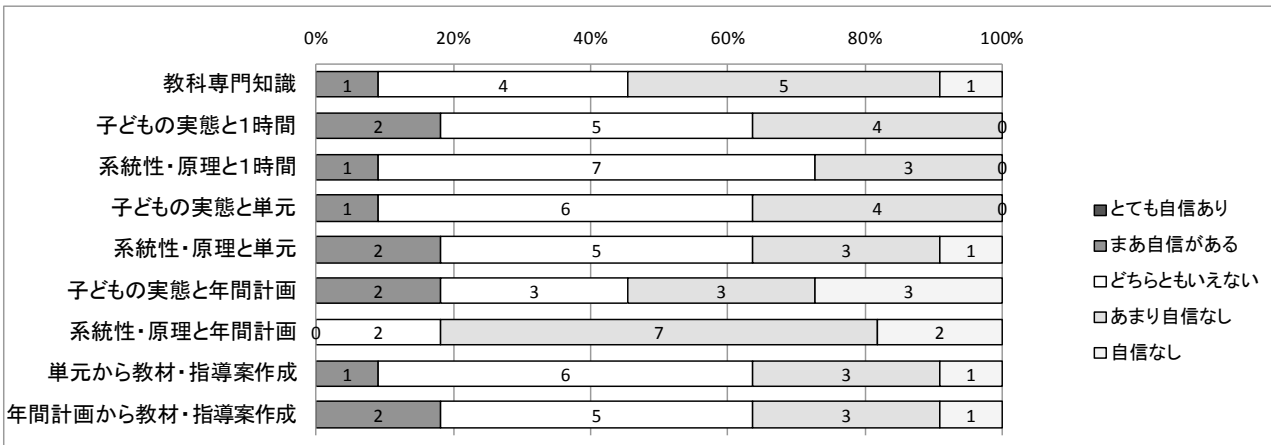


図4　社会科教育専修の学生（*N*＝11）の教科内容構成の力量に関する設問ごとの回答分布

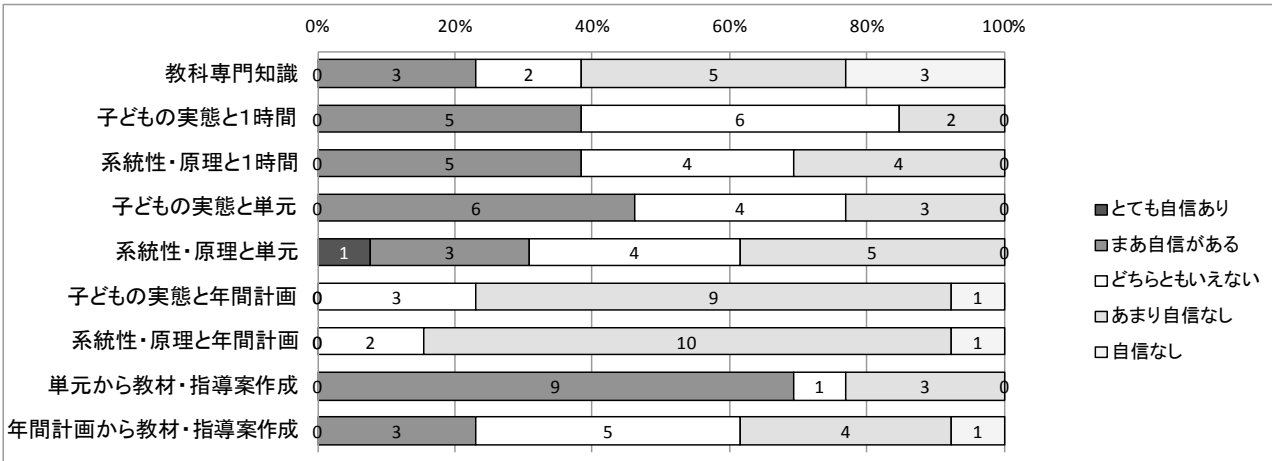


図5　数学教育専修の学生（*N*＝13）の教科内容構成の力量に関する設問ごとの回答分布

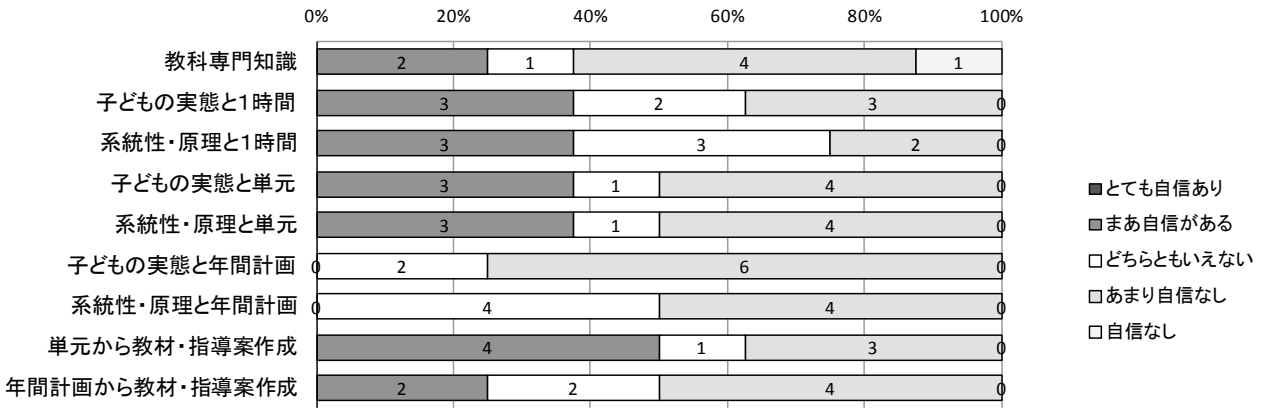


図６　理科教育専修の学生（*N*＝8）の教科内容構成の力量に関する設問ごとの回答分布

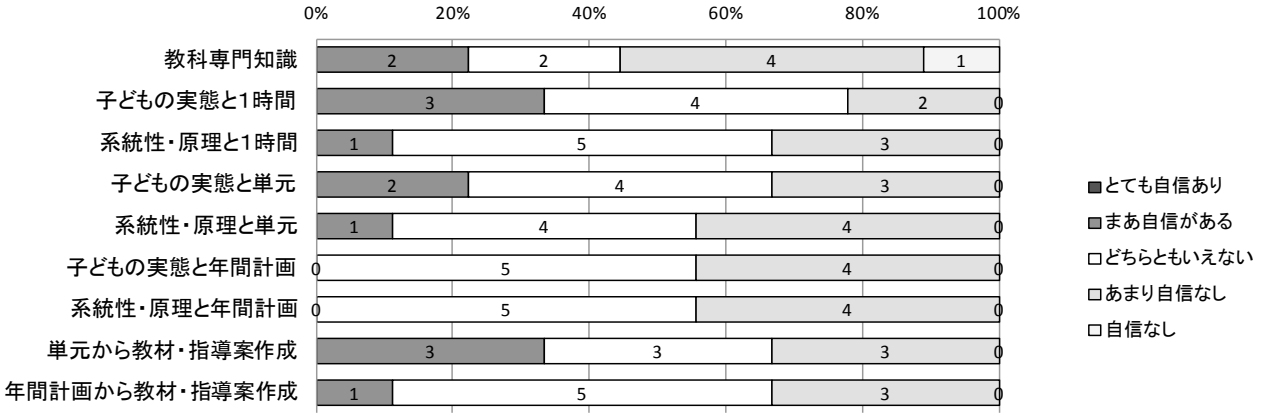


図７　音楽教育専修の学生（*N*＝9）の教科内容構成の力量に関する設問ごとの回答分布

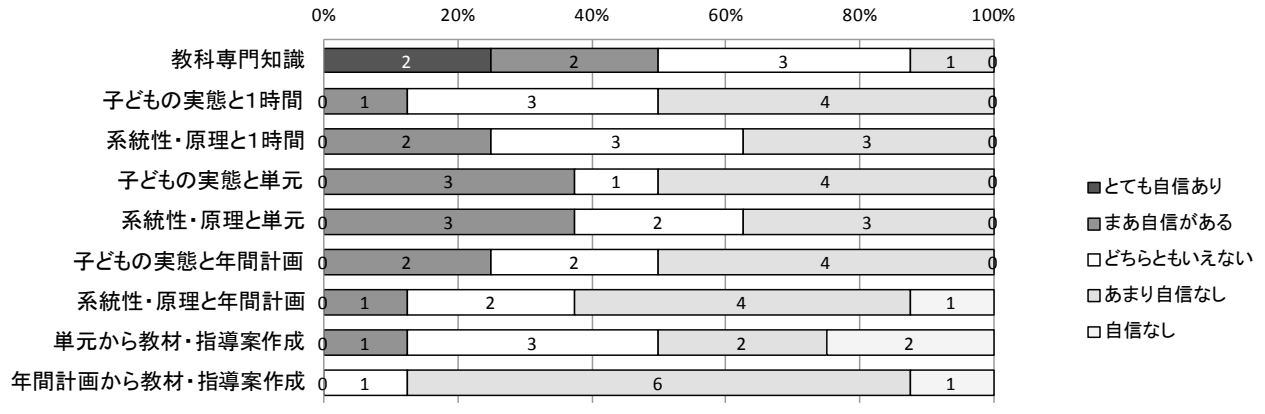


図８　美術教育専修の学生（*N*＝8）の教科内容構成の力量に関する設問ごとの回答分布

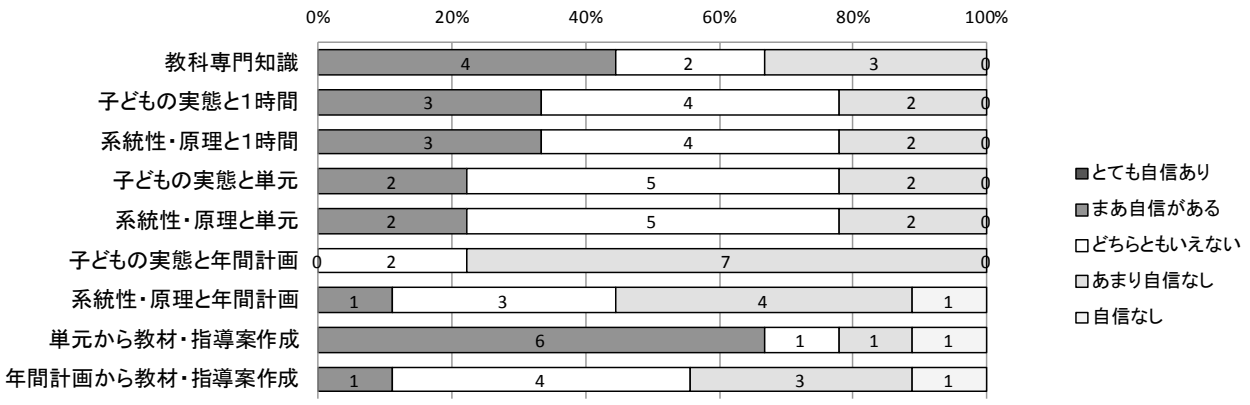


図９　保健体育専修の学生（*N*＝9）の教科内容構成の力量に関する設問ごとの回答分布

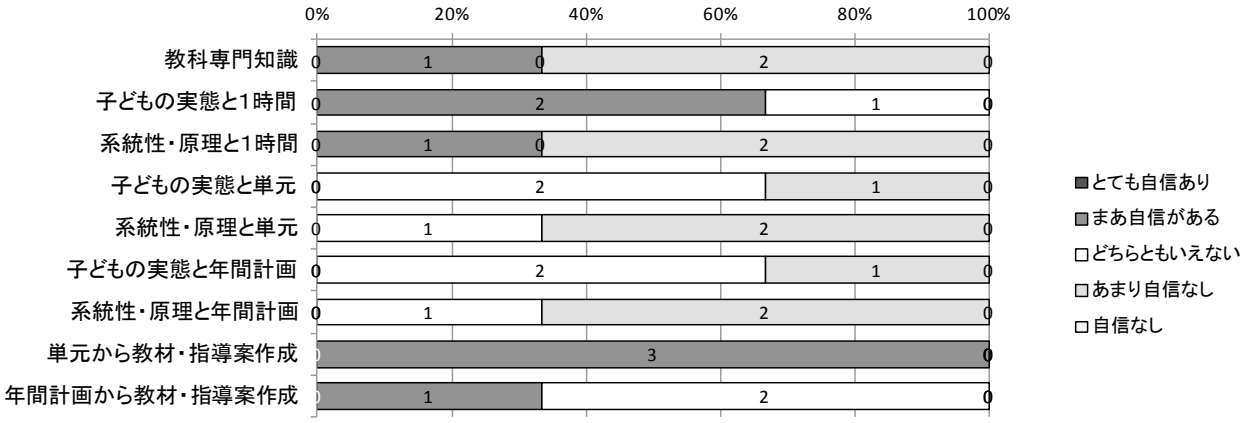


図１０　技術教育専修の学生（*N*＝3）の教科内容構成の力量に関する設問ごとの回答分布

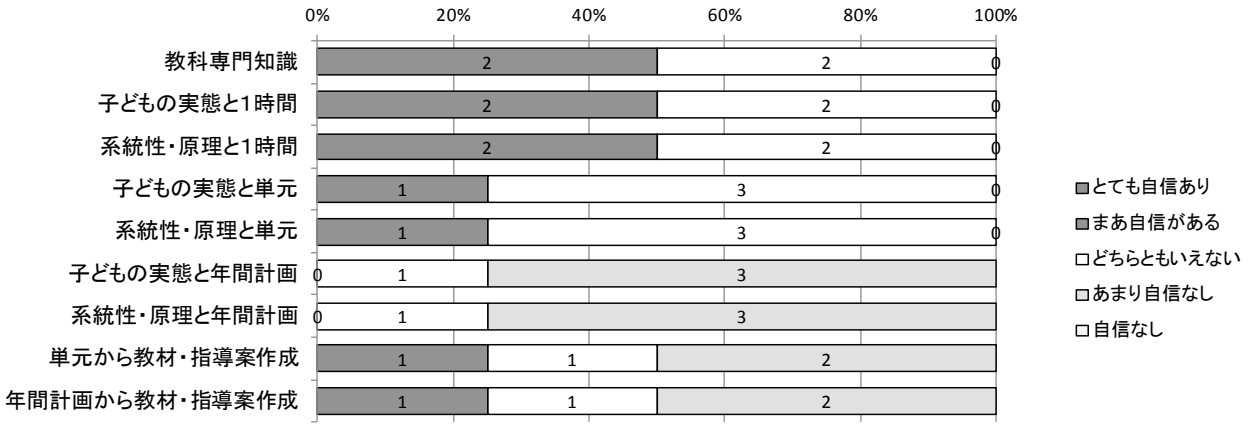


図１１　家政教育専修の学生（*N*＝4）の教科内容構成の力量に関する設問ごとの回答分布

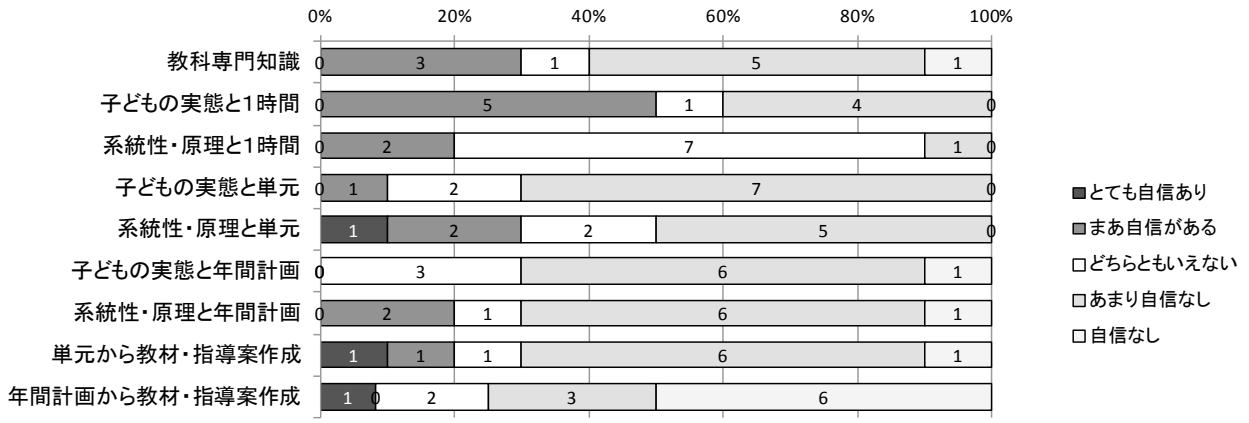


図１２ 英語専修の学生（*N*＝10）の教科内容構成の力量に関する設問ごとの回答分布

このように専修ごとにみても，主免実習後の段階としては教科内容構成の力量に関しての自信がもてるようになっている学生は少なく，特に年間計画の作成に関しては自信がもてる学生がほぼ皆無であった。一方で，単元から教材・指導案作成することに関しては，多くの専修で自信があると回答している学生が５割もしくは５割以上いた。図１の結果と併せて考えると，このことは単に１時間の授業構想ができるようになっただけでなく，単元を見通しての１時間の授業構想への自信も深めていると考えられ，意義深い結果と考えられる。

４．終わりに

本稿では，教科内容構成の力量に関して主免実習を終えた学生のアンケートより現状と課題の検討を試みた。得られた結果をまとめると，（１）学生は，教科内容構成に関する力量の自信が低く，年間の授業計画に関しては特に低いこと（２）単元を見通した１時間の授業構想に関してある程度自信をもっている学生が専修によっては多くいること，（３）専修ごとに学生の回答傾向が異なり，教科の特質やこれまでの教科の取り組み等が反映されている可能性があること，の３点に集約されると言える。

今後は，コア・カリキュラムで学んでも３年次主免実習終了時は教科内容構成の力量にそれほど自信がないという学生の現状に基づき，大学での授業内容や指導内容を改善していくこと，特に４年次には授業の年間計画を意識させること等を検討していく必要性があるだろう。

注１

表１及び図１に関しては，平成 21 年度文部科学省大学教育推進 GP 選定取組最終報告書の“「教育実習基礎研究」における「実習プレテスト」としてのポートフォリオの活用”に記載されている図表に若干の修正を加えた上で記載している。なお，図１の調査対象人数が本調査対象とした学生 83 名に対して 73 名（回答率 87.95%）と若干少なかったことを付記しておく。

参考文献

高橋香代・住野好久・山崎光洋・熊澤知子（印刷中）．「教育実習基礎研究」における「実習プレテスト」としてのポートフォリオの活用　平成 21 年度文部科学省大学教育推進 GP 選定取組　最終報告書総合大学が担う特色ある教員養成の質保証（岡山大学教育学研究科，岡山大学教師教育開発センター）

Ⅴ　教育現場から見た新任教員の「教科内容構成」に関する力量と現状の課題

１　教育現場から見た新任教員の教科内容構成に関する力量と現状の課題

（１）理論と実践の乖離

これまで大学においては，教師教育を行うに当たって「教職科目」「教科専門」等の授業が講義を中心に行われてきた。このような教師教育のアプローチの仕方は，ホイル(1980)等による「理論によって教師は専門家としてよりよい仕事ができるようになる」という「技術的合理性モデル」の裏打ちによるとされてきた。

しかし，ザイクナー(1981)等により，教員養成の期間に発達させた多くの考え方や教育的な概念が現場の経験を積むにつれて洗い流され,「技術的合理性モデル」がうまく機能していないことが明らかになってきており，理論と実践の乖離が問題となってきている。

（２）教育現場の現状

教育現場の中にあって新任教員を見ていると，ザイクナーの指摘を裏付けるケースが多く見られる。

小学校第４学年算数科「小数×整数」の授業において,理論と実践が乖離していく一例をあげてみる。ここで扱われるのは「１本 0.2Ｌ入りの紙パック４本分は何Ｌになりますか」という問題である。計算の指導に当たっては３つの過程がある。第１は，演算決定を行う「式の意味」の過程。第２は，計算の仕方を考える「計算の仕方」の過程。第３は，計算を速く正確に行えるようにする「計算の習熟」の過程である。これに従い，まず，0.2×４と立式してその理由を説明できる過程。次に，0.2×４はどのように計算するかを考えそれを説明できる過程の順で指導展開を工夫していく。理論上は，演算決定の根拠は既習の整数の乗法の意味を拡張して説明し，計算の仕方は既習の小数の仕組みと整数の乗法の仕方を活用して説明できる。しかし，新任教員は教科書のように順に発問していくと，子どもは理想とする理論のように答えてくれるものと考えており，授業では次のような根拠が明確でない子どもの反応に行き詰まることが多い。「0.2Ｌ入りの紙パック４本分だから 0.2×4」と立式の理由を説明する,「0.2 の『0』を取って 2×4＝8。8 に始めに取った『0』を付けて 0.8」と計算の仕方を説明するなどである。このような反応に臨機応変に対応できない経験を積み重ねていくうちに，本来は計算指導で子どもに考えさせるべき重要な「式の意味」や「計算の仕方」を教師が安易に説明してしまい,「計算の習熟」にのみ時間をかけるようになっていき，理論が徐々に洗い流されていく状況が起こってくるのである。

２　理論と実践が乖離する要因

（１）教育現場における教科教育の目的の曖昧さ

小学校・中学校・高等学校の教育において目標とするところは,学校教育法に示されているように「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう基礎的な知識及び技能を習得させるとともに，これらを活用して課題を解決するために必要な思考力，判断力，表現力その他の能力をはぐくみ，主体的に学習に取り組む態度を養うこと」である。これは，変化の激しい知識基盤社会を生涯にわたって生き抜く力(H.8 中央教育審議会「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」でいう「生きる力」)を児童生徒に育むことを目指したものであり，図１に示したように教科目標を言語活動や体験活動等を通してよりよ

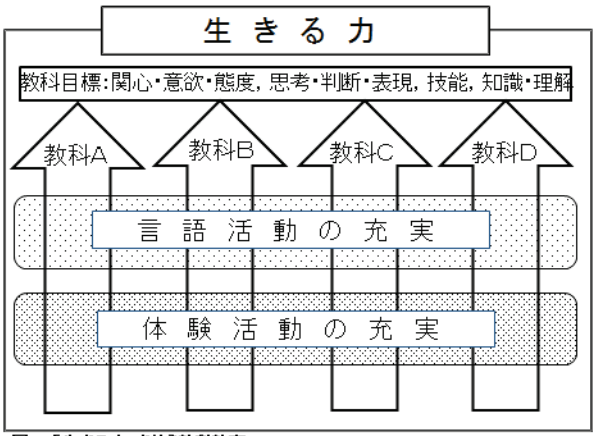


図1「生きる力」を培う教科教育

く達成していくことで培うべき資質・能力である。

ところが，教科教育を通して児童生徒に「生きる力」を育てるという明確な目的をもって日々の授業を行っている新任教員は極めて少ない。前述したような 0.2×４の計算の仕方において，根拠の不明確な子どもの発言を授業の中でうまく高められず，教師が説明してしまったのでは,「小数×整数の乗法は, 0.1 という単位分数をもとに小数をみたとき整数の乗法に帰着させて考えることができる」という本単元で算数科が目標とする思考力は全く育てることができない。それどころか，子どもがその考えを説明することを通して学級全体の子どもとその考えのよさを共感し合うという言語活動もスローガン倒れとなり「生きる力」につながるコミュニケーション能力も培われない。新任教員は，知識基盤社会に出ていく児童生徒にとって必要な「生きる力」を培うという大きな目的のために各教科があること。教科目標を達成するために単元目標があり，単元目標を達成するために本時があるといった一貫した学習の流れがあることが十分に理解できていない。このように教科教育の目的が曖昧になっていることが理論と実践を乖離させる一つの要因だと考えている。

（２）評価を授業改善に生かせない

「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」(H.12 教育課程審議会答申)を踏まえ，学習評価において各教科の評定が相対評価から絶対評価に転換された。これは，従前の指導に生かされない評価から指導のための評価へと，教師の意識改革を図ることを大きな目的としたものである。以後 10 年が経過し，「指導と評価の一体化」という言葉が教育現場に浸透し始めているが，これをスローガンだけにしないように各種アセスメントを生かした授業改善の方策を立てる必要がある。

ところが，新任教員は１時間の授業において評価の４観点(関心・意欲・態度，思考・判断・表現，技能，知識・理解)をすべて評価しようとしたり，評価場所や評価規準，評価方法が不明瞭なまま授業を行ったりするなど，その場で指導に生かす形成的な評価ができていないことが多い。また，単元や学期末の総括評価も通知表や指導要録の資料とするだけで, 児童生徒への指導や自身の指導の改善につなげようとしていない。評価は指導に生かすためにあるという目的意識の希薄さと評価した結果を指導に生かすための具体的な方略を身につけていないことで, 0.2×４の計算で例に示した根拠の不明確な考えを生かした授業に改善しようと考えないのである。これも理論と実践を乖離させる要因だと考える。

３　理論と実践をつなぐ「教科内容構成」の必要性

以上，大学で学んだ理論が教育現場で十分に生かされていない現状と幾つかの考えられる要因を述べた。教育現場で実践していく中で学んだ理論が流されたり理論が現実の児童生徒にうまく適用できなかったりすることは多い。しかし，理論と実践がつながらなければ効果的な教育活動はできない。そのためには，理論と実践の相互の行き来を何度もしていく必要がある。理論と実践をつなぐ「教科内容構成」の必要性を痛感するものである。

【引用文献】

F・コルトハーヘン編著　武田信子監訳　2010「教師教育学」学文社　pp.11-12

【参考文献】

Hoyle,E（1980）.Professionalization and deprofessionalization in education.In E. Hoyle & J.Megarry（Eds.）,World yearbook of education1980:Professinal development of teachers（pp.42-56）.London:Kogan Page.

Schön,D.A.（1983）.The reflective practitioner,how professionals think in action.New York:Basic Books.

Zeichner,K.,＆Tabachnik,B.R.（1981）.Are the effects of university teacher education washed our by school experiences? Journal of Teacher Education,32, 7-11.

文部科学省教育課程課　2008「初等教育資料」

Ⅵ 学校づくりの現状と「教科内容構成」の意義

1 はじめに：教職の専門性における「教科内容構成」リテラシーの位置づけ

周知の通り，岡山大学教育学部における教員養成は以下の４つのカテゴリーにわかれた教師に求められる実践力を学部講義（演習・実験などを含む）と教育実習（新課程においては教職実践インターンシップを含む）との相互連関において育成するものである。

学習指導力＝子どもの学習状況を的確に把握する力とともに，教科内容等を理解した上で授業を構成し実践するための基礎的な力を身につけている。
生徒指導力＝子どもの発達と生活についての知識や子どもとのコミュニケーション力を持ち，学級・学校での子どもの生活を指導するための基礎的な力を身につけている。
コーディネート力＝課題や目的に向けて教員同士で協力し，保護者・地域・関連諸機関とも連携するための基礎的な力を身につけている。
マネジメント力＝教師としての目標に向けて自己管理できる力や，教育目標に向けた学級・学年・学校の経営にかかわる基礎的な力を身につけている。

（http://www.okayama-u.ac.jp/user/ed/ed/gaiyou/kyoiku.html 掲載の専門性 DP より抜粋）

本小冊において取り扱われてきた「教科内容構成」概念は主要には第一のカテゴリーに関わるものである。平成 22 年度入学の学生より適応されている「新カリキュラム Ver.2」では学部教育の最終目標は，新たに導入される「教職実践演習（教育実践インターンシップ）」終了後の学生の自己評価において表 1 のように，より具体的に描き出されている。

教員採用試験のある１年間で各評価下位項目（①から④）を太矢印で示した内容までに「高める」必然性について，本稿では，附属学校園のみならず学部生の多くが就職する岡山市において取り組み始められた「一貫教育」の実態から解説してみたい。

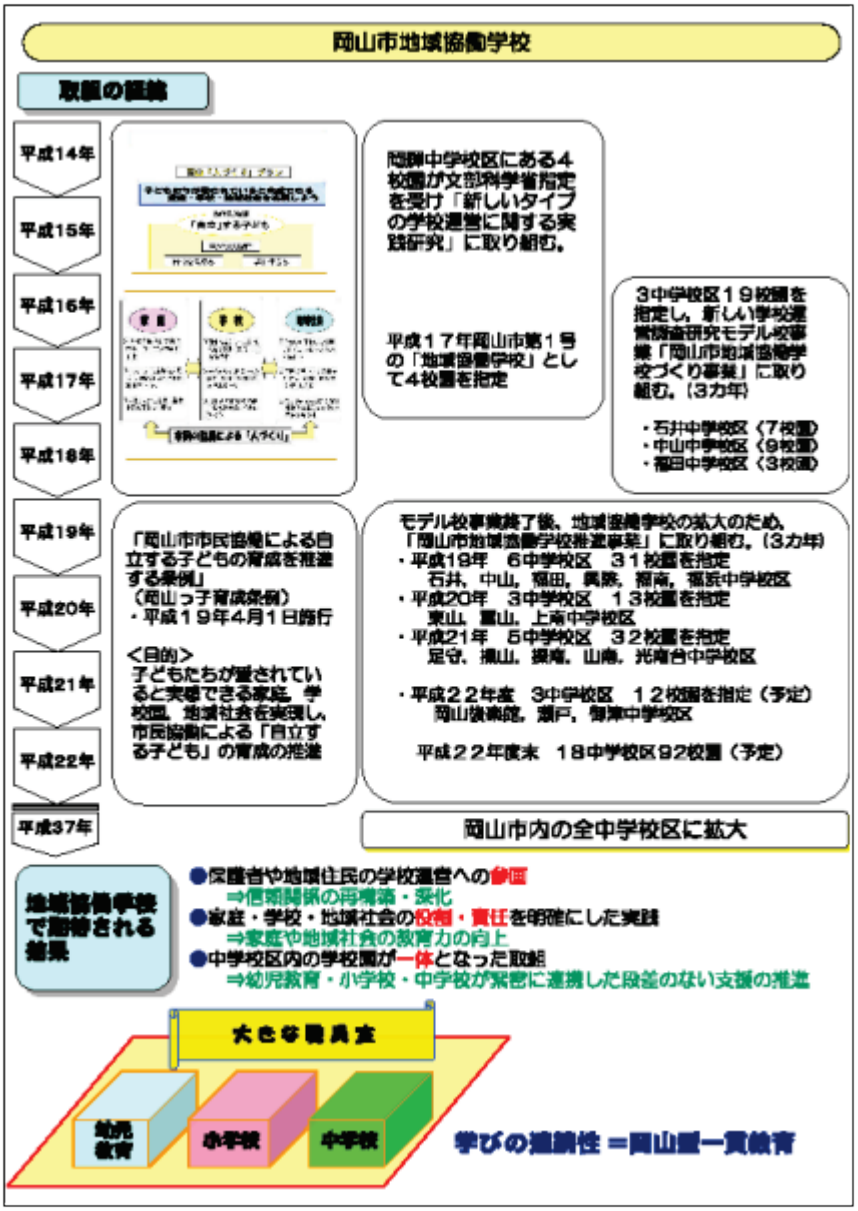
2 養成段階における教科内容構成導入の契機としての「一貫教育」

ここでは，岡山市教育委員会の推進する「岡山型一貫教育」を典型としてボーダレスに一般化し続ける「一貫教育」の実例を報告したい。なお，以下の論考で用いた資料は，本論４でその概略を述べる本学部附属校園一貫教育の研究過程において，同市教育委員会指導課の協力をえて実現した専門委員会の研修の際に，教育委員会指導課・安東信哉氏より提供されたものである。

表1 「学習指導力」における評価の観点と指標（小学校・中学校コース）

（3年次主免実習事後評価）		演習後
①授業実践を通して，子どもの学習状況を把握することができたか。	➡	①取り組みの結果を分析・評価し，実際に学習評価やテストづくりに関わることができたか。
②授業を行った学級の児童・生徒の発達・学習状況にふさわしい学習指導案が作成できたか。	➡	②実習校の教育課程・指導計画，学力差などの児童・生徒の実態をふまえた学習指導案を作成することができるか。
③学習指導案にそいながら，子どもの反応をふまえた授業実践できたか。	➡	③実習校の教育課程・指導計画，学力差などの児童・生徒の実態をふまえて授業実践できたか。
④実施した授業を省察し，その特徴や改善点を分析することができるか。	➡	④自他の授業実践について，実習校の先生方と一緒に分析・省察し，その指導の成果と課題を明らかにすることができたか。

（http://cted.okayama-u.ac.jp/cted/pdf/portfolio1.pdfより抜粋）



（http://www.city. okayama.jp/contents/000082654.pdf より転載）

（1）岡山型一貫教育における「力のある学校」づくりの経緯と現在

岡山型一貫教育は，「読解力・表現力・学ぶ意欲を高める」ために一中学校区にある幼稚園及び保育園と小中学校が学校間にあるの「落差」や「ギャップ」を解消する総合的な取り組みである。この取り組みは上の図にその歴史的推移を示す「岡山市地域協働学校推進事業」を源としている。地域住民の学校参加を制度的に促進する「学校運営協議会」を導入した開かれた学校づくりは，平成 19 年 4 月の「岡山市市民協働による自立する子どもの育成を推進する」（「岡山っ子育成条例」）施行後にその事業範囲を拡大し，平成 21 年 4 月施行の「岡山市都市ヴィジョン」（新・岡山総合計画）の改革実現年度である平成 37 年までに岡山市内の全中学校区に拡大することが構想されている。

このような経緯で導入が進む「岡山型一貫教育」は，学校間の連携を制度として実現する地域協働学校事業を中核に，「新たな課題に対応した授業内容や指導方法の開発」を行う「学力・授業力アップ支援事業」（H20～22），「中学校区単位での円滑な系統的な学力の形成」を目指す「New 授業で変わる！いきいき岡山っ子育成授業」（H21～25），「確かな学びを支える教職員の資質向上」のための「New 教職員研究」及び学びの難易度が高まる時期への対応

としての「New 習熟度別サポート事業」といった学校現場への直接的なサポートから資質向上のための教職員の個人や教職員集団への取り組みまでを包括する一大事業の様相を呈している。

新・計画では総括して「岡山っ子育成プロジェクト」と呼ばれるこれらの取り組みでは，「自立し，自己実現できる人間」の育成が目標とされる。人間像を目標に設定する背景と課題には学校教育と人間発達に関する以下のような認識が存在する。

> 我が国は，天然資源に恵まれない島国でありながら，教育によって培われた知恵と技術，いわば「人間力」で世界に冠たる経済発展を成し遂げてきました。今後，知識・情報が一層重要性を増す時代の中で，さらに「人間力」を高めていくための仕組みと環境づくりが求められています。
>
> また，学習意欲や規範意識の低下，基本的な生活習慣の未確立など，子どもたちの成長発達過程でのゆがみが指摘されており，基礎学力や基本的な生活習慣の定着などが必要となっています。次代を担う子どもたちの生きる力を育み，よりよい未来を築いていくための基礎づくりを推進することが重要です。

（http://www.city.okayama.jp/contents/000009023.pdf より抜粋）

学校教育への外的要求と人間発達からの内的要求は，右に抜粋した「新・岡山市総合計画」では人間力において統一されているが，取り組みを推進する教育委員会の指導資料ではそれは「読解力・表現力・学ぶ意欲」の向上に置き換えられる。急速に変化する社会において一人の人間として自立するために必要なリテラシーの育成が，学校園の教育を一貫させることで求められているのである。

（２）一貫教育の内実と取り組みの観点に表れる教師の専門性

岡山市型一貫教育は，全国各地で取り組まれている学制の変更を伴う一貫教育の問題点を克服することを目的とした独自な取り組みである。「学校種が変わる際，校種ごとの学び方などが違うことから」生じる学力の未形成や学校への不適応といった問題は，例えば，保幼＋小学校＝4 年＋中学校＝５年というように学制の変更だけでは解消できないとされる。また，このような教育機関の間に存在する「ギャップ」の解消は，各学校園の接続期にあたる学年たと

観点	各校園の子どもの姿	内容の連続性	指導方法の連続性	接続のための特徴的な取組
取組の具体例	・交流・観察を行うことで、各校園の子どもの姿を捉える。 ・姿の特徴を互いに出し合い、整理する。比較する。	・教育要領・保育指針・学習指導要領に記されている内容を 〇学年等の段階ごとに比較する 〇段階による違いを整理する・ 〇共通点を見つけ出し、内容の連続性を確認する 〇各校園間で内容が段階的に指導されるよう、確認・調整する。	各校園の学び方、学習計画、単元構想、指導上の工夫などを、連続性を持たせながら、段階的な指導になるよう計画する。	・円滑な接続に向け教育要領・学習指導要領に盛り込まれた取組や、中学校区で開発した取組等を推進する。 （保幼→小） 互いにかかわりを深め、協働して学ぶための援助 （保幼→小） 生活科を中心とした合科的指導 （小→中） 繰り返し指導等
予想される成果	・中学校区の教育目標を策定する。 ・教師自身の幼児児童生徒観を磨く	・各校種の子どもに対する内容の適切な扱いと学力の保障 ・無理な前倒し、不適切な積み残しを防ぐ。	・子どもの姿や内容の、段階的な高まりに対応した指導を行う。 ・子どもに培いたい学力の定着と深化を、確かなものにする。	・人間関係力、学習への目的意識と意欲、学力保障など、円滑な接続における課題に対応し、学習の効果を高める。

えば小学校では第６学年だけの努力だけでも解消しない。岡山型一貫教育における実際の取り組みのオリジナリティを理解するには，以下で述べる取り組みの観点にこのような問題意識が通底していることが前提となる。

就学前教育と義務教育段階の二つの学校相互の一貫性を担保する具体的な一貫教育の取り組みは，前頁表にあるような４つの実践的仮説を市内共通の観点として，各中学校区に固有な課題に取り組む実践とそれを支える研究をその内実とする。

「一貫にはたくさんの情報交換や交流などが必要」という認識から出発する取組は，中学校区の行事などを通して，管理職を含む教職員の各層から子どもまでの各層が全員の交流を実現する地域協働学校の成果から出発する。このように学校構成員をグループ化し，学区の情報交換が行われる場合，教員相互の情報交換では「各校園の子どもの姿」をベースとして他の観点に基づく交流が期待される。

校種間の「段差」を具体的に克服する観点のうち「内容の連続性」では，学習権を保障する「セーフティー・ネット」のあり方が問われ，他方「指導方法の連続性」では習得される内容や技能の「アップ・グレード」が関心の的となる。「子どもの姿」を媒介とした情報交換の恒常化と各種学校の制度と文化を「一貫」に向けて再構築する試みは，公的な「基準」に基づく各校園の日常実践の蓄積から中学校区に独自な「特徴的な取組」への飛躍の条件ともなる。

岡山型一貫教育において構想される校園相互のつながり方は，したがって学校内のシームレスな連続性を必要とする。例えば前頁表中にある「生活科を中心とした合科的な指導」では，教科構成「原理」の遊びが保育における遊び体験でもって子どもを小学校へわたす役割を果たすと同時に，他の教科の目標・内容・方法との相互連関を問い直す視点にもなる。また同一教科であっても学年間の内容の連続性が検証されるのは，子どもを学校間にあるギャップを確実に乗り越えさせ，「渡しきる」責任体制を実践と研究において果たすことに他ならない。

（３）実践研究先行事例にみる一貫教育の効果と可能性

先に中学校区の増加数で示した岡山型一貫教育の広がりについて，市内Ｔ中学校区にあるＴ小学校の取組と岡山市内における中学校単位の研究推進の実際から概観してみたい。

Ｔ中学校区は１保育園２幼稚園，２小学校そして１中学校の６校園から構成されている。年度当初に上記校園の研究主任ないしは教務主任が会合をもち，各校園の実践・研究課題を一同に持ち寄ることで，中学校区の園児児童生徒に共通する課題が検討された。二つに絞り込まれた課題―コミュニケーション能力の育成と自己肯定感の醸成―は，その後各校園に持ち帰られ研究主題にその克服のための視点が盛り込まれる。こうして各校園に独自な研究主題ができあがるわけだが，それにそった実践を相互に観察し子どもと授業に関する情報を交流することで，Ｔ中学校区の一貫教育は推進されている。

以下の表はＴ小学校における研究交流の実際を，自校研究会への参加者数と他校研究会への参加者数にわけて表したものである。表中に記したそれぞれの校園もＴ小学校と同様に，自校研究会・公開授業への他校からの参加と他校へのそれとを行っていることをイメージすると，目の細かい情報交換のネットワークが一つの中学校区に点在する各校園の間に張り巡らされていることが類推される。

Ｔ小学校から他校園への研究会参加者数	
Ｒ小学校へ	９名
Ｒ幼稚園へ	２名
Ｔ中学校へ	７名
Ｔ幼稚園へ	８名

他校園からＴ小学校への研究会参加者数	
Ｒ小学校から	８名
Ｒ幼稚園から	２名
Ｔ中学校から	７名
Ｔ幼稚園から	４名

参照：一貫教育委員会配付資料

先行事例としてＴ小学校では他校園と共有した情報を校内で広げるシステムが存在することをここでは特記してみたい。小学校の研究会や公開授業は，いくつかの学級での授業を外部関係者が参観する公開授業とその授業の後に指導案と授業の実際に基づいた授業評価を行う協議会から一般には構成される。在籍校の校務・本務の関係でこの二つに参加できない者のためにＴ小学校では観察・記述用のワークシートを作成している。具体的には，公開授業だけを参観し戻る教員が協議会に残る教員に公開授業の観察結果を託し，協議会における発言資料として活用されるのである。また，このようにして公開授業に参加した教員が校内の他の教職員に情報をシェアすることにも，このシステムは一役かっているようである。

学校業務を軽減するために一貫教育を推進する教育委員会にも詳細な統計データは存在していないと安東氏は前置きしながら，『New 授業で変わる！いきいき岡山っ子育成事業』によって中学校区内の子どもと授業・学校の交流が活性化している手応えが実感できると語る。従前の『いきいき学校園づくり事業』を引き継いだ上の取組は，中学校区を単位とし４年間を見通した，実践と研究の質的向上を支援する事業である。この事業の最終年度には，中学校区内の全ての校園が授業（保育を含む）を公開するので，岡山市内にあるほぼ 200 校園のうち 1/4 がＴ中学校区の事例に類似した実践交流を行うことになる。また，最終年度１年前に中学校区内の実践公開を行う中学校区も散見できることから，50 以上の学校園において一貫教育への取組が実践されることになると氏は語る。

先に校種をつなぐ一貫教育は教科（場合によっては教科外の諸領域）や学年相互の緩やかな連結を学校内に呼び込むと述べた。岡山型一貫教育の取組は，中学校区内の全ての教師が，共通の課題意識に基づきながら，毎日の学習指導と生活指導をより長い見通しつつ，すなわち一貫した教育課程を何らかのかたちで下敷きにしながら，反省的に実践する構えを普及させるものだといえよう。

３　新たな社会を遠望し学校の役割を問い直す「一貫教育」

ここでは，これまで概観してきた岡山市の取組が局地的な特異事例ではなく，教育界の潮流に少なからず影響を受けていることを，大学附属学校における試みを分析することで明確にしていきたい。特殊な条件をもつこれらの学校は，教育言説の変化に機敏に対応した研究実践を展開し，実践公開や人事交流等を介することで，周囲の学校の実践を先導する拠点校としての役割を期待されて立地されているからである。

ここでは，岡山市における取り組みとは異なった教育課題を背景として研究と実践を行っている新潟大学教育学部附属長岡学校園における一貫教育の取組をここでは取り上げる。

なぜなら，教科学習における新たな系統性の確立と「特設領域」の設置によって教育課程を統合しようとする一貫した教育課程づくりという方略は，かつての『教育課程改革試案』（日教組・中央教育課程検討委員会）を彷彿させるものであるためである。

（１）「社会的な知性を培う」一貫教育の前提条件と実際

同校が出版する文部科学省研究開発指定校・第１年次研究報告書によれば，一貫教育研究は次のいくつかの条件のもとで出発している。

ａ）学校園の立地条件と実践研究への外的要求

同校は新潟県央部の長岡市中心地に幼稚園から小学校までが同一敷地内に位置することで，「時代の要請に応じつつ」昭和 37 年から校園相互の連携に取り組んできた。この立地条件と歴史経緯に，平成 21 年３月に文部科学省から出された『国立附属学校園の新たな活用方策等』において示された「国の拠点校」と「地域のモデル校」という役割が加わり，「一貫教育のパイロット校」として自らの役割を規定することなった。

ｂ）新潟県の教育政策と地域拠点校としての期待

同校が一貫教育研究に踏み出すもう一つの契機と

なったのが新潟県の教育政策である。小学校から中学校への進学の際に生徒の学習と生活に感じる困難さをギャップと捉え，その克服プログラムの研究開発を主導した新潟県教育委員会の重点課題を，同校は「小中連携による学力向上」と「人間関係づくりの能力の向上や規範意識などの育成」のための諸学校及び地域との交流事業として把握している。

ｃ）遠望されている教育課題と子どもの発達の現状把握

同校の研究テーマである『社会的な知性』は世界規模で推進されるＥＳＤからの要求と児童・生徒の発達における要求との接点から導き出されたものである。自然環境保全などの地球規模の多岐に取り組み「人類が現在の生活レベルを維持しつつ，次世代も含む全ての人々により質の高い生活をもたらす状態」で開発を持続するために，「自ら考え，判断し，実践するための資質・能力」とならんで人間関係の重要性が把握される。「中１ギャップ」と「小１プロブレム」に象徴的な「互いに尊重しあう人間関係」づくりの困難さは，類的課題を捉え思考し判断する資質・能力を現代学校教育の根本課題として重要視されるのである。

校園の教育理念に「主体的な人間の形成」をあげ連携協力を模索してきた同校は，学校教育をめぐる多様な要請をうけ,「持続可能な社会をつくりあげる資質・能力」である「社会的な知性」を培う学校教育を多視点的なアプローチから構築しようとしている。教育課程を構想する際の縦の軸である幼小中 12 年一貫教育は，横の軸として新教科・新領域である「社会創造科」を新設することと「協働型学習」を授業構成原理とすることと合わせて推進される。

①新設教科・社会創造科の目的と学習形態の特徴

上述した「社会的な知性」は，各教科において「基礎的・基本的な知識・技能」を習得し「思考力・判断力・表現力」を育成する一方で,「社会創造科」において「自己力」「人間関係構築力」「問題解決力」及び「開発力」を醸成することで育成されると把握される。以下に表示した「社会創造科」において目指される資質・能力は，今後の研究のもとで修正される仮説だとされているが,「その難易度から発達段階に応じて」順に重点をかけて育成されるものとして認識されている。

また，後述する「『協働型学習』を一歩進めた『異年齢共同探求学習』」がこの４つの資質・能力の育成として取り立てて導入される。「子どもたちが校園を卒業し，実際に社会に出て現実問題の解決に当たるとき，ともに活動するのは，様々な年齢・考え方をもった人々」であることを根拠に，学級の枠を越えた異学年児童だけではなく，専門的な知識を有する

資質・能力		下位項目	
「自己力」	自分に自信をもち，自分を高めていこうとする力。ひと・もの・ことへの愛情・愛着をもち，様々な困難に粘り強く立ち向かう力	自己認識力	自らのあるがままの姿を見つめ，前向きに受け止めて，自己改善していく力
		責任遂行力	引き受けたこと，しなければならないことを確実に遂行する力
		価値認識力	ひと・もの・ことの価値をとらえ，愛情・愛着を強くし，それを守っていこうとする力
「人間関係構築力」	他者と円滑に交流し，良好な関係を作る力	対話力	言語の果たす役割を理解し，様々な相手と様々な場面でコミュニケーションを図る力
		調和力	互いの立場や考えの違いを尊重し，バランスの良い方策や考えを構築する力
		共生力	他者とともに，新しい生活・社会を築く力
「問題解決力」	事象をとらえ，そこに潜む問題を分析し，解決方法を見出す力	問題把握力	様々な方法を用いて問題を多面的にとらえ，その背景や原因を明らかにし，課題を設定する力
		論理的思考力	問題事象に対して，解決のための方法を道筋を立てて考える力
「開発力」	持続可能な社会の在り方をイメージし，それを実現するために自ら行動する力	企画力	社会のあるべき姿や価値を見出し，それを実現するための計画を作る力
		実践力	問題解決上の困難を整理・克服しながら，願いや考えを具体的な形にする力
		発信力	自分（たち）の思いや願いを，様々な表現方法で効果的に表す力

（新潟大学教育学部附属長岡小学校園編著『社会的な知性を問う』2010 年，15 頁より）

「高校，高専，大学の学生および研究者」やNPO関係者など「地域の中で実際に活動に取り組んでいる人」及び「地域の中で子どもたちの活動から恩恵を受ける人」びとらとの多様な交流活動の導入がこの新教科では構想される。

②領域をつらぬく授業構成原理としての「協働型学習」の位置づけと定義

「社会的な知性」は，「協働型学習」を媒介とした各教科・領域における成果と「社会創造科」におけるそれらとの相互補完によって育成されることが期待されている。暫定的な定義としてではあるが，学習の「協働」性は以下の4つの特徴をもつ問題解決過程として措定される。

「協働」とは
- 問題解決過程のある段階で，
- 他者（同年齢，異年齢）とかかわり
- 相互にプラスの影響を与え合いながら
- 学習内容の獲得および資質・能力の働きを実現する学習である。

（同上書，14頁より抜粋）

「社会創造科」と他教科・領域との関係から類推すると，この「協働型学習」は従来の問題解決と異なるものであるようだ。今後の実践展開と研究深化に期待したいところであるが，報告された実践記録を散見したところ，交流される情報の内容や交流する集団・グループの工夫などで実現する課題解決のための多様なアプローチによって授業を構成することが試みられている。

同校の教育研究は，上述したような教科構成と教育方法の新機軸と連動した「多様な見方・考えた方から物事を捉え，新たな関係を創っていく子ども」像を目指す12年一貫の教育課程の確立を3年間の指定校研究で実現するものである。

（2）一貫教育を実現するカリキュラム研究の方法と内容

繰り返しになるが，附属長岡校園の一貫教育研究は，新たな子ども像ないしは校園に共通の教育目標の実現を指向した新教科をつくり，教科領域と学校段階に共通した授業構成視点を導入することによって推進されている。これらを実現するためには教育内容の計画が不可欠となってくるが，同校では「教科・領域連携の開発」と「社会創造科の開発」にわけて幼稚園から中学校までを見通した「一貫教育カリキュラム」が推進されつつある。以下は，研究初年度に建てられた「一貫教育カリキュラム」の開発計画である。

＜1年次＞

研究課題：思考力・判断力・表現力を高めるための「一貫教育カリキュラム」の開発

昨年度設定した資質・能力を新学習指導要領に示された各教科・領域の思考力・判断力・表現力をもとに見直し，あらためて「資質・能力系統表」を作成する。その妥当性を実践を通して検証し，修正する。また，この「資質・能力系統表」をもとに，12年間を見通した「単元配列表」を作成し，実践を通して妥当性を検証する。

「社会創造科」においては，幼小，小中接続期である第2・4ステージに焦点を当て，カリキュラムの開発を図る。

＜2年次＞

研究課題：知識・技能の着実な定着を図る「一貫教育カリキュラム」の開発

1年次に作成したカリキュラムを。知識・技能の視点から見直しを加えて開発を進める。

各教科・領域における学習内容の系統性を見直し，より重点をかけるべき単元を見いだしたり，必要に応じて学び直しを位置づけたりすることで，学びをつなぐ一貫教育カリキュラムを開発する。そのため各種学力調査等の分析によって，当校園の子どもの定着度の低い分野・領域・単元を洗い出し，学

年・ステージ間のつながりを検討して「単元配列表」を修正する。これによって思考力・判断力・表現力のはぐくみを図る。

「社会創造科」では，１年次の成果をもとに，第１・３・５ステージのカリキュラムの開発に当たる。

＜３年次＞

研究課題：2 年次までに開発した「一貫教育カリキュラム」の有効性・妥当性の検証

２年次までに作成した「資質・能力系統表」「単元配列表」「協働型学習の在り方」をもとに実践を行い，その有効性・妥当性を検証し，「一貫教育カリキュラム」を完成する。

（ステージとは複数学年を一つにまとめた単位である：引用者注）

（同上書，24 頁より一部抜粋）

開発方法の中核には実践における仮説検証が一貫して存在する。教科・領域等のカリキュラム開発において検証される対象は「資質・能力系統表」と「単元配列表」であるが，それぞれ前年度（準備年度も含む）の成果を異なる評価観点を導入し検証することで，最終年度に統合される「一貫教育カリキュラム」が備えるべき要件をみたそうとしていることが研究方法の特徴といえよう。

この研究方法からも明らかなように内容開発は「単元配列表」の作成と「社会創造科」の単元開発によって推進される。言語やことばの育成と密接にかかわる「思考力・判断力・表現力」の育成を見通す 12 年間を通した「単元配列表」では，仮説検証的な実践と学習成果の多様な評価から明らかになる児童生徒の「つまずき」を視点に順序等が修正される。

更に，教科学習ではある学年のある時点での学習の到達点が次学年の出発点であることが単元相互の連関を構想する際に意識される。「資質・能力系統表」によって校園卒業時の「社会的な知性」の実態は教育目標として子どもの姿や獲得されるべき資質・能力に変換されるので，この目標達成にとって必要な重点単元や補助単元の明確化を通して，更に学年相互の内容の連続性が最終年度には完成することが，同校の研究計画では見通されているのである。

（３）各教科におけるカリキュラム開発の実際と授業実践への影響

下の表は，「思考力・判断力・表現力」を育成する

教科・領域等	設定した資質・能力
幼児教育	社会創造科の４つの資質・能力の「芽」を育てる
国語	「テキストを読む力」「テキストを生かして表現する力」「読書行為力」「理解や表現の価値を見出し高め合う力（対話力）」
社会	「社会的事象を関係的にとらえる力」（空間的な広がり，時間的なつながり）
算数・数学	「とらえ直す力」「伝え表す力」
理科	「比較する力」「関係付ける力」「条件制御する力」「推論する力」「分析する力」
生活	「気付きを生かす力」「気付きを伝え合う力」
音楽	「音楽的に感受する力」（感じ取る力，聴き取る力）「表現を工夫する力」
図画工作・美術	「造形的な思考力」（主題をとらえる力，構想する力）「表現との対話力」（見て感じる力，選ぶ力，気づく力）
体育	「仲間の動きを模倣する力」「自他の考えや動きを比較する力」「自他の動きに対する見方や考え方を理解し合う力」「自他の見方や考え方を分析的にとらえる力」
家庭，技術・家庭	「生活と関係付ける力」「創造・工夫する力」「実践する力」
外国語活動・英語	「表現の能力」「理解の能力」「対話構築力」
「道徳」	道徳的判断力（「問題場面を把握する力」「それぞれの立場で考える力」「仲間の考えを共感的に受け止める力」「理由を明確にして判断する力」）？
学級活動	「折り合いをつける力」（自分の願いを語る力，仲間の願いを聴く力）
健康教育	「心身の状態をとらえる力」「健康な生活へ高める力」
社会創造科	「自己力」（自己認識力，責任遂行力，価値認識力） 「人間関係構築力」（対話力，調和力，共生力） 「問題解決力」（問題把握力，論理的思考力） 「開発力」（企画力，実践力，発信力）

（同上書，13 頁より抜粋）

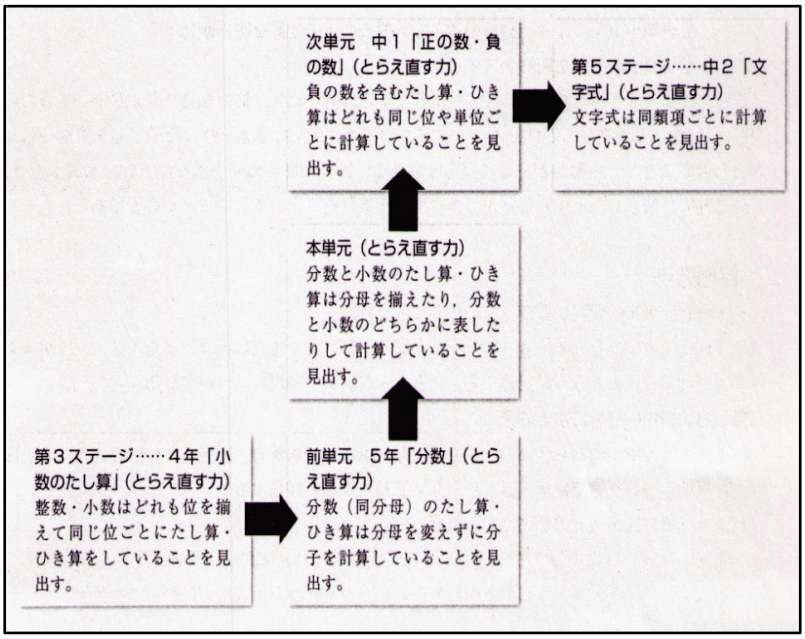
際に各教科で中心となる資質・能力をまとめたものである。ここでは算数・数学科を典型例として各教科におけるカリキュラム開発の実際を概観するとともに，この営みが日常の授業実践に及ぼす影響について検討する。

算数・数学科で設定された「捉え直す力」と「伝え表す力」は,「共通点を見いだし自分の考えを話すことができる」小学校低学年の段階を入口として，「共通点を見出し，関係付け，構造化し，効率よく解決できる方法を選択しながら，自他の考えを関連付けながら，よりよい数学的表現を用いて，筋道立てて説明することができる」中学校卒業時の目標まで段階的に高められる。そして，二学年ないし三学年をひとまとまりにした段階毎（ステージ）に設定された基準を実現するために，特定の単元・学習内容の重点化とその相互の関連付けが行われる。「共通点を見出し，関係付け，整理し，効率よく解決できる方法を選択しながら，自分の考えと仲間の考えを生かしながら,自分の言葉で説明することができる」ことをねらう小中接続期の段階では，実際には次のようなの単元における学習に力点がおかれるのである。

「小数・分数の四則」「割合」「単位あたり量」「比」「比例」「正負の数の四則」「文字式」「１元１次方程式」「比例・反比例」

単元学習内容の重点化と相互の関連付けは，一単元目標の設定に大きな影響を与え最終的には，１時間の授業構成にも変化をもたらす。以下の図中で「本単元」と示される小学校６年生「発見！分数・小数のきまりをさぐる」という単元では，小学校４年生から扱われる小数・分数の学習が，中学校２年生の「文字式」との関連において内容の発展と学年の進行にそくして計画される。教科書教材ではわけて扱われる二つの数の性質に関する学習を一つの単元にあわせた結果，単元で扱う学習内容と資質は「分数と小数の『一般性』『正確性』『能率性』といったそれぞれの数がもっているよさを理解」することとして把握されることとなり，また単元は，場面に即した「表しやすさ」で学んだ分数と小数を比較する観点を計算時の操作へ援用するという大きく二つの部分から構成されるようなる。

表現にせよ操作にしろ，それぞれひとまとまりの授業では小中学校の教科学習に共通な「協働型学習」場面が設定されることで,「仲間と触発し合いながら」（伝え表す力),「分数や小数の認識を捉え直す」(捉え直す力）学習が展望されるのである。また，単元



（同上書，98 頁より抜粋）

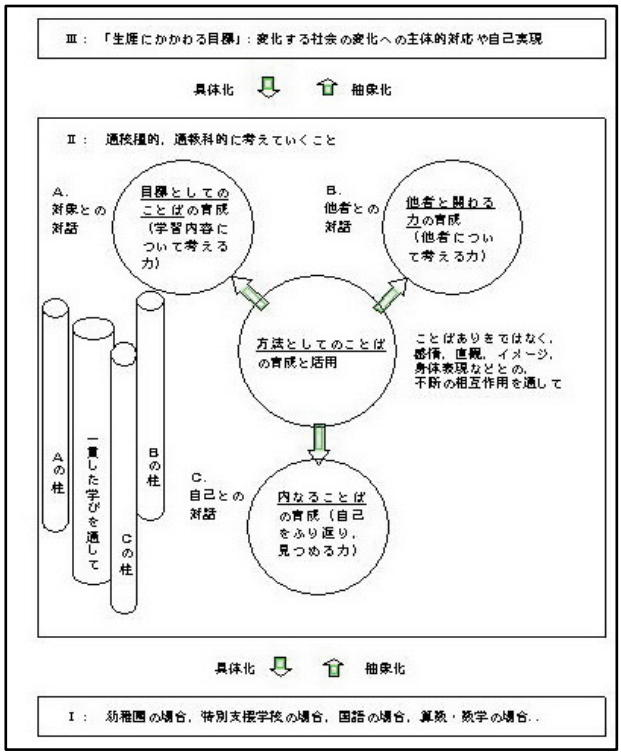
で扱う内容の見直しに伴い新たに教材を付け加え，そこで習得された内容と獲得された能力の評価方法を開発することも特徴的である。具体的には教科書では，これら連続量を表す数を導入するさいにはジュースやテープなど子どもの身近な素材が教材・教具として用いられることが多いが，この単元では「分数と小数の歴史」をしらべるために算数数学年表が単元の最初に持ち込まれる。また単元最後の数時間で「探検レポート」と題して学習成果を本にまとめる活動は，生活を読み解くツールとして科学を捉える数学・算数観の表れだと考えられる。

これまで述べてきたように，長岡附属学校園における一貫教育カリキュラムの研究は，一方で遠い目標を指向する教育課程から導き出される新たな実践の蓄積しつつ，他方ではこの実践の成果から目標とそこにいたる筋道を，授業実践を通して検証することを交互に繰り返しながら進んでいるのである。

4　おわりに：本学部附属学校園の試みにふれて

今後，我が国の学校教育は本論で扱った二つの試みの相乗効果に促進されながら，就学前教育から後期中等教育までを貫く教育実践を，各地の歴史的経緯と社会的条件に即して構築されるようになっていくのであろう。学部開設講義のハンドブックである本論ではその細部を述べることができないが，「考える力を育てることばの教育」をテーマとし右に図示する「３つのことば」の育成を目指した一貫教育校として新たなスタートを切った本学部附属校園が，学部における教員養成を担う主要な場であることを考えると，本論の最初にあげたポートフォリオの最終学年評価基準は，学部 DP すなわち「卒業認定の方針で，卒業時にどのような能力を有しているかを示した」基準としては必要条件であり，現状に相応しいものである。

しかしながら，「団塊」世代教員の大量退職に伴い現実味を帯びてきた，教職経験年数の浅い教職員集団による学校制度運営や教員文化継承の困難さから，この必要条件が確実に充たされることと同時に，教科の特性・専門性を踏まえた主体的なカリキュラム編成能力の育成が新たな教員養成の一課題として求められているのである。とりわけ，各学校各学年の各教科において配列される単元の内容と関係を理解し，子どもの発達や教育・学習目標などの諸条件からそれを再構成したり，このような取組の限界を規定する教材（教科書など）そのものを開発する能力と技能を育成する教科内容構成には，グローバル・スタンダードとローカル・アクションから実践する質の高い教師の育成が期待されているのである。



（岡山大学附属学校園一貫教育テーマ「考える力を育てることばの教育」イメージ図
本学部一貫教育専門委員　岡崎正和准教授作成・提出会議資料より抜粋）

第３章　教育学部における取り組み

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」と設定し，「教科内容学（家政学）」〔中等家庭科内容論（被服領域）など〕の名称が採用されている。

（増井・西園 2011, p. 37）

Ⅰ　家政教育講座における教科教育・教科内容・教育実習の関連を図った教員養成家庭科カリキュラム構築の試み
－平成 22 年度「家庭科内容論」「家庭科内容開発」の試行と評価－

１　はじめに

本学部は，平成 18 年度より教員養成コア・カリキュラムを構築しました。それに伴い，中学校の教科専門科目は，在り方懇の指摘を踏まえ，教科Ⅰ～Ⅳへの再編を求められました。このカリキュラムは，実践を経て，平成 22 年度から Ver.2 に改訂されました。

本稿では，平成 22 年度から，家政教育講座で，教科教育・教科内容・教育実習との関連を図るために構造化を試みた教員養成家庭科カリキュラムと，その中で試行した教科Ⅰ「家庭科内容論」と教科Ⅲ「家庭科内容開発」の被服領域の実践結果を分析・評価し，「教科内容構成」構築の可能性について考えてみたいと思います。

２　家政教育講座における中・高等学校家庭科教員養成の問題

（１）教科Ⅰ「家庭科内容論」と教科Ⅲ「家庭科内容開発」の導入

家政教育講座では，平成 18 年度から教科ⅠとⅢを導入しましたが，当時は，１年前期に各教科専門の概論を行い，後期に内容論を，３年前期に内容開発を位置づけ，各担当教員の解釈で，家政教育専修生を対象に実施していました。

（２）中・高等学校家庭科教員養成の問題

しかし，年度進行と共に，①学生が１年前期の概論の内容を理解し難くなり，②平成 21 年度には，平成 18 年度入学生が岡山県家庭科教員採用試験を２次試験で不合格，翌年には，岡山県内の私立大学家政学部の学生は現役合格しましたが，本講座の学生は不合格，という２つの問題が発生しました。特に，採用試験の問題は，本講座が岡山県下で中・高等学校家庭科教員養成を行う意義を問われる重大な問題でした。

（３）問題の原因

講座でその原因を探っていくと，「小・中・高等学校の家庭科の年間授業時数」の減少により（参考資料１参照），学生の家庭科に関する学力低下が生じていることが明らかになりました。特に，平成 11 年の学習指導要領改訂から，高等学校家庭科に２単位

参考資料１　小中高等学校における家庭科年間授業時数の変化

学校教育段階		昭和53年～		平成元年～		平成10年～		平成20年～	
小学校「家庭」	5年	70	140	70	140	60	115	60	115
	6年	70		70		55		55	
中学校「技術・家庭」	1年	70	245	70	210 (105)～	70	175 (87.5)	70	175 (87.5)
	2年	70		70		70		70	
	3年	105		70～115	255 (127.5)	35		35	
家庭科女子のみ履修→ 高等学校「家庭」普通科目		家庭一般	140 4単位	生活一般	140 4単位	家庭基礎	70 2単位	家庭基礎	70 2単位
				家庭一般	140 4単位	家庭総合	140 4単位	家庭総合	140 4単位
				生活技術	140 4単位	生活技術	140 4単位	生活デザイン	140 4単位
合計			665		465		272.5		272.5

← 「技術・家庭」男女共修（「家庭」の授業時数1／2）

← 「家庭」男女共修 3科目の中から 1科目選択履修 ※所謂 進学校は「家庭基礎」2単位 ↓ 被服製作実習含まず

家庭科授業時数の減少

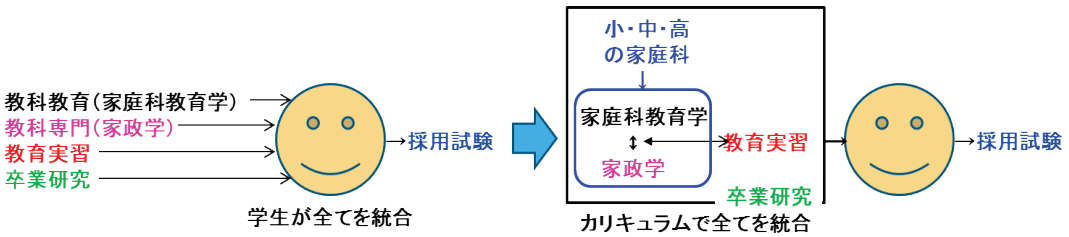


図１　教員養成家庭科カリキュラムの考え方の転換

の普通科目が新設されて以来，例えば，被服製作実習を殆ど経験しない生徒が入学してくるにも関わらず，本学部での家庭科専門の講義は，免許法を基盤に整理・統合されて減少しています。

さらに，この「中・高等学校の家庭科の年間授業時数」の減少は，中・高等学校の家庭科教員採用数減少の問題を生み，近年は，高等学校家庭科教員の採用試験が行われない県もあります。幸い，岡山県では毎年，採用試験は行われていますが，それは，他県に比べ専門学科が多く，高等学校全体の４割を占めていることに起因しています。そのため，教員になると，専門学科を教える可能性が高いため，採用試験の内容は従来通り行われ，本講座の学生は，２次の実技試験で沈没するという現状です。

３　問題解決に向けての試行錯誤

（１）教員養成カリキュラムの考え方の転換

この問題解決に向け，講座で話し合いを重ねました。まず，これまで本講座で組織したカリキュラムは，教科教育，教科専門，教育実習，卒業研究がそれぞれ独立しており，それを学ぶ学生が全ての内容を自分の裁量で統合し，採用試験に向かい，合格していました。しかし，それは，学生の学力があって成立し得たものでした。今後は，小・中・高等学校の家庭科との関連も図りながら，教科教育，教科専門，教育実習，卒業研究を統合するカリキュラムを組織し，それを学生が学び，採用試験を自力で突破できるようにしていく必要があることが見出されました（図１参照）。

（２）教員養成の考え方の転換

しかし，そのカリキュラムを組織していくためには，次の二つの問いに答えを出す必要がありました。

①私たちは，どのような教員を養成すべきなのか？
②家政学部の教科専門科目と教員養成学部の教科内容学の違いは，どこに求めるべきなのか？

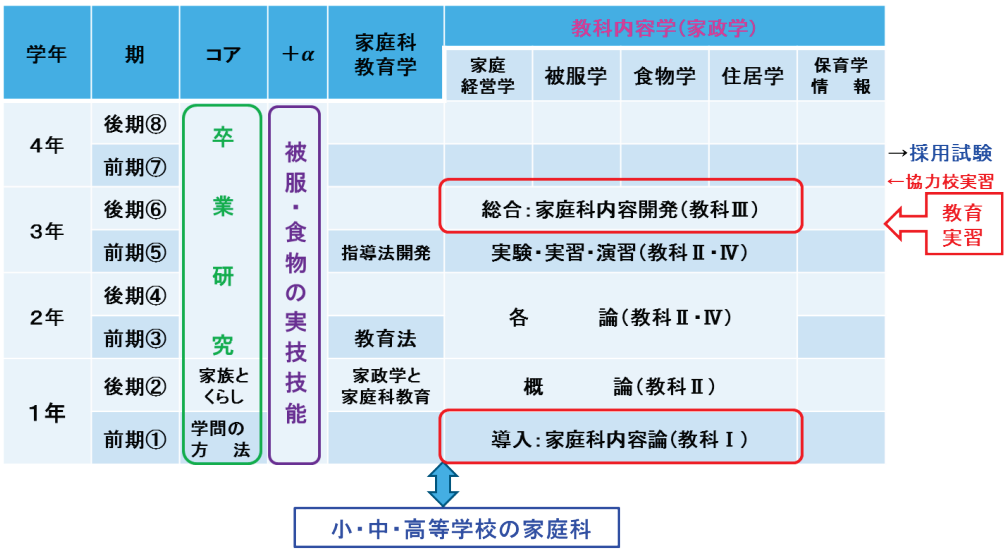


図 2　家政教育講座のカリキュラム（平成 22 年度）

講座では，それを次の順で考えていきました。

○学校教育における家庭科の位置づけとは？
→　小・中・高等学校教育の目的を達成するために，家庭科は「教科」として位置づけられている。
↓
○教科の独自性とは？
→　教科のねらい：科学的認識の形成
原　理：科学・学問を基盤とする法則・理論の系統的学習
↓
○家庭科の独自性とは？
→　家庭科のねらい：(家庭) 生活に関する科学的認識の形成
原　理：家政学を基盤とする法則・理論の系統的学習

その結果，私たちが到達したのは，次の答えでした。

①私たちは，家庭科教員ではなく，「小・中・高等学校の教員として，家庭科を科学的に研究し，授業を実践できる教員」の養成を目指すべきである。
②そのために，教員養成学部の教科内容学は，「小・中・高等学校の家庭科のねらいを達成するために，家政学で解明されたどのような法則・理論を，どのような順序で系統的に学習させるのか？」に答えうるものでなければならない。

結局の所，教科教育と教科内容を結合させたカリキュラムの中で，各授業内容を構築していくしかない，という結論に達したのでした。

4　家政教育講座のカリキュラムの構造化

以上から，小・中・高等学校の家庭科と関連を図り，核に「卒業研究」を置く，家庭科教育学・教科内容学・教育実習が，教員養成コア・カリキュラムで育成すべき 4 つの教育実践力の中の「学習指導力」への収斂を目指した図 2 のような家政教育講座のカリキュラムの構造化を試み，平成 22 年度から実施しました。

本稿では，この中の「内容論」と「内容開発」を，被服領域を事例として報告したいと思います。

5　中等家庭科内容論・中等家庭科内容開発の構築

（1）授業の構想

平成 22 年度のコア・カリキュラム Ver.2 の実施

表１　「内容論」「内容開発」の概要・目標・計画

	中等家庭科内容論（被服領域）	中等家庭科内容開発（被服領域）
概要	1. 小・中・高等学校家庭科の衣生活学習の目標・内容を演習により確認する。 2. 1の内容を分析し、その系統性を解明する。 3. 家庭科の衣生活学習と被服学の関係性を明らかにする。 4. 家庭科の衣生活学習に関する内容を指導するために必要な基礎的事項について、中・高等学校を中心に解説する。	1. 中等家庭科内容論（被服領域）を基にして、小・中・高等学校家庭科衣生活学習の内容開発に必要な被服学の基礎的事項について解説する。 2. 中・高等学校衣生活学習の内容を開発する。
目標	家庭科の衣生活学習の意義を理解し、中等学校段階の衣生活学習の指導に必要な知識を獲得する。	中・高等学校家庭科の衣生活に関する学習の意義を理解し、その指導に必要な知識を獲得する。さらに衣生活に関する学習内容を開発できるようにする。
計画	1. 家庭科における衣生活学習の意義 2. 小学校の衣生活学習 ↓　学習指導要領 ： 目標・内容、教科書 ： 内容 5. 小学校衣生活学習の分析 6. 中学校の衣生活学習 ↓　学習指導要領 ： 目標・内容、教科書 ： 内容 9. 中学校衣生活学習の分析 10. 高等学校の衣生活学習 ↓　学習指導要領 ： 目標・内容、教科書 ： 内容 13.高等学校衣生活学習の分析 14.小・中・高等学校の衣生活学習の系統性の解明 15.家庭科の衣生活学習と被服学との関係 16.試験	1. 中・高等学校家庭科衣生活学習の内容開発とは 2. 中・高等学校家庭科衣生活学習の課題 3. 被服の機能と素材、被服の選択と着用、被服計画 ↓　被服の洗濯と補修・管理、構成 9. 衣生活の社会化、衣生活と環境・資源 10.内容開発（1）被服の機能と素材 11.内容開発（2）被服の洗濯と着用 12.内容開発（3）被服計画 13.内容開発（4）被服の洗濯と補修・管理 14.内容開発（5）被服の構成 15.内容開発（6）衣生活と環境・資源 16.試験
要件	被服学の専門の基礎になるので、家庭科専修生は必ず「衣生活論」の前に受講すること。	中等家庭科内容論（被服領域）を履修した後に受講するのが望ましい。

にあたり，以下のように授業を構想しました。

- 従来通り，専任教員のいる内容論・内容開発の授業を開講する。
- 内容論は，教科専門科目の導入として，１年前期に位置づける。
- 内容開発は，教科専門科目の総合として，教育実習終了後の３年後期に集中的に開講する。
- 各内容論・内容開発は，同一の授業概要・目標・計画で実施する。

（２）授業の概要・目標・計画
－被服領域を例として－

「在り方懇」「教科Ⅰ・Ⅲ」の趣旨と前述した学生の問題状況から，表１に示すように，内容論は小・中・高等学校家庭科衣生活学習の内容を学生に分析させ，中等学校段階の指導に必要な知識を獲得させることを目標としました。内容開発は，これまでの全ての学習を統合し，衣生活に関する内容開発を行うことを目指すこととしました。

（３）学習指導要領・教科書の分析枠組みの決定

①新学習指導要領に示された教育課程の意味と教科「家庭科」の役割（独自性）

次に，「内容論」で，学生に学習指導要領と教科書を分析させる枠組みを決定するために，平成 20・21 年版学習指導要領（以下，「新学習指導要領」と称します）に示された教育課程の意味と，そこでの教科としての「家庭科」の役割（独自性）を視点として（図 3 参照），新学習指導要領に示された家庭科を分析しました。

②新学習指導要領に示された家庭科の問題点－小学校を例として－

その結果，表２の小学校に典型的に見られるように，平成元年版の家庭科は，教科のねらい・原理を持っていましたが，平成 10 年版は総合的学習，平成 20 年版では道徳になり，このままでは①の教科としての役割を果たせないことが問題として捉えられました。（表２参照）

さらに，これからも十年に一度，指導要領は改訂されることを考えると，学生には「自己の責任において指導要領・教科書を分析し，その問題点を克服して教科としての役割が果たせる家庭科の授業を実践できる力」を持った教師になってもらう必要があります。

③分析枠組みの設定

そのため，ある程度普遍性があり，１年生にも使用できる枠組みとして，図４に示すわが国の小学校家庭科の中で，教科のねらいと原理を最も具現化して作られた昭和 31 年度の内容を枠組みとして選択

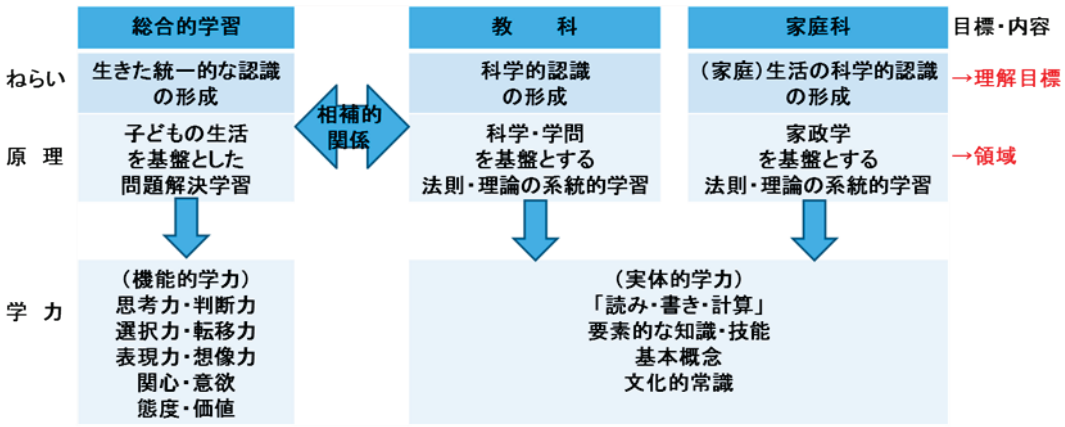


図 3　新指導要領に示された教育課程の意味と家庭科の役割

表 2　新指導要領に示された家庭科の目標・内容・方法とその問題点

	平成元年版 ＝教科	平成10年版＝総合的学習	平成20年版 ＝道徳
教科目標 上位	家族の一員として家庭生活をよりよくしようとする実践的態度を育成する	家族の一員として生活を工夫する実践的態度を育成する	家族の一員として生活をよりよくしようとする実践的態度を育成する
↑	↑	↑	↑
中間	家庭生活についての理解を深め	家庭生活についての関心を高め	家庭生活を大切にする心情を育み
↑	科学的認識＝教科のねらい	機能的学力＝総合的学習	価値的行動目標＝「道徳」
下位	日常生活に必要な基礎的な知識・技能を習得	日常生活に必要な基礎的・基本的な知識・技能を身に付け	日常生活に必要な基礎的・基本的な知識・技能を身に付け
↑	↑	↑	↑
特質	衣食住などに関する実践的な活動を通して	衣食住などに関する実践的・体験的な活動を通して	衣食住などに関する実践的・体験的な活動を通して
内容	教科の原理 領域 第5学年 A 被 服 B 食 物 C 家族の生活と住居 第6学年 A 被 服 B 食 物 C 家族の生活と住居	家庭生活を総合的に捉える (項目)第5・6学年 (1)家庭生活と家族 (2)衣服への関心 (3)生活に役立つ物の製作 (4)食事への関心 (5)簡単な調理 (6)住まい方への関心 (7)物や金物の使い方と買物 (8)家庭生活の工夫	総合的学習の原理 (領域)第5・6学年 A 家庭生活と家族 B 日常の食事と調理の基礎 C 快適な衣服と住まい D 身近な消費生活と環境
方法		問題解決的な学習の充実	問題解決的な学習の充実

しました（図３参照）。

事前に，これを用いて学習指導要領・教科書を分析する以下の方法を教科教育学担当の佐藤が説明し，被服学担当の篠原が実際に新学習指導要領・教科書の衣生活学習の分析を行いました。

> 学習指導要領・教科書の分析方法
> ①学習指導要領・教科書の記述を命題に分解する。
> ②①から，知識に該当する命題を抽出する。
> ③②を表３の内容に該当する枠組みに分類する。

その結果，昭和 31 年度の内容は，普遍性はありますが，現在の衣生活学習を分析するには不足している内容があることが把握できたため，それを補った表３の枠組みを作成し，授業で用いることにしました。

6　平成 22 年度前期実施：中等家庭科内容論（被服領域）の概要

平成 22 年度前期に実施した「中等家庭科内容論（被服領域）」の概要は，表４に示す通りです。

授業担当者は，被服学専任教員篠原で，対象者は家庭専修生７名ですが，いずれも高等学校では２単

表３　作成した分析枠組み（衣生活学習）

昭和31年度版小学校学習指導要領に示された「被服」分野の内容

構成概念　一般原理　概念

内容		指導の要点（獲得させたい知識・概念）
被服と生活	被服の機能	・被服が保健と活動に適さなければならないことがわかる。 ・被服のもつ社会的意義がわかる。 ・被服は季節・男女・年齢・仕事によって違いがあることがわかる。 ・衣服や持ち物について、その目的と性能がわかる。
	☆被服の材料	・被服の種類がわかる。（下着、上着、上衣、下衣） ・被服のつくり、形、部品がわかる。 ・被服に用いられている繊維材料や布地の種類と性質がわかる。 ・自分に適した被服のサイズがわかる。
	被服生活の計画	・自分の被服の種類と数を考えて、合理的な計画を立てる必要があることがわかる。 ・被服の計画を立てるには季節や経済などを考えなければならないことがわかる。 ・不足している被服の補充のしかたを工夫する。 ・既製服の選び方、買い方がわかる。
衣類の着方	衛生的な着方	・常に清潔な衣服を着るようになる。 ・衛生的な下着の選び方がわかる。 ・季節に応じた衣服の着方がわかる。 ・気温によって衣服の用い方を調節することができる。
	活動に便利な着方	・仕事や運動に応じて適当な服装を整えることができる。
	整った着方	・下着のつけ方、上着のつけ方が正しくできる。 ・着方と姿勢とは関係のあることがわかる。 ・衣服の調和についてわかる。
	☆安全な着方	・被服は着方しだいで体に害を与えることがわかる。
手入れと保存	つくろいのしかた	・布のいたみ方とそれに適したつくろい方がわかる。 ・いたみのかさいうちにつくろわなければならないことがわかる。 ・簡単なつくろいができる。（ほころび縫い・さしつぎ・あなつぎの程度） ・ボタンやスナップなどを正しくつけることができる。
	簡単なしみぬき	・簡単なしみの取り方について知る。 （すみ・えのぐ・どろ・果じゅう・しょうゆなどのしみ） ・しみをつけたらすぐ取ることの必要がわかり、これを実践しようとする。
	あとしまつ	・衣服は脱いだらすぐ始末をするようになる。 ・ブラッシを使うことができる。 ・衣服のたたみ方がわかる。
	しまい方	・虫やかびを防いで、衣服を保存する方法を知る。 ・防虫剤の種類や使い方がわかる。 ・容器の種類や使い方がわかる。

自分↔被服（学習目的）↓（達成）方法原理

内容		指導の要点（獲得させたい知識・概念）
洗たく	洗たくのしかた	・洗たくの必要がわかり、簡単なものは自分で洗たくしようとする。 ・布地の種類あよって、用いるせっけんや、その他の洗剤の区別がわかる。 ☆繊維の組成表示、取扱絵表示がわかる。 ・簡単な洗たくができる。（洗い方、干し方） ☆水環境への負荷を低減するために洗剤の標準使用量を守ることができる。
	仕上げのしかた	・簡単なアイロンかけができる。
作り方	☆製作計画と手順	・被服の製作計画を立てることができる。 ・被服製作の手順を考えることができる。
	用途と材料	・用途に適する布地、その他の材料の選び方がわかる。 ・衣服に関する製作用具の扱い方がわかる。
	裁ち方	・寸法の取り方、決め方がわかる。 ・布目や縫いしろや裁ち合せを考えて布を裁つことができる。 ・型紙の使い方がわかる。
	縫い方	・手縫いの基礎ができる。（なみ縫い・手返し縫い・まつり縫い・とめ方・つぎ方の程度） ・ミシン縫いの基礎ができる。 ・簡単な日常用品を作ることができる。（ぞうきん・台ふき・ふくろ・前かけの程度）
	簡単な手芸	・簡単な手芸により、生活を美しく豊かにしようとする。 ・簡単な手芸ができる。（染色・編物・ししゅうなどのうちから選ぶ）
☆被服の資源と環境	被服の資源と環境	・被服の生産から廃棄までの循環がわかる。 ・被服の原料がわかり、資源として考えることができる。 ・不要被服をリフォームすることができる。 ・被服と人間・資源・環境とのかかわりがわかる。

（☆は、篠原加筆）
↓
昭和31年度には設定されていないが、
平成20･21年版家庭科学習指導要領･教科書分析には
必要な内容

表４　中等家庭科内容論（被服領域）の概要

1．授業担当者：被服学専任教員　篠原陽子

2．対象者：平成22年入学　1年　家庭専修生（中学校教育コース4名・小学校教育コース3名）
　　学生は、全員、高等学校では、「家庭基礎」（2単位）を履修

3．テキスト：平成20･21年版小・中・高等学校学習指導要領解説（「家庭」「技術・家庭」）
　　上記準拠　教科書　　小・中学校（東京書籍）←本学部附属小・中学校採択
　　高等学校「家庭総合」（4単位）（大修館）←教科専門からみて内容充実
　　上記教科書に準拠して教科書会社が作成している「家庭科ノート（ワーク）」

4．授業の展開　：　下線は教員の活動、数字は展開の順序、を示す

過程	授　業　内　容	科学・学問との関係
導入	1．①家庭科における衣生活学習の意義 ②テーマ「小・中・高等学校の家庭科における衣生活学習の現状・分析 ③「分析枠組み」と学習指導要領・教科書の分析方法	
展開1	2．小学校家庭科　衣生活学習の分析　①学習指導要領→②教科書	←③被服学
	④ワークを行い小学校家庭科衣生活学習の内容確認	
展開2	3．中学校家庭科　衣生活学習の分析　①学習指導要領→②教科書	←③被服学
	④ワークを行い中学校家庭科衣生活学習の内容確認	
展開3	4．高等学校家庭科　衣生活学習の分析　①学習指導要領→②教科書	←③被服学
	④ワークを行い高等学校家庭科衣生活学習の内容確認	
総　合	5．小・中・高等学校家庭科衣生活学習の系統性の解明　← 時間切れのため実施できなかった	
まとめ	6．「作成した分析資料は、これからの被服学関係の講義・実験等を通じて使用していく。」 7．中等家庭科内容論のレポート（ポートフォリオ）の作成と提出	

※　学生は、高等学校で学習していない「家庭総合」の衣生活学習の内容の分析に時間をとられた。

位の「家庭基礎」しか履修していませんでした。

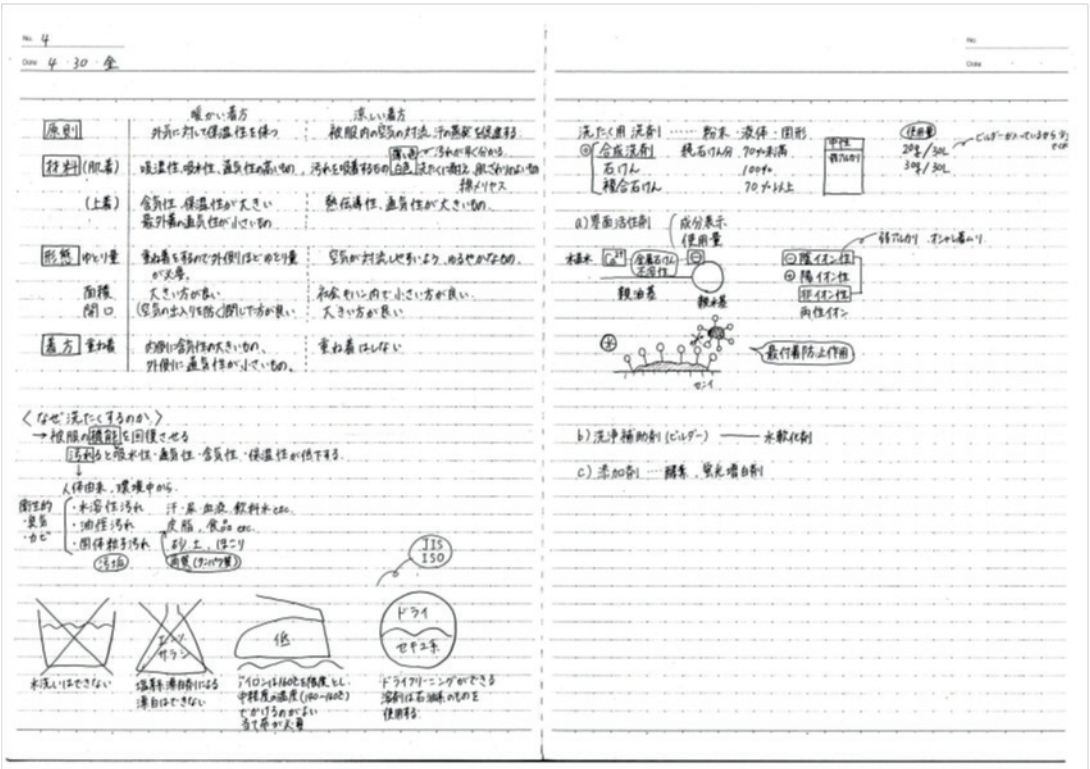
テキストとしては，小・中・高等学校新学習指導要領解説「家庭」「技術・家庭」編と教科書で，小・中学校は本学部附属で採択している東京書籍，高等学校は，教科専門からみて内容が充実している大修館の「家庭総合」（４単位）及び各教科書に準拠して教科書会社が作成している「家庭科ノート（ワーク）」を用いました。

授業の展開は，まず，教師が「家庭科における衣生活学習の意義」と本授業のテーマを告げ，分析枠

資料１　中学校指導要領・教科書の分析結果（一部）

内容		学習指導要領の記述 （平成 20 年）	教科書の記述 （東京書籍）
被服と生活	被服の機能	・人体を保護する ・所属や職業をあらわす ・行事などによって衣服や着方にきまりがある ・社会生活をしていく上での機能がある	・暑さや寒さから体を保護する ・活動をしやすくするし、けがを防ぐ　・皮膚を清潔に保つ ・自分をよりよく見せる　・個性を表現する ・喜びや悲しみなどの気持ちを慣習にしたがった衣服であらわす ・職業や所属集団を表す ・生活活動をしやすくし、体の安全や健康を守る ・社会生活を円滑におくるための大切なはたらき
	被服の材料	・既製服のサイズは身体部位の寸法で示される	・日本の伝統衣装である着物には、ふりそで、訪問着などいろいろな種類がある ・布は、いろいろな繊維を糸にし、それを織ったり編んだりしてつくる ・布の性質は、繊維の性質、織り方や編み方、織り糸の太さによって異なる ・平織り…たて糸とよこ糸を１本ずつたがいちがいに交差させたもの。ブロード、ギンガムなど ・あや織り…よこ糸１本に対して、たて糸を２本以上を交差させたもの。デニム、サージなど。 ・メリヤス(編み物)…糸をループ状にからみ合わせてつくった布 ・織物のよこ糸はつながっているので、耳の部分はほつれない →和服やジーンズでは耳をいかして縫製する ・繊維の種類と手入れにかかわる性質 天然繊維－植物繊維－綿 －動物繊維－毛、絹 化学繊維－合成繊維－ポリエステル、アクリル ・天然繊維のいろいろ（綿、羊毛、絹） ・化学繊維のうち、植物に含まれる長い分子を化学的に取り出し、繊維に再生したものを再生繊維という（レーヨン、キュプラなど） ・再生繊維は吸湿性がよく、燃やしても有害物質がほとんど出ない ・洋服は、平面の布を人体の形に合わせて立体的に形作ったもの ・和服は平面的な形をしており、着るときに体に合わせるという特徴がある ・ワイシャツは、曲面からなる体をおおうためにたくさんのパーツから作られる ・布はななめ方向ののび方が大きい ・ななめ 45 度のときを正バイアスという ・はんてんは、布によっては防寒着、部屋着などさまざまに利用できる ・和服はひもや帯を使って体の線に合わせて着る

資料２　教師が行った被服学の説明（学生が授業中にとったノート）



組みを渡し，学習指導要領と教科書の分析方法を説明しました。

次に，学生は，各自で小学校家庭科の衣生活学習を学習指導要領→教科書の順に分析しました。その後，分析した内容と被服学との関係を教師が説明しました。最後に，学生が各自でワークを行い，小学校家庭科衣生活学習の内容の確認としました。

同様の方法で，中学校→高等学校の分析を行いました（学生が行った中学校の分析結果の一部と教師による内容と被服学との関係の説明は，資料１・２に示す通りです）。

しかし，学生が，高等学校で自らが学習していな

表 5　家庭科内容開発（被服領域）の概要

1．授業担当者：被服学専任教員　篠原陽子（＋第Ⅳ次　T.T.として家庭科教育学専任教員　佐藤園）
2．対象者：平成20年入学　3年　家庭専修生（中学校教育コース4名）
　　学生は、全員、高等学校では、「家庭基礎」（2単位）を履修
　　1年次で、衣生活論→内容論の順で学習し、指導要領・教科書の分析は行っていない。
3．テキスト：平成20・21年版小・中・高等学校学習指導要領解説（「家庭」「技術・家庭」）
　　上記準拠　教科書　　小・中学校（東京書籍）←本学部附属小・中学校採択
　　高等学校「家庭総合」（4単位）（東京書籍）←小・中・高と同一会社
　　上記教科書に準拠して教科書会社が作成している「家庭科ノート（ワーク）」
4．授業の展開　：　下線は教員の説明、数字は展開の順序を示す
　Ⅰ　学生は、1年次に指導要領・教科書の分析未実施のため、前述した「中等家庭科内容論」と同一授業を最初に実施したが、被服科学との関係づけは学生が行っていった。

過程	授　業　内　容	科学・学問との関係
Ⅰ．中等家庭科内容論		
導入	1．①家庭科における衣生活学習の意義 ②テーマ「小・中・高等学校の家庭科における衣生活学習の現状・分析 ③「分析枠組み」と学習指導要領・教科書の分析方法	
展開1	2．小学校家庭科　衣生活学習の分析　①学習指導要領→②教科書	←③被服学
	④ワークを行い小学校家庭科衣生活学習の内容確認	
展開2	3．中学校家庭科　衣生活学習の分析　①学習指導要領→②教科書	←③被服学
	④ワークを行い中学校家庭科衣生活学習の内容確認	
展開3	4．高等学校家庭科　衣生活学習の分析　①学習指導要領→②教科書	←③被服学
	④ワークを行い高等学校家庭科衣生活学習の内容確認	
Ⅱ．教育実習で行った衣生活に関する授業の分析		
導入	1．①授業分析の観点 ②授業分析の方法	←被服学
展開1	2．中学校家庭科授業「衣生活をデザインしよう－ハーフパンツの製作－」の分析	←被服材料学 被服構成学
展開2	3．中学校家庭科授業「衣服の手入れ－しみ抜き－」の分析と問題点の検討	←被服管理学 被服材料学
まとめ	4．問題点を解決するための教育内容開発の提案	
Ⅲ．被服科学実験による中・高等学校家庭科衣生活学習の内容開発		
導入	1．被服科学実験の概要と計画	←被服科学実験
展開1	2．中学校：衣服の手入れと環境－食品由来着色汚れの分解としみ抜き－	←被服科学実験
展開2	3．高等学校：被服の性能維持－カチオン系柔軟仕上げ剤の効果－	←被服科学実験
展開3	4．実験結果の整理と検討	←被服科学実験
まとめ	5．内容開発の結果に基づく中・高等学校の家庭科授業案作成の提案	
Ⅳ．内容開発の結果に基づく中・高等学校家庭科教授書試案の作成		
導入	1．①探求学習の原理 ②「教授書」作成の理論と方法	←家庭科教育学（佐藤）
展開1	2．・「衣服の手入れと環境－食品由来着色汚れの分解としみ抜き－」を内容とする中学校家庭科教授書試案の作成	←家庭科教育学＋被服科学
	or　・「被服の性能維持－カチオン系柔軟仕上げ剤の効果－」を内容とする高等学校家庭科教授書試案の作成	
まとめ	3．中等家庭科内容開発のレポート（ポートフォリオ）の作成と提出	

い「家庭総合」の分析に時間をとられ，分析結果を総合する小・中・高等学校衣生活学習の系統性は解明できませんでした。

授業のまとめとして，教師が「この授業で作成した分析資料は，これからの被服学関係の講義・実験等を通じて使用していく」ことを告げ，学生に内容論のレポートを作成，提出させて授業を終えました。

7　平成 22 年度後期実施：中等家庭科内容開発（被服領域）の概要

平成 22 年度後期に実施した「中等家庭科内容開

資料３　学生の分析結果（高等学校）

内容		学習指導要領の記述（平成20年度）	教科書の記述（教育図書）	頁	被服科学テキスト
被服管理学	衣服の管理		・衣服は着用すれば汚れがつき，しわになったり，型崩れが起こり，着心地が悪くなる． ・汚れを落とし，いつまでもきれいに気持ち良く着るためには，洗濯，しみぬき，仕上げなどの日常的な衣服の手入れが必要である． ・各々の衣服に適した着用後の手入れや保管などの衣服管理を学び，生活に生かすことが大切である．	162	（管）衣服の汚れ
	洗濯		・衣服は着ることにより，外界からの汚れや人体からの分泌物がつき，汚れる． ・汚れを化学的な性質から分類すると，水溶性の汚れと水に不溶な油性汚れ，個体粒子汚れに大別できる． ・水溶性汚れには，人体からの汚れである汗・尿や生活環境・行動からの汚れであるしょうゆ，茶などの飲食物がある． ・たんぱく質系汚れには，人体からの汚れである血液・乳液や生活環境・行動からの汚れである牛乳，卵などの食品がある． ・油性汚れには，人体からの汚れである皮脂や生活環境・行動からの汚れである食用油，機械油，化粧品などがある． ・固体粒子汚れには，人体からの汚れであるふけや生活環境・行動からの汚れであるちり，ほこり，すす，土砂，教分などがあり，ブラシをかけて取り除く． ・汚れを取り除くには化学的な性質を生かすとよい． ・固体粒子汚れ以外の多くの汚れは，洗濯により除去する．		汚れの付着 汚れの分類 （管）汚れの除去のメカニズム
		・組成表示，家庭用品品質表示，取り扱い絵表示などに基づき，被服材料の性能や被服の構成に適した洗濯	・既製服についている組成表示や取り扱い絵表示を参考にして，衣服素材に応じた適切な洗濯方法を選び，汚れがついたら早いうちに洗濯することが大切である．		（管）家庭洗濯 被洗物
		・湿式洗濯（ランドリー）と乾式洗濯（ドライクリーニング）の特徴やそれぞれの方法の原理	・乾式洗濯に使用する有機溶剤は，取り扱い上環境への配慮が必要なため，設備の整った商業洗濯の専門業者（クリーニング業）に依託する． ・洗濯の方法には，湿式洗濯（水洗い）と乾式洗濯（溶剤洗濯，ドライクリーニング）がある． ・湿式洗濯には，家庭洗濯（洗濯機洗い，手洗い），商業洗濯があり，洗液は水と洗剤で，特徴は，水溶性の汚れがよく落ちるが，製品の収縮が起こりやすく，光沢のある製品の光沢を失ったり，水溶性染料で染色した製品の中で色落ちするものがあることである． ・乾式洗濯は商業洗濯であり，有機溶剤を使用する．特徴は，油性の汚れや溶剤に洗剤を加え，微量な水を溶解させた方法で水溶性汚れも固体粒子汚れも落とすことができる収縮，風合いの変化が少なく，色落ちが少ないことである． ・市販の家庭洗濯用洗剤は，主成分の界面活性剤の種類や配合割合により，分類される． ・洗剤には，石けん，合成洗剤，複合石けんがある． ・石けんの界面活性剤は陰イオンで，天然油脂から作られている．特徴は，水溶液は弱アルカリ性であり，生分解性はよいが，硬水，冷水に溶けにくいことである．対象の繊維は，綿，麻，レーヨン，合成繊維である． ・合成洗剤の界面活性剤は，陰イオンと非イオンがあり，石油や天然油脂から作られている．特徴は，水溶液は中性であるが，補助剤により，弱アルカリ性にしているものが多い．硬水，冷水にもよくとけるが，非イオン系は泡立ちが少ないことである．対象の繊維は，弱アルカリ性合成洗剤は，綿，麻，レーヨン，合成繊維であり，中性合成洗剤は，毛，絹，アセテート，各繊維の薄地，レース製品である． ・複合石けんの界面活性剤は，陰イオンであり，天然油脂や石油から作られている．特徴は，弱アルカリ性で純石けん分70%以上と合成洗剤30%未満の混合である．対象の繊維は，綿，麻，レーヨン，合成繊維である． ・界面活性剤の分子は，油になじみやすい親油基と水になじみやすい親水基からなり，油と水のようにまじりあわない物質をなじみやすくするはたらきがある． ・洗濯により洗濯物から汚れが落ちる過程は，①洗剤を溶かした水溶液（洗液）の中に洗濯	163	（管）商業洗濯 ドライクリーニング ランドリー （管）洗濯用水と洗剤 市販洗剤 界面活性剤の種類と特徴 （管）汚れ除去の

参考資料２　家庭科教育学関係の授業の概要・目標・計画

	家政学と家庭科教育	中等家庭科教育法
概要	1. 家庭科教師教育の導入として、今後、大学で学ぶ教職専門科目と教科専門科目の接点に成立する家政教育の概要を明らかにし、家政教育の一端としての家庭科教育の在り方について考察する。 2. 家庭科という教科から、学校教育（特に、なぜ、学校教育には現在のような教科が存在するのか）の意義とそれを成立させていく要因を探る。	中・高等学校学習指導要領に示された目標・内容・方法・評価とそれに基づいた授業構成の検討を通して、子どもにとってより意義があり、客観的に根拠づけられた中等学校家庭科授業構成について探求する。
目標	1. 家政学と家庭科教育の関係について理解する。 2. 学校教育に、なぜ、家庭科という教科が必要なのかを説明できる。	1. 我が国の家庭科授業構成原理とそれが子どもにどのような既決をもたらすかを説明できる。 2. 家庭科の本質と独自性を説明できる。 3. 2を達成できる家庭科授業構成原理について説明できる。
計画	1. なぜ、ノートをとるのか 2. 家庭科教育の学的背景 ①家政学とは　②教育学とは　③家政教育とは　④家庭科教育とは 3. 家庭科教育の研究対象と課題 4. 家庭科教育の現状と課題 5. 我が国における家庭科教育の成立 ①戦後教育の根本理念　②家庭科教育の理念と構想 ③我が国における家庭科成立がもたらした課題 6. アメリカにおける家庭科教育の成立－学校教育における家庭科の必要性－ ①近代教科とは　②近代教科の成立過程（ラテン・グラマスクール→アカデミー→ハイ・スクール）　③家庭科成立以前の家庭科的教科目の性格　④総合制中等学校の理念と構想　⑤学校教育における家庭科の位置づけ	1. なぜ、ノートをとるのか－ノート指導と学習評価－ 2. 家庭科教育法とは 3・4. 平成10年版学習指導要領に示された学校教育における家庭科の位置づけと問題点 5. 授業の構造と構造分析の方法 6. 家庭科授業の現状 7. 今日一般的にみられる家庭科授業構成の原理 8. 今日一般的にみられる家庭科授業構成のもたらしているもの 9～11. 家庭生活認識育成の論理と家庭科授業構成（①昭和22年度版、②昭和31年度版、③昭和33～平成元年版学習指導要領の論理と授業構成） 12・13.探求としての家庭科授業構成の原理 14.家庭科授業構成の論理とその転換 15.平成20年版学習指導要領に示された家庭科の性格と今後の課題

発（被服領域）」の概要は，表５に示す通りです。

授業担当者は，被服学の篠原に，第Ⅳ次のみＴＴとして家庭科教育学の佐藤が加わり，３年次中学校教育コース家庭専修生４名を対象に行いました。この学生たちも，高等学校では２単位の「家庭基礎」しか履修しておらず，１年次では，「概論」→「内容論」の順で学習し，指導要領・教科書の分析は行っていませんでした。

そのため，授業の第Ｉ次では，前述した内容論と同じ方法で小・中・高等学校新指導要領・教科書の衣生活学習の分析を行いました。１年次が行った内容論と異なるのは，内容の系統性を求めるために小・中・高等学校で同一の東京書籍の教科書を対象としたことと，４名の学生は，本講座で開講している被服学関係の全ての講義・実験・実習を履修済みであったため，資料３に示すように，被服学との関

係性も自分で求めることができた点です。

第Ⅱ次では，第Ⅰ次で作成した分析表の中に，教育実習で行った中学校衣生活学習の２つの授業内容を位置づけ，被服学の観点からその問題点を解明しました。

第Ⅲ次では，第Ⅱ次で明らかになった問題点を解決するための内容開発を，被服科学実験によって行いました。具体的には，中学校「しみ抜き」の実験に加え，高等学校教員志望の学生がいたため，「柔軟仕上げ剤の効果」に関する実験を行いました（資料４参照）。

第４次では，第３次の実験結果に基づき，２年前期の「中等家庭科教育法」（参考資料２参照）で学習した探求学習の授業計画案である教授書を作成するために，その理論と方法を佐藤が説明しました。学生は，中学校か高等学校どちらかを選択して，教授書を作成しました（資料５参照）。

全体のまとめとして，学生はレポートを作成，提出して授業を終えました。

８　実践結果の評価と今後の課題

以上が，家政教育講座で平成 22 年度に試みた授業です。その結果の評価と今後の課題についてまとめたいと思います。

（１）中等家庭科内容論（被服領域）

「内容論」に関しては，従来よりも，「内容論」で小・中・高等学校の衣生活学習を分析し，「概論」を行う方が，学生は，「概論」の内容を，小・中・高等学校の衣生活学習との関係でより理解できるようになりました。

（２）中等家庭科内容開発（被服領域）

「内容開発」で学生が提出したレポートには，次のような記述がみられました。

・小・中・高等学校家庭科衣生活学習の分析
　→　衣生活学習の学的系統の把握
　・教育実習での授業の分析・評価・問題点の把握→　自分が行った授業の学的系統の中での位置づけと意味の把握
・問題解決のための被服科学実験による内容開発
　→　開発する内容の衣生活学習における位置づけと意味の確認
・教授書作成
　→　作成する授業の目的と授業を作る難しさ
・レポート作成
→　「教授書作成＝教科内容学＋教科教育学」の理解

担当教員としても，小・中・高等学校衣生活学習の分析を「内容開発」でも行う意味が確認できました。しかし，今後は，「内容論」と同一の分析枠組みではなく，より科学的な枠組みを用い，「内容論」とは異なる会社の教科書を分析する必要があります。そのために，１年次で家庭専修生用の「英語（教育学部）」を後期に開講し，科学主義で作成されたアメリカの中等学校家庭科教科書をテキストとして読み，分析枠組みを作成することが考えられます。

また，学生が作成した教授書の質をより高めていくために，教科内容学と教科教育学担当のコラボにより内容・教材開発から授業開発を行う具体的な事例を開発し，学生に提示していくことが必要であると考えられました[1)]。さらに，学生が作成した「教授書」を検討していく場と可能であれば実践・検証する場の設定が必要で，平成 25 年度から４年次で開講される「教職実践演習」を活用することが考えられます。

（３）平成 22 年度に実施した「中等家庭科内容論」と「中等家庭科内容開発」の評価

以上から，本講座で試行した両授業から得られた結果は，以下の２点にまとめることができます。

・両授業とも，従来の開講時期・内容・方法よりも，学部全体のコア・カリキュラムの中の「教科Ⅰ」「教科Ⅲ」の在り方を，より具現化した講義になっている。

資料４　学生が行った教育内容開発の結果

高校の家庭総合被服領域における

「仕上げ」に関する基礎実験及び授業開発

平成 22 年 12 月 22 日

実験者
共同実験者

1

1．目的

被服は着用中にも，洗濯，整理の間にも，しわを生じたり，収縮，型崩れや風合いの変化が起こる．これをもとのようにするには，仕上げ処理を行う必要がある．仕上げも科学的に行わなければならないが，教科書を分析したところ，簡単に説明はあるものの，仕上げに関するデータはなく，生徒に仕上げに関して科学的に理解させられないことが明らかとなった．そこで，仕上げの中でも特に柔軟仕上げに関する基礎実験を行い，生徒に仕上げを科学的に理解させる授業開発を行う．

2．実験

（1）試料

1）柔軟仕上げ剤

柔軟仕上げ剤には，「ふんわりフレア」と「ダウニー」を使用した．各柔軟仕上げ剤の諸元を表１に示す．

表１　各柔軟仕上げ剤の諸元

	ふんわりフレア	Downy
品名	柔軟仕上げ剤	柔軟仕上げ剤
用途	衣料品用（麻・毛・絹・化学繊維）	衣料用（麻，毛，化学繊維など）
成分	界面活性剤（エステルアミド型ジアルキルアミン塩，ポリオキシエチレンアルキルエーテル）抗菌剤，繊維潤滑剤	界面活性剤（エステル型ジアルキルアンモニウム塩）
使用量の目安	10ml/30L	30ml/45L
正味量	—	1.53L
会社	花王株式会社	株式会社　エナス

2）試料布

試料布として，柔軟仕上げ剤の効果がよく現れそうだと予想した綿タオルと，一般衣料によく使用されている綿（ブロード）を選定した．試料の長さは，剛軟度試験で行うハートループ法に基づきタテ 25cm，ヨコ 2cm に裁断した．実験項目が５つあるため，各試料５枚ずつ準備する．ただし，綿ブロードに関してはタテ方向とヨコ方向を各５枚ずつ準備する．実験に際して，各布の厚さ，糸密度，重量を測定した．試料布の諸元は表２に示す．なお，試料の前処理として，沸騰した湯に 10 分間浸漬させた．

表２　各試料の諸元

	厚さ（mm）	タテ糸密度（本/cm）	ヨコ糸密度（本/cm）	タテ重量／ヨコ重量（g）
綿（ブロード）	0.35	27	25	0.583／0.617
綿タオル	1.71	—	—	1.497

（2）実験器具

・メスピペット（2ml，1ml）
・1000ml ビーカー
・100ml ビーカー
・ガラス棒
・タイマー

2

（3）実験方法

実験項目を表３に示す．

表３　実験項目

番号	柔軟仕上げ剤	使用量	濃度（%）	浴比	浸漬時間（分）
①	ふんわりフレア	標準使用量（10ml/30L）	0.044	1：15	3
②	ふんわりフレア	標準使用量（10ml/30L）	0.044		30
③	Downy	標準使用量（30ml/45L）	0.067		3
④	Downy	標準使用量の２倍（60ml/45L）	0.134		3
⑤	水道水	—	—		3

［手順］

① 実験項目①，③，④の水溶液を調製し，浴比にしたがい必要量を 100ml ビーカーにとる．

② タイマーで設定した時間にセットし，一斉に各水溶液に綿（ブロード／タテ），綿（ブロード／ヨコ），綿（タオル）を各１枚ずつ投入する．ただし，実験項目①，②に関しては，水溶液の種類及び濃度が同じであるため，各２枚ずつ投入する．時間が経過した試料から引き上げる．

③ 軽くしぼり，自然乾燥させる．

（4）測定方法及び算出方法

柔軟剤の効果を確認するため，剛軟度試験と吸水試験を行う．

1）剛軟度試験

剛軟度試験には 45°カンチレバー法，スライド法，ハートループ法など様々な方法があるが，今回は，取り扱った試料の剛軟度が正確に測定できると判断したハートループ法で測定を行うことにした．測定にはハートループ法試験器（(株)大栄科学精器製作所）を用いて行った．（図１）

図１　ハートループ法試験器

①測定方法

試料の両端を揃えてから，図１のようにつかみにハートループ状にとりつけ，１分後のつかみのじょうぶとループの最下部との距離（L mm）を測定する．

②算出方法

L/cm に換算(はつかみの上端からハートループの下端までの乗下の長さを示し，織物が柔らかいほどこの L の長さは大きくなる．いま，l (cm)をつかみにつかまれた部分を除いた試験片の全長とし，L_0=0.1337 l とする．D=L−L_0 を計算し，これから θ＝32.85°×d／L_0 を求める．織物の曲げ長さは

$$C = L_0 \, f_d(\theta)$$

から求められる．ここで $f_d(\theta)$ は

$$f_d(\theta) = (\cos\theta / \tan\theta)^{1/2}$$

であって表-1 に示してある．織物の単位面積当たりの重さを W(g/cm²)とすると，織物の曲げ硬さ G(g·cm)は G=WC³ から求められる．

3

2）吸水性試験

吸水性の試験は，滴下法，バイレック法，沈降法などが JIS に規定されているが，本実験では，バイレック法により吸水高さを測定する．測定には，バイレック法吸水性試験器を用いる．

図２　バイレック法吸水試験器

図３　試料布の準備

①測定方法

水溶性のペンでしるしをつけた試料布（→図３）をバイレック法吸水性試験器にセットする．下端から約 5mm のところがちょうど水に浸からないように水を静かに注ぎ入れ，１分ごとの吸水高さを 10 分後まで計時測定する．

（5）実験結果及び考察

表４　柔軟仕上げ剤処理後の各試料の厚さ（mm）

		厚さ（mm）					
フレア（標準／3 分）	綿ヨコ	0.32	0.28	0.30	0.31	0.32	0.31
	綿タテ	0.30	0.30	0.28	0.31	0.32	0.30
	綿タオル	1.99	1.90	2.00	1.97	2.24	2.02
フレア（標準／30 分）	綿ヨコ	0.28	0.30	0.31	0.30	0.29	0.30
	綿タテ	0.30	0.28	0.31	0.31	0.30	0.30
	綿タオル	1.97	1.74	1.83	1.91	1.93	1.88
Downy（標準／3 分）	綿ヨコ	0.32	0.31	0.30	0.31	0.33	0.31
	綿タテ	0.32	0.33	0.33	0.34	0.31	0.33
	綿タオル	2.00	1.96	1.85	2.05	1.92	1.97
Downy（2 倍／3 分）	綿ヨコ	0.32	0.32	0.31	0.31	0.29	0.31
	綿タテ	0.29	0.31	0.31	0.29	0.29	0.30
	綿タオル	1.64	1.73	1.73	1.82	1.74	1.73
水道水	綿ヨコ	0.38	0.32	0.34	0.38	0.35	0.35
	綿タテ	0.31	0.40	0.32	0.38	0.32	0.35
	綿タオル	1.80	1.87	1.61	1.75	1.50	1.71

4

1）剛軟度試験

剛軟度試験の結果を表５，図４に示す．

表５　各布の曲げかたさ（g·cm）

曲げかたさ G	綿（ブロード／タテ）	綿（ブロード／ヨコ）	綿タオル
フレア（標準／3 分）	0.089	0.034	0.034
フレア（標準／30 分）	0.050	0.034	0.070
Downy（標準／3 分）	0.050	0.037	0.104
Downy（2 倍／3 分）	0.059	0.046	0.122
水道水	0.083	0.040	0.122

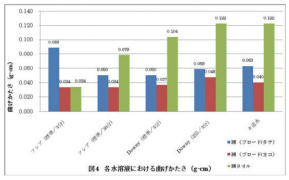


図４　各水溶液における曲げかたさ（g·cm）

図４より，綿（ブロード／タテ）では，フレア（標準／30 分）＝Downy（標準／3 分）＜Downy（2 倍使用量／3 分）＜水道水＜フレア（標準／3 分）の順に曲げかたさが大きくなった．綿（ブロード／ヨコ）では，フレア（標準／3 分）＝フレア（標準／30 分）＜Downy（標準／3 分）＜水道水＜Downy（2 倍使用量／3 分）の順に曲げかたさが大きくなった．綿タオルでは，フレア（標準／3 分）＜フレア（標準／30 分）＜Downy（標準／3 分）＜Downy（2 倍使用量／3 分）＝水道水の順に曲げかたさが大きくなった．

フレアに関しては，浸漬時間を 3 分，30 分と差をつけて実験を行ったが，綿（ブロード／タテ）に関しては，効果が表れているが，綿（ブロード／ヨコ）は，変化が見られず，綿（タオル）に関しては，曲げかたさが大きくなっている．

Downy に関しては，使用量を変えて実験を行ったが，綿（ブロード／タテ）では，+0.009（g·cm），綿（ブロード／ヨコ）では，+0.011（g·cm），綿タオルでは，+0.018（g·cm）と，どの布においても２倍の使用量の方が標準使用量よりも曲げかたさで高い数値を示した．２倍の使用量を入れても効果は得られない上に，柔軟仕上げ剤の主成分は界面活性剤であるため，環境への負荷を考えると標準使用量以上使うのは好ましくない．

水道水のみで処理した布は，曲げかたさが大きいと思っていたが，柔軟仕上げ剤を使用している布と比較すると，タオルは柔軟仕上げ剤を使用する方が曲げかたさは小さくなることが分かった．しかし，綿ブロードは，柔軟仕上げ剤を使用しても曲げかたさが大きく変化しないので，柔軟仕上げ剤は使用して効果のある生地に使用する方がよいのではないかと考える．

5

2）吸水試験

吸水試験の結果を表６，図５～15 に示す．（→7 頁）

10 分後の吸水高さを比較すると全水溶液中，水道水が最も高いことから，柔軟仕上げ剤を使用することによって吸水性が低下することが明らかとなった．

図 13 より，綿（ブロード／タテ）では，フレア（標準／3 分）＝フレア（標準／30 分）＜Downy（2 倍使用量／3 分）＜Downy（標準／3 分）＜水道水の順に吸水高さが高かった．綿（ブロード／タテ）に関しては，浸漬時間を長くしても吸水性に差は見られなかった．しかし，2 倍の使用量で処理したところ，標準使用量で処理したものよりも，吸水高さが 8mm となり，柔軟仕上げ剤の使用量が吸水性に影響を与えることが分かった．綿（ブロード／ヨコ）では，フレア（標準／30 分）＜フレア（標準／3 分）＜Downy（2 倍使用量／3 分）＜Downy（標準／3 分）＜水道水の順に吸水高さが高かった．綿（ブロード／ヨコ）に関しては，浸漬時間を長くしたところ，吸水高さは，低い値を示したことから，浸漬時間が吸水性に影響を与えることが分かった．綿（ブロード／タテ）と同様に使用量が吸水性に影響を与えることが明らかになった．綿（タオル）では，Downy（標準／3 分）＜フレア（標準／3 分）＜フレア（標準／30 分）＜Downy（2 倍使用量／3 分）＜水道水の順に吸水高さが高かった．綿（タオル）に関しては，浸漬時間を長くしたところ，吸水性が良くなるという結果が出た．また，2 倍使用量の方が標準使用量よりも吸水性が良いという結果が出た．綿（タオル）は，実験中，どこまで吸水しているか確認しにくかったので，正しい結果が出ていない可能性もある．再度実験を行って確かめる必要がある．

3．学習指導案

高等学校家庭総合における授業を構想した．学習指導案を示す．（→8 頁）

【参考】

1 実験書のプリント　p.2

6

資料５　学生が作成した教授書

1　小単元　「なぜ，仕上げが必要か？」

2　小単元の目的　「被服には，仕上げが必要である」ということを自分と被服，そして資源・エネルギーの観点から明らかにする．

3　到達目標　①　わたしたちは外観や性能を保つために，被服の仕上げを行う．

②　わたしたちは，外観や性能を保つことで，被服を気持ち良く，清潔に着用できる上に長持ちさせることができる．

③　被服は有限な資源を用いて，多大なエネルギーをかけて製造しているため，一着の耐用年数を延ばす工夫をして有効に利用する必要がある．

4　小単元の展開

パート	主な発問	教授・学習活動	資料	到達目標（(　)内は予想される生徒の答え）
導入	1　この中の被服を着るとしたらどの服を着るか．それはなぜか．	T：資料①を提示し，発問する P：答える	①	（・(c)のカッターシャツ　・一番清潔そうだから）
展開１	2　なぜ，仕上げをするのか			
	・仕上げにはどのような種類があるか	T：発問する P：答える		（・柔軟仕上げ　・漂白　・のりつけ　・アイロン仕上げ）
	・なぜ，柔軟仕上げを行うか	T：発問する P：答える		（・着用や洗濯によって被服の風合いが低下するから）
	・なぜ，漂白を行うか	T：発問する P：答える		（・色素を落とすため　・殺菌するため）
	・なぜ，のりつけを行うか	T：発問する P：答える		（・服にはりを出すため）
	・なぜ，アイロン仕上げを行うか	T：発問する P：答える		（・しわを伸ばすため）
	◎なぜ，仕上げを行うのか	T：発問する P：答える		◎わたしたちは外観や性能を保つために，被服の仕上げを行う．
展開２	3　なぜ，外観や性能を保つ必要があるのか			
	・なぜ，柔軟仕上げをすると布が変化するのか	T：発問する P：答える T：資料②を提示しながら説明する P：説明を聞く	②	・界面活性剤の疎水基が潤滑剤の役目を果たし，繊維相互間の直接的な摩擦が防止され，すべりがよくなるため，布が変化する．
	・柔軟仕上げを行うことで被服はどのように変化するか	T：資料③を配布し，発問する P：答える	③	（・柔軟仕上げをしているタオルは柔軟仕上げをしていないタオルよりもさわり心地がよい． ・柔軟仕上げをしているタオルは柔軟仕上げをしていないタオルに比べて毛羽が少ない．）
	・どのくらい変化しているか	T：資料④を提示し，発問する P：答える	④	（・柔軟仕上げ剤を使用しているタオルは，使用していないタオルに比べ，3.5 倍やわらかくなっている．） （・柔軟仕上げをすることで，毛羽がおさえられ，見た目がよくなる．
	・柔軟仕上げを行うことはわたしたちにとってどのような効果をもたらすか	T：発問する P：答える		（・柔軟仕上げをすることで摩擦が軽減され，着心地がよくなる．）
	・柔軟仕上げを行うことは被服にとってどのような効果をもたらすか	T：発問する P：答える		（・被服を長持ちさせることができる．）
	◎なぜ，外観や性能を保つ必要があるのか	T：発問する P：答える		◎わたしたちは，被服の外観や性能を保つことで，気持ち良く，清潔に被服を着用できる上に長持ちさせることができる．
展開３	4　なぜ，被服を長持ちさせる必要があるのか			
	・被服の原料は何か	T：発問する P：答える		（・植物や動物の繊維　・石油　・天然ガス）
	・原料は有限か無限か	T：発問する P：答える		・どの原料も有限である．
	・衣服をつくるのにどのくらいのエネルギーを要するか	T：資料⑤を提示し，発問する P：答える	⑤	（・ジャケットを生産するのに 417.241MJ のエネルギーを消費する．）
	◎なぜ，被服を長持ちさせる必要があるのか	T：発問する P：答える		◎被服は有限な資源を用いて，多大なエネルギーをかけて製造しているため，一着の耐用年数を延ばす工夫をして有効に利用する必要がある．
終結	◎なぜ，被服には仕上げが必要なのか	T：発問する P：答える		◎被服は，仕上げを行うことで，外観や性能を保つことができ，それによってわたしたちは気持ちよく着用することができるだけではなく，被服を長持ちさせ，資源を有効に利用することができる．

5　教授資料

①　(a)着用後のカッターシャツ，(b)洗濯後のカッターシャツ，(c)仕上げ後のカッターシャツ

②　柔軟仕上げのメカニズム説明用の資料（界面活性剤と布のモデル）

③　柔軟仕上げをしたタオルと柔軟仕上げをしていないタオルの比較用サンプル

④　柔軟仕上げをしたタオルと柔軟仕上げをしていないタオルの剛軟度試験の結果

⑤　ジャケットの製造にかかる消費エネルギーデータ（経済産業省製造産業局　繊維課　「繊維製品（衣料品）の LCA 調査報告」）

表６　教員養成家庭科カリキュラムの段階的評価

（1）第1段階

年度	平成22年度			→	平成23年度			→	平成24年度			→ 25年度
期	前　期	→	後　期	→	前　期	→	後　期	→	前　期	→	後　期	通年
内容学	内容論	→	概　論	→	各　論	→	各　論	→	実　験	→	内容開発	教職実践演習
教　科教育学			家政学と家庭科教育	→	家庭科教育法				指導法開　発			

↑
教育実習

（2）第2段階

「英語（教育学部）」分析枠組み作成

年度	平成24年度			→	平成25年度			→	平成26年度			→ 27年度
期	前　期	→	後　期	→	前　期	→	後　期	→	前　期	→	後　期	通年
内容学	内容論	→	概　論	→	各　論	→	各　論	→	実　験	→	内容開発	教職実践演習
教　科教育学			家政学と家庭科教育	→	家庭科教育法	→		→	指導法開　発			

21

・それにより，「小・中・高等学校家庭科の内容」と「大学の内容学」の関係と，家庭科の内容編成・授業構成＝「教科内容学」＋「教科教育学」を，学生のみならず，教員も考え認識できるようになった。

（４）教科教育・教科内容・教育実習の関連を図った教員養成家庭科カリキュラムの評価

この結果を踏まえ，「中等家庭科内容論」に関しては，平成 23 年度前期にも実践を行いましたが，学生が高等学校の分析に時間をとられ，最後の「小・中・高等学校家庭科衣生活学習の系統性の解明」までは進めませんでした。今後も，表６に示す段階を踏みながら，教科教育・教科内容・教育実習の関連を図った教員養成家庭科カリキュラムの評価を行い，カリキュラムを検討し直していくことが課題となります。

９　「教科内容構成」構築の可能性と課題

最後に，本講座で試みている教員養成家庭科カリキュラムから，「教科内容構成」構築の可能性と課題を，「教科内容構成」の以下の２つのプロセスから考えてみたいと思います。

①プロセス１：専門科目的な知識を教科内容の系統性・原理を考慮して，どの段階でどのような内容，教材，指導法で指導することが相応しいのかを検討
②プロセス２：１時間の授業の教材，指導案の作成，実施省察から授業を改善

まず，１年次前期の「内容論」と３年次後期の「内容開発」の中で，分析枠組みを用いて，学生自らが小・中・高等学校の学習指導要領・教科書を分析し，その家庭科の内容と大学で学ぶ（あるいは，学んだ）内容学の知識を対応させていくことで，プロセス１の「専門科目的な知識を教科内容の系統性・原理を考慮して，どの段階でどのような内容を（組織し）指導することが相応しいのかを検討」することが可能になると考えられます。

ただ，この前提となる「分析枠組み」としてどのような枠組みを準備するのか，が教科教育学担当者の課題となります。本講座では，教科教育学担当の佐藤が，前述した家庭科の問題点と独自性に基づき，家庭科のカリキュラムを編成するいくつかの科学主義の枠組みを提示し，その中から，内容学担当者に「１年次と担当者自身が使用できる」枠組みとして，わが国の昭和 31 年度版小学校家庭科の内容編成を選択してもらいました。平成 22 年度は，「内容論」と「内容開発」の受講者が異なったため，両授業で同じ枠組みを用いて分析を行いました。しかし，同じ学生が「内容論」と「内容開発」で分析を行うためには，「内容開発」でより科学的な枠組みとして，アメリカの中等学校家庭科の内容編成を準備する方が意味があると考えられました。それは，参考資料

２に示すように，学生は，２年次の「中等家庭科教育法」で，科学主義のカリキュラム編成の事例として，「わが国の昭和 31 年度版小学校家庭科の内容編成」と，「1980 年代に作成されたアメリカの中等学校家庭科の内容編成」を学び，教科としての家庭科の授業を構成する前提として，科学主義の理論でカリキュラムを編成することが教師の責任であり，そのための方法論を提示されます。そして，それが今後の課題となることを告げられるからです。また，異なった分析枠組みで学習指導要領・教科書を分析することを通して，家庭科のカリキュラムは，時代や場所，学問・科学の進歩により変わっていくべきものであること，その中で，普遍的な内容の系統性とカリキュラム編成原理があること，を明らかにしていくことができると考えられます。

また，教育実習終了後に，自分で行った授業を，「内容開発」で行った学習指導要領・教科書・内容学の分析一覧の中に位置づけ，その問題点を解明し，それを解決するための内容開発と教授書作成を行うことで，プロセス１とプロセス２の「１時間の授業の教材，指導案の作成」までを行うことが可能であると考えられます。ただし，これは，本講座で試みたように，「内容開発」の授業に教科教育学担当者が加わり，２年次の「中等家庭科教育法」で学習した科学主義の授業構成理論とその方法を再度説明することが前提となります。しかし，学生が作成した教授書をみると，不十分であり，その質を上げていく必要があることが課題として捉えられました。これを解決していくためには，「内容開発」の一部に教科教育学担当者が加わり，授業構成の理論と方法を説明し，学生に教授書作成をさせるよりも，「家庭科内容開発」の後に「家庭科指導法開発」を置き，「内容開発」で学生が開発した結果を用いて，「指導法開発」で時間をかけて教授書を作成していく方が，より効果的であると考えられます。

さらに，プロセス２の「実施省察から授業を改善」していくためには，学生が作成した授業（教授業）を実践し，省察していく場が必要です。その場として，４年次に通年で行う「教職実践演習」を活用することが考えられないでしょうか。

以上から，図１に示した本講座で試みている家庭科教育学・教科内容学・教育実習の関連を図るカリキュラムを１年次から段階的に学ぶことによって，「教科内容構成」で目指すプロセス１・２を行うことは可能であると考えられます。しかし，そのためには，現在，３年次前期で行っている「家庭科指導法開発」を４年次前期で開講し，平成 25 年度から４年次に開講される通年の「教職実践演習」をこのカリキュラムの中に位置づけていくことが今後の課題となります。

注

１）この課題に関しては，開発を行い，以下のポスター発表を日本教科教育学会第 37 回全国大会（2011 年 11 月 12・13 日　於：沖縄大学）で行った。

篠原陽子・久保沙織・信清亜希子・佐藤園「ＥＳＤを視点とした家庭科教育内容開発研究（Ⅱ）－放射熱実験を導入した家庭科教授書試案『なぜ，気候により色の違う衣服を着るのか？』の開発－」

Ⅱ　各教科の「教科内容構成」への取り組みと課題

1　国語

（1）開講の状況

（表Ⅱ－1 参照）

（2）授業の内容

国語教育講座の内容学（内容研究・内容論・内容開発）のカリキュラム構成としては，若干のバラツキはあるものの，まず総論的に各領域の内容を概説する「概論」やオムニバス形式の「初等国語科内容研究１」，次いで更に専門的内容を詳説する「内容研究２」，教科書教材を取り扱う基礎的な「内容論」，そして教科書の枠組みを外して発展的に教材開発を行う「内容開発」を，概ね学年順に配置している。

そこでは，受講生の国語教育観の形成を目的として，教員それぞれの専門的見地から，然るべき教材の指導内容や指導方法について講義を行っており，内容研究や内容論においては教科書に収録されている教材を中心に据え，内容開発においては様々な文章群から教材となりうるものを受講生自らに博捜させる，という形をとっている。これは，教材として一定以上の水準にある教科書ばかりでなく，あらゆる文章が教材になりうるという国語科の特性によるものである。なお，各講義の詳細な内容については，シラバスを参照されたい。

（3）改善の方向

講座内での意見をまとめたところ，今後改善すべき問題点としては，およそ次の三点に絞られた。すなわち，「講義の体系性，摺り合わせの問題」，「受講生の学力の問題」，「半期開講制の問題」である。この三者は，個々に独立したものではなくして，相互に関連するものであるが，便宜上，項目に分けて述べることとする。

「講義の体系性，摺り合わせの問題」

ひとつの講義の中で，毎回の内容の独立性が高くいため，全体の体系性・系統性があまりないものがある。数あるトピックを整理して体系づけることは，是非とも必要なことであるが，同時に非常な困難を伴う。

また，学生が覚えるべき知識が多すぎるため，あまり身についていないようである。細かい知識はど

表Ⅱ－1　国語における開講状況

	1年		2年		3年		4年	
	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期
教科の指導法			初等国語科授業研究1 中等国語科指導法A	初等国語科授業研究2 中等国語科指導法B	初等国語科指導法開発B	中等国語科指導法開発A		
教科の内容（言語）			初等国語科内容研究Ⅱ			初等国語科内容開発		
教科の内容（国語学）		中等国語科内容論			中等国語科内容開発			
教科の内容（文学）			初等国語科内容研究Ⅱ			初等国語科内容開発		
教科の内容（国文学）		中等国語科内容論			中等国語科内容開発			
教科の内容（古典）			初等国語科内容研究Ⅱ					
教科の内容（漢文学）		中等国語科内容論						
教科の内容（教科に関する科目）	初等国語科内容研究Ⅰ							

うしても羅列的になり,覚えにくいのは確かである。よい動機づけがあればよいが,「これは国語教師に必要な知識だ」くらいしかない。それ自体がおもしろい知識というのは，そうそう多くはない。その改善策としては，国語教員（を目指す学生）が知っておくべき事項についての網羅的かつ体系的な一覧表の作成などが考えられる。仄聞するところでは，全国的な学会がそのような一覧表を作成している分野もあるそうである。国語に関しても，そのようなものがあればよいが，実際の作成には大変な労力を必要とする。

これに関連したこととして，領域間・科目間での内容の摺り合わせが充分でない，という問題点もある。例えば，漢字の異体字については教える必要があるのかないのか，あるとすればどの科目で教えるのか，ということである。これは国語学だけではなく，漢文学や書道なども含めた領域間の問題と言えよう。

「受講生の学力の問題」

「内容開発」の本来の目的は，数ある文学作品の中から受講生が自ら教材化する場面を選び出す，その選択眼の涵養にある。しかし，学生の乏しい読解力のため,結局は担当教員が取材すべき作品を定め,その範囲内で受講生に教材化を試みさせることとなった講義がある。その本来の目的は，全く果たされていないと言って良いであろう。現状，学生たちの読解力の平均レベルは実践的な授業を受ける水準にないのであって，これを改善するためには，実践的な授業を設定するよりも，本文を分析する力を養う授業を多く設定する方が有効である。現在の学生の学力の貧困さは，半期開講制に一因が存するであろう。また，これは筆者だけかもしれないが，期末考査の採点をしていると，教員による解釈を表面的になぞっただけであればまだしも，誤解に誤解を重ねた，未消化な答案に出くわすことがある。愚考するところ，これを改善するには，教科書教材を網羅すると同時に，一章の文，一首の詩を丁寧に読み込ませることをも行わなければならない。その時間は，やはり半期では到底足りないのである。

「半期開講制の問題」

前項で学力の問題について触れたのは，学生に責任転嫁するためでは決してない。学生の学力向上のためにも，時間を掛けて指導することの必要性を訴えたいがためである。半期開講科目では，小・中学校国語の指導すべき内容を簡単に紹介するレベルで終わってしまい，言語文化を生徒に指導できるレベルにまで到達させるような育成は困難である。ましてや言語文化への深い理解，言語文化の継承まで意識できる学生の育成は不可能と言わざるを得ない。これを改善するためには，半期開講を通年開講にすることも視野に入れて検討することが必要であろう。

この他，カリキュラム上の問題点を示す事例として，次のようなものがある。昨年度より，A科目（仮称）とB科目（仮称）とは，どちらかを履修すれば可としている。そのために，A科目は，B科目が苦手な学生の「避難用授業」になってしまった。学生の履修しやすさというメリットもないわけではないが，結果的に，必要な専門知識を学ぶ機会を，学生自らに放棄させることとなった。履修態勢を至急改善する必要がある。

以上は，講座内から出された意見を，筆者が適宜修整したものである。現段階では，以上の問題点の洗い出しを一応済ませたわけであるが，改善への道程はなお遼遠である。ただ，この「教科内容構成」の取り組みが，一講座のみならず学部全体のカリキュラムの見直しを迫るきっかけとなるのではないかと，筆者は感じている。その際，何よりも重視すべきは学生の学力（国語の場合，読解力）の向上という一点に尽きる。「教科内容構成」プロジェクトが所期の目的を果たすためにも，この一点は譲れないのである。

表Ⅱ－2　社会における開講状況

小学校教育コース

	1年		2年		3年		4年	
	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期
教科の指導法			初等社会科授業研究			初等社会科指導法開発		
			生活科授業研究A					
教科の内容（概論）	各論	各論						
教科の内容（初等社会科内容研究）			必修	選択				

中学校教育コース

	1年		2年		3年		4年	
	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期
教科の指導法			中等社会科指導法B	中等社会科指導法A		中等社会科指導法開発		
教科の内容（概論）	各論	各論						
教科の内容（中等社会科内容論）			各論	各論				

2　社会

（1）開講の状況

（表Ⅱ－2 参照）

・必修の概論は，日本史，世界史，人文地理学，自然地理学，法学，政治学，社会学，倫理学の各論で開講。

・選択必修は，中等社会科内容論として日本史，世界史，法学，政治学，社会学の各論で開講。地理学は地誌 A・B として，経済学は経済学 A・B として開講。

・小学校コースの必修として初等社会科内容研究を開講。

・このほか選択必修として，地理学基礎実験，地理学野外実習，社会調査を開講。

（2）授業の内容

・教科教育と教科専門の架橋という課題については，教科教育担当教員において，一定の対応を図っている。

・教科内容に関する科目では，社会科を構成する各学問分野の特性を十分に理解させることに主眼を置いた授業内容となっているが，社会科としての内容的なつながりは意識されている。

・初等社会科内容研究は，小学校社会科での地理・歴史・公民的分野を網羅的にとりあげる内容構成の前期開講分を必修としており，その他を後期の選択としている。

・上記のほか，現状では 2 年生後期と 3 年生前期に配置している演習を重視している。

・授業・演習のほか，卒業論文指導を重視している。

（3）改善の方向

・「教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域の構成案」（平成 22-23 年度　文部科学省先導的大学改革推進委託事業研究成果報告書）に学ぶ。

同報告書のうち，「『社会科内容学』構成案」から，「社会の形成者を育てる」「多元的に考える」「自己の所属する社会に対する愛着と批判をもつ」といったキーワードを検出できる。

上記のキーワードに学び，教員や学生における共通認識のあり方を検討する。

・教科内容教員による教育実習時助言の必要性について検討する。

表Ⅱ－3　算数・数学における開講状況

小学校教育数学教育専修

	1年		2年		3年		4年	
	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期
教科の指導法			指導法A	指導法B		指導法開発		
教科の内容	数学基礎（解析）	数学基礎（代数･幾何･確率･統計）	内容研究	内容研究				

中学校教育数学教育専修

	1年		2年		3年		4年	
	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期
教科の指導法			指導法A	指導法B	指導法開発A	指導法開発B	指導法開発A	
教科の内容（代数学）	線形代数I	線形代数II	代数学I	代数学II	代数学III 内容開発			
教科の内容（幾何学）	集合･位相		幾何学I	幾何学II	内容開発	続論		
教科の内容（解析学）	解析学I	解析学II	解析学III	解析学V	内容開発，続論	続論		
教科の内容（確率論，統計学）			確率論 統計学					
教科の内容（コンピュータ）				数理 情報処理				

実習生によっては，児童生徒とのコミュニケーションの構築など，学問内容の研鑽とは異なり，実習現場ならではの課題意識をもって臨んでいるケースを認め得る。すなわち，教科内容教員による助言の必要はとくに感じないという意見もある。

実習先の指導教員にとって，学部教員の「助言」は障害となる可能性があり，慎重な見極めを要する。

つまるところ，実習生，実習生指導教員のそれぞれのニーズを把握する手続きが必要である。

・特に小学校教育コース所属学生に，学問内容の重要性をどのように伝達するか検討する。

中学校教育コースと比べ，現場の状況に規定されて，「広く浅く」を志向しがちである。

中学校教育コースと比べ，教採等で他の専門学部出身者と競争する機会に乏しいことも，上記の傾向に拍車をかけている可能性がある。

社会科教育講座教員で共有している上記の課題に対応するには，演習や卒業論文指導などの研究的側面を引き続き重視するとともに，カリキュラム・授業・義務的な色彩の薄い柔軟かつ実験的な会合の場を，教科教育担当教員と教科内容担当教員の間で持つことから始めるのが有効ではないかと予測している。このような場は，すでに附属小中教員の研究授業準備などで設けており，たとえば，学生にも同席する機会を提供するなどの方法を考える。

・全般的に，学生の意見をきいてみることも今後意識してみたい。

3　算数・数学

（1）開講の状況

（表Ⅱ－3 参照）

中学校教育数学教育専修

開講状況：内容開発は，確率論・統計学とコンピュータを除いて開講

開講時期：内容開発が 3 年前期

（2）授業の内容

・教科の指導法：学習指導要領に沿って，基礎的な知識や考え方を指導している。将来，授業を行う

上での実践力を身につけることが課題となっている。

・教科の内容

「内容論」:学習指導要領との関連は考慮して講義が行われている。数学は学問としての系統性が強いので，学生が専門の数学を学校での指導と結びつけられるかが課題となっている。

「内容開発」: 中学校・高等学校の数学教師として必要な数学の考え方や，実際に役立つ教材・教具について，講義や演習がなされている。指導内容は基本的には教員個人に任されているので，全体を見通してカリキュラム化することが次なる課題となりうる。

・教科の指導法と教科の内容との連携は必ずしも十分とは言えないが，指導法開発Ａでは，教科内容を担当する教員が参加し，小中学校の算数・数学の授業開発に関して指導助言を行うなど，現在連携を模索している。

（３）改善の方向

・指導法開発と内容開発を，実習後の３年次後期後半に行うこととした。

・講座内で，教科の指導法と教科の内容の授業科目が担うべき内容を吟味し，相互に連携する仕方を検討する。

（４）数学教育講座の取り組み

－中等数学科指導法開発Ａでの工夫－

３年次後期の教育実習への満足度が必ずしも高くなく，実習が手探り状態で行われているという報告を学生から受けたことがある。大学の指導法関連の授業では，どちらかと言えば，学習指導要領を理解し，授業を行う為の基礎的な知識や考え方を養うことに力点があった。しかし，先の学生の意見を考慮するならば，実習前にも算数・数学科の授業づくりに関する講義と演習が必要ではないかと考え，実施することにした。それは，単なる指導技術の習得を目指したものではなく，実際の授業作りとの関連で教材を探究する力や，授業を振り返って，より深い教材研究をする力を身につけることを目標とするものである。この講義を実施する上で，教員が共同で指導に当たること，特に数学専門の教員の協力は不可欠だと考え，実際に多くの先生に関わって頂き，また熱心に指導に当たって頂いている。

実施形態としては，数学教育講座に属する３年生以上の学生・院生が全員参加して，縦割りに班をつくる。各班は一つの題材を選び，授業を構想し，指導案発表会を行う。授業を構想する際には，指導法を担当する教員が授業の作り方についての講義を行うとともに，指導案発表会に数学専門の教員が参加し，専門的な見方を授業に反映させるようにする。その後,一人が教師役,他の学生が生徒役になって，マイクロティーチングを実施する。マイクロティーチングの実践はビデオに記録し,質的分析を施して，主に生徒役の学生の思考過程を分析する。その分析内容を資料にして，最終発表会で発表する。そこでは数学専門の教員もコメントを行い，最後に，数学専門の教員が，実施した教材の数学的背景についての講義を行う。

学生たちは，１年目は戸惑いもあったが，２年目には４年生とＭ２がすでに経験していたので，彼らがリーダーシップを発揮し，非常に意欲的に進める姿がみられた。また，縦割りにしたことで，先輩と後輩の関係も良好になっていた。かなりの時間をかけて，どの班も真剣に議論を重ねていて，そのエネルギーにはこちらも頭が下がる思いであった。授業データにおける生徒役の思考過程を，一字一句捉えたことで，何がうまく行き，何がうまく行かないかを，しっかり理解し，自信をもって発表会で成果を発表していた。

また，自分達が行った実践に基づいて，数学専門の教員が数学的背景を語るので，専門的内容の意義を，実感的に理解することができていた。ほとんどの学生がたいへん意欲的であり，学生個々が手応えを感じているのは事実であると思う。

今後の課題として，教科内容学の教員が数学的背景を語る部分が現在のところ少ない時間に限られていて，この部分はたいへん重要なだけに，将来拡充したいし，それが教科構成学のコンセプトと整合するものと考えている。

表Ⅱ－4　理科における開講状況

	1年		2年		3年		4年	
	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期
教科の指導法			指導法	指導法		指導法開発		
教科の内容(物理学)	概論	実験	内容論・各論	各論		内容開発		
教科の内容(化学)	実験	概論	内容論・各論	各論		内容開発		
教科の内容(生物学)		概論	内容論・各論・実験	各論		内容開発		
教科の内容(地学)		概論	各論	内容論・各論・実験		内容開発		

4　理科

（1）開講の状況

（表Ⅱ－4 参照）

理科講座では「中等理科内容開発」及び「中等理科指導法開発」の科目について，主免実習を終えて取り組むべき科目と位置付けている。主免実習を終えた直後の時期に，教材や指導法への反省点を挙げ，それを改善する方法を受講生及び教員とで議論・検討している。

「中等理科内容開発」と「中等理科指導法開発」の両科目がどちらも（上記の理念のもとに）後期後半に配置されているのは，平成２３年度時間割においては理科教育講座のみである。

上記の二科目に加えて，「概論」及び「内容論」とも併せて，段階的な履修カリキュラムとなるよう設定している。１年次に「概論」履修し，２年次に「内容論」を履修する。３年次の後期前半に主免実習を履修し，３年次の後期後半に「中等理科内容開発」及び「中等理科指導法開発」を履修する。これにより学部４年間の前半で，専門基礎（理論）の積み上げを行い，後半で，主免実習とその理論的・実践的内容についての反省を行っている。

（2）授業の内容

・教科の内容

専門科学としての理科の各分野（物理学・化学・生物学・地学）の背景をもとに教材，指導内容あるいはカリキュラムの検討開発を行っている。教材は物だけでなく学習方法等を含んでいる。主免実習を通して浮き彫りになった各自の「課題」を授業の出発点としている。

教材の検討・開発にあたり，「扱う知見や素材の専門科学としての位置づけや重要性」，「科学教育としての意味」，「実践の際の工夫のし方」，「科学的発展性や教育実践への更なる活用への見通し」等について，学校現場での実践を目標として，集団による討議を行っている。

・教科の指導法

主免実習を通して学んだ成果や反省をもとに，中等理科教育についての今後の自己学習の方向づけを行っている。授業実践を行いたいテーマについて各自作成した指導案を相互に報告し，主免実習での反省点が十分に反映されたものとなるよう検討を重ねている。

授業案の作成を通して指導法の開発に関する育成をはかるとともに，専門科学としての教科内容との強い関連付けを行うことを目標としている。

（3）改善の方向

・教科の内容

理科における教材・授業開発に向けて，その基盤となる専門性が高まるとともに，専門科学と教科内容との深い関連を理解して教材・授業の『素材』を検討できるという点が必要である。この方針でより具体的な授業が実行されるような，工夫の積み重ねが必要と考える。

表Ⅱ－5　外国語（英語）における開講状況

小学校教育コース（英語教育専修）

	1年		2年		3年		4年	
	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期
（教科の）指導法			外国語活動の指導法①	外国語活動の指導法②				
（教科の）内容（異文化理解）			子どもと異文化理解					

中学校教育コース英語教育専修

	1年		2年		3年		4年	
	前期	後期	前期	後期	前期	後期	前期	後期
教科の指導法		指導法A	各論	指導法B	指導法開発			
教科の内容（英語学）		内容論	概論・各論	各論	内容開発			
教科の内容（英米文学）		内容論	概論・各論	各論	内容開発			
教科の内容（英語コミュニケーション）	各論	内容論・各論	各論	各論	各論	各論		各論
教科の内容（異文化理解）		内容論	概論・各論			内容開発		

・教科の指導法

生徒の自然認識の実態把握や概念形成について，受講学生の見通しの甘さが見られた。そのため，受講学生は教育実習での経験を生かして，教材研究や指導法研究を自主的に進め，学習指導案を作成し，さらにその指導案についての検討協議，模擬授業，及び授業協議を行うことで，授業研究をより充実したものとする必要がある。

５　外国語（英語）

（１）開講の状況

（表Ⅱ－5 参照）

■小学校

・外国語（英語）は，小学校では，平成１４年度から始まった「総合的な学習の時間」において，３年次より国際理解教育の一貫として「英語活動」が行われてきたが，学校によって指導内容などにばらつきが大きいことから，平成２３年度から，５・６年次で，「領域」として「外国語活動」が必修化されたが，依然として「教科」にはなっていない。また，必修化に伴う，小学校教員養成における授業科目の追加を求める教育職員免許法の改正もない。

・このような経緯・状況のもと，教育学部の教員養成コア・カリキュラムにおける外国語（英語）の「教科の内容」および「教科の指導法」に関する授業科目は，中学校教育コース英語教育専修用に偏って開講されてきた。

（教科の）指導法

・「外国語活動の指導法」（平成２２年度入学生から小学校教育コース必修，それ以前は「小学校における英語活動」という授業科目名で，小学校教育コース英語教育専修必修）が，２年前後期（同じ内容）に開講されている。

（教科の）内容

・「子どもと異文化理解」（平成２２年度入学生から小学校教育コース英語教育専修必修，それ以前は小学校教育コース必修）が，２年前期に開講されている。

■中学校

教科の指導法

・「指導法Ａ」および「指導法Ｂ」は，それぞれ「中等英語科指導法Ａ」，「中等英語科指導法Ｂ」という授業科目名で，１年後期，２年後期に開講され

ているが，「指導法開発」は，「中等英語科指導法開発」という授業科目名で，３年前期に開講されている。

・「各論」としては，「英語科教育（第二言語習得研究）」と「英語科教育（リーディング・リスニング）」が，２年前期に開講されている。

教科の内容

・「内容論」は，４つの領域全てにおいて，「中等英語科内容論（英語学）」，「中等英語科内容論（英米文学）」，「中等英語科内容論（英語コミュニケーション）」，「中等英語科内容論（異文化理解）」という授業科目名で，１年後期に開講されている。

・「概論」は，英語コミュニケーション領域を除く３つの領域において，「英語学概論」，「英米文学概論」，「異文化理解概論」という授業科目名で，２年前期に開講されている。

・「内容開発」も，英語コミュニケーション領域を除く３つの領域において，「中等英語科内容開発（英語学）」，「中等英語科内容開発（英米文学）」，「中等英語科内容開発（異文化理解）」という授業科目名で，３年次に開講されているが，後期開講は，異文化理解領域のみである。

・「各論」としては，２年前期から４年後期に，英語学領域では「英語の歴史」，「現代英語の文法」，「音声英語の実践」，英米文学領域では「英米文学と創作」，「英詩鑑賞」，英語コミュニケーション分野では「英語リスニング・スピーキング初級」・「中級」・「上級」，「英語リーディング・ライティング初級」・「中級」・「上級」などが開講されている。

（２）授業の内容

■小学校

（教科の）指導法

・学習指導要領の内容，小学校において外国語（英語）教育を導入する意義・論争点，日本人が英語が苦手な理由，言語習得に必要なもの，『英語ノート』（文部科学省作成の副教材の内容と問題点），歌・チャンツ・絵本の指導，文字の指導，「ことばへの気づき」の指導，教室英語などが扱われている。

（教科の）内容

・異文化理解領域と英米文学領域がカバーされており，異文化理解領域の内容は小学校での英語指導を視野に入れた内容になっているが，英米文学領域の内容は小学校英語と関連が希薄である。また，英語学，英語コミュニケーション領域の内容は扱われていない。

■中学校

教科の指導法

・「指導法Ａ」では，日本における英語教育の現状と課題，学習指導要領の内容，日本人が英語が苦手な理由，言語習得に必要なもの，日本人英語学習者のつまずき，４技能の指導方法など，英語教育全般的な内容が扱われており，英語の指導法の入門に位置づけられている。

・「指導法Ｂ」では，４技能毎の指導，２つの技能を統合した指導，英語授業の設計と分析などが扱われている。

・「指導法開発」では，様々な音読活動やディクトグロスを初めとして，教科書教材を用いた具体的な英語授業における活動が紹介されるとともに，学生が活動を工夫し，発表する機会が提供され，教育実習の準備という位置づけがなされている。

・現在，「指導法Ａ」，「指導法Ｂ」，「指導法開発」は，それぞれ異なる教員が担当しており，３つの間の連携，系統性が不足している。また，教科の内容に関する授業科目との連携もない。

・「各論」は，「指導法Ａ」および「指導法Ｂ」で扱っている内容の一部を深く掘り下げて扱っており，それぞれの間の関連性はある。

教科の内容

・「内容論」においては，学習指導要領の扱いやそれとの関連性が薄いものがみられる。

・中等英語科内容論（英語学）：英語学からみた中学校英語における指導・学習内容が検討されている

（英語の音声：現代英語の標準的な発音，基本的強勢，音変化，リズムとイントネーション，英語の文法事項：文字，文の種類，動詞の種類，法助動詞，疑問文，命令文，進行形，完了形，受動態，時制）。

・中等英語科内容論（英米文学）:「行間を読む技」，「辞書の引き方」，「メタフォーの効用」。「聖書の英語」，「文学鑑賞の眼で見た文法」など文学的な内容が扱われているが，英米文学からみた中学校英語における指導・学習内容が必ずしも検討されているわけではない。

・中等英語科内容論（英語コミュニケーション）:「コミュニケーションの方法（４技能）」，「コミュニケーション形式の変容」を扱った後，「コミュニケーション活動」を学生に工夫させ発表させている。

・中等英語科内容論（異文化理解）: 文化に対する理解，多様なものの見方・考え方，外国から見た日本人，風俗習慣（マレーシア，オーストラリア），世界の生活と文化（ネパール，ケニア，イスラム文化），多文化共生，ＥＳＤとしての異文化理解教育などのトピックが扱われている。

・「内容開発」においては，必ずしも中学校の英語教育に配慮した内容になっていない面がある。

・中等英語科内容開発（英語学）: 発音記号，発音と綴り字の関係，文法の基礎と応用，中学校教科書の分析，内容開発などが扱われている。

・中等英語科内容開発（英米文学）: 英語圏の散文名作，名スピーチ，童話，児童詩，英語絵本などが扱われている。

・中等英語科内容開発（異文化理解）: 異文化理解から見た中学校英語における指導・学習内容が検討されている（文化の比較と価値観，教科書に見る異文化体験，異文化教育の手法とトピック，日本文化を英語で紹介，日系アメリカ人の体験）。

（３）改善の方向

■小学校

（教科の）指導法

・「外国語活動の指導法開発」の開講を検討する。

（教科の）内容

・「外国語活動内容研究」および「外国語活動内容開発」の開講を検討する。

■中学校

教科の指導法

・「指導法開発」の３年後期開講を検討する。あるいは，教育実習前の準備とその後のフォローアップ両方ができるように，３年生通年開講，あるいは前後期開講も検討に値すると思われる。

・「指導法Ａ」，「指導法Ｂ」，「指導法開発」の内容を点検し，連携を図る。

教科の内容

・３年前期に開講されている「内容開発」の３年後期開講を検討する。

・授業科目の内容を点検し，中学校英語教育との関連を図る。

全体

・講座内で，中学校英語教員養成のための授業科目として，それぞれにどのような内容を含めるべきか改めて検討する。

・教科の指導法と教科の内容の授業科目が担うべき内容を区別しながらも如何に連携すべきかを検討する。

第４章　附属学校園における取り組み

Ⅰ　附属中学校国語科における授業創りの視点

１　はじめに

この文章は,本学教育学部附属中学校の平櫛和男先生（国語科）が「生徒の状況に応じて目的を先に設定し，教材や指導方法は自由に自選自作する」という授業創りの視点について説明されたレポートを元に，土屋（国語教育講座）がこれを略述したものである。原文の趣意を枉げないよう充分留意したが，平櫛先生の意図と異なることがあった場合，その責めは全て土屋が負うものである。

２　生徒の状況に応じた授業構想について

附属中学校国語科（以下，国語科）では「教師の授業構想における基本的視点」として，「学習状況」「学習目的」「学習内容」「学習行為」の４つを挙げている。「学習状況」とは，生徒の到達度やその授業の位置づけはどうかという視点である。具体的には，「(生徒にとって）既知の学びと未知の学びは何か」という点や「(生徒は）どんな時期にどんな場で学ぶのか」という点から考えを進める。

ちなみに，国語科では，このような視点を教師のみならず生徒自身にももたせようとする授業改善を図っている。それは，本校が「自主自律豊かな心でたくましく」の学校教育目標のもと，教育（研究）の伝統として「主体的な学習の確立」を追求してきたことと軌を一にするものである。つまり,「学習目的」(後述）の視点と併せ，このような視点を生徒自身に追求させることが，次の表１に示す「生徒を学習の主体にさせる ４ 段階のアプローチ」（とりわけ【第１段階】や【第４段階】）に有効に働くと考えている。

表１　生徒を学習の主体にさせる４段階のアプローチ

【第１段階】学習課題の価値の自覚・・・・・・
追求する「学習課題」を自らの価値あるものとして自覚する段階
【第２段階】学習課題の解決の計画化・・・・・・
「学習課題」解決のために，何をどのように追求していくかということを自ら明確にする段階
【第３段階】学習課題の追求・・・・・・
集団の協同的活動などを通して，根気強く「学習課題」の解決にあたる段階
【第４段階】学習課題の解決の評価・・・・・・
「学習課題」の解決の方法を自らのものとして，学習の成果に効力感や成就感を味わう段階

また,「授業構想のポイント」は，次の２点を大前提とする。その一つは,「生徒予想」である。全ての授業構想は，目の前にいる生徒の姿を予想したものでなければならないし，その予想も複層的なものでなければならないとする大前提である。さて，もう一つの大前提は「(教師の）自由な発想」である。「国語の授業（教材や指導法，生徒に身につけさせる能力や方法）はこうでなければならない」とする一切の先入観を排して,「学習内容」（何を授業する）や「学習行為」(どのように授業する）を構想しようとするものである。

３　「目的先行（目標先行)」の発想について

国語科では,「目標先行」もしくは「目的先行」と名付けられた授業創りの発想を重視してきた。それは，前項の「教師の授業構想における基本的視点」

における「学習目的」（何のために授業する）を踏まえて初めて「学習内容」や「学習行為」が構想されるという発想である。

ここでいう「学習目的」の最終的なゴールは，生徒自身が「豊かな言語生活」を形成することにある。目先の学力にばかりとらわれることなく，また自分一人の学習にばかりとらわれることなく，広い視野から自分の人生全体を意識して，仲間とともに（仲間がいるからこそ）伸び合う学習を求めてほしい。それが国語科全体の願いであり，その大目的を達成するために必要な具体的能力を想定して，授業化を図っている。

例えば，「よい文章を書けるようにする」という「学習目的」を設定した場合，国語科では，まず以下の２点から授業を構想する。

a　よい文章とはどんな文章か。
（「学習内容」の視点）
b　a で想定した文章はどうすれば書けるようになるのか。（「学習行為」の視点）

a で教師が用意すべき「学習内容」は，学習指導要領を踏まえた上で，（学習指導要領は大まかな内容を示したものに過ぎないため）教師自身が自問し，仮設定して，授業化を図り，実際の授業の中で生徒とともに「よりよいもの」を追求していくものだと考えている。「よい文章」ならば，要素として「わかりやすい文章」と「味のある文章」とが考えられよう。前者の例としては「適切に読点が打たれた文章」が想定され，「適切な読点の打ち方」が「学習内容」となるはずである。後者の例としては「作品や文章における書き手の主張やテーマを直接表現することなく，間接的に何となく読み手に伝える文章」が想定され，「象徴的な表現の仕方」が「学習内容」となるはずである。

次に，b で教師が用意すべき「学習行為」は，前項表１の「生徒を学習の主体にさせる４段階のアプローチ」を踏まえた上で，a で想定した各「学習内容」に応じたものを教師自身が自問し，仮設定して，授業化を図り，実際の授業の中で生徒とともに「よりよいもの」を追求していくものだと考えている。「適切な読点の打ち方」を学習するのならば，不適切な読点の文章を推敲する協同的な活動をくり返して，全体で帰納的にその法則を何種類か抽出する学習が考えられる。また，「象徴的な表現の仕方」を学習するのならば，「Ｘを伝えたいときにＸを言わない表現」の取り立て学習や，和歌の「掛詞」の技法をモデルとして「情（目に見えないもの）を伝えるために景（目に見えるもの）を使う表現」の取り立て学習が考えられる。

ここで「取り立て学習」という用語について補足説明を加えておく。国語科では「〇〇ができるようになる」，もしくは「〇〇の力をつける」というような「学習目的」を設定した場合，次の２つの授業パターンを構想することにしている。

A　「〇〇する」体験を重ねる場としての授業
（「場」の設定）
B　「〇〇する」ことを支える基礎能力を取り立てて指導する授業　（能力の取り立て）

パターンＡ（「場」の設定）の授業とは，個々の生徒がそれぞれに活躍できる言語体験の場を設け，言語生活力を育てていこうとする「経験学力重視」の発想によるものである。また，パターンＢ（能力の取り立て指導）の授業とは，体験を重ねるだけでは身につかない言語能力を細分化・「方法」（後述）化して習得させようとする「技能学力重視」の発想によるものである。

４　教材や指導方法の自由な自選自作について

前項までに述べてきたような理由から，国語科では教師が「自由な発想」のもとに，「学習内容」や「学習行為」を構想している。それに伴って，教材や指導方法も教師が自由に自選自作することになっている。とはいえ，そのように開発した教材や指導法が真に生徒の力を高めるものになっているかという視点こそは，不可欠のものである。教科書教材を使って講義形式の説明を施す授業の方が生徒の力を高め

るものになっているのであれば，その時点での授業構想は捨てなければならない。それも「目的先行」であり，「自由な発想」であると考えている。

さて，既にお気づきの通り，この「自選自作」には教師自身の不断の研鑽が必要となる。よりよい「自選自作」のために求められる教師側のポイントを以下に挙げよう。

（ア）　生徒の学習履歴や到達度を踏まえた，設定すべき到達目標に対する理解
（イ）　国語教育全体を見通して体系化された，生徒が習得すべき学習事項の設定
（ウ）　「主体的学習の確立」につながる「授業ストーリー」の設計

ここでは特に，（イ）の項について説明したい。国語科では，かかる学習事項を「方法」と呼称している。言い換えれば「方法」とは，学習者が独力で言語活動を展開することができるよう，言語能力やその学び方を細分化・具体化したものの総称である。学習指導要領とは異なる切り口で設定したそれらの「方法」を自覚することで，授業で扱う「学習内容」を「読み方」「書き方」等の具体的な形として指導者も学習者も共有できるものと考えたのである。この「方法」を核とした授業について，我々は表２で示した３つの場面を想定し，実際の授業については，この３つの場面をその都度，選択・複合させて「単元化」を図っている。

表２　「方法」を核とした学習の３つの場面

Ⅰ　新たな「方法」に出会い，取り立て学習によって，理解する場面
Ⅱ　その「方法」を実際の言語活動の中で活用し，習熟を深める場面
Ⅱ　その「方法」を場に応じ，独力で選択駆使あるいは開発する場面

５　「目的先行」に基づく教材選び，授業づくりについて

前項までに述べてきた「目的先行」に基づく教材選定（教材開発）および授業づくりの観点について，以下の通り列挙する。

ア　教師の授業構想における基本的視点（追求すべき「学びの本質」）として，「学習状況」（どんな生徒に），「学習目的」（何のために），「学習内容」（何を），「学習行為」（どのように）の４つの視点を明確にする。
イ　国語学習の最終目標を，生徒自身が将来的に「豊かな言語生活」を形成することとし，義務教育段階ではそのための基礎となる学力を築くことを「学習目的」とする。
ウ　イのために，本校では全教育活動を通して「主体的な学習」の確立を目指し，授業化にあたっては「生徒を学習の主体にさせる４段階のアプローチ」（表１）を意識する。
エ　イのために，習得すべき言語能力やその学び方を細分化・具体化したものを「方法」と呼び，「方法」を核とした学習を３つの場面（表２）でとらえ，組織化して授業する。
オ　授業化に際しては，常に「場の設定」と「能力の取り立て指導」の両輪を意識する。
カ　以上ア～オを統括するものとして「生徒予想」に基づく「自由な発想」を何よりも大切にし，その具体的な観点として「目的先行」「方法明示」「日常転化」の３つに留意する。

６　小中一貫教育の中での「学習目的」の選択・配列

「○○ができるようになる」もしくは「○○の力をつける」というような「学習目的」を達成するためには，さらにそれを砕いた「価値目標」（態度目標）や「（具体的な）技能目標」（作業目標）レベルの「目的」を設定しなければならない。それら多角的・重層的な「目的」群の選択・配列こそ，「授業ストーリ

ー」を踏まえた単元構想に他ならないのである。その単元構想には授業者の様々な視点が関わるのであるが，その視点の例として以下の４つを示す。

a　学習内容のストーリーから構想する視点
b　学習事項（言語の「方法」）のストーリーから構想する視点
c　学習環境（学習状況）のストーリーから構想する視点
d　学習方法や学習形態のストーリーから構想する視点

それぞれの視点は，さらに多角的・重層的な発想に枝分かれしていくが，ここでは触れない。

なお,「授業ストーリー」とは,「目的」(学習目標）の選択・配列，ならびに目的に沿った教材（学習内容）や学習活動（学習行為）の選択・配列のことを指す。その「授業ストーリー」には，様々なスパンが考えられる。例えば，人生スパン，学校教育スパン，中学校の３年間スパン，学年スパン，単元スパン，教材スパン，本時スパン，学習活動スパン，各発問スパン等である。

昨年度まで，国語科では「小中学校の国語学習の系統性」について,「統一性」「段階性」「連続性」の３点から想定してきた。そして,「統一性」を小中高が一貫して担う役割,「段階性」「連続性」を小中高が分担して担う役割として各校の役割分担を設定した上で，それに基づいた授業を構想し，その「役割分担試案」を作成した。ただ，この試案は中学校側から見た一方的なものとも言えるため，本格的にスタートした「附属幼小中一貫教育研究」の成果を，今後，反映させていきたいと考えている。

７　国語科内容学および国語科教育学への視角

①「国語学．国文学」の役割について

一般的に,「学習内容」に着目した授業分類としては，以下の２つが考えられる。

A　ある教材（そのもの）を学ぶ授業
B　ある教材から（他の国語学習，もしくは他教科や日常生活の学びにも通じる）学習事項を学ぶ授業

Ａの授業の場合，国語学や国文学の専門的な知識が授業創りの基礎的要素となることは，言うまでもない。また，Ｂの授業の場合においても，生徒自身が教師とともに（国語）学習の本質を追求するような授業を構想するためには，国語学や国文学の本質的学問知識および学問研究の方法そのものが授業創りの基礎的要素となるはずである。例えば,「言語とは何か」「日本語とは何か」「日本語の話し言葉と書き言葉の違いは何か」という国語学に関する本質の自問や,「平安女流文学とは何か」「『枕草子』とは何か」「随筆とは何か」「文学とは何か」「(非文学とは異なる）文学ならではの学習とは何か」という国文学に関する本質の自問なしで,「目的先行」による教材や学習事項の配列など組織できるはずがないからである。

②「国語科教育学」の役割について

生徒自身の「豊かな言語生活」の形成を最終目標とし,「主体的な学習」の確立を目指す中学校国語科教育においては，教材そのものに関する知識の習得よりも，教材をどう学ぶかという「学び方」の学習の方が重要になる場合も少なくないと考えられる。それゆえにこそ,「予想読み」や「比較読み」等の「読み方」(学び方）自体を「方法」として掲げ，その「予想」や「比較」といった思考活動を鍛える学習を組織しているのである。

そのような「方法」を核とした単元学習を構想する上で，国語教育の指導法や指導の観点を学問的に追究する「国語科教育学」は，重要な役割を果たすものである。

第５章　他大学における先進的取り組み

Ⅰ　養成段階における「教科内容構成力」育成可能性の検討　－沖縄国際大学における取組の到達点から学ぶ－

１　はじめに：国語科教職関連科目秋期模擬授業で最も印象に残るシーンから

「２班４年次のＯ村です。お疲れ様でした。私からは指導案の方にコメントをつけたいと思いますが，まず，昨日，夜に（学習指導案を）読んだのですが，どれだけ生徒の日常の言語生活をスタートにして文法を学ばせるかというところに目を向けているので，私はとても期待して今日，朝起きました。えー，しかし授業をめくってみると日常のつながりというのは薄くて，指導案２頁の伝統的な言語文化の部分と単元設定の理由（の部分）に，これだけしっかり書けているのに，それが内容に指導に出てこなかったのがすごく残念です。ただねらいはよかったと思います。ただ，これがやっぱり，文法を教えていく上でひとつ難しいところで，我々も考えていかなければいけないのですが，着眼点はよかったと思います」（括弧は筆者補足）

上の写真と文章は，沖縄国際大学総合文化部・日本語文化学科の教員と学生あわせて 172 名が参加する「国語科教職関連科目秋期授業研究」（2011 年 11 月 3 日）の一コマである。同月 6 日開催の「二日目」を合わせると，文法指導から文芸作品・説明的文章まで複数の教科書をつかった模擬授業計一五本に，教職を志望する全学年の学生が生徒役や記録係あるいは準備運営の各係など様々な役割をもって参加する盛大な行事である。

この行事の「一日目」で私が参観した模擬授業のうち，右の発言記録は『中学校国語二　伝え合う言葉』（教育出版）の「付属語」教材の単元を「付属語を活用して，ラブレターを書こう」と銘々しなおし作成された学習指導案をもとに，学部３年次学生が行った際のものである。学習指導案を作成した実施学生の教材説明に続き，五〇分間の模擬授業が行われ，実施者の感想のあと各学年（大学院生を含む場合有）から感想と批評が発表される。ここでは，生徒の学習意欲を惹起する教材に対する肯定的評価が続いた後，指導教員からは，私にも気になって観察していた問題である実施者の授業内での言語行為（筆順誤りや指示・発問の際の発話等）について指摘がなされた。

以下は前出のようにコメントした同一の学生が，評価基準などの学習指導案の記述に関する発言を行

ったあとの最後の部分である。

授業内容の方に話は移りますが，先ほどＴ先生が言った言葉遣い。これは明らかだと思います。『じゃぁあぁ』ではなく『では』,『やりぃま～す』ではなく『行います』。しっかりした日本語を使っていって下さい。これは日常の生活から，おそらく問われている部分だと思います。指導案のなかにも，今回は助詞の授業であるにも関わらず，助詞の不備が沢山ありましたので，＜発言時間終了を告げるベルの音＞いろいろなところもう少し見直して，細かくは後で話しますが，自分の言語生活をもう一度ふり返ってみて，（教育）実習まで過ごして下さい。（注：『』内の表記はニュアンスをつたえるための誇張表現です）

これら一連の模擬授業内でのやりとりや見知らぬ観察者（私）に対する学生の関わりなどには，視察前に収集を期待した沖縄国際大学の国語科教員養成において蓄積された歴史的成果の一端を感じ取ることができた。現在では，沖縄県下中学校・高等学校における国語科教員を数多く輩出するにいたる教員養成カリキュラム開発の成果を，現地で収集したデータによって補足しながら，学部の教員養成における教科構成力育成の可能性について以下に検討していきたい。

２　沖縄国際大学国語科教育課程の概略と視察の観点

1972（昭和 47）から上記大学において試みられてきた教職課程充実の試みと学生指導の実際を長々と紹介することは，本学部３年次後期（６セメスター）における教科内容構成をテーマとして扱う講義のためのハンドブックの趣旨にはそぐわないと思われる。以下本論の詳細は，『国語科教職課程の展開』（渓水社・広島，2006 年：本論本文注では「著書」と略記）を参照していただくこととして，視察に先立つ私的な関心を切り口として「沖縄の教育の困難な課題に対応しうる高度な教育力」の育成に取り組む試みをまとめてみたい。

１）教育実習の課題と連動した学部教育の改善

開学初期には数名程度の採用試験合格者を輩出したが，1974（昭和 49）年以降数年間は，それが０になったことを契機に，同大教育課程では，教職志望者の希望をかなえ教科の教育力を高めるための課題を「言語生活力を高め，国語力，国語科教育実践力を高める」ことに絞り，様々な条件の整備が着手される。とりわけ，教育実習において顕在化した学生の課題，例えば「声が小さくて生徒に届かない」「無表情で，生徒を引きつける授業になっていない」または「教える態度がおどおどして落ち着かない」など「学力以前の教員としての資質そのものに課題のある学生」には，「人間そのものの変革が必要であり，技術的な課題については実践的経験によって時間をかけて訓練」する必要性があることから，国語教育に関する体系的な「講義」が見直された。

実際には４年次教育実習の直前に教育課程上は位置する「国語科教育法」を「教員としての資質向上と，教育に関する技能的側面を強化するために，演習・実習的なものに変換し」，昭和 52 年以降には「履修者全員に，50 分の研究授業の実施を義務づけ」たのである。30 余年の歴史をもつこの研究授業の取組において現在においても実践される注目すべき点は以下の３点である。

①時間をかけた学習指導案の作成

一枚の学習指導案を学生が作成する期間には,「国語科教育法」転換当時からかなり長い時間がかけられている。「著書」によれば３年次開講の「国語科教育法」の一年前から実際の作成作業がはじまることも読み取れるし，学習指導案の中核となる教材解釈には更に一年近くの時間をかけている。

②模擬授業との連動による学習指導案の見直し

通常講義である「国語科教育法」における研究授業実施の前に，学生によって組織運営される春合宿において３年次生は模擬授業を行っていた。学部生を「縦割り」にした班単位で行われる模擬授業では,「各自の教材研究の甘さ」や「授業を行う難しさ」を授業者は経験し，以降継続的に行われる班単位の模擬授業によって学習指導案は繰り返し改善されていく。

＊沖縄国際大学　特色 DVD③国語科渡嘉敷島合宿より

③実践の総合的反省による指導力の向上

かつては模擬授業に関する記録を使って自らの実践を反省することで，学習指導案の修正が行われていた。そのための材料としては「研究授業の実施者は，各自の実施した授業について，収録されている研究授業の内容を全て文字に起こし」た記録や他の記録例えば板書や表情の写真などが活用された。

同大仁野平氏への聞き取りでは，③は現在行われておらず，②は経費や安全管理の問題から実施が困難になってきているとのことだった。しかしながら，実際に入手できた学生の作成した学習指導案と模擬授業を終えた学部生の表情には，継続的な指導と粘り強い研究の成果の一端が表れており,「国語科教育法」の見直しを中核とした同大国語科教育課程における教員養成改革の成果は，今日もなお息づいていることを実感することができた。

２）学生の生活経験を見通した教育組織づくり

さきに述べた「国語科教育法」の転換は，国語科教員に求められる指導力そのものの向上を目標にしつつ，同時に「教員の日常的活動で要求される社会的資質」を養い，上述の模擬授業へといたるように講義を運営するための組織体の運営とセットで行われた。「著書」において「国語科教育法関連科目運営組織」と称される学生組織設立の問題意識は以下のように語られている。「その（引用者注：学生）の多くは責任に関する自覚が不十分であり，忍耐心が乏しく，自分の側から人間関係を作ることを苦手としている。しかし，そうした学生達も卒業後に教壇に立ったときには，一つの教室の中には数人いる問題行動をとる少年に自分の側から近づいて指導し，不登校生徒に対しては，その家庭を訪問して指導に当たらなければならない。学生一人ひとりが組織を有効に動かす力，問題を指摘し指導する力，社会的，人間的資質を自ら学生とともに向上させる必要がある。」

今回の視察で手に入れることのできたいくつかの行事開催に関連する資料には，学年毎の人数を均等に分配し参加者全員が属する縦割り班の表が必ず添付されている。例えば平成２３年３月初旬開催の「平成22年度国語科関連科目春合宿実施要項」からは，学部２年生がこの縦割り集団で行われる班別討論会

の運営にあたっていることが読み取れる。また，今回視察した「秋期模擬授業」の実施要項から学部１・２年生が班を越えて会計からレクリエーションまでの係活動を分担して企画・運営にあたっていることが分かる。

大きなイベントにおける役割分担にとどまらず，先ほど指摘した班内の模擬授業や「基礎学力と指導力の向上・計画的読書の班別取り組み」などが行われていたことが「著書」には記載されている。様々な活動の過程で「班内で発生する多くの課題に班員とともに取り組む」ことで，高校までの人間関係を組み替え，困難な問題を解決する意欲と能力を高めるこの取り組みは，他にも上下学年間の教育経験を伝承することで成り立つ組織の歴史づくりと履修学生相互の支援・援助活動によって意欲に満ちた居場所づくりへと発展していると想定された。

３）多様な表現活動の導入による学習の見直し

教育実習直前の講義である「国語科教育法」（現在は「国語科教育法演習Ⅰ」と名称変更し，課程３年次後期開設）を演習型のスタイルに変更したことからも，学生の学びの見直しは容易に想像できる。その一つが，１年次からの学習成果を総括し再構成する学習指導案であったが，以下では，同大の試みを総括した学習の見直しの典型例を「著書」より列挙したい。

①レポート報告における理論と実践の結合

２年次後期開設の「国語教育法Ⅰ」では，国語科教育の概論にあたる内容をレポート討論で深める授業として報告されている。例えば「表現指導の研究」の部分を班で分担してレポートを作成するのだが，Ａグループはテキストの要約を報告しＢグループは「テキストの該当内容に関する実践記録を紹介・分析する」役割を担う。一対の発表を通して国語科であつかうほぼ全ての領域におけるそれぞれの成果と課題が学べる授業構成となっている。

②講義における音読・朗読の相互批評

上の２年次開設から３年次前期の国語教育法Ⅱまで継続的に取り組まれていたのが，朗読の相互批評である。１時間４～５名が文学作品などの朗読を行い，聞き手の学生が評価を行う。講義担当者を含む他者からの評価によって，学生は教師の基本技能でもある発声や朗読の難しさや必要性に着目したことが学生の感想に散見できる。また，この試みは４年次前期開講の「国語科教育法演習Ⅱ」においては，学生による朗読教材の「発掘・開発」に発展させられ，選択理由に関する説明の付された教材として受講者全員に配布される。

③単元全授業時間の板書計画の作成

「国語科教育法演習Ⅱ」に関する著書の記述において目を引くのが，板書を交えて模擬授業の様子を紹介している部分である。教師が授業の進行に即して黒板に様々な情報を記載する板書を事前に模擬授業を行う学生が計画しているかどうかまでは「著書」では読み取ることができないため，その真相を確認することもまた今回の沖縄視察の目的となった。

前出の秋期模擬授業に先立って参観した「国語科教育法演習Ⅰ」で行われた模擬授業の学習指導案には，模擬授業時の板書計画が添付されていることから，板書計画が３年次後期には学生の課題として組み込まれていると推測される。また，秋期模擬授業二日間で配布された 15 部の学習指導案のうち一時間ないし複数時間の板書計画が付されたものが４部あることからも，板書計画の作成は学生の実態に応じながら教育実習に向け徐々に導入されていくようである。

実践力形成の中核である「国語科教育法」が学生の言語生活の質的向上を目指し「座学」からの離脱

するために導入された上の３つの多様な表現活動は，同大教育課程のカリキュラムが変わった今でも脈々と生き続けているようである。

３　沖縄国際大学国語科教育課程における実践力養成の実際と学部養成への示唆

上述の観点をもって沖縄国際大学を訪問したのは１１月１日から三日間である。初日には「国語科教育法演習Ⅰ」を参観し模擬授業の映像記録や学習指導案等の紙媒体の資料を収集した。また最終日には，本論冒頭で紹介したシーンも含まれる「秋期模擬授業」に参加し同様な資料収集を行った。以下，そこでの印象的な体験を交えながら，実践力を高める教員養成カリキュラムの在り方に関して若干のコメントを述べていきたい。

（１）授業で使う「道具」をつくることを通して学びの筋道を反省する

視察した「国語科教育法演習Ⅰ」は学外向け大学広告媒体の撮影とともに行われた。そのような状況にもかかわらず模擬授業と事後検討を平然とこなす学生にも驚かされたのだが，そこで仁野平准教授から手渡された学習指導案のボリュームにも驚愕した。翌々日からはじまる計二日間の秋期模擬授業で配布される 16 部の学習指導案（第１日目午後に行われる４年生のものまで含め）は A4 片面印刷の用紙を積み重ねて７㎝の層をなしている。

したがって秋期模擬授業の前日にあたる視察２日目は終日を通して学習指導案の読解に費やされることになるのであるが，教育実習前の３年次後期に作成されたとは思えない挑戦的な学生の取り組みに圧倒されることになる。本学部においては３年次後期に本免実習が行われ，事後に指導学生（小学校）の学習指導案に目を通す機会があるが，それらとは以下２の観点で入手した学習指導案は相違するのである。

①学習内容と生徒の実態を見通した単元計画の記載

最も枚数の多いものを例に模擬授業を行う学生の作成したものの内訳を見てみよう。

学習指導案＝１７枚
（うち板書計画４枚４時間分，生徒配布用資料４枚）
教材解釈資料＝７枚
（うち授業で実施するゲームの分析２枚）
教科書教材コピー＝２枚

学習指導案によって程度の差はあるが，「学習者の実態」がかなり丁寧に記述されている。「説得　根拠を示して書こう」という単元名の上で取り上げた学習指導案のその箇所には，学習者の日常的な姿からはじまり【話すこと・聞くこと】【書くこと】【読むこと】を観点として，仮想された授業実施学級に所属する生徒の姿が分析される。

「学習者の実態」につづいて，添付された教材解釈資料に基づき「単元設定理由」が記述されるが，両者を統合するかたちで教材を用いた一単元全ての授業計画が表で表現される。課題として指定された教科書の教材だけではなく他の資料（他社の教科書や実践記録，指導理論等）をもとに多角的に総合的に教材が分析され，生徒の実態に即した単元目標と学習過程を想定した模擬授業が事前に構想されているのである。

②自主教材・教具の開発による学習指導の再構成

参観した模擬授業が言語指導だったこともその要因かもしれないが，いただいた学習指導案の大半には実際に生徒（役）に配布する学習材である作業用のプリントが添付されていた。国語科授業において学習プリントを「乱発」することについては，検討の余地はあるが，その作成の過程で自主教材の開発が試みられていることに注目した。

上にあげた「説得」の単元では小学生の「ヒロシ君」とその両親との間の「携帯電話」問題が教材化される。また本論冒頭に学部４年生のコメントを載せた「付属語」を扱う単元では「ラブレターを書く」ための学習プリントが実際の模擬授業では配布された。

教材としての教科書への関心を高めるために教科内容を増やす試みも目を引く。「方言と共通語」を教

材として作成された学習指導案の単元計画には，沖縄方言を扱う授業がさりげなく記述される。また模擬授業の場面にはあったていないが，「走れメロス」を教材とする全５時間の単元は最後に「人質」（シラー）と教科書教材を比較させ，太宰治が付け加えた「最後の７行」を生徒に着目させようとする。

学習指導案において子ども研究と教材研究とが統一されて記述されることは，模擬授業者が実際に翌年度の教育実習で学習指導案を立案し授業実践を行う場合に，教師として毅然とした態度をとることに通じる。教育実習の授業において教師として学習を指導しきる体験のためだけでなく，私の手元にある一枚の学習指導案はそれを作成した学生が将来現職の教員として教壇に立つ際に，一時間の授業を成立させるための日常的できめの細かい指導との関連で授業を構想する観点を与えるのだと思われた。

（２）学習者を「演じる」ことで実践力形成過程に参加する

上述のような関心から映像資料の収集を行う模擬授業を決め，秋期模擬授業に参加する総勢 170 余名が一同に会する開始行事終了時点から私はビデオ機材をかかえて合流を果たした。教室最後部の机でビデオの準備を行っていると，その会場に配属された学部４年生がこちらに視線を投げてくる（ようだ）。私の参加は事前に周知されているようではあったが，11 月に「クール・ヴィズ」をまとった不審者をはじめのうちは同一視できなかったに違いない。数分後，意を決したようにその内の一人が，追加資料を手に「挨拶」にやってくる。現地到着後はじめて聞く耳に心地よい琉球ことばである。

模擬授業において課程の指導教員は模擬授業の終了後に講評を述べるだけである。全日日程二日間の運営は全て学生の手で行われる。前出の開始行事終了後，学生集団は３つの教室に分かれて模擬授業を行うのであるが，その移動が迅速かつ静寂なのに驚かされる。開始予定時刻よりかなり早い時間には生徒役の１．２年生は着席し準備を整えている。視察前に期待した縦割り班の集団指導は，数十年たっても健在であることを実感した瞬間である。

司会学生の注意事項伝達から全 90 分の模擬授業がはじまりビデオの撮影を開始した。前半 50 分が模擬授業なのであるが，しばらく観察しながら生徒役の学生が気になりだした。教師にちょっかいを出す学生，意見を途中でいえなくなる学生などかなり個性的に生徒役を「演じている」ようなのだ。実は，生徒役の学部１，２年生も事前に学習指導案を読んでいるらしく，先に述べた【学習者の実態】に合わせて彼ら彼女ら自身考えた生徒像でもって模擬授業に望んでいたようだったのだ。本論はじめに紹介した「コメント」の前に生徒役の学部生がそのような趣旨の発言をするまで，このことに気づかなかったため，学部１．２年生の参加に関する資料をほとんど集めないまま，帰りの飛行機の時間が近づいていたのである。

秋期模擬授業の風景（生徒役からのアングル）

ここで改めて異学年縦割り班の効果について考えると，その効果は学年間に存在するさまざまな情報の交流や模擬授業を一つの授業空間として成立させるための役割以上の効果を有すると考えられるのである。前日の解釈・分析で目の当たりにした【学習者の実態】把握の的確さは，学部１．２年次に生徒役を何度も繰り返し演じることに起因していると考えたときに，その効果が分析できるのである。

上級学年の作成した学習指導案はそれ全体が成長段階に到達する地点を示した世代間に継承される情報のまとまりである。さらに，その学習指導案をもとに演じるべき生徒の反応を考えることは，模擬授

業の取組において多様に歴史的に蓄積された子ども観と理解のための方法を身につけていくことにつながっていく。学習指導案を作成し模擬授業を行うサイクルを異学年の集団のなかで繰り返すことが，授業を教師と生徒双方の視点からとらえる力を育てているようなのである。

アフリカの仕立屋における労働への新参者の参加から，人間の学習を正統的周辺参加として捉えたのはレイブとヴェンガーだった。徒弟制度制のもと営まれるこの生産活動は，新参者が小さくとも製品の完成にとって欠かせない部分の作業を担いつつ（例えばボタン付け＝正統），製品全体の俯瞰と作業技術の習得にまで経験をたかめる（最終的には失敗のできない生地の裁断を担う＝周辺）過程に，はじめから関わる（新参者でも重要な役割＝参加する）ことで，「大切な仕事」の予感に支えられた学習を内包する（渡辺信一『ロボット化する子どもたち　「学び」の認知心理学』大修館書店，2005 年，87 頁参照）。模擬授業視察前日に学習指導案からうけた印象は，まさにここでの教員養成が学生集団成員の全員参加を継続的に作り出してきた歴史的成果から生じたものだったと推測されるのである。

（３）集団づくりと模擬授業の相互作用による授業改善を指向する実践主体形成の可能性

短い昼食休憩後午後の行事は，班毎の出席確認ではじまった。秋期模擬授業に参加する全学生・全教員が大教室に一同に会して「全体模擬」がこれから行われるのである。授業者と生徒役はすでに教員採用試験を終えたであろう学部４年生がつとめる。本論以下の写真は風景のスナップである。

下学年学生からのまなざしが注がれるなか，教師役も生徒役も堂々とした態度である。静まりかえった教室で淡々と進められる模擬授業の粛々とした雰囲気は動画なら間違いなく伝えられだろう。50 分の授業時間終了後，生徒役の４年生が各班に戻り，終わったばかりの授業についての検討が行われる。各班でまとめられた意見は，その後参加者全体に提出され検討されることとなる。

全体模擬の授業者（学部４年生代表）

全体模擬生徒役（授業者前）

長いあいだいくつかの中学校国語教科書に掲載されてきた『少年の日の思い出』（ヘルマン・ヘッセ）が模擬授業の教材であった。各班から出された改善のための意見のうち，この物語の語り手とイメージの関係を問う意見は，中学校の国語授業を参観する機会が少ない私にもその鋭さを感じさせるものであった。模擬授業では，物語の部分中心すなわち蝶の収集に心奪われる＜ぼく＞と彼の隣家に住み異なる蝶への愛着をしめす＜エーミール＞それぞれの言動を比較し人物像（イメージ）を比較する学習が行われたが，この活動を導入する前提を問い直す意見がそれである。

ところで，この作品は，愛児の成長をきっかけに再び蝶の収集をはじめた＜わたし＞と＜客＞との交流からなる冒頭部分と，「少年の日の思い出」を「けがしてしまった」経験をもつ＜客＞が＜わたし＞に蝶の収集をめぐる当時の様子を語る中心部分から構

成される。上で概要を述べたフロアからの意見は，少年時代を回想し＜エーミール＞との間にあった事件（＜ぼく＞がエーミールのコレクションを盗み又破壊してしまう）を，＜客＞が語るという構造にたいする疑問に基づく。すなわち，この場面で語り手である＜客＞と同一人物の少年＝＜ぼく＞のイメージには妥当性があるが，＜ぼく＞の視点から語られる＜エーミール＞から読み取られるイメージは限定的であり，模擬授業で行われた＜ぼく＞と＜エーミール＞人物像の比較作業それ自身に意味があるのかを問う意見が，フロアから授業者（おそらく４年生全体）に投げかけられたのである。

＜ぼく＞が「少年の日の思い出」を語る場面が，実は＜客＞の話を＜わたし＞が聞き書きし直したものでは（竹内常一『読むことの教育－高瀬舟，少年の日の思い出』2005 年，121 頁）と考えながら模擬授業を記録・観察していた私は，授業者の応答に期待をかけた。一人称や三人称といった話者の視点や話者の立場性・政治性は，作品の解釈と授業の構想にかかわる根本的な問題だからである。したがって，また，上写真にある質問者の意図を，学習指導案を作成した授業者が理解し応答するかどうか，二人のやりとりにおける争点を他の参加者が理解するかどうかを緊張しながら見守ったのである。

ビデオに記録されている授業者の応答の前半部分からは，投げかけられた意見の意図を受け止める姿勢が感じられる。また授業者はつづけて，この作品における語り手の限定性すなわち＜ぼく＞からの視点による限定性を捉え直す手立てを学習指導案で構想していることについて付言した。確認してみると，確かに模擬授業の次時に構想されている授業時間では「視点を変えて物語を読むことで，その内容を多面的に捉えることができる」ことを目標とし，「エーミールになりきって日記を書こう」を中心的な活動が予定されている。おそらくフロアからの意見は授業者が想定する範囲内だったのであろうが，教材解釈と単元構想について再考が必要であることを認識した様子が応答のなかには観じられた。

帰路交通機関の関係から記録と参観はここまでである。機材の撤収作業で手を動かしながら，傍らでビデオを撮影する記録係の学部２年生に上述のやりとりについて聞いてみた。開口一番「面白い，問題ですね」と答えた学生は配布された教材文を指さしながら，先ほどのやりとりに関する自分なりの理解について確認を私に求めてくる。眼前の議論を自分にとっての問題として捉え直し，提示されたモデル＝模擬授業の改善について考える姿勢が，彼らをして，授業の改善を実践する主体として現場で活躍する教師をイメージさせた瞬間であった。

４　おわりに：教材開発能力における知識・技能と関心・態度の関係について

まず，この場を借りて，今回の視察をご承諾いただいた沖縄国際大学の仁野平智明准教授をはじめ国語科教育課程担当教員の皆様に感謝の意を表したい。また著作をお送りいただかなければ充実した調査にいたる道筋も存在しなかったことを考えれば，同大で教育課程・教育方法を担当する三村和則教授にも謝辞を申し上げたい。

ところで，若手教師の悩みを聞き時には『もう辞めたい』と愚痴る場を，と考え月例の集まりをはじめて足かけ４年になる。赴任校における同僚からのアドバイスに満足しないわけではないようだが，卒業生達は時折，研究会や研修で公開を行う授業の学習指導案をもちより，考えを述べ合うなかで「授業がうまくなりたい」という本音を覗かせる。今回の沖縄国際大学への視察は，このような時に必ずとい

っていいほど出てくるある問題がきっかけのひとつとなっている。

要するに「決められない」のである。上述のような話し合いでは授業展開にしても発問にしても時間をかけて検討するのだが，この「一枚の指導案」で勝負！とふんぎりがつかない。実際の公開以前の早い段階で学習指導案を作成しなければならない事情や若手教員に対する期待にみちたアドバイスの多さに困惑する彼らの立場など，決断に自らを追い込まない状況は多様に解釈されるべきだと思うが，私自身この問題の根源には，授業を構想する際の「教師としてのねがい」を実現する見通しの弱さが存在すると考えていた。ある時点で到達してほしい子ども像あるいはある教科で実現したい授業像といった「教師のねがい」を彼ら彼女らが持っていないわけではない。問題は，子どもの既習事項と教材の外的要求との相互連関から計画と手段を明確にできないところにある。

達成すべき子ども像は，現在彼らが実現可能な学習に基づき教材の特性から規定される。例えば４年生の国語であれば，事件を順番に読み取れる子どもにとっては『ごんぎつね』で視点の移動を学ぶことが次の認識発達の課題になる。他方，逆に，ある教科内容あるいは教材のうち重点や軽重を規定するのは，子どもの発達水準である。１年生の算数であれば，順序数を扱う単元で半具体物である教具を使うのか，実際の体験を重視するのかといった教具に関する判断は，それまでの学習履歴と次学年における諸課題から規定されるのである。

したがって，他の機会に見ることのできる学習指導案と卒業生のそれとの違いは，具体的には，子ども発達にとっての教科内容の意義と教科内容習得を考える際に欠かせない子どもの現状に関する記述に表れる。果たして，複数学年を見通した「単元の目標」や到達点を的確に評価した「児童の実態」を記述する力量が育成できるかどうかが今回の沖縄視察の観点として入っているのも，卒業生との交流で気づかされた課題に基づいている。

内容の入れ替えや教材の追加によって教科内容を捉え直すための基礎的な知識と技能は沖縄国際大学における教員養成の場合，模擬授業を通して習得されていることを本報告では述べてきた。また，実際の視察においてとりわけ同大に独自な集団による学部講義運営への学生参加に着目したのは，日常的な学生相互の交流と行事の企画運営などを体験することによって，学部養成段階においても教師としての使命感と教育労働の達成感にも迫る可能性を直感的に感じ取ったせいでもある。卒業生が現職に就いたとき，一人の教師として「ねがい」を追究し自己成長していくためには，沖縄の地でその可能性が示されているような知識・技能の習得と意欲・態度の形成とを一人ひとりの学生において統一する取組から多くを学ぶ必要があると思われる。

第６章　授業ファイルアーカイブ

Ⅰ　授業ファイルアーカイブとは

授業ファイルアーカイブとは，学校現場で行われている「生」の授業をデジタルメディアによって記録・保管し，それら複数のファイルを１か所にまとめたものをいう。複数のファイルとは，例えば，授業ビデオや配布教材，学習指導案や教科書などが考えられ，このようなファイルを電子化しオンライン上で共有することは，教員養成課程の教育に大変有効である。

教科内容構成においては，学習指導案（内容，教材，指導手順，活動）の作成（PLAN）の段階において，多様な手法を知ることができるだけではなく，授業の実践（Do）から省察（Check），改善（Action）といった，授業改善のためのPDCAサイクルに活用することができ，教育実習前に学生は各授業単元構成について観察･学習することができるようになる。

さらには，今後多くのコンテンツが蓄積されることによって，教科ごとに，小学１年生から中学３年生までの９年間の教育内容を見通して，各学年の目標設定，年間指導計画の作成，それに基づいた毎時間の授業の学習目標の設定にも，有効に活用できることが期待される。

そのため，授業ファイルアーカイブに求められる条件として，以下の３点が必要である。

（１）登録コンテンツを通して，授業内容の構成が確認できること。

45～50分間の授業を録画したものを編集せずにそのままコンテンツとしてアップロードすることで，活用する教員や学生が独自に分析する余地を残している。授業は現職教員によるものだけではなく，教育実習生によるものもコンテンツとなる。コンテンツの登録にあたっては，コンテンツ提供者である授業者に対する配慮についても十分に検討する必要がある。例えば，授業者の資料は授業者本人の著作物であり不必要に配布しないことや授業批判や個人批判の対象としないことなど，本来の目的を理解しながら，利用者側のモラル向上も図る必要がある。

（２）本学教育学部教員または教職課程履修学生によるアクセス・視聴が簡便であること。

動画共有サイト“YouTube”のようにコンテンツ管理システムを用いた会員専用サイトとして構築することが必要であるため，現在本学教師教育開発センターが新たに立ち上げたウェブサイトを活用して，教員のアクセシビリティを向上させている。このウェブサイトでは，学生・教職員は大学から提供されるシステムID（岡大ID不可）を用いて，ログインすることができ，新たなアカウント管理の必要がないため利便性が高く，インターフェースは動画が一覧で表示されるため，操作も簡単である。

（３）目的外の利用を防ぐため，利用規約等を整備すること。

教員養成課程の教育に寄与することが目的であるため，教職員や学生の限定的な利用にとどめておく必要がある。また，映像には授業者以外にも児童・生徒の様子も映っているため，動画ファイル自体の取扱にも十分に配慮する必要がある。そのため，セキュリティやプライバシーへの観点から，学内LANに接続されたパソコンからのみアクセス可能としている（学外からのアクセスは不可）。今後は，セキュリティポリシーやプライバシーポリシー，利用規約等を作成し，同意する学生・教職員のみ視聴・閲覧ができるようにする予定であり，健全な利用体制を構築することが必要である。

II　授業ビデオライブラリー

授業ファイルアーカイブのオンライン上での名称を「授業ビデオライブラリー」としている。平成 24 年 1 月末現在，授業ビデオライブリーの利用権限があるのは，大学院教育学研究科および教師教育開発センターの教職員のみであるが，利用規約等整備した後は，学生に対しても公開していく予定である。まずは，教員に当サイトを利用してもらい，幅広く視聴・活用し，今後の学生指導に役立ててもらいたい。

１．１　基本操作

（1）ログインページを開く

教師教育開発センターホームページを開き，訪問者別メニューにある「教職員専用ページ」を選択する。

※学生の場合は「在学生の方」を選択する。

http://cted.okayama-u.ac.jp

（2）CTED ポータルにログインする

ログイン ID とパスワードをそれぞれ入力し，ログインボタンを押す。

ログイン ID：岡山大学から割り当てられたシステム ID
（岡大 ID 不可）
パスワード：システム ID で利用しているパスワード

（3）「授業ビデオライブラリー」ページを開く

右コラムのメニューの中に「授業ビデオライブラリー」があるので選択する。

★ログインをすると右コラムと右上に会員氏名が表示される。

（4）授業ビデオを視聴する

①「授業ビデオ」ページを開く

授業ビデオライブラリーには，「授業ビデオ」のページと「指導案・授業資料・教材」のページの２種類がある。授業ビデオを見る場合には，右コラムのメニューから「授業ビデオ」を選択する。

4　①「授業ビデオ」を選択する

②動画を視聴する

一覧に表示されている動画のサムネイル画像をクリックすると動画を視聴することができる。

4　②視聴する動画を選択する

③動画をコントロールする

動画再生には以下のコントロールが可能である。

- 再生・一時停止
- 再生開始位置の指定
- 音量／ボリューム
- 全画面表示
- 関連動画の表示

★動画の右欄には登録者や説明が表示される。

4　③動画をコントロールする

（5）授業資料を閲覧する

①「指導案・授業資料・教材」ページを開く

授業資料を見る場合には，右コラムのメニューから「指導案・授業資料・教材」を選択する。

5　①「指導案・授業資料・教材」を選択する

②フォルダを選択する

③ファイルを選択する

左欄にフォルダが，右欄に該当するフォルダに含まれるファイル等が表示されるので，ファイル名を選択すると閲覧できる。

★フォルダ名は動画の説明欄に表示された日付と同じ日付のフォルダに関連授業資料が保存されている。

１．２　動画の検索方法

（１）キーワードから検索する。

「授業ビデオ」ページの動画一覧の上に表示されている入力欄に検索ワードを入力し，「検索」ボタンを押す。詳細オプションをクリックすると，「検索条件」，「チャンネル」，「投稿日」，「再生時間」などからも検索が可能となる。

（２）分類から検索する

「授業ビデオ」ページの動画一覧の上に表示されている「新着の動画」，「人気の動画」，「注目の動画」，「チャンネル選択」，「すべて」（投稿日），「日付（新しい順）」（表示順）などの分類項目から検索することも可能である。

１．３　新しい動画の追加・編集方法

（１）「新しい動画追加」を選択する

「授業ビデオ」ページの動画一覧の右上に表示されている「新しい動画追加」を選択すると，動画追加のメニューが表示される。

（２）動画情報を入力し「決定」を押す

各項目に必要事項を参照・入力・選択し，最後に「決定」ボタンを押す。動画のアップロードに要する時間は，時間帯や動画の容量によって異なる。

動画を選択：mpeg，avi，mov，flv，mpg，mp4 の各ファイル形式に対応している。ファイル容量，256MB が上限である。

タイトル：動画のタイトルを入力する。学校種，教科，学年，単元名など，利用者側にわかりやすいタイトルを設定する。

説明：この動画の説明を入力する。日付，場所，行事名，授業者氏名，備考など，利用者側へのタイトルの補足説明を設定する。日付は授業資料フォルダ特定のため，必ず入力する。

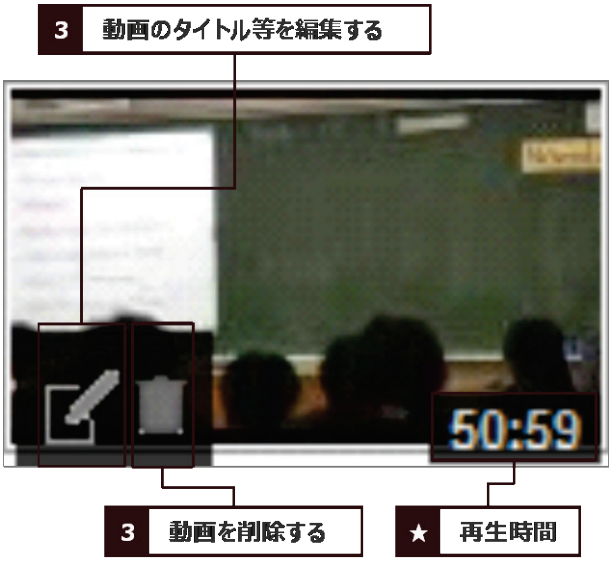
タグ：検索をしやすくするために，タグ（キーワード）を入力する。学校種，科目，学年，現職教員・学生の別，単元名など検索時に必要となる項目をカンマ（ , ）で区切って入力する。

チャンネル：各講座名となっているので，登録者が属するチャンネルを選択する。

公開対象：セキュリティの観点から「ログインしたユーザーのみ」を選択する。

（３）動画ファイル情報の編集する

一覧に表示されている動画の上にマウスを重ねると，「編集」ボタン・「削除」ボタン・再生合計時間が表示される。「編集」ボタンを押すと，（２）で入力した動画情報を修正できる。「削除」ボタンを押すと，動画を削除する。一度削除した動画は復元できない。



１．４　新しいファイルの追加方法

（１）ファイルを追加する

①「フォルダ作成」を選択する

「指導案・授業資料・教材」ページのフォルダ・ファイル一覧の左上にある「フォルダ作成」を選択する。フォルダ名には,「授業日」 ＞ 「行事名」 ＞ 「任意」の階層を作成する。コメント欄はフォルダに説明が必要であれば入力する。

②「ファイル追加」を作成する。

①で作成したフォルダを表示したのち，左上にある「ファイル追加」を選択する。ファイルを参照し，コメント欄はファイルに説明が必要であれば入力する。

（２）フォルダ・ファイル情報を編集する

フォルダやファイルの右側に表示されているコンテキストメニューを開く。「編集」ボタンを押すと，フォルダ名やファイル名，コメントを修正することができる。「移動」ボタンを押すと，別のフォルダにファイルを移動させることができる。「削除」ボタンを押すとファイルが削除される。一度削除したファイルは復元できない。

２　登録コンテンツ一覧

現在登録されているコンテンツは，平成 23 年度に撮影した以下の 26 本である。

（１）平成 23 年度教育研究発表会（平成 23 年 6 月 9 日，附属小学校）

①国語（3 年生）「ウィルソンの考え方って素晴らしいな！」
②国語（5 年生）「生き物は本当に円柱形なの？」
③社会（3 年生）「地域密着！町の魚屋さん」
④社会（4 年生）「水のためにできること」
⑤社会（6 年生）「頼朝がつくった武士の世」
⑥算数（1 年生）「たしざん（1）」
⑦算数（2 年生）「1000 までの数」
⑧算数（6 年生）「分数÷分数」
⑨理科（4 年生）「水のすがたのふしぎ」
⑩理科（5 年生）「ふりこのきまり」
⑪理科（6 年生）「電気とわたしたちのくらし」
⑫家庭（5 年生）「エコスタイル洗濯」
⑬家庭（6 年生）「ナチュラルクリーニング作戦」
⑭外国語活動（5 年生）I like swimming. Do you like swimming?

（２）平成 23 年度 3 年次主免教育実習研究授業（平成 23 年 11 月 1 日，附属中学校）

①社会（1 年生）「室町幕府と下克上」
②社会（2 年生）「資源や産業の特徴をとらえよう」
③社会（3 年生）「国民の代表機関としての国会」
④数学（1 年生）「比例と反比例」
⑤数学（2 年生）「平行と合同」
⑥数学（3 年生）「関数　y=ax2」
⑦理科（1 年生）「身の回りの物質―いろいろな物質とその性質―」
⑧理科（2 年生）「化学変化と原子と分子―物質が分かれる変化―」
⑨理科（3 年生）「地球と宇宙」
⑩英語（1 年生）三人称単数現在の疑問文
⑪英語（2 年生）不定詞
⑫英語（3 年生）現在分詞・過去分詞

第７章　おわりに

以上，非常に限られたものではありますが，「教科内容構成」の指導に関して，委員会で今年度検討しました内容をご紹介しました。如何でしたでしょうか？有益だと思える情報はありましたでしょうか？

私は，部会のメンバーから提出いただいた全ての原稿に目を通す過程で，非常にたくさんのことに気づき，学ぶことができました。その全てが本当に，「教科内容構成」に関するものなのか，必ずしも自信があるわけではありませんが，どれも，教育学部の学生に教科の学習指導力を身に付けてもらうために私たちは何をすべきなのかを考える手がかりになると確信しています。

皆さまからも，役に立つ情報があった，何をやりたいのか少しは見えた，あるいは，その方向で授業内容を考えることが，学生の学習指導力伸長に役立つのではないかと思えた・・・，そのような肯定的な反応がいただけますでしょうか。

あるいは，結局，「教科内容構成」については何だか分からないままだ，何となく分かるが，そんなことをする時間があれば，教科専門の内容をもっとしっかりと指導する方が，結局は学習指導力も伸びるのでは，なぜなら，教科専門の基礎基本が定着していないのでは，教科の指導などできないのだから・・・，そのような否定的な反応でしょうか？

色々なご感想，ご意見があろうかと思います。今後，皆さまからいただきますフィードバックに基づきながら，以下に述べます来年度の課題に取り組みたいと思っていますので，何卒よろしくお願いいたします。

- 「教科内容構成」の指導法に関するモデル授業の公開，ピア・レビュー
- 「教科内容構成」の指導に関する講座単位での授業改善，教科専門と教科教育担当教員の協働の推進，サポート
- 「教科内容構成」の指導内容・指導法開発のための附属学校園（教育実習，一貫教育研究）との連携の推進
- 「教科内容構成」の指導と学習をサポートする授業ビデオライブラリーの充実
- 「教科内容構成」指導法ハンドブックの改訂

（執筆担当）

●先進的教員養成プロジェクト実施責任者

加賀　　勝　（教育学研究科 研究科長／教師教育開発センター センター長）　巻頭言

高橋　香代　（教師教育開発センター 副センター長）

○教科構成学開発事業部会

髙塚　成信	（教育学研究科教授，部会長）	第１章，第２章Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ，第３章Ⅱ5，第７章
佐藤　　園	（教育学研究科教授，副部会長）	第３章Ⅰ
宇野　康司	（教育学研究科准教授）	第３章Ⅱ4
岡崎　正和	（教育学研究科准教授）	第３章Ⅱ3
尾島　　卓	（教育学研究科准教授）	第２章Ⅵ，第５章
斎藤　夏来	（教育学研究科准教授）	第３章Ⅱ2
福田　博雅	（教育学研究科准教授）	第２章Ⅴ
土屋　　聡	（教育学研究科講師）	第３章Ⅱ1，第４章
三島　知剛	（教師教育開発センター助教）	第２章Ⅳ
佐藤　大介	（教師教育開発センター助教）	第６章

○研究協力

平櫛　和男　（教育学部附属中学校 国語科 教諭）　第４章

附属小学校一貫教育検討委員会

附属中学校一貫教育検討委員会

「教科内容構成」指導法ハンドブック　第１版

平成 24 年3 月 2 日　　発行

編　著　者　　先進的教員養成プロジェクト委員会
教科構成学開発事業部会
発　行　者　　加賀　　勝
発　行　所　　岡山大学大学院教育学研究科／教師教育開発センター
〒700-8530　岡山市北区津島中３丁目１－１
TEL：086-251-7728　FAX：086-251-7568
http://cted.okayama-u.ac.jp/

© 2012 Okayama University, Graduate School of Education / Center for Teacher Education and Development

OKAYAMA
UNIVERSITY

岡山大学

文部科学省特別経費事業

―高度な専門職業人の養成や専門教育機能の充実―

教員の資質向上に寄与する「大学と学校・教育委員会の協働」の実現

－　学校教育改善との連動で教員養成教育を進化させる－