

「教科内容学」研究の成果と課題 — 教員養成カリキュラムにおける教科専門の授業の在り方を中心に —

新井 知生*

Tomoo ARAI

The Results and Problems of "Subject Content Studies"

— A Study on the Teaching of the Specialized Subjects of Teacher Training Curriculum —

要 旨

本研究は、ここ10年に渡って展開された教科内容学研究の動向と内容の全体像を網羅的に示し、その成果を基に教科専門教員の授業の在り方について筆者の見解を述べることを目的とした。

そのため、まず現時点で筆者が把握している教科内容学研究の概要を、その定義をまとめることから始め、次にその「学」的研究の構造として、教科内容構成の原理が定立されるための「認識論的定義」や、基本認識としての「内容構成の柱」などから構成されることを、例を交えながら述べた。またそれ以外の教科内容研究も紹介し、専門内容が教科内容となるべき基本的原理が、専門研究としての内容の解体と教科として新たな体系性の構築にあることの共通性などに触れた。

その上で教科内容学研究から教科専門教員の在るべき授業態度として「①人間にとっての学問の価値」「②学問の内容構造の客観的把握—メタ化」「③学問史の中に入る」の3点から授業を導くことであると提案した。

また自らの教科内容構成案を、専門研究者としての基盤に立ち、専門教員としての意識を持ち、教科内容教員として授業内容を構成し授業を行う道筋として紹介し、具体的な美術の構成原理を示した。

最後に派生的研究として筆者の所属する学部の教科内容授業の批判と、今後の教科内容学の動向として大学院における教科内容学の在り方が求められることを述べた。

【キーワード：教科内容学，教科内容構成，教科専門教員】

はじめに

「国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会」いわゆる「在り方懇」の報告が文部科学省高等教育局からあったのが平成13年である。その中で教科専門教員の授業の在り方についての提言もされているが、それからもうすでに14年経っている。その間、教員養成系大学学部の教科専門教育が独自のものであり、「一般学部とは異なる教科専門科目の在り方を求められる」¹とする観点から、その内容を検討する「教科内容学」研究がいくつかの大学を中心に取り組まれてきた。

今日においては教員養成系大学の間で、この問題についての研究の必要性が認識されていることは事実であろう。また実際に一部で熱心な討議、研究が行われているにもかかわらず、現在、その成果は十分周知されておらず、教科専門教員の間で理解が広がっているとは言い難いのが現状であろう。

筆者は所属大学での数年に渡る教科内容学授業の検証と、近年では教職大学院での新たな教科内容構成授業の創設とにかかわってきた。またその研究の一環として、

他大学での一連の「教科内容学研究」の場に参加し、何回かシンポジストとして発表をした経験を持つ。筆者が教科内容学に興味を持って研究してきた背景には、教科内容学をめぐる議論が、教科専門教員に自分自身の存在理由やアイデンティティを問いなおさせる点で大変意義深いものであるという認識があるからである。

本稿において、これまでの教科内容学研究の成果を検証しつつ、それを踏まえたうえで教科専門教員の授業の在り方について一定程度まとめてみたいと思う。

1. 教科専門教員の意識の転換について

「教科内容学」という名称は、すでに昭和53年広島大学の研究「教科専門の担当者が共有する学問領域」の名称として使用されている²。それとともに以前より教科内容に関わる研究はいくつか現れてはいたが、教員間で共有されることなくいつしか消えていった。教科専門が取るべき立場としてはアカデミズム論が根強かったためである。「教科に関する専門科目、つまり特定の学問・芸術に関する専門教育は、特別に教員向けのものであるべ

* 高根大学教育学部芸術表現教育講座

きではない。初等教育教員の場合でも、研究者・芸術家にもなりうるような教育が追求されなくてはならない³とするアカデミズム論が教科専門の存在根拠であり、教科専門教育の多くは専門学部の教育を受けた教員が、長年に渡りこのアカデミズム論に立って、自らが受けたような専門教育を教授していた。

この地方国立大学教育学部のミニ専門大学化からの脱却が、「在り方懇」の報告以来の教科専門教員の使命となった。今までアカデミズムに立脚してきた教員が、研究者（専門家）としての自身の経験と価値観がそのまま教育に繋がるものではないと自覚し、教員養成にふさわしい授業を構築しなければならないとなると、自分自身を相対化した上で、自己変革を自らに課すことにもなる。これは痛みを伴うし、すぐに切り替えのできるものでもない。現在、自らこの授業変革を試みている教科専門教員は、必ずしも多いとは思えない。

「教科内容学」がある程度形を表わした平成23年当時、教科専門教育の形態についていくつかの提言がされたが、その中で「従来の教科専門と教科教育はそのままにして、両者を媒介する分野として『教科内容学』（的領域）を第三の категорияとして創設し、その担当教員も専門的に養成⁴された者が行うとする案が主張されたことがあった。これなどは教科専門教員が急に教科内容を教える能力がないことを見通して出てきたものであろう。しかし、このような、教科専門の改革を棚上げし、制度改革で改善を図る行政的発想では実質的な大学改革がなされるとは思えない。現在では一応教科専門教員が教科内容授業を行うことに落ち着いている。

また最近ではミッションの再定義の中で、教科専門教員の現場での教育経験が必要とされ、学部内で現場経験者の割合を増やすよう求められている⁵。これも現場の教育内容を知らない教科専門教員では教科内容授業等の実践的授業に対応できないだろうことを考慮した行政的発想である。たしかに現場の経験は専門内容と教科内容を結びつけるためにあった方がよいだろうが、教員養成にふさわしい専門内容を教授できるという保証にはならないであろう。

いずれにしても専門分野の中で安住していた教科専門教員は、専門の授業が教科に係る内容を備えるよう要求され、自らの研究を再構成することを迫られることとなった。そのことはまた専門内容のもつ意義、つまり専門性の再認識が必要となったと言えるであろう。

2. 教科内容学研究の経緯と授業実践

教科専門教員の有るべき姿を求めるために、「教科内容学」と呼ばれる研究が、ある程度組織的に、また学問としての成立を目指し研究されてきた。次にその教科内容学研究の流れをまとめておきたいと思う。

前述の「在り方懇」の報告の後、本格的な教科内容学研究がいくつかの大学を中心に行われることとなった。年代順にその代表的なプロジェクトを挙げてみると、

- 平成18-20年度兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科共同研究プロジェクト「教育実践の観点から捉える教科内容学の研究」（兵庫教育大学，鳴門教育大学，東京学芸大学）
- 平成22年度日本教育大学協会特別研究助成「教員養成における『教科内容学』研究」（増井三夫，西園芳信，坂井俊樹）
- 平成22-23年度文部科学省先導的の大学改革推進委託事業「教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域に関する調査研究」（上越教育大学，鳴門教育大学，兵庫教育大学）
- 平成23-27年度文部科学省特別経費事業「先進的教員養成プロジェクト」（岡山大学）
- 平成24-25年度文部科学省特別経費事業「教員養成モデルカリキュラムの発展的研究」（上越教育大学，鳴門教育大学，岡山大学）
- 「教員養成モデルカリキュラム（学士課程）の試行的実践と改善」（鳴門教育大学）
- 平成25年度文部科学省特別経費事業「修士課程における専修免許状の実質化を図るカリキュラム開発」（鳴門教育大学）

などがある。これらの研究事業は上越教育大学，鳴門教育大学，兵庫教育大学，岡山大学間の連携を中心に行われ、そのいずれもが増井三夫（上越教育大学・聖徳大学）と西園芳信（鳴門教育大学）の二氏を中心として進められたものである。

文献としては、上記の各プロジェクトの成果が報告書等として発行されている。特に最初のプロジェクトにより平成21年に編纂された『教育実践から捉える教員養成のための教科内容学研究（西園芳信・増井三夫編，風間書房）は、以降の教科内容学研究の土台を作ったものである。

これらのプロジェクトの継続的な活動によって教科内容学が組織的に研究され、その定義や基本構造、内容の構成等が構築されてきた。このほぼ10年に渡る研究により、体系としてほぼまとまった上で、近年では実質的で汎用性を持った授業内容の検討やそのテキスト化がなされてきている。

こうしたプロジェクト研究とともに、これらの大学では教科内容授業が実際にカリキュラムに取り入れられ、実践されている。また大学独自の教科内容学研究のもとに、広島大学，島根大学なども教科内容授業をカリキュラムとして取り入れている。

広島大学は「教科内容学の体系的構築に関する研究」（平成18年～）において、教員組織の体系として教科教育学の中に教科内容学が組織された。その教科内容学教員を中心に、「専門諸科学の学問を教科教育内容から捉え直し、それを生かして、学習者の資質や能力を伸ばすような教材開発やカリキュラム研究⁶が推進され、「○授業プランニング論」などの授業が組まれている。

岡山大学では、平成23-27年に文部科学省特別経費事業「先進的教員養成プロジェクト」が生まれ、高塚成信を

中心に「教科内容構成」の検討がなされた。平成24年には『教科内容構成』指導演ハンドブック』が作成されるなど研究成果を学内で共有するかわら、カリキュラムとして「教科内容論」「教科内容開発」などの授業を組み、教科内容授業を推進している。

筆者が所属する島根大学では、平成16年から「教科内容構成研究」という授業科目を、教科専門教員を中心にほぼ全員の教員で受け持っており、この授業は教科専門と教科教育を架橋する授業と位置づけられている。

上越教育大学では、平成24年に『教科内容構成に関する科目』構築のための専門部会』が設置され、平成26年度に「教科内容構成〇〇」（〇〇は国語、社会などの科目名が入る）が各教科によって開設され、また各科目で授業用テキストが作成されている。

また鳴門教育大学では14-16年度に「教科内容学を基盤とした教員養成コア・カリキュラム開発」研究が行われており、そのコア科目の中に教科内容学をもとにした教育実践科目が編成されている。またさらに文部科学省特別経費「教員養成モデルカリキュラムの発展的研究」において、教科内容学モデルテキストの創造を目指しており、平成26年3月に各教科の教科内容学テキストを発行した。その汎用性についての評価はまだこれからだが、いよいよ教科内容学が実際の授業内容として体系化されつつあると言ってもよいであろう。またその鳴門教育大学の教員を中核とした「教科内容学会」が平成26年5月に発足している。

教科内容学研究は教育大学系の研究が先行している感はあるが、今後、教職実践演習、大学院の実践的授業等とも絡んで、さらに展開する可能性を持っていると考えられる一方、またこれらのプロジェクトがほぼ終了した今、今後発展させる活動が継続するのか疑問な点もある。

3. 「教科内容学」の定義

この新設分野の研究では、まず定義付けから始まらざるを得なかった。教科内容学を「学問」として創設するべく先頭に立って主導してきた増井は、教科内容学を次のように定義している。

「教科内容学」とは「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)」⁷である。

これが最初であるが、ここに「discipline」という言葉を入れたのは、増井がこの研究を単なる解釈や方法論に矮小化せずに進めていくという意気込みの表れと思える。その後も増井は「教科内容学」をあくまで教科専門教員の学問分野として位置づける立場を変えていないが、ここから始まりこの用語については広狭様々に捉えられてきた。例えば西園は「各教科専門が対象としている学問や諸科学の内容を教育実践における教科内容として構成し、体系的に捉えること」⁸としている。また「諸科学分野とは異なる独自の基本認識を持つ教員養成のための新たな学問分野」として「教科専門を教科教育に結

びつけることによって、教科内容の構成原理、体系、在り方等を考える。」⁹とする鳴門教育大学、松岡隆の定義は、現場の教育実践との関係づけのため、教科教育との架橋を考えたものである。また松岡は近年教科内容学に基づく教科専門の役割として「単なる学問の解説ではなく、また、学習指導要領や教科書の内容を理解させるだけのものでもない。その役割は学問の修得を通して、教科内容の持つ意味とそれを教えることの意義を考えさせ、適切な教科観を確立することである。」¹⁰とまとめている。

このように教科内容学研究の進展とともにその定義は明確になってきたかとは思われる。そのどれもが教科専門を、教科との関わりを持つためにいかに再構築するかを問うているものである。この改革の出発点は「教科に係る専門研究と教育は教育学部独自の専門性となりうるか」¹¹であり、この研究によってそれが検証されるところである。

以上の定義に先立ち教科内容学で認識され共有されるべき根底の考え方として、常に上がる論点は次の2点である。

①「教科内容学」はあくまで教科専門内容に関わるものである。

②「教科内容学」は学習指導要領に従うのではなく、そのもとになる原理までも含むものである¹²。

教科内容学を語る時、よく教科専門と教科教育を架橋する分野という言い方をし、またそれは教科専門と教科教育の中間的な内容として捉えられることがある。これは一見分かりやすく思えるのだが、それは教科専門教員が教科教育内容に踏み込むことを意味しているのではない。「架橋」とは「専門諸科学の成果を教科として『統合』」することである¹³と増井は言っているが、つまり当該研究分野を理解する上で必要な内容を、教師が授業するために必要な内容に再構成することである。

また学習指導要領との関係もよく論議に上るが、学習指導要領を基にし、それに従ったものになるべきだとする意見では、専門研究の本来的意義にさかのぼっての検討に踏み込まず、「学」としての教科内容学の研究と言えないものになるであろう。

従ってこの2点は、教科専門教員のアイデンティティを確保するものとして、研究者の間で譲れないものとなっていたのではないかと思われる。

4. 教科内容学の構成・内容

教科内容学の内容について、多くの教科専門教員の認識は、およそ前述の基本的な定義の段階で止まっているのではないだろうか。

学問的成果に依拠した専門諸科学の教授ではなく、教員養成に必要とされる専門的諸科学教育を構築しなければならないことはわかっても、では一体どのような授業が求められるかとなると、実際にはそれ以上に進まない。

その必要性は理解できるが、実際には一体どう授業を

したらよいのか分からないというのが、教科内容学に対する教員の惑いの原因かと思われる。

専門内容を教科内容に結びつける方法は、理念を理論的に組み立て、さらにそれを現場教育実践へ有機的に転換することができなくてはならない。この辺りを確立する方法が不明確で、共通の認識を持つことがなかなか難しく、そこが教科内容学研究の体系化を阻んでいる点ではないか。

事実、前述の鳴門教育大学でも、また上越教育大学でも、それぞれが創出した教科専門の理念に基づく教科内容学授業を標榜しているが、多くの教員が共通認識を持って授業を行っているかという点、必ずしもそうではないと聞く。やはりそれぞれの教育観に固執している教員も多いのである。

そこで、ここでは教科内容学から授業を構成するとはどういうことか、今までの教科内容研究の成果を筆者なりにまとめて提示してみたいと思う。

専門の学問成果を教育実践に結び付け、教員養成に相応しい形で再構成する為にあらかじめ必要なのは、専門科学の系譜を脱構築してそこに新しい体系を作ることである。増井はその体系性を「全体知」¹⁴と呼んで、教科内容学の中核概念としている。

教科内容学では、その理念と理論を実践的な授業として構成していくため、各教科の特性による教科観—教科の本質的内容—を構築するところから始め、それを「認識論的定義」と呼んでいる。それをもとに教科内容を構成する具体的な原理を作成し、それを「教科内容構成の柱」または「教科内容の構成原理」と呼んでいる。この手順で教科内容の基盤になる要素を示した上で、一般的な内容構成を創り上げ、シラバスの作成に当たり、最終的には教材案に至るというのが、一連の教科内容学研究で打ち出したプロセスである。

ここからは各教科の特性に従い、教科ごとに基本認識を構築することとなる。教科内容学研究の中で、この時点で急に各教科に分かれての研究に移る点にはいささか拍子抜けの感がある。つまり、全教科に横断的な共通の理念は創造できないのかという点である。教科内容学を「学」として構築するならば、この点についての議論がもっとあって然るべきである。しかし教科の多様性を盾に、その方向性を打ち出すことは未だなされてはいない。¹⁵

そこで教科ごとの「認識論的定義」になるが、これは教科内容構成の原理が成立されるための基本認識として、各教科の基本的概念や教科の構造の原理を抽出して作りだされるべきものである。ただしこの辺りからの研究は、研究者によって様々な認識が生まれ、また何度も修正されている。今でも必ずしも確立はしているとは思えないが、いくつか解りやすい例を引いてみる。

例えば「社会科」の「認識論的定義」としては、「社会的現象を学習対象」としている社会科は「社会を認識の対象とする場合には、自分と他者との関係及び個人と集団の組織・機能との関係において認識する」ことであ

り、そこから生まれる「教科内容構成の柱」は、

- ①社会の内容（「空間（広がり）」「時間（変化）」「関係（関わり）」
- ②事象と人文・社会諸科学との関連（分析，意味，解釈）
- ③社会の基礎をなす部分（思想・文化）¹⁶

にまとめられる。

「数学科」では、「数学とは現実の事象から数量や図形などの抽象的概念を抽出し、それら概念相互の関連について明らかにするものである」と定義付けをし、その「教科内容構成の柱」は、

- ①数学の内容（数，形，変化）
- ②数学と事象の関係（数学化，解釈）
- ③数学の基部（論理，集合）¹⁷

を絡み合わせたものであるとしている。

また「理科」では、基本認識として「自然を対象として同一性・恒常性に触れさせ、判断や推論活動のような認識活動を育てる。認識活動の累積によって、科学概念を形成する」。柱として「物質概念」「エネルギー概念」「生命概念」「時間・空間概念」¹⁸を挙げている。

一連の教科内容学研究では、各教科がこのような基本認識と構成の柱となるべきものを作成しているが、上記のように研究者によって異論もあつておらず、確立されたものとは呼べないであろう。教科内容学を志向している大学においても、これらの基本概念がそのまま教員間で共通理解を得ているとは限らないのである。

ともかく教科内容学研究ではこれらの基本認識の上で、教育実践の観点から教科の内容構成を体系的・構造的・網羅的に編成し、その後実際の授業のためのシラバス作成へと進んでいる。そして前述のように、昨年度には鳴門教育大学と上越教育大学で、それぞれ教科のテキストを作成するところまできている。

教科内容学の最終的な目的は、教科に係る専門研究を学問的体系として確立し、それを汎用性のある形で提供することである。テキストの作成はそれを実現したものではあるが、筆者の見るところ「学としての体系性」はある程度固まってきたように思えるが、それが授業実践としてのシラバスとなると、教科によってばらつきがあり、中にはかなり硬直した専門性の域を抜け出していないものもあるように思える。

5. 他の教科内容学研究

教科内容学の潮流はおおよそ以上のものであると考えるが、他の大学や組織あるいは個人での研究については把握できない部分が多い。

「在り方懇」の報告を受けて、平成17年に日本教育大学協会の第二常置委員会「教科教育学に関する検討部会」が教員養成大学・学部のカリキュラム改革について行っ

たアンケートがある。これは教科教育に関する改革を調査することを目的としてはいるが、アンケート項目の中の「教科教育」と「教科専門」及び「教職専門」の関わりについての質問への回答の中に、教科専門による教科内容授業、あるいは教科教育との架橋の内容を含むものがいくつか見られる。

鳴門教育大学、岡山大学などすでに紹介した大学からの報告はもちろんだが、それ以外にも「従来の教科専門科目をこれまで以上に教育実践を意識した『教科内容学』に再編成することとなった。(埼玉大学)」「中学校課程向けに教科専門の必修科目として『教材研究』を開設し、教科専門教員が担当。(千葉大学)」「教科教育と教科専門をリンクさせる『〇〇の教材研究』を設置し、教科専門教員が担当。(山形大学)」¹⁹などや、他にも金沢大学、静岡大学、愛知教育大学、滋賀大学などから教科内容に関する授業実践あるいは検討の報告がされている。

それらの報告とともに、教科の内容学に関する論文も散見されるところから、一連のカリキュラム改革の中で、教科専門の授業についての改革も、ある程度全国的に推進されていると推察できる。

教科に係る教科内容を論じている論文が多い中で、島根大学の楨原茂は「教員養成課程における教科専門の役割—『教科内容学』論によせて—」において、独自の立場から教科専門教員の教育の意義についての論考を行っている。

楨原は、教員養成学部の教科専門が学的正当性を保ちつつ、目的養成に寄与するための基本的な認識を「専門的視座」という言葉を用いて説明している。「専門的視座」とは、

- ①特定の学問分野の理論や方法に関する基礎的な知識—体系的な内容、理解
- ②その学問分野における研究動向や研究事例の理解—その学問の専門的視点による認識、学問史
- ③①②を学んだ上で、学生自らが研究対象を選び、調査・分析し、論文の構想を立て、説明・論述する能力

であり、この「専門的視座」に立脚し「それぞれの専門分野による系統的なカリキュラムを通して専門的知識を習得させ、論理的思考力・探求力・構想力を身に着ける授業」を行うことが教科専門教員の授業であるとしている。²⁰

この論考は、自律的な思考力・探求力を育成することで、教員としての土台を作ることが教科専門の役割としている点で、従来の教科教育との架橋や、教材研究等との関連で教科専門の授業を考える立場とは異なる骨太の論理であり、その点で教科専門のアイデンティティに立脚し、しかも教員養成という問題に対応する教科内容論となっている。そしてこれは単なる教員養成のためだけに留まらず、最終的には専門性を通した人間形成に行きつくのと考えられる点で貴重であり、増井は楨原の論考を「教科内容の構成モデルになる」²¹と評価している。

一方、各教科での組織的研究はあまり見受けられない。ここ数年の「日本教育大学協会全国研究部門等活動経過報告書」の中では、音楽教育、技術教育などの部門からの報告に、カリキュラム改革を通しての教科内容研究の記述が認められる程度である。

その中で、筆者も所属している美術教育部門は教科における内容研究に、組織をあげて取り組んでいるほとんど唯一の団体ではないだろうか。美術教育部門は平成21年に「教科内容学検討委員会」を立ち上げている。教科内容学検討委員会はWebによる論議も交えながら検討を重ね、その後平成24年からは「特別課題検討委員会」と名称を変え、東京学芸大学連合大学院博士課程教員対象研究プロジェクト「創造性概念の再定義を基軸とした『美術教科内容学』の確立」と協働研究に入り、継続的に研究を行っている。そしてその研究成果を、「創造」を中核とした美術教科内容のとしてまとめあげ、平成27年4月に『うみだす教科の内容学 図工・美術の授業でおきること』を刊行した。ここでは従来のアカデミックな専門性から脱却するため、美術教育内容を「創造」という根本原理から紐とき、「創造性の概念」、「創造の営み」、「創造の始動」などその段階的な研究を踏みながら、教科の内容の具体性を丹念に追求している。旧来の専門性を解体し新しく体系化するための姿勢を強固に推し進め、ここまで教科内容について研究をしている部門は他にはないと思う。

第4章の「創造の具現化」では『「あらかわすこと」の具体的なアプローチ』として次の7つを挙げているが、これが教科の基本認識になる部分であろう。

「あらかわすこと」の具体的なアプローチ

1. 外界と直接関わりながら得た思いや気づきを「あらかわす」
2. 外界との関わりの中で得た思いや気づきをもとに「あらかわす」
3. 想像した世界を「あらかわす」
4. 感情・衝動・欲求を「あらかわす」
5. 目的を「あらかわす」
6. 造形要素の学習のために「あらかわすこと」
7. 「あらかわすこと」の方法を学ぶ²²

この7つの項目に美術の専門内容のすべてが含まれている。今後大学の美術専門教員が自らの授業を考えるためには、その専門的な背景、歴史、スタイル、造形内容等をそれぞれこの教科内容に変換して考察することが具体的な手立てとなるはずである。

6. 教科専門教員の授業の在り方

今まで見てきたのが、鳴門教育大学を中心とする教科内容学研究グループと、それ以外で特筆すべき研究の基本的理論内容である。それぞれの研究は、その次の段階として各教科の内容構成が体系化され、具体的な授業実

実践案が作成されることとなるが、ここでは省略する。

この教科内容学研究の展開を踏まえた上で、教科専門教員の行うべき授業の在り方とその具体案について、筆者の考えを述べておく。

①人間にとっての学問の価値

前章までで示した、「認識論的定義」や「創造を核とした美術内容構成」などは、教科専門教員が教えるべき専門性の核を示すことである。西園は教科専門のすべきことの一つとして「学問の営みとしての経験・認識（人間と学問のかかわり）を、その学問研究の先端の成果から考える」²³と言っているが、このような原理を追求することとは、自らが手掛けている専門学問の「生きる上での価値」を考えることである。それぞれの専門研究は、その独自の視点から世界の在り様とその中での自身の位置、つまり世界と自分の関係を解明しようとしている。それは専門的視点を通しての生きる意味の発見であり、人生のバックボーンとなるものである。

自分が教える学生が教員として教える立場になる時、何より学生自身の専門的視点がかげがえのないものとして本人の生き方を支えてくれること、そしてその価値を胸に刻み込み、授業に臨めることを期待するのではないだろうか。そのような学問の生きる上での価値に学生を導くための方法が、元来の教科専門教員の授業であると考える。

②学問の内容構造の把握－メタ化

次に学問の構造を教科の視点から問い直すことが必要になる。これは第4章で「教科内容構成の柱」「構成原理」として述べたことであるが、それは世界の在り様の真実が、それぞれの専門研究の視点からどう把握されるかということであろう。この「教科内容構成の柱」の内容を、教科内容学の黎明期よりこの研究を理論的に牽引し、教科内容学の体系を先導的に構築してきた広島大学の竹村信治は、次のように定義している。

- 「諸科学専門領域を介した知の育成」
 - 「諸科学専門領域に関わる知の伝達」
- により専門内容を教科内容として捉えなおす。
その内容として、
- ・「基礎的・基本的な知識・技能の習得」
 - ・「教科内容（認識対象）の理解」「教科内容（認識対象）のメタ化」
 - ・「習得既有『知』の自己相対化」
 - ・「『知』のアーカイブスとしての教科内容（認識対象）の理解」²⁴

ここで竹村が挙げている「メタ化」「自己相対化」がポイントであろうと思われる。このことは増井も「学問の成果を教科に生かすためには知の変容、転換が必要であり、専門と教科の構成原理を探るための原則として専門内容のメタ認知が必要」²⁵として、メタ認知の獲得の

重要性を指摘している。

また前章の横原の言う「専門的視座」の「①特定の学問分野の理論や方法に関する基礎的な知識－体系的な内容、理解」は上に挙げた竹村の「①基本的・基礎的な知識・技能の習得②教科内容の理解③教科内容のメタ化」と同様な趣旨である。

自らの専門について、それを対象として内容や価値を客観的に捉えること。自身の学問について自己言及できること。そのことにより自身の研究を客観的に見、授業として再構成できること。それらがあって初めて受講生がその価値を自分のものとして、いわば生きるために必要な価値として捉える修得の仕方が期待できるのではないか。つまり学問研究をメタ化することが、専門教員が教科内容を教授することの基本的態度であると考えられる。

③学問史の中に入る

前述の竹村の「教科内容構成の柱」の「諸科学専門領域に関わる知の伝達」、「『知』のアーカイブスとしての教科内容（認識対象）の理解」と横原の「②その学問分野における研究動向や研究事例の理解－その学問の専門的視点による認識、学問史」はとあるのは「学問史を学ぶ」点で共通しているが、諸学問の研究史を学ぶことは教科専門として必須のことと考える。西園は、教員養成学部の教科専門は「学問の発生から発展の過程で、その学問がどのように組織されてきたかを問題にする」²⁶としている。このことを筆者は、ただその歴史を学ぶのではなく、その「学問研究の一員としての自分を作る」ことと考えている。つまりその学問体系に自らを組み込むことである。専門教員はもちろんそうした自覚を持ち、その中での自分の位置が研究の独自性と価値を持っていることを自覚している。その学問体系の中にいることの意味を、授業を受ける学生にも伝えること。自らが学んでいる学問の累々とした探求の歴史とその研究の末端にいることの自覚が、学問に対する愛着とそれを支える一員としての責任感になり、教えることの原動力になると考える。

以上のことは抽象的で直接実践的授業に結び付くものではないが、筆者が教科内容学研究の中から強く意識したことであり、現場で授業に立つ学生に対して、専門研究必須の伝達内容であると考えられる。

次に筆者自身の教科内容構成の構想について記しておく。まず教員養成を考える上で教科専門教員と学習者との間に次のレベルの段階がある。

- ①研究者にとっての内容（大学教員が自己の専門領域に関して持っている専門的知識）
- ②当該研究分野を理解する上で必要な内容（分野成立の基本原理）
- ③教師にとっての内容（当該教科を教授する上で必要となる専門知識－大学の授業で教授される内容）
- ④学習者にとっての内容（主に教科書にある内容）²⁷

これを有機的に繋ぐ授業が、専門教員が教科内容を踏まえたうえで構成すべき授業と考え、筆者は次のように組み立てている。

- (1) 諸学問のもつ多様性・普遍性を基盤にした教育内容
 <学問史、客観性—その学問の普遍性・本質性に立脚>
- (2) その学問の専門家として、研究から得た学問観
 <専門研究と授業・題材の関連—大学教員として自らが立脚する専門性、自分の研究から導き出される、「いま」「ここ」、最先端の生きている学問>
- (3) 教員養成における専門性という視点
 <専門学問の再構築—(1)(2)のそれぞれを普遍的・体系的・客観的視点に立って学生が受け止められる価値として再構築する—教科内容構成>²⁸

この授業構成案は、専門研究者としての基盤に立ち、専門教員としての意識を持ち、教科内容教員としての授業内容を構成し、教員養成に寄与することを目的として授業を行うものである。また前述の竹村の「教科内容構成の柱」及び横原の「専門的視座」で示された、教科内容を構成する要素とはほぼ同義であると考えられる。

また以上の教科内容学研究から、筆者の専門領域である美術の構成原理を次のように導いている。

- ①美術の形式的側面—造形要素、表現スタイル
- ②美術の内容的側面—リアリティ、イメージ、感情
- ③美術の文化的側面—文化、歴史、批評
- ④美術の技能的側面—描く、作る、素材の解釈 等²⁹

このような構想から、筆者はすべての授業にこの内容のどれかが関わるように努めている。

7. 島根大学教育学部「教科内容構成研究」授業の問題点

ここまで教科内容学研究の動向について、筆者の意見を加味しながら追ってみた。続いて筆者が所属している島根大学教育学部が実施している、教科内容授業「教科内容構成研究」について触れておきたい。この授業は筆者自身も担当しており、教科内容学研究の紹介としては最も身近で具体的に語れるものであるとともに、その問題点も指摘できるものである。

島根大学は大学間の教科内容学研究のプロジェクトには直接連携することなく、全く独自に教科内容に関わるカリキュラムを編成した。

その授業「教科内容構成研究」は、平成16年から設けられており、4~8単位の選択必修授業として教科専門教員を中心に49科目、66名の教員が携わり実施されている。また授業題目としては「○○科内容構成研究」「○○教材研究」「○○実践研究」などの名称がつけられている。

統一的にカリキュラム化したものではあるが、この授

業の理念・内容については、明確に規定されていない。第4章までに見てきた、教科内容授業を編成している他の大学では、その理論的根拠あるいは方法論について、組織的なアプローチをしている。例えば、広島大学では「教科内容学の体系的構築に関する研究」、鳴門教育大学では「教科内容学を基盤とした教員養成コア・カリキュラム開発」がそれぞれ学内プロジェクトとして組織され、各専攻まで降りて研究を進めるとともに学内のコンセンサスも一応取っている。

しかし、島根大学は「教科内容構成研究」授業の編成の時点で組織的な取り組みはなく、その内容等の議論もなされていない。しかしながら、「教科内容構成研究」授業は教科内容学研究者の間では、いわゆる島根大方式としてかなり知られている。その大きな要因は、この授業を立案した、当時の教育学部長、高岡信也による説明が広まったためである。

高岡は平成22年、教科内容学研究のシンポジウムにおいて次のように説明している。

『「教科内容構成研究」は、『教科専門科目』と『教科の指導法に関する科目』の中間領域に位置する科目群で、(中略)『教材研究及び教材開発』等資質の向上を目的とする教育領域である。』³⁰

またこの授業の性質を、教科内容学とは相違点があるとして、次のように説明している。

「教科内容学」は「在り方懇」の報告、あるいは松井の唱えるように、「『教科専門教育』そのものの教員養成に固有の専門科学教育の構築」であるものとし、それに対して「教科内容構成研究」は「学校教育内容と関連し専門を再構成し教授するものである。』³¹

この定義は実際のところは増井らの唱える教科内容学との相違はあまりなく、高岡の言うところもむしろ教科内容学の解釈の一つと考えてよいように思うが、この発表によって「教科内容構成研究」は、教科専門と教科教育を架橋する授業であり、また教材研究や教材開発を教科専門教員と教科教育教員が協働で進めている実践的な授業であると認識され、教科内容学研究では独自の位置を占める存在となっている。³²

ただ学内では、前述のようにこのような理念が浸透していたわけではない。当初「教科専門と教科教育の双方が融合する新しい教育領域」「原則として学部構成員全員が受け持つ」³³という説明しかなかったこの授業は、実際には各教員がそれぞれの解釈と理念で、言わば自分なりの工夫で授業を組み立てているのである。

その授業の実態については拙稿「『教科内容構成研究』授業の現状と課題」³⁴に詳しいが、2009年に学部内でとったアンケートからその特徴を簡略に示すと、その授業内容は教材研究—51%、教具・教材作成—19%、模擬授業—16%、その他—14%となっており、教材研究が半

数を占め、教具・教材作成も含めると、教材に関連した内容が7割前後を占める。この数字からは、この授業は高岡の唱える理念が、実際には浸透しているとは言えないにもかかわらず、ある程度実践されているように見える。

そして教員の4分の3が「授業の効果がある」と考えている。その理由として、「実践的な授業をしているので、現場の授業実践に有効であろう」とするものが多数あった。ただその場合、教科教育教員との連携があるのかというと、TTでの授業は8%程度しかなく、複数教員開講授業のほとんどはオムニバス方式で、連携はとられていないのが現状である。

この教科内容構成研究では、前述したように教科内容を専門教員として如何に教えるべきか、その構造の構築が組織的にされてはいない。しかし専門教員はそれぞれの教科観と授業理念を抱き、またその独自の метод論を用いてこの授業に当たっており、筆者らが調査した中にはすばらしい実践例がいくつもある。これらは『教科内容構成研究』授業実践報告³⁵にまとめてある。

しかしアンケートにあるように、授業内容として「教材研究」「模擬授業」といった教科教育寄りの授業をすることが、教科専門教員の授業の内容として相応しいのか。あるいは教科専門が「第2教科教育」となっていないかという問題がある。実践的授業の手取り早い解釈の仕方として、教科教育的な教材研究を取り入れるといった授業になっているとすれば、教科専門教員が専門性を軸として行うべき授業として、少し安易な方向に流れているのではないかという危惧も上がってくる。

高岡の言うように教科内容構成研究が「大学で学ぶ学問分野が学校教育でどのように教えられているかを研究する」³⁶とするならば、教科内容を構成する原理の追求が必要であるし、専門内容と教科内容との関係を構築し教授する方法の体系化がされ、何らかの形で共有されることが必要であると考えられる。³⁷

8. 大学院レベルでの教科内容学

本稿では学士課程レベルでの教科内容学研究を追ってきたが、文部科学省の教員養成大学・学部改革の動向に伴い、また最近では教職大学院設置の義務化とともに、この研究もすでに大学院段階に入ったとも言える。

平成25年10月に出された文部科学省の報告「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」では、今後の大学院構想は「教職大学院に段階的に移行すること」になり、そして教職大学院においては「各教科や学校種ごとに区分したコース等の設置は適切でない」としている。ただし、教職大学院に学習指導コースを設置する場合は、「個別の教科や学校種の違いを超えて教育を俯瞰し研究する教育実践研究を積極的に取り入れた体系的な教育課程を編成することを重視し、教科内容に関する授業科目を開設する場合は、学校における教育実践に直接的に結びつく内容とする」³⁸となっている。

また修士課程における専修免許状の修得においては、実践的指導力を育成するために「教科に関する学問的な幅広い知識や深い理解を基盤とし、実際に児童生徒に対する授業場面において、こうした専門的知識を活用して指導内容を工夫すること」³⁹「理論と実践の往還を重視した実践的科目を（中略）、必修としていくこと」⁴⁰等を提言している。そしてその科目構成のモデル例の中に「授業実施のための教科内容構成など理論と実践を架橋する内容」⁴¹が上がっている。

いみじくも島根大学で授業名称として使用してきた「教科内容構成」という題目が、修士課程の実践的科目として位置付けられている。そのため大学院段階での教科内容学研究においては、この授業題目の意味付けに島根大学の「教科内容構成研究」授業の解釈が取り入れられている。増井は教科内容学と教科内容構成を次のように定義し、教科内容学は教科内容構成を含む研究領域としている。

教科内容学：学問的成果に依拠した専門諸科学の教授に留まらない教員養成に固有の専門的諸科学教育の構築
教科内容構成：学校教育における専門諸科学に関する教科専門内容の再構成と教授方略の構築⁴²

この教科内容構成の解釈は、高岡の「教科内容構成研究」の定義を引用したものである。このような解釈も含めて、この文部科学省の報告に対して、鳴門教育大学では「理論と実践の往還を重視した実践的科目」の研究が行われ、「修士課程における専修免許状の実質化を図るカリキュラム開発—新しい実践的科目『教科内容構成』の在り方」（平成25年度文部科学省特別経費事業、2013.12.21）と題するシンポジウムで、その成果として各教科からこの授業のあり方についての提案がなされている。また鳴門教育大学ではすでに「教育実践フィールド研究」という実践的演習科目が各コース別に開講されている。

他大学でも修士課程でのこの新しい授業への取り組みを始めていることと考えられるが、いずれにしても、学士教育以上に教科内容授業を迫られていることは事実であり、今後教科内容学の立場からこの授業科目へのアプローチがより必要となろう。

一方、教職大学院では、高度専門職業人養成目的の立場から、学校現場での実践的指導力や、カリキュラムマネジメントあるいは教科横断的な指導法を重視した教育等が求められ、教科の専門分野における研究は期待されないこととなった。ただ学習指導コースとして教科内容に関する授業科目を開設することは可能で、その場合学校における教育実践に直接的に結びつく内容の授業とすることが求められている。教職大学院においては、教科専門教員の居場所はますますなくなってきたことは事実であろう。

このような状況の中で、島根大学は来年度より従来の修士課程をほぼ廃止し、教職大学院として一本化してス

タートする。そして教科専門教員は2つの授業科目をオムニバスで担当し、教科教育担当教員と協働して指導することになっている。教職大学院での専門教員の関わる授業例として、その一つについて概略を記しておく。

「現代的課題に対応した授業デザイン論」

現代的教育課題に応じた授業実践方法の基盤を形成するために、教科内容を批判的に考察し、新しい教材を創案する。そのため、

- ①学術研究の成果を踏まえて、教科書や教材を批判的に検討し、新教材の開発について考察する（教科内容クリティーク力養成）
- ②新教材を活用した課題探求型、共同学習型、表現力育成型の授業を構想、デザインする（授業デザイン力養成）

このような授業も、教科内容構成を基とし、そこから実践的な教材開発を築いていく指導力が教科専門教員に問われている。

おわりに

筆者は今の専門教育に求められていることとして、専門への思い入れを一度解体し、「学問する行為」としての意味性からその学問を再構成すること。学生に対して自分の専門性の押し付けではない、体系性・普遍性をもとにした客観的学問内容から授業の内容を構成していくことが必要と考えている。

本稿では現時点で筆者が把握している教科内容学研究の概要を、まずその定義をまとめることから始め、その「学」的研究の構造として、教科内容構成の原理が定立されるための「認識論的定義」や基本認識としての「内容構成の柱」などの基本的原理性から構成されることを述べた。また具体的な各教科の内容構成を、1.教科の基本原則を挙げる、2.学としての体系性を構築する、3.各教科の教育実践の観点からシラバスの展開を図る、とする構成でまとめた。またそれ以外の教科内容研究も紹介し、基本的原理の共通性などに触れた。

その上で教科内容学研究から教科専門教員のあるべき姿を①人間にとっての学問の価値②学問の内容構造の客観的把握—メタ化③学問史の中に入る から授業を導くことであると提案した。

また自らの教科内容構成案を、研究者としての「私」の存在と、学習者が授業で受け取る内容までを繋げる道筋として示した。

教科内容学研究は、今後大学院レベルで継続的に必要とされるものであると考えるが、同時に教職大学院の全国的な設立等と絡んで、教科専門の位置づけは一層流動的になってきた。今後教科専門教員がどう自身の研究と教育を展開できるか予断を許さない状況となっている。

【註】

- 1 文部科学省「今後の国立の教員養成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（報告）、2001。
「教員養成学部の独自性や特色を發揮していくためには、教科専門科目の教育目的は他の学部とは違う、教員養成の立場から独自のものであることが要求される。（中略）各大学・学部において、一般学部とは異なる教科専門科目の在り方についての研究が、より推進されることが望まれる。」
- 2 増井三夫他、2001、「教員養成における『教科内容学』研究」、平成22年度日本教育大学協会特別研究助成研究報告書、上越教育大学、p.14。
- 3 海後臣宗監修、『教員養成』『戦後日本の教育改革』、第8巻、1971、p.557。
- 4 三大学研究協議会、平成22-23年度文部科学省先導的
大学改革推進委託事業「教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域に関する調査研究」報告書、2001-2002、上越教育大学、p.38
当時の国立教育政策研究所長徳永保氏の発案であるが、氏はいくつかのシンポジウムにおいてこの論を唱えていた。
- 5 文部科学省、国立大学改革プラン参考資料p.8、「ミッシェンの再定義（教員養成）」「振興の観点③学校現場での指導経験のある大学教員の採用増」の要請に基づき、各大学で学校現場での指導経験のある大学教員の割合を具体的な数字を挙げて増やす回答をしている。
- 6 平成22-23年度文部科学省先導的
大学改革推進委託事業「教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域に関する調査研究」（平成22-23年）報告書p.37。
- 7 西園芳信・増井三夫編著、2009、『教育実践から捉える教員養成のための教科内容学研究』、風間書房、p.4。
- 8 松岡隆、2013、2.11「教員養成モデルカリキュラムの発展的研究」第1回シンポジウム報告書、鳴門教育大学p.119。
- 9 松岡隆、2014、「教科内容学に基づく小学校教科専門科目のテキスト開発」、教員養成モデルカリキュラムの試行的実践と改善第1回シンポジウム発表資料、聖徳大学 2014.7.2。
- 10 平成22-23年度文部科学省先導的
大学改革推進委託事業「教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域に関する調査研究」（平成22-23年）報告書p.37。
- 11 増井三夫、「教員養成における教科内容学研究の歴史」教科内容学研究大会レジュメ、鳴門教育大学、2013.12.22。
- 12 松岡隆「教科内容学は学習指導要領を出発点としない。学習指導要領を体系的に捉え直し、指導要領が依拠すべき不変の原理を探るものである。」教科内容学研究大会レジュメ、鳴門教育大学、2013.12.22。
- 13 増井三夫、「教科内容学研究の現状と課題」島根大学

- 教育学部FD研修会レジュメ,2011.11.9。
- 14 平成22-23年度文部科学省先導的の大学改革推進委託事業,前掲書, p.115。
 - 15 教科内容学を「学」として構築することの可能性については、諸論ある。増井は「教科の認識論的定義から内容構成の枠組みを構成する手続きが『学』構築にとって不可欠である」(増井・西園2009.3)として、教科ごとの認識論の統合を目指すことはなかったが、近年「教科内容学の実践化のレベルとして、教科間に共通する目標や考え方を取りまとめる必要がある」(教員養成モデルカリキュラムの試行的実践と改善第1回シンポジウム)と言っている。島根大学, 福田景道はその教科間の共通性や統一的な理論の構築については、「各専門教師の組織は学校教育における教科・科目に依拠するものなので、学問的な統一性を持ち得ない。」(『日本古典文学教育と教科内容学』『島根大学教育学部研究紀要第45巻別冊』平成24年)として、その統一性の脆弱さから学としての根拠が欠落していると述べる。また松岡は「『現実と学問の間の往還』『現実の世界からの概念の生成』などに『教科を超えた共通性(汎用的要素)』があり、それに基づいて全教科を包含する『教科内容学』が構築できる」と述べている。(島根大学教育学部研修会「鳴門教育大学・プロジェクトによる教科内容学研究の歩みと成果」平成27.2.23)。教科の多様性を認めつつ一定の方向性が打ち出されるのか研究が待たれる。
 - 16 西園芳信・増井三夫編著, 2009, 『教育実践から捉える教員養成のための教科内容学研究』, 風間書房, p.75-76。
 - 17 平成22-23年度文部科学省先導的の大学改革推進委託事業, 前掲書, p.163。
 - 18 鳴門教育大学・プロジェクトによる教科内容学研究の歩みと成果, 松岡隆, 平成27年2月23日島根大学シンポジウムレジュメ, p.4。
 - 19 教員養成カリキュラム改革に関する調査報告書, 日本教育大学協会第2常置委員会教科教育検討部会, p.93。
 - 20 榎原茂「教員養成課程における教科専門の役割—『教科内容学』論によせて—」『教員養成学部における教科内容研究—「教科内容構成研究」授業の実態と課題』島根大学研究紀要第45巻別冊, p.14-15。
 - 21 増井三夫「教員養成における教科内容学研究の歴史」, 鳴門教育大学シンポジウム「修士課程における専修免許状の実質化を図るカリキュラム開発」発表レジュメ, 2013.12.21。
 - 22 日本教育大学協会全国美術部門特別課題検討委員会編, 2015, 『うみだす教科の内容学 図工・美術の授業でおきること』 p.38。
 - 23 教科内容学研究大会レジュメ, 鳴門教育大学, 2013.12.22。
 - 24 鳴門教育大学シンポジウム「修士課程における専修免許状の実質化を図るカリキュラム開発」発表レジュメ, 2013.12.21。
 - 25 「教員養成モデルカリキュラム(学士課程)の施行の実践と改善」シンポジウム発表, 聖徳大学, 2014.7.2。
 - 26 鳴門教育大学シンポジウム, 前掲, 発表レジュメ, 2013.12.21。
 - 27 平成25年度文部科学省特別経費事業, 「修士課程における専修免許状の実質化を図るカリキュラム開発—新しい実践的科目『教科内容構成』の在り方」鳴門教育大学2013.12.21)シンポジウム資料を参照した。
 - 28 詳細は拙稿「『平面授業構成研究』授業実践報告」『教員養成学部における教科内容研究—「教科内容構成研究」授業の実態と課題』島根大学研究紀要第45巻別冊。
 - 29 拙稿「『平面授業構成研究』について—教科内容学研究の動向を踏まえて—」, 大学美術教育学会『美術教育学研究』第47号pp.31-38。
 - 30 共同出版セミナー, 「教員養成における教科専門と教科教育の在り方を問う」発表資料, 平成22年11月22日(共同出版)。
 - 31 同上。
 - 32 教科内容学研究プロジェクトのシンポジウムや報告書に「教科内容構成研究」についての記述が数多くみられる。例えば, 徳永保「実践的指導力を育成する教育研究の確立を目指して」平成22-23年度文部科学省先導的の大学改革推進委託事業, 前掲書, p.20などで引用されている。また筆者は今までに, 文部科学省特別経費事業「教員養成モデルカリキュラムの発展的研究」シンポジウム(2013.2.11)等3つのシンポジウムで「教科内容構成研究」授業について発表をしているが, これなどもこの授業への関心の高さの現れであろう。
 - 33 平成15年12月17日付教授会議事録より。
 - 34 拙稿「『教科内容構成研究』授業の現状と課題」『教員養成学部における教科内容研究—「教科内容構成研究」授業の実態と課題』島根大学研究紀要第45巻別冊, p.7-11。
 - 35 「『教科内容構成研究』授業実践報告」, 同書, p.39-62
 - 36 共同出版セミナー, 前掲書。
 - 37 平成22-23年度文部科学省先導的の大学改革推進委託事業, 前掲書, p.38で, 増井は高岡の共同出版セミナーでの資料を引用した上で, 「『再構成』は構成原理に基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が不可欠」と述べている。
 - 38 文部科学省, 「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」(報告), 2013.10.15, 教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議, p.16。
 - 39 同上, p.12。
 - 40 同上, p.20。
 - 41 同上, p.28。
 - 42 増井三夫, 前掲書, p.10。