

教科専門科目の在り方 —教科専門「初等国語」を通して—

Nature of Subjects Specialized Courses — Subject Expertise through the "Primary Japanese Language" —

金丸 洋子*

要旨

教員養成の充実のために「教科と教職の架橋の推進」を図り、実践的な学習指導力を育成することが課題となる。「教科内容学」は、教科専門と教科教育の分野を結びつけた新たな分野として構築され、統合科学としての「教科に関する科目」の内容を構成する。小学校教員養成のための「教科内容学」の研究成果を活かし、本学の教員養成課程の教科専門「初等国語」のシラバス改善案を試みる。

キーワード：実践的な学習指導力(Learning Leadership Practical)／
「教科専門」と「教科教育」("Subject Expert" and "Subject Curriculum")／
「国語科内容学」構成案("Language Arts Content Studies" Proposed Configuration)

I. はじめに

社会の急激な変化に伴い、学校教育は今まで以上に難しい課題への対応が求められている。その上、大量退職時代を迎えて初任段階の教員も即戦力として実践的な指導力を発揮し、学校教育における難問を解決する能力が求められている。

2012年6月中央教育審議会(以下中教審)の「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」の答申がなされた。取り組むべき課題として、「学び続ける教員像」の確立が必要であるとしている。教員養成段階での取り組むべき課題及び当面の改善方策として下記のことを挙げられている。学び続ける教員のスタートは、初任教員として赴任した学校現場ではなく教員養成課程段階からという立場で考える事が求められてきている。

初任者が実践的指導力やコミュニケーション力、チームで対応する力など教員としての基礎的な力を十分に身に付けていないことなどが指摘されている。こうしたこ

とから、教員養成段階において、教科指導、生徒指導、学級経営等の職務を的確に実践する力を育成するなど何らかの対応が求められている。(取り組むべき課題から抜粋)

(学部における教員養成の充実)

教科と教職の架橋の推進、全学的な体制の整備、個性化・機能別分化の推進、質保証の改革により、必要な資質能力の育成を徹底する。(当面の改善方策から抜粋)

下線(引用者)のように、初任者が教員としての基礎的な力を十分に身につけていないという指摘から、教職課程の質の改善、充実が求められている。当面の改善方策の一つとして、「教科と教職の架橋の推進」を挙げている。

その根拠の一つは、教職課程の「教科」と「教職に関する科目」の最低取得単位数の変遷から伺える。¹表1に示すように昭和63年からは総単位数が59単位と大きく増え現在に至っている。しかし、平成10年に「教科」と「教職に関する科目」の配分が大きく変わり、「教科」がほぼ半減した。代わりに、大学の創意工夫を生かす観点で「教科又は教職に関する科目」が創設されている。「教科」の単位を半減し「教職専門科目」を増やした理由について、「教

* KANAMARU, Yoko
北陸学院大学 人間総合学部 幼児児童教育学科
家庭科、国語科

育職員養成審議会」の第1次答申²では、社会の変化が学校教育にも大きな影響を及ぼし、学校現場で起きている様々な問題に対応するためとしている。

もう一つの根拠として、大学の教員養成教育の中での「教科」の内容構成や教える教員の問題が挙げられる。子どもたちへの教育という学校現場での視点が乏しく、細分化した学問分野の研究成果の教授が重視されているのではないかと指摘されている。しかし、実務経験者として教科専門を担当している立場からは、先の指摘とは反対に学問分野の内容が浅く深まりがないために実践的な学習指導力として身に付かないのではないかと懸念している。小学校教員は、教える内容が易しいから子どもと同程度の教科の知識があればよいというものではない。「教科専門」の内容構成の現状や課題、先行的な研究について調べ、本学の学生の実態を基に、「教科教育」と架橋した「教科専門」の内容を見直し、初任者の実践的学習指導力に期するシラバス改善案を試みたい。

表1 教職課程における取得単位の変遷(単位)

	教科に関する科目	教職に関する科目	教科または教職に関する科目	合計
昭和24年	24	25		49
昭和29年	16	32		48
昭和48年	16	32		48
昭和63年	18	41		59
平成10年	8	41	10	59

II. 実践的な学習指導力育成の現状と課題

教員養成系大学・学部で教員の専門分野は、現状では、「教職専門」「教科専門」「教科教育」という枠組みで存在している。免許法の「教科」・「教職に関する科目の各教科の指導法」は、それぞれ「教科専門」・「教科教育」に相当する。以下の文章からは、専門分野の枠組みである「教科専門」「教科教育」の用語で記述する。

阻害要因の一つとして「教科専門」と「教科教育」の学びが個々の学生の中で統合されていないこと挙げられる。『「教育実践」は、教師が教科や教材についての経験や知識に基づき、それらの伴った表現行為によって児童・生徒に働きかけ、児童・生徒の成長と発達を助成する教師の教育活動を言う。』³ この定義から、学校現場での各教科の学習指導は、図1のように「教科専門」と「教科教育」

が重なった部分が教育実践にあたる。教育実践の部分は「教科専門」と「教科教育」の学びが統合されてこそ力を発揮する。しかし、「教科専門」と「教科教育」は、教える教員が専門分野で大きく分かれていることや各大学での統合するカリキュラム開発が進んでいない現状がある。⁴

また、他の要因として「教科専門」の内容構成

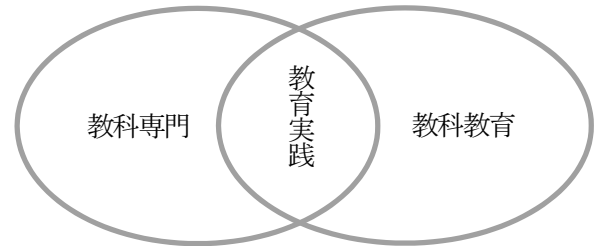


図1 教科学習指導に生きる教育実践

の課題が挙げられる。学校現場で教えるという視点で内容が構成されていない現状がある。「教科専門」という名称が象徴しているように、内容は教科の背景になっている学問分野であれば個別教員の責任にまかされ、担当する教員の専門的な内容や研究成果等に偏る傾向が指摘されている。

上記2点に挙げた阻害要因については、横須賀薫氏が宮城教育大学での教員養成の経験から導き出した「予定調和論」と「なわばり無責任論」の立場に起因していると考えられる。教員養成系大学・学部の構造的な問題と子どもを教える学生を養成しているという教員の認識の低さが挙げられるのではないだろうか。図2は「国立大学教員養成大学・学部において優れた取り組みをしている大学教員に関する調査報告書」⁵ から、教員養成担当の大学教員に対して求められると想定される23の資質・能力の中で、今後特に求められるものとして複数回答した割合が高い5項目を並べた図である。回答者65名が教職課程のどの分野の教育を担当しているかは不明だが、2012年9月～12月の調査時点で、「学校現場での教育実践と関係づけた授業の実施 46.2%」「教員養成担当者としての自覚 44.6%」が高い割合だったことは、そのことが課題であるにとらえる見方もできる。また、2014年度から始動開始した「日本型アクレディテーション・システム」⁶ の評価の観点として『「公

教育の教員を養成する」という認識を構成員が共有している。』が設定してある。2004年に学校教育法が改正され、大学教育改革が推進されてきているが、教員養成大学・学部教員においては、教育実践研究に対する教員の意識改革が課題であると捉えられるのではないだろうか。その根底には、『「教科に関する専門教育、つまり特定の学問・芸術に関する専門教育」は「特別に教員向けのものであるべきでない」、「初等教育教員の場合」でも「研究者・芸術家になりうるような教育」であるべきある』が、教科専門の「アカデミズム論」の論拠となっていることから伺える。

「教科内容」については、教育学界で「教科内容」が「学」としての研究が進展しなかったことが挙げられている。その経過や経緯については、「教育実践から捉える教員養成のための教科内容学研究」⁷の第1章 教員養成としての教科内容学（教科専門）研究の歴史に記述されている。教育学界での教科内容「学」の論議（1961年）の一端を、「教育学者の社会科学の認識と社会学者のそれとは異なることは当然であるが、しかし社会科の内容を構成する社会科学的認識の捉え方に両者に大きな懸隔があったことは認めざるをえない。それは、社会学者の教育学者の社会認識の一面性に対する評価として現れている。」の記述から伺うことができる。

その後、教育学界には教科内容を「学」として

構築する画期的な進展はみられなかった。その一因として教育学界では教科内容は教育方法の領域で論じられたり、教科専門が教育学の外部に置かれたりしたことが挙げられている。2001年に出された「国立大学教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」答申を受け、外発的刺激によるところが大きい。教員養成大学・学部での教科専門の改革と「教科内容学」の構築論議は多数の大学で試みられるようになった。

Ⅲ. 小学校教員養成の独自性について

小学校と中学校の教員免許状取得を一つの課程で併せて行う小・中統合型の大学が多く見られる。小・中二枚の免許状取得を要件にしている教員養成系各大学・学部の増加が影響していると思われる。小・中一貫教育や小・中連携の推進、各大学や学部の事情や実情等も増加の一因と思われる。そのような動向の中で、この数年来の教員養成改革をめぐる議論や方向を踏まえ、実践的指導力育成を目指し教員養成大学・学部ではカリキュラム改革が行われてきている。

小学校は、学校教育と子どもが出合う初めての場であり、子どもと保護者も未知数の成長に大きな希望と期待をもっている。また、小学校教員は、学級担任としてほぼ全教科を担当し基礎基本を教え、中等教育・高等教育の学力の基盤を担っている。だからこそ、保護者や地域は小学校や教職員に対

回答者65名 複数回答

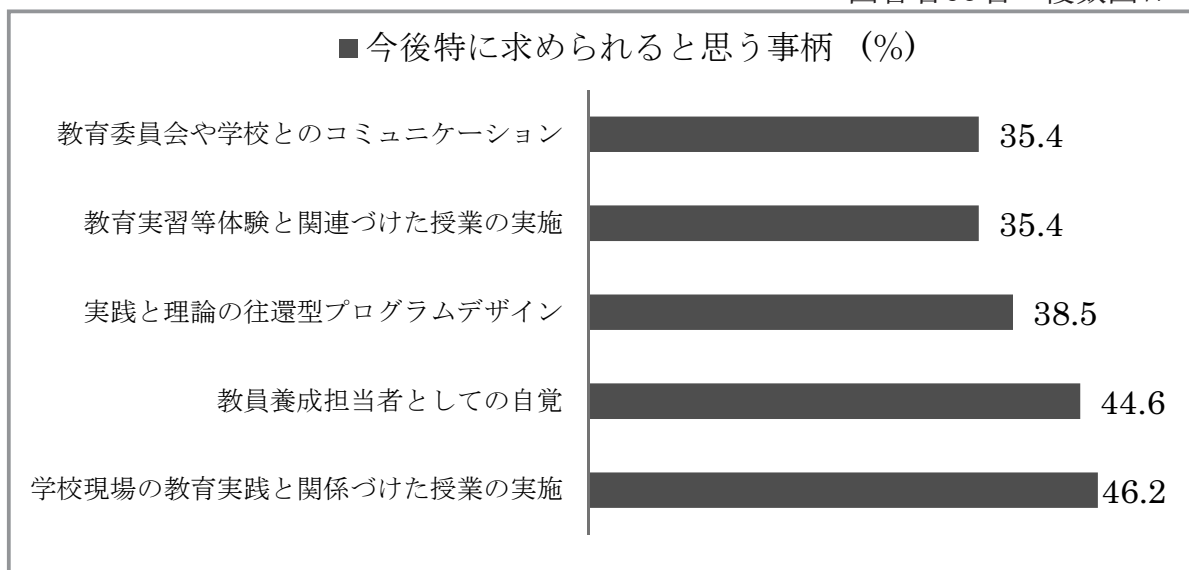


図2 教員養成担当の大学教員に今後特に求められる資質能力

して関心をもち良くも悪くも評価している。その独自性や小学校現場が現在抱えている課題から、初任段階の小学校教員であっても即戦力が要求され、ほぼ全教科における学習指導の内容や方法についての力量を高めることが求められる。その力をつけるのが、初等教育養成課程の「教科専門」「教科教育」であることを、初等教育教員養成課程の教員も学生も意識し共有しているだろうか。

「教員養成カリキュラム改革に関する調査報告書」設問5①(注)の初等教員養成と中等教員養成における「教科教育」の共通性と差異性の回答(個人の見解)において、次のような記述が見られる。

初等教育と中等教育の教科教育に関して、教科内容に連なる学問知をベースにしつつ、それを発達段階に応じて教材や授業として具体的に示すという理念において概ね「共通性」が指摘されている。一方で、対象とする児童・生徒の発達段階が異なるために、その提示する教材や授業の内容が異なってくるという「差異性」が多く指摘されていることが分かる。ただし、回答の全般的な傾向としては、「差異性」に傾く意見よりは「共通性」に傾くものの方が多かったことが特徴である。(「教員養成カリキュラム改革に関する調査報告書」P102引用)

上記の下線(引用者)のように「共通性」に傾く回答が多いことが分かる。しかし、初等教育教員養成の「教科教育」は、中等教育教員養成との「差異性」を基にして考えるべきではないだろうか。学校教育は様々な活動からなるが、「教科の授業」を中心に展開されていることには異論はない。小学校教員は初任段階であっても、学級担任として学級集団を組織しほぼ全教科を指導せざるをえない。発達段階の教授手法の違いは実践的学習指導力に大きく影響する。小学校教員は、6歳～12歳という6年間の発達段階の違いを考慮した指導方法、学習方法や学習形態の特性、これらに対応した学習過程や授業の構成方法が求められる。しかし、何を教えるべきか、なぜそれを教えるべきか、その考え方の根拠は何か等を教師が理解・解釈できなくては、正答、正解を求めるだけの深まりない授業になりがちである。初等教育教員の実践的な学習指導力には、「指導法」と子どもたちの教育と

いう視点での「各教科の本質・意義・知識」の両輪が特に求められている。「教科教育」と架橋する「教科専門」の内容構成の在り方について教育実践の先行研究から考えてみたい。小学校教員の特性から、「小学校の教科に関する科目」(教科専門)についての先行研究に絞り調べてみる。

IV. 教育実践から捉える小学校「教科に関する科目」の内容構成 —先行研究から—

1. 教科「内容学」の図式的展望

広島大学には学部改組の時(1953)高等学校教員養成課程として教科教育学科が誕生した。その時、教科専門群に「教科内容学」と名前をつけてカリキュラムを編成した。学問を背景にした「教科専門」という領域が「内容学」として教員養成教育にどう関わるのか、学問としての内容学とは何かということが問われるようになった。樋口聡氏は、この問いは「教育とは何か」に集約されるとして、「教育」を図式的に理解するという方法的な視点を示している。⁸

教育(E)を、目標(P)を条件として作用項(a)被作用項(b)媒体項(c)からなる「関係」と捉える。関係functionは数学の用語では関数である。目標(P)を条件とする： $E = F(a, b, c)$ となり、次のように図示できる。(図3)

学校教育については、作用項(a)は教師 被作用項(b)は生徒 媒体項(c)は教材である。

作用項の(a)教師、(b)生徒、(c)教材は実体であるが、教育Eは関数、関係である。よっ

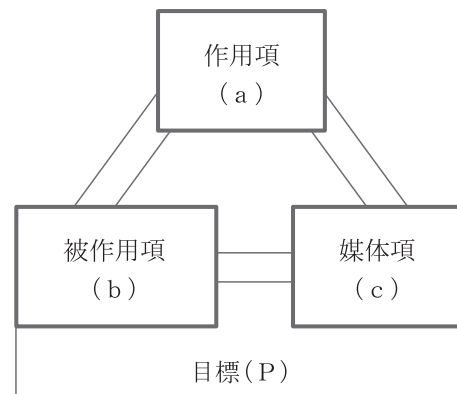


図3 「教育」関係図

て、a, b, cの変数や目標(P)が変われば、教

育（E）も変わる。（b）に6歳から12歳の児童を代入すれば、教育（E）は初等教育になり、（c）教材や（P）目標も変わる。（c）教材に国語を代入すれば国語教育、算数を代入すれば算数教育になる。Eは、いずれか一つで決定されるわけではなくどれもが相互に関係しあっている。

教科教育を図式にあてはめてみる。作用項（a）は制度によって資格化された教師、被作用項（b）は学校の生徒といった一定年齢の子どもたち、媒体項（c）は科学・技術・芸術など人類の文化財とする。人間としての普遍的な目標や学習指導要領によって規定される目標（P）を条件として成立している教育（E）が教科教育ということにな

る。教科教育学は図4の四角で囲まれた全体の関係についての研究として捉えることができる。例えば、指導法の問題は、「a-b」、「a c b-b a」、「b-c」の研究となり、aだけを取り上げれば教師論などになる。教育は社会が取り巻く中に存在する。社会の中の教育問題を研究するのが教育学であり、その一部を構成するのが教科教育学と捉えられる。

問われている教科内容学は図式をもとにすると教科教育学の一領域と捉えられるべきであるが、II章で述べたように「学」とはなりがたく研究が推進されていないという指摘がある。教科の内容を媒体項（c）の教材の内容と捉えると、教科内容学とは各教科の教育の「内容」の学となる。

「教科とは学校において子どもに教授すべき知識・技術の教育内容のまとまりで、科学・技術・芸術など人類の文化遺産を教育的に組織したものをいう。」⁹と定義される。この定義から考えると、（c）の各教科の教材の内容は、図の教科教育の中に納まりきらない。つまり、「学」として研究する教科教育学の中に納まりきらないことになる。例として教科専門「国語」を媒体項（c）として、目標条件（P）を実践的な学習指導力の育成として図式化したものが図5である。教科教育の枠外に背景になる学問分野があるため、媒体項（c）の中に取り込むことが必要であることは一目瞭然

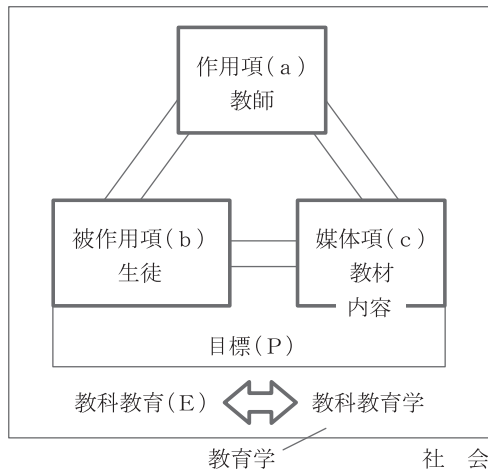


図4 「教科教育」と「教科教育学」関係図

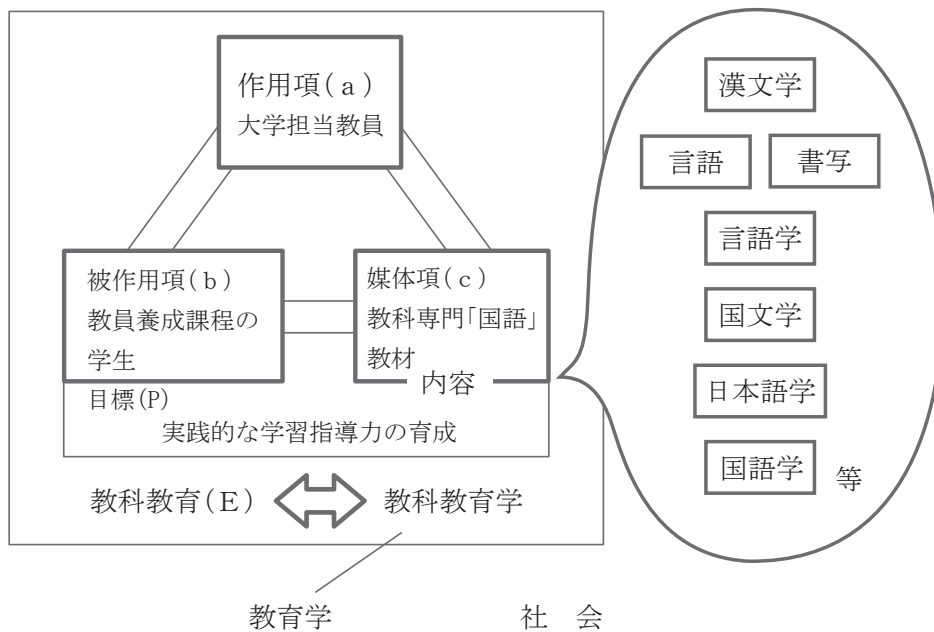


図5 実践的な学習指導力の育成を目標とした「国語」の教材内容の関係図

である。目標(P)の実践的な学習指導力の育成を条件とした教育(E)は、どんな内容をどのようにして取り込むかが課題になることが理解できる。

2. 教員養成のための「教科内容学」研究

平成22-23年度先導的の大学改革推進事業「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」が、上越教育大学を中心に兵庫教育大学、鳴門教育大学で取り組まれた。3大学で共同して取り組み提案した開発研究が、教員養成のための「教科内容学」研究である。

「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)としている。「教科専門と教科教育の分野を結びつけた新たな分野」として構築し、統合科学としての「教科に関する科目」の内容を構成する「学」となる研究と位置付けている。

「教科内容学」の構成案の項目として次の3項目7視点が挙げられている。学習指導要領は、これまでの授業研究の点検・評価に基づいた学習「知」の国家基準の達成目標であるという理解のもと、その内容構成の体系化や検討を通して課題を析出し、発展的な方向性を示すとしている。

「教科内容学」構成案の項目

- 項目1 教科内容学研究の視点と方法**
 研究者、学生、及び教師が教科内容を研究する視点と方法を提示する。
 視点1 教科の教育研究の実情
 視点2 教科の認識論的定義
 (基本認識)
 視点3 体系的構造と内容構成
 視点4 学習指導要領の教科内容構成
- 項目2 教科内容の開発**
 大学の授業で実施する具体的な内容を開発する。
 視点1 目標
 視点2 内容構成の視点
 視点3 教材分析
- 項目3 シラバス例**
 小・中学校教科専門科目の学習展開が分かる詳細なシラバスを作成する。

そして、「教科内容学」の研究成果から「教科内容」の授業(従来の教科専門の授業)を次のようにとらえ直している。

各教科の背景にある専門諸科学・芸術・技術等の知識と探究方法を理解する。



教科内容という観点からその知識や探究方法を解釈する。



授業づくり(実践的な学習指導力)に活かすことができる資質・能力を育成する。

V. 「教科内容学」研究成果を活かした「教科専門」の授業改善

教員養成学科で初等教育教科専門科目の「国語」を担当している。授業づくり(実践的な学習指導力)に活かすことができる資質・能力を育成するということを目標に、現行のシラバスを作成し実践してきている。

主な課題として、各教科の背景にある専門諸科学・芸術・技術等の知識と探究方法を理解し解釈するということ、各教科の内容に、「学」を子どもの教育という視点から取り込むことの2点が挙げられる。教科の質の向上を目指し授業改善するという視点で現行のシラバスを見直しシラバス案の作成を試みる。その際、「国語科内容学」構成案を参考にするが、シラバスは大学の実状や学生の実態を基に作成することを基本とする。

1. 本学の実状から

幼児児童教育学科児童教育コース(小学校教諭一種免許状・幼稚園教諭一種免許状)として、教職養成課程を開設している。小学校教員養成課程として「9教科」を必修科目として開講し、「教科専門に関する科目」8単位及び「教科又は教職に関する科目」10単位を充当している。教科専門と教科教育法を1人の教員で担当するケースが多い。

教科専門「国語」については、同じシラバスで小学校教員コース・幼稚園教員コースに分かれ3名の教員で担当している。

児童教育コースの学生は幼・小免許または小免許取得を目指している。大学での理論的な学びに

加え現場での体験を通して学びをより深めると共に、十分な準備と基礎学力をつけて小学校教育実習へ臨ませるために、以下の要件について取得期限を定め課している。

- ・ 1年次幼稚園教育実習配属園で5日以上の保育参加
- ・ 指定する小学校における週1回程度の学習支援の継続参加及び行事参加（ボランティア）
- ・ 数、国、英の3検定資格級を取得
 数学検定準2級、
 漢字または日本語検定準2級、
 英語は、実用英検準2級、ケンブリッジ英検KETレベル、TOEIC400点以上の中から一つ

学生の学びの実態としては、真面目で一生懸命に学ぶが受動的な学生が多い。反面、演習等には主体的に係り学ぶ意欲も高く理解度も高い傾向がみられる。読解力、表現力、思考力については個人差が大きく課題である。

2、「国語科内容学」の構成案と「国語」授業改善

(1)「国語科内容学」の構成案概要

国語科の教科の専門性は、①「ことば」を対象とする学び ②「ことば」によって学ぶ学びの両者を統合的にとらえる基礎を養うことにある。前述の図5で示したように「学」を教育に招き入れるためには、「ことばの学び」あるいは「言語発達観」を踏まえて専門領域の内容を精査する必要があるとしている。現学習指導要領の改定の柱である言語活動の充実に向けての国語科の課題については、次のように要約できるとしている。

国語科は、学習者(子ども)に、「生きて働くことば」を獲得させることを目的とする教科である。生きて働く「ことば」はどのように身につけさせることができるか。それには、

- ①「生きて働くことば」とはどのようなものか
 - ②「生きて働くことば」は、どのようにして獲得されるか
 - ③「生きて働くことば」を使う技能は、どうすれば伸ばせるか
- 以上の3点を明らかにしなければならない。

『「国語科内容学」構成案 p66』

教員養成における国語科の基礎には、第1段階「言葉の働き」の基礎・基本を学び、第2段階「ことばの力」発達系統について作文（書くこと）を通じて理解し、第3段階「言葉の働き」「ことばの力」の基礎の上に教科内容の専門の分野を構築していくことが必要であるとしている。

(2) 初等「国語」授業改善シラバス案

資料は現行のシラバスと「国語科内容学」の構成案をもとに改善したシラバス案を比較して提示しものである。

本学の初等国語のシラバスは、現学習指導要領の内容に即して構成しその理解を図ることを主として構成している。総論的な各領域の内容概説をもとに、言語活動例や教科書に収録されている教材の体験を通して知識獲得や理解を図る内容である。体験を通すことによって、学習指導力にも学生自身の言語活動力の育成にもつながると考えている。また、幼児保育コースの受講生にとっては、幼小関連の中で興味関心をもち意欲的に学修できる内容であるにとらえている。初等国語での学びは実質的な内容のため、教育実習の傾向と対策にはなっている。

しかし、対処的なシラバスは、実践的な学習指導力に活かすことができる資質・能力育成までには至っていないことは自明である。主な改善点として次の3点が挙げられる。

改善1 子どもの言葉に関わる教師として「言葉の働き」を理解し自覚する。

「国語科内容学」構成案では、教員養成における国語科の基礎には、「言葉の働き」の基礎・基本を学ぶことが必要だとしている。その基礎・基本の例示として、山口喜一郎の「ことば生成のモデル」としての「対話環」¹⁰、西尾実の「ことばの4相」¹¹を挙げている。

「対話環」をもとにことばが生まれ言語の力が伸びていくことは、幼児保育コースの受講生にとっても大切な学びである。生きて働く「ことば」には、「言語活動」、「言語行為」、「言語作品」、「言語規則」の4相が現れるという「ことばの4相」は、学習指導要領を学ぶ上の基礎である。学習指導要領は、「言語活動」から構成されており、「言語活動例」は「言語活動」と「言語行為」の

組み合わせである。[国語の特質に関する事項]は「言語行為」と「言語規則」である。教材は「言語作品」である。国語科の特徴は「ことばの4相」を常に同時に意識して指導し学ばせるところにあり、他教科とは異なる国語科特有の性質である。そのため学習指導の際の目標や評価の観点が国語科特有の性質から他教科とは異なる設定になっている。

国語科教育法では初等国語の学びと関連させて指導をすることで、他教科と異なる理由についての理解を深めることができる。また、教員養成では「ことばの4相」と「対話環」の関係が、子どもの発語、言葉の獲得、教師と子どもとの信頼関係のある学級づくり、コミュニケーション能力等とも大きく関わっていることを学生に意識し自覚させることが大切である。現行シラバスの体験活動においても学生が意識し活動後に振り返ることによって、「生きて働くことば」とはどういうものか、「生きて働くことば」はどのようにして獲得されるかを自覚し、資質能力として伸ばしていけるのではないかと考える。

改善2 [言葉の特質に関する事項]の学習の意義と課題から、教える立場になる者として学校文法を深く理解する必要性を自覚する。

「国語科内容学」構成案では、子どもの「ことばの力」発達系統を「言語行為」や「言語規則」の相からとらえ、吟味するとしている。言語事項の教育の果たすべき役割は子どもが自分のことばを考えるための「道具」を提供することとし、そのためには、学校文法の内容を深く知り国語学的に見たときの利点や欠点まで体系的に理解することとしている。

学習指導要領の[言葉の特質に関する事項]とはいわゆる「言語事項」のことである。「言語事項」は日本語の組み立てルールそのものを取り上げダイレクトに学び、各領域の学びの土台になっている部分である。幼児のころから無意識に従い頭に入っているルールであり、自覚せず存在している。子どもたちは系統的教科教育の開始と共に自覚化させられ知識として学ぶ。国語科の現行学習指導要領では各領域の指導時間数が提示されているが、言語事項はその領域の中で必要に応じて指導するため時間数が規定されていない。だから

こそ、教える立場の者は、どの教材で何をどのように学ばせるかが問われることになる。また、「書くこと」の作文指導や「読むこと」の教材解釈等では、教える立場の者としての深い知識が必要とされる。

しかし、現行の「初等国語」のシラバスでも「国語科教育法」のシラバスでも取り上げていない。その主な理由として、高校までの文法の学習で身に付けた知識、学生の興味関心の低さ、時間的な制約が挙げられる。「教科内容学に基づく小学校教科専門科目テキスト国語」(2014鳴門教育大学発行・編集)の『国語学の立場から「文と文をつなぐ言葉を読む」』は、子どもからの多様な考えや質問に応えるためには、教える立場に立つ者として学ばなければならない内容である。また、幼児保育コースの受講生にとって日本語の組み立てのルールの理解を深めることは、幼児に接するときの保育者としてのことば遣いや幼児のことばの発達の理解につながると考えられる。

改善3 国語科教育と近代文学の両面からの文学教材の教材分析方法について理解し、教える立場の者として読解力が必要であることを自覚する。

「国語科内容学」構成案では、文化としての言語現象・言語作品への迫り方を、各分野「教科内容」科目によって、より広く深く学ぶとしている。

現行のシラバスでは、「読むこと」については、領域の目標・内容に関する事項のみ学習している。教材研究や教材分析は教科教育法で学習し、授業構想を学習指導案に反映し模擬授業に活かしている。しかし、国語科教育からの教材分析が主となり、時間数の関係で国文学(近代文学)の立場からの教材分析については、触れていない。

学生の実態として読解力が身に付いていない現状があり、教材そのものを十分に読解・解釈できにくい実態がある。授業の準備である教材研究の前段階として国文学の立場からの教材分析の仕方を学び、教える立場になる者として読解力育成が大切であることに気付かせたい。

2013年度2年次後期に実施したシラバス及び改善シラバス案の概要は資料1の通りである。本学の小学校教員養成課程では「初等国語」と「国語科教育法」の開講のみであり、国語科教育の基

礎となる総合的な国語力を15回の講義で目指さざるをえない。改善を試みたが、網羅的で広く浅い内容にならざるをえない。

受講生が国語科を「教える立場」になるという視点と意識を常に持ち、学習指導要領・教科書教

材・専門的な「学」の内容を関係付けて学ぶことにより、授業づくり(実践的な学習指導力)に活かすことができる資質・能力を育成することができるのではないかと考える。

資料1 2013年度2年次後期シラバスと改善シラバス案

2013年度2年次後期シラバス	改善シラバス案
<p>授業の概要</p> <p>小学校国語科教育の目標や内容の基礎的な理解を図るとともに、言語活動例の体験的な学びを通して、小学校教員及び幼稚園教員にふさわしい言語感覚や国語力を高める。</p>	<p>授業の概要</p> <p>小学校国語科教育の目標や内容の系統性の理解を図るとともに、国語科教育の基礎となる教える立場としての総合的な国語力を育成する。</p>
<p>授業計画・概要</p>	<p>授業計画・概要</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1 オリエンテーション 全国小学校学力テスト国語追試体験及び分析 2 学習指導要領改訂趣旨 国語科の目標及び内容構成 3 「話すこと・聞くこと」領域の目標 内容等 4 「話すこと・聞くこと」体験的理解 ことわざで自分をプレゼンテーション 5 「話すこと・聞くこと」体験的理解 相手の考えを引き出すインタビュー 6 「書くこと」領域の目標 内容等 7 「書くこと」体験的理解 本の書評を書こう 帯を作ろう 8 「書くこと」体験的理解 随筆・意見文・報告文を書こう 9 「読むこと」領域の目標・内容等 10 「文字や書写に関する事項」 演習 小学校コース 毛筆 幼稚園コース 硬筆 11 [言葉の特徴やきまりに関する事項] 演習 エクササイズで自分の力を確かめよう 12 [伝統的な言語文化に関する事項] 伝統的な言語文化に親しもう 13 [伝統的な言語文化に関する事項] 体験的理解 狂言を演じてみよう 14 言語感覚を磨く —俳句・短歌— 15 伝え合う力を高める 句会 歌会始め 	<ol style="list-style-type: none"> 1 オリエンテーション なぜ「国語」を学ぶのか 授業の目標と授業計画 課題 評価について 2 生きて働くことば 「ことばの4相」と言語モデル「対話環」 3 小学校国語科の目標及び内容構成 4 学習指導要領の系統性—漢字学習を例として— 5 国語学の立場からの「文と文をつなぐ言葉」 6 [言語事項]の教科書教材の教材研究と授業構想 7 教材研究・授業構想の資料発表 全体討論 8 「話すこと・聞くこと」言語活動例体験的理解 ことわざを使って自分をプレゼンテーション インタビューして紹介しよう 9 「書くこと」作文力の発達をみよう 演習 1年～4年の基準作文の学年発達の観察分析 赤ペンを入れて評価しよう 10 「読むこと」文学教材の教材分析方法 国語科教育と近代文学の両面からアプローチ 11 教科書教材で教材分析 デスカッション 12 [伝統的な言語文化に関する事項] 古典教材の学習の意義と課題 視聴覚教材 13 [伝統的な言語文化に関する事項] 体験的理解 狂言に挑戦 14 「文字や書写に関する事項」 演習 書写のための基礎知識 演習 15 まとめ 「言葉の力をつける」 レポート発表 討論会

VI. 終わりに

「国語科教育法」で模擬授業をした受講生や教育実習を終えた学生は、「国語の授業って難しい」という感想をもつ。現場で「国語」を教えていても国語の指導に悩んでいる教師は多くみられる。国語科教育特有の特徴が要因であろう。学級担任は時間数が一番多い「国語」の指導を避けて通れないのが現実である。だからこそ、小学校教員になりたいという強い志をもって学んでいる学生に、「国語科」の実践的な学習指導力を身に付けてほしいと願う。この願いが「教科内容学」とはどんな研究内容なのかを調べる契機となった。

「教科内容学」の先導的研究成果をもとに「教科内容学に基づく小学校教科専門科目テキスト」(2014鳴門教育大学発行・編集)が作成されており、その作成方針や内容に学ぶことは多い。反面、大学、学部の教員養成課程において、どこまで授業に活かすことができるかは疑問が残る。

国語科の実践的な学習指導力に活かすことができる資質・能力を育成するために、本稿の改善シラバス案を国語科教育法のシラバスや、授業と架橋していくことが課題である。

<参考・引用文献>

- ・西園芳信 増井三夫,「教育実践から捉える教員養成のための教科内容学研究」, 初版, 風間書房2009年
- ・樋口 聡 『教科「内容学」の図式的展望』1987年
広島大学教育学部紀要 第2部 第36号
- ・第二常置委員会教科教育学に関する検討部会「教員養成カリキュラム改革に関する調査報告書」
2006年 日本教育大学協会 会報第92号
- ・福島健介 『教員養成の質保証とアクレディテーション・システムー「日本型アクレディテーション・システム」への参加と本学の課題ー』
- ・大杉昭栄「平成25年度プロジェクト研究(教員養成等の改善に関する調査研究)報告書」
<https://www.juen.ac.jp/050about/050approach/030relation/sendou/files/06kokugo.PDF>
2014年9月3日
- ・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 『「教科内容構成」指導法ハンドブック』
第1版 岡山大学大学院教育学研究科/教師教育開発センター 2012年

・鳴門教育大学 「教科内容学に基づく小学校教科専門科目テキスト国語」鳴門教育大学 2014年

<注>

1. 教育職員免許法第5条
2. 1997年7月「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」
3. 「教育実践から捉える教員養成のための教科内容学研究」p2から引用
4. 「国語科内容学」構成研究P
5. 国立教育政策研究所初等中等教育研究部プロジェクト研究成果 2014年
6. 東京学芸大学が文科省特別経費で立ち上げた「教員養成教育の評価に関する調査研究(2010年度~2013年度)で提示された教員養成教育「評価システム」総体の名称
7. 西園芳信・増井三夫編著 風間書房 2009年
8. 広島大学教育学部紀要第2部第36号 1987年
9. 『教育学大事典2』第一法規 1978年 p.11
10. 日本語教育の実践・理論家山口喜一郎が残した言語モデルは、その形態から「対話環」と名付けられる。
11. 西尾実は生きて働く総体としてのことばを表すために「ことば」というひらがな書き表記を用いた。