

教員養成カリキュラム改革に関する調査報告書

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」

第二常置委員会教科教育学に関する検討部会

I アンケート実施にあたっての本検討部会の課題意識

教科教育学検討部会（以下本検討部会と呼ぶ）は、以下のような課題意識から、会員大学・学部へのアンケート調査を実施した。

日本教育大学協会第 2 常置委員会教科教育学検討部会では、「国立教育系大学・学部の在り方に関する懇談会」答申（平成 13 年 11 月）および日本教育大学協会内に設けられ、検討された「モデルコア・カリキュラム報告」（平成 16 年 3 月）などの、この数年来の教員養成改革をめぐる基本的な議論や方向を踏まえ、多くの会員大学・学部においてカリキュラム改革が進展しつつあるものと考えております。

この一文には次のような認識がある。

- 1 これまで教員養成大学・学部には、「教職」「教科教育」（教職員免許法上は「教職」の「指導法に関する科目」を担当する教員の専門分野であるが狭義の「教職」からは独立した意識を持つ傾向が強かった）、「教科専門」という伝統的にして堅固な枠組みが存在してきていた。しかし教育実践力を重視し、それを育成するために、このあり方を見直し、教科教育を重視する流れが見られる。それはたとえば「国立教育系大学・学部のあり方に関する懇談会」（以下「在り方懇」）の報告において顕著に見られることであり、また「在り方懇報告」での指摘を踏まえ、日本教育大学協会が組織を挙げて取り組んで検討した「モデルコア・カリキュラム報告」にも実践的指導力を見据えたカリキュラム改革の議論が行われ、基本構造図が示されるに至った。
- 2 そこで本検討部会は、このような実践的指導力育成を目指して、各教育系大学・学部においてはカリキュラム改革が進展しつつあるのではないかと予想を立てた。それに加え、各教員養成大学・学部においては教員免許法の最低基準性を尊重しながらも、各大学学部での自主的な創意工夫と目標達成のための不断の自己改善努力が求められるものと考えた。
- 3 本検討部会が、今次の各大学へのアンケート調査を実施するにいたるもう一つの課題意識を明確に述べておきたい。それは端的に言えば、「在り方懇報告」もあるいはそれを踏まえた「モデルコア・カリキュラム報告」も、たとえば「小学校免許取得のための教科内容学」の輪郭を一定程度描くことに成功はしているものの、これらの報告の背景には教科教育、教科専門、教職専門という専門分野の区分に基づくことを軸とし相互に遊離・離反する傾向が戦後の教員養成の長い歴史のなかで根付いていることへの認識があることである。
- 4 学校教師の力量として必要な知識・能力・技量を「教職」「教科教育」「教科専門」の三者により協同的・補完的な協力により育成することを目指すことは、これまで往々にして教員養成学部の教育を支配していた三者の相互不干渉的で独立的な関係性に根拠的にメスを入れることを意味する。しかしこれは容易なことでは

はない。なぜならこのことは教員養成大学を構成する各学問分野の存在理由に関わる問題であり、またその存在を前提として「教職専門」と「教科専門」というように教員免許法の科目区分として別立てで法定されているだけになおいっそう困難なことでもあるからである。

- 5 本検討部会は、教員養成のあり方がその根本において見直しをする機運が高まっているいま、各大学・学部がその組織を挙げて何を目標しているのか、各大学・学部へ問いかけることは時宜をえていると判断した。さらにこのことは各大学が教員免許法を基準にしつつ、その運用のあり方に「今から将来計画におけるあり方」としてどのような議論と展望をもつものであるかを尋ねることをも意味する。このような問いの設定には意味があると認識した背景には、平成16年4月より「国立大学法人法」により教員養成系大学・学部も「中期目標・中期計画」を策定することが義務化され、6ヵ年の教育改善努力の目標として「教育実践の力量ある教員養成」が明示されていることが想定されたからである。
- 6 むろん上記5の最後に述べたように法人化に伴い教員養成にかかわる中期目標の策定という視点を持つ場合でも、教員養成のカリキュラム改革に関連して、平成10年の教員免許法の改正が行われ、各教員養成大学・学部においては教員免許法の求めるところにより教育課程（教員養成カリキュラム）を編成しているわけであり、この成果に対する評価・検討するための時間的な経過が十分にたっていないという事情があることも認識している。
- 7 したがって、現時点での教員養成大学・学部のカリキュラム改革の有り様は一様ではなく多様でありうること、その中で、教員養成のあり方をめぐる政策的・専門的な改善報告書を踏まえて、本検討部会は次のような目標を設定した。

そこで、本検討部会では、教員養成における教科教育の役割や位置づけ、そのためのカリキュラム改革などの動向分析を行い、教員養成改革の途上にある「教科教育」の役割や課題などを整理すると同時に、各大学・学部での教員養成実践の現時点までの一定の到達点を明らかにすることとしました。

II アンケートの結果の概要について

回答内容を整理するにあたって留意したことの一つかをあらかじめ述べておくことにしたい。第一は回答内容に精粗がみられたことについてである。質問紙は、学長・学部長宛に送付させていただいたが、実際の回答記述者は各大学の事情でさまざまであったと推測される。回答内容からすると、カリキュラム改革に深く関わっている方と推測される場合もあれば、そうとは思えない方と推測される場合もみられた。したがって、回答内容が必ずしも会員大学の実状と現状に即したものになっていないとも考えられるし、それを基礎資料とする本報告も必ずしも会員大学の精確な現状把握となっていない虞がある。この点をご容赦いただくようあらかじめお断りしておきたい。第二は改革の実施時期が会員大学によって異なっており、したがって改革案の成熟度にも違いがみられる点についてである。設問の回答にも、①すでに実施に移している大学、②2006（平成18）年度あるいは2007（平成19）年度実施予定の大学、③検討中あるいは議論中の大学、が混在している。正確を期すためには、実施年度ごとに括って整理すべきだとも思われるが、そうした整理は却って煩雑さを招いてしまうことになると思われる。そこで、実施時期については別表を参照していただくことにして、乱暴に過ぎることを承知のうえで、実施時期を考慮することなく整理していきたい。したがって、本報告は、会員大学の改革状況を精確に把握して報告するというよりも、現時点での大凡の傾向性を抽出したものだとして理解いただきたい。第三は、本調査がカリキュラム改革に重点をおいた調査であることに鑑み、本報告もそこに限定して

行うという点である。いいかえれば、教員組織（講座）のありようにまでは踏み込まないという点をご承知いただきたい。

また、設問1の②の報告書などの取り扱いについて最初にお断りしておきたい事柄がある。それは見直しの議論をまとめた報告書あるいは冊子などを送付いただいた8大学（北海道教育、秋田、横浜国立、新潟、上越、広島、鳴門、熊本）の報告書等の取り扱いについてである。その多くは、カリキュラム改革議論の構想や成果をまとめたものであり、学内外への公式の広報文書の性格をもつものであるようである。本検討部会ではこれらの資料を議論の際に参考するにとどめた。

個別具体的な、あるいはカリキュラム改革の典型例などについては、本検討部会において一定の議論を行うことの必要性が認識されたが、本報告の末尾に示すように次年度以降の課題とすることとし、今回のアンケートは個別具体的な大学における教科教育の役割、内容の事例分析にまで立ち入ることを避けた。今回の分析は、教員養成における教科教育の全般的な改革の動向を分析し、もって教育大学協会会員大学・学部の改革努力の到達点を素描することにとどめた。

III 回答の分析

回答内容は、以下の質問事項ごとに分析を進める。

1 教員養成カリキュラムの改革論議についてお尋ねします。

①改革論議のなかで、とくに、「教科教育」の役割や内容、さらにはその持ち方について、見直しの議論が行われましたか。行われた場合には、その概要をお示してください（今後の予定でも結構です）。

②上記のことに関して、見直しの議論をまとめたもの（報告書のようなもの）がありましたら、ご提供ください。

設問1の分析

1 全体的な傾向

まず全体的な傾向としては、次のようである。すでに述べたように回答をいただいた会員大学・学部では、質問事項に対する回答には濃淡の差異が相当見られた。端的に言えば、本検討部会の問い合わせ「見直しの議論はありましたか」との問いに「特になし」ないし「学部としては特に議論になっていない」とする回答が数件あった。また、「2007年度からの新カリキュラム改訂の検討議論の中で、特に教科教育に焦点をあてた検討は進んでいません。今後出る可能性はありますが、今のところ不明です。・・・ピーク（教科）制を採用する本学の場合、教科教育関連の授業が大変多く、そうした授業が乱立している傾向もあり、教科教育授業群の整合性・統一性・一貫性・連続性が図りにくいです。問題と感じますが、全学のカリキュラム改訂の議論の俎上には上がっていない状況です。」（東学）として先行きの不透明さ、カリキュラム改善の困難さを述べている大学があるものの、それらを除いてほとんどの会員大学から何がしかの回答が寄せられた。

ただし、次のような回答があったことにも二つの点で留意したい。ひとつは「あり方懇」の趣旨を教員に徹底させ、その成果は授業のシラバスやFDの実施に求めているケースである。改革議論の紹介、周知徹底は、おおよそどの大学でも行われてきたものであり、その趣旨のシラバスへの反映、FDへの取り組みなど、カリキュラム改革を進める際のひとつの典型例と見ることもできる。

- ・兵庫教育大学としては、そのための見直しは行っていません。ただし、「あり方懇」の答申を全教員に配布しその意図は伝えてあり、指導内容の改革は各教員にまかされています。結果として、その内容はシラバス及びFDの報告書に表出していることとなります。（兵庫教育）

もう一つの留意点は、教科教育を重視する方向での見直しとは逆に、教科専門の重視を進めている次のような事例も見られたことである。一般的に言えば、免許法の改正により、教科専門の最低基準単位数が半減され、その半減された分を活用して「教科又は教職」という選択履修方式へと転換したため、大学によっては逆に「教科専門の補強・強化」という方向を選択する可能性もありうる。端的に言えば専門的な知識習得という立場からの危機意識の反映として、そのことはありうることである。しかし、ここで事例として例示される滋賀の場合は次項の分析でも述べられるように、教科専門領域がそれ自体として独立した課題領域を構成しているというよりも実践的な指導力の内容および方法との関連を重視するものであり、教科専門と教科教育との間での橋渡し科目を設けることで二領域の関連性を重視するものである。

- ・平成17年度入学生より新しいカリキュラムを実施しています。カリキュラム改革の議論のなかでは、「教科教育」に関することよりもむしろ、「教科専門」のあり方や内容について議論がなされました。(滋賀)

すでに本検討部会の問題意識に関連して述べたように、われわれは、今後の教員養成においては狭義の教職と教科教育、教科専門の三領域が、交わることのない壁により間仕切りされている固有の領域を構成してきたことへの反省的な思考様式が求められているものと考えた。そのためには相互に何がしかの関連づけをもち、カリキュラム総体として学生に育成すべき能力・技量の目標を向上させることが求められるものとも考えた。

ここでは事前に三者のあるべき姿を想定してはいない。教員養成に関わる教員集団、研究者集団が組織を挙げて、その学的かつ社会的な使命を果たすために総力で何がしかの理念と基本視点、それに基づく仕組みを提言することが求められるのであると考えた。

したがって、ここでは寄せられた回答の理念・目標、そのための仕組み(ただし質問事項2でその具体的な分析が行われるのでここでは基本的な骨組み)を紹介し、それにより分析することとなる。

大多数の大学・学部から寄せられた回答は、教科教育のあり方を議論し始めたとするレベル、すでに一定の結論を得てその準備に入っている段階にあるレベル、さらにはすでに実施レベルというように、準備状況およびその内容には相当の幅が見られた。そこで、各大学・学部での改革議論における準備状況ないし実施状況に照らして、準備の途上にあるケース、取りまとめを終え改革を予定しているケース、改革を実施しているケースに分けて、教科教育を中心としたカリキュラム改革議論の傾向性を事項別に抽出する。

2 全般的な基本認識について

全学的にあるいは学部全体で教員養成カリキュラム改革の議論を進める場合、その軸をどこに置くかで差異が観察される。教科教育それ自体を議論し改善に向ける事例と、教科教育との関連領域での改善に向かっている事例が見られた。後者の事例の分析は次項で行う。

基本認識は、教員養成カリキュラムの改革論議のなかでの「教科教育」の見直しの議論を「重要な問題として、現在、見直しを行っている最中である。」(秋田)とか「検討を始めようとしているところです。」(岐阜)とする事例に典型的に示されている。これをもう少し詳細に述べている次のような事例、すなわち「いわゆる教科専門(教科内容学)においても、程度の差はあっても含まれる事柄であり、教科教育と教科専門を明確に分けることがおかしいのではないか、という議論も行った。」(愛媛)という事例もある。これがカリキュラム改革の出発点の出発点となっているといつてよいのではなかろうか。

- ・カリキュラム再構築WGでは議論を行っているが、学部全体としては、なされていない。WGにおける議論では、必ずしも見解を1つにまとめるためではなかったが、教科教育の扱う主題としては、教科の成り立ちや意義、教科内容の基本となる考え方や物の見方などの項目が挙げられた。しかしながら、いわゆる教科専門(教科内容学)においても、程度の差はあっても含まれる事柄であり、教科教育と教科専門を明確に分けることがおかしいのではないか、という議論も行った。(愛媛)

3 検討途上の事例

(1) 検討組織のレベル

検討途上にある大学では、現行の枠組みを維持する場合には、カリキュラム委員会ないしは教務委員会での検討、あるいはカリキュラム検討WGを立ち上げての検討などがある。さらには教科教育研究会方式などもある。あるいはカリキュラムの大改革を推進する場合には、将来計画構想委員会でのカリキュラム検討などがもたれているようである。（これは検討組織の項目で分析される。）

- ・カリキュラム委員会が行った実態調査の中で教科教育についても調べ、結果について検討を加えた。より実践的な内容に改めるべく共通理解を図っている。（群馬）
- ・現在、教科教育については、教科専門との関係、教育方法との関係と区別といった視点から見直しを行っている途中である。今年度中には、なんらかの方向性を示すことができたらと考えている。（茨城）
- ・①教員養成学部のある方として、一般学部と異なり教科教育を充実させることが必要であるという認識にたち、教科教育担当者を優先的に採用するようにしている。②教科教育法の授業を中心にFD活動を行った。③教科専門系科目の担当者との共同授業を3年後のカリキュラム改正にむけて準備中である。（金沢）
- ・福井大学教育地域科学部では、教員養成課程である学校教育課程のカリキュラムについて、現在、ワーキンググループを作って検討中です。「教科教育」の役割や内容、さらにはその持ち方については、現行カリキュラムの見直し作業の中で検討中です。しかし、現在の検討では、教科教育関連授業科目と専門科目との関係や位置づけについて課程全体の視点から検討中で、まだ「教科教育」の役割や内容、その持ち方については、教科教育を中心とした立場からの検討までは至っていません。今後、検討していきたいと考えています。（福井）
- ・平成17年度の学長裁量経費により、学部・大学院のカリキュラム開発を進めているところである。その中で、「教科専門」科目のあり方とともに、「教科教育」のあり方を検討する予定である。（大分）

(2) 教科教育科目（指導法科目）の充実

教科教育科目、免許法上の指導法に関する科目は、小学校免許取得の場合では、1教科、1科目（2単位）（小学校の専門教科は最低8単位にととなっている）を最低基準となっている。これまでは卒業要件を視野に入れて過剰な単位取得となることのないように、教員免許法の最低要件で教育課程および履修基準を整備していることが多くの大学・学部の実情であった。他方で、校種別養成をやめて統合型にした学校教育教員養成課程の場合、統合型の中にあつて小学校を主免とする学生のために中学校の各教科の専攻に属する、いわゆるピーク制が採用される場合が多く、「在り方懇報告」でも小学校教員養成の独自性が課題とされた経緯がある。この点を強く意識したのが教大協の「モデル・コアカリキュラム報告」である。小学校教員養成の独自性を打ち出す試みは、今回のアンケートで、いくつかの流れが観察された。教育実践にひきつけて教科の指導法に関連する科目群を充実させることには、一定の共通理解が得られつつあるようにも伺える。この点は、中学校教員養成においても「指導法関連科目」の増設として示された。このような文脈で以下のような回答が寄せられたものと理解される。

- ・平成16年度教務委員会にて、教科教育法のあり方についての議論を行い、その持ち方について検討するため、科目間の結びつきに関する調査を行った。初年度は、「初等教科教育法」によって学生に獲得させたい力量の調査とその内容が「小学校教科科目」とどのように関連しているかを各授業担当者（教室）に照会している。（奈良教育）
- ・カリキュラム上、「教科教育」関係科目の開設方式につき、すべての教科で統一を図った。小学校教育コースでは、「初等〇〇科授業研究」（2単位）を必修、「初等〇〇科指導法開発」（2単位）を選択必修に、また、中学校教育コースにおいては、「中等〇〇科教育法Ⅰ」（2単位）、「中等〇〇科教育法Ⅱ」（2単位）、「中等〇〇科指導法開発」（2単位）の計6単位を必修化した。（岡山）
- ・中学校（あるいは高等学校）における教科内容に関わる知識・技能を高めるため、中等教科専門科目の単位数を24から30に

引き上げるとともに、教科指導法Dを新設し、中等教育向けの当該教科の指導法を3本用意することとなった。(埼玉)

・数年前に初等教科教育法及び初等教科専門を教務委員教員養成カリキュラム改革に関して議論は行った。

しかし、「教科教育」の見直しの議論は行っていない。むしろ、「教科教育」の役割を強化する方向で議論した。(広島)

(3) コアカリキュラムづくり

いくつかの大学から、「コアカリキュラム」作成の方向での検討が進められているとの報告を受けた。ここでの「コアカリキュラム」が日本教育大学協会のプロジェクト報告「モデル・コアカリキュラム」を直接的に踏まえた内容であるとは速断できないが、いくつかの報告から、各教員養成大学・学部で教科指導の実践的指導力を育成するために、大学のカリキュラム構造を見直し、どの教科にも通底する実践力育成プログラムを共通の理念としてカリキュラムを構成する方向が示唆されているように見られる。

・2003年度に将来構想企画委員会の作業部会で、コアカリキュラムの検討を行った際に「教科教育」の役割、内容、持ち方について議論した。その概要は次のとおり。教科教育担当者へのヒアリング、アンケートなどによる実態調査を行ったこと。受講人数、講義内容、学習指導要領への対応など、教科教育担当者間での交流を行う必要があること。学部のFD活動として展開することが重要とのまとめをすること。(和歌山)

・本学部のコアカリキュラム作成のときに、教科教育の再検討が行われた。この中では、講義に偏っていたとの反省に立ち、模擬授業等の実践を多く取り入れ、その過程で理論と実践の具体像を示す方向に改善することになった。(長崎)

(4) 大学と教育実習との往還的な学習～教育実習関連科目の充実

日本教育大学協会の「モデル・コアカリキュラム」の提案は、教育現場での「臨床知」にもとづく実践的な知識と技法により教育実践力を育成することを目指すものである。このような「臨床知」を獲得させるための方法として重視されてきているのが「大学と教育現場との往還的な学習」である。「教育現場での学習」(教育実習を中心として)と大学での講義・演習の関係付けを強化する改革動向が見て取れることである。その大半がこの大学・教育現場の往還的な学習に焦点を当てて「見直し」を検討しているとするものである。このことは特に教育実習のあり方の改善として見直しの対象とされている。

・平成17年度に、大きなカリキュラム改革を行った。ただし、今回の改革は教育実習(恒常的実習の導入)改革を基本としたものだった。教員養成教育全般にわたる改革であったが、「教科教育」に関しては特別な議論は行われなかった。しかし、今後教科教育に関する議論が欠けていることは反省すべき点であり、今後検討していく必要がある。(弘前)

・本学部では教育実習を中心としたカリキュラム改革についての議論がスタートしたばかりで、今後、教科教育の役割や内容についても検討していくことになります。(高知)

・教育実習と学部での理論的な学修との連携を図ることを意図した授業を、2、3学年に設定することを検討している。特に中学校実習と連携する授業は、教科教育法として位置づけることを検討している。初等教育教員養成のための各教科の教科教育法(本学では教材研究法と呼称)と、教科専門科目との連携を図ることを検討する予定である。(宮教)

・「理論と実践の往還」を具体化するために、科教育に係る授業科目を教育実習と学部の授業とを直接リンクさせる科目として位置付けた。(山形)

・本学では本年4月、教員免許必修制の教育学部から免許選択制の組織(人間発達文化学類)へと転換し、学生を受け入れた。それに際して教員養成カリキュラムについては、大学での理論と教育実習での実践経験をいかにつなぐかという問題意識を持って見直しを行なった。その結果、3年次の教育実習の準備・計画・反省・評価を学生が自ら集団的に行なうための科目「授業研究」を新たに設け、その内容づくりを教科教育担当者を中心とした教員集団があたった。(福島)

・教科教育担当者のワーキンググループで論議されている。特に、教育実習のあり方、附属学校園との連携など、研究室や講義で展開される理論、理念だけでなく、実際の教育の現場に学生を立たせることの重要性について論議している。そのために、第1年次より「子どもとのふれあい体験」「教育実地研究」など、教育現場の経験を重ねるカリキュラムの工夫を行うこととしてい

る。(富山)

- ・2003年度より教員養成カリキュラム全般の見直し作業が行われており、目下、実態調査を実施し、その結果を踏まえながら新カリキュラムの導入を目指している。見直しの概要は、①教育実習および実習関連科目の系統に即応した内容の構成(通教科的に教育内容の構成を揃える)、②教科教育担当教員の連携による『教育課程と教科指導』の開設、③小学校免許認定科目と中・高校免許科目との差異化、ならびに④教科教育・教科専門・教職専門との内容的関連付けなど。(山口)

4 改革途上の事例

改組が計画されている場合あるいは進行中の大学・学部の場合には、相当程度においてカリキュラム改革に特徴を持たせていることが伺える。

(1) 教科教育と教科専門の有機的関連付けによるカリキュラム創造の動き

すでに、いくつかの大学では、種々の理由により学部改組が行われている。ここでは学部改組の計画のなかで企図されているいくつかの方向性が示されている。

その一つは、法人化の中期目標のなかで「教科教育」と「教科専門」の理論と教育実践との有機的な結合により充実したカリキュラム構築を目指している事例である。本検討部会のアンケート調査には、法人化の中期目標の中での位置づけを尋ねることはしなかったが、2大学から中期目標を添付(北教)ないし言及して(鳴門教育)回答が寄せられた。

- ・平成18年度の大学再編に向けて、大学カリキュラムの改革議論の中で、教員としての資質を育成するために、「教科教育」と「教科専門」の理論と教育現場における教育実践との有機的な結合を図り、教育内容を充実させることを目的としたカリキュラム編成を目指しており、このことは北海道教育大学の中期計画としても掲げている。(北教)

(2) 小学校教員養成の独自性の展開

もう一つの動向は、小学校教員のためのコアカリキュラムに準拠して初等教育教員養成のカリキュラムを抜本的に創造する複数の事例が見られたことである。小学校教師となるために必要な能力・資質・技量を専門科目と指導法科目の双方で目標項目として設定し、共通の枠組みを設ける方向である。シラバスという授業設計作成のなかで授業での到達目標を具体的に設定することで、育成力の実質を獲得することになるのであろう。上記3の調査中とする山口の事例も、この方向であると見られる。

- ・平成17年1月に、小学校教科専門科目と初等教科教育法の内容・方法を再検討し、各授業で共通に育てるべき目標と共通に扱うべき内容を決め、初等教育ガイドマップ2005を作成した。これは各授業担当者がばらばらに授業を行うのではなく、あり程度共通の枠組みを理解して、学生の初等教育にあたるという方向性を打ち出す点に特色がある。(横浜国立)
- ・香川大学では「社会のニーズに対応した職業人の育成」という観点から教育目標を点検するとともに、それに沿って各授業の学習到達目標を点検しているところである。このような視点から、平成17年度後期においては、教育実践力の育成という観点から各授業科目のシラバスを点検し、改善を図っていく予定にしている。(香川)

特に、京都教育からは非常に詳細な改組内容の回答をいただいた。京都教育の事例は全体として小学校教員養成カリキュラムを充実させるための全体的な方策を提示しているので、その回答全文を引用する。

- ・①平成18年度改組に向けて検討を進めているところで、教科教育に関しては、主に以下の点について改革を行うことになった。
 1. 初等教科教育実践論の新設：従来の初等教科教育では指導すべき内容が多く、教育計画、授業案の作成、模擬授業など実践的な内容について十分な時間を割くことができないという問題点があった。教育実習における附属学校の負担を軽減するためにも、実践的な内容について責任ある指導体制が必要である。専攻する教科で小学校を主免とする学生について初等教科教育実践

論を必修にする。履修時期は3回生前期とする。2. 小学校教科専門科目についての改善：これまでの小学校教科専門科目では、小学校で指導する教科内容についての指導が十分とは言えず、新任教員がすぐに対応できる教科指導の内容についての力量を高めることが必要である。免許法上の最低単位8単位に4単位を上乘せし、より幅広い教科についての専門性を高める。名称を「小学校教科内容論」とし、「必修3科目+選択3科目」の合計12単位を必修単位とする。「小学校実践基礎科目」として、国語（コミュニケーション）・理科（サイエンス）・体育（からだ）を必修とする。選択の3科目については、〈算数・生活・社会・家庭・図工・音楽〉から3教科を選ぶものとする。3. 初等教科教育、小学校教科内容論（小学校教科専門科目）のクラスサイズについての指針：これらの授業は教員養成の中核的授業であるにもかかわらず、教科専門科目に比べて多数数での授業が多く見られ、教科によるバラつきも大きい。教科の実践的指導力を向上させるためには、適切なクラスサイズによる授業が基本となる。1クラス（班編成の場合は1班）の履修者人数について上限70名をめやすとする。ただし、実技・実習を要する教科については上限50名をめやすとする。4. 小学校教科教材論についての改革：現在実施されている小学校教科教材論の多くが受講者僅少である。この授業科目の目的について共通理解が乏しく、小学校教科専門科目との差異が明確でない。しかし、特定の教科内容について深く探求し、教材論としての内容を整備することができれば、価値のある科目である。授業の目的と内容についての指針を示し、それに合致する教材論は残す。5. 小学校英語の新設：小学校での英語指導の必要性が高まっていることに対応し、小学校主免とする学生に「小学校英語」を必修とする。教育課題対応科目として設置する。内容については、初等教科教育の内容を主とするが、典型教材についての指導などを適宜含める。（京都教育）

（3）教員養成カリキュラム構造の一つの提言

他方で、先にも触れた鳴門教育からも長文の回答が寄せられた。鳴門教育の回答では、「在り方懇報告」を改革の出発点とする学内の各種プロジェクトの構築過程が詳述されていたが、その箇所は割愛させていただき、カリキュラム改革の内容をその全文で紹介したい。

・平成17年4月入学生より新カリキュラムが実施される。カリキュラム開発にあたっての中核的な（コアとなる）教育目標は「教科教育実践力の向上」である。教科教育実践力は、「授業構想力」、「授業展開力」、「授業評価力」の3つの下位能力から構成されるものと捉えた。授業構想力は、主に授業実践前の段階における授業の構成と展開に関わるプラン（授業構成論）づくりに関わる能力である。授業展開力は、子ども理解と教授のための技術・態度をふまえながら授業構成のプランに基づいて実践できる能力である。授業評価力は、実践に即して子どもの知識・能力の達成度を適切に評価できる能力と教師自らが実践と授業構成論を反省し評価し、修正できる能力とを含んでいる。カリキュラム開発の背景をなす問題意識は、次のように整理できる。従来、教育実践力を育成するために、カリキュラムには教育科学・教科教育・教科専門・教育実習を含む実地指導の授業が用意され、その体系は整えられていた。しかし、授業実践は個々の担当者にまかされ、授業の目標・内容・方法についての情報交換や相互交流が必ずしも十分でなかったために、学生にとってそれぞれの授業内容は単発的でバラバラな知識・経験の寄せ集めとなり、真に学生の教育実践力の育成に結びついていかなかったのではないかと考えた。また、大学の教員養成では、学校教師を個として捉え、個としての力量形成に力点が置かれていた。もちろんそのことは重要なのだが、一方で学生が協働して実践的な教育課題の解決にあたる内容や経験を十分に用意できていなかったのではないかと考えた。こうした問題意識から、教科教育実践を基盤にして、教育科学・教科教育・教科専門・学校現場の教員が協働して教員養成にあたることのできるカリキュラムを開発すること、また学生が集団的教育組織を通じて実践的指導力を高めていけるカリキュラムを開発することにより、上記の課題を克服するひとつの方向性が示せるのではないかと考えた。（鳴門教育）

小学校教員養成の充実策として提言された京都教育の報告や、教員養成の理念・目的、内容・方法において、それらカリキュラム構造として具現化させた鳴門教育の事例はカリキュラム改革に一定の方向性を与えているようにも見える。

5 回答から伺える動向

（1）回答に精粗が見られたため、正確に捉えきれない面が強く残るが、回答者の多くは、免許法基準性を踏

まえながらも、大方はそれを充実させる必要性を強く感じている点で一致している。

(2) カリキュラム改革を計画・準備している場合には、直接に「あり方懇」報告を引用することまではしない大学がおおく見られたものの、しかし、改革の議論の方向性は、相互に補強・補完しうるベクトルをもつものが検討・構想されていると捉えることができそうである。改組に入っている大学の事例は、具体的であり、かつその教員養成のための能力・資質の育成を一定の仕組みのなかで構築することがめざされていることが判る。

(3) カリキュラム改革の回答の中で、中学校教員養成に関わる部分への言及が比較的少なく、教科専門の強化よりむしろ、教科教育関連科目群を創設して、実践の場で検証可能な能力・資質・技量の育成が目ざれているといえようか。一言で言えば、現在の教育系大学・学部のカリキュラム改革は、アカデミシアンからプラクティシアンへの転換の方向へ明確に舵を切りつつあると言える。

(4) カリキュラムの全面的な見直しを行った事例では、その科目構造は具体的にして明確である。各大学・学部とも先行事例から多くを学びながら、教育大学協会会員大学・学部の総力を挙げて、「教員養成知」とでも呼ぶべき「知の共有」を進めることで、他の学部との明確な差異を打ち出すことができよう。このアンケート作業を集約しながら常に念頭にあったのは、教員養成にかかわる関係者が、この全国的な教員養成カリキュラム改革の努力を鳥瞰し、もって教員養成改革の大きなベクトルを共有することが他学部ではなしえない教育大学・教育学部のレゾン・デトルであると考ええる。

(文責：北海道教育大学 大坂 治)

2 「教科教育」と「教科専門」と「教職専門」のかかわりについてお尋ねします。

①従来、この三領域の独自性ないし専門性が強調され、それぞれが、機能分担論に基づいて相互離反的に展開される傾向が強かったように思われます。この傾向を克服する試み、たとえば二領域ないし三領域を内容的に関係づけて相互に充実させるようなカリキュラム改革の試みがありますか。ありましたら、その内容をお示してください。

②授業論や授業実践論などは、教科教育担当者においても、また教育方法学などの教職担当者なども担当していることが考えられます。教職担当者の開設する授業論や授業実践論などと教科教育担当者が開設する〇〇教育指導法などの授業間で、事前の話し合いや、シラバスの調整などを踏まえた関連付けを行っていますか。

③上記のことにに関して、実際の成果(試みられていること)がありましたら、お示してください。

設問2の分析

1 全般的傾向

教員養成系大学・学部には、「教科教育」「教科専門」「教職専門」という区分が、授業科目においても、その担当者においても、制度的ないし慣習的区分として、存在してきた。設問2は、この区分について、会員大学がどのような改革の試みを行っているのかを尋ねたものである。「二領域ないし三領域を内容的に関連」づけたカリキュラム改革(小設問①)、そのうちとくに教科教育と教職専門との間での「事前の話し合い」や「シラバスの調整」の様子(小設問②)が質問内容であったが、会員大学からの回答には、自由記述というスタイルをとったこともあってか、質問事項をこえるさまざまな回答が寄せられた。その概要については、「Ⅱ. アンケート結果の概要について」の部分を参照していただくことにして、以下では設問2を一括りにして整理検討することにする。

設問2について回答を寄せてくれた大学(学部)は全53大学にのぼるが、実際に検討対象とするのは、48

大学とさせていただくことにする⁽¹⁾。このうち、複数領域を「関係づけ」る試みの有無については、34大学が、何らかの程度において肯定的な回答を寄せてくれた。これを回答内容に即してより正確に表現すれば、三領域の分立を前提として、それぞれの領域の担当教員が自領域の授業科目のみを担当するやり方、これを改革しようとする試みである。単純にとらえれば、7割強の会員大学が「関連づけ」の試みを始めているか、あるいは検討していることになる。とはいっても、その「関連づけ」の方法はさまざまであり、実に多様である。そこで、特徴を際立たせるためにやや強引なまとめ方をしてみたい。二つに分けることが可能であろう。ひとつは、各領域の教員が授業科目の担当次元においてのみ協働関係を構築しようとしているケースであり、もうひとつは、領域間に架橋するような授業科目を新たに作りだすことを志向しつつ、各領域の教員が協働関係を構築しようとしているケースである。前者を「授業担当次元の協働」、後者を「授業内容次元の協働」と類型化すると、前者では19大学、後者では15大学を数えることができた⁽²⁾。

2 授業担当次元の協働

(1) 教科教育と教科専門

まず指摘できるのは、「教科教育」担当教員と「教科専門」担当教員（以下、それぞれ教科教育教員と教科専門教員と略記。教職専門教員も同じ）の協働である。6大学がこの点に明示的に回答してくれた。ただし、後述の「4 授業内容次元の協働」にも両者の協働が含まれるから、その数はもっと多くなるはずである。たとえば、つぎのような回答がこの類型に属する。

- ・免許法改訂時に増えた中学校教科教育法に教科専門教員が参加する例がある。結果的に教科専門教員が教科教育法に理解を深める良い契機となった。（宇都宮）
- ・教科教育担当者が「学級担任論」や「教材開発論」など現場の発想に立った、専門の教科の枠をはずした形の授業を担当する試みも行うこととしている。（富山）
- ・教科専門担当教員が積極的に教科教育の先生と連携して教科教育の授業を担当。（信州）

回答にもあるように、この背景には、教員免許基準における教科専門の単位数の減少という事情（1998年の教育職員免許法改正）があり、その結果として、二領域間の協働が促進されつつある状況を窺うことができる。ただし、この協働は中学校課程において促進されてはいても、小学校課程では必ずしも顕著ではないようである。それは、小学校課程における協働について回答してくれたのが3大学に過ぎなかったことから窺える。

- ・小学校教科専門科目と教科教育の内容と位置づけを再確認し、是正した。（群馬）
- ・平成17年度以降、小教専と初等教育法の関連も検討する予定。（横浜）

いずれにしても、教員免許基準における教科専門の単位数の減少が、とりわけ中学校課程において、結果的に、教科教育教員と教科専門教員の協働を促進させている状況を窺うことができる。関連して述べておけば、後述の「授業内容次元の協働」も、この教員免許基準の変更という事情が基本的動因となっているとみて間違いない。

(2) 教科教育と教職専門

教科教育教員と教職専門教員の授業担当次元での協働を明示的に回答してくれたのは3大学に過ぎなかった。これは小設問②に関する回答でもあるが、つぎのような回答がこの類型に属する。

⁽¹⁾ 東北大学、筑波大学、東京芸術大学、神戸大学、そして「一般学部へと改組」という回答があった鳥取大学は、実際の検討対象から除かせていただいた。なお、北海道教育大学の札幌校と釧路校は2校と数えた。

⁽²⁾ 後述の「4 その他の協働」に類型化した大学は「授業担当次元の協働」に含めた。

- ・教科教育担当者と教育学担当者が一つのグループ（授業基礎開発系）を形成し、日常的に交流。（北教・札幌）
- ・群馬大学教科教育研究会において、「授業論」「授業実践論」の教職担当者と、「〇〇教育指導法」の教科教育担当者との話し合いは継続的に実施。（群馬）
- ・中学校の免許取得にあたって、教科教育の単位が増設されたが、その増設分の授業を教科担当と教職担当が協力して行っている。（長崎）

前二者については、授業科目の担当というより、その内容についての「交流」「話し合い」と読み取れないこともないが、概していえば、教科教育教員と教職専門教員との協働はきわめて少ない状況にあるといえる。

（3）教科教育と教科専門と教職専門

三領域間の協働について明示的に回答してくれたのは5大学であった。それも、教育実習などの特定の授業科目に限定されているようである（ただし、後述「4」も参照のこと）。つぎのような回答がこの類型に属する。

- ・教育実習に「事中指導」を取り入れ、三領域の教員がチームで指導することを計画中。（秋田）
- ・実践科目をコア科目として位置づけ三領域の内容を実践科目と関係付ける試みを行っている。（岐阜）
- ・教員の担当分野が「教科教育」であるか「教科専門」であるか「教職専門」であるかにかかわらず、教育実習の指導は教員養成学部の教員の基本的な任務であるという認識にたち、全教員が3～10名の実習生の指導と成績判定を行っている。（金沢）⁽³⁾
- ・「教職入門」「総合演習」に相当する授業科目では、「教科教育」「教科専門」「教職専門」の区別なく授業を担当している。（香川）
- ・次年度から実施を構想している科目（仮称「初等概論」）では、小学校教科の役割を概説する予定であるが、カリキュラム論の部分は「教職専門」の教員が担当、教科に関わる部分は「教科専門」と「教科教育」の教員が担当する。（愛媛）

概していえることは、三領域間での教員の協働は、むしろなされている方が珍しいということである。なされている場合でも、教育実習や総合演習等の特定の授業科目に限定されている状況が読み取れる。

3 授業内容次元の協働

授業科目の単なる担当次元における協働をこえて、複数領域に架橋するような授業科目を新設し、その実施過程において、協働しようとするのがこのケースである。その内容は実に多様であるが、ここでも教科教育と教科専門の架橋が促進している様子を窺うことができる。いくつか特徴を抽出してみよう。

第一は、従来ならば教科教育領域に含まれるような授業科目ないしはそれに傾斜した授業科目を新設し、その主要な担い手として教科専門教員を想定しているケースである。

- ・「中学校〇〇教員養成プログラム」に「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）
- ・三領域の有機的連関を図るために、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」に再構成することとなった。（埼玉）
- ・数年前から、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。多数を占める教科専門教員が教育学部教員らしい役割を果たし、人数の少ない教科教育学教員へと歩み寄る試み。（千葉）
- ・「小学校理科」と「初等理科教育法」を融合させる試みを18年度から実施予定。授業科目を「初等理科内容学—教育法Ⅰ」、「初等理科内容学—教育法Ⅱ」に再編成。Ⅰでは主として物理・化学等の分野、Ⅱでは生物・地学分野について、小学校における理科の教科内容とその教授法の講義・実習を行う。（新潟）

⁽³⁾ 金沢大学は、大きな類型としては「授業内容次元の協働」に含めてあるが、この項目の記述についてのみ、ここで拾った。

- ・学部科目に「実践セミナー」を置き、教育実践についての教科専門教員と教科教育教員のゼミナールを実施。（上越）
- ・「教科専門」の授業には、受講者が将来教師になったさいにも継続的に教科を構成する基礎的な科学や芸術等について学び続けるための教養を身につけさせる役割と（教科基礎論）、実際に学校で扱われている各教科の内容の適切性や取り扱い方を検討する役割がある（教科内容論）。これからの「教科専門」の授業は教科内容論に力点を置く授業に比重をかけていく。3年後の実施をめざす。（金沢）
- ・平成18年度から「教科内容指導論」を実施する予定。各教科の専門的内容を学習指導要領に即して学校現場で教えることを想定した教材研究や教育方法を取り扱う。教科専門教員を主な担い手とする。（静岡）
- ・教科教育と教科専門を融合させた「教科学（仮称）」の検討を進めている。（愛知）
- ・「教科教育」科目と「教科専門」科目の間を埋める科目として「〇〇科教材内容論」を設置（平成12年度）。免許法の「教科の指導法に関する科目」という位置づけ。教科専門教員と教科教育教員が合同で、あるいは教科専門教員が担当。（滋賀）
- ・教科専門科目と教科教育内容の関連を確保するため「教科内容構成研究」を設定。（島根）
- ・中学校教育コースの「教科専門」科目に、すべての教科を通じて、教材開発的な内容の「中等〇〇科内容開発」という題目を複数開設。教科専門の立場から教科教育との関係づけを図った。（岡山）

名称は各大学さまざまである。「〇〇の教材研究」「教科内容学」「初等理科内容学」「実践セミナー」「教科内容指導論」「教科学（仮称）」「〇〇科教材内容論」「教科内容構成研究」「中等〇〇科内容開発」，そして「教科基礎論」と「教科内容論」との組み合わせ、等々である。しかし、「初等理科内容学」（新潟）を除き、①そのいずれもが中学校課程ないしはそこに重点をおいた試みであると推測されること、さらに、②「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」とか、「教科専門教員が教育学部教員らしい役割を果たし」とか、さらには「実際に学校で扱われている各教科の内容の適切性や取り扱い方を検討する役割がある」とかの文言に象徴されるように、教育実践場面をその先に想定しながら、教科専門が教科教育の領域に歩み寄るベクトルをもって、新たな授業科目が新設され構想されている状況を読み取ることができる。先にも指摘したように、この背景には、教員免許基準における教科専門科目の減少という事情があると思われる。

第二は「教育実践学」という名称のもとに教科専門と教科教育と教職専門がかかわるケースである。

- ・「教科内容学」という統合概念のもとに平成17年度から実施。教育実践力育成をめざした教員養成カリキュラムにおける教科内容のあり方を創出すること、学校教育における教科内容の柱立てや体系をふまえた教員養成カリキュラムを編成すること、この二つのねらいをもつ。カリキュラムのコアとして「教育実践学」という授業科目を創設。①「教育実践基礎演習」（第一コア）と②「教科教育実践（初等・中等）」および「教育実習」（第二コア）から構成される。「教育実践学」は、教科専門（教科内容学）・教科教育・教育科学の科学知と教育実践の実践知とを統合した教育領域という性格をもつ。このうちの「教科教育実践（初等・中等）」は、学習指導要領を基盤とする教科内容の柱立ての理解と教育現場での実践的な指導過程の分析などにより、学校教育における教科授業を展開するための基礎的・基本的な理論と実践の技術・方法を習得する。（鳴門教育）

「教育実践学」という授業科目名称が用いられ、それがカリキュラムのコアと位置づけられているが、「教科専門（教科内容学）・教科教育・教育科学」という記述から窺えるように、教科専門の主導のもとにそれが構想され、教科内容を核としたカリキュラムだと思われる。

第三は教科教育と教職専門を架橋するような授業科目を新設しているケースである。

- ・教科指導と学級経営を統合させる資質の育成を目標とし、「授業分析」と「単元開発」を基盤とした授業科目「教材開発研究」を設置し、教職専門と教科教育がリンクするようにした。（山形）

この授業科目が対象とする学校段階は不明であるが、今回の回答では決定的に珍しいケースであった。

4 その他の協働

最後に、特定の授業科目ないし事業に限定した協働のケースについて触れておきたい。「2」に類型化した大学と重複するが、そこでとりあげなかったケースについて、ここで言及しておくことにする。

第一は、いわば特設的な授業科目における協働である。

- ・数年前より「教職の総合的研究」という授業科目を4年次に開設。「教科教育」と「教職専門」の担当者が共同で授業を実施している。(香川)
- ・「教職教養課題特講」という名称の授業科目を開設。今年度は「学力向上と特別支援教育」というテーマで実施。「教科の学び」、「個に応じた指導」、「学級経営」等を取り上げてそれぞれの重要性と相互の関連を討議し、学校教育の課題について考えた。この授業科目は教科専門、教科教育、教職専門のそれぞれの教員が相互に関わりながら進めている。(愛媛)

第二はフレンドシップ事業における協働である。

- ・文科省のフレンドシップ事業、この科目については「教科教育」「教科専門」等の分野の教員が、数コマずつ講義を分担し、一つの科目において複数分野から構成される講義を行っている。(北教・釧路)

第三は、本来教科横断的な性格をもつ「生活科」に関する協働である。

- ・生活科に関しては、様々な教員(教科専門も)が参加しているために、それぞれの研究室代表者による生活科授業運営委員会が組織され、各年の反省と要望、調整を図っている。(東京学芸)

第二・第三のケースは、今回明示的に報告されないまでも、多くの会員大学で行われていることではないかと思われる。

以上、設問2については、複数領域間の「関係づけ」を教員の協働という視点からとらえ、そうした事例を拾い出して類型化するという方法をとって、整理してきた。もちろん、協働しないことにもそれなりの理由と根拠があると思われる。しかし、教科の背景となっている個別学問分野を語ればそれで教員養成教育は十全であるといった立場に立つのでないかぎり、あるいはまた、各領域間の統合は授業を聴いた学生が自らの責任において進めるべきであるという予定調和的立場に立つのでないかぎり、教員養成系大学・学部における協働は不可避に求められるのではないかと思われる。そうした志向をもちつつ、しかし慎重に吟味検討を重ねていくことが、目的達成型の教員養成カリキュラムを、より充実した内容をもって構築することにつながっていくと思われる。

(文責：宮城教育大学 笠間 賢二)

3 「教科教育」の検討についてお尋ねします。

- ①教科教育のあり方について、たとえば「教科教育の課題」のようなテーマで、教科横断的に検討する試みや組織がありますか。試みがある場合にはその内容について組織がある場合にはその目的等を明示したものを示してください。
- ②上記のことに関して、実際の成果(報告書のようなもの)がありましたら、ご提供ください。

設問3の分析

教員養成大学・学部における教員養成カリキュラムの改革を推し進めていく上で、最大の課題の一つになっているのは、教科や講座の枠を越えた、改革の実践主体をどのように生み出していくのかという問題である。というのは、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」(「とにかく教えておけば、あとは学生たちが、自分の内部において統合し、教師としての力量を持ってくれるにちがいない」と「なわばり無責任論」(他の分野でどうしているかは知らないが、私が教えられるのはこのところだけだ。あとのことは知らない。))という教員養成大学・学部の構造的な問題が改革を阻んでいるからである。つまり、自らの教科や講座の利害を守ることに最大の関心が払われ、何のために自らの授業が存在しているのかを問わない

教員の姿勢や教員養成としての「統合の軸」のないカリキュラムのあり方が問題になっているのである。

第一次アンケートにおける設問3は、このような教員養成大学・学部の構造的問題を切り開いていく改革の実践主体として、教科横断的な検討の試みや組織の持つ可能性に着目したものである。すなわち、教科や講座の利害を超えた検討を行う組織こそが、教員養成カリキュラムの改革をめぐる公論と実践をリードするのではないかという期待である。

こうした検討の試みや組織は、場合によってはかなりインフォーマルな性格を持ったものもあり得、今回のアンケート調査の回答者が、そうした大学・学部内のすべての実態を把握していない場合も当然予想される。したがって、今回のまとめに当たっては、数値的な集計を行うことはしなかった。しかし、そうした資料的な制約があるとはいえ、今回の調査結果からは、全国のほとんどの教員養成大学・学部では、様々な形で教科横断的な検討の試みや組織が作られてきているのはわかった。それらは、おおよそ、次のような3つの組織モデルに整理することが可能であるように思われる。

第一は、教員養成カリキュラムの改革などの目的のために組織されたプロジェクト型の組織である。たとえば、「横断型プロジェクト」(宮城教育大学)、学長裁量経費プロジェクト(京都教育大学)などである。プロジェクト型組織のメリットは、機動的な検討を行うことができる点にあるが、他方、検討が行われると当然解散されるので、日常的な検討や共同研究(授業改善など)にはつながらないことが問題である。

- ・「教科横断型研究プロジェクト」として講座を越えた共同研究に、学内での研究資金を重点配分している。(宮城教育)
- ・毎年、学長裁量経費による教育研究改革・改善プロジェクト経費を受け、1年に一つの研究プロジェクトを完結するようにしている。近年の研究プロジェクトの課題は次のとおりである。
平成16年度：初等教科教育におけるミニマム・エッセンシャルズに関する研究－授業計画・指導案作成の位置づけと内容－
平成15年度：小・中学校における学力と基礎・基本に関する研究
平成14年度：小学校と中学校の教育内容の接続・連携に関する研究
平成13年度：中学校の教育内容に関する研究－義務教育における新カリキュラム開発を目指して－(京都教育)

第二は、連絡会などに代表されるような「ゆるやかな組織」を設けているところである。たとえば、教科教育関係教員連絡会(奈良教育大学)などである。このようなゆるやかな組織は、教科や講座の利害対立がある現実からすれば、妥当なものといえるかもしれないが、他方、教員養成カリキュラムの改革にどれだけ力が発揮できるかといえ、課題が少なくないのではないか。

- ・委員会や運営協議会など、公的に位置づけられた組織ではないが、教科教育担当教員会議が実質的に機能している。教科教育担当教員を中心に20名程度のメンバーから構成されており、共同研究や研究交流を継続的に行っている。しかし、この組織の目的などを明文化したものはない。(京都教育)
- ・名称：「教科教育関係教員連絡会」
性格：教科教育担当教員を中心とした緩やかな自主組織で、教科教育担当教員は全員参加している。(奈良教育)

第三は、日常的な研究活動の実施も行っている研究会の組織を取っているところである。たとえば、教職教育研究会(秋田大学)、教科教育担当者会議(福島大学)、教科教育研究会(鳴門教育大学)などである。教員養成カリキュラムの改革は、日常的な授業実践とその成果をめぐる対話を介して初めて実質を獲得するとするならば、このタイプに一番可能性を見いだすことができると思われる。

- ・本学部では、教科教育教員の所属組織(除く、音楽・美術・体育)を「教科教育学講座」としている。その結果、講座内での諸取組は必然的に教科横断的である。他に、有志教員による「教職教育研究会」が学部長裁量経費を使って教科教育のあり方を検討している。(秋田)

- ・教科教育担当者会議という学内組織があり、各教科の「教科教育法」や「教科教育学」「教科授業研究」の配置と、その順次性、教育効果などを協議し、教科間で配置を共通にした。また、「初等科授業研究」にあたっては、教科混合とし、教科共通の問題意識を軸に展開しようとしている。(福島)
- ・群馬大学教科教育研究会。同会は、会則2条に示すように、「群馬大学を基盤とし、会員相互の研究情報交換ならびに親睦と、教科教育の研究・教育の発展をはかることを目的とする」ことを目指している。
研究会誌「群馬大学教科教育学研究」(年1回発行)(群馬)
- ・「教科教育研究会」は、教科教育の課題と改善を目標としている。(新潟)
- ・教科教育担当教員の研究・情報交換の組織として、「鳴門教育大学教科教育研究会」を立ち上げており、1ヶ月に1回のペースで研究会を開催している。(鳴門教育)

ただ、こうした研究会が、大学のなかでかなりフォーマルな位置づけを獲得しているのか、あるいは、あくまでインフォーマルな性格のものとして存在しているのかによって、教員養成カリキュラムの改革の主体としての立ち現れ方は変わってくるので、そのあたりのさらなる調査・検討は必要であろう。

また、改革主体としての教科横断的な検討や組織の可能性について指摘してきたが、こうした組織そのものが、既得権益を守るためだけの組織に墮しているという問題もあり、現実に即したさらなるケース・スタディが求められるところである。

(文責：和歌山大学 船越勝)

4 大学院教育組織の整備に伴い、基本的に教科教育担当者が2名配置されることを基本としていますが、〇合、合という研究指導教員、研究指導補助教員というレベルとは別の、カリキュラム上で2名の担当者にそれぞれ固有の役割がありますか。(たとえば基礎理論、実践論担当というような形での分担など) 役割分担がある場合、その例示をお示してください。

設問4の分析

教員養成大学・学部における教員養成教育の充実を図る上で、教科教育の果たす役割は大きい。全国の教員養成大学・学部大学院教育学研究科が設置される過程で、教科教育担当者が各教科とも2名配置されるようになったが、その2名の間で、何らかの原理や哲学にもとづく分担が行われているかどうかを問うことが、設問4の趣旨であった。これは、教員養成カリキュラムのなかでも中核的な位置を占める教科教育が、各教員養成大学・学部において、どのような「特色あるカリキュラム」として創造・開発・実施されているかを明らかにすることにもつながると考えたのである。

この設問4は、先の設問3以上に、アンケートの回答者が設問に関わる実態を把握し得ているかどうかで課題の残るものである。また、アンケートの調査結果からすると、配置に関わる制度的な裏付けのないなかでの各大学・学部の独自の取り組みになり、大学・学部として「共通の区分があるわけではない」(茨城大学)というのがほとんどの大学・学部の実態であったことから、今回のまとめについては、設問3と同じように、数値的な集計は意味のないことから行わなかった。

また、今回のまとめを執筆するに当たって、このように大学・学部として共通の区分がなく、役割分担を行っている大学でも一部の教科だけという調査結果から一定の傾向性を指摘するのは、研究という名に値しないという意見も部会内にもあったが、このような資料上の制約を理解した上で、なお忙しいなか回答をして下さった会員校への応答責任から、以下、一定の整理を試みてみたい。

筆者の推測と可能性の解釈を述べると、一部の教科であれ、教科教育担当者の役割分担を実践的に試みている会員大学には、次のような4つの傾向性を見出すことができるのではないかと考えている。

第一は、初等と中等の分担ということである。初等教員養成と中等教員養成は、全く別だとはいえず、むしろ両者に共通するものは何かを問うことが今日、一方では求められる。しかし、他方で、両者の対象としてい

る子どもの発達段階の違いや学校制度としての性格の違いなどを視野に入れて、差異化を図ることも重要な課題であり、こうした試みをしている大学で、どのような初等と中等での教員養成カリキュラムの構成（デザイン）の仕方の違いがあるのか、事例研究でさらに探っていく価値はあるといえる。

- ・主に中学校を専門にする教員と小学校を主にする教員に分けている教科はあります。（長崎）

第二は、原論と実践での分担ということである。たとえば、「哲学・理念と制度・カリキュラム」（弘前大学）、「基礎理論と教材開発」（山形大学）などに代表されるものである。これは、教科教育担当者のライフヒストリーからして、たとえば一人が教科教育研究者の養成を目的とする大学院博士課程の出身者で、もう一人が現職教員の出身の場合なども関係して想定される分担である。それぞれの長所を前提とした共同のあり方ともいえるが、他方で、原理で話した内容と、実践で話された具体的な事例がつながっていない場合も予想され、そのあたりのつながりをどのようにしているのか、さらなる検討が求められる。

- ・教科によって役割分担はそれぞれである。それぞれの学問的な専門性により「初等教育担当と中等教育担当」「哲学・理念と制度・カリキュラム」といった分担をしている教科もある。（弘前）
- ・「基礎理論に係る担当者」と「教材開発論に係る担当者」を区別している。（山形）
- ・大学院の各専攻・専修の授業科目を、「〇〇教育学講義（演習）」、「〇〇教育方法学講義（演習）」に分け、哲学、歴史、比較の研究領域と、カリキュラム、授業の研究領域とに区分している。（広島）

第三は、教科内容の領域に関わる分担である。たとえば、理科の第一分野と第二分野、社会の地歴と公民などの領域によるものである。

- ・2名の教科教育担当者間で役割分担が明確になされている教科はほとんどないが、いくつかの教科で主として担当する分野を分担している。例えば、理科において第一分野と第二分野、社会科において地理・歴史と公民。しかし、その場合も分担は絶対的なものではない。（新潟）
- ・教科によって異なるが、たいいていの場合ある程度の配慮がある。例：社会科の場合、地理教育系、歴史教育系、公民教育系という3名の配置。算数・数学の場合、代数系と幾何系それぞれに強い人の計2名を配置。理科の場合、目的論・カリキュラム論、教授学習論を中心とする第一分野系及び第二分野系という3名の配置。（千葉）

第四は、学校現場経験者と教科教育研究者のように、教科教育担当者のライフコースの違いに着目した役割分担である。たとえば、以下の秋田大学のような例である。

- ・教科によって異なる。役割分担の見られる教科は、2名のうち1名が学校現場経験者、もう1名が教科教育研究者である場合がある。（秋田）

なお、これらの分担の大前提としては、担当者の「専門性や得意分野を生かして」（宇都宮大学）ということである。分担を行っている大学でも、担当教員の専門や得意分野を生かして、分担を行うとするならば、必然的に、上記で引用した弘前大学に代表されるように、教科によって異なった原理で分担を行っているところも少なくない。また、福島大学の回答に表れているように、「特に分けてはいないし、また、分けるべきではないと考える」という役割分担に対する反対意見も、教科教育担当者の構成のあり方を考える上で、大きな課題を投げかけているとも言える。

上記以外にももうすこし詳細を調べないと、その試みの教育的価値は判断できず、追加調査の必要なところである。

（文責：和歌山大学 船越勝）

5 初等教員養成と中等教員養成における「教科教育」についてお尋ねします。

①初等教員養成と中等教員養成における「教科教育」について、両者に共通性があるとすればそれは何だとお考えですか。また差異性があるとすればそれは何だとお考えですか。先生のお考えで結構ですのでお示してください。

②初等教員養成と中等教員養成における「教科教育」について、両者に共通性を志向するような試みがあればお示してください

設問5の分析

1 回答の全般的傾向

今回のアンケートでは、質問項目の5として「初等教員養成と中等教員養成における『教科教育』」に関する問いを立てた。この質問項目の背景には、いわゆる「5,000人削減」下の各教員養成系大学・学部の多く（40大学・学部）が、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「学校教育教員養成課程」的な組織を設ける中で、小学校教員養成・中学校教員養成双方における「教科教育」の性格がどのように捉えられ、また双方の関連が実際の組織においてどのように具体的な形を取っているか、という問題が生じてきたということがある。

ただし、この設問の①（両者の共通性と差異性）に関しては、組織レベルでの合意形成が必ずしもなされてはいない状況にあるものと見られるため、「先生のお考えで結構です」という但し書きを入れ、回答者個人の見解を問う形を取った。

2 小学校教員養成・中学校教員養成における「教科教育」（共通性と差異性）

回答者個人の見解を問う形を取ったため、回答内容には差があった。また、「教科教育」と大きく括られても「教科ごとに異なるために一般的な回答は難しい」「共通性と差異性は、教科により異なると思う」との回答（秋田・滋賀等）もなされ、組織レベルの有効な回答として抽出できるものはさほど多くなかった。

そうした中で、共通性・差異性として挙げられたものは以下のようなことである。

【共通性】

- ・小学校においては、1クラスに対して1人の教諭が複数の教科を教えており、各教科がどのような役割を果たし、教科間にどのような関係があるのかを考察しながら授業展開が行え、その結果として教科間を跨いだ教科指導を実現でき、各教科の内容を単に詳しく説明する授業に留まらず、子どもたちを知的に発達させ、考える力を身につけさせる発展的な授業を行える。この点、中学校においては、複数の教員で各教科を担当しているケースが多いため、各教科の教育内容、教育方法について教科間格差が生じると同時に、各教科の個別性を超えた発展的な授業を行いつづらなければならないと考える。（北海道教育・旭川）
- ・共通性は、認知の過程、活動の組織などの知見かと思えます。（北海道教育・札幌）
各教科の理念に関してはまったく差異はない。したがって教員養成における教科教育に関しては基本的にはなんの差異性もないと考えている。（弘前）
- ・「導入」、「追究」、「まとめ」など、授業作りの基本については同様だと考える。（宮城教育）
- ・共通性は、児童・生徒の生活と教科内容の接点に位置するという点。（福島）
- ・共通性としては、やはり子どもを強く意識した授業を設定する必要があるということだと思う。（茨城）
- ・各教科の理念、内容編成の原理、など教科の本質論の部分。発達段階を捨象できる範囲での、授業構成論、教育方法論、評価論等。（宇都宮）
- ・教科の目指す目標及び大きな枠組みは、小学校であろうと中学校であろうと同じで、発達段階による相違はあっても一連のものであり、これが共通と言える。（群馬）
- ・教科の存立意義や目標、性格等。授業論の基本的原理。（埼玉）

・教科教育の共通性は、第一に児童・生徒論だと思います。教科教育といっても内容を理解することも大事ですが、児童・生徒の発達の理解、生活認識の理解、さらに個性の理解等が基盤にあり、その上に学習指導内容の応用があると思います。その意味で、児童・生徒理解、当然教科教育ですから臨床的な教育現場における授業分析からそれらに迫っていくことが大事です。そうした共通性があります。

第二に、教育方法の共通性があります。中等はややもすると教育内容だけの教育法の授業になることもあります。しかし、教科教育で採用される多種多様な学習方法を学生に指導すべきだと思います。大学の中から、現状の中等学校の教科の授業を革新していく、そうした学生を育てるべきだと思います。

第三に、教科教育の授業から派生する教科の専門的知識（教科内容）の充実は、初等と中等では違いがあります。しかしそれでも初等教科教育、中等教科教育に盛り込まれる内容を、しっかり理解できるような教科専門授業の革新が必要です。（○小科目、小専科目）のあり方も関係しますが、教科教育と教科専門の内的関連構造を図ることは重要と思われる。（東京学芸）

- ・学習指導方法、評価方法、内容の系統性、教材研究の方法などがある。（横浜国立）
- ・教科は異なっても本質は同じ。内容が異なるのみと考えている。教科の壁は便宜的なものといえる。（山梨）
- ・共通性は、教科の目的、教科の特性、教材選択に必要な観点、子どもの教材観と教師の教材観の関係である。（新潟）
- ・一部の例外を除いて、小学校と中学校で教科の名称は同じである。学年や年齢で身につけさせたい内容は異なるとしても、文学を教える、歴史を教える、自然を教える等々についての基本的な考え方は共通している。また小学校の教科書の記述は、学問的に間違っていないまでも非常に曖昧な表現になっているため、子どもの日常的な認識や経験からは理解しにくくなっていることが多い。そのため、小学校の教師は、豊富な専門的知識を備えた上で、それを子どもの日常的な認識や経験に即して教えていくことができなければならない。すなわち、小学校で教えるということは教師の側に専門的知識が少なくすむというというわけではない。（金沢）
- ・内容教科や技能教科によって違いはあると思われるが、例えば社会科の場合、学習過程の構成や授業構成の基本原理は初等も中等も共通していると考えられます。またむしろ初等から中等にわたるスパンで説明した方がそれぞれの原理はより明確になると思われるので、共通性に焦点を当てた指導が適切と考えます。（福井）
- ・共通性はあると考える。教科内容の系統性、教材の類似性・地域性など。（信州）
初等教員養成・中等教員養成に共通する部分は、ある程度バランスのとれた専門教育にあると思う。（愛知教育）
- ・初等教科教育と中等教科教育の枠組みについては共通性が高いと思われる。各教科の目的、制度、教育課程、教科内容、方法、教材・教具、教師、教育計画、授業の立案など、指導すべき要素は共通している。（京都教育）
- ・教科の在り方についての基礎的な知識と実践力を身につけるという目標は共通である。（大阪教育）
- ・現時点で共通性と捉えているのは、いずれも専門内容を子どもの理解可能な教材に翻案すること。（奈良教育）
- ・各教科に対応する個別学問分野についての高度な専門性。（和歌山）
- ・教科の本質・性格については共通する内容が多い。（島根）
- ・共通性としては、発達段階を視野に収めるということ。（岡山）
- ・共通性として、教科教育に関する特質と原理を挙げることができる。（広島）
- ・教科教育に関する教育課程論・学習指導論等、原論的な部分で両者に異なることはない。（山口）
- ・一言で言えば共通性とは、「教育観の養成」ではないか。（愛媛）
- ・共通性としては、授業のあり方として問題解決的な方法があげられる。（高知）
- ・指導内容に対する専門性と実践的指導力の育成。（福岡教育）
- ・児童・生徒の生活指導、執行指導（指導法、心理理解など）の力量、熱意、向上心などに触れる部分。（佐賀）
- ・共通点は授業づくりの原則。（宮崎）
- ・共通性を問われると、○○教科の本質といったことになろう。（鹿児島）
- ・カリキュラムを検討し、教授法や学習過程について究明するところ。（琉球）

【差異性】

- ・違いはもちろん教育内容・教材開発の中身にあると思います。（北海道教育・札幌）。

- ・発達段階による教授内容の難易度の点で差がある。(岩手)
- ・現場での初等教育と中等教育における教科内容や児童、生徒の発達段階が異なるために、定性的な「ものの考え方」から「定量的」なものの考え方に、また直感的な事物現象の把握のしかたから、分析的な事物現象の把握のしかたに変わるなど、指導方法についても差異が生じる。従って、教科教育の方法にも差異があつてしかるべきであると考え。(宮城教育)
- ・差異は、小学校が発達上の内発性に依拠するのに対し、中学校は社会性を重視している点。(福島)
- ・子どもの発達段階によって教科教育の内容は変わってくる。(茨城)
- ・差異性は児童・生徒の発達段階にもとづく内容や程度の差になる。(筑波)
- ・対象(児童・生徒)の発達段階によって授業構成、教育方法の差異が現れる部分。(宇都宮)
- ・発達段階による教授手法の違いが、初等教員養成と中等教員養成の「教科教育」の差異性と考える。(群馬)
- ・教科専門との関連性の深さ。総合から分化というカリキュラム構成上の特質に対応しての具体的な教材開発・授業論、子ども発達段階に応じた教材開発・授業論。(埼玉)
- ・①対象たる子どもの発達と②教育内容のレベルが異なる。またそれらのために、教育方法の力点にも差異が生じる。(千葉)
- ・初等と中等の違いは、教科内容(教材研究)が初等と中等で違いがあり、社会科の場合、例えば小学校では地域との関連が強く求められます。地域の向き合い方、地域教材の開発能力、地域の人々との連携、そうしたことを積極的推進するような教師が求められます。また授業を通じた子どもたちの理解の仕方する方法など、教科としての段階的差異といった面での専門性の違いもあります(初等と中等の違いというよりも、小学校内での差異もあります)。(東京学芸)
- ・子どもの発達段階のちがいを考慮した指導方法、学習内容のちがいがある。また初等教員養成では、全教科の基礎的指導力を育成することが重要である。中等教育では単一教科の指導力育成が中心である。(横浜国立)
- ・差異性は、小学校と中学校で扱う単元の違い、中学校では教科内容について小学校よりはるかに専門的な理解が必要とされることである。(新潟)
- ・教科の免許に関わる専門的力が求められるのが中学校であり、小学校は全教科力と学び方育成力である。(上越教育)
- ・初等と中等の一番の差異は発達段階に応じた指導方法、学習方法や学習形態の特性、またこれに対応したかたちでの学習過程や授業の構成方法にあると思います。また、当然のことながら、学習内容のレベルや領域、学力もより分科したり質的に高度になっていく点で異なっています。教員養成における教科教育の指導でも、このような差異性に配慮して、初等、中等に分けて系統的に指導していく必要があると考えます。(福井)
- ・対象が異なるところが差異となる。(岐阜)
- ・各要素の内容については、初等・中等教育で固有の内容を持っていることは言うまでもない。ことに、教科内容、方法についてはそれぞれで入念な指導が必要であり、子どもの発達特性を踏まえた方法や授業計画など段階による差異は大きいと考えられる。また、初等教科教育と中等教科教育では、免許法上の必修単位も大きく異なり、指導内容の厚みも異なる。さらに、履修者についても、専攻の学生を主な対象とする中等教科教育と、個別教科の知識や理解の浅い学生を対象とする場合ではおのずと異なる。(京都教育)
- ・初等教育においては、教材開発や授業の指導方法等を主に教えるが、中等教育においては、教科の歴史的背景や哲学など理論的な面により力点がおかれるようになる。(大阪教育)
- ・差異性は、例えば算数-数学、図工-美術の関係に見られるように、対象とする子どもの発達により、初等教員養成においては子ども理解がより求められ、中等教員養成においては内容への精通がより求められること。(奈良教育)
- ・各認識の発達課題に対応する教科カリキュラム構造とそれに見合う単元構成。(和歌山)
- ・具体的な授業構成・内容構成のレベルになると、教科の背後にある専門諸科学との関連の深さにおいて違いがある。特に初等レベルの教科教育については児童の発達特性や認識能力特性に大きな配慮を行って講義を組み立てることが必要であろう。(島根)
- ・差異性として、内容と方法を挙げることができる。(広島)
- ・具体的に教材編成・教材づくりや指導方法となると当然ながら、児童生徒の発達特性によって差異が生じるであろう。(山口)
- ・強いて言うならば、「内容の系統性」や「子どもに対応した授業の構成(例えば、中学校になると子どもからの反応が少なくなるが、それにどう対応するか、など)」などが挙げられるのではないかと。(愛媛)
- ・差異としては、各教科の特殊性や学習者の発達段階及び認識段階が考えられる。(高知)

- ・初等は基礎的・総合的な専門性，中等は特定教科のより高度な専門性。(福岡教育)
- ・内容やその歴史的な流れについては差異を感じています。(長崎)
- ・発達段階が初等と中等では違うので，その教科目標を達成するための内容や方法は異なることになる。(大分)
- ・差異性とは発達段階に応じて系統化された知識，理論，技能等の階梯上のちがいという答を想定します。しかし，初等，中等の教科教育は本来別領域だと想定して，理論化を試みる必要があるようにも考えます。(鹿児島)
- ・小学校の場合は他教科との関連を比較的強く意識した「教科教育」であり，中学校の場合には，各教科の独自性が強い「教科教育」だと考えます。(琉球)

以上を通覧すると，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わかる。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的である。このことは，3に述べるように，教員養成系各大学・学部において，「統合型」教員養成課程（「学校教育教員養成課程」等の名称で，小中二枚免許状の取得を要件にしているケースが多い）の増加にも関連しているものと思われる。

こうした状況は，以下に挙げるように，現状に対する批判的な見解，あるいは問題点の指摘にもつながる。

- ・学生の認識として，「小学校は簡単なものを楽しく」「中学校は高度なものを伝達する」という偏見がある。(福島)
- ・一般には小学校には専門性はより低いレベルでよいとされているが，生活に基づく個別事象から教材開発をするためには初等の教員により高い専門性が求められる。現状では，これが軽視されているために，基礎・基本が曖昧になり，指導法の工夫が強調されている。(和歌山)
- ・中等教員養成の「片手間」に初等教員を養成する様な従来の「教科ピーク制」の下では，両者の共通性は中等レベルに引き寄せられてしまう。(島根)

これらの解答を併せて考えれば，初等教育と中等教育の教員養成における教科教育学の営みとは，本来は共通の理念を持つべきものでありながら，現状においては「初等」が劣位に置かれる形で区別されている，ということが伺えよう。

また，これらの「共通性」「差異性」に関わって，小学校教員になる者と同様に，中学校教員になる者に対しても，全校種の教科教育をひととおりで学んでおくべきとする意見が見られた。以下に二点ほど引用しておく。

- ・小学校教員を目指す学生も，中学校・高校を目指す教員も全校種を知っておくべきだと思います。それが教員養成大学・学部から教員になっていく強みだと考えます。(東京学芸)
- ・教員を目指す学生は初等・中等両方の「教科教育」をぜひ学び，その連続性を学んでほしい。教育現場では，幼・小・中・高の連携が強調されているが，大学の「教科教育」の場でも，そのことを意識させたい。(富山)

3 共通性を探る試み

設問の②「共通性を志向する試み」に関しては，具体的な取組を回答した大学は少なかった。この設問に対する各大学の回答を考える上で考慮しなければならないのは，各大学の組織や履修要件に関する状況の違いである。

一般的な傾向としては，いわゆる統合型の教員養成課程（「学校教育教員養成課程」等）において小学校・中学校の二枚免許を必修にしている，あるいは実態として多くの学生が二枚免許を取得している場合には，小学校教員養成における教科教育と中学校教員養成における教科教育とは「相乗り」状況が生じている（秋田・群馬・福井等）。これらの大学・学部においては，両者の共通性が強く意識され，たとえば「両学校段階の両方に

通用する授業プランづくりや指導法を教える試み」(福井)という取り組みとして結実することになる。また、それ以外にも、「小学校免許のみを取得する学生であっても、自コースの中等教育にかかわる中等〇〇科教育法8単位のうち4単位を必修履修させている。また、中学校免許のみを取得する学生であっても、自コースの初等教育の教科教育科目(教科の指導法)を2単位必修履修させている」(滋賀)のように、意図的に「相乗り」を仕掛けている例も見られた。

なお、「相乗り」を考える際の基軸がこのように双方を足場に置く「等価の相乗り」となるか、新構想教育大学において「初等教育が中心で小学校免許が必修」という条件下で「それを基礎に選択で中学校高等学校免許を取得することを前提にカリキュラムが作られている」(兵庫教育)というように一方に軸を置いた「相乗り」となるか、さらには「中等教員養成の片手間に初等教員を養成する様な従来の教科ピーク制の下では、両者の共通性は中等レベルに引き寄せられてしまう」(島根)という状況認識の基に組織改編を行っていくか、等の双方のバランスの問題は、各大学の実状によって異なる。

両者の「共通性」を探る試みとして具体的に挙げられたのは「大学生が中心となって、小学校高学年と中学生徒で共同で活動させた」(福島)・「学部生・ベテラン現職院生など専門的レベルの異なる学生間による共同ゼミ」(上越教育)・「異校種間交流論」(富山)・「初等中等教科教育実践」(鳴門教育)・双方の模擬授業の交換(長崎)等の具体的な授業等のほか、「いずれの教科教育に対しても〈教科横断的な内容→授業構成論→教材開発論→授業研究〉という内容構成を検討中」(山口)のように、統一した理念を置く試みも見られる。

また、具体的な形は取らないまでも、「小学校及び中学校において観察実習と教育実習を行う」中でその「実習を通して知識、技法を実践的に学んでおり、この中から共通性を認識している」(群馬)・「とりたてて共通性を志向しているわけではない」ながらも「選択科目において、差異に触れながらも両方をカバーするようにしている」(千葉)等の取り組みも挙げられている。

なお、北海道教育大学においては、5キャンパスの機能分担を図る方針が固められており、そうした将来構想においては、小学校教員養成に重点を置いたキャンパスにおける教科教育と、中学校教員養成に重点を置いたキャンパスにおける教科教育との間での「差異化」が当然の課題となるという指摘もあった。

(文責：東京学芸大学 岩田 康之)

IV 今後の検討課題

1 本検討部会は、この2ヵ年(平成16年度および17年度)の初年度において、「あり方懇報告」と「モデル・コアカリキュラム報告」および「モデル・コアカリキュラムシンポジウム報告」を素材に教科教育のあり方を検討した。その際、教大協の教科等部門報告書も参考にした。本検討部会はこの作業を通して、本報告書の冒頭で展開したような問題認識を持つにいたった。本検討部会での資料分析の過程において、各教科教育の背景となる学問領域との関係で、広領域教科と呼ばれる社会科や理科と技能系教科と呼ばれる音楽科や体育科とでは、教員養成における目標の立て方が相当に異なるものであることも理解した。そのような背景となる学問領域は、教科指導内容との関連で、どのように押さえるべきなのだろうか。種々の検討課題があるものと予想されるが、教科指導内容としての教科専門のあり方も、他学部と教育学部で全く同一でよしとするのかどうか、この点での検討も教員養成のあり方を検討する場合には避けられない課題となる。これに応えるべき提起されているのが複数の大学で実践課題として提起されている教科内容学の提案であるようである。このさらなる分析は、次項の内容と共に今後の課題となる。

2 本報告でも述べたとおり、回答内容は、その担当者も含めて、各大学一様ではなかった。それは改革議論の成熟さが表れであるようにも思われた。9月末に質問紙を送付し、それを回収して、4名の検討部会の委員で分析の分担を決め、会合をもつなかで、より立ち入った事例分析、あるいは典型的な事例分析など更なるアンケートの実施も本検討部会の課題となるとの議論もあった。公開されている授業のシラバスのレベル

での確かめをしてはどうか、という議論まで行われた。動向調査という試みにはいくつかのステップがある。全般的な傾向を押さえる段階、さらには共通の基盤の検討、カリキュラム改革の課題意識をカリキュラム構造で捉える段階、それを推進する組織の検討という段階、など理念レベル、目的・目標レベル、内容レベル、方法レベル、組織レベル、人事レベルなど検討すべき段階は多層に及んでいる。これらの精緻な分析は次年度以降の本検討部会の課題事項として申し送ることとした。

3 本検討部会は、別に稼働している教育大学協会のプロジェクト「モデルコア・カリキュラム」の課題と重なる課題をもっていることを承知していた。その一部の反映が、設問のIVであった。

4 本検討部会の委員構成についても一言言及する必要があるだろう。平成16年度および17年度の2カ年に亘って本検討部会を構成した委員4名は、偶然にも、全員が教育学分野を専門とするものがあった。このことは問題意識を共有する有利な磁場となったが、他方で、この委員の中に教科教育の専門家が入っていないために、教科教育研究者の独自の固有の発想をこの調査および分析作業の中に組みこむことができなかったという制約があった。この制約に由来する誤解や理解の浅さを残した憾みがあることを率直に認めたい。委員構成において配慮すべき事項であろう。

(文責：北海道教育大学 大坂 治)

[別紙]

日教第 6-7 号
平成 17 年 9 月 20 日

日本教育大学協会
会員大学長・学部長 殿

日本教育大学協会第二常置委員会
教科教育学に関する検討部会
部会長 大坂 治
(公 印 省 略)

会員各大学におかれましては、平素、日本教育大学の事業にご協力をいただいていることに感謝申し上げます。

さて、日本教育大学協会第二常置委員会教科教育学に関する検討部会では、「国立教育系大学・学部の在り方に関する懇談会」答申（平成 13 年 11 月）および日本教育大学協会内に設けられ、検討された「コア・カリキュラム報告」（平成 16 年 3 月）などの、この数年来の教員養成改革をめぐる基本的な議論や方向を踏まえ、多くの会員大学・学部においてカリキュラム改革が進展しつつあるものと考えております。

そこで、本検討部会では、教員養成における教科教育の役割や位置づけ、そのためのカリキュラム改革などの動向分析を行い、教員養成改革の途上にある「教科教育」の役割や課題などを整理すると同時に、各大学・学部での教員養成実践の現時点まで一定の到達点を明らかにすることとしました。

関係各位におかれましてはご多用な中、恐縮ではありますが、以下の質問事項にご回答いただくようお願い申し上げます。

なお、回答は自由様式とさせていただきますので、対応関係が判るように記載願います。締め切りは、9 月 30 日（金曜日）までとし、E-mail に電子データを添付し、日本教育大学協会事務局へご提出願います。

1. 教員養成カリキュラムの改革論議についてお尋ねします。

- ①改革論議のなかで、とくに、「教科教育」の役割や内容、さらにはその持ち方について、見直しの議論が行われましたか。行われた場合には、その概要をお示しください（今後の予定でも結構です）。
- ②上記のことにに関して、見直しの議論をまとめたもの（報告書のようなもの）がありましたら、ご提供ください。

2. 「教科教育」と「教科専門」と「教職専門」のかかわりについてお尋ねします。

- ①従来、この三領域の独自性ないし専門性が強調され、それぞれが、機能分担論に基づいて相互離反的に展開される傾向が強かったように思われます。この傾向を克服する試み、たとえば二領域ないし三領域を内容的に関係づけて相互に充実させるようなカリキュラム改革の試みがありますか。ありましたら、その内容をお示しください。
- ②授業論や授業実践論などは、教科教育担当者においても、また教育方法学などの教職担当者なども担当していることが考えられます。教職担当者の開設する授業論や授業実践論などと教科教育担当者が開設する〇〇教育指導法などでの授業間で、事前の話し合いや、シラバスの調整などを踏まえた関連付けを行っていますか。
- ③上記①、②のことにに関して、実際の成果（試みられていること）がありましたら、お示しください。

3. 「教科教育」の検討についてお尋ねします。

①教科教育のあり方について、たとえば「教科教育の課題」のようなテーマで、教科横断的に検討する試みや組織がありますか。試みがある場合にはその内容について、組織がある場合にはその目的等を明示したものを示してください。

②上記のことに関して、実際の成果（報告書のようなもの）がありましたら、ご提供ください。

4. 大学院教育組織の整備に伴い、基本的に教科教育担当者が2名配置されることを基本としていますが、〇合、合という研究指導教員、研究指導補助教員というレベルとは別の、カリキュラム上で2名の担当者にそれぞれ固有の役割がありますか。（たとえば基礎理論、実践論担当というような形での分担など）役割分担がある場合、その例示をお示してください。

5. 初等教員養成と中等教員養成における「教科教育」についてお尋ねします。

①初等教員養成と中等教員養成における「教科教育」について、両者に共通性があるとすればそれは何だとお考えですか。また差異性があるとすればそれは何だとお考えですか。先生のお考えで結構ですので示してください。

②初等教員養成と中等教員養成における「教科教育」について、両者に共通性を志向するような試みがあれば示してください。

日本教育大学協会会員大学・学部一覧

地区	整理番号	大学・学部名	回答受領	改組（予定）年度	関連資料送付の受領
北海道	1	札幌校	○		◎
		函館校			
		北海道教育大学 旭川校	○	平成18年度	◎
		釧路校 岩見沢校			
東北	2	弘前大学教育学部	○		
	3	岩手大学教育学部	○		
	4	東北大学教育学部	○		
	5	宮城教育大学	○	平成19年度	
	6	秋田大学教育文化学部	○		◎
	7	山形大学地域教育文化学部	○		
	8	福島大学人間発達文化学類	○		
	関東	9	茨城大学教育学部	○	
10		筑波大学 第二学群人間学類	○		
11		宇都宮大学教育学部	○		
12		群馬大学教育学部	○		
13		埼玉大学教育学部	○	平成18年度	
14		千葉大学教育学部	○		
15		* 東京大学教育学部			
16		東京学芸大学	○		
17		東京芸術大学音楽学部	○		
18		* お茶の水女子大学			
19		横浜国立大学教育人間科学部	○		◎
20	山梨大学教育人間科学部	○			
北陸	21	新潟大学教育人間科学部	○		◎
	22	上越教育大学	○	平成12年度	◎
	23	富山大学人間発達科学部	○		
	24	金沢大学教育学部	○	平成20年度	
	25	福井大学教育地域科学部	○		
	26	信州大学教育学部	○		
東海	27	岐阜大学教育学部	○		
	28	静岡大学教育学部	○		
	29	愛知教育大学	○		
	30	三重大学教育学部	○		
近畿	31	滋賀大学教育学部	○		
	32	京都教育大学	○	平成18年度	
	33	大阪教育大学	○		
	34	兵庫教育大学	○		
	35	神戸大学発達科学部	○		
	36	奈良教育大学	○		
	37	* 奈良女子大学			
	38	和歌山大学教育学部	○		
中国	39	鳥取大学地域学部	○		
	40	島根大学教育学部	○		
	41	岡山大学教育学部	○	平成18年度	
	42	広島大学教育学部	○		◎
	43	山口大学教育学部	○		
四国	44	鳴門教育大学	○	平成17年度	◎
	45	香川大学教育学部	○		
	46	愛媛大学教育学部	○		
	47	高知大学教育学部	○		
九州	48	福岡教育大学	○		
	49	佐賀大学文化教育学部	○		
	50	長崎大学教育学部	○		
	51	熊本大学教育学部	○		◎
	52	大分大学教育福祉科学部	○		
	53	宮崎大学教育文化学部	○		
	54	鹿児島大学教育学部	○		
	55	琉球大学教育学部	○		

* は附属学校のみ会員