岡山大学大学院教育学研究科研究集録　第167号（2018）79－89

岡山大学教育学部における教員養成のための「教科内容構成」研究

― 小・中学校教員養成カリキュラムにおける教科内容構成の展開と評価 ―

岡山大学教育学部教科構成学開発事業部会（平成23～27年度）
（佐藤　園・岡崎　正和・宇野　康司・斉藤　夏来
土屋　聡・尾島　卓・三島　知剛*・後藤　大輔*
佐藤　大介*・高塚　成信）

岡山大学教育学部・教師教育開発センターは，平成23～27年度「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－(先進的教員養成プロジェクト)」に取り組んだ。その中の教科構成学開発事業では，本学部で独自に構築・実施しているコア・カリキュラムの中での教科内容構成のあり方について，２つのプロセスから研究を行った。本稿では，平成26年度に学部教育全体で取り組んだ「教科内容構成要素に関するシラバス記述」と，部会員が平成26・27年度に授業を実践した小・中学校の教職および教科に関する科目（数学・理科・家庭科・国語科）の受講生に対して実施した「教科内容構成力」に関するアンケート調査の分析から，本学部の教科内容構成研究の特徴と課題について検討した。

Keywords：skills of subject contents organization, subjects related to the field of specialization and the teaching profession, elementary school and junior high school teacher training program

Ⅰ．はじめに－問題の本質と研究の目的－

今日，学校教育では，教師の「実践的指導力」が求められ，その中心を占めているのは教科の「授業」である。しかし，これまでの教員養成では，「子どもの発達過程や学習状況を把握し，学習指導要領を踏まえて教科の年間計画を立て単元を構成し，教材の開発，学習指導案の作成後，授業実践から省察する」という教科構成の一貫したプロセスを学ぶ科目はなかった。この問題は，所謂「在り方懇」の報告書[1]以降，指摘されている。これに対し，実践的指導力を有する教員養成のためには，現在の学生個々人の能力に依拠するシステムではなく，大学プログラムとして保証するシステムへの転換が不可欠であり，それには，教育実践を核に据えた「教科教育と教科専門を架橋する研究領域」の確立が求められている。この課題に対して2004年以降，「教科内容構成研究」（島根大学教育学部）や「教科内容学」（広島大学教育学部，上越・兵庫・鳴門教育大学）等，複数の国立大学法人教員養成大学・学部で新たな研究領域確立への取り組みがなされている[2)3)4)5)6)]。岡山大学教育学部では，この課題に対し，ミッションの再定義により，次の①②を実現する教育課程に

岡山大学教育学部教科構成学開発事業部会（平成23～27年度）　700-8530　岡山市北区津島中３－１－１
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

A Study on “Subject Contents Organization (SCO)” for Teacher Training Program in the Faculty of Education, Okayama University – Practice and Assessment of SCO in Elementary School and Junior High School Teacher Training Curriculum –

Sono SATO, Masakazu OKAZAKI, Koji UNO, Natsuki SAITOH, Satoshi TSUCHIYA, Taku OJIMA, Tomotaka MISHIMA*, Daisuke GOTOH*, Daisuke SATOH*, and Shigenobu TAKATSUKA
Okayama University Faculty of Education Subject Contents Organization Development Working Group (2011-2015), School of Education, Okayama University, 3-1-1 Tsushima-naka, Kita-ku, Okayama 700-8530
Okayama University Graduate School of Education
*Center for Teacher Education and Development, Okayama University

より，実践的指導力を有する教員養成を目的として掲げた。

①実践的な能力の育成を目指すコア・カリキュラムの実施

②教科及び教職に関する科目をに結びつけた体系的な教育課程

本稿では，①②の実現により，小・中学校の教員養成教育において，教育実践を核に据えた「教科教育と教科専門を架橋する研究領域」としての「教科内容構成」確立を目指した岡山大学教育学部における取り組みを報告したい。

Ⅱ．実践的な能力の育成を目指すコア・カリキュラムの構築と実施[7)]

１．目的と構造

岡山大学教育学部では，平成18年度に教員養成学部に特化したことを契機に，将来計画委員会を中心に教員養成コア・カリキュラムを構築した。これは,「実地教育」を核として「教育実践理解科目」「教育実践基礎力養成科目」「教育実践応用力養成科目」が同心円的に配置された①学習指導力，②生活指導力，③コーディネート力，④マネジメント力の４つの教育実践力を身に付けた創造的かつ反省的な教員養成を目的としたカリキュラムである（図１参照)。

２．教科専門科目・教職科目の再編

このカリキュラムにおいて，従来，実践されていた全ての科目は再編を求められた。

⑴教科に関する科目

小学校教員養成における教科に関する科目では，在り方懇の指摘「小学校における教育の特性を考えると，何をいかに教えるかという小学校における教育の充実のため，教科専門と教科教育の分野を結びつけた新たな分野を構築していくことが考えられる」を踏まえ，小学校における教科専門に必要となる教科の専門的な内容のみを取り扱うこととした。具体的には,「小学校学習指導要領に規定されている教科の指導・学習内容を概観し，構造的に整理するとともに，その教科内容を指導する際に必要な知識や理論，実技や実験等の技能の基礎基本について指導する」科目として，教科内容研究の再編が求められた。

中学校教員養成における教科に関する科目では，在り方懇の指摘「生徒の発達段階や他教科との関連性をも踏まえどのような授業を展開すべきかということを内容とすることが，中学校の教科専門科目の特色と考えることができる」から，中学校における教科指導に必要となる教科の専門的内容のみを，コア・カリキュラムとしての「中学校教科専門科目」で扱うこととした。具体的には，以下の教科Ⅰ～Ⅳにその内容を区分し，中学校教科専門科目を構造化することが求められた。

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

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

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

・教科Ⅳ「選択科目」：高等学校教諭免許の取得や卒業研究に必要な科目である。なお，総合大学の教員養成学部にふさわしく，他学部の開設科目も卒業単位として認定できるようにする。

⑵教職に関する科目（各教科の指導法）

新しい教科内容・教材と新しい授業指導法を開発する力量を養う授業科目として，初等と中等用の「教科指導法開発」を３年後期に新設する。

３．コア・カリキュラムの実施と改訂

このコア・カリキュラムは，実施結果から改訂され，平成22年度からは教職実践インターンシップを含む「教職実践演習」が４学年の通年必修科目として位置づけられたVer.2が教員養成コース別の履修モデル[8)]として示され，現在，実施中である。

Ⅲ．教科及び教職に関する科目を有機的に結びつけた体系的な教育課程の開発と実践[9)]

この課題に関しては，平成23～27年度文部科学省特別経費による「先進的教員養成プロジェクト」の一つとして，教科構成学開発事業部会により開発を進めた。

１．教員養成で教科内容構成をいかに学ばせるか

部会で初年度に取り組んだのは,「教員養成で教科内容構成をいかに学ばせるか」を考えるために,「教科内容構成とは何か？」，その「カリキュラム上の位置づけは？」「いかに教えるのか？」の相互に関連する問いに答えることであった。

⑴教科内容構成とは何か？

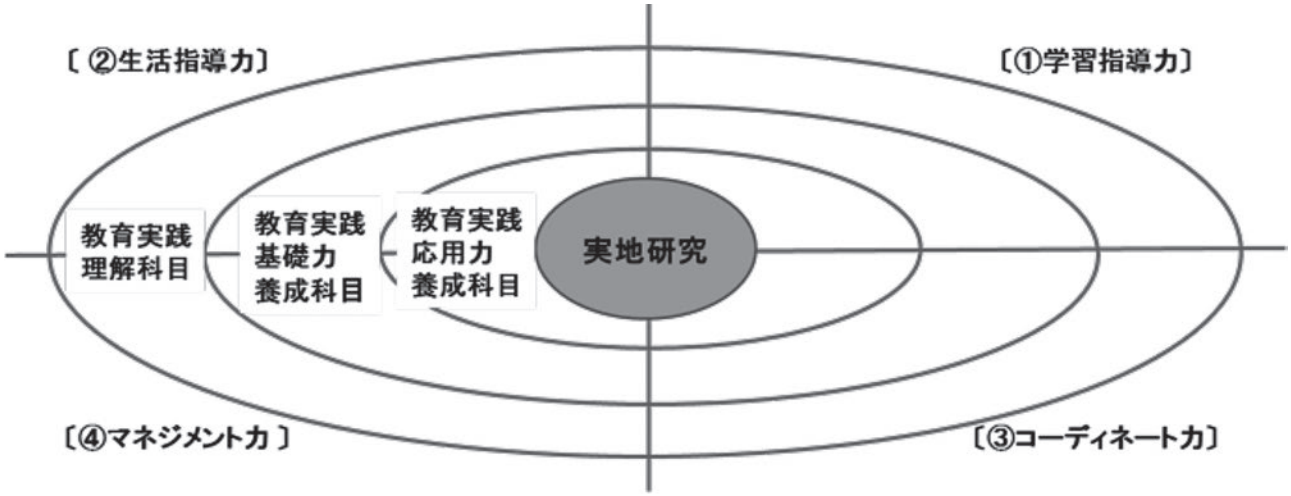


図１　教員養成コア・カリキュラム

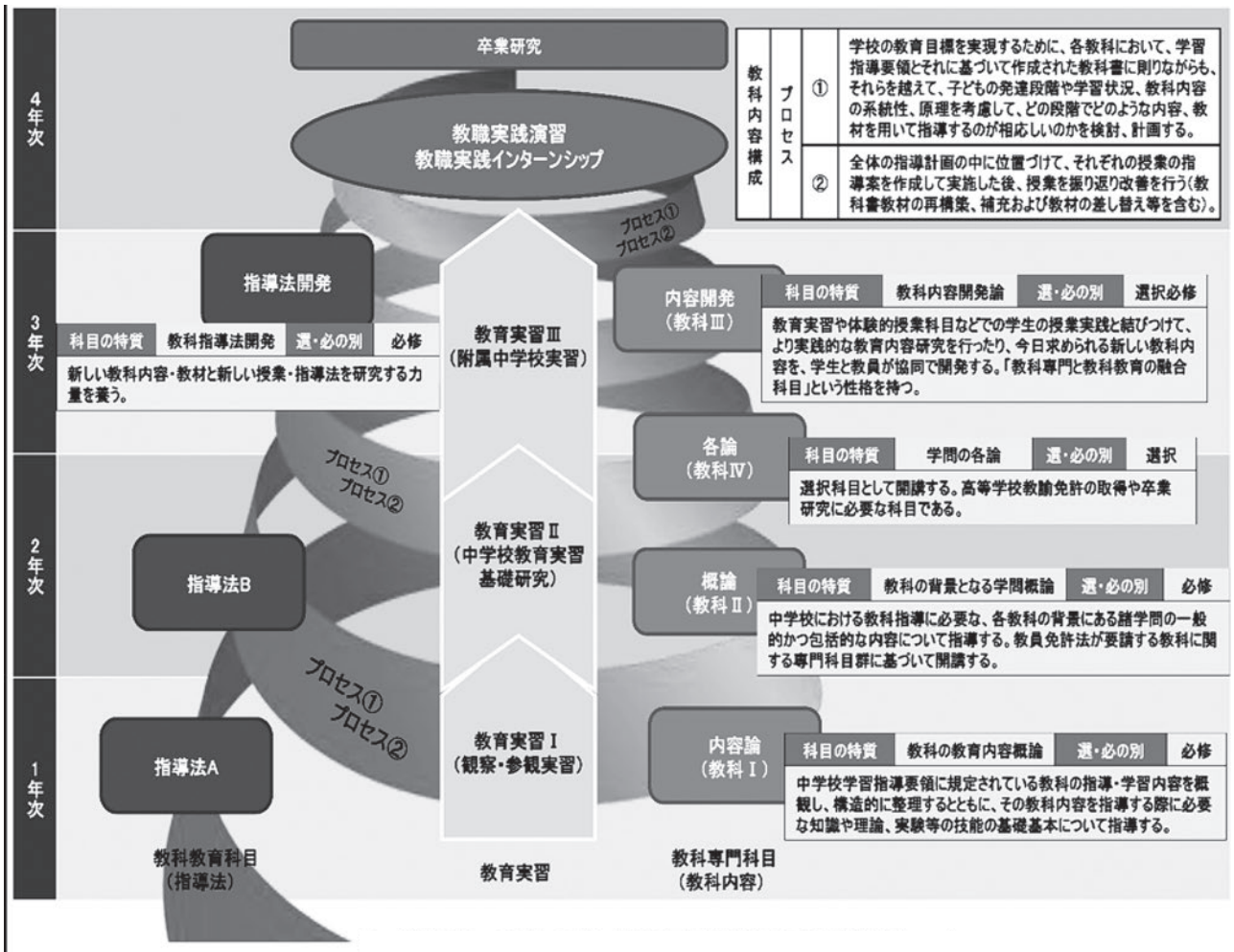


図２　教員養成コア・カリキュラムにおける教科内容構成力の育成（中学校教育コース）

そのため，教科内容構成の必要性と本学部のカリキュラムの課題を確認し，「教科内容構成学」の意味を先行研究から検討・議論した。その結果，部会の名称は「教科構成学」となっているが，私たちは「学」を打ち立てることではなく，カリキュラムの中に教科教育と教科内容の架橋による授業開発のプロセスをシステムとして作ることに目的を置いた。その上で「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」と捉えた。さらに「教科内容構成」を，以下のように長期的に考えるプロセス①と短期的に考えるプロセス②の２段階に分けて考えることとし，「教科内容構成」に関する学習目標を「これら２つのプロセスを色々な授業科目を通じて体験，学習することによって，教科の目標から内容を，内容から教材を，教材から授業を子どもの状況に相応しい形で創り出す力量を形成する」こととした。

・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。

・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（教科書教材の再構築，補充および教材の差し替え等を含む）。

⑵カリキュラム上の位置づけといかに教えるのか

次に，この教科内容構成のプロセスをカリキュラム上のどこにどのように位置づけて教えるのか，を検討した。それは，プロセスの広さ・複雑さから，新たな授業科目を設定し，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，本学部で教科教育・教科専門・教育実習の融合を目指して編成・実施してきたコア・カリキュラム全体を通してしか指導することができないのではないか，という結論に至った。しかし，それを実現していくためには，例えば，図２に示すように，実際に２つのプロセスが学べるように授業科目を連携・統合していくことが課題として残された。

２．課題解決に向けた取り組み

この課題を解決するために，部会では，資料１に示す「教科構成（学）研究」，「学校現場，附属小・中学校との連携」，「授業ビデオライブラリー構築」，「FD活動」から授業の内容やあり方を考える取り組みを行っていった。

これらの取り組みの中で，平成26年度に学部全教員で取り組んだ「教科内容構成要素に関するシラバス記述」と，部会員が平成25年度に教科内容構成指導教科書を執筆し，平成26・27年度に授業を実践した小・中学校の教職および教科に関する科目（算数・数学，理科，家庭科，国語科）の「受講生に対して実施したアンケート調査」，の分析から，岡山大学教育学部における教科内容構成研究の特徴と課題について検討したい。

Ⅳ．本学部開講授業科目のシラバス記述にみる教科内容構成

１．目的と実施方法

部会では，授業を担当する教員と学ぶ学生に，各授業と教科内容構成とのつながりをより意識化させることと，学部のカリキュラム編成・改善に活用することを目的として，表１に示す教科内容構成のプロセス１と２に関する要素を５項目ずつ設定した。さらに教務委員会を通して全学に依頼し，この「教科内容構成に関する要素」のチェックボックスを教育学部の授業シラバスに付け加えてもらった。学部教員に対して，平成27年度のシラバス入力に合わせて，各授業に含まれる要素の確認を依頼した。

２．回答結果と分析方法

その結果，表２に示すように，小・中学校の教員養成に関する779の授業のうちの75％にあたる585の授業で回答があり，その中の487の授業で教科内容構成要素に関する記入があった。

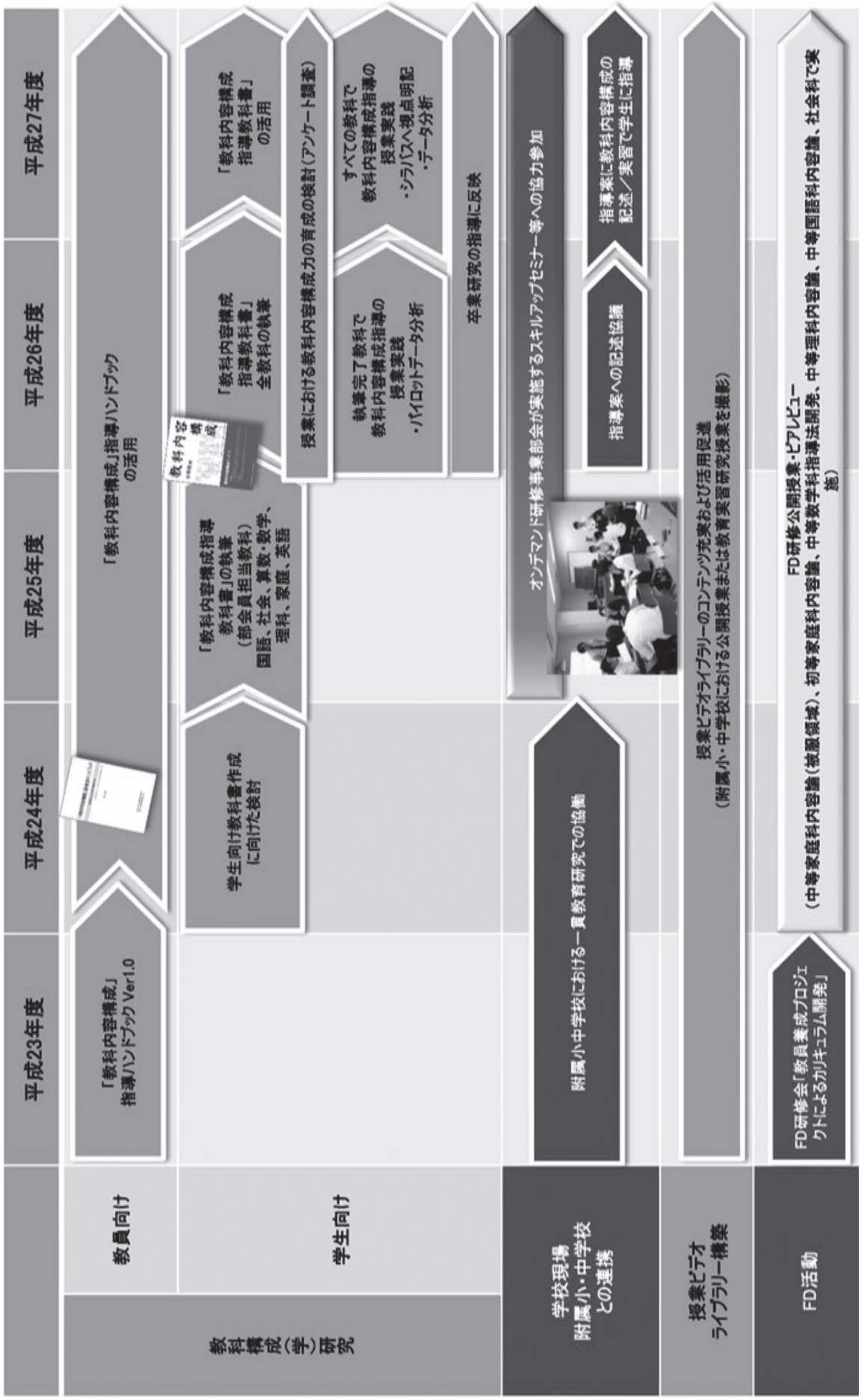
表１　教科内容構成に関する要素

教科内容構成　要素	プロセス	
	①	②
学校の教育目標との関係	○	
学習指導要領・教科書との関係	○	
子どもの発達段階や学習状況に応じた教科内容編成	○	
教科内容の系統性と原理	○	
教科指導における教科専門知識の再構成	○	
全体のカリキュラム・指導計画における各授業の位置付け		○
各授業の学習指導案の作成		○
作成した学習指導案による授業実施		○
実施した授業の振り返りと改善		○
教科専門知識と教材研究・教材開発		○

表２　教科内容構成要素の回答結果

	N	%	
回答あり	487	63	75
該当なし	98	13	
未回答	194	25	
総　計	779	100	

資料１　先進的教員養成プロジェクト教科構成学開発事業部会　活動実施内容



部会では，記述のみられた授業科目のデータに関して，以下の２つの観点から分析を加えた。

・開講授業科目数におけるプロセス①とプロセス②のバランス（割合）

・開講授業科目数における各項目別のバランス（割合）

３．本学部の開講授業科目にみる教科内容構成

以上の分析の結果，本学部の開講授業科目には，以下の４つの特徴がみられた。

①授業科目全体の教科内容構成要素

図３は，授業科目全体の教科内容構成要素の内訳を示したものである。プロセス①（1011件）の授業科目がプロセス②（541件）の約２倍であり，プロセス①では「教科内容の系統性と原理」，プロセス②では「教科専門知識と教材研究・教材開発」が多い傾向にあった。

②科目属性（教科・教職）による教科内容構成要素

次に，図４に示す科目属性（教職・教科）による教科内容構成要素の内訳をみると，教職に関する科目では「学校の教育目標との関係」「学習指導要領・教科書との関係」「子どもの発達段階や学習状況に応じた教科内容編成」「各授業の学習指導案の作成」が50％を越えていた。教科に関する科目では，「教科内容の系統性と原理」「教科指導における教科専門知識の再構成」「教科専門知識と教材研究・教材開発」が50％を越えていた。

③科目全体の教科内容構成要素の推移

図５は，１年次から４年次までの履修年次による科目全体の教科内容構成要素の推移を示したものである。プロセス①は，全体として学年進行に伴い減少傾向にあるが，「学校の教育目標との関係」「子どもの発達段階や学習状況に応じた教科内容編成」は，４年間を通じて含まれていた。逆に，プロセス②は，学年進行に伴い増加傾向にあったが，「教科専門知識と教材研究・教材開発」は４年次で急激に減少していた。

④教科指導・教材研究等，教職実践演習に係る科目と教科内容構成要素の関係

図６は，教科指導・教材研究関係の授業科目および教職実践演習に関する科目と教科内容構成要素の関係を示したものである。本学部がコア・カリキュラムを構築する際に新設した教科の内容論・内容開発には，プロセス②の要素が少ない傾向がみられる。同じく新設した教科の指導法開発には，プロセス①と②の要素がバランスよく含まれていた。しかし，コア・カリキュラムの最終段階となる教職実践演習では，「教科専門知識と教材研究・教材開発」の要素が全く含まれていなかった。

４．コア・カリキュラム全体を通しての教科内容構成指導の特徴

本学部では，コア・カリキュラム全体を通して，教科内容構成の力量を形成することを目指した。そのため，低学年の授業科目ではプロセス①を学び，授業実践を伴うプロセス②は３年次からという傾向がみられるが，それらは「学校の教育目標」と「子どもの発達段階や学習状況」を基盤にして授業内容が組み立てられていると考えられた。

しかし，図２に示すように，授業科目を構造化し，各授業の積み上げ方式により「教育実践力」の完成を目指した本学部のコア・カリキュラムの最終段階となる「教職実践演習」には，プロセス②の「教科専門知識と教材研究・教材開発」の要素が全く含まれていなかった。これは，教科内容構成力の育成から考えるならば，「教職実践演習」は，既に，シラバスのレベルで，コア・カリキュラムの最終段階の役割を果たすことができないことになる。むしろ，その前段階の「教科指導法開発」が教科内容構成力育成の最終段階を担っていると考えられたが，大学内で授業として行う指導法開発では，教科内容構成力を「実践的指導力」としていくためには，限界がある。

この問題は，シラバス記述の結果から「教職に関する科目」と「教科に関する科目」で対象とすることができる教科内容構成のプロセス①と②の要素が異なっており，プロセス②には授業実践とその省察が含まれていることを考えるならば，学生が大学の授業で学ぶ教職・教科に関する科目と，それらをカリキュラムのコアとなっている「教育実践」とどのように結びつけていくのかを，シラバス段階から考え，教職・教科・教育実習を一連のカリキュラムとして構想していかなければ，本学部のコア・カリキュラムでの教科内容構成力の育成は望めないことを示唆していると考えられた。

Ⅴ．小・中学校教職・教科に関する科目における授業の実際と教科内容構成力の育成

１．目的

部会では，平成23年度から開始した教科内容構成の取り組みを検証するために，平成26年度から，授業における学生の教科内容構成力の育成の検討を開始し，受講生に対して実施するアンケート調査を作成した。

さらに，図２に示した中学校教員養成コア・カリキュラムを構築するために新たに設けられ，教科内容構成力の育成に際し鍵となると考えられた「教科Ⅰ：内容論」と「教科指導法開発」，小学校教員養

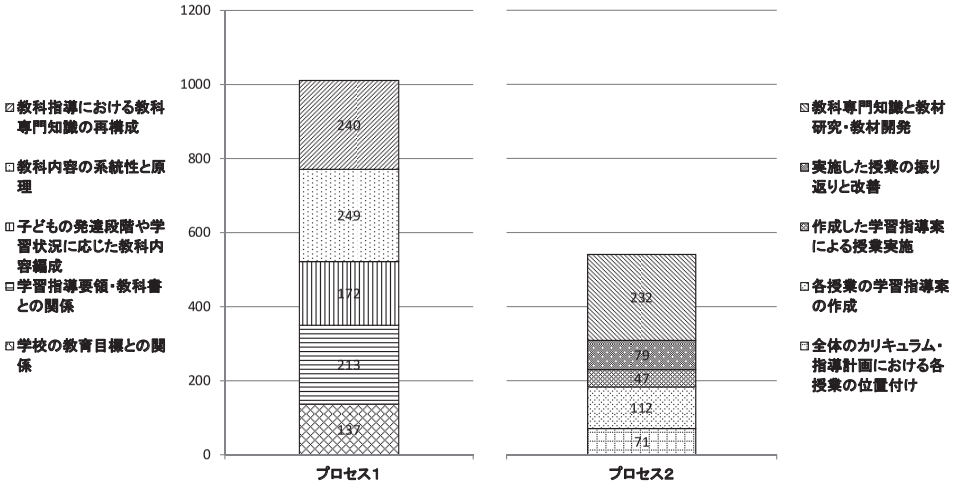


図３　授業科目全体の教科内容構成の要素の内訳

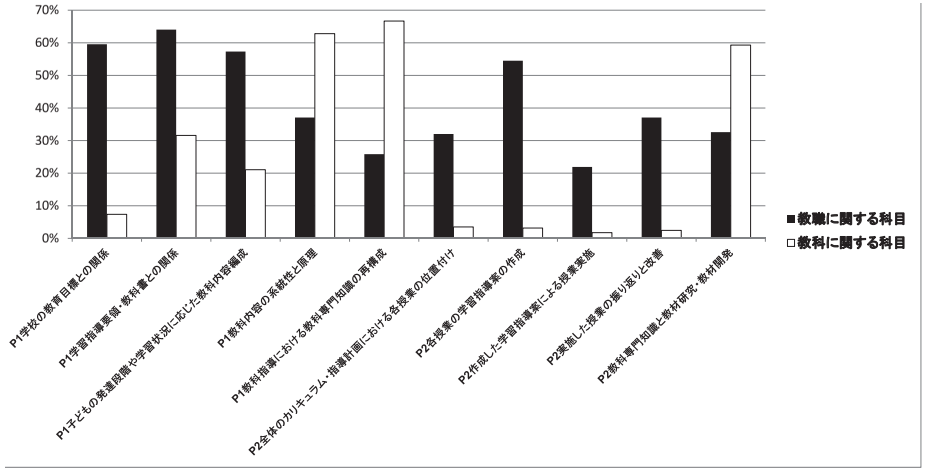


図４　科目属性（教職・教科）による教科内容構成要素の内訳
※科目属性として，「教職に準ずる科目」は本グラフでは除く

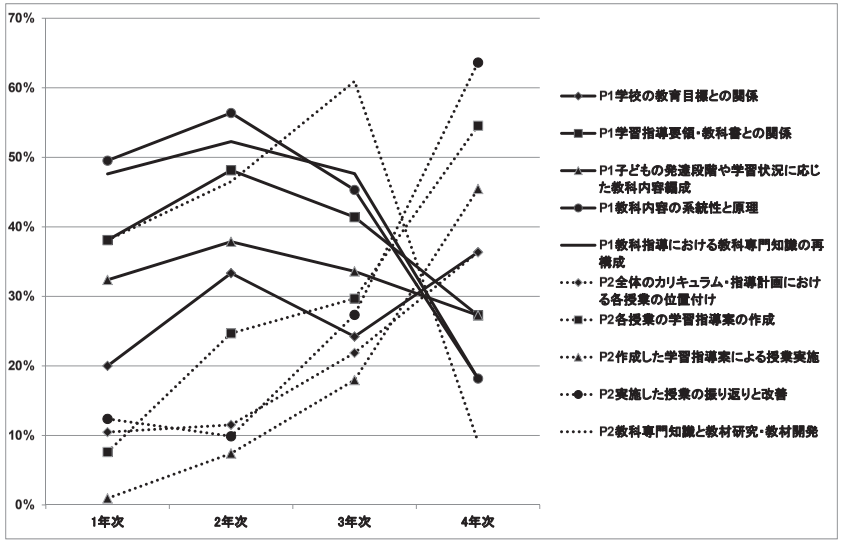


図５　科目全体の教科内容構成要素の推移

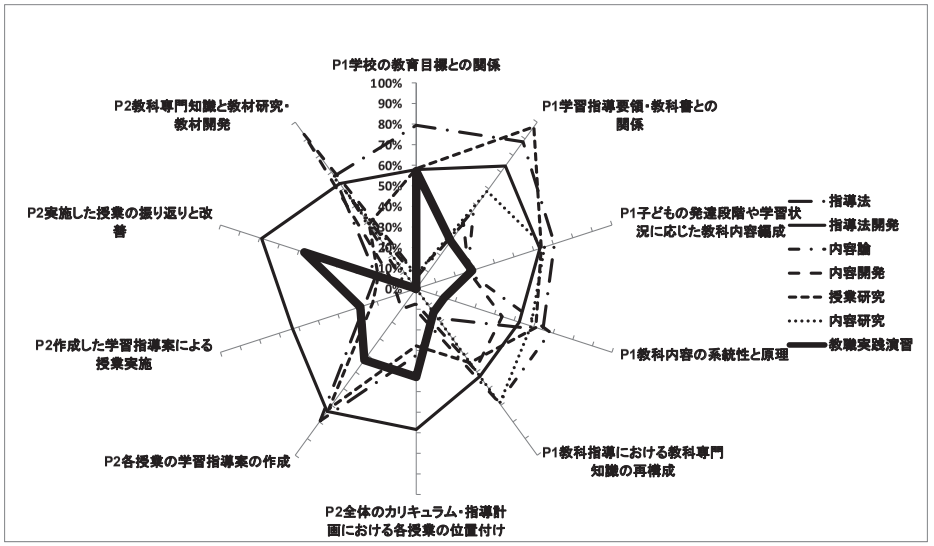


図６　教科指導・教材研究等，教職実践演習に係る科目と教科内容構成要素の関係

成コア・カリキュラムで全学生に必修として課されている「教科授業研究」と「教科内容研究」の授業で，部会員が教科内容構成指導教科書を執筆し実践した「中等数学科指導法開発A」，「中等理科内容論（地学）」，「初等家庭科授業研究」，「初等家庭科内容研究」，「中等国語科内容論（漢文学）」の受講生に対してアンケート調査を実施した。

２．授業の概要

教科内容構成の視点で構成・実施した授業科目の概要は，以下に示す通りである[10]。

⑴「中等数学科指導法開発A」（教職に関する科目）

数学教育専修[11]に所属している小・中学校教育コースの３・４年次生を対象に，教科教育と教科内容の教員がTTで開講している繰り返し履修可能なプロセス②を含む授業である。授業作りのポイントを講義した後，学生が縦割りのグループに分かれ，各グループで算数・数学の一つの内容を取り上げ，指導計画を作成し，マイクロティーチングを実施する。最後に実践を振り返り，授業づくりのポイント及び教材の数学的背景を確認する内容となっている。

⑵「中等理科内容論（地学）」（教科に関する科目：教科Ⅰ）

理科教育専修に所属している小・中学校教育コース２年次生を対象に，教科内容の教員が，中学校理科の地学領域（小学校・高等学校との関連も含む）の内容と最先端の科学との繋がり等について講義すると共に，学校の教科書で取り扱われている現象に関する新しい研究による実態把握や解釈についても提示する。プロセス①の教科内容の系統性の原理と教科指導における教科専門知識の再構成を目的とする内容となっている。

⑶「初等家庭科授業研究」（教職に関する科目）・「初等家庭科内容研究」（教科に関する科目）

小学校教育コース２年次生を対象に，教科教育の教員による初等家庭科授業研究と教科教育・教科内容の教員がTT体制で指導する初等家庭科内容研究により，プロセス①を達成するよう計画している。授業研究では，家庭科の目的と内容・授業構成理論を講義し，内容研究では，小学校家庭科の現行学習指導要領と教科書を学生が分析し，その問題の解決を教科内容学と教科教育学から探求していく内容となっている。

⑷「中等国語科内容論（漢文学）」（教科に関する科目：教科Ⅰ）

国語科教育専修に所属している小・中学校教育コース１年次生を対象に，教科内容の教員が，国語科教員に必須の知見と指導力を育成するために，中等国語科における漢文学の現代的意義・教育的意義を講義する。具体的には，中・高等学校教科書を中心にその読解と漢文教材としての見地から検討を加え，特徴や指導すべき内容（小学校との関連も含む）について講義するものであり，自らの漢文教育観の基礎を築き，教材開発を行うことを目指している。プロセス①とプロセス②の教科専門知識と教材研究・教材開発を目的とする内容となっている。

３．受講生に行った「教科内容構成の力」に関するアンケート調査の結果

⑴アンケート調査項目の構成

アンケート調査は，以下の３項目で構成した。

・問１：教科教育および教科内容の授業を通して学生に獲得させたい「教科内容構成の力」として，教科内容構成のプロセス①と②から９項目を設定した。さらに，各授業の内容を勘案して，各授業の設問内容を決定し，「どの程度，各力が伸びたと思うか」について５件法により回答を求めた。

・問２：自由記述により，授業の内容から，中等数学科指導法開発では「この学習を行った良さ」を，中等理科内容論（地学）と初等家庭科授業研究・初等家庭科内容研究，中等国語科内容論（漢文学）では「授業を通して教科内容を構成する力のどの部分の向上に役立ったか」を，問った。

・問３：５件法により「教職志望」の程度について尋ねた。

⑵アンケート調査の実施方法

各授業を受講している学生に対して，中等数学科指導法開発ではグループ別マイクロティーチング報告会終了時，中等理科内容論と中等国語科内容論では15回の授業終了時，家庭科では授業研究と内容研究の合計30回の授業終了時，にアンケート調査を配布し，その場で記入させ回収を行った。

⑶アンケート調査の結果

実施したアンケート調査のうち，「教科内容を構成する力」の高まりを尋ねた「問１」の９項目の結果は，表２に示す通りである。

アンケートでは，「伸びたかどうか」を５件法で聞いているため，中央値３（どちらとも言えない）を基準にした１サンプルのt検定を各項目で行った。

＊，＊＊，†のマークがついている設問に関しては，３と比べて有意差（†は傾向）がある，という意味になる。マークがついている設問のうち，平均値が３以上のものは，授業を通して学生が伸びたと思っている力であり，逆にマークがある設問のうち，平均値が３以下のものは，伸びていないと学生が思っている力だという解釈ができると考えられる。この視点から，表３の結果を解釈してみたい。

表３　受講生による学部授業に対する教科内容構成力育成に関するアンケート調査結果

	算数・数学 1)	家庭科 2)	理科 3)	国語 4)
教科の専門知識をもつこと	3.97(0.69)＊＊	3.54(0.69)＊＊	4.55(0.52)＊＊	4.17(0.39)＊＊
子どもたちの発達段階や学習状況を考慮して一時間の学習指導計画を立てること	4.41(0.55)＊＊	3.21(0.80)＊＊	2.82(0.41)	2.92(0.90)
教科内容の系統性や原理を考慮して一時間の学習指導計画を立てること	4.38(0.64)＊＊	3.42(0.80)＊＊	3.27(0.91)	3.08(1.24)
子どもたちの発達段階や学習状況を考慮して単元計画を立てること	3.95(0.74)＊＊	3.27(0.84)＊＊	3.00(0.63)	3.08(0.79)
教科内容の系統性や原理を考慮して単元計画を立てること	3.97(0.81)＊＊	3.61(0.85)＊＊	3.55(0.93)†	3.42(1.08)
子どもたちの発達段階や学習状況を考慮して年間の授業計画を立てること	2.70(0.91)†	3.07(0.84)	3.00(0.63)	3.00(1.13)
教科内容の系統性や原理を考慮して年間の授業計画を立てること	2.78(0.95)	3.43(0.85)＊＊	3.55(0.93)†	3.18(1.08)
単元計画を見通して一時間の授業の教材や指導案を作成すること	4.54(0.73)＊＊	3.33(0.86)＊＊	3.27(1.01)	3.08(0.90)
年間の授業計画を見通して一時間の授業の教材や指導案を作成すること	3.46(1.12)＊	3.24(0.82)＊＊	3.09(0.8)	2.92(0.90)

※算数･数学（*N*=37），家庭科（*N*=156），理科（*N*=11），理科（*N*=12）　※＊，＊＊，†は中央値３を基準とした１サンプルの *t*検定結果である
※調査時期は，2014年６月（算数･数学），2015年２月（家庭科），2016年１月（理科，国語）であり，回答は5件法であった。　※＊＊p<.01，＊p<.05，†p<0.10
※算数･数学では，授業の中の“模擬授業を行い，その様子をビデオ撮影し，逐語録を用いながら授業検討を行うという活動を通して”どの程度各力が伸びたと思うかを尋ね，その他の教科では，該当授業を通してどの程度各力が伸びたと思うかを尋ねた。
※カッコ内は標準偏差
1）中等数学科指導法開発，2）初等家庭科授業研究＋内容研究，3）中等理科内容論（地学），4）中等国語科内容論（漢文学）

中等数学科指導法開発の授業では，「教科内容の系統性や原理を考慮して年間の授業計画を立てること」に関しては伸びたとは言えないものの，その他の力は，「グループで学習指導案を作成し，模擬授業を行い，その様子をビデオ撮影し，逐語録を用いながら授業検討を行う」という活動を通して高まっていると考えられる。

中等理科内容論（地学）の授業では，学生が最も伸びたと評価しているのは「教科の専門的知識をもつこと」であった。

初等家庭科授業研究と初等家庭科内容研究の連動した全30回の授業では，教科内容構成の９項目のうち，「子どもたちの発達段階や原理を考慮して年間の授業計画を立てること」以外の８項目に関して多くの学生が「伸びた」と評価していることが明らかになった。

中等国語科内容論（漢文学）の授業では，学生が最も伸びたと評価しているのは「教科の専門的意識をもつこと」であった。

４．授業にみられる「教科内容構成」へのアプローチと「教科内容構成の力」の育成

本学部では，平成18年度から独自に構築・実施してきたコア・カリキュラム全体で教科内容構成のプロセス①・②を実践するという方法で，教科内容構成の開発研究を行ってきた。そのため，各教員や各講座で担当する授業科目の中で，様々な教科内容構成に対するアプローチが展開されている。

今回報告した４つの教科（講座）での取り組みは，以下のように行われていた。

・理科：各教員が「教科内容構成」と担当授業科目の関係を考え，授業内容を再構成し，それぞれの授業を実施する。

・数学：基本的には，理科と同様に，各教員が「教科内容構成」と担当授業科目の関係を考え，個別に授業を実施するが，数学教育講座で開講している初等・中等の算数・数学の授業科目の内容を統合し，プロセス①・②を獲得させるための授業科目として「中等数学科指導法開発」を位置づけ，教科教育と教科内容担当教員のTTで授業を実施する。

・家庭科：家政教育講座で開講している全授業科目（カリキュラム）を構造化し，その中でプロセス①・②をどのように段階的に育成するのかを構想し，各授業科目の内容を決定し，可能な限り教科教育と教科内容担当教員のTTで授業を実施する[12]。

・国語：理科と同様に，各教員が「教科内容構成」と担当授業科目の関係を考え，授業内容を再構成し，それぞれの授業を実施する。

これら各タイプの取り組みの中で実施されている授業を受けた学生が自己評価した「教科内容構成の力」に関する高まりの結果は，先に考察した通りである。

以上から，受講生が，教科内容構成力９項目のうち，７～８項目が「伸びた」と評価した中等数学科指導法開発と初等家庭科授業研究・内容研究をみると，いずれも教科教育と教科内容担当教員のTTにより実施されていた。その内容は，中等数学科指導法開発では，プロセス①②の獲得を目的として，学生がグループに分かれ，算数・数学の一つの内容を取り上げ，指導計画を作成し，模擬授業を実施し，その検討を学生と教科教育・教科内容の担当教員で行う計画となっていた。また，家庭科授業研究・内容研究は，教科教育と教科内容の各15回ずつの授業を連動させ，プロセス①の獲得を計画した授業であったが，学生は，プロセス①のみならず②の力も「伸びた」と評価していた。

これに対して，表３の理科と国語の中等内容論は，

教科内容の授業担当教員が，学習指導要領や教科書で取り扱われている教科内容の視点から各専門（地学，漢文学）の内容を再構成して実施した結果である。しかし，いずれも「専門知識の習得」のみの評価となっていた。

この原因の一つとして，理科と国語の中等内容論は，図２の中学校教育コースの教科Ⅰに位置づく授業となってはいるが，いずれも教科Ⅱの概論が先に学ばれ，その後に教科Ⅱの中等内容論が学ばれるという順序でカリキュラムが編成されていたことが考えられる。教科内容構成力の育成という観点から捉えるならば，前述したように，本来教科Ⅰは，プロセス①を含む内容となっており，それが中学校教員養成コア・カリキュラム教科専門の最初の学習として位置づけられ，それを基盤に教科Ⅱ・Ⅳが展開され，学習が積み上げられていくことに意味があると考えられる。しかし，教科Ⅱの地学概論や漢文学概論を先行させて教科Ⅱを位置づけてしまうと，「理科内容論（地学）」「国語科内容論（漢文学）」が教科内容の基盤となる科学・学問の専門性の高度化にしか結びつかなくなるのではないか。

以上のことから，教科教育と教科専門の授業における「教科内容構成力」の育成に関しては，教科教育と教科専門を連動させ，「どのような教科内容構成の力を育成するのか」を目的として授業内容を構想していくことが，学生自身の「教科内容構成力」の高まりに結びついていると考えられた。特に，教科専門の授業科目の場合，教科教育との連動を図り，授業構成の視点から授業内容を構築しなければ，教科内容構成力には結びつかないことが推測できた。

Ⅵ．おわりに－岡山大学教育学部における「教科内容構成」開発研究の特徴と課題－

岡山大学教育学部で行ってきた「教科内容構成」開発研究は，「教科内容構成」を行う新たな授業等を設けて実践するのではなく，学部独自に構築・実施していた教員養成コア・カリキュラム全体で教科内容構成のプロセス①・②の実践を目指す「全ての授業科目を通じて指導する一貫教育体制」をとった。そのため，各教員や各講座では，カリキュラムや授業の現状を分析し，それらを教科内容構成の視点から捉え直し，独自に無理のない方法で教科内容構成をそれぞれの授業で実施してきた。その結果，本学部における教科内容構成開発研究は，各教員や各講座が担当する授業科目の中で，多様な教科内容構成に対するアプローチが展開されていることが特徴となっていると考えられる。また，その成果は，毎年度，講座単位の自主的なFD活動として実施された授業公開とピアレビューおよび執筆された教科書にみることができる。この教科内容構成への取り組みは，平成27年度に本学部が受審した「教員養成教育認定評価」でも高い評価を得た[13]。

しかしそれは，あくまでも教員個々人や講座で，教科内容構成の視点から授業を再構築していくことを目指すものであり，その成果を学部全体で共有し，教員養成コア・カリキュラム自体を教科内容構成の視点から再構築する研究にはなり得ていなかった。

加えて，教科内容構成開発研究の前提とした積み上げ式の教員養成コア・カリキュラムは，既に，シラバスレベルで４年次の「教職実践演習」がコア・カリキュラムの最終段階の役割を果たせるものとはなっていなかった。さらに，中学校教員養成では，教科専門の教科Ⅰの時点で「教科の専門的な知識を持つ」という力しか学生に獲得させておらず，教科内容構成開発研究の成果を還元することにはなり得ていなかった。

平成23～27年度の本学部での教科内容構成開発研究の結果から考えるならば，本学部で目指す実践的指導力を有する教員を育成していくためには，「教科内容構成」開発研究を，単なる教科の専門性の高度化のための研究として位置づけるのではなく，教育実習や教職実践演習も含めた全授業科目で，「教科内容構成のどのような力が育成可能なのか」を明らかにした上で，教育実習をコアとして教科教育・教科専門を一連のものとして再構築し，教科内容構成力自体の育成を目指したカリキュラム開発が目指されなければならないだろう。

注および引用文献

１）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書「今後の国立の教員養成系大学・学部の在り方について」文部省高等教育局専門教育課，2001年11月

２）角屋重樹・猿田裕嗣（2011），教科教員養成のためのコア・カリキュラムを考える，日本教科教育学会全国大会論文集，2-3

３）淵上孝（2011），教科教員養成改革のための視点，日本教科教育学会全国大会論文集，4-5

４）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，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研究成果報告書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，5-23

５）増井三夫・西園芳信（2011），教科内容学研究の現在と可能性，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研究

成果報告書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，28-46
6）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
7）岡山大学教育学部将来計画委員会（2004），岡山大学教育学部　学部・大学院将来計画委員会報告書
8）www.okayama-.ac.jp/up_load_files/freetext/.../cp-edu.pdf
9）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（2016），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」 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深化させる－最終報告書－
10）より具体的な各授業の概要は，岡山大学教育学部のシラバスを参照して下さい。http://www.okayama-.ac.jp/tp/life/syllabus_h27.html
11）岡山大学教育学部の小学校教育コース・中学校教育コースでは，入学時から各専修に所属する制度をとっている。
12）佐藤園･篠原陽子（2012），教科教育･教科内容･教育実習の統合を目指す中等学校教員養成家庭科カリキュラム構築の試み－教員養成の課題としての「教科教育と教科専門を架橋する教育研究領域」確立の視点から－，日本教科教育学会誌，35，19-30
13）東京学芸大学教員養成評価開発研究プロジェクト（2016），教員養成教育認定評価　岡山大学教育学部　評価報告書

（本稿は、岡山大学教育学部教科構成学開発事業部会（平成23～27年度）の下記の発表・報告書に基づき、佐藤がまとめたものである。
・岡山大学教育学部における教員養成のための「教科内容構成」研究－小・中学校教員養成カリキュラムにおける教科内容構成の展開と評価－（平成27年度日本教育大学協会研究集会　研究発表）
・岡山大学教育学部における教員養成のための「教科内容構成」研究－学部開講科目における教科内容構成の要素の検証－（平成27年度日本教育大学協会研究集会　研究発表）
・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（2016），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」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深化させる－最終報告書－）

（岡山大学教育学部教科構成学開発事業部会（平成23～27年度）の３名の部会員の現在の所属は、以下の通りである。
・斉藤夏来：名古屋大学文学研究科
・後藤大輔：川崎医療福祉大学健康体育学科
・佐藤大介：くらしき作陽大学子ども教育学部）