



・教科の授業構成と評価 教材研究、授業づくり、学習指導、評価論

このような「定型」は、教科教育研究の系統性に依拠したものであり、教科教育の全体像を通覧するにはそれなりの根拠をもっている。実際、各教科の教科教育に関する「事典」「用語集」などはこうした項目を基に編集されている場合が多い。

しかしながら、教員養成においてこうした「定型」で授業を進めることには問題が多い。というのも、そのような授業は受講する学生をある程度「白紙」の状態に想定することになるからである。まず教科の本質に関して講義を行い、目標論、内容論、授業構成論と進める演繹的な展開は、「白紙」のキャンパスに描画するように、本質論を講じているときには内容論や授業構成論の部分には何も描かれていないことを想定する。各回の授業の進行とともに空白部分を一つ一つ埋めてゆき、最終回には〇〇科教育の全容が完成するという想定で授業が進められてゆく。

しかしながら現実には学生は「白紙」ではなく、小学校・中学校・高等学校における学習者としての授業体験を通して、自らの「教科観」「授業観」を身に付けてきている。ここで形成された「教科観」「授業観」は、学生自らが教職を志望した動機とも関係しているため、きわめて強く教員養成段階の学びを規定する。こうした現実においては、教科の本質論のみを独立させて講義したとしても、既に有している内容論（〇〇科ではなぜこのような内容を学ぶのか）や授業構成論（〇〇科の授業づくりはどのように行うのか）との関連付けや対立・葛藤の過程がない限り、学びの成果として定着することは難しい。

したがって今日、教員養成における「教科の指導法」科目の内容は、教員免許取得のための法令上の名称通り教科指導の方法を教授することでもないとは言うまでもないとしても、教科の本質や内容、授業構成など教科教育研究の体系を系統的に講ずることでもない。受講者がこれまで形成してきた「教科観」「授業観」にいかに関わりかけ、いかに自己省察を促し、いかに新たな「教科観」「授業観」へのパースペクティブを自ら獲得させてゆくか、この点こそが問われることになる。

上記のような観点から「教科の指導法」科目の内容を構成する場合、以下の3点が検討の焦点となろう。

第一は、既存の「教科観」「授業観」に対する自己省察の内容である。この省察には、既存の「教科観」「授業観」を完全に否定し、新たなものに更新するような「ひっくり返し」としての省察もあり得るであろうし、否定はしないものの別の脈絡の中で自己の「教科観」「授業観」をとらえ直す「相対化」としての省察もあり得るであろう。養成段階における「教科の指導法」科目における省察とは、既存の何を対象にしたどのような方向への省察として行われるべきものであろうか。

第二は、「教科の内容構成」「教科の学習指導」の概念である。「教科の指導法」科目の科目名称は、「〇〇科教育法」「〇〇科指導法」という名で開設されることが多い。この名称には内容構成という概念がなく、あらかじめ前提にされた教育内容があり、その内容をいかに指導するかを教授するという意味合いがきわめて強い。受講生の間でも「〇〇科教育法」は〇〇科の「教え方」を学ぶ科目だとする理解が支配的である。このような「〇〇科教育法」という名称が醸し出す意味での学習指導観では、教科の学習内容が固定的かつ与件的にとらえられるため、法令上の「教科に関する科目」（いわゆる「教科専門」）に対する学び方は、「将来、学校で子どもたちに教える内容を学んでいる」という非常に受容的、受け身的な学び方にならざるを得ず、ここでの自己省察は単に知識の量的問題に還元されてしまう。学習内容に関するこのとらえ方を脱し、「教科専門」で学んだ視点や方法を基にして学習内容を再構成する、という構成的な学習内容観・学習指導観へと脱皮してゆくことは、学習指導力形成の重要な段階といえよう。ここでの検討課題点は、「教科の指導法」科目の中で、いかに「教科専門」科目に対するとらえ方の省察に向かわせることができるか、という点である。

第三は、「養成段階」という段階を教師教育の中でどのようにとらえるか、という点である。教師教育の長期スパンによる指導力形成を「積み重ね」ではなく（経験自体は積み重なってゆくが、それによる自動的資質形成を期待するのではなく）、自己省察、問い直しによる指導力の再構成ととらえた場合、この「養成段階」は教職資質全体の中での教科指導力資質のどの部分を問題にすることになり、次の段階にどのように接続してゆくことが期待されるのか、という点が検討される必要がある。

本共同研究は、上記のような諸点を中心に、さしあたり現在までの取組成果を報告するものである。

（吉川 幸男）