

# SCOPEⅢ

No. 5

愛知教育大学教育創造開発機構  
教員養成高度化センター  
教科教育学研究部門

教員養成高度化センター

〒448-8542 愛知県刈谷市井ヶ谷町広沢1

電話：0566-26-2316

# 特集「教員養成と教科教育」について

土屋 武志 (専任教員/社会科教育講座)

今回は、大きなテーマを立てた。「教員養成と教科教育」である。まさに愛知教育大学の根幹に関わる。寄せられた論考は、どれも読み応えがあり、教員養成の未来を鋭く示唆している。それは、今回、愛知教育大学の中堅・ベテラン教員が執筆した結果でもある。いずれもわずか1頁の文章であるが、その文章の背景には、学校現場も踏まえた長期の研究がある。これらは一見、多様な考えのように見えて、ある共通点も感じられる。それは、教科教育を単なる授業方法論ではなく、一人の教師の豊かな学識・人間性を育てる教育と研究であると見なしている点である。そして、これこそ教員養成の基本ではないかという強い問いかけがある点である。読者の皆さんは、どのように読み解かれるだろうか。私は、学校現場を離れて20年がたち、自分自身が子どもたちを相手にすることはない。しかし、授業中の子どもたちをみる機会は、自身の現場時代を遙かに超えて多い。大学で教科教育に携わることで得た、現場では得にくい大きな特権とも言える。それを教科教育研究者の特権でなく、教員養成大学の教員全員の「特権」としていくことが、これからの本学の姿だと、今回の特集に寄せられた一つ一つの論考を読んで深く感じ、納得した。

## 目次

平成26年度教科教育学研究部門の研究活動報告 (土屋 武志・専任教員/社会科教育講座) \_\_\_\_\_ 1

### ●特集「教員養成と教科教育」

教員養成と生活科教育 (中野 真志/生活科教育講座) \_\_\_\_\_ 2

教科でない「領域」—そこから見た保育者の専門性 (鈴木 裕子/幼児教育講座) \_\_\_\_\_ 3

文学の毒と教育の罪 (有働 裕/国語教育講座) \_\_\_\_\_ 4

教員養成と教科教育 (近藤 裕幸/社会科教育講座) \_\_\_\_\_ 5

教科教育の理念なき教師に将来の伸びなし (佐々木 徹郎/数学教育講座) \_\_\_\_\_ 6

教員養成と教科教育 (吉田 淳/理科教育講座) \_\_\_\_\_ 7

愚見・雑感「教員養成における音楽科教育の責務」 (新山王 政和/音楽教育講座) \_\_\_\_\_ 8

家庭科で、何を教えるか、どう教えるか (伊深 祥子/家政教育講座) \_\_\_\_\_ 9

教員養成と教科教育 (磯部 征尊/技術教育講座) \_\_\_\_\_ 10

「これでいいのだ」 (鈴木 一成/保健体育講座) \_\_\_\_\_ 11

教わっているのは? (建内 高昭/外国語教育講座) \_\_\_\_\_ 12

特別支援教育と教科教育 (吉岡 恒生/障害児教育講座) \_\_\_\_\_ 13

教員養成と教科教育 ~養護教諭の視点から~ (山田 浩平/養護教育講座) \_\_\_\_\_ 14

# 平成26年度教科教育学研究部門の研究活動報告

土屋 武志（専任教員／社会科教育講座）

下記のように定期的に研究会を開催し、それぞれのテーマについて活発に論議した。  
原則として教科教育共同研究室（教育臨床総合センター3階）を会場とした。

## ◆5月21日（水）17時00分～

平成26年度教科教育学研究部門の役割分担（月例研究会【大学・附属学校共同研究会代表者会を含む】の計画と運営，SCOPEⅢの編集，大学・附属学校共同研究会報告書の作成，機構紀要の編集委員，教科書の整備と購入，教科学の研究協力，その他【シンポジウムの計画実施等】）の決定

① 教育実習の改革について：教育実習研究部門の先生方にも出席いただき論議

## ◆6月18日（水）17時00分～

大学・附属学校共同研究会代表者会と部門の研究会を同時開催

① 平成26年度大学・附属学校共同研究会の運営について確認

（報告書の作成，運営費，8月6日15時より原則として一斉分科会を行うこと等）

② 数学教育講座 高井吾朗先生より，報告題目

数学教育におけるメタ認知研究のあり方 ～数学的リテラシーと他者とのかかわり方～  
というテーマで報告をいただいた。17名の出席を得て，有意義な会となった。

## ◆7月30日（水）18：30 情報交換会

## ◆8月 6日（水）15時～ 大学附属共同研究一斉研究会

## ◆9月24日（水）10時～ 信州大学教育学部藤森裕治教授講演会 於：第一共通棟303教室

教員養成高度化センター主催，教科教育学研究部門企画によって「授業における（予測不能事象）にどう対応するか」という演題でご講演いただいた。50名の出席者があり，大成功であった。

## ◆12月17日（水）17：00～

技術教育講座 磯部征尊先生より「教科教育研究者として出来ることと，今後の展望」に関して話題提供をいただいた。

実際の事例を提示され，地域とつながる教科教育の役割を考えさせられる大変有意義な論議ができた。

## ◆1月21日（水）17：00～

体育教育講座 鈴木一成先生より「体育教師のやりがい」に関して話題提供をいただいた。

実際の事例を提示され，学校の実践研究における大学教員の役割を考えさせられる大変有意義な論議ができた。

## ◆2月26日（木）18時30分～

情報交換会を実施した。

# 教員養成と生活科教育

中野 真志 (生活科教育講座)

生活科が誕生した当初、「活動だけあって、ねらいが見えない。」あるいは「教師は何もしないで手をこまねいて、じっと見ていれば良いのか。」という批判の声が聞かれた。しかし、今、生活科は平成四年に全面実施されてから約23年が経ち、小学校低学年における教科として一般にも知られるようになった。理論的・実践的にほぼ定着したと言えよう。また、生活科の授業を受けた世代がすでに教師として教壇に立っている。

だが、伝統的な教科に比べ設置されて日が浅く、小学校の教師でさえ、いまだ生活科を理科と社会科の合科と捉えたり、総合的な学習の下請けと考えたりして、その趣旨を正しく認識していない者もいる。そして、自分たちが小学生の時に、実際、生活科の授業を受けた教員でさえ、この教科の意義や価値を十分に理解しているとは言い難い。それは、この教科には基になる親学問が存在しない、それゆえ知識及び技能として教えるべき内容が明確に定まっていないこと、生活科の目標は到達目標ではなく方向性としての目標であり指導や支援、さらに評価が難しいことなどの要因が挙げられるであろう。その結果、生活科の授業実践では、単に活動するだけにとどまっていたり、画一的な教育活動に陥ったりしているという傾向もしばしば見受けられる。また、生活科の授業担当者に偏りがあり、教師間格差、学校間格差も目立つ。

昨年末、私が参加した生活科の研究会において、昔は教科書を教えるのではなく教科書で教えるようにという助言が一般的であったが、今、新任教師たちに「せめて教科書を教えるように」と指導しなければならないという嘆きを耳にした。また、学級担任制の小学校では一人の教師がすべての教科等を教える必要があるため、どうしても算数や国語の授業が優先され、生活科の授業はないがしろにされることが多いというのである。団塊世代の大量退職に伴う新任教員の大量採用の結果、今、学校現場では多くの若い教員が在職する。しかし、30代後半から40代前半の教員数は極めて少なく、彼らを指導し支援する体制は今の学校現場に十分に備わっていないように思われる。

このような実情をふまえると、生活科にとって、教員養成における教師の実践的力量的形成は、他教科等以上に切実な問題であると言える。だが、生活科における教師の実践的力量的形成は特別なものではなく、他教科等と同じように、個々の子ども理解と学級づくり及び教科の独自性と本質を基盤にしたカリキュラム開発、単元構想、授業づくり、評価等に関する基本的な力量である。その中でも特に、生活科では子ども理解を深めることが必要不可欠である。なぜなら、子どもの思いや願いを大切にしながら柔軟な学習活動の展開をしなければ、子どもにとっても社会にとっても価値と意義のある生活科の授業が成立し得ないからである。従って、生活科における教師の実践的力量的形成を高めることが、他教科等における教師の実践的力量的形成にとっても有効であると言えよう。

伝統的な教科に対する生活科及び総合的な学習、系統主義に対する経験主義、教師の指導性に対する子どもの自主性という二項対立的な発想や思考様式から脱却し、技能職ではなく専門職としての教師の資質及び能力とは何かを明確にするとともに、学校のカリキュラム全体から、さらに、その後の現職教員の研修と教育を視野に入れながら、実践的経験の前倒しに陥らない教員養成における教科教育に関する理論的・実践的研究をより一層、発展させることが必要である。

# 教科でない「領域」—そこから見た保育者の専門性—

鈴木 裕子 (幼児教育講座)

幼稚園教育要領と保育所保育指針には「教科」は存在しない。そもそも、幼児教育（保育）とは、何に基づいて内容を定めているのか。多くの方は（失礼ながら教科教育をご専門とされる先生方でも）、ご存知ないのでは…。その説明に多くの紙幅を割くことはできないので、ごく簡単に。そして、それに続き、保育者養成にかかわる「保育者の専門性」について考えてみたい。

幼稚園教育要領と保育所保育指針には、ねらいと内容に基づき、5つの「領域」が示されている。「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5領域は、幼児の発達を捉える側面という原理に依る。それらは「教科」とは異なり、生活の全体を通じ幼児が様々な体験を積み重ねる中で相互に関連をもちながら、総合的に達成されるものとされている。2008年には保育所保育指針が告示化され、幼稚園教育要領とともに法の規制を受けるようになったが、一方で内容は大綱化された。それによって、各園の実態に合わせ、子どもの発達過程を見取り見通すきめ細かな領域の解釈が求められるようになった。同時に、保育の質は、従来以上に保育者の専門性に委ねられるようになったのである。

海外に目を向けたい。ニュージーランドを訪問し、テ・ファリキ（Te Whāriki：マオリ語で「編まれた敷物」）という乳幼児教育の統一カリキュラムの理念や実態を視察した。テ・ファリキは、4原則（エンパワメント、全体的発達、家族とコミュニティ、関係性）と5要素（心身の健康、所属感、貢献、コミュニケーション、探究）を柱にし、子どもの生活や乳幼児教育の意味を原理とする先駆的なカリキュラムである。しかし、子どもに対して何かをできるようにさせることを目指す内容ではないため、理念として少々難解で、各施設の質は保育者の専門性に左右されやすい。

では、保育者の専門性とは何か。エレン・ケイは「子どもと遊べる者だけが、子どもに何かを教えられる」と説いた。しかし、日本、ニュージーランド両国の幼児教育の現状に対して、「子どもたちは遊んでいるが、何を学んでいるのか分からない（学んでいない）」といった各国内での批判が見られる。本邦での小一プロブレムの原因を、幼児期の「放任教育」に辿るように。ニュージーランドでは、結果の問われないテ・ファリキは、多額の税金を使いながら説明責任に欠けるという指摘がなされる。それぞれ、幼児教育の本質が「見えない教育」であるがゆえの課題に向き合っている。

しかし少なくとも本邦では、「保育者が負担を感じずに保育の質を保つ」ために、領域の内容を詳細に定める方向に舵を取らず、「保育者の自律的な判断や感性の発揮を保障して質を向上させる」ための大綱化を行なった。そのことを鑑みれば、保育者の専門性のひとつとして、領域の文中に示されていない活動水準や教育環境を、「総合的に」「編み上げる」ことのできる力が求められる。それは「結果に向けて、子どもたちを効果的に育てる」手だてを持つ保育者の養成ではない。高い次元での判断ができるという専門性、私たちはそれを大事に考えて保育者養成に努めている。



# 文学の毒と教育の罪

有働 裕 (国語教育講座)

文学を読むことは、その毒までも味わうこと。文学教材の読解とは、心の闇を凝視することに他ならない。

私が両手をひろげても、／お空はちつとも飛べないが、／飛べる小鳥は私のやうに、／地面を速くは走れない。

私がからだをゆすつても、／きれいな音はでないけど、／あの鳴る鈴は私のやうに、／たぐさんな唄は知らないよ。

鈴と、小鳥と、それから私、／みんなちがつて、みんないい。

金子みすゞの、この一見単純すぎる詩「私と小鳥と鈴と」の教材研究を、修士論文のテーマに選んだ院生を指導したことがある。ブームにのって大量に世間に放出された言説を、その院生は丁寧に収集し分析した。だが、その作業は、辟易とするまでの徒労感を伴うものであったようだ。

作品研究、教材研究、授業実践からエッセイ・雑文に至るまで、「みんなちがつて、みんないい」という最後の一節だけを賛美し、それをお題目のように繰り返し唱えることを奨励する。その発想を教室に持ち込めば、多様性の余地などない教訓的読解指導となる。クラス全員が声をそろえて「みんな違って、みんな良い！」と叫ぶ群読指導に至っては、ブラックユーモアとしか言いようがない。

それなら、この一節だけを脇に「み〇を」と書き添えて教室に貼っておけば十分ではないか、とその院生は感想をもらった。そこまでの疑問を抱くところから、読みの再検討は出発した。

みんな違っていい、と主張するために、なぜ小鳥や鈴を選んだのだろう。空を飛ぶものを代表させるのに、驚でなければ雁でもなく、なぜ小鳥なのか。音を出すものを示すのに、梵鐘でなければ琴でもなく、なぜ小さな鈴なのか。「みんな」と言いながら、この詩の世界には、小さくひ弱なものしか存在しない。その選択そのものに、やるせないほどのコンプレックスが表現されている。

互いの特性を比較するのに、「飛べない」、「走れない」「音は出ない」「知らない」という否定表現が繰り返される。「…ができる」という形に言い換えることは簡単にできるはずだが、あえてこのように記すことを選択している。自他のプライドを尊重しているように見えても、そこには誇りを素直に持つことのできない、内面的な苦悩が見え隠れしている。

この詩に込められた感情は思いのほか深く、屈折している。最後の一節は、この詩全体の叙述との関連性において捉えなくてはならない。「みんなちがつて、みんないい」といった能天気な理屈を本気で主張したいわけではない。それでも、自ら作った矮小な世界の中で精いっぱい虚勢を張らずにはいられない姿が見えはしないか。そこまで考えるのは、深読みに過ぎるだろうか。

毒を秘めた文学の表現は、読者の心の闇との間に多様な共鳴を引き起こす。ところが、教室における読解指導となると、それらは四捨五入して切り捨てられ、ありきたりな基準・規準によって選別することが「評価」として求められたりする。そういった作業を手際よくこなす技術が「教科教育」の名において伝授されているとしたら、「教員養成」とは罪深い所業と言うほかはない。

# 教員養成と教科教育

近藤 裕幸（社会科教育講座）

教員養成大学・学部の変革が迫られるようになってから久しい。具体的には、教員養成大学・学部において教育現場では役に立たないと思われる教科専門の知識が教えられている現状や、学校の教員を経験していない教科専門担当者がいることに対する批判が根底にある。一方、教科専門ではない教科教育担当者の立場はどうなのであろうか。たしかに、教員養成大学・学部の授業担当者の一定程度を教育現場の経験者にするという文科省からの指示は教科教育担当者に順風が吹いているかのごとく感じられるが、はたしてそうなのであろうか。

私には、教員養成大学・学部においては、教科専門担当者と教科教育担当者の両輪があってこそ充実すると思われる。

その理由として、教員養成よりも、特に「現職教員の再教育」において、教科専門担当者と教科教育担当者の二者が必要と考えるからである。現職教員の10年研修などの再教育において、現場で役立つ教授法の見直しプログラムとして取り入れられることもあるが、ふだん学校で働いていると縁遠くなっている専門知識を求める現職教員もいるはずである。私は17年間、中等教育の教員だったが、教員研修で教授法の検討会があった。それもたしかに有意義ではあったが、それ以上に専門的、学問的な話を聞くことによって知的刺激が触発され、その後の教員生活のすごし方が変わった経験がある。知的刺激があれば、その後の教員生活でも自ら学んでいこうとする姿勢が喚起されるし、その姿は子供たちにも伝わるに違いない。教員の再教育を考えた場合、教科専門担当者の存在意義は大きい。極端なことを言えば、教科教育担当者が教師の卵である学生たちをふ化させることはできるが、現職の教員たちが成長し続けるためには教科専門担当者の力が欠かせない。

第二の理由は、教科教育の学的系統性がまだ確立されておらず、その確立のためにも教科の専門手法を今まで以上に教科教育が取り入れることが求められるからである。教科専門担当者には厳然たる学問のバックボーンがあるが、教科教育の内容は、実践的な経験が重要と言われ、経験にもとづいた教育技術の集積にすぎないとはいえないだろうか。教科教育科目においては、学習指導案の書き方の指導や模擬授業の実践等の技術面に偏っているのではないかとの批判も耳にする。私の教科教育において自己反省すれば、これまでの経験にもとづいて教科教育の授業は行えるが、授業内容が学的水準にまで到達しているかと問われると、はなはだ心許ない。教育現場では経験がものをいう面はたしかにある。しかしながら、経験だけでは学的系統性をつくることにはならない。

以上のことから、教員養成大学・学部では教科教育と専門教科担当者が一体化、均質化することではなく、これまで以上に連携していくことが望まれる。教員が両者を足して二で割ったような存在になることが、教員養成大学が今後取るべき道ではないと考える。

# 教科教育の理念なき教師に将来の伸びなし

佐々木 徹郎 (数学教育講座)

今日では、教科教育学という言葉は、当たり前のように使われるようになった。教科における枝葉末節の指導法までが、教科教育学と称されていることには、むしろ戸惑う。しかし、この研究分野が成立するには、先人の努力がある。理科教育の吉田淳先生は、その場に立ち会われた一人である。先生の恩師 蛭谷米司先生は熱意と理念をもって、その創設に率先垂範された。先生によると、蛭谷先生が教科教育学を提唱されたとき、まさに四面楚歌の状況であったそうである。

我田引水にはなるが、我が恩師 平林一榮先生は、蛭谷先生の所論に賛同し、協力した数少ない同僚の一人だったそうである。平林先生は、「教科教育学は、結局、人が如何に生きるべきかという問題になる」と言われていた。そして、蛭谷先生は一貫して教科教育全体の観点からの研究の重要性を主張され、「教科教育学」の確立に貢献された。今日、「新」教科教育学などといわれることがあるものの、本来、各教科ではなく全体的な観点から、創設されたのである。

ところが、本学においては、「学科」と「教科」の区別さえもついていない議論が多い。学科は、研究活動によって、いわば自然発生的に成立した科学の分野である。それに対して、教科は、教育目的を達成するために人工的に創られた教育課程である。したがって、教科には教科目標が重要なのである。これらを混同したのでは、学者を育成することや趣味に近い教材が、一般の教科教育に優先されることになる。

さらに、教員養成には、教科指導に限っても、重要な課題がある。それは、教員養成の大部分は、大学において行われるため、学生は、身近に子どもがいないままに科学的知識を学ぶことである。また、何より学生はまさに学ぶ立場であり、教える立場をあまり経験していないので、その意識も低い。もちろん、このような状況を改善しようと、学生が教育実習など学校現場を体験する機会を増やす努力はされている。しかし、現職の教員と同じ問題意識を学生がもち、また学部においてそれを解決しておくことは難しい。

わが国の教員は、知育、徳育、体育のすべてを担う上に、教育現場の実践知は、複雑な要素を含んだ現実的なものであり、理論的に教授できるようなものは少ない。体験的に理解するしかないのである。つまり、教員養成段階で、教師に必要な知識や技量をすべて身につけさせることなど、不可能である。むしろ、教師は現場で子どもたちと関わりながら、職能を身につけ、成長していく。

それでは、教員養成の意義は何かということなる。もちろん、教科の背景にある学科の知識は不可欠であるし、一般教育の知識や教養も重要である。しかし、何より重要なのは、教科教育に対する理念である。

「教科教育の理念のない者に未来の伸びはない」。これは、あるシンポジウムで国語教師 小川明広先生が述べられたことである。その理念とは、「育てたい児童・生徒像」「将来を見通すこと」「協調性ある信念」とされていた。つまり、どんな授業をしたいかという思いであろう。さらに、「教科書があるから、それを教える」のではなく、より児童・生徒に適切で、効果的な教材を開発したり、工夫していける実践力が不可欠とも述べられた。

まずは、学生が教科書を「教材」としてとらえられるかということである。つまり、人は何か困難に直面すると、「問い」をもつ。生徒は、そのような問いをもち、それを解決していけるような人間になって欲しい、そのような教師の思いが、理念なのである。



# 教員養成と教科教育

吉田 淳 (理科教育講座)

教員養成には、さまざまな役割が期待されています。第一には教員としての資質能力を高め、自覚と認識をもって教職に就くことを目指すことです。それには社会人としての教養を伴った教職に就く者としての専門性が期待される。教員養成における専門性の育成は、教職に関する科目を基盤として教科に関する科目を結びつけることにより、教育活動に集約することが求められる。学校における授業は学級集団を対象に行うため、学級の子どもがどのように学ぶかを想定することが必要である。子どもの学習を支援するためには子どもの「教科固有の学習」に関する知見と、実際の子どもの学習状況を踏まえた学習指導が必要になる。当然、学習対象である教材の深い理解が必要であるが、それは一般的な大学教育で扱うような「専門的知識や能力」ではなく、教育者としての「教材解釈やそれを学習指導に転換する能力」が必要である。

理科教育の場合は、どんなに優れた専門的知識や技能を持っているとしても、学習する相手に応じてどこまで分かりやすく調整できるかが課題であり、子どもの知識体系や認知能力に合わせていかないと学習として成立しない。教科教育としての理科教育は、自然についての子どもの発達成長を科学的に高めることの理論と実践を融合する形で実現することであり、子どもの未来において有用な知識技能とともに、価値判断を伴うことが求められる。子どもたちが学習した成果が、将来において意味があり、価値判断できたり批判的に思考できるようにする基盤になり得るかどうかは、小学校から高等学校までの理科教育全体で沿われる課題である。

よく、教科教育は方法論であって現場で経験しながら獲得すればよいと考えられてきた。しかし、教科教育の研究を通して、教員の経験知では解決できない「新しい学習の課題や学習論など」が論じられるようになり、我が国のみならず世界の理科教育研究者が提唱している理科教育の原理や方法が、小、中、高等学校の理科教育を革新的に変化させるものであると信じている。その意味において、教員養成段階のみならず現職教員に対する教育を展開することを通して、理科の学習指導を改善させ、強いては子どもの学習をも変化させることが重要である。

中、高等学校における生徒の「理科嫌い、理科離れ」への対応も、単に子ども側に課題があるのではなく教師側にも大きな課題があることに気づいてもらいたい。教員養成から現職教育まで十分に革新的な理科教育を浸透することにはほど遠いが、教員を養成し学び続ける教員を支援することを、教育大学などの理科教育研究者と学校への理解普及を進めることで、一歩ずつでも解決できることを求める。

理科教育をはじめ教科教育に携わる者が、学校で起こっている現実を直視するとともに理想との狭間の中で解決に向けた努力を惜しまないことが学校を変え、子どもを変え、社会を変えていくと期待している。教員養成は一人一人の学生を、優れた教員として育成するところまで責任を持つべきであり、教員が再び大学に戻り再教育を求める内容と方法を検討しなければならない。

# 愚見・雑感「教員養成における音楽科教育の責務」

新山王政和（音楽教育講座）

技能系の教科の場合、「実技をできるようにさせること＝教員養成」と狭量に捉えられることも少なくない。もちろん、音楽を素材とした教育活動を行う以上、教師が一定レベル以上の音楽に関する技能や知識を習得することは当然のことであり、これを身に付けさせることが音楽科教員養成の基本であろう。しかし現実には、優秀な演奏家であればあるほど、技能や知識だけではなく、音楽を支えている様々な分野に関しても非常に明るく、それらをコントロールする力に長けている。これこそが「できる、知ってるだけの人間」と「職人技・名人芸としてのアーティスト」の違いであろう。この意味において「音楽科教員を養成すること＝音楽をコアとして様々な知識や技能を駆使し、自らの意志や思考を音楽による表現へと再構成する能力を身に付けさせること」であると筆者は考える。つまり音楽の指導者には、音楽の活動によって他者や自身がどのように変容するのか、それで何ができるのか、他者や自身に対してどのような影響があるのかなどを広く知り、理解し、適切にそれを活用しコントロールする能力が必要になる。紙幅の都合で結論を急ぐが、具体的には次に掲げるスキルが、真に優秀なアーティストに必要なスキルであるとともに音楽科教員にも不可欠なスキルであろう。さらに、実技のみを重視してきた学生へこれらのスキルの重要さに気づかせて理解させることが、教員養成における音楽科教育の責務であると考えられる。

- ①テクニカル・スキル（音楽に関する技術や知識）
- ②コグニティブ・スキル（客観的に自身や他者の音楽的状況を認識する能力）
- ③イノベーション（音楽に対する自らの判断が正しいのか客観的かつ批判的に思考し、問題解決に向けて自らの意思を決定し、活動内容や練習方法を刷新することのできる能力）
- ④インター・パーソナル・スキル（演奏者同士の意思疎通の能力）
- ④コミュニケーション&コラボレーション（協力、連携、共同する能力）

加えて、音楽を素材とする以上、やはり音楽に対する感性（キャラクターを感じ取る力）も養う必要がある。ピアニスト・原田英代によると、技巧よりも演奏表現技術を重視した高名なピアニスト“アルトゥール・シュナーベル”を父に持つピアニスト（教授）“カール・ウルリッヒ・シュナーベル”は、「電車やバスを待っている時に、思い浮んだ形容詞をメモ帳に書き込みなさい。それが感覚を研ぎ澄ます良いきっかけになる」と説いているそうである。これは、形容詞のポキャブラリを増やし、それをを用いて適切に伝えることが、音楽の感性を磨くために如何に重要なのかを言い表している。さらに発達心理学の無藤隆は「幼児期は話し言葉の獲得の時期であり、小学校の時期は書き言葉の獲得の時期である」と述べ、言葉を吟味することで言葉の自覚的な扱い方が進展して言葉の理解が深まり、そして単語を音節に分解して言葉の意味と音節を分離させた上で再び結合する営みの大切さを説いている。「言葉」を「音楽」へ置きかえると、何をもってして感性を養えばよいのかが自明である。つまり「音から感じたことを言葉など他のイメージーションへ置き換える力、置きかえたイメージーションを吟味し、それを音楽表現へ再構成する力」こそが、真のアーティストに必要なスキルであり音楽科教員に不可欠なスキルになる。この「置き換え⇒吟味⇒再構成」こそ、感性（キャラクターを感じ取る力）へ繋がる大切なスキルであることに気づかせて理解させることも、教員養成における音楽科教育の責務であろう。

若い教師には「何のためにこの教科を学んでいるのか？」、この課題を“教師⇔子ども⇔子ども同士”がそれぞれ双方向に意見交換しながら、一つ一つ解き明かしていくような授業を組み立てられるようになってほしい。

# 家庭科で、何を教えるか、どう教えるか

伊 深 祥 子 (家政教育講座)

家庭科の教科教育では、大きく分けてふたつのことを学んでいる。ひとつは、家庭科という教科を教える意味である。家庭科教育の歴史、カリキュラム、さまざまな授業実践を学ぶことで家庭科の目的と意味をとらえる。ふたつは、家庭科の内容を授業にする方法である。教材研究、指導案の作成、模擬授業をとおして家庭科の内容をどのように子どもたちと学ぶのか、内容を授業にする方法を学ぶ。家庭科で教える内容だけを学んでも授業をすることはできない。知っていることと授業することは全く別のものだからである。さまざまな授業方法で講義をすすめることで、家庭科の内容をどう教えるかという教育方法を学ぶことを重視している。

内容 (何を教えるか)	方法 (どう教えるか)
家庭科で学んできたこと	グループ活動の進め方
だしを味わう	五感を使って学ぶ
布を使ったものづくり	KJ法でものづくりの意味を考える
作品の評価	教師の立場で評価する
授業の方法	ミニ模擬授業から模擬授業へ
学習指導要領	子どもの言葉に翻訳する

教育方法を重視した講義を実施することであきらかになったことは、方法は内容と深く結びついていることである。教育では、内容だけが独立して存在することはない。「自ら学ぶ」ことを資料にアンダーラインを引いて理解することはできない。「ものづくり」の意味は、ものをつくる体験からわかることである。「グループ活動」をするなかで共同で学ぶことの意義を体得する。「対話のある授業」について対話なしに学ぶことはできない。教員養成の教科教育では、講義の方法を意識して講義をすすめることが必要である。

しかし、教育は内容と方法だけで成り立つものではない。内容と方法だけで授業をするならば、授業は技術的な問題として解決されてしまう。授業が技術的なものであれば、誰もがうまく授業ができる方法が開発されて、いつでも誰もが素晴らしい授業が出来るようになるだろう。授業にはもうひとつ必要なものがある。それは哲学のようなものである。なぜその教材が子どもに必要なのか、教室で起きた出来事の意味は何か、どのように子どもをとらえるのか、教師は何に気づき、何を学んだのかを授業後に振り返ることで授業は深まっていく。模擬授業と授業後のカンファレンスの位置づけを検討していくことがこれからの教科教育の課題である。模擬授業は授業の技術を身につけることだけが目的ではなく、子どもの視点で授業をつかむことや授業の目的を検討することで授業の実践力を高めることを目指す。

# 教員養成と教科教育

磯部 征尊 (技術教育講座)

中央教育審議会答申(平成24年8月28日)において、「教職専門と教科教育、教科専門を融合もしくは架橋したカリキュラムを設定する」ことが課題として提案されているように、各大学教員養成系大学・学部においては、教科指導力の高い教員養成が求められている。また、国立教育政策研究所(2014)<sup>1)</sup>の調査によると、一般の大学教員と比べて、筆者を初めとした教員養成担当の大学教員に固有に求められていると思われる資質・能力は、主に5点あると指摘する。その5点とは、「①教員養成担当者としての自覚」、「②学校現場での教育実践と関連づけた授業の実施」、「③実践と理論の往還型のプログラムのデザイン」、「④教育実習など体験と関連づけた授業の実施」、「⑤『学習』に対する新しい深い知見」である。

2014年12月17日(水)に、本学における教科教育学研究部門研究会があり、筆者が発表する機会(発表テーマ:教科教育研究者として出来ることと、今後の展望)を得た。そこで、筆者は、先の5点を伸ばすために、図1を提示(提案)した。

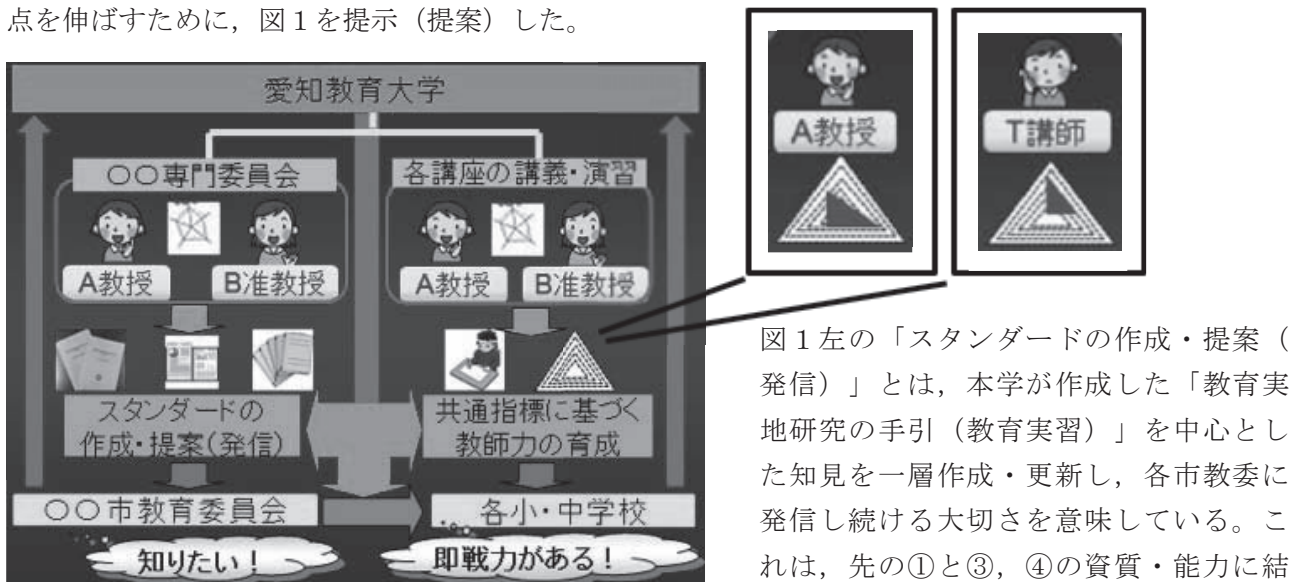


図1. 本学と各市教委, 各小・中学校との関係(筆者案)

図1右の「共通指標に基づく教師力の育成」とは、各教科教育研究者(以下、各教員)の講義・演習内容の中に、各教員が重視する指導内容(単元全体の作り方や、各教科で大切にしているリテラシー、思考のさせ方など)を共通の指標とし、学生指導を進めていく、という意味である。各教員が大切にしている指導内容を整理すると共に、本学独自の共通指標を作成する。作成した共通指標を講義シラバス等に提示したり、小・中学校の関係者に明示したりする。すると、各学生には、「自分たちは、本学で〇〇の指導を受けている」という自覚が一層強く生まれる。小・中学校の関係者は、「愛知教育大学では、〇〇の指導を大切にしているから、新採用として配属された際に、即戦力として大いに期待できる」と実感する。各教員の講義・演習を意図的・計画的・組織的に進めることは、先の②と⑤に関連していると考えられる。

筆者の提案は、幾多の課題を残しており、読者諸賢の厳しい批判を仰ぐ次第である。今後も、各市教委と各小・中学校とのより良い関係づくりに貢献できる研究者の一人を目指す。

文献

1) 国立教育政策研究所(2014)「国立大学教員養成系大学・学部において優れた取組をしている大学教員に関する調査」, [http://www.nier.go.jp/shochu/seika/pdf/kyoinyosei\\_201401b.pdf](http://www.nier.go.jp/shochu/seika/pdf/kyoinyosei_201401b.pdf)



# 「これでいいのだ」

鈴木 一成 (保険体育講座)

「これでいいのだ」はA子の作文の題だ。2人で2本の短なわを交互に廻す技に挑戦する学習。A子のペアはB子。普段は教室で会話することもほとんどない二人。授業ではペアを変えてもよいという条件も提示したが、彼女ら2人は一回もペアを変えようとはしなかった。小学校を卒業する4ヶ月前のことだった。その学習を終えた時の感想文だ。その全文を紹介する。

## 「これでいいのだ」

今日の体育は今までで一番良かった。二人交互とびが「はやく」でできた。たった6回だったけれど、みんなはもっとできているけどすごくすごくうれしい。やっとできたから。B子と私。二人とも体育は苦手だし、好きじゃない。でも、この授業は楽しかった。がんばってやった。だからできたのだとおもう。

先生にやるときのコツをおしえてもらった。「腕をビュンビュンまわすと良い。」コツをおしえてもらったからといって、すぐにできるわけではないけれど、だんだんできるようになっていく。一番最初に二人交互とびをみたときすごく遠いものを感じた。

こんな難しいのできないよ。そう思った。でも練習していくうちに、だんだん近くなっていった。目標の30回にはとどかなかった。20回すらできなかつたし、10回をこえたのも1度だけだった。でも、「B子と私」二人で精いっぱい頑張ったから、これでいいのだ。

A子の許可を得て、放課後の教室でB子に読ませた。B子はしばらく黙っていた。涙がこぼれていた。理由を尋ねると、「『すごくすごくうれしい』というところがとってもうれしくて」と小さな声で答えてくれた。2人にしか分からない動きの感じ。2人にしか分かり得ない歩み。「すごく遠いものを感じた」ことへの2人の挑戦。その歩みを止めなかつたからこそ、「やっとできた」という瞬間は、相対的な尺度では決して測れない思いがあり、そうした「『B子と私』二人で精いっぱい頑張った」ことを丸ごと受け止めて、「これでいいのだ」とすることができたのだと思う。

思い返せば、4～6年生の学級・学年担任としてA子、B子たちと共に創ってきた体育授業には、いつも本学体育講座の先生方からのご指導があり、体育授業の可能性を強く感じる場面が幾度となくあった。リズムダンスの授業後にダンス係が結成され、休み時間のライブ活動がブームになったこと。タグラグビーの授業を契機に、小学校卒業後、中学でラグビー部に入り、中体連の大会で優勝したこと。そして、なわとび運動には、A子とB子のように運動世界の中で培える関係性があること（上原三十三・鈴木一成「学校体育における『連鎖交互跳び』の教材づくりの検討」愛知教育大学保健体育講座紀要No.37. 2012. p15-p32）。

こうした中で生まれた作文「これでいいのだ」は、学校で体育を学ぶ意味や価値を考えさせてくれる。「これでいいのだ」は「これでいいのか？」という問いもくれるからだ。体育授業での出来事をどのように解釈し、どのように学校現場へ返していけるのか。教師を志す学生と共に、体育授業で起こる生々しい出来事に対して、「これでいいのだ」「これでいいのか？」と問いかけ、学校で体育を学ぶ意味や価値を一緒に考えていきたい。私と出逢った子どもたちが投げかけてくれた問いに向き合いながら。未来の教師と向き合いながら。体育授業の可能性を強く信じて。



# 教わっているのは？

建内 高昭 (外国語教育講座)

私が、愛知教育大学に奉職して12年目を迎えた。最初のうちは教科教育を教えることに手一杯で、毎回授業の準備に追われながら、そして積極的な学生たちに助けられてなんとか講義を行ってきた。そのうちに、県内の中学校の授業を見る機会を頂く中で、授業観察の捉え方を少しずつ学んできた。そして、最近はやや教科教育と授業との関わりを意識して、講義の中に授業場面を織り交ぜた話を少しできるようになってきた。しかし、これらの授業を担当しているなかで、多く学生や卒業生に支えられてやってこれたことについて振り返りたいと思う。改めて教員養成について語るとき、授業の受講者や卒業生に多くの示唆をもらい彼(女)との対話・研究会から多くのことを学んできた。言い換えれば、学(院)生たち、卒業生たちに多くのことを教えられてきたというのが偽らざる気持ちである。ここではとりわけ印象に残った出会いを紹介することで、教員養成に触れていきたい。

卒業生A氏は、学生時代から何事にも好奇心が強く、人並み外れたコミュニケーション力をキャンプリダーで磨いた。彼は教員採用試験合格後に在学学生に対して、合格体験を話してくれた。なかでも2次の個人面接の折に、「高校生が校則違反である茶髪で登校した場合の指導のありかた」に話が及んだときに、「自分ならその生徒の髪を切る」と発言した。すると面接官から罵倒の声が飛び、一瞬ひるんだが、その後どうにか乗り切ったと語ってくれた。その問答からは、およそ合格につながらないのかと思いきや、実際は面接で特筆すべき評価を貰い教壇に立っている。その後、県内のスローラーナ校に最初に赴任し、いきなりバレーボール男子の顧問となり、4年後には初めて教えるバレーボールで県のベスト4まで勝ち上がるチームへと成長させていた。彼曰く「バレーボールを上手に教える技術は備わっていないが、生徒たちと日々対話を繰り返しながら、彼らに必要なチームの団結や、チームメイト同士の意志疎通の大切さを伝えた。そして課題を一つずつ生徒達が自律的に解決できるように支え、チームとして一丸となって強豪を倒すまでになった」との話をしてくれた。日々の教科指導のなかで、英語が苦手な生徒の対応が上手にはなったが、その反面、自身の英語力が鈍っていると強く意識して、現在は休職制度を利用して海外の大学院へと進学している最中である。彼から進学相談を受けたときは、かつての自分を見ているようで驚きながら「職を辞すのではなく、休職で帰る場を確保した方がいい」と話をした。彼のチャレンジは、教科指導のみならず、異文化経験を乗り越えるたくましさ結びつくことだろう。そして、何事にも前向きに歩む者が、身に付けるべき大切なことを吸収し、さらなる高みへと成長していくのだと、実感する。

教員養成に関わる面白さの一つは、ひとたび学校現場に赴いた彼(女)たちが見違えるほど成長し、輝きを放っている瞬間に立ち会えることである。学生時代に見せていた不安そうな実習生の顔から、生徒・児童からの信頼や保護者からの信頼を得る度に自信へと変貌し、かつての姿からは想像もつかないほど頼りがいのある教員の立ち振る舞いへとなっていることである。本当に恩恵を被っているのは、実は学生たちではなく、彼(女)らから教わっている自分だということにハットさせられ、教える場の末席に身を置くことのありがたさを感じている。

# 特別支援教育と教科教育

吉岡 恒生 (障害児教育講座)

私は特別支援学校教員養成課程の学生に『知的障害者教育概論』などを教えている。知的障害を対象とする特別支援学校では「領域・教科を合わせた指導」が行われているなどと講義するが、授業で各教科の内容・方法論に踏み込むことはない。また、発達支援相談室の担当として発達相談に日々いそむ臨床心理士でもあり、教科教育は正直に言って門外漢である。しかし、障害のある子の保護者のカウンセリングをするなかで、教科教育についての知識の必要性を感じることもある。

発達支援相談室を訪れる子の多くは、平均的な子が短時日のうちにごく自然に身に付けていく教科的知識の根本を、なかなか習得していくことのできない子どもたちである。当然のことながら、彼らの親は学習上の悩みを抱える。たとえば、ある保護者は我が子についてこんな悩みを訴える。1から20まですらすらと暗唱できるのに、「冷蔵庫からりんご三つ取ってきて」と言われても理解できない、と言うのである。私はどうしてだろうと思い、数学教育の大家である遠山啓の『歩きははじめの算数一ちえ遅れの子らの授業から』(1972)などを図書館で借りて読んだ。そして、数にはものの量的な側面である基数 (●●●) と順序付けを示す序数 (1, 2, 3...) があることを知った。そして、その子は序数としての数はかなり理解しつつあるが、基数としての数は3までも理解できていないのではないかと考えた。だがその子は、1から20まですらすら暗唱できたとしても、「16の次はいくつ？」と尋ねても答えられない。ということは序数としての数が理解できているわけでもないのかもしれない。もう少し勉強して、数の概念が成立するには、数が数詞 (いち、に、さん...) - 数字 (1, 2, 3...) - 具体物 (●●●) という三つの形で表現されることを理解する必要があることを知る。その子は聴覚記憶が比較的良いので20までの数を唱えることができるが、数を意味あるものとして理解できていないのである。この子が生活の中で真の意味で数を扱えるようにするにはどうしたらいいのか。相談員としての私は、見分ける、分類するという数概念の準備状態まで保護者とともに降り、数概念の獲得に向けて試行錯誤していくのである。

これらの知識は、数学専攻や数学選修で主として教えられているであろう「高等」数学教育とは異なるものかもしれない。しかし、特別支援学校は言うに及ばず、小学校で教職についていく学生にとっては、おろそかにできない数学科 (算数科) 教科教育の内容ではないだろうか。こうした内容が算数科研究で扱われているのかどうか知らないが、算数 (数学) に限らず、教員養成に際し特別支援教育が重要視される時代において、できる子をより伸ばすための教科教育のみならず、教科の根本で躓いている子をいかに学びの道に誘い入れるかを探求する教科教育にも今少し関心を寄せてほしい、というのが教科教育を担当する先生方へ向けての私の願いである。主として盲・聾・養護学校と特殊学級教員の課題であったかつての特殊教育は、平成19年度に、通常の学級担任も含めあらゆる教員共通の課題である特別支援教育に転換した。教員養成大学としての愛知教育大学が今後特別支援教育を重視すると言うとき、それはただ障害児教育講座の課題ではなく全学的な課題であり、障害学生支援への対応をはじめ、大学教職員および学生一人ひとりの意識の変革を伴うべきものであると思う。

「障害児教育 (特別支援教育) は教育の原点」という言葉を、今一度かみしめ、愛知教育大学全体に広げていけたらと願っている。

# 教員養成と教科教育 ～養護教諭の視点から～

山田 浩平 (養護教育講座)

養護教諭は、主に保健室に常駐し、幼児・児童・生徒等の怪我・疾病等の応急処置を行ったり、健康診断・健康観察等を通して心身の健康を培ったりする学校職員である。養護教諭の職務内容については、昭和47年および平成9年の保健体育審議会答申に基づいて以下のような指針が示されている。

1. 学校保健情報の把握に関すること、2. 保健指導・保健学習に関すること、3. 救急処置および救急体制の整備に関すること、4. 健康相談活動に関すること、5. 健康診断および医師が行う健康相談に関すること、6. 学校環境衛生の実施に関すること、7. 学校保健に関する各種計画および組織活動の企画、運営への参画および一般教員が行う保健活動への協力に関すること、8. 伝染病の予防に関すること、9. 保健室の運営に関すること、の9項目である。養護教諭は健康診断や水質検査・照度検査・空気検査などの環境衛生検査、学校保健に関する業務の計画や実施等を行うため、その職務は多岐に渡る。

このような状況の中で養護教諭は授業を行うことになるが、教育職員免許法（昭和24年法律第147号）の附則第15項により、3年以上養護教諭として勤務したことがある者は当分の間、その勤務する学校（幼稚園を除く）において、教科としての保健（小学校、特別支援学校の小学部にあつては体育領域の一部に係る事項）を担任することができる。また、養護教諭養成の大学では、免許取得希望者に教科としての保健体育のうち保健の免許のみを認定している。これらの規定を受けて、私は養護教諭が積極的に授業を行う場面をよく見る。複雑化した今日の社会で、子どもをめぐる健康問題は多様化し、心身両面への対応が問題となっている。学校における専門職としての養護教諭の役割が増々重要になっている中で、日頃から幼児・児童・生徒を保健の面から把握している養護教諭が授業を行うことに対して大きな意義がある。

しかしながら、授業を行っている間、保健室を空けることに不安を感じる養護教諭も少なくない。これは、養護教諭が授業を担当することに対する制度が不十分であることを示している。これまでの、養護教諭が授業をすることに対する研究を概観すると、1. 多くの養護教諭は多様な職務に一人で対応しており保健の授業に参加したいが保健室を空けることができない、教材研究の時間がない、自己の研鑽ができないなどの理由から積極的に授業に参加できないでいることが報告されている。なお、文部科学省は平成5年度から30学級以上の学校に養護教諭の複数（2人）配置を行い、平成13年度からは小学校851人以上、中・高等学校801人以上の学校において養護教諭の複数配置を行う施策を行っているものの、その実情としては学校全体の一部に過ぎず、養護教諭の複数配置については約6割近くの養護教諭が希望していることが報告されている。養護教諭の専門性を十分に活かして子どもたちの健康問題に積極的に関わるためには、可能な限り1校に複数の養護教諭を配置し、保健室を空けることなく保健の授業に従事できたり、来室した子どもに時間を多く取って話を聞いたり、家庭・地域社会との連携や教職員間の共通理解などを密に行なうことができたりするような体制づくりが重要である。さらに、養護教諭が自己の研鑽のために研修会や研究会への参加を支援することが重要であると考えられる。

このために、大学としては研究会の開催や教材の資料の提供を積極的に行い、学校から要請があればいつでも支援できる体制をつくるようにしていきたい。