

## 「教科の指導法」の授業改善

—共栄大学学生の授業構想力の育成に焦点を当てて—

Teaching Method Improvement for Instructional Method of Subject:  
With a focus on Development of lesson design skills of Kyoiei University students

太田満 (共栄大学)・井ノ口和子 (共栄大学)  
Mitsuru OTA・Kazuko INOGUCHI

### 概要

本研究では、授業構想力育成の視座から、先駆的な教員養成教育の実践や本学学生の授業構想力の現状を踏まえ、社会科と図画工作科の初等教科教育法を事例に、授業改善のための視点と方法を提言する。二つの授業に共通する本学学生の現状と課題として、以下の二点が確認された。第一に、新たな教科観に基づく授業構想のイメージをもつことができていない点である。第二に、「児童の学び方」に対する理解不足である。この現状と課題を踏まえ、「教科の指導法」の授業改善のための視点と方法を検討した。検討の結果を、先行研究である鳴門教育大学の事例に当てはめると、本学学生の課題は「教科教育実践」の授業内容における「子ども理解」、「教科論・目標論」に該当し、それらの重要性が明らかになった。本学学生の現状と課題、および「教科及び教科の指導法に関する科目」や「教職実践に関する科目」（教職実践演習）の全体を見据えた、教員養成のための系統的学びと評価の構築が課題である。

キーワード：教科の指導法、授業構想力、社会科、図画工作科

### Abstract

In this study, we had focused on the lesson design skills and propose the perspectives and the methods for class improvement of “social studies” and “arts and crafts”, based on the pioneering practice and the current situation of students. There are the following two points as current situation and problem of student common to two lessons. First, they are not able to have the image of a lesson plan based on a new view of the subject. Second, their understanding of children’s learning was not enough. Based on these current situation and problems, we examined the viewpoint and method for class improvement of “the teaching method of the subject”. The results of the study were fitted to the case of a previous study “Naruto University of Education”. Then, it became clear that it corresponds to “child comprehension” and “subject theory and goal theory” in the class contents of “subject education practice” and is important. The issue is the establishment of systematic learning for teacher training and its evaluation.

**Keywords:** Instructional Method of Subject, lesson design skills, Social studies, Arts and Crafts

### 1. はじめに

筆者らは、2017年度に初めて、本学4年生対象の「教職実践演習」で、社会科と図画工作科の模擬授業の指導と評価を担当した。その中で見えてきたのは、指導法ありきの授業づくりの姿である。現行の「教職

実践演習」は、シラバスにおいて本学の「学びの軌跡の集大成」と位置付けられ、事例研究、ロールプレイング、現地調査、学校着任後の職務・服务等、様々な内容で構成されており、模擬授業を通して学ぶ時間は限られている。そこで問われるものの一つが、学生が「教科の指導法」（具体的には、2・3年次対象の社会科と図画工作科の初等教科教育法）で何を学ぶか／学んだか、である。

「教科の指導法」について、「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」（平成29年、文部科学省）では、「当該教科における教育目標、育成を目指す資質・能力を理解し、学習指導要領に示された当該教科の学習内容について背景となる学問領域と関連させて理解を深めるとともに、様々な学習指導理論を踏まえて具体的な授業場面を想定した授業設計を行う方法を身に付ける」ことが全体目標として掲げられている。「具体的な授業場面を想定した授業設計」をする上で問われるのは授業設計者の子ども理解である。また、「様々な学習指導理論」や「当該教科における教育目標、育成を目指す資質・能力」に対する理解も不可欠である。小学校教員に求められる教科教育実践のための資質・能力や、本学学生の授業づくりに見られる実態等を踏まえ、教科観、指導観、児童観、の確立を目指した「教科の指導法」の授業改善が求められる。

教職実践コア科目を中心とする教員養成教育における授業力形成を論じた先行研究に梅津（2017）がある。そこでは鳴門教育大学を事例に、大学として育成を目指す授業力の内容を下敷きとして、教科における授業力形成の方途が論じられている。授業力を、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と考えれば、その中の授業構想力とは、実践前の子ども理解を踏まえた目標設定と指導計画の作成であり、本学学生が最も課題を抱えていると考えられる。

そこで本研究では授業構想力の育成という視座から、「教科の指導法」の授業改善のための視点と方法を明らかにすることを目的とする。そのためにまず、「教科の指導法」のねらいと教職課程コアカリキュラムにおける位置づけを確認し、先駆的な教員養成教育実践を検討する。次に、本学学生の授業構想力の現状を考察し、いかに本学学生の授業構想力を高めるか、先行研究や本学学生の現状を踏まえて提言する<sup>1)</sup>。

研究方法としてはまず、「教科の指導法」とは何かについて、先の「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」の議論を踏まえ、教職課程コアカリキュラムにおける教科の指導法の位置づけやねらいを確認する（第2章第1節）。その上で、授業構想力を育てる大学の教員養成教育の先行研究を検討する（第2章第2節）。具体的には、先の梅津（2017）が所属する鳴門教育大学の授業を取り上げ、鳴門教育大学における授業構想力育成の方法を明らかにする。

次に、本学学生の授業構想力の現状を考察する（第3章）。そのために、まず、本研究のいう教科観、指導観、児童観について明らかにし、2018年度の初等教科教育法に見られる学生の現状と課題を明らかにする（第3章第1節）。具体的には、授業を通して作成された社会科及び図画工作科の学習指導案、振り返りカード、授業中の学生間及び教師・学生間のディスカッション等を検討し、本学2、3年次生が有する教科観、指導観、児童観を明らかにする。その上で、二つの教科の共通点を明らかにする（第3章第2節）。

最後に、「教科の指導法」を通して、いかに本学学生の授業構想力を高めるか、その視点と方法を探る（第4章）。具体的には、現「初等教科教育法（2年次・社会科）」と「初等教科教育法（3年次・図画工作科）」における授業改善の視点と方法を明らかにする。

## 2. 「教科の指導法」についての先行研究の検討

### 2.1 教職課程コアカリキュラムにおける「教科の指導法」の位置づけとねらい

教職課程コアカリキュラム（以下「コアカリキュラム」）は、大学の教員養成が学芸的側面に重きが置かれることに対する批判を受け、大学における教員養成を巡る様々な議論を経て提言された。コアカリキュラム作成の必要性については、平成13年の「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」の報告以降、継続的になされている。平成27年の中央教育審議会では、「大学が教職課程を編成するに当たり参考

とする指針（教職課程コアカリキュラム）を関係者が共同で作成することで、教員の養成、研修を通じた教員育成における全国的な水準の確保が必要とされ、これを受けて、「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」が開かれた。

大学は、コアカリキュラムや地域のニーズ、大学の独自性等を踏まえて、体系的に教職課程を編成することになっている。その中で、コアカリキュラムは、全ての大学の教職課程で共通に修得する教育内容とされる。それは、「教科及び教科の指導法に関する科目」、「教育の基礎的理解に関する科目」、「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」、「教育実践に関する科目」からなる。今次の見直しは、学校種や職種の共通性の高い、現行の「教職に関する科目」が対象となっている。具体的には、「各教科の指導法」、「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」、「道徳の理論及び指導法」、「教育実習（学校体験活動）」である。今後は「教科の指導法」だけでなく、「教科に関する科目」についても順次整備されることとなっている。

コアカリキュラムでは、当該事項を履修することによって学生が修得する資質能力を「全体目標」、全体目標を内容のまとまり毎に分化させた「一般目標」、学生が一般目標に到達するために達成すべき個々の規準を「到達目標」としている。また、修得すべき資質能力については、学校が置かれた状況や教育制度の変更等、必要に応じて改訂を行うことが望まれている。本研究で着目する「各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）」について、全体目標及び一般目標は次のようになっている。

全体目標：当該教科における教育目標、育成を目指す資質・能力を理解し、学習指導要領に示された当該教科の学習内容について背景となる学問領域と関連させて理解を深めるとともに、様々な学習指導理論を踏まえて具体的な授業場面を想定した授業設計を行う方法を身に付ける。

一般目標（1）：学習指導要領に示された当該教科の目標や内容を理解する。

一般目標（2）：基礎的な学習指導理論を理解し、具体的な授業場面を想定した授業設計を行う方法を身に付ける。

「教科の指導法」の要点は、学習指導要領に対する理解を促し、授業設計を行う方法を身に付けさせる（到達目標では「学習指導案を作成することができる」）ことにあるといえる。大学関係者は、シラバスを作成する際や授業等を実施する際に、学生が「教科の指導法」を含めたコアカリキュラムの内容を修得できるように授業を実施することとされている。

大学における教員養成は、今後、大学が独自に開設する教職関係科目や卒業用件科目を除けば、先述の「教科及び教科の指導法に関する科目」、「教育の基礎的理解に関する科目」、「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」、「教育実践に関する科目」といった科目群からなるカリキュラムで構成される。本研究で取り上げる「各教科の指導法」は「教科及び教科の指導法に関する科目」に位置づく。学生は上述の科目群を1年次から卒業までに履修する。積み上げていく知識の上位に、「教育実践に関する科目」、すなわち、「教育実習」及び「教職実践演習」があると捉えることができる。

## 2.2 鳴門教育大学のコアカリキュラムの検討

従来の教員養成カリキュラムには、次のような課題があったと梅津（2010）は述べている。第一に、「授業実践者（大学教員）にとって教育目標である教育実践力の内容が不明確で、主観的にとらえられてきた」ことである。また、「自らの講義・演習を通じて学生に教育実践力がどの程度育ったかを評価する客観的な規準も主観的であいまのままになっている」ことである。第二に、「大学における授業実践が目標・内容・方法に関する相互理解を欠いたまま個々に展開されてきているため、たとえ個別に意義があったとしても、カリキュラム全体としてみると総合性」を欠き、「真に学校現場に適応した学生の教育実践力の育成に結びついていなかった」ことである。第三に、「学生が相互評価を通じて自分たちの教育実践力を互いに磨き合う学習環境」の保証が十分にできていないことである。第四に、「大学教員が自分たちの教育実践を反省し評価し、改善していくことのできる具体的な手だてがカリキュラムの中に組み込まれていない」ことである。

これらの課題を克服するために構築されたのが、「GPプログラム」である。それは三つの柱からなり、そのうちの一つの柱が「授業実践力評価スタンダード」(以下、「スタンダード」)の開発である。スタンダードは、授業実践力の到達段階を表す指標であり、第1段階(基礎的段階)、第2段階(標準的段階)、第3段階(発展的段階)で構成されている。第1段階は教育実習生の到達段階、第2段階は学部卒業時に到達していることを求める段階、第3段階は学部卒業以降、教員10年経験者研修時までその形成を期待する段階とされる(梅津:2010)。

授業実践力は、授業構想力・授業展開力・授業評価力という3つの下位能力で構成される。そして本研究の副題にある授業構想力とは、「実践前の、子ども理解を踏まえた目標設定と授業構成、指導計画の作成に関わる能力であることから、『学習者の把握』、『目標の分類と設定』、『授業構成』、『単元(授業)計画』の4つを評価項目」(梅津:2010)としている。さらに、上述の「学習者の把握」は「学習者の実態把握」「学習への構え・ルールづくり」に、「授業構成」は「教育内容の構成」「教材の選択・構成」「授業過程の組織」「学習法・学習形態の選択・構成」に、「単元(授業)計画」は「単元(授業)計画の作成」「学習指導案の作成」「学習評価計画の作成」に分けられる。以上を整理したのが表1である。

表1 授業構想力の構造

	評価項目	下位項目
授業構想力	1. 学習者の把握	1) 学習者の実態把握 2) 学習への構え・ルールづくり
	2. 目標の分類と設定	
	3. 授業構成	1) 教育内容の構成 2) 教材の選択・構成 3) 授業過程の組織 4) 学習法・学習形態の選択・構成
	4. 単元(授業)計画	1) 単元(授業)計画の作成 2) 学習指導案の作成 3) 学習評価計画の作成

注) 鳴門教育大学特色 GPプロジェクト編(2010)を基に筆者作成

なお、授業構想力の内容段階については、次の3つの要件を勘案して設定されている。第一は、「教師による目標、授業構成、子どもの相互連関の把握の程度」であり、第二は、「内容の体系的・転移性(応用性)、総合性の程度」であり、第三は「授業過程・方法における子どもの主体性の発揮の程度」である。社会科の授業構想力評価スタンダード(以下「社会科スタンダード」)もこれに基づいて作成されている。例えば、社会科の「学習者の把握」の場合、下の表2のようになる。なお、スタンダードの開発にあたっては、各教科・領域教育の特性を考慮して、記述内容にはそれぞれの違いがあるとされる。

このスタンダードは、単元構想を発表する場面など、実際の授業で活用されている。例えば、「教科教育実践(社会)」の授業は、①「子ども理解」、②「教科論・目標論」、③「内容論・教材論」、④「方法・技術」、⑤「授業実践」の柱で内容が構成され、教科教育・教科専門・学校教育の教員の連携により実践される。⑤「授業実践」の場面において、教師が社会科授業構想力スタンダードをアレンジした評価規準を作成し、学生に提示する。そして、単元構想を発表する際に少しでも高い評価が得られるように指示する。このように、鳴門教育大学では、スタンダードを評価規準という形でアレンジしながら活用し、教科専門と教科教育の両方を組み込んだ教育内容を基盤に、従来の教員養成カリキュラムの課題を克服している。

表2 鳴門教育大学における社会科スタンダード（「学習者の把握」の場合）

	段階1	段階2	段階3
1) 学習者の実態把握	学習者の社会科の既習内容を理解し、それを授業づくりに活かそうとしている。	個々の学習者の実態(学習意欲、リーダーシップ、理解度、興味・関心、社会認識の傾向や社会意識の発達段階など)を把握し、指導上配慮することを留意事項として具体的に挙げている。	クラス全体や個々の学習者に適した学習方法や教材を考慮し、授業構成の検討に活かしている。 学習者が生活する地域社会の特色、地域の抱えている問題点などを把握し、授業構成に活かしている。
2) 学習への構え・ルール	授業前や途中に、学習者に、学習への構えや学習に取り組む姿勢をつくるための適切な指示・助言を与えている。	学習を効果的に展開するための構えやルールを学習者に納得させ理解させて、クラス全体に定着させている。	クラスの特性や個への配慮事項が、学習のルールづくりに活かされている。

注) 鳴門教育大学特色 GP プロジェクト編 (2010) を基に筆者作成

### 3. 本学学生の授業構想力の現状と課題

#### 3.1 分析の視点

本研究では、本学学生の授業構想力の現状と課題を検討するための視点として、教科観、指導観、児童観に着目する。まず、教科観とは、対象となる教科についてのイメージを含めた見方や考え方を指すものであり、具体的には、何のために学ぶのか（教科の目標）、何を学ぶのか（教科の内容）、何をするのか（学習活動）などを指す。指導観は、指導方法に関わるものであり、先に述べた教科観に即した指導方法に関わる見方や考え方である。具体的には、児童への指導・支援の内容や方法、ワークシートの構成や板書の工夫などを指し、何をどのように評価するのかを含めて捉える。児童観については、学習指導案では一般的に、単元・題材目標に照らした児童の実態を記すことが多いが、ここでいう児童観とは、子どもが題材や教材とどう向き合い、いかに学びを深めるかなど、児童の学びに関わる見方や考え方を指す。この児童観は教師がどのような教科観と指導観をもっているかによって形成され、学生の教科観と指導観を注意深く読み取ることで、児童観が見えてくると考えられる。なお、これら教科観、指導観、児童観は、相互に独立して学生の中にあるのではなく、深く関係し合ったり、時には矛盾した形で併存したりするものと考えられるが、本学学生の授業構想力の現状を明らかにする視点として用いることとする。

#### 3.1.1 社会科における現状と課題

##### (1) 教科観の実態と変容

ここでは、2018年度後期の「初等教科教育法（社会）」（2年次）の受講生を取り上げ、社会科における教科観の実態と変容を考察する<sup>2)</sup>。筆者は、2017年4月の時点で、同受講生に対し、「あなたにとっての社会科のイメージは？」というアンケートを取っている<sup>3)</sup>。自由記述形式の回答で、全回答者144名中、62名が「暗記教科」、「覚えることが多い」、などと記した。社会科は暗記教科であるというイメージがもたれていることは、現在でも様々なところで言及されているが、本学学生においても、1年次の4月の時点で、約43%の学生が「暗記教科」だというイメージをもっていることが確かめられた。原田（2002）が言うように、「歴史であれ地理であれ、一定の文脈をイメージできなければ暗記はできない」とすれば、問題は、暗記そのものを社会科の目的とすることである。社会科に求められるのは、子どもが社会にある様々な問題の原因等を探究することであり、子どもを社会の担い手に育てることである。学習指導要領の言葉を借りれば、公民と

しての資質・能力の基礎を育てることである。

2018年度の「初等教科法（社会）」（2年次）の始めに、社会科のイメージについて再度質問すると、依然として、社会科は「暗記教科」だというイメージをもっている学生がいることが分かった。そこで、2018年度の「初等教科教育法（社会）」の受講生のうち、社会科は暗記教科だと捉えている二人の学生を抽出し（それぞれ「学生A」、「学生B」とする）、各学生の授業中の成果物等を検討し、本学学生の授業構想力の現状を考察することとした<sup>4)</sup>。授業前にとったアンケートでは、学生A、学生Bはそれぞれの設問に次のように答えている。

表3 「初等教科教育法（社会）」の授業前アンケートの結果

	設問	学生Aの回答	学生Bの回答
1	現在、社会科に対してどのようなイメージをもっていますか。また、なぜそのようなイメージをもっていますか。	・暗記が多い ・社会科の全ての分野で暗記はつきもので、覚えるのが大変だったから。	・語句（知識）をつめこみ、暗記する。 ・地理、歴史、公民においても、用語を覚えることに重点をおいていた。
2	社会科は何のためにあると考えますか。社会科の目的についてあなたの考えを記して下さい。	・今までの世界・日本を知り、これからの日本国民として生きていく上で何が必要かを考えられるようにすること。	・人として生きて行くために、日本や世界と比べ、気候や地形の特徴を調べたり、これまでの歴史を学び、政治・経済がどのような仕組みで動いているのかを学ぶことが社会科の目的だと思う。
3	社会科をどのように教えればよいと考えますか。社会科の指導方法についてあなたの考えを記して下さい。	・一方的に暗記させたり、講義するのではなく、発言したり話し合う時間を設ける。	・体験を踏まえた学習にしていきたい。授業で学んだことが実際の社会でどのように反映されているのかを体験することで、より学習意欲につながるし、覚えさせられているといった受動的な授業にはならないと思う。

このアンケートから、学生の教科観、指導観は、次のように推察される。教科観の場合、学生Aは、世界や日本のことを知り、「日本国民として生きていく」ためと捉え、学生Bは、「人として生きていくため」「社会の仕組みを学ぶ」ものだと捉えている。指導観の場合、学生Aは、「発言や話し合う時間」を重視し、学生Bは、「体験をさせる」ことを重視する。この教科観と指導観は、第2回目の授業後に変容が見られた。社会科の目的を「社会が分かる」、「社会を考える（構想）」、「社会をつくる（形成）」、という言葉に置き換えて検討すると共に、社会科の指導方法を、『小学校学習指導要領解説社会編』（以下『解説社会編』）にある「問題解決的な学習過程」を取り上げて検討した結果、学生A、Bは振り返りカードに次のように記した。

- ・社会科とは、一人一人の見方・考え方、技能を大切にしながら問題解決的な学習過程を通して社会の中で選択・判断する子どもを育てる教科。（学生A）
- ・一人ひとりの「わかった、できた」という理解度や「こういうふうにしたい」という興味・関心を含めた構想や理想を大切に、問題解決的な学習過程を通して、社会を担い、つくっていける子どもを育てる教科であると考え。（学生B）

この振り返りから教科観に関わって、学生Aの場合、社会科を「社会の中で選択・判断する子どもを育てる教科」だと捉えるようになったこと、また、学生Bの場合、「社会を担い、つくっていける子どもを育てる教科」だと捉えるようになったことが窺える。また、指導観に関しては、「問題解決的な学習過程」を意識するようになったことが窺える。

## (2) 授業構想力の現状と課題

では、以上のように教科観を捉え直した学生は、どのような指導案を作成したのだろうか。まずは学生

Aを取り上げる。学生Aは、第6学年単元「明治の国づくりを進めた人々」の学習指導案を作成した。全7時間計画の単元で、本時は2時間目であり、本時目標は、「黒船がなぜ日本に来航したのかを地図を用いながら理解することができる」である。学習活動は以下の通りである。

- ①黒船の写真と日本の船を比較する。
- ②浦賀の位置を確認する活動を行う。(函館、下田と、今まで貿易を行っていた長崎の場所も確認する)
- ③学習課題「なぜ黒船に乗って日本にやってきたのか、目的を探してみよう」を立てる。
- ④世界地図でペリーが来た道順を確認する。
- ⑤ペリーは何をしに日本にやって来たのか考える。
- ⑥日米和親条約について説明する。
- ⑦授業のまとめと、次回の学習の予告をする。

次に学生Bを取り上げる。学生Bは、第6学年単元「3人の武将と天下統一」の学習指導案を作成した。全7時間計画の単元で、本時は1時間目であり、本時目標は、「戦国の世の戦いは、どのようなものだったのか、本文や資料をもとに読み取ることができる」である。学習活動は以下の通りである。

- ①室町幕府のおとろえを復習し、戦国大名が現れたことを知る。
- ②めあて「戦国の世の戦いは、どのようなものだったのか、資料から読み取ろう」を確認する。
- ③「長篠合戦図屏風」を見て自分の意見をまとめる。
- ④グループで話し合う。
- ⑤全体で共有する。
- ⑥本時をまとめ、次時の活動を確認する。(まとめ例：室町幕府の力がおとろえると、全国各地で戦国大名が互いに争う戦国の世となり、長篠の戦のような激しい戦いが全国でくり広げられた。また、鉄砲が伝わり、それを戦国大名の織田信長は大量に手に入れた。

なお、学生Aと学生Bの指導案を比べると、学生Aは、学習指導要領にある「黒船の来航」に基づき必要な情報を集めて授業を設計しているのに対し、学生Bは、教科書にある文言や資料をそのまま使って授業を設計しているという違いがある。

これらの指導案から、読み取れる指導観と児童観について述べると、学生Aの場合、学習課題ができてから、教師による学習活動の指示や説明が続いている。そして、「⑦授業のまとめと、次回の学習の予告をする」とあるように、子どもの学習活動が教師の活動に変化している。これらのことから、学生Aの指導観は、「問題解決」的な学習過程が目指されながら、実態としては、「教師による」問題解決的な学習過程になっていると言えよう。この指導観から見えてくる児童観は、子どもの学びは、教師による指示、説明、まとめによって成立すると考え、児童は教授の受け皿であるとする見方である。

また、学生Bの場合、「②めあて『戦国の世の戦いは、どのようなものだったのか、資料から読み取ろう』を確認する」の後、「⑥本時をまとめ、次時の活動を確認する」と続くが、本時のまとめにある例は、本時の学習活動からは到底導けるものではなく、本時のめあてに正対するものでもない。授業の目標は、児童の学びの文脈に関わらずに到達するという考え方が見られ、学生Bの指導観は、「問題解決」的な学習過程が目指されながらも、結論ありきの「問題お飾り」的な学習過程になっていると言えよう。この指導観から見えてくる児童観もやはり、児童は教授の受け皿であるとする見方であろう。

このように、両学生の児童観に共通するのは、教授の受け皿としての子ども像であり、子どもは何をどう学んでいくかという視点の獲得が課題だといえる。

ところで、学生Aは上述の指導計画に基づいて模擬授業を行い、学生Bは模擬授業を行わず、全15回の授業を終えた。学生A、Bは、自らの学びを以下のように振り返っている。

- ・私は指導案作成や模擬授業を通して、社会科の授業の難しさを改めて感じました。なぜかという、社会科（特に歴史）は事実であり、変わらないものなので、それをいかに面白く持たせるのかを色々調べても知識をうけつけるだけの授業になってしまうのではないかと思ったからです。ですが、今回の模擬授業を通して、そのような知識も豆知識のように教えたり、教材を工夫することで面白く展開できるのではないかと思います。指導案作成では、いかに児童に興味を持たせるか、興味をもたせるためにどのような教材、教具が必要なのかをしっかりと考えることが大切なのではないかと思いました。（学生A）
- ・本講義で良くできたことは、指導案のつくり方と授業改善方法を考えることである。数多くの指導案を作成することで、形式はもちろんのこと、どのような授業を展開するか等を考え、指導案に盛り込むことができた。授業改善方法は、模擬授業を見ての良かったところと改善点を見つけ、どのようにすれば改善できるかを考えることができていた。今後課題となることは、指導案の内容と授業の組み立て方である。指導案の内容は流れだけでなく、細かい留意点や児童の反応までも深く考えていく必要がある。また、模擬授業をやっていないので、どのように組み立て、導入・展開・終末でどのような発問をするかを考えていくことが必要である。（学生B）

学生Aは、「教材を工夫することで面白く展開できる」という手応えを感じつつ、「いかに児童に興味を持たせるか」を考えていきたいと記している。模擬授業をしなかった学生Bは、指導案をつくったり、模擬授業の改善点等を見つけたりすることに手応えを感じつつ、授業の「細かい留意点や児童の反応」、「導入・展開・終末でどのような発問をするか」等を考えていきたいと記している。どちらも「いかに児童に興味を持たせるか」や「細かい留意点や児童の反応」など、指導の工夫に目が向いており、それぞれの教科観と実際の指導計画の乖離状態について気付いていない。このことは、学生の教科観が転換しても、それに見合う指導観をもちえるわけではなく、また、教科観と指導観の整合性が問われなければ、両者が乖離していることにも気付かないことを示している。従って、学生が自らの教科観を反映できる授業構想のイメージを具体的にもてるようにすることと、自らの教科観を問い続ける機会を設けることが課題だといえる。

### 3.1.2 図画工作科の場合

#### (1) 教科観の実態と変容

ここでは、2018年度前期に3年次生を対象とした「初等教科教育法（図画工作）」を受講した学生の第15（最終）回の授業で記述させたコメントシートへの記述から、学生の教科観、指導観に着目し、授業構想力の現状を考察する。授業では、実際の小学校現場での学習活動の様子や児童作品を動画や写真で提示したり、学習指導要領に記されている内容を具体的な授業場面で解説したりするなど、「一人ひとりの子どもの学び」に着目して展開した。さらに、実際の題材を事例として取り上げ、学習指導案作成の手順や評価方法を具体的に示すように配慮した。また、自分たちの作品中心的な図画工作科の教科観から、「一人ひとりの子どもの学び」に寄り添う教科観への転換を図る必要があることを明確に示してきた。

第15回目の受講学生118名のうち、「図工の授業に対する見方・考え方が大きく変わった」、「大きく認識が変わった」など、明らかに「変容した」と判断される記述が78名に認められた。6割を超える学生が教科観の変容について記述しており、「気がついた」、「学んだ」などの記述を含めると8割の学生になんらかの変容が認められる。以下に、いくつかの記述を抜粋する。



- ・最初は作ったり、描いたりする教科だけだと思っていました。しかし、講義を受けるにつれ、図画工作は作ったりするだけではないのかと疑問に思ったり、図画工作が何かというのがわからなくなってきてしまいました。指導案を作ったり、実際に活動したりする中で、少しだけわかってきたような気がします。(学生 C)
- ・15回の講義を受けて図画工作に対する意識に変化が起きました。初めは、ただ、ものを作る教科、という認識でしたが大きく認識が変わりました。(学生 D)
- ・私は今まで上手く描く、作ることを考えて授業を受けて(小・中学校)きました。また、上手さを求められていると考えていました。しかし、この授業でその考えは変わりました。(中略)上手さ、きれいさを強制するものではないということ学びました。(学生 E)
- ・15回を通して、「図工が苦手は自分に児童を教えるなんて、評価するなんておこがましい。そんなことはできない。」と思っていたが、講義を受けてきて、教員の上手下手ではなく、(中略)児童に寄り添う気持ちが必要であることが大きな学びとなった。(学生 F)

学生 C, D の記述の「ただ、作ったり、描いたりする」、「ただ、ものをつくる」という「ただ」という表記に着目すると、学生は学習活動を、「単なる」作業として捉えていたと推察される。学生 E の記述からは、自分が受けてきた図画工作の授業では、「上手さ」を求められていたと捉えている、と判断できる。「上手・下手」、「得意・不得意」など作品の巧拙に関する記述が学生 E 以外にも 10 名を超えて認められる。学生 F の記述からは、自身の苦手意識が図画工作の指導への不安に結びついていることが推察される。

抜粋した記述から推察されるように、受講前の学生の教科観は、作ら(描か)せようとする作品に意識が向かっており、一人ひとりの児童に寄り添ったものではない。このような教科観は学生自身が小・中学校で受けてきた図画工作・美術科の授業に拠って形成されたものであると推察される。

15 回の授業を経ての学生の「図工観」の変容に着目すると、「図画工作は作ったりするだけではないのかと疑問に思ったり、図画工作が何かというのがわからなくなってきてしまいました」(学生 C) の記述のように、これまでの自分が抱いていた「教科観」が壊されたことによる混乱や疑問、「上手さ、きれいさを強制するものではない」(学生 D) とする「教科観」の否定、児童に寄り添う気持ちが必要であることが大きな学びとなった」(学生 F) という新たな発見が認められた。

## (2) 授業構成力の現状と課題

15 回の授業の後半では、実践的な指導力の育成を目指し、題材開発と学習指導案作成をグループ(6 名前後)活動として実施した。課題の内容は、図画工作科の内容「A 表現活動」「B 鑑賞活動」から「造形遊び、平面に表す、立体(工作)に表す、鑑賞」の 4 つの内容をそれぞれ低・中・高学年対象の題材を設定し、実際に自分たちで活動を行った上で学習指導案を作成し、その過程をプレゼンテーションさせるものである。授業時間 1 回分を活動時間として設定し、授業者(筆者)が質問に応じたり、助言を行ったりした。そのグループ活動における学生の発話や授業後のコメントシートの記録から、第一に大学生の自分の感覚を基準とした造形プロセスの理解、第二に造形(表現・鑑賞)活動経験が十分ではないことの実態と課題が推察される。

第一の課題は、児童の造形プロセスの実態についての理解不足から生じていると考えられる。学生たちの多くは、先に、作り(描き)たい作品イメージを発想し、その作品イメージを形として表すために材料や道具を選んだり、創造的な技能をはたらかせたりするものと考えがちである。そのため、「①課題提示、②材料と制作手順の説明、③発想を促すためのアイディアスケッチやメモの作成、④制作、⑤ワークシートを活用した完成作品の鑑賞」とする授業展開を設定する傾向が確認される。本授業での 9 グループの全てが、学習指導案作成にあたっての指導・助言(筆者による)前には、そのような展開での題材を設定し、学習指導案を作っていた。内野(2016)や佐藤(2017)、福井(2017)らの先行研究などに依拠すれば、子どもたちの造形プロセスは、学生が考えるような「作品イメージの発想から作品完成、授業終末での完成作品の鑑賞」という直線的かつ一方的なものではない。子どもたちの発想は「つくり・つくりかえ」られ、一つの行為が

生まれた直後（あるいは同時）に新しい「やってみたい」が生まれる。そして、その「つくり・つくりかえ」られた発想と直結しているのが創造的な技能である。子どもの造形プロセスの理解が不足している学生のこのような実態は、学生の児童観が一人ひとりの子どもに寄り添ったものではないことを意味し、授業を構想するための大きな課題である。

第二の課題として造形（表現・鑑賞）活動経験が十分ではないことをあげた。専科教員を配置している東京都以外の地域では学級担任が図画工作の指導を担当している。授業者の図画工作科の教科目標や内容の理解が十分でないことや、先に指摘したような作品を中心とした教科観に拠った授業が未だ学校現場に広く展開されている現状は否めない。図画工作科の内容は「A表現」と「B鑑賞」で構成されているが、「A表現」の内容である「造形遊び」と「B鑑賞」についての理解が十分ではなく、「作品をつくる（描く）」だけの学習活動に偏りがちな現状がこれまでの多くの先行研究から明らかにされている。造形遊びと鑑賞を扱った講義回のコメントシートから、本学の学生においても同様の傾向が確認された。教員が提示した課題に沿って「絵を描く」、「立体作品（工作）を作る」ことに偏った自らの図画工作の学習経験しかない学生にとって、限られた回数の授業ではその学習内容・活動、題材を構想することは容易なことではない。このことが、授業構想力の育成に大きな課題となっている。

ここに述べた授業構想力に関する現状と課題について、先に示したコメントシートに改めて着目すると、学習指導案作成の困難さや指導の難しさに関する記述が多く確認されている。以下に、指導の難しさについての記述を抜粋する。

- ・図画工作の指導案は他教科と少し違っていて、作成するのが難しかった。（中略）とくに、一人一人感性が違うので正解はない点に難しさを感じた。（学生G）
- ・自分たちが教わってきた図工は十分ではなかった（誤っていた？）。子どもに寄り添うことはわかったが、具体的な指導方法はわからなくてむずかしそう。（学生H）
- ・自分たちがやってきたことがない造形遊びがまるでイメージできない（学生I）。
- ・図画工作は大切だとわかった。その理由はうまく言えないけど、必要だな、楽しいなと思った。同時に、難しいなと思った。（学生J）

これらの記述からは、前述した授業構想力育成についての課題が確認できる。つまり、教科観、指導観の転換を図ることは確認できるが、具体的に「何をどのような方法で」授業をすればいいのか、転換の先の具体的なイメージを描くことができていないのである。

### 3.2 二つの教科の共通点

社会科と図画工作科という異なる教科における授業構想力上の学生の課題を見たとき、次の二つの共通点が見出される。一つは、教科観が転換した後、新たな教科観に基づく授業構想のイメージをもつことができている点である。社会科の場合は「暗記すること」、図画工作科の場合は、「よい作品をつくること」という教科イメージをもっていた学生が、それらの教科観を見直し、新たな教科観を得ても、何をどのような方法で授業をすればよいのかのイメージができていなかったことが挙げられる。

二つは、児童の学び方に対する理解不足である。社会科の場合は、問題解決的な学習過程に対する理解が、図画工作科の場合は、児童の造形プロセスに対する理解が不十分であったことが挙げられる。このことは、社会科の場合は、児童の思考力を、図画工作科の場合は、発想力や、創造的な技能を育成する機会を失うことを意味する。とりわけ、図画工作科で求める子どもの造形プロセスについては、大学で行う授業内容として位置づけなければ、学生は実感を伴う経験をすることなく、単に知識としての理解に留まるおそれがある。したがって、学生の実感を伴う経験に裏打ちされた教科観を構築するために、教員養成における系統的学習が必要である。

次節以降では、自ら妥当と判断する教科観に基づく授業構想力をどう培うのか、また、児童の学び方に対

するアプローチをどう育成するかについて、各教科の指導法の授業改善のための視点と方法を明らかにする。

## 4. 「教科の指導法」 授業改善のための視点と方法

### 4.1 社会科における授業改善のための視点と方法

本学学生の社会科における授業構想力の問題は、「問題お飾り」的、もしくは教師による「問題解決」的な学習過程になっていたことを指摘した。この問題の背景には、学生自身がつもつ問題解決的な学習過程に対する認識不足が考えられる。つまり、問題解決的な学習過程とは何であり、子どもにとって問題解決的な学習がなぜ必要なのか、といった社会科教育法上の課題と向き合っていないことが挙げられる。また、自らの教科観に対応するように授業設計をすることの意識不足も挙げられる。以下、教科観に基づく授業設計と、問題解決的な学習過程の視点から授業改善の方法を述べる。

#### (1) 教科観に基づく授業設計

当初、社会科に対するイメージを「暗記が多い」、「語句（知識）をつめこみ、暗記する」と捉えていた学生が、「社会の中で選択・判断する子どもを育てる教科」、「社会を担い、つくっていける子どもを育てる教科」と捉え直したことについては先述した通りである。だが、いざ指導計画を立てると、自ら考えた教科観に基づく指導計画を立てることはできていなかった。つまり、教科観と指導計画が乖離した状態が見られたのである。

社会科という教科においては、これまで何を重視するかで議論されてきた歴史がある。金子（2002）は、社会科教育の本質を論じる中で、社会科の基本的性格を「社会認識の育成」、「探究技能の育成」、「問題解決的態度・意欲の育成」の三つに整理して論じている。

「社会認識の育成」とは、社会科は社会認識の育成するのが社会科の役割であると捉え、子どもの素朴な社会に関する見方・考え方を、社会諸科学を参考にしながら、合理的・普遍的なものにしようとするのである。換言すれば「社会科学科」としての社会科である。

「探究技能の育成」とは、社会科学的な探究過程を体験させたり、価値的な探究を重視したりすることである。旧来の社会科は価値注入社会科であるという考えに立ち、社会問題を取り上げ、対立する主張の根拠とする価値を検討する。換言すれば「意思決定社会科」としての社会科である。

「問題解決的態度・意欲の育成」は、子どもの行う問題解決とそれに必要な態度・育成を重視することである。子どもの態度・意欲に基礎をおくことで、「はいまわる社会科」という批判もなされたが、社会諸科学などの成果を参考に理論的な解決策を探らせようという主張もある。また、態度・意欲のレベルを超えて、社会参加のレベルまで子どもたちを育成する主張もある。後者は、「社会参加科」としての社会科ともいわれる。

以上の三類型は、例えば、唐木（2010）と重なる。唐木は「社会科授業の類型化」し、「『理解』を重視する『科学的社会認識の育成を目指す社会科授業』、『能力』を重視する『意思決定力の育成を目指す社会科授業』、『態度』を重視する『社会的実践力の育成を目指す社会科授業』」の三分類を提示している。この三分類は、それぞれが個別にも成立し得るものではあるが、「意思決定力の育成」が成立するためには、「科学的社会認識の育成」が前提になり、「社会的実践力の育成」が成立するためには、「科学的社会認識の育成」と「意思決定力の育成」が前提になるといった関係性をもっている。

以上のような捉え方で社会科を見たとき、学生Aの社会科観は、金子のいう「探究技能の育成」教科としての社会科であり、意思決定力の育成を目指す社会科授業づくりが求められるといえる。また、学生Bの社会科観は、「問題解決的態度・意欲の育成」教科としての社会科であり、社会的実践力の育成を目指す社会科授業づくりが求められるといえよう。学生がつもつ教科観が机上の空論にならないよう、また、学生の教科観と指導観が分離したものにならないよう、それぞれがつもつ教科観が指導計画に反映されるような授業

設計の方法を教授する必要がある。

## (2) 問題解決的な学習過程に対する理解

2017年告示の学習指導要領では、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱に沿った資質・能力に関わる具体的な目標が記述されている。この三つの柱に沿った資質・能力の育成には、「児童生徒が課題を追究したり解決したりする活動の一層の充実が求められる」とし、そのために、「問題解決的な学習過程を充実させること」と『解説社会編』では言われている。ここでいう問題解決的な学習とは、「単元などにおける学習問題を設定し、その問題の解決に向けて諸資料や調査活動などで調べ、社会的事象の特色や相互の関連、意味を考えたり、社会への関わり方を選択・判断したりして表現し、社会生活について理解したり、社会への関心を高めたりする学習」のことである。そして、問題解決的な学習過程の充実を図るためには、「主体的・対話的で深い学びを実現するよう、児童が社会的事象から学習問題を見だし、問題解決の見通しをもって他者と協働的に追究し、追究結果を振り返ってまとめたり、新たな問いを見いだしたりする学習過程などを工夫することが考えられる」とされている。

問題解決的な学習過程の充実を図ることは重要なことだが、初めて社会科の指導計画を立てる学生にとっては、『解説社会編』のいう問題解決的な学習の定義をチェック項目として、自らの授業づくりを見直す機会を設けることが必要である。また、学習過程を見直す視点として、『解説社会編』に例示された、課題把握、課題追究、課題解決の三つの過程を用いたり、動機付けや方向付け等の活動をチェックしたりすることも考えられる。

『解説社会編』には、問題解決的な学習過程が重要なのは、三つの資質・能力を育成することだと述べているが、子どもにとって、なぜそれが重要なのかについての理解も不可欠である。筆者の2018年度の授業では、学習問題づくりの意義と方法について講義をしたが、それだけではなく、問題解決的な学習の意義について自身の経験と関連付けながら考察したり、議論したりすることも必要と考えられる。

また、問題解決的な学習過程の充実を図る前提として、教師による深い教材研究は不可欠である。特に学生Bが「問題お飾り」的な学習過程になっていたのは、教科書頼みの授業内容にも原因があったと考えられる。教科書は「教育課程の構成に応じて組織配列された教科の主たる教材」（教科書の発行に関する臨時措置法第2条）とされているので、教科書を積極的に使うことに問題はないが、教科書は主たる教材であって、教育内容そのものではない。教科書を教えるのではなく、教科書で教えるという発想に立てば、教科書内容以上の深い教材研究は不可欠である。教材研究（教材開発）については原田（2004）が、①主題に対する素材の探索、②教育内容と子どもの実態を踏まえた素材の決定、③素材の教材化、④データの収集、⑤学習過程の構成（「見えるものから見えないものへ」という手順を述べているが、これらを参考に、深い教材研究を促すことが必要である。

## 4.2 図画工作科における授業改善の視点と方法

本研究に着手した時点での研究構想では、「初等教科教育法（3年次・図画工作科）」における授業改善の視点と方法を明らかにすることを目的として設定した。しかし、「初等教科教育法（3年次・図画工作科）」の現状と課題を考察していくと、15回の授業を通して学生の教科観及び指導観を子どもに寄り添ったものへと転換させることについては評価できるが、授業構成の視点からは未だ大きな課題が確認できた。

ここで着目するのは、児童観（子どもの造形プロセス）の理解を深めることについての課題である。児童の造形プロセスの理解には、「初等教科教育法」の授業において、実践事例を示しながら、一つ一つの造形活動の分析と考察を学生と行ってきた。しかし、学生自身の造形（表現・鑑賞）活動の体験が十分なものでなければ、単に知識としての理解にとどまり、一人一人の子どもの学びに寄り添った授業の指導法や題材開発・指導計画作成など、実践的な授業構想力を身につけるには大きな課題があると言わざるを得ない。

### (1) 「初等図画工作」の授業改善

そこで、「学びの系統性」に着目し、「初等図画工作Ⅰ」（1年次対象）<sup>5)</sup>における具体的な授業改善を行った。その授業改善の視点と方法について以下に述べる。

筆者は、この授業を「図画工作科の学び直し」と位置づけ、第一に多様な造形活動の体験、第二に鑑賞活動の充実、第三に様々な場面での「発想」の想起の三点に重点を置き、授業を構成した（写真1～3）。授業最終回で実施した質問紙調査の結果を、学生の「図工観」の転換の視点から分析・考察を行った。それらの分析と考察から導いた結論を以下に抜粋する（井ノ口，2019）。

本授業における「単に絵（作品）を描く（つくる）」と考えていた学生の「図工観」が、「つくる（描く）・見る・認める・高め合う」など図画工作の学びにつながるものへと変容し、否定的な「図工観」から肯定的なものへの転換が認められた。この「図工観」の転換を促したのは、授業で実感した「造形活動の楽しさ」であると考えられる。その「楽しさ」を引き出した要因として、二つのことを指摘することができる。第一に、友だちとの関わりの中で生まれる「楽しさ」である。主に、友だちとの交流を含む多様な鑑賞活動を取り入れたことが有効であった。第二に、これまで自分が考えていた「図工観」が覆されることからの新しい「楽しさ」の発見である。友だちの作品や表現から刺激を受けること、自分にはない表現や世界観を感じ取ることなどの学習活動を重ねることで、学生は図画工作の楽しさを実感した。この実感こそが、図工観を変容させるものであったと考えられる。

このように、三つの視点からの授業改善の結果、学生の作品を中心とした「図工観」や否定的な「図工観」から、図画工作科の学びに繋がる「図工観」や学習としての価値や意味をもった「図工観」へと転換させることができた。この「図工観」の転換を可能にしたのは、豊かな材料体験や、鑑賞活動を通しての新たな気づきやよろこび、自分の表したいことに集中して取り組む造形活動などの学習体験から得られた図画工作科の学びの「楽しさ」であり、学びの実感であったと判断できる。



写真1 平面題材  
「色と形のワンダーランド」



写真2 造形遊びの題材  
「ビリビリ・バリバリ・しんぶんし」



写真3 木工作題材  
「いざ！大海原へ」

### (2) 授業構想力の育成に向けて

3年次生を対象とした「初等教科教育法」では、「図工観」「指導観」を転換する必要性についての学生の理解は、授業ごとのコメントシートへの記入により確認できた。しかし、図画工作科の学びが作品制作・完成を目的としたものではないことは理解しても、その先にある図画工作科での「学び」が理解できずに、混乱した学生の状況があった。一つ例を挙げると、教科観や指導観が変容した学生は、「子どもの発想や作品を否定してはいけない」という新たな指導観に囚われることになり、単に「褒め、認める」ことが図画工作科の指導・支援と考えてしまう傾向が確認できた。この理解に基づく授業構想では、子どもの放任・指導の放棄につながるものであり、「教科」としての学習が成立しない。

「初等教科教育法(図画工作)」(3年次対象)における授業構成力の育成の前提として、作品中心の「図工観」「指導観」から子どもに寄り添った「図工観」「指導観」への転換が必要である。しかし、15回と限られた授業回数の中では、学生の「図工観」を転換させることまではたどり着くことができるが、子どもに寄り添った「図工観」「指導観」を確かなものとし、題材を開発したり、指導・評価について考えたりすることは容易なことではない。

ここまで、「図工観」の転換が図られたことを述べてきた。このことは、3年次における「初等教科教育法(図画工作)」での学びを確かなものにするためのレディネスを、1年次「初等図画工作」で育成することができると思うことができる。つまり、「教科の指導法」において授業構想力を培おうとするなら、「教科に関する科目」において図画工作科での多様な造形(表現・鑑賞)活動や豊かな材料や道具・用具の体験を「実感を伴う学び」が有効であると考えられる。「初等図画工作」,「初等教科教育法(図画工作)」を一連のものとして授業の内容や展開を検討することにより、学びの集大成として位置付けられる「教職実践演習」での模擬授業に繋がると期待できる。

## 5. おわりに

本研究では、授業構成力育成の視座から、「教科の指導法」(具体的には、2・3年次対象の社会科と図画工作科の初等教科教育法)の授業改善のための視点と方法を明らかにしてきた。先駆的な教員養成教育の実践や、本学学生の授業構想力の現状を踏まえ、2・3年次対象の社会科と図画工作科の初等教科教育法を事例に、授業改善のための視点と方法を提言してきた。

授業構想力の視点からみた本学学生の現状と課題として、社会科と図画工作科の事例から以下の共通点が見えてきた。一つは、新たな教科観をもちえても、それに基づく授業構想のイメージをもつことができていない点である。二つは、児童の学び方に対する理解不足である。つまり、社会科の場合は、問題解決的な学習過程に対する理解が、図画工作科の場合は、児童の造形プロセスに対する理解が不十分であったことが挙げられる。

以上の現状と課題を踏まえ、社会科と図画工作科における「教科の指導法」の授業改善のための視点と方法を検討した。社会科においては、各種の教科観に基づく授業設計に着目し、指導計画が教科観に対応するよう支援することや、問題解決的な学習過程に対する理解を深めることの必要性を述べた。また、図画工作科においては、「学びの系統性」に着目し、「初等図画工作」の授業改善の方法を、2018年度の実践に基づいて述べた。その中で、教科観や指導観を転換することの重要性や、多様な学習活動と主体的な学びの意義を明らかにした。

以上の授業改善のための方法は、先行研究である鳴門教育大学の事例に当てはめると、「教科教育実践」の授業内容における、①「子ども理解」、②「教科論・目標論」、③「内容論・教材論」、④「方法・技術」、⑤「授業実践」の、①と②に該当するだろう。⑤の授業実践は、①から④の土台があって形成されるものだと考えれば、その土台の形成が重要である。本学学生の授業構想力を育成する上では、①や②がとりわけ重要であること、また①から④をつなげて理解することの重要性が明らかになった。そして本学学生の授業構想力を確かなものにするためには、学生自身の経験に裏打ちされた教科観の構築が必要である。

本研究の課題としては、第一に、本学学生の授業構想力の現状を、精緻に継続して把握することである。本研究においては、社会科と図画工作科における学生の現状把握の方法が異なっている。これは、各教科教育法の進め方の違いや、筆者らの本研究テーマに関する先行研究の有無等が関係し、各教科を担当する筆者が、現状を把握するための方法をそれぞれに用いたからだが、同一の方法で試みても本研究と同じ結果が得られるのかについても検討する余地がある。また、取り上げた教科は社会科と図画工作科に限定されていることから、他教科で見られる本学学生の授業構想力の課題を含めて検討し、本学における各「教科の指導法」

の授業改善につなげていくことが求められる。第二に、授業構想力の確かな育成を目指すためにも、「教職実践演習」に位置づけられている模擬授業の内容と方法を検討すると共に、「教科の指導法」と「教職実践演習」をどうつないでいくかを検討することが課題である。本研究では、図画工作科の場合、「初等図画工作」を取り上げ、「教科に関する科目」についての授業改善の視点と方法を示した。教職課程コアカリキュラムが、今後、「教科の指導法」だけでなく、「教科に関する科目」についても順次整備されることになっていることを踏まえ、「初等社会」などの他の「教科に関する科目」の在り方についても検討していく必要がある。加えて、鳴門教育大学の「授業実践力評価スタンダード」等を参考に、本学学生に求める、授業構想力を含めた授業実践力の評価方法の検討も求められるだろう。その意味では、本学学生の現状と課題、および「教科及び教科の指導法に関する科目」や「教職実践に関する科目」（教職実践演習）の全体を見据えた、教員養成のための系統的学びと評価の構築が課題である。

## 注

本論は、太田が、第1章、第2章、第3章（第1節第1項、第2節）、第4章（第1節）、第5章を担当し、井ノ口は、概要（英文含む）、第3章（第1節、第1節第2項）、第4章（第2節）を担当して、執筆した。

- 1) 本研究の図画工作に関する分析・考察は、井ノ口（2017, 2018, 2019）の「図工観」の転換に関する研究について改めて整理し、考察を深めたものである。これまでの研究において、教員を志す学生や小学校で実際に指導する教員の図画工作に対する苦手意識に着目した。その苦手意識が生まれる一つの要因として「作品（絵）を上手につくら（描か）せる活動」を図画工作の目的や学習活動であると捉えているとし、その図画工作に関する教科観（以降、「図工観」）の転換の必要性について考察してきた。
- 2) 本研究は、平成30年度共栄大学共同研究の交付を得て行い、研究期間の指定があるため、本研究の主たる研究対象は、2018年度「初等教科教育法」の受講生となっている。
- 3) アンケートは、2017年4月5日と11日の「初等社会」（1年次対象）で実施した。「暗記教科」以外の回答としては、「歴史、倫理、経済」など、学ぶ内容や科目についての回答、「先生がしゃべりまくる」など教員に関する回答、「歴史は楽しい」など感情を伴う回答、「将来役に立つ」など学ぶ意味についての回答が見られた。
- 4) 学生A、Bは、講義ごとの振り返りやその後の指導案作成において、本研究の分析に耐えうる程度の記述が見られ、本文で後述したように授業設計の方法に典型的特徴を有するので、本学学生の現状と課題を見い出す上で有効と判断し抽出した。
- 5) 「初等図画工作Ⅰ」は、2018年度前期開講であり、1年次対象、受講者は3クラス編成で計135名である。授業では5題材（「名札」、「色のマジシャン」、「色と形のワンダーランド」、「ピリバリ・しんぶんし」、「夢を乗せて、希望を乗せて、いざ！大海原へ！」）で構成した。

## 謝辞

本研究は、平成30年度共栄大学学内共同研究費の助成（研究代表者：太田満、研究分担者：井ノ口和子）を受けたものです。本研究に関わる全ての皆様に感謝申し上げます。

## 引用・参考文献

- 井ノ口和子，“図画工作科における〈指導と評価〉の考察—図工観の転換に向けて—”，大学美術教育学会『美術教育学研究』，第49号，2017，pp.57-64
- 井ノ口和子，“『図画工作科の教科観』の転換に向けて—初等教科教育法（図画工作）の取り組みを通して—”，『共栄大学研究論集』，第16号，2018，pp.143-153

- 井ノ口和子, “『子どもの造形』観」に関する考察—初等教員養成課程における取組を基に—”, 大学美術教育学会『美術教育学研究』, 2018, pp.65-72
- 井ノ口和子, “「図工観」の転換を目指した授業改善の考察”, 大学美術教育学会『美術教育学研究』, 第51号, 2019, PP.49-56
- 内野務, 『造形素材に詳しい本 子どもが見つかる造形回路』, 日本文教出版社, 2016, pp.8-9
- 梅津正美, “特色GPプログラム『教育実践の省察力をもつ教員の養成』の理論と方法”, 鳴門教育大学特色GPプロジェクト編『教育実践の省察力をもつ教員の養成 授業実践力に結びつけることができる教員養成コア・カリキュラム』, 協同出版, 2010, pp.14-15 pp.285-291
- 梅津正美, “教員養成教育における社会科授業力形成—協働による授業力形成の省察を原理とする学修—” 原田智仁他編著『教科教育学研究の可能性を求めて』, 風間書房, 2017, pp.271-280
- 金子邦秀, 「社会科の基本的性格」, 星村平和監修・原田智仁編著『社会科教育へのアプローチ 社会科教育法』, 2002, 現代教育社, 2002, pp.13-16
- 唐木清志, 「社会参画と社会科」唐木清志他著『社会参画と社会科教育の創造』, 学文社, 2010, p.24
- 佐藤賢司, “あらためて「工作・工芸を考えること, 美術教育を考えること」”, 『ものづくり教育の展望 西村俊夫ゼミを中心とした理論と実践』, 2017, pp.27-30
- 鳴門教育大学特色GPプロジェクト編『教育実践の省察力をもつ教員の養成 授業実践力に結びつけることができる教員養成コア・カリキュラム』, 協同出版, 2010, pp.285-291
- 原田智仁, “編著のことば”, 原田智仁編著『社会科教育へのアプローチ—社会科教育法』, 現代教育社, 2002, p.4
- 原田智仁, “日中相互理解に関する教材開発の視点と方法”, 『日中相互理解のための教材開発に関する基礎的研究』, 日本教材文化研究財団, 2004, pp.12-16
- 原田智仁, 『中学校新学習指導要領 社会の授業づくり』, 明治図書, 2018, p.61
- 福井一真, “図画工作科における「つくりたいものをつくる」活動に関する研究Ⅱ—「つくりながら考える」造形プロセス”, 大学美術教育学会『美術教育学研究』, 第49号, 2017, pp.345-352