

日本教師教育学会第 10 期（2017 年 9 月～2020 年 9 月）

研究部活動報告書

特別課題研究Ⅱ

「大学教育と教職課程」

特別課題研究Ⅱ「大学教育と教職課程」

報告書

担当理事：鹿毛雅治、樋口直宏、勝野正章

1. 課題研究スタート時のねらい

本特別課題研究が正式に発足したのは、他の課題研究より1年遅れた2018年9月の第28回大会からである。その端緒となったのは、教育職員免許法施行規則の改正（2017年）に伴う再課程認定の過程において生じた「貸し借り問題」である。中学校、高等学校の旧「教科に関する科目」について、他学科設置科目を自学科科目として充てる際に「A学科で設置されている科目をB学科の科目として申請する際、A学科が教職課程の科目として申請する場合には、B学科の科目としてその科目を『借りてくること』は認められない」と申請時に指摘された大学があり、この問題に関して、鹿毛雅治理事が2018年4月14日に開催されたミニ研究会および理事会において話題提供を行った。その後、学会員を対象に当該問題を含む再課程認定に関する会員アンケート調査が2018年5月5日付でメールにて実施された。この結果は、大会総会において報告されるとともに、今後の方向性として再課程認定の問題にとどまることなく、大学教育における教職課程の問題について学問的な見地から検討を深めるため、本課題研究の設立が承認された。

2. 部会メンバー

- ・鹿毛雅治（慶應義塾大学）、勝野正章（東京大学）、樋口直宏（筑波大学）
仲田康一（大東文化大学）、伏木久始（信州大学）、
町田健一（元 国際基督教大学・北陸学院大学）、三村和則（沖縄国際大学）

（この他に、高野和子、牛渡淳、浜田博文、和井田節子、内田千春の各氏が、研究部・事務局より参加）

3. これまでの主な活動

上記のアンケート調査並びに報告を受けて、2018年11月25日には、明治大学においてシンポジウム「今、再課程認定を再考する」（司会：牛渡淳研究部長、話題提供：鹿毛雅治理事・三村和則理事、指定討論：町田健一会員）が開催された。そこでは、アンケートの結果があらためて報告されるとともに、他大学の動向等を含む活発な議論が行われた。その後は、次々に実施されている様々な教師教育改革と関連させながら、研究部と密接に連携しながら検討する機会を設け議論を行ってきた。

2019年度の活動としては、学会行事として日本教育学会東京地区との共催で6月15日に公開シンポジウム「教師教育改革を問い直す」が開催され、その企画に参加した。そこでは「教科に関する専門的事項のコアカリキュラム」、および日本学術会議における「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準（教育学分野）」を取り上げて議論がなされた。また、第29回大会（2019年9月22日）においては、勝野正章理事より「開放制教員養成を考える」、牛渡淳研究部長より「教職課程質保証の動向」、高野和子会長より「教育課程編成上の参照基準（教育学分野）について」というテーマでそれぞれ報告がなされた。さらに、公開研究会として、2019年12月7日に浦野東洋一氏より「教育学部教員の多様化がもたらす波紋について考えてみる～主としていわゆる実務家教員と研究者教員の存

に関して～」、2020年2月11日に三石初雄氏より「教科関連科目のコアカリキュラムと教師の専門職力量の向上」というテーマでの報告がそれぞれあり、議論を行った。

第30回大会（2020年9月13日）においては、本特別課題研究の総括として、高野和子会長から「教職課程の質保証とは—日本学術会議「教育学分野の参照基準」を念頭に」、牛渡淳研究部長から「教職課程コアカリキュラムの再吟味—政策と研究の関わりを問う」、伏木久始理事から「教職課程カリキュラムの将来—①教員養成系の立場から」、仲田康一氏から「教職課程カリキュラムの将来—②開放制養成系の立場から」というテーマでシンポジウム形式の報告がなされた。

4. 成果と課題

アンケートの結果、すべての大学ではないものの「貸し借り問題」は発生しており、申請時の指摘に対して各大学は何らかの対応をしていた。また、この問題については中央教育審議会でも認識しており、教員養成部会課程認定委員会における「教職課程の基準に関する検討事項について」（2018年12月17日）の中で、「複数の学科等間の複数の教職課程における授業科目の共通開設の拡大について」として、基準の見直しが提言された。その点において、本特別課題研究でこの問題を取り上げたのは成果と言える。

その後、本特別課題研究の今日に至る活動を通して、教職課程が「教職の専門性に関わる領域」「教科の専門性に関わる領域」「教育内容と教育方法の複合的な専門性に関わる領域」の三領域から構成されていることがあらためて確認されるとともに、引き続き「大学教育における教職課程とは何か」という問題設定に基づき、理念や制度といった観点から理論化を推進していくことが本学会の責務であるという認識が共有された。

また、研究活動の過程で「大学教育と教職課程」をめぐる多くの課題が山積していることが明らかになり、今後、論点を整理するとともに、それらを構造的に把握することを通して、学問的な見地から理論を構築していくことの意義が確認された。具体的な問題としては、教職課程の「質」とは何かを明らかにしつつ、教職課程認定制度に内在する様々な問題を析出するとともに、教職課程の「質保証」に関する教職課程の認定制度（コアカリキュラムの妥当性など）のあり方や「教育学分野の参照基準」との関係性を明らかにすることや、既存のカリキュラムについて、学士課程と教職課程の両立の可否、教員の養成段階と研修段階の関係、教育学研究と教職課程の関係といった観点から問い直す必要性があることなどが示された。これらの検討にあたっては、国や地方の教育行政による「教員養成改革」に関わる動向を常に踏まえつつ進めていく姿勢が求められることもあらためて確認された。

さらに、今後の研究の進展のためには、今般の再課程認定に関する検証、新課程に関する実態調査（コアカリキュラムの運用など）、今後の教職課程のあり方に関する専門的な意見の収集などを実施し、学会として実証的な研究を積み上げていくことが必要であるという認識も共有された。

なお、本特別課題研究の成果と課題のポイントについては、箇条書きの論点整理としてまとめられた。

本特別課題研究が掲げる「大学教育と教職課程」という研究テーマは、本学会が追究すべき最も主要な課題の一つであるに違いない。今後の本学会における継続的な研究の進展に期待したい。

以下に、本特別課題研究に関わる資料を収録する。

資料目次

<資料1>再課程認定をめぐる学会員アンケート調査結果（中間報告）	5
<資料2>特別課題研究「大学教育と教職課程」（理事会資料）	9
<資料3>「教職課程の再課程認定についての教師教育学会会員アンケート」調査結果	10
<資料4>公開シンポジウム「今、再課程認定を再考する」	13
<資料5>研究部会資料（2019年1月13日）	18
<資料6>特別課題研究Ⅱ「大学教育と教職課程」（理事会資料）	20
<資料7>シンポジウム「教師教育改革を問い直す」	21
<資料8>公開研究会のお知らせ	136
<資料9>公開研究会「教職課程を担当する組織や教員の多様化」	137
<資料10>公開研究会「教科のコアカリキュラムと教職課程の質保証」	144
<資料11>研究部会資料（2020年8月6日）	219
<資料12>研究部会議事録要旨（2020年8月6日）	229
<資料13>研究大会発表要旨	231
<資料14>論点整理	233

※なお、本報告書の資料は、発表・公開時のものを掲載しており、初出の資料の誤字・脱字については修正・変更を加えていない。

<資料1>

2018年6月16日
教師教育変容の実態をつかむ情報交流・研究会
情報提供(慶応義塾大学:鹿毛雅治)

再課程認定をめぐる学会員アンケート調査結果(中間報告)

「教職課程の再課程認定についての教師教育学会会員アンケート」が本学会会長名で会員宛に2018年5月5日付でメール送信され、実施されました(締切:5月15日、その後、延長されて5月28日)。そのアンケート項目のうち、いわゆる「貸し借り問題」に関する結果に特に焦点化して報告いたします。

「貸し借り問題」とは、「中学校、高等学校の旧「教科に関する科目」については、他学科設置科目を自学科科目として半数(の系列)まで充てることが認められている(教職課程認定基準4-3(2)、4-4(2))が、この点に関して、「他学科(A 学科)で設置されている科目を自学科(B 学科)の科目として申請する際、A 学科が教職課程の科目として申請する場合には、B 学科の科目として その科目を「借りてくること」は認められない」という解釈が文科省との事前相談(行政指導)の場で示された(大学がある)」という問題を指します。

<分析対象>

□回答数:64件

□回収率:6.3 パーセント(64件/1020件)

[会員数:1178名、メール送信件数:1020件(全送信件数1043件、うち23件はエラー)]

□回答者所属内訳

国立大学 13件(20.3%)[うち2件は同一大学所属]

公立大学 4件(6.3%)

私立大学 45件(70.3%)

その他 2件(3.1%)

<結果>

「貸し借り問題」に関する設問に対する回答は以下の通りです(★は各設問)。なお、自由記述回答中で特に注目すべきと思われる箇所に下線を引きました。

★3. 今回の再課程認定において、ご所属大学の学科間で旧「教科に関する科目」のいわゆる「貸し借り」が生じましたか？

	件数 (全件数:64)	%
(1)生じていない	32	50.0
(2)生じた	18	28.1
(3)不明	4	6.3
(4)該当しない	10	15.6

★4-1. (3-(2)の場合) 今回の再課程認定の事前相談の際に、文部科学省担当官からその点について問題であるとの指摘がありましたか？

	件数 (全件数:18)	%
(1)なかった	6	33.3
(2)あった	12	66.7

★4-2. 具体的に指摘の際の状況と、その後、貴学がどのように対応されたのかを教えてください。

■指摘に対する対応をせずに提出(3件/12件)

<p>◇私立 A 大学</p> <p>事前相談の場において口頭で指摘された。当該の指摘に対応するには学則改正等が必要となるため、申請提出期限までに間に合わないと判断し、指摘に対応せずに提出した。また、審査過程で対応が求められた場合に備えて、学内全体で問題を共有し、速やかに学則改正等が行われるような準備を整えた。</p>
<p>◇私立 B 大学</p> <p>○指摘内容について。本学教職課程に関する委員会で報告された内容を、そのまま転記します。</p> <p>教科に関する専門的事項の科目の中で、他学科で教科に関する専門的事項の科目として開設している科目をそのまま自学科の選択科目として共通開設している事例が散見される。共通開設の意図するところは、他学科開設科目であっても、その学科の教科に関する専門的事項の科目として開設していない科目、あるいは共通科目を自学科において開設することを可能とするものである。他大学でも、貴大学のような開設事例は多数みられるため、今回はこのまま提出されても構わないが、中長期的には改正を検討していただきたい。</p> <p>○対応について。指摘に従い、今回はそのまま提出しています。</p>
<p>◇私立 C 大学</p> <p>過年度(平成26・27・29年度)の課程認定において、貸し借りを行ったうえで課程認定申請を行い、認定を受けた経緯があるため、少なくとも再課程認定については、認めていただかなければ設置に係る履行状況(AC)にも影響が出ることを事前相談の場で伝えた。</p> <p>免許係で検討いただき、再課程認定については、貸し借りを行った状態で申請しても構わないとの回答を得た。ただし、認定通知書において改善に係る指摘を行う可能性がある旨について説明がなされた。</p> <p>なお、再課程認定と同時期に行った通常の課程認定については、貸し借りをした状態で申請することはできないと明言されたため、急遽、借りる予定の科目を自学科開設に変更し、学則を改正するなどして対応した。</p>

■指摘に対して何らかの対応をして提出(9件/12件)

<p>◇私立 D 大学</p> <p>[指摘内容]</p> <p>B学科に関する申請書類様式第2号(新旧対照表)の履修方法等欄に「A学科開設科目」と記載した複数の科目について、A学科と同一の科目であるか確認された。</p> <p>A学科においても教職課程科目として申請する科目であったため、次のとおり指摘された。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学科科目は教職課程科目になっていると貸せないため、A学科において教職課程の科目として申請する科目をB学科の教職課程科目に充てることはできない。 ・複数の学科等において、教科に関する専門的事項を共通開設できる特例がない。他学科において教職課程に置いていない科目であれば、開設が可能。

[本学の対応]

指摘を受けた複数の科目を、A学科のみに開設する科目、A学科からB学科に貸し出す科目に整理した。加えて、A学科開設科目のうち教職課程科目ではない科目を新たにB学科に貸し出すこととした。

◇国公立 A 大学

従来から、●学部●学科・中一種免(社会)の課程と○学部○学科・中一種免(社会)の課程の間で、「日本史・外国史」「地理学(地誌を含む)」と「法律学、政治学」「社会学、経済学」について相互に「貸し借り」をしていたので、今回もそれを踏襲する予定であった。しかし文部科学省への事前相談(2月23日)の席上、その「貸し借りは認められない」との指導を受けた。これを受けて、急遽「貸し借り」のないように修正した。

◇国公立 B 大学

上記の事例と同様の指摘があり、他学科科目で教職課程に申請していない科目にして対応した。

◇国公立 C 大学

本学は、経済学科と経営学科からなっています。いずれの学科も半数以上を一般教養科目を借りる形で進めて参りました。その点を事前相談では、指摘されました。

学内では様々な意見が出されましたが、大学の規定を改正する形で、それぞれの学科科目とすることによって対応いたしました。

◇私立 E 大学

過去にA学科の「教科に関する科目」として課程認定を受けている科目をB学科に「借りた状態」で申請をして認定を受けているが、この度も同様でよいかとの質問をしたところ、「教科に関する科目」で認定を受けている科目を借りて来ても良いという法令がないのでできないとの趣旨の回答があり、回答の通りとすれば大部分の大学に大きな影響があるのではないかとさらに質問すると、「これまで曖昧であったこともあり多くの大学で同様のことが起こっているがこの度から改めてもらうように助言している。」という趣旨の回答がありました。

本学の対応としては、B学科学則にこれまで借りていた科目と同じ科目を追加し「共通開設」とせずに各学科に開設している状態で申請しました。

◇国公立 D 大学

これまで、教職の科目として設定していたものに制限が付いた。

◇私立 F 大学

学部独自の科目を設定した。

◇私立 G 大学

微調整を行った(具体的には、別表1の科目において学科間の重複を解消した)

◇私立 H 大学

学内の事情により詳細はお応えできません。大学本部を経由して、全学部に対応した上で申請するよう通達が出されました。対応は、各学部で異なると思います。

★5-1. 以前、課程認定・再課程認定を申請した際に指摘された。

■「貸し借り問題」が生じた大学18校のうち1校が「(1)指摘された」と回答(但し、この回答については、以下の関連項目に対する回答から、「貸し借り問題」に対する以前の指摘ではないと推察される。)

5-1-(a). それは何年でしたか？

5-1-(b). 具体的に指摘の際の状況と、その後、貴学がどのように対応されたかを教えてください。

◇私立 H 大学

5-1-(a):27年度

5-1-(b): 担当者の研究業績と担当科目との対応関係、および科目名称についての指摘。

■「貸し借り問題」生じていない大学32校のうち4校が「(1)指摘された」と回答

5-1-(a). それは何年でしたか？

5-1-(b). 具体的に指摘の際の状況と、その後、貴学がどのように対応されたかを教えてください。

◇私立 I 大学

5-1-(a):不明

5-1-(b):不明

◇私立 J 大学

5-1-(a):不明

5-1-(b):教職を専門とするセンターがあり、センターが対応した。

◇私立 K 大学

5-1-(a):2015

5-1-(b):新規課程認定において、担当教員(専任・非常勤)の研究業績不足、シラバスとの整合性についての指摘を受けて、一部担当教員の変更対応を行った。

◇私立 L 大学

5-1-(a):2013

5-1-(b):学科ごとに科目を設定した。例 音楽の理解(●学科用)、音楽の理解(○学科用)

★5-2. 以前、実地視察の際に指摘された。

■64件中「(1)指摘された」は以下の2件のみ。しかも、国公立 E 大学は「貸し借り可」の指摘。

5-2-(a). それは何年でしたか？

5-2-(b). 具体的に指摘の際の状況と、その後、貴学がどのように対応されたかを教えてください。

◇国公立 E 大学

5-2-(a):2013

5-2-(b):●学部●学科と○学科で中学校社会・高等学校公民の教科に関する科目、■学部□学科・▲学科・△学科で理科の教科に関する科目の一部をそれぞれ学部共通科目の形で共通に開講していたところ、2013 年の実地視察の際に、学部共通科目は不可で、両方の学科で、自前で必要な科目を開講することとしつつ、半分以下は他学科科目を履修することにより(貸し借り可)と指摘され、その指導に従った。そのまま再課程認定申請を行ったが、事前相談では何も言われていない。

◇私立 K 大学

5-2-(a):2013

5-2-(b):教職課程カリキュラムおよび指導組織体制の不備についての指摘を受けた。教育職員免許法に沿って、学内指導体制・組織の見直し、一部担当教員の変更対応を行った。

★5-3. 上記以外の機会に指摘された。

*64件中「(1)指摘された」は0件。

以上

＜資料 2＞

特別課題研究「大学教育と教職課程」

＜趣旨＞

平成 29 年教育職員免許法施行規則改定に伴って各大学が「再課程認定」の申請を行う過程で、様々な問題が表面化した。今回の改定は平成 11 年の「再課程認定」以来の大幅な教職課程の変更を迫るものであり、教職課程を運営する大学の当事者にとって教職課程のあり方やその意義をあらためて問い直す機会となった。とりわけ、開放制を掲げる日本の大学における教員養成は、学士課程と教職課程の両立を前提として、履修者による両者の統合的な学修を企図して運営されてきたが、いわゆる「大きくくり化」や「コアカリキュラム」の導入などにみられる今回の政策動向は従来の教職課程のあり方と必ずしも整合的であるとはいえず、多様な問題が顕在化したというのが実態であろう。

そこで「教師教育」をその名に掲げる本学会において、「大学教育における教員養成とはいかなるものであるのか、また、どうあるべきなのか」という教職課程を検討する上での本質的なテーマについて学術的な見地から研究を推進することは、時宜にかなったものであるとともに、本学会の責務であると考えた。今後の教職課程のあり方について具体的な提言を行うことをも視野に入れつつ、関連する研究テーマを析出、整理し、それらのテーマについて学術的なアプローチを積み重ね、知見を体系化することを通して、今日的な視点からあらためて大学における教職課程について理論化することを目的として、特別課題研究「大学教育と教職課程」を設ける。

＜経緯＞

2018 年 4 月 14 日の理事会において、「再課程認定」に関して文部科学省と各大学間で行われる事前相談の場で看過できない重大な行政指導（いわゆる「貸し借り問題」の指摘）があったという話題が提供された。それを契機として、暫定的なワーキンググループ（高野会長、牛渡研究部長、浜田研究副部長、和井田事務局長、鹿毛理事）が組織され、今般の「再課程認定」に関する情報収集を目的としたアンケートが全会員を対象として 5 月に実施された。6 月 16 日の常任理事会の前に開催された研究会において、そのアンケートの中間報告が行われたが、そこでは「再課程認定」のみに問題を限定するのではなく、むしろ、アンケートの自由記述に記された多様な意見や問題提起を踏まえ、学会として研究課題を析出・整理し、研究を積み重ねていくことの重要性が確認された。さらに、7 月 8 日にはワーキンググループに三村理事が加わり、アンケートの自由記述等について分析し、今後の展開について検討した結果、特別課題研究「大学教育と教職課程」の創設を 9 月下旬に開催予定の理事会に提案することを前提としてメンバー案等を決定した。以上を踏まえ、予定されているメンバーが 9 月 9 日に集まり、当該特別課題研究の創設について協議した。

＜メンバー＞

安藤知子、鹿毛雅治、仲田康一、伏木久始、町田健一、三村和則（以上、五十音順）
牛渡淳（研究部長）、浜田博文（研究副部長）

以上

<資料3>

2018年11月25日

日本教師教育学会公開シンポジウム「今、再課程認定を再考する」資料

特別課題研究「大学教育と教職課程」

文責:鹿毛雅治(慶應義塾大学)

「教職課程の再課程認定についての教師教育学会会員アンケート」 調査結果（概要）

「教職課程の再課程認定についての教師教育学会会員アンケート」が本学会会長名で会員宛に2018年5月5日付でメール送信され、実施されました(締切:5月15日、その後、延長されて5月28日)。その調査結果の概要を以下に報告いたします。

なお、今回特に調査の焦点となった「貸し借り問題」とは、「中学校、高等学校の旧「教科に関する科目」については、他学科設置科目を自学科科目として半数(の系列)まで充てることが認められている(教職課程認定基準4-3(2)、4-4(2))が、この点に関して、「他学科(A学科)で設置されている科目を自学科(B学科)の科目として申請する際、A学科が教職課程の科目として申請する場合には、B学科の科目としてその科目を「借りてくること」は認められない」という解釈が文科省との事前相談(行政指導)の場で示された(大学がある)」という問題を指します。

<分析対象>

設問1および2

□回答数:64件

□回収率:6.3%(64件/1020件)

[会員数:1178名、メール送信件数:1020件(全送信件数1043件、うち23件はエラー)]

□回答者所属内訳

国立大学:13件(20.3%)[うち2件は同一大学所属]/公立大学:4件(6.3%)/

私立大学:45件(70.3%)/その他:2件(3.1%)

<結果>

設問3 今回の再課程認定において、ご所属大学の学科間で旧「教科に関する科目」のいわゆる「貸し借り」が生じましたか？

(1)生じていない:50.0%(32件)/(2)生じた28.1%(18件)/(3)不明6.3%(4件)/

(4)該当しない15.6%(10件)

設問4-1 (上記二重線 3-(2)の場合) 今回の再課程認定の事前相談の際に、文部科学省担当官からその点について問題であるとの指摘がありましたか？

(1)なかった33.3%(6件)/(2)あった66.7%(12件)

設問4-2 (上記二重線 4-1(2)の場合) 具体的に指摘の際の状況と、その後、貴学がどのように対応されたのかを教えてください。

指摘に対する対応をせずに提出(3/12件)/指摘に対して何らかの対応をして提出(9/12件)

設問 5-1 以前、課程認定・再課程認定を申請した際に指摘された。

→「貸し借り問題」が生じた大学18校のうち1校が「指摘された」と回答(但し、この回答についてしたが、関連項目に対する回答から、「貸し借り問題」に対する以前の指摘ではないと推察される。)

→「貸し借り問題」生じていない大学32校のうち4校が「指摘された」と回答

設問 5-2 以前、実地視察の際に指摘された。

→64件中「指摘された」は2件のみ。しかも、国公立●●大学は「貸し借り可」の指摘。

設問 5-3 上記以外の機会に指摘された。

→64件中「指摘された」は0件。

設問 6 「貸し借り問題」以外で、今回の再課程認定において、貴学において困難だと感じられた事柄を自由に記入して下さい。

→記述内容を分析したところ、5つのカテゴリおよび「その他」に分類することができた。

<課程全体について>

- ・必修科目の増加による学生の負担が増えることが懸念される。
- ・科目の新設による教員の負担が増えることが懸念される。
- ・実質的には開放制免許制度の理念を手放すもののように感じられる。

<コアカリキュラムについて>

- ・大学の教育内容が著しく制約される。
- ・カリキュラムの専門水準を学問的見地から保証できない危険性がある。
- ・課程全体が体系性、整合性に欠ける
- ・現実的な運用が困難と思われる内容も含まれている。
- ・細部まで明記することによって意味があるのか疑問である。
- ・シラバス内容の調整、対応表の作成が困難であった。

<共通開設科目について>

- ・校種間の共通開設の特例が認められたが、今後はこの科目区分の運用について問題を指摘される可能性がある。

<認定行政のあり方について>

- ・指摘に一貫性がない。
- ・基準があいまいである。
- ・移行措置についての対応が定まらない。
- ・書式および作成上の注意が形式的機械的に過ぎる。
- ・大学側に申請のための過大な負担と労力がかかる。
- ・大学側の準備期間が不足するようなスケジュールだった。
- ・学内の調整が困難であった。
- ・教職課程の運営が非常に粗雑な大学に対してのみ再課程認定をさせればよい。

<科目担当者について>

- ・担当者(専任、非常勤)の確保が難しい(複数回答)。

<その他>

- ・教職に興味がない大学教員が多く、「他人事」の認識がはびこっている。

- ・全学的な理解・協力が不可欠だった。
- ・多数ありすぎて書けない。

設問7 その他、「貸し借り問題」や再課程認定にかかわる情報、および学会へのご意見などありましたらお願いいたします。

→課程認定に関して、下記のような問題が指摘された。

<認定行政のあり方>

制度の継続性・一貫性／課程の評価システムの妥当性／開放制の危機／課程の学術的根拠／大学の独自性の保障／専門性の水準低下(複数回答)／行政指導の根拠が示されていない／些末で形式的な行政指導／業績審査のあり方／「現職経験」の基準の妥当性／移行措置の問題(複数回答)／申請書式記入の基準が曖昧／申請の負担・労力／制度を簡便化する必要性／形式的運用による空洞化

<課程認定の影響>

共通開設に関する運用強化によるダメージ(専門性の水準低下など)／一学科一免許しか認められなくなることへの危惧／必修増、教員の負担増

→学会に対して、下記のような意見、問題の指摘、要望があった。

今回のアンケートのテーマが重要であるという指摘(複数)／全私教協との役割分担のあり方／教科教育という観点からの研究の必要性／課程認定に関する情報の収集と提供(複数)／「大学の裁量」に関する情報収集と検証／行政に対する意見表明、反論の必要性／課程の評価システムを構築する必要性／行政との協議の場の必要性／研究会資料の公開

以上

日本教師教育学会公開シンポジウム 「今、再課程認定を再考する」

特別課題研究「大学教育と教職課程」

1. 「教職課程の再課程認定についてのアンケート」調査報告

(慶応義塾大学 鹿毛雅治先生)

貸し借り問題 他学科に科目を貸す場合は新規に科目設定を行う必要がある

⇒この問題について文科省から事前に指摘がなく、申請大学に混乱を招いたことより調査

【結果】 貸し借り問題が生じた大学…回答の内28%

⇒事前相談における指摘がなかった大学もあり、学則変更をした大学もある

問題点

- ①行政指導の問題点がある(指導に一貫性や指導根拠がない)
- ②書類作成にかかる負担と労力が膨大である
- ③基準設定の妥当性が曖昧である
- ④審査の妥当性も不明瞭である(結果のみ開示、理由は非開示)

⇒受動的な対応としての課程認定が迫られ、大学の独自性が後退

⇒そのような中で専門性をいかに担保するか

申請当事者事例 K大学事例

・事務的事項の指摘とそれへの対応

(事例1) 英語学

「シラバスの内容を見る限り『英語学』の授業として認められない」との指摘

「『英語』という言葉がないことにより『英語学』の授業として認定できない」

⇒『言語学概論』は結果的にカリキュラムから削除した

(事例2) 教育心理学

「『発達』と『学習』に関する授業の配分不均衡」との指摘

⇒「学習」分野に偏るシラバスへと修正

(事例3) 「学校教育学演習」(3単位分 大学独自科目)

⇒問題関心に合わせて学生が受講できるように選択科目と実践演習を設定

①「学生によって研究テーマが異なる授業を認定科目とすることは不適切」

⇒教職課程に関する内容について探究する

②「前回指定の指摘が満たされていない、学生によってテーマが異なる教職認定科目として設定することは不適切である」

⇒問い合わせに対して「過去の審査で同様の問題が指摘されているため」

論点1 教職課程の質保証とは何のために、誰がすべきか

①目指す教師像とは何か、必須な条件としての教師の「適性」とは何か

⇒共通で持つべき適性とバラエティを精緻化し、理論化していく必要がある

- ②カリキュラムの「基準」作成と「審査」の主体
⇒研究者集団が審査とカリキュラムの一貫性を
- ③大学の独自性は
⇒多様な子どもたちに対して多様な教師がいることが重要であることから大学が独自性を維持することが重要
- ④「コアカリキュラム」「達成目標」という発想の妥当性は
⇒教育においてはそもそも到達目標が明記されるものではない
⇒養成段階ではなく、研修段階における方向目標であり到達目標ではない

論点 2 大学でしかできない教員養成とは

- ①探究体験を経る（卒業論文執筆）
⇒教養を身に着け教員となる上での探究体験
- ②教員養成における教科の専門性とは何か
⇒教科の専門性が問われる時代にありながら、その専門性が追究されていない
⇒教科の専門性水準の低下の懸念
- ③「学士課程」と「教職課程」の両立は可能であるのか
⇒大学院を視野に入れた多様な 6 年間の課程の検討が必要なのではないか
例：【教職特別課程】教職に関する科目を履修して 1 年間で免許取得可能

2. 科目「貸し借り」30 年間の事例と「大学で養成する」場合の「大学」が抱える今日の問題状況について

沖縄国際大学 三村和則先生

- 1989 年 再課程認定申請・1990 年新課程実施
- 1990 年以前 大学設置基準で一般教育科目と専門教育科目の区別あり
⇒教科に関する専門教育科目として、次の**全学共通科目**を開設。
⇒自学科科目だけで占めることができた科目区分「法律学・政治学」のみ
- 1991 年以降 大学設置基準改正：一般教育科目と専門教育科目の区別なし
⇒変更無し、従来通り
- 1999 年 再課程認定申請
- 2000 年 新課程実施（一般教育科目と専門教育科目の区別なし）
⇒**全学共通科目**⇒「**全学共通（教職課程）**」と記載
⇒「**全学共通（教職課程）**」の科目＝自学科科目
⇒担当教員の所属考慮し、関係の強い学科のカリキュラム表に分散
⇒教職に関する科目は卒業要件単位に含めることが可能に
- 2004 年 新課程の実地視察を受ける
- 2010 年 「教職実践演習」の新設
⇒「**教職課程認定基準で定める「共通開設科目」の取扱いについて**」指摘あり
⇒「**全学共通（教職課程）**」と明記しても不許可になる可能性あり
- 2018 年 再課程認定申請
⇒「**全学共通（教職課程）**」という記載は削除

疑問1 「他学科で教科に関する専門的事項の科目として開設している科目をそのまま自学科の選択科目として共通開設している」について。

疑問2 「共通開設の意図するところは、他学科開設科目であっても、その学科の教科に関する専門的事項の科目として開設してない科目・・・を自学科において開設することを可能とするものである。」について。

疑問3 「共通開設の意図するところは、・・・共通科目を自学科において開設することを可能とするものである。」について。

今後の見通し 「貸し借り」は現状通りのままでやむをえない

- ①「貸し借り」を問題視し、追い詰めると、「隠れ貸し借り」の正当化に繋がる
- ②教科の専門的事項の科目を提供する教員組織が脆弱な学科等では、自学科科目だけで占める科目区分の確保が困難⇒自学科科目の充実が側面から促進されている
- ③専門性の質を確保するためには、より適切な他学科の専門性の高い科目を履修する
+「学科等の目的・性格と免許状との相当関係に関する審査基準」の厳格な適用か見直しが必要

3. 「再課程認定を再考する」(指定討論)

前北陸学院大学 町田健一先生

「貸し借り」問題

- ・教職課程と大学教育、開放制のあり方(学問性の問題)を再考する必要がある
- ・「教科に関する科目」他学部他学科の科目が活用不可になることを議論していく

【意義】 教職課程科目内容の水準維持、教科の専門性の維持
学問体系の維持に繋がる

【問題】 学部学科の特性と教職科目としての適切性

⇒「貸し借り」問題とせず「学科を超えた科目の活用」とするのが良いのではないか

【提案】 学部・学科に対する課程認定⇒大学・学部としての課程認定に変更する

再課程の動きの再考

- ①「融合(架橋となる)科目」
⇒教科専門科目に置き換えるのではなく教科教育の領域科目であるべき
- ②「教科に関する科目」へのコアカリ導入の問題
⇒教職課程としての「教科に関する科目」で学問的専門知識を担保すること
- ③「教育の基礎的理解に関する科目」
⇒道徳、総合学習、生徒指導、教育相談など、合計単位数で全てを網羅することは不可能
⇒必要な単位数を確保することが必要
- ④「インターンシップ」(教育実習の一部への組み込み)
⇒教育実習とインターンシップの差異化を図る必要

付記

教育学部は教員養成のためだけにあるのではない
⇒教員養成+教育学の学問自体の追究+研究者養成

4. 全体討論

A 先生 (児童学科所属：保育士、小学校の免許取得可能)

- ・事務職員が文科省組織と面談（相談）を行い、その上で書類作成を担当
- ・実技指導の能力を伴わない教員が指導にあっている現状がある
- ・教職大学院の教員養成における学びが学生のニーズにあっていない（?）
- ・画一化した教師を育成している現状（合格のために面接練習や論文指導がなされている）

B 先生 (私立大学教授)

- ・課程認定の現状は改善されている（これまでは個々指摘することが異なっていた）
- ・「貸し借り」問題は学科の相当性と密接な関りある
- ・私立大学の中には経営のために教員養成を設けている大学もある
- ・「貸し借り」については専門性の質担保に危険がある
- ・批判的な理解を促すことも重要（ICT, AL など）

C 先生 (私立大学教授)

- ・一つの教職科目を複数教員が担当する際、協働でコアカリキュラムを検討することが望ましいが事実上はシラバスづくりが形骸化している現状がある
- ・大学の裁量権を活用し、カリキュラムを見直す契機が生かされていない
- ・実務家教員と研究者教員の感覚にズレがある
- ・実務家教員の持っている業績が最重要
- ・日本の教育学の今後の担い手を今後どう育成していくか、の議論も重要となる

D 先生 (児童学部：小学校、保育園、幼稚園、特別支援学校免許取得)

- ・小学校教諭と保育士免許の「教育原理」などをどう指導していくか
- ・「教員育成指標」神奈川県、東京都、横浜市…複数の「教員育成指標」を

E 先生 (国立大学准教授)

- ・4-8、4-9は厳格に区別するべきではないか
- ・小学校養成課程に特化すべきという議論は、「学門無き教員養成」になる懸念がある

F 先生 (国立大学教授)

- ・学会として取り組むべき課題はあり、そのために構造的な問題

①機能分化がすすんでいる

⇒教職大学院へ移行

地方と一体化して大学運営をしている状態

②開放制の歪み

- ・80%以上の大学が教員養成を担っている中の課程認定に困難がある
- ・大学の教員養成に携わる教員の認識にも大きな幅がある
- ・教師教育学会が学会としてガイドラインを出していくべきであったのではないか

③コアカリキュラムについて

- ・教職員支援機構が教員採用試験を一本化していく
- ・育成指標と一体化した「養成—採用—研修」がなされる可能性
- ・アカデミズムがこうした流れを止めていく必要がある

G先生（私立大学教授）

- ・「養成—採用—研修」の一体化について向き合っていく必要がある
- ・再課程認定に関しては大学人としての温度差もある、そのため課題の共有が必要
- ・学会だからこそこできる問題提起をするために課題（喫緊の課題、中長期的な課題）を整理する
- ・論点整理を行った上で学会として出来ることを着実にしていく必要がある

H先生（私立大学教授）

- ・実務家教員の教授会の参加について
- ・コアカリキュラムについて

I先生（私立大学教授）

- ・即戦力に偏るものは長期的に破綻する⇒あり方論を再考すべき
- ・小学校課程と中高課程では教科専門の違いについても議論が必要
- ・学会内部の中教審の委員の先生や行政の先生なども交えて議論を続けるべき

J先生（国立大学教授）

- ・大学における教育学教育とは教員養成に特化したものとして考えるべきではないという前提の下の教員養成という認識を持つこと
- ・教師になるための専門性を保証すると同時に
- ・教育学は学問の最底辺に置かれている状態
- ・教育学の研究そのものが危機的な状況にある
- ・学術研究がないがしろにされている状態を踏まえて教師教育に再考すべき

C先生（私立大学教授）

- ・育成協議会にて中高のハンドブックなどが教員養成合格のために活用されている現状ある

K先生（私立大学教授）

- ・大学教育とは何か、教育学と教員養成の関係をどう考えるべきか、大学教育全般と教員養成をどうとらえるか、などの論点を整理していく事が本学会の使命ではないか
- ・短期的、中長期的に取り組むべき課題を整理し、実行していく事が求められる
- ・本課題研究は今後も継続していく

「大学教育と教職課程」
今後の研究活動に向けて (論点整理)

1. これまでの経緯

- 2018年4月14日:理事会にて「貸し借り問題」(学科を超えた科目の活用の制限)に関する行政指導があったことの報告→看過できない問題としてワーキンググループ(高野、牛渡、浜田、和井田、鹿毛)を組織
- 2018年5月 再課程認定に関する情報収集を目的とした緊急アンケートの実施
- 2018年6月16日:理事会前の研究会にてアンケート中間報告→「再課程認定」のみならず、教職課程のあり方に関して学会として研究課題を析出、整理し、研究を推進することの重要性を確認
- 2018年7月8日:WG開催(+三村)…アンケート結果(主に自由記述)の分析→特別課題研究2「大学教育と教職課程」の新設の提案へ
- 2018年9月9日:予定メンバーが集まり、理事会に向けた協議
- 2018年9月28日:理事会にて課題研究新設決定(+安藤、仲田、伏木、町田)
- 2018年11月25日:公開シンポジウム(「今、再課程認定を再考する」…司会:牛渡、話題提供:鹿毛・三村、指定討論:町田)開催、研究部打ち合わせ(今後の方針等の協議)、理事会:メンバー追加決定(+勝野、樋口)
- 2019年3月9日:公開研究会

2. 本日の目標

これまでの経緯を踏まえ、論点整理を行い、今後の研究活動について具体化する。その際、短期的課題と中期的課題を意識する。

3. 論点整理に向けて

■課程認定をめぐる問題:主に短期的課題として「改善に向けた提言」を目指す。

◇「質保証」を問う

□認定行政(文部科学省による認定)に関する問題

課程の枠組みや内容の問題:例えば、「大きくり」の妥当性

コア・カリキュラムの正当性、妥当性:喫緊の問題として教科の専門性(「教科コアカリ」)

学科単位の申請の妥当性

審査プロセスの諸問題

□基準設定と審査・認定の主体をめぐる問題:別組織による認定の可能性

■大学教育における教職課程の問題:主に中期的課題として「あり方」の提言を目指す。

◇「大学における教員養成」を問う←学士課程(学位プログラム)と教職課程の並立という現状

□開放制の評価と課題

大学の独自性と多様性:例えば、国立教員養成系学部／一般大学、通学制／通信制など

学士課程と教職課程の両立困難:例えば、実習、インターンシップなど

校種の別:中等教育、初等教育、幼保課程

大学院レベルの教職課程:教職大学院、専修課程など

キャリアプロセス(養成—採用—研修)という観点から:例えば、教委の育成指標との関係など

□教職カリキュラムの再考:大学でしかできない教育内容は?

教育学と教職課程の関係:親学問としての教育学?、教科教育学の位置づけなど

教科に関する科目の内容と水準:共通科目の妥当性

教職適性とは?:「学問」と教員養成の関係、教職と教科の専門性

実習、体験の位置づけ

以上

<資料6>

特別課題研究Ⅱ「大学教育と教職課程」

担当理事：鹿毛雅治・勝野正章・樋口直宏

2018年11月25日に開催された公開シンポジウム「今、再課程認定を再考する」の成果とそこで見出された研究課題を踏まえ、下記のシンポジウムを企画している。より具体的な案については2019年3月9日の常任理事会前に開催される研究部打ち合わせにて決定する。

○「教師教育改革を問い直す（仮）」

1. 目的

国の様々な教師教育改革に関して、学会として検討する機会を設けたい。今回は、「教職課程の質保証」と「教科のコアカリキュラム」を取り上げる。

2. 日程と場所

- ・日時：2019年6月15日（土）10：00～12：30「教科コアカリキュラム」
13：30～16：00「教職課程の質保証」

- ・場所：明治大学

3. シンポジウムの概要

（1）「教科コアカリキュラムの在り方を問う」

今回の再課程認定に際しては、教職コアカリキュラムと英語コアカリキュラムが導入された。今後、英語以外の教科に関しても、コアカリキュラムが作成されることが見込まれる。そこで、開放制教員養成を採用している我が国において、教科コアカリキュラムを導入することの意味と課題を明らかにし、この問題についての議論を深めていきたい。

①英語コアカリキュラム

すでに作成され、この4月から実際に運用される英語のコアカリキュラムについて、その構造や特色、養成サイドから見た課題について報告していただく。

②理科コアカリキュラム

中学理科のコアカリキュラムの作成について、どのような方向で検討が進んでいるかについて報告していただく。

③教科カリキュラムの課題

開放制教員養成制度をとっているわが国において、教科コアカリキュラムの導入はいかなる問題を抱えているのか、その問題点と解決への展望を報告していただく。

（2）「教職課程の質保証を考える」

教職課程の質保証について、文科省から、2018年度、三つの団体（教員養成評価機構、大学基準協会、全国私立大学教職課程協会）が研究の委託を受け、2019年3月末にそれぞれ報告書を文科省に提出する予定である。そこで、それぞれの団体がまとめた案について報告してもらい、今後の教職課程の質保証の在り方について議論を深めたい。

①教員養成評価機構

②大学基準協会

③全国私立大学教職課程協会

日本教師教育学会・日本教育学会東京地区 共催

公開シンポジウム

教師教育改革を問い直す 記録集

日時：2019年6月15日（土）10:00～16:00

第1部： 教科コアカリキュラムの在り方を問う

第2部： 教職課程の質保証を考える

場所：明治大学駿河台キャンパス リバティタワー11階 1114教室

共催：日本教師教育学会 日本教育学会東京地区

目 次

はじめに 高野和子・松浦良充

第Ⅰ部 教科コアカリキュラムの在り方を問う

1. 報告

- ① 外国語(英語)コアカリキュラムー2019年度以降の英語科教員養成
高橋 和子(明星大学教育学部) …3
- ② 理科コアカリキュラム
和泉 研二(山口大学教育学部) …23
- ③ 社会科コアカリキュラム
小嶋 茂稔(東京学芸大学教育学部社会科教室) …33
- ④ 教科カリキュラムの課題 ～教科に関する専門科目の意義・位置づけの再確認～
町田 健一(元国際基督教大学、前北陸学院大学) …51

2. 質疑・討論のまとめ 浜田 博文(筑波大学) …61

第Ⅱ部 教職課程の質保証を考える

1. 報告

- ① 教員養成の自律的な質保証と実現可能な第三者評価のあり方について
一般財団法人教員養成評価機構
教員養成教育認定評価開発研究推進会議座長
川手 圭一(東京学芸大学) …67
- ② 教職課程の内部質保証の在り方と外部質保証の可能性
—JUA 大学評価研究所・教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究部会
『[2018年度文部科学省・教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業]教職課程
の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究報告書』より—
早田 幸政(中央大学理工学部) …77

- ③ 平成 30 年度 文部科学省「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」
私立大学における教職課程質保証に関する基礎的研究
一般社団法人 全国私立大学教職課程協会
教職課程質保証に関する特別委員会
田中 保和 (大阪人間科学大学) …89
- ④ 質保証の課題
岩田 康之 (東京学芸大学) …99
2. 質疑・討論のまとめ
牛渡 淳 (仙台白百合女子大学教授) …113

第 I 部

教科コアカリキュラムの在り方を問う

外国語(英語)コアカリキュラムー 2019年度以降の英語科教員養成

明星大学教育学部
高橋和子

TAKAHASHI Kazuko,
Meisei University

1

はじめにー発表者の立場

○教育上の立場

- ・小・中・高等学校教員養成課程，
英語関連科目担当
- ・勤務校＝小・中高1種免許取得可能

○研究上の立場

- ・英語科教材・指導法研究
- 特に20世紀イギリス文学研究
- 文学教材の英語教育への活用研究

2

2

はじめに—発表の流れと範囲

1. 外国語(英語)コアカリキュラム
策定と実施
2. 外国語(英語)コアカリキュラム
の概要
3. コミュニケーション能力育成を
目指す英語科教育

3

3

1 外国語(英語)コアカリキュラム —英語科教員養成の背景

○小学校教員養成：

外国語(英語)が指導可能な人材育成が必要

- ・2020年度～「外国語」(英語)教科化，
「外国語活動」領域として必修化

○中・高教員養成：

生徒のコミュニケーション能力育成の為に
求められる，指導力養成が必要

4

4

1 外国語(英語)コアカリキュラム 策定と実施

東京学芸大学

「英語教員の英語力・指導力強化
のための調査研究事業」

- 2016年
外国語(英語) コアカリキュラム試案
- 2017年
外国語(英語)コアカリキュラム

5

5

2016年： 外国語(英語)コアカリキュラム試案

- 2015年度：東京学芸大学，文科省
より「英語教員の英語力・指導力
強化のための調査研究事業」受託
- 全国調査：教員養成・教員研修の
現状と課題を明らかにするため

東京学芸大学（2016）参照

6

6

外国語(英語) コアカリキュラム試案

○「教科に関する科目」

「英語コミュニケーション」

「英語学」

「異文化理解・文学」

○試案前は「英米文学」と「異文化理解」

「『文学』と『文化』の垣根を取り除き、文学とともに文化を学ぶことで、両者が相まってより高い効果が期待できる」

(馬場, 2016)⁷

7

2017年：

外国語(英語) コアカリキュラム

○コアカリキュラム(試案)検証アンケート

東京学芸大学(2017)参照

- 大学教員：平成28年度中・高等学校(外国語(英語))1種免許の課程認定を受けている課程の「英語科教育法」担当者181名（複数の担当者がある場合、全員に回答依頼，回答者数181名）
- 指導主事：全国の教育委員会の指導主事162名（同一自治体に複数の担当者がある場合、全員に回答依頼，回答者数162名）

8

8

1.2 再課程認定と 外国語(英語)コアカリキュラム

- 2017年:「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」報告書公表，パブリックコメントも踏まえ策定
- 2019年度～：コアカリキュラムに基づいた英語科教員養成開始

9

9

2. 外国語(英語) コアカリキュラム

- 「英語科に関する専門的事項」
20単位以上（結局，4事項に）
- 「英語コミュニケーション」
- 「英語学」
- 「英語文学」
- 「異文化理解」

10

10

2. 外国語(英語) コアカリキュラム

- 「英語科の指導法」8単位以上
- 勤務校の例：
 - ・「英語科教育法1～4」(各2単位)
 - ・4名の専任教員で担当

11

11

2.2 「英語科に関する専門的事項」 の全体目標

- 英語コミュニケーション：中学校及び高等学校において、生徒の理解の程度に応じた英語で授業を行うための英語運用能力を身に付ける。
- 英語学：中学校及び高等学校における外国語科の授業に資する英語学的知見を身に付ける。
- 英語文学：中学校及び高等学校における外国語科の授業に生かすことができる。
- 異文化理解：中学校及び高等学校における外国語科の授業に資する知見を身に付ける。

(強調発表者)¹²

12

2.3 英語科関連科目担当者の反応

○（飯田・山口・奥切他，2019）

「時間的制限」:英語教員養成課程では、非常に限られた時間の中での指導が求められている。その中で、学習到達目標に達することができる[か]については懐疑的である。

（強調発表者）

13

13

2.3 英語科関連科目担当者の反応

○（飯田・山口・奥切他，2019）

・「学習・指導項目の量」：
指導項目の膨大な量から実際にはすべてを満遍なく指導できるかは不透明である。

（強調発表者）

14

14

3. コミュニケーション能力 育成を目指す英語科教育

- 「英語科の専門的事項」の全体目標、
＜授業に資する＞＜授業に生かす＞
ことへの不安

Cf.

- 1989年版中学・高校『学習指導要領』：
外国語教育の目標で
「コミュニケーション」という文言，初登場

15

15

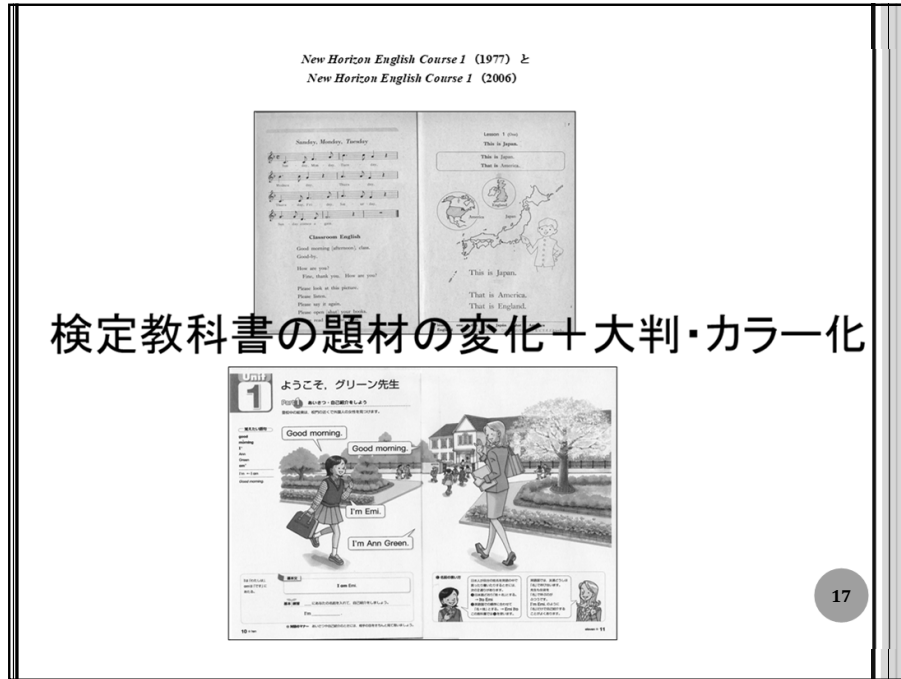
3. コミュニケーション能力 育成を目指す英語科教育

- 1998年版中学・
1999年版高校『学習指導要領』

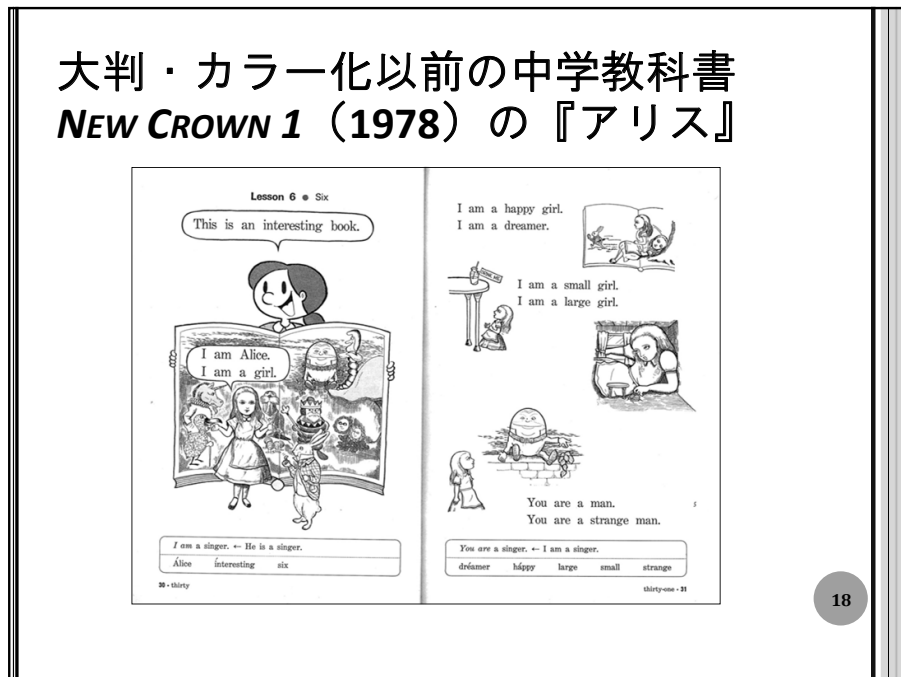
- 外国語教育の目標は
実践的コミュニケーション能力育成
＋「言語の使用場面の例」・
「言語の働きの例」明示

16

16



17



18

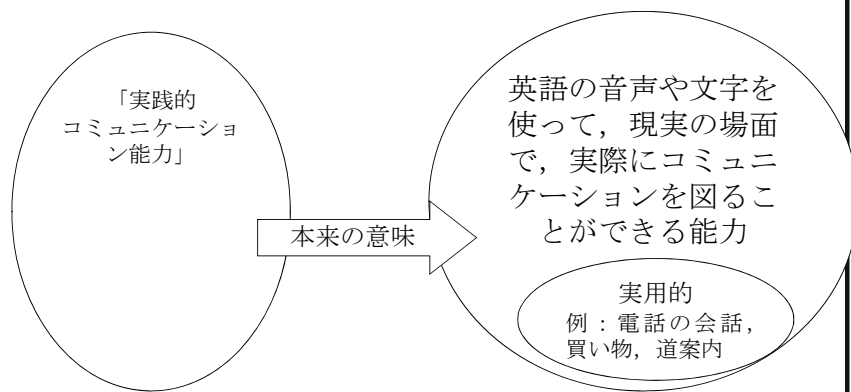
大判・カラー化後の中学教科書 TOTAL ENGLISH 1 (2006) <ハンバーガー英語>



19

19

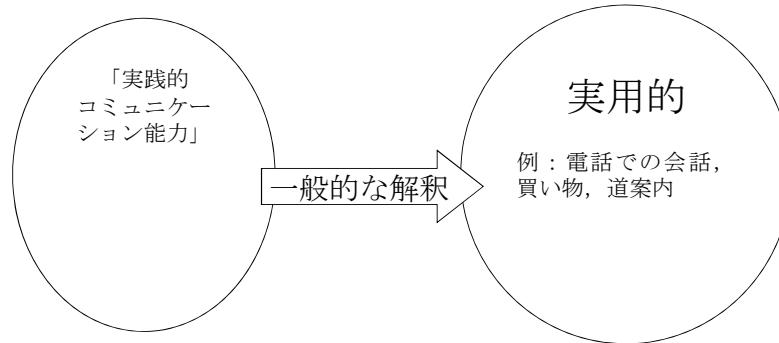
実践的コミュニケーション能力本来の意味



20

20

「実践的コミュニケーション能力」 の一般的な解釈



21

21

おわりにー AI時代の英語科教育と教員養成

1. 外国語(英語)コアカリキュラム
策定と実施
2. 外国語(英語)コアカリキュラム
の概要
3. コミュニケーション能力育成を
目指す英語科教育

22

22

おわりにー

AI時代の英語科教育と教員養成

- 教職課程修了時に修得が要請される
資質・能力、態度、志向性

「教職課程の質の保証・向上を図る

取組の推進調査研究報告書」(2019)

公益財団法人大学基準協会、大学評価研究所、
教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調
査研究部会教職課程の質の保証・向上を図る取
組の推進調査研究部会

23

23

おわりにー

AI時代の英語科教育と教員養成

How to communicate から

What to communicateへ

24

24

2019年6月15日(土) 於 明治大学駿河台キャンパス

日本教師教育学会・日本教育学会東京地区

公開シンポジウム「教師教育改革を問い直す」【第1部】教科コアカリキュラムの在り方を問う
「外国語(英語)コアカリキュラム—2019年度以降の英語科教員養成」

明星大学教育学部 高橋和子
(TAKAHASHI Kazuko, Meisei University)

はじめに

1. 「外国語(英語)コアカリキュラム」策定と実施

1.1 東京学芸大学「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」—
「外国語(英語)コアカリキュラム試案」と「外国語(英語)コアカリキュラム」

Cf. (東京学芸大学, 2016) (粕谷, 2016) (酒井, 2016) (高山, 2016)

Cf. (東京学芸大学, 2017) (臼倉, 2017) (粕谷, 2017) (馬場, 2017)

1.2 再課程認定と「外国語(英語)コアカリキュラム」(文部科学省初等中等教育局教職員課, 2018)

2. 「外国語(英語)コアカリキュラム」の概要

2.1 「英語科に関する専門的事項」(20単位以上)と「英語科の指導法」(8単位以上)の概要(表1-2参照)

2.2 「英語科に関する専門的事項」の全体目標

・「英語の授業及び指導に役立つような専門的事項を学ぶことが肝要である」(臼倉, 2017: 38)

Cf. 「英語科に関する専門的事項」の全体目標(一部抜粋, 全文は表1参照)

- ・「英語コミュニケーション」:「中学校及び高等学校において, 生徒の理解の程度に応じた英語で授業を行うための英語運用能力を身に付ける。」
- ・「英語学」:「中学校及び高等学校における外国語科の授業に資する英語学的知見を身に付ける。」
- ・「英語文学」:「中学校及び高等学校における外国語科の授業に生かすことができる。」
- ・「異文化理解」:「中学校及び高等学校における外国語科の授業に資する知見を身に付ける。」

2.3 大学教職課程(英語科関連科目)担当者の反応(飯田・山口・奥切他, 2019)

3. コミュニケーション能力育成を目指す英語科教育

3.1 「言語の使用場面の例」と「言語の働きの例」*

*1998年版『中学校学習指導要領』, 1999年版『高等学校学習指導要領』以降提示

Cf. 2017年版『中学校学習指導要領』(紙面の関係で斜線を加え, レイアウトを変更しています)

「外国語」/2 内容/(3) 言語活動及び言語の働きに関する事項 ② 言語の働きに関する事項

ア 言語の使用場面の例

(ア) 生徒の身近な暮らしに関わる場面

・家庭での生活・学校での学習や活動 / ・地域の行事など

(イ) 特有の表現がよく使われる場面

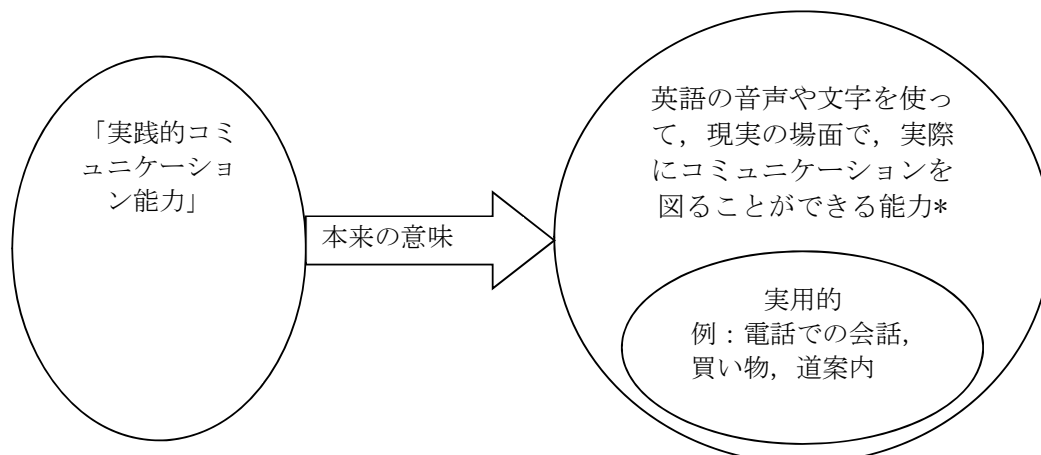
・自己紹介・買物・食事 / ・道案内・旅行・電話での対応 / ・手紙や電子メールのやり取りなど

イ 言語の働きの例

- (ア) コミュニケーションを円滑にする
 - ・話し掛ける・相づちを打つ・聞き直す / ・繰り返すなど
- (イ) 気持ちを伝える
 - ・礼を言う・苦情を言う・褒める / ・謝る・歓迎するなど
- (ウ) 事実・情報を伝える
 - ・説明する・報告する・発表する / ・描写するなど
- (エ) 考えや意図を伝える
 - ・申し出る・約束する・意見を言う / ・賛成する・反対する・承諾する / ・断る・仮定するなど
- (オ) 相手の行動を促す
 - ・質問する・依頼する・招待する / ・命令するなど

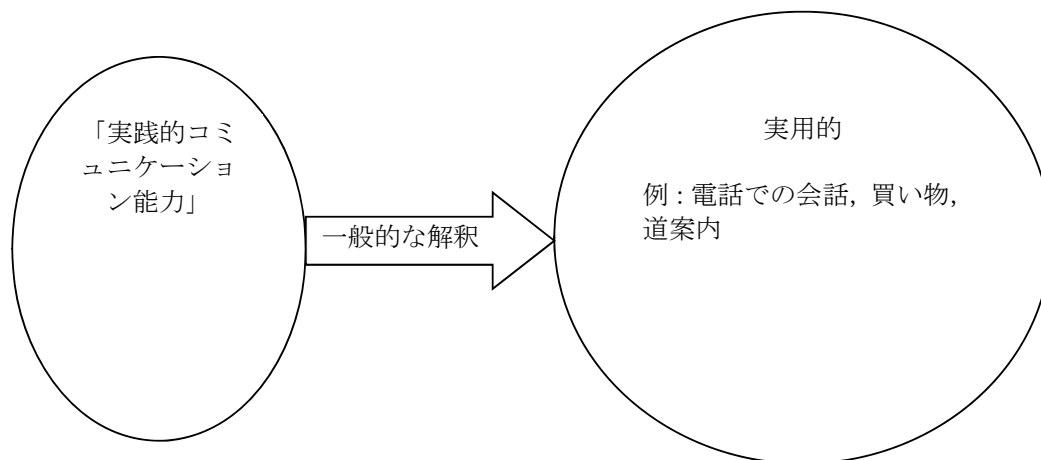
3.2 「実践的コミュニケーション能力」育成の解釈

図1. 「実践的コミュニケーション能力」の本来の意味



* (文部省, 1999, 『中学校学習指導要領解説—外国語編—』; 文部省, 1999, 『高等学校学習指導要領解説—外国語編英語編—』) 参照
 出典: 上記資料に基づき, 図作成は発表者による。図1・2とも高橋 (2015: 16) 参照

図2. 「実践的コミュニケーション能力」の一般的な解釈



おわりに—AI時代の英語科教育と教員養成

おもな参考文献

- 飯田敦史・山口高領・奥切恵・青田庄真・新井巧磨・鈴木健太郎・多田豪・辻るり子・中竹真依子・濱田彰・藤尾美佐・米山明日香・木村松雄. (2019). 「教員養成課程コアカリキュラムの実態調査—大学教職担当者の見解から」. *JACET-KANTO Journal* Vol. 6: 23-41.
- 白倉美里. (2017). 「中・高等学校の教員養成・教員研修コア・カリキュラム【中・高等学校の教員養成】」. 『英語教育』 Vol. 66.No.3: 37-38.
- 粕谷恭子. (2016). 「小学校の教員養成・教員研修に関するコア・カリキュラム」. 『英語教育』 Vol.65.No.3: 32-34.
- 粕谷恭子. (2017). 「小学校の教員養成・教員研修コア・カリキュラム」. 『英語教育』 Vol.66.No.3:35-36.
- 酒井英樹. (2016). 「小学校外国語活動や中・高等学校英語に関わる教員養成, 採用, 教員研修に関する調査の主な結果」. 『英語教育』 Vol.65.No.3:38-39.
- 高橋和子. (2015). 『日本の英語教育における文学教材の可能性』. ひつじ書房.
- 高山芳樹. (2016). 「中・高等学校の教員養成・教員研修に関するコア・カリキュラム」. 『英語教育』 Vol.65.No.3:35-37.
- 東京学芸大学. (2016). 『文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成27年度報告書』 available at:
<http://www.u-gakugei.ac.jp/~estudy/wp-content/uploads/2016/03/h27all.pdf>
 2019年6月8日入手.
- 東京学芸大学. (2017). 『文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成28年度報告書』. available at:
http://www.u-gakugei.ac.jp/~estudy/28file/report28_all.pdf
 2019年6月8日入手.
- 馬場哲生. (2017). 「教員養成・教員研修コア・カリキュラム—開発の経緯と今後の課題」. 『英語教育』 Vol. 66. No.3: 34.
- 文部科学省初等中等教育局教職員課. (2018). 『教職課程認定申請の手引き（平成31年度開設用）』 available at:
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/01/16/1399047.pdf
 2019年6月8日入手.

上記のほか, 各年度の学習指導要領, 学習指導要領解説を参照。

表1. 中・高等学校教員養成課程外国語（英語）コアカリキュラム「英語科に関する専門的事項」

各科目に含めることが 必要な事項	全体目標	学習内容	
		学習項目	到達目標
1. 英語コミュニケーション	中学校及び高等学校において、生徒の理解の程度に応じた英語で授業を行うための英語運用能力を身に付ける。英語運用能力としてはCEFRB2レベル以上を目標とする。また、生徒に対して理解可能な言語インプットを与え、生徒の理解を確かめながら英語でインタラクティブを進めていく柔軟な調整能力を身に付ける。	①聞くこと	1) 様々なジャンルや話題の英語を聞いて、目的に応じて情報や考えなどを理解することができる。 2) 様々なジャンルや話題の英語を読んで、目的に応じて情報や考えなどを理解することができる。
		②読むこと	3) 様々な話題について、目的や場面、状況等に応じて英語で話すこと〔やり取り・発表〕ができる。 4) 様々な話題について、目的や場面、状況等に応じて英語で書くことができる。
2. 英語学	中学校及び高等学校における外国語科の授業に資する英語学的知見を身に付ける。	③話すこと 〔やり取り・発表〕	5) 複数の領域を統合した言語活動を遂行することができる。
		④書くこと	⑤領域統合型の言語活動
		①英語の音声の仕組み	1) 英語の音声の仕組みについて理解している。 2) 英語の文法について理解している。
		②英文法	3) 英語の歴史の変遷及び国際共通語としての英語の実態について理解している。

<p>3. 英語文学</p>	<p>英語で書かれた文学を学ぶ中で、英語による表現力への理解を深めるとともに、英語が使われている国や地域の文化について理解し、中学校及び高等学校における外国語科の授業に生かすことができる。</p>	<p>① 文学作品における英語表現 ② 文学作品から見られる多様な文化 ③ 英語で書かれた代表的な文学</p>	<p>1) 文学作品において使用されている様々な英語表現について理解している。 2) 文学作品で描かれている、英語が使われている国や地域の文化について理解している。 3) 英語で書かれた代表的な文学について理解している。</p>
<p>4. 異文化理解</p>	<p>社会や世界との関わりの中で、他者とのコミュニケーションを行う力を育成する観点から、外国語やその背景にある文化の多様性及び異文化コミュニケーションの現状と課題について学ぶ。あわせて、英語が使われている国や地域の文化を通じて、英語による表現力への理解を深め、中学校及び高等学校における外国語科の授業に資する知見を身に付ける。</p>	<p>① 異文化コミュニケーション ② 異文化交流 ③ 英語が使われている国や地域の歴史、社会、文化</p>	<p>1) 世界の文化の多様性及び異文化コミュニケーションの現状と課題を理解している。 2) 多様な文化的背景を持った人々との交流を通して、文化の多様性及び異文化交流の意義について体験的に理解している。 3) 英語が使われている国や地域の歴史、社会、文化について基本的な内容を理解している。</p>

出典：文部科学省初等中等教育局教職員課（2018）をもとに発表者が作成。

表2. 中・高等学校教員養成課程 外国語 (英語) コアカリキュラム「英語科の指導法」
 全体目標：中学校及び高等学校における外国語 (英語) の学習・指導に関する知識と授業指導及び学習評価の基礎を身に付ける。

学習内容	一般目標	学習項目	到達目標
1) カリキュラム/シラバス	中学校及び高等学校の英語教育の基軸となる学習指導要領及び教科用図書 (教科書) について理解するとともに, 学習到達目標及び年間指導計画, 単元計画, 各時間の指導計画について理解する。また, 小学校の外国語活動・外国語科の学習指導要領並びに教材, 教科書について知るとともに, 小・中・高等学校の連携の在り方について理解する。	①学習指導要領 ②教科用図書 ③目標設定・指導計画 ④小・中・高等学校の連携	1) 中学校及び高等学校の外国語 (英語) の学習指導要領について理解している。 2) 中学校及び高等学校の外国語 (英語) の教科書について理解している。 3) 学習指導要領の「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3つの資質・能力 (以下, 「3つの資質・能力」という) とともに, 領域別の学習到達目標の設定, 年間指導計画, 単元計画, 各授業時間の指導計画について理解している。 4) 小学校の外国語活動・外国語科の学習指導要領や教科書の教材, 並びに小・中・高等学校を通じた英語教育の在り方の基本について理解している。
2) 生徒の資質・能力を高める指導	中学校及び高等学校における3つの資質・能力を踏まえた「5つの領域」(「聞くこと」「読むこと」「話すこと [やり取り]」「話すこと [発表]」及び「書くこと」) の指導及び各領域を支える音声, 文字, 語彙・表現, 文法の指導について基本的な知識と技能を身に付けるとともに, 複数の領域を統合した言語活動の指導方法を身に付ける。また, 教材や ICT の活用方法を知るとともに, 英語による授業展開や ALT 等とのティーム・テ	①聞くことの指導 ②読むことの指導 ③話すこと [やり取り・発表] の指導 ④書くことの指導	1) 聞くこととの指導について理解し, 授業指導に生かすことができる。 2) 読むこととの指導について理解し, 授業指導に生かすことができる。 3) 話すこと [やり取り・発表] の指導について理解し, 授業指導に生かすことができる。 4) 書くこととの指導について理解し, 授業指導に生かすことができる。

<p>ティーチングの方法について理解する。さらに、生徒の特性や習熟度に応じた指導について理解する。</p>	<p>⑤領域統合型の言語活動の指導</p> <p>⑥英語の音声的な特徴に関する指導</p> <p>⑦文字に関する指導</p> <p>⑧語彙・表現に関する指導</p> <p>⑨文法に関する指導</p> <p>⑩異文化理解に関する指導</p> <p>⑪教材研究・ICT等の活用</p> <p>⑫英語でのインタラクション</p> <p>⑬ALT等とのティーム・ティーチング</p> <p>⑭生徒の特性や習熟度に応じた指導</p>	<p>5) 複数の領域を統合した言語活動の指導について理解し、授業指導に生かすことができる。</p> <p>6) 英語の音声的な特徴に関する指導について理解し、授業指導に生かすことができる。</p> <p>7) 文字の指導について理解し、授業指導に生かすことができる。</p> <p>8) 語彙、表現に関する指導について理解し、授業指導に生かすことができる。</p> <p>9) 文法に関する指導について理解し、授業指導に生かすことができる。</p> <p>10) 異文化理解に関する指導について理解し、授業指導に生かすことができる。</p> <p>11) 教材及びICTの活用について理解し、授業指導に生かすことができる。</p> <p>12) 英語でのインタラクションについて理解し、授業指導に生かすことができる。</p> <p>13) ALT等とのティーム・ティーチングについて理解し、授業指導に生かすことができる。</p> <p>14) 生徒の特性・習熟度への対応について理解し、授業指導に生かすことができる。</p>
---	---	---

3) 授業づくり	<p>中学校及び高等学校の学習到達目標に基づき、各学年や科目（高等学校）の年間指導計画・単元計画・各時間の指導計画及び授業の組み立て方について理解するとともに、学習指導案の作成方法を身に付ける。</p>	<p>①学習到達目標に基づき授業の組み立て ②学習指導案の作成</p>	<p>1) 学習到達目標に基づき授業の組み立てについて理解し、授業指導に生かすことができる。 2) 学習指導案の作成について理解し、授業指導に生かすことができる。</p>
4) 学習評価	<p>中学校及び高等学校における年間を通した学習到達目標に基づく評価の在り方、観点別学習状況の評価に基づく各単元における評価規準の設定、さらには、評定への総括の仕方について理解する。また、言語能力の測定と評価の方法についても併せて理解する。特に、「話すこと」について取り・発表」及び「書くこと」については、「パフォーマンス評価」（生徒が実際に話したり書いたりする活動の過程や結果を評価する方法）について理解する。</p>	<p>①観点別学習状況の評価、評価規準の設定、評定への総括 ②言語能力の測定と評価（パフォーマンス評価等を含む）</p>	<p>1) 観点別学習状況の評価とそれに基づく評価規準の設定や評定への総括について理解し、指導に生かすことができる。 2) 言語能力の測定と評価（パフォーマンス評価等を含む）について理解し、指導に生かすことができる。</p>
5) 第二言語習得	<p>学習者が第二言語・外国語を習得するプロセスについて基礎的な内容を理解し、授業指導に生かすことができる。</p>	<p>①第二言語習得に関する知識とその活用</p>	<p>1) 第二言語習得理論とその活用について理解し、授業指導に生かすことができる。</p>

出典：文部科学省初等中等教育局教職員課（2018）をもとに発表者が作成。

YAMAGUCHI UNIVERSITY

明治大学駿河台キャンパス
2019年6月15日 (土)

日本教師教育学会・日本教育学会東京地区
公開シンポジウム
教師教育改革を問い直す

第1部 教科コアカリキュラムの在り方を問う

②理科コアカリキュラム
山口大学教育学部
和泉 研二

YAMAGUCHI UNIVERSITY

1

頂いた宿題（理科教育の立場から）

我が国の教員養成は開放制の下で、一般学部における教員養成が、特に中等学校教員養成に大きな役割を果たしています。

Q1) そのような教員養成の体制の中に、教科のコアカリキュラムを導入することの意味はどこにあるのか、また、問題・課題はどこにあるのか。

Q2) 大学における親学問（理学、化学等）の学士課程教育のレベルの低下につながらないか。

Q3) 他方、理科の学習指導要領を十分理解して教師になることの必要性も当然あります。具体的に理科教育において、コアカリキュラムをどう考えていけばよいのか。

2

考える上での視点と範囲

- ・ 高校における理科の履修と入試
 - ・ 理科の教職課程
 - ・ 中学校理科，高校理科教員の採用試験
-
- ・ 医学教育コアカリキュラム
 - ・ 英語の教科専門のコアカリキュラム
 - ・ 文部科学省委託事業の報告
 - ・ ， ， ，



これらを総合的に考え合わせ，理科のコアカリ に対する宿題を「教科に関する専門的事項」の範囲で，大局的に考える。

3

高等学校における理科の科目構成・単位数

- ・ 物理領域，化学領域，生物領域，地学領域のうち，複数を全く履修しなくても卒業可。

改訂			現行		
科目	標準単位数	必履修科目	科目	標準単位数	必履修科目
科学と人間生活	2	科学と人間生活を含む2科目又は基礎を付した科目を3科目	科学と人間生活	2	科学と人間生活を含む2科目又は基礎を付した科目を3科目
物理基礎	2		物理基礎	2	
物理	4		物理	4	
化学基礎	2		化学基礎	2	
化学	4		化学	4	
生物基礎	2		生物基礎	2	
生物	4		生物	4	
地学基礎	2		地学基礎	2	
地学	4		地学	4	
				理科課題研究	
理数探求基礎	1				
理数探求	2～5				

4

4

国立の理学部および教育学部のセンター試験受験科目の傾向

・半分の領域を利用せずに、理学部や教育学部の理科に進学可能
(個別試験では、1科目のところが多い)

基礎科目		発展科目	
物理基礎	2科目選択 60分/100点	物理	1科目または2科目選択 1科目60分/100点、 2科目130分/200点 (解答時間120分)
化学基礎		化学	
生物基礎		生物	
地学基礎		地学	
1) 基礎科目から2科目		100点 (国立文系に多い)	
2) 発展科目から1科目		100点 (私立理系に多い)	
3) 基礎科目から2科目かつ発展科目から1科目		200点 (国立理系に多い)	
4) 発展科目から2科目			

*国立の教育学部は3) または4), 理学部は4) が多い。

5

理科の教職課程の教科に関する専門的事項

中学校理科一種免許状 それぞれ一単位以上, 計二十単位 (+指導法八単位)		高等学校理科学普通免許状 それぞれ一単位以上, 計二十単位 (+指導法四単位)	
科目区分	各科目に含めることが必要な事項	科目区分	各科目に含めることが必要な事項
教科及び教科の指導法に関する科目	物理学 物理学実験 (コンピュータ活用を含む。)	教科及び教科の指導法に関する科目	物理学
	化学 化学実験 (コンピュータ活用を含む。)		化学
	生物学 生物学実験 (コンピュータ活用を含む。)		生物学
	地学 地学実験 (コンピュータ活用を含む。)		地学
			「物理学実験 (コンピュータ活用を含む。)、化学実験 (コンピュータ活用を含む。)、生物学実験 (コンピュータ活用を含む。)、地学実験 (コンピュータ活用を含む。)」

各区分には一般的包括的内容を含む科目が必要

6

理学部 物理学科のカリキュラムの例 (中学校理)									
自学科の科目を厚くし、自学科以外の科目を薄くする例 (学生の負担は軽減)									
科目区分	各科目に含めることが必要な事項	授業科目	単位数		科目区分	各科目に含めることが必要な事項	授業科目	単位数	
			必修	選択				必修	選択
教科及び教科の指導法に関する専門的事項	物理学	物理学概論		2	教科及び教科の指導法に関する専門的事項	化学	化学概論	2	
		力学Ⅰ		3			無機化学Ⅰ		2
		力学Ⅱ		3		有機化学Ⅰ		2	
		電磁気学Ⅰ		3		化学実験 (コンピュータ活用を含む。)	化学基礎実験	1	
		電磁気学Ⅱ		3			生物学	生物学概論	2
		熱力学		2		生物学Ⅰ			2
		原子物理学		2		生物学Ⅱ			2
		統計力学Ⅰ		3		生物学実験 (コンピュータ活用を含む。)	生物学基礎実験	1	
		統計力学Ⅱ		3			地学	地学概論	2
		量子力学Ⅰ		3		地球科学入門Ⅰ			2
		量子力学Ⅱ		3		地球科学入門Ⅱ			2
		物性物理学Ⅰ		2		地学実験 (コンピュータ活用を含む。)	地学基礎実験	1	
		物性物理学Ⅱ		2					
		連続体物理学		2					
		相対論		2					
		宇宙物理学		2					
		情報応用物理学		2					
		素粒子物理学概論		2					
	物理学実験 (コンピュータ活用を含む。)		1						
	物理学実験Ⅰ		2						
物理学実験Ⅱ		2							
物理学実験Ⅲ		2							
							合計	必修	選択
								9	63
<ul style="list-style-type: none"> ・自学科に厚く、他は少ない (貸借問題) ・高校理科では、自学科以外の実験は選択 									

7

教育学部 中学校理科のカリキュラムの例					
科目区分	各科目に含めることが必要な事項	授業科目	単位数		
			必修	選択	
教科及び教科の指導法に関する専門的事項	物理学	物理学概論Ⅰ		2	
		物理学概論Ⅱ		2	
		物理学演習		2	
	物理学実験 (コンピュータ活用を含む。)	物理学実験		1	
		化学	化学概論	2	
	化学	物理化学		2	
		物質化学		2	
		化学演習		2	
	化学実験 (コンピュータ活用を含む。)	化学実験			
		生物学	生物学概論	2	
	生化学			2	
	発生生物学			2	
	環境生物学			2	
	生物学演習			2	
	生物学実験 (コンピュータ活用を含む。)	生物学実験	1		
		地学	地学概論Ⅰ	2	
	地学概論Ⅱ			2	
	地学演習			2	
地学実験 (コンピュータ活用を含む。)	地学実験	1			
			合計	必修	選択
				8	25

・どの領域の科目も満遍なく (広く浅く)。

・大学教員の削減が進行しており、科目数は減少傾向。

・各領域での専門性の獲得は、ますます不十分になってきている。

8

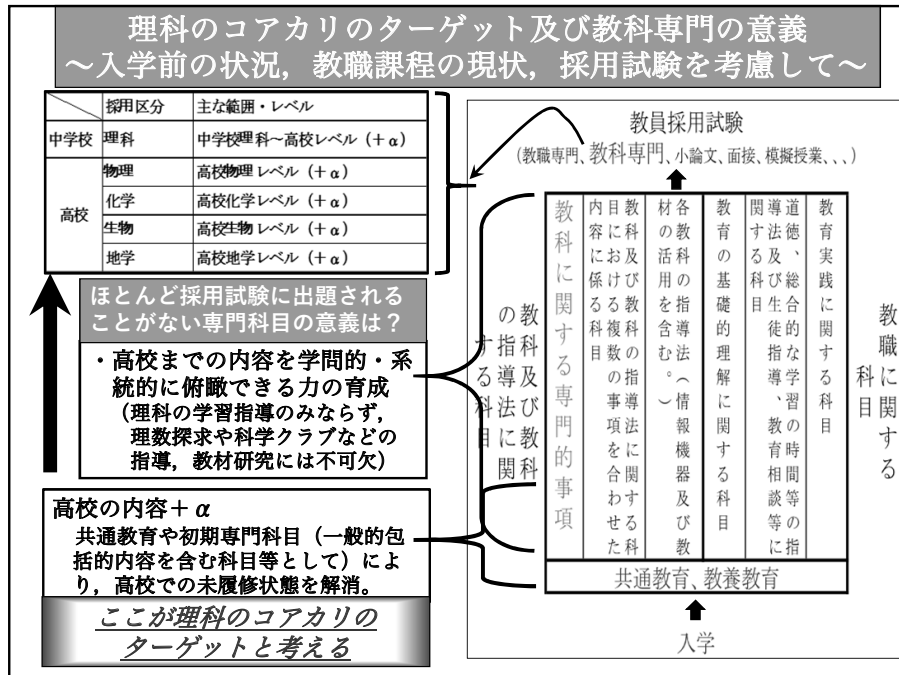
「化学概論」(一般的包括的内容を含む科目)のシラバス例

- ・高校の範囲外もかなり扱っている例(理学部の例)
前もって化学科以外の学生は、共通教育等で高校の範囲を中心とする化学の科目を学習したうえで履修。化学科の学生はその科目を省略し、他の概論を履修。
- ・高校の範囲を中心扱っている例(教育学部の例)

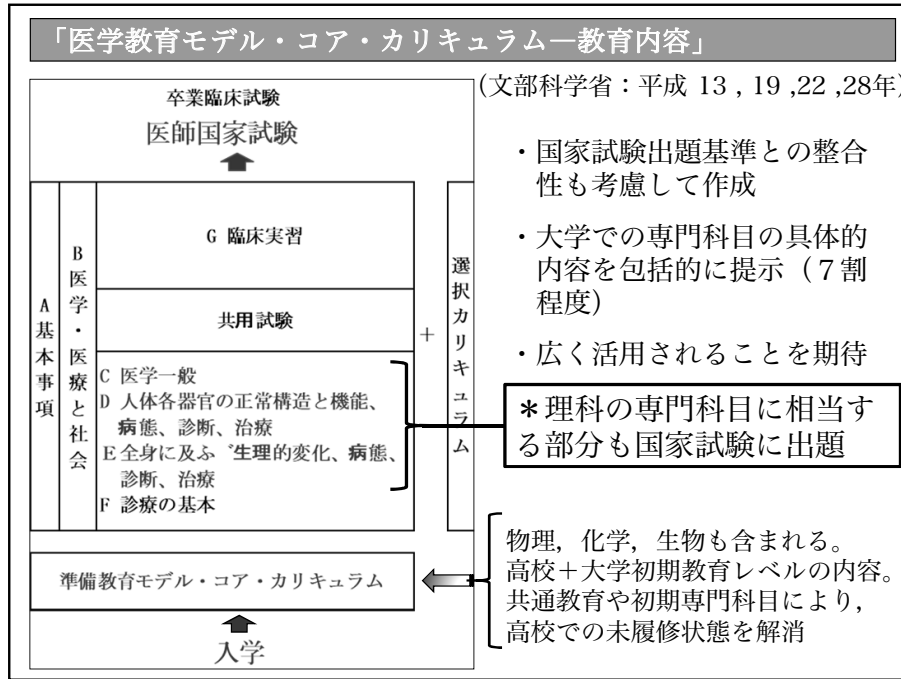
	理学部の例	教育学部の例
第1週	ガイダンス、原子の構造	原子軌道、化学結合、電子対反発則
第2週	原子核反応と元素の成り立ち	分子軌道
第3週	周期表と元素の性質の周期性	物質の三態
第4週	電子の軌道と波動関数	酸と塩基
第5週	原子の電子配置 1	酸化・還元
第6週	原子の電子配置 2	化学平衡 1
第7週	有効核電荷と遮蔽	化学平衡 2
第8週	無機化学分野のまとめ	熱力学的過程と気体の分子運動 1
第9週	有機分子の構造	熱力学的過程と気体の分子運動 2
第10週	化学反応のしくみ	中間まとめと試験
第11週	Grignard反応	有機化合物の種類とその性質
第12週	Aldol反応	天然の化合物と合成品
第13週	置換反応と脱離反応	新素材の化学とその利用
第14週	Diels-Alder反応	地球環境と化学
第15週	有機化学分野のまとめ	まとめと試験

*赤字は高校の範囲外。他の項目は大学レベルでも高校レベルでも講義可能

9



10



11

現状における理科の課題

○高校での履修の偏り

・制度的に履修の偏りが許されており、実際に偏ったまま卒業

○大学における高校での履修の偏りの解消の不完全性

・共通教育の科目や「一般的包括的な内容を含む科目*」等を通して、高校での履修の偏りの解消を図っている大学は多いと思われるが、内容や範囲に保証はない。

*「学習指導要領も参考にして、学習内容に偏りがどうかを確認すること（学習内容を中学校及び高等学校レベルに合わせるというのではなく、分野の目安として参考にする）」

(文部科学省「教職課程認定申請の手引き」より)

現状に即した理科のコアカリとは

○理科のコアカリの内容は、高校までの学習内容+α程度とする。

*導入を考える上での前提

→教科専門のコアカリの単位数や取扱いは、英語と同様。

英語のコアカリは20単位を想定して作成されているが、課程認定では単位数は問われていない。

(「英語学」、「英語文学」、「英語コミュニケーション」、「異文化理解」の科目区分ごとに一般的包括的科目が1単位以上のみ)

12

Q1) 我が国の教員養成は開放制の下で、一般学部における教員養成が、特に中等学校教員養成に大きな役割を果たしています。そのような教員養成の体制の中に、教科のコアカリキュラムを導入することの意味どこにあるのか、また、問題・課題はどこにあるのか。

回答：理科のコアカリの導入の意味

○内容の明確化と共通理解の促進により、物化生地の全領域にわたる最低限の知識・技能、基礎的理解の獲得が保証される。

回答：理科のコアカリ導入に際しての問題・課題

いわゆる「貸借り問題」や「教職課程の基準改定」とも関連

- 量の影響（高校の内容を細かく指定し、量が増えると）
教育学部 < 理学部
 - ・コアカリの科目数が増えてくると、理学部では自学科以外の科目数の開設が課題に。学生の負担大（単位数増）。
- 質の影響（+α、高校の範囲外の専門性を多く要求されると）
教育学部 > 理学部
 - ・質の高さを求めると、教員数が限られる教育学部では専門外の授業での質の確保が課題に。質についていけない学生も懸念。

13

Q2) : 大学における親学問（理学、化学等）の学士課程教育のレベルの低下につながらないか？

回答

- 先の前提に立てば、教職課程の科目編成やシラバスを工夫することで、親学問（理学、化学等）の学士課程教育のレベルの低下を招かないようにすることは可能。
- ・例えば、「物理」, 「化学」, 「生物」, 「地学」の科目区分ごとに、少ない単位数の一般的包括的科目でコアカリの全部または大部分を満たすようにする。
- ・複数の専門科目でコアカリを満たすようにしたとしても、理科で扱う項目や現象は、小中高大とレベルを上げながら繰り返して出てくるものが多く、項目や現象自体が高校と一緒にでも、大学に相応しいレベルで取り扱うことが可能。

14

Q3) 他方、理科の学習指導要領を十分理解して教師になることの必要性も当然あります。具体的に理科教育において、コアカリキュラムをどう考えていけばよいのか。

回答：理科の学習指導要領を十分理解して教師になることの必要性

○教科専門のコアカリ導入により、不十分な履修領域の解消が期待。理解の促進や授業力の向上には、コアカリの主体となる一般的包括的科目と指導法の連動や、指導法そのものの充実が不可欠。

回答：具体的に理科教育において、コアカリキュラムをどう考えていけばよいのか。

○学習項目や内容（コンテンツ）は、主に中学校・高等学校の学習指導要領における分野・科目の内容を基準として整理。

○到達目標や一般目標（コンピテンシー）は、主に中学校・高等学校の学習指導要領における分野・科目の到達目標等を基準に整理。
（小学校教科コアカリの先行研究と同様の方向性でよいのではないか）

○コアカリが実施された場合、一般的包括的な科目と他の共通教育や専門科目の内容の整理や履修のさせ方が課題に。さらに、教職課程の基準改定によっては、大きく影響を受ける可能性も。

15

残った疑問

Q：理科のコアカリが、高校までの教科書や学習指導要領で謳われている内容に準拠した程度のものであるならば、果たして、わざわざ手間暇かけて導入するだけの価値があるのだろうか？

Q：「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」（日本学術会議）のように、参照すべき基準として示すだけとし、課程認定では「一般的包括的な内容を含む科目」として十分であるかという従来のやり方に留め、「教職課程コアカリキュラム対応表」（丸つけ表）の提出を求めるようなことまではしなくても良いのではないか？

Q：すでに学習指導要領や高校までの教科書が「参照基準」に相当すると考えると、理科ではコアカリや参照基準として示し直す必要もないのではないか？

16

Q：一般的包括的科目は「その科目の学問領域をおおまかに網羅するもの」とされていることから、理科のコアカリにおいては、高校までの学習指導要領で扱われていない学問領域上の重要な概念の導入や系統性の再構築も必要ではないか。
(すると「参照基準」との整合性も必要になると思われる)

Q：そうであるならば、理科のコアカリの作成では、物化生地を専門とする教員や関連学会の関係者を混じえて協議することが必須であろう。

まとめ

理科のコアカリの内容を、「高校までの学習内容 + α 程度」とし、教科専門のコアカリの単位数や取扱いが英語のコアカリと同様であるならば、開放制の下で、特に中等学校教員養成に大きな役割を果たしている一般学部における理科の教員養成に、親学問（理学、化学等）の学士課程教育のレベルの低下につながるような大きな影響はないのではないか。

教師教育改革を問い直す

教科コアカリキュラムの在り方を問う

③社会科コアカリキュラム

東京学芸大学教育学部社会科教室 小嶋茂稔

1

1. 平成30年度教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業
「国立教員養成系大学・学部における教科教育カリキュラム実
態調査分析～中高教科教育コアカリキュラムの策定にむけて
～」の概要

[調査対象]

(大学) 国立の教員養成大学・学部 (教職大学院の課程を有する
大学を含む)

(教科) 国語・社会・数学・理科

(内容) 各教科の教育職員免許状取得に必要とされる「教科に関
する専門的事項」に関する科目のうち、「一般的包括的内容を含
む科目」の授業内容

2

〔調査の手順〕

- ①調査対象大学・学部から履修便覧等の資料提供を依頼
- ②調査対象大学のうち単科11大学（北教大札幌校、北教大釧路校、北教大旭川校、宮教大、東学大、愛教大、京教大、大教大、奈教大、福教大、上教大、兵教大、鳴教大）の中学校の教職課程における、「教科に関する科目」の中で「一般的包括的内容を含む科目」を抽出。
- ③次期学習指導要領での各教科の「内容」を踏まえ、「一般的包括的内容」として含まれるべき「事項」を整理。
- ④②で抽出した科目のシラバスを調査し、③の事項がどのくらい含まれているかを分析して、その結果を踏まえて、「一般的包括的内容」として含まれるべき「事項」を再整理。

3

⑤単科11大学以外の調査対象大学の中学校の教職課程における、「教科に関する科目」の中で「一般的包括的内容を含む科目」を抽出し、それらの科目のシラバスを分析し、④で再整理した「事項」がどれくらい含まれるかを調査。

⑥社会科の事項の立項に当たっての留意点

・中学校と高等学校の教職課程に共通開設されることを前提に、高等学校の学習指導要領の内容も反映させた。

・教えるべき内容の量のバランスにも留意

[中学校] 地理的分野115単位時間 歴史的分野135単位時間

公民的分野100単位時間

[高等学校] 歴史総合2単位 地理総合2単位 地理探究3単位

日本史探究3単位 世界史探究3単位

公共2単位 倫理2単位 政治・経済2単位

4

2. 調査結果の特徴と私見

①社会科の「一般的包括的内容を含む科目」の現状

- ・立項された事項を網羅する講義は少数
- ⇒“担当教員の専攻領域に偏っている“科目も散見
- ・「日本史、外国史」であれば、特定の時代や地域に限定されるものも散見
- ・「経済学」であれば、「社会政策、社会保障」について十分に触れている科目は少ない
- ・「社会学」「哲学、倫理学、宗教学」は担当教員の関心に偏して、中・高の教育内容との関連が希薄なものも多い。

5

②「一般的包括的内容を含む」科目はどうあるべきか

- ・中学校（高等学校）での教育内容を反映させた授業内容を、関連する専門学会等と連携しながら開発すべき。

例) 高大連携歴史教育研究会

- ・教員養成学部・大学と非養成系学部・大学とでは、教育課程全体との関連を意識しつつ、異なった内容での「一般的包括的内容を含む」科目を設計することも可能か。

- ・科目担当者の意識のあり方、養成のあり方も課題か

6

分類	項目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	備考	頁数	著者	
<分類A>	12 日本語		x	x	x	x	x	x	0	0	0	0	x					4	梶野	
	13 日本語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
	14 日本語	0	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		11	梶野	
	15 日本語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
	16 日本語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
	17 日本語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
	18 日本語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
	19 日本語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
	20 日本語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
	21 日本語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
	22 日本語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
	23 日本語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
	24 日本語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
	25 日本語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
	26 日本語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
	27 日本語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
	28 日本語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
	29 日本語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
	30 日本語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
	31 日本語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
	32 日本語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
	33 日本語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
	34 日本語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
	35 日本語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
	<分類B>																			
	12 日本語			x	x	x	x	x	x	0	0	0	0	x					4	梶野
	13 日本語			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	
	14 日本語			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		11	梶野
	15 日本語			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	
	16 日本語			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	
	17 日本語			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	
	18 日本語			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	
	19 日本語			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	
	20 日本語			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	
	21 日本語			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	
22 日本語			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
23 日本語			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
24 日本語			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
25 日本語			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
26 日本語			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
27 日本語			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
28 日本語			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
29 日本語			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
30 日本語			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
31 日本語			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
32 日本語			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
33 日本語			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
34 日本語			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		
35 日本語			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0		

分類	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
＜分類＞	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
＜学術＞	学術的価値のありか	学術的価値のありか	学術的価値のありか	学術的価値のありか	学術的価値のありか	学術的価値のありか	学術的価値のありか	学術的価値のありか	学術的価値のありか	学術的価値のありか	学術的価値のありか	学術的価値のありか	学術的価値のありか	学術的価値のありか	学術的価値のありか	学術的価値のありか
18	日本語学															0
19	日本語学															0
20	日本語学															0
21	日本語学															0
22	日本語学															0
23	日本語学															0
24	日本語学															0
25	日本語学															0
26	日本語学															0
27	日本語学															0
28	日本語学															0
29	日本語学															0
30	日本語学															0
31	日本語学															0
32	日本語学															0
33	日本語学															0
34	日本語学															0
35	日本語学															0
36	日本語学															0
37	日本語学															0
38	日本語学															0
39	日本語学															0
40	日本語学															0
41	日本語学															0
42	日本語学															0
43	日本語学															0
44	日本語学															0
45	日本語学															0
46	日本語学															0
47	日本語学															0
48	日本語学															0
49	日本語学															0
50	日本語学															0
51	日本語学															0
52	日本語学															0
53	日本語学															0
54	日本語学															0
55	日本語学															0
56	日本語学															0
57	日本語学															0
58	日本語学															0
59	日本語学															0
60	日本語学															0
61	日本語学															0
62	日本語学															0
63	日本語学															0
64	日本語学															0
65	日本語学															0
66	日本語学															0
67	日本語学															0
68	日本語学															0
69	日本語学															0
70	日本語学															0
71	日本語学															0
72	日本語学															0
73	日本語学															0
74	日本語学															0
75	日本語学															0
76	日本語学															0
77	日本語学															0
78	日本語学															0
79	日本語学															0
80	日本語学															0
81	日本語学															0
82	日本語学															0
83	日本語学															0
84	日本語学															0
85	日本語学															0
86	日本語学															0
87	日本語学															0
88	日本語学															0
89	日本語学															0
90	日本語学															0
91	日本語学															0
92	日本語学															0
93	日本語学															0
94	日本語学															0
95	日本語学															0
96	日本語学															0
97	日本語学															0
98	日本語学															0
99	日本語学															0
100	日本語学															0

【社会】日本及び外国語 <外国語> 詳細

科目名	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
標準教科目数	42	3	19	26	28	29	24	19	16	17	11					
標準教科目数(科目を自由に上掲している大学数)	40	3	19	26	28	27	23	19	16	17	11					
一級試験の合格者数(科目を自由に上掲している大学数)	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
一級試験の合格者数(科目を自由に上掲している大学数)	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53	53
1 標準教科目数																
2 標準教科目数																
3 標準教科目数																
4 標準教科目数																
5 標準教科目数																
6 標準教科目数																
7 標準教科目数																
8 標準教科目数																
9 標準教科目数																
10 標準教科目数																
11 標準教科目数																
12 標準教科目数																
13 標準教科目数																
14 標準教科目数																
15 標準教科目数																
16 標準教科目数																
17 標準教科目数																

＜編者＞	＜著者＞	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	総論	大分県 (県民教育)	大分県 (県民教育)
	＜著者＞	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28			
	18															
	19															
	20															
	21															
	22															
	23															
	24															
	25															
	26															
	27															
	28															
	29															
	30															
	31															
	32															
	33															
	34															
	35															

【社会：「法律学，政治学」】

＜事項No＞	＜事項＞										備考	科目数
	1	2	3	4	5	6	7	8				
	立憲主義・基本的人権	司法	労働基本権	国際法	民主政治の仕組み	日本の特色判民主主義と政治	地方自治	国際政治				
	立憲主義、法治主義、天皇の地位と国事行為、基本的人権の保障	司法権の独立、裁判制度、憲法審査	勤労の権利と義務、労働組合、労働基本法、労働三権	国際法の意義、国家主権、領土、国際司法裁判所、我国の安全保障と防衛	国民主義、権力分立、閣内閣制、選挙制度、大衆裁判、外国の政治体制	国会と内閣、選挙制度、政党、圧力団体	地方自治の原則、住民自治、二元化裁判、地方公共団体の仕組み	国際連合、国際機関、国際紛争とその解決、国際協定とその解決				
事項を含む科目数	26	27	13	19	25	31	12	13				
事項を含む科目を1科目以上置いている大学数	51	27	13	19	25	30	12	12				
一般的包括的内容を含む科目（と思われる科目）数 ※シラバスなし科目を除く												
① (法律学概論)	X	X	△	X	X	X	X	△	X	X	0	
② (法律学概論)	△	○	X	X	○	○	X	X	X	X	0	
③ (法律学概論)	○	○	X	○	○	○	○	○	○	○	2	
④ (法律学概論)	X	△	X	○	○	○	○	○	○	○	4	
⑤ (法学部法学概論)	X	○	X	○	○	○	X	○	○	○	2	
⑥ (法学部法学概論)	○	○	X	○	○	○	○	○	○	○	5	
⑦ 法学概論 (国際法を含む)	X	○	△	○	○	○	○	○	○	○	7	
⑧ 政治学概論 (国際政治を含む)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	6	
⑨ (法律学)	X	○	X	X	△	X	X	X	X	X	4	
⑩ (法学概論 (国際法を含む))	○	○	X	X	○	X	X	△	X	X	1	
⑪ (現代政治分析論)	△	○	○	○	X	X	X	△	△	△	3	
⑫ (法律学概論 (国際法を含む))	△	○	○	○	X	X	X	△	△	△	2	
⑬ (法律学概論 (国際法を含む))	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0	
⑭ 法学概論 (国際法を含む)	△	△	X	○	○	○	○	○	○	○	3	
⑮ (法律学概論)	△	△	X	○	○	○	○	○	○	○	4	
⑯ (法学部法学概論)	X	△	X	○	○	○	X	○	○	○	1	
⑰ (法学部法学概論)	X	△	X	○	○	○	X	○	○	○	1	
⑱ (法学部法学概論)	X	△	X	○	○	○	X	○	○	○	2	
⑲ (法学部法学概論)	X	△	X	○	○	○	X	○	○	○	4	
⑳ (現代政治と公民教育)	△	○	○	○	○	○	○	○	○	○	3	
㉑ (法学概論)	X	△	X	○	○	○	○	○	○	○	0	
㉒ (法学概論)	X	△	X	○	○	○	○	○	○	○	3	
㉓ (政治学概論)	X	△	X	○	○	○	○	○	○	○	0	
㉔ (政治学概論)	X	△	X	○	○	○	○	○	○	○	0	
㉕ 政治学概論1 (国際政治を含む)	△	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	
㉖ (法学概論)	△	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	
㉗ (政治学概論)	△	△	X	X	△	X	X	△	△	△	1	
㉘ (法学概論)	○	○	X	△	○	○	○	○	○	○	2	
㉙ (法学部法学概論)	○	○	X	△	○	○	○	○	○	○	4	
㉚ (法律学概論 (国際法を含む))	△	○	X	○	○	○	○	○	○	○	2	
㉛ 法学概論 (国際法を含む)	△	○	X	○	○	○	○	○	○	○	4	
㉜ (国際社会学)	△	○	X	○	○	○	○	○	○	○	2	
㉝ (国家と法)	○	○	X	○	○	○	○	○	○	○	3	
㉞ (日本の政治)	○	○	X	○	X	△	X	X	X	X	0	
㉟ (政治学概論)	○	○	X	○	X	△	X	X	X	X	0	
㊱ (政治学概論)	○	○	X	○	X	△	X	X	X	X	0	
㊲ (政治学概論)	○	○	X	○	X	△	X	X	X	X	0	
㊳ (政治学概論)	○	○	X	○	X	△	X	X	X	X	1	
㊴ (政治学概論)	○	○	X	○	X	△	X	X	X	X	0	

＜事項No.＞ ＜事項＞	1 立憲主義・基本的人権		2 司法		3 労働基本権		4 国際法		5 日本の議会制民主主義		6 地方自治		7 国際政治		備考	科目番号
	立憲主義・政治主義、王室的権威の保障、基本的人権の保障	司法の独立、裁判制、法律の公布、違憲審査権	結社の自由、労働三権	国際法の意義、国際法上の責任、我が国の安全保障	国会と内閣、選挙制度、政党、地方自治	地方自治の原則、住民参加、地方公共団体の仕組み	国際連合、国際法、国際紛争としての解決、	シラハスに詳細記載なし								
11 法学概論	○	○	○	×			×									3
12 (法学Ⅱ)	○	×	×	×			×									0
13 国際政治学	○	○	○	○			○									1
14 法学Ⅲ	△	○	○	○			○									4
15 (法学概論)	△	○	×	×			○									4
16 法学概論 (国際法を含む)	△	○	×	×			○									3
17 法学基礎	△	○	○	×			○									2
18 法学Ⅰ (国際法を含む)	△	○	○	×			○									5
19 法学概論 (国際法を含む)	○	○	○	△			△									4
20 (法学原論 (国際法を含む))	○	○	×	△			△									3
21 (法学概論 (国際法を含む))	○	△	×	△			△									3
22 国際政治学	○	○	×	○			○									1
23 (法学概論)	○	○	×	○			○									2
24 (法学概論 (国際法を含む)) (1)	○	×	×	×			×									3
24 (法学概論 (国際法を含む)) (2)	○	×	×	×			×									4
25 (法学概論 (国際法を含む))	○	△	○	○			○									0
26 現民法 (国際法を含む)	×	×	×	×			×									7
27 (法学)	○	○	×	×			×									0
28 (法学Ⅰ (国際法を含む))	○	○	×	×			×									2
29 (法学Ⅰ)	○	○	×	×			×									6
30 (法学要説)	×	△	×	×			×									5
31 (法学Ⅰ)	×	△	×	×			×									2
32 (法学概論)	○	○	×	△			△									1
33 (法学概論Ⅰ)	○	○	×	△			△									1
34 (法学概論Ⅰ)	○	×	×	△			△									3
35 (法学概論)	○	×	○	○			○									2

＜事項＞ ＜キーワード＞	＜事項＞								備考	目 録	大 字 種 別
	1	2	3	4	5	6	7	8			
	社会学の基礎理論 列立と同意、効率と公 正	現代社会の変化と課題 少子高齢化、情報化、 グローバル化、公害、 社会の持続可能性	現代社会における文化 現代社会における文化の変 遷、多文化社会における 多様な文化	社会調査 資料収集の方法、資料の活 用方法	市場経済と経済活動 ミクロ経済学、市場経済の運 行と消費者行動、労働市場 論、貨幣と金融、金融	国民経済 マクロ経済学、財政、租 務関係、雇用慣行、 社会保障、少子高齢化 社会のもとでの社会保 障、	社会政策・社会保障	国際経済 世界のグローバル化、貿易の 発展と国際収支、国際経済論			
17 社会学基礎	○	△	×	○							2
18 経済学基礎					○			○			3
19 社会学概論 (国際法を含む。)					×						2
20 経済学概論 (国際経済を含む。)					×				マルクス経済学の原論		2
21 社会学概論 (国際経済系含む。)		○	△	○	○			○			2
22 社会学概論 (経済環境系含む。)	×	○	×	×	○			○			3
23 社会学概論 (社会学系含む。)	○	△	×	×	○			○			1
24 社会学概論 (1)	○	△	△	×	○			○			2
24 社会学概論 (2)	△	○	△	×	○			△			2
24 社会学概論 (国際経済系含む。 (1))			×		○			○			5
24 社会学概論 (国際経済系含む。 (2))			×		×			×			2
25 社会学概論 (社会学系含む。)	×	△	×	×	○			○			2
26 社会学概論 (経済環境系含む。)		△	×	×	○			○	教育社会学の授業		3
27 社会学 I (社会学系)	○	△	×	×	○			○	教育社会学		1
27 社会学 I (社会学系)			×	×	△			×	教育社会学		1
28 社会学 I (国際経済系含む。)	○	○	○	×	△			○			3
29 社会学概論 (社会学系)	○	○	△	×	○			○			2
29 社会学概論 (社会学系)	○	○	△	×	○			○			5
30 社会学 I (社会学系)	○	○	×	×	○			○			3
31 社会学 I (社会学系)	△	○	×	×	○			○			1
31 社会学 I (社会学系)			×	×	○			○			3
32 社会学概論 (社会学系)	○	×	×	×	○			○			1
33 社会学概論 (国際経済系含む。)			×	×	×			×			2
34 社会学概論 (社会学系)	△	○	×	×	○			○			4
35 社会学概論 (社会学系)	△	○	○	×	○			○			2
35 社会学概論 (社会学系)			○	×	○			○			3

【社会：「哲学、倫理学、宗教学」】

<学期No.>	1	2	3	4	5	6	7	8	科目編	大学全体
<事項>	西洋哲学史	東洋哲学史	キリスト教	イスラーム	仏教	日本思想史	人間の存在や面に關わる基本的な課題	現代の倫理的諸課題		
<キーワード>	プラトナス、アリストテレス、モラリスム、フアラーム	儒教、孟子、老子、荘子	イエスの存在、パウロ、古代中世のキリスト教思想、宗教改革の思想	ムハンマドの言行、イスラームにおける倫理上の概念、ユマヤム、キリスト教との共通する点	仏教の言行、其書仏經、佛經、佛記	日本人に與られる人類學・民俗學・宗敎・神學・家元思想、伊藤仁孝、和辻哲郎	合理性、感情、良心、幸福、愛、徳、自由	生命・自然・科学技術などに關する倫理的諸課題、他者との関係、共生		
事項を含む科目数	46	5	17	2	5	8	14	16		
事項を含む科目を一科目以上置いている大学数	33	5	16	2	5	8	12	15		
一般的包括的内容を含む科目（と思われる科目）数 ※シラバスなし科目を除く	88	88	88	88	88	87	88	88		
① 西洋哲学史	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
② 東洋哲学史	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
③ キリスト教	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
④ イスラーム	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑤ 仏教	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑥ 日本思想史	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑦ 人間の存在や面に關する基本的な課題	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑧ 現代の倫理的諸課題	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑨ 生命・自然・科学技術などに關する倫理的諸課題、他者との関係、共生	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑩ 倫理哲学史概説	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑪ 倫理学総論	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑫ 西洋哲学史	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑬ 東洋哲学史	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑭ キリスト教	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑮ イスラーム	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑯ 仏教	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑰ 日本思想史	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑱ 人間の存在や面に關する基本的な課題	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑲ 現代の倫理的諸課題	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
⑳ 生命・自然・科学技術などに關する倫理的諸課題、他者との関係、共生	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㉑ 倫理哲学史概説	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㉒ 倫理学総論	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㉓ 西洋哲学史	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㉔ 東洋哲学史	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㉕ キリスト教	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㉖ イスラーム	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㉗ 仏教	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㉘ 日本思想史	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㉙ 人間の存在や面に關する基本的な課題	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㉚ 現代の倫理的諸課題	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㉛ 生命・自然・科学技術などに關する倫理的諸課題、他者との関係、共生	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㉜ 倫理哲学史概説	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㉝ 倫理学総論	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㉞ 西洋哲学史	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㉟ 東洋哲学史	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㊱ キリスト教	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㊲ イスラーム	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㊳ 仏教	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㊴ 日本思想史	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㊵ 人間の存在や面に關する基本的な課題	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㊶ 現代の倫理的諸課題	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㊷ 生命・自然・科学技術などに關する倫理的諸課題、他者との関係、共生	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㊸ 倫理哲学史概説	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㊹ 倫理学総論	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㊺ 西洋哲学史	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㊻ 東洋哲学史	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㊼ キリスト教	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㊽ イスラーム	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㊾ 仏教	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
㊿ 日本思想史	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○

＜事項＞	1		2		3		4		5		6		7		8		備考	科目	大 字 定 率	
	西洋哲学史	東洋哲学史	キリスト教	イスラーム	仏教	日本思想史	人間の存在や価値に関わる基本的な課題	現代の倫理的諸問題	西洋哲学史	東洋哲学史	キリスト教	イスラーム	仏教	日本思想史	人間の存在や価値に関わる基本的な課題	現代の倫理的諸問題				
＜キーワード＞																				
17 倫理学概論	△	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	△	△	△		0	2	
18 哲学Ⅰ	×	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	△	△	△		0	1	
19 哲学概論	○	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	△	△	△		1	1	
20 (哲学概論)	○	×	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	シラバス無し	2	2	
21 (倫理学概論)	△	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		0	1	
22 (倫理学概論)	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		1	1	
22 宗教学概論	×	×	○	×	○	×	×	×	○	×	×	×	×	×	×	×		2	5	
23 (哲学概論)	△	×	○	×	○	×	×	×	○	×	×	×	×	×	×	×		2	3	
23 (倫理学概論)	△	×	○	×	○	×	×	×	○	×	×	×	×	×	×	×		3	4	
23 (哲学・宗教概論)	△	×	○	×	○	×	×	×	○	×	×	×	×	×	×	×		0	0	
24 倫理学概論(1)	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		0	0	
24 倫理学概論(2)	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		0	0	
25 (哲学概論Ⅰ)	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		1	4	
25 (哲学概論Ⅱ)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		4	4	
26 (倫理学概論)	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		0	0	
26 (哲学概論Ⅰ)	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		0	0	
27 (哲学Ⅰ)	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		1	1	
27 (倫理学Ⅰ)	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		1	1	
28 (哲学Ⅰ)	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		1	1	
28 (倫理学Ⅰ)	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		0	1	
29 (倫理学概論)	○	×	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		3	4	
29 (哲学概論)	○	×	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		2	2	
30 (哲学)	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		2	2	
30 (倫理学)	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		1	2	
31 (哲学概論Ⅰ)	△	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	シラバスなし	2	5	
31 (倫理学概論Ⅰ)	△	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	2015年のシラバス	3	5	
32 (宗教学概論)	×	×	○	×	○	×	×	×	○	×	×	×	×	×	×	×		1	1	
32 哲学概論	○	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		1	1	
33 (倫理学概論)	△	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		0	1	
34 (哲学概論)	△	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×		0	1	
35 (倫理学)	△	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	シラバスなし	0	0	

第1部「教科コアカリキュラムの在り方を問い直す」

教科カリキュラムの課題
～教科に関する専門科目の意義・位置づけの再確認～

元国際基督教大学、前北陸学院大学 町田健一

1

1

序「教科及び教科の指導法に関する科目（28単位）」への
移行のねらいとは？

「教科に関する科目（20単位）」「各教科の指導法（8単
位）」の合体で、合計28単位へ

- ・「架橋となる科目」の位置づけが出来た：
養成系の「教科に関する科目」の特色
- ・教科の内容・方法論としての自由な組み合わせができる。
- ・開放制の「教科に関する科目」：純粹学問の存在は保証されるか？
開放制にとって、今まで通り、「教科専門」20単位以上、
「教科の指導法」8単位で良いと考える。

2

→ 教科のコアカリを決められる範囲は
どこまでが許されるのか？
教員養成科目として、
その内容を決められるものなのか？

3

1 コアカリ以前の課題

(1) 「教科の専門知識」を、狭く、小中高の教科内容・指導法
と考える危険性。

“即戦力”養成に傾きすぎていないか？

(2) 幼小課程と中高課程の違い

基本的に、中等教育課程における教科の専門性は、
初等教育課程とは異なる！！

→ 学問としての専門分野科目の十分な知識、研究できる能力
の育成を。

中高課程の教科専門科目：その教科分野（理学、文学等）
の学問として展開される必要。

4

もし、中高の教育内容の指導に特化されれば、特にその教科（分野）を専門に学びたい、あるいは、可能性を持つ中高生に学問的楽しさ・道筋を示せない教員を育ててしまう。

（注）今日、小中の連携接続、一貫教育（義務教育学校）の課題を考えれば、小学校課程でも（養成系小学校課程でピーク制と言われる、）いずれかの科目で、教科に関する専門科目を学問として十分に履修させたい。逆も…。

Cf. 北陸学院大学の改革：「初等・中等教育コース」

5

(3) 1998（平成10）年の教職員免許法の改正で、教科専門が「40単位以上（各領域8単位以上）」から「20単位以上（各領域1単位以上）」になっている現状での、「小中高の教科内容に即しての指導」の要請と「架橋となる科目」の導入は、再検討すべきでは？

（例）中学校理科の免許

（中学校の知識止まり？：高校時代の選択制、大学の概論）

- ・これまでの「教科の指導法」（8単位）を内容・方法論として展開すべきでは？
- ・「架橋となる科目」は、開放制養成では「教職に関する科目」領域の内容では？

6

(注) そもそも、「架橋となる科目」は、2001年（平成13年）『国立の教員養成系大学・学部のあり方に関する懇談会報告』で“教員養成学部と他学部との差異化を計るために”提案されたものであり、しかも、特に「小学校教員養成の場合」の項目で謳われたことからである。

- ・一方、開放制養成における「教科に関する科目」は、その分野の純粋学問であり、担当者は、その分野の研究者であって、その授業内容こそ中高の教員の資質・能力（教育学・教育心理学以外の教科専門の学問の広さ・深さ、研究できる能力）の育成に重要。

7

- (4) 養成系大学、開放制大学、それぞれの長短の自覚必要
→ それぞれの弱さの修正を

開放制：教職に関する科目19単位時代に、

私学は最低教育学系1人、心理学系1人で。

31単位になった今、専任で揃えられない現実（多くを非常勤対応）。

一方、教科に関する専門性は、学問領域の教員が揃っていて充実している。

養成系：教職に関する科目の専任は揃っているが、（一部の大学を除き、）教科に関する専門性が弱い。

8

(注) 今回の中教審WG：
学部学科を超えた授業科目の共通開設を検討

9

- (5) 教科の専門性を深める意義：
- ・ (師範学校の反省から) 戦後の大学レベルの開放制養成への移行の趣旨・意義
 - ・ (戦後の) リベラルアーツ教育による教員養成の一環としての意義

10

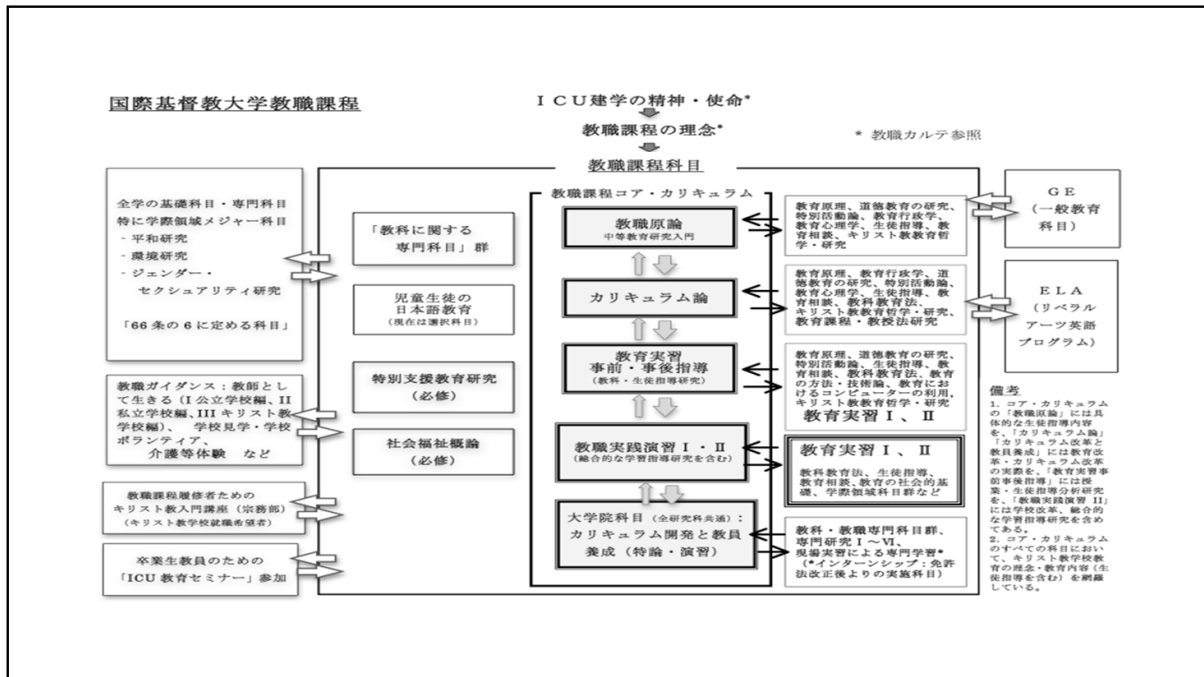
2 教科カリキュラムの課題

(1) 今日、日本で用いられているコアカリは、アメリカのコア・スタンダード、コア・コンテンツの位置づけか？

コアカリの定義の再検討が必要である。

Cf. ICUの教職課程コアカリキュラム

11



12

- (2) 開放制養成における「教科に関する科目」は、理学、文学等の学問的専門科目であって、仮に、今日言われているいわゆるコアカリを作るのであれば、それは、教職課程として決められるものでなく、それぞれの学問領域の学会が決めるべきことであろう。
教職課程として言えることは、それぞれの学問領域の「概論」科目を必修とすること迄。

13

- (3) 教科の内容・方法論（架橋となる科目を含めて）であれば、教職に関する専門科目として、いわゆるコアカリは研究、導入を検討する意義がある。
ただし、開放制養成課程としては8単位までで、今までの、「教科に関する科目」わずか20単位以上（各領域1単位以上）は学問として維持すべき。

14

3 補足としての町田の主張

教育学部は、①教員養成のためだけにあるのではない。②教育学の学問として、研究者養成のためでもあり（一部の大学に限るべきでなく）、③教育の業の良き理解者の育成とともに、生き方を考えさせるリベラルアーツ教育の一環をなすべきもの。

教員養成は、リベラルアーツ教育の一環として、また、研究できる教員（研究者）の育成として、なされるべきである。教員養成機関を、師範学校のような即戦力に特化しすぎた専門職大学にすることは要注意と考える。

15

養成系であっても、中等教育の教員養成は特に、教職に関する科目（教育学、教育心理学領域）のみならず、教科に関する専門科目においても、その分野の学問的広さ・深さを学び、出来る限り修士課程で研究できる能力の育成が求められている。

◎専修免許：教師の教科に関する高度専門職化

16

学校教育における教科教育に結び付く「架橋となる科目」群の構築は重要であるが、基本的には教職に関する科目領域（教科教育法）として考えるべきであると考ええる。

「架橋となる科目」や、教科の指導法（教科教育法）が、教職用としてのコアカリキュラムに則って指導することに反対をしているものではない。ただし、教科の指導法は、テクニカルな指導法でなく、教科の内容・方法論として構成されるべきと考ええる。そういう意味で架橋となる科目の構築は意義があると考ええる。

17

一般大学で養成する意義：

- ・ 教科の専門性、学問としての深み、教職課程以外の学問的研究力
- ・ 一般教育科目の豊かさ（履修指導による選択科目の豊富さ）
- ・ 教職だけでない／教職も含めて、広く生き方の選択肢（目的養成と選択肢）を考える機会を与えられる。

18

ご清聴ありがとうございました

2. 質疑・討論のまとめ

4名の登壇者から、各専門分野の独自の立場での刺激的な報告がなされた。それらに対してフロアからいくつかの質問が出され、すべての質問をとりあげることではできなかったが、三村和則会員（沖縄国際大学）からの和泉研二氏に対する次のような質問が議論の緒となった。和泉氏の報告では、最後のまとめのところで、教科コアカリキュラムが作成されても、「特に中等学校教員養成に大きな役割を果たしている一般学部における理科の教員養成に、親学問（理学、化学等）の学士課程教育のレベルの低下につながるような大きな影響はないのではないか。」と述べられた。その部分が理解しにくかったので、あらためて説明をお願いしたい、という質問である。

これに対して和泉氏から、それには前提があるとの回答があった。それは、高校で履修漏れがあるような科目の内容を一般的・包括的な科目の1単位の中に入れてしまえば、他の内容を専門科目の中で仕立てることは可能だということ。そうであれば、とくにレベルの低下につながるとは言えない、ということであった。英語もそのようになっているのではないか、という発言に対して、三村氏からは、英語の場合、学士課程に対してかなり影響が出ているように感じているのだが、どうなのか、との質問が出された。高橋和子氏によれば、英語の場合、コアカリキュラムをすべて網羅して教えなければならないという縛りが強くなっているとの回答があった。

こうしたやりとりを受けて、司会から、教科の性質によってかなり違いがあるのではないかと疑問が投げかけられた。とくに自然科学の場合、日本学術会議が作成している参照基準の内容と教科コアカリキュラムや学習指導要領の系統性との間に大きな齟齬は生じないのではないかと尋ねた。これに対して和泉氏は、学術会議が作成した参照基準の内容はかなり細かいものになっている、医学教育のコアカリキュラムの準備教育に盛り込まれている化学や物理の内容も細かく決められている、それらのように細かくし過ぎると教員養成においては単位数も増えるため理学部などに対応しにくいし、何よりも学生の負担が重くなるので教員免許を取ろうとする学生が減ることになるのではないかと回答した。

続けて司会から、小嶋茂稔氏に対して、社会科学の場合、知識の体系性・系統性ということを見ると論争的な事柄が多く、一つにまとめるのは難しいのではないかと質問がなされた。小嶋氏からは、その通りであり、教科のコアコンテンツを本気で作ろうとすると、とくに公民的な領域などは收拾がつかない状況になるのではないかと、との発言がなされた。例えば一般大学の専門分野の「経済学入門」という科目で教えられている内容と、教科コアカリキュラムの一般的・包括的内容に挙げられている内容は一見、だいたい重複する内容になると考えがちであるが、自分たちが実施した調査によれば、「経済学入門」で扱っている内容だけでは、教科内容としてはどうしても抜け落ちている内容が出てしまうところがある。そういう現実があるので、意外と難しいとのことであった。

司会の立場で高橋氏の報告を受け止めると、高橋氏の専門領域である文学という学問分野で追究されてきたことをベースに考えられるコミュニケーション能力と、文科省が求めている、すぐに役立つコミュニケーション能力とは、かなり質的に異なっているという印象を受けた。文科省の最近の政策が即戦力の育成に傾斜しすぎていて、英語では教科書の厚みがなくなったのと同時に中身も薄くなってしまっているのではないか。学問分野に基づく英語と初等・中等教育で教えられるべき英語の内容との関係性について、司会から高橋氏に意見を求めると、次のような回答がなされた。英語においてコミュニケーション能力の育成を強く求める方向へと舵を切った背景には、経団連をはじめとする経済界、ビジネス界からの圧力があつたという。ビジネス界からみると、外国へ行って相手と交渉ができない、学校で教えているはずなのに、英語が道具として役に立っていない、ということが問題とされ、時間をかけて学習し、何年か先に芽が出るという考えではなく、インプットしたらすぐにアウトプットができるべきだ、という要求が英語に対して強く向けられた、それは理科や社会とは異なるかもしれない、とのことであつた。文学で使用される英語とビジネスで使用される英語ではかなり格調が異なるが、残念ながら、とにかく英語は通じれば良いのだというプレッシャーが強くなっている現実があるという。

こうした議論を踏まえたうえで、あらためて指定討論者の町田健一氏に司会から意見を求めた。町田氏は、「教科教育」と「教科の専門性」は分けて考える必要があると強調した。例えば教育内容の現代化の時代の数学教育では、数学という教科の構造化ということが真剣に考えられていた。教科の構造化とともに、それを学校の教育課程として精選して体系化し指導することを考える必要性が述べられた。さらに、大学における教員養成と、教育委員会や学校現場でなされる現職研修の差異化を意識することの重要性が言及された。即戦力が求められているから大学でもそれに対応するべきだと考えがちだが、10年後、20年後、30年後になっても指導ができる教員をしっかりと養成することが大学における教員養成でなければならない。広い視野をもって教科内容を捉え、教科教育の実践ができるような教員を養成するには、大学で研究することが重要だと、町田氏は主張した。

最後にフロアーの退職教員から意見が出された。現代化の時代の数学教育は、数学を教えるのではなく、数学という学問を教育の対象としていかに取りあげるかを考えていったという意義をもっていた。そのことを十分に理解する必要がある。大学で単に教科専門の学問分野の研究をするということが重要なのではない、その点を主張しておきたい、とのことであつた。

当日の質疑・討論の大要は以上の通りである。司会を務めながら、理科、社会科、外国語という教科専門の領域の研究者からの報告内容がとても豊かで興味深かつたというのが印象的であつた。そして、一口に「教科」や「教科教育」と言っても、教科・科目の違いによって、背景となる学問分野と初等・中等教育段階の教育内容との関係性は多様であり、慎重に議論を進めていく必要があるという実感をもった。とりわけ、自然科学系の学問と人文科学・社会科学系の学問とは一線を画して検討する必要があるのではないか。また、英語教育

におけるコミュニケーション能力の重視に関するエピソードが象徴するように、社会、ことに産業界や経済界からのニーズ・プレッシャーは学習指導要領の策定に重要なインパクトを及ぼす傾向にある。大学における学問研究は、一般論で言えばそのような通俗的なトレンドから距離を置いて展開されるべきものである。しかし、昨今の大学政策、科学技術振興政策のもとにある大学の現実には、むしろ、見えやすい成果、形になりやすい成果、お金を獲得しやすい成果という指標に強く拘束されている。そのような現実の中にもありながらも、各教科の在り方を相対化して熟慮し、初等・中等教育の内容と大学における学問研究との間を架橋するという冷静な姿勢をもって教員養成に取り組んでいく必要がある。

(浜田博文)

第Ⅱ部

教職課程の質保証を考える

教員養成の自律的な質保証と実現可能な第三者評価のあり方について

一般財団法人教員養成評価機構
教員養成教育認定評価開発研究推進会議座長
川手 圭一(東京学芸大学)

1

I 「教員養成教育認定評価開発研究の推進」 事業の前提

(1) 「教員養成教育認定システム(JASTE)」の開発

2010(平成22)年度～2014(平成26)年度
東京学芸大学「教員養成評価プロジェクト」

- ①大学の学部における教員養成教育の質向上を目指し、全国国公立大学教員、有識者の協力を得て、コミュニティを形成しながら、教員養成教育を評価するシステムを開発

2

②「教員養成教育認定システム(JASTE)」 特徴

- ・「開放制」の原則の下で行われる教員養成教育の多様性に
対応する
- ・各大学が適切に内部質保証を行っているかを、外部から評価する
- ・教員養成教育を担っている大学(学部)だけでなく、大学間、学校、
教育委員会、学会、評価団体などと連携した評価システムである
- ・相互に学び合う教員養成機関が自発的に参画する

「教員養成教育認定基準」「認定評価の手引き・マニュアル」については、
参照：国立大学法人東京学芸大学『教員養成教育認定評価ハンドブック』(2016年)

3

(2) 東京学芸大学「教員養成評価開発研究プロジェクト」

- ・2014(平成26)年度～2017(平成29)年度
－「日本型教員養成教育アクリディテーション・システムの開発研究」－
「教員養成教育認定評価システム」を用いた教員養成認定評価の試行

国私立8大学10学部

第1期：北海道教育大学教育学部釧路校、玉川大学工学部、岡山大学理学部
及び文学部

第2期：東京学芸大学教育学部、岡山大学教育学部、中央大学文学部

第3期：大阪教育大学教育学部、帝京大学教育学部、立命館大学文学部

プロジェクトの詳細については、

参照：国立大学法人東京学芸大学 教員養成評価開発研究プロジェクト
『日本型教員養成教育アクリディテーション・システムの開発研究報告書』(2017年)

4

Ⅱ 「教員養成教育認定評価の試み」から 「自律的な自己分析活動」へ

一般財団法人教員養成評価機構

2018(平成30)年度 文部科学省「教員の養成・採用・研修の一体的
改革推進事業 7 教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進」
事業に応募

- ⇒ (1) 各教員養成機関が自律的に教員養成教育の質保証・
向上の取り組みに着手する提案
＝ 自己分析(自己点検・評価)活動の実施
- (2) 第三者評価としての評価事業の可能性の検討

事業のまとめは： 一般財団法人教員養成評価機構 教員養成教育認定評価開発研究推進会議
『教員養成認定評価開発研究の推進報告書』(以下『報告書』と略)(平成31年3月29日)

5

(1)「自己分析(自己点検・評価)活動」支援の実施

- ① 意向調査
- ② 訪問等による説明
- ③ 自己分析活動支援ツール(解説動画)の作成

資料：教員養成評価機構 教員養成教育認定評価開発研究推進会議『教員養成
教育認定 自己分析書作成の手引き』(平成30年9月)

6

① 意向調査

- ・全国1390の教育組織(543大学)に調査票を送付
- ・回答:217学部等 (回収率:15.6%)
- ・主な質問
 1. 教職課程の自己分析(自己点検・評価)に関する現在の体制は?
 2. 自己分析の実施に適した単位は?
 3. 自己分析を実施する場合、「教員養成教育認定基準」のどの基準領域について実施することが効果的だと考えるか?
 4. 教員養成評価機構が提案する自己分析活動実施の意向はあるか?

※意向調査の詳細については、参照:渡辺恵子「自己分析活動に関する意向調査報告」『報告書』

7

・意向調査のまとめ

- ・教職課程の自己分析に関しては、まだ4分の3の教員養成機関で体制が整えられていない。
- ・取り組むなら、学部単位より全学的に、と考える教員養成機関が多い。
- ・全ての基準領域を用いた自己分析の実施が効果的と考えられている。
- ・自己分析活動を実施しようという教員養成機関も少なくない。
また、体制づくりができた、時間的な余裕が生まれれば、取り組んでみようとする潜在的なニーズは一定程度あるのではないかと考える。

渡辺恵子「自己分析活動に関する意向調査報告」『報告書』より

8

③自己分析活動支援ツール(解説動画)の作成

教員養成機関の関係者などが活用できるインターネット上のツール
としての解説動画の開発（5種類の10分程度の動画）

1. 渡辺恵子(国立教育政策研究所)「教員養成教育に求められる質保証」
<https://youtu.be/K61A8FFzTE>
2. 渡辺恵子(国立教育政策研究所)「教員養成教育認定評価の概要」
<https://youtu.be/N36L4VQpJlY>
3. 佐藤千津(国際基督教大学)「教員養成教育認定基準の特徴と構造」
https://youtu.be/_LE5R_v5dcg
4. 関口貴裕(東京学芸大学)「教員養成教育認定基準にもとづく自己分析の内容と方法」
<https://youtu.be/mgUxolGgO00>
5. 宮本浩治(岡山大学)「教員養成教育認定評価」を中心とした学部教育再構築の試み」
<https://youtu.be/yeNJBrtOyuA>
6. 福島健介(帝京大学)「教員養成教育認定基準にもとづく自己分析活動の実際」
<https://youtu.be/bZ3L1rcTxSg>

9

④「自己分析書」作成の観点と基本的考え方

- ・教員養成教育の質をどのように向上・改善しようとしているかという観点から自己分析を行うことが重要
- ・各大学の優れた取り組みを他大学にも情報提供
⇒ 大学間で相互啓発的に質の向上を図る
(自己分析書の教員養成評価機構ウェブサイトへの掲載)
- ・課題の指摘・析出にとどまらず、
⇒ 問題・課題の解決・解消の具体的な措置を
講じているかどうか

詳細は、関口貴裕(東京学芸大学)「教員養成教育認定基準にもとづく自己分析の内容と方法」
<https://youtu.be/mgUxolGgO00>; 佐藤千津(国際基督教大学)「教員養成教育認定評価及び自己分析活動」『報告書』を参照。

10

(2) 教員養成教育認定評価を第三者評価として実施する 上での課題

前提：「大学の教職課程の第三者評価については、地域や大学の特性、学部等の専門分野などに応じて、将来的には様々な評価主体によって全国的に取り組まれることが期待される」（『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高めあう教員養成コミュニティの構築に向けて(答申)』）

(平成27年12月21日、中央教育審議会)

- 1) 実施単位
- 2) 教員養成系大学、教員養成系以外の一般大学、総合大学、単科大学などタイプの異なる大学の教員養成をどう位置づけるか
- 3) 初等教育と中等教育の教員養成の違い
- 4) 評価者の確保
- 5) 評価費用

11

1) 実施単位

- ・「学部」相当組織で行うとしても対象数の多さが大きな障壁
(小学校、中学校教員免許取得の教職課程を有する学部数:約1400)
- ・全学的に教職課程を統括する組織を実施単位とすることも検討課題
- ・評価活動では当該教職課程に携わる者に負担がかかる
 - ・ 学内コンセンサスの形成
 - ・ 自己分析活動に伴うエビデンスの収集／整理／分析

12

2) 教員養成系大学、教員養成系以外の一般大学、総合大学、単科大学などタイプの異なる大学の教員養成をどう位置づけるか

① 開放制理念に基づく教職課程の場合

……設置学科等のポリシーやカリキュラムを無視できない
→教員養成系大学と同時基準で評価するのは難しい

② タイプの異なる教員養成機関が同じ基準で行う場合：汎用性が求められる
(JASTEの基準領域における基準・観点では、「すべてを満たす必要はない」、
としている…)

今後の検討課題：分りやすく説明する工夫 弾力的な対応
Q&A等の用意…

13

2)教員養成系大学、教員養成系以外の一般大学、総合大学、単科大学などタイプの異なる大学の教員養成をどう位置づけるか(つづき)

③ JASTEの(5つの)基準領域すべてではなく、

一部だけを取り出して実施することは可能か？

⇔ 本来、体系的に全ての基準領域を行うことに意義がある

(Ex. 全体の構造を損なわずに、コンパクト化することの検討…)

④ 各機関の事情に照らし、基準や観点を活用を工夫する (柔軟性)

⇒ いずれにせよ、教職課程の質保証のために、教員養成教育認定評価を
実際に活用・普及していくためには、さらなる検討・検証が必要

14

3) 初等教育と中等教育の教員養成の違い

- ・ 中等教育の教職課程において教科の専門性をどのように評価するか
 JASTEのプロジェクトの場合：
 評価チーム＝大学教員3名＋教育委員会または学校関係者1名（原則）
 内：大学教員1名＝評価する教員養成機関と同程度の規模と種別の大学教員
 大学教員1名＝課程認定を受けた教科と関連する専門性を有する大学教員
- ・ 文学部・理学部などからは、中等教育では教科の専門性を重視するので
 「深い学問理解につながる教科の領域(項目)を設定すべき」という意見も……
- ・ 開設している機関数が少ない教員免許状に係る場合
 ……評価者の確保を含め、実際上の対応が難しい
- ・ 幼稚園教諭、栄養教諭、養護教諭
 通信課程 短期大学の教職課程
 ……まだ、対応できていない

15

4) 評価者の確保

- ① ピア・レビューによる評価…
 - ・ 評価者自身にとっても、評価事業に携わることで、自らが所属する教職課程のあり方を再考できる＝メリット
 - ・ 評価者としての業務(役割)に対する負担感＝デメリット
 ⇒ 評価作業に従事しやすい環境づくり
 ・評価員業務を、個人の研究業績等として評価する文化の形成
- ② 評価者の数の課題…
 - ・ 教職課程を担当する大学教員の繁忙さ ＋ 評価事業の負担
 ⇒ 自己分析活動の普及以上に評価者の確保は大きな課題

16

5) 評価費用

※ 自己分析活動だけ:(ほとんど)費用の捻出は問題にならない

①第三者評価に係る費用: 評価する、評価を受けるという関係

→ 費用が発生する (「認証評価」の手数料=1大学300万円前後)

「教員養成評価開発研究プロジェクト」の調査(平成28年度)

=「100万円以上負担可能」という回答は、全体の7.4%

・自己分析活動に対して フィードバックを受けることの有効性

・フィードバックには費用がかかる

フィードバックに要する費用(フィードバックする側の経費)

会議や訪問調査の会場料・謝金・旅費・資料代等(訪問調査を行わない方法も……)

・費用をかけずに行う工夫……

17

②フィードバックの工夫

・フィードバックの経費軽減の工夫:

フィードバック ① 書面のみを対象とする

② 書面 + 資料データ・映像資料等の検証

③ ①②に加えて訪問調査の実施 (旅費が発生)

・評価する側 評価される側 の 1対1でなく:

⇒ 複数の教員養成機関が集まり、相互にフィードバックする

・基準領域ごとに研修会 ⇒ ピア・レビューの実施

⇒ 各教員養成機関が コミュニティを形成

(Ex. コミュニティ形成へのきっかけ: 教員養成評価機構ウェブサイトへの自己分析書の掲載)

=学会・研究会的な取り組み (主体的・自律的)

18

最後に

各教員養成機関
の自律的な質保証
の取組

+

教職課程の質向上
関係者意識の向上

→ 「教職員の意識改革」＝教員養成教育認定評価のめざす
大きな目的は達成されたといえる

自己分析活動 + 外からのフィードバック

…格段に有効な取組となる ⇒

教員養成評価機構：今後、フィードバックの在り方を検討・検証…

教職課程における実現可能な第三者評価の在り方の検討

教職課程の内部質保証の在り方と 外部質保証の可能性

—JUAA大学評価研究所・教職課程の質の保証・向上を図る取組の
推進調査研究部会『[2018年度文部科学省・教員の養成・採用・
研修の一体的改革推進事業]教職課程の質の保証・向上を図る取組
の推進調査研究報告書』より—

日本教師教育学会公開シンポジウム「教師教育改革を問い直す」
第２部「教職課程の質保証を考える」
(2019年6月15日 明治大学駿河台キャンパス
リバティタワー11F 1114教室)
早田幸政 (中央大学理工学部)

1

本報告の構成

1. 今日の高等教育質保証の発展方向
2. 平27.12中教審「教員の資質能力の向上（答申）」に見る教職課程質保証システムに係る提言
3. 大学基準協会による全国大学・教職課程へのアンケート調査
 - (1) 実施方法と回答状況
 - (2) アンケート調査の結果（一部紹介）
 - (3) アンケート調査結果を通して見えてきた課題
4. 教職課程の「内部質保証」
 - (1) 意義
 - (2) 構成要素
 - (3) 内部質保証の概括的な仕組み
 - (4) 内部質保証の対象項目（例）
5. 教職課程の「外部質保証」
 - (1) 外部質保証の可能性とその位置づけ
 - (2) 「大学機関別認証評価」を通じ外部質保証の対象として想定される領域
 - (3) 教職課程の外部質保証における大学機関別認証評価の課題

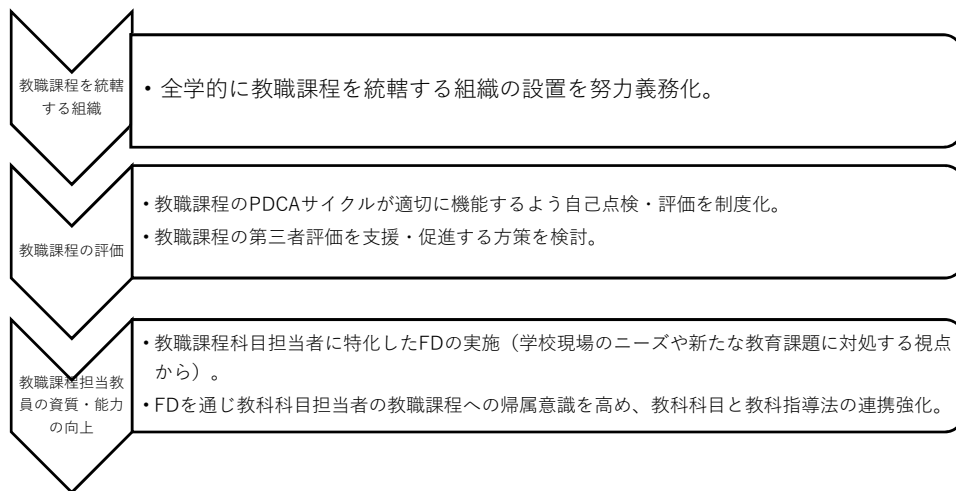
2

1. 今日の高等教育質保証の発展方向

- 「内部質保証」と「外部質保証」の組み合わせによる高等教育質保証の充実。「外部質保証」では、「内部質保証」の機能的有効性を評価する視点を強調。
- ここに言う「内部質保証」とは、大学とその学位プログラムが設定した「3つの方針」を起点に営まれる学内的な質保証システムで、「学習成果（ラーニング・アウトカム）」の測定・評価を軸にPDCAの循環サイクルの中で定期的に営まれる教育の改善・向上を目的とした質保証活動のことを指す。
- 「学習成果（ラーニング・アウトカム）」は、コンピテンシーを基本とし、通常、学位プログラム別に設定される「学位授与方針」中に明記。「ラーニング・アウトカム」の測定・評価の実施方針が「アセスメント・ポリシー」。
- そこでは、卒業若しくは修了時にその学生が「何ができるようになったか」という視点が重視。雇用現場の人材ニーズとの親和性が高い。
- 「内部質保証」は、「大学レベル」、「学位プログラムレベル」、「授業レベル」の3層構造で営まれる。

3

2. 平27・12中教審「教員の資質能力の向上（答申）」 に見る教職課程質保証システムに係る提言



4

3. 大学基準協会による全国大学・教職課程へのアンケート調査 (1) 実施方法と回答状況

① 具体的方法

- ・本調査は、平成30年度文部科学省の委託調査として実施。
- ・大学基準協会の「高等教育のあり方研究会」の下に置かれた調査研究部会で本調査を実施。
- ・調査は、アンケート調査、国内実地調査、海外調査により実施。
- ・アンケート調査は、教職課程を置く約750大学を対象。
- ・国内実地調査の対象機関は、北海道教育大、富山大、秀明大、鎌倉女子大、常葉大、甲南大、大阪府教育委員会、福岡市教育委員会。
- ・海外調査は、米国教職教育ア kredィテーション協議会(CAPE)、コロンビア特別区大学、ジョージ・ワシントン大学が対象。
- ・教職課程の「内部質保証」を軸とした教職課程質保証システムに係る提言を掲記。

② アンケート対象大学・回答大学数（設置種別）

設置種別	回答大学数	回答率	対象大学数
国立大学	68	89.5%	76
公立大学	48	81.4%	59
私立大学	385	81.7%	471
合計	501	82.7%	606

(1) 今回の対象は学士課程。従って授与免許状は「一種種免許状」。

(2) 回答率82.7%。

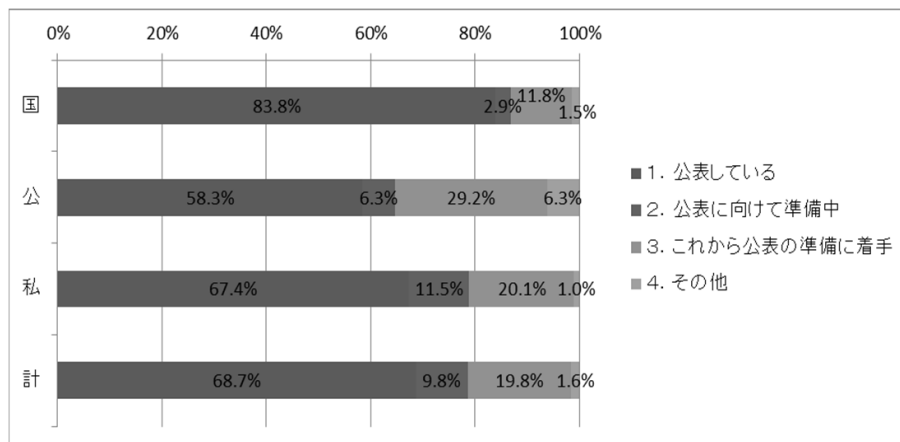
(3) 回収データについて、上記「設置種別」のほか、「免許状取得率別」、「免許種別」での統計処理も行った。

5

5

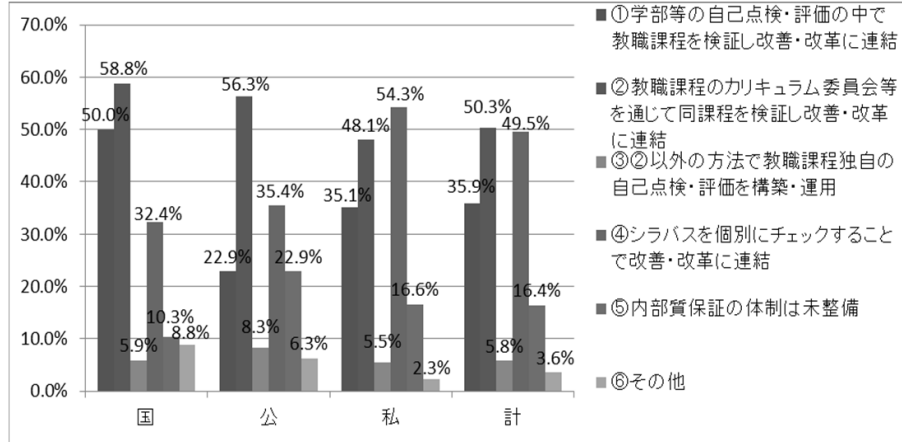
(2) アンケート調査の結果（一部紹介）

① 教員養成教育の質の向上に係る取組の公表状況



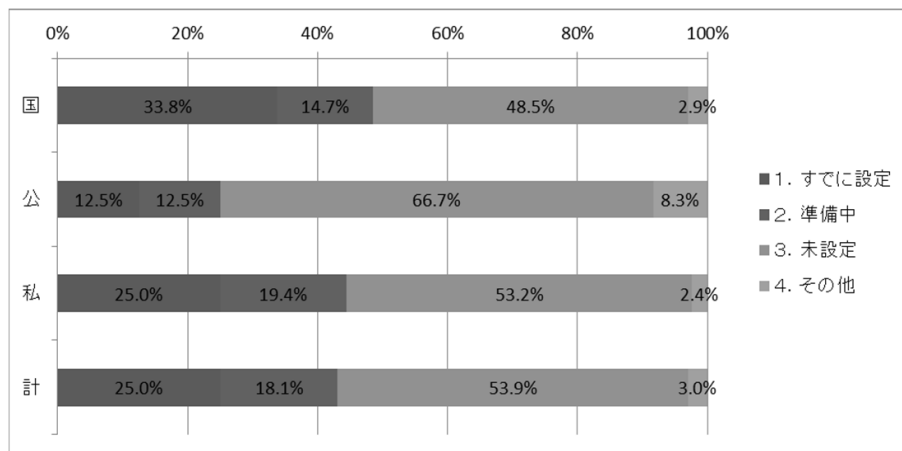
6

② 内部質保証体制の構築状況



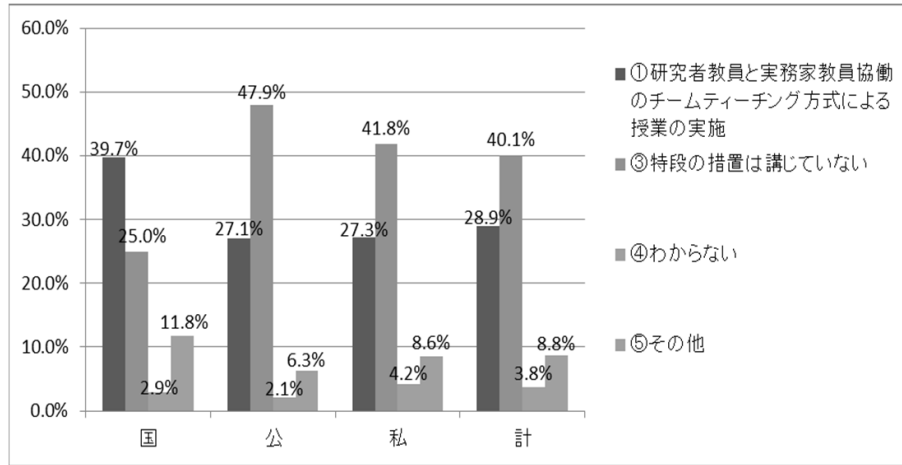
7

③ 「学習成果（ラーニング・アウトカム）」に対する学生の達成度を測定・評価する指標の設定状況



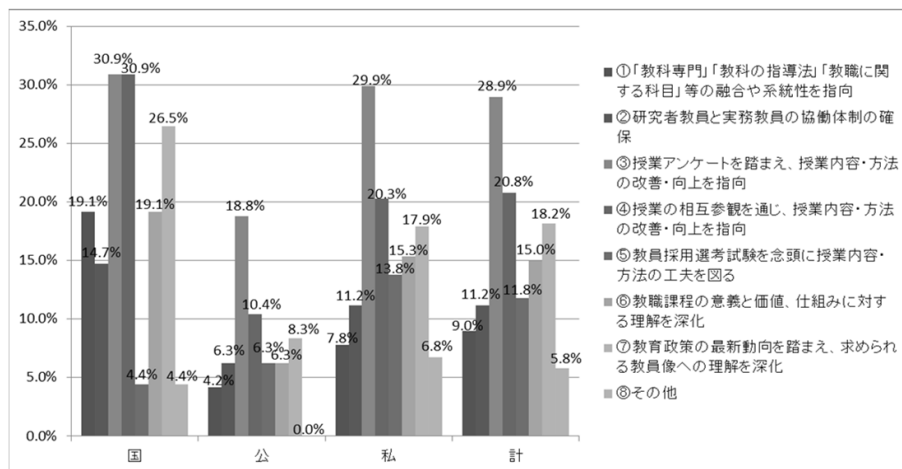
8

④ 研究成果や教育実践の成果を教育の内容・方法に反映させる措置



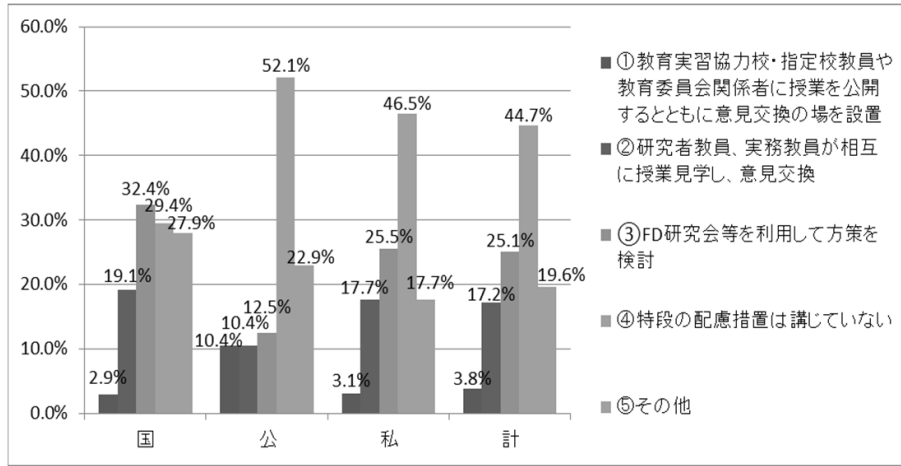
9

⑤ FDの内容



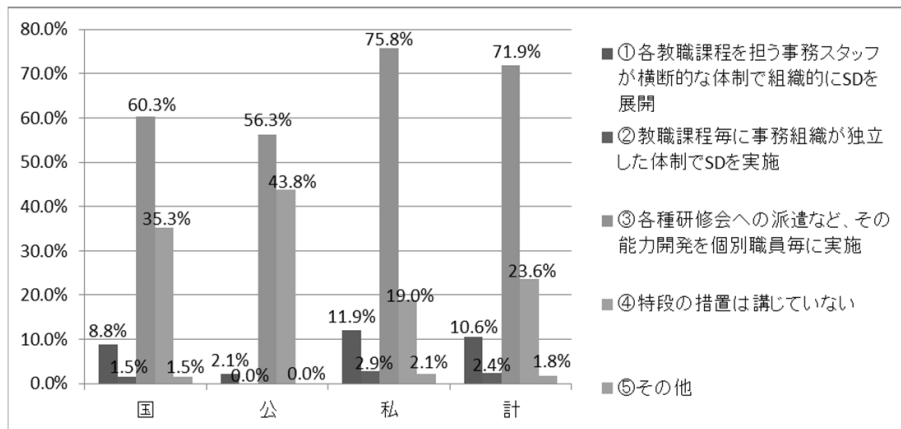
10

⑥ 教育内容・方法と現場の要請を乖離させないための配慮



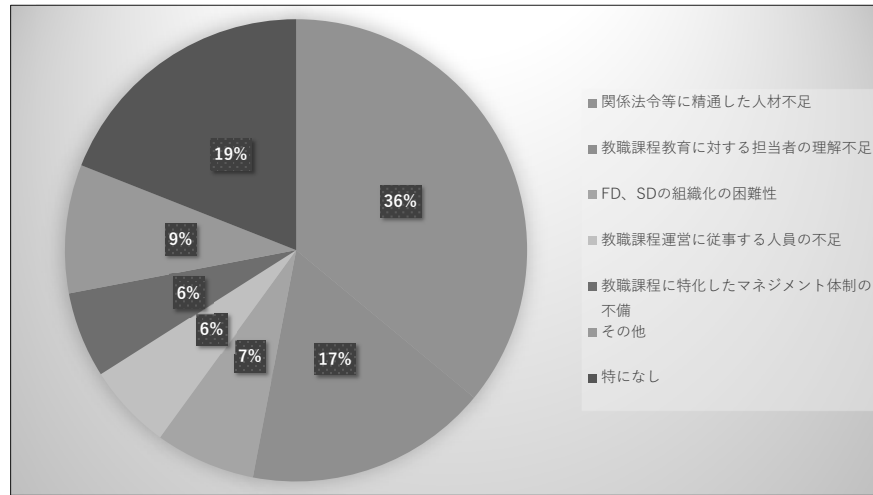
11

⑦ 教職課程の運営を支援する事務スタッフの能力開発の実施状況



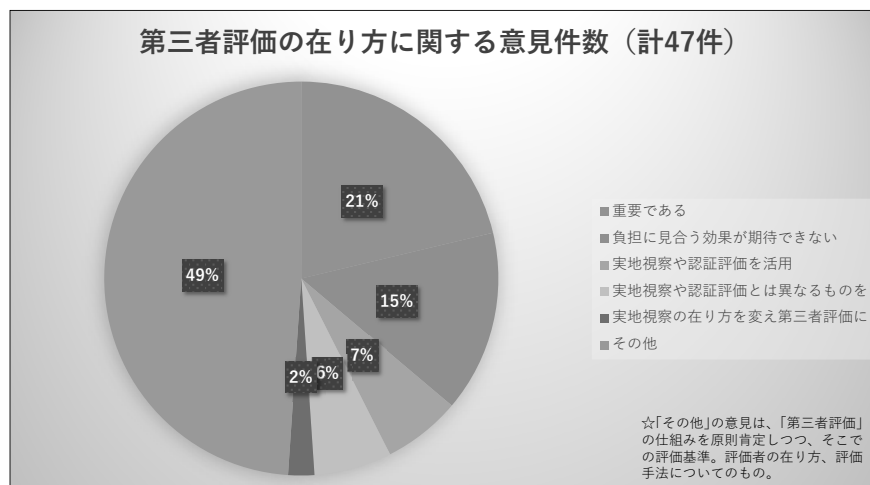
12

⑧ 教職課程の運用に必要な人材確保に伴う課題



13

⑨ 教職課程の質保証と改善・改革を誘引する仕組みとしての「第三者評価」の在り方



14

(3) アンケート調査結果を通して見えてきた課題

- 教職課程の自律的な質保証を確保し、これを教育改善につなげる「内部質保証」の取組が、総じて、漸進的段階に留まっている。
- 教職課程を担う教職員を対象としたFD、SDの脆弱性
- このことに伴い、「教科専門」担当教員の教職課程担当者としての自覚の問題、研究者教員と実務家教員との間の連携・協働の停滞、教職課程固有の制度・運用に係る知識・理解の教職員間での共有化の欠如、後継者へのこれら知識・理解の継承の不全化、などの阻害要因の除去が困難などの問題が一部で顕在化。

15

4. 教職課程の「内部質保証」

(1) 意義

- ❑ 教職課程の課題に対処し教育の質の充実・向上を図るためには、PDCAを内包した自己点検・評価を基礎とする固有の内部質保証の仕掛けを効果的に展開させることが大切。
- ❑ そこでは、教職課程として「どのような資質・能力の教員」を養成するのか、という視点からの「学習成果（ラーニング・アウトカム）」の把握がとりわけ重要。同時に、育成を目指す「教員像」と教育委員会の策定した「教員育成指標」との連関性に意を払うことも重要
- ❑ 教職課程の「内部質保証」は、a)大学レベル、b)教職課程レベル、c)授業レベル、の3層構造として構成。但し、「授業レベル」の内部質保証は、「教職課程レベル」のそれに含めて行うのが実際の。
- ❑ 各レベルにおける「教職課程センター」等の全学組織の役割、FD、SD、等の機能の明確化が必要。
- ❑ 大学の「内部質保証」と教職課程の「内部質保証」の協働と役割分担に係る調整が大切。

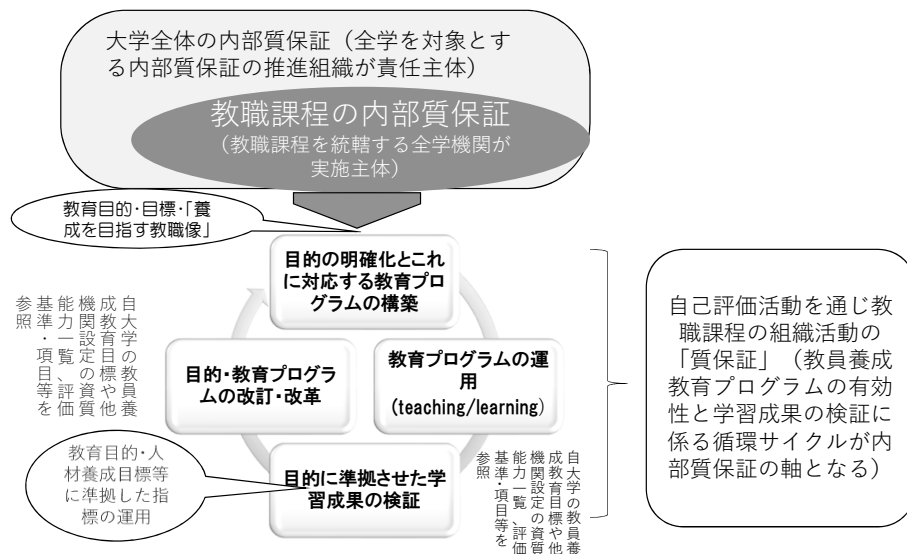
16

(2)構成要素

- 大学・学部・学科等の教育目標と授与免許状の基礎となっている教職課程の教育目標との関係性
- 教育目的・目標・「養成を目指す教職像」等の教職課程の方針を起点に、PDCAの循環サイクルを内包した自己点検・評価活動として経常的運用。
- 教職課程の質の向上を、「学習成果（ラーニング・アウトカム）」の達成状況の検証を軸に進めることができる自己点検・評価体制の構築。
- 全員参加型を基本に据えて、全学的なレベル、全学に展開する各教職課程のレベルを軸に、各教職課程を構成する授業の検証を行うことも射程に収めての自己評価活動を運用。
- 自己評価活動を進める中で、各教職課程が設定する学生の学習到達目標と採用・任命権者である教育委員会が設定している「教員育成指標」との関係性に留意。
- 「養成を目指す教職像」や授与免許状の種類・教科の別に応じた教職課程独自の「学習成果」等との関係性にも留意。
- 学外者の視点を取り入れた外部評価の実施。

17

(3) 内部質保証の概括的な仕組み



18

18

(4) 内部質保証の対象項目 (例)

<p>大学レベル</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・教育情報公表義務の遵守 (公表対象項目の検証) ・教職課程を掌る全学組織の設置・運営状況 (PDCAやIR機能の確保等を含め) ・教職課程を掌る全学組織と全学的な内部質保証を掌る組織との関係性 ・教職課程を掌る全学組織と各教職課程の関係性 ・教育目標・計画等における「学習成果」の位置づけとその測定手法の確立・運用の調整
<p>教職課程レベル</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「学習成果」の達成に向けたPDCAベースの自己点検・評価体制の構築・運営の状況 ・全員参加型の組織的なFD、SDの構築・運営 ・教育目標・計画、「教員像」と教員育成指標等との関係性の検証 ・カリキュラム編成及びこれを支える教員組織の検証 ・教育内容・方法を学校現場の要請と乖離させないために講じている措置 ・「学習成果」の達成状況を測定・評価し、その結果を教育改善に連結させる仕組みの導入・運用の状況及びその有効性の検証 ・教育実習の手はず及び学外組織等との連携・協働の検証 ・学修支援・学生のキャリア支援とその検証
<p>授業レベル</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・教育目標・計画とそれらを具現化した「学習成果」の周知 ・授業内容・方法などへの「学習成果」の反映状況とその達成度の検証 ・シラバスにおける学習指導要領との整合性の検証 ・授業アンケートへの対応 ・学習者に対する学修指導上の配慮

19

19

5. 教職課程の「外部質保証」

① 外部質保証の可能性とその位置づけ

(外部評価の実施を阻む要因)

- ・開放性課程を中心に教職課程の設置件数が膨大であること。
- ・教職課程の基礎となっている免許教科の種類等が多様、多岐に亘っていること。
- ・カリキュラムの法令適合性の検証に当り、分野別評価の手法が必要であること。

(外部評価の構築・実施の可能性)

- ・教員養成評価機構等が分野別外部評価の仕組みを構築・運用する可能性。
- ・認証評価機関が、大学機関別認証評価の枠内で、教職課程を対象とした外部(第三者)評価を行うことは可能。
- ・同枠組みを用いて行う場合、評価の力点は、教職課程の「内部質保証」の機能的有効性の検証に置かれる。
- ・3層構造で営まれる「内部質保証」のうち、とりわけ「大学レベル」の部分に照準を当てた外部評価が計画される。

20

② 「大学機関別認証評価」を通じ外部質保証の対象として想定される領域

<p>◎「教員の養成の状況」に関する情報公表（教育職員免許法施行規則22条の6）</p> <p>○公表の内容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 目標・計画 ・ 教員組織、教員数、各教員の学位・業績・担当授業科目 ・ 教員養成の授業科目、各授業科目の内容・方法、年間授業計画 ・ 教員免許状の取得状況 ・ 教職への就職状況 ・ 教職課程の質の向上への取組 <p>○情報公表の方法</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 情報公表のための体制の整備状況 ・ 情報公表の具体的手段 	<p>◎教職課程の運営</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 教職課程の運営を掌る全学組織の設置・運営の状況 ・ 教職課程の運営を掌る全学組織と全学的な内部質保証を掌る組織との関係性 ・ 教職課程の運営を掌る全学組織と学内に置かれた各教職課程の関係性 ・ 教育目的・目標・計画等における「学習成果」の位置づけとその測定手段の確立・運用に係る全学的調整 ・ 教職課程運営における教職協働の状況 ・ 教職課程の運営・支援を行う専門職員を対象としたSDの構築・運用
--	---

☆ いずれも「内部質保証」と親和性が高い項目

* 但し、教職課程の自己点検・評価やFD等が法制化された場合、これらも検証の対象となる可能性

21

21

③教職課程の外部質保証における「大学機関別認証評価」の課題

1. 教職課程の教育の質を認証評価の視点から検証しようとする場合、教職課程の母体となっている学位プログラムとの関連の中で、その質の検証を行うことが必要となる（単位制度の実質化、履修登録上制限、GPAなどとの関連で）。
2. 全国大学・大学院等に設置された教職課程の数は膨大であり、免許に対応した教科等の別にカリキュラムの中身も大きく異なっている。
3. 文教当局により、教職課程に対して、学位課程の目的・性格との相当関係の適切性が教員組織と関連づけて挙証することが求められる昨今、法令充足状況の確認という手法を用いようにも、教職分野の外部質保証においては、大学機関別認証評価の枠組みで処理しきれない項目も少なくない。
4. 教職課程の外部質保証を大学機関別枠組みの中で構想するに当たっては、各教職課程の内部質保証が「分野別質保証」の観点に照らして有効に機能し得ているかどうか、を確認するするための新たな質保証の手法を開発することが不可欠となる。

22

22

☆本パワポ資料は、下記の文部科学省[教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業]に係る大学基準協会報告書を基に、発表者の責任において作成したものである。

◎教職課程における質保証・向上に係る取組の調査研究報告書
(平成30年3月)
(https://www.juaa.or.jp/images/investigation/pdf/research_report_02.pdf)

◎教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進調査研究報告書
(平成31年3月)
(https://www.juaa.or.jp/images/investigation/pdf/education_report_01.pdf)

23

ご清聴ありがとうございました。

hayata7856.16w@g.chuo-u.ac.jp

24

24

平成30年度 文部科学省「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」

私立大学における教職課程 質保証に関する基礎的研究

一般社団法人 全国私立大学教職課程協会
教職課程質保証に関する特別委員会
大阪人間科学大学 田中保和

1

1

報告書目次

第Ⅰ章研究の主題と実施計画

- 第1節研究の主題と成果目標

第Ⅱ章私立大学における教職課程質保証評価のあり方に関する 調査研究

- 第4節回収結果とデータの扱い
- 第5節調査結果(質問別)
- 第6節考察
- 第7節まとめ

2

2

第 I 章 研究の主題と実施計画

第 1 節 研究の主題と成果目標研究の主題

- ・ 中央教育審議会答申等で教職課程質保証評価の必要性が指摘
- ・ 様々な組織形態の私立大学では質保証評価をどのような原理・方法での実施が望ましいか。
- ・ 東京学芸大学、教員養成評価機構等の先導的取組を、そのまま私立大学に導入は難しい。
- ⇒実施可能で、公正かつ質保証・向上に結果する評価の在り方を明らかにするのが研究主題
- ・ 私立大学が担ってきた教員養成が、教員育成指標の活用、「教職課程コアカリキュラム」の実施等による質保証の具体化により、新たな水準を目指すことが不可欠
- ・ 当事者による自覚の向上が不可欠で、その方法として質保証評価は有効性が高い
- ・ 質保証評価の先行事例⇒評価に係る費用が高過ぎ参加する事例は出てきそうもない。
- ・ 先行事例は、目的養成学部全体への評価という前提から調査項目等が組み立てられている。
- ⇒開放制の私立大学の質保証評価に用いると、養成の事実が正しく反映されない可能性高い。
- ・ 法令に基づいて大学の目的によって設置され、学科ごとに認定され運営される教職課程の現状を十分に踏まえた評価手法の開発が、費用面の検討を含めて急務
- ⇒私立大学が取り組み可能な質保証評価の原則と方法、運営組織について明らかにすべき時期
- ・ 評価の原則と方法について仕切り直し再度の検討を行い、評価に係る適正な費用の試算も含めた実現可能な評価枠組みを構築するための基礎的研究を行うことが本調査研究の目的

3

3

○成果目標

本研究の目的を追究した場合、次の6点についての成果を期待する。

1. 評価組織の編成方針
2. 評価方法・指標の考案
3. 評価組織設立時費用及び運営資金見通し
4. 評価に係る委員を始めとした関係人員の確保見通し
5. 私立大学各校の教職課程質保証評価への意向調査と分析
6. 教職員支援機構等関係機関との連携協力

第 4 節 回収結果とデータの扱い方

◎ 回答校数（回収率）：348校／420校（82.9%）

- ・ 結果はすべて数値化し、大学名が特定されないように配慮
- ・ 自由記述の集計に関しては、大学が特定される固有名詞などについては省いて表記

第 5 節 Q 1 教職課程の質保証について自己点検・評価の取り組み状況

◎ 7割の大学は組織的に教職課程の質保証について自己点検、評価等を行っており、質保証に向けての取り組みの意識は、一定程度醸成されてきているが、フォーマルな形で実践されている大学は少ない。

◎ 自由記述で大学全体の自己点検評価の一環として実施しているとの回答があり、開放制の大学の特徴

4

4

Q 2 開放制の教職課程が多い私立大学の多様性や特色を踏まえて、各加盟校においては、どのような観点で点検・評価が行われることが望ましいと考えますか。

(1) 重点的に取り上げたい観点について、下に示した東京学芸大学の作成した「教員養成教育認定基準」5つ選んでください。また、これ以外に取り上げたい基準があれば記述してください。

- ① 教員養成教育に対する理念の共有
- ② 教職課程のカリキュラム編成の工夫
- ③ 教職員の組織体制に関する工夫
- ④ 教職課程に対する自律的・恒常的な改善システムの構築と運用
- ⑤ 教職課程への学生の導入に関する工夫
- ⑥ 教職課程履修生／教職志望学生への適切な支援と指導
- ⑦ 教職への意欲や適性の把握
- ⑧ 履修指導を支える組織体制やシステムの充実
- ⑨ 大学としての自律性とスタッフ・教育課程の充実
- ⑩ 創造的な課題発見・課題解決を促す修学環境や授業方法の充実
- ⑪ 学校現場への理解と教育実習の充実
- ⑫ 体験の省察・構造化の充実に関する工夫
- ⑬ 教育関連諸機関との連携・協力体制の構築と充実
- *上記以外に取り上げたい基準

5

5

Q 2 の結果

◎ 開放制の教職課程が多い私立大学の特殊性や特色を踏まえて、点検・評価の観点で多かったのが「⑥教職志望学生への適切な支援と指導」(75.3%)、「②カリキュラム編成の工夫」(64.7%)、「⑧組織体制やシステムの充実」(51.1%)⇒教職課程に限らない一般的な認証評価における項目とも関連

○ 選択率下位の項目(⑫、⑤、⑩)は、発展的な教員養成教育の内容や、これまで開放制大学の教職課程では手が回りにくい内容の項目

Q 4 外部機関からの点検評価により効果を期待される事項

○ 「教職課程担当教員の意識の向上が図られる」(44.5%)、「教職課程の社会的信頼性・評価が高まる」(42.8%)、一方、「カリキュラムの充実」(28.2%)

◎ 概ね、質保証としての外部評価の効果は認められていた。

◎ 「その他」の意見は点検・評価に積極的な意義を見出すもの、意義を認めつつも条件が付帯するもの、点検・評価の効果を疑問視するもの

6

6

Q5 外部の評価機関からの点検・評価で不安な事項

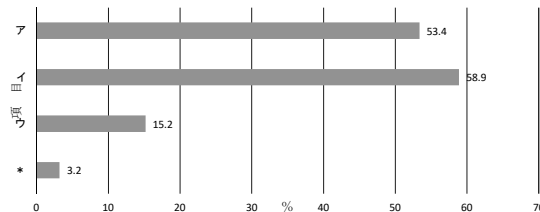
- 「事前準備や実施時の事務作業等の負担が過剰にならないか」 (83.0%)
- 「各大学の独自性や多様性、特色を正しく評価されるか」 (58.3%)、「弱点だけの指摘に留まらないか。あら探しにならないか」 (56.3%)
- 負担への心配を表す項目「経費が過重負担にならないか」 (40.5%)
- ◎ **外部評価の効果を認めるにもかかわらず、事前準備や実施時の経費や事務作業等の負担が過剰にならないか等の現実的な不安を抱える大学が見られた。**
- ◎「その他」では、全体的に点検・評価が新たな負担になることについての懸念や疑問、制度形態への疑問、画一化・形式的手続化を心配するもの、規制強化が促進されることを懸念するもの、私立大学教職課程の存立を不安視するものなど

7

7

Q6 全私教協が教職課程の質保証を行った場合、期待すること

- ・ア. 加盟校内での優れた取り組みが共有でき、加盟校全体の質向上が期待できる。
- ・イ. 他の機構より私学の実態をしっかりと把握できており、適切な評価が期待できる。
- ・ウ. 他の評価機構に比べて経費軽減が期待できる。
- ・* その他
- 「イ」(58.9%)、「ア」(53.4%)が過半数
- 経費については、「ウ.」(15.2%)と、全私教協が点検・評価の機関として役割を担った場合も、**経費軽減が第一の意義と考えていない大学があることが分かった。**
- 「その他」内容は「全私教協への期待」、「全私教協が点検・評価を担うことの課題や指摘」、「現実的には答えられない」等の意見
- ◎ **全私教協に期待するとの回答は多かったが、実際に進めるに当たっては、「その他」の意見についても十分に考慮しなければならない。**



8

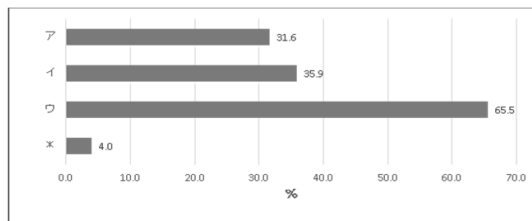
8

Q7 全私教協が教職課程の質保証を行った場合、懸念すること

- ・ア. 内部での点検・評価で公正さが担保できるのか。
- ・イ. 全私教協事務局の業務・経費負担が増える。
- ・ウ. 加盟校としての人的・経費的負担が懸念される。
- ・* その他

◎ 「加盟校の人的・経費負担」 (65.5%)、「全私教協事務局の業務・経費負担」 (35.9%)の増加を懸念する意見が多く、「内部点検・評価での公平さの担保」 (31.6%)は、重視されていないことが、基本的にも実施する場合のことが懸念された結果

◎「その他」の意見にある「開放制の私立大学における特性を失わないようにする」、「学内の合意形成」などについては、実施に際して十分に考慮する必要



9

9

Q8 全私教協が実施する場合の形態・方法

(1) 形態・方法について(複数回答可)

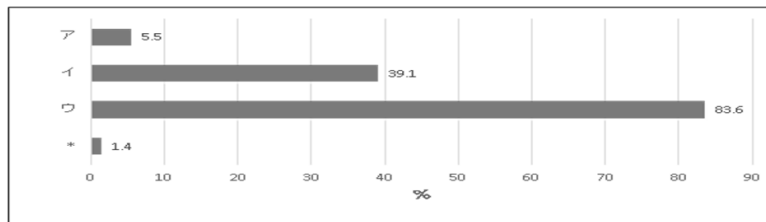
- ア. 既存の第三者評価の実地調査の形態(実地調査2日程度)による。
- イ. 経費軽減のため、近隣ブロックの評価委員が行い実地調査1日に短縮する。
- ウ. 評価基準や項目を厳選し、提出書類を重点化・簡素化し負担を減らす。

*その他

○「ウ」 (83.6%)、「イ」 (39.1%)

◎「その他」として、「抜本的に現在の調査方法を見直してはどうか。」

◎「近隣ブロックの評価委員」について、「大学間の利害関係が生じないような工夫も必要」



10

10

(2)調査の頻度

○「7年に1回」(40.5%)、「10年に1回」(28.7%)、「5年に1回」(27.0%)

◎「20年に1回」とか「必要なし」といった意見がある一方で「アンケート形式であれば毎年でも」という意見も注目すべき

(3)評価委員派遣の可能性

○「一名程度の教員が可能」(43.7%)、「複数の教員が可能」が(8.0%)

○一方、「可能な教員がない」が(40.5%)

◎どのような規模の大学でも最低2名の教職課程専任教員がいる中で、派遣できる教員のいない大学が(40.5%)あるということは、かなり深刻な数字

◎このデータは、ブロックごとに委員の確保という観点からも吟味する必要

◎実施に際しては、「その他」にもあるとおり、評価委員になる教員の研修が必要

11

11

Q12 可能な経費負担額

○「20万円以下」(60.6%)、「21万円～50万円」(9.2%)、「51万円～100万円」(3.2%)

◎「その他」、「現段階では可能な負担額の見通しなし」、「負担額を決めかねる」、「具体的な金額の回答は難しい」等の回答保留が(24.1%)⇒評価内容と評価の実際が見えていないと考える。

◎また、「基本金を設定の上、前年度の教員免許取得者数などにより、学生1人あたりの単価を加算していく方法はどうか」との提案などについても検討する必要がある。

Q13 教職課程の質保証についての自由記述

○全私教協に期待する肯定的意見も一定数あるが、運用上のあり方や、条件整備等の意見が多く、具体的検討が必要

○全私教協での実施に期待感は現れているが、条件付きや課題が多く困難との考えが多い。

○各大学での課題が多種多様であり、どのように括っていくかが難しい。

○少数ではあるものの第三者評価が必ずしも質保証に繋がらず、却って負担増や大学の自主性を損なうなど否定的な意見もある。

◎これらの意見を踏まえ、全私教協として今後、課題解決に向けて努力していく必要

○加盟校の自由記述は168校から回答があり、次に、共通性ある内容を整理・分類する

12

12

① 質保証評価の必要性について

ア. 「質保証の重要性を認識」 (関連Q1~Q5) : 32校

イ. 「各大学の個性・独自性・多様性への配慮が必要」 (関連Q1~Q5) : 38校

ウ. 「人的・経済的な観点からの負担増への懸念」 (関連Q8~Q12) : 33校

エ. 「加盟校間の情報共有・協力体制の構築を希望」 (関連Q1~Q10) : 16校

オ. 「基準・規準の整備が必要」「評価基準の提案」 (関連Q8) : 5校

カ. 「時間をかけて、慎重に、段階的に」 (関連Q1~Q5) : 8校

キ. 「評価自体への懸念・疑問」 (関連Q7~Q12) : 12校

② 評価機構について

ア. 「全私教協としての取り組みを歓迎」 (関連Q6) 8校

イ. 「全私教協としての取り組みは不適當」 (関連Q7) : 3校

ウ. 「(再)課程認定・実地視察との関係性・差別化をどうするか」 (関連Q6、Q7) : 5校

③ 教職課程の質保証その他について

ア. 教職員の意識の乏しさの問題視、意識改革の必要性 (関連Q1~Q4) : 5校

イ. 「現場との連携・現場経験者の採用の必要性」他全般 (関連Q1~Q4) : 7校

第6節 考察

1. 回収率

・回収率が80%を超える高い割合は、この課題への私立大学の関心の高さを示している。

13

13

2. 質保証の必要性

・約7割は何等かの形で組織的に教職課程の自己点検評価を行い、**質保証に向けての取り組みへの意識は一定程度醸成**されており、チェックリスト等の基準で自己点検・評価しているは約1割

3. 評価基準について

・上位項目は「**学生への指導、カリキュラム、理念の共有、指導を支える組織体制、実習**」と、「**教員養成教育の直接的な活動内容とそれを直接支える条件整備**」が中心で重点的に評価すべき

・上位項目は、東京学芸大学上位概念である「基準領域」の観点からみると、領域1「**構成員の合意に基づく主体的な教員養成教育の取り組み**」に含まれる項目が多く、**養成系が開放制かによらず、重視されるべきポイント**であり、一般的な認証評価における必須項目である。

・我々の評価項目に取り入れるべきかは、**認証評価の目的をどこに置くか**による。高いレベルの養成教育に目標を置けば、積極的に入れることが必要であろうが、養成教育の最低限のレベルのチェックを目標とすれば、入れることは困難

・「**大学としての自律性とスタッフ・教育課程の充実**」は小規模大学を反映したもので、この項目を入れても経営上の問題があり、改善が行われることが困難だと考えられたためだろう。私立大学の多くを占める小規模大学には適合しない項目と考えられているが重要項目であり、内容構成を吟味し評価に加える必要

⇒この結果を通して、**開放制の教職課程が多い私立大学への質保証評価項目については、今後、全私教協で検討を進めていくべき**

14

14

4. 外部評価の効果と不安について

- 回答の多くが、**質保証としての外部評価の効果は認めていた**。外部評価の効果として、「今まで気づいていなかった課題が浮き彫りになる」の回答率が最も高く、「教職課程運営に組織的な強化が図られる」、「教職課程担当教員の意識向上が図れる」、「教職課程の社会的信頼性・評価が高まる」が続く。
- 「カリキュラムの充実につながる」が、重要であるに関わらず、外部評価による効果として期待されるとする回答率は低く、質保証の目的としては必ずしも妥当ではないという考えの表われか。
- 「事前準備や実施時の事務作業等の負担が過剰にならないか」が 8 割以上が課題と考える。
- 点検・評価の公正性・妥当性への不安、否定的評価への不安については、「各大学の独自性や多様性、特色を正しく評価されるか」、「弱点だけの指摘に留まらないか。あら探しにならないか」がともに半数を超え、「しっかり取り組んでいることが正しく評価されるか」3 割
- 私立大学教職課程の多くが開放制であり、大学の独自性・多様性が、正当に評価されるのかの不安の表われ
- 負担への心配を表す「経費の過剰負担」、対外的マイナス効果への心配を表す「低い評価となった時のブランドイメージが下がる」の回答が散見

⇒ **私立大学の特色である独自性・多様性や開放制、各大学の規模の違い等の諸条件を考慮し、人的・経済的経費の負担増への懸念も念頭に置いた評価基準を構築していくことが求められる。**

15

15

5. 全私教協が果たす役割と課題

- 「**他の機構より私学の実態をしっかりと把握できており、適切な評価が期待できる**」との期待が約 6 割、「加盟校内での優れた取り組みが共有でき、加盟校全体の質向上が期待できる」も 5 割を越え肯定的評価
- 約 3 分の 2 の加盟校が「人的・経費的負担」の増大を不安視し、「全私教協事務局の業務・経費負担が増える」4 割弱とあわせ、人的・業務的、経費的負担の増加を問題視
- 「内部での点検・評価で公正さが担保できるのか」が約 3 割で対応が必要
- 「文部科学省の方針への従属度のモニタリングにならないようにして欲しい」、「全私教協が評価機関として適切かどうか分からない」、「評価できる人材が揃うのか」、「私学の多様性を理解した点検・評価になるのか」等の指摘には留意し検討すべき

⇒ **全私教協が評価機構の役割を果たせるよう、各大学の負担増などの懸念材料をはじめ、諸々の解決すべき課題について、今後、研究を深め、具体的な制度設計に繋げていくことが望まれる。**

16

16

6. 全私教協で評価を実施する場合の具体的な事項

<形態・方法>

・「既存の第三者評価の形態」は1割に満たない、「評価基準や項目厳選、提出書類の重点化・簡素化」では8割以上で圧倒的であり、「近隣ブロックの評価委員、実地調査1日」で約4割

・「評価基準や項目の厳選、提出書類の重点化・簡素化」は、実地調査はせず、提出書類やアンケート回答による評価のみでも良いのでは、という期待の表れとも解釈できる。

<頻度>

・「7年に1回」の選択が相対的に高いとはいえ、圧倒的な数字ではなかったが、「5年に1回」が予想外に多かった。

・その他で、「期間を定めない」や、「必要なし」の意見などがみられるが、「課程認定や実地視察の動向を踏まえるべき」との意見がある。実地視察と自己点検・評価は別物である(趣旨が異なる)ことについて丁寧な説明が必要と考える。

・「アンケート形式や書類による自己点検評価などであれば毎年でも実施可能」という意見にも注目したい。書類による点検・評価を毎年することでその信頼度を担保し、同時に実施調査の頻度を抑え経費節減につなぐことができると考える。

<派遣教員>

・「可能な教員がない」、「一人程度の教員が可能」とも約4割の回答率だが、「複数の教員が可能」は1割未満に留まり、派遣できる教員がない大学が4割というのは深刻であり、確保のための研修実施等、対応策が喫緊の課題

・この数字は、地区(ブロック)ごとの評価委員の確保という点からも再吟味の必要がある。実地調査において近隣ブロックの評価委員派遣で経費削減の利点はある、「近隣であるが故に大学間の利害関係を考慮すべき」との意見もある。

・形態や方法、頻度、評価委員いずれも、現在の大学全体への認証評価で実施されているものよりも、負担軽減が望まれており、各大学での切実な思いが表れており、このことを最重要課題として取り組んでいきたい。

17

17

7. 教職課程の規模と経費負担

・教員免許取得者数が100人以下の大学が約6割と、少人数の教職課程が多数あり、大規模大学と小規模大学を同じ基準で評価することの困難さを十分踏まえる必要がある。今後は規模と経費負担のクロス集計による分析も必要と考えている。

・経費負担は「20万円以下」が妥当と考えるが6割と高く、経費削減が大きな課題との指摘と考える。また、「具体的な形が見えない」、「今の時点では答えられない」との回答も多い。さらに、「経費負担自体困難」との意見が1割程度ある。

・一方、「基本額を設定の上、前年度の教員免許取得者数などにより、学生1名あたりの単価を定めて加算していく方式はどうか」との提案もあり、一考の価値はあると考える。

・経費負担については、教職課程の質保証の評価が義務化されるのであれば、国の補助金制度の対象になるよう働きかけることも考えに入れたい。

18

18

第7節 まとめ

- 教職課程の質保証及び点検評価については、全体を通して、**必要性は認識しているものの、人的事情、事務作業、経費面等の負担が懸念されていること、さらに、開放制の教職課程の多い私立大学の多様性・特色が損なわれない点検・評価**や大学の規模によって状況が異なるため、**小規模大学への配慮を望んでいることが明らかになった。**
- 全私教協が評価機構を担うに当たっては、私立大学の多くが開放制の教職課程であることや各私立大学の多様性、特色を踏まえた評価が行われることに**期待する意見もあるものの、「別の機関に任せるべきだ」、「課程認定や大学全体の認証評価との棲み分け等整理すべき」という意見**などもあり、個々の大学の置かれる状況により見解は異なっていることが分かった。
- 形態・方法、頻度、規模と経費についてはいずれも負担軽減を期待する意見が多く、**全私教協として検討すべき最重点項目**であった。
- また、評価項目の上位は「学生への指導、カリキュラム、理念の共有、指導を支える組織体制、教職員の組織体制、実習」であり、「教員養成教育の直接的な活動内容とそれを直接支える条件整備」が中心となっていると考えられる。
- 全私教協としては**これらの意見や本研究での成果を踏まえて、具体的な制度設計に結びつけていきたい。**

19

19

ご清聴有り難うございました。

一般社団法人 全国私立大学教職課程協会
教職課程質保証に関する特別委員会

20

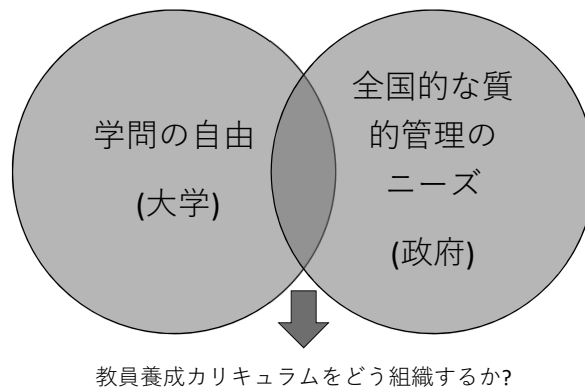
20

「質保証の課題」

2019.6.15 JSSTE公開シンポジウム
「教師教育改革を問い直す」第2部
於：明治大学リバティタワー1114教室
岩田康之（東京学芸大学）

1

「大学における教員養成」の葛藤



20190615 JSSTE_SYMPO (岩田)

2

2

日本の教員養成と質保証： 現状とその特質

3

政策的要請（概括）

教員養成の量的拡大・多様性の拡大

全国的な
カリキュラム
の標準化

大学間連合に
よる質の
維持・向上

教職課程コア
カリキュラム
→課程認定

ピアレビュー
に基づく相互
評価システム

20190615 JSSTE_SYMPO (岩田)

4

4

「あり方懇」の提案

- 教員養成における「モデル的なカリキュラム」の策定
- 県域を越えた教員養成系学部の統合
- 附属学校の統合再編
- 「ピーク制」の見直し
- 「教科専門」の見直し（←学問領域ではなく、教科の枠組みへの統合）

※ 国立の教員養成系大学・学部の独自のありようを検討→「開放制」の分断

20190615 JSSTE_SYMPO (岩田)

5

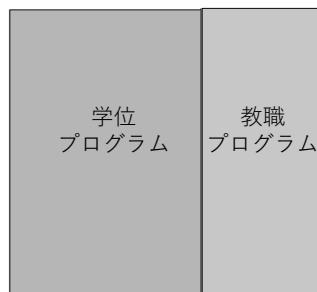
5

大学と教員養成：二つの型

(高野2015、岩田2015ほか)

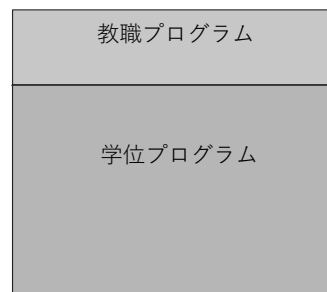
[並列型]

(concurrent)



[積み上げ型]

(consecutive)



20190615 JSSTE_SYMPO (岩田)

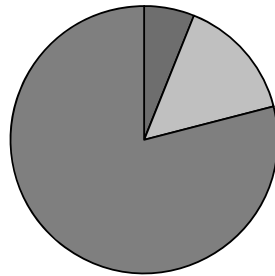
6

6

「開放制」の日中比較

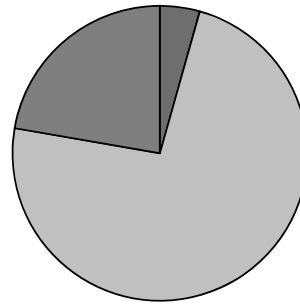
(岩田2013)

中国 (本土・大学数2358)



■ 師範院校
 ■ 非師範系 (教師資格課程)
 ■ その他の大学 (本科・専科)

日本 (大学数1100)



■ 教員養成系
 ■ 一般大学 (課程認定)
 ■ その他の大学・短大

20190615 JSSTE_SYMPO (岩田)

7

7

「一般大学・学部」の多様性

- 主に小学校および幼稚園の教員養成
 - 「教員養成を主たる目的とする学科等」 (課程認定基準) → 学内でも独立性の高い組織
- 主に中学校および高等学校の教員養成
 - 学部単位で課程認定を得る
 - 特定の学部 (学科) に教職スタッフを集中配置
 - 学部横断的な教職課程センターを設置
 - 上記の複数を併用



設置主体 (国立・公立・私立)
 による区分の意味は？

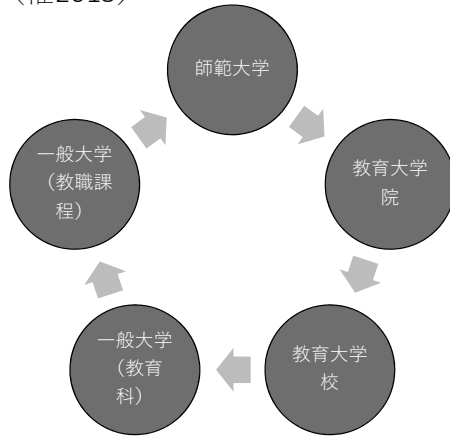
20190615 JSSTE_SYMPO (岩田)

8

8

【参考】 韓国の教員養成評価

(権2015)



- ・ KEDI (韓国教育開発院) による評価
- ・ 1998年よりカテゴリーごとに毎年実施 (一機関あたり5~6年周期)
- ・ 1,000点満点の評価→定員や予算と連動
- ・ 2010年 (第三期) から KEDI内に教員養成機関評価センターを設置。

20190615 JSSTE_SYMPO (岩田)

9

9

日・中・韓の政府による管理

	日本	中国	韓国
教師教育プログラムのコンテンツに対する統制	強い (科目構成・単位数・含むべき内容)	弱い (教師教育課程標準には拘束力がない)	ない
教師教育プログラムの量的規制	ない (抑制策撤廃)	師範類の総定員を政府が設定	評価に基づく定員・予算のコントロール
教師教育を提供する機関に対する評価	開発中	開発中	強い (政府系機関による定期的な評価)
教師入職者の知識・技能に対する国家試験	ない	強い (2011年より全国統一の資格試験を導入)	ない (採用試験が実質的にその機能を果たす)

20190615 JSSTE_SYMPO (岩田)

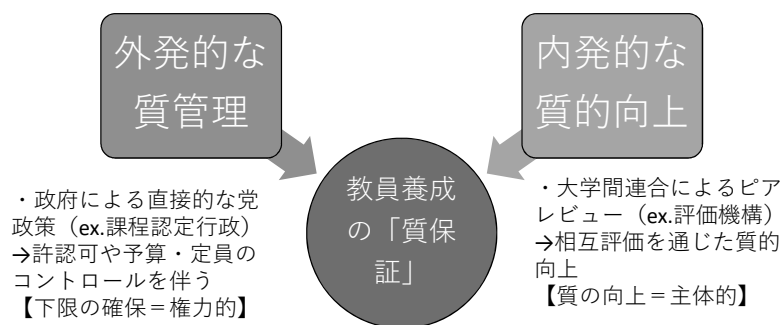
10

10

日本の教員養成と質保証： 今後の課題・展望＋期待

11

「質保証」とその担い手



20190615 JSSTE_SYMPO (岩田)

12

12

教員養成の「主体性」

- 学位プログラムと同時並行的に提供される教職プログラム、その総体に関わるカリキュラム・マネジメント
 - 教員養成課程（免許科目を全て含む学士課程）と教職課程（オプションな資格課程）を統一的に把握
 - プログラムの「入口」から「出口」までを見通す
- 教員養成プログラムを提供する主体の「多様性」の共有
 - それぞれの「持ち味」と「弱点」の共有
 - 良質な大学群の、目標を共有したコミュニティ？

20190615 JSSTE_SYMPO (岩田)

13

13

大学にできること 大学間連合にできること

- 教員資質における「適格性」の要請
 - 大学においては、個々の授業の単位認定→「知識」「技能」の確認がメイン (ex.「教職実践演習」)



- 「適格性」を誰がどう見きわめるのか
 - 教員採用選考における「人物重視」
 - 教育委員会による「教師塾」的事業
 - 「大学推薦」→共有化は可能か？

20190615 JSSTE_SYMPO (岩田)

14

14

ピアレビューの醍醐味

- 同じ仕事をしている者の「実感」による判断
 - 教員志望の強い学生→教員就職率の高い大学、でよいのか？
 - 単にデータに基づくのみでない「客観性」へ

(例) 教員養成への合意形成 (↔政策的要請への盲従)
教職課程の人的構成 (ex. 「一本釣り」)
業績の「質」 (学問性、実践性)
学生への教育的対応 (↔行政的対応)

20190615 JSSTE_SYMPO (岩田)

15

15

連帯
相互の信頼
協働

20190615 JSSTE_SYMPO (岩田)

16

16



CURRICULUM CENTER FOR TEACHERS TOKYO GAKUGEI UNIVERSITY

4-1-1, NUKUI-KITAMACHI, KOGANEI, TOKYO 184-8501, JAPAN

PHONE: +81-42-329-7776 FAX: +81-42-329-7786

JSSTE 公開シンポジウム「教師教育改革を問い直す」：第2部「教職課程の質保証を考える」

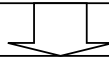
話題提供④「質保証の課題」

2019/06/15 於：明治大学 岩田康之（東京学芸大学教授）

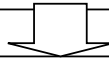
1. 政策動向のオーバービュー

(1) 発端としての「在り方懇」（2001.11.22 報告¹：下線岩田）

教員養成における体系的なカリキュラムは、教員養成に携わる教員の間において必ずしも確立しているとはいえない状況にある。教員養成に関する共通的な認識を醸成し、教員の質を高めていくためには関係者においてモデル的な教員養成カリキュラムを作成することが効果的と思われる。



教員養成学部についても、日本教育大学協会を中心として速やかに教員養成のモデル的なカリキュラムを作成し、各大学はそれらを参考にしながら、自らの学部における特色ある教員養成カリキュラムを作成していくことが求められる。



各教員養成学部は、モデル的な教員養成カリキュラムを参考にしつつ、学部自らの判断に基づいた教員養成カリキュラムを編成していくことが求められるが、その際、特に次のような項目について、教員によって区々にならないよう一定の指標を共有することが望ましい。

- ・ 授業の内容（目的・目標、範囲、レベル）及び方法
- ・ 学生が修得すべき知識・技術の内容
- ・ 成績評価の基準と方法

- ①. 教員養成カリキュラムの標準化（カリキュラムコンテンツ、評価基準、「出口管理」）
- ②. 大学間連合による質の維持・向上（ピア・レビュー、アクレディテーション）

(2) 日本教育大学協会（教大協）／東京学芸大学の取り組み

○ 教大協「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト²

2001.09.07 第一回会合→2003.4.30 中間まとめ→2004.03.31「答申」→2006.03.31「報告」（「答申」以降の各大学の取り組みのフォローアップ）→2007.03.31「報告」（到達目標・確認指標）

※「答申」（2004・『会報』88号所収）

教員養成カリキュラムのコンセプトとしての「教員養成コア科目群」（〈体験〉－〈省察〉の往還）を基軸とし、構成員の「協働」によるカリキュラムづくりを提案

→ 具体的なカリキュラムコンテンツや単位数は各大学・学部の主体性に委ねた

〔①：ネーションワイドな指標（特にコンテンツの目安）が乏しい〕

→ 教大協の会員である「国立教員養成系大学・学部」のカリキュラムに傾斜

〔②：「開放制」全体を視野に収めることに難儀。一般大学の状況に即さず〕



CURRICULUM CENTER FOR TEACHERS TOKYO GAKUGEI UNIVERSITY

4-1-1, NUKUI-KITAMACHI, KOGANEI, TOKYO 184-8501, JAPAN

PHONE: +81-42-329-7776 FAX: +81-42-329-7786

○ 教大協「学部教員養成教育の到達目標」プロジェクト

2007.06.18 評議員会にて設置決定→2008.03.31「報告」→2009.03「学部（学士課程）段階の教員養成教育の組織・カリキュラムの在り方について [論点整理]」

※ [論点整理] (2009・『会報』98号所収)

学士課程段階（入職前の四年間）の教員養成カリキュラムを検討する際の基本的な方向性、および今後を検討を要する論点を「カリキュラム」「組織体制」の両面から整理
 → 大学が「一定レベル以上の教員を安定的に供給する体制」を持ちうるか否かという観点から α : 卒業時（≒免許状取得時）において、一定程度の知識・技能の水準を確保すること / β : 卒業時（≒免許状取得時）において、その後の教員としてのさらなる力量形成の基礎となる力量を確保することの二点を軸としている。
 → 各論編としては、教育課程・教育内容（全体／教養教育／教職専門／教科専門／教科教育／実習・実践関連科目）および大学の教育・運営体制（入学者選抜・学力保証／履修指導体制／評価・質保証の体制／組織・運営体制）など。
 → 「今後に向けての検討課題」として、「教員養成系大学・学部」と「一般大学・学部」の区分を脱した統一的把握の重要性を指摘。

○ 東京学芸大学が受託した教員養成評価（アクレディテーション）関連プロジェクト

2009・2010 年度先導的の大学改革推進委託費「課程認定大学における評価団体と連動した教員養成に関するモデルカリキュラムの作成に関する調査研究」³→2010～2013 年度「教員養成教育の評価等に関する調査研究」⁴→2014～2016 年度「日本型教員養成教育アクレディテーション・システムの開発研究」⁵〔→教員養成評価機構による「教員養成教育認定評価」〕

※ 「大学における教員養成」の評価への要請は、高等教育全般における認証評価制度（2004 年度から導入）の教員養成版という側面と、教員資質に関する維持向上策としての教員養成機関の水準管理という側面との二つがある⁶。

※ 中教審など、政策審議においては一貫して重要性が指摘され続けている。「教職課程における教育水準の向上を図るため、引き続き、各大学における自己点検・評価や、その結果に対する学外者による検証を促進していくことが必要である」（2006.07.11 答申）⁷→「事後評価に関し（中略）、教員養成教育の評価システムや大学間コンソーシアムを活用した相互評価システムの取組等新たな事後評価システムの構築を推進する」（2012.08.28 答申）⁸→「国立大学法人東京学芸大学では、他の国公立大学や教育委員会・学校関係者等の協力を得ながら、開発研究プロジェクトを立ち上げ（中略）評価活動を開始している」「このような取組が既存の一般財団法人教員養成評価機構などの評価団体等に引き継がれ（中略）教員養成の質保証システムが確立されることは、我が国の教員養成に有意義であり、各大学の積極的な参加が望まれる」（2015.12.21 答申）⁹

→ 教員養成機関を評価する「基準」の在り方と、その「基準」に基づいた評価の実際の運用、さらにはそうした評価を実施する「組織」や評価者の在り方を検討。

→ 「開放制」の実態に即したネーションワイドなアクレディテーション（ピア・レビューを核とした相互認証→教員養成を行う大学コミュニティの形成）を企図。



CURRICULUM CENTER FOR TEACHERS TOKYO GAKUGEI UNIVERSITY

4-1-1, NUKUI-KITAMACHI, KOGANEI, TOKYO 184-8501, JAPAN

PHONE: +81-42-329-7776 FAX: +81-42-329-7786

(3) その後の展開

①. 教員養成のカリキュラムコンテンツについては、政府が直接に「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」を組織し、「教職課程コアカリキュラム」を取りまとめて提示（2017.11.17）→課程認定行政と連動。さらに「教科」に関するコンテンツに関しても検討が進む。

②. 教員養成の評価を行う団体の育成については、2018年度文部科学省「教員の養成・採用・研修の一体的改革推進事業」¹⁰において「テーマ7」（二次公募）に「教職課程の質の保証・向上を図る取組の推進」が設定され、教員養成評価機構のほか、全国私立大学教職課程協会・大学基準協会の三者が受託。

2. 日本の「大学における教員養成」の質保証を考える際の困難

(1) 「開放制」の大規模かつ多様な展開

○ 旧制の師範学校を戦後に転換させた「教員養成系大学・学部」（A）以外に、それ以外の多数の高等教育機関が「一般大学・学部」（B）が、教職プログラムを提供。「開放制」的教員養成システムを採る地域は他にもあるが、日本の場合（B）の比重の高さが際立つ¹¹。しかも（少なくとも中等学校教員の養成に関しては）、（B）の方が歴史も伝統もあり、高等教育機関の中でもステータスの高い大学を多く含む。

※「教員養成系大学・学部」が教員養成機関のマジョリティではない。

→ 分野別認証評価が教員養成評価としての実効性を持ちにくい。

→ 「教員養成系大学・学部」（免許状取得が要件）と「一般大学・学部」（多くの場合、免許状取得はオプション）双方の構成原理の違い。

→ 中等学校教員養成（原基は旧制の無試験検定指定学校・許可学校制度）においては旧制度下から実質的に「開放制」。それが1970年頃からの高等教育の大衆化に伴って大規模に展開。

(2) [(1)の前提としての]「大学」像の混沌

○ そもそもの「教育学部」「学芸学部」（or「学芸大学」）の出発点からしてのディシプリンの不在。いわゆる「ポツダム学部」としての創設。ふたつの「教育学部」。

→ この点、教員養成機関を統合して成立した高等教育機関の「大学」昇格に際してディシプリンのありようが厳しく問われた香港の事例¹²などと対照をなす。

→ 1960年代の目的性強化・学部名称変更（学芸学部・学芸大学→教育学部・教育大学）も教育学に内在する動因によるものではない。

→ 大学設置基準の大綱化（1991年）以降、ディシプリンと学部（faculty）の対応に変化が生じているが、「教育学部」「学芸学部」はそうした変化を先取りしたとも言える。



CURRICULUM CENTER FOR TEACHERS TOKYO GAKUGEI UNIVERSITY

4-1-1, NUKUI-KITAMACHI, KOGANEI, TOKYO 184-8501, JAPAN

PHONE: +81-42-329-7776 FAX: +81-42-329-7786

(3) [(1)(2)に加えて]「並列型」(concurrent)¹³の教員養成プログラム

○ 初等教員養成・中等教員養成とも、学位プログラムと教職プログラムが同時並行的に提供される。

→ 「積み上げ型」(consecutive=学位プログラム修了後に教職プログラムが集中的に提供される)が主流となっている欧米の事例が参照しにくい(むしろ、「並列型」を主体に多様な教員養成機関が混在する中、タイプ別の機関評価を定期的に行っている韓国の事例¹⁴などが参考になる)。

→ 「教員養成プログラム」に焦点づけた評価が困難になる。

(4) [(1)(2)の結果としての]「教員養成機関」の統一的把握の困難

○ 課程認定の単位は「学部・学科等」。実際には「課程」「コース」等の教育組織や、複数の教育組織を横断する「教職課程センター」的組織もあり、それぞれの運営や意思決定システムも異なる(→教員養成評価機構の「苦労」)。

○ 一方、「幼稚園教諭又は小学校教諭の教職課程は、教員養成を主たる目的とする学科等でなければ認定を受けることができない」(課程認定基準2(5))ため、ひとつの学部内でも組織的な独立性が高いケースも多い。

→ たとえば、東京の大手私学でも、慶應義塾大学(教職課程センターを設置)・明治大学(教職を含む資格課程の専任教員は文学部に所属)・日本大学(学部ごとに教職課程を設置)など、実に多様な組織がある。

→ 教員養成系大学・学部においても、いわゆる「5,000人削減」(1998~2000年度)以降、複数の教員養成プログラムをひとつの課程として括る「統合型」が生まれ、また近年の「新課程」の原則廃止など、教育組織のあり方は変化している。

3. 「質保証」の担い手をめぐって

(1) 教師の「質」をめぐる日本的論点

○ 「知識」「技能」だけではない「適格性」への要請がある(→「東アジア型」教師像)。

※ 日本においては、「大学における教員養成」が原則とされながら、実際には大学が担い得ない(あるいは担うべきでない)「質保証」の部分がある。

→ 典型例としては、「教職実践演習」導入に至る議論(もともとは免許更新制導入の副産物。免許授与時に適格性を判断する仕組みとして検討されたが、中教審での検討の中で「教員として最小限必要な資質能力の全体」が身についたか否かを確認するとともに「必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図る」¹⁵ものとなった)¹⁶。

→ 現状では「人物重視」(特に「コミュニケーション能力」)の採用試験、およびその後の初任者研修に、「適格性」の見極めが委ねられている。



**CURRICULUM CENTER FOR TEACHERS
TOKYO GAKUGEI UNIVERSITY**

4-1-1, NUKUI-KITAMACHI, KOGANEI, TOKYO 184-8501, JAPAN

PHONE: +81-42-329-7776 FAX: +81-42-329-7786

(2) 「質保証」への国家の関与

○ 日本においては課程認定行政による外発的かつ事項的なチェックがメイン。教師となる者の個々の「知識」「技能」（さらには「学識」）等、実際に身につけているものをチェックしたり、教員養成プログラムの総量抑制をしたりという、公権力の関わりは比較的弱い。

(例) 全国規模の教員資格認定試験

全国規模の教員採用試験

教員養成プログラムの総量抑制

教員養成機関評価と連動した予算・定員のコントロール



いずれも日本では
行われていない

※ 日本の政府が行っている質保証の硬質な施策は、ほぼ唯一「課程認定」。

→ 他のアクター（大学、地方政府＝教育委員会等）への偏り、特に「教員養成系大学・学部」への風当たりの強さ（←行政的コントロールのしやすさ）

cf. 「国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議」報告書（2017.08.29）「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて—国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書—」¹⁷（下線原文）

有識者会議アンケートによると、入学段階から卒業（修了）時までの、継続的な学生の意識・実態調査を行っている大学は 35 大学（79.5%）であり、平成 28 年度に意識・実態調査の結果を生かして科目の新設やシラバスの改訂を行った授業がある大学は 11 大学（25.0%）であるなど、教員養成カリキュラムについて、客観的な検証を踏まえた質保証の取組が十分とは言えない。

(3) 日本的「開放制」の「持ち味」を引き出す

○ 教員養成プログラムを提供する機関（プロバイダ）の多様性

→ 教員の識見の豊かさ・幅広さを確保する（≒教員社会の豊かさ）

※ 個々の教員養成機関・個々の教師ではなくマスとしての質の確保を考える

→ 教員志望度、教員就職率をリニアに捉える危うさ（←労働力市場の中から「教職を選び取る」姿勢は不要か？）

cf. 前掲「有識者会議」報告書（下線原文）

国立教員養成大学・学部は、教員志望が高い学生あるいは教員となることが期待される多様な経験や高い能力を持つ学生を、面接等を通じて確認して受け入れ、さらに学部設置の趣旨を踏まえて質の高い教員として輩出することにより、確実にその目的を達成するべきである。この具体的な指標の一つである教員就職率は、大学・地域により差があることに留意が必要であるが、近年は全体の教員採用数が増加してきたにもかかわらず、国立教員養成大学・学部の教員就職率は平均 60%程度のみで伸びていない状況は、我が国の教員養成において中心的な役割を果たすべき国立教員養成大学・学部としては改善が必要であり、各大学が継続的かつ確実にこれを高めるべきである。有識者会議アンケートによると、入学段階から卒業（修了）時までの、継続的な学生の意識・実態調査を行っている大学は 35 大学（79.5%）であり、平成 28 年度に意識・実態調査の結果を生かして科目の新設やシラバスの改訂を行った授業がある大学は 11 大学（25.0%）であるなど、教員養成カリキュラムについて、客観的な検証を踏まえた質保証の取組が十分とは言えない。



CURRICULUM CENTER FOR TEACHERS TOKYO GAKUGEI UNIVERSITY

4-1-1, NUKUI-KITAMACHI, KOGANEI, TOKYO 184-8501, JAPAN

PHONE: +81-42-329-7776 FAX: +81-42-329-7786

4. 大学間連合に何ができるか—むすびに代えて—

○ 今後の展開に関わる課題、あるいは期待

教員養成を行う良質な大学群による大学間連合の構築

→マスとしての力、自浄作用、多様性とそれぞれの「持ち味」の共有

→ピア・レビューの実質化

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）「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について」（平成 13 年 11 月 22 日）

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/005/toushin/011106.htm

² 同プロジェクトを含む各種報告書類は教大協ウェブサイトよりダウンロードできる。

<http://www.jaue.jp/chosa/iinkai.html>

³ <http://www.u-gakugei.ac.jp/~currict/about/accredit/index.html>

⁴ <http://www.u-gakugei.ac.jp/~hvoka/>

⁵ <http://www.u-gakugei.ac.jp/~jastepro/html/>

⁶ 教員養成系学部等の入学定員の在り方に関する調査研究協力者会議「教員分野に係る大学等の設置又は収容定員増に関する抑制方針の取扱いについて（報告）」（平成 17 年 3 月 25 日）の「抑制方針撤廃後の留意点等」に「評価体制の充実」として、「教員養成に関しては、更に質の維持・向上を図っていくため、上記の評価（機関別認証評価—引用者）に加え、教員養成に係る分野別評価が行われるということも有効であると考えられることから、これを行うにふさわしい団体が育成されることが期待される」とある。

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/07/14/1231889_002.pdf

⁷ 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337006.htm

⁸ 中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm

⁹ 中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm

¹⁰ http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sankou/1409693.htm

¹¹ 一例として、岩田康之「教員養成改革の日本的構造—「開放制」原則下の質的向上策を考える—」日本教育学会『教育学研究』第 80 巻第 4 号、2013 年、pp.14-26 において、「開放制」の日中比較を試みている。

¹² 岩田康之「日本の「大学における教員養成」の理論的諸課題：比較研究的視点から」『東京学芸大学紀要・総合教育科学系』Vol.69 no.2、2018 年、pp.499-508 において、東京学芸大学と香港教育大学の比較を試みている。

<https://ir.u-gakugei.ac.jp/handle/2309/148991>

¹³ 「並列型（concurrent）・「積み上げ型」（consecutive）については、高野和子「イギリスにおける教員養成の「質保証」システム・戦後改革からの 40 年間」『明治大学人文科学研究紀要』77、2015 年、pp.209-242 などに詳しい。

<https://m-repo.lib.meiji.ac.jp/dspace/handle/10291/17631>

¹⁴ 詳しくは、権東澤「韓国の教員養成機関における質保証の取り組みとその発展方策」東アジア教員養成国際共同研究プロジェクト編『「東アジアの教師」の今』、東京学芸大学出版会、2015 年などを参照されたい。

¹⁵ 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度のあり方について（答申）」2006 年 7 月 11 日。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337006.htm

¹⁶ 岩田康之「「東アジア発」の教員養成研究の国際化に向けて」、前掲注 14 に同じ。

¹⁷ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/077/index.htm

2. 質疑・討論のまとめ

以上、4名のシンポジストからの報告に対して、フロアーから多くのご質問が寄せられた。まず、教員養成評価機構の報告書について紹介頂いた川手圭一氏へのご質問である。第一に、大学教員が多忙になっており、授業の質だけではなく、研究者としての質の担保が大事なのではないかとの質問である。これに対して、川手氏は、ご自分が大学では歴史学研究者であると同時に教職課程で歴史を教える立場にもあることを挙げ、職業人として、研究者であることと教員養成に携わっていることは切り離せないものであるという回答をされた。第二は、教職課程の質の向上は大事だが、先ほどの提案は机上の空論ではないかとの指摘である。これに対して、川手氏は、自分たちの研究は現実可能なものを追求しており、自律性を保持しながら負担を抑える方法として「コミュニティの形成」が唯一の突破口であるという。それは、評価するものと評価されるものという関係ではなく、そこが作っていくコミュニティの中から生まれてくる質保証だからである。そして、去年は「自己分析」を中心に研究したが、それをどうフィードバックするかを研究するのが次の課題であり、そのためのコミュニティを形成することが、机上の空論ではなく、それこそが現実的なやり方である、という。

次に、早田氏への質問である。第一に、教職課程の目的・目標、育成をめざす教職像の妥当性はどのようにして検証されるのか、第二に、学習成果の測定方法はどのようにして行うのか、という質問である。これに対して、早田氏は、第一の質問に対しては、全学の教職課程のマネジメントシステムの中で、教科等の教職課程ごとにその妥当性の検証を定期的に行うべきであること、それは、外部のものが妥当性を検証するのではなく、内発的に行うべきであり、それが内部質保証の出発点になるという。第二の質問に対しては、第一の質問と合わせて次のように回答した。この問題は、今大学基準協会の方でも検討することが求められている課題であるが、学習成果の測定や指標設定の在り方について、そのポイントは、一つは、それらが測定可能な、可視化できるものにするということである。第二は、大学基準協会の報告書に、教職課程において汎用的に利用できる資質・能力の基準や英語、社会、理科の教科免許状ごとに卒業時に取得すべきものを示しているが、その通りに、そのものを学習成果にするということではなく、それらを参考にして、各大学が、内部質保障の中で、それぞれの目的・目標、教職像、指標を定めたり、関係団体が、各教科ごとの免許状の指標を検討する際のきっかけと参考にしてほしい、という。第三に、教職課程固有のラーニング・アウトカムを測定するのか、それを包括した専門課程のアウトカムを測定するのかという質問があったが、これについては、大学基準協会としては、学位課程の有効性を測定することが基本であり、そのプラスαとしての教師として必要な資質能力を考えているとして、教職課程の評価は、基本的には機関別評価を行った上で、他の機関と「共同とすみ分け」によって分野別評価が必要と考えている、と述べた。この「共同とすみ分け」に関して、早田氏は、オ

オーストラリアの事例を紹介した。オーストラリアでは、学位課程は TEQSA という機関が行い、教職プログラムの評価基準と評価方法の開発は AITSL という機関が行っている。この二つの機関はいずれも国の機関であるが、教職課程の認証評価を行うのは州政府である。このように共同とすみ分けが矛盾なく行われており、わが国でもこうした共同とすみ分けは可能ではないかと述べた。

田中氏への質問は、報告書の資料と、本発表のためのパワーポイント資料の内容とに違いがあるのではないかと指摘であったが、これについては、田中氏からパワーポイント資料作成時のミスであったとの説明があった。

次に、岩田氏に対しては、二つの質問があった。一つは、コミュニティーによる評価は、「いい先生」についての現行の評価の再生産につながってしまうのではないかと質問であり、もう一つは、「岩田氏の説明では、評価機関の一本化を求めているような感じがするが、その点については議論があってもよいのではないか」という質問であった。これに対して岩田氏は、両方の質問が、「コミュニティー」に関わるものなので、まずは、教員養成評価における「コミュニティー」の意味と役割について説明した。岩田氏は、教職課程の評価は、政府機関が許認可行政のように権力的に行うものと、さらなるレベルアップを図るコミュニティーの取り組みとを区別して考えたいという。前者については、可視化できるもの、必要最小限に行うもの、下限を確認するものに徹する。従って、今後予定されている教科コアカリキュラムにより、課程認定行政でチェックすることは、国家権力が直接行うべきものではなく、学会や専門職団体が参考として示すことにとどめるべきであるという。その上で、国家権力による直接的統制から離れたところで、教師教育に携わる人々のピアレビューにより、互いの持ち味を認めることによってより高い取り組みを行うことを考えていくという意味で「コミュニティー」という言い方をした、という。すなわち、国家権力が評価を行うもの以外に、実践者が横に繋がって評価を行うことが必要であり、これは、学会の役割でもある。後者においては、評価の枠組み、すなわち、何をもちよいい教師教育とするかは複数あってよい。自分のところはこのような考えでやっているということを相互に交換して、幅の広さ、深さを互いに共有する場があった方がよい。これに関連して、岩田氏は、例として、教員採用試験の大学推薦を決める際の面接の話を行った。すなわち、大学には、いろいろな都道府県から推薦枠がくるので、大学で推薦を決める面接では、それぞれの県の望む教師像について、質問を行う。しかし、それだけでは、教育委員会の仕事を大学が代行しているだけであり、大学が推薦で送り出す学生として、何がよいかということは各大学が考えるべきであり、その自律性が必要であると考えている、という。

以上のように岩田氏は、教員養成評価に関わる「コミュニティー」の意味とその役割について説明を行った。そのうえで、それは「現行の価値観の再生産」ではないかという質問に対しては、そういう側面はあるが、この人はいいと思う人材について、その見方は多様であり、それをコミュニティーで交換させることに意味があると思う、と述べた。

さらに、岩田氏に対しては、「東アジア等諸外国の事例の紹介に興味を持った。世界の教

員養成の潮流やトレンドについて話してほしい」との要望があった。これに対して、岩田氏は、世界のトレンドは、教師教育のカリキュラムを政府が一定の方向にコントロールしようとしていることであるが、そこに、どれだけ職業的専門性、専門職自治を取り戻せるかは、それぞれの切り口によって違うし、違う背景がある。例えば、韓国では、教員養成評価については教員養成評価だけを取り上げると先ほど述べたようになるが、教員評価も国全体の評価文化の中に位置づいているという側面もあるので、その単体だけを取り出して説明しても仕方ないし、また、時間の制約があるため、ここではそのバックグラウンドを十分に説明することができない、と回答した。

最後の質問は、「教科の内容について、学問を伝えるということでは役に立たないのではないか、自分は青年心理学を学んだが学説の説明だけであり、現場では全く役に立たなかった。教科か教職かというレベルでの話では、もう役に立たない。教員養成の具体的なカリキュラムとして論じるべきであり、具体的に役に立つプランをここに出して話し合うことが大事ではないか」という趣旨の発言であった。これに対して、岩田氏は、これは、「評価の枠組みの問題である」として、以下のように回答した。すなわち、日本の教員養成においては、免許状もたくさんあり多くの大学で教員養成を行っているので、丁寧な評価をしようとする対応できない。しかし、共通部分だけを評価しても説得力がないという問題がある。教科のコンテンツにかかわることでもあるが、具体的にどういうところをどう評価していくか考えた時に、早田氏が述べたような、地歴の先生になる人がいることを含めた文学部史学科の学位プログラムを考えていくという、学問分野別の学位プログラムの評価の枠組みの中に教員養成も含めてやっていくやり方があってもよいし、あるいは、それ以外の多様な形態で教員養成に取り組んでいるところについては、その教員養成の仕組みを「カテゴリーごとにくくって評価していく」ことも必要である。そして、学問と教育との関係を、「歴史」でどう考えるか、「数学」でどう考えるかということを、まずは、それぞれの分野に委ねるべきだと考える、と述べた。

以上、教員養成の質保証に関わる様々な側面からの質疑が熱心に行われた。この問題は、まさに教師教育と教育学に関わる「コミュニティー」としての学会の役割にもかかわる問題であり、今後も継続的に学会レベルで議論と研究を進めていくことが必要と思われる。

(牛渡 淳)

編集後記

シンポジウム開催後、3ヶ月近く経ってしまいましたが、みなさまのご協力で記録集がまとまりました。シンポ当日は、北海道から沖縄まで文字通り全国から、またご所属も大学の教員・職員、高校、出版社、機構、研究機関など多様な方々が参加され、関心の高さの問題の重要性を再認識させられました。盛りだくさんの報告と議論となりましたが、多岐にわたって示された論点の把握・焦点化をするには議論の時間が不十分であったと悔やまれます。

各部の議論については司会者のまとめの中で整理され、それぞれ今後の課題が示されていますが、参加者アンケートでいただいたご意見・感想をもとに、いくつか補足します。

*感想では、コアカリを「どうつくるのか」という議論と合わせて、そもそもコア・カリキュラムとコア・コンテンツが混用されていないか、とか、教科科目の学問としての独立性を問う議論が出されたことに、共感がいくつも出されていました。その意味では、「作業としてコアカリに沿う・こなす形」での再課程認定のプロセスが一段落した時点で開催したこのシンポは、改めて原則に立ち戻って考える機会としても意義があったと思われる。

*そのうえで、関係法令の改正とコアカリ導入がなされた中で、具体的に考える必要性の提起もありました。例えば、町田提案でいう「架橋となる科目」は教職課程コアカリの中でどう具体化できるのか、できないのかを検討することや、すでにそれを行っている事例を集め、分析すること。また、大学と教育委員会・センターで行う教師教育の重点・役割の違い、連携の在り方について具体的に検討すること、などです。

*報告・議論では小・中・高の教員の問題が前面に出ていましたが、幼児教育の教員について検討・議論することへの要望が複数だされていました。

*当日、何人もの大学職員の方が出席されていたこともあり、質保証を考える際、専門性の高い職員が育つことが課題であるとの指摘がありました。

*高等普通教育を身につけることを前提にして教職課程の教育を語ることの指摘もありました。教員養成を大学教育全体の中でどう位置づけるかを考えることが必要と思います。

これら、多様に出された論議を受け止めながら、それぞれの学会メンバーが、教師教育の研究と実践を続けていかねばならないと思っております。

(高野和子)

日本教師教育学会・日本教育学会東京地区 共催

公開シンポジウム

教師教育改革を問い直す

記録集

2019年 8月 31日 発行

[編集] 日本教師教育学会・日本教育学会東京地区

[連絡先] 〒344-0061 埼玉県春日部市粕壁3-10-1-1705

日本教師教育学会事務局

Tel 070-6441-0943

E-mail office@jsste.jp

[印刷・製本] 株式会社 文成印刷

<資料 8 >

日本教師教育学会 特別課題研究Ⅱ「大学教育と教職課程」

公開研究会のお知らせ

現在、わが国の教師教育は大きな改革が行われつつあります。本課題研究は、大学教育における教職課程の問題について学問的な見地から検討を深めるために設置されました。これまで、教職課程の再課程認定についての教師教育学会会員アンケートを行うとともに、その成果をふまえたシンポジウム「今、再課程認定を再考する」を実施しました。

本年度も、「教職課程を担当する組織や教員の多様化」および「教科のコアカリキュラムと教職課程の質保証」を取り上げ、下記の2回にわたり公開研究会を開催します。

どちらか1回の参加でも差し支えありませんので、多くの皆様の参加をお待ちいたします。

1. 開催日時・テーマ：

(1) 2019年12月7日(土) 14:00～16:00

報告者：浦野東洋一 氏(帝京大学客員教授・東京大学名誉教授)

演題：「教育学部教員の多様化がもたらす波紋について考えてみる

～主としていわゆる実務家教員と研究者教員の並存に関して～」

(2) 2020年2月11日(火・祝) 14:00～16:00

報告者：三石初雄 氏(東京学芸大学名誉教授)

演題：「教科関連科目のコアカリキュラムと教師の専門職力量の向上」

2. 会場(2回とも)：

東京大学教育学部 109 教室 <http://www.p.u-tokyo.ac.jp/cg>

3. 参加費・申し込み：

参加費無料。

当日参加も受け付けますが、資料準備の都合上下記宛に事前にご連絡いただくと幸いです。

4. 申し込み・問い合わせ先

世話人 樋口直宏(筑波大学) nhiguchi@human.tsukuba.ac.jp

<資料9>

2019年12月7日(土) 14:00~16:00 於、東京大学教育学部109教室
日本教師教育学会 特別課題研究Ⅱ「大学教育と教職課程」公開研究会

教育学部教員の多様化がもたらす波紋について考えてみる
～主としていわゆる実務家教員と研究者教員の並存に関して～

浦野東洋一(帝京大学)

お招きいただき、ありがとうございます。

(1) 最初に配布資料についてご確認願います。

- ①『X大学案内』(冊子)
 - ②『X大学教育学部紀要』抜き削り(冊子)
——2017年5月に日本教師教育学会の全会員を対象に郵送方式アンケート調査を実施した。対象者数1,092人、有効回収数531(回収率48.6%)であった。
 - ③X大学教育学部専任教員年齢等一覧(念のため回収させていただきます)
 - ④私立大学教育学部教員調査のデータ(質問票/単純集計表)
——全国の私立大学教育学部(71学部)の教員を対象として郵送方式で2019年10月に実施した。学科単位(108学科)でランダムに4人の教員への配布を依頼した(対象者数432人)。回収数136(回収率31.5%)
 - ⑤私立大学教育学部事務職員調査のデータ(質問票/単純集計表)
——全国の私立大学教育学部(71学部)の「教職課程担当」職員1名を対象に郵送方式で2019年10月に実施した(対象者数71)。回収数39(回収率54.9%)。
 - ⑥「教育会」のチラシ
 - ⑦教員アンケート/クロス集計
——上記④の調査データの中から、浦野が任意にいくつかの質問項目を選び、「実務家教員」「研究者教員」別に回答傾向を紹介したもの。
 - ⑧教員アンケート/「自由記述欄」の記述(全部)
 - ⑨本日の報告のレジュメ
- (2) 次に、私の生年月日と教員歴(所属大学/学部)について紹介させていただきます。

1943年4月1日長野県生まれ
北海道教育大学(教育学部) 1970年4月~1981年9月
東京大学教育学部 1981年10月~2003年3月

1

帝京大学文学部教育学科/教育学部 2003年4月~2016年3月
2016年4月に「帝京大学教育学部客員教授」(非常勤)に採用され、現在に至る。

[1964年8月トソケン湾事件~1975年4月30日サイゴン陥落(ベトナム戦争)]「...1969年1月18日に機動隊が東京大学安田講堂封鎖解除に出動...」, という時代に学生・院生時代を過ごしました。

特に大学院生時代は、「大学紛争」と呼ばれることの多い「大学闘争」の時代でした。教育学部・教育学研究科の学生の多数は「大学解体論」にくみすることなく、大学論・大学自治論について議論しました。「国民のための大学」「全構成員自治」(国民の学習権保障/平和と民主主義を希求する「学習教育研究の知的・倫理的共同体」という内容であった)と思います。

東京大学教育学部の「助手」とは違い、最初の赴任校である「北海道教育大学札幌分校」(当時の呼称)では助手も「教員」であり、授業を担当しました。「教育会」とは呼ばない「教育会議」に出席する権利と義務がありました。国家公務員ですので、教員の職名は「文部教官」であり、辞令は文部大臣の発令でした。

証拠となる記録は手元ありませんが、次のような「事件」があったと記憶しています。
——1970年度末の私にとって最初の大学入試業務で、私は「色盲検査」を担当しました。合否判定の「教育会議」で、色盲検査でひっかかった受験生は「不合格」と判定されることがわかりました。

——挙手して理由をたずねたら、北海道教委の教員採用試験合否判定基準に色盲条項があるからとのことでした。私は異議を唱え、翌年度から改善されました。「教育会議」で助手が発言して異議を申し立てたのは初めてだ」と評判になったようです。

——私の記憶では、「大学における教員養成」原則のもとで、1970年頃までこのような合否判定基準が存在していたこととなります。

最初の3~4年間、私の授業は全くの自転車操業でした。現在のように「学生の授業アンケート」が実施されていたら、私の授業は間違いなく最悪の評価となったことでしょう。それでも私のゼミから後にすべれた教員になった者が多く輩出したのは、サークル活動、自治会活動、「全教ゼミ(全国教育系学生ゼミナール)」、「北海道教育学会」への参加(卒業論文を発表し合う学生部会があった)など、「自主的自治的活動」(hidden curriculum)が活発な時代の賜物でした。

——学生の資質能力の獲得/向上は、正規の授業のみによるものではない(むしろHidden Curriculumの影響/効果の方が大きい)！

2

(3) X大学教育学部について説明させていただきます。

【『X大学 GUIDE BOOK 2020』参照】

- ① 沿革 (GUIDE 139頁)
X大学創立 1966年
文学部に教育学科を設置 1973年(学長の生年)
教育学科を教育学部に改組 2012年
- ② 2019年度入学定員

X大学全体(短期大学を除く) 約5,300名
教育学部 330名(比率 約6%)
(内訳) 教育文化学科 100名
初等教育学科初等教育コース 160名 計 330名
同 子ども教育コース 70名

- ③ 教育学部案内 (GUIDE 54頁～)
——アドミッションポリシー、学科・コース、カリキュラム、卒業生の進路先

- ④ 教育学部専任教員 (GUIDE 132頁)
2019年度 教育文化学科 24名
初等教育学科初等教育コース 20名 計 57名
同 子ども教育コース 13名

○学部、学科、コースの「教員定員」は存在しない。
——教職課程認定で「〇合(バルゴウ)」教員が必要なことから、教員数が増える傾向。
——一般教員の授業担当のノルマは週6コマ。そのため、一部で教員が「だぶついでいる」感は否めない。

- ⑤ X大学は「オーナー経営」の大学である。
ここで「オーナー経営」とは、創業者又は創業者の家系の親族が経営の中枢を担うという意味で用いている。

(4) 「建学の精神」「教育理念」「教育指針」(GUIDE 裏表紙)
私立大学に転じて具体的にわかったことですが、大学を創設しようとした人は「建学の精神」を訴えて賛同者から出資を募って大学を設立したのであり、大学で学び働く学生、教職員は、その「建学の精神」にあこがれて入学し、入職したという説明(建前)になります。*

X大学にとっても「建学の精神」は重要な存在であり、建物の壁にプレートが組み込まれ、折に触れて書かれ、話されています。

*「特に私立学校においては、建学の精神に基づく独自の伝統ないし校風と教育方針とによって社会的存在意義が認められ、学生もそのような伝統ないし校風と教育方針のもとで教育を受けることを希望

して当該大学に入学するものと考えられるものであるから、右の伝統ないし校風と教育方針を学則等において具体化し、これを實踐することが当然認められるべきであり、学生としてもまた、当該大学において教育を受ける限り、かかる規律に服することを義務づけられるものといわなければならない。」(昭和女子大学事件、最判裁第3小法廷1974年7月9日判決)

(5) X大学教育学部における「教員の多様化」「多様な教員の存在」の現状を調べてみました。「多様であること」の指標として性別、年齢、X大学勤務年数(2019年度は何年目の勤務か?)、最終学歴/取得した最学位、専門分野、X大学採用前の職歴、いわゆる「実務家教員」「研究者教員」の別をあげてみました。(別紙資料「年齢等教員一覧」)

○私は非常勤講師であり専任教員でなくなつてからすでに4年目に入っています。この間教授会等に参加していないので、名前も顔も知らない教員が増えています。
○必要な情報が個人情報のため入手し難いことなどから、「正確なデータ」にはなっていない。
——教員同士でも互いに知らないことが多い。要因の一つは教員採用方式/手続きにあると考えられる。

——X大学の採用、昇任の人事方式は、「人事委員会方式」であり、教授会で審議、投票することは全くない。(採用時の学部の自主的「公募制」「準公募制」の問題)
——資料⑩のQ16、Q17を見ると、教員人事に教授会が関与しない私立大学教育学部は全国でほぼ4割あると推測でき、X大学が例外的存在というわけではないことが判明した。

① 性別

	教文	初等	子ども	全体
男	19人 (79.2%)	13人 (65.0%)	2人 (15.4%)	34人 (59.6%)
女	5人 (20.8%)	7人 (35.0%)	11人 (84.6%)	23人 (40.4%)

○ 子ども教育コースに女性教員が多いおかげで、学部の女性教員比率は4割を超えた。「保育士」の時代になったのだから、子ども教育コースの男性教員の比率をもっと上げた方がいいのではないか(研究者養成が遅れている?)。

② 年齢

	教文	初等	子ども	全体
30歳未満	—	1人	—	1人
30歳台	4人	1人	2人	7人

教育学部「アカイブズ」を創設した)

40歳台	7人	2人	2人	11人
50歳台	4人	4人	2人	10人
60歳台	9人 (37.5%)	10人 (50.0%)	5人 (38.4%)	24人 (42.1%)
不明	—	2人	2人	4人

○ 60歳の教員の比率が高いことが目に付きます。その要因については、

①「教職課程認定の突破」「バブル合教員の確保」のため、定年退職前後の小学校教員等を採用することが多くなること（定年退職者の採用は賞金面からみて経営体にメリットがあると思われる）、

②「若手教員」の他大学への転出、が考えられる。

——「若手教員」にいろいろな仕事が押し付けられることになり、若手教員の研究と教育、さらには健康に悪影響を及ぼしていることが観察される。

③ X大学での勤務年数

勤務年数	教文	初等	こども	全体
5年未満	10人	8人	6人	24人 (42.1%)
5年～10年未満	8人	8人	—	16人 (28.0%)
10年～15年未満	3人	4人	3人	10人
15年～20年未満	—	—	1人	1人
20年以上	2人	—	—	2人
30年以上	1人	—	1人	2人
40年以上	—	—	1人	1人
不明	—	—	1人	1人

○ 勤務年数 10年未満の人の占める比率が7割を超えている、入職/退職の回転が速い学部であるといえよう。

○ かねて「大学教員の流動化」が政策課題とされてきたが、X大学教育学部においてはそれが達成されているといえそうである。

——一般論として「入職/転職の回転が早い」「教員の流動化が実現した」場合のメリットとして、マンネリ化を防止し、研究と教育の活性化をもたらすといわれるが、この教育学部の場合どうであろうか。

——学部の校風（文化的風土）、愛着、伝統を創造するうえで、マイナス要因となるのではないか。たとえば重要事項について記録し、文書を保管し、生かすということがなされてこなかった事実がある。（そのことを反省して、1917年4月に「X大学教

④ 取得学位（取得した学位のうち最上位の学位）

取得学位	教文	初等	こども	全体
学士	2人	3人	1人	6人
修士	13人	6人	8人	27人
博士	7人	8人	3人	18人
(内、□の数*)	(2人)	(5人)	(3人)	(10人)
不明	2人	3人	1人	6人

博士課程満期退学	4人	—	1人	5人
博士課程在学中	1人	—	1人	2人

* □=小学校教員等の経験の上に大学院に進学して博士学位を取得した人

○ 教育学系国立大学・学部の「教育学研究科」廃止の影響が危惧される。

○ 博士課程在学中の教員が複数いることが注目される（過去にも例があり、博士学位を取得し、他大学に転出して行った人もいる）。

⑤ 専攻分野

別紙「年齢等教員一覧」にあるとおり、バラバラで多様である。

教職課程（とりわけ小学校課程）をおく大学/学部にとって、このことは制度上必然である。

X大学教育学部の学生は教職課程を置く他学部・他学科の聴講が可能であり、幾分かその多様性が抑制されていると思われる。

——昔から言われているように、特に小学校教員養成課程をおく教育学部は「ミニ総合大学」であり、教員の専攻分野はバラバラになる。これに「学問の進歩/細分化」が加わり、学部内に同一の専攻分野の人はいないのが普通であるといつてよい。

——教員の研究生活上の意識と行動は、細分化/専門化された「学問サークル」に向く（他大学に居る研究者仲間との研究会/共同研究、専門学会など）。問題意識や研究成果はそこで鍛えられ、評価される。

——研究者教員は大学院在生時代からそのような「学問サークル」に属している。実務家教員の場合、どうなっているのだろうか。（日本教師教育学会、**科教育学会などの機能は？）

⑥ X大学採用前の職歴

よく分らない人が少なくない。

出版社に編集者として勤務していたとか、カウンセラーをしていたとか、珍しい事例もあるが、多くの教員の採用前の職歴は、大学院学生（就職浪人も含む）か、保育士、幼稚園・小中学校の教員、教育行政機関職員である。

そこで、教育学部の教員を、私の判断で次のように3分類してみた。

実務家教員＝広い意味で教育に関係する職業に就いた経験のある人
 研究者教員＝その経験のない人
＝実務経験の上に大学院に進学して博士学位を取得した人

	教文	初等	こども	全体
実務家教員	10人	11人	7人	28人 (49.1%)
研究者教員	12人	3人	1人	16人 (28.0%)
<input type="checkbox"/>	2人	5人	4人	11人
不明	—	1人	1人	2人

○ 実務家教員は28人 (49.1%) を占める。

実務家教員+=39人 (68.4%) だと、7割近くを占めることになる。

——資料④のQ24からは、全国の私立大学教育学部における実務家教員の比率はほぼ4割程度と推測できる。これに資料⑥のQ14のデータを加味すると、X大学教育学部における実務家教員の比率は、他の私立大学教育学部に比してかなり高いと推測できよう。

(6) この節で話すことは、主観的で偏見に満ちた内容となることをお断りしておきます。私は前身が旧・師範学校の教育大学教育学部、旧・帝国大学の教育学部、まだ50年の歴史に満たない比較的新しい私立大学教育学部(文学部教育学科設置が1973年)という、歴史も性格も違う三つの大学の教育学部に勤務するという幸運(貴重な体験)に恵まれました。

私学に移って見開いたエピソードをいくつか紹介します。

国立大学から私立大学に転職して数年間はカルチャーショックをうける場面があり、しばしば憲法でいう日本国憲法の「間接適用説」を想起していました(＊)。

* 「憲法19条、21条、23条等のいわゆる自由権的基本権の保障規定は、国又は公共団体の統治行動に対して個人の基本的な自由と平等を保障することを目的とした規定であって、専ら国又は公共団体と個人との関係を規律するものであり、私人相互間の関係(この事実では私立大学と学生との関係。私立大学と教員の関係も同じ——浦野・注)について当然に適用ないし類推適用されるものではない」(昭和女子大学事件、最高裁第3小法廷、1974年7月19日判示)

<直接体験したこと>

7

・学生を馬鹿にしたり見くびったりする教員の発言が頻繁に耳に入った(今はほとんど聞かれなくなった)

・2010年10月 東京都教育委員会『小学校教諭養成カリキュラム』をめぐって(教員の教育実習校訪問の回数、学生の服装、・・・)

・教育会のシンポジウムでの発言

・TUT授業での体験

・「学校は(も)ラックだ」をめぐって

・2017年10月 東京都教育委員会『東京都教職課程カリキュラム』(全82頁+資料)をめぐって(教職演習の振り返りシート)の活用、学生への説明)

・研究会講師、校内研修会講師、指定研究の助言者の需要(養成と研修の一体化)

<学生からの話し(訴え)>

・学生の「連帯責任」と成績評価

・入職前講座

・学生の困い込み(ゼミ生選抜への不満)

・別の授業科目なのに内容がほとんど同じ

・教員採用試験合格可能性による差別的対応

・授業態度に対する強い管理統制

——聞いていると、学生の不満の対象はほとんどが一部の実務家教員であることがわかった。

○大学において思想、価値観の自由は最大限保障されなければならないが、一部実務家教員と研究者教員である私との間には、学生の権利保障という視点からみたととき、そもそも「大学側」のところで権限できない認識の違いがあると感じた。

——要するに私は、X大学に移ってカルチャーショック(精神的な「葛藤」)を体験したのである。それは私だけが感じた「葛藤」かもしれないので、標題では穏やかに「比較」と表現した。

○教育委員会の方針が大学に受容されていく(浸透していく)システム(＊)、養成と研修が一体化されていくシステムが、大学内部から構築されつつあると感じている。

——このシステムの構築には、大学教員の多文化化が寄与していると思われる。

(7) 日本教師教育学会の会員の方の認識を知るために、②の『教育学部紀要』抜き削りを

ご覧ください。

・P. 46 の下の表

・P. 48 の表

・P. 49 の表

・P. 52～P. 53 にかけての自由記述

(自由記述欄に記入した方は回答者531人中の236人(44.4%)であった)。

8

——この調査は日本教師教育学会の全会員を対象にした調査であったが、実務家教員と研究者教員の間に、かなりの意見／見解の違いが存在することを確認できた。私の感じた「葛藤」は、私だけの個人的な特異なものではなかったといえよう。

(8) ④の「私立大学教育学部教員調査」の単純集計表をご覧ください。日本教師教育学会員の世界とは違う風景が見えてくるように感じます。

Q10のA「国によるカカリの策定は必要である」についての肯定意見の持ちは56.9%に及んでいます。その「手続き」と「内容」が問題だということだと思いますが、私の予測より高い数値でした。

Q10のF「今後、英語科だけでなく他の教科についてもコアカリを策定すべきである」についての否定意見の持ちは26.6%にすぎません。これは予測より少ない数値である。この数値は私立大学教育学部教員の多数は現在の国の政策に肯定的であることを示しており、私にとっではいささかショックでした。

.....
 もっとも、牛渡洋教授から送っていただいた資料（「全国私立大学教職課程協会」2019年度研究大会、2019年5月26日、於：近畿大学、第10分科会研究発表資料）によれば次のことが知られる。

——実施時期：2019年3月～4月、実施方法：全私教協のホームページから入力、対象大学数：420大学、回答大学数：209大学（回答率49.8%）

——「教えるべき内容が明確になった」「シラバスの構成の参考となることが多い」「授業内容が網羅的になった」を選択した回答は、いずれも4割前後から5割超になっている。一方で、否定的な内容の選択肢を選んだ回答は、わずかである。（武者一弘氏報告）

つまり、私がショックを受けたのは、私が「世間（私立大学）知らず」であったことを示していることになりました。

——私はまだ、この全私教協の調査結果のデータそのものは見ていません。

.....
 次に、実務家教員と研究者教員に分けてデータを記載した④の資料をご覧ください。各設問の選択肢ア「とても賛成する」イ「どちらかといえば賛成する」ウ「どちらともいえない」エ「どちらかといえば賛成できない」オ「まったく賛成できない」の、実務家教員と研究者教員の選択比率が、ほとんど同じです。このことも、私にとっでは予測外のことでした。

私には統計学の素養が無いのでその意味について断定的なことは言えません（今後「科教研研究会」で検討することになります）が、%の数値に多少の差異がある質問項目も少しあります。

ア十イ（肯定的） どちらともいえない エ十エ（否定的）

Q14—B 教職課程科目に該当しない「教育学の専門教育」の科目の充実 ②（実現度）
 実 44.7% 33.9% 21.4%
 研 37.5% 25.0% 37.5% ◇

Q14—C 学校現場で即戦力となる実践的な知識・技能を育てる科目の充実 ①（意見）
 実 82.2% ◇ 8.9% 8.9%
 研 70.0% 17.5% 12.5%

Q14—G 学校インターンシップの必修化 ①（意見）
 実 64.3% ◇ 12.5% 23.2%
 研 51.3% 32.5% 16.2%

Q16—I 全国の教育学部は教員養成に特化した学部に変化していくことが望ましい。（意見）
 実 32.2% 39.3% 28.5%
 研 15.1% ◇ 37.5% 47.4% ◇

大学ですから当然のことですが、実務家教員の間にも研究者教員の間にも、大きな意見や認識の違いが存在していることを確認できました。

いま一つ注目すべきは、Q10のF「今後、英語科だけでなく他の教科についてもコアカリを策定すべきである」、G「コアカリの導入は、教師教育学の創造的な発展を妨げる」、H「コアカリは大学の自治と相いれない不当な支配につながる恐れがある」、I「コアカリの内容は概ね適切である」など多数の質問事項において、「どちらともいえない」の選択者が4割から5割近くに及んでいることです。

③の資料は、私どもの私立大学教育学部教員調査の「自由記述欄」の記述の全部です。それぞれ誠実にまっとうな意見が書かれていると感じます（ワープロ入力ミスの誤字が入り込んでいますが、そのまま印刷してあります。ご判読願います）。

記入してくれた教員は14人で、記入率は10.3%でした。日本教師教育学会会員調査での「自由記述欄」への記入率は44.4%でしたから、その差が気になります。

記述を読んだ限りでは（日本教師教育学会の調査から受けた印象とは違い）、実務家教員と研究者教員がそれぞれをネガティブに記述している回答はほとんど無かったといえます。

.....
 とところで、教育研究の在り方、教員養成の原理のキーワードとして「理論と実践の往還／統合／融合」ということがいわれています。教職大学院教員を対象とした調査でしたが、われわれはそのキーワードの意味内容についての理解においてさえ、実務家教員と研究者教員の間にも、またそれぞれの教員間にも、かなり大きな違いがあることを確認しています。大学ですから、これもまた当然のことでしょう。

浦野東洋一・畠田福代・杉本真理子「高度専門職業人養成の教師教育担当者の資質要件研究」一ト1『帝京大学教育学部教育学部紀要 第6号(通巻第43号)』(2018年2月)の第1章(浦野東洋一)をご参照ください。
.....

(9)「教育学とは、ある社会・文化における人間の生成・発達と学習の過程に意図的に働きかける教育という営みを対象とする様々な学問領域の総称である。教育学が対象とする教育という営みは、人間に対して行われ形づくられてきた教育行動、教育活動、教育制度のすべてを含む」と定義されている(日本学術会議「教育課程編成上の参照基準教育学分野 第2次案」, 2019年9月20日)。

教育学は間口も奥行きも高さも長く広い、やっかいな学問である。したがって「教育学」はたいがい講座本で著される。一人で鳥瞰して体系的に記述することはほとんど不可能であろう。

* 畠田照幸さんが執筆した『ヒューマンライズ 教育学』(2009年 岩波書店)は優れた著作であるが、この眼界はある。

教育学部教員の認識、見解、意見等が多様であるのは自然であり、大学においてはその多様性が最大限尊重、保障されなければならないことはいうまでもない。

しかしながら又大学教育学部が学生や職員を含んでの「学習教育研究の知的・倫理的共同体」であるためには、最低限「①教員の相互理解」と「②教育学部の目的や性格についての大方の共通認識」が不可欠であろう。

そこで私は又大学に赴任して以降、教員間(ときには学生を含む)の相互理解、対話、議論の場(機会)を創出するために、自ら企画提案し、または他人の提案に乗って、次のようなことを実施してきた。

- ・ 2004年、卒業生と現役学生・教員との学習交流研究会の創設(先月11月30日に第30回研究会を開催した。会長である学長が開会挨拶に來られ、20分ほど傍聴した)
- ・ F・D研究会の設置(職務に関する申し合わせ、自己点検評価報告書の作成、学生生活実態調査の実施、相互の授業見学、新任教員の就任スピーチ、F・D研究会の開催、.....)
- ・ 「教職センター」開設(教員志望学生の相談、支援活動)
- ・ 新入生全員参加の「新入生合宿」の開始
- ・ 「カリキュラム改善委員会」、「将来計画委員会」の設置(カリキュラム改革、学部への改組)
- ・ 学部紀要編集委員会の改革
- ・ 特命係の活動
- ・ 学生の自主ゼミ支援

・ 教員中心の「憲法と教育」研究会の設置
・ 「科研費」を獲得し、共同研究をする(2期連続獲得)
・ 「教育学部一カライズ」の創設(『文学部教育学科40年史・教育学部10年史』の2023年度中の刊行が当面の目標。『年鑑2018』を刊行した)
——しかしながら、教員の多忙化、男女共同参画社会、家庭生活の尊重の時代のなかで、「教員が対話し、議論する機会」の創出が極めて困難になっている。
——興味・関心を持つ学生は圧倒的に少数派なのだが、学生も多忙で、興味・関心がありながら自主ゼミに参加できない学生がいる。
——今回の再課程認定の問題
再掲: 資料⑨の最後 Q16—K「現在の所属学部は優秀な大学教員の獲得に成功している」に肯定的回答は実務家教員で44.6%、研究者教員で43.3%であり、ともに半数に達していない。

(10) 実務家教員が増大しているということは、他方で、大学院博士課程の学生など「研究者」の就職先が減少していることであろう。

教育学系の大学院生は研究テーマを決める時、「就職に不利にならないか」考えると聞く(個人的に相談を受けた経験もある)。教育学の再生産/発展にかかわる重大な事態が進行しているのではないかと考える。

また、教職課程を担当する教員の養成はいかにあるべきかという課題も生じているというべきであろう。

これらの問題について、日本教師教育学会をはじめとする学会が、単独で、もしくは共同して、大規模な調査研究を実施して、政策提言を行うことを強く期待している(*)。

* 「学問の自由は、従来は主として、科学者個人のレベルでの自律、組織的には大学の自治、それも教室や部局(学部・研究所)レベルの自治によって支えられるものと考えられてきた。しかし、現代社会における学問を巡る環境の激化は、その数や単を越えて、大学全体としての、あるいは個別の大学を超えたそのさまざまな連合体のレベルで、さらには大学以外の組織に属する科学者を含めた専門的あるいは複合的な学界(学協会) レベルで、ひいてはあらゆる専門分野を含む全体としての科学者コミュニティとしての自己統治能力の充実に求めているのである。」(日本学術会議「現代社会における学問の自由」, 2005年6月23日)

(11) その際、日本の教員が歴史的に果たしてきた社会的文化的役割も視野に入れるべきである。

私は「長野県伊那北高等学校」の出身である(長野県では県立高校も「長野県立*高等学校」とは言わない)。恩師の国語科教員/竹入先生は、伊那地方の石仏、歌碑、句碑などを徹底的に調べ上げ、大著『伊那の石仏』などをあらわした。
竹入先生が永く会長つとめた、「上伊那郷土研究会」は、月刊誌『伊那路』を発行している。地域の歴史、地理、民俗、文学、植物などに関する論稿、エッセー等が掲載され

ている。
 手元にある『伊那路』をみると、2019年10月号で、通巻753号、第63巻第10号とある。現在の会長の山口氏は、高校で1期上の先輩で、高校社会科教員であった人である。これまでこの雑誌には、何人も私の知っている人(主として高校教員)が登場している。

日本の教員には、地域・地方の研究を行い、歴史学や民俗学の基盤を支え、地域史、自治体史、学校史などの編纂に貢献してきた歴史がある。

ところが現在、こうした文化的事業に参画する教員が減少し、研究会や機関誌の維持が困難になり、解散・廃刊の事態が生じていると聞く。日本の学問・文化・教育にとって、憂慮すべきことである。(大学時代における「教科専門・学問体験」の重要性)

(12) 2004年の国立大学の独立行政法人化/私立大学の理事長権限の強化、2014年の教授会の「学長の諮問機関」化によって、旧来の「教授会自治」を中核とした大学の自治は法制度上消滅した。——「教授会自治」が保証されていなかった一部私立大学の教員にとっては、「昔と変わらない」という感覚かもしれない。

しかし、「学部や大学の自律性」は、教育研究の本質上不可欠である(条理法から慣習法へ)。

*この間のこの問題を整理し対応策を提示した本として 広田照幸『大学論を組み替える』2019年10月、名古屋大学出版会、おもしろい (interesting)。

*また、グローバル化時代において、ユネスコの「高等教育教員の地位に関する報告」(1997年)などの国際規範が参照されるべきであろう。

コアカリキュラムの策定、教員養成協議会/教員育成指標など、国の一連の教員養成施策は、教育行政と教育学部との緊密関係をもたしている。教育学部の自律性を確保するためには、今こそ教員間の対話・議論が必要である。

再掲になるが、資料⑨の私立大学教育学部教員アンケートのQ16—H「教育学部のカリキュラムは大学ごとに特色があつて然るべきだ」の肯定回答率は、実務家教員91.1%、研究者教員95.0%と高率であった。

このテーマに依拠すると、次のようなテーマについての対話・議論・共同研究が可能ではないかと思う。

- ・教員個人の「利害」が直接絡む「内向き」の議論ではなく、「外に開かれた」議論を。
- ・教員の教育研究の実践はメンバーであつてよいが、学部が共同体であるためには、理念・目標についてのゆるやかな合意が必要。

フ) 私は、教員養成課程を置く教育学部における教育は、「批判・創造」と「適応・開拓」の両側面があると思いついた。「教職課程の単位には認定されない教育学の専門教育科目」は前者の、「教職課程の教育科目」は後者(職業準備教育)の意味合いが強いであ

らう。

——教育学部の授業科目を (A) 一般教育(語学、初年次教育等を含む)、(B) 教育学の専門教育(教職課程の単位には認定されない)、(C) 教職課程に3分類するとして、教育学部卒業要件124単位のうち、(A)、(B)、(C)の占める比率はそれぞれ何%が適当であるか。(自分の属する教育学部の目的・性格を具体的に検証し、必要があれば変更する)

イ) 自分の属する教育学部の単独専業として、または1～2の他大学教育学部との共同専業として、「教師教育学」開発プログラムを立ち上げる。

——教年後の「**大学教育学部・専『教師教育学』」の刑行を目指す。

*「学問としての教育学は、教職課程(教員養成)のためだけにあるのではない。したがって、学問としての教育学に関連する教育課程が、教職課程(教員養成)に属して特化することは危惧すべき点である。しかしながら、教職課程を学術的に十分な知見に基づくものとして実現するため、教職課程を教育学にとって不可欠な要素として位置付け、その本来的な役割の一つとして認定することが必要である。」(日本学術会議「教育課程構成上の参照基準 教育学分野 第2次案」, 2019年9月20日)

特にイ)については、個人加入の学会である「日本教師教育学会」に、そのような取り組みを刺激し、推進するためのプロジェクトを立ち上げることを期待したい。

機関加入の「全私教協」にこのことを期待することは出来ないので、強く期待する次第である。

以上

〈資料 10〉

日本教師教育学会 特別課題研究Ⅱ「大学教育と教職課程」

教科関連科目のコアカリキュラム と教師の専門職力量の向上

- I. 高等教育の再編
- II. 高度実践型指導力量養成の具体化
- III. 教職大学院のカリキュラム改訂の意味
- IV. 「教育学分野の参照基準」を参考として

2020.2.11

東京学芸大学名誉教授

報告の骨子

1. 高等教育の再編(2008)

⇒ 教員養成・教員研修政策の転換

・「実際の指導力」「実践的指導力」の養成(1980年代)

・「高度実践型」指導力量の養成(2000年前後)

2. 高度実践型指導力量養成の具体化

1)「得意分野を持つ教師」の育成(教免法・教職大学院の発足)

2)「学力」向上政策の展開と学習指導力養成 (特別支援、学級経営等の課題がありながら学習指導力向上策に奔走)

3)「能力論」の展開・・・コンテンツからコンピテンシー(エージェンシー?)

3. 教職大学院のカリキュラム改訂

1)教職大学院制度の検証・問い直し

4. 教育学分野の参照基準の検討ー研究と教師教育ー

2)教科関連科目(教育内容学)関連科目の研究の動向

I

近年の大学・学校教育政策の動向

1996 大学審「大学院の教育研究の質的向上に関する審議のまとめ」

1998 大学審答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」：大学の機能分化・再編

2001 国立の教員養成系大学学部在り方に関する懇談会

2006.7.11 中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」：大学での教員養成機能再編

2006.12 教育基本法 2007 学校教育法

2008 教職大学院開設 2009 免許許状更新制導入 2010 教職実践演習導入



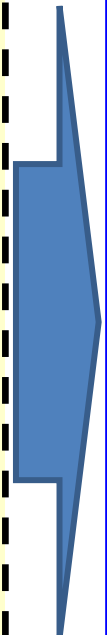
2012.8.28 中教審答申「教職生活の全体を通じた教員について」課程認定の厳格化、学校教育の質保証、教職大

2013.6 ミツジヨンの再定義 : (教員養成への特化・再編 ≠ 教育者の養成)

2013.10.15 教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の

「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」
(教職大学院科目で教科領域内容の導入)

2015.12.21 中教審答申「これからの学校教育を担う教員



2017.7 一部教免法の改訂に伴う対応(再課程認定対応、2019.4 入学者から適用)

2017.2「教育学分野の参照基準検討分科会」設置2018.11 中教審答申『2040年に向けた高等教育のグランドデザイン』「分野別評価については、認証評価制度の持続性や学問体系を重視する観点から細分化せず。日本学術会議の分野別参照基準の活用。



2016.12.21 中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」
: 学校教育再編

2017.3. 2018.3 幼小中特支並びに高校学習指導要領の告示

近年の大学・学校教育政策

補足

「21世紀の大学像と今後の改革 方策について—競争的環境の中 で個性が輝く大学—」(大学審答申、1998)

○高等教育機関の多様化・個性化

- ① 総合的な教養教育の提供を重視する大学
- ② 専門的な職業能力育成に力点を置く大学
- ③ 地域社会への生涯学習機会の提供に力を注ぐ大学、最先端の研究を志向する大学
- ④ 学部中心の大学から大学院中心の大学

○競争的環境 = 「多元的な評価システムの確立」を「自己点検・評価の充実」「第三者評価システムの導入」により「資源の効果的配分と評価」

○国立大学を「地域貢献」型、「教育研究」型、「卓越した教育研究」型という3類型に区分し、「国立大学法人の運営費交付金及び国立大学改革強化推進補助金に関する検討会」による評価結果等を基に、国立大学運営費交付金を再配分(2016年度導入)…379億円 配分率+10%から-30%までの5段階

区分	国立大学法人への「重点支援事項」(抄)	大学数
① 「地域貢献」型	「人材育成や地域課題を解決する取組などを通じて、地域に貢献する取組」とともに、「専門分野の特性に配慮しつつ、…世界ないし全国的な教育研究を推進する取組」	5
② 「教育研究」型	「専門分野の特性に配慮しつつ、…地域というより世界ないし全国的な教育研究を推進する取組」	1
③ 「卓越した教育研究」型	「海外大学と伍して、全国的に世界で卓越した教育研究、社会実装を推進する取組」	16

2030年を見ての学校教育改革？

学校教育法での「学力規定」(2007)

○ATC21Sプロジェクトの第一次報告書提出(2010)

Assessment and Teaching of 21st Century Skills(2012)

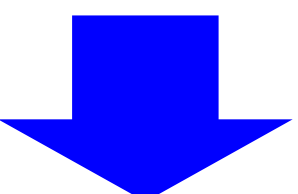
○国立教育政策研究所『21世紀型能力』(2013.3)

○OECD/PISAからの影響(特に2006.2009.2012)

「学力」の3要素

○「育成すべき資質・能力を踏まえ
た教育目標・内容と評価の在り方に
関する検討会「論点整理」
(2014.3.31)

○中教審教育課程部会企画特別部
会「論点整理」(2015.8.26)



中教審
教育課程部会
(2016.8.-2017.5)



教育職員免許法**改正**
(一部改正・2017)

教科書**改訂**(2018-)

教職課程コア・カリキュラム作成(2019)

⇒ 「大学での教員養成」に直接関与

○**中教審答申**「これからの学校教育を
担う教員の資質能力の向上について～学
び合い、高め合う教員育成コミュニテ
ィの構築に向けて～」(2015.12.21)

○**中教審答申**「幼稚園、小学
校、中学校、高等学校及び特別
支援学校の学習指導要領等の
改善及び必要な方策について」
(2016.12.21)

教師教育の高度化への指向

―「修士レベル化」の推進―

○「修士レベル」化は「もはや必然的」

・「高度かつ多様な資質能力」の内容として、「得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性」(1997年教育職員養成審議会第一次答申)

・「教員養成教育の標準が現行の学部レベルのものから修士レベルのものへと徐々に移行していく」ことは「もはや必然的なこと」
(1998年/教育職員養成審議会第二次答申)

○職務や免許状種の差別化と連動？

・「それぞれの現職教員の職務内容や免許状の種類に応じた教科、教職、特殊教育又は養護の分野における専門職業人に必要とされるより高度の資質能力」
(同上審議会第二次答申)

○他の専門職、他の国ではどうなのか

* 「高度化」施策は「修士課程」と「専門職課程」の選択可能性

* 専門職としての医師は、6年制学士課程＋インターン(2＋3)＋専門医

* 法曹界は4年制学士課程＋法科大学院等(2-3年)＋司法修習生(1年) 6

専門職の高度化・・・再整備・拡充検討

大学院修士課程での専門大学院制度と専門職大学院制度（専門職課程）に基づく教職大学院構想との併存
専門大学院でなく専門職大学院制度への転換

・大学審議会答申で提起された高度専門職業人を養成するために大学院修士課程としての専門大学院が1999年度から制度化され（2002年度時点で経営管理や公衆衛生などの分野で6研究科・専攻設置）

中教審答申で示され

た大学院専門職課程
としての専門職大学院
が2003年度以降、ビジネス
スクール（経営系
専門職大学院、2003
年度）やロースクール
（法曹系専門職大学院、
2004年度）として発足

専門職大学院の設置状況

2018.5現在	国立	公立	私立	計	定員
ビジネス	11	3	14	29(株1)	2660
会計	2	1	8	12(株1)	660
公共政策	5	0	2		370
公衆衛生	3	0	2		129
臨床心理	2	0	4		130
その他	1	3	10	15(株1)/56	4946
法科大学院	16	2	21		2330
教職大学院	47	0	7		1409
その他＝原子力、助産、知財、教職実践、等)					8685?

海外の教員養成の高度化（中学校2年生の理科教員の最終学歴）

2007.6.22 日本学術会議「要望 これからの教師の科学的教養と教員養成の在り方について」

補足

国名	大卒以上(標準偏差)	大卒	専門学校	高卒	高卒以下
ロシア	89(1.0)	8(1.1)	3(0.5)	1(0.3)	0(0.0)
アルメニア	82(2.1)	16(2.0)	1(0.4)	1(0.3)	0(0.0)
チュニジア	81(3.6)	17(3.4)	1(0.7)	1(0.0)	0(0.0)
ブルガリア	67(3.0)	24(2.5)	9(1.5)	0(0.0)	0(0.0)
リトアニア	62(2.2)	35(2.1)	2(0.7)	1(0.3)	0(0.0)
アメリカ合衆国	59(3.0)	41(3.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
オーストラリア	56(3.5)	38(3.7)	2(1.5)	0(0.1)	0(0.0)
ニュージーランド	51(4.8)	43(5.2)	6(3.0)	0(0.0)	0(0.0)
オランダ	30(3.1)	--	66(3.0)	5(1.5)	0(0.0)
スウェーデン	30(3.2)	63(3.4)	4(1.2)	4(1.2)	0(0.0)
ハンガリー	28(2.1)	72(2.1)	0(0.2)	0(0.0)	0(0.0)
台北	27(3.6)	70(3.7)	2(1.5)	0(0.0)	0(0.0)
韓国	25(2.9)	75(2.9)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
スコットランド	24(2.6)	76(2.6)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
エストニア	23(2.2)	61(2.6)	12(1.6)	3(1.1)	0(0.0)
国際平均	22(0.4)	57(0.4)	18(0.3)	3(0.2)	0(0.0)
香港	17(3.3)	66(4.2)	17(3.2)	0(0.0)	0(0.0)
ノルウェー	12(2.6)	72(4.0)	14(2.9)	1(0.8)	1(1.0)
日本	9(2.6)	90(2.7)	1(0.9)	0(0.0)	0(0.0)

大学卒業時と就業後の省察・自己啓発を 担保できるシステムの構築

i) 「**卒業時**の一定の知識・技能の水準を確保」
（「採用当初から教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」（教養審第一次答申 1997））

ii) 「**その後の**教員としてのさらなる力量形成の基礎となる力量」（「生涯にわたり資質能力の向上を図る」同上）

iii) **中堅教員の段階**・・・「広い視野に立った力量の向上が必要」（若手教員への助言・援助、企画立案、事務処理等、教養審第三次答申 1999）

iv) **管理職教員**・・・目標提示、教職員の意欲を引き出すリーダーシップ、学校運営全体を視野に入れたマネジメント能力等（同上）

教職大学院の設置目的(2008発足)

○新人教員と中核的中堅教員の養成

① 学部段階での資質能力を修得した者の中から、さらにより実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成

② 現職教員を対象に、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員等として不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダー（中核的中堅教員）の養成

○実践的指導力育成のモデルづくり

「実践的指導力の育成に特化した教育内容、事例研究や模擬授業など効果的な教育方法、これらの指導を行うにふさわしい指導体制など、力量ある教員の養成のためのモデルを制度的に提示することにより、学部段階及び修士課程など他の教職課程に対してより効果的な教員養成のための取組を促すこと」

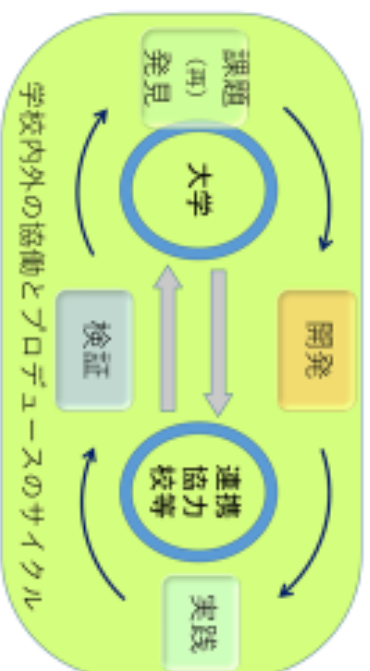
(中教審答申)

専門職大学院制度の概要

- (1) 標準修業年限 ・ 2年（法科大学院は3年）
- (2) 修了要件 ・ 30単位以上
 - * 法科大学院は93単位以上、教職大学院は45単位以上が基本
 - * 一般の修士課程と異なり、論文作成を必須としない
- (3) 教員組織 ・ 必要専任教員中の3割以上は実務家教員
 - * 法科大学院は2割以上、教職大学院は4割以上
- (4) 教育内容 ・ 理論と実務を架橋する実践的な教育を実施
 - ・ 事例研究や現地調査を中心に、双方向・多方向に行われる
 - ・ 討論や質疑応答等が授業の基本
- (5) 学位 ・ 〇〇修士（専門職）
 - (例) 教職修士（専門職）、経営管理修士（専門職）、会計修士（専門職）
- (6) 認証評価 ・ 教育課程や教員組織等の教育研究活動の状況について、文部科学大臣より認証を受けた認証評価団体の評価を5年以上ごとに受審することを義務づけ、教育の質保証を図る仕組みを担保。
- (7) 修士課程では、「研究者の養成」「高度専門職業人の養成」

3つの科目群をバランスよく学び 実践力を身につける

修士30単位 教職修士(専門職) 45単位



教職大学院の 典型イメージ

教職大学院 履修タイム

学部卒業生

- 幼・小・中・高校教員免許の取得者
- 非教育系学部の学生

2年コース

十小学校教員を志望
3年コース

授業等実践力の
向上

現職教員

- 教育委員会派遣
・管理職候補/中堅教員
- 自主的長期研修
- 多地域在職教員

1~2年コース

実績に応じて、実習単位を一部免除

視野の広がりと
マナジメント力

教職大学院の設置形態（一定の多様さ）

○専攻名に重点を表現

- ・高度教職実践専攻、・高度学校教育実践専攻、・教育実践高度化専攻、・教職リーダー専攻、・教育実践創成専攻、・教職開発専攻、・教職実践開発専攻、・教職専攻、・初等教育高度実践専攻 等

○設置形態の違い

- ・大学院連携型、教科教育型、初等・中等養成型、職層配慮型

○学校実習形態の違い

- ・2～3ヶ月のやや長い集中的な授業等実習
- ・週1日の学校教育実習を2～3ヶ月行い、その後集中して1～3ヶ月の学校教育実習（インターシンプ）
- ・1年間のインターシンプ（週に1～2回）

北海道教育大学

教育実践研究・支援の

様々な試み

- ・へき地教育実践研究・双方向遠隔授業
- ・平日夜間・土曜日開講
- ・クォーター制での二時間連続授業

弘前大学

- ・毎週水曜実習(毎週)
- ・「共通科目」(教科等に関する実践的指導方法に関する領域)内に「教科領域指導研究」の設置
- ・環境教育と健康教育への期待

福井大学

- ・拠点校方式での実習校での出前授業の向上化

愛知教育大学

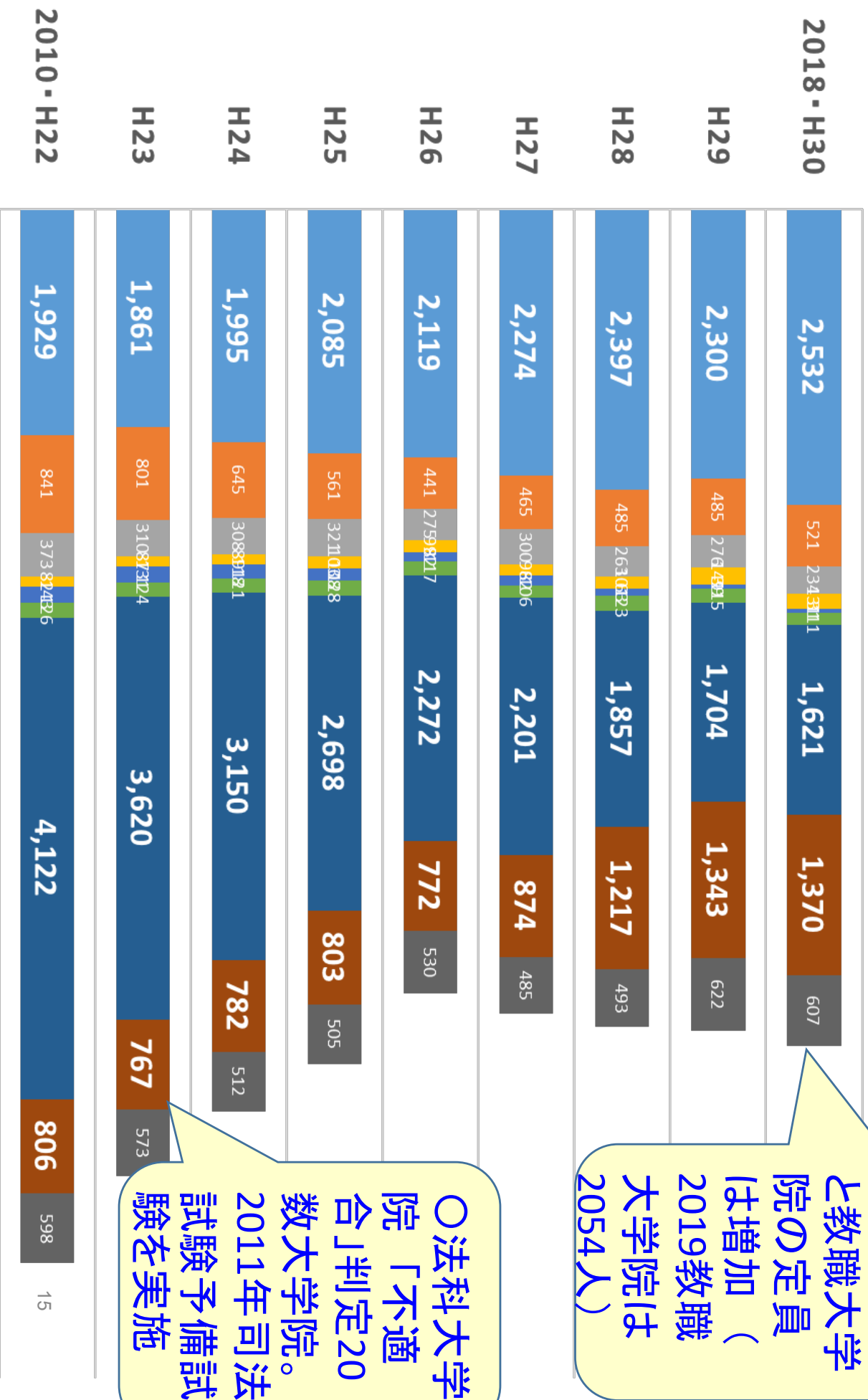
- ・月水木＝勤務、火金＝大学授業・個別指導

岐阜大学

- ・(科共通＋専攻共通)14Cr. ＋ コース共通6Cr..
- ・(例) 授業研究基礎論＋授業研究開発論

専門職大学院・定員数変化

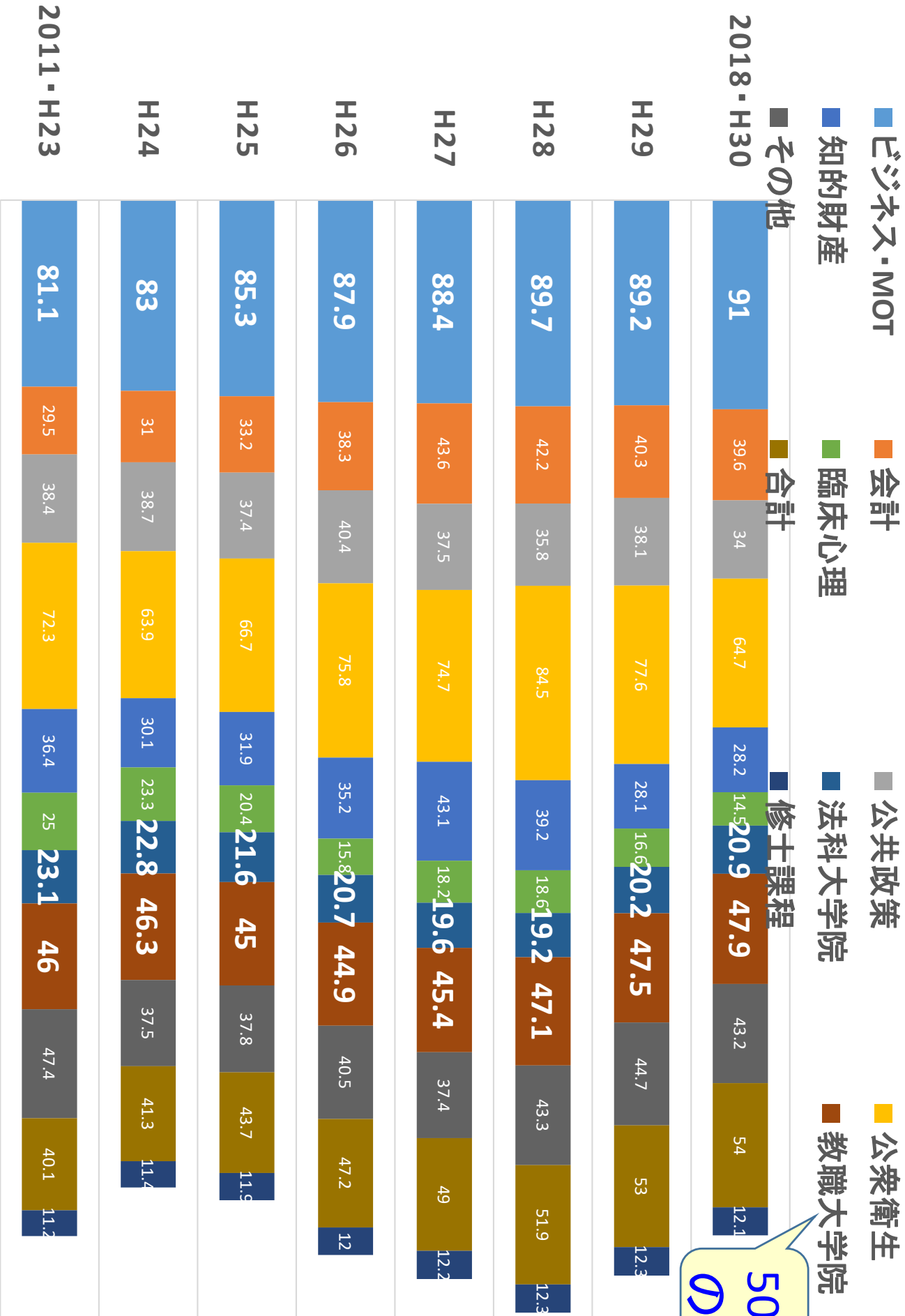
■ ビジネス-MOT ■ 会計 ■ 公共政策 ■ 公衆衛生 ■ 知的財産
■ 臨床心理 ■ 法科大学院 ■ 教職大学院 ■ その他



○ビジネスと教職大学院の定員は増加（2019教職大学院は2054人）

○法科大学院「不適合」判定20数大学院。2011年司法試験予備試験を実施

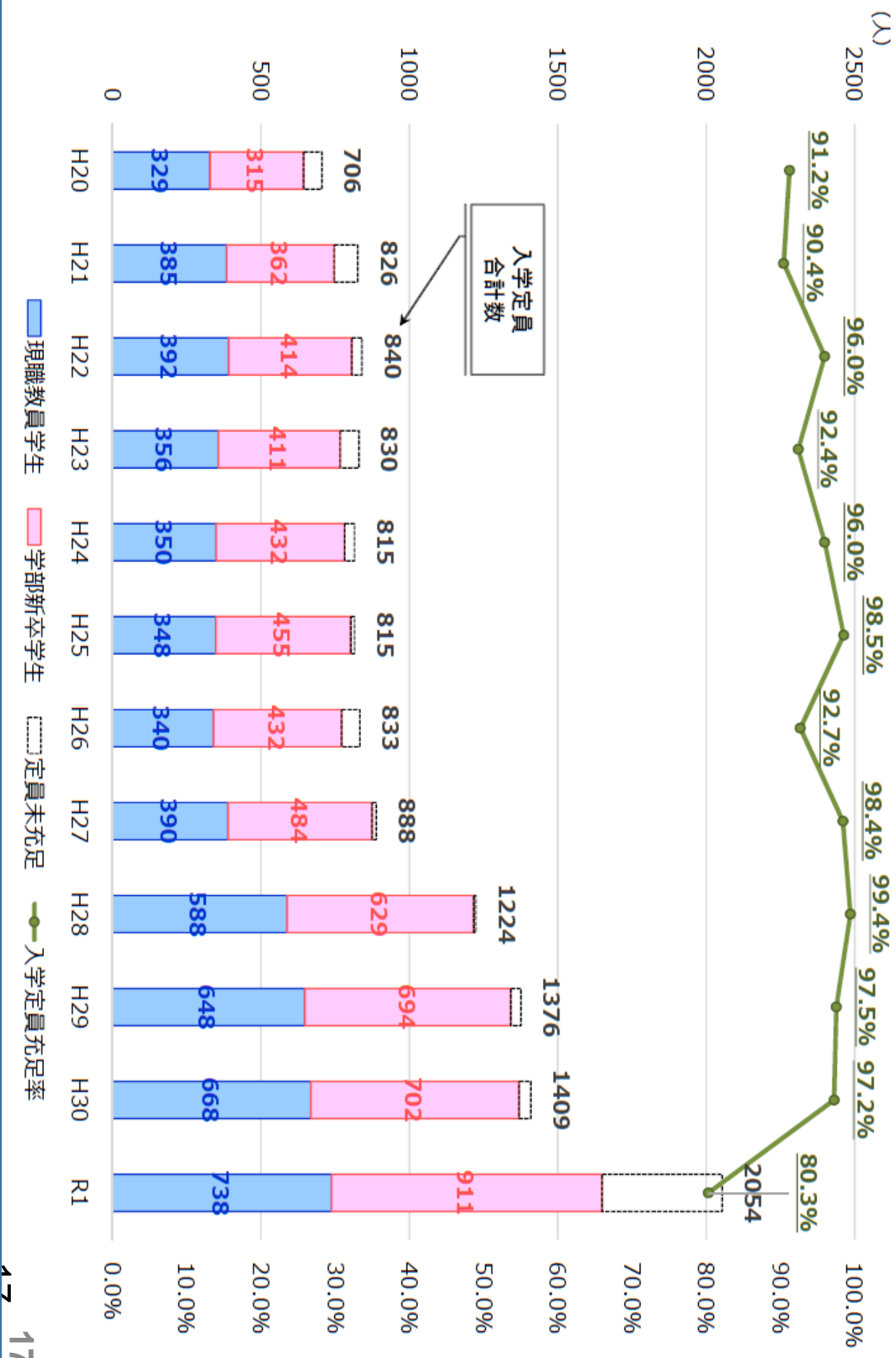
専門職大学院・社会人割合



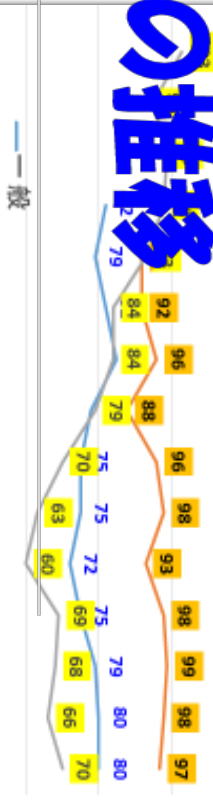
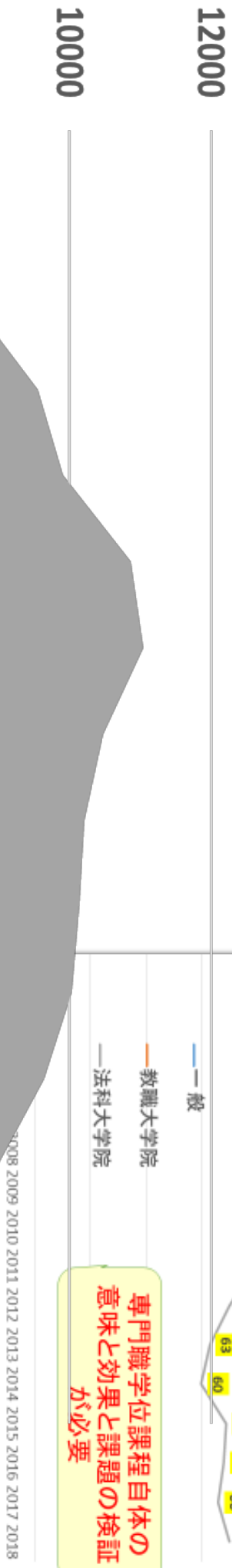
50%弱
の高率

教職大学院の定員充足率の推移

国私立の教職大学院の入学者数及び入学定員充足率の推移



専門職大学院の定員の推移



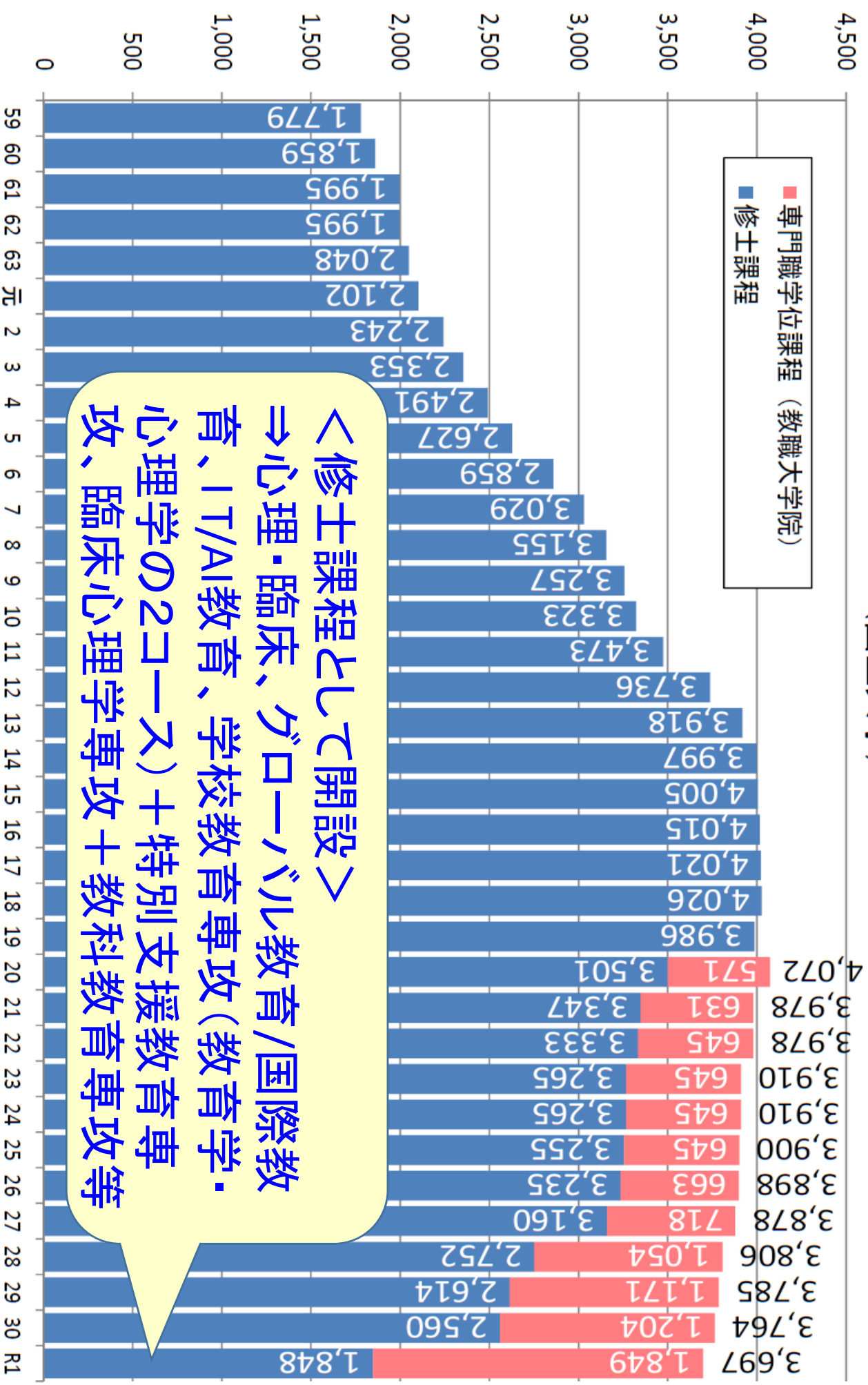
専門職学位課程自体の意味と効果と課題の検証が必要

2054

■ 一般 ■ 教職大学院 ■ 法科大学院

教員養成系の修士課程と専門職学位課程の入学定員の推移 (国立大学)

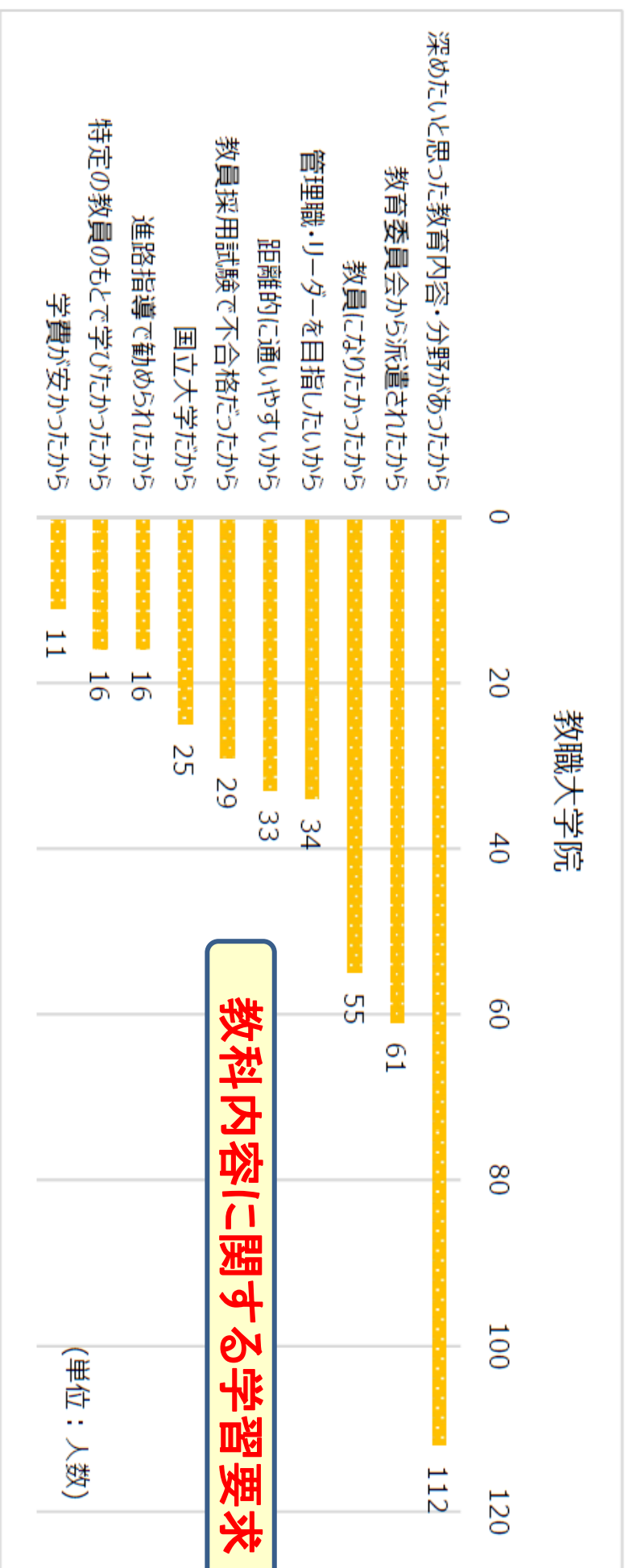
(国立大学)



< 修士課程として開設 >
 ⇒ 心理・臨床、グローバル教育/国際教育、IT/AI教育、学校教育専攻(教育学・心理学の2コース) + 特別支援教育専攻、臨床心理学専攻 + 教科教育専攻等

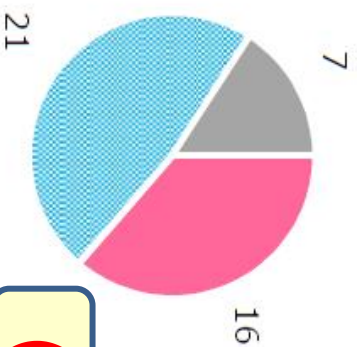
文部科学省「Society5.0時代に対応した教員養成を先導する教員養成フロンティア大学」の在り方について(最終報告)「基礎資料集より」

(3) あなたが現在在学中の大学・大学院に入学した理由は何ですか。(学生) ※教職大学院生のみ回答



教科内容に関する学習要求

(2) 教職大学院の授業において、特定の教科領域を教える科目を開設していますか。(学部長)
特定の教科領域を教える科目を開設している大学は16大学(36.7%)であった。

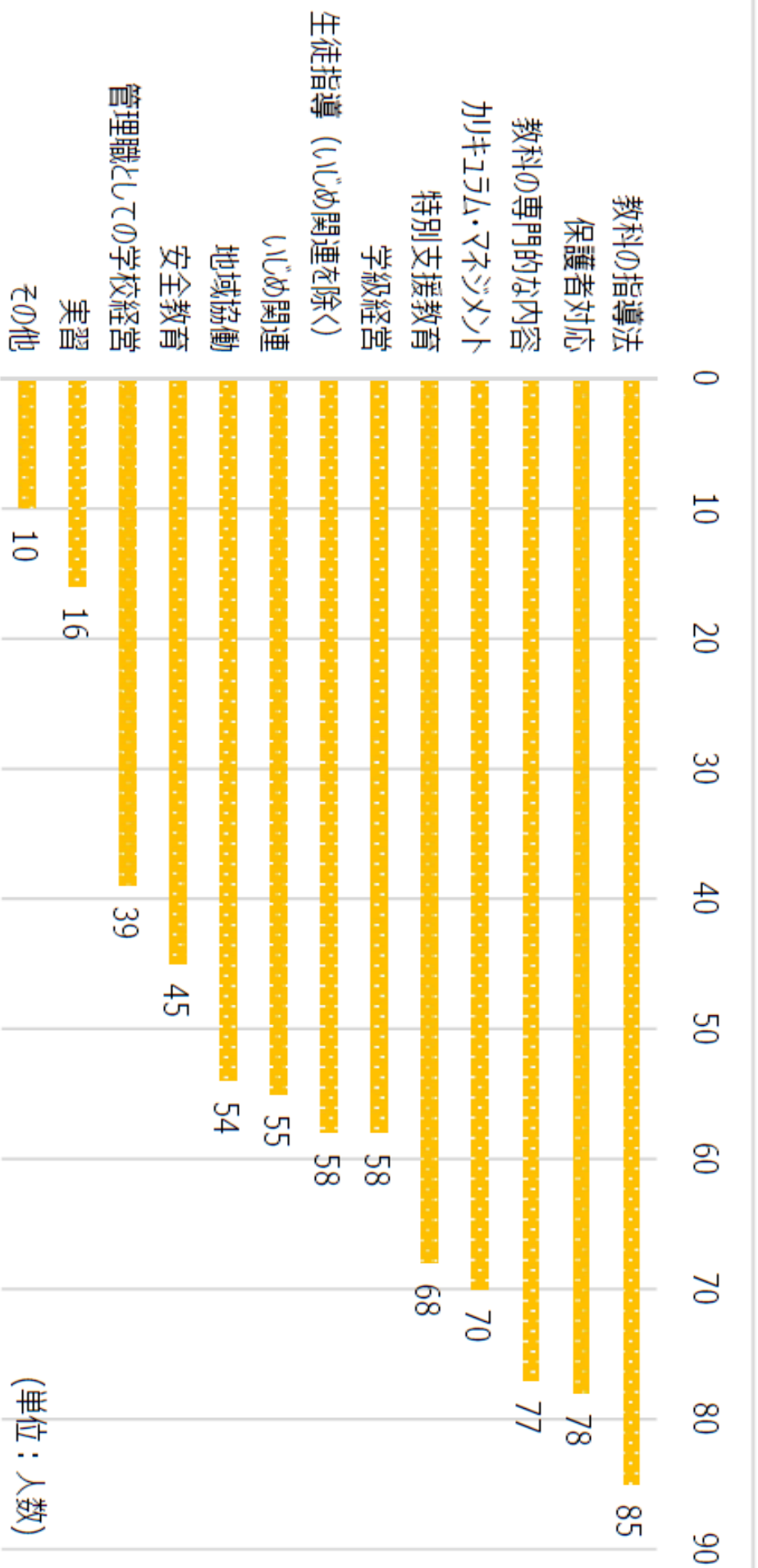


(特定)教科指導領域設置の有無

(9) 現行の教職大学院のカリキュラムに追加するとしたらどんな内容を入れたり、増やしたりしてほしいですか。(学生) ※教職大学院生のみ回答

教科の指導法 85 人 (51.2%)、保護者対応 78 人 (47.0%)、教科の専門的な内容 77 人 (46.4%) であつた。

追加カリへの要求＝教科・保護者対応・カリマネ・特支教育が多い



2宮下・倉本「教職大学院のキャリアラムに関する研究」

『順天堂グローバル教養論集』 第一巻(2016)59-69 頁

表2. 国立大学教職大学院のキャリアラム早見表

(○：あり ×：なし)

No.	大学院名	履修コースの設置	現職院生に特化した履修コースの設置	学卒院生に特化した履修コースの設置	現職院生・学卒院生の区別なく選択できる履修コースの設置	「教科等の実践的な指導方法に関する領域」の科目の設置	各教科の「教科教育学」の科目の設置	各教科の「教科内容学」の科目の設置	備考
1	北海道教育大学大学院	○	○	○	×	○	×	×	
2	宮城教育大学大学院	○	○	○	×	○	×	○	
3	山形大学大学院	○	○	×	○	○	○	×	
4	宇都宮大学大学院	×	×	×	×	○	○	×	
5	群馬大学大学院	○	○	×	○	○	×	×	
6	東京学芸大学大学院	○	○	×	×	○	×	×	
7	上越教育大学大学院	○	○	×	○	○	○	×	
8	福井大学大学院	○	○	○	×	○	×	×	
9	山梨大学大学院	×	×	×	×	○	○	×	
10	岐阜大学大学院	○	○	×	○	○	×	×	
11	静岡大学大学院	○	○	×	○	○	×	×	
12	愛知教育大学大学院	○	○	○	×	○	×	×	
13	京都教育大学大学院	○	○	○	×	○	×	×	
14	大阪教育大学大学院	○	○	×	○	○	×	×	
15	兵庫教育大学大学院	○	○	×	○	○	×	×	
16	奈良教育大学大学院	○	×	×	○	○	×	×	
17	岡山大学大学院	×	×	×	×	○	×	×	履修モデルの提示
18	鳴門教育大学大学院	○	○	○	×	○	○	×	
19	福岡教育大学大学院	○	○	○	×	○	×	×	
20	長崎大学大学院	○	×	×	○	○	○	×	
21	宮崎大学大学院	○	×	×	○	○	○	○	
	合計	18校	15校	7校	10校	21校	7校	2校	

この10年の教職大学院で 改めて問われてきたこと

○即実践的指導力とは

学卒院生に、学卒現職教員と同じ授業力を期待できるのか？

子ども理解力・教材開発力・研究推進力カは？

○学習指導力は身についたのか？

カリマネジメント・
コーディネートカは？

○学校実習校での実習経験の違い

(学校実習の在り方研究が必要 インターシッピング実習とは何なのか？)

現職院生の学習意欲への対応

○学校運営の中核教員としてのマネジ能力の育成は？

○学卒院生と現職教員院生の育成目標と実践知・

学習意識の相違への配慮

現場との教師育成のため
の協働の在り方の探究

○大学院ならではの“理論と実践の往還・融合・統合”の在り方は？

近未来の学校ならではの改革構
想 を実現するデザインカは？

III

- ①「教員養成教育の標準が現行の学部レベルのものから修士レベルのものへと徐々に移行していくと予想し「もはや必然的なこと」と明記（教養審第二次答申、1998）
- ②「高度かつ多様な資質能力」の内容として、全教員に育成されるべき全体像を示すと同時に、個々の教員に「得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性」を提示（教養審第一次答申、1997）

日本教育大学協会（教育政策特別委員会教員養成制度部会）は、「6年制は教員養成の高度化の観点から歓迎すべきである」として、「単純6年制」と「4+2=6年制」（学士課程卒業後の2年間養成）の案を提案（2003-10）

名古屋大学教育発達科学研究科高度専門職業人養成コース設置（2000年）や東京大学教育学研究科での学校教育高度化専攻（2006年）等の設置。教師教育だけでなく教育行政関係者等の育成をも視野に入れた。教職に関する専門職大学院博士課程へ

社会教育分野においても高度化への志向

日本社会教育学会では、2006年度からプロジェクト研究「専門職大学院と社会教育の役割」を進め、看護教育等の領域に目を向けた「知識基盤社会における質の高い学習を生涯にわたって保障していくための社会教育」の在り方を探り、「学びあうコミュニティ」づくりとそのコーディネーターの育成

「得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性」の提起

「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」 (教養審第1次答1997.7.)
1) 1つの時代も教員に求められる資質能力

教員の資質能力とは、「専門的職業である『教職』に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技能等の総体」(昭和62年12月18日教員の資質能力の向上方策等について)

2) 今後特に教員に求められる具体的資質能力

① 地球的視野に立つて行動するための資質能力

- ・地球、国家、人間等に関する適切な理解(例：地球観、国家観、人間観等)
- ・豊かな人間性(例：人間尊重・人権尊重の精神等)
- ・国際社会で必要とされる基本的資質能力(例：考え方や立場の相違を受容し多様な価値観を尊重する態度、国際社会に貢献する態度等)

② 変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力

- ・課題解決能力等に関わるもの(例：個性、感性、創造力、応用力等)
- ・人間関係に関わるもの(例：社会性、対人関係能力等)
- ・社会の変化に適應するための知識及び技能(例：自己表現能力等)

③ 教員の職務から必然的に求められる資質能力

- ・幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解(例：幼児・児童・生徒観、教育観等)
- ・教職に対する愛着、誇り、一体感(例：教職に対する情熱・使命感等)
- ・教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度

3) 得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性

「得意分野を持つ個性豊かな教員」とは

「このように教員には多様な資質能力が求められ、教員一人一人がこれらについて最小限必要な知識、技能等を備えることが不可欠である。しかしながら、すべての教員が一律にこれら多様な資質能力を高度に身に付けることを期待しても、それは現実的ではない。」

「むしろ学校では、多様な資質能力を持つ個性豊かな人材によって構成される教員集団が連携・協働することにより、学校という組織全体として充実した教育活動を展開すべきものと考える。また、いじめや登校拒否の問題をはじめとする現在の学校を取り巻く問題の複雑さ・困難さの中では、学校と家庭や地域社会との協力、教員とそれ以外の専門家（学校医、スクール・カウンセラー等）との連携・協働が一層重要なものとなることから、専門家による日常的な指導・助言・援助の体制整備や学校と専門機関との連携の確保などを今後更に積極的に進める必要がある。」

「一律に」（全員に）ではなく、専門をそれぞれもって、「連携して」学校教育に関わっていく教師像

「教科」に関する領域の削除

- ・教職大学院はこの趨勢の中で該当専門職として対象化されることとなり、「教職実践演習」「免許更新制」とともに「教職大学院」構想（中央教育審議会答申、2006年。以下2006年中教審答申と略記）が示され、2008年度から制度化・創設されることとなった。その移行過程の中で、「教科」に関しての位置づけが変化した。

○教養審第二次答申で「得意分野」として示されていた「教科、教職、特殊教育又は養護の分野」の学修領域から「教科」に関する領域がはずれた。

- ・教職専門性の制度設計の過程で、教科専門及び教科教育領域が後退

（「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について―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（2001）

「教員養成学部の修士課程では、学部にもまして教員養成学部として独自性のある教育研究に取り組むことが求められる。しかし、その実態をみると、例えば内容が明らかに理学や文学の修士論文と変わらないような論文等をもとに「修士（教育学）」を授与しているという例が見られる。「教員養成学部」の大学院では、他の専門学部と同じような内容の学問を追究するのではなく、教員養成の立場からの専門的要素を取り入れた、名実ともに「修士（教育学）」にふさわしい内容の教育研究を展開していくことが求められる。そのため、教科教育専攻（専修）の場合は、教育に関する研究の副論文を義務付けることも一つの方法である。」等の指摘である。

教職大学院におけるカリキュラムイメージで固定化(第二次試案)」

- 「共通科目(基本科目)の履修に当たっては、コース(分野)別選択科目の内容の基礎となる理論の修得とともに、諸学問の体系的に根ざす単なる「理論のための理論」ではなく、学校における教育課題の把握や教員の実践を裏付けるとともに、様々な事例を構造的・体系的に捉えるものとする必要がある。」(「教職大学院におけるカリキュラムについて(「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(2006年中教審答申の「教職大学院におけるカリキュラムについて(補論)」)
- 「教員養成に特化した専門職大学院」では、「現在の学校現場が直面する課題に対応し得る実践力・応用力の育成という観点から、いわゆる『教科専門』としての専門性が教職としての高度な専門性の育成に資することが期待され、したがって「中等教育のー」「〇〇科教育のー」等の科目設定はこの部分に関しては行わない」(中教審答申 2006.7.11の「参考資料」に付された「教職大学院におけるカリキュラムイメージについて(第二次試案)」)
- 「教職大学院におけるカリキュラムについて(補論)」を「実際にカリキュラムとして実施・運営していくことを想定し、各大学における教職大学院の設置検討に当たり考慮すべき点について参考としていただいため、カリキュラムイメージとして提示するものである。」
- 具体的に見れば、「教職大学院におけるカリキュラムイメージについて(第二次試案)」では、「教科等の実践的な指導方法に関する領域」で「扱う内容」として、次のように記述されていた。

「教科等の実践的な指導方法に 関する領域」で「扱う内容」(限定的)

児童生徒の確かな成長・発達と創造的な学力を保証する教科等の実践的指導力に関する内容とする。

- 教科等の意義・目的(教科間の関連指導の工夫を含む。)
 - 授業計画(学習指導案の作成)
 - [教材研究\(教材の収集・選択・分析、教材化の工夫など\)](#)
 - 指導方法(授業構成・授業形態の工夫(少人数指導や習熟度別指導など、個に応じた指導等)を含む。)
 - 指導と評価(テスト等の作成、評価の在り方)など
- 本領域においては、学生は自らの学校種・担当教科等における指導方法に関する内容を念頭に履修することとなるが、本領域の履修により修得される資質能力は当該特定教科における指導方法にとどまるものではなく、汎化を図ることにより広く教科領域一般における指導方法開発に係る内容であることを留意する必要がある。」

「教科専門」としての専門性を

“教職としての高度な専門性” 育成へも狭隘化？

- 「学校現場において教職としての高度の専門性を発揮するためには、その背景としての十分な学問的知識・能力に基づく授業の展開力を伴うことが重要であることはいままでもない。教職大学院制度の創設に当たって、現在の学校現場が直面する課題に対応し得る実践力・応用力の育成という観点から、いわゆる「教科専門」としての専門性が教職としての高度な専門性の育成に資することが期待される。」

実際には、

- 「教科専門」としての専門性が「教職としての高度な専門性の育成に資することが期待される」という表現で、「指導方法」に焦点化・限定化され、教科専門(学問・諸科学・芸術等文化遺産)の成果(到達点と課題)を切り離す形で、「教科専門」としての専門性」との往還の契機を弱めたカリキュラムイメージが導入された。それは、教員養成のカリキュラム編成原理として、教育内容学的視点が後退し教授方法的視点に焦点化・制限される傾向を強くさせたということといえる(2006年中教審答申(「今後の教員養成・免許制度の在り方について」)での修士レベルでの教員養成への移行促進)

「専門性」は限定的承認…そして部分的に改善？

「教員養成に特化した専門職大学院」では、…「中等教育の
ー」[〇〇科教育のー]等の科目設定はこの部分に関して「は行
わない」(同前)

しかし、教職大学院発足10年のいま、「共通5領域の必修単位数の柔軟化」措置により、この教科に関する部分が条件付きで変更・復活されようとしている。「『教科領域』コースの設置など、教科領域の内容の導入を積極的に進めること」を明記し、共通5領域についても「教科等の実践的な指導方法に関する領域」との重複を考慮して16～18単位に削減することを可能とした(前掲有識者会議報告書)。

このことは、教職大学院制度化での教師育成に関してこの間の状況判断ならびに小学校教科担任制への踏み出し(中教審への諮問事項2019.4.17)等も重ねて考えると、教科・学習指導への再転換と言えないだろうか。

(2017.8.29 「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化について」国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書ー)並びに2018.3.30日付「事務連絡」、文部科学省高等教育局大学振興課教員養成企画室)。

教職大学院の共通科目の性格変更

＜変更の示唆＞

「現在は18～20単位を標準としているが、教科領域コースの設置をはじめとする教職大学院で学ぶ者のニーズの多様化への対応や、各教職大学院の強みや特色の発揮の促進のため、管理職コースで学ぶ者の特例(12単位)も参考に、これを柔軟化すべきとの声がある。」

(中教審答申(2006)の「別添資料」)

＜変更の追認＞

・「今後の大学院段階の教員養成機能の在り方の方向性」として、「国立の教員養成系修士課程は、原則として教職大学院に段階的に移行すること」

・「専修免許状の認定課程を有する国公立大学の教員養成系以外の修士課程は、実践的指導力を保証する取組を進めつつ、一定の分野について学問的な幅広い知識等を強みとする教員を養成」すること
を、一定の条件で許容する方向性を提示(「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」(「教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議 報告書」 (2013.10.15)

＜変更の追認＞

具体例＝「教職大学院の特化コース等の設置」

「スクーラーリーダー養成機能」とともに、「学習指導に特化したコース」を設置することを可能とし、教職大学院の共通科目5領域のうち、「教育課程の編成・実施に関する領域」、「教科等の実践的な指導方法に関する領域」をより専門的に発展させたもの」を可能とした。

・その領域とは、総合的な学習の時間、言語活動などを想定。

・ただし、「学習指導コース」には、今後も、個別の教科内容を中心とした履修モデルを設定することは適切ではない。」として、「高度専門職として修得すべき実践的指導力の育成という観点から、個別の教科や学校種の違いを超えて教育を俯瞰し研究する教育実践研究を積極的に採り入れた体系的な教育課程を編成することを重視し、教科内容に関する授業科目を開設する場合は、学校における教育実践に直接的に結びつく内容とする。」ことを条件としている。

＜「教科領域を学ぶコースの設定」の明示＞

① 高い実践性を生かした教科専門と教科教育を一体化した科目の設置や教員養成課程のカリキュラム・マネジメントを通じて学部を含む大学の養成機能全体の充実をリードする役割

② 教員の養成のみならず現職教員の教育・研修機能も強化しつつ、教職生活全体を通じた職能成長を支援する役割

③ 管理職養成コースや教科領域を学ぶコースの設定など社会の要請に柔軟に対応した多様な学習の場を提供する役割

④ 実際に学校が抱える課題を教職大学院の特色である「理論と実践の往還」の手法を活用して解決すること等を通じた学校現場の質を向上させる役割などが期待される。

* 国立大学の教職大学院に焦点づけられたもの

* 「新学習指導要領で」①知識及び技能」、②思考力、判断力、表現力等」、③学びに向かう力、人間性等」の3つの柱に基づいて整理された資質・能力を児童生徒に身に付けさせること」に対応させる

* 「教科専門と教科教育を一体化した科目の設置」「管理職養成コースや教科領域を学ぶコースの設定」など「社会の要請に柔軟に対応した多様な学習の場を提供する役割」を明示（「有識者会議報告書」（2017））

教職課程コアカリキュラム作成の経緯

○教職課程コアカリキュラム作成の直接的な契機は、2001年国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会による「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について」(報告)

○その提起を受け、日本教育大学協会のプロジェクト研究による“教員養成コア・カリキュラム群”を基軸にしたモデル・コア・カリキュラムが提案(2004,2006,2007)されている。その研究では、「実践的指導力」を核とした学士課程における一貫カリキュラムの開発を行い、その一環として「教員養成コアカリキュラム群」を含むモデル・コア・カリキュラムの編成等を提案(学士課程1年から4年までの教育実践科目の系列化と、教科専門科目と教職科目とを架橋する教員養成カリキュラム編成が一定普及する契機をつくった)

○文部科学省は、その後、中教審答申(2012.8、2015.12)や協力者会議報告(2013.10)等で、教員の資質能力の総合的な向上方策を提起し、2016年2月に中教審教員養成部会に「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」を発足させ、集中審議を進めた。

○その約1年半後の2017年7月に「教職課程コアカリキュラム」案が了承され、同年11月に公表された。

教職課程において、より実践的指導力のある教員を養成するため以下の改正を行う

1. 科目区分の大括り化(法律事項)

現在、「**教科に関する科目(大学レベルの学問的・専門的内容)**」と「**教職に関する科目(児童生徒への指導法等)**」等に分かれている科目区分を、教科の専門的内容と指導法を一体的に学ぶことを可能とする「**教科及び教職に関する科目**」に大括り化する。

教科及び教職に関する科目

教科に関する科目の内容例

- ・物理学
- ・化学
- ・生物学
- ・地学

教職に関する科目の内容例

- ・学習指導要領における理科の目標と内容
- ・板書計画や指導案の作成
- ・模擬授業

※上記の他、「教科又は教職に関する科目」の区分もある

2. 履修内容の充実(省令事項※)

学習指導要領の改訂等を踏まえ、現在の学校現場で必要とされる知識や資質を養成課程において履修できるよう、教職課程に以下の項目を追加することとする。

※教職課程の大きくリ化により、これまで以上に機動的かつ弾力的に、新たな教育課題に対応できる教職課程の改善を弾力的に図ることが可能となる。

教職課程に新たに加える内容の例

- ・アクティブラーニングの視点に立った授業改善
- ・ICTを用いた指導法
- ・道徳教育の充実
- ・外国語教育の充実
- ・特別支援教育の充実
- ・チーム学校への対応
- ・学校と地域との連携、学校安全への対応
- ・総合的な学習の時間の指導法
- ・キャリア教育等

教職課程コアカリキュラム作成の考え方(1)

○教職課程コア・カリキュラムは、日本の教育方法学でいうコアカリキュラムとは異なる(EX.中心課程(生活単元)と周辺課程(教科学習))

最低基準(standards)的機能を付与されている。

○編成原理ともいえるものは、「学習成果基盤型」(到達点から逆算)

- ・医学分野：学生が卒業時まで^に修得して身に付けておくべき実践的能力(コンピテンシー)を「到達目標」として示したもの (『医学教育モデル・コア・カリキュラム—教育内容ガイドライン(平成22年度改訂版)』)
- ・・・世界基準が存在している領域

・薬学分野：「積み上げ方式」によるとカリキュラム・内容に際限がない状況から、各大学が独自性を発揮する余地はほとんどない(「新コアカリキュラムで問われる大学教育の今後」『薬キヤリP+』)

○先行する医学部等コアカリキュラムの内容は、各大学のカリキュラムの2/3程度での分量であり、1/3は、各大学が独自に作成することを想定

教職課程コアカリキュラムの考え方(2)

1. 教職課程コアカリキュラム

①「学習成果基盤型」カリキュラム

コアカリキュラムとは、「全国すべての大学の教職課程で共通的に取得すべき資質能力を示すもの」(「到達目標」として示したもの)

②各大学がカリキュラムを作成するときの「ガイドライン」

各大学が養成プログラムを作る際の共通の枠組み。あくまでも「モデル」あるいは「教育内容ガイドライン」としての位置づけ(およそ、2/3程度の時間数(単位数)で、モデル・コアカリキュラムに示された内容を履修させる)

資料5-2

【(1)教職課程の教育内容のうち、コアカリキュラムとして定める割合について】
 (参考) 先行事例のコアカリキュラムで割合を定めているものは、教育内容の3分の2から7割を共通内容、残り3分の1から3割を各大学が独自性等を発揮して行う教育内容としている。
 一方、割合を明示していない例もある。



教免法の改定と

教員養成カリキュラム

必要な事項 定 ■の事項は備考において単位数を設

専 一 二 種 種

各科目に含める

教科に関する科目

※国語(書写を含む。)、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭及び体育のうち一以上について修得すること

教職の意義等に関する科目

教職の意義及び教員の役割

教員の職務内容(研修、服務及び身分保障等を含む。)

進路選択に資する各種の機会の提供等

教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想

幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程(障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。)

教育に関する社会的、制度的又は経営的事項

教育課程及び指導に関する科目

教育課程の意義及び編成の方法

各教科の指導法(一種:2単位×9教科、二種:2単位×6教科)

道徳の指導法(一種:2単位、二種:1単位)

特別活動の指導法

教育の方法及び技術(情報機器及び教材の活用を含む。)

生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目

生徒指導の理論及び方法

教育相談(カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。の理論及び方法
進路指導の理論及び方法

教育実習

教職実践演習

教科又は教職に関する科目

5	5	5	5
2	2	2	2
34	10	2	

8Cr

18Cr

30Cr

教科及び指導法に関する科目

教科に関する専門的事項※「外国語」を追加。
 ■各教科の指導法(情報機器及び教材の活用を含む。)(各教科それぞれ1単位以上修得)
 ※「外国語の指導法」を追加。

教育の基礎的理解に関する科目

教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想
 教職の意義及び教員の役割・職務内容(チーム学校への対応を含む。)
 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項
 (学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。)
 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程
 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(1単位以上修得)
 教育課程の意義及び編成の方法(カリキュラム・マネジメントを含む。)

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

道徳の理論及び指導法(一種:2単位、二種:1単位)
 総合的な学習の時間の指導法
 特別活動の指導法
 教育の方法及び技術(情報機器及び教材の活用を含む。)
 生徒指導の理論及び方法
 教育相談(カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。の理論及び方法
 進路指導(キャリア教育に関する基礎的な事項を含む。の理論及び方法

教育実践に関する科目

教育実習(学校インターンシップ(学校体験活動)を2単位まで含むことができる。)(5単位)
 教職実践演習(2単位)

大学が独自に設定する科目

39

7	7	7	7
26	2	2	2

教職課程コアカリキュラムの内容構成

＜科目構成＞

「教科及び教科の指導法に関する科目」(一般目標数2、到達目標数小8、中高10)

「領域及び保育内容の指導法に関する科目」(同2、同9)

「教育の基礎的理解に関する科目」(6科目)(上記同様数を提示—省略)

「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」(8科目)

「教育実践に関する科目」(1科目)

* 科目毎に共通学修内容を明示

* 活用にあたっては、「目標」の数や、単位数、授業回数を「縛る」ものではない。大学関係者に「早い段階から教員としての適性を見極める機会を提供する」ことや、採用者には「教員採用選考の実施」、国には「教職課程の審査・認定・実施視察」も求めている。

* 教育職員免許法施行規則、学習指導要領改訂時に変更？

例「教科及び教科の指導法に関する科目」

各教科の指導法(情報機器及び教材の活用を含む。)

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면을想定した授業設計を行う方法を身に付ける。

○「全体目標」:

(1)当該教科の目標及び内容

一般目標:

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。

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

○「一般目標」:

到達目標:

- 1) 学習指導要領における当該教科の目標及び主な内容並びに全体構造を理解している。
- 2) 個別の学習内容について指導上の留意点を理解している。
- 3) 当該教科の学習評価の考え方を理解している。
- 4) 当該教科と背景となる学問領域との関係を理解し、教材研究に活用することができる。
- 5) 発展的な学習内容について探究し、学習指導への位置付けを考察することができる。

※中学校教諭及び高等学校教諭

全体目標を内容のまとめ毎に分化させたもの

○「到達目標」:

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

(2)当該教科の指導方法と授業設計

一般目標:

基礎的な学習指導理論を理解し、具体的な授業場면을想定した授業設計を行う方法を身に付ける。

到達目標:

- 1) 子供の認識・思考、学力等の実態を視野に入れた授業設計の重要性を理解している。
- 2) 当該教科の特性に応じた情報機器及び教材の効果的な活用方法を理解し、授業設計に活用することができる。
- 3) 学習指導案の構成を理解し、具体的な授業を想定した授業設計と学習指導案を作成することができる。
- 4) 模擬授業の実施とその振り返りを通して、授業改善の視点を身に付けている。
- 5) 当該教科における実践研究の動向を知り、授業設計の向上に取り組むことができる。

※中学校教諭及び高等学校教諭

教科及び
科の指
導法に
関する
科目

各科目に含めることが必要な事項	一般目標数	到達目標数
各教科の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）	2	(小) 8 (中・高) 10
保育内容の指導法（情報機器及び教材の活用を含む。）	2	9
各科目に含めることが必要な事項	一般目標数	到達目標数
教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	3	8
教職の意義及び教員の役割・職務内容 (チーム学校運営への対応を含む。)	4	8
教育に関する社会的、制度的又は経営的事項 (学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。)	3 ※3	8 ※3
幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程	2	5
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	3	8
教育課程の意義及び編成の方法 (カリキュラム・マネジメントを含む。)	3	8

教育の基礎的理解に関する科目

「教職課程コアカリキュラム」をめぐる課題

- ① 教員免許状のベースとなる教職課程の内容の基本的部分を共通化する必要性和、開放制を採用している教員養成機関の多様性の担保（共通部分や制約があまり多くなると、実質的な目的養成となる）
 - ⇒ 専門学会、専門機関等からの意見聴取、議論の保障
- ② 「実践的能力」にとどまらず、その学問的で理論的な裏付けの担保(高等教育機関/大学での教員養成の理念)
 - ⇒ 「実践的指導方法」ということと「実践的課題の研究」の往還の創出
 - ⇒ 「教職課程コアカリキュラム」の不安定さ(cos改訂毎?)
- ③ 各大学内教職員との教職課程カリキュラム実施上の論点の共有化
 - ⇒ 2020年入学者実施の「再課程認定」での「厳格さ」

「教科内容学」 議論を探る

1. 「教科内容学」発足までの経緯(概略)

1. 「教科内容学」は、1978(昭和53)年に広島大学で「教科専門」の担当者が共有する学問領域」の名称として使用
2. 広島大学教育学研究科リサーチオフィス研究報告書『教科内容学の体系的構築に関する研究』の提出(2004年)
3. 2004年、島根大学教育学部での授業「教科内容構成研究」の導入
4. 2006-2008年度兵庫教育大学大学院連合学校教育研究科共同プロジェクト『教育実践の観点からとらえる教科内容学の研究』兵庫教育大学、鳴門教育大学、東京学芸大学
5. 2010年、広島大学教員養成拡大スタンダードと教科指導法関連授業科目の充実など(2010(平成22)年から)
6. 2010年度日本教育大学協会特別研究助成『教員養成における「教科内容学」研究』(増井三夫・西園芳信・坂井俊樹)

II. 「教科内容学」の発足

7. 2011-2015年度文科省特別経費事業『先進的教員養成プロジェクト』(岡山大学)
『教科内容構成』指導法ハンドブック 教員養成のための『教科内容構成』の研究(第1版)』2012
2012-2013年度文科省特別経費事業『教員養成モデルカリキュラムの発展的研究』(上越教育大学、鳴門教育大学、岡山大学)
8. 2014年5月4日に、日本教科内容学会が発足
第1回研究大会(鳴門教育大学)(2014年5月3-4日開催)

竹村信治(広島大学)「教科内容学の構築」『日本教科内容学会誌』第1巻第1号2015

III. 教科コア・カリキュラムの検討?

9. 教科コアカリキュラムへの試行

- ・広島大学「教科教育モデルコアカリキュラム(案)2018.1.20)
- ・静岡大学大学院教育学研究科附属教科学研究所「教科指導に必要な知識・技能等」に関する研究(2017.3)、PCK研究、静大Spec(Subject Pedagogical Competency)を「教科力」「教科指導力」「汎用的指導力」「研究力」で構成
- ・東京学芸大学『新たな視点から「教科の内容と指導法」の融合に向けた調査研究・開発報告書』(2019.3)

○増井三夫(上越教育大)

- ・教科専門教員の専門分野の一つ
- ・教科専門教員が教科教育内容に踏み込み、教科専門と教科教育とを「架橋」=再構成する。

○西園芳信(鳴門教育大)

- ・各教科専門が対象としている学問や諸科学の内容を教育実践における教科内容として構成し、体系的に捉える。

○松岡隆(鳴門教育大)

- ・単なる学問の解説ではなく、また、学習指導要領や教科書の内容を理解させるだけのものではない、その役割は学問の修得を通して、教科内容の持つ意味とそれを教えることの意義を考えさせ、適切な教科観を確立することにある。

○島根大学の取り組み=科目「教科内容構成研究」の設置(新井知生)

- ・「教科内容学」=「教科専門教育」そのものの教員養成に固有の専門科学教育の構築
- ・「教科内容構成研究」=学校教育内容と関連し専門を再構成するもの」

○増井三夫の定義

- ・教科内容学＝学問的成果に依拠した専門諸科学の教授に留まらない教員養成に固有の専門的諸科学教育の構築

・教科内容構成(学)＝学校教育における専門諸科学に関する教科専門内容の再構成と教授方略の構築

* 鳴門教育大学の大学院修士課程

「教科内容構成」という実践的科目を設定

「教育実践フィールド研究」(演習)を対として設定

* 「「学としての体系性」はある程度固まってきたように思えるが、それが授業実践としてのシラバスになると、教科によってばらつきがあり、中にはかかなり硬直した専門性の域を抜け出していないものもあるように思える。」(新井、2015)

『教科内容学に基づく小学校教科専門科目テキスト 算数』(2015.3小学校)

目次

Ch.1 家庭科の概要

家庭科とは

小学校家庭科の変遷

小学校家庭科の目標と内容

Ch.2 家庭生活と家族

自分の成長と家族

家庭生活と仕事

家庭や近隣の人々とのかかわり

Ch.3 日常の食事と調理の基礎

食事の役割

栄養を考えた食事

調理実習の基礎

Ch.4 快適な衣服

衣服の働きと快適な着方の工夫

日常着の手入れ

生活に役立つものの製作

どう構想
するか

Ch.5 健康で快適な住まい

健康で快適な住まいとは

住まいの日常管理

健康で快適な住まい方の工夫

Ch.6 身近な消費生活と環境

消費生活と生活経営

財の分類方法と特徴

家計収支と管理

販売方法と表示

資源・エネルギーと廃棄物

消費者の権利と責任

『教科内容学に基づく小学校教科専門科目テキスト』
音楽、初等技術・情報、図画工作、体育、家庭、算数
(鳴門教育大学教科内容学研究會編著(徳島県教育印刷,
2015.3))

- 1章 自然数とその計算
 - 0 学習をはじめる前に
 - 1 自然数の概念
 - 2 記数法とN進法
 - 3 自然数の加減・減法
 - 4 自然数の乗法・除法
 - 5 自然数の四則演算の基本法則と閉性
 - 2章 0と負の数の導入
 - 0 形式不易の原理
 - 1 0の導入と四則演算
 - 2 整数への拡張と四則演算
 - 3 整数の性質
 - 3章 分数の導入
 - 1 分数の導入と四則演算
 - 2 分数の四則演算
 - 3 分数と小数
 - 4章 2つの量の除法(1)
 - 1 量の意味と分類
 - 2 異種の2つの量の除法(度)
- 5章 2つの量の除法(2)
 - 1 同種の2つの量の除法(率)
- 6章 量と測定
 - 1 量と測定
 - 2 平面図形と面積の求め方見方
- 7章 平面図形
 - 1 図形
 - 2 平面図形概念形成
- 8章 関数
 - 1 「関数の定義」と「関数の考え」
 - 2 比例/反比例の意味と表現方法
- 9章 統計
 - 1 数学的立場からの統計的な見方/考え方
 - 2 指導の立場からの統計的な見方/考え方

年・期	教科専門科目	教育実習		教科教育科目
1年後期	教科Ⅰ：内容論	教育実習Ⅰ（観察・参加実習）		指導法A
2年前期	教科Ⅱ：概論			指導法B
2年後期	教科Ⅳ：各論	教育実習Ⅱ（中学校教育実習基礎研究）		指導法開発
3年前期				
3年後期	教科Ⅲ：内容開発	教育実習Ⅲ（附属中学校実習）		

カテゴリ	科目の名称	科目の特質	選・必の別	概要
教科Ⅰ	内容論	教科の教育内容概論	必修	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、実験等の技能のきを基本について指導する。
教科Ⅱ	概論	教科の背景となる学問概論	必修	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な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。
教科Ⅲ	内容開発	教科内容開発論	選択必修	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、学生と教員が協同で開発する。「教科専門と教科教育の融合科目」という性格を持つ。
教科Ⅳ		学問の各論	選択	選択科目として開講する。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。

「教科内容構成」：2つのプロセス

「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」という把握から、「教科内容構成」を2つで構成。

①「教科内容構成」のプロセス1＝学習指導要領と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。

②「教科内容構成」のプロセス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（教科書教材の再構成、補充）

広島大学 「教科教育モデルコアカリキュラムの策定事業」(2017)

- 構成＝「全体目標」「一般目標」「学習項目」「到達目標」
- 各教科の「各教科の指導法(2単位程度)」と「各教科に関する専門的事項(1単位程度)」の各到達目標について解説
- 各教科の「各教科の指導法(2単位程度)」
 - ・「授業実践に必要な知識・理解」と「授業実践」から構成

(2) 各教科の指導法 [理科]

【全体目標】		
小学校理科の 教育目標や指導内容	一般目標	小学校理科における教育目標，育成を目指す資質・能力及び指導内容について理解するとともに，児童の学習の実際や様々な学習指導方法に基づいた授業づくりの方法を身に付ける。
	学習項目	学習指導要領に示された小学校理科の教育目標や指導内容を理解する。 ①小学校理科の意義と教科観の変遷 ②学習指導要領の位置付けと構造 ③教育目標，育成を目指す資質・能力，指導内容 ④小学校理科の背景となっている関連諸学問や領域 ⑤社会や生活環境の変化と児童の実態
1 授業実践に必要な知識・理解	到達目標	1)小学校理科の意義と教科観の変遷を理解している。 2)学習指導要領がもっている教育課程の基準としての性格並びに全体構造を理解している。 3)各校種等との連携を念頭に置き，学習指導要領における理科の教育目標，育成を目指す資質・能力，指導内容を理解している。 4)小学校理科の背景となる関連諸学問や領域との関連の理解に基づき指導内容を構造的に理解している。 5)社会や生活環境の変化と児童の実態を踏まえ，小学校理科の内容を指導する際に留意すべき点について理解している。
(2) 児童 特	一般目標	小学校理科における児童の学習の実際や特徴について理解するとともに，学習評価の在り方について理解する。

○教科に関する専門的事項＝「授業に必要な科学的探究力」と「理科に関する背景的な知識」から構成

(3) 教科に関する専門的事項 (理科)

【全体目標】	小学校における理科の授業実践に必要な科学的探究力と理科に関する背景的な知識を身に付ける。		
	一般目標	小学校における理科の授業を担当するために必要な科学的探究力を、授業場面を意識しながら身に付ける。	
	学習項目	<ul style="list-style-type: none"> ①科学的な探究の方法・プロセス ②「物質・エネルギー」の学習内容に関わる観察・実験 ③「生命・地球」の学習内容に関わる観察・実験 ④観察・実験に関する安全指導 	
1 授業実践に必要な科学的探究力と知識	(1) 授業実践に必要な科学的探究力	到達目標	<ul style="list-style-type: none"> 1)科学的な探究の方法やプロセスを理解し、実践できる。 2)「物質・エネルギー」の学習内容に関わる観察・実験の内容や方法を理解し、授業で実践できる力を身に付けている。 3)「生命・地球」の学習内容に関わる観察・実験の内容や方法を理解し、授業で実践できる力を身に付けている。 4)観察・実験に関する安全指導及び薬品管理について理解し、実践できる力を身に付けている。

○教科に関する専門的事項＝「授業に必要な科学的探究力」と「理科に関する背景的な知識」から構成

【答】	(2) 理科に関する背景的な知識	一般目標	幼・小・中学校の接続を踏まえながら，小学校における理科の授業を担当するために必要な科学的知識を身に付ける。
		学習項目	<ul style="list-style-type: none"> ① 「物質・エネルギー」の学習内容の背景となる基本的な科学的知識 ② 「生命・地球」の学習内容の背景となる基本的な科学的知識
		到達目標	<ul style="list-style-type: none"> 1) 「物質・エネルギー」の学習内容の背景となる基本的な科学的知識を理解している。 2) 「生命・地球」の学習内容の背景となる基本的な科学的知識を理解している。

『中等教育における教科指導に必要な知識・技能等 ～ 静大SPECについて～』

SPeC-A 教科力：教科内容についての本質的な見方・考え方
 SPeC-B 教科指導力：教科指導に関わる知識・能力
 SPeC-C 汎用的指導力：教科に特化しない指導に関わる知識・能力
 SPeC-D 教科研究力：教科に関わる研究力

理科	科学の学問体系に関する知識	学校カリキュラムに関する体系的理解
	科学・技術に関する社会的・文化的価値についての理解	指導内容に関する教育的価値についての理解
	教科内容に関わる理科の専門的知識	指導内容についての教材（学習材）開発力
	理科の問題・課題解決に関わる思考力・表現力	指導内容についての単元構想力・授業構成力
	科学・技術・工学の発展の歴史に関する知識	指導内容についての子ども理解
	科学の本質、科学者コミュニティーに関する理解と実践についての理解	他教科との関わりに関する知識
		理科教育の変遷に関する知識

SPeC-A 教科内容についての本質的な見方・考え方〔教科力〕

- 1 科学の学問体系に関する知識
- 2 科学・技術に関する社会的・文化的価値についての理解
- 3 教科内容に関わる理科の専門的知識

専門的知識とは、理科の本質と魅力を生徒に伝えるのに十分な知識のことである。また、科学的な探究において生徒を先導できる能力も含む。その知識をもつことにより、例えば、発達段階やラーニングプロダクトレブションズ(LPs)に対応した各学年の理科の内容に関する、スパイラルな理科の学びの深まりについて理解している。教師は、今後の専門知識の進展を常に認識しながら、児童・生徒の理解力と感覚が、現在の専門知識を把握・咀嚼できるように、その教育的段階性に気を配る。

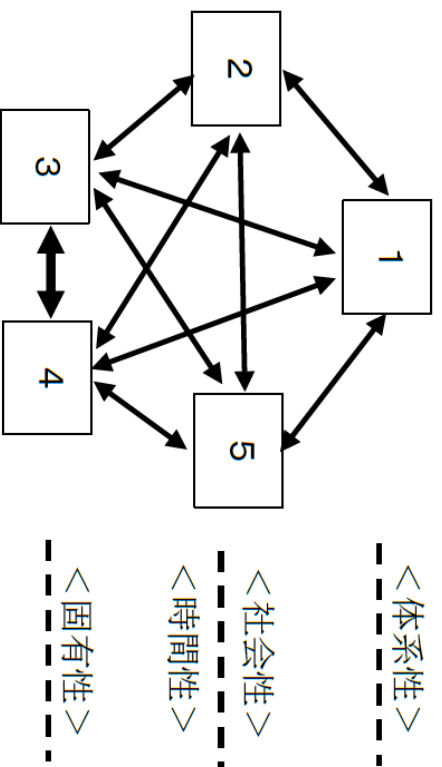
- 4 理科の問題・課題解決に関わる思考力・表現力
- 5 科学・技術・工学の発展の歴史に関する知識
- 6 科学の本質、科学者コミュニティーに関する理解と実践についての理解

SPeC-B 教科指導に関わる知識・能力〔教科指導力〕

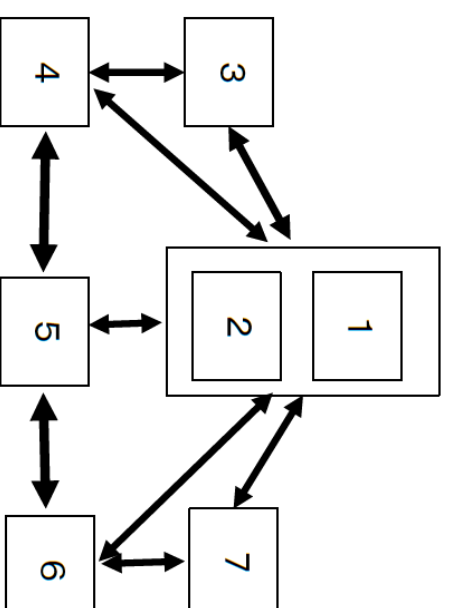
1. 学校カリキュラムに関する体系的理解：小学校・中学校・高等学校及び大学の理科
2. 指導内容に関する教育的価値についての理解
 - ・実用的価値、文化的価値、陶冶的価値
3. 指導内容についての教材(学習材)開発力
4. 指導内容についての単元構想力・授業構成力
5. 指導内容についての子ども理解(理解の様相・つまずき等)
6. 他教科との関わりに関する知識
7. 理科教育の変遷に関する知識

視点	SPeC-A [教科力]	SPeC-B [教科指導力]
体系性	1 学問体系に関する知識	1 学校カリキュラムに関する体系的理解
社会性	2 社会的・文化的価値についての理解	2 教育的価値についての理解
固有性	3 専門的知識	3 他教科との関わりに関する知識
	4 問題解決・課題解決に関わる思考力・表現力	4 学習材開発力
時間性	5 科学・技術の発展の歴史に関する知識	5 単元構想力・授業構成力
		6 子ども理解
		7 理科教育の変遷に関する知識

SPeC-A

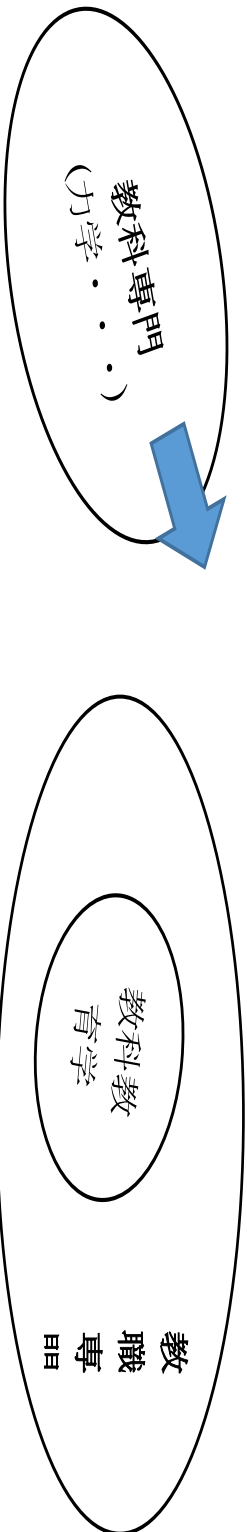


SPeC-B

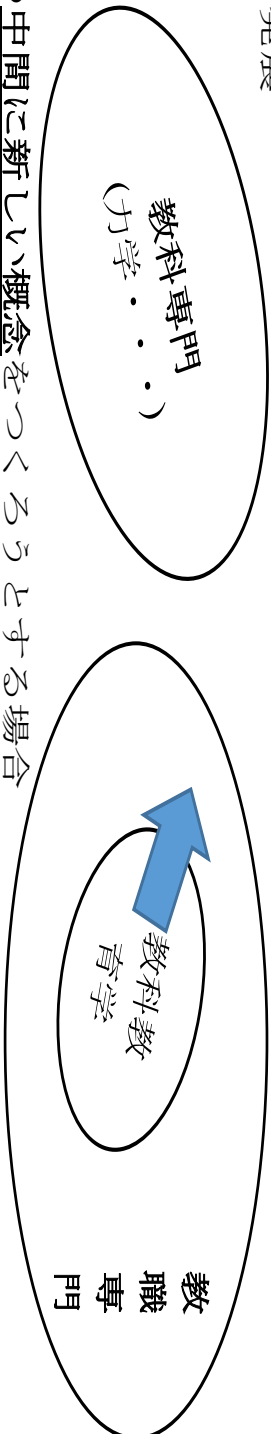


3. 「教科内容学」関連研究における構造

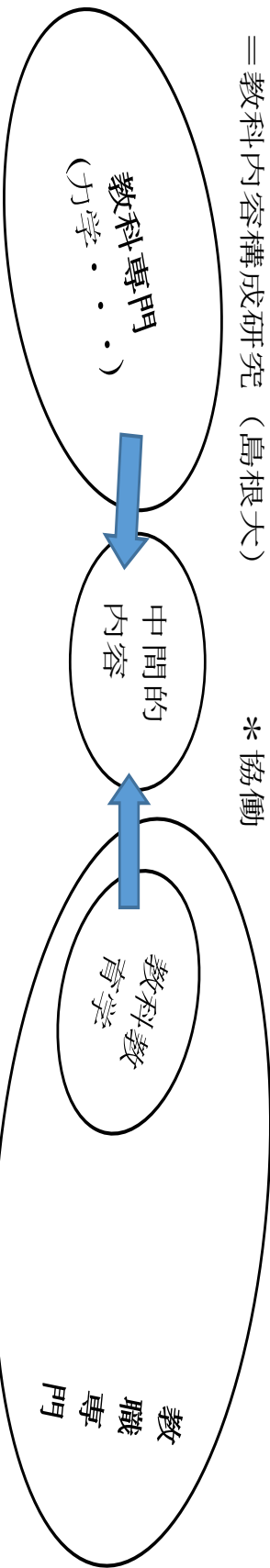
- 1) 教科専門から、教科内容を“再”構成しようとする場合＝教科内容学（増井三夫）
 「教科内容を研究し、教育する学」
 ＊拡充・一部再編



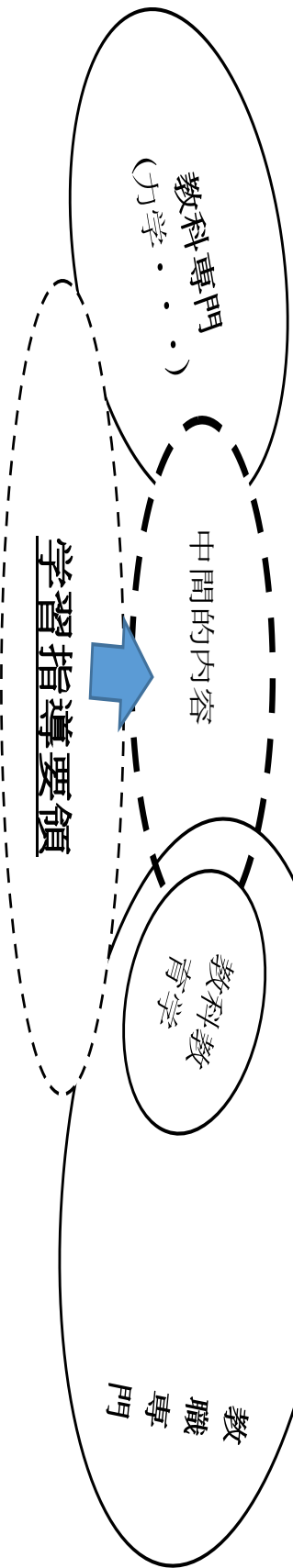
- 2) 教科教育学から教科内容を（再）構成しようとする場合＝教育内容学（西園芳信）
 ＊拡充・発展



- 3) 両者の中間に新しい概念をつくらうとする場合
 ＝教科内容構成研究（島根大） ＊協働



- 4) 新たに学習指導要領の内容に即して再構成しようとする場合＝教材構成学
 ＊融合



「共通認識」づくりのための研究の必要性

1. 大学教育の多様性を尊重し、各大学の自主性・自律性を担保し、共通性と多様性、実践性と理論を両立
 - ・「実践的指導力」の内容と力量形成に関する実証的研究の必要性
 - ・「実践的指導力」強化政策の検証（教育学研究との乖離、実践的課題の複雑化に伴う困惑
2. 教職課程コアカリキュラムと参照規準との相補関係の充実
3. 開放制のもとでの教職課程充実の点検、再構成（形式的、外圧的でない、ピアレビューと自浄機能を持った質保証システム（FD等）の開発と交流
4. 「教科内容学」的研究との相互実践研究交流

IV

日本学術会議における参照基準の作成

○中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」(2008.12.24)

○文科省から学術会議へ「大学教育の分野別質保証の在り方について」の審議依頼(2008.5.22)

○「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」の下の3つの分野で審議

- ・学術会議より回答「大学教育の分野別質保証の在り方について」(2010.7.22)

- ・各分野で参照基準の作成・公表(2012.8.31～)

- ・「教育学分野の参照基準(試案)」(広田照幸氏による)が、各分野での作業のためのサンプルとして作成・活用されたが、教育学分野の参照基準の作成には至らなかった。

* 教育関連学会連絡協議会・公開シンポジウム「教育学教育のあり方と教職課程カリキュラムの再検討 ―教育学分野の参照基準の作成に向けて―」2019.3.16@学習院大学 / 松下佳代氏作成PPTを若干編集・作成

「参照基準」作成にあたっての構成要素

1. 当該学問分野の定義と固有の特性

*その後、定義と特性に分割

教育関連学会連絡協議会・公開シンポジウム「教育学のあり方と教職課程カリキュラムの再検討—教育学分野の参照基準の作成に向けて—」2019.3.16@学習院大学／松下佳代氏作成PPTを若干編集・作成

2. 当該学問分野で学生が身に付けるべき基本的な素養

(1) 基本的な知識と理解

(2) 基本的な能力: 分野に固有の能力とジェネリックスキル

* 当該分野の学びを通じて学生に身に付けさせる能力を定義し、そのことが、職業人、市民、人間として、どういう意義を持つかが明らかに

3. 学習方法と学習成果の評価方法に関する基本的な考え方

* 2のことを学生に身に付けさせるために、学習方法ではどのような工夫が重要であり、その成果をどう評価するかを明らかにする

4. 市民性の涵養をめぐる専門教育と教養教育との関わり

* 専門教育と教養教育とで構成される学士課程教育の、分野を共通した目標が「よき市民の育成」であり、そのことを実現するという観点にも十分留意する。

5. その他、分野ごとの事情を反映した事項

参照基準の性格と課題

教育関連学会連絡協議会・公開シンポジウム「教育学教育のあり方と教職課程カリキュラムの再検討—教育学分野の参照基準の作成に向けて—」2019.3.16@学習院大学／松下佳代氏作成PPTを若干編集・作成

○参照基準の性格

- * 「各大学は、これ[＝各分野の参照基準]を参照して、それぞれの学部・学科の教育課程の学習目標を十分な具体性を備えた形で同定するとともに、それを効果的に達成するという観点からカリキュラムを編成し、学士課程の教育の質を高めていく」(回答, ii頁)
- * 各大学の**自律性を尊重**
 - 過度に具体的な記述に陥らず、具体的なものへの言及は例示や参考にとどめる (広田報告, 2018.3)

○参照基準の課題

- * 認証評価や法人評価の単位(＝部局)と、参照基準の単位(＝分野)のズレ → あまり使われていない
- * 抽象度の高さゆえの難解さ
 - **自律性の尊重 vs. 了解可能性のジレンマ**

「教職課程コアカリキュラム」との関係

1. 教職課程コアカリキュラム

①「学習成果基盤型」カリキュラム

コアカリキュラムとは、学生が卒業時まで¹に修得して身に付けておくべき実践的能力(コンピテンシー)を「到達目標」として示したものである

②各大学がカリキュラムを作成のガイドライン

各大学が養成プログラムを作る際の共通の枠組み。あくまでも「モデル」あるいは「教育内容ガイドライン」としての位置づけ(およそ、2/3程度の時間数(単位数)で、モデル・コアカリキュラムに示された内容を履修させる)

2. 課題

①教員免許状のベースとなる教職課程の内容の基本的部分を共通化する必要性と、開放制を採用している教員養成との違い(共通部分や制約があまり多くなると、実質的な目的養成となる)。

②「実践的能力カリ」とどまらず、その学問的背景や理論的背景をしつかりと身に付けることが、大学での教員養成の理念。「現場では学べないこと」「大学においてこそ学習しておくべきこと」、「大学でなければ学習する機会もない」という視点に配慮する。

教員養成学・教師教育学

自己成長・自己発達・
自己学習・自己変化・
と
教育活動との関係の
妥当性・意味・解明

・他人に働きかけると、
働きかけられる
・働きかけると自分に
のことが戻ってくる
・教師は、働きかけると
その事の結果を常に
気にしている

・教師のやりがい
・教師は楽しい
・教師として社会貢献
・教師になりたい

(1)「人間と
社会の可
変性への
関心」

(4)「教育
学の再帰
性」

教育学に固有の特性

(2)
3つの研究
アプローチ

(4)
総合性

(3)
技術知と反
省知

接近方法の特性

<教職コアカリ>
 他者による教職専門
 性開発で、自己要求
 に基づいていない

<教職コアカリ>
 他者が求める成長・
 発達・学習・変化で
 はないか

教育学に固有の特性

(1)「人間と
 社会の可
 変性への
 関心」

(4)「教育
 学の再帰
 性」

・教師のやりがい
 ・教師は楽しい
 ・教師として社会貢献
 ・教師になりたい

・他人に働きかけると、
 働きかけられる
 ・働きかけると自分にそ
 のことが戻ってくる
 ・教師は、働きかけると
 その事の結果を常に
 気にしている

自己成長・自己発達・
 自己学習・自己変化・
 と
 教育活動との関係の
 妥当性・意味・解明

働きかけ方の適格さ
 、妥当性、効果・意味
 を真摯に吟味・省察・
 再構築

教員養成学・教師教育学

(3) 技術知と反
 省知

(4) 総合性

(2) 3つの研究
 アプローチ

接近方法の特性

教育内容学

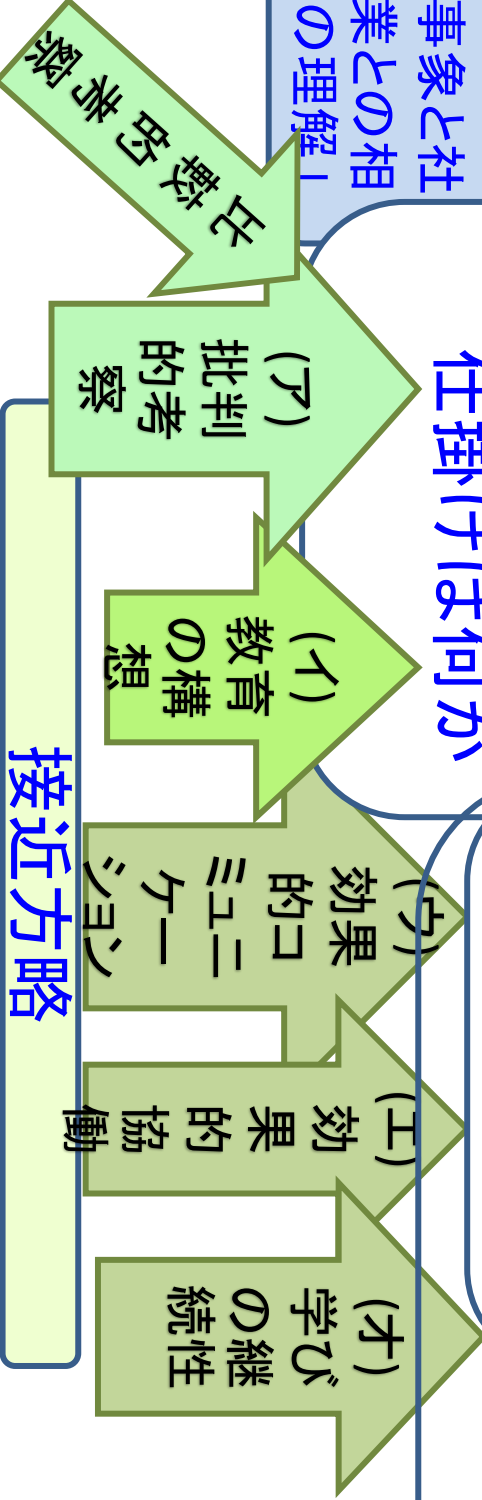
少し記述が
少ない？

- ・教育実践課題の抽出一何を手掛かりに働きかけるか
- ・教育指導の在り方研究
- ・学習内容研究

- ・発達主体
- ・人権
- ・主権者

- ・常識が覆る
- ・意味が分かる
- ・変化が分かる
- ・行動が変わる
- ・その糸口、契機、仕掛けは何か

- 学生が身につけること
- (1)「教育の原理・概念」
 - (2)「教育の目的」(教育の機能・教育的価値)
 - (5)「学習過程とそれへの介入理解」
 - (3)「教育の歴史的理解」
 - (4)「教育の地域・社会・文化的多様性理解」
 - (6)「教育事象と社会的事業との相互関係の理解」



学生が身につけること

- (1)「教育の原理・概念」
- (2)「教育の目的」(教育の機能・教育的価値)

- ・発達主体
- ・人権
- ・主権者

(5)「学習過程とそれへの介入理解」

(3)「教育の歴史的理解」

(4)「教育の地域・社会・文化的多様性理解」

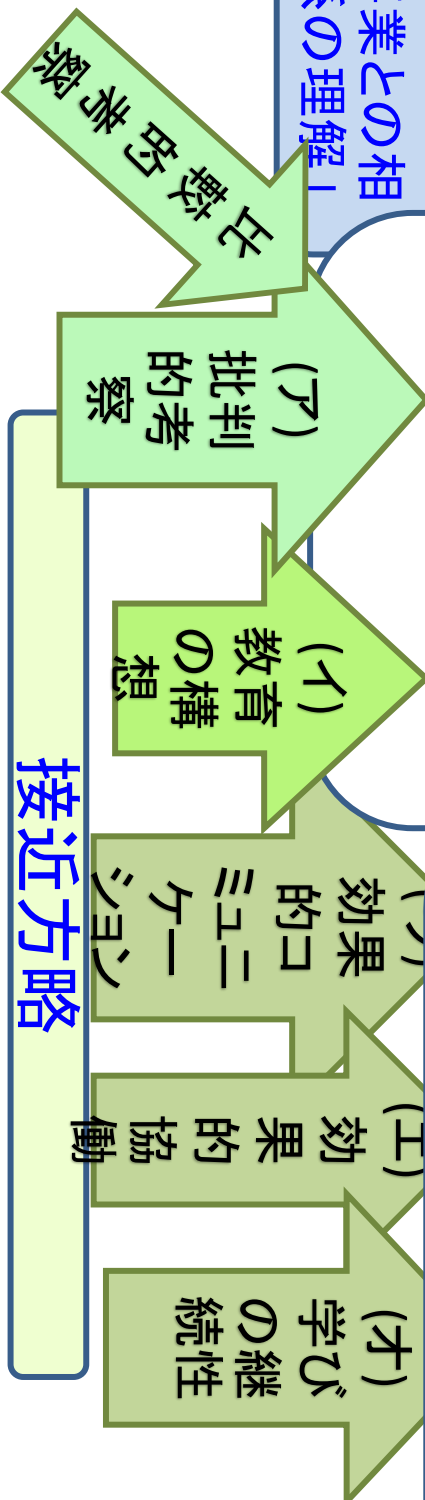
(6)「教育事象と社会的事業との相互関係の理解」

- ・常識が覆る
 - ・意味が分かる
 - ・変化が分かる
 - ・行動が変わる
 - ・その糸口、契機
- 仕掛けは何か

教育方法・教育内容学

「教科内容学」

関連研究



「教育学分野の参照基準」との関連性を考える

「教育学分野の参照基準」の構成の考え方(p.1)

1. 「教育研究に関する教育課程」と「教員養成に関する教育課程」の両方が含まれるべきである。」

2. 教育研究と教員養成の相互必須関係

① 本参照基準が、「教職課程コアカリキュラムが改訂される際の足がかりを提供」

② 教育学にとって、「教員養成という要素を付加的にではなく本来の要素として位置付ける」

* 教育の人への目的的働きかけ(教育実践=教師教育学の対象)が教育学研究の基盤になる。

学士課程と修士・専門職課程との 違いと連関を考えるー高度実践型教師の追究ー

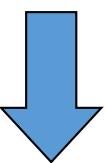
1. 教育実践の生成過程と遺産をじっくりと分析
 - ・先行実践研究との出会い（多様な教育活動への知見と課題との遭遇）
 - ・根拠・事例に基づく、中期的近未来的かつ広域的見通しに即した学修機会の創成者に
2. 教職大学院のストマスの実践的指導力の向上がカギ
 - ・「子ども・生徒理解」の困難性と探究性の体験
 - ・教材開発力と学級運営力
 - 得意分野の確保（核となる学習材・教育方法の学問探究経験）
 - ・教育的・研究的協働経験の蓄積（コーディネート・連携等）
3. 現職教員の実践的指導力の向上のカギ
 - ・教材開発とカリキュラム開発力の推進力量
 - ・校内外実践研究活動の仕掛け・発案者

- ①「参照基準」の構成要素は、そっくり大学院で生かせる
- ②「教職課程コアカリキュラム改訂の視点・素材に

言いかえ研究的実践者としての教師（集団）

○協働的・実践的研究者像

- ・目の前の学習者への
最善の教育支援・環境開発能力
- ・実践創出能力（cf.カリキュラム開発能力）
- ・教育内容開発能力（cf.学科教学知識PCK）
- ・教育実践評価能力（高度な教育活動の評価法の探究）



高度実践型教師＝自立した教育発達支援専門職

≠ **Teacher** ⇒ **As a researcher**

*「学部以下の段階で、教科指導や生徒指導など教員としての基礎的・基本的な資質能力を確実に育成することに加え、大学院段階で、現職教員の再教育も含め、特定分野に関する深い学問的知識・能力を有する教員や、教職としての高度の実践力・応用力を備えた教員を幅広く養成していくことが重要」（「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（中教審答申 2006.7.11）

牛渡淳による「4つの教師像」の提起

カリフォルニア大学バークレー校の事例を基に

1. 教育実践者としての教師 (practitioner)

「高度な教育実践力の獲得、自らの教育実践を分析・考察・改善できる力量、同僚とともに学校教育の改善に取り組める力量、問題解決力、教育の方法・内容等についての多様なレパトリの獲得等」

2. 研究者としての教師 (teacher researcher)

「教育実践の分析・考察・改善を行う能力、研究能力と研究方法」(プロジェクト研究やアクションリサーチ、カリキュラムや教材開発能力等)の修得を期待

3. 教養ある者としての教師 (educated person)

「客観的思考力、批判的分析思考力、主体的問題設定・問題提起へ向けての思考能力、問題解決への思考能力、論理構築のための思考力と自己表現へ向けての思考能力など」であり、「大学院で専門職教育を受ける際の知的探究を可能とする道具」「理論と実践のギャップを埋める基礎能力」ともなる。

4. 「成人学習者」としての教師 (adult learner)

「教職経験や社会経験を学習リソース」として積極的に生かし(ケーススタディ、PBL、デイスカッション・ワークショップ等)、「学習へのモチベーションを持つ者」(成人学習者)を想定している。

牛渡淳「教員養成『高度化』の意義と課題」『高度実践型
の教員養成へ』東京学芸大学出版会 2010年

学会内でも教科内容学的研究の推進を

「熟練教師の優れた授業には、『教科内容の知識』と『教授学的知識』の両方が必要である。なぜなら、それぞれの教科には、それぞれに固有の知識構造と固有の探究方法があるからである。」

(森敏昭・秋田喜代美翻訳監修 『授業を変える』p.254)

米国学術研究推進会議での議論

OPCK (=Pedagogical Content Knowledge)

- ・「教育内容に関する知識」
- ・「教育方法に関する知識」との「特別な混合物」(Shulman,L.)
- ・「教材を教えることの構想と目的」
- ・「カリキュラムに関する知識」
- ・「指導の方略に関する知識」
- ・「生徒の理解に関する知識」(Grossman)

もう一つの研究関心 — 学習論から考える — コンピテンシーの2つの源 —

生後3ヶ月過ぎの我が子「外的環境にもたらされた結果に集中」し、「その行動は『好都合なモノに偶然もたらした動きを再現しようとするもの』1952ピアジェ (1896-1980)

A)「生涯に渡る学習や発達、自我形成を支える**生得的で根源的な**エネルギーとメカニズム」(ホクイト)

A) “言語を習得する”という人間が**生得的に持つ能力**」(チョムスキー)

A)「赤ちゃんは**内的言語**をもって生まれます」(T.R.ガバラー、1974から74の著作)

A)「**内発的動機**付け」=「その**動機**が引き起こす活動以外の賞には依存しない**動機**」(ブルナー)

B)「やる気」になるには感情が外からではなく、内から揺さぶられる(過去の経験での不快と連合した条件)により、次の**経験の感情の喚起**に大きな影響を与える。「**刺激(知覚)**と**個体の順応水準(期待)**との**ずれの大きさ**」が関与する。
マクランド「**感情喚起モデル**」1958
B)「ある職務や状況に照らして**効果的**な**し**は**卓越した業績**(**パフォーマンス**)を生む原因と**なっている個人**の**基底となる特徴**」(**スペンサー/スペンサー**)

民俗学的・考古学的・生態学的研究の進展
デューイやブルナーが着目

「教科/教育内容学」関連資料

1. 文部科学省高等教育局専門教育課「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について（報告）」、2001年11月21日。「教員養成学部の独自性や特色を発揮していくためには、教科専門科目の教育目的は他の学部とは違う、教員養成の立場から独自のものであることが要求される。（中略）各大学・学部において、一般学部とは異なる教科専門科目の在り方についての研究が、より推進されることが望まれる。」
2. 増井三夫他「教員養成における『教科内容学』研究」『平成22年度日本教育大学協会特別研究助成研究報告書』上越教育大学、2001
3. 三大学研究協議会（鳴門教育大・兵庫教育大・上越教育大）『平成22-23年度文部科学省先導的
大学改革推進委託事業「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」報告書
』2001-2002
4. 広島大学教育学研究科リサーチオフィス研究報告書『教科内容学の体系的構築に関する研究』
2004年
5. 鳴門教育大学コア・カリ開発研究会（代表・西園芳信）『教育実践を中核とする教員養成コア・カリ
キュラムー鳴門プラン』、2006年
6. 西園芳信・増井三夫編著（兵庫教育大学院連合学校教育学研究科）『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、2009年
7. 増井三夫・西園芳信編著「先導的
大学改革推進委託事業 教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域の構成案」『教科内容学研究の現在と可能性（最終報告書）』、2011年
8. 「教員養成学部における教科内容研究－『教科内容構成研究』授業の実態と課題」『島根大学研
究紀要』第45巻別冊、2012年
9. 松岡隆「教科内容学に基づく小学校教科専門科目のテキスト開発」(教員養成モデルカリキュラ
ムの試行的実践と改善第1回シンポジウム発表資料) 聖徳大学 2014.7.2
10. 大阪教育大学教科教育研究会編(小島律子)「特集テーマ『教科教育学から教科内容学へのア
プローチ』」『大阪教育大学教科教育学論集』、2015年
11. 新井知生「教科内容学」研究の成果と課題」『島根大学教育学部紀要(教育科学)』第49号2015.12

○教師熟達化研究

- 『授業研究と談話分析』(秋田喜代美 ・放送大学教育振興会)
- 『授業研究と学習過程』(秋田喜代美・藤江康彦・同上)
- 『教授・学習過程論』(大島純・野島久雄・波多野誼余夫・放送大学教育振興会)
- 『良い教師をすべての教室へ ―専門職としての教師に必須の知識とその習得―』(ヒダリーング等、秋田喜代美・藤田慶子訳・新曜社)・・・『変化する世界における教師養成』の部分訳
- 『人はいかに学ぶか ―日常的認知の世界―』(波多野誼余夫・稲垣佳世子・中公新書)
- 『授業を変える』(米国学術研究推進会議編著 森俊昭・秋田喜代美監訳 ・北大路書房)・・・『How People Learn』
- 『ベナー看護論 新訳版 初心者から達人へ』(井部俊子監訳 医学書院)
- 『「主体的学び」につなげる評価と学習方法』(土持・ゲーリー法一監訳 東信堂)

ご静聴

ありがとうございました

1. 議題

■今年度大会報告について

<以下、大会HPより>

今年度の大会では、中教審教員養成部会の動向および再課程認定後の現状等も視野に入れながら、これまでの研究活動を総括するとともに、今後に向けた研究課題を明確化することを通して、大学で教員を養成することの意味や意義について検討を深めたい。

<テーマ>大学教育と教職課程

<コーディネータ>鹿毛雅治（慶應義塾大学）・勝野正章（東京大学）

<報告者>

- (1) 教職課程の質保証とは—日本学術会議「教育学分野の参照基準」を念頭に—
高野和子（明治大学）
- (2) 教職課程コアカリキュラムの再吟味—政策と研究の関わりを問う—
牛渡淳（仙台白百合女子大学）
- (3) 教職課程カリキュラムの将来—教員養成系と開放制養成系の今後を展望する—
伏木久始（信州大学）：教員養成系の立場から
仲田康一（大東文化大学）：開放制養成系の立場から

■研究成果の確認と今後の研究に向けて

下記「2. 資料」参照。

2. 資料

①本研究部会の活動

- *2018年4月14日：（「貸し借り問題」を中心とした）再課程認定に関するワーキンググループ（高野会長、牛渡研究部長、浜田博文研究副部長、和井田節子事務局長、鹿毛雅治理事；以下WG）の発足と緊急アンケート調査の実施決定
- *2018年5月5日：「教職課程の再課程認定についての教師教育学会会員アンケート」の依頼と実施
- *2018年5月26日：WGミーティング（学習院大学）
- *2018年6月16日：ミニ研究会（東京学芸大学：アンケートの中間報告）
- *2018年6月16日：常任理事会にてWGの正式発足とメンバー追加（三村和則理事、仲田康一会員）
- *2018年7月8日：WGミーティング（学習院大学：特別課題研究2「大学教育と教職課程」を理事会に提案することが決定）

*2018年9月9日：WGミーティング（明治大学：伏木久始理事、安藤知子理事（その後、一身上のご都合により退任）、町田健一会員（元・北陸学院大学）のメンバー追加決定）

*2018年9月28日：理事会（東京学芸大学）にて特別課題研究2の新設の協議と決定、引き続き翌日に行われた大会（東京学芸大学）にて、アンケート結果が報告される。

*2018年11月25日：公開シンポジウム「今、再課程認定を再考する」（明治大学）…司会：牛渡、話題提供：鹿毛・三村、指定討論：町田、同日の研究部打ち合わせにて今後の方針等が協議され、さらなるメンバー（勝野正章理事、樋口直宏理事）2名の追加が決定。

*2018年1月13日：研究部会…論点整理と今後の研究活動に向けた協議が行われた。

*2019年9月22日 第29回大会課題研究（発表者：勝野、牛渡、高野）

*2019年12月7日：公開研究会（報告者：浦野東洋一「教育学部教員の多様化がもたらす波紋について考えてみる～主としていわゆる実務家教員と研究者教員の並存に関して～」）

*2020年2月11日：公開研究会（報告者：三石初雄「教科関連科目のコアカリキュラムと教師の専門職力量の向上」）

*2020年8月6日 研究部会（本日）

②アンケート調査結果より：貸し借り問題、再課程認定にかかわる情報、および学会への意見

（2018年9月29日学会大会時、配布資料）

→課程認定に関して、下記のような問題が指摘された。

<認定行政のあり方>

制度の継続性・一貫性／課程の評価システムの妥当性／開放制の危機／課程の学術的根拠／大学の独自性の保障／専門性の水準低下（複数回答）／行政指導の根拠が示されていない／些末で形式的な行政指導／業績審査のあり方／「現職経験」の基準の妥当性／移行措置の問題（複数回答）／申請書式記入の基準が曖昧／申請の負担・労力／制度を簡便化する必要性／形式的運用による空洞化

<課程認定の影響>

共通開設に関する運用強化によるダメージ（専門性の水準低下など）／一学科一免許しか認められなくなることへの危惧／必修増、教員の負担増

→学会に対して、下記のような意見、問題の指摘、要望があった。

今回のアンケートのテーマが重要であるという指摘（複数）／全私教協との役割分担のあり方／教科教育という観点からの研究の必要性／課程認定に関する情報の収集と提供（複数）／「大学の裁量」に関する情報収集と検証／行政に対する意見表明、反論の必要性／課程の評価システムを構築する必要性／行政との協議の場の必要性／研究会資料の公開

③今後の方向性についての意見交換（2018年6月3日：牛渡・和井田・高野）

（再課程認定アンケートを入り口にしつつも）再課程認定対応に限定されずに、コアカリ策定から再課程認定という一連の動きの中から浮かび上がった問題を教師教育研究の課題として受けとめ、検討していく。

* 0. 上記 WG をスタート点として担い手となるメンバーを集めていく。個々のメンバーが課題研究と両方に参加することは想定されるが、既存の課題研究等に追加的に依頼するものではない。

* 1. 全体テーマとして“コアカリキュラムを問い直す”。

テーマ例 ① コアカリそもそも論

ex. 専門職養成の共通目標設定と養成機関の自主性との関係

ex. 学問の系統からつくるか行動分析からつくるか

② 日本の今回のコアカリについて

(免許法の別表の枠組みを前提とするとしても)

全体目標—一般目標—到達目標 はこれでいいのか

③ (免許法の別表の枠組みを前提としないで考えた場合)

現代日本の教員に求められる教職教養とは何か

④ 今回のコアカリ策定とその後に続く再課程認定のプロセスにおける行政手続きの正統性

⑤ 中等教員養成における教科の専門性の担保

⑥ 教育学科での専門(教育学)と教科との関係

⑦ 教育学研究と教員養成の関係

⑧ 学部教職課程への分野別認証評価の可能性

* 2. 学芸大学大会後、研究会を何回か重ねていき、2019 年度大会でシンポジウムなどを。

* 3. コアカリへの対案、学会版モデル・コア・カリができないか。

* 4. 第 10 期終了時に課題研究・年報・再課程認定アンケートからの発展などを横断的にまとめて出版できないか。

④本課題研究設立について (2018 年 9 月 28 日理事会資料)

特別課題研究 2 「大学教育と教職課程」

<趣旨>

平成 29 年教育職員免許法施行規則改定に伴って各大学が「再課程認定」の申請を行う過程で、様々な問題が表面化した。今回の改定は平成 11 年の「再課程認定」以来の大幅な教職課程の変更を迫るものであり、教職課程を運営する大学の当事者にとって教職課程のあり方やその意義をあらためて問い直す機会となった。とりわけ、開放制を掲げる日本の大学における教員養成は、学士課程と教職課程の両立を前提として、履修者による両者の統合的な学修を企図して運営されてきたが、いわゆる「大きくくり化」や「コアカリキュラム」の導入などにみられる今回の政策動向は従来の教職課程のあり方と必ずしも整合的であるとはいえず、多様な問題が顕在化したというのが実態であろう。

そこで「教師教育」をその名に掲げる本学会において、「大学教育における教員養成とはいかなるものであるのか、また、どうあるべきなのか」という教職課程を検討する上での本質的なテーマについて学術的な見地から研究を推進することは、時宜にかなったものであるとともに、本学会の責務であると考えた。今後の教職課程のあり方について具体的な提言を行うことをも視野に入れつつ、関連する研究テーマを析出、整理し、それらのテーマについて学術的なアプローチ

を積み重ね、知見を体系化することを通して、今日的な視点からあらためて大学における教職課程について理論化することを目的として、特別課題研究「大学教育と教職課程」を設ける。

<経緯>

2018年4月14日の理事会において、「再課程認定」に関して文部科学省と各大学間で行われる事前相談の場で看過できない重大な行政指導（いわゆる「貸し借り問題」の指摘）があったという話題が提供された。それを契機として、暫定的なワーキンググループ（高野会長、牛渡研究部長、浜田研究副部長、和井田事務局長、鹿毛理事）が組織され、今般の「再課程認定」に関する情報収集を目的としたアンケートが全会員を対象として5月に実施された。6月16日の常任理事会の前に開催された研究会において、そのアンケートの中間報告が行われたが、そこでは「再課程認定」のみに問題を限定するのではなく、むしろ、アンケートの自由記述に記された多様な意見や問題提起を踏まえ、学会として研究課題を析出・整理し、研究を積み重ねていくことの重要性が確認された。さらに、7月8日にはワーキンググループに三村理事が加わり、アンケートの自由記述等について分析し、今後の展開について検討した結果、特別課題研究「大学教育と教職課程」の創設を9月下旬に開催予定の理事会に提案することを前提としてメンバー案等を決定した。以上を踏まえ、予定されているメンバーが9月9日に集まり、当該特別課題研究の創設について協議した。

<メンバー>

安藤知子、鹿毛雅治、仲田康一、伏木久始、町田健一、三村和則（以上、五十音順）
牛渡敦（研究部長）、浜田博文（研究副部長）

⑤公開シンポジウム「今、再課程認定を再考する」・全体討論での主な意見（2018/11/25：議事録より）

- ・画一化した教師を育成している現状（合格のために面接練習や論文指導がなされている）
- ・「貸し借り」については専門性の質担保に危険がある
- ・一つの教職科目を複数教員が担当する際、協働でコアカリキュラムを検討することが望ましいが事実上はシラバスづくりが形骸化している現状がある
- ・大学の裁量権を活用し、カリキュラムを見直す契機が生かされていない
- ・実務家教員と研究者教員の感覚にズレがある
- ・日本の教育学の今後の担い手を今後どう育成していくか、の議論も重要となる
- ・「教員育成指標」神奈川県、東京都、横浜市の問題、育成指標と一体化した「養成―採用―研修」がなされることについて要検討
- ・小学校養成課程に特化すべきという議論は、「学門無き教員養成」になる懸念がある
- ・小学校課程と中高課程では教科専門の違いについても議論が必要
- ・即戦力に偏るものは長期的に破綻する⇒あり方論を再考すべき
- ・大学教育とは何か、教育学と教員養成の関係をどう考えるべきか、大学教育全般と教員養成をどうとらえるか、などの論点を整理していく事が本学会の使命ではないか
- ・短期的、中長期的に取り組むべき課題を整理し、実行していく事が求められる

⑥論点整理に向けて（研究部会資料 2019/1/13）（文責：鹿毛）

■課程認定をめぐる問題：主に短期的課題として「改善に向けた提言」を目指す。

◇「質保証」を問う

□認定行政（文部科学省による認定）に関する問題

課程の枠組みや内容の問題：例えば、「大きくくり」の妥当性

コア・カリキュラムの正当性、妥当性：喫緊の問題として教科の専門性（「教科コアカリ」）

学科単位の申請の妥当性

審査プロセスの諸問題

□基準設定と審査・認定の主体をめぐる問題：別組織による認定の可能性

■大学教育における教職課程の問題：主に中期的課題として「あり方」の提言を目指す。

◇「大学における教員養成」を問う←学士課程（学位プログラム）と教職課程の並立という現状

□開放制の評価と課題

大学の独自性と多様性：例えば、国立教員養成系学部／一般大学、通学制／通信制など

学士課程と教職課程の両立困難：例えば、実習、インターンシップなど

校種の別：中等教育、初等教育、幼保課程

大学院レベルの教職課程：教職大学院、専修課程など

キャリアプロセス（養成—採用—研修）という観点から：例えば、教委の育成指標との関係など

□教職カリキュラムの再考：大学でしかできない教育内容は？

教育学と教職課程の関係：親学問としての教育学？、教科教育学の位置づけなど

教科に関する科目の内容と水準：共通科目の妥当性

教職適性とは？：「学問」と教員養成の関係、教職と教科の専門性

実習、体験の位置づけ

⑦研究部会議事録より（2019/1/13）

◆課程認定をめぐる問題

*改善にむけた提案

→質保証を問う

認定行政に関する問題

基準設定と審査・認定の主体をめぐる問題～別組織による認定の可能性

多様な1700以上ある教員養成課程をどう評価していくか

◆大学教育における教職課程の問題

*大学は学問をやるところだから、学問をやる。

*学士課程として学位プログラムと教職課程の並立を行わなければならない。

*大学として守らなければいけないラインをどこにもっていくのか。

*多様な大学教員がいて、様々な大学教育があつてよい。その中で担保していかなければならないものは何か。

*大学の独自性と多様性

*校種の別

*大学院レベルの教職課程との関係

*キャリアプロセス（養成—採用—研修）という観点から～教育委員会の育成指標との関係等

◆教職カリキュラムの再考

*教育学と教職課程の関係

*教科に関する科目の内容と水準：共通科目の妥当性、教養（教職教養）

*教職適性とは？

*実習、体験の位置づけ～教員養成系ではないところでどう位置付けていくか

*教職専門、教科専門、教科内容方法（カリキュラム）の3つの専門（3つの柱）と考えればよい。今回の免許法はこの方向だが、今回の課程認定ではそれが3つ別々に出てきている。敵は文科省ではなく、大学になるかもしれない。

*幼小は、教職、カリキュラムの専門を高度化していかないと。

*教科専門が高度化されていないと、高校では教師として厳しい。

*特に教科に関するコアカリは、開放制の議論と小学校教員養成の議論とは違う。教科・教職の科目群の扱いをどう考えるか、異なる議論で進んでいる。「架橋となる科目」でうまく中をとったように見えるが…

◆教職大学院、大学院課程をどう考えるか

*教科を取り込んだものにどうしていくのか

*教科研究という面では問題が多い

*実践との往還という部分が大きく、学問の方はどうなっているか

*教職大学院ではないところで、専修免許が取れる開放制の私立大学もある＝高度化

*Alternativeな大学院のモデルを提案していかないといけない。

*教職大学院の中の多様性をどう考えていくか。

*教職大学院は、3つの柱のどこを高度化してもよいだろう。

*前の中教審で専修免許を廃止する動きがあったが、残してもらった。次にどうなっていくかが話し合われていない。

*教科では、専修免許が高度化となる。

◆その他

*情報共有はまったなしの状況である。教師教育学会がハブとして機能できないか。

*実務家教員の学会員を取り込んだ議論をしていかないといけない。

*実務家教員を大学教員にするのか、教師教育者になりうる人をどう養成するのか。

◆総括

*3つの専門性をうちたてていく。

*教職大学院の多様化が教科が入ってくると出てくる。修士論文を書かないで卒業できると研究ができない大学教員が生まれる。専門職大学院というところは、学問をしなくても成り立つとき、どのように考えていったらよいか。

*多様なあり方が実際に既にある。大学の教員養成の多様性と開放制の関係をどう結びつけるか。⇒多様なモデルを出していくことができる。

*開放制を切り口として、この研究課題に結び付くような議論にしてはどうか。

課題研究2「大学教育と教職課程」について（メモ）

（1）設立の経緯とその後の展開

特別課題研究2「大学教育と教職課程」が設定される端緒となったのは、今般の再課程認定の過程において浮上した「貸し借り問題」である。「貸し借り問題」とは、『中学校、高等学校の旧「教科に関する科目」については、他学科設置科目を自学科科目として半数（の系列）まで充てることが認められている（教職課程認定基準4-3（2）、4-4（2））が、この点に関して、「他学科（A学科）で設置されている科目を自学科（B学科）の科目として申請する際、A学科が教職課程の科目として申請する場合には、B学科の科目としてその科目を「借りてくること」は認められない」という解釈が文科省との事前相談（行政指導）の場で示された（大学がある）』という問題を指す。

もし学科間の「貸し借り」が認められない（学科を超えた科目の活用が制限される）とすると、今後の教職課程の運営に支障をきたす深刻な問題であり、それを危惧した複数の大学に所属する教員間で2018年3月中旬に非公式な情報交換が行われた。この情報交換の過程で高野和子会長から鹿毛雅治理事が指名され、鹿毛理事が当該問題に関して2018年4月14日理事会当日に開催されたミニ研究会で話題提供（資料1）を行うとともに、同日の理事会においても情報を提供した。その結果、当該問題が学会として看過できない重要な問題であることが理事会にて確認されたため、理事会後に、高野会長、牛渡淳研究部長、鹿毛理事が協議し、当該問題に対応するワーキンググループ（高野会長、牛渡研究部長、浜田博文研究副部長、和井田節子事務局長、鹿毛理事；以下WG）を組織することになった。また、当該問題の緊急性に鑑み、学会員を対象に当該問題を含む再課程認定に関する緊急のアンケート調査を実施することが決定され、「教職課程の再課程認定についての教師教育学会会員アンケート」が本学会会長名で会員宛に2018年5月5日付でメールにて依頼され、実施された（締切：5月15日、その後、延長されて5月28日）。さらに、当該問題について牛渡研究部長が文部科学省事務担当者に非公式に問い合わせることになった。なお、アンケートは下記のgoogleアンケートフォームによって主に実施された。

<https://goo.gl/forms/Q9crRbttJikYbu682>

アンケートの結果に関する暫定的な検討と今後の活動の方向性について協議するため、2018年5月26日に学習院大学にてWGのミーティングが行われた。具体的には、牛渡研究部長の問い合わせに対する長谷浩之氏（文部科学省初等中等教育局教職員課教員免許企画室長）のメールについて検討する（資料2）とともに、アンケート内容のうち、特に「貸し借り問題」に関する回答の結果が検討された（資料3）。これらの検討を踏まえ、今後の方向性として、引き続き「貸し借り問題」に対応すること、再課程認定アンケートを入り口にしつつも再課程認定対応に限定されずに、コアカリキュラム策定から再課程認定へと至る一連の動きの中から浮かび上がった問題を教師教育研究の課題として受けとめて検討していくこと、WGのメンバーを追加することなどが決定された（資料4）。

その後、牛渡研究部長と長谷室長との交渉の結果、文科省サイドに対して「貸し借り問題」の問題点について教員養成を実際に担当する大学側として説明する非公式な機会が設けられ、6月5

日に牛渡研究部長、鹿毛理事が尾白泰次氏（文部科学省初等中等教育局教職員課教員免許企画室専門官）と三田共用会議所にて面会し、一定の回答を得た（資料5）。

2018年6月16日常任理事会当日に東京学芸大学にて開催されたミニ研究会にて、鹿毛理事がアンケートの中間報告を行った（資料6）。また、同日の常任理事会にてWGの正式な発足が提案され、メンバー案（三村和則理事と仲田康一会員（大東文化大学）の追加二名を含む）とともに承認された。

2018年7月8日にWGが学習院大学にて開催され、鹿毛理事よりアンケート結果（主に自由記述の箇所）が、三村理事よりこれまでの再課程認定の経緯や教職課程と学位プログラムとの関連等について報告があり、協議した。今後の方向性として、再課程認定の問題にとどまることなく、大学教育における教職課程の問題について学問的な見地から検討を深めるため、特別課題研究2「大学教育と教職課程」として立ち上げることを理事会に提案することが決定された。

2018年9月9日に明治大学にて特別課題研究2の予定メンバーが集まり、理事会に向けた協議を行った。WGには上記メンバーに加え、伏木久始理事、安藤知子理事（その後、一身上のご都合により退任）、町田健一会員（元・北陸学院大学）、内田千春内田事務局次長が加わった。

2018年9月28日の理事会（東京学芸大学）にて特別課題研究2の新設について協議され、承認された（資料7）。また、引き続き行われた学会総会（東京学芸大学）にて、アンケート結果が報告された（資料8）。

2018年11月25日に明治大学にて、特別課題研究2が主催する公開シンポジウム「今、再課程認定を再考する」（司会：牛渡研究部長、話題提供：鹿毛理事・三村理事、指定討論：町田会員）が開催された（資料9、10、11、12）。また、研究部打ち合わせにて今後の方針等が協議され（資料13）、理事会にて、さらなるメンバー（勝野正章理事、樋口直宏理事）2名の追加が決定した。

2018年1月13日に慶応義塾大学にてミーティングが開催され、これまでの経緯を振り返りつつ、論点整理と今後の研究活動に向けた協議が行われた（資料14、15）。具体的には、6月15日に、「教職課程の質保証」と「教科のコアカリキュラム」のそれぞれをテーマとした2つの公開シンポジウムを開催することを決定し、人選等について今後具体化することとした。

2018年3月9日に明治大学にて開催された常任理事会にて、2019年6月15日（土）に「教師教育改革を問い直す」というテーマの下で、午前中に「教科コアカリキュラム」、午後に「教職課程の質保証」をそれぞれテーマとする公開シンポジウムを開催することが協議され、承認された（資料16）。

（2）特別課題研究2「大学教育と教職課程」メンバー

2019年3月末日現在のメンバーは以下の通りである。

担当理事：鹿毛雅治、勝野正章、樋口直宏

メンバー：鹿毛雅治、勝野正章、仲田康一、樋口直宏、伏木久始、町田健一、三村和則

（以上、五十音順）

なお、専門性の観点から、申し合わせにより、町田会員には担当理事をサポートする役割を担っていただくことになっている。

⑨2019年度の活動報告（年報29号原稿より：抜粋）

（前略）

2019年3月の部会では、それまでの研究成果と今後の課題を整理した。「課程認定に関する検討」及び「大学における教職課程のあり方自体の検討」という二つの主な研究テーマがあることが確認され、同年6月15日には本部会が企画参加した学会主催の公開シンポジウム「教師教育改革を問い直す」が下記のサブテーマごとに開催された。（1）「教科コアカリキュラムの在り方を問う」（司会：浜田博文・筑波大学）では、英語（高橋和子・明星大学）、理科（和泉研二・山口大学）、社会科（小嶋茂稔・東京学芸大学）の例が報告され、教科カリキュラムの課題（町田健一・北陸学院大学）が論じられた。（2）「教職課程の質保証を考える」では研究委託を受けた教員養成評価機構（川手圭一・東京学芸大学）、大学基準協会（早田幸政・中央大学）、全国私立大学教職課程協会（田中保和・大阪人間科学大学）から報告があり、質保証の課題（岩田康之・東京学芸大学）が論じられた。

2. 岡山大会の概要

岡山大会では、これまでの議論をふまえて教職課程の質保証に焦点をあて、3名の登壇者によるシンポジウムを実施した（司会：樋口直宏・筑波大学、三村和則・沖縄国際大学）。その概要は、以下の通りである。

1) 勝野正章（東京大学）「開放制教員養成を考える」

勝野氏はまず、教員養成の質保証手段としての課程認定が、即戦力養成・技術主義に傾き、「大学における教員養成」ないしは開放制教員養成の理念であるところの人間的教養、そして深い専門性と教育学的教養に支えられた理解と洞察が軽視されかねないことを述べた。それをふまえて、船寄俊雄による教員養成の「機能」「領域」論を取り上げながら、教科専門教育と教職専門教育の統合によって「領域」としての教員養成の可能性が生まれたものの、即戦力養成への傾斜によってそれが「機能」としての教員養成に変質することを指摘した。さらに、非教員養成学部・学科における教員養成のゆくえとして、コンピテンスモデルの弊を避けつつ教職課程で身につけられる力とは何かを提示することが、教職課程があることによる学位課程（大学教育）の質的充実につながり、それが新たな「領域」の創生へと結びつくことを提案した。

2) 牛渡淳（仙台白百合女子大学）「教職課程質保証の動向」

2018年度に文科省は、学部段階の教員養成の専門別認証評価の可能性を検討するため、教員養成評価機構、大学基準協会、全国私立大学教職課程協会に研究を委託した。牛渡氏は、三つの団体の提案をそれぞれ分析しながら、これらに共通することは、基本は個々の大学の自己評価であり、その在り方を外部の評価団体が評価するという（メタ評価）仕組みであることを示した。それらの実態や大学側の声をふまえて、現在考えられうる認証評価の方向性として、1)法的な最低限度の質保証は、課程認定制度が行う、2)合否を下す（レベルを判定する）質保証を目的とした第三者評価は困難であること、3)目的を質保証から、開放制を前提とした各大学の多様性と質の向上の支援へと転換させること、4)自己評価を中心とした、負担の少ない、専門職団体による支援システムを検討する必要があることを指摘した。

3) 高野和子（明治大学）「教育課程編成上の参照基準（教育学分野）について」

高野氏は、日本学会議「教育学分野の参照基準検討分科会」で最終案をとりまとめている「教育課程編成上の参照基準（教育学分野）」について、その制度的背景および構造・内容の概

要を紹介した。「教育学分野」という場合、「参照基準（教育学分野）」と「教職課程コアカリキュラム」との関係はどう考えるかが問題となってくる。教育学教育は、教育研究に関する教育課程と教員養成に関する教育課程が併存しているとともに、他分野の参照基準で教員養成に関わる項を立てている例もあり、それらとの対話も必要である。これらをふまえて、参照基準が教育研究と教員養成にひとしく通底することを明確にしたうえで、多様に行われている教育学教育を参照基準との関連で見直すこと、教員養成の教育が教育学教育であることを確認すること、および教育学教育が大学教育全体の中でもつ積極的な意味を明示することを主張した。

以上の提案をふまえて、参加者と提案者による質疑が行われた。例えば、質の高度化とは学問レベルの水準か実務レベルの水準か、あるいは教職課程とは一般的な有能な社会人を養成するように教員を養成すべきかといった、質の意味や特性に関する質問があった。また、教育学を体系的に学ぶ機会をどのように確保すべきか、教員養成の一環として教えることは可能かといった教育学教育のあり方に関する質問もあった。さらに参照基準に関して、教育的価値、子どもの権利、生涯学習といった用語の有無について問われ、児童虐待等の問題も含めて、市民的教養の一領域としての教育学という側面をより強調するべきという意見も出された。教員養成の課程認定や実地視察だけでなく、認証評価による質保証、さらには教育学教育に対する参照基準の作成といった一連の動きが同時に来っており、それらは教師教育の水準を高めようとする一方で、教員養成や大学教育に対して制度的にも内容的にもプレッシャーとなっていることを実感させられるシンポジウムであった。

3. 今後に向けて

学士課程と教職課程の両立を前提に運営されてきた日本の大学における開放制教員養成には、課程認定制度のみならず、それ自体に多様な課題を見出せることが明らかになった。教師教育をその名に掲げる本学会にとってはまさに研究テーマの宝庫であり、それらの整理、構造化と各研究領域との関連づけなどが今後の課題である。

(文責・1と3：鹿毛雅治／慶應義塾大学、2：樋口直宏／筑波大学)

日本教師教育学会特別研究課題 2 部会議事録要旨

(1)日時 2020 年 8 月 6 日 (木曜日)

(2)場所 オンライン開催

(3)出席者 高野和子、牛渡淳、伏木久始、仲田康一、鹿毛雅治、勝野正章、浜田博文、樋口直宏、町田健一、三村和則、和井田節子、内田千春

計 12 名

<議題・議事録要旨>

❶ 日本教師教育学会第 30 回大会における報告に向けた意見交換

① 教職課程の質保証とは—日本学術会議「教育学分野の参照基準」を念頭に— 高野和子

教職課程の質保証を議論するにあたり、前提として現実の把握や共有が必要である。大学教育と教職課程を考える上では、大学授業のオンラインへの移行などの状況の急激な変化を看過できない。コロナ禍において、大学の教育力が奪われていることに対して批判が集中している。現実世界においてのみ得られる経験(たとえば児童文化研究会などのサークル活動において子どもとの接し方を学ぶ、といったようなこと)は教員養成においてやはり重要であったと考えられる。学生の側からも、対面授業を望む声も存在する。一方で、オンラインであっても評判の良い授業などもあり、この点に関しては教員の応答性、教員のパーソナリティが見えるかどうかなど、何が重要なのかに関する知見の集積が待たれる。

また、教員養成の今日的な問題として、現場でどのようにするかに力点が置かれ過ぎて、アカデミックな裏付けがないということが挙げられる。質保証のためには、教育学としての参照基準というものを教員養成の中に入れていく必要があるだろう。参照基準が教育学研究としての教育課程と教員養成に関する教育課程に通底する、つまりは教育学が双方の基礎となっているということが肝要である。

② 教職課程コアカリキュラムの再吟味—政策と研究の関わりを問う—, ③ 教職課程カリキュラムの

将来—教員養成系と開放制養成系の今後を展望する— 牛渡淳, 伏木久始, 仲田康一

コアカリキュラムはその導入や導入に至る過程には様々な問題があった。文科省内の検討委員会が 5 回

10 時間のみで開催であったこと、試行期間を経ずに全国一斉に教職課程を規制する形で実施されたこと、導入にあたっての委託研究には研究の自由がない、期間が短い、成果に対する学問的検証が不十分であることなどの問題点があったことがこれにあたる。コアカリキュラムがタイトなスケジュール、及び現場の教員の声の影響下で作成されたことや、現場の声を吸い上げて修正していく方針だったことを考慮しても、作成の主体の妥当性の問題と運用の仕方の問題があると考えられ、これらは検証を要する。併せて再課程認定を振り返って検証する必要もあるだろう。ただしコアカリキュラムに関しては、シラバス作成にあたってありがたいとする意見もある。その中で学会としてはどのようなスタンスに立てばよいかを考えるべきであろう。

教職課程に関しては、基準を作る上でのイニシアチブを執る専門学会として教師教育学会が期待されている。分科会で積極的に提案をしていくのが良いのではないか。今後の課題は実態調査であり、悉皆調査も含めて検討すべきである。教科教育に関しては、教職専門、教科専門、教科内容・方法の領域の3つの柱として考えてはどうか。これらを意識し、自らの立ち位置を表明してもらった上で自由な意見表明をしてもらうことが肝要である。

② 課題研究、部会の成果

本部会の設立の趣旨として「研究テーマを析出・整理し、それらのテーマについて学術的なアプローチを積み重ねた知見を体系化することを通して今日的な視点から改めて大学における教職課程について理論化する」ことが目的とされていた。その中で本部会は、大学という場での教員養成することの意味と現在の課題を追究してきた。学士課程と教職課程の葛藤などは現在の課題であろう。今後の課題としては、コアカリキュラムに関する実態調査及び再課程認定の検証である。「大学教育における教職課程とは」という問いに基づいた理論化も課題である。理念だけでなく制度も絡んでくる問題であるので、これについては学会において学生の視点に立った検討も含めた研究が待たれる。

特別課題研究Ⅱ

—大学教育と教職課程—

報告者：高野和子（明治大学）・牛渡淳（仙台白百合女子大学）
伏木久始（信州大学）・仲田康一（大東文化大学）
コーディネイター：鹿毛雅治（慶應義塾大学）・勝野正章（東京大学）

趣旨

第28回大会（2018年9月）に発足した本特別課題研究「大学教育と教職課程」は、大学教育における教職課程の問題について学問的な見地から検討を深めるため、「シンポジウム・今、再課程認定を再考する」（2018年11月25日）の開催、公開シンポジウム「教師教育改革を問い直す」（2019年6月15日）の企画、「教育学部教員の多様化」や「教科関連科目のコアカリキュラム」をそれぞれテーマとする公開研究会（2019年12月7日・2020年2月11日）の開催等の活動を行ってきた。

本大会では、これまでの研究活動を総括するとともに、今後に向けた研究課題を明確化することを通して、大学で教員を養成することの意味や意義について検討を深めたい。

教職課程の質保証とは—日本学術会議「教育学分野の参照基準」を念頭に 高野和子

ここでいう「参照基準」とは、日本学術会議が学士課程教育の質保証のために分野ごとに作成してきた文書である。教育学分野については、本年8月18日に、「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 教育学分野」が発出される予定である。本報告では、教育学分野の参照基準において教員養成がどのように位置づけられたのか—大学の学部段階で教育学教育が行われている場とそこでの教員養成との関係がどう把握されたのか；教育学教育と教育職員免許法令による規制、教職課程コアカリキュラムの問題がどう整理されたのか—に注目して報告する。“大学教育として教員養成を行うとはどういうことなのか”という特別課題研究Ⅱの問題意識のためには、学士課程の質保証と教職課程の質保証の両者を分離するのではなくその関連のあり方を問うこと、教育学については教職課程コアカリキュラムのもとで実践している教員養成の教育を教育学教育として意識的に位置付けて検証・発信することが必要であることを述べる。

教職課程コアカリキュラムの再吟味—政策と研究の関わりを問う 牛渡淳

教職課程コアカリキュラムについては、多くの教職課程担当者から、その作成・導入過程の在り方が大きな問題として批判されていることが、近年の調査により明らかになっている。それによれば、教員養成における一定の基準を認めつつも、可能な限り国家的統制を避け、学会による「学問的正当性」や「納得性」を担保しながらコアカリキュラムが作成・運用されることが求められていた。すなわち、教師教育「政策」と「研究」の在り方が問い直されているのである。

本報告では、教職コアカリキュラムの作成と再課程認定のプロセスを振り返りながら、「中教審教員養成部会」や「検討委員会」の果たした役割、さらには、質保証等の教師教育政策においても利用されている「委託研究」等、教師教育政策と「研究」の関連性について、その問題点を概観しながら、今後の学会や日本学術会議等の学術団体に期待される役割を検討する。

教員養成系と開放制養成系の今後を展望する①－教員養成系の立場から 伏木久始

「教員養成系」といっても、国立大学法人と私学とは共通に語れない部分があり、同じ国立であっても大学により実情が異なるが、教員養成を主目的とする教育学部共通の課題を信州大学の教職課程の現状を紹介しながら話題提供する。特に国立の教員養成系学部には、地方の学校現場の将来予測に応じた教員養成が期待されており、都道府県教育委員会等との連携を前提とする中期計画やその点検評価が重視されている。課程認定という免許法の規程以上に、事業計画に対する実績の査定が国からの補助金の配分額を左右する現状に対応せざるを得ない事情があり、教職就職率が学生の教育環境や教員の研究費等の問題に直結するシステムになっている点が教職課程の構造を不自由なものにしている。また、近年の教員養成系学部は、文科省の意向を受けて学部での教員養成を維持しつつ教職大学院の指導に重点を移す傾向にあるが、その教育内容のみならず実務家教員の役割分担や採用方法によっては、大学教育としての質保証の観点から懸念が生じている状況にも言及する。

教員養成系と開放制養成系の今後を展望する②－開放制の立場から 仲田康一

本報告では、(1)教育委員会の研修・学校現場の研修とも異なり、目的養成とも異なる大学教育の方向性をどう考えれば良いかという問題意識、(2)開放制課程も教育学の教育研究の場の一つである認識（教員養成を通して教育学の研究・教育を行っているという認識）、(3)専門学部学科の学術研究が開放制の教員養成の「質保証」において肝要との認識を前提とする。多様な開放制を代表することはできないため、特定の大学の教職課程運営の実感や時務論に傾く部分もあるが、そこから各自の置かれた状況との共通性と差異が明らかになることを期待した報告となる。その上で、再課程認定の経験を省察しながら、文部科学行政と大学の関係から見る教育課程編成のポリティクスについて論じる。次に、大学の運営の在り方に関わる問題について、特に学部自治と全学的リーダーシップの観点から触れる。さらに、教科専門と教科コアカリキュラムについて英語コアカリキュラムを例にその内容と手続の問題を論じ、最後にいかなる今後の課程運営における課題や可能性について触れる。

2020/09/19

日本教師教育学会
第10期特別課題研究2
「大学教育と教職課程」
論点整理

*当該研究課題に関する論点を観点別に整理した。

<研究部会>

鹿毛雅治、勝野正章、樋口直宏（以上、担当理事）

仲田康一、伏木久始、町田健一、三村和則

<学会研究部>

牛渡淳、浜田博文

<学会執行部>

高野和子、和井田節子、内田千春

<総会資料から>

成果と課題

教職課程の「質」とは何かを明らかにしつつ、教職課程認定制度に内在する様々な問題を析出するとともに、教職課程の「質保証」に関する教職課程の認定制度（コアカリキュラムの妥当性など）のあり方や「教育学分野の参照基準」との関係を明らかにすることや、既存のカリキュラムについて、学士課程と教職課程の両立の可否、教員の養成段階と研修段階の関係、教育学研究と教職課程の関係といった観点から問い直す必要性があることなどが示された。これらの検討にあたっては、国や地方の教育行政による「教員養成改革」に関わる動向を常に踏まえつつ進めていく姿勢が求められることもあらためて確認された。

さらに、今後の研究の進展のためには、今般の再課程認定に関する検証、新課程に関する実態調査（コアカリキュラムの運用など）、今後の教職課程のあり方に関する専門的な意見の収集などを実施し、学会として実証的な研究を積み上げていくことが必要であるという認識も共有された。

理念

■教職課程の質

- ・大学における教養教育と教師教育の関連性
- ・大学における教員養成の基本的な考え方：専門性の前提
- ・領域か機能か：領域ありきからの脱却へ？
- ・学問と実践の関係（実践的な専門性を基盤とする大学教員の立場も踏まえつつ）
- ・教師像の検討（例えば、リサーチベースの研究能力など）
- ・「教員」の範囲（多様な非常勤講師・保育士と幼稚園教諭など）
- ・1100校が教職課程認定を受けているという実態（大学自体の質の問題か）

■共通性と多様性

- ・検討の観点として、大学教育全般、校種の別、目的養成か否かなど
- ・大学の独自性（建学の理念、教員養成課程の実質的な平準化・画一化、大学独自の科目設定が実質的に困難である点など）

制度

■課程認定制度

- ・基準自体の必要性
- ・学問的妥当性→学会との連携、学会への委託：「質保証」制度（既存の認証評価制度に対する疑問：分野別認証評価の発想と同じでよいのか）
- ・コアカリキュラム等の基準のあり方（拘束性（「3分の2」のはずが実態は異なる）／他学問分野（医学、薬学など）との相違など）
- ・法的根拠／行政指導の実態
- ・教員・職員の共同の実態
- ・委託研究のあり方

■免許制度のあり方（大学院を含めた5年間で？／複数ルート？／教職特別課程制度（1年間）／社会人（他業種からの転向した教職志望者）対象の制度など）

- ・校種と免許の対応（幼小、小中など）
- ・複数免許取得の是非（校種、教科）
- ・保育者養成との関係（事例＞幼稚園長人事で退職校長が担う）

■「開放制養成系」と「目的養成系」をどのように両立させてモデル化するか。

■「教育学部」の問い直し（専門学校化、卒業要件としての免許取得、教員就職率で大学が評価される→教師像よりも免許資格保有者の計画養成という実態、存在意義は教員養成だけなのか？など）

■養成、採用、研修という制度的段階（養成の固有性、大学で可能な「研修」とは？など）

■期間（原則、学部4年間）の妥当性

■大学院との関係（研修は大学院レベルのみか？、など）

■需要に依存する制度（教員の量的問題→少子化、教員養成制度の自律性は？）

■研修制度（私学就職者も含めた検討／教職大学院の積極的関与の必要性（→教育委員会の研修実態にも問題））

調査・検証

- 教員養成改革の動向（国・地方）
- 今般の再課程認定の実態に関する調査
- 新課程に関する実態調査（コアカリキュラムの運用など／事例＞コアカリによって教職課程の最低限度の整備が行われた大学が少なくない。教職課程を志願者を増やすためのPRとして利用か？そうした大学が送り出す教育実習生に困っている学校現場の実態）
- 大学教職課程における実践の実態（例えば、青年期教育、教養教育などの観点から）
- 今後の教職課程のあり方に関する専門的意見の収集
- 卒業生に対するヒアリング

今後の研究アプローチ

- 大学教育と教師教育の内的関連を検討：大学での教養教育（リベラルアーツ）→ベースになる
- モデル化と提言：専門学会として（「教師教育学」の確立へ）
- 研修段階も検討対象に
- 教師教育に関わる多様な学会員（＝強み／弱み）の共通性を基盤に理念を創っていく
- 「われわれ」の実践例の収集、検討
- 他学会との連携（各科目に対する各学会の専門性を活かせるか？）
日本教育学会、関連協？
他学問（教科専門）学会
- 短期的目標（コアカリの再検討）と中長期的目標（専門性の前提、課程制度の枠組みの検討）
- 科研費申請
- 部会に分科会をつくる

日本教師教育学会第10期（2017年9月～2020年9月）
研究部活動報告書

特別課題研究Ⅱ

「大学教育と教職課程」

2021年 3月 31日 発行

日本教師教育学会 第11期 事務局（JSSTE）

Email : office@jsste.jp

Tel : 070-6441-0943

Post : 〒344-0061

埼玉県春日部市粕壁3-10-1-1705