

質問者	質問内容	回答
<p>関西； 大学教員</p>	<p>「教職課程コア・カリキュラム」と「学士課程のディプロマポリシー」との関連性については、資質・能力のとらえ方に違いがあるように思うのですが、どのように考えたらいいのか、お教え頂けましたら、ありがたいです。(横須賀先生、百合田先生に対して、質問)</p>	<p>【横須賀】 コア・カリ作成の議論において、「学士課程ディプロマポリシー」との関係が取り上げられたということはありません。今後、コア・カリの内容や表現を再検討していく中で、具体的な問題や論点があればぜひ指摘していただきたいとお願います。</p> <p>【百合田】 「教職課程コア・カリキュラム」と「学士課程のディプロマポリシー」との関連性について、制度的な考え方の違いについてはお答えしかねます。ただし、「教職課程コア・カリキュラム」と「学士課程のディプロマポリシー」に限らず、大学教育等に求められてきた《目標》や《指標》の連続性・一貫性を、これまでの教育政策の多くは必ずしも十分に考慮していないのではないかと感じています。</p> <p>シンポジウムの報告でも示しましたが、《目標》や《指標》が外的に要請・設定されてきた背景には、大学や研究者が、自律的な主体として、その教育の有意性を検証・発信することに十分でなかったことへの批判があると考えています。このように、外部から要請・設定される《目標》や《指標》は、それを要請・設定する側のディスコースを反映するため、そこに連続性・一貫性を要求(期待)することは難しいと言うのが現状ではないかと考えます。</p> <p>これを換言すれば、「教職課程コア・カリキュラム」と「学士課程のディプロマポリシー」とにおける資質・能力のとらえ方に違いがあるのは、それらが養成機関(大学等)の自律的な取り組み結果として出てきていない点において、当然の帰結であるとも考えることができるのではないのでしょうか。一方で、各大学横並びになっているディプロマポリシーの現状は、教育目標(ポリシー)を設定するにあたっての自律性を必ずしも十分に発揮してこなかったことを示唆するものとして「解釈」することも可能ではないのでしょうか。こうした点を養成機関や教職課程を担う教師教育者(研究者)自身が認識し、外的に求められる様々なディスコースに対して合理的に応答する実証研究に基づく体系的なディスコースを構築することが求められるというのが、小職の報告の論旨になります。</p>
	<p>教員養成の教職課程の質保証というとき、その検証をおろそかにしてきたという指摘はうなずけます。ただ、古い話になりますが、『教職実践演習』</p>	<p>【横須賀】 教員の資質能力についてどう考えるべきか、は大事な課題だと考えつつ、コア・カリ作成の議論ではあえて封印してきました。抽象論、一般論は作業を遅らせるだけだと思ったからです。その意味では、この課題については、これまでの中教審答申を前提にし</p>

導入期に議論された教員の資質能力論については、死んでいるのでしょうか？今回のコアカリ提示に際しては、議論の対象にはなっていない—否定的意味ではなく、むしろ肯定的意味で—ようですが。／グローバル化の進行の中で、議論の前提が、H22 年段階とは根本的に変わったと理解すべきなのでしょうか？（横須賀先生、百合田先生に対して、質問）

たということになります。

【百合田】

「教職実践演習」導入期の教員の資質能力論は、わが国の開放性の教職課程が養成する教員の資質能力が十分ではないことを前提とする議論だと観察しています。この議論の前提は、「教職課程コア・カリキュラム」の議論からも観察することが可能であり、現時点においても有効性をもつと考えます。

しかし、小職のシンポジウム報告で示しましたように、教員の資質能力をめぐる国際的に展開されている議論の前提は、21 世紀初頭から現在までの間にパラダイムシフトを経験しています。この点において、「教員の資質能力向上」をめぐる議論の前提は、H22 年度時点から大きく変化しているとも言えると考えます。ただし、このパラダイムシフトは、教育制度・教育政策のなかで《教員》をどう捉えるかという観点の転回であることを確認することが肝要です。

教員の資質能力を巡って、20 世紀（20 世紀初頭から後半まで）までの教育政策は、教員を《政策の対象》としてとらえる傾向が顕著だったと観察できます。一方で、21 世紀初頭からは、教員を《政策の具体化に不可欠なインストルメント》であり、《政策の実践主体》として定義した教育政策動向が、国際的動向として顕著に観察されます。グローバル化や情報技術革新をうけて急速に変化する予測困難な社会における諸課題に、教育による応答が求められるなかで、包括的な教育制度改革による応答の有効性については、懐疑的にならざるを得ません。

こうした社会変化に対して、公教育の現場と教育実践を担う教員は奮闘し、その負担は増加しています。こうした現状に対して、学校や教員個々の自律性の向上（判断能力の向上・権限の拡大）と、教員間の有機的協働を形成し、教育実践に関わる知識能力の向上を図る取り組みは、《教員の資質能力の（絶対的な）低下》の前提ではなく、多大な期待を背負うことによる《相対的》な能力不足という課題に対して、《教員の資質能力の強化》へとパラダイムシフトを迎えています。そして、このパラダイムシフトの底流には、スケープゴートとしての《教員批判》ではなく、予測困難で多様化する社会に「公教育はどう応答するのか」という命題が共有されています。

わが国の教員養成・教師教育をめぐる議論には、こうした命題をめぐる横断的議論が必ずしも十分ではないと考えます。このため、行政の文脈、国立の教職課程の文脈、開放性の教職課程の

文脈, 学校現場の文脈, 経済界の文脈等々がそれぞれにもつ前提を横断して議論するための共通言語・地盤形成が遅れているのではないのでしょうか。このため, 教職課程を担う大学はもとより, わが国の教員の資質能力向上をめぐる文脈が, それぞれの議論の前提を十分に掴みきれていない(または, 顕在化させることにおいて消極的である)のではないかと考えます。

コア・カリキュラムにおける指導法系の“到達目標”設定の前提には、公教育の内容基準としての学習指導要領が置かれていると理解されますが、そのこと自体を否定されるお考えなのでしょうか？(佐久間先生に対して、質問)

【佐久間】

学習指導要領があるため大学における教員養成でコア・カリキュラムを設置しなければならない、という因果関係は考えにくいと、私は理解しています。さらに、コア・カリキュラムについても、特に今回示された内容は到達目標にはなっておらず、一般目標の設定で充分だったということを指摘したつもりでした。

大学が独自に設定する科目」の枠組の創造的活用の余地はないのでしょうか？→教科のより専門的学術的探究については、学士課程プログラムでは対応できないのでしょうか？専門・教養課程との連携など？(佐久間先生に対して、質問)

【佐久間】

政策として、各大学に独自性を発揮するよう求める方針なら、今回「大学が独自に設置する科目」(教科又は教職に関する科目)が大幅に削減されたのは、方針と矛盾していると考えます。

一方、各大学は所与の政策・制度下に与えられた裁量範囲で、各大学の実態に即して、できる限りの改善努力をすることになります。ただし、「大学が独自に設置する科目」は小学校2単位、中学校4単位ですので、この枠の「創造的活用の余地」には一定の限界もあると考えています。

よく整理してくださりありがとうございました。コアカリにおける「教科内容」についての言及がなされていないことについては、まったく同感です。(浜田先生に対して、感想)

* <感想>なので、浜田先生からは特にコメントは返されておられません。

関東； 大学の講義を全ての教授・非常勤が変えなければならないのか。うまくいったものもあるはず。課程認定との絡みでは、関連する論文がなければならぬとなると、自分の研究

【横須賀】

各担当教員は、今度のコア・カリを参考に、今一度ご自身の講義等の内容・方法を点検してほしいと願います。その上で大きな違いやずれがなければ、自信をもって続けていただければよいわけです。また、課程認定における研究業績や教育実績の審査は、あくまでも常識の範囲に収まるものと理解してもらってよい

ができなくなるし、独自の内容
を入れられなくなるか。(横
須賀先生に対して、意見)

と思います。しかし、大学から申請されるものの中には、かなり非
常識なケースがあるのも現実です。

関東： 国(文科省)主導の教職課程
ジャー コア・カリ統制で横須賀氏のレ
ナリス ジメの「6」と佐久間氏のレジメ
ト のp15 の両方に「地域や学校
現場のニーズや大学の自主
性、独自性が教職課程に反映
されることを阻害するものでは
なく、むしろそれを尊重した上
で、各大学が…」という報告書
(?)を引用しておられます。こ
の「大学の自主性・独自性の尊
重」は、これまでの文科省の審
議会やワーキンググループな
どの報告書や提言に、本当に
明記してありますか？また、衆
参の文教関係委員会で、文科
相や初中局長などから明確な
発言はありましたか？佐久間
氏の指摘した合田(ごうだ)哲
雄教育課程課長のような、領土
問題で一方的な政治教育を押
しつけてくる役人もいるので、
「尊重」されないのではないかと
心配しています。(横須賀先
生、佐久間先生に対して、質
問)

【横須賀】

まさに大学および担当教員のこれからの実践に掛っているの
です。骨太の実践は、忖度や萎縮を吹き飛ばすのです。私はそれ
を信じています。

【佐久間】

中教審答申にも、文言としては、きちんと明記されています。た
だし、これから明らかになる教育職員免許法施行規則等で、実質
的に「大学の自主性・独自性」が「尊重」されるかどうかは注視す
べきと考えます。

百合田氏のレジメp.8 の「組
織の一員」は、都や大阪の教
育委員会を見ていると、「君が
代強制など上司の職務命令に
従う教員作り」ではないか、心
配している。(百合田先生対
して、意見)

【百合田】

小職のシンポジウム報告資料にある、「組織の一員」の文脈
は、ある国立大学の教職課程のディプロマポリシー(DP)にある
「使命感と責任感」の具体的内容として示された「組織の一員とし
て、高い倫理観と規範意識～」という事例を示したものです。換言
すれば、既存の教職課程が養成する教員の資質能力として明示
され、実践されているものです。

事実、教育職員である《教員》は、組織の一員として職務命令に

従う必要があります。一方で、日本国憲法第 19 条は、良心の自由を保障しており、これは国際法である市民的及び政治的権利に関する国際規約第 18 条にも示されています。民主主義社会で公教育を担う《教師》は、この良心の自由の保障を体現する存在であることが求められると考えます。これは、教師自身の良心の自由が保障されるべきであるということのみで認識するべきではなく、児童生徒及びその他多様な他者の良心の自由をも保障する責務(ミッション)を担うということの意味するものと考えます。この時に、教室内の様々な差別や抑圧(いじめ等)は言うまでもなく、慣習的に運用される校則や学級内ルール等についても、良心の自由の原則を基に、批判的検討を加え、自律的に判断し、構成に行動することが個々の教師の役割だと考えます。

この観点からご懸念にお答えすると、「組織の一員」として教育しないことが、多様な他者の良心の自由の保障を追求する教師を養成することに繋がるとは思えません。同様に、「組織の一員」として教員を養成することが、良心の自由を放棄し、「職務命令に従順」な教員養成を行うことに直結するとは思えません。多くの場合同じ文脈で捉えられがちな両者は、まったく異なる次元の問題だと考えます。そして、両者を同じ文脈においている思考の背景は、学生などの教育される側の持つ自律性に対する信頼の欠如があるのではないかと考えます。

教職課程担当教員(退職校長) 教師は研究をベースとした実践を主体とした職業と考える。その意味で教科教育の専門性を大学できたえると同時に、それ以外の生徒指導等の分野における実践に耐え得る専門性をきたえる必要があるかと思う。教師の多忙化、特に中学校においては部活動に焦点化される。早く社会体育化されればよい

【横須賀】

まったく同感です。一方、私見ですが、教員側に、部活指導に過度に生きがいを感じたり、特定の親の歓心を買うことに熱心な人が一定数あることが、その実現を拒んでいる一因になっていることも指摘しておきたい。

【百合田】

教師の多忙化解消は、喫緊に対応しなくてはならない課題です。一方で、多忙化解消の議論が、部活動に集中することには違和感を感じています。多忙化の問題は、部活動にとどまらず、より重層的な課題を含んでいます。部活動という顕著な表象に議論と関心が集中することで、そこにある構造的課題を議論の俎上に乗せることができなくなっていることを危惧しています。

学校教育の諸活動や業務の有意化・費用対効果の向上を目的とした見直し、人材配置・人事のあり方の見直し、学校マネジメント等のあり方や業務管理能力を体系的に育成する管理職養成のあり方の検討など、様々な観点からの取り組みが必要です。こ

うした点から考えると、学校経営・労務管理・業務改善に必要な知見や能力を《専門性》として養成・形成する体系的なプロセスが、教職課程～教員研修を含めて存在しない(十分でない)ことが見えてきます。部活動等の目に見えやすいものに焦点が当たる傾向がありますが、その背景にある教員文化や組織的課題等について、多角的に捉え、現在の制度に限定されない観点をも考慮した研究的、実践的取り組みを進めることが必要だと思います(私たち自身が「どうするか」の問題)。

無記名 コア・カリ策定が必要と以前から考えておられたこと、今回策定に当たりどのような論点が出たかなどがわかりました。議論を経て策定された今回のコア・カリの具体的内容についてはどのようにお考えですか。先生がコアカリを求められた当初の背景や考え方と、実際に今回出てきたものとの間に、だいぶ落差があるように思いますが。評価される点や今後もっと議論が必要とお考えの点についてお聞かせください。(横須賀先生に対して、質問)

【横須賀】

今回のコア・カリが万全なものとは全く思っていないが、「ねらい」と「内容」とに「だいぶ落差がある」とも思っていない。まず第一歩であり、関係者みんなでよりよいものにして行っていきたい、とシンポの場で力説したことは本心からです。

大学教員 ①教師の道具的・機能主義的教職観について、常にジレンマを抱えながら学生指導しています。学校長の指示の下、組織の一員としていかに機能できるか、徹底的にトレーニングすれば(特に初等)教員になれてしまう(東京都養成塾、さいたま教師セミナー)現状は、大学側からではどうしようもないと考えますが、我々養成従事者にできることは何でしょうか。②大学

【百合田】

「優れた教師」とは何か、そしてその教師はどう育つかという問いが重要と考えます。「優れた教師」をどう定義するか、またその育成・養成はどうあるべきか(何が求められるか)について、幅広い議論を形成することが、教員養成・教師教育の諸課題を克服する根本的な方途と考えます。

「優れた教師」を養成しようという点においては、すべての事業者や関係主体が共通して持つ認識だと考えます。一方で、「優れた教師」のあり方や定義、構成要件をめぐっては、事業者や関係主体のそれぞれの認識を横断的に検討することで、普遍的理解の構築を図る取り組みが積極的に行われてきていないことを、問題として認識することが必要であり、「養成従事者」が主導しなくて

入試の選択機能が低下する中、正規採用、臨時的任用など希望する学生ほぼ全員が初等教員になってしまいます。(需要多)様々な課題がある学生も“採用”されていきます。その現状で教師の質の議論はどうあるべきでしょうか。(百合田先生、佐久間先生に対して、質問、意見)

はならないことだと考えます。

こうした検討が、養成従事者、採用権者、学校現場等を横断して行われることが、「さまざまな課題がある学生」をめぐる合理的な議論の前提となると考えます。現状で、「さまざまな課題がある学生」が採用されるという点は、教員養成を担う大学・学部が、養成した教員の資質能力を保証する責任を担っていない(免許取得要件を、自らが不適格と評価する主体に与えている)という宣言にもなりかねません。スクリーニングを採用権者に委ね、採用権者のスクリーニング機能不全を問題視する観点とも、《解釈》できてしまいます。

「優れた教師」を養成・支援する関係主体が、それぞれの枠組みを超えて議論するための共通言語を追求するきっかけとして、今回の教職課程コア・カリキュラムを捉え、既存の組織的枠組みや領域を超えた議論を展開することが、養成従事者としての大学・研究者に求められている建設的役割と考えています。

【佐久間】

②の点については諸外国で多くの先行研究が蓄積されています。現在、多くの研究者に世界的に共有されている議論としては、教職もふくめ、あらゆる職業とその養成については、需要と供給のバランス(市場原理)からは逃れられないため、教師の能力(教職の専門性)を高める政策努力と同時に、教職を目指したいという人々を増やす政策努力＝給与や待遇などの教職の魅力(教職の専門職性)を高める努力をおこなうことが必要だという見解になっています。拙著に書きましたのでご覧ください。(佐久間亜紀『アメリカ教師教育史』東京大学出版会、2017年)

早稲田大学院生 問題意識:日本の教員養成が手をつけてこなかったこと→スクリーニング、公教育の担い手としての役割意識(百合田)、開放制の甘え＝“目的”を忌避する養成⇒“Core”ではないコアカリを前に…。専門家(研究者・教師)、行政・市民(親?子ども?)の公共空間の生成・知識基盤の創出(浜田)は本当の“Core”カリ作成のためにどん

【浜田】

いきなり「コアカリキュラム作成の方法」になるわけではありませんが、第一の必要条件としては、研究者と実践者(教師)が互いの専門知を交流して共通理解を形成するためのコミュニティとして学会が機能することだと思います(日本教師教育学会編『どうなる日本の教員養成』学文社、2017年の拙稿参照)。その場合、今回の文科省案のように教職専門教養のコアを検討するのであれば、すでに専門研究者たちが大学テキスト作成等を通じて共有してきた専門知が土台になりうると考えます。そこから提案するかたちで、行政、市民との協議の場を設けてコアを作成することはできると思います。ただし、それは法的拘束力や、課程認定の際の評価基準という性質のものではなく、ボランティア性を維持すべきだ

なことが考えられるか。(百合田先生、浜田先生に対して)

と思います。シンポジウムの際には触れませんでした。そうして作成されたスタンダードをピアレビューで用いる、教員養成の水準維持のための認証評価団体を構想することもありだと思えます。

【百合田】

浜田先生のご回答にほぼ同意します。あえて付け加えるならば、民主主義社会における「公教育」の役割をめぐる共通理解の形成と、実証的検証可能な知見に基づく専門知の構築を図る厳密さ(rigor)を教育研究及び学会に求める姿勢とが必要と考えます。これら2条件は、教員養成・教師教育をとらえる学術的観点とその信頼性を確立するために重要と考えます。

公立中学校校長 「教員」になることが目標ではなく「子どもたちを成長させる」ことが目標であるとする現場の校長にとって、やはり「免許をとるだけで良い教師」と錯覚しているような大学教育課程も感じます。(百合田先生)

【百合田】

「子どもたちを成長させる」ことの重要性は疑念を挟む余地がありません。一方で、「教育」としての観点にとどまらず、「公教育」として考えることが必要と考えています。

「子どもたちを成長させる」という目標は、公教育の役割の一部であり、公教育がその目標を追求する過程において必然的に到達する成果の一つに過ぎません。「子どもたちを成長させる」ことに関わる家庭・地域の役割、さらには塾などの私教育の役割と、公教育が担う役割とは何が異なるのかについて、問い直す必要があるのではないかと感じます。

学校管理職、教員個々、教職課程学生、そして養成従事者などが、「子どもたちを成長させる」ことの意味を、公教育の観点から定義し、共通理解を構築する恒常的取り組みをもつ環境の醸成を図ることこそが、「錯覚」を抑止するための最適解だと考えます。

浜田先生の「教員配置」の問題は、まさしく現場の意見ですよ。しかし、ベテランを配置してもうまくいかないのです。

【浜田】

「ベテランを配置する」という意味ではなく、学級数からほぼ機械的に行っている学校あたりの教員配置数の算出にあたって、新採用教員の数を除いて計算する考え方を入れるということです。そうすることで、新採用教員の業務と責任をステップ・バイ・ステップで増やすマネジメントが可能になります。従来の議論では、未熟であっても「一人前」としての仕事をしてながら自律的に力量形成していくべきだと言われてきました。しかし、最近の「教員養成」に対する過度な「実践的指導力」の要求の元凶でもあると考えます。とくに小学校の場合、いきなり学級担任をしなければならないケースが多く、本人の力量と業務・役割・責任との間のギャップが

大きすぎると考えます。学校管理職の立場からみたベテラン教師の抱える問題状況も理解できますが、学校に配置される教員の数を増やす方途を考えるという点でも意味はあると思います。

佐久間先生が「学校の安全」を話に上げていましたが、安全は単に警備会社が守れるのは外部からの侵入です。「食物アレルギー」対応や「いじめ」、施設・設備の安全もおろそかにできません。
(意見、感想)

【佐久間】

充分に言及する時間がとれなかったので、ご指摘いただき感謝します。日本は十代の子どもの死因の第一位が自死です。子どもが安心・安全にすごせる居場所を学校内外にどう作るかということは、学校教育の最大の問題であると同時に、社会全体の大きな課題だと認識しています。だからこそ、この問題を学校教員だけに任せきりにしたり、問題を矮小化してはならないという思いを強く抱いています。

中部； 冒頭に紹介された「合成の誤
大学教 謬」は比喻としてあまり正しくな
員 なく、ミクロの主体というより「船頭
多くして船進まず」のように、身体
（現場）と遊離した決定主体
（頭）が方向を定めていることに
問題があると考えます。佐久間報
告も「頭」による批判という印象
が強く、百合田報告に一部示さ
れたような現場の調査から政策
をつくるような方向をもっとめ
ざすべきではないか。

政治や経済とちがって教育は
学問（大学）が批判されるという
が、純粋な学問と現場性の双方
を持っていることはむしろ利
点といってもよく、それを生かし
ていく道もある。批判を受けな
い立場にとじこもる(?)ことを
是とするのか気になった。(佐
久間先生に対して、感想)

【佐久間】

ご感想を有り難うございます。社会調査は、先生はじめ、社会学者の先生方にこそ是非お願いします。各分野での研究が進展し、多くの先生方が声をあげることを祈念しています。私の場合は、歴史研究者としての研究成果をもとに発言するしかなく、現代の問題に即応する主題のシンポジストとしては適任ではないという思いを抱えつつ、悩みつつ登壇しました。

大学院 19 世紀のアメリカでの改革と
生 そこでの失敗、それに関連して
いる 21 世紀の日本への危惧が

【佐久間】

ご質問有り難うございます。アメリカでは、19 世紀を通じて教職の魅力（教職の専門職性）を形成するのに失敗し、その反動とし

非常にパワフルに伝わり納得できました。同時に、アメリカは
いかにそれを克服してきたプロ
セスがあるのか、日本はそこか
ら何を学び、どう活かせるの
か、ご教授いただければ幸いで
す。(佐久間先生に対して、質
問、意見、感想)

て女性教員がたちあがって教員組合を結成するなど、さまざまな
改革も試みられてきましたが、20 世紀をかけて公教育はほぼ崩
壊しているというのが、多くに一致する見解だろうと思います。拙
著『アメリカ教師教育史』のほか、現状については、鈴木大裕『崩
壊するアメリカの公教育－日本への警告』(岩波新書、2016 年)が
読みやすく、よくまとまっていると思います。ご参考までに。

大学教員

教職課程において「先生にな
って何をしたいのか」が明確に
なっていないというが、学生は
自治体の「求める教師像」に合
わせようと枠の中でもがいてい
る。(そうしないと教採受からな
いから)その関係をどう考えて
いけばよいか？(百合田先生に
対して、質問)

【百合田】

手段(教採合格のための学び)が、目的になること不幸は、
学ぶ本人の不幸だけではないと思います。わが国のキャリア教育
は、「To Be(どうあるか)」ではなく、「To Become(なにになるか)」
であるところが特徴的だと観察しています。「医者になる」という目
的意識がある一方で、「医者になってどう生きるか」という観点形
成がされていません。金儲けに走る医者もいれば、研究医として
難病に挑む医者、無医村に入って行く医者、国境なき医師団等に
参画する医者と、医者としての様々な生き方があります。「教師に
なる」ということについても同様だと考えています。「教師になる」と
いうのは、あくまでも手段であり、教師になって何をするかという
問題設定や課題発見こそが、大学での養成課程の期間に形成す
べき「根幹」だと考えます。このため、前任校では、社会再生産
論、フレイレやイリイチ、アップルの教育制度や学校批判、フェミニ
ズム理論等の論文を精読し、議論をするという科目を中心にした
カリキュラムを設置し、深い思考と議論を介した教育をめぐる課題
意識の形成を図りました。制度として何が求められるか、その制
度の中で何ができるか、そして何をすべきかを、批判的かつ建設
的に考察する十分な機会を形成することは、ご質問にある「求め
る教師像」を相対化して考え、自らの判断に基づいて与えられた
枠組みに自律的に応答する資質能力の形成に繋がると考えま
す。

不明

①「教免法施行規則」が明ら
かになっていないのに何故、ど
のような法的根拠をもって、こ
れ…(判読不能)…、コア・カリ
キュラム案が、たとえ案にせよ
出されるのか？そもそも議論し
てきているのか？(横須賀先生

【横須賀】

①②については、今回のコア・カリは第一歩で、みんなでよりよ
いものにしてほしいと、シンポの場で述べた通りです。③について
は、医師養成のコア・カリをモデル(模範)にしたことはありません。
そういうものが、すでに作成されていることが刺激になった、と言
っているだけです。誤解なきように。④今回のコア・カリ案は学部 4
年を前提に考えたものです。もし制度改革、例えば 6 年制とか修

に対して)

士課程必須とかが採用されれば、当然それに合わせて改定を行う必要が生じるでしょう。⑤制度としての開放制は大前提です。すでに採用されて 70 年が経過しつつあり、社会制度として定着しています。しかし、教職の質の維持・向上の面でみれば欠陥のある制度です。そこを補っていく上で、コア・カリは一役買うものだと考えています。

②内容的に、どれだけ不十分で中途半端でも、コアカリの強制力を見切り発車させてしまうのか？…(判読不能)…が何故できないのか？将来の責任をどう考えているのか？そんなにスタンダードが必要なら AI、ロボットを配置すればよい。佐久間氏の論点に応えるべき。(横須賀先生、百合田先生に対して)

【百合田】

不十分でも出発させるべきというのは小職の論旨ではありません。またスタンダードの必要性も、これまでの経緯を無視して必要としているのでもありません。第 1 に、コア・カリキュラムが提示され、施行されるであろうという前提で報告をしています。つまり、現在のコア・カリキュラムを改定するべきか否かという論点でも、そもそもコア・カリキュラムを出すべきか否かという論点でも議論をしていません。コア・カリキュラムが提示されるだろうという前提で、それがどうして提示されるに至ったのか、そしてこれから養成側は何をすべきなのかという点で議論しています。第 2 に、教師に何らかのスタンダードを求めるのは、国際的動向として観察されています。これは、AI やロボットで置き換えられるような教師とは対極にある教師の資質能力が追求されるなかで生まれている動向です。つまり、シンポジウム報告でも示しましたように、急速に変化し、多様化が進む社会において、多様な他者が平和的に共生する社会を志向する主体を形成する主体としての「教師」の役割への期待が大きくなるなかで、教師の資質能力強化を図る目的で探求される「スタンダード」という考え方です。

さらに、わが国でスタンダードが求められる背景要因も考慮する必要があります。横須賀先生のご報告、さらに小職の報告でも触れましたが、開放性の原則のもとで開設されている教職課程のなかには、課程認定が求める内容と大きく異なる内容を提供しているものが少なからずあります。また、教職課程をもつ大学・学部が多くが、採用率や教職志望率等で機関評価を行い、養成する教師の質を実証的に検証し、自律的に評価する取り組みを実施してこなかったという背景があります。こうしたなかで、養成する教員の最低限の資質能力を保証するための基準(スタンダード)が求められるという現実は、認めざるを得ないと考えます。そのスタンダードを否定するのであれば、養成機関として、学会として、研究者として、従来の取り組みのあり方を反省し、新しいディスコースを構築すべきだということが小職の論旨です。