

日本教師教育学会第32回研究大会

課題研究2「大学教育と教師教育」

2022年9月18日

大学における教職課程の 「グランドデザイン」を描く

話題提供：鹿毛雅治（慶應義塾大学）

岩田康之（東京学芸大学）

勝野正章（東京大学）

指定討論：松下佳代（京都大学）

高野和子（明治大学）

本研究部会が目指していること

科学研究費基盤研究B(2021～2023年度)

日本の教員養成のあり方について学際的・総合的な検討を行い、学術的基盤に基づいて日本独自の教員養成モデルを構築し、政策提言を行う。

グランドデザイン

日本における教員養成の新たな高度化に向けた将来像を描く

カリキュラム

制度

モデル化



大学教育における教職課程の「共通性」と「多様性」をともに重視

日本教師教育学会課題研究II 科学研究費基盤研究(B)
大学における教員養成の再構築を目指して
～大学教育と教師教育～

メニュー
HOME
プロジェクト概要
研究報告・資料
お知らせ
メンバー
お問い合わせ



日本教師教育学会課題研究II 科学研究費基盤研究(B)

教師教育のグランドデザインをつくる

Creating a grand design for teacher education

私たちは「教員養成のあり方」に関して、学術的基盤に基づいた日本独自のモデルの構築、政策提言を目指しています。

教師教育をテーマに研究者が協働し、「制度」と「カリキュラム」という二つの観点から大学における教員養成の新たな将来像を描きます。

新着情報

2022年8月9日 【研究会報告】教員養成の「実践性」と「高度化」を考える：タイの事例を手がか

JSSTE
日本教師教育学会
The Japanese Society for the Study
on Teacher Education

 日本教師教育学会

科研HP

教師教育学会課題研究2

CLICK



インタビューの実施

『今後の教師教育の「グランドデザイン」(素案)』の確定



■目的:「素案」に対する意見聴取

■方法:半構造化インタビュー(オンライン形式)

■時期:2022年8月20日~9月10日

■対象:教師教育に関する「有識者」25名

内訳:大学研究者10名、教職経験者3名、行政関係者8名、その他(報道関係者、民間教育団体関係者)4名←有識者としての「妥当性」、領域・分野における「代表性」を基準に選ぶ

■手続:「素案」を事前送付、当日、その全体および各項目(13項目)に対するコメントを求める。

「グランドデザイン」(素案)の構成

＜前文＞

■ 基本的な考え方→3項目

■ 提言

1. 教職課程カリキュラムの再構築

＜リード文＞→6項目

2. 「6年間を見通した教員養成システム」の構築

＜リード文＞→4項目

日本教師教育学会第32回研究大会

課題研究2「大学教育と教師教育」

2022年9月18日

「素案・基本的な考え方」 の検討

鹿毛雅治

慶應義塾大学

教職課程センター／大学院社会学研究科

基本的な考え方①

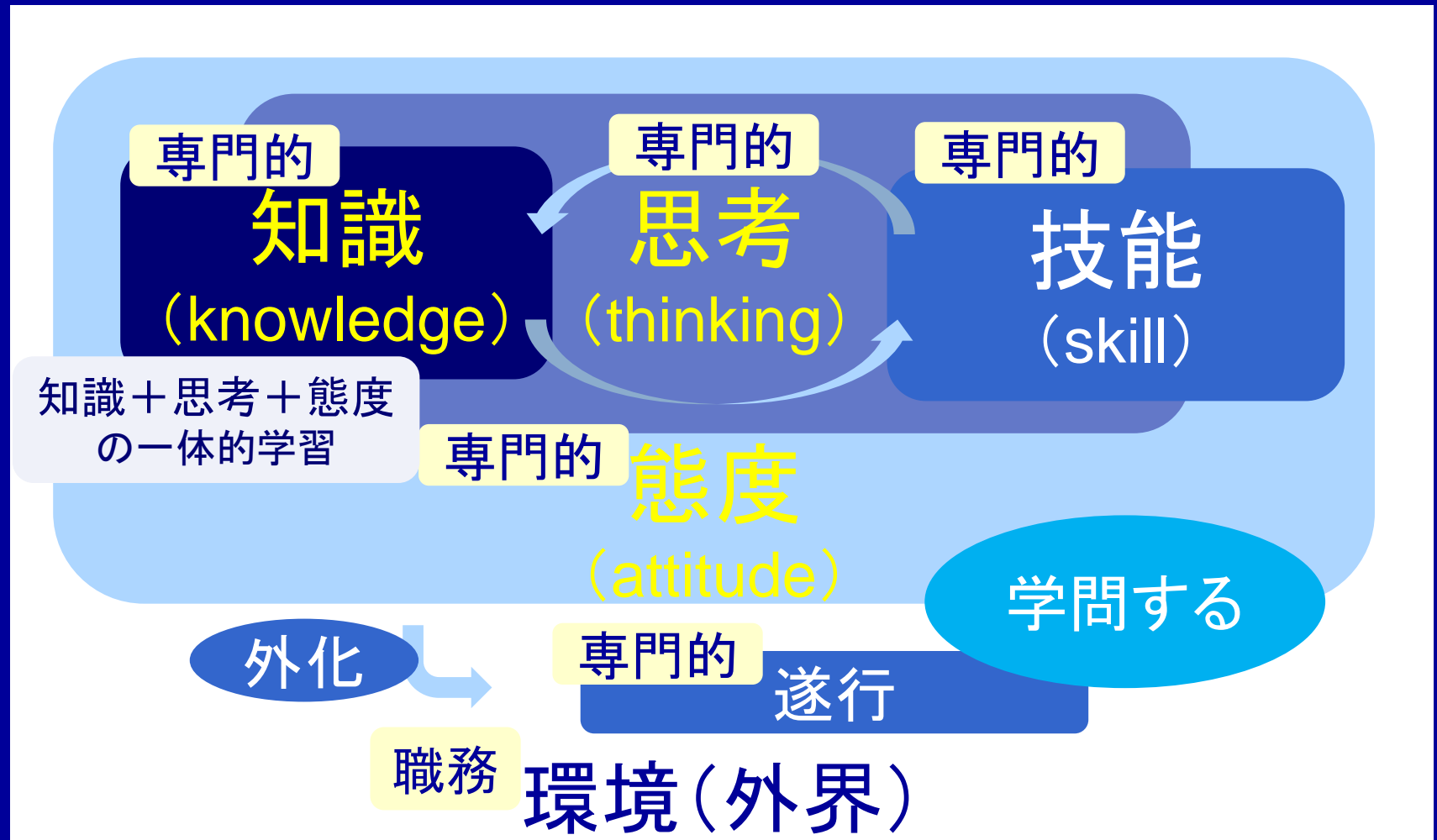
(1) 「これからの教師像」をどのようなものとしてとらえるか

教師は「**自律的でクリエイティブな高度専門職**」であると考えます。すなわち、これからの教師は、学びと成長の専門家であり、かつ、市民性（社会的公正など）や感性を基盤とした「自ら学び考える教師」であるべきです。こうした教師になるためには、**教育に関連する理論を幅広く探究的に学ぶ体験が必要であり、それは大学教育を通じてこそ実現**します。この実現に向けて、現行の「**コンテンツ・ベース**」（項目内容中心）の教職課程を「**コンピテンシー・ベース**」（**力量形成中心**）の**カリキュラム**へと転換する必要があると考えています。

「コンピテンシー」に関して

(2022/3/19: 公開研究会 報告者: 鹿毛)

■ 教師の「専門的能力」の基盤(実践の「土台」)を培う



基本的な考え方②

(2) 「質」と「量」の両方を視野に入れた制度設計を行う

教師の養成に関しては、**質と量の確保**を共に視野に入れた制度設計が必要と考えます。「質」に関しては、**教育学の知や専門分野の知**といった「**大学でしか学べないこと**」の修得を十分に保障するという「**大学でこそやるべきこと**」を前提とした養成制度であるべきです。また、**多様性を基盤とする制度設計**が必要です。なぜなら、他の専門職と比較して、圧倒的に多くの、そして、多様な教師が必要とされている実態を踏まえれば、唯一の単独モデルによる養成は不可能だと考えるからです。そのため、我々は、**開放制の原則のもとで、目的養成にとどまらない多様な教職課程**のあり方を具体的に構想しています。

日本学術会議「参照基準(教育学分野)」からみた教職課程 (2021/6/27:部会研究会)

大学教育

学士課程(教育学)

教養課程

学士課程(他の学問分野)

教養課程

専門課程(一部に教職課程を含む)

教育研究に関する科目

専門課程

理論知

教職課程:教師の「基本的素養」

教員養成に特化した科目

反省知

↑
職業上
求められる
能力

技術知

実践知

- 実践的アプローチに力点
- 実践に関わるミクロな対象領域

教科内容に
関する科目

↑
職業上
求められる
能力

基本的な考え方③

(3) 「理論」と「実践」の関係をどのように考えるか

専門職の養成には、「理論と実践の往還」が必要です。但し、それを検討する際には、養成と研修の相違に着目し、養成段階では、特に、教育に関する分析の基軸として教育学の役割を重視すべきだと考えます。

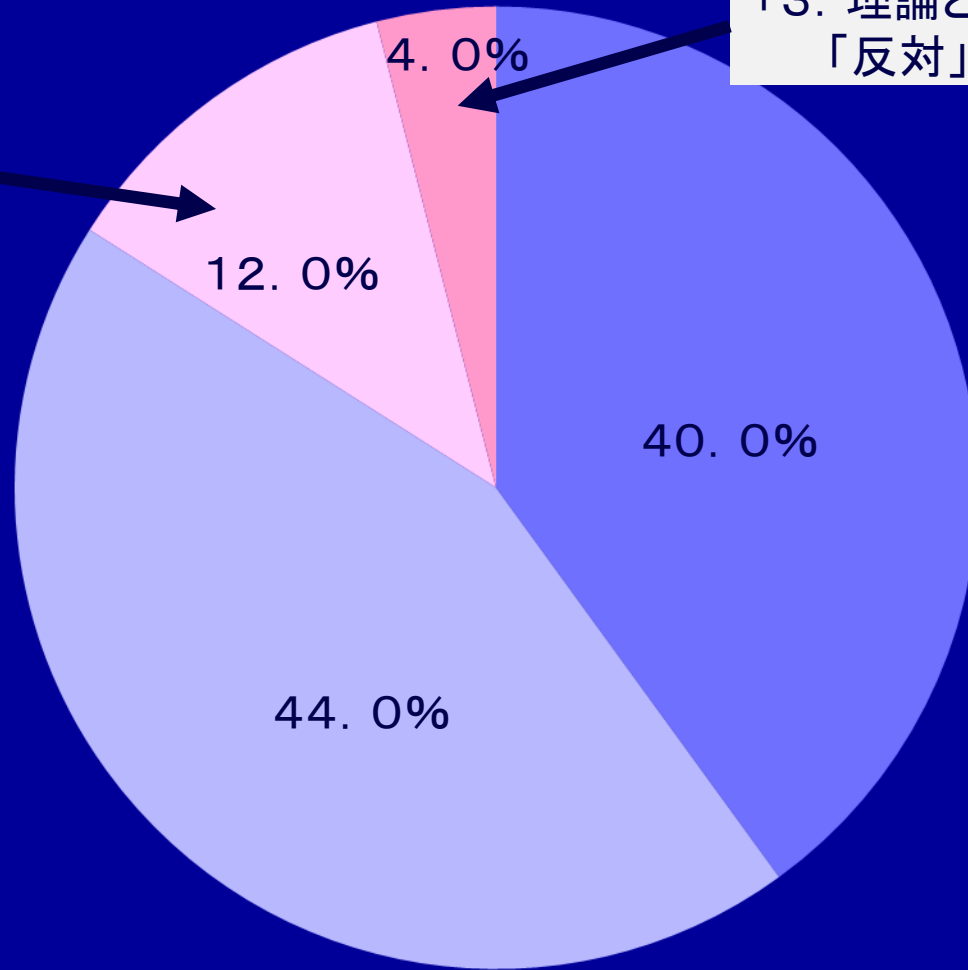
さらに、教師の職務が複雑化・高度化している現状、および、心理系・薬学系・医学系等、他の専門職が大学院レベルにまでその養成期間を延長している状況を踏まえ、教職を「高度な専門職」とするためには、4年の学士課程の後に2年程度（大学院レベル）を加えることを現実的に構想する必要があると考えます。但し、それを実現するためには、質と量の両条件を満たすような、多様なルートを確保するための制度を設計することも重要です。

グラウンドデザイン全体

うち2名は1、2、3
すべてに「賛成」
または「どちらか
といえば賛成」

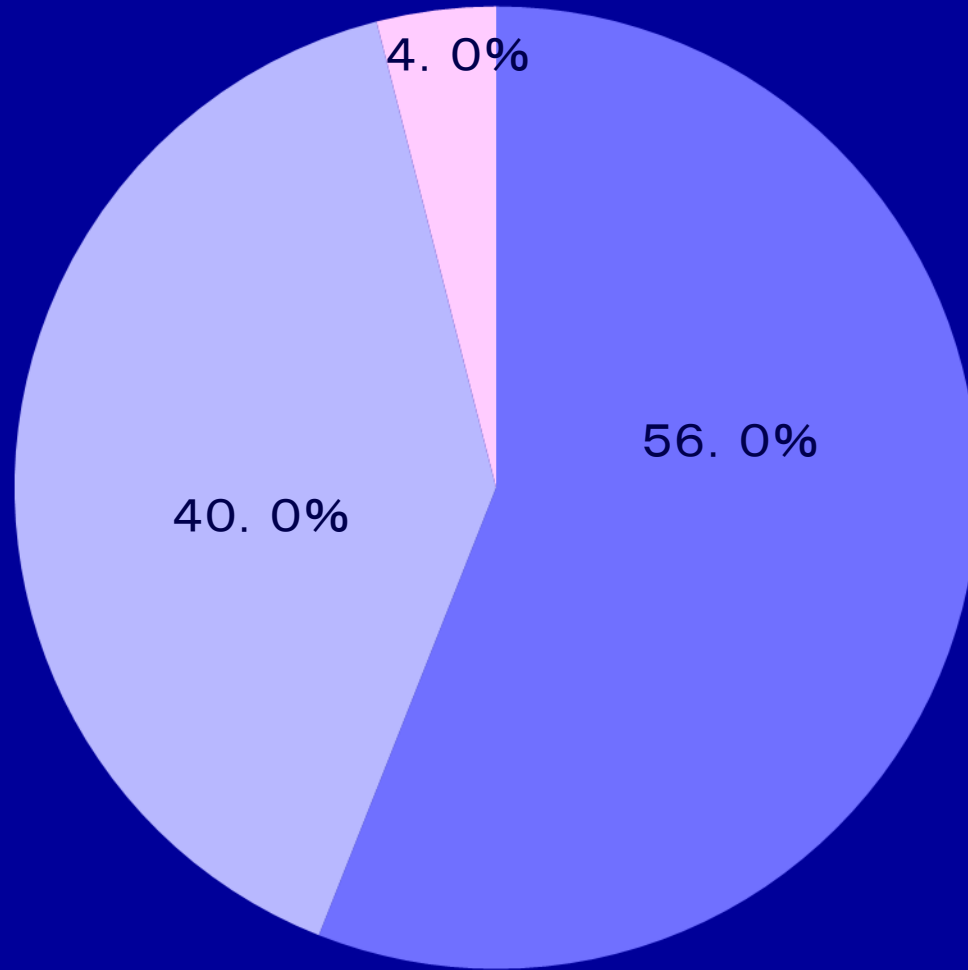
1名は1と3に「ど
ちらかといえば反
対」、2に「どち
らかといえば賛成」

「3. 理論と実践の関係」のみに
「反対」(1と2は「賛成」)



■ 全体的に賛成 ■ 一部に異論があるがおおむね賛成 ■ 問題が多いが賛成できる点もある ■ 大いに問題がある

1. これからの教師像



■ 賛成 ■ どちらかといえば賛成 ■ どちらかといえば反対 ■ 反対

■どちらかといえば反対(1名)

＞「自律的でクリエイティブな専門職」は賛成だが、「コンピテンシー・ベース」については、概念が包括的であるがために行政によってその内容が「何でもかんでも詰め込まれる危険性」があり、教職課程カリキュラムが「パンク」するので、反対

<論点>

●「自律的でクリエイティブな専門職」「自ら学び考える教師」

→賛同多数

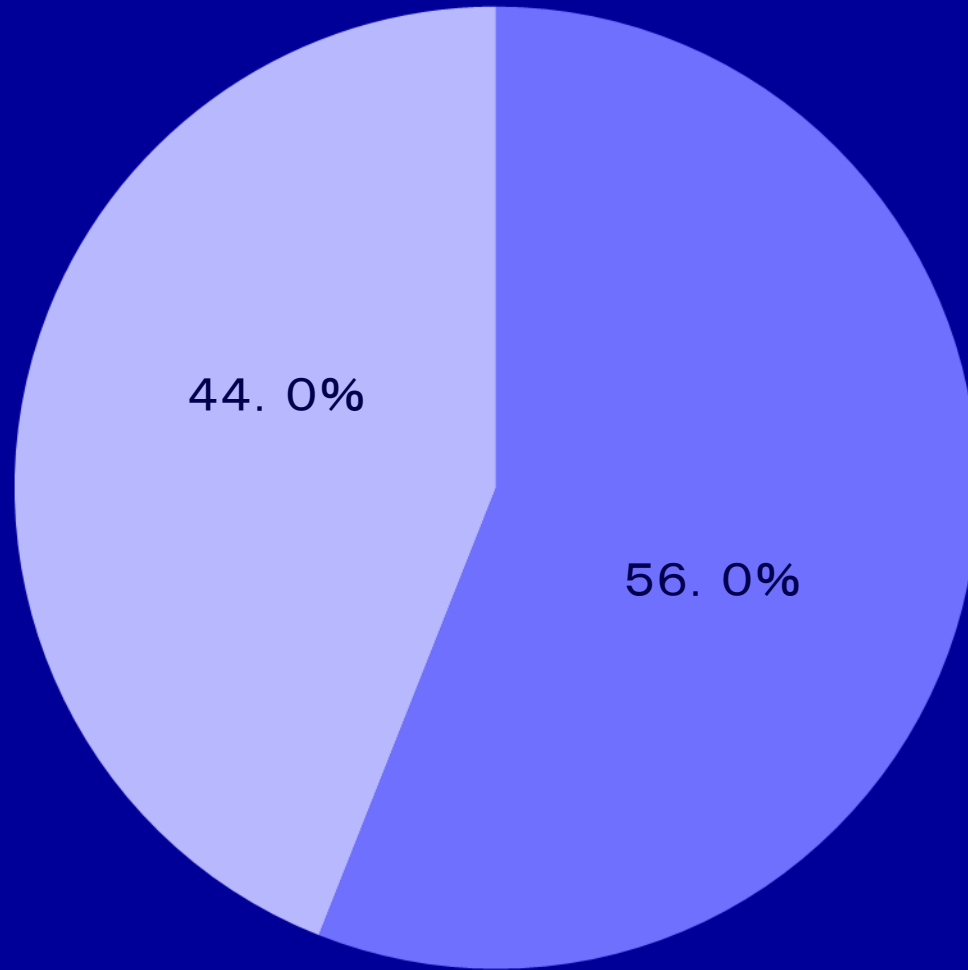
●「コンピテンシー」→賛否が分かれる

＞概念があいまい

＞AからBという論法でよいのか：コンテンツもコンピテンシーと関連しており重要

＞評価が困難

2. 質と量を視野に入れた制度設計



■ 賛成 ■ どちらかといえば賛成 ■ どちらかといえば反対 ■ 反対

<論点>

●「量」

>むしろ、教育委員会の問題か→言及する必要の有無

●「質」

>質の担保は？ 国家資格化が必要？

●「開放制」「多様性」

>開放制と目的養成の併存に意味がある

>共通性や校種の違いにも目を向けるべき

●「大学でしか学べない学び」

>大学での学びもコンピテンシーベースへと転換が求められる

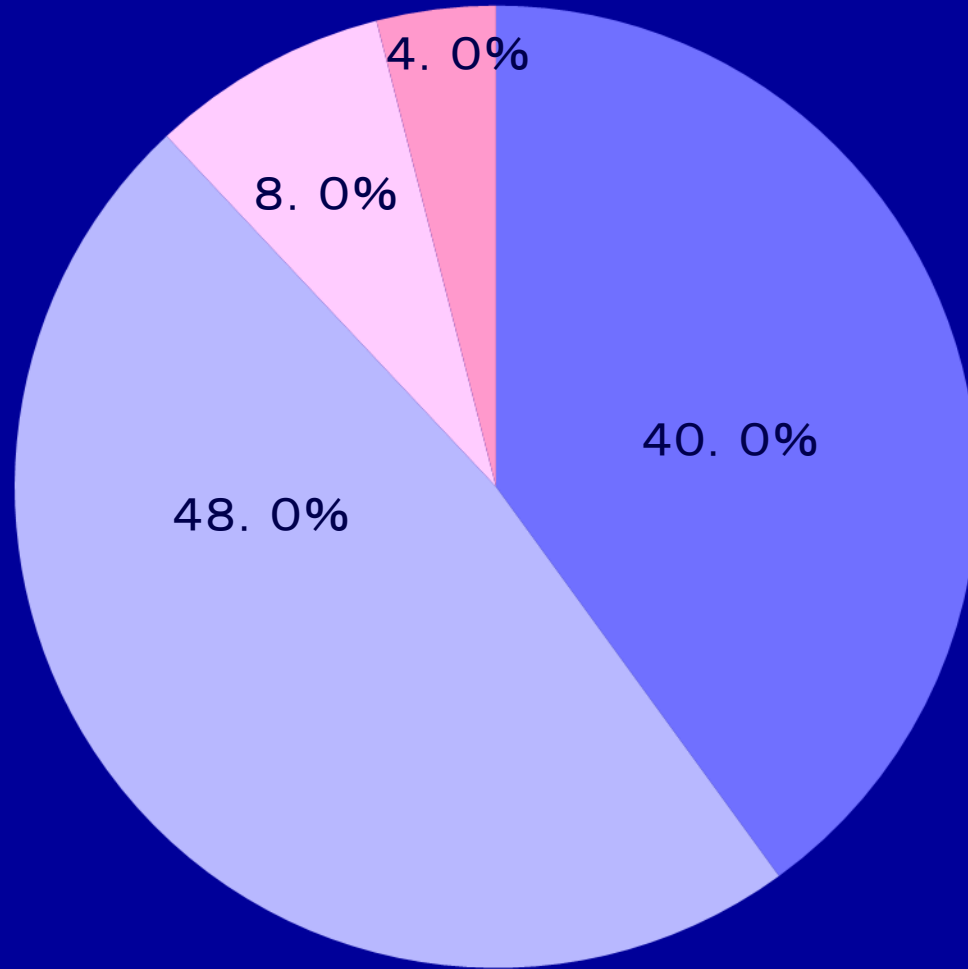
: 学び方や授業のあり方こそ問題

>「教育学」と「教科専門」の二つの立場の両方が必要

>教職課程をオプションのままにすべきではない

>大学自体をどうとらえているのか

3. 理論と実践の関係



■ 賛成 ■ どちらかといえば賛成 ■ どちらかといえば反対 ■ 反対

■反対(1名)

＞「往還」は学術用語ではないので厳密に用いるべき。理論と実践を関連づけるという考え方自体が問題。

■どちらかといえば反対(2名)

＞大学院レベルの知的水準が必要という点は賛成だが、二年間はハードルが高い。また、「一階部分」(学部レベル)が不十分のまま「二階部分」をつくるのは危険。

＞ここでいう「教育学」とは何か？教育委員会との連携を打ち出すべき。なぜ4年では不十分で、2年足せばできるのかという説明が必要。

<論点>

●「大学院レベル」

＞メリット、身分保障、初任者研修の軽減とセットであるべき

＞採用後の仕組みにした方が良い:学び直す場としての大学

＞内容こそ問題、教職大学院の内容には疑問

＞教科専門の理論と実践の往還という発想も必要

＞一般化すると多様性を阻害する危険性