

課題研究Ⅱ 9月18日（日） 13:00～16:00

大学における教職課程の「グランドデザイン」を描く

【趣 旨】

課題研究2「大学教育と教師教育」では、大学における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、政策提言を行うことを目的としている。特に、教員養成の「制度」と「カリキュラム」という二つを研究対象として取り上げ、理論的および実証的アプローチを統合的に推進することを通して、大学における教員養成の理念や実態を明らかにするとともに、そのシステムの再構築に向けて、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「グランドデザイン」として描くことを目指している。

本研究大会では、その時点までの研究プロジェクトの進捗状況と研究成果を報告とともに、学会内外の識者からのコメントをいただきつつ、参加者と協議を行い、大学における教員養成のあり方について検討を深めていきたい。

なお、課題研究2が母体となって申請した科学研究費基盤研究Bが採択され、2021年度（一年次）の研究プロセス（開催された研究会の詳細など）については下記のHPで公開しているので、参照されたい。

<https://projectresearch2.jsste.jp/>

【報告者】

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）

【指定討論者】

松下 佳代（京都大学）

高野 和子（明治大学）

課題研究Ⅱ「大学教育と教師教育」
日本教師教育学会第32回研究大会・報告資料

課題研究Ⅱ「大学教育と教師教育」では、我が国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、政策提言を行うことを目的として発足した。また、本部会による研究プロジェクトとして申請した科学研究費基盤研究（B）が2021年度より3年間にわたり採択された。現在、部会発足後ちょうど2年が経過し、科研費プロジェクトとしては2年次の半ばを迎えたところである。これまでの研究活動等については、下記webサイトを参照されたい。

<https://projectresearch2.jsste.jp/>

とりわけ、本年度はこれまでの研究活動を踏まえて「今後の教師教育のグランドデザイン（素案）」（下記参照）をとりまとめ、その内容についてこの領域に関わる識者25名からの意見聴取を目的としたインタビュー調査を実施している（2022年8月20日より9月10日までの予定）。

本研究大会においては、大会時点までの研究成果をまとめた中間報告をシンポジウム形態で実施する。すなわち、部会からは研究概要について鹿毛雅治（慶應義塾大学）、「カリキュラム」の観点から岩田康之（東京学芸大学）、「制度」の観点から勝野正章（東京大学）がそれぞれ報告を行い、それに対する指定討論として、日本学術会議参考基準（教育学分野）をリーダーとしてまとめられた松下佳代先生（京都大学）に主に「カリキュラム」という側面から、前会長の高野和子先生（明治大学）から主に「制度」という側面から、それぞれコメントを頂戴し、本研究プロジェクトのこれまでの成果や今後のあり方について、参加者とともに協議を行う予定である。

=====

今後の教師教育の「グランドデザイン」（素案）

日本教師教育学会・課題研究Ⅱ部会

鹿毛 雅治（慶應義塾大学：担当常任理事）

勝野 正章（東京大学：担当理事）

浜田 博文（筑波大学：会長）

牛渡 淳（仙台白百合女子大学：研究推進委員長）

岩田 康之（東京学芸大学：常任理事）

川村 光（関西国際大学）

金馬 国晴（横浜国立大学）

塩津 英樹（島根大学）

仲田 康一（法政大学）

樋口 直宏（筑波大学）

日暮 トモ子（日本大学）

福島 裕敏（弘前大学）

伏木 久始（信州大学）

町田 健一（元国際基督教大学）
和井田 節子（共栄大学）
山崎 奈々絵（聖徳大学）

日本教師教育学会・課題研究Ⅱ「大学教育と教師教育」では、大学におけるこれからの教員養成のあり方について検討を進めております。科学研究費基盤研究（B）（「大学における教員養成」の再構築に関する理論的・実証的研究）が 2021 年度に採択となり、2023 年度までの 3 年間の研究成果として、教職課程の「共通性」と「多様性」をともに重視するような「グランドデザイン」を具体的に描き出すことを目指しているところです。

◎基本的な考え方

（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。

（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。

（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。

◎提言

1. 教職課程カリキュラムの再構築

「大学における教員養成」にはさまざまな含意がありますが、その核は最高学府において「高い学識に裏打ちされた高度専門職」としての教員を養成することにあります。では、こうした教員を大学で養成するカリキュラムはどのように構築していくべきなのでしょうか。

学校現場において教師が直面する教育の諸課題の多くは、それぞれ現れ方が異なり、複合的な要因が絡み合って生じます。それゆえ正答が一義的には見つかりません。大学における教養教育などの機会を通じて、教師の働きかけの対象となる人間という存在や人間の行為の意味に対する洞察を行うことは、教員養成のカリキュラムとして重要な意味を持ちます。

教職課程のカリキュラムについては、教育職員免許法（1949年制定）およびその施行規則によって、教員免許状取得の要件となる科目構成やその単位数等が定められており、その後2017年の「教職課程コアカリキュラム」の策定以降、各科目に含むべき具体的な事項の標準化がすすめられています。これらは教員養成の質保証として一定の機能を果たしているともみられますが、それらを満たすことだけでは優れた教職課程としては不充分です。

上述のように、教育課題はそれぞれ単発で現れるとは限らず、「この課題にはこういう対応」というふうにコンテンツをリストアップするには限界があります。教育という営みについて多様な視点やアプローチから考察し、教育のありうる姿を自ら構想し、それらを実践に結びつけるといった一連の信念や態度を含めた広汎な実践力（コンピテンシー）が教師に求められるのはこのためです。

日本では「免許状授与の開放制」原則のもと、国公私立の多様な大学が、それぞれの専門分野をもった学士課程教育を提供し、教員養成はそれと関係づけられて行われています。単に免許法上の「教科及び教職に関する科目」の枠組のみならず、いわゆるヒドゥン・カリキュラムも含めた大学教育全体のありようとして、「大学における教員養成」のカリキュラムの全体理念や構造を考えていく必要があります。

（1）今後の教師像と教師の力量

教師が入職後の教育現場でキャリアを積む中で抱える課題は、時代により社会により時々刻々と変化します。長いキャリアの中では、入職時に想像もつかなかつた課題に直面することになります。それゆえ、教師の力量は、それぞれの問題への対処能力という表層的なものにとどまらず、教育について自ら探究しつつ課題を発見、把握し、それぞれの課題の解決策を自ら導き、その時々の子どもたちとの関係において教育実践を行っていくという過程（教育の探究と課題の発見・把握→課題解決→実践）を視野に収めて捉えていくべきでしょう。教師の「実践的指導力」はこうした基盤に支えられているという基本認識が大切です。

(2) コンピテンシー・ベースの教職課程カリキュラムの構築

(1) を踏まえるなら、教職課程カリキュラムは、それぞれの教育課題への対処法をハウ・ツー的に修得することではなく、相互に関連しあう教育課題群を主体的に捉え、その解決を導く汎用的な能力の獲得をねらいとして構築されるべきものです。言い換えれば、**can-do** リスト的な項目型の目標設定ではなく、上述の広汎な実践力=コンピテンシーを基に教職課程カリキュラムを構築していく必要があります。

(3) 教育学をベースとした教員養成カリキュラム

教師が教育課題を自ら主体的に把握するためには、教育学における基礎理論や、代表的な研究手法を身につけることが基本になるでしょう。ヒトの成長・発達においてこれまでに課題となってきたことがらや、それらの解明のために採られてきた研究方法に習熟することで、教師はその先の課題を把握したり、新たな研究方法を探究したりすることが可能になります。それゆえ、大学における教職課程カリキュラムの基層部分に、学問的探究の基礎としての教育学を位置づけることが肝要です。

(4) 探究力・市民性・感性を重視するカリキュラム

公教育の対象は多様な市民一般に及びます。その多様性（ダイバーシティ）を捉える視野の広さと、それぞれの立場から社会を捉える複眼的な思考を培うことは、大学教育の重要な役割です。教員養成はとかく「優等生の再生産」に陥りがちと言われますが、教師が、学びのプロセスに様々なつなづきを抱える子どもたちの課題を捉え、それらを解決に導く基本には、教育学に限らない広い教養と、市民性の涵養が肝要です。

(5) 教科の力をつける教職課程カリキュラム

子どもたちが学校において知識・技能を身につけていくプロセスを教師が支援する際、当然のことながら教師自身が各教科の基盤を成す専門科学の確かな知識・技能を持つことが前提になります。いわゆる教科専門の意義は、こうした知識・技能を裏打ちするのみならず、さまざまな現象を科学的に捉え、解析する力を養う上でも重要です。

教職課程カリキュラムが、教育学をベースにしつつ、こうした各教科の基盤となる専門科学を軸として構築されることは、科学の進歩や社会の変化を主体的にフォローし、探究しつづける教師を育てることにつながります。

(6) 「教職課程コアカリキュラム」の見直し

2017 年の「教職課程コアカリキュラム」策定以降、文部科学省より示され、課程認定行政と連動して教職課程カリキュラムの内容を規定しつつある一連の「コアカリキュラム」は、基本理念を欠いたまま単に教育職員免許法上の「含むべき事項」を項目的に列挙したチェックリスト的な構成になっており、高い学識に裏打ちされた高度専門職としての教員を養成する上では問題を抱えています。今後はこれをコンピテンシー・ベースに改め、あわせて運用方法の改善を図ることが求められます。

2. 「6年間を見通した教員養成システム」の構築

戦後日本は、教員の量的確保とともに、専門職としての成長（質保証）を目的として、「大学における教員養成」と「開放制」の二大原則の下で教員養成を行ってきました。しかし、教員不足や教員の多忙な労働環境など今日の教員の置かれている状況は複雑化しており、こうした問題に対応すべく、教員が「高度専門職」として、長期にわたる自身の成長を見通すことができる養成・研修制度を設計する必要性がこれまで以上に高まっています。

そもそも、教員養成を大学で行うことの意味は、次のように捉えられるのではないかでしょうか。すなわち、教養教育を通じて働きかけの対象となる人間という存在や人間の行為の意味に対する洞察を行い、また、教育学教育を通じて正答が一義的には見つからない教育の諸問題に向き合い、多様な視点やアプローチから教育という営みについて考察し、教育のありうる姿を自ら構想・具体化する力を身につけることです。こうしたアカデミックな学問としての教育学的教養が、将来のプロフェッショナルな教員を育てるこことを目指して行われる、大学での養成教育における教職教養の共通基盤として改めて確認されるべきでしょう。

知的学問探究のプロセスとして大学における教員養成を展開し、さらに高度化するためには、教員（養成）の多様性を保障しつつ、教員の基礎資格を大学院（修士）へとレベルアップする必要があります。6年間を見通した制度設計によって、教養教育と教育学教育を結びつけ、さらに「理論と実践の往還」を可能にする教員養成を新たに構想することが可能となります。学部教育だけで不十分なのは、求められる職務が高度化・複雑化していることに加え、日本の大学進学率が高くなった現状において、学士号のみで教職の専門性を高める、地位を向上させる、魅力を増加させるといったことは、もはや難しいということも理由です。

ここでいう大学院は、大きく一般大学院と教職大学院の二つに分けられます。近年の政策は、教員養成系の教育学研究科等をすべて教職大学院に移行させたことに顕著なように、教職大学院を大きく偏重する傾向にあります。しかし、大学院においても多様性を保障し、開放制教員養成を維持することが、幅広く多様な枠組みでの「理論と実践の往還」の実現につながります。その際、学問的基盤を重視した、生涯を通じて研究のできる教員の養成の内実をどのように整備するかという観点から、大学院で行う教員養成においても教育学の果たす重要性を再検討することが求められます。

（1）6年間を標準とした多様なルートを保障する免許制度

教員の基礎資格を大学院（修士）へとレベルアップするうえで、免許制度の再構築は不可避の課題です。修士レベルの学修・研究を基礎資格とする免許を原則的にすべての教師が取得すべき「標準免許」とすることについて、公認心理師などの先例を参考にしながら検討を進める必要があります。その際、特に重要なことは多様な免許取得ルートを保障することであり、そのためには現職の教員が大学院で学修・研究を行うための経済的負担の軽減はもとより、研修等定数や「研究休暇」制度の拡充など、人事・勤務条件面での条件整備が行われなければなりません。また、真に「大学で行うべき」教員養成という観点から、学士レベルの免許取得に必要な科目・単位数の見直し、削減を図ることも必要です。

(2) 社会人を対象とした教員養成プログラム

教員の大量退職・大量採用を背景に教員需要が高まりを見せるなか、多様な背景を持つ社会人を教員として確保することが求められています。外部人材の活用を目指し、教職希望の社会人に教職への道を開くことには意義があります。ただし、特別免許状の交付の増大という安易な方策ではなく、社会人経験を持つ教員に求められる資質能力とは何かを明らかにしつつ、6年間を見通した教員養成システムの中に、社会人対象の教員養成プログラムを明確に位置付けて構築する必要があります。たとえば、学士もしくは修士の学位を既に有する者が、「教科及び教職に関する科目」又は「特別支援教育に関する科目」の単位を1年もしくはそれ以上の期間をかけて修得することで免許が取得できる「教職特別課程」の活用などが考えられます。

(3) 大学と現場をつなぐ「導入プロセス」の再編

ここでいう「導入プロセス」とは、現職経験のない教員が、主に初任期を通じて教職に対する社会化を遂げるプロセスを指します。近年における若手教員の増加や長時間労働の実態に鑑みるならば、初任者の組織への適応を強調するだけでなく、組織が初任者に寄り添いながら技術的・情動的なサポートを提供することが重要です。具体的には、初任者研修を個々の初任者の経験等に応じた「導入プロセス」として再設計するとともに、初任者の業務や責任の分有・軽減を図る体制（教職員配置基準の見直し等）を整備することなどが求められます。また、教員養成段階でも、特に教育実習は導入プロセスの役割を果たすものですが、教員養成系でない大学（院）においては、学位に直結する学修・研究と相反する可能性もあり、適応の向上だけを目指す長期化には慎重さが必要です。むしろ、教育実践研究の基礎を身に付けるものとして充実を図るべきと考えられます。さらに大学としては、卒業生に対して個別的フォローを行ったり、実践を交流する場を設定したりすることに加え、権利教育や健康教育（メンタルヘルスの維持を含む）といった学びの機会を提供することも考えられます。

(4) 文科省による課程認定制度の限界と改善の方向性

文部科学省による課程認定制度については、現状では膨大な数の審査対象に対して省内の審査体制には限界があり、教職課程の質保証の機能を十分に担保できているとはいえない。また、「教職課程カリキュラム」が大学等での教育内容を結果的に拘束する影響力をもったことから、課程認定制度自体への批判が高まった面があります。こうした状況のなかで、教師教育にかかわる専門学会には、教職課程の質保証に向けた制度改革案を積極的に提案することが求められます。具体的には、新たな養成カリキュラムの規準として、「ミニマム」ないし「エッセンシャル」カリキュラムを作成することや、教育職員免許法施行規則に規定されている詳細な事項の見直しと柔軟な運用の提言などが考えられます。また、現行の専修免許状についても、6年間を見通した教員養成システムのなかで大学院において学ぶべき教育学教育の内容を踏まえたものとして再検討が必要です。

以上

=====