

教職課程カリキュラムの再構築

日本教師教育学会課題研究Ⅱ 公開シンポジウム(2023.01.08)

大学における教員養成の未来ー「グランドデザイン」の提案ー

岩田康之(東京学芸大学)

iwatay@u-gakugei.ac.jp

「素案」の改訂

【カリキュラム検討WG】

○岩田康之(東京学芸大学):話題提供者

- 川村光(関西国際大学)
- 樋口直宏(筑波大学)
- 福島裕敏(弘前大学)
- 和井田節子(共栄大学)

※「グランドデザイン素案」(8月発表)→有識者インタビュー(8~9月)→第32回大会セッション(9月)→WGおよび統括部会での検討(主に11~12月)→「案」のとりまとめ(岩田、12月末)

※今回の話題提供は、とりまとめた「案」についての岩田個人の所見を多分に含むものである。

【主な手直し】

- 表現の見直し
受け取りに幅のある表現(例:「コンピテンシー」)の書き換えAND/OR削除
- 構成の組み替え
＜市民的教養＞＜教育学的教養＞＜教科の教養＞の各要素
- 制度パートとの平仄
「さらなる学びの支援」の書き起こし
- 「実践の改善」
←2022.09.18 第32回大会セッションでの指摘
- 全体の調整(←統括G)

「大学における教員養成」原則の再確認

「大学における教員養成」*1

【大学教育全体】
学位プログラムの
科目群(学部・院)
+
いわゆるヒドウン・
カリキュラム

「場」
大学という場
で教員養成を
行う

「主体性」
大学の主体性
において教員
を育てる

【主体的なカリキュ
ラム構築】
大学の主体的な
営みとしての教員
養成⇔「自ら学び
考える教師」

免許法制にとらわれない
免許法制の「外側」への目配り／免許法制に従属する発想からの脱却

「自ら学び考える」子ども・教師・教師教育者

子ども(初等・中等
教育段階)

- 学習課題を自ら
選び決定する(個
別最適な学び)
- 主体的に自らの
学びを深める(探
究／主体的・対
話的で深い学び)

教師／教職志望の
学生

- 教育課題を自ら
探究し、発見し、
解決に導く
- 自らの実践上の
課題を省察し、主
体的に学びを構
築する

大学(教師教育者)

- 主体的なカリキュ
ラムづくり(免許
法制や課程認定
行政からの自立)
- 「お膳立て」の抑
制／課題発見・
解決型の学び

教員養成と大学カリキュラム

提案の柱

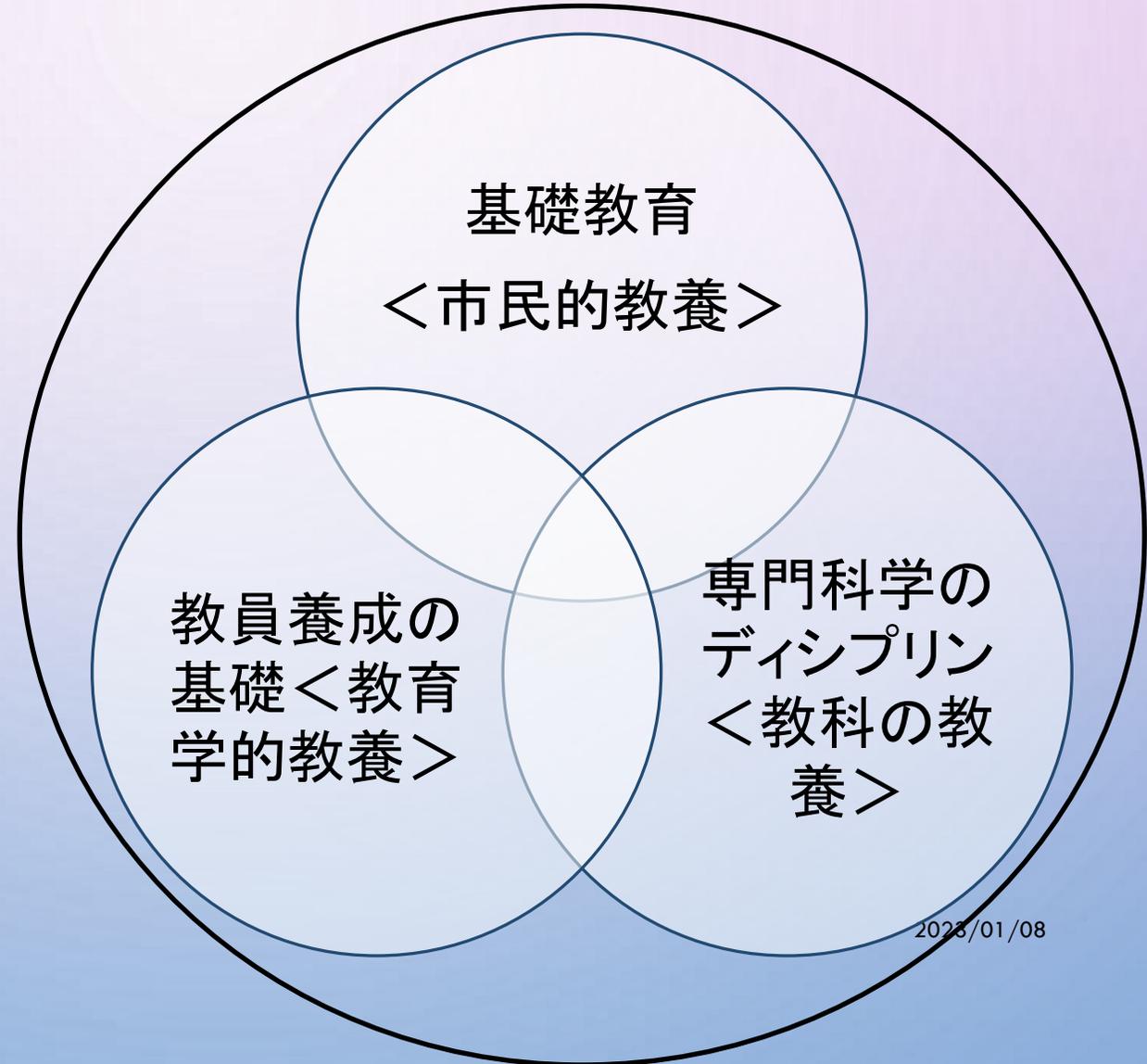
- 大学教育で何を育むか(カリキュラムの構成要素)
 - 「自ら学び考える教師」への学びの構築
 - 探究力や市民性・感性を支える基礎教育<市民的教養>
 - 教員養成の基層としての<教育学的教養>
 - 専門科学のディシプリンAND/OR<教科の教養>
- さらなる学びの支援(学士を超えた学び)
 - 「自律的でクリエイティブな高度専門職」への学びの構築
 - 「開放制」のメリットを活かした多様性の確保(時期・内容)
 - 自ら主体的に「さらなる学び」を創る機会の確保
- 実践の改善(教員個々／大学組織／学協会)
 - 「自ら学び考える」「高度専門職」の学びの絶えざる改善
 - 大学カリキュラムの組織的改善(教員養成の位置づけ)
 - 個々の授業実践等の改善(研究的なベース)
 - 実践交流の場の設定、課題の共有(→共通理解)

「場」としての大学教育全体
(Hidden Curriculum も含む)

相互に関連しあう
教育課題群の主体的な把握



その解決を導く汎
用的能力の獲得



ポイント(1) 大学カリキュラム 全体を視野に収 める

- さまざまな教育課題を捉え、解決に導く能力の育成を、いわゆる「教職専門科目」固有の役割としない
 - 市民性・人権感覚・多文化共生(ダイバーシティ)
 - 多様な他者とのコミュニケーション など⇒(教職に限らない)大学教育全般の担うべき役割
- 教科内容に関連する諸学問の役割を、単に各教科の枠組みに閉じ込めない(例:地理学)
 - 教科のコンテンツ(「社会」「地理歴史」)
 - 専門科学のディシプリン(さまざまな現象を科学的に捉え、解析する手順・方法・規律)
 - 教員資質の基層の形成*2⇒「教科コンテンツ」以外の役割に着目することによって、「開放制」の利点の活用につながる

ポイント(2) ＜教育学的教養＞ の役割

- 教育に関する実践的諸課題やそれらへの対応
 - UP-TO-DATE な教育課題とその背景を知る
 - 教育現場での対応とその前提条件を知る
 - 教育に関する学問的探究の基礎
 - これまでに何が課題とされてきたのかを学ぶ
 - 教育研究の方法(理論研究↔実践研究)を学ぶ
⇒今後の教育課題を自ら把握し、解決を導く基礎
 - 専門科学のディシプリンのひとつ
 - 「さまざまな現象を科学的に捉え、解析する」手立ての一つとしての教育学
- ※ あくまでも ONE OF THEM

ポイント(3) 「開放制」原則の メリットを活かす

- 多様な大学がひとしく教員養成に参画する
 - 設置主体(国・地方政府・個人)
 - カリキュラムの構成原理
 - 基軸となる専門科学のディシプリン
 - 教科のコンテンツに関連するもの／特定の教科のコンテンツに直接には結びつかないもの

(例) 第31回大会課題研究Ⅱの提案(2021.10.03)

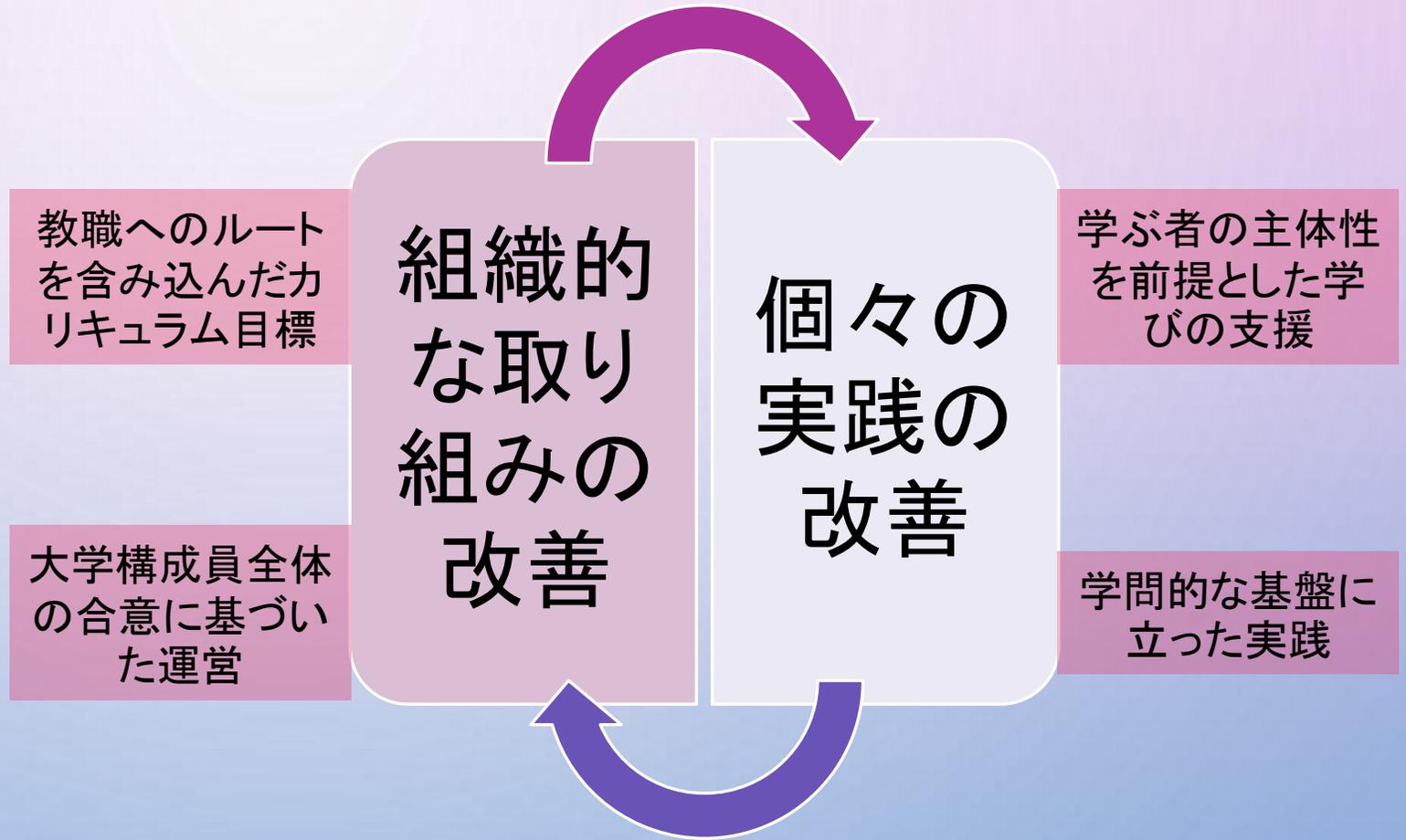
- 教員養成系単科大学(東京学芸大学)
- 教育学部を含む総合大学(岡山大学)
- 教育学以外を軸とする単科大学(女子栄養大学)
- 新規参入の私立大学(開智国際大学)

ポイント(4) 「さらなる学び」 の支援

- 学ぶ者の主体性・多様性を尊重
 - 「学びを支援する」スタンスが基本
- 「いつ」「どのように」学ぶか：キャリア形成の戦略
 - 入職前の「4」+「2程度」
 - 入職後の「4」+「アルファ」+「2程度」
 - ※ 入職ルートや学びのスタイルの多様性*3と合わせて要検討
- 「何を」学ぶか：教師の＜教養＞の形成
 - 教科の背景をなす専門学問における深化
 - 教育現場とアカデミックなものをつながりの探究（≡いわゆる実践研究／自ら実践した教育の構造的探究）
 - 専門外の学び、その他
 - ※ 学びの内容や水準の認定・認証についても要検討

「大学における教員養成」の改善と今後の課題

教員養成の実践の改善

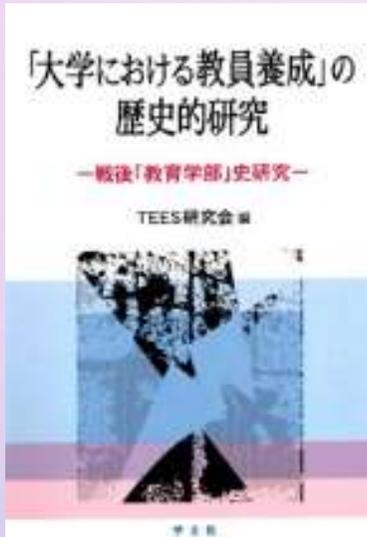


学協会の役割

- 教員養成の研究的な裏打ち
 - 特に「理論」と「実践」の関係に関わって
(教育実践や、実践上の諸課題を研究の俎上にのせる手立て→汎用性や応用可能性の担保へ)
- 教員養成の実践の交流
 - 多様な実践(組織の取り組み・個々の取り組み)の交流
→問題意識や課題の共有へ
- 教師の学びの内容・水準の担保
 - 教師の学びにおける専門的知識・技能の水準
(ピア・レビュー的な認定・認証→質保証へ)

今後の見通し・ 課題

- 主体的なカリキュラムの展開
 - 各大学の主体性、学ぶ者の主体性
 - 教師の学びの充実、教員養成の改善
(組織レベル／個々の実践レベル)
- 阻害要因の析出・解明
 - 何が「主体的なカリキュラムの展開」のネックになるか
←当事者の「実感」に根ざした改善策の探究
- 制度改革論との連携



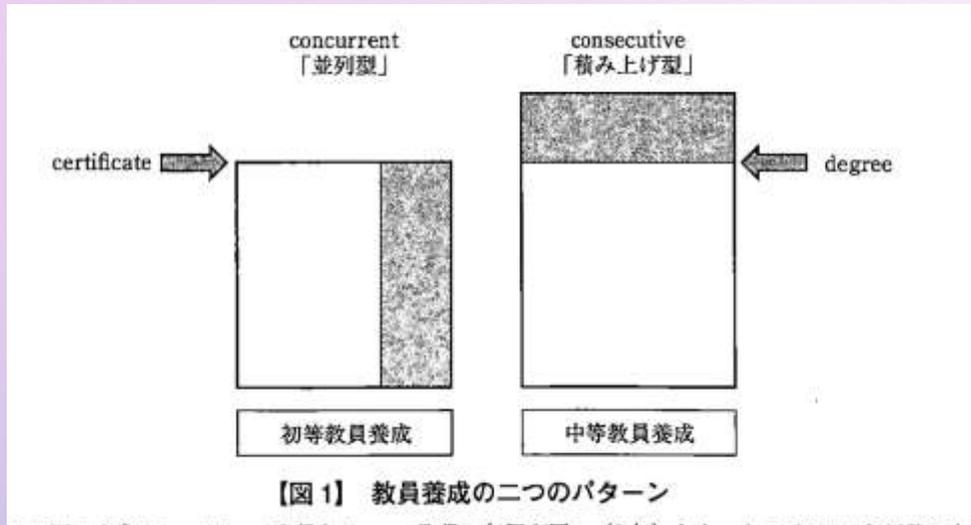
注1

- TEES研究会(2001)『「大学における教員養成」の歴史的研究』学文社 PP.414-415
 - 「大学における養成」という場の問題と「大学による養成」という主体性の問題として考える……従来の「大学における教員養成」のとらえ方は、場の問題の側面しか考えてこなかったといえよう。
 - もろもろの制約の中で各大学・学部が教員養成を展開していこうとするとき、多く見られるのは一部の教育学者(教職専門科目担当者)が悪戦苦闘するものの、それが全学的な取り組みになっていかないという構図である。教員養成のカリキュラムを構成する際に、それを大学という教育機関全体の主体的な営みとして全学的なマネジメントを行うという姿勢は、多くの大学において欠落している。そうした、主体性の自覚を欠いたままに「大学」と「教員養成」が曖昧に併存しつづけたことに、新制大学発足時以来の問題の本質がある。

注2

<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h140930-7.pdf>

- 日本学術会議地域研究委員会・地球惑星科学委員会合同地理教育分科会(2014)「報告 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 地理学分野」P.12
 - 地理的認識や地理学的知識・技能は学校教育の目標に大きく貢献することから、この目標へ向かうために、初等中等教育の教員は地理学を学ばなければならない。
 - 小学校教員養成では……地図指導なども含めたミクロスケールによる地域学修の指導能力と発達段階に応じた児童の空間認識形成に資する能力を有する学生の育成とそれを可能にする教育指導体制の整備が求められる
 - 大学において持続可能な発展のための教育(ESD)を実践できる教育内容や指導法の教授、地球環境問題教材、自然観・環境観教材、自然災害・防災教材など「自然と人間との関係」を効果的に教えるための教材開発能力の育成が求められている。そして、これらの能力育成には、地域調査やGISに関する技能などが、校種を越えて求められている。



注3

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

- 高野和子(2015)「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 P.213/P.237
 - (イギリスの教員養成には)「教員となるための準備教育である専門養成PROFESSIONAL TRAINING (図の網掛け部分)と、学生自身の人間形成のための教育PERSONAL EDUCATION (図の白色部分)とを「並列型」で行うか「積み上げ型」で行うかの違いによる二つのパターン」がある。
 - 日本では、課程認定制度をとることによって、学士課程の質保証から教員養成課程の質保証が区別される形式をとっている。しかし、課程認定制度は研究対象として注目されてはきたとはいえ、学士課程の質保証と教員養成のそれとの関係も十分に検討されているとは言いがたい。



※ 日本の場合、「開放制」原則のもとに「並列型」で教員養成が展開されており、それゆえ(1)「並列型」の中での混在(大学種の多様性／学位プログラムと教職プログラムの関係等)、(2)「積み上げ型」モデルの乏しさ、といった課題がある。