



Title	「教職課程コアカリキュラム」と「参照基準（教育学分野）」 -教員養成の質保証にかかわる二つの文書-
Author(s)	高野, 和子
Citation	明治大学教職課程年報, 43: 9-19
URL	http://hdl.handle.net/10291/21713
Rights	
Issue Date	2021-03-26
Text version	publisher
Type	Departmental Bulletin Paper
DOI	

<https://m-repo.lib.meiji.ac.jp/>

「教職課程コアカリキュラム」と「参照基準（教育学分野）」

－教員養成の質保証にかかわる二つの文書－

高野 和子

はじめに

教員養成の質保証というと、2016年の教育職員免許法改正を受けた教員養成が実施されている現在では、まず「教職課程コアカリキュラム」¹（以下、「コアカリ」とする）が想起されるであろう。教員養成の教育は専門職の準備教育としてなされているものであるから、それ独自の質保証の手立てが必要であるのは言うまでもない。同時に、現在の日本において、教育職員免許状取得に至る準備教育は大学教育の課程として行われているという、ある種、当然とも思われることを忘れてはならない。「大学における教員養成」を戦後教員養成制度改革の原則とした歴史のなかで、教員養成の教育は大学教育の基盤のうえにおかれているわけであり、教員養成の質保証について考える際には大学教育の質保証が大前提となるという点である。²

大学教育の質保証のためには、日本学術会議が学問分野毎に作成した学士課程教育のための参照基準がある。参照基準は、2012年8月の経営学分野から2020年8月の教育学分野まで、33の学問分野について作成・公表されている³。つまり、大学における教員養成ということで考えるならば、教科内容の専門性に関わっては歴史学・情報学・化学など各分野の「参照基準」があり⁴、教職教養に関わっては「教職課程コアカリキュラム」と「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」（以下、「参照基準（教育学分野）」とする）があると考えられる⁵。

本稿は、「教職課程コアカリキュラム」と「参照基準」という二つの文書が存在するようになっている現在、両者を見比べて考えたときに見えてくる課題についていくつかの指摘を行うものである⁶。

I 「教職課程コアカリキュラム」

(1) 「教職課程コアカリキュラム」とは

「教職課程コアカリキュラム」（以下、「コアカリ」）は、「教育職員免許法及び同施行規則に基づき全国すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を示すもの」（コアカリ、p.2）であり、2016年教員法改正以前の「教職に関する科目」に相当する部分について⁷、「各教科の指導法」「教育の基礎的理解に関する科目」「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」「教育実践に関する科目」に区分し、各科目で共通に身につけるべき最低限の学修内容を示したものである。

各科目に含めるべきことが必要な事項が

「全体目標」：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」：全体目標を内容のまとまり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 として示されている。

このコアカリをもとに各大学の教員養成課程の課程認定が行われ、2019年度以降、日本のすべての教員養成課程はコアカリに定めるすべての到達目標を授業内容として含むものとして開設されている。

コアカリが策定されるに至った歴史的背景や経過、内容面については、すでに多くの論稿が出されて、解説や批判的検討がなされている⁸。コアカリの問題点として、国が定めたコアカリが教員養成の内容を実質的に占めてしまうという“共通性と大学の自主性”という問題；目標設定の妥当性、とりわけ「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。）」の括弧（ ）内の「含む事項」に関わる問題；コアカリが学習指導要領のいわば従属変数としての位置にある問題；きわめて短期間で作成されたことや、「目標」を「科目ごと」に定める方法をとっているのであれば対応した専門学会の協力によって学問的水準や系統性の確保が可能であるにもかかわらずそれがなされていないといった作成プロセスに関わる問題、等が指摘されている。本稿ではこれらについては繰り返さず、次節でコアカリの拘束力と策定経過に関わる問題のみ、現時点で改めて指摘しておきたい。それとの関係で、コアカリ（案）作成までの経過を下記に時系列で示しておく。

図1 「教職課程コアカリキュラム（案）」の作成経過

2016年（平成28）	
2月	中央教育審議会教員養成部会において他専門職のコアカリ資料の配付・紹介
8月 2日	教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 ⁹ 設置 検討開始
11月28日	教育職員免許法改正
12月12日	教職課程の目標設定に関するワーキンググループとして第一WG（教育の基礎的理解に関する科目及び教科の指導法に関する科目等に関する検討）第二WG（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並びに教育実践に関する科目等に関する検討）の二つのWG設置
2017年（平成29）	
3月27日	検討会にワーキンググループ作成の「コアカリキュラム案」
5月27日～6月25日	「コアカリキュラム案」についてのパブリックコメント
7月 3日	中教審教員養成部会 検討会から「教職課程コアカリキュラム（案）」報告 「教職課程認定審査の確認事項の改正（案）」を審議了承

（2）「教職課程コアカリキュラム」の拘束力と策定経過の問題性

教員養成の教育内容に関わる法令・文書をまず図2で確認しておきたい。法律（図2のA. 教育職員免許法）で免許種別の必要総単位数および科目区分ごとの単位数が定められ、法律の委任を受けた省令（B. 教育職員免許法施行規則）で具体的な科目と含めるべき事項が示される。大学が、学生が教員免許状を授与されるような教員養成を行うためには、教職課程の開設を申請して文部科学大臣の認定を得る必要がある（教育職員免許法別表第1備考第5号イ）。大臣は、課程の申請について中央教育審議会に諮問しその答申にもとづいて認定を与える。認定のための課程の審査は、中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会の専決事項であり、同部会の付託を受けた課程認定委員会が審査を行って結果を部会に報告する。この審査は、A.B.のほか、それらを受けて教員養成部会決定として定められるC. 「教職課程認定基準」を基準として行われる。さらに、課程認定委員会決定としてD. 「教職課程認定審査の確認事項」が示されており、実務的な手引きとしてF. 『教職課程認定申請の手引き』が作成・提示される。

①コアカリの拘束力について

2016年教育職員免許法改正に対応するための再課程認定は、新たな教職課程を2019年4月に開設するために、申請を2018年3月末まで、認定を2019年2月頃とするスケジュールで進められた。そのプロセスで、課程認定委員会決定の「確認事項」において「授業科目の審査にあたっては、以下に定める事項の内容が含まれているか確認を行うこととする。① 教職課程コアカリキュラム」とされた(図2のD.の項参照) ことにより、コアカリは課程認定審査の基準という位置づけを与えられる。そして、コアカリに定める事項の内容が含まれているか否かが、F.『教職課程認定申請の手引き』で「全ての到達目標において、1つの『◎』又は複数の『○』が記載されていることを確認すること。」とされている「教職課程コアカリキュラム対応表」を各科目の一人ひとりの授業担当者が作成するというやり方で確認された。実際のこの再課程認定においては、教員養成教育の実態も学問の体系性もかえりみないで「対応表」を軸に細部にわたる形式的な審査が行われているとして、教員養成担当教員の間からは批判と怨嗟の声があがった¹⁰。「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」決定であるコアカリが、具体的な個別科目のシラバス作成にまできわめて強い拘束性を発揮したのである。

図2 教員養成の教育内容に関わる法令・文書

A.	教育職員免許法（法律） 免許種別の必要総単位数および科目区分ごとの単位数	2016（平成28年）11月改正
B.	同法施行規則（省令） 具体的な科目と含めるべき事項	2017（平成29年）11月17日一部改正
C.	教職課程認定基準（中教審初等中等教育分科会教員養成部会決定）	2017（平成29年）11月17日一部改正
D.	教職課程認定審査の確認事項（中教審初等中等教育分科会教員養成部会課程認定委員会決定）	2017（平成29年）11月17日一部改正
	2 教育課程関係 (6) 授業科目の審査にあたっては、以下に定める事項の内容が含まれているか確認を行うこととする。 ① 教職課程コアカリキュラム （平成29年11月17日「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」決定） ② 外国語（英語）コアカリキュラム （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）	
E.	教職課程コアカリキュラム（教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会）	2017年11月17日
F.	『教職課程認定申請の手引き（教員の免許状授与の所要資格を得させるための大学の課程認定申請の手引き）（平成31年度開設用）』（文部科学省初等中等教育局教職員課）	最終更新 2018年1月15日
	「全ての到達目標において、1つの『◎』又は複数の『○』が記載されていることを確認すること。」(p.40「教職課程コアカリキュラム対応表」の説明⑧)	

ここで注意を要するのはこの強い拘束力の根拠は明確には説明されていないことである。コアカリが「大学版学習指導要領」という表現されることがあり、それは実態の問題性を端的についでいるようでわかりやすくはある。が、学習指導要領の場合は、『官報』に告示するという形式をとることによって、法的拘束力があることを明確に主張して根拠づけようとされている。これに対して、コアカリについては、法的拘束力についての主張はなされないまま、課程が認定されなければ申請した大学は教員養成が出来なくなるという関係性に規定されて、大学が自ら従わざるを得ない事態が作り出され、その結果として強い拘束力が発揮・維持されているという状況である。外国語（英語）については、図2のD.にあるように、文部科学省が東京学芸大学に委託した事業の報告書¹¹がコアカリとされた。公的な会議の決定ですらなく、第三者による検証も経ていない一委託事業の報告書が審査の基準となることについては、その正統性が問われてしかるべきであろう。

②コアカリの策定経過について

今般の再課程認定の準備が各大学で本格化したのは、2017年6月6日に、文科省初等中等教育局教職員課長から各大学等の担当者宛に「教職課程再課程認定等に関する説明会の開催について（依頼）」という文書¹²が発せられ、7月10日の東京ブロックを皮切りに8月22日まで全国で8回にわたって「教職課程再課程認定等説明会」が開催された時期からである。

ここで改めて図1の中の日付と図2のA. からF. の日付を見比べていただきたい。上記の「依頼」文書が出されたのは、コアカリについてのパブリックコメントが実施されている期間であり、コアカリを含めB. からE. の文書はすべて2017年11月17日付けである。また、「教職課程再課程認定等説明会」の実施時期は、B. 施行規則（省令）改正案の概要（改正案の本体ではなく「概要」である）についてパブリックコメントが実施されている時期（2017年7月27日～8月25日）と重なっている。B. 省令が確定していないのであるから、C. 課程認定基準やD. 課程認定審査の確認事項を確定させることはできない。そのため、「説明会」の時点では、「教職課程コアカリキュラム（案）」に対応する再課程認定を行うための『教職課程認定申請の手引き（暫定版）7月7日付』（下線は筆者による）を使って説明が行われ、「教職課程認定基準」も「教職課程認定審査の確認事項」も暫定版であった。『手引き』は説明会の後も、修正・変更が行われ、最終版が確定されたのは、3月末の申請期限まで二ヶ月余りしか余裕のない時期であった。本来は、法律→省令→・・・と上位から下位へと定められていくべきところが、省令が確定していない時期に下位（コアカリ）から上位へとものごとが進められた実態がある。このことの手続き的問題性も問い続けるべきではないだろうか。

II 「参照基準（教育学分野）」

(1) 「参照基準」とは何か

「はじめに」でふれた「参照基準」について、簡略に説明しておきたい。

①背景

日本学術会議が各分野の参照基準を作成するに至る流れの直接的な契機は、2008年3月25日の中央教育審議会大学分科会制度・教育部会『学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）』において、「学士力」すなわち「我が国の学士号が保障する能力」の明確化のために「分野別の質保証の枠組みづくり」が必要という指摘がされたことであった。大学教育の国際的通用性が要請される流れのなかでのことである。これをうけて同年5月に文科省高等教育局長から日本学術会議に対し、審議の依頼があり、日本学術会議は、検討の結果、2010年7月に回答として「大学教育における分野別質保証の在り方について」をとりまとめ¹³ 高等教育局長に手交した。このこと背景として、かつては各分野の大学教育の内容を

規定するものとして文部省・文科省での大学設置審査に用いられる「内規」が存在していたが、規制緩和と行政手続き透明化の流れの中でそれらが全廃され（2003年）、各分野の大学教育の内容を何らかの形で規定する公的な文書が基本的に存在しないという状況になっていたことがある¹⁴。教育内容の規定に関わる文書の作成が、国ではなく、「我が国の科学者の内外に対する代表機関」（日本学術会議法第2条）であり「独立して・・・職務を行う」（同第3条）日本学術会議に委ねられたことには、注意がはらわれてよい。日本学術会議では、その後、前述のように各大学の利用に供するべく回答の枠組みに沿って各分野の参照基準を作成する作業が進められた。

②基本的な性格・役割

参照基準は、各大学が実際に教育課程を編成するプロセス全体の参考となるよう提示されるものである。「それを参照すれば、具体的にどのよう授業科目を開設すべきかが「分かる」ようなもの¹⁵」ではなく、「基準」という言葉を用いているが「学力に関する最低水準や平均水準を設定するもの」でも、「カリキュラムの外形的な標準化を求めるコアカリキュラムでもない」こと¹⁶、全大学が「一律に達成すべき最低基準（threshold）」ではなく、各大学が「自主的・自律的に取捨選択」できるものであること¹⁷とされている。各大学がそれぞれの学士課程教育の学習成果を明確にする際の参考となるよう、次の③構成に示すように「すべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養」を掲げているが、その先の具体的な教育課程の編成は各大学が自ら行うものとして、参照基準では言及されない¹⁸。

③構成

「参照基準」の基本的構成項目やフォーマット、報告書の分量等については、分野共通の枠組みが定められており、それに各分野の事情に応じた独自項目を加えることができる。基本的な構成項目は以下の通りである¹⁹。

図3 「参照基準」の基本的構成項目

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 当該学問分野の定義 2. 当該学問分野に固有の特性 3. 当該学問分野を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養 <ol style="list-style-type: none"> (1) 当該分野の学びを通じて獲得すべき基本的な知識と理解 (2) 当該分野の学びを通じて獲得すべき基本的な能力 <ol style="list-style-type: none"> a 分野に固有の能力 b ジェネリックスキル 4. 学習方法及び学習成果の評価方法に関する基本的な考え方 5. 市民性の涵養をめぐる専門教育と教養教育との関わり |
|---|

(2)「参照基準（教育学分野）」の作成経過と構成

①経過

「参照基準（教育学分野）」を作成した「教育学分野の参照基準検討分科会」は2017年10月30日に設置が決定され、委員の決定を経て第一回の会合を2018年3月30日に開催し、以後、参照基準作成のための審議を重ねた。「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（第一次案）」は、一年後の2019年3月16日に、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－」席上及び同連絡協議会ウェブサイトにおいて公表され、その後、4月10日から意見募集が行われた。よせられた意見

をふまえて加筆・修正を行った第二次案が9月20日に公表され、パブリックコメント募集が同日から11月30日までに行われ、さらに書き直した最終案が2020年1月31日に学術会議に提出された。最終案は学術会議内で査読され、査読コメントへの応答と文章の加筆・修正を経て7月30日に「大学教育の分野別質保証委員会」（第24期・第4回）において承認され、2020年8月18日、日本学術会議 心理学・教育学委員会 教育学分野の参照基準検討分科会「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（教育学分野）」²⁰として発出された。

分科会の設置から3年近く、分科会での実質的な議論が開始されてから約2年半がかかっている。二度の意見募集では個人・学会から意見が提出され、またその間に学術会議・関連学会・大学における研究会などで報告と議論がなされた。発出された確定版と第一次案・第二次案²¹を比較すれば、このような経過の中で、定義も含め、相当に重要な部分にまで修正が重ねられていったことがよくわかる。

②構成

「参照基準（教育学分野）」の目次は次の通りである。1～6は（1）③で示した各分野に共通の基本的構成項目であり、「7 教育学と教員養成」が教育学分野が独自に加えたものになる。

図4 「参照基準（教育学分野）」の目次

1 はじめに.....	1
(1) 教育学分野に関連する教育課程.....	1
(2) 教育学分野の参照基準と教員養成に関するコアカリキュラムの関係.....	1
2 教育学の定義.....	2
(1) 教育という営み.....	2
(2) 教育学分野に包括される諸学問領域.....	2
3 教育学に固有の特性.....	3
(1) 人間と社会の可変性への関心.....	3
(2) 研究アプローチの多様性.....	4
① 規範的アプローチ	4
② 実証的アプローチ	4
③ 実践的アプローチ	4
(3) 技術知と反省知の両面性.....	5
(4) 教育学の再帰性.....	5
(5) 他の諸学との協働.....	6
4 教育学を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養.....	6
(1) 基本的な知識と理解.....	6
① 教育の原理と基本概念の理解	7
② 教育の目的に関する探究の理解	7
③ 教育の歴史的理解	7
④ 教育の社会・文化的多様性の理解	7
⑤ 学習過程とそれへの教育的介入の理解	8
⑥ 教育事象と社会的事象との相互関係の理解	8

(2) 基本的な能力.....	8
① 教育学に固有の能力	8
ア 学士課程で身に付けるべき能力	9
イ 職業上求められる能力	10
② ジェネリックスキル	11
(3) 参考：態度・価値観について.....	12
5 学修方法及び学修成果の評価方法に関する基本的な考え方.....	13
(1) 学修方法.....	13
① 講義	13
② 演習・実習	13
③ 卒業論文	15
④ その他	15
(2) 評価方法.....	15
6 市民性の涵養 ^{かん} をめぐる専門教育と教養教育との関わり.....	16
(1) 市民性の涵養 ^{かん}	16
(2) 境界を越えて往還し架橋するという教育学の学問的性格.....	16
① 過去と未来の間の境界を越えて往還し架橋する	17
② 学問や文化の領域間に存在する境界を越えて往還し架橋する	17
(3) 往還し架橋する市民性を備えたプロフェッショナル.....	17
7 教育学と教員養成.....	17
<参考資料1> 教員養成と教育学の相互関係性	
—教職課程コアカリキュラムの導入と関わって—	19
<参考資料2> 英国の学問分野別参照基準の教育課程編成への活用と日本への示唆.....	24
<参考資料3> 「教育関連学会連絡協議会」加盟学会一覧.....	27
<参考資料4> 教育学分野の参照基準検討分科会審議経過.....	28

(3) 「参照基準（教育学分野）」における教員養成

「参照基準（教育学分野）」の作成にむけた審議は、コアカリがすでに存在する状態の中で開始された。そのため、図4で示したように「1 はじめに」に「(2) 教育学分野の参照基準と教員養成に関するコアカリキュラムの関係」という項をたてて両者の関係についての考えを示している。

「参照基準（教育学分野）」では、教育学分野に関連する教育課程を、まず〈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〉の二つに大別する。そのうえで、「本参照基準は、教育学分野に関連する教育課程を編成する際の参照基準であり、〈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〉の双方にひとしく通底する基準である。〈教員養成に関する教育課程〉についての教職課程コアカリキュラムは、本来は教育学教育の参照基準を理論的土台とし、相互参照的な関係を持つものとして作成されるべきものである。しかし、現行の教職課程コアカリキュラムの作成においては時系列的にそれが不可能であった。今後、コアカリキュラム改訂の際には本参照基準をふまえてその相互関係に留意し、かつ、関連学会との連携のもとに作成されることが望まれる。」と述べている（p. 1。下線は筆者による）。「参照基準（教育学分野）」が〈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〉

の両方にひとしく通底すべき基準であり、コアカリは「参照基準を理論的土台」とすべきであることが明確に述べられている

また、前述のように「7 教育学と教員養成」という項が独自に加えられている。この項をおくことで教員養成に注意を払って位置付けているということを見えやすく示したという点はある。ちなみに、教育学以外の参照基準において同様の項が立てられた例として「7. 地理学と教員養成」(地理学)、「7 教員養成等と文化人類学」(文化人類学)がある。そこでの記述内容を見ると、“当該学問分野が内包すべき必須事項には含まれないが重要なもの”という位置づけで両者が「と」で結ばれていると思われる。改めて教育学の場合を考えてみると、「と」で結んだことによって“基本的に包含関係にはないもの同士についてその関係を述べる”という把握を暗示することになってしまっているのではないか、むしろ「教育学教育における教員養成の位置づけ」あるいは「教員養成において教育学教育の果たす役割」といったタイトルであるべきではなかったかと思われる²²。

「参照基準(教育学分野)」は教員養成に関わってこのように本文中に「1 はじめに(2) 教育学分野の参照基準と教員養成に関するコアカリキュラムの関係」「7 教育学と教員養成」の項をもちつつ、さらに「教員養成と教育学の相互関係性」と題した〈参考資料1〉が付される構造になっている。全体構造の中での教員養成のこうした位置には、教育学教育のなかでの教員養成の教育のすわりの悪さ、教育学と教員養成の整理しきれていない関係性をめぐる問題が表れている。

Ⅲ 二つの基準を考えると見えてくるもの

コアカリと「参照基準(教育学分野)」という二つの文書を考え合わせるとき、教育学教育と教員養成の教育とのそれぞれについて見えてくるものがある。

(1) 教育学教育にかかわって

ここで、「参照基準」策定についての社会学分野の意識を見てみよう。社会学分野で「参照基準」策定が開始された際の社会学会内の委員会の様子について、「それ(統制の手段として使われる懸念—引用者注)より強く、委員の誰もが少なからず抱いていた他の懸念があった。所属大学内における社会学の存在の弱体化、担当科目名の曖昧化、専門性発揮の困難化、受講学生の減少傾向など、いわゆる社会学への危機感である」「委員会は、今、もっとも求められていることは、社会学とは何か、学生に何をどのように教えるのかを再確認し、社会学の存在意義と社会学教育の役割を内外にアピールすることにあると考えた」と述べられている²³。

ひるがえって教育学の場合、教育学分野の専門学会がその学の存立基盤を確かにしようとするとき、教員養成は重要な現実的足場となってきた²⁴。「参照基準(教育学分野)」のなかにおいても、通常「教育学」という場合に想起される各領域(教育哲学、教育史学、教育社会学、教育方法学、教育行政学、社会教育学など)は、それが古くからあるというだけではなく「これらの領域名を名称に用いた科目が、多くの場合、教員免許取得のための必須科目として文部科学省の認定を得ているため」(p.3)であるとの記述がある。教育学分野では、教育職員免許法令及び課程認定の際の行政指導・実地視察によって一定基準が保たれる教員養成の教育が存在することによって、学の存在意義と役割の説明が免許法令で代弁される状態が成立し、社会学分野でのような危機感との直面を回避できてきたのではないだろうか。免許法令とは別の教育学の基準をもつ必要性が認識されなかったのではないかということである。

(2) 教員養成の教育にかかわって

従来から、教育学士を授与する課程の多くでは、教育学士課程としての組み立てを考える際に、まず教育職員免許法令の要請を満たすことを実質的に優先してカリキュラム編成がなされる傾向にあった。専門職の準備教育が学士課程の教育内容を規定する力学が働いてきたわけである。コアカリが設定されて以降は、これがより強くなっていると思われる。

教育学士課程以外で行われる教員養成の場合も、コアカリの枠組みに教育学の各専門領域が位置づけられた形となった現在、各科目を担当する者の思考はその枠組みに閉じがちになる²⁵。また、コアカリを自分たちが検討・改善していくべき対象とは認識せず、順序まで守って「対応型授業」を行うという感覚がもたれたり、コアカリに基づいて自己点検を行うことが急がれたりするような状況がすでに生まれてきている。教員養成の教育については、コアカリ対応のシラバスで実施している教育について、各科目担当者がそれを「教育学教育」として認識し、意識的に位置づけなおして検証していくことが必要である。教員養成の教育が教育学教育であることの実践的な確認が繰り返されて基盤がつくられていく—それは参照基準が対象化され問い直されることでもある—でなければ、コアカリ改訂の際に「参照基準を理論的土台」とするということを実質化できないからである。

おわりに

明治大学は、いわゆる「開放制の教員養成」と言われる教員養成を行っているが、その場合、「教科に関する専門的事項」を扱う科目（旧「教科に関する科目」）は学生の所属学部で開設され、卒業要件単位としてカウントできることが多い。また、旧「教職に関する科目」についても、各学部教授会の判断で卒業要件単位に算入可能になっている場合がある。つまり、一見、学士課程教育に対して資格課程としての教員養成の教育が“外付け”で設置されているかのように見えるが、実は教員養成の教育はそれぞれの分野の学士課程教育と複雑に入り組んだ関係をつくっている。中等教育の教員免許が教科別になっていることから、これは言うまでもない常識的前提と感じられるかもしれないが、ここに、人類が蓄積してきた各分野の文化を次の世代に継承する役割を担う教職とその教員を養成するという仕事の特性、それを大学教育として行うことが求められる総合性が表れている²⁶。

戦後教育改革によって、大学は、特権的な機関であった旧制大学ではなく、初等中等学校から積み上がる単線型の学校体系の中の最高学府として位置づけられた。「大学における教員養成」は、大学教育が教員養成を媒介として初等中等教育と連結していくしくみでもある。「はじめに」で教育学以外の学問分野の参照基準について教科内容の専門性に関わるものとしたが、実は、教育学以外の分野の参照基準で教員養成に関して述べている例が前述の地理学・文化人類学以外にもある。言語・文学分野では「言語・文学を学ぶ学生の職業生活を考えた時、初等・中等・高等教育機関でのキャリアを視野に入れる必要があった」として「6 言語・文学分野の教員養成のあり方について」を設けているし、歴史学分野では「6 市民性の涵養と教養教育・専門教育・教員養成課程」において「市民性とは正に原則としてすべての市民に期待される資質なのであり、大学の歴史教育は教員養成課程を通じてこそ、その社会的責任の一端を果たすことができるのである。」と述べられている。大学教育と教員養成の関係をひろく考えていく必要がある。

また、子どもが大人になっていくのが年々難しくなり、同時に大学進学率が上昇した今日では、大学における教員養成の仕事において、学生を、教育サービスの消費者でもなく「育成」される対象でもなく、自ら育っていく主体としてとらえ、青年期教育の土台のうえに教員養成をのせるという視点が必要になっている。教員としての基本的な職務が果たせるところまで学生に力をつけて現場に送り出す教員

養成の前提として、学生が様々な困難—初等中等教育から積み残されてきたことに大学段階で新たな課題が積み重なる—と向き合いサバイバルしながらそれなりの大人になることを助けるということを課題にせざるを得ない大学教育の実態がある。免許を取得しようとする大学生の内部に、教師としての professional development を受けとめきることができるような基盤をつくることをも視野に入れて教員養成を行うというのは、教育機関としての大学にこそ可能なことである。大学というのは、求められる教員像・身につけるべき資質・能力という使命・目的適合性だけではなく、そこに至るプロセスを重視して学生の学びを組み立てることのできる場であるはずだからである。

-
- 1 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会「教職課程コアカリキュラム」平成29年11月17日
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf
同付属資料 https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_2_2.pdf
 - 2 日本では、教員養成は大学等で行われている。この点、大学教育とはまったく関係をもたずに学校現場での教員養成が可能になっているイギリス（高野「イングランドの教員養成—日本の議論への引き取り方とかかわって」日英教育研究会『日英教育誌』第3号、pp.1-15、2017年）とは状況が異なる。ただし、日本でも、臨時免許状や特別免許状などは教育職員検定によって授与され（教育職員免許法第5条第3・6項）、普通免許状についても検定による授与の定めがある（同法第5条第1項）。しかし、これら検定に関する研究は皆無に等しく実態は明らかにされていない（山崎奈々絵「教員検定制度・特別免許状・臨時免許状」日本教師教育学会編『教師教育研究ハンドブック』学文社、pp.254-257、2017年）。
 - 3 発出された順に、経営学（2012年8月）、法学、言語・文学（同年11月）、家政学（2013年5月）、機械工学（同年8月）、数理科学（同年9月）、生物学（同年10月）、土木工学・建築学（2014年3月）、経済学（同年8月）、材料工学、地域研究、歴史学、政治学、地球惑星科学、地理学、心理学、文化人類学、社会学（2014年9月）、社会福祉学（2015年6月）、電気電子工学（同年7月）、農学（同年10月）、統計学（同年12月）、哲学、情報学（2016年3月）、物理学・天文学（2016年10月）、計算力学、薬学（2017年8月）、サービス学、歯学、看護学、医学（同年9月）、化学（2019年2月）、教育学（2020年8月）の33分野である。<http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/daigakuhosyo/daigakuhosyo.html>
 - 4 教科に関するコアカリキュラムについても、整備のために、文部科学省の委託事業が実施されるなどの進展があった。
 - 5 教育学以外でも、「参照基準」とモデル・コアカリキュラムが並存している分野として医学・歯学・薬学・看護学がある（いずれの場合も、モデル・コアカリキュラムである）。薬学の場合、現在は、モデル・コアカリは6年制薬剤師養成プログラム、参照基準は4年制薬学教育プログラムに対応しているが、将来的にはいずれについてもモデル・コアカリと参照基準をセットで作成することが考えられている。両者の目的・機能の違いとして、モデル・コアカリは学生が自らの学びについて目標設定できるように学生にとって分かりやすい内容で書き上げられているものであり、参照基準は大学側の共通認識として理解されているという。（2018年6月17日教育学分野の参照基準検討分科会（第24期・第2回）における赤池昭紀氏（和歌山県立医科大学客員教授）「薬学分野の参照基準作成について」報告と質疑応答より）
 - 6 本稿は、筆者による次の4件の口頭報告時の資料から抽出・再構成・加筆したものである。①「教職課程コアカリキュラム」日本学術会議心理学・教育学委員会教育学分野の参照基準検討分科会（第24期・第1回）（於日本学術会議、2018年3月30日）、②「教育課程編成上の参照基準（教育学分野）について」日本教師教育学会第29回大会特別課題研究Ⅱ「大学教育と教職課程」（於岡山大学、2019年9月22日）、③「教師教育—教育学教育—教育学研究：「参照基準（教育学分野）」を出発点として」日本教育学会第79回大会公開シンポジウムⅠ「教師教育と教育学研究の新たな課題」（神戸大学大会、2020年8月）、④「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」日本教師教育学会第30回研究大会特別課題研究Ⅱ「大学教育と教職課程」（明治大学大会、2020年9月13日）。
 - 7 ただし、「教職実践演習」（2010年度以降の大学入学者に必修化）については除外されている。「教職実践演習」は2006年7月11日の中教審答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』をうけた2007年の法令改正によって導入されたが、その際、同答申の「（別添1）教職実践演習（仮称）について」において、すでに、「科目の趣旨・ねらい」だけではなく、「授業内容例」「到達目標及び目標到達の確認指標例」「授業方法等」が例示されていたためである。これについて「授業の目標・内容・方法等の詳細な基準を国が定めた教職実践演習創設は、大学の教員養成カリキュラムの内容に対する国の定める詳細な基準を示す教職課程コアカリキュラムの前史ととらえることもできる」（森田満夫「教職課程コアカリキュラム導入の背景」『教育』2017年11月号、pp.82-83.）との重要な指摘がされている。
 - 8 牛渡淳「文科省による「教職課程コアカリキュラム」作成の経緯とその課題」『日本教師教育学会年報 第26号』2017年9月；「特集2 教職課程コアカリキュラム」『教育』No.862、2017年11月号；「特集1 『大学版学習指導要領』と教員養成」『教育』No.869、2018年6月号；田中真秀「コアカリキュラムを網羅した教職課程の実態」『川崎医療福祉学会誌』Vol.28, No.2, 2019年など。

- 9 初等中等教育局長決定（2016年8月2日付け）により設置された「有識者検討会」。
- 10 注8の各文献参照。また、『内外教育』2018年10月9日号「ラウンジ 教職科目の破壊」。
- 11 東京学芸大学『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』
http://www.u-gakugei.ac.jp/~estudy/28file/report28_all.pdf
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/_icsFiles/afieldfile/2017/12/08/139916_0_06.pdf
- 12 平成29年6月6日付け「29初教職第9号」
- 13 日本学術会議『（回答）大学教育における分野別質保証の在り方について』2010年7月22日 <http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-k100-1.pdf>
- 14 同前（回答）、p.10。なお、「大綱化」としてとらえられる1991年の大学設置基準改正であるが、本稿との関係で見落としてならないのは、この改正において初めて「教育課程」の章が設けられたことである。すなわち、従来は「第六章 授業科目」で「第一条 大学は、この章で定める基準に従って授業科目を開設するものとする。」であったのが、「第六章 教育課程」となり、「第十九条 大学は、当該大学、学部及び学科又は課程等の教育上の目的を達成するために必要な授業科目を開設し、体系的に教育課程を編成するものとする。」とされた。
- 15 同前（回答）、p.4。
- 16 「大学教育の分野別の質保証のための教育課程編成上の参照基準について一趣旨の解説と作成の手引き」（日本学術会議「回答」の「付録」。注13の文書 pp.16～20）。
- 17 同「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について（解説）」 <http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/daigakuhosyo/pdf/kaisetsu.pdf>
- 18 同前（解説）。
- 19 注16に同じ。
- 20 <http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-h200818.pdf>
- 21 第一次案・第二次案は教育関連学会連絡協議会のウェブサイト <http://ed-asso.jp/> で入手できる。
- 22 筆者は「参照基準（教育学分野）」の検討分科会メンバーであったので、これも含めて責めを負う立場である。
- 23 笹谷春美「参照基準 社会学分野」の策定経過と概要－社会学と社会学教育の新たな可能性をめぐる共有知－日本社会学会『社会学評論』69（2），2018年，p.204。
- 24 例えば、かつて「教職課程の必要な科目として」その学を位置付けるように要望・働きかけを行ったことについて、竹熊尚夫「課題研究Ⅰ 比較教育学は学士課程でどのように教えられているのか？ 学士課程における比較教育学教育の実践と課題－国立大学法人九州大学を事例として－」『比較教育学研究』第44号、2012年参照。また、専門学会が自らの学と教員養成との関係を問う場合、そこには背景として、教員養成に「貢献」できないとみなされる場合の学の存続についての危機意識があると読み取れる（例えば、教育哲学会が2007年10月から3年間おこなった「特定課題研究助成プロジェクト報告 教員養成課程における教育哲学の位置づけに関する再検討」（林泰成・山名淳・下司晶・古屋恵太編『教員養成を哲学する－教育哲学に何ができるか』東信堂、2014年）。教育思想史学会第23回大会（2013年）シンポジウム「教員養成と教育思想史」（『近代教育フォーラム』第23号、2014年、129-215頁）。教育史学会第59回大会（2015年）シンポジウム「教育史研究と教師の教養形成」（『日本の教育史学』第59集、2016年）。
- 25 「参照基準（教育学分野）」の〈参考資料1〉参照。
- 26 当然、この入り組んだ関係については、学問と切り離して単純化しようとする志向が生じる。例えば、文科省の「教育データの標準化」では、学習指導要領コードと紐付けた教職科目の設置、研究業績の確認、教職課程認定の簡略化等があげられている（https://www.mext.go.jp/content/20201016-mxt_syoto01-000010374_1.pdf）。