

教大協中間報告：教員養成「モデル・コア・カリキュラム」の検討をどう読むか

—教員養成機能の新たな開発・発展をめざして—

林 俊 夫

(理科教育)

1. はじめに

この発端は、平成13年11月、国立教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会報告書¹⁾（以下、在り方懇）において、再編・統合の必要性が提示され、小学校教員養成に特化するケースも再編・統合の形態としてあり得るといふ考え方が示されてからである。それは、教員養成の縮小再編の問題と、教員養成機能の改革・改善の問題とを混同させ、進むべき方向性に混乱を招きかねない問題を含んでいたからである。以降、各大学は生き残りかけて、統合問題で大学間協議を重ねる一方、小学校教員養成カリキュラムを構造化する様々な取り組みが行われるようになってきた。香川大学教育学部でも、モデル・カリキュラム研究開発プロジェクトを立ち上げて、小学校教員養成をベースとする統合カリキュラムのモデル案が検討されてきた^{2,3)}。教大協も、2年半の歳月をかけて、教員養成系大学・学部の中心的役割が小学校教員養成にあるとし、教科を超えた統合カリキュラムの検討を行ってきた⁴⁾。

しかしながら、そのようなカリキュラム構造化への検討の中で、在り方懇も指摘するように、教育学部独自の教科専門科目の在り方、ひいては教科専門担当教員の在り方をどのように受け止めて改革の方向を展望するのか、それが教科専門担当教官の最大の関心事であった。リストラの対象としての教科専門なのか、あるいは、実践的な統合カリキュラムを構想するうえで教科専門が重要な一翼を担うのか。それは、たとえ初等教育の場であっても、教科内容の知識水準が高度化する趨勢のなかで、アカデミッシュの立場から教育実践に寄与するための教科内

容学の創造や、様々なレベルでの教材やリテラシーの開発が待たれるからである。

そしてより問題なのは、実践的な統合カリキュラムを実効あるものにするための教官集団のシステムづくりに関してである。それは、「教科専門」「教職専門」「教科教育」の三者がそれぞれの役割分担として独立・並立しているという（予定調和的）関係から脱却し、この三者の専門分野を越えた連携と共同的教育能力を発揮して「教育実践」に係わっていくことが求められているからである。以上のような視点から、教大協の中間まとめ「モデル・コア・カリキュラム」をどう受け止めたら良いか、いくつかの見解を述べてみたいと思う。

2. 実践的指導力の構造化をはかる「教員養成コア科目群」

実践的指導力を養成するために、今までは体験を中心におく実践的科目を置くことが通常とされてきたが、標記「モデル・コア・カリキュラム」の提案では、「体験と研究」、「実践と理論」の往復運動を可能にする、いわゆるデュアルな関係にある2種の科目、すなわち、「実践体験」科目と「フィールド研究1,2」科目、或いは、「開発実習」科目と「フィールド研究3,4」科目をペアで置き、常に「実践」には「省察（reflective thinking）」を加えるという「実践学」本来の姿が提案されている。そして、このペアで構成する「教員養成コア科目」の一群を「教科専門」「教科教育」「教職専門」のそれぞれの中軸に据えて、教員養成カリキュラムの構造化を図ろうとしている。

構造化を図る視点には二つがある。一つは、

教員養成カリキュラムの内容を統一的に把握する基軸としてのコアである。従来は、特に小学校教員養成の場合、教科専門がバラバラにあって、そのコアが何であるか明示的ではなかった。もう一つの視点は、教員養成を担う様々な分野の教官が、共通の目標に向かって協働・協力し、その目標達成に共同的教育能力を開発しなければならない、いわば Faculty Development としてのコアである。

実は、この二つの視点の重要性を指摘して、初等教育カリキュラムの改革・改善を図ろうとする類似の試みが我が教育学部に存在していた。それは、平成3年度から試行的に実施に移された「初等教育研究」科目の構想であった⁵⁾。香川大学教育学部のカリキュラムの体系化と構造化をめざした報告書「教員養成課程カリキュラムの改善について」(教科教育等会議)は、香川大学教育実践研究第23号に掲載⁶⁾されている。

以上のような実践の積み重ねと実績を通して、教育学部としてのアイデンティティを獲得することになると思う。

3. 「教科専門」と「教科教育」の連携・協働による「教科教育実践学」の創造

中間まとめには、「実践開発実習2」と「フィールド研究4」のペアで構成する「教員養成コア科目」がある。これは「教科教育実践学」の創造をめざすものとみてよい。これは、「教科専門」と「教科教育」のそれぞれ異なるディシプリン(discipline)が、教師教育という場で協働(collaborate)することによって初めて可能となる学である。そして、このような実践の積み重ねと実績を通して、教科の専門家をして、教員養成の専門性を獲得する契機になると思う。我が理科領域で開設されている「理科授業研究I・II」は、まだペア科目の構成にまで至っていないが、まさにこのような試みの一つであると思うし⁷⁾、そこで討議される課題の検討を契機にして、教科教育実践学としての「教科内容学」の創造に道が開けてくると思う。教大協においても、この中間まとめに続いて、「教科専門」と「教科教育」の連携について具体的検討を行っ

ていると聞く。

戦後の教員養成の歴史のなかで、なぜ「教科教育実践学」としての「教科内容学」を確立することが出来なかったのか。その阻害要因は何であったのかを知ることは、新たな創造をめざすためには無益ではない。佐藤学氏は指摘する⁸⁾。“伝統的学問観への呪縛と「親学問」への劣等感から、教師教育の実践を軽視し、実践的・臨床的研究や学際的研究に消極的であった”，という。教大協中間報告が云う「反省的省察」を、在り方懇が指摘するように、ひとり「教科専門」を担うアカデミッシュンにのみ帰せて、教員養成カリキュラムの担い手から「教科専門」を排除する、或いは自ら撤退するという愚だけは避けなければならない。或いはまた、教員養成系大学・学部のある部分を小学校教員養成に特化するというその根拠を、行政改革という名もとの政策的観点でのみ行い、またそのような観点から教大協の中間報告を誤訳することがないことを祈るばかりである。

4. むすびにかえて

以上のように教大協中間報告を積極的に評価するのだが、この提案をどう具体化していくのか、また、教師教育の将来をどう展望するのか、等について若干のコメントを記してむすびに代えたい。

(1) ピーク制に関連して

教科専攻をピーク領域とすることに加えて、新たな教育課題(国際理解、環境、福祉、人権、情報など)をピーク(プロジェクトピークと呼ぶ)に設定し、学生は専攻ピークとプロジェクトピークの二つを履修するダブルピーク制(複数選択制)をとる方式を提案したい。それによって、「幼→小→中」という「縦のつながり」からみたカリキュラム開発と同時に、「総合的な学習の時間」に対処して、新たな教育課題に注目したいわば「横のつながり」からみたカリキュラム開発も可能となる。教官集団は、それぞれの従来の専攻領域に所属するとともに、新たなプロジェクトピークにも加わって職務研究を行う。ディシプリンが確立していないプロジェクト

ピークに専任の教官を配置することには、慎重であった方が良く考えるからである。

(2) 4年制から6年制を展望して

教大協中間報告は、教養教育改善の問題に関わって、以下のような見解を述べている。すなわち、教員養成系大学・学部は、これまで実践力の基礎としての教養教育を提供することに熱心でなかったけれども、平成10年の免許法改定の重要な背景となり、教育職員養成審議会の第1次答申（平成9年7月）で強調された資質能力のうち、「人間としてのまた社会としての普遍的な資質能力（5領域）の育成」は教養教育の改善を通して補完されるべきだとし、これを前提に「モデル・コア・カリキュラム」の構築を試みた、としている。つまり、実践的指導力の構造化を図るためには、「教員養成コア科目群」のほか、上記の教養教育科目も必須、ということである。

加えて、昨今の学生の基礎学力の低下に対処するカリキュラムは、果たして4年間の課程で可能なのか、検討を要する問題である。4年の課程と大学院の課程とを有機的に接続してみる必要はないのであろうか。今の大学院のカリキュラムは、学部課程との接続の観点があるのかどうか、不明である。

(3) 専門職大学院（プロフェッショナル・スクール）を展望して

教大協中間報告は、専門職大学院に関して明示的ではない。しかし昨今、教大協として検討を開始したと聞く。日本においては、ロースクールやビジネススクールとは違って、エデュケーション・スクール（プロフェッショナル・スクール）の概念・定義は、中央教育審議会での検討⁹⁾など、政策的にはまだ為されていないと思う。

しかしながら、「実践と省察」の往復運動を基本とした「教員養成コア科目群」の設置は、その発展形態として自ずとプロフェッショナル・スクール化への道を歩むことになるように思われる。なぜなら、附属学校との連携、公立学校との連携、教育委員会や地域ボランティア団体等との連携は、将来、必然的に「実践と省察」の場を提供することになり、そのうち、それが

実務経験者をも巻き込んだ「臨床研究」の場に転化していくと、推測するからである。

最後にひとこと。教大協中間報告が在り方懇報告に対処して作成されたがゆえに、当初は、同報告書を警戒心をもって読み始めたことを思い出す。しかしながらその警戒心も、熟読するにつれて消え失せた。前述のように、類似の考え方が我が教育学部のカリキュラム改革にも存在していたからである。

文 献

- 1) 今後の国立の教員養成系大学・学部の在り方について－国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会報告書－（平成13年11月22日）
- 2) これからの時代に対応する教員養成カリキュラムの開発に関する研究，香川大学教育学部教員養成モデル・カリキュラム研究開発プロジェクト（代表者：湯浅恭正）（2002.3）
- 3) 2002年度教員養成カリキュラムの開発に関する研究（No.2），香川大学教育学部教員養成モデル・カリキュラム研究開発プロジェクト（代表者：湯浅恭正）（2003.3）
- 4) 教員養成の「モデル・コア・カリキュラム」の検討－「教員養成コア科目群」を基軸にしたカリキュラムづくりの提案－（中間まとめ），日本教育大学協会「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクト（平成15年5月22日）
- 5) 江幡裕ほか，教師教育カリキュラムの統合化と構造化－「初等教育研究」の構想と試行－，香川大学教育実践研究第17号（1992.3）pp.31-49
江幡裕ほか，教育実践研究科目「初等教育研究」の授業評価－教師教育カリキュラムの実践的な共同研究として－，香川大学教育実践研究第19号（1993.3）pp.85-103
湯浅恭正ほか，教育実践研究科目「初等教育研究」の授業評価（2）－教師教育カリキュラムの実践的な共同研究として－，香川大学教育実践研究第21号（1994.3）pp.91-110
- 6) 資料：教科教育等会議報告書「教員養成課程カリキュラムの改善について」，香川大学教育実践研究第23号（1995.3）pp.101-126
- 7) 西原浩ほか，教育実践力を持つ学校教員養成のため

の実践的指導法およびカリキュラム論の構築研究
(1)－理科教育におけるカリキュラム改革の研究
－, 香川大学教育実践総合研究第6号(2003.3)
pp.41-46

西原浩ほか, 教育実践力を持つ学校教員養成のため
の実践的指導法およびカリキュラム論の構築研究
(2)－理科教育における実践的指導法の事例研

究－, 香川大学教育実践総合研究第6号(2003.3)
pp.47-58

8) 佐藤学, 教師教育の日米比較－混迷の構造－, I D
E 現代の高等教育 No.353 (1994.2) pp.43-49

9) 大学院における高度専門職業人養成について(答申),
中央教育審議会(平成14年8月5日)