

教育専門職養成カリキュラム開発の基礎的研究

清水 禎文 (東北大学大学院教育学研究科)

池田 和正 (東北大学大学院教育学研究科)

要約

本報告は、研究課題「教育専門職養成における学習成果 (Learning Outcomes) 測定のための指標開発研究 —教育専門職養成カリキュラム開発の基礎研究—」の中間報告論文である。平成 30 年の学習指導要領課程は対話を通じた「協働学習」を中心的なコンセプトとする方向性が示されている。今後はこれまで以上に、知識・技能、思考力・判断力・表現力などの諸能力、学習に取り組む態度を育成する教育へと転換することが予測される。こうした状況に対して、教師の資質能力も再検討される必要がある。教師の資質能力はそのキャリア全体を通じて伸張するものであるものの、養成段階から入職初期の段階においていかなる資質能力が望まれるのか。文部科学省の示した教職課程コアカリキュラムの内実をいっそう豊かなものにすることを目指し、本報告ではその予備的考察を試みた。

キーワード：教師教育 教職スタンダード カリキュラム コンピテンシー

1 研究の背景

1980 年代以降、世界的に効果的な教育を目指す数多くの教育改革や学校再構築運動が開始され、実行されてきた。アジア太平洋地域も例外ではない (Cheng & Townsend 2000)。このプロセスにおいて、政策立案者や教育者たちは自分たちの学校を変革する方法、カリキュラムや教育方法を改善する方法、また若い世代を新しい時代の変化に効果的に対応させる備えをする方法について真剣に考えざるをえなくなった (Dalin & Rust 1996 : Gardner 1999)。世界経済は不確実性、見通しのきかない曖昧さを伴いつつ、急速にグローバル化する中で、教育改革もまた加速してきたのである。

このような文脈において、教育改革や学校改善の実質化を図るための鍵を握っているのは、教師教育と言っても過言ではない。なぜなら制度を変革しても、教師教育改革が伴わなければ、制度の目的は達成されることがないからである。OECD は「教員政策は国家政策の優先課題」であるとし、学校や教員に対する要求はますます多様化を極める中で、生徒に高品質の教育機会を提供すべきとしている (OECD 2005)。その上で質の高い教員を確保するための重要課題として、以下の 4 点を掲げている。①教職の魅力が高めること (高い能力を備えた人材 (high achiever) の確保、教職の社会的地位、教員の給与など)、②教員の知識・スキルの育成 (教員の知識・スキル、養成・研修と学校のニーズとのギャップなど)、③教員の採用・人選・雇用 (教員の公正な配置、学校の関与、需給ギャップなど)、

④優れた教員の学校定着（教員の離職率、教員の重労働やストレス、勤務内容の適切な評価、指導力不足教員への対応など）という4点である（OECD 2005 邦訳, pp.2-3）。これら4つの課題は相互に、また密接に関わる課題であろう。

本稿の課題は、OECDのカテゴリーに即して言うならば、②の「教員の知識・スキルの育成」に該当する。近年、日本においても教師教育改革は養成段階である大学と研修を担当する教育委員会とが相俟って、教員の知識・スキルを育成・伸張することを目指してカリキュラム改革や研修内容・方法の改革に取り組んできた。たとえば、「省察的実践家」(D・ショーン)論に依拠しつつ、養成機関としての大学と学校とが協働した教師教育（たとえば森透, 2013）や採用後10年目までの到達目標を定めた教職スタンダードの作成（たとえば高知県教育センター, 2014, 2017）などはその事例であり、教師として求められる知識と実践的なスキルとを育成・伸張するための試みである。

これらの種々の教師教育改革の動き中で、教職課程コアカリキュラムが提案された。中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(平成27年12月21日)は、大学が教職課程を編成するに当たり参考とする指針を関係者が共同で作成することで、教員養成の全国的な水準の確保を行っていく必要を提言した。そしてこれを踏まえ、教職課程で共通に身につけるべき最低限の学修内容について検討が行われ、現在実施されつつある。

これまでの養成・採用・研修を一体的に捉え、連続的に教員の資質能力の向上を目指す政策、また養成・研修と学校におけるニーズとの調和、さらには急速に変化する世界に照らして、「教員養成の全国的な水準」や「教職課程で共通的に身につけるべき最低限の学修内容」は適切に設定されなければならない。これらは、採用後の教育実践力へと発展してゆく知識やスキルであること、到達水準から逆算して必要不可欠な知識やスキルであること、また世界の急速な変化に対応して変化する学校として必要とされる教員の資質能力が織り込まれていることなどを前提とするものでなければならない。このような文脈から「教員養成の全国的な水準」や「教職課程で共通的に身につけるべき最低限の学修内容」は規定されるべきであろう。

筆者らの高校教員を対象としたこれまでの調査研究によれば、高校教員の場合、いわゆる「教科内容知識」(L. S. シャルマン)に対する関心が相対的に高く、授業方略(教育方法)や教育評価への関心は相対的に低いこと、また種々の研修を通じて教科内容知識が十分に提供されているものの、さらに教科内容知識の研修を望む傾向が認められた(清水・池田 2015、池田 2015 など)。もちろん教科内容知識は授業を提供する上で必要不可欠である。しかし、かりに高校教員において教科内容知識偏重の傾向があり、それが自己自身に対する省察の妨げ、また子どもたちの資質能力の育成のための妨げとなっているのであれば、このような傾向を修正するための「学修内容」が、養成段階から取り入れられるべきであろう。

有本らは、教員養成におけるコア・カリキュラムに「学びを作り出すアセスメント」を導入すべきことを論じている（有本ら 2012）。形成的アセスメントは対話的な協働学習を創り出す上で要である。しかし、教職課程コアカリキュラムにおいて、アセスメントは十分な位置を占めているとは言えない（教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 2017）。

このような観点からすれば、「教員養成の全国的な水準」や「教職課程で共通的に身につけるべき最低限の学修内容」は暫定的なものであり、今後絶えず批判的に検討され、進化発展を遂げてゆく必要があるだろう。本稿においては、教職課程コアカリキュラムに関わる論考を整理した上で、教育専門職養成における学習成果測定のための指標開発の基礎的考察をすることにしよう。

2 教職課程コアカリキュラムへの教育関係諸学会の動向

本節では、OECD を始めとしたキー・コンピテンシー論を背景に置き、教員養成の段階から教職への入職後の職能発達を踏まえつつ、「教職課程コアカリキュラム」論を検討する。

「教職課程コアカリキュラム」は、パブリックコメントを経て 2017 年 6 月 29 日に原案が提示され、続いて同年 11 月 17 日に公表された。これに対して速やかに反応した日本教師教育学会は 2017 年 7 月に早稲田大学との共催による公開シンポジウム「どうなる日本の教員養成 教職課程コア・カリキュラムをめぐる」を実施した。続いて日本教育方法学会も 10 月、課題研究「教師教育における「スタンダード化」を問う」を実施した。ここでは主要な論点が提出されたと考えられる日本教師教育学会のシンポジウムから、論点整理することにしよう。

日本教師教育学会公開シンポジウムにおいては、教職課程コアカリキュラムについて多様な視点をもつ 4 名のシンポジストによって、従来の教員養成の問題点を改善したい教職課程コアカリキュラムの提案者側の視点（横須賀薫氏）、OECD を中心とした資質能力に注目した教員養成から教師教育に繋がる国際的動向による視点（百合田真樹人氏）、アメリカの教員養成史との比較教育による視点（佐久間亜紀氏）、教師はどのように社会から見られているのかという視点（早川信夫氏）からいくつかの論点が提起された。

「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」座長を務めた横須賀薫氏は、現在の教員養成カリキュラムが共通の教育目的を欠き、その教育内容が教員個人の裁量に委ねられている現状を批判し、その上で医療のコアカリキュラムのような統一されたカリキュラムの導入の必要性から、教職コアカリキュラムを導入することになった経緯を説明した。そして教職に関連する科目内容は膨大となるため、さしあたり教師となるための共通部分である教職科目についてコアカリキュラムを作成し、これを「修得すべき資質能力」としてとした。しかし技術的な理由から、教職課程コアカリキュラムでは「資質能力」で

はなく「教育内容」の表記が多くなったとの弁明をしている。

百合田真樹人氏は教師教育の国際的動向を踏まえ、教職課程コアカリキュラムについて批判的な論考を展開した。前提条件である「共通的に修得すべき資質能力」をコアと解釈すべきか、それともミニマム・スタンダードと解釈すべきかと疑問を呈した。コアとすれば「普遍性に乏しく技術主義的傾向が強すぎる」とし、「すべての科目を横断する基準概念が示されておらず、それぞれの科目分野で求められる資質能力の合理性の検証に必要な実証的・科学的根拠が不在」と指摘した。「ミニマム・スタンダード」とすれば、「スタンダードをもとに大学の教職課程で確実に評価し、厳格にセレクションを行う必要性」があり、その選択主体が大学か採用権者のいずれなのか曖昧である点を指摘した。さらに、コアとなる要素として「教職課程を教職キャリア全体の入口としてとらえた場合、採用後に現職として形成・発展させることが遅きに失する資質能力を教職課程のコアとして設定すべき」とし、養成段階では、教職に対する姿勢、信念・態度を確立すべきとした。

佐久間亜紀氏は「教職課程コアカリキュラムがもたらす教員養成の構造的変容」について論じた。ミクロの視点では正しいことでも、それが合成されたマクロの世界では、意図しない結果が生じる。教員養成政策でいわゆる合成の誤謬を招かないためには、ミクロの合理性とマクロの合理性を視野に入れることの重要性を指摘した。そして教職課程コアカリキュラムの導入による変化として次の4点を指摘した。

第一に、従来の教育職員免許法による学校種ごとの科目群の枠組みに加え、コアカリキュラムでは各科目で扱うべき内容を定めたことである。第二に、科目ごとに到達目標を設定することで、標準化がなされることである。どの大学で誰が担当しても同じ内容が扱われるため、教職課程全体の質保障につながる一方で、今後、精緻化・画一化・統制化の方向に進むことが予想される。また「到達目標」の導入により、国が教員養成の教育内容や評価を統制する道を開くことになり、とりわけ道徳や地理・歴史科などの多様な解釈や見解が成り立つ領域では、教員養成段階から統制が生じる可能性もある。第三に、教職課程コアカリキュラムは医学・法学モデルによる専門家養成の方法論が採られたことである。多様な専門職養成モデルがある中で、なぜ医学・法学モデルに依拠したのか、その妥当性が問い直されるべきである。第四は、教職課程コアカリキュラムが専門職団体ではなく、国によって作成されたことである。今回は内容や形式の学術的検討が学会などの専門職団体でなされないまま、文科省が個別に委嘱した委員によって教職課程コアカリキュラムが作成されることである。

日本教師教育学会のシンポジウムの議論を略述してきたが、教職課程コアカリキュラムの主要な論点が十分に提出されている。以下においては、重要と思われるいくつかの観点を掲げておこう。

第一に、養成から採用・研修といった教師のライフコースを想定した教師教育の中で、教職課程コアカリキュラムの個々の内容が選択されているのか否かである。文科省は教師

教育における「養成・採用・研修の一体化」を掲げて久しいが、教師との標準的資質能力（スタンダード）から、あるいは卒業時（＝入職時）の学習成果（ラーニング・アウトカムズ）・資質能力から逆算して、「資質能力」（横須賀氏が指摘するように、実際には「知識」「内容」になっている）が選択されているのか否かである。

第二に、急速に変化する世界、先行きの見えない時代にふさわしい資質能力が、教職課程コアカリキュラムに織り込まれているのか否かである。技術的側面ばかりではなく、社会的情動的側面、さらには精神的側面にまで及ぶ省察（リフレクション）をし、自分自身を作り変える（トランスフォーメーション）ことは、教師の資質能力として適切な場所を与えられるべきである。たとえば、有本ら（2012）の指摘するアセスメント能力は世界の教師教育改革を牽引する一つの理論であり、また教師にとって重要な資質能力の一つであるが、教職課程コアカリキュラムでは十分な地位を与えられていない。

第三に、教職課程コアカリキュラムにおいて「知識」内容を特定したことのメリットとデメリットである。教職教養として幅広い基本的な知識を提供する必要がある。そしてまた、その教育内容が教員個人の恣意的な裁量に委ねることがあったとするならば、これは当然回避すべき必要があるだろう。この意味では、教職の「知識」として一定の枠組みをはめる必要性も容認しなければならない。しかし、その枠組みが今後の制度運用の中で柔軟性を欠いた、固定的なものに変容する可能性も否定できない。これは、教職志望者のフレームを固定し、その視野を狭めることにもなりかねない。

第四に、教員養成カリキュラム全体の中で、今回策定されたコアカリキュラムを活かす方略である。教職課程コアカリキュラムのみで、教師としての「資質能力」が育成されるものではない。一般教養科目を初めとして、他の教職科目や教科科目、また教育実習などと適切な関連づけがなされ、カリキュラム全体が有機的な結合を強める必要がある。また卒業時の学習成果や入職後のキャリア形成を想定しつつ、「資質能力」の計画的な育成を図る必要があるだろう。この意味で、教職課程コアカリキュラムは弾力的に、また継続的に改善されるべきであろう。

いずれにせよ、教職課程コアカリキュラムにおける教職の「資質能力」を学術的・専門的な見地から、また教師のライフコースを想定しつつ、大学内ばかりではなく学外のステークホルダーも交えて再定義してゆく準備が必要であろう。

3 海外の事例からの示唆 シンガポールの事例から

養成段階から入職後における教師の資質能力の形成を一体的に捉える試みは、海外ではすでに定着している事例も見られる。これらの事例においては、教師の資質能力の育成を比較的長いスパンの中でとらえ、大学において育成すべき資質能力と入職後に育成すべき資質能力とを区別しつつ、教師教育が行われている。ここでは、一つの事例としてシンガポールの事例を紹介しておこう。

シンガポールでは 2000 年前後から現在に至るカリキュラム改革が着手された。このカリキュラム改革のスローガンは TSLN (Thinking School, Learning Nation 考える学校、学修する国民) から TLLM (Teach Less, Learn More 教えすぎずに、多くのことを学ぶ) と変わるものの、その趣旨は一貫している。知識を注入する学習から、知識を創造する学習への転換、あるいは 21 世紀的スキルへの転換である (清水 2018)。

このカリキュラム改革の中で注目されるに至ったのは、教師教育の重要性である。新しいカリキュラムを定着させるためには、教師のあり方を抜本的に変革する必要性が認識された (NIE 2010)。国立教育研究院では 2008 年から「21 世紀のための教師教育モデル」を開発し、その実施に努めてきた (NIE 2009)。行政・学校・養成機関と連携し、養成段階から入職 3 年目を視野に収めるこの教師教育プログラムの中心には、V3SK モデルと称される教師としての資質能力が示されている。

3つの V (Values 価値) には「学習者中心の価値」「教師のアイデンティティ」「教師集団やコミュニティへの奉仕」が掲げられている。そして図 1 に示されるように、この価値を中心として、S (Skills スキル) と K (Knowledge 知識) が並べられる。

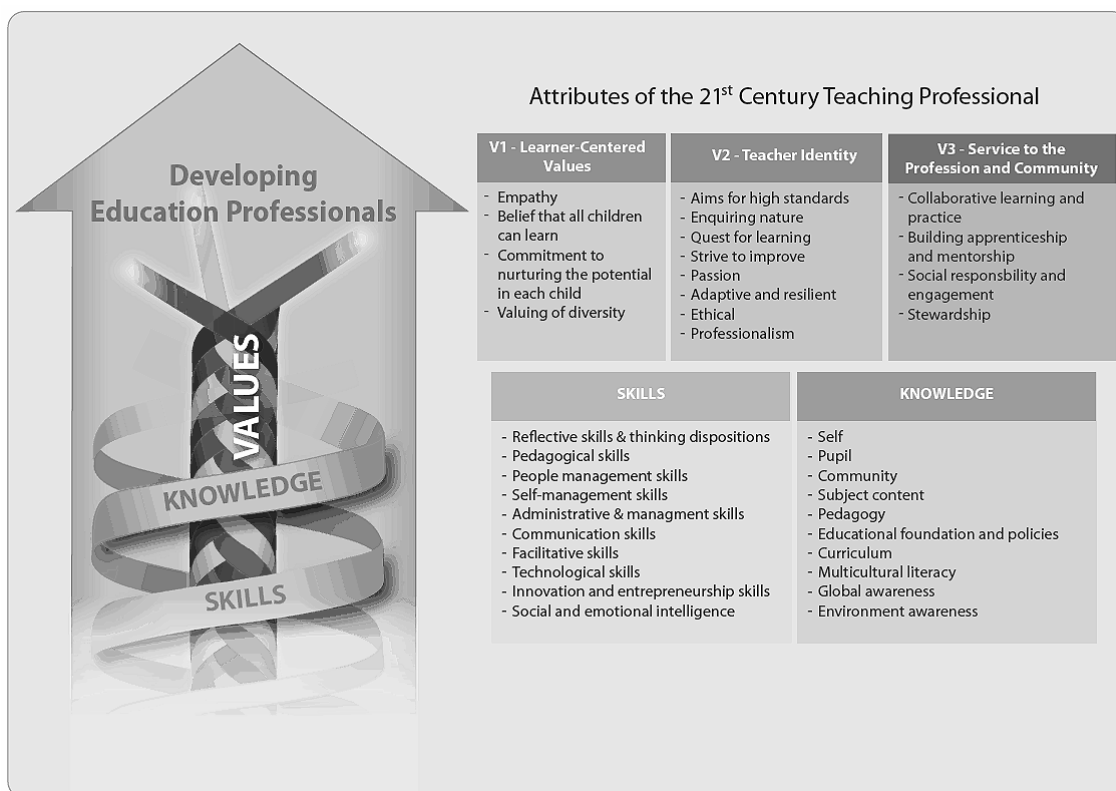


図 1 V3SK モデル 『21 世紀のための教師教育』(シンガポール国立研究院 2009 より)

「学習者中心の価値」には「多様性の尊重」など、多文化社会であるシンガポールの特徴を反映した資質能力も掲げられている。一つひとつの資質能力はそれぞれ興味深いものである。しかし、ここでは「知識」に注目することにしよう。

TE21 の古いバージョンでは「自己」「生徒」「教科内容（知識）」「教授方法」「カリキュラム」の 5 項目であったが、これに「コミュニティ」「教育財政と政策」「多文化リテラシー」「グローバル意識」「環境意識」の 5 項目が加えられた。これらは、グローバル化の進展、変化する人口動態、テクノロジーの進化、教育政策の変更などの諸要因によって形成される新しい状況に照らして追加されたものである（NIE 2009. p.48）。

TE21 における V3SK モデルは教職のコアと等値することはできないものの、価値観を中心として幅広く設定されていることが確認できる。またシンガポールとその学校を取り巻く状況に応じて弾力的に改変されていることも確認できる。

この教師教育改革の基本線の提示と相俟って、シンガポールの学校においては授業改善のフレームワークが導入された。教育省の策定した PETAL フレームワークである。これは、教授法、学習の経験、学習環境、アセスメント、学習内容（教科内容）の 5 要素から構成され、TE21 と補完し合うフレームワークと言えるだろう。教師の資質能力論からすれば、これらの項目はさらに具体的な資質能力にブレイクダウンされるべきである。また TE21 に示された資質能力との関連も分析しなければならない。

表 1 PETAL フレームワーク

P	教授法 (Pedagogy)	生徒の学習レディネスと学習スタイルを考慮した教授法を選択する。
E	学習の経験 (Experience of Learning)	思考を伸ばし、相互に関連づけ、自立した学習を育てる学習経験を設計する。
T	学習環境 (Tone of Environment)	安全で、学習を励ます環境、そして信頼を生み出す学習環境を作る。
A	アセスメント (Assessment)	学生がどれほど上手く達成したかについて情報を提供し、学習を改善するためにタイムリーなフィードバックを提供するアセスメント実践を採用する。
L	学習内容 (Learning Content)	関連があり、意義のある学習内容を選択する。これは、学習を生徒にとって真正なものとする。

シンガポール教育省（2007）The PETALSTM Primer より作成

シンガポールにおいては、TSLN と TLLM から始まるカリキュラム改革、教師教育改革、学校における授業改善施策とは、同時並行的に進められてきた。知識中心の教師教育からコンピテンスに基づく教師教育への転換は、教師教育というきわめてミクロな状況の改善のみではなく、カリキュラム改革、授業改善などより広い領域における改善と相互に関連しつつ展開してきたのである。

現在、シンガポールにおいては新たな教師教育の試みが始められている。2017 年 5 月から始まった Singapore Teaching Practice (STP) と呼ばれるこのプログラムにおいては、新人教師たちは入職後の 16 ヶ月間、学校と国立教育研究院 (NIE) と往復しつつ研修を受ける。そして教師として必要不可欠なスキルとされる 24 項目のスタンダードをクリヤーし、入職初期段階で熟達教師の持つ基本的なスキルを習得し、実践できるように訓練が行われている（清水 2018）。

4 おわりに

冒頭に述べたように本報告は、「教育専門職養成における学習成果 (Learning Outcomes) 測定のための指標開発研究 ～教育専門職養成カリキュラム開発の基礎研究～」の中間報告論文である。世界の学校教育、そして教師教育が知識・スキルに加えて、異質な他者との対話を通じて課題解決を図る力、価値や態度の形成にも重きを置きつつある今日、教師教育のカリキュラムは根本的に見直される必要があるだろう。言うまでもなく教科や教職に関わる基本的な知識は重要である。これらは、教師たちが働き続けるための基本的な座標軸を提供し、自分自身を省察するための重要なツールとなるからである。しかしながら、これらの基本的知識は、ミニマム・エッセンシャルズとなりえても、コアカリキュラムと等値することはできない。社会全体の中での学校や教師の働きなどの共時的な座標、また世界の動向や教師のキャリア形成などの通時的な座標を設け、何が教師の資質能力であるのか、またその中で養成段階、入職後の研修で習得すべき事柄をテーブルの上に並べて整理してみる必要があるだろう。とくに養成段階においては、卒業時における望ましい学習成果 (ラーニング・アウトカムズ) から逆算して、いかなる知識、スキル、そして価値や態度がコアとなりうるのか、実態に即して分析する必要がある。

現在、日本における教員養成においては、文科省による教職課程コアカリキュラムが導入され、その教育内容が全国的に画一化しつつある。これは教員の質保証という観点からすれば、一定の期待ができるだろう。しかしながら制度化された教育内容は急速に陳腐化する恐れも否定できない。これを防ぐためには、教師として求められる資質能力の全体像を明らかにし、知識・スキル・価値や態度の教育の足並みを揃えること、つまりカリキュラム全体の有機的な連関の構築が不可欠である。

また海外の一つの事例として、シンガポールの教師教育改革の一端を紹介した。シンガポールでは、カリキュラム改革、授業改善、教師教育が連動しつつ改革が進められてきた。海外の事例は、歴史や文化、社会的状況がことなるため、直接的な参考にはなりえない。しかし、シンガポールの事例がわれわれに示唆するものは、教師教育は教育改革全体の中に位置づけられるべきであり、教師教育の一部分を改善したとしても、それは機能しない恐れがあることである。

今後の研究課題として、日本の教師教育改革の現状を踏まえつつ、OECDなどの国際的機関、またシンガポールやオーストラリアなどの教師教育改革の先進国の事例を参照しつつ、学校教育法第30条に掲げられた知識・技能、諸能力、態度を育成するために必要とされる教師の資質能力をより実証的に明らかにすることを目標としたい。教育専門職養成における学習成果がエビデンスに基づいて特定できれば、教職課程のコアカリキュラムについてもコンセンサスが得られることになるだろうし、また養成・採用・研修の一体化もより実態を伴ったものになりうるであろう。

付記

本稿は、2017年度東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンタープロジェクト研究（公募研究）「教育専門職養成における学習成果（Learning Outcomes）測定のための指標開発研究 ～教育専門職養成カリキュラム開発の基礎研究～」（研究代表・清水禎文）の研究成果の一部である。

文献一覧

- Cheng, Y. C., & Townsend, T.(2000). Educational Change and development in the Asia-Pacific region: Trends and Issues. In T. Townsend & Y. C. Cheng(Eds.), *Educational Change and development in the Asia-Pacific region: Challenge for the future.* (pp.317-344). The Netherlands: Swets and Zeitlinger.
- Dalin, P., & Rust, V. D. (1996). *Towards schooling for the twenty-first century.* Cassell.
- Gardner, H.(1999). *The Disciplined Mind: What all students should understand.* New York: Simon and Schuster.
- NIE (National Institute of Education) (2010). *Transforming teaching, inspiring learning. 60 years of teacher education in Singapore. 1950-2010.* National Institute of Singapore.
- NIE, *A teacher education model for 21st century.* National Institute of Singapore.
- OECD. (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers,* Paris. 邦訳：国立教育政策研究所国際研究・協力部訳『教員の重要性——優れた教員の確保・育成・定着——』、2005年。
- Schon, Donald. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* New York. 邦訳：柳沢昌一・三輪健二監訳『省察的実践とは何か』鳳書房、2007年。
- Shulman, Lee S. (2004), *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach,* Jossey-Bass.
- 有本昌弘・山本佐江・新川壮光 (2012)、「学びを創り出すアセスメントー教員養成におけるコア・カリキュラムへの導入の必要性ー」、『日本教科教育学会誌』第35巻第2号。
- 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 (2017)、「教職課程コアカリキュラム」。
- 高知県教育センター (2014)、「高知県の教員スタンダード」、2017年に改訂版。
- 中央教育審議会答申 (2015)、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」。
- 清水禎文 (2018印刷中)「シンガポール」、日本カリキュラム学会『現代カリキュラム研究の動向と展望』教育出版。

清水禎文・池田和正（2015）、「高校教員の研修経験と指導方法に関する調査研究」、東北大学大学院教育学研究科『教育ネットワークセンター年報』第15号。

清水禎文・宮腰英一（2012）、「シンガポールにおける教師教育改革」、日本教育大学協会『研究年報』第30号。

池田和正（2015）、「実践的な教育研究経験の有無と高校教員の指導方法の特徴— PISA を背景にした「学びの学習力」との関連に注目して—」、東北大学大学院教育学研究科『研究年報』第64巻第1号。

森透（2013）、「福井大学における教育実践研究と教師教育改革—1980年代以降の改革史と教職大学院の創設—」日本教育学会『教育学研究』80(4)、66-76頁。