

教員養成教育におけるカリキュラムマップ作成の意義と課題

*松 岡 尚 敏

Meaning of Make Curriculum-map in College of Teacher Education

MATSUOKA Naotoshi

要 旨

本稿は、宮城教育大学の学士課程におけるカリキュラムマップ作成の取り組みについての事例報告である。宮城教育大学は教員養成系の単科大学であり、昭和40年の開学以来、「教員養成教育に責任を負う」大学を標榜し、教員養成教育の分野で真に価値ある大学を目指して教育・研究に取り組んできている。

平成25年度に、カリキュラム委員会の下にカリキュラムマップ検討小委員会という組織を設置し、平成26年度中のカリキュラムマップ作成に向けて、作業を進めている。この作業はまだ完成途上ではあるが、これまでの取り組みの経過、およびそこから見えてきたカリキュラムマップ作成の意義と課題について、その概要をまとめたものである。

Key words：教師教育

教員養成教育

教員養成カリキュラム

カリキュラムマップ

はじめに

宮城教育大学は、昭和40年の開学以来、「教員養成教育に責任を負う」大学を標榜し、平成19年度の教育学部課程改革においては、教員養成に一本化した専門性の高い単科教育大学を目指すという方向性を打ち出している。平成21年度に策定した第二期中期目標（目標期間：平成22年4月1日～平成28年3月31日）においては、教員養成教育の分野で真に価値ある大学を目指して、教育研究の充実に努めることを大学の基本的な目標として掲げている。この第二期中期目標を実現していく

ための中期計画の中で、教育課程の編成について、「授業が総体として有機的に行われるような、構造化されたカリキュラム運営を目指す」ことを、施策のひとつとして定めている。

こうした教員養成教育におけるカリキュラムの構造化をめぐる問題は、近年の教育行政政策においてもその重要性が強調されてきているが、実は「古くて新しい問題」である⁽¹⁾。すなわち、ずいぶんと以前から指摘されていながらも、現在においてもなお、多くの大学では、未だに教員養成カリキュラムの構造化を図ろうとする取り組みは必ずしも進展していない状況にあ

* 社会科教育講座

(1) 既に1970年代に、横須賀薫は教員養成カリキュラムが構造化されていない問題について、“予定調和論”と“なわばり無責任論”という2つの言葉を使って指摘していた（『教師養成教育の探求』評論社、1976年）。こうした横須賀の指摘については、現在においても基本的には解決されていないという主張が数多くなされている。例えば、遠藤孝夫・福島裕敏編著(2007)『教員養成学の誕生－弘前大学教育学部の挑戦』東信堂や、岩田康之・三石初雄編(2011)『現代の教育改革と教師－これからの教師教育研究のために』東京学芸大学出版会など。

る。その一方で、教員養成カリキュラムの構造化を目指して、モデルコアカリキュラムの開発や、カリキュラムマップの作成など、独自の取り組みを自主的に行っている大学もみられるようになってきた⁽²⁾。

こうした状況の中で、宮城教育大学においては、前述した通り、第二期中期目標・中期計画の中で、「構造化されたカリキュラム運営」を目標として挙げ、その目標達成に向けて、平成24年度以降の年度計画にカリキュラムマップを作成することを定めている。そして、平成25年11月のカリキュラム委員会において、カリキュラムマップ検討小委員会という組織の設置を承認し、平成26年度中の完成をめざしてカリキュラムマップの作成に取り組むこととなった。

この小委員会での作業はまだ完成途上ではあるが、本稿では、とりあえず、経過報告という形で、次の2点についてまとめてみたい。すなわち、1点目としては、カリキュラムマップ検討小委員会のこれまでの取り組みの経過についてである。2点目としては、こうした小委員会の取り組みを通して見えてきた本学の教員養成カリキュラムにおける課題についてである。筆者はカリキュラムマップ検討小委員会の一委員であるが、カリキュラムマップ作成の当事者の一人として、当時の記録を文字として書き留めておきたいという思いを持っている。なお、本稿での記述は、あくまでも一委員としての筆者の個人的な見解であり、カリキュラムマップ検討小委員会としての公式な報告ではないということをお断りしておきたい。

1. カリキュラムの構造化とカリキュラムマップ

(1) カリキュラムの構造化をめぐる教育政策の動向

前述したように、大学における教員養成カリキュラムの構造化をめぐる問題は、古くて新しい問題であるが、国の教育政策として強調されるようになったのは、それほど古いことではない。1997年にとりまとめられた教育職員養成審議会の第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」において、大学における教職課程をめぐって、次のような指摘がみられる。すなわち、「教職課程における開設授業科目の間で教育

内容の整合性・連続性は考慮されているのか」という課題に言及した上で、「教職課程における教育内容の充実を図る観点から、授業科目間の内容の整合性・連続性、包括性・体系性の確保等につき適切な措置を講ずる」必要性を指摘している。しかし、この1997年の教育職員養成審議会第1次答申においては、教員養成カリキュラムにおける「教育内容の改善」に重点がおかれている。したがって、教員養成カリキュラムの構造化の必要性について正面から本格的に指摘した答申としては、1999年の教育職員養成審議会第3次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」が初めといえる。この第3次答申の特色は、「それぞれの大学が養成しようとする教員像を明確に持ち、それを達成するためのカリキュラムを編成し（後略）」とあるように、それぞれの大学の教員養成教育の目的・目標と関連づけて、教員養成カリキュラムの構造化の必要性を指摘していることである。また、「大学・学部・課程等の設置目的の視点からそれらを達成するために構造的に体系化されたカリキュラム、授業目的、教育内容であるかどうか」について、それぞれの大学が独自の視点から自主的に点検・評価していくことの必要性を指摘し、そのための組織として「教員養成カリキュラム委員会（仮称）」の設置を提言している。さらに、「カリキュラムの基本的モデルの開発研究を教員養成大学等関係者を中心にして実施すること」の必要性についても言及している。

この教育職員養成審議会第3次答申を出発点として、それ以降の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『今後の国立の教員養成系大学・学部の在り方について』や日本教育大学協会における「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトなどの一連の研究活動へとつながっていくこととなる。

さらに、その後の2006年の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」や、2012年の中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」においては、教員養成における質保証との関連や教員養成の高度化の視点、「学び続ける教員像」の提唱といった教員のライフコースの視点などから、教員養成カリキュラ

(2) 例えば、鳴門教育大学の取り組み（鳴門教育大学企画戦略室編(2013)『鳴門教育大学教員養成改革の軌跡－教員養成の更なる高みを目指して－』協同出版）や、兵庫教育大学の取り組み（兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チーム(2012)『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証－学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築』ジアース教育新社）などがある。

ムの構造化への要請がますます強調されてきて今日に至っている。

このようにみえてくると、教員養成カリキュラムの構造化をめぐる古くて新しい問題は、実は、専門職としての教員の専門性の内実をめぐる視点や、教員養成としての教育内容の在り方をめぐる視点だけでなく、この他にも、教職課程の運営や組織の在り方をめぐる視点や、養成・採用・研修の接続・連携をめぐる視点など、非常に多岐にわたる視点と関連していることがわかるだろう。このことが、教員養成カリキュラムの構造化の取り組みがなかなか進展しない状況の背景にあるものと思われる。

実は、それに加えて、なかなか進展しない状況の背景として、教育学部という学部の特殊性が存在しているということも忘れてはならない。このことについて、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では、「教員養成学部は（中略）他学部に比べ幅広い専門分野で構成されている」がために、「教員養成カリキュラムの共通の目的性に欠け、ややもすると学生に対する教育が教員個人個人の裁量に委ねられているのではないか」という批判があることを述べている。また、「教員養成の在り方として、教員養成学部内においても従来からいわゆる『アカデミシャンズ（学問が十分にできることが優れた教員の第一条件と考える人達）』と『エデュケーショニスト（教員としての特別な知識・技能を備えることこそが優れた教員の第一条件と考える人達）』との対立」が存在しているということも述べている。こうした特殊性が現在においてもなお、教員養成系大学・学部だけではなく、全国の大学の教職課程の多くにおいて存在しているという指摘は数多くみられる（徳永、2014）。現に宮城教育大学という教員養成系の単科大学に籍を置いている筆者としても、あらゆる場面でそうした特殊性の存在を身をもって実感しているというのが正直なところである。こうした意味では、教育学部においてこそ、いや教育学部だからこそ、ディプロマポリシー（学位授与方針）・カリキュラムポリシー（教育課程の編成・実施方針）・アドミッションポリシー（学生募集方針）の制定とそれらに関連させた形でのカリキュラムの構造化が求められているといえる。

(2) 教員の質保証の要請と本学の対応

上記した動向を発展させるという形で、教員の質保証を求める動きが強まり、教員養成カリキュラムの構造化をめぐる問題は、さらに新たな段階へと入っていくこととなる。すなわち、2006年にとりまとめられた中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」において、教員養成カリキュラムを構造化することに加えて、到達目標の設定という形で教育成果を確認する取り組みを通して、教員として最小限必要な資質能力の育成を徹底することを求めている。具体的には、「教職課程の中に、新たな必修科目（「教職実践演習（仮称）」）を設置し、その履修により確認することが必要である」ことを提言している。その際に、「教職実践演習（仮称）」を開設するにあたって、「含めることが必要な事項」「到達目標」および「目標到達の確認指標」を例として示している。この答申では、教員として最小限必要な資質能力に関して、「実践的指導力」という視点をより一層重視して規定しているが、この「実践的指導力」のとらえ方をめぐっては、様々な課題が指摘されている。したがって、この教員の質保証と「実践的指導力」論をめぐる視点については、次節において、改めて検討していきたい。ここでは、教員養成カリキュラムの構造化をめぐる古くて新しい問題が、最近においては、教員養成教育において育成しようとする教員像の明確化→教員養成教育の目的・目標の明示→体系的な教員養成カリキュラムの構築→教員の質保証という文脈の中で、改めて課題として再認識されようとしていることを確認しておきたい。そして、体系的な教員養成カリキュラムの構築を実現していくための方策として、カリキュラムマップの作成とそれを基にしたカリキュラムの検証が求められているということを指摘するに止めておくこととする。

こうした状況の中で、前述したように、本学では、教員養成カリキュラムの構造化に関して、第二期の中期目標および中期計画の中で、構造化に対する取り組みを明記している。まず、中期目標においては、学士課程における「教育内容及び教育の成果等に関する目標」のひとつとして、「豊かな教養に基づく均衡のとれた深い人間観・世界観を養い、併せて教員の職務から必然的に求められる資質能力、地球的視野に立って判断し行動するための資質能力、及び変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力を有し、優れた専門性

を有する個性豊かな教員を養成するための教育課程を構築する」ことを挙げている。この中期目標の実現に向けて、第二期中期計画の中で、学士課程における「教育内容及び教育の成果等に関する目標を達成するための措置」のひとつとして、「教育の目標とカリキュラムの全体像を明確にし、改めて全学的な合意形成を図ることによって、教員相互の間で役割分担を明確にし、授業が総体として有機的に行われるような、構造化されたカリキュラム運営を目指す」ことを定めている。また、こうした中期計画に沿って、平成24年度以降の各年度計画において、「各コース、専攻ごとの『カリキュラム・マップ』の作成を検討する」ことを記載している。そして、平成25年11月に、カリキュラム委員会の下にカリキュラムマップ検討小委員会という組織を設置し、カリキュラムマップの作成に向けて具体的な作業を始めることとなった。その取り組みの概要については、後述することとしたい。

しかし、実は、本学におけるカリキュラムマップ作成の取り組みは、今回のカリキュラムマップ検討小委員会での取り組みが初めてではない。これまでもくり返し、その必要性が指摘されてきている。この点については、本学の教職員は注意を払っておく必要があるだろう。まず、平成19年度からの教育学部の課程改革に際して、学部課程改革実施委員会が取りまとめた報告書の中のひとつである平成17年2月28日付けの『教育学部課程改革実施の進捗状況（報告）』において、「今後、講座・センター等に検討依頼したいと考えている事項」のひとつとして、「コース・専攻専門科目の検討」を挙げて、次のように述べている。

「a. 目的・目標

当該コースないし専攻のカリキュラム全体で、学生にどのような資質・能力を獲得させることが目的なのか。卒業した時点でどのような力がついているはずかについて示す。

b. 専門教育科目の全体像

コース、専攻の専門科目の「全体」で、どのようなものを与えようとしているのかの明示。学年進行的に学生がどのように学んでいくのかがわかるようなもの。個々の授業科目がどのように関連して一つの構造を作っているのかの説明。出来れば概念図が描ければよいが。

c. 授業科目ごとの概要

(後略) 」

これこそ、まさにカリキュラムマップ作成の指摘そのものである。そして、実際に講座に検討が依頼され、いくつかの講座からはカリキュラムマップの原案が提出されている。この度のカリキュラムマップ検討小委員会が各講座にカリキュラムマップの作成を依頼した際にも、同時に提出のあった講座に対しては、この時のカリキュラムマップの原案も〈参考資料〉のひとつとして添付した。

次に、平成22年3月31日にカリキュラム検討小委員会が取りまとめた『カリキュラム検討小委員会報告書』を取り上げてみたい。第IV章の「教科科目について」の「教職科目・教科科目全体に関する改善」という部分に、次のような記述がある。

「カリキュラム改正時（教育課程目録）に、専門教育科目の全体像を明らかにするために、『コース、専攻の専門科目の「全体」で、どのようなものを与えようとしているのかの明示と、学生が見て、自分が学年進行的にどのように学んでいるのかがわかるようなもの。個々の授業科目がどのように関連して一つの構造を作っているのかの説明（概念図）』を各講座で作成している。しかしながら、この概念図が学生に周知されているとは言い難く、ほとんど機能していない。（中略）将来に向けて以下のような検討が必要ではないだろうか。

- ①専攻の概念図（カリキュラムの構成）の見直し。
- ②学生が何を学びどのような力をつけたのかを学生および教員が把握でき、4年次後期の教職実践演習につながっていくような全学的なカリキュラムマップの作成。
- ③カリキュラムマップの達成度が大学評価の一環として取り入れられるようなPDCAシステムの構築といった方向性から、抜本的な改訂を考えることができるのではないか。」

この報告書でも述べられているように、平成17年度当時に一部の講座で作成されたカリキュラムマップの存在自体が、学生にはもちろんのこと、教職員の間でさえも周知されているとは到底言い難いのが、本学の

現状である。こうしてみると、平成25年度におけるカリキュラムマップ検討小委員会の設置は、ようやくといったところで、やや遅きに失した感じがしないでもない。

(3) カリキュラムマップ検討小委員会の取り組み

カリキュラムマップ検討小委員会は、平成25年12月に第1回目の会議を開いて以降、平成25年度に5回、平成26年度に入って9月30日現在までで7回、合計12回の会議を開いてきている。そして、平成26年度中の最終報告書の取りまとめに向けて、現在進行形で活動に取り組んでいる。

委員の構成は、カリキュラム委員会の副委員長である学務担当副学長を委員長として、副委員長および委員が5名の合計6名の体制である。カリキュラム委員会の委員から副委員長を選出し、他の4名の委員は、それぞれ学務委員会副委員長経験者、目標・評価室委員経験者、学校教育講座の教授会構成員、特別支援教育講座の教授会構成員から選ばれている。学校教育講座および特別支援教育講座からそれぞれ委員が選出された理由は、学校教育講座は、三課程共通の教職科目を出

講している講座であり、また、特別支援教育講座は初等教育教員養成課程、中等教育教員養成課程と並んでひとつの独立した特別支援教育教員養成課程という課程の専門科目を出講している講座であるからである。

以下においては、これまでの合計12回の会議において、主に検討してきた内容の概要について、簡単に記しておきたい。まず、第1回から第5回までの会議においては、本学における現行カリキュラムの構造的な確認作業、および本学における教員の質保証に関する到達指標について整理する作業からとりかかった。これらの作業は、カリキュラムマップを作成していく際の基となるカリキュラムチェックリストにおける縦軸と横軸の枠を確定していくための作業である。検討の結果、縦軸における枠としては、学則規定に基づいた『履修のしおり』に記載されている区分を基本にしなが、その他の各種の報告書などを参照しつつ、大きく7つの授業科目群に区分することとした。7つの授業科目群とは、Ⅰ. 基礎教育科目群、Ⅱ. 基盤教養科目群、Ⅲ. 現代的課題科目群、Ⅳ. 教職科目群、Ⅴ. 教育実習関連科目群、Ⅵ. 教科科目群、Ⅶ. その他包括的な科目群である<資料1>。

<資料1> 本学における授業科目の区分

授業科目群 (大分類)	授業科目群 (中分類)
Ⅰ 基礎教育科目群	1 基礎教育必修科目 2 基礎教育選択科目
Ⅱ 基盤教養科目群	1 人間の発見 2 世界の発見 3 科学の発見
Ⅲ 現代的課題科目群	1 特別支援教育 2 適応支援教育 3 多文化教育 4 現代世界論 5 食・健康教育 6 自然環境教育 7 芸術表現教育 8 メディア情報教育 9 自然科学論
Ⅳ 教職科目群	1 教職の意義等及び教育の基礎理論に関する科目 2 教育課程及び指導法に関する科目 3 生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目
Ⅴ 教育実習関連科目群	1 実践体験演習 2 実践研究A・B 3 教育実習(事前事後指導を含む)
Ⅵ 教科科目群	1 小学校の教科科目(初等、特支) 2 コース専門科目(初等) 3 専攻専門科目(中等、および特支の中学校の教科科目も含む) 4 特別支援専門科目(特支)
Ⅶ その他包括的な科目群	1 卒業研究 2 教職実践演習

その際に、学則の規定上では、教職科目群の中に位置づけられている「教育実習とそれに直接関連した科目」については、「V. 教育実習関連科目群」としてひとつの大項目として独立させたところに特色があるといえるだろう。また、議論になった点として、「VI. 教科科目群」という名称をめぐる問題がある。本学の学則規定では、専門教育科目を「教職科目」「教科科目」および「卒業研究」の3つに区分している。その中の「教科科目」については、「小学校の教科科目」「コース専門科目」「専攻専門科目」および「特別支援専門科目」を含んでいる。その場合に、教科に対応しないコース、すなわち初等教育教員養成課程における幼児教育コース、子ども文化コース、教育学コース、教育心理学コースの4つのコースのコース専門科目、および特別支援教育教員養成課程における4つのコースの特別支援専門科目についても「教科科目群」という名称の授業科目群として括ることに対しては、関係講座から違和感を感じるという意見が出された。しかし、もし、「コース・専攻専門科目」という名称で括るとすると、今度は「小学校の教科科目」および「特別支援専門科目」の位置づけが難しいという問題が生じることになる。結局、すべての問題を解決できる授業科目群名が想定できないとするならば、学則規定で使用されている「教

科科目群」という名称を使う方がよいのではないかと、という結論に落ち着いたのである。

一方、横軸の枠としては、本学における教育学部のディプロマポリシーで記載されている内容に対応させながら、大きく「A. 教職の基礎となる人間観・社会観・教育観に関する指標」「B. 教科・保育内容とその指導に関する指標」「C. 子どもの理解と生徒指導に関する指標」「D. 対人関係能力や協働力に関する指標」および「E. 学び続ける教師に関する指標」の5つを設定した。そして、その5つの中をまたいくつか区分し、合計14の指標として整理した<資料2>。この到達指標の設定については、正直なところ、小委員会としても作業がかなり難航したのが事実である。その難航した原因については、次節で改めて考察したいと思う。ここでは、本学のディプロマポリシーとカリキュラムポリシーとの整合性の問題、および本学のディプロマポリシーが「使命感と責任感」や「真摯な姿勢」「ひたむきな向上心」など心情的な用語を多用している問題などとだけ一応述べておくことにしておきたい。

次に、平成26年度の第1回から第5回までの会議においては、確定したカリキュラムチェックリストのフォーマットを使用して、講座等に対してカリキュラムチェックリストの作成を依頼する作業、および回答のあった

<資料2> 本学における教員養成スタンダードの領域

A. 教職の基礎となる人間観・社会観・教育観に関する指標	*下線部が本学のディプロマポリシーから引用した部分 *本学のディプロマポリシーと到達指標との対応関係 <本学のディプロマポリシー> <本学における到達指標>
A-a <u>広い視野と豊かな教養に裏付けられた深い人間観</u> A-b <u>共生社会の中で生きるための確かな社会観</u> A-c <u>教育についての理解とそれに基づく使命感と責任感</u> A-d <u>教職についての理解とそれに基づく真摯な姿勢</u>	1-1 → A-a A-b 1-2 → B-a B-b B-c 1-3 → C-a C-b 1-4 → E-a E-b 2-1 → A-c 2-2 → A-d 2-3 → D-a D-b 2-4 → E-c
B. 教科・保育内容とその指導に関する指標	
B-a <u>教科・保育内容についての確かな学力</u> B-b <u>教科・保育内容を教材開発につなげる高度な専門性</u> B-c <u>授業計画および授業展開に関する実践的な指導力</u>	
C. 子どもの理解と生徒指導に関する指標	
C-a <u>子どもの発達や心身の状況についての理解</u> C-b <u>子どもとその集団を適切に指導できる知識と能力</u>	
D. 対人関係能力や協働力に関する指標	
D-a <u>子どもとの豊かな人間的交流</u> D-b <u>他の教職員、保護者や地域の関係者等との協働的な人間関係</u>	
E. 学び続ける教師に関する指標	
E-a <u>常に学び続け、自己研鑽に励むための確かな基礎力</u> E-b <u>自己の教育活動に対するひたむきな向上心</u> E-c <u>新たな教育課題に立ち向かう柔軟さや粘り強さ</u>	

教員養成教育におけるカリキュラムマップ作成の意義と課題

そのカリキュラムチェックリストを整理・分析する作業に取り組んだ。第1次の照会、第2次の照会を経て、平成26年7月の第5回会議において、ほぼ確定することができた。〈資料3〉は、その一部を抜粋したものである。それぞれの授業科目ごとに、「◎印」を2つ程度（1

つ～3つを目安）、「○印」を3つ程度（2つ～4つを目安）、合わせて5つ程度（3つ～7つを目安）として選択・記入してもらった。その結果、8月8日現在のカリキュラムチェックリストでは、全授業科目1026科目について、多少の偏りはあるものの、14の指標すべてにわたって、

〈資料3〉 本学におけるカリキュラムチェックリストの例

		A. 教職の基礎となる人間観・社会観・教育観に関する指標				B. 教科・保育内容とその指導に関する指標			C. 子どもの理解と生徒指導に関する指標		D. 対人関係能力や協働力に関する指標		E. 学び続ける教師に関する指標		
		A-a	A-b	A-c	A-d	B-a	B-b	B-c	C-a	C-b	D-a	D-b	E-a	E-b	E-c
		広い視野と豊かな養に裏付けられた深い人間観	共生社会の中で生きるための確かな社会観	社会の中での理解とそれに基づく使命感と責任感	教職についての理解とそれに基づく真摯な姿勢	教科・保育内容についての確かな学力	教科・保育内容の開発に関する高度な専門性	授業計画および授業展開に関する実践的な指導力	子どもの発達や心身の状況についての理解	子どもとその集団に適切に指導できる知識と能力	子どもの豊かな人間関係の構築	他の職員や地域関係者等との協働的な人間関係	常に学び続ける自己研鑽を促すための確かな基礎心	自己研鑽を促すための確かな向上心	新たな教育課題に立ち向かう柔軟さや粘り強さ
◎社会科教育専攻	社会科教育ゼミナール	◎	○									○	◎		
	日本史概論	○	◎			◎	◎						○	○	
	日本史講義A	○	◎			◎	◎						○	○	
	日本史講義B	○	◎			◎	◎						○	○	
	日本史講義C	○	◎			◎	◎						○	○	
	日本史講義D	○	◎			◎	◎						○	○	
	外国史概論	◎	◎			◎	○						○		
	外国史講義A	○	◎			◎	◎						○		
	外国史講義B	○	◎			◎	◎						○		
	外国史講義C	○	◎			◎	◎						○		
	外国史講義D	○	◎			◎	○						○		
	人文地理学概論	○	◎			◎	◎			○			◎		○
	人文地理学講義	◎	○			◎	○						○		◎
	自然地理学概論					◎	◎	○					○	○	
	自然地理学講義					◎	◎	○					○	○	
	地誌学講義A	◎	○			◎	○			○			○		◎
	地誌学講義B					◎	◎	○					○	○	
	法学概論	◎	○			◎	○						○		
	法学講義	◎	○			◎	○						○		
	政治学概論	○	◎			◎	○						◎		○
	政治学講義	○	◎			◎	○						◎		○
	経済学概論	○	◎			◎	◎			○			○		○
	経済学講義	○	◎			◎	◎			○			◎		○
	社会学概論	○	◎			◎	◎			○			○		○
	社会学講義	○	◎			◎	◎			○			○		○
	哲学概論	◎	○			◎	◎						○	○	
	哲学講義	◎	○			◎	◎						○	○	
	倫理学概論	◎	○			◎	◎						○	○	
	倫理学講義	◎	○			◎	◎						○	○	
	地理学実習A	◎	○			◎	○			○			○		◎
	地理学実習B					◎	◎	○					○	○	
	社会学実習	◎	○			◎	○			○			○		
	日本史演習	○	◎			◎	◎						○	○	
	外国史演習A	○	○			◎	◎						○		
	外国史演習B	○	○			◎	◎						○		
	地理学演習A	○	◎			○	◎			○			○		◎
	地理学演習B					◎	◎	○					○	○	
	法学演習	◎	○			◎	◎						○		○
	政治学演習	○	◎			◎	○						◎		○
	経済学演習	◎	◎			◎	◎	○					○		○
	社会学演習	◎	◎			○	◎			○			○		○
	哲学演習	◎	○			◎	◎						○	○	
	社会科教育演習A			○	○		◎	◎				○	○		○
	社会科教育演習B			◎	○		◎	◎				○			○

「◎印」あるいは「○印」が記入されることとなった。〈資料4〉は、基礎教育科目、基盤教養科目、現代的課題科目の3つの教養系の授業科目群についての集計表である。この集計表からはいくつかの特徴が見えてくるが、それらについてはここでは触れないことにする。また、特定のいくつかの授業科目群については、カリキュラムマップ検討小委員会がその授業科目群の趣旨・目標を考慮に入れながら、「◎印」を予め2つないし3つ記入した原案を示した上で、講座等に照会したのももあった⁽³⁾。こうした原案の提示に関しても、ほぼ対象授業科目のすべてにおいて、こうした原案に沿った形で、

選択・記入をしてもらうことができた。なお、カリキュラムマップ検討小委員会が全学的な立場から整理・分析を行う際の視点としては、前述した「◎印」「○印」の記入数が極端に多い場合や、反対に極端に少ない場合の他に、クラス分けの授業科目間で大きな相違がみられる場合、特定の授業科目において極端な不統一や不整合がみられる場合、ひとつの授業科目群を全体としてみた場合に「◎印」において統一性が認められない場合などの視点を設定して、選択・記入の作業および修正の作業をおこなってもらうこととした。このように、整理・分析の作業を進めていくにあたっては、

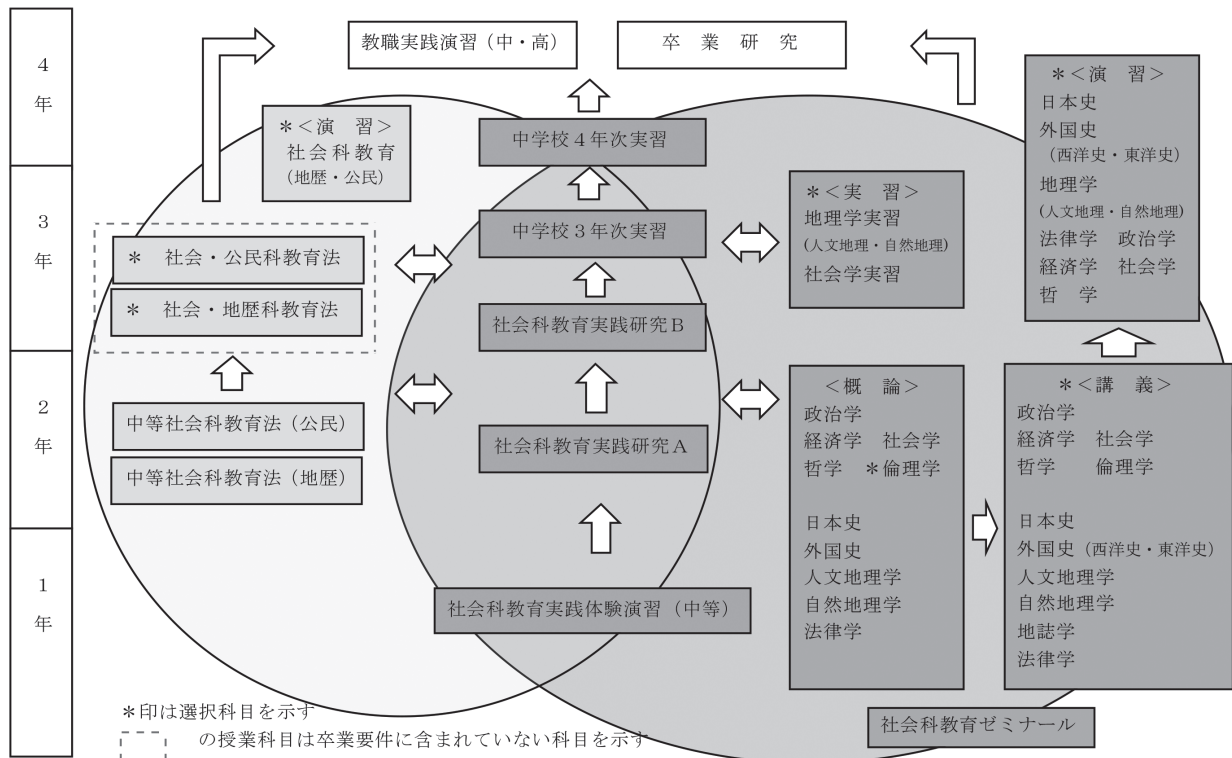
〈資料4〉カリキュラムチェックリストの集計表の例

		A-a	A-b	A-c	A-d	B-a	B-b	B-c	C-a	C-b	D-a	D-b	E-a	E-b	E-c
基礎教育科目群	◎印の科目数	21	65	5	66	0	0	0	4	3	4	3	9	0	0
	◎印の割合 (%)	24.1	74.7	5.7	75.9	0	0	0	4.6	3.4	4.6	3.4	10.3	0	0
	○印の科目数	56	0	11	10	7	19	11	4	1	14	14	21	5	11
	○印の割合 (%)	64.4	0	12.6	11.5	8.0	21.8	12.6	4.6	1.1	16.1	16.1	24.1	5.7	12.6
	無印の科目数	10	22	71	11	80	68	76	79	83	69	70	57	82	76
	無印の割合 (%)	11.5	25.3	81.6	12.6	91.9	78.2	87.4	90.8	95.4	79.3	80.5	65.5	94.3	87.4
	授業科目数	87	87	87	87	87	87	87	87	87	87	87	87	87	87
基盤教養科目群	◎印の科目数	17	15	0	0	4	0	0	0	0	1	0	31	0	10
	◎印の割合 (%)	54.8	48.4	0	0	12.9	0	0	0	0	3.2	0	100.0	0	32.3
	○印の科目数	9	6	6	0	10	14	3	3	6	3	5	0	10	5
	○印の割合 (%)	29.0	19.4	19.4	0	32.3	45.2	9.7	9.7	19.4	9.7	16.1	0	32.3	16.1
	無印の科目数	5	10	25	31	17	17	28	28	25	27	26	0	21	16
	無印の割合 (%)	16.1	32.3	80.6	100.0	54.8	54.8	90.3	90.3	80.6	87.1	83.9	0	67.7	51.6
	授業科目数	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
現代的課題科目群	◎印の科目数	42	25	7	0	0	0	0	4	0	0	0	7	0	55
	◎印の割合 (%)	73.9	43.9	12.3	0	0	0	0	7.0	0	0	0	12.3	0	96.5
	○印の科目数	11	3	3	7	16	24	5	4	3	14	10	39	13	0
	○印の割合 (%)	19.3	5.3	5.3	12.3	28.1	42.1	8.8	7.0	5.3	24.6	17.5	68.4	22.8	0
	無印の科目数	4	29	47	50	41	33	52	49	54	43	47	11	44	2
	無印の割合 (%)	7.0	50.9	82.5	87.7	71.9	57.9	91.2	86.0	94.7	75.4	82.5	19.3	77.2	3.5
	授業科目数	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57
教養系科目群小計	◎印の科目数	80	105	12	66	4	0	0	8	3	5	3	47	0	65
	◎印の割合 (%)	45.7	60.0	6.9	37.7	2.3	0	0	4.6	1.7	2.9	1.7	26.9	0	37.1
	○印の科目数	76	9	20	17	33	57	19	11	10	31	29	60	28	16
	○印の割合 (%)	43.4	5.1	11.4	9.7	18.9	32.6	10.9	6.3	5.7	17.7	16.6	34.3	16.0	9.1
	無印の科目数	19	61	143	92	138	118	156	156	162	139	143	68	147	94
	無印の割合 (%)	10.8	34.9	81.7	52.6	78.9	67.4	89.1	89.1	92.6	79.4	81.7	38.9	84.0	53.7
	小計全授業科目数	175	175	175	175	175	175	175	175	175	175	175	175	175	175

(3) 例えば、教育実習関連科目群の中の「実践研究B」の授業科目については、「『よい授業を創る』ことを主たる目的」としており、また、「授業分析を深めさせる」「授業を分析的に省察する方法を学ぶ」ことを目的として創設された授業科目であるという趣旨に基づき、「B-c. 授業計画および授業展開に関する実践的な指導力」および「E-b. 自己の教育活動に対するひたむきな向上心」の2つの指標に、共通に「◎印」を付けてもらうことや、また、教科に対応しているコース・専攻におけるコース専門科目・専攻専門科目の中で、「教科に関する科目」として課程認定を受けている授業科目については、「B-a. 教科・保育内容についての確かな学力」または「B-b. 教科・保育内容を教材開発につなげる高度な専門性」の少なくとも1か所に「◎印」を付けてもらうことを原案として示した上で、選択・記入の依頼をおこなった。

<資料5>

カリキュラムマップ 中等・社会科教育専攻



それぞれの授業科目担当者の自主性と、カリキュラムの統一性・整合性や目的性とのバランスをどのように図っていくべきかについて、それなりに配慮することの重要さに気づくとともに、またバランスのとり方の難しさも感じたのが実感である。さらに、本学において、こうしたカリキュラムチェックリストの作成に関する取り組みが実質上はじめてであったこともあってか、設定した14の到達指標のそれぞれが含意する内容について、授業科目担当者に周知してもらうとともに共通理解してもらうことの難しさとその大切さについても痛感した。

続いて、平成26年度に入ってから第6回目の会議以降においては、カリキュラムチェックリストの確定を受けて、それに基づいたカリキュラムマップを作成する作業へと進んだ。カリキュラムマップについては、全学的なカリキュラム全体を俯瞰したカリキュラムマップ、三課程共通科目についてのカリキュラムマップ、各コース、専攻を単位としたカリキュラムマップという3つのレベルに区分した上で、それぞれのカリキュラムマップの作成を、講座や学務委員会などのそれぞれの組織に依頼する形で、順次作成することとなった。そして、まず、それらのカリキュラムマップの中で、各コース・

専攻を単位としたカリキュラムマップの作成について、当該講座に依頼する作業から取り組み、9月30日現在その作業が進行中である。<資料5>は、カリキュラムマップに対するイメージをもってもらうための参考資料として、各講座への依頼文書に添付したもののひとつである。なお、各コース・専攻を単位としたカリキュラムマップについては、マップの中に記載する授業科目の範囲について、初等教育教員養成課程のコース用と中等教育教員養成課程の専攻用とで若干の違いを持たせることとなった。すなわち、初等・コース用のカリキュラムマップについては、カリキュラムの9割弱が各コースで共通となっている関係で、当該コースの「コース専門科目」に加えて、全コースに共通の「教職科目」「教育実習とそれに直接関連した科目」および「小学校の教科科目」も併せて記載することとした。それに対して、中等・専攻用のカリキュラムマップについては、当該講座が出講母体となっている講座独自の授業科目がかなりの割合を占めているという点に配慮し、それらの授業科目に関するカリキュラムマップとしてまとめることとし、全専攻に共通の教職科目については記載しないこととした。

2. 教員の質保証と「実践的指導力」論

(1) 教育政策における教員の資質能力論

前節で述べたように、教員養成カリキュラムの構造化が要請される背景のひとつに、教員の質保証、とりわけ教員養成段階において育成すべき資質能力の明示とその水準の確保を求める動きがある。そのことを、教育政策レベルで本格的に取り上げたのは、2006（平成18）年7月にとりまとめられた中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」である⁽⁴⁾。具体的には、課程認定大学に対して、教職課程の履修を通じて学生が身に付けた資質能力が、教員として最

小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、確認するための新たな必修科目として、「教職実践演習（仮称）」を開設することを提言した。そして、この提言が現実に移され、平成22年度入学生が4年次になった平成25年度から、全国の課程認定大学において「教職実践演習」が開設されることとなったのである。

こうした「教員を目指す学生が大学卒業時まで身に付けておくべき最小限必要な資質能力を示したもの」は、一般的に「教員養成スタンダード」と呼ばれている（兵庫教育大学、2012）。この教員養成スタンダードとして示された資質能力の内実は、各課程認定大学が

表1 各大学における教員養成スタンダードの例

	教員養成スタンダードにおける到達指標の領域
北海道教育大学 (2005年度版)	1. 学習指導力 2. 学級経営力 3. 生徒指導力 4. 教育相談力 5. 地域教育連携力 6. 協働遂行力 7. 臨床的実践力
福島大学人間発達文化学類	1. 教員の自立と使命感（①教育の意義の理解と教員としての自覚・使命感・情熱②教員としての確固たる倫理観③積極性と豊かなコミュニケーション能力④自らの実践の省察と改善） 2. 授業づくりと学びの創造（⑤教育目標と発達課題に基づく授業の構想⑥教科内容の深い理解と児童生徒への知識の定着⑦効果的な指導方法と指導技術の研究・開発⑧児童生徒の学習状況の評価） 3. 児童生徒の理解と指導（⑨児童生徒の人的な成長・発達と個性の把握⑩個人の尊重と互いを高め合う学級指導⑪児童生徒の個性を伸ばし社会性を高める諸活動の展開） 4. 教職員の協働と学校づくり（⑫教職員の協働とよりよい学級経営⑬学校と家庭・地域社会との連携）
横浜国立大学教育人間科学部	1. 基本的素養 2. 知識・理解 3. 指導① 目標・計画 4. 指導② 実演授業 5. 指導③ 評価 6. 指導④ 授業観察・分析 7. 学級経営 8. 学校組織の理解と運営への協力
兵庫教育大学 (小学校版)	1. 学び続ける教師（①省察的实践②研究を通じた専門性向上③長期的視野に立つ職能成長） 2. 教師としての基本的素養（④社会人としての素養⑤教師としての素養） 3. 子ども理解に基づく学級経営・生活指導（⑥子ども理解⑦学級経営⑧生徒指導） 4. 教科等の指導（⑨内容理解⑩授業方法・指導技術⑪授業計画⑫授業研究⑬学習評価） 5. 連携・協働（⑭他の教師との連携・協働⑮保護者・地域等との連携・協働）
鳴門教育大学 (2012年改訂版)	1. 教育人間力（①使命感②倫理観③教育的愛情④探究心⑤教養） 2. 協働力（⑥対人関係能力⑦協調性⑧社会性） 3. 生徒指導力（⑨基本的態度⑩個人指導力⑪集団指導力） 4. 授業力（⑫教科内容の理解⑬構想力⑭展開力⑮評価力） 5. 省察力
鳥根大学教育学部	1. 教育実践力（①学校理解②学習者理解③教科基礎知識・技能④授業実践研究） 2. 対人関係力（⑤リーダーシップ・協力⑥社会参加⑦コミュニケーション） 3. 自己深化力（⑧探究力⑨教師像・倫理⑩リテラシー）

出典：日本教育大学協会『学部教員養成教育の到達目標の検討（報告）』2008年

兵庫教育大学『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証』ジアース教育新社、2012年

鳴門教育大学『鳴門教育大学教員養成改革の軌跡』協同出版、2013年

(4) 教員養成段階において、教員として最小限必要な資質能力を育成していくことの重要性について初めて言及したのは、1997年の教育職員養成審議会第1次答申である。その後、2005年の中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」に受け継がれ、2006年の中央教育審議会答申へとつながって現在に至っている。

定めているディプロマポリシーと連動しており、各大学によって違いがみられる。教員養成スタンダードの代表的な例を、いくつか取り上げて対比させてみたものが<表1>である（日本教育大学協会、2008 他）。

この<表1>をみてもわかるように、教員として最小限必要な資質能力として何を挙げるかについては、多様なとらえ方が可能である。しかし、その一方で、資質能力の構成要素として設定されている大きな枠組みについては共通性がみられる。そこで、以下におい

ては、中央教育審議会答申や教育職員養成審議会答申などの教育政策レベルの文書の中で、教員に求められる資質能力がどのように指摘されてきているのかについて、簡単に検討してみたい。1970年代以降における、教員に求められる資質能力に関する記述について、その概要をまとめてみたものが<表2>である。

<資料2>をみると、教員に求められる資質能力の構成要素に関しては、特徴的なことがいくつかみられる。まず、1970年代以降、その大きな枠組みにつ

表2 教育政策文書における教員の資質能力

	「総合的な人間力」に関する資質能力	教育者としての基本的な資質能力	「教員の職務」に関する資質能力	専門性発達や職務遂行に影響する資質能力 その他
1971年6月 中央教育審議会答申		・教育の理念および人間の成長と発達についての深い理解 ・教育者としての基本的な資質	・教科の内容に関する専門的な学識 ・実践的な指導能力	
1972年7月 教育職員養成審議会建議	・広い一般の教養	・教育理念・方法および人間の成長や発達についての深い理解 ・教育者としての使命感 ・深い教育的愛情	・教科に関する専門的学力 ・すぐれた教育技術	
1978年6月 中央教育審議会答申	・広い教養 ・豊かな人間性	・教育者としての使命感 ・深い教育的愛情	・充実した指導力 ・児童・生徒との心の触れ合い	
1986年4月 臨時教育審議会第2次答申	・幅広い人間性	・教職に必要とされる基礎的・理論的内容	・教科に必要とされる基礎的・理論的内容 ・実践的指導力の基礎および実践的指導力	
1987年12月 教育職員養成審議会答申	・広く豊かな教養	・人間の成長・発達についての深い理解 ・教育者としての使命感 ・幼児・児童・生徒に対する教育的愛情	・教科等に関する専門的知識 ・実践的指導力	
1996年7月 中央教育審議会第1次答申	・豊かな人間性 ・幅広い教養		・専門的な知識・技術 ・実践的な指導力	
1997年7月 教育職員養成審議会第1次答申	・地球、国家、人間等に関する適切な理解 ・豊かな人間性 ・国際社会で必要とされる基本的資質能力	・幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解 ・教職に対する愛着、誇り、一体感	・教科指導、生活指導等のための知識、技能及び態度	・課題解決能力等に関わるもの ・社会の変化に適応するための知識及び技能 ・人間関係に関わるもの
2005年10月 中央教育審議会答申	・豊かな人間性や社会性 ・常識と教養	・教師の仕事に対する使命感や誇り ・子どもに対する愛情や責任感	・教材解釈の力 ・学習指導、授業作りの力 ・子ども理解力 ・児童・生徒指導力 ・集団指導の力 ・学級作りの力	・常に学び続ける向上心 ・対人関係能力 ・コミュニケーション能力 ・教職員全体と同僚として協力していく能力
2006年7月 中央教育審議会答申	・社会性	・使命感や責任感 ・教育的愛情	・教科・保育内容等の指導力 ・幼児児童生徒理解に関する能力 ・学級経営等に関する能力	・対人関係能力
2012年8月 中央教育審議会答申	・豊かな人間性や社会性	・教職に関する高度な専門的知識 ・使命感や責任感 ・教育的愛情	・教科に関する高度な専門的知識 ・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力 ・新たな学びを展開できる実践的指導力	・探究力 ・自主的に学び続ける力 ・コミュニケーション力 ・同僚とチームで対応する力 ・地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力

いてはある程度の共通性がみられるということである。すなわち、教員に求められる資質能力を構成する要素の大きな枠組みとして、次の3つの資質能力については、1970年代以降現在に至るまで一貫して指摘されてきているということである。①豊かな人間性や幅広い教養等といった言葉で表現されている「総合的な人間力」に関する資質能力、②教育の理念や人間の成長・発達についての深い理解、および教育者としての使命感や子どもに対する教育的愛情等といった言葉で表現されている「教育者としての基本的な資質能力」、③教科指導や生活指導等といった教員が実際に職務を遂行していく際に必要となる「教員の職務」に関する資質能力の3つがそれである。また、こうした教員に求められる資質能力については、養成、採用、現職研修の各段階を通じて形成されていくものであり、その向上を図るための方策は、それぞれの段階を通じて総合的に講じられる必要があるということも、いつの時期においても共通して指摘されてきている。

その一方で、各時期による相違点についても、いくつかのことが見えてくる。その一つ目は、1986年の臨時教育審議会第2次答申を契機として、それ以降、養成段階と研修段階との間での役割分担が明確化されていく傾向があるということである。その延長線上に、大学における養成段階において修得すべき最小限必要な資質能力としての「教員養成スタンダード」に関する言及がみられるようになってくるのである。二つ目としては、その「教員養成スタンダード」に期待される内容の重点の置き方が、微妙に変化してきているということである。すなわち、教員の職務に関する資質能力の育成が、2006年の中央教育審議会答申をひとつの契機として、「実践的指導力の基礎」の育成から「実践的指導力そのもの」の育成へと変わっていく傾向が読みとれる。さらに三つ目としては、1990年代以降において、教員の専門性発達に関わる資質能力としての「課題解決能力」「探究力」や、職務を遂行していく上で影響を与える対人関係に関わる資質能力としての「コミュニケーション能力」「チーム力」「協働力」などが、教員に求められる新たな資質能力として着目されてきているということである。

(2) 「実践的指導力」論をめぐる課題

上述したように、大学における教員養成段階に育成

が期待される資質能力については、「実践的指導力」の育成という視点からみた場合に、微妙な変化がみられる。教員の資質能力のひとつとして「実践的指導力」が注目されるようになった時期については、1970年代にまでさかのぼることができると指摘されている(赤星、2006; 大和、2011)。そうした中で、1970年代以降現在までにおいて、「実践的指導力」をめぐる、「実践的指導力の基礎」の育成から「実践的指導力そのもの」の育成へと変化してきていることを多くの先行研究が指摘している(吉岡・八木、2007; 高橋、2010)。

養成段階と研修段階との間での役割分担を始めて明確化した1986年4月の臨時教育審議会第2次答申においては、「大学の養成においては、幅広い人間性、教科・教職に必要なとされる基礎的・理論的内容と採用後必要とされる実践的指導力の基礎の修得に重点を置き、採用後の研修においては、それらの上に立ってさらに実践的指導力を向上させることに重点を置くこととする」と述べていた。また、養成段階で修得すべき最小限必要な資質能力、すなわち教員養成スタンダードについて初めて指摘した1997年7月の教育職員養成審議会第1次答申においても、「教職に必要な知識及び技能の形成に属する内容(例えば、授業、生徒指導の技術等)については、教員就職後の現職研修や教育実践によってもそれらに係る知識、技能等の向上が継続的に図られるものであり、その意味では、養成段階において修得すべき内容は最小限必要な範囲のものであれば足りる」と述べていた。さらに、養成段階ではむしろ、「子どもたちの理解などに係る基礎的な知識や方法論」について確実に修得しておくべきことが指摘されていた。このように、1990年代までは、「実践的指導力の基礎」を育成することが養成段階に期待されることの中心を占めていた。ところが、大学の養成段階において最小限必要な資質能力が修得できているかどうかを確認するための必修の授業科目である「教職実践演習(仮称)」の開設を提言した2006年7月の中央教育審議会答申においては、「実践的指導力そのもの」の育成まで含めて、養成段階での教育に求めている。例えば、「授業を行う上での基本的な表現力」や「子どもの発達や心身の状況に応じて、抱える課題を理解し、適切に指導を行う」力の育成といった、従来なら採用後の初任者研修で育成すべきと思われていた資質能力まで、養成段階に求めてきている。特に、学習指導の面に関して

は、「指導力」の育成へと偏重してきており、従来、養成段階において重視されてきていた「教科の内容に関する専門的な学識」「教科に関する高度な専門的知識」といった「指導力」の基盤となる資質能力の育成が軽視されてきている傾向に対しては危惧を感じざるを得ない⁽⁵⁾。

こうした変化と連動するかのように、「教育者としての基本的な資質能力」においても、変化がうかがえる。すなわち、「教育者としての使命感」や「子どもに対する教育的愛情」などを育成する上で基盤となる理論的な知識としての「教育の理念や人間の成長・発達についての深い理解」「教職に関する高度な専門的知識」の修得が軽視されている傾向がある。前記した「教職実践演習（仮称）」において確認すべき到達目標の中においても、「情熱」や「姿勢」「意識」「意志」などといった情意的な言葉が強調され、多用されている。

こうした状況の中で、本学がカリキュラムマップの基となるカリキュラムチェックリストを作成するにあたって、教員養成スタンダードの到達指標の設定に関しては、上述した点に対してある程度配慮を払ったつもりである。すなわち、前節で述べた合計14にわたる到達指標の設定にあたっては、本学のディプロマポリシーを基本におきつつも、一部に独自の修正を加えることとした。例えば、ディプロマポリシーでは、「教員の職務」のひとつである学習指導の面に関しては、「専門とする教科や得意とする分野・領域について、確かな学力と高度な専門性、実践的な指導力を身につけている」という一文を記載しているのみである。しかし、今回設定した到達指標においては、「教科の内容に関する専門的な学識」「教科に関する高度な専門的知識」の育成を重視する観点から、①教科・保育内容についての確かな学力、②教科・保育内容を教材開発につなげる高度な専門性、③授業計画および授業展開に関する実践的な指導力の3つの指標に区分することによって、その充実を図っている。

また、「教育者としての基本的な資質能力」に関わる到達指標においても、一部に修正を加えている。すなわち、ディプロマポリシーでは、「教育に対する強い使命感と責任感を持ち、愛情をもって子どもに接するこ

とのできる健康な心身と豊かな人間力を具えている」および「組織の一員として、高い倫理観と規範意識、自己制御力を持って、教師としての職責を果たそうとする真摯な姿勢を身につけている」の二文を記載しているが、それをそれぞれ「教育についての理解とそれに基づく使命感と責任感」「教職についての理解とそれに基づく真摯な姿勢」という指標に修正した。いずれの指標にも「教育についての理解」「教職についての理解」という言葉を加えることによって、本学が「教育の理念や人間の成長・発達についての深い理解」「教職に関する高度な専門的知識」の育成を重視しようとしている姿勢を示そうとしたのである。

3. 「教科の専門性」と「人間力」をめぐる

教員養成教育をめぐることは、前述した「実践的指導力」の育成をめぐる課題の他にも、課題は指摘されているけれども、その解決のための方策がなかなか見いだせていない視点がいくつか存在している。それらの中で、本節では、教員養成系大学・学部における教科の専門性をめぐる視点、および教員に求められる「人間力」の育成をめぐる視点の2つについて、今ここで結論を出すことは到底できないが、その動向について素描してみたい。

(1) 教員養成としての教科の専門性

前節でも述べた通り、学校種を問わずどの学校の教員にも、程度の差こそあれ、「教科の内容に関する専門的な学識」が求められることは論を待たないであろう。特に、教科担任制をとっている中学校・高等学校の教員にとっては不可欠なものである。ところが、大学における教員養成教育において、「実践的指導力の基礎」のひとつである「教科の内容に関する専門的な学識」が本当の意味で有効に修得されているのであろうか。

実は、こうした点に対して、次のような問題点の指摘が数多くなされている。たとえば、「教員養成教育の中で、教科の専門性（細分化した学問分野の研究成果の教授）が過度に重視され（中略）教員スタッフの専門性に偏した授業が多く、『子どもたちへの教育』につ

(5) 教職実践演習の開設に際して、例示されている到達目標の中には、「教科書の内容を理解しているなど、学習指導の基本的事項（教科等の知識や技能など）を身に付けている」という記述があるのみで、「教科の内容に関する専門的な学識」に対応するような到達目標はみられない。

ながるといふ視点が乏しいのではないか」(教育職員養成審議会、1997)や、「現実の教職課程における『教科に関する科目』群は、(中略)教科教育や教育実習を意識する問題以前に、学問の体系的本質論(全体像)にさえ接近できず、また個別細分化された学問だけが講義されている現実が推測される」(坂井、2011)といった指摘などがそれである。

こうした状況に対して、たとえば、次のような改善の視点が提案されている。そのひとつは、「『教科に関する科目』担当教員と『教職に関する科目』担当教員とが共同で授業を行うなど、教科と教職の架橋を推進するなどの取り組みが求められる」(中央教育審議会、2012)といった指摘である。また「教科専門科目担当教員は、他の学部と同じような専門性を志向するのではなく、学校現場で教科を教えるための実力を身に付けさせるためにはどうすべきかという、教員養成独自の目的に沿って教科専門の立場から取り組むことが求められる」(国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会、2001)といった指摘もみられる。そして、前者に関しては、「教科と教職の架橋を推進する取り組み」のひとつとして、既にいくつかの大学で「教科内容構成に関する科目」の開設という形で取り組まれている(新井・横原、2014;岡山大学、2012)。一方、後者に関しても、既にいくつかの大学で「教科内容学研究」という形で取り組まれている(広島大学、2006;西園・増井、2009)。紙数の関係で、これらの動向について、ここでその詳細を紹介することはできないが、その両者に共通しているのは、「学問の本質に関する体系的な理解」「理論と実践との往還」の重視という視点である。

上記のような教科の専門性をめぐる視点については、本学も他人事ではない。実は、本学のカリキュラムポリシーの柱のひとつとして、「力量ある教師を養成するために、教職や教科等の専門科目の学力を重視し、『教育職員免許法』で定められた単位数を大幅に超えて学修するカリキュラムを編成しています」と述べている。このカリキュラムポリシーに基づいて、本学では、教科に関する科目の履修にあたって、初等教育教員養成課程では小学校の教科科目として9教科を2単位ずつ合計18単位を必修としており、中等教育教員養成課程では中学校の教科科目として40単位を必修としている。カリキュラムポリシーでは、それと同時に「実践的指導力を具えた教師を養成するために、教育現場と連携

した実践的な授業科目を系統的に設定し、大学における学修と教育現場における学修の往還、理論と教育実践の結合を可能にするカリキュラムを編成しています」とも述べている。この「教科等の専門科目の学力を重視」することと「理論と教育実践の結合を可能にする」こととの連動をいかに実現していくかが、本学にとっては大変重要な視点である。具体的には、小学校および中学校の教科専門科目が、「教育現場と連携した実践的な授業科目」として第1年次から系統的に開設されている「教育実習とそれに直接関連した科目」と連動する視点を組み込みながら授業内容が構成されているかがどうか重要となる。前節でも述べた通り、この度作成しようとしているカリキュラムチェックリストにおける到達指標の中で、「教科・保育内容についての確かな学力」と「教科・保育内容を教材開発につなげる高度な専門性」との2つを併記したのも、「実践的指導力の基礎」としての「教科の専門性」に関するこうした視점에留意していきたいという意識の現れである。このことは、本学における教員養成教育をめぐる今後の課題のひとつといえるだろう。

(2) 「総合的な人間力」の育成

教員に求められる資質能力のひとつに、「幅広い教養」や「豊かな人間性」などといった言葉でもって言い表されている「総合的な人間力」とでも呼び得る資質能力が含まれている。本学もディプロマポリシーの2大方針のひとつに、「豊かな人間力を具えた教師」の育成を謳っている。そして、下位方針のひとつに、「教育に対する強い使命感と責任感を持ち、愛情をもって子どもに接することのできる健康な心身と豊かな人間力を具えている」ことを挙げている。さらに、それと連動する形で、カリキュラムポリシーのひとつとして、「教育に対する強い使命感と責任感を持って、常に学び続け、愛情と理解をもって子どもを指導できる豊かな人間力を具えた教師を養成するためのカリキュラムを編成しています。」と述べている。こうした文章をみるかぎり、本学での「豊かな人間力」の規定は、「教育に対する強い使命感と責任感」や「愛情をもって子どもに接する」といった言葉といっしょに使われていることからわかるように、従来、「教育者としての基本的な資質能力」に関わるものと同一視しているところにその特徴があると言える。

しかし、一般的には、「総合的な人間力」については、「幅広い教養」や「豊かな人間性」などといった言葉でもって言い表されていることが多いことから、教員養成カリキュラムの中においては、一般教育とか教養系科目と呼ばれている専門教育科目以外の部分に主に対応していると考えることができる。したがって、こうした「総合的な人間力」の育成を重視する視点は、換言するならば、教員養成カリキュラムにおける教養系科目の重要性を再認識することと連動しているといえる。しかしながら、教員養成教育の中で教養系科目をどのように位置づけていくべきなのかについては、各大学の自主性に任されているのが実状であり、各大学でそれぞれ模索中といったところであろう。

そうした中で、教員養成教育の中での教養系科目のもつ意味を検討していく際に、1997年の教育職員養成審議会第1次答申での指摘は、ひとつの参考になるだろうと思われる。この答申においては、今後特に教員に求められる具体的資質能力の例を参考図として示している。その中では、国際化の進展や情報化の進展などといった社会の変化に着目し、そうした変化に主体的に対応していくための資質能力が列挙されている。例えば、①「地球、国家、人間等に関する適切な理解」としての地球観、国家観、人間観、規範意識など、②「豊かな人間性」としての人間尊重・人権尊重の精神、男女平等の精神など、③「国際社会で必要とされる基本的資質能力」としての考え方や立場の相違を受容し多様な価値観を尊重する態度、国際社会に貢献する態度など、④「課題解決能力等に関わるもの」としての創造力、応用力、論理的思考力など、⑤「社会の変化に適応するための知識及び技能」としてのメディア・リテラシー、基礎的なコンピューター活用能力などが挙げられている⁶⁾。

こうした指摘を参考にすれば、本学においても、「豊かな人間力」の育成については、「教育者としての基本的な資質能力」に関わる視点とともに、教養系科目を通して育成される資質能力と関わる視点にも目を向けていく必要がある。すなわち、ディプロマポリシーで言えば、「広い視野と豊かな教養に裏付けられた深い人間観と、世界を正しく見つめ、異文化を受容できる

確かな社会観を身につけている」という下位方針との関連にも留意していくことが大切である。また、カリキュラムポリシーで言えば、「広い視野と豊かな教養に基づく、均衡のとれた深い人間観と確かな社会観・世界観を有する社会人を養成するためのカリキュラムを編成しています」および「環境教育や特別支援教育、国際理解教育など、教育現場で求められる現代的な諸課題について、深い教養と実践的な問題解決能力を具えた教師を養成するために、それらを学ぶことの可能なカリキュラムを編成しています」という方針、すなわち、「基礎教育科目」「基盤教養科目」および「現代的課題科目」といった教養系科目に対応させる形での到達指標の設定が求められる。この度のカリキュラムチェックリストの作成において、「A教職の基礎となる人間観・社会観・教育観に関する指標」を設定し、その中に、「A-a 広い視野と豊かな教養に裏付けられた深い人間観」「A-b 共生社会の中で生きるための確かな社会観」と、「A-c 教育についての理解とそれに基づく使命感と責任感」「A-d 教職についての理解とそれに基づく真摯な姿勢」とをいっしょに位置づけたのは、こうした視点への配慮の結果である。すなわち、「A教職の基礎となる人間観・社会観・教育観に関する指標」の設定は、本学が重視している「豊かな人間力」を、「教育者としての基本的な資質能力」の視点と、「幅広い教養」「豊かな人間性」の視点との両者を関わらせながら総合的に育成していくという特徴に配慮したものである。しかし、その「豊かな人間力」の育成に関して具体化させる作業については未だ本格的に取り組まれていないため、本学における教員養成教育をめぐる今後の課題のひとつとなるであろう。

4. カリキュラムマップ作成の意義と課題

一 結びにかえて

宮城教育大学は、昭和40年の開学以来、「教員養成教育に責任を負う」大学を標榜し、第二期中期目標において、「教員養成教育の分野で真に価値ある大学を目指して、教育研究の充実に努めることを基本的な目標とする」と述べている。教員養成系の単科大学としては、

(6) この1997年の第1次答申以降において、大学における教養教育の在り方に言及している文献として、中央教育審議会「新しい時代における教養教育の在り方について（答申）」（2002年2月）や、日本学術会議日本の展望委員会知の創造分科会「提言 21世紀の教養と教養教育」（2010年4月）などがある。

至極当然の目標の表明である。そして、ひとり一人の教職員がこうした目標の実現に向けて、懸命に取り組んでいることもまた紛れもない事実である。しかしながら、その一方で、こうした目標が本学のすべての教職員の間で本当に共通認識として浸透しているのかといえば、やや疑問に感じる面も見受けられる。たとえば、この度のカリキュラムマップ作成の取り組みに対して、「評価を意識した『見てくれ重視』の方策は、いずれ、干からびていくこと必定です」といった批判がなされたり、本学の3つのポリシーは所詮、単なる作文に過ぎないのではないかといった声が聞こえてきたりする。また、先日学生の就職支援策をテーマとした学長との懇談会の席上でも、「教員以外への就職をマイナスにとらえるべきではない」とか「教員を志望しない学生が入学してくることがあっても特に問題にすべきではない」といった発言がなされていた。前述したように、教員養成系の教育学部は、他学部比べて幅広い専門分野の教員で構成されているという特殊性のため、教職員の間で目標を共有しにくいという面がみられるという状況は、本学においても無縁ではないだろう。

こうした状況を鑑みたとき、この度のカリキュラムマップ検討小委員会の一委員としての活動を通して、カリキュラムマップ作成の意義として次のような点を挙げることができるのではないかと、この思いを持っている。そのひとつは、本学における教育の目標とカリキュラムの全体像を改めて再確認することによって、本学の目指すべき方向性について、教職員の間で共通認識をもつ契機となるのではないかとということである。すなわち、いかにすればよりよい教員を養成することが可能になるのか、そのためにわれわれは何をすべきなのかなどについて、意見を自由にかつ建設的に語り合う機会を数多く持つことを通して、一体感を高める契機となるのではないかとということである。卑近な例に例えてみるならば、東日本大震災以降盛んに言われるようになった「コミュニティにおける絆の重要性の再認識」の大学版ということになるのではないだろうか。意義のふたつ目は、ひとつ目とも重なるが、本学のカリキュラムをめぐる特徴と諸課題を発見すること、およびそれらの特徴と課題を共有化することの契機となりうるということである。こちらも卑近なたとえをするならば、カリキュラムマップを作成することは、教員養成系大学のための健康診断（人間ドッグ）を受

診することだと言ってもよいのではないだろうか。

その一方で、カリキュラムマップの作成に取り組む際の留意点についても、いくつか私なりに感じるものがあつた。そのひとつは、カリキュラムマップを作成することの意味を教職員に丁寧に説明することによって、共通認識を持つことの重要性である。また、それとも連動するが、作成したカリキュラムマップを今後どのように活用して教員養成教育のレベルを上げていくのか、という方向性を明確にした上で中長期的な見通しをもつことの重要性である。さらに、テクニク的なことであるが、カリキュラムマップを作成していく際に、カリキュラムチェックリストとの整合性・連動性をいかに実現していくかということの重要性を実感した。いずれにしても、カリキュラムマップの作成は、全学挙げての息の長い取り組みの第一歩と言えるのではないだろうか。その息の長い取り組みの道程としては、私見ながら次の4つの段階を想定している。まず第1段階は、本学の目指すべき方向性について、教職員の間で共通認識を持つ段階、次に第2段階は、この共通認識を教職員と学生との間で共有する段階、そして第3段階は、学内での共通認識を学外（教育委員会や卒業生など）に向けて積極的に発信していきながら協働する段階、さらに第4段階は、学内外関係者が協力しながら本学のカリキュラムの改善に向けて検証していく段階である。

この度のカリキュラムマップ検討小委員会の取り組みは、いまだ完成途上であるが、宮城教育大学が今後さらに魅力ある大学に発展していくこと、およびわれわれ教職員にとって元気の出るやりがいのある職場となっていくことに少しでも役に立つことを願っている。

文献

- 赤星晋作（2006）「教師の実践的指導力の養成と地域連携」（『日本教師教育学会年報』第15号）
- 新井知生・楳原茂（2014）「島根大学教育学部における『教科内容構成研究』—教科専門教員による挑戦—」（『SYNAPSE』2014年2月号）
- 岩田康之・三石初雄編（2011）『現代の教育改革と教師—これからの教師教育研究のために—』東京学芸大学出版会
- 遠藤孝夫・福島裕敏編著（2007）『教員養成学の誕生—弘前大学教育学部の挑戦』東信堂
- 岡山大学大学院教育学研究科・岡山大学教師教育開発センター

- (2012) 『教科内容構成』指導法ハンドブック (第1版)
—教員養成のための『教科内容構成』研究—
- 小川勤 (2010) 「学士課程教育の質保証のための組織的カリキュラム改善の取組—『教育改善FD研修会』を通じたカリキュラム改善の試み—」(『京都大学高等教育研究』第16号)
- 沖裕貴・宮浦崇・井上史子「一貫性構築のための3つのポリシー(DP・CP・AP)の策定方法—各大学の事例をもとに—」(『教育情報研究』第26巻第3号)
- 教育職員養成審議会(1972)「教員養成の改善方策について(建議)」
- 教育職員養成審議会(1983)「教員の養成及び免許制度の改善について(答申)」
- 教育職員養成審議会(1987)「教員の資質能力の向上方策等について(答申)」
- 教育職員養成審議会(1997)「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(第1次答申)」
- 教育職員養成審議会(1999)「養成と採用・研修との連携の円滑化について(第3次答申)」
- 国立の教員養成系大学・学部 の在り方に関する懇談会(2001)「今後の国立の教員養成系大学・学部 の在り方について」
- 坂井俊樹(2011)「教科教育と教員養成—小・中・高の授業の視点から見た『教科内容学』—」(岩田康之・三石初雄編『現代の教育改革と教師—これからの教師教育研究のために—』東京学芸大学出版会)
- 高橋英児(2010)「養成段階における実践的指導力の育成についての一考察」(『日本教師教育学会年報』第19号)
- 中央教育審議会(1971)「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について(答申)」
- 中央教育審議会(1978)「教員の資質能力の向上について(答申)」
- 中央教育審議会(1996)「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)」
- 中央教育審議会(2005)「新しい時代の義務教育を創造する(答申)」
- 中央教育審議会(2006)「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」
- 中央教育審議会(2012)「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」
- 徳永保(2014)「実務家教員で教員養成はどう変わるか・変わったか」(『SYNAPSE』2014年5月号)
- 鳴門教育大学企画戦略室編(2013)『鳴門教育大学教員養成改革の軌跡—教員養成の更なる高みを目指して—』協同出版
- 西園芳信・増井三夫(2009)『教育実践から捉える教員養成のための教科内容学研究』風間書房
- 日本教育大学協会(2008)『学部教員養成教育の到達目標の検討(報告)』
- 兵庫教育大学教員養成スタンダード研究開発チーム(2012)『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証—学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築』ジアース教育新社
- 広島大学(2006)『教科内容学の体系的構築に関する研究』
- 大和真希子(2011)「教師教育における『実践』概念の再考」(岩田康之・三石初雄編『現代の教育改革と教師—これからの教師教育研究のために—』東京学芸大学出版会)
- 横須賀薫(1976)『教師養成教育の探求』評論社
- 吉岡真佐樹・八木英二(2007)「教員免許・資格の原理的検討—『実践的指導力』と専門性基準をめぐって—」(『日本教師教育学会年報』第16号)
- 臨時教育審議会(1986)「教育改革に関する第2次答申」

(平成26年9月30日受理)