

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—

平成16年3月31日

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

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

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—

平成16年3月31日

委員一覧（五十音順）

委嘱期間 平成13年8月9日～平成16年3月31日（※印を除く）

- | | |
|-------|-----------------------------------|
| 岩田康之 | (東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター助教授) |
| 大野木裕明 | (福井大学教育地域科学部教授) |
| 越智康詞 | (信州大学教育学部助教授) |
| 榊原禎宏 | (山梨大学教育人間科学部助教授) |
| 佐久間亜紀 | (東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター助教授) |
| ◎高城 忠 | (東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター長) |
| 高橋和子 | (横浜国立大学教育人間科学部教授) |
| 田幡憲一 | (宮城教育大学教授) |
| 玉井康之 | (北海道教育大学釧路校助教授) |
| 長澤憲保 | (兵庫教育大学教授) ※平成13年8月9日～平成14年7月31日 |
| 長谷川順一 | (香川大学教育学部教授) |
| 別惣淳二 | (兵庫教育大学助教授) ※平成14年8月1日～平成16年3月31日 |
| 森本直人 | (島根大学教育学部教授) |
| 油布佐和子 | (福岡教育大学教授) |

◎ = 委員長

[目次]

はじめに	1
1. 本プロジェクトの活動	4
(1) 「大学における教員養成」と「カリキュラム・モデル」	
(2) 指摘された問題点	
(3) 本プロジェクトの活動	
(4) 検討された問題点	
2. 教員養成カリキュラムの基本理念	12
(1) 「教員養成コア科目群」の位置づけ	
(2) 「教科に関する科目」「教科の指導法」の基本理念	
(3) 「教職に関する科目」の基本理念	
3. 教員養成コア科目群	18
(1) 学校教育の現状と教師に期待される資質	
(2) 教員養成の改善の方向	
(3) 学校教員養成の改善のモデル	
(4) 参考事例	
4. 教員養成カリキュラム構成上の留意点	31
(1) 小学校教員の養成カリキュラムに関して	
(2) 中学校・高等学校教員の養成カリキュラムに関して	
(3) 幼稚園教員の養成カリキュラムに関して	
(4) 教員養成課程の「履修モデル」に関して	
(5) 小学校教員養成におけるピーク制について	
(6) 初等中等統合型教員養成課程、複数免許状取得について	
(7) 実習等の実施に伴う学年暦や時間割編成上の問題について	
5. 教員養成を行う大学の体制	37
(1) 責任主体としての教員養成系大学・学部のあり方	
(2) 教員養成系大学・学部の教員組織に関わる問題	
(3) 一般大学・学部における問題	
6. 今後の課題	42
(1) 大学種の違いを超えて共有すべき課題	
(2) 学部教育と大学院および行政による現職研修の関係	
(3) 現行制度の限界に関わる課題	
(4) 「教科の指導法」「教科に関する科目」の全体的なあり方に関する課題	
(5) その他の課題	
【付表】「教員養成のカリキュラム・モデル」(概念図)	46
ワーキンググループ検討結果のまとめ	47
【別添資料】「中間まとめ」概要	i

はじめに

国際化、情報化などこれまでにない速度で社会が変化する中で、わが国においては少子化が進行し、学校現場では、いじめ、不登校、引きこもりなどの現代的教育課題に加えて、教師自身の不適應などが顕在化し、学校のあり方や教員の資質向上が喫緊の課題として問われている。このような中、小・中学校では、平成14年度より、学習指導要領の改訂に伴い新教育課程が実施され、高等学校においても、平成15年度より新教育課程に入った。新しい教育課程においては、「ゆとり」の教育や「生きる力」の育成を目標に、既存の教科の枠に必ずしもとられない「総合的な学習の時間」が導入される一方、教科内容の削減など、これまでにない大きな変化が包含されている。一方、新学習指導要領に対しては、学力低下の懸念が相次ぎ、文部科学省からは学習指導要領最低基準論が提示されるなど、新教育課程の定着までには、まだまだ紆余曲折が予想される。また、小・中学校では、これまでの相対評価に代わり絶対評価が導入され、公立学校においても一部地域では、義務教育段階で学校選択制や習熟度別学級編制が導入されるなど、学校現場を巡る状況の変化は目まぐるしく、これらに対応する教員に対しても、生徒指導力、カリキュラム構成力、学級経営力など多面的且つ統合的な力量形成が求められている。さらに、これからの学校教員を養成する立場の教員養成系大学・学部に対しては、実践的指導力を備えた教員を輩出するためのカリキュラムの策定や養成システムの改革、養成・研修を一体化した教員の力量形成への先導的関わりが期待され、その責任が強く求められている。

教員養成系大学・学部における教員養成カリキュラムや養成システムの改革とともに、大学教員の意識改革が求められる中、教員養成系大学・学部においては、平成10年度から12年度にかけて、将来的な教員需要減の見通しから、学生定員5,000人が削減され、それに伴い教官定員の削減や学部改組が行われた。また、平成10年度には教育職員免許法が改正され、教員養成系大学・学部においては、大幅なカリキュラム改定が行われた。この過程では、教員養成系学部の設置形態そのものが問題とされ、一部の大学においては、教員養成課程と新課程の学生定員比率の変化から、教育学部から教育文化学部、教育人間科学部、教育地域科学部、教育福祉科学部、文化教育学部への学部名称の変更や、教員養成系学部における統合型教員養成課程（複数校種にまたがる免許状取得を一つの課程で行うことを企図したもの）への移行などが実施された。さらに、平成10年の大学審議会答申や教育職員養成審議会第二次答申において、大学院における現職教員の研修の必要性が指摘され、多くの教員養成系大学および教員養成系学部を持つ大学の大学院修士課程には、現職教員向けの夜間または昼夜開講の専攻・コース等が開設されるようになった。また、外在的な政策動向としては、平成13年11月の「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」報告書において、医学教育におけるモデル・コア・カリキュラムの策定などと相俟って、教員養成におけるモデル的なカリキュラムの策定が求められている。さ

らに、平成16年度に迫った国立大学から国立大学法人への移行や国立大学の再編・統合の流れの中、特に、教員養成系大学・学部においては、学部規模や教員需要の観点から、これまでの一都道府県一教員養成系大学・学部体制の維持には限界があり、教員養成系大学・学部の再編統合の必要性が指摘されている。このような流動的な状況のもとで、教員養成を担う大学においては、教員養成カリキュラムにおける「モデル的なカリキュラム」を自らの主体的な営みとして策定することが緊急の課題として認識されてきているところである。

日本教育大学協会においては、教員養成系大学・学部におけるこのような現状に鑑み、平成13年8月に、教員養成における「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジェクトを設置し平成16年3月まで19回の会合を重ね、これからの教員養成カリキュラムのあるべき姿を慎重に論議・検討し、その上で本答申の文章化をはかってきた。この中では、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こと、また、教科の枠を越えた統合的なカリキュラムが最も必要とされるのは小学校教員養成であることから、小学校教員養成のモデルとなるカリキュラムを中心に検討を加えてきた。その結果、これからの教員に求められる実践的指導力の向上を目指した教員養成のモデル的なカリキュラムとして、教育現場での体験を教員養成カリキュラムの中に体系づけ、それらの経験に対する研究的な省察の機会を併せて提供することによって体験－省察の往還を確保する「教員養成コア科目群」を基軸にしたカリキュラムを提案し、これらを協働的に支える教職、教科教育および教科専門各領域の大学教員相互の連携の必要性を提言するに至った。

また、平成15年5月22日付けで、日本教育大学協会会員大学をはじめとする関係各方面に「中間まとめ」として本研究プロジェクト案を提示し、意見を求めた。さらに、平成15年6月21日開催の平成15年度日本教育大学協会シンポジウム「教員養成のカリキュラムの在り方と教育体制 ― 小学校教員の養成を中心に ―」においても「中間まとめ」を提案した。その後、関係各方面およびシンポジウムの際の意見等をもとに本プロジェクトで再検討・修正し、平成15年9月11日に中間答申を日本教育大学協会長に提出した。

その後中間答申においては十分に行われてはいなかった教科専門科目のあり方等についての検討を行うべく、本研究プロジェクトに教員養成における教科カリキュラムのあり方を検討するためのワーキンググループを設置し、その検討内容を踏まえた上でここに本答申を行うに至った。

平成16年3月31日

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

委員長 高城 忠

1. 本プロジェクトの活動

(1) 「大学における教員養成」と「カリキュラム・モデル」

「はじめに」でも触れたように、「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」（「在り方懇」）においては、教員養成における「モデル的なカリキュラム」の策定が大きな課題の一つとされた。この課題は、大学教育の各領域において教育内容に関するガイドラインが相次いで策定されつつあるという状況と、近年の教員の資質をめぐる問題に関わって教員養成の水準の確保が養成機関である大学に対して求められているという状況とに鑑み、大学において教員養成を行う際の内容的なガイドラインが求められたものと捉えられる。しかも、日本においては、医師などの場合と異なり、教員の場合には資格認定に関わっての国家試験がなく、教育職員免許法という枠の中において各大学教員が単位認定をしていくことの積み重ねによって実際の教員資格が認定されているという事情もあり、資質向上への要請が直接に大学に寄せられることになる。したがって、大学が養成水準の確保に責任を負う意味でも、カリキュラムのガイドラインを策定することは重要である。

ただし、大学教育の他領域において教育内容のガイドラインを策定する場合と比して、教員養成のカリキュラム・モデルを策定する場合には以下に述べるような独自の事情がある。本プロジェクトが当初直面した難題も、この独自の事情への対処に根ざすものであった。

たとえば医学においては「医学教育」と「医師養成教育」とが順接的な関係にあり、したがって「医学教育における教育内容のガイドライン」は、ほぼそのまま「医師養成教育の内容のガイドライン」たり得るのに対し、「教員養成教育」には狭義の「教育学教育」のみならず、いわゆる教科教育・教科専門における各分野の教育に関わるため、「教員養成教育」のガイドラインは非常に広範囲な学問領域を覆うものとなり、極言するならば大学教育のカリキュラム全般にわたるガイドラインとなりかねない性質を持つ。また、医師免許と比べた場合、教員免許は学校種ごと・基礎資格ごと（一種・二種・専修）・科目ごと（中学校・高等学校の場合）に多種多様であり、それぞれごとに「教員養成教育の内容的なガイドライン」を立てることには膨大な労苦を伴うことにもなる。

また、教員になるものが身につけるべき「知」とは、単に既存の学問領域における知見や方法論をマスターするというにとどまらず、絶えず変化し続ける児童・生徒のありように即応しつつ、その現場での知見を構造化していくという性質を持つ。したがって、大学の養成教育として「卒業時点でこれをマスターさせておけばよい」という教育内容のガイドラインを策定するだけでは、養成水準の維持・向上という政策的要請に十分にこたえたことにはならない。

こうした事情は、戦後日本において「教員養成は大学で行う」という原則が打ち立てられたことの根源に関わる問題である。「大学における教員養成」原則には様々な含意があるろうが、その一つに、様々な現象に対して、学識に裏打ちされた科学的・反省的な思考（**reflective thinking**）を展開できる能力を教員資質の一つとして確保するということがあろう。だとするならば、そのためのカリキュラム・モデルは、かつての「師範学校教授要目」のような直接的な国家基準に依拠するものではなく、大学の自治・学問の自由を原理

とする大学という場で策定するべきものであろう。本プロジェクトは、「大学における教員養成」原則を、大学が自ら「教員養成」の主体として、その責任を負うことを原則としたものと捉え、その策定に主体的に取り組んだものである。

当然のことながら、「開放制」原則下における教員養成は、単に教大協加盟各校のみならず、全国の国公私立の大学において行われており、その連合体は教大協以外にも国立大学協会・公立大学協会・全国私立大学教職課程研究連絡協議会（全私教協）など各種存在する。ただし、これらの団体の中で、特に教大協は、①教員養成（特に計画養成部分）に責任を持つ大学の連合体であること、②狭義の教育学（教職）のみでなく、教科専門・教科教育に関わる大学教員も含めた組織であること、などの点で、他団体と異なる特質を持っている。したがって、以下に示す「答申」に関しては、主に教大協会員校の立場で「教員養成カリキュラム」を捉えたものとなっている。今後、より広い視野で、教員資質の総合的な向上・発展を期すための広範な議論を期待したいところである。

（２）指摘された問題点

「在り方懇」において指摘された教員養成に関する問題点は数多いが、本プロジェクトとの関わりで主なものを挙げるならば以下のようなことがある。

第一に、特に小学校教員養成における教科専門科目のあり方の問題がある。理科のような広領域科目において象徴的に現れているように、教員養成において教科専門を担当する大学教員の専門とする領域がその教科の中のごく一部分でしかないケースが多い。こうした状況を踏まえて、全科担任制を前提とする小学校教員養成における「教科」の内容をどう考えるか、というのは重要な課題である。

第二に、小学校教員養成と中等教育教員養成との関連の問題がある。これまでの大学における教員養成カリキュラムをめぐる議論は、主に中等教育ベースで構成されてきた。これは各「科目」ごとの免許制度が、それぞれ学問との関係で捉えやすいということに関わる。しかしながら、今後の教員養成を考えていく際には、小学校の教員養成に関して独自のカリキュラム構成原理の確立が求められよう。

第三の問題として、教員養成における「教員養成系大学・学部」ならではの独自性に関わる問題がある。いわゆる「開放制」原則下にありながらも、特に教員養成系大学・学部は教育界において「指導的な役割」を果たす力量ある教員の養成に独自性を発揮することが求められている。これは「在り方懇」が、旧文部省の高等教育局教育大学室という、「教員養成系大学・学部」を主に管轄するセクションによって設けられていることにも関わるものであろう。

さらには、「教科教育法」を横断的に束ねるプログラムの可能性もまた指摘されている。小学校教員養成に関しては、各「教科」がそれぞれに「指導法」を構成するのではなく、「総合的な学習」等に対応すべき教科横断的なプログラムが将来的に特に期待されているということもある。

また、これらの問題に関わって、教員養成に携わる大学教員の資質の問題も指摘されている。「実践力ある教員」を養成するためには、その養成に携わる大学教員にもまた、教育現場における実践性にも通じる豊かな学識が求められてくる。

(3) 本プロジェクトの活動

このような、「在り方懇」における指摘がなされる過程と同時並行的に、教大協では教員養成における「モデル・コア・カリキュラム」を検討するプロジェクトを発足させた。

このプロジェクトの企画・立案に際しては、平成12年に東京学芸大学に設置された全国共同利用施設・教員養成カリキュラム開発研究センターが中心的な役割を果たした。本プロジェクトは、教大協各地区から推薦された10名の委員に、同センターのセンター長、および第二部門（教員養成プログラム研究開発部門）の専任教員2名を加える形で平成13年の8月に教大協会長より委嘱され、発足した。委員長は高城忠・東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター長が務めることとなり、以来、平成16年3月までに計19回の全体会を持った。

この、教員養成における「モデル・コア・カリキュラム」プロジェクトが主に教育学と教科教育を専門とする委員13名で発足したということは、「医学教育モデル・コア・カリキュラム」の場合と比して、組織規模としては小さい。また分野的にも、各教科のディテールに踏み込んだ検討を行うには十分なものではなかった。したがって、本プロジェクトの検討内容は、主に教員養成系大学・学部において小学校・中学校・高等学校等の教員を養成するカリキュラムを策定するにあたって、その基軸に位置づけるべき理念と、それを具体化させるプログラムのあり方を中心としたものとなった。後に述べる「教員養成コア科目群」がこれにあたる。

また、これとあわせて、各「教科」に関わるカリキュラムの理念と内容、とりわけいわゆる「教科専門」と「教科教育」の関連の検討に資すべく、平成14年10月より、教大協の各教科に関わる研究部門（および東京学芸大学生生活科運営委員会）に対し、各教科の理念等についての回答を依頼した。なお、これらの各部門等からの回答内容は、本プロジェクトの「中間答申」（平成15年9月11日付）の終わりに「別添資料」として採録された。

さらに、平成14年12月以降、前述の「教員養成コア科目群」の理念（理論と実践の統合・教科専門と教科教育の連携）をより具体的に示すべく、教大協の各会員校に対して、「教員養成コア科目群」の素案を示して類似のサンプル（各大学における取り組み例）の収集を行った。これらはこの「答申」の3に採録されている。

これらの検討結果を踏まえ、本プロジェクトは平成15年5月22日に、第一案として「中間まとめ」を提示した。この「中間まとめ」に関しての各方面の意見を求めた上で、平成15年9月11日に、教大協会長に対して本プロジェクトとしての「中間答申」を提出した。

その後、「中間答申」段階では必ずしも十分な検討の行えなかった「教科に関する科目」「教科の指導法」等のあり方に関しての検討を行うために、本プロジェクトのワーキンググループを別途設置した。このワーキンググループは、本プロジェクトの委員のうち7名に、本プロジェクト委員ではカバーしきれなかった教科等の委員7名を加える形で組織され、計14名が会長より委嘱された。このワーキンググループは平成15年9月以降に5回の会合を持ち、平成16年3月に「まとめ」を本プロジェクトに提出した。本

答申は、このワーキンググループの検討結果を踏まえた上でまとめられている。

「中間答申」以後に改めた主な点は以下のとおりである。

①. 事実関係の修正

「中間答申」以後に、ワーキンググループが各教員養成系大学・学部の実態把握を行った際に、「中間答申」に記された事実認識と異なるものがあった（15頁の「小教専」の開講単位数の記述など）。これらの記述を適宜修正した。

②. ワーキンググループの検討内容との重複の調整

「中間答申」に記されたことがらの中で、その後にワーキンググループでより詳細な検討が行われたために、敢えて記しておくことの必然性が薄れたものが生じた（12～13頁の「教科の独自性」に関わる記述など）。これらに関しては「中間答申」の記述を削除し、適宜ワーキンググループの検討結果を参照してもらうこととした。

③. 「中間答申」とワーキンググループの検討結果との対応関係の明示

②以外にも、「中間答申」と、その後のワーキンググループの検討結果との対応関係を示す記述を随所に挿入した（16頁・26頁・46頁など）。

④. 「別添資料」の削除

「教科に関する科目」「教科の指導法」のあり方等に関するワーキンググループの検討結果が出たことに伴い、「中間答申」時に別添資料として添付した、日本教育大学協会の各研究部門等における検討内容の抜粋は削除した。

⑤. 表記・文言の調整

国立大学法人化に伴い、「教官」を「大学教員」に改めるなど、表記や文言の調整を全体的に行った。

（4） 検討された問題点

本プロジェクトがここに答申を示すに至る過程では、様々な問題点が挙げられた。本プロジェクトの検討の中でそれらの全てに十分な結論が見出せたわけではないが、以下に主なものを挙げておく。

①. 「モデル的なカリキュラム」の範囲

まず基本的な問題として、本プロジェクトで検討する「モデル的なカリキュラム」は、教員養成系大学・学部固有のそれを扱うのか、それとも一般大学・学部を含む「教員養成」全体を扱うのか、ということがある。これに関しては、本プロジェクトが主に教員養成系大学・学部の連合体である教大協によって組織されたこと、当面は「在り方懇」の審議にも関わって「教員養成系大学・学部」の組織との関係を含めてカリキュラムを検討することを優先させた方が望ましいこと、などの事情により、主に教員養成系大学・学部（教育系学部）のそれを検討するという方向でここまで進んできた。しかし、本答申の以下の記述にもあらわれているように、本プロジェクトの検討の過程においてはいわゆる一般大学・学部における教員養成のあり方をも視野に収め、それらも含めて「教員養成」全体の改善に寄与することを企図してきた。

したがって、本答申は、いわゆる「新課程」をも含めた「教員養成系大学・学部」の組織のあり方に直結するものとなっていない。それぞれの学部が教員養成機能をいかに位

置づけ、また必ずしも教員養成に特化しない教育組織をいかに設けるか、という学部設計に関しては、基本的にはそれぞれの大学・学部で主体的に定められるべきものである。本プロジェクトで企図したのは、それぞれの大学・学部が今後教員養成機能を持たせた学部設計を行う際の、その機能に関わる部分のカリキュラムづくりに関する提案をすることである。

②. 教養教育の問題

また、大学における教員養成（「大学・学部」が一つの主体として行う教員養成）のカリキュラム内容を考えていく際には、教育職員免許法に定める「教科に関する科目」「教職に関する科目」だけではなく、いわゆる教養教育に相当する部分も含めて、大学カリキュラム全体を視野に取めざるを得ない。特に、教員になる人間の資質力量を考えたとき、広範な諸科学の知見に基づく反省的思考を体得することは、将来にわたる実践的指導力の基礎をなす意味で非常に重要である。教員養成に関わってこれまでに大学に対してなされてきた批判のかなりの部分は、大学が教員になる人間に対してその実践力の基礎としての教養教育を組織的に提供することを怠ってきたことに起因するものでもある。特に平成9年7月に教育職員養成審議会から出された『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について』（第一次答申）においては、「教員に求められる資質能力」として、「いつの時代にも教員に求められる資質能力」、「今後特に教員に求められる具体的資質能力」等を例示している。第一次答申等に述べられたこれらの資質能力は、教育専門職として必須に求められる専門的な資質能力のみでなく、人間としてのまた社会人としての普遍的な資質能力の育成も重視されている。教育職員免許法においては、「教科に関する科目」「教職に関する科目」計59単位（小学校・中学校・高等学校一種免許状を取得する場合の最低修得単位数。第五条別表第一）という制度的制約から、その基底部分を幾つかの新設科目においてその内容として要請したほか、従来からの科目履修においても内容・方法的改善を要請している。しかしながら後者の、人間としてのまた社会人としての普遍的な資質能力の育成は専門教育課程のみで実現することは困難であり、教養教育の改善を通して補完されるべきであろう。

具体的には、教養審答申が求める「地球的視野に立って行動するための資質能力」、「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」の大部分を保障するため、教養教育の改善が不可欠である。新しい教養教育として求められる姿は、従来のような専門教育の初歩的問題を学問体系に即して教育する形態ではなく、複合的に生起している実際の現代的社会的問題を、学問横断的・多角的に学生自身が課題意識をもって探究しながら世界観を形成しつつ自己理解を促し、探究能力や表現能力・コミュニケーション能力を身につけることである。知は自己の外部にある知識体系を内面化するだけで修得できるものではない。自己の外部にある、或いは内面化された知識を社会構成員間で共有化していくことが必要であり、そのための知的能力が求められている。

教養教育の改善として取り組まれるべき具体的な課題は数多くあるが、現状の大学における教員養成の諸課題に鑑みると、少なくとも下記の5領域での改善が急務であろう。

< i 知の修得・確立のためのリテラシーに関する領域 >

与えられた知識を暗記し、再生するだけの学習ではなく、自ら問いを発見し、文献や情報を収集し、それらを批判的・複眼的に検討した上で、レポートや論文にまとめる学習能力が求められる。情報収集の方法や、情報を相対化し批判的に検討する方法や視座、レポートやレファレンスの書き方の修得を通して、学生は「学問とは何か」を探究する。教員養成においては特に、学習論や教育方法論へと深化・継承される基盤として、「学ぶとは・学問するとはどういうことか」の探究は重要であり、大学で学び始めるために必要な知識と技術について、初歩的な指導を徹底していくことも重要な課題である。

< ii 外国語コミュニケーション能力や異文化理解に関する領域 >

国際化が進行し、多くの問題がボーダーレス化し、世界の様々な文化や価値観が日常的に触れあいまた葛藤しあう現代社会において、異なる言語や文化を持つ人々と意志をコミュニケーションし理解し合う能力は極めて重要となっている。学校社会においても国際化を反映し、文化を異にする環境のもとで育った児童・生徒間のコミュニケーションの機会は増加しつつあり、教員の外国語コミュニケーション能力や異文化に対する理解力の育成は大きな課題となっている。

< iii 豊かな感性と心身の健康に関する領域 >

豊かな環境への志向とともに、自らの心身の健康に対する教育への関心も高まっている。従来の教養教育における健康・スポーツ科学は、学生の心身の健康を維持するための科目だけでなく、人間の「こころ」と「からだ」の関係についての探究へと変化しつつある。また今日的に、教員は学校運営や学級経営等の困難性のために強いストレスにさらされることが多く、心身の健康に問題を抱える教員は増加の途を辿り続けている。教員養成において、教員本人の心身の健康維持を図る能力もますます重要となっているが、教育的指導者として、子どもの心身の健康を追求すること、心身の問題症状への適切な初期対応能力などにも密接につながるこの領域の教育について、実践的に学べる科目の設置が望まれる。

< iv 自己理解に関する領域 >

「わたし」とは何者か、という問いは多くの学生が直面する問いであり、あらゆる学問が多角的に探求してきた本質的な問いである。「いま・ここ」に生きる自らの生き方や学ぶ姿勢についての問い、なぜ教職を志望するのか、今までの被教育経験や自分史へのまなざしは、教員としての自己理解を促す重要な課題である。また、学生が「いま・ここで」学ぶことの意味追究のための学習は、教員養成の諸問題に関する理解を深め、学生の学習意欲を増大させる極めて重要な課題である。

< v 現代的社会的問題に関する領域 >

現代社会の諸問題は、どの問題も高度に複雑化しており、自然科学分野と人文社会科学分野の双方に関する幅広い知識を領域横断的に修得することは、専攻する特定領域を深く掘り下げて学ぶ際にも必要不可欠である。その際、特に環境・生命倫理・人権・平和・情

報技術といった、初等中等教育で扱う必要が高いにもかかわらず、一教科におさめきれない内容を含むために従来の教科の枠組みでは扱われてこなかった重要な現代的社会的問題については、特に重点的に学習することが望まれる。

以上の領域に含まれる諸問題は、単に教養教育担当者だけでなく、教員養成系大学・学部においては教職準備教育としても重要であり、各学問分野・領域の担当者を豊富に有する教員養成系大学・学部の特性を發揮しつつ、各構成員が関わるべき課題としての取り組みが要請される。

③. 「実践的指導力」の内実に関する問題

さらに、本プロジェクトの検討内容の根幹に関わるものとして、今後の教員に求められる「実践的指導力」の内実の問題もまた、議論の焦点となった。教員の免許種別ごと、あるいは教員が実践を行う学校の状況それぞれに応じて、求められる「実践的指導力」の具体相は異なる。こうした状況を踏まえつつも、本プロジェクトでは「大学で教員を養成する」ということの原点に立ち返って、「教育実践を科学的・研究的に省察（reflection）する力」をその中軸に据える方向で検討してきた。後述する「教員養成コア科目群」はそうした意味での「実践的指導力」養成を企図したものである。これは、これまでそれぞれの大学教員がそれぞれのパートにおいて意識して行ってきたであろう「教育実践」との関わりを体系化し、あわせてその実践との関わりを構造的に捉える契機も含めた一連のプログラムを提示することを狙いとしたものである。

④. カリキュラムを実施する大学の体制に関わる問題

「実践的指導力」と関わって、いわゆる教科専門・教科教育・教職専門の関連付けの問題もまた、本プロジェクトでの議論の焦点となった。教員養成のカリキュラムを考える際に、教育職員免許法に定める「教職に関する科目」「教科の指導法」「教科に関する科目」それぞれごとに内容のガイドラインを検討する（その結果として「教科」vs「教職」の縄張り争いに繋がりがかねない）以上に、それらを具体的に関連づけるあり方を検討することの方が、前述の「指摘された問題」にも関わって重要であることは論をまたない。したがって、本プロジェクトの打ち出す「教員養成コア科目群」は、単に教育内容として教員養成の「コア」をなすというのみならず、教員養成に携わる大学教員が、それぞれの専門領域の違いを超えて、一つの大学（あるいは学部）という主体として教育を行っていく体制を作っていく上での「コア」でもある。

このことは必然的に、この答申が、大学における教員養成の教育内容を示すのみならず、そうした教育を可能にする大学の教育組織のあり方、さらには大学教員の職能や彼らの連携のあり方に踏み込んだものとならざるをえないことを導く。この答申の5に大学における組織体制のあり方に言及した部分を設けたのは、このような事情に根ざす。

ただし、ひとくちに「教員養成カリキュラム」と言っても、その構成原理は免許種別に応じて様々にありうる。とりわけ教科ごとの免許制度を取っていない初等教育諸学校（小学校・幼稚園）の教員養成と、科目ごとに免許が認定される中等教育諸学校（中学校・高

等学校等)の教員養成とでは、カリキュラムの基本構造が大きく異なる。この問題に関して、本プロジェクトでは、当面は初等教育諸学校の中でも小学校教員養成を軸に検討してきた。教員養成カリキュラムに関わる問題点として指摘されてきたことの多くは、小学校教員養成における学問性と実践性の関係についてのものであり、また、今後教員養成系大学・学部の「担当大学」となる大学においては、初等教育諸学校の教員養成において独自性を発揮することを否応なく求められる(言い方を換えれば、中等教育諸学校の教員養成に関しては「担当大学」以外の多くの大学も担うがゆえに、「担当大学」独自のものとは言いにくい)という見通しに鑑みたものである。したがって「教員養成コア科目群」等は小学校の教員養成を比較的強くイメージして起草されている。しかしながら、この「教員養成コア科目群」を基軸にして教員養成のカリキュラムを考えることは、全ての学校種に関わる教員養成のカリキュラムにおいて、それぞれの「教科」の学問の体系に必ずしもとらわれない「教員養成カリキュラム」の構成原理を構築していくことにもつながるものである。この検討結果は、本答申の4に教員養成カリキュラムの構成上の留意点を述べた部分に採録されている。

また、「教科」に関わるカリキュラム内容を考えていく際の問題点として、それぞれの教科の独自性をどの程度考慮するかということも本プロジェクトの議論の焦点となった。この点に関しては本答申に添付したワーキンググループの検討結果の「まとめ」に詳述されているところであるが、これらを踏まえ、各大学においては「教科」を一律に横並びにすることに拘泥せず、それぞれの独自性に配慮した柔軟なカリキュラム運営がなされるべきであろう。

2. 教員養成カリキュラムの基本理念

(1) 「教員養成コア科目群」の位置づけ

前節に示したように、本プロジェクトでは、大学において教員養成を行っていく際の共通の軸（基軸）として、「教員養成コア科目群」を設定した。この内容についての詳細は次節で述べるが、その基本的な性質としては、以下の二点が挙げられる。

- (1) 大学において教員養成カリキュラムの内容を考えていく際の基軸としての「コア」ということ
- (2) 一つの主体としての大学（あるいは学部）の全構成員が、「教員養成を大学で行う」という共通の教育目標に向けて理解を育んでいく際の基軸としての「コア」ということ

周知のように、「在り方懇」の報告書においては、「医学教育モデル・コア・カリキュラム」などとの関わりにおいて、教員養成のカリキュラム内容についてのガイドラインの策定の必要性が謳われながら、「教員養成のモデル・コア・カリキュラム」という用語は注意深く避けられている。この背景には「コア・カリキュラム」という語に様々な含意のあることとの関わりがあったものと思われる。本プロジェクトにおいても、教育学プロパーの委員が比較的多いこともあって、この語が「コア・カリキュラム運動」に関わるものと誤解されたり、あるいは国家統制的な性格の濃いナショナル・カリキュラム的なものと受け取られたりするのではないかという懸念に根ざす慎重論が多かったことは事実である。しかしながら、大学における教員養成に対してなされてきた社会的な期待と、その裏返しとしての批判に応えるべく教員養成カリキュラムの検討を続けていく過程において、問題の所在は、大学（あるいは学部）において開講されている教員養成関連の各科目の内容それ自体よりは、それぞれの科目内容に関する授業がそれぞれの組織の中においてバラバラに行われており、それらを統一的に把握する基軸を欠くことにあるという認識に本プロジェクトは至った。そして、その「統一的に把握する基軸」を言い表す語として「コア」の語を用いることにしたのである。ただし、単一の「モデル」を示すことが、各大学（あるいは学部）の主体的な営みに対して制約的に働くことへの懸念から、単一の規範としての「モデル」を示す形を取らず、後述するように「教員養成コア科目群」と、それを基軸にカリキュラムを構成する際の留意点、として提案することとした。

前節にも述べたように、教員養成のあり方をめぐって大学に突きつけられた課題は、大学における教育内容それ自体に関するものだけではなく、それらを提供する大学の教育体制にも関わるものである。いわゆる「教科専門」「教職専門」「教科教育」、さらには教養教育を担うセクションがそれぞれ別個に学生に対しての教育活動を行っているだけで、それらが有機的な連関を持った一つのカリキュラムとして作用していないという状況を改め、総体として教員養成を担う体制をつくることがまず望まれよう。

絶えず流動する教育現実の中で、教員たちが日々の実践を継続的に行っていく力の基本は、多方面の教育実践に触れるとともに、諸科学の知見を基にそれを構造化し、省察する

ことから生まれてくるものである。「教員養成コア科目群」は、そのことを可能にする教育の体制を作る契機となりうるものとして作用させることが大切であろう。

ただし、「教員養成コア科目群」は、そのままの形で全ての大学（あるいは学部）で実施することを企図したものではない。当然のことながら、教員養成の単科大学と、総合大学の一学部としての教育系学部とでは事情が異なる。また教員養成系大学・学部以外のいわゆる一般大学も含めて考えた場合に、以下に例示する「教員養成コア科目群」をそのままの学年配当でそのままの形で行う条件を備えた大学はごく限られたものとなろう。本プロジェクトで企図しているのは、一部の限られた大学が特権的に「教員養成コア科目群」を執りおこなうことではなく、むしろ、各大学がそれぞれの方法で教育現場における体験の省察、多領域の協働に基づくカリキュラム構成等の、「教員養成コア科目群」のエッセンスを取り込んだ実践を行い、教員養成全体の質的向上に寄与することである。したがって、各大学においては、それぞれの地域性や、これまでに行われてきた教員養成カリキュラム上の取り組み等の状況に応じて創意工夫を行って「教員養成コア科目群」のエッセンスを取り込んでいくことが望まれるものである。本答申において「教員養成コア科目群」の単位数等を明示していないのは、こうした創意工夫に委ねることを企図したためである。この「教員養成コア科目群」を基軸にして各大学で実際のカリキュラムを策定していく際、場合によっては、既存の「教科に関する科目」「教科の指導法」「教職に関する科目」等における取り組みの一部と融合させることも構想されて然るべきである。そうした取り組みの参考となることを企図して、第4節に、各大学における既存の取り組みのサンプルを採録する形を取った。

（2）「教科に関する科目」「教科の指導法」の基本理念

教員養成のカリキュラムは、前掲の「教員養成コア科目群」を基軸として、教育職員免許法に規定されるところの「教科に関する科目」「教職に関する科目（教科の指導法を含む）」、さらにはいわゆる教養教育をも含めて、それぞれの大学において具体的に定められるべきものである。

教員の「実践的指導力」が、各教科に関わる専門的な知見の裏打ちや、教科の指導法に関わる習熟に基づくところは論をまたない。したがって、教員養成カリキュラムに関しての本プロジェクトの見解としては、単に「教員養成コア科目群」だけではなく、これらを基にした「教科に関する科目」、さらには「教職に関する科目」に関しても一定の見解を示し、それらを有機的に連関させていく方策を具体的に示す必要があるものと捉えられる。

教科に関する科目については、たとえば小学校教諭一種免許状の取得に際しての現行の教育職員免許法の規定によれば、一以上の科目について8単位以上が要件として定められており、現状においては、全教科担任制を前提とする小学校教員の職務に鑑みて全9教科にわたる授業科目を必修としている教員養成系大学・学部は48大学・学部中約20にとどまっている。

ただ、たとえ旧法の規定に則して各教科2単位・計18単位を課した場合においても、それぞれの教科で扱うべき教育内容を凝縮して盛り込むことは困難である（付言するならば、小学校で扱う各教科の授業の時間数は同一ではないため、この「困難」の度合いは教

科によっても異なる)。少ない単位数の中で、初等・中等教育諸学校の教員を目指す者に対して与えるべき「教科に関する科目」の教育内容を考えるとすれば、教員となる者が「教える立場」として身につけておくべき「教科」というものの本質・理念・役割を明確にすることが不可欠の前提となる。すなわち、それぞれの教科を通して児童・生徒たちに何を伝え、いかなる力を育てればいいのかを、教員養成に携わる大学教員たちの共通理解としてまず把握しておくことが必要となろう。それぞれの教科は、ただ同列で横並びに存在するのではなく、教科で扱う対象も様々であり、教えるための言葉や伝えるべき内容・手段・方法も様々である。したがって、それぞれの教科の理念や本質を十分理解した上で、その教科を学ぶことが児童・生徒の人格を形成する上でどのような役割を果たしていくのかを見据えながら、それぞれの教科の役割を十分に把握していくことが必要であろう。そのためには、「教科に関する科目」においては各教科の本質や理念を明確にした上で、初等・中等教育諸学校の教員を目指す者が児童・生徒たちに伝えるべき教科の内容や方法を、それぞれの教科に連なる学問的な背景との関わりも意識しながら反芻し、「教える形」(児童・生徒に提示する内容)に再構成する能力を教員養成カリキュラムの中で確保することが必要であろうと思われる。

この「各教科の本質や理念」の具体相に関しては、本答申に添付したワーキンググループの検討結果の「まとめ」に見られるように、それぞれの教科の独自性がある。しかしながら、教員養成カリキュラムを構成していく上で、それぞれの「教科に関する科目」「教科の指導法」の担当者(大学教員)が各々の科目の本質や理念についての共通理解を育むことは重要である。

また、いわゆる「教科専門(教科に関する科目)」と、教育現場における「実践性」とは相反する二項対立的なものではない。教員養成に責任を持つ大学のカリキュラムの中に位置づいている以上、いかなる専門科目も、単にその背景をなす学問的知見の水準の向上を目指すのみならず、広い意味で言えば教員の実践的指導力の養成に寄与するものとして捉えなおされるのは当然のことである。こうした意味において、「教員の実践的指導力の養成に寄与する教科専門科目」「教科専門の内容をも見据えた上で構成される教育実践研究」等のあり方を検討していくことは今後の課題でもある。現行の教育職員免許法における「教科に関する科目」「教職に関する科目」、後者のうちの「教科の指導法」といった科目区分はあくまでも便宜的なものであり、より本質的には各大学で124単位のそれぞれを担う大学教員が互いに協働して教員の力量形成を行っていくことが重要である。その意味において、「教科に関する科目」は、「教職に関する科目」の中の「教科の指導法」とも密接に関連させながら考えられなければならないものである。こうした認識に立ち、本プロジェクトでは日本教育大学協会の各教科の研究部門等に検討を依頼(「生活科」に関しては日本教育大学協会内に相当する研究組織がないため、東京学芸大学の生活科授業運営委員会に対して検討を依頼)し、さらにその後、本プロジェクトにワーキンググループを設けて検討を行った。「教科に関する科目」と「教科の指導法」の関係に関しても、各教科ごとの組成によって独自のものがあり、その「関係」を一概に論じることは難しいが、双方が教員の力量形成プロセスの中で有機的に関連を持つことはむしろ重要である。このワーキンググループの検討結果の「まとめ」は、この答申の巻末に採録してある。

なお、「道徳の指導法」に関しては、今回、他の教科に関わるものと並べうるような「理念」を示すには至らなかった。この背景には、教育職員免許法の中で「道徳の指導法」が「各教科の指導法」と並列されている（教育職員免許法施行規則第六条）ものの、「道徳」に関しては「教科に関する科目」が存在せず、したがってこれをひとつの「教科」として捉えるか否かという点で議論があり、また思想および信条の自由（憲法第一九条）との関わりにおいて「道徳」の教育に国家が一定の理念を設定すべきか否かという点でも議論があったにもかかわらず、これまで「道徳の指導法」をめぐるこうした議論に関して明確に体系だった整理がなされていないという状況がある。その一方で行政研修などにおける取り組みが進んでいる部分もあり、大学がこうした問題に対して一定の見解を示すことが重要な課題であることは論をまたない。

付言するならば、こうした各教科の「理念」や「指導法」はそれぞれ独立した排他的なものとして存在するものではない。一人の教員が全科を担当することが基本になっている小学校ではむしろのこと、教科別に免許が設定されている中等教育においても、生徒は全教科を総合的に学ぶ。また「総合的な学習の時間」等において、既存の教科の枠に必ずしもとられない横断的な営みが学校において求められる機会も増加している。したがって、これらの教科の「理念」や「指導法」を総体として括って児童・生徒の発達を援助する営みを構築すること、ひいては各「教科」の枠を越えてトータルに児童・生徒の学習内容を構築していくことは、今後の教員養成のカリキュラムにおける課題として特に重要なものとなる。

（3）「教職に関する科目」の基本理念

「教職に関する科目」のうち、各「教科の指導法」に関わる部分以外の内容については、主に狭義の教育学および心理学が主体的に担うものとなる。しかしながら、近年の教育学においては領域の細分化が進み、また、これらの「教職に関する科目」を担当する大学教員の養成を行ってきた旧来の大学院における「教育学」が、必ずしも教育実践を構造化することに直結しないものであったために、全体をまとめる理念的な検討が十分にはなされてきていなかったという現状がある。

こうしたことへの反省に立ち、「教職に関する科目」として教員の「実践的指導力」の背景をなす教育学的な知見をどのように組織的に提示するかについて、本プロジェクトで検討した結果を以下に記しておく。

< i 全体としての「ねらい」 >

「教職に関する科目」における教育学の役割を概括するならば、将来的に教員になる人間に対して、①その直面する具体的な教育状況を相対化し、より広い視野から見られるようにすること、そしてそれに伴って②今後の教育状況の変化を想定し、それに対処できる力、の両面を育むこととなる。

ある教員が実際に触れる教育現実とは、いかなる歴史的な流れの中にあり、また同時代のほかの教育現実との関係においていかなる位置づけにあるのか。そしてそれぞれ異なる教育現実において教員はどのように対処してきたか（対処しているのか）。こうした知見を

得ることで、教員は自らの実践を省察することが可能になる。その省察の裏打ちを与えるのが「教職に関する科目」の本旨であろう。

< ii 科目群ごとの「ねらい」 >

こうした基本理念に立って「教職に関する科目」を捉えるならば、その性格は以下のよう

[第二欄] 学校の教員としての意識

いわゆる「教職の意義等に関する科目」がこれに相当する。つまり（他の職業ではなく）教員という職業を、（他の場所ではなく）学校で継続的に行うということの意義を深く理解し、他の職業への広い視野をベースにしながら、「職業人としての教員」としての自己を確立する契機となるという側面をこの科目は持っている。

[第三欄] 現在の「学校」における子どもの成長に関しての相対的視座の獲得

「教育の本質・目標」「教育に関する社会的・制度的・経営的事項」「児童・生徒の心身の発達」等がこれに相当する。現在の学校の教員が行う仕事は、いかなる理念的・歴史的・制度的な背景の中にあり、またそこで相対する子どもとはいかなる成長プロセスをたどる存在なのか、ということに関する理解を育むことによって、教員として日々相対する教育現実を相対的に捉える視座を獲得するという側面をこの科目は持っている。

これは、それぞれの教育場面において、相手にする児童・生徒に対してどのような働きかけをどの程度すればよいか、についての見通しを育むことにも繋がっていく。

[第四欄] 現在の「学校」の各領域に関しての理解と指導力の涵養

「教育の方法および技術」「教育課程」「特別活動の指導法」「教育相談」等がこれに相当する。< i >に述べた①・②を踏まえて現実の学校の組織原理を知り、その中の各領域においての理解を育むこともまた、これから教員になるものにとって必要なことである。学校で行う教育の営みがどのような構成を持ち、その教科外の部分においていかなる指導が教員には求められているのか、という点についての知見を得ることは、教科の知見と相俟って実践的指導力を全きものにするために重要なものである。

[第五欄] 教育実習

これに関しては、次節「教員養成コア科目群」の中で述べる。

[第六欄] 総合演習

「総合演習」は、教育職員免許法においては「教職に関する科目」に位置づけられているが、その取り組みの具体的な部分に関しては各大学（あるいは学部）の主体的な取り組みに委ねられるべきものである。後述する「教員養成コア科目群」の最上位に位置づける場合もありえようし、「教職に関する科目」の一環として各大学（あるいは学部）教育に位置づける場合もありえようし、また「全学共通科目」的な位置づけの中で大規模な教育

組織のもとで行う場合もありえよう。

< iii カリキュラム・コーディネートに際しての留意点 >

以上、「教職に関する科目」の基本理念を述べたが、教科の場合と同様、これらの科目においても、それぞれが独立・排他的に存在するわけではない。教職を学ぶ学生に対して、それらがひとつのまとまりを持ったものとして示されるよう、各大学では配慮すべきであろう。

一例を挙げるなら、「教育職員免許法」に関する事項を第二欄科目（教職の意義等）で扱うか、第三欄科目（社会的・制度的・経営的事項）で扱うか、双方で扱うか、双方で扱うとすれば取りあげ方の違いはどこにあるのか、等々、教員養成のカリキュラムで扱う一つ一つの内容に関して、各担当者間の共通理解を育むような大学の体制が必要であろう。

また同時に、特に教育の方法・技術に関わる科目群においては、各「教科」の知見と連関を持ちつつ、その上でそれらを総合的にコーディネートする役割が期待されよう。当然のことながら、「教科」と切り離された「教育方法」はありえないのである。

3. 教員養成コア科目群

(1) 学校教育の現状と教師に期待される資質

①. 学校教育の現状

先に触れたように、近年の社会環境のめまぐるしい変化は児童・生徒の発達過程に多大な影響を及ぼしている。既に1980年代から暴力行為・いじめは指導上の重要な課題であったが、現在の小・中学校では、学級崩壊や13万人を超える不登校児童・生徒への対応の他、LD・ADHDなど特別に注意を必要とする子どもの増加など、新たに取り組むべき問題が山積している。一方、小・中学校段階でのこうした問題に隠れがちであるが、高等学校においても、その多様化の潮流の中で約10万人の中途退学者を出すなど、生徒指導に関わる問題が苦慮されている。教員養成のためのカリキュラムを考えるにあたって、このような教育問題の存在はどれほど強調してもしすぎることはない。

小学校教育では、全教科を教えるのみにとどまらず、生活全般を考慮しながら総合的かつ包括的に児童に関わるという特徴があるが、学級経営という課題の重要性が以前にもまして強まっている。不登校児童やLD・ADHDの児童をはじめとして一人一人のケアが必要とされていることはいうまでもないが、それにとどまらず、集団を指導できる力がこれまで以上に求められている。

例えば、授業に集中できず、周りを巻き込むような行動をとる児童がクラスに存在したとき、指導を誤れば教師はその対応に追われ、そのために学級全体に目が行き届かなくなるという状況がもたらされかねない。問題を持つ児童の指導はどのようにすればよいのか、そうした児童を抱え込む学級をどのように経営し、指導していけば、落ち着いた環境の中で本来の目的である教科の授業や学級活動などに専念できるのか。現在の小学校教師には、児童が一日の大半の時間を過ごす学級環境に十分に配慮しながら、個々の児童に注目しつつ集団としての児童を指導する力が不可欠なのである。また、このような学級経営の力が土台として備わっていればこそ、教師は初めて、教科指導を十分に展開することも可能になる。

またこうした力量が求められるのは小学校に限らない。思春期の難しい時期に当たる中学校では教師はよりいっそうの生徒理解に努める必要がある。心身共に著しい変化が見られるこの時期には、友人関係においては自己主張と同調の葛藤に曝され、親・教師との関係も変化し、将来を展望する中で、生徒自身が極めて不安定な時期におかれている。生徒との関係づくりの如何は、生徒の学校生活への適応を左右し、ひいては落ち着いた学習環境を提供できるかどうかに関わる基本的な課題ともなる。

さらに高校においては、教師はより複雑で困難な問題に直面するだろう。高校進学率が9割を超える現在、高校は多様化しており、高校のタイプによってはそこで必要とされる教師の基本的力量が大きく異なっているからである。例えば、ある高校では昔ながらの教科の専門的力が問われるであろうが、生徒の学習への構えや意欲の喚起を第一義的に必要とする高校や、生徒指導に追われる高校も存在する。また、進学や就職のための情報収集や生徒との面談や適切な助言なども教師に要請されている。教師はそれぞれ、教科の専門家であるとともに、児童・生徒の置かれた状況、児童・生徒の心身の状況を把握して教

科指導を十分に行うための条件整備を自ら行わねばならないのである。

こうした状況の他に、情報化・国際化等々という現在の社会状況からも、教師に寄せられている数多くの期待がある。既存の知識が刻々と変容を迫られる情報化社会の中で、また、既存の価値が常に相対化されるグローバルイゼーションの中で、従来の知識伝達型の教育にとどまらず、既存知識を総合したり、組み替え・変換して新たな知の領域を構想したりする力が求められている。生活科や「総合的な学習の時間」の設定は、まさしくこのような現代の社会状況を反映したものであるといえよう。

このとき、全教科を教える小学校教師とは異なり、特定の専門領域に依拠する形のカリキュラムで学び教師となった中学校・高校の教師は、それぞれの教科の教師という意識を強く持っているために、「総合的な学習の時間」の重要性の認識に乏しかったり、あるいは実際の指導上での困難を抱えていたりする場合もある。児童に「生きる力」が求められる時代にはそれ以上に教師にも「生きる力」が求められているのである。

さらに最近の報告では、いわゆる学級崩壊現象が、保護者や地域の子育て環境という問題と関連を持っていることが指摘されている。複雑な社会環境と、その変化によってもたらされる児童・生徒の問題に対処し、学級での子どもの教育を保障するためには、教師は、自分の学級・学校の壁を超えて、保護者や地域との連携を作っていくことが肝要である。

子どもの成長や発達、集団の指導、保護者や地域・諸機関との連携、そのための学内同僚教師との協働体制の構築など、現在の学校教師に求められる力量は、現在、このような総合的なものとして期待されているのである。

ところで、教師は、長い教職生活を通じて、絶えず学び、成長を続けていかねばならない存在である。そのため、教師教育も、養成段階から現職の再教育までもを含めた体系的内容を考慮せねばならないが、本プロジェクトがここで示すのは、主に学部での養成段階の教育内容ということになる。

養成段階での教師教育に何が必要かを考える時、何よりも重要なことは、新任の教師は、教壇に立った初日から、ベテラン教師と同じように、指導する子どもの教育に責任を持たねばならないという事実である。すなわち、学部での教員養成を終え新任として教壇に立つ教師に最低限求められているのは、上述した学校の現状に直面し、それに十分に対処しつつ子どもを教育する力であるということになる。したがって、教員養成における学部段階の教師教育も、こうした課題を基本に展開すべきであろう。

②. 教員養成の現状

前述してきた視点からこれまでの教員養成を眺めてみると、現状にはきわめて大きな問題が存在している。

小学校の教員養成の場合に最大の問題は、専修制度（いわゆる「ピーク制」）の弊害として指摘されている問題に顕著なように、小学校の教員養成カリキュラムがある教科の背景をなす特定の学問の研究に従属する形で構成され、全科担任制を前提とする小学校教員の総合的な力量形成上の均衡が保たれないことにある。この実態は、小学校教育の総合性・包括性や、初等教育の教員の役割の実態を反映しておらず、そのため小学校教員の養成に関する責任を、システムとして果たしてはいない。また、小学校教員養成課程に所属す

る学生が早くから教科ごとのタテ割りの教育組織に分属させられ、相互の交流を欠きがち
な状況では、学生自身が小学校教員に求められる「総合的」な指導に関わる（全科を担当
し、「総合的な学習の時間」等の教科横断型の取り組みも行う）力量形成の機会を殺ぐこ
とにもなりかねない。このことは、多くの大学で、小学校の現場で必要とされている生活
科や「総合的な学習の時間」についての教育が教員養成カリキュラムの中に十分には保障
されていないという現実にもつながっている。教育組織が教科による縦割りであるとい
うことが、教職と教科教育・教科専門が連携して「小学校」の現代的問題に全体で取り組む
という課題を、極めて難しくしているのである。

加えて、小学校教員養成に限らないより大きな問題としては、「ピーク」をなす学問領
域に関する大学教育の内容と、学校における授業内容との連関が必ずしも深くは顧慮され
ず、総体としての教員養成カリキュラムが学校教員の教科指導の力量を保証しないとい
う点がある。この問題は、多くの課題を抱え日々変容している教育の現場で扱う内容と大学
において行われる教育の内容が乖離しており、大学での教育が「机上の学問」であるとい
う批判を免れない所以でもある。

教員養成を担う大学・学部のカリキュラムにおいては、学生が教育現場に接する機会が
十分に提供されておらず、極めて限定されたものでしかない例が多い。現場に接する機会
として免許法に位置づけられた教育実習は、2週間ないし1ヶ月程度である。また、これ
らの教育実習に関わる事前指導や事後指導が、実践との有機的な連関を持つものとして十
分に機能していない大学もある。しかも、教育実習は多くの場合、「学級経営」の力量を
持つ実習校教師によってお膳立てされた環境の中で行われ、教育実習生は、専ら、与えら
れた教科の、与えられた単元について、教材や指導法の研究に終始し、日常的な学校現場
のリアリティからは遊離しがちである。

あるいは、多様な現場体験が学生に提供されていたとしても、それが教育実習、あるいは
大学教育全体と関連づけられたり、系統的にシステム化されたりしているとは限らず、教
員養成を担うに際して現場体験の重要性を鋭く認識している一部の大学教員によって提供
される機会が単発的に存在するに過ぎない場合も多い。その結果、教育体験をどのように
体系化していくかという課題が、体験した学生個々に任せられ、彼らの体験が大学での学問
体系と有機的に関連づけられていないという問題がある。

さらに重大な問題として、教育体験や教育実習に関わる大学教員が一部の特定の者に限
られており、このために教員養成を担う大学・学部の構成員でありながら、教員養成とい
う問題に直接に関与しない大学教員も数多いという現状もある。

教員養成にとって、このような、体系だった教育体験の場の提供、体験と研究をつなぐ
システム、それに関わる大学教員の責任主体といった課題の重要性は、いくら強調しても
しすぎることはないのだが、現状ではこうした課題が十分に認識されているとはとてもい
えないのではなかろうか。以上のような問題点から、教員養成においては、学校現場を意
識して、教職・教科教育・教科専門の連携によるいかなる効果的な教育が学部段階で図れ
るか、というFDの課題が必然的に導かれることになる。

また、特に中学校や高等学校の教員の場合は、免許制度との関わりもあって細分化した
学問分野ごとに養成が行われていることから、たとえば教育困難校における教科指導や生

徒指導といったような、生徒に対する教育的なサポートに関わる分野をその養成カリキュラムの中に積極的に取り入れていく営みが各大学（あるいは学部）において行われにくいという問題を付け加えることができよう。

ところで、教育職員養成審議会の第3次答申では、教職課程の教育内容・方法の現状について、大学が教員養成についての哲学や理念を有しているとはいいがたく、①大学教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、「子どもたちへの教育」につながるという視点に乏しいこと、②授業科目の名称にふさわしい包括的・体系的な教育が不十分であること、③開設各科目間での整合性・連続性が考慮されておらず、とりわけ教科専門科目と教職専門科目の関連性がないこと、④知識中心の教育で、学生の課題探求能力が育成されていないこと、等の問題が指摘されている。

現在の子どもや学校を取り巻く状況を的確に認識し、これまでの教員養成の実態を反省し、また教養審答申もふまえた上で、以下では、その改善の方向を示すことにしたい。なお、この時、全ての教育の土台となるという意味で、小学校教員養成を中心としてその具体的内容、すなわち「体験と研究」の往還運動という課題と、それに付随する「教職・教科教育・教科専門のFD」という課題をあげ、さらに、それを実体化するためのモデルを示すことにする。

（2）教員養成の改善の方向

①. 改善の方向－教育体験とその省察－

第一の課題として、まず「体験と研究」の統合という問題について論じたい。

前述したように、何よりも重要なことは、教員養成において、「変容する教育現場の実態を踏まえる」「そこでの教師の仕事や役割を総合的に捉える」という課題を、十分に学生に提供することである。

そのためには、大学において制度化された教育実習以外にも様々な教育的体験の場を提供するということが重要である。もちろん、ボランティアの推奨など、こうした体験を学生の自主的な選択に任せることにも意義はあるが、それだけではなく、近年複数の大学（あるいは学部）で試みられているように、本実習の事前・事後指導の充実、その改善を通じてシステムとして保障するということが、何よりも肝要である。すなわち、教育実習を中心に、学校教育全般を見渡せるような体験の提供をカリキュラムの中核に置くことである。

ところで、大学によるこうした多様な体験の提供は、各大学で教員をめざす学生の特性を考慮したとき、さらに重要な意味を持つ。というのは、多くの学生は、社会的体験が少ない二十歳前後の若者であり、しかも教職を目指す学生（特に教員養成系大学・学部の在学生）の多くは肯定的な学校体験を有していると考えられるからである。自分の学校体験を相対化し、教育の全体を見渡せる広い視野を持つことは、不登校児童・生徒が13万人を超える現状では、教員として、特に必要とされる資質であろう。

しかしながら、また、上述したような多様な体験の提供は、それだけでは極めて重大な問題を孕んでいる。

例えば、教育現場の参観や体験は、学生にとっては一回性のイベント、あるいは座学の

中での「ハレ」の場としてしか受け止められない危険性を、常に有しているからである。また、体験・参加が、それだけにとどまり省察する事がないならば、かつて批判されてきた「はいまわる経験主義」と何ら変わることはないという批判も予測されるからである。さらに、近年は、フレンドシップ事業を始めとして、アシスタントティーチャー、スクールサポートシステム等々、行政の側からも学社連携事業・施策が提案されている。こうした状況の中では、大学でなければ提供できない「体験」とは何かという、大学の存在意義までもが問われるような極めて重要な問題も提起されてくるだろう。

以上に述べたように、単なる体験至上主義に陥ることは、避けねばならない。教育体験を提供するという重要性を認め、それを制度化するとともに、一方で、このような体験を「大学」教育で行うということの意味と内容を明らかにする努力が求められる。

後者の問題については、体験・参加が、大学における研究の蓄積と照らし合わせて検討・考察される（「体験」と「研究」との往還運動がなされる）中で、新たな「知」を形成し獲得するという領域にまで高められることが必要となるだろう。こうした体験と研究の往還運動を意図することが、何よりも大学における責務として求められている。

ところで、体験を研究に照らし合わせて検討するという事は、従来の専門領域の知見から教育現場を裁断するという事を意味するのではなく、また、簡単に行いえるものではない。なぜならば、「教育現場の実態を体験しながら、それを理論知までに高める」という課題そのものが、これまでの大学教育では殆ど前例を見ない試みだからである。

教育の現場には、極めて独特の言い回しやものの見方が存在している。例えば、「子どもの目が輝いた」「積極的に取り組む姿が見られた」等の言い回しや、動機を理解をもってよしとする情緒的かつ主観的なものの見方などがそれにあたる。これらは、教育現場における教師と児童の関係や教師の指導についての、ある何かを示しており、そのために、教育現場では子どもの指導に当たって、重要視され、教師集団に共有されているのだが、そうした教師の言い回しやものの見方は、これまでの大学教育では、取り上げて論じられることは少なかった。大学における研究の各専門領域からすれば、教育現場でのこうしたリアリティは、研究とは異質のものだったからである。

また、児童・生徒に対して教えられている教科内容に関しても、大学ではあまり関心を払われてこなかった。大学での専門領域は細分化されその内容は高度化しており、大学教員が学校教育一般に関心を抱くということが少なかったためである。このような大学の現状が、教育現場から見ると、現場感覚から離れ、「机上の空論で役に立たない」ものとして受け取られなかった部分もあるのではないか。

重要なのは、教育現場での実感や、そこに生じる共通する主観的認識を、文脈を超えて共有できる概念や用語、「知」に作り上げることであり、またそのことによって教育現場での子どもの指導に有用な方法を示していくことである。また、教育現場における教科の内容と指導に責任を持てるように、現場にフィードバックする中で、大学における専門領域で教えられている内容を再構築することである。

近年「臨床の知」の意義が、医療現場や教育現場でも指摘されるようになったが、こうした「臨床の知」の生成が、ここで求められる内容である。

②. 大学教員のFD・意識変容とそれを保障するシステムの構想

また、このような「臨床の知」は、それぞれの大学教員が「意識的に心がける」という問題とは質を異にしていることに留意せねばならない。そこでは、必然的にFDを伴い、大学教員それぞれが教員養成を行うに際して自らの「専門」についての意識変容を前提とするのである。

授業を例にとってみるならば、授業を参観し、なぜ、子どもたちがつまずくのかというテーマで、子どもたちの理解度や教師の指導について考えるという講義はどのようなものになるだろうか。そこでは、第一に、授業を参観し、それを再現し、検討する「教育研究」の方法、第二に、子どもの発達段階についての理解、第三に、教師の質問の明確性や説明・発話の妥当性といった指導技術、また、教材提示の妥当性、第四に、教師の教科への専門的理解・背後の教養などといったものが、そのような事例を検討する際には必要とされる。

狭い専門領域で、こうした現場の問題に答えを出すことは不可能であることから、教職、教科教育・教科専門の大学教員が、専門領域を超えて協働し、こうした試みに関与する必要がある。すなわち、教科内容・教材と子どもについてのインターフェイス、教科と内容のインターフェイスが、ここには存在し、教職と教科教育・教科専門との協働作業が必然的に要求されるのである。こうした指向されるべき協働については、教員養成に携わる大学教員は、教員養成という目的から見たとき、自分の専門領域の枠の中でもっばら学生を指導する他の一般大学とは異なる強みがあることを自覚すべきである。

(3) 学校教員養成の改善のモデル

①. 改善のモデル

上述したような改善の方向を念頭におき、ここではそうした改善を具現化したものとしての「教員養成コア科目群」を設定する。その概要を説明しよう。その際、ここでは主に小学校教員養成を念頭に置きながらモデルを構想するが、以上に述べてきたように、中学校や高校の教員養成においても基本的な同様のものとして捉えられよう。

「教員養成コア科目群」は、次の二つを柱として展開される。

- i) 教育実習をはじめ、教育実践や教育現場での観察あるいは教育現場への参加など、学生の教育体験を中心とした授業科目
- ii) 一方で、そうした教育体験を大学での研究・理論知と結びつける授業科目

教育実習をはじめとする教育的体験は、教員を目指す学生にとっては不可欠であるが、大学・学部はややもすれば体験の場を提供するだけで、そのフォローは各々の学生に任せて終わりにする傾向が多々見られる。その結果、貴重な体験は羅列されるだけで、それを統合したり深めたりする事につながらず、学生には、一過性のイベントのようなものとして認知されがちである。そのため、こうした教育的体験に関わる活動を体系化し、さらにそれを実践に結びつく理論として構成する場を設定する必要がある。

そこで、教育的体験に関わる活動を通して教育実習をより充実させるとともに、大学における体験的諸活動を体系化するものとして、「教育実践体験」と「実践開発実習」を本実習の前に置き、さらにそれぞれの体験について、その体験を理論とつなぐための「教育

フィールド研究」を置くこととする。

以下、その内容と方法について、例を挙げてその意図するところを明確にしておきたい（巻末の「概念図」参照）。また、この一連の「教員養成コア科目群」と、各大学の「教科」担当教員（いわゆる「教科専門」「教科教育」）との関わりについては、ワーキンググループの検討結果の「まとめ」を適宜参照されたい。

②. 教育実践体験1・2と教育フィールド研究1・2

< i 教育実践体験1・2 >

[目的と内容]

近年、子どもの成長を取り巻く環境、価値観がますます多様化しており、小学校教員はこのような社会と子どもの変化について理解を深める必要がある。そのため、現代の子どもがどのような環境の中で成長するのかを、学校に限定せず、子どもが成長する場、子どもの成長に関わる諸機関についての体験を通じて学ぶことを目的とする。教師希望者は概して学校生活への適応者、学校での成功者であることが多いと思われるので、そうした自分の体験を一度相対化するためにも、入学後の早い時期にこうした体験的学習を行うことが望ましい。

体験先の具体的な場としては、諸機関（家庭裁判所・児童相談所・養護施設・保育所・少年院・適応指導教室・警察等）、地域社会（青育連・児童／民生委員・保護司・親父の会・各種ボランティア・教育関係のNPO等）と、様々な学校（養護学校・僻地校・複式学級・山村留学等）が考えられる。また、単発的、イベント的な参加ではなく、複数回足を運び、子どもと子どもが育つ・子どもを育てる多様な場の理解に努めることを目的とする。

子どもの指導においては他機関と連携し、また地域における諸活動と積極的に関わりながらそれらをコーディネートしていく力が必要である。しかし、社会体験に欠ける教師が多いという批判がよくなされるように、教師自身が学校以外の社会を知らないことが多いことを考えると、この科目は、学生が受けてきた教育体験の相対化、子どもと子どもが育つ場の理解という課題と共に、教師になったとき、教師が子どもの指導等にあって様々な機関や人物、さらには地域の活動と適切な連携関係がとれるようにするための実践的な知識の提供という意味も持つものと思われる。

また、諸機関への訪問では、実際に子どもと接することが難しいことが予測されるため、その場合には、諸機関の仕事内容や、子ども観などについて実地指導講師から講義を受けることも考えられる。

[科目設定]

こうした科目を新たに立ち上げることも可能であるが、大学教員の負担増や、履修基準の上限設定などの問題を考慮したとき、現在開講されている科目、あるいは本実習以外の教育実習を、これに当てるなどの工夫が必要である。

また、学外での体験を伴う活動は、移動の時間を必要とすることから、大学の学期制度の見直しを図ったり、特定曜日を体験活動に従事可能なようにカリキュラムを編成したりするなどの工夫が必要である。

[担当]

この授業は、教職関係を専門とする大学教員だけではなく、他の専門領域の大学教員も担当することが望まれる。というのも、大学教員は往々にして狭い専門分野での研究に従事しているため、教員養成に携わっていながら、現代の教育や子どもの実態については無関心であったり、理解に欠けたりする点も多いからである。今後は、大学教員が従来型の専門に閉じこもるのではなく、教員養成に携わる大学教員として積極的に教育の現場に足を運ぶとともに、本授業を通して、教育に関する諸問題についての知見を広げていくことが求められる。

< ii 教育フィールド研究 1・2 >

[目的と内容]

体験や観察を伴う学習は、ややもすれば「行くこと」「参加すること」が目的になってしまい、そこでの体験を理論に結びつけたり、深く考えたりするような契機に欠けることが多い。そうした問題を解決するために、教育実践体験 1・2 と併せて設置されるのが教育フィールド研究である。

教育フィールド研究 1・2 では、体験した事柄の疑問点や問題点を、「現代教育をめぐる諸問題」の複数の研究テーマに分け、そうした問題について、1) 問題点を整理し、2) 自らその疑問を明らかにしていく「研究」手法への導入を図り、3) 授業でのプレゼンテーションやディスカッションを行うことを通じて、結果として4) そうした問題への理解を深めると共に、今後さらに検討すべき課題を見いだすことを目的とする。

こうした作業を通じて、様々な現象の中から「問題」を設定する力、整理検討する能力、資料収集能力、資料の整理能力、反証能力、論理的な思考、プレゼンテーションの力、ディベートの力、問題解決能力を高め、その後履修する授業科目に対して、目的を持って取り組み、研究を深める構えを養うことが求められる。

[科目設定]

この教育フィールド研究 1・2 についても、新しく立ち上げることが難しいときには、既存の科目（例えば、新入生のための入門セミナー等の科目）をこれに編成しなおすという工夫もありうる。

[担当]

ここで目的とされ学生に要求するのは上述した 1) ~ 4) のような能力である。その意味では、それぞれ研究的手法に習熟した広い分野の大学教員が多様に協働しながら関与すべきものである。したがって、教育実践や体験に関わる部分を専門として担当する大学教員を軸にして、多分野の大学教員による連携・FDによってこの科目が設置されることが望ましい。

③. 実践開発実習と教育フィールド研究 3・4

[目的と内容]

2 年次に予定される実践開発実習 1・2 は、実習の現場を小学校内に移して、3 年次に実施される教育実習の前に、十分な研究を行なうことを目的とする。そのために、実践開

発実習1・2は必ず二つの領域をカバーするような体験を行なうことを目的とする。

二つの領域とは「学級経営・生徒指導・学校と地域の連携等、教科指導以外の教師の仕事の領域」(実践開発実習1と教育フィールド研究3)と「教科指導の領域」(実践開発実習2と教育フィールド研究4)である。二つの領域で、それぞれに下位領域の複数の選択肢をつくり少人数で授業を実施する。

実践開発実習1では、学校での授業や学級活動等の場に複数回通い、観察体験を重ねること、場合によっては学生が自ら教材を開発し、実践することなどにより、現場の優れた指導や、問題解決の方法にふれたりすることを狙いとする。

実践開発実習1をふまえて、さらに、教育フィールド研究3は、具体的事例の検討を通じながら「授業の改善」「生徒指導/学級経営の改善」を目指すこと、教師になったときに予期される困難へのエクササイズを行うとともに、困難にぶつかったときに、改善のためにどのように問題を捉え、どのような方法でそれを克服するのかという具体的な手法を学ぶことを目的とする。そのために、現実の問題がどのような背景を持っているのか、複雑な現状をどのように整理して立ち向かっていくのかを学ぶ。実践開発実習2と教育フィールド研究4に関しても、同様に考えることができる。

[科目設定]

実践開発実習1・2に関しては、新規に設定するほか、教育実習関連諸科目の再編がありうる。教育フィールド研究3・4についても新設の他、従来の科目の再編がありうる。実施の方法としては、次のようなものが考えられる。

< iii 実践開発実習1と教育フィールド研究3 >

実践開発実習1……複数回学校を参観し、学級の様子・子どもの様子を観察するとともに、教師から生徒指導や学級指導の問題についての講話を受ける。現実にながら何がどのように問題になっているのかについて、疑問点や問題点をまとめる。

教育フィールド研究3……生徒指導の理論や、学級経営の理論等の先行研究と照らし合わせ、問題を解決するにはどのような工夫があり得るのか、また、現場の問題に対応しえないとすれば、研究にながら何が欠け、何を今後明らかにする必要があるのか等、について考える。当該領域でのこれまでの先行研究の知見等について講義を受けながら、理論的見地からの検討を行う。

主として、教職科目の大学教員が、これを担当することが期待される。

また、「生徒相談」や「カウンセリング」「特別活動」「教育方法の研究」等の教免法上で設定された科目を、こうした形式で再構成することも検討されるべきである。

< iv 実践開発実習2と教育フィールド研究4 >

それぞれの教科の授業場面を何度か観察することにより、教科教育と教科専門の大学教員がジョイントしながら、授業改善を目指した講義を行う。

例えば、ある授業を成立させるためにはどのような研究のバックボーンおよび基礎的かつ専門的知識が必要なのかを、その授業に関連した専門領域の大学教員が講義し、またそれを受けて、教材の提示の仕方や発問や質問、指示あるいは実験(検証)や演示等の方法の妥当性について教科教育の大学教員が指導する、というようなことが想定される。

教科専門の科目については、多様な科目が開講されているが、中には、担当する大学教

員の専門分野との関係から、教員養成系大学・学部におけるニーズとは異なるものも見受けられる。教科専門の大学教員の研究を、教員養成のために役立てるためにも、こうした「教育現場に基づいた」教科教育と教科専門との協働は極めて重要である。

また、上述した実践開発実習1・2及び教育フィールド研究3・4の方法は、モデルとなる優れた実践の事例として、あるいは、工夫・改善を検討する事例として、それぞれに講義録を「ケース」として保存し、翌年にそれを資料として生かせる工夫をする。

すなわち、教科の領域を例にとれば、1) 問題のある教育実践(教師たちが困っている問題)の先行研究やビデオ等を学生に提示し教科指導での困難の実態を認識させるとともに、優れた教育実践をモデルになるケースとして提示し、教科指導についての理解を深める。と同時に、2) 実際に観察した教科の指導に、どのような問題点があるか、どのような改善すべき点があるかを検討し、3) そうした困難や問題点の克服・改善に際して、その教科指導の背景をなす学問的な知見がどのように求められるか、また教育方法の面でどのような具体的な工夫が必要なのか、等を明らかにしていく。とりわけ「教育フィールド研究」の4以降においては、このような形で、いわゆる「教科専門」に関わる大学教員の寄与が重要な意味を持つ。ここでの「教科専門」の関わりや、学生の組織についての詳細は、ワーキンググループの検討結果の「まとめ」を適宜参照されたい。

④. 教育実習・研究実習と教育フィールド研究5

< v 教育実習と教育フィールド研究5 >

[目的と内容]

教育実習においては、これまでに得たフィールドでの知見やそれに対する省察をはじめ、学部の授業を通して学んだことがらを基盤として教壇等で実習を行うことによって、教材研究や児童・生徒理解の方法、教授スキルなどを実地に即して修得する。実習校において3～4週間、教壇実習を中心とした実習を行う。

教育フィールド研究5では、教育実習での体験を振り返りながら、より問題の複雑なケースでの「改善」手法を学ぶことを目的とする。

先に述べたように、教職と教科の科目を教育フィールド研究5と有機的に連関させることが望まれる。

< vi 研究実習 >

教育実習での体験を踏まえ、教科や生徒の指導で工夫・改善を必要とするテーマを学生が主体的に設定し、教育実習生やアシスタントティーチャーとして学校に入りながら、そのテーマについて研究を行うことを目的とする。教師になった後も行われる「現場に基づいた不断の研究」の第一歩と位置づけられるもので、現実の教育現場により一層近づいて行われる研究である。

ここでは研究実習の成果を上げるために、テーマの設定、研究計画について、大学の教員がその指導に責任を持つと共に実習校教師の協力を仰ぎ、大学と実習校との協働(collaboration)の中で実施されることが望ましい。

(4) 参考事例

上述した教員養成コア科目群を構想する上で、その趣旨に重なる部分を持つと思われる参考事例を添付する。

それぞれの大学が、教育実習の体系化や、体験的学習の導入、あるいは体験的学習を土台にした講義の導入等を行っている。主に本節で述べてきた「教員養成コア科目群」設定の意図を十分に理解し、それぞれの大学の状況を考慮しながら、こうした科目をさらに充実拡大していくことが、具体的な取り組み事項となるだろう。

なお、以下に掲げた事例においては、いわゆる「教科専門」に関わる大学教員が中心的な役割を担うものが比較的少ないが、実際に「教科に関する科目」を担う大学教員がそれぞれに「教員養成コア科目群」の趣旨に近い意識を持って実践現場との関わりを持つ例は多いものと思われる。これらに関する事例の収集と構造化は今後の課題であろう。

① 教育実習の体系化についての参考例（全体的なもの）

○ 琉球大学教育学部

教職臨床Ⅰ（1年生前期必修・15回）。附属小学校・中学校での授業参観及び附属学校教員の補助として、子ども・教職・学校理解を深めるために実施。各専修の1年次担当教員と附属学校教員が連携し、単位認定は、レポート課題により1年次担当教員が行う。

教職臨床Ⅱ（2年生前期必修・15回）。近隣の公立小学校の授業補助及び放課後の教材準備の補助として、または、休み時間や授業時間にメンタルフレンドとして子どもにかかわる。教育臨床Ⅰをさらに深めることを目的とする。単位認定は、レポート課題により教育実践総合センターの教員が行う。

上記はいずれも平成16年度からの実施で、「教科又は教職に関する科目」に位置づけることが予定されている。

○ 島根大学教育学部

教育実地研究1（2年生以上通年）…「教職への目覚まし活動」として附属教育臨床総合研究センターの教員その他が担当。大学でのオリエンテーション2回、公立学校園（2日）と附属学校園（1日）での観察実習、大学での講義を通じた総括からなる。観察記録を作成する。

教育実地研究2（3年生以上通年）…「教育実習後における自己の実践課題を踏まえ、教職への志向及び一体感を育むことを目的」とする。「新教育課題への取り組み」「生徒指導の今日的課題」「同和・人権問題」「障害児教育の実践課題」「スクールカウンセリングの実践課題」などのテーマ別に分かれ、それぞれに講義、演習もしくは実習形式で、学部の教員、教育実践家によるオムニバス形式で実施される。

教育実地研究3（4年生通年）…「各研究室で実施されるフレンドシップ事業に参加」する。事業の終わった後に、その学習成果をシンポジウム形式で発表する。平成13年度は、「学習サポーター活動」など4つの事業に対して、学生の参加はそれぞれ4名から延べ143名（5回）まで。

その他、複数分野の大学教員と附属学校教員が担当する「総合演習実践」が開講されている。

○ 福岡教育大学

初等教員養成課程・中等教員養成課程の学生で、教育学を専攻とする学生に対して、体験と研究を二つの機軸に据えた講義「子どもと学校理解の体験学Ⅰ・Ⅱ」（1年次）、「教育実践開発研究Ⅰ・Ⅱ」（2年次）、「教育実践課題研究Ⅰ・Ⅱ」（3年次）が実施されている。

「子どもと学校理解の体験学Ⅰ」では、児童養護施設、識字学級、複式学級校など、複数の選択肢の中から学生が3つの教育体験を選択し、自分の教育体験を相対化し、教育の場の多様性を理解することに努める。「子どもと学校理解の体験学Ⅱ」では、学校給食、サポート校、山村留学、学校選択制などテーマを決めて、体験を含む教育研究をゼミ形式で行う。

「教育実践開発研究Ⅰ・Ⅱ」では、1年次の体験を土台に、授業参観をベースにした教案や教材の作成、教育環境調査など、関心事に応じた少人数によるテーマ学習を進め、卒論研究のための「教育実践課題研究Ⅰ・Ⅱ」につなげている。

② 教育実践体験1・2ならびに教育フィールド研究1・2の参考例

○ 信州大学教育学部

教育学部1年次に、必修科目として「教育参加」を設置している。「教育参加」は少年自然の家等の生涯学習施設や特殊教育諸施設で子どもたちとふれあう活動と、附属学校での教育実習の観察、及び大学での講義を一体とした科目である。

また、学校教育教員養成課程と養護学校教員養成課程の1年次に必修科目として「学校教育臨床基礎」を設置している。附属松本学校園での教育活動に日常的に参加する授業であり、教員養成コア科目群のうちの、「実践開発実習1」に相当するものである。

学校教育教員養成課程2年次には必修科目として「学校教育臨床演習」を設置している。授業研究のあり方を検討し、専攻する教科等によっては小、中学校での臨床での活動を含めた学習を行う科目である。「学校教育臨床演習」には実践的に教材や授業を検討する授業も含まれている。このような授業は「実践開発実習2」および「教育フィールド研究4」に相当するものである。

○ 香川大学教育学部

「学校教育入門」（1年生対象）では、教職の意義及び教員の役割、教育の職務内容について学ぶ。また、各附属学校園を参観し、幼児・児童・生徒や教員とのふれあいの時間を持つとともに、体験交流や討論を行い、自己と教育との関わりについて考える。さらに、1年次終了時に行われるコース・サブコース・領域の選択決定のためのガイダンスを設けている。この授業では、附属学校園での観察→観察してきた事項等についての討論→各クラスでの討論内容についての全体会での発表を3回行い、そのサイクルをもとに上記2つ

の目標を達成しようとしている。学校訪問については、小学校と養護学校は全員が、幼稚園と中学校はいずれか一つを選択して訪問する。また、クラスでの発表や討議、全体発表を行い、それを通してプレゼンテーションの方法などを知ること目標にしている。

これらにより、これまで原理中心だった授業を体験・参加と討論をベースにした実践科目とし、「学校」や「教育」について考えるための素地を養う。最終的には、小論文を作成、提出する。

③ 実践開発実習 1・2 および教育フィールド研究 3・4

○ 宮城教育大学

宮城教育大学では、理科教育専攻の3年次学生を対象とした総合演習で、①前期に学生に理科実験の指導プランを作成させ、②夏休みに中学生を大学の実験室に招き学生の指導のもとで理科実験を体験させ、③外部講師を招いたシンポジウムで学生に自ら作成した理科実験の指導プランならびに子どもたちとのふれあいの体験を省察させる、という授業を展開している。

4. 教員養成カリキュラム構成上の留意点

以上、教員養成カリキュラムの内容をなす「教員養成コア科目群」「教科に関する科目」「教科の指導法」「教職に関する科目」の基本的な考え方を述べてきたが、実際に各大学で教員養成のカリキュラムとして構成される際には、各学校種別・免許種別の形態をとることになる。その際の留意点を以下に示す。

(1) 小学校教員の養成カリキュラムに関して

小学生（6～12歳）という発達段階が十分考慮できるよう、科目内容に配慮することが重要である。そのため「教職に関する科目」「教科に関する科目」において、当該年齢の児童の心身の発達の具体相と、それに即応した学習内容を構成するとともに、それらを互いに関連させる手だてを講じる必要がある。

また、小学校教員が基本的には全科担任であることに鑑み、各教科に関わる科目（教科の指導法等）においては、他教科の内容・指導法との関連に配慮することが望まれる。これに関わって、学生それぞれが自らの教科指導における適性を自覚し、その得意分野のさらなる発展とそうではない分野の補強についての十分な機会が与えられるように配慮することも望まれる。

(2) 中学校・高等学校教員の養成カリキュラムに関して

小学校教員の場合と同様、生徒の発達段階（12～18歳）への配慮は重要である。

特にこの年代においては、生徒個々の発達課題と学校の多様な状況とが相俟って、教員の目の前で生起する問題は広範にわたる。そうした個々の状況に応じて、教科に関わる自らの専門的な知見を生かしつつ、それを中学生・高校生を対象としたカリキュラムや教材の開発に結びつけたり、あるいは適切な生徒指導を行ったりすることのできる応用的能力の養成につなげていくことが肝要であろう。さらには、進路指導・職業指導のあり方に関しても、この年齢層に独自の課題に対応したカリキュラムを工夫する必要がある。

また、小学校教員の場合と異なり、中学校・高等学校では教科担任制を採っている。教員免許も教科ごとに授与されるシステムになっているが、このことが、「教科縦割り主義」に陥らぬよう、配慮がなされることも重要である。具体的には、異なる教科の背景についての理解を育むこと、あるいは異なる教科の教育内容との関連性を探究する機会を持つこと等、各大学の取り組みが望まれるところである。今後、「総合的な学習の時間」等への取り組みが進むこともあり、学校教員の同僚性の問題にも関わって、この点は特に重要であると思われる。

(3) 幼稚園教員の養成カリキュラムに関して

幼児期（3～5歳）の発達の特性を考慮して、「教員養成コア科目群」「教科に関する科目」「教職に関する科目」の科目内容を構成する必要がある。これらの科目で教授する内容や方法を、幼児の心身の発達における課題や具体的な様相、これらに応じた幼児の遊びや学習、指導方法等に関連づける工夫が求められよう。

また、幼稚園教育において領域の内容は幼児の具体的な活動を通して総合的に指導されることに配慮して、「保育内容の指導法」等の領域に関わる科目においては、各領域の内容や指導法の相互的な関連について理解させるようにすることが重要である。このことに関わって、各領域の保育内容や指導法に関する総論的な内容、これらの知識や技能の教育実践における総合的な活用に関する内容について学習する機会を確保することが望ましい。これらの内容を「教員養成コア科目群」「教科に関する科目」「教職に関する科目」においてどのように扱うかは、地域や大学の実情に応じて科目担当者間の共通理解のもとで考えられるようにする。この点は、幼稚園教員としての専門的な力量を高めるうえで重要であると考えられる。

この他、幼稚園教員としての「実践的指導力」の形成を支えるために、次の3点に配慮することが求められる。

< i 幼稚園と小学校の連携への配慮 >

学校教育の過程において学校間の円滑な接続の必要性、幼児期から児童期にかけての遊びと学びの経験を連続して捉える視点、幼児期の遊びを中心とする指導から児童期にふさわしい学習の指導への移行の方法等に関して学習する機会を持つことが望まれる。幼稚園と小学校の多様な連携のあり方を知り、これを実践できる基礎的な能力を培うことは重要である。

< ii 幼稚園と保育所の連携への配慮 >

幼稚園と保育所は、それぞれの目的や役割を持つことを理解するとともに、双方とも小学校就学前の幼児を対象にしていること等を踏まえて、両施設の連携の方法や内容について学習する機会を持つことが望ましい。幼稚園と保育所の連携による幼児期の教育の発展や、保育士との関係における幼稚園教員の資質・力量の向上等について考えることは、幼児期の教育を担う教員の専門的な知見の充実に寄与すると思われる。

< iii 子育て支援への配慮 >

幼稚園教員の養成においては、幼稚園の組織的・計画的な教育活動のみならず、家庭教育、地域の社会教育・児童福祉関係の活動等も含む乳幼児を対象とした教育として幼児教育の概念を捉える必要があるだろう。近年における乳幼児の生活や子育てに関する状況を理解して、その問題について考察するとともに、「教員養成コア科目群」等で子育て支援の実践に触れることを通して、子育て支援の今後のあり方について考え、幼稚園教員として子育て支援に参画していく自覚を育むことが望まれる。

以上、それぞれ教員養成カリキュラムの構成にあたっての留意点を述べてきたが、いずれの場合においても、当該年齢層の児童・生徒が、人間のトータルな成長のプロセスにおいてどのような位置にあり、また当該学校種での教育内容がその前後とどのような関わりを持つのか、という点についての配慮は、全段階を通じて重要であろう。

(4) 教員養成課程の「履修モデル」に関して

以上、各学校段階における教員養成カリキュラム構成における留意点を指摘したが、実際に大学において教員免許状を取得する学生においては、複数の免許状を併取したり、あるいは教員以外の諸資格を併取するような履修の仕方をする場合が多い。この際、それぞれの大学において、学生の履修が過多過小にならぬよう、実際の履修のモデルを思い描きながらカリキュラムを策定していくことが望まれる。

またこれに伴って、それぞれの学生の大学における履修を適切に組織できるような、ガイダンスの体制を組織することも、大学に課せられた重要な課題となろう。

特に近年の大学においては、目的意識が必ずしも明確でないままに入学する学生が珍しくない。したがって教職への志向もまた、学部在学中に履修を行う過程の中で具体化する場合も多い。数量的な計画養成を前提とした「教員養成課程」は、当該課程に関わる教員免許状の取得（その前提としての単位の取得）を卒業要件としている点で、いわゆる「新課程」や他学部などに比べて柔軟性が乏しい。したがって上記のようなガイダンスの体制づくりは、特に教員養成課程において求められるものであろう。

多くの教員養成系大学・学部の卒業要件は大学設置基準の124単位を越え、130単位前後に設定されている。このうち、専門教育課程として、教育職員免許法に規定される59単位以外で、どのような教養教育及び専門教育を設定していくかが、各大学・学部の特色となってくる。この場合、各大学・学部が考える「豊かな実践力」育成のための履修モデルを明確に学生に提示するとともに、その責任ある指導体制を整えることが必要である。これまでは、ともすると大学・学部内で「望ましい教員の資質」についての見解が統一されにくく、各構成員が自己の理念に基づき、自己の授業の範疇で個別に教育活動を推進し、大学教員相互の連携が実現されにくかった。

教員養成系大学・学部においては、大学教員相互の議論を重ねることによって、幾つかの「望ましい教員の資質」養成のための履修モデルを設定し、各構成員が自己の教育理念や専門領域の特性に応じて、特定の履修モデルの教育体制に所属し、従来の教科領域や教育学・心理学という単位ではなく、大学教員相互の「横の連携」を密接にしていくことが必要である。特に、初等教育教員養成においては、中等教科専攻学生の教育に巻き込む、或いは教育学・心理学領域に依存するだけでなく、各教科及び教育学・心理学領域を横断して、初等教育教員養成に特化した履修モデルとその教育に責任を持つ教員組織を確立していくことが緊急の課題である。

(5) 小学校教員養成におけるピーク制について

小学校教員養成におけるピーク制とは、大学・学部の専門教育課程で教育職員免許法において小学校教員免許取得上必須とされる59単位以外に、自己の専門性を確立するために利用しうる20～30単位程度を、一定のピーク（頂点）領域に集中して履修させる制度である。旧の教育職員免許法では、中等教育の教員養成において教科専門科目が40単位以上と規定され、それが実質的な専攻領域として存在した。ところが小学校教員養成においては、教科専門科目も9教科18単位、教科の指導法（教材研究）9教科18単位と、特定の教科領域に集中することなく幅広い履修を行ってきた。しかし、大学教育として特

定の学問領域における専門性が重視されるという一般的傾向からみて、小学校教員養成においても、この幅広い履修の他に核となる「専攻」領域を設定することが、大学での教員養成の専門性を高めるという考え方が存在した。(大学・学部によっては中等教育の教員養成の専攻と区別して、小学校教員養成の「専修」「選修」「撰修」などと称される場合もあった。)

小学校教員養成において、免許法で規定する以上に核となる「専攻」領域を設定しようとする場合、一番容易な形態が、中等教育の教科専攻用に準備された教科専門科目を「専攻」させることである。教員組織が中等教育の教科を単位として構成されることが基本となっていた教員養成系大学・学部では、教科単位での学生指導体制を組織することが容易であり、小学校教員養成の場合も中等教育の教員養成の専攻制度に「巻き込む」ことが一般的であった。また、教育学分野、心理学分野の各教員組織のまとまりに対応したピークは、これらを小学校教員養成課程に加えるケースが多く見られた。

このピーク制の下で、教科ピークの場合は中等教育の教員養成課程に関わる教科専門科目を履修して中等教育の教員免許状を副免として取得し、教育学・心理学ピークの場合は教育学・心理学領域の各学問体系に準拠した科目を履修してきた。このことが、中等学校の教員養成に対する小学校教員養成の独自性を薄める結果を招いたともいえよう。

小学校教員養成における専門性として、教科ピークや教育学、心理学ピークを否定する訳ではない。中等教育諸学校の教員養成と入口は違うが、カリキュラムは同様、出口も小・中両免許で同様という体制が主流であることに対して、小学校教員養成の独自性という観点から再考を促しているのである。小学校教員養成での教科ピークや領域ピークとして、小学校教員としてふさわしい独自のものが準備されても当然ではないだろうか。また、新たな教育課題(国際理解教育、環境教育、福祉・人権教育、情報教育等)やLD・ADHDへの対応、不登校や適応支援教育等、教育専門職として小学校教員のピーク制を整えていくことも、教員養成系大学・学部ならではの特色となるであろう。

加えて、中等教育諸学校の教員養成においても、免許法における教科専門科目の削減にどのように対応し、一般の大学・学部とは異なる教員養成系大学・学部独自の特色を打ち出していか、各大学・学部はその教育理念とともに、具体的なカリキュラム・モデルを明示すべきである。

(6) 初等中等統合型教員養成課程、複数免許状取得について

初等中等統合型教員養成課程は、小規模定員の教員養成学部が多くなってきたこと、小学校と中学校の教員養成の連携、学生の自主選択による学校種の免許状取得を可能とすることなどを目的・背景として導入・成立してきた。

この統合型教員養成課程は、入試の募集単位を大きくすること、入試時に将来の免許状取得学校種を自己決定する従来の方式でなく教員養成教育の過程で自己の特性を見極めながら自己決定する方式へ転換すること、また複数の学校種にまたがる子どもの成長・発達に関わる連続したイメージを育みやすいことなど、いくつかのメリットが認められる。しかし一方では、小学校教員養成あるいは中学校教員養成としての各々の独自性が薄まったり、教科系においては中学校教員免許状取得へ学生が集中する等の問題も引き起こしてい

る。これらの問題は、統合型教員養成課程においても、学生に対する教育指導体制（教育組織）が中等教育における教科を中心とする形となることが多く、小学校教員養成に積極的に関与し責任を持つ体制が不十分なままであることから生じている。統合型教員養成課程を採用する場合は、小学校教員養成を基軸・基盤として、小学校教員養成に積極的に関与し責任をもつ教育体制を確立すること、1年次から2年次にかけての学生へのガイダンスを徹底し、小学校教員を目指す学生に対しては独自のアイデンティティと志向性を育てるような対処が重要な課題である。

複数免許状取得に関しては、初等教育と中等教育の連携や、中等教育の教科間の横断的連携の促進、LD・ADHDなどの特別な教育ニーズへの対応などの観点から、一概に否定されるべきではない。ただ、卒業要件単位内で複数免許状を取得するという事は、それぞれ免許法上の最低基準に近い単位数で免許状を取得することにならざるをえない。複数免許状の取得が可能であるということは教員養成系大学・学部の特徴でもあるが、教員としての専門性を深化させるための豊かな学びを大学における教員養成カリキュラムに確保するという観点から、単一免許状取得を原則として免許法+ α の教員養成カリキュラムを構築することが望ましい。複数免許状取得は、卒業要件を越えて、厳格な単位認定制度の下、力量のある学生に対して限定的に推奨されるべきで、複数免許状取得を初めから目指すものではなく、単一免許状での資質能力の向上のためのカリキュラム構成を基本とすべきである。

（7）実習等の実施に伴う学年暦や時間割編成上の問題について

教育実習や体験的活動を重視し、そのような時間を充実・増加させようとする際に障害となってくると想定されるのが、実施する際の学年暦や時間割編成上の困難性であろう。

教員養成系の単科大学においては、教員の養成を中心に置いた学年暦や時間割編成が比較的容易であると思われるが、総合大学の中の教員養成系学部や、あるいは一般大学においては、他学部や教養教育との関係から、教員養成を主体とした学年暦や時間割編成を行うことが困難である。こうした問題は、本質的にはそれぞれの「大学」あるいは「学部」がひとつの主体として「教員の養成」をどのようにその教育目標の中に位置づけるかという全体的な問題であるが、現実問題として、「大学」全体の中で「教員養成」の占める位置は必ずしも大きくない。この点に関して、「大学」が総体として教員の養成に責任を持つとするならば、こうした学年暦や時間割編成の問題を単に教員養成系学部（あるいは教職を担う学内組織）のみに固有のものとして引き取るのではなく、一般学部も含めた全学的な議論を通して大学全体に拡大させていくことは、「大学における教員養成」原則が打ち出された当初の理念に照らして重要な問題である。しかしながら、大部分のいわゆる一般大学・学部や、総合大学の中の教員養成系学部等においては「教育実習の二重履修問題」や体験的活動を時間割の外で行わざるを得ない等の問題を抱えている現実がある。

大学全体が現在の教員を養成する責任を重視し、そのための教育実習等の重要性を考慮すれば、実習セメスターを設定するなど、学生が教育実習や体験的活動と省察の機会を最大限に活用できるような工夫が必要である。実習セメスターの設定が困難な場合は、大学での通常の授業との重複をできる限り少なくするため、更なる段階的実習の導入によって実習期間を分散する、通常の時間割の中で実践的臨床研究等を設定し、大学の附属・系属

の校園や近隣の協力校との連携や協力を実現する、時間割の外での体験的活動を対象化し省察するゼミや演習を通常的时间割の中に設定するなど、日常の講義主体の大学での学習を臨床演習型、実践演習型に替えていくことなどの工夫を、各大学（あるいは学部）で行っていくことが望ましい。

5. 教員養成を行う大学の体制

教員養成系大学・学部における教員養成は、単に教育職員免許法に定められた必要要件を満たすカリキュラムを準備して学生に履修させることを主眼とするものではない。教員養成という社会的責任を担う主体として、教育職員免許法での免許状取得のための最低必要要件を超えて、その教育システム全体が、教員養成系大学・学部独自の「専門職としての教員の養成」という理念を実現する教育体制を実現していることが望まれよう。そのことが、一般の大学・学部と異なる教員養成系大学・学部の独自の使命である。

(1) 責任主体としての教員養成系大学・学部のあり方

○「専門職としての教員の養成」という理念の共有

いわゆる一般大学・学部においては、それぞれの設置理念や目的に応じた専門教育に加え、いわゆる「教職課程」において、教育職員免許法に定められた単位を修得して教員免許状の取得資格を得るのが通常である。では、大学・学部教育全体が専門職として「優れた資質」を有する教員の養成を目指す教員養成系大学・学部が、他の一般大学・学部と異なる独自のあり方は何であろうか。

教員養成系大学・学部を修了した教員は、少なくとも一般の大学・学部を卒業して教員となる人材以上に、教育実践に対する専門的な力量・資質を有し、学校経営の中核的な役割を担うことのできる人材であることが要請されている。そのような人材の養成のために、教員養成系大学・学部は、その教育システム全体を通して、常に学校教育実践を意識し、教育専門職養成にふさわしい教育的環境の実現と学修の場を保障していくことが必要である。

また、教員養成系大学・学部での教員養成システムは、小学校教員養成を中核として、学校教育の多くの段階（学校種）や教科領域に対応することが可能であること、実践的な研究及び教育実習の場としての附属学校を有すること、大学院教育学研究科修士課程を有することなど、一般の大学・学部とは異なり、総合的・実践的な教員養成機能を保障されているという特色を有する。

したがって、教員養成系大学・学部においては、「専門職としての教員として、どのような資質能力を育成するか」という課題に対して、大学・学部内で活発な議論を行い、その教員の間で、基本的な共有理念を持つことが必要である。その基本理念に即して、各教員が行う授業内容を吟味・評価し、その授業が教員としての資質能力育成にどのように関わり貢献するか、学生や外部に対して明確に説明する責任がある。

そのためには、教員養成系大学・学部を構成する教員集団が、教員養成に積極的に関与するという明確な意識を持ちながら、FDや教員養成カリキュラム研究等を通して、教員養成についての目標を共有し、その目標に対応する授業内容や方法を確立していくための、意識的かつ継続的な努力を重ねていくことが不可欠である。近年、教育効果の向上を目的として、各大学・学部において、FDの取り組みが活発に行われている。しかし、教員養成系大学・学部におけるFDは、効果的な授業技法の研究に比重を置くだけでなく、「専

門職としての教員の資質能力育成」の観点から、授業の目標や内容についても吟味批評することが一層重要である。「教員養成コア科目群」は、こうした観点を大学教員が共有する際の基軸としての性格も持つものであり、この実践に関わることで大学教員たちも成長をしていく必要のあることは、先に指摘したとおりである。

○ 附属学校園との密接な連携

教員養成系大学・学部の特徴の一つは、附属学校園を併設していることである。しかしながら教員養成システムにおいて、附属学校園がその機能を十分に活かされてきたとは言い難い。旧来は、附属学校園は、教育実習担当校として、完成実習の場として、学部からの実習生を受け入れ、独自の実習教育方針に基づいて実習指導を担当してきた。最近では、教育実習が教員養成における「理論と実践の統合」の場として段階実習の考え方が主流となってきた。しかしながら、大学・学部の教員養成の基本的な理念が確立されない状況で、その指導は、ほとんどが実習校に「丸投げ」の様相を示している。また、附属学校園での教育実践研究も附属校園主体で進められ、大学・学部との共同研究体制も、附属学校園の教育実践への関心が低かったことも背景に、一部の大学教員だけが指導助言として貢献するというような協力体制にとどまる傾向が多く見受けられる。その結果、附属学校園での優れた実践研究が、大学・学部の教員養成機能を改善するための研究や教育に還元されにくかった。端的には、大学・学部の附属学校園という地位にありながら、その運営においては全く独立した様相を示しさえしている。そのことが、今日的には附属学校園のあり方の問題としてその存在根拠も含め議論の俎上にあがっている。

附属学校園は、教育実習校や研究開発校としての貢献だけではなく、教員養成系大学・学部での日常的な教育研究活動における重要なフィールドとして、臨床的研究や実証・実験的研究において大学・学部と連携し、教員養成に積極的に関与することが求められる。この密接な連携を実現していくためには、附属学校園教諭を大学・学部教育の有益なメンバーとして非常勤講師に任用することも重要であるが、基本的には、「附属学校園なくして学部での教員養成は不可能」との認識をもって、大学・学部の教員養成の理念を明示し、日常的な連携（学部附属校連絡協議会や共同研究機構の活動）を確保していくための努力が必要であろう。

○ 地域との密接な連携

戦後、新制大学の出発に伴い、各都道府県に教員養成系大学・学部が設置された。このことは、戦前の師範学校が地域社会と密接に連携し、地域で必要とする教員を地域の特色をもって養成するという方針を継承したものである。学校教育の基本的な教育課題は共通する部分も多いが、各地域においては、その地域ならではの教育課題があり、特に地域との関わりが強く反映される初等教育においては、地域社会に適応する教育実践を創出することが重視されてきた。各地に設置された教員養成系大学・学部は、地域の教育委員会や公立学校と密接な連携を保ちながら、教育開発に貢献するとともに、地域の教育課題に対応しうる教員を養成してきたのである。

高度経済成長とともに、全国での学校教育が画一化される傾向が強まり、「地域に根ざ

す」教育実践の重要性が軽視される時期もあったが、「地方分権」あるいは「地方の時代」と呼ばれる今日において、学校教育で「地域に根ざす」教育実践の重要性はますます増大している。例えば、「総合的な学習の時間」の実施においては、児童生徒の特性とともに地域の特性に応じたカリキュラム開発が要求され、学校や教員の地域社会への連携は必須のものとなっている。

教員養成系大学・学部を統合していくという論理は、教員需要の減少によって小規模化している学部を、都府県を越えて統合して活性化するというねらいを持つものと考えられる。しかしながら、「地域に根ざした」教育開発や教員養成・教員研修の弱体化という面から、教育委員会の危惧感には大きなものがある。教員養成系大学・学部が地域と密接に連携し、地域の教育発展に貢献してきた実績を更に継承し、発展させていくことが教員養成系大学・学部に問われている。地域社会からその存在価値を認められない教員養成系大学・学部は、その地域における存在根拠を失うと言っても過言ではないであろう。

また、第3節で提言した「教員養成コア科目群」の実施においても、附属学校園のみではなく、大学・学部と地域の教育委員会や諸教育関連機関との密接な連携がなくては効果的な実施は困難である。教員養成を質的になお一層改善するため、教育委員会や公立学校との研究教育交流・人事交流等を積極的に推進し、前述の「教員養成コア科目群」の運営に生かしていくなどの体制作りが必要である。

(2) 教員養成系大学・学部の教員組織に関わる問題

○ 新たな教員養成の課題に対応できる柔軟な教員組織の確立

「目的養成」或いは「計画養成」を担当する全国の教員養成系大学・学部は、一般の大学・学部と異なり、その設置基準において、必要とされる教員数や施設面積等、他の大学・学部よりも優遇されてきた。そのことはわが国の教育を支える優秀な教員養成の責任主体としての役割を求められることへの対価を意味してきたものであった。

戦後新制大学制度下において40年近く安定状態を過ごしてきた、この教員養成系大学・学部を取り巻く環境がこの10年来、大きく変化しつつある。社会情勢及び学校教育を取り巻く環境が大きく変化し、教員に求められる資質・能力も変化してきている。少なくとも、教員養成系大学・学部の専門教育を修了した学生は、卒業後、「一人前」の教員として教壇に立ち、児童生徒の教育、保護者との教育的連携関係等を築き得るものとみなされてきた。しかしながら、今日的な課題として、教員の資質能力の面から、この教員養成系大学・学部独自の教員養成教育が十分に機能しているかが問われている。

今日、教員養成の質的な変化が求められている理由は、急激に変化する社会や子どもたちの実態に的確に対処しうるような専門職としての資質能力の向上への要請である。しかしながら、教員養成系大学・学部のあり方は、上記の要請に応えうる体制を整えることにおいて十分とはいえない状況である。例えば、従来の免許法で要請された学問的体系・専門分野に基づく硬直的な教員組織を維持することを重視し、その一方で新たな要請に対応できる専任教員の配置などを怠ってきた。具体的には、小学校における「生活科」の新設や平成10年の教育職員免許法改正に伴う新たな「教職に関する科目」の開設、更には

「総合的な学習の時間」導入に伴う対応など、教員養成カリキュラムの枠組みを大きく変化させる要請に対して、責任ある教育体制を整備・実現できているだろうか。

まずもって必要なことは、教員養成の新しい課題に十分にこたえうる柔軟な教員組織を確立していくことである。先に述べた履修モデルに応じた教育体制を実現しようとする教員組織こそが、一般大学・学部の講座制や学科制に代わる教員養成系大学・学部の特色として要請されている。

○ 教員養成の質的变化への対応

従来は、理論としての学問的体系・専門分野の知識の教授が、教育実習の場での応用的な体験に統合され、あたかも「予定調和」的に、教員としての実践力（実践知）が形成されるという教員養成観があった。その教員養成観の下では、学問的な理論知を教授することが中心であり、教育職員免許法で規定される科目等も学問的体系による名称とその体系的な内容で示され、教員養成系大学・学部の教員構成も、免許法に規定された教育学・心理学や教科の背景にある各専門科学・学問の領域担当者によって占められていた。その意味で、教員養成系大学・学部は、教員養成機能そのものを研究対象とすることが少なく、大学教員の研究への関心は出身母胎の学問領域の研究に向いていた。

しかしながら、学生の実践知形成を支援するため、教員養成における独自の領域として、徐々に教科教育学担当者が増員されてきた。その結果、「教材研究・教科の指導法」においては、理論と実践を対象とし、教育学・心理学・専門科学の領域を融合していくことが重視され始めた。また教育職員養成審議会の答申等でも、徐々に理論知から実践知への重点の傾斜が主張され始めるなど、教員養成の質的变化が要請され、平成元年の教育職員免許法改正においては、教職系科目では従来の学問的体系重視の傾向が改められた。そして平成10年の免許法改正においては、その傾向が更に進み、教科の指導法や教育実習を中心とする教職系科目の単位増加が図られ、教科専門科目の単位数削減が行われた。この単位数削減は、必ずしも教科専門科目教育の重みを否定することを意味するものではなく、教職系科目の単位数増加を含めて、各大学において免許法で規定する総単位数の中で主体的にカリキュラムを策定するためにとられた措置であった。

また、近年の教員養成系大学・学部においては、少子化の影響から教員への就職率が相対的に低下し、それに連動する形で、教員養成系大学・学部への入学生の基礎学力の相対的な低下現象が生じている。また、教員として不可欠な社会的経験や生活経験の脆弱さなどが背景となり、従来の教員養成システムが依拠してきた、理論と実践とを学生が「予定調和」的に統合していくという前提の脆弱さが表面化する事態が見られるようになってきている。

これらの学生の質的变化に対して、教員養成においては、様々な体験を得させるための実習的活動（フレンドシップ活動、スクールボランティア活動、スクールサポーター活動などの課外での活動を含めて）を重視するようになってきている。しかしながら、その大部分は体験することが中心的課題となり、十分な省察を伴って、大学・学部での理論と実践とを実際に統合していく場とはなり得ていないのではなかろうか。そのために、体験的教育と省察の場を統合的にカリキュラムの中で保障していくことが不可欠になってきてい

る。

今後の教員養成カリキュラムにおいては、体験と省察の往還活動を支援するために、教員の専門分野を越えた連携が必要となる。本答申（第3節）で述べてきた「教員養成コア科目群」の実施においては、特に従来の教員養成系カリキュラム科目群の担当と異なり、「教職に関する科目」担当者・「教科の指導法」担当者及び「教科に関する科目」担当者の協働的（collaborative）な運営が不可欠である。

これまで、教育職員免許法改正で新たに開設が求められている授業の多くは、その専任的な担当者を置かず、複数の教員によるオムニバスの形で開設されていることが多いと思われる。オムニバス形式自体が直ちに問題であるというわけではないが、その効果を高めるためには、担当者間の連携・講義全体としての統一性・一貫性を確保するための制度的な保証が不可欠となる。単なる分担ではなく、担当者相互での理念の共有、連携を図り、シラバスや授業内容を協働的に作成し、講義としての統一性・一貫性を確保できるような組織的運営を実現していくことが望まれる。

（3） 一般大学・学部における問題

教員養成系大学・学部と異なり、一般の大学・学部における教員養成機能は、その教員体制からみても、また「教科に関する科目」「教職に関する科目」等教員養成カリキュラムを構成する各科目内容の充実という観点から見ても、一部の大学・学部を除いて、十分とは言えない状況である。もちろん、課程認定上、免許法や課程認定基準の最低限度は満たしてはいるが、教員養成機能はあくまで学部専門教育に対して付加的に機能しているレベルであることが多い。

また、教職科目や教科の指導法の相当数が非常勤講師によって担当され、学部内で教育実習や事前事後指導等に責任を持つ体制が乏しい。少なくとも、課程認定上設定される教職系教員だけでなく、教科専門科目担当教員との連携で、教員養成コア科目群の実施が可能なように、組織的な体制づくりが必要である。

一般の大学・学部においては、基本的に課程認定上、免許教科が限られ、学生も類似した専攻領域の同質的な集団である。新免許法及び課程認定基準においては、教職系科目については他学部や他大学との連携が可能になっていることから、できる限り他学部や他大学との連携を推進し、多様な専攻領域の学生が相互に影響しあって多角的な教育観・教科観を形成し、教員としての広い視野を醸成できるよう工夫を行うことが望ましい。

教育実習においても、母校実習が中心となっている場合が多く見受けられるが、大学所在地の教育委員会・学校との連携を推進し、教育実習をはじめとする体験的活動と省察の場づくりに積極的に取り組む必要がある。既に、意欲的に地域の教育委員会や学校と連携し、スクールサポート事業や学習ボランティア事業に取り組んでいる大学・学部もあるが、単なるボランティア体験の積み重ねに終わることなく、「体験の省察」を確かなものとして大学での学習へ統合しうよう、更なる改善が求められよう。

6. 今後の課題

(1) 大学種の違いを越えて共有すべき課題

本研究プロジェクトが提言する教員養成カリキュラム・モデルは、教員養成系大学・学部において養成すべき、実践的指導力を備えた教員養成のためのモデルとなるべきカリキュラムである。このカリキュラム・モデルでは、実践と省察を繰り返しながら理論と実践の統合を図る教員養成コア科目群を教員養成の中心に据えた。すなわち、教育や教科の理論と教育の現場での実践を統合的に学習するために、教育科学、教科教育学、教科専門分野の大学教員が協働しながら、実践の場を通して理論の実践化を図るとともに、実践の場を通して実践に理論的考察を加え、それによって実践の理論化を図ろうというものである。本プロジェクトで提言する教員養成のモデルとなるカリキュラムに関しては、学級担任が全教科を担当する現在の小学校教員制度を基軸に考えてきた。

このことに関して、小学校高学年における教科担任制の必要性も指摘されているが、小学校全学年での教科担任制への移行を前提に考えることは現実的ではないばかりか、そうした前提で議論を進めることによって、単一の「教科」に関する専門的知見の水準がすなわち「教員の指導力」であるとする短絡的な見方を招来し、児童・生徒の発達を総合的に支援するという教員（小学校教員に限らない）を養成する際の本質的な問題点が背後に退いてしまう懸念もある。むしろ、全教科を担当が教えることを前提に考えることにしたのは、それによってこれからの教員養成の課題が見えてくるものと思われたからである。このような教員養成の基本理念は、小学校教員養成に限定されるものではなく、これからの教員養成系大学・学部における教員養成の中では、学校種を越えて教員養成の中核となるべき理念であると思われる。

また、このような理念は、開放制の中で中等教育を中心とした教員養成を行う、いわゆる課程認定を受けたすべての大学における教員養成においても共通に捉えられるべきものと思われる。一般大学における教員免許状の取得は、学生自らの専門性を背景に、教員免許状の取得に必要な科目をオプションとして履修し、教員免許状を取得して教壇に立つという学生個人の学びとして基本的には捉えられており、大学が主体的に関わるということは、これまでのところ必ずしも十分に行われていたとはいえない。このような点は、これからの教員養成においては改善されるべきであり、本プロジェクトで主に提言する教員養成系大学・学部における教員養成カリキュラムの理念は、その規範となり得るものと考えられる。さらに、国立の教員養成系大学・学部の再編・統合の行方はまだ不明ではあるが、再編・統合後に計画養成制度を離れ、課程認定制度のもとで教員養成を行う大学・学部に移行する場合においても、本プロジェクトで提言する教員養成の理念は、大きな意味を持つものと思われる。

(2) 学部教育と大学院および行政による現職研修の関係

本プロジェクトで提案する「教員養成コア科目群」を基軸にしたカリキュラムは4年間の学部教育での教員養成モデルとして考えてきたが、一方では、教員養成系大学・学部における教員養成については、学部教育だけでは必ずしも十分ではないとして、大学院修士

課程を含めた教員養成の必要性も叫ばれている。しかし、医学部などと異なり、制度的な6年一貫教育による教員養成が現実的に考えられているわけではないため、教員養成における6年一貫教育は、現時点では4年間の学部教育と2年間の大学院教育の連携という形で考えざるを得ない。また、現在の学部段階の教員養成において指摘されている問題点のうちには、6年制に移行したとしても基本的な解決にならないものがあり、本プロジェクトにおいては6年制を前提とする以前に、4年間の学部教育を前提として教員養成カリキュラムを検討していくことを重視したものである。

学部教育と大学院教育をどのような形で連携させることができるかに関しては、大学院において初めて教員免許状を取得することは制度的には認められておらず、学部で一種教員免許状を取得している場合に、大学院において専修免許状を取得することができるだけである。したがって教員養成における6年一貫教育を考える場合でも、教員養成の基本的カリキュラムは学部教育の中に用意されていなければならない。本プロジェクトが教員養成のカリキュラムづくりを学部教育の中で考えたのは、こうした教員養成カリキュラムのうちで、「大学における授業内容」として各大学が進んで用意すべきものを突き詰めて検討する重要性を認識したためである。大学院での教員養成は、学部段階の教員養成カリキュラムに積み上げるものとして、より教育実践力をつけるための内容で考えられるべきものと思われる。

いずれにせよ、変化の大きな現代社会においては、教師としての学びは、学部・大学院に限られたものではなく、教師生活を続ける限り教師としての学びが必要である。したがって、教員養成系大学・学部において考えるべき教員養成カリキュラムは、学部や大学院における養成段階のカリキュラムと現職教員の研修のためのカリキュラムを含めて統合的に考えられることが必要である。また、その中で考えられる現職研修のカリキュラムに関しては、大学院における研修だけでなく、大学が主体性を保ちながら、行政との連携も含め広範なプログラムを用意することが必要である。将来を見据えながら、教員養成系大学・学部としての主体的な教師教育カリキュラムとそれを支えるシステムを構築することが重要である。

(3) 現行制度の限界に関わる課題

本プロジェクトにおいて教員養成系大学・学部における教員養成のモデルとなるカリキュラムを検討する過程で、教育職員免許法との関係から、いくつかの点で具体化には限界があることを認識せざるを得なかった。

平成10年度の教育職員免許法の改正により、教職科目の履修必要単位数が増加したが、開放制の制度的制約から、教員免許状取得に必要な科目の総単位数は59単位とそれ以前と変わらなかった。そのため、「教科または教職に関する科目」が設けられ、小学校教諭一種免許状取得のための教科に関する科目の取得単位数については、「1以上の教科8単位」となり、教科種の指定がなくなるなど、それぞれの大学の裁量に任される部分が多くなった。しかしながら、小学校教員が全科担任制を基本とするものである以上、多くの科目にまたがる広汎な指導力を確保する責任から大学が自由になったわけではない。また、新教員免許法では、中学校、高等学校教員免許状の取得に必要な教科専門科目の単位数が

20単位と大幅に減少した。このことに関しては、免許法の施行に際し、それぞれの専門学部においては、教科に関する科目に関して卒業に必要な単位として60単位以上の取得が課せられていることから、免許法上では必要単位数を減らしたとの解説がなされたが、免許法が施行された後の現実としては、「教科に関する科目」として最低20単位を取得すればよいという意味に解釈する大学を相当数生むこととなった。上記のように大学の裁量に任される部分が増加したが、依然として教科に関する一定水準の指導力を確保する責任は大学に負わされている状況にある。

一方では、教科専門と教科教育との連携の必要性が指摘されながらも、教科専門は「教科に関する科目」に位置づけられ、教科教育は、「教職に関する科目」のうちの「教科の指導法」に位置づけられている。そのため、教科に関する科目と教科の指導法を統合した科目を立てることができないなど、本プロジェクトとしては、こうした枠を超えてこれらの科目を統合した科目を提言するまでにはいたらなかったが、将来的にはこの双方を融合させたような科目が、教科教育・教科専門双方の大学教員の協働によって設けられることも構想されている。

また、本プロジェクトで提言した「教員養成コア科目群」は、教員養成の中核としてのまとめりとして位置づけたが、免許法上の扱いとしては、これらの科目の多くは、教科または教職に関する科目として扱わざるを得ないなどの課題が残った。「開放制」原則下の教員養成系大学・学部のカリキュラムづくりが、教員養成の質の向上へ向けて将来の教育職員免許法の改定に影響を与えるよう、本プロジェクトで提言したモデル的なカリキュラムの理念が、教員養成系大学・学部の主体的なカリキュラム作りの中に明確に生かされることを望むものである。

(4) 「教科の指導法」「教科に関する科目」の全体的なあり方に関する課題

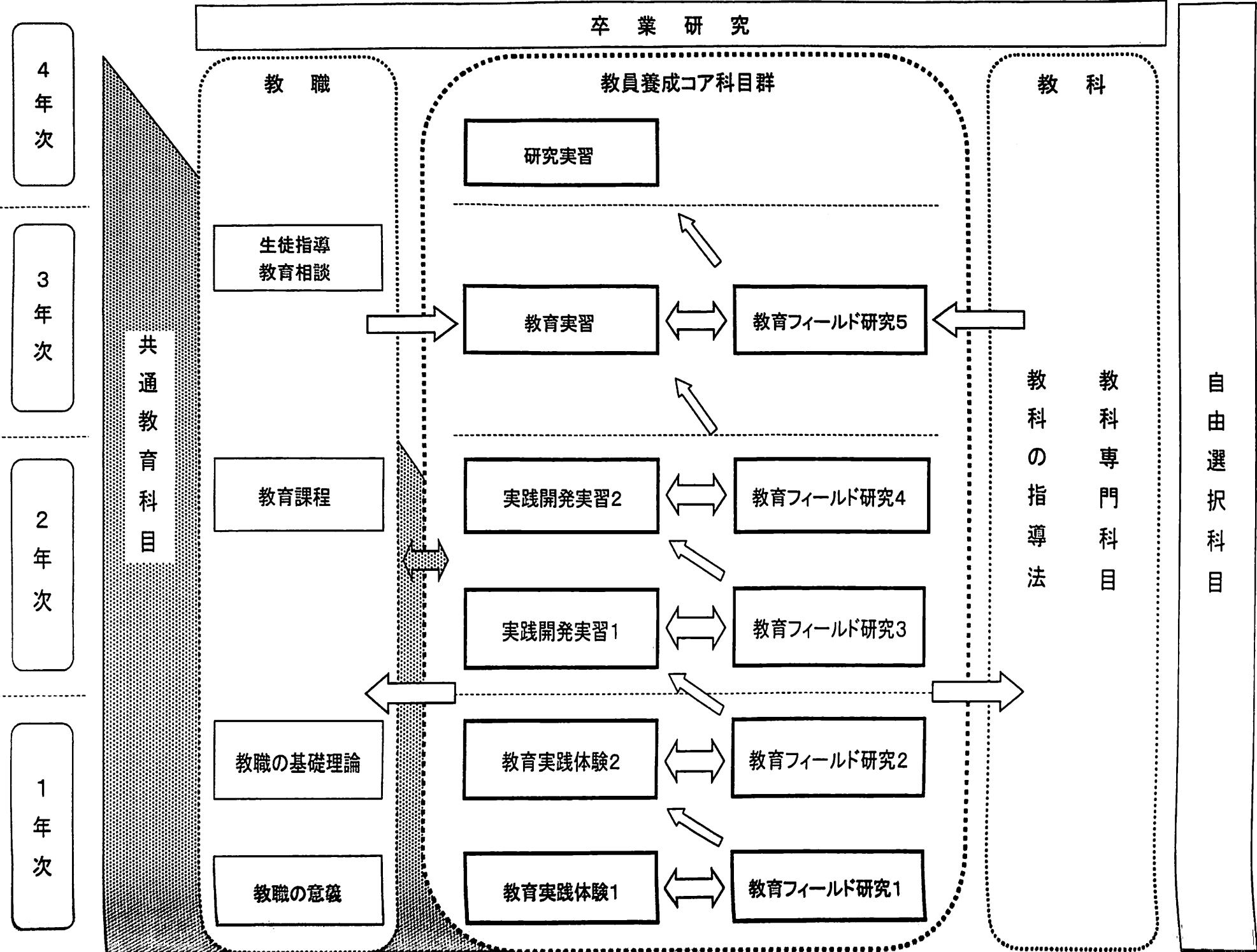
本プロジェクトでは、「中間答申」の中に別添資料として示したように、教大協の各教科の研究部門等に依頼して、それぞれの教科に関する「理念」の検討を試み、またその後にはワーキンググループを設けてこの課題に関しての集中的な検討を行った。しかしながら、上記(3)に述べたように、現行の免許法制においては「教科に関する科目」の総単位数やその中の分野ごとの割り振りに各大学の裁量に委ねられる部分が設けられているために、それぞれの研究部門等に対して検討依頼をする際の具体的な内容を設定することができなかった。また、ワーキンググループの検討においても、時間的な制約もあって、小学校の各教科(全9教科)について、「その教科をピークにしない学生に対しての最低限の2単位」の内容を中心としたものにならざるを得なかった。したがって、「教科に関する科目」「教科の指導法」をどのような形で教員養成カリキュラムに位置づけるのが好ましいのか(単位数・内容の配列・履修の形態など)、という全体的なあり方に関わる検討は不十分なまま残された。

さらには各「教科」ごとの検討を行う以前に、教員になるものに対して、それぞれの科目の枠を超えて(教科横断的に)育むべき力量についての具体的なあり方を検討していくことも重要な課題であるが、本プロジェクトにおいてはこの点においても十分な検討はできなかった。

(5) その他の課題

本プロジェクトは、教員養成を行う大学・学部が用意すべき教員養成のモデル的なカリキュラムとして「教員養成コア科目群」を中核としたカリキュラムづくりを提言したが、このカリキュラムの中では、これまでの教員養成カリキュラムの中では取り入れられてはいなかった入学直後から大学外での実践的カリキュラムが導入されている。このようなカリキュラム運営に対しては、第5節でも述べたように、地域や附属学校園との連携も重要であり、また附属学校園が大学（あるいは学部）とともに教員養成を担うとの共通理解が必要である。さらに、教員養成系大学・学部学生は、一般に入学時より教員志望の意識が強いといわれるが、このようなカリキュラムを通してより力量を備えた教員を育成するために、教員養成系大学・学部における適切な入学者選抜システムや入学に際しての要件（高等学校における履修科目の設定等）を考えることも必要であると思われる。

教員養成のカリキュラム・モデル[概念図]



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
ワーキンググループ

検討結果のまとめ

平成16年3月31日

委員一覧（五十音順）

委嘱期間 平成15年9月1日～平成16年3月31日

- | | |
|--------|-----------------------------|
| 石橋史生 | 東京学芸大学助教授 |
| ※岩田康之 | 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター助教授 |
| 金光三男 | 愛知教育大学教授 |
| ※榊原禎宏 | 山梨大学教育人間科学部助教授 |
| ◎※高城 忠 | 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター長 |
| ※高橋和子 | 横浜国立大学教育人間科学部教授 |
| ※田幡憲一 | 宮城教育大学教授 |
| 鳴海多恵子 | 東京学芸大学教授 |
| ※長谷川順一 | 香川大学教育学部教授 |
| 平野朝久 | 東京学芸大学教授 |
| 増田金吾 | 東京学芸大学教授 |
| ※森本直人 | 島根大学教育学部教授 |
| 森山卓郎 | 京都教育大学助教授 |
| 山本友和 | 上越教育大学教授 |
| ◎＝委員長 | ※＝本プロジェクト委員 |

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
ワーキンググループ・検討結果のまとめ

1. 本ワーキンググループの活動	49
① 経緯・活動経過	
② 検討を行った事項	
③ 本WGによる「まとめ」の性格	
2. 教員養成カリキュラムにおける「教科」の問題	52
① 全般的な動向	
② 「教科の指導法」と「教科に関する科目」	
③ いわゆる「教科特性」に関わる問題	
④ 関連する学問・研究領域との関係	
⑤ 「教科」と「教職」	
3. 小学校教員養成における「教科に関する科目」のあり方	55
① 基本理念	
② 小学校教員養成と中等学校教員養成の関わり	
③ 各教科の動向と実態	
【国語科】	
【社会科】	
【算数科】	
【理科】	
【生活科】	
【音楽科】	
【図画工作科】	
【家庭科】	
【体育科】	
④ 全般的な動向と課題	
4. 「教員養成コア科目群」と「教科」の関わり	78
① 「教員養成コア科目群」と教員の生涯発達	
② 「教育フィールド研究」と「教科専門」の関わり－「理科」を例に－	
5. 今後の課題	82
① 免許法上の規定とカリキュラム構成の関わり	
② 大学カリキュラム全体に関わる問題	
③ 大学以外での学びに関わる問題	
【添付資料】日本教育大学協会各会員校のシラバスに関わるサイト一覧	83

1 本ワーキンググループの活動

①. 経緯・活動経過

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（以下、本プロジェクト）は、各地区より推薦され、会長より委嘱を受けた13名の委員より構成され、平成13年9月以降18回の会合における検討を踏まえて同15年9月11日に会長宛に「中間答申」を提出した。しかしながら本プロジェクトの13名の委員の多くが、教育学および教科教育プロパーの研究者であり、しかも全教科を網羅していないなどの制約により、教員養成カリキュラムにおける各「教科」（いわゆる教科専門・教科教育等）に関わる内容についての具体的な検討に踏み込むには難があった。

こうした難点を補完すべく、本プロジェクトでは、平成14年10月以降二度にわたり、日本教育大学協会の各教科に関わる研究部門（および東京学芸大学生活科授業運営委員会）の代表者に対し、各教科の理念や、教科専門科目のあり方等に関する検討を依頼し、回答を得た。それらの回答の一部は「中間答申」（平成15年9月11日）の中に【別添資料】として採録された。ただ、各部門等における回答への取り組みがまちまちであったこと、および本プロジェクトの検討依頼の趣旨が十分に浸透しなかったこと、等々により、本プロジェクトがまとめた「答申」の中に趣旨を同じくするものとして位置づけるには至らなかった。

しかしながら、本プロジェクトが会長より諮問を受けた背景には、平成13年11月に報告書を出した「国立の教員養成系大学・学部の今後の在り方に関する懇談会」（在り方懇）以来の、教員養成カリキュラムにおける教科専門科目の再検討（特に小学校教員養成における「教科に関する科目」＝以下、適宜「小教専」と略記＝のあり方や、「教科に関する科目」と「教科の指導法」の関わりなど）という重要な課題があり、この課題に応えることは本プロジェクトの重要な任務である。

そこで本プロジェクトは「中間答申」をまとめるに際して、「中間答申」以降に本プロジェクトの中に各教科の専門を持つ委員を組織する形でのワーキンググループによって「教科」に関する事項（詳しくは次項②に触れる）を検討する必要性を指摘することとなった。その「中間答申」の趣旨に沿って、本プロジェクトの委員（主に教科教育・教科専門プロパーの7名）に、本プロジェクトでカバーしきれていない教科の委員7名を加え、当面小学校の全教科を揃える形のワーキンググループを発足させた。ワーキンググループ委員は本プロジェクト委員と同様に会長からの委嘱を受けて平成15年9月以降に5回の全体会を持ち、本「まとめ」の策定に向けての検討を行った。第1回会合（平成15年9月25日）において、ワーキンググループ委員長の互選を行い、本プロジェクトの高城忠委員長をワーキンググループの委員長に選定した。

ワーキンググループ委員14名は、本ワーキンググループの「検討結果のまとめ」の冒頭に示したとおりであるが、主に小学校教科との関係を示すと以下のとおりである。

【国語科】	森山卓郎
【社会科】	森本直人・山本友和
【算数科】	金光三男・長谷川順一
【理科】	高城 忠・田幡憲一
【生活科】	平野朝久

【音楽科】	石橋史生
【図画工作科】	増田金吾
【家庭科】	鳴海多恵子
【体育科】	高橋和子

②. 検討を行った事項

本ワーキンググループは、平成15年9月以降、本プロジェクトが最終答申をとりまとめる予定となっている平成16年3月までの間に本プロジェクトに対して本ワーキンググループの「まとめ」を策定し、提出するというスケジュールの中、当面の検討課題として主に以下の四つの柱を設定し、検討を行った。

時間的な制約と、本ワーキンググループの設けられた経緯とに鑑み、検討事項は「小学校」の教員養成カリキュラムにおける「教科」の問題から着手することとした。また、検討に当たっての前提として、小学校教員養成に関わる「教科に関する科目」の単位数は、その科目を「ピーク」としない学生が履修すべきものとしての「2単位」を基本として考え、また、現行の教育職員免許法の規定に則する形で「教科に関する科目」と「教科の指導法」とは（内容的な関連は重要であるものの）別個の授業科目として検討することとした。

(1) 教員養成カリキュラムにおける「教科」に関する全般的な動向・状況の把握

各大学・学部における「教科」（「教科に関する科目」「教科の指導法」等）の教育組織
いわゆる「教科特性」に関することがら

小学校教員養成カリキュラムと中等学校の教員養成カリキュラムとの関係

各大学・学部における「教科」関連科目の担当者の状況

各教科における「教科に関する科目」「教科の指導法」の関わり

各教科の内容と関連する学問・研究領域との関係 等

〔→本「まとめ」の「2」のパート〕

(2) 小学校教員養成カリキュラムにおける「教科に関する科目」（「小教専」）のあり方

各大学における「小教専」の動向・問題点・改善提案

（「在り方懇」以来、教大協が応えることへの強い要請があった課題） 等

〔→本「まとめ」の「3」のパート〕

(3) 「教員養成コア科目群」と各教科の関わり

本プロジェクトの打ち出す「教員養成コア科目群」への各教科の関わり

〔→本「まとめ」の「4」のパート〕

(4) 「小教専」以外で担うべき課題

教職に関する科目との関連

大学教育のカリキュラム全体構成に関わる問題

大学以外の場での学生の学びに関わる問題 等

〔→本「まとめ」の「5」のパート〕

③. 本WGによる「まとめ」の性格

このワーキンググループで今回策定する「まとめ」は、これを基に本プロジェクトが「中間答申」を再吟味し、最終答申をまとめる際の参考に資するものとして扱われる予定である。ワーキンググループでの検討はこの点を考慮して行われているが、この「まとめ」の最終答申における扱いについてのとりまとめの責任は本プロジェクトの方にある。

また、このワーキンググループにおける「まとめ」は、本プロジェクトが「中間答申」をまとめる過程で行った教大協各研究部門等への検討依頼事項およびその回答内容からは独立したものである。

2 教員養成カリキュラムにおける「教科」の問題

①. 全般的な動向

現行（平成10年改正）の教育職員免許法の規定では、「教科に関する科目」は小学校教諭一種の場合「1以上の教科8単位」、中学校教諭一種の場合「20単位」となっている。ただし、各大学においてはそれらの規定に準拠しつつ、それぞれの教員養成課程において、この規定を上回る単位設定を行ったり、あるいは小学校教員養成における「教科に関する科目」と中学校教員養成における「教科に関する科目」との相乗りを行ったりするなど、独自の単位設定を行っている実状がある。これには、いわゆる「五千人削減」以降、各教員養成系大学・学部において、複数の学校種の免許状取得をひとつの課程の中で行う形式（いわゆる「統合型」）を採用するところが増加してきたという事情も関わっているものと思われる。

小学校の教員免許を取得するコースにおける「教科に関する科目」の履修方法を例にとるならば、おおむね以下の2類型に分けることが可能である。

ひとつは、「全教科履修型」とも言うべきもので、旧の教育職員免許法（平成10年改正以前）に準拠する形の「各教科2単位ずつ」が基本となっているものである。

もうひとつは、「群指定選択型」とも言うべきもので、「各教科2単位ずつ」の枠にとられず、教科をいくつかの群に分け、ある群から何単位以上、と指定する形をとっているものである。これは現行の教育職員免許法の「1以上の教科8単位」という規定によって可能になったものである。しかしながら、この型を採用すると、小学校教育で扱う全教科にわたっての教科に関する知識・技能等が十分に確保できない懸念もあり、こうした懸念を配慮してかいわゆる教養教育の中で欠ける部分を補う例もみられる。

②. 「教科の指導法」と「教科に関する科目」

現行法規における、「教科に関する科目」（いわゆる「教科専門」。以下、この科目に関わる教育組織・体制を含意する場合に適宜「教科専門」の語を併用する）と「教科の指導法」（いわゆる「教科教育」。以下、この科目に関わる教育組織・体制を含意する場合に適宜「教科教育」の語を併用する）の関係としては、「なぜ（その教科を）教えるのか」という教科の理念を双方で共有しつつ、前者が「何を」（その教科で）教えるのかという内容面に傾斜し、後者が「いかに」（その教科を）教えるのかという方法面に傾斜するものとして捉えるのが基本である。

ここで、いわゆる「教科教育」と「教科専門」が共有すべき「なぜ（その教科を）教えるのか」という問題に関しては、その教科に関わる学問・研究領域に依存するものではなく、またその教科に関わる「学習指導要領」の規定に従属するものでもなく、あくまでも大学教育の一環として行われる共通の目標として、担当者間で共通理解を育むことが望まれる。

また、「何を」と「いかに」との関係を考えるに当たっては、③に述べるような各教科の特性を考慮する必要がある。たとえば「小教専」を教科教育担当の大学教員が担うのが適当であるか否か、あるいは「教材研究」は「教科の指導法」の中に位置づけるべきかそれとも「教科に関する科目」の中に位置づけるべきか、という問題は一概に論じ得るものではなく、それぞれの教科の特性に即して検討されるべきものである。

③. いわゆる「教科特性」に関わる問題

学校において教員の行う教科指導には、「知識の教授」という側面と「技能の教授」という側面との二つがあり、それぞれの教科のありように応じて、大学の教員養成カリキュラムにおける「教科に関する科目」（教科専門）と「教科の指導法」（教科教育）との関係が異なってくる。

「知識」を教授する側面においては、当該教科の各領域で「何を」教えるか、ということがらに関わる理念的な内容を主に「教科専門」が担い、これに対して「教科教育」は当該教科の授業の中で「いかに」教えるかを主に担う傾向にある（したがって、当該教科の「教科論」に関わる部分は「教科専門」「教科教育」双方が担うという構図になる）。

これに対して「技能」を教授する側面においては、その教授を担う学校教員が、関連する個々の技能において高い水準のものを身につけることが重要になり、その個々の技能にいかにも習熟するかという課題を主に「教科専門」が担う傾向にある（言い換えれば、「何を」教えるのかということがらの中に、いかにその技能に習熟するかというハウツー的な要素がたぶんに含まれており、その意味において上述の「知識の教授」とは異なる）。これに対して「教科教育」は、それら諸技能を「教科」の枠組みで束ねるとともに、併せてそれら諸技能を当該教科の授業の中で「いかに」教えるのかを担うことになる（したがって、当該教科の「教科論」に関わる部分は「教科教育」が主に担うという構図になる）。

各教科は以上に述べた両側面を併せ持つが、その態様はそれぞれ異なる（たとえば一般に「技能教科」とされている音楽科・図画工作科・体育科等においてもそれぞれに「知識」を学校教員が教える場面はあり、逆に「知識教科」（内容教科）とされる諸教科においても、示範・実験などで学校教員が児童・生徒の前で「実際にやってみせる」場面は多い）。

また、各教科が配置されている学年によっても、「教科」の特性はさまざまである。低学年教科である「生活科」は幼児教育の諸内容との関連が深く、そのためこの教育組織を考えていく際にも幼児教育との連続性が重要な要素になってくるのに対し、高学年教科である「家庭科」は逆に中等学校の教育内容との関連が深く、そのためこの教育組織を考えていく際にも中等学校の教員養成との連続性を強く意識せざるを得ないという事情にある。

以上のようなことから、大学における教員養成を行う際の「教科」（教科専門・教科教育）は決して並列的な存在ではなく、それぞれに特性を持ったものとして把握することが必要になる。

したがって、②に述べたようないわゆる「教科教育」「教科専門」の関係や、大学カリキュラムにおける構成・配列等を考えていく必要がある。

その一方で、教員養成カリキュラムの中においては、それら諸「教科」に含まれる要素の共通点や、各「教科」独自の視点や構成などを横断的に見通し、児童・生徒の学習を総合的に組織する力量を育成する手だてが求められてくる。

④. 関連する学問・研究領域との関係

大学における教員養成と「教科」との関係を考える際に、それぞれの「教科」の内容に関連する学問・研究領域との関係を吟味することは重要である。

この点から見ると、それぞれの「教科」と学問・研究領域との関係は多様である。

たとえば、理科に代表されるように、「教科」のカバーする領域が複数の学問・研究領域（生物学・地学・物理学・化学等）にわたるケースがある一方で、生活科のように、特定の学問・研究領域との関わりを見出しにくいケースもある。

また、また、各学問・研究領域と、それに相応する各教科の「単元」の関係もそれぞれに異なり、通覧すると錯綜している状況が指摘できる。

これらに関しては、本「まとめ」の「3」に採録した各教科の動向の中で詳しく触れられている。

こうした多様な事情がありながらも、教員養成系大学・学部においては通常は小学校・中学校の各教科や、教育学・心理学等の「科目ごと」に学生を分属させる形の教育組織（いわゆる「ピーク制」）がとられてきた。このことが、①「科目ごと」のセクショナリズムに陥ったこと・②そのために当該科目をピークとしなかった小学校教員にとっての当該科目の知見に関する検討がなおざりにされる傾向を生んだこと・③教科横断型の力量を育成する手だてに関しての検討が後手に回ったこと、などの弊害を生んだ。

⑤. 「教科」と「教職」

一方、教員養成カリキュラムにおける「教科」的な内容と「教職」的な内容との関連を具体的に確保することも重要な課題である。この点で、本プロジェクトの提起している「教員養成コア科目群」はその関連を形作る上でも有効に機能させるべきものである。

たとえば、大学において各「教科」における「教科の指導法」「教科に関する科目」の教育を行う前提として、そもそも「教科」とはどのようなものであり、なぜ現在の各「教科」の枠組みが存在するのか、なぜそれぞれの「教科」が成立しているのか、というような経緯や理念に関することがらについての理解を育むことは必須であり、この部分は各「教科」に属さない「教職」的な内容の中で担うのが妥当である。

「教職に関する科目」の中においては、以上に述べたような「教科」というもののあり方のほか、フィールドに出て授業を観察する際の視点や方法など、どの「教科」の授業に際しても共通して求められる事項に関して、たとえば「教育の方法・技術」や「教育実習」などの中で、各教科の授業の実際に即した内容を確保していく方向での改善が求められる。

3 小学校教員養成における「教科に関する科目」のあり方

①. 基本理念

小学校教員の力量形成過程における、大学カリキュラムの中の「教科に関する科目」（「小教専」）の意義についての議論は未整理の状態にある。

それは大きく分けて、「小教専」が以下のような役割を期待されていることに起因するものであると捉えられる。

第一に、各学年の授業で扱う内容に一通り触れるという意味での「教科内容への習熟」という役割がある。この役割を主に考えるならば、「小教専」の授業内容は、各分野を万遍なく扱うというスタイルをとることになりやすい。また、これを重んじて小学校教員養成のためのカリキュラムを組むことは、カリキュラムの構成原理がその時々「学習指導要領」に従属する傾向を生むという難点もある。

第二に、教科内容に習熟するだけでなく、それを教材として提示する方策を知るという役割をも「小教専」は担っている。この役割を主に考えるならば、「教材研究」を軸にして、場合によってはいわゆる「教科教育」と連携した形での授業を行っていくことになりやすい。ただ、このことは一方でいわゆる「教科教育」と「教科専門」双方の性格を曖昧にすることにもつながる。

第三に、それぞれの「教科」の内容に関わる学問的な「ものの見方」を知るという役割もまた、この「小教専」は担っている。こうした役割を重点に考えるなら、「小教専」の授業内容は、「万遍なくカバーすること」よりは、ある特定の分野を軸とし、それに依拠した形のものになりやすい。これは一方で、小学校の教員が担当すべき各教科に関しての力量を保証できないという難点を持つ。

以上のように、「小教専」に期待される役割と、それらに応えるべき大学のカリキュラムのあり方は一様ではなく、それぞれに重要な側面と難点とを持っている。また、各大学の取り組みに当たっては、これらを併せ持つ形の授業構成も模索されている場合もしばしばみられるところである。

②. 小学校教員養成と中等学校教員養成との関わり

小学校の教育は、一人の担任が全科の授業を担当することを前提とする点で、中学校以上のそれとは異なる。これに伴い、免許も「教科」ごとの構成になっていない。

しかしながら、双方の教育内容は連続しており、教員養成カリキュラム上も連続したものとして扱う必要がある。したがって、大学における教員養成カリキュラムにおいては「小学校教員養成」「中等学校教員養成」を別個の養成原理で考えるのではなく、各教科の「教科に関する科目」「教科の指導法」等について、「小学校教員養成」と「中等学校教員養成」の内容を連続させたものとして考えていくことが望ましい。その際、これまで、教員養成系大学・学部において各「教科」に関わる教員養成カリキュラムを考える際に、ともすると「中等学校教員養成」の養成原理（ある科目に特化させた指導力を養う）が基軸となり、教育組織的にもカリキュラム内容的にも「小学校教員養成」における「教科に関する科目」がこれに従属しがちな傾向であったことの反省にたち、「小学校教員養成」におけ

る「教科に関する科目」を基軸として、そこから「中等学校教員養成」におけるそれを捉え返していくことが今後に望まれるところであろう。

また、特に小学校の教員により強く求められるものとしては、単に児童に対してより高い水準の「技能」「知識」を身につけさせるのみならず、児童がそれらの学びに興味・関心を抱くように指導する力量が挙げられよう。

上記の点に鑑み、特に「小教専」を担当する大学教員は、単にある「教科」に関わる特定の学問領域において高い水準の知見や技能を有するのみならず、その「教科」のカバーする範囲全体への目配りができ、また他教科や、学校外も含めた児童の「学び」の全体との関わりにおけるその「教科」の位置づけなどへの総合的な見通しをもつことが望まれる。

③. 各教科の動向と実態

以上のような検討をふまえ、本ワーキンググループでは、各教科における「小教専」の動向と実態に関する調査検討を行った。各教科のレポートは以下の柱によって成り立っている。

- (1) 当該教科の特性
- (2) 当該科目における「教科専門」と「教科教育」の関係
- (3) 小学校教科専門の動向およびその課題

なお、以下のレポートに当たっては、東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター資料室に所蔵されている、各教員養成系大学・学部のシラバスおよび、各大学のウェブサイト上などで公開されているものに依拠した（ウェブサイトの一覧は巻末 85 頁に採録）。文中に登場する大学名に関しては登場順に A・B・C……と仮名にすることとした。その際、当該大学が教員養成系の単科大学であるか、または総合大学の中の教員養成系学部であるかの区分は明示するようにしてある。

また、各教科の特性等に鑑み、以下の各レポートにおける「動向」を類型的に論じる際の観点には多少の相違がある。

【国語科】

(1) 教科の特性

国語科という教科がまず担わなければならないのは、いうまでもなく広い意味での母語運用能力の向上である。また、それに関連して、論理的な思考力や豊かな感性を涵養していくことも求められている。その意味で、国語科という科目は、人間の内面のあらゆる点での成長に関わる基礎的な教科だと言えることができる。

特に、母語運用能力という根底的な「学力」に関連する部分の多い教科であるという点で、国語科という教科には、「何を」「どう」教えるかを具体的・客観的になかなか設定しにくいという現状がある。漢字の学習など一定の要件は決まっているものの、全体として、国語科の指導内容や指導方法の「可変度」は他教科に比べて相対的に高いのである。また、学習者の現状としても、小学校の国語科の学びは、低学年、中学年、高学年と、それぞれの段階に応じてスパイラルに進んでいくことが多く、例えば社会科のように特定の

分野なり内容を特定の学年で集中的に学ぶということもない。その意味でも学習すべき内容を特定することには一定の難しさがある。

それだけに、国語科の指導者には、言葉に関する広い知識と、「話す・聞く」「読む」「書く」といった言語活動の技能的側面を指導できる深い能力が要求されることになる。どの教科でも同様であろうが、とりわけ国語科では、指導者の指導力によって学習者の「学び」が左右される割合が高いように思われるのである。

従って、指導者自身がそうした言語に関わる技能をしっかりと身につけていることはもちろん、指導者は状況に応じた指導・支援ができるような幅広い「応用力」を持っていることが必要である。指導者は常に全ての知識と技能を総動員して、柔軟に学習者に対応することが求められている、と言い換えてもよい。そして、そのためには、教員養成段階でも一定の専門内容の授業が必要であり、小教専の国語とはそのための授業であるということができらるであろう。

(2) 小学校教科専門国語の動向

今回、一大学で複数のシラバスがある場合も含めて、約20の大学における小教専国語のシラバスを検討した。関連する5人程度の大学教員が何時間かずつ分担するという形式によるもの、3人程度の大学教員による分野別（国文学、国語学、書写）の分担形式によるもの、そして、2人の大学教員による分割形式（多くは、教科内容と書写）によるもの、そして、大学教員単独による担当のもの、というように大変幅広い開講実態が見られた。

また、大学教員単独の授業でも、一定の広い内容についてバランスよく講義するよう配慮されていることが伺えるところと、特定の専門内容だけに特化した授業内容になっているところとが見受けられた。また、複数の大学教員による授業の場合は、教科専門の大学教員だけが担当する場合も、教科教育担当の大学教員が加わる場合も見られた。大まかな傾向としては、大学教員単独によるものと、複数の大学教員によるものとはほぼ半分ずつであった（複数といっても、2名のものから5名程度のものまでであるので、分布の割合には意味はない）。

ただし、今回、シラバスによる調査をした範囲では、単独の教科専門の大学教員が自らの専門分野の内容の一部だけをそのまま教えるような授業も見られたのであるが、そうした場合、小学校の多様な教科内容に対応した講義となることは難しいと思われる。小教専国語の授業内容が、特定の専門分野だけであれば、現実的な授業運営の基礎的知識に見過ごせない偏りが生じることが懸念されるのである。

また、特定の専門分野についての授業内容である場合、往々にして、それと小学校国語科の内容との関連がわかり難いということが起こりがちである。そうした場合には、受講学生はほかに必要な知識を自ら学習しなければならない上に、授業で講義された専門的知識を将来自分が教壇に立った時の小学校国語科の授業運営に活かすように応用・加工することまで要求されることになる。これは極めて難しい要求であり、大学教員がそこまで甘えることは許されないと思われる。

ただし、注意が必要なのは、講義者の形態と講義内容とは厳密には別物であるという点である。大学教員が単独で授業をする場合であっても、小学校国語の特性に合わせた、一定以上の深い知識を、広く多様な分野にわたって、バランスよく講義できるのであれば何ら問題はない（なお、後述するように、教科教育担当の大学教員が担当する場合には、教

科教育法と十分に差異化する必要があることは言うまでもない)。

とは言え、専門性について配慮するならば、国語科に関連のある専門分野である、国語学、国文学、漢文学、書道(書写)、といった分野の大学教員が複数で担当するということが考えられることになる。この場合、一定の幅広い内容をバランスよく提供することができる点でメリットがある。その連携を十分なものにし、ただの連続講演会になってしまわないような注意が必要であるが、国語科に関する内容を広い立場からそれぞれに講義されるという形態は、それなりに合理的な形態とみることでもできる。例えば、文学的内容、語学的内容、書写、などに分割した上で、それぞれの専門的な立場から小学校での教育内容を分析しようとする授業なども見られたが、一つのあり方と見てよいのかもしれない。いずれにせよ、複数の大学教員による分担の場合には、いかに連携するかということと、分割のバランスなどに十分な検討が必要である。

(3) 国語科における「教科に関する科目」「教科の指導法」の関係

国語科の「教科の指導法」においては、具体的な指導法や学習者の実態などに重点が置かれるのが普通である。確かに、そういった内容は教員養成課程において必須の内容である。

しかし、教員養成課程で講義されるのが「教科の指導法」だけで十分かと言えば、必ずしも十分とは言えないであろう。というのは、国語科においては、前述のように、指導者における「見方」「応用力」が極めて重要であり、そういった「見方」「応用力」は、教科内容に関する深い理解なしには獲得できないからである。その点で、一定程度の専門的な素養は、国語科の指導にとって不可欠と言える。

例えば、ある物語教材を取り上げる場合、人物形象、構造の分析など、どういう観点で「読み」を深めるかということが問題になるが、そのためには文学研究的素養も必要である。また、表現を分析する際には国語学的素養も必要である。こうしたことは「教科の指導法」を学ぶ場合の基礎理論にもなる。

また、学習者の作文力を伸ばそうとする場合でも、文字、表記、文法、語彙、内容構成力、そして、発想というように、様々な段階にわたって多種多様な要素が関わっている。例えば、なぜオ段長音は「おう」と書いたり「おお」と書いたりするのかといった表記に関する知識や接続詞の使い分けに関する知識・注意点など、基礎的・背景的知識も多種多様にある。これらも無視できないのであって、やはり「教科の指導法」とは別のものとして教えられる必要があるだろう。

音声言語の指導においても、ディベートのやり方やショウアンドテルなどといった様々な指導法の学習などは「教科の指導法」の中で行われるものと言える。しかし、一方で、イントネーションなどの音声をめぐる知識や、適切な敬語の使い方など、コミュニケーションに関わる様々な知識も不可欠であり、これらはむしろ「教科内容」の観点から指導される必要があるだろう。

このように、国語の指導現場では、教科教育法による具体的な指導方法とともに、そのベースとなる、一定の専門的内容の幅広い理解が必要であり、まさにこれらは車の両輪と言えるのである。こういう見方もあるのだ、言葉にはこういう背景があるのだ、といった専門的知識が教科指導とは別の観点から提供されることで、「言葉」というあまりに日常的なものに関する「指導力」が身に付いていくのではないだろうか。

ただし、言うまでもなく、このことは教科専門のトリビアルで部分的な内容を講義するような授業でもいいということではない。特定の偏った分野ないし内容を講義されたところで、そこから、国語科の授業に活かすような素養を自分のものにするには不可能に近いからである。また、内容に一定の広がりがあったとしても、単なる概説ではなく、小学校の授業にいかに関連づけられるかが明らかになっている必要がある。このことは何度も強調しておく必要があるだろう。

教科専門の大学教員が教科教育に関してそれぞれの立場から十分なりサーチを行い、それを反映させ、小学校での授業とのつながりが見て取れるような、教科専門の大学教員ならではの特色を生かした小学校教科専門の授業を構築していくことが望まれる。

【社会科】

(1) 小学校教科専門の動向およびその課題

シラバスを入手した17校(含む分校)の小学校社会科における「教科に関する科目」全26科目分について検討した結果、次のような傾向が見て取れた。(同名の科目で複数を開講している場合は1科目として数え、複数のコースを設定していると称する。)

・「専門型」は9校、14科目であり、そのうち「専門複数型」は3校、5科目、「専門単数型」は7校、9科目である。「教科教育型」は7校、7科目、「教科教育型+専門型」は4校、5科目である。「専門単数型」と「教科教育型」が多い。

・教科専門として位置づけられているにもかかわらず、「教科教育型」が17校中の7校に見られるという実態は、小学校社会科における「教科に関する科目」の扱い方に各大学が苦慮していることを示唆している。

・「専門複数型」は3校、5科目に過ぎない。このうち地理、歴史、公民の3内容に渡っているのは2校、3科目である。17校中の2校、26科目中の3科目でしか全領域を扱っていないということは、小学校社会科における「教科に関する科目」の内容構成が極めて限定的なものにならざるを得ないことを意味しており、知識・理解の側面を中心にした網羅的な内容構成は事実上、破綻をきたしていることを示唆している。「専門型」のうちでも「専門単数型」が占める割合が高く、7校、9科目に及ぶという実態も、このことを裏付けている。なお、「専門単数型」のなかには、教科専門の大学教員が有する専門性(学問成果)の一端のみをシラバス内容として、そのまま提示しているものも多く見られた。

・複数のコースを設定しているのは、A大学、B大学、C大学(いずれも教員養成系単科)の3校である。大規模学部であるA大学、B大学でのコースがすべて「専門単数型」であるのに対し、C大学では、「専門単数型」と「教科教育型」のコースを並列的に設定している。C大学における地理、歴史、公民、社会科教育というコース編成は、受講生の専攻科目、専門性に則して履修のコースを選択させているためであると考えられる。

・「教科教育型+専門型」のなかには、実地指導非常勤講師によって教科教育型の内容を取り入れているものもある。「教科に関する科目」と「教科の指導法」との橋渡しをさせるひとつの試みとして着目に値する。

・「教科教育型」のシラバスのなかには、教科教育の大学教員が担当し、社会科授業のあり方と分析、教材研究や教材作成といった教員としての授業実践力の育成をストレートにねらっているものがあり、講義内容を臨床的な観点から構成している点で注目に値する。

しかしながら、教科教育担当の大学教員によるこうしたあり方は、「教科に関する科目」における教科専門の大学教員の関与を除外し、「教科の指導法」との違いを曖昧なものにするという危険性も内包している。

(2) 教科（小学校社会科）の特性

社会科は地理、歴史、公民の3領域で構成され、公民はさらに、政治学、法律学、経済学、社会学、倫理、哲学、宗教学、といった社会諸科学を背景としており、その内容は広範にわたる。また、小学校社会科は、6学年で歴史学習、政治学習といった単元が部分的にあるものの、基本的には総合社会科としての性格を有しており、各学問分野の内容・成果を系統的に取り上げるという内容構成にはなっていない。特に中学年では地域学習、5年生では産業学習といった学習がなされ、そこでの内容は複合的なものとならざるを得ない。人文・社会諸科学の成果を部分的に抽出して内容を構成すること自体が事実上、不可能なのである。したがって小学校社会科における「教科に関する科目」で、各学問分野の成果としての断片的な内容（知識）を教授し、その理解を図ろうとする取り組み、とりわけ、教科専門の大学教員が有するひとつの学問分野だけで社会科の内容を代表するという試み、端的に言えば「専門単数型」の「教科に関する科目」は、小学校社会科で実際に学習される内容という観点からすればほとんど関連しない。教科専門担当の大学教員が「教科に関する科目」を担当する場合、学習指導要領や教科書内容を熟読し、それらと講義内容（教科専門の大学教員が専攻している学問分野・内容）との関連を受講者に示すというのは最低限の義務ではあるが、それでもなおかつ、各自の学問・専攻内容そのものの教授にこだわる限りは、総合社会科という性格からして、実際の小学校社会科の内容とは乖離せざるを得ないのである。

では、教科専門担当の大学教員が受講生に伝えられる、ないしは学ばせることが出来る専門性とは何かといえ、それは、学問成果としての内容そのものではなく、社会事象を捉えるに当たっての各学問分野の「見方・考え方」の指導にある。地理的な見方・考え方、歴史的な見方・考え方、政治的な見方・考え方、経済的な見方・考え方……といったことである。

こうした各学問分野における「見方・考え方」の育成は、学習指導要領では中学校以降において強調されていることであるが、小学校の内容でいえば、「社会（社会事象）の見方・考え方」と置き換えることが出来る。「見方・考え方」とは、教科調査官の大杉昭英の言を借りれば、「社会的事象を対象化して、その本質や、事象間の関連をとらえる概念的枠組み」（大杉昭英他編著『高等学校学習指導要領の解説・公民』学事出版、2000年、p.178）のことであり、それは、各教科専門の大学教員の専門性という土俵の中で説明可能なものである。なお、この「見方・考え方」の指導に当たっては、小学校の教科書にある内容・教材を事例とすることを期待したい。

(3) 小学校社会科における「教科に関する科目」と「教科の指導法」との関係

学習指導要領では、社会生活の理解（社会認識）を通して公民的資質を育成することが社会科の目標であると規定されている。社会認識の育成とは、社会生活のなかで見えなかった事物・事象を見えるようにしてやること、さらには、見ていると思っていた事物・事象の裏にある意味を探究させ、今までとは違った見方を獲得させることと捉えられる。換

言すればそれは、前述の「社会の見方・考え方」に当たるものである。

まず、社会認識の育成という観点に絞って小学校社会科における「教科に関する科目」と「教科の指導法」との関係を見るならば、「教科に関する科目」では社会認識すなわち「社会の見方・考え方」の前提となる各学問分野における「見方・考え方」を育成し、「教科の指導法」では具体的な社会課題・問題を提示しながら総合的な社会そのものに対する「見方・考え方」を育成するという役割分担が可能となる。

次に、社会科の目標を踏まえた上での授業実践力の育成という観点で両者の関連を見てみるならば、小学校社会科における「教科に関する科目」では教育実践の方法的基礎となるスキルを育成し、「教科の指導法」では社会科の授業実践に即して教材開発や学習指導のあり方、授業分析の方法等を検討するという連携が可能である。ここでいうスキルとは、読図、資料・史料の読み取り、調査技法（地域調査法、社会調査法、社会統計法など）といったものから、研究方法全般に至るまでを指す。こうしたスキルは、教材研究や教材開発に当たっての基礎的素養となるだけではなく、社会事象を客観的かつ合理的に捉えさせるという点でも不可欠なものである。

以上のことを踏まえるならば、小学校社会科における「教科に関する科目」では、各学問分野における「見方・考え方」、ひいては「社会の見方・考え方」につながる典型的な教材を抽出した上で、内容構成研究の視座や方法を習得させ、教材研究や教材開発に転移可能なスキルの育成を目指すというあり方が求められねばならず、「教科の指導法」では、こうした「見方・考え方」やスキルをコーディネートして臨床的な観点から社会科授業構成論を習得させねばならないと考える。

【算数科】

（１）教科（算数）の特性

小学校算数と近・現代数学との乖離は大きい。ユークリッドやアルキメデスに代表される古代ギリシャ数学からも大きく乖離しているといわざるを得ない。中学校数学では、例えば文字式、座標平面、関数、論証など、学問としての数学の黎明期に形成された概念などが扱われるのに対し、小学校算数は「数学」という学問形成以前の数学をも含むものであり、その点が中学校数学とはやや様相が異なる。また、算数では、時計の読み方や秤の使い方など、いわゆる日常生活を営むために必要・有用な基礎的知識も扱われている。そのため、小学校で扱われる算数の内容に限定すれば、教科に関する科目（これを以下では「小教専算数」という）と教科の指導法（「算数の指導法」という）との重なりは大きく、それらを分離することは困難であるといわざるを得ない。

一方、小学校算数、中学校（およびそれ以降の）数学のいずれについても、例えば、予想する－試す－修正する－試す－……といった数学を構成する過程や、それを通して論理に裏打ちされた直観を形成することなどは共通していよう。学生が小学校算数を大学で学習する際に必要になるのは、算数という教科で扱われている事項は、そのような過程を経て構成されてきたものであるということである。すなわち、算数で扱われている公式や計算方法の仕組みなどを自覚的に捉え直すこと、そのような観点から算数の教科内容を見直すこと、それを通して算数の教育観を形成することが求められる。量や数、図形、関数、論理といった観点から対象や事象などの仕組みを解明することは、数学が目的とするところ

ろでもある。小教専算数では、それを算数で扱われる素材を通して具体化する必要がある。

数学的概念やアルゴリズム、公式などを算数の授業で取り上げ、児童にそれを理解させようとする際、(1) それを用いることができる、(2) その仕組みが分かる、(3) その仕組みを分かることが重要であることが分かる、の三つの相あるいは段階を考えることができる。学生は、算数の教科書などで扱われている事項については(1)の段階に達していよう。しかし、(2)や(3)の段階にいるとは必ずしもいえない。「算数はできる、だから教えやすい」と考えている学生も少なくない。教員を目指す学生に対しては、(3)の相あるいは段階の重要性が「見て取れる」授業内容や方法を工夫することが求められる所以である。

我が国の小・中学生の数学の学力は世界でもトップクラスであるが、算数・数学嫌いの割合も高いという。児童・生徒が算数・数学を学習する際、数学の知識と同時に数学についての知識も学習している、数学観や数学の問題観などが数学の問題解決に影響を及ぼしているとの指摘もある。そうであれば、算数を教えることになる学生には、健全な算数教育観の育成に努める必要があろう。そのような教育観形成にも資する授業内容を、これまでに得られた知見などをもとにしつつ、各大学・学部で検討・構想することが望まれる。

(2) 算数科における「教科に関する科目」「教科の指導法」の関係

先に述べたように、小学校で扱われている算数の内容に限定すれば、小教専算数と算数の指導法とを分離することは困難である。そこで、小教専算数で扱う事項と算数の指導法で扱う事項とをどのように振り分けるか、小学校算数の内容への「限定」をどこまで・どのように緩和するかは、各大学・学部で教科専門と教科教育の各担当教員が、十分に検討しつつ授業を計画し実施する必要がある。その際、算数の授業作りにどのような数学的知識が必要かを附属小学校や公立小学校教員から聴取したり、実際に算数の授業を観察することによって授業作りに必要な数学を抽出したりすることも重要であろう。

以下では、算数の指導法と関連づけた小教専算数の授業内容例をあげよう。小学校第5学年で扱われる平行四辺形や三角形、台形の面積などを扱う際には、そのような形状の紙を切って求積公式が既知の図形に等積変形する、いわゆる裁ち合わせが行われる。裁ち合わせは、積分などの無限概念を用いずに構成される多角形の面積理論の基礎的事項を初等的に扱っていると考えられる。等積変形する際、どのような移動を用いているかに着目することで、教材研究への示唆を得ることもできる。また、多角形の面積理論とは異なる原理に基づく円の面積を考えることの困難性を示唆することもできよう。勿論、小教専算数で、多角形の面積理論や積分論そのものを扱う必要はない。しかし、小学校算数で扱われる素材に対して数学的な深まりと拡がりを見出すこと、そのような観点から小教専算数に相応しい教材を開発することは大いに考え得るところである。さらに、「面積」だけではなく「量と測定」に分類されている事項について単位の歴史なども取り上げるなど、算数の教材研究・教材開発を行う際に有用である数学の文化史も交えつつ授業を行うことも考えられる。このとき、算数の指導法では、児童の発達段階を考慮しつつ、算数の授業での「面積」などの扱い方について検討を加えることになろう。

ここでは典型的な事例をあげたが、他にも様々な授業内容が構想される。例えば、小教専算数と算数の指導法で、それぞれが算数の4領域(数と計算、量と測定、図形、数量関係)や領域内で重点的に取り上げる事例などを分担して扱うことも考えられる。大学・学部によっては、算数の指導法に関する授業科目で、算数の4領域を網羅的に扱っていると

ころもある。しかし、4領域の全てにわたって扱うには時間的制約が大きい。そこで、例えば、算数科の教育理念（「なぜ」）を共有しつつ、主として小教専算数で重点的に扱う領域と算数の指導法で重点的に扱う領域とを調整し、両者によって小学校算数の全般を覆うように授業を計画することも考えられてよい。その際、小教専算数では「何を」を、算数の指導法では「いかに」を、それぞれどのように扱うかを十分に検討する必要がある。

また、コア科目群に属する授業から典型的事例を抽出し小教専算数の素材とすることも考えられる。そのようにして、算数に関する典型的な事例をもとに教材研究を行い、それを通して教材分析・研究法を知ること、「算数を教える」とは何を行うことかを考えることなどは、小教専算数と算数の指導法に共通する目標の一つとなろう。

（3）小学校教科専門「算数」の動向と今後の課題

現在、小教専算数ではどのような内容が扱われているか、その概要を把握するため、約20大学・学部の40あまりのシラバスを検討した。その結果、小教専算数が算数の指導法や小学校算数の内容からは独立しており、背景となる学問的内容の特定の領域を扱っていると思われるものが4割弱を占めていた。中でも、自然数・整数・有理数・実数などの数体系を扱うものが多いが、幾何的な内容を扱っているものも見られた。一方、小学校算数と重なり合う内容を取り上げていると思われる授業も散見された。

小教専算数でいわゆる背景となる学問的内容を扱うのであれば、少なくとも、それは小学校算数とどのように関連しているかを受講生が見て取れることが必要であろう。いうまでもなく、シラバスから読みとれる事項には限界がある。また、現在、カリキュラム改革が進められているところもあろう。いずれにせよ、小学校の教科である算数を教えるに際して有効に機能する内容を検討したい。その際、先に述べたように、小学校の算数との関連が見える授業、仕組みが分かることの大切さが分かる授業、健全な算数の教育観を育成する授業を構築することが望まれる。

【理科】

（1）「理科」の特性

①. 明確に分かれた分野

小学校理科は3年生から配置され、学習指導要領の上で「A 生命とその環境（以下A区分）」、「B 物質とエネルギー（以下B区分）」、「C 地球と宇宙（以下C区分）」の3区分に分けられ、A区分では主に生物分野を、B区分では主に物理、化学分野を、C区分では主に地学分野を扱う。中学校では第1分野と第2分野の2つに区分され、第1分野では物理、化学分野を、第2分野では生物、地学分野を扱う。小、中学校理科では、物理、化学、生物、地学を取り扱う単元はおおむね整理されており、高等学校では、物理、化学、生物、地学はそれぞれの科目に分かれている。新教育課程においては、このほかに理科総合A、B、理科基礎の総合的な科目が導入されている。しかし、総合的な理科の科目に関しては、これまでも基礎理科、理科Ⅰ、理科Ⅱ、総合理科などといった科目が、高等学校理科に導入されたが、定着した例はない。

このように理科の基礎的な学習は、物理、化学、生物、地学の4分野に区分され、多少の離合集散はあるものの、基本的にこの区分は、小学校から大学まで縦割りの構造となっ

ており、物理学、化学、生物学、地学といった背景となる学問分野と密接な関係を持っている。たとえば、天体物理学の研究者となるトレーニングの過程で小学校理科の「植物の育ち方」を論ずる素養を涵養する機会はまずなく、学習を縦割りに区分する壁は高いと言えよう。

この4分野を高等学校で十分に学習する時間的な余裕はない。たとえば、電磁気学（電気と磁石）や力学（運動と力）などは、小学校理科の学習内容や教材の性質を理解する上で重要な内容であり、中学校以来物理分野を学習していない学生をそのまま教師とするには大きな不安がある。なんらかの形でこれらの4分野を一応学習しておく必要がある。

②. シームレスな自然

一方、自然現象が物理、化学、生物、地学の4つの分野に区分されて起こるわけではなく、その理解には自然科学を構成するこれらの分野を統合することが必要である。

肉眼で観察される生物の形やはたらきは電子顕微鏡で観察される DNA 分子によって決定され、さらに DNA 分子は様々な物理学的な法則に従って振る舞う。生物は自然の法則性の中で生まれ、時間とともに起こる DNA 分子を構成する塩基配列の変化に従って多様化し、現在に至っている。

人間が存在する地球、地球がその成分である宇宙には、不可視的なものから可視的なものまで様々な構成要素があり、これらの構成要素から成り立っている自然には多くの法則性や階層性がある。さらに、自然は不変なものではなく、時間とともに変化し、その流れの中に現在がある。

地域の環境や自然などに関する自主カリキュラムは、教師の自然観、歴史観、生命観に基づいて編成されるものであり、多様な側面から自然を統一的に捉え、自然史の中で人間の生業を考えることができるようになる学びが、小学校で理科を講ずる者自身の自然観、歴史観、生命観を涵養するために必要である。

③. 理科の学びと背景となる学問分野の進歩

さらに、理科の学びの背景となる物理学、化学、生物学、地学分野における学問的成果は、科学技術といった形で人間社会に還元、蓄積され、現代ではすべての人の生活に深く関わりを持つようになってきており、科学技術の人間生活へ占める比重は、今後とも増すことはあっても減ることはないものと思われる。この意味においても、小学校で理科を講ずるもの自身の自然観、科学観、生命観を滋養することは必要である。

(2) 小学校理科における「教科に関する科目」と「教科の指導法」の関係

教員養成カリキュラム体系の中での小学校理科における「教科に関する科目」の在り方に関しては、先に述べたように、物理、化学、生物、地学分野の基礎的な学びと、自然を統一的に捉える学びの両方が必要である。一方、小学校理科における「教科の指導法」では、「教科に関する科目」での学習を基に、教科内容の構成や教材の性質の理解などを中心的に学ぶ必要がある。この場合、「教科に関する科目」、「教科の指導法」とも、実験・観察の位置づけや科学的ものの考え方、自然観、生命観の育成を含め、理科を教える教員の素養として必要とされるものを扱うのか、実際の小学校理科の教科内容に即したものをあつかうのかを明確にしながら教育する必要がある。

(3) 小学校理科における「教科に関する科目」の動向およびその課題

①. 全般的な動向

本プロジェクト・ワーキンググループにおいて、25の教員養成系大学・学部における小学校理科の「教科に関する科目」のシラバスを分析した結果、多くの大学では専門分野を異にする複数の教員が協働して担当しており、程度の差はあるものの、総じて小学校理科の学習内容を意識したものであると言えよう。

たとえば、4分野をカバーしているシラバスの典型的な具体例として、下記に示すD大学教員養成系学部の「初等理科内容研究B」の授業計画を挙げられよう。ただ、生物分野の動物に関する内容がシラバスからは読みとれないことや、それぞれの内容を1回ずつの授業で講ずるとなると17回の授業が必要であり、授業の回数が多いなどの難点があるが、バランスが取れているシラバスであると考えられる。

①力と運動、②電気と磁石、③光と音、④熱と燃焼、⑤物質の状態変化、⑥原子と元素、⑦物の燃焼、⑧酸とアルカリ、⑨環境と科学、⑩生物分野で取り扱う内容と指導上の要点、⑪植物のつくりとはたらき、⑫植物の成長と環境、⑬生物教材を利用した科学的思考の訓練、⑭固体地球の成り立ち、⑮地球の歴史、⑯大気圏と水圏の成り立ち、⑰太陽系の成り立ち

また、多くの大学で観察・実験を含む授業が行われていることも、小学校他教科の「教科に関する科目」と比較した場合の特徴である。これらの観察・実験も小学校での実験・観察を意識したもの、あるいは理科の背景となる学問分野の基礎的な観察・実験を実施するものが多い。大学教員の専門分野をそのまま講義の内容としている例は、一部の大規模の教員養成系大学を除いて見あたらない。

一方、研究スタイルの異なる学問分野を専門とする大学教員が協働して授業を行う場合には、授業全体の統一性を図ることは難しく、必ずしも十分な検討が行われているとは限らない。

②. 小学校理科における「教科に関する科目」と「教科の指導法」の関係の動向

小学校理科における「教科に関する科目」と「教科の指導法」との関係について、前述の25大学の「教科に関する科目」と16教員養成系大学・学部の「教科の指導法」のシラバスを比較検討した。その結果、「教科に関する科目」の内容は、「観察」「実験」「物理学」「化学」「生物学」「地学」などのキーワードで表すことができる。一方、「教科の指導法」は、「学習指導要領」、「学習論」、「国際比較」、「歴史研究」、「評価」、「哲学」、「認知」、「教材」、「観察」、「実験」などのキーワードで表すことができる。このように、「教科に関する科目」と「教科の指導法」の間にはオーバーラップは少なく、それぞれの目的の違いも明白であるが、「観察」、「実験」や「教科の本質に関わる内容」など、ある大学では「教科に関する科目」で扱われている内容と類似の内容が、他大学においては「教科の指導法」で取り扱われる例も散見される。

③. 小学校理科における「教科に関する科目」の現状と課題

小学校理科における「教科に関する科目」に関しては、しばしば、物理学、化学、生物学、地学のいずれか学問に特化した授業科目のみを履修させている、との批判がある。し

かしながら、全国的なシラバスの検討結果では、現実には、小学校の教育内容を意識して構成されている大学がかなりであり、これらの批判が該当する大学は限定されていると思われる。

一方、各大学が小学校教育を意識した結果だろうか、全国比較の上からは、「教科に関する科目」の内容と「教科の指導法」の内容の間に必ずしも明確な差異がみられない場合も見受けられる。しかし、元来、教育内容と教育方法とは不可分であり、小学校理科についてのそれぞれを講ずる「教科に関する科目」と「教科の指導法」との境は、必ずしも明確になるものではない。教員養成課程に「実践的な教育力」の涵養がより重視されるに従って、「教科に関する科目」と「教科の指導法」の内容の差異が、今までよりも不明確になりやすくなることが予想される。このことに関しては、各教員養成系大学・学部における教育課程を考える中で、全学（学部）的に、それぞれの大学の小学校における「教科に関する科目」と「教科の指導法」との境を、明確にしていく必要がある。

また、先にも述べたように、物理、化学、生物、地学の基礎的な学びと、自然を統一的に捉える学びの両方が、教師教育の中で必要であるが、これらの性質の異なる2つの学びを、2単位30時間程度の「教科に関する科目」に詰め込むことは不可能であり、各教員養成大学・学部が全学（学部）の教育課程の論議の中で、教科的な学習の位置づけを考える必要がある。

たとえば、

- ①小学校理科における「教科に関する科目」では科学の諸分野の基礎的な内容の学習を進め、教養教育的な授業の中で基礎的な学習を統合して自然を理解する学習を行う。
- ②高等学校で学習してこなかった理科の分野を補う学習を行い理科の基礎を補完した上で、小学校理科における「教科に関する科目」では基礎的な学習を統合して自然を理解する学習を行う。

などが考えられる。

各大学の現状分析では、基礎的な学習を統合して自然を理解することを中心に「教科に関する科目」を位置づけている例はほとんど見受けられなかった。また、現状では、複数教員が1つの「教科に関する科目」を担当している場合が多く、この場合、研究スタイルの異なる学問分野を専門とする大学教員が協働して授業を行うことは困難と思われる。しかし、小学校教員は、原則的に理科だけでなく他の教科も含め一人で担当するということを考慮するならば、各担当教員の間では、少なくとも、「教科に関する科目」の学習においては、単にそれぞれの学問分野の基礎的知識を与えるだけでなく、小学校理科における「教科に関する科目」を学んだ学生は、基礎的な学習を統合して小学校教師としての自然観、生命観、科学的なものの見方等を構築できる必要があり、さらには、小学校での理科の学びの背後には、単に知識を積み重ねるだけではなく、子供たちの自然観、生命観、科学的なものの見方等の育成を図る必要性のあることも共通理解しておく必要がある。

④. 小学校理科における「教科に関する科目」の「専門性」と「実践性」との関わり

小学校理科における「教科に関する科目」の専門性と実践性の関わりについては、「教科に関する科目」での学習を基に、教科内容の構成や教材の性質の理解などを「教科の指導法」で取り扱い、さらに教壇実習をサポートする教員養成コア科目群の「教育フィールド研究5」の授業で、生徒の実態を踏まえた、授業内容のバックグラウンドのさらなる掘

り下げや、教材の原理や使用上の留意点などの検討を行うことが必要になると考えられる。

【生活科】

(1) 教科の特性

教科ではあるが、直接対応する特定の学問を持たない教科であり、むしろ様々な学問領域に関わり、様々な領域の内容が子どもの活動や発達の観点から総合されているという意味で特定の教科の枠を越えた総合的な性格を持っている。そのために、内容的に他教科等との関連が大きい。

理念として、中・高学年の「総合的な学習の時間」と通じるところがあるが、教科の性格としては、幼児教育との関係が深い。

具体的な活動や体験を通して学ぶことが重視されており、その過程で習慣形成や技能の習得も含まれる。

(2) 「教科に関する科目」と「教科の指導法」の関係

生活科に関して、「教科に関する科目」、「教科の指導法」それぞれでねらいとしていることおよびそれぞれの特性について、各大学での取り組みを踏まえて整理すれば、およそ次のようになろう。

①. 「教科に関する科目」

- ・生活科における自然・社会・自己への関わり方の特徴を具体的に理解させるとともに、教材化する能力や学習環境を構成する力を育成する。
- ・生活科の内容について、体験的な活動を通して生活科の内容の総合的かつ専門的理解の深化をねらう。
- ・子どもの立場に立って様々な活動に工夫して取り組むことの楽しさを体験させる。
- ・生活科の内容と関連する様々な領域の内容を扱う。ただし、それらの内容をまんべんなく深めていくことは物理的に困難であるので、いくつかの内容に焦点を当て、教材研究をするための研究法を学ぶようにする。それらが、子どもの思いや願い、活動の中に総合される形で考察される必要がある。そのため実習形式も取り入れ、学生が子どもの側に立って内容を概観するようなことも必要である。

②. 「教科の指導法」

- ・子どもの活動や心情をより考慮した学習指導法を考察させる。
- ・生活科教育の基本原則と生活科の一連の授業づくりを中心にした内容を取り上げる。実践的指導力を育成するためには、生活科の授業研究も内容として位置づける。
- ・生活科成立史、生活科の目標・内容・方法・評価といった生活科の特徴および理論的基礎とそれに基づく基本的な指導方法について扱う。
- ・低学年の子どもの発達の特性や学校生活に対する適応過程に基づいて、子どもたちの活動への意欲の高め方、子どもたちの表現の価値づけ方、観察力や表現力の育て方、話し合い活動の進め方などについて学ぶ。
- ・子どもたちの問いや思いを成立させる方法、具体的な活動や体験を構成する方法、子どもたちの学習に対する評価と支援のあり方などを学ぶ。特に具体的な活動や体験につい

ては実践上、細かな技術も必要となるため、実践的にそれらが学ばれるようにする必要があり。さらには、このような理念や方法に対する理解を深めるため、その背景として、国内の教育史や諸外国の教育の状況なども学ぶ。

生活科に関しては、内容と方法が一体になっており、「教科に関する科目」と「教科の指導法」の違いは、内容と方法のどちらに重点を置くかの違いに過ぎず、相互補完的でもある。このように両者の区分が不明確であることが実際のシラバスにも表れている。

たとえば、教員養成系単科A大学では、「教科の指導法」は「初等科生活科教育法」であり、生活科の概説（生活科成立の経緯、特色、基本的な考え方、目標、内容、指導計画、指導法などについて）を行い、「教科に関する科目」は「生活科研究」として生活科の教材研究（児童理解を含む）を行うことになっている。しかし、「教科に関する科目」においても、特に他の教科の教科の指導法担当の大学教員や教員養成実地指導講師が担当する場合には、指導計画や指導法に関する内容が含まれることになる。

「教科に関する科目」と「教科の指導法」の違いが不明確であり、内容と方法が一体となっていることから、課程認定上形式的にはそれぞれ別個の科目とするにしても、実質的には、両者を一緒にして1つの科目（4単位）にした方がよいように思われる。そのことにより、無駄な重複を避けることもできる。

（3）「教科に関する科目」の動向

生活科に関しては、ほとんどの大学にそれを主な研究領域としている大学教員がおらず、様々な分野の大学教員が担当しているという実態を反映している。たとえば自然科学系の大学教員が担当すれば自然との関わりを中心とした内容になり、社会科学系の大学教員が担当すれば社会との関わりを中心とした内容になる。また、教員養成実地指導講師が担当している大学も多く、その場合は、具体的な単元計画や指導法に関する内容が中心となる。

しかしながら、比較的多くの大学で、学生が自ら体験的な学習をする機会や授業参観をする機会が設けられており、生活科の特性を考慮した内容になっている。

一方、コースを設けて、その内容に違いを設けているところもある。たとえば、教員養成系単科A大学ではAコース（大学での通常の時間割の中で講義を中心とした授業）、Bコース（大学での通常の時間割の中での講義と大学の内外での授業参観、体験学習を取り入れた授業）Cコース（大学外での2泊3日の集中合宿授業で、授業参観と体験学習による授業）を用意し、学生が選択させている。ただ、この場合も、Aコースについては、上記のようにそれを担当した教官（1人が15回担当）の本来の専門が反映される傾向が見られる。

【音楽科】

（1）教科の特性

音楽科の主な分野として「歌唱（歌うこと）」「器楽（奏でること）」「創作（創ること）」「鑑賞（聴くこと）」が挙げられる。また、演奏実技を伴い、時間とともに体験する芸術・文化である点が本教科の大きな特質である。よって音楽科では自ら身体を動かし、実際に音楽を体験することが不可欠である。さらに本教科は知識、技能を教えるにとどまらず、

受容と発信(あるいは創造)双方向に働く子どもの「感覚(感性)」を育てるという重要な役割を担っている。

本教科において「ピアノを弾く」「歌を歌う」「楽器(ピアノ以外の楽器-リコーダー、鍵盤ハーモニカ、打楽器等)を演奏する」などの行動が教科内容の中心となるため、それらを実際に行い示すことは不可欠な能力である。この種の能力の育成に際しては個人指導が必須であり受講生数に制限を加えなくてはならない。また受講生のそれまでの音楽学習経験の幅によって個人差が顕著であることも大きな特徴である。いずれ、小学校の授業において必要な音楽能力の習得は、教材研究や、学習指導へと直結しているのが芸術教科、実技教科としての音楽科の特徴であるといえる。

ただし、上記の能力の習熟は長い時間と労力がかかり、大学入学後に教員免許状取得のため学習を始め、短時間で習得するのは困難である。

現状では、音楽専科の教員を置くところは少なく、クラス担任が音楽の授業を担当するのが原則となる。しかし、クラス担任の音楽に対する苦手意識のようなものが、公教育としての音楽科教育を受ける児童の感性や音楽能力の発達を歪めてしまうようなことや、児童が音楽に対する偏見を、教師を通して譲り受けてしまうことは避けられなくてはならない。

(2) 音楽科における「教科専門」「教科教育」の関係

「なにを」と「いかに」の関係については、音楽においては、教材によって深く関連付けられている。ピアノ、リコーダーその他の楽器、合唱などで、自らが体験し学ぶことは、教師が授業を行う前提条件となる。しかし「教科に関する科目」では、短期間に習得することが非常に困難なピアノや他の実技の習得に多くの時間が費やされ、それを小学校での実践場面で応用していくという段階まで時間がとれないのが現状である。実技の指導に関しては、初級程度の楽曲1曲を長い時間かけて練習し習得する、という方法がよくみられている。また、教科専門の大学教員がこれらの授業を担当した場合、より高い難易度の楽曲を、完成させていくという傾向が強い。しかし、実際の授業の現場で求められているのは、ある楽曲の完璧な演奏ではなく、児童の状態に柔軟に対応しながら、音楽の喜びをその時々に応じて引き出す力である。このための新しい教則本やメソッドも多くの大学で開発、採用されてきている。たとえば、平易なコードネームにより、ごく少ない音を用いて伴奏付けをする技術は、それぞれの技術に応じて移調などを含め児童に敏感に反応して授業を円滑に行うための応用を可能なものにする。さらに、ふさわしい教材を選択する目、とでもいべき洞察力、分析力を経験を通じて養い続け、児童の現状に合わせた学習内容を設定する能力も常に必要とされている。

また授業形態に関しては、全国的にごく一部の例外を除いて、教科教育と教科専門の大学教員が分担、協力して当科目を担当している。担当者の専門性をいかに活かしていくかが、今後の課題といえよう。

(3) 小学校教科専門の動向およびその課題

音楽の特質上大半の大学において、全領域を万遍なくカバーする「教科教育型」といえる形態がとられている。「教科に関する科目(音楽)」においては、歌唱法、伴奏法(ピアノ)、器楽(リコーダーなど)、合唱、音楽理論などを、各数回のオムニバス形式で、あ

るいは、複数の大学教員や、TAにより、小人数のグループを並行して指導している場合もある。また「教科に関する科目（音楽）」がピアノなどひとつの項目に重点が置かれている大学の場合「教科の指導法」においてその他の内容を補っている例も見られる。

【図画工作科】

（1）教科の特性

図画工作科は、技能教科ということになる。学年は、1年生から6年生までを対象としている。そして、その教科を裏打ちするものに、絵画、彫刻、デザイン、工芸などの美術の実技制作と、それらに関わる美術史や芸術学、美学がある。また、造形心理学などとの関わりも無視できない。なお、他教科同様、教育学、教育心理学、発達心理学等が関連する学問として存在する。

また、図画工作科の目標は、大きくいえば人間形成の一翼を担うことにあるといえよう。具体的には、「造形」を手段としながら児童の豊かな心を育てていく。児童たちは、造形表現や鑑賞を通して、喜びや楽しさ、美しさなどを味わいつつ成長していく。その際、彼らは頭で考え、心で感じ、手で作る。言い換えれば、知性と情操と技能であり、これらを調和的に発達させることが必要である（J. H. ペスタロッチより）。また、児童たちは造形表現を通じて様々な材料体験をしていく。これらの活動は、人間として根本的に必要なものと考えられる。加えて、新たなものを描き、作り、優れた作品の鑑賞を行うことなどにより、彼らに創造性を発揮させたり、感性を豊かにさせたりすることを本教科に期待することができる。

ところで、最近の動向として、図画工作科において創造性を重視するあまり、技能（技術）を軽視する傾向が見られる（この点、音楽科とは異なるであろう）。しかし、児童の発達段階に応じた技能は身につけさせねばならない。もちろん、小教専（「教科に関する科目」）において単に技能面のみを指導することは望ましくないだろう。学生の技能の習熟は重要であるが、それを小学校教育でどのように生かすか、児童に何を教えるのかということが重要であり、大学教員は図画工作科を行う意義を併せて教えなければならない。

なお、図画工作科の二領域の一つ、鑑賞の教育においては感性の育成が重要であるが、知識面を育てるということも無視できないだろう（社会科などとの関連）。

（2）「教科専門」と「教科教育（教科の指導法）」との関係

図画工作科における「教科専門」は、中等教育の「美術科」と併せてとらえられる場合が多いと考えられる。そして、そこで行われている内容は、美術（絵画、彫刻、デザイン、工芸、芸術学など）という専門性の高いものである。これらは、さらに西洋画、版画、石材彫刻、グラフィックデザイン、金属工芸、日本美術史などに分化していく。これらの授業の中で、小学校での教育を意識した内容を行っているところは、例外的存在であろう。

また、大多数の「教科専門」担当の大学教員は、自らの教科専門の授業で小学校図画工作科の教材研究を行おうとは考えていないだろう。

従って、「教科専門」担当の大学教員は、「教科教育（教科の指導法）」のことを考えて自分たちの授業を行っているとは考えにくい。

一方、「教科教育（教科の指導法）」担当の大学教員は、教育ということ強く意識し

て授業を行っている。そして、なぜ図画工作科が必要で、この教科をいかに小学校で教えるべきかを指導している。また、多くの「教科教育（教科の指導法）」担当者は、この授業の形態は講義であり、実技を行うということは考えていないだろう。例外的に、小教専（「教科に関する科目」との風通しを良くすることを考え、また学生の意欲を高めるために軽い実技を取り入れている大学教員はわずかながらいる。

これらのことから、「教科教育（教科の指導法）」を担当する大学教員は、「教科専門」の授業は技能と知識の両面において学生の「美術」（美術する力）のクオリティーを高める上で必要だ、と考えているのではないだろうか。

（3）小学校教科専門（小教専）の動向およびその課題

図画工作科の小教専（「教科に関する科目」）について、全国的な動向としては、「教科教育型」が目立った（6割弱）。その中でも、小学校図画工作科の授業でそのまま使えるような題材を扱っているものが多かった。また、この型の中には、なぜ図画工作科を指導するのかを説いた上で、いくつかの題材を扱うものもあった。いずれにせよ、なぜ図画工作科を教えるのかを説明するとか、小学校図画工作科で扱う題材に触れさせるとかということは、小教専で扱う内容として重要であると考えられる。

次に多かったのは、「専門型（専門複数型）」である（3割弱）。これは、教科専門の大学教員が、複数でそれぞれ自分の得意な分野を指導する形が多い。

そして、「専門型（専門単数型）」（2割弱）となる。この型は教員養成系単科A大学（教科教育型、または専門単数型を採る教員が多い）や教員養成系単科B大学（図画工作小教専に関しての大学全体の傾向）など大規模校が目立った。これは、教科専門担当の大学教員が小教専を担当し、多数の教員を擁するが故に、それぞれの専門がより細分化（特化）しているためであると考えられる。なお、教員養成系単科A大学においては、教科教育の教員が「教科教育型」を、教科専門の大学教員が「専門型（専門単数型）」を採って授業を行っているという形が多い。

問題は、例えば教科専門が「絵画」の大学教員は、「うまい絵が描ける人は、即よい指導ができる」と教科指導法的視点を欠いた考え方をしがちである、などの点である。以前に比べると減って来てはいるが、教科専門の担当者が学校教育のことを理解しないままに、ただ自分の得意な分野の専門を小教専で教えているということがある。

教科専門の大学教員にも活躍してもらい、また小教専の授業をうまく運ぶためには、教科専門の担当者が教育のことを理解した上で、「専門型（専門複数型）」（最も理想的には「教科教育」型）を採ってこの科目を担当することが必要となるだろう。E大学教員養成系学部の例として、単なる「専門型（専門複数型）」ではなく、教科教育専門の大学教員が「教科教育型」を採り、他の2名の教科専門の大学教員と計3名でチームを組んでおのおのが5回ずつ授業を行うというものがあった。これは、3人の連絡が密になっていて、必要に応じて教科教育専門の大学教員が教育的意義をしっかりと他の2人に伝えていくなどすれば、悪くない方法だと考える。

【家庭科】

（1）教科の特性

「家庭科」は生活に密着した教科である。児童自身が日常の生活を見つめ、課題を発見し、その課題を解決する、そのための知識と技能を習得することが学習の目標である。現実の社会生活、家庭生活と密接な関わりを持ち、学習内容も多岐にわたり、かつ、総合的な性格を持っている。小学校の「家庭科」で扱っている内容は、背景となる学問である家政学の専門領域でいえば食物学、被服学、住居学、家族関係学、家庭経済学などの自然科学系から社会科学系にわたるもので、それらの内容が「生活」を核として相互に関連させて学習をすすめる。従って、教える立場にあるものは一つの専門領域に特化した知識のみでは対応しきれない難しさがある。

履修学年が5、6年の高学年2年間であることもこの教科の特性である。このことは、教職についたものが、授業を担当しつつ必然的に教科に関わる専門的知識を深めていくことが、他教科に比べて極めて少ないということであり、教科に関する日常的な情報交換や研究活動の機会も極めて少ないという状況にもつながる。さらに、教員養成課程で勉強する学生の基礎能力としても、6年間継続して学習している他の教科に比べて反復学習の機会は少なく、中・高校での履修状況でも、受験科目ではないことから学習の度合いは低く、知識・技能の定着は低いといわれている。

また、現職教員の高校における「家庭一般」の履修状況に、必修として学習するはずの領域の履修率に偏りがみられたり、中学校において「家庭科」担当教員の免許状非所有者が多いことは、大学における教員養成の立場からは、大学入学までに培われていなければならない教科に関わる専門領域の基礎を十分に習得していない学生が受講していることを予想させ、留意すべき点であるといえる。

「家庭科」では、学級数の多い小学校においては専科教員が配置される。昨今の少子化、学級数減から専科配置は減少する傾向にあり、学級担任が「家庭科」を指導する機会が多いが、専科担当を配置する際に、家庭科教育の専門的知識を有するものが当てられるとは限らず、“豊富な生活経験者”であることが、「家庭科」担当者として適任とする考え方がなされている傾向も見受けられる。戦前の「家事担当者育成を目的とした女子教育」の概念が未だに払拭されていない教科の歴史的背景を、教科担当者を通して児童に継承してしまうことがないように、大学の教員養成教育において教科理念を伝える必要がある。

(2) 「家庭科」における「教科の指導法」と「教科に関する科目」の関係

前項で述べたように、「家庭科」の学習内容の基礎となる専門領域は、自然科学系から社会科学系まで広範にわたり、教科を担当するものを育成する授業では、その知識と技能の両面に習熟させ、また、社会の変化に伴う生活の変容に対応するために、常に新しい情報を学生に提供し、学問として深めさせたいと考える。しかし、現状としては限られた単位数の中では、背景となる学問の家政学の各専門領域をオムニバス形式などで網羅している場合でも、それぞれの専門領域の十分な内容理解までは、学習の時間配分をみても期待できるものではない。小教専における専門領域の扱いとしては、その専門的内容が生活者の視点で構成する家庭科教育にどのように関わるのかを熟慮しながら授業を構成していくことが必要であろう。これにより専門の内容が浅くなるが、本来、教科に関わる専門的知識をすべて大学で学ぶと言うことは不可能であり、学生は探求する方法と姿勢をみにつけていれば教師になったときの教材研究・授業作りに応用できるという考え方もできる。

教科の特色から、生活をより総合的にとらえ、指導できる能力を養うようにする必要も

ある。さらに、限られた単位数のなかでは家庭科と関連の深い科目、例えば理科、社会科、図画工作などの履修を指導することによって家庭科の内容を補い、深化させることも期待できよう。

(3) 「家庭科」における小学校「教科に関する科目」の動向およびその課題

小学校教員養成における「教科に関する科目」の授業開設状況を教員養成大学・学部19校を対象に公開されているシラバスから分析した結果、その内容構成は2つに大別できた。すなわち、小学校「家庭」科の学習内容を意識してシラバスが立てられているもの(教科教育型と称する)とある専門に特化しているもの(専門型と称する)である。教科教育型は9校、専門型は10校であった。教科教育型はほとんどの場合、2名～数名の複数の教員で担当されており、教科教育論を授業の開始時に講義し、その後、背景となる専門の学問領域について小学校の学習内容に即して「衣」「食」「住」を中心に講義している。また、教科教育論は取り上げずに「衣」「食」「住」「生活」を取り上げている構成も3校みられたが、授業の主旨としては教科教育型である。

専門型は、1枠で扱っている学問領域が1領域(3校)、2領域(4校)、3領域(1校)、4領域(1校)、5領域(1校)と大学により様々である。小教専科目の枠を複数開講している大学では、1授業1領域という例が多く、より専門特化の傾向が強いことがうかがえた。2つの学問領域を1枠で扱う例もあるが、その組み合わせは小学校「家庭」の学習内容への配慮というよりも授業担当者の都合によるものと考えられた。小教専の必修が2単位であることを考えれば、複数枠の開講であっても学生側はいずれか1枠の受講に留まり、学習領域の偏りは否めない。

教科教育型および専門型の取り上げ方は各大学における小教専に対する考え方の表れと考えられるが、一つの要因として大学の教員構成が考えられた。家庭科教育は先にも述べたように広範な専門領域で構成されているが、各大学の教員数には限界があり、多くの大学で教科に関する科目を単独で担当するよりも、専門の学問領域をもちつつ教科に関する科目を兼任している場合が多い。構成教員数の少ない大学で特にその傾向が強い。従って、小教専の授業担当がその兼任の教科に関する科目担当者を中心に構成されている場合には、小教専は教科教育型の構成となり、教員数の多い大学では各専門領域の大学教員が担当し、専門型の傾向になるものと思われる。専門型の小教専の授業概要には「教科教育的に専門を扱う」と記述されている場合でも、具体的シラバスでは小学校「家庭」との関連性が希薄なものも見受けられた。小教専の理念・内容に対する共通理解とその中でいかに担当する大学教員の専門性を生かし、専門領域の学習を深めるかが課題といえる。

実践的・体験的学習という性格を持っているこの教科を担当する指導者の資質としては、特に「衣食住などの実践的指導に必要な技能」、「社会の動向、生活の変化に対する関心」の高さが要求される。

家庭科教育は実践的、体験的学習を中心とするが、今回の分析対象の小教専においては演習・実験・実習の授業方法の導入が少なかった。これらの授業方法の導入を進め、学生の主体的、実践的学習を保障することが今後の課題と考えるが、これを実施するためには少人数のクラス編成と施設・設備の充実および教員定員の確保が必要である。学生の生活技能の低下、生活経験の不足の現状からも、これらの実施は必須である。また、実施時期についても1年次から演習的な要素を含む科目をいれるとそれ以後、4年間でどのような

学びをするのかがみえてきて、学生の学習意欲がますますと言われており、初期段階からの演習科目の導入が有効であると考えられる。

【体育科】

(1) 「体育」の特性

「体育」は自らの身体を動かすという直接的な経験を通して、スポーツ文化（スポーツ・体操・ダンス）を学ぶ教科であり、「技能・社会的行動・認識・情意」の学習が体育科の目標になる。時代や教員の捉え方によってそれらの比重の置き方に違いがあるものの、「技能（できる）」だけが目標だったのではない。ルールやマナーに基づく集団的な運動学習の仕方（協力）といった社会的行動や、技術や戦術の知識、体力やトレーニングや体育の科学的知識の認識面（わかる）に支えられて、「技能（できる）」が追求されてきたのであり、その結果として好きになるという情意的な学習が生み出されたのである。とりわけ、技能は目に見えることもあり、体育は技能教科として位置づけられてきた。しかも、その技能や知識などは運動領域によって異なることも多く、学習者の発達段階や経験によっても左右されやすく、指導者は柔軟で可変的な指導が要求されるのである。また、学習指導要領の約10年ごとの改定において、領域構成や種目名も変化してきた背景がある。現行（平成14年から実施）においては、低学年が「基本の運動」と「ゲーム」という大きな括りになっており、中学年、高学年になるに従って種目名称が使用され、高学年では8領域（基本の運動・体づくり運動・器械運動・陸上運動・水泳・ボール運動・表現運動・保健）が設定されている。このなかの「体づくり運動」は今までの体操領域が改変したものであり、現在（平成16年）の大学生はこの領域の未経験者である。

一方、「保健」は生涯を通じて自らの健康を適切に管理し改善する資質や能力を育てる教科であり、主として知識教科として認識されている。この体育と保健の二つの分野から小学校の「体育」は構成されている。しかし、保健の学習は、小学校のみならず中学校や高等学校においてすら、「雨降り保健」（雨が降って体育が出来ない場合に保健を行う）と称されるように、各学校における実施状況には差があることや、平成14年実施の学習指導要領で初めて3・4年生にも導入されたことも起因して、小学校の「体育」といっても、保健の領域は影が薄い状況といえる。

この「体育」を支える諸科学を考えると、とても多岐にわたっている。ちなみに中学校教諭免許状「保健体育」取得に当たって免許法に規定されている科目をみると、①体育実技、②「体育原理、体育心理学、体育経営管理学、体育社会学」および運動学、③生理学、④衛生学および公衆衛生学、⑤学校保健である。このことから「体育」は複合教科であることがうなづける。小学校「体育」においても、これらの諸科学の知識に裏打ちされた指導がなされる必要があるだろう。

(2) 小教専（体育）の動向

現在、小教専「体育」では、どのような内容が扱われているのか、その概要を知るために、全国の44大学のシラバス（平成13～15年度）を検討した。その結果、教科の指導法（教科教育）とは独立しており、「保健」を扱っている大学はほとんどない。実技内容に関しては1～2種目を扱う大学が5割近くを占めており、小学校で扱っている8領域

に近い形で実施している大学は1割に過ぎなかった。そこでは、小学校の実技内容に即した教材研究を加味して実施しているのか、それとも、技能の習熟を目的にしているのかの実際はなかなか把握できなかった。さらに種目に特化している大学を詳しく見ると、扱われている実技種目は多岐にわたっており、そこに共通の原則は見い出せなかった。例えば、「学生の経験不足、指導が難しい、技能習熟が難しい種目だから扱う」というような理由ならば、種目選定に説得力があるが、各大学の実施状況はまちまちであった。その理由を探ってみると、担当教員の問題が考えられる。教員養成系単科大学とは違って、多くの教員養成系の学部においては教員数は豊富ではなく、小学校の8領域をカバーする教科専門科目のスタッフがいないことも考えられる。加えて日本の体育指導者養成は、ある種目に卓越させる方向で専門化してきた背景もあろう。例えば陸上競技の走り高跳びなら記録も素晴らしく指導も出来るが、ハードルの指導は難しいなど、極端に特化している場合もある。そのような大学教員に対して、小学校レベルの体育実技なのだから指導してほしいと願っても難しい場合もあろう。もう一つの理由としては、ある種目をじっくり指導することによって受講生の技能の向上や知識の理解が図られ、それがひいては、多くの運動種目に普遍化することを願っているとも考えられる。

次に履修期間と単位数をみると、半期2単位開講は約7割、通年2単位開講は約2割であり、通年開講は教員養成系単科大学が多いのも特徴的である。通常、実技は半期1単位の設定であるが、2単位のところは演習扱いで行っていると考えられる。これらの様相から現状を推察すると、全領域を半期で行っている場合は1領域に費やすのは2回くらいであり、通年開講のF大学教員養成系学部では1領域につき5～6回くらい実施している。小教専は「小学校の教科との関連が見える授業内容」を目指すのであれば、全領域を網羅する必要がある。それとは反対に「領域を選択する」立場では、中学校の教科専門科目と類似した扱いになりやすいと考えられる。また、小教専「体育」を必修にしている大学は7割弱にのぼった。

これらの現状を見るとき、小教専の在り方や内容が、①受講生にとって小学校の教科との関連が「見える」授業内容であること、②受講生各自に対して、これまでの学習経験を通して構成してきている教科観を対象化、相対化を促すこと、③望ましい教科教育観を育成するための基礎的素養を与えるものであるという原則が、どのように保証されているのかは疑問であった。しかし、現状をシラバスだけで判断する限界もあることは事実である。

(3) 体育における「教科専門」と「教科教育」の関係

小教専「体育」では実技を経験するのに対して、教科教育では「目標」「運動領域」「学習内容」「教材づくり」「学習指導論」「学習評価論」などの指導法に関する内容であった。指導法の内容を講義で行っている大学は95%であり、残りの5%の大学（F大学教員養成系学部、教員養成系単科G大学、H大学教員養成系学部）では学生が模擬授業や授業づくりを行うなど、理論と実践を統合する授業を仕組んでいた。ニュージーランドのクライストチャーチ教育大学やオハイオ州立大学では模擬授業などの実習重視の教師養成カリキュラムが多彩に展開しており、小教専と教科教育の連関をいかに計るかが問われている。

次に担当教員についてみると、小教専では教科専門に加え教科教育担当も受け持っていることが多く、教科教育では、教科教育の教員がほとんどであるものの、一部では教科専門の教員も複数関わっている大学も見られた。この実態は、教員不足からからなのか、そ

れとも、教科専門の教員も巻き込んだ授業体制を作っているのか、両方の関係を作る上では良い傾向と言える。

履修学年では、小教専は1年次履修は約3割であるのに対し、教科教育では約8割が2年次履修であり、技能面は早い時期からの履修をしていることがうかがえる。

④. 全般的な動向と課題

以上のように、教員養成系大学・学部における「小教専」の動向を科目ごとに通覧してみると、「教科」に包含される各領域・分野をどのように教員養成カリキュラムの中で学ばせるかに関して、各大学でのそれぞれの理念のもとに、多様な展開があることが見て取れる。

それらを概括すると以下のようになる。

[領域のコーディネート仕方]

当該教科に関わる全領域・分野を万遍なくカバーすることに重きを置いたタイプ（専門複数型）と、当該教科の中の特定の領域のみに焦点化させたタイプ（専門単数型）とがある。

[教科教育と教科専門の関わり方]

一方、視点を変えて「教科の指導法」との関連から見てみると、「小教専」と当該教科の指導法とがかなり密接な関わりを持って展開されているタイプ（各教科のレポートの中で「教科教育型」と称されているものがこれに当たる）と、両者が必ずしも密接な関わりを持っていないタイプとがある。

以上いずれのタイプにおいても、課題となるべき点はそれぞれに指摘できる。

「専門複数型」においては、その「教科」という枠においてそれぞれの教育内容の全体をつなぐ理念をもつことが課題となろう。この観点において、特にこの「専門複数型」で、複数の大学教員がそれぞれの専門とする領域や分野を分担して担当するような場合においては、各担当教員間で「共通シラバス」的なものを策定するなど、共通理解を確保する手だてがなされることが望まれる。

また「専門単数型」においては、その教科に相当する内容の中で欠けた領域・分野のフォローを大学教育カリキュラムにおいてどう保証するかが課題となろう。

また、「教科に関する科目」と「教科の指導法」とが密接な関連を持つことは大切であるが、内容的に重なる部分が多くなれば双方の性質の違いが不鮮明になってしまう。この点に「教科教育型」の課題が指摘できる。

「教科の指導法」と「教科に関する科目」を連携させるための手だてとしては、たとえば教科教育の大学教員がコーディネーターとなりTT（ティームティーチング）の形式で行う、あるいは双方の共通理解の基にオムニバス形式をとるなどの工夫・改善が望まれよう。

特に実技系教科などでは、各学生の持つ技能のレベルに相違が見られるケースが多い。これらに対応するためには、習熟度別のクラス編成を行うよりはむしろ、学生が習熟度の

優劣に関わらず当該科目を学び・教える楽しさを獲得するような手だてが望まれよう。

社会・理科などの広領域教科においては、分野ごとの偏りを減らすこともむろん重要ではあるが、むしろそれぞれの学生が自らの得意な分野を足がかりにして、他の分野へと発展させていけるような授業運営の工夫も望まれよう。

また、「総合的な学習の時間」などに対応すべく、いわゆる教科横断型の力量を育む上でも、異なる教科間の相互の連携に基づく「教科横断型の『教科に関する科目』」の試みも、今後 to 構想されていくことが望まれる。

さらに、カリキュラム構成上の工夫として、先述の「専門単数型」「専門複数型」「教科教育型」を組み合わせる形で開講し、学生がそれらの複数に触れられるようにする履修上の配慮や、「教科に関する科目」と「教科の指導法」の履修順序において各教科の独自性に配慮するなどの工夫が望まれる。通覧する限りでは「教科に関する科目」が先に開講され、その後に「教科の指導法」が開講されている例が多いようであるが、教科によっては「指導法」を先に学ぶ方が効果的であるという向きもあり、一律に並べることを前提とする発想から脱して柔軟に構想する必要があるだろう。

4 「教員養成コア科目群」と「教科」の関わり

①. 「教員養成コア科目群」と教員の生涯発達

情報技術や交通手段の発達は世界観を大きく変え、生命科学の進展は死生観にも影響を及ぼすようになった。教育に携わるものとして求められる学力はもとより、市民社会の一員として求められる教養も急激に変わりつつある。

大学（主に学部4年間）における学習で教員としての生涯を全うする学力を身につけることは、もはや望むべくもない。教員が生涯にわたり学習を続け、その専門性を常にとぎすまし続ける知性を大学で培うことが、求められるようになったのである。即ち、現実の教室で起こっていることを省察し、理論的に研究するとともに、理論的な研究の成果を子どもへの対応に活かすことにより、教員が理論と現実との往還の中で、教員自身が発達する方法を身につけることが必要なのである。

「教員養成コア科目群」は、学校教員を養成する大学教育カリキュラムの中での①理論的な学習内容を体験的な活動に応用することへの支援、②体験的な活動、③体験的な活動を省察し、理論的な学習への問題意識を明確にすることの支援、を構造化して確保することを核とするものである。「理論と現実との間の往還の方法を学習させる」、または「教員の生涯発達の方法を学生に身につけさせる科目群」と捉えてもよいだろう。

教員がその生涯にわたって教科に関わる専門的な学習を続けるためには、「教科専門」を担当する教員が、「教員養成コア科目群」に関わることは重要である。

②. 「教育フィールド研究」と「教科専門」の関わりー「理科」を例にー

(1) 「教科専門」を担当する大学教員の関わり

教員が、教科の内容をよく把握した授業構成を策定し、教材の作製を行うことは、授業を成功させる上で重要なポイントである。「教科専門」に関わる大学教員は、いわゆる「小教専」科目において、小学校での授業内容の理解に資することを意図し、それぞれの学問の基礎的な内容を、不十分な時間ながらも教授している。その意味において、各大学においては「小学校の教員養成」に独自のあり方が模索されているとあってよい。

一方、大学でこのような授業を受けた学生からは、「実践の役に立たない」などの批判を受けることにもつながる。

小学校理科の授業の中で、乾電池を用いた活動を児童たちに行わせる場合を例にとるなら、大きな単1電池でも、小さな単5電池でも、同じマンガン乾電池であれば公称電圧はともに1.5ボルトである。当たり前のようにあるが、「電池の大きさが変わっても電圧が変わらないのはなぜか」という問いに定量的に答えるには、電気化学の高度な内容を学習する必要がある。

また、同様に小学校理科で「植物の成長には水と空気と光と温度と養分が必要だ」と学習する場合を考えるなら、たとえば光があまり強くない条件では、他の条件を制御して植物を成長させても、明らかな差異が観察されないことがしばしばある。光の強度が植物の成長全体の速度を決定しているためである。この律速要因という概念や、「十分な光の量」が植物によって異なることなどを心得て、適当な実験系を策定するためには、高等学校生物で学習する程度の知識を自在に活用する必要がある。

このように理論的な「教科専門」の内容は小学校での授業展開に「役に立つ」ものであ

る。問題は「役に立たせかた」を指導していないことである。

むしろ、電気化学や光合成の詳細を講ずるに十分な時間が「小教専理科」にあるとは思えない。よしんばあったにしろ、「電池の大きさが変わっても電圧が変わらないことの説明」や、「光合成の律速要因を理解した実験系の策定」を学生が自ら行えるまでに学習が深化することは期待できない。このように、各教科の各論に至る内容のすべてについて「小教専」で取り扱うには無理があろう。

しかしながら、たとえ当該教科の各論に関わる内容のすべてにわたって詳細に講じることはできないにしても、その教科・領域・分野を典型的に示す素材を教科書や小学校の教科の授業などから取り出すこと、それを小学校教育の文脈に即して解釈し研究し、小学校で授業を実施するために必要な事項を扱うことは求められよう。このとき、何が典型性を有する素材であるかを見きわめ取りだしてくることは、「教科専門」に関わる大学教員がその専門性によって行うべき事項である。

教員養成課程の学生は、しばしば現場での授業に深い問題意識を持っている。この問題意識の助けをかりて、「教科専門」的内容を教育現場でどのように使うかという「使い方」を学ばせ、学生の「教科専門」学習への問題意識を深めることが「教科専門」担当者に求められよう。

(2) 「教育フィールド研究4、5」

「教員養成コア科目群」のうち「教育フィールド研究4」は、複数校の授業を観察する「実践開発実習2」の後に、「教科専門」「教科教育」を担当する大学教員がその内容を基に、学生に教科内容のより深い理解や省察をはぐくむ機会を与えるものである。また、「教育フィールド研究5」は、「教育実習」を省察させる活動である。

「教育フィールド研究4」は、具体的には「教科教育」や「教科専門」を担当する大学教員が学生を附属学校等の授業観察に引率し、その後授業の組み立てを分析した後に理論的な考察を加えたり、教科内容の背後にある学問的内容の検討を行ったりすることである。これまでも多くの教員養成系大学・学部で「教科教育」や「教科専門」を担当する教員が附属学校の研究会の授業を講評する活動が行われてきているが、こうした附属学校との協働を学生の日常的な指導に活かした授業となる。

先に述べたように、「教育フィールド研究5」は「教育実習」の事後に省察する授業として考えられている。一方、学生の「教科専門」に対する問題意識は、実習の事前に喚起することが容易となる。したがって、「教育フィールド研究5」は、「教育実習」の事前から実施することがより効果的であり、事前には「教科専門」を担当する大学教員が主に、研究授業を行う単元を中心にしてその授業内容の深化や、教材研究を支援するなどの活動を行い、事後には、「教科教育」や場合によっては「教職専門」を担当する大学教員の指導のもと、学生が「教育実習」を省察する活動を行うことなどが考えられよう。「教育フィールド研究5」の事前の教科内容の研究は、小学校の教科を満遍なく行うのではなく、一つの教科のそれも研究授業を行う単元という一部を深く掘り下げる体験を積ませる活動と捉えることがより効果的であろう。

(3) 大学教員相互の協働

「教育フィールド研究4」はそもそも「教科専門」や「教科教育」を担当する教員の相

互の協働を前提として設計されたものである。

「教育フィールド研究5」を「教育実習」の事後指導として行う際の授業形態には、研究授業を撮影したビデオ映像を大学の授業の中で映写して再検討したり、あるいは研究授業を模擬的に大学の授業の中で再現させ、再検討することなどにより、「教育実習」を省察させることになる。ただ、この省察を学生に行わせるためには「教育実習」およびその事前指導の内容についての情報を、この「教育フィールド研究5」の指導を行う大学教員が知っていることが必要である。また、「教育実習」の事後の活動にも事前指導に関わった大学教員が積極的に参加し、学生の省察をより深めるとともに、その結果を次年度にフィードバックする必要がある。

このように、「教育実習」を基軸として、事前の指導を行う「教科専門」を担当する大学教員と、「教科教育」「教職専門」を担当する教員とが協働することも、重要である。

(4) 大学教員の組織と学生の組織

a) 大学教員の組織

「教育フィールド研究4」では、「実践開発実習2」で観察した授業内容に関わる「教科専門」と「教科教育」を担当する大学教員が相互に連携する必要がある。

「教育フィールド研究5」の、「教育実習」の前の活動としては、個々の学生の課題を議論する少人数の演習形式の授業が適する。また、事前の検討には、単元によって異なる分野の深い専門性が要求される（再び「理科」を例にとるなら、「電気」を取り扱う学生の指導は物理学分野の大学教員が、「植物の成長」を取り扱う学生の指導は植物を研究対象とする生物学分野の大学教員が適当である）。このため、「教育フィールド研究5」を効果的に行うためには「教科専門」を担当する大学教員の総力を挙げた指導が必要となる。

「教育実習」の事後に学生に対して省察をさせる際の指導としては、教科の特性を踏まえた分析を行う必要がある。同一教科で研究授業を行った学生に対し、当該教科の「教科教育」を担当する教員を中心に、「教科専門」や場合によっては「教職専門」を担当する教員との協働で学生を指導することになる。

従って教育フィールド研究4, 5を担当する大学教員の組織は、基本的には教科単位に構成され、場合によっては「教職専門」を担当する教員がそこに加わることになる。

b) 学生の組織

教育フィールド研究4, 5に際しては、そこで扱う授業の内容に関わるある程度深い知識を前もって要求される。したがって、これを行う学生はある特定の教科を選び、その教科を担当する大学教員に対応した教育組織において指導を受けることになる。特定の教科に属さない教育組織（たとえば「学校教育専修」等）の学生は、①ある程度当該教科の専門科目を履修した上で、特定の教科に関わる教育組織に属する、②事前には研究授業に関わる教育学的な理論研究を行い、事後にも専ら教育学的な見地（授業研究・教育方法等）から省察を行う、などが考えられる。

(5) 附属学校との連携

さて、前述の教育フィールド研究4, 5の実施に際しては、授業観察や教育実習を行う学校の協力を得ずに進めることはできない。

たとえば3年次後期に行う「教育実習」に先立って、前期に研究授業の単元を深く研究

するためには、4月には研究授業を行う学年、単元等が個々の学生について明らかになっていなければならない。教育実習校の授業の進度によって教育実習が行われる単元が変わったり、各実習校に配当される学生が変わったりすることは、望ましくない。さらに、研究授業の単元が、「教科専門」を担当する大学教員の専門性に合致したとき、「教育フィールド研究5」の事前の活動はより意義深いものとなる。研究授業を行う単元は大学と附属学校との間の合意のもとに決定されることが望ましい。さらに、「教育フィールド研究5」の内容や方法、機材・資料などは継続的に充実されていくべきであり、毎年同一の単元を教育実習の研究授業に充当することも考えられる。従って、「教育フィールド研究5」は教育実習校の年間授業計画に大きな影響を受けることになる。

このような内容を一般校に依頼することは難しい。「教育フィールド研究4、5」の継続的な往還活動の発展には、附属学校との連携が望ましい。

現在の国立大学の附属学校の任務の一つに、「学部の計画に従い教育実習の実施に当たること」ことがある。本来教育実習は、学部の主体的な計画によって実施されるべきものであり、附属学校に全面的に実施を委任することは望ましくない。日常的な接触による信頼関係の中で、附属学校との協働を確立することが不可欠である。

5 今後の課題

①. 免許法上の規定とカリキュラム構成の関わり

今回の本ワーキンググループでは、主にスケジュール上の制約のために、小学校教員養成カリキュラムにおける「教科に関する科目」をとりあえず「全科目2単位ずつ」を前提とすることで検討を始めた。しかしながら、ここまで述べたように、そもそも教員養成カリキュラムにおける各「教科」は並列的なものではなく、それぞれに特性を持ったものである。これらをどのように勘案して教員養成カリキュラムの全体を構成するかについては今後の検討に委ねられるべき問題である。

また、教科教育と教科専門の関わりに関しても、本ワーキンググループの検討内容を踏まえた総体的な検討が求められる。

さらにその一方で、特定の教科に偏しない、教科横断型の力量をどのように今後の教員に確保するかという問題もまた、重要な課題である。

②. 大学カリキュラム全体に関わる問題

本プロジェクトの「答申」にも述べられているように、教員養成カリキュラムの問題は、単に「教職に関する科目」「教科に関する科目」のみならず、大学のカリキュラムの全体に関わる問題として捉えられるべきものである。

特に、いわゆる「大綱化」以後に多くの大学において教養教育の体制が変化し、いわゆる「人文」「社会」「自然」それぞれの学問に学生がひととおり触れるという共有体験は失われてきている。このため、特に全科目にまたがる専門的知識・技能を前提とする小学校教員養成における「教科専門」が多くを担わされることになっており、今後教員養成を行う大学のカリキュラム全体の中で大きな検討を要する課題であろう。

同様に、「教職に関する科目」の中における「総合演習」の教育体制についても、大学カリキュラム全体の中で再検討されるべき課題である。

また、学生に対する履修指導も重要な課題である。たとえば、「小教専」科目において前述の「専門単数型」の構成をとった場合に、未習分野の残る学生に対してどのようにフォローするのか、また「教科に関する科目」「教科の指導法」の双方に割り振る教育内容や授業の配列など、大学・学部全体で責任を負うべき課題は多い。

③. 大学以外での学びに関わる問題

近年、高等学校（後期中等教育）の教育内容に多様化が進み、大学において教員養成を行う学生がそれまでに学んできた内容のバラツキが拡大しつつある。このことは、特に全科担任制を基本とする小学校教員養成の場合において、養成教育を行う前提に関わる大きな問題である。

こうした状況に鑑み、入試方法・募集単位・科目設定等の工夫や、入学後のリメディアル教育なども重要な課題である。

また、教員養成における「教科に関する科目」の内容に関して、教科によっては各学生が大学以外の場（たとえば音楽科・体育科等の実技的な内容に関するものなど）で学んでいるケースも多く、これらの学びの実態を踏まえて大学における教員養成カリキュラムを検討していくことも重要な課題である。

【添付資料】
日本教育大学協会各会員校のシラバスに関わるサイト一覧（平成15年10月）

大学名	HP開けた時点のタイトル	HPアドレス	HP印刷
北海道教育大学	ナシ		
弘前大学教育学部	ナシ		
岩手大学教育学部	岩手大学のシラバス	http://www.hss.iwate-u.ac.jp/all-syllabus.html	○
東北大学教育学部	みあたらない 参考アドレス⇒⇒	http://www.sed.tohoku.ac.jp/facul/index.html	
宮城教育大学	宮城教育大学シラバスファイル検索	http://koho.miyakyo-u.ac.jp/cgi-bin/SyllSearch/SyllSearch.cgi	○
秋田大学教育文化学部	教育文化学部案内-入学から卒業まで 各課程の加キラム	http://www.akita-u.ac.jp/eduhuman/guide/guide2-0.html	
山形大学教育学部		http://kbweb3.kj.yamagata-u.ac.jp/2003/2sylla.htm	○
福島大学教育学部	H15年度より閲覧できない		
茨城大学教育学部	平成15年度 茨城大学 教育学部 授業案内(シラバス)	http://www.edu.ibaraki.ac.jp/syllabus/index.html	○
筑波大学 第二学群 人間学類 体育専門学群 芸術専門学群	WWW Server's List University of Tsukuba	http://www.bres.tsukuba.ac.jp/bres/linkgo/u-tsukuba.html	
宇都宮大学教育学部	教育学部の開講科目一覧	http://ks001.kj.utsunomiya-u.ac.jp/EduUU/admin/kamoku/environ.html	
埼玉大学教育学部	埼玉大学教育学部2003年度加キラム検索 一覧はナ 参考アドレス⇒⇒	http://www1.edu.saitama-u.ac.jp/users/edu/	
千葉大学教育学部	シラバス(教育学部 閲覧不可) 参考アドレス⇒⇒	http://www.chiba-u.ac.jp/student/syllabus/index.html	
東京大学教育学部	講義内容	http://www.p.u-tokyo.ac.jp/lecture/index.html	
東京学芸大学	Syllabus DATABASE SYSTEM	http://www.u-gakugei.ac.jp/univ/univ.html	
東京藝術大学音楽学部	加キラム更新中の為閲覧不可		
お茶の水女子大学		http://info.pr.ocha.ac.jp/syllabus/list.asp	○
横浜国立大学教育人間科学部	横浜国立大学教養科目電子シラバス	http://www.jmk.ynu.ac.jp:8002/servlet/jp.ac.ynu.kamoku.sv.index	
山梨大学教育人間科学部	山梨大学電子シラバス	http://syllabus.yamanashi.ac.jp/2003/index.html	○
新潟県教育人間科学部	シラバス閲覧(検索)	https://gakumu.niigata-u.ac.jp/igaku/servlet/igaku.syllabus.Syllabus/show/	○
上越教育大学	平成15年度 学部開設授業科目一覧	http://www.juen.ac.jp/syllabus/syll15/jkamoku/smenu.html	○
富山大学教育学部	教育学部 学内のみのため閲覧不可		
金沢大学教育学部	Kanazawa University Syllabus 2003	http://sab.ad.Kanazawa-u.ac.jp/	○
福井大学教育地域科学部	閲覧不可		
信州大学教育学部	履修登録コト体系(学部)	http://syllabus.shinshu-u.ac.jp/pdf/link.htm	○
岐阜大学教育学部		http://www.ed.gifu-u.ac.jp/~kvoiku/sirabasu/index.html	○
静岡大学教育学部	みあたらない		
愛知教育大学		http://syllabus.aichi-edu.ac.jp/so/search/category.php	○
三重大学教育学部	みあたらない 参考アドレス⇒⇒	http://info.com.mie-u.ac.jp/syllabus/index.html	
滋賀大学教育学部	シラバス	http://www.biwako.shiga-u.ac.jp/gakuseibu/gakuseika/syllabus/syllabus_2003/syllabus_2003_index.htm	○

京都教育大学	平成15年度授業案内	http://www.kyokyo-u.ac.jp/KYOUUMU/HEISEI15/menu15.html	○
大阪教育大学	大阪教育大学 開講科目概要	http://www.bur.osaka-kyoiku.ac.jp/kamokubun.html	○
兵庫教育大学	閲覧不可 参考ア*ズ⇒⇒	http://www.office.hyogo-u.ac.jp/aca/zai-index/zai-index.html	
神戸大学発達科学部	みあたらない 参考ア*ズ⇒⇒	http://www.kobe-u.ac.jp/index-j.html	
奈良教育大学		http://syllabus.nara-edu.ac.jp/FMpro	途中で×
奈良女子大学文学部	ナシ		
和歌山大学教育学部	閲覧不可 参考ア*ズ⇒⇒	http://www.edu.wakayama-u.ac.jp/cgi-lib/syllabus_view.cgi	
鳥取大学教育地域科学部	ナシ		
島根大学教育学部	シ*ハ*ス	http://gakumweb1.jn.shimane-u.ac.jp/syllabus/	○
岡山大学教育学部	ナシ		
広島大学教育学部・ 付属学校部		http://www.bur.hiroshima-u.ac.jp/~kyoumu/syllabus/syllabus.htm	
山口大学教育学部	ナシ		
鳴門教育大学	閲覧不可		
香川大学教育学部	ナシ		
愛媛大学教育学部	ナシ		
高知大学教育学部	ナシ		
福岡教育大学	ナシ		
佐賀大学文化教育学部	ナシ		
長崎大学教育学部	ナシ		
熊本大学教育学部	学内のみ		
大分大学教育福祉科学部	ナシ		
宮崎大学教育文化学部	ナシ		
鹿児島大学教育学部	学内のみ		
琉球大学教育学部	キーワードが必要		

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) 概要

平成15年4月
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

1. はじめに

- 昨今の教育改革、あるいは教育問題への対処という観点から、教員の力量に対する新たな期待は大きい。一方、教員養成系大学・学部においては、「5000人削減」や教育職員免許法の改正（平成10年）に対応して、教員養成課程の組織やカリキュラムの改編の必要性が生じている。こうした中、「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」（在り方懇）報告書（平成13年11月）は、教員養成における「モデル的なカリキュラム」の策定を喫緊の課題として指摘した。

2. 本プロジェクトの活動

- 「在り方懇」報告書においては、教員養成における「モデル的なカリキュラム」は「日本教育大学協会を中心として」検討を行うべきものとされた。このことを、本協会は「大学における教員養成」原則のもとに大学自らが主体的に養成カリキュラムを検討していくべきものとして引き取り、本協会内のプロジェクトを組織して取り組むことにした。
- しかしながら、大学の他の分野と異なり、教員養成のカリキュラムには狭義の教育学だけでなく教科専門・教科教育に関わる多領域の学問が関わり、また免許制度も基礎資格・学校種・教科によって多種多様であるため、教育内容のガイドラインを統一的に定めることは困難である。
- 「在り方懇」で指摘された問題は、小学校教員養成課程における教科専門科目の在り方・小学校教員養成と中等学校教員養成の関係・教員養成全体の中における「教員養成系大学・学部」の独自性を発揮する方策・教科教育法を横断的に束ねるプログラムの必要性、など多岐にわたる。これらは基本的には、将来の教員に対しての「実践的指導力」を確保するための手だて、という性格を持っている。
- 本プロジェクトは、教大協各地区から推薦された委員（10名）に東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センターから3名が加わる形で会長の委嘱を受け、平成13年8月に発足し、爾来平成14年度末までに17回の全体会を持った。これとあわせ、各教科の研究部門に対して「教科」の理念に関しての検討を依頼した（平成14年10月以降）。さらに、「教員養成コア科目群」（後述）の骨格が形成されつつある時期に、各大学の取り組みにおける類似のプログラムのサンプルの収集を行った（平成14年12月以降）。
- 本プロジェクトでは、以下に挙げるような問題点を中心に検討を行った。
 - ※検討すべき「モデル的なカリキュラム」は、教員養成系大学・学部特有のものか、それとも「教員養成」全体（いわゆる「一般大学」を含む）か。
 - 教大協がプロジェクトを担う関係から、当面は教員養成系大学・学部のカリキュラムを中心に検討を行った。ただし、今後この「中間まとめ」を基に、一般大学の立場も含めた広汎な意見を集め、最終的には教員養成全体の質的向上に期することを旨とする。
 - ※検討の範囲は教育職員免許法に定める「教職に関する科目」「教科に関する科目」の内容・構成なのか、それとも大学教育全体に関わるものか。
 - 教員の実践的指導力を養う上で教養教育（とくに「知の習得・確立のためのリテラシー」「外

国語コミュニケーション能力および異文化理解」「豊かな感性と心身の健康」「自己理解」「現代的社会的問題」等の領域)は重要であり、これを含めて大学における教員養成カリキュラム全体を視野に収める必要がある。しかし、各大学の体制の相違、および本プロジェクトの物理的な制約などから、本プロジェクトの「まとめ」は「教職に関する科目」「教科に関する科目」のカリキュラム構成に関しての基本的な考え方とそれらを可能にする「大学の体制」についての提案を中心にする形を取った。

※教員の「実践的指導力」確保の手だてをカリキュラムの中にどう示すか。

→大学における教員養成教育のカリキュラムを、教育現場における実践・体験の場と、研究的な省察の場との往還を旨とする「教員養成コア科目群」を基軸にする形で体系化する。この一連の「教員養成コア科目群」を基軸として、各大学で教員養成カリキュラムを統一的に構成し、また教員養成に携わる大学教員たちの共通理解を図っていく、という提案を行っていくこととした。

※学校種ごとに免許種別が異なり、養成カリキュラムの構成原理も異なる中で、教員養成カリキュラムに関する提案をどうまとめるのか。

→「在り方懇」等における指摘が小学校教員養成に関する問題に多かったこと、また従来の教員養成カリキュラムの研究において小学校教員養成のカリキュラムやその教育組織に関する研究が比較的立ち遅れていたこと、さらには今後において小学校教員の養成の責任が教員養成系大学・学部のうち「担当大学」となることにより強く求められるであろうこと、などから、検討の過程においては小学校教員養成カリキュラムのあり方を主に扱い、これを軸に他学校種の教員養成カリキュラムの構成に応用していく形で検討を行った。

3. 教員養成カリキュラムの基本理念

(1) 「教員養成コア科目群」の位置づけ

- 本プロジェクトでは、教育現場における実践・体験とそれを踏まえた研究的省察とを旨とした一連の科目群を「教員養成コア科目群」と名付け、これを基軸として各大学が教員養成カリキュラムを具体的に策定・実施する手がかりとなることを期待して提案を行う。
- この「教員養成コア科目群」の「コア」とは、それぞれの大学で教員養成を行っていく際の基軸であると同時に、いわゆる教科専門・教科教育・教職専門および教養といった大学内のそれぞれの領域が協働して教員養成を行っていく際の共通理解の基軸としての「コア」である。この「教員養成コア科目群」の内容に関しては4に述べる。
- 「教員養成コア科目群」は、単一的・排他的な規範ではない。むしろ、各大学で行われている既存の取り組み(教科に関する科目・教職に関する科目等)と融合させる形で、それぞれにエッセンスを取り込んでいくことを期待して提案するものである。独自に設ける場合には「教科または教職」に位置づけるのが妥当である。

(2) 「教科に関する科目」「教科の指導法」の基本理念

- 各教科の「理念」はそれぞれにあるが、大切なことは、それぞれの教科が独立して存在するものではなく、それぞれに協働して全体としての教員養成の質的向上に寄与することである。全科担任制が原則となっている小学校教員の養成の場合はもちろんのこと、中学校や高等学校においても、「総合的な学習の時間」の導入等、教科を越えての協働が今後はより一層求められところであろう。

(3) 「教職に関する科目」の基本理念

- 「教職に関する科目」のうち、各「教科の指導法」を除く部分は、教育学・心理学が互いに協調する形で主に担うべきものであり、その狙いは以下の二点にまとめられる。
 - ①教員として直面する具体的な教育状況を相対化し、より広い視野で見られるようにすること
 - ②今後想定される教育状況の変化を認識し、適切に対処できる力を養うこと
- 「教職に関する科目」のそれぞれは独立して存在するものではなく、互いに関連を持つべきものである。学生個々に対して与えられる教育内容をトータルに把握し、全体のカリキュラムをコーディネートしていく体制も必要である。特に、教育の方法・技術に関する科目群においては、各「教科」の知見と関連を持たせることも重要である。

4. 「教員養成コア科目群」

- 本プロジェクトでは、今後の教員に求められる実践的指導力を確保する手だてとして、教育現場での体験を教員養成カリキュラムの中に体系づけるとともに、この一連の経験を研究的に省察する機会を提供するために「教員養成コア科目群」という一連の科目を設けることを提案する。これは、これまでの大学における教員養成カリキュラムが、各「教科」とそれに連なる専門領域をそれぞれの基軸として構成されてきたことの弊に対する本プロジェクトなりの反省に基づく提案である。
- 「教員養成コア科目群」は、小学校教員養成の教員養成カリキュラムの基軸となることを企図して編成されているものであるが、そこにおける実践と研究の往還という趣旨は、中学校や高等学校における近年の教育問題に関わって実践的指導力が要請されていることに對する一つの回答ともなりえる。
- 「教員養成コア科目群」は、以下のような内容を骨子とする(丸数字はおおよその学年配当)。
 - 〈教育実践体験1・2〉①
ねらい：自らの被教育体験の相対化
内容：学校外を含む多様な「育ちの場」での体験(学校外にウエイトを置く)
 - 〈教育フィールド研究1・2〉①
ねらい：教育実践体験1・2の構造化
内容：体験事例を踏まえて「現代社会と教育」「現代教育の諸問題」等のテーマに即して研究を行う(ディベート・プレゼンテーション等の技法も含む)
 - 〈実践開発実習1・2〉②
ねらい：学校の実際場面の現象を捉える力の養成
内容：学校の実際場面での観察(1=教科外指導/2=教科指導)
 - 〈教育フィールド研究3・4〉②
ねらい：事例研究を通して、実践力の基礎を養う
内容：事例研究法(ケース・メソッド)を用いながら、実践開発実習1・2の事例についての研究的な背景を学び、問題のある事例についての改善の手だてを検討する。
 - 〈教育実習〉③
ねらい：これまでに得たフィールドでの知見やそれに対する省察をはじめ、学部の授業を通して学んだことがらを基盤として教壇等で実習を行うことによって、教材研究や児童・生徒理解の方法、教授スキルなどを実地に即して修得する。
内容：実習校における3~4週間、教壇実習を中心とした実習を行う。
 - 〈教育フィールド研究5〉③
ねらい：教育実習での体験を振り返りながら、より問題の複雑なケースでの「改善」手法を学ぶ。「事後指導」の体系化という側面もある。
 - 〈研究実習〉④
オプション。場合によっては卒業研究に発展させることもあり得る。
- これら「教員養成コア科目群」の実施にあたっては、大学の各教員が、それぞれの専門分野を超えて連携を行う横断的な教育組織の確立が求められる。また、中学校・高等学校の教員養成においては、この「教員養成コア科目群」を、取得する免許科目に関わる特定の「教科に関する科目」「教科の指導法」等に主に関連づける形でカリキュラムを構成していくことになるが、その際においても、今後の教員に対して単一の教科を越えた指導の力量がより強く求められるであろうことに鑑み、教科横断的な教育組織を確立させていくことが望ましい。

5. 教員養成カリキュラム構成上の留意点

- 「教員養成コア科目群」を基軸として各大学が教員養成カリキュラムを構成していく際には、小学校・中学校・高等学校・幼稚園など、それぞれの学校種の特性や免許種別の特性、さらにはそれぞれの学校で教育の対象とする児童・生徒の発達段階に応じた教員養成カリキュラム内容の編成などに留意していくことが望ましい。また、いずれの段階の教員養成カリキュラムを編成するにあたって、各教科を「縦割り」的に配置するのではなく、異教科との連携に基づいて学生に対して総合的な認識を育む機会を設けるよう配慮することが望まれる。
- これと同時に、教員養成課程に学ぶそれぞれの学生に対して、適切に履修が行われるよう、

ガイダンスの体制を整えることも重要である。

- 「教員養成コア科目群」等の実習や体験的諸活動の機会を学生に保証するため、時間割編成や学年暦の設定に関しても、各大学で創意工夫が必要である。
- 統合型教員養成課程（複数学校種にまたがる免許取得を一つの課程の中で行うもの）や、その他の課程における複数免許取得に関しては、一概に否定されるべきではない。ただし大学内における各学校種の教員養成の責任体制を明確にし、また学生の履修が過重となることを避ける意味で、慎重に行われることが望ましい。
- 小学校教員養成課程における「ピーク制」は、ともすれば中等教育教科専門のそれに従属する傾向があったが、小学校教員養成の特性に鑑みて、独自のピークの設定があって然るべきである。

6. 教員養成を行う大学の体制

（1）責任主体としての大学・学部の在り方

- 教員養成を行う大学としては、その構成員のすべてが「専門職としての教員の養成」という理念を共有することが望ましい。とりわけ教員養成系大学・学部においては、計画養成を担当するものとして、この点が強く求められるものである。とくに初等学校（幼稚園・小学校）の教員養成に対して責任を持つ教科・領域横断型の教育組織を確立させることが急務である。
- これとあわせ、各教員養成系大学・学部と附属学校園の連携の在り方も再検討される必要がある。附属学校園は、単に教育実習校や研究開発校として機能するだけでなく、教員養成系大学・学部の日常的な教育研究活動におけるフィールドとして、教員養成に積極的に関与するべきである。

（2）教員組織に関わる問題

- 急激に変化する昨今の教育問題に対応する教員を養成するために、教員養成の教育組織も、柔軟に対応できる体制を整えることが求められる。
- また近年、教員養成課程に入ってくる学生が、社会的経験や生活経験などの面で質的に変化してきており、理論と実践を並列的に提示しただけでは学生自らがそれを統合的に把握することが困難な状況も生じてきている。
- 一方、教員養成のカリキュラムにおいては、これまで以上に教育現場と関わりを持つ実習的活動が重視される傾向にあり、これに対応する大学教員の協働的（collaborative）な教育組織の運営が求められる。

（3）一般大学・学部における問題

- 教員養成系大学・学部とは別個の組織原理を持っているため、実習・体験を含む教育内容をカリキュラムに位置づけるには困難な事情がある。しかしながら、各大学の事情を踏まえつつ「教員養成コア科目群」のエッセンスを適宜取り込むような体制づくりが望まれる。
- これとあわせ、教科専門・教科教育を担うセクションと、教職専門を担うセクションとの協働関係を深め、教員養成に関わる全学的な共通理解を育むことが望まれる。
- 場合によっては他の大学と連携する形で、多角的な教育組織を構成することも構想されてよい。

7. 今後の課題

- 本プロジェクトでは、当面は現行の教育職員免許法を前提とし、学部卒を教員の基礎資格とすることを主に検討を行ってきた。しかしながら、現行制度を前提とした上では回答の出にくい以下のようないくつかの課題もまた指摘できる。

※「6年制教員養成」（学部・修士一貫型）の問題。

※「教科に関する科目」と「教科の指導法」を融合させた科目設定。

※小学校教育における教科担任制の導入。

※その他