

第7講 近未来の大学での教員養成をどう考える②

教員養成の高度化と 教科内容/構成論的研究

1. 「大学での教員養成」と教員養成大学/学部
2. 高度専門職業人養成と教師教育の高度化
3. 教員養成の「高度化」と教科内容/構成論的研究

三石初雄(東京学芸大学)

I

日本の教員養成制度の二大原則

1. 「大学における養成」(1949年～)

1) 師範学校に代わる教員養成の場としての「大学」

その二つの含意


a) 6・3・3・4制の最高学府での教員養成(幅広い視野と高度の専門的知識・技能を兼ね備えた多様な人材育成を目的とする＝水準)

b) 大学の自治・学問の自由を基本原理とする場である(性格)

2) 旧制の各種高等教育機関の一本化・単線形学校系統への移行

2. 「開放制」原則下の「課程認定制度」

1) 教員免許状の認定を行う大学を制限せず、一定の要件を満たす全大学に広げる(1954年・教育職員免許法改正によって明確化)

2) 「一定の要件」＝開講科目・設備・指導体制(スタッフ・実習校など)  1980年以降、世界の趨勢は学士レベルから大学院修士レベルへ(「高度化」が進展)

海外の教員養成の高度化（中学校2年生の理科教員の最終学歴）

世界
動向

日本学術会議「要望 これからの教師の科学的教養と教員養成の在り方について」(2007.6.22)

佐藤学『専門家として教師を育てる』(2015)

国名	大卒以上(標準偏差)	大卒	専門学校	高卒	高卒以下
ロシア	89(1.0)	8(1.1)	3(0.5)	1(0.3)	0(0.0)
アルメニア	82(2.1)	16(2.0)	1(0.4)	1(0.3)	0(0.0)
チュニジア	81(3.6)	17(3.4)	1(0.7)	1(0.0)	0(0.0)
ブルガリア	67(3.0)	24(2.5)	9(1.5)	0(0.0)	0(0.0)
リトアニア	62(2.2)	35(2.1)	2(0.7)	1(0.3)	0(0.0)
アメリカ合衆国	59(3.0)	41(3.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
オーストラリア	56(3.5)	38(3.7)	2(1.5)	0(0.1)	0(0.0)
ニュージーランド	51(4.8)	43(5.2)	6(3.0)	0(0.0)	0(0.0)
オランダ	30(3.1)	--	66(3.0)	5(1.5)	0(0.0)
スウェーデン	30(3.2)	63(3.4)	4(1.2)	4(1.2)	0(0.0)
ハンガリー	28(2.1)	72(2.1)	0(0.2)	0(0.0)	0(0.0)
台北	27(3.6)	70(3.7)	2(1.5)	0(0.0)	0(0.0)
韓国	25(2.9)	75(2.9)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
スコットランド	24(2.6)	76(2.6)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
エストニア	23(2.2)	61(2.6)	12(1.6)	3(1.1)	0(0.0)
国際平均	22(0.4)	57(0.4)	18(0.3)	3(0.2)	0(0.0)
香港	17(3.3)	66(4.2)	17(3.2)	0(0.0)	0(0.0)
ノルウェー	12(2.6)	72(4.0)	14(2.9)	1(0.8)	1(1.0)
日本	9(2.6)	90(2.7)	1(0.9)	0(0.0)	0(0.0)

高度専門職業人養成と教師教育の高度化

高等教育の「実践性」「実際性」

+

教員養成・教員力量の「高度化」

高等教育機関の再編

(研究大学院・高度職業人養成大学院・教養/地域貢献大学院
(1997-9大学審))

「規制緩和」推進・

市場原理の導入

- ・1991年大学設置基準の大綱化
- ・2004年法人化・学部名の改変増大
- ・2005年に教員等6分野の「定員抑制」規制枠の撤廃
- ・小学校教員免許認定機関の私大申請増
- ・株式会社立の学校認可 等

高度職業人養成機関の再編

2000専門大学院

2003専門職大学院(専門職課程の増設)

2019専門職大学・短期大学

教師教育の「高度化」(修士レベル化)

1966 東学大・修士課程創設
1979 兵庫教育大創設

1997-9教育職員養成審議会

2008教職大学院発足

2006{カリキュラムイメージ第二次試案}では個別教科指導コースは想定外

2017教職大学院カリキュラム改訂(学校経営・教科指導コースの創設承認)
「有識者会議報告書」(2017)

大学政策と学校教育政策の“間”で

1998.10.26 大学審答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」
2008.12.24 中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」 **国立大学の機能分化**

2001 国立の教員養成系大学学部の在り方に関する懇談会 **高度専門職業人養成**
2006.7.11 中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」
2008 教職大学院創設 2009 教員免許許状更新講習制導入 2010「教職実践演習」導入

2012.8.28 中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策
について」 課程認定の厳格化、学校教育の質保証、教職大学院制度の発展・拡充(全国に)
2013.6 ミッションの再定義 : (教員養成への特化 ~ 教育者の養成)
2013.10.15 教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議(報告)
「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」 : (高度専門職業人養成)
(教職大学院科目で教科領域内容の導入)
2015.12.21 中教審答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」
2017.8.29 国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書
「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて」(「管理職養成や教科領域のコース設定」等)

学校教育改革

2016.12.21 中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領
等の改善及び必要な方策等について」(2017.3. 2018.3 幼小中特支並びに高校学習指導要領の告示)
2021.1.26 中教審答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」

最近の学校教育と教員養成の政策の動き

2008.1 中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」

諮問は2003.5

2008.3、2009.3 幼小中特支並びに高校学習指導要領の告示(実施は2011年度)

2008 教職大学院開設 2009 免許許状更新制導入 2010 教職実践演習導入

2015.12.21 3答申「地域連携」「チーム学校」「教員の資質能力」(AL、ICT、道徳、外国語、特支)

2016.12. 中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」

諮問は2014.4

2017.3. 2018.3 幼小中特支並びに高校学習指導要領の告示

2018.3.8 中教審答申「第3期教育振興基本計画について」(~2022)

2019.1.25 中教審答申「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について」

2019.4.17 中教審諮問「新しい時代の初等中等教育の在り方について」

* 次期学習指導要領改訂の基礎作業開始

2018.4 幼稚園教育要領、2020/21小中学校学習指導要領全面实施

2021. 3 閣議決定
第6期科学技術・イノベーション基本計画(2021-2025) STEAM教育、ICT/GIGA構想/MOOC活用

2021.1.26中教審答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」

2021.12.19中教審「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について」

<今後>

202X? 中教審諮問⇒答申「...の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」

202X? 改訂学習指導要領告示 → 202X.4? 改訂学習指導要領実施

これまでのまとめ

1. 大学機能別再編と高度実践性

1984.8-87.8臨教審⇒1987.9大学審発足

- 1) 「**实际的指導力**」「**実践的指導力**」の養成(1980年代)
 - ・「得意分野を持つ教師」の育成(教養審第一次答申1997)
 - ・「修士レベルのものへと徐々に移行」は「もはや必然的」(同第二次答申1998)

- 2) **大学・大学院の「高度化」**
「国際化」政策の提起
(**臨時教育審議会**後の
大学審議会答申 1998)

大学の“研究”
“専門職”“教養”
等機関への種別
化政策の採用

2. 教員養成大学・学部のダブルバインド状況

- 1) 教員養成大学・学部には、「**高度な実践性と**

実際性」を持つ高度専門職業人の要請という視点

- 2) 学校改革・子ども・青年の教育課題の変化を視野に入れた学校

教育改革・教育課程改革の二側面からの要請

Ⅱ

高度専門職業人養成への要請として再整備・拡充検討

- 2000年 専門大学院設置 …既設の修士課程内設置
 2001年から中央教育審議会では専門大学院制度の再検討
 (2002年度時点で経営管理や公衆衛生などの分野で6研究科・専攻設置)
 2003年 専門職課程(専門職大学院)発足(専門大学院廃止)
 (ビジネススクール(経営系専門職大学院、2003年度)やロースクール
 (法曹系専門職大学院、2004年度)として発足)
 (2019年 専門職大学・専門職短期大学の発足)

専門職大学院の設置状況

2018.5現在	国立	公立	私立	計	定員
ビジネス	11	3	14	29(株1)	2660
会計	2	1	8	12(株1)	660
公共政策	5	0	2	7	370
公衆衛生	3	0	2	5	129
臨床心理	2	0	4	6	130
その他	1	3	10	15(株1)/56	4946
法科大学院	16	2	21	39	2330
教職大学院	47	0	7	54	1409
その他＝原子力、助産、知財、教職実践、等)					8685?

【制度変更理由】 専門大学院は修士課程制度であるため、標準修業年限は2年とされ、研究の成果(修論)の審査に合格すること、そのための指導に相当数の研究指導担当教員の配置を求めていること等が「様々な分野でその求められる能力に適した高度な専門職業人を養成するための実践的な教育を展開していく上で制約となる」

専門大学院と専門職大学院の 設置目的上の相違点(論点)

高度専門職業人養成という性格付け(課程の目的)は、大学院の設置基準に反映されている。**修士課程は「広い視野に立って精深な学識を授け、専攻分野における研究能力**又はこれに加えて高度の専門性が求められる職業を担うための卓越した能力を培うことを目的とする。」(「大学院設置基準」第3条)となっているが、**専門職課程では「高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識及び卓越した能力を培う**ことを目的とする。」(専門職大学院設置基準第2条)とされている。つまり、専門職課程では、下線部(引用者)の「広い視野に立って精深な学識を授け」「専攻分野における研究能力」を培うのではなく、「職業を担うための深い学識」及び「卓越した能力を培う」というように、差異化限定化されている。

教師教育の高度化への指向性

—「修士レベル化」の推進—

○「修士レベル」化は「もはや必然的」

・「高度かつ多様な資質能力」の内容として、「得意分野を持つ

個性豊かな教員の必要性」(1997年教育職員養成審議会第一次答申)

・「教員養成教育の標準が現行の学部レベルのものから修士レベルのものへと徐々に移行していく」ことは「もはや必然的なこと」

(1998年/教育職員養成審議会第二次答申)

○「高度の資質能力」向上一職務や免許状種の差別化と連動？

・「それぞれの現職教員の職務内容や免許状の種類に応じた教科、教職、特殊教育又は養護の分野における専門職業人に必要

とされるより高度の資質能力」 (同上審議会第二次答申)

○他の専門職、他の国ではどうなのか

* 「高度化」施策は「修士課程」と「専門職課程」の選択可能性

* 専門職としての医師は、6年制学士課程＋インターン(2＋3)＋専門医

* 法曹界は4年制学士課程＋法科大学院等(2-3年)＋司法修習生(1年)

教職大学院の設置目的(2008発足)

①新人教員と中核的中堅教員の養成

- ・ 学部段階での資質能力を修得した者の中から、さらにより実践的な指導力・展開力を備え、新しい学校づくりの有力な一員となり得る新人教員の養成
- ・ 現職教員を対象に、地域や学校における指導的役割を果たし得る教員等として不可欠な確かな指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダー（中核的中堅教員）の養成

②実践的指導力育成のモデルづくり

- ・ 「実践的指導力の育成に特化した教育内容、事例研究や模擬授業など効果的な教育方法、これらの指導を行うにふさわしい指導体制など、力量ある教員の養成のためのモデルを制度的に提示することにより、学部段階及び修士課程など他の教職課程に対してより効果的な教員養成のための取組を促すこと」（中教審答申）

専門職大学院 定員(文科省「専門職大学院一覧」等より作成)

分野	2010 ・ H22	H23	H24	H25	H26	H27	H28	H29	H30	2019 ・ R1	2020 ・ R2	2021 ・ R3
ビジネス・MOT	1,929	1,861	1,995	2,085	2,119	2,274	2,397	2,613	2,662	2,847	3074	3059
会計	841	801	645	561	441	465	485	690	660	665	675	655
公共政策	373	310	308	321	275	300	263	370	370	370	395	345
公衆衛生	82	87	89	103	99	96	101	129	129	129	129	129
知的財産	143	131	118	108	82	82	63	30	30	30	—	—
臨床心理	126	124	121	128	117	106	123	130	130	130	100	100
法科大学院	4,122	3,620	3,150	2,698	2,272	2,201	1,857	2,566	2,330	2253	2233	2233
教職大学院	840	830	815	815	833	888	1224	1,376	1,409	2054	2250	2453
その他	598	573	512	505	530	485	493	622	965	1075	1225	1245

他の専門職大学院の概要

- (1) 標準修業年限・2年(法科大学院は3年)
- (2) 修了要件・30単位以上
 - * 法科大学院は93単位以上、教職大学院は45単位以上が基本
 - * 一般の修士課程と異なり、論文作成(研究指導)を必須としない。
- (3) 教員組織・必要専任教員中の3割以上は**実務家教員**
 - * 法科大学院は2割以上、教職大学院は4割以上
- (4) 教育内容・理論と実務を架橋する実践的な教育を実施
 - ・**事例研究や現地調査を中心に、双方向・多方向に行われる討論や質疑応答等**が授業の基本
- (5) 学位・〇〇修士(専門職)
 - (例) **教職修士**(専門職)、経営管理修士(専門職)、会計修士(専門職)
法務博士(専門職)
- (6) 認証評価の受審・・・教育の質保証を図る仕組みを担保
 - 認証評価・教育課程や教員組織等の教育研究活動の状況について
 - 認証評価団体による評価を5年以内ごとに受審する義務
- (7) 修士課程では、「研究者の養成」+「高度専門職業人の養成」

教職大学院における「カリキュラムイメージ」(第二次試案)」

①「共通科目(基本科目)は、コース(分野)別選択科目の内容の基礎となる理論の修得とともに、諸学問の体系性に根ざす単なる「理論のための理論」ではなく、学校における教育課題の把握や教員の実践を裏付けるとともに、様々な事例を構造的・体系的に捉えるものとする必要がある。」(「教職大学院におけるカリキュラムについて(「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(2006年中教審答申の「教職大学院におけるカリキュラムについて(補論)」)

②「教員養成に特化した専門職大学院」では、「現在の学校現場が直面する課題に対応し得る実践力・応用力の育成という観点から、いわゆる『教科専門』としての専門性が教職としての高度な専門性の育成に資することが期待され、したがって「中等教育のー」「〇〇科教育のー」等の科目設定はこの部分に関しては行わない」(中教審答申 2006.7.11の「参考資料」に付された「教職大学院におけるカリキュラムイメージについて(第二次試案)」)

* 具体的に見れば、「教職大学院におけるカリキュラムイメージについて(第二次試案)」では、「教科等の実践的な指導方法に関する領域」で「扱う内容」として、次のように記述されていた。

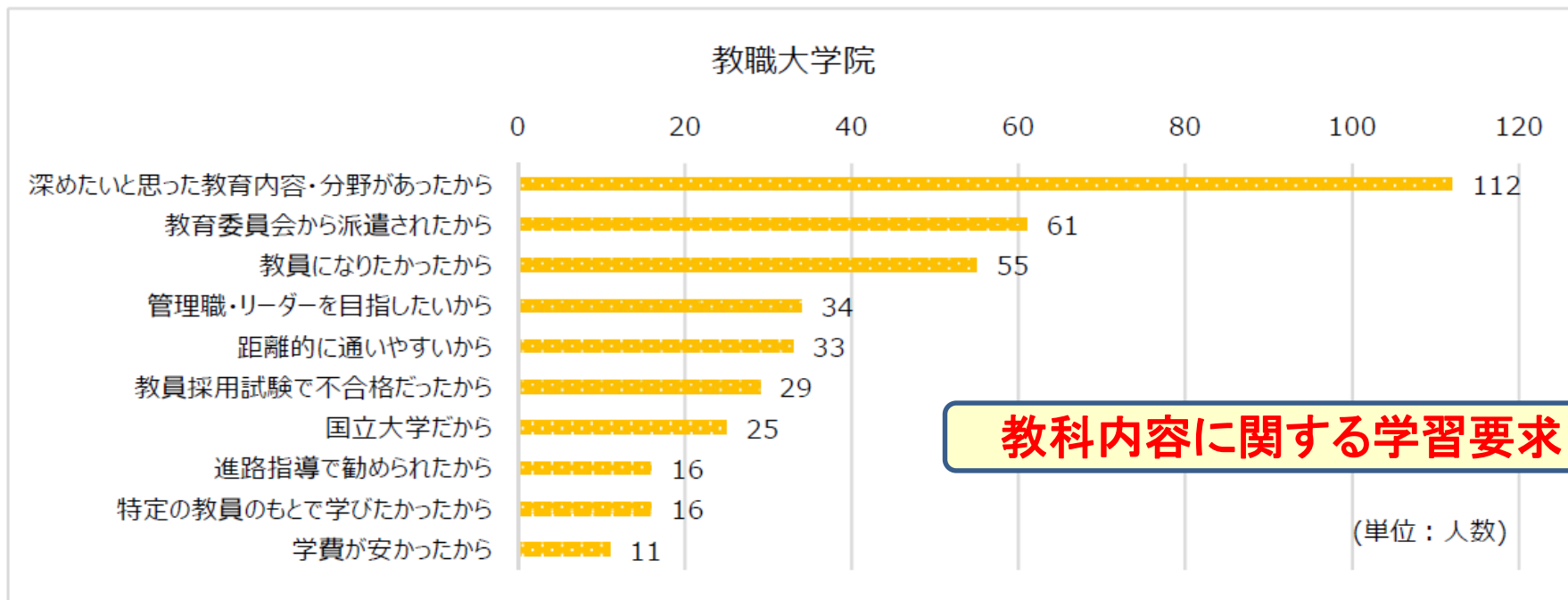
「教科等の実践的な指導方法に関する領域」で「扱う内容」(限定的?)

児童生徒の確かな成長・発達と創造的な学力を保証する教科等の実践的指導力に関する内容とする。

- 教科等の意義・目的(教科間の関連指導の工夫を含む。)
- 授業計画(学習指導案の作成)
- 教材研究(教材の収集・選択・分析、教材化の工夫など)
- 指導方法(授業構成・授業形態の工夫(少人数指導や習熟度別指導など、個に応じた指導等)を含む。)
- 指導と評価(テスト等の作成、評価の在り方)など

本領域においては、学生は自らの学校種・担当教科等における指導方法に関する内容を念頭に履修することとなるが、本領域の履修により修得される資質能力は当該特定教科における指導方法にとどまるものではなく、汎化を図ることにより広く教科領域一般における指導方法開発に係る内容であることに留意する必要がある。」

(3) あなたが現在在学中の大学・大学院に入学した理由は何ですか。(学生) ※教職大学院生のみ回答

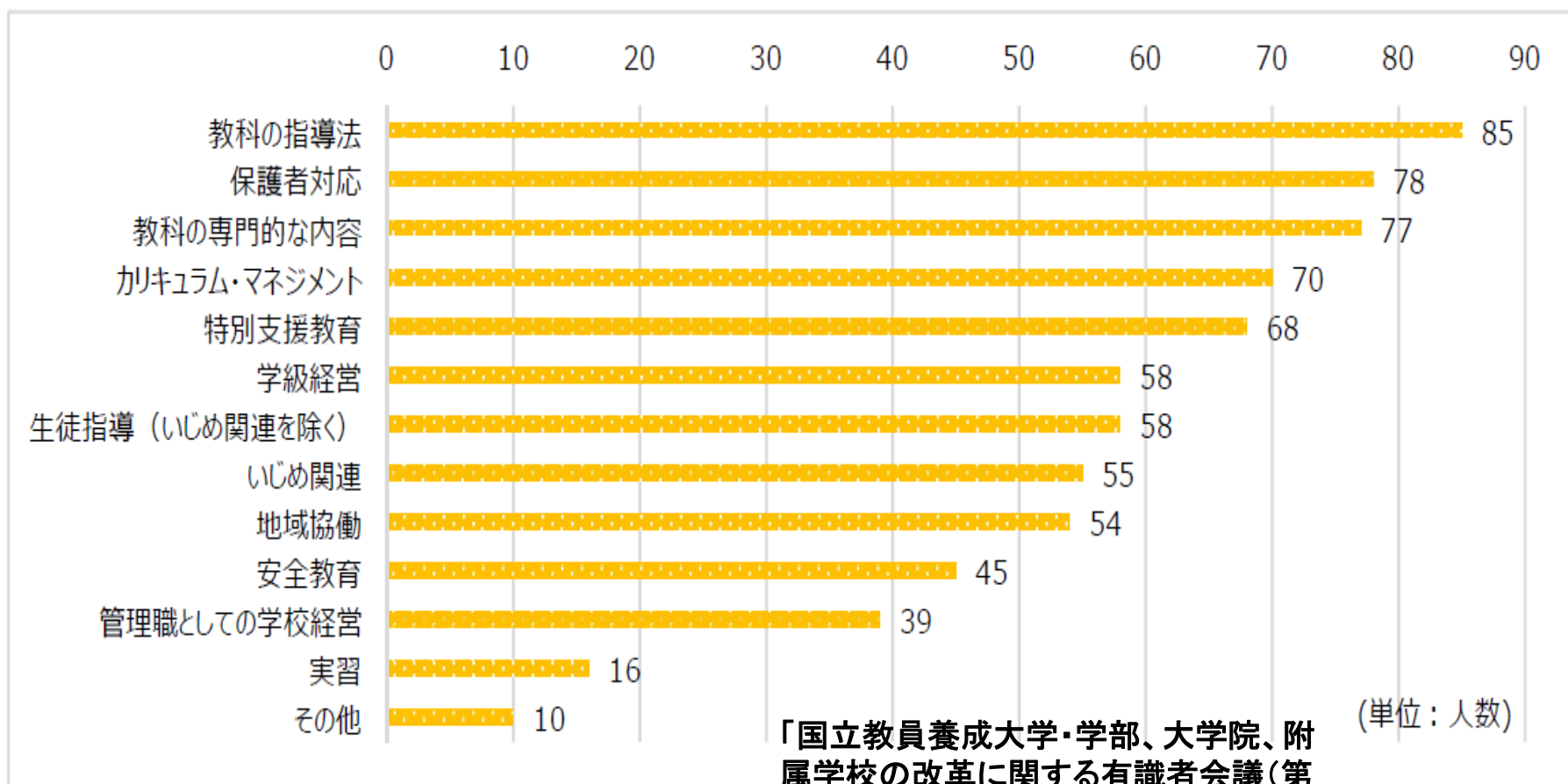


「国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議(第7回)資料」
2017(H29).4.24

(9) 現行の教職大学院のカリキュラムに追加するとしたらどんな内容を入れたり、増やしたりしてほしいですか。(学生) ※教職大学院生のみ回答

教科の指導法 85 人 (51.2%)、保護者対応 78 人 (47.0%)、教科の専門的な内容 77 人 (46.4%) であった。

追加カリへの要求＝教科・保護者対応・カリマネ・特支教育が多い



「国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議(第7回)資料」2017(H29).4.24

(単位：人数)

教職大学院：教科内容に関する 「専門性」の位置づけの変容

○2006.7.11：中教審答申「参考資料」の「教職大学院におけるカリキュラムイメージについて（第二次試案）」

・「児童生徒の確かな成長・発達と創造的な学力を保証する**教科等の実践的指導力に関する内容**とする。」＝授業計画／教材研究／指導方法／指導と評価など

・「本領域の履修により修得される資質能力は当該特定教科における指導方法にとどまるものではなく、**汎化を図ることにより広く教科領域一般における指導方法開発に係る内容**であることに留意する必要がある。」

○その後、中教審答申（「別添資料」）等で**変更を示唆**

「現在は18～20単位を標準としているが、教科領域コースの設置をはじめとする教職大学院で学ぶ者のニーズの多様化への対応や、各教職大学院の強みや特色の発揮の促進のため、管理職コースで学ぶ者の特例（12単位）も参考に、これを柔軟化すべきとの声がある。」

「教科専門と教科教育を一体化した科目の設置」「管理職養成コースや教科領域を学ぶコースの設定」などを「有識者会議報告書」でも明記（2017）

教員養成フラッグシップ大学の指定大学における 教職大学院の共通5領域の必修単位数の弾力化措置

<特例のイメージ：教職大学院の共通5領域の必修単位数の弾力化のイメージ（例）>

（別紙）

	共通5領域（※1）					学校における実習	その他 選択科目
	教育課程の編成及び実施に関する領域	教科等の実践的な指導方法に関する領域	生徒指導及び教育相談に関する領域	学級経営及び学校経営に関する領域	学校教育と教員の在り方に関する領域		
単位数	おおよそ20単位					10単位	（大学による）
修了要件	45単位以上						

※1：共通5領域の単位数について

- ・教科領域を教職大学院に導入する場合には、5領域すべてを学ぶことを条件に、16～18単位とする弾力的な運用も可能
- ・管理職を目指す現職教員を主な対象とする学校経営に特化したコースについては、必要に応じて総単位数を12単位程度に減少させることも可能

	共通5領域					学校における実習	その他 選択科目
	教育課程の編成及び実施に関する領域	教科等の実践的な指導方法に関する領域	生徒指導及び教育相談に関する領域	学級経営及び学校経営に関する領域	学校教育と教員の在り方に関する領域		
単位数	10単位以上（※2）					共通5領域に代えて大学が設定する新たな領域科目 10単位以下	10単位 （大学による）
修了要件	45単位以上						

新設

※2：引き続き、既存の5領域についてはすべてを学ぶことを前提とする

事務連絡 2021(令和3)年8月6日
総合教育政策局教育人材政策課教員養成企画室

教科内容 / 構成論的研究の動向

○1978年に広島大学が使用

* 広島大学教育学研究科リサーチオフィス研究報告書『教科内容学の体系的構築に関する研究』(2004年)

○2001年 「在り方懇」報告書

○2004年以降に島根大学で科目「教科内容構成研究」を開設

○2006-2008年 兵庫教育大学大学院連合共同プロジェクト『教育実践の観点からとらえる教科内容学の研究』兵教大、鳴教大、東学大

○2010年 教大協特別研究助成『教員養成における「教科内容学」研究』

○2012年 岡山大学『「教科内容構成」指導法ハンドブック』刊行

○2014年 「日本教科内容学会」が発足

○2015年 鳴門教育大学教科内容学研究会編著『教科内容学に基づく小学校教科専門科目テキスト』(家庭、算数)

○2018.2 教科教育モデルコアカリ案の検討と提案(「教科教育モデルコアカリキュラムの策定事業」報告会(広島大学。静岡大学＝中等教育における教科指導に必要な知識・技能等—静大SPeCについて—))

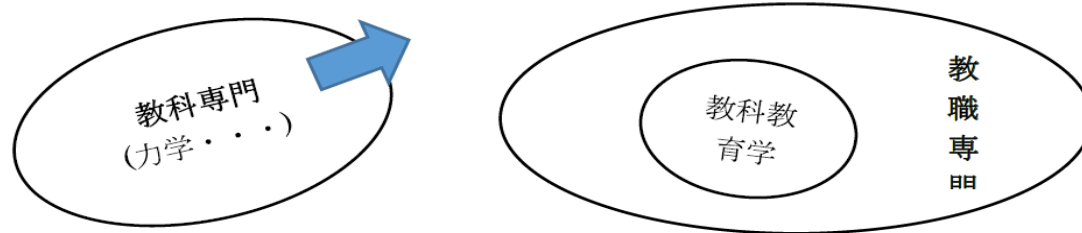
○2020年 東京学芸大学での「教育内容構成学」研究

○2021年 日本教科内容学会『教科内容学に基づく教員養成のための教科内容構成の開発』

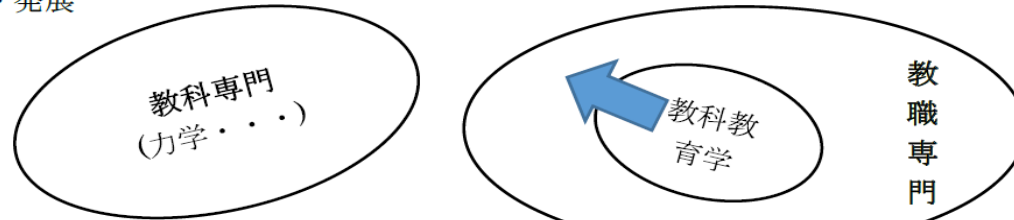


Ⅲ いくつかの「教科内容学」に関わる概念・用語

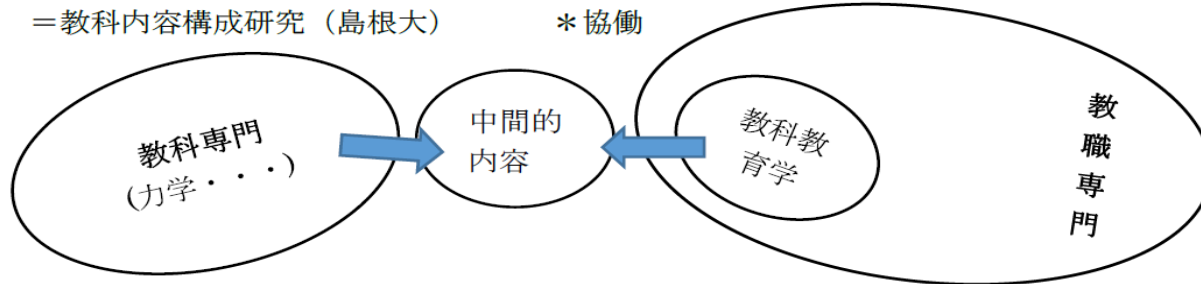
- 1) 教科専門から、教科内容を“再”構成しようとする場合＝教科内容学
「教科内容を研究し、教育する学」
* 拡充・一部再編



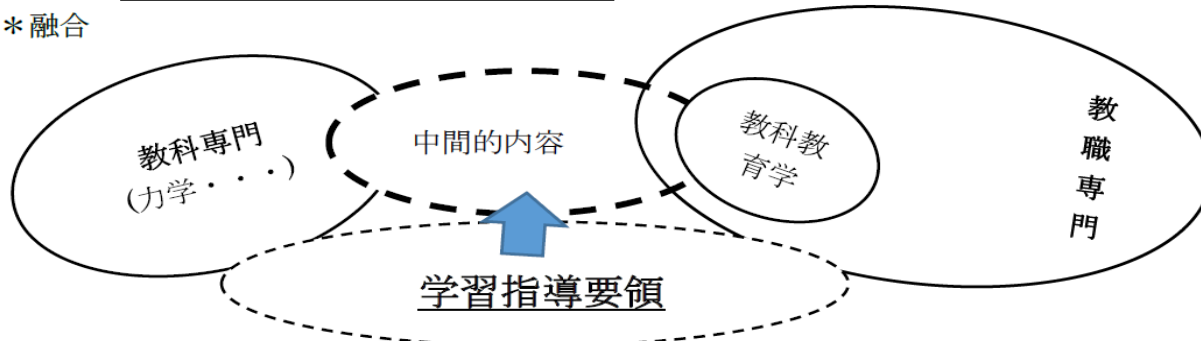
- 2) 教科教育学から教科内容を（再）構成しようとする場合＝教育内容学
* 拡充・発展



- 3) 両者の中間に新しい概念をつくらうとする場合
＝教科内容構成研究（島根大） * 協働



- 4) 新たに学習指導要領の内容に即して再構成しようとする場合＝教材構成学
* 融合



研究の視点
の多様性

教員養成カリキュラム構想の多様性

旧課程認定上の区分	科目名	編成原理	科目の性格(類型)
教科専門	「教科内容学」A	学問・芸術等の成果を学習者・実践に即して翻訳して学習内容を抽出、教材開発	教科教育学の一環に位置づける
教科専門	「教科内容学」B	学問・芸術の成果を「認識論的」考察に依拠して、学習内容を選定し、教材開発	教科専門を認識論的観点から創りかえ再構成・教材開発する
中間的位置	「教科内容構成研究」	学問・芸術等の成果を学習者・実践に即して翻訳して教科内容を抽出、教材開発	教科専門と教科教育との中間的架橋的性格

年・期	教科専門科目	教育実習	教科教育科目
1年後期	教科Ⅰ：内容論	教育実習Ⅰ（観察・参加実習）	指導法A
2年前期	教科Ⅱ：概論		指導法B
2年後期	教科Ⅳ：各論	教育実習Ⅱ（中学校教育実習基礎研究）	指導法開発
3年前期			
3年後期	教科Ⅲ：内容開発	教育実習Ⅲ（附属中学校実習）	

カテゴリー	科目の名称	科目の特質	選・必の別	概要
教科Ⅰ	内容論	教科の教育内容概論	必修	中学校学習指導要領に規定されている教科の指導・学習内容を概観し、構造的に整理するとともに、その教科内容を指導する際に必要な知識や理論、実験等の技能のきそ基本について指導する。
教科Ⅱ	概論	教科の背景となる学問概論	必修	中学校における教科指導に必要な、各教科の背景にある諸学問の一般的かつ包括的な内容について指導する。教員免許法が要請する教科に関する専門科目群に基づいて開講する。
教科Ⅲ	内容開発	教科内容開発論	選択必修	教育実習や体験的授業科目などでの学生の授業実践と結びつけて、より実践的な教育内容研究を行ったり、今日求められる新しい教科内容を、学生と教員が協同で開発する。「教科専門と教科教育の融合科目」という性格を持つ。
教科Ⅳ		学問の各論	選択	選択科目として開講する。高等学校教諭免許の取得や卒業研究に必要な科目である。

「教科内容構成」：2つのプロセス

「子どもの発達段階や学習状況に応じて、教科の内容を構成し、授業を行うプロセスを総合的に教える授業内容及び方法を開発する」という把握から「教科内容構成」を2つで構成。

①「教科内容構成」のプロセス1＝学習指導要領と教科書に則りながらも、**それらを越えて**、「子どもの発達段階や学習状況、教科内容の系統性、原理を考慮して、どの段階でどのような内容、教材を用いて指導するのが相応しいのかを検討、計画する。

②「教科内容構成」のプロセス2＝全体の指導計画の中に位置づけて、それぞれの授業の指導案を作成して実施した後、授業を振り返り改善を行う（**教科書教材の再構成、補充**）

SPeC-A 教科内容についての本質的な見方・考え方〔教科力〕

- 1 科学の学問体系に関する知識
- 2 科学・技術に関する社会的・文化的価値についての理解
- 3 教科内容に関わる理科の専門的知識

専門的知識とは、^①理科の本質と魅力を生徒に伝えるのに十分な知識のことである。また、^②科学的な探究において生徒を先導できる能力も含む。その知識をもつことにより、例えば、^③発達段階やラーニングプログレッションズ(LPs)に対応した各学年の理科の内容に関する、スパイラルな理科の学びの深まりについて理解している。教師は、今後の専門知識の進展を常に認識しながら、^④児童・生徒の理解力と感覚が、現在の専門知識を把握・咀嚼できるように、その教育的段階性に気を配る。

- 4 理科の問題・課題解決に関わる思考力・表現力
- 5 科学・技術・工学の発展の歴史に関する知識
- 6 科学の本質、科学者コミュニティに関する理解と実践についての理解

SPeC-B 教科指導に関わる知識・能力〔教科指導力〕

1. 学校カリキュラムに関する体系的理解：小学校・中学校・高等学校及び大学の理科
2. 指導内容に関する教育的価値についての理解
・実用的価値、文化的価値、陶冶的価値
3. 指導内容についての教材(学習材)開発力
4. 指導内容についての単元構想力・授業構成力
5. 指導内容についての子ども理解(理解の様相・つまずき等)
6. 他教科との関わりに関する知識
7. 理科教育の変遷に関する知識

「専門性」を担保する「咀嚼」機能への着目
(S大学)

SPeC-A 教科力：教科内容についての本質的な見方・考え方

SPeC-B 教科指導力：教科指導に関わる知識・能力

SPeC-C 汎用的指導力：教科に特化しない指導に関わる知識・能力

SPeC-D 教科研究力：教科に関わる研究力

温度計で温度を測るとは？

90°Cのサウナ風呂と60°Cのお風呂では、なぜサウナ風呂に入っているのか？

異なる気体の混合1

空気中には空気より重い気体の二酸化炭素がある。ずっと時間をおいたら、二酸化炭素は下にたまるのか

異なる気体の混合2

空気の入った容器に酸素が詰まった容器をピタリと口をつける。何時間かたって、火のついたロウソクをそれぞれの容器の口に近づけたら、空気中の時よりも燃えるのか？

熱容量と温度

20°Cの水と40°Cのお湯を合わせたら、60°Cのお湯にならない。

これらを考える共通的・本質的な事項・概念はあるのか・何か？

温度と熱の区別

暖かい部屋と寒い室外でのコップの体感温度の違い

熱容量と比熱

同体積の銅と鉄の棒を同じように熱する。どちらが熱くなるか/どうしてか

熱の伝導と体感温度

木製と鉄製の椅子が室内においてあった。鉄製の椅子に座るとなぜ冷たく感じるのか

教科の専門性と教師教育

池野範男は「教師、実習生は与えられた単元を学習指導要領、その解説、また、教科書とその内容、あるいは、専門科学の専門書、本文を読み、子どもたちに教える知識や内容を収集し直したり組織化したりし、年間指導計画、単元、授業を計画し実施している。これらの過程が『教科の専門性』の習得・適応・応用であり、これらの過程を説明する概念は必要ではないか。その概念こそ、『変換』である」という。

そして、従来の社会科教師教育研究はこの「変換」過程を十分に明示ができていなかった。」として論究している。

そこでは、この過程を**ショーマンが教授的推論**として説明していることに着目し、「理解、**翻案**、指導、評価、省察、新たな理解」の行為モデルが示され、**その中心がtransformation、翻案**であり、①準備、②表象、③教授的選択、④生徒の特性に合った最適化と仕立ての4つの要素で整理していると、八田幸恵の論考を用いて説明している。

（「教科の専門性と社会科教師教育」 日本社会科教育学会編『教科専門性を育はぐくむ教師教育』所収、2022）

米国・プロフェッショナルスクールからの指摘

B.R.クラークは、21世紀初頭の米国においては、医学、法学、工学、農学に限らず、経営、教育、建築、ソーシャルワーク、看護、司書などのプロフェッショナル・スクールでは、研究的態度はしっかりと埋め込まれていると指摘。

研究の姿勢を無視した教育は、高度な職業訓練において長持ちしない・長続きしていないのであり、「どの職業でも研究の感覚を持った専門家が極めて必要とされている」というのである。「研究の感覚」というのは「知識が適切な専門性の最前線から生み出される」が、その最前線というものは「探究共同体」(communities of inquiry)である大学のことをさしている。大学では、科学的合理的な真理の探究をおこなう関係者集団を構成し、その構成集団は知識・技芸・倫理等の生産と点検、再生産をおこない、そのための環境や条件等を含む方法(論)を集積する空間・場を形成している。そのような「探究共同体＝大学」の小単位である学科や研究室での「研究感覚」を学ぶ経験・機会が、教育的価値を持っていることを、いずれの国の大学・大学院で共通理解として持つに至っているという。いわば、**研究活動を**経験すること自体がもつ**学習効果**の指摘である。そのことを次のようにも表現している。「研究活動に向けて準備が研究そのものであるのに対して、**専門職の実践に向けての準備はますます研究上の知識を必要としている。どの専門職でも、研究の感覚を持った専門家が極めて必要とされている。**もしも『文献』を理解し、有効に評価できなければ、水準を維持することができないのである。研究的態度がもたらすそうした影響力は、明確な学説や技術に傾注すると同時に、職業教育を受ける学生に研究の過程が暗黙の学習という領域を含んでいることを示唆するかもしれない。少なくとも探究の様式の手ほどきを受けた専門職分野の学生たちは、確立された一連の思考や技術に精進している専門家によって講義や書物で述べられたりする「真実」を、無批判的、受動的に受け入れるようなことはしそくない。」(p.283)。「大学での教員養成」理念の再確認でもあり、アカデミズムのもつ専門職育成機能の確認でもある。(有本章監訳 B.R.クラーク著『大学院教育の国際比較』玉川大学出版会 2002)

改めて「大学での教員養成」での
実践性・研究機能とは

ご清聴を
ありがとうございました

資料

・1986(S61).4第二次答申 1)生涯学習体系への移行、2)初等中等教育の改革(徳育の充実、基礎・基本の徹底、学習指導要領の大綱化、初任者研修制度の導入、教員免許制度の弾力化)、3)高等教育の改革(大学教育の充実と個性化のための大学設置基準の大綱化・簡素化等、**高等教育機関の多様化と連携**、大学院の飛躍的充実と改革、ユニバーシティ・カウンシルの創設)、4)教育行財政の改革(国の基準・認可制度の見直し、教育長の任期制・専任制の導入など教育委員会の活性化)などを提言

○1988(S63) 大学審議会発足・・・「**大学等における教育研究の高度化、個性化及び活性化等のための具体的方策について**」諮問(同年3月に大学院部会設置)

○1988.12 答申「大学院制度の弾力化について」

○1991(H3)2 答申「学位制度の見直し及び大学院の評価について」「学位授与機関の創設について」

1991年には、**大学設置基準が大綱化**され、大学の自己評価の義務が明記された。ここに表れているのは、**一方で規制を緩和するとともに、他方で大学に対して自己改革を求める姿勢**である。金子元久『行政学会年報』21巻(1995) P.64

○1991.5 答申「大学院の整備充実について」

○1991.11 答申「大学院の量的整備について」

○1993(H5).11 答申「夜間に教育を行う博士課程等について」

○1996.(H8).10 「大学院の教育研究の質的向上に関する審議のまとめ」(大学審議会・報告)・・・「大学院は、研究者養成だけでなく、**より多様な役割**を果たすことが期待されている。」「研究者養成に主眼を置く大学院においては、創造的研究者の育成を目指し、狭い専門分野に閉じこもらないようにする必要がある。また、**高度専門職業人養成に主眼を置く大学院**においては、社会のニーズを反映した教育内容とすることが必要」

○1997(H9.1.29) 答申「平成12年度以降の高等教育の将来構想について」・・・今後、産業界をはじめとする社会の各分野において指導的な役割を担う**高度の専門的な職業人の養成**が、ますます重要になる。博士課程での高度職業人養成を1997**設置基準目的に付加**

○1998(H10).10 大学審答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」・・・「競争的環境」との中での大学の機能分化

年譜2 学審議会での審議過程(専門大学院・専門職大学院の発足まで)

1987(H1).9 大学審議会設置 (同年10月「大学等における教育研究の高度化、個性化及び活性化等のための具体的方策について」諮問、1988.3大学院部会発足)

1988(S63).12 大学審議会答申「大学院制度の弾力化について」(夜間大学院等)

大学院設置基準一部改正(平成元年9月1日文部省令第34号)

- 1 専ら夜間において教育を行う修士課程の設置
- 2 修士課程の修業年限を弾力的な取扱いとした。
- 3 博士課程の目的について、**大学等の研究者のみならず、社会の多様な方面で活躍し得る高度の能力と豊かな学識を有する人材を養成することとした。**

1989(H1).9. 学位規則一部改正(平成元年9月1日文部省令第35号) **博士**の学位については、課程の目的の改正に合わせて、「**高度に専門的な業務に従事するに必要な**」能力及び学識を有する者にも授与し得ることとした。

1996(H8).10「大学院の教育研究の質的向上に関する審議のまとめ」

1998(H10).10 大学審議会答申「21世紀の大学像と今後の改革方策について」

1999(H11) 文科省令改正で「**高度の専門性を有する職業等に必要**な高度な能力を専ら養うことを目的とする**修士課程**」の制定(大学院設置基準一部改正・・・ 国会審議なし)

2000(H12).4 大学院**修士課程(専門大学院)の発足**(6研究科)

- ・京都大学大学院医学研究科
- ・一橋大学大学院国際企業戦略研究科(2000)
- ・九州大学医療系学府医療経営経営学理学修士課程
- ・青山学院大学国際マネジメント研究科国際ビジネス専攻(2001.4)
- ・芝浦工業大学大学院工学マネジメント研究科(2003.4)、
- ・早稲田大学大学院公共経営研究科

2003(H13) 大学院**専門職課程(専門職大学院)の発足**(ビジネス・経営系専門職大学院(2003年度)、ロースクール(法曹系専門職大学院(2004年度)等

2008(H20) 教職大学院(教職に特化した専門職大学院)の発足

専門大学院発足から教職大学院へ(審議過程)

2000(H12).4 専門大学院発足(6研究科)

2003(H13) 大学院専門職課程の発足(ビジネススクール(ビジネス・経営系専門職大学院)やロースクール(法曹系専門職大学院、2004年度)として発足)

2005(H17).9 中教審答申「新時代の大学院教育－国際的に魅力ある大学院教育の構築に向けて－」

2006(H18).7.11 中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(教職実践演習・教職大学院・免許更新講習の提起)

2008(H20) 教職大学院(教職に特化した専門職大学院)の発足

2011(H23).1 中教審答申「グローバル化社会の大学院教育－世界の多様な分野で大学院修了者が活躍するために」

2013(H25).10.15 教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議(報告)「大学院段階の教員養成の改革と充実等について」・・・「今後、教員養成系の大学院における教員養成機能は、教職大学院が中心となって担うことから、**教科に係る教育についても、従来の修士課程とは異なる内容で教職大学院において行われることとなる。**」「専修免許状の認定課程を有する国公立大学の教員養成系以外の修士課程は、実践的指導力を保証する取組を進めつつ、一定の分野について学問的な幅広い知識等を強みとする教員を養成」することを、一定の条件で許容する方向性を提示

2014(H26).8.26 中央教育審議会大学分科会(委員懇談会)「議事メモ」・・・「事務局(教員養成企画室長)より、資料6-2「**大学院段階の教員養成分野の教員数について(案)**」について報告(上記「協力者会議の報告を基に)」

2017(H29) 教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて－国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書「**教科専門と教科教育を一体化した科目の設置**」「**管理職養成コースや教科領域を学ぶコースの設定**」など「**社会の要請に柔軟に対応した多様な学習の場を提供する役割**」を明示「**別添資料**」＝「**現在は18～20単位を標準としているが、教科領域コースの設置をはじめとする教職大学**

院で学ぶ者のニーズの多様化への対応や、各教職大学院の強みや特色の発揮の促進のため、管理職コースで学ぶ者の特例(12単位)も参考に、これを柔軟化すべきとの声がある。」

2019(H31) **大規模教員養成大学でのカリキュラム改訂(共通科目縮減し教科教育拡充)**