

教職課程コアカリキュラム言説に関する考察

Discourse about the Teacher Education Core Curriculum

川 村 光*

Akira KAWAMURA

Abstract

This study aims to summarise the discourses of those who support or criticise the introduction of the core curriculum of the teacher training course, clarify the structure of the curriculum discourse space, and examine the productive discussions involved in future core curriculum debates. This study elucidates the following elements.

The discourse of supporters can be divided into three categories: the awareness of professors in charge of teacher training courses and the response of universities, the insufficient response to the needs of schools in teacher training, and the ambiguity in learning outcomes of students who are the prospective teachers. These discuss the core curriculum's function of improving teacher quality.

Conversely, the discourse of critics can be classified into three categories: those concerning the state of universities, the content of the core curriculum, and the teacher training system. These discuss the dangers of state control over education through the core curriculum.

The discourse space of the core curriculum comprises the discourse of the supporters and critics as described above, as well as the discourse of those that do not belong to either faction along with the supporters' counterarguments against the discourse of the critics. To construct a productive discourse space in the future, it is necessary for the discussions of both parties to develop in a mutually permeating manner, rather than in a divided and conflicting manner. Specifically, it is important to discuss the contents of the core curriculum from the viewpoint of the relationship between the professionalism of teachers and the autonomy of universities, which touches upon the overall school education system, while making comparisons with other professions.

キーワード：教職課程コアカリキュラム, 言説, 教員養成

I はじめに

1. 問題の所在

2022年7月に特別支援学校教諭免許状コアカリキュラムが公表され, 2019年4月より始まった教職課程コアカリキュラム(以下, コアカリキュラム)の整備はほぼ完了した。いずれのコアカリキュラムも, 科目ごとに全体目標, 一般目標, 到達目標が設定されるようになった。2019年度以降入学の教職志望学生は, 各科目内の複数の具体的な到達目標を達成することで一般目標に到達し, さらに複数の一般目標を達成することを通して全体目標に記載された資質能力を獲得して, 職務を果たしうる標

*関西国際大学教育学部

準化した教員になることが求められるようになった。

教職課程にコアカリキュラムが導入されたことについては、多くの議論が交わされてきた。だが、必ずしも生産的な議論に至っておらず、肯定派、否定派双方の主張に止まり、多様な意見が乱立しているのが現状である。その要因は、これまでそうした乱立する言説を整理する研究がなく、コアカリキュラム言説の全体像が把握できていないことによるものと考えられる。

そこで、本稿では、コアカリキュラム導入に対する肯定派と批判派の言説を整理し、そのカリキュラムの言説空間の構成を明らかにしたうえで、今後のコアカリキュラム論争に関わった生産的な議論の在り方について考察する。

2. 教職課程コアカリキュラム導入の経緯

2. 1. 教職課程コアカリキュラム導入の経緯の概要

コアカリキュラム導入に関わる言説を整理する前に、まず、コアカリキュラム導入の経緯について確認する。その導入は、2000 年代初頭の国立の教員養成系大学・学部への在り方に関する懇談会（以下、在り方懇）の報告に端を発し、日本教育大学協会（以下、教大協）と中央教育審議会（以下、中教審）がそれぞれ検討を行ってきた。

前者はその報告を受けて、教員養成に関わる大学教員の共通理解をもとにした彼らの質向上を目的として、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唱した。その後、個々の加盟大学がそのカリキュラムをもとにした教員養成教育の到達目標を設定し、多様なバリエーションの取り組みを行うようになった。つまり、教大協主導の改革は、国立教員養成系大学・学部を中心にコアカリキュラムが共有され、緩やかな枠組みのなかで各大学の自律性を尊重するかたちで進められてきていることに特徴がある。

後者については、在り方懇の報告後に中教審答申で、質の高い学士課程教育を実現することを目的としてコアカリキュラムの策定の必要性が指摘された。その後、教職課程の質保証に関わってコアカリキュラム導入の必要性が議論されるようになり、十数年の検討を経て教職課程のなかにそのカリキュラムが組み込まれることとなった。中教審関連の一連の文脈は、教職課程関係者全体で共有されるスタンダードの策定プロセスであると言える。

以下の節では、両者のコアカリキュラム導入の経緯についてさらに詳細に述べていく。

2. 2. 国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会と日本教育大学協会の動向

2001 年の在り方懇による「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について（報告）」¹⁾において、教職課程におけるモデル的なカリキュラムの必要性が最初に提言された。その背景には、教員養成学部内においていわゆる「アカデミシャンズ（学問が十分にできることが優れた教員の第一条件と考える人達）」と「エデュケーションリスト（教員としての特別な知識・技能を備えることこそが優れた教員の第一条件と考える人達）」との対立があり、それぞれの教科専門の教育指導の基本方針が、分野や教員により違うという傾向があったことがあげられる。そのため、教員養成における体系的なカリキュラムは、養成に携わる教員間において確立していない。そこで、「教員養成に関する共通的な認識を醸成し、（教員養成に携わる：筆者加筆）教員の質を高めていくためには関係者においてモデル的な教員養成カリキュラムを作成することが効果的」であることが指摘された。

教大協は在り方懇の議論を受けて、教員養成における「モデル・コア・カリキュラム」研究プロジ

エクトを同年に発足させ、全国的な教員養成モデルの構築を目指し、2004年に「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－」²⁾を答申した。それにおいては、医学教育のようなミニマル・スタンダードを提示したカリキュラムではなく、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が提唱された。

その後、教大協は2006年に「教員養成カリキュラムの豊かな発展のために－〈体験〉－〈省察〉を基軸にした『モデル・コア・カリキュラム』の展開－」³⁾を報告した。そのなかでは、2004年の答申を受けて〈体験〉－〈省察〉型のプログラムの導入・充実という点で進歩がみられるものの、そのプログラムのカリキュラム上の位置づけ等については、多様なバリエーションがあり、「標準型」を求めることの困難性が指摘されている。こうした状況を受けて、「教員の資質向上策に関わって、大学の立場から学部教育のカリキュラムについて何らかの指標の設定を行おうとするならば、それは4年間の科目の配列やそれぞれの科目で扱う内容に関しての標準的な『モデル』を示すよりはむしろ、4年間を通じて学生が身につけるべき『到達目標』をトータルに示すようなあり方（そこに至るまでの科目の配列等に関しては各大学・学部の裁量に委ねる）の方が現実的であろう」⁴⁾と総括している。

2007年に「学部教員養成教育の到達目標」検討プロジェクトを発足させ、これまで教大協が答申、報告した内容を踏まえつつ、学部教員養成教育の改善方策を「到達目標」の観点から検討を行い、2008年に『学部教員養成教育の到達目標の検討（報告）』⁵⁾を出した。そこでは、複数の国立の教員養成系大学・学部の教員養成スタンダードが紹介され、「学部（学士課程）段階の教員養成教育の到達目標を検討し、何らかの形でそれを設定することの必要性については、おおよそその合意ができつつある」⁶⁾と指摘されている。その一方で、各大学の取り組み体制に多様なバリエーションが存在することも述べられている。

2. 3. 中央教育審議会関連の動向

次に、中教審関連の動向について確認する。まず、中教審は、在り方懇の提言後の2005年に「我が国の高等教育の将来像（答申）」⁷⁾を出し、2020年頃までに想定される我が国の高等教育の将来像を念頭に、「『21世紀型市民』の育成を目指し、多様で質の高い学士課程教育を実現する」ために、「分野ごとのコア・カリキュラムの策定」等の支援の必要性を述べている。

2006年には「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」⁸⁾を出し、教職課程の質的水準の向上のために、「モデルカリキュラムの開発研究」を行うことは大きな意義を有するものであると指摘している。2008年の「学士課程教育の構築に向けて（答申）」⁹⁾では、国によって行われるべき支援・取り組みとして、「大学間の連携、学協会を含む大学団体等を支援し、国際的な通用性に留意しつつ、分野別のコア・カリキュラムを作成する等の取組を促進する」¹⁰⁾ことが明記された。2012年の「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」¹¹⁾では、教職課程の質保証を目的として、「学位プログラムとしての体系と同時に教職課程としての体系の確立に向け、各大学の参考となるコアカリキュラムの作成を推進する」¹²⁾ことが明記された。

2015年には、コアカリキュラムが全国的な取り組みとなる契機になった「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について－学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて－（答申）」¹³⁾が出された。それにおいて、初めて「教職課程コアカリキュラム」という用語が登場する。

望ましい研修の在り方や実施されるべき事項を国が参考に提示することや、国の策定指針を踏まえ、大学が教職課程を編成するに当たり参考とする指針（教職課程コアカリキュラム）を関係者が共同で作成することで、教員の養成、研修を通じた教員育成における全国的な水準の確保を行っていくことが必要である。ただし、その一方で具体的な養成や研修の手法等については、養成を担う各大学や研修を担う各教育委員会の自主性、自律性に委ねられるべきである。¹⁴⁾

上記の答申をきっかけに、2016 年 8 月に教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会（以下、検討会）の設置が決定され、同年 8 月から 2017 年 6 月までに合計 5 回の会議が開催された。2017 年 11 月にコアカリキュラム¹⁵⁾の具体的な内容が公表され、その後、教職課程を有する大学は再課程認定の対応を行い、2019 年度から新教職課程での養成教育を行うようになった。

次に以下の章では、コアカリキュラム導入に関わる言説を整理し考察していく。

II 教職課程コアカリキュラム導入の肯定派の言説

初めに、コアカリキュラム導入肯定派の言説を紹介する。彼らの言説は、教職課程担当教員の意識と大学の対応についての課題に関する言説、教員養成における学校現場のニーズに対する対応不足に関する言説、教職志望学生の学修成果の不明瞭さに関する言説という 3 つに整理することができる。肯定派は、コアカリキュラムを運用することで、大学が抱える上述の教員養成の課題を克服することを通して、教職課程の質保証に貢献できるという。以下の節では各言説を具体的に確認する。

1. 教職課程担当教員の意識と大学の対応についての課題に関する言説

第一は、教職課程を有する大学と担当教員の意識に課題があるので、それらを改善するためにコアカリキュラムが必要であるという言説である。検討会の座長を務めた横須賀は、1970 年代に、教職課程の担当教員が「予定調和論一とにかく教えておけば、あとは学生たちが、自分の内部において統合し、教師としての力量をもってくれるにちがいない。」¹⁶⁾と「なわ張り無責任論一他の分野でどうしているかは知らないが、わたしが教えられるのはこのところだけだ。あとのことは知らない。」¹⁷⁾を有しているとして、彼らの意識を批判した。

彼が上記の論を展開してから数十年経った今日においても、その認識に変化がないことが窺える。コアカリキュラム導入の必要性に関わって、自身が過去に中教審教員養成部会の委員を務め、大学における教員養成の実地視察した経験を持ち出している。

一般的に授業の改善が一番困難な課題になることは、初等中等教育の場合でもそうなのだが、教職課程の授業における問題は、それ以前に何のためにその授業が開設されているのか、授業担当者がまったく自覚していないのではないかと疑いたくなるようなケースにしばしばぶつかったことである。つまり教職課程カリキュラムが自覚的に立案され担当する教員一人ひとりがそれをしっかり理解し、授業実践に反映しているかどうか、疑わしい傾向が顕著であった。¹⁸⁾

上記の指摘の後に、例として、ある大学で複数出講されている社会科教育法の授業内容が、二つの間で全く異なったものになっていたことをあげている。続いて下記のように記述している。

大学の教員には、専任であれ非常勤教員であれ、授業やゼミで自身が研究してきた専門的な内容

を学生に開陳したいという望みが、それはまるで本能とでも呼んでよいほどあるものである。それを生かしながら、教育目的に従った授業を実現させていくのがその大学の責任者の役割であり、義務なのである。それはすべての授業について当てはまることであるが、なぜか教職課程になるとそれがおろそかになる傾向があるのは残念なことである。

これほど極端なケースはそれほど多いわけではないが、教員が自身の専門に固執しているとしか思えない内容の展開になっているものはきわめて多い。また、複数出講している場合に、担当教員間で内容や方法についてしっかり調整されているとみえるケースは少ないのではないか。¹⁹⁾

以上のように横須賀は、自身の経験に基づいて教職課程担当の教員の「予定調和論」的、「なわ張り無責任論」的な意識と、大学が彼らに授業を委ねすぎていることが原因で、教育内容にばらつきがあることを問題視していることがわかる。それらを改善するために、コアカリキュラム導入が必要であるという主張である。

また、坂越は大学教員の「予定調和論」的意識に加え、保守的意識を問題視し、コアカリキュラムは大学が学生に対して教職課程の質を保証するものであるということを契約の論理で説明する。

教職課程も、そのカリキュラムで学ぶ学生とカリキュラムを提供する大学や教員との契約であること、一定レベルの学修内容の提供を約束し、一定の目標到達を保証するものであることに変わりはない。

…（中略）…研究者教員ありきのカリキュラムや授業設計、学生の主体的・自主的学修への根拠なき信頼、深く専門的で最新の研究成果を教授すれば、それが限定的なものであっても、学生はそれを消化し総合し応用的に活用できるという楽天主義である。…（中略）…場合によっては、自主自律の学生像を建前にして大学教員が自らの教育指導の改善にエネルギーを注がないことの「言い訳」にしているなかっただろうか。²⁰⁾

2. 教員養成における学校現場のニーズに対する対応不足に関する言説

第二は、教員養成において学校現場で必要な実践的指導力を学生に育成できていないことを問題視する言説である。若林は検討会による「教職課程コアカリキュラム作成の背景と考え方」の冒頭の「作成の背景」の内容をまとめ、先に指摘した大学教員の意識に基づいた教育が行われている結果、今の教員養成では学校現場のニーズに対応できていないという。

戦後の教員養成は常に学芸的側面と実践性という二つの側面を融合することで高い水準の教員を養成することが求められてきた一方で、実際の大学では学芸的側面が過度に強調されたり、担当教員の研究分野の関心に基づいた授業が展開される傾向があり、様々な課題を抱える学校現場のニーズに十分にこたえることができなくなっているとの声を多く寄せられており、教員養成段階においても実践的指導力を身に付けることが求められるようになった。²¹⁾

上記の内容からは、教員養成大学の課題として横須賀の意見が取り入れられていることが窺える。また、「学校現場のニーズに十分にこたえることができなくなっているとの声」が多く寄せられていることについては、文部科学省による校長に対する質問紙調査結果から、校長による初任者への評価と

して「児童・生徒指導力」「集団指導の力」等の項目で「不足している」と回答した者が6割を超えていることを例としてあげている²²⁾。続けて、教員養成における先述の課題を受けて、その分野においても医学教育等の分野のように関係者が専門職業人の養成のために、必要な教育内容を共有して養成の質を高めていくためのコアカリキュラム作成の必要性が幾度と提言され、それを受けて検討や試案が多く蓄積されているものの、関係者全体に認知されるスタンダードは作成されていないと述べている²³⁾。

3. 教職志望学生の学修成果の不明瞭さに関する言説

第三は、教職志望学生の学修成果が不明瞭な点を問題にする言説である。若林²⁴⁾や森山²⁵⁾は、これまでの大学の教職課程では教員免許を取得した者が何を学び、どのような知識や技術を身に付けているのか明確ではないと述べている。さらに、若林はコアカリキュラムを示すことで「当該授業科目の単位を取得して教員免許を取得した者が、大学で何を学び、何を理解し、何ができるようになるのかを可視化され、教職課程の内容や教員免許状が保証する資質能力が社会に認知されるものに転換していくことが期待される」²⁶⁾と指摘している。

以上、肯定派の3つの言説を紹介してきた。これまでの教大協の動向や中教審答申等の内容を踏まえると、教大協による一連の取り組み等ではスタンダード作成は不十分であり、国が主導権を持って教員養成分野のコアカリキュラムを作成することが、教職課程担当教員の意識、彼らに対する大学の監督責任、学校現場のニーズに対する大学の対応、教職志望学生の学修成果の明示化の問題という、教員養成に関する課題を克服すること貢献し、教職課程の質を保証できるという論調であることが窺える。

Ⅲ 教職課程コアカリキュラム導入の批判派の言説

本章では、コアカリキュラム導入に対する批判言説を確認する。彼ら個々の主張は多少重なる部分があるものの、大きく3領域7項目に整理することができる。第一の領域は、①国家による統制、②学問と教育の自由の喪失である。これらは、国による教員養成の内容の共通化と大学の自主性の関係という大学の在り方に関わる言説である。第二の領域は③コアカリキュラムの目標設定、④コアカリキュラムの作成プロセス、⑤学習指導要領の影響増大というコアカリキュラムの内容の関わる言説である。第三の領域は⑥コアカリキュラムの法的拘束性、⑦従順な教員の養成という教員養成制度に関する言説である。以下ではそれぞれについて確認していく。

1. 大学の在り方に関する言説

第一の領域は、国による教員養成の内容の共通化と大学の自主性の関係という大学の在り方に関わる言説である。その言説は国家による統制と、学問と教育の自由の喪失という二側面から論じられている。

1. 1. 国家による統制

第一は、教員養成の内容の共通化により国家による統制が強まり、大学の自主性が後退していくという論である。

森田²⁷⁾は、教員育成協議会が教員育成指標を策定する際に参酌すべき国の育成指針・教員育成指標・コアカリキュラムの親和的関連性があることをもとに、国家による教師像と教師教育の統制を危惧している。また、佐藤²⁸⁾は、東京都教育委員会がコアカリキュラムを提示して教職実践演習の学生用と

大学用のチェックシート等を提案していることを例に出し、今後は教員養成大学・学部に対する文部科学省と都道府県教育委員会の影響力と介入が強化され、大学の自主性・主体性が失われていく危険性を指摘している。

さらに、木村²⁹⁾は、教職課程の科目担当教員のシラバス作成や授業の際には「全体目標」「一般目標」「到達目標」に留意すること、教育委員会等はコアカリキュラムの内容を踏まえた教員採用選考の実施や教員の資質能力向上に関する指標の検討を行うこと、国が教職課程の審査・認定においてコアカリキュラムを活用することといった、『教職課程コアカリキュラム』に記載された「教職課程コアカリキュラム作成の背景と考え方」の内容を取り上げている。そのうえで、コアカリキュラムが「個々の教員の授業、自治体等の採用試験、国の教職課程の設置認可等を、画一的に拘束する絶対的な権力装置と化した」³⁰⁾と述べている。加えて、コアカリキュラムの策定権限は国にあると考えられることから、ときの政府によってコアカリキュラムを恣意的に変更することが可能であり、大学の自治と学校教育、平和と民主主義にとって重大な事態であると警笛を鳴らしている。

1. 2. 学問と教育の自由の喪失

第二は、拘束力のある教員養成カリキュラムの共通化による学問と教育の自由の危機を扱った論である。

佐藤³¹⁾によると、教職課程認定においてコアカリキュラムに準拠していることが必要であることから、教職課程を有している大学はその課程の存続と引き換えに、本来の生命線であるはずの学問と教育の自由を自ら制約せざるをえない状況になっている。また、「習得すべき知識・技能」の単純化と「できるようになる」内容の画一化により、教員養成の質保証の方向性は、教員の資質力量の内容を問わずに、教職課程と教員採用選考への対応のうえで文部科学省の意図に従わざるをえない。

また、本田³²⁾は、コアカリキュラム等を通して大学の教職課程における学問と教育の自由を脅かししており、学問に裏打ちされた民主主義的な教員養成と、それを支える知識基盤としての教育学が解体していくことに危機感を募らせている。そのうえで、大学における、教育という領域を扱う固有の学問である教育学の学修の重要性を訴えている。

さらに、コアカリキュラム導入によって、教員養成教育を担う大学教員に影響を及ぼす可能性を示唆する論もある。佐藤³³⁾は、「教職課程認定申請の手引き」に教職課程コアカリキュラム対応表を申請の際につけなければならないこと等から、科目担当者が拘束されていくと述べている。また、高野³⁴⁾は、コアカリキュラムの「枠組みの教育学に各専門領域が位置づけられた形となった現在、各科目を担当する者の思考はその枠組みに閉じがちになる」³⁵⁾と指摘している。

2. 教職課程コアカリキュラムの内容に関する言説

第二の領域はコアカリキュラムの内容の関わる言説である。その言説は、コアカリキュラムの目標設定、コアカリキュラムの作成プロセス、学習指導要領の影響増大という3つの論題で構成されている。

2. 1. 教職課程コアカリキュラムの目標設定に関する批判

第一は、コアカリキュラムの目標設定に関する問題を取り扱った言説である。

牛渡³⁶⁾によると、目標設定に関わってその大部分が「理解できる」「理解している」という表現になったことから、目標設定の深さはかなり浅いものである。また、「教育に関する社会的、制度的または

経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む）」において、一般目標と到達目標の関係性に問題がある。その科目においては、「学校と地域との連携」と「学校安全への対応」が社会、制度、経営と並列に並べられ、必須の一般目標になっている。そのため、本科目の一般目標の 2/3 が「含む事項」で占められる状況になっている。また、「含む事項」の内容は、学問的柱となっている一般目標とよりむしろ経営的事項のなかの到達目標として位置づけられる性質のものである。その結果、本科目の学問的体系や学問の全体性が無視されるに至っている。

2. 2. 教職課程コアカリキュラムの作成プロセスに関する批判

第二は、第一のコアカリキュラムの目標設定に関わった、作成プロセスに関する言説である。

まず、作成にかかる時間が短かったことを問題視する論がある。検討会の委員を務めた牛渡³⁷⁾は、検討会議が 5 回、合計 10 時間のみの開催であり、目標設定の内容、コアカリキュラムの基本的概念、位置づけ、運用方法について十分な議論がなされないままに会議が終了したと指摘している。コアカリキュラムが全国の教職課程を有する大学に強い影響を与えることから、時間をかけて議論すべきであったと述べている。

また、彼は、コアカリキュラム作成プロセスに関連学会等が関与していないことも問題視している。大学の専門職養成カリキュラムにおける共通の枠組み作りは、専門職団体や学術団体との連携なしには成立しないことと、学術の中心である大学で教育を担っている教員の研究の質は学会活動によって保たれることを根拠に、関連学会等の協力によって学問水準や系統性の確保が可能になるにもかかわらず、コアカリキュラムの妥当性の検討をそれらに依頼していないことを大きな問題として位置づけている。

次に、「教育に関する社会的、制度的または経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む）」の到達目標に「我が国の学校をとりまく新たな安全上の課題」という文言が追加されたことを問題視する論もある。木村³⁸⁾は、検討会で出された内容でないその文言が、パブリックコメントの段階で追加されたことについて、検討会の議論を経ずに事務官が勝手に目標の内容を追加することはきわめて重大な官僚の越権行為であると厳しく批判している。また、その文言から防衛上の課題を含むと考えられ、ときの政権が文言追加に関与したのではないかと推測している。

さらに、高野³⁹⁾は、通常、法律から省令というように上位から下位という流れでものごとが決められていくのだが、コアカリキュラム策定においては、省令が確定していない時期にコアカリキュラムという下位のものから上位のものへものごとが進められていると述べ、手続き上の問題を指摘している。また、外国語のコアカリキュラムについては、公的会議の決定ではなく、また、第三者による検証もなされておらず、文部科学省が東京学芸大学に委託した事業の報告書⁴⁰⁾の内容がコアカリキュラムとなっていることから、その正統性について疑問視している。

2. 3. 学習指導要領の影響力増大

第三は、コアカリキュラム導入により学習指導要領の影響力が増大したという言説である。

佐藤⁴¹⁾は、コアカリキュラムのなかに、「学習指導要領における（に示された）〇〇を理解している」という文言が何度も登場してくることで、学習指導要領を批判的に取り扱うことができなくなる状況が生み出されることを懸念している。また、『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一国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書一』（2017）に

において、「教員養成の源流ともいうべき国立教員養成大学・学部における教員養成のカリキュラムそのものが、新学習指導要領に確実に対応したものに変わっていく必要がある」⁴²⁾と明記されていることから、教員養成を行っている国立大学においてコアカリキュラムを通じて学習指導要領が直接に影響を与える体制が整備されてきていると指摘している。

また、佐藤⁴³⁾もコアカリキュラムに「学習指導要領の理解」という文言が幾度も登場することに触れ、学習指導要領に沿った授業内容でなければ課程認定を受けられない印象を持たせると述べている。

3. 教員養成制度に関する言説

第三の領域は教員養成制度に関する言説である。これにおいてはコアカリキュラムの法的拘束性、従順な教員の養成という二つのことが議論されている。

3. 1. 教職課程コアカリキュラムの法的拘束力の問題

第一は、コアカリキュラムの拘束力保持に関する問題についての言説である。

高野⁴⁴⁾は、検討会決定のコアカリキュラムはその法的拘束力が明確に主張されないまま、教職科目のシラバス作成にまで強い拘束性を有しているので、結果的に大学は自ら従わざるをえない状況になっているという。

また、勝野⁴⁵⁾によると、法形式論の観点から、確認事項の記述をもってコアカリキュラムが法的拘束力を持つということに疑問がある。確認事項だけでなく、認定基準も組織の内部規定の法形式をとっているため、大学と学生に利益・不利益を与える認定基準として適格性を欠く。そもそも、「認定基準としては法令に定める基準の補足的な部分を定めた部分のみが有効であり、それを超える部分については指導助言基準にとどめると考えるのが妥当」⁴⁶⁾である。そうしないと、「その時々担当者の価値や判断により恣意的な認定基準の設定・変更を許すことになり、『法律による行政』原則に反する」⁴⁷⁾ことになる。

3. 2. 従順な教員の養成

第二は、コアカリキュラムに基づいた教員養成を行うことによって国家に従順な教員が排出される可能性があるという言説である。

佐藤⁴⁸⁾は、コアカリキュラムや教員育成指標等の運用によって、「教師の行動面、知識面だけでなく、資質能力、価値観・人格までも支配されることにつながりかねない」⁴⁹⁾として、教師に対する行動支配だけでなく、能力支配、人格支配に及び、専門職とは名ばかりになることを危惧している。

また、佐藤もコアカリキュラムと教員育成指標の導入により「高度な専門職としての教師」が担保されるという言説に疑問を呈し、それらによって行政にとって都合の良い教員を育成することになると指摘している。

（「～ができる」ことを目的とする教師教育は、教員が、：筆者加筆）資質能力一覧表に示された項目を満たす「すぐれた教師」像の枠組みに、自らの感情や行動を閉じ込めていくことを意味する。そして教師は、現実の目の前の子どもとの関係のなかに自らの仕事の意味を位置づけるよりは、そこから切り離された細分化された評価項目に即応する資質能力を向上させることに追われざるをえなくなるだろう。結局、文科省のいう「高度な専門職としての教師」とは行政が立てた目標を達

成するための「職務遂行能力を持つ教師」と同義であるといわざるをえない。⁵⁰⁾

さらに、木村も佐藤らと類似したことを述べ、国家に対して従順な教員を養成することになる可能性を指摘している。

質保証の名のもとに養成・採用・研修、つまり学生時代から職業生活のすべてにわたって、国定のコアカリキュラムと教員育成指標を通じて人間を特定の鋳型にはめ込もうとする教育、それは下中(弥三郎：筆者加筆)のいう「人間の機械化」に他ならない。そして、大学で自由な探求の精神を培う機会を奪われ、現場でも研修と評価によって「品質管理」される「教育する機械」たちは、国家の意思に忠実に従うこと、それを子どもたちに教え込むことに何の疑いを持たないだろう。⁵¹⁾

Ⅳ 考察

1. 教職課程コアカリキュラムを巡る言説空間

本稿ではこれまで肯定派と批判派の言説を整理してきた。しかし、コアカリキュラムの言説空間はそれらによってのみ構成されているわけではない。

第一は、コアカリキュラム導入に対して一定の評価をしつつ、その危険性も合わせて指摘している言説がある。例えば、川村⁵²⁾は、コアカリキュラム導入等の一連の教師教育改革と学校改革は、国家が理想とする教育と社会を実現するためには効果的であると指摘する。その一方、教員が既存の目標を疑わなくなった結果、批判的思考力の脆弱化により、思考停止状態になってしまう危険性も述べている。

また、これまで批判派の議論で紹介した牛渡⁵³⁾も、コアカリキュラム導入について一定の評価をしており、批判的議論に終始しているわけではない。Ⅲ章2節1項で記載したようにコアカリキュラムの目標設定に関わって「含む事項」について問題を指摘しているが、全体的に学問的な内容とその系統性と科目が対応しているので、到達目標の定め方において「科目ごとに定める方法」を採用した点は評価している。さらに、教職課程の内容の共通化と大学の主体性の関係に関わって、国家資格である教員免許状のベースであるその内容の基本的な部分を一定程度共通化することはやむを得ないと述べている。しかし、「全国共通の部分や内容的・人的制約があまり強くなると、実質的な目的養成となり、小規模校を含む多くの大学が担っている『開放制による教員養成』の存続が難しくなる」⁵⁴⁾危険性があるという^{注1)}。続けて、コアカリキュラムの内容に関係のない授業回の設定が可能であることや、科目担当教員の業績等の審査が簡素化されたことで、大学への拘束性が一定程度弱まった点を評価している。だが、全国的な共通性と大学の自主性・主体性のバランスについて明示されないことによって、教員養成の全内容が、国によって詳細に定めたコアカリキュラムで占められる危険性も指摘している⁵⁵⁾。

第二は、肯定派による批判派の論に対する反論である。例えば、横須賀⁵⁶⁾は、批判派による学問の自由の喪失言説について、教職課程は職業資格に関わる教育なので学問の自由を持ち出すことは、ためにする議論であり、レベルの異なるものであると指摘している。

また、坂越は、批判派による大学の自主性と独自性の後退という論に対して、コアカリキュラム導入の前提として大学の自主性と独自性が存在するという。

コアカリキュラムは全国すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき内容を示したもので、「地域や学校現場のニーズに対応した教育内容や、大学の自主性や独自性を発揮した教育内容」を当然、修得させなければならない。コアカリキュラムはそれらのニーズや独自性を反映したカリキュラムの展開を阻害するものではなく、「それらを尊重した上で、各大学が責任をもって教員養成に取り組み教師を育成する仕組みを構築することで教職課程全体の質保証を目指す」ものなのである。⁵⁷⁾

また、若林は、到達目標、一般目標、全体目標の編成権限は大学にあるので、そこに大学の自主性と独自性が保持されるという。

(到達目標：筆者加筆)をどのように編成して、またどのような内容を加えて一般目標を達成していくか、一般目標をどのように全体目標に組み立てていくか、全体目標同士をどのように関連付け、地域や学校現場のニーズに応えその大学が目指す教員を養成するかは、全て大学に委ねられている。⁵⁸⁾

彼の論からは、初等・中等教育学校等が地域の実情や学習指導要領の内容を踏まえてカリキュラムを編成できる点に各学校の自主性や独自性があるという、カリキュラム編成のときに使用される論理との類似性を見出すことができる。

以上のように、肯定派－批判派という分類にはあてはまりにくい言説や、肯定派による批判派の言説に対する反論が散見される。つまり、コアカリキュラムを巡る言説空間は、肯定派の言説、それより相対的に多い批判派の言説とともに、数は多くないものの、批判派の一部の論に対する肯定派の言説と、両派に属していないような立場の言説も含みつつ構成されている。

2. 教職課程コアカリキュラム言説検討にあたっての新たな視点

それでは、今後より生産的な議論を生成し新たな言説空間を構築していくにあたって、どのような論点から検討していくことが必要であろうか。その作業を進めるにあたり、まずは新たな視点を提示したい。

今回のコアカリキュラム導入等の一連の教師教育改革は、教員養成、教員採用、現職研修を一体化することに重点を置いている。『教職課程コアカリキュラム』には、教員採用選考と、研修体制の整備における教員育成指標^{注2)}の作成にあたってはコアカリキュラムを考慮に入れることが求められることが明記されている。つまり、教員養成上の課題解決を目的にしたコアカリキュラム導入によって、国家による養成・採用・研修の一体化が実現することとなる。

教員養成を担う全国の大学で教職課程コアカリキュラムの内容を反映させた教育が行われるようになることを前提として、これを踏まえた教員採用選考の実施や「校長及び教員としての資質能力の向上に関する指標」の検討を行うこと。⁵⁹⁾

また、コアカリキュラム導入の契機となった 2015 年の中教審答申では、「特別免許状制度の活用等による多様な人材の確保」が謳われており、近年は特別免許状の交付による社会人の積極的な登用が開始されている。この政策は、戦後の教員養成の理念である「大学での教員養成」と「相当免許状主

義」を揺るがす。その一方で、国家が教員養成を行う大学と一定の距離を保って、コアカリキュラムがベースとなった教員育成指標によって、社会人を国家が目指す教員に仕立て上げていこうとする志向性が窺える。

コアカリキュラムは、その影響力を教員養成の段階だけでなく、教員採用選考、経歴の多様な教員全体を対象とした現職研修にまで及ぼすものであり、国家による教師教育の統合的管理システムとしての機能を有していると言えるだろう^{注3)}。したがって、コアカリキュラムの議論は、教員養成の問題のみではなく、学校教育制度全体に関わる問題として捉える視点を必要とするのである。

3. 教職課程コアカリキュラムの新たな言説空間の構築に向けて

本稿で紹介してきた肯定派と否定派の議論は、前節で提示した視角を暗に示している。

肯定派は、コアカリキュラムを運用することで、教職課程担当教員の意識の問題と授業内容のばらつき、彼らに対する大学の放任的態度、学校現場のニーズに対する大学の不十分な教育、教職志望学生の学修成果の不明瞭さという、大学が抱える教員養成の課題を克服することで、教職課程の質保証に貢献できると指摘している。これは、教員資質の向上というコアカリキュラムの機能を問題にしている。

他方、批判派は、コアカリキュラムが、大学における教員養成教育に対して実質的に拘束性を有していることを問題視している。しかも、その拘束性の法的根拠が明確でないことも批判している。また、コアカリキュラム作成に関することにも疑問を呈している。さらに、大学が、国家が作成した拘束力のあるコアカリキュラムに基づいた教員養成を行うことを通して、批判的思考力を持たない国家に従順な教員が養成される危険性を指摘している^{注4)}。つまり、批判派の議論は、コアカリキュラムによる教育への国家のコントロール機能の危険性を問題にしているのである。

これらの肯定派と批判派の議論は、コアカリキュラムの導入について対立しているように見えて、コアカリキュラムが我が国の学校教育に対して果たしうる 2 つの自律した機能を問うているのである。したがって、両者の議論が分断的に対立したものとしてではなく、相互浸透的な展開をしたならば、マクロな視点からコアカリキュラムが果たしうる機能を共通の課題として再考することが可能となるものと思われる。

したがって、コアカリキュラムについてより生産的な議論を生成していくためには、コアカリキュラム機能の再考の在り方として、教職の専門職性と大学の自律性の関係性という学校教育制度全体に関わる論点が重要であると考えられる。

これまで佐藤が教職の専門職化と自律性の確立にあたって専門性基準の構築の必要性を指摘し⁶⁰⁾、そのことを踏まえて、2015 年の中教審答申に関わっても同様の主張をしているのだが⁶¹⁾、コアカリキュラムに対する直接的な言及はない。また、佐藤⁶²⁾がイギリスの教員スタンダードをめぐる動向から、日本の質保証策としてのコアカリキュラムの機能について検討し、それが教員の専門職化に繋がるかという問題提起をしている。イギリスに限らず、教員スタンダードを作成する動きは世界のトレンドとなっているが、渡邊⁶³⁾はそれから距離をとっている国としてフィンランドを紹介している。この国では大学に対する国家の経済的支援はないものの、大学の自律性は保証されており、教員スタンダードは設定されていない。だが、目標とする教員像について教師教育の専門家や関係者が議論をし、「あらゆる教育環境・学習環境において、人と人との相互作用や協同の意義を理解している、未来志向で革新的な専門家」⁶⁴⁾という像が提示されているという。

前述のように教職の専門職性について検討や紹介が行われているものの、その専門職性と大学の自律性の関係性という観点から、コアカリキュラムの内容の議論が十分にされているとは言い難い。これからは、大学の自律性のもとで、教職課程を有する大学が専門職養成機関として、教員に求められる専門性の観点をベースにカリキュラムの内容を検討し、構築していくための討議も必要であろう^{注5)}。

それにあたって、医学教育モデル・コア・カリキュラムの成立過程を教職のコアカリキュラムと比較分析した米岡の論は、各職業教育の特徴を踏まえた検討の重要性を指摘している点で示唆的である。

（医学教育モデル・コア・カリキュラムの導入：筆者加筆）の根本には、医師を中心とした教員構成を持ち、全体の規模が小さく、予算や人員などの教育資源が学習者の規模に比して大きいという医学教育そのものの特性がある。…（中略）…

他分野において、コアカリや共用試験、分野別認証などを検討する場合、医学教育でやっている、あるいは実現できているから、内容上の違いだけを考慮すれば他分野でも導入可能であると単純には判断すべきでない。…（中略）…当該分野にはどのような特徴があるのか、その質保証の仕組みの成立にはどのような影響を与えるのか、関係者が受け入れるためにはどのような仕組みやプロセスが必要かなどを丁寧に検討する必要がある。⁶⁾

医師と教員は、議論の余地はあるものの専門職であるという点では共通していると言える。しかし、養成教育の環境条件は異なっている。医学教育では、医師を中心とした教員構成であるのに対し、教員養成教育では小学校等での教員を経験した大学教員と、教職経験のない研究者教員に概して分類され、しかも教員養成学部で独自に養成教育を行っている場合もあれば、専門職養成教育であるにも関わらず学部横断的構造になっている場合もある。その意味で教職分野では医学分野よりも、専門職養成教育において標準化されたコアカリキュラムを構築していくことに困難性を伴っている。

また、専門職である医師や獣医師等は、モデル・コア・カリキュラムで養成教育を受けた後に、市場原理の現代社会で病院に勤務したり、開院したりして、自ら研鑽を積み、生き残っていくことが求められる。その一方、公立学校教員の場合は、市場原理に晒されることはなく、大きな問題を起こさなければ、研修を熱心になくとも生活することが可能である。その点では教職は特異な職業と言える。

よりよい公教育を行い、よりよい新たな社会を構築していくためには、教員は学び続け、一定の質を担保しなければならない。競争主義社会に晒されない特殊な職業の教員については、どこか（誰か）が管理し、彼らに成長を促す必要がある。

前述のように他の専門職との比較を踏まえつつ、教職の専門職性と大学の自律性の関係性の観点からコアカリキュラムの内容を検討する議論することが重要であると考えられる。また、各大学がコアカリキュラムを自律的に構築していくための組織体制の構築に向けた検討も必要であろう。

【注】

注1 田中（田中真秀「コアカリキュラムを網羅した教職課程の実態－教育職員免許法改正に伴う現状と課題－」『川崎医療福祉学会誌』Vol.28 No.2, 493-500 頁, 2019）も教職教養の授業を担う人材や彼らの業績不足をあげて、開放制教員養成の運営の困難さを指摘している。

注2 各教育委員会が作成する教員育成指標のもととなる「公立の小学校等の校長及び教員としての

資質の向上に関する指標の策定に関する指針」は、文部科学省により 2017 年 3 月に公表されたが、2022 年 8 月に改正版が出された。その指針のなかでは、教員育成協議会でコアカリキュラムの内容を含めて議論することを求めている。

- 注 3 大多数の教員は公務員として法的に位置づけられているので、国家が彼らの質を管理・保証するというロジックは、一定の正当性を保持している。今後、そのことに対して批判的に検討することとともに、コアカリキュラムが教師教育と教員にどのような影響を及ぼしているのかという、その機能の観点から実証的に検証していくことは重要な課題である。
- 注 4 実際には、賛成派と批判派以外にそれらの議論に参加しない大学関係者が存在することも考慮しておく必要があろう。例えば、全国私立大学教職課程協会が教職課程を有する私立大学を対象に 2018 年から 2019 年に実施した質問紙調査結果からは、学会等との連携をしてコアカリキュラムを作成する必要があったと多くの大学関係者が回答している一方で、コアカリキュラムの目標に関して分量と内容は妥当という回答が多いこと、コアカリキュラムの有効性の評価、教職課程の質向上への貢献、大学の教育の自由を侵害することについて意見は分かれていること等が明らかになっている(牛渡淳「教師教育改革と私立大学の課題」『日本教師教育学会年報』第 28 号, 52-59 頁, 2019)。
- 注 5 例えば、医学教育の領域では、カリキュラムにおいてクライアントの接触が強く求められており、模擬患者と呼ばれる患者役を演じる非医療従事者を活用し、患者視点を取り入れた教育プログラムが普及している。元濱の論文(元濱奈穂子「医学教育における模擬患者との『協働』の実態—患者視点の設定に着目して—」『教育社会学研究』第 109 集, 93-114 頁, 2022) からは、大学教員が患者視点と医師の専門性との差異の揺らぎがあるなかで、主体的にプログラム運営を行い、教育実践している様子が伺える。教員養成においても、教職課程に携わる教員が教師の専門性の観点からカリキュラムやプログラムを自律的に構築していくことが重要であろう。

【引用文献】

- 1) 文部科学省高等教育局専門教育課「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について(報告)」(URL : https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/005/toushin/011101.htm) 2001 閲覧: 2022 年 8 月 23 日
- 2) 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—』2004
- 3) 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『教員養成カリキュラムの豊かな発展のために—＜体験＞—＜省察＞を基軸にした「モデル・コア・カリキュラム」の展開—』2006
- 4) 同書, 184 頁
- 5) 日本教育大学協会「学部教員養成教育の到達目標」検討プロジェクト『学部教員養成教育の到達目標の検討(報告)』2008
- 6) 同書, 82 頁
- 7) 文部科学省中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像(答申)」(URL : https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm) 2005 閲覧: 2022 年 8 月 23 日
- 8) 文部科学省中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」(URL :

- https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm 2006 閲覧：2022年8月23日
- 9) 文部科学省中央教育審議会『学士課程教育の構築に向けて（答申）』2008
 - 10) 同書，19 頁
 - 11) 文部科学省中央教育審議会『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）』2012
 - 12) 同書，15 頁
 - 13) 文部科学省中央教育審議会『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一学び合い，高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて－（答申）』2015
 - 14) 同書，49 頁
 - 15) 文部科学省教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会『教職課程コアカリキュラム』2017
 - 16) 横須賀薫「教師の教養と教員養成／その二」『教育』23 巻 4 号，69 頁，1973
 - 17) 同書，同頁
 - 18) 横須賀薫「本書の監修にあたって」横須賀薫監修 渋谷治美・坂越正樹編『概説 教職課程コアカリキュラム』ジダイ社，iii 頁，2018
 - 19) 同書，iii - iv 頁
 - 20) 坂越正樹「教職課程コアカリキュラムの活用と大学の取組」横須賀薫監修 渋谷治美・坂越正樹編『概説 教職課程コアカリキュラム』ジダイ社，8-9 頁，2018
 - 21) 若林徹「教職課程コアカリキュラム作成の背景と考え方」横須賀薫監修 渋谷治美・坂越正樹編『概説 教職課程コアカリキュラム』ジダイ社，14 頁，2018
 - 22) 同書，22 頁
 - 23) 同書，14 頁
 - 24) 同書，16 頁
 - 25) 森山賢一「教職課程コアカリキュラムの特質と活用」玉川大学教師教育リサーチセンター編『玉川大学教師教育リサーチセンター年報』第9号，2019，4 頁
 - 26) 若林，前掲書，16 頁
 - 27) 森田満夫「教職課程コアカリキュラム導入の背景」『教育』No.862，79-85 頁，2017
 - 28) 佐藤修司「教職課程をめぐる教育・学問の自由」『教育』No.862，61 -66 頁，2017
 - 29) 木村浩則「教職課程コアカリキュラムと教師教育の変質」『人間と教育』No.105，36-43 頁，2020
 - 30) 同論文，41 頁
 - 31) 佐藤隆「教師の仕事をつづける文科省流資質能力論」『教育』No.869，5-13 頁，2018
 - 32) 本田伊克『『教授学』の再生をめざして－国立教員養成系大学の動向と展望－』『教育』No.869，43-51 頁，2018
 - 33) 佐藤，前掲論文，62-63 頁，2017
 - 34) 高野和子『『教職課程コアカリキュラム』と『参照基準（教育学分野）』－教員養成の質保証にかかわる二つの文書－』『明治大学教職課程年報』No.43，9-19 頁，2021
 - 35) 同論文，17 頁
 - 36) 牛渡淳，「文科省による『教職課程コアカリキュラム』作成の経緯とその課題」『日本教師教育学会年報』第26号，33-35 頁，2017
 - 37) 同論文，35-36 頁

- 38) 木村, 前掲論文, 42 頁
- 39) 高野, 前掲論文, 12 頁
- 40) 東京学芸大学『文部科学省委託事業「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」平成28年度報告書』2017
- 41) 佐藤, 前掲論文, 64-65 頁, 2017
- 42) 文部科学省国立教員養成大学・学部, 大学院, 附属学校の改革に関する有識者会『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－』5 頁, 2017
- 43) 佐藤, 前掲論文, 8 頁, 2018
- 44) 高野, 前掲論文, 11-12 頁
- 45) 勝野正章「課程認定行政の問題点と改革の方向性」『日本教師教育学会年報』第28号, 42-50 頁, 2019
- 46) 同論文, 47 頁
- 47) 同論文, 同頁
- 48) 佐藤, 前掲論文, 63-64 頁, 2017
- 49) 同論文, 同頁
- 50) 佐藤, 前掲論文, 10-11 頁, 2018
- 51) 木村, 前掲論文, 43 頁
- 52) 川村光「教師教育改革の動向」汐見稔幸・奈須正裕監修 酒井朗編『現代社会と教育』ミネルヴァ書房, 73-87 頁, 2021
- 53) 牛渡, 前掲論文, 28-36 頁
- 54) 同論文, 32 頁
- 55) 同論文, 32-33 頁
- 56) 横須賀薫『教職課程コアカリキュラム』が目指すもの』『内外教育』第6608号, 3 頁, 2017
- 57) 坂越, 前掲論文, 8 頁
- 58) 若林, 前掲論文, 21 頁
- 59) 文部科学省教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会, 前掲書, 4 頁
- 60) 佐藤学「大学・大学院における教師教育の意義－専門職性と自律性の確立へ－」『日本教師教育学会年報』第22号, 8-15 頁, 2013
- 61) 佐藤学「転換期の教師教育改革における危機と解決への展望」『日本教師教育学会年報』第25号, 8-15 頁, 2016
- 62) 佐藤千津「質保証策としての『教職課程コアカリキュラム』の機能と課題－イギリスの教師のスタンダードをめぐる動向を踏まえて－」『明治大学教職課程年報』No.40, 31-40 頁, 2017
- 63) 渡邊あや「大学の自律性にもとづく教師の質保証－フィンランドの教員養成－」『教育』No.869, 28-34 頁, 2018
- 64) 同論文, 33 頁
- 65) 米岡裕美「医学教育モデル・コア・カリキュラムの成立過程－教職課程コアカリキュラムとの比較分析」『研究論叢』26 巻, 14 頁, 2020

【付記】 本研究はJSPS 科研費 JP20K02599 の助成を受けたものである。