

教員養成課程における「思考力」の育成

—新学習指導要領の観点から—

Developing Thinking Power in Teacher Training Course Curriculum

添田 久美子

SOEDA Kumiko

(和歌山大学大学院教育学研究科教職開発専攻)

受理日 平成 30 年 1 月 27 日

抄録：新学習指導要領では、「問題解決力」、「批判的思考」、「論理的思考力」がこれからの社会を生きていくために必要であるとされ、その育成が求められている。これは、中教審「学士課程教育の構築に向けて」（2008 年）答申における「学士力」からの流れのなかで「初等中等教育から高等教育に至るまでの学校制度全体でいかに育むか」として広がったと捉えることがとできる。学校現場で指導する教員を養成する課程において、「思考力」を高めることができてきているのか。免許状取得のための過重な単位取得の現状、さらに導入されるコアカリキュラムの授業内容項目によって、教員養成課程においては、「学士力」として求められている能力を高めることは容易ではないことがわかる。

キーワード：新学習指導要領、教員養成、思考力、学士力、コアカリキュラム、

1. はじめに

新学習指導要領は、2014 年 11 月に中央教育審議会に諮問され、設置された教育課程企画特別部会（以下、「特別部会」）での審議を経て、提出された 2016 年 12 月には答申「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」によるものである。

特別部会がまとめた「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」（2016 年 8 月）（以下、「審議まとめ」）では、新学習指導要領は、「子供たちが生きて働く知識を習得し、学びを人生や社会に活かそうとしながら、未知の状況にも対応することを可能とする教育課程」¹⁾を目指すとしている。

この点に注目すると、特別部会が 2015 年に出した「論点整理」のなかで、「特にこれからの時代に求められる資質・能力」として「情報や情報手段を主体的に選択し活用していくために必要な、統計的な分析に基づき判断する力、情報活用能力、物事を多角的・多面的に吟味し見定めていく力」いわゆる「批判的思考力（クリティカル・シンキング）」を挙げている。

「審議まとめ」では、「5 何ができるようになるか」〔4〕教科等を越えた全ての学習の基盤として育まれ

活用される資質・能力」において、次のように述べている。

「急速に情報化が進展する社会の中で、情報や情報手段を主体的に選択し活用していくために必要な情報活用能力、物事を多面的・多角的に吟味し見定めていく力（いわゆる「クリティカル・シンキング」）、統計的な分析に基づき判断する力、問題を見いだし解決に向けて思考するために必要な知識やスキルなどを、各学校段階を通じて体系的に育んでいくことの重要性は高まっていると考えられる」²⁾

答申においても、「第 5 章 何ができるようになるか」〔4 教科等を越えた全ての学習の基盤として育まれ活用される資質・能力〕において、同様の記述がある。

こうした能力は、新学習指導要領がその中心に置く 3 つの柱が総体として獲得されることによって発揮できる能力であり、「審議まとめ」の目指す教育課程の究極の目標といえるであろう。

本稿では、子どもに指導する立場である教員養成学部の学生が、教員養成課程の中で、「問題解決力」、「批判的思考」、「論理的思考力」等（以下、「思考力」）をどのように高めるのか、学部教育の質の保障として「汎用的スキル」の方針を示した答申などを丁寧に振り返

り、カリキュラムの置かれている状況を整理することを目的とする。

2. 「学士課程教育」における思考力の位置づけ

2.1. 「学士課程教育」

新学習指導要領で子どもが習得すべき資質・能力として掲げられた「思考力」は、約10年前に大学の学部段階の改革において、「学部」修了時に身に付けていることを保証すべき技能として示された「学士力」から始まる議論が広がり、初等・中等教育段階にも求められていったものである。そこでの論議を整理することは、教員になる学生において「思考力」をいかにして高めるか、といった直接的な観点だけではなく、子どもにどのように学ばせるのか、という観点からも興味深いものがある。

その改革を提言したのが、中教審「学士課程教育の構築に向けて」（2008年）答申（以下、「学士課程答申」）である。当該答申は、2005年にとりまとめられた「我が国の高等教育の将来像」（以下、「将来像答申」）答申において、「現在、大学は学部・学科や研究科といった組織に着目した整理がなされている。今後は、教育の充実の観点から、学部・大学院を通じて、学士・修士・博士・専門職学位といった学位を与える課程（プログラム）中心の考え方に再整理していく必要がある」との指摘を受け、「今後、我が国において、上記の観点から学士課程教育を構築する」³⁾ことを目指した。「学士課程教育」という表現を用いることで、学部段階の教育の在り方の刷新を広くアピールする意図があった。

「学士課程答申」は、「特に基本的な考え方として、課題探究力の育成を重視すべき、21世紀型市民の育成・充実を共通の目標として念頭に置くべきこと」⁴⁾、という方針のもと、「学士の質保証」を行う方策を提言するものであった。

2.2. 「学士力」としての思考力

「学士課程答申」は、「学士課程あるいは各分野の教育における最低限の共通性があるべき」⁵⁾という理念のもと、先の方針に従って、「汎用性のあるものを提示するように努め」、「日本の大学が授与する学士が保証する能力の内容」として、「各専攻分野を通じて培う学士力～学士課程共通の学習成果に関する参考指針～」⁶⁾を示した（稿末 表1 参照）。

「どの分野を専攻するのか、将来像答申の掲げる諸機能のいずれに重点を置くのかを問わず」に、「達成していくものとして受け止めていただきたい」⁷⁾と述べているところに、当該答申の「学士力」構築への強い意欲があらわれているといえよう。

「参考指針」では、「知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能」と定義された「汎用的技能」とし

て5つの技能をあげており、そのなかに「論理的思考力」、「問題解決力」が含まれている。また、「これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力」を「統合的な学習経験と創造的思考力」として挙げている。

では、具体的にこうした思考力は、学士課程のどのような科目（活動）のなかで、どのように培うのか。

2.3. 「教育課程」における「思考力」の位置づけ

現在の「教育課程」に言及するためには、1991年の「大学設置基準」改正について、概観しておく必要があるだろう。1991年以前においては、「一般教育科目」、「外国語科目」、「保健体育科目」、「専門科目」という科目区分という考え方に基づいたものであった。1991年の改正で、「教育課程」という考え方に転換した。同基準第19条で「大学が教育上の目的を達成するために必要な授業科目を自ら開設し、体系的に教育課程を編成するもの」とし、教育課程の編成方法も「各授業科目を必修科目、選択科目及び自由科目に分け」（第20条）とのみが定められた。そのため、現行の学部の「教育課程」では、各大学が基礎教育、共通教育、専門基礎教育、専門教育などの区分を設け、編成している。

これにより、各大学で科目の見直しが急激に進み、「学士課程答申」が次のような指摘する「教育課程の中で専門教育の比重が増している。具体的には、基礎教育や共通教育の履修単位の減少と専門基礎教育の組み込みが見られる。専門職業との結び付きの強い学部（例：医療、家政、芸術系）では、専門教育の早期化や高度化が生じている」⁸⁾といった状況が発生していた。また、「共通教育や基礎教育において、外国語能力や情報活用能力など、スキルの訓練に関する教育の比重が大きくなっている」⁹⁾傾向にも言及している。

こうした「教養教育」の後退の実態に対しては、先の「将来像答申」においても、学部における教育は「教養教育」と「専門基礎教育」を中心に編成されるべきであるという提言がなされていた。

この度の「学士課程答申」では、「大学が学生に身に付けさせようとする能力と、企業が大学卒業生に期待する能力が乖離」しており、企業の多くが望んでいることは、「即戦力」ではなく「むしろ汎用性のある基礎的な能力」¹⁰⁾であること、「専門教育については、大学院の役割が大きくなっており、学士課程教育では、完成教育よりも、専門分野を学ぶための基礎教育や学問分野の別を超えた普遍的・基礎的な能力の育成が強調されている」¹¹⁾として、大学が行っている改革の方向性が必ずしも状況を適切に踏まえたものになっていないことを指摘している。

当該答申では、「共通教育や基礎教育の重要性につ

いて教員間の共通理解を確立¹²⁾し、「学士課程教育の本来の姿を実現し、教育水準の維持・向上に寄与¹³⁾する教育課程の編成を行うことを求めている。

「思考力」を含む「学士課程教育を通じて到達すべき学習成果」については、「最低限の共通性」のあるものを「各専攻分野を通じて」行うという表現にとどまり、「専門教育」と「教養教育」における取り扱いや位置づけについての踏み込んだ言及はなく、「科目のみでなく、課外活動を含め、あらゆる教育活動の中で、修業年限全体を通じて培うもの¹⁴⁾として「教育課程全体」に位置づけている。

2.4 「思考力」を培う教育方法

「学士課程答申」では、「今日の大学教育の改革は、国際的には、学生が修得すべき学習成果を明確化することにより、『何を教えるか』よりも『何ができるようになるか』に力点が置かれている¹⁵⁾ことから、教育方法の改善が必須であるとしている。

「思考力」が「学士力」の中核に据えられていることから、「討論を含む双方向型の授業」、「研究に準ずる能動的な活動への参加」、「(学外での)体験活動」などを提案している。

3 「学術会議回答」における「思考力」の位置づけ

3.1 日本学術会議による回答

中教審の「学士課程答申」提出を受け、2008年5月に、文部科学省高等教育局長が日本学術会議に、「大学教育の分野別質保証の在り方に関する審議について」と題する依頼を行った。

日本学術会議では、同年6月に課題別委員会「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」を設置した。さらに同年12月まで計4回の審議を行う中で、委員会の下に、「質保証枠組み検討分科会」、「教養教育・共通教育検討分科会」、「大学と職業との接続検討分科会」の3つの分科会を設置して、課題について連携しながら審議を進めた。2010年7月「大学教育の分野別質保証の在り方について」とする3部構成からなる回答（以下、「学術会議回答」）を提出した。

3.2 「学士力」の学びの場

「学術会議回答」は、「学士課程答申」が「参考指針」を示したことに対して、「相応の意義」を認めるものの、「各専攻分野を通じて培う」ものであるとされていることに対して、「日本の学士課程の殆どが、特定の専門分野の教育を行うことを標榜する学部・学科として開設されていること¹⁶⁾を踏まえるべきであるとした。

「学士力」については、「教養教育/共通教育のみの目標でないことは明らか¹⁷⁾であり、「学士力」の議

論で中核におかれた「市民教育」について、「教養教育の原点は市民教育にある」が、「市民教育という教育理念と、科目区分としての教養教育とは同一でないこと¹⁸⁾とする見解を示している。

「各専門分野の教育も、個々の専門分野の中に閉じた狭い論理において完結するのではなく、『学士力』が示すような、学士の学位を有するすべての者に共有されるべき、普遍的な意味を持つものを涵養するという役割を担う¹⁹⁾べきと同定している。

さらに、この問題意識は、「学術会議回答」の3部構成の第2部「学士課程の教養教育の在り方」において追究されている。「専門教育」と「教養教育」は、理念的には、「全く排他的な関係ではない」が「相対的には異なるもの」であるが、科目区分は教育目標によるものであり、「しばしば相対的」なものであるとしている²⁰⁾。

その上で、「一方が高次の目的で、他方がそれに従属するものであると解されるべきではないこと²¹⁾への留意を求め、「教養教育」の位置づけを歴史的経緯から解くなかで、「専門教育の準備教育とは明確に異なるもの²²⁾であることを明らかにした。

3.3 学習方法

「学術会議回答」では、「職業生活や市民生活など、人が生きていく上で意味を持つものを、学びを通して身に付けるという観点」を重視するならば、従来の「学習方法」が「学習内容」に従属するという見方から、「学習方法」が「学習内容と対をなす重要な要素」と捉え直すことが必要となることを指摘する。

一方で、その内容や習得方法について、「学生が身に付けるべき内容が、当該分野の学問としての不可欠の核となる、容易に陳腐化することのない、最も本質的な特性にしっかりと根差している²³⁾ことの重要性を説いている。もし「専攻分野の学習を通して獲得すべき学習成果が、当該分野の特性に根差したものでないならば、教育課程の体系的性と構造の適切さが拠って立つ基盤自体に合理性が存在しないことになってしまふ」とし、「学士課程答申」の「学習成果」への注目の不十分さを指摘している²⁴⁾。

さらに習得方法として、「各分野の固有の知的訓練」が、「状況に応じて主体的に判断し、能動的に問題を解決する力など、普遍的な次元で有用性を持つものを形成すること」に「寄与することもある²⁵⁾」のであり、あくまでも「結果として活用できる²⁶⁾」としている。あくまでも各分野の固有の意義に基づいて、固有のスキルをその固有の知的訓練によって身に付けることを求めているのである。

以上の考え方にたつて、「学術会議回答」では、教養教育において、授業形態としてサービスマーケティングなどの「ワークショップ」やPBLなどの「参加型学習」

を挙げている。

4. 「学士課程答申」以降の動き

4.1. 2012 年答申

大学教育の在り方については、2008年9月に「学士「課程答申」に引き続き、「中長期的な大学教育の在り方について」という包括的な諮問が中教審になされた。それに対して2012年「新たな未来を気づくための大学教育の質的転換に向けて」答申（以下、「質的転換答申」）が提出された。

当該の答申は、「学士課程育の質的転換のための方策を、各大学が大学支援組織や文部科学省、地域社会、企業等と連携しながら、改革サイクルの中で、着実に実行するための具体的な手立てを明確にしたもの」²⁷⁾である。「客観的なデータ」から、主体的な学修時間の実質的増加・確保の必要性や大学の組織としての取組みを提言している。

「思考力」については、「学士課程答申」が「学士力」の参考指針で提示した能力・技能を初等中等教育から高等教育に至るまでの学校制度全体でいかに育むか、基本的視点のひとつとして挙げられている。また、大学において求められている質的転換とは、まず、学習方法の転換であり、学生からみて「受動的な」授業から、「学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）」²⁸⁾授業への転換が求められている。

4.2. 第2「将来構想」諮問

現在2017年3月に、再度「我が国の高等教育に関する将来構想について」という諮問が中教審に行われている。前回の諮問では2015年から2020年ごろまでの将来像を示したが、このたびの諮問では、中長期観点から、概ね2040年頃の社会を見据えて、目指すべき高等教育の在り方やそれを実現するための制度改革の方向性などの高等教育の将来構想」を検討することが求められている。

高等教育機関の果たすべき役割として、「学んだ知識・技能を実践・応用する力、さらには自ら問題の発見・解決に取り組む力を育成することが特に重要」²⁹⁾であるとして、「学士課程答申」が提示した能力を起源とする「思考力」が重視されている。

5. 小括

「将来像答申」は、2015年から2020年ごろまでを見据えて高等教育の在り方を検討したものであり、そこで学士課程の目的として示された「21世紀型市民の育成・充実」を「学士課程答申」では、「質的保証」という観点から、各専門分野に「最低限共通」して習

得させるべき能力として、「各専攻分野を通じて培う学士力～学士課程共通の学習成果に関する参考指針～」によって、「学士力」と名付けて能力技能を提示した。

「学士力」では、4つの分野に分けて能力・技能が示された。その1分野である「汎用的技能」の5つの技能うちに、「論理的思考力」、「問題解決力」が挙げられた。さらに別に独立した分野として「これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力」が挙げられた。

本稿の関心事であったこの度新学習指導要領で明示された「問題解決力」、「批判的思考」、「論理的思考力」といった「思考力」との関わりについては、2008年段階で「学士課程答申」が、学部段階で習得すべき能力・技能の一部として掲げ、その後「質的転換答申」で「初等中等教育から高等教育に至るまでの学校制度全体でいかに育む」ことを基本的視点としたことがわかった。

次に、本稿のもう一つの関心事であった「思考力をどのような科目（活動）でどのように培うのか」という点についてまとめる。「学士課程答申」では、「各専門分野で培う」ものであり「教育課程全体」で担うものであるとした。

一方、「学術会議回答」は、学生が習得すべき内容が、「当該分野の学問としての不可欠の核となる、…最も本質的な特性にしっかりと根差している」ことが重要であり、特に、「思考力」のような能力について言及していると受け取れるが、「各分野の固有の知的訓練」が、「状況に応じて主体的に判断し、能動的に問題を解決する力など、普遍的な次元で有用性を持つものを形成すること」に「寄与することもある」のであり、あくまでも「結果として活用できる」のであるとした。

「学士力」をめぐるそれぞれの検討を大きく捉えるならば、「学士課程答申」は「どこで」に対する回答であり、「学術会議回答」は「どのように」に対する回答であるといえる。両者ともに、教養教育と専門教育両方で担うべきであるという点では、一致している。

しかし「どのように」においてでは、「学士課程答申」は「どこで」以上の踏み込んだ提案はなされていない。一方「学術会議回答」は、「思考力」といったスキルの習得は「各専門分野の固有の知的訓練」に拠らなければ成立しないと主張を展開した。つまり、「思考力」を培うことを目的とした新たな科目を「教養教育」に導入することの有効性を疑問視する立場をとっているのである³⁰⁾。

学習方法については、「学士課程答申」では、「討論を含む双方向型の授業」、「研究に準ずる能動的な活動への参加」、「(学外での)体験活動」などを提案して

いる。「学術会議回答」では、「授業形態」として「教養教育」の検討の中でサービスラーニングなどの「ワークショップ」やPBLなどの「参加型学習」を挙げている。

その後の「質的転換答申」では、学習方法の重要性が全面的に追究され、「学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）」授業への転換を求めている。

「学士課程答申」以後、「思考力」を培うことに関する大学教育の改革の進捗状況を、調査結果から概観してみる。

まず2007年に東京大学大学経営・政策研究センター（CRUMPが行った「全国大学生調査」によると、本稿のテーマとする「思考力」について次の結果を示している。「授業経験」はどちらかと言えば、役に立っているが、「実力」は不十分であるという学生の認識である。

表2 大学教育の成果に関する学生の自己認識
（出典：東京大学大学経営・政策研究センター（CRUMP）「全国大学生調査」（2007）から抜粋）

	これまでの授業経験は			
	役に立っていない	あまり役に立っていない	ある程度役に立っている	役に立っている
物事を分析的・批判的に考える力	9.2	35.2	42.0	11.9
問題をみつけ、解決方法を考える力	9.9	37.7	40.5	10.2

	自分の実力は			
	不十分	あまり十分ではない	ある程度十分	十分
物事を分析的・批判的に考える力	16.5	43.6	31.0	5.9
問題をみつけ、解決方法を考える力	18.1	47.0	27.6	4.4

「質的転換答申」に関わって2012年に実施した「学士課程教育の現状と課題に関するアンケート調査」では、学長及び学部長の意識がわかる。「学生の学修成果」について、約6割が「不十分」あるいは「やや不十分」と回答している。授業改善の力点として、「学生自ら課題を設定し、解決・探究していく授業」が重要であることをほぼすべてが認識している。調査結果から学長及び学部長は、当時の状況を十分認識をしているといえるが、十分な成果があがっていないという現実が読み取れる。

「大学における教育内容等の改革状況について」（文

部科学省高等教育局大学振興課大学改革推進室）によると、「初年次教育」において、「論理的思考や問題発見・解決能力の向上のためのプログラム」を実施している大学は、2008年には41.1%であったものが、2013年には58.4%に上昇している（2015年度版）。さらに同項目の2015年度調査結果では、65%となっている。

6. 教員養成課程における課題

6.1. 大学における養成

戦後教育改革において、教員養成が中等教育レベルの師範学校から高等教育である「大学」に位置づけられた。そこには「師範タイプ」といわれた教師を生み出す戦前の教員養成への反省があった。「総じて、…学問的基礎が弱く、人格や人間性の発達についての意識が希薄」³¹⁾という大きな問題を有していた。

例えば、米国教育使節団報告書では、師範学校の教育は「形式主義で…暗記式の学習に重きを置いている」とし、「専門的（教師としての）準備教育」と「高等普通教育」を施すことを提言している³²⁾。

また、教育刷新委員会第五特別部会においても、教育大学の特設論の議論の中で「一般教養、職能的な教育と専門的な知識を十分に与える」ことが必要であることが特設論の賛否に関わらず確認されている³³⁾。

「大学レベル」で教員養成を行うことで、学問の学びを通じて「思考する」職業人として教師を養成することを目指したのである。これは、「学士力」の提案と通底するものがある。「大学での教員養成」で「思考力」を育成できているのかを検討することは、戦後改革の当初の目的に鑑みても重要なことである。

6.2. 教員養成カリキュラムの実態

現行の和歌山大学教育学部の教員養成カリキュラムをもとに検討を進めることにする。

表3は、2014年入学の「教育科学」専修で小学校免許を主免とする学生の卒業必要単位を示したものである。

表3 卒業必修科目・単位等（筆者作成）

科目区分	科目	単位数
教養	教養	14
	保健体育	4
	外国語	12
専門共通	外国語	
	コミュニケーション	2
	情報	2
専門	教科共通	12
	教職共通	45
	教科又は教職	6
	専攻専門	23
	自由選択	4
	教育実習等	9
	卒業業績	8

主免のみを取得する場合、卒業までに139単位となり、専門科目占有率は57.6%（80単位）。これに副免として中学校一種免許（国語）を取得するとすれば、169単位が必要となり、65.1%（110単位）となる。

「教育実習等」と「卒業業績」を除いて、4年前期までの履修として考えると、主免のみでは、1学期8.7科目（17.4単位）で一日1.8科目（3.5単位）となる。副免を取るとすれば、10.9科目（21.7単位）、2.2科目（4.3単位）となる。

単位の実質化で求められている「1単位あたり45時間」の学習に基づいて考えると、授業時間も含め、主免のみだと一日5.4コマ（90分1コマ）486分の学習（土日は含まない）となる。副免では、6.6コマ594分約10時間を必要とすることになる。

思考力を培う授業を展開するには、単位の実質化で求められている事前準備と事後学習は不可欠であるが、この計算から2種類の免許を取得と、かなり過密な状況となることがわかり、アルバイトなどにより生活費を補っている学生が大半であることを慮れば、学生の健康が心配になる程度に及んでいる。

実際の本学での学生ひとりあたりの免許取得状況を示したものが表4である。この免許取得状況から、複数の免許取得をしている学生の方が大半であることがわかる。免許取得数を制限するという方策もあるが、義務教育学校や小学校での英語の導入、中学校の小規模化による少時間数教科教員の配置の困難化といった実態に応じるという社会的ニーズを鑑みれば、一律に制限をかけることも難しいのが現実である。

教員養成課程で「思考力」を培うことは、先述したように養成目的から考えても非常に重要なことである。しかしながら、現在の制度下では、学生は免許取得のための科目を履修することに追われ、「思考力」を培うような質の高い授業を受けるための学習時間を確保することが困難であるという実態が見えてくる。

表4 2枚以上の免許状取得学部学生（筆者作成）
（特別支援を除く）

卒業年度	人数	割合 (/165)
2016年	143	86.7
2015年	142	86.1
2014年	124	75.1

6.3. コアカリキュラムの導入

2006年の「将来像答申」において「分野ごとにコアカリキュラムの作成」が提言されていたが、その後教員養成分野でも2007年「今後の教員養成・免許制度の在り方について」答申、2013年「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」答申において作成・導入が提言されていた。

実際は2016年8月に教職課程のコアカリキュラムを作成するための委員会が設置されることで進展し、2017年7月中教審教員養成部会に「教職課程コアカリキュラム（案）」が提出された³⁴⁾。

この教職課程コアカリキュラムには、牛渡が（1）共通性と大学の自主性の関係、（2）目標設定の妥当性及び目的と内容との関連性についての問題、（3）作成プロセスの問題、があることを指摘している³⁴⁾。

本稿では、主として（1）に含まれる「思考力」を育成する「大学のカリキュラム構築の主体性」の観点から、問題点を指摘することとする。

この度の教職コアカリキュラムとして提示されたものの中から、筆者の担当科目である「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）」を取上げてみる。稿末の表5にその内容を挙げている。（1-1）教育に関する社会的事項、（1-2）教育に関する制度的事項、（1-3）教育に関する経営的事項のうちから1つ以上を選び、（2）学校と地域の連携、及び（3）学校安全への対応、で挙げられている到達項目をシラバスに入れることが必須となっている。

当該科目における分野の在り方や到達目標の適切性についての問題は一旦置くことにして、この規定に従うと当該科目のシラバスが物理的にどのようなものかについて言及したい。それぞれの分野での到達目標数は（1-1）～（1-3）は4つ、（2）は2つ、（3）は2つである。単純に考えると8つの到達目標をシラバスに含むこととなる。

当該科目は、本学では1年次に履修する科目であることを考慮して、実際の授業時間数で配置すると、（1-2）でみたとき各到達目標を達成のために必要な基礎知識を学ぶだけで（1）2回、（2）3回、（3）2回は必要であり、（4）で課題について、グループ討論などの活動を入れた授業を展開するとすれば、1つの課題に対して最低2回は必要となる。この時点で9回となる。

（2）と（3）の分野は、1年次の学生にとっては（1-2）以上に理解の前提となる知識や情報が乏しいことから、各1時間で理解できることが非常に限定される。特に（2）については、現職教員においても地域との関わりの経験によってその理解の深さに差異が出る分野であり、児童生徒としての経験からはその問題性を推考することが可能であるのか、甚だ疑問であるが、とにかく、この2分野4到達目標にそれぞれ1回をかけるとして、15回中14回となり、当該科目の授業はこれで終了することになる。ほとんど創意工夫の余地はない。「思考力」を培うことを中心においた授業展開が望めそうな「（4）教育制度をめぐる諸課題」においても1つ程度を取上げることが精いっぱいという状

況になることが予想できる。

ここで問題となるのはコアカリキュラムの法的拘束力である。2017年7月3日の中教審教員養成部会において了承された「教職課程認定審査の確認事項の改正」に、「授業科目の審査にあたっては、『教職課程コアカリキュラム』等に定める事項の確認を行う」ことが示されている³⁵⁾。この度の再課程認定においては、担当教員の業績審査の簡素化が示されているが、シラバスはコアカリキュラムによって拘束されることとなっている。

厳格に拘束されるとすれば、先述のようなシラバスで授業をしなければならないことになり、これまで、各大学、各担当者が、学生が能動的に参加する授業を目指し取り組んできた成果を活かすことが、物理的に時間で考えても困難になる。「教職科目」は、免許科目の小学校免許では約6割を占めることから考えるとコアカリキュラム導入の影響は大きい。

7. まとめにかえて

教員養成課程は、このままでは5で言及したこれまでも抱えていた過密スケジュールの問題に加え、6で言及した教職課程コアカリキュラムの拘束によって、「思考力」を培う授業を展開することが時間的に難しいという状況にある。「学士課程の質保証」という観点から「汎用的なスキル」のなかで「思考力」が挙げられたことから動き出した改革であるが、教師については、「大学における養成」の意義に遡りその意味するところは大きい。さらに、新学習指導要領では子どもの「思考力」を育成することが求められていることから鑑みても、教員養成課程で「思考力をどこでどのように培うのか」は、重要な課題である。「思考力」の習得については先述した「学術会議回答」の「各専門分野の固有の知的訓練に拠らなければ成立しない」との主張について、筆者は基本的に同立場をとるものである。一次資料やデータの必要性やその取得方法の吟味、資料やデータの信頼性も含めた分析などは、それぞれの専門分野の固有の方法を実践的に身につけなければ、習得できるものではないと考える。教師はこの過程を経て「思考力」を身につけることが望まれる。

しかし子どもの支援という新たな課題について考えたとき、「思考力がどのように過程を経て身につくのか」を意識化した模擬的实践を通して学ぶことに、一定の意味が出てくるのではないかと考える。そのとき、各専門分野での知的訓練が続くことを前提にし、さらに形式化に陥ることのないよう十分な配慮があることは言うまでもないことである。

新学習指導要領の導入を機に、大学の「初年次教育」での取組みについても視野に入れ、教養教育も含んだ教員養成課程全体で取組みについて検討する必要がある。

る。

註

- 1) 中央教育審議会 教育課程企画特別部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」2016年 p14。
- 2) 同上、「論点整理」p34。
- 3) 中教審 答申「学士課程教育の構築に向けて」2008年 p1。
- 4) 同上、p9。
- 5) 同上、p10。
- 6) 同上、p12。
- 7) 同上、p11。
- 8) 同上、p16。
- 9) 同上。
- 10) 同上、p9。
- 11) 同上、p15。
- 12) 同上、p18。
- 13) 同上、p16。
- 14) 同上、p15。
- 15) 同上、p8。
- 16) 日本学術会議「大学教育の分野別質保証の在り方について」2010年7月 p1。
- 17) 同上、p1。
- 18) 同上、p37。
- 19) 同上、p1。
- 20) 同上、p25。
戦後の新制大学における学部カリキュラムにおける「教養教育」の導入とその後の議論については、同回答 pp21-32 及び清水畏三、井門富二夫『大学カリキュラムの再編成』1997年玉川大学出版、pp80-182 参照。
「専門教育」と「教養教育」の関係についての「学術会議回答」の捉え方については、同回答 pp24-25 参照。
- 21) 同上、p26。
- 22) 同上、p37。
- 23) 同上、p5。
- 24) 同上、p5。
- 25) 同上、p7。
- 26) 同上、p8。
- 27) 中教審 答申「新たな未来を気づくための大学教育の質的転換に向けて」2012年 p3。
- 28) 同上、p9。
- 29) 中教審 大学分科会 将来構想部会 第一回配布資料4-2。
- 30) 「批判的思考力」について、心理学等に基づく理論からその育成を目的とした実践や評価について提言を行う立場から同回答の評価を行っている。「楠見孝・子安増生・道田泰司『批判的思考を育む』有斐閣 2011年、pp30-34。
- 31) 土屋基規『戦後日本教員養成の歴史的研究』風間書房 2017年 p25。
- 32) 同上、p36。
- 33) 同上、p71。
- 34) 牛渡淳「文科省による「教育課程コアカリキュラム」作成

の経緯とその課題』『「指標化」「基準化」の動向と課題』
日本教師教育学会年報、第 26 号、2017 年、参照。

35) 中教審 教員養成部会 第 98 回 29 年 7 月 3 日開催、配
布資料「資料 4-1 教職課程認定基準の改正について」p3。

表1 各専攻分野を通じて培う学士力 ～学士課程共通の学習成果に関する参考指針～
中教審 答申「学士課程教育の構築に向けて」2008年 pp12-13。

1. 知識・理解

専攻する特定の学問分野における基本的な知識を体系的に理解するとともに、その知識体系の意味と自己の存在を歴史・社会・自然と関連付けて理解する。

- (1) 多文化・異文化に関する知識の理解
- (2) 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解

2. 汎用的技能

知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能

- (1) コミュニケーション・スキル
日本語と特定の外国語を用いて、読み、書き、聞き、話すことができる。
- (2) 数量的スキル
自然や社会的事象について、シンボルを活用して分析し、理解し、表現することができる。
- (3) 情報リテラシー
情報通信技術（ICT）を用いて、多様な情報を収集・分析して適正に判断し、モラルに則って効果的に活用することができる。
- (4) 論理的思考力
情報や知識を複眼的、論理的に分析し、表現できる。
- (5) 問題解決力
問題を発見し、解決に必要な情報を収集・分析・整理し、その問題を確実に解決できる。

3. 態度・志向性

- (1) 自己管理力
自らを律して行動できる。
- (2) チームワーク、リーダーシップ
他者と協調・協働して行動できる。また、他者に方向性を示し、目標の実現のために動員できる。
- (3) 倫理観
自己の良心と社会の規範やルールに従って行動できる。
- (4) 市民としての社会的責任
社会の一員としての意識を持ち、義務と権利を適正に行使しつつ、社会の発展のために積極的に関与できる。
- (5) 生涯学習力
卒業後も自律・自立して学習できる。

4. 統合的な学習経験と創造的思考力

これまでに獲得した知識・技能・態度等を総合的に活用し、自らが立てた新たな課題にそれらを適用し、その課題を解決する能力

表5 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）
 （「教職課程コアカリキュラム作成の背景と考え方（案）」2017年p11。）

**教育に関する社会的、制度的又は経営的事項
 （学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）**

全体目標： 現代の学校教育に関する社会的、制度的又は経営的事項のいずれかについて、基礎的な知識を身に付けるとともに、それらに関連する課題を理解する。なお、学校と地域との連携に関する理解及び学校安全への対応に関する基礎的な知識も身に付けること。

*（1-1）、（1-2）、（1-3）はいずれかを習得し、そこに記載されている一般目標と到達目標に沿ってシラバスを編成する。なお、この3つのうち、2つ以上を含んでシラバスを編成する場合は、それぞれの1）から3）までを含むこと。

（1-1）教育に関する社会的事項

一般目標： 社会の状況を理解し、その変化が学校教育にもたらす影響とそこから生じる課題、並びにそれに対応するための教育政策の動向を理解する。

- 到達目標： 1) 学校を巡る近年の様々な状況の変化を理解している。
 2) 子供の生活の変化を踏まえた指導上の課題を理解している。
 3) 近年の教育政策の動向を理解している。
 4) 諸外国の教育事情や教育改革の動向を理解している。

（1-2）教育に関する制度的事項

一般目標： 現代公教育制度の意義・原理・構造について、その法的・制度的仕組みに関する基礎的な知識を身に付けるとともに、そこに内在する課題を理解する。

- 到達目標： 1) 公教育の原理及び理念を理解している。
 2) 公教育制度を構成している教育関係法規を理解している。
 3) 教育制度を支える教育行政の理念と仕組みを理解している。
 4) 教育制度をめぐる諸課題について例示することができる。

（1-3）教育に関する経営的事項

一般目標： 学校や教育行政機関の目的とその実現について、経営の観点から理解する。

- 到達目標： 1) 公教育の目的を実現するための学校経営の望むべき姿を理解している。
 2) 学校における教育活動の年間の流れと学校評価の基礎理論を含めたPDCAの重要性を理解している。
 3) 学級経営の仕組みと効果的な方法を理解している。
 4) 教職員や学校外の関係者・関係機関との連携・協働の在り方や重要性を理解している。

（2）学校と地域との連携

一般目標： 学校と地域との連携の意義や地域との協働の仕方について、取り組み事例を踏まえて理解する。

- 到達目標： 1) 地域との連携・協働による学校教育活動の意義及び方法を理解している。
 2) 地域との連携を基とする開かれた学校づくりが進められてきた経緯を理解している。

（3）学校安全への対応

一般目標： 学校の管理下で起こる事件、事故及び災害の実情を踏まえて、学校保健安全法に基づく、危機管理を含む学校安全の目的と具体的な取組を理解する。

- 到達目標： 1) 学校の管理下で発生する事件、事故及び災害の実情を踏まえ、危機管理や事故対応を含む学校安全の必要性について理解している。
 2) 生活安全・交通安全・災害安全の各領域や我が国の学校をとりまく新たな安全上の課題について、安全管理及び安全教育の両面から具体的な取組を理解している。