

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 26 年 6 月 11 日現在

機関番号：15401

研究種目：基盤研究(C)

研究期間：2011～2013

課題番号：23531010

研究課題名(和文) 大学における「教育学教育」に関する日独比較研究

研究課題名(英文) Education of Educational Studies at Universities: A comparative study of Japan and Germany

研究代表者

坂越 正樹 (Sakakoshi, Masaki)

広島大学・教育学研究科(研究院)・教授

研究者番号：80144781

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 2,300,000円、(間接経費) 690,000円

研究成果の概要(和文)：国内大学では総合研究大学における教育学教育と教員養成学部・大学におけるそれとに二分化している。前者は人文社会科学としての理論的位置づけをめざし、後者は学校教育実践への傾斜を強めている。教員養成学部・大学では資質能力のスタンダード作りがすすみ、教育成果の可視化が求められている。ドイツの大学では教職の専門性を巡って科学性(理論)と実用性(実践)の分断と連関という19世紀前半以来の課題に継続的に取り組みつつ、教員コンピテンシーの共有化を進めている。また教員養成以外ではポロニアプロセスに基づいた学位基準の標準化(チューニング)が取り組まれている。

研究成果の概要(英文)：Japanese universities and colleges offer two types of educational studies that differ according to the type of university, purposes, and curricula. At research universities, recent attempts in the field of educational studies appear to be aimed at achieving autonomy as a discipline of the humanities or social sciences. In teachers colleges and university departments of teacher education, educational studies have a more practical purpose, namely, to contribute to real school education. These types of colleges and departments set standards of competence and abilities for teacher education so as to make educational outcomes visible to stakeholders. At German universities, on the one hand, researchers have studied how theory and practice have been simultaneously divided and interlocked; and the central issue has been teacher professionalism. On the other hand, German universities are currently sharing the model of teacher competence.

研究分野：社会科学

科研費の分科・細目：教育学・教育学

キーワード：教育学教育 教員養成 ドイツ 単科教員養成大学 総合大学教育学部 教職スタンダード 教員コンピテンシー 日独比較

1. 研究開始当初の背景

(1) 中央教育審議会答申「学士課程教育の構築に向けて」(2008年12月)において、学士課程教育の学習成果に関する参考指針が示され、各大学カリキュラムで具体的展開が求められている。そこでは、知識・理解や汎用的技能、態度・志向性、統合的な学習経験と創造的思考力が、学士課程一般において身に付けるべき力として設定されている。また、専門分野別の質保証については、その枠組み作りが日本学術会議に求められ、「大学教育分野別質保証のあり方」に関する審議が続けられている。

(2) 教育学の分野では、教員養成系の大学や学部で「大学教員養成スタンダード」が設定され、一部ではすでにそれに基づいた教員養成教育が実施されている。学問的成果として「教員養成学の誕生」(遠藤2007)等の成果もあるが、学校教員に共通して求められる資質能力の基準や我が国の学校教員として保証すべき質の内容についてナショナルなレベルで論議されているわけではない。ガイドライン的に示されているのは、中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度のあり方について」(2007年7月)の中で「教職実践演習」の履修を通して確認すべき教員にとって必要な資質能力として挙げられた「使命感や責任感、教育的愛情」「社会性や対人関係能力」等の事項であるが、その確認指標は曖昧なままである。

(3) 加えて、教員免許を卒業要件としない教育学関係学部や学科で養成する「学士(教育学)」の資質能力規準やその質保証については、これまでほとんど論議が深められていない。これらの課題に答える研究が必要とされている。

2. 研究の目的

(1) 日本の教員養成系学部・大学及び非教員養成系教育学部のカリキュラムポリシー、ディプロムポリシーのサンプリング調査により、その特質を解明する。

(2) ドイツ大学の教員養成教育、教育学教育を調査し、日本の比較対照項となるべき特質を抽出する。

(3) その成果を基に、教員養成を目的とする学士課程教育においてめざすべき学習成果の内容を、アウトカムとして明示可能なものと人格的特質として間接的に評価できるものに整理して提示する。

(4) 同様に、教育学教育一般、「学士(教育学)」に求められる資質能力を解明し、教員養成教育との一致点と相違点の明確化をはかる。

(5) 学士課程教育学教育の質保証の方法を試論的に開発する。卒業時点での質保証とその後の継続的職能発展の追跡的評価について、その可能性を明らかにする。

3. 研究の方法

(1) 国内教育関係学部・大学の調査と現状把

握

教員養成単科大学として兵庫教育大学、福岡教育大学等、総合大学内の教育学部として広島大学教育学部、島根大学教育学部、横浜国立大学教育人間科学部等における教員養成スタンダード、ディプロムポリシーに関する資料を収集し、その特質を抽出する。また訪問調査によって、質保証に関する取組について聞き取り、課題を明らかにする。

国内非教員養成系教育学部として、東京大学教育学部、京都大学教育学部、大阪大学人間科学部等における教育学教育の学士課程教育到達目標、ディプロムポリシーについて関係資料を収集し、訪問調査を実施して、現状を把握するとともに課題を明らかにする。

(2) ドイツ大学の調査

これまでの国際共同研究等によって研究交流実績のあるドイツ大学の協力を得て、資料を収集し、現地訪問調査を実施する。研究大学の中の教育学教育事例としてベルリン・フンボルト大学、総合大学の中の教育学教育事例としてライプツィヒ大学、ブラウンシュヴァイク工科大学、教員養成単科大学事例としてヴァインガルテン教育大学、教育実習等特長ある教員養成教育事例としてオルデンブルク大学等を調査対象とする。

ドイツ教員養成の固有性を確認する。ドイツの教員養成は、初等と中等の学校種別、国家試験後の試補勤務等、日本の教員養成システムと相違点がある。また教育学ディプロムについても、社会教育学関係専門職に結びつく視角証明であるため、日独の大学における教育学のおかれた社会的文脈を明らかにした上で、比較分析を行う。

(3) 教育学教育に関する理論的分析

国内外の教育学教育関係資料を整理分析し、その現状認識と課題抽出を行う。それに基づいて、教育学教育の質保証はどこまで可能なのか、不可能な部分は何かについて解明する。その過程で、「教員養成スタンダード」による学士課程教育を遂行中である横浜国立大学人間科学部・高橋勝教授、ティーチングポートフォリオによる教育学授業を展開している弘前大学教育学部・ゲーリー土持教授からアドバイスを受けるほか、ドイツ大学の状況についてはブラウンシュヴァイク工科大学・カール・ノイマン教授、ライプツィヒ大学・ディーター・シュルツ教授から情報の提供を受ける。加えて、兵庫教育大学・渡邊満教授、チュービンゲン大学クラウス・ペーター・ホルン教授からも研究レビューを受ける。

4. 研究成果

(1) 日本の大学の「教員養成機能の充実」計画 広島大学を事例として

教員養成改革の構想・取組

- 単位修得主義から到達度主義へ(到達目標型プログラムとスタンダードの設定) -

広島大学の教員養成は、プログラムの整備によって高度化を図る改革を構想し、取組を開始している。これまでの教員養成課程の問題のひとつは、開設されている多様な授業が、教員としての資質・能力育成として十分に体系化されていないことである。その克服のために、広大スタンダードの設定により単位修得主義から到達度主義へと転換する改革を行い、理論と実践の往還に基づく学びを実現するカリキュラム改革、教職に関する意識・使命感を段階的・継続的に醸成する教育実習の体系化、到達度を自ら確認できるe-ポートフォリオの導入といった取り組みを実施・展開中である。このシステムの円滑な運用と有効な活用を図ることを、広島大学における教員養成機能の充実の柱とする。

特に、児童・生徒を理解する教職の力と文化や教材内容を構成する教科の力を架橋する教科教育学に基づいた授業研究力を、広島大学として重点的に育成すべき教員の資質として位置づける。「授業研究」をリードできる指導的教員が育成すべき人材像となる。

他学部連携と全学的教員養成プログラムの展開

現在、中等教育段階、特に高等学校の教員養成は、開放性教員養成制度により、教育学部以外の学部の占める割合が高い。したがって、教員養成学部において目的になされている初等学校教員養成の充実とともに、開放制教員養成の改革が重要な急務である。開放制教員養成においては、教育学部以外の学生は、教員養成として体系化されたカリキュラムにおいて学ぶ制度になっていない。それらの学生の体系化された学びを確保するためには、多様な人材確保を担保する開放性は維持しつつ、そのあり方は抜本的な見直しを図ることが必要である。

この課題を克服するために、教育学部とそれ以外の学部との全学的連携の強化を図る。具体的には、教育学部以外の学部に所属する教員希望学生が、教員としての資質・能力形成を目的・体系的にできるように、教育学部において各教科に対応した副専攻プログラムを開設・充実させる。また、相互に受講可能な授業の拡大と、それらの受講を円滑にするための時間割設定を進めるとともに、一部を除く全学の「教職実践演習」を教育学部が実施することにより、所属学部にとらわれずに、教員としての質の確保を図る態勢を構築する。

附属学校、公立学校と連携した大学院における教員養成の高度化

社会の高度化・複雑化、さらにはグローバル化に伴い、教員に求められる資質・能力も拡大・複雑化・高度化し、養成期間の延長が議論されている。広島大学ではそれらの論議を踏まえ、大学院を視野に入れた教員養成を検討中である。同時に、現行制度下の大学院

における教員養成の改革を進めている。

大学院教育への接続

広島大学大学院教育学研究科では、博士課程前期に教職高度化プログラムを開設し、附属学校、教育行政機関を研修の場とする「アクション・リサーチ実習」と、公立学校、教育行政機関を研修の場とする「課題解決実習」を開講している。その際、メンター制を採用し、大学の教員とともに配属先の学校の校長・教員も当該学生の養成に深く関わる体制としている。特に附属学校教員は、メンターに留まらず、スーパーバイザーとして積極的に指導に関わっており、それは、学部生の教育においても同様である。

このような取り組みをさらに拡充することにより、自らカリキュラムや教材を開発し、優れた授業の実践・評価・改善を行える人材、また社会や学校現場の急速なICT化に十分対応できる人材、さらに生徒指導や学校経営にも力を発揮できる研究開発的実践者の養成を図る。

(2) ドイツ連邦共和国における教育学教育と教師教育

ドイツは単一の国家ではなく、16の自立した州がそれぞれ独自の文化的主権をもつ連邦制国家である。その中で、普通教育と職業教育の学校制度をいかに調整するかは、とりわけ各州の課題であった。その結果、ドイツには16の異なる学校システムとともに16の異なる教師教育の形が存在する。

教師教育に関する法的な規定は各州が主に教員養成に関する法律で定めている。こうした法律は、それぞれの州議会によって議決されるか、あるいは法規命令において定められている。連邦政府と教育を担当する教育と研究のための連邦政府の省は、教師教育に対し、直接的な権限をもたない。個々の州において、教師教育は文部大臣や大学の学部の責任に帰せられる。

教育制度における最小限の国家的統一は、各州文部大臣会議(KMK)を経てつくられる。各州文部大臣会議は立法の権限をもたず、共同の決議を行い、勧告を議決する。しかしながら、この決議は満場一致で行われなければならない。決議の導入にあたって、各州は細部において様々な道を行くことができる。とりわけ重要な問題については、各州が相互に契約を、いわゆる国家的な契約を結ぶ。

教師教育のために、各州は様々なKMK決議によって共通の基本構造と若干の最低基準を定めた。しかしながら、整合性のとれた教師教育に関して包括的な取り決めを行うには至っていない。

教員養成における相違点は、各州の教育行政や学校構造における現在の差異を反映している。しかしながら、こうした差異は同時に国民学校とギムナジウムの伝統的な二

元性に長く深い歴史的な根をもっている。それに応じて、国民学校教員とギムナジウム教員の養成に深く入り込んだ伝統が存在する。教員養成のこうした二つの基本的モデルは、たとえ初期には国民学校教員養成の、また後には基礎学校・基幹学校教員養成の段階的な価値の引き上げが教員養成構造の統一をもたらしたとしても、現代に至るまで認識できる。こうした統一は、とりわけ教員のカテゴリーに属するあらゆる教員を大学レベルで養成するという点に確認できる。このことが現代の教師教育の本質的特徴である。伝統的な二元性には学校体系の垂直的な分節化が表現されているが、学校類型の統合と学校制度の段階構造の統一を目指した 60 年代・70 年代の改革プランによって、学校段階に関連づけられた教員養成の新しいモデルが成立した。

教員養成は、異なる教員カテゴリーに応じて分けられている。個々の州には二つの基本的なモデルが存在し、教職とそれぞれの教職に応じた養成の過程は次のことに関連づけられている。

学校形態（基礎学校・基幹学校、実科学校、ギムナジウム）

学校段階（初等教育段階、前期中等教育段階、後期中等教育段階）

若干の州では混合形態が存在するが、内容的には第一のモデルが主流である。このモデルは 1964 年 10 月 24 日の「ハンブルク協定」に基づいている。この協定は各州の首相の間で結ばれる国家的契約の枠組みにおいて三分岐制を法的拘束力のあるものとして定めている。

多数の相違点があるにもかかわらず、16 のすべての州にあてはまる二つの根本的な原理が存在する。

教員養成の学問性

これが意味するのは以下のことである。

- すべての教員は最低 12 年か 13 年学校に通い、大学入学資格（アビトゥーア）を取得している。
- 教員の養成は大学か、大学レベルの高等教育機関（例えば芸術大学、教育科学大学、教育大学）で行われる。

養成の二段階制

養成の二段階制とは次のことを意味する。

- 養成は期間の異なる二つの部分に区分される。すなわち、理論的・学問的な第一の部分と教育的・実践的な第二の部分に整理されるのである。二つの養成部分は相互に分離され完結している。つまり、第一次国家試験あるいは第二次国家試験によって相互に分離され完結しているのである。二つの部分を統合し、教員養成を一段階モデルとする試みは成功していない。

第一段階、すなわち大学における学修は、それぞれの教職に応じて異なるが、教育学、教科内容学、教科教授学ならびに学校実践研究を含んでいる。

学修の内容的な要求と構造は、様々な教職のための国家試験規定によって定められており、その充足は大学によってなされる。拘束力をもった州のカリキュラムは存在しない。修了は養成のレベルや特色によって部分的に異なっている。

養成の第二段階はもっぱら教員研修所と学校それ自体で行われる。教員研修所は大学とは異なり、文部大臣の直接的な管轄下にある。第二次国家試験は州によって原則的に相互に承認されている。

養成期間はそのつど就きたい教職次第である。第一の養成段階（大学の学修）における規定在籍期間は、7 学期から 9 学期（3.5 年から 4.5 年）である。第二段階、すなわち試補勤務における養成は統一的に 1.5 年あるいは 2 年続く。

(3) 専門職の活動としての教えるということ（ディーター・シュルツ教授へのインタビュー調査を基に）

教員という職業

教職は、TIMMS や PISA のような国際学力調査が行われて以降、かつてないほどに公の関心の中心にある。それに伴い、国内の議論も国際的な議論も、ますますこの職業集団に向かっている。学校が成功するかどうかは本質的にこの職業集団、すなわち教員にかかっているからである。今日、教員は弁護士、コンサルタント、療法士、旅行社の添乗員、催しなどを企画・準備する世話人、発起人、芸人、その他多くの職業と同等に存在しなければならない。この課題は問題なく引き継がれるであろう。しかし、教員という職業における課題は積み上げていくことができない。教員の社会政治的役割に関するビジョンがどんなに魅力的であろうと、このビジョンは屋気楼のように急激に変化するからである。このビジョンは二度と到達することなく、そのうえ誤解とフラストレーションの連鎖反応を誘発するのである。

授業や教育において、数年前よりますます明確になってきているのが、各家庭が社会的な変化のプロセスに強くさらされていることである。その結果、家庭においてますます成し遂げられなくなっている部分を教師が担うことが求められるようになってきている。すなわち、それが教育なのである。

家庭が有していた「自然に基づく教育の使命」がこのように変化したことにより、学校はその変化を補う必要に迫られている。結果的に、教師教育はこのテーマに積極的に取り組むようになり、教師をこの期待変化に対して準備させなければならなくなった。教育学的課題はこのような背景のもと、より大きな重要性を獲得するようになったのである。

このことがすべて間違いなく正しく、重要であるとしても、私は厳重な警戒を促したいそれはなぜなのか？学校や教師はますます頻繁に、社会の中で生み出されている新しい問題領域に関して義務を負わされるようになってきているからである。

あるいは、言い換えるとすると、学校はしばしば当たり前のように多くの社会問題や社会のゆがみの「修理工場」として理解されている。しかしながら、そのような要求を受け流したり変化した要求を拒絶したりするという点においてのみ教師の技能が存在するというような誤解が生まれてはならない。教育力のある授業を生み出すという使命はどのような時代においても妥当する。しかしながら、この使命の根拠は、今日においてより多様化しており、その出発点はより個人的なものとなっている。私はそのことを次のような言葉で表現したい。

「我々は児童・生徒の学習面での課題を解決しうる前に、生活上の問題を引き受けなければならぬ！」

「すべての子どもは異なり、それゆえに個別的な要求を追い求めるものである。」

理論と実践の緊張関係のなかにある教師教育

いわゆる「大学の実践嫌い」と「実践の理論嫌い」の間の永続的な罪のなすりつけあい、いわば一般社会の「教育談義」のなかで、聴衆受けをねらい賞賛を求める形で醸成されてきた。そうした大衆迎合的な議論のせいで、いわば「領空権」が設定されているかの容易な感がある。専門性に対する十分な回答はいまだ一度も提示することができていない。理論と実践とをいわば仲直りさせることは、いまだに求められており、それというのも、専門職としての行為は常に理論を伴うものだからである。

ここには、残念なことではあるが、解消することが極めて難しい誤解が存在する。

「教育学は単なる経験の学問ではない。」

1971 年以來、はもはや「実習」ではなく「学校実践的学修」について語る努力がなされるようになった。伝統的な実習が「親方 - 徒弟状況」という考え方で理解されてきたのに対して、「学校実践的学修」によって大学での学びの新しい次元が達成されねばならないと考えられるのである。別の表現をするところなる。教師の職業実践が非常に高い尊厳を持つものであり、それを大学で学びうるのであれば、職業実践は関連専門分野における授業での細分化した学修と同等かつ対等の要素として位置づけられねばならない。

教員養成教育の課題

職業実践との関連についての新しい理解をめぐって学理論的にもさまざまな議論がこれまでなされ、今もなされており、そこでは明確な認識が生まれているが、それを現実化し運用することは非常に困難であることがわかってきた。個々の教職の種類における養成の伝統が常に内容と構造の問題を投げかけてきたし、今も投げかけている。長らく実現できていない変化や改革の成否が今なおかかっているのは、常に構造問題であり、残念ながら、とても重要な内容問題ではない。

要約的にまとめるならば、非常にアンビバレントな外観が呈されることになる。すなわち、一方で、教員養成における理論 - 実践関係の現代的状況についての分析は明白であり、導かれるべき結論は多様であるが根本においては議論の余地がない。他方で、大学における教員養成に要求される改革と再定義では、実際に、学校実践的学修が教員養成の中核となろうとしている。それがもつ理論と実践の間の、そして実践と理論の間の媒介機能は、示唆的である。

結局のところ常に重要であるのは、「教育や授業において教師の人格が果たす特別な役割」である。教師の人格は一定程度、適切かつ年齢に応じたかたちにおいて、すべての教科や学年で大きな役割を果たす。しかし、同時に求められるのは正直さと誠実さである。たとえ授業や教育の外部に存在する一般的な社会的領域において数多くの問題が生じているとしても、学校に対する失望や反抗の多くについて、我々教師自身は深く思いを巡らし、自らの責任として引き受けなくてはならないのである。

(4) 研究成果のまとめ

国内大学では総合研究大学における教育学教育と教員養成学部・大学におけるそれとに二分化している。前者は人文社会科学としての理論的位置づけをめざし、後者は学校教育実践への傾斜を強めている。教員養成学部・大学では資質能力のスタンダード作りがすすみ、教育成果の可視化が求められている。

ドイツの大学では教職の専門性を巡って科学性（理論）と実用性（実践）の分断と連関という 19 世紀前半以来の課題に継続的に取り組みつつ、教員コンピテンシーの共有化を進めている。また教員養成以外ではボロニアプロセスに基づいた学位基準の標準化（チューニング）が取り組まれている。

5. 主な発表論文等

（研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線）

〔雑誌論文〕(計 5 件)

坂越 正樹、森川 直、「教えること」と「学ぶこと」、教育哲学研究、査読有、第 109 号、2014、1-7

坂越 正樹、広島大学の到達目標型教育、IDE 現代の高等教育、査読無、第 560 号、2014、41-42

坂越 正樹、広島大学到達目標型教育プログラム、TESK ライブラリー（金沢大学教育開発支援センター紀要）査読無、第 6 巻、2012、1-71

坂越 正樹、森邦昭、大関達也、現代的課題としての教養、ディルタイ研究、査読有、第 23 巻、2012、89-122

坂越 正樹、いま大学に問われていること、二十一世紀の教育の創造（尚志会誌）査読無、第 17 巻、2012、1-6

〔学会発表〕(計 5 件)

坂越 正樹、広島大学における教育のグローバル化、広島県大学フォーラム（招待講演）中国新聞社ホール、2013 年 10 月 5 日

坂越 正樹、教員養成の将来像、茨城大学公開シンポジウム（招待講演）茨城大学教育学部大講義室、2013 年 1 月 23 日

坂越 正樹、戦前戦後の教育学者たち日独比較、京都大学高等教育開発研究センター（招待講演）琵琶湖ホテル、2012 年 1 月 26 日

坂越 正樹、広島大学における到達目標型教育の取組、金沢大学大学教育研修セミナー（招待講演）金沢大学コンソーシアムホール、2012 年 3 月 3 日

坂越 正樹、日本の高等教育改革、北京師範大学教育学研究会（招待講演）北京師範大学（中国）2011 年 6 月 27 日

6. 研究組織

(1) 研究代表者

坂越 正樹 (SAKAKOSHI Masaki)
広島大学・大学院教育学研究科・教授
研究者番号：8 0 1 4 4 7 8 1