

教育学と看護学の質保証をめぐる議論とその課題

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-04-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 森, 透 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/10878

教育学と看護学の質保証をめぐる議論とその課題

福井医療大学 森透

I はじめに

平成 20 (2008) 年 3 月中央教育審議会の大学分科会において、高等教育のグローバル化のなかで学習成果が重視され分野別質保証の必要性が強調された。同年 5 月文科省高等教育局長から日本学術会議会長へ、学士力の保証を含む大学教育の分野別質保証が必要であるとの認識から質保証の在り方の検討依頼が出された。それを受けて、同年 6 月に日本学術会議内に課題別委員会を設置し「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」に 3 分科会を置き検討を開始した。3 分科会とは、①質保証枠組み検討分科会、②教養教育・共通教育検討分科会、③大学と職業との接続検討分科会である。

日本学術会議は 2 年後の 7 月に<回答>「大学教育の分野別質保証の在り方について」(平成 22 (2010) 年 7 月 22 日)を公表した。⁽¹⁾この回答については以下に検討するが、看護学と教育学においてもこの分野別質保証が課題となり看護学は「参照基準」を 2017 年 9 月に公表しているが、教育学は現在作成中の段階である。⁽²⁾

平成 29 (2017) 年 12 月段階で「参照基準」を公表している領域は 31 分野であり、以下に関連する分野を紹介する。

<経営学分野 2012 年 8 月/言語学分野 2012 年 11 月/法学分野 2012 年 11 月/家政学分野 2013 年 5 月/ (略) /経済学分野 2014 年 8 月/ (略) /社会学分野 2014 年 9 月/心理学分野 同前/地理学分野 同前/政治学分野 同前/ (略) /文化人類学分野 同前/歴史学分野 同前/社会福祉学分野 2015 年 6 月/ (略) /哲学分野 2016 年 3 月/薬学分野 (4 年制) 2016 年 8

月/歯学分野 2017 年 9 月/看護学分野 同前/医学分野 同前> *下線は森。

看護学における質保証をめぐる議論では、超高齢化社会になり、ますます看護・福祉の領域が社会的に要請されている現状から、看護系の大学・大学院が増加している背景がある。現在、看護学のモデル・コアカリキュラムが議論されているがそれは看護の質保証・水準の維持が目的であり、どのような看護師を育てるのかという課題が認識されていると考えられる。医学・歯学等の領域ではモデル・コアカリキュラムはすでに確立しており看護学は現在検討中という状況である。

他方、教育学における質保証をめぐる議論では「参照基準」は現在検討中である。2019 年 3 月に公開シンポジウムが開催され「参照基準」の第 1 次案が提案されたが、文科省から提起されている教職科目のコア・カリキュラムについては、いくつか検討すべき問題があるが詳しくは後述する。では以下に、看護学と教育学の質保証をめぐる議論を検討していく。

II 看護学の質保証をめぐる議論

1 内布敦子報告 (兵庫県立大学副学長)

平成 29 (2017) 年 3 月に日本学術会議の健康・生活科学委員会の看護学分科会・連携会員である内布敦子が、「参照基準の作成手順と看護学教育の参照基準案について」を報告した。報告では、最初に日本学術会議の<回答>「大学教育の分野別質保証の在り方について」(平成 22 (2010) 年 7 月 22 日)を引用して解説している。

(1) 「参照基準」とは何か

「参照基準」は、教育課程の編成の適切なプロセス (理念→学習目標→学習内容→学習方法→カリキ

ラムへ反映→評価)を経てなされるべきであるとの認識の下に教育課程を編成するプロセス全体の参考となるよう提示するものであること。また、「参照基準」は、あくまで一つの「出発点」として、分野の理念・哲学並びに中核的要素の同定に留まるものであり、それにどのような肉付けをし、具体化を図っていくかは各大学の手に委ねられるものでなければならないこと。

(2) 「参照基準」の性質・とらえ方

具体的にどのような授業科目を開設すべきかを示すものではなく、また個々の授業科目の直接的な開設指針として供するものではないこと。教育課程の編成はあくまでも、各大学とその教員が責任を負うべきであること。さらに、「参照基準」は標準化を進めるための「模範」や「合否」を検証するための基準のような規制的な性格を有するものではないこと。

(3) 「参照基準」の役割と位置づけ

「参照基準」の基本的な役割としては、教育プログラムのデザイン等に関与する人々の役に立ててもらふことや、進学希望者や雇用主に対して専門分野の学位が意味するものについて理解を促すこと。また、専門職の養成課程に関する質保証との関わりでは、専門職教育としての質保証は社会に対して直接的な質保証のため必要であるが、専門職教育でない学士課程であっても学生が意義あるものを身につけることが重要との考えで「参照基準」が作成されること。さらに、すべての関係者の利用に供する公共的な基盤としての位置づけとして、「各分野の教育における最低限の共通性」の確保を公的機関である日本学術会議が行なうことは一種の社会的インフラストラクチャーとしての役割を果たすことになるとの考えが示されている。

(4) 「参照基準」の主な構成要素

構成要素として、①各学問分野に固有の特性、②すべての学生が身に付けるべき基本的な素養で、単なる学問上の知識や理解に留まるのではなく人が生きていく上で重要な意味を持つものを学びを通して身に付けていくという観点が示されている。

(5) 教養教育との関わりー学士課程教育全体の質保証

日本の大学の学士課程教育には、教養教育というもう一つの重要な構成要素があり、教養教育を考慮せずに学士課程教育全体の質保証枠組みを構想することはできないのであり、学士課程教育の質保証は、教養教育も含めた学士課程全体の観点から行なわれる必要があると述べられている。

以上が、日本学術会議の<回答>に示された考え方を内館牧子報告をもとにまとめたものである。「参照基準」が各大学の自主性・主体性を制限するものではないということが強調されていることを確認しておきたい。

さて以下に「看護学」の「参照基準」を紹介するが、これに至る看護学分野での作成経過については、文部科学省・看護学教育の在り方に関する検討会において継続的に議論され、2004(平成16)年3月26日「看護実践能力育成の充実に向けた大学卒業時の到達目標」、2011(平成23)年「学士課程においてコアとなる看護実践能力と卒業時到達目標」(5つの能力群と20の看護実践能力)、同年3月11日文部科学省「大学における看護系人材の在り方に関する検討会最終報告」、平成23年度日本看護系大学協議会「大学卒業時到達度の評価手法開発のための調査研究報告書」がまとめられている。このように看護学分野では2004年から質保証の議論を行なっていたことが判明する。

2 <報告>平成29(2017)年9月29日「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 看護学分野」(看護学分会)の検討以下では、<報告>に基づいて、内容の要約を通して「看護学」の『参照基準』を考えていきたい。

(1) はじめに

日本における看護学の大学教育は、1952年に高知女子大学家政学部看護学科に始まり、1975年に6大学。1986年以降設立増加した。1992年「看護婦等の人材確保の促進に関する法律」および「看護婦等の確保を促進するための措置に関する基本的な指針」が策定され、背景には看護系大学の急激な増加がみられた。2017年には看護系大学265校、国家試験に合格した看護師の約31%を4年制大学卒業者が占めることになるが、現在でも看護師の多くは3年制の専修・各種学校で養成されて

いる。本報告書は4年制大学における看護学教育の「参照基準」を示しているものである。

(2) 看護学の定義と領域

①看護学の定義

看護は人間の尊厳と権利擁護を基盤にしたヒューマンケアの理念に基づき、人が人間としての尊厳を維持することを支え、人間が示す環境などへの反応を手がかりにその人らしい健康な生活を送れるように支援すること。支援に当たっては、人間が本来持っているセルフケア能力を最大限に引き出し、当事者の能力に沿うことを基本とし、人々が健康の維持・増進、予防等を志向する生活を構築できるように支援する。個人だけではなく家族や集団、地域の状態もその人の健康な生活においては重要な要素となるため、健康維持に向けてこのような集団レベルへの働きかけが必要となること。さらに、制度構築や政策提言なども看護学がアプローチする範疇として重要であると述べられている。

看護学は、全ての発達段階、多様な健康な状態にある個人、家族、集団、地域の固有の健康問題や健康問題に対する人間の反応を探究し、健康の維持・増進に向けて人との相互作用を基盤とした援助的専門的アプローチを探究する学問である。また、看護及び看護学は、他のすべての学問と同じく、人類の平和と幸福を希求していること。

②看護学の対象となる範囲

ア 人間とその健康一連続性、多面性、生活を基盤とした視点一

看護学は人間を生活者としてとらえ、健康問題をとらえる際も生活の視点からの理解を探究する。看護学がとらえる人間の健康も、同じく複合的な概念であり、身体、心理、社会のいずれの側面もが融合された全人的存在である。看護学においては、小児期、成人期、老年期等の発達段階ごとの特徴に関する知識を基に、健康ニーズをアセスメントする。発達段階という軸を常に考慮し、発達段階特有の健康問題を熟知して、疾病などによって発達課題の達成が阻まれていないかを検討する。人間の健康をとらえる視点は複雑であるために、看護学の領域もまた複雑な構造を持っている。

イ 多様な健康の状態への関心とアプローチ

看護学は、健康から死に至る多様な健康の状態にある人間に関心を持つ学問。看護実践においては、身体の状態を基軸として健康の状態ごとに特定の健康課題が何であるかを判断し、状態に応じた健康へのアプローチを行なう。a 健康生活の保持増進や予防が課題となる状態、b 急激な健康破綻と回復の状態、c 慢性疾患及び慢性的な健康課題を伴う状態、d 終末期の状態

ウ 看護の活動の場の広がり

看護は基本的に個としての人間に関わる活動であるが一方で世界規模の健康にかかわる問題（飢餓、感染、環境の問題など）を認識し集団を対象とした活動へと拡張している。他の専門職と協働する中で看護の専門性は、広がりや細分化を見せている。

(3) 看護学固有の特性

①人間、健康をとらえる視点

看護学は健康という視点で他者への援助実践（看護）を探究する学問。看護の受け手は人間であり、焦点は健康問題。健康の状態をとらえ、ケアリングの原理に基づき、主体である人間を尊重し健康に対して援助を行う。

②方法論（アプローチ）の独自性

看護学は健康問題に関わる人間の反応を理解することに始まり、それらを科学的エビデンスや臨床知を用いて論証し、健康という視点から包括的存在としての人間を描き出すといった学問的アプローチを行なう。科学的基盤にたつサイエンス（一般原理やエビデンス）としての側面とアート（その時その場でしか創出しえない現象）の両側面の性質をもつ学問として発展してきた。

③関連学問領域とのつながり

「人間」という複雑系を理解し、健康に関連したアプローチを体系化するに当たって、看護学は人間理解や援助にかかわる複数の学問領域で蓄積されてきた知識体系を取り込む。医学はもちろん、心理学、行動学、社会学、文化人類学、教育学、生活科学などの関連諸科学。患者などの当事者自身の体験世界から学ぶ知見は看護にとって極めて重要。

④社会における看護の役割と看護学

看護学は真理を追求する一般学問というだけではなく職業としての看護を支える実学としての役割。看護学は看護専門職の学問的基盤として必要な

学問であると同時に、社会に対してケアの理念を発信する学問として重要。

(4) 看護学士課程で学ぶ全ての学生が身につけるべき基本的素養

①看護学士教育を通して学生が獲得すべき知識と理解

②看護学士教育課程を通して学生が獲得すべき基本的能力

ア全人的に対象をとらえる基本的能力

イヒューマンケアを提供するために必要な基本的能力

ウ根拠に基づく看護を展開できるように必要な基本的能力

エ健康課題に対応した看護を展開できる基本的能力

オケア環境とチーム体制を整備し看護を展開できる基本的能力

カ生涯専門職として研鑽を継続していく基本的能力

③人々の健康の維持増進に必要なケア社会を志向する態度

(5) 学修方法及び学修成果の評価方法に関する基本的な考え方

①学修方法

項目だけ挙げれば、①講義、②演習（グループワーク、事例学習、カンファレンス）、③演習（実技演習、シミュレーション教育、実習室演習）、④臨知実習、⑤研究的取り組み。

②評価方法

これも項目だけ挙げる。①評価の視点、②評価の在り方

(6) 市民性の涵養をめぐる専門教育と教養教育との関わり

①専門教育としての看護学を支えるものとしての教養教育

②教養教育の一部を構成するものとしての看護学

③グローバルズムの中での看護学教育と教養教育との関わり

(7) 看護学を学修して修得できる主な資格と能力

以上のように、看護学の学問としての意義や在り方が示されている。特に人間の発達に深い関心を寄せ人間の健康とさらには世界の平和まで希求するという学問関心は、非常に教育学と深いつながりがあると認識できる。「関連学問領域とのつながり」の箇所、教育学があげられていることも非常に重要である。では、次に教育学の質保証の議論を見ていくことにしたい。

III 教育学の質保証をめぐる議論

前述した「看護学」の質保障でも紹介したが、再度、議論の背景を確認しておきたい。平成20(2008)年3月中央教育審議会・大学分科会において、高等教育のグローバル化のなかで学習成果が重視され、分野別質保証の必要性が認識され、平成20(2008)年5月文科省高等教育局長から日本学術会議会長へ、学士力の保証を含む大学教育の分野別質保証が必要であるとの認識から質保証の在り方を検討してほしいという依頼が出された。そして、平成20(2008)年6月日本学術会議内に課題別委員会設置し、「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」の3分科会で検討することとなった。3分科会とは、①質保証枠組み検討分科会、②教養教育・共通教育検討分科会、③大学と職業との接続検討分科会の3つである。そして日本学術会議は、平成22(2010)年7月22日に<回答>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」を公表した。平成29(2017)年12月現在 31分野が「参照基準」を公表しているが、「教育学」は現在作成中である。31分野は以下のとおり。

経営学分野 2012年8月／言語学分野 2012年11月／法学分野 2012年11月／家政学分野 2013年5月／(略)／経済学分野 2014年8月／(略)／社会学分野 2014年9月／心理学分野 同前／地理学分野 同前／政治学分野 同前／(略)／文化人類学分野 同前／歴史学分野 同前／社会福祉学分野 2015年6月／(略)／哲学分野 2016年3月／薬学分野(4年制) 2016年8月／歯学分野 2017年9月／看護学分野 同前／医学分野 同前

上記のように教育学に近い心理学は2014年9月、薬学は2016年8月、歯学・看護学・医学は2017年9月に公表している。＜教育関連学会連絡協議会・公開シンポジウム＞が2019年3月16日に学習院大学で開催され、テーマは、「教育学教育のあり方と教職課程カリキュラムの再検討—教育学分野の参照基準の作成に向けて—」であった。⁽³⁾ 報告者は、①松下佳代（京都大学）「教育学分野の参照基準の全体構想」、②油布佐和子（早稲田大学）「教職課程コアカリキュラムの課題」、③深堀聡子（九州大学）「教育学分野の参照基準の活用法」、司会者は吉田 文（早稲田大学）。

1 松下佳代報告「教育学分野の参照基準の全体構想」

(1) 日本学術会議における参照基準の作成

前述したように、中教審答申「学士課程教育の構築に向けて」（2008年12月24日）において、学士課程教育の質保証の課題が提起され、文科省から日本学術会議へ「大学教育の分野別質保証の在り方について」の審議依頼（2008年5月22日）が行われた。そして、日本学術会議の中に「大学教育の分野別質保証の在り方検討委員会」の3つの分科会を設置世知。①質保証枠組み検討分科会、②教養教育・共通教育検討分科会、③大学と職業との接続検討分科会の3分科会である。2年後に日本学術会議より回答「大学教育の分野別質保証の在り方について」が公表された（2010年7月22日）。それを踏まえて各分野で「参照基準」が作成・公表された（2012年8月31日～）。「教育学」は現在作成中であるが、2017年12月までに「参照基準」を公表している領域は31分野である。「教育学分野の参照基準（試案）」（広田照幸氏による）が各分野での作業のためのサンプルとして作成・活用されたが教育学分野の参照基準の作成には至らなかったとのことである。

(2) 教育学分野での分科会の設置

「教育学分野の参照基準検討分科会」の設置期間は2017年12月22日から2020年9月30日であり、現在進行形の分科会である。設置目的は教育学分野の「参照基準」を作成するための分科会であるが、教育学分野の大学・学部には教育学研究を目的とするものと教員養成を目的とするもの

があり、教育学分野の参照基準の作成には独特の困難さがつきまとうこと、一方で、教員養成についてはすでに文部科学省によって「教職課程コアカリキュラム」が作成されるなどの動きもあり、これら全体を視野に入れた作成作業が必要なことが認識されている。

分科会の組織としては、日本学術会議第一部会員からは教育学分野3名、社会学分野1名、日本学術会議連携会員からは分科会参加希望者14名、特任連携会員は会員・連携会員外から推薦2名である。メンバー上の問題としては委員の専門分野にやや偏りがあり、日本教育史の専門家はゼロの現状である。

(3) 教育学分野の作成プロセス

今までの経過は、第1回会合（2018.3.30）では、①参照基準の主要な構成要素と作成上の留意点、および参照基準のサンプルとして示された教育学分野の『試案』（広田照幸連携会員）、②Tuningにおける教育分野（教育学／教員養成）の参照基準（深堀聡子委員）、③教職課程コアカリキュラム（高野和子委員）の3報告にもとづき、教育学分野の参照基準の作成の方向性と課題について議論した。第2回会合（2018.6.17）では、①「言語・文学分野の参照基準の作成について」（塩川哲也東京大学名誉教授）、②「薬学分野の参照基準について」（赤松昭紀和歌山県立医科大学客員教授）の2報告にもとづき、各分野に固有の特性の整理、モデル・コアカリキュラムと参照基準との関係などについて議論した。その後、委員からの意見集約（～2018.8.14）を行い、広田試案を含め参照基準についての意見を委員から集約し、第3回会合（2018.9.10）において、各委員からの意見にもとづいて、論点を整理し、大まかな作成方針を立てた。そして、幹事会案の提案（2018.12.26）と第一次案の作成に至った。今後の予定としては、2019年4月からAppendixの作成、ステークホルダー調査（利害関係者）、2019年5月から最終案の学術会議への提出、2020年9月に「報告」（教育学分野の参照基準）の発出という予定である。

2 「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 教育学分野（第一次案） 2019年3月16日」の検討⁽⁴⁾

第1次案の最初に次のことが述べられている。「教職課程コアカリキュラム」に関しては、内容、策定過程、運用方法等について批判も提起されており再検討の余地がある。本参照基準は、教育学分野に関連する教育課程を編成する際の参照基準であり、この教育課程には、本来<教育研究に関する教育課程>と<教員養成に関する教育課程>の両方が含まれるべきと考えられている。しかし、後者については、教育職員免許法やそれに基づいて作成されたコアカリキュラムがすでに存在することから、本参照基準は前者を中心に作成されている。しかし<教員養成に関する教育課程>を考察の対象から除外したわけではなく、本参照基準が教員養成を行う際の理論的土台となること、教職課程コアカリキュラムを相対化し今後改訂される際の足がかりを提供することを企図している。教員養成において、理論と実践を包括する最先端の教育学が適切に活用されていくことが、また、教育学が教員養成という要素を付加的にではなく本来的な要素として位置付けることが、より望ましい教育学および教員養成（教職課程）の構築において求められる。

（1）教育学の定義

教育学とは、ある社会・文化における人間の生成・発達と学習の過程に意図的に働きかける教育という営みを対象とするさまざまな学問領域の総称。

①教育という営み

教育を行うのは人間だけではない。例えば、動物行動学では自分のためだけにやらなければならない特別な行動を、自分のメリットには直接ならないにもかかわらず、わざわざ他者の学習のために行うとき、その行動を「教育(teaching)」と定義する。しかし、複数の教育行動からなる「教育活動」や、さらに教育活動を意図的・計画的に組織化した「教育制度」は人間(ヒト)だけであり教育(education)はきわめて人間的な営みである。教育は、生まれてから死ぬまで人間の生涯にわたって、また学校、家庭、地域、職場などおよそ人間が生活するあらゆる場所で行われる。学校は、学習を促すこと自体を目的に、日常生活とは異なる時間・空間を設定して計画的に教育を行う場であり、学校教育は教育学の中でもとりわけ重要な位置

を占め、またそこで教育を行う教員を養成するための教育課程が整備されてきた。一方で、教育学においては、現在私たちが経験している教育を、西洋近代という特殊な時代・社会の産物とみなし、19世紀後半以降に国民国家の誕生に伴って学校教育制度と共に世界中に広まった歴史的な事象として相対化する見方も作られてきた。

②教育学分野に包括される諸学問領域

教育学の研究対象は、近代に特徴的な教育あるいは学校教育だけではなく、教育が行われるあらゆる時間、あらゆる空間に及んでいる。教育学はそうした教育という営みの目的、内容、方法、機能、制度、歴史などについて、規範的、実証的、実践的にアプローチする学問分野。教育学を構成する諸学問領域は、<基盤となる学問を何においているか>と<何を対象領域としているか>によって分類。

（a）基盤となる学問による分類

教育哲学、教育史学、教育社会学、教育心理学、教育工学、教育行政学など。

（b）対象領域による分類

教育方法学、教師教育学、教育経営学、学校教育学、幼児教育学、高等教育学、教科教育学（各教科を含む）、特殊教育学、社会教育学、比較教育学、環境教育学、キャリア教育学など。

（a）の分類は、教育学を構成する諸学問領域が哲学、史学、社会学といった基盤となる学問の概念や方法を用いて教育という営みにアプローチしているという特徴があり（b）の分類は、教育の対象（幼児教育、特殊教育など）・段階（学校教育、高等教育など）・内容（教科教育、環境教育、キャリア教育など）などの下位分類を含んでいる。教育研究の多くは（a）と（b）の交差によって特徴づけられる。通常、「教育学」という場合は、教育哲学、教育史学、教育社会学、教育方法学、教育行政学、社会教育学などをさしているが、これらの領域が古くからある教育学の領域で、これらの領域名を名称に用いた科目が、教員免許取得のための必須科目として文科省の認定を得ている。しかし、教育学は学校教育（あるいは近代教育）に制度的に支えられながらも、学校教育（あるいは近代教育）を対象化・相対化し、それを改善したり、それとは異なる（オルタナティブな

）教育の形を示そうとしたりしてきた学問分野でもある。

（2）教育学に固有の特性

①人間と社会の可変性への関心

教育学に固有の特性は、教育という営みを研究対象とし教育学が、＜人間の可変性への関心＞を持つということに他ならない。＜人間の可変性への関心＞は、通常、発達可能性・学習可能性・教育可能性という語で表されている。ただし、発達可能性・学習可能性・教育可能性というのは無制約で無限の可能性を意味するわけではない。教育学の考察は、発達の制約性、学習の困難さ、教育の限界を、同時に見きわめるものでもある。教育学における＜人間の可変性への関心＞は、さらに＜社会の可変性への関心＞にもつながっている。教育とは、先立つ社会による次世代育成のための働きかけであると同時に、教育された人々による新たな時代・社会の建設であるという二重性を持つ。＜人間の可変性への関心＞が、発達の制約性、学習の困難さ、教育の限界を見きわめることを求めるものであったのと同様に、＜社会への可変性への関心＞も教育の社会的、歴史的規定性や制約を認識することを求める。

②研究アプローチの多様性

教育学は、人間と社会の可変性、そしてその変化を引き起こす教育という営みを、多様なアプローチで考察する。規範的アプローチ、実証的アプローチ、実践的アプローチがあり、これらのアプローチは教育学の研究手法と研究テーマの両方に関わってくる。

ア規範的アプローチ

このアプローチは、教育を通して、何が、どのように実現されるべきかを考察するもの。教育という営みは、人間の生成・発達と学習の過程に意図的に働きかけるものであるから、価値の問題と切り離すことはできない。

イ実証的アプローチ

このアプローチは、教育が、事実として、どのように行われてきたか、行われているか、行われていくかを、実証的に記述・説明しようとするもの。教育という営みは、ある社会・文化における人間の生成・発達と学習の過程に働きかけるもの

であるから、一定の時間的スパンで人間の生成・発達と学習の過程を把握したり、特定の歴史的時点の社会・文化における教育の実態について明らかにしたりすることが不可欠である。このような実証的な研究によって、より確実な知の基盤の上に教育を組織化することが可能になる。

ウ実践的アプローチ

このアプローチは、教育の対象となる人間、あるいは教育という行為（行動）・活動・制度を、その可変性への信頼のもとに、いかにして、現在の状態からより望ましい状態に変えていくかを検討・構想するもの。教育という営みは、人間の生成・発達と学習の過程に意図的に働きかけるものであるから、それはどのように働きかけるかという技（テクネー）を必要とする。近代教育学の成り立ちの局面までさかのぼると、人間が特定の未来構想の下で、次世代の人間を意図的・計画的に作り出そうとする実践的関心である。それは、より円滑で、より効果的な教育のあり方を追求するアプローチとして発展してきた。特に、教授学（ペダゴジー）の長い伝統は、教育という営みをより成功裡に達成しようとする実践的関心を背景にしている。学校教育制度が形成された後は、教授場面、すなわち教育内容や教育方法の考察にとどまらず、教育制度や教育政策、学校経営に関わる主題もまた、実践改善の関心のもとで考察されてきた。

③技術知と反省知の両面性

教育目標の定立から、教育のための制度や組織の設計と運営、教育内容と教育方法の選択と構成、実施された教育の効果や意図せざる結果の考慮にいたる教育の全過程が、常に価値対立的・論争的な主題であることは明らかである。教育は他者の学習を組織化しようとする営みであるため不確実性、未来性、価値選択性を持っている。また、まさに同じ理由から、暴力性や排除性を原理的にはらんでもいる。教育は人間の自由を増大させ、平等を促進し、社会の豊かさを増進させることができるものであると同時に、他者の自由を抑圧し、不平等を固定化し、他者の生存を脅かす活動としても機能しうる。

それゆえ、教育学において「よりよい教育」を目指すことは、単に技術的・実践的な課題解決を

意味するのではない。そのような技術知の側面と並んで、教育学では反省知の側面が重視される。教育学の根幹には、人間の性質や社会の過去や現状についての科学的な知見と、人間や社会の理想に関する諸理念についての注意深い吟味とを前提とした反省的な認識が存在しなければならない。教育学において、規範的考察と実証的考察が不可欠な要素であるのは、この反省的な認識を必要としているからである。

④教育学の再帰性

教育学を学ぶ学生はすでに自らの成育史においてさまざまな教育を経験しており、かつ、大学教育を通して教育学を学ぶという経験を行っている。教育学は、教育者・被教育者の双方が自らの教育経験を相対化するとともに、現在進行形の教育それ自体を問うことも求められる点に、他の学問分野とは異なる再帰性を有する。教育学は、いわゆる研究機関に属する者のみが特権的に担うものではなくむしろ、現実の教育という営みを担っている実践者による反省的な研究も重要な位置づけを持つのである。だからこそ、教育学は、実践者を育てる教員養成という要素を付加的ではなく本来の要素として位置づける必要。

⑤他の諸学との協働

教育学を構成する諸学問領域は、<基盤となる学問を何においているか>と<何を対象領域としていっているか>によって分類。基盤となる学問という視点で、諸学との協働により、教育という営みを、哲学、歴史学、社会学、心理学、工学（テクノロジー）、行政学、法学などの分野の概念や方法によって多面的に照らし出すことができる、対象領域という視点からは、例えば、教科教育学は、人間が創造・蓄積してきた様々な学問（人文学・社会科学・自然科学）や文化（芸術・スポーツ等）を学校教育を通じて次世代へ伝達・継承するために、各教科の目標・内容・方法を考察する領域。環境教育や多文化教育も同様。

教育学以外の学問分野の側でも、教育学との協働の必要性が認識されている。例えば、言語・文学分野の参照基準や歴史学分野の参照基準において、初等・中等教員養成の重要性が述べられていることにも明らかである。

（3）教育学を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な要素

①基本的な知識と理解

教育学が本来的に複眼的な視点から研究することを求められる分野。教育学を学ぶ学生には、非常に幅の広い領域を横断した基本的な知識と理解が求められる。教育学に固有な特性である実践的志向性をふまえるならばここでの知識と理解には、自らの教育経験の相対化を伴う知識の獲得、理論知と実践知を包括する理解、教育を考える視点の差異についての理解といった内容が含まれる。

ア教育の原理と基本概念の理解

人間の歴史の中で成立してきた教育事象を貫く原理に関する理論的諸命題を理解し、説明することができるようになることは、教育学の学びにおいて必須の事項。例えば、「教授」や「学習」、「養育」や「保育」といった「教育」を構成する諸概念を理解したり、その歴史性を学んだりすることは、教育学を学ぶ上で必要。教育の歴史的展開の中で生み出されてきた、教育学における「生成」、「発達」、「成長」、「進歩」といった概念群の理解も重要。

イ教育の目的論的探究の理解

これまでの教育が、どのような目的を有し、実践されてきたのかを、思想的、歴史的、文化的、社会的な視点から学ぶ必要がある。教育は、ただ教えられるから、またはただ学びうるから行われるという教育可能性・学習可能性の次元でのみ論じることができない営み。どのような営みであっても、何らかの「よき」人間像や教育目標を設定し、その人間像や目標に向けて営まれている。その目的論的性格を、過去の教育実践や教育言説から読み解き、これまでの教育がどのような目的を有してきたのかを知ることはこれからの教育の目的を考える上で欠かせない知識となる。

ウ教育の歴史的・制度的展開と社会・文化的多様性の理解

実際の教育という営みは、特に近代以降は、制度化されたさまざまな体系のもとで行われてきた。その典型例は、「国民国家」、「学校」や「近代家族」である。国民国家、学校や近代家族というきわめて特殊な歴史的構築物を理解しなければ

、現代の教育事象を理解することは困難である。現代の教育事象にまつわる諸課題の多くは、学校や近代家族との関わりにおいて現出しているといわれてよい。そうした諸課題の根本的な理解のためにも、教育の歴史的・制度的展開について理解し、説明できるようになる必要。

教育事象は、同時代的に見れば、多様な社会のあり方や文化的多様性によって、その現出の仕方がさまざまであることが見えてくる。自身が生まれ、生きてきた社会や文化の中で営まれてきた教育のあり方がすべてではないことを自覚し、教育の構築のされ方の本来的な多様性と、その多様性の背後にある教育の異なる可能性を理解する必要がある。

エ学習過程とそれへの教育的介入の理解

教育という事象をミクロなレベルで見れば、教育者と被教育者との相互作用における学習過程への介入として理解することができる。近年では、心理学のみならず、社会学、文化人類学、脳科学など関連諸科学が積極的に活用。さまざまな学習理論が提案されている状況。それらの学習理論の知見を学び、学習がいかんして成立するか、教育的介入が学習をいかんして促しているのか（あるいは妨げているのか）、その介入行為が被教育者の自発的な学習活動を組織するものになっているかなどを考察することは、ミクロな実践としての教育を理解する上で必要。

オ教育事象と社会的な事象との相互関係の理解

教育という事象をメゾレベル・マクロレベルで見たときに、他の社会的な事象との関係において成立していることが見えてくる。現代社会において教育は、教育者・被教育者というミクロなレベルだけで成り立つものではなく、それを取り巻く組織や集団、さらにはそれらの組織や集団を包括するより広範な社会との関係に条件づけられて営まれている。教育を成り立たせている条件としての組織や集団のあり方、さらには社会や制度のあり方まで視野を広げることで、より十全に現代的な教育事象の構造が見えてくる。この関係を理解し説明できることが教育学の学びで必要である。

②基本的な能力

教育学は数多くの学問領域から成り、それぞれに多様な学習内容・方法があるため、学生がどの

領域を深く学んでいくかによって、獲得可能な具体的能力は異なる。規範的なアプローチを深く学んだ者は、教育に関わる事象の複雑性とそこに見られる矛盾の本質を理解し、対立するさまざまな見解や主張を論理的に吟味することが可能になる。実証的なアプローチを深く学んだ者は、教育に関わる事象を実証的な観点から検討し、必要に応じて自ら調査・観察することができるようになる。実践的なアプローチを深く学んだ者は、具体的な教育実践の現実を的確に把握し、適切な内容や方法で関与することが可能になる。

教育実践に関わる対象領域で教育学を深く学習した者は、自ら実践者としてふるまう際に何をどうするべきかについて、多くの技術的知識と十分な反省的思考を有することになる。教育制度や教育政策、社会と教育との関わりなどについて深く学習した者は、マクロな制度構築や社会設計における教育の位置や役割について、適切な理解と判断ができるようになる。

a 教育学に固有の能力

このような多様性はあるものの、教育学を学んだ者は、教育学に固有の能力を獲得することが期待される。教育学に固有の能力＝①市民生活上求められる能力、②職業上求められる能力、の二つに分けて整理できる。

ア市民生活上求められる基本的な能力

教育という営みは、人の生活に密に根ざして成立している。私たちは、社会の成員として、それぞれ異なる立場や場面で、教育という営みに寄与している。その際、教育学的知見によらずに経験的に対処するのと、教育学の知見を活用してよりよい教育のあり方を模索するのでは、その過程や帰結において異なる様相を持つことになる。教育学が目指すのは、このうち、後者の教育学の知見を活用してよりよい教育のあり方を模索する市民性の涵養である。具体的には、次の能力を想定している。

○ 教育事象について十分な根拠を持って主体的な意見を述べることができる。

○ 特定の教育課題について、適切な文献やデータを収集・分析し、加工・整理することを通じて、考察することができる。

○ 教育事象に関する他者の異なる意見に対して、適切に理解し、評価し、自分との相違を位置づけることができる。

○ 教育学とは何かについて、それを専門としない他者に説明できる。

○ 人間と社会の可変性を前提としつつ、求められる教育のあり方を考察することができる。

○ 教育という営みの価値選択性とそれに伴う暴力性や排除性という二面性に自覚的である。

○ 家庭や地域等における教育の担い手として、教育を実践することができる。

イ職業上求められる基本的な能力

教育学を専門的に学ぶことによって、職業上の課題解決に結びつく場合がある。学校において教員となる者や保育者、教育行政に関わる公務員、生涯学習に関わる社会教育施設の専門職員等の直接的に教育学の専門性が求められる場合や、スクールソーシャルワーカーやスクールカウンセラー、地域コーディネーター、企業内の研修担当者等の教育関係者として教育学の専門性が重要となる場合がある。こうした人々には、前述の市民生活上求められる教育学の基本的な能力に加えて以下の能力の涵養が求められる。

○ 人間への深い理解に基づき、人間は変わることができるという可変性を信頼するという観点からの社会的問題の解決法を導き出すことができる。

○ 教育に関わる制度的、経営的、法的根拠の理解に基づいた教育実践を構想しその計画を構築できる。

○ 構築した計画を、他の教育関係職者と共通理解を図り、協働して実践することができる。

○ 現行の教育のあり方の意義や積極的な価値を理解し、職業倫理・意識を持って被教育者に対することができる

○ 現行の教育の限界を理解し、それを改善したり、ありうる他の教育のあり方を具体的に構想したりすることができる。

○ 現行の教育を担いつつも、来るべき将来に向けて、他の選択可能な（オルタナティブな）教育のあり方を探究し、現実化する手立てを生み出すことができる

b ジェネリックスキル

どのようなアプローチ、学習内容・方法であれ、教育学を学ぶ者は、既存の議論を相対化しつつ、テキストを批判的に解釈し、自ら情報を収集して整理・吟味し、適切な形に加工し、自らの見解をとりまとめて発信する過程を経験することになる。教育学が考察の対象とする教育という営みは、それ自体、相互作用を通じた人間の変容とそれを通じた社会の改善・変革を含んでいる。教育学を学ぶ過程は人間がこの社会をすでに完成された与件として捉えるのではなく、自らが社会の一員としてその再解釈や再創造に関与する存在であることを学ぶことを含んでいる。

特に、教育の諸問題には正答が見つからない問題や、原理的に正答のない問題が多いため、学習者は必然的に、人間と社会の複雑さに直面することになる。教育学を深く学んでいく過程で、「どうすればよいのかわからなくなった」という思いを抱くことがしばしばあるのは、まさに人間と社会の複雑さについて目が開かれていくからである。そうした過程を経て、教育学の学習者は、適切な批判精神や自らを相対化する能力と、現実の一般的な諸課題に取り組む際に必要な、さまざまな知的スキルを身に付けることになる。以上から、獲得することが期待される具体的なジェネリックスキルとして、以下のような能力を挙げることができる。

○ 社会的課題について、適切な情報を収集し、加工・整理することを通じて、自分の意見を発信できる。

○ 社会的課題について、量的・質的データを適切に分析・解釈することができる。

○ 社会現実を批判的に検討するとともに、そのオルタナティブを模索することができる。

○ 人間や社会のあり方についての原理的な考察をすることができる。

○ 異なる価値観を有する他者と共に活動を創り上げるためのコミュニケーションができる。

参照基準におけるジェネリックスキルとは、「分野に固有の知的訓練を通じて獲得することが可能であるが、分野に固有の知識や理解に依存せず、一般的・汎用的な有用性を持つ何かを行うこと

ができる能力」である。上記の能力も、最初から汎用的であるというよりも、当初は、教育学分野の知識や理解に根ざした形で獲得されるが、多様な文脈で用いられることにより、次第に汎用性を獲得していくものと考えられる。

(4) 学修方法および学修成果の評価方法に関する基本的な考え方

①学修方法

教育学を学ぶための学修方法は、その目的に応じてさまざまにあり得る。「教育」という事象の多様性を考慮したときに、学修方法も多様なものを組み合わせて、学生の学修経験の多様性を確保することが必要。教育学の学修方法は、「教える一学ぶ」に関連する理論と実践について、言語、身体、感覚のすべてを視野に含みつつ考察を行うことをベースとする。教育学は再帰性という特性を持つことから、教育学を学修する学生は、自らの学修過程そのものもまた、教育学的観点の熟達に応じて分析的に捉えていく視座を磨いていくこととなる。大学での学びそのものも、教育の営みそのものを、教育学的観点からいわばフィールド研究のような形で捉えていくことで、大学での自らの学修を自己設計、デザインしていくとともに、教育という営みを見る眼そのものを養っていくという二重構造になっている。

ア 講義

基本的な知識から最先端の研究動向まで、教育学の多様な研究成果を、学生は講義を通じて学ぶ機会が与えられる必要がある。これは、他の学修方法による学修の基礎を形成する。講義の類型としては、①教育学の基礎的な概念・命題を段階的に理解させるもの、②教育学の研究方法を事例に基づいて理解させるもの、③学生に「教育」問題について考えさせ、現状のあり方を批判的に考察することを促すもの等、様々ありうる。

講義の方法としては、(a) 常識的な範囲内での予復習を想定し、基本的には講義時間で必要な知識の理解を図る方法、(b) 反転学習的に、予習の時間を十分に持たせて、講義ではその活用や発展を中心に扱う方法、(c) 復習に重点を置き、講義で学び得た知識を基にして、講義後の振り返りを重視する方法等、この点についても様々あり得る。

イ 演習・実習

教育学の教育にあたっては、研究の方法や教育の方法を体験的に学ぶための演習や実習がよく用いられる。演習・実習には、次の例に示すようにさまざまなものがあり、目的に応じて使い分ける必要がある。

○ 研究方法の基礎を学ぶ演習

教育学における基本的な知識・理解を図り、また基本的な能力を育む上で、学生が自律的に問いを立て、その問いに解答を出すために種々の情報を集め、分析・整理し、問いへの解答として結論を出す研究活動は、有効な方法の一つである。学修の段階の初歩的な時期に、比較的素朴な問いに対して、教員の支援を受けながら研究活動を行う場合（研究基礎演習）は、その活動を通して、より高度な問いを立てる力を育むことを目指すことになる。講義や演習で一定程度の教育学的な知識や能力を育んだ学生が、その応用として研究活動を行う場合（課題研究）は、その後により発展的な卒業論文に結びつくような重要な問いを立て、その解決に向けた学修活動を展開することになる。

○ 講読演習

講読演習では、教育学における一つの方法である文献調査の基礎を学ぶ。そこでは、テキストを十分理解しながら、確実な言明とそうでない言明とを区別しつつ批判的に解読すること、解釈の多様性や再解釈の創造性などを経験すること、討議に参加し、多様な考え方に触れながら他者の意見を理解し、自らの考えを論理的に展開できることなどが学ばれることとなる。

○ 量的・質的研究法に関する実習

教育に関連する事実を把握するために、量的・質的研究法に関して体験的に学ぶ実習も意義深い。適切な研究を設計・実施し、結果をふまえて報告書を作成する力を身に付けることとなる。その際に、単なる技法を学ぶだけでなく、問題解決のための方法論、それぞれの研究法の意義と限界、倫理的配慮・考察の重要性を併せて学ぶことが求められる。統計的な処理を伴う量的研究には、心理学実験や質問紙調査などがある。そこでは、仮説を設定し、実験・調査を設計・実施し、データを分析・解釈することによって、仮説の検証が行

られる。質的研究には、面接調査、参与観察、事例研究などがある。現場における実地調査は、フィールドワークと言われる。質的研究においては、仮説を検証すること以上に、複雑な現実について厚みのある記述を生み出すことが重視される。

○ フィールド等における実践的演習

教育学が実践志向性という固有の特性を持つ学問である以上、教育学の実践性を実感し得る教育の機会を提供することは大きな意義を持つ。教育に関するフィールド等における実践的演習や教育実習は、そのための有効かつ必要な方法の一つである。アクションリサーチ、サービスマニエール、学習支援ボランティア活動、模擬授業・教育実習、インターンシップなどが想定される。単に体験するだけにとどまらず有意義な学修を実現するには、何らかの課題に沿って自ら情報を収集したり、体験を省察したりして、意義深い考察を導き出し、それらをレポートや発表などによって伝える作業と組み合わせることが有用である。新たな教育実践や教育制度の設計と運用、組織的な教育活動への参加などもまた、有効な学修の機会となりうる。十分な学問的準備のもと、自ら教育の担い手となって実践してみることは、教育学の専門的な知見を深める上で非常に有意義である。とりわけ教師として教育現場での実践に取り組む教育実習は、学生たちにとって大きな意義を持つ学修機会となっている。十分な学問的準備のもと、自ら教育の担い手となって実践してみることは、教育学の専門的な知見を深める上で非常に有意義である。教師として教育現場での実践に取り組む教育実習は、学生たちにとって大きな意義を持つ学修機会となっている。

ウ 卒業論文

卒業論文では、それまでの教育学における学びの成果を生かし、学問的に重要な問いを立て、可能な限り必要な情報（先行研究や関連文献、事例、データ等）を収集し、分析・整理し、設定した課題についての結論を論理的に導き出す。これまで学んできた教育学の知識や、身に付けてきた教育学の能力を、自己の活動の中で体系化することを目指す。この方法によって、学生に教育学の知識や方法を総括する深い理解と論理的な思考力が

身に付くとともに、教育学への主体的な学びが生まれることが期待される。

エ その他

教養科目や他分野の専門的学修、授業以外の大学生活の多様な側面における豊かな経験や注意深い省察などが、教育学における洞察を深める契機になりうる。課外活動への取り組みも、教育者・研究者としての主体性を身に付ける上で重要な学修機会を提供するものである。

② 評価方法

評価方法は、すべての学生にとって学修を促進するものでなければならない。評価行為はあくまでも手段であって目的ではない。重要なのは、教育学の学びによって、学生が自律的な学習者へと育つことである。評価という行為自体も、教育学の学問的探究の範囲である。教育学の学修における評価は、何よりも、評価者が学術的な見識の上に立ち、多様な観点を組み合わせて専門的な判断を下すという点にこそ、妥当性の根拠を持つべきである。それと同時に、教育学を教授する者は、自身が評価という行為を担う者であることを自覚し、より良い評価のあり方を模索するという反省的態度が要請される。

評価方法は、教育課程や個々の科目の目的・目標や方法と一致するものである必要がある。学修結果の評価方法としては、筆記試験やレポート課題、教育的な実践に取り組む課題、学修ポートフォリオ、論文作成等が用いられている。評価方法については、教育目的・目標や教育方法に照らして適切なものを適切な重みづけで選定しなければならない。評価の計画にあたっては、学生の多様性にも配慮が必要である。個々の学生には、自分の知識・理解や能力等を最大限、発揮する機会が与えられることが望ましい。評価の実施にあたっては、教育目的・目標、評価方法、評価基準が明確に示される必要がある。評価によって学生の学修を拘束するのではなく、学生の自律的な学修を喚起するような配慮が求められる。評価によって捉えられた実態をふまえて、学生の学修をさらに促進するような教育の改善を図ることが必要である。このことには、学生に対するフィードバックの提供や、指導の改善、教育課程や教育条件の改善などが含まれる。

(5) 市民性の涵養をめぐる専門教育と教養教育との関わり

教育学の根幹には市民としての教養という性質がある。それは、教育学がさまざまな意味における境界を往還し架橋するという性格を持っていることに由来する。教育学のこの性格は、教育学によって育成されるプロフェッショナルの特徴にも密接に関わっている。

①市民性の涵養

日本学術会議は「市民性」を「社会の公共的課題に対して立場や背景の異なる他者と連帯して取り組む姿勢と行動」と定義し、「行き過ぎた専門主義の傾向が、民主主義社会を支える人々の共通の価値基盤を掘り崩すおそれ」を回避するために、「市民性の涵養を目的とする市民教育」の必要性を説いている（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22日）。また、「市民性（シティズンシップ）とは、国家、社会を形成する主権者、政治的主体である市民の資質を指す概念であり、民主主義社会の担い手として、自らの専門性や職業以外の分野についてもアマチュアとして判断や意思決定に参加する資質を含む」と捉えている（日本学術会議「18歳を市民に一市民性の涵養をめざす高等学校公民科の改革」2016年5月16日）。

ここでの市民性とは、第一に、民主主義社会を形成する市民の政治的教養のことであり、第二に、そうした民主主義社会の担い手として自らの専門性や職業以外の分野に対しても判断できるアマチュアとしての資質をさす。日本学術会議は、この政治的教養とアマチュアとしての資質という2点はいずれも、教育学の学問的性格の根幹と通底する性質を持つ。その意味で、教育学を学ぶことの意義には、教養教育、専門教育のいずれの場合においても、市民性の涵養が不可欠の要素として含まれているのである。

教育学が以上のように市民性をその学問的な本質に持つことは、教育学が以下(2)、(3)の二つの意味において境界を往還し架橋するという性格を持っていることに由来する。

②過去と未来の間の境界を往還し、架橋する

教育学は、人間の生成・発達を通して、過去と未来を往還すると同時に、古いものと新しいもの

との間を架橋することによって世界を維持し、更新していくという教育に固有の営みを対象としている。

③学問や文化の領域間に存在する境界を往還し、架橋する

教育学はまた、教育が人間と社会の可変性を前提とし、その変化を引きおこす営みであるということと密接に関わっている。→教育学はそれ自身が、世界の存続、更新に関わるあらゆる学問や文化を包摂する分野であるため、それらの学問や文化の間に存在する境界を往還し、架橋することを学問の本質において伴う。

④往還し架橋する市民性を備えたプロフェッショナル(citizen professional)

以上二つの意味における、境界を往還し架橋する市民性の涵養は、教育学を教養として学ぶ場合にも、教育研究に関する専門教育課程として学ぶ場合にも、また、教員養成に関する専門教育課程として学ぶ場合にも、教育学の根幹をなすものとして要請される。それを通じて形成される市民性は、専門的職業人として民主主義社会を形成する市民性を備えたプロフェッショナルを構成する。教育学を通じて育成されるプロフェッショナルは、往還し架橋する市民性を備えたプロフェッショナルなのである。

(6) 教育学と教員養成

教育学に関連する教育課程には、大きく、教育研究に関する教育課程と教員養成に関する教育課程がある。教員養成に関する教育課程については、教育職員免許法に基づく科目を中心として編成される。教職課程を履修する学生には、ここで論じてきた教育学を一定の深さまで学ぶとともに、教科教育や指導法などに関する学修、および教科の内容に関する専門科目の学修が必要になる→教育に携わる実践者としての技術的な知と、教育内容に関する専門的な知とを学ぶことになる。

教員という特定の職業を円滑にかつ創造的に遂行するために、必要な学修である。教員養成に関する教育課程における教育学教育と教員養成教育の関係は、大学・学部等によって多様で以下のように4つに分類される。

①教員免許の取得を主たる目的とする教員養成系大学・学部で、かつ教育学を主な専攻とする学科・コース等。そこでは、教育職員免許法の規定に基づく教職課程の科目に加えて、教育学のより深い学修を含めた教育課程をその大学独自に編成することができる。

②教員免許の取得を主たる目的とする教員養成系大学・学部で、かつ教育学以外の教科に関する専門領域を主な専攻とする学科・コース等。そこでの教育学の学修は、教育職員免許法の規定に基づく教職課程の科目と、特定教科を児童・生徒に教えることに特化した教科教育学の関係科目

③教員免許の取得を学生の自由意志に委ねている一般大学・学部で、かつ教育学以外の領域の学科・コース等。そこで教員免許を取得しようとする学生が学修する教育学は教育職員免許法に規定された教職課程の科目にほぼ限定される。

④教員免許の取得を学生の自由意志に委ねている一般大学・学部で、かつ教育学を専攻とする学科・コース等。そこでは、学生は自身の専門領域として教育学を深く学び、教育職員免許法に規定された教職課程の科目はそれに付加される形になる。

教員養成は大学における学問を基盤にして行われなければならない。教育学は教職課程の中核的要素として位置づくもの。教職を学識に基づく専門職 (profession) と考えるなら、教員養成において、理論と実践を包括する最先端の教育学が適切に活用されていくことが求められる。

本参照基準は、主として教育研究に関する教育課程を念頭において作成したもの。教員養成に関する教育課程についても、第一・第四タイプでの教育学教育においては本参照基準がそのまま参照基準として使える。第二・第三を含めた教員養成教育についても、教育学の十分な学術的知見に基づいて作成され、随時更新されていかなければならない。

学問としての教育学は、教職課程 (教員養成) のためだけにあるのではない。学問としての教育学に関連する教育課程が、教職課程 (教員養成) に偏って特化することは危惧すべき点である。教職課程を学術的に十分な知見に基づくものとして実現するために、教職課程を教育学にとって不可

欠な要素として位置づけ、その本来的役割の一つとして想定することが必要。最後に、Appendix として3つあげられている。①教育学分野の参照基準の活用事例 (仮)、②教職課程コアカリキュラムに関する検討 (仮)、③「教育関連学会連絡協議会」加盟学会一覧 (2018年3月17日現在69団体、五十音順/省略)

3 教育関連学会連絡協議会・公開シンポジウム (2019年3月16日 学習院大学) における油布佐和子報告 (早稲田大学) 「教職課程コアカリキュラムの課題」の検討

(1) 教職課程コアカリキュラムとは何か
成立の経緯は以下の通り。

2001年 国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会 (高等教育局長裁定) 「今後の国立の教員養成系大学学部の在り方について」

2001年 日本教育大学協会による報告書<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> 「教員養成コアカリキュラム群」を基軸にしたカリキュラム作りの提案

2016年 中教審教員養成部会「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」設置

同12月 「教職課程の目標設定に関するワーキンググループ」設置

2017年 中教審教員養成部会にてWG案「教職課程コアカリキュラム」が審議・了承。同時に「教職課程認定審査の確認事項の改正」が審議・了承。

<教職課程コアカリキュラムの構造>

位置づけとしては、「全国すべての大学の教職課程で共通的に取得すべき資質能力を示すもの」であり、内容としては、教免法・及び教免法施行規則の「教科に関する科目」を除き、「教職に関する科目」に沿って項目が展開される。つまり、「教科及び教科の指導法に関する科目」「教育の基礎的理解に関する科目」「道徳、総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導、教育相談等に関する科目」「教育実践に関する科目」。

特徴としては、各科目で共通に身につけるべき最低限の学修内容が明示される。

「全体目標」：当該事項を履修することによって学生が修得する資質能力

「一般目標」：全体目標を内容のまとまり毎に分化させたもの

「到達目標」：学生が一般目標に到達するために達成すべき個々の規準

教員養成の高度化や質の向上が重要であり、教員養成内部から質の改善や教職の専門職化のための提言がなされ、海外をモデルとした専門職基準の必要性が強調される。＜佐藤学「教師教育の国際動向＝専門職化と高度化をめぐる」(『日本教師教育学会年報』第20号、2011)＞

しかしながら、専門職基準で言及されている海外のモデルと専門職基準と教職課程コアカリキュラムの乖離が問題として提起される。教員養成に携わる研究者・関係者による長期にわたる検討の結果、基本となる項目は少ないこと、下位項目が列挙されているが、例示に過ぎず、チェックリスト化しないことが述べられている。この点は、短期間での行政主体による教職課程コアカリキュラムとは異質である。

(2) 教職課程コアカリキュラムの問題

作成プロセスの問題としては、短期間で専門学会や専門機関・職能団体等への聴取がないこと。

「構造と内容の問題」としては、免許法に示された項目が前提となり、学問内容と現代的な課題が並立し、学習指導要領によって変動されること。

「強制力と拘束力」としては、同時に審議・了承された「教職課程認定審査の確認事項の改正」による課程認定の厳格化により、到達目標をもとにシラバスや授業が限定され、教員養成がコアカリキュラムで実質的に占有されるという危惧が指摘される。

(3) 教職課程コアカリキュラムが及ぼす影響

進行する教員養成改革の問題点としては、研究・学問のない教員養成と教育研究者のいない教員養成が指摘されている。開放制における教員養成が問われ、深く学問に親しむことと、技術・専門に特化せず教養を培うことがおろそかになる。また、「教育学」の存在証明が問われていると指摘している。

①教職課程コアカリキュラムと教員養成の変容の行方

現状では、教育学を純粋学問としておいている大学は僅かで、多くは教育学+教員養成担当で、教員養成を主とする大学でも、専門との使い分けが行われている。教員養成改革の方向性からみたときは、「学問としての教育学」だけではポストの減少があること。高等教育研究は別かもしれないが、教員養成が縮小された時、＜人を育てる＞ことを研究する学問としての「教育学」はどれほどの重要性を持つのかと指摘している。

②教職課程コアカリキュラムと「教育学」教育のプレゼンス

教育学の二重性として、専門領域における系統的な学問研究と現場の教育課題に対する有用性があり、この二つを切り分けてきたこと、切り分けられると思ってきたことに問題があるのではないかと指摘する。教員養成における「現場有用性」の強調として、教育学そのものの縮小につながっていること、＜人を育てる＞ことに関連する学問＝＜教育学＞と位置付けるならば、＜教育学＞の存在が自明のものではなくなっている。

(4) 参照基準：教育学領域への課題

①教育学という学問の再考：科学論としての教育学

伝統的学問領域を前提としていたとしても、現場の変化に応じた新たな領域をどう考えるか。例えば「福祉と教育」という領域が考えられる。また、細分化された各専門領域が＜教育学＞の傘下に存在するが、それらを貫く共通項への十分な検討が必要なのではないかと指摘。例えば、原論的な領域と各論が並立の状況がある。現状の枠を前提とした技術論と枠の相対化をも対象とした専門領域が並立している問題を指摘。さらに、教育学を学んでいない人が教育を語る現実があり、教育学諸領域を超え、隣接科学をも架橋する科学としての「教育学」の必要性が強調される。

②＜学部教育＞への責任

学士課程の質保証を、各学問領域ごとに検討するとき、教育学関連の学部教育をどのように考えるかという問題がある。一部を除き、教育学部、教員養成系大学・学部は、ミニ総合大学であり、

そこでの「教育学教育」はどのような責任を持つのか。他の学問領域と等価（一翼を担う）。学部教育全体については大学における管理・運営上の問題と考える。また、教育学によるグランドデザインの必要性があること、参照基準も該当しない領域への配慮は必要ではないかと指摘。「教育学部」の名称との乖離も指摘。

③グローバル化への対応と標準化

参照基準の本質的な機能は学士課程の質保証だが、「グローバル化」への対応も存在する。その際、国際的な質保証と標準化をどう考えるかという問題。また、「標準化という問題」を考えるべきと指摘。標準化によるコントロールとしては、経済学領域＝「教育の質」「国際的通用性」という謳い文句の中で一定のモデルを押し付けることへの批判。教育と研究の自主性、多様性、創造性を制約するという危機を指摘。標準化による学問の格付けとしては、フォーマットをそろえて、各種の学問領域の比較を容易にする＝当然「学問分野の『格付け』を行い、使えるものとそうでないものを明確にして、将来的な大学再編に結び付けようとする意図」がある。教育学領域は、それに耐えうるかと指摘。グローバル化とドメスティックな教育システム（工学部 JABEE をイメージして）の問題としては、現実的にはグローバル化に曝されること、また参照基準はどこへ向かうかという問題がある。教員養成においても、標準化への志向の中、国際通用性が喚起されていること（EX. IB）。国際的な認証機関の存在の問題がありこれまでの日本の公教育システムや文化を前提とした教育・研究蓄積をどう位置付けるかという問題は、公教育システムや教員養成は、それぞれの国の文化と深く結びついていると指摘。最後に参照基準の耐用年数について疑問を提示している。

IV 看護学と教育学の質保証をめぐる議論における整理と課題

1 看護学と教育学の定義

両者はともに人間を対象とする学問であるが、看護学は「その人らしい健康な生活を送れるように支援すること」であり、さらに、「全ての発達段階、多様な健康な状態にある個人、家族、集団、地域の固有の健康問題や健康問題に対する人間

の反応を探究し、健康の維持・増進に向けて、人との相互作用を基盤とした援助的専門的アプローチを探究する学問」である。そして、「看護及び看護学は、他のすべての学問と同じく、人類の平和と幸福を希求していること」が重要である。

他方、教育学は「ある社会・文化における人間の生成・発達と学習の過程に意図的に働きかける教育という営みを対象とするさまざまな学問領域の総称」であり、また、「学校は、学習を促すこと自体を目的に、日常生活とは異なる時間・空間を設定して計画的に教育を行う場であり、学校教育は教育学の中でもとりわけ重要な位置を占め、またそこで教育を行う教員を養成するための教育課程が整備されてきた」ことも確認すべきことからである。さらに教育学を歴史的な視点で考える時、「現在私たちが経験している教育を、西洋近代という特殊な時代・社会の産物とみなし、19世紀後半以降に国民国家の誕生に伴って学校教育制度と共に世界中に広まった歴史的な事象として相対化する見方」も確認しておく必要がある。

2 学問に固有の特性

看護学は（1）人間、健康をとらえる視点、（2）方法論（アプローチ）の独自性、（3）関連学問領域とのつながり、（4）社会における看護の役割と看護学の4点をあげているが、特に（3）の関連学問領域では、「医学はもちろん、心理学、行動学、社会学、文化人類学、教育学、生活科学などの関連諸科学」をあげ「教育学」に言及している。

他方、教育学は、（1）人間と社会の可変性への関心、（2）研究アプローチの多様性、（3）技術知と反省知の両面性、（4）教育学の再帰性、（5）他の諸学との協働の5点をあげているが、特に（5）の他の諸学との協働では、基盤となる学問という視点で、教育という営みを、哲学、歴史学、社会学、心理学、工学（テクノロジー）、行政学、法学などの分野の概念や方法によって多面的に照らし出すことができること、そして対象領域という視点から教科教育学は、人間が創造・蓄積してきた様々な学問（人文学・社会科学・自然科学）や文化（芸術・スポーツ等）を学校教育を通じて次世代へ伝達・継承するために、各教科の目標・内容・方法を考察する領域である。ここでは

看護学や医学等の医療分野との接点はあげられていないが、人間の成長・発達を考えれば、身体的・心理的成長に医療分野が深く関わることは想像できる。

3 学生が身につけるべき基本的素養・要素

看護学では、(1) 学生が獲得すべき知識と理解、(2) 学生が獲得すべき基本的能力、(3) 人々の健康の維持増進に必要なケア社会を志向する態度の3つがあげられており、特に「基本的能力」については、①全人的に対象をとらえる基本的能力、②ヒューマンケアを提供するために必要な基本的能力、③根拠に基づく看護を展開できるように必要な基本的能力、④健康課題に対応した看護を展開できる基本的能力、⑤ケア環境とチーム体制を整備し看護を展開できる基本的能力、⑥生涯専門職として研鑽を継続していく基本的能力を指摘している。

教育学では、(1) 基本的な知識と理解、(2) 基本的な能力の2つがあげられており、(1) 基本的な知識と理解では、①教育の原理と基本概念の理解、②教育の目的論的探究の理解、③教育の歴史的・制度的展開と社会・文化的多様性の理解、④学習過程とそれへの教育的介入の理解、⑤教育事象と社会的事象との相互関係の理解、の5点があり、(2) 基本的な能力では、a 教育学に固有の能力として①市民生活上求められる基本的な能力、②職業上求められる基本的な能力、b ジェネリックスキルがあげられている。

4 学修方法および学修成果の評価方法に関する基本的な考え方

看護学では、(1) 学修方法については、①講義、②演習(グループワーク、事例学習、カンファレンス)、③演習(実技演習、シミュレーション教育、実習室演習)、④臨知実習、⑤研究的取り組み、(2) 評価方法については①評価の視点、②評価の在り方。

教育学では、(1) 学修方法については、①講義、②演習・実習(○研究方法の基礎を学ぶ演習、○講義演習、○量的・質的研究法に関する実習、○フィールド等における実践的演習)、③卒業論文、④その他、(2) 評価方法

5 市民性の涵養をめぐる専門教育と教養教育との関わり

看護学では、(1) 専門教育としての看護学を支えるものとしての教養教育、(2) 教養教育の一部を構成するものとしての看護学、(3) グローバリズムの中での看護学教育と教養教育との関わり。

教育学では、(1) 市民性の涵養、(2) 過去と未来の間の境界を往還し、架橋する、(3) 学問や文化の領域間に存在する境界を往還し架橋する、(4) 往還し架橋する市民性を備えたプロフェッショナル(citizen professional)

最後に、教育学では、「教育学と教員養成」という独自の領域課題がある。

V 2つの学問領域を考えるうえでの視点

1 「省察的实践」の視点

看護教育ではドナルド・ショーンの「省察的实践」の視点が重視され、『看護教育』(2017年12月号)では、「省察的实践者を育む—ショーンからの提起とともに—」が特集されている。⁽⁵⁾ 特集の趣旨には、「確立された技術を学び、実践に応用する、という従来の「専門職」観を脱却し、自身の行為を、変化する状況のなかで振り返りながら実践していく、という新たな専門職の実践「省察的实践」を打ち立てた『省察的实践とは何か』(2007年)、そして2017年に翻訳が刊行された『省察的实践者の教育』は、世界の教育学・看護教育学の論文でも膨大な引用数を誇ります。」と書かれている。さらに、「ショーンの著作に『正解』や『マニュアル』『わかりやすい定義』を求め、それを学んで応用しようという、多くなされているこの読まれ方こそ、まさにショーンが否定しようとした、古い専門職の姿勢に他ならないからです。」とも書かれている。さらに、「ショーンを読むということは、語られた事例に自身の実践も照らし合わせながら、実践の意味、また実践の背景となった、思考のフレームを組み替えていくことを意味しています。そのような省察によってこそ、専門職としての学びが得られることが、ショーンの重要な提起」であるという。以上のように、ショーンの提起からは看護学及び教育学の実践を深く省察し、看護学の対象である学生や院生及び臨地実習の対象である患者との協働の営み、一方、教育学の対象である学生や院生、教育実習の対象である子どもたちとの協働の営みの内実が問われることになる。2つの

学問領域において、ショーンの提起した「省察的実践」をどのように受け止めるのか、理論と実践の架橋をいかに構築していくのか等の課題を据える必要がある。今回の「参照基準」の中に、このような視点をどのように組み込んでいけるのかが課題であるとする。

2 「現象学」の視点

榊原哲也の「現象学」の視点、及び中田基昭の「教育現象学」の視点も、ショーンの「省察的実践」と同じく、看護学と教育学の実践と理論を考えるうえで重要であるとする。榊原は『医療的ケアを問い直す―患者をトータルにみることの現象学』において病いを患うとはどういうことか、病いを患う人をケアするとはどういうことなのかを、「現象学」という視点から考えている。(6) 本書の副題として「患者をトータルにみることの現象学」としているように、①たんに病体を診るだけではなく、患者の心身をトータルにみてケアしなければ十分な医療ケアにならないこと、②患者の日常生活での様子（たとえば、どのような構造の家に住み、日常どのような生活をし、家族や地域の人びととどのようなつながりをもっているのか等々）も含め、トータルにくみることが極めて重要と主張する。ここで提起される「現象学的人間観」は患者観ではなく「人間観」であり、患者だけに当てはまるものではなく、患者の家族や、医師、看護師などの医療者、地域ケアに関わる多くの方々にも当てはまるものであり、さらに一般に、私たちの誰にも当てはまるものであると述べるのである。

以上の医療分野における現象学の考え方は、医療分野に限定されるものではなく、日常の人間社会全体を視野に入れた考え方であり、「教育現象学」として中田基昭が『現象学から授業の世界へ―対話における教師と子どもの生の解明―』（東大出版、1997）の中で展開している。(7) 中田は「はじめに」で次のように述べる。

「授業がそれぞれ一個の人間である教師と子どもたちによって営まれている以上、そこにおいては、現象学が哲学的に解明しようとしている事柄が彼らによって現実に生きられていること、教師や子どもたちは、何かを見たり想像したり考えているだけではなく、時間の流れの中で或る空間を共に生きながら、学ばれるべき事柄

へと向かっている。」「現象学が、授業を生きている者もそうである一個の人間の生と世界の本質を、哲学的な厳密さをもって徹底的に解明しようとしているならば、教育に携わる者も、哲学的現象学の構えをもって、授業を生きている者の生と世界そのものへと向かう必要があるのではないだろうか。」「授業においては、教師が子どもたちの生の営みを何らかの仕方であらえているだけではなく、子どもたちも教師の生の営みをとらえている。そのうえで、教師と子どもたちは相互に働きかけを行なっている。そして、授業研究においては、研究者は、互いに理解し合いながら働きかけ合っている教師と子どもたちの生の営みを解明しようとする。」

以上のように「現象学」の視点および「教育現象学」の視点を考えると、看護学も教育学も、患者や子どもたちの生の営みをトータルに捉えることが要求される。対等であり相互な関係を作りあう関係、ともに生きる関係として向き合うことが求められる。看護職が一方的に患者に対するのではなく、同時に教師が一方的に子どもたちに対するのでもない。ともに世界を生きる存在として認め合い、受け止め合う関係を構築していくことが求められると考える。

VI おわりに

「教育学と看護学の質保証をめぐる議論とその課題」というタイトルで論述してきた。第1に、看護学における「参照基準」と看護教育の質保証の検討、第2に、教育学における「参照基準」の第1次案の検討、第3に、それら2つの学問領域における比較検討、第4に、それらを考える場合の2つの視点（省察的実践と現象学の視点）を取り上げてきた。いずれの課題の検討も現在進行形であり、現実の厳しい医療分野と教育分野の実践と理論の展開の中で人間をどのように捉えるのか、どのように人間の発達と成長を保証するのか、同時にその学問を学ぶ学生たちをどのように支援できるのかが、大きな課題であるとする。

今後も看護学と教育学の境界領域、複合領域を視野にいれながら考えていきたい。これに関わって、「養護教諭」という職種がある。いわゆる「保健室の先生」である。資格的には看護師の資格もつ養護教諭と資格のない養護教諭がいるが、

身体的な医療的ケアと心のケアも大きな課題である。筆者は福井医療大学で、看護学科の学生の中で養護教諭の教員免許を希望する学生に関わっているが、学生たちは基本的に看護師を目指す中で、さらに養護教諭も目指している。彼らは、看護学と教育学の両者を学ぶことが課題である。養護教諭は、実際には看護学と教育学の接点の存在として把握すべきと考えている。今後は、養護教諭の質保証の課題も視野に入れながら、本論の課題に迫りたいと考えている。⁽⁸⁾

号、2018年6月)。これらの実践も含めて今後の課題に迫りたいと考えている。また、以下の論文も参考にしていきたい。船木由香(2018)「看護系大学における養護教諭養成に関する文献検討」(上智大学総合人間科学部看護学科紀要NO.4)。

[註]

- (1) 日本学術会議(2010)〈回答〉「大学教育の分野別質保証の在り方について」(平成22(2010)年7月22日)
- (2) 日本学術会議・看護学分会(2017)〈報告〉「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 看護学分野」(平成29(2017)年9月29日)
- (3) 教育関連学会連絡協議会(2019)公開シンポジウム/テーマ「教育学教育のあり方と教職課程カリキュラムの再検討—教育学分野の参照基準の作成に向けて—」(平成31(2019)年3月16日・学習院大学)
- (4) 日本学術会議 教育学分野の参照基準検討分科会(2019)「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 教育学分野(第一次案)〈平成31(2019)年3月16日〉
- (5) 『看護教育』(2017年12月号)特集「省察的実践者を育む—シヨーンからの提起とともに—」。執筆者は柳沢昌一(福井大学)、前川幸子(甲南女子大学)ほかである。
- (6) 榊原哲也(2018)『医療的ケアを問い直す—患者をトータルにみることの現象学』(ちくま新書)
- (7) 中田基昭(1997)『現象学から授業の世界へ—対話における教師と子どもの生の解明—』(東京大学出版会)
- (8) 筆者は福井医療大学における養護教諭養成の教育実践について以下の2本にまとめている。①「学校拠点方式による養護教諭の実践的力量形成の研究—福井医療大学における養護教諭養成の取組み—」(福井大学教職大学院紀要『教師教育研究』第10号、2017年6月)、②「福井医療大学における養護教諭養成の取組み(その2)」(福井大学教職大学院紀要『教師教育研究』第11