

# 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

### 日本学術会議 教育学分野の参照基準検討分科会

委員長	松下 佳代	(第一部会員)	京都大学高等教育研究開発推進センター教授
副委員長	小玉 重夫	(第一部会員)	東京大学大学院教育学研究科教授
幹事	西岡 加名恵	(連携会員)	京都大学大学院教育学研究科教授
幹事	深堀 聰子	(特任連携会員)	九州大学教育改革推進本部教授
	生田 久美子	(連携会員)	田園調布学園大学学長
	岩瀬 峰代	(連携会員)	島根大学教育開発センター准教授
	小川 容子	(連携会員)	岡山大学大学院教育学研究科教授
	小山 正孝	(連携会員)	広島大学大学院教育学研究科教授
	志水 宏吉	(第一部会員)	大阪大学大学院人間科学研究科教授
	杉本 均	(連携会員)	京都大学大学院教育学研究科教授
	鈴木 晶子	(連携会員)	京都大学大学院教育学研究科教授
	高野 和子	(特任連携会員)	明治大学文学部教授
	中坪 史典	(連携会員)	広島大学大学院教育学研究科准教授
	中山 迅	(連携会員)	宮崎大学大学院教育学研究科教授
	浜田 博文	(連携会員)	筑波大学人間系教授
	本田 由紀	(第一部会員)	東京大学大学院教育学研究科教授
	松浦 良充	(連携会員)	慶應義塾大学文学部教授・文学部長
	宮崎 樹夫	(連携会員)	信州大学教育学部教授
	油布 佐和子	(連携会員)	早稲田大学教育・総合科学学術院教授
	笠 潤平	(連携会員)	香川大学教育学部教授

## 目 次

はじめに.....	3
(1) 教育学分野に関連する教育課程.....	3
(2) 教育学分野の参照基準と教員養成に関するコアカリキュラムの関係.....	3
1. 教育学の定義.....	3
(1) 教育という営み.....	4
(2) 教育学分野に包括される諸学問領域.....	4
2. 教育学に固有の特性.....	5
(1) 人間と社会の可変性への関心.....	5
(2) 研究アプローチの多様性.....	5
① 規範的アプローチ.....	5
② 実証的アプローチ.....	6
③ 実践的アプローチ.....	6
(3) 技術知と反省知の両面性.....	6
(4) 教育学の再帰性.....	7
(5) 他の諸学との協働.....	7
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素養.....	8
(1) 基本的な知識と理解.....	8
① 教育の原理と基本概念の理解.....	8
② 教育の目的論的探究の理解.....	8
③ 教育の歴史的・制度的展開と社会・文化的多様性の理解.....	8
④ 学習過程とそれへの教育的介入の理解.....	9
⑤ 教育事象と社会的事象との相互関係の理解.....	9
(2) 基本的な能力.....	9
a 教育学に固有の能力.....	9
① 市民生活上求められる基本的な能力.....	10
② 職業上求められる基本的な能力.....	10
b ジェネリックスキル.....	11
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.....	11
(1) 学修方法.....	11
① 講義.....	12
② 演習・実習.....	12
③ 卒業論文.....	13
④ その他.....	13
(2) 評価方法.....	13
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.....	14
(1) 市民性の涵養.....	14
(2) 過去と未来の間の境界を往還し、架橋する.....	15
(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.....	15
(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).....	15
6. 教育学と教員養成.....	15
Appendix 1 教育学分野の参照基準の活用事例 (仮).....	16
Appendix 2 教職課程コアカリキュラムに関する検討 (仮).....	16
Appendix 3 「教育関連学会連絡協議会」加盟学会一覧.....	17

## はじめに

### (1) 教育学分野に関連する教育課程

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である。教育は人間の生涯にわたって、また、学校、家庭、地域、職場などおおよそ人間が生活するあらゆる場所で行われる。教育学はこのような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である。

日本の大学教育において、教育学分野に関連する教育課程には、大きく二つの種類が存在する。一つは、〈教育研究に関する教育課程〉であり、もう一つは、〈教員養成に関する教育課程〉である。前者は、教員養成を目的としない一般の大学・学部・学科において、学士課程の専門分野として教育研究を学修する学生に対して提供される教育課程である。一方、後者は、教員養成を目的とする大学・学部・学科において、あるいは、一般の大学・学部・学科で教員免許の取得を目指す学生に対して提供される教育課程である。

### (2) 教育学分野の参照基準と教員養成に関するコアカリキュラムの関係

〈教員養成に関する教育課程〉については、すでに文部科学省によってコアカリキュラムが作成されている。教員養成教育における専門科目は、従来、「教職に関する科目」、「教科に関する科目」に大別されていたが<sup>1</sup>、このうち、前者については、2017年11月に「教職課程コアカリキュラム」が公表され、後者についても、順次整備が進められている。ただし、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（詳しくは、Appendix 2 参照）。

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である。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。とはいえ、〈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の要素として位置づけることが、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である。

---

<sup>1</sup> 正確には、これに「教科又は教職に関する科目」を加えた3区分である。ただし、この3区分は2016年11月の教育職員免許法の改正により廃止された。

## (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ばや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)」と定義している。実際、一部の動物ではこうした「教育行動」が観察されている。しかしながら、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) にしか見られず、その意味で、教育 (education) はきわめて人間的な営みである。教育学が対象とする教育という営みは、人間に対して行われ形づくられてきた教育行動、教育活動、教育制度のすべてを含む。

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。このうち、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る。そのため、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。

その一方で、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

こうして、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である。

教育学は、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、教育学を構成する諸学問領域の間に、教育という営みを対象とするという以外の共通項を見出すことは難しい。教育学を構成する諸学問領域は、大きく、〈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〉によって分類することができる。

### (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を表している。とりわけ、教育社会学や教育心理学は、教育学の一領域というだけでなく、社会学や心理学の一領域という性格も強い。(b)の分類はさらに、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。

もともと、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。それは、これらの領域が古くからある教育

学の領域であり、また、これらの領域名を名称に用いた科目が、多くの場合、教員免許取得のための必須科目として文部科学省の認定を得ているためである。しかしながら、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（オルターナティブな）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、何よりもまず、教育という営みを研究対象としていることである。先述のように、教育は、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営みであるから、それを研究対象としているということは、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。個々の人間は発達し学習する可能性を持つ存在として生きており、現に特定の生物学的・生理学的な条件と社会・文化的な条件のもとで、発達し、学習する。人間の発達可能性・学習可能性が発現する環境や条件が考察され、また、与えられた環境・条件のもとで、特定の教育目標と教育方法を持った教育が、被教育者の変化を期待してなされる。そこでは、教育可能性が教育という活動の前提として想定されている。ただし、発達可能性・学習可能性・教育可能性というものは、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。なぜなら、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からである。ただし、〈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おこす教育という営みを、多様なアプローチで考察する。それは大きく、規範的アプローチ、実証的アプローチ、実践的アプローチに分けることができる。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。

#### ① 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である。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。

教育目的や教育内容をめぐっては、人間や社会についての科学的言明から教育で実現すべき価値を導出できるかどうかについて、多くの議論がなされてきた。教育それ自体が独自の価値を持つべきであるという議論もある。特定の形態の制度や方法は特定の価値と親和

的であるという点で、教育制度や教育方法もまた、規範的な考察の主題であることをまぬがれない。

## ② 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である。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。

## ③ 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・構想するものである。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、そこに見出せるのは、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

教育学の探究は、多くの場合、「よりよい教育」を実現しようとする実践的志向性に支えられている。しかしながら、「よりよい教育」という規範はアприオリに存在するわけではなく、また、多元的な価値が許容される民主的社会において、だれもが合意する理想がただ一つだけあるのでもない。そのことを考えれば、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ろう。

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のである。

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。すなわち、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と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。教育が他者の自由の抑圧、不平等の固定化、他者の生存への脅威を生まないためには、教育を通して実現が目指される諸価値をめぐる規範的な考察と、被教育者および社会の現状についてのより確実で実証的な知見とをふまえて、教育のあり方が慎重に選ばれ続けることが必要なのである。

#### (4) 教育学の再帰性

教育学は前述のような実践志向性を持つ学問であるからこそ、教育という営みを担う実践者自身が、その営みのあり方を問い、教育学的知見を産出することを要請される。教育学を学ぶ学生はすでに自らの生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。すなわち、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いうるものではなく、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にではなく本来的な要素として位置づける必要がある。

#### (5) 他の諸学との協働

前述のように、教育学を構成する諸学問領域は、大きくは〈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〉によって分類することができる。教育学と他の諸学との協働は、このような教育学の性格から必然的に求められることになる。

まず、基盤となる学問という視点から見てみよう。例えば、教育哲学であれば、哲学の他のテーマとの関連において、また哲学の概念や思考方法から、教育を扱うことになる。他の領域も同様である。このように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。

一方、対象領域という視点からも諸学との協働は求められる。例えば、教科教育学は、人間が創造・蓄積してきたさまざまな学問（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・方法などを考察する領域であり、そこにおいては教育学と諸学との協働が不可欠である。環境教育や多文化教育など、教科になっていないが教育課題として扱うべき問題領域についても、同様のことがいえる。

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ことは、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素養

これまで述べてきた教育学の定義および特性をふまえれば、教育学を学ぶ学生には、多様な視点やアプローチによって教育という営みについて考察し、教育のありうる姿を構想する力を身に付けることが求められる。具体的には、以下に述べる点となる。

#### (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であることを考慮すると、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。また、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。そのうえで、教育学を学ぶ学生が身に付けるべき基本的な知識と理解は以下のように分類される。

#### ① 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である。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なことである。また、その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である。これらの概念群の理解を通して、現在の教育学を成立させている諸言説を、理論的に理解できるように学ばなければならない。

#### ② 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。先に見た通り、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である。むしろ、どのような教育的営みであっても、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。この点を理論的に学び、説明できるようにならないといけない。

#### ③ 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つてよい。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がある。

また、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。

#### ④ 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、それは、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れるようになり、さまざまな学習理論が提案されている状況である。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に促しているのか（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な基本的な学びとなる。

#### ⑤ 教育事象と社会的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、それは、他の社会的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。いかにすれば、教育を成り立たせ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、教育学の学びでは求められる。

### (2) 基本的な能力

前述のように、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。また、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は、大きく、①市民生活上求められる能力と、②職業上求められる能力の二つに分けて整理できる。

## ① 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、教育学の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とは、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。

## ② 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。例えば、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、また、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等が挙げられる。こうした人たちには、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（オルターナティブな）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読し、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。また、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。それゆえ、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、そのオルター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。ここで挙げるものすべてを包括的に用いることは必ずしも必須ではないが、「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である。また、教育学の学修方法は、「教えるー学ぶ」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。

なお、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、教育学的观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。

## ① 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、例えば、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。

また、講義の方法としては、例えば、(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。

## ② 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。また、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。そこでは、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、仮説の検証が行われる。

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。具体的には、アクションリサーチ、サービ斯拉ーニング、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。

### ③ 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。そのことによって、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。

### ④ 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くてはならない。

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。

加えて、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。そして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

日本学術会議では、「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、これを受けて日本学術会議では、「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歳を市民にー市民性の涵養をめざす高等学校公民科の改革ー」2016年5月16日）。

すなわち、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。そして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。

そして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。その意味で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。つまり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のである。それらは、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ある。その関係については、少なくとも次の四つに分類できる。第一は、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・コース等である。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。第二は、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・コース等である。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となる。第三は、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・コース等である。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。そして第四は、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・コース等である。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。その際の学問分野は多岐にわたるが、教育学は教職課程の中核的要素として位置づくものである。教職を学識に基づく専門職（profession）だと考えるなら、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であるものの、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らるゝと考えられる。また、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。したがって、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。しかしながら、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である。

## Appendix 1 教育学分野の参照基準の活用事例（仮）

（作成中）

## Appendix 2 教職課程コアカリキュラムに関する検討（仮）

（作成中）



### Appendix 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)

アメリカ教育学会	日本高等教育学会
異文化間教育学会	日本国語教育学会
外国語教育メディア学会	日本国際教育学会
関東教育学会	日本国際理解教育学会
教育史学会	日本産業技術教育学会
教育思想史学会	日本社会科教育学会
教育哲学学会	日本社会教育学会
教育目標・評価学会	日本数学教育学会
子どもと自然学会	日本生活指導学会
全国社会科教育学会	日本生徒指導学会
全国大学国語教育学会	日本生物教育学会
大学英語教育学会	日本体育科教育学会
大学評価学会	日本体育学会
中部教育学会	日本地理教育学会
日英教育学会	日本道徳教育学会
日本音楽教育学会	日本特別活動学会
日本学校音楽教育実践学会	日本特殊教育学会
日本学校教育学会	日本読書学会
日本学校保健学会	日本特別ニーズ教育学会
日本学習社会学会	日本乳幼児教育学会
日本家庭科教育学会	日本比較教育学会
日本カリキュラム学会	日本美術教育学会
日本環境教育学会	日本福祉教育・ボランティア学習学会
日本技術史教育学会	日本物理教育学会
日本キャリア教育学会	日本保育学会
日本教育学会	日本保育協会
日本教育行政学会	日本野外教育学会
日本教育経営学会	日本幼少児健康教育学会
日本教育工学会	日本理科教育学会
日本教育実践学会	日本リメディアル教育学会
日本教育社会学会	美術科教育学会
日本教育制度学会	幼児教育史学会
日本教育方法学会	
日本教科教育学会	
日本教師教育学会	
日本教師学学会	
日本キリスト教教育学会	