

教職課程コアカリキュラムの基準性に関する考察

—教育実習事前事後指導の到達目標を中心に—

A Study on the Standardization of Teacher Preparation

—Focusing on the Attainment Objectives of Guidance of Teaching Practice—

服部 壮一郎 Soichiro Hattori

(愛知学泉短期大学幼児教育学科)

井手 裕子 Yuko Ide

(愛知学泉短期大学幼児教育学科)

抄 録

本稿は「教職課程コアカリキュラム」が教員の専門性の担保や養成機関の教育機能の向上に寄与しているかどうかを教育実習事前事後指導の到達目標を中心に学生へのアンケート調査を基に検証したものである。同カリキュラムは、①行政主導の教職課程の基準化、②網羅的な到達目標の設定、③コンピテンシーに基づく教育評価を特徴としていることから、大学の自主性と学生の主体性を尊重し、学生の学習状況に応じて教職課程や到達目標そのものを検討することが課題として考察された。学生へのアンケート調査の結果、学生自身が考える課題意識が顕在化され、教員が意図した到達目標を一定程度達成していることが分かった。一方で、一部の項目に関する認識は乏しいことから、自分なりの目標を考える機会を作ることの教育的意味が示された。

キーワード

教職課程コアカリキュラム (core curriculum of teacher preparation)、基準性 (standardization)、教育実習事前事後指導 (guidance of teaching practice)、主体性 (independence)

目 次

- 1 問題と目的
- 2 コアカリキュラムの問題点
- 3 アンケート調査の概要
- 4 総合考察
- 5 まとめと今後の課題

1 問題と目的

1.1 コアカリキュラムの法的位置付け

1966年にユネスコ主催の特別政府間会議で採択された「教員の地位に関する勧告」に示されるように、教員は高度な知識や技術が必要な専門職として国際的に認められている(同勧告6項)。日本でも、教員として働く場合に、教育職員免許状の取得が必要とされるように、教員は専門職として認められて

いる。教育職員免許法3条は、「教育職員は、この法律により授与する各相当の免許状を有する者でなければならない」と規定し、同4条は免許状の種類(普通免許状・特別免許状・臨時免許状)や学校種別(幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校)、教科に応じた免許状を定めている。

それを受けて、同法施行規則2条は、幼稚園教諭の普通免許状の授与を受ける場合の「教科及び教職

に関する科目」の単位の修得方法を定めている。すなわち、①「領域及び保育内容の指導法に関する科目」、②「教育の基礎的理解に関する科目」、③「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」、④「教育実践に関する科目」、⑤「大学が独自に設定する科目」に分類される事項の最低単位数の修得を必要としている。このうち、④に分類される「教育実習」の5単位には、「教育実習に係る事前及び事後の指導」（以下、「教育実習事前事後指導」という）の1単位が含まれる。

ところで、教育職員免許法の改正（平成28年法律第87号）及び同法施行規則の改正（平成29年文部科学省令第41号）により、教職課程で履修すべき事項が約20年ぶりに全面的に見直された。これに伴い、中央教育審議会は、改正事項がない特別支援学校教諭免許状の課程を除く、全ての教職課程を対象に、教育職員免許法、同法施行規則及び教職課程認定基準に基づき、授業科目、担当教員等について審査を実施した。さらに、今回の審査では、教職課程認定基準に定める教職課程認定審査の確認事項が改訂され、授業科目の審査に当たって「教職課程コアカリキュラム」（以下、「コアカリキュラム」という）が含まれているかどうかを確認された。

例えば、コアカリキュラムの「教育実習」の事項には、1つの「全体目標」と3つの「一般目標」と10の「到達目標」が掲げられている。このうち、教育実習の全体目標並びに教育実習事前事後指導の一般目標及び到達目標は以下の通りである。

全体目標：教育実習とは、観察・参加・実習という方法で教育実践に関わることを通して、教育者としての愛情と使命感を深め、将来教員になるうえで能力や適性を考えるとともに課題を自覚する機会である。

一定の実践的指導力を有する指導教員のもとで体験を積み、学校教育の実際を体験的・総合的に理解し、教育実践ならびに教育実践研究の基礎的な能力と態度を身に付ける。

一般目標：事前指導では教育実習生として学校の教育活動に参画する意識を高め、事後指導では教育実習を経て得られた成果と課題等を省察するとともに、教員免許取得までに習得すべき知識や技能等について理解する。これらを通して教育実習の意義を理解する。

到達目標：1) 教育実習生として遵守すべき義務

等について理解するとともに、その責任を自覚したうえで意欲的に教育実習に参加することができる。

到達目標：2) 教育実習を通して得られた知識と経験をふりかえり、教員免許取得までにさらに習得することが必要な知識や技能等を理解している。

このように、日本では教育職員免許法3条に定める相当免許主義に基づき、養成段階における教員の専門性を担保している。さらに、2016年11月の同法改正及び翌年11月の施行規則改正に伴い、授業科目にコアカリキュラムを含めているかどうかを課程認定の審査対象となった⁽¹⁾。これにより、大学教員は文部科学省が設定する共通の到達目標に向けて教職課程の授業を展開することになった。

1.2 問題の所在と本稿の課題

教員の専門性を担保するために、政府が教員の養成段階において一定の枠組みや基準を設けることは必要だと思われる。しかし、コアカリキュラムのような共通基準を設定する場合に必要な学会などの専門家集団による内容の検討は十分になされていない。たとえば、牛渡（2017）はコアカリキュラムを教員養成に導入するプロセスと議論を分析し、「今回のコアカリキュラムの作成は、再課程認定のスケジュールを優先して短期間で進められた側面が強」いことを指摘した上で、特に「教職課程コアカリキュラムの作成において、教育関連学会が何らの役割もはたしていないことは大きな問題」としている⁽²⁾。そのため、コアカリキュラムに掲げるいくつかの到達目標に応じた内容の授業を実施することが、養成段階における教員の専門性の担保に結びつくのかどうか学術的に検証する必要がある。

加えて、国の行政機関による教育に関する網羅的な基準作成の動向は、教育条理に反するという指摘もある。仲田（2018）はコアカリキュラムの設定など、日本で進行する行政主導の「スタンダード化」の状況を「テンプレートによる統治」と呼び、それが教師や学校（大学）の実践に「画一化」と「硬直化」をもたらし、さらに「教育は、子どもや保護者との直接的応答関係を踏まえた教師の自律的・共同的判断に基づいてなされるものというよりは、スタンダードという外的審級に自らや子どもたちを合わせていくプロセスとなる」ことを問題視している⁽³⁾。仮に大学教員が目の前の学生との関係や専門的知見

に基づかず、文部科学省が想定する「テンプレート」に基づいて授業を行うとすれば、戦前の師範学校と同じ轍を踏むことになりかねない。そのため、共通基準に基づく授業の有効性について、実際の教育現場での学習状況を踏まえて考察する必要がある。

そこで、本稿では本学における実践事例及び学生へのアンケート調査をもとに、コアカリキュラムの基準性について考察し、それが教員の専門性の担保や養成機関の教育機能の向上に寄与しているのかどうかを検証する。特に、教育実習において学生のコンピテンシーが最も発揮されると考えられることから、本稿では教育実習事前事後指導の到達目標の妥当性とそれに基づく指導の有効性を検証する。

2 コアカリキュラムの問題点

2.1 行政主導の教職課程の基準化

文部科学省（2017）によれば、コアカリキュラム作成の背景として、大学における教員養成の下、学芸的側面が過度に強調されたことや、担当教員の関心に基づいた授業が展開されたことなどが挙げられている。それらを理由に、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）を策定することで、教員養成の全国的な水準を確保するとしている。

コアカリキュラムの在り方に関する検討会の委員らが編集した解説書によれば、教育実習事前事後指導に関する事項の考え方は以下の通りである⁽⁴⁾。教育実習事前事後指導の一般目標の前半及び到達目標：1）は事前指導に係るものであり、①実習校（園）の概要の把握、②観察・参加の基礎基本の習得、③授業づくりの基礎基本への習熟、④実習生としての自己課題の明確化、⑤教育実習に対する研究マインドの醸成などの事項に取り組みさせることになる。一般目標の後半及び到達目標：2）は事後指導に係るものであり、実習での経験を省察し、客観的に価値付けさせること、そこからさらなる課題や目標を再設定させることや、実習生として学び取った実践知を大学で学んできた理論と統合的に理解させるとともに、確かな教育観・教職観を形成させることが重要とされる。また、事後指導は教職実践演習の事前指導としても位置付けられる。

本学幼児教育学科では1年次に教育実習Ⅰとして本学附属幼稚園にて5日間の実習を体験した後に、2年次に教育実習Ⅱとして希望する実習園にて15日間の実習を行っている。教育実習事前事後指導は

入学して間もない1年次と多くの教職科目を履修した2年次に分けて行っている。シラバスに記載する到達目標は、①実習の意義・目的を述べることができる、②実習の計画、必要な書類の記入方法を理解し、書ける、③記録の書き方、指導案の書き方（2年）を理解し、作成できる、④実習後に自分の課題や学習目標を明らかにすることができる、の4点である。学修内容は、①実習の意義・目的を理解する、②実習の計画、必要な書類の記入方法について具体的に理解する、③記録の書き方、指導案の書き方（2年）がわかる、④実習の事後指導を通して、新たな課題や学習目標を明らかにする、の4点である。

このように、各大学はコアカリキュラムに記される全体目標、一般目標、到達目標に合わせて、各科目の学修内容を決めることになっている。また、コアカリキュラムに記載する到達目標は、「コア」（中心、核）という名称に関わらず、網羅的な内容になっている⁽⁵⁾。すなわち、コアカリキュラムの作成を通して、行政主導の教職課程全体の基準化が進められている。これにより、大学の教職課程編成主体としての性格は弱まり、教職課程の画一性・硬直性が強まったと言える。

しかし、基準性による教職課程の質保証には限界がある。例えば、本学幼児教育学科では教育実習Ⅰを1年次に行うため、その時点では大学で学んだことを実践すること以上に、幼稚園教諭としての自覚を身につけることを重視している。また、多くの養成校が個別の幼稚園や関係団体との懇談を通して、教育実習や事前事後指導の課題を確認し、それぞれの教育機能の向上に努めている。このように、教育内容の決定には学生の課題意識や地域の教育要求を反映させる実践や仕組みが不可欠である。共通基準の設定と質の保証は同義ではなく、学生の置かれた状況を踏まえて内容を検討することが重要である。

2.2 コンピテンシーに基づく到達目標

コアカリキュラム作成のもう一つの背景として、学校現場の課題が複雑・多様化する中、実践的指導力や課題への対応力の修得が不可欠であることが挙げられている。そこで、教職課程で共通的に修得すべき資質能力を明確化するため、各科目に含めることが必要な事項を全体目標、一般目標、到達目標に分けて提示している。しかし、このようなコンピテンシーに基づく到達目標型のカリキュラムには、以下のような問題があると考えられる。

第一に、日本の大学や教育委員会が開発を進めている専門職スタンダードのように、教師として望ましいと考えられる行為を細分化して示すことで、教師がとるべき行為をすべて網羅的に示すことになり、自律的な思考や意思決定が阻害され、結果として専門職性開発を達成することができない恐れがある⁽⁶⁾。そのため、学生の主体性を尊重し、外在的に存在する教育目標を内在化させる適切なプロセスが必要であると考えられる。

第二に、コンピテンシーに基づく到達目標が事実上、学生の評価基準となることで、教員養成はコアカリキュラムに記載する特定の教師像に学生を合わせていくプロセスとなり、学校生活に不自由さや息苦しさをもたらす恐れがある⁽⁷⁾。教育評価の第一義的な目的は、教員が教育の成果を確認し、実践を向上させることにある。従って、教育評価の対象は、学生の学習状況だけでなく、教育課程を含む教育の方策や教育目的・教育目標そのものの妥当性を含めておくことが重要である⁽⁸⁾。そのため、学生の学習状況に応じて教職課程や到達目標そのものの妥当性を検討するプロセスが必要であると考えられる。

このように、教職課程コアカリキュラムは①行政主導の教職課程の基準化、②網羅的な到達目標の設定、③コンピテンシーに基づく教育評価を特徴としていることから、大学の自主性と学生の主体性を尊重し、学生の学習状況に応じて教職課程や到達目標そのものを検討することが課題として考察される。

本学は社会人基礎力の育成を教育方針の一つとして掲げている。教育実習事前事後指導では教育実習に積極的に参加してほしいとの思いから、主体性の育成を重視している。今年度はその一環として教育実習 I において評価対象となる項目に関するアンケート調査を行った。一般に、実習の成否を決定づける要因として実習準備（事前学習）の質と量が重要な課題となる。そこで、教育実習 I に向けた学生の潜在的な課題意識を顕在化することによって、この授業が学生にとってどのような学びに結実していると言えるのかを検証する。

3 アンケート調査の概要

3.1 方法

本学幼児教育学科の教育実習 I における総合評価の下位項目として、「子どもへの関わり方」、「全体への配慮」、「礼儀」、「明朗さ」、「学ぼうとする意欲」、「記録の書き方」の 6 項目があり、実習幼稚園が 3

段階で評価を行う。

実習授業において、事前にこれらの 6 項目についての説明を行うが、その講義内容から、各学生がそれを自分のこととして捉え、実際にどのようなあり方で実習を行うことが必要であるかという自覚を確認するためには、再度確認することが有効と思われる。そのため、今般は、以下のアンケート調査のなかで、確認を行った。

実習授業において、1 学年全員を対象とした本研究の概要説明を行い、承諾書を得た後、評価項目について、どのように捉えているかを確認するためのアンケート（「教育実習 I の評価項目に関するアンケート」）を実施した（以下、「評価項目質問紙」と記述する）。

内容は、上述した幼稚園実習 I で受ける評価の 6 項目（1.子どもへの関わり方、2.全体への配慮、3.礼儀・挨拶・ことば使い・身だしなみ、4.明朗さ、5.積極的に学ぼうとする意欲、6.実習記録の書き方）のそれぞれについて、評価されると想像する（思われる）具体的な行動、姿勢、能力等を 3 つ記述してもらった（図 1. 評価項目質問紙参照）。

教育実習事前事後指導アンケートその 1

1年 クラス 番氏名 (_____)

教育実習 I の評価項目に関するアンケート

このアンケートは学生のみなさんが教育実習 I の評価項目について、どのように捉えているかを明らかにすることを目的としています。このアンケート結果をもとに、みなさんの実習前後の課題意識の変化を尋ねるアンケートを作成し、この授業の到達目標や内容が適切かどうかを分析します。このアンケートから得た情報は研究責任者（服部・井手）が管理し、それ以外の目的では使用しません。

以下の教育実習 I 評価票の 6 つの項目について、それぞれ何を指していると思いますが、それぞれの評価項目に当てはまると思われる実習生の具体的な行動や姿勢、能力などを 1 つ以上 3 つ以内で書いてください。

1. 子どもへの関わり方
 - ・
 - ・
 - ・
2. 全体への配慮
 - ・
 - ・
 - ・
3. 礼儀・挨拶・ことば使い・身だしなみ
 - ・
 - ・
 - ・
4. 明朗さ
 - ・
 - ・
 - ・
5. 積極的に学ぼうとする意欲
 - ・
 - ・
 - ・
6. 実習記録の書き方
 - ・
 - ・
 - ・

アンケートの内容は以上です。ご協力ありがとうございました。

図 1 評価項目質問紙

3.2 結果と考察

アンケート調査の結果を表1から表6にまとめた。表の「合計」は、ほぼ同じ内容の回答記述を合計した数である。表の「割合」は、各回答記述の合計の回答者数（63名）に対する百分率（小数点以下四捨五入）である。斜体になっている項目は、回答の合計が多かったものや授業担当教員が重要だと思う回答である。表1の「②視線（目線）を合わせる」のように、回答の左端にある丸数字は、重要な回答のうち、類似した視点のものを示している。また、重要な内容ではあるが、他の評価項目にふさわしいと思われる回答は斜体にしていない。なお、1つの評価項目に対して3つまで回答できるため、全ての回答記述を合計すると回答者数（63）を超える。

「子どもへの関わり方」は、学生の40%が「②視線（目線）を合わせる」と回答した（表1）。続いて、「積極的に関与」（25%）と「笑顔で関わる」（19%）が多かった。これらの具体的な行動と比べて、「③一人一人に合った対応」や「⑤子どもの気持ちを理解（尊重）する」など、子どもと関わる際の姿勢に関する回答はやや少なかった。このことから、保育の理念に基づく姿勢よりも、保育者としての具体的な行動の方により意識が向いていると考えられる。

「全体への配慮」は、学生の35%が「④常に周りを見る（危険回避）」と回答した（表2）。ほとんどの学生が①～⑤のいずれかの回答を記述していることから、集団保育において気をつけるべき点について、頭の中では意識できていることが分かる。

「礼儀・挨拶・言葉遣い・身だしなみ」は、6割を超える学生が「②言葉遣い（敬語）等」、「①積極的に挨拶」、「③身だしなみ」と答えた（表3）。一方で、「④実習させてもらう感謝の気持ち」と答えた学生は3%であった。評価項目の中に「挨拶」や「言葉遣い」などの具体的な内容が書かれていることも要因として考えられるが、実習先の立場を考えて、実習生としての礼儀をわきまえるという意識は、必ずしも高くないように思われる。

「明朗さ」は、71%の学生が「①明るい・元気・笑顔」と答えた（表4）。一方で、「②話し方」や「③関わりやすさ」など、より具体的な行動や意図を含んだ記述は少なかった。また、この評価項目に関しては「回答なし・分からない」という回答も目立った。「明朗さ」という語感の捉え方は正しいが、抽象度の高い評価項目であるため、あまり具体的な行動

や姿勢に結びつかなかったと思われる。

「積極的に学ぼうとする意欲」は、65%の学生が「②分からない事は自分から聞く」と答えた（表5）。続いて、「⑤自ら行動する」（25%）、「④子どもと積極的に関わる」（22%）、「③メモ」（16%）、「③保育者をよく観察する」（13%）、「④ピアノ・絵本・手遊び・歌等を自分から行う」（10%）が多かった。一方で、「①課題の自覚」と回答した学生の割合が約1割と少なかった。多くの学生が具体的な行動に落とし込んで考えられているが、自分自身を振り返る視点よりも、自分から行動に移すことをもって「積極的に学ぼうとする意欲」と捉える傾向にあることが明らかになった。

「実習記録の書き方」は、ほとんどの学生が、①の記録の丁寧さや適切な言葉と回答した（表6）。一方で、④の反省点や改善点を書く、「⑤気づいたこと・学んだことを書く」と答えた割合はやや少なかった。このことから、技術的な側面への着眼はあると言えるが、考察の結果を振り返りに活かそうとする視点は十分ではないことが示唆された。

以上のアンケート結果から、以下のことが考察された。第一に、事前指導の到達目標「①実習の意義・目的を述べることができる」については、評価項目に関する回答記述の状況から、一定程度達成できていると言える。いずれの項目においても、授業担当者が意図した内容が回答の上位に含まれており、学生がこの授業で受けた説明を自分の言葉で表すことができることを示している。

第二に、自らの力量を高めるような、より高次の到達目標の達成には課題があると言える。例えば、「積極的に学ぼうとする意欲」や「実習記録の書き方」の項目では、自分自身の課題の振り返りに対する視点が弱いことが分かった。実習前ではあるものの、到達目標「④実習の事後指導を通して、新たな課題や学習目標を明らかにする」に課題があることが予想される。従って、授業での説明に加え、学生が自らの経験や自己認識をもとに課題や目標を明らかにすることを支援する必要があると考えられる。

第三に、学生にとって具体的な行動や技術的な目標は課題意識として認識しやすいが、保育の理念や保育者の資質など抽象度の高い項目は理解されにくいことが分かった。特に、今回のアンケート調査では「子ども理解」に関する回答記述が少ないように思われる。この授業の特性上、実践的な内容に力点を置かざるをえないが、保育の理念に関する理解が

まだ十分ではないことが示唆された。このことから、この授業の内容を具体的な行動や技術的な側面だけに特化させることには問題があると考えられる。

表1 子どもへの関わり方

	合計	割合
②視線（目線）を合わせる	25	40%
積極的な関与	16	25%
笑顔で関わる	12	19%
③一人一人に合った対応	8	13%
一人の子だけでなく平等に接する	7	11%
①わかりやすい声かけ、言葉遣いに気を付け分かりやすく話す	6	10%
援助する立場で接する	5	8%
⑤子どもの気持ちを理解（尊重）する	5	8%
⑤子どもの話をよく聴く	4	6%
一部だけでなく視野を広く	3	5%
一緒に楽しんで遊ぶ	3	5%
④間違っていることは伝えるなど子どもと向きあう	3	5%
優しく接する	2	3%
喧嘩をしている子たちへの対応	1	2%
泣いている子への対応	1	2%
一人である子への対応	1	2%
①声かけする内容や声の大きさ。タイミング	1	2%
保育者らしい対応	1	2%
⑤子どもが楽しめる活動や働きかけ	1	2%
③発達過程に応じた関わり	1	2%

表2 全体への配慮

	合計	割合
①常に周りを見る（危険回避）	22	35%
②一人の子どもだけでなく、色々な子どもを見る	13	21%
④全体を把握できている／視野を広くもつ	13	21%
③立ち位置、背中を向けない等の姿勢	8	13%
④状況把握しながら仕事する	4	6%
⑤見通しを立てる	3	5%

一人である子にも声をかける	3	5%
その場に適した対応	2	3%
安心できる空間をつくる	1	2%
興味をもたせ、注目させる声かけや行動	1	2%
②全員が平等になるように配慮	1	2%
積極的に行動している	1	2%

表3 礼儀・挨拶・言葉遣い・身だしなみ

	合計	割合
②正しい言葉遣い（敬語）等	40	63%
①積極的に挨拶	39	62%
③身だしなみ：動きやすい恰好／身だしなみ（実習にふさわしい）	23	37%
③身だしなみ：爪や髪の毛等	15	24%
模範となる行動	5	8%
社会のルールが守れているか	3	5%
子どもにわかるような言葉を使って話す	3	5%
保育者としての自覚	3	5%
④実習させてもらう感謝の気持ち	2	3%

表4 明朗さ

	合計	割合
①明るい・元気・笑顔	45	71%
挨拶・お礼	5	8%
ポジティブ	3	5%
②話し方：はっきり話す	3	5%
優しい	3	5%
②話し方：しっかり返事	3	5%
回答なし・分からない	3	5%
②話し方：声のトーン	2	3%
周りの子どもたちを巻き込んで楽しませる。	2	3%
保育者になりたいという意識	1	2%
保育士の行動を見て自分でも実行する	1	2%
おどおどしない	1	2%
謙虚	1	2%
頼まれたことをしっかり取り組む	1	2%
何事も全力	1	2%
一人である子に声を掛ける。	1	2%
③関わりやすさ：子どもたちを不安	1	2%

にさせない表情		
誰に対しても同じ対応	1	2%
子どもの発達を促す	1	2%
子どもが馴染みやすい環境づくり	1	2%
③関わりやすさ：子どもが話しかけやすいような雰囲気	1	2%
自ら状況判断できる	1	2%
周りを暗くしない態度	1	2%
誠実さ	1	2%
③関わりやすさ：親しみやすさ	1	2%
③関わりやすさ：穏やかに子どもに接する。	1	2%

表5 積極的に学ぼうとする意欲

	合計	割合
②分からない事は自分から聞く	41	65%
⑤自ら行動する	16	25%
④子どもと積極的に関わる	14	22%
③メモ	10	16%
③保育者をよく観察する	8	13%
④ピアノ・絵本・手遊び・歌等を自分から行う	6	10%
①課題の自覚：できなかったことを次に活かす／課題を見つけ解決しようとする	4	6%
⑤保育者の動きを真似る	3	5%
⑤保育者を手伝う	2	3%
掃除	1	2%
しっかりと返事	1	2%
③子どもの行動を観察する	1	2%
⑤テキパキ動く	1	2%
①課題の自覚：注意された事を素直に受け止め、直す	1	2%
③保育者の役割を理解する	1	2%
③子ども理解	1	2%
④大学で学んだことを発揮する	1	2%
目標への努力	1	2%
①課題の自覚：帰宅後に振り返る	1	2%

表6 実習記録の書き方

	合計	割合
①詳細に分かりやすく書く・丁寧に書く	30	48%

①きれいな字・読みやすい字	23	37%
①適切な言葉	11	17%
定規で線を引く	7	11%
②子ども・先生・実習生の行動や心情が書けている	6	10%
全体的な流れを書く・生活の流れをまとめる	5	8%
たくさん記録が取れている・たくさん書く	5	8%
④その日の反省が書けている・自分の課題を発見	4	6%
実習の様子を具体的に記入	4	6%
①漢字	3	5%
②しっかりと観察して書き込む	3	5%
④改善点などが分かるように書く	3	5%
⑤気づいたこと・学んだことを書く	3	5%
①正確に書く・適切にまとめる	2	3%
抜けがない・しっかりと記録	2	3%
細かく環境構成を書く	2	3%
イラストを付けたりする。	2	3%
保育者になりたいという姿勢がみられる	2	3%
訂正印	2	3%
③保育者の配慮に気付いている	1	2%
④問題点を書いて解決策を書く	1	2%
言われたことを書く	1	2%
教育課程・指導計画との関連についての理解	1	2%
内容と特徴についての学習理解	1	2%
④書いたことをもとに次の目標を立てられる	1	2%

4 総合考察

4.1 教職課程コアカリキュラムの基準性

教職課程コアカリキュラムは、直接には平成27年の中央教育審議会答申「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」において、教員の養成・採用・研修の一体的改革の一環として提言され、検討が進められてきた。コアカリキュラム（平成29年11月）によれば「教職課程コアカリキュラムは地域や学校現場のニーズや大学の自主性や独自性が教職課程に反映されることを阻害するものではなく、むしろ、それらを尊重した上で…（中略）…教職課程全体の質保証を目指すもの」とされる。し

かし、実際には国の行政機関が定める到達目標に応じて、各大学は教職科目の学修内容を定めることとなり、大学の自主性や独自性を教職課程に反映する余地は狭まったと言える。

牛渡(2020)が指摘するように、他の専門職養成においては、「コアカリキュラム」とはあくまでも各大学がカリキュラムを作成するためのガイドラインであり、全国的共通性と研究機関としての大学の自律性・独自性の両方があることで初めて真の質保証が可能となるとされている⁽⁹⁾。したがって、教職課程コアカリキュラムをガイドライン化することを含めて、全国的基準性と大学の自律性・独自性とのバランスのとれたカリキュラムにする必要があると言えるだろう⁽¹⁰⁾。

本学幼児教育学科では、実習担当教員が作成する『学外実習の手引き-幼稚園・保育所・福祉施設実習-』を実習指導のテキストとしている。同手引きは、幼児教育における教育実習を、大学での成果をもとに、実際に幼児と関わり、教師の仕事を理解する総合的な学習であり、実際の幼稚園での仕事を体験し、子どもと関わる中で、それまでに学んできたことを見直し、さらにどのような学習が必要であるかを考える機会としている⁽¹¹⁾。また、本学では社会人基礎力の育成を教育方針として掲げており、教職課程においても独自の教育方法を確立してきた。

このような大学教員が作成する教材や大学が開発するカリキュラムは、学生の学習要求や地域の教育要求に応じて更新される。本来であれば、国の行政機関はこうした大学の自主的な取り組みを支援するような枠組みや基準を設けるべきである。教職課程コアカリキュラムに実質的な法的拘束力を持たせることは、必ずしも教職課程全体の質保証に結びつくものではなく、むしろその基準性が学生の置かれた状況に応じた教育実践を阻害する恐れもある。

4.2 学生の主体性に基づく目標設定

本学幼児教育学科におけるこれまでの教育体制は、前述したような実習指導のテキストによる指導と、全教科における社会人基礎力の育成を中心としたものであった。

本調査は、これらの本学実習カリキュラムの教育体制を再確認するという目的も含めて行われた。特に本アンケートは、講義内容を理解し、そこから各学生が、実習評価を自分のこととして捉えるという主体的な学びが反映されているかを確認することが

可能な自由記述で行われた。アンケート調査の結果から、学生は実習指導テキストによる講義によって、自分の実習における評価をある程度理解していたことが確認された。一方で、新たな課題や学習目標を明らかにする視点や、保育の理念に関する理解には課題があり、指導方法や教育目標を改めて検討する必要があることが確認された。

同時に、アンケート調査という方法をとったことで、学生が実習に向けた課題を主体的に考える機会となった。即ち、この調査自体に主体的に考えるという教育的意味があったとも言え、学生の主体性を育成する方法の可能性を得られたと考えられる。課題があるとされる項目についても、その後さらに講義や討論を通じて理解を深める足がかりとなったことから、意味のある調査であったと考える。

以上から、主体性を尊重し、自分なりの目標を持つ機会の実現可能性が得られたことは、その後の実習への取り組みにどのように影響していくかについて今後の課題として検討する必要があるものの、コアカリキュラムへの批判として挙げられている自律的な意思決定の育成や学生の状況に応じた教育目標の設定についての課題点について、解決策の一助が得られたと考えられる。

5 まとめと今後の課題

本稿では、コアカリキュラムの基準性に関する問題点を考察した上で、本学幼児教育学科の学生へのアンケート調査をもとに、同カリキュラムに記載する到達目標に基づく教育実習事前事後指導の教育的効果を検証した。その結果、一定の教育的効果が認められたものの、一部の到達目標や教育実習で求められる項目には課題があることが明らかとなった。このことから、基準性による質保証には限界があり、大学の自主性や学生の主体性を尊重し、指導方法や教育目標を改めて検討する必要があることが確認された。同時に、コアカリキュラムの問題点に対する解決策の一助として、自分なりの目標を考える機会を確保することの教育的意味が示された。

ただし、本稿は実習の成否を研究の視野に入れていないにも関わらず、その後の実習への取り組みにどのように影響していくかは明らかにしていない。また、本稿で扱ったアンケート調査は、あくまで学生による認識を示すものであるため、この授業の教育効果を測定する尺度としては信頼性に課題がある。そこで、今後は信頼性の高い評価尺度によって実習

前後の学生の課題意識や自己認識を調査し、比較分析することが求められる。

謝辞

この研究は令和3年度潜在能力開発研究プロジェクト（1）学生の潜在能力開発に関する取り組み①の助成を受けたものです。

注

- (1) ただし、勝野（2019）によれば、認定基準及び確認事項は教育職員免許法別表第1（5条及び5条の2関係）備考5号イ及び同法施行規則20条・21条を補う内部規定の法形式をとっていることから、大学と学生に利益・不利益を与える課程認定の基準としては適格性を欠き、本来、できる限り用いるべきではない。
- (2) 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、2017年、28-36頁。
- (3) 仲田康一「「スタンダード化」時代における教育統制レジーム—テンプレートによる統治・データによる統治—」『日本教育行政学会年報』第44号、2018年、9-26頁。
- (4) 高旗浩志、森田真樹「教育実習（学校体験活動）」渋谷治美、坂越正樹編著『概説 教職課程コアカリキュラム』横須賀薫監修、ジダイ社、2018年、185-195頁。
- (5) 中西（2018）によれば、教育課程論におけるコア・カリキュラム（core curriculum）とは、ある一つの学習領域を中心として、それと関連づけることでカリキュラム全体を統合しようとする考え方である。現在では医学教育や看護教育などにおいて、実習科目を中心に据える形で残っている。
- (6) 八田幸恵「3 教員評価」西岡加名恵、石井英真、田中耕治編『新しい教育評価入門』、有斐閣、2015年、189-190頁。
- (7) コンピテンシー・ベースのカリキュラム改革の問題点については、石井（2018）を参照。
- (8) 西岡加名恵「序章 教育評価とは何か」西岡加名恵、石井英真、田中耕治編『新しい教育評価入門—人を育てる評価のために』、有斐閣、2015年、13-14頁。
- (9) 牛渡淳「教師教育改革の現状と課題」早田幸政編著『教員養成教育の質保証への提言—養成・採用・研修の一体改革への取り組み』大学基準協会・大学評価研究所企画、ミネルヴァ書房、2020年、50頁。
- (10) 牛渡、同上書、51頁。
- (11) 愛知学泉短期大学幼児教育学科編『学外実習の手引き—幼稚園・保育所・福祉施設実習— [2021年度改訂版]』2021年、9頁。

参考文献

石井英真「コンピテンシー・ベースと現代の教育課程改革」
田中耕治編『よくわかる教育課程 [第2版]』ミネルヴァ

書房、2018年、8-11頁。
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、2019年、42-50頁。
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」（平成29年11月17日）。
中西修一郎「カリキュラムの類型」田中耕治編『よくわかる教育課程 [第2版]』ミネルヴァ書房、2018年、38-39頁。
古里貴士「第10講 教職員の制度」川口洋誉、古里貴士、中山弘之編著『未来を創る教育制度論【新版】』北樹出版、2020年、143-144頁。
文部科学省「平成31年度から新しい教職課程が始まります」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/1414533.htm（最終確認日：2022年1月3日）。
文部科学省初等中等教育局教職員課「【資料1-1】教育職員免許法・同施行規則の改正及び教職課程コアカリキュラムについて（平成29年7月24日版）」。

（原稿受理年月日：2022年1月11日）