

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  
教育学分野



令和2年（2020年）8月18日

日本学術会議

心理学・教育学委員会

教育学分野の参照基準検討分科会

この報告は、日本学術会議心理学・教育学委員会教育学分野の参照基準検討分科会の審議結果を取りまとめ公表するものである。

### 日本学術会議心理学・教育学委員会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 聡子  | (特任連携会員) | 九州大学教育改革推進本部教授       |
|      | 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     |
|      | 本田 由紀  | (第一部会員)  | 東京大学大学院教育学研究科教授      |
|      | 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)   | 島根大学大学教育センター准教授      |
|      | 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)   | 広島大学大学院人間社会科学研究科教授   |
|      | 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      |
|      | 中坪 史典  | (連携会員)   | 広島大学大学院人間社会科学研究科准教授  |
|      | 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            |
|      | 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           |
|      | 高野 和子  | (特任連携会員) | 明治大学文学部教授            |

本報告の作成に当たり、以下の方々に御協力いただいた。

|       |                 |
|-------|-----------------|
| 広田 照幸 | 日本大学文理学部教授      |
| 塩川 徹也 | 東京大学名誉教授        |
| 赤池 昭紀 | 和歌山県立医科大学客員教授   |
| 木村 元  | 一橋大学大学院社会学研究科教授 |
| 山名 淳  | 東京大学大学院教育学研究科教授 |
| 斎藤 里美 | 東洋大学文学部教授       |

本報告の作成にあたり、以下の職員が事務を担当した。

|     |       |                   |
|-----|-------|-------------------|
| 事務局 | 高橋 雅之 | 参事官（審議第一担当）       |
|     | 酒井 謙治 | 参事官（審議第一担当）付参事官補佐 |
|     | 牧野 敬子 | 参事官（審議第一担当）付審議専門職 |

# 要 旨

## 1 作成の背景

日本学術会議は、文部科学省からの審議依頼を受け、平成22年(2010年)7月、回答「大学教育における分野別質保証の在り方について」を发出した。日本学術会議では、その後、回答の枠組みに沿って各分野の参照基準を作成する作業が進められ、現在までに32分野で参照基準が公表されている。このたび教育学分野の参照基準を取りまとめ、公表することとなった。

## 2 報告の概要

### (1) はじめに

日本の大学教育において、教育学分野に関連する主たる教育課程には、〈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。このうち、後者の一部については、既に文部科学省によって「教職課程コアカリキュラム」が公表されている。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、二つの教育課程にひとしく通底する基準である。現行の教職課程コアカリキュラムは、本参照基準に先立って作成されたが、改訂にあたっては本参照基準をふまえることが望まれる。

### (2) 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、及びその環境に働きかける教育という営みを対象とする様々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、職場などおよそ人間が生活するあらゆる場で行われる。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。

### (3) 教育学に固有の特性

教育学に固有の特性として、以下の点を挙げるができる。

- ① 人間と社会の可変性への関心：教育学は、人間と社会がどのように変わりうるか、変えられうるかに関心を持つが、それは同時に、教育に限界があることや教育が社会的・歴史的な状況に影響されるということの認識を求めるものでもある。
- ② 研究アプローチの多様性：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、教育学の各下位領域の研究アプローチはその組み合わせからなる。
- ③ 技術知と反省知の両面性：「よりよい教育」を目指すことは、単に技術的・実践的な課題解決だけでなく、人間や社会についての科学的知見と価値・理想についての考察を必要とする。
- ④ 再帰性：教育学は、それを教え学ぶ者に対して、教育や学習といった自己の行為自体を対象化し問い直すことを求めるという性格（再帰性）を有する。
- ⑤ 他の諸学との協働：教育学は、基盤となる学問やその対象領域において、他の諸

学との協働を必要とする。

#### (4) 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

参照基準の枠組みでは、基本的な素養を「基本的な知識と理解」及び「基本的な能力」によって構成している。教育学の基本的な知識と理解には、「教育の原理と基本概念の理解」と「教育の目的に関する探究の理解」、「教育の歴史的理解」と「教育の社会・文化的多様性の理解」、「学習過程とそれへの教育的介入の理解」と「教育事象と社会的事象の相互関係の理解」が含まれる。一方、基本的な能力については、学生が教育学の中でのどの学問領域を深く学んでいくか——例えば、規範的か実証的か実践的か、マクロな制度構築かミクロな教育実践かなど——によって、獲得される具体的能力は異なる。とはいえ、正答が一義的には見つからない教育の諸問題に向き合うことを通じて、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・具体化する力を身に付けることは共通に期待される。

#### (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

教育という営みの多様性を考慮すれば、学修方法にも多様性を確保することが必要であるが、教育の理論と実践について、精神と身体、認知・情動・社会性のすべてを視野に収めつつ考察を行うことを基盤とする。特に、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特徴的な学修方法である。また、教育学は再帰性という特性を持つことから、学生にとっては、大学での学びや教育の営みそのものもフィールドとなる。

評価方法は、学生の自律的な学修を促進するものであることが求められる。

#### (6) 市民性の<sup>かん</sup>涵養をめぐる専門教育と教養教育との関わり

日本学術会議では「市民性」を、民主主義社会を形成する市民の政治的教養、及び、自らの専門性や職業以外の分野の公共的課題に対しても判断できるアマチュアとしての資質と捉えている。この2点はいずれも、過去と未来の間の境界、学問や文化の領域間の境界を越えて往還し架橋するという教育学の性格と通底している。さらに、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。このように、教育学は教養教育、専門教育の双方において市民性の<sup>かん</sup>涵養に資する学問分野である。

#### (7) 教育学と教員養成

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。だがいずれにしても、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。教育学においては、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、また、教員養成においては、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、より望ましい教育学及び教員養成（教職課程）の構築に際して求められる。同様のことは、教員以外の教育関連実践者養成にもあてはまる。

## 目 次

|     |                                       |    |
|-----|---------------------------------------|----|
| 1   | はじめに.....                             | 1  |
| (1) | 教育学分野に関連する教育課程.....                   | 1  |
| (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.....   | 1  |
| 2   | 教育学の定義.....                           | 2  |
| (1) | 教育という営み.....                          | 2  |
| (2) | 教育学分野に包括される諸学問領域.....                 | 2  |
| 3   | 教育学に固有の特性.....                        | 3  |
| (1) | 人間と社会の可変性への関心.....                    | 3  |
| (2) | 研究アプローチの多様性.....                      | 4  |
| ①   | 規範的アプローチ.....                         | 4  |
| ②   | 実証的アプローチ.....                         | 4  |
| ③   | 実践的アプローチ.....                         | 4  |
| (3) | 技術知と反省知の両面性.....                      | 5  |
| (4) | 教育学の再帰性.....                          | 5  |
| (5) | 他の諸学との協働.....                         | 6  |
| 4   | 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..... | 6  |
| (1) | 基本的な知識と理解.....                        | 6  |
| ①   | 教育の原理と基本概念の理解.....                    | 7  |
| ②   | 教育の目的に関する探究の理解.....                   | 7  |
| ③   | 教育の歴史的理解.....                         | 7  |
| ④   | 教育の社会・文化的多様性の理解.....                  | 7  |
| ⑤   | 学習過程とそれへの教育的介入の理解.....                | 8  |
| ⑥   | 教育事象と社会的事象との相互関係の理解.....              | 8  |
| (2) | 基本的な能力.....                           | 8  |
| ①   | 教育学に固有の能力.....                        | 8  |
| ア   | 学士課程で身に付けるべき能力.....                   | 9  |
| イ   | 職業上求められる能力.....                       | 10 |
| ②   | ジェネリックスキル.....                        | 11 |
| (3) | 参考：態度・価値観について.....                    | 12 |
| 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.....       | 13 |
| (1) | 学修方法.....                             | 13 |
| ①   | 講義.....                               | 13 |
| ②   | 演習・実習.....                            | 13 |
| ③   | 卒業論文.....                             | 15 |
| ④   | その他.....                              | 15 |
| (2) | 評価方法.....                             | 15 |

|         |  |    |
|---------|--|----|
| 6       | 市民性の涵 <sup>かん</sup> 養をめぐる専門教育と教養教育との関わり  | 16 |
| (1)     | 市民性の涵 <sup>かん</sup> 養                    | 16 |
| (2)     | 境界を越えて往還し架橋するという教育学の学問的性格                | 16 |
| ①       | 過去と未来の間の境界を越えて往還し架橋する                    | 17 |
| ②       | 学問や文化の領域間に存在する境界を越えて往還し架橋する              | 17 |
| (3)     | 往還し架橋する市民性を備えたプロフェッショナル                  | 17 |
| 7       | 教育学と教員養成                                 | 17 |
| <参考資料1> | 教員養成と教育学の相互関係性<br>—教職課程コアカリキュラムの導入と関わって— | 19 |
| <参考資料2> | 英国の学問分野別参照基準の教育課程編成への活用と日本への示唆           | 24 |
| <参考資料3> | 「教育関連学会連絡協議会」加盟学会一覧                      | 27 |
| <参考資料4> | 教育学分野の参照基準検討分科会審議経過                      | 28 |

## 1 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、及びその環境に働きかける教育という営みを対象とする様々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主たる教育課程には、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・学科において、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、既に文部科学省によって「教職課程コアカリキュラム」[1]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<sup>2</sup>。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出されており、再検討の余地がある（詳しくは、〈参考資料1〉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、〈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〉の双方にひとしく通底する基準である。〈教員養成に関する教育課程〉についての教職課程コアカリキュラムは、本来は教育学教育の参照基準を理論的土台とし、相互参照的な関係を持つものとして作成されるべきものである。しかし、現行の教職課程コアカリキュラムの作成においては時系列的にそれが不可能であった。今後、コアカリキュラム改訂の際には本参照基準をふまえてその相互関係に留意し、かつ、関連学会との連携のもとに作成されることが望まれる。

教育学においては、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付けることが、また、教員養成においては、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、より望ましい教育学及び教員養成（教職課程）の構築に際して求められるのである。

---

<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。

<sup>2</sup> 外国語（英語）コアカリキュラムのみ既に公表されている。

([https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/04/04/1415122\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/04/04/1415122_3.pdf))

なお、本参照基準には「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」を記述しているが、それらは、全国の大学とそこで学ぶ学生の多様性も考慮しつつ、各分野の教育が目指すべき「理想」として構想されるものであり、一律に達成すべき最低基準のようなものではない[2]。本参照基準に基づいて教育学分野の教育課程編成を実際に行うに当たっては、各大学・学部・学科の教育理念や規模、学位授与の方針、学生の特性等に応じて、各大学が自主的・自律的に教育課程を編成する必要がある（参照基準と各大学の教育課程の関係については、＜参考資料2＞参照）。

## 2 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、及びその環境に働きかける教育という営みを対象とする様々な学問領域の総称である。

### (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) は極めて人間的な営みである[3]。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、子ども・若者が自立的に社会に参加できるようにすることを目的として、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とも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様々な学問領域の総称であり、教育学を構成する諸学問領域（＜参考資料3＞参照）の間に、教育という営みを対象とするという以

外の共通項を見いだすことは難しい。教育学を構成する諸学問領域は、多くの場合、〈基盤となる学問を何においているか〉、あるいは〈何を対象領域としているか〉によって、その領域の名称が付けられている。

例えば、「教育哲学」「教育史学」「教育社会学」「教育心理学」などは、主に、教育を研究する上で基盤となる学問を何においているかを表している。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。一方、「教育方法学」「教師教育学」「学校教育学」「教科教育学（各教科を含む）」「幼児教育学」「高等教育学」「特殊教育学」「生涯教育学」「社会教育学」「環境教育学」などは、主に、何を対象領域としているかを表している。さらに、「教育経営学」「教育行政学」「教育法学」「教育経済学」など、両方の特徴を備えているものもある。

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すことが多い。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。

### 3 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、及びその環境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ほかならない。可変性とは、変わりうる、また変えられうるという性質のことである。

〈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、学習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、同時に見極めるものでもある。

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、

教育の限界を見極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方法与研究テーマの両方に関わってくる。また、教育学の各下位領域の研究アプローチは、この3つの研究アプローチの組み合わせによって捉えることができる。

### 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、及びその環境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、及びその環境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及びその変動過程や環境要因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、及びその環境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、そこに見いだせるのは、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在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」という規範は予め決められた自明のものとして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は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、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検討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、人間や社会についてのより確実で実証的な検討とをふまえて、教育の在り方が慎重に選ばれ続けることが必要なのである。それは、平和を維持し専制と隷従を永遠に除去しようとしてきた人類の歴史的的努力に根ざしたものである。

### (4) 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、その営みの在り方を問い、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既に自らの生育史において様々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・学習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（自己の行為を対象とするとい

う性格)を有する。教育学を教える教員は、自分が現に行っている教育が自分の教える教育学と齟齬そごがないかを常に問われるし、また、教育学を学ぶ学生も、自分が現に行っている学習を自分の学ぶ教育学から検討することを求められる。

だからこそ、教員養成は、教育学の中に付加的要素としてではなく本来的な要素として位置付けられ、実践者を育てる〈教員養成に関する教育課程〉は教育学教育として本参照基準に基づく必要がある。また、教育学においては、研究機関に属する者のみが研究を特権的に担うのではなく、現実の教育という営みに携わっている実践者による反省的な研究も重要な意味を持つのである。

#### (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、〈基盤となる学問を何においているか〉や〈何を対象領域としているか〉によって特徴づけられる。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、経営学、行政学、法学、経済学、政治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、同様のことが言える。

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。

### 4 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及び特性をふまれば、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・具体化する力を身に付けることが求められる。

#### (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・反省知と実

実践知・技術知を包括する理解、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。その上で、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（教えること）」や「学習（学ぶこと）」、「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、人権思想の発展や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」、「ケア」、「共生」、「適応と抵抗」といった概念群、及び、「公教育」や「学校」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、理論的に理解し、説明できるようになることが求められる。

### ② 教育の目的に関する探究の理解

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。先に見たとおり、教育は、ただ教えられるから、あるい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ることが求められる。

### ③ 教育の歴史的な理解

実際の教育という営みは、特に近代以降は、国民国家、学校、近代家族といった枠組みのもとで行われてきた。だが、これらは、長い人類の歴史の中で見れば、極めて特殊な歴史的構築物であることをまず理解する必要がある。また、その理解においては、制度の次元と、制度を成立させるとともに制度に左右されるものでもある生活の次元の双方を併せた視点を持つことが求められる。このように、歴史的な教育の事実の背景にどのような制度や生活が存在しているのか、その中で教育の問題や課題がどのように生成されたのかが理解され、説明できるようになることが求められる。

### ④ 教育の社会・文化的多様性の理解

教育事象はまた、同時代的に見れば、多様な社会の在り方や文化的多様性によって、その現出の仕方が様々である。自身が生まれ、生きてきた社会や文化の中で営まれて

きた教育の在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を説明できるようになるとともに、その多様性の理解を手掛かりに教育の異なる可能性（オルターナティブ）を模索する必要がある。

### ⑤ 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、教育者と学習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、様々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、学習がいかにして成立するか、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）、その介入行為が学習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し、説明できるようになることは、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。

### ⑥ 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・学習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付けられて営まれている。いいかえるならば、教育を成り立たせる条件としての組織や集団の在り方、さらには社会や制度の在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（例えば、教育環境における社会的・文化的格差、貧困や排除の問題など）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

以上のような基本的な知識と理解を獲得・構成するとき、あるいは、基本的な知識と理解を活用して何らかの行為・活動を行おうとするときには、一定の能力（スキルや態度・価値観などを含む）が求められる。ここでは、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能力を、教育学に固有の能力とジェネリックスキルに分けて記述するとともに、態度・価値観についての見解を述べる。

### ① 教育学に固有の能力

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、獲得される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、対立する様々な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。

教育実践に関わるミクロな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。

このような多様性はあるものの、教育学を学ぶ者は、どのようなアプローチ、対象領域であれ、教育に関する既存の議論を相対化しつつ、関連文献を批判的に解読し、自ら情報を収集して整理・吟味し、適切な形に加工し、自らの主張を取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、この社会を既に完成されたもの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り、教育学の専門的知識をふまえながらも探索的・創造的に問題解決に取り組むことになる。そうした過程を経て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。

## ア 学士課程で目指すべき能力

### (ア) 教育事象について批判的に考察することができる

- ・ 教育事象について、関連文献を収集・解読し、考察することができる。
- ・ 教育事象について、十分な根拠（事実・データと理論的論拠）を持って自分の主張をまとめることができる。
- ・ 教育事象に関する他者の異なる意見に対して、自分との共通点や相違を整理し、自分の意見を再構成することができる。
- ・ 教育事象を他の社会的事象と関連付けて分析することができる。
- ・ 現在の教育事象を検討する際に歴史的な経緯や他の社会・文化との比較検討をふまえて考察することができる。

### (イ) 特定の教育的営みに関与し、その部分あるいは全体を構想・具体化することができる

- ・ 教育的意図（あるいは教育目標）について、様々な立場からその価値を吟味し選択することができる。
- ・ 設定した教育目標について、それを実現するための制度・政策や内容・方法を

構想・具体化することができる。

- ・ 教育における意図とその結果（意図せざる結果や望ましくない副次的結果も含む）の関係を反省的に捉えることができる。
- ・ 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。

#### **(ウ) 教育事象を考察したり、教育的営みに関与したりする際に、効果的にコミュニケーションを行うことができる**

- ・ 特定の教育事象についての自分の主張を、口頭あるいは文章で明確に論じることができる。
- ・ 教育的な取組において、言語（口頭あるいは文章）や非言語的手段（表情や身振りなど）を使って効果的にコミュニケーションを行うことができる。
- ・ 教育学の中の自分の学んだ領域について、それを専門としない他者に説明できる。

#### **(エ) 教育事象を考察したり、教育的営みに関与したりする際に、効果的に協働することができる**

- ・ 特定の教育テーマ・対象をめぐって、立場や価値観の異なる他者と対話することができる。
- ・ 教育に関する様々な意見に対して、合意を形成するよう働きかけることができる。
- ・ 教育的な取組において、チームを組み協働するなかで、自分の役割を果たすことができる。

#### **(オ) 生涯にわたって教育について学び続けるための基礎を身に付けている**

- ・ どんな知識も時代性と普遍性を持ちうること、どんな能力もその熟達化過程には終わりがなく、教育という営みは職場や家庭や地域等で生涯関わり続けるものであることを認識しており、学士課程で得た知識・理解や能力を生涯にわたって更新・再構成し続けることができる。

### **イ 職業上求められる能力**

教育学に固有の能力が、程度の差はあれ、職業上求められる能力に結びつく場合がある。例えば、教育研究者、学校教員や保育者、教育行政に関わる公務員、社会教育施設の専門職員や社会教育主事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有用となる場合等が挙げられる。こうした人たちには、前述の教育学の基本的な能力に加えて、以下の能力の<sup>かん</sup>涵養が求められる。これらの能力は、学士課程段階ではその獲得が困

難であると考えられるが、専門教育を行うに当たっては視野に入れておくことが有用である。

- ・ 人間について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観点から、社会的問題の解決法を導き出すことができる。
- ・ 現行の教育の在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、学習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在り方を具体的に構想したりすることができる。
- ・ 現代日本の教育について、歴史的な展開や諸外国の事例等をふまえて理解し、その意味と課題を捉えることができる。
- ・ 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）教育の在り方を探究し、現実化する手立てを生み出すことができる。
- ・ 教育に関わる制度的、経営的、法的な根拠の理解に基づいた教育実践を、利害関係者のニーズをふまえて構想し、その計画を構築できる。
- ・ 学習者やその関係者に対し、場面や相手の特性を意識しながら、言語や非言語的手段を使って効果的にコミュニケーションを行うことができる。
- ・ 構築した計画について、他の教育関係職者や家庭・地域等と共通理解を図り、協働して実践することができる。
- ・ それぞれの職能集団において、その職業の持続性・発展性を実現するために、後進の指導にあたることができる。

## ② ジェネリックスキル

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」[4]である。また、参照基準が参照すべきとしている「学士力」では、「汎用的技能」を「知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能」としている[5]。大学での専門は職業に直結するとは限らないので、ジェネリックスキルの想定する職業生活とは、むしろ専門分野での学びとは直接結びつかない職業のことを指していると考えられる。

一般にスキルには適用範囲に広狭の幅があるので、「分野に固有の能力」であっても、分野を越えた一般的・汎用的な有用性を持つものがある。実際、各分野の参照基準でも、言語・文学分野では「日本語のコミュニケーション能力とリテラシー」[6]、哲学分野では「クリティカル・シンキング」[7]、統計学分野では「分野横断的に汎用的な方法論」[8]などは、各分野に固有の能力がそのまま汎用性を有するとされている。

一方、コミュニケーション能力や問題発見・解決能力などは、一見、汎用的であるように見えるが、各分野の固有性を色濃く反映している。例えば、法学で学ぶコミュニケーション能力と看護学で学ぶコミュニケーション能力の違いを考えれば、それは明らかだろう。

教育学で身に付けるべきジェネリックスキルも、最初から汎用的であるというよりも、当初は、教育学分野に固有の知的訓練を通じて獲得された能力が、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と考えられる。特に教育という営みは、人間が生まれてから死ぬまで、学習者あるいは教育者として、また、職場や家庭や地域等において、何らかの形で関わり続ける営みであり、教育学分野に固有の知的訓練を通じて獲得された能力を活用しながら再構成していく多様な文脈がある。

以上から、教育学を学んだ学生が、学士課程の学びを含む多様な文脈の中で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、次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。
- ・ 歴史的な観点をふまえて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。
- ・ 人間や社会の在り方についての原理的な考察をすることができる。
- ・ 他者に対して、場面や相手の特性を意識しながら、言語的・非言語的コミュニケーションを行うことができる。
- ・ 異なる価値観を有する他者とともに活動を創り上げることができる。
- ・ 生涯にわたって学び続けることができる。

### (3) 参考：態度・価値観について

参照基準において「当該学問分野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」は、「基本的な知識と理解」、「基本的な能力」の項目からなり、「態度・価値観」という項目はない。だが、ここでの「能力」は、「価値観・倫理観や知的座標軸の形成に関わるものも含む幅広い『能力』」[9]とされている。実際、各分野の「基本的な能力」の中では、「生命倫理観と環境倫理観」（生物学分野）[10]、「グローバルな市民としての社会的責任」（経済学分野）[11]、「『あり得べき未来』に対する責任感」（電気電子工学分野）[12]などが挙げられている。また、哲学分野では、「知識と理解」「能力・スキル」と並んで「知的態度・構え」の項目があり、その詳細なリストが作成されている[13]。

態度・価値観は人格の深く柔らかい部分に関わるだけに成績評価の対象にはならないが、教育目標として「学生が身に付けることを目指すべき」ものである。教育学分野で「学生が身に付けることを目指すべき」態度・価値観の例として、以下のものを挙げることができる。

- ・ 人間と社会の可変性に関心を持ち、そこに関与しようとする。
- ・ 学んでいることを自分の経験と関連付けようとする。
- ・ 正答が明確でない問題、解答が一つとは限らないような問題、答えを出すことが困難な問題に取り組もうとする。

- ・ 物事を多角的な方向から眺め、事象の両面性（独立と依存、自由と抑圧など）を捉えようとする。
- ・ 現状の教育に対して、他の選択可能な（オルターナティブな）教育を構想しようとする。
- ・ 自分の関与した教育的営みに対する社会的責任・倫理観をもつ。

## 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

教育学を学ぶための学修方法は、その目的に応じて様々にありうる。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、教育という営み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、精神と身体、認知・情動・社会性のすべてを視野に収めつつ、考察を行うことを基盤とする。

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、自らの学修過程についてもまた、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。つまり、大学での学びや教育の営みを、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。

#### 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するように導くもの、②教育学の研究方法を事例に基づいて理解するように導くもの、③学生に教育問題について考えさせ、現状の在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、講義で学びえた知識を基にして、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うる。

#### ② 演習・実習

教育学の教育に当たっては、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様々なものがあり、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・理解の獲得を図り、また基本的な能力を育む上で、学生が自ら問いを立て、その問いへの解答を見いだすために種々の情報を集め、整理・分析し、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（基礎的な演習）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（より専門的な演習）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。これらの科目を通して、教育学への主体的な学びの姿勢も身に付いていくことが期待される。

## ○ 講読演習

講読演習では、教育学における基本的な方法である文献調査・解読の基礎を学ぶ。そこでは、文献の書かれた社会的・歴史的な文脈や著者の理論的・思想的背景等をふまえてテキストを理解すること、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、実際にその方法を用いて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、インタビュー調査、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、その特性を実感しう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、サービスマーケティング、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。とりわけ教員として学校現場での実践に取り組む教育実習や社会教育等の現場における実習は、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、それまでの学修成果を生かし、学問的に重要な問いを立て、可能な限り必要な情報（関連文献、事例、データ等）を収集・整理、分析し、設定した課題についての結論を論理的に導き出すとともに、それを研究論文として表現する。そのことによって、これまで身に付けてきた教育学の知識・理解や能力を、自己の研究活動の中で系統だて、体系化することを目指す。この学修方法によって、学生に教育学の知識や方法を総括する深い理解と、問いから結論にいたる論理的な思考力やそのような思考を表現するコミュニケーション能力が育成される。

### 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、教育学への洞察を深める契機になりうる。課外活動への取組も、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習機会を提供するものである。例えば、教育・福祉機関等でのボランティア活動、学校の公開研究会等への参加、部活動やサークル活動においてチームを組み、自分の役割を果たす経験等は、教育学的な知見や力量を身に付ける上でも重要である。

## (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一環として捉えることができる。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、妥当性の根拠がある。それと同時に、教育学を教える者は、自身が評価という行為を担う者であることを自覚し、よりよい評価の在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。学修成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選んで用いるとともに、配点に関して

も適切な重み付けをしなくてはならない。

評価の計画に当たっては、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。

評価の実施に当たっては、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、学生へのフィードバックや、指導の改善、教育課程や教育条件の改善などが含まれる。

## 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

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在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在り方を模索する市民性の涵養である。

### (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[14]。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[15]。

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の公共的課題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、様々な意味における境界を越えて往還し架橋するという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。

### (2) 境界を越えて往還し架橋するという教育学の学問的性格

教育学は以下の二つの意味において、境界を越えて往還し架橋するという性格を持っている。ここで言う境界とは、「3 教育学に固有の特性」で挙げた特性に対応した教育

学内の諸領域間、理論と実践の間、学問と現実の間、他の学問領域との間の境界と関わっている。

### ① 過去と未来の間の境界を越えて往還し架橋する

教育学は、人間の生成・発達と学習の過程、及びその環境に働きかけることを通して、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。

### ② 学問や文化の領域間に存在する境界を越えて往還し架橋する

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体が、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越えて往還し、架橋することを学問の本質において伴う。

### (3) 往還し架橋する市民性を備えたプロフェッショナル

以上二つの意味における、境界を越えて往還し架橋する市民性の<sup>かん</sup>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。

このように、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、教育学が様々な意味における境界を越えて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のである。

## 7 教育学と教員養成

既に述べてきたように、教育学に関連する主たる教育課程には、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理論知や実践知と、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、かつ教育学以外を主な専攻とする学科等である。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、教育学分野全体を念頭において作成したものであり、〈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れと考えられる。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付け、その本来的役割の一つとして想定することは必要である。再帰性を持つという教育学の特性から、教職課程を履修する学生たちは自ら教育に携わる立場に立つことで、理論知・反省知と実践知・技術知を包括する理解をも一層深めることができると考えられる。

なお、ここでは教員養成に絞って述べてきたが、社会教育主事等、教員以外の教育関連実践者養成についても、ここで述べたことはあてはまる。

## <参考文献>

- [1] 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」、2017年11月17日。(https://www.mext.go.jp/content/1421964\_2\_1\_2.pdf)
- [2] 日本学術会議、解説「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について」、2018年。  
(http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/daigakuhosyo/pdf/kaisetsu.pdf)
- [3] 安藤寿康、「進化教育学とは何か：教育への生物学的アプローチ」『哲學』第136集、2016年。
- [4] 日本学術会議、回答「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、18ページ。(http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-k100-1.pdf)
- [5] 中央教育審議会、「学士課程教育の構築に向けて（答申）」、2008年12月24日、12-13ページ。  
(https://www.mext.go.jp/component/b\_menu/shingi/toushin/\_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067\_001.pdf)
- [6] 日本学術会議 大学教育の分野別質保証推進委員会 言語・文学分野の参照基準検討分科会、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 言語・文学分野」、2012年11月30日。  
(http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h166-3.pdf)
- [7] 日本学術会議 哲学委員会 哲学分野の参照基準検討分科会、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 哲学分野」、2016年3月23日。  
(http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-h160323.pdf)
- [8] 日本学術会議 数理科学委員会 統計学分野の参照基準検討分科会、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 統計学分野」、2015年12月17日。  
(http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-h151217.pdf)
- [9] 日本学術会議、回答「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、18ページ。
- [10] 日本学術会議 基礎生物学委員会・統合生物学委員会合同 生物学分野の参照基準検討分科会、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 生物学分野」、2013年10月9日。  
(http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h131009.pdf)
- [11] 日本学術会議 経済学委員会 経済学分野の参照基準検討分科会、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 経済学分野」、2014年8月29日。(http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h140829.pdf)
- [12] 日本学術会議 電気電子工学委員会 電気電子工学分野の参照基準検討分科会、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 電気電子工学分野」、2015年7月29日。  
(http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-h150729.pdf)

- [13] 日本学術会議 哲学委員会 哲学分野の参照基準検討分科会、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 哲学分野」、2016年3月23日。
- [14] 日本学術会議、回答「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、23ページ。
- [15] 日本学術会議、提言「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、1ページ。  
(<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t228-3.pdf>)

## <参考資料 1> 教員養成と教育学の相互関係性

### —教職課程コアカリキュラムの導入と関わって—

教育学と教員養成は不可分の関係にある。教育学の各専門領域における学問研究は、教員養成の基礎的な理論を提供し、教育研究者のかなりの割合は教職課程を構成する授業科目の担当者として大学における教員養成の中核的役割を果たしてきた。教育研究者は、教員養成のための教育に携わることを通じて、その時々が直面する教育課題を自らの研究関心に引きつけて受けとめ、研究的議論の新たな素材として考察し、そのことが教育学の理論的な発展につながってきたといえる。

ところが、近年の教員養成関連施策は、そのような教育学の学問研究の内在的発展とは異なる論理の下で展開する傾向を強めている。例えば、学校現場が直面する教育課題に即座に対応するための知識・技術の育成が養成段階に強く要請され、教育学の学問研究に基づく知見を大学で学修することの意義は自明のものではなくなっている。

もちろん、教育学は学校教育だけでなく、社会のあらゆる場面で生起する「教育」事象の全体を幅広く考察対象とする学問である。しかし、日本の近代学校制度が国家主導のもとで形成され、現代においても学校制度の根幹をなすべき教員養成に国家が強力な影響力を行使しうることには留意しなければならない。学校教育、とりわけ義務教育はすべての子どもを対象に実施され、それを直接的に担う主体が教員である。それゆえに国家は常に、学校教育と教員養成に具体的な統制力を及ぼそうとする傾向を持つ。このことをふまえて、教育学の学問研究と教育は、学校教育のあり様を絶えず冷静に捉えながら教員養成の理念・内容・方法を学問内在的な論理によって支えるという役割を自覚して行われなければならない。

戦後教員養成制度の基本原則とされた「大学における教員養成」は、人文科学・自然科学・社会科学の幅広い「一般教養」を基盤として様々な学問を追究することのできる大学教育を、初等・中等教育のすべての学校教員の養成に開いた。同時に、教員養成を行う大学を特定しないという開放制原則によって、「教科に関する専門教養」として大学で多種多様な専門分野の学問を学修した教員が学校教育現場へ供給されることとなった。「教職に関する専門教養」の教育は、教育研究者が主として担い、日本の大学における教育学教育において重要な位置を占めてきた。参照基準の「7 教育学と教員養成」において記述されたように、今日、多種多様な形態の学部・学科等において教育学の学修がなされている重要な要因は、開放制を原則とする教員養成制度にある。それは結果として、教職に就かない大学卒業者に対しても教育学の学問的知見を広め、市民的教養の一領域として教育学を意義付けることにもなった。

以上のように、教育学は教員養成と深く関係付けられており、教員養成から独立して存立することは極めて困難だといってよい。教育研究者の養成を主目的とする一部の大学では、教職課程に束縛されない教育学教育のカリキュラムのもとで学修がなされている。しかし、そのような学修を通じて養成される研究者の進路先の多くが教職課程担当者である限り、研究者養成は教職課程から自由とは言えない。

以上の視点から、本参照基準の作成に当たって注目せざるをえないこととして「教職課程コアカリキュラム」(2017年)の導入がある。教職課程コアカリキュラムは、2016年改正以前の教育職員免許法及び同法施行規則に示されていた「教職に関する科目」について、共通に身に付けるべき学修内容を項目ごとに、中央教育審議会・教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会が明示したものである。そこでは、「教育に関する歴史」「教育に関する制度的事項」といった学問内容と「学校と地域との連携」「学校安全への対応」などの現代的課題における技術的指導内容が、系統性を意識することなく並立的に記載されている。また、その策定に当たっては、教育学の専門学会や教員の職能団体等への聴取は行われておらず、限られた委員の意見等に基づいて極めて短期間で作成された。それにもかかわらず、同日に改正された「教職課程認定審査の確認事項」によって教職課程の授業科目はこのコアカリキュラムの事項内容を含まねばならないという教職課程認定の厳格化が進められ、その結果、教職課程コアカリキュラムの内容が、大学で開講される個別授業科目のシラバスや内容をも強く統制するものとなっている。教職課程コアカリキュラムのこのような作成プロセスと内容・機能は、多くの大学で開講されている教育学関連科目において、教育学の学問的知見に基づく学修を阻害する。それは、「大学における教員養成」の原則を大きく揺るがし、学問としての教育学の研究と教育を抑圧するものと言わざるをえない。

前述のように、近年の教員養成政策は「実践的指導力」の育成を大学に対して強く求める傾向にある。大学における教員養成はそれに対応するため、教育職員免許法令や教職課程コアカリキュラムという枠組みを前提とした技術・方法論を重視する方向へ向かっている。加えて、教員養成系大学・学部の大学院修士課程を教職大学院へ転換する施策が強力に進められている中で、教員養成を主目的とする大学では自律的な教育研究の発展を抑制する環境が形成されつつある。「大学における教員養成」の原則は、国家の政策意図ではなく大学の学問的知見によって教員養成の在り方を統制すべきことを含意する。教員養成に関与する学問分野は多岐にわたるが、教職に関する専門教養と各教科等の教育内容・指導法に密接なつながりを持つ教育学はその中でも中核的な位置にあるといえよう。そう考えると、学問としての教育学にとっては、教員養成のためのカリキュラムはもちろんのこと、その政策自体の枠組みの相対化をも対象とした原理論や批判的思考が不可欠である。教員養成政策が大学に対する統制力を強化しつつある今日、教育研究者はこれまで以上に教員養成と教育学の連関を自覚する必要がある。だが現実には、この両者が、互いに距離を置いて並立する状況が形成されているように思われる。教員養成政策が示す枠組みへの対応で教育学の各専門領域が位置付けられ、教員養成を担当する各教育研究者はそれに縛られがちである。同時に、教育学そのものにおいても学の細分化に歯止めをかけようとする指向性は必ずしも強くない。

学問に裏付けられた教員養成を構想するためにも、また、教育学という学問領域の質を向上していくためにも、細分化された領域に閉じることなく、教員養成と教育学の相互関係性に留意しながら、広い視野をもって教育学という学問の形成に取り組むことが必要

である。そうした観点から、教育学分野の参照基準が用いられ、今後も必要に応じて内容の見直しがなされていくことを期待したい。

## ＜参考資料 2＞ 英国の学問分野別参照基準の教育課程編成への活用と日本への示唆

### (1) 参照基準と教育課程編成

日本学術会議の分野別参照基準は、「各大学が、各分野の教育課程（学部・学科等）の具体的な学習目標を同定する際に、参考として供するもの」として策定されてきたが、各大学が教育の質保証に自主的・自律的に取り組むことを尊重する立場から、教育課程編成に活用する具体的方法についての言及は差し控えられてきた<sup>3</sup>。その一方で、活用の在り方に関する日本学術会議の見解として、参照基準は全大学が「一律に達成すべき最低基準（threshold）」ではなく、各大学が「自主的・自律的に取捨選択」できるものであることが、「解説」の中で明記されている<sup>4</sup>。参照基準は、各大学がそれぞれに保有する教育資源、ミッションや建学の精神、学生のニーズ、学生の進路先の雇用主のニーズ、現代社会のニーズ等に規定される固有の条件下で人材育成に取り組む中で育まれてきた「個性」を、社会の多様なステークホルダーに対してわかりやすく説明するための「共通の言語」、多様性と共通性の両立を可能にする「共通の枠組み」として活用されることが意図されている。

しかしながら、分野別参照基準を教育課程編成に活用する取組は、学問分野の全体像、高等教育システムにおける大学の多様な役割、教育課程編成の方法論等についての深い理解に根ざした、高度な専門的判断（エキスパート・ジャッジメント）を要する営みである。この難度の高い取組を、専ら個々の大学の創意工夫と試行錯誤に任せるのではなく、高等教育コミュニティとして知見を共有し、対話の中で理解を深めていくべきではないか。

こうした問題意識から、以下では、世界に先駆けて1990年代より学修成果に基づく大学教育の質保証に取り組んできた英国の事例に注目したい。英国の学問分野別参照基準（UK Subject Benchmark Statements, SBS）<sup>5</sup>は、日本学術会議において分野別参照基準を構想する際に参考にされたものであり、英国の大学が策定を義務付けられている学位プログラム仕様書（Programme Specifications, PS）は、日本の大学が平成28年度より策定・公開を義務付けられることとなった「3ポリシー」に対応している。英国の学問分野別参照基準の活用事例は、日本の参照基準の活用の仕方に示唆を与えると考えられる。

もっとも、教育学分野について見ると、英国では〈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〉は別々の基準に基づいて策定されており、教育学分野の参照基準（SBS-Education Studies）<sup>6</sup>は〈教育研究に関する教育課程〉に限定されている。この点は、本文書で提案している参照基準とは異なる点である。

### (2) 英国の学問分野別参照基準の活用事例

学位プログラム仕様書（PS）の「プログラムの目標」「プログラムの学修成果」を定義す

<sup>3</sup> 日本学術会議、回答「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。

<sup>4</sup> 日本学術会議、解説「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について」、2018年。

<sup>5</sup> UK Quality Code for Higher Education. (<http://www.qaa.ac.uk/quality-code>)

<sup>6</sup> SBS-Education Studies (February, 2015). (<https://dera.ioe.ac.uk/22213/2/SBS-education-studies-15.pdf>)

るに当たって直接活用されているのは、教育学分野の参照基準（SBS-Education Studies）の「4 固有の原則」「5 学問分野の要素」である。「プログラムの目標」「プログラムの学修成果」は、日本の3ポリシーの「ディプロマ・ポリシー」に、また、「4 固有の原則」「5 学問分野の要素」は、日本の参照基準（教育学分野）の「3 教育学に固有の特性」と「4 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」に対応している。SBS の具体的な活用方法を、第一線の研究大学である University College London<sup>7</sup>と新興の教育重視型の大学である Oxford Brookes University<sup>8</sup>で比較してみると、以下の点が明らかになった。

「4 固有の原則」が「プログラムの目標」に活用されている方法に着目すると、University College Londonでは、SBSの枠組みをなぞりながら異なる言葉を使って表現されているが、Oxford Brookes Universityでは、ほぼそのままの形で採用されている。前者では、教育研究の基盤となる学問分野を明記したり、「平等・不平等の問題」「社会的公正」「英国及び諸外国の教育制度」「人間の学習プロセス（幼児期・青年期・成人期）」といった教育研究の普遍的テーマに直結するキーワードを具体的に挙げたり、「論文を執筆する」「専門性を高める」といった研究力に焦点を合わせたりすることで、研究大学としての特徴が際立たせられているのに対して、後者では新興大学として、自らの学位プログラムが期待される水準を満たしていることを社会に対して説明する「共通の枠組み」として、参照基準が活用されていると解釈することができる。

「5 学問分野の要素」が「プログラムの学修成果」に活用されている方法に着目すると、University College Londonでは、SBSの枠組みにのっとりながら、内容を具体化したり書き加えたりすることで、研究大学としての個性が顕示されているのに対して、Oxford Brookes Universityでは、大学教育の学修成果が卒業後の社会生活の中でいかなる意味を持つのかというリテラシー（「アカデミック・リテラシー」「研究リテラシー」「批判的自己認識とパーソナル・リテラシー」「デジタル・情報リテラシー」「アクティブ・シティズンシップ」）の観点からSBSの枠組みを大幅に書き換えることで、教育重視型の大学としての強みが表現されていると見ることができる。

### (3) 日本の大学への示唆

英国のSBSの活用事例から導かれる日本の大学への示唆とは、各大学がそれぞれの判断のもとに、分野別参照基準を教育課程編成に自由に活用することが、大学の自主性や自律性を損なうことなく、教育課程の標準化や画一化を招くこともなく、大学の個性を社会の多様なステークホルダーに対してわかりやすく示す有効な方法であるということである。

大学における教育課程編成は、学問的背景や組織的立場を異にする多数の大学教員が、

---

<sup>7</sup> University College London Programme Specification.

(<https://www.ucl.ac.uk/srs/governance-andcommittees/qme/ucl-prog-specs/ioe-prog-specs-16-17>)（現在はリンク切れ）

<sup>8</sup> Oxford Brookes University Programme Specification.

(<https://www.brookes.ac.uk/about/directorates/asa/registry/apqo/programmes/we.pdf>)

それぞれの利害を調整しながら共通の目標に向かって協働することを求める。その際、学問分野の教育の本質に迫る分野別参照基準は、教育の質の担い手である大学教員に、建設的対話の基盤となる「共通の枠組み」を提供しうる。各大学におけるディプロマ・ポリシーが、そうした対話から導かれた共通の指針として、当該組織内で位置付けられたとき、分野別参照基準は教育課程編成に有効に活用されることになるだろう。

\* <参考資料2>の詳細版については、別の場所に掲載している<sup>9</sup>。

---

<sup>9</sup> 北原和夫編、『参照基準の利用状況を通じた大学教育のカリキュラム改善に関する組織文脈的要因の考察』（平成29年度～令和元年度科学研究費補助金（基盤研究（B）課題番号17H02685）最終報告書 研究代表者：北原和夫）国際基督教大学、2020年3月。

<参考資料3> 「教育関連学会連絡協議会」加盟学会一覧

(2020年3月現在70団体、五十音順)

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

#### <参考資料4> 教育学分野の参照基準検討分科会審議経過

- 第24期  
平成29年  
10月30日 日本学術会議幹事会（第256回）  
教育学分野の参照基準検討分科会設置
- 12月22日 日本学術会議幹事会（第258回）  
教育学分野の参照基準検討分科会委員決定  
委員（特任連携会員）追加の決定
- 平成30年  
3月30日 分科会（第1回）  
役員を選出  
分科会で扱う課題に関連する状況の紹介、交流  
今期、重点的に取り組むべき課題についての意見交換
- 4月26日 日本学術会議幹事会（第263回）  
委員（連携会員）追加の決定
- 6月17日 分科会（第2回）  
言語・文学分野の参照基準の作成について  
薬学分野の参照基準の作成について
- 9月10日 分科会（第3回）  
「第3回に向けたアンケート」（分科会委員対象）の結果と  
教育学分野の参照基準の方向性について
- 11月4日 分科会幹事会（第1回）  
教育学分野の参照基準（第一次案）の検討（その1）
- 平成31年（令和元年）  
2月23日 分科会幹事会（第2回）  
教育学分野の参照基準（第一次案）の検討（その2）
- 3月16日 教育関連学会連絡協議会公開シンポジウム  
「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—」  
・「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—」  
・「教職課程コアカリキュラムの課題」  
・「教育学分野の参照基準の活用法」

- 4月10日～11月30日  
教育関連学会連絡協議会のウェブサイトで第一次案を公開し、意見を募集
- 5月9日 広島大学教育ビジョン研究センター（EVRI）研究拠点創成フォーラム  
「教育学とはどんな学問か、教育学を通してどんな能力を育てるのか—日本学術会議教育学分野の参照基準検討分科会の議論から—」
- 8月20日 分科会幹事会（第3回）  
教育学分野の参照基準（第二次案）の検討
- 9月9日 分科会（第4回）  
教育学分野の参照基準（第一次案）についての意見の紹介  
教育学分野の参照基準（第二次案、参考資料1・2含む）についての議論
- 9月20日～11月30日  
パブリックコメント募集  
「教育学分野の参照基準（第二次案）」について
- 9月22日 日本教師教育学会第29回研究大会・特別課題研究での報告  
「教育課程編成上の参照基準（教育学分野）について」
- 9月28日 日本教育方法学会第55回大会・課題研究での報告  
「教育学分野の参照基準の構想—その意義と課題—」
- 10月27日 日本学術会議大学教育の分野別質保証委員会公開シンポジウム  
「日本学術会議の分野別参照基準と教学マネジメント」での報告  
「教育学分野の参照基準と、参照基準の役割について」
- 令和2年  
1月31日 「教育学分野の参照基準（最終案）」の提出
- 7月30日 大学教育の分野別質保証委員会（第24期・第4回）  
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 教育学分野」について承認