

=====
パブリック・エデュケーション・スタディ

Public Education Study

=====
第7号 (No.7)

2017年3月31日

専修大学教育政策研究室

パブリック・エデュケーション・スタディ

Public Education Study

第7号 (No.7)

「移動する子どもたち」をめぐる教育行政の現状と課題
～関連する有識者会議報告書の分析・検討を通して～

福山 文子・・・3P

小学校教育課程改革の特徴と論点

～2016年中教審答申と2017年学習指導要領改訂案を中心に～

島埜内 恵・・・18P

中学校における数学の授業

三戸 学・・・27P

障害のある教員とともに働く現場

三戸 学・・・32P

「教員の資質能力」とは何か
～政策文書の分析を通して～

嶺井 正也・・・38P

2017年3月31日

専修大学教育政策研究室

刊行にあたって

2014（平成26）年11月、文部科学大臣は「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」の諮問が中央教育審議会に対してなされた。これをうけて、中教審は2年強の時間をかけて審議し、2016（平成28）年12月に「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」という答申を出した。

周知のように、近年、文部科学大臣による中教審への諮問に際しては、すでに答申の内容を先取りしたかかのような長い理由が付されるようになってきているが、上記諮問においても「小学校では、中学年から外国語活動を開始し音声に慣れ親しませるとともに、高学年では、学習の系統性を持たせる観点から教科として行い、身近で簡単なことについて互いの考えや気持ちを伝え合う能力を養うこと」、「各学校におけるカリキュラム・マネジメントや、学習・指導方法及び評価方法の改善を支援する方策」、「アクティブ・ラーニング」などの新たな学習・指導方法や、このような新しい学びに対応した教材や評価手法の今後の在り方」などが盛り込まれ、この諮問理由にそった内容が答申で示されている。

中央教育審議会の役割の大きな変化であるが、それはともかくとして、2017（平成29）年2月14日に文部科学省は上記答申にもとづいて作成した小・中学校の次期学習指導要領案をパブリック・コメントにふした。現時点では成案でないが、しかし、これまでのパブリック・コメントに関する過程を見る限り、案の内容が大きく修正されることはないであろう。

今回の学習指導案の特徴は、①アクティブ・ラーニングという言葉は消えたものの、その言葉に意味をもたせようとした「主体的・対話的で深い学び」という学習方法が強調され、②学習指導要領の定着を図るためにカリキュラム・マネジメントの導入を図り、③現行学習指導要領でしめされていた学力の三要素である「基礎的・基本的な知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力その他の能力」、「主体的に学習に取り組む態度」のうち、最後を「学びに向かう力及び人間性等」に変え、これを道徳教育の強化にもつなげたこと、などである。③については、いうまでもなく2015（平成27）年3月の学校教育法施行規則改正で、小・中学校の教育課程に「特別の教科 道徳」が入ってきたことも背景にある。

本号の『移動する子どもたち』をめぐる教育行政の現状と課題（福山文子さん）は「海外から帰国した児童生徒などの学校生活への適応や、日本語の習得に困難のある児童生徒に対する日本語指導」（小・中学校次期学習指導案）にかかわる論稿であり、「小学校教育課程改革の特徴と論点」（島埜内恵さん）は同じく次期学習指導要領案そのものに焦点をあてた分析を行っている。いずれも時宜をへた内容になっている。

また編集者のミスで本号への掲載がおくれた三戸学さんの「中学校における数学の授業」は、前二者の論文と同じく次期学習指導要領案に示された「主体的・対話的で深い学び」に、「障害のある教員とともに働く現場」は2016年12月の中央教育審議会答申で指摘された「インクルーシブ教育システム」づくりにそれぞれかかわる内容となっている。

拙稿は教員養成にかかわって話題となる「教員の資質能力」とは何かを検討するための予備的作業として政策文書を分析したものである。子どもの教育にかかわっては「資質・能力」という使い方がなされるのに対し、教員養成では□がとれて「資質能力」となっていることの用語の使い分けについては明らかにすることはできなかった。

2017年3月15日 嶺井正也

「移動する子どもたち」をめぐる教育行政の現状と課題

— 関連する有識者会議報告書の分析・検討を通して —

福山 文子 (FUKUYAMA, Ayako)
お茶の水女子大学 (非常勤)

1. はじめに

イギリスの EU 離脱、そしてトランプ米大統領の移民にかかわる種々の大統領令をきっかけに、あらためて移民・難民問題が注目されている。一方、日本においては、働く外国人の数が初めて 100 万人を超える状況となったが¹、かねてより指摘されてきている外国人児童生徒を中核とした「移動する子どもたち」をめぐる課題は、今なお解決に至っているとは言いがたい。具体的には、学級内での異質排除をはじめとした、多文化共生・異文化理解にかかわる課題などが指摘されている²。

そのような中、2016 年 6 月に、学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議により、「多文化共生・異文化理解に基づく教育の必要性と外国人児童生徒等教育の重要性」などを基本的な考え方とする、「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について」(報告)(以後、報告書と記す)が出された。同報告書については、藤原大臣官房審議官(当時)が、「今後の、この施策を進めていく上で大変大きなターニングポイントになるような内容」と指摘すると同時に、「この会議の報告を踏まえて、まずはしっかりと夏の概算要求につなげ、その他の施策も含めて対応をしっかりと本格化させていきたいというふうに考えている」³と述べていることから、今後の日本における「移動する子どもたち」をめぐる教育行政を方向付けるものと考えられる。

そこで本稿では、同報告書の概要を示したうえで、報告書に示されている基本的な考え方、および 4 つの提言に焦点化して分析・検討を行う。さらに、具体的な自治体の教育施策や関連する論文を支えとしつつ、「移動する子どもたち」の現状と課題を明らかにし、今後の「移

¹ 厚生労働省によると、2016 年 10 月末の時点で、日本で働く外国人労働者数が 108 万 3769 人となった。07 年に届け出が義務化されて以降で過去最多であると同時に、前年同期比では 19.4%、17 万 5873 人の増加である。厚生労働省 HP より。2017 年 2 月 27 日取得。 <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000148933.html>

² 例えば佐藤は、日本社会や日本の学校がとかく持ちやすい『異質排除』の特性をどう改めていくかという課題を提示し、「偏見の除去、ないし低減プログラム」の必要性について論じている。佐藤那衛「外国人児童・生徒教育の現状と課題」『児童育成研究』12、日本児童育成学会、1994、pp.10-11。

³ 2 つの発言は、ともに第 6 回会議(2016 年 5 月 30 日開催)の議事録より抜粋した。

動する子どもたち」をめぐる教育行政を考える上での一助としたい。

なお、本稿において、「移動する子どもたち」は、出身地、在留の事情、居住地等多様な外国人の子どもたちを中核としつつも、国籍にとらわれず、広く文化多様性を有する子ども達を含み込む用語として提示する。「外国人」でなくても、類似の課題を抱えている子ども達は存在するであろうし、「外国人」といっても、祖父母の代から日本に居住し、日本に生まれ育ったものから、一定期間滞在し帰国を想定しているものまでその実態は多様だからである。同報告書では、「外国籍の児童生徒に加え、日本国籍であるが、両親のいずれかが外国籍である等の外国につながる児童生徒をあわせて『外国人児童生徒等』と定義」⁴しているが、本稿では、上記の通り、さらに包括的な用語として「移動する子どもたち」を使用することとする。

2. 「移動する子どもたち」をめぐる課題

ここでは、「移動する子どもたち」をめぐる課題を、2つに分けて整理していく。まずは、報告書の中で書かれている、これまでの国における取組等を踏まえ課題として挙げられているものを中心に整理する。次に、一旦報告書から離れ、具体的な自治体の教育施策の現状と課題に目を向ける。太田市を事例として取り上げることとするが、同市を取り上げるのは、国内有数の外国人集住地域であると同時に、「移動する子どもたち」の教育行政にかかわり高い評価を得ていることから、今後の「移動する子どもたち」をめぐる教育行政を考える上で示唆を得られると考えたためである。

(1) 報告書に書かれている課題

「移動する子どもたち」をめぐる課題について、報告書においては、以下の4点に整理されている⁵。

- ① 日本語指導が必要な児童生徒数が増加傾向にあること、および指導にあたる教員不足
- ② 日本語と教科の統合指導にかかわる「特別の教育課程」の普及・啓発、および教員の配置等の体制整備
- ③ 「日本語能力が十分でない等の理由により、希望しても高等学校への進学を果たせずに就職・帰国せざるを得ない状況」への対応
- ④ 外国人児童生徒等を持つ保護者への日本語教育や親子日本語教室の全国的な拡大

同報告書においては、外国人児童生徒への教育支援に関しては、2008年に初等中等教育における外国人児童生徒教育の充実のための検討会による、「外国人児童生徒教育の充実方策について」（報告）の中で、関係者が取り組むべき施策の方向性が取りまとめられて以来、さまざまな取り組みがなされてきたことで、一定の成果は上がりつつも、全国の公立の義務教育諸学校における日本語指導が必要な児童生徒のうち、実際に指導を受けている者の割合は全体の8割程度で横ばい又は低下傾向にあることが指摘されている。そして、この背

⁴ 学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議『学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について（報告）』2016、p.4。

⁵ 学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議、同上、pp.6-7。

景に、日本語指導を必要とする児童生徒数の増加と指導にあたる教員体制が十分に整っていないことが挙げられ、このような状況への対応が急務とされている。加えて、「特別的教育課程」を導入している学校が 2 割程度と低いこと、日本の学校に在籍している外国人生徒等が日本語能力が十分でない等の理由により、進学がかなわない実状などが指摘されている。

いずれにしても報告書で挙げられている課題は、4 点とも日本語指導や日本語教育にかかわるものであり、対象となっているのは、「移動する子どもたち」あるいは、「移動する子どもたち」の保護者であり、マジョリティとしてのいわゆる日本人児童生徒ではないことが指摘できる。

(2) 自治体の教育施策の現状と課題－太田市を事例として－

外国人の定住化が進む中で、自治体の教育機関は「移動する子どもたち」にかかわり独自の教育施策を展開している。ここでは、群馬県東南部に位置する太田市の HP と⁶、同市の教育行政にかかわる小島他の研究⁷などを支えとしつつ、太田市を事例に、自治体の教育施策の現状と課題について論じる。

太田市内には富士重工、三洋電機、さらにその協力会社が多く存在する。このような労働環境もあり、日本における外国人集住地域の一つとして知られている。太田市によれば、2016 年 3 月現在、太田市立小・中・特別支援学校に在籍する外国籍児童生徒は約 490 名である。国籍別ではブラジル、フィリピン、ペルーの順に多くなっている。同市は、平成 2 年度より外国人児童生徒の学習・学校生活適応支援および保護者への通訳や通知の翻訳等を担うために、日本語とポルトガル語等に堪能な日本語指導助手を市独自で任用し、学校に配置してきた。外国人児童生徒教育の具体的な取組み内容は、以下のとおりである。

●外国人児童生徒教育ブロック別集中校システム

市内の小中学校区を 8 ブロックに分け、在籍に応じて外国人児童生徒指導教室を設置し、県から加配される担当教諭とともに市で採用したバイリンガル教員と日本語指導助手がチームを組み、外国人児童生徒の日本語、教科学習の習熟度に応じて、きめ細かい指導を行っている。

●バイリンガル教員、日本語指導助手の配置

・バイリンガル教員 常勤 8 名配置

日本語とポルトガル語等の双方の言語に堪能で、日本、もしくはブラジル等の教員免許を持つ人材を任用し、子どもたちの母語も介しながら、単独で指導できる指導者として、各ブロックに配置している。

・日本語指導助手 非常勤 11 名

日本語と子どもたちの母語に堪能な人材を、指導支援、通訳、保護者への通知の翻訳を行う人材として各ブロックに配置している。言語は、ポルトガル語、スペイン語、中国語、タ

⁶ 太田市 HP より。 <http://www.city.ota.gunma.jp/005gyosei/0170-003kyoiku-sidou/2009-gaikokujinkyoku.html> 2017 年 3 月 6 日取得。

⁷ 小島祥美・根岸親・中村安秀・正田喜久「多民族文化社会における外国籍小児に対する教育行政施策に関する研究」大阪大学大学院人間科学研究科ボランティア人間科学講座『Σ v v (ボランティア人間科学紀要)』vol.4(1)、2003、pp.73-84。

ガログ語、ベトナム語の5言語。

●プレスクール/保護者向け日本語教室の実施（2月～3月の土曜日5回）

・プレスクール

次年度に就学する外国人の子どもを対象に、学校適応を支援するための授業を実施。

・保護者向け日本語教室

外国人保護者に対して、プレスクールと併行して行う日本語教室。主に学校教育にかかわることを主題としながら、日本の教育制度等への理解を深めてもらう。

●太田市初期指導教室「プレクラスひまわり教室」の開設

平成20年度より、文部科学省指定「帰国・外国人児童生徒受入促進事業」の一つとして、円滑な就学と学習への移行をめざして開設した。外国人の子どもが、編入学直後に基礎的な日本語と日本の学校生活について学習するとともに、保護者へも数度の保護者会やガイダンスを通して、日本の学校への理解を深めてもらう。約2か月のカリキュラムにより指導を行っている。

また、外国人住民の定住化に伴い、これまではほとんど外国人児童生徒が在籍していなかった学校へも分散して就学する状況もでてきたため、初期指導教室とブロック別集中校システムを連携させ、少数在籍校へも巡回指導員を派遣することにより、指導の充実を図っている。

このような取り組みの結果、中学を卒業した外国人生徒の高校進学率も50%（H14）から90%（H28）へと上昇し、進学者数も8名から54名へと7倍近くに増加した。また、母語のわかるバイリンガル教員が常時いることで、児童生徒のトラブルの際の対応が迅速に詳細にとることができ、保護者との意思疎通においても学校と保護者の間でより充実した関係の構築に大きく貢献していると報告されている。さらに、初期指導教室「プレクラスひまわり教室」による取り組みにより、外国人の子どもがある程度準備をして、学校に就学できるようになってきている。特に最近の景気後退に伴い、外国人学校からの編入が増えており、そういった子どもたちへの初期指導に大きな役割を果たしている。

以上のことから、太田市が日本語指導助手の配置をはじめとし、「移動する子どもたち」の第一言語を介しながら、きめの細かい取り組みを行いつつ、進学率、進学者数ともに、大きな成果をあげていることがわかる。太田市の教育行政施策に関する研究を行った小島他も、この日本語指導助手について、太田市独自の対応システムとして評価するとともに、外国籍住民を積極的に採用していることに着目している。さらに、この支援者の業務内容について、小島他は、「児童生徒の悩みや不安を取り除く支援を行う」「勤務内での翻訳等の事務処理を行う」等3点を挙げ、指導助手への学校の対応については、「指導助手はあくまで、担当教師の補助的役割である」「一職員としての扱いをしている」等4点を挙げている。そして、「外国人児童と日本人児童が仲良く遊んでいる姿を多々見かけ、外国人児童の表情も楽しそうだった」「(学校は)外国人児童生徒の状況と背景を考慮し、学校現場においては多様な取り組みを実施していることが分かった」「管理職、担任、日本語担当教諭、指導助手が連携している結果が外国人児童生徒たちの表情に現れていると感じた」「外国人子女教育指導助手の配属は、外国人児童生徒の心のケアに大きな役割を担っている」と、論じている。さらに小島他は、太田市の対応体制について、個別指導などを中心に日本語の向上を図るだけでなく、「心の安定に配慮した指導を行うこと」を目的として掲げ、「将来、母国に戻るか

否かを考えず、今いる子どもの成長を願った指導を行う」ことに留意していると述べている。以上の事から、太田市では、「移動する子どもたち」の心のケアに大きな役割を担う、「外国人子女教育指導助手体制」を充実させていることがわかる。

次に課題についてだが、太田市は、日本人の担当教員とバイリンガル教員および日本語指導助手とのよりよい連携やより効果的な指導法の改善、初期指導教室（プレクラス）の継続、さらに任用の制度的基盤（財政面等）の不十分が指摘されているバイリンガル教員確保へ向けた基盤の充実、制度の確立を挙げている。

一方能勢は、太田市、川崎市のような成功例はあるものの、多くの自治体で政策推進を困難にする背景として、「外国人の子どもたちが学校で周縁化/排除されている現実」を指摘し、日本の学校に、「外国人の子が学校で十全に教育を受けるのに不都合をきたす特有の差異」つまり、エスニシティの未承認などが見落とされている状況に言及するとともに、「日本は教育をとってみても、戦後の単一民族主義イデオロギーから抜け出せず、多文化主義はおろか満足に外国人の子ども教育権すら保障していないのである。さすがにこのことは国際人権条約違反を指摘され、勧告を受けている」⁸と述べている⁹。さらに能勢は、児島をはじめとする複数の研究者の論を支えとし¹⁰、自身の主張を展開している。そして太田市など外国人の教育政策が進んでいる自治体は、教育委員会に外部から強力に働きかけて政策を独自に策定し、実現しているが、そうではない地域については、地域の市民と教育委員会の関係の変更の可能性を探ることが重要であるとしている。

つまり、日本語指導は重要な要素でありつつも、太田市などの、成功していると言われる自治体においては、日本語の向上を図るだけでなく、「心の安定に配慮した指導を行うこと」を目的として掲げ、心のケアにも留意した取り組みを行っていると言える。

⁸ 能勢桂介「なぜ外国人の子のための教育政策は進まないのか？—X 地域を事例として—」立命館大学大学院先端総合学術研究科『Core ethics：コア・エシックス』4、2008、pp.251-263。

⁹ 国際人権条約で教育権・文化権に関するものは、社会権規約第 13 条（マイノリティ教育権）、自由権規約第 27 条（マイノリティの文化権）、子どもの権利条約第 30 条（マイノリティの教育権・文化権）があり、日本はすべて批准している。確かに能勢の指摘通り、勧告を受けているが、文部科学省は、「希望する場合には公立の小・中学校に受け入れ、日本人と同一の教育を受ける機会を提供しており、その際、子どもたちが円滑に日本の教育を受けられるようにするとの観点から、日本語指導、教師による支援、更には彼らの母語（マイノリティ言語）を話せる者による支援等、マイノリティ言語を使用する子どもたちに最大限の配慮をしている。例えば、日本語の不自由な韓国・朝鮮人の児童生徒に対して韓国・朝鮮語を話せる者と教師が協力して、日本語指導も含め円滑に教育が受けられるよう支援している」と、政府の意見を提出している。

<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiiko/jinshu/iken.html> 外務省 HP より。2017年3月14日取得。

¹⁰ 「この自明化された学校のあり方が、これに馴染みにくい外国人の子に対して同化/排除圧力がはたらき、『文化』として周縁化させるものなのである」（児島明『ニューカマーの子どもと学校文化』勁草書房、2006、pp.111-134）、「『差異の一元化』によって見落とされていくものは家庭や学習言語の習得の問題、エスニシティの未承認といった外国人の子が学校で十全に教育を受けるのに不都合をきたす特有の差異である」（清水陸美『ニューカマーの子どもたち—学校と家族の間の日常世界』勁草書房、2006、pp.29-134）など。

3. 「学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について」(報告)の概要

学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議は、以下の枠内に示した趣旨のもと、(1) 学校における外国人児童生徒等に対する日本語指導体制の整備・充実、(2) 日本語指導に携わる教員・支援員等の養成・確保及び指導内容の改善・充実、(3) 外国人の子供の就学の促進及び進学・就職への対応、(4) その他、があらかじめ検討事項として示された上で実施された。なお、実施期間は、2015年11月から2016年6月である。

【趣旨】

外国人児童生徒の増加や、保護者の国際結婚などによる日本国籍の児童生徒の増加等により、公立学校に就学する日本語指導が必要な児童生徒数は3万人を超え、その数は増加傾向にある。

このような状況の中、小・中学校における外国人児童生徒等の受入体制の整備や日本語指導・適応指導の充実を図ることが急務となっている。また、外国人の子供への効果的な就学支援や学校、行政機関、企業、NPO団体との連携による取組も重要性を増している。

本有識者会議では、これらの点を踏まえながら、学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について総合的に検討し、具体的な政策提言をとりまとめるとともに、関係施策の見える化を通じた学校現場における取組の促進を図るものである。

また、以下に提示する表1報告の概要にある通り、同報告書における外国人児童生徒等教育の基本的な考え方は、6項目に整理され、提言は「1. 外国人児童生徒等教育の指導体制の整備・充実」をはじめ、4点を柱に行われている¹¹。主な提言事項を見てみると、趣旨においては、「外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について総合的に検討」とあり、外国人児童生徒等教育の基本的な考え方の1点目に、「多文化共生・異文化理解に基づく教育の必要性と外国人児童生徒等教育の重要性」が挙げられている一方で、4つに分けて提示されている主な提言の下位項目15のうち、6項目が日本語や日本語指導(JSLを含む)にかかわるもので占められていることがわかる。このように日本語教育に重きを置いた提言が示された要因のひとつに、「学校における外国人児童生徒等に対する日本語指導体制の整備・充実」をはじめとした検討事項が、あらかじめ示されるという会議の進め方を指摘できるだろう。

¹¹ 赤字、および下線も含め、文部科学省が提示した資料をそのまま掲載した。

<表1> 報告の概要¹²

学校における外国人児童生徒等に対する教育支援の充実方策について（報告）の概要	
外国人児童生徒等教育の基本的な考え方	
<ul style="list-style-type: none"> ○ 多文化共生・異文化理解に基づく教育の必要性と外国人児童生徒等教育の重要性 ○ 学校教育を通じた円滑な社会への適応、経済的・社会的自立、グローバル人材育成 ○ 国・自治体・学校・地域のNPOや大学等の適切な役割分担・連携による指導・支援体制の構築 ○ 多様化する児童生徒に応じたきめ細かな指導、日本語指導、適応指導、学力保障等の総合的な指導の必要性 ○ 外国人児童生徒等のライフコースの視点に立った体系的・継続的な支援、ロールモデルの提示 ○ 教員養成・研修を通じた外国人児童生徒等教育を担う人材育成 	
主な提言事項	
1. 外国人児童生徒等教育の指導体制の整備・充実	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 「拠点校」等の事例・モデルの把握・普及、特に教在地域において、「拠点校」等を中心とした広域の指導・支援体制の構築を一層促進 ◆ 日本語指導・教科指導・生活指導・支援員のコーディネート等の役割を果たす、外国人児童生徒等教育を担当する教員の配置の拡充 ◆ 日本語指導支援員や母語による支援員となり得る地域の人材ネットワーク形成を促進 ◆ 地域のNPO、大学、社会教育、福祉等の関係機関との連携・協働の促進
2. 外国人児童生徒等教育に携わる教員・支援員等の養成・確保	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修のモデル・プログラムの開発・普及 ◆ 初任者研修・十年研修・免許状更新講習等における外国人児童生徒等教育に関連する研修内容の充実 ◆ 教職大学院等と連携した現職教員の専門性養成のための研修プログラム（履修証明等）の構築を促進 ◆ 日本語指導や母語による支援を行う支援員に対し、学齢期の児童生徒の日本語・教科・生活指導上の基礎知識に関する研修機会の充実
3. 外国人児童生徒等教育における指導内容の改善・充実	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 専門的知識が十分でない学校・教員が「ISLカリキュラム※」による指導を行うため、指針、手引き、教材等の必要な情報をパッケージとして提示 ◆ 中学・高校段階における指導内容の検討（母語を介した教科指導、学び直しのための日本語・教科指導） ◆ 各学校で開発・蓄積された教材の共有・活用の促進（教材検索サイト「かすたねっ」と）の機能改善・強化
4. 外国人の子供等の就学・進学・就職の促進	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 幼稚園・保育園等との連携による就学前からの日本語初級指導（プレスクール）等の取組推進 ◆ 企業等と連携した外国人児童生徒等のための進路指導・キャリア教育・インターンシップ等の取組の推進 ◆ 外国人児童生徒等が多数在籍の小・中学校において、イマージョン教育の検討等、外国人児童生徒等の個性を伸ばすための特例的な学校の推進 ◆ SGHを活用した外国語による授業等によるグローバルリーダー育成のモデル校の推進

※日本語を第二言語とする児童生徒に対し、日本語と教科の統合的指導を取り出しで行い、授業に参加できる力を育成することを目的とするモデル・プログラム

4. 報告書の分析と検討—意義と可能性を中心に—

ここでは、表1に示されている、外国人児童生徒等教育の基本的考え方、および4点の主な提言事項について検討していきたい。

¹² 文部科学省 HP より。2017年2月22日取得。

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/28/06/_icsFiles/afieldfile/2016/06/28/1373387_01.pdf

(1) 外国人児童生徒等教育の基本的考え方について

表1に示されている6項目の外国人児童生徒等教育の基本的考え方にかかわり、その意義と可能性を中心に論考する。1点目の「多文化共生・異文化理解に基づく教育の必要性と外国人児童生徒等教育の重要性」については、関連する論文において、多文化共生・異文化理解に基づく教育の必要性にかかわるものが多く存在する。報告書には、「我が国の学校において、異文化理解や多文化共生の考え方に基づく教育がますます求められていく中、外国人児童生徒等教育はその中心的な課題としてとらえられるべきである」との記述もある。同質性が高いと指摘されている日本の教室文化の中で多くの摩擦が起こっている。この状況を打開しようとする意識を読み取ることができるだろう。

2点目の「学校教育を通じた円滑な社会への適応、経済的・社会的自立、グローバル人材育成」については、外国人児童生徒等が、我が国の社会に円滑に適応し、自立するための知識・技能を習得し、我が国と母国の架け橋となるグローバル人材になることが期待されている。適応を期待されている主体、および、グローバル人材になることを期待されている主体が、「移動する子どもたち」であることには、一定の疑問が残る。適応は本来、双方向的なものである。また、一方的に日本への適応を求めた上に、懸け橋の役割まで期待する考え方には、「移動する子どもたち」を尊重する視点の弱さを読み取ることができるのではないか。

3点目の「国・自治体・学校・地域のNPOや大学等の適切な役割分担・連携による指導・支援体制の構築」、4点目の「多様化する児童生徒に応じたきめ細かな指導、日本語指導、適応指導、学力保障等の総合的な指導の必要性、さらに5点目の「外国人児童生徒等のライフコースの視点に立った体系的・継続的な支援、ロールモデルの提示」については、「多様化する児童生徒に応じたきめ細かな指導」など、太田市の事例と重なるところがあり効果が期待されるが、「適応」については、双方向的なものであるとの意識が再確認されるべきと考える。

6点目の「教員養成・研修を通じた外国人児童生徒等教育を担う人材育成」については、適応が双方向的なものであり、多数派の意識変容こそが重要かつ不可欠な課題である以上、外国人児童生徒等教育を担う教員を別枠で養成していくあり方には、疑問がのこる。報告書とともに文科省が公開している「外国人児童生徒教育に関する基礎的なデータ」の中には、「教員養成系大学における『日本語教育』関連科目および養成課程上の位置付の例」との小見出しが付き、開設科目の具体例として「多文化教育方法論」「多文化教育特別演習Ⅰ、Ⅱ」「異文化理解教育論」が挙げられているが、このような科目は、日本語教育を学ぶ学生に限定せず、教職課程で学ぶすべての学生が学ぶことが望まれよう。関連する研究において、「多文化共生への取り組みはマジョリティである日本人児童・生徒を含むすべての児童・生徒に対し多文化共生に向けての資質をいかに育成するかという視点で考えることが重要」との指摘がある¹³。この報告書の「外国人児童生徒等教育の基本的考え方」に照らしても、マジョリティを対象とした教育が必要であると考えられる。

以上、外国人児童生徒等教育の基本的考え方については、1点目に「多文化共生・異文化

¹³ 森茂岳雄「特定課題研究 多文化共生をめざすカリキュラムの開発と実践—学会・学校・教師の取り組み」『異文化間教育』30号、異文化間教育学会、2009、pp. 25-41。

理解に基づく教育の必要性と外国人児童生徒等教育の重要性」が挙げられていることから、日本の教室文化の中で起こっている摩擦の認識と、打開の意識を読み取ることができつつも、「適応」については、双方向的なものであるとの意識が再確認されるべきと考えられた。また、多文化共生への取り組みはマジョリティである日本人児童・生徒を含むすべての児童・生徒の資質をいかに育成するかという視点で考えることが重要であることから、外国人児童生徒等教育を担う教員を別枠で養成していくあり方には、疑問がのこった。

(2) 4つの提言事項について

①外国人児童生徒等教育の指導体制の整備・充実

- ◆「拠点校」等の事例・モデルの把握・普及。特に散在地域において、「拠点校」等を中心とした広域の指導・支援体制の構築を一層促進
- ◆日本語指導・教科指導・生活指導・支援員のコーディネート等の役割を果たす、外国人児童生徒等教育を担当する教員の配置の拡充
- ◆日本語指導支援員や母語による支援員となり得る地域の人材ネットワーク形成を促進
- ◆地域のNPO、大学、社会教育、福祉等の関係機関との連携・協働の促進

「拠点校」については、拠点校に勤務する教員が、地域の学校を巡ったり、拠点校に日本語を学びに児童生徒が通うことが想定されている。報告書には、背景に十分な資源がないことや、都道府県の外国人児童生徒等教育に携わる教員の配置（加配）を行うための加配基準では、10名未満の少数在籍校に配置を行わないケースがあるとの記述がある。この状況の中、「拠点校」等の事例・モデルを把握し、普及することには意義がある。同様に、地域の人材ネットワーク形成の促進や、多様な組織との連携・協働の促進も、有益と考えられる。

また、10名未満の少数在籍校の占める割合は、極めて高い。日本語指導が必要な児童生徒の在籍数が1～4人の学校数が在籍学校の75パーセントを超えている状況であり、散在化が指摘されている¹⁴。外国人児童生徒等教育を担当する教員の配置の拡充が、優れたモデルの把握、普及と同時に、提言されていることは理にかなっていると思われる。特に「母語による支援者となりえる地域の人材」を活用しようとする視点は、「移動する子どもたち」の必要性をくみ取っていると考えられる。太田市において、成果をあげていることから考えても、この取り組みは重要なものと位置づけられよう。

②外国人児童生徒等教育に携わる教員・支援員等の養成・確保

- ◆外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修のモデル・プログラムの開発・普及
- ◆初任者研修・十年研修・免許状更新講習等における外国人児童生徒等教育に関連する研修内容の充実
- ◆教職大学院等と連携した現職教員の専門性養成のための研修プログラム（履修証明等）の構築を促進
- ◆日本語指導や母語による支援を行う支援員に対し、学齢期の児童生徒の日本語・教科・生活指導上の基礎知識に関する研修機会の充実

¹⁴ 学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議、前掲書、p.5。

外国人児童生徒等教育に携わる教員・支援員等の養成・確保は、外国人児童生徒等教育担当教員の学校への配置数が不十分な水準にあるとの状況を踏まえれば¹⁵、優先順位の高いものと考えられる。提言の内容は、当該教員の養成・研修のモデル・プログラムの開発・普及、更新講習等における研修内容の充実、現職教員のための研修プログラムと、多岐に亘っており、学校が単独で対応することについて限界が指摘されているなか¹⁶、有用性の高さが指摘されよう。また、日本語指導や母語による支援を行う支援員に対しても、研修機会を充実させるとされており、「移動する子どもたち」が、このような支援者に支えられている現実や、このような支援者になりうる人材の確保が困難な地域への配慮も読み取ることができる。

しかし、報告書を見てみると、「全ての教員に求められる資質・能力、一中略一と、外国人児童生徒等教育担当教員として専門的な指導を行う教員に求められる資質・能力の違いに留意することが求められる」との一文がある¹⁷。さらに、前項で論じた通り、「外国人児童生徒教育に関する基礎的なデータ」の中には、「教員養成系大学における『日本語教育』関連科目および養成課程上の位置付の例」との小見出しが付き、開設科目の具体例として「多文化教育方法論」「多文化教育特別演習 I、II」「異文化理解教育論」が挙げられている。外国人児童生徒等教育担当教員を別枠化、あるいは差別化することには、疑問が残る。また、差別化の内容についても注目していく必要があるだろう。

③外国人児童生徒等教育における指導内容の改善・充実

- ◆専門的知識が十分でない学校・教員が「JSLカリキュラム」による指導を行うため、指針、手引き、教材等の必要な情報をパッケージとして提示
- ◆中学・高校段階における指導内容の検討（母語を介した教科指導、学び直しのための日本語・教科指導）
- ◆各学校で開発・蓄積された教材の共有・活用の促進（教材検索サイト「かすたねっと」の機能改善・強化）

JSLカリキュラムとは、「日本語を第二言語とする児童生徒に対し、日本語と教科の統合的指導を取り出しで行い、授業に参加できる力を育成することを目的とするモデル・プログラム」であり、文部科学省が単に日常的な会話の力ではなく、学習に参加するための力、つまり各教科の授業に日本語で参加できる力を育成することが重要な課題になっているとの認識のもと、開発したものである¹⁸。JSLカリキュラムは従来型のカリキュラムのように学習項目を固定した順序で配置するものではなく、教師自身が柔軟にカリキュラムを組み立てていくことをねらいとしているため、その普及は簡単ではないと思われるが、これまで通知等により整備してきた指針、手引、教材等の情報を活用しつつ、パッケージとして提示するとの取り組みは、意義あるものと考えられる。

¹⁵ 学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議、同上、p.11。

¹⁶ 学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議、同上、p.11。

¹⁷ 学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議、同上、p.17。

¹⁸ 文部科学省 HP より。2017年2月24日取得。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/008/001.htm

一方報告書の中では、JSL カリキュラムの他に、年間 10 単位時間から 280 単位時間までを標準とし在籍が級から取り出し、在籍学校又は、近隣の拠点校で指導を行うことが可能となる「特別の教育課程」の利点を積極的に発信していくことの必要性についても述べられているが、この点に関しては、日本人児童生徒と「移動する子どもたち」の別学化が進むことで、同報告書の「多文化共生・異文化理解に基づく教育の必要性と外国人児童生徒教育の重要性」との基本的な考え方に、逆行する懸念も指摘されよう。

④外国人の子供等の就学・進学・就職の促進

◆幼稚園・保育園等との連携による就学前からの日本語初期指導（プレスクール）等の取組推進

◆企業等と連携した外国人児童生徒等のための進路指導・キャリア教育・インターンシップ等の取組の推進

◆外国人児童生徒等が多数在籍の小・中学校においてイマージョン教育の検討等、外国人児童生徒等の個性を伸長するための特例的な学校の推進

◆SGH を活用した外国語による授業等によるグローバルリーダー育成のモデル校の推進

報告書においては、「外国人児童生徒等が多数在籍する市区町村においては、国の特例校の制度を活用して、教科等について外国語による指導を行う、いわゆるイマージョン教育を行う小・中学校を設置する」との記述があるのみで、外国語による指導が個性の伸長にどのように関連するのか読み取ることが難しい。さらに、「外国語」が、当事者にとっての第一言語か否かは明らかにされていない。もし、「移動する子どもたち」の第一言語により、イマージョン教育を行うことが想定されているのならば、彼らの文化の享有に配慮した、まさに「多文化共生・異文化理解に基づく教育」となることが期待される。

以上、4つの提言事項について検討してきた。①の母語による支援員となり得る地域の人材ネットワークの形成促進、②の関連教員・支援員の養成・研修プログラムの充実など、「移動する子どもたち」の課題を乗り越える上で効果が期待される提言内容が示されていた。しかしながら一方で、②で論じられていた外国人児童生徒等教育担当教員の別枠化や、③で示されていた「移動する子どもたち」の長期にわたる別学化を可能とする近隣拠点校での指導には疑問が残った。

5. まとめにかえて

本稿では、報告書の概要を示したうえで、報告書に示されている基本的な考え方、および4つの提言に焦点化して分析・検討を行った。さらに、具体的な自治体の教育施策や関連する論文を支えとしつつ、「移動する子どもたち」の現状と課題を明らかにした。

報告書については、外国人児童生徒等教育の基本的考え方の1点目に「多文化共生・異文化理解に基づく教育の必要性と外国人児童生徒等教育の重要性」が挙げられていることから、日本の教室文化の中で起こっている摩擦の認識と、打開の意識を読み取ることができつつも、「適応」については、双方向的なものであるとの確認が必要と考えられた。また、多文化共生への取り組みはマジョリティである日本人児童・生徒を含むすべての児童・生徒の

資質をいかに育成するかという視点で考えることが重要であることから、外国人児童生徒等教育を担う教員を別枠で養成していくあり方には、疑問が残った。4つの提言事項に関しては、母語による支援員となり得る地域の人材ネットワークの形成促進や関連教員・支援員の養成・研修プログラムの充実など、「移動する子どもたち」の課題を乗り越える上で効果が期待される提言内容が示されていた。一方で、外国人児童生徒等教育担当教員の別枠化や、「移動する子どもたち」の長期にわたる別学化を可能とする近隣拠点校での指導には疑問が残った。

課題に関しては、報告書では、4点とも日本語指導や日本語教育にかかわるものがあげられており、対象とされているのは、マジョリティとしてのいわゆる日本人児童生徒ではなかった。一方成功しているといわれている自治体からは、日本人の担当教員とバイリンガル教員および日本語指導助手とのよりよい連携や、より効果的な指導法の改善や財政面等の不十分が指摘されているバイリンガル教員確保へ向けた基盤の充実、制度の確立などが挙げられていた。また、関連する研究においては、多くの自治体で政策推進を困難にする背景として、「外国人の子どもたちが学校で周縁化/排除されている現実」が指摘され、日本語の向上を図るだけでなく、「心の安定に配慮した指導を行うこと」を目的として掲げ、心のケアにも留意した取り組みの必要性が示唆された。

つまり、報告書で書かれた、日本語指導にかかわる課題以外にも、より多様な側面から課題が存在することが示唆された。勿論、日本語指導の重要性は否定されるものではないが、多文化共生・異文化理解に基づく教育の推進を図ろうとするなら、多数派の意識変容にかかわる取り組みは不可欠であり、「適応」についても、双方向的なものであるとの意識は必要であろう。また、多数派の変容の必要性に照らせば、教員養成のあり方についても、「移動する子どもたち」に直接対応する教員のみならず、すべての教員が異文化教育や多文化教育等を学ぶ機会を得られる仕組みづくりが望ましいといえる。教育を通してマイノリティを尊重する意識を育み、彼らが排除されない環境を整えることは、だれにとっても安心できる学校や、だれにとってもわかり易い授業、さらにはだれにとっても生きやすい社会の基盤となる。

「ニューカマーの子どもたちは第一言語ではない日本語のみによる授業を受け、『日本語によって学ぶ能力』だけが評価の対象となる教育システムのなかにおかれている。一中略一このように、子どもたちの『学習困難』や『低学力』は、『日本語を唯一の授業言語として用い』、『差異を認めない形式的平等教育』という日本的な養育システムによって作り出された、『構造化された画象困難』であり『低学力』(programmed failure) といえることができるのである」¹⁹との指摘もある。「移動する子どもたち」をめぐっては、日本語指導に偏することなく、彼らの第一言語を含めた文化を尊重し、多数派の意識変容を視野に入れた教育行政が目指される必要があるだろう。

さらに政策決定の手続きについてだが、現在の日本では、中等教育審議会などが教育政策形成に重要な役割を果たし、そのような合議制の調査・審議・助言機関は一般的に、国民・

¹⁹大田晴雄「日本的モノカルチュラリズムと学習困難」宮島喬・太田晴雄編『外国人の子どもと日本の教育 不就学問題と多文化共生の課題』東京大学出版会、2007(2刷)、p.67。

市民の行政参加意識を充足する装置で、行政過程の民衆統制・公開性を確保するなどの機能を有しているとされる²⁰。しかしながら、本稿で扱った学校における外国人児童生徒等に対する教育支援に関する有識者会議の報告書に関しては、日本語指導にかかわる検討事項があらかじめ提示されており、結果として、提言事項が日本語指導に偏するものとなっていた。さらに言えば、議事録には、多数派の意識変容にかかわる発言、あらかじめ提示された検討事項に疑問を投げかける発言などがあったが²¹、報告書の中ではほとんどいかにされていなかった。このような政策決定の手續きに関しても、今後改善が求められるだろう。

²⁰ 広瀬義徳「教育行政の歴史と仕組み」嶺井正也編著『公平な社会を築く公教育論』八千代出版、2015、p.66。

²¹ 例えば、多数派の意識変容にかかわるものとして、第6回会議の議事録に以下の発言がある。「5ページのところで、『多文化との共生』という文言が、今回、文科省としては新しく入ってきたと思います。もう少し詳しく説明がある方がよいと思います。人によって理解が違うのではないかなという心配をしています。兵庫県では、国籍や民族の違い、生活習慣や文化の違い、それをお互いに理解をしながら豊かに共生をしていく態度や行動を身に付けることだという説明をしています。実は生活習慣や文化の違いからトラブルとなつて、『国に帰れ』と心ない言葉をかけられる場合があります。その中で、仲間外れやいじめが起きています。結局、子供たちの学習意欲が低下したり、不登校になったりします。そうならないように共生の心をはぐくむと兵庫県では説明しています。そういった説明書きをしていただくと分かりやすいと思います」。他の発言としては、「今回の中身を見ていきますとあくまでも日本語力の不足している子供たちをどうしようかということにほとんど話がいっていると思うんですけども、逆に外国の子供たちがたくさん入ってくることをどう生かして、日本の社会行動を変えていこうかとか、日本からの国際化を進めようかという視点は議論の対象にはなっていないんでしょうか」、「周りの日本の子供たち、教師、あるいは社会がそれを受け入れようとしているのかどうか、多様な文化を理解して共生しようとしているのかどうか。その観点が是非必要」、「外国人児童生徒を担う教員というふうに分けないで、外国人児童生徒を受け入れた学校は、全ての教員が日本語指導から教科学習に向けて学習の接続を一丸となって考えるべき」等があったが、ほとんど報告書にはいかにされていない。



(UNESCO・IBEの「Reaching Out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education」から。このリソースパックの日本語訳は公教育計画学会HPに掲載されている。福山文子さんとともに編集者が翻訳した。)

小学校教育課程改革の特徴と論点

～2016 年中教審答申と 2017 年学習指導要領改訂案を中心に～

島埜内 恵 (SHIMANOUCHI, Megumi)

筑波大学大学院・院生

はじめに

2014 年 11 月 20 日、文部科学大臣下村博文（当時）は、中央教育審議会（以下、中教審とする）に対し、「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」との諮問を行った。この諮問に対し、中教審は 2016 年 12 月 21 日に「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（以下、中教審答申とする）を取りまとめた。これを受け、文部科学省は 2017 年 2 月 14 日に幼稚園教育要領改訂案、小学校と中学校の学習指導要領改訂案（以下、改訂案とする）をそれぞれ公表し、同年 3 月 15 日までパブリック・コメントに付した。

本稿では、主として小学校段階に焦点をあて、今後修正の可能性のあることを踏まえつつ、学習指導要領の今次改訂の現段階での方向性とポイントを整理する。具体的には、まず、中教審答申に盛り込まれた改訂の基本方針を整理する（第 1 章）。次に、中教審答申とそれを受けた改訂案を検討の対象として、今次改訂のポイントと教育内容の改善の方向性を示す（第 2、3 章）。最後に、相対化を目的として、フランス共和国（以下、フランスとする）の近年の教育課程改革との共通性について検討する（第 4 章）。

1. 今次学習指導要領改訂の基本方針

（1）前回改訂

学習指導要領は、これまでおよそ 10 年ごとに改訂が重ねられてきた。2008 年に行われた前回の改訂は、主に 2006 年の教育基本法改正を踏まえて行われた。それまでの学習指導要領の改訂は、特に学習内容の削減や追加を尺度として、「詰め込み」への反省から「ゆとり」へ、また「詰め込み」へ、といったように 2 つの極の間での揺れ動きで評価されてきた側面があったことを受け、前回改訂においてはこのような二項対立を乗り越えた議論が目指された。具体的には、「確かな学力」の育成が重視され、それを構成する「学力の三要素」として、改正学校教育法第 30 条第 2 項が定める①「基礎的な知識及び技能」、②「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力」、および③

「主体的に学習に取り組む態度」が示されることとなった²²。

(2) 現状の認識と改訂の基本方針

今次改訂の背景として中教審答申は、国内外の学力調査の結果を基に子どもたちの学力が近年改善傾向にあると評価する一方で、学習したことを自分の生活や社会において生じる課題解決に活かすことや情報化の進展を背景とした読解力等に関するいくつかの課題を示している²³。その上で、「東京オリンピック・パラリンピック」、「知識基盤社会」、「第4次産業革命」、「人工知能」といった用語を用いながら、改訂学習指導要領が実施される時代を「情報化やグローバル化といった社会的変化が、人間の予測を超えて加速度的に進展する」、「予測困難な時代」として特徴づけている。そして、このような時代においては、「子供たち一人一人が、予測できない変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、その過程を通して、自らの可能性を發揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となる力を身に付けられるようにすることが重要である」との認識を示すのである²⁴。

こうした認識の下、これからの教育課程に期待されるものとして示されるのが、「社会の変化に目を向け、教育が普遍的に目指す根幹を堅持しつつ、社会の変化を柔軟に受け止めていく」ことや、「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を共有し、社会と連携・協働しながら、未来の創り手となるために必要な資質・能力を育む」こと、すなわち、「社会に開かれた教育課程」という理念である。この理念の下、学習指導要領を「学びの地図」として位置づけた上でその枠組みを見直し、「教員が何を教えるか」ではなく、「学習する子供の視点に立ち、教育課程全体や各教科の学びを通じて『何ができるようになるのか』という観点から、育成を目指す資質・能力を整理する」ことの必要性が示されている²⁵。中教審答申が示したこの「社会に開かれた教育課程」は、改訂案においては新設された「前文」の中でその重要性が示されている²⁶。

2. 改訂のポイント

この「社会に開かれた教育課程」の実現に向け、中教審答申が「学習指導要領の改善の方向性」として示したのは、以下の3点である²⁷。

- (1) 枠組みの見直し
- (2) カリキュラム・マネジメントの実現

²² 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第197号）」、2016年12月21日、4頁。

²³ 同上、9頁。

²⁴ 同上。

²⁵ 同上、21頁。

²⁶ 文部科学省初等中等教育局教育課程課「小学校学習指導要領（案）」、2017年2月14日、2頁。

²⁷ 前掲中教審答申、第4章を参照。この点に関連して、今回の改訂案で重視する「子どもたちの知識の理解の質を高めるための3つのポイント」として、教科等①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、および③学びに向かう力、人間性等の3つの柱で再整理したこと、「主体的・対話的で深い学び」の観点から、これまでの教育実践の蓄積を踏まえて授業を見直し、改善すること、およびカリキュラム・マネジメントを確立することの3点を挙げている。合田哲雄（2017）「小・中学校学習指導要領の改訂案について」、『内外教育』第6563号、4-8頁。

(3)「主体的・対話的で深い学び」の実現

以下ではこの3点のそれぞれについて見ていくこととする。

(1) 枠組みの見直し

見直しが必要とされた学習指導要領の新しい枠組みとして、中教審答申が挙げるのは以下の6点である²⁸。

- ①「何ができるようになるか」(育成を目指す資質・能力)
- ②「何を学ぶか」(教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成)
- ③「どのように学ぶか」(各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実)
- ④「子供一人一人の発達をどのように支援するか」(子供の発達を踏まえた指導)
- ⑤「何が身に付いたか」(学習評価の充実)
- ⑥「実施するために何が必要か」(学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策)

この6点のうち、①「何ができるようになるか」については、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」を「3つの柱」として示しており²⁹、それぞれ以下のように説明される³⁰。

- ①何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)
- ②理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成)
- ③どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)

この3つの柱は、基本的には、上述の前回改訂における「学力の三要素」を踏襲しつつ、部分的に文言を修正したものである。特に③に関しては、「育成を目指す資質・能力」として「人間性」が加わったことになる。この点については、今次改訂に先行し、現行学習指導要領を一部改正するかたちで行われた道徳の特別教科化との関係性が窺える。

中教審答申の中でこのように示された3つの柱は、実際の改訂案の中では、「総則 第1 小学校教育の基本と教育課程の役割」の3において、「児童の発達の段階や特性等を踏まえつつ、次に掲げることが偏りなく実現できるようにする」として、以下のように示されている。

- (1)知識及び技能が習得されるようにすること。
- (2)思考力、判断力、表現力等を育成すること。
- (3)学びに向かう力、人間性等を涵養すること。

今次改訂においては、この(1)~(3)を枠組みとして各教科の目標及び内容を整理して示すことで、「何ができるようになるか」の明確化が図られている³¹。

²⁸ 前掲中教審答申、21頁。

²⁹ 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)補足資料」、7頁。

³⁰ 同上、28-30頁。

³¹ 前掲合田論文、4頁。

(2) カリキュラム・マネジメントの実現

中教審答申が改善の方向性の 2 点目として示すのは、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立である。ここでは、(1) で示した 6 点の新しい枠組みが全体として相互に関係し合いながら、「教育課程を軸に学校教育の改善・充実の好循環を生み出す」³²ことが目指されている。

教育課程の編成主体である各学校に求められるのは、「学習指導要領等を受け止めつつ、子供たちの姿や地域の実情等を踏まえて、各学校が設定する学校教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づき教育課程を編成し、それを実施・評価し改善していくこと」であり、これをカリキュラム・マネジメントと呼んでいる³³。

文部科学省が設置する「小学校におけるカリキュラム・マネジメントの在り方に関する検討会議」の報告書においては、カリキュラム・マネジメントに関して、具体的に以下のように述べられている³⁴。

各学校の教育目標の設定や、教科等横断的な視点からの教育内容の配列、年間、単元、各授業等にかかる指導計画の作成、児童や地域の実態の把握、教育活動の実施に必要な人的・物的資源の確保など、教育課程を軸とした教育活動の改善・充実にかかわるすべての取組が、カリキュラム・マネジメントの一環として実施されるものである

このカリキュラム・マネジメントは、各学校において管理職を中心に学校全体で取り組むことが求められるが、その適切な方向性の検討については教育委員会との連携も示されており³⁵、学校の枠組みを超える側面もあるといえる。

(3) 「主体的・対話的で深い学び」の実現

中教審答申が改善の方向性の 3 点目として示すのは、「主体的・対話的で深い学び」、すなわち、「アクティブ・ラーニング」の視点である。これは (1) で示した新しい枠組み 6 点のうち、③「どのように学ぶか」、すなわち教育方法に関わるものである。そこで目指されるのは、「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結びつけて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けること」である。

このアクティブ・ラーニングに関して必要性が示されているのは、その視点からの授業改善である。この点について、文部科学省初等中等教育局教育課程課長として本改訂を主導した合田哲雄は、「小・中学校においてこれまでと全く異なる指導方法を導入しなければならないと浮足立つべきものではなく、(中略) これまでの教育実践の蓄積を若手教員にもしっかりと引き継ぎつつ、授業を工夫・改善することを求めるものである」と注意を促している³⁶。

³² 前掲中教審答申、23 頁。

³³ 同上。

³⁴ 初等中等教育局教育課程課「小学校におけるカリキュラム・マネジメントの在り方に関する検討会議報告書」、2017 年 2 月 14 日、4 頁。

³⁵ 同上、7 頁。

³⁶ 前掲合田論文、4 頁。

中教審答申を受けた改訂案においては、「アクティブ・ラーニング」という言葉は使用されておらず、「主体的・対話的で深い学び」として統一されている。例えば、「総則 第3 教育課程の実施と学習評価 1 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」においては、以下のように述べられている（下線は引用者による）³⁷。

(1) 第1の3の(1)から(3)までに示すことが偏りなく実現されるよう、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、児童の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うこと。

特に、各教科等において身に付けた知識及び技能を活用したり、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等を發揮させたりして、学習の対象となる物事を捉え思考することにより、各教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方（以下「見方・考え方」という。）が鍛えられていくことに留意し、児童が各教科等の特質に応じた見方・考え方を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう学習の過程を重視すること。

ここでは、学習指導要領改訂の3つの改善の方向性のひとつである（3）主体的・対話的で深い学びについて、（2）カリキュラム・マネジメントと、（1）枠組みの見直し（の一環である3つの柱）とが相互に関連するかたちで示されている。

3. 教育内容の改善の方向性

前章では、主に中教審答申とそれを受けた改訂案を検討の対象として、今次改訂のポイントを整理した。一方、教育内容の改善事項について、前述の合田は以下の7点を挙げている³⁸。

- ①国語教育を中心とした言語能力の確実な育成
- ②理数教育の充実
- ③我が国の伝統や文化に関する教育の充実
- ④外国語教育の充実
- ⑤体験活動の充実
- ⑥各教科等における情報活用力の育成
- ⑦現代的な諸課題に対応するために求められる資質・能力を教科等横断的な視点で育成することの重視

（1）外国語教育の充実—外国語活動の早期化と外国語科の新設

とりわけ、小学校段階で特に注目を集めているのは、⑥の外国語教育の充実である。現行学習指導要領から小学校高学年を対象に導入された「外国語活動」が中学年で導入されると

³⁷ 前掲「小学校学習指導要領（案）」、8頁。

³⁸ 前掲合田論文、5・7頁。

同時に、高学年に対しては「外国語科」としてその教科化が進められることとなっている。

中教審答申は、学校段階間での接続の不十分さや文法・語彙等の知識の獲得に重点が置かれていること等を外国語教育における課題として挙げている。こうした課題への対応として今次改訂において重視するのは、「外国語を『どのように使うか』、外国語を通して『どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか』(中略)『外国語を使って何ができるようになるか』』といった観点である³⁹。また、学習指導要領には、「聞くこと」「読むこと」「話すこと(やり取り)」「話すこと(発表)」「書くこと」という領域別の目標を設定し、バランスのとれた外国語の資質・能力の育成が目指されている。

外国語活動の早期化と外国語の教科化に関して、その目下の課題は教員と授業時間の確保であろう。教員については、小学校教員の専門性向上に加えて、中学校や高等学校の英語の教員免許を有する小学校教員や退職教員による専科指導、「外国語が堪能な外部人材」とのティーム・ティーチング等による指導体制の構築の必要性が示されている。また、授業時間については、外国語活動が導入される小学校中学年で35単位時間、外国語科が導入される高学年で70単位時間の確保が必要となる。文部科学省もいくつかの提案を行っている⁴⁰が、今後検討が必要となる。

(2) 各教科等における情報活用力の育成—プログラミング教育の重視

小学校段階の改訂でもう一点注目を集めているのは、プログラミング教育の重視である。文部科学省に設置された「小学校段階における論理的思考力や創造性、問題解決能力等の育成とプログラミング教育に関する有識者会議」は、「小学校段階におけるプログラミング教育の在り方について(議論の取りまとめ)」の中で、プログラミング教育を以下のように定義している⁴¹。

プログラミング教育とは、子供たちに、コンピュータに意図した処理を行うよう指示することができるということを体験させながら、将来どのような職業に就くとしても、時代を超えて普遍的に求められる力としての「プログラミング的思考」などを育むことであり、コーディングを覚えることが目的ではない。

また、「プログラミング的思考」は、以下のように定義している⁴²。

自分が意図する一連の活動を実現するために、どのような動きの組合せが必要であり、一つ一つの動きに対応した記号を、どのように組み合わせたらいいのか、記号の組合せをどのように改善していけば、より意図した活動に近づくのか、といったことを論理的に考えていく力

³⁹ 前掲中教審答申、87頁。

⁴⁰ 前掲中教審答申、93-94頁や、前掲中教審答申別紙9-1、44頁等を参照。

⁴¹ 小学校段階における論理的思考力や創造性、問題解決能力等の育成とプログラミング教育に関する有識者会議「小学校段階におけるプログラミング教育の在り方について(議論の取りまとめ)」、2016年6月16日、1頁。

⁴² 同上、6頁。

プログラミング教育の定義の最後の一文にもあるように、プログラミング教育とは単に ICT を活用できるようになることのみを目的とはせず、それを通して「将来どのような職業に就くとしても、時代を越えて普遍的に求められる力」である「プログラミング的思考」を日常生活の中に生かすことまでもが企図されている。また、「プログラミング教育を実施する前提として、言語能力の育成や各教科等における思考力の育成など、全ての教育の基盤として長年重視されてきている資質・能力の重要性もますます高まるものであると考えられる」⁴³とあるように、「言語能力」や「各教科等における思考力」といった従来示されてきた資質・能力と連続性を持たせるかたちでプログラミング教育を位置づけている。

プログラミング教育の充実化を図るために必要となるのは、それを実施するための条件整備である。具体的には、ICT 環境の整備、ICT 教材の開発や指導事例集の整備、教員研修等の在り方の検討、指導体制の充実や社会との連携・協働等が示されている。

4. フランスの教育課程改革の動向との共通性

以上、上記「2」では今次改訂のポイントを、そして「3」では教育内容の改善の方向性をそれぞれ整理してきた。本章では、第2章(1)で示した今次改訂における「何ができるようになるか」の明確化が図られた点に関連して、フランスが義務教育段階⁴⁴で児童・生徒に習得を保障すべき教育内容として設定する「共通基礎知識技能」(以下、「共通基礎」とする)について取り上げたい。

(1) 「共通基礎」の設定

「共通基礎」導入の直接的契機となったのは、「学校の未来のための 2005 年 4 月 23 日付基本計画法第 2005-380 号」(以下、2005 年学校基本計画法とする)であった。その第 9 条は「共通基礎」について以下のように規定している⁴⁵。

義務教育は、就学を成功裏に達成し、教育を継続し、人格及び職業に関わる将来を構築し以て社会生活に成功するための習得が不可欠な知識技能全体から成る共通基礎知識技能の獲得に必要な手段を、児童・生徒に最低限保障しなければならない。共通基礎知識技能には、次に掲げる次項を含む。

- ① フランス語の習得
- ② 数学の基礎原理の習得
- ③ 市民権を自由に行使できるようにする人文的科学的教養
- ④ 1 つ以上の現代外国語の実用
- ⑤ 情報通信に関する日常的な技術の習得

そして 2005 年学校基本計画法を受けた 2006 年の政令によって、上記 5 項目を含むかた

⁴³ 同上、1 頁。

⁴⁴ フランスの義務教育期間は 6 歳から 16 歳であり、学年としては、一般的には小学校第 1 学年から高等学校第 1 学年に相当する(フランスは小学校 5 年制、中学校 4 年制、および高等学校 3 年制を採っている)。

⁴⁵ 訳は以下を参照した。文部科学省(2007 年)『フランスの教育基本法—「2005 年学校基本計画法」と「教育法典」一』、国立印刷局。

ちで以下の7項目が「共通基礎」として設定され、学習指導要領も改訂されることになった⁴⁶。

- ①フランス語の習得
- ②1つの現代外国語の実用
- ③数学の基本的要素の習得及び科学的・技術的教養
- ④情報・通信に関する日常的な技術の習得
- ⑤人文的教養
- ⑥社会的公民的機能
- ⑦自律性及び自発性

その後、政権交代を背景として、2013年に「共和国の学校の再構築のための2013年7月8日付け基本計画法第2013-595号」（以下、2013年学校基本計画法とする）が公布された。2013年学校基本計画法は、「共通基礎」について、第13条で以下のように規定している。

義務教育は、児童・生徒一人一人に、学校教育を通して実施される教育がその獲得に貢献する、共通基礎知識技能教養を保障する。共通基礎は、進学、個人及び職業に関する将来設計、また市民性の行使のための準備を可能としなければならない。

これにより、「共通基礎」の正式名称が、以前の「共通基礎知識技能」から「共通基礎知識技能教養」へと改められるとともに、2013年学校基本計画法を受けた2015年の政令によって、その内容も以下の5項目へと修正されることとなった⁴⁷。

- ①考え、伝達するための言葉
- ②学ぶための方法と手段
- ③人及び市民の形成
- ④自然体系と技術体系
- ⑤世界の表象と人間活動

2006年に示された7項目に比べて、2015年に示された5項目は抽象度をあげ、より広範な概念として示されることとなったといえる。例えば、①考え、伝達するための言葉に関しては、その対象となる4種類の言語として、フランス語、外国語又は地域語、数学・科学・プログラミング言語、芸術・身体言語が示されている。これらは、内容としては、上述した日本における学習指導要領の今次改訂において示された教育内容の改善事項のうち、①国語教育を中心とした言語能力の確実な育成、②理数教育の充実、④外国語教育の充実、⑥各教科等における情報活用力の育成等と共通していると考えられる。しかしながら、フランスの場合はそれらが個別ではなく、「考え、伝達するための言葉」としてひとつに総括されて示されているといえる。

⁴⁶ 「共通基礎」を含めたフランスの近年の改革動向に関しては、例えば以下を参照。池田賢市・島埜内恵「第3章 各国における教育改革運動の展開 3 フランス」、斉藤利彦・佐藤学編著（2016年）『新版近現代教育史』、学文社、80-91頁。

⁴⁷ 訳は以下を参照した。文部科学省生涯学習政策局調査企画課編（2016年）『諸外国の教育動向 2015年度版』、明石書店、114-115頁。

(2) 教育内容の明確化と学習評価

このように、(学校)教育を通してできるようになることを明確化する、という方向性は日本とフランスで共通していると考えられる。そしてこの教育内容の明確化とともに示されるのが、学習評価である。

日本の学習指導要領今次改訂においては、本稿第2章(1)で示した新しい枠組みの6点のうち、⑤何が身に付いたか、として学習評価を充実させることの必要性が示されている。具体的には、「教育課程や学習・指導方法の改善と一貫性を持った形で改善を進めること」と、『カリキュラム・マネジメント』の中で、教育課程や学習・指導方法の評価と結び付け、子供たちの学びに関わる学習評価の改善を、更に教育課程や学習・指導の改善に発展・展開させ、授業改善及び組織運営の改善に向けた学校教育全体のサイクルに位置付けていくこと」が必要とされる⁴⁸。前者の「一貫性」は、上述の①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③学びに向かう力、人間力等という3つの柱で各教科における目標及び内容を整理したのに合わせ、「知識・技能」、「思考・判断・表現」、「主体的に学習に取り組む態度」という3観点から評価を行うことで図られることとなる。つまり、「何ができるようになるか」に沿ったかたちで「何が身に付いたか」を評価していくこととし、教育目標に準拠した評価の実現が目指されているといえる⁴⁹。

一方フランスにおいては、上述の「共通基礎」は、中学校修了時に受験する「前期中等教育修了国家免状(DNB)」の取得に必須の項目として位置づけられている。上述したように、2005年学校基本計画法とそれを受けた2006年政令によって「共通基礎」が設定されたが、それと同時に、「前期中等教育修了国家免状」を「共通基礎」の習得を証明するものとして規定するとともに、従来任意であったその受験を全生徒に対して義務づけたのである(2005年学校基本計画法第32条)⁵⁰。このようにして、義務教育段階ですべての児童・生徒に対して保障すべき教育内容とされる「共通基礎」が、中学校修了時の国家資格試験を通して評価されることとなった。

おわりに

本稿では、2014年の文部科学大臣諮問に対する2016年の中教審答申と、それを受けた2017年の小学校の学習指導要領改訂案を主な検討の対象として今次改訂のポイントや教育内容の改善事項を整理するとともに、教育内容の明確化に着目して日本とフランスの教育課程改革の共通性について検討した。前者に関して、今次改訂においては、(1)枠組みの見直し、(2)カリキュラム・マネジメントの実現、(3)「主体的・対話的で深い学び」の実現の3つを中心として学習指導要領の改善が行われるとともに、外国語教育やプログラミング教育等の充実化が図られる予定である。また、後者に関して、日仏の教育課程改革においては、その具体的な表現のされ方に違いはありつつも、「教育内容の明確化」という点に共通性が見られることを示した。

今後は、改訂案が公表された2017年2月14日から同3月15日まで募集されたパブリ

⁴⁸ 前掲中教審答申、60頁。

⁴⁹ 同上、61頁。

⁵⁰ ただし、この資格の取得は、後期中等教育段階への進学の前条件ではない。

ック・コメントに寄せられた意見を踏まえて修正が加えられたのち、学習指導要領等が告示される見通しである。改訂幼稚園教育要領は 2018 年（平成 30 年）、改訂学習指導要領は、小学校は 2020 年、中学校は 2021 年の新年度からそれぞれ全面实施される予定である。本稿では中教審答申や改訂案の方向性や教育内容の改善等を整理したが、パブリック・コメントに付したことで改訂案が今後どのように変更されるのか、引き続き注視したい。



(16 頁の写真と同様に UNESCO・IBE のリソース・パックから)

中学校における数学の授業

三戸 学 (SANNOHE, Manabu)

秋田県公立中学校

はじめに

「どうして、この答えになるのか、その考え方を教えてください。」

得意になって、友だちに教えたことを覚えている。友だちの質問は、自分を必要としてくれていると感じ、とても嬉しかった。「分かった！」と喜ぶ友だちの表情を見て、もっと分かりやすく教えたいと数学の学習意欲を高まった。友だちが分からない問題を教えることで、人に教える楽しさを実感した。気がついたら、中学校の数学教師を志すようになっていた。中学校の数学教師として、この経験は数学の授業作りの基盤となっている。生徒同士で教え合い。生徒に教える楽しさとともに、自分の学びが友だちの学びに役に立つことを実感させたいと考えている。

従来の一般的な数学の授業は、数人の生徒が計算の仕方や方程式の解き方などを発言し、その内容をクラス全体で共有化する学習場面が多く見られた。授業で発言する生徒は数人で、残りの生徒は発言する生徒の説明を聞く機会が多く、授業は数学の得意な生徒が活躍する場であり、その他の生徒は活躍できる場が少ない傾向であった。

本稿では、日頃の授業実践を紹介しながら、「できる生徒」中心の授業から「全ての生徒」が活躍する授業、インクルーシブな授業づくりを提案する。

1. 個の学習から共に学ぶ学習へ

(1) 既存の数学学習の問題

中学校学習指導要領(2008年改定)総則には、「各教科等の指導に当たっては、生徒の思考力、判断力、表現力等を育む観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、生徒の言語活動を充実すること」と明記し、各教科で言語活動の充実に取り組むように記載している。

Vigotsky, L. S. (1934)は、「伝達手段としての言語を外言語、思考手段としての言語を内言語」と、言語の機能性を外言語と内言語の2つの概念で説明している。外言語と内言語の両方を取り入れることを言語活動と捉えるならば、既に授業の中で言語活動は行われており、何も真新しい活動ではない。これまでの授業では、(この問題を、どのように考えると良いだろうか)と、個人内思考における内言語を中心とした授業であったように思う。内言

語を中心とした言語活動は、「自分が分かればよい」と、個で完結する学習に陥りやすくなり、隣の友だちが学習内容を理解していなくとも、自分の学習に関係がなく、学習内容を理解できた生徒はドリル学習的に学習プリントを数多くこなすことで、学習内容の理解の定着を図ろうと、自分のペースで学習は進んでいく場面が見られた。教室という空間は共有しているものの、友だちと関わる場面は少なく、「学習は一人でするもの」という学習観を教師は生徒に育んできた。

(2) 外言語を用いる学習へ

本稿では、外言語に焦点を当てた言語活動を取り入れた授業の在り方を考察する。これまでも、友だちとの学び合いを重視したペア学習やグループ学習等の学習形態を取り入れた授業は見られた。しかし、多くの授業は生徒をグループに振り分け、形だけの共同学習に終始し、互いに学び合う姿勢を重要視してこなかった。共同的な学び合いの学習形態をしているものの、グループ内において、一人で考え、一人で学ぶ自己完結的な学習をしている生徒が見られた。

中学校学習指導要領解説数学編には、数学的活動を「ア 数や図形の性質などを見いだす活動」、「イ 数学を利用する活動」、「ウ 数学的に説明し伝え合う活動」と明示されている。先述したように、授業の学習活動に言語活動は内包されている。言語の一機能の外言語に焦点を当て授業づくりを組み立てるとき、伝える相手の他者の存在が必要である数学的に説明し伝え合う活動が適していると捉える。

説明し伝え合う活動は外言語を用いる活動であり、他者の存在、伝える相手がいなければ説明し伝え合う活動は成り立たない。「分かった。できるようになった」と、分かった内容やその喜びを他者に伝える活動が説明し伝え合う活動と捉えている。説明し伝え合う活動は「自分が分かればよい」という自己完結的な学習ではない。説明する生徒は理解した内容を他者に説明することで、「分かったつもり…」というあやふやな部分が鮮明となることで、理解を促進する活動である。

また、他者の説明を聞いて、説明を聞く生徒の理解が深まったり、気付かなかった見方や考え方を学んだりする活動である。自らの学びが他者の学び、学級の学びにつながり、広がっていく学習である。説明し伝え合う活動は共に学ぶ学習の一つの活動と捉えており、個としての高まりより、集団としての高まりを重視する。個が高まると集団が高まるのではなく、集団が高まれば集団の構成員である生徒一人一人が高まると考えている。集団の力で、生徒一人一人を育てようとする活動である。説明し伝え合う活動は一部の生徒の活動でなく、生徒全員の活動であるため、生徒全員が説明し伝え合う活動を行う場面の設定が必要である。そのため、ペアや3人一組などの小集団の学習形態が説明し伝え合う活動に適している。

(3) 授業での具体化

実際に、課題を解決して終わりではなく、課題解決の仕方を説明し伝え合う活動を取り入れた授業の具体例を紹介する。

「 $4(a+b) - 2(a-3b)$ の計算の仕方を、数学用語を用いて説明しなさい。」との設問に、生徒が計算の過程を説明する内容を下記のように文章化したものをもとに、互いに説明し伝え合い、計算の仕方を確認し合った。

まずは分配法則を利用して $()$ をはずし、 $4a+4b-2a+6b$ となり、同類項をまとめて $4a-2a+4b+6b$ とし、計算すると $2a+10b$ になり、「 $2a$ 」と「 $10b$ 」は文字が異なり計算できないので「 $2a+10b$ 」が答えになります。

この計算の仕方を、ペアで説明し伝え合うとき、生徒一人一人に他者意識をはぐくむことが大切となる。このときの他者意識とは「説明をすればよいだろう」と傲慢な姿勢ではなく、「どのように説明すると、他者にとって分かりやすいか」との視点で説明の仕方を考えることであり、他者の考えを尊重したり、他者の意見を理解しようとしたりする態度である。共に学ぶ学習は、他者を意識するところから始まる。

コミュニケーション活動を取り入れた授業は、諸外国でも実践している。例えば、アメリカでは、米国数学教師協会(NCTM)の報告書「学校数学のためのカリキュラムと評価の基準」(1989年)には、新しい教育目標の一つに「数学的にコミュニケーションすることを学ぶ」と述べている。報告書では「考えを書いたり、それについて話したりすることは、生徒の考えを明確にする」、「知識は、話し合うこと、書くこと、言うこと聞くこと、読むことを通して獲得される」と、コミュニケーション活動の重要性を指摘する。さらに、報告書で「数学の授業で、コミュニケーションを強調することにより、教師に全面的に依存した環境から、生徒が自分自身の考えていることを妥当化することに責任をもつことを前提とした環境へと教室を変えることが可能となるだろう」と、コミュニケーション活動を取り入れた教育効果の期待を述べる。また、「数学の考えをコミュニケーションするために言葉を使う機会を数多く持つべきである」と、場面の設定にも言及している。

2 インクルーシブな授業を実践するために

インクルーシブ教育は、障害のある子どもも障害のない子どもも分け隔てなく、地域の学校で共に学ぶことを原則とする教育である。学校の教育活動の多くは授業であり、教育現場でインクルーシブ教育を具体化することは、授業にインクルーシブ教育の視点を導入することである。中学校の数学の授業を例にして、インクルーシブな授業にするための視点を提起する。

(1) 間違いを許容する教室の雰囲気づくり

「自分の答えが合っていないと、授業で発言することは難しい。分からないことを周りに知られることが恥ずかしい。」

授業が間違いを受け入れる雰囲気でないため、「分からない」と言うことが恥ずかしいと感じる生徒は多い。分かろうとするから、分からないことが出てくる。疑問や質問は、分かろうとする学習意欲の表れである。授業は間違いや疑問を尊重する場であるにもかかわらず、間違ふこと、疑問を言うことが許容されない雰囲気になっている。無意識のうちに、生徒は正しい答えを求められている。「自分の発言が的を射ていなかったら、みんな

に笑われる」、「授業中に発言することはとても勇気が必要です」との生徒の声は、一般的な中学生の意識である。一なぜ、自間違ったことを発言すると、友だちから笑われるのか—それは、生徒一人一人の発言を大切にしない、一人一人の存在を尊重しようとしめない態度の表れと考えている。生徒は間違うことがイヤでなく、友だちから笑われることがイヤで、授業で発言しようとしなくなる。傷つきたくない生徒の自己防衛反応である。

間違いを許容できる雰囲気は、生徒が自由に発言できる開放的な雰囲気である。どのような発言も必ず受け止めてくれる安心感の中で学習することを生徒は希望している。正解・不正解に関係なく、生徒は思ったこと、感じたこと、考えたことを発言したい。そのための教室の雰囲気づくりは教師の大切な役割である。教師は生徒の発言を尊重し、その発言を授業の学びに活かしていく。自分の発言を教師に受け止められ、さらに友だちに受け止められるようになれば、生徒の発言意欲が高まるだろう。反対に、自分の発言が他者にきっちり受け止められなければ、他者に伝えようとする意欲は萎えてくる。他者の発言を聞こうとする気持ち、聞いて理解する力を高めることが大切である。他者の存在を尊重することはインクルーシブな授業づくりの重要な視点と考える。

(2) 対等な人間関係づくり

一時期、生徒一人一人の習熟の程度に応じた習熟度別学習が導入したことがあった。習熟度別学習は教育内容と学習集団の均質化をすることで、教育効果を生み出そうとする学習形態である。習熟度別学習は個の能力の伸長を重視し、等質の学習集団で教育の効率化を図り、生徒に「勝ち組・負け組」と競争意識を植え付けようとした。当時の政府は、個に応じた手厚い教育をうたい文句に、「基礎コース」の生徒は基礎・基本を確実に身に付けたうえで、「標準コース」、「応用コース」とステップアップすることで学習意欲を高め、学力の向上につながると考えた。しかし、実際は生徒の多様な学びを経験する機会を奪い、学力が高まるどころが学習意欲の低下を招き、かえって学力格差を拡大し、差別感、優劣感を助長することになった。

各単元の終わりに実施する単元テストの成績により、それぞれのコースに流動的に生徒が入れ替ることを期待していたが、反対に学習集団の固定化が起こった。「基礎コース」の生徒は、「基礎コース」のままであった。生徒は能力で分ける教育でなく、みんなと一緒に学ぶ教育を求めている。新自由主義の教育政策である習熟度別学習は失敗に終わった。

数学は積み重ねの教科であり、数学の得意な子と数学が苦手な子に二極化する傾向にある。数学の問題で分からない内容があれば、分かる内容まで戻って学び直すことで理解できるようになるとの主張がある。しかし、実際は分かる内容まで戻って繰り返し教えることは学力どころか、分かる喜びを感じるどころか、生徒の学習意欲は失っていく。

「今は、このレベルの理解力なのだ」と、生徒はレッテルを貼られたような気持ちになり、逆効果の作用が働くことを報告されている。むしろ、共に学ぶ学習を組織して、学び合い、教え合いの学習活動を通して他者との関係性の中から計算の技能を習得させる方が効果的である。教師が計算の間違いを指摘しなくても、友だちと一緒に学び合い、教え合う活動で自ら間違いに気付き、訂正していく生徒の姿を幾度もなく捉えてきた。このような学び合いは生徒の対等な人間関係が支えている。「できる、できない」との価値観で生

徒を判断し、生徒に上下関係を意識させるのなら、学び合いは崩壊する。インクルーシブな授業づくりでは、数学のできない生徒を取り出して教えるのではなく、集団の力で、友だちとの関係性を活用して育てる視点が大切である。

3. 数学の授業での育てるもの

数学の授業を通して、自分の考えを堂々と他者に説明する生徒を育てたいと思う。これからのグローバル社会では自分の考えを堂々とプレゼンできる人材が求められる。プレゼンする力には、思いつきや感情的な説明よりも自分の考えを論理的に説明する力が必要となる。この論理的に説明する力は数学で求められている力であり、数学の授業で高めていく力である。

インクルーシブな授業づくりは、生徒一人一人に自己肯定感を感じさせることが重要である。自分の学びが他者の学びに活かされること、自分の質問が他者の気づきにつながっていくこと、自分の存在が学級の学びに欠かせない存在であることを、学習活動を通して生徒が実感することである。

説明し伝え合う活動を通して、他者に自分の見方や考え方を説明することに少しずつ自信をもちはじめている生徒を確認できた。自分の解き方や考え方を説明し、他者に自分の説明が伝わる喜びを感じ、生徒の自己肯定感は高まる。自分一人ではなく、他者との学び合いの中で、共に学び、共に生きることの喜びと自信を生徒にもたせたい。理解した内容を自分だけのものにせず、友だちと分かち合う学習、分からない内容も分かち合い、友だちと一緒に解決する学習を教師は授業に仕組むことが大切である。

「グループで話し合い活動をさせる場合、本当に学び合っているのか、遊んでいる生徒もいるのではないかと不安になります。」との声が聞こえそうだが、インクルーシブな授業づくりの第一歩は、教師が生徒を信じることである。教師は何でも教え込もう、自分の力で生徒を育てようと力まず、生徒に任せられる部分を任せ、集団の力によって生徒自らの育ちを見守る姿勢が大切である。

<引用・参考文献>

文部科学省(2008), 中学校学習指導要領.

文部科学省(2008), 中学校学習指導要領解説数学編.

Vigotsky, L. S. (1934), 柴田義松(訳, 1962), 思考と言語, 明治図書.

熊田伸彦他(1997), 21世紀への学校数学への創造, 筑波出版

障害のある教員とともに働く現場

三戸 学 (SANNOHE, Manabu)

秋田県公立中学校

はじめに

障害者の雇用の促進等に関する法律では、事業主に対し常時雇用する従業員の一定割合以上の障害者の雇用に義務付けている。厚生労働省は、平成24年6月現在の身体障害者、知的障害者、精神障害者の雇用状況を調査した。その結果は次のとおりである。

<p><民間企業> (平成24年度現在 障害者法定雇用率1.8%)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 実雇用率は 1.69%
<p><公的機関> (平成24年度現在 障害者法定雇用率2.1%, 都道府県等教育委員会2.0%)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 国 : 実雇用率 2.31% ・ 都道府県 : 実雇用率 2.43% ・ 市町村 : 実雇用率 2.25% ・ 教育委員会 : 実雇用率 1.88
<p><独立行政法人等> (同2.1%)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 実雇用率 2.13%

障害者雇用の場は、民間企業、公的機関、独立行政法人等に分かれている。同じ公的機関でも各行政機関により障害者の雇用状況は一律でない。表題のように、本稿は都道府県教育委員会に焦点をあてて障害者雇用の現状と課題を論じる。

1. 障害者の採用

上記の調査結果から、公的機関において都道府県教育委員会が雇用率を達成していない現状である。前年度比で少しずつ雇用率は上昇しているが、その内実は障害者の実数の増加より、分母の教職員数が大量退職などで大幅に減少したため、その結果として雇用率が上昇したと捉えている。

数年前から、日本教職員組合(略称:日教組)において、「障害のある教職員ネットワーク」発足へ向けての準備会を立ち上げた。その準備会では、障害のある教職員当事者の結集と障害者権利条約における合理的配慮に基づいた労働環境の改善に向けての取り組み等を議

論している。

(1) 採用試験における受験資格の問題と試験における配慮

都道府県教育委員会に障害者法定雇用率が未達成を問うと、「障害者の教員志望者が少なく、教員採用試験を受験する障害者は少ない。そもそも、教員免許保持者が少ない」を理由にあげる。雇用率未達成は受験する障害者が少ないため、受験者を増やす取り組みが大切との認識のもと、「障害者特別選考」を実施する教育委員会が増えている。教育委員会は「特別枠を設けているのに…」と、積極的に障害者雇用を促進しようとする姿勢を見せている。しかし、実際には障害者を選考試験において門前払いしている実態がある。

毎年、都道府県・政令市教育委員会では「公立学校教諭等採用候補者選考試験」が実施され、第一次選考試験、第二次選考試験の合格者が正式採用となる。その実施要項の障害者特別選考の受験資格に、「自力による通勤ができ、介助者なしに教員としての職務が可能な者」と記載している。つまり、障害者教員の採用において、自力通勤が可能で、介助者なしで職務遂行が可能な者しか採用しないと明記している。都道府県教育委員会は障害者雇用を促進すると公言しながら、受験資格に一定の条件をつけて、「自力通勤できない者、介助者なしで職務ができない者」を排除している。この受験資格は障害を有する者の受験機会を奪うことになり、ひいては平成 23 年 8 月 5 日に施行された障害者基本法の一部を改正する法律第 4 条「差別の禁止」に抵触するおそれがある。

一方で、以下のように障害のある方で教員を目指して選考試験を受験しようとしている方に障害に配慮した選考を実施している。

「…申し出により、障害の種類や程度に応じて、受験方法や施設面での配慮をするとともに、必要に応じて適正検査、実技検査等の一部若しくは全部を免除し、又はその内容を変更します。出願時に文章で申し出てください」

この配慮事項にもとづき、筆者が実際に提出した要望書を紹介する。

要望書

公立学校教諭等採用候補者選考試験において、下記の点を配慮して下さることを要望します。

第一次選考試験について

- 試験室を1階にして下さい。
- 一般教養・教職教養、教科・科目の試験時間を1.5倍にして下さい。
- 一般教養・教職教養、教科・科目の通常の解答欄に記述することは困難なため、白紙の解答用紙を用意して下さい。
- 教科・科目の試験で作図問題を出題した場合、コンパス・定規の使用が困難なため、例えば、作図の手順を重視し、作図の正確さを問わないなど適切な配慮をお願いします。

第二次選考試験について

- 論文のとき、できれば学校のパソコンを使わせて下さい。

- 試験室を1階にして下さい。
- 論文の試験時間を1.5倍にして下さい。
- 適性検査の検査時間を1.5倍して下さい。
- 模擬授業の内容が教科教育に関するものならば、私の代筆者を一人確保して下さい。但し、内容が教育相談的なものならば特に要望はありません。私は黒板に文字を書くことが困難なため、そのハンディを補うための適切な配慮をお願いします。

この要望書の内容は試験時において全て実施された。

また、選考試験の実施要綱に「配慮の具体例」を明示している都道府県教育委員会もある。

～配慮の具体例～

- 視覚に障害のある方
 - ・問題を点字で出題・拡大読書器の使用
 - ・点字タイプライターや点字盤等の使用
 - ・盲導犬の同 問題及び解答用紙の拡大
 - ・ルーペ等の視覚補助具の使用
 - ・試験時間の延長(規定時間の最大1.5倍)
- 聴覚に障害のある方
 - ・手話のできる係員を配置
 - ・手話通訳者, 要約筆記者派遣
 - ・補聴器等の聴覚補助具の使用
- 下肢に障害のある方
 - ・スロープやエレベーターが利用できる受験会場
 - ・車椅子が利用可能な受験教室

このように選考試験において、障害者一人一人のニーズに合わせた合理的配慮を実施する都道府県が多い。しかしながら、採用後も継続して働きやすくなるような合理的配慮を提供する現状になっていない。採用時に希望した合理的配慮の要望は、選考試験時で終わりではなく、採用後も継続する合理的配慮の要望である。むしろ、採用後の合理的配慮を充実する方向で目指していくべきであるが、後述するように、合理的配慮を提供する制度が確立していない現状であり、制度の確立が課題である。

(2) 障害者法定雇用率の達成のみを目的とする動向

平成25年4月より、都道府県教育委員会の法定雇用率は2.0%から2.2%に引き上げられる。このことから、さらに障害者法定雇用率が未達成の都道府県教育委員会が増えることを予想される。障害者法定雇用率を達成するために、特別支援学校の卒業生を非常勤講師として雇用する自治体が増えている。

ある都道府県では、2011年2月県議会で、障害者雇用促進を目的とした事業を行う方針が示された。主な事業内容は次の通りである。

- ・ 県緊急雇用創出臨時対策基金を活用し、2011年度臨時職員として35人雇用する。
- ・ 県教育庁、教育事務所、図書館などの教育機関、県立学校に配置。パソコンデータ入力、書類整理といった事務補助や図書・収蔵物等の業務補助を行ってもらう。

障害者雇用促進対策事業における職員採用に係る募集案内を記す。

- ① 雇用期間 6カ月、その後、半年間は更新可。
- ② 身分 臨時的任用職員
- ③ 勤務日 原則として、月曜日から金曜日までの週5日間。ただし、毎週月曜日が休所(館)日の教育機関については、土曜日、日曜日が勤務日となるところもありますが、週休2日。
- ④ 勤務時間 1日7時間45分(週38時間45分)
- ⑤ 賃金等 6,250円/日、通勤手当は、最大で610円/日

この障害者雇用促進対策事業は2011年度以降も継続中の事業である。主な勤務先は県教育庁、県立高等学校、特別支援学校、県立図書館、生涯学習センター等の県教育委員会が所管する行政機関である。主な業務内容は、来所者・電話の対応、文書受付、文書発送、書類整理、パソコンによる文書作成及びデータ集計・点検、データ入力、校舎・校地環境整備等である。募集人数は一番多い機関で5人、ほとんどの機関は1人～2人である。

この障害者雇用促進対策事業は、障害者法定雇用率の達成を目的化していることは明らかである。課題は、6カ月という短期間の雇用期間である。正式採用でないため、雇用が不安定であり、障害者の雇用促進と言いながら障害者雇用を促進していると言い難い。ただ、害者が働く機会の提供に過ぎない。臨時職員の35人雇用である「35」という数字は、障害者法定雇用率の達成人数である。雇用期間が終わった障害者は再就職先を斡旋してもらって支援を提供されるわけでもない。

障害者雇用促進対策事業で採用となった数人の障害者、その家族に話を聞く機会があった。この事業の課題点を的確に指摘している。

「最初は働くことができると思い、雇用に申し込みましたが、雇用期間が終わると、就職先を家族で見つけなければなりません。特別支援学校の在籍時に、学校の就職支援を受けて、正式採用に結びつけた方が良い」。

障害者が希望していることは正式採用であり、雇用期間限定の非常勤職ではない。これは全ての人の共通の願いである。

2. 合理的配慮への制度作り

(1) 障害のある教職員を支援する制度作り

各教育委員会の障害に対する捉え方を医学モデルから社会モデルへ変更することである。

先述した選考試験の実施要項に「自力通勤、介助者なしで職務可能な者」との条件はまさに障害を医学モデルで捉えている。合理的配慮により、障害者本人が望む適切な支援があれば、働くことが可能となる。その支援の在り方を考えることが障害者の雇用であると認識することである。

例えば、車椅子だから不便を感じるのではなく、そこにエレベーターが設置されていないから不便を感じる。エレベーターがあれば自由に移動ができ、車椅子でも不便は感じない。障害者が働きやすい職場環境を整えていくことは、設備面とともにジョブコーチのような人的支援も大切である。いずれも、財政的な措置が必要となる。

しかし、教育現場で働く障害者の合理的配慮を実施する制度が確立されていない。だが、現実には支援講師、アシスタント教員の支援を受けてそれぞれ、脳性マヒ、中途全盲である障害のある教員が働いている。各自治体により、人的配置による合理的配慮の名称が異なることは制度化されていないためである。つまり、制度化されていないため、障害者の合理的配慮の一つである人的支援に予算措置ができなく、他の名目で代用していると推察する。

現在、障害者権利条約に即して合理的配慮の概念導入、それを提供しないことが差別であるとする障害者差別禁止法の議論がなされている。障害のある教職員が働き続けるように人的、物的、環境整備、障害のある教職員が希望する合理的配慮の提供を法的に位置付け、各教育委員会（私立学校も含めて）で予算的根拠をもって実施できる制度の確立が必要不可欠である。

（２）家族支援から社会的支援にする制度作り

教職員には定期的な人事異動がある。採用になったら、数年に1度のペースで職場の場所が変わる。大きな労働環境の変化である。職場の場所が変わることは、通勤路と通勤方法が変わることである。職場までの通勤支援を考慮に入れることは、障害者の雇用は都道府県教育委員会の行政組織だけの課題でなく社会全体の課題である。

例えば、電動車椅子利用者が通勤する場合、公共交通機関が発達している首都圏などを除いて、全国的にも、電動車椅子利用者が公共交通機関を一般の利用者と同様に利用することは難しい。自宅から職場の往復にバリアがあるならば、自力通勤できる狭い範囲での障害者雇用となる。それ以外の障害者は職場までの送り迎えなどは家族で賄っており、家族に多大な負担を強いている。障害者雇用は全ての障害者を対象としていることは言うまでもない。公共交通機関のバリアフリー化などの社会的支援の充実は障害者雇用の促進に大切な視点である。

3. 今後の課題

障害のある教職員が教育に携わることで、子どもたちに与える教育効果は大きい。障害者の雇用を拡大するために、周りの人の意識改革、社会全体のバリアフリー化などの複眼的な視点が必要である。障害者が働きやすいように職場環境を整備していくことは全ての労働者に働きやすい職場環境になる。誰にでも向き不向きや、できることとできないことがある。障害者を雇用することで互いに協力し支え合う働く仲間づくりにつなげなければならない。

インクルーシブ教育をめざして、日本教職員組合インクルーシブ教育検討委員会（2009

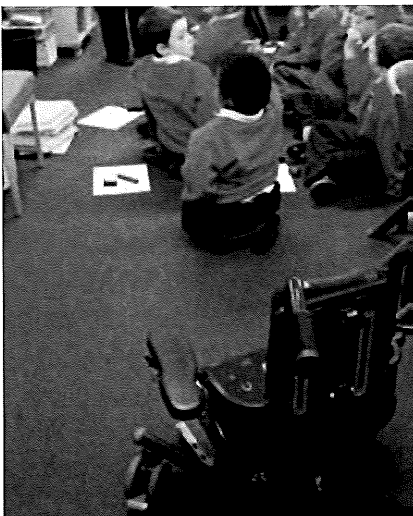
年)の最終報告にはインクルーシブ教育の具現化の一つに障害者雇用を位置づける。

「子どもたちの「ともに学ぶ」環境づくりとともに、教職員の「ともに働く」環境づくりもすすめていかなければなりません。障害のある教職員とともに働きやすい環境を整えることは、子どもたちの学習環境を整えることとともに重要な事柄です。インクルーシブ教育は、子どものみならず教職員にも必要です。障害の有無にかかわらず子どもも大人もともに安心してすごすことができる学校づくりは大切なことです。

【「共生社会」をつくる礎として、学校教育は大切な役割を果たしていくことが求められています】

「子どもは大人の背中を見て育つ」と言うように、互いに支え合って働く教職員の姿こそ、子どもの良き手本となるだろう。このことを、障害のある教職員と学校現場で働くときの礎である。

日教組の「障害のある教職員ネットワーク」を立ち上げ、全国の障害のある教職員と交流して、現状を共有し、合理的配慮を提供する制度作りを含めた労働条件の整備に向けて取り組んでいくことが、今後の課題である。一番大切なことは、障害のある教職員の労働環境は、障害当事者が決めていく制度であり、仕組み作りである。



(UNESCO・IBEのリソース・パックから)

「教員の資質能力」とは何か

～政策文書の分析を通して～

嶺井正也 (MINEI, Masaya)

専修大学

はじめに

大学での教職課程で必修になっている科目に「教職入門」とか「教職概論」というものがある。それは、教育職員免許法で「教職の意義等に関する科目」をにおいて、教えなければいけないかからである。

しかし、ここで出てくる「教職」が何を意味しているのか、いまひとつ明確ではないのである。そこで辞典をひいてみる。

すると「児童・生徒を教育する仕事、teaching profession」(パーソナル現代国語辞典)、とか「児童・生徒・学生を教育指導する職務」(goo 辞書)と説明されている。これによると、「児童・生徒などを教育する仕事」でいうことになる。前者で出てくる teaching profession は、「教えるという職業」である。

では「児童、生徒などを教育する仕事・職務」を担うのは誰か。もちろん圧倒的には学校で働く教員であろう。しかし、児童生徒などを教育するのは教員だけには限らない。塾や予備校の講師もそれに該当する。家庭教師だってそうであろう。

となると、法律名である「教育職員」を短縮したもの「教職」つまり「教員という職業」のことであるともいえる。

「教育するという仕事」について考え、教える内容と、「教員という職業」について考え、教える内容では、相当に違ってくる。

ただ教員養成を担当する教職課程という位置付けからするならば、ここでは「学校で働く教員という職業、あるいは教員の職務」を「教職」とするのが妥当であろう。後述するように1997(平成9)年7月1日の教育職員養成審議会の「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(第1次答申)」では、「教員という職業」が出てくる。さて学校でも、そして子ども・保護者からも「望ましい教員」が求められ、教職課程でもそれを目指した教育が行われることになる。

「望ましい教員」の考え方はさまざまにありうるが、本稿では、特に第二次世界大戦後の日本においてそれがどう考えられてきたのかを、政策文書で「教員の資質能力」のとりえ方を中心に明らかにすることにする。

結論を先取りしていえば、教員の資質(のちになって、「教員の資質能力」へ)の内実については大学等の教員養成課程に任せて、国は免許取得の科目を規定するだけだった時代

から、国が非常に細かく資質・能力を規定し、示す時代へと変遷してきたと言える。

それは教員養成課程のカリキュラムのなかで教職教養に関する授業の内容にまで国が口を出すようになってきていることと平行して進んできているのである。

I 日本の政策文書の分析から

1. 第1期：教員資格および教員養成制度』改革への一歩

この時代の文書では「望ましい教員像」とか「育むべき資質能力」に踏み込んだものはない。戦前の反省を踏まえ、それは国がそうしたものを示すこと自体が避けられ、それはもつぱら大学等の教員養成課程で設定されるものと考えられたのであろう。

(1) 米国教育使節団報告書(1946年)

1946(昭和21)年3月31日に出された本報告書はもちろん日本政府の政策文書ではない。しかし、周知のように戦後教育改革をリードした教育刷新委員会での議論に大きな影響をあたえた文書である。その意味でここで取り上げることにする。

ただ、本論の主題にかかわる内容が直截に占められていたわけでないので、関係する記述から類推することになる。

「第四章 教授法と教師養成教育」⁵¹ではまず次のような日本の学校教育の特質を明らかにするところから始まっている。

教授法及び教師養成気の改革は、全般的は教育の改造と同様な目的を持っている。旧制度の影響が授業の実際において明白に示されているのを我々は見た。教師達は何を教えるべきか、また如何に教えるべきかを厳密に命ぜられているのである。授業は全体的に見て、形式的で極りきった型のものであった。指令された内容と形成期から少しも外れないように、視学官達は印刷された教授要旨が厳密に守られているのを見届ける義務を負わされていた。このような制度は狂人拘束服の中に授業を押しこめる効果は持っている。

しかし、こうした状況は「良識ある日本人からは厳しき批判されていた」、と指摘した後、「あらゆる不利な条件下にあるにもかかわらず、その授業振りに非常に美事な柔軟性を持たせ得た教師達が少なからずあった。独力でまた集団を作って、日本の気の指導者たちは活動力をうばいとる束縛から脱れ出ようと努力している。——これらの先導者達に榮譽あれ！」と賛辞している。

こうした日本の教員管理の現状を分析したのち、「教師養成教育」について、三つの側面が必要であるとする。

第一は、「言語の熟達及び伝達的手段等のごとき要素を含む全般的な所謂高等普通教育。文学及び美術の評価識別を現代文明の理解。近代の世界における科学の地位についてのあ

⁵¹ 伊ヶ崎暁生・吉原公一朗編・解説『前後教育の原点 2 米国教育使節団報告書』現代史出版会、1975年4月5日

る程度の知識、近代国家の公民が直面する、経済的並びに政治的性質を有する特殊な問題についてのある程度の理解」である。いいかえれば、幅広い教養を身につけることが求められている、とっていいだろう。これはまた教員養成を高等教育レベルで行うことを意味している。

第二は、「教えるべき教材についての特別な知識」である。いうまでもなく、これは教科に関する専門的な力を意味していよう。

第三はいわば教職教養に関するものである。「教師は彼の仕事の専門的知識を持たなくてはならぬ。彼は比較教育史及びその社会科学的根拠について、また、その中において彼が教えねばならぬその制度の組織について、及び実験と児童に関する経験を通して、最も効果的であると認められている教授方法について、ある程度知識を持っていないとてはならぬ」と説明されている。

一般教養と、専門教養および教職教養を身につけることが求められており、これはほぼ現状と同じ内容である。ただ、これは教員の資質能力そのものではなく、それを育む教育内容である。

(2) 教育刷新委員会建議

1946（昭和21）年8月10日に設置された内閣の諮問機関としての教育刷新委員会⁵²で教員養成改革を集中的に議論、検討し、建議案をまとめた。その第一回建議では教員養成制度の原則を「2 学制に関する事」のなかで「4 教員養成について」（第17回総会で採択し、同日建議 1946年12月27日）教員養成について教員の養成は、総合大学及び単科大学において、教育学科を置いてこれを行うこととした。

これを受けて教員養成について集中的に審議したのは第八特別委員会であった。総会での審議を経て、同委員会が建議したのは1947（昭和22）年11月6日の第六回建議として「教員養成に関する事（その一）」と「二 教員養成に関する事（その二）」を盛り込んでいた。

「（その一）」は以下のように前後の教員養成を大学段階でおこなうことを原則する旨を明確にしたものとなっている

- 一 小学校、中学校の教員は、主として次の者から採用する。
 - 1 教育者の育成を主とする学芸大学を修了又は卒業したる者
 - 2 総合大学及び単科大学の卒業生で教員として必要な課程を履修した者
 - 3 音楽、美術、体育、家政、職業等に関する高等専門教育機関の卒業生で、教員として必要な課程を兼修した者
- 二 高等学校の教員は、主として大学を卒業した者から採用する。
- 三 幼稚園の教員は、大体「一」に準じて採用する。
- 四 盲学校、ろう学校の教員並びに養護教員は、大体「一」に準ずる。
- 五 現在の教員養成諸学校中、適当と認められるものは学芸大学に改める。但し、臨時措置に関しては、別に対策委員会を設けてこれを審議する。

⁵² 同委員会は1949（昭和24）年6月1日に教育刷新審議会と名称変更された。

<後略>

「(その二)」は、教員養成大学卒業生や大学での教員養成課程で必要単位を取得しなかったものを教員として採用する方法として、「教員試補制度と教員検定制」を提言している。戦後の深刻な教員不足に対応する措置であった。

残念ながら第八特別委員会での議論を詳細に検討できてはいないが、同委員会での審議は教員の資格や養成制度改革がメインであって、教員の資質能力のあり方にまでに踏み込んではいなかったようである。

2. 第2期：教員養成制度改革の進展

(3) 中央教育審議会⁵³「教員養成制度の改善方策についての答申」(1958(昭和33)年7月28日)

本答申⁵⁴は当時の灘尾弘吉文部大臣が「学校教育の成否は、これを担当する教員の教育力のいかに左右されところがきわめて大である。したがって学校の種類に応じ、望ましい質の教員の適当数を養成してこれを適正に配置することは、学校教育に新興を図る上に不可欠の要件である。・・・しかし、今後ますます国民生活の向上、文化の進展を期するためには、教員の資質については必ずしもじゅうぶんとは認めがたくまた需給の調整についても問題なしとしない」(下線、引用者)との認識にもとづく、諮問に答えたものである。

これに対する中教審は、戦後教育改革で誕生した大学の教員養成と開放的制度の原則を堅持しながらも、単に教員免許を取得するためにだけ形式的に教育実習が行われるなどの弊害を指摘し、改善策を提示した。

その前提としての望ましい教員の資質については、「専門職業として要請される高い資質」として、一般教養、専門学力(技能を含む)、教職教養の三つをあげ、これらは教師としての人格形成の目的意識を中核として有機的に統一されることが必要である」とした。

こうしたどの種の学校にも妥当する共通的資質を踏まえ、学校種ごとにこの三つの資質間に力点の置き方が異なってくるとした。

たとえば、小学校教員(幼稚園を含む)については、児童の教育に即する教職教養と全科担当の学力が必要であり、中学校教員については生徒の教育に即する教職教養と担当する教科についての学力を必要とするとした。

ただし、「高い資質」とは何かという定義は見られない。

なお、本答申では開放制度にもとづく一般大学の教員養成課程の出身者の場合には、卒業即本免許状取得でなく、仮免許を与え、一定期間の実習や研修を経たのちに本免許状が交付されるという制度構想が示されていたことに注目しておきたい。

⁵³ 中央教育審議会は1951(昭和26)11月12日の教育刷新審議会の第三十五回建議をうけ、1952年改正の文部省設置法によって文部大臣(当時)の諮問機関として同年6月に発足した。

⁵⁴ 教育事情研究会編『中央教育審議会答申総覧』(再版)ぎょうせい、1982年3月20日、82～

(4) 教育職員養成審議会建議「教員養成制度の改善について」1962（昭和37）年11月12日

同建議は、「教師としての職業が専門的な職業として確立され、社会的に高い評価を受けるためには、それにふさわしい高い教養と専門的学力を必要とする。これが大学における教員養成の趣旨である。」⁵⁵とした。上述の中教審答申が言及した「専門職業として要請される高い資質」とは、ここでは「高い教養と専門的学力」に置き換えられている。さらに、「今日、一方においては学問、技術、文化は著しい発展をとげ、他方教員に要請される知識と教養は、その高さや広さをますます必要としつつある。」とも述べ、たえず知識と教養のレベルを上げる必要があることを示唆していた。

なお、同建議では（1）独自の教育課程編成の必要、（2）教員需給の調整、（3）試補制度、（4）国立大学教員養成大学・学部の整備と開放制などを提言した。教員資格や養成制度改革だけでなく、教員養成のための教育課程の在り方を検討し、以下のように国が基準を示すようにもとめたことが注目される。

大学において教育養成の目的に即する教育を行なうため、教員養成の目的、性格を明確にし、それにふさわしい教育課程について国が基準を定める。

同審議会は、これを受けて教育課程の基準を詳細に検討し、1964年7月30日に「教員養成のための教育課程の基準について」を出し、教育課程の基準、単位数、教育実習の期間などを提案した。

(5) 中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」（1971（昭和46）年）

「第三の教育改革」と自らうたった本答申(行政的には『四六答申』と呼ばれている)では、今後の学校教育において「すぐれた教員の確保」が必要という観点から、「教員の養成確保とその地位向上のための施策」についての提言も行っている。中等教育の教員養成を教員養成大学という目的大学で行うことと、初任者研修制度の導入、教員の給与の抜本的改善を求めているが、教員の資質・能力については「教員としての自覚を深め、実際的には指導能力の向上」を指摘し、以下のように説明している（下線、引用者）⁵⁶。

教職は、本来高い専門性を必要とするものであり、教育者としての基本的資質のうえに、教育の理念および人間の成長と発達についての深い理解、教科の内容に関する専門的は学識、さらにそれらを教育効果として結実させる実践的な指導能力など、高度の資質と総合的な能力が要求される。」

⁵⁵ 「東京学芸大学五十年史 資料編」

https://library.u-akugei.ac.jp/publication/50year_m.pdf

⁵⁶ 同前、236頁。

ここで「教育者としての基本的資質」と「総合的な能力」という言葉が出てきたことに注目したい。今日一般的に「教員の資質能力」という表現になっているものの源が見えてきたからである。ただし、「教育者としての基本的資質」とは何かまで踏み込んではいない。

本答申で「教員確保」が強調されているのは、第二次大戦後から高度経済成長期までつづいて教員不足という背景があった。この当時よく言われていたのは「でもしか先生」という表現であった。

(6) 教育職員養成審議会建議 (1972年(昭和47)年

<略>

(7) 中央教育審議会答申「教員の資質能力の向上について」(1978(昭和53)年6月16日)

本答申は、上述の「46答申」および1974年の答申「教育・学術・文化における国際交流について」を受けて、その中で示された個別課題について検討せよ、との諮問を受けて、中教審で扱うべき当面の課題を検討した結果、教員に関する問題を取り上げることになったことを踏まえ、審議をした結果、出されたものである。

1958年の答申と同様に、開放制のもとでの教員養成の改善を訴えつつ研修の充実を挙げ、その中で、初任者研修制度⁵⁷の導入を提起した。

教員の望ましい資質については1958年答申に比べ、教員の資質の内実に入り込んだとらえ方になっている。

具体的には、国民の声を上げるという形で、広い教養、豊かな人間性、深い教育的愛情、教育者としての使命感、充実した指導力などとして触れている。(5)でとりあげた1971年答申で示された「教育者としての基本的資質」のかかわるものとしては、「深い教育的愛情、教育者としての使命感」が示されたといつてよいだろう。

(8) 臨時教育審議会・教育改革に関する第二次答申 (1986年4月23日)

当時の中曽根康弘首相肝いりで設置された臨時教育審議会の「教育改革に関する第一次答申」(1985年6月26日)で示された「三年間にわたって検討されるべき課題」でとりあげられた「教員の資質向上」については、同審議会第二次答申が取り上げた。しかし、向上を必要とする「資質」とは何かについては、踏み込んだ検討しなかったといつてよく、「これからの教員に必要とされる資質を吟味し、それらを大学における教員養成に期待すべき

⁵⁷ この初任者研修制度が具体化するのには、かなりの年数が経過してからである。これについて文部科学省は「文教行政の長年の懸案であった新任教員に対する研修制度が創設されることとなった。」

(http://www.next.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318362.htm)と説明している。反対が根強くあったため、紆余曲折を経て、1988年成立の「教育公務員特例法及び地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部を改正する法律」によって具体化したものである。

内容と、採用後における初任者研修あるいは教員の各ライフステージの現職研修において習得すべき内容とに整理する」といて、後の教育職員養成審議会にゆだねた格好になっている。

ただし、ごく大枠として、大学での養成においては「幅広い人間性、教科・教職に必要とされる基礎的・理論的内容と採用後に必要とされる実践的指導力の基礎の修得」をあげ、採用後の研修においては「それらの上に立ってさらに実践的指導力」の向上を示していた。

(9) 教育職員養成審議会答申（1987(昭和 62)年 12 月 18 日

上述の臨教審の「教育改革に関する第二次答申」を受けて、当時の教育職員養成審議会が出した「教員の資質能力の向上方策等について」では、教員の資質能力の向上策の提言が主であって、資質能力については、文部大臣の諮問文で使われたものを踏襲している。しかし、言葉の順列には違いがあり、諮問文の方が構造的になっており、適切である。つまり、答申では「広く豊かな教養」が最後になっているのである。

諮問

「教員に対して国民が望む資質能力は、例えば児童・生徒等に対する教育的愛情、広く豊かな教養と人間性、教育者としての使命感、人間の成長・発展についての深い理解と教科に関する専門的知識に裏付けられた実践的指導力等」

答申

「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれら基盤とした実践的指導力」

3. 第3期：資質能力の内容に踏み込む

(10) 新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（教育職員養成審議会・第1次答申）⁵⁸ 1997（平成9）年7月1日

教員の資質・能力についての踏み込んだ本格的検討を行っている。

まず、以下のように、資質能力を大きく、①いつの時代にも変わらないもの、と ②これからの時代に求められるもの、として分けしている点が注目できる。

「教員に求められる資質能力とは何か」という課題は本審議会発足以来の一貫したテーマであり、その「資質能力」の中には、いつの時代も変わらないものもあるし、そのときどきの社会の状況により特に重視されるものもある。今日においても、教員に求められる一般的資質能力、すなわちいつの時代も変わらず求められる資質能力の重要性は、当然の

58

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm

こととして強調されなければならない。しかし、上記のような社会的要請を踏まえれば、学校が現在直面している課題に適切に対処しこれからの時代に求められる学校教育の実現を図る観点から、教員の資質能力の向上を図ることが特に必要であると考える。」

この二分法にもとづき、(9)の教育職員養成審議会答申が示した資質能力は「いつの時代にあっても必要とされるものである」とし、最初の下線部での説明にあるように、初めて「資質能力」そのもの定義を示したのである。つまり、先天的なものである「素質」ではなく、後天的に形成可能な「専門的職業である『教職』に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技能等の総体」であるとしている。

その後、そもそも「資質能力」とか何かについての定義が見られないので、ここでしめされた定義が引き継がれてきていると考えてよいであろう。

次のように整理している(下線 引用者)。

「昭和62年12月18日付けの本審議会答申「教員の資質能力の向上方策等について」(以下「昭和62年答申」という。)の記述(注)等をもとに考えてみると、教員の資質能力とは、一般に、「専門的職業である『教職』に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技能等の総体」といった意味内容を有するもので、「素質」とは区別され後天的に形成可能なもの⁵⁹と解される。

昭和62年答申に掲げられた資質能力は教員である以上いつの時代にあっても一般的に求められるものであると考えるが、このような一般的資質能力を前提としつつ、今日の社会の状況や学校・教員を巡る諸問題を踏まえたとき、今後特に教員に求められる資質能力は、具体的にどのようなものであろうか。

この問いへの答えは以下の通りである。なお、ここで「教職」とは、以下のように「教員という職業」であることも明確にしめされている。

すなわち、未来に生きる子どもたちを育てる教員には、まず、地球や人類の在り方を自ら考えるとともに、培った幅広い視野を教育活動に積極的に生かすことが求められる。さらに、教員という職業自体が社会的に特に高い人格・識見を求められる性質のものであることから、教員は変化の時代を生きる社会人に必要な資質能力をも十分に兼ね備えていなければならない、これらを前提に、当然のこととして、教職に直接関わる多様な資質能力を有することが必要と考える。

より明示的には[参考図]で以下のように示された。三番目に出てくる「教員の職務から必然的に求められる資質能力」は、どの時代にも求められるものであると答申では説明されている。

⁵⁹ 国語辞典では「素質」とは「生まれつきもっている性質や才能。天性。(類義語)素質(パーソナル現代国語辞典)」というのが一般的である。この一般的な使い方とは違う使い方をしていることが不思議ではある。

参考図 : 今後特に教員に求められる具体的資質能力の例

地球的視野に立って行動するための資質能力

└地球、国家、人間等に関する適切な理解

┆ 例：地球観、国家観、人間観、個人と地球や国家の関係についての適切な理解、社会・集団における規範意識

└豊かな人間性

┆ 例：人間尊重・人権尊重の精神、男女平等の精神、思いやりの心、ボランティア精神

└国際社会で必要とされる基本的資質能力

┆ 例：考え方や立場の相違を受容し多様な価値観を尊重する態度、国際社会に貢献する態度、自国や地域の歴史・文化を理解し尊重する態度

変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力

└課題解決能力等に関わるもの

┆ 例：個性、感性、創造力、応用力、論理的思考力、課題解決能力、継続的な自己教育力

└人間関係に関わるもの

┆ 例：社会性、対人関係能力、コミュニケーション能力、ネットワーキング能力

└社会の変化に適応するための知識及び技能

┆ 例：自己表現能力（外国語のコミュニケーション能力を含む。）、メディア・リテラシー、基礎的なコンピュータ活用能力

教員の職務から必然的に求められる資質能力

└幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解

┆ 例：幼児・児童・生徒観、教育観（国家における教育の役割についての理解を含む。）

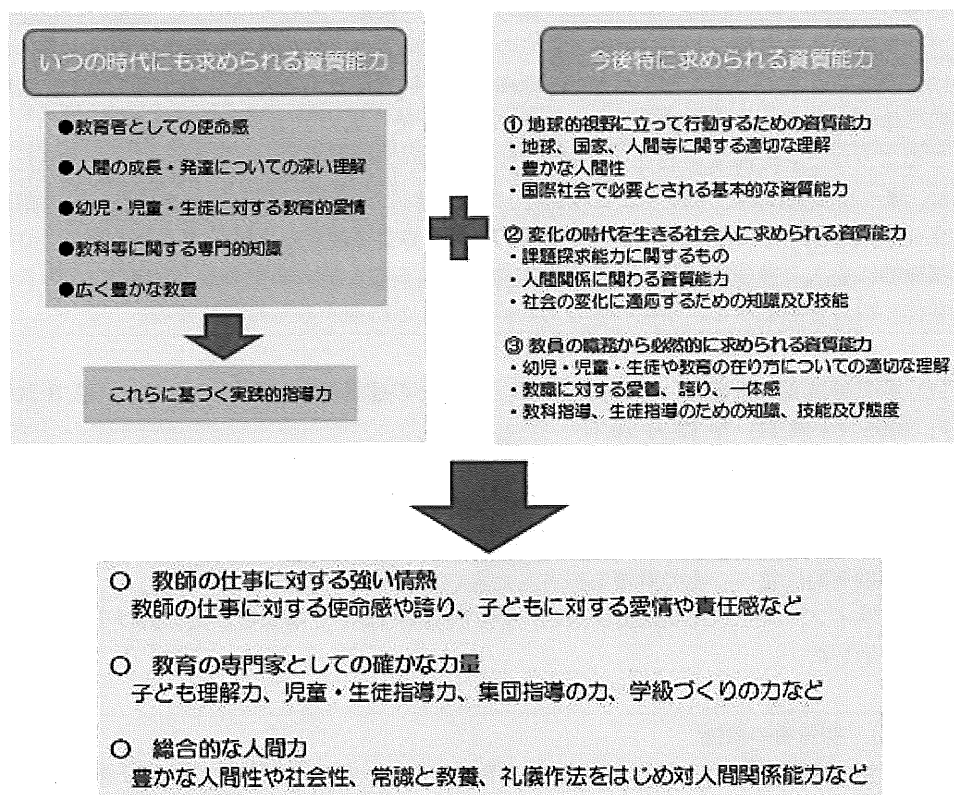
└教職に対する愛着、誇り、一体感

┆ 例：教職に対する情熱・使命感、子どもに対する責任感や興味・関心

└教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度

┆ 例：教職の意義や教員の役割に関する正確な知識、子どもの個性や課題解決能力を生かす能力、子どもを思いやり感情移入できること、カウンセリング・マインド、困難な事態をうまく処理できる能力、地域・家庭との円滑な関係を構築できる能力





次に注目すべきは、以下のように今日の「チーム学校」につながるすべての教員の求められる資質能力にプラスして、教職の職分化を想定した資質能力にかかわり「得意分野を持つ個性豊かな教員」として提示した点である。

得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性

このように教員には多様な資質能力が求められ、教員一人一人がこれらについて最小限必要な知識、技能等を備えることが不可欠である。しかしながら、すべての教員が一律にこれら多様な資質能力を高度に身に付けることを期待しても、それは現実的ではない。

むしろ学校では、多様な資質能力を持つ個性豊かな人材によって構成される教員集団が連携・協働することにより、学校という組織全体として充実した教育活動を展開すべきものと考える。また、いじめや登校拒否の問題をはじめとする現在の学校を取り巻く問題の複雑さ・困難さの中では、学校と家庭や地域社会との協力、教員とそれ以外の専門家（学校医、スクール・カウンセラー等）との連携・協働が一層重要なものとなることから、専門家による日常的な指導・助言・援助の体制整備や学校と専門機関との連携の確保などを今後更に積極的に進める必要がある。

さらに、教員一人一人の資質能力は決して固定的なものでなく、変化し、成長が可能なも

のであり、それぞれの職能、専門分野、能力・適性、興味・関心等に応じ、生涯にわたりその向上が図られる必要がある。教員としての力量の向上は、日々の教育実践や教員自身の研鑽により図られるのが基本であるが、任命権者等が行う研修もまた極めて重要である。現職研修の体系や機会を着実に整備されつつあるが、今後一層の充実が期待される。

このようなことを踏まえれば、今後における教員の資質能力の在り方を考えるに当たっては、画一的な教員像を求めることは避け、生涯にわたり資質能力の向上を図るという前提に立って、全教員に共通に求められる基礎的・基本的な資質能力を確保するとともに、さらに積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ることが大切である。結局は、このことが学校に活力をもたらし、学校の教育力を高めることに資するものと考えられる。

(11) 教育職員養成審議会 「養成と採用・研修との連携の円滑化について (第3次答申)」 1999 (平成11) 年12月10日

第2次答申といわれる同審議会の1998 (平成10) 年10月29日の「修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について ー現職教員の再教育の推進ー」は、答申名にあるように、いわゆる「専修免許」にかかわる答申であったが、第3次答申は、教員の資質能力の育成を時系列的に並べ、その対策を提言したものとなっている。

教員のライフステージを初任者の段階、中堅教員の段階、管理職の段階に分けて次のような区分を示した。

(1) 初任者の段階

大学の教職課程で取得した基礎的、理論的内容と実践的指導力の基礎等を前提として、採用当初から教科指導、生徒指導等を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力が必要であり、さらに、教科指導、生徒指導、学級経営等、教職一般について一通りの職務遂行能力が必要である。養護教諭については、心身の健康観察、救急処置、保健指導等児童・生徒の健康保持増進について、採用当初から実践できる資質能力が必要である。

(2) 中堅教員の段階

学級担任、教科担任として相当の経験を積んだ時期であるが、特に、学級・学年運営、教科指導、生徒指導等の在り方に関して広い視野に立った力量の向上が必要である。また、学校において、主任等学校運営上重要な役割を担ったり、若手教員への助言・援助など指導的役割が期待されることから、より一層職務に関する専門知識や幅広い教養を身に付けるとともに、学校運営に積極的に参加していくことができるよう企画立案、事務処理等の資質能力が必要である。養護教諭については、保健室経営の在り方、学校保健の推進等に関して広い視野に立った力量の向上が必要である。

(3) 管理職の段階

地域や子どもの状況を踏まえた創意工夫を凝らした教育活動を展開するため、教育に関する理念や識見を有し、地域や学校の状況・課題を的確に把握しながら、学校の目標を提示し、その目標達成に向けて教職員の意欲を引き出すなどのリーダーシップを発揮するとともに、関係機関等との連携・折衝を適切に行い、組織的、機動的な学校運

営を行うことのできる資質を備え、また、学校運営全体を視野に入れた総合的な事務処理を推進するマネジメント能力等の資質能力が必要である。

(12) 今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）

2006(平成18)年7月11日中央教育審議会

本答申では1997(平成9)年の教育職員養成審議会（以下「教養審」という。）第一次答申で示された資質能力のとらえ方を基調にし、また、2005(平成17)年10月の本審議会の答申「新しい時代の義務教育を創造する」を引き合いに出しつつ、従前とほぼ同じ内容の資質能力観を示している。

ここで注目すべきは、「教職は、日々変化する子どもの教育に携わり、子どもの可能性を開く創造的な職業であり、このため、教員には、常に研究と修養に努め、専門性の向上を図ることが求められている。教員を取り巻く社会状況が急速に変化し、学校教育が抱える課題も複雑・多様化する現在、教員には、不断に最新の専門的知識や指導技術等を身に付けていくことが重要となっており、「学びの精神」がこれまで以上に強く求められている。」として、教員の「学び」を強調している点である。

なお、本答申の中心的な提言は「教職大学院の創設」であった。

(13) 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）

2012（平成）24年8月28日中央教育審議会

この時期の中央教育審議会⁶⁰は2009年9月に、政権交代があり、当時の民主党を中心とした連立政権の時期である。民主党が示した「修士課程レベルでの教員養成」⁶¹という方針にもとづいて審議にかけられたものである。

これからの教員に求められる資質能力は以下のように整理される。これらは、それぞれ独立して存在するのではなく、省察する中で相互に関連し合いながら形成されることに留意する必要がある。

本答申でも教員の学びが一層強調され、「教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力」と表現されている。

(i)教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力(使命感や責任感、教育的愛情)

(ii)専門職としての高度な知識・技能

- ・ 教科や教職に関する高度な専門的知識(グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む)
- ・ 新たな学びを展開できる実践的指導力

⁶⁰ 不思議だったのは中央教育審議会のメンバーを入れ替えなかったことである。

⁶¹ 2009年の民主党マニフェストでは「教員の資質向上のため、教員免許制度を抜本的に見直す。教員の養成課程は6年制（修士）とし、養成と研修の充実を図る。」とされていた。

(基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力)

- ・ 教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力

(iii)総合的な人間力(豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力)

(14) 教育再生実行会議

第二次安倍晋三内閣になってすぐ設置された首相の私的諮問機関である「教育再生実行会議」は、これまでは九次に及ぶ提言を出し、中央教育審議会での審議を先導してきた。そのなかで教員の資質能力にふれたものがいくつか見られる。

だが、その内実はこれまで中央教育審議会等で検討されてきたものとはほぼ変わらない。

① 「今後の学制等の在り方について（第五次提言）」2014（平成26）年7月3日

教育に対する強い情熱、豊かな人間性や社会性、実践的で確かな指導力が求められます。自ら学び続ける強い意志を備えた質の高い教師を確保するとともに、教師が社会から尊敬され、その力が十分に発揮されるよう、教師の養成や採用、研修等の在り方についても見直す必要があります。

② 「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について（第七次提言）」2015（平成27）年5月14日

国として、社会の変化を見据えて、教師が身に付けておくべき資質・能力を明示し、それに基づきつつ、教師が、4年間の教職課程での学びで終わることなく、教職生活全体を通じ、体系的に学び続けられる体制を整備することが不可欠です。

そして、研鑽を積み、優れた指導力や人格を備えた教師が、大学での教師の養成に携わり、次世代の優れた教師を育てるという好循環を創り出すことが必要です。

3. 第4期～より協働して働く資質能力の強調

(15) 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 ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）（中教審第184号）⁶²

2015（平成27）年12月21日 中央教育審議会

本答申は、「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」（2006（平成）18年7月11日、中央教育審議会）や、「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策（答申）」（2012（平成）24年8月28日、中央教育審議会）の提言を前提

⁶²

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf

として「教員が備えるべき資質能力については、例えば使命感や責任感、教育的愛情、教科や教職に関する専門的知識、実践的指導力、総合的人間力、コミュニケーション能力等がこれまでの答申等においても繰り返し提言されてきたところである」とか、「改めて教員が高度専門職業人として認識されるために、学び続ける教員像の確立が強く求められる。このため、これからの教員には、自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を、生涯にわたって高めていくことのできる力も必要とされる。とする。

その上で、二つのことを強調する（下線、引用者）。

一つは「教員は、常に探究心や学び続ける意識を持つこととともに、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力を身に付けることが求められる。」

二つは、以下のように提言する。

学校を取り巻く課題は極めて多種多様である。いじめ・不登校などの生徒指導上の課題や貧困・児童虐待などの課題を抱えた家庭への対応、キャリア教育・進路指導への対応、保護者や地域との協力関係の構築など、従来指摘されている課題に加え、さきに述べた新しい時代に必要な資質能力の育成、そのためのアクティブ・ラーニング⁶³の視点からの授業改善や道徳教育の充実、小学校における外国語教育の早期化・教科化、ICTの活用、インクルーシブ教育システムの構築の理念を踏まえた、発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応、学校安全への対応、幼小接続をはじめとした学校間連携等への対応など、新たな教育課題も枚挙にいとまがなく、一人の教員がかつてのように、得意科目などについて学校現場で問われる高度な専門性を持ちつつ、これら全ての課題に対応することが困難であることも事実である。

そのため、教員が上記のように新たな課題等に対応できる力量を高めていくのみならず、「チーム学校」の考え方の下、教員は多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、教員とこれらの者がチームとして組織的に諸課題に対応するとともに、保護者や地域の力を学校運営に生かしていくことも必要である。このため教員は、校内研修、校外研修など様々な研修の機会を活用したり自主的な学習を積み重ねたりしながら、学校作りのチームの一員として組織的・協働的に諸課題の解決のために取り組む専門的な力についても醸成していくことが求められる。

以上、第二次世界大戦後の文部省・文部科学省の審議会文書を中心に、教員の資質能力がどのように規定されてきたかを検討してきた。明らかになったのは、①1990年第後半になって、審議会が詳細に期待されるべき資質能力を規定するようになってきたこと、②いつの時代にも求められる資質能力だけでなく、これからの時代に求められる資質能力が加わるようになる、③時間軸のない資質能力論から、教員のライフ・ステージに応じた、あるいは

⁶³ 周知のように、2017年3月に告示された小中学校の学習指導要領ではアクティブ・ラーニングという表現は消え、「主体的・対話的で深い学び」へと変わった。

職種・職務（管理職、主幹・主任など）に照らした資質能力論へ、④個人として働くのに必要な資質能力だけでなく、チームとして、協働して働くのに必要な資質能力も求められるようになってきたこと、⑤さらに、国レベルの審議会が事細かく教員の資質能力を規定するようになってきたことは、大学での教員養成課程への国による規制強化を伴ってきていること、などである。

こうした日本の論議を相対化するため、EUでの議論をみておくことにする。

II EUの議論分析から

今回はあくまでも試論なので、取り上げる資料は一つにすぎない。その資料は、欧州委員会（EUの執行機関）が設置した「教員の職能成長」をテーマにしたワーキンググループ（EU26ヶ国や関係組織が指名した専門家で構成）での議論に基づいて2012年に作成された『よりよき学習成果のために教員のコンピテンシス発展を支援する（Supporting teacher competence development for better learning outcomes）』⁶⁴と題する報告書である。

本報告書で、コンピテンシス（competences）とは、知識（knowledge）、技能（skills）及び態度（attitudes）といった側面から成り立つ、とされている。

そしてこれは、教員が何を知り、何をなすべきかを明らかにすることだけでなく、次のことを行うための土台になるとする。

- ① 教員養成プログラムの学習成果の明確化
- ② 教員採用・選考の基準設定
- ③ 現職研修への教員のニーズ評価
- ④ 教員がそのキャリア全体を通じてコンピテンシーを発展させ続けることができるように職能学習機会（professional learning opportunities）の提供を行うこと

三つの側面から考察される教員のこのコンピテンシスの詳細は以下のようにになっている（数字は便宜的に引用者がつけている）

1. 知識と理解

- (1) 教科に関する知識
- (2) 教科の内容と構造についての深い知識を意味する授業方法・内容に関する知識（Pedagogical Content Knowledge）⁶⁵
 - －課題、学習の文脈および目標についての知識
 - －生徒の予習・復習、特定教科の学習困難についての知識
 - －教授方法及びカリキュラム題材についての戦略的知識

64

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teacher_comp_en.pdf 2017年2月20日確認

65 日本でこれを紹介しているのは <http://toshisyun.exblog.jp/10372958/>である。2017年2月20日確認。

- (3) 教授法的学知識（教授・学習過程の知識）
- (4) カリキュラムについての知識（教科カリキュラム—たとえば特定教科内容についての学習の計画づくりと指導）
- (5) 教育科学の基礎知識（異文化、歴史、哲学、心理学、社会学についての知識）
- (6) 教育政策の文脈的、制度的、組織的側面
- (7) インクルージョンと多様性という課題
- (8) 学習における効果的な技術使用
- (9) 発達心理学
- (10) グループ・プロセスとグループ・ダイナミクス、学習理論、動機付けという課題
評価のプロセスと方法

2. 技能

- (1) 計画づくり、マネジメント及び授業の調整
- (2) 教材及び教授技術の活用
- (3) 生徒とグループのマネジメント
- (4) 教授・学習の目標やプロセスのモニタリング、修正（adapting）および評価
- (5) 専門的観点からの意思決定（professional decision）と教授・学習の改善のためのエビデンス及びデータ（学校の学習成果、試験結果）の収集、分析及び解釈
- (6) 実践を周知する知識の利用、発展及び創造
- (7) 仲間、保護者および社会サービスとの協働
- (8) 交渉技能（多様な教育関係者、アクター、文脈との社会的、政治的交流）
- (9) 個人的学習や職能団体内での学習に必要な反省的、メタ認知的、相互関係的技能
- (10) （政府というマクロレベル、学校文脈というメゾレベル、教室・生徒のダイナミクスというマイクロレベルからの）交差的影響との多元的ダイナミクスが特徴である教育的文脈に適応すること（adapting）

3. 性向（dispositions）：信念、態度、価値、責任感（commitment）

- (1) エピステモロジカルな意識（他教科と関連する教科の領域や位置づけの特徴や歴史的発展についての課題意識（issues））
—コンテンツを通じた教授技術
—転移可能な技術
- (2) 変化、柔軟性、継続的な学習や職能成長、研究に向かう性向（dispositions）
- (3) すべての生徒の学習を促進しようとする責任感
- (4) ヨーロッパ市民として生徒の民主的な態度や行動（多様性や多文化の理解を含む）を促そうする性向
- (5) 自身の教授（試験、討論、発問の仕方）を批判的にみる態度
- (6) チームとしての働き方、協働及びネットワークキングへの性向
- (7) 自己効能感

日本の審議会が示したものに比べて、かなり詳細になっているし、重複するものも多数があるが、「教育愛」といった抽象的な規定は見られない。

なお、ここで示された教員のコンピテンスには、「資質」に該当しそうな dispositions が含まれている。となるとコンピテンスは「資質能力」と訳することができるかも知れない。

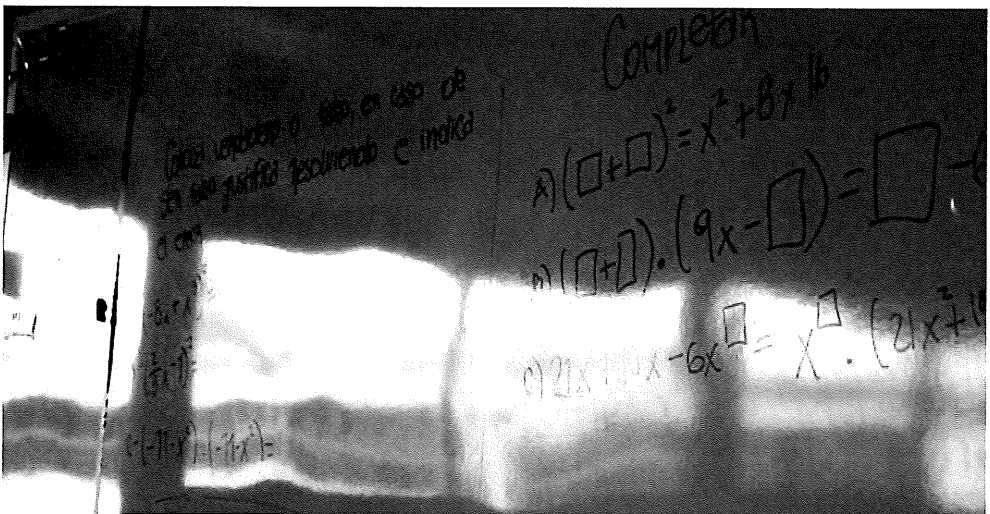
おわりに

本稿では審議会答申の分析を通して、教員の資質能力がどのように規定されるようになったかを明らかにした。戦後、当初は教育体制・制度の大きな転換期にあったため、教員養成については教員資格制度の整備や養成制度の改革に力点が置かれ、教員の資質能力そのものについては踏み込むことはなかった。それは学問の自由とか大学自治に対する配慮もあったかもしれない。

しかし、時間の経過とともに、国の審議会が教員の望ましい資質能力を示し、それを育成するための教育課程の基準を定めるようになってきた。この点は教職課程認定の厳格化の動きとあわせて、教育の国家統制強化としてより深い分析が、今後必要となろう。

なお日本における教員の資質能力論を広い観点から位置付けるために、EUの議論を概略的にまとめてみたが、深めることはできなかった。他の国々での議論も含め今後の検討課題としたい。

最後に、日本における教職を考える場合、定期的な人事異動、多忙な労働、職階の多さ、10年ごとの免許更新制、脱政治化された教員など、教員人事制度や職務構造などをあわせて対象化する必要がある。それは日本の教職の独自性が浮かび上がるからである。



(UNESCO・IBEのリソース・パックから)

パブリック・エデュケーション・スタディ
Public Education Study
第7号 (No.7)

発行 専修大学教育政策研究室
214-880 神奈川県川崎市東三田2-1-1
専修大学9号館 嶺井・9514 研究室