

日本教師教育学会第10期（2017年9月～2020年9月）

研究部活動報告書

課題研究Ⅱ

教師教育改革の国際動向と 比較研究の課題

目 次

I 活動報告

課題研究 II 「教師教育改革の国際動向と比較研究の課題」……佐藤千津・吉岡真佐樹	2
---	---

II 研究報告

はじめに……	佐藤千津	6
--------	------	---

第1部 第28回～第30回研究大会

1. 第28回研究大会 企画趣旨……	7
2. 集团的自己規制としてのアメリカの教員養成評価システム—社会的公正に向けた教員養成を支える機能—……佐藤 仁	8
3. 教師教育機関の自律性とアカウンタビリティ—自律性の保証装置としてのアカウンタビリティ—……百合田真樹人	14
4. アカウンタビリティ政策が教師の教育実践に及ぼす影響—セントラル・パーク・イースト小・中等学校の事例を手がかりに—……北田佳子	16
5. 第29回研究大会 企画趣旨……	26
6. 外国にルーツをもつ子どもと教師教育改革—OECD『多様性のための教師教育』からみた日本の教師教育政策—……斎藤里美	27
7. ドイツの学力向上政策と社会的公正のための取り組み—教師教育の観点から—……中山あおい	35
8. 社会的公正を実現する教員養成—哲学的観点から—……田中潤一	55
9. 第30回研究大会 企画趣旨……	90

10. オーストラリア先住民族の専門職養成—ポストコロニアリズムと社会的公正—	前田耕司	91
11. アラスカ州の教師教育における社会的公正—地域協働型教師教育施策の検討—	玉井康之	93
12. イギリスの教師教育における社会的公正—GTCS(General Teaching Council for Scotland)の取り組みから—.....	佐藤千津	98

第2部 研究会

1. 中国における国家レベルの小中高校教員研修プログラムの実施についての再考 —教師教育の専門化と社会正義の実現の視点から—.....	張 揚	100
--	-----	-----

I 活動報告

課題研究Ⅱ「教師教育改革の国際動向と比較研究の課題」

担当理事：佐藤千津 吉岡真佐樹

1. 課題研究スタート時の問題設定

当初のねらいは『教師教育研究ハンドブック』第三部「諸外国の教師教育」の内容をもとに教師教育改革の国際動向を分析し、グローバルに共通な教師教育ないし教師教育研究の課題を抽出することであった。その課題について具体的に検討するなかで、教育の「社会的公正」をめぐる問題は『教師教育研究ハンドブック』や過去の課題研究において必ずしも十分に対象化されていないことに注目し、「教師教育における社会的公正の観点と課題」を今期の研究テーマとして設定した。子どものニーズが多様化するなか、社会的公正の視点を有する教育や、そうした教育の担い手を育成するための教師教育が必要とされている。教師教育において「社会的公正」や「社会正義」の概念がどのように位置づけられているのかを各国・地域の取り組みに即して捉えながら、そこで求められる教師像や教師教育の在り方について分析することとした。

2. 部会メンバー（五十音順）

- 北田佳子（埼玉大学）
- 斎藤里美（東洋大学）
- 佐藤千津（国際基督教大学）
- 佐藤 仁（福岡大学）
- 田中潤一（関西大学）
- 玉井康之（北海道教育大学釧路校）
- 張 揚（北海道大学）
- 中山あおい（大阪教育大学）
- 前田耕司（早稲田大学）
- 百合田真樹人（教職員支援機構）（～2019年3月）
- 吉岡真佐樹（京都府立大学）

3. これまでの活動概況（時系列）

【2018年】

- (1) 第1回研究会：5月12日（土）13時～15時20分 早稲田大学
報告：佐藤千津「教師教育研究における『比較』の方法と課題—課題研究2『教師教育改革の国際動向と比較研究の課題』の活動計画—」
- (2) 第2回研究会：6月14日（木）16時30分～18時40分 早稲田大学
報告①：北田佳子「アメリカの教育改革と学校改革の事例について」
報告②：百合田真樹人「教師教育の実践と研究における前提の顕在化を図る手段としての比較研究のあり方（具体的事例）」
- (3) 第28回研究大会（第3回研究会）：9月29日（土）14時45分～17時45分 東京学芸大学
報告①：佐藤 仁「集団的自己規制としてのアメリカの教員養成評価システム—社会的公正に向けた教員養成を支える機能—」
報告②：百合田真樹人「教師教育機関の自律性とアカウンタビリティ—自律性の保証装置としてのアカウンタビリティ—」

報告③：北田佳子「アカウントビリティ政策が教師の教育実践に及ぼす影響—セントラル・パーク・イースト小・中等学校の事例を手がかりに—」
司会：吉岡真佐樹、佐藤千津

【2019年】

- (4) 第4回研究会：3月30日（土）14時～16時30分 早稲田大学
報告①：吉岡真佐樹「第28回大会（2018年）報告と討論」
報告②：張揚「中国における小中高校教員の国家研修プログラムについて—教師教育の専門化の社会正義の実現への意味合い—」
その他：最終報告書の作成について
- (5) 第5回研究会：5月25日（土）14時～16時30分 早稲田大学
報告①：田中潤一「教員養成における『社会的公正』とは」
報告②：斎藤里美「OECDにおける『多様性のための教育（TED）』の成果および課題」
その他：次回研究会の開催について
- (6) 第6回研究会：7月20日（土）14時～16時30分 早稲田大学
報告①：中山あおい「ドイツの学力向上政策と社会的公正のための取り組み」
報告②：田中潤一「『正義論』と教師教育」
その他：今後の研究会の開催や最終報告書の内容について
- (7) 第29回研究大会（第7回研究会）9月22日（日）13時～16時 岡山大学
報告①：斎藤里美「外国にルーツをもつ子どもと教師教育改革—OECD『多様性のための教師教育』からみた日本の教師教育政策—」
報告②：中山あおい「ドイツの学力向上政策と社会的公正のための取り組み—教師教育の観点から—」
報告③：田中潤一「社会的公正を実現する教員養成—哲学的観点から—」
司会：吉岡真佐樹、佐藤千津

【2020年】

- (8) 第8回研究会：7月18日（土）14時～16時30分 オンライン開催
報告①：前田耕司「ポストコロニアルにおけるオーストラリア先住民族主体の専門職養成」
報告②：玉井康之「アラスカ州の教師教育における社会的公正」
報告③：佐藤千津「イギリスの教師教育における社会的公正の視点」
その他：最終報告書の内容の検討
- (9) 第30回研究大会（第9回研究会）：9月13日（日）13時～16時 オンライン開催
報告①：前田耕司「オーストラリア先住民族の専門職養成—ポストコロニアリズムと社会的公正」
報告②：玉井康之「アラスカ州の教師教育における社会的公正—地域協働型教師教育施策の検討—」
報告③：佐藤千津「イギリスの教師教育における社会的公正—GTCS(General Teaching Council for Scotland)の取り組みから—」
司会：吉岡真佐樹、佐藤 仁

4. 研究成果と見えてきた課題

教師教育における社会的公正の概念や理論的枠組み、具体的な政策や実践などについて各国・地域の文脈に即して検討しながら、教師の専門性・専門職性、教師教育の自律的改善システムなどについて考察してきた。こうした比較研究から、教育の課題は各国・地域によって違い、また何を課題とするかによって社会的公正や社会正義の概念・捉え方が異なることがより明確になった。また、社会的公正のための教育という目標に対し、どのような課題が存在し、目標の実現に向け、いかなる手段を講じ得るのか（社会正義の追求）といったことをそれぞれの文脈に即して丹念に整理する必要性とその課題も明らかになった。

1年目は、アメリカの教師教育を対象にして教師の職業的自律性や、それに基づく教師教育の自律的改善システムについて分析した。2年目は、教師教育における社会的公正を考えるための思想的・概念的枠組みを整理しながら、教育実践の場における多様性を手がかりに、ヨーロッパの現実的課題を分析した。3年目は、オーストラリア、アメリカ、イギリスの取り組みを分析し、社会的公正の実現に資する教師教育やそれを支える仕組みについて検討している。詳しくは 2020 年度末公刊予定の最終報告書を参照していただきたい。

5. 第 11 期研究活動への提言

スタート時には、研究テーマに関する課題や論点を整理しながら、1) 日本の教師教育研究に内在する諸課題を相対化し、2) 現代の国際的な文脈に日本の教師教育研究を位置づけながら、3) 教師教育分野における比較研究の課題と方法について検討することも視野に入れていた。しかし、文頭に述べたように、このようなテーマのなかから、特にこの3年間は「社会的公正の観点と課題」を集中的に検討することになったため、当初想定していたテーマの検討は、今後、本課題研究を引き継ぐ研究部会に委ねたい。

II 研究報告

はじめに

佐藤千津（国際基督教大学）

第10期の課題研究Ⅱ「教師教育改革の国際動向と比較研究の課題」は、吉岡真佐樹理事（京都府立大学）と佐藤千津（国際基督教大学）が担当理事を務め、大会での報告を基本としながら、年間を通じて研究会を実施するという進め方で活動を行ってきた。大会報告は、研究会を事前に実施して論点を整理するというペースをつくって準備を進め、大会での討論の充実を心がけた。また、大会などの機会には部会への参加を呼びかけ、徐々にメンバーも増やしてきた。2020年に入ると新型コロナウイルスの感染拡大により海外での現地調査が困難になるなどメンバーの研究活動にも支障が生じたが、部会としては一定の成果を収めることができたと考えている。

今期の研究テーマを「教師教育における社会的公正の観点と課題」と定めるまで少し時間を要したものの、教師教育における社会的公正の概念や理論的枠組み、具体的な政策や実践などについて各国・地域の文脈に即して検討しながら、教師の専門性・専門職性、教師教育の自律的改善システムなどについて考察してきた。こうした比較研究から、教育の課題は各国・地域によって違い、また何を課題とするかによって社会的公正や社会正義の概念・捉え方が異なることがより明確になったと考えている。また、社会的公正のための教育という目標に対し、どのような課題が存在し、目標の実現に向け、いかなる手段を講じ得るのかといったことをそれぞれの文脈に即して丹念に整理する必要性とその課題も明らかになった。

本報告書には、こうした3年間の研究成果の一端を収めている。第一部には第28回から第30回の年次研究大会における報告内容として当日の配付資料ないし発表要旨（研究大会発表要旨集より再録）を収録している。また、第二部には研究会での報告について配付資料を収録した。「活動報告」に記載のとおり、研究会ではその年の研究大会に向け、各年3本の報告を予定し、主に報告内容について討議を重ねてきた。そのため、大会で報告された内容については研究会配付資料の収録を割愛している。

本学会では、課題研究の一環として国際比較研究を行う部会がこれまで継続して設けられてきた。今期は「社会的公正の観点と課題」を集中的に検討することになったため、当初に想定していたテーマの検討などは本課題研究を引き継ぐ部会に委ねたい。

課題研究2「教師教育改革の国際動向と比較研究の課題」
第28回大会における報告

1. 日程・会場

日時：2018年9月29日（土） 14：45～17：45

会場：東京学芸大学C棟

2. 今期の研究内容

【テーマ】「教師教育における社会的公正の観点と課題」

【趣旨】

今期は教育の「社会的公正」をめぐる教師教育について検討する。学校や学級における子どものバックグラウンドやニーズが多様化するなか、社会的公正の視点を有する教育や、そうした教育の担い手を育成するための教師教育が必要とされている。しかしながら、このような課題は、本学会の過去の課題研究や『教師教育研究ハンドブック』においては充分に対象化されていない。そこで今期の課題研究では、教師教育において社会的公正概念がどのように捉えられ、実践されてきたかについて検討しながら、教師の職業的自律性や、それに基づいた教師教育の自律的改善システムなどについて考えてみたい。

まず、海外諸国・地域の教師教育における社会正義、人権、公正などに関する概念枠組みや制度・政策、実践レベルでの取り組み、ガバナンス構造などを具体的に検討する。その分析を踏まえ、次に、今日の日本の教師教育政策を相対化し、教師教育の自律的な改善のためのシステムモデルや、教師教育研究のための比較分析枠組みに関する提案を試みる。

第28回大会では、アメリカの状況に焦点化し、社会的公正の観点から教師教育の課題を捉え、日本の教師教育を考えるために必要な論点を提示してみたい。

3. 報告者及びタイトル

■ 報告1 佐藤 仁（福岡大学）

「集団的自己規制としてのアメリカの教員養成評価システム—社会的公正に向けた教員養成を支える機能—」

■ 報告2 百合田真樹人（教職員支援機構）

「教師教育機関の自律性とアカウントビリティ—自律性の保証装置としてのアカウントビリティ—」

■ 報告3 北田佳子（埼玉大学）

「アカウントビリティ政策が教師の教育実践に及ぼす影響—セントラル・パーク・イースト小・中等学校の事例を手がかりに—」

司会：吉岡真佐樹（京都府立大学） 佐藤千津（国際基督教大学）

集団的自己規制としてのアメリカの教員養成評価システム — 社会的公正に向けた教員養成を支える機能 —

佐藤 仁（福岡大学）
satohi@fukuoka-u.ac.jp

1. 報告の目的・背景

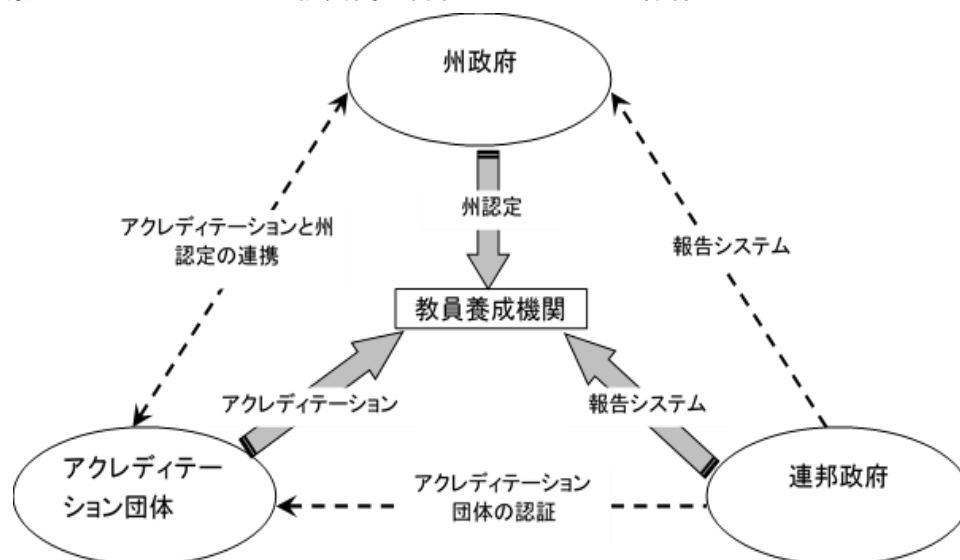
（1）報告の目的

社会的公正に向けた教員養成のあり方を探る議論の一環として、アメリカにおける教員養成評価システムであるア krediteーションに着目し、集団的自己規制としてのア krediteーションが社会的公正に向けた教員養成をどう支えることができるのかについて、検討する。

＊課題研究の趣旨：「教師教育において社会的公正概念がどのように捉えられ、実践されてきたかについて検討しながら、教師の職業的自律性や、それに基づいた教師教育の自律的改善システムなどについて考えてみたい。」

→アメリカで議論されている「社会正義に向けた教師教育（teacher education for social justice）」を題材に、どのような環境の下でそれが実践として成立しているのか、そしてそれを可能にしているシステムとは何かをマクロな視点から考えてみる。その視点の一つとして、教員養成評価システムを位置づける。＊以降、本報告では social justice に対して社会正義という訳語を当てるが、課題研究全体での社会的公正という訳との相違を厳密に整理しているわけではない（ただし、後述する Cochran-Smith の議論やア krediteーションの議論では、規範的論議の性質を強く帯びるため、社会正義の方が誤解が少ないと考える）。

（2）背景：アメリカにおける教員養成評価システムの全体像



連邦と州が法規に基づくシステムを構築しているのに対して、ア krediteーション団体は専門的自律性に基づく。教師教育の自律性という観点から、ア krediteーションに着目する。

2. 社会正義に向けた教師教育の枠組み

(1) Cochran-Smith (2010) による議論

- ・ 「社会正義の教師教育 (social justice teacher education) という言葉は、大学の教師教育者によってあまりにも共通して利用されているため、社会正義に向けた教員養成を行っていないと主張するプログラムを全米で見つけることは難しい」 (Zeichner 2006, p.328)
 - ・ 「過去 20 年間、社会正義に対する注目は高まってきたが、それは名ばかりであり、実態を伴っていない」 (Grant and Agosto 2008, p.180)
- 社会正義に向けた教師教育という概念や意図するところは多様であり、多様な使われた方をしている。以下、教員養成に着目した議論を展開する Cochran-Smith (2010) を整理する。

○三つの観点から捉える

①正義論：教師教育との関係から、どのように正義を概念化すべきか？

- ・ 「教師教育にとっての正義論は、平等と自律を民主的社会の中心に据えるという分配的正義の核となる考え方と、社会集団の蔑視や抑圧を強化する学校や知識構造に対して異議を唱える承認に関する昨今の政治的闘争とを結びつけなければならない」 (p.453)。
- ・ 教師教育にとっての正義論は、次の三つの主要な考えを持つ。(pp.453-454)
 - 学習機会の公平：すべての児童生徒の学習機会と成果の公平性を促進する。不公平を助長するような教室（社会）の実践、政策、前提に対峙する。
 - 社会集団の尊重：不公平を助長する学校教育（社会）の取り組みや前提に対抗して活動することで、全ての社会的・人種的・文化的集団を尊重し承認する。
 - 緊張関係の認識と処理：正義の性質をめぐる考え方の緊張関係や矛盾を認識し、完全ではないにしろ、それらに対処する。

②実践論：正義を促進するように、どのように教授と学習の実践を概念化できるか？

- ・ 次の 4 つの混合物として、正義を支援する教授実践を捉える必要がある。(pp.454-457)
 - 知識：すべての新任教師が知るべき知識の体系だけでは不十分。その体系を批判的に検討し、限界を理解する必要がある。
 - 解釈フレーム：教師が物事を決定したり、関係を築いたり、学習を支援する際のフィルターが実践の媒介として機能する。例として、フレイレの社会変革のエージェントとしての教師、生徒個人の強みを捉える視点、文化意識 (cultural consciousness)。
 - 方法、スキル、方略、技術：特定のスキルやテクニックではなく、様々な方法や方略を導く原理を指す。例えば、ケアリングの概念、生徒が学校に持ってくる資源からカリキュラムや指導を構成すること、個人や社会集団の公平／不公平や尊重／蔑視をカリキュラムに明示的に盛り込み、教室で許されるトピックにすること等。
 - アドボカシーとアクティヴィズム：政治意識、他者への深い尊重、学校教育と社会の不公平を減らすことへのコミットメントを基盤としたアドボカシーとアクティヴィストの役割を教師が慎重に主張する。学校や教室における不正義への関心を高め、正義の追究に向けて生徒、他の教師、保護者、コミュニティと積極的に活動する。

③教員養成論：正義を促進する実践に従事する教員の養成をどのように概念化できるか？

- ・ 正義を促進する教授学習実践を支援するには、次の四つの観点から教員養成を理論化しなければならない。(pp.458-461)
 - 教員候補者の募集、選抜、保持：文化的・人種的・言語的背景の観点から人材を多様化する。社会正義の目標と一致した信念・経験・価値観を有した教員を採用する。
 - カリキュラムと教授法：免許取得で求められる科目や経験以上のものを提供すること。また、カリキュラムにおいては、周縁に追いやられ抑圧されてきた社会集団の観点に着目しなければならない。
 - 文脈、構造、協働者：学生が現場の良い実践を真似るためではなく、公平やアクセス・参加を高める現場の実践知を構築する探求コミュニティでの活動を通して学生が学ぶために学校との協働を図る。協働者には、保護者や家族、特に歴史的に周縁に追いやられた集団の人々のコミュニティを含む。
 - 成果：生徒の学習を促進し、アカウンタビリティを果たすことにコミットすることが前提。標準化されたテストのみでそれを測ることは避けたいが、近年のアカウンタビリティ体制の下では、テストの点数が悪いことが将来の選択肢を狭めてしまうことを認識しておく必要がある。ゆえに教師教育者は、成果とアカウンタビリティを果たすことに焦点を当てながら、全ての生徒の豊富な学習機会、民主的社會への参加の準備、教員をめざす学生の社会正義の目標へのコミットメント、社会正義の教育者として学校現場で働き続けている教員の存在、といった観点からアカウンタビリティを作り直すことにも従事する必要がある。

(2) 社会正義に向けた教員養成の内実

- ・ 上森（2010）による Zeichner の実践の分析：教員養成における理論等の学び、実践記録をベースとした事例研究、実地体験の三つを統合する「統合アプローチ」をとる。
- ・ Zeichner and Flessner（2009）による先行研究の整理から導き出された共通する特質
 - 学生に伸ばしてほしいと考える教授のビジョンを明確にしている。この時、文化的に応答した教授（culturally responsive teaching）との関連の中でビジョンが示されることが多い。また、単に多様性を称揚する性質のものではない。
 - レトリックとして社会正義にコミットしていることを示しているのではなく、社会正義の考えを学校現場での教授実践に必要な知識やスキルへ落とし込み、それらを明確に学生に身につけさせる。
 - 特定の科目や教員に責任を負わせるのではなく、一貫したプログラムの中に社会正義という概念が組み込まれている。
 - 現場での経験をコミュニティの中にまで拡大させている。
 - 評価の枠組みの中に社会正義の要素を盛り込ませている。

* 以上のような社会正義に向けた教員養成は、一律の指標で教員養成の標準化が求められる環境ではなく、自律的に多様な教員養成の取り組みを尊重する環境を必要とする。

←環境整備としてのア Kredィテーションの存在。Cochran-Smith の「アカウンタビリティの作り直し」という観点からも、政府等による仕組みではなく、専門的自律性に基づいたア Kredィテーションが必要となる。

3. 教員養成の自律性を確保する仕組み：アクレディテーションの性質

(1) アクレディテーションの意味と集団的自己規制 (佐藤 2012a)

- ・ アメリカのアクレディテーションの独自性
 - 19世紀中頃から始まった、大学が自主的に集まり、自らの質を自らで保証する仕組み。
 - ボランティア：連邦政府および州からは独立している点、アクレディテーション自体は本質的には選択の一つである点、大学関係者同士のボランティアによって成立している点。
 - 集団的自己規制：アクレディテーションを受けた会員によって組織が構成される点、大学の自己評価をベースにピアレビュー、基準の設定を通して公に対して質の指針を示す点。

←集団的自己規制としてアクレディテーションが機能するゆえに、大学の自律性が保証され、一定の方針に沿いながらも多様な取り組みが展開可能となる。

- ・ 一方で、集団的自己規制が閉鎖的であるとの批判を受けやすく、より分かりやすい質を明示することが求められていく中で、特に連邦政府によるアクレディテーションへの介入が進み、その性質を担保しきれなくなっている状況も指摘できる。

(2) 教員養成分野の場合 (佐藤 2012b)

- ・ 専門分野別アクレディテーションの一つとして、1920年代にはじまる
 - 歴史的展開の大筋：多様な大学による多様な教員養成の取り組みをどう包括的に評価し、教員養成全体の質を向上させるかを模索。
 - 師範学校や教員養成学部を中心に、そこに一般大学の教員養成プログラム、教員団体、州教育行政関係組織、教科専門組織といった教員養成に関わるアクターが加わる。→教職全体の質を守る集団的自己規制の形成。
 - 量的な基準を設定することをできる限り避けたり、それぞれの教員養成機関のミッションや理念を重視したり、さらには教員養成機関自身の改善システムを重視したりと多様な工夫をしてきた。
- ・ アクレディテーションを行う団体の分化と統合
 - 1954年に誕生した National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) への批判：基準の妥当性や内容、コスト、組織構成等
 - 2002年に新団体 Teacher Education Accreditation Council (TEAC) が誕生。厳格な基準ではなく、それぞれの教員養成機関自らが設定した基準（主張）を満たしているかどうかを確認する方法論の採用。大学を中心とした組織構成。
 - 一つの専門分野には一つのアクレディテーション団体という議論から、2010年に両者の協議によって統合し、Council for Accreditation of Educators Preparation (CAEP) が誕生。当初は、NCATEとTEACのどちらかのプロセスを選択するというシステムであったが、2013年からは新基準を策定し、一本化したシステムへ。

4. 社会正義に向けた教員養成を支えるアクレディテーションの可能性と課題

(1) 社会正義にかかる事項を評価の中で直接的に求めること

- ・ NCATE：1979年に作成した評価基準の中に、カリキュラム・デザインに関する基準の一

部に多文化教育（multicultural education）を盛り込んだ。また、2000年に作成した基準では、多様性（diversity）という独立した基準を立て、カリキュラムに限らず、現場経験、学生及び教員の構成に関して、多様性を求めるようにした。また、各教員養成機関の方向性を説明する概念的枠組みにおいて、児童生徒の多様性に対するコミットメントをめぐって記述することが求められた（佐藤 2012b）。

- Ex. ミネソタ大学の概念的枠組みでは「多様性」が三つの柱の一つされており、コロンビア大学ティーチャーズカレッジの概念的枠組みでは、「社会正義のスタンス」が明確に示され、学生の成果の一つとしてあげられている（佐藤 2008）。
 - TEAC：教員養成機関が自らの成果を示す際に、「学生がケアリング（caring）あること」が求められており、さらに多文化的観点と理解に関する内容を含めることが求められている（佐藤 2012b）。
 - CAEP：学生の選抜に関する基準において、多様な背景を有する人をリクルートすることが求められている（CAEP 2013）。
- ただし、「社会正義」の何をどこまで求めるのかに関して、十分な議論の検討が必要となる。
- NCATE の基準における社会正義をめぐる議論（佐藤 2012b）
 - 2000年の基準の中で、学生のパフォーマンスの一つである性向（disposition）の定義の一部に、「ケアリング、公平性、誠実さ、責任、そして社会正義（social justice）のような価値と関係する信念や態度によって導かれるもの」と示されていた。この中の、社会正義という言葉が削除するように、保守派の団体から批判（リベラルなイデオロギーという批判）を受け、2008年の改訂時に削除した。
 - NCATE のアクレディテーションを受けていた教員養成機関の中で、社会正義（social justice）という言葉が概念的枠組みに明示していたのは、約 20%（Clayton, et al. 2009）。

（2）教員養成機関の自律性を担保すること

- 社会正義に向けた教員養成をそれぞれが進められるように、多様な教員養成を尊重する仕組みを整備すること＝集団的自己規制を通して教員養成機関の自律性を確保すること。
 - 画一的な基準や条件整備を要求するのではなく、各教員養成機関のミッションやビジョンを尊重し、それに基づき展開される取り組みや成果を評価する仕組み←NCATE や TEAC が、長い展開の中で追究してきたこと。
- 2013年の CAEP の新基準：入学基準としての GPA の設定（3.0 以上）、修了生を基盤にした学習成果の提示（修了生が担当した児童生徒の学力テストの向上度を測定する方法の活用）のように、アクレディテーションの厳格化および画一化の方向で進んでいる。
 - 特に 2000 年代に入ってから、教員の質、ひいては教員養成の質に対するアカウンタビリティを求める声の高まりの中、アクレディテーションがその役割を果たしていないとの批判が存在。
 - 2013 年からの CAEP のプロセスや基準は、連邦政府が 2014 年に提示した新しい報告システムとほぼ同様の内容となっている（学習成果として修了生の状況を量的に問うこと）（Cochran-Smith, et al. 2018）。←遵守（compliance）を重視する仕組み。
 - 「データを基盤とする成果」を CAEP が強固に主張し、学校現場での成果をあげることでできる「効果的な教員（effective teacher）」を育成することを求める。←新しい

取り組みを阻害する等、教員養成機関の自律性の余地が狭まる可能性。

- ・ CAEP の動向に反対した大学を中心に、2017 年に新しいアクレディテーション団体である Association for Advancing Quality in Educator Preparation (AAQEP) が誕生した。
 - 緩やかに規定された 4 つの基準（修了者のパフォーマンス、修了者の能力と成長、質の高いプログラムの内実、組織的な改善への従事）。修了者のパフォーマンスと能力においては、文化的に応答した教授（culturally responsive practice）ができることを求めている（AAQEP 2018）。
 - 形成的で（formative）、柔軟で（flexible）、文脈を考慮した（contextual）といった点をアクレディテーションのプロセスの特徴に据える（Ibid.）。

→集团的自己規制としてのアクレディテーションの性質として、「機関の自律性を尊重する一方で公的な期待とのバランスを保つこと」（佐藤 2012a, 95 頁）がある。CAEP の動きは、このバランスを崩しかねないものとなっており、そのバランスを立て直すものとして AAQEP の動きが注目されることになる。

参考文献

- ・ 上森さくら（2011）「K.ツァイヒナーにおける多文化教育と教員養成プログラム—社会正義を志向する教員養成プログラムの特徴と意義—」『教育方法学研究』第 36 巻、73-83 頁。
- ・ 佐藤仁（2008）「機関の多様性を尊重した専門分野別第三者評価の仕組み—米国における教員養成分野を事例に—」『大学探求』創刊号、13-23 頁。
- ・ 佐藤仁（2012a）「米国における大学評価—自己規制としてのアクレディテーション—」細川孝編著『日本の大学評価—歴史・現状・評価文化—』晃洋書房、89-106 頁。
- ・ 佐藤仁（2012b）『現代米国における教員養成評価制度の研究—アクレディテーションの展開過程』多賀出版。
- ・ Association for Advancing Quality in Educator Preparation (2018) *AAQEP Expectations Framework*, AAQEP.
- ・ Clayton, C. D., Howell, P., Kapustka, K. M., Thomas, S., and Vanderhaar, J.E., (2009) “Understanding the Scope of Social Justice in Teacher Education: The Incidence of Social Justice in Accreditation Documents”, *Teacher Education and Practices*, 22(3), pp.302-322.
- ・ Cochran-Smith, M. (2010) “Toward a Theory of Teacher Education for Social Justice” in Hargreaves, A. et al. (eds.), *Second International Handbook of Educational Change*, Springer, pp.445-467.
- ・ Council for Accreditation of Educators Preparation (2013) *CAPE Accreditation Standards*, CAEP.
- ・ Grant, C. A., and Agosto, V. (2008) “Teacher Capacity and Social Justice in Teacher Education”, *Educational Leadership and Policy Studies Faculty Publications*, 5, pp.175-200.
- ・ Zeichner, K. M. (2006) “Reflection of a university-based teacher educator on the future of college and university-based teacher education”, *Journal of Teacher Education*, 57(3), pp. 326–340.
- ・ Zeichner, K. M., and Flessner, R. (2009), “Educating Teachers for Social Justice” , in Zeichner, K. E. (ed.), *Teacher Education and The Struggle for Social Justice*, Routledge, pp.24-43.

教師教育機関の自律性とアカウントビリティ

— 自律性の保証装置としてのアカウントビリティ —

百合田 真樹人(独立行政法人教職員支援機構)

1. 教員養成課程か教師認証課程か

教員養成課程や教職課程という表象のあり方が問題化されることは稀だろう。ミシガン州は、教師を養成する課程をTeacher Certification Program (TCP: 教師認証課程) とする。そこにはわが国のTeacher Preparation Program (TPP: 教員養成課程) とは呼称の違い以上の差異がある。

他の米国諸州と同様、ミシガン州は教師の認証要件を独自に設置する。さらに州は、免許交付機関としての役割に加え、認証機関としての役割を部分的に担う。ミシガン州で教師になるためには、①学士教育の修了、②認証資格基準の到達、③養成機関が実施する教師認証課程の修了が必要である。州政府は、教師の候補者の基盤的知識 (CK) を確認する②の認証資格基準と、③の養成機関の認証評価に責任をもつ。

州が行う養成機関の認証評価は、わが国の課程認定とは異なる。州は養成機関の設置認可に加え、EPIスコアによる機関評価とその結果を公示するが、養成カリキュラムの設計と実施の責任は各養成機関が担う。このため、各養成機関は、その教育課程で養成する教師の資質能力とその合理性や有意性を保証する責任機関の役割を担う。

ミシガン州法は、認証資格基準の証明を、教育実習の前提条件にしている。州は、教育現場で教育実践を担う主体に求める最低基準を規定しており、教育実習生にもこの規定が適用される。一方で、教師の資質や力量の具体的なあり方の決定や、実際の教育課程編成については、各養成機関が責任主体として自律性が確保される。これらの特徴は、TCPは単なる教員養成課程ではなく、養成する教員の資質と力量を自律的に定義し、その教育結果に責任をもつ資格認証システムの責任機関であることを示す。

本報告は、ミシガン州に33ある養成機関から、特にミシガン州立大学の教師認証課程(初等教育)を事例に、教師の認証機関としての役割をもつ養成機関の教育課程の設計と運用のあり方について、わが国との比較を念頭に検討する。

2. 能力のスクリーニング

ミシガン州立大学 (MSU) 教育学部は、1年間の学位取得を伴わない大学院教育とインターンシップ(実習)期間をもつ5年間のTCPを設置するが、その学士課程におけるTCPのカリキュラム構造は、わが国の教員養成課程に類似する。

初年次から二年次には、数学と論述科目を含む教養教育科目群、教科教育科目群、そして履修要件が設定されていない（開放必修科目）TCP課程の導入科目である教職教養基礎科目を履修する。ただし、この段階ではどの学生もTCPの正規課程に所属しておらず、わが国でいう開放制の教員養成課程で科目履修をする学生のイメージに近い。

先述のように、州法は教育実習にも州が規定する認証資格基準を要求する。MSUは認証資格基準を満たすことをTCP課程の専門科目の履修要件にすることで、履修者をスクリーニング（選考）する。さらに、教師になることを志向する学生は、二年次修了時に、TCPの履修継続のための学内の出願と選考のプロセスを経て、TCPの課程履修者（教師候補者）として登録される。わが国での開放性の教員養成課程から、二年次修了時に教員養成目的学部へ編入学試験を必要とするようなイメージが適当だろう。

出願の最低要件は、①州法が規定する認証資格基準を充足している証明に加え、②二年次までの教科教育科目群の全単位を2.0（≒良）以上の成績で修了し、③出願時のGPAが2.5以上であることと設定されている。また、出願要件が示す基準については、TCPの課程修了まで継続して維持することが要求され、三年次以降の履修科目全単位を2.0以上の成績で修了し、全期間のGPAが2.5以上でなければ、教師候補者としての履修資格を喪失する。

教師候補者としての履修資格が得られなかった、または資格を喪失した学生は、①教職以外のキャリアパスに向かうか、②履修基準が緩やかな他大学のTCPに転出するか、

または③成績不振の科目を再履修して再度TCPへの出願申請を提出するという選択肢が残される。なお、科目の再履修には1単位時間あたり482～543ドル（州外学生の場合、1,313.5～1,354.75ドル）の負担増になる（通常1科目あたり3～4単位時間）。

3. 資質のスクリーニング

MSU教育学部のTCP出願時には、さらに、多様性を基軸とした教養教育科目群と、TCPが履修制限を設定しない開放必修科目である教職教養基礎科目を2.0以上の成績で修了することが追加要件にある。特に教職教養基礎科目のひとつ、「社会組織の多様性、権力と機会」という科目は、MSUのTCPがその養成する教師に求める政治的存在としての教育への関わり方についての意識形成を図る基幹科目に設定されており、教師としての「人格」を倫理的に判断する役割も担う。この科目の担当者は、TCPの正規履修資格を与える前に、教師に不可欠と養成機関が定義する資質を有する学生のみを教師の候補者としてスクリーニングする責任を担う。

わが国では、養成機関が教師候補者の力量のみならず、その資質を積極的にスクリーニングすることに戸惑いもあるだろう。しかし、わが国における教師候補者の資質のスクリーニングについては、これを採用権者の短い面接評価に委ねている。こうした現状を踏まえると、養成機関が自らが養成する教師の資質に責任を認識することに消極的であるとも言えるのではないか。

本報告では、この科目の評価方法を含め、認証責任を担う養成機関のアカウントビリティに支えられた自律性の側面を示す。

課題研究2「教師教育改革の国際動向と比較研究の課題」

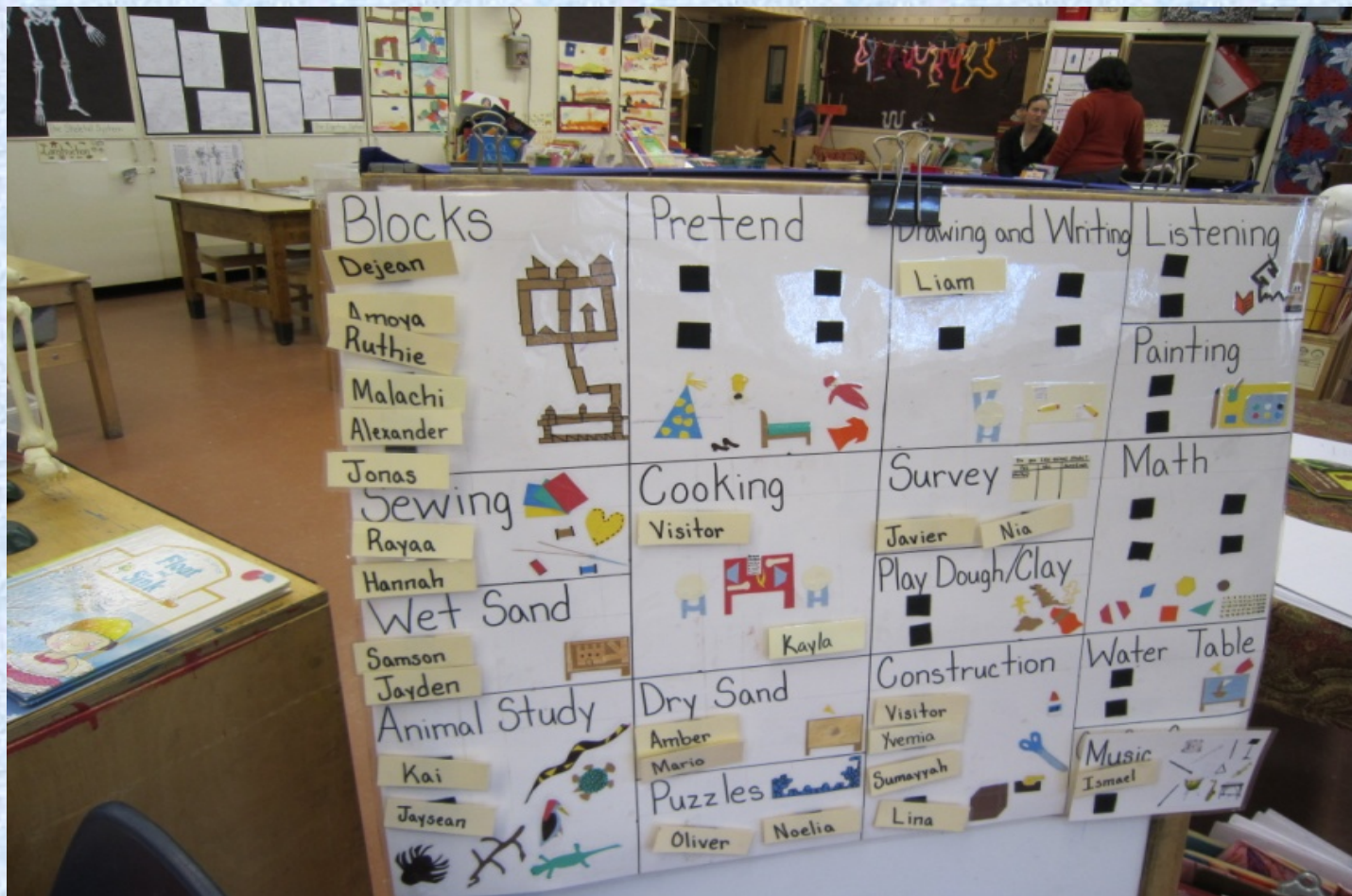
**アカウンタビリティ政策が
教師の教育実践に及ぼす影響
セントラル・パーク・イースト小・中等学校の
事例を手がかりに**

**日本教師教育学会第28回研究大会
2018年9月29日
東京学芸大学**

**埼 玉 大 学
北 田 佳 子**

セントラル・パーク・イースト中等学校の実践

プロジェクト型の学び



セントラル・パーク・イースト中等学校の実践

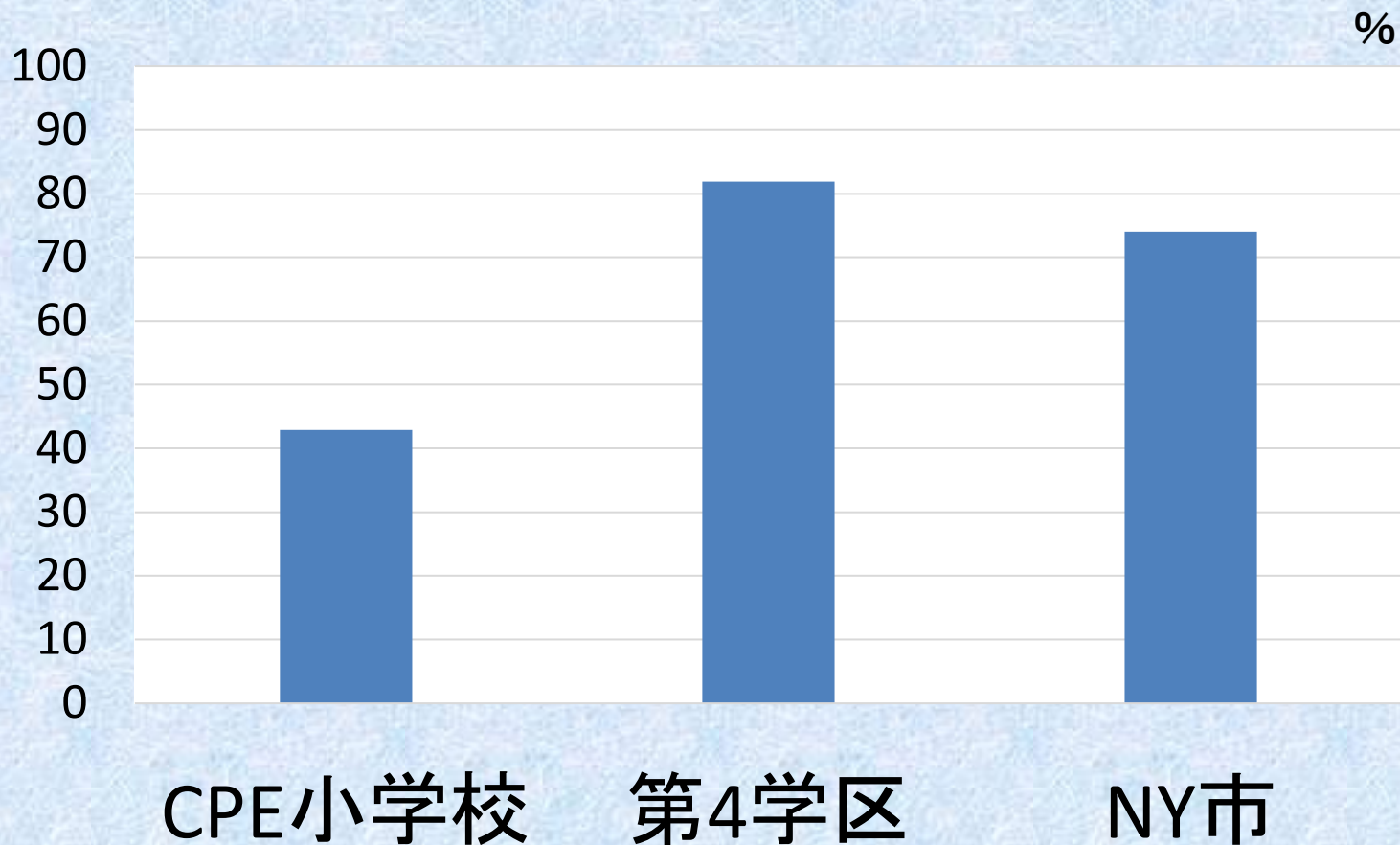
卒業認定委員会

- ・生徒は、文学・歴史・数学など計14分野のポートフォリオを完成させ、そのうちの7つについて最終発表と質疑応答(=パフォーマンス)を行う。
- ・委員会の構成員は、学校が選定した職員最低2名、生徒が選定した大人1名、別の生徒1名。
- ・この評価過程に外部評価者(大学教授や他校の教師など)も加わる。

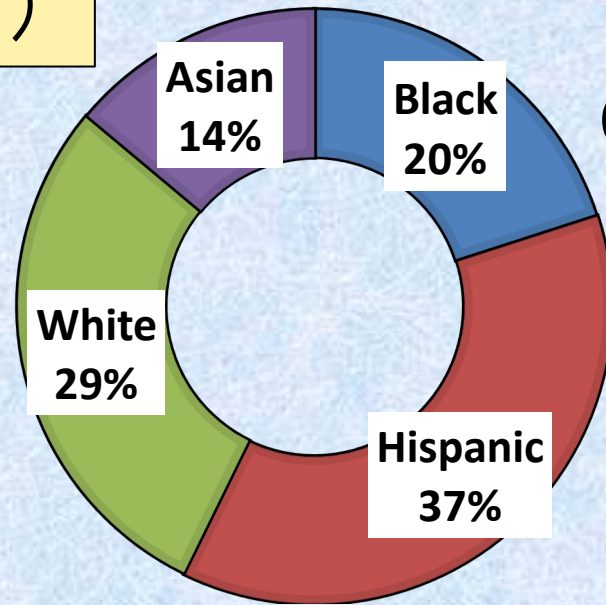


貧困層の子どもの割合(2017)

貧困層=Free lunchやその他手当を受け取っている家庭



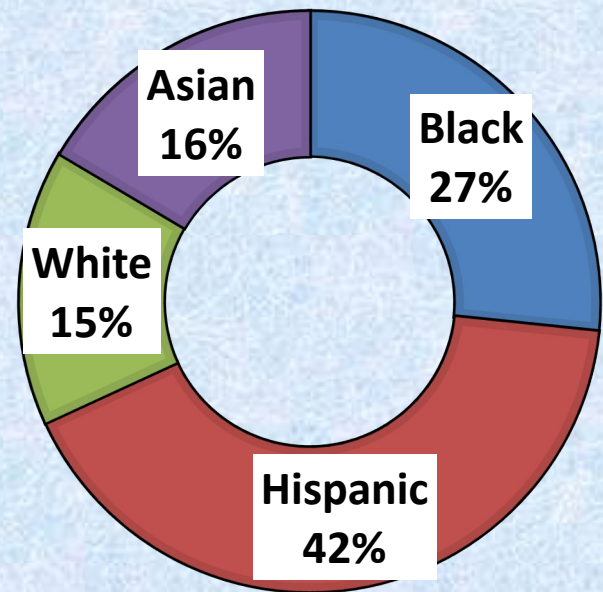
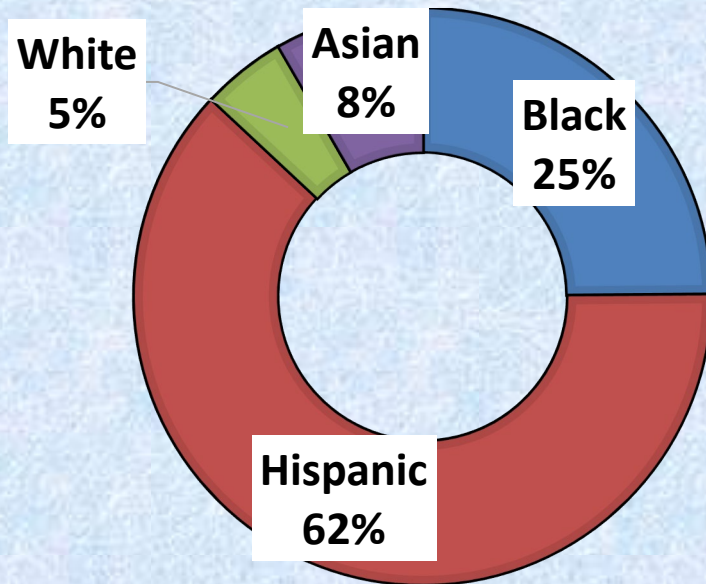
人種構成(2017)



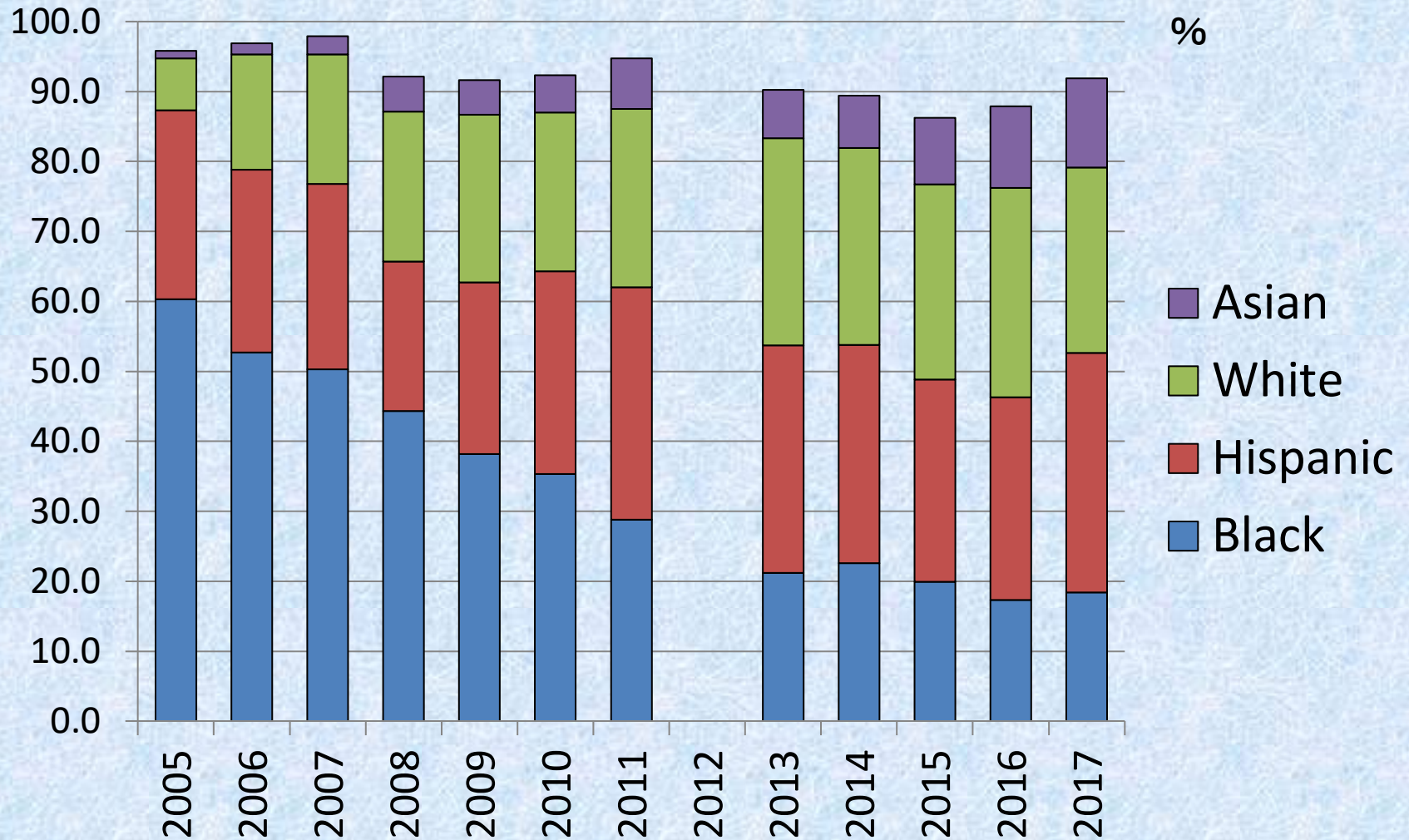
CPE小学校

第4学区

NY市



CPE小学校 人種構成の推移(2005~2017)

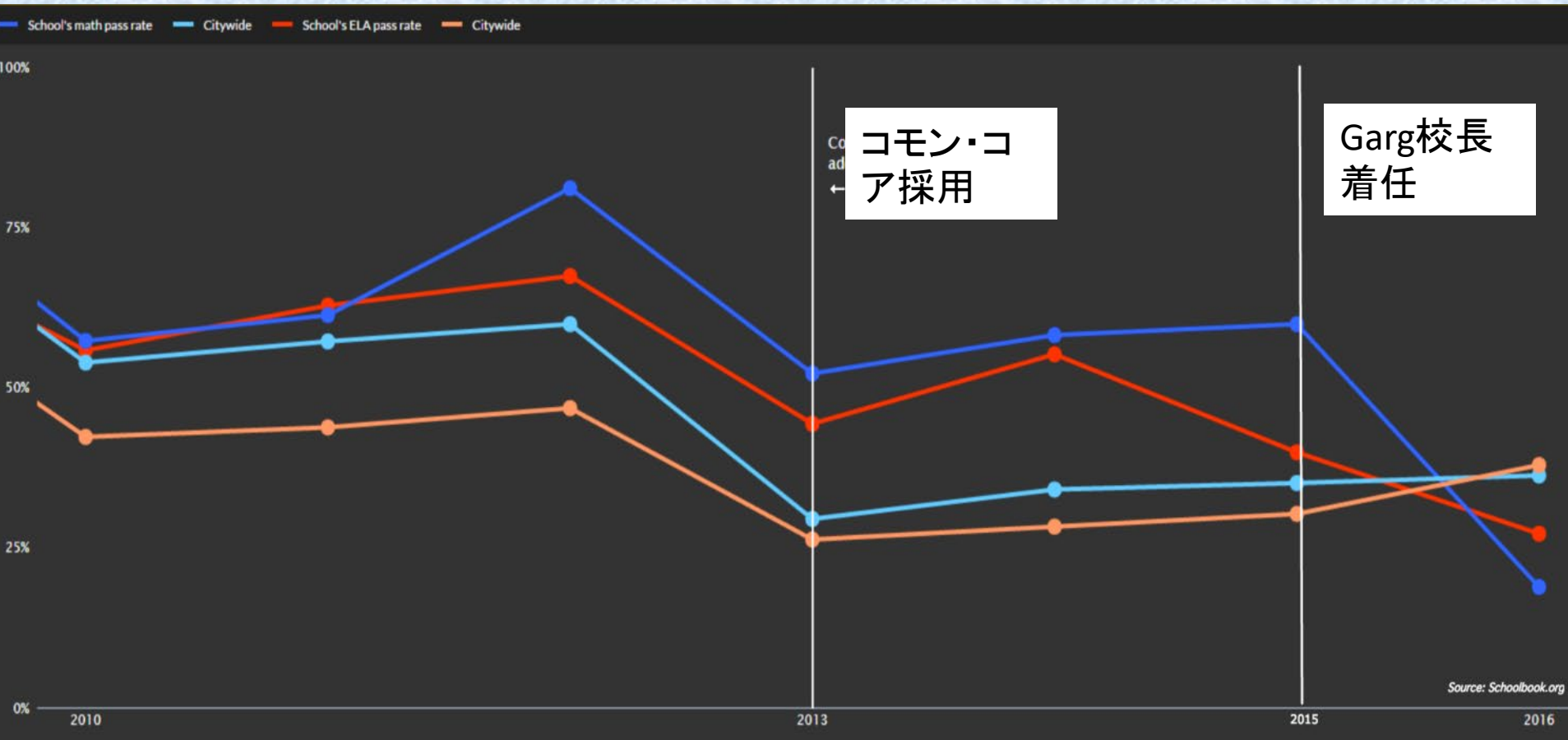


CPE小学校 英語／数学テスト結果推移

濃い青 = CPE1 math pass rate, 薄い青 = NY市 math pass rate

濃い赤 = CPE1 English pass rate, 薄い赤 = NY市 English pass rate

%



2010

2013

2015

【論点】

- 「社会的公正」をめぐる問題に対し責任を負う専門家としての教師の学びを、学校現場で保障するためには？
- スタンダードテスト政策下で、「社会的公正」の視点を子どもたちに育む教育実践を可能にするためには？
- 子どもも教師も、「社会的公正」を実現・発展させる社会変革の主体であるという自覚(覚悟)を引き受けるためには？

	連邦政府	NY市／州	CPE小学校	CPE中等学校
1974			セントラル・パーク・イースト小学校(CPE I)設立	
1983	連邦政府報告書『危機に立つ国家』発表			
	<ul style="list-style-type: none"> ・全国的な学力水準低下の実態を指摘 ・学校教育の改善・学力向上の必要性を示唆 			
1985				セントラル・パーク・イースト中等学校(CPESS)設立
1986	カーネギー財団タスク・フォース報告書『備えある国家:21世紀の教師』発表			
	<ul style="list-style-type: none"> ・教育改革の鍵は教職の改善にあると指摘 			
1990	ブッシュ大統領の開催した「教育サミット」(1989)を受けて「全国共通教育目標」を発表			
	<ul style="list-style-type: none"> ・2000年までにすべての4・8・12年生に適切な学力を獲得させる ・「教育スタンダード」(任意)の開発に着手 			
1991	ブッシュ大統領の教育改革戦略「2000年のアメリカ」			
	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒の学習におけるパフォーマンスを促進するための「教育スタンダード」の開発をさらに推進 ・「教育スタンダード」に基づいた全国学力テスト(任意)の開発 			
1994	クリントン大統領、連邦初の教育改革法「2000年の目標:アメリカ教育法」			設立者のマイヤーが別の学校を創設するため退去
	<ul style="list-style-type: none"> ・州レベルにおける「教育スタンダード」設定の重要性を強調 ・生徒のパフォーマンスを適切に測定する評価システムの開発の重要性を強調 ・「教育スタンダード」に対応した教員の職能開発の重要性を強調 			
1997	クリントン大統領、第2期初年度の施策方針			
	<ul style="list-style-type: none"> ・全国的な「教育スタンダード」と全国学力テストの導入、1999年までにすべての4・8年生の受験を目指す ・NBPTSの資格証明教師をさらにあと10万人確保することを目指す一方、基準を下回る教師は排除 			

2002	<p>ブッシュ大統領「どの子も置き去りにしない法(No Child Left Behind Act of 2001)」制定と「どの子も置き去りにしない法(No Child Left Behind Act: NCLB法)」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・州の「教育スタンダード」とそれに基づく学力テストを設定し、2014年までにすべての生徒が州の基準に到達することを目指す ・学力テストの結果による学校のアカウントビリティの強調し、目標に達しなければ制裁もありうる <ul style="list-style-type: none"> ・2005-06年までにすべての子どもが質の高い教師に教えるを受けられるようにする 	<p>NY州法改正①(メイヨラル・コントロールの強化)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・NY市長による教育行政に対するコントロールを強化 		<p>マイヤーが教育長から取り付けていたNY州のスタンダードテスト免除特約が終了</p>
2003	<p>NCLB法に基づいた各州のアカウントビリティ・プランによる学校評価の開始</p>	<p>NY州法改正②(さらなるメイヨラル・コントロールの強化)とChildren First政策の開始</p>		
2004				<p>中学校と高等学校に分裂</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 中学校 : Central Park East Prep. (後にCentral Park East Middle School→JHS 13 Jackie Robinsonへと名称変更) ・ 高等学校 : Central Park East High School
2007		<p>NY市が学校評価(Progress Report)を開始</p> <p>①School Environment (15%) ②Student Performance(25%) ③Student Progress(60%)で構成。各学校をA・B・C・D・Fで評価。</p>		
2009	<p>オバマ大統領の制作の目玉として「頂点への競争(Race to the Top)」開始</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学力向上に効果のある施策を打ち出した州等に競争的資金が配分される 			
2010	<p>全米知事協会と州教育長協議会が共同で「州共通コアスタンダード(=コモンコア、Common Core State Standards)」を設定</p>	<p>NY州が「コモンコア」を採用</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「頂点への競争」を獲得した州のなかでも、とくに積極的に「コモンコア」を採用・普及する州の一つとなる。 		
2013		<p>NY市の学校評価がProgress Report →School Quality Reportに変更</p> <p>①Student Achievement ②Rigorous Instruction, ③Collaborative Teachers, ④Supportive Environment ⑤Effective School Leadership ⑥Strong Family-Community Ties ⑦Trustで構成。各項目をExcellent, Good, Fair, Poorで評価。</p>		
2015	<p>NCLB法を改訂し、「すべての生徒が成功する法」(ESSA)が制定</p> <ul style="list-style-type: none"> ・連邦政府の画一的なテスト結果による評価を改め、各州が多様な方法で子どもの学習を評価する方針を打ち出す 		<p>Monika Garg校長が着任</p> <ul style="list-style-type: none"> ・基礎学力の低さなど、さまざまな問題点を指摘。 ・一部の教職員と保護者と激しく対立し、退任要求を出される。 	<p>低い学校評価が連続したため、中学校は閉校</p>
2017		25	<p>保護者と教師の抵抗の末、Garg校長が解任され、新校長Gabriel Feldbergが着任</p>	

課題研究Ⅱ 教師教育改革の国際動向と比較研究の課題

—教師教育における社会的公正の観点と課題—

【趣旨】

課題研究Ⅱ「教師教育改革の国際動向と比較研究の課題」部会では、「教師教育における社会的公正の観点と課題」をテーマとする研究を昨年から実施している。子どものニーズが多様化するなか、社会的公正の視点を有する教育や、そうした教育の担い手を育成するための教師教育が必要とされている。しかし、こうした課題は、本学会の過去の課題研究において充分に対象化されてきたとは言い難い。そこで今期は教師教育において社会的公正概念がどのように捉えられ、実践されているのか、各国・地域の取り組みに即して分析しながら、教師の職業的自律性や、それに基づいた教師教育の自律的改善システムなどについて検討している。

教育の課題は国や地域によって異なり、また何を課題とするかによって社会的公正や社会正義の概念や捉え方も異なっている。昨年年第28回大会ではアメリカの取り組みに焦点化し、社会正義の観点から教師教育の課題を捉えた。第29回大会では、教師教育における社会的公正を考えるための理論的・概念的枠組みを整理しながら、ヨーロッパの取り組みについて検討することにした。それを踏まえ、日本の教師教育について考えるための論点を提示してみたい。

【司会】

吉岡真佐樹（京都府立大学）、 佐藤千津（国際基督教大学）

【報告者】

1) 齋藤里美（東洋大学）

「外国にルーツをもつ子どもと教師教育改革—OECD『多様性のための教師教育』からみた日本の教師教育政策—」

2) 中山あおい（大阪教育大学）

「ドイツの学力向上政策と社会的公正のための取り組み—教師教育の観点から—」

3) 田中潤一（大谷大学）

「社会的公正を実現する教員養成—哲学的観点から—」

外国にルーツをもつ子どもと教師教育改革

-OECD「多様性のための教師教育」からみた日本の教師教育政策-

斎藤里美 (東洋大学)

1. 本研究の目的と社会的背景

2019 年 4 月より改正入管法が施行され、外国出身者の受け入れ・定着・適応は日本社会にとって喫緊の課題となっている。文部科学省によれば、外国籍で日本の公立小・中学校に通う日本語指導を必要とする子ども（日本語を母語としない子ども等）は約 35,000 人といわれるものの、こうした日本語指導を担当する教員の養成・教育は、従来の日本の教員養成の中には正式には位置づいておらず、近年になってようやく、次のような法整備が進みつつある。

- 2014 年 学校教育法施行規則の一部改正により日本語指導が必要な児童生徒を対象とした「特別の教育課程」の編成・実施が告示
- 2016 年 「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」において国籍にかかわらず教育を受ける機会を確保することを明記。
- 2017 年 外国人児童生徒を指導する教員の安定的確保を図るため義務標準法を改正。
- 2017 年改訂「学習指導要領総則」において日本語の習得に困難のある児童生徒への指導を明記。
- 2019 年 6 月 21 日 日本語教育推進法案」が成立。同年 6 月 28 日に公布・施行。
第 12 条で、国は「外国人等である幼児、児童、生徒等に対する日本語教育」およびその指導にあたる教員の配置、教員の養成・研修等の施策を講じることを定めた。

しかし、現実には、外国にルーツをもつ子ども（外国籍および日本語を母語としない児童生徒）の急増にこうした児童生徒の指導にあたる教員の養成は追いついていないのが現状である。2019 年 5 月 23 日付毎日新聞は、「公立学校には日本語教育が必要なのに放置される「無支援状態」の児童生徒が 1 万人以上いる」ことを報道している。

一方、欧米では、こうした外国出身者および教授言語を母語としない子どもたちへの教育は、第二言語教育のみならず、ひろく移民の社会統合政策の一部として位置づけられている。そこで OECD が行った「多様性のための教師教育」(Teacher Education for Diversity) プロジェクトをとりあげ、OECD が行った各国の「多様性のための教師教育」に対する評価と課題を整理する。

2. OECD「多様性のための教師教育」プロジェクトとは

「多様性のための教師教育」(Teacher Education for Diversity : TED) とは、2007 年 12 月から 2009 年 9 月にかけて OECD 教育研究革新センター (CERI) が実施した調査研究プロジェクトである。

2.1 プロジェクトの目的および方法

目的① 各国において文化的多様性への対応が求められているが、各国の教師教育が経験している共通の課題や成果を明らかにすること。

目的② これまで提起されてきた解決策の有効性を検証すること。

目的③ 教師教育や教育実践の成功例を共有し、このテーマを追究していくための分析枠組みをつくること。

方法 1. ウェブサイトを用いたオンラインの質問調査 (N=3196)

対象：教員 (N=1750)、教員養成段階の学生 (N=723)、教師教育担当者 (N=723)。回答者は、28 の OECD 加盟国を含む 40 か国に居住。

方法 2. 代表的な国の背景レポートを専門家に依頼

2.2 本プロジェクトにおける「多様性」の定義

「多様性は、以下のものを含むが、これに限らない。それは、年齢、民族性、階級、性、身体的な能力/特質、人種、性的指向、宗教、教育的背景、出身地や居住地、収入、婚姻状態、親の地位や職歴等である」(OECD 2010=2014: 31)

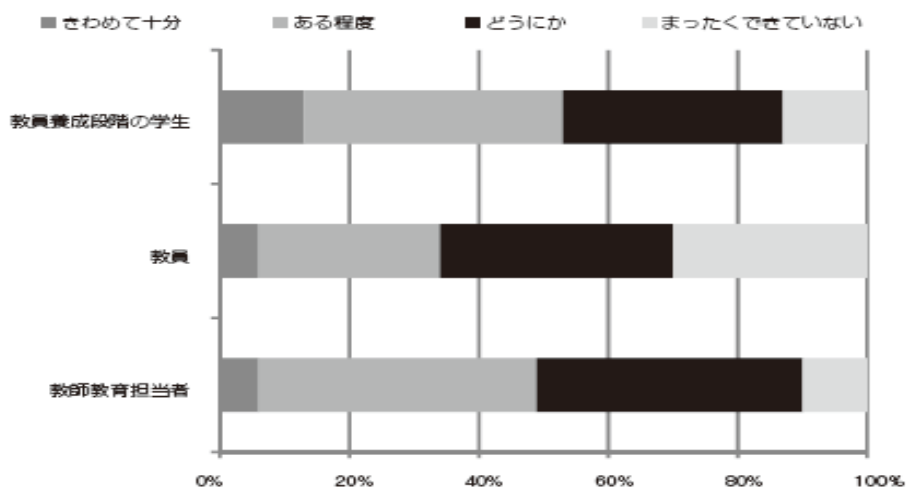
「本書では考察対象を限定し、教育に焦点をあてて論じるために「多様性」を以下のように定義した。それは、発達の可能性を広げ、学習を促進するものであり、文化的、言語的、民族的、宗教的、そして社会経済的な相違を含むものである」(OECD 2010=2014: 31)

「先行研究を調査する際の難しさは、何を多様性の研修とみなすかに関して多くの考え方が存在することである。また、何を教育成果と考えるべきかについても同様である。ただ、言語を中心としたコースやワークショップは、多様性の研修にみられる特徴である。移民が社会に参加していくためには、受け入れ国の言語を話し、読み、書く必要があるという点に着目するからである」(OECD 2010=2014: 45)

2.3 プロジェクトの成果 (一部抜粋)

図表 1 教師教育における多様性の準備度に対する意識

「あなたが受けた・受けている教師教育(教員養成を含む)において、多様性という観点を効果的に扱うにあたって準備ができた・できているとどのくらい感じていますか」、回答者の割合(%)



註：教師教育担当者に対するここでの質問文は「多様性という観点を効果的に扱うにあたって、教員養成段階の学生はどの程度準備ができていますか」と感じていますか」である。

出典：OECD (2010=2014) 斎藤里美監訳『多様性を拓く教師教育』378 頁

<OECD の結果考察>

- 教員養成段階の学生および教師教育担当者の 96%、教師の 70%は、多様性に対する配慮

は効果的な教育にとって重要だと回答している。

- ・教員養成段階の学生の93%、教師教育担当者の94%、教師の65%は、多様性の問題は何かのかたちで初期の教師教育プログラムのなかで扱われたと回答している。

しかし、

- ・教員養成段階の学生の47%、教師教育担当者の51%、教師の66%は、現在の教師教育は多様性に効果的に対応するための準備的なプログラムを提供していないと回答している。(OECD 2010=2014: 48)

図表2 スペインの4つの大学の教員養成カリキュラムにおける多様性に関わる科目

大学	保育と就学前教育の教員養成 (0~6歳)	初等教育の教員養成 (6~12歳)
UABバルセロナ自治大学	ニューカマーのための言語学習 (選択、6ECTS)	学校における言語計画と多言語主義 (必修、5ECTS)
学習における困難と発達障害：インクルーシブ教育 (基礎、6ECTS)	差異と包摂 (必修、5ECTS)	インクルーシブ教育に関する専門的知識 (選択、30ECTS)：特別なニーズと学習過程；特別なニーズと認知発達；特別なニーズと問題行動；特別なニーズと感覚障害；ニューカマーのための言語学習/コーディネート
UAMマドリッド自治大学	保育に関する専門的知識 (選択、27ECTS)：保育と障害、その評価；障害やリスクを抱える生徒たちに対する特別なプログラム	インクルーシブ教育の支援に関する専門的知識 (選択、27ECTS)：教育的支援のニーズ；インクルーシブ教育のための協同作業とカウンセリング；さまざまな能力をもつ子どもたちのためのプログラム；人間関係上の問題を抱える子どものための社会的スキル/情動的スキル
特別なニーズをもつ生徒の受け入れのための心理的・教育的基礎 (基礎、9ECTS)	インクルーシブ教育の心理的・教育的基礎 (基礎、6ECTS)	
UVヴァレンシア大学	4技能 (読む・書く・話す・聞く) の言語発達における困難 (基礎、6ECTS)	多言語の文脈におけるコミュニケーションスキルの発達 (必修、6ECTS)
特別なニーズ (基礎、6ECTS)	特別なニーズ (基礎、6ECTS)	多様性と差異に対するケアの専門的知識 (選択、30ECTS)：多様性のためのカウンセリングと学校経営；自己管理と問題行動；補償教育；学習障害のためのカリキュラム開発；特別な能力や家庭状況、学校に対する不満のためのカリキュラム開発
UIBバレアレス大学	多文化の文脈における言語学習 (選択、3ECTS)	カウンセリングと学問的指導に関する専門的知識 (選択、30ECTS)：学校における社会的排除；異文化間教育
インクルーシブ教育 (基礎、6ECTS)	インクルーシブ教育 (基礎、6ECTS)	カウンセリングと学問的指導に関する専門的知識 (選択、30ECTS)：学校における社会的排除；異文化間教育
発達遅滞 (基礎、6ECTS)	学習における困難 (基礎、6ECTS)	カウンセリングと学問的指導に関する専門的知識 (選択、30ECTS)：学校における社会的排除；異文化間教育
		言語発達に関する専門的知識 (選択、30ECTS)：言語発達障害；言語発達に関する教育的介入；言語発達問題の防止

出典：エソンバ (Essomba, 2009)。

訳注：大学欄に示された科目は、保育・就学前教育と初等教育に共通する科目だと思われる。

出典：OECD (2010=2014) 斎藤里美監訳『多様性を拓く教師教育』293頁

<OECDの結果考察>

- ・すべての学生が受講可能な多様性に関する科目の割合は低いものとなっている (平均は6 ECTSから12ECTS-240ECTSで構成されるカリキュラムの2.5~5%)。
- ・保育・就学前教育の教員養成における多様性に関する科目は初等教育より少ない。
- ・多様性はすべての生徒を豊かにしてくれる機会としてではなく、補われるべき問題としてみなされている。(OECD 2010=2014: 292)

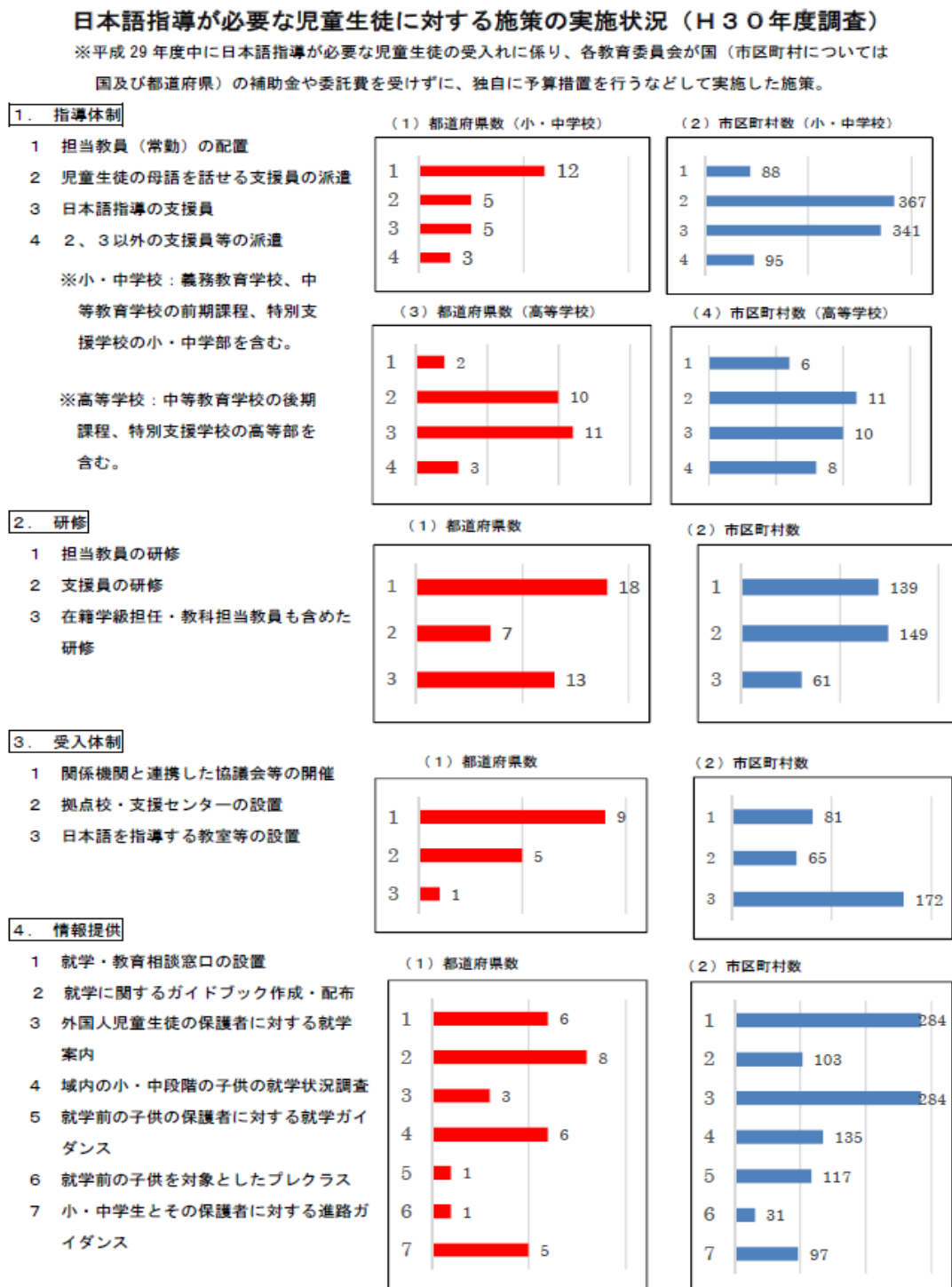
3. 日本における施策及び教師教育の現状

3.1 日本語指導中心の児童生徒教育

図表3 および図表4からわかるように、外国につながる子どもの指導は日本語指導が中心

であり、かつその多くは各自治体・各学校に委ねられているのが現状である。

図表3. 日本語指導が必要な児童生徒に対する施策の実施状況



出典：文部科学省（2019）「外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議」第2回配付資料

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/151/shiryo/1419667.htm

図表4. 学校教育法施行規則の一部改正による日本語指導の体制（現行）

義務教育諸学校における日本語指導の新たな体制整備について

1. 背景

- 定住外国人の増加に加え、保護者の国際結婚の増加、日本生まれの外国人児童生徒の増加などによる、日本語指導が必要な児童生徒数の増加
- 地域による指導・支援体制のばらつき

2. 制度の概要

「特別の教育課程」による日本語指導

- ①指導内容：児童生徒が日本語で学校生活を営み、学習に取り組めるようになるための指導
- ②指導対象：小・中学校段階に在籍する日本語指導が必要な児童生徒
- ③指導者：日本語指導担当教員（教員免許を有する教員）及び指導補助者
- ④授業時数：年間10単位時間から280単位時間までを標準とする
- ⑤指導の形態及び場所：原則、児童生徒の在籍する学校における「取り出し」指導
- ⑥指導計画の作成及び学習評価の実施：計画及びその実績は、学校設置者に提出

3. 制度導入の効果

- 児童生徒一人一人に応じた日本語指導計画の作成・評価の実施 → 学校教育における日本語指導の質の向上
- 教職員等研修会や関係者会議の実施 → 地域や学校における関係者の意識及び指導力の向上
- 学校教育における「日本語指導」の体制整備 → 組織的・継続的な支援の実現

4. 支援体制

国の主な施策

- ・各自治体の取組を支援する補助事業の実施
(公立学校における帰国・外国人児童生徒に対するきめ細かな支援事業:平成26年度予算(案)198百万円)
- ・日本語指導を含む個別の課題解決のための加配措置
- ・独立行政法人教員研修センターにおける実践的な研修
- ・各地域、学校での取組を支援するため、
 - ①「外国人児童生徒受入れの手引き」の作成・配布
 - ②情報検索サイト「かすたねっと」の開設・運営
 - ③日本語能力測定方法の開発
 - ④外国人児童生徒教育マニュアルの開発の実施

設置者 (教育委員会等)

- ・学校への指導・助言
 - ・人的配置、予算措置
 - ・研修の実施
- 等

学校

- ・学校教育への位置付け
 - ・指導計画の作成、指導、評価
- 等

支援者

- ・専門的な日本語指導
 - ・母語による支援
 - ・課外での指導・支援
- 等

5. 今後の見通し

- 平成26年4月1日施行
- 「特別の教育課程」による日本語指導の実施状況等を調査予定(平成26年5月1日調査)
- 担当指導主事等連絡協議会で、制度の理解と活用の促進を図る

出典：文部科学省（2014）「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について（通知）」添付資料 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm

3.2 教員養成課程における日本語教育の例（愛知教育大学の事例）

図表 5. 愛知教育大学教育学部の日本語選修課程

●教育学部の構成・入学定員

課程	教員養成課程																						特別支援学校教員養成課程	養護教諭養成課程				
	初等教育教員養成課程											中等教育教員養成課程																
選修・専攻	幼児教育選修	教育科学選修	国語選修	社会選修	数学選修	理科選修	生活科選修	音楽選修	美術選修	保健体育選修	家庭選修	英語選修	日本語教育選修	情報選修	教育科学専攻	国語・書道専攻	社会専攻	数学専攻	理科専攻	音楽専攻	美術専攻	保健体育専攻	技術専攻	家庭専攻	英語専攻	情報専攻		
定員	25	25	50	60	50	70	10	25	25	40	30	15	20	10	5	20	20	40	50	5	5	20	15	5	15	10	30	40
	735																											

課程	教育支援専門職養成課程	合計
コース	心理コース 福祉コース 教育力ハナンスコース	
定員	50 20 60 130	865

- ・平成29年度設置（令和元年度：1～3年生が在籍）
- ・教員養成課程において専攻・分野を開設している大学は少数
 横浜国立大学 教育学部学校教育課程人間形成コースに「日本語教育」専門領域
 愛知教育大学 教育学部初等教育教員養成課程日本語教育選修
- ※他の教員養成課程では、国語教育選修等において、関係科目を開設

出典：文部科学省（2019）「外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議」第3回配付資料
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/151/shiryo/1420580.htm

図表 6. 愛知教育大学の「外国人児童生徒支援教育」科目の例

●「外国人児童生徒支援教育」授業内容

理論	・第二言語習得 ・アイデンティティ
制度に関わること	・外国人児童生徒支援に関わる制度の変遷 ・特別の教育課程、DLA(日本語指導センター校)
子どもの成長過程段階での支援	・幼稚園・保育園でのかかわり方 ・小学校現場でのかかわり方、日本語教室での支援の実態 ・中学校現場でのかかわり方、保護者とのコミュニケーション ・夜間定時制高等学校における外国籍生徒への支援と課題
実際の指導	・教科学習支援について (JSLカリキュラム) ・初期日本語指導の方法
連携の必要性	・ブラジル人学校の現場の状況、ブラジル人児童生徒の現状、家庭環境 ・外国人児童生徒支援の失敗例、NPO団体と学校現場のかかわり方 ・市教委との連携、豊田市における支援・指導の実態

出典：文部科学省（2019）「外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議」第3回配付資料
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/151/shiryo/1420580.htm

図表 7. 文化審議会が示す「児童生徒に対する日本語教師に求められる資質・能力」

児童生徒等に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力

表4

知識	技能	態度
<p>【1 児童生徒等に対する教育実践の前提となる知識】</p> <p>(1) 児童生徒等の成長発達の特徴、及び生育環境の変化による影響について理解している。</p> <p>(2) 児童生徒等の社会化のプロセスについての知識を有し、キャリア支援の視点から将来を想定して日本語指導が果たす役割を理解している。</p> <p>(3) 日本の教育制度を理解し、学校における児童生徒等の受入れ体制や支援の仕組みに関する知識をもっている。</p> <p>【2 日本語の教授に関する知識】</p> <p>(4) 児童生徒等の言語習得と言語運用の特性に関する知識を持っている。</p> <p>(5) 児童生徒等に対する日本語及び日本語と教科等を関連付けて教えるための知識、日本語の指導計画に関する知識を持っている。</p>	<p>【1 教育実践のための技能】</p> <p>(1) 児童生徒等の年齢・能力・文化的背景に応じて日本語の学習活動を設計することができる。</p> <p>(2) 指導計画に即して、個に応じた指導を行うことができる。</p> <p>(3) 教科等と日本語との統合的な学習活動の支援を行うことができる。</p> <p>(4) 児童生徒等の生活全般に関連付けて教材教具を工夫し、指導することができる。</p> <p>(5) 児童生徒等の日本語を含む言語の能力を、多様な角度から把握・評価することができる。</p> <p>【2 成長する日本語教師になるための技能】</p> <p>(6) 実践を分析的に振り返り、改善のための検討を行うことができる。</p> <p>【3 社会とつながる力を育てる技能】</p> <p>(7) 児童生徒等を取り巻く社会の中に、自身の役割を位置付け、指導・支援の内容・方法を決定し、実施することができる。</p> <p>(8) 学校や地域、家庭などでの児童生徒等の活動や、将来を想定した指導を行うことができる。</p>	<p>【1 言語教育者としての態度】</p> <p>(1) キャリア支援の視点から、児童生徒等の日本語学習支援の在り方を考え、実践しようとする。</p> <p>(2) 日本語指導の現場だけでなく、学校や地域、家庭など多様な角度から児童生徒等の日本語の使用や習得状況を捉えようとする。</p> <p>(3) 担当教師、学校関係者や保護者、地域関係者や円滑に協働し、効果的に日本語学習支援を行うとする。</p> <p>【2 学習者に対する態度】</p> <p>(4) 複雑な事情を抱える多文化家族の背景を理解し、児童生徒等に寄り添おうとする。</p> <p>【3 文化多様性・社会性に対する態度】</p> <p>(5) 指導する立場であることや多数派であることは児童生徒等やその保護者にとって痛感性を感じさせることを常に自覚し、自身のものの見方を問い直そうとする。</p>
児童生徒等に対する日本語教師【初任】		

出典：文化審議会(2019)「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改定版」27頁。
http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/1414272.html

「日本語教育推進法」は「日本語教育の推進は、日本語教育を受けることを希望する外国人等に対し、その希望、置かれている状況及び能力に応じた日本語教育を受ける機会が最大限に確保されるよう行われなければならない」と規定し、日本語教育の推進と実施にかかわる国・地方公共団体・事業主の責務を定めた。また「日本語教育の推進は、我が国に居住する幼児期及び学齢期にある外国人等の家庭における教育等において使用される言語の重要性に配慮して

行われなければならない」と母語・母文化の重要性にも言及している。さらに、文化審議会(2019)「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改定版」においても児童生徒のための日本語教師の資質・能力を定め、その教育内容の素案も提言している。しかし、多くの自治体および大学に対してその実現に向けた支援はいまだ不十分で、公立学校等において日本語指導、母語指導、適応指導等にあたる教員の養成は追いついていない。

4. まとめ—今後の課題と論点—

近年、政策に向けた提言は盛んになされてきているが、諸外国の社会統合政策と比較すると、日本の公教育政策は、次のような課題があることがわかる。

- ① 学習指導要領や教員養成カリキュラム、免許状更新講習カリキュラム等に外国につながる子どもの指導を位置づけ、教師教育に「多様性のための教育」を盛り込むこと。
- ② 母語教育・母文化教育の役割と重要性を認め、「同化」「適応」の教育から「統合」「包摂」の教育へと転換を図ること。(自尊感情と家族統合・文化継承を促すため)
- ③ 就学前教育や後期中等教育においても「多様性のための教育」の機会を提供すること。
(学校適応を促し、早期離学や高校中退を防ぐため)
- ④ 外国籍の子どもや住民を日本社会の構成員と位置づけ、公教育が「市民形成」の役割を担うこと。(外国籍住民の社会参加と社会統合・包摂を促すため)

主な引用・参考文献

- ・ OECD (2010=2014) 斎藤里美監訳『多様性を拓く教師教育』、明石書店。
- ・ 文部科学省 (2014) 「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm, 2019年7月25日。
- ・ 文部科学省 (2019) 「外国人児童生徒等の教育の充実に関する有識者会議」配付資料
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/151/index.htm, 2019年7月25日。
- ・ 文化審議会(2019)「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)改定版」
http://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/1414272.html
2019年7月25日。

ドイツの学力向上政策と社会的公正のための取り組み —教師教育の観点から—

2019年7月20日 教師教育学会課題研究2
「教師教育改革の国際動向と比較研究の課題」研究会
(於：早稲田大学)

大阪教育大学
中山あおい

多様化していくドイツ

第二次大戦後の多様化

①外国人労働者

(1955年～イタリア、スペイン、ギリシャ、トルコ・・・)

②帰国移住者 (Aussiedler)

(80年代後半～ポーランド、ルーマニア、ロシア、東欧)

③難民

(90年代～旧ユーゴスラビア、シリア等)

統合政策

1973年 外国人労働者の募集を停止

←石油危機

外国人労働者の定住化と家族の呼び寄せ

2000 国籍法の改正

「血統主義」→

一部「出生地主義」の導入

2005 新移民法 統合コースの導入

「ドイツは移民国ではない」→「ドイツは移民国である」

*ドイツの5人に1人は移民の背景をもつ

(10歳未満35% 10歳～20歳30%)

→「外国人」ではなく、「移民」、もしくは「移民を背景に持つ」

ドイツの外国人教育

1964 常設文部大臣会議（KMK）の勧告
外国人の子どもにも就学義務がある。

準備クラス（1～2年）

ドイツ語を重点的に教える

ドイツ語の促進授業

母語補完授業（放課後）

KMK 「学校における異文化間教育」 1996

他の文化についての知識を得る

他の文化に対しての好奇心、オープンであること、また理解を深めること

他の文化的な生活様式に出会い、向き合い、その際の不安を認め、緊張に耐える

見知らぬ人への偏見に気づき、真摯に考える

他者が異なっていることを尊重する

自分の立場を批判的に吟味し、他者の立場への理解を深める

社会や国家における共生のための共通基盤について合意する

民族的、文化的、宗教的帰属について生じる葛藤を平和的に解決し、協働で取り決めたルールによって調整する

KMK 学校における異文化間教育 2013

(BESCHLUSS DER KULTUSMINISTERKONFERENZ VOM 25.10.1996 I. D. F. VOM 05.12.2013)

基本理念

学校は、多様性が常態であり、全ての子どもの可能性（ポテンシャル）としてとらえる

学校は、全ての教科や課外活動において異文化間コンピテンシーの獲得に貢献する。

学校は、学習言語のコンピテンシーを獲得する中心的な場所である。

学校は、保護者と積極的な教育パートナーとしての関係を構築する。

PISAショック後のドイツの教育課題

インプット→アウトプット
教育の質の保証

- ①生徒のリテラシーを中心とした学力を向上すること
- ②生徒のエスニックや社会階層による差を少なくすること
- ③より柔軟でオープンな教育システムをつくる

KMKの7つの行動領域

- ①就学前の言語能力の改善
- ②早期入学を目標とした就学前領域と基礎学校とのよりよい接続
- ③基礎学校での教育改善ならびに読解力と数学・自然科学関連の基礎理解の全般的改善
- ④教育的にハンディキャップをもつ子ども、特に移民背景を持つ青少年の効果的促進
- ⑤拘束力のあるスタンダードと成果志向の評価にもとづく授業と学校の質の徹底的な発展と確保
- ⑥教師の活動の専門性、特に組織的な学校発展の構成要素としての診断的・方法的能力に関する教師の専門性の改善
- ⑦教育・促進機会の拡充を目的とした、特に教育不足の生徒と特別な才能をもつ生徒のための学校と学校外の終日プログラムの強化

KMK 学力の低い生徒のための促進戦略

Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler Beschluss vom 04.03.2010

1. 授業における個別支援および教育スタンダードを確実にすること
2. 学習時間の増大と目標を定めた支援
3. 実践的な授業開発
4. 移民の背景のある生徒への支援を強め、多様性をチャンスとして活用する
5. 特別なニーズのある生徒にも基幹学校の修了証書を獲得させる
6. 終日教育の拡充と教育パートナーの強化
7. 職業オリエンテーションを専門的に行い、職業への移行を確実にする
8. 教師教育を質的に拡充する
9. 成果を評価し成功モデルを広める

促進戦略の目的

教育課程修了時に最低限のコンピテンシーに到達していない生徒を減少させる。

そのことにより、すべての生徒の学校修了書および職業や社会生活への参加のチャンスを高められる。

→ 社会的公正を目指している

診断

個別支援

支える人材や環境整備

学
力
テ
ス
ト

言
語
能
力
診
断



通常学級の個別支援

- ・ 読みの支援
- ・ 算数の支援

- ・ 言語支援

- ・ 移民を背景にもつ生徒の支援
- ・ ドイツ語の準備学級
- ・ 母語授業

- ・ 人材の配置
 - 特別支援の教員
 - 個別支援の専門的助言者
 - 言語学習助言者
 - 言語支援教員
 - 支援教員、教育支援者、社会教育士など
- ・ 個別支援のネットワーク
- ・ プロジェクトの開発
- ・ 教員研修

2002 常設文部大臣会議（KMK）の勧告 (BESCHLUSS DER KULTUSMINISTERKONFERENZ VOM 24.05.2002):

- ・ 教員養成や研修をうけた第二言語としてのドイツ語の教員が十分な人数、確保されなければならない。
- ・ 異文化間教育は教員養成で取り扱われなければならない。
- ・ 「第二言語としてのドイツ語」が時間割に組み込まれるべきである。
- ・ 母語授業が、学校の午後の活動に組み込まれるべきである。
- ・ 移民の子どもの割合の高いクラスでは、より良い教員配置と教員数が確保されるべきである。

NRWの教員養成のカリキュラムの事例

初等教育の教職課程の300単位 (Leistungspunkte : LP)	
学習領域 I, 言語の基礎教育	55 LP
学習領域 II, 算数の基礎教育	55 LP
学習領域 III 授業科目の教科専門か教科教育法	55 LP
学習領域I, II または III もしくは授業科目の専科	12 LP
以下のものを含む教育学/初等教育	64 LP
- 教育実習関連	
- 早期教育及び就学前教育	
- 特別支援教育:	
- 診断と支援	
移住してきた生徒のためのドイツ語	6 LP
実習	25 LP
卒論- 修論	28 LP

2004 教師教育のスタンダード（2014改訂）

教員養成の11の重点

- ・ 差異化、統合、支援

（Differenzierung, Integration und Förderung）

- ・ 学校と授業の前提としての多様性

（Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht）

教員に求められる11のコンピテンシー

コンピテンシー5:

教員は多様な価値や規範、**多様性（Diversität）**を承認し尊重する態度を伝え、生徒が自分で判断し行動できるように支援する。

理論的な教員養成のスタンダード

- （教員養成の）修了者は、
- ・ 民主的価値基準を知り、それを反映し、伝達する。
 - ・ **多様性の承認が学習プロセスの成功にとっていかに重要かを知っている。**
 - ・ どのようにして生徒が自分で判断し行動できるように支援できるかを知っている。
 - ・ どのようにして生徒が個人的な困難に直面し決断をする場合にサポートできるかを知っている。

実践的な教員養成（試補）のスタンダード

- （教員養成の）修了者は
- ・ 価値や価値システムを反映し、それに即して行動する。
 - ・ 生徒が自分の責任をもって判断し行動できるように少しずつ練習させる。
 - ・ **規範の衝突**があるときに向き合う形態を教える。

コンピテンシー4:

教員は生徒の**社会的・文化的**生活条件や、生徒にとって**不利や障害**になること、**バリアー**について知り、学校という枠組みの中でそれらが個人の発達に**悪影響**を与えないようにする。

理論的な教員養成のスタンダード

- (教員養成の) 卒業生は、
- ・子どもや若者の発達や社会化に関する教授学的、社会学的、心理学的理論を知っている。
 - ・生徒の**学習プロセス**における**不利や障害**について知り、教育学的な支援や予防策について知っている。
 - ・教育のプロセスを形成する際の**異文化間の側面**を知っている。
 - ・教育のプロセスに及ぼす**ジェンダーの影響**を知っている。

実践的な教員養成（試補）のスタンダード

- (教員養成の) 卒業生は、
- ・**不利や障害、バリアー**を認識し、**教育的な支援と予防策**を実施する。
 - ・その際、他の専門家や機関と協働することも可。
 - ・個々を支援し、保護者と信頼しながら協働する。
 - ・学習グループの**社会的・文化的多様性**を**配慮**する。

教員養成における「言語的・文化的多様性」

- ・ 6州において「**言語支援コンピテンシー**」が教科にかかわりなくすべての教員養成の学生に求められている。
- ・ 教員養成を行う大学の63%が「**言語教育 (Sprachbildung)**」を初等教育の教員養成の必修にし、38%がギムナジウムの教員養成の必修にしている。
- ・ ノルトライン・ヴェストファーレンではDaz「**第二言語としてのドイツ語**」が教科にかかわりなく、すべての教員養成の学生の必修になっている。
- ・ メクレンブルク・フォアポンメル州とザクセン州では「**言語習得とDaz**」が国語（ドイツ語）教育専攻の学生の必修になっている。
- ・ ハンブルク大学では「**多様な生徒集団と向き合う (Umgang mit heterogenen Schülergruppen)**」がすべての学生の必修である教科教育コースの基本的な構成要素になっている。

・ドイツでは、**言語教育**がドイツ語の教員だけではなく、**クラス担任を含めたすべての教員が関わる教育課題**として認識されている州が多くある。

・「**第二言語としてのドイツ語**」だけではなく、「**異文化間**」「**多様性**」「**移民**」「**統合**」「**インクルージョン**」といったキーワードで言語的・文化的多様な子どもの教育を扱っている教員養成や教員研修もある。

(Policy Brief des SVR-Forschungsbereichs 2016)

目標は達成されたのか

義務教育修了までに基幹学校の修了証書を獲得できない生徒数の半減

2006年8% → 2015年5.9%

9年生の最低限のスタンダードに達しなかったものの減少（2009－2012）

英語（読解） 0.5ポイントの減少

英語（聴解） 0.4ポイントの減少

ドイツ語（読解） 0.8ポイントの増加

ドイツ語（超過） 2.2ポイントの増加

おわりに

個別支援（言語や教科学習）を通じた学力向上政策は一定の効果を上げている。それに合わせて教員研修も対応しようとしている。

トルコ人移民の学力差は依然として大きい。構造的差別の問題にどのように対応していけばいいのか。

「社会的公正」を実現する教員養成 —哲学的観点から—

田中潤一（大谷大学）

1. はじめに

- 教育にとって「社会的公正」とは何か？
- 「公正」=「正義」とみなして良いか？
- 「正義」の客観的基準をどこで担保するのか？

2. 学校教育における社会的公正とは

- (a) 教育目標としての「公正」
- (b) 学校現場における「公正」
- (c) 教員養成における「公正」

- (a)教育目標としての「公正」
- 教育目的は？
- 教育目的・・・**学力習得** **社会性育成**
- 「学力習得」「社会性育成」の実現
- →とりあえずは「公正」
- 「不公正」とは？
- 児童生徒の「学力習得」「社会性育成」
が妨げられる。

- 日本国憲法第26条
- すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する。
- 二 すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育は、これを無償とする。

- 教育基本法
- 第一条
- 教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。

- 第二条 教育の目標(2条)
- 教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。
-
- 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。
- 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。
- 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
- 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。
- 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。

非「公正」とは？

- ……何を持って非公正とするか？
 - i) 「ひとしく教育を受ける権利」が保障されない。
 - (奨学制度の充実 教育基本法第4条3項)
 - ii) 学習上の諸問題(教員の指導力)
 - iii) 学級経営上の諸問題 (いじめなど)
 - iv) 能力主義な立場からも
-
- →学力の問題と社会性・人間性の問題をとりあえず分けて考えたい。(田中)

- 「正義」
- 西洋哲学における倫理
- =「理性的にすべての人にとって利益となる」
- ……特定の個人の幸福ではなく、社会全体の幸福。
- 倫理学の3つの流れ
- i) アリストテレス倫理学…「共同体主義」
- ii) 功利主義倫理学…現実主義
- iii) 義務倫理学(カント倫理学)…理性的判断
- 「正義」から「ケア」へ

- (b) 児童生徒に身につけさせたい「公正」とは
- = 学校現場における「公正」
- 学力習得に関する公正・・・教科教育
- 社会性育成に関する公正
- 「**道徳科**」
- 「B 主として人との関わりに関する内容」
- 「D 主として社会や集団との関わりに関する内容」
- 「**特別活動**」
- 学級活動・・・集団性の育成
- 「**社会科**」
- 小学校高学年 日本国憲法など

3. 正義の古典的定義

- (a) アリストテレスの徳倫理学
- 全体的正義
- 道徳一般(社会一般で通用している徳)
- 部分的正義
- 「矯正的正義」
- ……被害を加えられた時の損害補償
- 「配分的正義」
- ……能力に応じて報酬を与えられる。

- (b) 功利主義的倫理学
- 「**最大多数の最大幸福**」
- できるだけ多くの人の幸福につながるよう
に行動すべき。
- (c) 義務倫理学(カント倫理学)
- ①「君は、**君の格率(ルール)が普遍的になる(誰に
でも通用する)よう**に行動せよ」
- ②「君は、**人間を手段として利用してはならない。目
的として敬え**」
- ③「一人ひとりが、**自分の意志で行動することが重
要!**」

- 功利主義倫理学の問題点
 - すべてを(人命も含めて)数値化して、計算する。
-
- 義務倫理学の問題点
 - 原則主義。

- (d) 新たな道へ
 - i) 「ケアの倫理学」(正義とは異なる道)
 - 絶対的真理を求めるのではなく、相手の立場を「聴く」
 - ii) 「討議倫理学」
 - iii) 「正義論」(ロールズ)
 - iv) 「能力主義」
 - 能力に応じた報酬を与える。

4. ケアの倫理学

- 近年の議論：倫理は正義にとどまるか？
- （藤野、2011年、157-161頁参照）
- (a) コールバークとの対決
- 道徳性の発達について詳しく研究。
- 「ハインツのジレンマ」
- ハインツは重病の妻のために新薬を買おうとする。その薬があれば妻を助けることができる。しかし薬屋は高額な要求をする。ハインツは支払うことはできない。
- さてハインツが妻を助けるために盗みをすることは、正当化されるでしょうか？

- 盗みをしてはいけない。生産活動・資本主義のルール。
- ⇔ 人間そのものの尊重
- コールバーグは、人命を尊重する立場から盗みを認める。
- 資本主義活動の価値よりも、人命尊重の価値の方が優先する。
- コールバーグは、より普遍的な価値を求めることを重視する。

- ギリガン(コールバーグの弟子)はこのコールバーグの評価づけを批判。
- 常に普遍的価値、絶対的正義を求めることが重要なのか？
- むしろ個別的情况に対応することが重要ではないか？
- 別の判断能力を認めるべきではないか？
- 「ケア(気遣い、思いやり)」
- 道徳＝普遍的価値の実現(できるだけ多くの人への貢献)
- ⇔ 特定の人への愛情・ケア
- (藤野、2011、159-161頁及びコールバーグ、1987年、29頁参照)

- (b)ケアの方法として
 - ディスカッション型
 - ディスカッション型...価値の形成。価値への導き。
-
- ケアの方法とは？
 - 「語る」
 - 「聴く」「受け止める」
 - (メイヤロフ、1987年、参照)

5. 討議倫理学

- ハーバーマス
- 『討議倫理』
- 「普遍主義」「認知主義」「形式主義」

- (ハーバーマス、2005年参照)

- 「形式主義」
- 「実質主義」に対する反対
- 実際に社会で行き渡っている価値観を前提としない。
- 討議というルールによってのみ価値観を創出する。
- 「討議」=形式的ルール
- 「手続き主義的合理性」

- 「普遍主義」
- 地域主義ではない。
- 特定の文化や時代に固有のものではない。
- エスノセントリズムの排除
- →「脱慣習的」
- 単なる社会敢行としての価値ではなく、承認された価値

- 「認知主義」
 - 間主観的承認。
 - 単なる会話ではない。
 - 発話内容が真か偽かをメタ次元で認知して
されている。
-
- 「討議倫理は、個々人の利害関心がどれだけ一般性を持ち
うるかということ、間主観的に設定された公開の討論の結
果にのみ期待する。唯一、言語を用いるという普遍性のみが、
個々人に先立つ共通の構造を形成する」(『討議倫理』、2005
年、16頁)。

- 討議の条件
- 「傷つきやすさ」
- 討議参加者は自由で平等な立場。
- 「相互安全の保証」
- 感情移入と配慮を要請する。

- 「妥当する規範は、その予想結果を当事者全員が受け入れられるようにしなければならない」
- 『討議倫理』(2005年、28頁)

- 普遍主義・・・討論という形式のみが普遍的
- 価値は決して普遍的なものではない。
- その都度、価値を創出していくことが重要。

6.「正義論」(ロールズ)

- 格差原理
- 社会的平等の達成
- 補償原理→所得・富の再分配
- 生まれつきの才能や富を共通資産とみなし、この分配によって社会的平等を達成する。
- 「友愛」・・・暮らし向きあまり良くない他者の便益にならないとすれば、みずから進んでより大きな利益を占めることを望まない

(川本、1997年、参照)

- **第一原理**
- 各人は基本的自由に対する平等の権利をもつべきである。その基本的自由は、他の人々の同様な自由と両立しうる限りにおいて、最大限広範囲にわたる自由でなければならない。
- **第二原理**
- 社会的・経済的不平等は次の二条件を満たすものでなければならない。
- 1. それらの不平等が **もっとも不遇な立場にある人の利益を最大にすること**。(格差原理)
- 2. 公正な機会の均等という条件のもとで、すべての人に開かれている **職務や地位に付随するものでしかないこと**。(機会均等原理)

- 公正な社会の建設のために
- 最低限の福祉水準の保障
- 徴税によって、分配の正義を実現
- 富の集中を避けるために、相続税や贈与税を貸して遺産に制約を加える。
- 必要な財源を確保するために徴税システムの設立
- 能力に応じた分配→否定
- 生活が苦しい人を配慮し、長期的観点から物事を見る

- それでは教育と社会正義は？

- 教育の平等性と能力主義

- 「学力」と「社会性育成」

- 「学力」

- 学力の補償

「分配」はどこまで可能か？

学力に恵まれない児童生徒への配慮

恵まれている児童生徒の資源を配分

- 公正を保つ二つの方途
- ①ケア・・・「聴く」
- ②討議・・・「ディスカッション」
- ③正義論・・・分配

7. 教員養成にとっての「公正」とは

- (a) 学校現場における「公正」
- 道徳科の授業
 - 「考え、議論する道徳」
 - 「討議」の意義
- 学級経営
 - ……集団性の育成
 - (すべての子どもを一元的次元に収斂させる危険性も)
 - 独立した個人の育成

- (a)教育目標としての「公正」
- 「学力習得」
- 社会的に不利益を被っている人々に対する補償(ロールズ)
- 能力のある人々にさらに報酬ややりがいを与える(能力主義)
- 「社会性・人間性育成」
- 討議によって新しい価値を作り出していく。
- 旧来の価値に固執しない。
- ケア

- (c) 教員養成における「公正」
- 「学力習得」
- 教科関連科目
- 教科(国語)、初等科教育法(国語)など
- ……授業スキルの向上
- しかし実際には学力が追いついていない子どももいる。
- 「放課後児童指導演習」(?)なども必要では？
- 「社会性育成」
- 「道徳科」の授業の問題点
- 「特別活動」の問題点
- 「ケア」……生徒指導・教育相談(?)

- 私案・・・いくつかの要素
- 「討議」→そのつどの価値形成
あらゆる参加者への配慮
- 「ケア」→「聴く」姿勢、共感する姿勢
- 「授業開発」
→すべての児童生徒が理解できる授業
「学習指導案作成」「教材研究」「模擬授業」のみで十分か？
- 教員養成のカリキュラムにおいてどのように取り入れるか？

- ご静聴ありがとうございました。

参考文献

- アリストテレス『ニコマコス倫理学 上』1971年、岩波文庫
- アリストテレス『ニコマコス倫理学 下』1973年、岩波文庫
- カント『道徳形而上学原論』岩波文庫
- 川本隆史『ロールズ 正義の原理』1997年、講談社
- ギリガン『もうひとつの声』1986年、川島書店
- コールバーク『道徳性の発達と道徳教育』1987年、広池学園出版部
- 新田孝彦『入門講義 倫理学の視座』2000年、世界思想社
- メイヤロフ『ケアの本質』1987年、ゆみる出版
- ハーバーマス『討議倫理』2005年、法政大学出版局
- 藤野寛『高校生と大学一年生のための倫理学講義』2011年、ナカニシヤ出版

課題研究Ⅱ 教師教育改革の国際動向と比較研究の課題

—教師教育における社会的公正の観点と課題—

【趣旨】

今期の課題研究Ⅱ部会では「教師教育における社会的公正の観点と課題」をテーマに研究を行っている。子どものニーズが多様化するなか、社会的公正の視点を有する教育や、その教育の担い手を育成するための教師教育が必要とされているが、こうした課題は本学会の課題研究等において十分に対象化されてきたとは言い難い。そこで本部会では、教師教育において「社会的公正」や「社会正義」の概念がどのように位置づけられているのかを各国・地域の取り組みに即して捉えながら、そこで求められる教師像や教師教育の在り方について分析している。

1年目は、アメリカの教師教育施策を対象にして教師の職業的自律性や、それに基づく教師教育の自律的改善システムについて分析した。2年目は、教師教育における社会的公正を考えるための理論的・概念的枠組みを整理しながら、教育の場における多様性について、ヨーロッパの課題を分析した。最終年度の第30回大会では、オーストラリア、アメリカ、イギリスの取り組みを分析し、社会的公正の実現に資する教師教育やそれを支える仕組みについて議論を深め、3年間の研究の総括としたい。

【司会】

吉岡真佐樹（京都市立大学） 佐藤 仁（福岡大学）

【報告者】

1) 前田耕司（早稲田大学）

「オーストラリア先住民族の専門職養成—ポストコロニアリズムと社会的公正—」

2) 玉井康之（北海道教育大学）

「アラスカ州の教師教育における社会的公正—地域協働型教師教育施策の検討—」

3) 佐藤千津（国際基督教大学）

「イギリスの教師教育における社会的公正—GTCS(General Teaching Council for Scotland)の取り組みから—」

オーストラリア先住民族の主体形成と専門職養成

ーポストコロニアリズムと社会的公正ー

前田耕司（早稲田大学）

本報告では、ポストコロニアリズムにおける社会的公正の観点から、オーストラリアの先住民族アボリジナルの主体形成を意図した専門職養成の高等教育システムがどのように構築されているかについて日本との比較の視点も交えて明らかにする。その際、ポストコロニアリズムで提起される先住民族の「教育権」を認めた（準）国際法的枠組みとしての「先住民族の権利に関する国際連合宣言」（United Nations Declaration on the Right of Indigenous Peoples, 以下「先住民族の権利宣言」と略記、2007年採択）の国連システムおよびILO勧告第104号Ⅷ教育29（教員の養成・採用における先住民族の自己決定）という法的な文脈を根拠として、オーストラリアにおいて社会的公正の視点から組織される先住民族の専門職養成（教員養成を含む）が政府主導でどのように提起され、またいかに各大学で取り組まれているかについて考察する。

なお、本考察にあたっては、日豪両国において先行研究が少ないため、文献研究を補う必要性から、現地の研究者や先住民族の協力を得つつ、対話的構築主義のアプローチに基づいて自由な語りを主体とする半構造化インタビュー調査から実証的な解明を行う。

まず、「先住民族の権利に関する国連宣言」という規範的枠組みに照らして考えると、本課題に関する各条項には、先住民族（子どもを含む）の自己決定権の保障を始めとして、先住民族と非先住民族の異文化間の相互理解を促進するための学習機会の提供に関する規定など社会的公正の考え方に基づく条文が盛り込まれている。とりわけ、第14条第2項の「…〈前略〉…差別のないあらゆる段階と形態の教育への権利を有する」という条文は、「教育を求める主体的・能動的な権利」と解釈され、現在の先住民族の高等教育の現状を変えるように要求する権利をも含むといえよう。それゆえに、本条文は、経済的な理由等により進学を断念せざるを得ない先住民族の若者に高等教育機関へアクセスの機会を保障するアファーマティブ・アクションの可能性を含意する内容の規定といっても過言ではなく、本条項は、先住民族を主体とする高等教育の体系を構築するにあたって不可欠な枠組みといえよう。

日本に目を転じてみれば、「先住民族の権利宣言」の採択から12年を経て、アイヌ民族を「先住民族」と初めて明記した「アイヌの人々の誇りが尊重される社会を実現するための施策の推進に関する法律」（以下、「アイヌ施策推進法」と略記）が2019年5月に施行された。しかしながら、「アイヌ施策推進法」においては、1984年にウタリ協会によって採

扱われ、大学教育において先住民族独自の価値体系を組み入れることを提言した「アイヌ民族に関する法律」(非国家法)の第4項がアイヌ施策推進法に反映されていないという課題も指摘され、本法律が施行されてもなお、ポストコロニアリズムに向けての法整備は進められていないのが現状である。

トロウ (Trow, M.) の説を援用すると、大学への進学率が50%を超える状態は、「個人の教育機会の均等化」をめざすとされる「マス型」の段階から「万人のための教育保障」と「集団としての達成水準の均等化」に向かう「ユニバーサル型」の段階への移行を意味する。「ユニバーサル型」の段階になると、人種・民族・社会階層・性などの属性による進学機会の不均衡が是正され、高等教育へのアクセスにおいて不利益を被っているとされる人びとなど多様で異なる属性を持つ集団を受け入れる方向にシフトする。そうした集団の高等教育人口に占める割合が国民全体の構成と等しくなるようにとられる積極的な措置(クォータ制)が、いわゆるアファーマティブ・アクション(差別撤廃措置)である。

1991年の大学審議会答申を受けて、「大学教育へのアクセスの多様化」に向けて政策的に歩みだした日本とほぼ同時期に、オーストラリアでは、女性、非英語圏出身者、低所得階層出身者、僻遠地域出身者、しょうがい者、先住民族などの文化的背景をもち、周辺文化を形成してきた集団に対する高等教育支援システムの導入が連邦政府主導で進められた。1990年、連邦政府は、「万人に公平な機会を」(A Fair Chance for All)という政策文書を発表し、先住オーストラリア人である「アボリジナルおよびトーレス海峡諸島系の先住民族」を高等教育への参加において最も不利益を被っている集団とみなし、受け入れの段階から在学中にいたる支援システムの構築に向けた支援の枠組みを提示した。大学側は、連邦政府が示した支援の枠組みを下敷きに、個々の学内事情に照らして具体的な支援策を策定し、先住民族を大学に受け入れた場合の教育の質保証および労働市場における彼/女らの処遇をも含めて結果の平等の視点からアボリジナル学生を受け入れるための積極的な働きかけを行ってきた。今日ではこうした試みも、アボリジナルの自己決定の視点から組織される法曹養成や医師養成のシステムの構築に至るまで質量ともにその規模を拡大してきている。この点について本報告ではモナシュ大学の取り組みに即して具体的に検討する。そのうえで先住民族と非先住民族の民族間の連携・協働を通して先住民族のエンパワーメントを可能にする先住民族主体の教師教育の課題について考察する。

〈参考文献〉

前田耕司「オーストラリアの先住民族コミュニティの担い手養成における社会教育的課題」『日本社会教育学会年報』第58集、東洋館出版社、2014年。

前田耕司『オーストラリア先住民族の主体形成と大学開放』明石書店、2019年。

Peter J. Anderson, Koji Maeda, Zane M. Diamond and Chizu Sato (Eds.) (2020) *Post-Imperial Perspectives on Indigenous Education: Lessons from Japan and Australia*, Routledge.

「アラスカ州の教師教育における社会的公正—地域協働型教師教育施策の検討—」

北海道教育大学釧路校 玉井康之

1. 本報告の中心的課題

(1) アメリカの教育の平等・人権・協働を考える上で重要な課題の一つは民族問題である。その一つとして先住民族問題も大きな課題である。本報告では先住民族との共生と社会的公正を考えることで、教育における社会的公正を考える。

(2) 先住民族問題の社会的公正は教師による学校教育のあり方が大きく左右する。この社会的公正を教えられる教師を育てる教師教育が重要になるが、先住民族に関わる教師教育の施策、およびそれを支える学校・家庭・地域の教育施策を捉え、社会的公正を進める教師教育のあり方を検討する。

(3) 先住民族の教育は、先住民族の文化と権利を守る指針を、先住民族関係者や教育関係者が合意形成しつつ進めていく必要があるが、アラスカでは先住民族に関する守るべき指針としての「スタンダード」や教師がそれを具体的に進める「ガイドライン」を作成しており、そのあり方を検討する。

(4) 先住民族の教育は、学校教育課程の具体的教材として展開する必要があるが、単にノスタルジアや異文化として教えるのではなく、先住民族の文化と科学的内容を融合し、現代的な文化からみても、有意味な文化であることを示す教材化が重要になる。アラスカでは先住民族文化と西洋科学を統合して教材化を進める取り組みを進めており、そのあり方を検討する。

2. アラスカ州の開拓と先住民族との共存の歴史的背景と教育施策

(1) アメリカの開拓者の歴史から見たアラスカ先住民族との共存の条件

①元々アラスカはロシア領を 1867 年にアメリカが買収。ロシア防衛の最前線基地。→連邦政府からみても、先住民族をアメリカ側に同調させるためには手厚い保護と重要な位置づけを不可欠とした。

②アメリカインディアン政策後のアラスカ先住民族政策

1700 年代までのアメリカ開拓者による南部 48 州のアメリカインディアン戦争と強制居留地移住政策・絶滅政策後のアラスカ政策

→アラスカはその後の 1896 年金鉱発見後にアラスカの開拓開始。→アラスカ先住民族は、自治権が認められ、アラスカの広大な土地にそのまま定住した。(203 村のネイティブビレッジに首長配置。13 のネイティブコーポレーション)

(2) 厳寒自然環境の厳しさとアラスカ先住民族との共存の条件

①マイナス 40 度の中での開拓は、極めて厳しく、大部分の開拓者は越冬できずに南部 48 州に戻る。

②越冬する開拓者は、アラスカ先住民族の生活の知恵（衣食住）から学び、先住民族を尊重した。

③開拓住民が増えず、アラスカ先住民族の比率が高く（全住民の4分の1）、先住民族の文化が残る。

（3）現代につながるアラスカ州の先住民族教育の歴史的背景と教育施策

①1976年アラスカ州規則「教育施策の改善のために、地域の教育委員会を含めて、父母や生徒やその他の地域の人々が直接参加できるようにしなければならない」

→アラスカ先住民族が多い地域では、アラスカ先住民族が教育施策に参加する

②1984年に、アラスカ先住民族教育施策の権限は連邦インディアン局からアラスカ教育局に権限委譲

→アラスカではすでに地域住民の教育参加が認められており、先住民族が教育参加しやすくなった。

③1990年代に、先住民族の教育施策を展開するために、「アラスカ先住民族連盟 Alaska Federation of Natives」「アメリカ北西部先住民族教育者協会 Association of Northwest Native Educators」等の先住民族教育関係団体が多く設立

（4）アラスカ州の先住民族のへき地校と学校教師の先住民族理解の必要性

①アラスカのへき地校は、ほぼ先住民族で構成

→へき地校の教師は、先住民族のことを理解していないと、へき地校の教育を円滑にできない

先住民文化を活かした学校教育の教育内容・地域カリキュラム開発、へき地校の教師育成が不可欠

②1990年代から学校でのアラスカ先住民族の歴史的再評価の学習と多文化理解教育が積極的に推進

へき地校の週の学習時間の3分の1が総合的な学習活動=地域の素材・先住民族文化を生かした内容

③1995年アラスカ大学 ANKN Alaska Native Knowledge Network 設立=積極的にアラスカ先住民族の科学的な教材開発を推進→教員養成教育に提供

3. 先住民族教育の「スタンダード」「ガイドライン」を中心とした学校・地域・教育委員会の合意形成と遵守義務

（1）1998年「多文化共感型の学校を創るアラスカスタンダード」の制定

①1998年に「多文化共感型の学校を創るアラスカスタンダード（Alaska Standards for Culturally-Responsive Schools）」を作成

先住民族教育にかかわる関係団体・機関の共通指針の作成

②20の先住民族関係団体、2年間かけて協議し作成→アラスカ大学 ANKN がコーディネートの中核→アラスカ先住民族教育者集会で採択。

③内容=「生徒向け」「教育者向け」「カリキュラム内容のあり方」「学校のあり方」「地域のあり方」

(2)1999年「多文化共感型の学校を創るアラスカ教師用ガイドライン(Guidelines for Preparing Culturally-Responsive Teachers for Alaska's Schools)」の制定=指導内容の方法・指針・教師の行動規定を提起→アラスカ先住民族教育者集会で採択。

(3)2002年「多文化共感型の教育委員会ガイドライン」(Guideline for Culturally-Responsive School Boards)の制定
教育委員会も積極的に推進遵守義務

(4)関係団体の合意形成の成果と継続性

アラスカ大学を中心に、「アラスカスタンダード」「ガイドライン」を作り、アラスカの教員・保護者・地域住民・生徒の目指すべき理念を共有した。現在まで「スタンダード」は変更していない。

→多文化理解教育・共生教育を進めるためには、特定団体だけでなく、関係団体のすべてが同じ方向で推進する必要。その点で「スタンダード」「ガイドライン」の合意形成と継続性は大きな意味を持つ。

4. 先住民族教育を科学的・専門的な知見から支えるアラスカ大学 ANKN の役割

(1) アラスカスタンダードの合意形成と調停に果たす役割

①Alaska Native Knowledge Network Center=先住民族教育の専門研究施設の存在意義 →利害関係ではない大学が客観的・専門的な観点から、スタンダードの必要性を説明したことが重要

②アラスカスタンダードの作成過程に関しては、アラスカ大学 ANKN の研究者・スタッフが中心となり、2年間かけて、へき地の学校関係者や先住民族の代表などと協議しながら合意形成。

(2) ANKN による先住民族文化の専門的・科学的知見の解説と教材集の作成

①単に地域体験だけではなく、科学的な知見と解説を付け加える。30冊以上の教材集を開発発行

②先住民族文化と西洋文化の違いの背景と融合を科学的に追求。伝統・慣習と科学を分離して解説する。

③ANKN とアラスカ州教育局が連携しながら先住民族の伝統文化を教材化し、教師用の指導書を普及する取り組み

④スタンダードに基づく教師用ルーブリック「教師用アラスカ文化教育ガイド」も開発

教師に対しても指導内容を提供できるのは、大学教育学部の役割

5. 先住民族教育を推進するアラスカ大学の教師教育とカリキュラム開発

(1) アラスカ大学の先住民族教育の専攻と関係教育団体との連携

①アラスカ大学フェアバンクス校の専門施設・専攻

→ Major of Rural Education =へき地教育を学ぶ専攻

②科学的な先住民族教育を担う大学の教師教育の役割→大学及び教育委員会が連携して先住民族教材開発

③アラスカ大学フェアバンクス校教育学部の学生のカリキュラム

先住民文化を尊重した Multi-Cultural-Curriculum

「Indigenous Culture of Alaska」「Native Cultures of Alaska」選択必須科目

「Teaching Material by Community Resources」共通科目

(2) 地域学・地域科目であるアラスカスタディ (Alaska study) の開発と開設

①1990年代よりアラスカ州ではアラスカスタディ 3単位とアラスカ先住民族の多文化理解教育の科目群3単位、合計6単位を取得していることを必須としている。

②地域カリキュラムとカリキュラム開発

アラスカ大学では自然・社会・生活・文化・民族などのアラスカ独自の教育内容を学ぶため、アラスカスタディを開設。

→学校で、言語・社会・理科を中心にして、学校教育課程に地域カリキュラムを多く組み込んでいる。

(3) 先住民族のへき地校の教育実習

①へき地教育実習の初年次からの導入

アラスカ大学のへき地教育専攻の学生には、1年次から2週間のへき地教育実習を実施。

②主免教育実習におけるへき地と市街地の選択

アメリカは教育実習期間が長く、アラスカ大学も教育実習は14週間実施。市街地の学校とへき地小規模校の学校を選べる。毎年40人ほどがへき地実習希望

③へき地校では実習受け入れ校教員のメンター制度を実施

(4) へき地教育実習のアドバイザー指導教員の配置と専門指導体制の充実

①アラスカ大学フェアバンクス校-へき地の実践的な内容・方法を指導するアドバイザー教員を二人配置。→へき地教育実習の専門的な指導。(へき地教育研究者とは別に配置)

②へき地教育実習のアドバイザー教員=実践的な少人数教育等を指導。

特にへき地教育実習生の指導=実践的経験と指導的立場を活かした実習生の実践力の指導育成を図る。→へき地教育実習の巡回指導等

(5) アラスカ州の先住民族教育の必要性と大学の積極的なへき地教員養成

①へき地の先住民族からの教職課程への積極的な受け入れ=全学生の5%

②教育委員会と大学との連携によりへき地に対応した教師教育と現職教員研修

1 週間のへき地滞在型先住民族理解教員研修=大学が開設し、教育委員会が支援
→へき地教師の教員養成カリキュラムと教師教育

6. アラスカの先住民族との共生社会実現のために教師教育の目標・観点と教訓

(1) 教育委員会・学校や先住民族等の一方的な要望や博愛ではないこと。

学校・教育委員会・先住民族団体等の関係機関・団体が一体となって目指すべき理念と施策の合意事項「スタンダード」を創り、相互に歩み寄れるように日常的・継続的に改善・努力できる「ガイドライン」を作成し合意したこと。

(2) 教師の先住民族指導力の向上

大学が教育委員会・学校と連携して、先住民族の歴史・文化・生活・自然利用などの教材を開発しつつ、教師が体系的なカリキュラムとして子どもに指導できる知識・技能を持てるようにしたこと。

(3) 先住民族文化と西洋文化の科学的統合と科学的根拠のある教材開発

先住民族文化を科学的に解説する教材の開発=科学的根拠があることを証明

古き良き慣習ではなく、現代科学からみても理由があることを証明して教材化

先住民族の経験知から科学知への発展→心から先住民族を尊敬できる。

(4) 負の歴史を克服する観点と弱者からみた観点

教育内容としては、支配・差別・同化・貧困等の先住民族の歴史的・文化的・経済的な苦しみや、支配と闘いの歴史を理解して伝えられること。

一方、強者から見た弱者としての先住民族の姿ではなく、主役としての先住民族から見た歴史と文化を知って先住民族の尊厳を語れるようにしたこと。

例えば ①先住民族への負の歴史と向き合う学習、②先住民族の文化的先進性を捉える学習、③観光の道具ではなく主権者としてとらえる学習

(5) 先住民族の追体験の教師教育

へき地実習やへき地に滞在する教員研修等を通じて、教師自身も先住民族の自然と一体化した生活様式や文化・精神性を追体験して、その体験内容を頭で理解するだけでなく、普通に感じ取れるようにすること。

哀れみや同情ではない一体感を共有し、生活慣習として慣れること。

↓

これらの教師教育活動が、いつのまにか異質協働に慣れて来るようになる。そのため差別をなくすことを意識せず、無意識に社会的公正を実行できる。

参考文献

玉井康之・川前あゆみ「アラスカの多文化理解教育の施策と学校・地域における共生社会実現のための教育」、日本国際教育学会編『日本国際教育学会創立 30 周年記念論集』明石書店、2020 年（刊行予定）

イギリスの教師教育における社会的公正

GTCS (General Teaching Council for Scotland) の取り組みから

佐藤 千津 (国際基督教大学)

1. 本報告の目的と位置づけ

課題研究Ⅱの研究テーマ「教師教育における社会的公正の観点と課題」の3年目のセッションとして、本報告では社会的公正の実現に資する教師教育やそれを支える仕組みに焦点化して検討してみたい。前田耕司会員が報告するオーストラリアにおいては、教員養成課程で学生が最初に学ぶのは「先住民族の権利に関する国際連合宣言」(2007年)の趣旨や枠組みだという。教育施策を実現するには、教師や教師教育関係者の参加をもとに社会の意識や態度を変えることが不可欠であるという認識に基づいており、先住民族に対しても従来の補償的意味合いの強いコロニアルな視点からではなく、先住民族の「権利」という視点から教育を捉え直すという認識の転換が見られる。また、玉井康之会員の報告によれば、アラスカ州では、共生社会の実現に向け、教育に関するスタンダードやガイドラインを先住民族と教育関係者が共同で作成し、それに基づいて各種の教育実践が行われている。社会的公正の実現に向けた教育コミュニティ形成の一つのモデルといえるが、その際、関係者間の合意形成プロセスをいかに構築し、教師教育システムに位置づけるかが要諦である。

そこで本報告では、教師教育における社会的公正を考えるため、個人的特性等にかかわらず、誰もがそれぞれに応じた多様な形態で教師教育に関わることができるシステムとはどのようなもので、いかにして構築できるかという視点から、スコットランドの取り組みを捉えてみたい。イギリスでは4つの地域(イングランド、ウェールズ、スコットランド、北アイルランド)ごとに異なる教師教育制度が設けられている。本報告でスコットランドに注目するのは、(1)教師を中心とする専門職団体が教員資格や教師教育の質的管理を自律的に行うシステムが存在し、(2)教師の「質」を規定し、その質を維持・管理するためのシステムに、教師教育担当者のみならず、教育分野のステークホルダーの多くが関わっているからである。そのシステムの中心に位置づくのが教職の専門職団体であるGTCS (General Teaching Council for Scotland)である。本報告では、スコットランドの教師教育において社会的公正の実現に向けた取り組みがどのように位置づけられ、いかに機能しているかをGTCSの取り組みに即して考察してみたい。

2. 報告の概要

(1) 求められる教師像

イギリスに関してはイングランドの取り組みの紹介が多いが、本報告で取り上げるスコットランドの教師教育とイングランドのそれとの違いは意外に大きく、教師の専門性や専門職性の捉え方から異なっている。スコットランドの過去10年程の教師教育改革の基本方針は、スコットランド政府の委託によりグレアム・ドナルドソン（Graham Donaldson）が実施した教師教育に関する調査の報告書に基づいているが、報告書では教師の専門職性が広い文脈における「拡張された専門職性（extended professionalism）」として再定義されている。また、これが教師教育の協働性の根幹を成している。教師の役割が、その勤務校での職務を中心に狭義的かつ限定的に捉えられてきたことが、教師や教師教育担当者らの教職に対する見方に大きなギャップを生み、教師教育の実践や研究において、それぞれが十全に機能することを阻害してきたという認識と反省がその背景にある。この点から近年の教師教育改革がスタートしていることに注目したい。

(2) 教師教育システムの特徴

教師の専門職性の再定義に基づき、教師教育システムも変わりつつある。スコットランドの教師教育においてキーアクターとなるのがGTCSである。1965年に設立されたGTCSは、Teaching Council (Scotland) Act 1965に基づき、教職関係者が教職に関する諸事項（教師の資格、養成、研修など）を自律的に管理するために設けられた専門職団体である。スコットランドの公立学校に勤務する教師はGTCSに登録することが義務づけられ、その登録料で運営されている。2012年4月には政府から完全に独立した法的地位を得て、スコットランド大臣が有していた教員養成プログラムの認定およびその取り消しに関する権限もGTCSに付与されている。まさに教師教育の総合的な水準管理の責任主体と言ってよいだろう。前述したように、GTCSを中心とする教師教育システムの特徴は、教育コミュニティを形成する多くの関係者の協働性を基盤とする点にある。この仕組みによって教師の質が担保され、またその教師によって次代の教育コミュニティの担い手が育成されるというシステムが構築され、パートナーシップが形成されている。

本報告ではGTCSの取り組みを具体的に検討し、社会的公正の実現に向けた教師教育やそれを支える仕組みについて考えてみたい。

〈参考文献〉

Bryce, T.G.K., Humes, W.M., Gillies, D. and Kennedy, A. (Eds.) (2013) *Scottish Education, fourth edition: Referendum*, Edinburgh University Press.

Donaldson, G. (2011) *Teaching Scotland's future: Report of a review of teacher education in Scotland*, The Scottish Government.

GTCS (2012) *The Standards for Registration: mandatory requirements for Registration with the General Teaching Council for Scotland*.

GTCS (2020) *Strategic Plan 2020-23: Inspiring world-class teaching professionalism*.

2019年3月30日

於早稲田大学

中国における国家レベルの小中高校教員研修プログラムの実施についての再考 —教師教育の専門化と社会正義の実現の視点から—

張 揚（北海道大学）

1 問題意識

基礎教育の質は、教員の質、並びにその養成と研修を担っている教員養成と教員研修に関わる。一方で、国際社会において、教師教育は教職の専門職化を目指して教員の専門性を発達させる専門化教育が検討されつつある。教師教育のグローバルな動向を鑑み、中国においても教師教育の専門化を促す政策が相次いで打ち出されている。2010年、中国の教育部はこれから10年間の教育方針である「国家中長期教育改革和发展企画綱要（2010～2020年）」（以下、「教育綱要」と略す）を公布した。そのなかでは、資質の高い教員と専門性の高い教員集団を作るために、次のような方針が定められた。「教員養成・研修システムを改善し、養成・研修計画を作り、教員の専門化水準と授業能力を高める。教員研修、学术交流、教育プロジェクトに対する（財政）支援などの措置を取り、中堅教員、学術研究型教員、優れた校長を育てる」。

同年、教育部と財政部は「小中高校教員国家級研修計画の実施に関する通知」（以下、「国家研修計画」と略す）を共同発表し、教員の専門化水準と授業力の向上を図って、国家レベルの小中高校教員研修プログラム（以下、国家教員研修と略す）を実施すると明言した。その後、中央政府は急速に国家教員研修を推進し、莫大な財政資金を投入した。

2010年、中央政府は「国家小中高校教員研修プログラム（模範例）」と「中西部農村中堅教員研修プログラム」にそれぞれ5千万元（約8億円）と5億元（約8兆円）を投入した。それ以降、中央政府はさらに国家研修への財政予算額を拡充し、2011年計7.5億元（約12兆円）、2012年計27.5億元（約44兆円）を投入したⁱ。2019年、教育部と財政部は「2019年小中高校教員国家研修計画実施工作に関する通知」を公布し、そのなかでは、農村地域における国家教員研修の実施、とりわけ貧困地域、貧困県の教員に対する国家研修や省レベルの研修の実施により、貧困地域における教員の資質向上を实ることが記載されている。

なお、周知のように1990年代以降、中国政府は競争原理を公教育に導入することで基礎教育と高等教育の根本的な改革を図った。だが同時に、学校間と地域間の教育格差は急

2019年3月30日

於早稲田大学

激に拡大し、大きな社会問題になった。深刻な教育格差を是正するために、政府は基礎教育における教育理念の転換、教育課程の改革、学校管理・学校評価・学校づくりの一体化改革および教員の待遇改善と質的向上などの政策を次々と打ち出した。中国においては小中高校を対象とする財政的支援が行われるのみならず、地域と社会を巻き込む教育改革が施されている。

本稿は、中国における教員研修制度の変遷を整理したうえ、現在実施されている国家教員研修の仕組みを分析し、とりわけ「中西部農村地域の校長と教員を対象にする国家教員研修」に焦点を絞り、その研修プログラムの実施目標、実施対象、実施方法を踏まえて、当研修プログラムの実施が教育格差の是正と社会正義の実現にとってどのような意義を持つかを検討する。

2 中国における小中高校教員研修制度の変容

(1) 1980年代における教員研修制度

1980年代における教員研修は主に表1に示したような3つのタイプに分けられる。

第一は、教育学院や教員研修学院・学校などの教員研修専門機関で行われる研修である。これらの教員研修専門機関は成人高等教育機関の一種と見なされ、統一入試によって入学者の選抜が行われた。1986年以後全国範囲の統一入試が実施され、選抜試験に合格して入学した者はフルタイムで学習するかあるいは定時制で学習する。

第二は、普通高等教育機関における教員の再教育コースである。中高校教員の質を改善するために、1984年から師範大学・学院をはじめとする高等教育機関には、35歳以下、教職経験5年以上の中高校の現職教員を対象とする再教育コースが開設された。開設されたコースは、専科レベル（日本の短期大学卒業程度）の教員を本科レベル（4年制大学卒業程度）まで引き上げる「本科クラス」と、高等学校卒業レベルの教員を専科レベルまで引き上げる「専科クラス」との二つである。就業年限はいずれも2年である。

第三は、通信教育や大学夜間部及びテレビ大学を通じて教員自身の独学である。1983年から、独学者のための高等教育修了資格検定試験が実施された。1986年から通信人工衛星によるテレビの教育専用のチャンネルがはじまった。

2019年3月30日

於早稲田大学

当時、中国における教員研修の形式が異なったものの、図1に示したように規定とおりに研修を受けた教員がいずれも審査を受け、最後に学歴認定合格書が授与される。つまり、当時の教員研修制度は主に研修を受けた教員に「国家规定学歴を満たす学歴を取得させる」ことを目的とした。

表1 1980年代における教員研修体系

研修担当機構	対象者	研修形式	研修内容	取得学歴
教育学院、教員研修学院・学校など教員研修専門機関	小中高校と職業高等学校教員	短期講座、教科教育研修クラス、教育研究クラス	必要な文化基礎知識、教育学、心理学、教育科学研究方法、思想道德教育、教育実践指導	それぞれ中等師範学校、高等師範専科学校、4年制大学の学歴
師範大学・学院、高等師範専科学校などの教員養成系高等教育機関	中高校教員	全日制教育		
通信教育、大学夜間部及びテレビ大学	小中高校と職業高等学校教員	講習会、訓練クラス		

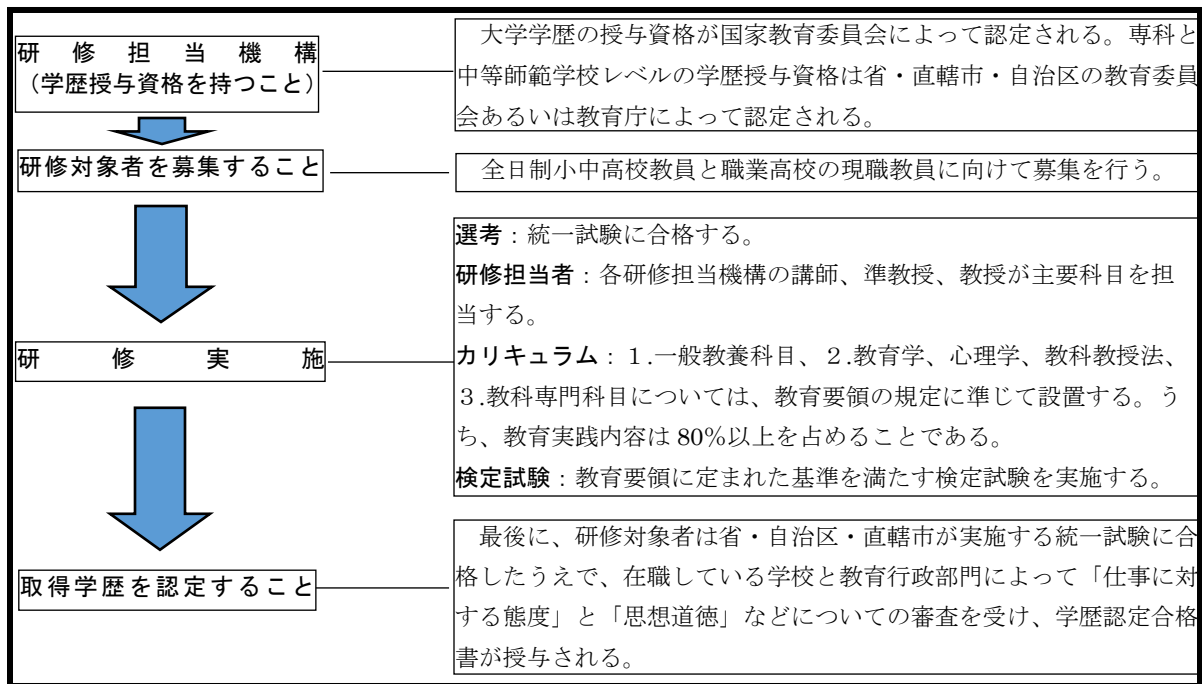


図1 1980年代における教員研修の実施プロセス

注：李芳・宋熙炯「試析我国中小学教师培训制度的未来走向」『創新人材教育』2014年12月、p.80に基づき筆者作成

2019年3月30日

於早稲田大学

学歴取得の目的以外に、教員研修として講演会なども開設された。また、1985年中央政府機関の職員3,250人からなる「小中学校教員の養成・訓練講師団」が全国各地に派遣され、モデル授業の実施、学校現場における授業指導、学校管理と学級経営についての指導助言を通じて教員の資質向上を推進した。学校現場においては学校内の教学研究組が主催する日常的な研修も頻繁に行われた。

(2) 1990年代における教員研修制度

1990年代、中央政府は小中高校教育を国家発展の基本政策の1つとして、「基礎教育の戦略的地位を確立し、優先的に基礎教育を発展すること」を宣言した。教育部は基礎教育の全面的な発展を図って、受験教育を資質教育へ転換するよう改革を進めた。一方で、受験教育から資質教育への転換や新たなカリキュラムに適應できない教員が少なくなかった。資質教育への転換を保障するためには、教員の質を高めることが必要であった。

こうしたなかで、1990年12月に全国小中高校教員継続教育座談会が開かれた。座談会では、はじめて「教師継続教育」という言葉を使い、「国家规定学歴に達した教員を対象にし、彼らの教師道徳と教育力を高めるための研修である」ことを定義した。1991年、国家教育委員会は「小学校教師継続教育の展開に関する意見」を公布し、今後現職小学校教員を対象にする研修が教員の資質向上に重点を置き、研修内容を設けるように指示した。1996年、教育部師範司ⁱⁱ⁾は「小中高校教師継続教育規定(草案)」を制定し、研修対象者の教育経験、教職歴、職務などによってそれぞれ研修内容を設定して研修を行うことを定めた。中央政府は教師継続教育の実施を通じて現職教員の資質向上を狙った。

1990年代、現職教員の研修に関する規定、条例などが主に6つであり、それぞれ研修の分類、目標、対象者、内容について詳しく定めた。表2は1990年代の規定、条例などに示された現職教員向けの研修に関する政策の要点をまとめたものである。1990年代以降、中央政府は教師継続教育理念に基づき、教員の生涯学習を促すことを目指して、研修体系を構築してきた。それは、1980年代の研修体系と比べて次のような違いが窺える。①研修の目的は、現職教員の学歴不足を補足することから教員の資質を高めて資質教育の実施に適應させることに変化しはじめた。②研修対象者の範囲が広げられ、従来の学歴不足者から全ての教員までに拡大されている。③研修内容は、より一層豊かになっている。

2019年3月30日

於早稲田大学

表2 1990年代における教員研修体系

タイプ	対象者	内容	目標
新任教員研修	教職歴1年未満者	教職道徳規範、教育政策法規、教育要領、教材教授法分析、学級経営	教育条規を把握し、教育内容を学習し、速く学校と教育に関する仕事に慣れる。
一般教員研修	教職歴1年以上の者	思想道徳教育と教職観教養、現代教育理論、教育技能訓練、教育知識更新・拡充、現代教育技術、授業実践研究	正しい教育理念を持ち、優れた教職観と合理的な知識体系を備え、現職の職務に適任し、更なる上級の職務へ昇格する要件を満たす教育能力と研究能力を身に付け、素質教育のニーズに適応する。
中堅教員研修	100万人の全日制小中高校と職業学校の中堅者	現代教育理論学習と実践科目：現代教育理論研修、教育思想と教科授業法研究、先進校実習；教科先進知識と総合知識科目：教科研究成果及び発展方向、現代科学技術と人文社会科学知識；現代教育技術と情報技術応用科目：計算機応用、教育技術応用理論と実践、情報社会と情報技術；教育科学研究科目：教科専門研究、科研課題の申請、研究、成果と評価	教職観、教育専門知識、学術水準、授業能力、教科研究能力を全面的に高める。創造精神と実践能力を培う。素質教育を行う能力と水準を高める。教育専門家、学科リーダーあるいは管理職に適する人材に成長させる。
学歴水準を高める研修	国家规定学歴に達した希望教員	「高等師範専科小学校教育専攻（文系／理系）における小学校教員研修の教育計画」（試行）、「高等師範本科における中学校教員研修の教育計画」（試行）に基づいて、中等師範学歴の小学校教員と専科レベルである中学校教員の学歴水準を高める	研修を受ける教員の学歴水準を高め、小中高校教員の教育と研究の能力を強化する。
ICT教育全員研修	教職員全員	現代教育技術、計算機基礎知識と操作技能、オフィスソフトウェアの使用と情報検索、授業と研究における計算機の活用、計算機の活用による教材作成、計算機の活用による学習と情報処理	教員全員に情報機械の基礎知識と活用方法を身に付けるとともに、一部の教員に情報機械の活用による授業と研究を行わせる。

3 中国における小中高校教員研修の現状 ⁱⁱⁱ

(1) 中央政府の政策について

2000年以降、教員研修システムはさらに充実になっている。教育部は主に研修の全体的な目標を設定し、研修に関する規定を公布し、全国における研修の実施効果を評価する ^{iv}。各省の教育庁は、その省における研修の実施、督促、評価などを全面的に担当する。県・市の教育委員会は直接に教育庁の指導を受けて、県・市レベルの研修を実施し、省レベルの研修プログラムに協力する。

2019年3月30日

於早稲田大学

また、研修の実施機構と実施形式はますます多様になっている。まず、研修の実施機関は従来の教育学院、教員研修学院・学校などの教員研修専門機関と師範大学や師範専科学校などの教員養成系大学から小中高校現場までに拡大し、研修の実施形式は講習会、校内研修、他の学校への派遣研修などによって構成されている。次に、情報技術の活用によって、オンライン研修が行われている。2000年12月、教育部師範教育司は「中国小中高校教師網」というウェブサイトを作り、全国1,000万人以上の小中高校教員に向けてオンライン教師継続教育をスタートした。2008年、中央政府は研修に対する財政予算を拡充し、特に中西部及び貧困地域での研修に対して重点的に支援しはじめた。

2010年に公布された「教育綱要」は「教師は教育の根本であり、優秀な教師がいるからこそ、質の高い教育がある。今後は（筆者注）質が高くて専門化のレベルも高い教師組織を作るよう努める」ことを示した。「教育綱要」に基づき、同年、教育部と財務部が連携して「国家研修計画」を発表した。その後、中央政府は教員研修についていくつかの規定を出した（表3参照）。表3によれば、近年の研修政策は教員の資質向上、とりわけ教員の専門性を強めることに集中していることが分かった。

表3 2010年以降の教員研修に関する政策

公布年	法令	教員研修に関する主要規定
2010年	国家中長期教育改革と発展規画綱要	教員の職務水準を高め、教員研修システムを改善し、研修計画を完備し、教員の専門性水準と授業力を高める。
2011年	教育部中小学教師培訓工作の強化に関する意見	教員研修に対する支援を拡大して教員研修の質を高め、農村地域の教員をはじめとして、教員全員向けの研修を実施する。開放的・活発な教員生涯学習システムの構築と教員の専門性の強化に努める。
2013年	教育部教師教育改革を深めることに関する意見	5年一貫性の教員研修を実施し、研修時間が360時間以上である。教員研修の管理に関しては単位制を実施し、教員研修の取得単位が教師資格定期認定、教員評価、職級昇格の必須条件となる。卓越教員研修計画を実施し、教員研修モデルの改革を進める。
2013年	教育部中小学教師培訓モデルの改革と培訓の質を高める指導意見	教員の専門性涵養のニーズを満たすことを目指し、教員の要求に応じて研修を企画する。研修の内容・方法を改善し、多様な研修方法を開発・提供することによって教員の研修への参加意欲を高める。
2013年	教育部中小学校長培訓工作の強化に関する意見	校長研修制度を強化し、校長研修の水準を高め、校長全員に向けて研修を行う。校長の専門(性涵養)のニーズに応じて研修内容・方法を選定し、校長研修教育の質を保障する。

2019年3月30日

於早稲田大学

(2) 研修体系の現状について

約30年間の蓄積と改善を経て、現在の研修体系は、図2に示したように構築されている。研修の担当機構は、国家レベルの教員研修機構、省レベルの教員研修機構、市教育学院と師範学校、県レベルの教員研修学校及び県・市・省レベルの教科研究室（研究員）である。また、国家オンライン研修システムもよく利用されている教育資源である。研修形式は主に次のような4つのタイプに分けられる。

①各小中高校は校内研修（授業準備の指導、公開授業、教授法検討会）あるいは教員を他の学校へ派遣して学校間の教員交流研修を行う。

②各学校から選抜された教員はそれぞれ県・市・省・中央政府が実施する研修プログラムに参加し、集中講習を受ける（集中講習は研修期間の長さによって、夏休みと冬休みの集中講習、週末集中講習、短期在職集中講習、休暇集中講習等に分けられる）。

③県・市・省レベルの教科研究室（研究員）は学校現場に入り、教材、教授法に関する指導、授業見学・評価などの現場指導を行う。

④国家オンライン教員研修システムの活用による個人学習である。国家オンライン教員研修システムは個人学習において使われる以外に、他の3タイプの研修の補助的な学習システムとしても利用されている。

教員研修のなかで、各小中高校における校内研修が一番多く実施されている。二番目多く実施されているのは、県・市・省レベルの教科研究室（研究員）が学校に入り、教材・教授法についての指導と検討及び授業見学・評価である。一方で、近年中央政府と地方政府は教員研修に対する財政支出を拡充しているために、政府主導の集中講習が多くなり、それを受ける教員も増えつつある。

2019年3月30日

於早稲田大学

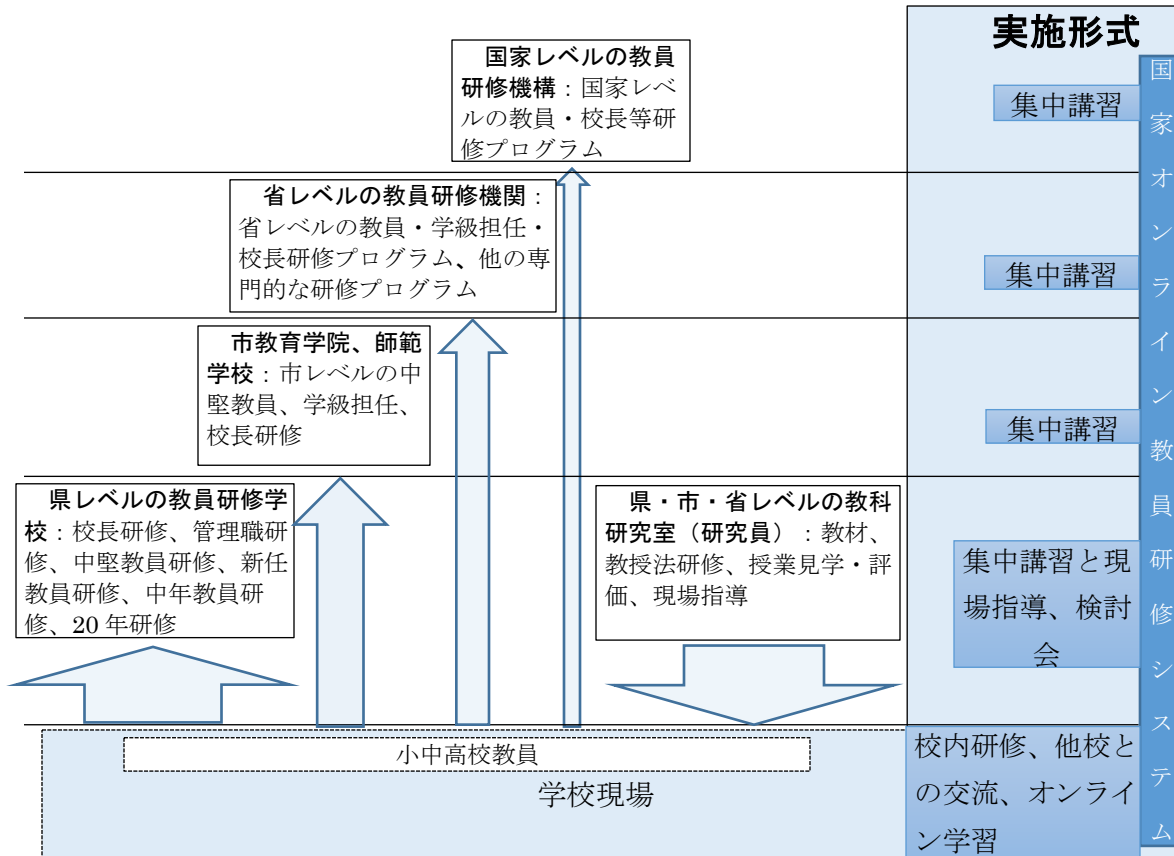


図2 中国における教員研修の現状

注：陳向明・王志明「義務教育段階教師培訓調査：現状、問題与建議」『開放教育研究』2013年8月、p.12に基づき筆者作成

4 国家教員研修の取り組み

2010年度から実施された「国家研修計画」が図3に示したように「小中高校教員研修プログラム（模範例）」と「中西部農村中堅教員研修プログラム」に分けられる。「小中高校教員研修プログラム（模範例）」は、さらに「小中高校中堅教員研修」と「小中高校教員オンライン研修」によって構成されている。「中西部農村中堅教員研修プログラム」は、「農村小中高校教員派遣研修」、「農村小中高校教員短期集中研修」、「農村小中高校教員オンライン研修」によって構成されている。

2019年3月30日

於早稲田大学

現在、国家教員研修が既述の2つのプログラムを柱にして展開しつつある。一方で、この2つのプログラムは必ずしも各地域において全部実施されているわけではない。実際に、各省・市は地方の教育実情に基づき、具体的な研修計画を作成して、中央政府に研修補助金を申請し、各地域の教師を国家教員研修に参加させている。こうして、中央政府は資金と豊富な研修資源を提供し、地方政府は各地域のニーズに合わせて、柔軟に研修プログラムを活用している。国家教員研修が一定期間のプログラムではなく、国家レベルの研修システムとして構築されている。

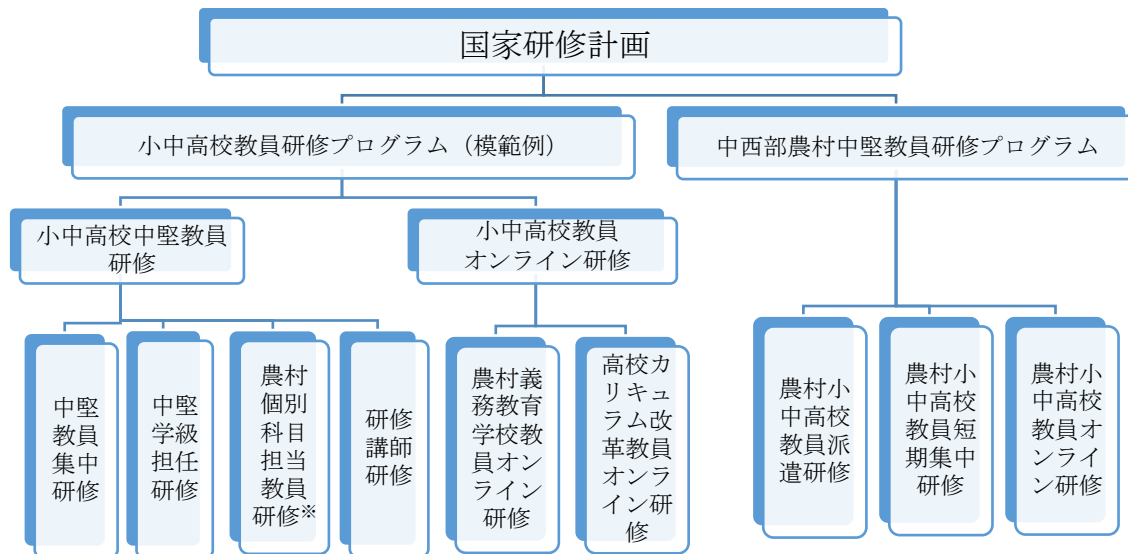


図3 「国家研修計画」の主要内容

※注：農村地域では個別の教科間で明らかなアンバランスが存在し、地域によってある科目担当の教員が不足している。その不足教員を補足するための研修である。

侯潔「改革開放以来我国小中学校教員政策的数量分析及内容走向」『当代教育科学』2015年第9期、p.50に基づき、筆者作成

2015年以降、「中西部農村中堅教員研修プログラム」が「国家教員研修プログラム中西部プログラム」に改められ、2019年現在、本プログラムはさらに図4のような3つのプログラムによって構成されている。そのうち、「農村小中高校教員の専門能力向上プロ

2019年3月30日

於早稲田大学

グラム」はさらに「新任教員入職研修」、「若手教員能力向上研修」、「中堅教員能力向上研修」、「研修実施者研修」に分けられている。「小中高校教員情報処理能力向上研修プログラム」は「情報管理チーム研修」、「モデル校ベテラン教員研修」、「未来教育引率チーム研修」に分けられる。

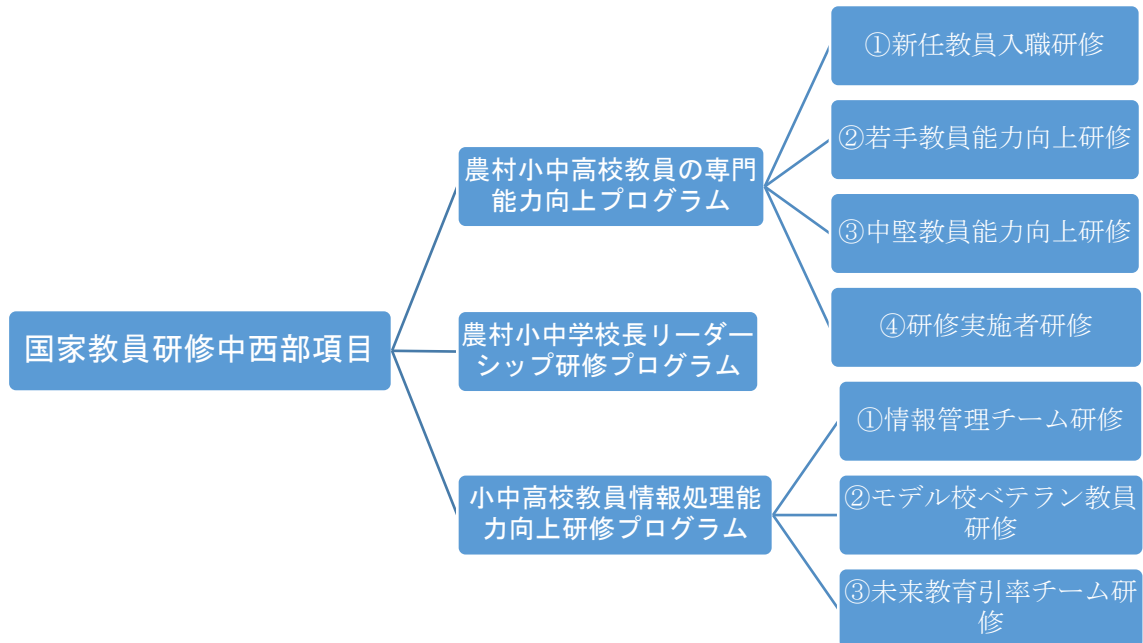


図4 「国家教員研修プログラム中西部プログラム」の主要内容

注：教育部「国家研修中西部項目実施方案」に基づき、筆者作成

ここでは、「農村小中高校教員の専門能力向上プログラム」と「農村小中学校長リーダーシップ研修プログラム」について詳しく説明する。

「農村小中高校教員の専門能力向上プログラム」

①「新任教員入職研修」：中西部の農村地域の新任教員を対象にし、教員養成系卒業者の研修と一般大学卒業者の研修を実施する。主な研修方法は集中講義とインターンシップ研修がある。また、図5に示したように研修が新任教員の職業（教員）覚悟と教師道徳涵養、教育規則と授業実践、学級経営と生徒指導、研究意識と成長能力などの内容をメインに2～3年にわたって継続的に行われ、新任教員の専門力の発展を促し、教育現場のニー

ズを満たす教員として育てる。本研修の実施によって市・県レベルの新任教員研修に良い手本を示すことも期待される。



図5 「農村小中高校教員の専門能力向上プログラム新任教員入職研修」のイメージ図

②「若手教員能力向上研修」：農村地域にいる一部の力のある若手教員を対象にして、「中学校教員専門基準」と「小学校教員専門基準」の規定内容を研修内容として、10日間（60時間）以上の研修である。本研修は教師の道徳涵養を重要視し、教科授業能力の向上に力を入れ、集中講義研修、専門家による教育現場での指導研修、ワークショップ研修、実験校などでのインターンシップ研修などの多様な方法によって行われ、教育現場のニーズを満たす教員から教育現場における様々な任を堪えられる教員へと育てる。

③「中堅教員能力向上研修」：中西部地域にある市や県の教科教育のベテラン教員及び農村地域の中堅教員を対象にし、集中講義形式、実験校などでのインターンシップ、ワークショップ形式、メンター指導など多様な形式によって実施される研修である。本研修は教員の教科授業能力を高め、市や県レベルの教科教育リーダーを育てることを目的として、20日間（120時間）以上を実施しなければならない。

2019年3月30日

於早稲田大学

④「研修実施者研修」：省レベルの研修実施者、教科教育のリーダー、優秀な教科研究員を対象にして、集中講義、ワークショップとメンター指導などの方式で5日間（30時間）以上の研修を行う。本研修は中西部地域の教員研修関係者の教育研究力と研修実施能力の向上、とりわけ教員研修実施者の授業力と組織運営力の向上を目的として、農村地域における教師教育の専門化を保障するための教員研修専門家チームを育成する。

農村小中学校長リーダーシップ研修プログラム

本研修は農村地域の新任校長、ベテラン校長と優秀校長を対象にし、「義務教育校長専門基準」と「高等学校校長専門基準」に基づき、「三段階研修」（「集中研修」＋「学校実践」＋「反省改善」）を実施する。研修形式は主に2つである。一つ目は、研修を受ける校長の所属校の実情を分析する上でのオードメイド形式の研修である。二つ目は、小人数の校長によるワークショップ形式の研修である。本研修プログラムは新任校長、ベテラン校長、優秀校長に対してそれぞれ任用資格の保障、組織経営能力の向上、教育改革リーダーシップの向上に力を注ぎ、重点の異なる研修を行う。

2019年度、「国家研修計画」は、主に農村地域の研修をめぐって次のような研修方法を活用すると決めている。①「頂崗置換」：「頂崗実習、置換研修」の略語であり、養成系専攻の学生を計画的に農村地域での学校に配分して実習させる一方で、その小中高校の教員は替わりに国家研修計画の担当機構で4～6ヵ月間の現職研修を受けることである。②「送教下郷」：省教育庁の管理のもとで、高等教育機関と県教員発展センター及び郷研修センターが連携して、毎年異なる研修テーマを決めて、それぞれの教科科目を指導できる優秀な研修指導員を農村地域に送り出し、学校現場における指導を行う。③「オンライン研修」：1つの国家研修計画の担当機関が1つの県のオンライン研修を支援し、県ごとにオンライン教員研修コミュニティを作って、最後に、「教員個人学習—教員間交流—教員研修コミュニティ」という一体化したオンライン研修ネットワークを築く。④「短期集中研修」：国家研修計画の担当機関は研修案を作成して、教育学研究者、優秀な学校教員、校長を招き、夏休みと冬休みを利用して集中講習会を開き、研修を実施する。

5 考察：国家教員研修の実施意義——教師教育の専門化と社会正義の実現の視点から

2019年3月30日

於早稲田大学

1980年代からこれまでの30年間、中国における教員研修は3つの段階を経て発展してきた。まずは1980年代の「学歴補足型教員研修」段階である。これは国家が稀少な教育資源を活用し、一部の学歴不足の現職教員に短期間の研修を通して国家规定学歴を満たさせる方法として見なされる。次は1990年代の「学歴向上と資質向上併存型教員研修」段階である。この段階の教員研修は、研修対象者のニーズに合わせて構築され、学歴不足である現職教員の学歴向上を目指すとともに、教員の生涯学習を促している。最後は、2000年代以降の「資質向上型研修」段階である。このような教員研修は、教員の質、特に教員の専門性を高めて教員の自律的な生涯学習を促すことを目的にして展開し、はじめて大規模な国家レベルの教員研修プログラムを実施した。

従来、中国の養成教育と研修は2つの分野に分けられ、制度的にはそれぞれが自己完結的に、相互に断絶したままであった。養成は中等師範学校、師範系大学及び一部の総合大学で、研修は成人教育分野に属する教員研修機関（教員研修学校あるいは教育学院）で行われてきた。国家教員研修は、そもそも養成機関である師範大学や一部の総合大学を巻き込み、さらに教育行政部門と教員研修学校の3者を有機的に関連させ、養成教育の年限延長と研修を加えることだけではなく、養成と研修各段階の機関が自己の役割を明確にし、その責任を果たし、そして相互の連携の維持あるいは協同体制の創出を実現しようとしている。国家教員研修は教師教育を生涯学習として、養成の段階から教員の生涯にわたって継続させることによって、教師教育の専門化を促進し、非常に重要な意義を持つ。

国家教員研修が、大学、教員研修機関などいわゆる正規の機関を利用して研修機会を提供するだけではなく、一早く小中高校教員のオンライン研修システムを整備し、教員の職能成長を促進する教育機会をそれぞれの役割の特質を考慮した。また、正規の機関、職場とインターネットなどの資源を活かし、多様で便利な教育機会を提供している。それと同時に、国家教員研修がIT技術を活用して全国的な教員研修のネットワークを作り、農村地域にいる教員でも簡単に教育資源の豊かな研修コミュニティにアクセスでき、一人ひとりの教員の学びから教員の集団的な学びに導く。こうして、国家教員研修が教員の集団的な学びを促し、教員に時間と場所を問わず学習できる生涯学習システムを提供した。

最後に、国家教員研修は研修機会の均等化、とりわけ中西部などの経済力弱い地域の新任教員、若手教員などにも研修機会を与えることが重要な意義を有する。従来、中国における国家・省レベルの教員研修は主に中堅教員に向けて実施された。それは、政府が限っている教育資源を一部の教員に投入し、彼らの質を高めて、エリート教員として育てる狙

2019年3月30日

於早稲田大学

いである。国家・省レベルの研修を受けた中堅教員が地域の学校に戻し、リーダー的な存在になり、他の教員を指導することが期待されている。しかしながら、教員の資質向上は教員一人ひとりの質的向上によって保たれている。普段、質の高い研修を受ける機会が少なく、かつ力不足している若手教員だからこそ、省・国家レベルの研修に参加し、専門家からの指導を受けることによって専門的力量が高められる必要がある。現行の教員研修政策はこの問題のある程度意識しているように見え、地域における教員の資質向上、ないし教育格差の是正に重要な意義があると考えられる。しかしながら、その効果については実態調査によって解明しかできないだろう。

参考文献

大塚豊「中国における教師の質的向上のための施策」『国立教育研究所研究集録』1989年、第18集

侯潔「改革開放以来我国小中学校教師政策的数量分析及内容走向」『当代教育科学』2015年第9期

朱旭東・宋萑「論教師培訓的核心要素」『教師教育研究』2013年5月、第25卷第3期

中華人民共和國教育部办公厅財政部办公厅「关于做好2015年中小学幼儿园教师国家级培训计划实施工作的通知」2015年4月

張華・王亜軍・洪弋力「国培訓計画的理念訴求与培訓追求」『教師教育研究』2013年7月、第25卷第4期

張揚「1990年代以降の中国における公立教員養成系大学の課題に関する一考察—高等教育制度改革と教員養成制度改革の分析を通して—」『教育学論集』2012年、第8集

張揚『現代中国の「大学における教員養成」への改革に関する研究』学文社、2014年

陳安寧「国培計画項目実施中存在の問題及对策」『中小学教师培訓』2015年第7期

陳向明・王志明「義務教育段階教師培訓調查：現状、問題与建議」『開放教育研究』2013年8月

鄭淑英「从教師專業發展主体動力的視角談提高中小学教师培訓实効性策略」『課程教材教学研究』2014年9月

2019年3月30日

於早稲田大学

東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター現職研修プログラム研究開発部門編
『日本と中国における教師教育に関する比較研究』（2005年度重点研究経費報告）、
2006年

東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編『東アジアの教師はどう育つか—
韓国・中国・台湾と日本の教育実習と教員研修—』東京学芸大学出版会、2008年

梅新林編『聚焦中国教師教育』中国社会科学出版社、2008年

梅新林編『中国教師教育30年』中国社会科学出版社、2008年

李芳・宋熙炯「試析我国中小学教师培訓制度的未来走向」『創新人材教育』2014年12月

i 山東師範大学繼續教育学院「国培计划」<http://www.jxjy.sdnu.edu.cn/cms/dxa/412.htm>
(最終閲覧日：2021年1月25日)

ii 中国教育部に設置されている一つの部局であり、日本の文部科学省の〇〇局に相当する。
史範司（現、教師司）は主に教師教育（教員養成と教員研修）と教職員に関する諸事務
を行っている

iii 『教師教育研究ハンドブック』p153を参照する

iv 2010年以降、国家教員研修計画を実施しはじめた

日本教師教育学会第10期（2017年9月～2020年9月）
研究部活動報告書

課題研究Ⅱ

教師教育改革の国際動向と
比較研究の課題

2021年 3月 31日 発行

[編集] 日本教師教育学会

[連絡先] 〒344-0061 埼玉県春日部市粕壁 3-10-1-1705

日本教師教育学会事務局

E-mail office@jsste.jp

Tel : 070-6441-0943