

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

国際研究交流部

目 次

I 活動報告

II 研究報告

序 担当理事・矢野博之（大妻女子大学）・・・4頁

第1部 国外の教師教育研究の動向と日本の教師教育研究の国際展開上の課題

資料1 「Reimagining Teacher Education Symposium の紹介と構造」趣旨説明
国際研究交流部・・・6頁

資料2 「Reimagining Teacher Education Symposium の紹介と構造」
千々布敏弥（国立教育政策研究所）・・・8頁

資料3 「国際的調査研究への参画から得られた知識と研究課題の変化」趣旨説明
国際研究交流部・・・14頁

資料4 「国際的調査研究への参画から得られた知識と研究課題の変化」
森久佳（大阪市立大学）・・・16頁

資料5 「国際的調査研究への参画から得られた知識と研究課題の変化II」
森久佳（大阪市立大学）・・・24頁

第2部 教師教育研究の国際化と交流活動の上での啓発

資料6 啓発ポスター「似非研究会・似非学会誌に注意」
百合田真樹人（教職支援機構）・矢野博之（大妻女子大学）・・・37頁

第3部 啓発・支援をにらんだ翻訳企画と国際カンファレンスでの シンポジウム《準備編》

- 資料7 「WERA2019 に向けての翻訳プロジェクト」起案と企画
矢野博之（大妻女子大学）・百合田真樹人（教職員支援機構）・・・39頁
- 資料8 「翻訳プロジェクト第2回資料（含、第1回記録）」
国際研究交流部・・・42頁
- 資料9 「翻訳プロジェクト第2回記録」
国際研究交流部・・・50頁
- 資料10 「翻訳プロジェクト第3回資料」
- 10-1 「インクルージョンを巡る4つの局面」
荒巻恵子（帝京大学教職大学院）・・・52頁
 - 10-2 「教員養成系大学におけるLGBT当事者・ALLY学生の自主活動支援」
神村早織・島崎英夫（大阪教育大学）・・・55頁
 - 10-3 「『社会的公正』の芽を育む教育実習 大阪教育大学の“響働実習”」
島崎英夫（大阪教育大学）・・・56頁
 - 10-4 「教育分野のパートナーシップ構築に関する先行研究と事例の紹介
-Public Good を実現するためのInclusionを組織的に考える試みとして」
早坂めぐみ（秋草学園短期大学）・・・57頁
 - 10-5 「インクルージョンを扱う実践事例紹介」
大貫麻美（白百合女子大学）・・・58頁
- 資料11 「翻訳プロジェクト第4回資料」
- 11-1 「“ダイバーシティ”ミニ研究会 発表の公募」
国際研究交流部・・・59頁
 - 11-2 「“ダイバーシティ”ミニ研究会資料」
金井香里（武蔵大学）・・・60頁
 - 11-3 「ダイバーシティに関する教育実践の紹介」
大貫麻美（白百合女子大学）・・・66頁
 - 11-4 （翻訳プロジェクト資料）
望月耕太（神奈川大学）・・・67頁
 - 11-5 「Diversity ミニ研究会 資料」
栗原和樹（一橋大学大学院生）・・・68頁
 - 11-6 「Diversity ミニ研究会 資料」
下島泰子（東京学芸大学）・・・69頁
 - 11-7 「Diversity ミニ研究会 資料」
森下 孟（信州大学）・・・70頁

(第3部) 啓発・支援をにらんだ翻訳企画と国際カンファレンスでの
シンポジウム《シンポジウム本編》

資料12 「WERA シンポジウム“Missing Rhetoric of Education in Japan: Dialogue on Rethinking Education and Teacher Education of Japan” (Wednesday, 07/Aug/2019: 9:00am - 10:30am Central Building 404, Gakushuuin University, Tokyo, JAPAN)

12-1 「第5回会合 (事前打ち合わせ)」 国際研究交流部・・・72頁

12-2 「シンポジウム 趣旨抄訳」 プロジェクト・チーム・・・73頁

12-3 「シンポジウム発表資料」
森久佳 (大阪市立大学)・香川奈緒美 (島根大学)
・荒巻恵子 (帝京大学教職大学院)・金井香里 (武蔵大学)
・矢野博之 (大妻女子大学)・・・74頁

(第3部) 啓発・支援をにらんだ翻訳企画と国際カンファレンスでの
シンポジウム《シンポジウム後の展開》

<資料13> WERA シンポジウム後の日本語版再演 (2019年11月9日・10日)

13-1 「WERA シンポジウム後の日本語版再演資料」
香川奈緒美 (島根大学), 荒巻恵子 (帝京大学教職大学院), 金井香里 (武蔵大学)
・・・133頁

13-2 「翻訳本制作の活動行程」 国際研究交流部・・・136頁

13-3 「重要8語群の選出 (と分担)」 プロジェクト・チーム・・・137頁

13-4 「出版計画経過報告 (2020年6月17日版)」
担当理事・矢野博之 (大妻女子大学)・・・138頁

終章 第10期国際研究交流部の活動の総括と課題

14-1 「国際研究交流のあり方の追究と展望を軸に」 (第30回研究大会ポスター発表)
百合田真樹人 (OECD 出向中)・矢野博之 (矢野博之)・・・141頁

I 活動報告

国際研究交流部・担当理事：矢野博之

1. 課題研究スタート時の問題設定

基本方針として、本部会は“交流”（情報の交換・共有、啓蒙・提供）を主軸とすることを確認する作業から仕切り直し、大別して以下3つの軸をもって活動展開を構想した。

- ①. 会員の教師教育研究を国際化するための情報提供【啓発・支援】
- ②. 国際研究交流の案内・情報提供【啓発】
- ③. 国際研究交流の実施（企画、招聘・誘致）【交流・促進】

2. 部会メンバー

〈担当理事〉矢野博之（大妻女子大学）、〈担当理事 *～2018年度〉百合田真樹人（教職員支援機構→OECD）〈コアメンバー〉：香川奈緒美（島根大学）、森久佳（大阪市立大学）、深見俊崇（島根大学）、荒巻恵子（帝京大学教職大学院）、金井香里（武蔵大学）他、登録学会員 25名

3. 活動概況（時系列）

〈2017年度（2017年9月～2018年3月）〉 ※担当者間での非公式の打ち合わせのみ
〈2018年度〉

- 5月20日（日）第1回研究会「教師教育に関する国際的研究動向(1): Reimagining Teacher Education Symposium(2018.3.8-9@香港大学)の紹介と報告」講師：千々布敏弥（国立教育政策研究所）@大妻女子大学，参加者9名
 - 8月26日（日）第2回研究会「教師教育に関する国際的研究動向(2): 国際的調査研究への参画から得られた認識と研究課題の変化」講師：森久佳（大阪市立大学）@大妻女子大学，参加者7名
 - 9月29-30日 啓発ポスター『似非研究会・似非学会誌に注意！』の作成と掲示、同パンフレットの配布（100枚）@東京学芸大学・日本教師教育学会第28回大会
 - 11月10日（土）第3回研究会「教師教育に関する国際的研究動向(3): 国際的調査研究への参画から得られた認識と研究課題の変化Ⅱ／UNESCO／OECD Forum／TALIS 初期教員準備調査への参加を通して」講師：森久佳（大阪市立大学）@アットビジネスセンターPREMIUM 新大阪，参加者7名
 - 2019年1月14日(月)「WERA2019に向けての翻訳プロジェクト」第1回研究会 @大妻女子大学，参加者26名
 - 2019年3月18日(月)「WERA2019に向けての翻訳プロジェクト」第2回研究会 @大妻女子大学，参加者19名（skype参加含む）
- 〈2019年度〉
- 4月6日(土)「WERA2019に向けての翻訳プロジェクト」第3回研究会 @教職員支援機構 大手町事務所，参加者18名
 - 6月2日(日)「WERA2019に向けての翻訳プロジェクト」第4回研究会 @大妻女子大学，参加者14名（skype参加含む）

- 7月28日(日)「WERA2019に向けての翻訳プロジェクト」第5回研究会 @大妻女子大学, 参加者12名(skype参加含む)
- 8月7日(水)世界教育学会(WERA 10th)ミニ・シンポジウム「Missing Rhetorics of Education in Japan : Dialogue on Rethinking Education and Teacher Education in Japan」@学習院大学, 参加者20名 話題提供①香川奈緒美(島根大学) Persistence of Utilitarian Ideology in Japan: Call for a New Paradigm ②荒巻恵子(帝京大学) Rhetoric and Practice of Inclusiveness in Japan's Teacher Education ③金井香里(武蔵大学) Reinstating the Diversity as a Medium for Rethinking Education and Teacher Education in Japan 司会:森久佳(大阪市立大学)・矢野博之(大妻女子大学) 指定討論者:矢野博之
- 11月9日(土)第6回教師教育変容の実態をつかむ情報交流・研究会「2019WERA シンポジウム報告 Missing Rhetoric of Education in Japan : Dialogue on Rethinking Education and Teacher Education of Japan」理事会向け再演 @明治大学, 参加者20名 報告①矢野博之(大妻女子大学)、②森久佳(大阪市立大学)、③香川奈緒美(島根大学)、④深見俊崇(島根大学)
- 11月10日(日)「2019WERA シンポジウム “Missing Rhetoric of Education in Japan : Dialogue on Rethinking Education and Teacher Education in Japan” 日本語版再演 @大妻女子大学, 参加者11名 進行:矢野博之(大妻女子大学)、報告①森久佳(大阪市立大学)、②香川奈緒美(島根大学)、③荒巻恵子(帝京大学教職大学院)、④金井香里(武蔵大学)
- 1月24日(金)国際研究交流部主催 翻訳プロジェクト・コアメンバーによるミニ研究会「刊行本原稿の持ち寄り読み合わせ」@大妻女子大学, 参加者6名
(2020年度)
- 2020年9月13日(日)ポスター発表 「国際研究交流部・第10期報告—“学会”としての国際研究交流の現在とこれから」 @明治大学・日本教師教育学会第30回大会

4. 研究成果と見えてきた課題

- (1) 公開研究会:2018年秋まで、国外の教師教育研究をめぐるアカデミズムの動向や、OECDやUNESCOにみる国際研究調査の内情と方向性の情報交換研究会を重ね、日本の教師教育研究上の領域や視点、evidence問題を議論し、国際展開上の課題を共有していった。
- (2) 学会啓発資料の作成と配布:教育研究の国際化は世界的に加速拡大するなか、「エセ学会」「エセ学会誌」が急増してきた状況を受け、『似非研究会・似非学会誌に注意!』のリーフレットを作成し(100枚)、2018年第28回研究大会で配布、後にWeb公開した。
- (3) 啓発・支援をにらんだ翻訳企画と国際カンファレンスでのシンポジウム:国際的調査研究の状況把握や参画経験の共有を端に議論し、研究視点の国際化と国際的な文脈での経験と機会の供給を図るため、UNESCO刊行の“Rethinking Education“(2015)の独自翻訳を企画し、教師教育研究の文脈で活用することを目指すプロジェクトを始動した。

これを受けて10th WERA(2019.8.7)でのシンポジウムとしてコアメンバー(矢野,森,香川,荒巻,金井の学会員)による実施に結実し、UNESCOが投げかけた議論を、日本の教育界にどう照射し問いかけるべきか、主に3つのword=視点(well-being, Inclusiveness, Diversity)からその課題の探索と提示を試みた。

翻訳刊行作業は 2019 年秋以降、会合を続けたが 2020 年 1 月末を最後に Covid-19 禍により対面での会合は中断。その後研究の深化と WERA の議論をふまえ発展させるため、オンライン上での意見交換と原稿の検討・編集作業に移っている (2020 年 3 月末時点進行中)。

5. 第 11 期研究活動への提言

今期 “国際交流のあり方” を軸に運営してきたが、奇しくも Covid19 禍により新たな社会のあり方が問われ、今後ひとのつながりや集い方、情報や研究活動の実働についても、抜本的な問い直しが進んでいくだろう。教師教育研究自体もその自律性と学際性を保持し高めつつ、発信受信・交流のあり方もひとの動き・社会のつながり方の変化に伴い再考が求められる。学会としての組織的対応は、検討と踏み出しを喫緊の課題として残している。

II 研究報告（資料掲載）

序

国際研究交流部（担当理事・矢野博之）

「II 研究報告」においては、本国際研究交流部会にて報告された資料を掲載する。なお、各会合や機会において、その話題提供や議論の軸となった主たる資料を選出している。

そもそも第10期の国際研究交流部は、“交流”（情報の交換・共有、啓蒙・提供）を主軸としている。今期立ち上げ当時の教師教育研究の国際動向を共有することを機に、〈国際研究交流活動へとつながる〉ことが期待できる会員の発掘を主眼に、研究会を企画することから出発している（第1部）。また、国外での研究のありよういかに迫れるかその方策を企図する中で、学会員への啓発活動を必要とする事態が生じ、国際研究活動へと参画する上での啓発ポスター・リーフレットの作成に及んだ（第2部）。折しも同時期に、World Educational Research Associationの第10回大会を日本教育学会が母体として引き受け、本学会へもそこでのシンポジウム参画が打診された。2018年年末から急遽準備に入り、百合田真樹人担当理事の起案に基づき、未だ日本で紹介の浅かったUNESCOの“Rethinking Education”（2015）の翻訳作業を通じ、そこで遭遇する諸課題を基軸にしなが、日本の教師教育研究を国外での同研究の流れと結んでいくための手がかりを得ようと企図したものである。その起案から2019年8月7日のシンポジウムの実施、その後の翻訳作業までを第3部にまとめて掲載した。

あいにく翻訳本は2020年度末時点で未刊行だが、編集作業は継続している。この二年間での本部会の検討と議論の成果の集大成を急ぎたい。

以下、3部構成で上記の研究と活動の流れが編成されている。

- 第1部 国外の教師教育研究の動向と日本の教師教育研究の国際展開上の課題
- 第2部 教師教育研究の国際化と交流活動の上での啓発
- 第3部 啓発・支援をにらんだ翻訳企画と国際カンファレンスでのシンポジウム
《準備編》《シンポジウム編》《シンポジウム後の展開》

第1部

国外の教師教育研究の動向と 日本の教師教育研究の国際展開上の課題

<資料1>

「Reimagining Teacher Education Symposiumの紹介と構造」趣旨説明
(国際研究交流部)

**国際研究交流部主催 第1回研究会
教師教育に関する国際的研究動向(1)**

**「Reimagining Teacher Education Symposium」 (2018.3.8-9@香港大学)
の紹介と報告**

講師：千々布敏弥 会員
(国立教育政策研究所)

予定：14:00-17:00

JSSTE
日本教師教育学会
The Japanese Society for the Study on Teacher Education

Reimagining Teacher Education Symposium - Introduction and Theme

Reimagining Teacher Education Symposium
March 8-9, 2018 (Thursday & Friday) | The University of Hong Kong

Introduction and Theme

The symposium's main theme is "Re-imagining Teacher Education", which is divided into the following sub-themes:

1. Teacher knowledge revisited
2. Teacher leadership and teacher collaboration
3. Exemplary models / practices in teacher education and teachers' professional development

The goal with this invited symposium is to bring together key leaders and thinkers in the field of Teacher Education to discuss and debate current research on the above issues.

Keynote Speakers

 Professor Lee SHULMAN President Emeritus The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching Charles E. Ducommun Professor of Education Emeritus Stanford University, USA	 Professor Andy HARGREAVES Thomas More Brennan Chair Lynch School of Education Boston College, USA	 Professor Paul SAHLBERG Professor General Institute for Education School of Education Faculty of Arts & Social Sciences University of New South Wales, Sydney, Australia	 Mrs CHUA-LIM Yen Ching Deputy Director-General of Education (Professional Development) and Executive Director Academy of Singapore Teachers Ministry of Education, Singapore
---	--	--	--

Symposium Portal (For Invited Participants Only)

Copyright 2017 Faculty of Education, The University of Hong Kong. All rights reserved.

JSSTE
日本教師教育学会
The Japanese Society for the Study on Teacher Education

日本教師教育学会 国際研究交流委員会

◎ 今後さらなる海外との研究交流を 学会としてどう後押しできるのか？

- ☑ エリア・スタディ各論からの(一旦)脱却
- ☑ 会員の海外での活躍への支援・参考の模索
- ☑ 脱日本的な研究会の持ち方・参加の仕方？



OECD TALIS
Initial Teacher Preparation Study
ナショナルシンポジウム

日程: 2018年6月3日(日)
時間: 12:30~16:15
会場: Belle Salle
ベルサール御成門タワー
4F ホール

**Initial Teacher Preparation Study
ナショナルシンポジウム**

FAX 申込書

FAX:03-5408-0097

ご記入フォーム

氏名	自由記入
所属団体	
メールアドレス	
宛先電話番号	

ホームページからのお申し込み 下記URLの申込フォームよりお申し込みください。
<http://www.nits.go.jp/training/seminar/O07.html>

プログラムの詳細

12:00 受付
12:30 オープニング リマークス
12:45 OECD 教員採用調査 (TALIS)
13:00 パート1: 教育政策と実践におけるエビデンスとは何か？
14:15 休憩
14:30 パート2: エビデンスに基づく教師教育改革をどのように展開するか？
15:45 クロージング リマークス
*日・英同時通訳があります
定員 250名 事前登録をお勧めします

〒100-0001 東京都千代田区千代田1-1-1
主催 独立行政法人教職開発機構 教員 文部科学省 (P2)

主催 独立行政法人教職開発機構

<資料2> 「Reimagining Teacher Education Symposiumの紹介と構造」(千々布敏弥会員)

2018/5/20



香港大学シンポジウム(2018.3.8-9)

- 大学創立100周年を記念して開催
- 11カ国(香港、中国、台湾、日本、シンガポール、アメリカ、カナダ、オーストラリア、ニュージーランド、フィンランド、南アフリカ共和国)から31名+キーノートスピーカー(ショーマン、ハーグリーブス、パシー、エンチン)4名参加
- キーノートスピーチ+シンポジウムの組み合わせを2日間
- 研究報告+事例報告
- 事例には国や大学の教員養成システム
 - フィンランドの教員養成改革→大学改革
 - ニュージーランドの教員養成改革(補助事業としてモデルプログラム作成)
 - 南アフリカの教員養成プログラム事例

2018/5/20



2018/5/20

Panel discussion 1A		Teacher knowledge revisited
1. Dr Kennedy CHAN	香港	How is science teachers' pedagogical content knowledge investigated in empirical studies?
2. Professor CHEN Xiangming	中国	Advocating an Ethical Turn in the Study of Teacher Practical Knowledge
3. Professor Bronwen COWIE	ニュージーランド	Teacher knowledge for Informal Assessment for Learning
4. Professor Anna-Majaja POIKKEUS	フィンランド	Does teacher knowledge feed to or lead to quality of pedagogical practice?
Panel discussion 1B		Teacher knowledge for the 21st century and social justice
1. Dr Benjamin CHANG	香港	Critical and Sociocultural Practices Towards a Higher Education Pipeline in Hong Kong: Issues of Agency, Sustainability, and Internationalization Within Teacher Education and Research Training
2. Dr Margarel LO	香港	Voices of protest: Hong Kong student-teachers' activism and teacher education for social justice
3. Professor Anne M. PHELAN	加	Renewing Teacher Education in Canada: History, Place and Circumstance
4. Dr Manka VARGHESE	米	Troubling Practice: Teacher Subjectivity and Practice-Based Teacher Education
Panel discussion 2A		Teacher leadership and teacher collaboration
1. Professor Tania BROADLEY	豪	Imagining Change Agents and Problem Solvers: Unpacking the Australian Reform Agenda Context
2. Dr Chen CHAN	香港	Mentoring in The Third Space: Rethinking Collaborative Learning in School-University Partnership
3. Professor Markku JAHNUKAINEN	フィンランド	Keys to Equity: (Special) Teachers Serving Every Student in Finland
4. Dr WANG Xiaoli	中国	The development of novice teachers' resilience: from the perspective of social ecosystem theory
Panel discussion 2B		Teacher leadership and teacher collaboration
1. Dr Hiroyuki KUNO	日本	Lesson Study as an Effective Element for Curriculum Implementation and Innovation
2. Mr Cedric LEONG	シンガポール	Engendering a Culture of Collaborative Professional Learning
3. Professor Marja-Kristiina LERKKANEN	フィンランド	Teacher collaboration in school transitions
4. Dr WANG Dan	香港	Organizational Social Capital and Teacher Professional Learning Communities: Comparison of Rural and Urban Schools in China

7PK

Panel discussion 3A		Exemplary models/practices in teacher education and teachers' professional development
1. Dr Gary HARTFITT	香港	Exploring alternative paths to becoming a teacher: the role of the community in teacher preparation
2. Professor Jo LAMPERT & Ms Kathryn COFF	豪	Nothing about us without us: Community-engaged teacher education
3. Dr Li Qiong	中国	Beyond the paycheck: Chinese rural teacher well-being and the impact of professional learning and local community engagement
4. Professor Mirja TARNANEN	フィンランド	Working together to develop teacher education as a continuum
Panel discussion 3B		Exemplary models/practices in teacher education and teachers' professional development
1. Dr Fiona ELL	ニュージーランド	The limits of our imagination: the present, the past and policy in teacher preparation programme design in Aotearoa/New Zealand
2. Professor Leena KROKFORS	フィンランド	Finnish Teacher Education Curriculum Reform - Foundations, Vision, Goals and Structures of the Reform
3. Professor Simone WHITE	豪	Once were teachers: Examining the professional development of 'school-based teacher educators'
4. Dr Lisa YIU	台湾	Developing a Confucian Model for Student Diversity: An Alternative to Multicultural Education in Taiwan's schools
Panel discussion 3C		Exemplary models/practices in teacher education and teachers' professional development
1. Professor A. Lin GOODWIN	米	Recruiting & Preparing Quality Teachers for All Students: Lessons from a New York City Teacher Residency Programme
2. Dr Chen CHAN and Dr LAM Wai Ip Joseph	香港	Enacting Pedagogical Content Knowledge: integration of theory and practice
3. Dr TAY May Yin	シンガポール	Approaches and Practices for English Language Teacher Professional Learning in Singapore
4. Professor Claire WYATT-SMITH	豪	Graduate Teacher Performance Assessment: An intervention project at the intersection of standards, professional knowledge, and assessment
Panel discussion 3D		Exemplary models/practices in teacher education and teachers' professional development
1. Professor Sarah GRAVETT	南アフリカ	Integrating coursework and practice learning in a teacher education programme at the University of Johannesburg in South Africa
2. Professor Jari LAVONEN	フィンランド	Reimagining Finnish Teacher Education through a National Teacher Education Forum Work
3. Professor Field RICKARDS	豪	Towards teaching as a true clinical practice

2018/5/20

フィンランド教員養成改革(3d2)

- フィンランドでは修士レベルの教員養成を小学校段階では40年前から、中学校段階では100年前から実施
- 2016年2月 Finnish Teacher Education Forum 設立
 - 70人の専門家(大学、行政機関、組合、生徒組合)
 - 既存の教員養成プログラムの問題点を議論
- 2016年10月 教員養成プログラム改革の提言
 - 養成段階と現職教育の連携を重視
 - 知識:教科、ペダゴジー、学習者の多様性、協働スキル、研究スキル
 - 革新に向けた専門性:カリキュラムの知識とスキル、創造性や革新に向けたスキル、ネットワーク構築等のスキル、革新を適用するスキル
 - 専門性を高める能力:保護者や生徒、関係者とのネットワークの中で学校文化を発展させるスキル、省察や研究を通じて専門性を高める意欲と能力

ヘルシンキ大学教員養成改革(3b2)

- 2017年8月より
- 2016年の教員養成フォーラムガイドラインに従う
- 5年間に二つの学位(学士、修士)課程を通じて取得
- 教育的思考と研究に基づく省察能力を重視
- 修了者の就職可能性を増加
- 300単位
 - 基礎学習25
 - 教科教育関連35
 - 発展学習60
 - 教育学60※教員資格取得に必須
 - 資格条件学習60※教員資格取得に必須
 - 教育関連の補充学習60
 - 教科関連の補充学習60 合計360?

2018/5/20

Jyväskylä大学の養成改革(3a4)

- 2014年にカリキュラム改革
- Phenomenon-based learning
- 教師教育と学校実践の連携を強化
- 学生は学校実践の混沌として困難を抱えた現象を協働学習や探究学習を通じて学ぶ
- カリキュラム改革に従い、学内文化を改革(個別から協働へ、代表性民主主義から個人間協働グループへ、異なることへの寛容から絶え間ない交渉へ、文書から現象に特化したワーキンググループへ、教育内容から現象に根ざしたカリキュラムへ)
- 2017年から2020年にかけてのフィンランド教員養成改革に伴い、養成教育と現職教育の連携を強化

ニュージーランド・オークランド大学の教員養成改革(3b1)

- 2013年に教育省は教員養成大学7大学に修士段階の模範プログラムの補助事業を始める(修士段階の教員養成に向けた初めての動き)
- 模範プログラムには従来以上の実習、柔軟な専門性、学習者に焦点を当てることなどが求められる
- 年間180単位。初等中等教員の養成課程では加えて120単位の学習、60単位の関連教科学習を求める
- Block practicum(定められた曜日、時間に学校を訪問)から脱却した実習の機会を強化
- 従来以上に実習校との密接な連携

2018/5/20

オーストラリア・メルボルン大学の 教員養成改革(3d3)

- 2008年より教員養成課程の中でMaster of Teachingプログラムを開始
- 教員養成課程学生1000人中25~30人が同プログラムに在籍
- 学生は大学で3日受講、契約校で2日実習。加えて4週間継続実習の期間を持つ
- 契約校グループの中で基盤校を設定。基盤校の教員1名をフェローとし、勤務の半分を免除する補助金を支出する。フェローが各実習校のメンター教師と連携して指導。
- フェローと大学所属の実務専門家が連携して週に1日、実習学生が生徒の個々の課題に応じた指導の在り方を考えるプログラムを指導する
- 学生は大学の講義内容を活用し、実習校で3週間にわたり観察した抽出生徒の課題を解決する方法をレポート
- 学生レポートについて20分の口頭プレゼンテーションし、その後口頭試験を受ける

南アフリカ・ヨハネスブルグ大学の 教員養成課程(3d1)

- 2017年、同大学の基盤段階(1~4学年)教員養成プログラムが表彰される
- 学生は学部4年間の教員養成課程の中で附属学校の生徒を観察
 - 1年次に幼稚園段階
 - 2年次に1年生
 - 3年次に2・3年生
 - 4年次にそれまでの観察結果を整理、統合
- 上記観察とは別に、一人の生徒を4年間継続観察
- 大学の授業において子どもの学習過程を観察する方法、認知や発達について解説
- 大学教員と附属学校教員の密接な連携
- 附属学校以外の学校における実習も実施

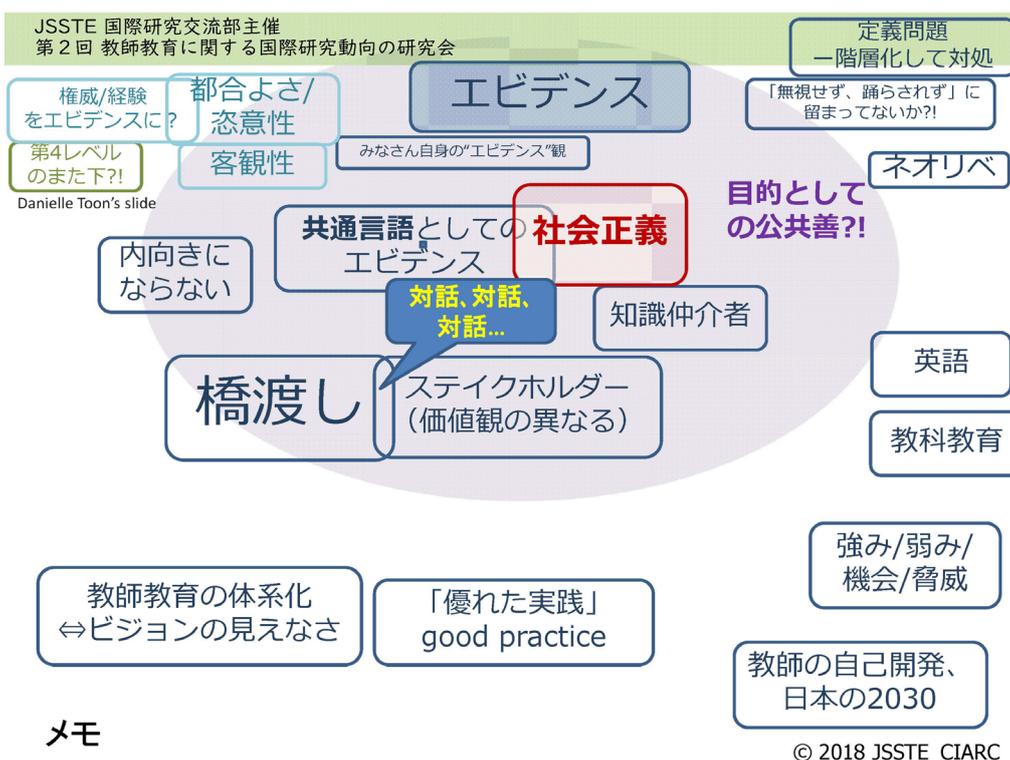
<資料3> 「国際的調査研究への参画から得られた知識と研究課題の変化」趣旨説明
(国際研究交流部)

JSSTE 国際研究交流部主催
第2回 教師教育に関する国際研究動向の研究会

国際的調査研究への参画から 得られた認識と研究課題の変化

講師：森 久佳（大阪市立大学）

(Slide作成・文責：矢野担当理事)



JSSTE 国際研究交流部主催
第2回 教師教育に関する国際研究動向の研究会

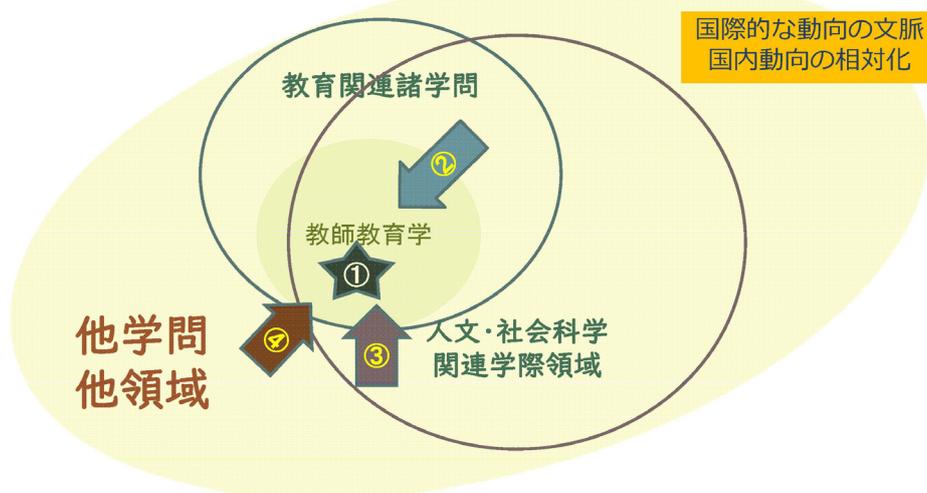
Research Design もしくは Methodology の問題

- ☑ その意義、元となるインプリケーション
- ☑ 教師教育ないしこの業界に波及する(?)問題

© 2018 JSSTE_CIARC

JSSTE 国際研究交流部主催
第2回 教師教育に関する国際研究動向の研究会

Research Design 問題との対峙



© 2018 JSSTE_CIARC

<資料4> 「国際的調査研究への参画から得られた知識と研究課題の変化」(森久佳会員)

日本教師教育学会

第2回 教師教育に関する国際的研究動向の研究会

国際的調査研究への参画から得られた認識と研究課題の変化

UNESCO/OECD Forum/TALIS 初期教員準備調査への参加を通して

2018年8月26日(日) @大妻女子大学

森 久佳(大阪市立大学)

1. はじめに

2. 自己紹介

- ・ 教育方法学(カリキュラム、教師)
 - 学校を基盤とするカリキュラム開発の歴史的・現代的研究
 - 大阪府下で授業研究サークルに参加(15年以上)⇒授業・カリキュラム・教職をめぐる動向に関する研究
 - 大学での教員養成課程(「教職概論」担当)や免許講習のテーマ:教職の多忙化を背景とした専門職としての教職のあり方について
- ・ 今年度(2018年度):独立行政法人教職員支援機構の客員フェロー
 - ITPフォーラムへの参加
 - ITPシンポジウムにてコーディネーター
 - テーマ:「エビデンス」

3. 渡仏前の状況①

- ・ 根拠・科学的実証/実証性を伴った科学的根拠
- ・ 定義はさまざま
 - 医療分野:RCTの結果をメタアナリシスにより統計的に統合して得られたもの→最良の「エビデンス」
 - 米国:コクラン共同計画(The Cochrane Collaboration)・キャンベル共同計画(The Campbell Collaboration)
 - 政策立案:有益なデータの政策活用→エビデンス情報に照らした(evidence informed)」
 - 「OECD報告書は『エビデンスに基づく政策』については定義しているが、『エビデンス』そのものについては、様々な捉え方があるため定義はしておらず、何がエビデンスとして重要であるかについて議論をしている。」(惣脇2012)
 - 「『エビデンスに基づく教育』(Evidence-based Education)とは、教育研究によって政策や実践を実証的に裏づけることを意味する言葉」(岩崎2017)

4. 渡仏前の状況②

- ・ 「エビデンス」に対する批判的眼差し
 - Evidence Based Education:成果主義・結果至上主義・新自由主義的教育改革と並行して展開(⇒スタンダード化)・・・学力テスト体制の展開・強化による教育(教職)の専門職性・自律性の危機(石井2015)

- 「教育の領域においてエビデンスは、教育目標を実現するための方策(教育計画から教育方法まで)を設定したり評価したりする際の客観的な根拠」(松下 2015)
- 「エビデンスに基づいて教育を評価する」という発想は、エビデンスが容易には得られない教育を視野の外に置くことによって、エビデンスに基づいて評価できるものを教育とみなす」という考えに転じるようになるのだ。手法を現実に合わせてではなく、手法に現実が合わせられるようになるのである。」(同上)
- 「エビデンスは一つの判断材料にすぎない。よいエビデンスが得られればすぐれた教育が行われた可能性があるが、そうではない可能性もある。すぐれた教育であってもただちに目に見える形で成果が現れるとは限らない。このようによいエビデンスはよい教育の必要条件ですらないのに、十分条件であるかのようにみなされるようになる」(松下 2015)

5. 渡仏前の状況③

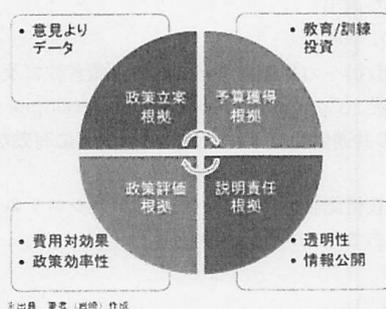
- ・ 「エビデンス」≠データ/ルール/数字/解答/回答…
 - 「・・・デューイの実践的認識論は、エビデンスに基づいた教育のモデルへの重要な対案を我々に提供する。そこには二つの決定的差異が存在する。まず第一に、「エビデンス」は我々に行為のためのルールを提供するのではなく、知的な問題解決のための仮説を提供するのみだ、とデューイは示している。言い換えるなら、もし、知識がどのように実践を支援しうるのかを理解するのに十分な実践的認識論を我々が欲するのであれば、研究を通して手に入る知識は、現状で何が役に立っていて、これから何が役に立つのかについてはなく、過去に何が役に立ってきたかについてであることを認めなければならない。この知識の唯一の使い道は、知的な専門職的行為における道具としての利用である。・・・二つ目の差異は、研究も専門職的行為も予め規定された目的をもたらすための最も効果的な手段に集中することはできないし、すべきではない、ということだ。研究者と実践家は、目的についての探求にも関わるべきである—そして手段への探求と密接に関係してこのことを行うべきだ。何が望ましいのかへの体系的な探究は、教育の研究者や教育実践家にとって仕事であるだけでなく、教育の場合には、社会全体にまで及ぶ。民主的な社会とは厳密に言えば、教育の目的が所与のものである社会ではなく、議論や熟議を要する絶え間ない問題である社会なのだ。」(ピースタ 2016[2010]: 67-68)

6. 渡仏前の状況④

- ・ 「エビデンスを無視せず、エビデンスに踊らされず」…の認識
 - 我が国における「教育とエビデンス」に関する動向の把握(『教育学研究』(日本教育学会)での特集論文、国立教育政策研究所 2012、等々)
 - Evidence Based Education: 成果主義・結果至上主義・新自由主義的教育改革と並行して展開(⇒スタンダード化)・・・学力テスト体制の展開・強化による教育(教職)の専門職性・自律性の危機(石井 2015)
 - 「個別事例の記録が陥りがちな誤謬や限界を十分に認識しておく必要がある。しかし、予想もしないようなことの起こる学校で、統計的エビデンスに拘泥することは逆に機動力を失わせることになる。統計的エビデンスが誰にでも当てはまる答えでないならば、現場は多くの可能性を多くの可能性を考慮しなければならない。だから多くの実践記録が必要になるのである。そして現場は、多くの実践記録を参照しながら、試行錯誤しつつ解決するしかないのだ」(中澤 2018: 160)

- 「筆者〔中澤〕は教育現場で、実践の記録が蓄積されていくことは非常に大事なのではないかと考えている。必ずしも科学的ではないかもしれないが、現場の対応として、そうした記録が役立つ可能性は十分にありうるからだ。もちろん教員自身の統計リテラシーを高め、そうしたエビデンスをうまく活用できる能力を身につけることも重要だ。一方で、学校現場に必要なのは、教師が多様な事例の情報収集をし、それに基づいた情報交換を行う時間や精神的ゆとりだろう。何を測定しているのかよくわからないような指標で形だけアンケート調査を行い、一見科学的な装いをした評価を行い、その評価に関連する書類を埋める作業で多忙化が進むくらいなら、そのようなものはやめて、教師間や、教師と子どものコミュニケーションの時間に充てる方が、現場にとってははるかに有意義だろう」(中澤 2018: 160-161)

7. 渡仏前の状況⑤：社会からの要求とエビデンス



岩崎 2017: 24

8. ユネスコ教育部の訪問

- SDGs の理念：特定のブランチだけの話ではない
 - 日本では、個別の分野で馴染みがある（環境教育、ユネスコスクール、など）
 - ユネスコ・スクールの登録校数は日本が断然多い（1万近く？）…けれども、教育の研究者がユネスコに来ることはあまり（ほとんど？）ない
- Teachers Education 2030
 - ユネスコ勧告（1966）の重要性：教職は専門職
 - 教師アカウンタビリティ：教師たちは、教育活動に関する自らの成果と質に対して説明可能（accountable）な状態であるとする原理（*Teacher Policy Development Guide* より）
- Rethinking in Education
 - 多様な人たちと「教育」のあり方について対話することを理念的に打ち出す
 - 複雑性・不確実性・矛盾が増大する世界において、教育の目的と組織化について考え直す（rethink the purpose and organization of education）
 - 公共政策に関する議論を刺激する（stimulate public policy debate）：教育改革の青写真ではなく、むしろ、省察（振り返り）のための基盤と対話の要求（call for dialogue）
- OECD との連携

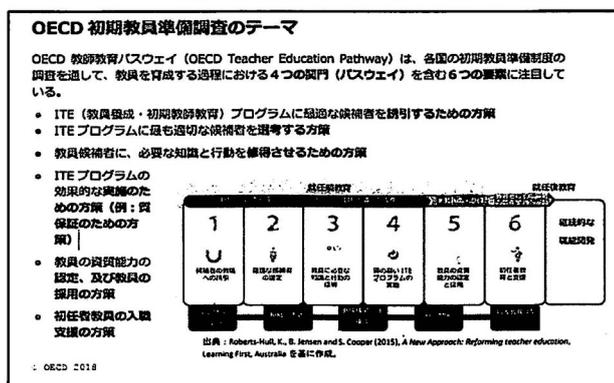
9. OECD フォーラム：What brings us together

- 分断ではなく橋渡しを (Not divide, but bridging)
- 民主主義の強化：ヒューマンイズムの観点から
 - OECD は「見える化」して貢献⇒羅針盤のように
- 一人ひとりの well-being の実現：社会正義の観点から
 - 格差の解消と世界の発展
 - 格差はさまざまな問題を引き起こす⇒内向きにならないように (壁をつくらない)
 - グローバルエリートが自分たちだけのことを考えないように(暴力的にならないように)：長期的尊厳
- ユネスコとの連携

10. 初期教員準備調査 (Initial Teacher Preparation: ITP) 調査とは (百合田 2018 より)

- 初期教員準備：教員養成教育+インダクション (初任者研修などの入職者教育)
 - 教員養成教育：教員資格取得前の段階で提供される必要な教育及び訓練 (及び、教員養成教育の対象者の効果的な選出)
 - 教員の採用
 - インダクション：新任教員への初任者研修などの入職者教育及びサポートのための活動
 - 教員の継続的な職能開発 (Continuing Professional Development: CPD) は含まない
- 各国地域の教員初期準備制度の共通課題を顕在化し、その改善に有効な政策展開可能な知見の獲得を図る
 - 各国地域の具体的な「教員認証システム」や「質保証システム」の実態を調査
 - 優れた実践等に焦点をあてたベンチマークを示す
- 研究成果の活用方針
 - TALIS 本体調査に反映
 - CPD 調査等に発展
 - 教師の専門性形成と継続的な職能成長に向けた教師教育の体系化に向けた政策に寄与
- 共通言語としてのエビデンス
 - 各国地域の初期教師教育の具体的なあり方とその可能性と共通課題とを顕在化
 - 合理的な政策判断を可能にする環境の構築

11. ITP 調査の射程 (ITP シンポジウム当日 (2018年6月3日配布資料) より)



22. 文献

- ビースタ (Biesta)・G (2016[2010])『よい教育とはなにか: 倫理・政治・民主主義』藤井啓之・玉木博章訳、白澤社.
- 石井英真 (2015)「教育実践の論理から「エビデンスに基づく教育」を問い直す: 教育の標準化・市場化の中で」『教育学研究』82 (2).
- 岩崎久美子 (2017)「エビデンスに基づく教育: 研究の政策活用を考える」『情報管理』60 (1).
- 中澤渉 (2018)『日本の公教育』中公新書.
- 大槻達也 (2012)「第9章 エビデンスを活用した教育政策形成」国立教育政策研究所編『教育研究とエビデンス: 国際的動向と日本の現状の課題』明石書店.
- 惣脇宏 (2012)「第1章 英国におけるエビデンスに基づく教育政策の展開」国立教育政策研究所編『教育研究とエビデンス: 国際的動向と日本の現状の課題』明石書店.
- 松下良平 (2015)「「エビデンスに基づく教育の逆説: 教育の失調から教育学の廃棄へ」『教育学研究』82 (2)
- 百合田真樹人 (2018)「これから求められる教職員支援の構築に向けて: 養成・採用・研修の一体的改革に向けた取組の推進(第3回) 教員の養成・採用・研修の一体改革に資する国際的動向に関する調査研究(プロジェクトB) 報告: 国際的文脈から教師教育の体系化をとらえる政策提案型研究」『Synapse』60、ジダイ社.

15. ITP シンポジウム

- 教師教育(そして、教育)研究におけるエビデンス(evidence)とは?
 - エビデンスの定義は多様
 - エビデンス:目的によって異なる
 - レベル(レベル3→2→1)
 - 教師教育者がエビデンスをどう使うか?
 - データ(not evidence)が有りすぎ
 - データ収集・分析⇒エビデンス:間いにつなげる(なぜ?どうしてこうなった?)
 - 教師教育者がエビデンスをどう使うか?:大学と連携
 - 対話がゴール:様々なステイクホルダー(文化も異なる)
 - エビデンスの仲介者としての存在

16. ITP シンポジウム:エビデンスのタイプ…目的が違えば異なる

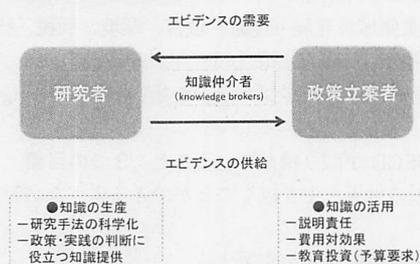
17. 補足:エビデンスの階層例(岩崎2017:22・表1、より)

レベルI	関連したランダム化比較試験(RCTs)のシステマティック・レビュー(SR)
レベルII	1つ以上の適切に設定されたランダム化比較試験(RCTs)
レベルIII	ランダム化されていないが、適切に設定された比較試験(準実験的研究)
レベルIV	適切に設定された症例対象研究, コホート研究
レベルV	記述的研究や質的研究のシステマティック・レビュー(SR)
レベルVI	単一の記述的研究や質的研究
レベルVII	権威者の意見や専門家委員会の報告書

※出典: Melnyk, B. M.: Fineout-Overholt, E. Evidence-based practice in nursing & healthcare: A guide to best practice. Lippincott Williams & Wilkins, 2005, p. 10.

岩崎2017:22

18. 補足:エビデンスの需要・供給と知識仲介者



※出典: 筆者(岩崎)作成

図3 エビデンスの需給関係

岩崎2017:25

19. ITP フォーラム・シンポジウムを通して感じたこと

- OECDの立場の移行
 - 人的資本論の立場から移行ネオリベラル的立場からの脱却・・・?
- 階層的エビデンスの意識

- 日本では医療・福祉ではすでに当然視されているようだが・・・
- 多様で幅広いビジョンを統合しながら、教育でできることを、有益なエビデンスを産出することで研究し展開している
 - 日本で、そうした動きをどこまでキャッチアップし、研究や政策に生かされているのか…？(個別的・局所的な気がするが…)
- エビデンスの産出・整理を統括的・総合的に実施する機関の存在
 - 教育研究におけるエビデンスの産出・整理のあり方は？
 - 誰が/どこがエビデンスをつくるのか(つくることのできるのか)?(日本の場合は…?)

20. 今回の参加・参画を通して感じたこと(共通点として…)

- 多様なステイクホルダー
- 対話、対話、対話…
- 社会正義の実現(特に、平等と公平):教育はそれを達成する手段的位置づけ
- エビデンス:対話のための共通のツール・土台(evidence-basedなのか、evidence-informed/referencedなのか?)
 - 多様な立場の当事者たちが、エビデンスを基本・参照しながら、平等性・公平性が担保されつつ「ものを言う(vote)」・対話・熟議の権利・言説空間の確保が肝要

21. 研究課題の変化(深化)

- 国際的文脈に照らし合わせた研究のあり方とは?
 - 「OECDのITP調査研究プロジェクトの事例に見るように、優れた教育実践や教師教育制度を国内的に検討することにとどまらず、特定の課題を対象にした国際調査から政策決定の参考となる「優れた実践(Good Practice)」の提示を試みるアプローチが増えている」(百合田2018)
 - 「教師教育の体系化をめぐる国際的な動向に対して、わが国の対応の鈍さは否めない。教師教育領域の政策研究や実践研究についても、わが国の教師の養成・採用・研修を国際的な文脈で検討する議論はまだまだ少ない。」(同上)
- 受信→発信・参加→参画(「発信・参加」に留まってしまっている・・・?)
 - 「こうした調査研究アプローチが提示する様々な情報を、受動的に消費するのではなく、追加調査などの独自の調査研究を通して情報を咀嚼し、解釈する能動的な観点と、そのための情報集積の必要性が増している」(百合田2018)
 - 「英語とエビデンスを研究の共通言語として盛んに交流が進められるようになってきている。こうした環境変化を能動的にとらえ、わが国で進む教師の養成・採用・研修の一体改革のディスコースを国際的な文脈に留まりがちであったわが国の研究と実践の視点を相対化するオルタナティブで建設的なディスコースの形成を図ることが求められている」(百合田2018)
- 一般大学(非教員養成系大学)における教員養成のあり方とは?
- 貧困・格差問題と教育学・教師教育
- 学力低下は意識の問題か…憤りと脱力と猛省と

22. 文献

- ビースタ (Biesta)・G (2016[2010])『よい教育とはなにか: 倫理・政治・民主主義』藤井啓之・玉木博章訳、白澤社.
- 石井英真 (2015)「教育実践の論理から「エビデンスに基づく教育」を問い直す: 教育の標準化・市場化の中で」『教育学研究』82 (2).
- 岩崎久美子 (2017)「エビデンスに基づく教育: 研究の政策活用を考える」『情報管理』60 (1).
- 中澤渉 (2018)『日本の公教育』中公新書.
- 大槻達也 (2012)「第9章 エビデンスを活用した教育政策形成」国立教育政策研究所編『教育研究とエビデンス: 国際的動向と日本の現状の課題』明石書店.
- 惣脇宏 (2012)「第1章 英国におけるエビデンスに基づく教育政策の展開」国立教育政策研究所編『教育研究とエビデンス: 国際的動向と日本の現状の課題』明石書店.
- 松下良平 (2015)「「エビデンスに基づく教育の逆説: 教育の失調から教育学の廃棄へ」『教育学研究』82 (2)
- 百合田真樹人 (2018)「これから求められる教職員支援の構築に向けて: 養成・採用・研修の一体的改革に向けた取組の推進(第3回) 教員の養成・採用・研修の一体改革に資する国際的動向に関する調査研究(プロジェクトB) 報告: 国際的文脈から教師教育の体系化をとらえる政策提案型研究」『Synapse』60、ジダイ社.

<資料5> 「国際的調査研究への参画から得られた知識と研究課題の変化II」(森久佳会員)

日本教師教育学会

第3回 教師教育に関する国際的研究動向の研究会

国際的調査研究への参画から得られた認識と研究課題の変化 II

UNESCO/OECD Forum/TALIS 初期教員準備調査への参加を通して

2018年11月9日(土) @アットビジネスセンター新大阪

森 久佳(大阪市立大学)

1. はじめに

2. 自己紹介

- 教育方法学(カリキュラム、教師)
 - 学校を基盤とするカリキュラム開発の歴史的・現代的研究
 - 大阪府下で授業研究サークルに参加(15年以上)⇒授業・カリキュラム・教職をめぐる動向に関する研究
 - 大学での教員養成課程(「教職概論」担当)や免許講習のテーマ:教職の多忙化を背景とした専門職としての教職のあり方について
- 今年度(2018年度):独立行政法人教職員支援機構の客員フェロー
 - ITPフォーラムへの参加
 - ITPシンポジウムにてコーディネーター
 - テーマ:「エビデンス」

3. エビデンスとは?(国立教育政策研究所編2012等より)

- 根拠・科学的実証/実証性を伴った科学的根拠
- 定義はさまざま
 - 医療分野:RCTの結果をメタアナリシスにより統計的に統合して得られたもの⇒資料の「エビデンス」
 - 米国:コクラン共同計画(The Cochrane Collaboration)・キャンベル共同計画(The Campbell Collaboration)
 - 政策立案:有益なデータの政策活用⇒エビデンス情報に照らした(evidence informed)」
 - 「OECD報告書は『エビデンスに基づく政策』については定義しているが、『エビデンス』そのものについては、様々な捉え方があるため定義はしておらず、何がエビデンスとして重要であるかについて議論をしている。」(惣脇2012)
 - 「『エビデンスに基づく教育』(Evidence-based Education)とは、教育研究によって政策や実践を実証的に裏づけることを意味する言葉」(岩崎2017)

4. 「エビデンス」に対する批判的眼差し

- Evidence Based Education:成果主義・結果至上主義・新自由主義的教育改革と並行して展開(⇒スタンダード化)・・・学カテスト体制の展開・強化による**教育(教職)の専門職性・自律性の危機**(石井2015)
- 「教育の領域においてエビデンスは、**教育目標を実現するための方策(教育計画から教育方法まで)を設定したり評価したりする際の客観的な根拠**」(松下2015)
- 「エビデンスに基づいて教育を評価するという発想は、エビデンスが容易には得られない教育を視野の外に置くことによって、エビデンスに基づいて評価できるものを教育とみなすという考えに転じるようになるのだ。**手法を現実に合わせてのではなく、手法に現実が合わせられるようになるのである。**」(同上)

- ・ 「エビデンスは一つの判断材料にすぎない。よいエビデンスが得られればすぐれた教育が行われた可能性があるが、そうではない可能性もある。すぐれた教育であってもただちに目に見える形で成果が現れるとは限らない。このようによいエビデンスはよい教育の必要条件ですらないのに、十分条件であるかのようにみなされるようになる」(同上)

5. 「エビデンス」のもつ政治的・レトリック的効果

- ・ RCT を理想とするようなエビデンスは、・・・教育政策との接続において困難を持つが、教育実践との関係において接続は一層の困難に見舞われる。これは、途中経過の部分を RCT がブラックボックス化するという特性にかかわる。このことがもたらす教育実践との接続の困難は医療との対比によって説明できるだろう。
- ・ エビデンスは、それがエビデンスであることによってではなく、それがエビデンスと呼ばれることによって威力を発揮している。エビデンスは、それが持つ正味の証拠能力のみを当てにする限りは、無力であり、政策動向に翻弄される浮き草のような存在である。しかしそれは、何がエビデンスであるかを政策の側が名指すことで、研究資金の配分を方向づけ教育研究のあり方を変えるような威力を発揮する(NCLB 法の場合)。また、ひとたび政策の側にエビデンスとして受容されれば、たとえ専門的なエビデンスの規準を満たしていなくても、教育政策をグローバルに方向づけるような威力を発揮する(PISA の場合)。エビデンスは、その正味の証拠能力によってではなく、何かをエビデンスと呼ぶことの政治的・レトリック的な効果によって威力を発揮しているのである。(以上、今井 2015、より)

6. 「エビデンス」を巡る議論の噛み合わなさ

- ・ 「エビデンスをめぐる以上のような論争を見る場合、擁護者と批判者が、エビデンスという同じ言葉を使いながらそれぞれ相異なる対象について議論している、という事情に目を向ける必要がある。擁護者が、その正味の証拠能力に即してエビデンスを論じようとしているのに対して、批判者はエビデンスの政治的・レトリック的効果について論じており、議論は噛み合っていない。擁護者の議論は、エビデンスの威力をエビデンスの証拠能力に起因するものと誤認し、擁護者自身が<虎の威を借る狐>状態にあることを見損なっている点で自己陶酔的である。批判者の議論は、エビデンスをめぐるこうした興奮の現実を正しく視野におさめている点では納得のいくものであるが、エビデンスの本体に、つまりその正味の証拠能力に、議論が届いていない点で不十分である。(今井 2015)

7. 「エビデンス」と説明責任・応答責任

- ・ 「なぜエビデンスが両者を癒着させ説明責任への横滑りを生んでしまうのだろうか。その理由はおそらく、応答責任が根づくべき生活世界から、切り離されたところでエビデンスが産出されるという事情のなかにある。そしてその背後には、生活世界から切り離された、理想的には RCT のような実験的な状況でこそエビデンスは産出されるという想定がある。できれば RCT のような実験的状况から得られた結論、それが無理なら PISA のような大規模調査が提供してくれる数値化されたデータ。そうしたものがエビデンスであり信頼に値する、という想定である。しかし、なぜそうした実験的状况や数値化されたデータは信頼がおけるのか。これは決して自明な事柄ではない…。そうした信頼の思い込みを支えているのは、歴史的に構築されてきた近代科学の思想なのである。」(今井 2015)

8. 「エビデンス」≠データ/ルール/数字/解答/回答…

- ・ 「…デューイの実践的認識論は、エビデンスに基づいた教育のモデルへの重要な対案を我々に提供する。そこには二つの決定的差異が存在する。まず第一に、「エビデンス」は我々に行うためのルールを提供するのではなく、知的な問題解決のための仮説を提供するのみだ、とデューイは示している。言い換えるなら、もし、知識がどのように実践を支援しうるのかを理解するのに十分な実践的認識論を我々が欲するのであれば、研究を通して手に入る知識は、現状で何が役に立っていて、これから何が役に立つの

かについてではなく、過去に何が役に立ってきたかについてであることを認めなければならない。この知識の唯一の使い道は、知的な専門職的行為における道具としての利用である。・・・二つ目の差異は、研究も専門職的行為も予め規定された目的をもたらすための最も効果的な手段に集中することはできないし、すべきではない、ということだ。研究者と実践家は、目的についての探求にも関わるべきである——そして手段への探求と密接に関係してこのことを行うべきだ。何が望ましいのかへの体系的な探求は、教育の研究者や教育実践家にとって仕事であるだけでなく、教育の場合には、社会全体にまで及ぶ。民主的な社会とは厳密に言えば、教育の目的が所与のものである社会ではなく、議論や熟議を要する絶え間ない問題である社会なのだ。」(ピースタ 2016[2010])

- 「エビデンス」≠データ/ルール/数字/解答/回答…

9. エビデンスを無視せず、エビデンスに踊らされず…

- 「『エビデンス』という言葉を用いないまでも、実証的なデータや研究成果を基に政策形成や実践を行う試みは(日本において)従前から行われてきた。」(大槻 2012)
- 「個別事例の記録が陥りがちな誤謬や限界を十分に認識しておく必要がある。しかし、予想もしないようなことの起こる学校で、統計的エビデンスに拘泥することは逆に機動力を失わせることになる。統計的エビデンスが誰にでも当てはまる答えでないならば、現場は多くの可能性を多くの可能性を考慮しなければならない。だから多くの実践記録が必要になるのである。そして現場は、多くの実践記録を参照しながら、試行錯誤しつつ解決するしかないのだ」(中澤 2018: 160)
- 「筆者(中澤)は教育現場で、実践の記録が蓄積されていくことは非常に大事なのではないか、と考えている。必ずしも科学的ではないかもしれないが、現場の対応として、そうした記録が役立つ可能性は十分にありうるからだ。もちろん教員自身の統計リテラシーを高め、そうしたエビデンスをうまく活用できる能力を身につけることも重要だ。一方で、学校現場に必要なのは、教師が多様な事例の情報収集をし、それに基づいた情報交換を行う時間や精神的ゆとりだろう。何を測定しているのかよくわからないような指標で形だけアンケート調査を行い、一見科学的な装いをした評価を行い、その評価に関連する書類を埋める作業で多忙化が進むくらいなら、そのようなものはやめて、教師間や、教師と子どものコミュニケーションの時間に充てる方が、現場にとってははるかに有意義だろう」(中澤 2018: 160-161)

10. PISA 批判の署名運動①: PISA の順位づけがもたらす結果

- 「何十年もの間、多くの国々では、妥当性や信頼性が疑問視されながらも規格化された共通テストが実施されてきましたが、PISA はそうした流れを更に加速させ、量的に計測されるものへの依存度を劇的にあげました。例えばアメリカでは、PISA は近年の「トップへの競争(Race to the Top)」プログラムを正当化するための主たる根拠としてもちだされています。」
- 「教育政策に目を向けると、教育実践における変更が成果へと結びつくにはわずか数年ではなく何十年もかかることを示す研究があるにもかかわらず、3年おきにPISAが実施されるため、参加国がすぐに順位をあげられるような短期的に行える制度変更にはばかり関心が集まってしまふ事態を引き起こしました。例えば、私たちは、教師の地位と教えることの専門職としての威信は、教えの質に強い影響を与えることを知っていますが、同時に教職の地位は文化によって様々で、それは短期間の政策によっては容易に影響を受けないことも知っています。」
- 「PISAの結果が教育の計測できる狭い面だけを強調することにより、身体的、道徳的、市民的、芸術的な発達といった計測し得ない、または計測の難しい教育対象から関心が離れてしまい、それゆえに教育とは何であり、教育はどうあるべきかについての私たちの集団的想像力を危険なほどに狭ばめてしまいました。」
- 「世界中の教育や子供の命や生活をよくするための明確な権限をもっている UNESCO や UNICEF のような国連関連の機関とは異なり、OECD はそのような権限を持っていません。また現在のところ、OECD の教育の意思決定プロセスには、効果的な民主的参加のメカニズムもないのです。」

11. PISA 批判の署名運動②: PISA の順位づけがもたらす結果

- 「PISA による新しい支配体制は、**継続的かつ周期的な国際テストのために、より多くの時間が選択式のテスト対策に割かれ、より PISA に特化した「業者」製の授業内容が増え、教師の自主性を奪い、子どもたちや教室に悪影響をもたらし、教育を貧しくさせています。**このように PISA は、学校においてすでに高いストレスレベルをさらに上昇させ、私たちの子どもや教師の心身の健康を危険にさらしているのです。」
- 「こういった展開は、広く受けいれられている良き教育と民主的な実践の原則との明白な摩擦を引き起こしています: 影響力を持ついかなる改革もたった一つの狭い尺度の基準にのみ依拠するべきではありません。」
- 「いかなる重要な改革も、非教育的要因の重い役割を無視してはなりません。中でも国の社会経済的不平等は最も重要な要因です。アメリカを含む多くの国々では、不平等は過去 15 年の間に劇的に拡大しており、それゆえ、教育改革がどんなに周到なものであってもバランスのとれた状態を取り戻せないほどの、豊かな層と貧しい層の間の教育格差が広がったのです。」
- 「私たちのコミュニティの生活に深い影響を与えるあらゆる機関と同様に **OECD のような機関は、そのコミュニティのメンバーによる民主的アカウンタビリティに対して開かれたものであるべきです。**」

12. PISA 批判の署名運動③: 署名者らの提案

- 1 **順位表に代わるものを発展させる:** アセスメントの結果を周知するうえで、より意味があり、かつ感情的に扱わない方法を探究すること。例えば、15 歳児が当然のように児童労働に従事させられている発展途上国と先進国を比較することは、教育的にも政治的にも理にかなわず、**OECD を教育的植民地主義の罪に晒します。**
- 2 **関係する有権者と学問的知識が関与できる余地をつくる:** 現在まで、国際的な学びに関する評価に最も大きな影響を与えているグループは心理測定の専門家、統計の専門家、経済学者です。他の多くのグループもそこに参加させたらどうでしょう: 親たち、教師、行政担当者、コミュニティリーダー、生徒、そして人類学、社会学、歴史、哲学、言語学、芸術や人文学の学者等です。**15 歳の生徒の教育の何をどのように評価するのは地域、国、国際レベルでの全てのグループを含む議論の主題となるべきです。**
- 3 **アセスメントの方法や基準を作る際、公教育の経済的側面をこえて、生徒や教師の健康、人間としての発達、福祉、幸福に関連するミッションをもつ国の機関や国際的な機関を含むこと。**例をあげると、教師や親、学校管理職らの団体だけでなく、上述の国連の機関を含む。
- 4 参加国の納税者がこのテストにかかっている何億円もの費用を慎重に検討し、このテストへの参加を継続するか否かを決定できるように、**PISA の実施にかかっている直接的・間接的コストを公表する。**
- 5 テスト形式や採点や統計に関する手続きにバイアスがなく、公正に比較が実施されるように、**企画段階から実施段階まで PISA の運営を洞察できる独立した国際的監視チームの設置。**
- 6 利害衝突を避けるために、**三年ごとの PISA のアセスメントを準備し、実行し、フォローアップする営利企業の役割について詳細な説明を提供すること。**
- 7 **テスト結果の判断を性急に行わないこと。**地域、国、国際レベルでここであげた問題点を議論するための時間を確保するために、予定されている次の PISA のサイクルを飛ばすこと。このことは、改善された新しいアセスメントモデルから得られる考えから生じるであろう、集団的な学びを組み込むための時間をもたらずでしょう。

13. PISA 批判の署名運動④: OECD の権威・権力に対して

- 「私たちは PISA の専門家らが、教育を改善するため、真摯な気持ちに突き動かされていることと存じます。しかし、**OECD が世界中の教育の目的とその方法のグローバルな権威となっている現状には理解に苦しみます。**OECD の規格化され共通化されたテストへの狭い焦点は、**学びを単なる仕事にし、学**

ぶことの喜びを殺す危険にさらしています。PISA が多くの政府を高いテスト順位を求めるための国際的競争に巻き込むにつれて、OECD は自身の目的の必要性もしくは限界を議論することなく、世界中の教育政策をつくる権力を請け負いました。私たちは、教育の伝統や文化がもたけがえの無い多様性を単一で、狭く、偏った尺度を用いて測定することが、最終的に、私たちの学校や生徒たちに取り返しのつかない悪影響を及ぼすということに強い懸念を抱いているのです。」

(以上の PISA 批判署名に関する出典は、鈴木大祐ブログ「あなたと分かち合いたいこと」
<http://daiyusuzuki.blogspot.com/2014/05/pisa.html>より。)

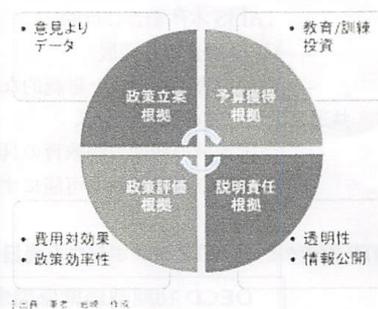
14. TALIS への批判：抱えている逆説／矛盾

- 「OECD の主張によると、TALIS は教師たちに対して「声 (voice)」を提供しているという。しかしながら、TALIS は、多大な努力を払って、共通の測定が絶え間なく増え続ける空間を創出する役割を担い、その真逆の状況、つまり、教師たちは長きに渡って自らの声を集約できないという状況をつくりだすことに、逆説的に貢献している。」
- 「OECD の主張では、TALIS は教育制度が社会的・文化的状況／文脈を反映せざるを得ないことを認めているという。しかし、制度的な取り決めにおいてそうした違いを反映している政策提言は、OECD が描いて再構成した「児童生徒の成績 performance」を最大限向上させる (という構想の) なかで却下されている。これは、統計と指標の開発が、記述的／説明的次元であると同時に規範的次元も備えていることの好例である。」(Sorensen & Robertson 2017)

15. 社会からの要求とエビデンス (岩崎 2017)

16. ユネスコ教育部の訪問

- SDGs の理念：特定のランチだけの話ではない
 - 日本では、個別の分野で馴染みがある (環境教育、ユネスコスクール、など)
 - ユネスコ・スクールの登録校数は日本が断然多い (1万近く?) …けれども、教育の研究者がユネスコに来ることはあまり (ほとんど?) ない
- Teachers Education 2030
 - ユネスコ勧告 (1966) の重要性：教職は専門職
 - 教師アカウンタビリティ：教師たちは、教育活動に関する自らの成果と質に対して説明可能 (accountable) な状態であるとする原理 (*Teacher Policy Development Guide* より)
- Rethinking in Education
 - 多様な人々と「教育」のあり方について対話することを理念的に打ち出す
 - 複雑性・不確実性・矛盾が増大する世界において、教育の目的と組織化について考え直す (rethink the purpose and organization of education)
 - 公共政策に関する議論を刺激する (stimulate public policy debate)：教育改革の青写真ではなく、むしろ、省察 (振り返り) のための基盤と対話の要求 (call for dialogue)
- OECD との連携



17. OECD フォーラム：What brings us together

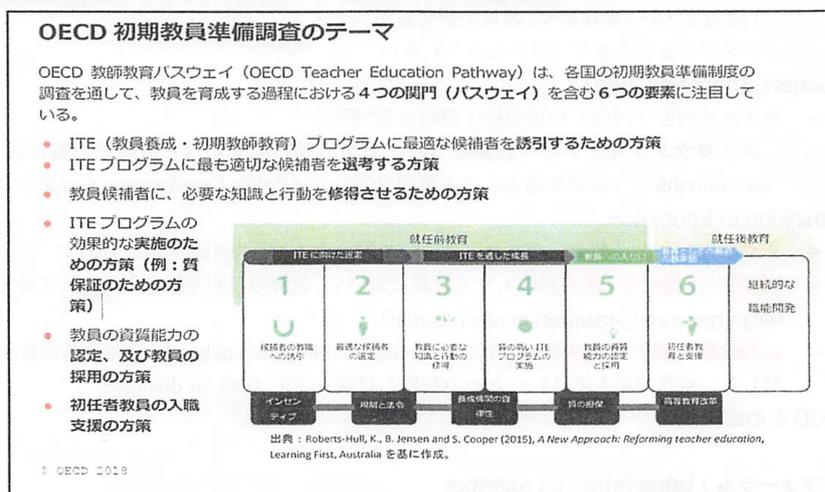
- 分断ではなく橋渡しを (Not divide, but bridging)
- 民主主義の強化：ヒューマニズムの観点から
 - OECD は「見える化」して貢献⇒羅針盤のように
- 一人ひとりの well-being の実現：社会正義の観点から

- 格差の解消と世界の発展
- 格差はさまざまな問題を引き起こす⇒内向きにならないように（壁をつくらない）
- グローバルエリートが自分たちだけのことを考えないように（暴力的にならないように）：長期的尊厳
- ユネスコとの連携

18. 初期教員準備調査（Initial Teacher Preparation: ITP）調査とは（百合田 2018 より）

- 初期教員準備：教員養成教育＋インダクション（初任者研修などの入職者教育）
 - **教員養成教育**：教員資格取得前の段階で提供される必要な教育及び訓練（及び、教員養成教育の対象者の効果的な選出）
 - **教員の採用**
 - **インダクション**：新任教員への初任者研修などの入職者教育及びサポートのための活動
 - 教員の継続的な職能開発（Continuing Professional Development: CPD）は含まない
- 各国地域の教員初期準備制度の共通課題を顕在化し、その改善に有効な政策展開可能な知見の獲得を図る
 - 各国地域の具体的な「教員認証システム」や「質保証システム」の実態を調査
 - 優れた実践等に焦点をあてたベンチマークを示す
- 研究成果の活用方針
 - TALIS 本体調査に反映
 - CPD 調査等に発展
 - 教師の専門性形成と継続的な職能成長に向けた教師教育の体系化に向けた政策に寄与
- 共通言語としてのエビデンス
 - 各国地域の初期教師教育の具体的なあり方とその可能性と共通課題とを顕在化
 - 合理的な政策判断を可能にする環境の構築

19. ITP 調査の射程（ITP シンポジウム当日（2018年6月3日配布資料）より）



20. ITP フォーラム

- データに基づいた／参照した対話・議論
- 対話、対話、対話・・・
- 多様なステイクホルダー（分析官、教員組合関係者、…）

21. ITP シンポジウム (Karine Tremblay の基調講演)

- グローバルな潮流が教育のシステムを形作るという認識⇒質の高い学校教育がこれまで以上に重要
 - 国際貿易とグローバル経済との統合/デジタル社会と必要なる技能の変化/社会契約・シティズンシップ・デモクラシーに難題をもたらす不平等の増大/自然災害を引き起こす気候変動/移民及びさらなる多様な共同体/平和と安全/高齢化と新たな家族形態/VUCA な世界と複雑性及び変化の速度
- 21世紀に求められる**ペダゴジー**
 - **教職=複雑性が増大する仕事**
 - 内容的知識とペダゴジカル(教授学的)知識が中核
 - 新たな課題(難題):学際的な技能の統合が必要(批判的思考、複雑な問題解決、イノベーション、創造性、社会的・情動的スキル・・・)
 - 性格形成、価値・市民性教育、多様な教室の運営(先住マイノリティ、低いSES集団、特別支援の児童生徒)
 - 教育システムと教育方法が広範囲に渡って変革する必要性(新任教師を効果的に準備する/すでに教職に就いている教師たちが専門職として学び続けるマインドセット)

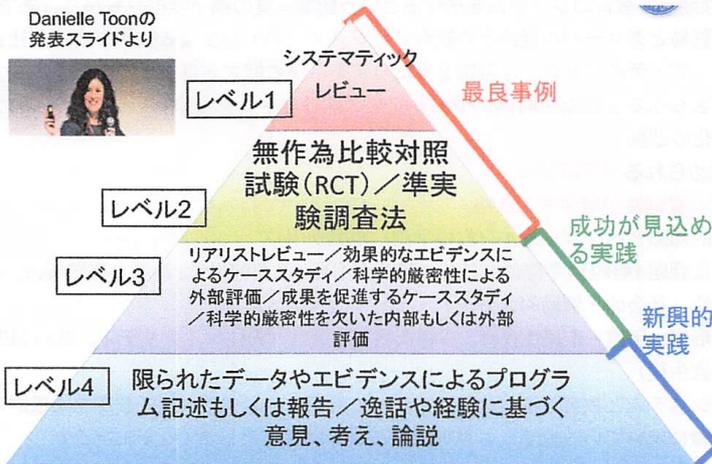
22. ITP シンポジウム (Karine Tremblay の基調講演)

- OECDの力点の移行
 - 比較統計と経済分析・予測でよく知られており、**ネオリベラル(新自由主義的)な機関だとみなされることが多いけれども……**
 - しかし、**今世紀の初めより力点をシフト**
 - 2000年代:新たな政策領域の発展(健康、教育、環境、脱税、移民・・・)/2011年:OECDより良い生活指標(Better Life Index)/2012年:インクルーシブな成長イニシアティブと経済的課題に対する新アプローチの始動/**well-beingに現在焦点(教師も含めた)**
- 教師/教授・学習に関してOECDが取り組んでいること:3つの目標
 - 子どもたちがこれからの世界を生き抜くことができるような、質の高い授業の特徴を理解する
 - 質の高い授業を提供する教師たちを支援する
 - 効果のある教授・学習に必要な条件をつくり出す学校及びシステムレベルの政策を開発する
- エビデンスについて
 - Education 2030:多様なステイクホルダーたちとの対話から質的な洞察を得る
 - Well-being 2030
 - TALISの政策へのインパクト

23. ITP シンポジウム

- 教師教育(そして、教育)研究におけるエビデンス(evidence)とは?
 - エビデンスの定義は多様
 - エビデンス:目的によって異なる
 - **レベル(レベル3→2→1)**
 - 教師教育者がエビデンスをどう使うか?
 - データ(not evidence)が有りすぎ
 - データ収集・分析⇒**エビデンス:問いつなげる(なぜ?どうしてこうなった?)**
 - 教師教育者がエビデンスをどう使うか?:大学と連携
 - **対話がゴール:様々なステイクホルダー(文化も異なる)**
 - **エビデンスの仲介者**としての存在

24. ITP シンポジウム：エビデンスのタイプ…目的が違えば異なる



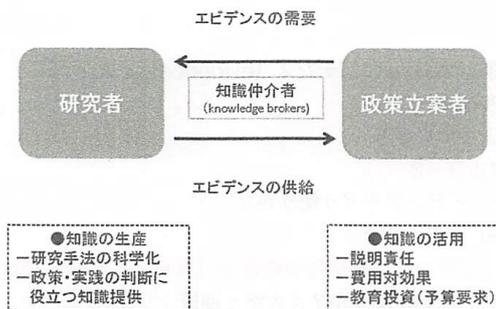
25. 補足：エビデンスの階層例 (岩崎 2017 : 22・表1、より)

レベルⅠ	関連したランダム化比較試験(RCTs)のシステマティック・レビュー(SR)
レベルⅡ	1つ以上の適切に設定されたランダム化比較試験(RCTs)
レベルⅢ	ランダム化されていないが、適切に設定された比較試験(準実験的研究)
レベルⅣ	適切に設定された症例対象研究, コホート研究
レベルⅤ	記述的研究や質的研究のシステマティック・レビュー(SR)
レベルⅥ	単一の記述的研究や質的研究
レベルⅦ	権威者の意見や専門家委員会の報告書

※出典：Melnyk, B. M., Fineout-Overholt, E. Evidence-based practice in nursing & healthcare: A guide to best practice. Lippincott Williams & Wilkins, 2005, p. 10.

岩崎 2017 : 22

26. 補足：エビデンスの需要・供給と知識仲介者



※出典：筆者（岩崎）作成

図3 エビデンスの需給関係

岩崎 2017 : 25

27. ITP フォーラム・シンポジウムを通して感じたこと

- OECDの立場の移行
 - 人的資本論の立場から移行ネオリベラル的立場からの脱却・・・?
- 階層的エビデンスの意識
 - 日本では医療・福祉ではすでに当然視されているようだが・・・
- 多様で幅広いビジョンを統合しながら、教育でできることを、有益なエビデンスを産出することで研究し展開している
 - 日本で、そうした動きをどこまでキャッチアップし、研究や政策に生かされているのか…? (個別的・局所的な気がするが…)
- エビデンスの産出・整理を統括的・総合的に実施する機関の存在
 - 教育研究におけるエビデンスの産出・整理のあり方は?
 - **誰が/どこがエビデンスをつくるのか(つくることのできるのか)? (日本の場合は…?)**

28. 今回の参加・参画を通して感じたこと①(共通点として…)

- 多様なステイクホルダー
- 対話、対話、対話…
- 社会正義の実現(特に、平等と公平):教育はそれを達成する手段の位置づけ
- エビデンス:対話のための共通のツール・土台(evidence-basedなのか、evidence-informed/referencedなのか?)
 - 多様な立場の当事者たちが、エビデンスを基本・参照しながら、**平等性・公平性が担保されつつ「ものを言う(vote)」・対話・熟議の権利・言説空間の確保が肝要**

29. 今回の参加・参画を通して感じたこと②(展望として…)

- 国際的文脈に照らし合わせた研究のあり方とは?
 - 「OECDのITP調査研究プロジェクトの事例に見るように、優れた教育実践や教師教育制度を国内的に検討することにとどまらず、特定の課題を対象にした国際調査から政策決定の参考となる「優れた実践(Good Practice)」の提示を試みるアプローチが増えている」(百合田2018)
 - 「教師教育の体系化をめぐる国際的な動向に対して、わが国の対応の鈍さは否めない。教師教育領域の政策研究や実践研究についても、わが国の教師の養成・採用・研修を国際的な文脈で検討する議論はまだまだ少ない。」(同上)
- 受信→発信・参加→参画(「発信・参加」に留まってしまっている…?) / **EBE・EBPMに距離を置く(批判的)スタンスだけでは限界があるのではないか?**
 - 「こうした調査研究アプローチが提示する様々な情報を、**受動的に消費するのではなく、追加調査などの独自の調査研究を通して情報を咀嚼し、解釈する能動的な視点と、そのための情報集積の必要性が増している**」(百合田2018)
 - 「**英語とエビデンスを研究の共通言語**として盛んに交流が進められるようになっている。こうした環境変化を能動的にとらえ、わが国で進む教師の養成・採用・研修の一体改革のディスコースを国際的な文脈に留まりがちであった**わが国の研究と実践の視点を相対化するオルタナティブで建設的なディスコースの形成**を図ることが求められている」(百合田2018)
- 一般大学(非教員養成系大学)における教員養成のあり方とは?
- 貧困・格差問題と教育学・教師教育
- 学力低下は意識の問題か…憤りと脱力と猛省と

30. OECD への批判の観点も踏まえると…

- 統計・指標が備えている規範性・権力性への対応
 - 例) PISA の「順位づけ」: 例えば、アメリカの「全米学力進捗度調査 (National Assessment of Educational Progress: NAEP)」も PISA と同様の標本抽出型調査だが、順位づけはしていない
 - Biesta の指摘: 「「エビデンス」は我々に行為のためのルールを提供するのではなく、知的な問題解決のための仮説を提供するのみ」
 - 批判的見解の提示のみでは限界
- 逆説/矛盾的状况への対応
 - 教職の専門職性・専門性 (の高度化) に関する新たな研究的・学術的議論 (ディスコース) 空間の創出・形成
 - OECD 等の国際的エビデンスの批判的活用と自前のエビデンスの創出及び (国際的) 発信

31. 研究課題の変化 (深化): 個人として① well-being の観点からの問い直し

- 教職のメンタルヘルスや教職の働き方改革に関する研究成果
 - 具体的な調査によるデータと共に意欲的に示され、無境界性・無限定性を主たる特色とする「日本型教師」といった教師像の見直しが提言されている (高木・北神 2016; 神林 2017; 藤原 2018 など)
- 教職の「非専門職化」の進行
 - 標準テストに関する説明責任の行使を主軸とする教員への管理・統制の強化や、それに伴う自律性の感覚への脅威 (Gu & Day 2013)
 - メンタルヘルス (ストレスやバーンアウト) を主要因とする (新任を含む) 教員の離職の増加 (Dworkin 2009) とした諸課題)
- 教師 (教員) の well-being の向上を目指しながら、教職の仕事と活動の特性を専門職の観点から位置づけ直す研究の展開 (Day 2017, など)
 - 教授と学習が最大限の効果をもたらすためには、教師 (教員) は高い水準の well-being と自己効力感、自信を抱く必要があるため、教師のストレスと well-being は政策及び公共議論において主要な課題 (Schleicher 2018)
 - 「認知的 well-being」(自己効力感等) / 「心理的 well-being」(仕事満足度、ストレス等) / 「身体的 well-being」(バーンアウト等) / 「社会的 well-being」(職場関係等) (Schleicher 2018)

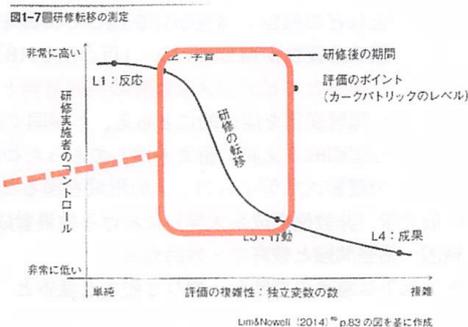
32. 研究課題の変化 (深化): 個人として②

- 研修効果の測定
 - 研修転移の視点から

図1-5 研修評価の4レベル

レベル	内容	項目	手法	時期
1 反応 Reaction	研修に対する印象	満足度 有用度 自己効力感	アンケート (本人)	研修直後
2 学習 Learning	知識・技能の獲得	学習内容 獲得度	テスト (プレ・ポスト) ロールプレイ評価	研修前・後 研修中
3 行動 Behavior	学習内容の転移 職場での行動変化	活用度	アンケート (本人・他者評定) インタビュー 行動観察	研修数か月後
4 成果 Results	ビジネス上の影響	売上・利益 従業員満足度 退職率	実験群と統制群の比較 成果につながる要素の分析	研修数か月後

〔研修開発入門〕(タイムメント社) p.91～93参照



- ・ 一般大学(非教員養成系大学)における教員養成のあり方とは?
- ・ 貧困・格差問題と教育学・教師教育

33. 学力低下は意識の問題か…憤りと脱力と猛省と

- ・ 「・・・前提として、意識改革が足りないという前提条件なんですけども、それは、例えば教育委員会の事務局からそういう報告を受けているという、そういうことなんですかね。」
- ・ 「いや、それは受けてはいません。僕がこの成績っていうのをずっと見てきてですね、意識を変えれば上がるというふうに考えてるという形だと思います。ここは主観的なので評価は分かるところだと思います。別に教育委員会から、「いや、学校の先生の意識があんまり足りなくて」とかいう報告は受けてません。でも、僕がまず教育委員会からの報告を受けましたけども、受けた時に、ここここが少し上がって、ここがちょっとずつですけど上がってますとかいう話は、報告は受けるんですけど、根本のところでね、僕は意識がちゃうなと思ってます、教育委員会の事務局と。学校ともちゃうんかもしれませんけど、根本のところ、やっぱりべつたが何か常態化してることに對しての危機感っていうのが一切、伝わってこないんですよ。これはやっぱり、僕はものすごい強い意識、危機意識を持って、何でこのずっとべつたが続いて、いろんな地道な政策はやってんだけど、教育委員会からの報告も、少し上がりましたとか、そういう報告で、抜本的な改革をこうしたいっていうのも、教育委員会からも別になんか。じゃ、これはもう僕がやるしかないなっていうことなんです。このままいたら同じことを続ける、同じようにべつたを続けるということだと思います。それでもええやんかという人もいるかもしれませんけど、僕はそれでええやんかとは思いません。じゃ、どう変えていくのかと。何か大阪に特有な理由があって、どう考えても、いつもべつたであることは仕方ないんですけど、僕が納得できる理由があればいいんですけど、納得できる理由がないんですよ。別に大阪の子どもたち、地頭悪いとも思っていないから。しかも何か大都市特有の事情でもないし、納得できる理由が全くない中で、いや、ずっと最下位になってるけど、最下位を少なくとも次、脱するために、僕はそこを上げるんだっていうね、共通目標、意識っていうのは、あれば、僕は結果っていうのは変わるんじゃないかなと。結果に対して責任を負う制度になってないから、結果を意識した意識改革というのが必要だと思ってます。学校の先生が無能だとか、能力がないとか言ってるんじゃないんですよ。学校の先生も一生懸命頑張ってる人も多し、能力の高い先生も多い。その中で、やっぱり意識として、学力を上げる、そして学テも、これについても上げていこうという意識は、僕は、今は低いんじゃないかなと思ってます。じゃ、それ、おまえ、主観はかったことあんのかっていうたら、はかったことないけども、この結果を見たらそうでしょうっていうのが僕の考え方です。」
(大阪市長会見記録より_2018年8月2日)

34. 文献

- ・ ビースタ (Biesta)・G (2016[2010])『よい教育とはなにか: 倫理・政治・民主主義』藤井啓之・玉木博章訳、白澤社。
- ・ Day, C. (2017) *Teachers' worlds and work*. Routledge.
- ・ Dworkin, A.G. (2009) "Teacher burnout and teacher resilience." *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Springer.
- ・ Gu, Q & C. Day (2013) "Challenges to teacher resilience" *British Educational Research Journal*. 39(1)
- ・ 今井康雄 2015「教育にとってエビデンスとは何か—エビデンス批判をこえて—」『教育学研究』82(2)。
- ・ 石井英真 (2015)「教育実践の論理から「エビデンスに基づく教育」を問い直す: 教育の標準化・市場化の中で」『教育学研究』82(2)。
- ・ 岩崎久美子 (2017)「エビデンスに基づく教育: 研究の政策活用を考える」『情報管理』60(1)。
- ・ 中澤渉 (2018)『日本の公教育』中公新書。
- ・ 大槻達也 (2012)「第9章 エビデンスを活用した教育政策形成」国立教育政策研究所編『教育研究とエビデンス: 国際的動向と日本の現状の課題』明石書店。

- 惣脇宏 (2012) 「第1章 英国におけるエビデンスに基づく教育政策の展開」国立教育政策研究所編『教育研究とエビデンス：国際的動向と日本の現状の課題』明石書店.
- 松下良平 (2015) 「「エビデンスに基づく教育の逆説：教育の失調から教育学の廃棄へ」『教育学研究』82 (2)
- 百合田真樹人 (2018) 「これから求められる教職員支援の構築に向けて：養成・採用・研修の一体的改革に向けた取組の推進(第3回) 教員の養成・採用・研修の一体改革に資する国際的動向に関する調査研究(プロジェクトB) 報告：国際的文脈から教師教育の体系化をとらえる政策提案型研究」『Synapse』60、ジダイ社.
- Sorensen, T. B. & S. L. Robertson (2017) "The OECD program TALIS and Framing, Measuring, and Selling Quality Teacher™." in Akiba, M. & G. K. LeTendre. *International Handbook of Teacher Quality and Policy*. Routledge.
- 高木亮・北神正行編 2016『教師のメンタルヘルスとキャリア』ナカニシヤ出版
- 神林寿幸 2017『公立小・中学校教員の業務負担』大学教育出版
- 藤原文雄編 2018『世界の学校と教職員の働き方』学事出版
- Schleicher, A (2018) *Valuing our Teachers and Raising their Status*. OECD Publishing

第2部

教師教育研究の国際化と交流活動の上での啓発

<資料6> 啓発ポスター「似非研究会・似非学会誌に注意」(百合田真樹人・矢野博之)

似非研究会・似非学会誌に注意 日本教師教育学会国際研究交流部

● あやしい学会・ジャーナル急増中 社会問題化



あやしい学会、あやしい学会誌、あやしい出版社などが急増しています。論文の投稿料や掲載料、学会参加費などを集める目的で、実態の不確かな学会や研究会、さらには査読実態のない学会誌などが急増しています。2015年前後からは、こうした「Predatory Journal」をめぐる問題が広く認識され始め、各国の学会や研究機関では対策が始まっています。

The Scientistの記事(2017/7/19)によると、ドイツ国内の5,000人以上の研究者があやしい学会誌に掲載料を支払って論文を投稿…。知らずに被害者となる研究者が多くいる一方で、近年の量的な業績評価のプレッシャーから、こうした「Predatory Journal」を利用して「業績を買う」という行為に手を染める研究者があることも懸念されています。このため、こうしたあやしい学会・学会誌をめぐる問題に国外では認識が広がり、対策も進んでいます。について、国外では認知が広がっています。

● 個人的リスク・組織的リスク

投稿料や掲載料を支払うことで「査読付き」の体裁を整えた業績がでるような「あやしい」学会や学会誌に騙されたり、ましてや利用することは、どういった結果を招くのでしょうか。

近年では、個々の研究者を被害者に位置付けてしまう「Predatory」という言葉ではなく、共犯者としての研究者の責任を問う「Illegitimate」という言葉が用いられるようになってきました。

このため、もし公的な研究費で投稿料や掲載料、また学会参加料を支払い、そこで得た「業績」を採用や昇任に関わる業績審査に用いていた場合は、最悪の場合には横領・詐欺に問われる恐れがあります。特に、こうした「あやしい」学会・学会誌の業績をもとに採用・昇任を受けた場合や、科研費などの申請を行っていた場合は、遡っての賠償責任を求められる可能性すら考えられます。



採用や課程認定においても、組織的な責任が求められる可能性も否めません。特に、「あやしい学会・学会誌」の業績によって任用された教員が必修科目等の指導を行っていた場合は、その科目の単位認定の真正性をめぐる問題も考えられます。

そしてなによりも、真正な研究活動を行う他の研究者らとその研究に向かうはずの機会や予算の流れが妨げられることとなります。

● あやしい学会・ジャーナル ここに注意!

学会・学会誌の「aims & scope」の項目に、抽象的で幅広い目的が示されていないか確認しましょう。特に教育分野は情報や技術、メディアなどの領域が付加されることがおおいので、注意が必要です。

スペルミスや明らかな文法エラーがある場合は注意が必要です。換言すれば、国内で案内を出す場合にもこうしたエラーがないように何重にも確認する必要があります。

基調講演の登壇者等の氏名や所属が(1)存在しない、(2)微妙に間違っている、(3)経歴が異なることなどがあります。また、学会の理事などとして記載されている氏名や所属が実在する場合でも、本人が公開している業績にその学会での役割や発表記録等が記載されていない場合は、注意が必要です。



低解像度のイメージや、典型的なウェブデザイン、スクリーンショットの多用などが無い。関連団体やスポンサーのロゴや名称は真正か。Googleなどでの画像検索での確認を推奨。

学会・学会誌の案内が、「投稿を呼びかけるもの」であったり、「スピーディーな審査・査読」を唱う場合は、注意する必要があります。

Index Copernicus Value (ICV)という指標を掲示しているジャーナルは避けたほうが無難です。正当なジャーナルはこうした指標を使用していません。また、正当な学会誌は投稿後の手順を明確に示すことが一般的です。こうした手順について明確な説明を記載していないジャーナルも避けることが無難です。

論文の投稿に際して、エディターに直接電子メールで送信する手順をとるジャーナルは避けたほうが無難です。こうしたジャーナルは、それが正当なジャーナルである場合でも、現時点における論文投稿手段の基準(スタンダード)について無知であることを示唆しています。

ほとんどの正当なジャーナルは、投稿論文の迅速な掲載を約束しません。掲載可否を含めて、掲載のタイミングも査読プロセスに影響されるのが常です。

国際的なジャーナルの多くは、論文の投稿に加えて、論文を撤回するための手順を持っています。また撤回手順がない場合でも、その他の投稿や問い合わせの手順については、明確に示されています。こうした手順が示されていない場合や、曖昧な場合は、注意する必要があります。

多くのジャーナルは掲載論文を公開データベースに登録しています(日本ではまだ遅れていますが、CINiiのようなものです)。ERICなどのデータベースを検索して、そのジャーナルが出てくるかを確認するのも必要です(ただし、ERICなどに登録されていれば真正ということにはなりません)。

掲載料や審査料が安すぎたり、高すぎたりする場合には注意が必要です。類似する分野領域の他のジャーナル等と比較したり、同様に確認するといった手順が求められます。

正当なジャーナルのエディターや担当者は、その所属機関やジャーナル発行機関の連絡先(メールアドレス)を持ち、そのコンタクト・アドレスがわかるようになっています。「Contact Us」などのリンクから、連絡先メールアドレスを確認して確認することが必要です。

参考: <https://www.timeshighereducation.com/blog/thirteen-ways-to-spot-a-predatory-journal-and-why-we-shouldnt-call-them-that>

※ 迷った時には同僚や他の研究者に相談。
学会国際研究協力部でも確認します。

第3部

啓発・支援をにらんだ翻訳企画と 国際カンファレンスでのシンポジウム 《準備編》

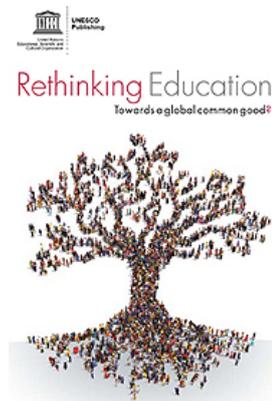
<資料7> 「WERA2019 に向けての翻訳プロジェクト」起案と企画

「WERA2019 に向けての翻訳プロジェクト」#01

(矢野博之・百合田真樹人)

I. 進行

- 企画総括主旨と全体概要（矢野）
- 本プロジェクトについて（百合田）
（含、今後の進行）



	Name	所属	専門領域	種別	
	矢野 博之	やのひろし	大妻女子大学	教師教育学、学校教育学、教育方法学	研究者
	百合田 真樹人	ゆりたまきと	教職員支援機構	政治哲学、教育哲学、教師教育	研究者
1	赤星 晋作	あかほししんさく	広島市立大学	教師教育学、教育経営学（学校と地域の連携等）	研究者
2	荒巻 恵子	あらかまきけいこ	帝京大学教職研究科	特別支援教育 教育工学	研究者
3	大貫 麻美	おおぬきあさみ	白百合女子大学	理科教育、幼児期からの自然科学教育（環境・理数系）	研究者
4	岡邑 衛	おかむらえい	甲子園大学	教育社会学	研究者
5	荻原 彰	おぎはらあきら	三重大学	環境教育 ESD	研究者
6	× 小田 郁予	おだいくよ	東京大学大学院	教師教育	大学院生
7	× 香川 奈緒美	かがわなおみ	島根大学	教育社会学、教師教育学	研究者
8	金井 香里	かないかおり	武蔵大学	異文化間教育（多文化共生のための教師教育、外国人児童生徒教育）、教師教育学、教育人類学	研究者
9	△ 栗原 和樹	くりはらかずき	一橋大学大学院	教育社会学（特に貧困問題）、教師教育学	大学院生
10	— 小松原 祥子	こまつばらさちこ	小田原短期大学（大阪）	音楽教育学、幼児教育、保育者養成、イギリスの音楽教育、教員養成	研究者
11	online 齋藤 眞宏	さいとうまさひろ	旭川大学	教師教育学、異文化間教育学	研究者
12	佐々木 弘記	ささきひろき	中国学園大学	教師の専門性開発	研究者
13	△ 下島 泰子	しもじまやすこ	東京学芸大学	多文化教師教育	研究者
14	末岡 加奈子	すえおかかなこ	大阪大学大学院 人間科学研究科		大学院生
15	田中 浩之	たなかひろゆき	横浜創英大学	教育学、社会科教育学、環境教育	研究者
16	津村敏雄	つむらとしお	東洋学園大学	英語教育学	研究者
17	× 中尾 豊喜	なかおとよき	大阪体育大学	生徒指導、キャリア教育、特別活動	研究者
18	× 仲田 康一	なかたこういち	大東文化大学	教育政策研究	研究者
19	中山 あおい	なかやまあおい	大阪教育大学	異文化間教育 比較教育	研究者
20	早坂 めぐみ	はやさかめぐみ	秋草学園短期大学	教育社会学	研究者
21	△ 深見 俊崇	ふかみとしたか	島根大学	教育方法学	研究者
22	藤原 靖浩	ふじわらやすひろ	大阪市立大学 特任講師	学校教育（特別活動、総合的な学習の時間）	研究者
23	online 前田 美子	まえだみつこ	大阪女学院大学（～201903サバ	比較・国際教育学	研究者
24	松永 幸子	まつながさちこ	東京女子医科大学	教育学	研究者
25	三山 緑	みやまみどり	広島経済大学	教育行政学	研究者
26	望月 耕太	もちづきこうた	神奈川大学	教師教育、体験学習	研究者
27	森下 孟	もりしたたけし	信州大学	教育工学（ICT活用教育、遠隔教育）	研究者
28	森田 大輔	もりただいすけ	東京学芸大学大学院	数学教育	大学院生
29	森 久佳	もりひさよし	大阪市立大学	教育方法学	研究者

II. WERA 2019 Focal Meeting in TOKYO 10th Anniversary



WERA 2019 Focal Meeting | 5-8 August, 2019 | Tokyo, Japan

Home About Submission Pre-workshops Sponsors Registrations Programme Committee

World Education Research Association 2019 Focal Meeting in Tokyo 10th Anniversary

Future of Democracy and Education: Realizing Equity and Social Justice Worldwide
August 5-8, 2019
The University of Tokyo (August 5)
Gakushuin University (August 6-8)



World Education Research Association

Quick links

- submission
- registration

Contact us

admin@wera-tokyo.com

The World Education Research Association (WERA) is an association of major national, regional, and specialty education research associations dedicated to sharing scholarship, developing networks, and mutually supporting capacity building.

The WERA 2019 Focal Meeting will be held in Tokyo, Japan from 5th to 8th August 2019. This meeting will be an occasion for the WERA to celebrate its 10th Anniversary. As one of the founding members of the WERA, the Japanese Educational Research Association (JERA) is pleased to host this memorial event.

The main theme of the meeting will be "Future of Democracy and Education: Realizing Equity and Social Justice Worldwide" and prominent scholars dealing with this topic in their educational researches have been invited as keynote speakers.

The WERA 2019 Focal Meeting will consist of a program of paper and symposia sessions on topics of world-wide scope. In general, the WERA Focal Meeting seeks to feature research that includes more than one country or is comparative, cross-cultural, international, or transnational in conceptualization, scope, or design.

The meeting will be held in conjunction with the JERA 2019 Annual Conference at the University of Tokyo and Gakushuin University. Participants to the WERA 2019 Focal Meeting will also have opportunities to attend the JERA Conference and learn about diverse educational researches conducted in Japan (some of the presentations at the JERA 2019 Annual Conference will be done in English).

The organizing committee of the WERA 2019 Focal Meeting is very much looking forward to receiving you at the conference venues in Tokyo and hope you will have memorable experiences in Japan in summer 2019!

WERA 2019 Organizing Committee
Local Chair, Marabu Sato

Important dates

- Submission starts**
October 1, 2018
- Submission ends**
January 31, 2019
- Decisions announced**
March 31, 2019
- Early bird registration**
October 1, 2018 - April 30, 2019
- Registration**
July 1, 2019 - July 31, 2019
- Submission of final papers to WERA**
July 1, 2019
- WERA-JERA conference**
5-8 August, 2019

Partners



学習院大学
GAKUSHUIN UNIVERSITY



東京大学
THE UNIVERSITY OF TOKYO

Japanese Education
Research Association

[Submit here](#)

[Register here](#)

<https://wera-tokyo.com/>

趣意書

国際研究交流部担当
百合田真樹人・矢野博之

日本教師教育学会・国際研究交流部会では、2015年にUNESCOから出された『Rethinking Education』の翻訳と詳解を進めています。社会の多様化と価値の多元化が急速に進むなかで、「教育」に求められる役割・機能とは何か、またその「議論の基盤」をどこに置くのか、どのように設定するのかを再考(Rethink)することは、教育とその教育を担う主体の養成と支援を担う教師教育が、その機能を十全に発揮するために不可欠な作業です。

1月14日の研究企画集会後には、『Rethinking Education』の「概要」と「序章」を参加メンバーで通読し、日本語として、さらには、日本の教育研究と実践の文脈をふまえて翻訳することが難しいキーワードの抽出作業を行いました。そのなかから「Rethinking Education」をはじめ、国外の教育分野の議論を理解するために不可欠と思われる基盤的な語句を選出し、8月に東京で開催される国際教育学会(WERA 2019)に向けて、これを基軸にしたシンポジウムを行う予定です(申請済)。それに先行する形で、今後8月までに数回、テーマをさらに焦点化したミニ・研究会を開催する計画となりました。

そこでまず、第1回のミニ・研究会として、基盤的な語句のなかから、まず、「Framework(“枠組み”）」に着目し、教育研究と実践においてこの語句がもつ意味の重要性を、わが国の具体的な教育課題(教師教育課題)との関連のなかで議論する会を実施します。

ミニ・研究会のテーマ：

「ステークホルダーの枠組みからコア・カリキュラムをめぐる認識と行動を再考する」

英語でテーマを表せば、「Rethinking Core Curriculum and Its Discourses through the Diverse Frameworks of Stakeholders」となります。このタイトルに含まれる「Diverse Frameworks」とそれを規定する「Stakeholders」を、教育学および教師教育の研究と実践でどのように意識化(さらには文章化)するかは、教育と教師教育とに与えられている「意味」を、改めて再考するうえで、重要な意味をもっています。特に、国際的な教育研究や実践で頻繁に用いられる「Framework」という語句は「“枠組み”」と訳されますが、元来はそこに構造主義と脱構造主義からの理論的に与えられた意味が含まれたキーワードです。

このミニ・研究会では、翻訳に伴って明らかになる「語句にとどまらない概念の翻訳」について、そのプロセスの経験と、研究への有意性の実感を得るための機会の提供を目的としています。

研究会は、先にあげたテーマに基づくグループ・ワークを主に進行します。グループ・ワークを介して私たちの認識を可視化するとともに、「Framework」の概念を活用して可視化された認識を分析し、「再考(Rethinking)」を必要とする領域を明らかにすること、そして「Rethinking Education」に示されたInclusivenessやDiversityなどの諸概念とのつながりを明らかにしていくこととなります。

日時：2019年3月18日(月)13:00~16:00(予定)

場所：大妻女子大学千代田キャンパス本館(部屋は参加者数によって確定後に周知します)
(東京都千代田区三番町12 最寄駅：「市ヶ谷」JR, 東京メトロ各線, 都営新宿線/
「半蔵門」東京メトロ半蔵門線)

<資料8> 翻訳プロジェクト第2回資料(含、第1回記録)

JSSTE_CIARC (日本教師教育学会・国際研究交流部) 2019/03/18 (Mon.)

「ステークホルダーの枠組みからコア・カリキュラムをめぐる認識と行動を再考する」

日本教師教育学会・国際研究交流部会では、2015年にUNESCOから出された『Rethinking Education』の翻訳と詳解を進めています。社会の多様化と価値の多元化が急速に進むなかで、「教育」に求められる役割・機能とは何か、またその「議論の基盤」をどこに置くのか、どのように設定するのかを再考(Rethink)することは、教育とその教育を担う主体の養成と支援を担う教師教育が、その機能を十全に発揮するために不可欠な作業です。1月14日の研究企画集会后には、『Rethinking Education』の「概要」と「序章」を参加メンバーで通読し、日本語として、さらには、日本の教育研究と実践の文脈をふまえて翻訳することが難しいキーワードの抽出作業を行いました。そのなかから「Rethinking Education」をはじめ、国外の教育分野の議論を理解するために不可欠と思われる基盤的な語句を選出し、8月に東京で開催される国際教育学会(WERA2019)に向けて、これを基軸にしたシンポジウムを行う予定です(申請済)。それに先行する形で、今後8月までに数回、テーマをさらに焦点化したミニ・研究会を開催する計画となりました。そこでまず、第1回のミニ・研究会として、基盤的な語句のなかから、まず、「Framework(“枠組み”）」に着目し、教育研究と実践においてこの語句がもつ意味の重要性を、わが国の具体的な教育課題(教師教育課題)との関連のなかで議論する会を実施します。

本日のテーマ

:「ステークホルダーの枠組みからコア・カリキュラムをめぐる認識と行動を再考する」

英語でテーマを表せば、「Rethinking Core Curriculum and Its Discourses through the Diverse Frameworks of Stakeholders」となります。このタイトルに含まれる「Diverse Frameworks」とそれを規定する「Stakeholders」を、教育学および教師教育の研究と実践でどのように意識化(さらには文章化)するかは、教育と教師教育とに与えられている「意味」を、改めて再考するうえで、重要な意味をもっています。特に、国際的な教育研究や実践で頻繁に用いられる「Framework」という語句は「“枠組み”」と訳されますが、元来はそこに構造主義と脱構造主義からの理論的に与えられた意味が含まれたキーワードです。このミニ・研究会では、翻訳に伴って明らかになる「語句にとどまらない概念の翻訳」について、そのプロセスの経験と、研究への有意性の実感を得るための機会の提供を目的としています。研究会は、先にあげたテーマに基づくグループ・ワークを主に進行します。グループ・ワークを介して私たちの認識を可視化するとともに、「Framework」の概念を活用して可視化された認識を分析し、「再考(Rethinking)」を必要とする領域を明らかにすること、そして「Rethinking Education」に示されたInclusivenessやDiversityなどの諸概念とのつながりを明らかにしていくこととなります。

翻訳プロジェクト for WERA2019

第1回会合記録

2019. 1. 14(月) 14:00~16:00
@大妻女子大学千代田キャンパス本館 F642



- 翻訳プロジェクトは、8月上旬の WERA 東京大会までに、UNESCO の『Rethinking Education』を翻訳し刊行を目指す (UNESCO への翻訳許可は取得済、学文社刊行を予定)。
- 内容は4(3)部構成を計画。【今回了承】
 - Rethinking Education 本体の日本語訳
 - キー概念の解説(10個程度?)
 - 大学の教職課程でのモデル・シラバスの提示
 - 日本の教師教育への知見
- 参会者を4グループにグルーピング【未設定、今後の作業の進行のなかで“名乗り出”制】

# of week	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
week of -	12/13B	12/10B	12/17B	12/24B	12/31B	1/7B	1/14B	1/21B	1/28B	2/4B	2/11B	2/18B	2/25B	3/4B	3/11B	3/18B	3/25B	4/1B	
翻訳Team	社内輸出	合同MTG アウプ 編成	読み込み	翻訳分近 期決定				原稿提出 1	MTG#1 翻訳稿の 調整等				原稿β切	合同MTG 日本語訳 の共有と 最終項目 等の調整			校正β切		
研究Team				！翻訳の 優先順位 を提案				MTG#1 翻訳原稿 の確定											公開 研究会
公開研究会			公開?																

# of week	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37
week of -	4/8B	4/15B	4/22B	4/29B	5/6B	5/13B	5/20B	5/27B	6/3B	6/10B	6/17B	6/24B	7/1B	7/8B	7/15B	7/22B	7/29B	8/5B	8/12B
翻訳Team					翻訳原稿 の最終 共有														
研究Team				翻訳原稿 β切				翻訳原稿 校正β切					最終校正 β切	活用案・シラバス等 の作成と提案		公開 研究会 出版案内			出版(学 文社)
公開研究会																			

- スケジュール:たたき台を提示(これは和訳作業行程を含んでいた当初の案。翻訳の基本部分は、文科省の仮訳を基にすることから、その部分の割愛が可能になった。実質2か月分ほどの割愛。)
 - 【今回確認】7月末～8月初頭刊行から逆算、6月末～7月頭に「完全校」入校がデッドエンド。すると、5月末から6月頭には「初校」(＝原稿の粗々の全体)が揃う必要。
- 3つの行程を五月雨式に順次開始【今回了承】
 - ①仮訳との誤差調整(用語・キー概念の検討)
 - ②訳語の日本語をより日本語として整える
 - ③研究的検討(モデル・シラバス試案提示)
- 研究会の開催:この行程の経過報告もかねて、1月～7月末までの間に、2～3回ほど、直接集会して検討する研究会を開催する。

ただし、プロジェクトメンバーは、国内外各地にわたるため、オンライン・ミーティングやオンラインでの周知を基本とし、集会への参会の可否は基本的には問わないものとする。
- WERA2019:このプロジェクトメンバーには、8月のWERAで日本教師教育学会国際研究交流部主催のシンポジウムへの参加出席をお願いしたい。
- まずは先行して、①のための、「用語・キー概念の抽出」作業に着手(～1/25(金))

“Rethinking Education”のExecutive summary～Introduction (pp.9-18)の範囲について、これは重要である、解説して共有していく価値がある、とみなす用語を、各自5～10個程度ずつ指摘し合う。

⇒ 矢野・百合田からのメールに各自、書き込みで応答。
ここで集まってきた用語・キー概念を、オンライン討議もまじえて、精選してラインナップする。
- 同時に、基本翻訳作業グループを集めていき、分担、集結、確認の作業へ(概ね2週間ほどで可能か)

Rethinking Education__メモ

2019年3月18日(月)
森 久佳

Rethinking Education__<教育と学びの再考>

- ◆ 全ステイクホルダー間の対話 dialogue が必要
 - 教育・発展(開発)の人間(主義)的展望 humanistic vision of education and development
- ◆ 持続可能な未来に向けて
 - 生命と人間尊厳/平等な権利/社会正義/文化的多様性/国際的結束/共同責任
- ◆ 国際的な人権フレームワーク international human rights frameworks
 - 教育の目的と学びの組織の再考 rethinking the purpose of education and the organization of learning
 - 教育への人間主義的アプローチ:人間主義的・包括的 holistic アプローチ
 - 倫理的・道徳的原理:狭い功利主義・経済主義を越える(人間存在の多様な次元・側面を統合)
 - 人々の包摂 inclusion:開かれた/柔軟なアプローチ(生涯にわたる life-long/生涯のあらゆる範囲において life-wide)

↓

学びの内容・ペダゴジー/教師・教育者の役割の定義

※この観点から見出されたフレームワークを準拠枠とした場合、
わが国の教員政策はどのようなフレームワークで展開していると言えるか?
→教職課程コアカリキュラムを題材に...

- 人間主義的・包括的アプローチの観点
 - ◇ ステイクホルダー及び対象となる教員(全教育者となっているか?)
 - ◇ 多様なステイクホルダーによる対話の機会が十分に確保されているか?(対話のための期間も含めて)

Cf. UNESCOの教員政策の方針: Teacher Policy Development Guide (2015)より

<教師とは>
・1966年の勧告に基づく
→I. Definitions:
1. For the purpose of the Recommendation:
(a) the word 'teacher' covers all those persons in schools who are responsible for the education of pupils;
(b) the expression 'status' as used in relation to teachers means both the standing or regard accorded them, as evidenced by the level of appreciation of the importance of their function and of their competence in performing it, and the working conditions, remuneration and other material benefits accorded them relative to other professional groups.
・就学前、初等・前期及び後期中等教育の子どもや若者たちの教育に責任を負っている学校や他の学びの場にいる人たち全て
・保育に携わる保育者や教育者、前期・後期中等職業教育(いずれかが公式的な学校という環

境で提供されている)の教師たちも含む。

- ・ 公立・私立の機関(非政府機関)の両方、学校リーダーシップとガバナンスの一翼を担う学校長、副校長も。

<対象>

- ・ 教育と教員政策に責任を負う公教育機関/非営利学校を含む私教育提供者/教育に関する利害関係者(stakeholders)

<教員政策の枠組み>

- ・ 最も広範囲に及ぶすべての主要な利害関係者が参画することに基づいて構築
- ・ 政策の達成に向けたオーナーシップと尽力を保証する
- ・ 最も重要なパートナーと利害関係者:教授・学習状況に日々従事する教師たち(教員組合と専門家協会、これらの機関は最も適切な社会的対話の仕組において従事されるべき)
- ・ 他の鍵となるアクターも(教師教育機関、専門職資格団体、規制団体もしくは基準設定団体、児童生徒、保護者、地域代表者たち)

◇ Inclusivenessの観点が見えられているか?

- ・ ユネスコ「サラマンカ宣言」1994: Education for All/万人のための教育
 - ・ We call upon all governments and urge them to:
 - ・ give the highest policy and budgetary priority to improve their education systems to enable them to **include all children regardless of individual differences or difficulties,**
 - ・ adopt as a matter of law or policy the principle of **inclusive education, enrolling all children in regular schools, unless there are compelling reasons for doing otherwise,**
- ・ ユネスコ SDGs_4
 - ・ **Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all**
- ・ ユネスコ「教育2030」: インチョン宣言 Incheon Declaration
 - ・ **7. Inclusion and equity in and through education is the cornerstone of a transformative education agenda, and we therefore commit to addressing all forms of exclusion and marginalization, disparities and inequalities in access, participation and learning outcomes.** No education target should be considered met unless met by all. We therefore commit to making the necessary changes in education policies and focusing our efforts on **the most disadvantaged, especially those with disabilities, to ensure that no one is left behind.**

- ・ インクルーシブ:「排除しない」
 - ・ これらの挑戦に向かって排除しない教育の考え方への興味が増加しています。しかし、この領域にかかわる排除しないことが意味するものについては混乱が残っています。いくつかの国々においては、普通の教育環境での障害のある子どもたちへのアプローチであるという考え方にとどまっています。一方、すべ

ての学習者間の多様性を育み、それを歓迎する改革としてより広くとらえる見方が増えています。排除しない教育の目的は人種、階級、民族性、宗教、ジェンダーや能力の多様性に対する態度や対応の結果である社会的排除をなくすことであると考えられます。このように教育は基本的人権であり、より公正な社会の礎であるという信念から出発するものなのです。(ユネスコ国際教育局(2017)『カリキュラム発展のための道具箱 すべての学習者にゆきとどくために：排除しない教育を支えるためのリソースパック』(原典：INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION. (2016) *Training Tools for Curriculum Development Reaching Out to all learners: A Resource Pack for Supporting Inclusive Education.*) : 12)

排除しない学校 Inclusive Schools (2009年ユネスコ政策指針)

- 学業的な側面でも効率が良く同時に、健全であり、すべての子どもたちが保護され、ジェンダー対応があり、そして、学習者自らが家族と地域社会の参加を促進するよう取り組む学校このような学校は、どの子どもも学校での付き合いと参加から排除されないことを保証するため、広範囲の協働と支援の可能性と機会を提供します。これはすべての学習者が歓迎される権利に根ざした子どもたちに優しい学校の発展を意味するものです。すべての関係者が、子どもたちの特徴やおかれている環境に関係なく——すべての子どもたちに効果的な学習を保証するため——排除しない学級をすすんで促進することが必要になります。(ユネスコ国際教育局 2017 : 13)
- ...inclusive schools are academically efficient as well as being healthy, protective of all children, gender-responsive, and they manage to encourage the participation of the learners themselves, their families and their communities. They offer possibilities and opportunities for a range of working methods and support for individuals in order to ensure that **no child is excluded from companionship and participation in the school.** This implies **the development of rights-based, child-friendly schools where all learners are welcome.** This entails that all stakeholders must be able and willing to **promote inclusion in classrooms** - ensuring effective learning experience for all children - regardless of their characteristics or circumstances.

◇ 教師の位置づけ(専門職としての位置づけは?)

Cf. UNESCO : 1966年勧告の精神→脱専門職化に対する流れに対抗

これまでの国内における教職課程コアカリキュラムへの批判論とすりあわせて整理する必要あり

参考資料: Education 2030 position paper

Foreword

We are facing unprecedented challenges social, economic and environmental driven by accelerating globalization and a faster rate of technological developments. At the same time, those forces are providing us with myriad new opportunities for human advancement. The future is uncertain and we cannot predict it; but we need to be open and ready for it. The children entering education in 2018 will be young adults in 2030. Schools can prepare them for jobs that have not yet been created, for technologies that have not yet been invented, to solve problems that have not yet been anticipated. It will be a shared responsibility to seize opportunities and find solutions. To navigate through such uncertainty, students will need to develop curiosity, imagination, resilience and self regulation;

they will need to respect and appreciate the ideas, perspectives and values of others; and they will need to cope with failure and rejection, and to move forward in the face of adversity. Their motivation will be more than getting a good job and a high income; they will also need to care about the well-being of their friends and families, their

communities and the planet. Education can equip learners with agency and a sense of purpose, and the competencies they need, to shape their own lives and contribute to the lives of others. To find out how best to do so, the Organization for Economic Co-operation

and Development (OECD) has launched The Future of Education and Skills 2030 project. The aim of the project is to help countries find answers to two far-reaching questions:

●What knowledge, skills, attitudes and values will today's students need to thrive and shape their world?

●How can instructional systems develop these knowledge, skills, attitudes and values effectively?

This position paper describes the first results from this work. The initial framework was reviewed, tested and validated in an iterative process involving a range of stakeholders from around the world. They ensured that the framework is relevant across the globe, consistent with wider policies and can be implemented. We will finalise the framework by the

end of 2018. In 2019, we will change gears and begin to explore the translation of the framework into pedagogy, assessment and the design of an instructional system.

Working with policy makers, academic experts, school networks, teachers, education leaders, students and social partners, the framework provides a space in which to exchange ideas, compare proven and promising practices, discover cutting edge research and contribute to a new ecosystem of learning. If you would like to join us, please get in touch.

Andreas Schleicher

Director for Education and Skills

OECD

OECD Learning Framework 2030

This OECD Learning Framework 2030 offers a vision and some underpinning principles for the future of education systems. It is about orientation, not prescription. The learning framework has been co-created for the OECD Education 2030 project by government representatives and a growing community of partners, including thought leaders, experts, school networks, school leaders, teachers, students and youth groups, parents, universities, local organizations and social partners. This is work in progress and we invite you to join us in developing future-ready education for all.

Education 2030: A Shared Vision

We are committed to helping every learner develop as a whole person, fulfil his or her potential and help shape a shared future built on the well-being of individuals, communities and the planet.

Children entering school in 2018 will need to abandon the notion that resources are limitless and are there to be exploited; they will need to value common prosperity, sustainability and well-being. They will need to be responsible and empowered, placing collaboration above division, and sustainability above short-term gain.

In the face of an increasingly volatile, uncertain, complex and ambiguous world, education can make the difference as to whether people embrace the challenges they are confronted with or whether they are defeated by them. And in an era characterised by a new explosion of scientific knowledge and a growing array of complex societal problems, it is appropriate that curricula should continue to evolve, perhaps in radical ways.

Learner agency: Navigating through a complex and uncertain world

Future-ready students need to exercise agency, in their own education and throughout life. Agency implies a sense of responsibility to participate in the world and, in so doing, to influence people, events and circumstances for the better.

Agency requires the ability to frame a guiding purpose and identify actions to achieve a goal.

To help enable agency, educators must not only recognize learners' individuality, but also acknowledge the wider set of relationships – with their teachers, peers, families and communities – that influence their learning. A concept underlying the learning framework is “co-agency” – the interactive, mutually supportive relationships that help learners to progress towards their valued goals. In this context, everyone should be considered a learner, not only students but also teachers, school managers, parents and communities.

Two factors, in particular, help learners enable agency. The first is a personalised learning environment that supports and motivates each student to nurture his or her passions, make connections between different learning experiences and opportunities, and design their own learning projects and processes in collaboration with others. The second is building a solid foundation: literacy and numeracy remain crucial. In the era of digital transformation and with the advent of big data, digital literacy and data literacy are becoming increasingly essential, as are physical health and mental well-being.

翻訳プロジェクト for WERA2019

第2回会合記録

2019. 3. 18(月) 13:00～16:00
@大妻女子大学千代田キャンパス本館 F642



・本日の主旨説明: 資料(メモ_森久佳)から

とらえ直し(Framework, Stakeholder, Inclusiveness, Diversity, etc.)共通感覚を前提としない

・グループトークからの論点抽出へ(上掲図マインドマップ参照, 以下議論の流れ)

- 各大学教職課程界の置かれた現在の窮状、問題点 ex) 教職課程コアカリキュラム
- “コアカリ”(統制の道具)と、“core-curriculum”(最低限の資質能力の質保証の共通基盤)から考える:
公教育の機関にも多様なスタッフ・職員は当然ありうるわけで、各機関も多様でありうるだろう。その時の、“公教育”として考えねばならない基盤、共通性が問題となる。日本の文脈との違い。
- では“Stakeholder”とはだれか? (誰を入れるか、誰は入るか入らないか、ではなく)

⇒ 百合田資料のマッピングの解説へ, 香川資料による補足

- 「スクール・ネットワーク」, 「組合」(?) 「塾」(?)
- Inclusive: 含む/排除しない オープンな、アクセス可能な という見方の問題とつながる(森資料)

(グループトーク)→各論 ※内容論点は、下記・百合田の整理の項目へ

・百合田の整理 : 日本で語られてこなかった概念が散見される

- 「有用性」(使える/使えない)を基準とする危うさと反省 cf. アウシュビッツ
⇒ 新たな基準: well-being 測定できないと評価しようがない. どんな指標がありうる?
- 法の遵守 ⇔ 法の限定性の想定 今の法体系でも限定されるもの→権利回復の営み
- 塾産業の持っていた日本社会へのインパクトの大きさ ⇔ 無視してきた日本の教育行政
- 「主体性・自律性」: 主体的な学習を求めるなら、教育をすることそのもののフレームワークを求めるべき
- “流される”私たち → それは我々が権力側にあることと自覚すべき

◎「RE」で、我々の教育を考えていくときの枠組みの議論を. 各国でできていること. その努力はわが国も.

- 翻訳プロジェクトに向けて、2グループでのミニ研究会の開催：

「チーム“Inclusion”」と「チーム“Diversity”」に分けて

4月、7月(頃)をめどに、8月の WERA シンポジウムへの集約を目指す

- なお、翻訳本の執筆内容は4(3)部構成計画のまま。【前回了承、検討・変更なし】

—Rethinking Education 本体の日本語訳：文科省訳を基に検討し、改訂訳をつくる

—キー概念についての解題(選出個数は未定)

—大学の教職課程でのモデル・シラバスの提示等を通して、日本の教師教育へ提言

- まずはチーム荒巻(“Inclusion”)とチーム金井(“Diversity”)への参画者をグルーピング。

先行して、「チーム荒巻(Inclusion)」のミニ研究会を開催（4月初頭、日程は追って連絡）

<全体・スーパーバイズ>	
矢野 博之	大妻女子大学
百合田 真樹人	教職員支援機構
香川 奈緒美	島根大学
森 久佳	大阪市立大学
深見 俊崇	島根大学

<チーム“Inclusion”>	
荒巻 恵子	帝京大学教職研究科
佐々木 弘記	中国学園大学
末岡 加奈子	大阪大学大学院 人間科学研究科
津村敏雄	東洋学園大学
早坂 めぐみ	秋草学園短期大学
望月 耕太	神奈川大学

<チーム“Diversity”>	
金井 香里	武蔵大学
栗原 和樹	一橋大学大学院
下島 泰子	東京学芸大学
藤原 靖浩	大阪市立大学 特任講師
森下 孟	信州大学

<Inclusion主に可能であれば両方>	
大貫 麻美	白百合女子大学
島崎 英夫	大阪教育大学

◎今回、参加叶わなかったメンバーは、追って希望をうかがいながら、それぞれに参画

【補足】我が国におけるインクルーシブ教育の捉え

我が国の明治期に遡る150年の学校教育史の中で、障害児教育は、医学心理学に支えられながら進められてきましたが、一方で障害児、障害者は、長らく社会的排除の対象でもありました。戦後教育の中で障害児のための養護学校が開設され、1962年養護学校学習指導要領の施行、1978年児童生徒の就学完全実施となり、それまで社会に排除されてきた障害児たちが学校教育に包摂されたのは、ここ40年間です。障害児教育は特殊教育として、通常教育との分離教育として始まり、さらに1960年代福祉分野からノーマライゼーション思想が世界に広がると、我が国では1980年頃から徐々に、方法論としての統合（Integration）教育が特殊教育に広がっていき、2000年頃には多くの実践が報告されました。

2012年7月、中央教育審議会初等中等教育分科会は『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進』報告で、インクルーシブ教育システム構築のために具体的に取り組むべき課題として、①共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築、そのための特別支援教育の推進、②早期からの教育相談・支援、就学先決定、一貫した支援の仕組み、国・都道府県教育委員会の役割、③学校における「合理的配慮」の観点、「合理的配慮」の充実、④教職員確保、交流及び共同学習の推進、関係機関等の連携、⑤教職員の専門性確保、養成・研修制度、教職員への障害のある者の採用・人事配置等の5点を挙げています。

サラマンカ宣言によって、それまでのインテグレーションから、インクルージョンに流れが変わり、障害者の権利に関する条約の締結によって、さらにインクルーシブ教育へと広がっていく世界の流れの中で、我が国の障害児教育をめぐる潮流は、特殊教育から特別支援教育へとという大きな教育改革の舵がとられました。分離教育で培ってきた我が国の特殊教育の専門性は、ノーマライゼーション、インテグレーション、インクルージョンといった新しい教育理念、特別支援教育をめぐる通常教育との交流及び共同学習の仕組み、さらにカリキュラムマネジメントと、次々と生じる教育課題に挑戦しながら、今日に至ります。特に、インクルーシブ教育が掲げるメインストリームでの教育の必要性がうたわれる中で、特別支援学校はメインストリームであるか、否かといった論争や、通常学級の中に6.5%在籍すると言われる発達障害の児童生徒への通級による指導への取組みは、学校教育の現場や研究者によって追究されています。さらに、共生社会の形成への取組みは、学校教育の中で多様性を包摂するソーシャルインクルージョンの概念に基づくインクルーシブ教育への取組みとして注目されます。

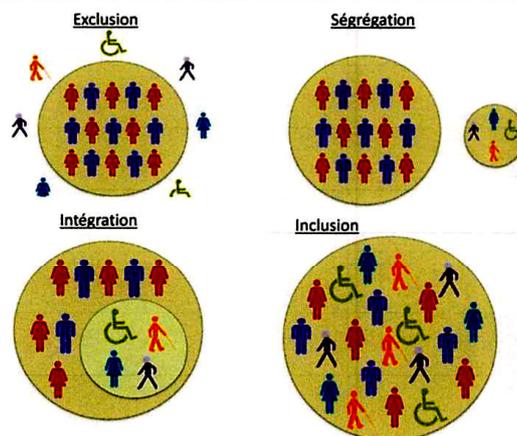


図 参考：インクルージョンへの移行過程 背景にある自治社会形成への課題（荒巻 2019）



1. Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives から

SDGsのターゲット4.7では、持続可能な開発のための教育(ESD)を推進することが述べられています。ユネスコ(2017)の Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives には、SDGsを達成するために学習者に必要なキーコンピテンシーとして、8つ上げられています。その一つに「統合された問題解決能力」がありますが、その能力とは、複雑な問題に対して様々な問題解決の枠組みを当てはめ、実行可能でインクルーシブ、公平な解決を図る能力とされています。更に、SDGsの17の目標それぞれについて、認知面(Cognitive-)、社会情動面(Socio-emotional-)、態度面の観点から目標が設定されています。

一方、そのESDを推進する教師にはどのような能力が必要となるのでしょうか。教師の研修目標として、例えば次のような事項が上げられています。

- ・持続可能な開発についての知識、また、地域、国内、国際的な文脈でのESDの理解。
- ・持続可能な発展の概念、SDGsを達成するための取組、自分の専門のフィールドで実践することの大切さ、自分の役割などを振り返ること。
- ・持続可能な開発についての公式・非公式な学習の関係とその知識を自分の専門分野での仕事に適用することを省察すること。

2. 教師のコンピテンシーモデルの検討(実践事例)

ESDを推進するために教師に必要な能力を整理し、明確に提示するため、岡山大学では、2017年度から3年計画で日本学術振興機構による研究拠点形成事業に取り組んでおり、東アジア7カ国の教育系大学と連携しています。更に、ユネスコのアジア・太平洋文化センター(Asia-Pacific Cultural Centre for UNESCO(ACCU))と協働し、「持続可能な開発のための東アジア教師のコンピテンシーフレームワーク」を作成しています。

東アジアの学部長クラスの研究者とワークショップやグループディスカッションを通してフレームワークの検討をしています。これまでに *inclusive*、*inclusion* については話題になっていません。

〔補足〕 我が国におけるインクルーシブ教育の捉え

我が国の明治期に遡る150年の学校教育史の中で、障害児教育は、医学心理学に支えられながら進められてきましたが、一方で障害児、障害者は、長らく社会的排除の対象でもありました。戦後教育の中で障害児のための養護学校が開設され、1962年養護学校学習指導要領の施行、1978年児童生徒の就学完全実施となり、それまで社会に排除されてきた障害児たちが学校教育に包摂されたのは、ここ40年間です。障害児教育は特殊教育として、通常教育との分離教育として始まり、さらに1960年代福祉分野からノーマライゼーション思想が世界に広がると、我が国では1980年頃から徐々に、方法論としての統合（Integration）教育が特殊教育に広がっていき、2000年頃には多くの実践が報告されました。

2012年7月、中央教育審議会初等中等教育分科会は『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進』報告で、インクルーシブ教育システム構築のために具体的に取り組むべき課題として、①共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築、そのための特別支援教育の推進、②早期からの教育相談・支援、就学先決定、一貫した支援の仕組み、国・都道府県教育委員会の役割、③学校における「合理的配慮」の観点、「合理的配慮」の充実、④教職員確保、交流及び共同学習の推進、関係機関等の連携、⑤教職員の専門性確保、養成・研修制度、教職員への障害のある者の採用・人事配置等の5点を挙げています。

サラマンカ宣言によって、それまでのインテグレーションから、インクルージョンに流れが変わり、障害者の権利に関する条約の締結によって、さらにインクルーシブ教育へと広がっていく世界の流れの中で、我が国の障害児教育をめぐる潮流は、特殊教育から特別支援教育へという大きな教育改革の舵がとられました。分離教育で培ってきた我が国の特殊教育の専門性は、ノーマライゼーション、インテグレーション、インクルージョンといった新しい教育理念、特別支援教育をめぐる通常教育との交流及び共同学習の仕組み、さらにかリキュラムマネジメントと、次々と生じる教育課題に挑戦しながら、今日に至ります。特に、インクルーシブ教育が掲げるメインストリームでの教育の必要性がうたわれる中で、特別支援学校はメインストリームであるか、否かといった論争や、通常学級の中に6.5%在籍すると言われる発達障害の児童生徒への通級による指導への取組みは、学校教育の現場や研究者によって追究されています。さらに、共生社会の形成への取組みは、学校教育の中で多様性を包摂するソーシャルインクルージョンの概念に基づくインクルーシブ教育への取組みとして注目されます。

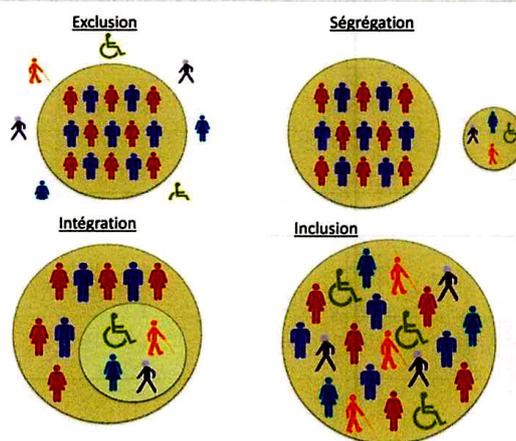
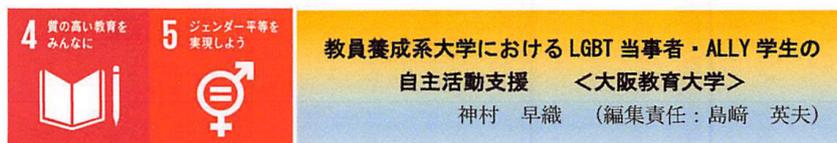


図 参考：インクルージョンへの移行過程 背景にある自治社会形成への課題（荒巻 2019）

10-2 「教員養成系大学における LGBT 当事者・ALLY 学生の自主活動支援」
神村早織(編集責任・島崎英夫)



Passion

- ・学校におけるLGBT児童生徒に対する支援については、文科省の「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について(H27)」、「性同一性障害や性的指向・性自認に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について(H28)」等の対応など、不十分点を含みつつも、「性の多様性」に関する教職員の理解を求める動きが広がっているが、**学校環境の担い手である教員の認識はまだ不十分である。**
- ・大学におけるLGBT学生支援については、**各大学の裁量に委ねられた状況にある。**

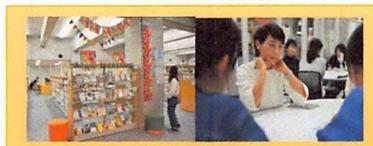
Mission

- ・毎年、学校現場に多くの教員を輩出している教員養成大学として、養成段階において、ソフト面・ハード面いずれにおいても、LGBTに対する**支援的環境を、当たり前のものとして獲得できる状況の構築**が必要である。

Vision

本学には、LGBT当事者交流を目的としたサークル(ONESTEP)とLGBT問題を学び啓発を目的としたサークル(FLOWER)が互いに連携して活動している。この学生たちの自主的な活動と連携、支援することによって、「**ウエルカミングアウトな学校づくり**」(当事者がカミングアウトしやすい学校環境)の担い手となる教職員の養成を進めるための試行的実践を進めてきている。昨年度の課題としたことは、次の3点である。

- ① 学内組織との連携の推進
- ② 学外出前授業の拡充と授業方法の充実
- ③ 現職教員(LGBT当事者)との連携促進



Action

- ① 学内組織との連携の推進
 - ・図書館とFlowerの協働によるLGBT特集企画「**今日は、図書館がカラフルになる**」関連図書の特集展示、図書館の壁面ジャック、リビング・ライブラリー「**今、ここでしか読めない本(ひと)がいる**」でのライフストーリーの語りなどを実施
 - ・人権週間を**ALLYWEEK**とし、「誰もが誰かのALLYになれる」を実施
- ② 学外出前授業の拡充と授業方法の充実
 - ・**多様な学生たちのライフストーリーを語る**授業構成で、各学校や教員研修等で出張先は数量共に拡大中。
- ③ 現職教員(LGBT当事者)との連携促進
 - ・関西圏の当事者教員7名に学生がインタビューし、冊子『**こんにちは 多様な性を生きる先生たち**』を作成、学内配付(この冊子が、点在する当事者教員たちを結ぶ役割も果たしている)。

10-3 『『社会的公正』の芽を育む教育実習 大阪教育大学の“響働実習”』
島崎英夫



Passion

- ① 学校がなくなると地域が存続できない！
過疎化、少子高齢化、貧困・格差や人権諸課題に苦闘する学校や地域からのSOS
- ② 大学の講義だけで「良い教師」は育つか？
教職の生命線としての自律性と創造性をどこで、どう育てるか

Mission

- ① Calling に response して協働できる資質・能力を育てる。
教員養成大学の堅持すべき「社会的公正」は、“しんどい”学校や地域に、優れた学生をリスペクトされる教師に育てて送り出すことである。
- ② 必要に応じて「弱いつながり」のネットワークの中から資源を引き出せる教師に
教員養成の基調を、教師として知っておくべき「基礎的な知識の教授」から、教職という専門的総合職における自律的で創造的な問題解決や資源調達に必要な「資質・能力の育成」へと転換する……「時の力」、「地の力」、「人の力」を借りて。

Vision

- ・ 教職への志望や熱意がやや冷めかける2回生の時期に2週間の実習と「濃い」事前事中事後指導を組み合わせることで“響働実習”を立ち上げる<昨年度>。
- ・ 大阪の地から離れた、SOSのサインを寄せられた学校・地域(三重県津市白山町、愛知県佐久島、長野県白馬村、今年度からは島根県海士町も)にでかけ、共同生活をしながら実習する。また他大学の学生との“他流試合”の機会も設ける。
- ・ 家庭訪問や地域行事参加など、一般の教育実習では体験しないメニューも入れる。
- ・ 必ず、文章にまとめ、報告会を実施し、個別の「体験」を普遍性(大阪でも、大阪でこそ活かせる)のある「経験」へと止揚する。

Action (昨年参加した学生の感想文を一つだけ紹介します)

二週間一緒に過ごしても失敗し、見えていないことばかりだった。だから、もっと一緒にいたい。もっと子どもたちを見ていたい。そう思った。いろんな背景があり、変えられない現状がある。だけどその事実を受け入れ、ありのままを好きになってほしい。子どもたちの未来が希望にあふれ、どうか幸せな日々を過ごせますように。実習を終え、心の底からそう願っている自分に気づいたとき、やっぱり私は教師になりたいと思った。実習を通して、自分の固定観念やプライド、無意識にもっていた偏見的な考え方の存在に気づかされ、真正面から子どもと家庭と地域と関わっていくことの難しさと重要性を学ばせていただいた。



10-4 「教育分野のパートナーシップ構築に関する先行研究と事例の紹介
 —Public Good を実現するための Inclusion を組織的に考える試みとして—
 早坂めぐみ



教育分野のパートナーシップ構築に関する
 先行研究と事例の紹介
 —Public Good を実現するための Inclusion を
 組織的に考える試みとして—
 早坂めぐみ (秋草学園短期大学)

先行研究

Mark Bray & Ora Kwo, 2014, *Regulating Private Tutoring for Public Good: Policy Options for Supplementary Education in Asia*, Comparative Education Research Centre, Faculty of Education, The University of Hong Kong, China.

※*Rethinking Education* の注 131、155 に引用されている文献です

・内容

private tutoring (補習) のルールに関する国際比較

public good を実現するための議論に、どの組織を包摂するべきか?

→規制やルールを作るためにはパートナーシップが実現されている必要がある

ちなみに日本の塾は、「自主規制」という規制のあり方にゆだねられている

・だれが private tutoring を行うか?

学校の教員 (教師の待遇が悪い国では、金を得るために授業で手を抜き、課外で補習する) 塾や家庭教師の業者、大学生等のアルバイト (日本や香港など)

・パートナーシップの対象

政府、学校、教職員組合、教育委員会、NGO/NPO、メディア、保護者、(子ども)、tutor やその業者 (の団体)

事例 PPP(Public-Private Partnerships): Sharing Experiences in East Asian Context

2017年12月 UNESCO との共催で、香港大学にて開催 (第3回)

香港、日本、中国、韓国が参加 (日本から文科省と Japan Juku Association、企業が参加) 公教育が課外活動において塾などの企業と協働し、public good を実現する視点からの議論

【本テーマから派生する問題群】

<p>1 貧困をなくそう</p>	<p>2 飢餓をゼロに</p>	<p>4 質の高い教育をみんなに</p>	<p>8 働きがいも経済成長も</p>	<p>10 人や国の不平等をなくそう</p>
貧困家庭の学習支援	子ども食堂、学習支援	教育産業の質	若者の居場所、就労支援	教育を受ける権利



情報格差(デジタルディバイド)の課題も、インクルージョンが捉える一つの課題です。日本の子どもたちは、日常的にスマートフォンやモバイルフォンなどの携帯電話を使っている一方で、携帯電話やコンピュータを作る、コンピュータチルドレンと呼ばれる子どもたち、採掘工場で働く児童労働の問題も顕在化しています。経済産業の振興とそれを支える労働社会にある問題を考えます。

高校1年社会と情報の授業では、世界16か国のIT産業の実際を、グループごとに調べます。日本、アメリカ、イギリスといった先進国を調べるグループでは日常的に使っている実際や、インターネット環境における通信速度や暗号化技術の躍進が見られることを発表します。一方、南米チリグループは携帯電話機に必要な金の採掘の実際や、中国グループは採掘工場で働くコンピュータチルドレンの実際を明らかにします。これらグループで調べたことを、全体で共有します。(以下シラバス抜粋)

授業目標：

世界のIT機器産業について調べ、情報社会における現状から、課題を見つけ、考える

背景：

総務省の報告によれば、2016年10月現在の我が国の総人口は1億2693万3千人で、前年に比べ16万2千人(0.13%)の減少となり、6年連続で減少しています。一方、2016年3月携帯電話の契約数は1億5648万となり、前年に比べ1.3%の増加傾向を示し、人口に対する携帯電話の普及率は、100%を超えています。スマートフォンは、携帯電話利用者の半数を超え、なお普及し続けており、TwitterやLineといった新しいコミュニケーション、地図・ナビゲーションサービス、オンラインゲームなど多様なサービスの拡大を後押ししています。また、光ファイバーを含めた固定通信サービス市場は成熟化の様相を強め、学校教育においては、タブレット端末や電子黒板といったIT機器の導入が進められるなど、我が国のIT市場は、多様化と成熟化が同時進行する状況におかれています(野村総合研究所2014)。21世紀に生まれた皆さんは、IT機器が日常にあり、その利便性の中で生活することが当たり前になっていることでしょう。「IT機器の世界地図」の授業では、今日、急速に発展し、私たちの生活を支えているIT機器である、携帯電話やパソコンなどの部品やその原料が、世界のどこで産出され、製造されているかを知り、需要・利用側である国と、供給・提供側である国の比較から、私たちの情報社会を捉えていきます。また、成熟化する情報社会と、もう一方にある成長する社会の存在を考えてみましょう。そして、安全で安心できる持続的な情報社会のために、私たちが求められていることを、授業を通じて考えていきます。授業では、各自が担当する国のIT産業について調べ、次に協働して、レポートにまとめ、発表します。

参考文献：総務省電気通信紛争処理委員会(2017)平成28年度年度次報告

桑津浩太郎(2014)2020年に向けたIT市場の動向、『ITソリューションフロンティア』、野村総合研究所
授業の教材：英国新カリキュラム市民学習(Citizenship)の教材を使って

メアリー・コルソンの『信じられない「原価」買い物で世界を変えるための本①ケイタイ・パソコン』(原著“The Cost of Technology”2014)は、英国では市民教育の教材として使われています。授業では、2015年メディアリテラシー教材の児童書として、稲葉茂勝氏によって翻訳本を紹介し、使用します。



<資料11> 翻訳プロジェクト第4回資料

11-1 「“ダイバーシティ”ミニ研究会 発表の公募」

国際研究交流部

Diversity (多様性) のテーマ:

Reinstating the Diversity as a Medium for Rethinking Education and Teacher Education in Japan

教育において多様性は、子どもたちにとって学びの経験の質を向上することにもつながるという可能性(自身とは異なる背景の他者との学びによる知見の広がり・深まりなど)をもっています。しかしながら日本の学校教育の現状では、多様性は十分生かされることはなく、むしろ子どもたちに対してさまざまな問題をもたらすよう作用し(子どもの家庭の社会階層による学力格差・教育格差の生成、セクシズム[性差別主義]・イデオロギーの内面化、性的マイノリティの子どもたちの生きづらさや不登校、ニューカマーの子どもたちの学業不振など)、多くの課題があります。

ミニ研究会では、学校教育において、①多様性は現状としてどのように扱われいかなる問題を生み出しているか、その問題との関連でどのような課題があるのか、一方、②多様性は、子どもたちや学びの質の向上、あるいは教師の成長という点でどのような可能性をもち得るのか、について検討したいと考えています。そのための具体的な作業として、日本の学校教育および教師教育における多様性をめぐる論点(問題点、課題、可能性など)を、下記の項目で整理してみたいと考えています。

⑦社会階層

①ジェンダー

②セクシュアリティ

③文化の差異(ニューカマー等の文化的マイノリティ)

④障害

⑤上記で言及されていないその他の多様性

(1) ①～⑤それぞれの項目における論点について挙げて下さい。思い当たる項目のみで構いません。

(2) (1)に関わる事例。ご勤務校(大学における教師教育)やフィールド(小、中、高校等)で経験されたり実践、観察されたりした事例がありましたら挙げて下さい。

(3) その他、学校教育における多様性に関することで議論したいことがありましたら、挙げて下さい。

⇒お一人A4一枚以内、5/30(木)までをめぐに、ご送付先:金井香里(kanaik@cc.musashi.ac.jp)

11-2 「ダイバーシティ」ミニ研究会資料

金井香里

ダイバーシティ・ミニ研究会(20190602)

金井香里(武蔵大学)

論点(ジェンダー):

- ・隠れたカリキュラムにおけるジェンダー形成～性別分業イデオロギー、男女ごとの能力観、らしさ概念、性役割観、男女間の権力関係の形成

*隠れたカリキュラム:学校教育の過程に潜在している人間形成の営み。

(比較)学校や教師によって意図的もしくは明示的に組織されるカリキュラム(顕在的カリキュラム)

日本の学校

・制度:男女共学・共修の原則～学校は、男女平等の原則の浸透した空間?

⇨現実:

就学前から始まるセクシズム(性差別主義)の基盤づくり、性別分化のプロセス(中学校～)→高校進学時の異なる学校種・学科選択、高校卒業後の高等教育機関への進学の有無、進学先の選択(木村 1999)

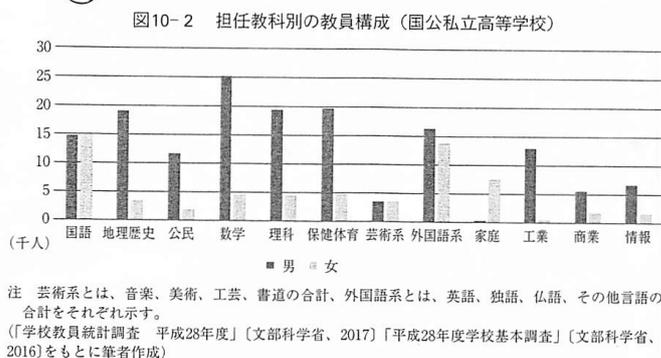
事例 子どもたちのジェンダー形成に影響をおよぼしうるもの:

- ・男女別に設けられた制服、学校規則(校則)
- ・授業内外での教師による性別カテゴリーを用いた指示行為、男女によって異なる指導
- ・男女別修(保健体育の授業、保健体育での男女で異なる課題、等) ※1989年版学習指導要領(技術・家庭科、保健体育の男女共修化)
- ・教科書:文章、イラストなどにおける男女の描かれ方(職業、パーソナリティなど)は伝統的な男女役割観、規範を反映したものが多い。教材としてとり上げられる作品の作者や歴史上の人物、教科書執筆者は圧倒的に男性が多い。
- ・各学校段階における教師や担当教科ごとの教師の男女構成(中等教育段階における担当教科ごとの教師の男女構成、各学校段階における教師の男女構成⇒図表①～③参照)→知識領域の性別適正、進路の性別分化

② 表 ①



②



③



金井 (2019, pp. 246-249)

(参考文献)

金井香里 (2019) 「隠れたカリキュラム」金井香里・佐藤英二・岩田一正・高井良健『子どもと教師のためのカリキュラム論』成文堂、233-255 頁
木村涼子 (1999) 『学校文化とジェンダー』勁草書房

論点(セクシュアリティ～性的マイノリティ):

- ① 男女二元論と異性愛主義に支配された空間としての日本の学校
- ② 行政による対応: 性同一性障害の児童生徒への対応という偏り(文科省による通知)

*セクシュアリティの4つの側面:

㊦ 身体の性(生物学的性)、㊧ 心の性(性自認)、㊨ 好きになる性(性的指向)、㊩ 表現する性(性別表現)～グラデーションとしてのセクシュアリティ。

一個人は、グラデーションの様相をもつ各セクシュアリティの組み合わせからなっており、実に多様。

→性的マイノリティ:

セクシュアリティ(性のあり方)が社会において典型とされるものとは異なる人々。LGBTQ/I(加えて、パンセクシュアル、アセクシュアル)が挙げられるものの、現実には、LGBTQ/Iで説明しつくせないほど多様。

・就学年齢の性的マイノリティの数についての調査は今のところ行われていない。

→参考: 博報堂DYグループLGBT総合研究所(2016)による調査(20～59歳の人々10万人を対象)では、性的マイノリティに該当する人は約8.0%=1学級40人とする3～4人在籍に相当。

① 男女二元論と異性愛主義に支配された空間としての学校

・男女の二元化: 男女別制服、学校規則(校則)、トイレ・更衣室といった学校施設、保健体育などの授業での男女別指導、男女別の運動系クラブ活動、教師の指導(「男らしく～しなさい」「女性として～について考えよ」など)

～教育的配慮のもとでの男女二元化、男女別の更衣室やトイレは必ずしも否定されるべきものではない。⇨しかしその前提: 身体の性は男女のいずれか、身体の性と心の性は必ず一致、身体の性と表現する性は一致すべき →性的マイノリティ(のみならず広く子どもたち)にとって苦痛を生み出す可能性がある。

・異性愛主義: 教科書、教材で描写されたり教育内容として扱われたりする家族が異性愛の親と子ども(たち)からなること、日常的な会話で言及される家族や恋愛話(恋バナ)が異性愛(者)であること

事例 学校での性的マイノリティの子どもたちの経験:

- ・学校での日常生活上、男女別の更衣室、トイレをめぐって不便や居心地の悪さ
- ・好きになる性や表現する性(言動・服装)を理由に教師からの注意、叱責、他の子どもたちからのからかい、いじめ、暴力、差別

- ・いないものとされること：教科書や教材で描かれること、授業で教育内容として扱われることがほとんどないこと。例、国語の教科書で描写される家族、中高生の恋愛をテーマとする作品(※2017年～高校「家庭基礎・総合」「地歴」「公民」、2019年～中学校「道徳」においてLGBT、性分化疾患の用語の使用、一定の変化の兆しあり)、男女カテゴリーによる日常的な集団分け、生活指導、男女別トイレ・更衣室、異性愛を前提とした会話
- ・自らのセクシュアリティを隠し偽りの姿で過ごすこと：周囲で交わされる性的マイノリティ(例えば、同性愛者)に対する嫌悪やからかい、差別的発言への同調、異性愛を前提とした会話に話を合わせることによる自己否定、苦痛
- ・ロールモデルの不在：性的マイノリティの生き方は、フォーマルな教育内容(教科書、教材)でも日常的な会話においても語られず、将来に希望を抱くことが困難

② 行政による対応

- ・2013年4月～12月、国公私立の小中高校、中等教育学校等を対象とする、性同一性障害と考えられる子どもに対する対応の現状に関する全国調査を実施(文部科学省[2014]「学校における性同一性障害に係る対応に関する状況調査について」)
- ・2015年、文部科学省による通知「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細やかな対応の実施等について」～性的マイノリティの子どもへの配慮を求める初めての通知

事例 トランスジェンダーまたは性同一性障害の子どもに対する学校での対応：

制服、トイレ・更衣室(みんなのトイレ兼更衣室の新設)、体育授業、プール、宿泊行事での宿泊・入浴時の配慮など

事例 教師が性的マイノリティについて認識していることを周知する試み

- ・学級文庫や職員室、図書館にLGBT関連図書を置く。
- ・授業内外での日常的な発話行為を通じて、性別が男女だけではないこと、異性愛者だけではないことを認識していることを示す。例、子どもたちへの「君」「さん」使い分けをやめ、「さん」に統一する。保健体育の授業で教科書の「男女」を「愛し合っている人」と言い換える。

(参考文献)

博報堂DYグループLGBT研究所(2016)「博報堂DYグループLGBT研究所、6月1日からのサービス開始にあたりLGBTをはじめとするセクシャルマイノリティの意識調査を実施」
<https://www.hakuhodo.co.jp/uploads/2016/05/HDYnews0601.pdf> (20190601最終閲覧)

論点(文化的背景～外国につながる子ども[ニューカマー]):

- ① 教師～可視性の高い差異への着目:補償的観点からの対応(配慮)、日本人児童生徒との間の境界の維持
- ② 行政による対応:日本語指導(「特別の教育課程」)の不十分さ、公立高校入試における入試特別措置、特別入試枠における自治体ごとの対応の格差

*ニューカマー(新来外国人)

～2019年4月改正入管法の施行:特定技能という在留資格の設置、今後5年間で34.5万人の増加見込み。特定技能2号取得者は、在留期間の上限なし、家族の帯同可能～定住への道。

+ (参考) その他、外国につながる子ども:定住外国人(オールドタイマー)、国際児(ダブル、ハーフ)、海外帰国生

*日本における外国籍の子どもの就学をめぐる法的位置づけ:

(日本国憲法26条、教育基本法第4条)教育を受ける権利、保護する子どもに負う就学の義務は国民固有の権利、義務として解釈される。

⇒1994年批准「児童の権利に関する条約」により、文部科学省は、「外国人がその保護する子を公立の義務教育諸学校に就学させることを希望する場合には、これらの者を受け入れることとしており」、「日本人と同一の教育を受ける機会を保障」するとしている。

① 教師～可視性の高い差異への着目

言語、宗教、3F's(food, fashion, festival)への着目

～差異への対応があることそれ自体は、必ずしも否定されるべきものではない。しかし?

① -1)補償的観点からの対応(配慮)＝同質化が前提。

学習面、交友関係面で「できない」「遅れている」を経験することの多い子どもの自己概念のありようへの対応の薄さ

① -2)日本人児童生徒との間の境界の維持

事例

・子どもがその文化的背景ゆえにもつ能力(例えば、母語の運用能力)や知識(祖国の文化や地理歴史、宗教など)、経験(祖国から日本への移動という経験、異文化での生活という経験など)の豊かさが評価される機会はほとんどない。

+ある中学校では、英語のできるニューカマーの子どもは英語のスピーチコンテストには出場不可。

・〇〇人という子ども本人の文化的アイデンティティ(固定化されたアイデンティティ)の確立維持手段としての3F(ニューカマーの子どもに対して文化について調べ発表する時間を設けるものの、発表はニューカマーの子どもたち内部で実施)

・子どものアイデンティティとして「地球人」、「自分人」の推奨

② 行政による対応

② - 1) 日本語指導(+2014～「特別の教育課程」の編成と実施)

*ニューカマーの子どもの学習状況について知る唯一ともいえる調査:1992～「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」

～2016/01時点:34,335人(小学校22,156人、中学校8,792人、高校2,915人、特別支援学校261人、中等教育学校52人、義務教育学校1559人)在籍。

母語:中国語、ポルトガル語、フィリピン語、スペイン語、ベトナム語で8割を占める。

+*2014～「特別の教育課程」(年間10～280単位時間、個々の子どもに応じた指導計画を作成し指導)の編成と実施。

⇨現実:

・「日本語指導の必要な児童生徒」のうち、日本語指導を受けることができてきているのは、約8割(文部科学省、2016、p.9)。

・「特別の教育課程」による日本語指導を受けている子どもは、日本語指導を受けている子どものうち約2割(文部科学省、2016、p.9)。

② - 2) 公立高校入試における入試特別措置、特別入試枠(自治体ごとの対応の違い)

*外国籍、中国帰国生徒等を対象とする特別の対応:

・入試特別措置(一般入試の際に時間延長、漢字へのルビ振り、辞書の持ち込み許可など、何らかの措置を施すこと)

・特別入学枠(特定の高校に、外国籍の子どもや中国帰国生徒を対象とした入学枠を設け、特別な試験を受けられるようにした際の枠)

～2018年現在、全日制高校の入試:全日制高校を有する全60地域の自治体のうち、外国籍の子どもに対して42の自治体で入試特別措置、26の自治体で特別入学枠を設けている(外国人生徒・中国帰国生徒等の高校入試を応援する有志の会、2019)

ただし、対応の内容は自治体ごとに相違、いずれの措置をも設けていない自治体もある。さらに、措置を設けている自治体のすべてが入学後、子どもたちに対して日本語の指導、教科の補習を行っているわけではない。

(参考文献)

外国人生徒・中国帰国生徒等の高校入試を応援する有志の会(2019)『都道府県高校における外国人生徒・中国帰国生徒等に対する2019年度高校入試の概要』

[https://www.kikokusha-](https://www.kikokusha-center.or.jp/shien_joho/shingaku/kokonyushi/other/2018/190423houkokushoA2.pdf)

[center.or.jp/shien_joho/shingaku/kokonyushi/other/2018/190423houkokushoA2.pdf](https://www.kikokusha-center.or.jp/shien_joho/shingaku/kokonyushi/other/2018/190423houkokushoA2.pdf)(20190429最終閲覧)

文部科学省(2016)『日本語能力が十分でない子供たちへの教育について』

<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/dai35/sankou1.pdf>(20190401最終閲覧)

1.1-3 「ダイバーシティに関する教育実践の紹介」

大貫麻美



課題：生物多様性保全の実現の難しさ

達成できなかった目標 COP10 での戦略計画

2010年に愛知県で開催されたCOP10では、2002年のCOP6（オランダ・ハーグ）で採択された「締約国は2010年までに、地球、地域、国レベルで、貧困緩和と地球上すべての生物の便益のために、生物多様性の現在の損失速度を顕著に減少させる」という「戦略計画」（2010年目標）が達成することができなかったことが示された。その上で、生物多様性条約の3つの目的、(1)生物多様性の保全、(2)生物多様性の構成要素の持続可能な利用、(3)遺伝資源の利用から生ずる利益の公正かつ衡平な配分、を達成するための2010年以降の世界目標となる新戦略計画が「愛知目標」として策定され、2011年から2020年までの10年間は国連の定めた「国連生物多様性の10年」となっている。「愛知目標」は5つの戦略目標に大別される全20個の個別目標で示されている。2014年に示された「地球規模生物多様性概況第4版」では、目標を達成する見込みとされている項目は少なかった。来年、すべての項目で目標達成がなされるか不鮮明であることが懸念される。

国内での生物多様性保全に関する認知度の低さ

2015年に埼玉県内在住の県政サポーターを対象に行った調査では「生物多様性」という言葉を「全く知らなかった」とした回答者は29.6%、「言葉も意味も知っていた」という回答者は33.6%であった。「愛知目標」を「全く知らなかった」とする回答者は約8割（79.7%）にのぼり、「言葉も意味も知っていた」回答者は4.6%であった。県政サポーター対象の調査ながら、生物多様性やその保全に向けた「愛知目標」についての認知度が十分と



は言い難い状況にある。国連生物多様性の10年日本委員会（UNDB-J）は、「愛知目標」をふまえ、一人ひとりが生物多様性との関わりを日常の暮らしの中でとらえ、実感し、身近なところから行動することを容易にする「MY行動宣言」を作成し、日本の人口の約1%にあたる100万人の宣言をめざしている。多様な媒体で紹介され、様々な活動が行われているが、2018年3月末時点で8.7万宣言、UNDB-Jのホームページに示されている図では、2019年2月現在において上図のような状況が示されている。

大貫（2018）等では動物園でAnimal Welfare（動物福祉）を重視した取組に経済的不足があることが示されている。こうした取組への社会的合意を得るためには一般市民が自らをstakeholderとして認識し生物多様性保全やAnimal Welfareを重視した行動をとることができるような教育の在り方が問われていると考えられる。

引用 URL

<https://undb.jp/action/>

<https://www.pref.saitama.lg.jp/a0301/supporter/anke48.html>

<https://www.env.go.jp/press/105652.html>

大貫麻美（2018）一般市民レベルの生命科学領域コンピテンスの育成を考える視点についての一考察，白百合女子大学研究紀要，(54)，101-114.

11-4 (翻訳プロジェクト資料)

望月耕太

翻訳プロジェクト資料(2019年4月6日)

神奈川大学 望月耕太



神奈川大学におけるダイバーシティ宣言

昨今、各大学においてダイバーシティ宣言が行われている。筆者が所属する神奈川大学では2018年9月28日に「神奈川大学ダイバーシティ宣言」を出した。学内で配布されたリーフレットは、添付資料にある通りである。

発生している問題

- ・担当教職員の人員や専門的能力の不足
→精神疾患になる職員の発生、学生に関する情報の共有が不十分

神奈川大学ダイバーシティ宣言に関して

https://www.kanagawa-u.ac.jp/news/details_17485.html (2019年4月6日確認)

Rethinking Education ミニ研究会

一橋大学大学院 栗原和樹

<前提として>

・Rethinking Education(以下:RE)において、“Diversity”は多くの場合“Cultural Diversity”という術語として使用されており、「文化多様性」と訳されている(自分はこれまで「文化的多様性」と訳されているのを見てきたのでやや違和感があります)が、ここで「文化」と名指されているものが何であると考えられているのか、どのように考えるべきなのかという点も議論が必要のように思いました。

(1) ⑦～⑩それぞれの項目における論点について挙げて下さい。

⑦社会階層

→社会階層に関してはどれも「文化」や「多様性」として捉えるべきものではないように思います。例えば、以下のようなものは素朴に存在していると思われがちですが、これは明らかにスティグマやレッテル貼りともつながっていくように思います。

- ・階層ごとのハビトゥス
- ・貧困の文化

⑩上記で言及されていないその他の多様性

→論点というか、日本における「多様性」の理解について、多くの人の肌感覚として佐藤(2005)の言葉を借りると「差異モデル」に基づいており、「関係モデル」への目配りは欠如しているように思います。差異モデルとは、人権に基礎付けられた「不当な差異」であると客観的に把握できるような「差別」のことです(例えば「男性と女性を差別する」)。もう一方の関係モデルは、先の例で言えば「男性を女性が差別する」という具合に、この場合、差別するものと差別されるものの非対称性が問題となります。「文化的多様性」が問題となる場合、全ての文化が平等に扱われるべきという規範から文化の排除が問題になることは多いと思いますが、その時に排除の主体となっている「日本」の文化は問われないことが多いのではないのでしょうか。

(2) (1)に関わる事例。ご勤務校(大学における教師教育)やフィールド(小、中、高校等)で経験されたり実践、観察されたりした事例がありましたら挙げて下さい。

・自身のフィールドにて、「貧困」であることがわかって、上記の点も重なって、「貧困」の場合、その生徒をある種の「特別扱い」をすることは避けられる傾向にありました(Cf:盛満 2011)。

参考文献

佐藤裕,2005,『新版 差別論——偏見理論批判』明石書店

盛満弥生,2011,「学校における貧困の表れとその不可視化—生活保護世帯出身生徒の学校生活を事例に—」『教育社会学研究』第88集,pp.273-294

Diversity ミニ研究会

2019年6月2日 下島 泰子

Diversity (多様性) のテーマ：
Reinstating the Diversity as a Medium for Rethinking Education and Teacher Education in Japan

教師の学びとしての多様性、自分と異なる立場の生徒への理解、差別意識の低減、という観点で以下を検討したい。

(1) 論点1：㊦社会階層と㊧文化の差異（ニューカマー等の文化的マイノリティ）に関して、教師と生徒の社会階層と文化の差異が生徒の学業不振の原因ともなるということが以前から指摘されてきた。マジョリティ側は自分たちの特権の立場を当たり前のこととして捉え、不利な立場に置かれている生徒たちの困難に気付かず、マイノリティの生徒の学業不振を、教師対生徒のみならず社会経済的な力関係に位置付けた先行研究がある（Cummins 1986, Ladson-Billings 2009, Nieto 2013）。白人研究や白人研究を日本の文脈に置き換えた「日本人性」研究（松尾 2013）や、マジョリティの特権を考えることによって「真の多様性」を目指す研究も紹介されている（Goodman 2011）。文化的マイノリティの生徒の指導に関しては教師の経験不足や研修不足が指摘され、教師自身が負担に感じる場面が多いが、生徒の多様性から教師が学ぶ部分は大きい。自らの教育実践や授業実践を振り返る契機ともなる。異なる宗教への理解についても考えたい。

論点2：㊨ジェンダーに関して。学校現場でのジェンダーに関して、かつては生徒名簿が男女別でかつ男子が先であり、家庭科は女子、技術が男子という時代があった。教師の職場としての学校は産休や育休が一般企業よりも長く取得できるということから女性が比較的多い職場であった。しかしながら教師自身のジェンダー意識に関しては個人差があり、生徒に対しても教員間に対しても差別的な発言や不用意な対応をする可能性は否定できない。㊩セクシュアリティに対しても LGBT への教師の理解が求められる。性同一性障害や性的マイノリティの生徒への配慮と実際の対応が必要である。

(2) 事例1：中堅高校の生徒への進路講演で進路指導の男性教師が「定員に満たない短大は外国人ばかりだ。入学してもしょうがない。」という話を全校生徒の中に外国ルーツの生徒が30人近くいる学校で行った。

事例2：教育困難校で、授業中、私語をしていた中国籍の女子生徒に対し、「うるさいよ。中国人は皆そうなのか？」と男性教師が告げ、そのこと生徒が訴えてきた。

事例3：かつて小中高の教員等の社会教育主事講習で、「ジェンダー研究」グループに所属した。メンバーは教員と市町村職員で、少人数（5人：男性3女性2）のグループであった。参加者は人権教育に関心のある教員等で、ジェンダー学を専門とする女性の大学教員の指導を受けながら研究を進めていった。他のグループからは「おジェンダー班」などと揶揄された。義務教育の小中学校教員がマジョリティの中、高校教員と市町村職員はマイノリティであり、ジェンダー班もマイノリティ集団であった。

事例4：生まれた時から知っている友人の娘が公立高校2年の時から男子として（男性の名前に改名）過ごしている。行事には男子として参加。海外研修は1人部屋。その高校には女子用のズボンの制服があり、入学時からズボンを着用。学校側（養護教諭含む）と母親が相談し、認められた。現在、大学1年生。周囲の生徒や教員はどのように受け止めたか知りたい。

事例5：イスラム教の生徒で服装（女子のズボン）や食生活（豚肉・ラマダン）について、輸血を禁止するエホバについての教師の理解。

Diversity (多様性) のテーマ:

Reinstating the Diversity as a Medium for Rethinking Education and Teacher Education in

(1) ㉗～㉚それぞれの項目における論点について

㉗社会階層

若い女性は「レベルが低い」、高齢な男性は「偉い」など見た目や古い固定観念で判断される。

㉘ジェンダー

更衣する場所が男女一緒の学校がある。

女子に限らず、男子でも着替える時に上半身が見えると恥ずかしいと感じる児童生徒もいる。

㉙文化の差異 (ニューカマー等の文化的マイノリティ)

特に田舎では村意識が強く閉鎖的であり、人間関係が固執しがちであり、転校生や外部の人間を拒否する傾向がみられる。国際的多様性 (外国籍の子ども達への配慮など) に対応することができない (学校に限らず地域としても…)

㉚障害

障害の種類や内容に対する学校側の知識や認識の低さがみられる。特に、目に見えない障害 (内部疾患: アレルギーや精神疾患を含む) への対応の遅れ。

㉛上記で言及されていないその他の多様性

教員・学校の常識と一般社会の間にズレがあると感じられる。

家庭と仕事のバランス (男女負担の違い, 家事・育児への主体性を含む: 特に年配の男性教員に見られるのでは…)

部活動への熱心さの多様性 (すべての家庭が望んでいる訳ではない。しかし、参加することを強制される, あるいは参加しなければならない雰囲気がある)

(2) (1) に関わる事例 (括弧内の記号は (1) の項目に対応)

①中学校で、更衣室がなく、同じ教室で男女一緒に着替えをしている (㉗)。

②普段は海外で生活している児童が、長期休みで日本に帰省している期間に、地元の小学校に通っていた。その際、その児童の住んでいる国との言語や文化の違い (具体的には、あいさつの違い、国旗など) をクラス全体で学ぶ時間を持った (㉙)。

③長野県では、同郷の人 (同じ地域、同じ出身校) の人に対して特に情が厚い (㉚)。

(信州大学・森下 孟)

第3部

啓発・支援をにらんだ翻訳企画と
国際カンファレンスでのシンポジウム
《シンポジウム本編》

<資料12> WERA シンポジウム “Missing Rhetoric of Education in Japan: Dialogue on Rethinking Education and Teacher Education of Japan” (Wednesday, 07/Aug/2019: 9:00am - 10:30am Central Building 404, Gakushuin University, Tokyo, JAPAN)

12-1 「第5回会合 (事前打ち合わせ)」 国際研究交流部

2019,7,28(日) 10:00～ @大妻女子大学千代田キャンパス本館F642

本日の主旨説明

◎WERA シンポジウムのシミュレーション

—「議論の構成の確認と検討 ～プレゼンテーションに基づいて～」

これまでの研究会の道筋から、メンバー間での問題設定の共有

Wording の確認と検討

*翻訳プロジェクトとしての真髓

新たな論点、当日望まれる議論

《参照》百合田の整理 (2019/3/18) : 日本で“語られてこなかった”概念への着目

☑ 「有用性」(使える/使えない)を基準とする危うさと反省 cf. アウシュビッツ

⇨ 新たな基準:well-being 測定できないと評価しようがない。どんな指標がありうる?

☑ 法の遵守 ⇨ 法の限定性の想定 今の法体系でも限定されるもの→権利回復の営み

☑ 塾産業の持っていた日本社会へのインパクトの大きさ ⇨ 無視してきた日本の教育行政

☑ 「主体性・自律性」: 主体的な学習を求めるなら、教育をすることそのもののフレームワークを求めるべき

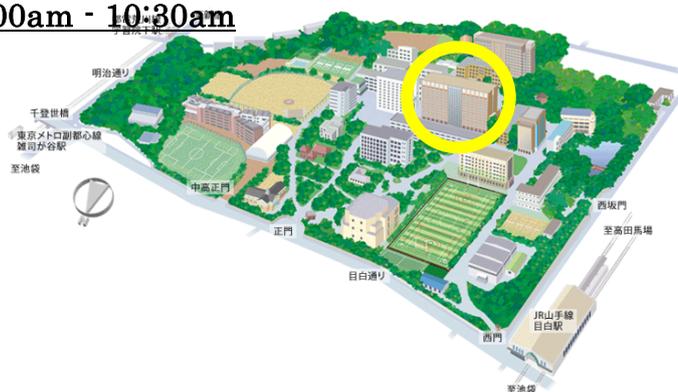
☑ “流される”私たち → それは我々が権力側にあることと自覚すべき

当日の確認

SY14: Missing Rhetoric of Education in Japan: Dialogue on Rethinking Education and Teacher Education of Japan

Wednesday, **07/Aug/2019: 9:00am - 10:30am**

Central Building 404



12-2 「シンポジウム 趣旨抄訳」 プロジェクト・チーム

Missing Rhetoric of Education in Japan
— Dialogue on Rethinking Education and Teacher Education of Japan —

Symposium Abstract

The UNESCO report offers anchor concepts launching debates to re-vision education in a changing world. However, research on the ground suggests there are some essential difficulties in translating/transferring these concepts to the language of policy, research and practice of education in Japan.

This symposium hypothesizes that these difficulties in approaching the concepts represented in the UNESCO report, derive from incongruences of the visions of education inside Japan. Such complexities require a close examination of the goals of education to challenge the assumption of having what Hannah Arendt identified as “common sense” to ground the democratic debates on education in Japan.

This symposium constitutes with three papers. The first contribution aims to identify a prevalent utilitarian view of education in Japan, whilst the international trend marks a shift towards a view of education aimed at well-being. This incongruence needs to be negotiated within Japan for a lucrative common frame with the international debate. The first paper therefore examines Japan's education discourse that assumes a common ground vision of education with little critical evaluation of the assumptions held of the scopes and goals for education. The second contribution comparatively analyzes the UNESCO report and Japan's education discourse on the notion of inclusiveness. This examination will exhibit how supposedly the same notion gets to represent different signified in Japan. The third contribution takes on the notion of diversity to analyze the ceaseless fragmentations of essential concepts represented in the UNESCO report when they came into the discourse of education in Japan.

References:

- Arendt, H. (1958). *Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnama, M., Ward, F. C. (1972). *Learning to Be: the World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.
International Commission on Education for the Twenty-First Century. (1996). *Learning: the Treasure Within*. Paris: UNESCO.
Smith, R. & Lynch, D. (2010). *Rethinking Teacher Education: Teacher Education in the Knowledge Age*. Sydney: AACLM Press.
UNESCO. (2015). *Rethinking Education: toward a Global Common Good?*. Paris: UNESCO.

Keywords

Japan's education discourse, well-being, inclusiveness, diversity, UNESCO report

Information on chairs

Hiroshi Yano (Otsuma Women's University, Japan), Hisayoshi MORI (Osaka City University, Japan)

Information on discussant

Hiroshi Yano (Otsuma Women's University, Japan),

Contribution 1: Persistence of Utilitarian Ideology in Japan: Call for a New Paradigm

Naomi Kagawa (Shimane University, Japan)

The international community shares the awareness that GDP is not an adequate indicator to measure social progress (Stiglitz, Fitoussi & Durand, 2018). Identifying new indicators of social progress, inclusive of human progress, is necessary for a paradigm shift which emphasizes ideas like people's well-being and inclusiveness.

Japan took a role in the international discussion for building a new paradigm and implemented waves of education reforms aligned with such discussions. Yet, a prevalent utilitarian view of education remains strong, and this incongruence blocks Japan's education community from forming a consensus on the roles of education still today.

We will provide insights to Japan's mixed discourse on education under strong persistence of utilitarian ideology. Through challenging the utilitarian rhetoric embedded in Japan's education community with the rhetoric used in the UNESCO report on Rethinking Education, we will highlight the fundamental cause preventing education community to go beyond a utilitarian view of education.

References:

- Gordon, P., White, J. (2010). *Philosophers as Educational Reformers: the Influence of Idealism on British Educational Thought and Practice*. New York: Routledge.
- Stiglitz, J., J. Fitoussi and M. Durand. (2018). *Beyond GDP: Measuring What Counts for Economic and Social Performance*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264307292-en>.
- Stiglitz, J.E., A. Sen and J.P. Fitoussi. (2009). *Report by the Commission on the Measurement of Economic and Social Progress*. Paris: OECD Publishing. <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/118025/118123/Fitoussi+Commission+report>.
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education: toward a Global Common Good?*. Paris, UNESCO.
- United Nations. (2015). *The Millennium Development Goals Report 2015*. Online: [www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20\(July%201\).pdf](http://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20(July%201).pdf).

Contribution 2: Rhetoric and Practice of Inclusiveness in Japan's Teacher Education

Keiko Aramaki (Teikyo University, Japan)

Ensuring high quality education for everyone is vital to pursuing social progress inclusive of all people. Inclusive education aims to effect participation of all students as learners in the least restrictive environment (LRE). It is vital to understand the concept of inclusiveness not simply as virtue, but as means to deliver the core democratic value of education aiming to ensure full participation of all members in a democratic community.

However, in Japan, the rhetoric of inclusiveness is often applied limitedly within the frame of inclusive education, for the learners with disabilities. In this respect, it is not always evident that the core democratic principle of inclusiveness for "all" is a consensus in the pursuit of inclusive education. We will critically examine how the rhetoric of inclusiveness had developed in Japan's education community and examine the gaps between domestic and international takes on the concept of inclusiveness in education.

References:

- Alquraini, T., & Dianne Gut, D. (2012). "Critical Components of Successful Inclusion of Students with Severe Disabilities Literature Review". *International Journal of Special Education*, 27, 42-59.
- Forlin, Cris (ed.). (2012). *Future Directions for Inclusive Teacher Education—An International Perspective*. New York: Routledge.
- Connor, D. J. (2014). "Social Justice in Education for Students with Disabilities". In L Florian (Ed.), *The SAGE in the Handbook of Special Education*, pp.111-128, London, UK: SAGE.
- Operrti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). "Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA". In L Florian (Ed.), *The SAGE in the Handbook of Special Education*, pp.149-169, London, UK: SAGE.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). "Preparing Teachers for Inclusive Education: Using Inclusive Pedagogy to Enhance Teaching and Learning for All". *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond M. J. and McIntyre, D. (2004). *Learning Without Limits*. Maidenhead: Open University Press

Contribution 3: Reinstating the Diversity as a Medium for Rethinking Education and Teacher Education in Japan

Kaori Kanai (Musashi University, Japan)

To be successful, inclusive education requires recognizing, accepting, understanding and valuing differences and diversity. However, in Japan, the concept of diversity is reduced to a list of categorical differences. Hence, the take on diversity in Japan's education community materializes merely in identifying fragmented differences.

Extended properly, however, the concept of diversity could enhance the quality of learning, engaging a diversity of perspectives and varieties of ideas to both educators and learners alike. Furthermore, it could enhance the opportunity to develop critical perspectives on how social differences have been the basis for inequality in schools and society.

We will challenge Japan's education community and its discourse in order to redefine diversity beyond simple recognition and celebration of differences. With the ideas discussed in UNESCO report, the panel aims to deliver the theoretical and pragmatic foundations to conceptualize diversity as a medium for rethinking education and teacher education.

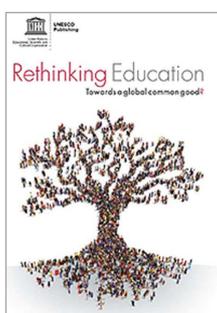
References:

- Ball, Arne F. & Tyson, Cynthia A.(eds.), (2011). *Studying Diversity in Teacher Education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- M. Adams, L. Bell, D. Goodman & K. Joshi (eds.). (2016). *Teaching for Diversity and Social Justice* (3rd. ed). New York: Routledge.
- Goodman, D. J. (2011). *Promoting Diversity and Social Justice: Educating People from Privileged Groups* (2nd ed.). New York: Routledge.

1 2 - 3 シンポジウム発表資料

The World Education Research Association (WERA) 2019 TOKYO, JAPAN
(SY14) Gakushuin University, CB404, 9:00-10:30, 07/Aug/2019

“Missing Rhetoric of Education in Japan: Dialogue on Rethinking Education and Teacher Education of Japan”



Chairs: Hisayoshi MORI & Hiroshi YANO

Panel 1: Naomi KAGAWA

Panel 2: Keiko ARAMAKI

Panel 3: Kaori KANAI

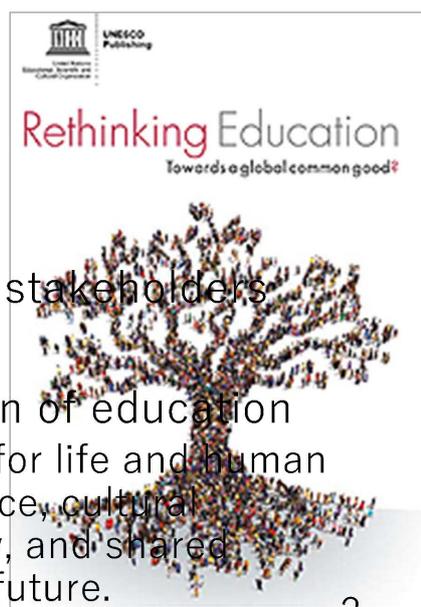
Discussant: Hiroshi YANO

JSSTE, Committee on International Affairs and Research Collaboration

1

The UNESCO report;
Rethinking Education
(published in 2015)

- **Propose** a dialogue among all stakeholders
- **Invite** all stakeholders
- **Launch** more humanistic vision of education
 - development based on respect for life and human dignity, equal rights, social justice, cultural diversity, international solidarity, and shared responsibility for a sustainable future.



2

Alternative approaches to human progress and well-being

- A humanistic vision
 - The debate and education beyond its narrow utilitarian role in economic development
 - For inclusiveness and for an education that doesn't exclude and marginalize, and emphasizes the inclusion of people who are often subject to discrimination such as women and girls, indigenous people, persons with disabilities, migrants, the elderly and people living in countries affected by conflict.
 - An open and flexible approach to learning
 - both lifelong and life-wide, which is an approach providing the opportunity for all to realize their potential for a sustainable future and a life of dignity.

3

Rethink the content and objectives of teacher education and training

- Reversing the deprofessionalization of teachers
 - the influx of unqualified teachers, teachers shortages, the casualization of teachers through contract-teaching, the reduced autonomy of teachers, the erosion of the quality of the teaching profession as a result of standardized testing and high-stakes teacher evaluations, and so on.
- Teachers need to be trained to---
 - Facilitate learning
 - Understand diversity
 - Be inclusive
 - Develop competencies
 - for living together and for protecting and improving the environment.

4

The frameworks of education and teacher education in Japan

- Difficulties in translating/transferring the UNESCO's concepts to Japanese context
 - Policy language
 - Research
 - Teaching and Learning

5

Three parts of presentation and Discussion

- 1. Identify a prevalent utilitarian view of education in Japan, while the international trend marks a shift towards a view of education aimed at well-being.
- 2. Comparatively analyze the *Rethinking Education* and Japan's education discourse on the notion of inclusiveness.
- 3. Take on the notion of diversity to analyze the discourse of education in Japan.
- 4. Sum up our discussion and clarify the points
- 5. Question and Answer session.

6

PANEL 1

Persistence of Utilitarian Ideology in Japan: Call for a New Paradigm

Naomi KAGAWA, Ph.D.

Faculty of Education, Shimane University

E-mail : kagawa@edu.shimane-u.ac.jp

1

Rethinking Education

Towards a global common goods?

- What is the **society** we want?
- What do we want the role of **education** to be?
- What **change** do we want in **teacher education**?

2

Gap in Education: Secondary education vs. Tertiary education

Influence on Well-being

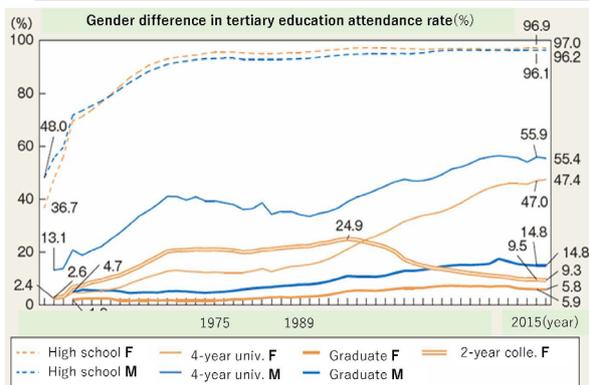
- perceived health,
- having a say in government, and
- feelings of safety

Influence on descendants

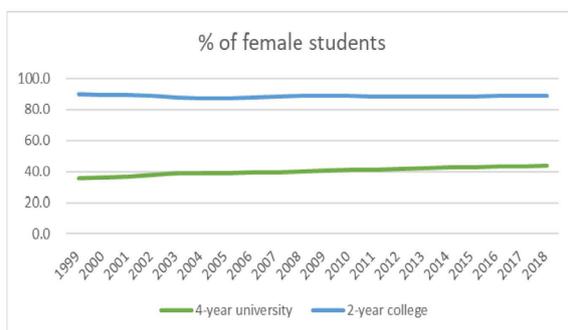
- their children score 10% lower on tests of cognitive skills at age 15.



Gender difference in tertiary education attendance rate



Source: Gender Equity Bureau Cabinet Office, Gender Equity White Paper 2016



Source: MEXT School Basic Survey 2018

Gap in Income: the top 20% vs. the bottom 20%

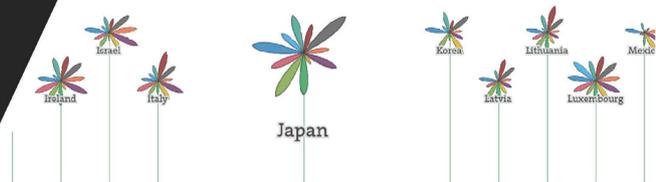
Difference in Income

- 6 times difference

Influence on education

- Top - 8.6% of total expense is used for education
 - Bottom - 3.0%
- 5.6 times difference

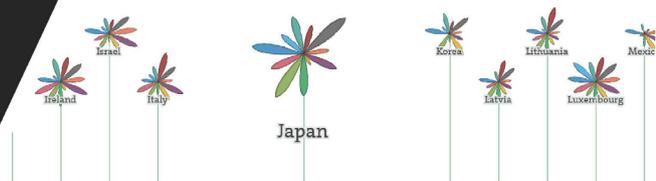
Source: ministry of internal affairs and communications, 2017

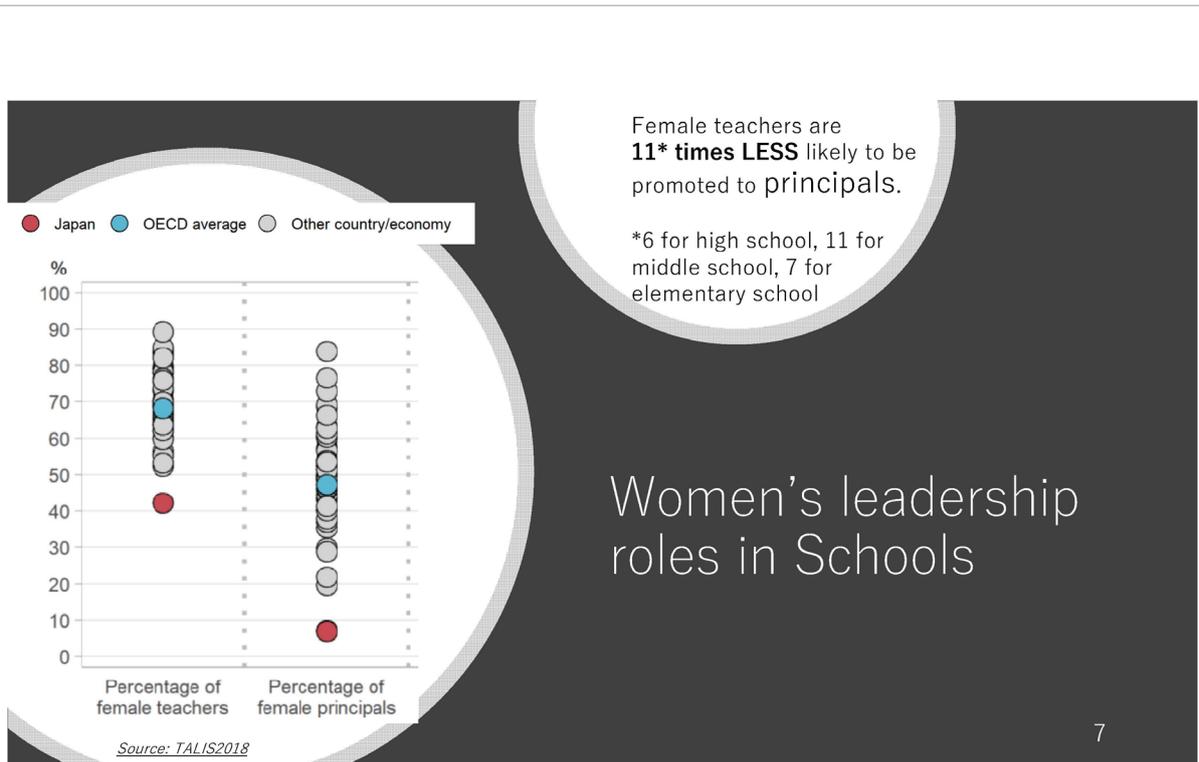


Gap in Job & Earning: gender inequity

Difference in Income

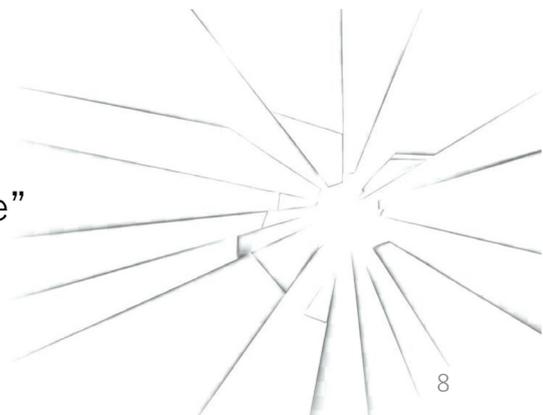
- Women earn 40% less
- 3 times more likely to be in low-paid job





Growing vulnerability & inequalities

- Identity
- Social instability
- “Contingency of Life” & “Vulnerability of Life” (Saito, 2017)
- “Do what we needs to be done”



What action do we need to take ?

Call for **dialogue** among all **stakeholders**

• • • Inspired by humanistic vision of education and development

- What is the **society** we want?
- What do we want the role of **education** to be?
- What **change** do we want in **teacher education**?



9

Framework

vision

beliefs

goals



10

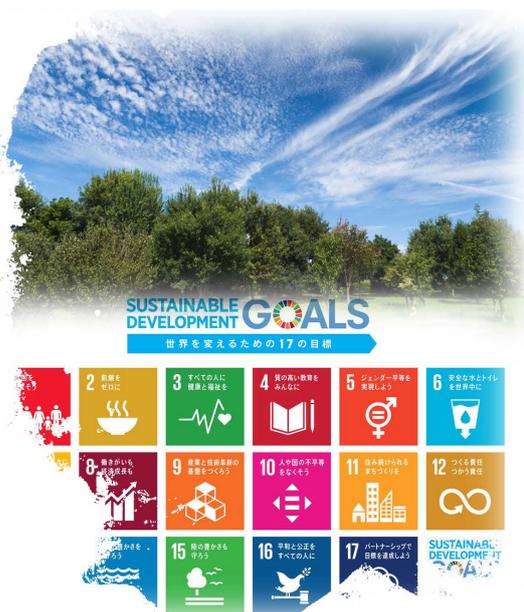
Humanistic approach

【Purpose of education】

Sustaining and enhancing the **dignity, capacity** and **welfare** of the human person in relation to others, and to nature

【 Role of teachers 】

to facilitate learning for the **sustainable development** of all



11

Utilitarian ideology:

- Education, so that children become more “useful”
- Teaching only knowledge and skills

Be **useful!**



We want the transformation of framework

Utilitarian ideology → **Humanistic** approach

12

Utilitarian ideology:

example in Course of Study for Moral education (*Dotoku*)

- The idea of “”human right” - not mentioned in the purpose of the *dotoku* education
- The value to be taught is set

13

Utilitarian ideology:

seen in our approach to reduce disparities “Free cram schools”

- “full-time employees have stronger economic effect
- “status of high-school graduate,” so that we can “put them on track”
- “students will be happy (=employment, marriage, giving a birth) without a gap”

Source: Cabinet expert meeting regarding children's poverty

14

Rethinking Education

Towards a global common goods?

Call for **dialogue** among all **stakeholders**

• • • Inspired by humanistic vision of education and development

- What is the **society** we want?
- What do we want the role of **education** to be?
- What **change** do we want in **teacher education**?



15

Important concepts

“Stakeholders”

diversity
inclusion

“Common goods”

human rights
shared responsibility

16

Slide 17 features a dark background with a large white arrow pointing downwards. The text is centered in white. On the left side, there are two blue rounded rectangular boxes stacked vertically. At the bottom right, the text 'Translation in process...' is written in a yellow, italicized font. The number '17' is in the bottom right corner.

“Common goods” 公共善?
- Who is left behind?

- The right to *quality* education
- The right to live in *dignity*

Inclusive Society

Relevant Education

Translation in process...

17

Stakeholders

- WHO is responsible for education?

Diverse Stakeholders

OECD Learning Framework 2030

- The learning framework has been co-created for the OECD Education 2030 project by government representatives and a growing community of partners, including thought leaders, experts, school networks, school leaders, teachers, students and youth groups, parents, universities, local organizations and social partners.

18

Our education does not cultivate Agency in citizens

- “People’s political voice, agency and representation are outcome of values in their own right” – OECD How’s life?
- Civic engagement
 - Voter turnout
 - Having a say in government = bottom third of OECD countries
 - Especially low among women & low income

19

<OECD TALIS2013> Teachers' Self-Efficacy :
 % of teachers who said they are capable of the followings

		OECD ave.	Japan	ratio	
class management	Control disruptive behaviour in the classroom	87.0%	52.7%	0.61	M=.58
	Make my expectations about student behaviour clear	91.3%	53.0%	0.58	
	Get students to follow classroom rules	89.4%	48.8%	0.55	
	Calm a student who is disruptive or noisy	84.8%	49.9%	0.59	
teaching	Craft good questions for my students	87.4%	42.8%	0.49	M=.49
	Use a variety of assessment strategies	81.9%	26.7%	0.33	
	Provide an alternative explanation for example when students are confused	92.0%	54.2%	0.59	
	Implement alternative instructional strategies in my classroom	77.4%	43.6%	0.56	
Active learning	Get students to believe they can do well in school work	85.8%	17.6%	0.21	M=.26
	Help my students value learning	80.7%	26.0%	0.32	
	Motivate students who show low interest in school work	70.0%	21.9%	0.31	
	Help students think critically	80.3%	15.6%	0.19	

20

Humanistic Approach: where to start?

– **diverse** stakeholders for **inclusive** society



Shared vision &
Common goods



Agency &
Sense of “shared destiny”



Diversity &
Inclusion

21

References

- *Gender Equity Bureau Cabinet Office, Gender Equity White Paper 2016*
- *MEXT School Basic Survey 2018*
- *ministry of internal affairs and communications 2017*
- *TALIS 2018*
- *Cabinet expert meeting regarding children’s poverty*

22

PANEL 2

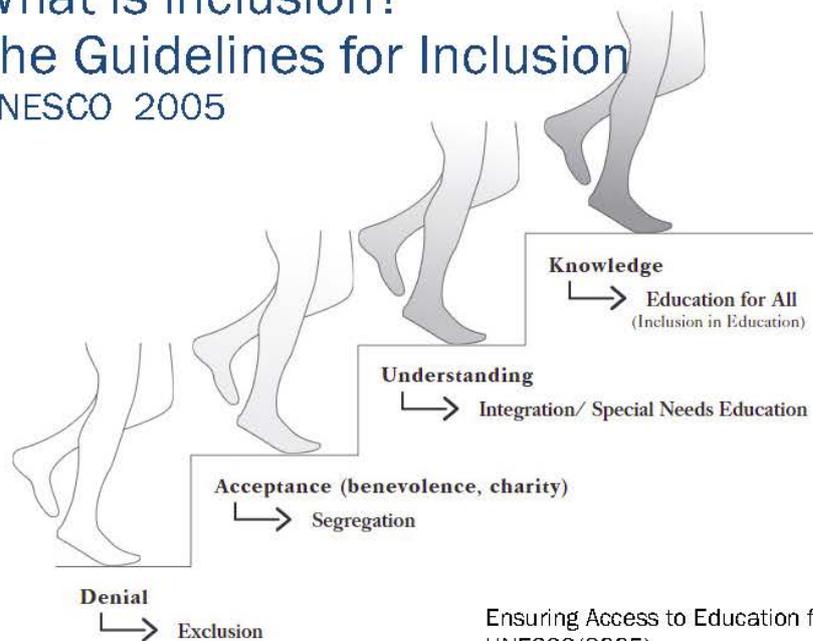
The World Education Research Association (WERA) 2019
TOKYO, JAPAN

RHETORIC AND PRACTICE OF INCLUSIVENESS IN JAPAN'S TEACHER EDUCATION

Keiko Aramaki
Teikyo University, JAPAN
aramaki@main.teikyo-u.ac.jp

1

What is inclusion? The Guidelines for Inclusion UNESCO 2005



2

The Main Point

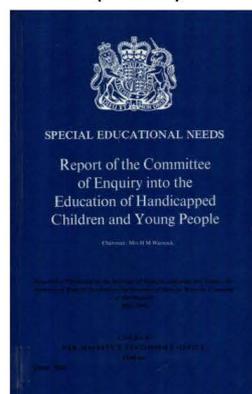
How has the rhetoric of
inclusiveness developed in Japan?

Toward the future,
How do we challenge to Teacher
Education?

3

A Brief History of Special Educational Needs (SEN) The Warnock Report in 1978

- ‘Mainstream’ Theory
 - Special Educational Needs
 - Inclusive Education
 - What are ‘needs’?
-
- They focus on Learning Difficulties rather than Learning Disabilities.



“statements” of SEN

“integrative”—which later became known as “inclusive”—approach

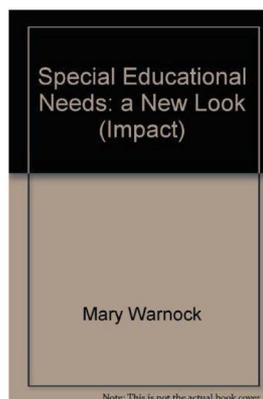
- 1981 Education Act :The Closure of Many Special Schools

4

A Brief History of Special Educational Needs (SEN) The Warnock Paper in 2005

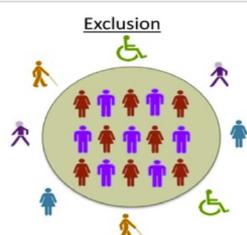
30 years after, the Warnock Report, she suggested 'Why SEN matter?'

Special educational needs exist across the whole spectrum of social classes and abilities.

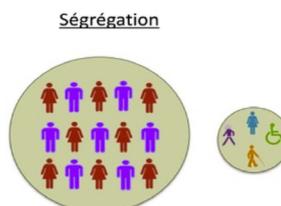


5

How has the rhetoric of inclusiveness developed in Japan?



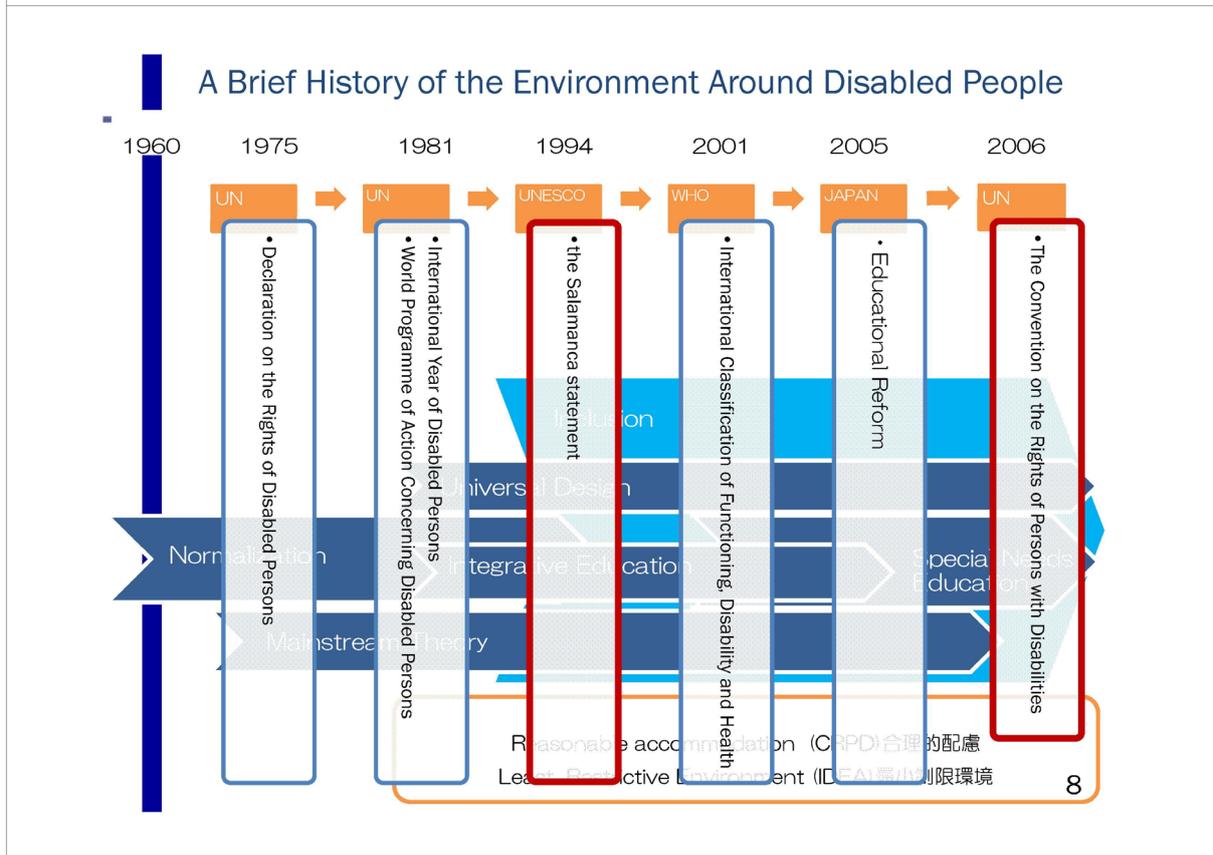
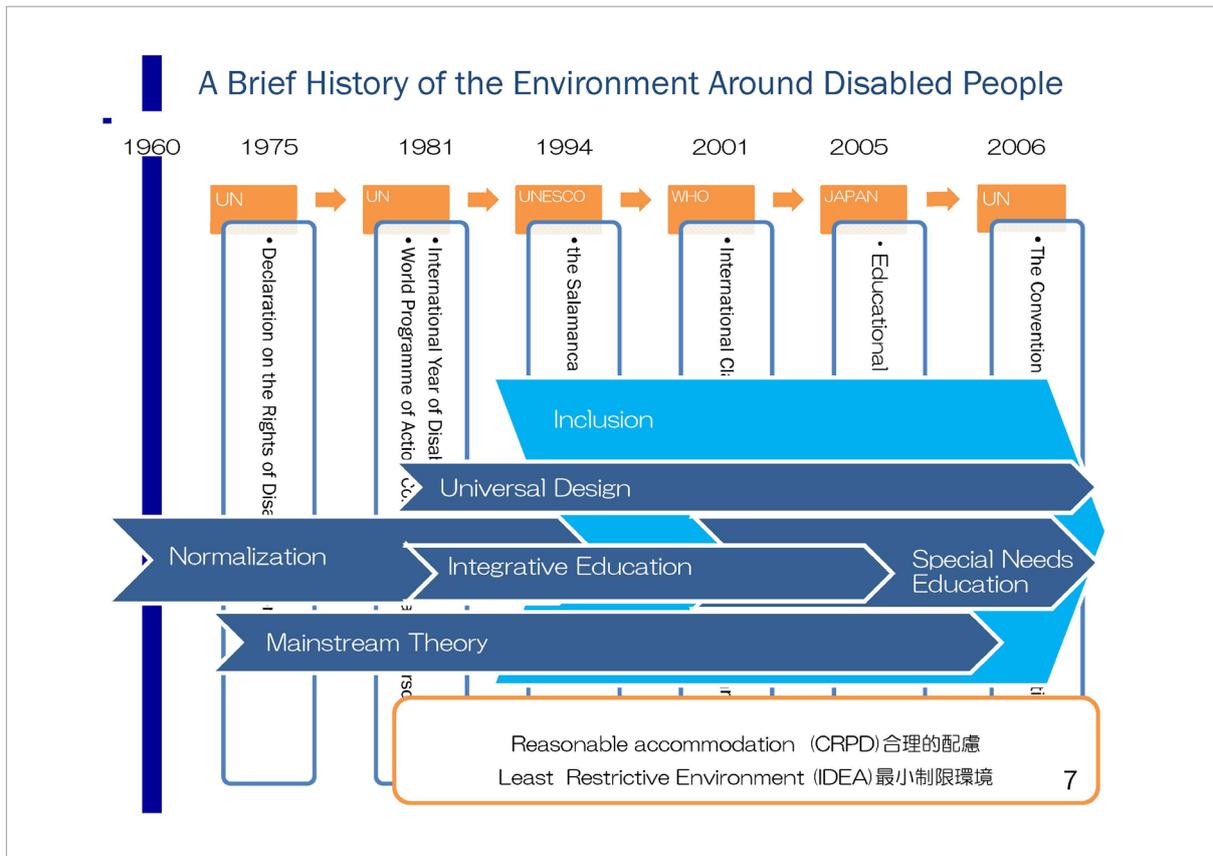
Before World War two, Children with severe physical/intellectual disabilities could not go to school.



In 1979, all disabled students to have special education.

Disabled students separated other students.

6



Reform Toward Inclusive Education

UNESCO

- 1994 The Salamanca Statement
- Special Needs Education
- Education For All
- Special Educational Needs

JAPAN

- 2005 Educational Reform law
- Special Education
- ↓
- Special Needs Education

9

Reform Toward Inclusive Education

UNESCO

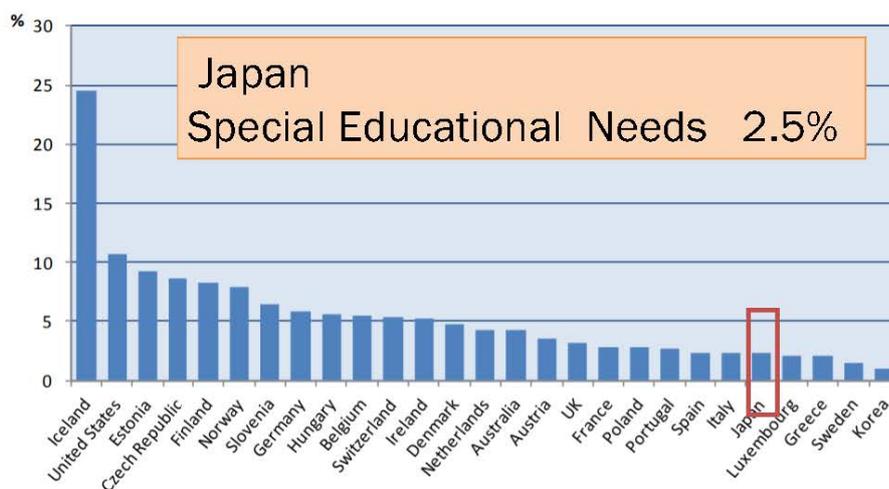
- 1994 The Salamanca Statement
- Special Needs Education
- Education For All
- Special Educational Needs

JAPAN

- 2005 Educational Reform law
- Focus due 'Special'
- Special Needs Education
- Special Educational Needs

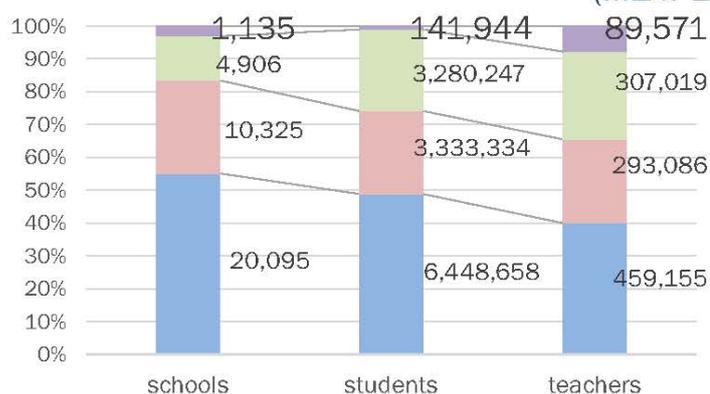
10

Special Educational Needs Rate in the World (OECD Report 2012)



11

Report on School Basic Survey (MEXT 2019)



■ primary ■ middle ■ high school ■ SNE

SNE students are about 140,000.

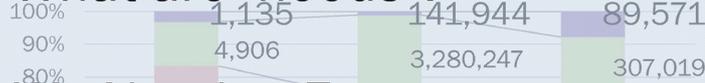
SEN students are about
 12,800,000.

12

Report on School Basic Survey

(MEXT 2019)

What are 'needs'?



We Need to Focus

All of Students toward Inclusion.

Where do we include students?

Whom would we include?

13

What does 'Mainstream' mean?

Where are Students included ?

SNE students collaborate and cooperate with their local school's students.

SNE Students sometimes is included in their local schools.



Their mainstream is Special Needs Education Schools.

14

What does 'Mainstream' mean? Where are Students included ?

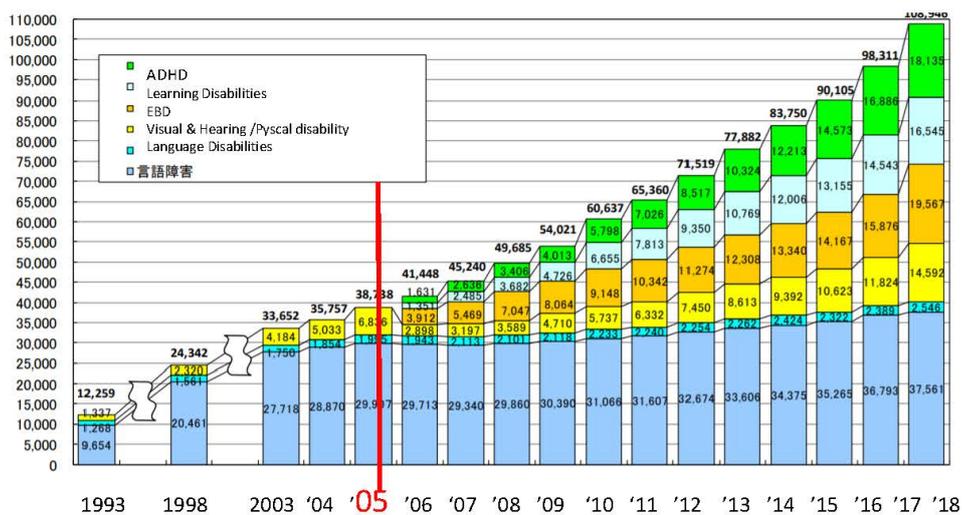
Regular classroom?

Tsukyu classroom?



15

The 'Tsukyu' Scheme refers to a unique Japanese program in Japanese Special Educational Needs. (MEXT 2019)



16

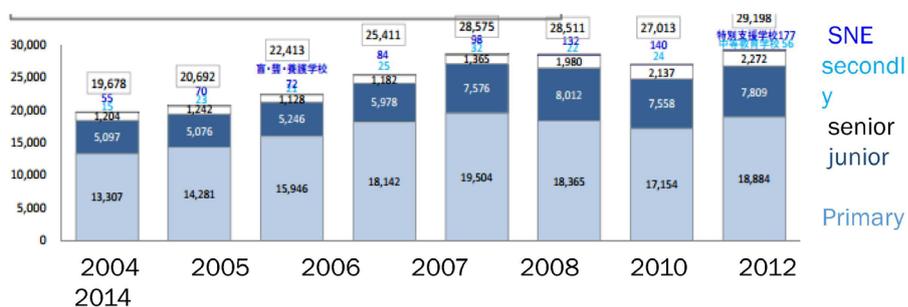
In 'Mainstream Theory', Whom would we include in mainstream schools?



17

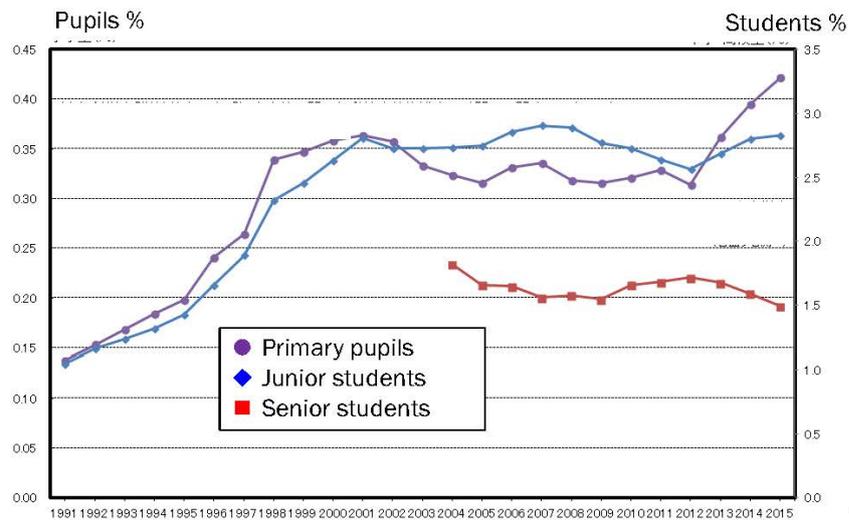
The Number of Japanese Secondary language Students Have Increased

Japanese Secondary language Students



18

The Amount of Truancy Has Increased (MEXT 2016)



19

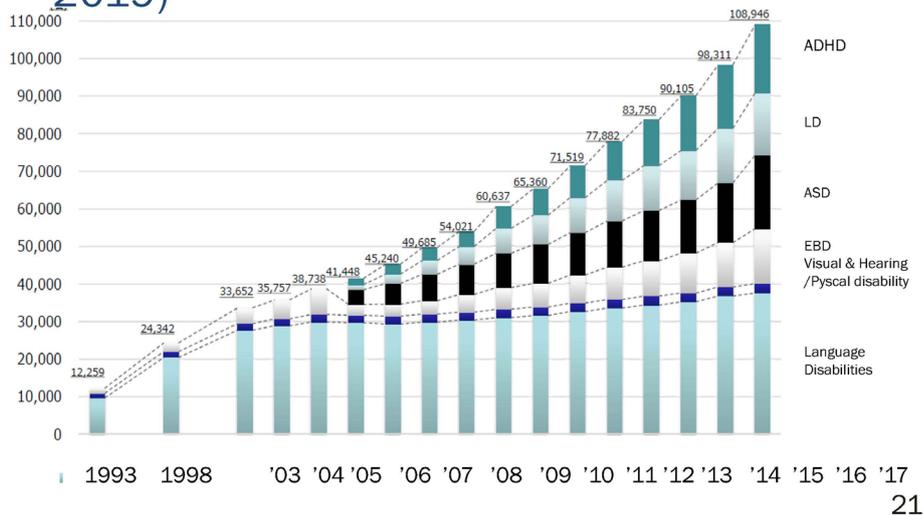
Conclusion

How has the rhetoric of inclusiveness developed in Japan?

- Even now, the segregation of special educational needs students in Japan continues.
- However, the Japanese school system is integrating special educational needs students into mainstream schools.

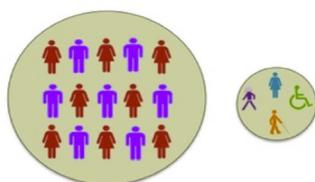
20

6.5% of Developmental Disabilities in Schools. (MEXT 2019)



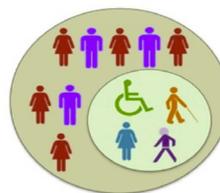
Toward the future, How do we challenge to Teacher Education?

Ségrégation



To collaborate
 and cooperate

Intégration



To integrate
 their capacities

References

- Department for Education and Science. (1978) The Warnock Report: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: HMSO.
- Florian, L. (2014). Reimagining Special Education: Why New Approaches are Needed. In L Florian (Ed.), *The SAGE in the Handbook of Special Education*, 9-22, London, UK: SAGE.
- Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive Pedagogy in Action: Getting It Right for Every Child. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 8, 870-884.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, J. & McIntyre, D. (2004). *Learning Without Limits*, Maidenhead, UK: Open University Press.
- Hart, S., & Drummond, J. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L Florian(Ed.), *The SAGE in the Handbook of Special Education*, 149-169, London, UK: SAGE.
- Isogai, K. (2017). Recent Developments in Japan's Special Needs Education – Promoting an Inclusive Education System – NISE Bulletin Vol. 16 March 2017, 28-32.
- Kershner, R. (2016). Including psychology in inclusive pedagogy: Enriching the dialogue? *International Journal of Educational Psychology*, 5(2), 112-139. doi: 10.17583/ijep.2016.2109
- MEXT. (2006a). "Tokubetsushienkyoiku No Suishin No Tameno Gakkokyoikuhosekoutri No Ichibukaitei Ni Tsuite.
- MEXT. (2006b). "Tsukyu Ni Yoru Shido No Taisho to Suru Koto Ga Tekito Na Jiheishosha, Jochoshogaisha, Gakushushogaisha Matawa Chuikakkantadoseishogaisha Ni Gaito Suru Jidoseito Ni Tsuite (Tsuchi)."
- MEXT. (2007a). "Tokubetsushienkyoiku No Suishin Ni Tsuite."
- MEXT. (2007b). "Tokubetsushienkyoikushienin Wo Katsuyo Suru Tame Ni."
- MEXT. (2012). "Tsujo No Gakkyu Ni Zaisekisuru Hattatsushogai No Kanosei No Aru Tokubetsuna Kyoikutekishien Wo Hitsuyo to Suru Jidoseito Ni Kansuru Chosakekka Ni Tsuite.
- MEXT. (2012). "Tsujo No Gakkyu Ni Zaisekisuru Hattatsushogai No Kanosei No Aru Tokubetsuna Kyoikutekishien Wo Hitsuyo to Suru Jidoseito Ni Kansuru Chosakekka Ni Tsuite.
- MEXT. (2018). The result of instruction implementation situation findings by regular grade of 2017
- MEXT. (2019). "Tsukyu Ni Yoru Shido No Genjo.

23

References

- Mithout, A., L. (2016). Children with disabilities in the Japanese school system: a path toward social integration? *Contemporary Japan* 2016; 28(2): 165-184.
- Nirje, B.(1985). The Basis and Logic of the Normalization Principle. *Journal Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*. Volume 11, 1985 - Issue 2. 65-68
- OECD.(2012). Ongoing work on child well-being, OECD Child well-being Module,- Social Policy Division - Directorate of Employment, Labour and Social Affairs.
- Operitte, R., Brandy, J., & Duncombe, L. (2009). Moving forward: Inclusive education as the core of education for all. *Prospects*, 39(3), 205-214.
- Smyth, F., Shevlin, M., Buchner, T., Biewer, G., Flynn, P., Latimier, C., Šiška, J., Toboso-Martín, M., Díaz, S., & Ferreira, M. (2014). Inclusive education in progress: policy evolution in four European countries, *European Journal of Special Needs Education*, 29:4, 433-445, DOI: 10.1080/08856257.2014.922797
- Swann, M., Peacock, A., Hart, S. & Drummond, J. (2012). *Creating Learning without limits*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- The Government of Japan. (2017). Mid-term Report on the progress made in the implementation of the recommendations issued at the second cycle of the Universal Periodic Review.
- Tokyo Metropolitan Board of Education. (2017). Public school statistics survey report in 2017, the course situation investigation of public school graduates.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris, France: UNESCO.
- UNESCO. (2001a). *Dakar: Framework for action*. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO. (2001b). *The open file on inclusive education*. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris, France; UNESCO.
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*.
- Warnock, M., Norwich, B., Terzi, L.(2010). *Special Educational Needs: A New Look, Continuum*; 2

24

*Appendix:

Inclusiveness in
a world wide context.

30

25

The Warnock's Paper in 2005

Why does SEN matters?

- SEN exist across the whole spectrum of social classes and abilities.
- SEN in the wider educational context
- The Need to have a central position in education.
- All Students have the rights to receive specialised instruction and support in various settings.
- the Government has a responsibility to provide high-quality education for all children to enable them to reach their potential.

In 2001, SENDA recommended the advancement of teacher education.

26

Impact “Special Educational Needs A NEW LOOK”
(2010)

- Interrelated to the political notion of social exclusion(Sen,2000;Jayal,2009).
- Inclusion v.s. inclusive education
- Inclusion has been political
- Inclusive Education has mainly been defined in terms of educating children with special educational needs in mainstream schools.
- However, the precise definition and the value of inclusive education are rather contentious.(Pirrie and Head, 2007)

27

Impact “Special Educational Needs A NEW LOOK”
(2010)

Both debate ‘Inclusion’

Warnock (2005)

Inclusion considers a questionable principle, both socially and, even more so, educationally.

Norwich (2010)

Importance of Society recognizes, and supports the idea of educating children in common school, albeit within a specified framework of provision.

28

Impact “Special Educational Needs A NEW LOOK”
(2010)

Both debate ‘Inclusive Education’

Warnock (2005)

Norwich (2010)

in term of the involvement in the common enterprise of learning rather than in terms of learning in common schools.

Inclusive schools provide also a common social context, and thus the social learning associated with participating

29

Impact “Special Educational Needs A NEW LOOK”
(2010)

That is ‘Capability equality’

The Capability approach defends a notion of equality in terms of the capabilities that people have to achieve valued functionings (the ‘being’ and ‘doing’ that they value), thus to achieve well-being.

It is against this ‘currency’ fundamental human goods that the reciprocal position of individuals, their advantages and disadvantages, should be evaluated.

30

Impact “Special Educational Needs A NEW LOOK”
(2010)
That is ‘Capability equality’

Warnock (2005) Norwich (2010)
The centrality of well-being
in the approach parallels the importance
that the approach assigns to role of
education in promoting well-being,
and thus in equipping children
to become equal participants in their
social framework.

31

Toward the future,
How do we challenge to Teacher Education?

- So we need to think about what we need
- I would like to discuss with every one toward inclusiveness.

32

PANEL 3

WERA2019 (Aug. 7, 2019)

*** Reinstating the Diversity
as a Medium for Rethinking
Education & Teacher Education in Japan**

Kaori KANAI, Ph.D.
Musashi University
kanaik@cc.musashi.ac.jp

1

***Three Questions:**

1. Who teach whom in public schools in Japan? Any gap in diversity between teachers and students?
2. How do schools and teachers treat a diversity of students? Any issues in the present situation in Japan?
3. What should we consider for our dialogue of the future school education & teacher education in Japan?

2

***1.** Who teach whom in public schools in Japan? Any gap in diversity between teachers and students?

3

*** A Gap in Diversity between Students & Teachers in Public Schools in Japan:**

*** Teachers appear to be from social & cultural majority groups, whereas students are from various social & cultural groups.**

*** The fact is that rather homogeneous “privileged” teachers teach a diversity of students.**

4

*The Diversity of Students in Public Schools in Japan:

- *Nationality
- *Language Spoken at Home
- *Race
- *Ethnic Background
- *Religion

5

- *Sexuality (biological sex, gender identity, sexual orientation & sexual expression)
- *Physical Ability
- *Health Condition
- *Socio-economic Status
- *Family Makeup
- *Hometown, etc.

6

*Teachers in Public Schools in Japan:

- * Japanese,
- * male (especially in junior high & high schools),
- * “cisgender & heterosexual,” 「心と体の性が一致した異性愛者」
- * able-bodied, 健常の
- * middle-class,
- * university-graduates,
- * those without a strong faith in religion

7

*2. How do schools and teachers treat a diversity of students?

Any issues in the present situation in Japan?

8

* Japanese Schools' & Teachers' Treatment of Their Students:

- * All-round education(全人教育), where all the students are encouraged to participate in learning
- * “Homogeneity” (同質性) as the prerequisite for being a member of the school & classroom
- * “Equality” as the same treatment

9

Tsuneyoshi (2008)

* Some Issues Regarding Schools' & Teachers' Treatment of Diverse Students:

- * These support or care given in accordance to the legislation or notices is not sufficient nor satisfactory.
- * While the needs of the students are to be met through schools' & teachers' efforts, the oppressive situations experienced by diverse students are not to be addressed.

10

*Examples of Oppressive Situations Experienced by Students:

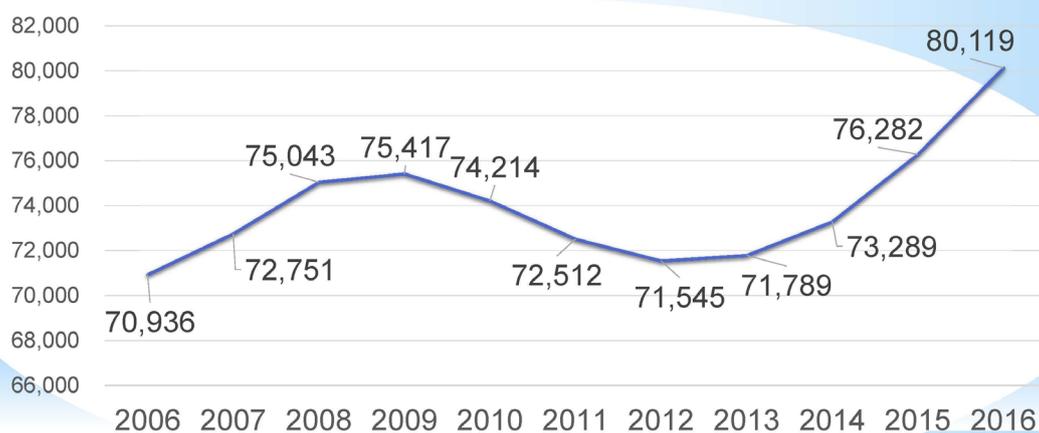
- *Cultural & Linguistic Oppression
- *Sexism (性差別主義)
- *Heterosexism (異性愛偏重主義) & Transgender (トランスジェンダー) Oppression

11

*Cultural & Linguistic Oppression:

12

* The Number of Foreign Nationals Who Attend Public Schools in Japan (as of May 2016):



13

Source: MEXT (2017b)

* The Number of Students Who Need Japanese Language Lessons in Public Schools (as of May 2016):



14

Source: MEXT(2017a)

*Education for Foreign Nationals:

“Foreign nationals who wish to enter elementary school or junior high are to be accepted and guaranteed the same opportunity of education as Japanese, including no tuition fee, free textbooks, school expense subsidy, etc.” (MEXT [文部科学省], 2016)

*cf. Japanese Nationals: 9 years of compulsory education, i.e., 6 years at elementary school & 3 years at junior high (26 of the Constitution, Sec. 4 of the Fundamental Article Law of Education) *Ministry of Education, Sports, Science and Technology

*Teachers’ Treatment of Culturally & Linguistically Diverse Students:

*Compensatory treatment (補償的対応) aimed at the students’ adaptation to school/classroom activities

*In language

*In culture

*In religion

* Japanese Language Lessons:

- * The quality of Japanese language lessons: depends on each school district, each school
- * Japanese language lessons for those who need
 - * ⇔ App. 80 % of students are supplied (MEXT, 2017b)
- * “Special curriculum” (特別の教育課程) for Japanese language from 2014～
 - * ⇔ Only app. 40% of students are supplied (MEXT, 2017b)

17

* Treatment of Students' Culture & Religion:

- * Consideration of students' culture & religion: depends on each school, each teacher
- * Support for Muslim students: school lunch, prayer, school uniform, etc.
 - * ⇔ Some school rules or teachers' day-to-day guidance may cause oppression to diverse students

18

*An Example of School Rules That May Cause Oppression to Diverse Students:

*A rule requiring all students to have black hair

*“60 % of high schools in Tokyo asked students with lighter hair for proof that it was naturally that color (地毛証明書)”

*“90 of the 170 schools surveyed asked students to provide photographs of themselves taken when they were infants to prove that they had not colored their hair”

19

(The Guardian, Oct. 27, 2017)

*The Current Situation:

*Need for Japanese language lessons to “guarantee the same opportunity of education as Japanese Nationals”

*Strict school rules and teachers’ daily guidance that may cause students oppression

*Books and teaching materials without their culture and people

20

*School activities & lessons in which what diverse students have, i.e., cultural knowledge, ability of their first language, experience, etc. is not valued



*Culturally & linguistically diverse students: assimilated & marginalized

21

***3. What should we consider for our dialogue of the future school education & teacher education in Japan?**

22

* Japanese Teachers' Treatment of Their Students ~A Traditional Model:

- * All-round education(全人教育), where all students are encouraged to participate in learning
- * “Homogeneity” (同質性) as the prerequisite for being a member of the school & classroom
- * “Equality” as the same treatment to all

23

Tsuneyoshi (2008)

* Aspects to Be Considered for Dialogue of Future School Education:

- * “Diversity” (多様性) as the prerequisite for being a member of the school & classroom
- * The content of knowledge/activity which every diverse student can cognize relevance in and is empowered with
- * Reform of the school system and practices with the principle of social justice (社会正義), etc.

24

*For Dialogue of Future Teacher Education ～Teachers' Roles:

*Teachers as:

*Reflective practitioners (省察的実践家; Schön, 1983)

*Culturally responsive pedagogists (文化に敏感な教育実践者; Ladson-Billings, 1994/2009, Villegas & Lucas, 2002, etc.)

*Specialists with pedagogical content knowledge (PCK ; Shulman, 1987)(授業を想定した教科内容知識の専門家)

*Anti-racist & anti-sexist educators (反人種差別・反性差別の教育者)

25

*Aspects to Be Considered for Dialogue of Future Teacher Education

*Reflection & critical thinking

*Knowledge of and attitude to diversity & social justice in teaching practices

*Constructivist view (構成主義的見地) of teaching, knowledge, teaching materials & evaluation

*Identity as an agent of school reform

*Autonomy (自律性) & collegiality (同僚性)

26

*References:

- Goodman, D. (2011) *Promoting Diversity and Social Justice Educating People from Privileged Groups 2nd Ed.*, Routledge = 出口真紀子(監訳)(2017)『真のダイバーシティをめざして 特権に無自覚なマジョリティのための社会的公正教育』
- Hakuhodo DY Holdings (博報堂DYホールディングズ, 2016)「博報堂DYグループ株式会社LGBT総合研究所、6月1日からのサービス開始にあたりLGBTをはじめとするセクシャルマイノリティの意識調査を実施」, retrieved on June 16, 2019 from <https://www.hakuhodody-media.co.jp/wordpress/wp-content/uploads/2016/05/HDYnews0601.pdf>

27

*References:

- Kimura, R. (木村涼子, 1999)『学校文化とジェンダー』勁草書房
- Ladson-Billings, G. (1994/2009), *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children*, San Francisco: Jossey-Bass.
- MEXT (文部科学省, 2016)「日本語能力が十分でない子供たちへの教育について」 retrieved on June 16, 2019 from <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/dai35/sankou1.pdf>
- MEXT (文部科学省, 2017a)「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」 retrieved on June 16, 2019 from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/06/icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1386753.pdf
- MEXT (文部科学省, 2017b)「平成29年度学校基本調査」

28

*References:

- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*, Basic Books.
- Shulman, L. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-22.
- Tsuneyoshi, R. (恒吉僚子, 2008)『子どもたちの三つの「危機」:国際比較から見た日本の模索』勁草書房
- The Guardian, (Oct. 27, 2017) “*Japanese Student Sue over School’s Order to Dye Hair Black,*” by J. McCurry.
- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002), *Educating Culturally Responsive Teachers: Coherent Approach*, Albany, NY: SUNY Press.

29

*Appendix:

30

*Sexism:

*Teachers' cognition: sexual equality(男女平等)
as an important principle in school/classroom

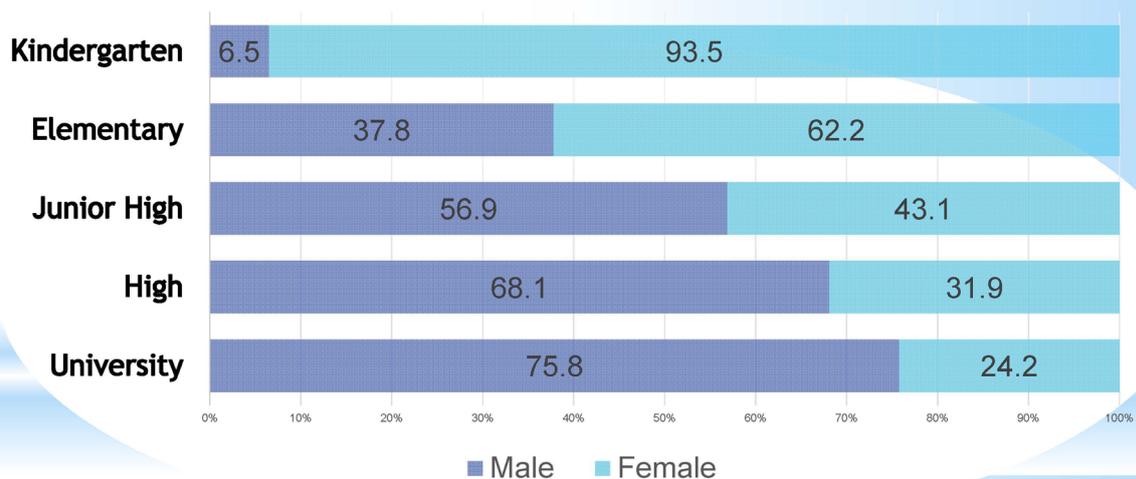
*⇔In reality: penetration of sexism ideology
(性差別主義) through hidden curriculum (HC)
especially in junior high & high schools

*HC in the content of textbooks, teachers' words &
deeds, the proportion of male & female teachers, etc.

(Kimura, 1999)

31

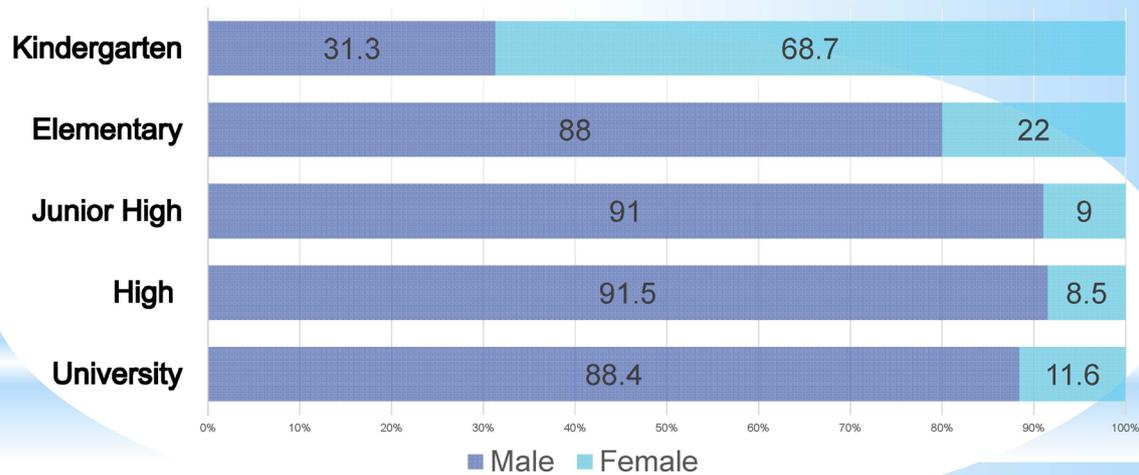
* The Proportion of Female & Male School Teachers in Japan (as of May 2017):



32

Created based on *School Basic Survey* (学校基本調査) (MEXT, 2017b)

*** The Proportion of Female & Male Teachers in Managerial Posts
(as of May 2017):**



33

Created based on *School Basic Survey* (学校基本調査) (MEXT, 2017b)

***The Current Situation:**

*Teachers' cognition: sexual equality as an important principle in school/classroom

*Students: Coming to aware the following

*Men are superior to women -?

*Men & women are strong in different fields in terms of school subjects, future jobs, etc. -?

34

*Heterosexism & Transgender Oppression:

- * An on-line survey in 2016 by Hakuholdo (博報堂) DY Holdings (2016) with a target of 100,000 people of 20-59 years old living in Japan: app. 8% of sexual minorities
- * In a classroom of 40 students: 3 to 4 sexual minorities

35

*The First Notice Regarding Sexuality Issued by MEXT (April 2015):

- * The Notice requires schools and teachers to provide adequate support for students of gender identity disorder (GID; 性同一性障害).
- * Schools & teachers started to provide support for GID & transgender (トランスジェンダー) students so that they can participate in school activities.

36

*Dominant Ideologies Regarding Sexuality:

- *Male-female Dualism (男女二元論)
& Heterosexism (異性愛偏重主義)

*The Course of Study (学習指導要領)

*The authorized textbooks (検定教科書)※

*School rules & teachers' student guidance ※,
etc. ※some changes observed

37

*The Current Situation:

*Teachers:

*Insufficient knowledge about sexuality

*An assumption, “no sexual minorities in my class”

*Homophobia (同性愛嫌悪)

*Classmates:

*Mocking or bullying over sexuality

38

*Textbooks and teaching materials:
Sexual minorities are not mentioned



*School/classroom is not a safe place for
sexual minorities.

DISCUSSION

Discussion

Discussant : Hiroshi YANO

Otsuma Women's University
Executive Director of JSSTE*
yano@otsuma.ac.jp

1

Why we Japanese have no idea
of “*human rights*” ?

2

Teacher Education in Japan, now

- “Core-Curriculum” for the Teacher Training Course,
by MEXT* (2017)

“^{コアカリ}Co-A-Ca-Ri,” ≠ core curriculum

- Admission policy, Curriculum policy &
Diploma policy

Who and how made them ?

*Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (JAPAN) 5

We **don't** have **“framework”**
for the Japanese Teacher Education ?

“a conference hall” ?
Imagine !! *—where ?*
—with whom ?
—who is the member ?

6

Rethink “*Teacher Education*” of Japan !

- What is “needs” for every teacher ?
 - for new-commer teachers ?
 - for future schools ?
 - for students, children ?

How can we prepare the “needs” for them ?

and **Rethink** “*the power of research*”

7

What is **our** role ?

What is **your** role ?

8

List of attendees (参加者)

Hiroshi YANO	(Otsuma Women's University, JAPAN)
Naomi KAGAWA	(Shimane University, JAPAN)
Hisayosi MORI	(Osaka City University, JAPAN)
Keiko ARAMAKI	(Teikyo University, JAPAN)
Kaori KANAI	(Musashi University, JAPAN)
Ian Menter	(University of Oxford, U.K.)
Simon Reisenbauer	(University of Vienna, AUSTRIA)
P.K. Misra	(Ch. Charan Singh University, INDIA)
Kanako SUEOKA	(JAPAN)
Kazuki KURIHARA	(JAPAN)
Jun USHIWATA	(JAPAN)
Hironori SASAKI	(JAPAN)
Takahiro TAKANO	(JAPAN)
Hirofumi HAMADA	(JAPAN)
Yasuyuki IWATA	(JAPAN)
Makito YURITA	(JAPAN)
Asami OHNUKI	(JAPAN)
Hideo SHIMAZAKI	(JAPAN)
Tetsuo KURAMOTO	(JAPAN)

, et al.

(*このほか、途中入退室者有り)

<コメント>

登壇者4名による報告は、問いの設定と進行案内に続き、“well-being” “Inclusiveness” “Diversity” について、日本の教育界のなかでの具体事例を挙げながら、その問題状況を例示し、国外からの参加者と議論の枠組みを共有することには成功した。その反面、4件の報告は時間を押してしまい、Discussionの時間はほとんど残らず、実質的な討議を深めるにはあまりにも短かった。

それでもなお、会場からの質疑や、交わされた意見やコメントには、日本の特有の状況とそのなかでこうした問題による議論が“始まった”ことへの肯定的見解 (I. Menter) や、日本の国内事情とその特殊性への関心の高さ (S. Reisenbauer, P. K. Misra) が述べられ、今後の継続した対話と研究交流の可能性が開かれていた。この議論を次回の WERA でも研究発表を行い、継続する方向で、発表メンバーのなかで合意・確認がなされた。

一方、日本の教師教育（研究）を発信していくという意味では課題は残る。今回、3つの視点について日本の状況の特殊性をふまえつつ、教育を巡る社会通念を問うための問題構造を国外の研究者にも共有してもらうには、具体的な事例の描写による説明が多くなり、情報過多にならざるをえなかった、さらには、こうした社会の教育をめぐる言説や通念、哲学を〈教師教育〉問題へ引き寄せる難しさは、研究や議論の論法として課題が残された。

この課題は、“Rethinking Education” の翻訳作業においても、まさに通底する問いであり、今後議論のなかでその問題のフレームワークの据え方の見当が今後も引き続き重要となるだろう。

(文責・矢野博之)

第3部

啓発・支援をにらんだ翻訳企画と 国際カンファレンスでのシンポジウム 《シンポジウム後の展開》

<資料13> WERA シンポジウム後の日本語版再演(2019年11月9日・10日)

13-1 WERA シンポジウム後の日本語版再演資料

香川奈緒美, 荒巻恵子, 金井香里

国際研究交流部企画 2019WERA シンポジウム「Missing Rhetoric of Education in Japan: Dialogue on Rethinking Education and Teacher Education of Japan」の日本語版再演
2019年11月10日(日) 12:30～15:30 大妻女子大学千代田キャンパス

PANEL 1 : Persistence of Utilitarian Ideology in Japan: Call for a New Paradigm

島根大学教育学部 香川奈緒美

Rethinking Education (2015)は、「教育」の捉え方そのものを問い直す必要性を訴えている。社会の成長を経済成長で捉え、その経済成長に役立つ人材を育てる功利主義の枠組みの中で行われてきた教育には限界があり、社会の分断が起きている。この社会の分断を改善し、よりよい社会を創造するためには、社会の成長を人々の Well-being (幸福感)で捉える人道的・人間的な枠組みのもとで教育を行うことが求められる。

PANEL 1 では、まず、OECD Better life Initiative などの研究データから分かる我が国における社会の分断の具体例を取り上げ、その深刻さを示した。次に、我が国の教育は、未だに功利主義の考え方が根底にあることを認めざるをえない教育実践のエビデンスを提示した上で、我々が功利主義的教育から人道的教育へのパラダイムシフトを遂げるにあたり、どのような課題に注目する必要があるかを提案した。

① 言葉・概念の意味づけ

新たな言葉・概念を国内に導入するにあたり、その言葉の意味についての共通認識を図る必要がある。しかし、その言葉が我が国で歴史的・文化的・社会的に意味してきたことと区別し、人道的教育に友好的な言葉が、功利主義の文脈の中で理解(誤解)される危険性を防ぐ工夫と努力が必要である。また、この点において、翻訳は個々の言葉に丁寧に注目し、その概念をめぐる我が国の教育行動を見直す機会を提供するため、パラダイムシフトを促すうえで有効である。例:「Stakeholder (関係者?)」
「Common goods (公共善?)」

② 対話を可能にする Agency の弱さ

人道的教育を支える土台となるのは、教育をめぐる多様な他者との対話である。しかし、我が国においては、その対話を可能にする市民の態度が十分に育てられていない。「Agency」の概念に対する認知度はまだ低く、教師やそのほかの教育実践者、教師教育者、保護者、地域住民など、多様な他者の「教育」への関わり方に関する認識を変えていく必要がある。

この翻訳作業とシンポジウムをきっかけとして、社会と教育のあり方、また、それを踏まえた教師教育のあり方を検討したい。

PANEL 2 : Rhetoric and Practice of Inclusiveness in Japan's Teacher Education

帝京大学 荒巻恵子

インクルージョンの概念が国連ではじめて主張されたのは、1994年に採択されたサラマンカ声明である。万人のための教育(Education for All)に基づいた概念は教育のみならず、全ての分野を念頭に置いて考える必要性を示している。サラマンカ声明では、インクルージョンの概念のもと、「特別な教育的ニーズ(Special Educational Needs)」の概念が登場した。このニーズの解釈やインクルージョンの概念の解釈が、我が国においては、障害児教育に限定されていることが、世界でのインクルージョンの捉えとの齟齬を生んでいる。

本発表では、我が国における障害児教育に焦点をあてて、インクルージョンを考える。

1. インクルージョンをめぐる4つの局面

世界における戦後のインクルージョンは、人権・経済・障害・環境の4局面から捉えられる。第1の局面では、世界人権宣言(1948)で、「すべての人々は生まれながらにして自由と、人間が人間らしく生きることの尊厳とその権利が平等にある」ことがうたわれたことで、教育を受ける権利の実現と社会的公正(Social Justice)への課題が、国際認識として初めて示され、人権に基づいたインクルージョン概念が登場した。第2の局面では、戦後の構造機能主義を基にした近代化が、経済市場における物質的な豊かさを生活向上の見本とし、先進国と発展途上国という社会構造を二分した経済において、富めるものが富めないものを包摂するというインクルージョン、第3の局面では、1960年代北欧からはじまるノーマライゼーションの考えが、障害者を包摂していこうとする動き、第4局面では、環境問題に端を発し、自然と共生する人類の指針として、地球の生命維持システムの保護、さらには世界の多様性を認識し、全ての文化と文明が人類の豊かさに貢献する持続可能な開発へのホリスティックなアプローチとして展開してきた(荒巻 2019)。

2005年にはUNESCOが、インクルージョンのガイドラインを発表し、段階的な状態を示している。

2. 我が国の障害児教育におけるインクルージョンの捉え

我が国の明治期に遡る150年の学校教育史の中で、障害児教育は、医学心理学に支えられながらも、一方で障害児、障害者は、長らく社会的排除の対象であった。障害児教育は特殊教育として、通常教育との分離教育として始まる。福祉分野からのノーマライゼーション思想は、我が国では1980年頃から徐々に、方法論としての統合(Integration)教育が特殊教育に広がっていった。その後、サラマンカ声明によりインテグレーションからインクルージョンに流れが変わり、障害者の権利に関する条約の締結となる。インクルーシブ教育を推進する世界の流れの中で、我が国の障害児教育をめぐる潮流は、特殊教育(Special Education)から特別支援教育(Special Needs Education)へ、という大きな教育改革(文部科学省 2005)が行われた。

一方、英国では、1978年メアリー・ウォーノックによる障害児教育調査報告を契機に、障害児教育における改革が行われていく。その後、ウォーノックとノーウィッチによる、「Special Educational Needs, A New Look: イギリス特別なニーズ教育の新たな視点(2005)」での論争では、すべての子どもを同じように扱おうとする考えと、それぞれが異なるものとして扱うとする考えが拮抗し、「差異のジレンマ」となっていることが示され、ニーズ(needs)、障害(disability)、潜在能力(capability)、co-agencyといった認識が問われていく。

この論争は、障害児教育での大きな潮流となり、障害者の権利に関する条約制定の引き金となる。この条約では、「メインストリーミング」の捉え、子どもたちの学びの場の捉え、合理的配慮の捉えが話題となり、我が国においては、特別支援学校・特別支援学級における交流及び共同学習の推進、通級による指導、学習困難な児童生徒への指導の取組みがはじまる。

3. 障害児教育の事例から、インクルージョンに問われる課題→ 誰の、何を、どこに、包摂するのか。

- ・「メインストリーミング」の解釈、子どもたちのとって真の学びの場とは。
- ・学ぶこと、生きることは。 これらを教育が追究していくこととwell-beingがどう、つながるか。

パネル3:多様性—日本の教育と教師教育を再考するための媒体として

Reinstating the Diversity as a Medium for Rethinking Education and Teacher Education in Japan

金井 香里(武蔵大学) kanaik@cc.musashi.ac.jp

本発表では、以下3つの問いについて検討している。第一に、日本の公立学校では、誰(どのような教師集団)が、誰(どのような子どもたち)を教育しているのか。教育を担う教師たちと教育を受ける子どもたちの間には、多様性において隔たり(gap)はないか。第二に、日本の教師たちは、多様な子どもたちに対してどのように対応しているか。現状として、どのような課題があるのか。第三に、われわれは日本のこれからの学校教育と教師教育をめぐる対話を行うためにどのようなことを考慮していく必要があるか、である。それぞれの問いについて、以下のような内容を扱っている(それぞれの問いが①~③に対応)。

- ① マジョリティ集団に属し「特権を有する」(privileged)比較的同質な教師たちが、多様な子どもたちに教えているという事実:子どもたちは、国籍、母語(家庭での使用言語)はもとより、人種、エスニシティ、宗教、セクシュアリティ、障害の有無、健康状態、社会階層等において、実に多様である。これに対して教師は、その大半が、日本語を母語とし日本国籍を有する健常者である。大学卒業以上の学歴を有し、とりわけ中等教育段階以降は男性が半数以上を占める(管理職は初等教育段階から男性が9割を占める)。さらに(実情とは別に、少なくとも対外的には)特定の宗教を信仰しておらず、心と体の性が一致した異性愛主義者である。
- ② 多様な子どもたちに対する学習上の支援は、各種法令や通知にしたがって、また子どもに直接関わる教師や学校、教育委員会の独白の判断と努力によって行われている。しかしこうしたなかで、子どもたちのうちにはさまざまな抑圧(oppression)を経験している者がいること:子どもたちの受けている支援やケアは、必ずしも十分ではなく、「同質であること」や「同調できること」が学校や学級の一員であることの前提となっている日本の学校文化も相まって、子どもたちのうちには、排除や差別を経験するなど抑圧的な状況に置かれている者がいる。本発表では、日本の学校で何らかの抑圧を経験している子どもたちとして、⑦外国にルーツをもつ子どもたち(文化、言語、宗教におけるマイノリティ)、⑧女子(身体の性におけるマイノリティ)、⑨セクシャル・マイノリティの子どもたちに着目している(口頭発表は⑦のみ行い、⑧⑨は資料を添付)。
外国にルーツをもつ子どもたちは、学校で言語、文化、宗教について何らかの支援を受けたり配慮されたりしている可能性がある。しかしながらこれらの対応は、概ね日本の学校や日本社会への適応を目的とする補償的(compensatory)指導にとどまる傾向にあり、十分であるとは言いがたい。具体的には、子どもたちに対する言語(日本語、母語)指導は、子どもたちが「日本人と同一の教育を受ける機会を保障」(文部科学省2016)するのに十分なものにはなっていない。また、日々の授業や学校行事において子どもたちの知識や能力、経験を豊かさとして価値づけるような機会は稀であり、子どもたちはもっぱら「できない」「遅れている」といった経験を重ねることで、周縁化されている。さらに、学校規則や教師の生徒指導によって、子どもたちの人権侵害も起きている(一例として、すべての子どもに黒髪を求める校則、黒色以外の髪の子どもに対して幼少期の写真と地毛証明書の提出を求める生徒指導が挙げられる)。
- ③ 子どもたちが多様であるのに対し、教師たちはむしろ同質で白らの有する特権に無自覚なマジョリティ集団に属することを踏まえ、今後、意識的に子どもたちの多様性を前提とした学校教育、教師教育のあり方についての議論を行っていく必要があること:多様性を前提とした学校教育については、例えば、すべての子どもがレリヴァンスを認識しエンパワーされるような教育内容の組織、社会正義に依拠した学校改革や教育実践改革について議論していく必要がある。一方、多様性を前提とした教師教育については、省察的実践家(Schön,1983)、文化に敏感な教育実践者(Ladson-Billings, 1994/2009等)、授業を想定した教科内容知識(Shulman, 1987)の専門家、反人種差別・反性差別の教育者といった教師像を踏まえ、省察、批判的思考、社会正義、構成主義的教授アプローチ、自律性、同僚性等の観点から議論を展開していく必要がある。

13-2 翻訳本制作の活動行程 国際研究交流部

2019/11/19

口主旨

- ・ UNESCO(2015) “Rethinking Education” の日本語訳をわたしたちで作成し、刊行する(英語版: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>)。
我が国の教育を再考するために、この本を教師教育における教材となるべく提供したい。既に文部科学省の「仮訳」は公開されているが、同書本体や仮訳には我が国では捉え方の違う単語や、意味が明確でない概念が含まれており、その差に丹念に注目、解説して、ここにあらためて翻訳したい。
- ・ UNESCO に対する翻訳著作権の確保、国内出版社は相談済み(学文社を想定)
- ・ 刊行は2019年度中の初校入稿厳守(予定)。

訳本刊行計画(2018/3/18案)

・ 翻訳本の執筆内容は4(3)部構成計画。【検討・変更あり⇒大きく2部構成とする】
(案) 序文

- 第1部 Rethinking Education 日本語訳
- 第2部 Rethinking Education 解題
 - ー 共訳作業に臨んで
 - ー 抽出語8カテゴリーの解題(×8)

結び

ー Rethinking Education 本体の日本語訳: 文科省訳を基に検討し、改訳訳をつくる
4部+αから成る『RE』本体は、改訳文をあらためて分担制作する。【文字数・頁数は不問) 文中、意味のとらえ方が明確でない語については、それぞれ注釈(数文程度)を付して説明する。ただし、重要な8語群に示す各語については各語訳をワーキングで提示していくので、先行して作業する各章本体訳に、当て込んで反映させていく。

ー キー概念についての解題(選出個数は未定)

上記したように8つの重要語群に整理。矢野・百合田等コアメンバー7名で、8カテゴリー(3語～8語程度で構成)を分割担当して解説する。それぞれ関連し併せて解説する方が望ましい語群として、6,000字程度でそれぞれ解題する。この内容はコアメンバー間で相互検討。

ー 大学の教職課程でのモデル・シラバスの提示等を通して、日本の教師教育へ提言
【検討・変更あり⇒続編としての、日本の教職課程用の教本やテキスト用の資料、あるいは、論文集など、趣向を変えて、別冊として公刊を目指す】

13-3 重要8語群の選出(と分担)

プロジェクト・チーム

百合田	Agency citizenship Autonomy	Agencyに関しては、「個人が(時に集合的に)自由に独立して選択でき、自律的な行動に関与でき、他者・個人の関心に沿って判断を下すことができる」状態のことを指す言葉である。また、「他者を代表して行動できる資質がある人」のことも意味する(Campbell (2012))。それは“Autonomy”を超えた社会的・政治的なコミットメントから捉える必要がある概念である。“Citizenship”も同様の文脈で考えるべきだろう。
百合田	Responsibility, shared responsibility accountability Common goods/global common goods the private good, the public good, and the common good international solidarity social cohesion	Responsibilityは訳として「責任」であることは間違いないが、誰に対してどのような点を押さえる必要がある。日本ではともすれば「自己責任」と同一視されるが、“public”な観点が重点となる。Accountabilityも「説明責任」と訳すことはできるが、これも同様に誰に対してどのような点を押さえる必要がある。公共善、公共財、私的財を巡る議論から、「公共善」の視点から教育を捉え直す必要性を論じる。「公共善」の視点とつながるのが「国際的な連帯」や「社会的結束」である。
金井	Diversity Social justice Empowerment gender equality, gender parity	Griffiths(1998)は、社会正義について次のように説明している。少数派から多数派に対して、社会で生きることの利益や目的、その享受を切り拓くことを目指した運動である。それには学校教育も含まれる。この運動は、今世紀【20世紀】の前半は社会階級に焦点が当てられていたが、現在では、「人種」、ジェンダー、セクシュアリティ、そして障害を含むものである。(Griffiths 1998, p.301 【】筆者補足) 上記の説明を踏まえつつ、ダイバーシティ、ジェンダー等の議論につなげていく。
矢野	Framework Stakeholder platform platform vision	共通に参照すべき理念やフレームワーク、共通に様々なステークホルダーが対話を繰り広げることができる舞台としてのプラットフォームを考えるモデルこそが、“Rethinking Education”に他ならない。
森	Well-being Humanity, dignity Right, human right	ウェルビーイングを捉える視点としては、公共善の部分に含める考え方もあるが、一旦この分類では、(あらゆる人が享受するべき)「基本的人権」と個々人の「尊厳」という観点から捉えるという提案である。
荒巻	Inclusion/Inclusive exclusive voice	ヨーロッパ圏(特にEU)における社会的排除・社会的包摂の議論を踏まえつつ、障害をもつ人に限らない視点であることを打ち出す必要がある。子どもの権利条約等にも示されている「参加する権利」を捉える視点が“voices”である。
香川	Competency/Capability Capacity skill, skill transfer Life-long, life-wide non-formal and informal education information education	前回の打ち合わせでも議論になったが、いわゆる「能力」についてのそれぞれの語義的な定義を押さえつつ、解説する必要がある。UNESCOが提唱した「生涯学習」の理念と日本における盛教審以降で取り上げられたそれとの対比を行う。また、学びの場としての「ノンフォーマル教育」「インフォーマル教育」の議論のついても合わせて説明する。
深見	market Utilitarian ideology vulnerability	「功利主義」は「市場」とセットになって考えられる概念だろう。これまで確認してきた「公共善」「社会的結束」等の議論と対照する(批判されるべき)概念となる。この文脈で“vulnerability”は捉えられるべきであり、功利主義的政策、市場主義的メカニズムによって排除された人たちがそのような状態に置かれているという説明が望ましいだろう。

13-4 出版計画経過報告(2020年6月17日版)

担当理事・矢野 博之

UNESCO “Rethinking Education” (翻訳本)の出版計画

1. 経緯

- 1) 第10期の国際研究交流部の活動の軸として、UNESCO(2015)“Rethinking Education”の翻訳刊行計画を据え、2019年8月7日のWERA 10th in Tokyoでのミニシンポジウム開催を機に公刊する予定とした。
- 2) 翻訳とその研究会を趣旨として、研究会参加を学会員に募り、都合30名のメンバーが名を連ねた。その後、研究会は、シンポジウム直前まで都合6回行った。
- 3) 翻訳作業に関しては、それに先立ってシンポジウムの企画を立案し、キー概念(well-being, Inclusiveness, diversity)を中心に研究会で討議を重ねていくこととした。そのなかで、各概念間の関連や各語が照射する日本の国内事情の課題と問題性を共有していったが、同時に、編集計画としては、プロットの変更も余儀なくされることとなった。
- 4) 2019年8月7日のシンポジウム後、翻訳に向けてのチーム編成を行うと同時に、8つのキー概念群を整理し(2019年10月研究会)、プロットも現在計画中のものが大枠出揃った(2部構成、対訳部分と8語群の解題部分)。
- 5) 2020年春刊行を予定に、2020年1月で翻訳原稿を回収し、8語群の解題も研究会をもって、原稿化の作業とした。
- 6) 3月あるいは4月～GW辺りを見込んでの刊行計画であったが、コロナ禍で予定変更を余儀なくされ、6月の緊急事態宣言解除後に編集ミーティングも再開した。

2. 刊行企画

- ・出版社：学文社予定(内諾済み)
- ・タイトル：未定(“Rethinking Education”をメインにする)
- ・著者名：日本教師教育学会(第10期)国際研究交流部翻訳プロジェクトチーム 編集
(※担当理事・矢野博之監修を添えるかどうかは未定)
- ・装丁：A判 144～160頁程度、定価見込み ¥2,000(税抜)
- ・構成：はじめに
 - 第1部対訳：Ⅰ__萩原彰(三重大)・島崎英夫(大阪教育大)
 - Ⅱ__下島泰子(東京学芸大)・森下 孟(信州大)
 - Ⅲ__大貫麻美(白百合女子大)・末岡加奈子(大阪大院在籍)
 - Ⅳ__津村敏雄(東洋学園大)・早坂めぐみ(秋草学園短大)
- 第2部 : 8語群解題 百合田真樹人(OECD)・矢野博之(大妻女子大)
- 森久佳(大阪市立大)・香川奈緒美(島根大)
- 荒巻恵子(帝京大)・金井香里(武蔵大)
- 深見俊崇(島根大)

結びに

3. 刊行に際して

- 1) 現在、2020年11月～12月初頭の刊行を予定している。
- 2) いわゆる教職課程の“教科書本”には直接相当しないので、出版社としても、一専門書としてみている。ゆえに、年間何冊等の販売ノルマは無いが、刊行の立ち上げとして初動の一定部数を求めている（約500部）。
（⇒6/17、18時時点で、出版社の出版企画としてこの部数での内諾を得ました）
- 3) 現在、¥2,000を見込んでいるので、消費税込みで¥2,200。それに著者割がかかり、八掛け計算で、¥1,760/1冊となる。
- 4) 翻訳プロジェクト内でも、担当講義・ゼミナールでの使用を希望しているメンバーは一定数いて、6月17日現在で、おおよそ150～180冊は見込まれる。
- 5) そこで、残る300部ほどについて、当初、国際研究交流部の研究予算の残金およそ¥200,000を当てて100冊ほどで購入する考え、プロジェクトチーム内での頒布や割り引き買取も考えた。ただし、①研究費である以上、用途としては適切とはいえない、②仮に割引買取としても、売り上げが学会事務局に納金されるのは筋が立たない、の理由から、計画は撤回した（*当然残金はそのまま事務局に返納する）。
- 6) 一方、学会企画であり、執筆者名にも学会名が記銘されることから、“出版助成”という形で、先の『教師教育研究ハンドブック』のときと同様に、捻出することを依頼する案を学会事務局から助言を得た。この場合、不足の300部（×¥1,760）の費用として、¥528,000が必要となる。ただし、ハンドブックと同様に、学会の若手や新入会員を中心に割引頒布することを想定したい。そうすると、たとえ1冊¥1,500（税込み／送料込み）でも送料（レターパックを想定）を¥370とし、1冊¥1,100でも送料込みで¥300,000は学会に返金されることとなる。
なお、この学会買取案も、出版社は了解いただける方向である。

終章

第10期国際研究交流部の活動の総括と課題

14-1 「国際研究交流のあり方の追究と展望を軸に」

(第30回研究大会ポスター発表)

百合田真樹人・矢野博之

第10期「国際研究交流部」活動報告
～国際研究交流のあり方の追究と展望を軸に～

今期の基本方針

部会の活動は全ての学会員の研究と実践に具体的な貢献を担うものでなくてはならないという基本方針の下で会員に向けて、教師教育研究の国際化に資する情報を提供することを主軸にした次の3点の活動を企画した：

1. 啓発・支援(研究の国際化)
2. 案内・広報(視点の国際化)
3. 交流・促進(経験・機会の供給)

実施された活動：2017/18年度

1. 公開研究会

公開研究会では、①研究的分析をふまえた国際的な研究動向の紹介、②国際学会での観察的な動向の紹介、③OECD及びUNESCOが実施する国際調査や研究プロジェクトへの参画から得られたわが国の教師教育研究の課題について、公開研究会を開催し、報告者による報告をもとにした会員とのディスカッションを介して確認した。

2. 学会啓発資料の作成と配布

教師教育研究を始めとした教育研究の国際化は、世界的に加速している。こうした背景をうけて、理工系や社会科学で先に拡散した学会としての真正さが不確かな「エセ学会」や「エセ学会誌」が教育研究の領域でも急増している。

こうした現状を受けて、『似非研究会・似非学会誌に注意!』のリーフレットを作成し、第28回研究大会で配布し、Web公開している。

深化する取り組み：2019年度

1. 啓発・支援の活動

国際的な調査研究に参画した会員(森久佳・大阪市立大)から、調査に参画したことで得られた教師教育の研究をめぐる新たな認識の詳細と、その認識を受けて研究課題にどのような変化が求められるかの報告を得た。

2. Rethinking Education の翻訳

研究視点の国際化と国際的な文脈での経験と機会の供給を図るため、『教育』が何を指すのかをめぐってUNESCOで調整され、刊行された『Rethinking Education』(2015)を翻訳し、わが国の教師教育研究の文脈で活用することを旨とするプロジェクトを始動した。

現在、教育のあり方や機能を研究する国際的な連携や共同が進む。UNESCOは、教育の目的を明文化した共通概念を示すことで、複雑な価値体系を跨ぐ教育の議論が粗雑な相対主義に陥ることを抑止しようとしている。

翻訳プロジェクト：意義と気づき

現在、教育のあり方や機能を研究する国際的な連携や共同が進む。UNESCOは、教育の目的を明文化した共通概念を示すことで、複雑な価値体系を跨ぐ教育の議論が粗雑な相対主義に陥ることを抑止しようとしている。

わが国の教育研究はもちろん、教師教育研究でも国際化が進んでいる。一方、特に教師教育の領域は、複数の学術的専門性を横断するほか、優れた実務経験に基づいた研究への参画機会も増えている。

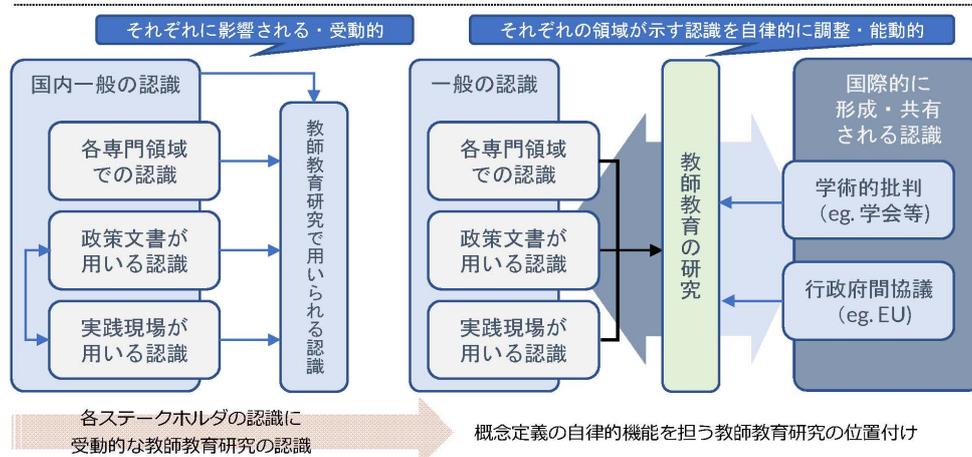
国境を超えた連携や共同がすすむ教師教育の研究の質の維持と向上を図るとともに、わが国の教師教育研究が国際的な研究の議論に貢献するために、個別的な実践主義や粗雑な相対主義を克服した教師教育学の知の追究は不可欠である。わが国の教師教育の研究が国際的な文脈で進む議論を的確に理解することは、有効な貢献を果たすためにも最低限求められる要件である。

国際的合意を経て刊行された「教育は何を指すか」の存在を積極的に認識し、可能な限り正確に理解することは、わが国の教師教育研究が、国際的な研究対話に貢献するためにも、粗雑な相対主義を離れた固有性を発見するためにも重要な取り組みであり、2020年度の活動を通して、早期に教師教育の観点で翻訳された日本語版の刊行を目指す。

第10期「国際研究交流部」活動報告
～国際研究交流のあり方の追求と展望を軸に～

第11期に向けて：見えてきた課題 ～ 教師教育研究の自律性

R.E.の翻訳プロセスから、言葉の問題を超えて検討すべき「教師教育研究の課題」と新たな研究の視点が明らかになってきている。そのなかで困難の最たる点は、「教師教育研究の学際性」は「教師教育の知の普遍性」をどのように位置付け、どう追求するのかという問題である。国際研究交流部の翻訳プロジェクトのあらゆる過程で顔を覗かせるこの難しさは、抽象的なまま御座なりにされてきた《わが国の教師教育研究の問題》が翻訳プロセスから顕在化されたものと考えられる。換言すると、この翻訳プロジェクトを介して、わが国の教師教育研究とその方法論を深化させるために避けられない「新たな研究の問い」が発掘されつつあることを示唆する。



翻訳プロセスを介して再確認された問題（問い）を図示した。教師教育研究は学際的に広がる一方で、そこで用いる言葉や概念の共通性を図らなくてはならない。しかし、多様なステークホルダを抱え、政策や実践現場でそれぞれに定義される概念、そして各学問分野で異なる定義の整理も、整理する観点の合意形成の手順を持つことにも遅れてきた問題が顕在化している。

政策的に導入された「育成指標」の例では、「指標」の概念は教師教育研究として一貫しておらず、政策的に示された概念をそのまま用いるか、各ステークホルダの認識を用いるなどの、**概念定義における教師教育研究の受動的な姿勢**に現れている。

翻訳プロジェクトが明らかにした課題は、わが国の教師教育研究が、その学際性を活かして「教師教育の知」の形成をどう図るか、そしてそこで不可欠になる「概念の定義」を**能動的に**担うための手順ないし方法論を改めて検討・構築する必要性だろう。

R.E.は、UNESCOが公教育の議論を文化的・社会的特性を横断して行う目的で、加盟諸国の合意を経て策定された指標である。この指標に含まれる概念のそれぞれを、翻訳プロセスを介することで、専門性と教師教育への関わり方の双方について多様で多彩な学会員の間で開かれた対話を促すとともに、わが国の「教師教育研究」の言葉の整理を図る。また翻訳プロセスを介して、教師教育研究の学際性を尊重し、その方法論のあり方の浸透に向けて、ここで整理される言葉の定義は対話的に構築・再構築される対象であり、そのプロセスを研究的に図る機会を構築と実践に取り組んできている。これら一連のプロセスを通して、教師教育研究の自律性の強化と学際性の機能深化への具体的な貢献につなぐ。

文責：百合田真樹人（独立行政法人教職員支援機構・現在OECD出向中）
矢野博之（大妻女子大学）
日本教師教育学会第30回研究大会

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

国際研究交流部

2021年 3月 31日 発行

- [編集] 矢野 博之（大妻女子大学）
（第10期全国理事，国際研究交流部担当理事）
- [連絡先] 大妻女子大学家政学部児童学科
E-mail yano@otsuma.ac.jp