

地方教育行政の現状と課題

—— 高校教員養成についての一考察 ——

柴原 宏 一*

(2015年9月15日受理)

Current State and Issues of Local Education Administration
: A Study of High School Teacher Training

Kouichi SHIBAHARA

キーワード: 教員養成、高等学校、授業、研修

本稿では、平成 18(2006)年 12 月に成立・公布・施行された改正教育基本法から現在まで急速に進んできた教育改革について、教育振興基本計画、教育再生実行会議の提言、中央教育審議会の答申を概観することで、学校教育への期待を明らかにするとともに、それを実現する役割を担う教員の養成における課題等について考察した。

社会が大きく変容していく中、教育で子どもたちをどのように育てるかという問題は、今後の日本社会の在り方そのものに関わる大切な問題である。近年、小中一貫教育、さらには高大接続と、従来の学校種間の枠組みが大きく変化しようとしているが、本来は前期中等教育、後期中等教育として密接な関係にあるべき中学校教育と高等学校教育の繋がりについての議論はほとんど聞こえてこない。高等学校への進学率が 98.4%¹⁾である現在、義務教育(小・中)と義務教育以外(高校)という区別ではなく、小・中・高と連続した授業力の向上のための取り組みの必要性を、高校教員養成の観点から述べた。

はじめに

今、教育界は大きく変わりつつある。平成 27(2015)年 4 月には教育委員会制度が大きく変わり、大学入学者の選抜方法についても、平成 32(2020)年度を目途に新しい制度導入に向けて検討が進められている。この変化の根源ともいえるのが、改正教育基本法、教育振興基本計画、教育再生実行会議からの各提言、それを受けての中央教育審議会答申だ。特に、教育再生実行会議は、平成 25(2013)年 1 月に会議の設置が閣議決定されて以来、2 年半後の平成 27(2015)年 7 月末までに 8 つの提言が出され、実現可能などころから改革に取り組んでいる。少子高齢化、グローバル人材の育

*茨城大学教育学部附属教育実践総合センター

成、地方創生のための人材育成などの課題解決のためにも、教育に期待が集まっている。

1 今の社会情勢と教育で育てる人材

今、世界は急速にグローバル化が進行し、人や物だけでなく、情報や価値観を含むあらゆるものが国境を越えて移動している。グローバル化により国境の壁を超えた移動が起こるので、現在日本で起きている現象も、これまでのように国内だけの価値観だけで解決できるものではなく、世界の中での解決を目指すことが必要になる。従って、世界に通じる(英語力を含む)コミュニケーション力、論理的思考力等を身につけた人材を育成することが急務である。

また、今、日本が直面している喫緊の課題を考えると、世界に類を見ない速さで進んでいる少子化・高齢化から派生する様々な課題への対応も重要である。総務省統計局によると、平成 27(2015)年には約 1 億 2,600 万人の日本の総人口が、30 年後の平成 57(2045)年には約 1 億 220 万人に、50 年後の平成 77(2025)年には約 8,130 万人になると予測されており、50 年間で実に 4,470 万人、率にして 35.5%もの人口が減少することになる。また、総人口に占める 65 歳以上(老年人口)の割合は、平成 27(2015)年の 26.8%が 50 年後の平成 77(2025)年には 40.4%になるとも予測されている²⁾。総人口が減少することで、日本の社会全体の活力が低下し、生産年齢人口の減少に伴って生産拠点も海外に移転するなど国内経済が悪化していくことが予想されるし、世界全体が知識基盤社会へと進んでいることを考え合わせると、教育が育てる人材の質が重要になる。

2 教育基本法の改正、教育振興基本計画の策定、教育再生実行会議の設置

(1) 教育基本法の改正と教育振興基本計画の策定

平成 12(2000)年 12 月にまとめられた「教育改革国民会議—教育を変える 17 の提案—」を受け、平成 13(2001)年 11 月に文部科学大臣が中央教育審議会に「教育振興基本計画の策定と新しい時代にふさわしい教育基本法の在り方」について諮問した。それに対して中央教育審議会は、平成 15(2003)年 3 月に、「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」を文部科学大臣に答申し、その後、教育基本法の全面改正と教育振興基本計画策定へと進んでいく。

中央教育審議会の答申を受けた内閣は、平成 18(2006)年、教育基本法改正法案を通常国会に提出したが継続審議となった。同年 9 月に内閣が替わり、その後の臨時国会で、同年 12 月 15 日に教育基本法改正法が成立し、教育基本法の第 17 条第 1 項³⁾に教育振興基本計画の策定が規定された。

平成 18(2006)年 12 月の教育基本法の改正後、文部科学大臣から平成 19(2007)年 2 月に諮問を受けた中央教育審議会は、平成 20(2008)年 4 月、「教育振興基本計画について—「教育立国」の実現に向けて—」を答申し、政府は平成 20(2008)年 7 月 1 日、教育振興基本計画を閣議決定した。

平成 20(2008)年に策定された教育振興基本計画は、平成 20(2008)年度から 10 年間を通じて目指すべき教育の姿として、「義務教育修了までにすべての子どもに自立して社会で生きていく基礎を育てる」⁴⁾こと、及び「社会を支え、発展させるとともに、国際社会をリードする人材を育てる」⁵⁾

ことを掲げ、平成20(2008)年度から平成24(2012)年度までの5年間(第1期)に総合的かつ計画的に取り組むべき施策の基本的考え方として「教育に関する政策を横断的に捉え直し、その総合的な推進を図る。」⁶⁾ことを挙げた。さらに施策の基本的方向として、①社会全体で教育の向上に取り組む、②個性を尊重しつつ能力を伸ばし、個人として、社会の一員として生きる基盤を育てる、③教養と専門性を備えた知性豊かな人間を養成し、社会の発展を支える、④子どもたちの安全・安心を確保するとともに、質の高い教育環境を整備する、の4つを挙げた⁷⁾。

第1期計画後半の平成23(2011)年6月、文部科学大臣が中央教育審議会に第2期計画の在り方について諮問し、平成25(2013)年4月25日、中央教育審議会は「第2期教育振興基本計画について」を答申した。その後政府は、中央教育審議会の答申に同年1月に設置された教育再生実行会議の提言を盛り込み、同年6月14日に第2期教育振興基本計画を閣議決定した。

第2期教育振興基本計画では、取り組むべき施策についての基本的方向性として、①社会を生き抜く力の養成、②未来への飛躍を実現する人材の養成、③学びのセーフティネットの構築、④絆づくりと活力あるコミュニティの形成、の4つを挙げ、その基本的方向性に沿った8つの成果目標と30の基本施策(4のビジョン、8のミッション、30のアクション)を示した⁸⁾。

(2) 教育再生実行会議の設置

平成25(2013)年1月15日、政府は首相直属の教育再生実行会議の開催を閣議決定し⁹⁾、政府として教育改革を強く打ち出した。平成25(2013)年1月の会議設置以降、教育の各分野にわたって集中的に審議が行われ、平成27(2015)年7月末までの間に、第1次提言「いじめの問題等への対応について」(平成25年2月26日)、第2次提言「教育委員会制度等の在り方について」(平成25年4月15日)、第3次提言「これからの大学教育等の在り方について」(平成25年5月28日)、第4次提言「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について」(平成25年10月31日)、第5次提言「今後の学制等の在り方について」(平成26年7月3日)、第6次提言「「学び続ける」社会、全員参加型社会、地方創生を実現する教育の在り方について」(平成27年3月4日)、第7次提言「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について」(平成27年5月14日)、第8次提言「教育立国実現のための教育投資・教育財源の在り方について」(平成27年7月8日)、の8つが出された。

これらの提言を受け、「いじめ防止対策推進法」の制定、「いじめの防止等のための基本的な方針」の策定、道徳に係る学習指導要領の一部改正等、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部を改正する法律」の制定、スーパーグローバル大学創成支援、スーパーグローバルハイスクール、大学教育再生加速プログラム、「理工系人材育成戦略」の策定、「学校教育法及び国立大学法人法の一部を改正する法律」の制定、中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」、「高大接続改革実行プラン」の策定、「学校教育法等の一部を改正する法律」案を平成27年通常国会に提出、「地(知)の拠点大学による地方創生推進事業(COCプラス)」などの取り組みが進んでいる。

次に、急速に進む教育改革の中、教育振興基本計画等に述べられている、学校教育、特に小学校、中学校、高等学校と12年続く初等中等教育に対する期待と、それを担う教員について概観する。

3 第2期教育振興基本計画における初等中等教育と教員

(1) 教育への期待と教育の使命

第2期教育振興基本計画はその前文で、現在日本が直面している危機を回避させ、今後、社会が発展していくための基盤としての教育に対する大いなる期待¹⁰⁾に言及している。

教育行政に対しても、「人格の完成」や「個人の尊厳」などの普遍的な理念を継承しつつ、平成18年に改正された教育基本法においては、①知・徳・体の調和がとれ、生涯にわたって自己実現を目指す自立した個人、②公共の精神を尊び、国家・社会の形成に主体的に参画する国民、③我が国の伝統と文化を基盤として国際社会を生きる日本人の育成を目指すことが明確にされた。このような理念を達成するためには、現下の社会経済情勢及び将来展望を十分に踏まえ、「教育立国」としてふさわしい教育の在り方を具体的に検討し、必要な政策を実行することが求められる。」¹¹⁾と、教育立国実現に向けて果たすべき責務について述べている。

(2) 義務教育段階における現状と課題

義務教育段階における教育について、義務教育の目的は国家・社会の形成者としての基本的資質を養うこと¹²⁾とした上で、義務教育段階における「確かな学力」の重要性について述べている¹³⁾。それに続けて我が国の児童生徒の学力の現状について、「現状は、新学習指導要領の目指す「確かな学力」に照らし、いまだ多くの課題を抱えるものと言わざるを得ない。新学習指導要領は、平成23年度から小学校で、平成24年度から中学校で全面实施されているが、その趣旨の実現に向けた教育活動の充実のため、各学校における教育環境整備の推進や全国学力・学習状況調査の結果等を踏まえた指導方法の改善の提案など一層のきめ細かい支援が求められる。」¹⁴⁾と、課題を抱えている現状に触れ、その課題解決のために教育行政が今後取り組むべき問題を提起している¹⁵⁾。

(3) 高等学校段階における現状と課題

高等学校段階については、「高等学校教育段階は、義務教育とは異なり個人の意欲・能力等に応じて進学が選択されるものであり、入学時点及び卒業時点における個々の生徒の能力・適性・進路等に応じて高等学校の在り方が多様化している。また、高等学校への進学率は98%に達し、国民的教育機関となっている状況を踏まえた対応が必要となっている。」¹⁶⁾と、国民的教育機関として期待される高等学校について述べ、更に、「生徒の多様な学習ニーズに応えるため、単位制高等学校や総合学科など多様な高等学校教育の選択肢を提供するための制度を整備してきたが、…(略)…、多様な高等学校の在り方を前提としつつも、公財政支出が成果に結び付くよう高等学校と大学の接続の観点も含め、高等学校教育の質の保証等に本格的に取り組むことが喫緊の課題となっている」¹⁷⁾と、高等学校での教育の質の保証についての取組が必要であることについて言及している。

4 教育再生実行会議の提言における初等中等教育と教員

(1) 第4次提言「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について」

本提言では、現在の高等学校教育について、高等学校教員や国・地方自治体が忘れてはならない視点について述べている。つまり、高等学校教育においては、①基礎学力を習得させること、②志をもって主体的に学び社会に貢献する能力を習得させること、③義務教育の基礎の上に、主体的に学ぶ習慣と文系・理系を問わない幅広い教養を身に付けさせ、その上で、一人一人の個性の伸長を図りつつ、一定の専門的な知識等を習得させるとともに、社会の発展に寄与する志や責任感を養うこと、④体験活動を充実し、能力や意欲に応じて様々な進路に挑戦できるようにすること、⑤絶えず質の向上を図っていくこと、⑥高等学校関係者と大学関係者の間で様々な協議を行うとともに、教員の交流を深めるなど、その機会の拡大を図ること、⑦外国語教育などにおいては高等学校より前の段階からの連携強化にも取り組むこと、について述べている¹⁸⁾ ことを見逃してはならない。

(2) 第5次提言「今後の学制等の在り方について」

本提言では、世界に類を見ない速さで少子・高齢化が進行している日本の現状を踏まえ、日本が将来にわたって成長し発展を続けるため基盤としての教育¹⁹⁾ について述べた後、「義務教育は、一人一人の有する能力を伸ばしつつ、社会において自立的に生きる基礎を培い、国家社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うものであり、知・徳・体をバランス良く育てる全人教育が必要です。…(略)…高等学校段階の教育においては、第4次提言で述べたように、義務教育の基礎の上に、変化の激しい現代社会において主体的な自己を確立し自ら学び行動していくための幅広い教養と一定の専門的な知識、職業観等を身に付け、社会の発展に寄与する志や責任感を養うことが求められます。生徒の能力や適性は多様であり、生徒の学習ニーズに対応した教育を受けられるよう多様化や特色化を図ることが重要です。」²⁰⁾ と、義務教育の基礎の上に行われる高等学校教育の重要性について言及している。

また、教育を担う教員の養成・採用についても、「教員免許制度を改革するとともに、社会から尊敬され学び続ける質の高い教師を確保するため、養成や採用、研修等の在り方を見直す。」²¹⁾ とし、質の高い教師を確保するために、養成・採用・研修を見直すことについても言及している²²⁾。

(3) 第6次提言「「学び続ける」社会、全員参加型社会、地方創生を実現する教育の在り方について」

本提言では、地方創生において、地域を動かすエンジンとしての「教育」への期待²³⁾ と、その教育を実践する教師を育成することの大切さ²⁴⁾ について述べている。

(4) 第7次提言「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について」

本提言は、教員の養成等について、きわめて示唆に富む内容を述べている。まず、「はじめに」で、今後の教育について、「こうした社会の変化の中を生き抜くためには、…(略)…、教育の在り方も変わっていかなくてはなりません。また、十人十色の個々の才能に合わせて多様な教育を提供していくことも必要です。」²⁵⁾ と述べ、更に、「教育改革は、少なくとも20年以上先を見据えて取り組まなければなりません。今現在の教育に携わる人たちは現在の常識や価値観を基準にしており、親世代は自分が受けた20年以上前の教育を基準にして考えますので、そこには40年以上のギャップが

あるという指摘もあります。」²⁶⁾と、教育関係者が現在の常識や価値観を基準とするのではなく、将来を見据えて取り組むべき姿勢の大切さについて言及している。

又、本文の冒頭「これからの時代を生きる人たちに必要とされる資質・能力」として、①主体的に課題を発見し、解決に導く力、志、リーダーシップ、②創造性、チャレンジ精神、忍耐力、自己肯定感、③感性、思いやり、コミュニケーション能力、多様性を受容する力、の3つを挙げ²⁷⁾、これらの育成について、「与えられた課題を速く、正確に解決することに重点が置かれた、これまでの教育では、培うことはできません。真に必要なのは、…(略)…体験型・課題解決型の学習です。こうした学びを実現するため、教育内容・方法の抜本的な革新が不可欠です。」²⁸⁾とし、「アクティブ・ラーニングの推進、世界に伍する教育体制の確立」²⁹⁾及び「ICT 活用による学びの環境の革新と情報活用能力の育成」³⁰⁾が重要であると述べている。

更に続けて、「教師に優れた人材が集まる改革」の必要性について、「教育内容・方法の革新が、学校現場で効果的に実践されるかどうかは、直接、子供の指導に当たる一人一人の教師の資質・能力と学校の教職員体制にかかっています。特に、今後実行される高大接続改革に対応した教育への転換を図るためにも、教師の養成・採用・研修の改革が喫緊の課題です。」³¹⁾と説き、「教師の影響力は子供の一生に及びます。このため、教師に優秀な人材を得ることが決定的に重要です。そのためには、…(略)…、国として、改めて教師に優秀な人材を求めるという姿勢を明確に打ち出す必要があります。」³²⁾と、教員に優れた人材を得ることの大切さに触れ、「国として、社会の変化を見据えて、教師が身に付けておくべき資質・能力を明示し、それに基づきつつ、教師が、4年間の教職課程での学びで終わることなく、教職生活全体を通じ、体系的に学び続けられる体制を整備することが不可欠です。そして、研鑽を積み、優れた指導力や人格を備えた教師が、大学での教師の養成に携わり、次世代の優れた教師を育てるという好循環を創り出すことが必要です。」³³⁾と、優れた教師を育てるために教育行政が取り組むべきことについて述べている。

更に、採用後の研修について、「教育内容・方法の革新を学校現場で円滑に実施するためには、現職教師に対する研修が緊要である。特に、今後実行される高大接続改革は、大学入学者選抜の改革のみにとどまるものではなく、大学教育及び高等学校以下の教育を一体的に改革するものであり、…(略)…この改革を実現するためには、一人一人の教師が、これからの子供に培うべき力を十分理解し、それに必要な教育を実践できる資質・能力を身に付けるための現職研修の改革が不可欠である。」³⁴⁾とし、「国、地方公共団体は、それぞれが行う教師の現職研修が、アクティブ・ラーニングなどの新たな課題を踏まえて計画的に実施されるよう、上述の教師の育成指標に基づく研修指針等を策定する。その際、…(略)…、画一的な研修の履修を全ての教師に義務づけるのではなく、各学校のニーズに合わせて、例えば、海外の研修プログラムへの参加や先進的な学校への出向など、教師の育成指標に基づきつつ、他の研修等でも代替できるよう柔軟に運用することが必要である。」³⁵⁾、「研修を行うに当たっては、英語教育、道徳教育、特別支援教育等とともに、全ての教科にわたり、アクティブ・ラーニングや効果的な ICT の活用等の新たな課題に対応し、真の「学力」を十分に身に付けられる理論と実践的な指導力を的確に育成するための研修を充実する。」³⁶⁾と、研修内容等の工夫について国、地方公共団体が取り組むべき内容について言及している。

5 中央教育審議会答申における初等中等教育と教員

(1) 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(平成24年8月28日)

本答申は、教育再生実行会議設置の前年に出されたものだが、現在進められている教育改革における教員養成の基本的考え方として、その趣旨を十分に理解することが必要である。

答申では、これからの教員に求められる資質能力として、①教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力、②専門職としての高度な知識・技能・教科や教職に関する高度な専門的知識・新たな学びを展開できる実践的指導力・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力、③総合的な人間力、の3つを挙げている³⁷⁾。

更に、教員養成についての取り組むべき課題として、「大学での養成と教育委員会による研修は分断されており、教員が大学卒業後も学びを継続する体制が不十分である。このため、…(略)…、教育委員会と大学との連携・協働により、教職生活全体を通じて学び続ける教員を継続的に支援するための一体的な改革を行う必要がある。」³⁸⁾と述べ、現在の大学と教育委員会の関係についても「教員になる前の教育は大学、教員になった後の研修は教育委員会という、断絶した役割分担から脱却し、教育委員会と大学との連携・協働により教職生活全体を通じた一体的な改革、学び続ける教員を支援する仕組みを構築する必要がある。」³⁹⁾としながらも、「この場合、「大学における教員養成」及び「開放制の教員養成」の原則については、今回の改革でも基本的に尊重する」⁴⁰⁾と、開放制の教員養成の仕組みの中での大学と教育委員会との連携・協働の必要性を述べている。

その上で、「研修」について、「教員は、日々の教育実践や授業研究等の校内研修、近隣の学校との合同研修会、民間教育研究団体の研究会への参加、自発的な研修によって、学び合い、高め合いながら実践力を身に付けていく。しかしながら近年では学校の小規模化や年齢構成の変化などによってこうした機能が弱まりつつあるとの指摘もある。教育委員会においては、こうした校内研修等を活性化するための取組を推進するとともに、組織的かつ効果的な指導主事による学校訪問の在り方の研究など、学校現場の指導の継続的な改善を支える指導行政の在り方を検討していくことが求められる。」⁴¹⁾と、研修に対する教育行政の今後の在り方に対する問題を提起している。

(2) 新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について(平成26年12月22日)

本答申では、今後の教育改革が目指すべき方向性として、「初等中等教育から高等教育まで一貫した、これからの時代に求められる力の育成」⁴²⁾を挙げている。その育成のため、「平成19年の学校教育法改正により、…(略)…、3つの重要な要素(いわゆる「学力の3要素」)から構成される「確かな学力」を育むことが重要であることが明確に示されたところである。こうした「確かな学力」の育成を目指し、特に小・中学校においては、学力の3要素を踏まえた指導の充実が図られるよう、多くの関係者による実践が重ねられてきた。…(略)…高等学校教育及び大学教育においては、そうした義務教育までの成果を確実につなぎ、それぞれの学校段階において「生きる力」「確かな学力」を確実に育み、初等中等教育から高等教育まで一貫した形で、一人ひとりに育まれた力を更に発展・向上させることが肝要である。」⁴³⁾と、初等教育、中等教育、高等教育の連続性の重要性について述べている。

しかしその一方で、高等学校を「選抜性の高い大学へ生徒が進学する高等学校」「従来型の学力」について中間層の生徒が多い高等学校」「従来型の学力」の習得に困難を抱えている生徒が多い高等学校」の3つに分けて考察した上で⁴⁴⁾、「こうした現状から課題として浮かび上がってくることは、高等学校においては、小・中学校に比べ知識伝達型の授業に留まる傾向があり、学力の3要素を踏まえた指導が浸透していないことである。」⁴⁵⁾と結論づけ、「高等学校教育として生徒に共通に身に付ける学力が確保されていないことも大きな課題となっている。」⁴⁶⁾と、学力について高等学校が解決すべき課題についても言及し、さらに、初等教育から高等教育までを貫く視点から、「幼児教育、小・中学校で積み上げられてきた教育の成果を、高等学校、大学における教育で確実に発展させていくことが必要である。」⁴⁷⁾と述べている。

又、高等学校教員に必要な資質として「これからの高等学校教員には、課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学びを重視した教育を展開するとともに、生徒の多様な学習成果や活動を適切に評価することなどにより、これからの時代に必要な資質・能力を身に付けさせ、生徒一人ひとりの可能性を伸ばしていく観点から指導を行う力量が求められる。」⁴⁸⁾と述べ、その資質を持った教員を養成するため、国や地方自治体、大学に、「開放制の原則の中でもこうした力が身に付くよう、教員の資質・能力の向上に向け、教職課程を改善し、研修・採用等の方法を整備する。特に、大学の教職課程において、教員に必要な資質・能力を育成するとともに、現職教員について、各主体の研修においてこうした指導力を身に付けるプログラムが整備されるよう、必要な環境整備を図る。」⁴⁹⁾ことや「国は、高等学校教員が、課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学びを重視した教育を展開するとともに、生徒の多様な学習成果や活動を適切に評価することができるよう、きめ細かな指導体制の充実を図るとともに、教員の資質・能力の向上に向け、教員の養成・採用・研修の改善を図るための具体策を示すこと。」⁵⁰⁾を求めている。

6 教育を担う教員の授業力

以上概観してきたことを、実際に学校で実践するのは教員であり、教員の資質・能力が向上しなければ改革は期待できない。そのため、大学での教員の養成課程や採用後の研修をとおして教員の資質・能力の向上を図ることは、今後の日本にとって喫緊の重要な課題である。

子どもたちは、学校の中で、教員の指導のもとに様々なことを学んでいく。知識は勿論だが、ものの見方・考え方、さらには生き方そのものまでも身に付けていく。つまり、教員は、授業をはじめとする教育活動全体の中で、どんな力を子どもたちに育みたいのかということを常に念頭に置くことが重要である。特に、教育活動の中でも中心を占める授業に対する取り組み方は大切である。一口に「授業力」といっても、思い浮かべる「力」は人それぞれに違う。ここでは、中央教育審議会答申「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体改革について」で述べられている「課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学びを重視した教育を展開するとともに、生徒の多様な学習成果や活動を適切に評価することなどにより、これからの時代に必要な資質・能力を身に付けさせ、生徒一人ひとりの可能性を伸ばしていく観点

から指導を行う力量」を授業力と考え、ここに述べられている3つの観点から指導することのできる教員を養成することが重要である。

7 小学校、中学校教員中心の教育学部における教員養成

現在、教員養成の中核をなす国立大学法人の教育学部は、小・中学校教員、特別支援学校教員の養成に主眼が置かれている。茨城大学教育学部の Web ページ⁵¹⁾には「学校教育教員養成課程では、論理力、実践力、表現力を培い、魅力ある人づくりに力を入れるとともに、所属するコースや選修に対応した各教科の専門性、あるいは特別支援学校の教師として必要な専門性を育みます。同時に子どもの成長や発達に対応した教育的方法を身に付け、小学校、中学校の教師として自信をもって教壇に立つことができる、真に実力のある教師を育てます。」とあり、宮城教育大学の Web ページ⁵²⁾にも「社会に対する教員の資質能力の向上に応えるため、教員養成に責任を負う大学として、幼稚園・小学校・中学校・特別支援学校等における確かな指導力と学力、“教育の未来と子どもたちの未来のために”豊かな実践力を持つ教員を養成することを目指します。」とあるように、多くの教育学部では優秀な小・中・特別支援学校教員の養成を目指したカリキュラムが組まれており、高等学校教諭免許状を取得できても、養成の中心はあくまでも小・中・特別支援学校教員である。その養成の過程で、高等学校教育に興味関心のある者が高校教員を志願するというのが現状であり、教育学部の目的からしてその人数は限られている。

8 採用後の研修

文部科学省による⁵³⁾と、平成26年度教員採用において、国立の教員養成大学・学部出身者で、小学校・中学校・高等学校・特別支援学校の教員、養護教諭、栄養教諭として採用された者の合計8,573名のうち、高等学校教員採用者は712名(8.3%)であった。一方、全国で高等学校教員として採用された者5,127名のうち、一般大学出身者は3,237名(63.1%)であった。開放制の教員養成の原則から考えても、高等学校教員に一般大学出身者が多いのは当然である。そのため、採用後に行われる一般大学出身者と教員養成系出身者の協働による研修が重要になる。一般大学では教職に関する学習が少ないといわれるが、その反面、それぞれの教科について専門的に学ぶので、教職科目を多く学んできた教員養成系大学出身者と一般大学出身者が現場で協力しながら子どもたちの教育に携わる研修を行うことで、互いの資質向上が期待される。小学校、中学校はもちろん、高等学校でも研修は行われており、それらの様々な研修をとおして、新規採用教員はその資質・能力を向上させていく。採用後の組織だった研修を大きく分けると、任命権者である各教育委員会が研修センター等で実施する研修、各学校内で行われる研修、さらに、教員の研究団体が行う研修に分けられるが、教育委員会の施策の中で、高等学校教員の授業力向上を目的とした事業や研修は、小・中学校教員を対象としたものに比べて少ないと言わざるを得ない。それは、各高等学校間の特色化が進んでいることから、小・中学校のように授業力向上のために一律の研修を行えないという事情もあ

る。そのため、新規採用された多くの高等学校教員は、校内研修で参観した先輩教員の授業や、自分が高校時代に受けた授業を参考にしながら自分の授業スタイルを創り上げていくことになる。新規採用者の配属校が大規模校であるなら、同じ教科の先輩教員に学ぶこともできるが、小規模校に配属された場合は、教科に自分一人しか配置されていないこともある。その場合には校内に見本となる先輩教員がいないことから、自分が高校生時代に受けた授業スタイルを思い浮かべながら毎日の授業に臨むことになり、その結果、時代が求めている授業力が十分身につかないことも起こりえる。

また、小・中学校教員と高等学校教員の校内研修に対する意識の違いも重要である。多くの小・中学校では、学校によって名称の違いはあっても、「研究主任」を校務分掌に位置づけ、その学校が取り組むべき研究目標・内容について全教員の理解を図り、全員で目標に向けた取組を行っている。原則として全教科を担当が担当する小学校はもちろん、教科担任制の中学校でも、教科ごとに研究目標に沿った授業法を工夫する取組を行っている。つまり、学校全体で目標を設定し、全員が教科の枠を超えて研究目標に向けて取り組む姿勢が、長い間に培われてきた。

しかし、高等学校は状況が異なる。文部科学省の「学習指導と学習評価に対する意識調査」⁵⁴⁾に

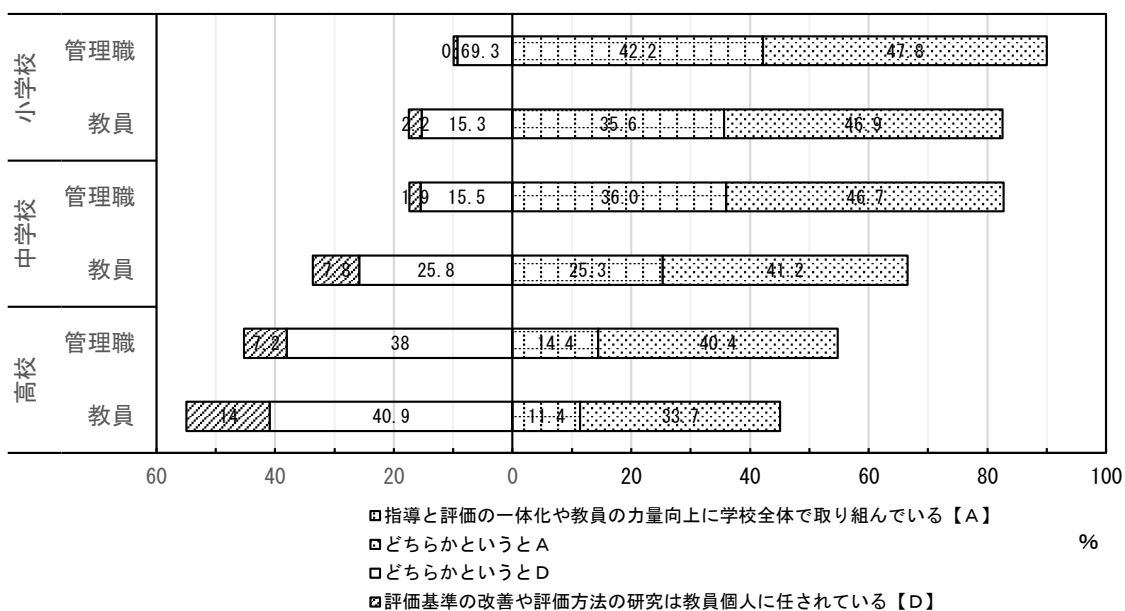


図 学校等における学習指導や学習評価への取組状況

※平成 21 年度文部科学省委託調査「学習指導と学習評価に対する意識調査」から作成

よると、「指導と評価の一体化や教員の力量向上に学校全体で取り組んでいるか」との質問に対し、小学校では管理職の 90.0%、教員の 82.5%が、中学校でも管理職の 82.7%、教員の 66.5%が「そのとおりだ」「どちらかというともそうだ」と肯定的な回答をしたのに対し、高等学校の肯定的な回答は管理職で 54.8%、教員では 45.1%と、約半分にとどまっている。

一方、「評価基準の改善や評価方法の研究は教員個人に任されているか」との質問に、「そのとおりだ」「どちらかというともそうだ」と回答したのは、小学校では管理職の 9.9%、教員の 17.5%、中学校では管理職の 17.4%、教員の 33.6%に対し、高等学校では管理職で 45.2%、教員は 54.9%だ

った。このことは、小・中学校教員と高等学校教員の意識の違いを端的に表していると同時に、授業力向上のための研修に全校で取り組むことが難しい高等学校の実情が見えてくる。

9 小学校、中学校、高等学校をととした授業力向上のための研修

初等教育と前期中等教育の連続性に係る課題は「中一ギャップ」で顕在化し、各自治体もその対策に取り組んでいる。また、後期中等教育と高等教育の連続性については、高大接続の観点から現在検討が進んでいる。そのような状況の中、本来は担保されるべき前期中等教育と後期中等教育の連続性に関する議論が起きてこないのは不思議だといわざるを得ない。その連続性に問題がないのではなく、両者間に溝があることに対する認識が低いのではないだろうか。しかし、これからの時代を生きる子どもたちに必要な資質・能力を育むために、12年間を見通し、各段階に応じた「課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学びを重視した教育」の工夫がもっとなされるべきである。

茨城県の小学校や中学校では、県教育委員会が中心となって、教員の授業力向上を目的とした「学力向上推進プロジェクト事業」の中で「授業力ブラッシュアップ研修」に取り組み、各市町村教育委員会でも、管内の教員を集めて研修会を実施してきた。また、小・中学校間の教員の異動も積極的に行われているため、小・中学校をとおして授業力向上のための研修が行われやすい環境があり、両校種をとおして「アクティブ・ラーニング」や「学びあい」による授業に取り組む素地がある。しかし、中・高間では、授業力向上のための同様の研修は、ほとんど行われていない。

現在の小中一貫、高大接続の流れの中で、本来は中等教育を担うべき中学校と高等学校の間にある授業観の大きな溝を、どうやって埋めればよいのであろうか。理想は、中学校と高等学校の教員が、合同で授業力向上のための研修会を行うことである。それをとおして、高等学校の教員は中学校で行われている「学びあい」などの授業を学び、中学校教員は高校入学までに生徒に身に付けさせておくべき知識や技能の程度を理解することができる。中でも一番大切なのは、多くの高校教員が抱えている講義中心の授業観から脱却できることへの期待だ。

ところで、高等学校の授業はどのように変わることができないのだろうか。石井⁵⁵⁾によると、高等学校教員の特色として「一般的に教職に限らず専門職は、常に閉鎖性に陥りやすい傾向があるといわれる。専門的な高度な知識と技術に守られていればいるほど素人の批判から自由であり、そこから閉鎖性が始まる。高校教員の職務特性として学力が高い高校の場合は教える教材内容の水準は高いが、用いる技術は単純であり、授業は他の同僚教師から孤立した状況のなかで行われる傾向が強い。たとえ特定の教員が高度な技術を開発したとしても、校内的に指導技術の交流とその蓄積はなされない。さらに、高校の教員組織は相互不干渉性や閉鎖性が強い。」⁵⁶⁾と述べている。さらに、高校の授業が変わらない要因として、「高校の授業が変わらない要因は一人ひとりの教員の意識というより、これまでの教育活動を通じて連綿と形成されてきた学校組織特性や教員特性にあったと考える。学校組織は教育目標の曖昧さや生徒の多様さに対応するために教員に一定の裁量権を与え、個々の教員が様々な課題を解消してきた。さらに高校教員の相互不干渉性主義、そして自らの専門の知識を重視する教科主義等によって授業は閉鎖した空間のなかで行われてきた。また、高校の教員は学校格差があるなかで、一定の期間を経て異動を繰り返す。そのために常に人

が変わり協働性の低い組織となっている。」⁵⁷⁾と高校教員の教科主義、相互不干渉主義を挙げ、さらに「こうしたなかで、たとえば生徒による授業評価などが意識改革のために取り入れられたが、その集計が教科単位であったり、学校単位であったりして、教員個人の振り返りにはなかなかつながらない。こうして、授業は個々の教員が担当するものという意識が強く、高校の授業は変わりにくい状況にあるといえる。」⁵⁸⁾と、高校の現状を端的に表現している。

高校教員のいう「専門性が高い」とは「教材内容の水準が高い」ということであり、授業力の高さと必ずしも繋がるものではないので、小・中・高をとおした授業力向上の研修は必要なのである。

先日、県内の A 小学校で、「めぐる 電気のパワー」と題する 6 年生の理科の授業を参観したときのことだ。教員が授業の目的を説明した後、子どもたちは班ごとに目的に沿った実験方法話し合い、その話し合いに基づいて必要な実験機材を前のテーブルから自由に持ってきて実験を行っていた。その授業では教科書を机の中にしまわせ、話し合いの最中に子どもたちが教科書を見ることはなく、それぞれが考えた様々な方法を出しあうが、その方法が上手くいくかどうか誰も分からないので自分の提案が班員から否定されることはない。そのため、もっとこんな方法もあるのではないかと、話し合いは活発に続いた。その話し合い後、各班がそれぞれ実験に取り組み始めたが、班員の提案を一つ一つ確認していくときの子どもたちの真剣な表情や、成功したときの「やったー」という喜びの表情からは、自分たちで問題を解決していく授業の楽しさを実感することができた。

その数週間後、県内の B 高校の 1 年生で、重力加速度の測定実験を参観する機会があった。その授業では実験に必要な器具が予め用意されており、プリントには実験方法と測定結果を記入する枠が印刷されていた。教員の説明後、生徒達は各グループで実験に取りかかったが、そこには自分たちが実験を組み立てていくという喜びの姿はなかった。高等学校段階では実験結果の考察をとおして生徒の課題解決能力を育てていくことに主眼が置かれているのだろうが、小学校の授業と違って従来の授業スタイルとほとんど変わらず、「課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学びを重視した教育」を目的とした授業とは差があることを痛感した。

一方、新しい授業の形への取組も始まっている。県内の C 高校では、全教室にプロジェクションタイプの電子黒板を導入し、生徒の授業への意欲を喚起する取組も行われている。県内の D 高校では、課外の時間に ICT を用いたアクティブ・ラーニングの試行も始まった。E 中等教育学校では、後期課程の教員が前期課程の授業を参観し、公開授業を行うことで授業力の向上に取り組んでいる。

また、茨城県教育委員会も特徴的な取組を始めている。平成 25(2013)年度の高等学校学習指導要領実施にあわせた全校での英語授業へのディベート活動導入、中学校・高等学校の英語教員がハワイ大学で TESOL を学び、帰国後にその成果を小・中・高で共有する取組、中学校・高等学校をとおした道徳指導の研修等である。特に、高校英語へのディベート活動導入については、平成 23(2011)年度から平成 25(2013)年度までの調査から、主体的・協働的な学びを重視したディベート活動は、「生徒にとっても、授業を担当する教員にとっても、効果がある」と結論づけられている⁵⁹⁾。

しかし、これらの取組はまだまだ一部のものでしかなく、全校・全教科にこうした取組を広げていくためにも、小・中・高をとおして「課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学びを重視した教育」を目指した授業力向上のための研修を更に充実させることが必要である。

10 高等学校教員養成のための今後の取り組み

今、文部科学省は、国立大学の学部見直しを進めており⁶⁰⁾、人文・教員養成系学部を縮小して、理工系学部の充実を図ろうとしている。そのためには、優秀な高校生が理工系学部に進学するようではなければならないが、その高校生を育てる高校教員の養成についてはあまり話題にならない。大学が、優秀な高校教員を養成することの大事さに気付かなければ、大学に入学してくる学生の質の向上は望めない。小学校、中学校の義務教育段階で、「アクティブ・ラーニング」、「学びあい」、「グループ学習」、「課題解決学習」などを中心とした授業で子どもたちを育てても、高等学校入学後の授業の多くが旧態依然の講義中心、一方的な教え込み形式では、それまで育ててきた子どもの能力の伸びも止まってしまう。そうならないためにも、大学で高等学校教員の養成に本腰を入れることが必要である。開放制の趣旨を尊重し、教員養成系学部以外でも質の高い教員養成を行うため、課題を克服して全学部を横断する高校教員養成プログラムを構築することが必要である。

現在、教員養成系学部と一般学部で、教員免許状を取得するのに必要な単位数に差はない。しかし、教員養成系学部では、教職科目以外にもボランティア活動に積極的に取り組んだり、地域交流を積極的に行ったりと、教員養成に特化した取組が充実している。それらの活動をとおして、学生達は教員に必要な資質・能力を育てていく。一方、一般学部は、当然ながら、その学部本来の科目履修が中心であり、一般学部が教員志望者に対して独自のプログラムを行う例は、国立大学協会の資料⁶¹⁾を見てもそう多いとはいえない。そのため、現行の制度下で高校教員を養成するため、大学に、教育委員会と連携した学部横断的な組織を置くことが必要である。

また、高等学校では学校間の学力に差があるが、「課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学びを重視した教育」を目指した小・中学校と連携した授業力向上のための研修は可能であるし、中学校教員と高等学校教員が互いの授業を知ることで、高等学校の授業が変わることが期待される。高等学校教員が、今まで「専門性」という言葉に甘んじて時代の要求に応じてこなかったことにも気づくはずである。そのために、教育委員会は、高等学校教員と中学校教員が互いの授業を知るために、中学校教員と高等学校教員と一緒に授業力向上のために研修する場を作ることが必要である。前出のグラフからわかるように、高等学校では管理職も半数近くが「評価基準の改善や評価方法の研究は教員個人に任されている」と考えている現状を見ても、教育委員会主導で「中学校教員と高等学校教員が協働しての授業力向上のために研修」を事業化することが、今の教育改革が目指している「初等中等教育から高等教育まで一貫した、これからの時代に求められる力の育成」⁶²⁾のためには不可欠である。

併せて、開放制の教員養成における一般学部での高等学校教員養成の重要性を、大学、教育委員会の双方が理解することも重要である。高等学校教員を目指す一般学部生に、高等学校でのボランティア活動の場を提供したり、現職の高等学校教員と意見を交換する場を設けたり、優秀教員の授業を参観させたりと、一般学部生が高等学校教員に魅力を感じるような、そして高等学校教員として必要な資質・能力を育てる取組が早急に求められる。

おわりに

本稿では、最近の教育改革を概観した上で、その担い手としての教員、特に高等学校教員養成の重要性について検討した。教育改革が「初等中等教育から高等教育まで一貫した、これからの時代に求められる力の育成」⁶³⁾を目指すとき、教員が学校種を超えて「課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学びを重視した教育」の方法を身に付けることが重要である。特に、一般学部卒業者が多くを占める高等学校教員の授業力における資質・能力は、大学に入学してくる学生の質にも密接に関わってくる。今後は、大学と教育委員会の協働による優秀な高等学校教員の養成について、具体の事例を詳細に検討することを課題としたい。

注

- 1) 『日本の統計 2015』(総務省統計局, 2015), 第 22 章 22-17 進学率と就職率
- 2) 同書, 第 2 章 2-1 人口の推移と将来人口
- 3) 政府は、教育の振興に関する施策の総合的かつ計画的な推進を図るため、教育の振興に関する施策についての基本的な方針及び講ずべき施策その他必要な事項について、基本的な計画を定め、これを国会に報告するとともに、公表しなければならない。
- 4), 5) 『教育振興基本計画』(閣議決定, 2008), p. 6
- 6) 同計画, p. 9
- 7) 同計画, pp. 11-15
- 8) 『第 2 期教育振興基本計画(概要)』(文部科学省, 2013)
- 9) 首相官邸 Web サイト <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/kaisai.html>
- 10) 『教育振興基本計画』(閣議決定, 2013), p. 1
- 11) 同計画, p. 2
- 12) 同計画, p. 8
- 13) 同計画, pp. 8-9
- 14) 同計画, p. 9
- 15) 同計画, pp. 9-10
- 16), 17) 同計画, p. 10
- 18) 『高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について』(教育再生実行会議, 2013), pp. 2-9
- 19) 『今後の学制等の在り方について』(教育再生実行会議, 2014), p. 1
- 20) 同書, p. 2
- 21), 22) 同書, p. 6
- 23), 24) 『「学び続ける」社会、全員参加型社会、地方創生を実現する教育の在り方について』(教育再生実行会議, 2015), p. 11

- 25), 26) 『これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について』(教育再生実行会議, 2015), p. 1
- 27) 同書, pp. 2-3
- 28) 同書, p. 4
- 29) 同書, pp. 4-7
- 30) 同書, pp. 7-8
- 31), 32), 33) 同書, p. 11
- 34), 35), 36) 同書, p. 14
- 37) 『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について』(中央教育審議会, 2012), pp. 2-3
- 38) 同書, pp. 3-4
- 39), 40) 同書, p. 5
- 41) 同書, p. 23
- 42) 『新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について』(中央教育審議会, 2014), p. 2
- 43) 同書, pp. 2-3
- 44) 同書, pp. 3-4
- 45) 同書, p. 4
- 46) 同書, p. 5
- 47) 同書, p. 6
- 48) 同書, pp. 19-20
- 49) 同書, p. 20
- 50) 同書, p. 27
- 51) 茨城大学教育学部 <http://www.ibaraki.ac.jp/depart/edu/index.html>
- 52) 宮城教育大学 <http://www.miyakyo-u.ac.jp/about/index.html>
- 53) 『平成 26 年度公立学校教員採用選考試験の実施状況について』(文部科学省, 2015)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/_icsFiles/afieldfile/2015/01/30/1354821_1_1.pdf
- 54) 『学習指導と学習評価に対する意識調査 報告書』(日本システム開発研究所, 2010), pp. 32-33
- 55) 石井和世 『授業改革から高校改革へ』(学事出版, 2014)
- 56) 同書, p. 83
- 57) 同書, pp. 87-88
- 58) 同書, p. 88
- 59) 『ディベート活動等の言語活動の導入に係る生徒と教員の意識調査の概要』(茨城県教育委員会高校教育課, 2014)
- 60) 文部科学大臣 下村博文 『国立大学法人等の組織及び業務全般の見直しについて』(2015)
- 61) 『国立大学の教員養成』(国立大学協会, 2010)
- 62), 63) 前掲 42)