

教師論についての考察—本学の特性を踏まえて

米 田 佐 紀 子
日 高 義 質

はじめに

本学の教職免許法による教員免許を取得しようとする学生の中には、卒業後、幼稚園児から中学生までを対象とした英語塾の教師、小学校や中学校での英語教師（講師）として教鞭をとるものがある。本論文では、そうした本学の特性を視野に入れ、これからの時代を担う英語教師の育成を行うにあたり、どのような知識や実践が「教師論」の授業に必要なか論じていく。

まず、第1部は日高が担当し、教育学的な立場から論じる。第2部は英語教師として必要なことは何かを米田が担当し英語教育学的な立場から論じる。両執筆者とも、「教師論」を単なる理論研究としてとらえるのではなく、教育実習やその後の実践に繋がるものととらえ、教師として教育現場に就いた時に必要な使命感、実践力ある者の育成を目指している。

第1部 (日高 義質 担当)

まず、本論では今日求められている教育理論と教育理念について考察し、その一方、学校教育法に定められている学校の教師としての法規についての研究と理解について述べる。また、教育理論や理念を幼児、児童、生徒に実現するための授業実践の力量、子どもと十分な意思疎通ができる学力と教授法についても論じる。

その全てを本論で論述することは紙面の制限上不可能なことであるが、「教師論」研究の糸口になると考える。

第1章 総論——幼児教育から中等教育の教師

教職免許法の改善のねらいに「使命感、得意分野、個性を持ち、現場の課題に適切に対応できる、力量ある教員の育成」が示されている。21世紀の教員には幼児・児童・生徒の様々な課題に直面したとき、また課題を予想し適切な指導の在りかたを身につけていることの必要性が示されているとあってよいであろう。現行幼稚園教育要領の総則の「幼児の主体的な活動が確保されるよう幼児一人一人の行動の理解と予想」を的確に把握でき、環境（園及び教師）を作り上げる教師が求められている。

この教育要領の環境は幼児教育だけではなくフレーベルも言うように「子どもの環境そのものがそれぞれ純粋、透明でなければならない。(略)子どもの全存在が、いわば一つの大きな眼のよう

に、諸印象に対して開かれ、それに委ねられていたからに他ならない。」と人間の全生涯が乳幼児期からの教育的環境にあるという（フレーベル 1990: 150）。

発達段階についての研究ではジャン・ピアジェによる多くの研究がある。これらの研究成果を踏まえ、筆者（日高）は環境としての教師（調査では保育者）が3歳児の子どもの行動に対してどのような認識をもっているか調査・研究をした（日高・中島1994: 61）。この調査では、3年以上の保育経験のある幼稚園教諭18名と教育実習を終了した短大2年生68名の協力で「ひもをとく、結ぶ」について3歳児をどう見ているかをS-P表を用いて「認識」について調査した。

詳細は本論文を参照していただきたいが、「とく」「結ぶ」について保育者は差異係数で共に0（援助してもできない）と答え、学生は「とく」は差異係数0.032で（援助すればできる）、「結ぶ」は0（援助してもできない）と答えた。

ピアジェは子どもの供応は 実際、4歳から7歳にかけて、子どもが表現的關係を段々に協調させていくことを認めることができるという、「操作とは、可逆的となる内面化された行動であり、しかも、操作の全体構造の中で、他の行動と共応し合っている行動にほかなりません。けれども、このように定義される操作は、七、八歳ごろにしか完成されませんから、まさに、発達の『前操作的時期』が、存在するのです。」という理論である（ピアジェ1990: 101）。そこから考えても、象徴性の高い「結ぶ」という行動では3歳児には「指導」「援助」があっても不可能である。

このように教師の認識に、浅い経験者と経験ある保育者では開きがあることが分かった。教師は子どもにとって極めて大切な環境である。環境として子どもの発達を含め、優れた目をもつことが重要である。

子どもの立場に立った優れた眼を要求されるのが「総合的な学習」である。「総合的な学習」では、従来の「教える授業」から子どもの体験的・意欲的な活動を出発点にし、「子どもの興味・関心を組織する授業」という授業観の変化に対応できる教師（適切な援助者）の育成がなにより大切である。「総合的な学習」の目的は、教科の枠の中での学習から「生きる力」を育成しようとすることである。

そこで、本論では「生きる力」を養うことのできる教師について、「個性豊かな教師・教育に自信をもつ教師」、「使命感と力量ある教師」、「生徒指導を適切に指導できるこれからの教師」、について中央教育審議会答申、教育職員養成審議会答申などを中心に考察する。

また、学校を取り巻く法律改正に伴う校長・教職員の自主性・自律性について「校長と職員会議」「学校における主任制」「開かれた学校の教師」について考察する。その中で、現行法のサービスの基本、学習指導要領の法的仕組みをあげていく。

第2章 「生きる力」を養う教師

第1節 個性豊かな教師・教育に自信をもつ教師

中央教育審議会（以下中教審という）は平成7年4月26日の「21世紀を展望したわが国の教育の在り方について」の諮問を受けて第1次答申を出した。

答申の「生きる力」を育む教育を具体化するために教育課程審議会（以下教課審という）などの審議会が答申を出してきた。法に定める学校の教師の基本的な姿は教育基本法第6条にあるように「公の性質をもつ」学校で「全体の奉仕者であって、自己の使命を自覚し、その職責の遂行に努めるものである。

法に定める学校の教師論として、田中耕太郎は『教育基本法の理論』で「教師は智識（技能を含める）をもっていなければならない。ある程度の事物の智識を欠いては教育者ではあり得ない。」（田中1976：679）と教授内容についての教師の学力・能力が必要であると述べている。先に挙げた教職免許法の改善のねらいの「使命感、得意分野、力量のある」教員がこれにあたるといえる。

このことについては、教授学を体系的に論述したラトケ（1571年北ドイツ・ホルシュタイン地方ヴィルスターに生まれる）や『大教授学』、世界最初の絵入り教科書『世界図会（被感物総覧）』（1658年）などで有名なコメニウス（1592年現在のチェコスロバキア共和国の中央部に生まれる）も挙げている。

例えば、コメニウスは「あらゆる人があらゆる事柄を、あらゆる面にわたって教わる」（コメニウス1981：15）学校の教師たちは「ただひとつ私たちの後にくる人々のために工夫できることは皆工夫し尽す」（コメニウス1981：111）ことであると言っている。

前掲の『教育基本法の理論』で教師の仕事は単なる智識（田中耕太郎は知識ではなく智識を使っている）の伝達者ではなく自然に子どもに伝わり、共感されるものでなくてはならないとして次のように述べている（田中1976：676）。「ところで智識は教え子に単に注入されるものではない。それは受け入れられなければならない。受け入れられるためには教え子の側に自発性を喚起するだけの興味をもたせなければならない。そのためには教育者自身の側における、当該事物に対する興味が必要になってくる。教育者が教育の対象に対してもっている興味が自然に教え子に伝染し教え子によって共感される。」ラトケやコメニウスが「学習への意欲」を大切にしたことと同じであろう。

教育に自信をもつ教師像については上記といえる。では、「個性豊かな教師」とはどのような教師であろうか。

わが国では1970年代以降「教育の人間化」を目指す学校改革が行われてきた。そのころ、「落ちこぼれ」ではなく、教師の指導から「落ちこぼし」が生じたもので、その責任は教師や教育課程、教育方法に問題があるのではないかという反省がなされた。

そのような時、アメリカ合衆国のシカゴ大学教授のブルームが来日した。このことについては学習指導要領の変遷のところで述べるが、「分かる授業」によって、子どもの中に自ら考え判断できることが芽生えるというのである。「分かる授業」とは教師が自己の個性を発揮し、子どもの個性を活かすような授業設計をすることである。

ブルームらは授業設計を評価学の立場から形成的評価 (formative evaluation) と総括的評価 (summative evaluation) に分類し、形成的評価を学習の形成における評価とし、単にカリキュラム形成のためではなく、教師の指導や生徒の学習の改善と調整のために用いられる評価とした。（その前提条件は誤反応の評価と適切なフィードバックを重視している。）

米田 佐紀子 ・ 日高 義質

ブルームらの評価学は絶対評価であり、先の田中耕太郎博士が指摘する通りである。このことは偏差値教育で忘れ去られていることである。このことは今回の中教審答申の今日的教育問題の反省と新しい教育方法の提示であると考えている。このことは次に述べる「総合的な学習」での評価は絶対評価が前提であることでも分かる。

そこで「総合的な学習」の時間という従来の教育観から将にコペルニクス的変革である内容について考察する。このことについて「教育課程審議会」の基本的な考えについてみると、審議会は「学校は学ぶことの動機付けや学び方の育成を重視」（中央教育審議会中間まとめの概要）すると述べている。

そこで学ぶことの動機付け学び方の育成について「総合的な学習」の時間について述べる。「総合的な学習」について、中教審・教課審の考え方を中学校についてみると、横断的・総合的な学習（小・中学校等も同じ）を挙げている。横断的・総合的とは教科の枠をこえ、あるいは教科を串刺しにした学習といえる。

その「ねらい」をみると、豊かな学習活動の展開を通して、「生きる力」を育むといい、「生きる力」とは社会の変化に主体的に、的確に、かつ迅速に対応できる能力の育成であるという。

ここで、従来の学習理論であるレディネス形成理論をもとに積極的にレディネスを形成することの意味について現行中学校学習指導要領の総則から考察する。

総則には

- (1) 自ら課題を見つけ、よりよく課題を解決する資質や能力の育成の重視
- (2) 自らの興味・関心に基づき、ゆとりをもって課題解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度の育成を図る

と動機付けの基本と学習理念について述べている。

本来、レディネス形成には学習者の経験や学習環境との問題とされてきたが、「ゆとりをもって課題解決や探求活動に主体的、創造的に」取り組む態度を強調していることから、学習者の経験そのものを大切にすることと、興味そのものを大切にすることを強調していると考えられる。

このような動機付けは従来の授業でのレディネス観のみでは到底不可能である。一般に動機付けというとき、苦痛からの回避や恐れからの回避、飢えや渇きなどの認知による回避行動のようときに強い動機付けがあるといわれている。これに対して「総合的な学習」は従来の学習での動機付けではなく、子どもの精神的欲求の表現である子どもの問い（自ら課題を見つける）を大切にすることである。

子どもが「自ら課題を見つける」学習の基本理念はどのようなものであろうか。コメニウスの理論はこれに答えていると思われる。彼は「大部分の学校が、茎の根がおりないうちから、いいかえれば、生まれ、学習の熱意にもえていない子どもたちの胸にまず学習への愛をかきたてないうちから、無理矢理に智識 徳行 敬神の新芽を出そうとしているからです。栽培の前に若木つまり台木を親木から切り離していないからです。いいかえれば、子どもたちの魂をうまく学習に吸い寄せ学習に専念させて余計な雑事から遠ざけるようにしていないからです。」（コメニウス1981: 15）と

学習の動機付けを、学習への愛をかき立てることであり、子どもの魂を学習に吸い寄せることであると述べている。

子どもたちの認識衝動は多種多様にわたることは教師としての経験から我々は理解している。従って、これからの教師はこの多種多様な子どもたちの興味・関心を正しく受け止めることである。コメニウスがいう「魂をうまく学習に吸い付ける」ことであろう。そこから生まれる子どもたちが行う観察・体験を見つめ子どもたちの困難のひとつひとつを取り出し困難を克服できるように動機付けることである。

そこで、子どもたちの精神的欲求というすこぶる個性的な活動に対応できる、個性の意味を理解している個性的な教師像が求められる。

平成9年7月9日に文部省から教育課程審議会に提出された「総合的な学習」導入にあたっての案のうち、ねらいの①～③は上に述べたことの具体的なものである。

- ①自ら学び自ら考える力などの『生きる力』を育成することを基本とすること、この『生きる力』が全人的な力であることから、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような時間とする必要がある。
- ②自ら課題を見つけ、よりよく課題を解決する資質や能力の育成を重視し、自らの興味・関心に基づき、ゆとりをもって課題解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度の育成を図る。
- ③知識内容を教え込むのではなく、情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方の習得を重視し、主体的な学習を推進するとともに、各教科で学習した知識や技能を児童・生徒の中で総合化することをねらいとする。

ここで注意すべきことは、総合的な学習についての基本的理念が示されているのみで、どの教科又は領域でこの学習が行われるのかは示されていないことである。現行学習指導要領（中学校）の総則で基本理念が具体的に述べられている。「総則」には、学習の目標や内容については、授業展開とともに各学校の創意工夫に任されている。具体的には「総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導をおこなうものとする。」とある。したがって、既存の教科や領域とは別に各学校が設ける「例えば国際理解、情報、環境、福祉、健康などの横断的・総合的な課題、生徒の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする。」時間といえる。

我々学校の教師が未だかつて経験していない学習活動である。子どもの興味は内発的であるがそれを知的な創造的活動にすることの困難さもある。外面的な活動が内面的な思考活動となるように授業を構想することが大切である。

そこで、キルパトリックの真に「目的ある活動」についての教育理論は魅力あるものである。

昭和51（1976）年教育課程審議会は「ゆとりある学習」を「審議のまとめ」で打ち出した。

当時の中学校を例にとると、「落ちこぼれ」とか校内暴力の嵐が吹いていた。子ども自身の学習課題が主体的・知的なものにできなかった現実があった。知的な教育の保障が現場教師の課題となり、教科本位の教育論、そのうち、ブルナーの『教育の過程』（1979）は現場の研究の中心とな

った。教育課程審議会のいうゆとりは学習内容の集約・精選による授業時間減であった。

「総合的な学習」の大きな意味は「プロジェクト法」も、教科の枠の中での学習から『生きる力』が全人的な力であることであり、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような時間とする必要があるとされたことである。

情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方の習得を重視し、主体的な学習を推進するとともに、各教科で学習した知識や技能を児童・生徒の中で総合化することをねらいとされたことも重要である。特に、報告・発表・討論は将に学習の内面化の中心になるであろう。

その点で東京都立多摩教育研究所の「総合的な学習の考え方と実践」についての先導的な研究は参考になる。(東京都立多摩教育研究所指導資料 平成11(1999)年3月)

学習の構成について

手順1：子どもの特性や日常の活動を基に、活動の大きなまとまりを設定する。

手順2：具体的な活動を想定し、おおよその時間を配当する。

手順3：活動のまとまりごとに、おおよその時間を配当する。

手順4：子どもと共に活動計画を修正する。

この研究では、子どもがもっている何かをしたいという認識衝動が生まれる基である。その上、子どもの学習環境や経験をそのまま授業の中に受け入れようとするものである。そして、教師は「個々の子どもに最も適した学習の筋道(情報の収集、調査)をたて、学習の結果はまとめと報告・発表・討論」されるように助言するというものである。

従来の一斉学習でも報告や発表・討論は行われてきたが、あくまでも授業目的達成のための手段であった。しかし、「総合的な学習」では「ねらい」になっている。

この研究所での研究では、授業目標の具体化として実践的な力としての「生きる力」育成として次の項目を挙げている。

- ・課題発見能力
- ・よりよく課題解決していく資質や能力
- ・課題解決に主体的、創造的に取り組む態度
- ・積極的に社会や自然に働きかける態度
- ・目標の具体的指導(助言)内容として「学び方の習得」「考え方の習得」「生きた知識や技能の習得」

このような学習に必要な教師の姿勢は子どもの個性的な興味・関心に対応しながら学習として組織できる個性的な教師が必要である。

次に、学校現場では以上述べたことをどのように実践しているのかを見ていく。

東京都文京区立の小学校の例(多くの小学校の実践例もほぼ同じ)であるが、学習を4次に分けている。

第1次 『課題をつかむ』として、環境や学習対象に触れ合うことで子どもたちが課題をつかむ。

第2次 『調べる』聞き取り調査、本による調査などを通して必要なことがらを選択して調べる。

第3次 『表現する』学習したことについて、模造紙、TPシートに書たりVTRなどに録画するといった方法とスピーチによる表現を考える。

第4次 『実践する』学んだことから自分でできることについて、実践の方法を考える。

「総合的な学習」の授業論としては、おおよそこのような学習の流れが考えられる。

次に「総合的な学習」の評価について述べる。

教育課程審議会答申（1998・7・29）では「教科のように試験の成績によって数値的に評価することはせず、活動や学習の過程、報告や作品、発表や討議などに見られる学習状況や成果などについて、児童生徒のよい点、学習に対する意欲や態度、進歩の状況などを踏まえて適切に評価すること」が求められている。

絶対評価についてはブルームらの研究を挙げたが、ブルームの弟子である金豪権（1976:76）の言葉は端的である。「ある意味において完全習得学習の原理は、学習成就度を学習適性の拘束から解放させる—。」従来、ややもすると、欠点や足りない点などを取り上げる評価による学習適正の仕分けがなされてきた。ブルームらの絶対評価は、子どもにもう一度挑戦する意欲など激励とよりよくできるような道筋を示す評価といえよう。

第2節 得意分野をもつ教師

教育職員養成審議会第一次答申（1997年7月）で「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」で「使命感、得意分野、個性を持ち、現場の課題に適切に対応できる力量ある教師の育成を図る」と提言している。

前述したように個性豊かな教師とは自分が持っている個性の有意義性を理解した上で、子どもたちの個性を認める必要を痛感できる教師である。子どもたちの認識衝動はこの個性から生まれるものであるから、個性及び認識衝動を十分に受け止め、適切な対応ができる教師といえよう。

そのためには、教師自身が常に「自信」に支えられていなければならない。「自信」の背景には基礎・基本をしっかり身につける必要がある。得意分野とは基礎・基本の上に構築されるものである。

答申にあるように得意技をもつことで「現場の課題に適切に対応できる」自信が持てるというものである。この分野については誰にも負けないという自信こそ得意技である。人には誰にも負けないという自信は学問的な面、技能的なものだけが考えられがちであるが、自信のなかには例えば「誠実さ」ではだれにも負けないという精神的活動もある。しかし、このことは従来の教師が持ちがちだった職人芸のような閉鎖的なものではなく、答申にもある「教員一人ひとりが多様な資質能力を備えることは不可能なことである。むしろ、「個性豊かな人材によって構成される教員集団が連携共同」という学校の組織的な活動が大切である。

このような教員集団が、子どもの学習活動に「自信」を与えるられる教師への期待が込められているといえよう。また、教師の「自信」こそが子どもたちの学習衝動を見つめ、分析できるものである。

このことについて、フレーベル（1990）は外界の観察という授業実践の後で、概ねつぎのように述べている。新しい独立の授業対象が生起し、現れる場所、つまり子どもたちの思考と興味が次々

米田 佐紀子・日高 義質

湧いているとき「しばしば、教師の次のような平静な精神状態のなかにしか、現れないものである。」と子どもの興味・関心の芽をとらえるときの教師の心的な態度について述べている。

彼は続いて、子どもの興味・関心について適格な把握ができなければ「必要とみなされる教授や教育の対象でも、その持込や受け入れは、すべて恣意的になってはおそすぎるか、あるいははやすぎるかして、従って、すべて恣意的になり、つねに死んだものになってしまう。」と述べている（フレーベル1990：39）。フレーベルのいう教師の平静な精神状態こそ本論でいう「自信」といえよう。

第3節 使命感をもち力量ある教師

教育職員養成審議会第一回答申（1997・07）の基本的な視点として次のように述べている。

今日求められる資質能力の形成

地球的視野にたって行動する能力を育てる

○21世紀を生きる子どもたちは日本国民であるとともに「地球市民」であることが求められている。教員にはこれに相応しい能力が不可欠。

○人権尊重の精神等人類共通の課題や、少子・高齢化と福祉等我が国社会全体に関わる課題について、教員志願者が理解し、子どもたちに教えられる資質能力が重要。

○教員志願者自身がおもいやりの心やボランティア精神を身につけることが大切。授業や各種ふれあい体験の機会を得られるよう、大学は配慮すべき。

ここには、今日の我が国の学校教育が抱えている基本的な考えがある。

次に変化の時代を生きる能力を涵養できる教員について「教員は、優れた資質能力を備えた社会人であるべき」と述べている。この観点から求められるのは、次の通りである。

- ①創造力や応用力などに裏付けられた課題解決能力、それを生涯にわたり高めていく自己教育力
- ②人間関係を円滑に保つ能力
- ③国際化、情報化社会の変化に対応する、外国語によるコミュニケーション能力やコンピュータの基礎的な活用能力

教員の職務内容に具体的・直接的に関わる資質能力として必要なものとして、以下のものを挙げている。

- ①子どもや教育に関する適切な理解
- ②教職に関する情熱・使命感、子どもに対する責任感、興味・関心
- ③教科指導や生徒指導を適切に行うための実践的指導力の基礎

偏差値教育で乗りそこなった子どもの挫折感、授業に興味・関心を失った子どもたちによる授業

崩壊、登校拒否などが知識の詰め込みなどの教育にあるという指摘に対する教育改革の中心的な対応といえる。

今回の教育改革が「生きる力」「自ら考える力」の育成であることは、子どもたち一人ひとりの自己実現を目指すことのできる教師が必要であるともいえる。

先に挙げた教育職員養成審議会の答申には教師の内面的なものや外国語によるコミュニケーションのような技術的なものがある。外国語によるコミュニケーションについては英語教師について後述するのでここでは特に内面的なことについて考察する。

先に挙げたコメニウスは「学習の能力はかけていなくても、学習の意欲（appetitus）に欠ける者がいる。いやがる者に強制するのは、不愉快でもあるし同時に無駄でもある。これにこう答えます。

確かに、こんな話が伝わっています。ある哲学者にふたりの弟子がいたが、ひとりは見込みがなく、ひとりには軽薄な人間であった。哲学者はこの弟子をふたりとも破門した。もちろん、ひとりには学問する意欲はあっても能力がなく、ひとりには能力はあっても意欲がなかったからである。しかしながら、子どもの勉強ぎらいが教師の落ち度によるとしたら、どうなるでしょうか。申すまでもなくアリストテレスは、ものを知る願いは人間に産み付けられたものであると断言します。」と述べている（コメニウス1981: 111）。

子どもたちには学習したいという願いが内在している。もし、意欲や能力が欠けているとすれば、切り捨てるのではなく教師の指導に求められるというのである。

第4節 生徒指導とこれからの教師

先に挙げた教養審の答申に「教科指導や生徒指導を適切に行うための実践的な指導力の基礎」を養うこととある。

適切な生徒指導の大切さは今日の学級崩壊や登校拒否などの生徒指導を取り巻く現状からみて、教師の力量が強く求められている。

生徒の問題行動といっても暴力的なもの、いじめや登校拒否とではその対応や指導も異なるが、本論では「問題行動」に対する一般的な教師の立場から考察する。

①校内暴力

文部科学省の報道発表による平成15年度の公立小中高等学校での発生率：

学校内：31,278件（前年度比6.2%増）

学校外：4,114件（前年比4.6%増）

②いじめ発生件数（小中高等学校及び特殊教育諸学校）同報道発表：

23,351件（前年比5.2%増）

一般的に保護者が心配していることに「いじめ」がある。自分の子どもがいじめにあっている時のことを考えると保護者の心配は大変なものがある。

暴力行為は生活態度などから予見できる場合が多いが、「いじめ」は表面的には気がつきにくい

米田 佐紀子 ・ 日高 義質

場合が多い。そこに保護者の心配がある。

上に挙げた「いじめ」は

- ・ 自分より弱いものにたいして一方的に
- ・ 身体的・心理的な攻撃を継続的に加え
- ・ 相手が深刻な苦痛を感じているもの

といわれている。ここで問題にしたいのは「いじめ」は基本的人権を守る、または守られるという人間の基本的人権の擁護から、一例であっていてもあってはならないことである。

その為にも早期発見と適切な指導が大切である。平成8(1996)年度の当時の文部省の調査では学校の教師(担任・他の教師)が発見したのは構成比31.6%にすぎない。

「いじめ」には子どもから訴えたくても、そうできない場合が多い。それだけに教師と子どもの絶え間ない人間関係を作っておくことが大切である。

指導力と言うとき、問題行動に対して、それを矯正しようとする指導、あるいは悪い子どもの矯正指導力と従来捉えられてきた。

このような指導から大きく転換した教育実践がある。東京都あきるの市立西中学校の実践報告(『教育時報』1998・8都立教育研究所)である。

「個性重視の教育を推進し、学校不適応生徒をなくす指導の在り方」を研究主題とし、内容は

- (1) 魅力ある学級集団づくり、
- (2) 確かな生徒理解と指導・援助、

と大きく分けて二点の角度からの研究である。

平成4(1992)年までは、不登校や集団への不適応などの問題を抱えていたとのことである。特に感服したことは、これらの問題を例えば、非行を非難するのではなく「このような悩む生徒の実態」と捉えていることである。

従来の不適応生徒の指導には、非行があれば、それを非難する立場で生徒指導に当たる場合が多かった。学校教育相談の充実により、子どもの立場にたってきめ細かな指導を行う上で大変参考になる。

(1)の「魅力ある学級集団づくり」でも生徒の立場に立って

- ・ 自己存在感をもたせるような学級
 - ・ 共感的な人間関係を育てる学級
 - ・ 自己決定の場を与え、自分の可能性を開発する援助をする学級
- を指導の視点に据えている。

生徒理解でも生徒の精神的な充足度を 生理的欲求、安全の欲求、従属と愛の欲求、承認の欲求、自己実現の欲求という人間が最も求めている事柄として挙げている。

その上で、子どもの精神状態を総合的に判断するために以下の(ア)～(ウ)の側面について述べている。

(ア) 知的側面が生産的に働いているか。

(イ) 情緒的側面の不安定感はどれかとして

攻撃性の感情

恨みの感情

妬みの感情

恐怖の感情

自己破壊の感情

(ウ) 意思の側面が社会に対して積極的に働いているか。

また、思春期の子ども理解として、その子にその現象を起こさせている心は何か。その心に迫っていく。このような尺度を基に生徒指導を「悩む生徒の実態」に即した指導に取り組んでいる。

中教審答申の「生きる力」の教育はひとりひとりの子どもが生き甲斐を感じることでもある。西中学校の教育研究は生徒指導の核心をとらえたものといえよう。

生徒の問題行動を「生徒の悩み」と捉えた先生の手記（平成9(1999)年、個人的に入手）がある。少し長い文章だが素晴らしい実践なので記した。

「青、オレンジ、ピンクの髪。彼らは、毎朝コンビニに立ち寄り遅刻をする。店の前に座り込み、時間に関係なく話し込む。周りには、お菓子の包み、空き缶などが散乱する。

学校には登校するが、すぐに授業を抜け出す。トイレや校舎裏で喫煙をしたり、腹がへれば、またコンビニに出かける。そして、授業が終わった頃に戻ってくる。授業は嫌いだ、学校は好きなのである。

教師は、問題行動・いじめに対して、現実だけを見るのではなく、真実を見ていかなければならない。

それは母乳をもらう幼児を考えれば良い。幼児は母親から母乳と一緒に愛情を受け取るのである。コンビニに向かう彼らも、家庭でのぬくもりを実感しないまま、放任されて育った者が多い。そこで教師は、愛情を持って彼らを受容し、共感しながら指導を繰り返さなければならぬ。」と教師の基本的な姿勢を述べている。

具体的な指導について

「教師は問題行動に『なぜを』5回繰り返すのである。

『何故、髪の色を原色にするのか』目立ちたいから。

『何故、目立ちたいのか』何事も中途半端に終わったから。

『何故、中途半端の終わったのか』一生懸命やることがかっこ悪いと思ったから。

『何故、かっこ悪いと思ったのか』失敗するのが恥ずかしいから。

『何故、恥ずかしいと思ったのか』皆が自分を認めてくれないから。

髪の色を原色にするのは、自分を認めてもらえないからからである。そこで、教師は生徒が自己の存在感を実感できるようにしなければならない。」と具体的に挙げている。

「そのためには、教師は面倒臭がらず、楽をしたいという気持ちをすてるのである。(略)

米田 佐紀子・日高 義質

教師は、生徒が自分勝手な行動を起こしても注意できなくなった。しかし、現実ばかりを見るのではなく、常に真実を見ていけば、問題行動に対処できるのである。」(福生市立二中松原先生の実践から)

生徒の立場にたち五回問いかけを行い、彼らの悩みの本質に迫ろうとする先生の実践の素晴らしさから学ぶことは多い。

第5節 幼児に対する保育者の目

本学では中学校教諭免許を目指す学生にも幼稚園・保育園での保育参加を行っている。

フレーベルは「人間は、残念ながらだいたいにおいては、幼児のころ吸収したものと青少年時代の印象を、生涯を通じて、ほとんど克服しえないものだからである」(フレーベル1990: 39) といっている。

幼児の教育は学校教育の原点である。その原点を学ぶことが目的である。その際、基本的な観点として、倉橋惣三選集を参考に次のようにまとめた。

1. 挨拶が始まるときの心の把握 (表情・態度から子どもの精神状態、健康の様子などを知る)。
2. 子ども同士、こどもと教師の話し合いなどで、子どものわがままとは何か。(その時の様子を記録し、先輩・同僚と、わがままの内容について考察する。)
3. 子どもの同情心について、(遊びの中で、友達や遊具などに対する優しさや思いやりのある行動、同情心の中で、自己中心性ではなく十分に愛することの楽しさを知ったか。)
4. 子どもの自尊心というとき (子どもの病的なもの、人に対して自己を悪く思う心など複雑である、冷静な観察が大切である。)
5. きかない子 (正当な自己主張とまがった、我意をはるような自己主張がある。)
6. 気の弱い子 (人怖じする子、何かするときその結果について心配してなかなか行動できない子。)
7. 気の荒い子 (激しやすい子、弱い子をいじめる子などがいる。この原因は家庭の環境など複雑である。これらの子どもに共通していることは、意気地なしという点である。指導に当たっては先輩などの意見を十分に聞いて当たる必要がある。)
8. 何をするものろい子 (物事に興味をもたない、風邪などの身体的なものに注意する。)
9. 気の散る子 (興味が次々の移っていく子、一つのことに気を向けている時、それと関連のあるものが思い浮かぶ子である。その内容をしっかり把握する必要がある。)
10. うるさい子 (新しい知識欲、好奇心の強い子、自分の思うようにいかない時などがある。いずれにしても強情は止めさせなければならないが、子どもの自我心は大切にしなければならない。)
11. 絵本などの教材の与え方 (教師の最も教育的配慮が大切である。先輩から学ぶ必要がある。)
12. 子どもに対する叱り方 (とても難しいことである。先輩からしっかり学びとること。)(倉橋1988)

第3章 学校教師を取り巻く法制度（教師の役割と使命）

第1節 学校法制度の改正

21世紀を展望した学校法制度の改正が中教審で論議され答申が出され、法令改正が行われた。

その社会的背景として従来の文部科学省・都道府県教委・市町村教委の縦割り行政。そして市町村と学校の同じ傾向に対して、教育行政を地域社会の教育要求にどう応えるか。教育委員会と学校が地域社会の教育課題の掘り起こしの場とならなければならない。

現行の「地方教育委員会の組織及び運営に関する法律」が昭和33(1958)年に施行されて以来、その基本理念において、すこぶる安定した法律であることは教育行政学会でも認められているところである。

しかし、平成10(1998)年9月の中央教育審議会答申、「地方分権の推進を図るための関係法律」の制定(平成11(1999)年7月)を受けて法律の一部改正が行われた。

このことについては、公立学校教員にとって大切な法律であるが、本論では国・私立学校教員にとっての教養ということもあるので、文部科学省の「教育行政における国、都道府県、市町村の役割分担の在り方を見直すとともに、新たな連携協力体制を構築し、地域に根差した主体的かつ積極的な地方教育行政の発展を図ろうとした。」改正であることに留める。

しかし、この考え方は学校教育法施行規則の改正をみると具体的に理解できる。このことについて、学校（校長及び教職員）に関してみると、公立学校が地域の専門的教育機関として地域に開かれた学校であることが従来以上に求められていることに応えている。

これを学校評議員制度でみる（国公立を問わない）と、つぎのように書かれている。

- ①学校教育法施行規則23条の3に「小学校には、設置者の定めるところにより、学校評議員を置くことができる。
- ②学校評議員は、校長の求めに応じ、学校運営に関し意見を述べることができる。
- ③学校評議員は、当該小学校の職員以外の者で教育に関する理解及び識見を有するもののうちから、校長の推薦により、当該小学校の設置者が委嘱する。（中学校・中等教育学校なども準用する）

現行の教育委員会と校長についての法的な関係はそのままに「地域社会の現実の生きたニーズと学校制度との間を結ぶ結節点にあたるような」（杉浦2000：27）組織になるであろう。

学校、家庭、地域社会が一体になってそれぞれが持つ教育機能を発揮できることは素晴らしいことである。しかし、この機能を活かす中心は学校教職員の力であろう。

上に引用した杉浦論文で「しかし、これらの学校施設に係わる施策にもかかわらず、いじめ、不登校、校内暴力などの生徒の問題行動、教員の体罰問題、教職員や学校の閉鎖性への批判、教員の対応への不満などはあとをたたず、このままでは、教職員や学校全体への信頼を損ねるおそれもある。」という問題提起は教職員の意識改革の必要を述べている。評議員制度がより機能することを願っている。

第2節 校長と職員会議

校長の職務権限については、学校教育法第28条の3項に「校長は公務をつかさどり、所属職員を監督する。」とある。

校長の公務をつかさどる仕事（教育活動等）の多くが教職員の仕事によって具体化されている。宮崎地方裁判所の判決は「全校的教育事項については職員会議を開催し、校長を含む教師間における十分な討議を経て決定するのが望ましい」（昭和63(1988)年4月28日タ680-65) といっている。

職員会議は、校長と教職員の意思の疎通があって、望ましい教育活動が生まれるのである。

しかし、現実には校長の学校運営を支えない場合も多くあった。よく教職員の意見として出てくる言葉に大学教授会がある。教授会は学校教育法第59条「大学には、重要な事項を審議するため、教授会を置かなければならない」と重要事項は教授会の審議を経なければならぬことと法制化されている。

これに対して、職員会議には法的なものがない。従って、職員会議を経ない校長の決定は先の宮崎地裁の判決でも、望ましくないが「違法とまではいえない」ということになる。

答申では設置者の定める管理運営規則等の法令上で職員会議の位置づけの必要が述べられている。

これを受け学校教育法第23の2（職員会議）が定められた。

①小学校には、設置者の定めるところにより、校長の職務の円滑な執行に資するため、職員会議を置くことができる。

②職員会議は校長が主宰する。（教授会以外の学校職員会議に準用する）

設置者の定めと、校長が主宰する職員会議が法定化された。しかも、法規則にはないが、答申では「教員以外の職員もその実情に応じて」（前掲答申4 学校運営の見直し）参加できる職員会議への見直しもされている。

学校の全ての教職員の参加で、しかも、法令の根拠に基づいての職員会議は共通理解の場となり、素晴らしい教育実践が行われると期待している。

第3節 学校における主任制

学校教育法施行規則第22条の2に「公務分掌の整備」の規定がある。校務分掌とは組織体である学校が規律と秩序ある学校生活を教職員と児童・生徒が送れるように組織的な活動する面と、組織的な教育活動を通して児童・生徒に適切かつ、創造的な活動ができるように指導するという側面がある。

規則の文言に「調和のとれた」とあるのは上記の二面の調和を図るための校務分掌を整えることと考えられる。

この規則第22条の3で「教務主任及び学年主任」についての規定がある。主任制度については校長の職務権限などとの関係が不明確なこともあり、長い間教職員団体等の強い反対運動で多くの学校で、校長が苦慮してきたいきさつがある。

前記答申では現状と将来的な視野で次の点を挙げている。

- ①依然として一部の地域においては適切な運用が行われず、主任制が形骸化している例もみられる。
- ②「学校教育法施行規則」に規定する主任の種類やその設置の在り方が一律のものとなっており、高等学校における総合学科の導入や中等教育学校の創設、中・高等学校の選択履修の幅の拡大など学校教育の個性化・多様化の進展やいじめや不登校の深刻化、子どもの数の減少に伴う学校の小規模化など学校教育をめぐる状況の変化に十分対応することができなくなっている。

主任制と学校の実態との不整合もあり形骸化しているという認識に立って、新しい学科・学校の創設を視野に入れ「校長の学校運営を支えることができるよう、法令上の位置付けを含めて、その在り方を見直す必要がある。」（前記答申4学校運営の見直し）と述べている。

今後、地域に開かれ、個性や特色があり、しかも創意に富んだ学校づくりは保護者や地域に対して校長が直接責任を持つことになる。その校長を支えるのが主任制である。教職員のひとりひとりが役割を認識して、校長を中心とした職務と責任をもって、主任制の確立を図る必要があるであろう。

第4節 開かれた学校の教師

学校には教育目標があり、それを基に具体的な教育計画を立て、実施、評価が行われている。しかし、現場の校長の話では「教育目標をここまで達成できた。」という評価がなかなかできないという悩みをしばしば聞いている。

学校の教育目標も教育工学での目標行動化すると評価しやすくなると考えられる。その為には例えば、先に挙げたブルームらのいう知識、情意、技能領域の観点から目標を設定し、評価するのもひとつの方法である。

先に挙げた答申6で「地域住民の学校運営の参画」の具体的改善方策（教育計画等の保護者、地域住民に対する説明）では「各学校においては、教育目標や教育計画等を年度当初に保護者や地域住民に説明するとともに、その達成状況等に関する自己評価を実施し、保護者や地域住民に説明するように努めること。また、自己評価が適切に行われるように、その方法等について研究をすすめること。」と自己評価等の結果を地域等へ広く知らせることが述べられている。

教育目標の評価の研究が大切である。

開かれた学校とは地域社会住民の学校教育への参加であり、従来のような教師のひとりよがりな教育活動が許されなくなることである。

第5節 教師の服務についての関係法規による考察

(1) 教育制度についての改正が平成15年に行われた。それは学校の自律性や自主性の尊重を目指すものである。

本論でいう教師とは学校教育法第1条（学校の範囲）「この法律で、学校とは小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、大学、高等専門学校、盲学校、聾学校、養護学校及び幼稚園とする。」の教師であり、第2条の2項「この法律で、国立学校とは国の設置する学校を、公立学校とは、地

米田 佐紀子 ・ 日高 義質

方公共団体の設置する学校を、私立学校とは、学校法人の設置する学校をいう。」とあり、勤務主体によって異なる。

しかし、第1条学校（正系学校）等の法律に定める学校の教師は先に挙げた田中耕太郎によると「まず教員が全体の奉仕者であることは、公務員たると、そうでない教員すなわち私立学校の教員たることに従って区別がないこと前に一言したごとくである。これは学校の公私に従って教員の教育的活動の内容、従って教員の使命にことなるところがないからである。—教育そのものは公の性質すなわち国家的性質のものであることにおいて変わりはない。」（田中耕太郎1976: 673）我が国の教育水準の保持と国民の教育を受ける権利の保障の上からも当然である。

このことについては昭和51(1976)年5月21日の最高裁判所の判例もある。教育内容が正確かつ中立・公正であること。地域、学校のいかににかかわらず全国的に一定の水準であることの必要性が述べられている。

正系学校（法律に定められる学校）教師の服務に関する法律は国家公務員法、・地方公務員法、私立学校では法人が定める就業規則があるが、その説明は本論では省略する。

(2) 法規から学習指導要領の考察

①教科と教育課程

法に定められた学校には教育課程があり、その教育課程をもとに教育活動が行われている。学校教育法第20条に「教科」についての文言がある。「小学校の教科に関する事項は、第十七条及び第十八条（註 目的や教育目標）の規定に従い、監督庁が、これを定める。」とあるが、教育課程の文言はない。

学校教育が法定主義のわが国では法令にない文言が学校教育法施行規則第24条に（教育課程の編成）「小学校の教育課程は、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、及び体育の各教科（以下本節中「各教科」という）、道徳、特別活動並びに総合的な学習の時間によって編成するものとする。」とある。

今日の行政解釈は「教科」を「教育課程」と解釈されている。

しかし、教育行政学の上では問題がないとはいえない。多分、法律制定過程で生じたものであろう。この行政解釈は、先に挙げた学校教育法施行規則第24条と25条の「教育課程の基準」で「—教育課程の基準として文部科学大臣が別に公示する小学校学習指導要領によるものとする。」にあると言われている。

また「教育行政の組織及び運営に関する法律」の第23条（教育委員会の職務権限）第五号には「学校の組織、教育課程、学習指導、生徒指導、及び職業指導に関すること」とある。この規定はこの法律に改正される前の教育委員会法の「教科内容及びその取扱」の用語の使用を止め、具体的に表現したものであると当時法律立案に関係していた木田宏は述べている。（木田1976: 137）。

今日の教育行政解釈では教育課程＝教科と領域を示すと考えてよいであろう。

②法規としての学習指導要領

先に述べたように教科については監督庁が定めることになっている。

監督庁とはどこかは平成11(1999)年の学校教育法改正前の規定では一律に「監督庁」となっていたが、改正で削除された。

法には「当分の間」文部大臣（現文部科学大臣）が監督庁であった。では、何故「当分の間」なのか、天城勲は学校教育法逐条解説で、戦後の教育改革では、教育の中央集権化と画一化を避けるために都道府県教育監督庁に教科などを一任する意図で教育委員会法が制定されたという趣旨を述べている。

この地方分権化が「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」による地方教育委員会の組織整備がなされていることと、行政の地方分権化により改正された。

そこで、それぞれの監督庁について「文部科学大臣」「都道府県教育委員会」等を明記することになった。

教育行政学の分野でも例えば伊藤公一の論文の「文部大臣は自己の諮問機関である『教育課程審議会』（文部省設置法27条）に教育課程の基準の改定を諮問し、その答申を待って告示する。この審議会は学識経験者、教育行政担当者、校長・教諭などの教育者など」や、その下に、小・中・高校の教育課程を個別に審議する初等教育、中等教育、高等学校教育の三つの分科審議会が置かれている。そして実際に告示に至るまでには、このほか全国都道府県の教育委員会の教育委員や、小学校長会、中学校校長会などのような教育関係団体・機関の批判、要望を聴取し、それらも取り入れるようはかられている。」（伊藤公一222）と述べている。筆者も全く同意見である。

このことは先にも挙げた平成10(1998)年9月21日の中央教育審議会の答申でも「①教育行政における国、都道府県、市町村の役割分担の在り方」について学校設置基準等の機関設定に関する事務の監督庁については「当分の間、文部大臣とする」規定の見直しと同時に、「教育課程の基準の大綱化・弾力化」の提案をしている。教育学説の実現であると思っている。

次に、学習指導要領について法的拘束性について考察をしたい。

今日の学校教育が国家的な公教育であることについては、先の判例等よりみて異論のないところである。

この公教育について学習指導要領で考えるとき、合理的かつ必要な内容である範囲で国が基準（学習指導要領）を定めることは当然のことと考えられる。

裁判所の判断をみると例えば、福岡高等裁判所の判決では「小学校学習指導要領は教育の内容および方法の大綱的基準」（昭和42(1967)年4月28日、判時490-36）と判示している。

最高裁判所の判断でも「学習指導要領の内容を通覧するに、概ね、中学校において地域差、学校差を超えて全国的に共通なものとして教授されることが必要な最小限度の基準と考えても必ずしも不合理とはいえない事項がその根幹をなしていると認められる」のであり、法的見地からみて「必要かつ合理的な基準の設定として是認できるものと解するのが、相当である。」（昭和51(1976)年5月21日、判時814-33）と述べている。

米田 佐紀子 ・ 日高 義質

前述したように「総合的な学習の時間」や選択時間の大幅な設定で学校現場の創意工夫に満ちた学習活動により子どもたちに「生きる力」を身につけるよう学習指導要領から学び、よりよい教育課程作りに心を向けたいものである。

そこで、学習指導要領の戦後の変遷を考察する。

・昭和22(1947)年 「学習指導要領一般編一試案一」

・昭和33(1958)年 「小学校、中学校学習指導要領」告示

この時代、教育現場では教育の系統化がテーマであった。

学習指導要領の法定化（初めて省令として告示された）により教育課程の基準としての性格が明確になった。

・昭和43年(1968)年

アメリカの教育学者ブルーナーの「教育の過程」(1979)を教員仲間と読み合い、時代の要請に応える教育内容として科学的概念や原理をどのように捉えるか。その上にたって学習内容の精選集約をどのように構想したらよいか。現場の教師は研究会を開き、研究授業に取り組んでいた。

授業時数についても、昭和33(1958)年の学習指導要領では、最低授業時数の規定が定められ、この規定の確保におわれた。しかし、43(1968)年には探求的な学習過程を重視したので、授業時数も標準時数に変わってきた。

これらの動きを「教育の現代化」といった。

・昭和52(1977)年

学園紛争などで教育の荒廃が進み、「落ちこぼれ」などの言葉を巡って、「落ちこぼし」の責任は教師にあるとの反省もあり教育課程、教育方法にも改善の必要があった。

子どもにとって分かる授業は当然、ゆとりと充実を生み出す。

一方、道徳教育の充実も重視され、知、徳、体の調和のとれた豊かな人間性を養う教育も行われてきた。特に、学校生活を通して、実践的な態度の育成が学力観の中心課題となった。

教育現場では「教育の人間化」をスローガンにした。

・平成元(1989)年

「教育の個性化」をめざして幼稚園教育要領から小・中・高等学校の学習指導要領と我が国の学校教育全体を見直された時代であった。

幼稚園教育要領、学習指導要領は「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力」の育成に向かって改訂された。

小学校「生活科」の新設もそのひとつである。

目標には具体的活動と体験を通して、その関わりに関心をもち「自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身につけさせ、自立への基礎を養う。」とある。

今回の学習指導要領の「生きる力」を養う教育の中心になる「総合的な学習」や学習指導要領

全体の課題である体験と具体的な生活の中から自ら学び、自ら考える教育の原点である。

また、この改訂は情報教育の必要性という社会の変化の中で、心豊かな人間の形成、情報を選択し、判断できる自己教育の育成も目指した。

自己教育力とはとりもなおさず、「自ら学ぶ意欲を思考力、判断力、表現力の育成」という学力観が求められている。

一方、我が国の文化と伝統の尊重も、個性重視とともに取り上げられた。

・平成11(1999)年

学校の完全週5日制の実施を目前（平成14(2002)年）にし、また、これからの社会の複雑な変化に対して「生きる力」の教育をゆとりの中で育む教育を目指している。

「生きる力」には生涯学習を柱とした考えもある。「知ることを学ぶ」「為すことを学ぶ」「共に生きることを学ぶ」「人間として生きることを学ぶ」（東京都立教育研究所指導資料 平成11(1999)年3月）ことである。

そのためには、基礎・基本の徹底と知の総合化も必要である。前述した通り、総合的な学習は個性が出发点であり、その上に、自ら学び、自ら考える学習が形成されるということを忘れてはならない。

まとめ

本論は教育職員免許法の改正にともない新しい授業単位となったものである。本論では、教員の資質・能力、勤務に対する基本的なものについて考察した。教職の重みに改めて気づかされる。

参考文献および資料

Benjamin S. Bloom, George F. Madaus, J. Thomas Hasting. (1981).

Evaluation to improve Learning. New York : McGraw-Hill Book Company.

伊藤 公一著 『教育法の研究』法律文化社 1981年

木田 宏著 『改定逐条 地方教育行政の組織及び運営に関する法律』第一法規出版 1976年

金 豪権著 『完全習得学習の原理』文化開発社 1976年

倉橋 惣三著 『倉橋惣三選集 第3巻』フレーベル館 1988年

コメニウス、ヨハン・アモス著 『大教授学 1』鈴木 秀勇訳 明治図書 1981年

ジャン・ピアジェ著 『思考の心理学』みすず書房 1990年

杉浦著 『教育委員会月報』2000年12月 p. 27

田中耕太郎著 『教育基本法の理論』有斐閣 1976年

『中央教育審議会中間まとめの概要』1998年1月29日

中央教育審議会答申『教育委員会月報』1998年11月

東京都立教育研究所指導資料 平成11(1999)年3月

都立教育研究所 『教育時報』1998年8月

日高 義質、中島千恵子著「S-P表による幼児の行動認識の考察」

『星美学園短期大学研究論叢26』1994年

フレーベル、フリードリヒ著 『人間の教育 上』荒井 武訳 岩波書店 1990年

第2部 (米田 佐紀子担当)

はじめに

本論では、幼児から中学生までを対象とした英語教師とはどのようなものか、またどのような知識が必要かについて述べる。限られた紙面の関係から、「英語教師」として最低限抑えておくべきことに絞って論じる。

英語教師に限らないが、特に現代社会における「英語科」に対する、社会の要請を無視することはできない。そこで、まず最近の日本社会の動向を押さえ、その上で教師が知っておくべきことは何かを論じる。

第1章 最近の英語教育をめぐる動向

小学校での英語活動が一部ではあっても公立学校で取り上げられるようになってから10年以上になるが、そんな中で文部科学省は2002年に『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想の策定について：英語力・国語力増進プラン」を打ち出した。その趣旨は次のようにまとめられる。
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm) (下線筆者)

- ①経済・社会等のグローバル化が進んでいる。
- ②個人と国の利益のために、国際的共通語となっている「英語」のコミュニケーション能力を身に付けることが必要である。
- ③現状：日本人の多くが、英語力不十分のため不適切な評価や不利益を被ることがある。
- ④同時に、しっかりした国語力に基づき、自らの意見を表現する能力も不十分である。
- ⑤日本人に対する英語教育を抜本的に改善することが目的である。
- ⑥具体的なアクションプラン：『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」と国語力の涵養も図る。

その具体的目標として、中学校卒業段階では、挨拶や応対等平易な会話（読む・書く・聞く）ができる（英検3級程度）、高等学校卒業段階では、日常の話題等通常の会話（読む・書く・聞く）ができる（英検準2級～2級程度）、大学では国際社会に活躍する人材等に求められる英語力の目標をそれぞれの大学が設定する、としている。その目標を達成するためにも、英語教員には英検準1級、TOEIC730、TOEFL550を望むとしている。（前出ホームページ）

また、構造改革特別区域も英語教育に大きな影響を与えている。アルクの『子ども英語』2004年6月号によれば、これは、内閣府が一元的に認定しているので内閣総理大臣の「お墨付き」としての意味合いがあり、その理念は自助・自立して他と競争し、地方の経済活性化を狙っているという。英語教育関係での特区の例を挙げて見ると、千葉県成田市の「国際教育推進特区」、群馬県太田市の「太田外国語教育特区」があり、太田市では小中高一貫教育・検定教科書を英訳・外国人が英語で指導する、という特色を出している。2004年度に認定された石川県金沢市では「世界都市金沢、

小中一貫英語教育特区」を掲げ、小中一貫教育を行い、中学校教科書を6年生で早期供与することや、小学校の3年生以上で教科として年間35時間の実施をすることになった(http://www.kanazawa-city.ed.jp/edu/edu_set1.html)。

数年前までは、『英語活動』であって、『英語教育』ではない。」「中学校英語の前倒しなどしない」、「小学校での英語教育に読み書きを入れたら英語嫌いができるだけだ」などと英語教育に対する批判が多かった中で、突如必修化の嵐が吹き荒れ始めた。特区などによって、どんどん英語教育の「外枠」の推進が進んでいく中で、現場では次のような問題を抱えている。

- ①目的、つまり、小学生は何をどこまで学習すべきかが不明確である。
- ②教育課程の編成、つまり、何をいつどのようにするのか、音声だけなのか、読みはするのか、書かせるのか、といったことがまだ統一化されていない。
- ③教材の充実が、日本人向けに作成すべきなのか、外国の「英語教育用教材」を使えばいいのかはまだ整っていない。
- ④教授法は、TESOL のものをそのまま使えるのか、それとも日本人向けに確立すべきなのか暗中模索の状態である。
- ⑤教師の養成が課題である。現在の英語教師は中学校や高校の教師としての勉強しかしておらず、小学校や幼稚園での教壇に立つための知識や経験を体系的に積んでいないし、その機関も確立していない。
- ⑥評価の方法として、妥当性のある評価とはどのようなもので、その実施は今の教員体制でできるのかが暗中模索の状態である。

他教科同様、幼稚園や小学校で英語を教えるならば、中高の教師が学ぶ英語教育に関わる諸理論に加え、子供の発達に関する知識や実習を体系的に積む必要がある。次の章では、英語教師とはどのようなものか、何が必要かについて述べていく。

第2章 英語教師に求められるもの

ここでは教師一般に求められる資質や知識については第1部で述べているので、ここでは英語教師に絞って話を進める。

第1節 英語運用能力

英語教師にまず求められるものはやはり英語力であろう。最低 TOEFL で550点、あるいは英検で準一級から一級はほしい。それでも現場では足りないくらいである。学校で習う英語だけでなく、ネイティブスピーカー用の CD 付き絵本などを利用して、自然な英語を身に付けることが大切である。

英語力という時、語彙・文型ばかりでなく、発音・イントネーション・パンクチュエーションなど、「読む・書く・聞く・話す」という四技能に渡って十分な力が必要である。また、“teacher talk”と言われる教師ならではの話し方も習得する必要がある(米山 2002: 322)。筆者が担当している中学校での教育実習でも英語のみで授業をするよう求められるケースが増えており、相手のレベル

に合わせて難易度を変えることができる英語力が必要とされている。

第2節 英語教育学および周辺理論

田崎（1978：12-13）は「英語教育学」の領域として基礎科学領域と英語科教育学の領域を挙げている。前者には英語学、英米文学、教育科学、言語学や教育工学、コミュニケーション理論など関連諸科学があげられている。後者には、目的・目標論、教材論、教授法、評価理論や教師論などが入っている。この本が出されてから30年近くになるが、基本は変わっていない。英語教師には英語力に加えて、上述した様々な領域の知識が必要なのである。

特に、最近ではコミュニケーション能力が以前に増して重要なことから、文化論やコミュニケーション論も学んでおく必要がある。人間は自分と異なるというだけで嫌悪感を持つ傾向があるという。その一方、日本人であることを捨てるのが良いことのように思ってしまうという反対のケースもあり、最近では自分が日本人であるということに誇りを持った上で、他人の違いを認める姿勢を養うことの重要性を強調するようになってきている。

また、外国の学校との交流によって英語を生きた言語としてとらえさせようとする動きも盛んである。教師として、電子メールや通常の英語の手紙の書き方、挨拶の仕方、ホームステイを初めとする英語やマナーにいたるまで指導する必要性も高まっている。

筆者が携っている北陸学院小学校の例を挙げれば、姉妹校との交流で自分たちの家にホームステイし、時間を共に過ごすことによって、英語教師と廊下ですれ違うだけでも“Hello. How are you?”など今まで以上に盛んに子供から教師に向かって使うようになった。実体験の重要性を再確認させられる事例である。

将来幼児から中学生までを教える機会があると想定される本学の学生の場合、子どもの発達段階や生活背景を知ることが大きな鍵となる。

子どもが小さければ小さいほど月齢の差による理解力の差が見られることなども、分かっているのと分かていないのでは指導に大きな差が出る。小学生も各学年それぞれの特徴があり、同じ*This is...*の導入や練習であっても、方法はそれぞれの知的発達や生活・興味に応じて変化させねばならない。そのためにも、発達心理学や児童心理学などの知識を得る努力が必要であるし、英語の時間以外の授業や活動などを参観して、自分が教える子どもたちを総合的に観察・把握することが大切である。

第3章 英語教師の役割

どの教師もまずは模範を示し、課題を与え、進度をモニターし、評価をする。英語の教師もそれは同じである。目的（年間・学期・月間など）に沿った目的を達成するために、計画を立てる必要がある。

計画が決まったら、中学校のように教科書が定まっていない幼稚園や小学校では教材選びをしなければならぬ。どのような教材をどのように教えたらいのか、そのためにはどのような補助教

具を用意する必要があるのかを吟味しなくてはならない。最近は多くのものが出ているが、教師である自分が使いこなせるものでなくてはならない。また、金額や入手方法、教室の環境（教室に置いておけるのか、自分が授業ごとに持って歩くのか）など様々な条件も考えねばならない。

どの教材をいつ頃どのように教えるかが決まったら、それをどのように授業で発展させていくかを決め、立案する。それが毎時間の指導案である。指導案には様々な形式があるが、自分が使いやすいものを選び、しっかり立て、実際にやってみてうまく行かなかった時にはどこが悪かったのかを反省して次回に生かせるよう「宝物」として保存していくことが大切である。

指導案には必ず、大きな目標と本時の目標、ポイントとなる文型や語彙などを記入し、何を教えるためにこの授業をしているのかを明確にする必要がある。中本（2003：95）では、目標の中に児童英語では言語目標だけでなく、コミュニケーション能力育成も取り込むべきであると述べている。

授業の主な流れとしては、次のようになる。

- ①warm-up によって学習の雰囲気作り。
 - ②復習（前時のものだったり、本時の学習に必要な既習の内容）
 - ③本時のポイントの提示
 - ④実際の場面におけるアクティビティ（全体と個人レベルでの練習）
 - ⑤まとめ
- ④のアクティビティにはインフォメーションギャップやロールプレイなどの活動を入れると、子どもたちにその英語の実際の使用を疑似体験させることができる。また、子どもが日ごろ楽しんで遊んでいる遊びに、言語活動を織り込むと子ども自身に親近感が沸き、アクティビティそのものを楽しむこともできる。ただし、「楽しいだけの授業」にならないよう注意する必要がある。

一つの課題が終わったら、評価をする。評価によって、学習者の学習状況が把握できるし、教師にとっても教師自身の教え方が子どもに定着したかどうかを見定める重要なものである。米山（2002：224-241）は、日常評価、自己評価、形成評価と概括的评价について述べているが、できるだけ様々な観点から妥当性と信憑性のある評価を教師はしたいものである。

ここで、筆者が関わっている小学校の例を挙げよう。各単元が終わるごとに、話す・聞く・読む・書く4技能についてテストを行っている。目標言語形式のどの部分を見たいかをまず確認し、作成したテストが本当にその目的に合っているかを検討する。その際、テストの形式が子どもの発達段階に合っているか、子供が慣れ親しんだ形式であるかを検討する。聞く・書く・読むなどの項目を含んだテストをまず一斉実施し、別の日に発音と音読について面接形式で実施する。評価に2時間かかることや、面接官が2人の場合、基準を合わせるなど手間がかかるが、現時点ではこの形式をとること、また、頻繁に実施することによって、妥当性のある評価になっていると考えている。このテストによって今後どのようなことに注意して指導を進めていけばよいのか示唆を得ることができる。

まとめ

第2部ではまず、英語教育を取り巻く現在の環境を述べ、その次に、英語教師には知識として、英語力、言語学、心理学、教育学、異文化間コミュニケーション論、学習者理論など様々な知識が必要なことを述べた。その上で、教師としての役割や準備、授業の進め方についても述べた。

英語の教師として「魅力ある教師」になろうと思うことが大切であるが、いまや勉強の機会や参考文献は沢山ある。向上心を持って、常に英語や指導法に磨きをかけ、様々な勉強をし、自分ならではの教授法を確立していくことが最も大切であると考えます。

参考文献・資料

- 金沢市教育委員会 ホームページ http://www.kanazawa-city.ed.jp/edu/edu_set1.html
- コリン・ベーカー著 『バイリンガル教育と第二言語習得』 岡秀夫訳・編 大修館書店 1996年
『子ども英語』 アルク 2004年 6月号
- 田崎 清忠著 『英語教育理論』 大修館書店 1978年
- 中本 幹子著 『実践家からの児童英語教育法』 アプリコット 2003年
- 中山 兼良編 『児童英語教育を学ぶ人のために』 世界思想社 2001年
- 堀口 俊一編著 『現代英語教育の理論と実践』 聖文者 1991年
- 文部科学省 「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」の策定について：
英語力・国語力増進プラン」 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/03033104.pdf
及び http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm 2002年7月
- 山岡 俊比古著 『第二言語習得研究』 桐原ユニ 1997年
- 吉田 研作（講演）『小学校英語の指導資格をどうするか』 特定非営利活動法人
小学校英語指導者認定協議会（当時申請中）2003年4月25日
- 米山 朝二著 『英語教育 実践から理論へ』 松柏社 2002年
- ラーセン-フリーマン, D. & ロング, M. 著 『第2言語習得への招待』 牧野 高義他訳
鷹書房弓プレス 1995年
- 渡辺寛治（講演）文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター総括研究官（当時）
2002年3月28日『JACET 春季英語教育セミナー』において

論文全体についてのまとめ

本論文では二部にわたって、教師とは何かを見てきた。第1部では幼児教育から中等教育の教師を視野に入れた、教師としての姿勢について現代的視点と教育学的視点から論述した。第2部では、第1部を踏まえたうえで、英語の教師に必要とされるものはなにかという観点に絞り論述した。

教師には必要とされる知識や技術があるが、出発点は人間性のある個人としての教師が土台となる。自分自身の個性に加え、知識・技術を伸ばすと同時に、それを生かして、子ども達の個性や能力を伸ばしていく教師が求められる。