

「生きる力」を育む教員の資質向上施策について

Improvement teacher training measures in order to cultivate the real “zest for living” in children

塩川達大 (Tatsuhiko SHIOKAWA)¹・池谷尚剛 (Naotake IKETANI)²

キーワード：「生きる力」、共通言語化、学級経営力、校内研修

1 はじめに

初等中等教育における学校活動の充実の成否を決定する要素が教員の資質や熱意、能力であることはいかなる時代でも変わらない普遍的なものである。同時に、人が社会で生きていくための具体的な資質や能力は絶えない変化が求められることから、これらの能力等の基盤を子どもたちに育むために必要な教員の具体的な資質や能力にも変化が必要であることは道理である。子どもたちが将来生きていく社会は、これまでの社会とは全く異なるものであり、そうした不確実な社会で「生きる力」を育むには、従来は最適と考えられていた教育手法を継続したとしても、子どもたちの教育ニーズ—大人になった将来に学校生活を振り返って、十分な評価が与えられること—は満たされない可能性が高いということを重視しなければならない。そうした認識が、子どもたちが、将来自立して生活できるための「生きる力」を育むという理念が単なる抽象論にとどまらない実践となるための第一歩である。

しかしながら、日々の学校での教育活動に従事する中、教員は、こうした認識を必ずしも十分に持つに至らず、「生きる力」を育む必要性は、教員その他の学校関係者において、具象性を持って共感されていないのではないだろうか。その帰結として、未来を生きる子どもたちにとって必要な力を具体的に考えた上で、そうした力を育む教育を行うこと、そのために教員に必要な、具体的な資質向上方策が何かを十分に検証されていないことが、学校現場の課題として残っているのではないか。

本稿においては、以上の問題意識に立脚し、初等中等教育諸学校において、真に「生きる力」を育むための、教員の資質能力の向上に向けた具体的な取組みの方向性について考察する。

2 学校教育の目標は「生きる力」を真に育成すること

2-1 21世紀に自立するための「生きる力」

教育基本法第5条第2項では、「義務教育として行われる普通教育は、各個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、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うことを目的として行われるものとする。」と、学校教育法第51条では、高等学校における教育として、「一 義務教育として行われる普通教育の成果を更に発展拡充させて、豊かな人間性、創造性及び健やかな身体を養い、国家及び社会の形成者として必要な資質を養うこと。二

社会において果たさなければならない使命の自覚に基づき、個性に応じて将来の進路を決定させ、一般的な教養を高め、専門的な知識、技術及び技能を習得させること。三 個性の確立に努めるとともに、社会について、広く深い理解と健全な批判力を養い、社会の発展に寄与する態度を養うこと。」と規定されている。このように、小・中・高等学校といった初等中等教育諸学校では、子どもたちが将来、大人になって、自らの人生を切り開くことができるための基盤となる力の育成こそが究極の目的であることは法律上も明確に位置づけられている。

1 文部科学省

2 岐阜大学教育学部特別支援教育講座

こうした力を、文部科学省は「生きる力」と定義している。改訂された学習指導要領（注）において、「生きる力」は、①確かな学力（基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力）、②豊かな人間性（自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など）、③健やかな体（たくましく生きるための健康や体力）等から構成されるとしている。さらには、確かな学力の要素として、①基礎的・基本的な知識・技能、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力、③学習に取り組む意欲 の三つを掲げている。

2-2 学校での育成が期待される力に関する様々な提言

学校での育成が期待される力については、様々な提言がなされている。例えば、東京都杉並区の公立中学校の取り組みでも有名な藤原（2005）は、21世紀を生き抜くために必要な力として、①コミュニケーションするチカラ、②ロジカルに（論理的に）思考するチカラ、③ロールプレイするチカラ、④「シミュレーションするチカラ」、⑤プレゼンテーションするチカラを掲げ、「多様な集団の中で「共生」する道を探っていくことになる21世紀の社会では、異質な集団でも自分を見失わず、双方が納得する合意点を探す努力を続けられる人材が、より幸福に近づける」と主張している¹。赤林（2001）は、「少なくとも高校までの教育というのは、子供の能力を引き上げるための「可能性」を広げると同時に、内面的・社会的成長を目標とする」としている²。ここで主張されている教育の目標は、「生きる力」に類似の概念と考えることができよう。

その一方、「生きる力」の提唱や実践について、否定的あるいは消極的な見解も見られる。例えば、本田（2009）は、「キャリア教育」の学校での推進について、「汎用的・基礎的能力の方向性は掲げながらも、それを実現する手段を具体的に提供することなく、結局は自分で考えて自分で決めよと進路に関する責任を若者自身に投げ出すことに終わっている」ことや、教員にとっては、「雲をつかむように曖昧で、かつ大きな負担を伴うものと感じられている」ことといった課題を指摘し、若者への負担を増やす一方、学校現場における教育の目標は抽象的であり続け、教育活動の範囲や対象もあいまいなままに拡散し、結局は、職場体験や講演会などが単発的に行われるだけに留まっているにすぎないと論じ、「現代社会は、新自由主義的な教育改革を通じて「個性の発揮」や「自己実現」を文化的目標にし、高校生のアスピレーションを高揚させながら、それを制度的手段によって実現すること（学校を卒業して個性を発揮できる仕事につくこと）を困難にしている。この意味において、彼ら・彼女らは、まさしくポストモダン社会におけるアノミー状況にさらされているのである。」と断じている³。このように本田は、「生きる力」の中でも、社会的・職業的に自立するための基盤となる能力や態度を育成するという観点から体系化した概念と考えられる「キャリア教育」の現行の取組みに警鐘を鳴らし、「生きる力」の問題点を主張している。こうした、「生きる力」の育成は、学校現場では、体系的な教育活動として位置づけられず効果的な実践となっていない、さらには、概念が曖昧なまま導入されたことにより、本田の指摘に象徴されるようなイベント的・単発的な授業が増え、結果として、基礎的・基盤的な知識・技能の習得にも負の影響をもたらされているといった意見は、しばしば目にするものである。その一例として、橋木・八木（2009）は、「問題解決能力」といった学力も、基本的知識を核とした教科学力を基礎としており、論理思考能力の基礎も数学等の教科を通じて育成されるものであることから、教科学力が不足している中で、総合学習等の有効性等を疑問視している⁴。さらには、陰山（2005）は、「生きる力」を肯じつつ、従来の日本の教育の基盤であった反復練習・生活指導といったことの大切さを説き、学校で学力を育むことの重要性を強調している⁵。

2-3 「生きる力」の課題は理念ではなく、具体の実践の保障

このほか、初等中等教育諸学校が目標とする力に関しては様々な見解があるが、「生きる力」の理

念そのものの積極的な否定となる見解はないと考えられる。文部科学省は、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会の全ての領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す「知識基盤社会」においては、「課題を見いだし解決する力」、「知識・技能の更新のための生涯にわたる学習」、「他者や社会、自然や環境と共に生きること」など、変化に対応するための能力が求められるが、まさにそうした力こそが「生きる力」だとしているが⁶、「生きる力」の必要性に異を唱える余地はないであろう。したがって、「生きる力」に関する課題とは、理念は首肯できるが、学校現場での実効性、負の影響といった、実践にかかる課題と理解できる。「生きる力」の概念が抽象的であり、学校現場での効果的なカリキュラム実践に結びつかない、あるいは、「生きる力」を不十分な理解のまま、その必要性が過度に強調されることで、その一要素でもある確かな学力の育成が軽視される等の課題である。

こうした課題を克服するには、「生きる力」の理念の深化ではなく、学校現場での実践をどう保障するのか、その担保についての議論を深めることが重要である。そこで、次節においては、学校現場で「生きる力」の教育を実践する教員の指導に関する課題に焦点をあてて考えていく。

3 「生きる力」の育成に向けた教員の資質・能力向上方策に関する課題

3-1 知識・技能の習得について

確かな学力、豊かな人間性、健やかな体力という三つの構成要素からなる「生きる力」について、学校での育成が困難に直面している要素は具体には何であろうか。陰山（2005）は、学力低下問題に関して、「詰め込み教育批判」「受験競争批判」というムード、「個性尊重」「考える力育成」というキャッチフレーズに躍らされ、基礎・基本の反復練習・生活指導という、従来の学校教育の基盤が切り捨てられたことを課題とし、知識・教養を義務教育段階で身につけさせる重要性を主張している⁷。では、学校の教員が、こうした基礎的・基本的な知識・技能の習得について、教育内容や指導方法等に関して深刻な課題に直面しているかといえば、そのようなことはないと考えるのが妥当であろう。

基礎的・基本的な知識や技能の習得に関しては、習得すべき内容についても、指導方法についても、具体化されており、さらには、好実践例の十分な蓄積もある。橘木・八木（2009）も述べているが、教科教育を通じての習得が期待される知識や技能については、体系的に段階を経ながら習得できるようになっており、教科学習を通じて効果的な学力形成が可能である⁸。学習指導要領が、学校現場における発達段階に応じた体系的な学習を進めるための教育課程を編成する基準として、そして、学習指導要領に基づいて作成される教科書が、具体的学習を進める羅針盤として機能しているのである。さらには、国や都道府県・市町村の教育委員会等が策定する様々な指導資料等もまた、体系的な知識・技能の習得を効果的に進めることに大きく寄与している。

すなわち、基礎的・基本的な知識・技能に関する学習に関しては、既に教育内容や指導方法が具体化・明確化されており、教員が指導方法の体得・向上に向けて、これらの情報等にアクセスし、自らの資質を磨く環境は、少なくとも一定程度は、既に備わっているのである。

3-2 自ら考えて活用する力や意欲の育成という課題

上述の基礎的・基本的な知識や技能の体系的な学習に関する教員の指導に関する環境が既に整っていることについては、いわゆる座学的な、狭義の教科教育にとどまらない。文部科学省等が作成した道徳やキャリア教育等の発達段階に応じた指導内容に関する資料等からも明らかのように、道徳や体育、食育等についても該当するものである。すなわち、基礎的・基本的な知識や技能の習得について、教員の指導方法等に関して特段の課題がないということは、「生きる力」の三要素である、確かな学力と、豊かな人間性と、健やかな体力のいずれにも共通するものである。

では、教員の指導方法等に関して環境整備が十分でない、「生きる力」の要素は何であろうか、確

かな学力の要素は、①基礎的・基本的な知識・技能、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力、③学習に取り組む意欲 であるが、①の育成について特段の問題がないことから、②、③の、活用する力や意欲等の育成に課題があり、さらに、こうした活用する力や意欲等の育成の課題は、確かな学力だけでなく、人間性や体力の育成にも共通するものと考えられる。つまり、「生きる力」の育成に係る教員の指導についての大きな課題は、基礎的・基本的な知識等の習得を前提に、いわゆる知・徳・体全てに共通して、自ら考えて活用する力や意欲等にあるのである。しかしながら、この課題は、上述の整理を待つことなく、広く学校現場では感じられていると思われる中、課題解決に向けた教員の指導力向上に関する環境整備が進まないのはなぜであろうか。

3-3 活用する力や意欲の育成についての教育内容や指導方法の明確化・共有化

この原因としては、学校の教員間で、活用する力や意欲の内容や指導方法について、具体性が十分にある明確化と関係者間での徹底した共有化に至っていないことがあると考える。基礎的・基本的な知識や技能の習得については、その習得すべき内容及び育成するための方法が明確に確立していることが、教員が、体系的な教育を実施する環境が一定程度整っていることと同義と考えられることから類推すれば、他の「生きる力」の構成要素については、習得すべき内容が明確になっていないこと、また、指導方法が教員全般にとって必ずしも明確になっていないこと、すなわち、教育内容や指導方法が抽象的な段階に留まっており、具体の共有化が進んでいないことが課題と考えられる。

さらには、こうした課題が問題視されることなく事実上容認されている学校の空気も存在しているのかもしれない。自ら考え活用する力や積極的な意欲等は、社会を主体的に生きるためには重要な資質や能力であるが、その育成を図るための小中学校等での具体的な教育内容や指導手法の確立は困難であると、現場の多くの教員が無自覚に認識していることはないだろうか。こうした現場のエートスが、狭義の学力の保障が学校教育の大きな役割であるといった考えや、目の前で一生懸命頑張っている子どもたちの今の幸せを高めることが教員として大事であるといった考えによって肯定され、結果、自ら考える力や意欲・態度については抽象的な目標に留まりやすい状況に陥っているという状態になっているとも考えられよう。「具体的な教科の指導を通じて児童生徒達がどんな力を身につけているかを看取る力はたいいてい教師に備わっているが、「社会の変化に対応できる資質や能力」を身につけさせるための具体的な方法は、十分開発されているわけでも、教師達にわかりやすく提示されているわけでもない⁹。」という荊谷(2008)の主張は、こうした教員の「気配」を象徴しているのかもしれない。

しかしながら、今、「生きる力」の育成が必要不可欠であるならば、そのための具体的な教育内容・指導方法の充実が進められないことは、学校の失敗ということになるのではないか。文部科学省は、「生きる力」について、「ゆとり教育」から「詰め込み教育」へ転換するのではなく、基礎的・基本的な知識・技能の定着とこれらを活用する力の育成をいわば車の両輪として伸ばしていくことが必要であるとしている。そうであるならば、狭義の学力の保障も大事であるが、同時に狭義の学力を包含した、「生きる力」の総合的な育成を具体的に進めることのできる教員の日々の実践こそが確立されなければならないのである。

そのためには、全ての教員が、「生きる力」に関して、教科教育等のスタンダードな知識・技能の習得以外の、学習内容や指導方法が明確化されていない分野について、着実な具体化・明確化を図り、これらのノウハウを共有化していくという方策こそが、子どもたちが、自ら課題を見つけ、自ら学び、主体的に判断し、行動し、変化に対応することのできる能力を育むことができるための、地道であるが有効な方策と考えられよう。「生きる力」が、1996年の「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」(中央教育審議会第一次答申)において、世に出て10年以上経過した中、現場をはじめとする学校関係者の努力もあり、「生きる力」の必要性は着実に浸透してきた。そうした中、「生きる力」

の育成に関して、未だ抽象的段階に留まっている教育内容や指導方法について、抽象的な普遍性を脱却し、明確な「共通言語化」を進めること、そして明確化された「共通言語」を用いて教員が教育活動を日々継続して実践できることを、学校は目指さなければならない。そのための、教員による「共通言語」の習得に向けた方策について、次節で考えていきたい。

4 解決に向けた処方箋としての教員の研修機能の充実について—学級経営力に着目して—

4-1 学級経営力の視点に着目する意義

既述のように、教科教育を中心に、基礎的・基本的な知識の習得に向けた教育内容や指導方法等は、実践に基づくノウハウが十分に蓄積されており、教員研修についても、充実の必要性はあるが、大きな方向性の変更を考える必要はない。考えるべきことは、基礎的・基本的な学力や体力等を確実に身につけた上での、「変化に対応するため、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力・人間性」の育成に係る具体的な教育内容や指導方法等についての、教員の研修機能の在り方である。

「生きる力」の重要な要素の、自ら考えて行動する資質や能力等は、学校の教育活動全体、あるいは、地域、家庭、学校が一体となって身につけられるべきという考えが一般的である。確かにその通りであるが、地域、家庭、学校が真に、各々の教育力を生かし、「生きる力」の育成を進めるためにも、学校において、教員が「生きる力」の育成に向けた具体的な教育指導・支援等の実践を率先して行うことが求められるのではないだろうか。そのためにも必要な、学校において明確化されていない教育内容や指導方法についての共通言語化と、抽象性を脱した「生きる力」を育むための教員の資質の向上・研修の在り方について、ここでは、学級経営力に着目して検討したい。

学級経営は、法令上の規定はないが、義務教育を中心とする学校関係者間では共通理解が図られている言語である。小学校学習指導要領においては、「日頃から学級経営の充実を図り、教師と児童の信頼関係を育てるとともに児童理解を深め、生徒指導の充実を図ること。」と定められている。また、特別活動の目標としては、「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸張を図り、集団の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己を生かす能力を養う」ことが掲げられ、特別活動のひとつである学級活動については、その目標を、「学級活動を通して、望ましい人間関係を形成し、集団の一員として学級や学校におけるよりよい生活づくりに参画し、諸問題を解決しようとする自主的、実践的な態度や健全な生活態度を育てる。」と示している。

これら学級経営や学級活動の目標とともに、学校教育の主たる活動基盤が学級であることを踏まえれば、「自ら、考え、主体的に判断し、行動し、問題を解決する資質や能力・人間性」は、学校内外の教育活動全体で育まれるものであるが、その成否の決定的な要素のひとつは、学級における教育活動の質であり、したがって、教員が、学級経営に関する教育内容や指導方法に関して共通言語を有して実践できることが、「生きる力」の育成の鍵と考えられよう。

4-2 学級経営力の向上の視点からの教員の指導力向上の具体的方策

それでは、学級経営・学級活動に関する教員の指導力向上のための環境整備—教員がアクセスしやすい具体的な教育内容や指導方法に関する共通言語化・マニュアル化—は、どのように進めればよいだろうか。国レベルでも学習指導要領やその解説等も含めて、こうした学級経営等に関するマニュアル等の策定は進められているし、様々な指導資料や参考書も世の中には存在している。もっとも、こうした指導資料等は、各学校の地域性等を超えて、全国レベルでの汎用性を有するため、一定程度の事項が取捨選択され、抽象的な表現も残らざるを得ないであろう。そうした中、今取り組むべきと思われるのは、一定のまとまりある地域ごとに、学校や教員の実態を知悉している関係者における、学級

経営等についての現場感覚にあふれた教育内容や指導方法の共通言語化の作業である。つまり、都道府県等における、教育委員会や学校における教員の現職研修や、教員養成大学における教員養成課程において、教員の学級経営力の向上を念頭に置いた、詳細の指導にあたっての共通の言語化・マニュアル化こそが、教員の資質向上として重要と考えられるのであり、その実施に向け効果的と思われる具体の方策を以下に提言したい。

(1) 教員養成課程における教育委員会等と大学の協働

教員養成課程に関しては、時代の変化の要請を受けて制度改正が行われ、近年では、平成21年度から施行された改正教育職員免許法施行規則に基づき、教職課程認定を受けている大学では、教員として最低限必要な知識技能の修得を確認する科目である教職実践演習が開設されている。また、実践的な教員養成を大学院レベルで行うための教職大学院が平成20年度から設置されている。こうした制度改正の趣旨を踏まえ、大学の教員養成課程に在籍する者が、学級経営力をはじめとする教員として望まれる資質や能力を修得するためにも、大学と教育委員会等との連携は欠かせない。連携のゴールは、教員養成大学において、学校や教育委員会といった教員養成のdemand sideの声を尊重し、学生が、学校現場での指導を具体的にイメージした教育内容・指導方法に関する共通の言語を覚え、増やし、実践力ある教育課程を模擬できるカリキュラムの導入・実施である。教育委員会と大学の協働により、学級経営案や特別活動の指導案の作成等のように、とりわけ教科教育に比べ具体性ある指導方法等の教育研究が行われにくい傾向がある大学の授業において、共通言語による実践的な教員養成が期待されるだけでなく、教職の意義等や教育課程、生徒指導、教育相談、進路指導の科目等においても、現場感覚ある授業改善が図られる契機となるであろう。

さらには、大学の教員養成カリキュラムに教育委員会等が主体的な参画を図ることで、養成段階から初任者研修や10年経験者研修等に至るまでの現職研修が連動した、体系的・一貫的な教員研修プログラムの構築が可能となり、「生きる力」の教育内容と指導方法を具体化した共通言語を開発・意見交換していく授業力向上の取組みが広く発展的に行われることが期待される。

(2) 各学校の授業研究の充実

各学校では、様々な授業研究やその発表会が行われている。こうした授業研究等については、教員の負担が多いといった批判も見られるが、教員の授業力向上に最も寄与するものと言っても過言ではない。学校現場における実践的な授業研究を通じ、具体的カリキュラムの在り方・指導方法が開発されていく。そして、全国各地の学校での先鋭的な実践が蓄積・共通化され、全国的な教育のスタンダードとなる。小学校指導要領の改訂により導入された小学校の外国語活動はその好例と言えよう。

しかしながら、学校での授業研究は、教科教育等を主題として行われる傾向にある。教科担任制でない小学校を例に出すまでもなく、教科教育に関する教員の授業力の向上を図るためにも、教科教育に関する研究は確かに必要である。とはいえ、これまで述べてきたように、「生きる力」を真に育むためには、教科教育以外の、教育内容・指導方法についての知見の具体化が十分でない分野の授業力向上に主眼をあてた、当該分野の言語化・マニュアル化を意図した授業研究の実践が重要と考えられる。

さらには、教科教育以外の授業研究が行われている場合においても、本田(2009)が指摘するキャリア教育の例のように、単発的な職場体験や講演会などが行われる程度¹⁰⁾にとどまり、教員の授業力向上に関する効果が限られる場合が多いと思われる。

これらを踏まえ、学級経営・学級づくりを研究主題とし、教育内容や指導方法の共通言語化・マニュアル化を進め、指導カリキュラム作成能力・授業力の向上を図ることを目的とした、各学校における授業研究の実践の充実を提唱したい。

各学校における学級経営力向上に向けた授業研究の具体の題材としては、学級活動における発達段

階に応じた指導計画の作成、学級会の進め方や学級目標の作成の仕方といった学級経営に関する基本的かつ実践的な事項についての詳細なマニュアルの策定等があげられる。こうした具体のテーマに基づき、教員が、ひとつひとつの言葉が指導上具体的意味を有することに留意した指導案を苦労して作成し、特に自らの専門性の高い分野について積極的に提言する等、教員間で言葉の意味・効果を建設的に議論するという営みによって、学校全体の共有財産である、実践性ある教育内容・指導マニュアルが創造されるとともに、そうした共有財産が各教員の指導力に還元されることで、各教員の専門性ある指導力等の向上が図られよう。さらには、こうして「専門性」を高めた教員同士が建設的な意見交換を継続的に行うことで、教育指導に関する共通言語は改良が重ねられ、そのことにより教員の授業力も絶えず向上されるという、教員ひとりひとりの真の「専門性」が向上していく好循環が期待できるのである。

付言すれば、こうした指導に関する共通言語化の営みというプロセスは、担任教員等による教室外、ひいては、学校の外への説明責任を果すことにもつながるものである。すなわち、「生きる力」を育む場である学級経営に関するカリキュラムの在り方やその基本となるマニュアル策定に関して、絶えず進化するPDCAサイクルが進められるということでもある。

平成22年6月に行われた岐阜市立加納小学校の研究発表会は「学級づくり」をテーマとし、教員の学級づくりの力、指導・援助の在り方について、「全職員が同じ考えの基で、学級（集団）づくりができるようにと、共通理解しながら¹¹⁾」取り組まれた授業研究であるが、こうした先進的な研究に取り組む学校が増えることを強く望みたい。

学級経営等における共通言語化を図る教員研修の実践は、学級づくり等における教員の資質向上にとどまらない。「生きる力」の育成に向けて学級活動等で行う教育内容や指導方法が明確化されることにより、従来は曖昧であった、教科教育における、知識や技能の習得を基盤として活用する力にかかる教育内容や指導方法の明確化を、教員が考えるきっかけとしても働くシナジー効果も期待される。

このように、学級経営等における実践研究の取組みは、教科研究の充実にもつながるものであり、基礎的な知識・技能の習得と活用する力の育成の両輪からなる「生きる力」を育むために、学校で実践すべき教育内容とそのための指導方法の具体化・明確化につながるものである。すなわち、「生きる力」を真に育むための、教員の、教職としての根源的な専門性の向上につながるものである。

（3）各学校の研究組織の充実と教育委員会による学校種横断的研究の推進・支援

各学校が上述の授業研究を推進するには、授業研究に関する校内組織の充実は必須である。特に、研究推進委員会等の授業研究組織が定着している岐阜県の小中学校等¹²⁾においては、校内の委員会等の積極的活用を通じて、これまで以上に教育内容・指導方法についての共通言語化の研究を教員が主体的に行うことを、全国の先導事例として積極的に進めていくことが期待される。

また、教員の主体的な研究実践の積極的な推進にあたって、都道府県や市町村教育委員会による学校への支援も重要である。例えば、指導主事の派遣の他、高等学校や特別支援学校等の教員が、小中学校の学級経営に関する授業研究へ参加することの推奨・調整等が考えられる。小中高等の異学校種の教員が、お互いの学校の教育内容等を理解した上で意見交換する機会が増えることで、発達段階を踏まえた教育内容・指導方法にかかる具体的かつ一貫したマニュアル化の効果的な推進が期待できる。さらには、高等教育機関への進学傾向が非常に強い高等学校等においては、保護者や生徒の意見を尊重し、教科教育、なかんずく大学入学試験対策等に特化した授業が最優先される傾向が見られ、「生きる力」を総合的に育むことや、LHRの充実等について、教員の資質向上の機会が少ない場合もあるが、こうした学校に勤務する教員が、小中学校等における学級経営等に関する授業研究に参画することは、日常気づくことがない自らの指導等に関する課題を把握することにもつながり、極めて意義深いものである。

さらに、教育委員会においては、一貫性がない、抽象的な指導助言であるといった、学校から否定的に受けとめられることのない、各学校の授業力向上の観点から真に効果的な指導を指導主事等が行うためにも、教科教育に比して相対的に具体化・明確化されていない傾向が見られがちな学級経営等についての指導主事の資質・能力の向上を目指し、指導主事の指導にかかる言語の具体化・明確化の充実といった取組みを行うことも期待される。

5 まとめ

IT化やグローバル化の急速な進展の中、マクロの産業構造もミクロの労働環境も大きく変化している今の社会の姿は、十年前にはおよそ想像がつかなかったものである。将来は、さらに予測しえない不確実な未来が待っているであろう。変革に対応できる「生きる力」が、過去とは比較にならないほど求められている今こそ、学校関係者は、自主自立の精神、自ら学び考える力といった、「生きる力」という言葉が提唱される遙か前より学校現場では掲げられていた目標を着実に実現するため、子どもの姿を見据えた効果的な教育内容・指導内容を具現化する営みに一層努めなければならない。

そうした考えに立脚し、教員の資質の向上の在り方として、「生きる力」の要素に関する学習が濃縮されているべき学級づくり・学級活動等の学級経営に関して、その教育内容・指導内容の「共通言語」化を教員同士で切磋琢磨することを通じた授業力向上の研修の充実を本稿では提言した。

荻谷(2008)は、「教員ができることは、「生きる力」の育成につながるかもしれない可能性のある場を「今、ここ」で提供することにつけるのかもしれないし、そもそも、そうした場を提供する授業の構成力や判断力はどの教師にも備わっているわけでないし、そうした教師の育成のしかたさえも分かっていない。」と論じている¹³。確かにその通りであるが、その考え方を肯んじ、「生きる力」の育成に向けた学校の教育力の限界を諦念として受けとめ、教員の授業力の向上の可能性から目を背けることは、学校教育に関わる大人＝教員の敗北である。

むしろ、荻谷が指摘するように、「教員の外縁に、教育的知識の編成があるのではなく、教育的知識の編成自体が教えるという仕事の中核にあり、その編成を教員が自ら構築する過程が、カリキュラムの編成＝教師の力量形成であり、いわば、カリキュラムを教育知識として内在化していくプロセスが教育指導という仕事の力量を高める過程そのものである。」のであるならば、従来は十分に行われてなかった、「生きる力」を育む指導方法や教育内容についての共通言語化の営みこそが、諦めから未来志向を持った大人たる教員による、教員の専門職としての力量を高める過程・授業力向上の過程そのものとなるのではないだろうか。

学級経営等をはじめとする教育内容・指導方法の明確な言語化・マニュアル化について、教員間で絶えず議論することで、同僚の力を相互に生かし、一人一人の教員が命あるカリキュラムを編成する力が高められる。共通の言語がない中で主張される専門性は、専門性を持たないひとりよがりになりすぎない。「生きる力」の育成について学校現場がニヒリズムに陥晦することや、抽象的な文言の使用による従来の指導の繰り返し、個々の教員の力量次第で学級づくりなどに雲泥の差が出ている実際を改善するためにも、教育内容・指導方法の共通言語化という、それそのものが教員研修といえるプロセスを、大学の養成段階から現職研修まで、学校、大学、教育委員会等が連携して実施することが期待されるのである。そして、そのことにより、教員一人一人における、教育内容・指導方法、すなわちカリキュラム編成の能力という、教職の専門性の絶え間ない進化为可能となると考えられよう。本稿が、未来指向の営みである教育に関わる教員をはじめとする学校関係者が、不確実である未来を「生きる力」を、子どもたちに育成することを真に目指して、プラスの意識を持って能動的に教育活動に取り組むきっかけとなることを望みたい。

注 幼稚園教育要領、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領は平成20年3月に、高等学校学習指導要領、特別支援学校指導要領は、平成21年3月に改訂。

参考文献

- 1 藤原和博 (2005)：公教育の未来，ベネッセコーポレーション，pp96-101
- 2 赤林英男 (2001)：「教育改革」に経済学は有効か，エコノミクス6，pp106
- 3 本田由紀 (2009)：教育の職業的意義—若者，学校，社会をつなぐ—，筑摩書房，pp147-158
- 4 橋木俊詔 八木匡 (2009)：教育と格差—なぜ人はブランド校を目指すのか—，日本評論社，pp159-160
- 5 陰山英男 (2005)：学力の新しいルール，文藝春秋，pp79
- 6 文部科学省 (2008)：「生きる力」リーフレット
- 7 陰山英男 (2005)：前出，pp79, 102
- 8 橋木俊詔 八木匡 (2009)：前出 pp159
- 9 苅谷剛彦 (2008)：「教育再生の迷走」筑摩書房，pp189-196
- 10 本田由紀 (2009)：前出，pp157
- 11 柘植良雄 (2010)：「加納小の学級づくり」
- 12 早川三根夫 (2009)：「アフォーリズム56」
- 13 苅谷剛彦 (2008)：前出，pp104-195, 197

