

教師の専門能力開発をめぐる研究

著者	望月 通子
雑誌名	関西大学外国語教育研究
巻	9
ページ	51-63
発行年	2005-03
その他のタイトル	A Study on the Imperative for Development of Teacher Education in Japan
URL	http://hdl.handle.net/10112/1475

教師の専門能力開発をめぐる研究

A Study on the Imperative for Development of Teacher Education in Japan

望 月 通 子
MOCHIZUKI Michiko

Japan now is confronting the problem of the quality of teachers. The development of IT and changes in society have brought about changes in learning environments and curriculum contents. This article discusses autonomous teachers who try to improve teacher quality as they cope with those changes. I will analyze various aspects of teacher developments, their backgrounds and present situations, deal with the problems and finally give an account of the future prospects of teachers. Chapter 1 outlines educational disputes concerning elementary and secondary school education today, the necessity of teacher development, and shows a new step in the right direction. Chapter 2 addresses English education as an obligatory subject in elementary schools, referring to Australian language policies.

キーワード

教師教育 (teacher education)、教師の自立性 (autonomy of teacher)、教員免許更新制 (renewal of teacher's license)、小学校英語 (elementary school English)
オーストラリアの言語政策 (Australian language policies)

0. はじめに

日本は、かつてないほど教師の質が問われる時代を迎えている。科学技術や社会の急速な変化にともない児童生徒をめぐる状況や学習内容は激変し、これに即応していくためには教師の自律性が不可欠である。一人ひとりが内省的実践家であって、不斷の努力を重ねることなしには、専門性の維持・向上は図り得ない。時代の変化は教師に新たな資質能力を求め、社会全体も総じて論議中の教員免許更新制についても総論賛成に傾いている。教師の職能成長の可能性と、一部の指導力不足教員への適切な対処に期待してのことである。

小論では、教師の専門能力開発をめぐる諸相について考察し、経緯や背景および現況を分析することによって、問題点を明らかにし、今後の展望や方向性を示したい。第1章では主とし

て小・中学校教育における教育論争に沿ってその経緯や背景について概観し、教師の専門能力開発の必要性和最近の動きについて考察する。続いて、第2章では小学校課程における英語の必修化または教科化の是非と教師の専門能力開発について議論するとともに、年少者の外国語教育での実績を積んでいるオーストラリアの言語政策の経緯や背景、教師教育からの示唆を探る。

1. 教員養成から教師教育へ

日本における教育改革は緒についたばかりであるが、教師の教育実践能力、換言すれば「教師の自律性」が強く求められている状況にある。クラスで児童生徒を教える教師の質の向上、クラスに優れた教師を送り込むシステムの開発が急務であり、教師のみならず、文部科学省(以下、文科省)、大学や大学院などの教師養成機関、各自治体の教育委員会に対する圧力が強まっている。以下、日本の小・中学校教育をめぐる学力論争の変遷を追いながら、その経緯・背景を論じていくことにする。

1.1. 日本の小・中学校教育をめぐる学力論争と教師の専門能力の開発

2004年末に公表された経済協力開発機構(OECD)の義務教育修了段階の15歳児の総合的学力を測る国際学習到達度調査(PISA)¹⁾によると、読解力を中心に日本の生徒たちの学力に「黄色信号」がともり、懸念されていた日本語力低下が国際的に裏付けられる結果となった。同試験と同時に実施された生徒へのアンケート調査からは、学習に対する興味・関心が低く、勉強時間も短いという日本の生徒の実態が浮き彫りになった。また、校長へのアンケート調査では、教師の指導力不足に原因を求めた回答が加盟国平均を大きく上回ったという。

学力低下の元凶としてはすでに「ゆとり教育」の弊害が指摘されており、2003年に「ゆとり教育」見直し騒動が起こったことは記憶に新しい。しかし、「ゆとり」構想自体の端緒は、第3次学力論争(1975年～)時代²⁾にまで遡る。1977年に「学習指導要領」が改定されているが、科学技術万能主義に対する懐疑や従来の詰め込み教育に対する反省から、学習内容や授業時数が削減され、その代わりに導入されたのが「ゆとりの時間」(小学校は1980年、中学校は翌1981年施行)であった。

第4次学力論争(1992年～)が始まったのは、バブル経済が弾けた後のいわゆる失われた10年(1992～2001年)の幕開けのときで、小学校では1992年、中学校では1993年から新学習指導要領が施行されている。ゆとり教育の柱となる「学校週五日制」は、1992年9月から月1回、1995年4月から月2回と完全学校週五日制に向けて段階的に増やすかたちで実施されてきた。この時期には従来の知識偏重型教育に対抗して、関心・意欲・態度を重視する「新しい学力」観が新たに導入されたため、その是非をめぐる大論争が展開されている。

今回の1999年公示の「学習指導要領」の趣旨は「ゆとり」のなかで自ら学び、考える力を育て、“生きる力”を豊かにする、すなわち「ゆとり」を生み出し、質の高い学習を保障し、生きる力を育成することをめざすものであった。しかし、大学生の学力低下問題に端を発し、とくに小・中学校の義務教育の在り方をめぐって、第5次学力論争（1999年～）が繰り返された。学習内容の3割削減、総合的な学習の時間の導入、完全学校週五日制といった学習内容や学習時間の縮小施策は、児童生徒の「学力低下」や「ゆるみ」を招きかねないといった危惧や批判の声が一部のマス・メディアや父兄のあいだで高まり、大教育論争を巻き起こした。そうした喧騒のなか、文科省は「新学習指導要領」の施行直前になって、「学びのすすめ」（2002年1月17日）を発表した。あたかも「学力低下」論争を沈静化するかのようになり、“生きる力”を育成するための「総合的な学習」から「確かな学力」をつけるための基礎・基本を重視する学習へと大きく軌道修正したのである。近年、論争と報道を通して、世論が当事者の主張に共感する現象³⁾が起きているが、今回、文科省に転換の舵を切らせたのも、報道を通じて形成された世論であった。

同緊急アピールでは、「確かな学力」向上、5つの方策として以下のような「各学校の取組」を提示し、項目ごとに細かな説明を付している。

各学校の取組

1. きめ細かな指導で、基礎・基本や自ら学び自ら考える力を身に付ける。
2. 発展的な学習で、一人一人の個性等に応じて子どもの力をより伸ばす。
3. 学ぶことの楽しさを体験させ、学習意欲を高める。
4. 学びの機会を充実し、学ぶ習慣を身に付ける。
5. 確かな学力の向上のための特色ある学校づくりを推進する。

各学校は、学びの機会の充実化、学びの習慣化、確かな学力の向上、特色ある学校づくりなどの早急な実践を求められているが、その背景には、第一にバブル経済の崩壊後、一流企業の倒産やリストラなどが急増し、これまで日本社会を支配してきた学歴主義や学力神話が加速度的に崩壊したこともあって、学習意欲の減退や喪失が常態化し、学習モチベーションの高揚が難しくなったという事情がある。ベネッセ未来教育センターの調査では、「まったくしない」が3割超、「2時間以上する」が3割弱と中学生の勉強時間が2極化し、勉強する生徒は学歴の意味をポジティブにとらえているという⁴⁾。日本の場合、大学入試は言うに及ばず、高校入試から基本的に全て選抜によるランク付けを免れ得ず、そのうえ高校がほとんど完全に格差化されているため競争圧力が非常に強い。この競争圧力によって学習が推進されるため、競争圧力が弱まれば学習推進力も弱まるという悪循環が起こる状態にある。第二の要因は、教育パラダイムの大転換によるもので、「学び」⁵⁾においては、従来の教師主体の講義型教育に代わっ

て、学習者主体の参加型学習やプロジェクト型協働学習（コラボレーション）が想定されており、学び方を身に付けることがいっそう重要になってくる。

2003年10月に出された中央教育審議会（以下、中教審）の答申でも、学習指導要領の基準性（最低基準）、個に応じる指導の一層の充実、総合的な学習の時間の一層の充実、学習指導に必要な時間の確保など、4項目が指摘されている。国際学習到達度調査（PISA）や国際教育到達度評価学会（IEA）による国際数学・理科教育動向調査の結果は、生徒たちの学力低下、学習への興味・関心の低下、学校以外の勉強時間の縮小、教師の指導力不足などの教育課題を日本に突き付けたといってもよいだろう。学力は必ずしも単純に授業時数に比例するものではないが、学習指導要領の基準見直しによって、現行の完全学校週五日制を維持しつつも、どうしても必要となってくる授業時数の確保を検討せねばなくなるだろう。しかし、結局はいかに学習者を動機づけるか、学びの質をどう高めるかという問題に収束されるだろう。だが、この動機づけや質の高い学びがすでに危機に瀕している状態にあることこそ実は問題であって、いくつかの要因が俎上に上っているが、この動機の高揚や学びの質のカギを握るキーパーソンとしての教師の「自律性」が問われている。

1.2. 世界の教育改革の潮流

高度な知的能力を獲得して国際的な競争力を強化するという学力向上戦略として、第二次世界大戦後の教育体系を新たな制度体系へと移行する教育改革を、政治的優先項目とする国々が急増している。地球規模で所有権の拡張や膨張が進んでいる現代社会では、たとえば、ある企業の研究所が人の遺伝子を解読すると、発見者たる当該企業に特許権が付与され、その情報を利用した生産物がもたらす利益もそこに帰属する。また、たとえば、PCソフトのようにいくらでも複製可能で、多くの客に提供できる商品についても、その権利を独占するのは開発者で、そこに富が集積されていく。もっと所有形態を分散すべきだという声が多く聞かれるようになったが、ますます所有権が膨張する21世紀にあってその競争に乗り遅れないように必死になっているのが現代社会の状況である。

日本に先んじて1980年代から大きな教育改革と取り組み、着実な成果をあげてきた欧米諸国では、「教職は専門職か」という根源的な問いに端を発し、教師の「専門職性」をどのように解釈するのか、教育改革以前のそれを「旧専門職性」、教育改革以降の現代化した専門職性を「新専門職性」と呼ぶなど、その概念認識をめぐる活発な議論が交わされている。そうした状況の下で、現場の教師らは、アクションリサーチ、カリキュラム開発、同僚や他の教師たちとの連携の促進、教室内学習や指導の諸過程の研究など、指導内容や指導方法の工夫や改善に努めているのも事実である。しかし、問題は、教師の専門能力の内実について一般的な合意が得られていないということである。G・マックロツホラ（2000）⁶¹は、「現代化した専門職性」の有効期間は以前の形態の専門職性が一時的であったように短い、あるいはもっと短命の可

能性があることを指摘している。

こうした流れのなか、これまでの教員養成や教員研修の方法を見直し、変化する時代のニーズに即応できるように、教師の専門能力を開発していこうという動きが活発化している。これまで教師を育成する基盤は「教員養成（teacher training）」であったが、この一般的な概念に代わって、「養成・採用・研修」のように連続性や継続性を意識した「教師教育（teacher education）」という考え方が大勢を占めるようになってきた。教師の専門能力開発プロセスとは、途切れない連続的・継続的な成長・発達であるという考え方である。教師志望者の専門能力開発を支援する場として、大学や大学院の教師養成（pre-service training）機関が果たす役割は大きい。教師任用後にも初任教师、中堅教師、ベテラン教師といった変容過程でも成長・成熟し続けるには、共同の授業研究や教材作成など教師間の連携や教師研修（in-service training）の存在が不可欠となる。ちなみに、「教師」と「教員」は類語関係にあるが、久富（1994）⁷¹では「教師」という語が教育する者としての働きの面に着目しているのに対し、「教員」という語は社会的、制度的な存在としての学校教師に注目しているという違いがあるとしている。経験知的にも、会社員や弁護士といった職種を示す場合には主として「教員」や「教員免許」など「教員」のほうを用い、近代的専門職の概念内容をそのまま内包している用語としては「教師」や「教師としての成長」のように意識的に「教師」のほうを選択しているように思う。

さて、1980年代後半から進展している教育改革の世界的な潮流は、初等・中等教育の質の低下を阻止しようというだけでなく、児童生徒の知識や能力を増強するには、学習目標を高く掲げて、その立てられた標準に基づいて学習や教育を評価すべきであるというもので、教師の質の良し悪しが教育の質の良し悪しに直結するという考え方が社会全体に浸透してきている。総じて教師や教育の質の向上が急務であるといった意見に共感し、むしろ快哉を叫んでいるように取れなくもないが、ビジョンのない場当たり的な対処療法に振り回されてきた現職教師のなかには、負担が重くなるだけで、逆風以外のなにもものでもないとする意見も聞かれる。

一方、研究方法の面においても著しい変化が見られる。教師養成の見直しや、教師研修のシステム化や体系化を図るといった政策的あるいは管理的な観点からの教師施策をめぐる研究が急増し、着々と成果をあげている。また、新たに個々人の教師が一生涯のあいだにどのように成長や発達を遂げていくのか、時系列的な追跡研究が加わったが、1990年代以降のこうした教師のライフヒストリー研究に対し大きな期待が寄せられている。こうした国内外にてなされた質と量の両面からの研究は、自国の教育改革に限定することなく、各国の教育改革を牽引していく可能性が高い。

1.3. 日本における教師の専門能力開発の動き

学力低下問題が教師の資質向上への大きな圧力になっていることは先述したとおりである

が、教師の質が問われるようになったもう一つの事情に、日本の公立小・中学校教員の年齢構成の歪みがある。教師の高齢化が進み、大量退職、大量採用の時代を迎えているのだ。団塊世代の大量退職が数年後に始まり、最も多い40代後半の年齢層が退職するまで、2007年度から10年以上にわたって人件費負担が急増する見込みである。教師をめざす世代の少子化が影を落としている現実が他方にあり、定年退職教師の非常勤再任用が増える可能性がある⁸⁾。再任用は、希望する定年退職者に対し、65歳までの間、非常勤職員などとして就労の場を与えるという制度であるが、年金支給年齢の引き上げにともない各自治体が導入している。兵庫県教育委員会（以下、県教委）もこうした方針を固めた都道府県教委の1つで、「教育の質を維持し、予想される教員の年齢構成のひずみを修正する」のが狙いで、今後、実施時期や規模などの検討を進めると説明している⁹⁾。

また、三位一体改革で浮上した義務教育費の国庫負担金の在り方の問題も、教師の質が問われるもう一つの要因である。これまでも教師の資質向上は繰り返し語られてきており、待遇の向上が質を高めるとして、石油ショック翌年の1974年に人材確保法（人確法）を成立させ、小・中学校教員の給与を一般公務員より高水準にするように義務付けている。2005年度の税源移譲はあくまで暫定措置で、恒久的な制度化については秋の中教審の結論が待たれるが、国の負担減が自治体の負担増を生み、教員給与の水準が落とされることになれば、優秀な人材の確保が難しくなる懸念がある。

指導力不足と認定された教員に確固たる姿勢で臨む一方で、「エキスパート教師」、「授業の鉄人」、「マイスター」など優秀教師の認証制度や給与面での優遇化、F A制度の導入など、現職教師の資質向上に向けて施策を推進する自治体が急増している。大阪府教委が他県の現職を「引き抜き」する打開策に踏み切ったことに対しては、近隣自治体からクレームが寄せられたが、東京都教委による学生の「青田買い」のための「新人養成塾」の創設、奈良県による県立高校教育課程への教師志望者コース新設など、教師を独自に選び、育てるといった新たな動きが全国的に広がり始めている。中教審では、教員免許更新制の導入や、教員の専門職大学などの在り方の検討が始まった。論議的となっている教員免許更新制についていえば、先進国で採用しているのは米国であるが、教員の社会的地位が高くなく給与面でも冷遇されてきたことや離職率が高いことを是正する狙いが背景にあったと見られ、1995年から実施されている優秀教員認定制度との相乗効果も出ているという¹⁰⁾。2005年初頭から、地方のメンバーを協議の場に加えながら義務教育全体の在り方について協議していくことになっているが、付け焼刃的な対処療法にとどまらず、政策的・管理的な観点から将来を見据えた総合的、抜本的な改革ができなければ、資質能力の高い教師を育成、確保するために新しいシステムづくりをするという趣旨を生かし切ることは難しいだろう。

以上、日本の義務教育における教育改革と教師の資質向上をめぐる動きについて考察してきた。教師の専門能力開発を考えると、依然として侃々諤々の論議が交わされている小学校英

語の導入であるが、必修化されるとしたらいったい誰が何をどのように教えるのかという、教師の専門能力の育成・確保の問題が解決されなければならない。次章では、小学校英語の導入について、言語政策と教師の専門能力開発の観点から考察する。

2. 小学校英語と教師の専門能力開発

2.1. 小学校英語

2003年度から日本の小学校でも、英会話の導入が始まった。また、中学校では、英語が選択必修科目から必修科目に変わった。ただし、小学校の英語教育事始めといっても、正確には国際理解教育の一環として4年生の「総合的な学習の時間」に外国語会話として導入することができるにすぎないし、また、日本の英語教育史を紐解くと、明治時代の一時期に高等小学校（10～14歳、現在の小5～中2に相当）に英語科が取り入れられていたことがわかる¹⁰。誰が何をどのように教えるのかを十分に論議せずに見切り発車したこともあって、小学校の現場に混乱を招いてしまった感は拭えない。実態調査では、全国では78%が英語会話を導入しているが、月平均1回程度の授業がなされたというのが実態らしい。

子ども英会話教室の講師として保護者と歓談や面談をする機会が多いというオーストラリア人留学生の話では、英語ができないと、出世や国際競争から取り残される——そんな危機感からか、小学校低学年からシンガポールなどに語学留学し、卒業後も日本に帰国せぬまま海外の学校に進学するケースが急増しているという。海外頭脳流出の低年齢化現象に悲憤慷慨していたが、早期英語教育の過熱ぶりに警鐘を鳴らす一例ともいえる。小学校英語の必修化や教科化については、中教審の専門部会が2004年度中に結論を出すことになっている。推進派は臨界期または音声的敏感期仮説¹¹、社会心理的影響（英語にもおじしなない態度、言葉や文化に対する興味や関心、人種・文化の多様性や他人の受容）、自己アイデンティティに対する気づきを育てるといった効用を挙げて、賛成論を展開している。これに対して慎重派は、小学校はコミュニケーションの基本を学ぶ時期であって、母語教育、他教科、「心」の教育こそ優先すべきである、体系的な外国語教育の見通しが無い、ESLと違ってEFL環境では英語接触時間が不十分である、適任教師の確保が難しいといった理由を示して、早期英語教育の導入に強く反対する姿勢をみせている。これまでの年少者の外国語教育、早期外国語教育の実践や研究の大半は、第二言語習得環境にある児童生徒を対象になされたものであって、ESLとEFLを混同すべきではない。外国語教育環境の視点から見直すならば、第二言語習得環境下のような結果は得られない。中学校から始めれば十分であって、むしろ問うべきは中学英語の在り方、高校英語、大学英語の在り方であり、ひいては英語教師の専門能力開発の問題ではないかという意見である。

近年、グローバリズムの視点から英語教育を、多言語・多文化社会の視点から英語以外の外

国語教育を、小学校から導入する国々が急増している。しかも、最近では、低学年化する傾向が強まっている。そういった意味では、日本の小学校英語は「遅ればせながらのスタート」ということになるのかもしれないが、日本全国、高等教育に至るまですべてが母語の日本語で事足り、海外の情報収集も広く翻訳が普及しているという日本が置かれた事情を考えると、海外の大半の国々とは事情が大きく異なっている。究極的には小学校の限られた授業時数をどのように有効に使うかという優先順序の問題に収束されるであろう。前任校では英語主専攻の学生たちの多くが日本語教員養成コースを履修し、3年次にオーストラリア人高校生を対象に2週間の日本語教育実習を行い、4年次に中・高校で日本人高校生を対象に英語教育実習をしたが、卒業後、小学校の英語教育や外国人子弟の日本語教育に携わっている卒業生が少なくない。日本語教員養成コースは日本語教師養成の主目的だけでなく、結果的には英語をはじめ外国語教師になるために必要な専門能力を開発する役割を果たしていたことを再認識し、再評価させられている。

小学生にとって外国語学習から得られる知的刺激や言語や文化の多様性の理解や受容の育成效果は多大であろうが、言語政策の視点から世界を一覧すると、国内事情により、あるいは対外経済政策のうえで多言語・多文化政策を取らざるを得ない国が多いことも事実である。前者の場合は、リテラシー教育や移民の母語の継承教育という大きな役割を兼ねている面もある。次節では、オーストラリアの言語政策を概観し、このあたりの事情を見ていきたい。

2.2. オーストラリアの言語政策からの示唆

オーストラリアは年少者の外国語教育、早期外国語教育の先進国の筆頭にあげることができる。国際交流基金による第7回「海外日本語教育機関調査」¹²⁾の報告では、2003年現在、海外の127カ国、12,222機関において、日本語教師33,124人による指導下で、2,356,745人が日本語を学んでおり、第1位の韓国と第2位の中国に続いて第3位には約38万人(前回調査は約30万人、第2位)のオーストラリアが続く。韓国やオーストラリアでは初等・中等教育機関の学習者が大半を占めている。1901年の連邦政府成立以来、白豪主義政策を貫いてきたが¹³⁾、社会増つまり移民の受け入れを決めたオーストラリアは、1978年に「移民受け入れ9原則」を制定し、他文化を受容する「多文化主義」を国是とする国家建設を視座に据えて政策を大きく転換した。1987年に連邦議会が「言語に関する国家政策(The National Policy on Languages)」(Lo Bianco 1987)に承認を与え、初等・中等教育課程の外国語教育プログラム、LOTE(Languages Other Than English 英語以外の言語)が導入されることとなった。これは異文化間の相互理解の一つのカギは言語であり、事実上の国語としての英語教育を国民に徹底する一方で、国民の多くが英語以外の外国語およびそれらの文化に親しむことによって、国内の融和が図れ、かつ国際化する経済社会でのメリットも享受できるという考えから創設されたものである。LOTEは主要学習領域(Key Learning Area:以下KLA)としているが、それは「第二言語の学習

がもつダイナミックさと多面性を考慮すると同時に、文化的に多様な現代オーストラリアならびに地球上のあらゆる文化に暮らす人々を理解することの重要性を認識させるためである（Queensland School Curriculum Council：以下QSCC 2001）¹⁴⁾。初等・中等外国語教育に必要な組織の枠組みとカリキュラム作成のために「オーストラリアの言語レベルに関するガイドライン（Australian Language Level Guidelines：以下ALLガイドライン）が策定され¹⁵⁾、続いて、1995年に日本語・中国語・インドネシア語・韓国語の4種類のアジア言語とその文化・社会の学習を奨励するプログラム、NALSAS（National Asian Languages and Studies in Australian Schools（「学校教育におけるアジア言語・文化・社会の優先学習」）が開始された¹⁶⁾。しかし、翌3月に当該計画の立案者である労働党から連立（自由党・国民党）に政権が移行した。人種差別政策を掲げるOne Nation党が台頭し、「外国語教育より国語教育」という風潮を煽ったことや、1997年9月に「全国の小3および小5年生の約3分の1は、識字力が不十分である」という調査結果が公表されたことで、NALSAS計画の評価調査が実施されることとなった。その結果次第では見直しや廃止となる可能性も否定できない事態に直面したが、しかし、「予測したほどの進捗状況ではないものの、初等教育課程の学習者が漸増しており、継続する必要がある」という結論が出され、さらに、翌1998年の総選挙の結果、One Nation党が大敗し、連立政権が続投したため、引き続き2002年までは日本語の優先学習言語としての地位が保持された。国民の4人に1人が移民（1996年現在）で、100種以上のコミュニティー言語があり、7人に1人がそのどれかを日常生活で使っている（1998年現在）多文化社会国家である¹⁷⁾。1995年以降、連邦政府による外国語教育プログラムは、①コミュニティー言語の保持・継承、②優先学習外国語の指定、③学校教育におけるアジア言語および文化・社会の優先学習といった、相互に影響し合う3本柱から成る。既述のようにオーストラリアでの日本語学習者38万人の大半は初等・中等教育機関の学習者であるが、連邦レベルにせよ、州レベルにせよ、語学教育カリキュラムでは、アジアの各言語、とりわけ日本語を学ぶメリットが強調されていたが、上述のように2002年で当初の計画どおり打ち切られている。

オーストラリアでは、初等・中等教育の日本語教師になろうとする志望者は、大学の教員養成課程を修了するか、または一般学士課程修了後に教職課程（1～2年）を経て教員免許状（Dip. Ed）を取得し、次いで、各州や準州の採用試験を受けるのが一般的なステップである。教員資格や採用条件は各州や各準州によって異なるが、教員資格は、大学の教員養成課程の修了者を対象に認定するのが一般的である。教員養成課程の内容は、（1）専門教育：カリキュラム構成・実施・評価など、（2）子どもの社会・心理的育成、特別な子どもの教育、アボリジニおよびトレス海峡諸島民の教育、（3）教育実習：最短期間でも、毎日6週間にわたって、実習校の指導の下に実習する、などから構成されている。

日本の場合と違い、第2ステップとして教師室で1年以上の教授経験を積まなければならない。そのうえで、州や準州の教師免許認定基準を満たしてようやく正式の教師認定が授与され

る。連邦政府には教育内容を決める権限が付与されていないため、教育管理を担っている州や準州あるいは大学によって教師養成課程の履修内容が異なり、教師免許認定基準も州や準州ごとに異なりがある。また、単に取得単位をもとに免許認定し、各終了時点で教師志願者が実際にどのような能力、知識、スキルをもっているかについては十分に把握されておらず、あまり問題にもされていないようである。また、公立校教師の場合は、各州教育省・教師会による研修会・大学委嘱コース受講奨励・通信教育受講奨励・基金研修会（国内外）への参加・姉妹都市への派遣などの現職教師研修が、私立校教師公立校教師の場合は私立学校協会・教師会等による研修会・基金研修会（国内外）への参加などの現職教師研修が提供されている。

以上、多言語・多文化社会国家として豊熟することをめざすオーストラリアの言語政策では、国内事情から移民の英語教育と母語継承教育、国内宥和政策としての外国語教育を兼ねるとともに、対外経済政策として日本語を含むアジア言語教育を初等教育に導入した経緯を概観した。簡単に教師教育にも触れたが、オーストラリアはその広大な国土に散らばっている教師や教育機関を支援するため、元々、他国に比して遠隔教育の実績を積んでいたこともあって、ITを活用した教材配布や教師教育などのシステム化による成果が大きい。外国語教育の現時点の重点事項としては、outcome-basedのカリキュラムに沿って、目標文化の特徴にとどまらずその経緯や背景を理解し、目標言語を使用して相互交流ができることを目標に据え、必ずしも目標言語母語話者並みになることではないとしている。

3. 終わりに

第1章では主として小・中学校教育における教育論争に沿ってその経緯や背景について概観し、教師の専門能力開発に向けての最近の動きについて考察した。続いて、第2章では、小学校課程における英語の必修化または教科化について議論するとともに、年少者の外国語教育の面で実績を積んでいるオーストラリアの言語政策の経緯や背景、教師教育について外観した。

外国語教育が教師の専門能力開発の推進に際しては、期待される教師像とは何か、教師養成課程の修了条件とは何か、教師資格認定とその評価のための職務遂行能力はどのように測定するのか、どのような教師研修が必要かといった議論が必須であることは言を待たない。米国、台湾、中国、韓国、オーストラリア、インドネシア、マレーシアなどの事情について近日、調査を実施する予定である。

*本研究は、平成16年度関西大学学術研究助成金において、研究課題「外国語教師の専門能力開発の研究」(研究代表者 望月通子)として研究費を受けたものの成果として公表するものである。ここに記して謝意を表したい。

注

- 1) 2003年、40カ国・地域15歳児を対象に実施。日本の高校1年生は実施4分野のうち読解力が前回（00年調査）8位から14位に、数学的応用力も1位から6位に低下。読解力の得点は参加国中で前回比低下幅が最大。科学的応用力は前回同様2位。今回初調査の問題解決能力は4位。文科省は「日本の学力は国際的に上位だが、最上位とは言えない」と世界トップレベルからの脱落を認めた。
- 2) 第1次学力論争（1948年～）：前年1947年に「教育基本法」「学校教育法」公布、日本最初の「学習指導要領」試案発表。戦後の「経験主義的な新教育」批判と学力低下が議論の争点。第2次学力論争（1961年～）：科学技術万能主義。岩戸景気終焉～景気の谷間現象出現期。「学力とは狭義で計測可能な能力」の是非をめぐる学力論争。尾木直樹（2002）『「学力低下」をどうみるか』NHKブックス955
- 3) 日垣隆（2003）「新しい世論の形成」『日本につける薬』2004 実業之日本社64-6.
- 4) 2003年11～12月に首都圏中学1～3年生1561人を対象に実施。1時間未満51.7%、1時間以上のいわゆる勉強する生徒48.4%。日本教育新聞2005年1月7日
- 5) 佐伯胖（1995）『「学ぶ」ということの意味』岩波書店、佐藤学（1995）『学びその死と再生』太郎次郎社。
- 6) G・マックロフホ、G・ヘルスピー、P・ナイト（2003）『国民のための教育改革とは—英国の「カリキュラム改革と教師の対応」に学ぶ』後洋一訳 学文社 Gary McCulloch, Gill Helsby and Peter Knight (2000) *THE POLITICS of PROFESSIONALISM Teachers and the Curriculum, Continuum, London & New York* p.199.
- 7) 久富善之（1994）『日本の教員文化』多賀出版 p.3.
- 8) 東京大学教育研究創発機構のプロジェクトチーム（代表者：荻谷剛彦）の調査では2007年度から10年以上財政負担が重い時代が続く。読売新聞2005年1月4日
- 9) 神戸新聞2005年1月1日 引用元配信記事：
<http://www.kobe-np.co.jp/kobenews/sougou05/0101ke69560.html>
- 10) 千々布敏弥「米国の事例」日本教育新聞 2005年1月7日
- 11) 1872（明治5）年学制頒布、1884（明治17）年、小学校教科として初めて英語初歩の教授、1885年（明治18年）に森有礼が文部大臣就任、翌年1886（明治19）年小学校令の中で高等小学校に英語科が取り入れられる。
- 12) 脳の言語中枢（ブローカ野）の発達と年齢を考慮した場合、思春期（Puberty Age）以前（10歳ぐらいまで）の年齢の児童は、それ以降に言語に接した学習者と比べて、音声習得において著しい違いを示すので、脳の発達の観点から子どもの言語習得の感受性期つまり「臨界期」（Optimum Age）を意識したほうがよいという仮説。日本語母語話者の英語発音特徴：舌歯音と歯茎音、歯茎音と硬口蓋歯茎音、有声両唇音と有声唇歯音と無声唇歯音と無声声門音の混乱。英語の子音連結（語彙の約90%）の開母音化。中央母音5種と前母音1種、計6種音素の／あ／での代用など。
- 13) http://www.jpff.go.jp/j/japan_j/oversea/survey.html 国際交流基金 「海外における日本語教育」速報を参照。
- 14) 1788年、イギリスによる入植開始。1870年代後半からゴールドラッシュによるアジア系移民が急増。1901年、オーストラリア連邦が成立し、移民制限法が立法化され、爾来、白豪主義政策として70有余年続いた。この間、1917年にシドニー大学で、翌1918年に中等教育2校でJames Murdochが国防上の理由から日本語教育開始。1977年に中等教育教材 *Alfonso Japanese* 発行。ただし、日本語教育事始めは1906年頃 Stotts & Hoare's Business College の高須賀穠（津嶋拓2004：35）。

- 15) クイーンズランド学校カリキュラム委員会
- 16) 1985初版、1988改訂版 (Scarino他 1988)
- 17) 1988年アジア教育審議会が“National Strategy for the Study of Asia in Australia”を公表。1991年“Australia's Language / The Australian Language and Literacy Policy”発表。1994年“Asian Languages and Australia's Economic Future”発表
- 18) 浅岡高子 (2001) 173.

参考文献

- 浅岡高子 (2001) 「OPAL: Japanese—オーストラリアの遠隔教育による教師再教育のための日本語コースについて—」『世界の日本語教育 日本語教育事情報告編』第6号 国際交流基金 日本語国際センター 173-193.
- Australian Advisory Council on Languages and Multicultural Education, (1990) *The National Policy on Languages*.
- Batt, Deleeece (2004) 「オーストラリアにおける日本語教育: 現在の取り組み」『世界の日本語教育 日本語教育事情報告編』第7号 国際交流基金 日本語国際センター 83-105.
- 江利川春雄 (1996) 「小学校における英語科教育の歴史(5) —全体像の把握をめざして—」『日本英語教育史研究』第11号 日本英語教育史学会 131-177.
- エルベン・トニー他 (1995) 「オーストラリアにおける日本語教育と部分的イマージョンによる教師養成」『世界の日本語教育 日本語教育事情報告編』第2号 国際交流基金 日本語国際センター 179-194.
- 芳賀浩 (1995) 「オーストラリアの中等教育レベルにおける日本語教育のカリキュラム・ガイドライン」『世界の日本語教育 日本語教育事情報告編』第3号 国際交流基金 日本語国際センター 101-117.
- 濱嶋聡 (2004) 「第9章オーストラリア」『世界の外国語教育政策 日本の外国語教育の再構築にむけて』東信堂 447-66.
- 樋口忠彦 (2004) 「小学校英語教育はいま—英語活動の現状と課題」『英語教育』10月号 大修館.
- 樋口忠彦他 (1997) 『小学校からの外国語教育』研究社.
- 石附実・笹森健編 (2001) 『オーストラリア・ニュージーランドの教育』東信堂.
- ジョセフ・ロ・ビアンコ (1995) 「オーストラリアの言語・多文化政策の幅広いコンテクストの中の日本語」『世界の日本語教育 日本語教育事情報告編』第3号 国際交流基金 日本語国際センター 87-99.
- Karen White・嘉数勝美 (2001) 「オーストラリアにおける言語政策とその展望—外国語教育政策と日本語教育—」『世界の日本語教育 日本語教育事情報告編』第6号 国際交流基金 日本語国際センター 115-130.
- 川上郁雄 (1995) 「オーストラリアの初等・中等教育における日本語教育—クイーンズランド州における経験から—」『世界の日本語教育 日本語教育事情報告編』第2号 国際交流基金 日本語国際センター 195-211.
- Lo Bianco, J. (1987) *National Policy on Languages*. AGPS, Canberra.
- マリオット・E・ヘレン他 (1995) 「オーストラリアの日本語教育の発展」『世界の日本語教育 日本語教育事情報告編』第2号 国際交流基金 日本語国際センター 151-164. 国際交流基金「海外における日本語教育」http://www.jpj.go.jp/j/japan_j/oversea/survey.html NALSAS (1998) *Partnership for Change: The NALSAS Strategy*.

教師の専門能力開発をめぐる研究（望月）

- 野村進（2001）『脳を知りたい！』新潮社.
- 尾木直樹（2002）『「学力低下」をどうみるか』NHKブックス
- 大阪府教育センター（2004）『平成15年度小学校における英語活動実施状況調査報告書』
- 大津由紀夫、鳥飼玖美子（2002）『小学校での英語教育は必要か』慶應義塾大学出版会.
- Pitt, Marie (1999)「ヴィクトリア州におけるLOTEプログラム—日本語教育の現状と教員養成・現職研修—」『世界の日本語教育 日本語教育事情報告編』第5号 国際交流基金 日本語国際センター 39-52.
- 嶋津拓（2004）『オーストラリアの日本語教育と日本の対オーストラリア日本語普及』ひつじ書房
- 竹田いさみ（2000）『オーストラリアの歴史 多文化ミドルパワーの実験』中公新書.
- 江利川春雄（1996）「小学校における英語科教育の歴史（5）—全体像の把握をめざして—」『日本英語教育史研究』第11号 日本英語教育史学会 131-177.
- 豊田美由紀・宇田川洋子（2003）オーストラリアにおける日本語教育活動の概況—現職者研修活動を中心にして—『海外における日本語教育活動の概況』国際交流基金 日本語国際センター 72-77.
- 當作靖彦（2003）『日本語教師の専門能力開発』日本語教育学会.
- White, Karen・嘉数勝美（2001）「オーストラリアにおける言語政策とその展望—外国語教育政策と日本語教育—」『世界の日本語教育 日本語教育事情報告編』第6号 国際交流基金 日本語国際センター 115-130.
- 山田雄一郎（2003）『言語政策としての英語教育』溪水社.
- 吉田研作（2004）「FLES導入と日本の英語教育への影響」加藤学園国際シンポジウム資料 2004年12月.