

Jnclusive
Journal
of
Education

Printed 2018.0830
Online ISSN: 2189-9185
Published by Asian Society of Human Services



Feeling of Music [Mamiko OTA]

August 2018
VOL. **5**

SHORT PAPER

高等教育機関における教員養成制度と
多様性教育の動向

—日本、韓国、アメリカ合衆国、イギリスの研究を中心に—

The Current Issues of the Teacher Training System and
Diversity Education in Higher Education Institutions
; Based on the Research of Japan, Korea, US and UK

権 偕珍¹⁾, 太田 麻美子²⁾³⁾
Haejin KWON Mamiko OTA

- 1) 宮崎大学教育学部
Faculty of Education, University of Miyazaki
- 2) 琉球大学教育学部
Faculty of Education, University of the Ryukyus
- 3) 東北大学大学院医学系研究科
Graduate School of Medicine, Tohoku University

<Key-words>

多様性, 障害理解教育, 教員養成
diversity disabilities understanding education teacher training

kwonhj@cc.miyazaki-u.ac.jp (Haejin KWON)

Journal of Inclusive Education, 2018, 5:61-76. © 2018 Asian Society of Human Services

ABSTRACT

2006年に国連で障害者権利条約が採択されてから、日本国内でも様々な領域(厚生労働省, 2017; 文部科学省, 2012a)で、その権利を保障するための障害理解が重要視されてきた。しかしながら、現在行われている障害理解は、障害者を保護して支援する対象として捉えており、その結果、社会の中で共に生活し、働く仲間として障害者が認識されない一因となっている(権・田中, 2016)。社会における障害理解を促進し、障害のある者と障害のない者が共に生きる社会(“共生社会”)を実現するためには、障害を人間の多様性として捉え、多様な人材を社会で活用するというダイバーシティの観点(日本経済団体連合会, 2002)から障害理解教育を考える必要がある。そこで、本研究では、日本、韓国、アメリカ合衆国、イギリスの高等教育機関における教員養成制度及びダイバーシティ観点に基づいた障害理解教育について整理し、動向を把握する。

Received
21 July, 2018

Revised
10 August, 2018

Accepted
15 August, 2018

Published
30 August, 2018

I. 問題と目的

2006年に国際連合で障害者の権利に関する条約(以下、障害者権利条約)が採択されてから、日本国内でも様々な領域(総務省, 2017; 厚生労働省, 2017; 文部科学省, 2012a)で、その権利を保障するための取組一つとして障害理解が重要視されてきた。しかしながら、現在行われている障害理解は、社会の中で共に生活し、働く仲間として障害者が認識されない一因となっている(権・田中, 2016)ことが指摘されている。その結果、労働分野では、障害者の法定雇用率の遵守など量的面のみが言及され、QOLの向上など質的面の整備が不十分である事が問題視されている(権, 2015)。また、教育分野では、現場において、通常の学級では対応できない子どもたちを特別支援学級で対応する動きが見られ、特別支援学級の需要が増加傾向にある(文部科学省, 2017a)。医療分野では、教育現場の課題を受け、発達障害が疑われる子どもたちの診断の要請が増え、診療機関の不足が問題視されている(総務省, 2017)。

障害理解は人間の認識と理解の問題であり、障害理解教育の変化が必要で人間の認識と理解というのは早い段階から持続的な教育によって形成される(金・権, 2016; 韓・矢野・上月, 2016)。つまり、障害理解は人間理解そのものであり、障害理解の社会的向上を図るために次世代を担う生徒に対する教育が不可欠である(芝田, 2013)。

また、共生社会を実現するためには、障害を人間の多様性として捉え多様な人材を社会で活用するというダイバーシティの観点(日本経済団体連合会, 2002)から障害理解教育を考える必要がある。ダイバーシティの概念は自身とは異なる他者を認め、互いを尊重することを根底としており、ダイバーシティの観点から障害理解教育を捉えることは、人間の多様性や人権を認めた上で障害者を理解するための教育を行うことを意味する。

ダイバーシティの観点に基づいた障害理解教育は従来の障害理解教育とは異なる新たな観点から行うものであり、教育の現場に広めていくためには、教員に対する障害理解教育が必要である。平成10年の免許法改正では、教職課程を履修するすべての学生が教職科目の中で「障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程」を「含む」科目を必ず学ぶことが教育職員免許法施行規則に明記された。しかし、各課程認定大学等では課程のカリキュラムにおいて、この「含む」事項の学修は保証されてこなかった(加藤宏, 2016)。

このような状況を踏まえて、今後、次世代に教育を行う教員を養成する教員養成課程を対象にした、ダイバーシティの観点に基づく障害理解教育のカリキュラムが必要になってくると考えられる。しかしながら、現在外国の教員養成制度の中で実施されているダイバーシティ教育について整理した研究はまだない。また、日本は他の先進国と比較しても、人材のダイバーシティに関しての歴史が浅い(荒金, 2014; 中村, 2017)ため、ダイバーシティの観点を取り入れたカリキュラムを構成するためには、海外の教員養成課程の状況とダイバーシティの観点に基づいた障害理解教育についての動向を把握する必要がある。

そこで、本研究では、日本、韓国、アメリカ合衆国、イギリスの高等教育機関における教員養成制度及びダイバーシティの観点に基づいた障害理解教育について整理し、動向を把握する。

II. 方法

比較対象に韓国、アメリカ合衆国、イギリスの3か国を加え、学校システム、教員養成制度に関する方針・制度、障害理解教育の3つの観点に分けて整理する。

分析項目と分析内容を表1に示す。学校システムについては、学校教育制度と指導体制の2つの観点から情報を整理する。高等教育機関における教員養成制度に関する方針・制度については、教員に求められる資質・能力、教員免許の取得方法、教員養成の質を担保するための評価の3つの観点から収集した情報を整理する。

高等教育機関に障害理解教育については、ダイバーシティの観点に基づいた障害理解教育の実施状況の観点から、収集した情報を整理する。

表1 分析項目と分析内容

	分析項目	分析内容
1	学校システム	①学校教育制度 ②指導体制
2	高等教育機関における教員養成制度に関する方針・制度	①教員に求められる資質・能力 ②教員免許*の取得方法 ③教員養成の質を担保するための評価等
3	高等教育機関における障害理解教育	高等教育機関におけるダイバーシティの観点に基づいた障害理解教育の実施状況

*日本における教員免許と同等のものとして、「教員資格」として扱っている国もある。

本研究では、免許と資格を同等の意味として扱う。

III. 結果

1. 日本

1) 日本の学校システム

① 学校教育制度

日本の教育制度については、日本国憲法、教育基本法、学校教育法が主な法的な根拠となっている(文部科学省, 2012b)。日本の教育制度の基本は、小学校6年、中学校3年、高等学校3年、大学4年という単線型となっているが、高等専門学校、中等教育学校の制度化によって、学習者の選択肢を増やし、学校系統の多様化が図られている(国立教育政策研究所, 2018)。なお、義務教育期間は6歳～15歳の9年間、小学校から中学校までとされている。また、国の行政組織である文部科学省が、教育課程の基準として学習指導要領を定めている。また、教科の主たる教材となる教科書について、検定を実施している。

② 指導体制

初等教育段階(小学校)では学級担任制が一般的とされているが、一部の学校では、教科担任制を導入しているところもある(文部科学省, 2012b)。中等教育段階では、教科担任制がとられており、英語や数学等生徒の進度の差が問題となる教科においては、習熟度別学級編成や学級内でのグループ分けが行われる場合もある(文部科学省, 2012b)。

2) 日本の高等教育機関における教員養成制度に関する方針・制度

① 教員に求められる資質・能力

日本では、絶えず研究と修養に励む教員が求められている(教育基本法 第9条, 教育公務員特例法 第21条・第22条)。中央教育審議会の答申では、「学び続ける教員像」がそのスローガンとして強調されている。

その課題として、現在の日本の教員養成では、①専門的かつ実践的指導力を備えた教員養成実現のための課題、②免許制度の見直しについての課題、③養成・採用・研修についての教員養成の課題の3つがあげられている(中央教育審議会, 2014)。その改善として、教員養成カリキュラムの見直しや初任者研修の内容の見直し、副免許制度の検討、大学と教育委員会が共同して行う役割を明確にした教員養成制度の推進が行われている(中央教育審議会, 2014)。

② 教員免許の取得方法

日本の教員養成は、とりわけ小学校の教員は国立(国立大学法人)の教育大学・学部においてその大部分が養成され、一般大学において中学校教員の一部と高等学校教員の多くが養成されている(加治佐・福本・柳澤, 2015)。国立の教育大学・学部は各都道府県に設置されており「教員養成系大学・学部」と呼ばれている。教員養成系大学・学部と一般の大学どちらにおいても、文部科学省の課程認定が義務付けられている。

③ 教員養成の質を担保するための評価等

中央教育審議会の答申(2015)では、教員養成の課題として①教員となる際に最低限必要な基礎的・基盤的な学修、②学校現場や教職に関する実際に体験させる機会の充実、③教育課程の質の保証・向上の必要性、教科・教職に関する科目の分断と細分化の改善が指摘されている。また、それらを実現するための具体的な策として、教員育成協議会の創設、教員育成指標の策定、教員研修の策定が求められている。東京都や神奈川県などにおいて中央教育審議会の答申に沿った動きが見られ始めている。

3) 日本の高等教育機関におけるダイバーシティの観点に基づいた障害理解教育

日本の高等教育機関の教員養成課程における障害理解教育は、教育職員免許法により定められている。平成10年度に「特殊教育に係る内容の必修化」が教員免許法に盛り込まれた。教育職員免許法第6条の免許法別表第一に規定する幼稚園、小学校、中学校又は高等学校の教諭の普通免許状の授与を受ける場合の教職に関する科目の単位の修得方法が定められ、「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程(障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。)」が最低修得単位数の「教育の基礎理論に関する科目」と規定されている。しかし、10年から制度移行までも、また移行後も養成段階における特別支援教育に関する事項の必修化が実態として守られていないことが教職課程実地調査から示されている。さらに、「教育心理学」や「学習発達心理学」という名称で教職課程科目として講義されている科目の内容の一部として上記の特別支援教育に関する事項が扱われているという指摘もなされている(加藤, 2016)。

なお、「小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与にかかる教育職員免許法の特例等に関する法律」では、「...義務教育に従事する教員が個人の尊厳及び社会連帯の理念に関する認識を

深めることの重要性にかんがみ、教員としての資質の向上を図り、義務教育の一層の充実を期する観点から、小学校又は中学校の教諭の普通免許状の授与を受けようとする者に、障害者、高齢者等に対する介護、介助、これらの者との交流等の体験を行わせる措置を講ずる…」ことが規定されている。この法律を基に、社会福祉施設や特別支援学校での7日間以上の体験が義務付けられている。

2. 韓国

韓国はアジア圏の中でも特に日本と類似している教育システムを持っている国である。そのため、比較対象国として設定している。

1) 韓国の学校システム

① 学校教育制度

韓国の教育制度については、大韓民国憲法、教育基本法、初等中等教育法が主な法的根拠となっている(文部科学省, 2012b)。韓国の教育制度は、初等学校6年、中学校3年、高等学校3年、大学4年の6・3・3・4世が基幹学制になっている(佐野, 2015)。また、日本と同様に初等学校と中学校までが義務教育となっている。

初等中等教育法第29条において教科用図書についての規定がなされている。教科用図書とは、教科書、指導書、認定図書の3種類とされている(初等中等教育法第29条)。教科書と指導書については国定と検定に分けられており(初等中等教育法第29条)、国定については国家行政機関である教育科学技術部が著作権を有している。また、検定については、教育科学技術部長官の検定を受けているものとされている。

韓国の国公立及び私立の初等学校・中学校・高等学校及び特殊学校には、教員代表、学父母(父兄)代表及び地域社会人士で構成される「学校運営委員会」の設置が義務付けられている(財団法人自治体国際化協会ソウル事務所, 2004)。学校運営委員会は、学則の制定又は改正、学校の予算案及び決算、学校教育課程の運営方法など幅広く学校の運営に関することを審議し、校長はその結果を最大限尊重しなければならないことになっている(財団法人自治体国際化協会ソウル事務所, 2004)。

② 指導体制

初等教育(初等学校)においては、学級担任制による混合能力学級編制が一般的(一割程度の教員は、専科担任教員で音楽、美術、体育、英語等を担当している)であり、中等教育(中学校及び高等学校)においては、教科担任制がとられている(国立教育政策研究所, 2009; 文部科学省, 2012b)。

2) 韓国の高等教育機関における教員養成制度に関する方針・制度

① 教員に求められる資質・能力

韓国では、初・中等教育法第21条において初等学校・中学校・高等学校・高等技術学校・特殊学校の教員資格基準を定めている。教師の資格は正教師(1級・2級)、専門相談教師(1級・2級)、栄養教師(1級・2級)、主席教師、校長、教頭に分類されている。正教員(1級)については、指定された大学での修士号の取得や一定の教育経験などが求められる(初・中等教育法第21条2項)。

② 教員免許の取得方法

初等学校教員の養成は全国 10 の教育大学校、済州大学校、韓国教員大学校初等教育科、梨花女子大学校初等教育科で行われている(黄, 1995; 国立教育政策研究所, 2018)。中等教員の養成は一般総合大学内の教員養成学部(4 年制)、教育学部(4 年制)、教育大学院(2 年半制)である(文部科学省, 2012b)。

③ 教員養成の質を担保するための評価等

1998 年より、「国家的次元の評価を通じて教員養成教育の質を向上させ、優秀な教員を確保する」ことを目的に、教員養成機関評価が導入されている(金, 2008; 金, 2011)。実際に教員養成機関評価には指標を用いた評価がなされており(国立教育政策研究所, 2018)、評価が低い大学に関しては定員数を削減するなどの措置がとられる等の措置がなされている(孫, 2016)。

3) 韓国の高等教育機関におけるダイバーシティの観点に基づいた障害理解教育

教育人的資源部(現、教育部)が 2009 年より、大学と教育大学院入学する者を対象に教員資格検定基準の強化のために、特別な子どもの理解を教職必修科目として指定した(教育人的資源部, 2007)。「特殊教育概論」科目は特別なニーズが必要な子どもの教育支援のための教員の意識と教育経験が絶対的に不足している現実に統合教育を成功的に定着させ、拡散することができることを期待されている。

近年、パク(2010)が行った調査によると、改正前、教育大学における特殊教育に関する科目を編成している学校が 23%にとどまった一方で改正後は 100%に増えたと述べている。

「特殊教育概論」の講義内容としては、特別な子どもの教育の全体的な理解と対象者の理解、支援などで構成されている。

また、教育養成課程では、教育ボランティア活動も 60 時間以上で実施するように規定されている。ボランティア対象校には、初・中等教育法 第 2 条により、小学校、中学校、高等学校、特殊学校、各種学校、外国人学校などがある。

3. アメリカ合衆国

アメリカ合衆国は、ダイバーシティの発祥の地である(中村, 2017)ため、比較対象国として設定した。

1) アメリカ合衆国の学校システム

① 学校教育制度

アメリカ合衆国の教育制度については、各州で規定されている憲法や教育法が法的根拠となっている。そのため、義務教育期間等も州によって違いがある。大きく分けて、表 2 に示される 4 つに分けることが出来る(International Student & Scholar Services, University of Minnesota, 2018)。中等教育段階においてはジュニアハイスクール(7-9 学年制)よりもミドルスクール(6-8 学年制)が増加傾向である。また、ミドルスクールの増加に伴い、高等教育段階ではシニアハイスクール(10-12 学年制)から 4 年制ハイスクール(9-12 学年制)への移行、第 6 学年修了のエレメンタリースクールから第 5 学年修了のエレメンタリースクールへの移行が進んでいる(岡村・岡村, 2013)。

表 2 アメリカ合衆国における

パターン 1	エレメンタリースクール(K-5) →ミドルスクール(6-8) →ハイスクール(9-12)
パターン 2	エレメンタリースクール(K-6) →ジュニアハイスクール(7-9) →シニアハイスクール(9-12)
パターン 3	エレメンタリースクール(K-8) →ハイスクール(9-12)
パターン 4	エレメンタリースクール(K-6) →ジュニア&シニアコンバインスクール(7-12)

② 指導体制

初等教育段階では学級担任制がとられているが、英語や数学等個々の児童の震度の差が出る教科においては、習熟度別学級編成や、学級内でのグループ分けが行われる場合もある。中等教育段階では、教科担任制がとられている。

2) アメリカ合衆国の高等教育機関における教員養成制度に関する方針・制度

① 教員に求められる資質・能力

近年のアメリカ合衆国においては、生徒の学力向上に効果を発揮できる教員(effective teacher)の育成が求められている(国立教育政策研究所, 2018)。2009年には連邦政府が競争的資金プログラム「頂点への競争(Race to the Top)」を開始し、教員養成プログラムの効果を児童生徒の学力と結び付ける事、教員評価の指標として児童生徒の学力の成長度を明確に位置付ける取り組みを奨励している(国立教育政策研究所, 2018)。また、その評価として、標準化された学力テストによって把握される学習成果に対する教員や管理職の貢献度を決定する付加価値評価が用いられている(佐藤, 2017)。

また、アメリカ合衆国で使用されている教員のスタンダードとして、InTASCの資質・能力スタンダードがあげられる。InTASCは、教授の新しいビジョンとして多様な学習者に対する個別化された学習、知識やスキルの活用への強固な焦点化、改善のための評価リテラシー、共同的な専門的文化、新しいリーダーシップをあげており、それを実現するために10の基準を上げている(CCSCO, 2013)(表 3)。それぞれの基準がパフォーマンス、本質的な知識、重要な性向の3つに分けられて詳細が明記されている。

② 教員免許の取得方法

教員養成制度は各州が定めており、教員免許状の種類や取得要件は州によって異なる。大学における教員養成プログラムと、NPOや学区教育委員会が主体となるプログラムがあり、教員免許状は州によって授与される。取得要件は様々であるが、多くの州で学士号以上の学位を要件としており、免許更新制がとられている(中央教育審議会, 2014)。また、学士課程レベルで教員資格を取得できない、あるいは研修制度が長期化しているなど、かなりの厳しい規制がかけられていることもある(山田, 2009)。

多くの州では、基礎学力や指導強化に関する知識等を評価する教員テストの合格を要件としている。教員養成は初等教員、中等教員ともに州が認定した大学(リベラルアーツカレッジ、総合大学)の教員養成課程が学士課程、修士課程において行われる(中央教育審議会, 2014)。

表 3 InTASC の資質・能力スタンダード

○学習者と学習
基準 1：学習者の発達
<u>基準 2：学習の相違</u>
<u>基準 3：学習環境</u>
○内容
基準 4：教科内容の知識
基準 5：内容の応用
○指導実践
基準 6：評価
基準 7：指導計画
基準 8：指導方略
○専門的責任
基準 9：専門的学習と理論的実践
基準 10：リーダーシップと共同

(出典) Council of Chief State School Officers(2013) より

③ 教員養成の質を担保するための評価等

アメリカ合衆国では、内部質保証と外部質保証(第三者評価)の観点から教員養成の質保証がなされている。内部質保証として、教員養成機関では、教員志望者の学習成果を評価し、その結果をカリキュラムの構成や指導に反映させる継続的改善プロセスが求められている。

学生に対しても、パフォーマンス評価(Teacher performance assessment)が行われており、代表的なものとして、2013年に全米規模で運用が開始された edTPA があげられる(佐藤, 2017)。例として、コロンバス州立大学では、いくつかの段階(プログラム入学前、教育実習前、終了前など)に分けてペーパー試験、GPA、観察、ポートフォリオなどと共に、edTPA を使用した評価システムが構築されている(Columbus state university, 2018)。

外部質保証(第三者評価)としては、州の認定に加えて、連邦政府による報告システム、専門職団体によるアクレディテーションがある。それぞれが独立して機能しているわけではなく、関連し合いながら動いている。

3) アメリカ合衆国の高等教育機関におけるダイバーシティの観点に基づいた障害理解教育

アメリカ合衆国では州ごとに免許についての基準が制度化されている(山田, 2009; 松本, 2010)。そこで、いくつかの州を例にあげ、ダイバーシティの観点に基づいた障害理解教育が行われているか検討することとする。

① ジョージア州

ジョージア州独自に設定されている基準(読み書き能力やコンピューター活用能力)などと学校段階や教科の種類に関する基準はあるが、日本のような開設すべき科目や単位はない。よって、ジョージア州では、各大学の裁量によって教員養成の教職課程が構成されている(松本, 2010)。

ジョージア州に位置するコロンバス州立大学では、教授・学問性・専門職性の3つの概念的枠組みにおける優秀性を追求することで質の高い教員養成を行うとしている。この3つの構造については InTASC の基準に大きく依拠していることが示されている(Columbus state university, 2018)。

② ハワイ州

ハワイ州における教員養成は、州の認定を受けた教員養成機関によって行われている。

ハワイ州では、教員志望学生に対して、ハワイ州の教員パフォーマンス・スタンダードを教員志望学生が満たしている事、州が策定した教員の倫理綱領に示された理論的な資質を教員志望学生が有している事などが条件として求められている(Hawaii Teacher Standards Board, 2014)。教員パフォーマンス・スタンダードは、InTASC のスタンダードを基に作成されている事、教員養成機関の認定を行う際の基準となっている CAEP が InTASC のスタンダードを踏まえて作成されていることなどから、ハワイ州では InTASC の基準をほぼそのまま適用させて活用している(国立教育政策研究所, 2017)。

4. イギリス

イギリスは、継続的に教育水準向上のための教育改革に取り組んでいる国である(国立教育政策研究所, 2018)。また、大学での養成のみならず、公立学校自体が教員養成を主導するなど教員養成の形式が多様化されている点が大きく日本と異なっているため、比較対象国とした。

1) イギリスの学校システム

① 学校教育制度

イギリスの教育制度については、1944年に施行された教育法(The Education Act 1944; 通称: バトラー法)に、1988年に施行された教育改革法(The Education Reform Act)、1996年に施行された教育法が主な法的根拠となっている(文部科学省, 2012b)。

イギリスの学校制度は、初等学校6年(キーステージ1: 5~7歳、キーステージ2: 7~11歳)、中等学校7年(キーステージ3: 11~14歳、キーステージ4: 14~16歳)であり、義務教育は11年間(5~16歳)である(国立教育政策研究所, 2009)。中等教育については、義務教育段階の5年間と義務教育後の2年間に分けられている。各キーステージの最終学年時には、GCSE(General Certificate of Secondary Education)を受験し、一定の成績を収めていることが要件とされている(国立教育政策研究所, 2009)。

また、日本の学習指導要領のようにナショナルカリキュラムが設定されており、それによって履修科目とその内容が決められている。ナショナルカリキュラムと学習指導要領の違いは、①法的な授業時間数規定がないこと(コア教科に関しては一定の時間数の縛りがあるが、それ以外の教科について厳密な時間数の規定はない)、②教授方法や組織方法等の実施に関しては各学校に委ねられており、教師は自分の考える個々の生徒の状況を考慮に入れ、専門的判断を行う必要があることがあげられる(吉田, 2005)。そのため、国定教科書及び検定教科書は存在していない(榎本, 2002)。

② 指導体制

初等教育段階では学級担任制が一般的とされている(一部、教科担任制も見られるが、多くは音楽や体育に限られている)。中等教育段階では、教科担任制がとられている。同時に生活指導担任を配置して生徒の学習が生活面での個人的な指導を行っている(文部科学省, 2012b)。

2) イギリスの高等教育機関における教員養成制度に関する方針・制度

① 教員に求められる資質・能力

イギリスでは、2011年に教員スタンダード(Teacher Standards)が制定されている。この教員スタンダードは、教員として期待される実践の最低限のレベルを示したものである。

教員スタンダードは、教育活動に関する内容と人間的・専門的側面の2つに分けられる(Department of Education, UK, 2011)。教員スタンダードの内容については、表4に示すとおりである。この教員スタンダードの基準は、教員養成や初任者研修、教員評価、不適格教員の判断基準などの面で活用される(Department of Education, UK, 2011)。

② 教員免許の取得方法

イギリスにおいて高率学校の教員になるためには、QTS(Qualified Teacher Status)と呼ばれる正教員資格が必要である。このQTSを獲得するためには大きく分けて大学主導型養成(HEI-led)と学校主導型養成(School-led)がある(図1)。

大学主導型養成には、3~4年間の教育学士コース又は3年間の他専攻の後、1年間のPGCE(Postgraduate Certificate of Education)プログラムを受講するコースがある。初等教育を対象にした初等PGCE(Primary PGCE)と教科ごとに分かれている中等PGCE(English PGCE、Mathematics PGCE)などがある。

学校主導型養成には、複数の学校がコンソーシアムを形成してQTSを授与するSCITT(School-Centred Initial Teacher Training programme)や、大学と連携しながら学校が主導するスクールダイレクト(School Direct training programme)などがある。

近年では2010年から導入されたプログラムとして、Teaching Schoolがある。Teaching Schoolとは、NCTLから認定を受けたリーディングを中心として、教員養成の他にも教員研修や学校間支援などを行うものである(山崎, 2016)。

③ 教員養成の質を担保するための評価等

イギリスにおいては、NCTL(National College for Teaching and Leadership)とOfsted(The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills)という政治的に管理された機関により、規則や査察が行われている(Furlong, 2013)。他にも、地域教員養成機構(Area Training Organisations: ATO)や教師教育認定審議会(Council for Accreditation of Teacher Education: CATE)などの組織が存在している。また、前述したとおり、イギリスでは「教員スタンダード」を基準にして教員養成課程の入口管理と出口管理が行われている(国立教育政策研究所, 2018)。

NCTLは教員養成や研修等を統括することで、イギリスにおける教員の資質能力向上の維持管理を担当する組織となっている。Ofstedは、教員養成プログラムの定員配分の際にOfsted査察の結果が用いられるなど、教員養成の質保証において大きくかかわっている(山崎, 2016)ことが特徴である。

表4 イギリスにおける教員スタンダードの大枠

PART ONE : TEACHING
<p>A teacher must:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Set high expectations which inspire, motivate and challenge pupils 生徒を動機づけ、意欲を起し、挑戦させる高い期待を設定すること ・ <u>set goals that stretch and challenge pupils of all backgrounds, abilities and dispositions</u> 2. Promote good progress and outcomes by pupils 生徒のよりよい進歩や成果を促進すること ・ <u>guide pupils to reflect on the progress they have made and their emerging needs.</u> 3. Demonstrate good subject and curriculum knowledge 十分な教科やカリキュラムに関する知識を示すこと 4. Plan and teach well structured lessons よりよく構成された授業を計画し、教授すること 5. Adapt teaching to respond to the strengths and needs of all pupils 全ての生徒の強みとニーズに応じた指導を行うこと ・ demonstrate an awareness of the physical, social and intellectual development of children, and know how to <u>adapt teaching to support pupils' education at different stages of development.</u> ・ <u>have a clear understanding of the needs of all pupils, including those with special educational needs; those of high ability; those with English as an additional language; those with disabilities; and be able to use and evaluate distinctive teaching approaches to engage and support them.</u> 6. Make accurate and productive use of assessment 正確で生産的な評価を行うこと 7. Manage behaviour effectively to ensure a good and safe learning environment 安全で適切な学習環境を保証するため、効果的に行動を管理すること ・ manage classes effectively, using approaches which are appropriate <u>to pupils' needs</u> in order to involve and motivate them. 8. Fulfil wider professional responsibilities 専門職として幅広く責任を全うすること
PART TWO : PERSONAL AND PROFESSIONAL CONDUCT
<ul style="list-style-type: none"> ・ Teachers uphold public trust in the profession and maintain high standards of ethics and behaviour, within and outside school. 教師は学校内外において職業における公的な信頼を守り、高い倫理観と行動を維持すること ・ Teachers must have proper and professional regard for the ethos, policies and practices of the school in which they teach, and maintain high standards in their own attendance and punctuality. 教師は、教授活動において、学校の精神、政策、実践を適切かつ専門的に尊重し、自らの出勤と時間厳守について高い水準を維持する必要があります ・ Teachers must have an understanding of, and always act within, the statutory frameworks which set out their professional duties and responsibilities. 教師は専門的な職務と責任を定めた法的枠組みを理解し、常にそれに従って行動しなければなりません

Department of Education, UK(2011) が示す”Teachers’ Standards”を筆者が意訳。
また、ダイバーシティと関連している記述を抜粋している。

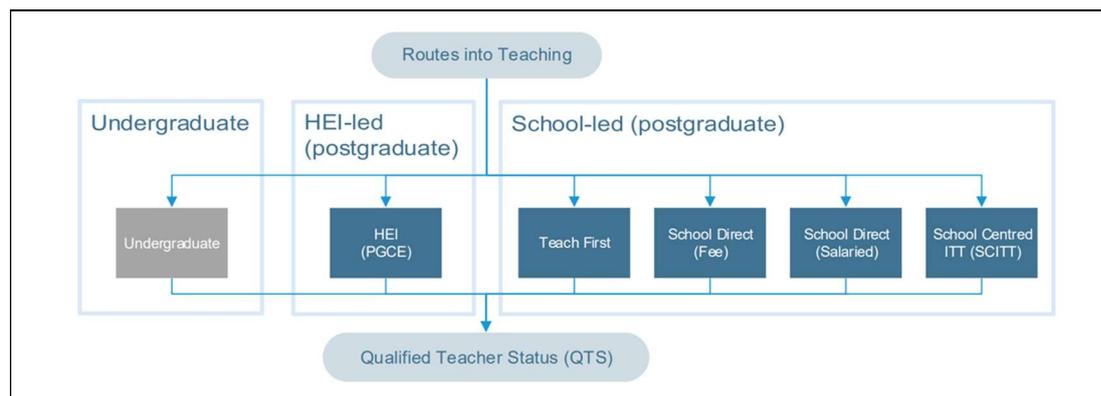


図1 イギリスの教員資格の取得方法
(出典) Department of Education, UK(2011) より

3) イギリスの高等教育機関におけるダイバーシティの観点に基づいた障害理解教育

飯田(2017)の「英国における障害児教育人材の育成構造に関する研究」によると、1981年教育法や1993年教育法を核に英国公文書館の資料を用いて教員養成における障害児教育の位置づけを分析した。その結果、資料には教員の水準や能力に関する記述のうち、障害児教育に関する特定の資格などの記述はなく、昇進の際に必要とされる記述にとどまった。また、ITTにおける高等教育機関での履修規定も示されておらず、現在のところ、英国政府によって設置された障害児教育における教員の能力水準・資格については確認されなかったと述べている。

さらに、障害児教育を専攻とする大学が少なく、専攻としない大学においても、障害児教育に関する科目を設置している高等教育機関が36校と、全体の約半数にのぼることが判明した。ただし、そのうち半数は、選択科目もしくは教育実習校として、Special Schoolを用意するというものであり、プログラムの履修者全員が障害児教育に関する教育を受けるわけではない。また、当然その内容も科目の設置からSpecial Schoolへの実習など非常に多様な内容であり、共通した知識や技術を保証する機能を有するものではないと指摘している。

IV. 考察

1. 日本の高等教育機関における教員養成制度と多様性教育

日本の教員に求められる資質・能力は「絶えず研究と修養に励む教員」として、学び続ける教員像が求められており、多様性や障害理解と関連した内容が資質・能力として特に言及されているわけではなかった。

日本の教員を目指す学生への教育として、「幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程(障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。)」の受講が義務付けられている。しかし、特別支援教育に関する事項の必修化が実態として守られていないことや、「教育心理学」などの名称で科目の内容の一部として特別支援教育に関する事項が扱われているという指摘もなされている(加藤, 2016)など問題は多い。

中央教育審議会(2014)は、教員養成システムの課題の1つとして、カリキュラムの見直しや初任者研修の見直しなどがあげている。その流れから、2017年に「特別の支援を必要とす

る幼児・児童及び生徒に関する理解」が教職課程のコアカリキュラムの1つとして位置づけられている(文部科学省, 2017b)。しかし、対象が発達障害や軽度知的障害をはじめとする特別の支援を必要とする子どもと限定的であり障害理解教育の観点の一部を含んでいるが、多様性の観点を基礎としているとは言いづらい。

2. 韓国の高等教育機関における教員養成制度と多様性教育

韓国は学校教育制度、指導体制の点でも日本の教育システムと特に似ている国であった。教員に求められる資質・能力などについて多様性の観点は明記されていなかった。しかし、教員の資格基準が細分化されており、正教員(1級)は指定された大学での修士号の取得が義務付けられているなど、より教職への専門性が求められていた。また、教員養成機関の評価については指標を用いた評価がなされたり、評価が低い機関については定員数が削減されるなどの点で厳格に教員養成の質を確保する動きがなされたりなどしていた。

韓国の教員を目指す学生への教育として、特別な子どもの教育の全体的な理解と対象者の理解、支援などで構成されている「特殊教育概論」が必修化されている。また、小学校、中学校、高等学校、特殊学校、各種学校、外国人学校への教育ボランティア活動も60時間以上で実施するように規定されている(初・中等教育法 第2条)。以上のことから、講義・実践的な面でダイバーシティの観点を取り入れた教育がなされているといえるだろう。また、ボランティア活動に外国人学校も含めていることから、障害に限定しない子どもの多様性を視野に教育を行っていることが見受けられる。

3. アメリカ合衆国の高等教育機関における教員養成制度と多様性教育

アメリカ合衆国の教育制度は、韓国や日本とは違い、各州によって違いが見られるなどの面が見られた。教員に求められる資質・能力としてInTASCのスタンダードが存在していた。そこには、多様な学習者に対する個別化された学習や共同的な専門的文化などの実現を観点に入れた、学習や内容、指導実践に関する10の基準が示されていた。

アメリカ合衆国の教員を目指す学生への教育に関しても、州単位で制度化されている。しかし、教育内容やその評価に関してもInTASCの基準が用いられていることから、学習者の多様性を前提にした教育が提供されている。

4. イギリスの高等教育機関における教員養成制度と多様性教育

イギリスは、教育課程の基準となるナショナルカリキュラムが設定されている一方で、教授方法や組織方法などについては各学校に委ねられていることから、個々の生徒の状況を考慮に入れて専門的判断を行うことが求められていた。また、教員に求められる資質・能力として教員スタンダードが制定されており、そこには、動機付けや成果促進、指導や学習環境の観点から、障害のある子どもに限らない全ての子どものニーズに応えることが明記されていた。

イギリスの教員を目指す学生への教育として、障害児教育を専攻とする大学は少ないことが明らかになった。また、プログラムの履修者全員が障害児教育に関する教育を受けるわけではなく、共通した知識や技術を保証しているわけではないことも明らかになった。

アメリカ合衆国やイギリスでは、教員に求められる資質・能力として、子どもの多様性を前提にした教員の養成が求められており、指導や学習環境の観点から基準・スタンダードが示されていた。どちらも障害理解教育という観点ではないものの、多様な子どものための教育の一部として障害をもつ子どもへの教育が扱われている可能性もあるのではないかと考えられる。

韓国では、教員を目指す学生への教育として、特別な子どもの教育の全体的な理解と対象者の理解、支援に関する授業が必修化されている。加えて、60時間以上で実施するように規定されている教育ボランティア活動の対象に、特殊学校と外国人学校が含まれていることから、障害理解教育と多様性教育に関する学習の機会が設けられているといえる。

一方、日本では、教員に求められる資質・能力の中に多様性に関する記述は見受けられず、教員を目指す学生への教育に関しては、一部としてのみ特別支援教育に関する事項が取り上げられていた。障害に関しては現場レベルで「障害理解教育」の実践が求められている。金・権(2016)が先行研究から「障害理解」に対する定義及び目的をまとめたが、その中には、他国で取り上げられているような国籍や性別を観点に入れた多様性に関する内容は含まれていない。

日本では、2017年からコアカリキュラムの1つとして「特別の支援を必要とする幼児・児童及び生徒に関する理解」が位置付けられている(文部科学省, 2017b)。しかし、その内容やカリキュラムに関しての規定は明確には示されていない。そのため、今後カリキュラムや指導方法に関しての研究が必要になってくると同時に、そこに国籍や性別を含む多様性の観点を取り入れていく必要があるだろう。

文献

- 1) Council of Chief State School Officers(2013) Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0. A Resource for Ongoing Teacher Development.
- 2) Columbus state university(2018) Professional Education Unit Assessment Handbook. VII Procedures for Monitoring Initial Candidates' Progress. <https://coehp.columbus.state.edu/assessment-handbook/progress-monitor-initial.php> (最終閲覧: 2018.8.8)
- 3) Department of Education, UK(2011) Guidance Teachers' standards These standards set the minimum requirements for teachers' practice and conduct. <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards> (最終閲覧: 2018.8.8)
- 4) John Furlong(2013) Education - An Anatomy of the Discipline: Rescuing the university project?. London: Routledge.
- 5) Hawaii Teacher Standards Board(2014) Interstate New Teacher Assessment Consortium Standards.
- 6) International Student and Scholar Services, University of Minnesota(2018) Guide to the US Education System, Chapter2 Overview. <https://iss.umn.edu/publications/USEducation/> (最終閲覧: 2018.8.8)

- 7) 荒金雅子(2014) 多様性を生かすダイバーシティ経営 実践編. 日本規格協会.
- 8) 飯田明葉(2017) 英国における障害児教育人材の育成構造—有資格教員の養成に着目して—. 日英教育研究フォーラム, 22, 103-114.
- 9) 榎本剛(2002) 英国の教育. 自治体国際化協会.
- 10) 岡村慶・岡村千恵子(2013) アメリカ合衆国の初等～中等教育における学校段階区分の変遷について. 高知大学研究報告, 62, 193-205.
- 11) 加治佐哲也・福本謹一・柳澤好治・ベルファリユリ・米田豊・シランダーティナー・クラマーキャスリン・ダリーキャロライン(2015) 自己変革する教員養成大学：教員養成の高度化を志向する大学改革のストラテジー. 兵庫教育大学 国際シンポジウム資料.
- 12) 加藤宏(2016) 教職課程での特別支援教科の必修化の意味するもの. 筑波技術大学テクノレポート, 23(2), 27-32.
- 13) 教育人的資源部(2007) 幼稚園及び初等・中等・特殊学校等の教師資格取得のための細部基準. 教育人的支援部告示, 第 2007-161 号, 12 月 31 日.
- 14) 金へナ・権偕珍(2016) インクルーシブ教育の観点に基づいた障害理解教育評価 INDEX 開発のための基礎研究. *Journal of Inclusive Education*, 1, 155-163.
- 15) 金甲性(2008) 教員養成機関評価体制制定立研究. 韓国教育開発院.
- 16) 金甲性(2011) 韓国の教員養成教育の成功戦略. 企画財政部・国際政策大学院.
- 17) 黄義一(1997) 韓国の学校教育制度—教員養成制度を中心に—. 島根大学教育学部 教育科学, 29, 77-91.
- 18) 厚生労働省(2017) 第 5 回今後の障害者雇用促進制度の在り方に関する研究会(議事次第).
- 19) 国立教育政策研究所(2009) 第 3 期科学技術基本計画のフォローアップ「理数教育部分」に係る調査研究.
- 20) 国立教育政策研究所(2017) 諸外国における教員の資質・能力スタンダード. 平成 28 年度プロジェクト研究調査研究報告書.
- 21) 国立教育政策研究所(2018) 諸外国の教員養成における教員の資質・能力スタンダード. 平成 29 年度プロジェクト研究調査報告書.
- 22) 権偕珍(2015) QOL の観点に基づいた障害者雇用促進制度・政策の評価指標・尺度の開発に関する研究. *Asian Journal of Human Services*, 8, 107-119. doi: 10.14391
- 23) 権偕珍・田中敦士(2016) 高等教育機関における障害理解教育の現状と課題. *Journal of Inclusive Education*, 1, 104-113.
- 24) 財団法人自治体国際化協会 ソウル事務所(2004) 韓国の教育自治. Clear Report No 254.
- 25) 佐藤仁(2017) アメリカにおける教員養成教育の成果をめぐる諸相—負荷価値評価と教員パフォーマンス評価に着目して—. 福岡大学人文論叢, 48(4), 1069-1087.
- 26) 佐野通夫(2015) 韓国の教育制度 教育原理からの考察—整理のためのメモ—. こども教育宝仙大学紀要, 6, 35-41.
- 27) 芝田裕(2013) 人間理解を基礎とする障害理解教育のあり方. 兵庫教育大学研究紀要, 43, 25-36.
- 28) 総務省(2017) 発達障害者支援に関する行政評価・監視 結果に基づく勧告.
- 29) 孫ギョンオ(2016) 教員養成機関評価の政治学—政府と大学間のマクロ的關係を中心に—. 教育政治学研究, 23(2), 77-100.

- 30) 中央教育審議会(2014) 教員養成部会(第 70 回)配付資料 資料 4-2 「学び続ける教員像」の理念を実現する新たな養成・研修システムの構築.
- 31) 中央教育審議会(2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申).
- 32) 中村豊(2017) ダイバーシティ&インクルージョンの 基本概念・歴史的変遷および意義. 高千穂論叢, 52(1), 53-82.
- 33) 日本経済団体連合会(2002) 原点回帰—ダイバーシティ・マネジメントの方向性—. 日経連ダイバーシティ・ワーク・ルール研究会報告書.
- 34) パク・ソクイル(2010) 一般教員養成課程で特殊教育に関する科目と教職素養科目運営の実態. 朝鮮大学教育大学院修士課程論文.
- 35) 韓昌完・矢野夏樹・上月正博(2016) ダイバーシティ教育の再定義と構成概念の検討. *Journal of Inclusive Education*, 1, 19-27.
- 36) 松本浩司(2010) アメリカの教員養成教育カリキュラムにおける「文脈的教授・学習」-ジョージア大学での開発プロジェクトに注目して-. カリキュラム研究, 19, 59-70.
- 37) 文部科学省(2012a) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査.
- 38) 文部科学省(2012b) 学校段階間の連携・接続等に関する作業部会(第 13 回) 配付資料 資料 4 諸外国の義務教育制度.
- 39) 文部科学省(2017a) 平成 29 年度 特別支援教育資料.
- 40) 文部科学省(2017b) 教職課程コアカリキュラム.
- 41) 山崎智子(2016) イングランド教員養成における Ofsted 査察の現代的な位置づけ -‘School Direct’の質保証に注目して-. 日英教育研究フォーラム, 20, 151-164.
- 42) 山田礼子(2009) 州ごとに異なるミッションや教員養成プログラム. カレッジマネジメント, 156, 50-53.
- 43) 吉田多美子(2005) イギリス教育改革の変遷—ナショナルカリキュラムを中心に—. レファレンス, 55(11), 99-112. doi: 10.11501/999865



Journal of Inclusive Education

EDITORIAL BOARD

EDITOR-IN-CHIEF

Changwan HAN University of the Ryukyus (Japan)

EXECUTIVE EDITORS



Aiko KOHARA University of the Ryukyus	Keita SUZUKI Kochi University	Shogo HIRATA Ibaraki Christian University
Atsushi TANAKA University of the Ryukyus	Kenji WATANABE Kio University	Takahito MASUDA Hirosaki University
Chaeyoon CHO Tohoku University	Kohei MORI Mie University	Takashi NAKAMURA University of Teacher Education Fukuoka
Eonji KIM Miyagi Gakuin Women's University	Liting CHEN Mejiro University	Takeshi YASHIMA Joetsu University of Education
Haejin KWON University of Miyazaki	Mari UMEDA Miyagi Gakuin Women's University	Tomio HOSOBUCHI Saitama University
Hideyuki OKUZUMI Tokyo Gakugei University	Mika KATAOKA Kagoshima University	Toru HOSOKAWA Tohoku University
Ikuno MATSUDA Soongsil University	Minji KIM National Center for Geriatrics and Gerontology	Toshihiko KIKUCHI Mie University
Kazuhito NOGUCHI Tohoku University	Nagako KASHIKI Ehime University	Yoshifumi IKEDA Joetsu University of Education

EDITORIAL STAFF

EDITORIAL ASSISTANTS

Mamiko OTA Tohoku University / University of the Ryukyus

Sakurako YONEMIZU University of the Ryukyus

as of April 1, 2018

Journal of Inclusive Education

VOL.5 August 2018

© 2018 Asian Society of Human Services

Presidents	Masahiro KOHZUKI & Sunwoo LEE
Publisher	Asian Society of Human Services #216-1 Faculty of Education, University of the Ryukyus, 1, Senbaru, Nishihara, Nakagami, Okinawa, 903-0213, Japan FAX: +81-098-895-8420 E-mail: ashs201091@gmail.com
Production	Asian Society of Human Services Press #216-1 Faculty of Education, University of the Ryukyus, 1, Senbaru, Nishihara, Nakagami, Okinawa, 903-0213, Japan FAX: +81-098-895-8420 E-mail: ashs201091@gmail.com

Journal of Inclusive Education
VOL.5 August 2018

CONTENTS

ORIGINAL ARTICLES

Investigation of Japanese Elementary School Teachers' Practices and Attitudes Regarding Diversity Education

Masaki FUKADA, et al. 1

Consideration of Constructs for the Social Skill Training Program Development
for Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) Tendency
; Focus on the Analysis of the Practical Report

Aiko KOHARA, et al. 18

A Survey on Flexible Supports by Teachers of Special Needs Class in Public Elementary Schools

Kenichi OHKUBO, et al. 34

SHORT PAPERS

The Verification of Reliability for Self-assessment(High School Student's Version) of
Scale for Coordinate Contiguous Career (Scale C3)
; Analysis using Okinawa Prefectural High School Student's Data

Haruna TERUYA, et al. 53

The Current Issues of the Teacher Training System and Diversity Education in Higher Education Institution
; Based on the Research of Japan, Korea, US and UK

Haejin KWON, et al. 61

ACTIVITY REPORT

The Study of Training for Children with Specific Difficulties in Learning English
; The Effective Spelling Training Considering Cognitive Functions

Sayano KAMIOKA, et al. 77
