

新しい教育課程と教師の役割

～改訂版 特別活動に焦点を当てて～

静岡英和学院大学 人間社会学部

コミュニティ福祉学科

橋 本

勝

問題設定

日本の教員養成制度は、これまで1949年（昭和24年）の教育職員免許法の制定以来、高等教育における教員養成と開放制による教員養成を二大原則として実施・展開されてきた。その過程における1988年（昭和63年）の教育職員免許法の改正では、教員免許制度がおおはばに改められ、それは、修士課程修了程度を基礎資格とする専修免許状の新設、特別免許状と特別非常勤制度の創設等による社会人の学校教育への活用等を内容とするものであり、『学制120年史』によれば、それまでの幾度かの中央教育審議会や教育職員養成審議会の答申や建議などの各方面からの提言を集大成したもので、1949年（昭和24年）の「教育職員免許法制定以来の最も大きな制度改正」であったといわれている⁽¹⁾。

こうした専修免許状・一種免許状・二種免許状などの学歴を基礎資格とする教員免許制度の創設は、教員に求める役割や資質・能力とは何かを問う一つのきっかけになったのではないだろうか。また、特別免許状の創設は、何を教員の役割、資質・能力として求めるのかを問うのみならず、大学や短期大学の教職課程で学び、教員免許を取得し、教員としてのキャリアを形成してきた者にとって、自らの教員としてのアイデンティティを問うものでもあったのではないだろうか。

2007年（平成19年）には教育職員免許法が改正されることにより、2009年（平成21年）4月から教員免許更新制が導入された。また同じく2007年の学校教育法の改正では、副校長、主幹教諭、指導教諭の職が新たにつくられ、翌2008年（平成20年）にこれらの職を置くことができるようになった。こうした免許更新制度や教員の新しい職位職階も、教員の資質・能力、教員の教育役割、教員のキャリア形成の再考を促すものとなったのではないだろうか。

さらに、教職大学院について、その創設が、2006年（平成18年7月11日）の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」で提言され、そしてそれは、2007年（平成19年）「専門職大学院設置基準等の一部を改正する省令等について－『教職大学院制度』の創設について－」に基づき、2008年（平成20年）4月から開学された。この教職大学院も、修士課程修了を基礎資格とする専修免許状があるにもかかわらず創設されたことを考えると、教員としてこういった資質・能力を身につけていけばよいのか、どのような学習が必要なのか、それは、いつ、どこで身につけるべきなのか、といったことの検討を求めるものとなったのではないだろうか。

このような教員養成制度の創設や改正が、教員の役割、教員の資質・能力を問うきっかけとなり

うであろう一方で、教員が、学校で実際に取り組む教育課程の改訂も、教員に求められる役割や資質・能力を問う、より具体的な契機となるのではないだろうか。

1989年（平成元年）に小学校・中学校・高等学校、幼稚園、盲・聾・養護学校の学習指導要領が改訂された。幼稚園段階から高等学校段階にわたる学校種の学習指導要領が、同時期に改訂されることは異例であった。「新学力観」・「新しい学力観」の育成が、この学習指導要領改訂における中核的なテーマであった。ここでは、従来の「知識・理解」中心の学力の捉え方から、「関心・意欲・態度」を重視する学力の捉え方へと、学力の捉え方を大きく転換させ、教員の授業への関与の仕方についても、「指導」から「支援」へと転換すべきであるとの議論も、その賛否や正誤はともかく、なされることになった。

1998年（平成10年）に小・中学校の学習指導要領が、また、1999年（平成11年）に高等学校の学習指導要領が改訂され、「ゆとり」のなかで「生きる力」を育むということが教育課程の中心テーマとなった。そして、2008年（平成20年）の小・中学校の学習指導要領の改訂、ならびに2009年（平成21年）の高等学校の学習指導要領の改訂では、「生きる力」の育成は踏襲されたものの、「ゆとり」については強調されることはなくなり、ゆとり教育との決別といった表現が新聞報道などでみられるようになった。

こうした学習指導要領の改訂に基づく教育課程の実施・展開、また転換は、教員が培ってきた教育観や、授業スキルについて再考することを求めたり、場合によってはそれを放棄することすら求めるようなケースもあるのではないだろうか。こうした教育課程政策も、教員に求められる資質・能力や、教員が築いてきたキャリアを再考する契機となったのではないだろうか。

そこで、本研究では、1949年（昭和24年）の教育職員免許法制定以来の最も大きな制度改革であったという、1988年（昭和63年）の教育職員免許法の改正から今日の期間について⁽²⁾、まず、教員養成に関する主要な取組みについて検討し、どのような教員の役割や資質・能力が求められてきたのかを確認したい。そして、次に、日々展開される教育課程の中で、教員がどういった役割や資質・能力を求められるようになってきたのかを、その基準である学習指導要領の改訂に即して確認したいと考えている。

1. 教員養成制度に関する若干の検討

（1）教員免許の階層化と民間人の登用

1987年（昭和62年）の教員養成審議会答申「教員の資質能力の向上方策等について」を基礎にして、1988年（昭和63年）に教育職員免許法の改正がなされた。これにより、専修免許状・一種免許状・二種免許状などの学歴を基礎資格とする新しい教員免許制度が創設され、また、教員免許状を持たない者を教員として活用できる特別免許状や特別非常勤講師制度が創設され、これらに加えて、初任者研修制度が実施されるようになった。

まず、専修免許状・一種免許状・二種免許状の創出に注目したい。岩田康之はこの専修免許状・

一種免許状・二種免許状という、教員免許状の「階層化」について、「上級免許状の取得に際して下級免許状の取得後の一定の実務経験が求められていない」ことを「大きな特質」とであると述べ、「上級免許状へ切り替えるまでの間に一定の勤務経験を要件」として設定しているアメリカ等とは異なり、日本においては「学校現場で働いた経験がゼロであっても認定を受けた大学院修士課程で所定の単位を取得すれば上級免許状としての『専修』免許状が取得可能なのである」と問題提起している⁽³⁾。

岩田の指摘のように、現場経験がゼロで修士課程を修了したばかりの若者が持つ専修免許状と、現場経験が豊富な中堅教員が持つ一種免許状が担保する、それぞれの資質・能力は何なのだろうか。

つぎに、特別免許状についてである。特別免許状は、「教員免許状を持っていないが優れた知識経験等を有する社会人等を教員として迎え入れることにより、学校教育の多様化への対応や、その活性化を図るため、授与権者（都道府県教育委員会）の行う教育職員検定により学校種及び教科ごとに授与する『教諭』の免許状」という免許状である⁽⁴⁾。

この特別免許状の制度を活用した民間出身校長が活躍したケースも見られるが⁽⁵⁾、その一方で、厳しい事例に関する報道もみられる。たとえば、広島県の小学校で銀行マンから転じた小学校の校長先生が自殺によりなくなった。記事では「未知の世界でいきなりトップに立たされた重圧に悩んだと見られる。大企業の管理職という肩書きを重視してわずか2日間の研修で着任させた県教委の姿勢に疑問が投げかけられている。」⁽⁶⁾と報じられた。

また、「3カ月で辞めた38歳・公募民間校長」という見出しが注目を引いた報道であるが、「生き馬の目を抜く外資系証券会社を渡り歩いた校長の見切りの早さに、児童は泣いた。大阪市教委の公募で採用された市立小学校の38歳の民間人校長が6月、着任から3カ月足らずで退職した。記者会見では謝罪の言葉はなく、『体験を生かせる学校ではなかった』『給料が校長の中で最低』と不満をぶちまけた。時折笑みを浮かべ、饒舌（じょうぜつ）に『不満』を語ってみせた38歳に『なんだアイツは』との批判も起きた。橋下徹市長が旗を振り、市や学校の幹部ポストで公募制度が導入されたが、“途中退場”は区長に続き2人目。専門家からは採用の難しさを指摘する声も上がり、同制度への風当たりは厳しくなっている。」と報じられたケースもあった⁽⁷⁾。

こうした事例があったためか、2014年（平成26年）に文部科学省では「特別免許状の授与に係る教育職員検定等に関する指針」を示し、特別免許状授与に関して一定の「指針」を示している⁽⁸⁾。

これに従うような形で、例えば静岡県では、静岡県教育委員会義務教育課が「特別免許状に係る教育職員検定基準」により、「出願者を任命又は雇用しようとする期間が、原則引き続き6年以上の期間にわたること」や「任命者又は雇用者による推薦状において、授与候補者の配置により学校教育が効果的に実施されること」などの指針を示し、上記の38歳民間出身校長のような「3ヶ月」で退職しないようなルールをつくっている⁽⁹⁾。

これまでみてきたように、階層化された専修免許状・一種免許状・二種免許状、また、特別免許状は、社会に対して、いったいどのような教員の資質・能力を保証するものなのだろうか。あるいは、それらの免許状を取得したということで、どのような教育役割が果たせることになったという

ことになるのだろうか。

（２）教員免許の更新制と学校のマネジメント体制

2009年（平成21年）４月から教員免許更新制が導入された。この導入について、服部晃は、2000年前後より「指導力等に問題のある教員の存在が社会問題となり、それらの教員の総称として『指導力不足教員』という表記が定着」しており、教員免許更新制度の導入は、『指導力不足教員』の問題が根源的な要因であったのだが、これが2008年（平成18年）７月の中央教育審議会答申では、その導入にさいし、「教員免許更新制は『不適格教員の排除を直接的存目的とするものではなく、社会構造の急激な変化等に対応して、自信と誇りをもって教壇に立ち、社会の尊敬と信頼を得ていく』という前向きな制度」と説明されており、当初の「指導力不足教員」対応という目的がそれとは異なる「前向きな制度」にすり替えられたことを明らかにした⁽¹⁰⁾。

佐久間亜紀も、当初のねらいである『不適格教員排除のための免許更新制度』構想は、あまりにもむちゃくちゃな、整合性を欠く構想であった。そもそも教員免許状とは、個人が何を学んだかを公証する『免許』制度であり、問題教員への対処は『任用』制度によって対応すべき問題だからである。」と強く批判し、「国際的にみても、教員免許の更新制度は極めて珍しく、先進国ではアメリカにしかない。」と述べている⁽¹¹⁾。

この教員免許更新制は、教員の長期的なキャリア形成に関わるものと考えられるが、新しく職位や職階が導入されたことも、やはり教員の長期的なキャリア形成に関わるものと考えられるだろう。例えばその一つであるが、2007年（平成19年）の学校教育法の改正では、副校長、主幹教諭、指導教諭の職が新たにつくられ、翌2018年（平成20年）にこれらの職を置くことができるようになった。

教育再生会議では、これら副校長、主幹教諭、指導教諭の新たな職の設置理由として、「国は、学校に責任あるマネジメント体制を確立するため、学校教育法等を改正し、副校長、主幹等の管理職を新設し、複数配置を実現することにより、学校の適正な管理・運営体制を確立する。」と説明している⁽¹²⁾。

また、他の一つが、教職大学院で養成するスクールリーダーの構想である。教職大学院が、2006年（平成18年）7月11日の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」で、その創設が提言され、2008年（平成20年）４月から開学された。中央教育審議会では、教職大学院の目的を「地域や学校における指導的役割を果たし得る教員として、不可欠な確かな指導理論とすぐれた実践力・応用力を備えた『スクール・リーダー（中核的中堅教員）の養成』と定義している。

教職大学院について、岩田康之は、『主幹教諭』『指導教諭』等のイメージと相当に重なりをもつが、両者の間に制度的な関連はなく、教職大学院修了者に対して独自の免許や排他的な職域は設定されていない」と指摘し、そのため、教職大学院をめぐる「入学に際してのインセンティブは乏しく、教職大学院では『理論と実践の融合』を目指した興味深い実践が行われているにもかかわらず、その多くは入学者の確保に難儀している」と述べている⁽¹³⁾。

さらに岩田は「1974年の『教頭』職法制化、翌75年の『主任』省令化といった、学校組織における階層秩序が導入された際にも、それらが免許制度の階層化に結びつくことはなかった」と指摘している⁽¹⁴⁾。

そして岩田は、1988年（昭和63年）の教育職員免許法の改正で、専修免許状は修士修了、一種免許状は大学卒、二種免許状は短期大学卒というように、「制度上の資格要件の整理」はできたものの「上級免許状の業務独占」も、「基礎資格の水準による業務の階層化」もまったくなされていないことを明確に述べている⁽¹⁵⁾。

これらに加えて、岩田は、「学校現場における中間管理職的教員に誰をどのような形で任用するかは基本的に人事権者（公立学校教員ならば都道府県・政令指定都市の教育委員会）に委ねられてきたのである。都道府県・政令指定都市の教育委員会が、教員の採用・研修に加えて、こうした免許制度上の制約がゆるい中での人事配置における強大な権限を持っているという特質は、日本の教育をめぐる社会的な状況を見据えていく上で重要な前提である」と、「制約がゆるい」という教員免許の制度的特徴が、教員の中間管理職の人事において教育委員会という特定の機関の「強大な権限」を作り出している点を指摘している⁽¹⁶⁾。

主幹教諭・指導教諭などが、一人ひとりの教員たちにとって、それぞれの専門職的な発達やキャリア形成の目標となりえているのだろうか。また、教師を目指す若者たちにとって、あるいは、自らの実践的な課題を克服したいという思いを抱いている現職教員にとって、教職大学院は、今後、そこでの学習成果として、たとえば業務独占や名称独占といった専門職的なメリットを提供しうるのだろうか。さらには、主幹教諭や指導教諭、教職大学院の修了者が、教員組織・学校組織のマネジメントに安定性や透明性をもたらすのだろうか。

2. 教育課程政策

（1）1989年（平成元年）の学習指導要領の改訂と教員の役割・資質・能力

1989年（平成元年）には、小学校・中学校・高等学校の学習指導要領が改訂された。その総則では、「学校の教育活動を進めるに当たっては、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を図る」ことが求められている⁽¹⁷⁾。

この「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」は、1987年（昭和62年）12月24日の教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、及び高等学校の教育課程の基準」において、「豊かな心をもち、たくましく生きる人間の育成を図ること」、「国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図ること」、「国際理解を深め、我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視すること」とともに、「教育課程の基準の改善の方針」の中核の一つに位置づけられている。この「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」の意義を生涯学習の観点から下記のように説明している。

「これからの学校教育は生涯学習の基礎を培うものとして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を重視する必要がある。

そのためには、児童生徒の発達段階に応じて必要な知識や技能を身に付けさせることを通して思考力、判断力、表現力などの能力の育成を学校教育の基本に据えるなければならない。[中略]生涯にわたる学習の基礎を培うという観点に立って自ら学ぶ目標を定め何をどのように学ぶかという主体的な学習の仕方を身に付けさせるようにする配慮が必要となる。その際には、自ら学ぶ意欲を育てることが特に大切であり、幼児児童生徒に活動や学習への適切な動機を与え、学ぶことの楽しさや成就感を体得させるように配慮しなければならない。」⁽¹⁸⁾

このように、「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力」の中の、特に、「自ら学ぶ意欲」が、「生涯学習の基礎」として、「思考力、判断力、表現力」などとともに身につけさせる資質・能力として強調されている。

教員の役割や資質・能力にひきつけていけば、児童・生徒の「自ら学ぶ意欲を育てる」ことができる教員ということになる。

文部省は、このような「自ら学ぶ意欲」の育成のために、「新しい学力観に立つ学習指導の工夫改善」が必要であるとして、「現行学習指導要領の趣旨を実現するためには、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質や能力の育成を重視する学力観に立って、学習指導の工夫改善を図ることが重要である。」と、「新しい学力観」にたった学習指導の工夫改善を求めている⁽¹⁹⁾。

このような新しい学力観は、折出健二によれば、「従来の『知識・理解』中心の学力評価尺度を大幅に変えて、まず『関心・意欲・態度』があり、その上に『思考・判断』『技能・表現』が生まれ、これらの結果として『知識・理解』が習得されるという評価観点の層構造』に基づく学力観である⁽²⁰⁾。

松下佳代によると、「新学力観は、新学習指導要領（目標）と新指導要録（評価）が実施されるなかで、文部省が教育課程改訂の趣旨を現場に徹底するためのキーワードとして登場し、浸透していった」⁽²¹⁾。さらに松下は、新学力観における授業と学習の理論が、「行政文書的な資料」よりも「文部省に近いところにいる研究者の著作のなかで明確に述べられている」ことに注目し、授業における「教師の位置づけ」が「指導」ではなく、「学習活動のコントロールの主体を教師から生徒に移動すること」が念頭に置かれた「支援」に移行していると指摘している⁽²²⁾。

教員の役割や資質・能力にあえて関連づけるなら、「指導」よりも「支援」する教員である。

しかし、上記の松下の指摘によると「指導」から「支援」へという教員の指導スタンスの転換は、必ずしも文部省が正式に表明したことはなかった。この点について、山本敏郎も、「文部省は『指導から支援へ』への転換だとは一言も言っていない」と述べ、「指導するという行為をやめて支援するという行為に変えろと言っているのではなくて、指導についての考え方を改めよ、すなわち『よさや可能性などを生かし高め、豊かにしていくことを支援するという指導観』に改めよと言っているのである。」と指摘している⁽²³⁾。さらに山本は、文部省では、「『学力』を「知識・技能」から『関心・意欲・態度』へ転換するとは言っておらず、『基礎・基本』の捉え方を変えろと言っている」と述べ、「知識・技能を中心とする学力観を改め、学力は『関心・意欲・態度』『思考・判

断』『技能・表現（又は技能）』、『知識・理解』などを構成要素とする『資質・能力』と捉え直したのである。」と、学力観の「転換」ではなく、学力の「構成要素」の「捉え直し」とであると指摘している⁽²⁴⁾。

（２）1998・99年（平成10・11年）の学習指導要領の改訂と教員の役割・資質・能力

1996年（平成8年）7月19日の中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）－子供に「生きる力」と「ゆとり」を－」では、「ゆとり」の中で「生きる力」を育成していくことが提言された⁽²⁵⁾。

同答申では、「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、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であり、また、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、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた。」と、「生きる力」の育成が教育の最優先課題であると提起した。

そして、子どもたちに「生きる力」を育んでいくためには、「各教科、道徳、特別活動などのそれぞれの指導」も重要ではあるが、「「生きる力」が全人的な力であるということを踏まえると、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手だてを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが極めて有効である」ので、『教育内容の厳選と基礎・基本の徹底』という視点から、各教科の教育内容を厳選することにより時間を生み出し、一定のまとまった時間（以下、『総合的な学習の時間』と称する。）を設けて横断的・総合的な指導を行うことを提言したい。」と、全人的な力である「生きる力」を育てるために、「各教科の教育内容を厳選することにより時間を生み出し」、すなわち、「ゆとり」を捻出し、「横断的・総合的」な学習活動である「総合的な学習の時間」を創設すべきであると述べている。

この「総合的な学習の時間」は、1998年（平成10年）7月の教育課程審議会答申にも引き継がれ⁽²⁶⁾、1998年（平成10年）の小・中学校の学習指導要領の改訂ならびに1999年（平成11年）の高等学校の学習指導要領の改訂により、それは学校教育へ導入されることとなった。

教員の役割や資質・能力につなげていえば、教員であるならば、保持している教員免許状の学校種の違いや担当教科の違いに関わらず、「総合的な学習の時間」を担当し、児童・生徒の「生きる力」を育むことができる、ということが、求められる役割や資質・能力に加えられたということになる。

しかし、2003年（平成15年）に、学習指導要領の一部改正がなされた。そこでは「生きる力」の育成のために導入された「総合的な学習の時間」について次のような指示が追加されている⁽²⁷⁾。

まず、「各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること。」と、「総合的な学習の時間」の理念・趣旨ともいえる基本的事項を確認するような指示が出されている。また、「総合的な学習の時間の目標

及び内容」を定めるべきこと、そして、「目標及び内容に基づき、生徒の学習状況に応じて教師が適切な指導を行うこと。」と、教育活動の基本の中の基本ともいえるような「教師が適切な指導を行うこと」も指示されている。さらには、「各学校においては、学校における全教育活動との関連の下に、目標及び内容、育てようとする資質や能力及び態度、学習活動、指導方法や指導体制、学習の評価の計画などを示す総合的な学習の時間の全体計画を作成するものとする。」と、目標、育てようとする生徒の能力や態度、指導体制、評価に関する全体計画を作成すべきとの、教育活動としての基本的な留意事項をふまえるべきことを要求している。

この学習指導要領の一部改正は、「総合的な学習の時間」が、教育活動としての趣旨が理解されておらず、教育活動としての体裁が整っていなかったことを示すものであろう。

久我周夫は、「鳴り物入りで始まったはずの『総合的な学習の時間』だが、各学校が試行錯誤している間に、当初のねらいから外れていくところも出始め、「遊ばせているだけ」との批判や学力低下論争が起こった。」と⁽²⁸⁾、「総合的な学習の時間」が、当初のねらいから外れた活動となっていたケースが見られたことを指摘している。

また、水口洋は、「文部科学省は新しい学力観に基づいた問題解決型の学習を模索して、『総合的な学習の時間』創設して、1998年の学習指導要領改定〔ママ〕に際し小中高の授業の中に設定して、必須科目〔ママ〕として義務付けた。しかし、『総合的な学習の時間』は、『ゆとり教育批判』の声と共に上級学校ほど現場には定着せず、経験学習は行き場を失ったように見受けられる。」と⁽²⁹⁾、問題解決型の経験学習である「総合的な学習の時間」が、学校現場に十分には定着しなかったことを指摘し、「1998年の学習指導要領は、週5日制、30時間の枠の教科枠を設定していたが、それは時間枠の争奪戦をさらに助長した。中学校における時間内の必修クラブ活動の廃止、高校の卒業単位の緩和なども同時に実施されたが、『総合的な学習の時間』に意味を感じられない現場の拒否反応は強く、『遊ばせているだけ』との批判が続出した。」と⁽³⁰⁾、「時間枠の争奪戦」により創出した「総合的な学習の時間」が「遊ばせているだけ」という批判を受けていたことを指摘している。

1998年（平成10年）の小・中学校の学習指導要領の改訂ならびに1999年（平成11年）の高等学校の学習指導要領の改訂に基づく教育課程の優先課題の一つである「生きる力」の育成のための中核となるべき「総合的な学習の時間」に対する理解が、必ずしも十分ではなかった。

（3）2008・09年（平成20・21年）の学習指導要領の改訂と教員の役割・資質・能力

2008（平成20年）年の学習指導要領改訂では、小学校ならびに中学校の授業時数が1977年（昭和52年）の学習指導要領の改訂以来、およそ30年ぶりに授業時数が増やされた⁽³¹⁾。

学習指導要領の改訂に即して教科書も改訂された。新聞では次のように当時の改訂版の教科書について報じている。

2010年改訂の小学校の教科書については、『脱ゆとり』を掲げ、基礎から発展まで分厚くなった教科書」として、「大阪のある先生（36）は、『発表の機会や、考える時間を増やすと、授業中に計算練習ができなくなってしまう。こういう方式で本当に力がつくのか。正直に実感はできない。』

[中略] 三重の小学校の先生（51）は『全員にしっかり分からせる必要がある。でも、教える内容が増えれば理解させられないまま授業を進めてしまう可能性も出てくる。学力格差は広がるかもしれない』と話した。」と報じられた⁽³²⁾。

翌年改訂の中学校の教科書についても、当時の新聞では「学ぶ量を増やした『脱ゆとり』の新学習指導要領を反映し、現行版の教科書のページ数は9教科全体で24%増えた。増え幅は去年の小学校並み。中でも理科は各社平均で45%、数学は33%と大幅に増えた。」と教科書の量的な増加が話題とされるとともに、「新しい中学校教科書は、基礎にも進んだ内容にも対応でき、自主的な学習も促す構成が取り入れられた。各教科を横断して学ぶ工夫や、学んだことを実社会の問題と関連づけて意識的に考えさせる記述も多い。新学習指導要領が示す学力に対応するマルチ型教科書になっている。」と質的な特徴についても伝えられている⁽³³⁾。

またその翌年改訂の高校の教科書については、「高校教科書 ページ1割増し」と量的な増加が目目され、「学習指導要領を09年に学力向上重視へ改訂したことが増加の要因。」と報じながらも、「週の授業時数が標準の30コマを超えたり、小中学校の学習内容を学び直したりすることが認められた。指導要領の範囲外の内容を載せる際、分量を『全体の2割程度』と限定した規定も撤廃された。[中略] 知識の習得に加え、その活用や表現力の育成も全教科で重視された。」と、運用の仕方、内容の質的な変化も伝えられている⁽³⁴⁾。

このように「脱ゆとり」が、たんに学習の量的な増加にとどまらない、学習の質的な変化に関わる方向性を持ったものであることが、教科書改訂に関する新聞報道でも分かる。

2008・09年（平成20・21年）改訂の学習指導要領の基礎となっている2008年（平成20年）1月17日の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」では⁽³⁵⁾、「1990年代半ばから現在にかけて顕著になった、『知識基盤社会』の時代などと言われる社会の構造的な変化の中で、『生きる力』をはぐくむという理念はますます重要になっている」と、「生きる力」をはぐくむことが、到来しつつある「知識基盤社会」においても、ますます重要であると述べている。

しかし、「生きる力」の理念を踏襲する同時に、答申では、1998・99年改訂の学習指導要領の不十分さも指摘し、「学習指導要領の理念を実現するための具体的な手立てが必ずしも十分ではなかったことについては、次の5点の課題があった」と述べている。

その1つ目として、「これからの子どもたちに『生きる力』がなぜ必要か、『生きる力』とは何か、ということについて、文部科学省（文部省）による趣旨の周知・徹底が必ずしも十分ではなかったこと」や、また、「教育については、『ゆとり』か『詰め込み』かといった二項対立で議論がなされ」、「基礎的・基本的な知識・技能の習得とこれらを活用する思考力・判断力・表現力等をいわば車の両輪として相互に関連させながら伸ばしていくこと」の理解が十分にではなかったことをあげている。

2つ目としては、「学校における指導」について、「子どもの自主性を尊重する余り、教師が指導を躊躇する状況があったのではないかと指摘されていること」をあげ、『自ら学び自ら考える力を

育成する』という学校教育にとっての大きな理念は、日々の授業において、教師が子どもたちに教えることを抑制するよう求めるものではなく、教えて考えさせる指導を徹底し、基礎的・基本的な知識・技能の習得を図る」という点が十分に理解されなかったと述べている。

3つ目として、「総合的な学習の時間を創設したが、学校教育全体で思考力・判断力・表現力等を育成するための各教科と総合的な学習の時間との適切な役割分担と連携が必ずしも十分に図れていないこと」があげられている。

4つ目としては、「子どもたちの思考力・判断力・表現力等をはぐくむため、教科において、基礎的・基本的な知識・技能の習得とともに、観察・実験やレポートの作成、論述といった知識・技能を活用する学習活動を行うためには、現在の小・中学校の必修教科の授業時数は十分ではないということ」があげられており、今後、「そのための授業時数の確保が求められる」と述べられている。

5つめとして、「社会の大きな変化の中で家庭や地域の教育力が低下したことを踏まえた対応が十分ではなかったということ」があげられている。

このように答申では、生きる力の理解や、「ゆとり」か「詰め込みか」といった誤解だけではなく、知識・技術の習得とともに思考力・判断力・表現力等の習得の不十分さを指摘した。

この答申で重視された「知識・技術の習得」と「思考力・判断力・表現力等」の習得と、さらには1989年（平成元年）改訂の学習指導要領で強調された「自ら学ぶ意欲」との3つの要素が、2000年代に入って強調されはじめた。

まず、2002年（平成14年）の文部科学省による「確かな学力の向上のための2002アピール『学びのすすめ』」で⁽³⁶⁾、経済開発協力機構OECDによるPISAのテストの結果について「知識や技能だけでなく、思考力、判断力などまで含めた学力の育成に向けて取り組んできたことの成果の現れであるとともに、学びへの意欲や学ぶ習慣を十分身に付ける」こと、すなわち、知識や技能と、思考力、判断力などと、学びへの意欲との3要素を基準に言及しており、またそれらは、2003年（平成15年）10月7日の中央教育審議会答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について（答申）」では、「[確かな学力]とは、知識や技能に加え、思考力・判断力・表現力などまでを含むもので、学ぶ意欲を重視した、これからの子どもたちに求められる学力」と、「確かな学力」を構成する3要素として定義づけられ⁽³⁷⁾、さらには、2007年（平成19年）改訂の学校教育法の第30条第2項で「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うこと」と⁽³⁸⁾、学力の3要素が「生涯にわたり学習する基盤」として法令上に規定されるに至っている。

教員の役割や資質・能力のとの関連でいえば、学力の3要素からなる「確かな学力」を育むことができる教員という言い方になるだろう。

（４）2017・18年（平成29・30年）の学習指導要領の改訂と教員の役割・資質・能力

2016年12月21日に中央教育審議会により「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」が答申された⁽³⁹⁾。

この答申では、「社会に開かれた教育課程」の実現を中核的な理念として、「学習指導要領等の枠組みの見直し」・「『カリキュラム・マネジメント』の実現」・「『主体的・対話的で深い学び』の実現」の3点の課題が挙げられている。

同答申では、「社会に開かれた教育課程」の実現については、次の3点が重要であると述べている。1点目は「社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと。」、2点目は「これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育んでいくこと。」、3点目は「教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。」である。

「学習指導要領等の枠組みの見直し」については、見直しのための6つの要点があげられている。1点目は、育成すべき資質能力に関わる「何ができるようになるか」、2点目は、教育課程の編成に関わる「何を学ぶか」、3点目は、教育指導に関わる「どのように学ぶか」、4点目は、「子供一人一人の発達をどのように支援するか」、5点目は、教育評価に関わる「何が身に付いたか」、6点目は、学習指導要領の理念の具現化のために「実施するために何が必要か」、このような6点の枠組みをもって学習指導要領を見直すべきということのようである。

「カリキュラム・マネジメント」は、こうした6点を、「各学校が組み立て、家庭・地域と連携・協働しながら実施し、目の前の子供たちの姿を踏まえながら不断の見直しを図る」といった営みで、「各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校教育目標を踏まえた教科等横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。」、「教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。」、「教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。」という三つの側面からカリキュラムを捉える必要があると述べられている。

「『主体的・対話的で深い学び』の実現」すなわち「アクティブ・ラーニング」に関しては、「子供たちが、学習内容を人生や社会の在り方と結びつけて深く理解し、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けること」ができるような「授業改善」と、「学習の内容と方法の両方を重視し、子供の学びの過程を質的に高めていくことである。単元や題材のまとまりの中で、子供たちが『何ができるようになるか』を明確にしながら、『何を学ぶか』という学習内容と、『どのように学ぶか』という学びの過程を組み立てていくこと」の2つが重要であると述べられている。

新学習指導要領の課題や懸念事項に関して、特別活動を例に、次節で検討を試みたい。

（５）特別活動を例に

今回の学習指導要領では、各教科、領域で育成すべき資質・能力が、学力の３要素、すなわち「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」の視点から定められた。これは一方では、学校教育全体や具体的な学習指導の目的やねらいが何なのかが、簡単に示されており、分かりやすいともいえる。しかし、その一方では、各教科や領域で、共通して学力の３要素、すなわち「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」の視点に基づく目的の設定が可能なのだろうか、という疑問も残る。単純にいつてしまえば、教科と特別活動が同じねらいで学習主活動が展開できるのかということである。

また、これら学力の３要素である「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」を育成するさいに、「手掛かり」となる「人間関係形成」・「社会参画」・「自己実現」からなる「三つの視点」が設定されている。この三つの視点は、学習指導要領や学習指導要領解説特別活動編、また、これらの基礎である2016年12月21日の「学習指導要領等の改善及び必要な方策等」に関する前掲の中央教育審議会答申でも明記されている。

そこで、注目したいのは、この中教審の答申の「別添資料」で、特別活動の学級活動やホームルーム活動を構成する従来の３つの主要な活動内容である「学級・ホームルームや学校の生活づくり」・「適応と成長及び健康安全」・「学業と進路」の、それぞれの下位の活動項目について、「三つの視点」が、どの活動項目に主として関わっているのかが例示されていることである。例えば、小学校の学級活動については、「学級や学校の生活づくり」に関する３項目、「日常の生活や学習への適応」に関する７項目、また例えば、中学校と高等学校の学級活動・ホームルーム活動については、「学級・ホームルームや学校の生活づくり」に関する３項目、「適応と成長及び健康安全」に関する９項目、「学業と進路」に関する５項目について、「人間関係」・「社会参画」・「自己実現」の三つの視点が組み合わされている⁽⁴⁰⁾。こうした学習項目と三つの視点の組み合わせは、学級活動・ホームルーム活動の年間指導計画、それに基づく学習の活動過程や内容を、定式化あるいはパターン化し、安定した教育活動の展開が期待できるかもしれない。

さらに、こうした学習の定式化あるいはパターン化に関して言えば、学習指導要領解説特別活動編では、たとえば、学級活動・ホームルーム活動で、「問題を見出す」→「解決するための話し合い」→「合意形成」→「実践」のための「意思決定」→「実践」→「振り返り」、また、児童会活動・生徒会活動では、「児童・生徒の主体駅菜組織づくり・役割分担」→「計画」→「課題の発見」→「解決のための話し合い」→「合意形成」→「実践」→「振り返り」、そして、これらに加え、学校行事やクラブ活動についても、一連の学習サイクルが例示されている⁽⁴¹⁾。

このように、特別活動で、こうした集団活動や話し合いの《方法》を《知識・技術》としてしっかりと学ぶということは、一つの学習成果として考えてよいであろう。こうした形式陶冶的な意義が指摘できる一方で、そこで、何を話し合ったか、何を考えたか、どんな活動を実施したかという

《内容》を《知識・技術》として習得する側面、すなわち実質陶冶的な特別活動の学習の意義が、今回の学習指導要領で読み取れない、あるいはそれらの習得がおろそかになってしまうのではないだろうかと懸念される。

安井一郎は、特別活動を、「自治と文化の創造を核とする生活づくりの活動」と捉えることができると指摘し、特別活動において習得される学習内容について、子どもたちが、自らが直面する学級や地域の実態に応じて、イメージされた生活を実現するために、集団を自ら創り出し、動かしていく不断の連続過程で、「望ましい集団」とは何かを問うような、既存の集団を批判的に検討するメタ認知的な視点の重要性を指摘している⁽⁴²⁾。すなわち、特別活動における子どもたちの生活・集団・文化づくりという実質陶冶的な意義と、その過程で問われる集団づくりの方法的な側面、形式陶冶的な意義の両方の側面についての指摘である。

今回の学習指導要領の中核的な課題の一つである「主体的・対話的で深い学びの実現」（アクティブ・ラーニング）について、他教科・他領域との共通課題として「主体的・対話的で深い学びの実現」を考える必要もあり、そうした点では、新学習指導要領やその「学習指導要領解説特別活動編」で、特別活動における「主体的・対話的で深い学び」の解説は、参照に値するが、やはり、育成すべき資質・能力や学習過程の明示などに教科学習の論理が強く現れているのではないだろうか。

さらに安井は、「生活」をキーワードに特別活動における「深い学び」とは何かを検討する必要性を提起し、特別活動を、学級や学校を子どもたち自身の主体的で創造的な生活の場として創り上げる「生活づくり」の活動と捉え、子どもたちが、生活づくりの中で、互いの「いのち」を実感し、その意味を共有し、認め合うことによって、「自分らしく生きること」を実現する過程にこそ、他の教科・領域には見られない特別活動だけの特質としての、特別活動における「深い学び」が成立するのではないかと指摘している⁽⁴³⁾。

考察

平成期に入ってから教員養成に関する政策では、教員の資質・能力の向上や、教員免許制度の整備を意図して、中央教育審議会が答申を出したり、また、法令が出されるなどの努力がなされてきた。具体的には、それらは、階層化された教員免許状が整備されたことや、特別免許状が創設されたこと、また、教職大学院でスクールリーダーの養成が目指されるようになったことや、副校長・主幹教諭・指導教諭などの新しい職位職階が創設されたこと、さらには、教員免許の更新制が制度化されたことなどがあげられる。

しかし、こういった諸策を通して、一人ひとりの教員が、一生涯にわたって教育役割を拡大させたり、教員としての資質・能力を向上させることができ、それらの役割・資質・能力の総体が組織としての学校の教育力を高めて行けるよう、それらの諸策は系統化・組織化されているのだろうか。こうした点が検証・評価されなければならない。

また、平成期に入ってから学習指導要領の改訂にもとづき教育課程の実施・展開を支える教員の

資質・能力を整理してみると下記のようにまとめることができる。

1989年（平成元年）の学習指導要領の改訂では、教育課程を通して、生涯学習の基礎となると「学ぶ意欲」と「思考力・判断力・表現力等」を育てることが目指され、教員の資質・能力としてはそれらを「支援する」ことが求められた。もちろん、それは、学力における「知識・理解」の側面を排除することではなく、また、教員の児童・生徒へのかかわりとして「指導」を否定することでもなかった。

1998・99年（平成10・11年）の学習指導要領の改訂では、「自ら学び自ら考える」力、すなわち「生きる力」を育むための「総合的な学習の時間」を指導することが、教員の資質・能力として求められるようになった。この時間は、「目標及び内容に基づき、生徒の学習状況に応じて教師が適切な指導を行う」と正規の教育活動の時間であり、当然ながら放任的な「遊びの時間」ではなく、「目標及び内容、育てようとする資質や能力及び態度、学習活動、指導方法や指導体制、学習の評価」などを明示しておくことが求められ、「子どもの自主性を尊重する余り、教師が指導を躊躇する」ことは避けられなければならなかった。

2008・09年（平成20・21年）の学習指導要領の改訂では、「ゆとり」教育から転換し「確かな学力」を育むことができる、これが教員に求められる資質・能力ということになった。それは、たんに『『ゆとり』か『詰め込み』か』といった二項対立ではなく、「基礎的・基本的な知識・技能の習得とこれらを活用する思考力・判断力・表現力等をいわば車の両輪として相互に関連させながら伸ばしていくこと」であった。それは、「子どもの自主性を尊重する余り、教師が指導を躊躇する」ことではなく、『『自ら学び自ら考える力を育成する』という学校教育にとっての大きな理念は、日々の授業において、教師が子どもたちに教えることを抑制するよう求めるものではなく、教えて考えさせる指導を徹底し、基礎的・基本的な知識・技能の習得を図る』ということであった。

2017・18年（平成29・30年）の学習指導要領の改訂では、「社会に開かれた教育課程」の実現を中核的な理念として、この実現のために、「学習指導要領等の枠組みの見直し」、「『カリキュラム・マネジメント』の実現」、「『主体的・対話的で深い学び』の実現」の3点の課題を達成することが教員に求められた。

ここで注目しなければならないのは、教科領域だけでなく、道徳や特別活動といった教科以外の教育活動までもが、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」の3要素からなる学力モデルを基礎にして構想されているということである。

こうした形式的な能力・方法的な知識の偏重に陥った場合、たとえば、特別活動では、既存の集団を形式的に維持・存続させるノウハウを身に付けるとどまり、自らの生活の質・内容を問い更新していく「自治と文化の創造を核とする生活づくりの活動」に到達するのだろうかということが懸念される。

これまで見てきたように、教員養成政策にしても、教育課程に関する政策にしても、熟考・熟慮の末に考案された政策がまったく誤りが無いとはいえないし、かりに誤りがなかったとしても、それがまったくの誤解無しに普及していくとも限らない。教員養成にしても、教育課程にしても、一

つひとつの政策を、それぞれの政策の歴史的な流れの中で評価し、また諸外国の例と比較検討し、さらには先行事例を検証して政策立案者と実践者の両者の立場や解釈の違いを整理するなどして、慎重に広めていくことが必要である。そうした役割を考えたとき、教員養成のための学部・学科と一般学部の教職課程が担うべき教員養成の役割は大きいといわざるを得ない。

注

- (1) 文部省『学制120年史』ぎょうせい1992年。
- (2) 本研究では、研究の対象とする期間、時期区分を1988年（昭和63年）の教育職員免許法の改正以降としたが、高倉翔のような捉え方もある。高倉は、1997年（平成9年）の教育職員養成審議会答申と1998年（平成10年）の教育職員免許法の改正について、1988年（昭和63年）に教育職員免許法が改正されたばかりではあるものの、1971年（昭和46年）の中央教育審議会答申で提起された「第3の教育改革」を臨時教育審議会で見直し、さらにその「《総仕上げ》の一環」として位置づけることができるとしている。（『文教大学教育研究所紀要』第7号1998年）。
しかし、黒澤英典によれば、1998年（平成10年）の教育職員免許法の改正は、前回の法改正による教員養成カリキュラムを履修し卒業した教員たちが各学校現場に輩出されたのが1994年の4月であることを考えてみても、前回の法改正や教員養成改革の成果がまったく検証されていないと、1998年（平成10年）の法改正が、それまでの動向と「《総仕上げ》の一環」というような評価ができるものではないことを指摘している。（『武蔵大学人文会雑誌第31巻第3号2000年』）。本研究では、黒澤の解釈を妥当と考えている。
- (3) 岩田康之「教員免許制度の改革：その日本的展開と課題」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』7 p.30 2008年。
- (4) 文部省「特別免許状制度について」（http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2016/03/09/1348574_1_1.pdf）。
- (5) たとえば、元株式会社リクルートの社員であった藤原和博校長（2003年から2008年）が着任した杉並区立和田中学校では、地域による学習支援の「土曜寺子屋」や、進学塾との連携による「夜のスペシャル授業」など、特色のある教育活動を展開した。
- (6) 「民間人校長どう生かす」朝日新聞2003年5月3日（土）朝刊。
- (7) 「『給料最低』『外資の経験生かせぬ』3カ月で辞めた38歳・公募民間校長がぶちまけた“不満の中身”…謝罪なし、児童たちは泣き出した」msn産経ニュース 2013年6月29日 http://sankei.jp.msn.com/west/west_life/news/130629/wlf13062912010008-n1.htm。
- (8) 文部科学省「特別免許状の授与に係る教育職員検定等に関する指針」2014年
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2014/06/23/1348574_3.pdf。
- (9) 静岡県教育委員会義務教育課「特別免許状に係る教育職員検定基準」
<https://www.pref.shizuoka.jp/kyouiku/kk-060/menkyo/sinnseisyo/documents/3006tokubrtumenkyokenteikijyun.pdf>）
- (10) 服部晃「教員免許更新制と指導改善研修」岐阜女子大学『岐阜女子大学文化情報研究』11（2）2009年 pp.234-235。なお、小野方資は、教員免許更新制の形成過程に、小泉純一郎内閣の「歳出改革」などの影響が見られると指摘している。（『駿河台大学論叢』2009年）。
- (11) 佐久間亜紀「教育職員免許法改正は現場をどう変えるか」『季刊教育法』NO.154 2007年 エイデル出版pp.11-12。
- (12) 教育再生会議「社会総がかりで教育再生を～公教育再生への第一歩～ ー第一次報告ー平成19年1月24日」p.16。
- (13) 岩田康之「日本における教員養成制度改革の展望」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター『教員養成カリキュラム開発センター研究年報9』2010年 p.58。
- (14) 岩田康之 前掲論文（「教員免許制度の改革」2008年）p.29。
- (15) 岩田康之 前掲論文（「教員免許制度の改革」2008年）p.29。
- (16) 岩田康之 前掲論文（「教員免許制度の改革」2008年）pp.29-30。
- (17) 平成元年改訂の小学校、中学校、高等学校の学習指導要領の「総則」。
- (18) 『文部時報』第1333号p.45。
- (19) 文部省『我が国の文教施策生涯学習社会の課題と展望 ー進む多様化と高度化ー』1996年 http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad199601/hpad199601_2_082.html。

- (20) 折出健二『相互自立の生活指導学』 勁草書房1993年 pp.183-184。
- (21) 松下佳代「新学力観と『新しい学習論』の対抗軸」心理科学研究会『心理科学第』18巻第1号1996年p.2。
- (22) 松下佳代 前掲論文p.7。
- (23) 山本敏郎「1990年代以降の教育課程における学力概念の変遷」日本福祉大学『子ども発達学論集』(9) 2017年 p.3。
- (24) 山本敏郎 前掲論文p.2。
- (25) 1996年(平成8年)7月19日の中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)ー子供に「生きる力」と「ゆとり」をー」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309579.htm。
- (26) 1998年(平成10年)7月29日 教育課程審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について(答申)」。http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/toushin/1310294.htm。
- (27) 「小学校、中学校、高等学校等の学習指導要領の一部改正等について(通知)」15文科初第923号 平成15年12月26日
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320953.htm
- (28) 久賀周夫『総合的な学習の時間』の課題と改善についての検討ー授業を受けてきた側の調査から見えてきたものー」大阪夕陽丘学園短期大学紀要2017年p.24。
- (29) 水口洋「総合的な学習の時間の行方」国際基督教大学『教育研究』(57) 2015年p.35。
- (30) 水口洋 前掲論文p.42。
- (31) たとえば、中学校の総授業時数で比べてみると、1998年(平成10年)改訂の学習指導要領では980時間であったが、2008年(平成20年)1015時間に増加している。
- (32) 「分厚い教科書 先生大変」朝日新聞2010年3月31日(水)朝刊。
- (33) 「脱ゆとり 教科書厚く」朝日新聞2011年3月31日(木)朝刊。
- (34) 「高校教科書 ページ1割増し 13年度から 脱ゆとり、仕上げ」朝日新聞2012年3月28日(木)朝刊。
- (35) 2008年(平成20年)1月17日中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf。
- (36) 2002年(平成14年)1月17日文科科学省「確かな学力の向上のための2002アピール『学びのすすめ』」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/actionplan/03071101/008.pdf。
- (37) 2003年(平成15年)10月7日の中央教育審議会答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について(答申)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03100701.htm。
- (38) 学校教育法 第30条 第2項 http://elaws.e-gov.go.jp/search/elawsSearch/elaws_search/lsg0500/detail?lawId=322AC0000000026#112。
- (39) 2016年(平成28年)12月21日中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf。
- (40) 前掲2016年 中教審答申「別添資料」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/20/1380902_3_3_1.pdf 小学校の学級活動106、中学校の学級活動107、高校ホームルーム活動108。
- (41) たとえば、『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別活動編』(平成29年7月)では、学級会活動(pp.45-46)、児童会活動(p.86)、学校行事(p.96)の学習サイクルの例が示されている。
- (42) 安井一郎「特別活動の新しい可能性と課題ー特別活動の本質とは何かを今改めて問い直すー」日本特別活動学会『日本特別活動学会紀要』第26号 2018年p.34。
- (43) 安井一郎前掲論文pp.36-37。