

「理想の教師像」や「教師に求められる資質能力」は
意図的・計画的に育成可能か
—教員養成における「ポスト近代型能力」と「教える-学ぶ」関係の再考—

鈴木 篤

On the Teacher Competencies and Teacher Education

SUZUKI, Atsushi

大分大学教育福祉科学部研究紀要 第36巻第2号

2014年10月 別刷

Reprinted From

THE RESEARCH BULLETIN OF THE FACULTY OF

EDUCATION AND WELFARE SCIENCE,

OITA UNIVERSITY

Vol. 36, No. 2, October 2014

OITA, JAPAN

「理想の教師像」や「教師に求められる資質能力」は 意図的・計画的に育成可能か

—教員養成における「ポスト近代型能力」と「教える・学ぶ」関係の再考—

鈴木 篤*

【要 旨】 近年、「理想の教師像」ならびに「教師に求められる資質能力」が様々な場面で論じられるようになっており、「教師像」の体現や「資質能力」の付与・獲得が教員養成によって意図的・計画的に行うかのような議論が氾濫している。だが、それらはあくまでも実体として各教職志望者の内部に存在するものではなく、実現したり付与されたりしたように見える場合にもそれは多様な要因によってもたらされた結果だといえる。そもそも「教師像」や「資質能力」を意図的・計画的に育成することは原理的に不可能である。そのため、今後、教員養成や教員採用に関わる教育行政担当者や研究者はあくまでもそうした限界性を意識し、その上で「教師像」や「資質能力」を冷静に扱っていくが必要になる。

【キーワード】 教員養成 教員採用 資質能力 「教える・学ぶ」関係

近年、「理想の教師像」ならびに「教師に求められる資質能力」が教員養成や教員採用の様々な場面で論じられるようになってきている。近代教育制度を担う教師のあるべき姿(理想の教師像)や資質能力については、すでに明治期の「小学校教員心得」や「師範学校令第一条」などでも論じられているものの、近年、さらに注目が高まっている。研究者レベルでは別惣(2013年)をはじめとする無数の研究者によって学校教員に求められる資質能力を同定しようとする試みが行われ、また文部科学省からは教員免許取得の要件として位置づけられた授業科目「教職実践演習」において確認すべき資質能力が例示され、さらに各地方自治体は教師の採用にあたって自らの求める教師像や資質能力を公表するようになってきている。(さらにこのような動向の副次的結果として、各大学の授業科目が「理想の教師像」の探究を学生に求め、「教師に求められる資質能力」の習得を目指すよう指導しはじめたことから、インターネット上には「理想の教師像」に関する学生のレポートが(一部は販売を目的として)あふれかえっている。)

その背景には、学校現場に余裕がなくなる中、高い力量を備えた教師が強く求められるようになったという事情だけでなく、本稿で論じるように、「近代型能力」の付与・獲得から「ポスト近代型能力」の付与・獲得への転換という能力観・学習観の転換が存在すると思われる。特

平成 26 年 06 月 02 日受理

*すずき・あつし 大分大学教育福祉科学部発達科学教育講座(教育学)

定の知識の有無をもって教師の資格を判断するのではなく、何かしらのことが「できる」こと、さらには子どもたちに特定の知識を与えるだけでなく、何かしらのことが「できる」ように子どもたちを導くことまでも、教師の資格として求められるようになったのである。

しかしながら、教員養成や教員採用の場面においてこうした「理想の教師像」や「教師に求められる資質能力」（以下では、これらをそれぞれ「教師像」ならびに「資質能力」として略記）が氾濫するのにもない、教員養成の使命が「教師像」の体現や「資質能力」の付与にあると考えられるようになるとすれば、そこには大きな問題が潜んでいるだろう。そもそも「教師像」や「資質能力」を意図的・計画的に育成することが可能であるのかどうかという、教育という営みが本質的に抱える問題が全く問われることのないままになっているためである。そこで、本稿ではこの問題点を原理的に解明するとともに、いかなる解決が可能であるのか検討を行う。

I 「教師像」と「資質能力」の歴史的展開

各時代における「教師像」や「資質能力」の歴史的展開と変容については唐澤（1955年）や熊谷（1973年）などに詳しいが、ここでは法令や決議の条文を取り上げつつ、再確認を行う。

日本に学制が公布され、近代公教育の基礎が築かれたのは明治5年のことであるが、翌明治6年には14条から成る「小学教師心得」が師範学校用に出され、その内、「教師像」や「資質能力」に関する部分は以下のとおりであった。

表1 「小学教師心得」（抄）

第一条	凡教師タル者ハ学文算筆ヲ教フルノミニ非ス父兄ノ教訓ヲ助ケテ飲食起居ニ至ル迄心ヲ用キテ教導スベシ（中略）。
第二条	教師ハ生徒ヲ誘導シテ信從セシメ親切篤實ニ訓誡シテ懶惰ノ風ヲ生ゼシム可ラズ。
第三条	（中略）授業時間ノ外タリ共不善ノ行状ヲ示ス可ラス妄語ス可ラス生徒ヲシテ悪キ友ト交ルヲ禁シ自身モ亦悪キ人ト交ル可ラス。
第四条	（中略）生徒ヲシテ正実ナラシメン事ヲ欲セバ自ラ欺ク事勿レ生徒ヲシテ賢オナラシメン事ヲ欲セバ自ラ怠ル事勿レ（中略）。
第五条	（中略）教師ノ心正シカラズ其行ヒ浮薄ニシテ世人ノ侮慢ヲ受ル時ハ生徒モ亦其教師ヲ信ゼズシテ訓誡ニ從ハザル而ヒナラズ反テ我惡風ニ濡染スルニ至ル可シ。
第十三条	初童ハ物ニ倦ミ易クレバ生徒ノ心ヲ励マシ稽古ノ進歩スルヲ樂ミト為ス様ニ誘導ス可シ。

すなわち、教師は子どもの保護者との連携のもと、子どもたちの手本となる振る舞いを体現すべき存在であり、授業等で必要となる知識だけでなく、高い道徳性を備えるとともに、とりわけ小学校での指導においては子どもたちを励まし、学ぶ楽しみに気付けるよう支援することが重要とされたのである。もっとも、当初の学校教育は無資格の代用教員をもって行われることが多く、師範学校において学ぶことなく教師となる者も多かった。そのような中、明治14年になると「小学校教員心得」が文部省通達として出され、教師として必要な「心得」が16点、示された。その内、「教師像」や「資質能力」に関する部分は以下のとおりである。

表2 「小学校教員心得」（抄）

一	（中略）教員タル者ハ殊ニ道徳ノ教育ニカフ用ヒ生徒ヲシテ皇室ニ忠ニシテ国家ヲ愛シ父母ニ孝ニシテ長上ヲ敬シ朋友ニ信ニシテ卑幼ヲ慈シ及自己ヲ重シスル等凡テ人倫ノ大道ニ通曉セシメ且常ニ己カ身ヲ以テ之カ模範トナリ生徒ヲシテ徳性ニ薫染シ善行ニ感化セシメンコトヲ務ムヘシ。
一	智心教育ノ目的ハ専ラ人々ヲシテ智識ヲ広メ材能ヲ長シ以テ其本文ヲ尽スニ適當ナラシムルニ在リ豈徒ニ声名ヲ博取シ奇功ヲ貧求セシメンカ為メナランヤ故ニ教員タル者ハ宜ク此旨ヲ体認シ以テ生徒智心上ノ教育ニ従事スヘシ。
一	鄙吝ノ心志陋劣ノ思想ヲ懐クヘカラルサルハ人々皆然リト雖モ特ニ教員タル者ハ自己ノ心上ニ於テ最モ謹テ之ヲ除去セサルヘカラス（中略）。
一	（中略）教員タル者ハ宜ク特ニ起居飲食等ノ常度ヲ守リ散壽及運動等ノ良規ニ循テ其身心ノ健康ヲ保全シ以テ其職務ヲ尽スノ地ヲ修

- サンコトヲ務ムヘシ。
- 一 教員タル者ハ唯小学校教則中ニ掲クル所ノ学科ニ通スルノミヲ以テ足レリトセズ博ク教則外ノ学科ニ涉ランコトヲ要ス (中略)。
 - 一 教員タル者ハ常ニ整然タル秩序ニ由リ学識ヲ広メ以テ其心志ヲ練磨センコトヲ務ムヘシ (中略)。
 - 一 (中略) 教員タル者ハ徒ニ之 (=師範学校等で学んだ教育技術) ヲ踏襲スルヲ以テ足レリトセズ宜ク常ニ自ラ其得失利病ヲ考究取捨シ以テ之ヲ活用センコトヲ務ムヘシ。
 - 一 人ノ心神及身体ノ組織作用ニ至テハ教員タル者最モ深く意ヲ留メ講究ト経験トニ由テ其原理實際ニ精通センコトヲ要スヘシ (中略)。
 - 一 (中略) 教員タル者ハ常ニ人情世態ヲ審ニシ通義公道ヲ弁シ且事ヲ処スルノ方法、務ヲ理スルノ順序等ヲ諳練セサルヘカラス。
 - 一 (中略) 教員タル者ハ能ク此旨趣 (=校則の教育的効果) ヲ体認シ以テ之ヲ執行セサルヘカラス。
 - 一 (中略) 教員タル者能ク此三者 (=熟練・懇切・勤勉) ヲ具備シテ其事ニ従フトキハ独リ教授ノ実効ヲ奏スルヲ得ヘキノミナラス又生徒ヲシテ不知不識此等ノ美事ニ感化シ習慣自然ノ如クナラシムルニ至ルヘシ。
 - 一 学校ヲ統率スルハ殊ニ剛毅、忍耐、威重、懇誠、勉勵等ノ諸徳ニ由ルヘシ (中略)。
 - 一 (中略) 教員タル者ハ常ニ寛厚ノ量ヲ養ヒ中正ノ見ヲ持シ就中政治及宗教上ニ涉リ執拗矯激ノ言論ヲナス等ノコトアルヘカラス。
 - 一 人トシテ善良ノ性行ヲ有スヘキハ言ヲ俟タスト雖モ教員タル者ニ至テハ最モ善良ノ性行ヲ有セサルヘカラス (中略)。
 - 一 教員タル者ノ品行ヲ尚クシ学識ヲ広メ経験ヲ積ムヘキハ亦其職業ニ対シテ尽スヘキノ務ト謂フヘシ (中略)。

ここでもまた、学校での教育実践に必要な広く深い知識のみならず、高い道徳性が求められ、人格的側面においてはほぼ完全無欠であることが求められている。もっとも、そのような完璧な教師像をすべての教師が体現しえたとは考えられず、この時期において、「教師像」や「資質能力」はあくまでも目指すべき理想として存在したものと判断できる。

その後、明治 19 年に出された「師範学校令」においては第一条に「生徒ヲシテ順良信愛威重ノ氣質ヲ備ヘシムルコトニ注目スヘキモノトス」との但し書きが付され、何よりも権威への従順さが重視されるようになったとされる。その後、太平洋戦争下では国策遂行の支援的役割を教師が果たすが、その原因は師範学校令以来の教師の体制順応的態度にあったとして解釈され、戦後になると一転して教師の体制順応的態度は批判の対象と化す。

戦後、日本社会は連合国軍による占領統治と戦前の国家・政治体制の否定によってその歩みを開始し、教育もまた墨塗り教科書に象徴されるように大きな変革を迫られた。そのような中、アメリカからは教育使節団が二度にわたって来日し、報告書を公表した。昭和 25 年に出された第二次報告では次のように述べられている。

「よき教師とは、何よりもよき性格や人格を持ち、教授に必要な知識や理解力を持っていないなければならない。また学習指導上必要な専門的洞察力と技倆を持ち、生徒の個性や要求を理解し、適切な指導方法を知っていなければならない。また教師は生徒の属する家庭や社会を知り、父兄や社会との協力の仕方を考えて、児童の学校内外における興味や活動を健全な価値ある方向に仕向ける責任を持っている。」²⁾

この報告書は当時の占領政策と同様、戦前の教育を否定し、新たな教育を生み出すことを求めるものであったと一般に理解されている。しかしながら、「教師像」や「資質能力」に関する限り、その求めるところは明治 6 年の「小学教師心得」の範囲を大きく超え出でるものではない。

さらに昭和 46 年に出された中教審答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」では以下のように述べられている。

「教職は、本来きわめて高い専門性を必要とするものであり、教育者としての基本的な資質のうえに、教育の理念および人間の成長と発達についての深い理解、教科の内容に関する専門的な学識、さらにそれらを教育効果として結実させる実践的な指導能力など、高度の資質と総合的な能力が要求される。」

ここで求められているのは、教師としての人間性、広く深い知識、教科の専門的知識、指導技術であるが、これらもまた明治 14 年の「小学校教員心得」で求められた学校での教育実践に必要な広く深い知識と高い道徳性と大部分共通するものであろう。その後、昭和 62 年の教育職員養成審議会の答申「教員の資質能力の向上方策について」では「教員については、教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力が必要」とされ、その内容が細かく再構成されている。「実践的指導力」という語においてどのような力が想定されているのかは必ずしも明確ではないが、「教師像」や「資質能力」に関する限り、これらの内容は明治期以来、求められ続けてきた内容が言葉を変えたに過ぎないといえる。

その後、平成 9 年に出された教育職員養成審議会の第 1 次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」では、昭和 62 年の答申で求められた資質能力を「(1) いつの時代も教員に求められる資質能力」と呼び、それに加えて今後は新たに「(2) 今後特に教員に求められる具体的資質能力」が求められるとした。

「これからの教員には、変化の激しい時代にあって、子どもたちに〔生きる力〕を育む教育を授けることが期待される。(中略) 未来に生きる子どもたちを育てる教員には、まず、地球や人類の在り方を自ら考えるとともに、培った幅広い視野を教育活動に積極的に生かすことが求められる。さらに、教員という職業自体が社会的に特に高い人格・識見を求められる性質のものであることから、教員は変化の時代を生きる社会人に必要な資質能力をも十分に兼ね備えていなければならない、これらを前提に、当然のこととして、教職に直接関わる多様な資質能力を有することが必要と考える。」

そこで求められるのは、第一に「地球的視野に立って行動するための資質能力」であり、具体的には「地球観、国家観、人間観、個人と地球や国家の関係についての適切な理解、社会・集団における規範意識」、「人間尊重・人権尊重の精神、男女平等の精神、思いやりの心、ボランティア精神」、「考え方や立場の相違を受容し多様な価値観を尊重する態度、国際社会に貢献する態度、自国や地域の歴史・文化を理解し尊重する態度」などである。第二に「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」も求められ、具体的には「個性、感性、創造力、応用力、論理的思考力、課題解決能力、継続的な自己教育力」、「社会性、対人関係能力、コミュニケーション能力、ネットワーク能力」、「自己表現能力（外国語のコミュニケーション能力を含む。）、メディア・リテラシー、基礎的なコンピュータ活用能力」などが要求される。そして第三に「教員の職務から必然的に求められる資質能力」として、具体的には「幼児・児童・生徒観、教育観（国家における教育の役割についての理解を含む。）」、「教職に対する情熱・使命感、子どもに対する責任感や興味・関心」、「教職の意義や教員の役割に関する正確な知識、子どもの個性や課題解決能力を生かす能力、子どもを思いやり感情移入できること、カウンセリング・マインド、困難な事態をうまく処理できる能力、地域・家庭との円滑な関係を構築できる能力」などが求められた。

ここで注目し値するのは、この平成 9 年の答申では、以前から求められてきた「近代型能力」、

すなわち特定の知識や技能など、客観的に測定可能な力に加え、不定形で人や状況によって異なるかたちで表れる振る舞いとしての「ポスト近代型能力」が新たに求められるようになった点である。本田由紀が述べるように、知識や技能などの「近代型能力」は明確な基準をもって測定することが可能なものであり、本人の努力のみによっても獲得可能なものであった。しかし、個性やコミュニケーション能力、ネットワーキング能力、子どもの個性や課題解決能力を生かす能力などは「ポスト近代的な能力」に属するものであり、客観的な基準をもって評価するものではなく、振る舞いをもって主観的に評価されるもので、本人の努力によって必ずしも獲得しうるものでもない³⁾。「ポスト近代型能力」として求められる能力が実際にどのような力を意味するのかは文脈依存的な側面を持ち、時代や状況、相手によっても異なるのである。

しかし、この平成9年の答申以降、様々なかたちで「ポスト近代型能力」が「教師像」や「資質能力」として求められるようになる。例えば平成18年7月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」において創設が求められた授業科目「教職実践演習」では、「教員として求められる（中略）4つの事項」のうちのひとつとして「2. 社会性や対人関係能力に関する事項」が挙げられている。また、各地方自治体は近年、それぞれの自治体が求める教師像を公表するようになってきているが、例えば平成27年度の教員採用候補者選考試験において、東京都は「豊かな人間性」を持つこと、「子供のよさや可能性を引き出し伸ばすことができる」こと、「組織人としての責任感、協調性」を有することなどを求めており、また大阪府では「豊かな人間性」や「開かれた社会性」などが、大分県では「豊かな人間性」、「創造力をそなえ」ていることなどが求められている。

これらが戦前期と同じく、あくまでも目指すべき理想としての「教師像」や「資質能力」とどまっている限り、大きな問題は生じない。だが、これらの「教師像」や「資質能力」をもって実際に教職志望者の能力を評価することが求められたり、教師としての採用の可否が問われたりするような事態が生まれるに至っては、「教師像」や「資質能力」に関してはその問題点を見過ごすわけにはいかないといえる。

Ⅱ 「ポスト近代型能力」の登場背景とその問題点

「近代型能力」と「ポスト近代型能力」とは必ずしも明確に区別しえない場合もあるが、本田の分類を土台として、大きくは次のように分類・対比することが可能である。

表3 「近代型能力」と「ポスト近代型能力」

	「近代型能力」	「ポスト近代型能力」
知的側面	知識量、知識応用力	創造性
身体的側面	体力（持久力や瞬発力などの個別の力、演技への習熟など）、個々の技能	総合力 （常に変化し続ける基準のもとで評価者に高く評価されるような競技の美しさや新規性など）
社会的側面	自らをコントロールして周囲に合わせる力（忍耐力、協調性など）	他の人に働きかけ、人を動かす力 （コミュニケーション力、交渉力など）
能力の外的な表れ方	多くの人にとってほぼ共通 （自分自身のみでも確認可能）	人や状況によって異なる（同じ社会に暮らす他の人々によって評価される）

測定方法	ある程度は客観的 (ペーパーテストの獲得点数, 競技の 点数など)	主観的 (当人の振る舞いに対して, 周囲の人々が抱く主 観的印象, 最終結果の是非など)
獲得の方法	一般化することが可能 (経験や生育環境の影響も受けるが, 基本的に本人の努力によって獲得可)	一般化することが困難 (経験や生育環境の影響が大きく, 必ずしも本人 の努力の有無とは関係しない)
獲得の難易度	多くの人にとっては比較的容易	多くの人にとっては比較的困難

単純化していえば、「近代型能力」とは、知識や技能、すなわち何を覚えているか、単純な動作にどの程度習熟しているかなどで外面的に確認されるものであり、暗記や機械的訓練、我慢などによって習得しうるものであったが、「ポスト近代型能力」とは、振る舞い、すなわち創造性や演技力、コミュニケーション力などを持っていることが、(本人ではなく)他者から承認されてはじめて確認できるものであり、その習得の方法は定式化できず、あくまでも「身につけた」という結果(周囲からの承認)をもってはじめて逆算的にその習得過程が認められるものである。かつて、教師に求められた「教師像」や「資質能力」は「近代型能力」に限定されていたが、「近代型能力」とはこのようにその有無が誰の目にも比較的明らかなものであり、その獲得の方法も一般化可能で多くの人にとってほぼ同程度の容易さ・困難さを持つものであった。

近世以前の社会において、教師とは多くの場合、それのみで生計を立てられる職業ではなく、その地域に暮らし他の職業に従事する人々が兼業で行う仕事であり、人々が階層化された秩序のもと、限定された生活範囲に暮らしていた近世までの社会では、人々を共通の尺度で評価・選抜する必要もほとんど存在しなかった。しかし、近代社会の到来に伴って階層的秩序は徐々に解体へと向かい、人々の生活圏が拡大したことから、共通の尺度で評価・選抜を行い、多数の人々を社会の必要に応じて振り分けることが求められるようになった。このような過程において生まれたのが、「近代型能力」に基づく教員選考の仕組みである。(日本では明治5年に)近代教育制度が確立し、近代的な学校で近代的な体系的教育を担う職業としての教師が必要になると、全国で均質かつ大量の教師が必要となり、教師を大量に教育・採用することが必要になる。このような過程において、教師もまた制度化された教育機関(師範学校)において教育を受け、基礎的知識(「近代型能力」)を獲得した後、その証明としての教員免許状を取得して、教師として採用されることになったのである。

当然ながら、いつの時代においても「近代型能力」は各職業において求められる力そのものとは同一ではない。医師免許を取得するために求められる力は有能な医師として活躍するために必要な力と同一ではないし、官僚登用試験で確認されるのは官僚としての実務に求められる力と同一ではない。基礎的知識(「近代型能力」)の有無を基準に採用された教師も、その力のみをもって職業に従事することはできず、入職後はさらに専門的な応用力を身につけるべく研さんを積むことが前提となる。(研さんの結果、一定割合の人々にのみもたらされるこの専門的な応用力こそ「ポスト近代型能力」と大きく重なるものであった。以下、教師に求められる基礎的知識を「近代型能力」、専門的応用力を「ポスト近代型能力」とほぼ同義として論じることとする。)

だが、各地域で各教育機関が必要な人材をその個人の能力をもとに採用していた近世までとは異なり、均質な能力を備えた人材を大量に採用することが必要となった近代以降においては、

獲得することも確認することも容易な「近代型能力」を基準に教師としての適格者とそれ以外を評価・選抜するほかに方法はなかったのである。

「近代型能力」の育成を目指して様々な授業科目を履修させる教員養成カリキュラムに対しては横須賀薫による有名な批判が存在する。

「[当時の] 現行法における『資格』基準の内容構成は、ブロック式の単位積みあげ方式になっている。必要単位という大きなかたまりは、そのなかで、(1) 一般教育科目、(2) 教職専門科目、(3) 教科専門科目に類別されている。(中略) こうした教育課程の編成方式そのものが、『資格』取得を最大かつ最終の目的としてたてられていることは明白である。(中略) しかし、いったん『資質』の形成という角度から考えてみると、この編成方式は安心できるものではないのである。類別や区分が相互に統合されていく保証はあるのだろうか。」⁴⁾

しかし、こうした批判の存在にもかかわらず、採用前には「近代型能力」を育成し、採用後の実務の中で「ポスト近代型能力」を(できる限り)身につけさせる、という発想は長らく揺らぐことはなかった。

だが近年、学校に求められる役割が多様化し、児童生徒・保護者もまた多様化する中で、教師は出来る限り早い段階から実務に必要な能力を身につけておくことが望ましいとする考え方が広まった。また、社会が教師に期待する水準が高くなり、「近代型能力」を基準に採用された教師が実務能力を身につけられないというような事態は許されず、そもそも最初から実務に必要な能力(すなわち「ポスト近代型能力」)の有無を確認してから採用したいとする考えも広まった。(それ以外にも、本田が指摘するように、1990年代以降、経済界を中心に「ポスト近代型能力」の育成を求める声が日本社会全体で高まったことも背景として挙げられる⁵⁾。) こうして、1990年代を境として、とりわけ近年では教員養成関係者の側からも、次のような批判が寄せられるようになる。

「『教師を育てる制度』として学歴と教職資格から議論をスタートさせるのではなく、あくまで資質・能力全体の検討から出発すべきであろう。」⁶⁾ 「教員免許と採用試験合格は不可欠の基礎資格であるけれども、その基礎資格が教師としての資質・能力の全体を表すわけではない。(中略) [それにもかかわらず: 引用者] 教職資格自体が教師の資質・能力全体を示しているかのような印象を与えてしまう(中略)。」⁷⁾

だが、たとえ教師に求められる資質能力が「近代型能力」から「ポスト近代型能力」へと変化したとしても、果たしてそのような「ポスト近代型能力」を採用以前から、大学教育を通じ、それらの能力を教職志望者(各学生)に直接的に身につけさせることはそもそも可能なのであろうか。教師に求められる資質能力の内容が変化した後、新たに求められる資質能力が教員養成において実際に意図的・計画的に付与できないものであるにもかかわらず、そのような資質能力が教員養成において身につくと想定されているとすれば、そこには大きな誤解が存在することになる。しかしながら、これまでの研究ではこの点が十分に検討されることがほとんどなかったように思われる。それゆえ以下では、能力とはいかなる性質を備えたものであるのか問い直すことから検討を開始する必要があるだろう。

久賀隆之によれば、「能力」（≡ここでは「ポスト近代型能力」をほぼ意味する）とは非実体的な「構成概念」であり、あくまでもパフォーマンスを通じてその有無が判断されるものに過ぎないとされる⁸⁾。そもそも、構成概念とは何かはその概念の用いられる文脈に依存するものであり、概念が用いられるそれぞれの状況によってその表れ方も異なる⁹⁾。それゆえ、ある「能力」が他の「能力」と部分的に重複していたり、入れ子構造になっていたりする場合もあるであろう。例えば、「コミュニケーション力」と呼ばれる能力は「社交性」、「礼儀・マナー」、「楽観的思考」、「積極性・能動性」、「相手の感情に配慮する姿勢」、「広い知識」等の多種多様な要素に基づき結果的に「コミュニケーションを円滑に行うことができる力」を総括的に捉えるための暫定的な視点（構成概念）に過ぎず、一度「コミュニケーション力」を身につければそれがいついかなる場面でも普遍的に発揮されるというわけではない（高い「コミュニケーション力」をそなえ、学級経営の力に定評があったはずのベテラン教師が、別の学校に異動した後、学級崩壊に直面することがあるが、これもその一例であろう。）このことは教師に一般的に求められる資質能力のそれぞれに関しても同様であり、構成概念として語られる「～力」を実体として存在するものとして捉えるのではなく、そこでは具体的に何が「できる」ことが求められているのか、詳細に検討する必要があるのである。

I. シェフラーは「できる」ことと「仕方を知っている」（＝方法に関する知を持っている）ことを区別するよう提案し、「できる」という語が状況によって非常に多種多様な内容を意味することを指摘する。

「仕方を知っているとできるとの関係は複雑である。（中略）まず、この二つの概念は明らかに等しいものではない。運転の仕方を知っていても、例えば足の骨折や車の故障で運転できないということがある。逆に、ある仕事の仕方をまだ知らない未経験者であっても、私たちは、彼はその仕事を行うことができると判断することがある。（中略）できるということの特徴は文脈によって変わりうるのであり、そうした変化が生ずるのを完全に避けることはできないように思われる。」¹⁰⁾

また、G. ライルは「できる」という語の分析を通じ、この語を内制的・実体的な能力としてではなく、社会的な規範との関係において捉えることを試みる。

「われわれはしばしば、人間やその他何ごとかを遂行している動物に関して、あることを正しく行うことができるという意味、もしくは上手に行うことができるという意味において彼（ないしはその動物）はあることを行うことができるという語り方をする。たとえば、ある子供がある単語を綴ることができる」と述べる場合、そこでは、彼は何らかの文字の集合を示すことができるということが述べられているだけでなく、彼は然るべき順序に並んだ然るべき文字の集合を示すことができるということもまた述べられているのである。」¹¹⁾

すなわち、何かが「できる」という場合、当人の行為は常に何らかの社会規範と照らし合わせられ、適切に行われているかどうかを検討されるのである（例えば、以前は「体罰」や「威圧的態度」を手段として教育に取り組み、「高い生徒指導力」をそなえていると評価されていた教師がいたとしても、そのような教師は今日、「高い生徒指導力」をそなえているとは評価され

ないであろう)。社会規範が常に時代や社会によって可変的なものであることを踏まえるならば、ある状況において何ごとかが「できる」人が外部環境の変化に伴って「できない」ようになるということも考えられる。それゆえ、教師に求められる「ポスト近代型能力」とはあくまでも特定の場面においてパフォーマンスとして示されるものであり、外的な表れ（結果の成否）をもってのみその有無が判断されるものであるため、各能力をそれぞれ個別に鍛えていくようなことは不可能であるといえよう。

Ⅲ 非因果関係としての「教える－学ぶ」と「ポスト近代型能力」としての「教師像」や「資質能力」の問題点

さらに教師という職業において事情を複雑にしているのは、教育という営みにおいては教師自身の行動それ自体が重要なのではなく、その行動の結果として、子どもという存在がどのように学ぶかが問われるという点である。I. カントがその著作「教育学について」を「人間とは教育されねばならない唯一の被造物である」との言葉ではじめていることは有名であるが、ここでカントが論じているのは「(教師などが) 教育という働きかけを行うこと」を求めているのではなく、実際に「(子どもなどが) 学ぶこと」である¹²⁾。教師は子どもを教育し、子どもに何らかの変化を引き起こさなくてはならないのである。

だが、教育を「他者への働きかけである」と定義する丸山恭司は、教える者にとって学習者が「他者」であること、「学習者が常に教える者の理解を超えた存在として現れうること」を指摘する¹³⁾。それゆえ、広田照幸が論じるように、「教える－学ぶ」関係を以下のように区別した場合、「教えること」が必ずしも「学ぶこと」につながるわけではないこと、場合によっては「教えること」が存在せずとも「学ぶこと」がありうることになる¹⁴⁾。

主体 A		主体 B
教える	←→	学ぶ
労働する	←→	学ぶ
遊ぶ	←→	学ぶ

主体 A		主体 B
教える	←→	学ばない
労働する	←→	学ばない
遊ぶ	←→	学ばない

図1 「教える-学ぶ」関係のバリエーション

このように、教師（主体 A）と子ども（主体 B）が別々の主体であるならば、子どもの個性や課題解決能力を生かす能力などが教師に求められるとしても、子どもの行動は教師によって完全に統制できるものではない。

すでに 1925 年に S. ベルンフェルトは次のような教育の限界性を指摘している。すなわち教育の限界とは、子どもは経験や記憶をそなえた歴史的存在であり、物理学の研究対象のように法則的に反応しないこと、そもそも児童や教育者も自律的存在であるがゆえに、自由な主体としての教師の働きかけが対象としての子どもを自由に变化させられるわけではないこと、教育は社会の機構に組み込まれており、社会の強力な統制を逃れられないこと、そもそも教育の成功／不成功とは社会的に判断されるものであり、そもそも教育者の働きかけと子どもの変化との間には直接的な因果関係が存在しないことなどである¹⁵⁾。

このようなベルンフェルトの指摘以降も様々な教育学者が幾度も指摘を繰り返してきたよう

に、教育とは自律性をそなえた存在である子どもを変化させようとする営みであり、教師の働きかけは子どもの変化の「要因のひとつ」にはなりうるかもしれないが、常に子どもの変化を生み出すものではない¹⁶⁾。上で示した広田の指摘にみられるように、教師と子どもの間には「教えても学ばない」あるいは「教えなくても学ぶ」という関係が存在しうるのである。さらに一人の教師には同時に何十人もの子どもの教育が求められるため、一人の教師の働きかけがすべての子どもたちに同じ変化を確実に引き起こすと考えることはもはや不可能である。

さらに状況を複雑にするのは、この「子どもが『学んだ』かどうか」を判断する際の視点そのものが絶対的なものではないという点である。子どもに求められる能力が知識や技能、すなわち「近代型能力」に限定されていた時代においては、その能力はペーパーテストの獲得点数、競技の点数などの手段によって一義的に判定することが可能であり、子どもの「学び」の有無は点数の向上などによって判断することができた。子どもの成績が向上したり、子どもが特定の技能に習熟したりすれば、子どもは「学んだ」とみなされ、逆算的に教師の「教える」という行為も成功したと判断されたのである。

だが、本田が指摘するように現代においては子どもの学びは「ポスト近代型能力」を獲得したかどうかによって判断される。このことは、たとえ子どもが「近代型能力」、すなわち知識量や知識応用力、体力や技能、忍耐力や協調性などを身につけていたとしても、「ポスト近代型能力」、すなわち知的創造性や身体的総合力、コミュニケーション力、交渉力などを発揮できると社会的に承認されなければ、その子どもは「学んでいない」ことになってしまうことを意味する。そして、教師の「教える」という行為もまた逆算的に失敗とみなされる。近年出版された『教師の資質』と題するある書籍では、次のように論じられている。

「子どもたちが、先の見えない予測不可能なこの時代を、よりよく、よりたくましく生き抜いていくためには、これまでとは異なる『新たな学力』を育てなくてはなりません。そしてそれが可能となるためには、当然、教師にも『これまでとは異なる新たな力量』『これまでとは異なる新たな資質』が求められます。」¹⁷⁾

この主張によれば、教師の役割は子どもたちに「新たな学力」、すなわち「ポスト近代型能力」が身につけることであり、「近代型能力」を与えることではない。そのことから、教師には旧来のような「近代型能力」ではなく、新たな力、すなわち実際に子どもたちの振る舞いを変化させることができるという意味での「ポスト近代的能力」が求められるようになるのである。

先に述べたように、何か「できる」という場合、当人の行為は常に何らかの社会規範と照らし合わせられ、その社会規範に適合した場合にのみ、適切に行われていると判断される。資質能力に関しては外的な表れ（結果の成否）をもってのみその有無が判断されるものであるため、教師の働きかけが子どもに変化を引き起こしたとしても、様々な基準によって、その変化が「学び」（＝教育の成功）とも「それ以外」（＝教育の失敗）とも評価されうるのである。

Ⅳ 結論：「ポスト近代型能力」としての「教師像」や「資質能力」は 教員養成において身につくか

以上の議論を図式的に示すと以下のようなになる。

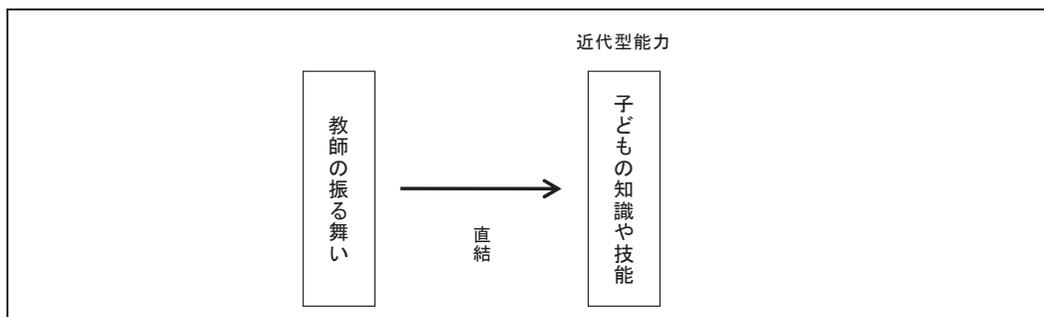


図2 1990年代以前に主に想定されていた「教える-学ぶ」関係

1990年代以前において、教師には子どもたちに「近代型能力」を獲得させることのみが主に求められており、教師の振る舞いは直接、子どもの知識や技能の獲得につながるものと想定されていた。だが、1990年代以降、子どもたちに求められるものが「近代型能力」から「ポスト近代型能力」へと移行すると、教師たちには知識や技能の付与ではなく、子どもの振る舞いを変化させることが求められるようになり、その際にも教師の振る舞いは直接的に子どもの振る舞いの変化につながるものと想定された。

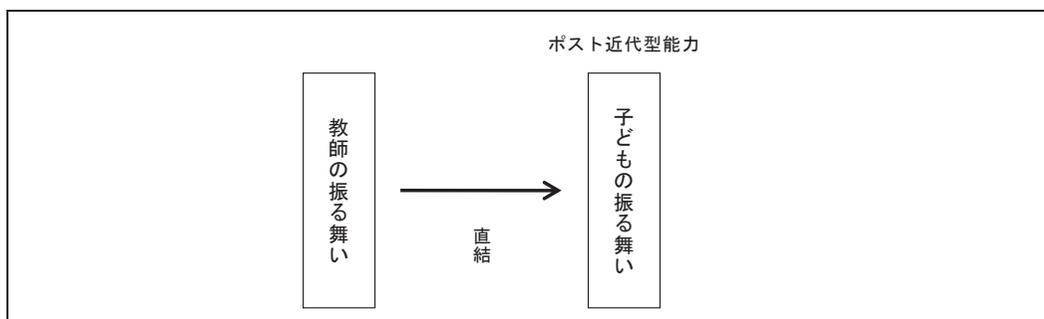


図3 1990年代以降に主に想定されている「教える-学ぶ」関係

だが、実際には上で確認してきたように、教師の振る舞いは子どもの知識や技能の獲得に必ずしもつながるものではなく、さらには子どもの振る舞いに直結するものでは決してない。1990年代以前であれば、子どもの知識や技能の獲得の有無をもって子どもの学びの成否が判断され、そのことが教師の振る舞いの成否、すなわち教師が資質能力を身につけたかどうかの判断に結びつけられて考えられていた。だが、その際には教師の振る舞い（専門的応用能力）の有無と教師の知識や技能（基礎的知識）の有無とが区別されて考えられていたため、入職前、すなわち教員養成段階において教職志望者に「資質能力」を付与することは求められなかった。

しかし、1990年代以降、状況は大きく変化している。「近代型能力」に代わって「ポスト近代型能力」が前面に出てきたことから、教師には特定の知識や技能の付与ではなく、子どもの振る舞いを変化させることが求められるようになった。そして、その振る舞いの変化は常に何らかの社会規範と照らし合わせられ、適切に行われているかどうかを検討される。その結果、肯定的に評価された場合には、その原因が逆算的に教師の振る舞いへと還元され、さらに教師

の知識や技能，すなわち入職前の学びへと還元されるのである。

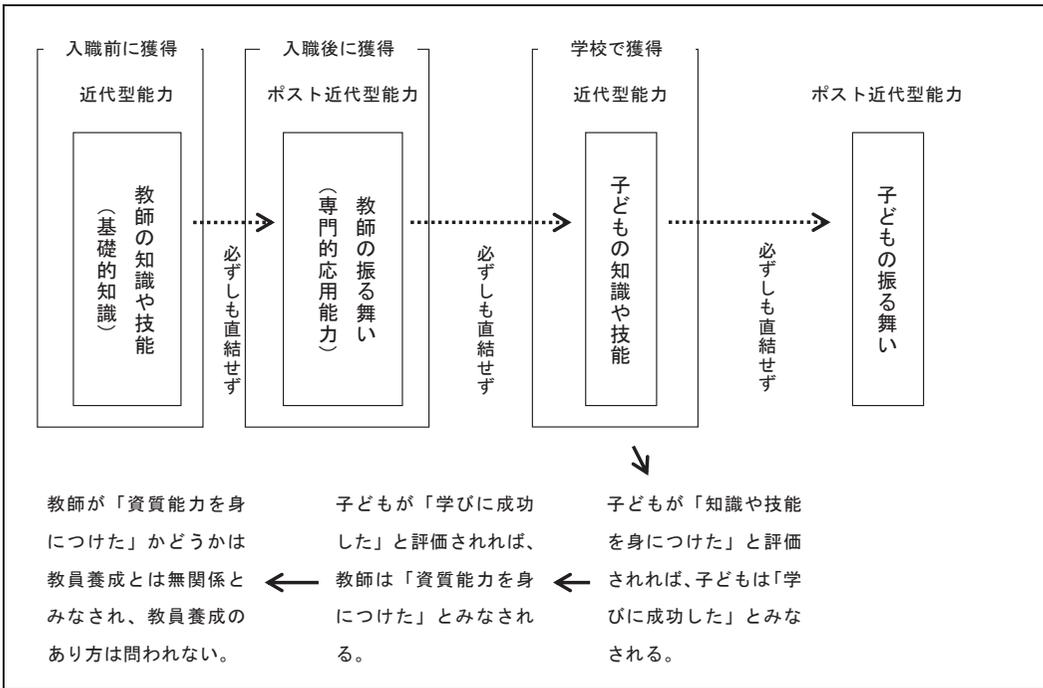


図4 1990年代以前に実際に存在した「教える-学ぶ」関係

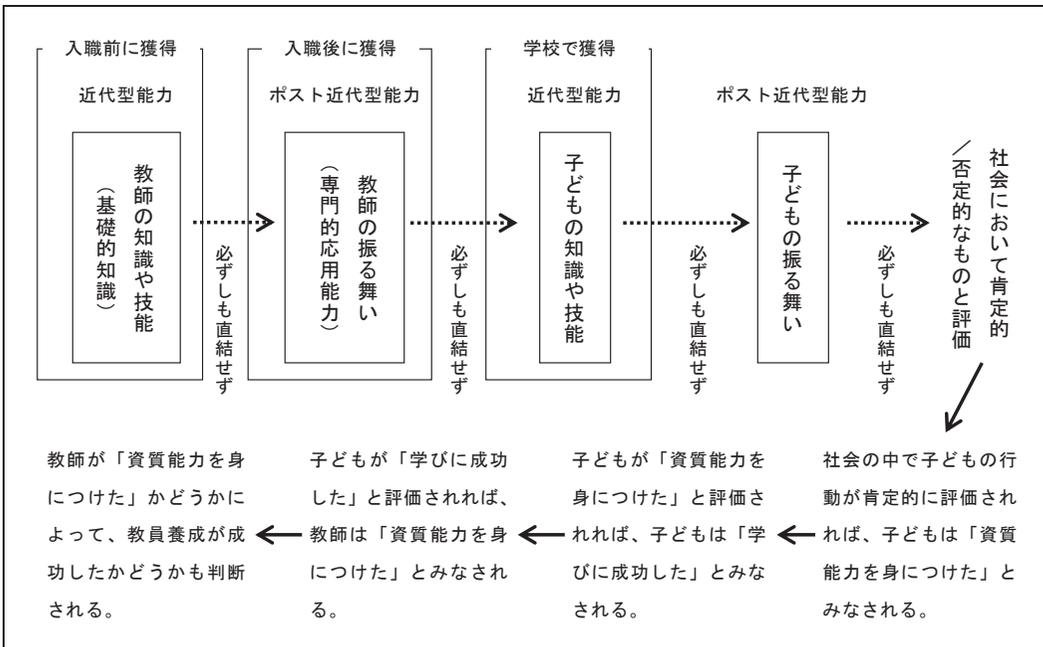


図5 1990年代以降に実際に存在した「教える-学ぶ」関係

近年、「理想の教師像」ならびに「教師に求められる資質能力」が様々な場面で論じられるようになっており、「教師像」の体現や「資質能力」の付与・獲得が教員養成によって意図的・計画的に行いうるかのような議論が氾濫している。だが、実際には上の図に示したように、教員養成における「教師の学び」と、『『ポスト近代型能力』を獲得した』と社会的に評価されるような「子どもの振る舞い」との間には、幾重もの間隙が存在している。さらに、『『ポスト近代型能力』を獲得した』と社会的に評価されるような「子どもの振る舞い」が確認できない場合には、「子どもの学び」もまた否定されることになるが、そのことは「教師の振る舞い」が「不適切」であったことに原因が帰せられ、最終的には、教師が適切な振る舞いをできないのは「教師の学び」が「不十分」であったことへと議論が帰着する。

その原因としては、以下の三点が挙げられる。第一に、本人の努力によって獲得することが可能（獲得方法を一般化することが可能）な「近代的な能力」と、経験や生育環境の影響も大きく、必ずしも本人の努力の有無とは関係しない（獲得方法の一般化が困難な）「ポスト近代型能力」との本質的な違いが十分に区別されることのないままに議論されている。第二に、「ポスト近代型能力」が論じられる場合（何かが「できる」という場合）、当人の振る舞いは常に何らかの社会規範と照らし合わせられ、適切に行われているかどうかが社会的に評価されるのであり、ある状況において何ごとかが「できる」人が外部状況の変化に伴って「できない」ということになるということも考えられる。そのため、教師に求められる「ポスト近代型能力」とはあくまでも特定の場面において振る舞いとして示され、周囲の人々による評価をもってのみその有無が判断されるものであるため、各能力をそれぞれ個別に鍛えていくようなことは不可能なのであるが、この点が一般に理解されていない。第三に、教育とは自律性をそなえた「子ども」という他者を変化させようとする営みであり、教師の働きかけは子どもの変化の「要因のひとつ」にはなりうるかもしれないが、常に子どもの変化を生み出すものではない。それゆえ、「子どもの振る舞い」の変化（子どもの「ポスト近代型能力」の獲得の有無）をもって教師の「教師の振る舞い」（子どもへの働きかけ）の是非を判断することは不可能であり、場合によっては教師の振る舞い以外の要因によって生じた肯定的な変化を誤って教師の振る舞いに原因を求めてしまうことにもつながるのであるが、現状ではあらゆる子どもの変化が「教師の振る舞い」へと関連付けられている。

だが、こうした問題点の指摘は、現在の取り組みによって「教師像」を体現したり「資質能力」を付与したりすることが全く不可能であるということの意味するものではない。それらはあくまでも実体として各教職志望者の内部に存在するものではなく、体現・獲得したり付与されたりしたように見える場合にもそれは多様な要因によってもたらされた結果だといえる。そもそも「教師像」や「資質能力」を意図的・計画的に育成することは原理的に不可能なのである。そのため、あくまでも目指すべき理想として「教師像」や「資質能力」を設定することは可能であるとしても、教員養成によってそのような「教師像」や「資質能力」の意図的・計画的な育成が可能であると想定し、入職後の長期にわたる研さんの期間を省略・短縮できるのではないかと期待したり、全ての教師に等しくそのような「教師像」の体現や「資質能力」の獲得を求めたりしたとしても、そのような試みはそもそも原理的に失敗に終わることになる。教員養成によって育成可能なのは近代型能力、すなわち基礎的な知識や技能にとどまるのである。

さらには、教員採用候補者選考試験の時点において、これらの「教師像」や「資質能力」に

より近い振る舞い（本当の意味での「教師像」や「資質能力」は入職後の長期にわたる研さんを通じてのみ獲得可能であろう）をそなえていると判断される候補者が存在したとしても、そのような候補者の示す振る舞いはあくまでも本人の努力（教員養成段階での学び）によってではなく、その他の経験や生育環境の影響を大きく受けてもたらされたものである可能性が高い。それにもかかわらず、（本来、「教師像」とはあくまでも「理想の教師像」であったことが忘れられてしまい）選考試験において「教師像」や「資質能力」の有無を主たる基準として選考が行われるならば、「教員養成を経験したにもかかわらず『教師像』や『資質能力』を体現・獲得できていない」との判断により、本来は入職後の学びの中で大きく成長し「教師像」や「資質能力」を身につけようとするはずの人材が選考の対象外とされてしまう恐れもある。今後、教員養成や教員採用に関わる教育行政担当者や研究者はあくまでもそうした限界性を意識し、その上で「教師像」や「資質能力」を冷静に扱っていくことが必要になろう。

注

- 1) 唐澤（1955年）、13頁以下を参照。
- 2) 文部省（1972年）、63頁。
- 3) 本田（2005年）、22-23頁を参照。
- 4) 横須賀（1976年）、45-46頁を参照。
- 5) 本田（2005年）、41頁以下を参照。
- 6) 今津（2012年）、30頁。
- 7) 今津（2012年）、28頁。
- 8) 久賀（2007年）、223頁を参照。
- 9) 大森（1956年）、258頁を参照。
- 10) シェフラー（1987年）、193頁。
- 11) ライル（1987年）、181-182頁。
- 12) カント（1971年）、12頁。
- 13) 丸山（2000年）、192頁。
- 14) 広田（2003年）、237-241頁。
- 15) 鈴木（2009年）、112頁以下を参照。
- 16) 山名（2004年）を参照。
- 17) 諸富（2013年）、5頁。

参考文献

- 1) 今津孝次郎（2012年）『教師が育つ条件』岩波書店。
- 2) 大森荘蔵（1956年）「構成概念と実在性」、『人文科学紀要』第12編、233-262頁。
- 3) 唐澤富太郎（1955年）『教師の歴史』創文社。
- 4) カント、I.著、勝田守一、伊勢田耀子訳（1971年）『教育学講義』、明治図書出版。
- 5) 久賀隆之（2007年）「構成概念としての『能力』に関する考察」、『教育学研究紀要（CD-ROM版）』第53号、222-227頁。
- 6) 熊谷一乗（1973年）「教員政策とその教師観」、『教育社会学研究』、第28集、30-45頁。
- 7) シェフラー、I. 著、村井実監訳（1987年）『教育から見た知識の条件』東洋館出版社。
- 8) 篠田弘、手塚武彦編（1979年）『教員養成の歴史』、第一法規出版。
- 9) 鈴木篤（2009年）「一九二〇年代ドイツ『教育の限界論争』の再検討：S・ベルンフェルトの議

論を中心に」、『教育哲学研究』第100号、105-123頁。

- 10) 樋口太郎 (2010年) 「能力を語ること：その歴史的、現代的形態」、松下佳代編著『<新しい能力>は教育を変えるか：学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房、45-79頁。
- 11) 広田照幸 (2003年) 『教育には何ができないか：教育神話の解体と再生の試み』春秋社。
- 12) 別惣淳二 (2013年) 「教員養成の質保証に向けた教員養成スタンダードの導入の意義と課題：兵庫教育大学の事例をもとに」、『教育学研究』第80巻、第4号、439-452頁。
- 13) 本田由紀 (2005年) 『多元化する「能力」と日本社会：ハイパー・メリトクラシー化のなかで』、NTT出版。
- 14) 丸山恭司 (2000年) 「教育と他者性」、小笠原道雄監修『近代教育の再構築』福村出版、192-205頁。
- 15) 諸富祥彦 (2013年) 『教師の資質：できる教師とダメ教師は何が違うのか?』朝日新聞出版。
- 16) 文部省編 (1972年) 『学制百年史 資料編』帝国地方行政学会。
- 17) 山名淳 (2004年) 「なぜ教育のテクノロジーはないのか?」、田中智志、山名淳編著『教育人間論のルーマン：人間は<教育>できるのか』勁草書房、133-157頁。
- 18) 横須賀薫 (1976年) 『教師養成教育の探究』評論社。
- 19) ライル、G. 著、坂本百大、宮下治子、服部裕幸訳 (1987年) 『心の概念』みすず書房。

On the Teacher Competencies and Teacher Education

SUZUKI, Atsushi

Abstract

Since the 1990s, attention has been increasingly focused on teacher competencies on the assumption that they can be instilled easily through teacher education. However, the competencies are not some kind of substances within the candidate teachers. Even when the competences seem to exist in the candidates themselves, we are led to such judgment under the influence of the conditions and situations around the candidates. Theoretically, the teacher competencies can't be instilled directly, even through teacher education. The competencies can remain only conceptual instruments that help us argue more easily about the qualities of teachers.

【Key words】 Teacher Education, Teacher Recruitment, Teacher Competencies, Teaching and Learning