

今後の教師教育の在り方を考えるために ：現代において教員に求められている資質・能力とは

* 川崎 惣一

To Clarify Where Teacher Education in Future Goes: the Qualities and Abilities Required for Teachers in Japan

KAWASAKI Soichi

要 旨

テクノロジーの進歩発展とグローバル化の進展とが著しい近年にあつて、教師に求められる知識やスキルもまた年々高度化している。本論は「教員養成課程において今後どのような教師を養成することが求められることになるのか」という問題意識のもと、現代において教員に求められている資質・能力を明確にする。そのために、わが国における教員養成の歴史を概観しつつ、とりわけ戦後から現代に至るまでのそれぞれの時代において「教員に求められる資質・能力」がどのように規定されてきたのかを通覧する。これによって、現代において教員に求められている資質・能力の具体的なイメージをつかむことができる。

Key words : 教員に求められる資質・能力、教師教育、教員養成、学び続ける教員

はじめに

「教師の質の向上」の必要性が指摘されるようになって久しい。いじめや不登校、学力低下など学校に関連する諸事象がしばしばマスコミで報道され、指導力不足等によるいわゆる「不適格教員」の存在が指摘されるなど、時代によって内容は変われども、学校教員はつねにこの種の批判にさらされ続けてきた。そして近年において特に重要になっているのは、学校教員全般に共通する課題、すなわち、時代の変化に対応した仕方で教育の質の向上を図らなければならない趨勢にあつて、教師がそれに十分に対応できるかどうか、という課題である。

この点に関して佐藤(2015)は次のように書いている。「実態に即して見ると、日本の教師の危機の本

質は、教師教育(研修)の高度化と専門職化の著しい遅れにある」(佐藤, 2015, p.3)。そして佐藤はPISAとTIMSS調査のうちの教師に関する調査結果をもとに、「ほとんどの調査項目において、日本の教師の実態は世界最低水準にある」と厳しく指摘し、「特に教師教育(研修を含む)と専門職化の遅れは著しい」(佐藤, 2015, p.3)と述べている。これらの指摘の妥当性については佐藤(2015)のとりわけ第一章における分析を子細に検討しなければならないため本論ではこれを扱うことはできないが、とりわけテクノロジーの進歩発展とグローバル化の進展とが著しい近年にあつて、教師に求められる知識やスキルが年々高度化していることは間違いない。したがってまた、それに伴い、教師教育に求められる水準も高まっているのだ、と言うことができるだろう。

* 宮城教育大学教育学部

こうした趨勢のもと、今後の教員養成課程においてどのような教師を養成することが求められるようになっていくのだろうか。このような問題意識のもと、本論は、現代において教員に求められている資質・能力を明確にすることを目指す。著者は教育学を専門とする研究者ではないことから、「教員に求められる資質・能力」に関して何らかの分析や具体的な提案を示すことは、残念ながら著者の力量の及ぶところではない。また、このテーマに関してこれまでにさまざまな研究者や学校教員たちから示された多種多様なアイデアを列挙しまとめあげることは原理的に不可能であろうし、かといって、そのうちのいくつかをピックアップするならば、それらがいかに豊かな洞察に満ちたものであったとしても、恣意性から逃れることはできないだろう。そこで本論では、日本において明治以降、教員に求められてきた資質・能力を年代順に列挙することを通して、特に現代において教師に求められている資質・能力を浮かび上がらせるという仕方でも論を進める。その結果、いささか教科書的な内容となってしまうかもしれないが、本論を通読することによって、現代において教員に求められている資質・能力の具体的なイメージをつかむことができるようになるのではないかと考えている⁽¹⁾。

そこで以下、現代において教員に求められている資質・能力を明確にするために、わが国における教員養成の歴史を概観するところから出発し、以降、それぞれの時代において「教員に求められる資質・能力」がどのように規定されてきたのかを記していくこととする。

① 学制以降、戦後の教育改革まで

出発点は1872（明治5）年の学制である。これによって、従来の寺子屋（ないしは手習塾）や藩校等からなる教育組織が全国一律の学校教育制度へと転換された。そして1886（明治19）年、文部大臣森有礼のもとで師範学校令が公布された。その第一条で教師が「生徒に順良・信愛・威重の気質を備えさせることに注目すべき者」と規定されていることはよく知られているだろう。この規定は1898（明治31）年に施行された師範教育令に引き継がれていく。わが国の教員養成の歴史の始まりにおいて、教師の人格形成に大きな比重が置かれていたことは、とりあえず念頭に置かれ

ておくべきと思われる⁽²⁾。

この後、1890（明治23）年に「教育勅語」が發布され、さらに富国強兵政策を経てわが国がさらに太平洋戦争／第二次世界大戦へと突き進んでいくなかで、教師は国家に奉仕する忠実な臣民の育成——いわゆる「皇国民の錬成」——を強く期待されるようになっていった。このことは、1941（昭和16）年に公布された国民学校令の第一条「国民学校ハ皇国ノ道ニ則リテ初等普通教育ヲ施シ国民ノ基礎的錬成ヲ為スヲ以テ目的トス」に明確に述べられている通りである。

そして太平洋戦争／第二次世界大戦の後、1946（昭和21）年に設置された教育刷新委員会の建議において、教員養成はそれまでの師範学校ではなく大学で行う、という方針が示されたが、これは師範学校の画一性と孤立性を改めるため、と説明された。すなわち、教員の中にその職にふさわしくない者がいる原因は師範学校を卒業した者が教員の中心を占めていることにある、と考えられたのである。

そこで文部省は1946（昭和21）年より教員資格制度に関する検討を始め、1949（昭和24）年に公布された教育職員免許法では、その第三条において「教育職員は、この法律により授与する各担当の免許状を有する者でなければならない」と定められた。これによって、学校教員となるためには教育職員免許状が必須となった（いわゆる「免許主義」）。さらにこの教育職員免許状によって、定められた課程を履修すればいずれの大学においても取得可能と定められた（いわゆる「開放制」）。これは、教員にとって必要な資質や知識・教養は従来のような師範学校においてではなく大学においてこそ身に付けられるのだ、という理由のほか、戦後の教員不足の問題を解消するため、という実利的な理由が背景にあった。1953（昭和28）年には課程認定制度が定められて、免許法に定める単位を修得しなければ教員の資格は授与されなくなった。そして翌1954（昭和29）年には教育職員免許法が改正されて「仮免許状」が廃止され、戦前の教員免許に関する特例措置が廃止された（ただし、高等学校の教員免許については特例措置が1961（昭和36）年まで存続した）。またこの改正によって、免許状取得に必要な最低修得単位数のうち、教職専門科目が軽減され教科専門科目が強調されることとなった。

以上のように、師範学校卒の教員に対する各方面か

らの批判を受けて、戦後、大学での教員養成に関する一連の法整備が進められていったが、こうした新しい制度においても、やはり、教師に対する批判はさまざまな仕方ではなされていた。おそらくもっともよく知られているのは、「でも先生」「しか先生」という言い回しで、教師の資質・能力あるいは人格に関する批判がなされていた、というものだろう（永井，1957，pp.177-184）。「でも先生」とは第二志望や第三志望で教師になった者のことを指し、第一志望がかなわずに仕方なく教師になったために教育に熱がこもらない教師のことである。また「しか先生」とは、学業がふるわないために教師にしかねなかつたという教師のことである。こうした批判の妥当性はさておくとしても、このような言い回しが広く知られていたという事実から、教師の資質・能力に対して社会の厳しい視線が向けられていたことがうかがわれる。

② 教員養成制度の改善と、教員の資質向上政策

こうした批判もあつてか、新しい教員養成の制度ができてまだ10年に満たない1958（昭和33）年の中央教育審議会答申「教員養成制度の改善方策について」（1958年7月28日）において、戦後における教員養成制度の問題点が指摘され、教員の資質向上が述べられている。この答申では冒頭に下記のように記されており、重要だと思われるので少し長い引用しておきたい。「教師は教育に対する正しい使命感と児童生徒に対する深い教育的愛情とを基盤として、世界的視野に立った人間的国民的一般教養を備えるとともに、社会の進展に即した専門的知識と児童生徒の教育に即した教職教養を有しなければならない。しかもこれらの知識教養は自主的人格のうちに統合され、教育に対する全体的な識見、情操を高めうるものであることが必要である。／したがって教師としての職業は、高い教養を必要とする専門職業であり、その資格の付与は、これらの要請に十分にこたえうるよう周到な配慮の下に行われなければならない」。しかし、「開放的制度に由来する免許基準の低下と、制定当時の教員需給の関係等による級別免許状制度の採用」によって「職能意識はもとより教員に必要な学力、指導力すら十分に育成されない実情」があり、さらに「教員を育成するという目的が必ずしも明確ではなく」、「教員の需給も十分な計画の下に行われていないため混乱を生ずるにい

たっている」。そこで、教員養成の基本方針として「国の定める基準によって大学において行う」とし「必要に応じて国は教員養成を目的とする大学を設置し、または公私立大学について認定する。さらに一般の大学で教員養成を行うのに適当であると認めるものに対して認定を行うほか、一般の大学卒業者で教職教育を行うのに適当であると認めるものに対して認定を行うほか、一般の大学卒業者で教職教育を欠いている者については、国家検定試験の道を講ずる」。以上である。

こうして、大学における教員養成課程のカリキュラムを整備することで教師の資質・能力の水準を高める、という方策が取られるようになった。

なお、この答申ではさらに「教師としての職業は、高い教養を必要とする専門職業」とであるという認識が示されており、「教員に必要な資質としては、一般教養，専門学力（技能を含む。以上同じ。），教職教養の三つが要求され、しかもこれらが教師としての人格形成の目的意識を中核として有機的に統一されることが必要である」とされ、これを踏まえて教員養成においても、「教育課程は、一般教育，専門教育，教職教育が有機的に結合されたものでなければならない」とまとめられている。こうした枠組みは、現在の教員養成課程のカリキュラムにおいても維持されている。

教師が備えておくべき指導力に関する制度的なサポートの必要性については、1971（昭和46）年の中央教育審議会答申「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」（1971年6月11日）が「実践的指導力」として下記のように記している。「政府は、教育の実質を決定する最大の要素が教員の資質であることを考慮し、教育に関する研究開発の成果にもとづき、教員が意欲と使命感をもっていきいきとした活動を展開するよう、その養成・研修・再教育の体制を整備すべきである。また、そのためには、教員の職制・給与・処遇をそれにふさわしく改善しなければならない」。この点は、1978（昭和53）年の中央教育審議会答申「教員の資質能力の向上について」（1978年6月16日）で、「優れた教員を確保し、その資質能力の絶えざる向上を図ることは、我が国教育の発展のための基本的な課題である」と明確化された（ただしこの答申では、向上されるべき具体的な「教員の資質能力」そのものは示されず、「教員の養成・採用・研修の過程を通じて教員の資質能力の向上を図

ること」の重要性の指摘に重点が置かれている)。中曾根康弘首相(当時)の主導で1984(昭和59)年から1987(昭和62)年にかけて開催された臨時教育審議会から出された一連の「教育改革に関する答申」においても「教員の資質向上」が重要な課題として言及され、具体的には①「教員養成、免許制度、採用の改善」(たとえば「都道府県教育委員会で認定できる特別の免許状を創設する」、また非常勤講師について「免許状を有しなくても教科の一部領域に係る授業を担当し得るよう免許制度上の特例措置を講ずる」等々)、②「初任者研修制度の創設」、③「現職研修の体系化」が提言された。

さらに1987(昭和62)年に出された教育職員養成審議会「教員の資質能力の向上方策等について」(1987年12月18日)では、以下のように記されている。

「学校教育の直接の担い手である教員の活動は、人間の心身の発達にかかわるものであり、幼児・児童・生徒の人格形成に大きな影響を及ぼすものである。このような専門職としての教員の職責にかんがみ、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である。」

以上から、この時期における「教員に求められる資質・能力」は、主に〈人格〉と〈知識・教養・スキル〉という二つの要素からなるものと理解されており、それを制度面でどのように実現するかが議論されていることがわかる。

③ 時代の変化に対応できる教師

こうした趨勢に変化が生じるのが、1997(平成9)年の教育職員養成審議会による「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(第1次答申)」(1997年7月28日)である。これまでに見てきたような一連の「教員に求められる資質・能力」は〈どのような時代にあってもつねに教員に求められる資質・能力〉という位置づけとなり、これに加えて「これからの教員に求められる資質・能力」という観点が加わる。

この点は、1996(平成8)年に文部省(当時)の中央

教育審議会が「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第1次答申)」(1996年7月19日)の中で、「これからの学校教育の在り方」として「生きる力」という観点を重視することを述べたことが大きくかわっている。すなわちこの答申は、「今後における教育の在り方」として「人々の生活は[ゆとり]を失い、慌ただしいものになってきた」と述べ、さらに家庭および地縁的な地域社会の教育力の低下を指摘した上で、これからの学校の目指す教育として、次のように記している。

「[生きる力]の育成を基本とし、知識を一方向的に教え込むことになりがちであった教育から、子供たちが、自ら学び、自ら考える教育への転換を目指す。そして、知・徳・体のバランスのとれた教育を展開し、豊かな人間性とたくましい体をはぐくんでいく。」

これに伴い、教員に求められる資質・能力もまた変化せざるを得ない。このことから翌1997(平成9)年に出された「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(第1次答申)」では、次のように記されることとなる。

「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。(…)すなわち、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。」

ここで強調されているのは、〈社会の変化が著しい現代に対応して教育もまた変化し続けるのであるから、教師もまた変化し成長し続ける存在でなければならない〉という時代の要請がある、という点である。

「教員一人一人の資質能力は決して固定的なもので

なく、変化し、成長が可能なものであり、それぞれの職能、専門分野、能力・適性、興味・関心等に応じ、生涯にわたりその向上が図られる必要がある。教員としての力量の向上は、日々の教育実践や教員自身の研鑽により図られるのが基本であるが、任命権者等が行う研修もまた極めて重要である。現職研修の体系や機会を着実に整備されつつあるが、今後一層の充実が期待される。」

そして「今後特に教員に求められる具体的資質能力の例」として、下記のものが示された。

- 地球的視野に立つて行動するための資質能力…
地球、国家、人間等に関する適切な理解、豊かな人間性、国際社会で必要とされる基本的資質能力
- 変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力…
課題解決能力等に関わるもの、人間関係に関わるもの、社会の変化に適応するための知識及び技能
- 教員の職務から必然的に求められる資質能力…
幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解／教職に対する愛着、誇り、一体感／教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度

またこの時期の趨勢として指摘できるのは、1990年代後半は教員養成がより実践的なものへとシフトしていく時期であったという点である。たとえば「理論中心で実践との関連が十分ではない」（教養審第一次答申 1997年）、「大学の教員養成における理論と教育現場における実践とが乖離してはならず、その間に有機的な連携が確保されていなければならない」（教養審第二次答申 1998年）、そして「実践的な能力を持った教員を養成する」（在り方懇 2001年）といった文言に、それは表れている。そして2002（平成14）年に中央教育審議会から出された「今後の教員免許制度の在り方について（答申）」（2002年2月21日）において、免許状の総合化や特別免許状の活用を進めるとされたのも、この流れのなかにある。そしてこうした趨勢というのは、上記のような、〈時代の変化に対応できる教師〉を求めるといった流れと軌を一にしている。

つまりこの時期においては、社会全体の傾向として日本人のライフスタイルや社会構造の変化が強く意識されるようになってきたという背景のもと、それに対

応するために教育もまたその根本的な意義を問い直されるようになり、またそれに伴って教員に求められる資質・能力もまた大きく変化するようになっていったのである。

そしてこれに続く2000年代は、いわゆる「ゆとり教育」への疑念が噴出した時期でもある。とりわけ、2000（平成12）年よりスタートしたPISA（OECD（経済協力開発機構）が3年おきに実施する国際学習到達度調査）の2003年の結果で、日本の順位が「急落」（とりわけ「読解力」が前回の8位から15位へ）したことにより、こうした「学力低下」の原因は、2002（平成14）年度に小中学校で始まったばかり（高等学校は2003（平成15）年度から）のいわゆる「ゆとり教育」にあるとして「ゆとり教育」が強い批判にさらされた。（やがて2008（平成16）年に改訂された新しい学習指導要領では再び授業時数が増加された。）

以上のように、この時期においては政治や経済等の分野を含む社会全体の趨勢として「変化」や「成長」といった言葉が多く用いられるようになり、それに対応して教育もまた変化していく必要があるという問題意識が広く共有されていくようになった。それと同時に、従来の教師教育ではこうした趨勢に対応できないのではないか、という問いかけがなされるようになり、教育においても思い切った改革が必要ではないか、という流れが醸成されていったのである。ただしそれは、「ゆとり教育」の導入とその「是正」をめぐる慌ただしい動きにも見られるように、必ずしも明確なデータや根拠に基づいた仕方とは言えない形でさまざまな「改革」が繰り返されるといったマイナスイメージも伴っていた。いずれにせよ「教員に求められる資質・能力」については、社会の変化への対応の基盤となる「生きる力」の育成という教育の目的に資するべく、さまざまな資質・能力が整理し直されていった。

④ 「知識基盤社会」の時代において求められる、「学び続ける教員」像へ

こうした流れのなかで、2005（平成17）年に出された中央教育審議会の答申「我が国の高等教育の将来像」（2005年1月28日）において、「21世紀は、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性

を増す、いわゆる『知識基盤社会』(knowledge-based society)の時代であると言われる」という時代認識が示された。同年10月に出された中央教育審議会の答申「新しい時代の義務教育を創造する」(2005年10月26日)の「総論」冒頭で、「変革の時代であり、混迷の時代であり、国際競争の時代である。このような時代だからこそ、一人一人の国民の人格形成と国家・社会の形成者の育成を担う義務教育の役割は重い」と記されているのも、時代の変化に教育が対応していかなければならないという危機感の表れであると理解することができるだろう。

「教員に求められる資質・能力」という点に関しては、この同じ答申「新しい時代の義務教育を創造する」では「国民が求める学校教育を実現するためには、子どもたちや保護者はもとより、広く社会から尊敬され、信頼される質の高い教師を養成・確保することが不可欠である」と記され、「優れた教師の条件」が以下の3つの点に集約する形で示されている。

1. 教職に対する強い情熱

教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感など。変化の著しい社会や学校、子どもたちに適切に対応するため、常に学び続ける向上心を持つこと

2. 教育の専門家としての確かな力量

子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級作りの力、学習指導・授業作りの力、教材解釈の力など

3. 総合的な人間力

豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人関係能力、コミュニケーション能力などの人格的資質。教職員全体と同僚として協力していくこと

なおこの答申では「教員養成・免許制度の改革」や「採用、現職研修の改善・充実」等についても詳述されるなど、全体として、教育に対する危機意識の高いものとなっている。そしてここで示されている「常に学び続ける向上心を持つこと」という考え方が、この後、いわゆる「学び続ける教員像」として、教員に求められる資質・能力の中心に据えられるようになっていく。

たとえば、2006(平成18)年に出された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」(2006年7月11日)では、教員に「学びの精神」が求められていることが、次のような文言によって強調されている。

「教職は、日々変化する子どもの教育に携わり、子どもの可能性を開く創造的な職業であり、このため、教員には、常に研究と修養に努め、専門性の向上を図ることが求められている。教員を取り巻く社会状況が急速に変化し、学校教育が抱える課題も複雑・多様化する現在、教員には、不断に最新の専門的知識や指導技術等を身に付けていくことが重要となっており、『学びの精神』がこれまで以上に強く求められている。」

この答申は、とりわけ教員養成・免許制度の改革に関して以下の3つの施策が導入されたという点で非常に重要である。それは、①教職課程の質的水準の向上(「教職実践演習」の導入) ②教職大学院を設置(2008(平成20)年度より) ③教員免許更新制の導入 の3つである。これらの詳細について本稿で論じることができないが、これらはいずれも、「学び続ける教員像」を具現化するための施策であるという点で共通している(3)。

このあと、2012(平成24)年に出された中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」(2012年8月28日)では、再び「学び続ける教員像」の確立の必要性が強調され、とりわけ教員養成の高度化が必要であることが述べられている。

この答申では、「これからの教員に求められる資質能力」が次のように整理されている。

1. 教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力(使命感や責任感、教育的愛情)
2. 専門職としての高度な知識・技能
 - ・ 教科や教職に関する高度な専門的知識(グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む)
 - ・ 新たな学びを展開できる実践的指導力(基礎的・

基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協働的学びなどをデザインできる指導力)

- ・ 教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力

3. 総合的な人間力(豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力)

それぞれの文言が具体的に何を指すかについては曖昧さが残るものの、「専門職としての高度な知識・技能」に先んじる形で「教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力」が最初の項目として挙げられている点は注目に値するだろう。

この点は、これらの項目が「それぞれ独立して存在するのではなく、省察する中で相互に関連し合いながら形成されることに留意する必要がある」とされた上で、以下のような提言においていっそう強調されている。

「今後、このような資質能力を有する、新たな学びを支える教員を養成するとともに、『学び続ける教員像』の確立が必要である。／特に、教科や教職に関する高度な専門的知識や、新たな学びを展開できる実践的指導力を育成するためには、教科や教職についての基礎・基本を踏まえた理論と実践の往還による教員養成の高度化が必要である。」

引用箇所の最後にある「教員養成の高度化」については、この答申において「教員養成の改革の方向性」として「教員養成を修士レベル化し、教員を高度専門職業人として明確に位置付ける」と具体的な提案がなされている。本論の冒頭で引用した一文に「教師教育(研修)の高度化と専門職化の著しい遅れ」(佐藤, 2015, p.3)という文言があったが、こうした提案は、教員養成を世界標準に合わせようという動きであったと評価することができるだろう。

しかし「教員養成の高度化」を求める流れは、民主党政権が終わって自民党が再び与党となった時期(2012(平成24)年12月)以降、少しずつ方向を修正されていく。

たとえば2012(平成24)年9月に設置された「教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議」は2013(平成25)年10月に「大学院段階の教員養成の改革と充実等について(報告)」を公表したが、この中では「修士レベル化」についての記載がなく、また教職大学院に関しては「国立の教員養成系修士課程については、教職大学院へ段階的に移行する前提の下で、学校や教育委員会と連携・協働し、その基本的な性格や考え方について抜本的に改善していく」という提案がなされている。このほか2013(平成25)年4月に自民党が、教職志望者に「准免許」を与えて学校に配属し「数年(3~5年?)の試用期間」を経た上で「本免許」を与えるという独自の教員養成制度(「インターン制度」)改革案を提示する、といった動きもあった。

さらに2013(平成25)年11月に文部科学省より出された「国立大学改革プラン」では、教員養成大学・学部の改革に関して、「教職大学院への重点化等(新課程の廃止など組織編成の抜本的見直し)」、さらに「実践型のカリキュラムへの転換(学校現場での実践的な学修の教科)」と「学校現場での指導経験のある大学教員の採用増」が提言されている。

これらの提言は、「教員養成の高度化」という観点からすればトーンダウンの感は免れないが、いずれにせよ全体の方向性としては、教員養成系大学・学部の大学院を順次廃止して教職大学院に段階的に移行させ、またこれと平行して、教員養成のカリキュラムを実践的なものとし、さらにいわゆる実務家教員による教育を充実させることで、実践力を備えた教員を養成する、という方向が示されたことになる。

そして2015(平成27)年に出された中央教育審議会答申「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~」(2015年12月21日)では、さらに次のような項目が示されている。

- これまで教員として不易とされてきた資質能力に加え、自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力や、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力などが必要である。

- アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善, 道徳教育の充実, 小学校における外国語教育の早期化・教科化, ICTの活用, 発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応などの新たな課題に対応できる力量を高めることが必要である。
- 「チーム学校」の考えの下, 多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し, 組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力の醸成が必要である。

「学び続ける教員像」が冒頭に置かれている点に変わりはないが、新たな「資質・能力」が付け加えられていることも見逃せない。とりわけ3番目の項目に記載されている「チーム学校」については、同日に出された中央教育審議会による別の答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」(2015年12月21日)において、下記のように説明されているのが参考になるだろう。

「個々の教員が個別に教育活動に取り組むのではなく、校長のリーダーシップの下、学校のマネジメントを強化し、組織として教育活動に取り組む体制を創り上げるとともに、必要な指導体制を整備することが必要である。その上で、生徒指導や特別支援教育等を充実していくために、学校や教員が心理や福祉等の専門家(専門スタッフ)や専門機関と連携・分担する体制を整備し、学校の機能を強化していくことが重要である。」

また、2番目の項目において触れられているICTの活用に関しては、2021(令和3)年の中央教育審議会による答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」(2021年1月26日)において、教員に求められる資質・能力としてさらに強調され、詳細な説明がなされている。

「時代の変化に対応して求められる資質・能力として、近年では、AIやロボティクス、ビッグデータ、IoTといった技術が発展したSociety 5.0時代の到来による情報活用能力等が挙げられ、特に、学習履歴(スタディ・ログ)の利活用など、教師のデータリテラシーの向上が一層必要となってくると考えら

れる。時代が今後どのようなものになってしまうのかは予測困難であるが、少なくとも考えられるのは、様々な分野で予測のできない非連続的な変化が起こっていくことであり、そうした社会に対して教師や学校は、変化に背を向けるのではなく、訪れる変化を前向きに受け止めていくことが必要である。特に、GIGAスクール構想の加速により、児童生徒『1人1台端末』の教育環境が実現することで、教師がICTを活用しながら、児童生徒の個別最適な学びと、協働的な学びを実現していくことが重要である。」

以上のように、順に通覧していくと明確に理解されるように、2000年代以降、「求められる教員像」は従来のものと比較して内容的により広範囲なものとなり、かつ高度化している。「変化の激しい社会」としばしば言われるが、テクノロジーの進歩・発展のほか、さまざまな分野でのグローバル化の進行および価値観の多様化など、私たちを取り巻く社会、そして私たち自身の考え方や行動様式等々が大きく変化しており、そのなかで必要とされる知識やスキルというのもまた、おのずと変化していくというのが現状である。したがって、教員に求められる資質・能力もまた、将来的な変化を見据えつつ、それに対応していけるようなものでなければならない、ということになるのである。

他方で、現代社会が「変化の激しい社会」であるということは、いまだ不確定である未来において教員にどのような資質・能力が必要になっていくのかについて私たちが明確な見通しを持つことが難しい、ということでもある。その点から考えるならば、教員に求められる資質・能力に関して、時代の変化への対応は不可欠である一方で、実際に教育に携わる教員自身が「教育とはどのような営みか」あるいは「教育の本質や目的とは何であるか」といった根本的な問題に関する問いかけを怠らず、自分なりの教育観をしっかり保持しているのでなければ、時代の変化にたやすく翻弄されてしまう危険性もある、ということをおぼろげに思われる。

おわりに

以上、本論では「教員に求められる資質・能力」の

歴史的な流れを整理し明確化することに取り組んできたが、これによって、全体的な趨勢と、現代において教員に求められている資質・能力がより鮮明に理解できるようになったのではないかと思う。

最後のまとめとして、現代において教員に求められている資質・能力を再度一覧しておきたい。これについては木原（2016, p.3）の整理が有用である。木原は、近年の教師教育におけるさまざまな知見を踏まえて、求められる教師像を「多元的・持続的に省察を繰り返す教師」とまとめている。そのうえで木原（2016）は「変化する社会における教師像の5つの要素」のそれぞれについて、「教師像」「能力・資質」「代表的概念」を順に以下のように示している。（〔図1〕を参照）

こうした整理は非常に便利なものであるが、これを見渡せば「教員に求められる資質・能力」を過不足なく通覧できる、というのではないので、言うまでもなく、それぞれの項目について知識と理解を深めなければならない。とりあえず言えることは、この一覧表を見ればわかるように、あるいはまた、本論での整理を確認すれば理解されるように、「教員に求められる資質・能力」には、時代の変化に従って変化し多様化していくものと、いつの時代においても変化せず残り続けるものが含まれている、ということである。近年は教育政策に関連して、「生きる力」や「知識基盤社会」といった類の用語が頻繁に用いられ、〈変化の激しい社会に対応できるような汎用的スキル〉といったものが強調されるようになってきている。

こうした動きと並行して、2017（平成29）年に文

部科学省「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」によって示された、教職課程認定の基本的な枠組みとなる「教職課程コアカリキュラム」に基づいて教員養成課程のカリキュラムが整備されるなど、教員養成課程での教育の質の向上が図られているが、すでに見たように、「教員に求められる資質・能力」として「教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力」が挙げられていることから理解されるように、学校教員になる前段階の教員養成課程で身に付けた知識やスキルは、今後の教員生活において「教員に求められる資質・能力」のミニマム・スタンダード（最低水準）に過ぎないと見なすべきなのかもしれない。いずれにせよ、教員養成系大学・学部で教育に携わる大学教員は、現代において、さらにまた将来において「教員に求められる資質・能力とは何か」という問いかけを常に行い続けなければならないのである。

※ 本論文を校正中の2022（令和4）年12月19日に、中央教育審議会より新たに「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）」が出された。残念ながら本論に組み込むことはできなかったが、今後も引き続き、こうした動きを注視していきたい。

〔図1〕 変化する社会における教師像の5つの要素（木原（2016）より）

教師像	能力・資質	代表的概念
5. 専門的な学習共同体のメンバー	学び続ける関係性	同僚性 リーダーシップ パートナーシップ
4. 批判的実践家 （政治的社会的反省）	学び続ける意思	アイデンティティ コミットメント レジリエンス
3. 探究的熟達者 （実践的反省）	臨床知 問題解決能力	実践的知識・思考 多文化や学力格差に応ずるための指導力
2. 技術的熟達 （認知的反省）	知識 技能（スキル）	PCK ⁽⁴⁾ 教授スキル
1. よき社会人	教養	市民性
	技能（スキル）	21世紀型スキル
	精神的健康	幸福感、安定性

【文献】

- 大久保利謙(編)(1972)森有禮全集 第1巻, 宣文堂書店.
- 木原俊行(2016) 教師教育と教育学の接点——教育学的アプローチによる教師教育の今日的転回, 日本教育工学会(監修)木原俊行/寺嶋浩介/島田希(編著)教育学的アプローチによる教師教育——学び続ける教師を育てる・支える 第一章, ミネルヴァ書房.
- 教育職員養成審議会「教員の資質能力の向上方策等について(答申)」(1987年12月18日)(抜粋), https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/shiryo/_icsFiles/afeldfile/2010/08/23/1295827_01.pdf (2023-2-23 最終閲覧)
- 教育職員養成審議会「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について(第1次答申)」(1997年7月28日)(抜粋) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/shiryo/_icsFiles/afeldfile/2010/08/23/1295827_01.pdf (2023-2-23 最終閲覧)
- 教員の資質能力向上に係る当面の改善方策の実施に向けた協力者会議「大学院段階の教員養成の改革と充実等について(報告)」(2013年10月15日) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/093/houkoku/attach/1340445.htm (2023-2-23 最終閲覧)
- 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会「教職課程コアカリキュラム」(2017年11月17日) https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afeldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf (2023-2-23 最終閲覧)
- 佐藤学(2015) 専門家として教師を育てる——教師教育改革のランドデザイン, 岩波書店.
- 志村喬(2017) PCK (Pedagogical Content Knowledge) 論の教科教育学的考察—社会科・地理教育の視座から—, 上越教育大学研究紀要, 37-1: 139-148.
- 中央教育審議会「教員養成制度の改善方策について(答申)」(1958年7月28日) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/580701.htm (2023-2-23 最終閲覧)
- 中央教育審議会「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(答申)」(1971年6月11日) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/710601.htm (2023-2-23 最終閲覧)
- 中央教育審議会「教員の資質能力の向上について(答申)」(1978年6月16日) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/780601.htm (2023-2-23 最終閲覧)
- 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1次答申)」(1996年7月19日) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm (2023-2-23 最終閲覧)
- 中央教育審議会「今後の教員免許制度の在り方について(答申)」(2002年2月21日) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/020202.htm (2023-2-23 最終閲覧)
- 中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像(答申)」(2005年1月28日) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm (2023-2-23 最終閲覧)
- 中央教育審議会「新しい時代の義務教育を創造する(答申)」(2005年10月26日) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212703.htm (2023-2-23 最終閲覧)
- 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」(2006年7月11日) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm (2023-2-23 最終閲覧)
- 中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」(2012年8月28日) https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afeldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf (2023-2-23 最終閲覧)
- 中央教育審議会「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)」(2015年12月21日) https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afeldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf (2023-2-23 最終閲覧)
- 中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」(2015年12月21日) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afeldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf (2023-2-23 最終閲覧)
- 中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して ～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～(答申)」(2021年1月26日) https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt-syoto02-000012321_2-4.pdf (2023-2-23 最終閲覧)
- 永井道雄(1957) この教師の現状をどうするか, 永井道雄(編)教師——この現実, 三一書房, pp.175-197.
- 八田幸恵(2008) リー・ショーマンのPCK概念に関する一考察—『教育学的推論と活動モデル』に依拠した改革プロジェクトの展開を通して—, 京都大学大学院教育学研究科紀要, 54:180-192.
- 八田幸恵(2010) リー・ショーマンにおける教師の知識と学習過程に関する理論の展開, 教育方法学研究, 35: 71-81.
- 文部科学省「国立大学改革プラン(概要)」(2013年11月) https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/_icsFiles/afeldfile/2019/06/17/1418116_02.pdf (2023-2-23 最終閲覧)
- 油布佐和子(1999) 教師は何を期待されてきたか——教師役割の変化を追う——, 油布佐和子(編) 教師の現在・教師の未来——あすの教師像を模索する, 教育出版, pp.138-157.

【注】

- (1) むろん、求められる教師像の変化は、社会のなかで教師が果たすことを求められている役割の変化と切り離して考えることはできない。たとえば油布(1999)は、1965(昭和40)年ごろを境として教師の役割が変化してきたと指摘している。すなわち、「少なくとも昭和40年代までは、学校と社会の境界が曖昧で、教師の仕事時間が明確に区切られてはいなかった」のに対して、「昭和40年代を境に学校と社会の境界が明確になるにつれ、教師の仕事や役割の認識とその実際は、学校の内部の子どもの指導へと限定されていった」(油布, 1999, pp.145-146)。

こうした時代背景との照合は本論で扱うことのできる範囲を超えているため、本論では「教員に求められる資質・能力」を年代ごとに列挙するのみとしていることにも留

意されたい。

- (2) 当時の教員養成が学問的な探究よりも人格の養成を重視したことは、森有礼が各所で行った講演において、はっきりと述べていることである。「教員タル者ハ学問モ必要ナリト雖モ是第一ノ目的ニ非ス。教育ノ目的ヲ達セントセハ第一ニ人物正確ニシテ能ク人ヲ薫陶スルノ力ナカル可カラス」(大久保, 1972, p.606)。こうした主張は、よく知られている通り、森が、教育の目的を富国強兵政策の担い手の育成と捉え、教師に対して国民全体の模範となる、道徳的な気質を備えた、国家にとって従順な聖職者たることを求めた点と軌を一にしている。

なおこの点は、1881(明治14)年に文部省より出された「小学校教員心得」にも受け継がれており、その冒頭に「小学校教員ノ良否ハ普通教育ノ弛張ニ関シ普通教育ノ弛張ハ国家ノ隆盛ニ係ル其任タル重且大ナリト謂フヘシ」と記されている通りである。なおこの「小学校教員心得」は16項目にわたって小学校教師の心得を細々と記しており、教師が高度な専門的職業能力を備えているだけでなく人格的にも優れたいわばスーパーマンであることを求めるといのはいつの時代においても変わりがないことを示している。

なおこの「小学校教員心得」は、「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」という条文が見られることからもうかがわれるように、自由民権運動に教師が参加することを制限するという政治色の強いものであった。この点は同じ1881(明治14)年に定められた「学校教員品行検定規則」にも引き継がれ、このなかで教員の品行方正が細かく規定されて、これに反する教員は免職、免許状没収とされるなど、教員が国家権力の従僕とされた。

- (3) なお、この答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(2006年7月11日)には、「教員養成・免許制度の現状と課題」に関して、特に大学の教員養成課程がもつ課題として、以下のようなかなり厳しい指摘がなされている点も重要である。すなわち、「現状では、教員養成に対する明確な理念(養成する教員像)の追求・確立がなされていない大学があるなど、教職課程の履修を通じて、学生に身に付けさせるべき最小限必要な資質能力についての理解が必ずしも十分ではない」、「教職課程が専門職業人たる教員の養成を目的とするものであるという認識が、必ずしも大学の教員の間にも共有されていないため、(…)教職課程の組織編成やカリキュラム編成が、必ずしも十分整備されていない」、「大学の教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、学校現場が抱える課題に必ずしも十分対応していない」あるいはまた「指導方法が講義中心で、演習や実験、実習等が十分ではないほか、教職経験者が授業に当たっている例も少ないなど、実践的指導力の育成が必ずしも十分でない」、以上である。

以上のような認識が背景となり、2016(平成28)年に教育職員免許法が改正され、2019(平成31)年に教職課程が見直されることで、「全国すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を示す」「教職課程コアカリキュラム」が実施されることになった。ただしこの「教職課程コアカリキュラム」の中で示されている「資質能力」については、その内容がきわめて詳細かつ多岐に渡るものであり、内容的に本論の趣旨をはみ出してしまうため、本

論で取り上げることはしない。

- (4) PCKとは「Pedagogical Contents of Knowledge」の略であり、アメリカの教育学者であるLee S. Shulmanが1985年から1987年にかけて提唱し、その後急速に広まった概念である。(ショーマンのPCK概念については、八田(2008)、八田(2010)および志村(2017)を参考にした。)佐藤(2015)はPCKを「教科の内容知識(content knowledge)を授業と学びの過程に翻案した知識」と言い換え、以下のようにパラフレーズしている。すなわちそれは、特定の専門分野や教科・科目の最先端の知識ではなく、「創造的で批判的な思考による探究的かつ協同的な学びとして生徒が達成する(…)ように翻案した知識」であり、「伝達して説明」されるのではなく、むしろ「体得」されるような知識なのである(佐藤, 2015, p.67)。さらに佐藤(2015)は1980年代以降の世界の教師教育に関して、日本において伝統的となっている「資質(trait)アプローチ」から、このPCKに代表される「知識(knowledge)アプローチ」へと移行しており、その点で日本の教師教育政策は30年以上遅れているのだ、と主張している。

付記

本稿について、開示すべき利益相反関連事項はない。