

# 自己教師化を求められる子どもたち

## —先の見えない時代の教育の姿とは—

角谷 昌則

(広島国際大学心理科学部教職教室)

【要旨】 先行き不透明な時代状況を前に、それへの対応を果たそうとする教育では、教師や大人が子どもに何をどう教えるかよりも、子ども自身がどう学習を進めてゆくにポイントを置いた教育プランが好まれるようだ。実際、文部科学省スタッフが最近示したこれからの日本の教育の姿においては、先が見通せず樂觀も許されない将来像を前に、子どもたちがグローバル化対応に必要な資質や能力を身に付けたり、アクティブ・ラーニングを通じて主体的・協働的な資質や課題解決能力等を育成することが力説された。このように子どもの学習する力を重視するような教育の姿が提示されるのだが、それは同時に子どもに対して自分自身の良き教育者となるような期待をかけることにつながるのではないか。この点について、文部科学省の答申に示された教師に求められる資質・能力に照らして検討してみると、それらと子どもに求められる資質・能力との間に多くの共通項を見ることができた。ここから、変化が激しく先が見通せない時代を乗り切つてゆくため、これからの日本の子どもには良き学習者となると共に、‘自己教師化’することが求められているのではないか、との見解が成り立つのである。

### 1. はじめに：

本稿の目的は、先行き不透明な時代における教育の姿、とりわけそうした状況下で子どもに求められる資質や能力の在り方について、その内実を解明することにある。中心となる議論は、そうした時代状況やグローバル化の進展といった社会変化への対応として、文部科学省が推奨する主体的・協働的学びや課題解決型学習（いわゆるアクティブ・ラーニング）などは、子どもたちに優れた学習者になることを期待するだけでなく、同時に自己にとっての良き教育者になることも求めるものではないか、という点を明らかにすることにある。

2015年12月5日に京都で、文部科学審議官の前川喜平氏と同省高等教育局大学振興課長の塩見みづ枝氏が、教員養成に携わる大学関係者200人以上を前にプレゼンテーションを行った<sup>1)</sup>。前川氏のプレゼンテーションのタイトルは『グローバル教育の推進に対応した教員養成教育』というもので、「1. 学校教員の現状」、「2. グローバル人材の育成と初等中等教育における改革方向性」、「3. 大学における教員養成と拡充期を迎えた教職大学院の在り方」という3つのテーマで構成されていた。そして前川氏に続いてプレゼンテーションを行った塩見氏は、『大学教育の質的転換と教員養成への期待～高大接続システム改革の動向を踏まえて～』というタイトルのプレゼンテーションを行い、

その中で「1. 「真の学ぶ力」を育む教育改革の必要性」、「2. 高等学校教育の改革～学習指導要領改訂の方向性～」、「3. 高大接続改革の方向性」、「4. これからの学校教育を担う教員の養成」という4つのテーマについて語った。

これらのテーマの中で、義務教育課程やそこでの学びの在り方に深く関わるものは、前川氏の「2.」と塩見氏の「1.」であった。そこでは両氏とも、これからの世代はグローバル化の進展など変化が大きく先行きもなかなか見通せない困難な時代を生きることになるため、学校教育において主体的・協働的に学ぶ姿勢や、英語の運用を含んだコミュニケーション能力を身に付けることや、そのために課題発見・解決型の授業方法の実践などの必要性を強調した。

こうした展開で奇異に思えることは、時代や社会が混沌とした状況であるのに、子どもたち自身に思考力・判断力・表現力を付けさせ、「何が問題なのかも含めて、後は自分たちで考えてやりなさい」と、子どもたちを突き放すような教育を推奨する点である。そうではなくて、難しい時代であるからこそ、教師や周囲の大人は子どもたちに確固とした指針を示し、困難な環境を生き抜くためのしかるべき援助に努めるべきなのではないだろうか。それとも、教師も含めて周囲の大人が指導力を発揮しないのであれば、子どもたちは自分たち自身で自己を教育してゆかねばならない。文部科学省のスタッフが発するメッセージには、こうした子どもの「自己教師化」という意味合いが含まれているのであろうか。

本稿は、この子どもの「自己教師化」の問題について、上述した文部科学省スタッフによるプレゼンテーション等を参考にしながら検討を進めてゆく。以下において、まず「野生児」の事例から子どもの学ぶ力の効力について視座を得る。それを基にこれからの時代を生きる子どもたちに求められる資質や能力について検討し、さらにそれらと教師に求められる資質や能力との比較検討を行って、子どもの「自己教師化」の様相についての思考を進めてゆく。

## 2. 野生児の事例から：

先行きが見通し難く、かつ不安定な状況下で成長を遂げざるを得なかったケースとしては、いわゆ「野生児」の話に描かれる事例が最たるものではなからうか。そこでこの項では「野生児」のケースを参照し、そこから本稿の議論に資する視点や視座を得たいと思う。

### 2.1 野生児の話

教育学には、初学者（例えば大学教育学部の1年生）の多くが目にする“定番”ともいえるようなトピックが幾つかある。教育史や教育哲学の分野では、例えばソクラテスの「産婆術」やルソーの「子どもの発見」やデューイらの「新教育運動」などがあり、教育心理学の分野ではピアジェの「均衡化理論」やヴィゴツキーの「最近接領域」の考え方やエリクソンの「ライフサイクル論」などが挙げられる。あるいは教育社会学の分野では、学校接続や学力論にまつわる「学校の選別機能」や「階層化」といったトピックや、高度経済成長下における社会・家庭・教育のあり方の変化やイリッチの「脱学校論」などもよく目にするトピックである。これらのトピックを通じて、教育のもつ意義や重要性を積極的に考究したり、逆に教育が不在であったり歪んでいる場合の事態の深刻さなどを学んでゆくのである。

その後者に属するトピックとして、一連の“野生児”の話が挙げられる。例えば次の話は、1920年代にインドのコルカタ南西で発見され、狼に育てられたとされる2人の少女の話である：

推定年齢1歳6ヶ月のアマラと7～8歳のカマラ。2人はキリスト教伝道師ジョセフ・シング牧師によって、シロアリ塚で狼と暮らしているところを発見、保護され、その後シングの働く孤児院で育てられた。アマラはその後1年ほどで死亡したが、カマラは、9年間生存した。シングは彼女らについて記録した日記を出版している。それによると、夜行性で遠吠えに似た声をあげる。生肉を好み四つ足で歩くといった狼のような振る舞いを示したアマラとカマラに対して、シングは彼女らを人間社会になじませるように働きかけ続けた。カマラはしつけられて他の人間たちに慣れるようになった。また、けっして上手ではないものの直立歩行をするようになった。しかし、言語は、結局40程度の単語しか覚え、また文法も十分に把握していなかった<sup>2</sup>。

これと類似の話として、1828年にニュルンベルクで発見された「カスパー・ハウザー」という少年の話もある<sup>3</sup>。発見当時、彼の外見は16歳程度であったが、名前以外は書くことができなかった。その一方で知覚は異常に鋭く、暗闇でも聖書を読めたり色彩を判別できたり、握っただけで金属の材質を見抜いたり、遠く離れたクモの巣に獲物がかかっていることを言い当てたりできたという。多くの学者たちが彼に興味をもち、宗教哲学者のゲオルク・フリードリヒ・ダウマーはカスパーに読み書きを教え、一定の素養を身につけさせることに成功した。また彼の保護・養育にあたった法学者のアンゼラム・フォイエルバッハは、カスパーが長期間にわたり孤独な状態で暗い地下牢に囚われていたため、通常的生活を送っていれば身につくはずの常識や人間らしさを失ってしまったのではないかとしている。その後カスパーは、自分の生い立ちを明らかにし始めた矢先の1833年に、謎の暗殺によって死亡した<sup>4</sup>。

こうした野生児の話が取り上げられる教育学的文脈とは、例えば人間の手によって、あるいは人間の文化の中で育てられなかった人間が人間らしい特徴を備えていなかったという“事実”から、人間が人間らしく生きるためには人間の手による教育が必要だ、といった類のものが多い<sup>5</sup>。そこから、教育が人間に対して有する重大な意義を説く教育的な言説、あるいは人間的／文化的な環境下での人間形成の重要性などを説く材料として、これらの話はよく参照されるようである。

## 2.2 教育可能性と学習可能性

しかし、野生児の話が示すのは、人間らしい教育が不在の場合の失敗事例というだけではない。これを別の角度から見るなら、非人間的／非文化的、すなわち野性的な教育の驚異的な成功事例とも言えるのである。野生児のケースを教育不在による‘失敗’とみなすのならば、そこには反面教師としての意義が見出されるのみだが、そのように‘成功’面に着目するなら、そこから教育が成功するための何か有益な示唆も引き出せるのではないだろうか。

教育の‘成功’ということに関し、広田（2009）は、「教育の成功のためには、他者（被教育者）の学習が伴うことが条件となる」と指摘する<sup>6</sup>。そしてこの条件の成立に関し、広田（2009）は2

つの術語を用いて説明する 7:

‘学習可能性’～人間が自らの意志で何かを学ぶという特質（例：幼い子どもがいつのまにか言葉をしゃべり始めるのは、大人たちが教育的意図をもって話しかけた成果というよりも、周囲の環境にある音の中から、一定の音と事物とを結びつける学習を、子どもが自らの意志で行った結果）。

‘教育可能性’～ある内容と方法で教育をしようとする者（教育者）が、他者（被教育者）の中に、自分の行為（すなわち、ある内容と方法をともなった教育という行為）を受け入れる素地をみつけだそうとする概念。

これらの2つをもって、「被教育者の学習可能性を、教育者にとっての教育可能性に転用するためには、何をどうすればよいのか、解けない難問だ、ということである」、と述べる<sup>8</sup>。これすなわち、何とかしてその転用ができれば教育は成功する、という意味になろう。

この‘学習可能性’と‘教育可能性’を用いて野生児の話を検討してみよう。まず学習可能性をもって野生児たちの事例を見るなら、そこには学習可能性が威力を発揮する姿がふんだんに捉えられる。アマラとカマラは狼および狼との生活から、そしてカスパーはその孤独で暗い生活から、そうした状況に適応して生きる術を自分たちでしっかりと身につけたのである。そしてこの子たちが発見された後は、今度は人間社会への復帰のプロセスにおいて相当程度の“人間化”を遂げることもできた。

次に‘教育可能性’についてだが、この働きは学習可能性ほど定かではない。アマラとカマラのケースでは、そもそも狼にこの子たちを特定の内容と方法で‘教育’しようという意図があったかどうかは問われるが、そこははっきりしない部分である。おそらく無かったと推察されるべきであろう。カスパーについては、地下牢のような環境で孤独に成長したとのことだから、誰かが彼に教育可能性を見出してそこに働きかけたという余地は無かったといえる。その一方で、発見後の社会復帰のプロセスにおいては、周囲の大人たちはこの子らに教育可能性を見出してさまざま努力している。しかし結局は、目指す人間化／文化化を達成することはできなかったのである（もっとも、そうなる前に亡くなってしまったのかもしれないが）。ということは、これら野生児の事例においては、教育可能性の作用は十分に確認できないか、もしくは限定的なものであったということになる。

野生児の話についての以上の検討から、3つのことが言えよう。まずは、学習可能性のもつ力がいかに強大であるか、ということである。この学習可能性の作用だけで、置かれた環境からかなりのことを人間は学び、必要な能力を伸ばせるようである。2つ目には、そうした学習可能性の力と教育可能性の力を比べると、学習可能性のもつ力の方が本人には大きく作用するらしいことである。そして3つ目として、本人の旺盛な学習可能性の発揮だけでも多くのことを学び習得できるが、それだけでは歪んだもしくは非人間的／非文化的な結果ともなりかねないので、周囲の人間による教育可能性を意識した働きかけが‘教育’の立場からは大切になる、ということである。

野生児が置かれていた状況とは、まさに明日をも知れぬ中で必死に生き抜いてきた状況ではなか

ろうか。そうした状況に適応し、生き抜くために必要な能力を身につけ錬磨したのが野生児であるならば、文部科学省が示す現代の子どもが置かれているサバイバル状況と、そこでの教育の在り方を考え理解する上で、以上の事柄は1つの興味深い分析視点を与えてくれるかもしれない。このことを念頭に置きつつ、これからの日本の教育が目指す姿や方向性について、以下に見てゆこう。

### 3. これからの時代状況と教育：

この項では、本稿の最初に触れた文部科学省の前川氏と塩見氏の発表の内容を基に、これからの日本の教育は何をどう目指すのかについて見てゆく。特に、文部科学省が日本の子どもを取り巻く将来状況をどのように見通しているのか、そしてその状況に対応して日本の子どもたちにどういった資質や能力を身につけさせようとするのか、またそうした資質や能力をどのように育成・獲得させていくのか、この3点に注視する。その上で、前項で提出した教育可能性や学習可能性の観点から、日本の教育の今後について検討を加えたい。なお、この項で参照するパワーポイントのスライドは本稿末の「APPENDIX」にある。

#### 3.1 将来観

最初に将来の状況、すなわち現在の子どもたちが成長して生きてゆく世界をどのように見通しているか、について見てみよう。

まず前川氏のスライド17に述べられている将来の姿についての文言を拾ってみると、「子供たちが成人して社会で活躍する頃には、生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会や職業の在り方そのものも大きく変化する可能性」があるとされ、それについて「厳しい挑戦の時代」との認識を示している。

一方、塩見氏の場合は、そのスライド3において米英の研究者3名による将来に関する見解を紹介している。最初の「子供たちの65%は、大学卒業後、今は存在していない職業に就く」とは、2011年8月に当時はまだデューク大学で未来社会等の研究に従事していたキャシー・デビッドソン（Cathy N. Davidson）教授（専門は工業技術史）が、ニューヨーク・タイムズ紙とのインタビューにて語った言である。これは正確には「2011年にアメリカの小学校に入学した子供たちの65%は～」というものだが、スライド3にその部分は表されていない。2番目のマイケル・オズボーン（Michael A. Osborne）准教授はオックスフォード大学で人工知能（特にマシン・ラーニング）等を研究している人物で、スライド3の引用元はオズボーン准教授が同僚の研究者と書いた、『雇用の未来—コンピューター化によって仕事は失われるのか』という論文である。これはアメリカの労働省が定める702の職業について、それらをクリエイティビティ、社会性、知覚、細かい動きといった項目ごとに分析し、各職業の10年後の消滅率を計算したもので、やはり英米社会を念頭においたものとみなされる。3番目のケインズ氏（John Maynard Keynes）とは、あの『雇用と利子とお金の一般理論』（1936）を書いたイギリスの経済学者である。大物ではあるが既に古典に属する人物でもあろう。こうした3人の言説から、スライド3は「現在の職業の多くは、今後なくなっていく」と結論付けられている。

こうして見ると、前川・塩見氏に共通して、極めて悲観的ともいえる未来予想図が提出されてい

る。ただ、未来予想が語られる文脈は経済や産業に特化しており、その他の要素は殆ど取り上げられていない。また根拠として引用されている言説も、実は英米系社会を念頭においたものである。日本の社会に生きる者がどこまで受け取るべきかについて、冷静な判断が必要ではなからうか。しかも、いくら学術研究に拠る“証拠”を出されても、今の時代にケインズの未来予測を持ち出すことに適切さが認められるかどうか、疑問無しとは思えない。このように見てくると、将来の困難さを必要以上に煽っているかのような印象も得られるが、そうであっても、こうした未来予想に基づいて具体的な教育施策が展開されつつあるのは確かな‘事実’なのである。

### 3.2 資質／能力観

次に、上記のような将来の見通しの下に、どのような資質や能力を子どもたちに身につけるよう求めるのかについて見てみよう。

上述した前川氏のスライド17でも触れられているが、スライド12には育成すべき資質や能力についての説明が前面に出されている。目指すところは「グローバル人材」を育成することとされているが、そのグローバル人材が身につけるべき資質や能力として、「日本人としてのアイデンティティや日本の文化に対する深い理解を前提」としつつ、「①豊かな語学力・コミュニケーション能力」、「②主体性・積極性」、「③異文化理解の精神等」、が挙げられている。

また塩見氏は、「真の学ぶ力」を提唱する。それは「社会で自立して活動していくために必要な」力であり、「①知識・技能」といった従来からの‘狭義の学力’と共に、「②知識・技能を活用して、自らの課題を発見しその解決に向けて探求し、成長等を表現するために必要な思考力・判断力・表現力等の能力」、「③主体性を持ち、多様な人々と協働しつつ学習する態度」といった資質や能力を指している。

両氏の主張に共通して見られる特徴は、学習の内容よりも学習に必要な汎用的技能や資質の習得を重視することではないだろうか。例えば学習に対する“主体性”を両氏共に強調する。そのように学習の具体的内容よりも、学習のスキルやコンピテンシーを求める傾向が顕著に見られるようだ。これも将来の見通しが、大きな変化に伴う不安さに彩られているためであろうか。その一方で、‘日本人としてのアイデンティティや日本の文化に対する深い理解’を求めることは少し性質を異にするように思えるが、それは‘グローバル化の進展’という未来予測に関連するものと思われる。ただし、その‘グローバル化’がなぜ‘日本人としてのアイデンティティや日本の文化に対する深い理解’を必要とするのか、その脈絡ははっきりしない。

### 3.3 育成観

続いて、以上のような資質や能力をどう育成するのかについて見てみよう。前川氏のスライド18と塩見氏のスライド12は互いに似たデザインのスライドだが、双方ともその育成に関する説明がある。前川氏の場合、スライド18の「どのように学ぶか」という項目において、「育成すべき資質・能力を育むための課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び（アクティブ・ラーニング）」という文言が、まず強く打ち出されている。その上で内容説明として、「ある事柄を知っているのみならず、実社会や実生活の中で知識・技能を活用しながら、自ら課題を発見し、主体的・協働的に探求し、成果等を表現していけるよう、学びの質や深まりを重視」という記述が続く。

塩見氏の場合、やはり「どのように学ぶか」という項目において、「アクティブ・ラーニングの視点からの不断の授業改善」のように、「アクティブ・ラーニング」が前面に出されている。それと共に、授業改善の具体的な視点が3点示されているが、それが同じ項目中にある「習得・活用・探求という学習プロセスのなかで、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの課程が実現できているかどうか」、「他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか」、「子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか」、ということになる。

両氏の見解に共通して強調されるキーワードとして、「アクティブ・ラーニング」を挙げることができよう。求められる資質・能力は主体性や課題解決能力などであるが、そうした資質・能力の育成は主体的・課題解決的な学習方法に拠らなければならない。その学習方法が、アクティブ・ラーニングというわけである。この図式においては、学習内容と学習方法の両者が一体的であり、互いに深く関わり合うことになる。必然的に、求められる資質や能力を強調する際には、そのための学習／指導方法をも同様に強く規定し求めてゆくことになる。とするならば、これまで主に学習内容を規定してきた学習指導要領が、今後は指導方法まで積極的に規定してゆく可能性が出てくる。国家の教育権説や学習指導要領の法的拘束性といった論点とも関連しつつ、今後議論が必要になるポイントとなろう。

### 3.4 検討

前項での議論を援用しながら、この項で参照した日本の教育の今後の姿について検討してゆこう。まず将来の見通しであるが、本稿「3.1」の内容を振り返ると、野生児のそれと同等とはいわないまでも、現在の子どもたちにも社会・経済的に先行き不透明で不安定で困難なサバイバル状況が待ち構えていると想定されているようだ。そうした不透明さに満ちた状況の中で、1つ確実視され、かつ所与の要素として捉えられているのがグローバル化の進展である。そこで子どもたちには、そうしたグローバル化に対応しつつ、混沌とした状況を生き抜いてゆく資質や能力が求められるとなっている。そうした資質や能力の具体的中身は「3.2」で挙げられた。そこでは外国人や異文化とのコミュニケーション能力や、それを支える日本の伝統や文化に対する理解や日本人としてのアイデンティティといった、「グローバル人材」が備えるべき資質や能力が挙げられる一方、主体的かつ他者と協働しながら取り組む姿勢や課題解決能力といった、これからのサバイバルに役立つと思われるスキルやコンピテンシーも強調されている。そして「3.3」では、そうした資質や能力が、やはり主体性や協働や課題解決等の活動を内容とする、アクティブ・ラーニングよっての育成が目指されていることが分かった。

以上の内容を「教育可能性」と「学習可能性」を使って捉え直してみよう。まず上記の教育の姿に教育可能性がどのように介在しているかについてだが、学校教育を通じて上記の教育が遂行される以上は、そこに学校教員の働きが想定されているため、教育可能性のあることを前提とした教育プランと考えることはできよう。しかしその詳細を見ると、どのように教育可能性が前提とされているかについては判断が難しいのではないだろうか。なぜなら、まず将来の確固とした見通しが立たないゆえ、子どもをどういった方向に伸ばすべきかが不明確なためか、教員はどういった教育的

働きかけを担うよう期待されているのか判然としない。その点、グローバル人材の育成については英語教育指導の充実などまだ判断し易いと思われるが、主体性や他者との協働や課題解決能力の獲得等になると、そこは子どもたちの自主性が前面に出てくるので、教師からどういった働きかけがどの程度見込まれているのかははっきりしない。実際、そうした資質や能力の育成方法はアクティブ・ラーニングであり、学習者の自主的な学習活動が主役とされるものである。かつ、アクティブ・ラーニングは獲得を目指す資質や能力の内容と直結した学習方法であるため、教師が指導者として介入する余地が認められ難いどころか、指導者の積極的な関与がむしろなじまない学習方法でもある。このように教育の全体プランの中で、教師による教育的な働きかけの意義や役割の位置づけが薄いことから、教育可能性がもつ視点でこの教育を論じたり子どもを捉えたりする意味自体も減じられる。

その一方で、学習可能性の発揮は大いに期待されているように見受けられる。先行き不透明な時代を迎えるからこそ、子ども自身のエンパワメントに期待するしか無いという理由づけができ、それが「3.2」や「3.3」で参照した子どもの主体性を重んじる資質・能力およびその育成方法へとつながっているようだ。学習可能性という観点からこの教育プランを見るなら、学習者の‘学びうる能力’がその土台に据えられていることは、比較的容易に見て取れるのではなかろうか。

以上のように検討してみると、これからの日本の教育が子どもたちに何を期待しているのかが見えてくる。すなわち、従来の学校教育のような形での教師による‘教育’を主とするのではなく、自分たちが主体的にかつ協働を通して学び成長してゆくのである。とするならば、子どもには教育者と学習者の両方の役割を兼ね備えるよう期待しているのではないだろうか。次の項からこの点を追究したい。

#### 4. 教師に求められる資質能力：

教師もしくは教員に求められる資質や能力とはどのようなものであろうか。これと前項まで参照してきた子どもに求められる資質や能力との類似性が指摘できれば、子どもに教育者と学習者の両方が期待される教育状況になりつつあることが、推察されうるのではないだろうか。そこで本項では、教員に求められる資質や能力について参照する。その後で、子どもに求められる資質や能力との類似について検討を加える。

教員の資質・能力については、一般的に、「専門的職業である『教職』に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技能等の総体」といった意味内容を有するもので、「素質」とは区別され後天的に形成可能なものと解されている<sup>10</sup>。これに対し本稿では、今後の日本の教育の姿を教育政策や教育改革の文脈で論じているため、子どもの資質や能力について検討した際のように、文部科学省から出された見解をベースに議論を進める。

##### 4.1 教師に求められる資質と能力

教員の養成・採用・研修に関し、かつて文部科学省の教育職員養成審議会は3回にわたって答申を提出している。その3回の答申により教員の養成・採用・研修についての全体像が描かれ、これに対応して教育職員免許法等の改正や教育公務員特例法の改正などが行われた<sup>11</sup>。とりわけ、『新た



な時代に向けた教員養成の改善方策について』というタイトルが付されたその1回目の答申（平成9年7月28日）においては、教員に求められる資質や能力とは何かという点に関し議論が展開され分析が行われている<sup>12</sup>。

答申では、まず教師に求められる資質能力を2種類に分けるところから議論が開始されている。すなわち、答申の「1 教員に求められる資質能力と教職課程の役割」という大項目の「1. 教員に求められる資質能力」という中項目には、「(1) いつの時代も求められる教員の資質能力」と「(2) 今後特に教員に求められる具体的資質能力」という2つの小項目が立てられている。前者の内容は、当該審議会が昭和62年12月18日付で提出した『教員の資質能力の向上方策等について』を基にしたもので、教員に求められる資質能力について次のような内容説明が見られる<sup>13</sup>：

「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」（昭和62年答申「はじめに」）など。

ただし、平成9年の答申の眼目はこの「(1) いつの時代も求められる教員の資質能力」にあるのではないようである。実際、このトピックについては上記の引用以上に議論が追究されているわけでもなく、いわば紹介程度で扱いは終わっている。

それに比べると、答申では2番目の小項目である、「(2) 今後特に教員に求められる具体的資質能力」の方に力点が置かれているように読める。この項目は次のような説明文で始まっている<sup>14</sup>：

これからの教員には、変化の激しい時代にあつて、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。そのような観点から、今後特に教員に求められる資質能力の具体例を、上記(1)に掲げた一般的資質能力との重複や事項間の若干の重複をいわず図式的に整理してみると、概ね以下の「参考図」のようになると考える。

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。

教員の資質能力について、このように時代認識や社会の動向との関係を「前提に、当然のこと」としつつ、導き出していったことが分かる。前項で参照したこれからの子どもに求められる資質や能

力の論議においても同様であったが、ここに文部科学省の思考の在り方における1つのパターンが見て取れるようだ。

上記引用中の「[参考図]」であるが、「変化の激しい時代にあつて、子どもたちに[生きる力]を育む教育を授けること」に必要な教員の資質能力について、以下のような図が示されていた<sup>15)</sup>：

#### 地球的視野に立っ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

| 例：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

└豊かな人間性

| 例：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

└国際社会で必要とされる基本的資質能力

例：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

#### 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

| 例：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

└人間関係に関わるもの

| 例：社会性、対人関係能力、コミュニケーション能力、ネットワーキング能力

└社会の変化に適応するための知識及び技能

例：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

#### 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

| 例：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。）

└教職に対する愛着、誇り、一体感

| 例：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

└教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度

例：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

このように教師に求める資質能力を3つに分類し、それぞれにおいて中身を具体的に列挙・規定していった。次にそれらの特徴を捉えてゆこう。

#### 4.2 答申に描かれる将来観、資質／能力観、育成観

前項「3.」に倣って、答申の中身を整理してみる。

##### ※ 将来観

まず直接触れられているものとして、「変化の激しい時代」という時代認識が挙げられる。そして、上記の〔参考図〕の3つの分類のうち、最初に地球規模での観点が打ち出されていることから、「グローバル化」といったトピックが強く意識されていたこともうかがえる。

また2つ目の分類は、まさに「変化の激しい時代」に関わる内容が記されるものだが、内容的には次の資質／能力観にて参照すべき事柄のようだ。

##### ※ 資質／能力観

以上のような時代や社会認識を受け、まず地球的視野や国際化といったグローバル化に関わる分類においては、地球的規模で共同体を思考できる資質や、人権や平等性や思いやりなどを内容とする豊かな人間性などが挙げられる。それに加えて、「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」や、「自国や地域の歴史・文化を理解し尊重する態度」なども例示されている。

そして上にも触れた〔参考図〕の2番目の分類においては、創造力、応用力、論理的思考力、課題解決能力、コミュニケーション能力、外国語でのコミュニケーション能力など、スキルやコンピテンシーに関わるものが多く挙げられている。

また3番目の分類を見ると、教師に必要な子どもへの人間理解力や対応における専門知識、および教職への愛情や一体感や使命感といった事項が重視されていることが分かる。

##### ※ 育成観

本項で引用した範囲には、上で参照した資質や能力の育成方法について述べられてはいない。この第1次答申の他の部分やその後の2本の答申においては、育成に関する提言が詳細に記されているが、答申のタイトルにもあるように教員養成・採用・研修の法制度に関する改革の具体的論議を中身とするものなので、ここでは割愛して触れない。

このように見てくると、前項で参照したこれからの子どもに求める資質・能力と、共通もしくは類似する内容が少なくないことが分かる。かつて教える側に求められていた資質や能力が、現在では教わる側に持つことを強く求められるに至ったとも解釈できる。そこから、これからの子どもたちには、自ら教える側の資質や能力を兼ね備えることによって、自己の学習を進め、それによって求められる資質や能力を獲得してゆくことが期待されていると推察される。いわば‘自己教師化’が求められていると言えるのではないだろうか。次の最終項にてこの‘自己教師化’について考究し、本稿をまとめる。

## 5. 考察：

本稿は、先行き不透明な時代における教育の姿、とりわけそうした状況下での個人に求められる資質や能力の在り方に問題関心をもち、検討を行ってきた。本稿の項目「2.」においては、野生児の事例から、将来への見通しが欠如した状態の中で、いかに人間が環境に適応しながら生き延びていけるものかについて検討した。そこでは、個人の生存において‘教育可能性’よりも‘学習可能性’が鍵であり、その発揮によって必要な資質や能力を身につけることの重要性が示唆された。その学習可能性の重要性を踏まえた上で、「3.」においては文部科学省スタッフが示したこれからの日本の教育の姿や、子どもたちに身につけさせる資質や能力について検討した。そこでは、先が見通せず樂觀も許されない将来観の下で、子どもたちにはグローバル化対応に必要な資質や能力、およびアクティブ・ラーニングを通じての主体的・協働的な資質などや課題解決能力等の育成が目指されていることが捉えられた。やはり‘学習可能性’を重視するような傾向が読み取れたわけだが、そこから、子ども自身に教育者と学習者を合一するような期待があるのではないかとの推察が導かれた。その点について、項の「4.」にて教師に求められる資質・能力について検討し、その結果、「変化の激しい時代」認識の下で提言されたそのような資質や能力と「3.」で参照された資質や能力との間に共通性が見られることから、これからの日本の教育では先行きが見通せない時代を乗り切つてゆくために、子どもの‘自己教師化’が求められてゆくのではないかと、との解釈が提出された。

以上のような議論をもとに、この‘自己教師化’の内実について検討を進めてみよう。

### 5.1 教師と子どもに求められる資質・能力：共通項からいえること

‘自己教師化’を検討するにあたり、子どもに求められる資質・能力と、教師に求められる資質・能力との比較が有効と思われる。それは両者の共通部分から、その‘自己教師化’の内実を探ることが見込めると推察されるからである。

本稿の「3.」と「4.」で挙げられた資質や能力の共通部分を取り出してみよう。「4.」の3つの分類で示すなら、2番目の「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」の分類の内容が、「3.」の内容と最も共通性が高いと思われる。予断を許さない時代認識およびグローバル化の進展という社会動向の読みも共通なら、それを前提とした上で、コミュニケーション能力や課題解決能力などの強調も共通している。塩見氏や学校現場での評価規準上の表現を借りるならば、これからの子どもたちには「思考力・判断力・表現力」の育成と充実が求められていると言える。これに加えて、子どもに求められる主体的・協働的な姿勢も、教師に求められる対人関係能力に通じるものと言えよう。

この2番目の分類に次いで共通性が高いものは、1番目の「地球的視野に立って行動するための資質能力」の分類であろう。その分類においては、とりわけ「国際社会で必要とされる基本的資質能力」の内容が、グローバル化の時代を生きる子どもに要求された日本の伝統／文化理解や日本人としてのアイデンティティ形成と通じるものであると言えよう。また、1番目の分類の最初の項目である「地球、国家、人間等に関する適切な理解」の内容も、先に触れた主体性や協働的態度と一脈通じるものがある。

以上のような共通点から、これから子どもたちに求められる資質や能力の多くが、本来は教師に求められていた資質や能力であったという様相が見て取れる。それゆえに、このように共通点として挙げられうる要素を内実とした子どもの‘自己教師化’が、これから政策的に推進されると解釈されうるのではなからうか。

## 5.2 教師と子どもに求められる資質・能力：違いからいえること

そうした一方で、両者の違いも押さえておく意義もあろう。それは違いを通して、これからの時代における教師の役割等が示唆されうると考えられるからである。

上でも触れたように、1番目の分類中の「地球、国家、人間等に関する適切な理解」の内容について、例えば「豊かな人間性」の項目にて挙げられた要素が、文部科学省スタッフの説明するこれからの子どもに求められる資質や能力の中身では影が薄い。それは最初の項目の「地球、国家、人間等に関する適切な理解」にて述べられる、‘規範意識’についても同様である。子どもについては、そうした人間性というソフトで感性的な面よりも、コミュニケーション能力や協働する力や課題解決能力といった、実際的なスキルやコンピテンシーの育成が強調されるようだ。

こうした傾向は、分類の3番目である「教員の職務から必然的に求められる資質能力」で挙げられる内容に関して、さらに顕著となる。教員について言及するこの分類をそのまま子どもに当てはめることはできないが、例えば最初の項目の「幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解」は、‘自己教師化’した子どもにとっては、いわば勉強の意義や学習者としての自己の理解に関わる項目と言える。以下同様に、「教職に対する愛着、誇り、一体感」は子どもにとって勉強や学習に向けた価値観や姿勢や態度、そして「教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度」は、学習のテクニックであったり学習を継続するための自己マネジメント能力に関わるような事柄と言えなくもない。とするならば、いずれも教育や学習にとって重要なこれらの要素の育成が、これから‘自己教師化’を図る子どもたちに殆ど配慮されていないということになる。

この問題については、2つの解釈ができよう。1つはこれを課題とし、これから子どもたちに必要な要素として政策論議に加えるべき、とする解釈である。こうした要素の開発に目を向けることによって、主体的・協働的な資質や課題解決能力の育成も効果が上がるのではないだろうか。

もう1つの解釈は、これを子どもが自己教師化することによって存在意義や役割が変化したり相対的に減じられたりする恐れのある教員が、これから意を注ぐべき分野であるとするものである。例えば子どもに学習者としての自己理解を促すといっても、それは容易なことではない。また学習の方法や進め方等についても、教育の専門家による助言が大切になる場面も大いに考えられる。そのように本人も気づけない要素に配慮し、さまざまな事情を考慮しながらその子どもの学習を支援してゆく専門家として、教員の活躍が期待されるのではないだろうか。アクティブ・ラーニングが主流になって、教師が‘教える’機会は減るかもしれないが、教師は教師で新たな職務が待っていると捉える必要があると思われる。そこに教育の専門家としての新しい存在意義があるように推察されるのである。

文部科学省の論法として、時代の変化の激しさや先行き不透明さをもって、教育改革を正当化す

るような思考があるのかもしれない。しかし、変化の激しい不安定な時代であるからこそ、政府や周囲の大人は子どもや教育にさまざまな保護や支援を講じるのが筋ではないだろうか。現在の政策動向には、政府や大人の活動によってではなく、子どもたち個々人のエンパワメントによって事態を乗り切ろうとするような印象がある。2007年に出版されて200万部を超えるベストセラーとなった『ホームレス中学生』には、突然差押に合って困惑する兄弟に、これからは各自で生きてゆくようにと述べて家族の「解散」を宣言して消える父親が登場する。主人公の中学生男子は公園で暮らす‘野生児’となりながらもたくましく生き抜いてゆくのだが、こうした話が美談であってはならない。

#### 参考文献・資料

- ・ 相澤信幸 (2007) 『教育学の基礎と展開 (第2版)』、京都：ナカニシヤ出版。
- ・ J. M. G. イタール (著)・中野善達 (訳)・松田清 (訳) (1978) 『新訳 アヴェロンの野生児 - ヴィクトールの発達と教育-』、東京：福村出版。
- ・ 木村元・小玉重夫・船橋一男 (2009) 『教育学をつかむ』、東京：有斐閣。
- ・ A. ゲゼル (著)・生月雅子 (訳) (1967) 『狼にそだてられた子』、東京：家政教育社。
- ・ 紺野祐・走井洋一 他 (2011) 『教育の現在 - 子ども・教育・学校をみつめなおす- (改訂版)』、東京：学術出版会。
- ・ J. A. L. シング (著)・中野善達 (訳)・清水知子 (訳) (1977) 『狼に育てられた子 - カマラとアマラの養育日記-』、東京：福村出版。
- ・ 田村裕 (2007) 『ホームレス中学生』、東京：ワニブックス。
- ・ 広田照幸 (2009) 『ヒューマニティーズ 教育学』、東京：岩波書店
- ・ A. フォイエルバッハ (著)・生和秀敏 (訳) (1977) 『カスパー・ハウザー - 地下牢の17年-』、東京：福村出版。

APPENDIX： 前川喜平・塩見みづ枝両氏のパワーポイントスライド（抜粋）

◆ 将来観

前川氏（スライド17）

改革動向① 学習指導要領改訂

**特徴**

- 「**新しい時代**」は社会で活躍するには、生涯学習による能力の発達、コミュニケーションの進展や豊かな人間性を社会に貢献する力、創造力や主体的な態度の育成が求められる。
- より、早くから社会とのつながりを意識し、「何を学ぶか」という問いから学びの動機を醸成し、主体的に学ぶ姿勢を育て、自己学習や自主探究学習を促すことが必要。また、学びの成果としてどのような力を身に付けたか、という視点も重要。

**関連事項のほ**

- 教育目標・内容と学習・指導方法、学習評価の在り方を一体として捉える。  
新しい時代にふさわしい学習指導要領等の基本的な考え方  
○これまでの時代を、自己または他人に依りて多様な機会と課題に積極的に生きていくために必要な学習・能力の発達を促すための学習内容  
○課題の発見・解決に向けて主体的・協働的に学ぶ姿勢を育むこと、アクティブラーニングの充実と、そのための学習方法・指導方法・評価方法の改善等に関する取り組み  
○習得すべき資質・能力を踏まえた、新たな教科・科目等の在り方、  
既存の教科・科目等の目標・内容の見直し
- 学習指導要領等の理念を実現するための  
審判におけるカリキュラム・マネジメントや、学習・指導方法及び評価方法の改善支援の方策  
○各学校における学習環境の充実、実施、評価、改善の一環としてカリキュラム・マネジメントの充実  
○「アクティブラーニング」などの新たな学習・指導方法や、新しい学びに対応した評価方法等の開発・普及

塩見氏（スライド3）

子供たちの未来

- 子供たちの65%は、大学卒業後、今は存在していない職業に就く  
キャンシー・デビッドソン氏（ニューヨーク市立大学大学院センター教授）
- 今後10～20年程度で、約47%の仕事が自動化される可能性が高い  
マイケル・A・オズボーン氏（オックスフォード大学准教授）
- 2030年までには、週15時間程度働けば済むようになる  
ジョン・メイナード・ケインズ氏（経済学者）

⇒ 現在の職業の多くは、今後なくなっていく

◆ 資質／能力観

前川氏（スライド12）

グローバル人材の育成

グローバル人材については、「第二期教育振興基本計画」（平成25年6月14日閣議決定）等を踏まえ、日本人としてのアイデンティティや日本の文化に対する深い理解を前提として、・・・伝統文化・歴史教育

- ①豊かな語学力・コミュニケーション能力・・・外国語教育
- ②主体性・積極性・・・主体的・協働的に学ぶ授業（アクティブラーニング）
- ③異文化理解の精神等・・・国際交流、社会・総合的な学習の時間など

を身に付けて様々な分野で活躍できるグローバル人材の育成が重要。

塩見氏（スライド6）

「真の学ぶ力」とは

○これまで  
「ゆとり」か「詰め込み」か  
⇒どちらも知識量に置き置いた考え方  
⇒終わりのない二項対立

↓

○これから  
社会で自立して活動していくために必要な「真の学ぶ力」

- ①知識・技能の習得（従来の学力）
- ②知識・技能を活用して、自ら課題を発見しその解決に向けて探究し、成長等を表現するために必要となる「判断力・表現力等」の能力
- ③主体性を持ち、多様な人々と協働して学ぶ姿勢

◆ 育成観

前川氏（スライド18）

育成すべき資質・能力を踏まえた教育課程の構築化（イメージ）

教科の履修順序・科目・単元  
従来の履修順序・科目・単元とは異なる。新しい科目・単元を設ける。また、従来の科目・単元でも、内容や学習方法を改めて見直し、学びの質を高める。

新しい時代に必要となる資質・能力の育成  
○可及的人間として、能きと能力を伸ばすこと、生きるための必要能力・力  
○他国との文化に対峙し、多様な文化と交流し、国際交流の能力、多様な文化を尊重する態度、自らの文化を伝える能力（リーダーシップやゲームワーク、コミュニケーションの能力、意図的意識能力、創造力等）

何ができるようになるか  
育成すべき資質・能力を観点からの  
養育評価の充実

何を学ぶか  
育成すべき資質・能力を踏まえた教科・科目等の開設や目標・内容の見直し  
●グローバル社会において不可欠な英語の能力の強化  
●外国語での読解・読書や、英語でのコミュニケーション能力の育成  
●外国語での読解・読書や、英語での読解・読書等を通して、自ら学びを進める力の育成  
●外国語での読解・読書や、英語での読解・読書等を通して、自ら学びを進める力の育成

どのように学ぶか  
育成すべき資質・能力を育むための課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び（「アクティブラーニング」）  
●自主学習を促すこと、自己学習を促すこと、自己学習を促すこと、自己学習を促すこと  
●自主学習を促すこと、自己学習を促すこと、自己学習を促すこと、自己学習を促すこと

塩見氏（スライド12）

学習指導要領改訂の視点

新しい時代に必要となる資質・能力の育成  
○何を学ぶか  
育成すべき資質・能力を踏まえた教科・科目等の開設や目標・内容の見直し  
●グローバル社会において不可欠な英語の能力の強化  
●外国語での読解・読書や、英語での読解・読書等を通して、自ら学びを進める力の育成  
●外国語での読解・読書や、英語での読解・読書等を通して、自ら学びを進める力の育成

○どのように学ぶか  
育成すべき資質・能力を育むための課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び（「アクティブラーニング」）  
●自主学習を促すこと、自己学習を促すこと、自己学習を促すこと、自己学習を促すこと  
●自主学習を促すこと、自己学習を促すこと、自己学習を促すこと、自己学習を促すこと

註

- 1 協同出版社が創基 80 周年を記念して開催したセミナーで、同日に京都のウェスティン都ホテルで開かれたもの。
- 2 木村元・小玉重夫・船橋一男 (2009) 『教育学をつかむ』、東京：有斐閣、p. 32. アマラとカマラについては心理学者ゲゼルによる研究書が有名である。A. ゲゼル (著)・生月雅子 (訳) (1967) 『狼にそだてられた子』、東京：家政教育社。あるいはシング牧師の日記も邦訳で読むことができる。J. A. L. シング (著)・中野善達 (訳)・清水知子 (訳) (1977) 『狼に育てられた子 -カマラとアマラの養育日記-』、東京：福村出版。もともと、この話の信憑性を批判する言説もある。例えば精神分析医の B. ベッテルハイムは、アマラとカマラの行動は狼に育てられた野生児のものではなく遺棄された自閉症児のものと推断する。またシング牧師の死後に現地調査を行った社会学者の W. F. オグバーンは、アマラとカマラの二人が狼に育てられたという確証が得られず、かつ他のいくつかの理由から、シング牧師らの作り話と結論付けている。相澤信幸 (2007) 『教育学の基礎と展開 (第2版)』、京都：ナカニシヤ出版、p. 3 を参照。
- 3 A. フォイエルバッハ (著)・生和秀敏 (訳) (1977) 『カスパー・ハウザー -地下牢の17年-』、東京：福村出版。
- 4 他にもよく参照される“野生児”の話には、“アヴェロンの野生児”といった話もある。J. M. G. イタール (著)・中野善達 (訳)・松田清 (訳) (1978) 『新訳 アヴェロンの野生児 -ヴィクトールの発達と教育-』、東京：福村出版、を参照。ただしこの1800年1月にフランスのアヴェロンで保護されたヴィクトール (Victor) と名づけられた少年についても、アマラとカマラのケースと同様に信憑性を疑う向きがある。例えばイタールの師である精神学者ピネルは、ヴィクトールは野生児ではなく重度の知的障害児であったとしている。相澤 (2007)、前掲書、pp. 2-3.
- 5 紺野祐・走井洋一 他 (2011) 『教育の現在 -子ども・教育・学校をみつめなおす- (改訂版)』、東京：学術出版会、p. 34.
- 6 広田照幸 (2009) 『ヒューマンティーズ 教育学』、東京：岩波書店、p. 70.
- 7 上掲書、pp. 70-71.
- 8 上掲書、p. 72.
- 9 パワーポイントスライドの出典：『協同出版セミナー in 京都 学校教育改革の動向を見据えた今後の教員養成教育の在り方 第I部 資料』(協同出版セミナー会場配布資料、2015年12月5日、於・ウェスティン都ホテル京都)。
- 10 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_shokuin\\_index/toushin/1315369.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm) 参照。
- 11 この2つの法改正の中身とは、特別免許状をもつ社会人教員に普通免許状の取得を可能にさせるための教育職員免許法等の改正 (2000年3月、同年7月施行) と、現職教員に大学院での専修免許状の取得をしやすくさせるために休業制度を創設する趣旨の、教育公務員特例法の改正 (2000年4月、2001年4月施行) であった。
- 12 答申の全文は文部科学省のHPで閲覧することができる。  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/old\\_chukyo/old\\_shokuin\\_index/toushin/1315369.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm)
- 13 上掲サイト参照。
- 14 上掲サイト参照。
- 15 上掲サイト参照。