

子どもの成長上の課題から見た教師の資質能力

— 今日求められる教師像の基軸として —

近藤 昭一

要 旨

「実践的指導力」を中核とする教師の資質能力の養成や育成に対する社会的な期待は強く、資質能力の同定と構造化、それに基づく養成プログラム等の開発に関する研究は活発に行われている。

本稿においては、子どもの成長上の課題に向き合うために、教師に求められる資質能力はどのようなものかを視座に、資質能力を分析して構造化した。子どもをより良き変容に導くには、「◆①備えるべき技能・能力」「◆②個人の人格や態度・姿勢・状態にかかわる事項」「◆③備えるべき知識」に区分される様々な資質能力が、相互に機能し合う構造が必要であることを提言している。

この相互に機能し合う構造は、すべて資質能力が個人の人格のありように収斂され、人格によって統治された一つの機能体としてはたらくという特質から来るものであり、「人格の機能としての資質能力」と規定している。そうした資質能力が実際の教育活動で発揮される状況を分析して、資質能力には「相手の人格との相互作用の中で進行していくという特質」があること、実際の指導場面など、「具体的な関係性の中で価値や意味が現われるという特質」があることを指摘している。

こうした特質から、資質能力の内実の把握や分析には困難が予想されるところだが、指導事例の分析資料の検証を行うことによって「人格

の機能としての資質能力」の分析と内実を把握する試行モデルを提示している。

1 はじめに

平成9年の教育職員養成審議会・第1次答申^(注1)には「教科指導、生徒指導等に関する『最小限必要な資質能力』（採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力）を身に付けさせる過程」を大学等の教員養成課程が担う役割として明記されている。さらに、平成24年8月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」では、「学校現場における諸課題の高度化・複雑化により、初任段階の教員が困難を抱えており、養成段階における実践的指導力の育成強化が必要」^(注2)としている。これらの示すとおり、大学の教員養成の課程において「実践的指導力」を身につけることが求められており、大学の養成課程は学生をまさに即戦力の新卒教員として学校現場に送り出す責務を負うことになっている。

こうした動向は、昨今の学校教育を取り巻く厳しい状況を示しているともいえ、これを受けて教員養成に当たる大学関係者、採用に当たる地方自治体・教育委員会等の担当者にとっては、改善・改革を進め、新規プランや対策事業を打ち立てるなど、次世代育成に向けて取り組むやりがいのある状況になっているといえる。

しかし、冷静に眺めれば、そこにはそれぞれの担当者が肩に力を入れて懸命に取り組む割には、どこか霧の中を探るような手応えのなさや成果把握の不確かさが横たわっているように見える。

「実践的指導力」が求められる背景には、先の答申の説くとおり、グローバル化と激しい競争が進行する先の見通せない社会情勢の中で、次世代育成を職務とする教師への期待が否応もなく高まる状況がある。さらには、顕在化し、深刻化するいじめや不登校、学力問題やネット依存などの山積する教育課題の克服が求められている背景もある。しかも、それに取り組む学校現場は教員の大量退職・大量採用のなかで、学校運営や教育活動に綻びが出ないように、その維持・補修に汲々とする状況が様々に見られる。こうした状況から人材の育成・確保は背に腹を変えられぬ重要課題となり、なかでも「実践的指導力」という確かな資質能力を有する新採用教員の獲得が急務となっている。「実践的指導力」を中核とする資質能力の養成・育成はどのように進める必要があるのか、その過程において何をもって成果の把握とすべきか、その手立てについて、いくつかの要素を明らかにすることがこの稿の主題の一つである。

先に、この種の事業には霧の中を探るような手応えのなさや成果把握の不確かさが横たわっていると述べた。それは、学校現場でベテラン教師を含む多様な教師のありようを眺めるとき、人はいかにして優れた教師になり得るのかというネガティブな疑問がわくことも事実だからだ。講習や研修など一定の手立てを講じれば、必ず「実践的指導力」などの資質能力の向上が図れるほどたやすい問題ではない。例えば、後を絶たない不祥事とその後に行われる再発防止策や、資質能力向上のための研修会が繰り返される状況などは、その問題の根深さを示している。また、若いながらも子どもの信頼を得ていじめなど困難な問題に向き合う教師がいる一方で、能力はありながら子どもに向き合わず、狭

隘な価値観の中で自己完結に終始してしまっているベテラン教師などの姿は、残念ながら広く学校現場に見られる事象である。優れた教師の「実践的指導力」はいったいどのように形成されてきたのだろうか。そこには、教師の資質能力の養成・育成事業は、どのようにすれば実効をあげられるのだろうかという深い疑問が沈殿している。このように人間の資質能力を向上させようとする事業には、常にこの種の疑問や成果把握の曖昧さがつきまとうもののようだ。この曖昧さの正体を明示して、何を資質能力の養成の基軸にすべきか明確にすることが本稿の二つ目の主題である。

2 教師の資質能力 その定義と内容

はじめに、資質能力という文言について整理しておく。広辞苑によれば、資質とは「生まれつきの性質や才能」を意味し、元々個人に具有される素質性を含むものと整理できる。能力とは、同じく広辞苑によれば「物事をなし得る力。はたらき。」、日本国語大辞典によれば「物事をやり遂げることのできる力。はたらき。才能。」とあり、後天的な学びによって開発可能な力と解される。能力が発揮される場合、そのスキルや技量というよりもその資質を含む人格的なはたらきを含んでいる場合が多いことから、本稿では両者を明確に分離して検討することはしないことにする。教師のはたらきかけの対象である子ども・教師・保護者等にとって、両者は一体として受け止められるものであるから、区分はせず資質能力と標記する。

さて、資質能力とは何を指すのか、その定義については、教育職員養成審議会・第1次答申^(註1)では「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」「『素質』とは区別され後天的に形成可能なもの」とされている。この答申は、教師の資質能力を次のとおりとしており、これらを昭和62年の同審議会答申を受けて、「いつの時代も教

員に求められる資質能力」と規定している。

【いつの時代も教員に求められる資質能力】

「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」
「実践的指導力」

さらに、答申では「今後特に教員に求められる具体的資質能力」として、次の事項を挙げている。

「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

ここに示された資質能力は、「地球的視野に立って行動するための資質能力」「変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力」「教員の職務から必然的に求められる資質能力」という3つの視点から構造化して体系的に述べられている。

そこで、この稿の論旨に従い新たな視点を立てて、前記の教育職員養成審議会第1次答申の資質能力の例示部分を改めて区分し直すと、次の◆①～◆③のとおりとなる。なお、この区分の中に「いつの時代も教員に求められる資質能力」（昭和62年答申）の内容を〈 〉内に示すことにする。さらに加えて、中央教育審議会の平成27年の答申「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の構築に向けて」^{（注3）}に挙げられた「これからの時代の教員に求められる資質能力」の中の資質能力も〈 〉内に示す。

◆① 備えるべき技能・能力

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

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
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
子どもの個性や課題解決能力を生かす能力
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
＜実践的指導力＞
《資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力》
《情報を適切に収集し、選択し、活用する能力》
《知識を有機的に結びつけ構造化する力》
《授業改善、道德教育の充実、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》
《組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力》

◆② 個人の人格や態度・姿勢・状態にかかわる事項

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
個性、感性、社会性、幼児・児童・生徒観、教育観
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
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
＜教育者としての使命感＞
＜幼児・児童・生徒に対する教育的愛情＞
＜自律的に学ぶ姿勢＞

◆③ 備えるべき知識

上記の2項目の能力や態度を可能にするために必要な知識
教職の意義や教員の役割に関する正確な知識
＜人間の成長・発達についての深い理解＞
＜教科等に関する専門的知識＞
＜広く豊かな教養＞

この区分によって教師を定義すると、教師とは、◆③に示した広範かつ深遠な知識を自らのものとした上で、その人格の中に◆②に示した認識・意識・態度・姿勢・状態を保ち、発展させながら、◆①の多様な能力・技能を駆使して教育活動を実践する存在と規定できる。

大学の教員養成課程の修了時、ないしは新任教員の着任時に、「実践的指導力」が身につけていることを求めるとすると、これらの◆①～③に区分された事項が、必要最低限の内容ですべて整っていないくはならないことになる。養成課程において◆①～③に区分された事項を一つひとつ積み上げるように学んで、単位を取得していけば、修了時には「実践的指導力」が身につけている状況になるということになる。果たして、そのようなことが可能だろうか。自動車の運転免許を取得するために教習所で、交通法規や標識、構造や安全運転心得、段階に分けられた運転技能の課程をプログラムにしたがって、コツコツと積み上げて免許取得するように、ここで示された資質能力を次々に学んで「実践的指導力」を身につけることは可能なのだろうか。教師の資質能力とその獲得の課程には、こうした場合と全く性質を異にする特質が存在しているはずだ。

3 教師の資質能力の特質

「◆③備えるべき知識」については、実践との関連部分に難解な部分もあるだろうが、基本的には知識の獲得であるから、しっかりと学んで積み上げることは可能であり、特段に特質と

して際立たせる必要はなさそうである。しかし、「◆③備えるべき知識」をすべて獲得できたとして、それが「◆①備えるべき技能・能力」につながるとは考えられない。つながらない理由は、単に知識を活用する熟達度が不足しているからという理由ではない。それは、例えば「◆①備えるべき技能・能力」の中の「コミュニケーション能力」にしても、「子どもの個性や課題解決能力を生かす能力」「困難な事態をうまく処理できる能力」にしても、それらが子どもへの教育として発揮される状況は、人格のはたらしきとして対象者に機能し、相手のおかれた状況や人格との相互作用の中で進行していくという特質があるからである。そこには失敗も成功もあり、喜怒哀楽も生まれ、そうした相手との相互作用や関係性の中で展開して、初めて教育として成立するのである。そのため「◆③備えるべき知識」であっても単なる知識という範囲を超えて、学ぶ者の人格の求めに応じて意味をなし、人格の中に取り入れられて価値をもつという特質がある。知識ですらそういう特質をもつのであるから、「◆②個人の人格や態度・姿勢・状態にかかわる事項」に挙げた資質能力は人格の中に取り入れられ、人格を形成する価値として存在するものといえる。人間観であれ、人間尊重の精神であれ、個性・感性・社会性であれ、人格と切り離されて意味をもたずはなく、その人間の生き方として現われ、価値を放つものといえる。ここに示された◆①～③の資質能力は、すべて個人の人格のありように収斂され、人格によって統治された一つの機能体としてはたらく特質があることに気付く必要がある。「◆②個人の人格や態度・姿勢・状態にかかわる事項」の一つひとつを自分自身のありように置き換えて吟味していただければ、これらが人格や人の生き方に深く結びついている事柄であることは自明であろう。

このように教師の資質能力を整理すると、これらは一朝一夕に身につくものではなく、その個人があらゆる立場や役割、困難な経験や成功

の経験、葛藤や信頼の構築など、人々や社会と向き合って切磋琢磨する中で醸成され、時間をかけて自己確認が積み重ねられて、自らのアイデンティティーが形成される中で培われる性質のものといえる。先に述べた「実践的指導力」を身につけた優れた教師というものは、公私にわたる様々な失敗・成功の積み重ねの中で、この道筋を通して自己確立してきている存在ととらえる必要がある。

こうした人格によって統治された一つの機能体としてはたらく教師の資質能力の特質をふまえて、大学における養成活動、地方自治体等における採用や人材育成は行われなければならない。したがって、大学や教育委員会において、資質能力を計画的・段階的に育成し、その成果を確実に把握して評価しようとする場合、その評価の範囲が必然的に限定的なものの留まってしまう性質があることは知っておく必要がある。むしろこの特質をふまえた上で、学びの場や評価事項を柔軟に整える必要がある。筆者が、「1 はじめに」において、資質能力の養成・育成事業について、どこか霧の中を探るような手応えのなさや成果の不確かさが横たわっていると述べたのは、個人の人格に収斂・統治されるという教師の資質能力の特質をふまえたことによるものである。この特質をふまえた教師の資質能力を、以後「人格の機能としての資質能力」と記す。

4 研究の動向と資質能力の本質

次に、研究動向に触れておく。変化が激しく先の見通せない現代の社会情勢において、次世代育成を職務とする教師への期待が高まる状況にあることと、いじめ問題や学力問題など教育課題が山積する学校の状況は既に触れた。さらには、地域共同体などのコミュニティやソーシャルキャピタルが減衰し、自助・共助の生活文化は崩れ、家庭・地域自らが保持していたはずの教育力の低下が留まりを見せない状況もある。

る。この結果、学校には多種多様な要求や不平・不満が家庭・地域社会などから寄せられ、教師が疲弊してしまう問題も現われている。このように、社会全体に次世代育成への期待と不安が交錯し合うなかで、学校の在り方の変革と、担い手である教師の資質能力の向上を求める声は日々強まっている。

こうした状況を背景に、政府や地方自治体からは、「求める教師像」「理想の教師像」「教師力」前面に立てて、教師の資質能力向上プランの提示や育成・開発事業が矢継ぎ早に打ち出され、さらにはそれらを教員選考の基準に組み込んで実施する動きや、大学との連携や養成課程のカリキュラムに取り入れるよう求める働きかけも行われるようになってきた。^(注4)

一方、研究者の間でも、こうした状況を背景に、教師の資質能力の同定・構造化に向けた研究や「教員養成スタンダード」の開発など、活発な研究活動が展開されている。これらを概観することは本稿の趣旨ではなく、紙面の都合もあり省略するが、以後、いくつかの研究成果に触れながら結論に迫る論点を明確にしていきたい。

(1) 研究動向から見えるもの

まず、資質能力にかかる研究の動態について、赤星2008^(注5)は「新教職論」の中で、「用語の混乱」と「内実の混乱」を指摘した上で、「資質能力を分析する際の研究方法の混乱」を指摘している。そのなかで、「教師に必要とされる資質能力に関する諸研究を整理したところ『熱心さ、ユーモア、誠実さ、正直さ』等々、実に1000個以上の項目が教師に要求されるとの報告も見られる。このことは、教師の具備すべき資質能力の内実が主観的な経験論や観念論の域を脱しておらず、応々にして羅列主義におちいる傾向にあることを示している。したがって、資質能力の内実やその全体構造に関して、科学的に裏付けられた研究方法のさらなる確立が求められているのである。」としている。果たし

て、1000個以上の項目の立つ資質能力とはどのようなものであるのだろうか。それを大学の養成課程で教育したり、教員採用時の選考基準にしたりできるのかという疑問がわくのはむしろ当然だ。前項で述べた「人格の機能としての資質能力」ととらえれば、人格の現れ方は能力や技能のみならず、状態や姿勢、態度やかかわり方などが含まれるわけで、分析方法や視点の据え方によっては1000個以上の項目に区分されることも当然といえる。

研究者は、具体的にはどのような調査を行い、資質能力の分析と同定を行っているのだろうか。大平ら2010年^(注6)は「教員に求められる資質能力とは—小学校教員における資質能力の構成要因に関する文献レビュー」において、小学校教師の資質能力の構成要因について文献レビューを行い、13本の論文を検討・分析している。それぞれの論文毎に調査対象を見ると、一部に保護者や教育委員会関係者に調査が及ぶものもあるが、ほぼすべてが管理職を含む教師への調査であった。調査方法は、資質能力の要素や構造を文献や先行研究に求め、あるいは、新たに教師たちへの聴き取り調査などを行って調査項目を確定させた後、ほとんどが項目を選択する質問紙法で行われている。因子分析等の手法を行っているものもあるが、基本的には教師等への意識や認識、評価などを、聴き取りや質問紙法（項目選択・項目評価・項目毎の自由記述）の方法で収集するやり方が主流であることがわかる。

こうした調査・分析は、種々の課題に直面する学校現場の教師たちの生の声を集約できるという有用な成果をもたらすと考えられる。日々、子どもと向き合い、教育課題に立ち向かっている教師たちが、共に働くメンバーにどのような資質能力や在り方を求めるか、その認識や期待値を把握することは、「実践的指導力」をはじめとする教師の資質能力を同定していく有力な根拠となり得るものといえる。ただ、収集され

る意識・認識には、当然単なる感想や主観が入り込むことは避けられず、先の赤星2008^(註5)の「資質能力の内実が主観的な経験論や観念論の域を脱しておらず、応々にして羅列主義におちいる傾向にある」との指摘にも納得できる。言葉を返せば、数量化・数値化できる尺度を持ち込めるほど、教師の資質能力の内容は単純でなく、先に述べた個人の人格に収斂・統治されるという教師の資質能力の特質ゆえに、その解析は困難が伴うものともいえる。では、どのような調査・分析方法があるのだろうか。この点についても検討していく必要がある。

次に、共に働くメンバーである教師について、学校現場では、どのような資質能力が求められているのかを、二つの論文から抽出する。別惣ら2012^(註7)は、「小学校教員養成スタンダードに関する開発的研究—大学卒業時における『教員として最小限必要な資質能力』の同定と構造化—」において、資質能力の同定と構造的な把握を行っている。調査から得られた学校現場の管理職、指導主事、教員等の解答記述1,110件から50項目の資質能力を割り出している。その資質能力50項目に関して第二次調査を行い、小学校の管理職や教員（回答者数899人）が新卒教員に大学卒業時に身につけておいて欲しいと求める度合いを、項目毎に明らかにしている。ここでは50項目すべての資質能力について引用することはしないが、そのうち選択肢「(大学卒業時に)必ず身につけていなければならない」「かなり求められる」の2項目が選択された割合の合計が90%を超えた能力を【表1】に示し

た。この項目を見ると、受容や共感の姿勢、信頼関係づくりや協働しようとする姿勢、マナーや謙虚さなど、人や子どもとのかかわり方や社会性に関する資質能力が強く求められていることがわかる。これらは本稿の区分「◆①備えるべき技能・能力」「◆②個人の人格や態度・姿勢・状態にかかわる事項」に位置づけられよう。逆に学校現場から多く求められず、その度合いが50%以下の項目を【表2】に抽出してまとめたが、これを見ると、知識や技能にかかる内容が多いことがわかる。それらの資質能力は職務に就いてからでも身につくという見方をしているように受け止められ、現場が強く求める資質能力は、人にかかわる力や社会性に高く、知識・技能に低い様相を示しているといえる。人とかかわる力や社会性が求められる背景には、教師たちが直面している学校現場の実情があるものと推察できる。教師たちが直面する現場の実情をどのようにとらえるかが、本稿が重視し、主題に迫る切り込み口としている事柄で

小学校現場が新卒教員に求める資質能力

【表1】

「かなり求められる」「必ず身につけていなければならない」と評価された資質能力の割合

【強く求められた資質能力】

子どもに対して正しくわかりやすい言葉づかいができる	(%)
	89.1
言葉づかい、挨拶、礼儀、マナーなどの社会人としての常識を身につけている	98.2
学習指導や生徒指導など様々な場面で、他の教師と協働する姿勢を持っている	93.4
公平かつ受容的・共感的な態度をもって子どもとかわることができる	94.4
人権を尊重しながら子どもとかわることができる	94.1
子どもとの信頼関係の重要性を認識し、その構築に努めることができる	95.4
素直に他の教師に相談するとともに、他の教師の意見に対して謙虚に耳を傾けることができる	96.4

*ほぼ90%以上の教員が求めた資質能力を抽出

小学校現場が新卒教員に求める資質能力

【表2】

「かなり求められる」「必ず身につけていなければならない」と評価した資質能力の割合

【求められることの少なかった資質能力】

各教科等の年間指導計画の内容を理解し、自己の単元計画や本時案に反映させることができる	(%) 39.1
学校経営に関する基礎的知識を有し、自律的な学校づくりに参画する姿勢を持っている	37.8
長期的視野を持って、自らの職能成長を図ることができる	46.8
教育課程の意義や編成の方法について基本的事項を理解している	34.4
教育に関する社会的・制度的事項を理解し、現代の学校教育の課題を把握することができる	42.7
キャリア教育の意義を理解し、その指導に必要な理論や方法に関する基礎的知識を持っている	26.9
各教科等に固有の指導法があることを理解し、活用することができる	49.6
年間を見通した学級経営案を作成することができる	43.4
教育の理念・歴史・思想について理解し、自らの教育観を深めることができる	39.4
カウンセリングの意義、理論や技法に関する基礎的知識を持っている	48.0
子どもの実態や地域の特色に合わせて教材・教具に工夫を加えたり、新たな教材・教具を開発したりすることができる	43.0
日本及び外国の文化・歴史、環境問題、平和問題等についての幅広い教養を持っている	48.6
主な学習指導方法の長所と短所を理解したうえで、学習の場面に応じて適切な指導方法を選択することができる	48.1

*教員の求める割合が50%に満たなかった資質能力を抽出

出典 「小学校教員養成スタンダードに関する 開発的研究—大学卒業時における「教員として最小限必要な資質能力」の同定と構造化—」

兵庫教育大学 教育実践学論集13 著者：別惣淳二ら (2012年3月) から作成

ある。

つづいて、板良ら2010^(註8)による小学校教師に求められる資質能力についての研究から抽出する。これは神戸市内の小学校5校の教師117人と保護者600人を対象とした調査結果を分析したものである。ここでは対象となった小学校

の教師が必要と思う資質能力について取り上げる。この調査では、資質能力について、「豊かな人間性」「実践的な専門性」「開かれた社会性」の3つの観点から34項目を設定し、これについて選択肢：[ぜひとも必要] [どちらかといえば必要] [どちらかといえば必要でない] [まったく必要でない] から評価・選択させた

ものを分析している。その結果データから、[ぜひとも必要]と評価された割合の上位10位までの項目を示すと次のとおりとなる。

- ①嘘やいじめに対して毅然とした態度をとる
・・・89.5%
- ②子どもを引きつける表現力
・・・86.8%
- ③自らの資質や能力を常に高めようとする
・・・85.5%
- ④保護者とのコミュニケーションがとれる
・・・78.9%
- ⑤クラスを集団としてまとめている
・・・75%
- ⑥子どもが好きである
・・・72.4%
- ⑦社会的な規範を守る
・・・71.1%
- ⑧子どもの関心を引き出しながら授業できる
・・・71.1%
- ⑨子どもの目線に立ってコミュニケーションができる
・・・71.1%
- ⑩多様な考え方・見方を受け入れられる
・・・69.7%

上位を占めたこれらの資質能力を見ると、①③⑥⑦⑩の5項目が本稿の「◆②個人の人格や態度・姿勢・状態にかかわる事項」に区分でき、残る②④⑤⑧⑨の項目には、受容や共感の姿勢、信頼関係づくりや協働しようとする姿勢を確認できる。これは本稿の区分「◆① 備えるべき技能・能力」に位置づけられ、学校現場が人や子どもとのかかわり方や社会性に関する資質能力を強く求めていることが確認できる。資質能力①③⑥⑦⑩は個人の人格の内側に包摂される性質の事項であり、その人格の表れとして②④⑤⑧⑨の技能・能力が機能するものととらえることができる。そこに「人格の機能としての資質能力」という特質をくみ取ることができる。

ちなみに、調査結果で求められることが最も少なかった資質能力を下位から順に挙げると、

- ③④国際社会で通用する語学力
・・・11.8%
- ③⑩情報機器が活用できる
・・・15.8%

- ③⑩地球規模問題への深い関心がある
・・・22.4%

- ③⑩進学指導上のアドバイスができる
・・・30.7%

となる。他に、成長発達にかかる専門知識が36.8%、教科内容についての豊富な知識が48.6%というデータもあり、ここでも知識にかかる内容が低く評価され、学校現場が「人にかかわる力や社会性にかかる資質能力」を高く評価する傾向が認められる。前出の別惣ら2012^(註7)の調査結果も併せて、知識にかかわる資質能力よりも、人とかかわりなど関係性にかかわる資質能力を求める率が高いことから、この傾向を冬の気圧配置を模して「関高・知低」の傾向と呼ぶことができそうだ。

さらに、この「関高・知低」の傾向については、先に触れた大平ら2010^(註6)の13本の論文について文献レビューを行った論文においても確認することが可能である。調査のコンセプトや方法も、さらには選択項目の設定も異なる調査データを一括して論じることは乱暴で良い方法ではないことは承知している。そこで、13本の論文のうち、調査対象者が高く評価する資質能力が本稿の区分と比較できる論文10本について、それぞれの調査で上位を占めた項目を論文の掲載順に挙げると次のとおりである。①以下の番号は文献レビューの対象となった論文の番号を指す。各論文の出典や詳細については大平ら2010の論文に記載されており、ここでは省略した。

- ①「熱意と使命」「安定的な人間関係・集団経営」「授業力」「安全への配慮」
- ②「嘘やいじめに対して毅然とした態度をとる」「集団としてクラスをまとめている」「子どもの関心を引き出しながら授業できる」
- ③（抽出せず）
- ④「子ども理解」「人格的資質」「情熱」「子ども平等」「教える力」など
- ⑤「子どもとの接し方」「教師としてふさわし

い言動・態度・意識」「保護者・地域との関係」

- ⑥「教育者としての使命感」「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」
- ⑦「教職への情熱・使命感」「豊かな人間性」「子どもへ愛情」「責任感」「豊かな感性」「教科の指導力」「子どもを掌握する力」「生徒指導に関する指導力」「人間関係構築力」「子どもを生かす力」
- ⑧「子どもの行動を理解する力」「子どもの心情を理解し共感する力」「生徒指導の能力」
- ⑨ (抽出せず)
- ⑩「子どもの理解」「社会的視野」「考え方・信念」「教育技術」
- ⑪「子どもへの愛情」「生命人権と子どもの理解能力」「絶えざる探究心」「公平さとバランス」
- ⑫ (教授能力に限定)「日頃から子どもたちと密接な人間関係を保つておくこと」「正しくかつ適切な発問を心掛けること」「子ども一人ひとりの能力を最大限に伸ばそうとする教育観および指導観をもつこと」
- ⑬ (抽出せず)

この結果の示すとおり、ここでも知識にかかる事項が少なく、「熱意と使命」「人格的資質」「教育者としての使命感」「豊かな人間性」「子どもへ愛情」「責任感」「豊かな感性」など、本稿の「◆②個人の人格や態度・姿勢・状態にかかわる事項」に区分される事項の評価が高いことがわかる。また、「安定的な人間関係・集団経営」「集団としてクラスをまとめていける」「子どもの関心を引き出しながら授業できる」「子どもとの接し方」「子ども理解」「子どもの心情を理解し共感する力」「子どもの行動を理解する力」などは、本稿の区分「◆① 備えるべき技能・能力」に位置づけられる。学校現場では、受容や理解、共感や信頼関係づくりなど、子どものかかわり方や社会性に関する資質能力が

強く求められていることがわかる。

(2) 教師の資質能力の本質にあるもの

これまでの検討から、現場の教師たちが「是非とも身につけておく必要がある」と認識する資質能力は、「◆②個人の人格や態度・姿勢・状態にかかわる事項」が多く、個人の人格の内側に包摂される特質のある資質能力であった。そして、その人格の表れという特質をもつ、子どものかかわり方や社会性に関する資質能力が高く評価され、「◆① 備えるべき技能・能力」に区分できる資質能力が求められていることが確認できた。

教師の資質能力が子どもへの教育として発揮される状況は、人格のはたらきとして対象者に機能し、相手のおかれた状況や人格との相互作用の中で進行していくという特質がある。したがって、教師の資質能力は「◆②個人の人格や態度・姿勢・状態にかかわる事項」にかかる資質能力が中心にあり、これを元に教師の意識や認識、意欲や工夫が生み出され、「◆①備えるべき技能・能力」が形成されている構造になっていると整理できる。この技能・能力を形成していくために「◆③備えるべき知識」が求められ、その知識が技能や能力を高めるはたらきを担う。また、「◆②個人の人格や態度・姿勢・状態にかかわる事項」にかかる資質能力は知識を求め、その知識によって人格にかかわる資質能力が高められる構造になっているといえる。こうした個人の人格に収斂・統治されるという資質能力の構造とサイクルが、優れた教師を生み出し、「実践的な指導力」を形成していく。とすれば、教師の資質能力形成の本質は、人格形成にあり、その教員の養成・育成の課程には、個人の人格形成の過程と同一の歩調が求められるといえよう。

(3) 行政の示す「完全無欠の教師像」という矛盾

これまで、教育職員養成審議会や中央教育審

議会等の答申など、政府レベルの考え方と研究者による研究成果をたどりながら、資質能力の同定と構造化等について見てきた。これらの研究成果をもとに、養成・育成のプログラムや「キャリアステージ」、教員養成スタンダードなどが開発され、教育委員会など教育行政を中心に既に実施段階に移っている。中央教育審議会の答申や文科省の諸施策にあるとおり、国家的な人材育成、国力の維持・増進、国際情勢や産業構造の変動などを背景に、教員養成・育成の充実に向けて様々な作業がなされている。また、各地方自治体も教育行政の立場から、教員採用・人材の確保や育成のために、目指す教師像やキャリアステージの提示などを含めて、資質能力の同定や育成プログラムの開発事業などを進めている。

こうした行政の取組を理解するにおいて、注意しなければならないことがある。行政は、社会全体の維持・増進や市民・国民の福祉確保のために、将来社会を構想して、その実現のために施策を実施していく責務を負っている。その目的のために次世代育成へのビジョンを公表し、教師の資質能力の開発、人材の確保や育成の施策を実施して、次世代の活躍する素晴らしい将来社会の実現を図るというベクトルを、行政は本来的に背負っている。そのベクトルゆえに、勢い、教師像や学校像は理想像として描かれ、「完全無欠の学校像」「完全無欠の教師像」として市民・国民に公表され広まっていく傾向があることを知っておく必要がある。この勢いの行き着く先は学校現場や大学の養成課程、教員採用選考であり、各種の施策やプランとなって降ってくることになる。

筆者はこうした理想像を描くことに異を唱えるものではない。国民・市民が将来社会のビジョンを共有して、社会の維持・増進に取り組むことは当然のことと考える。しかし、描かれる学校像や教師像が「完全無欠の教師像」や「完全無欠の学校像」となった場合、現実の教師の成長や資質能力向上の道筋との間に、あまりにも

大きな乖離があることを冷徹に見据える必要ある。そこからわき出す諸矛盾が負の要素となつて、目標の実現をかえって遠ざけてしまう実情も散見されるように思う。こうした中で、種々の施策やプランが実施され続けるとすると、学校現場でこれを受け止める当事者である教師たちには、自信喪失の感覚を覚えたり、反発よりも冷笑したりする傾向が広がるのではないかという思いがよぎる。資質能力の養成・育成の事業は、教師の直面する現場の実情を見据えて、その困難を克服する手立てとなるような現実的なアプローチを重ねることが効果を高め、現実的な成果を生むものとする。

砂田 2014^(注9)はミドルリーダー教師の資質能力にふれた論文の中で「本物の教師」について『成長する教師』は自分を磨く。自分磨きは、苦労や難問に出会い、それらを克服することでしか実現しない。成長する教師は自分磨きを徹底的に行い、自分のあり方を磨こうとする強い意志、姿勢を持っている。うまくいかなかったときに、その原因を自分の指導に求める。成長しない教師は、自分以外のものにその原因を求める。責任を転嫁し、傲慢で自分に甘い。(中略)成長する教師は、若い時から苦労克服体験や難問解決体験を経て、やがて『本物の教師』になる。」と述べ、教師の成長や資質能力がどのように形成されるかを示唆している。この指摘のとおり教師の成長は、個人があらゆる立場や役割、困難な経験や成功の経験、葛藤や信頼の構築など、人々や社会と向き合う中で醸成され、自らのアイデンティティの形成とともに時間をかけて培われるものである。教師の養成・育成の取組は、個人の人格に収斂・統治されるという教師の資質能力の特質をふまえて、その人格形成の過程と同一の歩調の取組が求められている。

教育行政の資質能力のとらえ方や教師の養成・育成の取組に関して、研究者の鋭い指摘があ

る。鈴木2014^(注10)は、教師の資質能力を「近代型能力」と「ポスト近代型能力」という概念によって構造化して論証し、「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・計画的に行うのかのような議論が氾濫している」と現状に厳しい警鐘を鳴らしている。鈴木は「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」としている。この指摘については「個人の人格に収斂・統治されるという教師の資質能力の特質」ととらえた指摘と筆者は理解している。

5 子どもの成長上の課題から見た教師の資質能力

先に、資質能力の養成・育成の事業は、教師の直面する現場の実情を見据えて、その困難を克服する手立てとなるような現実的なアプローチが必要だと述べた。多くの研究者たちの調査・分析では、学校現場の教師たちへの聴き取

りや質問紙法によってその認識の収集が行われている。これによって、日々、教育課題に立ち向かっている教師たちがどのような資質能力を求めているのかについて、認識や期待値を把握してきている。そこから見えてきたことは、知識にかかわる資質能力よりも、「人にかかわる力や社会性にかかる資質能力」を強く求めている実態があった。それは「◆① 備えるべき技能・能力」と、それを生み出す「◆②個人の人格や態度・姿勢・状態にかかわる事項」が強く求められていることを示していて、そのことがまさに学校現場の優先事項といえる。教師の直面する現場の実情を見据えて、その困難を克服する手立てとなるアプローチを検討するに当たり、本稿は多様な学校の教育課題から、おそらく教師の困惑の度合いが高いと思われる生徒指導上の諸問題から考察を始めたいと考える。

(1) 生徒指導上の諸課題から見える子どもの成長上の課題

生徒指導上の諸問題のとりえ方については、文部科学省初等中等教育局児童生徒課が毎年行っている「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」にしたがって、調査対象の「問題行動等」とされる「暴力行為」「いじめ」「不登校」「自殺」とするのが順当だろう。しかし、本稿においてこれらの問題一つひとつを詳細に検討することは紙面の都合もあって無理があるので、様々な問題行動を生み出す源流となっている現代の子どもたちの成長上の課題に焦点を当てて、これに向き合う教師に求められている資質能力を明確にしていく。それは、この成長上の課題の本質が教師たちに「人にかかわる力や社会性にかかる資質能力」「人格の機能としての資質能力」を強く求めさせていると推測できるからである。

文部科学省の「平成27年度児童生徒の児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」^(注11)によれば、全国の小中高등학교、特

別支援学校における暴力行為は5万6806件発生し、いじめの認知件数は22万5132件に及んでいる。小中学校における不登校児童生徒数は12万5991人で、その割合は全体の1.26%に及ぶ。

【暴力行為】

近年の暴力行為の特徴として、一件当たりの加害者数の激減が挙げられる。暴力1件当たりの加害生徒数は、学校の荒廃が心配された昭和50年代の3～4人から減少し、1人以下になるほどに激減した。これは集団のあり方や相互の関係性を発生要件としていた暴力行為から、単独の暴力に変化してきたことを示している。子どもたちに行動の個人化・個別化が進み、自己中心性がぬぐい去れない「キレ」る暴力が主流になったことを意味する。そこには暴力が集団での生活や人間関係に依拠する行為でなくなり、集団所属の意味が薄れ、その関係性に価値を見いだせない個人化・個別化の傾向が読み取れる。

【いじめ】

ここで着目すべきこととして、学校がいじめを認識する端緒の中で、子どもからの訴えが減少している傾向^(注11及び注17)が挙げられる。法整備を受けて行われる学校による調査等の義務づけによって、当然、被害の子どもからの訴えは相対的に減る。しかし、被害の子どもからの訴えが20数年前3割以上あったものが近年は15～17%程度となり、また、周囲の子どもからの情報提供が12%あったものが、近年は5～3%となるなど、あまりに低いことには着目する必要がある。子どもの生活感覚では、40人が共に暮らす学級において、自分がいじめられても、そのことを先生に訴えてくれるクラスメイトは1～2人しかおらず、後の37人は見て見ぬふりという感覚でいるといえる。こうした希薄な人間関係の中で子どもたちは不安感や緊張感の高い生活をしていることになる。

このことは別のデータからもうかがえる。国立教育政策研究所が、約600人の子どもを対象

に定点観測よろしく小学校4年次から中学3年次まで6年間にわたって「いじめの被害経験と加害経験」について、合計12回の継続調査をした調査がある^(注12)。結果、6年間で1回～10回の被害経験のある者がそれぞれ約9割に上り、6年間いじめに全く無関係であった者は1割に過ぎなかった。この状況から、入れ替わり立ち替わりに子どもたちは、それぞれがいじめの加害者となり、被害者となっていて、その不安感と緊張感が見えてくる。

また、図1に示した国立青少年教育振興機構の高校生の意識に関する調査^(注13)では、日本の高校生の多くが周囲で起こるいじめを注意するなどせず、かかわることに極めて消極的で、リスクを超えて人と向き合う「対峙できる人間関係」を持ち得ていないことがうかがえる。この傾向は他の調査でも同様のことが継続的に確認されている。こうしたことを総合すると、子どもたちの人間関係は希薄で、リスクを超えて向き合えるような関係性は成立せず、時間・空間を共有することがあったにしても、協働や役割、葛藤や共感などを備えた「集団」を形成するには至っていない。その関係性は「集団」とは呼べず、「群衆」の状況にあり、「個」対「マス」の関係性が展開しているととらえることができる。

【不登校・引きこもり・自殺】

平成27年度の不登校児童生徒数は12万5991

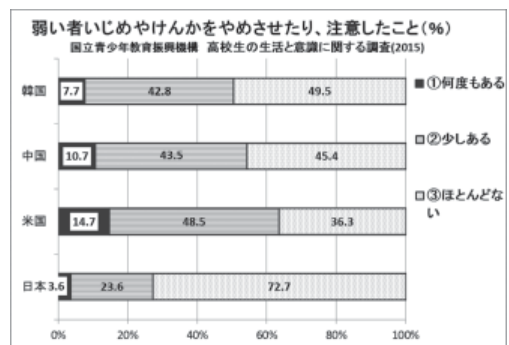


図1

人でその割合は全体の1.26%に及ぶが、平成24年度以降その割合は明確な上昇傾向を示している。平成3年度の割合が0.47%であったことを考えれば、児童生徒数が25年間で432万人以上も減少する中、継続的に上昇を続けてきたことに注目する必要がある。

また、内閣府が平成22年に行った若者の引きこもりの調査^(注14)では約70万人が広義の引きこもり状況にある。そのきっかけを見ると、大半が他者や社会との関係性のつまづきが要因になっていることがわかる。

未成年の自殺者は近年のその死亡率が高い水準で推移している(図2)。厚生労働省の自殺対策白書^(注15)によれば、昭和50年代中頃の未成年者10万人当たりの自殺志望者数が1.3人から1.9人であったものが、平成10年以降は2.7人を最高に、平均2.5人となるなど、明らかな上昇傾向を示している。さらに、リストカットなどの自傷行為は、子どもの約12%が経験しているという調査データ^(注16)が複数確認できる。これらのことは、子どもたちには孤独感・不安感のなかで個別化・自閉化・内向化が進行し、共感や葛藤の伴う他者としてしっかりと向き合う人間関係を築けず、自己への適応が困難に

なっている傾向があることを示している。

以上の生徒指導上の諸問題に見られる現象を総合すると、人間関係が希薄化し、個別化・自閉化・内向化が進む現代の子どもたちが、自信喪失状況に追い込まれ、「対峙できる人間関係」を持ち得ぬまま児童期・青年期を過ごしている状況にあることがわかる。これによって自己理解や他者理解は進まず、自己適応・他者適応(環境適応)が阻害された状況にあり、成長の各段階での発達課題が未消化のままで、自立の遅滞が進行していることになる。言葉を換えれば、成長の矮小化が広がって「生きる力」そのものを失う状況に至っており、これが現代の子どもたちの成長上の課題の内実といえる。^(注17)

(2) 子どもの成長上の課題を視座に教師の資質能力を構造化する

このような子どもたちの成長上の課題の内実を直視すると、学校現場の教師たちが「人にかかわる力や社会性にかかる資質能力」を強く求めていることが、実情として理解できる。そこで、こうした子どもの成長上の課題に向き合うには、具体的にどのような資質能力が必要なのかについて整理していく。そして、学校現場が最優先事項としている「人にかかわる力や社会性にかかる資質能力」の内実を明確にしていく。また同時に、その特質ゆえに解析は困難が伴うと述べた「人格の機能としての資質能力」の調査・分析方法について考察を深めたい。

まず、はじめに、前項で述べた子どもの成長上の課題に見られる諸傾向について、本稿で取り上げた諸研究に示された教師の資質能力を直接的な作用力という視点で関連させてみる。



図2

【子どもたちの成長上の課題に見られる諸傾向と教師の資質能力の相関表】

成長上の課題の 諸傾向	小学校教師に求められる資質能力 板良ら（2010）から抽出	教師らが高く評価する資質能力 大平ら（2010）から抽出
人間関係の希薄化 孤独感・不安感 個別化・自閉化・内向化 自信喪失状況	②子どもを引きつける表現力 ④保護者とのコミュニケーションがとれる ⑥子どもが好きである ⑨子どもの目線に立ってコミュニケーションができる ⑩多様な考え方・見方を受け入れられる	安定的な人間関係・集団経営 安全への配慮 子ども理解 子どもとの接し方 子どもを掌握する力 人間関係構築力 生徒指導に関する指導力 日頃から子どもたちと密接な人間関係を保つておくこと 子どもの心情を理解し共感する力
対峙できる人間関係の喪失 協働や役割、葛藤や共感の喪失 集団形成の不全・群衆状況の関係 集団所属感の喪失	①嘘やいじめに対して毅然とした態度をとる ⑤クラスを集団としてまとめていける ⑧子どもの関心を引き出しながら授業できる ⑨子どもの目線に立ってコミュニケーションができる ⑩多様な考え方・見方を受け入れられる	安定的な人間関係・集団経営 授業力 嘘やいじめに対して毅然とした態度をとる 集団としてクラスをまとめていける 子ども理解 教える力 公平さとバランス 子どもとの接し方 教科の指導力 子どもを掌握する力 人間関係構築力 生徒指導に関する指導力 日頃から子どもたちと密接な人間関係を保つておくこと 子どもの心情を理解し共感する力
自己理解の不全 他者理解の不全 自己適応の不全 他者適応（環境適応）の不全	②子どもを引きつける表現力 ④保護者とのコミュニケーションがとれる ⑥子どもが好きである ⑨子どもの目線に立ってコミュニケーションができる ⑩多様な考え方・見方を受け入れられる	安定的な人間関係・集団経営 子ども理解 子どもとの接し方 子どもを掌握する力 人間関係構築力 生徒指導に関する指導力 日頃から子どもたちと密接な人間関係を保つておくこと 子どもの心情を理解し共感する力

*両研究が同定した資質能力のうち一部重複事項を排除して作成した。

このように整理すると、子どもの成長上の課題の諸傾向と教師に求められる資質能力「◆①備えるべき技能・能力」が相関していることを改めて確認することができる。研究者が挙げた資質能力の中で「豊かな人間性」「情熱・使命感」「教育的愛情」など「◆②個人の人格や態度・姿勢・状態にかかわる事項」に当たる資質能力は、成長上の課題への直接的な作用力を示す言

葉ではないため相関表に記載しなかったが、「◆①備えるべき技能・能力」が実効性を発する前提条件として存在しているといえる。子どもたちの成長上の課題の直面する教師たちが求める「人にかかわる力や社会性にかかる資質能力」の内実は、「◆①備えるべき技能・能力」と「◆②個人の人格や態度・姿勢・状態にかかわる事項」に区分される資質能力であることが確認で

きる。教師の認識等を収集・分析した先行研究に見られる資質能力に「関高知低」の傾向が見られた背景には、成長上の課題に日々向き合っている教師たちの実情が反映したものと理解される。

子どもの成長上の課題を視座として教師の資質能力を概観すれば、子どもに向き合うためのまさに「能力」として「◆① 備えるべき技能・能力」が求められ、それを支える「資質」として「◆②個人の人格や態度・姿勢・状態にかかわる事項」が存在する構造が見えてくる。「◆③備えるべき知識」は、それらの◆①②が機能するための栄養素、資材という位置づけではたらくものといえよう。学校教育の現場では、こうした構造をもつ「**人格の機能としての資質能力**」の育成が強く求められているのだ。

(3)「人格の機能としての資質能力」の把握と分析

教師たちの意識・認識や期待値を収集することによって同定された資質能力は、「内実が主観的な経験論や観念論の域」にあって、「羅列主義におちいる傾向にある」との指摘があることは、先に指摘した^(注5)。本稿においては、こうした方法ではなく、「**人格の機能としての資質能力**」の特質をふまえた資質能力の把握・分析の方法を提示したい。

筆者は、教師の資質能力が「子どもへの教育」として発揮される状況は、人格のはたらきとして対象者に機能し、相手のおかれた状況や人格との相互作用の中で進行していくという特質がある」、「そこには失敗も成功もあり、喜怒哀楽も生まれ、そうした相手との相互作用や関係性の中で展開して、初めて教育として成立する」と述べた。これが、教師の資質能力を「**人格の機能としての資質能力**」と規定した理由であった。とすれば、数量化・数値化はもとより難しく、しかも形成過程が複雑な「**人格の機能としての資質能力**」の科学的な分析や把握は、果たして可能なのかという課題が残ることになる。

この課題については、教師の指導事例を詳細かつ総合的に把握して、その中で教師がどのように迷い、失敗し、自己に向き合い、かかわりを模索して相手との関係性を高め、相手がどのように受け入れ、状況の改善が図られたかを検証する方法が有効であろうと考えた。筆者は、いずれこの方法によって「**人格の機能としての資質能力**」の内実の全体像と構造を明らかにしたいと考えている。

ここでは、人格のかかわりの状況を検証する研究素材として、指導事例の構造的な分析資料を提示し、その検証を行うことによって「**人格の機能としての資質能力**」を把握する方法の試行モデルを提示する。

■指導事例 「先生、お財布がない」とクラスの児童Aから訴えを受けたB先生のかかわりと対応

○月○日(水)帰りの会が終わり、クラスの全員が昇降口に向かって移動を始めた頃、小学5年生女子Aが担任であるB先生の所に寄ってきて、「先生、お財布がない」「ランドセルの中のポーチに入れておいたのだけど、帰りの会の時に見たらなくなってるの」「先生、どうしよう」といって涙ぐんでしまいました。B先生が最後に財布を見たのはいつかを聞くと、「昼休みに見た時には確かにポーチの中にあった」と答え、財布を持ってきた理由と入っていた金額を聞くと「2000円入っていて、帰りにお母さんに頼まれた買い物をして帰ることになっている」と答えました。

B先生のかかわり	教師の指導とかかわりの分析と解説	具体的な資質能力
①B先生は、涙ぐんだAを優しく受け止め「それは困ったねえ」「ゆっくり思い出してみよう」といって、誰もいなくなった教室の椅子に案内し、座って状況	①ここでB先生は、ことさらに驚いた様子を見せることなく、困り切っているAに焦点を当てて、これをしっかり受け止めている。このことでAに、先生に相談で	①温かく、冷静に受け止める力 ②安心感を与える力 ③困っている児童の立場に立って受容する力

<p>を聴きながら、Aの気持ちを落ち着かせようと思いました。</p> <p>②B先生は、Aが朝起きてから、登校して今に至るまでの行動を振り返らせながら、財布の形状や色、お金を持ってきた経緯、財布を確認した時の様子など、Aの認識をたどりながら、細かく事実経過を聴き取り、メモにしました。そして、Aの話には一貫性があり、本当に困っていて、自分のミスととらえて、母親をがっかりさせてしまうことを悔やんでいるとB先生には感じられました。</p> <p>③この時にB先生は考えがあって、まだ下校し切れていないクラスの児童を急いで教室に戻して、何か気付いたことはないかなど、児童への情報収集を行うことはしませんでした。</p> <p>④B先生はAに「じゃあ、しっかり探してみよう」「職員室にいる先生たちにも協力してもらって、探すよ」と言って、Aと一緒に探し回りました。教室内はもちろん、下駄箱の一つひとつ、校庭のU字溝の中など、数人の先生たちと一緒に探しました。財布は見つかりませんでした。Aは気持ちが落ち着いてきて、「先生、仕方ないね。私が悪いんだ。朝の会で先生に預けなかったしね」などと落ち着いて話すようになりました。</p>	<p>きるという安心感を与えている。</p> <p>②安心感を与えながら、冷静に事実把握を行っている。発生直後に把握された事実や当事者の感情の把握は問題解決にとって重要であり、聴取内容の信憑性が高く、大きな事件事故対応でも必須の取組。AはB先生に話す中で、次第に冷静に自分を振り返ることができるようになっていった。普段からのAに対する理解度の深さがAの安心感につながり、その中でAは自分の問題としてとらえることができていく。</p> <p>③財布紛失の訴えを受けた時点で、他の児童を教室に戻して調査や搜索活動を行うことはできた。それを行わなかったのは、Aの気持ちの受容や事実の把握が十分でないと判断したことが理由であった。中途半端な事実把握やAの不安が残る中で、クラスの児童への調査や搜索活動を行った場合、児童たちの間の不安を増幅させる可能性、紛失がAの嘘や勘違いであった時の混乱、お金を持ってきたことを批判する雰囲気が広がることなど、リスクが拡大することを避ける判断をしたものといえる。</p> <p>④具体的に探す行動が、追い詰められた気持ちのAを救うことになると判断している。複数の先生たちが財布を懸命に探している姿を見て、自分が大事にされていることをAは実感し、落ち着いて自分に起こった困難な状況を受け止める余裕が生まれた。これによってAは「先生、仕方ないね。私が悪いんだ。」などと客観的に自分をとらえることができるようになった。</p> <p>この段階で「お金は学校に持ってきてちゃいけないの知ってるよね」「なのに、なぜ持ってきたの」</p>	<p>④安心感を与えながら事情を聴く力（的確な事情聴取力）</p> <p>⑤目の前の事象から先を見通せる危機管理能力</p> <p>⑥子どもに安心感をもたらし生徒理解力</p> <p>⑦子どもに自分自身を振り返らせるように導く力</p> <p>⑧問題解決への冷静な判断力</p> <p>⑨把握した状況から即座に適切な指導・対応を構想できる力</p> <p>⑩子どものクラス内での立場や人間関係を尊重して配慮する力</p> <p>⑪クラスの子どもの集団としての心理動向とリスクに対する洞察力</p> <p>⑫追い詰められた子どもの心情を感じ、それを救う具体的な行動を選択できる力</p> <p>⑬子どもを落ち着かせ自分自身を見つめるように導くことのできる力</p> <p>⑭相手の状況や心情を理解して柔軟に指導する力</p> <p>⑮どんな事態が起こっても相手との信頼関係を維持・増進できる力</p>
---	--	---

<p>⑤B先生は、「じゃあ、相談室で休憩しながらもう少しお話聞かせてね。それから、お母さんが心配するといけないから、状況を伝えてくるよ。」「大丈夫、わかってるよ、Aがお母さんにごめんなさいという気持ちでいること、しっかり伝えておくよ。任せて」と言って、職員室に戻って母親に電話して状況を説明しました。B先生は、把握したこれまでの状況やAが自分自身を振り返った心情を伝え、家庭としての協力をお願いしました。これからの捜索や明日以降の調査について、学校の方針や方策をわかり易く説明し理解を得ました。明日の調査の後、連絡すること、相談しながら問題解決に取り組むこと等を約束しました。その中で母親がAのお使いを依頼してお金を持たせた事実が確認できました。B先生は母親に基本的に学校にはお金を持ってこないとのきまりについて確認し、事情があるときは担任に相談するように伝え、理解を得ました。</p> <p>⑥相談室に戻ったB先生はAに、お母さんがAの反省の気持ちをわかってくれたと伝え、お母さん自身も安易にお金を子どもに預けたことを悪かったと思っていと話したことを伝えました。Aには安心した様子が見られました。</p>	<p>など、心情理解のない、決まり事を振り回すような指導を行っていない。これを行っていたら、Aは孤独感を深め、上のような自分への振り返りはできずに、担任への不信感をもつ可能性も高い。</p> <p>⑤財布紛失の事象の背景に潜んでいる盗難、嫌がらせ、いじめなど問題の可能性を予測し、相談室で話を聴く状況をつくっている。時間の経過をふまえ保護者が心配するであろうことを予測して、「先手」を打つように保護者に事実経過や対応、子どもの心理状況など、適切に情報を伝えるとともに、母親がお金を持たせたという肝心な事実確認を行っている。また、明日以降の調査活動など、問題解決の方針等への理解を得て、保護者を問題解決の協力者として位置づけている。保護者の意図でお金を持たせたのであって、そのことに対する反省の弁も保護者から聞かれた。B先生は今後の再発防止のためと理解を得ながら、金銭にかかる学校のスタンスを確認している。</p> <p>⑥母親との間をB先生がつなぎ、双方の気持ちのやりとりが円滑に行われた。そのことでAは安心し、B先生への信頼を深めることになる。こうしたことは、担任として継続的にAら子どもにかかわり、Aとの間に相互理解ができていて、Aが問題を正面から受け止める素直な心性であることを理解し、信じていたことが背景にある。AがB先生とのそのような関係性に安心を感じ、好ましく思っていることが保護者に伝わっていて、保護</p>	<p>⑬目の前の事象から先を見通せる危機管理能力</p> <p>⑭子どもの立場や心情を理解した上で保護者と円滑な連携関係を生み出す力</p> <p>⑮保護者に連絡したことによって親子関係が円滑にいくように配慮する力</p> <p>⑯保護者との信頼関係を維持しながら的確に事情聴取する力</p> <p>⑰保護者との信頼関係を維持しながら学校の方針や決まりを保護者に指摘できる力</p> <p>⑱家庭内での子どもの立場や心情を理解できる力</p> <p>⑲親子の意思疎通が円滑にいくように配慮する力</p> <p>⑳普段のかかわりから子どもの心性をとらえ、理解できる力</p> <p>㉑子ども個人との相互の信頼関係を築く力</p>
---	---	---

<p>⑦B先生はすでに、他の教師との情報交換から、これまでのところ教室付近に外部の人物や他学年の児童が出入りした様子がないことを確かめていました。Aに置き忘れはないか、ランドセルや持ち袋などはないかなど、もう一度確かめながら、落とした場合、盗まれた場合の両方を想定して、Aの朝からの行動や周囲との会話の様子などを聴き取り、整理していきました。こうした中で、財布がなくなった時間帯が、5時間目から帰りの会の間であることを特定できました。中休みの時間に財布を机の上に出して金額を確認したことがあり、それを5～6人の児童が見ていたことがわかりました。</p> <p>また、Aに最近の人間関係で気になることや争いはないかなどを聴くとともに、学校生活全般について相談活動を行いました。その中でAはクラス内の人間関係に心配なことはなく、男子と時々口げんか程度のトラブルはあるが、学校が楽しいと言いました。</p> <p>⑧明日、財布の紛失の件で学級の児童から聴き取りを行うことをAに告げ、何か心配なことはないか聞きました。B先生は直接クラスの児童に事情聴取するのではなく、まずは紛失が予測できる時間帯や財布の形状や色などについて、クラスで情報を伝え、気付いたことがないかどうか、紙を配って書いてもらったり方をするを説明しました。財布の色や形状（アニメキャラクターの顔型）がわかるので、Aの名前は出さなくても調査できる旨を伝え、Aは安心した様子で、納得しました。B先生は第一段階としてこうした情報収集をした上で、必要に応じ</p>	<p>者との円滑な連携や相互理解を支えているとみて良い。</p> <p>⑦子どもの不安を取り除いて落ち着かせてから、問題解決への手立てを確実にしている。金銭を持ってきた事実を確認し、子どもの自作自演や置き忘れの可能性のないことを認識した上で、的確に事情聴取をしている。盗難を含む多様な可能性を想定して聴き取り、問題解決の基礎情報を効率よく収集している。</p> <p>先を見通して指導プランを構想し、的確な事情聴取を行ったことにより、明確な事実把握と有用な情報の取得ができており、今後行う調査活動の組み立てを適正に行うことができる状況になっている。</p> <p>この紛失事案が、嫌がらせや盗難などの深刻な問題性を含むこともあり得るという認識に立って、Aを取り巻く人間関係の様子について聴き取りを行っている。</p> <p>⑧財布の紛失の件が教育上見逃せない重要な事案ととらえ、毅然と指導する姿勢を一貫させている。「学校は、犯人探しはできません」などと逃げる姿勢ではなく、児童による窃盗行為があったとしても、児童の成長上の課題を見つけ出して、積極的に指導・支援を行って成長に導き、児童・保護者の信頼に応えようとする教育上の信念が感じられる。</p> <p>Aの心情を理解して、できるだけ不安のないように調査することを告げ、その納得を得ている。行うべき指導を進める場合も、当事者の心情に配慮しながら円滑な指導を展開している。</p>	<p>②⑤まず子どもの不安を取り除いてから聴くなど、子どもの心理を理解した対応力</p> <p>②⑥把握した事実・情報から適切な指導プランを構想できる力</p> <p>②⑦問題解決を目指すため必要な情報を収集する的確な事情聴取力</p> <p>②⑧子どものルール違反など、一つの事象にとらわれることなく総合的に問題をとらえる力</p> <p>②⑨事象の背景を見通し、深刻な問題になる可能性を把握する力</p> <p>③⑩教師としての使命を自覚し、毅然とした指導姿勢を貫ける力</p> <p>③⑪困難な事案でも具体的な指導プランや方法をきける力</p> <p>③⑫子どもの不安を理解して、それをふまえた指導方法を柔軟に構想・実践できる力</p>
--	---	---

<p>て、関係児童から聴き取りを行う指導プランをもっていました。</p> <p>⑨相談室での話は、紛失の話からいつの間にか逸れて、Aが習っているピアノの発表会でのことや、ピアノの先生が来月オーストリアに留学に行く話になるなど、楽しそうにAがおしゃべりするような雰囲気になっていきました。折を見てB先生が「遅くなるから今日はここまでにしよう。また、お話ししようね」と声をかけて、昇降口に送っていきました。別れ際、B先生はAに「じゃあ、明日また探そうね。みんなにも聞いてみるからね。」「お母さんには、もう一度電話して、今学校を出たこと、十分反省していること、明日の対策など話しておくから、心配いらないよ」「でも、自分からお母さんに気持ちを伝えるんだよ」と言って送り出しました。</p> <p>《以下省略》</p>	<p>AとB先生の相互の信頼関係が円滑な指導進行を可能にしている。</p> <p>⑩話が逸れて、全く事案には無関係のおしゃべりに発展していく過程には、B先生と話せることを通してAの安心感が深まったことが確認できる。紛失・盗難のショックや不安を乗り越え、それはそれとして対処していける意識が高まったと評価できる。具体的な今後の対応の流れに納得できたこと、保護者との相互理解ができると見通しができたことが、Aを落ち着かせたものと思われる。</p> <p>昇降口まで送っていった、声をかけるなど、児童が大切にされていることが伝わるような対応で、安心感を増進できている。</p> <p>保護者と話す内容を告げて、安心させ、保護者とAとの意思疎通が図れるように配慮・支援している。</p> <p>《以下省略》</p>	<p>③④子どもと人として楽しく会話を交わせるような関係性を築ける力</p> <p>③⑤子どもが安心感を深められるような配慮や支援をできる力</p> <p>③⑥親子意思疎通が円滑にいくように配慮する力</p> <p>《以下省略》</p>
--	---	--

「人格の機能としての資質能力」の分析方法として、人格のかかわりの状況を検証する指導事例の分析資料を提示した。この事例は、学級内の財布の紛失・盗難という事案について、優秀な教師が子どもとかかわって問題解決を図ろうとする実践の一部分を切り取ったもので、実際に指導にかかわった時間は50分間程度で、そのやりとりを元に作成してあるものである。この事例について種々に見方はあると思われるが、50分間程度のわずかな実践の一部においても、教師の対応から見えてくる資質能力が事例表の右欄に①～③⑥と示したとおり、数多く抽出できることに着目する必要がある。これを、いじめを解決に導いた事例や不登校を改善に導いた事例を用いて作成すると、数え切れないほど多くの資質能力が認知できることは容易に予測できる。

さて、事例における指導の進行に合わせて「具体的な資質能力」①～③⑥を見ていくと、ある特質に気付く。それは、教師の一つひとつの資質能力がその指導場面と密接につながっていて、切り離すことができず、その場面の子ども・保護者と教師の相互作用の中でこそ価値や意味が現われ、理解できるという特質である。このことから、教師の資質能力には「**具体的な関係性の中で生きた意味をもつ資質能力**」という特質があることがわかる。①～③⑥の事項を類型化したり分類したりすることは可能ではあるが、分類してもその場面と切り離した状態では、そこに込められた価値や意味が伝わらず、結果、無意味な作業となってしまう。ちなみに、これまで先行研究で見られた質問紙法や聴き取り調査で収集された資質能力が、教師の意識や認識、評価という概念化された事項を集積するものであるから、ここで提示した事例分析で得

られた「具体的な関係性の中で生きた意味をもつ資質能力」とは、データの性質が全く異なるのは当然である。

改めて、事例の各場面での教師と子どものかわりを意識して、①～⑩の事項を読み直せば、そこに示された教師の資質能力が強い説得性をもってすることがわかる。筆者は、教師の資質能力について「子どもへの教育として発揮される状況は、人格のはたらきとして対象者に機能し、相手のおかれた状況や人格との相互作用の中で進行していく」と述べた。例えば、事例表の「⑥子どもに安心感をもたらし生徒理解力」「⑨普段のかかわりから子どもの心性をとらえ理解できる力」「⑩子どもと人として楽しく会話を交わせるような関係性を築ける力」などは、教師の人格のありようを抜きにしては成立しない資質能力であり、人格と人格の相互作用の積み重ねによってもたらされた資質能力であることが理解できる。そして重要なことは、これらの資質能力には、「教師の人格が子どもを理解している」、「教師が子どもとの間に良い関係を築いている」という側面だけでなく、「子どもの人格が教師を理解している」「子どもが教師との間に良い関係を築いている」という向かい合わせ側面があり、これらが一体となって両者間に「理解」や「関係性」が実現していることである。まさに「人格と人格の相互作用の中で進行」という資質能力の本質が確認できるのだ。ここで指摘した、資質能力が相手に作用する中で、相手からが発した作用力とも向き合うことになるという両面性をもって機能する構造は、事例表に示した「具体的な資質能力」の多くに該当していることが確認できる。

また、「具体的な資質能力」①～⑩のすべてが、先に述べた「◆②個人の人格や態度・姿勢・状態にかかわる事項」を中心にして、「◆①備えるべき技能・能力」が形成され、「◆③備えるべき知識」がそれらの栄養素、資材の役割を果たすという構造になっていることも確認でき

る。

例えば、「◆⑩教師としての使命を自覚し、毅然とした指導姿勢を貫ける力」について解説しよう。盗難事案であったとすれば、盗む行為をした子どもがいると想定さる。間違った行為をしたその子どもに自己のありようを見つめ直させ、健やかに成長できるよう自己形成上の課題を克服させようとする使命感や教育的な愛情（◆②）が、教師の人格に位置づけられているはずだ。そして、その教育的な愛情が、まずは子どもの背景や心情を受け止めるという重要な技能・能力（◆①）を引き出し、その子どもの改善のための指導（◆①）が展開されていくはずだ。その指導の中で、盗む行為が社会的に許されない犯罪行為であることをふまえ、「毅然とした指導」によって自己責任を自覚させようとする効果的な指導場面（◆①）が用意されていくことだろう。こうした指導内容や組み立てが教師に培われた「◆①備えるべき技能・能力」であり、「実践的な指導力」を構成している。これらの技能や能力を取得するには、経験だけでなく「◆③備えるべき知識」を得ることで、その内容が深まったり、取得時期が早まったりするなど、高い効果性が確保されて、教師の内面に定着していくのである。

6 まとめ

本稿は、子どもの成長上の課題を視座に、教師の資質能力を、

「◆①備えるべき技能・能力」

「◆②個人の人格や態度・姿勢・状態にかかわる事項」

「◆③備えるべき知識」

に区分して構造化した。社会からの様々な要請や山積する教育課題に向き合い、苦闘を重ねている教師の立場をふまえ、教育課題の中でも、いじめなど生徒指導上の諸問題の底流にある子どもの成長上の課題を視座に、教師に求められる資質能力について構造化したものだ。

子どもが成長上の課題を克服して健全に成長していけるよう導く教師には、資質能力として「◆①備えるべき技能・能力」が求められ、この技能・能力の元には人格としての「◆②個人の人格や態度・姿勢・状態にかかわる事項」があって、技能・能力を支え、増進するさせるはたらきをしている。そして、「◆③備えるべき知識」はそれらの資質能力（◆①②）が機能するための栄養素・資材の役割を担うという、相互に機能し合う構造となっている。この相互に機能し合う構造は、すべて資質能力が個人の人格のありように収斂され、人格によって統治された一つの機能体としてはたらくという特質から来るものであり、このことを本稿では「**人格の機能としての資質能力**」と規定している。

また、教師の資質能力が、子どもへの教育活動において発揮されている状況には、人格のはたらきとして対象者に機能し、相手の置かれた状況や人格との相互作用の中で進行していくという特質もある。教師の資質能力は、人格と切り離されて意味をもつはずがなく、その人間の生き方として現われ、価値を放つものといえる。この「**相手の人格との相互作用の中で機能する資質能力**」という特質が教育活動において重要な役割を担い、子どもを健全な方向に導く実践力の鍵となる。

さらに、資質能力は実際行われる教育活動の場面と密接につながっていて、切り離すことができず、その場面での子どもと教師の相互作用の中でこそ価値や意味が現われ、理解できるという特質があり、これを本稿では「**具体的な関係性の中で生きた意味をもつ資質能力**」とした。

さて、教員養成課程などにおいて「実践的な指導力」を身につけさせようとする場合、この資質能力の機能的な構造をふまえて行うことが有用であると考え。そして、「**人格の機能としての資質能力**」「**相手の人格との相互作用の中で機能する資質能力**」「**具体的な関係性の中で生きた意味をもつ資質能力**」という特質を、どのように育成プログラムに位置づけるか、こ

れらをどのように教材化できるかが、重要な課題となる。

本稿の最後に示した指導事例のとおり、教師と子どものかかわりを場面丸ごと取り上げて相互作用を検証する方法は、「**人格の機能としての資質能力**」の分析方法として有効で、教員養成課程での学びにも、教師の資質能力の同定にも貢献しうるものと考え。優秀な教師の指導事例を一定数収集して、そこにかかわった教師たちとの検討会を行って、失敗事例を含めて検証することができれば、まさに実践力を視点にした教師の資質能力を場面ごとに把握でき、教師の養成・育成の取組に新たな局面をもたらすのではないかと期待している。教師と子どもの人格の相互作用に着目した事例分析による研究と調査方法の有用性については、さらに研究を重ねながら、今後の論評を待ちたい。

【参考・引用文献及び出典一覧】

- (注1) 教育職員養成審議会・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」平成9年7月
- (注2) 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」平成24年8月28日
- (注3) 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～」平成27年12月21日
- (注4) ・東京都教育委員会「小学校教諭教職課程カリキュラムについて」平成22年10月
・横浜市教育委員会「横浜市の教育の現状と教員の養成・育成への期待」平成27年1月教育デザイン研究第6号
- (注5) 赤星 晋作「新教職論」(株)学文社
2008年10月15日 43頁

- (注6) 大平泰子, 大石昂, 水上義行「教員に求められる資質能力とは—小学校教員における資質能力の構成要因に関する文献レビュー」富山国際大学子ども育成学部紀要 第1巻 (2010.3)
- (注7) 別惣淳二, 鈴木篤, 龍輪飛鳥, 渡邊隆信, 大関達也, 藤原賢二「小学校教員養成スタンダードに関する開発的研究—大学卒業時における「教員として最小限必要な資質能力」の同定と構造化—」兵庫教育大学教育実践学論集13 (2012年3月)
- (注8) 板良敷敏, 小笠原侃, 富田福代, 中尾繁樹, 森田 健, 柳本 哲「小学校教師に求められる資質能力—小学校本調査の結果分析」関西国際大学教育総合研究所 教育総合研究叢書3 (2010年3月)
- (注9) 砂田信夫「ミドルリーダー教師の資質能力の向上について」一般財団法人 教育調査研究所 教育展望7・8月合併号 (2014年8月)
- (注10) 鈴木 篤『『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—」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
- (注11) 「平成27年度児童生徒の児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2017年2月) 及び同調査の過年度分を含む
- (注12) 国立教育政策研究所・文部科学省「いじめ追跡調査2010-2012及び2013-2015」
- (注13) 「高校生の生活と意識に関する調査報告書—日本・米国・中国・韓国の比較—」国立青少年教育振興機構 (2015年8月)
- (注14) 「若者の意識に関する調査 (ひきこもりに関する実態調査)」内閣府 (2010年2月)
- (注15) 「平成28年度自殺対策白書」厚生労働省自殺対策推進室
- (注16) ・全国高等学校PTA連合会2006年意識

調査

- ・兵庫・生と死を考える会2004年調査「いのちの大切さを実感させる教育のあり方」(財)21世紀ヒューマンケア研究機構 (2005)
 - ・松本俊彦・今村扶美「中学生・高校生における自傷行為, *Psychiatry and clinical neurosciences* 62: 2008」2005～2006年調査
- (注17) 近藤昭一「子どもの危機と学校組織 - 苦悩する学校を救う鍵は教師の生徒指導力向上とチーム力-」教育出版2012年
- 近藤昭一「青少年のいじめ等問題行動と『共生』」日本共生科学会 第9回八王子大会 研究論文集 2017年