

# グローバル時代に対応した教師の資質能力に関する一考察

## A Study of Educational Nature and Ability for Teachers in the Global Times

中山 博夫  
Hiroo NAKAYAMA

*Keywords* : educational nature and ability for teachers, global times

キーワード : 教師の資質能力、グローバル時代

### 1. はじめに

グローバル化の進展に伴って、国境を越えヒト、モノ、カネ、情報の移動が大量に、そして頻繁に行われるようになってきた。まさにグローバル時代の到来である。そのようなグローバル時代においては、多文化共生社会や持続可能な社会の実現が求められる。多文化共生における「共生」の意味は、異質との共生である。多田孝志は異質との共生について、「多様な文化的背景、異なる価値観をもつ人々が共に生きていくこと」<sup>1)</sup>であり、「そこには対立や混乱が日々起こるが、異質を活用することにより新たな発展がなされることがある」<sup>2)</sup>と指摘している。また、永田佳之は「地球温暖化や世界金融危機など、私たちは皮膚感覚で否応なしに持続不可能性を感じる」<sup>3)</sup>と述べているが、それは多くの人々が実感を伴って感じていることではないだろうか。

本研究の目的は、多文化共生社会や持続可能な社会の実現が求められるグローバル時代において必要とされる、教師としての資質能力について一考察することにある。すなわち、多文化共生社会や持続可能な社会の担い手を育てる教師にとって、必要とされる教師の資質能力とは何かを追究することである。

本論考では、グローバル時代に特に求められる教師の資質能力と、時代を超えて普遍的に求められる教師の資質能力との両面から、教師の資質能力について考察する。つまり、現代社会において必要とされる教師の資質能力とは何かを、総合的に追究するのである。そして、その考察は教育実践の観点から行う。教育実践と直結した教師の資質能力を追究するためである。

教師の資質能力に関する先行研究は数多い。だが、グローバル時代に特に求められる教師の資質能力と、時代を超えて普遍的に求められる教師の資質能力との両面から、教育実践を観点として総合的に考察する論考は、管見の限りではあまり見当たらない。本論考は、教師教育の目標設定のみならず、教師教育の方法論に一石を投じることにしても意義がある。

研究の方法は、次のように考えた。まずは、先行研究と教育職員養成審議会答申の内容を基に、教師の資質能力の基本構造を定義づける。その上で、国際理解教育の基本目標と持続可能な社会の担い手を育てる「持続可能性の教育」の学習論から、グローバル時代に特に求められる教師の資質能力について考察する。そして、愛の教師ペスタロッチーの教育実践と思想、子どもの無限の可能性を追求した斎藤喜博の教師論から、時代を超えて普遍的に求められる教師の資質能力について考察する。教育実践は人間の営みである。一人ひとりの子どもの幸福を求める営みである。そして、その持てる可能性を開花させるための営みである。その点から考え、ペスタロッチーと斎藤喜博の教育思想と実践は、グローバル時代に対応した教師の資質能力について検討する場合でも、その土台になると考える。以上の考察を通して、グローバル時代に対応した教師の資質能力を導き出したい。

## 2. 教師の資質能力の基本構造

教師の資質能力についての議論は、さまざまに展開されている。ここで資質能力について整理し、その基本構造を明らかにしたい。資質といった場合、一般的には個々の人間が一般的に備えている、ものの感じ方、考え方や行動の仕方の傾向性を意味している。すなわち、個人の内面に存在する人間的な要素なのである。能力という言葉は、実際に何かを行う力を指して使われる。つまり、教師にとって能力とは職務を遂行する力である。

教師の資質能力という用語は、資質・能力と書き表される場合もある。異なるニュアンスをもつ言葉を繋げているのだから当然と言えば当然である。だが、教師の資質と教師の能力を区別して議論されることは、あまりない。そこで本研究においては、個々人が備えている資質と職務を遂行する能力を一体的にとらえて教師の資質能力と考えることにする。

では、教師の資質能力を構造的に考えてみたい。北上正行は、下村哲夫の教師の資質能力には「授業」を中心とする専門的な力と人間性に関わる資質といった二つの要素があるという言説に基づき、二つの要素の不可分一体性を指摘した。「教師の職務の遂行過程は、常に教師自身の全人格が関与しており、教師に獲得された専門的な知識や技術は常にその人格と一体となって機能する」<sup>4)</sup> という指摘である。これは、教育内容や方法に関する専門的な知識・技術、子どもの発達に関する専門的な知識や技術、すなわち教師の専門性の要素と、個々の教師の人間性、人格といった人間性の要素とが不可分一体となったものが、教師の資質能力であるということの意味している。教師の職務を鑑みると、実に首肯できる指摘である。

佐藤学は、教職への志望動機のうちで大きなものとして、「創造性」と「倫理性」を挙げている。「教職を選択する人々の動機は多様だが、誰にも共通して意識されている教職の魅力として、教育という文化的実践の『創造性』と個人の人生に関与し公共の幸福に貢献する『倫理性』(人道性)がある」<sup>5)</sup> と述べている。佐藤が指摘する魅力は、教師の資質能力と大きく関係している。教職の魅力は、教師の資質能力の根底にあるものだからである。新たな教育実践

を創り出す能力は、「創造性」に基づくものである。そして、子どもたちへの愛情や教育実践を進める使命感は、「倫理性」に基づくものである。佐藤が指摘した「創造性」と「倫理性」も、不可分一体と考えられる。

次に、教育職員養成審議会答申から教師の資質能力を考えてみたい。昭和62年（1987）の教育職員養成審議会答申『答申 教員の資質能力の向上方策等について』では、教師の資質能力について次のように述べられている。「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」<sup>6)</sup>である。答申で述べられている内容は、これまでの考察からも納得できるものである。

では、答申の教師の資質能力論を整理してみたい。「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」といった教職の専門性の要素と、「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」、「広く豊かな教養」といった人間性の要素とが不可分一体となって「実践的指導力」として高まったものが、教師の資質能力だということになる。ただ、ここで抜け落ちているものがある。教職の専門性の要素には、教育方法論や教科指導法、生徒指導法といった方法技術がある。そういった方法技術も教師の専門性の要素であることを指摘しておく。本研究では、方法技術を含めた教職の専門性の要素と人間性の要素が不可分一体となった実践的指導力を、教師の資質能力と考えたい。

もう少し、教育職員養成審議会答申に沿って、教師の資質能力について考えてみたい。平成8年（1997）の教育職員養成審議会の第1次答申『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、「いつの時代も教員に求められる資質能力」を、「専門職業である『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、教師の資質能力を説明している。基本的に昭和62年の教育職員養成審議会答申の内容を継承するものであり、本研究で考える教師の資質能力と合致するものである。

だが、「一体感」の意味が分かりづらく、明確ではない。文部省（現文部科学省）は、後に「一体感」を「教職の意義及び教員の役割」と表現を変更している。それは、衆議院での教育職員免許法改正審議に際して、当時の日本教師教育学会会長である中野光が参考人として、「教職への志向と一体感というのは、これをもしそのまま法令等に表現されると、極めてわかりにくい」<sup>7)</sup>と批判したことによる。中野の発言は、教育職員免許法改正そのものに対する批判であったが、「一体感」という表現を改めるという点だけが採り入れられた。

昭和62年（1987）の教育職員養成審議会答申を継承した平成8年（1997）の第1次答申<sup>8)</sup>は、本研究の方法技術を含めた教師の専門性の要素と人間性の要素が不可分一体となった実践的指導力を教師の資質能力とする考え方にも合致するものとする。

以上の考察を踏まえ、本研究では教師の資質能力の基本構造を以下のように考える。

## 【教師の資質能力の基本構造】

方法技術を含めた教師の専門性の要素と人間性の要素が不可分一体となった  
実践的指導力

次章では、グローバル時代に特に必要とされる教師の資質能力について掘り下げていきたい。

### 3. グローバル時代に特に必要とされる教師の資質能力

グローバル時代においては、多文化共生社会や持続可能な社会の実現が求められる。その社会の担い手の育成は教育の責務である。その担い手を育成する教師の資質能力について考えてみたい。その考察においては、教育実践を大きな拠り所とする。それが、本論考における一貫とした主旨である。そこで、国際理解教育を牽引してきた多田孝志、環境教育をリードしてきた諏訪哲郎、学びの共同体を提唱する佐藤学の論考を手掛かりとして、グローバル時代に対応した教師の資質能力を追究したい。

グローバル時代において育てるべき資質能力を考える場合、経済協力開発機構（OECD）のキー・コンピテンシーを思い浮かべる方も多いのではないだろうか。このキー・コンピテンシーは、3つの広域カテゴリーに分類されている。すなわち、「相互作用的に道具を用いる」「異質な集団で交流する」「自律的に活動する」である。<sup>9)</sup> これらは、多田、諏訪、佐藤の論と重なる部分も大きいと考える。だが、キー・コンピテンシーと教育実践とを検討する論考は、それだけで大部の論文になってしまう。そこで、キー・コンピテンシーに関する論考は別の機会に行いたいと考える。

#### 3-1 多文化共生社会の担い手を育てる教師の資質能力

多文化共生社会の担い手の育成を考えた場合、国際理解教育をまず思い思い浮かべるであろう。国際理解教育の基本目標を考察することを通して、多文化共生社会の担い手を育てる教師の資質能力を考えてみたい。

日本の国際理解教育の実践を牽引してきた代表的な一人が多田孝志である。多田は教育実践を追求し、ユネスコの国際理解教育の理念<sup>10)</sup>、天野正治の「異文化への理解」「他者との共生」の指摘<sup>11)</sup>、国際理解教育推進の重要性を一貫して説いてきた川端末人の示した実践目標<sup>12)</sup>をベースとして、国際理解教育の基本目標を設定した。

川端の示した実践目標は、価値観の異なる人々の間であって、自分をしっかりと持って、異質を評価しながらも自己の考えを表現し対話できる子どもたちを育てようとするものである。また、人類普遍の文化的価値を希求して共に生きようとする子どもたちを育てようとするもの

でもある。この川端の考えは、多田の国際理解教育の基本目標設定に大きく影響した。

多田の提起した国際理解教育の基本目標は、政治・経済、価値観・生き方、地球的諸問題等が混在する混沌たる社会が到来することを予想し、そうした時代の動向を直視して考え出されたものであった。「どのような状況下でも、主体的に生きることのできる『個の確立』、また多様な文化的背景をもつ人々とも共に生きていける『高次な社会性』を合わせもった人間を育成する」<sup>13)</sup>ということが、基本目的の根幹である。この「高次な社会性」とは、「個々の人々が自立し、自由と責任をもち、広い視野に立って、異質な他者と共存・共生していける社会性」<sup>14)</sup>であると、多田は説明している。

では、「個の確立」と「高次な社会性」の内容を見てみたい。

「個の確立」について、多田は以下の目標の要素を挙げている。<sup>15)</sup>

- ①ものごとを自己の文化の枠組みからのみ見るのではなく、相対化して多様な見方や柔軟な考え方ができること。
- ②先入観や固定観念を打破し、物ごとの本質を洞察する力を培うこと。
- ③異文化のなかでも、激動する社会においても、主体的に生きていける自立心やたくましい意志力を培うこと。
- ④ものごとのよさや人々の立場や心情などを感じ取れる豊かな感性を培わせること。
- ⑤いかなる環境下でも、よき人間関係を形成でき、最良の生き方ができる環境適応力を身につけること。
- ⑥自分の考えをしっかりともち、それを的確に伝え、対話できるコミュニケーション能力を育成すること。

「高次な社会性」については、以下の目標の要素を挙げている。<sup>16)</sup>

- ①地球社会の一員としての自覚をもち、世界の事象や出来事への認識を深め、地球的課題の解決に取り組む意識や行動力を養うこと。
- ②信念をもった生き方、志の高さをもち、また他者のそれを理解し尊重できること。
- ③社会的礼儀（マナー）を身につけ、良識ある社会人として行動できること。
- ④ボランティア精神を身につけ、行動できること。

多田のクウェート日本人学校、ブラジル・ベリオリゾンテ補習授業校、カナダ・ウエストバンクバー高等学校での教育実践の経験を思い起こしてみると、多田の経験が国際理解教育の基本目標設定に大きく関与していることが分かる。そして、それらは多文化共生社会における教師の資質能力に通じるものと考えられる。子どもたちに培う資質能力である基本目標から、それらの指導をする教師の資質能力を紡ぎ出し編み直してみたい。

「個の確立」の①と②では、先入観や固定観念をもたず物ごとの本質を洞察すること、相対化して多様な見方や柔軟な考え方の重要性が指摘されている。ここから抽出される教師の資質

能力を以下のように考えた。

- 教育事象や日常生活、世界の出来事に対して、先入観や固定観念をもたずにものごとを見ようとし、相対化して多様な見方や柔軟な考え方をもって子どもたちの指導ができること。

③、④、⑤では、自立心やたくましい意志力、感性、環境適応力の重要性が指摘されている。ここから抽出される資質能力は以下のように考えた。

- 激動する多文化社会において、環境に適応しつつ主体的な自立心やたくましい意志力をもって、感性と人のつながりを大切にしたい生き方ができ、それらを子どもたちに指導できること。

⑥では、コミュニケーション能力の重要性が指摘されている。教師にとってもコミュニケーション能力は大切なものである。同僚や子どもたちとの対話の観点から以下のように、教師の資質能力を考えた。

- 異なる考えをもつ同僚とも高みを目指して対話し、対話を活用した学びを子どもたちに指導することができること。

「高次な社会性」の①と②では、地球的課題の解決に取り組む意識や、行動力と自他の信念をもった生き方の重要性が指摘されている。ここから抽出できる教師の資質能力は以下の通りである。

- 他者の意思や考え方を尊重しつつ自分の志を高くもって生きる姿勢を自らが持ち、それを子どもたちに培いつつ、地球的課題の解決に取り組む意識や行動力を育てる学びを導くことができること。

③と④では、社会的礼儀やボランティア精神の重要性が指摘されている。ここからは、以下の教師の資質能力を抽出できる。

- 社会的な礼儀を重視し、ボランティア精神に基づいた行動力を培うことができること。

ここまで考察した多文化共生社会の担い手を育てる教師の資質能力を整理しまとめると、以下ようになる。

- 教育事象や日常生活、世界の出来事に対して、先入観や固定観念をもたずにものごとを見ようとし、相対化して多様な見方や柔軟な考え方をもって子どもたちの指導ができること。
- 激動する多文化社会において、環境に適応しつつ主体的な自立心やたくましい意志力を

もって、感性と人のつながりを大切にしたい生き方ができ、それらを子どもたちに指導できること。

- 異なる考えをもつ同僚とも高みを目指して対話し、対話を活用した学びを子どもたちに指導することができること。
- 他者の意思や考え方を尊重しつつ自分の志を高くもって生きる姿勢を自らが持ち、それを児童・生徒に培いつつ、地球的課題の解決に取り組む意識や行動力を育てる学びを導くことができること。
- 社会的な礼儀を重視し、ボランティア精神に基づいた行動力を培うことができること。

以上のように導き出した教師の資質能力を見てみると、教師の専門性の要素と人間性の要素が不可分一体になっている。前章で考えてきた実践的指導力としての教師の資質能力の構造と合致するものであると考える。また、その内容は戦前・戦中の順良・信愛・威重の徳性を重視する師範タイプの教師像とは、全く異なるものであることも一目瞭然である。世界の人々が分かり合って共に生きてゆくための、未来志向の教師の資質能力なのである。

### 3-2 持続可能な社会の担い手を育てる教師の資質能力

持続可能な社会の担い手の育成を考えた場合、まず思い浮かべるものは環境教育である。ESD（持続可能な発展のための教育）<sup>17)</sup> もその始まりは環境問題であり、開発教育的な要素と共に環境教育的な要素はESDの大きな構成要素になっている。

日本の環境教育をリードしてきた諏訪哲郎は、持続可能な社会の担い手を育てる「持続可能性の教育」の学習方法について、プロジェクト学習とワークショップ型学習の方法論を踏まえて協同的プロジェクト学習の重要性を指摘している。<sup>18)</sup> それは、明確な達成目標が設定された学習者中心の学習であるプロジェクト学習と、学習者の参加と体験を通じた協同的な学びを重視したワークショップ型学習との両方を合わせた学習方法である。「明確な達成目標設定」と「参加と体験を通じた協同的な学び」を重視した学習方法が、協同的プロジェクト学習である。

佐藤は、「持続可能性の教育」に関する論述において、環境教育・国際理解教育における学びが、佐藤の推進する学びの共同体<sup>19)</sup> における学びとには共通点があると指摘している。<sup>20)</sup> その共通点とは、次の3点である。1つ目は活動的で協同的で反省的な学びである。2つ目は「主題—探究—表現」の単位でカリキュラムが構成されるプロジェクト型の学びである。3つ目は、知識や能力や技能のレリバンス（現実的な意味、現実との関連）の形成が求められる学びである。これらの学びを実現するには、旧来型の授業方法では対応が難しいと考える。

以上のような学習方法において重視される教師の資質能力は、ファシリテーターとしての能力である。ファシリテーターという用語は参加者主体の学びの場をつくる支援者という意味であるが、日本の学校教育の世界では馴染みの薄い言葉である。ファシリテーターの能力は、持続可能な社会の担い手を育てる教師にとって、必要な資質能力だと考える。ファシリテーター

の観点より、持続可能な社会の担い手を育てる教師の資質能力を、以下のように考えた。

- 明確な達成目標設定と参加と体験を通じた協同的な学びのプロセスをファシリテーターとして支援できること。

### 3-3 学びを支える共創型対話

学びを支えるものの重要な要素の一つがコミュニケーション能力である。特に、これまで考察してきた多文化共生社会の担い手を育てる教育、持続可能な社会の担い手を育てる教育においては、特に重要である。なぜなら、それらの教育活動は単なる知識伝達ではなく、協同的な学びの中で新たな事実を創出しようとするものだからである。多田は、コミュニケーションの中でもとりわけ共創型対話の重要性を提唱している。多田の提唱する共創型対話とは、「わかり合えないかもしれないもの同士が、互いに意見や感想をなんとか伝えようとする相互行為」<sup>21)</sup>であり、「相互行為の継続により、一人では到達し得なかった高みに至ることに対話の目的」<sup>22)</sup>があり、「多様な人々が英知を出し合い、一人では到達し得なかった高みに至ることを重視して発展させた」<sup>23)</sup>対話である。

そして、多田は協同学習を効果的に展開する手だてとして、多様な角度から思考を深め視野を広げていくスキルと、学習を促進し対話を拡充するスキル、全人的見方を基調におく仲間に配慮するスキルの必要性を指摘している。<sup>24)</sup>つまり、広い視野で学習を促進するコミュニケーションスキルと、学習仲間を人として全体的に捉え大切にするためのスキルが求められているのである。共創型対話のスキルは指導事項でもあるが、教師として持っているべき資質能力でもある。つまり、協同的な学びを促進するためには共創型対話の力を自らが持ち、それを指導していく力が必要なのである。

前章第2節で導き出した「・明確な達成目標設定と参加と体験を通じた協同的な学びのプロセスを支援できること」と併せて考えると、以下ようになる。

- 明確な達成目標設定と参加と体験を通じた協同的な学びのプロセスを、ファシリテーターとして共創型対話を駆使して支援できること。

また、前章第1節で導き出した「・異なる考えをもつ同僚とも高みを目指して対話し、対話を活用した学びを子どもたちに指導することができること」の「対話」も内容を考えてみれば、共創型対話を意味している。以下のように修正したい。

- 異なる考えをもつ同僚とも高みを目指して対話し、共創型対話を活用した学びを子どもたちに指導することができること。

## 4. 時代を超えた普遍的な教師の資質能力

教師の資質能力には時代を超え、普遍的なものがある。それをバスタロッチーと斎藤喜博が



ら導き出したい。ペスタロッチーは教育実践の中から合自然の原理、直観の原理、基礎陶冶の理念等の教育原理を紡ぎだした教育実践家であり、教育思想家である。彼の教育実践の原点は愛であった。愛の教育者ペスタロッチーから、教師の資質能力を導き出したい。斎藤喜博は、子どもの無限の可能性を追求した教育実践家である。斎藤の教育思想から実践者としての教師の資質能力を導き出したいと考えた。

#### 4-1 J. H. ペスタロッチーから導き出される教師の資質能力

ペスタロッチーは、フランス革命の余波を受けた頃のスイスで活躍した教育実践家であり、教育思想家である。彼の墓碑銘には、「すべてを他人のためにし、己れには何ものもなし」と記されている。それは貧民救済、孤児の教育や国民教育の開発のために邁進した、彼の生涯を端的に物語るものである。

1798年に、スイスに革命ヘルヴェチア政府が成立した。その後ろ盾はフランス軍であった。シュタンツの地方の人々は、スイスの革命政府に対して反対の姿勢を示した。それに対して、革命政府の後ろ盾であるフランス軍はシュタンツに侵攻し、シュタンツの人々は激しく抵抗した。その結果、フランス軍は村々に火を放ち、住民を虐殺したのである。そのため、シュタンツには大勢の孤児や貧児が溢れることになった。

ペスタロッチーは革命政府の依頼を受けて、シュタンツ孤児院で孤軍奮闘、孤児や貧児の世話をし、教育活動をするようになった。シュタンツ孤児院での活動は、孤児院が設置された修道院をフランス軍が野戦病院として接収したため、僅か半年だけで終わってしまった。だが、その記録は「シュタンツ便り」として書き記された。

「シュタンツ便り」には、彼の愛と献身に溢れた活動が生々しく綴られている。彼の教育活動の対象は、悲惨なめにあって人間不信になってしまった孤児や貧児の集団であった。食物も衣服も、まず子どもたちを最優先にして、彼は教育活動を行ったのであった。

衣食住といった日常的な生活欲求を満足させ、そこから教育活動を展開したのである。「まずは最初にあなたの子どもを寛大にし、彼らの日々の必要を満足させることによって、彼らの感情と経験と行為とに密接に愛と慈悲を理解させ、そうすることによって愛や慈悲を彼らの内心に基礎付け、確実にせよ」<sup>25)</sup> 愛や慈悲を心の奥深くで感じさせる教育活動が、ペスタロッチーの教育活動の中心にあったのである。そして、「これらの善意を彼らの仲間の中で確実にかつ広く実行できるように熟達させよ」<sup>26)</sup> というように、愛や慈悲に基づいた行動を子どもたちがとれるように指導したのである。

愛の教育活動を献身的に行い、彼は子どもたちの心に呼びかけた。「私は道徳も宗教も彼らに教えなかった。しかし、人が彼らの呼吸をいちいち聞けるくらいに彼らが静かな時に、私は彼らに尋ねた。『お前たちは騒いでいる時よりもこうしている時の方が賢くもなれば有能になれるはしないだろうか』彼らが私の首にすがりついて、私をお父さんと呼んだ時、私は彼らに尋ねた。『子どもたちよ、お前たちはあえて自分たちのお父さんを騙すのか。私にキスをして、

その背後で私を怒らせることをして、正しいのか』話はその地方の貧困にふれ、そして彼らが喜んで幸福だと感じている時に、私は彼らに言った。『人間の心に思いやりを与えてくれる神様はよくないのか』<sup>27)</sup> ペスタロッチーの教育は愛に浸され、そして子どもたちの心に呼びかけていく教育だったのである。単なる言葉による知的な教化ではなかった。

ここで、ペスタロッチーの「愛」とは何かという問題を考えなければならない。彼の説く「愛」はいたってキリスト教的な「愛」であるが、それについての論究は、他の論考に譲る。本論考では、教育的な愛としてのみ押さえておきたい

ペスタロッチーの思想と実践から導き出せる教師の資質能力は、以下のように考える。

- 教育的な愛に満たされた生き方ができること。

#### 4-2 斎藤喜博から導き出される教師の資質能力

斎藤喜博は、子どもの無限の可能性を追求した教育実践家である。一つ一つの授業を通して、また教師集団を指揮して学校全体を通して、斎藤は子どもの無限の可能性を追い求めた。斎藤は多くの著作の中で授業論を展開するとともに、教師の資質能力についても数多く論述している。斎藤の教師論から、実践者としての教師の資質能力について考察を行いたい。

島小学校での教育実践が花開いていた頃の著作である『授業入門』（1960）において、斎藤はよい教師の条件として、次の3点を挙げている。「1、頭のよい先生 2、育ちのよい先生 3、美人の先生」<sup>28)</sup>である。斎藤は「頭のよい先生」を定義づけてはいないが、「頭の悪さ」について、「勉強していないこと、本を読んでいないということ、実践での自覚と謙虚さを持っていない」<sup>29)</sup>ところに原因があると述べている。「頭がよい先生」とは、その逆を考えればよいだろう。大いに学び、たくさん文献を読み込み、そして教育実践者としての自覚を持ち謙虚さを持っている教師を、「頭のよい先生」と捉えることができる。つまり、自分の狭い考えに凝り固まるのではなく、学び続け柔軟にさまざまな考えを受け止められる教師である。「育ちのよい先生」とは、裕福な家庭で育ったといったことではなく、「両親に暖かくのびのびと育てられてきた人たち」<sup>30)</sup>であり、「素直な暖かい心を持っている」<sup>31)</sup>教師を意味している。「美人の先生」とは、いわゆる外貌が美しいということではない。「頭がよく、育ちがよく、すぐれた実践をする教師は、みな美人になるものである」<sup>32)</sup>と斎藤は述べている。すなわち謙虚な気持ちで学び続け、柔軟に異なる考え方も受け止め、素直で暖かな心を持って、優れた実践をする教師は、輝いていると主張しているのである。

その上で、専門家としての教師には、「高い広い知識と、教師としての高い技術を持つことが必要」<sup>33)</sup>であり、「へりくつでない論理性と、芸術性とをかねそなえた教師」<sup>34)</sup>となることが必要だと述べている。「高い広い知識」と「高い技術」は、知識や技術を絶えず学び取り、創り出すことによって身に付けられるものである。そして、「論理性」や「芸術性」も求め続けることによって身に付けられるものである。

斎藤の晩年に近い頃に出版された写真集『斎藤喜博の仕事』（1976）の解説で、斎藤は授業

者としての教師に必要な力として、次の3点を挙げている。「教師の組織力、構成力」「教師の豊かな知識と感覚と表現力」「教師の指導の技術、技能」<sup>35)</sup>である。

「教師の組織力、構成力」とは、授業や行事を組織し構成する力である。授業や行事は、学級や学校の児童・生徒が響き合うことによって、その質が高まっていくものである。斎藤は授業について、「一つの学級のなかにいる何十人かの子ども、一つの学校のなかにいる何百人かの子どもを、授業という事実によって組織し構成し、相互に交流し影響させ合わせることによって成立する」<sup>36)</sup>と述べている。授業は、単なる教え込みではない。「教師の組織力、構成力」とは、質の高い授業を展開するための教師の力なのである。

「教師の豊かな知識と感覚と表現力」とは、児童・生徒への教師の働きかけの基盤となるものを意味している。子どもたちを、「教師の表現によって、触発されたり、深く考えたり、自分を変えていったりする」<sup>37)</sup>ものを、斎藤は教師の働きかけと捉えている。その働きかけには、教師の豊かな知識、経験や優れた感覚が必要である。「教師が豊かな知識とか経験とかを持っているとき、教師の表現は豊かで明確になり、子どもを豊かに楽しくしたり、子どもの内部にあるものを触発し、生き生きと表に出せるような力になる」<sup>38)</sup>と斎藤は説明している。「教師の豊かな知識と感覚」とは、教師の子どもたちへの働きかけである表現の基盤となるものである。それは豊かな知識や経験であり、そして感性と捉えることができるのではないだろうか。そして、「表現力」とは実際に子どもたちに働きかける実践力であると考えられる。

「教師の指導の技術、技能」とは、「目の前に具体的にいる子どもを対象にしながら、そこにある具体的な事実即して、方法をつくり技術を使って、事実を動かしたり新しくしたりしていくという仕事」<sup>39)</sup>を遂行するための「技術」であり、「技能」である。それは職人が何かものを作っていくということよりも、遥かに複雑な仕事を遂行するための「技術」「技能」である。一瞬一瞬変化していく子どもたちの事実を捉えて、子どもたちに働きかけるための「技術」「技能」である。斎藤は、その「技術」「技能」とは、「背後に教師の人間性とか教育観とか、子ども観とか、教材に対する考え方があり、それを内容としての技術や技能である」<sup>40)</sup>と述べている。それこそが、斎藤の考える教育実践の専門家としての教師の資質能力であると捉えた。

斎藤の主張はグローバル時代における教師の資質能力を考える上でも重要な主張であり、実に首肯できる。また、斎藤の考える教師の資質能力論は、具体的に即し事実を創り出す実践力を求めるものであるが、それは本論考の基盤的な考えである「方法技術を含めた教師の専門性の要素と人間性の要素が不可分一体となった実践的指導力」と合致するものである。では、斎藤の教師論を整理したい。

- 素直な暖かい心を持ち、教育実践を遂行するために謙虚に学び続け、授業や行事における論理性や芸術性を追求し続けることができること。
- 授業や行事において、子どもたちを相互に交流させ影響させ合わせるができること。

と。

- 学び続け、質の高い教育実践を求め続け感性を磨き、子どもたちに働きかける表現力を高めようとする事。
- 自己の人間性、教育観、子ども観、教材に対する考え方を基盤として、事実を創り出す技術や技能を希求し続ける事。

斎藤の教師論は、他の多くの著書にも展開されている。幅の広いものである。そのため、彼の教師論を軽々に論じることはできない。だが、今回は2つの著書で述べられている教師論が、斎藤の思想の根幹に関わるものと考え取り上げた。

## 5. まとめ — グローバル時代に対応した教師の資質能力 —

本論考では、まず教師の資質能力の基本的構造を明らかとした。そして、多文化共生社会・持続可能な社会の担い手を育てるために、特に必要とされる教師の資質能力について、実践に即して考察した。そして、愛の教育者ペスタロッチーと子どもの無限の可能性を追求した斎藤喜博の教師論から、時代を超えて普遍的に重要と考える教師の資質能力について考察してきた。一人ひとりの子どもの幸福と、その持てる可能性を開花させようという教育思想と実践を土台として、グローバル時代に求められる教師の資質能力を追究してきたのである。その結果、以下の結論を得ることができた。

### 【教師の資質能力の基本構造】

方法技術を含めた教師の専門性の要素と人間性の要素が不可分一体となった  
実践的指導力

この教師の資質能力の基本構造の構成要素として、時代を超えた普遍的な教師の資質能力とグローバル時代に特に必要とされる資質能力とが位置づけられると考える。

### 【時代を超えた普遍的な教師の資質能力】

- 教育的な愛に満たされた生き方ができること。
- 素直な暖かい心を持ち、教育実践を遂行するために謙虚に学び続け、授業や行事における論理性や芸術性を追求し続けることができること。
- 授業や行事において、子どもたちを相互に交流させ影響させ合わせることができること。

- 学び続け、質の高い教育実践を求め続け感性を磨き、子どもたちに働きかける表現力を高めようとする事。
- 自己の人間性、教育観、子ども観、教材に対する考え方を基盤として、事実を創り出す技術や技能を希求し続けること。

時代を超えた普遍的な教師の資質能力という土台があり、その土台の上にグローバル時代において特に必要とされる教師の資質能力があると考えられる。なぜなら、時代を超えた普遍的な教師の資質能力は、学校教育を実り豊かに成立させるために重要なものだからである。

【グローバル時代に特に必要とされる教師の資質能力】

- 教育事象や日常生活、世界の出来事に対して、先入観や固定観念をもたずにものごとを見ようとし、相対化して多様な見方や柔軟な考え方をもって子どもたちの指導ができること。
- 激動する多文化社会において、環境に適応しつつ主体的な自立心やたくましい意志力をもって、感性と人のつながりを大切にしたい生き方ができ、それらを子どもたちに指導できること。
- 異なる考えをもつ同僚とも高みを目指して対話し、共創型対話を活用した学びを子どもたちに指導することができること。
- 他者の意思や考え方を尊重しつつ自分の志を高くもって生きる姿勢を自らが持ち、それを子どもたちに培いつつ、地球的課題の解決に取り組む意識や行動力を育てる学びを導くことができること。
- 社会的な礼儀を重視し、ボランティア精神に基づいた行動力を培うことができること。
- 明確な達成目標設定と参加と体験を通じた協同的な学びのプロセスを、ファシリテーターとして共創型対話を駆使して支援できること。

本論考は、小さな一考察に過ぎない。今後、さらに多面的な考察を行い、さらに深い論究をしていきたい。そして、グローバル時代に対応した教師の資質能力を育成するための、研修方法の在り方をも追究していきたい。

## 【註】

- 1) 多田孝志 (2013) 「グローバル時代における学校教育改革の実践的課題」、多田孝志・和井田清司・黒田友紀編著『グローバル時代の学校教育』、三恵社、p.75
- 2) 前掲、p.75
- 3) 永田佳之 (2010) 「第5章 持続可能な未来への学び－ESDとは何か」、五島敦子/関口知子編著『未来をつくる教育ESD 持続可能な社会をめざして』、明石書店、p.98
- 4) 北上正行 (1997) 「教師力量、専門性」、伊津野朋弘編著『教育組織の制度と運営』、八千代出版、p.98
- 5) 佐藤学 (1997) 『教師というアポリア [反省的实践へ]』、世織書房、p.11
- 6) 教育職員養成審議会 (1987) 『答申 教員の資質能力の向上方策等について』、p.2
- 7) 中野光 (2002) 「おわりに」、日本教師教育学会編『教師をめざす』、学文社、p.251
- 8) 教育職員養成審議会 (1997) 『答申 教員の資質能力の向上方策等について』、p.4
- 9) ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク編著、立田慶裕監訳、今西幸蔵、岩崎久美子、猿田祐嗣、名取一好、野村和、平沢安政訳 (2006) 『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』、明石書店、p.202
- 10) 1974年の第18回ユネスコ総会で採択された「国際理解、国際協力及び平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告」で示された以下の主要な指導原則のことである。
  - ① すべての段階及び形態の教育に国際的側面及び世界的側面をもたせる。
  - ② すべての民族並びに文化、文明、価値及び生活様式（国内民族及び他民族の文化を含む）に対する理解と尊重。
  - ③ 諸民族国家の間に世界的相互依存関係が増大していることの認識。
  - ④ 他の人々と交信する能力。
  - ⑤ 権利を知るだけでなく、個人、社会的集団及び国家にはそれぞれ相互の間に権利のみならず、負うべき義務があることを認識する。
  - ⑥ 国際的連帯及び協力の義務があることを認識すること。
  - ⑦ 個人がその所属する社会、国家及び世界全体の諸問題の解決への参加を用意すること。
 国際理解教育研究所 (1976) 「資料 I 国際理解・国際協力及び国際平和のための教育並びに人権及び基本的自由についての教育に関する勧告」、国際理解教育研究所『国際理解』8号、pp.1-8
- 11) 日本国際理解教育学会の第一世代の一人である天野は、日本がもっと開かれた社会になるためには、「異文化への理解」や「他者との共生」を追求する教育が必要であると主張してきた。
- 12) ・人はそれぞれ生活の仕方、ものの考え方、価値観が同じではなく、むしろそうした多様性に富んでいることを積極的に評価できる態度を養うこと。
  - ・自分自身の意見をはっきりと持ち、それを十分に表現し対話することのできる国際コミュニケーション能力を身につけること。
  - ・広い視野と柔軟な思考とによって自己の文化を見直し、それを文化の枠組みの中だけの価値判断を越えて、人類普遍の文化的価値を求めて常に自己実現を図る資質を養うこと。
 川端末人 (1990) 「第1部 国際理解教育とは何か」、川端末人・多田孝志編著『世界に子どもをひらく－国際理解教育の実践的研究－』、創友社、pp.38-45
- 13) 多田孝志 (1997) 『学校における国際理解教育 グローバルマインドを育てる』、東洋館出版、p.58
- 14) 前掲、p.58
- 15) 前掲、pp.58-61
- 16) 前掲、pp.61-63
- 17) ESD (Education for Sustainable Development) の日本語訳は統一されていない。「持続可能な開発のための教育」という訳語もあるが、日本ユネスコ国内委員会やユネスコスクールでは「持続発展教育」という訳語が使用されている。近年、国際会議等で使用される“development”の概念が「開

- 発」から「発展」へと変化し、国立教育政策研究所でも「持続可能な発展」といった用語を使用し始めた。そこで、本論考ではESDを「持続可能な発展のための教育」と表記する。
- 18) 諏訪哲郎（2015）『「持続可能性教育」の学習方法』、佐藤学・木曾功・多田孝志・諏訪哲郎編著『持続可能性の教育—新たなビジョンへ—』、教育出版、pp.58-88
  - 19) 学びの共同体は、佐藤学が推進する学校改革運動である。同僚に開かれた教室、聴き合う関係（子どもと子ども、子どもと教師、教師と教師）、高い課題をもつ授業を重視して以下の三つの活動システムを持っている。すなわち、教室における協同的学び、職員室における教師の学びの共同体と同僚性の構築、保護者や市民が改革に参加する学習参加である。小グループによる協同的な学びを展開するところに特徴がある。
  - 20) 佐藤学（2015）「持続可能性の教育の意義と展望」、佐藤学・木曾功・多田孝志・諏訪哲郎編著『持続可能性の教育—新たなビジョンへ—』、教育出版、pp. 1-15
  - 21) 多田孝志（2006）『対話力を育てる「共創型対話」が拓く地球時代のコミュニケーション』、教育出版、p.44
  - 22) 前掲、p.44
  - 23) 前掲、p.45
  - 24) 多田孝志（2013）「対話を活用した協同学習の研究」、『目白大学人文学研究』第9号、目白大学、pp.211-212
  - 25) J. H. Pestalozzi（1799）. Sämtliche Werke Bd.13, “Pestalozzi’s Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz” S.14
  - 26) ditto S.14
  - 27) ditto S.15
  - 28) 斎藤喜博（1960）「授業入門」、『斎藤喜博全集4』、国土社、p.216
  - 29) 前掲、p.217
  - 30) 前掲、p.217
  - 31) 前掲、p.217
  - 32) 前掲、p.217
  - 33) 前掲、p.218
  - 34) 前掲、p.218
  - 35) 斎藤喜博（1976）「写真集『斎藤喜博の仕事』解説」、『第二期 斎藤喜博全集7』、国土社、pp.97-98
  - 36) 前掲、p.97
  - 37) 前掲、p.98
  - 38) 前掲、p.98
  - 39) 前掲、p.98
  - 40) 前掲、p.99

(平成29年1月17日受理)