

生涯学習社会に求められる教師の資質

The Qualities Requisite for a Teacher in Learning Society in Future

角替 弘規

桐蔭横浜大学スポーツ健康政策学部スポーツ教育学科

(2015年9月23日 受理)

1. はじめに

本稿の目的は、今後の生涯学習社会において、学校教員がいかなる資質を求められるのかについて考察することにある。

一般的に生涯学習は学校教育とは異なる枠組みにおいて捉えられる。特に生涯学習振興(生涯教育)という点に照らせば、その中心となるのは図書館や公民館あるいは地域のコミュニティーセンターなどであり、図書館司書や学芸員、社会教育主事が学校教育における教員と同様の立場を占めるものと思われる。しかしながら、改めて指摘するまでもないが、生涯学習社会であれ学校教育であれ、その中心となるのは学習者である。生涯学習社会は文字通り生涯に渡って学習者が学習を継続することが可能な社会であり、その社会を活性化させていくためには、主体的な学習者が不可欠である。そうした学習者を育てるに当たって、学校そして学校教師が果たす役割はきわめて重要であると思われる。子どもたちの学力向上が政策としても目指され、いじめをはじめとする教育問題への対応も迫られる中で学校教育現場は子どもとゆっくり

向き合う余裕を失っているようにも見える。そうした現場にある教員に、今後どのような資質が求められていくのだろうか。

2. 人口減少と階層化を前提とした生涯学習社会

教育という社会的営為は、社会から独立して存在することはあり得ず、むしろ社会の絶え間ない変化に常に大きな影響を受けつつ行われてきた。よって社会が変化し続ける限り、教育も変化し続けるのであり、教育の望ましい在り方もまた大きく変化する。そうした観点を欠いた教育論は空疎であり、多くの場合意味を持たない。

では今日、あるいは近い将来においてこの社会が直面する変化と課題とはどのようなものであると考えられるのであろうか。この社会の在り方を検討するにあたって恐らく最も大きなインパクトを与えるものとして考えられるのは人口減少である。この社会は戦後一貫して量的な拡大と発展をベースとして成り立っており、あらゆる社会制度が将来人口が増大するという前提に置いて設計されてきた。

それ故に、毎年度途方もない額の国債が発行され、またそれらが買い支えられることによって世界的にもまれにみる高度な社会資本を蓄積することができた。今日の借財は繁栄した子孫が発展的に解消してくれるという楽天的な社会制度は、物理的インフラだけでなく社会保障・社会福祉制度にも及んでいることは改めて指摘するまでもない。

しかしながら現実には既に多くの場面で指摘されているように、高齢化と少子化がセットで進行し、長期的な人口減少が生じつつある。将来の人口増を想定した社会制度は既にその前提から崩れつつあり、財政的な破綻を現実的な問題として想定しなければならない可能性も拭いきれない。

人口減少と並んで重要な社会変化として考慮しなければならないのは、日本社会の階層化である。「一億層中流」と称された、誰もが中産階級化しえたある種牧歌的な時代を経て、この国の階層間格差は戦前期に匹敵するほど拡大しつつあるとの指摘もなされている(Piketty2013, p.317)。学校教育は子どもをはじめとする学習者に対して、基本的人権としての学習権を保障し、その社会的達成のチャンスに平等かつ公正に開いているはずであるにもかかわらず、こうした階層間格差が現実に出現しているということは、実際の学校教育が社会的不平等の克服に寄与しているのではなく、むしろ階層間格差を固定ないしは拡大していると捉えた方が現実的であろう。こうした考え方に従えば、大都市圏の子どもを持つ親たちの教育意識の高さと進学行動の特徴は、世代を越えた階層移動の厳しさを映し出すものと解釈できる。こんにち、小学校低学年の子どもが巻き込まれているのは、もはや一時的な進学競争ではない。かれらは生涯に渡るグローバルな階層間競争のとば口に立たされているに過ぎないのである。

その一方で、既に競争から離脱した家庭も多く出現している。有料の教育機会に参画できない家庭の子弟はやがて学習意欲を喪失し、ローカルな世界に生きる資本家に都合の良い

消費者としてグローバルな資本構造の下、緩やかに搾取され続けるのである。トータルとしてみた場合、勝者であり強者である一握りの富裕層が社会の富の多くを独占し「国益」を語り、敗者であり弱者である多くの被支配層が知らぬ間に権利を剥奪され機会も奪われ続けるのである。

このように人口減少と階層化を軸に将来の社会を見通すとき、そこに明るい将来を描き出せる者は、むしろ少数であろう。本稿において検討する「生涯学習社会」は以上の二つの変化を前提とする。次節で論じるように、かつて「生涯教育」や「生涯学習」という概念が誕生した時代の社会状況をそのまま継承して論じることはむしろ危険でもある。

3. 生涯学習と生涯教育

考察を始める前提として重要な概念整理を行っておきたい。それは「生涯教育」と「生涯学習」の違いについてである。

教育と学習は一般的な用語法としてはきわめて類似した概念と捉えられがちであるが、厳密にはまったく異なる概念である。すなわち、学習とは「経験あるいは経験の反復によって生じる行動の持続的変化の過程あるいはその結果」とされる(日本教育社会学会1986)。すなわち学習の本義は個人が得た経験によって変容することであり、その概念の中心は個人にあるということである。

一方で「教育」という概念は、「個人に他から意図的に働きかけて、社会生活に必要な能力や資質を発達させる営みである」と定義される(同)。あるいは、教育とは、ある人間の生きる力を増し強めようとする行為を援助しようと働きかけることであると示されている(教育制度研究会編 2011)。すなわち、教育という概念の主体は学習者個人にあるのではなく、学習者に働きかけその学習を支援する側に置かれているのである。

学習と教育の関係については、以下の指摘が示唆的である。すなわち

教育とは、その主体（教育者）による、客体（被教育者）への意図的・計画的・継続的な働きかけである。その働きかけの目的は、客体の能力を伸ばし、人格を改善するところにある。ただし、このような教育観には前提が一つある。それは、教育の客体自身が自己の能力を伸ばし人格を改善することへの欲求を持っていて、その方向へ向かって自ら努力しているという前提である。（真野・増田 1994）

つまり教育という営為が成立するためには、まず教育的な働きかけを受け止める学習者の側に学ぶ意欲と態度が求められ、それが前提となって初めて「教育」が成立するという点である。

これらに則って言うのであれば「教育」とは「学習の支援」に他ならず、学習概念が教育概念の上位概念として位置付くこととなる。教育を論じるに当たって、学習者の学習をいかに支援するのか、学習者の学習権をいかに保障するのか、ということがきわめて重要になってくる所以である。

「生涯教育」と「生涯学習」の関係も同様であると言える。つまり「生涯教育」とは生涯学習を支援するための制度的枠組みや政策、環境整備に重点があり、「生涯学習」は学習者が生涯に渡って学習する行為を指し示す。山本（2001）は生涯学習を「生涯を通じて一定の活動により考え方や行動の様式を変容する過程」と定義し、それらの推進、振興、援助、支援にかかる取り組みを生涯教育と位置づけている。

したがって、ある教育的働きかけが首尾よく成立するかどうかは、その働きかけを受ける学習者の在り方に大きく左右されうると考えることができるだろう。義務教育あるいは学校教育という制度的枠組みの中にあって、この国では学歴という共通の価値を創出し、学歴達成に向けて学習者（＝子ども）を焚きつけることによって「学校教育」としての成否を問うた。

面白いことに、システムとしての教育の在

り方の優秀性を問うた議論においては、最終的に「受験生」としての心構えや意識の持ち方、そこへの親の関わり方が縷々述べられている¹。卓越した人材を輩出する教育システムを作り上げた以上、どのような子どもであっても良い人材になるはずである。それに失敗するのはその個人や家庭のどこかに問題があるからだ、という論理である。

こうした論理にあって教育とは学習者の学習権を保障する制度の充実を謳いながら、現実的には学習者の能力や努力に強く依存してしまった。その結果、教育制度の整備が重視されつつも、現実的には学習者がそれを受け止めることが強く求められてしまった。このような、教育環境が整えば学習者の能力（＝学力）は無限大に増進するはずであると言う論理である。教育概念が大衆化するとともに私立学校も含めた教育産業が肥大化し、新自由主義的風潮の中で教育格差と経済格差が拡大したのはむしろ必然であろう。

一方「学習」とは学習者の主体性とその自ら学ぶ力を最重視することとなる。学習者が自らの目標を設定し、自ら学ぶ力を増し強めるための環境整備が最重要課題となる。学習者はその学習を深化させるためにありとあらゆる方向の知識、思想、信条を広く学ぶ必要がある。それ故に学習に用いる教材は1冊ではなく、アクセスするすべての知識に即座にアクセスできる環境を整えなければならない。

「すべての子どもにこんな環境を整えることは不可能だ」と考えるのであれば、その者は既に生涯学習社会を否定していることに他ならない。学習者の主体的な学びを可能にする環境整備ができないのであれば、生涯学習社会の実現など絵に描いた餅以前の話である。

強調したいのは、学習の支援を真剣に検討しようとするほど、従来の学校教育において指定されていた様々な物的、制度的枠組みを根本から捉え直さなければならないということなのである。

学習概念の中で前面に押し出されるのは

「学習者」であるが、学習者の学習権保障を確実なものとするためには、まずは公平公正な教育機会の実現と優れた教員の存在が不可欠である。教育社会から学習社会への転換は、教育現場から教育行政に至るありとあらゆる教育関係者に、大きな概念転換を求めるものなのである。

4. 生涯学習社会における学校の位置づけ

これまで述べてきたとおり、「生涯教育」と「生涯学習」は単なる「教育」と「学習」のたった二文字の違いと言うことではなく、きわめて大きな違いを内包しているということになる。

「教育」概念では、そこにあらかじめ未教育なものを「教育」する者としての「教師」が無批判に指定されている。その教員は「指導者」としての立場にあり、学習者の能力や可能性を「引き出す」(educate)とされるのであり、学習者が何を求めているのか、何をニーズとして持っているのかということについて、多くを省みられることがない。

すなわち「教育」という概念は、「教師」あるいは「教員」の存在を前提とした概念なのである。そこでは「教師」「教員」の正当性と指導原理について何ら問われることはない。「教員」として法制度に裏付けられた免許制が施行されている近代社会にあって、制度としての教員制度は言わば絶対的な正当性と権力性を社会から付与されているのであり、学習者（ほとんどの場合子どもである）はそれらに対して抗う手段を持ち得ない。

「教育」概念に則って「学習者」を一定の方向に「指導する立場」にある「教師」の正当性は、社会全体が拡大・開発・発展し続ける、という、今日としてはやや前時代的とも言える「薔薇色の未来」を志向する中に置いて支持された。この国の近代化過程における殖産興業、富国強兵という拡大路線は戦後も着実に引き継がれ、戦後の高度経済成長期に

おいてそれらの理念は連綿と受け継がれてきた。こうした近代化イデオロギーは、戦後高度経済成長期における爆発的な教育拡大・大衆化において具現化された。高度成長期に公立学校の拡大とともに巨大な私立学校が次々と誕生し急速な拡大発展を果たしたのは、それらの指導方法やカリキュラムの優秀性ゆえと言うよりも、日本社会の拡大・開発構造の中にうまく乗りえたということが最大の要因であると考えられる。

人口の拡大を前提とした経済・産業構造の進展は、しかしすでにみてきたとおりその前提自体が崩れ去りつつある。それはとりもなおさず、拡大・発展をベースとした学校教育の在り方そのものに根本からの問い直しを求める作業を突きつける。選択と集中により効率性を高めようとする教育、外部の価値尺度を設定し競争を強いる教育、こうした社会の近代化を強力に推し進めてきた教育の在り方そのものが問われつつある。

今後確実に人口が減少する中で求められるのは「教育」ではなく「学習」であろう。人口の減少に付随して確実に生じるのは、高齢化であり、少子化であり、マーケットの縮小であり、地域社会の衰退であり、大都市圏への人口と雇用の集中であり、税収減であり、財政難であり、ありとあらゆる社会問題の表面化である。それは恐らくはこれまでこの国が経験したことのない大規模かつ長期的な社会変動であると思われる。それはいかに富を増やし、いかに豊かな社会を実現するか、そしてそのために有為な人材を養成するかというこれまでの成長ベースの教育では対応できない。

それらの代わりに求められるようになるのは、いかに貧困と共に生き、社会的不平等を軽減し、新たな「豊かさの価値」を創出する人材の養成である。学校で教え込まれた「一元的価値」をひたすら追求することに長けた人材が求められるのではない。誰もが自らの価値観を見だし、周囲と協調しながら自らの価値を追求できる人材が求められる。

そのためにはしっかりと社会を見つめ、そこにある問題を見だし、それらの解決に知恵と工夫を凝らすことのできる人材が求められる。それはとりもなおさず「優れた学習者」を育てると言うことである。すなわち生涯学習社会における学校の位置づけは、労働市場に対する労働者の供給窓口という従来の位置づけとはやや異なる。学校は学習社会のより中心的な位置にあって、人々がいつでも学びあえる場、個人が労働の場と私生活の橋渡しとなる場と位置づけられる。もちろんそれは学校だけではない。公民館や図書館といった社会教育施設もまた学習社会における社会的なコアとして位置づけられるのである。

5. 生涯学習社会に求められる教師の資質

1997年に設置された教育職員養成審議会の第一次答申には教員に求められる資質能力として次のような点が指摘されている（教育職員養成審議会 1997）。

一つには「いつの時代も教員に求められる資質能力」として、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、広く豊かな教養を示し、これらに基づいた実践的指導力が必要であるとした。

これらに加えてさらに「今後特に求められる資質能力」として、①地球的視野に立って行動するための資質能力、②変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力、③教員の職務から必然的に求められる資質能力が必要であるとしている。

審議会答申において示された教員としての資質能力は、今日の社会変動や教育の在り方を考えたときに確かに必要とされる事柄であると考えることができる。学習者である子どもたちに何をどのように「教える」ことが適切なのか、そしてそのためにはどのような資質が求められるかを考えた場合、上記答申の

各項目は非常に理に適っているとも言えるだろう。実際に上記答申を受けて教育職員免許法の改正がなされいくつかの教職課程科目が全国的に新設されたことは未だ記憶に新しい。

しかしながら学習者により積極的な主体性を認める「学習社会」への転換を前提とするならば、よりドラスティックな資質能力が求められて然るべきであると考ええる。

「学習社会」とは学習者（必ずしも子どもとは限らない）がより積極的な問題意識を持って課題解決に当たることが当たり前の社会であり、学習者のニーズに応じた学習素材がいつでもアクセスできる状態にあることを理想とする。そして学習者の学習が円滑に進むよう支援するのが教師の第一の役割とも言える。そのためにはまず教師自身が学習者であり続けることが求められる。例えば国語という教科の教師であれば常に文学作品を創作する活動に従事することや、算数や数学という教科の教師であれば数学者として常に証明問題に取り組むなど、学者としての学びの実践が求められるのである。そうした実践があって初めて、他の学習者と同じ目線で学習支援に取り組むことができると言える。

このことが示すのは、すなわち、教育における教師－児童・生徒間の権力関係の解体あるいは脱構築であり、学習を通しての新たな教師－学習者関係の再構築である。教育という行為は、教育者と学習者の上下の関係を前提としているためにそこには権力関係が必然的に発生する。権力者により設定された一定の価値の注入であればこうした権力関係とそれを維持するための秩序維持は、教育関係においては不可欠となる。今日までの学校教育において、学校権力が児童生徒の髪型や服装、言葉遣いや意欲・関心・態度などの身体性に介入するのはこのためである。しかしこうした権威的な関係性は「しつけ」といった領域では必要と考えられるとしても、学習者の自発性や創発性を引き出す上では大きな支障となる。学習者がそれぞれの問いの解決を目指してモチベーションを維持しつつ学習を継続

するためには、個々の学習者と共に学ぶ「教師」が必要となる。教師との対等な関係性があることで初めて学習者は学習上の疑問や質問を対等な立場で問いかけることができる。同じ学習者同士もまた対等な関係であり、お互いに学びあい、問題の解決に向けて自由に討論が可能である。こうした対等な関係に基づく学びが保障されてこそ、生涯学習社会における「学習」の方法とそれに向かう態度が形成される。

以上のような学びの「共同体」としてあるような場合は、目新しいものではなく、むしろ近代教育の黎明期から先人が何度となく示し続けてきたものであった。

例えばそれはルソーが『エミール』において描き出したような、少年エミールと彼が発する問いに答える家庭教師の関係であり、あるいはデューイが『学校と社会』において示しシカゴに開設した実験学校における教育実践である。あるいは日本においても大正自由教育運動や戦後民主主義教育の教育実践において目指された、子どもを中心においた教育実践に他ならない。

これら先人たちの教育実践が奇しくも共通して志向するのは、学習者に対して豊かな教育経験を与えうる環境整備の必要性であり、経験から遊離した知識や単純な座学からの解放である。学習者が様々な生活経験から得た疑問から学びを構築していくことは、かつて日本の生活綴り方運動においてもみられた。こうした経験主義的な学習論は、科学技術の急速な進展と工業化を図る中で否定され、知識重視座学中心の学習スタイルが定着してしまった。しかし今や脱工業化がはかられ、製品のクオリティの高さとオリジナリティに再び高い価値が見いだされる時代にあって、大量生産型の知識の切り売りはむしろ時代にそぐわないものとなりつつある。既存の知識を自在に操り新しい価値と大胆な発想を可能にするためには、知識と経験の調和した学習活動が求められるのではないだろうか。

さらに言えば、人口減少社会にあっても社

会の維持を図るためには農林水産業や中小の製造業を下支えする生産労働人口が必要不可欠である。戦後日本の教育の拡大と大衆化によって「士工商農」と称されるような専門高校の階層化が出現してしまった。しかし当初地域に生きる人材の養成を目的とした専門高校は、普通高校と同じ尺度の中で位置づけられるものではなく、より独立した価値尺度の中で評価されるべきであった。今日農林水産業の後継者不足の問題が全国的に深刻な問題を引き起こしているが、後継者不足が到来した原因には一つにはこの国の中等教育が「偏差値」なる評価尺度のもとに一元化されてしまったことがあると思われる。こうした問題の継続を断ち切るためにも、専門高校の再評価を行い、「手に職をつける」こと「腕を磨く」ことの意義を改めてアピールする必要があるのではなかろうか。

そして最後に求められるのは、市民性の涵養である。我が国に生涯教育を紹介した波多野が、ラングランの解説本として表した『生涯教育』においても明らかにしているように（波多野 1972）、生涯に渡る学習が究極の目標として目指すのは、社会の誰もが幸福を追求できる社会の実現である。今日のようにごく恵まれた人間だけが多くの富を独占してしまう社会ではなく、より多くの人が可能な限り等しく富を分かち合う社会であることが望ましい。そのためには誰もが問題を理解でき、その問題の解決のために知恵を絞り、議論を重ね、その結果を慎重に実行できなければならない。そのためにはその社会を構成する人々がそれぞれに社会に参加の意識を強く持ち、主体的な個人として意見を主張できることが求められる。これは結局のところ近代国民教育が目指してきたことであり、何ら珍しいものではない。しかし生涯学習社会を念頭に置いた場合、改めて市民性の涵養を強調する必要があると考える。繰り返しとなるが、学習は強制ではなく自発的な取り組みである以上、個人の権利が尊重され保障されなければならないからである。学ぶ権利が保障され

ている以上、学習者にとっては社会に利する学習を重ねることが義務としてあり、そして積極的に社会参加する義務が生じるのである。

6. まとめ

生涯学習社会における教師に求められるのは、一つには従来の教師－学習者間の権力関係を脱構築し、学習者との間に対等な関係を構築し互いに学びあえる場を構築する力である。さらにこれまでの日本に支配的であった効率重視、競争重視の学力観を批判的に捉え直し、経験を重視した学びを提供できることである。そして最後に求められるのは学習という行為が個人の尊重と独立のもとにのみ成立するという点についての認識である。

ではこうした資質能力を備えた教員をいかにして養成することができるのであろうか。

生涯学習社会における学習者とともに学ぶことができる教員を育てるためには、教員養成段階から「学ぶ」ことを「学ぶ」ようなカリキュラムを準備しておく必要があるだろう。それは教員免許を取得するための受講や、教員採用試験対策といった卑近なニーズを満たすためだけの「学習」とは次元の異なることであることは明らかであろう。

こうした観点から見ると、生涯学習社会に対応した教員の養成は急務でありながらも、かなり根本的なところから抜本的に見直していく必要があるだろう。

【参考文献】

- 波多野完治 1972『生涯教育論』小学館。
- 教育職員養成審議会、1997「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） www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_shokuin_index/toushin/1315369.htm（2015年9月18日アクセス）
- 教育制度研究会編 2011『要説 教育制度【新訂第三版】』学術図書出版社。

真野宮雄・増田實編 1994『現代教育概説』学術図書出版社。

日本教育社会学会編 1986『新教育社会学辞典』東洋館出版社。

Piketty, Thomas 2013, *Capital in the Twenty-First Century*, The Belknap Press of Harvard University Press.

鶴川昇 1980『一流校合格への父親学 志望校決定から激励の仕方まで』ごま書房。

—— 1983『入試合格への母親作戦 受験必勝のための気くばり集』ゴマブックス。

—— 1996『受験革命 生徒は、親は、学校は、どう変わるべきか』ごま書房。

山本恒夫 2001『21世紀生涯学習への招待』協同出版。

【注】

- i 例えば鶴川 1980、1983、1996などを参照。