

# 教師教育における 専門性と能力に関わる諸概念の整理と検討

岡村 美由規  
(2018年10月4日受理)

A Study of Concepts of Professionalism and Competency in Teacher Education

Miyuki Okamura

**Abstract:** Current research and practices in teacher education have focused on concepts such as professionalism, professionality, skills, capacity, ability, competency, or competence. However, these terms, especially professionalism and competence (or competencies), appear to be used interchangeably in different research studies, which means that it becomes difficult not only to compare these concepts among various studies, but also to identify their relevant implications. For example, what kind of “professionalism” components are newly required today? What level of excellence is needed in each professionalism component? How can we define the field and extent of professionalism? How are these ideas expressed in the Japanese government’s teacher education policies? Finally, how can the interrelations between the contents of professionalism and competence (competencies) be clarified in the concept of professionalism? Thus, this study aims to describe how teacher education research and practices use the words “professionalism” and “competence,” and tries to clarify their relationship to other familiar terms so that an overview of the current status of teacher education studies and practices becomes easier and clearer.

Key words: professionalism, professionality, competence, reflective, reflectiveness

キーワード：専門性、専門職性、能力、コンピテンス、リフレクティブ

## 1. 本研究の目的

今日の教師教育分野では、その高度化と現場即応性が求められる趨勢のなか、教師が持つべきと考えられる専門性や能力に関し多様な語で論考されている。ここでは、教師が具備すべき（具備している）力をめぐって、技能、スキル（技術）、力量、資質能力、職能、専門性、専門職性、また近年はコンピテンス、コンピテンシーといった用語が論者によって選択されて使用されている。教師教育は、中教審答申など教育政策の中で提示された望ましい資質能力を具備した教職員像に準じ、その像に足る人材の輩出を目指して、学生を育成し、必要とされる力量を形成し、教育に携わる教職員の能力を開発することを目的としている。この一

文においても、すでに「資質能力」「力量」「能力」という類語が使われており、文脈において解釈を一致させることも可能であろうが、実際にそれを教師教育という行為に移すときに、その意味する内容が一致するかは、不明である。

こうした状況は、論考間での比較を難しくさせるばかりでなく、専門性と能力との概念が混然一体となって（無意識に峻別されることなく）論じられることで、教師の専門性としてどのような領域の知・技能やそれ以外の要素が求められているか、各要素で必要とされる水準はどの程度か、それらはどのように決められるか、また現の中教審答申や教員スタンダード、育成指標にいかん表れているか、といった、教師教育に関わる見取り図を描くことを難しくさせている。そこで

本研究では、専門性や能力について、類語と対比させつつ整理し、いかに論じられているかを検討することを目的とする。

教師が備えるべきとされる専門性については古くから、また世界中で研究が蓄積されており、成果は膨大である。また言葉は時代性を纏ってその語で意味する内容を変えながら引き継がれていくものなので、曖昧に使用されている言葉を厳密性を担保しながら定義づけていくことは、辞書編纂でない限り、常に生産的な作業とは思われない。しかし、本研究で専門性や能力に関わる類語を整理する意義があると考えるのは、それら語の間の関係性から見えてくる教師の専門性の今日的な捉え方を浮かび上がらせることができ、ひいては、教員政策でそれら語の取り扱われ方によって予想されうるリアルな学校現場への影響についての批判的検討に貢献できると思われるからである。

## 2. 教職の専門性と能力をめぐる類語の整理

### 2.1 専門性と能力の概念的関係

教師が具備すべき（具備している）力をめぐる用語の類縁関係を理解するには、「専門性」という語と「能力」という語の関係性を理解しておくことが助けになる。

「専門性」という語は、社会学のプロフェッション論において、「専門職性」の一要件として位置付けられてきた。専門職性は、あるプロフェッション（職業）が社会的に高い地位を持つ職業集団（専門職としてのプロフェッション）として認知されるための制度的・社会的要件を指す<sup>1</sup>。プロフェッションの定義づけは論者により様々であるが、藤本昌代は、Millerson (1964) 及び竹内 (1971) から、プロフェッションの概念を機能的要件、構造的要件、心的特性の3つに大別する（藤本 2002）。機能的要件はプロフェッションとして果たすべき機能に着目したもので、仕事が創造的か、自律的か、非標準化的か、などが要件となる。構造的要件はプロフェッションを支える組織や機関についての議論であり、教育機関、報酬、資格などを指す。心的特性はプロフェッションとして守るべき規範や心構え、気質についての議論であり、天賦の感覚も含まれる（ibid.:13）。

こうして社会学においては、専門性は当該の職業が専門職と認知されるために求められる専門職性の一要件を成すもの概念となる。当該のプロフェッションのもつ機能を持たせるために不可欠な知識や技能であったり、またプロフェッションに従事するプロフェッ

ショナル（専門職従事者）に要請される規範や心構えであったりする。そしてそれらの要件は、プロフェッションの構造の中で、教育訓練や資格の内に現れると整理される。この概念整理にしたがえば、ひとまず「能力」は専門性の一要件を構成する、専門性の下位領域に位置付けられる。

一方、学校経営学から教師の能力を論じた岸本幸次郎と久高喜行は、「専門性」を教育場面で要求される知識・技術を指すものとして狭く捉える（岸本・久高 1986:32）。専門性は技術レベルで捉えられるもので、人格的側面（例えば教育観や信念、使命感）に言及されることは稀だとした。そして人格的側面を「資質・能力」に含ませる。「資質」は辞書的意味において生得的素質や天性を表すため、「資質・能力」は本人の努力によって改変不能な場合もある特性とした。ただし素質を研磨したものを資質であるとするなら、後段の能力は、「職能」と同義で用いられるとする（ibid.:32-33）。職能は職務に限定された場面において行動レベルから捉えられる概念であり、職務遂行における観察可能な行動という面を強調するなら英語での performance が相当し、そうした職務行動を支える知識や態度、価値観などを含めるならば competency が相当する（岸本・久高 1986:47-48）。1980年代当時のアメリカでの用語を媒介にすれば、「資質・能力」は「職能」とほぼ同義に使用されることとなる。なお、岸本・久高は、人格的側面は教職においては捨象できないという前提のもと、しかしそれを実証的に検討するために、教職の職務場面で主に要求される「教育的資質」に限定し、それに加えて目に見える指導技術的な側面を合わせたものを「力量」という概念で表した（ibid.:35-37）。

岸本と久高に代表されるような学校経営学の捉え方からは、専門職に必要とされる「能力」、または専門職としての職務遂行に力点を置いた場合の「職能」もしくは「資質・能力」を構成要件として「専門性」を位置付けることとなる。

まとめるなら、社会における当該のプロフェッションの位置づけや役割（“professionalism”）に力点を置く場合、「専門性（“professionalism”）」<sup>2</sup>はその当該のプロフェッションを専門職として成立させるための要件に位置付けられ、緒属性として、知識、能力、技能、心的特性、職業的倫理をもつ、包括的な概念となる<sup>3</sup>。一方、専門職の職務遂行の水準や結果（“performance”）に力点を置く場合、職務遂行もしくは職務達成に必要な「能力（“competence”もしくは“competency”）」（類語として「力量」「資質・能力」「職能」）の構成要件の一つが「専門性」となる。言い換えれば、「専門

性」と使用する場合は、他職種との差別化を図るメルクマールとなるような、教職ならではの専門性を構成する諸領域の種類を表すものであり、一方「能力」を使用する場合は、同一職種に従事する各人をそれ以外の人と差別化するような本人が持つ力量を指し、したがって評価にも連なる概念である。

こうして、原則としては、「専門性」と「能力」は、プロフェッションを社会的に捉えるか、またはプロフェッションの職務遂行に焦点をあててその結果もしくは結果に至るプロセスを経営学や心理学的に捉えるか、に応じて使い分けられる用語だということが理解される。

## 2.2 専門性および能力それぞれの内的構造

まずプロフェッションを社会的に捉えた場合、専門性が上位概念となり、構成要素の一つとして能力が位置付けられる。市川昭午は教職の専門性をなす内的構造として、「職務の公共性を前提に、専門技術性を基盤として、専門的自律性が容認されるが、これと裏腹の関係で専門職倫理が要求され、最後に以上の結果として社会的評価が付与される」と整理づける（市川1986:8-11）。

一方、職務遂行である performance から見た教師の力量の内的構造について、学校経営学の視点から岸本・久高(1988)に依拠して紹介しよう。まず力量を「教授的」「訓育的」「(学校や学年、学級の) 経営的」の3つの領域に分ける。その下位カテゴリーに、経営学の人事管理分野で用いられてきた専門職の能力概念を配置する。それらは、「テクニカルスキル」(専門的知識・技術、表現能力、専門的ノウハウの整理や蓄積能力等)、「コンセプチュアルスキル」(広い視野、洞察力、分析力、論理性、構成力等)、「狭義のパーソナリティ」(決断力、柔軟性、協調性等)、「モチベーション」(集中力や熱中性、自己啓発意欲、達成意欲等)である(岸本・久高 1986:36-37)。例えば、「教授の力量」領域には、「教育観、児童生徒観などの教師の心構え」「教科の専門知識や児童心理、教育方法などの知識や技術」「授業内容を理解させるための表現能力」など5カテゴリーの能力が措定された。これらカテゴリーを項目化し、教師にアンケート調査し、因子分析を用いて教師の力量の構造を導き出した(op.cit.37-45, 157-161)。そこでは、教授の力量は、教授学習活動の前提あるいは基盤ともいえる土台には①教職への態度や基礎教養があり、それに支えられて、②教授活動を設計・実践する「教授展開能力」と、③児童生徒の学習活動の実態を把握し評価する「生徒把握能力」が配置されると結論づけた。

このように、従来は、社会的にも学校経営学的にも、包括的上位概念を構成する属性を要素分解し、その組み合わせによって構成されると考えられてきたことが確認された。しかし近年は、職務遂行の行為もしくはその結果である performance に注目し、職務達成水準が高品質の performance を生み出す能力について、competence もしくは competency の語で心理学の知見から議論されている。こうした能力論について次項で検討する。

## 2.3 能力を表す「コンピテンス」と「コンピテンシー」の相違

まず、コンピテンスとコンピテンシーの相違について確認しておきたい。コンピテンス (competence)、コンピテンシー (competency) の概念とくに教師の専門性もしくは力量を明らかにする研究は米国において1950年代には現れており、日本においても知能障害教育の分野において1980年代から検討されている(田中・井田 1985:75)。教師の専門性または能力を表す語としてのコンピテンスとコンピテンシーの相違、および英米圏におけるこれらの語の使い分けの傾向については、K.O.Orazbayevaによる整理が理解しやすい(Orazbayeva 2016)。それによると、両語は同義語として使用されることが多く、UNESCOでも互換性のある語として扱われているという。とはいえ明確に使い分けがされている場合は次のようになる。

コンピテンスは組織内外の諸制約下においても期待される質のレベルで職務を遂行するために必要な、労働者が持つ潜在的な可能性を同定したものである。一方コンピテンシーは、職務遂行の結果であるパフォーマンスを効果的かつ高い質のものに成す、労働者に具備されている基本的特徴 (characteristics) を指す。

課されたゴールをより効果的な形で達成するようにその人が具備しておりかつ使うことができる特質 (attributes) をコンピテンシーズ (competencies) と複数形を用いて使用する場合もある。コンピテンシーズは、知識、スキル、考え方や気質 (mentality)、社会での役割、自己認知、思想などを含む (Dubois & Rothwell 2000, 引用は Orazbayeva 2016:2662)。

このコンピテンス、コンピテンシー両語の関係性についての一般的な傾向としては、職業従事者の能力について米国では高い成果を伴った職務遂行を可能とするために個人が持つべき特質を指すことが多く、“インプット”としてのカテゴリーとして見做す傾向があり、行動主義的アプローチを採っているという。この行動主義的アプローチに親和的な用語はコンピテンシーである。一方英国では、同一職種内における職業

的な行動を異なる文脈において分析することで得られた職業的要請 (demand) すなわち“アウトプット”に注目した、機能的アプローチを採る傾向があり、ここで親和的な用語はコンピテンスである。なおこれら行動主義的アプローチと機能的アプローチを統合したアプローチもある。例えば認知機能的要素を用いた行動主義的モデルによって人の力量を説明する方法などである (Orazbaveva 2016:2662)。

## 2.4 OECD によるコンピテンス論—

### “Key Competencies” でみられる能力観

前項においてひとまずはコンピテンス及びコンピテンシーの概念の大まかな傾向は理解される。しかし、コンピテンス (competence)、コンピテンシー (competency) という語の使用もスキル (skill) や資格 (qualification) といった類語と必ずしも明確に区別されることなく、またその用語自体に厳密さと一貫性が欠けて使われている。その反省のもと、OECD による DeSeCo (Definition & Selection of Competencies) 研究プロジェクト (以下 DeSeCo) が、コンピテンス概念の明確化を行ったのは周知のとおりである (OECD 2003; 松下 2010)。DeSeCo によるコンピテンス概念をとりあげる意義は、PISA 学力調査によって世界各国の教育政策に影響を及ぼしたという事実によるからではなく、本研究の関心である用語や概念の取り扱い方に示唆を与えるからである。

DeSeCo では、「観念や概念はその中に、もしくはそれ自身が定義を含まないという前提」を立て、観念や概念は「事実の理解を促進可能とする社会的構成物であり、また、イデオロギーや価値をある程度反映し補強する」ものとする (Rychen & Salganik 2003:64)。そのうえで、ヴァイナルト (Weinert 2001) による「概念的プラグマティズム」を方法論として採用した。心理的、社会的な前提条件が流動する状況下で、それぞれの固有の文脈において要求 (demand) が生じられ、各個人がその要求に適応的と考える行為、選択、行動の仕方を通して達成する結果に、焦点をあてる。つまり、文脈からの要求に対して意味ある結果をもたらす能力がコンピテンスであるとした。要求は、各個人にとっての特定の専門的地位、社会的役割、個人的な計画と関連するものである。固有の文脈で生起する要求とそれを満たそうとするコンピテンスとが応じるため、コンピテンスはその都度に異なる様態で発現する。したがって、コンピテンスには内的構造があると考えなければならない (Rychen & Salganik 2003:65-66)。

このように OECD の DeSeCo ではアウトプットに

力点をおき、文脈が異なるごとに発揮される本人の能力も変わるといった、潜在的かつ状況可変的な能力観、すなわち、不固定的な能力観をもっている。したがって OECD は能力概念として「コンピテンス (competence)」の語を採用している<sup>4</sup>。

コンピテンスの内的構造の構成要素は広範囲の属性を含んでいる。認知的スキルや、コンセプチュアルスキル (思考スキル、意思決定スキル、問題解決スキル等)、知識基盤に加え、感情や価値観、動機付けといった人格的属性の要素も含まれる。コンピテンスは、これら要素を資源と見立てる。そして、コンピテンスは各人が持っている資源のみを指すのではなく、これら資源をふさわしい時機と場面において適切に動員し (mobilize)、編成・統合する (orchestrate) 力も含むものである (Le Boterf 1994; 1997、引用は Rychen & Salganik 2006:68)。

こうしたコンピテンス概念において見られる能力概念の扱い方において銘記すべきは、次の2点と考える。第一に、コンピテンスは文脈と分離できない能力として扱う点である。コンピテンスを駆動する要求は、社会および文化の様々な領域が重なりあって構造化された組織や制度が、社会的利害や調整によって動き続ける状況に応じて生起する。その時々によって生起する要求に応じる力がコンピテンスであるということは、個人がもつ資源である属性と、その人が文脈に働きかけ文脈から働きかけられるという相互作用とが相まって生み出される力がコンピテンスだということである (Rychen & Salganik 2006:68-69)。したがって、例えば、正直さ、誠実さ、責任感、優しさ、というような個人の資質や倫理的側面、動機づけに関わる語や概念は、コンピテンスそのものでもないし、それだけではコンピテンスを形成しない。同様に、批判的思考スキルや分析スキル、といったコンセプチュアルスキルに関しても、単独ではコンピテンスと見做されない。それらは文脈からの要求への反応そのものではないためである (ibid.:73-74)。コンピテンスは「複雑な行為のシステムであり、認知的スキルや態度、非認知的スキルを包含するが、それぞれは別個の構成要素に還元できない」(ibid.:73) という全体論的な概念なのである。

第二に銘記すべきは、ある特定の状況や文脈においてとられる行為や行動は観察も測定も可能なものだが、それら振る舞いを生み出す基盤となっているコンピテンスは、推察されるのみという点である (内的な構成要素も同様に、推察されるのみである) (ibid.:70)。コンピテンスは基本的に振る舞いの観察から得られるエビデンスに基づいて推論されて構成されるものである (ibid.)。したがって、どのようにしてどういった



エビデンスを集め、いかに解釈するかは、評価者や調査者と、評価対象者とがそれぞれ持つ権力の差と無縁ではいられないし、権力関係が発生する可能性は往々にしてある (ibid.:77-78)。

こうした、コンピテンスが文脈の中で発揮される能力であり、また、当該の個人が環境と相互作用する過程において内的に持つ精神的・認知的資源を動員し編成するという内的な行為の結果現れる能力であるという性質は、現実において教師の能力の判定・評価をするにあたって諸刃の剣となりうる。負の面では、既述のように評価や解釈に関係者の利害・権力関係が発生しやすい。1970年代の米国の教師教育政策が経験しているように、どのような性質のコンピテンスを重視するかを選択は恣意的で政治的になるゆえに、その結果、一定の特性をもった人材が、その時点で採用されている基準によって、教職から排除される可能性は今日においても十分にある (山辺 2014:149-150)。そもそもどのような教師が良い教師と判断できるかの基準がない現状 (cf. 油布 1999:24) に対し、コンピテンスは明確で操作可能な基準を示すものではない。コンピテンスは人の能力の性質をあくまで措定する概念であって、行為の是非や成否を測定する基準 (standard) を決定するのは、あくまで政策決定者や評価者であるためである。

しかし、DeSeCoが採用したコンピテンス抽出の方法論で、個人の生得的な資質が能力とは直線的に結合するのではなく文脈が媒介するという機制を示したことは、コンピテンスの学習可能性を担保している (生得的な面もあるだろうが、後天的に獲得できる可能性が担保されている)。さらに、コンピテンスの獲得は個人の責任に帰することができず、文脈を構成する制度や社会的環境、素材に依存する (Rychen & Salganik 2003:73-74.81) ことを説明することに成功している。このことで、次の点が示唆される。つまり、コンピテンス論による能力観のもとでは、人間がある状況下で周囲から期待されるように力を発揮できないとき、文脈である社会的文化的環境の状況に目を留める瞬間を生むことができるということ、そして当該の個人のみならず結果の責任を帰する結論に軽々に至らないということである。この点は、昨今進展している、いわゆる「コンピテンシー (注: OECD のコンピテンス論) に基づく教育改革」が、その構成要素のみが重視された形式主義や経済合理的な人的資本の教育論に陥る危険性が指摘されるなかで (cf. 松尾 2016; 奈良 2010)、児童生徒の個に応じた全人教育をもたらす契機となる。また平成29年度より策定された教職員育成指標が、近い将来に評価的に活用される事態になっ

ても、チェックリスト的な形式的使用に陥らせずに、個と文脈に応じた総合的な能力評価を展開させる切り口になると考えられる。

可変的な状況下で個が保持し発揮する潜在的能力に注目する OECD のコンピテンス論では、次の2つの作業で、その概念をさらに具体化した。一つは、個人の人生を豊かにしひいては健全な社会構築につながるための重要なコンピテンスの同定 (すなわち key competencies) である。もう一つは、現代社会が個人に要求する (require)、精神的複雑さの水準を具体化である。後者の「精神的複雑さの水準 (the level of mental complexity)」について、DeSeCo では Kegan (2001) に依拠して心理学的に検討し、それを「反省性 (reflectivity)」の語を用いて社会から求められるとする水準を措定した (Rychen & Salganik 2003: 74-82)。周知のように、今日の教師教育においては、日本のみならず世界中で D. ショーンの反省的実践家論に由来する「反省的 (省察的, reflective)」が鍵語として使用されている。そこで、OECD のコンピテンス論と、日本における教師像や教師の専門性についての論考とでは、どのように “reflectivity” “reflective” が使用されているのかを次節で検討する。

### 3. 教師の専門性または能力論における reflectivity および reflective の語の使用と議論のされ方

#### 3-1 能力に関わる使用—OECD・DeSeCoによるコンピテンス論での reflectivity

DeSeCoにおいて定義される反省性 (reflectiveness) とは、「個人から人生へ働きかける reflective なアプローチ」という意味で使用されている (Rychen & Salganik 2003: 74)。この前提には DeSeCo プロジェクトのメンバーが共有する世界観と問題意識がある。それは、「現代の人類社会が、とりわけ技術面においては、単に“複雑 (complex)” という語では済まないほどに“複雑怪奇 (complicated)” な状況になっている」(Canto-Sperber & Dupuy 2001:79-82、引用は Rychen & Salganik 2003:74) という世界観であり、そのような世界において、現代人は社会の複雑性のなかで生きてゆくべく「操作可能な方法で予測不可能性を乗り越えられるような道具を身に付けること」(Carlo Callieri 2001、引用は Rychen & Salganik 2003:75) が要請されているという問題意識である (Rychen & Salganik 2003:75)。

この問題状況下では、人は単に知識や抽象的思考といったスキル、社交性といった資質を身に付けるだけ

では現代社会に対抗できず、経済的、精神的に豊かな人生を送ることはできない。高水準での精神的な発達が必要されるのである。これを Kegan (2001) は、「精神的複雑性の自己オーサリング機制 (self-authoring order of mental complexity)」と呼ぶ (Rychen & Salganik 2003:75)。この語によって求める具体的な内容は次のようになる。

第一に、周囲の環境から加えられる社会化の圧力から適度な距離をとり、自ら考え判断して、社会空間を泳いでいくことである (navigating in social space)。DeSeCo における「文脈」とは、社会をつくり上げる多元的な社会領域 (ブルデュー) において構造化されているものを意味する (ibid.:77)。現代の私たちは、社会人、家庭人、友人、その他複数の人間ネットワークの中に生きている。それぞれ固有の文脈をもち、その文脈ごとに繰り広げられる言語ゲームに親しみ、使いこなして、複数の文脈をうまく生きてゆかねばならない。そのための「どうやってやるかの知」(know-how, G. ライル) が必要である (ibid.:77-78)。

第二に、様々な枠組み、理論、イデオロギーが持つ複雑性・多様性から引き起こされる矛盾や不協和音ないし緊張関係を、単純に扱うのではなく複雑なままに扱うことで、世界を全体論的に理解し、対処することである。複雑な問題に出会ったときに採用する私たちの反応や戦略の多くは、その問題を単純化したり、二項対立の構図に戦略的に整理したりして問題解決を図ろうとするものであろう。しかしこの複雑な現代社会において個人が豊かに生き、ひいては社会全体もより良いものとするには、それ以外にも解決策がある可能性やそれとは異なる良い解決策がある可能性を認識し、また一方で相対主義に陥ることもなく、多元的かつ動的でしばしば矛盾し合う側面に首尾よく reflective に対処することと考えられている (ibid.:77-79)。

第三に、自分自身が感情や思考を創り出している事実を認め、それがもたらす結果に応答し、自分で自分の人生の作者 (author) となつて、結果に責任を取ることである (take responsibility) (ibid.:76)。OECD の想定は、OECD 諸国に共通するリベラルな民主主義的体制や資本主義経済体制において活躍する有能な人材である (ibid.:79)。そうした体制下における国々が価値をおく企業家精神や個人の責任といった概念には、環境に適応し周囲からの期待に単に従って、異なる社会領域で各人がもつ役割を果たすだけでは十分ではない。自ら判断し、行動となる指針を自らが作り、行動することが求められる。社会化の圧力について、そこに埋没するのではなく対象化して捉え、省察し、

時には意思決定することも可能だが、再構成までは難しいものとして扱う (ibid.:80)。こうした責任の捉え方は、Canto-Sperber & Dupuy (2001) に従えば、個人にとって良き人生の枠組みを作るものだが、その過程で起こる、自らが生きる社会領域が従っている道徳的伝統と自分自身の個性との相互の調整を通じて、私たちに (ひいては自らが存在する社会領域にとって) どのような価値観が重要かを発見させるのである (ibid.:81-82)。

こうした3つの水準をもって、DeSeCo での reflectiveness は捉えられている。以上から、この概念には高度な認知スキルや教育を前提とするものでないことが分かる。そうではなく、「人生を通じて得てきたフォーマル、インフォーマル両方の知識と経験の総和に関係する批判的思考と reflective な実践の全面的発達」(Perrenoud 2001:145-147, 引用は Rychen & Salganik 2003:82) を必要とする精神的な発達を示す概念である。したがって、この概念は認知的もしくは知的要素に加え、動機や、倫理的、社会的、行動における要素に関わる概念である。ある個人がこの高度に複雑な精神発達の水準に至るには、十分に社会化されたのちによりやくその社会領域を客体化し、独立した判断をし、自身の行為に責任が取れるようになっていく発達を踏んでいくため、多くの場合、成人になるまでこうした精神的水準には至らない (Rychen & Salganik 2003:82)。

DeSeCo の reflectivity は、3つのキー・コンピテンスが共通して持つ、文脈からの要求と行為志向という特徴に関わる概念であることが明らかである (ibid.)。上記で説明された3つの reflectivity の水準は、個がいかに自分が生きる社会領域からの要求を見出し、それに応え、自分で判断した行為とその結果に責任を取りつつ、一方でそれら全体から距離をおいて、より良い判断と価値を見出していく、そのことで個人のレベルにおいても社会のレベルにおいても、調和的で建設的な人生と環境を創り出していくことにつながる、そのような高度な精神的機制を説明している。また精神的機制とともに、取る行為にも言及されるなど、自らが積極的に環境に働きかける動的側面も有している。したがって、reflectivity は純粋な精神的機制や精神的な状態だけではなく、行為などの動的機制も含むと解釈できよう。

こうした内容を踏まえると、reflectivity の訳語は、非常に難しい。訳本では「思慮深さ」が使われているが (ライチェン・サルガニク 2006)、この理由のため、本稿では原語のままで使用した。

### 3-2 専門性に関わる使用？—日本における「反省的実践家 (reflective practitioner) 型教師像の受容

1980年代中盤以降、教師教育の研究および実践において、「反省的実践家」モデルが席捲していることは衆目の一致するところであろう。日本では、佐藤学によるD. ショーンの紹介が嚆矢であると思われる (cf. 佐藤 1991;1997)。佐藤はD. ショーンが提出した、専門職者がその実践の最中に駆動する思考様式 (すなわち「行為における反省 (reflection-in-action)」) (Schon 1983) と、シュワブが提唱した、理論的概念や原理を実践の文脈に対応させて翻案する思考活動すなわち「熟考 (deliberation)」(Schwab 1969) という二つの実践的思考の能力を併せて「教師の『実践的見識』 (practical wisdom) と呼び、教師の専門性の基礎」(佐藤 1997:65) を成すものとみなした。佐藤自身の問題意識は、諸分野の科学的研究の結果が学校に普及すればするほど、教育知識の制度化と特権化とが助長され学校組織の官僚化が進み、教師は名実ともに単なる技術的熟達者になってしまったという認識である (ibid.:61)。佐藤は、この「技術的熟達」に代わる専門性の基礎をショーンとシュワブが提出した、当該専門職者が持つ思考の様式に求めたのである。以来、授業の最中や校内研修、授業研究の検討会 (研究会) 等授業に直接的に関わる場面以外にも、対児童生徒、対同僚教員といった人間関係も含めた学校での社会化の場面における、教師の教授能力、対組織対応力といったミクロの実証研究が蓄積されている (cf. 佐藤・岩川・秋田 1991; 秋田・市川・鈴木 2001; 木原 2004; 中原・脇本・町支 2015)。

こうしてショーンの「反省的実践家」論は、技術的熟達者と反省的実践家といった、表面的には二つの教師像の対立として、しかし内実は教師の力量 (職能) の型として理解されてきたと考えられる (cf. 石井 2013; 佐藤 1996:142; 辻野 2006; 山崎 2006)。言い換えれば、専門性の構成要件として、反省的実践家の主要な特徴である「反省的 reflective」が論じられる論考が散見されるが (cf. 山崎 2012; 佐久間 2007)、実際は、教授的力量のあり方及びそうした力量形成に焦点があたっている、と考えられる。つまり、厳密を期すれば、「反省的 reflective」なことは、他の職種と区別する教職ならではの特徴を成す専門性として捉えられていない。(実際、ショーン自身も、教職の専門性ではなく、専門職従事者として認知されるにふさわしい結果のあり方として「反省的実践 reflective practice」およびそれをもたらす専門職従事者の思考として論考している)。

このために、日本における教師教育研究での反省的

実践家論の受容は、多くの論稿において各論者の関心の範囲での実践における「思考」の実際と、そうした「思考」を可能にする「方法」へ関心が寄せられる傾向があるといえる。例えば、木村 (2016) は高知県の教員スタンダードの活用が、あらかじめ教育委員会が規定した目標に基づき自己の到達度を診断するという目的が、一面的かつ形式的な自己評価となり、その評価が次の改善につながる保証はないと批判する。さらにそうした教員スタンダードが既存の学校組織の一員としての役割を前提にしているため、学校組織のあり方そのものは不問に付され、評価観点が、教師がいかに学校組織に適応的であるかという視点に限定されているという。富田 (2016) は、幼稚園教諭の専門性について論じようとしているが、実際は省察のプロセスの記録のあり方を批判的に論じ、佐久間 (2007) では教職の専門性の再定義として、力量の具体を描くことで論じている。

このような動向からは、暫定的には、日本における「反省的実践家論」に代表される「反省的 reflective」の用語は、一見すれば教職の専門性を表現するものとして論じられているかのようにみえるが、その実は教師の力量の具体の型を表すものとして受容されていることが分かる。そのために、技能の熟達論とセットになって論じられることが多く、また教育方法論 (例えば、アクションリサーチ、セルフスタディといった方法論から、プロセスレコードといった具体的方法まで) に言及されやすい。裏を返せば、何をもちその教師が「反省的 reflective」だと言えるかの検討が抜け落ちていともいえる。誤解を恐れずにいえば、反省的実践家は、OECDによるコンピテンス論と共通性がある状況可変的な思考能力について論じているにも関わらず、少なくとも日本においては、反省的な思考能力開発の「方法」に焦点づけられ、形式化されて受容されているという面が少なからずあるといえる。

## 4. 結論

これまでの検討から、以下の結論が導きだせる。

第一に、専門性と能力の関係は、対社会における教職の特徴としてみるか、教職内部における卓越性に力点をおくかで、どちらがより上位概念として考えられるかが変わる、という点である。

第二に、厳密に言えば、専門性それ自体は卓越性を含む (高い能力水準) 概念ではない。しかし能力はその水準を求める志向性を伴うため、能力として必要とされる専門性に卓越性を求める。こうして、専門性と能力とは、混然一体となって論じられる傾向をもち、



「ある一定水準以上の能力を伴った専門性」とセットにしての検討になりやすい。

第三に、日本の教師教育においては、当該の教員が何をもって「反省的」と言えるのか、それをどのように判断するかの基準の検討が未開拓である。

第四に、部分的には第二の特徴と第三の状況とに起因して、中教審答申や教職員育成指標、自治体や教職課程などで示される教員スタンダードは、能力の相互の関係性や動的な発現の機制が捨象された能力リストとして示されている (cf. 中央教育審議会 2006; 2012; 2015)。したがってそれを活用する評価者や指導者も、こうした能力リストとして示される「資質能力」は、個々の教員の能力や時にパーソナリティのチェックリストとして使用されやすい状態に置かれている。

教員育成指標や中教審答申のように、学校から脱文脈化した専門性や能力を概念化して提示することは、教職員に職能のあり方として大きな方向性を与えるという利点は、たしかにある。しかし評価や教育・育成の現場に入ると、公的に示されたものが全てであると思わせ、各学校の置かれた固有の文脈と、その固有の文脈やそこの教師の行動を規制する諸制度を看過せかねないという危惧を抱かせる。これは、能力概念の捉え方、提示の仕方といった制度に帰する問題でもある。この観点からは、OECDによるコンピテンス論（いわゆるキーコンピテンス型教育改革）は、教師教育の分野においても示唆する点が少なくないと考えられる。

## 【注】

<sup>1</sup> なお専門職としての要件で重要なのは高等教育と結びついた資格試験制度の確立であり、当該の職業が基盤とする知識や技術が学問として体系づけられ、その学問の履修を前提とした資格が成立することが専門職化 (professionalization) の重要なメルクマールとなる (石井 2008:133)。

<sup>2</sup> 本稿では professionalism を「専門性」に、professionalism を「専門職性」に対応させたが、その逆に対応させている論者もいる (例えば、山崎 2012, 市川 1969)。Professionalism と professionalism も類語であり、その相違と使い分けは英米圏でも議論されている。

<sup>3</sup> この観点から教職の専門性を論じたのが市川 (1986) である。

<sup>4</sup> 実際 Rychen & Salganik (2003) では competence の語が一貫されて用いられており、

“key competencies”は“competence”の複数形であることが明らかである。現在日本の諸論考では、訳語として「キー・コンピテンシー」を用いるのが一般的となるが、これは OECD が「コンピテンシー」論を展開しているかのような誤解を生みかねない。本文でも述べたが、OECD の能力観は状況可変的なものであり、インプットとして固定化されて捉えられてはいない。原著を確認すれば OECD の key competencies はコンピテンス論であることが理解されるので、注意が必要である。

## 【引用・参考文献】

- 秋田喜代美・市川洋子・鈴木宏昭. 2001. 「アクションリサーチによる学級内関係性の形成過程」東京大学大学院教育学研究科紀要 (40): 151-171.
- 石井美和. 2008. 「アカデミック・プロフェッション養成における制度と政策－専門職論の視点からの一考察－」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』57(1): 133-151.
- 市川昭午. 1969. 『専門職としての教師』明治図書.
- 市川昭午編著. 1986. 『教師＝専門職論の再検討』教育開発研究所.
- 岸本幸次郎・久高善行編著. 1986. 『教師の力量形成』ぎょうせい.
- 木原俊行. 2004. 『授業研究と教師の成長』日本文教出版.
- 国分康孝. 1980. 「教師の精神的健康」『児童心理』34(6): 170-175.
- コルトハーヘン, F. 編著 武田信子監訳. 2010. 『教師教育学 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社.
- 佐久間亜紀. 2007. 「教師の学びとその支援－これからの教員研修－」由布佐和子編著. 『転換期の教師』放送大学教育振興会. pp.207-223.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美. 1991. 「教師の実践的思考様式に関する研究 (1)－熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に」『東京大学教育学部紀要』(30): 88-98.
- 佐藤学. 1996. 『教育方法学』岩波書店.
- 佐藤学. 1997. 『教師というアボリア』世織書房.
- 竹内洋. 1971. 「専門職の社会学－専門職の概念－」『ソシオロジ』16(3): 45-66.
- 田中洋・井田範美. 1985. 「知能障害教育における教師のコンピテンスに関する調査」『心身障害学研究』9(2): 75-80.



- 中央教育審議会. 2006. 『今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申)』
- . 2012. 『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の統合的な方策について (答申)』
- . 2015. 『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ついて (答申)』
- 辻野けんま. 2006. 「新たな教職専門性の確立と教師教育の創造」山崎準二・榊原禎宏・辻野けんま『「考える教師」－省察, 創造, 実践する教師－』pp.138-152.
- 富田純喜. 2016. 「幼稚園教諭の専門性とその育成」下司晶・須川中央・関根宏朗『教員養成を問いなおす』東洋館出版社. pp.93-108.
- 中原淳監修, 脇本健弘・町支大祐著. 2015. 『教師の学びを科学する データから見える若手の育成と熟達のモデル』北大路書房.
- 別惣順二・渡邊隆信編. 2012. 『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証』ジアース教育新社.
- 松下佳代編著. 2010. 『「新しい能力」は教育を変えるか』ミネルヴァ書房.
- 山崎準二. 2006. 「教師の専門的力と発達サポートの構築」山崎準二・榊原禎宏・辻野けんま『「考える教師」－省察, 創造, 実践する教師－』pp.153-172.
- 山田昇. 1993. 『戦後日本教員養成史研究』風間書房.
- 山辺恵理子. 2014. 「資質と能力の不可分性について－「教員の資質能力」向上の議論の特徴と課題－」『日本教師教育学会年報』23: 148-157.
- 由布佐和子 (編). 1999. 『教師の現在・教職の未来－あすの教師像を模索する』教育出版.
- Canto-Sperber, M., & Dupuy, J.P. 2001. Competencies for the good life and the good society. In D.S. Rychen & L.H. Salganik. eds. *Defining and selecting key competencies*. Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber. pp.67-92.
- Greenwood, E. 1962. Attribute of a Profession. in S. Nosow & W.H. Form (ed.). *Work and Society*.
- Hughes, E.C. 1963. Professions. *Deduls.1963 (Autumn)*.
- Kegan, R. 2001. Competencies as working epistemologies: Ways we want adults to know. In D.S. Rychen & L.H. Salganik. eds. *Defining and selecting key competencies*. Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber. pp.192-204.
- Orazbayeva, K.O. 2016. Professional Competence of Teachers in the Age of Globalization. *International Journal of Environmental & Science Education*. 11(9): 2659-2672.
- Perrenoud, P. 2001. The key to social fields: Competencies of an autonomous actor. In D.S. Rychen & L.H. Salganik. eds. *Defining and selecting key competencies*. Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber. pp.121-149.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H.. eds. 2003. *Key Competencies: for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe & Huber. ライチェン, D.S.・サルガニク, L.H. 編著 立田慶裕監訳. 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.
- Schon, D.A. 1983. *The Reflective Practitioner – How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schwab, J. “The Practical: A Language for Curriculum”. *School Review*. 78(1): 1-24.
- Whitehead, A.N. 1933. *Adventures of Idea*.
- Weinert, F. E. 2001. Concept of competence: A conceptual clarification. in D. S., Rychen, & L. H., Salganik (Eds.). *Defining and selecting key competencies*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber. pp. 45-65.

(指導教員 丸山恭司)