

教師教育の課題

高田 熱 美

はじめに

現代は世界のあらゆる意味があいまいになっている時代である。人間の意味が解体され、人間が生きる意味があいまいになり、子どもはいかなる人間に育てられるべきであるかも定かではない。教育の目標も不透明である。このため、現在の教育の目標は総花的になって、現実の教育の指針にはなりにくい。そのため、教育は何からはじめ、何に力点をおくべきかが明らかではない。このことは、教育を行う教師の教育についてもいえる。いかなる教師が望ましいのであるか。これが看過されているため、教師教育の目標も透明ではない。教師の教育に多様な要求がもちこまれ、混乱して、現実に関与する意味を失っている。現実とは、児童・生徒が学び、生活する場であって、教師の教育はこの現実に関与することを必須とする。教師教育の課題とはこの現実から導かれた目標である。もちろん、この課題は、いま・ここにある現実から導かれるとはいえ、これは普遍的であって、地方的、一過的なものではない。本論は、このような意味での教師教育の課題を明らかにする。

1 教師に望まれたもの

教師教育の課題を明らかにするため、何が教師に望まれてきたのかを歴史的に鳥瞰する。周知のように、明治期においてわが国は、欧米列強に対する脅威ないし恐怖によって近代化を進めてきた。福沢諭吉はその『自伝』において「いよいよ外人が手を出して跋扈乱暴というときには、自分は何とかしてその禍を避けるとするも、行く先の永い子供は可愛そうだ、一命にかけても外国人の奴隷にはしたくない。」¹⁾と語っていたが、これは、当時の知識人や為政者たちがもっていた共通の感覚であった。弱小国である日本は、世界の強国に飲み込まれるのではないかという危機感が、清国や朝鮮に先んじて改革を勇断せしめたのである。

改革は、殖産興業のみならず軍の制度、そして学校教育においても進められた。このことは、一見すれば、新しいものに飛びつき急変するということである。周辺の清国や朝鮮の人びとは、これを嘲笑したというが、これは危機意識の違いによるであろう。わが国では、はやくも明治五年に学制が公布され、同年五月には師範学校も昌平黌のなかに設立されている。師範学校の入学資格は和漢通例の書を学んだ者で、入学定員は24名、教師は儒外国人が一人であったという。

学校は、小学校（下等小学四年制）につづいて中学校もつくられた。中学校の教科は漢学、英語、

数学、理科（物理、化学、博物）、図画、体操（洋式）などであった。これらの教科は、漢学を除いては、西欧のものである。それゆえ、西欧の知識・技術の吸収が学校教育の主眼であって、日本の文化の学習は脇へおかれていたのである。もっとも、そのあと、西欧の列強に対抗するためには、国家意識の醸成が不可欠であることが分かり、国語科が作られた。国語教育は国家意識を高め、国家の統合・強化をする要であった。

このような、学校教育の草創期にあつては、まだ教師に望まれることなどありようもなかった。一般庶民から見ればその子女に読み書きを学ばせることは道楽者を作るのであつた。たしかに、読み書きの学習は、その間、子どもを働くことから遠ざけるのであつて、しかもそれらを学んだからといって飯の種になることもなかったのである。そのうえ、子どもを学校へやるのは住民（親）の義務であるとされながら、授業料・教育費は住民が負担しなければならなかつた。国家は多大の財政支出によって破綻の危機に瀕しており、学校教育に予算を割くだけの余裕はなかつたのである。そのため、国は学校へ行って学ばば必ず立身出世するとして、住民の功名心に訴えたのである。ちなみに、明治十年、クラーク博士が札幌農学校から母国アメリカへ去るに臨んで、「少年よ、大志を抱け」と語つたようなことは、すぐに喧伝されて功名心を刺激したのであつた。²⁾また、児童・生徒が卒業式で歌う「あおげば尊し」も功名心を起こすためのものであつた。これは明治十七年の「小学唱歌集（三）」にあつて、この歌の第二番はまさに「身をたて 名をあげ やよはげめよ」と謳っている。

このような状況においては、一般庶民が学校の教師に望むことも期待することもなかつた。当時の教師は促成されたものであつて、教育の技量も知識もほとんどないに等しいのであつた。教師の多くは中央においても地方出身者で占められていた。幕藩封建社会では、地方の藩が人材を養成していたので、それは当然であつた。もちろん、教師は士族の子弟である。教職は、廃藩置県（明治四年）によって職（禄）を失つた士族の子弟には格好の職業であつた。まず、かれらは食べるために教職に就いたのである。

学校教育の推進者である国が教師に望むことといえば漢学と洋学の知識があることであつた。とはいえ、庶民にはこれらの知識は生活と無縁であるので、関心をもつこともなければ、それを有する教師を尊敬することもなかつた。そもそも、師範学校の師範ということばが武士層のものであつた。師範は、職人や大工の棟梁、親方、親分、頭、遊芸の師匠などではなかつた。たしかに、武士層においても平氏や源氏の棟梁といった使い方があり、師匠ということばも学問や技芸を教える人に用いられたのであるが、しだいに、これらは職人の親方や芸事を教える人への尊称に限られてくる。庶民は、この棟梁、親方、師匠を尊敬することがあつても、この人たちと教師とを比肩することはなかつた。

明治の初期には、技芸や業が抽象的な知識（文字）を価値において凌駕していたのである。「三尺下がつて師の影を踏まず」といつたことは、武士層における師弟の関係にイえることであつて、庶民にとって教師（先生）はとつちきのわるい人にすぎなかつた。漱石の『坊ちゃん』に見られるように、生徒にも教師に対する尊敬のような感情は希薄であつた。教師への尊敬や恩は国が教育を

進めるために推奨し、形成したものである。

明治二十二(1889)年、「大日本帝国憲法」が公布され、翌年には「教育勅語」が煥発された。国家はいよいよ教育の重要さを認識して、これを国家の統合強化に供することにしたのである。わが国においては、国家は家族を統合した超家族であって、その家長は天皇であった。この天皇を長とした国家は、封建社会の身分(士農工商)を解消し、四民は平等であることを示し、国民のすべてを天皇のもとに結集することを可能にした。教育勅語を根幹とした学校教育はそれを進め、国家に対する国民の意識を高め、国家に有用な人材をつくるのであった。このため、国語や歴史の教育を充実させるだけでなく、修身が教科に加えられた。これは国家道徳の教育である。

教師は一般の教科のみならず国家道徳を教えることになった。教師は国を愛することを教え、天皇の国のために命をかけることをいとわない人材をつくるのである。したがって、教師は真の師範、すなわち天皇の国に殉じる人格的愛国者でなければならなかった。もちろん、このことは子どもの人権や学習権を守ることなどではなかった。

天皇の国家は、明治二十七年の日清戦争、同三十七年の日露戦争を経て、大きな変貌をとげる。国民の国家意識は高揚し、産業が発展し、教育が普及した。大人たちは、子どもを学校へやるのが有用な職業人にするには好都合であると気付きはじめたのである。明治四十年(1907)には、学校教育の就学年限は六カ年に延びていたが、それでも就学率は97パーセントを越えることになった。

教育が普及するにつれて、教師への期待が生まれ、教師に望まれることも明らかになる。子どもの親たちが教師に望んだことといえば、自分の子を他の子と分け隔てなくあつかい、熱心に教えてくれることであった。いずれの親もえこひいきを嫌ったのである。そもそも、教育が普及するということは、あらゆる貧富、家柄、階層の子どもをひとしく学校に送り込むことである。親たちにとってみれば、その学校に子どもをやることは、そこで初めて社会的格差ないし差別が無効になることを意味した。したがって、とくに階層の低い親たちにおいては、学校は新しい社会であった。それゆえに、親は学校でわが子が等しく扱われることを期待したのであった。かくして、教師はこの期待にこたえるべく、子どもを公平に扱い、等しく教えることを望まれたのである。

親たちのなかには、盆暮れの付け届けをし、教師の家庭訪問の時には手土産を渡す者も少なくなかった。都市では菓子の類、農村では米などの穀類、果物、漁村ではスルメや魚の干物などが差し出されていた。ここには、わが子が教えてもらっていることに対する恩や感謝とともにわが子に面倒をかけて欲しいとの願いもあった。この習慣は第二次世界大戦後にも残り、地方では1960年代まで続いたのである。

学校で知識や技術を学ぶことの大切さを庶民が分かるにつれて、知識人である教師の地位は上昇する。学校で学んだことがわが子の将来を豊かにするのであれば、教師は子どもに不可欠であった。現在、開発途上国において、教師にたいする憧れや尊敬が強いのもうべなうことができる。

もっとも、親たちはそれ以上のことを教師に望むことはなかった。また、学校について多くを知ろうとしなかった。学校のことは学校にまかせておけばよいのであった。わが子の先生である教師を批判するなど思いもよらぬことであった。先生の言動は先生であるがゆえに、許容され、承認

されたのである。

大正期においては、都市部では教育学や教育論の研究が盛んになり、教師論も起こった。ペスタロッチ、ケルシェンシュタイナー、モンテッソーリ、パーカスト、などが注目され、教育愛や子どもの自発性の尊重が説かれた。東北地方では、「綴方生活」教育が進められ、子どもの生活に根ざした教育運動が広がった。これは、国家ではなく子どものための学習・教育であることを意味した。ここでは、教師は子どもを思い、子どもの幸せを願い、子どものために尽くす人であることが求められた。ただし、これはほんの一時期のことであった。国家主義の波が強大になって子どものための教育は洗い流され、子どもは国のために尽くし、国に殉じる者に教育されるのであった。教師はそのために奔走したのである。

2 教師に望まれているもの

敗戦後、わが国は昭和21(1946)年に日本国憲法、同22年に教育基本法、学校教育法を公布した。これによって、教育の制度は根本的に変革された。アメリカの民主主義に立った教育が成立したからである。これ以来、学校は国ではなく国民一人ひとり、すなわち個人のためにあることになった。この転換は、教育の平等、公正、機会均等を顕かにしただけではなく、学校そのものをその内部から民主化することにもなった。これによって、教師と教師、教師と児童・生徒、教師と保護者、これらが対等に共に学ぶ共同体、いわば民主的な社会が可能になる。もちろん、ここでは教師、児童・生徒においても男女の差別などがあってはならないのである。

戦後、教師は一転して民主化を進め、民主主義を教える旗手になった。このことは、学校と地域住民、教師と保護者との敷居を低くした。戦前にあったような学校は聖域であるとの印象は遠くなった。師範学校が教員養成大学になったのも教師の権威を低くするのに効果があった。ただし、これらのことは、一挙に起こったわけではなかった。1960年頃までは教師は、住民にとってまだ尊敬されるべき存在であって、卒業式には「蛍の光」とともに「仰げば尊し」が歌われることもあった。それは、教師が地域に住み、地域と交わり、住民およびその子どもたちに身近な存在であったからである。教師は、運動会や学芸会だけではなく日常生活においても地域の人びとに関わっていたのである。そのうえ、地域のなかで教師は数少ない知識人としてその地に屹立していたのである。

この時期においても、住民はわが子を教師がえこひいきなく大事にあつかってくれることを願うよりほかに望むことはなかった。中学校を出れば大半の者が職に就き、わずかの者が高等学校に進み、そのなかの一握りの生徒が大学に進学したのである。それゆえ、まだ中学校はほとんどの生徒にとって最後の学び舎、ともに学んだ友達との別れの場であった。それゆえ、学校には小中学校のいずれにも親しみのある、牧歌的雰囲気があった。ここでは、進学受験競争もなく、このことで生徒の保護者が教師に過度な要求をすることもなかったのである。

中学を最後の学び舎とした者にとって、故郷といえば永いあいだ学んできた学校、そこにいる先生、校舎、自然、共に学んだ友垣が想い浮かぶのであった。学校にはまだ教えを受けた教師がいた。

学校宿直の制度があったころには、祝祭日にも教師の誰かが校舎にいて、卒業生は話ることができた。教師は尊敬されるとともに親しまれる存在であった。「わが師の恩」は命脈を保っていたのである。

1960年代になって、事情は変容する。経済の発展によって、地域共同体が崩れ、同時に豊かになった家族は子どもの教育費を捻出することができるようになった。教育費は子どもに高等教育を受けさせるために供される。いまや、一般の庶民は、明治以来上流士族層の子弟が占有していた大学教育にさえもわが子進めることが可能になった。学士の学位の取得は夢ではなくなったのである。

庶民の経済力の上昇、高学歴志向が相乗して大学への進学が一般的になり、いまでは同一学齢層の40パーセント近くが大学生になる。大学は大衆のものになったのである。

大衆は機械生産による経済の発展によって生まれた。機会生産システムは分業を促進する。分業は共同体や家族から個人を析出する。個人は、職場において特定の役割・業務を与えられ、家族と共有する時間空間をもたないため、家族においても個室をもつ者のことである。個室は私的時間空間を確保するために必要になったのである。したがって、地域でも家族でも個人だけが存在することになる。もちろん、この個人は近代において生まれた究極的に不可分な存在としての個人と同一ではない。当初、個人は真理に依拠するもので、それゆえ無私の(impartial)の精神を有する者であった。これに対して現代の個人は私人というべきである。私人は真理や真実には無関心で、自らの功利的欲望の充足を求めるからである。この私人の集合体が大衆である

本来、個人は真理の地平において他の個人と交わることができた。これに対して、私人は真理の地平を失った者であって、それゆえ他の私人と交わることができない。ここでは、私的欲望がつばぜり合いを起し、功利的な比量によって妥協をくりかえす。これが大衆の社会である。

大衆は、教育においては民主化を要求し、自由と平等を唱える。これは、教師および学校行政に向けられる。ただし、この要求は私的なものに変容される。まず、これはわが子の成績・進学に関することに集中する。授業秩序、教師の教え方などは子どもの学習に関わって進学を左右するので、親たちは強い関心をもつ。そして、学校教育にたいして私的発言を繰り返し教師と対立する。これは児童・生徒が生み出す問題以上に教育を混乱させる。学習に関すること以外の点でも親たちのなかには私的な欲望を吐露して教育を困難にする。

こうして、学校は学力を高め民主的な人間を育てることから遠ざかり、児童・生徒の進学のために成績・偏差値を上げる手段に変容する。学校は生活を失っている。学校は進学という目的への一通過点であって、その過程は脱落したのである。児童・生徒は目的に向かってまっしぐらに走っているので周りのことは目に見えなくなる。校舎も友達も教師も影の薄いものとなる。教師も進学的手段・道具である。このため、教師は塾の教師と偏差値上昇を基準にして値踏みをされたりする。これによって、学校の教師は偏差値を上げるために教えるように強いらられる。教師はたんなる知識の提供者、児童・生徒のサーヴァント・召使になるのである。

子どもの保護者たちは、教師が学級の秩序を保ち、熱心かつ上手に教え、自分の子どもの成績を上げてくれることを望んでいる。公平ということも自分の子どもを中心に考えられている。なには

ともあれ、私の子を差別しないで公平に扱ってほしいということである。

保護者の恣意が教師に対して向けられるとき、それは教師への苦情、不満、非難などになって教師はそのことで振り回されることになる。児童・生徒もそれに同調して教師に不平をもらし、反抗したりする。これは1960年以降に顕著になったことである。以来、教師は児童・生徒およびその保護者のために自己犠牲を強いられるようになる。戦前においては国家、現在では児童・生徒とその保護者のために教師は尽くすことを要求される。

犠牲的奉仕は、かのペスタロッチイがいう教育愛に満ちた聖職者的教育をいうのではない。ペスタロッチイは、子どもを人間にすることへのあふれる情熱によって教育を行ったのであって、これは強いられたものではない。それゆえ、これは自己犠牲ではない。

教師が、私的欲望への奉仕や自己犠牲を強要されるとき、教師は自己保存を企てるようになる。教師は一般のサラリーマンと何ら変わるものではないとして自分の生活、昇給、昇進を第一にして、仕事においては安逸をむさぼるようになる。教育の成果はきわめて不透明であるので、教育に対する安逸と尽力のいずれも可能なのである。

自己犠牲と安逸との溝を埋めるものとして、教師は人間の育成という点で一般の職業とは異なると見られ、それ独自の力量が求められるようになった。ここでは、教師は自己の職務についてだけ誠実であればよいとするものである。ただし、これは独自の力量すなわち専門的能力を必須とする。この能力が行使される範囲は、いまでは教科の授業だけではない。現在、地域および家族の教育力が弱くなっているため、教師は生活指導、生徒指導、職業・進路指導、さらには地域・保護者との連携活動などを引き受けねばならない。

このような状況のため、教師は児童・生徒の教科の学習だけではなく、しつけ、道徳、安全、健康、生活のあり方などあらゆることにわたって指導を保護者から要求される。それも、保護者の恣意もしくは私的欲望によって、教師に一方的に責任を負わされるようなかたちでなされる。

私的欲望が際限なく教育に浸透することによって、教師の職務は際限なく拡がる。これは本当の意味での教育を困難にする。授業だけではなく生活指導など教育のあらゆることが妨げられる。この事態は教師の専門性をも崩壊させる。

国家および自治行政は、教師が教育の現状を認識し、適切な指導をすることを求めて、その力量形成を試みる。だが、これも明瞭ではない。したがって、問題の解決に当をえたものではない。他方では、教育に規制緩和、自由競争が持ち込まれ教師の教育意欲を刺激しようとしている。しかし、何に向かっただけの意欲であるのか定かではない。教師の課題があいまいなままに、外からの要求が大きくなるだけでいったい何が望まれているのか、何が望まれるべきであるのかは不問に伏せられている。およそ、望まれていることといえば、ありきたりのことで、それらは、児童・生徒の教育に熱心であること、児童・生徒を理解していること、教え方がうまいこと、勉強に興味や意欲を起こさせることなどである。こうしたことは、いわずもがなのことであり、これは現在の教育における教師の課題を言い当ててはいない。

3 望まれるべきもの

かつて、ティリッヒが教育の機能に共同体への導入、技術・知識の学習、人間性の育成をあげていたが、これは現在日本の教育にもいうことができる。本来、制度としての学校教育が行うことは、主として技術・知識の学習であって、共同体への導入は地域や家族が、人間性の育成は寺院や教会が果たしてきた。ところが、わが国では、これらすべてが学校、そこで働く教師に委ねられている。そのうえ、保護者の私的欲望に混乱させられて、教育らしいことができない状況になっている。国家行政もこれに対して明瞭なヴィジョンを示してはいない。

多様なことが際限なく教師に望まれ、このため教師自身何が望まれているのか分からなくなったとき、教育にとって望まれるべきものは何であるかが問われねばならない。

この場合、宗教であれば世俗を超えた聖なるものや真理を語るであろう。だが、わが国では宗教は社会にたいしてそのような力をもたない。力があつたとしても社会は教師に宗教的なことを望みはしない。教師に望まれることは教育の現実状況から見出されるべきである。

現在、教師に対して批判的に言われていることは、教師に児童・生徒の姿が見えていないというものである。教師自身も児童・生徒が見えない、理解できないという。かつて、すくなくとも1960年以前では教育の目的は教科の学習であり、教師は一人ひとりの子どもを学習の範囲内で理解していると目されてきた。教師には、それゆえ教育の方法、具体的には教科の指導(授業)が重要であった。国も行政も保護者も教え方の上手な教師を望んだのであった。ところが、現在では教育の対象である子ども自体が不透明になって、教育の目的も方法も、かりにそれが定かであったとしても無効になりつつある。ここでは、教科の授業はもとより、生徒指導、生活指導さえも難しくなっている。

子どもを理解することなしには、教育の名に値する教育はできないという。それではこの理解とは何であり、これはいかにして可能であるか。このことが明らかにされねばならない。

多くの教師は、このため、つねに児童・生徒を見つめることを要求される。教師は、児童・生徒のみならず保護者とも話し合いをもち、その生活状態、地域環境を知り、さらには、心理・性格テスト、交友関係アンケートなどの調査によって客観的と称されるデータを収集し、児童・生徒を知ろうとする。教師は、児童・生徒を理解するためにあらゆる手立てをとらねばならないのである。

しかし、こういう試みがあつても教師は児童・生徒を理解できないでいる。したがって、児童・生徒の理解は限りなく遠いというべきである。もともと、理解ということにおいて、人が人を理解するということは困難ではないか。人が理解しうるのは人の属性であるもの、たとえば知識、成績、体格、趣味、特技、交友関係、運動能力などであろう。ただし、これらは時とともに変っていくので、無効になる。つまり、これら集積されたデータは次つぎに無効となるので、さらに新に収集されねばならなくなる。これをいくら繰り返しても児童・生徒が理解できない所以である。

現在の教育においては、理解というものは教師と児童・生徒とがそれぞれ自足的な存在としての個と個の関係でとらえられている。両者は主体と客体として相互に切り離された存在である。それゆ

え、主体は相手を客体すなわち対象として知るのであって、主体はこのようなかたちでしか児童・生徒を理解できない。児童・生徒とのコミュニケーションをつくるということも、このような理解であるかぎり一面的である。児童・生徒とのコミュニケーションづくり、その技法の活用といったものが効果をえないのもそのためである。いったい、児童・生徒の何を理解し、何のためにコミュニケーションに精を出すのか。このような試みは徒労に終わるのである。

児童・生徒をひとつの対象と見るかぎりその現実が全容を現わすことはない。主体と客体の関係を構成している自我（教師）と自我（児童・生徒）はデカルトの自我である。この自我は考える自我であって、それゆえこの自我は認識の究極的原理とされている。これは他の自我から切断されている自我である。この自我の視点に立つからには現実が顕わになることはない。

児童・生徒が理解できない、その姿が見えないというとき、この言辞そのものに問題がある。デカルトの自我に立つならば、それは当然のことである。したがって、ここでは理解というとき、その意味が根本的に展開されねばならないのである。

現在、教師に望まれかつ望まれるべきことは、児童・生徒を対象として理解するというのではなく、日々、折にふれて児童・生徒のことを思い、気づかうことである。これは日ごろの生活のなかで、共に学ぶ者として自然に湧き上がってくる、ごくあたりまえの感情である。

この感情は現在では軽く見られている。客観的科学主義が教育にも蔓延しているため、気づかいということの意味が看過されるのである。気づかいとは児童・生徒を知るために考えるということではない。また、児童・生徒のことを長時間思い続けるということでもない。そもそも、一クラス40人に近い子どもをつねに思うことなど不可能なことである。気づかいにおける思いは、時折、ふつと児童・生徒の何ごとかを思い起こすことである。それは、「美恵さんは宿題の分数計算ができただろうか」「清彦君は咳きが止まっただろうか」「弘君と寛太君はいまごろ仲良くキャッチボールをしているだろうか」などが一瞬心をかすめて行くことである。これが気づかいのありかたである。

日ごろの気づかいにおいて、教師は眼前の児童・生徒に語りかけ、問い、対話にいたることができる。この対話のなかで児童・生徒はその姿をあらわす。これは具体的かつ現実的であって、ここにその全容が現れる。すなわち、児童・生徒の姿はこのような現実において初めて明らかになる。したがって、これはデカルトの知による対象理解ではない。児童・生徒が姿を現わすということは、知的理解ではなく意味連関としての理解である。これは教師と児童・生徒が共通の地平にあって結びついていることの一理解である。

現在の教師に望まれるべきことは、児童・生徒の現実について気づかい、関心をもつことである。現実とは試験の成績や偏差値などのことではない。現実はいまの具体的な営みである。この現実に関する気づかひの欠如が児童・生徒を理解できないといわしめる原因である。

現在の教師はかつての教師に比して気づかひが希薄になっている。それを補うために抽象的理解がどれほど進められても、それが真の理解に至らないのはそのためである。もちろん、関心とか気づかひは愛ではない。これはパスタロッチイが実践において示したような教育愛でもない。もともと愛などというものは実践することが至難のものであって、それを教師に求めることはできない。

愛は求められて達成できるものではない。あえて愛することを求めるならば、それは自己犠牲を強要することになる。これは反教育的結果を生む。

気づかいとしての関心は共同体にある者において自然であたりまえの感情である。それは、ちょうど「向かいのアパートの老人が近頃見かけないため、気になって声をかけて見る」といったことなのである。したがって、気づかいはありふれた、具体的なことに向けられる。児童・生徒の偏差値の上がり下がりなどではない。気づかいは、あくまで現実の出来事についてのことである。これが児童・生徒との意味連関を生む。かくして、現在の教師に望まれるべきことは、まず児童・生徒の現実を思い、気づかうということである。

4 課 題

現在の教師に望まれるべきことは、児童・生徒一人ひとりの生活のなかで起こる出来事を思い、気づかうことであった。出来事とは、すでに示したように児童・生徒の成績とか学習意欲とか学力とかではない。これらは教育の目標になりえても気づかいはなかには入ってこないのである。教育の目標は意図的に計画され、実行に移されるが、気づかいは意図や意志ではない。気づかいは共に在る者への関与や関心であって、これは意識せずとも生まれてくる配慮である。それは知よりも感情に近い。もっとも、気づかいは思いやりや優しさではない。これらも気づかいと同じように感情の地平にあるが、気づかいは何よりも関心としてすべての人びとに開かれている。したがって、気づかいは思いやりや優しさの基底である。それゆえ、気づかいは草花にも動物にも行き及ぶ。多忙のなかにあっても、ふっと花に水をやらねばと思ひ起こす。飼い犬が自分の帰宅を待ちわびているのではないかと気にかかる。これらはいずれも気づかいである。これらの気づかいは児童・生徒の全容を浮上させる。これはたんなる話し合いやコミュニケーションで可能になるのではない。この基底にあるものである。

現在の教師にとって根本的に重要なものは気づかいである。そして、現在の教師に最も欠けているものは気づかいである。それゆえ、教師教育において気づかいは形成が望まれる。

気づかいは人間存在の根源的あり方である。これは、共同体の生活、人との心身のふれあい、家族における寝食と勤労の共同体験、仲間との遊び、自然との出会いなどにおいて培われる。したがって、気づかいは能力というより世界との意味連関・状況に生きることの持続的あり方である。現在の社会では、このあり方に誘う体験が欠落している。これは教師においても例外ではない。それゆえ、教師教育は、気づかひの育成においては共にまなび、生活する体験を進めるほかはない。この体験とは、もちろん寝食を共にすること、このために職業体験、ボランティア体験などが望まれる。そこでは、とりわけ自然や人間に直接関わる体験、たとえば農林水産漁業における生活(宿泊)勤労体験、病人、老人、障害者、幼児などの介護・世話・養育、被災者への援助、自然の蘇生活動、海外における貧困生活者への支援などがそうである。

気づかいは人間性(human nature)に収斂するものであるが、それゆえに自然や人間との出会

いによって育まれる。この出会いは人間的体験である。現在の教師教育は専門的知識や学識よりも、それを支える基盤としての人間的体験を不可欠としている。これを体験した者こそが教師としてふさわしいのである。

この体験が気づかいとして生きるためには、少なくとも半年ないし一年を要するであろうが、教員採用にはこのような体験の有無が優先されるべきである。ちなみに、かつての教師はその多くが都市ではなく農村地方の出身者であったが、それだけに自然と人間との濃密なかかわりを体験していて、気づかいも豊かであった。教師の教育もまたその基本に気づかいの醸成をおき、これを基底に改革が進められるべきである。

注

- 1) 福沢諭吉『福翁自伝』岩波文庫 1978 p.200
- 2) 唐沢富太郎『学生の歴史』創文社 昭和30年 p.190
- 3) P. Tillich, *The Church School in Our Time*, - *The Theology of Education*, 1957, In : *The Theology of Culture*, 1959, Reprinted, 1975. Oxford University Press.