

〔研究論文〕

教員の資質形成の問題と「総合演習」の課題

川 村 覚 昭

要 旨

本稿は、1997年（平成9年）7月に文部科学省の諮問機関である教育職員養成審議会が出した「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」の第1次答申で問題にされた教員の資質能力の向上とそのために提言された大学の教職課程の教員養成カリキュラムの構造転換に注目して、第1次答申が出される背景とその理念を明らかにするとともに、そこで求められる教員の資質能力の問題点を論究し、今回のカリキュラム改革で教職科目として登場した「総合演習」の存在理由と課題を考察した。第1次答申は、従来の教科中心の教員養成を教職中心のそれにシフトするものであり、教員を目指す学生の人間形成を重視するものである。それは、道徳的視点が先行するものであり、人間の本質を問題にする宗教的視点が欠落している。そうした点を現代教育学の人間学的考察を基礎にして考察し、「総合演習」の課題を論究した。

は じ め に

「総合演習」が、教員を目指す学生の、教師としての資質能力を形成するために、教職教育に導入されて6年が経つ。その直接のきっかけは、文科省の諮問機関である教育職員養成審議会が1997年（平成9年）7月に出した第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」において「総合演習」を「教職に関する科目」として設置する必要性を説いたことにある。

我が国の教員養成は、戦後一貫して教科中心に行われてきたが、第1次答申はそうした戦後の教員養成のあり方を根本から変革するものである。それは、社会の急激な変化を背景に多発している子どもの深刻な問題行動の状況に対して、それに対応する教員の資質能力を形成するには、それまでの教員養成カリキュラムでは不十分だと認識されたからである。それ故、第1次答申は、教員養成を教職の専門家形成に向けて今まで以上に徹底しなければならないことを提言し、教員養成のカリキュラムの構造を基本的に教職中心へとシフトさせることになる。「総合演習」はこうした教員養成カリキュラムの根本的な転換から考えられた科目である。

しかし、第1次答申に基づいて教職課程の再課程認定が平成12年から実施されて以来、早や6年が経つが、教職教育において「総合演習」が、教員養成の本来の目的である教職専門家としての資質形成に十分に機能しているのかどうか疑問である。そのことを自戒を込めて本稿で考えてみたいと思う。

I. 第1次答申の教職課程改革の理念

1997年7月に出された教員養成の改善に関する第1次答申は、1996年（平成8年）7月29日に小杉隆文部大臣から諮問された教員養成の問題に答えようとするものである。小杉諮問は、次の3点に絞られている。即ち、①教員養成課程のカリキュラムの改善について、②修士課程を積極的に活用した養成の在り方について、③その他関連する事項、である。第1次答申は、この3点の全てに答えたものではなく、そのうち早期に結論が求められた①の全体と③の一部について検討したものである。

特に、①の問題について早期の結論が求められたのは、その背景に21世紀を目前に控えて第15期中央教育審議会が出した1996年7月の答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」によって我が国の人間形成の方向と教育改革の道筋が示されていたからである。この答申では、平成14年度から全国の小中高で始められた、生きる力を培う「総合的な学習」の時間設置に繋がる学校教育の転換を提言している。それは、21世紀の教育が、国際化・情報化の進展、科学技術の発達、少子・高齢化の進行、さらに環境問題の深刻化など、人類全体を巻き込んだグローバルな諸問題と無関係にすることができないと考えられたからである。

こうしたグローバルな問題に我が国が無関係に進めないことは、既に1984年（昭和59年）8月の「臨時教育審議会」の答申でも言われ、「我が国が今後、社会の変化に主体的に対応し、活力ある社会を築いていくため」に必要な教育改革の基本理念を明確にしている。このため「個性尊重」と「生涯学習体系への移行」を提言し、産業経済の国際化と通信情報網の高度化による国家間の相互依存関係が急速に高まっていくことを想定して「国際化、情報化などの時代の変化への対応」を求めている。我が国は、この答申以後、経済の急速なバブル化が起り、空前の経済発展を遂げて、世界経済を牽引する世界国家に成長するが、1990年代初頭のバブル崩壊によって、それまでの経済成長に最も有効に機能してきた我が国独特の護送船団方式の経済構造に対して根本的な変革を迫られることになったことは周知の事実である。1996年6月の答申で「生きる力」の育成が学校教育の基本と考えられたのも、一面では、こうした共同体的な護送船団方式の経済構造が解体し、競争を原理とする市場経済が徹底する中で誰しも自らの力で生き抜かねばならないという日本人の意識構造の変化が色濃く反映していると見ることができる。しかし、今日では、1984年段階では想定されていなかった社会の急激な変化が起っており、そのことが学校教育の転換と教育改革を必然的なものになっているのである。

しかし、第1次答申に見られる教員養成の改善の問題については、こうしたグローバルな問題もさることながら、もっと喫緊の問題が浮上している。それは、いじめや登校拒否など子ども達の深刻な問題行動に対する教師の指導力が社会全体から問われていることである。1997年の14歳の少年による「酒鬼薔薇事件」は、従来の少年犯罪のカテゴリーから言えば、全く

異質な事件であり、伝統的に考えられてきた子ども観や教育観では理解しにくい事件であるが、これ以後、少年の凶悪な犯罪を含めて子どもの問題行動が多発し多様な傾向を示している。それだけに今日では、大人の教育責任が問われることになるが、特に教師は日常的に子どもに接するものとしてその指導力が問題になるのである。子どもの問題行動には、当然、少年の置かれた生育暦やその環境、また少年の生来の性格や素質などを考えなければならないが、それにもまして教育指導上重要なのは、少年の内面の苦悩や変化を的確に把握できる教師の臨床的な慧眼である。そうした力は、言うまでもなく教師の資質能力に関するものであり、先の第1次答申はその向上を大学における教員養成に求めているのである。それ故、答申は次のように言う、

「学校教育の成否は、幼児・児童・生徒の教育に直接携わる教員の資質能力に負うところが極めて大きく、これからの時代に求められる学校教育を実現するためには、教員の資質能力の向上がその重要な前提となる。また今日学校ではいじめや登校拒否など深刻な問題が生じており、教科指導の面でも、生徒指導や学級経営の面でも、教員には新たな資質能力が求められている。」

しかし、教員の資質能力は、第1次答申が指摘しているように、大学での教員養成だけで形成されるものではない。それは、教員としての採用後の「着実な教育実践」を通して形成される側面を強く持っていることは言うまでもないであろう。従って、教員の資質能力の向上のためには、大学での教員養成と採用後の様々な研修などそれぞれの段階に応じた方策が考えられなければならないのである。その意味で、第一段階である大学は、教職課程において日本の歴史的社会的状況に対応できる教員養成を考えなければならないのである。第1次答申は、そのことを次のように指摘している。即ち、

「今後とも、社会的要請に応えつつ、質の高い教員を養成することが関係者に求められる。それは決して容易なことではないが、このようなときこそ、教職課程を有する各大学の改革に向けての熱意と創意工夫が問われることとなる。」

既述したように、1960年から始まる高度経済成長が1990年代のバブル経済の崩壊で終止符を打つまでの三十年間で起った我が国の社会構造の急激な変化は、人間の精神形成に少なからぬ影響を与えており、子どもの問題行動も、そうした社会構造の変化と相即する混迷した教育現実を示す一つの現象と見做すことができるであろう。それだけに子どもに直接関る親や教師は傍観者的に手を拱いているわけにはいかないのである。特に教師は、高度な教職専門家として教育現実に応答（Antworten）しなければならないのである。そこに教師の責任

(Verantwortung) が問われる資質の地平があると言わなければならないであろう。では、教師の資質能力とは何であろうか。

II. 教員の資質能力とその問題点

第1次答申は、資質能力の解釈について1987年(昭和62年)12月18日の教育職員養成審議会の答申を踏襲して後天的に形成可能なものと考えている。従って、資質は、先天的な性格の強い素質とは根本的に区別されている。そして資質の中でも特に「教員に求められる資質能力」は、大きく分けると、二つのカテゴリーに分かれると考えられている。つまり、「いつの時代も教員に求められる資質能力」と「今後特に教員に求められる具体的資質能力」である。前者は、教員である限り、時代を超えて共有されねばならない資質能力であり、普遍的絶対的なものである。それに対して後者は、時代の変化と共に生起する様々な事象に対応できる資質能力であり、特殊な相対的なものである。従って、それは、時代の変化に従って変り得る。第1次答申では、この両者とも教員には不可欠な重要なものとして考えているが、とりわけ後者の資質能力について強い提言を行っている。それは、従来の教職教育には「教員に対する社会的要請と教職課程の教育内容の実態との乖離」があると見られているからである⁽¹⁾。それ故、第1次答申は、後者の資質能力の内容を極めて具体的に開示している。では、それはどのようなものであろうか。

第1次答申によると、それは、三つに分類されている。つまり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、である。そしてそれぞれについて具体的な内容が説明されている。以下、それを採録すると次のようになる。

① 地球的視野に立って行動するための資質能力

- (a) 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
- (b) 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
- (c) 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

② 変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力

- (a) 課題解決能力等に関するもの — 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

- (b) 人間関係に関するもの — 例：社会性、対人関係能力、コミュニケーション能力、ネットワークワーキング能力
 - (c) 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
- ③ 教員の職務から必然的に求められる資質能力
- (a) 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）
 - (b) 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
 - (c) 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

第1次答申で示された教員の資質能力に対する具体的な内容は以上のものであるが、それらを概観すると分かるように、答申が分けた二つのカテゴリーが完全に守られているかどうかは疑問である。なぜなら、①の(a)(b)や③の(a)(b)は共にいつの時代でも要求される資質能力であり、時代を超えて求められる普遍的な性格をも持っていると考えられるからである。従って、資質能力の分類としては曖昧なものとなっているが、我が国の教育現実が、社会の構造変化とともに複雑多様化していることを考えると、教師自身もそれに対応する多様な資質能力を求められることは、現代社会に生きる人間として極めて自然のことであると言わねばならないであろう。従来、教師は、ややもすると「学校」という言わば囲われた小宇宙に閉じこもり、子どもを社会から保護するという美名に隠れて社会の変化と無関係な隔絶された閉鎖的な砦を築こうとしてきたが、教師と言えども社会に生きる人間であり、しかも子どもを多様な構造を持ち常に変化して留まらない無常な社会に送り出すという重大な責務を負っている以上、子どもを本当の意味で教育できる多様な資質能力を持たねばならないことは否定できない。また子ども自身も多様な社会構造のなかで育ってくるため多様な資質を持つ子どもであり、それ故に画一的な対応だけでは十分とは言えないのである。その意味でも、教師には多様な資質能力が要求されることになるのである。

しかし、答申がいきみじくも指摘しているように、一人の教師が、上に見た資質能力を全て完全に身に付けることは極めて至難の業であることは言うまでもないであろう。しかも大学の教職教育に完全な資質形成を要求することは非現実的である。なぜなら、既述したように、資質能力は、大学教育だけで完成するものではなく、教員採用後の普段の教育実践を通して経験的

に向上していくものでもあるからである。従って、答申においても一人の教師に多様な資質能力を全て完成させることを期待はしていない。むしろ多様な資質能力の形成において教師の個性が磨かれることを期待しているのである。学校は、少なくともそうした個性豊かな教師の組織体であり、そうした教師の連帯によって学校教育が展開されることを答申は促しているのである。それ故、答申は次のように言う、即ち

「教員には多様な資質能力が求められ、教員一人一人がこれらについて最小限必要な知識、技能等を備えることが不可欠である。しかしながら、すべての教員が一律にこれら多様な資質能力を高度に身に付けることを期待しても、それは現実的ではない。むしろ学校では、多様な資質能力を持つ個性豊かな人材によって構成される教員集団が連携・協働することにより、学校という組織全体として充実した教育活動を展開すべきものとする。」

このように第1次答申は、教師の資質形成において個性を認め、如上の資質能力の完成を教員の一人一人に求める「画一的な教員像」を排除していることは重要な見解である。教師も、一個の人間である限り、資質能力の形成において様々な個性が現われることは否定できないと言わねばならない。その意味では、第1次答申は、教員養成において誰しも納得できる教員像を提言しているように思えるであろう。しかし、その内容を詳細に見ると、一つの問題点が指摘できる。それは、①②③に分類された資質能力は基本的に道徳的視点が先行しており、人間の最も本質的な問題を明らかにする宗教的・人間学的視点が欠落していることである。生の哲学 (Lebensphilosophie) と実存哲学 (Existenzphilosophie) の研究から哲学的人間学 (Philosophische Anthropologie) としての教育人間学 (Pädagogische Anthropologie) を樹立した O. F. ボルノウは、先の大戦を経験したものとして人間の深淵にデモーニッシュ性 (Das dämonische Wesen) を強調し、戦後教育の根本問題を人間学的視点から次のように指摘している、即ち戦前の教育観の中心となっていた「内的法則にしたがっておのずから展開されていくような、人間のうちなるよき核心への信頼などは、……幻想とおもわれ、かかる幻想にふけるのは、無責任とはいわないまでも、無思慮なこととされるにいたった。本来悪魔的な (dämonisch) あしき存在が、人間のうちに、少なくとも人間のうちなる一つの可能性として、原則的に認められねばならなくなった。そしてこのものが、まったく途方もない仕方であつて束縛から解放されてしまったあとでは、人間のうちなるよき能力をただ導いていけばよいのではなくて、そのかわりに、このあしき存在を、さしあたりなんとかして、外からはばまなければならないという、もっともさし迫った必要が生じたのであつた。」²⁾ と。ボルノウのこの言説は、人間を本質的に善と見る楽観的な道徳的視点を否定し、人間の反道徳性を強調するものである。そのことは、人間存在を「罪惡深重煩惱熾盛」³⁾ と捉えた親鸞の思想にも共通するものであり、人間が転悪成徳するためには「円融至徳の嘉号」が外から働かなければならないとする絶対他

力的思惟を展開していることはよく知られている⁴⁾が、禅体験に基づいて独創的な哲学を樹立した西田幾多郎も、「場所的論理」の立場から人間のデモーニッシュ性を認め、次のように言う、即ち「我々の心は、本来、神と悪魔との戦場である。」⁵⁾と。従って、このように人間の本質が反道徳的悪魔的であるならば、それは最早道徳的な反省だけでは解決できない深淵を人間は抱えていると言え、その限り西田の言うように、「自己の根源に対して自己自身を投げ出す、自己自身を棄てる、自己自身の存在を恥じるということ」⁶⁾がなければならないであろう。こうした謙虚な自己否定的態度こそ自己が何ものであるかを観ずる態度であるとともに、自己が自己自身になる道でもあるのである。西田はこうした態度を「宗教的懺悔」⁷⁾と言うが、自らのデモーニッシュ性を自覚した謙虚な態度が人間形成において多大な人格的影響を及ぼすことから言えば、かかる懺悔的態度が教師の資質形成にとって不可欠な要素となるのではないだろうか⁸⁾。第1次答申はこうした宗教的視点が欠落しているのである。しかし、悪魔性が人間の本質として人間学的に明らかになった今日、教師も一個の人間として、それが、どこまでも彼の根本問題にならなければならないであろう⁹⁾。私は、ここに今日の教師教育の根本課題があるのではないかと思う。

さて、このように考えるなら、教師の資質形成の教育において最も問題にしなければならないのは、教師に成ろうとするものの人格 (Persönlichkeit) である。なぜなら、第1次答申に示されているような多様な教師の資質能力は、自己が如何なるものであるかという問いの中で「人間」について自ら思索ができる質の高い人格性において初めて統御されるからである。現代は、資格社会と言われ、資格取得が社会的活躍の資格を与えることになるが、しかし教員は単に資格取得だけで教師になれるわけではない。既に「資格 (quality)」という言葉には「質 (quality)」という意味があるように、教師の場合は、とりわけ資格の背後に「質」の問題、つまり「人間とは何か」を自覚し、子どもの教育に対して責任を持つ質の高い誠実な人格が要求されるのである。そのことは、現代の精神科学的教育学 (Die geisteswissenschaftliche Pädagogik) を代表するランゲフェルドも指摘するところである。彼は、専門職の教師の条件として次の三つ、即ち、①学習者に特定領域の知識を教授するために「高度に専門的な能力を具えた知識の伝達者、解説者」であること、②教育全般に亘って「独創的かつ適正妥当な方法・技術を駆使できるだけの、優れた教育上の諸能力を体得した人物」であること、そして③「生徒一人ひとりについて、人格的な面をよく理解」できること、を問題にするが、とりわけ③が教職専門家としての教師には何よりも大事であるとして、次のように言う、即ち「人格的な面で生徒と関わりを持たないような教師がおるとすれば、それは教育専門職としての最も本質的次元における務めを、自ら欠落させていることになります。」¹⁰⁾と。しかし、現実の教員養成においてははやもすると、①と②に傾く傾向があり、その反省が我が国においては第1次答申に具体化したと考えることができるであろう。ただ第1次答申には、先に指摘したように、宗教的視点が欠落しているのである。人間のデモーニッシュ性が人間にとって本質的な問題である

以上、それは子どもであっても例外ではないのであり、それだけに子どもに関わる教師が「教職専門家」として子どもの生を全面的に引き受け善導できる優れた人格を形成することは、教師自身の倫理的使命であると言えることができるであろう。そのためには自らのデモニッシュ性に目覚める宗教的視点が彼の人格形成の中になければならないのである。先のランゲフェルドは教職について、それが「本質的に、献身と誠実とを是非とも必要とする専門職である」¹⁰⁾と指摘するが、そうした自己否定的態度が教師にとって必然的なものであるとすれば、教師の人格形成においては、どこまでも西田が指摘するように「自己の根源」への眼差しがなければならぬのである。そこに教員養成の根本問題があるのである。しかし、こうした人格形成を大学の教職課程の教育に完全に求めることはできないであろう。なぜなら、教師の人格形成には、先に指摘した多様な資質能力の形成と同じく、普段の教育実践を通して行われる側面が強くあるからである。では、教職課程の役割とはいかなるものであろうか。

Ⅲ. 教職課程の役割

従来教員養成は、ランゲフェルドが指摘したように、一般に教科中心の指導に傾いており、人格的関係を問題にすることが少なかったが、第1次答申は、そうした従来教員養成を大幅に修正するものである。それは、如上で見たように教員の「資質能力の向上」が強く求められる教育現実が社会的に生じてきたからである。しかし、答申がいみじくも指摘しているように、「教員の資質能力は、養成段階を含め教員の生涯にわたり絶えずその向上が図られるべきものである」が故に、大学における教員養成で全てが終るわけではない。従って、第1次答申では、大学での教員養成の目的範囲を次のように限定している、即ち

- ① 専攻する学問分野に係る教科内容の履修
- ② 教員免許制度上履修が必要とされている授業科目の単位取得
- ③ 教科指導、生徒指導等に関する「最低限必要な資質能力」（採用当初から学級や教科を担任しつつ、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

既述したように、第1次答申は、従来教科中心の指導に傾斜していた教員養成を教職中心の指導にシフトするものであるが故に、教員養成の重点は、上の③に置かれることになるが、しかしそれは①と②との相関において行われることは言うまでもない。

最近、しばしば教科指導や生徒指導において指導力不足の教員の存在が指摘されているが、その背景には我が国の急速な高学歴社会の実現と学校外教育機関の発達があることは否定できない。父母が高学歴であり、家庭や学校以外の教育施設で高度な教養を学習する子どもが一般に見られる時代である。その意味で、教員の指導力不足で児童・生徒の学力が低下したり、いじめ・登校拒否などが起ったりすれば、学校教育全体に対する信頼を失わせることになるので

ある。また、逆に、十分な教育機会を持たず、勉強嫌いや怠惰、生活習慣の乱れや愛情不足によって十全な精神的成長を遂げず、いじめや非行に陥った子どもの指導には、上とは違った意味で教師の指導力が問われることになる。しかし、今日、一般に問題なのは、教員の指導力不足の問題である。それ故、第1次答申は、教員の資質能力に対して、それが「不十分なために、児童・生徒の学力が低下したり、いじめ・登校拒否など生徒指導上の問題への対処が十分でなかったりすることは、学校と家庭・地域との信頼関係をも揺るがす重大な問題につながりかねない。」と言い、大学の教員養成の在り方について次のように指摘する、即ち「初任者であっても採用直後から学級担任や教科担任の重責を担わなければならないことを考え合わせると、大学の責任において、教員を志望する者に一定水準以上の知識、技能等を修得させる必要があることは明らかである。……大学は、必要な資質能力を備えた者の養成を怠るようなことがあってはならない。」(傍点筆者)と。このような指摘を見る限り、上の①②③はいずれも教員養成に不可欠なものであると言えるが、特に③で言われる教科指導や生徒指導における資質能力が、大学の教員養成段階で要請されることは、社会全体の教育水準の向上を見れば、当然のことであろう。

従って、第1次答申では、大学での教員養成段階で期待される必要最小限度の資質能力の全体を次の三つに纏めている。即ち、A：教職への志向と一体感の形成、B：教職に必要な知識及び技能の形成、C：教科等に関する専門的知識及び技能の形成、である。そしてAは「教職課程全体の履修を通じて」形成すること、Bは「教育活動に関する学問的研究の基礎を含めて理解させる」こと、そしてCは「諸学問領域に係る専門的知識及び技能」の修得に中心を置き、「内容的にそれぞれ適切な広がり」と深みを持たせることに特に配慮」すべきだとしている。そしてこうした最小限必要な資質能力の形成のために、大学における教職課程の教員養成カリキュラムの構造を根本的に転換することが提言されるのである。

大学における教員養成を、教科中心から教職中心へとシフトさせることは、言うまでもなく教職課程において教科教育を軽視することではない。ランゲフェルドが指摘するように、教師は教職専門家として担当する教科の「知識を教授する専門家」でなければならないのであり、そのための「十分な知識・技能の修練を積む」ことは不可欠である¹⁰⁾。しかも現代の学問研究の進展にはめざましいものがあり、自らの専門領域については常に学習意欲を持たねばならないことは言うまでもない。学校教育の現場は、社会に集積した専門的知識の伝達の場所であり、それ故教師には教職専門家として適切な教科指導の能力が求められることになる。このため教職課程における教科教育は、教師志望者が適切な教科指導ができるように専門的知識の習得意欲とその指導能力を形成することに努めねばならないであろう。第1次答申もそのことを求めており、Cの「教科等に関する専門的知識及び技能の形成」について次のように指摘している、即ち、

「教科等に関する専門的知識及び技能の教授に当っては、単にそれぞれの学問分野の研究成果や特定の技能の修得にとどまらず、教職に就いてから後も、社会の変化や学問研究の進展等に自ら対応し、自立的に学習を進めることができる基礎的な能力を養うことが、特に求められる。」

しかし、こうした教科指導とともに、第1次答申が、教職課程の教員養成カリキュラムの構造転換において最も重視しているのは、AとBの問題である。教員養成の中心を教職教育にシフトさせている第1次答申の意味もそこにあるのである。従って、答申では、教職課程の教職教育において絶対に教授されねばならないもの、換言すれば教師志望者が卒業までに絶対に獲得しなければならないものと、最小限必要なものとを分けて提言している。では、それらは何か。答申によれば、絶対に教授されねばならないものは、「教員就職後の教育実践に必要な教材研究、教授法、評価、発達段階を踏まえた子どもたちの理解などに係る基礎的な知識や方法論」であり、最小限必要なものとは、就職後の現職研修や教育実践でも継続的に獲得されるものである。後者に相当するものとしては、授業や生徒指導の技術などが考えられている。従って、このように見るならば、大学の教職課程に求められる役割は、教師志望者に就職後子どもとの人格的関係が保てるような「基礎的、理論的内容と実践的指導力の基礎」を獲得させることにあるとすることができるであろう。教師は、どこまでも教職専門家でなければならないが、そのための基礎的な資質能力が大学の教職課程で形成されねばならないと答申は見ているのである。そしてこの答申によって「教職に関する科目」群のなかに平成12年度から新たに導入された「総合演習」は、その目的を実現するために構想された科目の一つである。その意味では、教員養成カリキュラムのなかで中心的科目の一つとすることができるであろう。では、「総合演習」とは如何なる科目であろうか。最後にそのことを考えてみたいと思う。

IV. 「総合演習」の課題

先に我々は、「教員に求められる資質能力」として二つのカテゴリーが考えられ、特に第1次答申では、時代の変化の中で要求される資質能力について詳細な分類がなされていることを見たが、「総合演習」はそのなかで「地球的視野に立って行動するための資質能力」の形成に関わる科目として考えられている。従って、総合演習は、「地球的視野」と言われるように、現代の地球的規模で起っている諸課題を十分に理解できる能力、そしてその内容を子どもの発達段階に応じて教授できる能力を形成する科目であると言えるであろう。こうした科目が、「教職に関する科目」として導入された背景には、日本社会が国際社会と不断に連動し、世界との関係で生きなければならない社会構造があることは言うまでもない。そしてその構造が、これから益々強化されることは否定できない。それ故、教員養成においても世界へ開

かれた視点を持つことは、国際化した現代日本の現実を見ると、不可欠であり、世界の問題を現代日本と連動させながら子どもに適切に教育できる資質能力が教師志望者に求められることになるのである。そのことを、第1次答申は次のように説明している、即ち、

「今日は極めて変化の激しい時代であり、世界の人々の日々の営みは国境を越えて様々に影響を及ぼし合うようになってきている。21世紀を生きる子どもたちには日本国民であるとともに「地球市民」であることが求められ、したがって、子どもたちの教育に直接当たる教員にもそれに相応しい資質能力が不可欠である。」

さて、このように「総合演習」が導入された背景を見ると、国際問題や国内問題を始め人類に共通する課題を考え、世界から日本を見る場所が「総合演習」であると言うことができるであろう。従って、第1次答申では、この演習で取り上げられるテーマを「世界に共通するテーマ」と「我が国の社会全体に関わるテーマ」に二分して指導することを提言している。具体的には、前者のテーマとして考えられるものは、人間尊重・人権尊重・地球環境・異文化理解・民族対立・地域紛争と難民・人口と食料・社会への男女の共同参画など、後者のそれとしては、少子高齢化と福祉・家庭の在り方など、である。そしてこうしたテーマを「ディスカッション等を中心に演習形式の授業」を通して考え、教師志望者に対して「現実の社会の状況を適切に理解できるよう」にすることを求めているのである。

ところで、「地球的視野に立って行動するための資質能力」として第1次答申が「地球、国家、人間等に関する適切な理解」、「豊かな人間性」そして「国際社会で必要とされる基本的資質能力」を挙げていたことを先に見たが、総合演習のテーマとして如上で見たものは基本的にこの三つの内容を実現するものである。それ故、総合演習では教師志望者が世界を視野に入れた「人間」に成ると言うことが求められているといえ、その意味でそこは人間形成の場でもあるのである。我々は、先に人間の本質がデモーニッシュ性にあることを指摘したが、それは、人間が本質的に悪魔的反道徳的存在であることを意味する。それ故、人間が世界の中で人間的に生成するためには、そのデモーニッシュ性を個々人が自覚しなければならないであろう。地球、国家、人間に対して適切な理解を持ち、豊かな人間性を形成して、国際社会で必要な基本的資質能力を開花することは、いずれも人間自身の営為であることを考えるならば、人間の本質、即ち自己の根源が何ものであるかを自覚することにおいて初めて我々は人格的たり得ることができると言えるであろう。それ故、総合演習は、また、広い意味で人格形成の場所ではなければならないのである。

従って、このように考えるなら、総合演習は、しばしば誤解されているように、平成14年度から小中高に正式に導入された「総合的な学習の時間」を想定して開講されたものではなく、教師志望者が現代社会の諸課題を学習することによって視野を広げるとともに、その内容を適

切に指導できるような人間的な資質を形成する教職固有の科目として設置されたのである。そのことは、文部科学省が、毎年、教員免許課程認定大学に対して行っている実地視察の報告書で明確に指摘されている。例えば、平成16年度の視察報告書には次のようにある。即ち「大学によっては、総合演習の趣旨を誤解して「総合的な学習の時間」を想定した対応をしているところや、テーマ設定や演習内容が、学科等に関連した特定分野に集中し、広がりが見られないところなど、科目の設置趣旨と必ずしも合致しない旨の指摘を行った。」¹⁹と。第1次答申で、総合演習に求められる「地球的視野に立って行動するための資質能力」の一つに「豊かな人間性」が考えられているように、総合演習の課題は、どこまでも優れた資質形成としての人間形成にあることを忘れてはならないのである。

さて、「総合演習」の課題をこのように考えるならば、本学の現状はどうであろうか。本学は、平成17年度は5人の教師によって担当されている。対象学年は3年生であり、春学期に2コマ、秋学期に5コマが開講されている。演習の内容は担当教員にまかされており、シラバスが本学のホームページで公開されている。従って、誰しもそれを見ることができる。本学の「総合演習」が、果たして第1次答申で示された趣旨を十分に反映しているか、またその背景にある教員の資質能力の形成を目指すものになっているのか、については、シラバスを見るだけでは不透明であり、専門的な見地からお互い検討する機会が必要であるように思われる。本学では、総合演習を含め、教職に関する科目の内容やカリキュラムについて専門的に検討する十分な組織が今まで構成されていない状況にあった。そのことは、必ずしも本学だけの問題でないことは、先の第1次答申が指摘するところである。それ故、そこでは、次のように言い、「教員養成カリキュラム委員会」を構成することを提言している、即ち、

「『教職に関する科目』群については、授業科目の名称から想定される内容が包括的に教授されていなかったり、科目間で本来必要な授業内容の一貫性が欠けているような実態がかなりあるとみられる。このような状況を改めるために、各大学は、選択履修方式の導入に併せて教職課程における履修指導等の強化を図るとともに、総合的視点に立って特色ある教員養成を進める観点から、各授業科目に関する内容調整や情報交換を促す、例えば「教員養成カリキュラム委員会」といった仕組みを適切に整備する必要がある。」

第1次答申に基づいて平成12年度から開始された新課程は、既に明らかにしてきたように子どもを囲繞する社会構造の急激な変化と多発する子どもの問題行動などを背景に多様な資質能力を持った個性豊かな教員を養成しようとするものであり、「総合演習」はその新課程の要となるものである。教職は専門職として次世代を担う子どもに対して人格的に関わる職業である限り、教師は常に人間的真實を求めながら子どもと向き合わなければならないのである。それ故、ランゲフェルドは、「教職とは、人間として生きようとする純粋な動機と責任感に基づき、

人間生活における確かな意味の実現を希求しつつ、次代の担い手たる「子ども」たちを、やがては人間ならではの意味と価値の創造者へと育成すべく、自己の一切の能力を傾注して不断に思索しかつ実践しつづけることを、自己自身の使命と観ずる人々の職業だと言えよう。』¹⁰ と言うが、「総合演習」は、まさに専門職としての意識と使命を、現代社会の諸課題を学習することから自覚させるという人間形成論的色彩の濃い科目であり、その意味で専門的な視点で内容調整や情報交換をする組織を早急に立ち上げることが、本学の課題であると言えるであろう。いずれにしても、我々は、「総合演習」の本来の課題を見失ってはならないのである。

注

- (1) 現実の教員養成に理論と実践との間に乖離があることはドイツの教員養成にも見られることを O. F. ボルノウは指摘している。Otto Friedrich Bollnow, *Theorie und Praxis in der Erziehung* : In “Zwischen Philosophie und Pädagogik”, Norbert Friedrich Weitz Verlag, 1988. Vgl.
- (2) Otto Friedrich Bollnow, *Existenzphilosophie und Pädagogik*, Verlag W. Kohlhammer, 1956, S. 12-13. 峰島旭雄訳『実存哲学と教育学』理想社、昭和 45 年、13-14 頁。
- (3) 金子大栄編『親鸞著作全集』（昭和 47 年、法蔵館、所収の「歎異抄」）647 頁。
- (4) 同書（所収の「教行信証」）10 頁。
- (5) 上田閑照編『自覚について 西田幾多郎哲学論集Ⅲ』（岩波文庫、1989 年、所収の「場所的論理と宗教的世界観」）336 頁。西田のデモーニッシュ性についての直接の言葉は以下のものである、即ち「私はしばしば絶対矛盾的自己同一的场所、絶対現在の世界、歴史的空間を無限球に喩えた。周辺なくして到る所が中心となる、無規定的に、矛盾的自己同一的なる球が、自己の中に自己を映す、その無限に中心的なる方向が超越的なる神である。そこに人は歴史的世界の絶対的主体を見る。その周辺的方向が、これに対して、何処までも否定的に、悪魔的と考えられるのである。故にかかる世界は何処までもデモーニッシュなるものに満ちていると考えられるのである。我々の自己は、かかる世界の個物的多として、悪魔的なるとともに神的である。」（同書 336 頁）。
- (6) 同書 338 頁。
- (7) 同書 337-338 頁参照。
- (8) 人間の「デモーニッシュ性」についての教育人間学的な考察については、拙稿「浄土の教育学——教育の構造と「私」の本質——」（上田閑照編『人間であること』燈影舎、平成 18 年 1 月、所収）参照。
- (9) 「悪」の問題についての教育学的・哲学的考察については、拙著『教育の根源的論理の探究——教育学研究序説——』（晃洋書房、2002 年）参照。
- (10) M. J. ランゲフェルド講演集『続教育と人間の省察』（岡田渥美・和田修二監訳）、玉川大学出版部、昭和 51 年、197-198 頁。
- (11) 同書 24 頁。
- (12) 同書 197 頁。
- (13) 文部科学省初等中等教育局教職員課『平成 16 年度教員免許課程認定大学実地視察報告について』、平成 17 年 5 月 20 日付事務連絡、参照。
- (14) 『続教育と人間の省察』24 頁。

尚、脚注番号の付いていない引用箇所は、①1997年7月の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向について」と②1984年4月の臨時教育審議会答申からのものである。