

# 現代教職観の検討

富 田 勇 吉

## 1. 現代教職観の歴史的背景

現代にはさまざまな教職観があるが、そういう教職観の一つひとつについて検討を加えることが本稿の本旨ではない。ここでは現代には主としてどんな教職観があるかを知り、われわれが教職をみる場合の観点を明らかにすることができればよいと考える。

そのような見地から、私は相良惟一氏の分け方に従って、それを聖職観、労働者観、専門職観に分け、そのそれぞれについて若干の検討を加え、私見を述べてみることにしたい。

相良氏は「明治以来現在に至るまで……」という書き出しで教師聖職論について書いている(1)が、教師聖職論的な考え方は江戸時代にもたくさんみられ、明治時代前期の教職についての考え方は、江戸時代のその延長線上にあったものと思われる。その明治前期に続く中期以降の教師像の形成に決定的な役割を演じたのは、森有礼だったようだ。

永井道雄氏の説く所によれば、森氏が構想した教育の体制には一つの見事な全体構造があったそうであるが、森氏は教師の役割を次のようにおさえていたという。

「森がとらえようとした教師の役割は社会的伝達にあった。学問の進歩、実学の発展のために、大学、とりわけその技術的な諸部門では、できるかぎり研究の自由を重んじなければならない。とはいっても、大学の知識をそのまま国民一般に伝達すれば、国民は“過剰な”思想の自由をもつことになろう。知識人の自由が拡大再生産され、後には権力に対する脅威となることもあろう。だから、“かけ橋”としての教師に心をくばりさえすれば、忠良で穩健でしかも能率的な国民を育てることができる—森はこのように考え、師範教育の強化充実に異常なほどの熱意を示したのではなかったか。」(2)

永井氏の所論を裏付ける事実として森氏が1885年(明18)12月19日、埼玉県尋常師範学校講堂に職員一同を集めて行なった演説がある。森氏はその中で、第一に従順なる気質の開発、第二に友誼の情の涵養、第三に威儀のあるように養成すべきことをあげ、その三目標を達成する方法として、道具責めの方法、即ち兵式体操をあげ、生活の中で身体を通して生徒を教育すべきことを強調している。(3)森氏のこの演説は翌1886年(明19)の師範学校令第一条に次のように法制化されている。「生徒ヲシテ、順良、信愛、威重ノ気質ヲ備ヘシムルコトニ注目スヘキモノトス」、そして、このような気質を持った生徒を養成する方法として、「毎週六時間の兵式体操を師範学校の学科課程の中にとり入れ、これによって国家主義的精神教育を施し、なお寄宿舎制度を設けて全寮制度をとり、その教育を徹底的な軍隊式教育とした。まず寄宿舎は寝台となり、男子師範も女子師範も洋服に改められ、組長、伍長、学友などといった組織を構成し、

また生活のすべてをラッパによって規制したのである。」(4)―唐沢富太郎―

この点については永井氏も次のように書いている。「森は順良、信愛、威重の三つのスローガンをかかげただけではなかった。むしろ注目すべきは、これらのスローガンを教育の目標にかかげたこと自体よりも、この目的を実現するために、彼が実施を強行した周到な方法であった。軍国主義的な思想を教師のパーソナリティの深層にまで滲透させるために、彼がとった方法は、師範教育の生活全体を軍国的に再組織化することであった。」(5)

私は1943年(昭18)4月、埼玉師範学校予科に入学し、1948(昭23)3月、同校本科を卒業したのであるが、私が予科に入った頃の師範学校は、正に唐沢氏や永井氏が書いている通りの学校であった。寄宿舎に入れられ、上級生や舎監の厳重な監視の下に、起床、食事、学習、外出、就寝、服装等生活のすみずみに至るまできびしい規制があり、規制に違反したり、態度が悪かったりすれば、「説法」と称するきつい制裁が加えられた。日中、教室で勉強する他は、生活全体が軍隊生活と同じようであったから、誰もがたまにある帰省を待ちこがれるような状態だった。このような生活に堪えられない者は、退学する他なかったのである。

明治の中葉、森氏の意図した師範教育は、上記のような方法により、身体を通して徹底的に行なわれてきたのである。そしてそれは、明治から大正、昭和へと受けつがれ、太平洋戦争敗戦の日まで連綿と続けられてきていたといつてよい。

## 2. 現代教職観の諸相

ところで、そのような師範教育を受けた人たちが、現在50才以上となり、校長や教頭となって、学校現場において経営・管理層として、学校運営の中核にすわっているということなのである。頭だけではなく、身体を通して徹底的にきたえあげられた人々の意識が奈辺にあるか、これは改めていってもないことであろう。全連小教師像研究調査「期待する教師像」の報告(6)などをみても、校長や教頭などの教職に関する意識をうかがい知ることができる。「有礼の幽霊」の影をひいている人が多いのである。若い時に生活の中で身体で憶えさせられたことは、そうたやすく消え去るものではないようだ。

敗戦は教職観にもドラスティックな転換をもたらした。このことは前記の相良説でも「ところが、戦後は一転して、教師は労働者であるという論が日教組により……云々」と述べられているように、それまでの教職観とは全く異なる「教師労働者論」の登場をみるに至った。特に日教組が1951年(昭26)7月8日に制定した「教師の倫理綱領」(10か条)は、「教師は労働者である。」と宣言した画期的な文書となった。

加えて憲法、労働基準法をはじめとする労働関係法規、教育基本法をはじめとする教育関係法規等、戦後の法体系の改廃及び制定をみるなかで、この教師労働者論は法制的にも有力な裏づけを得たばかりでなく、教員養成制度が敗戦までの師範教育とは対照的な「開放制」となり、民主主義教育を志向した自由な新しい教師の養成をめざすようになったから、学校は戦前では考えら

れなかったような新しい教師群を迎えることとなった。

教職観も、法制も、教員養成もことごとく一変したといってよい。戦前の考え方に立つ者にとっては、正に「学校は死んだ」ともいえるほどであったわけだ。

しかも、戦後もはや30年を経過し、学校における教職員の圧倒的多数は戦後派の占める所となった。そこで、学校運営の衝に当る頭の方は教師聖職論にとらわれていても、直接子どもを教育を担当し、手足となって働く教職員の大部分は、労働者の乃至サラリーマン的であるというようになっていて、ここに大きなギャップ、考え方のズレがみられるようになったのである。

「教師は労働者である」という倫理綱領をもつ日教組が教職員の相当数を組織し、現実的に大きな影響力を持っていることはよく知られている通りだが、それだけではなく実際に調査された結果などをみても、一般教師の教職観では、労働者の教職観が最も多く、聖職的教職観を持つ人は問題にならぬほどの少数である。(7)

尚、現実学校の中でみていると、日常何もない時には、学校という所はかなり学歴の高い人たちの集まっている所であるせいか、考え方の違いがそう表面化するようなことはないのであるが、一旦事があり、例えば〇〇斗争というような時になると、俄然考え方の違いが時には尖鋭的に噴出し、衝突することになって、子どもの教育にもマイナスに作用するようなことがないとはいえないのである。それをそうならないように、まとめていくということが今日の学校のかかえている大きな問題の一つだといってよいと思うし、管理職も一般の教師たちも、そういうことで悩むことが、決して少なくないというのが、今日の学校の実際の姿なのである。

それでは教師聖職論に立つ戦前型教師と、教師労働者論に立つ戦後型教師が現に混在している学校のなかで、どのような考え方をもち、どう対処することが、現実的で有効な解決策となるであろうか。次にそのことについて考えてみることにしよう。

### 3. これからの望ましい教職観 … 教師専門職観

結論的にいって、私は教師専門職論に立つことが一つの考え方としてあっていいと思っている。そのわけは、前記の相良氏の指摘にもふれられているが、今日多くの校長や教頭、あるいは戦前型の考え方を持つ人々も、多くの一般教師乃至そういう教師に大きな影響力を持つ日教組なども、教職を一つの専門職と観念することについて、共に肯定的な態度であり、ここには両者の考え方に共通な基盤があると思われるからだ。

しかもその上に東京都中学校長会が調査し発表したものをみると、専門職観を望ましい教職観としてあげているものが、両者共にかなりの高率を示しているのである。因みにその数字をあげると次のようになっている。

校長が望ましい教職観としてあげているものは、専門職 66.1%、聖職 23.7%、労働者 0.8%、次に校長の目からみて、自校の教師がどのような教師観をいだいているかとの問いに対して、労働者の教職観 52.2%、専門職的教職観 40.7%、聖職的教職観 2.5%になっている。(8)

ところで識者によると、専門職概念に照らし、今日の教師の現状をみる時に、教職が専門職といえるかという、決してそういい切ることとはできないという。例のILO・ユネスコの「教師の地位に関する勧告」(1966年)も「教育の仕事は専門職とみなされるものとする」といい、専門職性の確立をめざすべき目標として宣言したものと解されている。既成専門職と比較してみても、教職の現状はせいぜい準専門職といえる程度のものであり、教職の専門職性が確立されているとはいえないのである。

それでは教職の専門職性の確立をめざして努力しようという時、われわれはどのような方法によって目標への接近を試みればよいのであろうか。

#### 4. 教職員の実態と研修

さて、教職の専門職性を高めるためには、どうしても教師の研修に俟つ外はないのであるが、その研修についてもさまざまな考え方があるのである。代表的なものとしては、研修を勤務能力の発揮と増進に求める立場と、教師自らがその自覚に基づいて自主的に維持向上させていくべきとする立場とがある。ところでここでは、そういう行政研修が自主研修かなどの是非を論じている余裕はない。そこで、現場で毎日子どもの教育と取り組んでいる教師たちは、研修についてどんな考えを持っているかを探り、そこからこのことについてどう考えるべきかの糸口をみつけないと思う。

そのことについてここにかつて、東京教育大学の学校経営研究室がA県A市及びB町などで実施した調査研究「教育研究における指導行政の課題と方向」と題する日本教育学会における発表の要旨があるが、その指摘する所によると、「多くの教師が経験している学校訪問について、教師は余り高い評価をしていない」で、「実際の必要を満たすものは、同僚教師とのそれであるという声が強い。教師が必要とする研修の内容も、極めて実践的なものから、教育理念にまで多様な段階をもっているといえる。また若年教師―中堅教師など、教師層の差によっても、当然研修内容は異なってくると考えられる。しかしその中において生徒と授業場面で直接対峙するところから必要とされることの研修は、教師にとってとりわけ切実であり、ことに新任―若年教師、女教師から多く聞かれるものである。」(9)とされている。

このような点から考えると、現場教師の専門職性の昂揚は、児童・生徒とのかかわりの中で実践的行なわれることに留意されるべきであり、教師たちの必要感もそこにあるわけであるから、教師の研修は校内研修が望ましいということになるだろう。尚、校内研修といっても共同研修も個人研修もあるわけであるが、教師たちが指導主事や校外からの他律的な研修より、校内の同僚教師との研修に期待しているという以上、校内における組織的な共同研修がより望ましいということになるだろう。

私の勤務している地域でも、郡市単位で毎年一回は小・中学校教員研究発表会を開催しているが、個人研究より共同研究の方が発展性があるようで、共同研究の方が研究結果もより有効に生

かされているように感じる。

規模の小さな小学校などは学校全体で一つの課題に取り組み、成果をあげている所もあるようだが、中規模以上となると、学年又は低・中・高ブロック別くらいの単位で共同研究を進めることがよいと思う。

中学校では教科担任同士の共同研究などを継続的に行なって成果をあげている学校もみられるから、教科担任同士の共同研究ということも考えられてよいだろう。

いずれにしても共同でやる以上、どうしてもお互い同士の共通理解を図って、仕事を進めなければならぬわけだが、そのことが実はかなりむずかしいことなのである。前にも述べた通り、研修の内容や方法は勿論、時には研修観について鋭い対立がみられることもあるのだ。共同研修をもり上げていくためには、リーダーの調整力を含めた指導力に負う所が大きいといわなければならない。

## 5. 結 び

教育は人であろうというのが私の教職経験から得た実感である。それではどんな教師がより望ましく、教師としてはどんなありようが期待されているのか—そのことについて自らのささやかな経験を縦糸に、学校現場のさまざまな状況を横糸にないまぜながら、思いつくままにここまで綴ってきた。この辺でいまままで述べてきたことをふまえ、この小稿をまとめておくことにしたいと思う。箇条的に結論づければ、次の三点に要約できるように思う。

第一に子どもへの愛情と哲学をもって教育に打ち込む情熱—その姿勢こそ教師にとって大事だと思う。私などは30年の教職歴などといっても、ただ徒らに年月を重ねてきただけという感が深い。間違いだらけでも、夢中になって打ち込んだ時期のことは、自分でも忘れないし、教え子たちも憶えていてくれる。通り一遍に可もなく不可もなく過ぎ去った時のことは、自分の記憶にも残らなければ、教え子たちの印象も薄いようだ。行き過ぎや間違いを恐れず、情熱を傾けて打ち込む姿勢こそ、教師に先ず求められることであるといいたい。教師がその仕事に打ち込みさえすれば、子どもたちにも自然に力がついていくものだ。

第二に現代は組織の時代であり、すぐれた組織人としての教師が求められていると思う。教室であろうと学校であろうと、現代ではよりよい組織のつくれる人、組織をよりよく動かせる人が、教師としてもよい教師だといえるだろう。自分の教室に閉じこもって、担任した子どもをただ整然と座席に着かせることしかできないような教師ではだめである。子どもたちの組織を常に考え、子どもたちを組織的にしかもダイナミックに動かすことのできる教師こそ、彼等にとってもよい教師だといえるだろう。学校全体からみてもそうである。現代公教育にかかわりを持つ人は、単に子どもたちだけでなく、教師、保護者、教育行政当局者など量的にも極めて多人数であり、質的にも複雑多岐にわたっている。

こういう中では、学校はいやおうなく組織的な協働体たらざるを得ない。一致できる共通の目

標を練り上げ、共通理解を図って協働して教育活動を推進するの でなければ、成果を期待することは困難である。

第三に調整力があり、みんなをまとめていくことのできる教師が求められているのではないかと思う。教職観についてはすでに述べた通りだが、ものの見方、考え方が十人十色で、価値観が多様であるということが、現代の特色の一つであろう。

考え方は勿論、質的にも児童・教職員共に格差の大きい人々がまじりあっているのである。どれがよく、どれが悪いなどといっていたのでは仕事にならない。戦前のように異なる見解を持つ人たちは抑えつけ、一色に染めあげていくなどということはすべきではないし、できもしないことなのである。

むしろ、それは多様な見解、さまざまな持ち味を思う存分発揮させながら、全体として一つにまとまったものを創造していくということこそ望ましいことなのだといえるだろう。異なる特徴をもつ一人ひとりを生かしながら、全体としてまとめ、調和のとれている学級や学校—そういう級風や校風を持った学校をつくるために、いふならばオーケストラの指揮者のような資質・力量を備えた教師が、いま学校に求められているのではなかろうか。

#### 注

- |                       |                            |                 |
|-----------------------|----------------------------|-----------------|
| (1) 相良惟一              | 「教育法規<br>教育行政実務事典<br>法令用語」 | p. 134          |
| (2) 永井道雄              | 「近代化と教育」                   | pp. 110～115     |
| (3) 百年史編集委員会編         | 「百年史 埼玉大学教育学部」             | pp. 81～87       |
| (4) 唐沢富太郎             | 「日本近代教育史」                  | p. 97           |
| (5) 永井道雄              | 「近代化と教育」                   | p. 115          |
| (6) 高橋早苗<br>田辺多命次 共編  | 「専門職」                      | pp. 325～329     |
| (7) 鈴木重信              | 「教師とはなにか」                  | p. 14           |
| (8) 同                 | 上                          |                 |
| (9) 東京教育大学<br>学校経営研究室 | 「教育行政における指導行政の課題と方向」       | p. 8, pp. 29～30 |