

教師の責任論の現代的課題

筑波大学 水 本 徳 明

1. 本稿の目的と視点－責任を問うとはどういうことか

本稿の目的は、責任論の視点から教育をめぐる社会関係について考察することである。今日、「学級崩壊」やいじめ、不登校、学力低下などの問題と関わって教師の責任が多方面から問われている。他方、学校の教育機能が肥大化し、それに伴って教師の責任を無限定化してきたことを反省ないし批判する見解も社会的に受け容れられるようになってきている。教師の責任についてそのような矛盾する見解が見られる中で、教師の責任論－教師は誰に対して、何について、どこまで、どのような形で責任をとるべきか、そしてその根拠は何か－の再構築が必要になっているのである。

ところで、責任を問うとはいかなることであろうか。責任を問うことは、少なくとも次の四つの要件から成り立っていると考えることができる。

第一は、決定すなわち行為の選択を何者かに帰属させることである⁽¹⁾。それは、その者を決定の主体と捉えることである。そして、そこにはその者に決定を帰属させる根拠がなくてはならない。なぜなら、たとえば人を刺した犯人が自分がかつとさせた相手に責任を転嫁するように、決定を他者に帰属させる可能性が常にあるからである。決定をある者に帰属させるためには、その者にその決定に関わる自由や自主性が認められていなくてはならず、その自由や自主性を認める社会的根拠が必要なのである。すなわち、責任を問うことが成り立つためには、ある決定を行う正統性がその者に認められていなくてはならない。奇妙なことであるが、人を刺す可能性を含めて人に基本的な自由が認められているから、人を刺したときに刺した本人の責任を問うことが可能なのである⁽²⁾。

第二は、責任を問う他者である。この他者は必ずしも当該の行為の直接的対象であるとは限らない。たとえば、傷害については民事事件としては傷害を受けた本人が賠償を求めて直接相手の責任を追及するが、刑事事件としてはそうではない。そして、責任を問うことについても正統性が必要である。なぜ、その者が他者の責任を問うことができるのか、その根拠が社会的に承認されていなくてはならない。

第三は、行為の帰結についてのスタンダードである。ある行為について責任を問うためには、その帰結の善悪や適否を判断する基準が必要である。そのスタンダードは責任を問う主体が恣意的に設定したようなものではなく、何らかの形で正統化され、一般化されたスタンダードでなくてはならない⁽³⁾。恣意的なスタンダードによる場合、それは責任の追及ではなく、単なる利害対立にしかならないからである。

第四は、サンクションである⁽⁴⁾。責任をとるということは何らかのサンクションを必要とする。

そして、このサンクションもスタンダードと同様正統化、一般化されていなくてはならない。また、たとえ道義的責任という場合でも、良心の呵責を感じるというようなサンクションが存在しなければ、責任を問うことは成り立たない⁵⁾。

責任を問うことが成り立つためには、以上の四つの要件が必要である。しかし、さらに言えばこれら四要件、すなわち決定の帰属、責任を問う主体、スタンダード、サンクションを正統化する第三者としての法や倫理、そしてそれらを支える社会が成り立っていないとてはならないのである。以下では、このような視点から教師の責任について、その現代的特質と課題を考察していくこととする。

2. 教師の責任問題の構造

(1) 教師の責任問題の三類型

教師の責任の問われ方を考えてみると、大きく分けて三つのタイプがあるように思われる。表は、その三つについて先にあげた責任を問うことの四要件の視点から整理したものである。

まずここで「管理問題」と呼んだものは、学校管理機関が学校管理権限を根拠に法規に基づいて教師の職務上の責任を問うものである。「人権問題」は、教師の行為の直接的対象である生徒やその代理としての親が、人権を根拠に法規に基づいて教師の行為の責任を問うものである。たとえば、会社でも社員同士の暴力やセクハラが問題となるように、ここで問題となる行為は教師－生徒関係でなくとも人権上の問題となる。そしてこれら二つの責任問題については実際にはさまざまな議論がありえるにしても、責任の帰属、責任を問う主体の正統性、スタンダード、サンクションいずれについても社会的なシステムが整備されてきた。ところが、ここで「教育問題」と呼んだものについてはそれを問う社会的システムが成り立っていない。「教育問題」とは、教師の教育行為の教育的効果に関する責任問題である。たとえば子どもの学力が伸びていないと感じたとき、親はそれがどの程度だどのような形で教師の責任を追及できるのだろうか。

表 教師の責任問題

		管理問題	人権問題	教育問題
例		国旗・国歌問題	体罰	学力低下
決定の帰属	主体	教師	教師	教師
	正統性	職務	職務	専門的自律性
責任を問う他者	主体	教育委員会	生徒、親	生徒、親
	正統性	学校管理権限	人権	人権（学習権、教育権）
スタンダードの設定		法規（たとえば学習指導要領）	法規（たとえば学校教育法第11条）	
サンクション		処分	処分・賠償	

この分類は責任を問うことの四要件の視点からの形式的分類であり、教師の行為による分類では

ない。だから、国旗・国歌問題は国旗・国歌の指導を通じて子どもの愛国心を高めたいと考えている親からすれば「教育問題」である。「教育問題」もたとえば学年ごとの学力の達成水準を設定して（たとえば小学校2年生では90%以上の児童が九九を完全に暗誦することといった）、それを達成できなかった教師を処分することにすれば「管理問題」となる。また、体罰は教師の懲戒権の濫用として「管理問題」であり、さらに体罰によって学習が阻害されれば「教育問題」である。

(2) 教師の責任問題の現代的特質

以上のように整理してみると、教師が二面的な責任関係の中に置かれていることがわかる。小浜逸郎（1999、167）はこのことを「近代公教育における教師の委託関係」として捉え、「委託の実体的な主体が、国家と家庭というまったく立場の異なる二者に分かれ」、「直接的な契約者が国家に一方向的に偏っている」という。直接的な契約者が国家に偏っていることによって、これまでの教師の責任問題は「管理問題」に偏らざるを得なかった。

では、「教育問題」はどのように処理されてきたのだろうか。制度的には「教育問題」は、「管理問題」や「人権問題」とならない限り教師の責任として問われてこなかった。たとえば、教科書の使用義務違反や指導要領からの逸脱などの形で「管理問題」化したり、体罰などの形で「人権問題」化したりしない限り、「教育問題」について教師の責任は追及されてこなかった⁶⁾。また個別적으로는、「教育問題」は教師と生徒や親との個別的关系の中での信頼関係として処理されてきた。たとえば生徒の学力が伸びないことはその生徒の努力不足として、実質的に生徒自身に帰責されてきた。そして親は子どもの成績の伸びについて教師の責任を追及するよりも、自らの負担によって塾や家庭教師を利用することを選択してきたのである。

伝統的な専門職論からすれば、「教育問題」についての教師の責任は教師集団自身による自律的な統制にゆだねられるということになるであろう。しかし、そのような意味での専門職化の進行は結局「教師集団の職業文化の規制力」を強化し、「内部官僚的とさえいえる病理」をもたらした（永井聖二、1988）。つまり、実質的に外部から教師の責任を問うことを困難にしたのである。

しかし、教師の責任論は「管理問題」から「人権問題」へ、そして「教育問題」へと重心を移している。教師の責任を問う視線は、教師の専門性の中心である教育活動そのものへ注がれるようになってきている。広田照幸（1998、163-165）に従えば、1980年ころを境に「親と学校の力関係が拮抗ないし逆転した」上に、「教育の中の人権」というイデオロギーがヘゲモニーを掌握する位置にまで強まり、青少年の脱学校化ともいべき事態が進行している。そしてこのような環境の中で、教師への責任追及が厳しくなっている。単に体罰やセクハラなどの「人権問題」について教師に対する目が厳しくなっているばかりでなく、これまで教師にゆだねられてきた指導や評価にかかわる「教育問題」にまで責任追及の目は及ぼうとしている。生徒による授業評価や内申書の開示請求の動きなどは、それを端的に示している。

ところが、「教育問題」にまで教師の責任に対する社会的追及の目が及んだところで、ある種の反転が生じている。「教育問題」について教師に帰責することの限界が認識されるようになってきてい

るのである。「学級崩壊」に対する社会的視線には、それが端的に現れている。すなわち、「学級崩壊」に関しては教師の指導力不足が問題とされる半面で、教師の指導力を超えたケースのあることが社会的に認知されてもいる。教師の「教育問題」に関する責任がいつそう追及されるようになると同時に、家庭や地域の教育力の低下が指摘され、その向上が課題とされてもいるのである。それも広田（1999、127）によれば、「家庭の教育力が低下している」のではなく、「子供の教育に関する最終的な責任を家族という単位が一身に引き受けざるを得なくなっている」のである。家庭と学校との力関係が逆転したことは、家庭から学校への責任追及を厳しくしたが、同時に皮肉なことに子どもの教育を最終的に家庭に帰責する社会的まなざしをも成立させたのである。

いわば子どもの教育について学校と家庭との間で帰責ゲームが開始されているのである。そして、その中でこれまで責任問題の主役であった国家は背後に退き、地方分権、学校の自律性拡大が進んでいる。しかし、具体的には「教育問題」についてのスタンダードとサンクションのシステムは整備されてはいない。子どもの教育について教師がどこまで責任を負い、家庭がどこまで責任を負うべきか、そしてその調整をどのように行うのか。そのような問題を社会的に解決していくためのシステムが欠けているのである。

3. 教師の責任論の再構築

(1) 三つの戦略

以上に述べてきたような現代的な状況の中で、教師の責任論を再構築するさまざまな考え方が提起されている。ここでは Sergiovanni（1998）が学校改革の戦略を「組織」、「市場」、「共同体」に分類していることに基づいて、教師の責任論再構築の戦略を三つに分けて検討してみよう⁷⁾。

第一は、教師の職務に関わる規則を通じて「教育問題」に関わる教師の責任を追及しようとする、組織的戦略である。その代表的なものは、東京都が導入を予定している人事考課制度である。それは、規則によって「教育問題」に関わるスタンダードを設定し、組織の内部的な評価を行い、その結果を人事に結びつけることでサンクションとして機能させようとするものである。

このようなシステムがうまく働くためには、スタンダードが客観的で具体的なものであることが必要である。そのためには、教師の「教育問題」に関わる責任範囲が明確に限定されていなくてはならない。そのような条件がそろっている塾や予備校などではこのようなやり方がこれまでも行われ、成功してきた。しかし、菊地栄治（1996、96）がいうように、「『教員評価』をある特定の知識体系にのっかって客観的におこなうことが、とくに中学校教員にとってさほど重要性をもたない」、「むしろ生徒との人間的な信頼関係を修復するほうがいつそう重要になってきている」というような状況があるとすれば、このような戦略は成功しない。今日の「教育問題」は不確実性をこそ特徴としており、官僚制的な規則としてスタンダードを具体的に設定することは困難だからである。

第二のストラテジーは、教育に関わる責任問題を学校選択による競争原理によって解決しようとする市場的ストラテジーである。そこでは、「教育問題」に関する教師の責任は学校選択に伴う保護者の自己責任へと転換され、「教育問題」の不確実性は選択に伴うリスクとして処理される。「教育問題」に関するスタンダードは、親や生徒の学校選択の結果として事後的に設定されていくことになる。そして生徒が減少した学校の統廃合や閉校が、教師へのサンクションとして機能する。このようなストラテジーが有効に機能するには、人事や財政面について各学校の自律性が大きく拡大されていなくてはならない。各学校が特色ある教育を、独自の経営努力によって行う自律性が前提となる。

しかし、そのような前提が整ったとして、親はどのようにして学校を選択するのであろうか。複数の学校を比較して教育としてのよしあしを判断する能力を親は持っているであろうか。大澤真幸（2000）は、専門家の判断できないことを素人の自己決定にゆだねた場合、それはまったくの「盲目の飛躍」であり、それに伴う責任は「まったく形式的なものに堕してしまう」という。学校選択は親の教育責任の自覚を促すきっかけにはなるであろうが、それによって教育の質が改善されることは必ずしも期待できない。結局そこでなされることは、教師の専門的な責任を親や生徒自身の自己責任へと解消することであり、教育に関する社会的無責任体制につながる危険性もある。

第三のストラテジーは、「教育問題」についてのスタンダードとサンクションの仕組み作り自体を学校教育に関わる者が共同的に行い、共有しようとする共同体的ストラテジーである。これは学校参加の思想であるといつてよいであろう。それは、改めて教育に関わる社会的責任関係を作り直す仕組みとしては有効であると思われる。いかなる内容のスタンダードとサンクションの仕組みがつくられようと、その決定に参加したことによる責任の共有が図られるからである。

しかし、そこでの根本的な問題点は、学校に参加する正統性を持つものは誰かをどのように決定するかという点にある。親の参加は当然だといえるだろうか。子どもの参加はどうか。あるいは地域住民のうち、誰が参加すべきか。このようなことは実際に学校評議員の選任の際に問題となるであろう。そして、評議員の選任に関する校長の責任をどのように追及できるかが問題となる。また、そのような共同体は各学校を単位として形成されるべきであるか。あるいは自治体やさらに大きい単位を基礎として形成されるべきであるか。共同体を多層的に形成した場合、その間の関係をどうすべきか。このように問題を広げていくと、それは学校教育に関わる政治行政の問題そのものとびったり重なってしまう。そしてこのように考えると、佐藤学（1998、21）のいう「教育と文化の公共圏を地域の人々と連帯して組織し、『学びの共同体』を学校に構築する」ことは、「学びの共同体」を学校に構築するための共同体的手続きを要請してしまうという困難を伴っていることがわかる。佐藤はその自己言及性を乗り越えるために、「媒介者」としての教師像を提起するのであるが、教師とは何かをどのように社会的に定義するかが問われざるを得ないのである。

（2）教師の責任論の再構築へ向けて

以上で教師の責任論を再構築しようとする三つのストラテジーそれぞれの特徴と課題を論じてきた。そこからいえることは第一に、教師の責任問題の基本は教育をめぐる社会関係にあるという

ことである。その意味で教師の力量を高度化すること自体によっては教師の責任問題は解決できない。今日行われている教師の養成や研修に関わる改革、教師の力量を高度化しようとする改革は、確かに「教育問題」の解決に一定の役割を果たすであろう。しかし責任論の視点から言えば、その高度化が「教育問題」についての決定の帰属、責任を問う主体、スタンダード、サンクションについての社会的正統化、社会的承認の再編につながって初めてそれに関わる責任問題の解決に道を開くものと考えられるからである。

そして第二に、教師の責任論を再構築しようとするパラドクスに陥ってしまい、決定的な解決策は見つからないということである。大澤真幸(1994, 86)は「あるものが権威を帯びた他者として現れることがありうる、ということがわかれば、教育という現象が成立する、ということも理解可能になる。私にとって権威ある他者は、私を教育することができる者である。(中略)教育の成否は、教育者が、教育を受ける者達にとって、第三者の審級(を代理する者)として定位されているかどうか、にかかっている」という。「第三者の審級」とは、行為の妥当性の判断の帰属点となる、超越性を帯び、必然性の様相を帯びた他者である(大澤, 1994, 78-85)。今日の「教育問題」の困難さの原因は、そのような(たとえば、真理、学歴などの言葉で表され、学校教育の意味付けの準拠点となってきた)「第三者の審級」が崩壊し、教育者の権威のパラドクス—教育者の権威は被教育者の受容に依存していること—があらわになったことにある。

したがって、教師の責任論の再構築の最も基本的な要件は、そのような教育システムに内在的なパラドクスの存在をけって隠蔽しないで、社会的に確認しつづけることである⁽⁸⁾。重要なのは、教育についての社会的無責任体制化を避けることである⁽⁹⁾。この観点から見た場合、これまでの日本の公教育においては文部省や家庭や教師のどこかに一方的に責任を還元することでパラドクスを隠蔽し、「教育問題」についての責任論を回避してきた。

現実的には、先に述べた三つの戦略のうち、共同体的戦略が有効な戦略になってくるであろう。なぜなら、組織的戦略は官僚制的権威によって責任問題の社会性とそこに含まれるパラドクスを隠蔽することになるし、市場的戦略は個々の保護者や子どもの自己責任に責任問題を解消することによって、同様の結果をもたらすからである。これら二つの戦略が「教育問題」に関わる責任問題に有効に機能するのは、共同体的戦略と組み合わせられた場合のみである。

なぜ、共同体的戦略が有効なのか。それは、先にも述べたように、その戦略が共同体を構築するための共同体的仕組みを要請するという自己言及的パラドクスを明示しているからである。あるいは、そのようなパラドクスを明示的に掲げ得る場合にのみ共同体的戦略は有効でありえる。かつてはそうであったかもしれないが、これからは共同体は自然に与えられるものではない。それは作られなくてはならないし、作りつづけられなくてはならない。具体的に言えば、保護者や地域住民あるいは子どもたち自身が学校づくりに参加し、教師とともに「教育問題」に関わる責任関係を確認しつづけることが必要である。その中で、教師の専門職性(=教師の教育

行為の正統性の基盤）とそれに伴う固有の責任も再定義されつづけるといえよう。

(注)

- (1) 大澤真幸（2000）は、責任という概念を（「形式的には」という断りつきで）「正または負の帰結をもたらしうる行為の選択を、何者かに帰属させること」と定義する。
- (2) 佐藤直樹（1998、19）のいうように「自由な意思決定をなしうる理性的人間」という人間像が近代的な責任の前提になっているのである。
- (3) たとえば、航空機内での喫煙が責任を問われるようになるには、喫煙が他者に及ぼす健康被害や不快感についてのスタンダードの社会的承認が必要であった。
- (4) 責任は信頼と裏腹の関係にある。ルーマン（1990、67）は、「もし信頼する側がサンクシヨンの可能性を不用意に手放してしまうならば、その者は、自分に有利なように責任の所在を決定する可能性をも失うことになる」としている。
- (5) このことは、「道義的責任」が成り立つためには、ある場合には誰でも良心の呵責を感じるべきであるし感じるであろうというような一般化（スタンダード）を成り立たせる—いわば良心を社会的に担保する—社会的システムが前提となることを意味している。しかし、現実には多くの場合、道義的責任が問われるときには「道義」を担保するシステム自体が崩壊しているのだ。
- (6) 「教育問題」を「管理問題」として処理する仕組みとして分限処分がある。しかし、「不適格教員」問題として議論されているように、教師の分限処分に必要とされる「一定の客観的標準」（昭35・7・21 最高裁）は必ずしも明らかではない。
- (7) Sergioivanni（1998）によれば「組織」には官僚制的な戦略と人間関係的な戦略があるが、基本的にそれは規則に基づく学校変革である。学校変革の目標に向けて規則を設け、学校成員をその規則に従わせることによって変革を実行しようとするものである。また、「市場」は競争、誘因そして個人による選択に基づく戦略である。たとえば、学校選択により学校間に競争原理を働かせ、学校を変えていこうとするような考え方である。そして、「共同体」には「専門職的」、「文化的」、「民主的」の三つの戦略がある。「専門職的」戦略は「専門職共同体を形成するための専門性の標準や行動規則、同僚性、義務感その他の専門職的規範」に基づく戦略である。「文化的」戦略は、「慣習的な共同体を形成するための教育方法、社会関係及び政治についての価値、目的、理念の共有」に基づく戦略である。「民主的」戦略は、「民主的共同体を形成するための民主的社会契約と共通目標への関与の共有」に基づく戦略である。そして、総じて「共同体における変革は規範を動因とする」とし、長期的で深いレベルの変革のためには「共同体」戦略がもっとも適切であると結論付けている。
- (8) 宮澤康人（1992）は、近代学校における教師の困難を徒弟制との比較によって次のように説明し、その共有の必要性を主張している。「学校の場合は、それ（徒弟制において親方が自分の仕事の方を向き、徒弟はそれを見習っていること—引用者注）と逆に、教師は全面的に子ども＝生

徒の方を向く。そして教えるという仕事に専念する。ところが生徒たちは、教師のその教えるという仕事を見習うわけではない。読み書き算や、地理、歴史を学ぶのも、教師になるためではない。生徒は、少数の教員志願者を除いて教師という職業の後継者ではないのである」（166）。「近代の学校教師は、子どもを社会人に育て上げる能力をほとんど失ったにもかかわらず、いや失ったがゆえに、子どもへの理解を無限に強いられる」（169）。このことは、先に指摘したパラドクスが、近代社会において教育が労働などの他の社会システムから分化して、独立した機能システムとして成立したことに起因していることを示唆している。

- (9) ただし、そのことは必ずしも社会全体が教育熱心になることを意味するのではない。広田（1999、193-194）の指摘するように、子どもの置かれている環境の無意図的な人間形成機能を再評価するという方向もありえるからである。

<引用文献>

- 広田照幸 1998 「学校像の変容と<教育問題>」佐伯胖ほか（編）『学校像の模索（現代の教育2）』岩波書店、147-169頁。
- 広田照幸 1999 『日本人のしつけは衰退したか』講談社。
- 菊地栄治 1996 「現代日本における教員評価の虚像と実像」佐藤全ほか（編著）『教員に求められる力量と評価』東洋館出版社、87-100頁。
- 小浜逸郎 1999 「学校縮小論と教師役割-これからの教師像を共有するために-」油布佐和子（編）『教師の現在・教職の未来（シリーズ子どもと教育の社会学5）』教育出版、162-179頁。
- ルーマン 1990 『信頼 社会的な複雑性の縮減メカニズム』大庭健ほか（訳）勁草書房
- 宮澤康人 1992 「学校を糾弾するまえに」佐伯胖ほか（編）『学校を問う』東京大学出版会、161-195頁。
- 永井聖二 1988 「教師専門職論再考-学校組織と教師文化の特性との関連から-」『教育社会学研究』43 45-55頁。
- 大澤真幸 2000 「責任論」『論座』2000年1月号、158-199頁。
- 大澤真幸 1994 『意味と他者性』勁草書房。
- 佐藤直樹 1998 『大人の<責任>、子どもの<責任>』青弓社。
- 佐藤 学 1998 「現代社会の中の教師」佐伯胖ほか（編）『教師像の再構築（現代の教育6）』岩波書店、3-22頁。
- Sergiovanni, T. J. 1998 Organization, Market and Community as Strategies for Change: What Work Best for Deep Changes in Schools Hargreaves, A. et al. (eds.) International Handbook of Educational Change, Kluwer Academic Publishers, pp. 576-595.