

# 教育実践の現場から：伝統的教師論の功罪

千葉大学非常勤 青木 朋江

## 1. 現場教師のさまざまな教師像

教師論は本来、教師にとって自らに何を求めるかの指針となるものである。そして、教師として自らが思い描くあるべき教師像は、子どもの目に映る自らのあり方をどのようなものたらしめたいかという思いと不可分に結びついている。こうしたものとしての教師像は、個々の教師にとって日々の努力目標として機能する。もしもこうした教師論、教師像が数多く示されていて、その中から自らの生き方として最も共感できるものを選び、それをベースとして自らの教師としての生き方を自ら創りあげていくことができれば、教師たちはずいぶんと生気を取り戻すことができるだろう。

さまざまな教師論の中で、これまで現実的に教師を支え、自信をつけるのに役立ってきたのは、実は伝統的教職論たる労働者論でも専門職者論でもなく、ましてや聖職者論でもなく経験至上主義とでもいうべき教師論であった。

問題行動への対応をはじめ、その他さまざまな子どもとの日常的なかかわりの中で、教師は次第に生徒指導のベテランとなる。また日常の授業と進路指導の経験を積む中で教師は学習指導にも習熟する。このように教師は、結果として教育のプロとして子どもからも親からも認知され、信頼と尊敬の的となる。

教師は、社会的には教師になった途端に先生として1人前に扱われる。この点は新米もベテランも同じである。しかし、若い教師の教育のプロとしての力量は、どう逆立ちしてもベテラン教師の豊かな経験には及ばない。だからベテラン教師の給料が高いのは当然なのだ。—そう考えてベテラン教師たちは密かに自らを安定させてきたし、それが彼らの自信ともなっていた。このような経験至上主義というべき教師論の正当性は、教師たちの生活感覚の中で長く守り受け継がれてきたいわば暗黙の了解事項であった。年功序列型の職場秩序が維持されていた時代には、確かにそれにはかなりの説得力があったといつてよい。

しかし、こうした経験至上主義を信奉する教師たちも、コンピューター化の進行、新しい学力観の導入、教育改革、そして不登校やいわゆる“学級崩壊”など思う通りにならない子どもたちの出現の中で、さらに、高学歴社会を背景とした教師の権威・権限を無条件には容認しなくなった保護者の存在のなかで経験から生まれた自信を急速に失っていった。自信を失った教師にはよい仕事は期待できない。座視するわけにはいかない問題がここにある。

それだけではなく、実はもともとこの経験至上主義の主張には大きな欠陥がある。何故なら、経

験年数それ自体は、必ずしも実力を保証するものではないからである。事前準備の有無、それへの取り組みの真剣さの度合い、体験したものの受容のあり方、一般化、抽象化の存否などにより、経験による教師の鍛えられ方は大きく異なる。現実には、ただ単に子どもの扱いに慣れただけで学習指導・生活指導から手を抜くことを覚えた教師から、体験を糧として教師として人間として限りなく豊かになる教師まで、さまざまな教師が存在する。このような教師個々の経験の受け止め方の質を論じることなくして経験至上主義的教師論の正当性は立証し得ない。

一方には、給料分だけ働くという意味での“サラリーマン教師論”がある。これは一種の労働者論でもあろうが多くの場合それは教師へのあからさまな揶揄・蔑視の表現であり、まともな教師論といえるとは思わない。とはいえ、一部の教師の現実のありようを見るにつけ、これを一蹴しえないところに現代の教育界の問題状況の深刻さが垣間見える。

教師の生き方は多様にみえるが、その内容、方向性、主張の力点はその時代の社会状況によって異なっており、社会における学校の位置づけ、国家や国民からの期待や要請なども深いかかわりがある。とかく教師には、国家権力、政治勢力、メディア、保護者、それらを後押しする研究者や教育評論家などの教師以外の者が描くあるべき教師像が押しつけられる。これは一面では教師に対する期待感の表現ともいえるが、結果的には外から枠をはめるものであり、教師自身にとっては外的圧力としてしか捉えられない場合も少なくない。

事実として教師たちの多くは、今日まで生き生きと仕事のできる状況に置かれてはいなかった。そして伝統的な教師論、つまり、聖職者論、労働者論、専門職者論が描く教師像は多くの場合現実の教師像とはかなり乖離しており多様性を持ちえず、典型的ですらある。おそらく多くの教師は、いずれの教師論が描き出す教師像に対しても自らが真に目指す目標とはなし得ないと感じているのではあるまいか。にもかかわらず、これら三つの教師論は教師たちに功罪さまざまな影響を与えてきた。そこで、本稿では教師たちの多くが真に共感を持って目指すべき目標とするに足る教師像はどのようなものかを探る一つの試みとして、あくまでも現実の問題状況に立脚して、これらの伝統的な3つの教師論について吟味することからはじめたい。

## 2. 伝統的教職論の批判的検討

### (1) 労働者論

#### ①労働者論と現場とのかかわり

筆者が教師になった1962年頃は、職員室には日教組の「教師の倫理綱領」が張りだされ、当然のように、労働者としての教師論が堂々と主張されていた。それは「日本社会の課題に応じて青少年とともに生きる」から始まる全10カ条から成っており、その中には「教師は労働者である」「教師は団結する」などの条文が含まれ、階級闘争の理念に立って、教育による社会革命をねらう指針とされていたことは明らかである。にもかかわらず、この綱領が全体としては、「平和と教育の自由を守り」、「社会の退廃に抗して新しい文化を創造し」、「教育の機会均等の実現につとめる」など、戦

後の教育改革において教師に課せられた任務を簡潔・平易に表現するものとなっていた。さらに、教師による教育研究についても、教師が「科学的真理に立って行動するためには不可欠な活動である」とし、「この綱領の精神と教研活動とは密接な関係にある」としていた<sup>(1)</sup>。この点は、一定の歴史的役割を担うものとして評価されよう。

確かに教師は労働力を提供してその対価として給料を受け取る。この限りにおいて、教師はまぎれもなく労働者であり、労働者論は現場の教師たちにとっては否定しようのない事実<sup>(2)</sup>に立脚するものであったから、その意味で相当の説得力・影響力を持っていた。そして、その後の地方教育行政法制定によるいわゆる五六年体制下における勤務評定闘争、学力テスト反対闘争、特設道徳反対闘争などの相次ぐ文部省（現文部科学省、本稿では歴史的記述に当たっては当時の名称を使用）と日教組との激しい対立抗争は、現場の教師個々に、労働者論に立つか否かの選択を否応なしに迫るものとなった。

この過程で、多くの教師は、もう一つの伝統的な教師論、すなわち聖職者論を、暗黙のうちに国家権力に強制されたもの戦後の民主教育とはなじまないものとして、全面否定する途を選ぶほかはなかった。何故なら、専門職者論はまだ登場しておらず、聖職者論以外に労働者論と対峙するものがない状況下において、一を否定すれば他を肯定する以外の選択肢はなかったからである。考えてみるとこれはおかしなことであった。

#### ②泥沼と化した文部省と日教組の対立の中で

労働者論は、教師もまた家庭もあれば個人生活もある一市民であり、生活の向上を要求する権利を持つ労働者の一員であると主張する。しかし、これだけではただの事実認識に過ぎず、これが教師論となるためには教師としての姿勢の在り方を論じるものでなければならない。それに応えるものが1952年の日教組第九回定期大会で決議された前記の「教員の倫理綱領」であるといつてよいであろう。その根元に階級闘争論に立脚して社会革命を目指すという政治的理念があったにせよ、教育現場においては、それは新しい教育を自らの手で創り出そうという気運の醸成に大きく寄与したといつてよい。そして事実、当時の教師たち（その圧倒的多数は組合員である）の多くはそれぞれにすばらしい教育実践をしており、かつそれに誇りを持っていた。もしこのような状況がその後も継続していれば、教育に携わる者すべてが思想信条を超えて、子どもたちのより良い教育のために力を合わせ得た筈である。

ところが、文部省と日教組との対立は泥沼と化し、日教組内部にも政党間<sup>(3)</sup>の対立があり、組合は文部省や教育委員会、そしてそれを代弁する立場にあるものとしての校長の言うことには何でも反対することによって辛くも団結を保っていた。かくして組合活動の質は低下し、学校の教育力も低下していった。

かつて筆者は、学校現場が直面したこのような状況の一端を研修の側面から、「職員団体指導層によるいわゆる“官製”研修反対の姿勢が、多くの教職員から研修への意欲と機会を奪ってきた責任は重大です。職員団体員等が、各種の公的研修はもちろん、専門職業人にとって不可欠の自主研修

をすら忌避する風潮を助長し、若干の例外はあるとしても、一般的には、職員団体員等のトータルな資質・技能の低下を招く要因として機能してきたことは否みがたい事実です。さらには、職員団体員数の増えた横車によって、研修を心から望んでいる他の教職員から研修の機会が奪われる結果となった事例も少なからず発生しています。職員団体指導層およびその同調者の責任は極めて大きいと言わなければなりません。(中略)このような研修忌避の風潮の当然の帰結として、職員団体組織率の高い学校においては、教育力が低下していますから、児童・生徒の学力水準は、おしなべて低いという状況が生まれます。つまり、職員団体員等による「特権」行使による最大の被害者は、ほかならぬ子どもたち自身なのです」と書いた<sup>(2)</sup>。ここで指摘したように、「倫理綱領」を掲げて労働者論を主張していた教師たちは、五六年体制下における文部省と日教組との対立と内部の支持政党をめぐる対立とも複雑に絡み合いながら、自らを厳しく律することを忘れ、甘やかし合う構造の中で教師としての資質・能力を低下させ、ひいては教師の地位を著しく低下させた。

ほとんどの教師は、新任当初は子どものためにいい教師でありたい、いい仕事をしたいと胸を膨らませている。そして、いかに学級経営に取り組むべきかと教育書を求める。筆者もまたそうだった。しかし40年前、書店の教育書の書棚を占領していた学級経営関連の教師向けの書籍はほとんど集団主義一色に染め上げられていたとあってよい。筆者自身、そうした書物を何冊も買い求めて懸命に読み、実践に移す努力もしたが、それから決別するまでに数年を要した経験をもつ。その頃、たまたま勧められて参加した学習会で、学級経営の目的と理想とする子ども像について訊ねたとき、リーダーの一人が「革命家を育てることだ」と明確に答えるのを聞き、自らの理想とする学級のあり方との隔たりの大きさに驚いたことをいまも鮮明に覚えている。

「倫理綱領」の基本的スタンスは“ベルリンの壁”崩壊以来どのように変容したのであろうか。日教組は1965年に出されたILO・ユネスコの「教員の地位に関する勧告」において提起された専門職論は労働者論と親和性を持つものとの見解を示している<sup>(3)</sup>。しかし、これは必ずしも日教組が公式に労働者論を専門職者論に切り替えたことを意味するものではないようだ。

この日教組の労働者論は、半世紀をかけて、事実として教師の資質・能力を低下せしめ、学校教育に対する国民の信頼を失わしめた。いかに「子どものために」を呼号しようと、所詮それは自らの負担を減らし利益を図るための所論であり、子どもたちを守り育てることに使命感を持って真摯に取り組んでいる多くの教師たちの心を捉える教師論ではあり得なかった。

## (2) 聖職者論

### ①聖職者論から「全体の奉仕者」まで

もともと聖職とは、①神聖な職務を指し、キリスト教では聖務に献身する者、司祭、宣教師などを指し、広義には、②人を導き教える神聖な職に従事する者を指す(広辞苑、岩波書店)。教師を聖職者というとき、これはもちろん②の広義の用例である。

このような聖職者としての教師像は、明治政府によって意図的に日本の教育に取り込まれた。明治政府は、1872年(明治5年)に「学制」を、1881年(明治14年)には、「小学校教員心得」を制



定して、国家主義を教導する教員の育成を目指した。さらに、近代教育制度の基礎を築いた森有礼は、1886年（明治19年）に師範学校令が勅令として発布されたとき、教師には国家のために犠牲となる決心を求めた。この後政府は、天皇制国家に忠誠を尽くす臣民を育成することによって天皇を支える存在であることを教師に求め、教師を聖職者に仕立てた。かくして、本来は崇高な人間愛に根ざす筈の聖職者論が、わが国では国家権力による押しつけという形で導入された。

しかし、戦後、大日本帝国の崩壊とともに国家による聖職者像の押し付けは当然のことながら姿を消した。そして、教育基本法の前文で、新たな日本社会の進むべき方向を「民主的で文化的な国家」と定め、その実現のために教育は、「人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」（教育基本法第1条）とされた。

このような民主主義の担い手を育てる教育は、「公の性質」をもつ学校の任務とされ、教師は「全体の奉仕者」であり「自己の使命を自覚し、その職責の遂行」（教育基本法第6条）に努めるべきことが法的に求められた。

ところで、国家と個人のあり方に関わって、明治政府が教師に教師像として聖職者を求めたことと、戦後の昭和政府が教師に「全体の奉仕者」としての使命感を求めたこととはどこが違うのだろうか。たしかに、国家はつねにその時代が求める国家有用の人材を育成するために教育体制を整える。それが国家の仕事であり、わが国は明治政府の下で識字率を著しく高め近代化を果たし、昭和政府の下で戦後の復興と民主主義社会の実現を果たした。だがこの両者には大きな違いがある。つまり、戦後定められた「全体の奉仕者」としての教師像は勤務内容のあり方を示しているに対して、明治政府の聖職者論は精神的なあり方を、つまりは思想を統制するものであるということである。戦後労働者論が大きな影響力を持つに至った背景はこうした思想統制に対する当然の反発があったといつてよい。

## ②教師自身の目標たり得ない“聖職者”像

筆者は、平成10年4月から14年3月までの約4年間、『週刊教育資料』（教育公論社）の「学校実践ピックアップ」や月刊誌『学校経営』（第一法規）の「ユニーク教育最前線」などの連載シリーズ等に、小中学校はもちろん、幼稚園、養護学校、高校を含む全国延べ40余の学校を直接訪問して得た知見をもとに、さまざまな教育活動とそれを推進する教師たちの実像をレポートし続けてきた。

草の根のユニークな教育実践にスポットを当ててこれを広く紹介することが、懸命にそれに打ち込んでいる教師たちにとって何らかの励ましともなればと願っての取り組みであったが、その中で筆者は、教育現場の実情をつぶさに見、多くの教師たちと膝を突き合わせて語り合うにつれて、この仕事は単なるエールだけでは済まされないものがあるとひしひしと感じるようになってきた。全国各地で力いっぱい頑張っている教師たちを見ていると、彼らを本当にすばらしいと感じ、これぞ教師の鏡というにふさわしいと思ひました。事実、教師の指導力低下が厳しく指摘される中で、何とか学校への社会的信頼が保たれているのは実はこうした必ずしも多数派とはいえない教師たちの

献身的な努力に負うところがすこぶる大きい。

だが、もしも彼らに「あなたの実践は素晴らしいです。教職はやはり聖職ですね」と問いかけたとすれば、おそらくかなりきっぱりとした否定の言葉が返ってくることであろう。そして賛辞を受けたことへの気恥ずかしさとなんまぜに、「子どもたちのためにそうせざるにはいられないから」とか、「目の前のことにベストを尽くしているだけです」とか「自己満足のためですよ」などといった言葉が続くことだろう。もしかすると聖職ということばを聞いたとたんに、厳しく会話の続きを拒否する教師もいるかも知れない。

つまり、現在の教師たちにとって“聖職者”は自ら努力して到達すべき目標としての価値すら持ち得ていないのである。それどころか、もしかするとそれを目指すこと、ないしそう呼ばれることに恥じないように努力することは、周囲の教師たちから「どうせ管理職になりたいからだろう」とか、「自分ひとりがいいカッコして」といった冷ややかな目で見られる原因ともなり、横並び一線の職場秩序の中では大変困ることなのかもしれないのである。純粋に子どもたちへの愛を持ち、仕事に打ち込みたい教師がいないのではない。だがこのような教師たちがどこか肩身の狭い思いをするという教員社会の在り方は、やはりどこかおかしいといわねばなるまい。それはもしかすると教師の生き方を真に支えるに足りるものとしての教師論の欠如ないし未確立にも一斑の原因が存するのかもしれない。

### ③教師の本気を引き出すものは何か

A市の教育委員会の薦める“優良校”をお訪ねした。その中学校は前年に道徳教育の研究指定を受けて頑張ったとのことだった。筆者は、前記の「ユニーク教育最前線」などの取材条件として「研究指定校であるか否かなどはどうでもいいが、とにかく教師や子どもたちに活力のある学校を」とお願いしているのだが、そこには表面を飾り立てて取り繕う管理職とそれに一応上手につき合っている醒めた教師たちがいた。子どもの表情も職員室の雰囲気もどこかすさんでいた。「お隣の息子ね、そりゃ少しは悪がきだけどさ、『明日は研究発表だから休んでもいいぞ』はないでしょう」などと地域の評判も散々であった。子ども不在の優良校ぶりは見え見えである。「記事にさせていただけるほどのものはありません」との校長の社交辞令を渡りに船と早々に辞去し、当然記事にはしなかった。この種の学校の管理職は多くの場合、子どもではなく教育委員会の顔色を見て仕事をしている。それは、日本の将来を担う子どもの教育に携わる者としての自覚の欠如以外の何ものでもない。

一方、別の大阪府のある中学校では、茶髪はいる、私語やザワつきが多く、姿勢は崩れている、と一見乱れ切っているかに見えるクラスの授業を見た。しかし、その中学校はもともと低学力や問題行動の多発で荒廃していた学校であり、一年の入学予定者の大半が「オンボロ校舎、劣る学力」がいやで入学を拒否するというほどの厳しい教育環境に置かれていた。それを乗り越えて、とにかく子どもたちは学校に来るようになり、自分のことばを話し始め、何とか授業らしい授業の格好がつくようになったのだという。そこには教師集団の必死の努力があった<sup>(4)</sup>。

また、ボランティア活動によって成り立っている自主組織「川口自主夜間中学校」の教師たちは、

「駅名が読めるようになって聞かずに済むのがうれしい」と語る戦後の混乱期に小学校を中退した年配の日本人女性やアジア諸国からきた人々に対する日本語指導などに情熱を注いでいる。山田洋次監督の映画『学校』を観たことがきっかけで当校の講師となり七年目になるという中学校の教師の一人は「ここには『精神的オアシス』があり、教育の原点がある。本当に学びたい生徒がおり、教えながら逆に学ぶものも多く、豊かな出会いがある」と語る<sup>(5)</sup>。

さらに、東京都墨田区立文花中学校の夜間学級は「迷惑をかけない程度の勤めぶりは迷惑」だという厳しい状況にもかかわらず、教職員のほとんどが希望者によって占められており、納得のいくまで生徒たちのために力を注いでいる<sup>(6)</sup>。

また、千葉県立松戸養護学校でも懸命にがんばる教師たちに出会った。さまざまな障害を抱えた子どもたちを校長も含めて全教職員が一人で三人位ずつ受け持って食事の介助をしている。補助具を身につけた子どもたちが、ある子は立ち上がろうとし、ある子は転がって目的地まで到着しようとし、またある子は寝返りを打とうと頑張る。そんな子どもたちの懸命な姿と、それを支える教師たちの笑顔とやる気をそこに見た<sup>(7)</sup>。

これらの教師たちの仕事へのエネルギーはどこから出て来るのであろうか。ある教師は「自分は教師としてここで救われた」と語っている。障害児教育の中こそ教育の原点があるとはよく言われることだが、ここに紹介したいいくつかの学校の教師たちに共通しているのは、恵まれない子どもたちの状況に対する義憤にも似た思いを胸に、自らの教師としての生きがいこそでの自らの仕事の中に見出していることである。そしてそこには志を同じくするもの同士の見事なまでの協働が存在している。

これらの教師たちは、その心情と行動においてまさに広義の聖職者、人を導き教える神聖な職に従事する者そのものであると言えよう。しかし、一口に聖職者と表現するには、彼ら一人ひとりはいかに人間的であり、社会的正義感・義憤、人間としての同胞意識・共感、思想的・宗教的立場など、必ずしも使命感で括ってしまいきれないさまざまな動機に裏打ちされた一人の人間として多様な顔を持つ。つまり、彼らにとって教職とは一つの生きがいであってこれを単純に聖職論だけに包括することは到底できない。

### (3) 専門職者論

#### ① 専門職者論の根拠は何か

専門職者論が登場するのは ILO・ユネスコが「教員の地位に関する勧告」の中で「教職は専門職として認められるものとする」（第6項）との見解を示した1966年以降のことである。文部省は教師の質を向上させるものとして、また日教組は労働者論と親和性を持つものとして双方がこれを歓迎した。いわばこれは聖職者論と労働者論の対立を克服する理論的支柱たり得るものとして登場したともいえた。

しかしながら、この専門職者論はたしかに一部の教師にとっては自らの職責の自覚と誇りを生む契機となるものではあったが、大方の教師にとっては、専門職というにははるかに遠い現実の教師

の姿を際立たせ、教員の地位の低下振りを強く印象づけた点で、かえってありがた迷惑なことですらあった。何をもって専門というかが明確に示されていない状況の中で提示されたこの専門職者論が、多くの教師にとって自らの進むべき目標を示唆するものとしては受け止められなかったのは、むしろ当然の帰結と言えよう。

専門職者としての教師の職務について市川昭午は、高度に複雑な知的技術の中核とする人間関係の仕事であり、奉仕の精神で営まれる公共的な仕事であり、高度の職業倫理を必要とする仕事であるとした。専門職者として教師が職責を果たすためには、教師自らの判断と技術を自由に行使する広範な自律性を持たねばならないが、その自律性の範囲内においての判断や行為については教師自らが責任を負わねばならないとし、かつ、かくあってこそ教師ははじめて高い社会的評価を受けられるとした<sup>(8)</sup>。これはまさに1986年、臨時教育審議会の第2次答申が、教育行政のあるべき姿として求めた「画一よりも多様を、硬直よりも柔軟を、集権よりも分権を、統制よりも自由・自律を」という主張とも通底する。

一方、藤原文雄は、弁護士や医師などがもつ社会的に認知されたいわば公知の専門性と教師の専門性との差異に着目して教職の専門性を論じている。弁護士や医師の場合は法律学や医学の学問形態が確立しており、専門家以外の素人との間には明確な線が引けるが、教師の場合は教育学がその学問形態として確定できていない上に、教育という営みは教師の占有の営みではなくどこが専門家の領域かが確定しにくい。このように、もともと「素人とは明確に区別される高度の体系的知識・技術性をもち得ない教師が、既成の専門職を達成目標とすることにはそもそも無理があった」と述べ、「人間という複雑な存在を丸ごと扱う教育という営みは治療や法律関係という人間存在の局所的関係を取り扱うに過ぎない医者や弁護士の仕事に比較すれば高度に複雑且つ総合的な営みである」として、高度の分業体制の中に専門性の根拠を求める従来のアプローチとは視点を変えて、教育活動のもつ高度の総合性にこそむしろ教職の専門性が存在すると主張している。

さらに、教育者として同じ地平に立つ仲間との「同僚性」を重視して「相互の信頼感と実践者としての厳しさを併せ持った関係性の構築が学校運営の中核的課題」であるとし、自律した学習者としての教師像の構築を求めている<sup>(9)</sup>。

現場の教師に迎合して甘やかすか、さもなければ厳しい批判をぶつけるかのいずれかに分かれることが多い研究者の提言の中で、この藤原論文は現場教師を支え励ます視座を提示している。今後ますますこの方向へ向けて論議が深まることを願わずにはいられない。

臨教審、市川、藤原はそれぞれの立場から専門職者論に軸足を置いた教職論を展開しているといってよいだろう。そしてそれらはそれぞれに説得力をもつ。しかし、これらをもって直ちに専門職者論が正統的な教職論でありそこに描かれている教師像をもってすべての教師の目標となると断じてよいのであろうか。

これらはいずれも専門性を高めるためには、不断の研修が欠かせないとする。たしかに、これはいつの時代にあっても教師に求められる必須条件である。ましてや現在のような変革期にあっては、

特にこのことは重要である。しかし、それでは専門職者として個々の教師にどのくらいの研修を期待すべきなのであろうか。そしてまた、十分な研修をすれば、教師は本当に専門職者としてさまざまな教育課題を解決し、安定して教育活動に携わることができるようになるのであろうか。

残念ながらその答えは「否」である。変化への対応、個性重視の教育、学級崩壊や不登校など山積する教育課題に向けて、研修は必要であり、また研修によって確かに教師の力量は向上する。だがそれだけですべてが解決できるわけではない。現実には「教育問題」とされるさまざまな事象の相当な部分が、実は学校外の要因によって惹起されているのである。国立教育研究所（現国立教育政策研究所）の「学級経営がうまく機能しない状況」についての研究でも、その原因の3割は学校の領域の範囲外と分析している<sup>(10)</sup>。この3割に当たる問題に遭遇した教員に対して研修不足、専門的力不足のレッテルを貼るということは、その教師を切り捨てることを意味する。そうではなくて、真にそこに必要とされるのは、学校の全職員挙げての支援の姿勢であり、課題を解決するための協働組織である。とすれば、専門職者論もまたそのみでは万全の教師論たり得ない。

### 3. 必要な個々の教師の自律と協働

伝統的な3つの教職論の求める教師像についてさまざまに検討を加えてきたが、それらが描き出す教師像はそれぞれ一定の価値・役割はもちつつも、そのいずれもがどうやら単独では教師自身がそれを生きがいとするには足りないようである。

ところで、教育活動は対象の変化に常に即応しつつ目指す方向へと児童生徒を誘うきわめて創造的な営みである。創造的な営みには精神の自由は欠かせない。言い換えれば、教師の自主性・自律性なくしてすぐれた教育活動は成り立ちえない。このことは教師としての各個人のあり方もまた多種多様であることを認めることでなければならない。この原点を忘れた教育行政は必ず教育を衰退させる。そのことは戦後50年の歴史が証明していると筆者は考える。そうした意味において、伝統的教職論はいずれも教師との関わり方は異なるものの、教師にとってはやはり自律性とはほど遠い「外的圧力」の一つであった。こう考えると、価値観の多様化が語られ、個性の尊重が当然のこととされる現在、教師の理想像を一本化しようとする試み自体がもはや無意味とはいえない。

では、教師の理想像は自己責任原則に基づく教師各自の「レッセ・フェール、レッセ・パッセ」でよいのか、それは結果的に地域・保護者を新たな「外的圧力」とすることにはならないか、さらに組織としての学校の統一性はどうなるのか、が問題となる。

考えてみると、前述のような低学力や問題行動の多発で荒廃していた学校を建て直した大阪の中学校、「迷惑をかけない程度の勤めぶりは迷惑」という東京都墨田区の中学校夜間学級、さまざまな障害を抱えた子らに壮絶なほどの努力を傾けつつ、しかも笑顔を絶やさない松戸養護学校など、すばらしい実践を重ねている学校の教職員は、教師としてのあり方と自らの生きがいを重ねている。もしかすると、彼らはもっとも幸せな教師たちといえるのかもしれない。ここに示されている教師としての生きがいと志を同じくするもの同士の協働は「外的圧力」によってもたらされたのではな

く、かつ学校組織としての統一性を破るものでもない。水本徳明は、協働化を進めるには、組織における専門化を進め、組織成員による組織目的・目標の共有化を図り、組織成員の協働意欲を高揚させることだと述べている<sup>(11)</sup>が、上記の各学校に見られるように、組織成員の中に、精神的共感が存在する時、水本のいう組織における協働化・専門化は進み、組織目的・目標の共有化がきわめてスムーズに図られ得るといえよう。

また、茅ヶ崎市立円蔵中学校で2000年度に筆者自身が依頼して行った全教職員を対象とした意識調査によると、「総合的な学習の時間」の取り組みを「生きる力を育むための教育活動」と把握している職員は84%を占める。残りの16%も否定的ではなく、大きな変化は認めるものの「生きる力を育んでいるといえるのかどうか」といった厳密さを懸念したものがほとんどであった。さらに3年間の研究の中で自分のその他の授業が変わったと感じている教員は76%もいる。この結果は当校にはかなりの程度に専門化された、自律的で協力的な教師集団が存在していることを示すものといえよう<sup>(12)</sup>。

つまり、そこでは教師たちは意識すると否とにかかわらず自らの生き方として最も共感できる教師論・教師像をすでに選び出しているのであり、それをベースとして自らの教師としての生き方を作り出しているといえよう。こうした状況をどの学校でもつくり出すことができればよいわけだが、それは決して不可能ではあるまい。そのためには前述の円蔵中学校の実践例に見られるように、個々の教職員の自主性・自律性を徹底して尊重しつつ、協働に値する仕事に全校の総力を挙げて取り組むこと、そしてそのことの意義と価値を全職員、全関係者の共通認識とすることが必要である。そして、10年前には想像もできなかったこのようなスケールの大きな取り組みが、学校単位で可能となったのはまさに教育改革の賜物であり、このような教師としての自らの生き方にもかかわる新しい取り組みが、実はいま全国各地で数多く生み出されつつある。

この気運をさらに加速・定着させるためには、管理職には教職員一人ひとりの自律性を十分に尊重しつつ協働化を進めるリーダーシップが求められようし、教職員にはさまざまな教育活動や校内研究などに上司・同僚と協調して取り組めるコミュニケーション能力や、柔軟な対応能力が必要とされよう。

#### <参考文献>

- 今津孝次郎著『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会、1996年  
稲垣忠彦・久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会、1994年  
師井恒男著『教師にとって愚直とは何か』一ツ橋書房、1970年  
米山浩編著『教師論』玉川大学出版部、2001年  
民教連編『現代教師論』教育資料出版会、1988年  
小川勇著『期待にこたえる学校教育』教育開発研究所、1983年  
上寺久雄著『現代教師論』協同出版、1982年

高野宗男著『体験的教師論』野島出版、1985年

斎藤喜博著『一つの教師論』国土社、1990年

<注>

- 
- (1) 山住正巳「日本教育小史」岩波書店、1987年、192頁。
  - (2) 青木朋江『学校において女性管理職はいかに経営するか』東洋館出版、1996年、101～102頁。
  - (3) 山住正巳『日本教育小史』「年表」岩波新書、1987、59頁。
  - (4) 青木朋江「厳しい教育環境を乗り越えて教員パワー」『学校経営』第一法規出版、2000年5月号、54～59頁。
  - (5) 青木朋江「教師たちの情熱を支える川口自主夜間中学校」、『学校経営』第一法規出版、2001年2月号、49～55頁。
  - (6) 青木朋江「新鮮な学びに満ちた公立中学校夜間学級」『学校経営』第一法規出版、2001年4月号、77～83頁。
  - (7) 青木朋江「望ましい交流教育を求めて力を合わせる学校・地域」『学校経営』第一法規出版、2001年5月号、67～73頁。
  - (8) 市川昭午『教育行政の理論と構造』教育開発研究所、1975年、237頁。
  - (9) 藤原文雄「専門職としての教師とその知識、学び、育ち」浦野東洋一、坂田仰、青木朋江、横澤幸仁、渡邊光雄編『現代教師論』八千代出版、2001年、179～191頁。
  - (10) 国立教育研究所 学級経営研究会『学級経営をめぐる問題の現状とその対応関係者間の信頼と連携による魅力ある学級づくり—』文部省委嘱研究（平成10・11年度）、2000年、7頁。
  - (11) 水本徳明「学校経営における協働化の理論と課題」京都教育大学教育経営研究会『現代学校研究論集』第13巻、1995年。
  - (12) 青木朋江「総合的な学習の時間の取り組みの中で大きく変容を遂げた中学校」『学校経営』第一法規出版、2001年3月号、50～56頁。