

「教師像」の揺らぎ －変容からみるその役割と期待－

伊藤 友子（熊本学園大学外国語学部）

The Fluctuation of “the Teacher’s Image” Changing Roles and Expectations Tomoko ITOH

【要旨】

「教師」を巡る論説は、「教師聖職者論」から、「教師労働者論」もしくは「教師専門職論」へと変化してきた。しかし、時代を超えて、「教師には高い倫理観と使命感が必要である」という考え方は根強く存在し、現代の「教師」自らもそれを肯定的に評価することが多い。それゆえ、授業だけでなく生徒指導や進路指導及び部活指導、ひいては給食指導や掃除指導などまで教育の対象が広がっている現代の状況のなかでは、どうしても「献身的な教師」を目指しがちである。

しかし、「学校」の公教育性の概念が揺らいでいる現代社会においては、「学校」が前提とする「勤勉」「忍耐」などの近代社会的価値観とは異なる生徒の意識や生活の変化、および私事化する保護者や社会の意識や生活の変化が顕在化している。そのようななかで、「教師」が「生徒想いの熱心な指導をする献身的な教師像」を持続するには、大きな困難が生じるのは当然であろう。本稿においては、変化する現代社会のなかで、従来の「教師像」が揺らいでいる状況を分析することを目的としたい。

1. 研究の目的と枠組

1.1 研究の目的

「学校」の中心的存在が生徒と教師であることは、自明のことであるが、本稿では、「学校」において、生徒の教育者として存在している「教師」について考えたい。

どのような職業観も、社会の変化とともに、その性質や内容を変容させるのは当然であるが、「教師」を巡る論説も、戦前期に唱えられていた「教師聖職者論」から、戦後に登場してくる「教師労働者論」もしくは「教師専門職論」というように変化してきた。しかし、「教師」には、時代を超えて、「高い倫理観と使命感が必要である」という考え方は根強く存在している。いわゆる、この聖職者的職業観に対しては、現代の「教師」自らも、肯定的に評価することが多いのも事実である。（現代では、このような教師像を「献身的教師像」と呼ぶ場合もある。）

確かに、日本の「教師」は、教科指導だけでなく、生徒の生活全般にわたる領域の指導に大きな責任を負っている。具体的には、「生徒を全人格的に教育する」という目的のもとに、授業だけでなく生徒指導や進路指導及び部活指導、ひいては給食指導や掃除指導などまで、教育の対象は広がっている。そのような状況のなかでは、「生徒想いの良心的な教師」であろうとすれば、どうしても「献身的な教師」を目指しがちである。

しかし、今日、近代社会の産物である「学校」の公教育性の概念が揺らいでいる。それは、「学校」が前提とする「勤勉」「忍耐」などの近代社会的価値観とは異なる生徒の意識や生活の変化だけではなく、私事化する保護者や社会の意識や生活の変化が顕在化している。そのようななかで、「教師」が「生徒想いの熱心な指導をする献身的な教師像」を持ち続けることに、大きな困難が生じている。

本来、近代社会における社会組織は、おしなべて「官僚制組織」とされているが、学校は厳密には「官僚制組織」とは言い難い。その不完全な社会組織である「学校」の存立を可能にしてきたのは、「『聖職者』と称される教師の誠意とそれへの周囲の信頼」のロジックであった。そのロジックが、社会の変化とともに揺らいでいる。その「教師像」の揺らぎについて、変容する「教師の役割とそれへの期待（まなざし）」を中心に考えたい。

1.2 先行研究の検討と研究枠組み

「教師」に関する研究は、数多く存在するが、ここでは、「教師像」の変遷に関する研究と「教師の役割や責任」を扱った研究に限定する。

「教師像」の変遷を扱った研究では、主に日本教育史において多くの優れた先行研究が存在する。まず唐沢（1968、1978）の豊富な史料を詳細に分析することから導き出される知見は、「教師像」の変遷を考察する際に大変示唆に富むものであった。また、斎藤の研究（2014）は、近代社会の公教育の下での日本の教師を巡る変遷を多角的に描くことにより、重層的な通史になっている。

大間（2006、2013）は、公教育の下での学校の教師像を分析する際に、その下敷きとなる近世（江戸時代）の「寺子屋」や「手習い塾」の師匠の在り方から、近代社会の師範学校の教育における「聖職者としての教師」の誕生まで、多くの史料をもとに考察している。同様に、藤田（2006）は、教育行政の立場から戦後の「労働者としての教師」や「専門職としての教師」の姿を明確に描くことにより、教師像の変容の輪郭を示すことに成功している。

一方、教育社会学分野においても、数多くの優れた教師研究が存在している。その中でも、陣内（1988）は、歴史社会学の視点から、日本の小学校教師が、その職業階層として成熟していく過程において、どのような特徴的意識体系ないし文化を自らに内在するようになったのかを明らかにしている。同研究は、著者にとって、近代社会に出現した公教育の下での「教師像」の変容を考える際に、大変刺激的かつ参考となった。

また、教育社会学分野における日本の代表的な教師研究者である油布の今回取り上げた研究（1999）は、歴史研究ではないが、「教師像」の変容について「その役割と責任」を中心に分析するという視点を得たことは、本稿にとって大変意義深いことであった。

以上の先行研究の成果の上に、本稿においては、まず、近代社会の産物である「学校」自体が、その基盤が揺らいでいることを明らかにする。次いで、日本における「教師像」の変

容について、「聖職者としての教師像」から「労働者としての教師像」、そして「専門職としての教師像」への変遷を詳細に考察する。特に戦後の教師像を考える際に、「教師の役割とその変化」というロジックを手掛かりに、多角的に分析したい。その結果として、戦前・戦後を通して、日本の教師が志向する「献身的教師像」を捉えることができよう。

2. 近代社会における公教育の「学校」とは

2.1 近代社会の産物である「学校」

近代産業社会の学校教育は、「公教育」として制度化されたことが特徴である。近代以前の学校は、封建社会における特定の身分に限定された「私教育」であったことから、「公教育」の下での近代社会の学校教育は、義務教育という普遍主義的な性格を持つことになる。

そもそも義務教育制度とは、国家がすべての民衆（国民）に対し、無償で一定期間の学校教育の機会を保障することであるが、それは国家がその制度を必要とし、国民に強制することにより生まれる性格を持つ。したがって、その背景はそれぞれの国家による政治的状况により異なる。天野（1991）は、それぞれの国家的政治的要請について、下記のように説明する。

「その政治的要請のさらに背後にあるものは、国によってさまざまである。義務教育の思想をはじめて説いたのは、マルチン・ルターとされるが、彼はそれを改宗の、新教徒の育成の手段と考えた。ドイツの小領邦国家の君主が他国に先がけて、義務教育に関する法律をつくったのは、宗教的及び政治的な強化によって、国民の忠誠をとりつけるためであった。またフランスでは、革命のなかで、新しい政治の担い手となる自立的な市民を育て上げるために、初等教育の義務化の必要が説かれた。そしてわが国では、初等義務教育は、なによりも国家的な統一の手段であった。」

さらに、初等教育の義務化の後には、その修了者にその後の学校教育の機会をどう保証するかの問題が出てくるが、義務化された初等教育の修了者が入学する中等教育機関、さらにはその後の高等教育機関も、初等教育と同様に公的な性格を持つことが要求される。それがすべての近代産業社会で進行した、私教育の公教育化、すなわち公教育のシステム化であった。

そのように考えれば、近代社会の学校の教師の性格は、優れて「公的な性格」を持たざる得なくなる。その意味を考えることが現代の「教師像」を考える際には有効である。したがって、「公教育」の下での「教師像」の変遷について考察することは、現在の「学校教師」の問題を考える際にも重要な視点になる。

2.2 なぜ「官僚制組織」としては不完全な「学校」が存続できたのか

近代社会の産物と考えられている学校組織は、他の社会組織と同様に官僚制組織として捉えることが可能である。しかし、学校組織を官僚制組織の視点からのみ説明することは一般的にはほとんどみられない。なぜなのか。その意味を分析することは、「学校」とそこで働く「教師」について考察するためには必要でないのか。したがって、本節では、「公教育」

の下に発展した学校の社会的組織の意味について考察する。

言うまでもなく、官僚制組織の特徴は、「規則により諸活動を標準化し、誰にでも同様の規則を適用する（公平さの源泉）」「職務上の意思決定や行為が、公式の文書化された規則に従って行われる（确实性と継続性の確保）」「職務が専門分化している（分業化）」「職務上の権限が階層化されている（階層化）」とされるが、それを学校に適用すると「標準化されたカリキュラムや時間割」「校則や生徒心得といった文書化された規則」「教育の専門資格をもつ教師、教科担任制、年齢特化、性別特化、能力特化」「校長、（副校長）、教頭等の職位の階梯」となる。

しかし、耳塚（1996）は、学校が、他の社会組織と同様に官僚制組織の特徴を備えていることから、「効率的、合理的な手段」を通じて「合意された目標」の達成が目指されていると従来考えられてきたことに対し、組織としての学校分析が蓄積されるにしたいが、官僚制モデルが仮定する前提自体への疑問が出現したことを指摘する。具体的には、ポラード（A.Pollard）の説を用いて「官僚制モデル」としての学校の限界の理由を下記のように記述する。

「i）教師は公平さを志向するが、生徒と非人格的に接しようとはしない。むしろ逆である。教師と生徒間の信頼関係をもとにして人間的な繋がりを求める。ii）学校教育は法律に基づき行われ、学校内の指導も標準化されているが、教室内の個々の教師の指導においては、それがそのまま浸透しているわけではない。「専門職」意識に裏づけられた自律的指導が存在する。iii）専門的職員としての教員間の分業の程度が少ない。iv）職位の階梯が水平的でかつ地位の種別が少ない。」

それでは、「なぜ官僚制組織としては不完全な学校が存続できたのか」という問いに対して、学校は、「きつい統制の中の緩やかな結合モデル」として描くことで答えることができるという。（耳塚、1995）つまり、学校の構造は、法律や規定により厳しく統制（きつい統制）される一方、教室内部の教授活動等の日常活動は弱い統制（緩やかな結合）の下に置かれている。それゆえ学校の構造が合理的であるのは、日常活動を有効に組織し生徒の知識や技術を実際に高めるためではなく、特定の目標やそこで遂行される活動が規則（法律や規程）に記されているからである。要するに学校組織は「合理的神話」であるという。そして、学校の存在を合理化する神話に対する信頼を強化してきたのが、まさしく、教師の誠意と親や外部の者の信頼という「誠意と信頼のロジック」であった。

しかし、現代は「私事化社会」と言われており、そのなかに教師も生きている。戦前や戦後初期のように、赴任先の地域に家族で住み、生徒の教育のみならず親や地域社会の問題にも関心と責任を持つような生活をしてはいない。

そのように考えると、現代の「私事化社会」のなかで、その「教師の誠意と親等の信頼」というロジック自体が揺れていることが理解できよう。その意味において、公教育としての学校はもはや盤石ではないのであり、学校自体が揺れていると捉えることができる。

3. 「教師像」の変容

3.1 「聖職者」としての教師

3.1.1 江戸時代の師匠

それでは、「公教育」の下に出現した「学校の教師」は、どのような存在なのだろうか。具体的には、どのような役割をもち何を期待されていたのだろうか。本章では、明治維新による近代国家の誕生とともに出現した日本の公教育制度における「教師像」の変遷について考察することによりその問題に迫りたい。

まず、近代国家が誕生する以前の「教師像」とはどのような特徴を持っていたのだろうか。教師という職業の歴史は、学校の誕生とともに始まるのだが、陣内（2008）によれば、8世紀の大学寮や国学の教官までさかのぼる必要のある大学教師に比較し、義務教育（小・中学校）の教師の源流は、江戸時代の寺子屋の師匠に求めることが妥当とされる。また、斎藤（2014）は、日本における教師像と役割の変化についての大まかな区分の一つとして、「江戸時代の伝統的教師」（江戸中期～幕末期）をあげている。そのように考えると、日本における「教師像」は、江戸時代の寺子屋（江戸では「手習い塾」と呼ばれた）の師匠を起源とするのが適当であろう。

江戸時代における「手習い塾」については、大間（2006、2013）がそのあり様を詳細に考察している。それによれば、江戸時代の「手習塾」（寺子屋）は、子どもにとって、「教育機関に入学するというよりは、その師匠に弟子入りするという感覚であった。師匠は、子どものみならず、子どもの親とも深い信頼関係で結ばれており、社会においても有識者として尊敬を集める存在であった。」という。また、師匠は、「寺子屋という名称からもうかがえるように、当初は寺の僧侶であることが多かった」が、その後、時代とともに、「家禄だけでは暮らせない下級武士や医師、村役人クラスの百姓や町人など、師匠の階層も多様化し、女性の師匠も少なくなかった」という。近世も後期になると、「都市部では手習い塾がひしめき合い、親たちは師匠の人格や能力、世間の評判等を総合的に加味して入門を選択したという。」と述べられている。

また、そこでの学習の中心は「手習い」（読み書きの練習）であったが、同時にしつけも厳しくなされていた。なかには、「雷教師」と呼ばれる師匠もいたが、厳格な教師として親の信頼を得ることができた。そして、師匠は金銭的利益を追求することはなく、多くの謝礼は要求しなかった。斎藤（2014）は、石川（1960）と石戸谷（1967）の研究から、当時の日本の教育文化の特徴を描いている。

「（寺子屋経営は、）束脩、謝儀（入学時や五節句ごとのお礼）によって維持される。、、、（略）、、、江戸のような大都会でも金納とともに物納が行われている。また師家にことあるとき、勤労奉仕をしたりする例も少なくない。寺子の家の経済的事情にもよるが、教師や父母も教育事業を『聖業』とみたてて貨幣関係のみで割り切ってしまう態度をいやしんだ。」

「私塾や寺子屋は、民衆の間から生活の必要に応じて自然発生したもので、公的に設置され民衆に押しつけられた機関ではない。強いられた機関でないから、人格実力に根差す威信をもたない個人が師匠たることは、あり得なかった。お師匠さんは、神官僧侶医

師庄屋など尊敬される職業を本務としたから、師匠職を必ずしも金銭的報酬の尺度で考えなかった。彼らは多く土着の人であった。土地の人たちとの関係は、打算的ではなく、義理人情的であり、一次集团的親密さをもっていた。」

このような記述から明らかなことは、近代社会の公教育制度の「学校」とは異なり、「師匠」の下に「寺子」が集まるという「手習い塾（寺子屋）」の性格から、その師弟関係は極めて密接なものがあつた。「寺子」はそれゆえ、「師匠」に対して高い尊敬の念をもち、また「師匠」もその期待に応えるべく外出時の帯刀をはじめ、その言動も人の師たることを信条としていた。そのような師弟関係について、唐沢（1978）は下記のように述べている。

「寺子はひとたび師と仰ぐや必ずその恩に報いんとし、また七尺去って師の影を踏まずという尊敬を失わなかった。かくて師弟の交誼は一般にきわめて厚かつた。寺子は退学後も師を尊信し、商店などに雇われて後も訪問して処世上の訓誡を受けるとか、年始状を贈るとか、或いは正月には年賀にゆくとか、女子の場合には嫁入前に訪問するものが多かつた。ことに席書など師家に事があるときには、旧弟子は訪問して家事の手伝いをしたのである。なお弟子の家で祝宴（婚姻、夷講その他の祝い事）があるときにも招待して、師を必ず上座に坐らせるという風であつた。その他師匠の子供の世話をしたり、家政を助けるようなものもあつた。」

以上の考察から明らかなことは、この時代の師匠は、自ら金銭的な報酬を求めることなく、寺子には全人格的指導を施し、父兄もその教育に対して全幅の信頼を寄せ、かつ金銭的に割り切ることはなかったといえよう。まさしく「聖職者としての教師」像を体現している。

3.1.2 公教育の教師

3.1.2.1 「学制期」の教師

明治維新後の1872（明治5）年に「学制」が制定され、公教育としての学校教育が始まったが、それは、日本における教員養成の開始をも意味していた。陣内（1988）が述べるように、新しい職業人材の養成のためには、すでにその時、その職業における役割や目標そしてその職業に必要な資質、能力、技術などの一定の観念が前提されている必要がある。いわゆる公教育制度としての「学校」を実現するには、そこでの職業人たる「教師」の人材養成が必要であつた。

「学制」においては、第40章の「教員ノ事」として、「小学校教員ハ男女ヲ論セス年齢二十歳以上ニシテ師範学校卒業免状或ハ中学免状ヲ得シモノニ非サレハ其ノ任ニ当ルコトヲ許サス」や「中学校教員ハ年齢二十五歳以上ニシテ大学免状得シモノニ非サレハ其ノ任ニ当ルコトヲ許サス」と規定し、学校段階ごとに教師の年齢、学歴など必要要件を定めているが、実際には師範学校は設置されたばかりであり、また中学卒業者もまだいなかった。それゆえ、第42章後段では「以上三章ハ其目的ヲ示す数年ノ後ヲ待テ之ヲ行ウヘシ後章ハ現今ノ位ニ応シテ之ヲ許スモノトス」と規定し、かつ第46章に「小学校教員ハ男女ノ差別ナ

シ其ノオニヨリ之ヲ用フヘシ」と定め、男女の差別なく才能のある者を採用しようとした。(陣内、2008) したがって実際には、「手習い塾（寺子屋）」の「師匠」がそのまま学校の「教師」として教壇に立っていた。また、小学校では、欧米志向の教科書を使用することになっていたが、実態は「手習い塾（寺子屋）」と変わらない学校も多かった。

それゆえ、そのような事情の下では、公教育の学校といっても、その授業形態や内容は、比較的自由に各自教師の裁量に任せられていた。大間（2006）は、医者であった教師が生徒を学校に残して往診に行った様子を記述した上で、その時代の教師の社会的地位が依然として高かったことを当時の教師の回想という形で次のように述べている。

「併しながら、余が教師にならうという志は、このころから起こった。…、(略)…、余の郷党に於ては、教師は万人尊敬の的であり、村長様といえども三尺去って師の影を踏まなかったからのことである。余の郷里には、昔から教師を尊崇する風習があり、祭日や婚礼の式場には招待せられて上席に据ゑられ、道を通る時には行き交う人が頬冠りを取るは勿論、はるかに遠い田畠の中に働いて居る者でも、笠に手をかけて目礼し、村芝居のある際には、授業を早く切り上げて態々見物に出かけ、入れば『先生様がお出でだ。』と盃や重詰が彼方からも此方からも飛び、終幕の後は個人の家に請ぜられて、二次会三次会に夜を更かし、いかがはしい歌を謡っても咎められず、翌日は熟柿臭い息をして授業をしても、生徒は非難せず、全くの道徳的特権階級であった。」

3.1.2.2 「師範学校」の教師

しかし、次第に公教育は整備されていく。公教育を担う教師を確保するために、「学制」発布の翌月に東京師範学校が設立されている。政府は教員養成の専門家であるアメリカ人のスコット（M.M.Scott）を招聘し、江戸幕府の昌平坂学問所を利用した校舎でありながら、机や椅子等だけでなく、教材もすべて米国の公立学校で用いられていたものを使用させた。そこで実施された教授法は、「一教室で一人の教師が多くの生徒を教授する」という近代公教育の根幹とも言える「一斉教授法」であった。以前の「手習い塾（寺子屋）」での指導はあくまでも「個別指導」であったことを考えると、確立した教授法である「一斉教授法」は、まさしく公教育の教師が身に付けるべきものであった。そして東京師範学校から卒業生が出た後、7つの大学区を中心都市に官立師範学校が設立されることにより、教員養成制度は次第に整備されていった。（ただし、官立師範学校は、政府の政策転換や西南戦争による財政不足により順次廃止され、かわりに府県立の師範学校として運営されていく。最終的に官立では、東京師範学校と東京女子師範学校のみが残ることになった。）

これらの師範学校では、完全な教員養成とともに、従来の「手習い塾（寺子屋）」の師匠等から転身した小学校教員に、数か月の現職教育も実施した。したがって、教員不足のために、「手習い塾（寺子屋）」の師匠の他、読み書きのできる僧侶や神官、および明治維新で失職した武士等も教員となっていたが、短期間の「伝習」や「講習」を実施し西洋流の教科内容や教授法を受けることにより、公教育の下での教師の性格を強めていくことになった。

しかし、このような状況での教師のなかには、没落した不平士族も含まれており、当時盛んとなりつつあった「自由民権運動」に関与する者も多くいた。そのため政府は、教師の言

動を制限する必要に迫られていた。したがって、欧米化路線、すなわち「学制」以来の知育重視路線の見直しが始まり、1879（明治12）年、天皇の名で「教学聖旨」が下され、教育の目的として、「仁義」「忠義」「愛国心」の育成が強調され、翌1880（明治13）年の「改正教育令」では、「修身」が教育課程の筆頭教科と位置づけられた。また、1881（明治14）年には、「小学校教員心得」が制定され、知育より徳育が重要とされ、「教員タル者ハ殊ニ道德ノ教育ニ力ヲ用ヒ」と強調された。同時に「教員品行検定規則」により、その基準が詳細に定められた。

しかし、初期の師範学校は、特に地方においては、上級学校の未整備の問題から、教員志望の生徒だけでなく、政治家や軍人等を志望する生徒も多かった。そのため、生徒は、誇り高く野心的であり、社会的にも尊敬されていた。

「当時の本校『京都府師範学校のこと』は其の社会的地位及び生徒各人の抱負より見れば全く最高学府に在るが如き有様であって、将来は必ずしも教育者になるといふ強い約束はなかった。此の点が却って偉大なる人物を実社会に送り出した所以でもある。即ち当時の卒業生の中には教育者として最後まで奮闘した者も少なくはなかったが中には政治家として、或いは実業家として、その他種々の方面に於て頭角を現はしたものも甚だ多かった。」（大間、2006）

その後、初代文部大臣に森有礼が任命され、1886（明治19）年に「師範学校令」が公布された。（同時に「小学校令」「中学校令」「帝国学校令」も公布されている。）その第1条には、「師範学校ハ教員トナルヘキモノヲ養成スル所トス」とされ、続けて「但シ生徒ヲシテ順良信愛威重ノ氣質ヲ備ヘシムルコトニ注目スヘキモノトス」と記述されている。この「順良」「信愛」「威重」は「三氣質」と呼ばれ、教員には、「上長の命令に従属すること、同僚に愛情あふれる信頼を寄せること、児童の行動や態度を重々しく威厳をもって統制すること」が求められた。

また、師範学校では厳しい軍隊式教育が導入された。具体的には、毎週6時間の「兵式体操」が実施され、統制された寄宿舎生活においては上級生への絶対的服従や厳しい生活規律が求められた。一方、そこでの教育においては、「学力」よりも「人物」が重視されたが、それは、「教師は教育の『僧侶』」や「生命ヲ抛ツテ教育ノ為ニ尽力スルノ決意」という森の言葉からも、人格高邁で生徒の指導に命懸けで当たる「聖職者としての教師」が求められていたことが容易に理解できよう。同時に、師範学校で重視された「人物」は、厳しく査定された。具体的には、学業態度・能力や品行等に対して様々な方法による評価を受け、卒業時には、「優等生」「普通生」「劣等生」に区別され、その後の教師としての給与にも反映されることになった。しかし、このような師範学校における厳しい「人物」重視教育は、その弊害として「威圧的・内向的・偽善的・融通がきかない権威主義」という否定的な評価を含む「師範学校タイプ」の教師像をも生み出すことになった。（大間、2006）

前述したように、明治初期には教師の社会的地位は比較的高かったが、日清・日露戦争後の資本主義の発展のなかで、その状況は変化していった。すなわち、収入が社会的地位の尺度となり、教師の収入の低さがそのまま社会的地位の低下を意味し、教師の威信の低下に繋

がった。陣内（1988）は、当時の詩人・評論家であった大町桂月の下記の文章を引用することにより、そのような状況を説明している。

「、、、（略）、、、学科の方は多少軽蔑して居たとしても、先生を尊ぶ精神さへあれば後には学科も尊ぶやうになる。所が今の世の父兄は、自分の子供の教へて貰う小学校の先生を少しも重く見て居ないやうに思はれる。尤も学問だけに就て比較するならば小学校の先生よりは大学の先生が優って居るわけであらうが、併し小学校の先生には小学校の先生の役目があるから、その役目に対して敬意を持つべきことは當然である。が、殊に今日は全く黄金万能の世に於ては、金を多く取りさへすれば偉い人だと思う。（原文ママ、著者傍点）こすい事をやったり誤魔化したり悪い事をしたりしても金さへあれば相當に重んぜられる。従って小学校の先生の月給から割り出して軽く見る。従ってまた其の感化が子弟に及んでいる。殊に都会の子供は萬事に敏いので、金銭上の事にも頗る敏く、自分の家には金があるが先生の家には金がないと云って先生を馬鹿にする子供が少なくない。」

3.2 「労働者」としての教師

3.2.1 第二次大戦後の新しい教師像

周知の通り、日本の学校教育は、1945（昭和 20）年を境に大きな変化を遂げることになる。すなわち第二次大戦の敗戦後、連合国軍総司令部（GHQ）の統治下において、教育の民主化への転換が図られていくが、それは教員養成においても大きな変更を意味していた。具体的には、1946（昭和 21）年に出された「第一次米国教育使節団報告書」において、「教師の最善の能力は、自由な空気の中においてのみ十分発揮される。」という一文からも理解できるように、従来の師範学校教育の否定ともいうべきものであった。それは次のように続いていく。

「師範学校の教育プログラムは、昔ながらの形式主義的なパターンと、上からの指令の繰り返しで、機械的な反復練習を重視してきた。、、、（略）、、、師範学校は、より優れた専門的養成教育とよりふさわしいリベラル教育を提供するために、より高度のレベルに再編されるべきである。師範学校は教師教育のためのより高度の学校、あるいは教員養成のための大学とすべきである。、、、（略）、、、教員養成のカリキュラムは、未来の教師を、個人として、また市民として教育するように作成されるべきであるから、たとえば、自然科学、人文科学、技術といった自由学科的な側面も強調されるべきである。」（斎藤、2014）

また、当時文部省が公刊した『新教育指針』の文章からも、「教師は民主的・文化的な国家の建設を担う」ことを期待され、「『自主性』『自律性』『創造性』」を求められていることが窺える。したがって、当然のことながら、「順良」「信愛」「威重」の「三気質」を求めた「師範学校」での「教員養成」は廃止され、教員養成大学だけでなく、一般大学にも門戸を広げることにより、戦前の「師範タイプ」の教師像からの脱却が図られることとなった。

しかし、そのような民主的な学校において「自主的・自律的で創造性のある」教師を目指すことが求められても、現実としては、戦前の学校における言動のため「教職追放」になった教師も数多くいた。また、戦後の混乱期に生活の糧を求めて教職を離れる者も少なくなかった。それゆえ、深刻な教員不足に陥り、教員免許を持たない助教が多数採用されたのも事実であった。その後、次第にこのような状況の改善が目指されたが、高度経済成長の下で産業界が好況を呈するなか、民間企業に就職した者と比較し教師の給料は依然低かったこともあり、教員不足は1960年代後半まで続いた。このような風潮は、「教師にでもなるか」や「教師にしかねない」といういわゆる「デモシカ教師」を生み出すこととなったが、彼らは、教師としての使命感に乏しく、勤務時間だけ淡々と働く「サラリーマン教師」と揶揄され、社会的な批判を浴びた。(藤田、2006)

一方、教師の待遇改善と教育の民主化を求めて、いわゆる戦前の師範学校で培われた「聖職者としての教師」を批判し、教師自らを「労働者」として主張したのは、1947(昭和22)年に結成された「日本教職員組合」(以下「日教組」と記述)であった。具体的には、「民主的教育」の確立として、特に戦後教育の柱である6-3-3制の教育制度の下、あらゆる面における機会均等を拡充していくことを全面に出す方針を取ったが、その方針のなかで教師の労働条件の確立を目指した。1957(昭和32)年に出された『民主教育確立の方針(第一次草案)』の「九、明るい学校運営と労働条件の確立」の項には、以下のような記述がみられる。

「(二) 労働条件の確立 1、公務員法改正による労働基本権の確立

憲法・教育基本法の規定のうえにたって、教師は、教育労働者として、市民的権利、労働者としての権利、職業的権利が完全に保証されるべきである。政治活動の自由・組合結成の自由・労働協約を前提とする団体交渉権・罷業権が確立されなければならない。これがため団結権・団体交渉権・罷業権の確立、および政治活動の自由の保障を中心とする公務員法の改正を行う。、、、(略)、、、

[注] 教師が、子供に対する教育効果をあげて行く上で、重要なことは、学校全体が、それにふさわしい条件をそなえているということです。この点からも、明るい、のびのびした学校運営をはかるてだてが考えられねばなりません。、、、(略)、、、第三には教師の勤務条件の改善ということです。現在の教師の仕事の実情は雑務に追い廻されています。

このため、教師は本質的な仕事に、とりくむ時間がありません。教師が本質的な仕事にとりくめる勤務体制をつくることは、どうしても必要なことです。それと同時に、教師が正しい教育活動を行いうるためには、教師としての市民的権利・職業的権利・労働者としての権利が、保証されなければなりません。労働条件の改善とあわせて、労働権の確保、組合活動の自由の保障、給与水準の向上は、決して別個の問題ではない。教育効果をあげるための重要なてだてだ、と考えているわけです。」

しかし、主に「労働者としての教師」像は、それを標榜した日教組の政治的活動の影響からか、これまで、戦前の「聖職者としての教師」像とは二律背反的に扱われがちである。し

かし、そのような単純な二元論的捉え方は、却ってステレオタイプの教師像の分析に終始してしまうのではないか。両者の違いは、乱暴に言えば「子どもに対する指導のアプローチの違い」（もしくは姿勢の違い）ではないのか。前者は、まさしく「宗教家」が持つべきとされる「徳を備えた高い人格に裏付けられた自己犠牲も厭わない献身的に指導する教師」を目指し、戦前の国家への生徒の社会化に貢献した。一方後者は、戦後の民主主義の理念の実現をあくまでも追求し、「生徒に寄り添いながら『自主性や自律性』を育てる」ことを目標とする。そのため、早い時期から独自の教育研究活動を組織し、教師による自主的な研修活動である職場での日常的な「校内研修」を実施し、自らの教師の力量形成に努めていた。

そのように捉えるならば、両者には姿勢の違いこそあれ、その時代が求める生徒の指導に献身的に従事していることが理解できる。

3.3「専門職」としての教師

教師像の変遷としては、戦前の「聖職者としての教師」から戦後の「労働者としての教師」へというように説明することが可能である。特に後者は、前者の批判の上に構築された側面がある。しかし、そのような二元論的対立を超える教師像として登場したのが、ILO とユネスコの共同協議により作成され、1966（昭和41）年にパリで採択された「教師の地位に関する勧告」から生み出された「専門職としての教師」像である。

「（抄）5、教員の地位は、教育の目的、目標に照らして評価される教育の必要性にみあったものでなければならない。教育の目的、目標を完全を実施するうえで、教員の正当な地位および教育職に対する正当な社会的尊敬が、大きな重要性をもっているということが認識されなければならない。6、教育の仕事は専門職とみなされるべきである。この職業は厳しい、継続的な研究を経て獲得され、維持される専門的知識及び特別な技術を教員に要求する公共的業務の一種である。また、責任を持たされた生徒の教育及び福祉に対して、個人的および共同の責任感を要求するものである。」

したがって、「教職は専門職として認められるものとする」として、専門職としての教師の社会的地位向上と処遇改善が求められることになった。（藤田、2006）

なお「専門職」の意味については、リーバーマン（M.Leiberman）による8つの特性分析が用いられることが多い。すなわち「i）比類のない、明確で、かつ不可欠な社会的サービスを提供する。ii）サービスを提供する際に、知的な技能が重視される。iii）長期的にわたる専門的訓練を必要とする。iv）個々の職業人及びその職業集団全体にとって、広範囲の自律性が求められる。v）職業的自律性の範囲内で行われる判断や行為について広く責任を負うことが、個々の職業人に受け入れられている。vi）職業集団に委ねられた社会的サービスの組織化および遂行の原理として強調されるのは、個人が得る経済的報酬よりも、提供されるサービスの内容である。vii）包括的な自治組織を形成している。viii）具体的事例によって、曖昧で疑わしい点が明確化され解釈されてきた倫理綱領をもつ。」であるが、このような特性を全て兼ね備えている専門職は、いわゆる理想型であり実際には存在していない。現実の専門職は実態ではなくプロセスとして捉えるべきであり、それを「プロセス

アプローチ」と呼ぶが、その観点からすれば、現実には教師は「準専門職」となる。(今津、1996) それゆえ、この「専門職」としての教師像については、その後十分確立したとはいえない。

4. 変容する教師の役割と期待

4.1 空間的・時間的な囲い込み

前章で考察したように、戦後の教師像は、「労働者としての教師」や「専門職としての教師」として語られるが、その底には、戦前の教師像、すなわち「聖職者としての教師」に通じる「献身的な教師」像が依然として存在しているのではないか。現代でも燃え尽き症候群ともいわれるバーンアウトする教師の多くは、社会状況の変化にもかかわらず「献身的な教師」像を志向し続けたことが原因と言われている。

したがって、本章では、社会変化による教師の役割と期待の変容からその意味を考察したい。その手掛かりとして、油布による「学校の事故や事件に関する新聞記事分析研究」(1999)をもとに考察したい。なお、油布は、教師の役割や責任の変容における年代区分を10年単位の元号で表記しているので、本章の年代記述はそれに倣う。

まず、昭和40年頃までは、学校と外部(地域社会)との壁が薄かったということを、油布は「学校内部への侵入」と「外部への進出」という視点で学校や教師の状況を説明している。

それによると、外部の者の「学校内部への侵入」のため、学校内で事件や事故が数多く発生している。具体的には、昭和20年代や昭和30年代を通じて、学校で火災が頻繁に起こっており、昭和36年9月の記事の見出しに「学校火災が多すぎる」という教育長が予防警告を行った記事を紹介している。その原因は、「、、(略)、、同校は、○競輪場に隣接し、金を使い果たした人たちやアベックが校舎に入り込んでいるので、不審火と見ている。」というように、外部の者の学校への侵入によるものであった。

以上の記事から、油布は、学校が外部に対して閉ざされた空間ではなかったことを、当時の警視庁警察部長の以下のようなコメント(昭和33年記事)を引用し説明している。

「学校の校庭で自動車の練習をするのが流行っているが、これは教育の一環として先生が付き添って行う場合でも警察とよく連絡してやってもらうようにしている。校庭は一般の人の出入りもあるので、道路同様に見なしている。」

要するに、外部に対して開かれた空間である学校が、世の中に当然のように受け入れられていた時代においては、学校が舞台となった事故や事件に対して教師の責任を問う声は挙がることはほとんどなかった。むしろ上記の警察のコメントからは教師の教育的指導への信頼の強さが浮き彫りになっている。

また一方で、「外部への進出」という観点からみても、昭和40年代までは、教師や生徒は学校の外部へよく出かけていたという。油布は、「体操の時間にクラスの生徒を川に連れて行った際に、おぼれた生徒を助けようとして、ともに溺れた。」という昭和36年9月の記事を引用し、教師と生徒が臨海学校等へ出かけるだけでなく、正規の授業の際にも、日常的に

海や川に行っていたと説明している。

しかし、昭和40年以降になると、それまでのような教師と生徒の「外出」や「外での交流」は規制されるようになっていくことを、昭和54年8月の記事を引用し明らかにしている。すなわち、学校が閉ざされた空間になっていったことが理解できる。

「学校行事でハイキングに行った子どもたちが奥多摩で転落死するという事故が起きているが、そのなかでこのハイキングが『クラス行事として校長も許可証を出していた』ことが記されているからである。」

次に、油布は、学校の空間的な囲い込みだけでなく、時間的な囲い込みについても論じている。具体的には、昭和40年代までは、学校と社会の境界が曖昧なため、教師の仕事時間も明確には区切られていなかったことを、昭和30年代半ばの「教育委員会月報」から座談会の次の記事で説明している。「長年の懸案であった勤務時間体制を新しく確立した。」「昔ほどではないが、昔からの時間表、校時表が頭にあり、勤務時間が少しはみ出してもそんなに苦にしない。」「今まであまり問題にならなかった勤務時間を正確におさえることを指導されたが、教師間で問題になることはない。」という記事から明らかなのは、勤務時間は、明確には規定されていなかったことである。また、昭和40年代前半、「全国の小・中学校の教師の70%強が、教師の宿直を実施していた」とする文部省の調査から、当時の教師が「24時間勤務」を期待されていたことを明らかにしている。

4.2 役割の明確化

4.2.1 責任の明確化－周辺的な活動までへの指導責任

昭和40年代以降、学校における管理監督が強化され、教師の責任の範囲が次第に確定されていったこと、その結果、その責任が生徒の生活全般に及ぶことになっていったことを、油布は明らかにしている。すなわち、昭和40年以降、海や川での水泳事故のかわりに学校のプールでの事故の記事が増加したという。学校のプールでの事故の報道でも、昭和30年代の事故の記事は、「2時間の教師による指導の後、友達2、3人と残って遊んでいた。」というように、教師に管理されない時間が存在していたことがわかるが、昭和40年代後半になると、学校での水泳指導において教師の指導責任が明確化され、同時にスケジュール化された隙間のない指導が行われるようになったことを次のような記事で明らかにしている。

「同小は夏休みに入ってから日曜を除く毎日、泳ぎの能力別に水泳指導をしているが、、、(略)、、、この日は泳ぎのうまくない児童51人と一緒に約10分間の準備体操を終えてプールに入ったという。指導の先生5人がプールのわきについて指導していたが、、、(略)、、、」(昭和47年7月)

「同中では生徒の希望者に水泳の練習をしていた。12人の生徒が参加。、、、(略)、、、この日、プールには教諭ら4人の先生が立ち会っていた。」(昭和49年8月)

「同校では22日から水泳教室を開いている。、、、(略)、、、先生5人が指導をしていた。約5分間の準備体操の後10分間自由練習。その後縦の25メートルを泳ぐ練習に入り、、、

(略)、、、」(昭和50年7月)

このように、教師は生徒の活動の監督責任を持つべきだという認識の高まりは、次第に、授業中だけでなく休み時間や放課後の事故にもその責任の範囲が拡大されていくこと意味する。油布は、そのことを、昭和30年代と昭和40年代末の休み時間の事故の記事により明らかにしている。具体的には、昭和30年3月の始業前の校庭での死亡事故への校長のコメントは「最近、生徒がプロレスの真似をし殴り合って困っている。どうにかならないか、困った遊びです。」というものであったという。それが、昭和49年5月の休み時間の校庭での死亡事故への教務主任のコメントは「校長の管理下の事故であり、責任を感じている。校庭の遊びも再検討したい。」というように、教師は見える範囲に限らず、「見えにくいところまで」責任を持ち、「予期的に」指導のまなざしを注ぐべきであるという認識の広がりを意味したことを説明する。

以上の分析のなかで、「労働者としての教師」像や「専門職としての教師」像を獲得していった戦後の教師自らが、学校を取り巻く社会状況の変化(具体的には、教師の役割やそれへの期待)の下、戦前の「聖職者としての教師」の一面である「生徒に献身的に指導する教師像」を再び生み出していくことが示されている。

5. まとめに代えて

日本における公教育のなかの教師像の変遷の分析と戦後の教師の役割と期待についての分析から明らかになったのは、時代を超えて「生徒を献身的に指導する教師」像が志向されていることであった。しかし、現代の激しい状況変化のなかで、教師がその役割を果たすことは困難になっている。私たちは、「聖職者としての教師」や「労働者としての教師」および「専門職としての教師」だけでなく、「献身的な教師」をも超える新しい「教師像」を見出す必要がある。

それは、今までも「教科指導者としての教師」や「コーディネーターとしての教師」もしくは「義務教育に責任を持つ教師」というように多くの研究者によって検討されてきた。また、最近では、文科省レベルで主張されている「チーム学校」における教師像の再検討は、まさしく学校の役割拡大による教師の業務量増が背景にあることも確かである。そこでのイメージとしては、教師の主たる役割を「教科指導や生徒指導」に限定し、それ以外の部活や専門的知見が必要な生徒のケア等は専門家に委ねることにより、それぞれの専門性を活かし、学校がチームとして教育力を発揮することを目指すということであろう。

しかし、どのような方向を探るにしろ、本稿でも明らかにしたように、日本の教師は、どのような教師像を標榜していても、その底には形は違っても「生徒の全人格に責任を持ち熱心に指導する」まさしく「献身的な教師」像を持ち続けていることを指摘しておきたい。それは、日本の教師文化と言ってしまうえば簡単であるが、「教師」という職業に内在するものであるのか否かも含めて、今一度確認することが必要ではないだろうか。

参考文献

- 天野郁夫（1991）「産業社会と学校教育」友田泰正編『教育社会学』有信堂 101-122 頁
- 藤田祐介（2006）「教師像の変革—戦後の教師（1945 年～）」山田恵吾・貝塚茂樹編『教育史からみる学校・教師人間像』梓出版 103-114
- 今津孝次郎（1996）「教師専門職化の再検討」油布佐和子編『リーディングス 日本の教育と社会⑮ 教師という仕事』日本図書センター 2009 年 373-394 頁
- 陣内康彦（1988）『日本の教員社会 歴史社会学の視野』東洋館出版社
- 陣内康彦（2008）「教師像の歴史的変遷」油布佐和子編『転換期の教師』放送大学教育振興会 94-107 頁
- 唐沢富太郎（1968）『近代日本教育史』誠文堂新光社
- 唐沢富太郎（1978）「近世の教育」『日本教育史』（増補版）誠文堂新光社 137-297 頁
- 耳塚寛明（1995）「社会組織としての学校」柴野昌山・菊池城司・竹内洋編『教育社会学』有斐閣 73-89 頁
- 耳塚寛明（1996）「組織としての学校」木原孝博・武藤孝典・熊谷一乗・藤田英典編『学校文化の社会学』福村出版 36-53 頁
- 日本教職員組合（1957）「民主教育確立の方針（第一次草案）」小川利夫・平原春好・寺崎昌男編集、日本現代教育基本文献叢書「戦後教育改革構想Ⅱ『日本文教政策の基本大綱 民主教育確立の方針 他』」日本図書センター 2000 年 22-23 頁
- 大間敏行（2006）「教師の誕生（1872 ～ 1886 年）」山田恵吾・貝塚茂樹編『教育史からみる学校・教師人間像』梓出版 73-81 頁
- 大間敏行（2006）「師範学校の整備と教師の統制（1886 ～ 1910 年）」山田恵吾・貝塚茂樹編『教育史からみる学校・教師人間像』梓出版 82-89 頁
- 大間敏行（2013）「近世社会の成り立ちと人間形成の思想」石村華代・軽部勝一郎編『教育の歴史と思想』ミネルヴァ書房 142-161 頁
- 斉藤泰雄（2014）「近代教職像の確と変遷—日本」広島大学教育国際協力研究センター『国際教育協力論集』第 7 巻第 1 号 17-29 頁
- 油布佐和子（1999）「教師は何を期待されてきたか—教師役割の変化を追う—」油布佐和子編『教師の現在・教職の未来—明日の教師像を模索する—』教育出版 138-157 頁