

日本の教師観の変遷と現代教師観の課題（上）

—教師の倫理向上に向けて—

諏訪内 敬司

目次

はじめに

I 時代の変遷と教師観

(一) 江戸時代以前の教育

(二) 江戸時代から明治初期まで——寺子屋・私塾の師匠、天職

(三) 明治中期（森有礼文部大臣の師範学校改革）から第二次世界大戦まで——近代学校の教師

(四) 第二次世界大戦後——労働者論、聖職者論、専門職論（セミ専門職論）

(五) 教師の専門性

(六) 女性教師

(七) 現代教師の職業分析

キーワード…教師観、学校教師、近代学校、教師の倫理、師匠的教師、労働者論、聖職者論、専門職論、女性教師、反省的实践家

はじめに

第二次世界大戦後、日本では学校教師に対する見方が大きく変わったように思われる。戦前の「尊敬」と「敬意」の目をもつての見方から、「批判」と「不信」の目をもつての見方に。この傾向は特に、日本が高度経済成長を遂げた一九七〇年代以降顕著であるとの印象を受ける。その理由は一つには、情報公開が進んで教師による数々の不祥事が明るみに出始めたからではあるが、その他に、戦前は儒教の影響が強くて、「師に対する尊崇の念」をもつことが当たり前であったのに、戦後はそうした態度は弱くなったことが指摘できる。それ以上に、戦後は日本社会が学校や教師に対する価値意識を低下させたことにも原因があるのではないか。しかし、他方で教師に対して倫理性を求める声も根強い。「教育問題の根源は教師にある」という考えもあるが、教師問題が解決すれば教育問題は全て解決するとは必ずしも言い切れない。だが、教師の質が向上すれば、教育問題はある程度改善されると期待される。明治時代以降の日本の教師観をたどり、教師の倫理向上の可能性はどこに求められるかを探った。

I 時代の変遷と教師観

(一) 江戸時代以前の教育

室町時代から戦国時代にかけて、主に武将の子どもが寺院に預けられて読み書きや躰の教育を受けた。これを「子供の寺入り」と言うが、この教育形式が一般の武士や一部の町人にも広がった(山田、貝塚、八

頁）。これが、江戸時代に発達した初等教育機関「寺子屋」（関東地方では「手習所」と言われることが多い）の起りである。

欧米の中世でも教会や修道院が聖職者養成のために付属の学校を発達させたり、宗教改革によって新教・旧教側共に学校教育に力を入れた（田中編著、七九―八四頁）。新教側は誰でも聖書が読めるようにと初等教育に力を注ぎ、旧教側はヨーロッパの外に旧教を学校教育によって広めるために学校を作り、教師養成も行った。

このように、過去の一定の時期には、洋の東西を問わず宗教団体（聖職者）が学校教育に関わっていた。このことから、教師は聖職者であるべきだという教師観が発生した。そのことが今でも人々の意識に根強く残っていることに、教師聖職者観の第一の源泉がある。

（二）江戸時代から明治初期まで——寺子屋・私塾の師匠、天職

天下が統一されて社会が安定した江戸時代には、寺子屋が発達した。規模は小さいが、幕末にはその数は一万五千以上あったとも言われている。その師匠は僧侶、神主神官、浪人武士や、知識を身につけた町人などだった。武士だけではなく、生活上の必要から町民や余裕のある農民の子供も字を学びに寺子屋に行った。さらには、より高度の学問を教授する私塾も発達した。そこでの教師は「師匠」と呼ばれた。特に私塾の師匠は単に文字や学問を教えるだけでなく、人間としての生きるべき「道」を体現する者となされていた。これは「師匠的教師」（陣内、一一二頁）とでも表現できる。師匠たちは自らの仕事をお金を取って教える「職業」とは見ず、天から与えられた神聖な職務、すなわち「天職」と考えていた。師匠は弟子から

謝礼としての米や野菜などをもらって何とか生計を維持していた。

「日本の伝統においては、あらゆる文化財は道の顕現とみられており、……文化財の伝達は、……道の体現者としての教師を介することによってのみ可能とされている」（皇、六四頁。傍線は引用者）のである。

日本の中世以来初等用教科書として用いられた『童子教』に「師は三世の契、祖は一世の肥、弟子七尺去つて師の影を踏む可からず」とある。儒教の影響が明らかである。

職人の教育法や教育システムは、徒弟制度や内弟子制度によったが（辻本、一五八―一九頁）、そこでも師匠は心や技を体現しており、弟子は技だけではなく師匠のすべてを見習うことを求められた。弟子は「素直さ」や「我執を去る」ことによって師匠を「見習い」、「写し取る」ことが求められた（辻本、一七二―三頁）のである。

明治初期に「学制」によって西洋的な近代的学校が作られた時学校教師が大量に不足したので、政府は主に寺子屋や私塾の師匠を学校教師に任用した。従って、初期の学校教師の意識は江戸時代と同じ「天職」だった。「明治前期における教師は、……一種の聖職選職としてうけとっていた。否教師を職業として見るということが出来なかつたのであり、強いて云うならば天職と名づけられるものであった」（唐澤、七一頁）。このように、師匠や天職という意識の中に、教師聖職者観の第二の源泉がある。「寺子屋はもともと、師匠の好まないし自発性に基づいて開設された、いわば師匠中心の、したがって個人単位の教育機関であり、師弟の結合、離散はもっぱら師匠の人格や識見に依存していたといつてよいが、このことは、『学制』時代の小学校およびその教員の場合にも決して例外ではない」（海原、二九頁）のである。

（三）明治中期（森有礼文部大臣の師範学校改革）から第二次世界大戦まで——近代学校の教師

ところが、学校教師の養成機関「師範学校」が整備されていくにつれ、教師の仕事や、授業料を徴収してその対価として知識技術を教える、そのことを日常の職業とする「学校教師」が形成されるようになった。しかし、社会一般は教師に依然として聖職者としての教師観を求めつづけたので、そこに人々の意識と実態にはズレが生じた。そこにもともと無理があったのである。「資本主義時代となるや、天職という前近代的資本主義以前の観念は、次第に社会観念との矛盾を見出さざるを得なくなった」（唐澤、七一頁）。「寺子屋の場合には生徒は師匠を選択する自由をもっているが、近代学校の場合においては、生徒はある程度学校を選択する自由をもつのみで、入校後は教師を選択する自由をもっていない。このようなところに寺子屋師匠と現代教師とその性格を異にする本質的分岐点¹が考えられよう」（唐澤、二二三頁）ということである。その分岐点は、師範学校令（明治一九年）の成立により、師範教育が整備され体制が整ったことである。

学校教師が職業として成立

「寺子屋の本質的特質は、師匠があつて寺子が集まってくるという師匠中心主義²だったが、近代学校では「まず学校があつて教師が任用されるという制度中心のもの」（唐澤、二頁）だった。学校教師は知識や技術を効率よく子どもに伝える職工としての位置付けが求められた。一七世紀の教育思想家コメニウスの言う「紙」である子どもの心に知識を印刷する印刷工だったのである（コメニウス①②）。

子どもが公立学校に通う場合、学校を選択できない。（しかし、儒教的な雰囲気があるなかでは）教師は尊敬しなければならぬ。生徒に選ばれるわけではない教師は、生徒に選択されたと同じように、選択に値

する道徳的な教師になることを国家に求められた。

明治一四年六月「小学教員心得」（文部省通達）の第一条には、

「人ヲ導キテ善良ナラシムル多識ナラシムルニ比スレバ更ニ緊要ナリトス、故ニ教員タル者ハ殊ニ道徳ノ教育ニ力ヲ用ヒ、生徒ヲシテ皇室ニ忠ニシテ国家ヲ愛シ、父母ニ孝ニシテ上長ヲ敬シ、朋友ニ信ニシテ卑幼ヲ慈シ、及自己ヲ重ンズル等凡テ人倫ノ大道ニ通曉セシメ、且常ニ己カ身ヲ以テ之ガ模範トナリ、生徒ヲシテ徳性ニ薰染シ、感化セシメン事ヲ務ムベシ」

とある。

教員は明治初期の国家近代化路線に貢献できるといふ考えの下、天下国家を論ずる傾向が強かったので、自由民権運動に走り勝ちであった。それに対する対策として、明治一四年七月文部省は「学校教員品行検定規則」を發布した。その前文には、「教育令第三七条但書教員品行ノ儀ハ別紙規則ニ拠リ検定可致此旨相達候事」とあり、さらに、教員不品行の条項には「懲役者若クハ禁獄若クハ鎖錮ノ刑ヲ受ケタル者」「前款ノ刑ヲ受ケ……」「身代限ノ処分ヲ受ケ未タ弁償ノ義務ヲ終ヘサル者」「荒酗暴激等総テ教員タルノ面目ニ関スル汚行アル者」は教員不採用、解職、師範学校卒業証書および教員免許状の没収などの厳しい処分をうける（海原、一〇〇頁）と警告している。同時に文部省は「小学校教員免許状授与方心得」を改正し、第六条で「品行不正ニ因リテ其職ヲ解罷スルトキハ免許状ヲ没収スルモノトス」と規定した。

そもそも西洋的な近代学校が作られた時代背景は、欧米先進国の圧力と脅威の前で、明治政府が日本とい

う国を西洋諸国並みの近代国家にするための政策として学校教育制度の整備を、税金制度、徴兵制度と並んで緊急課題の一つとして位置付けたことである。つまり、富国強兵、殖産興業政策として国民の知識や技術の水準を上げて優秀な労働力と兵力の供給を図ったのである。同時に、西列国と対等に付き合うために、幕末まで続いた「おらが邦」「藩」という意識から、「藩を超えた国家意識の形成と国民としての自覚がまず求められる必要があった」（山田、貝塚、一七頁）。明治一〇～二〇年代前半には、旧武士階級が学校教師になる傾向が強くなった。学校教師の仕事は、社会のリーダーとして国家社会の建設に直接役立つという意識をもてたからである。土族的教師（陣内、一一三頁）の登場である。しかし結局、学校教師の本質は知識技術を教え込む、刷り込むティーチング・マシンであった。

教師は、国の要請に依って、近代国家建設という使命感に燃え、社会に役立つ人材を作るといふ社会的役割や存在意義を感じて教育に当たっていた。他方政府や言論人は国民に対して、学校に行くことは個人としての立身出世につながると強調した（「学制」被仰出書、福沢諭吉「学問のすゝめ」など）。

師範タイプの教師

時代的には、明治二〇年代後半になって日清戦争以降日本経済は急速に発展し、教師は政治活動から隔離・統制されて、「教師固有」の役割カテゴリーに組み入れられる。そこで土族出身者は教師世界から退去して政界や実業界での成功に走り、それに代わって農民出身者が学校教師になる割合が多くなった（陣内、一一四頁）。師範学校の授業料は不要のうえ、兵役が短期間で済むなどの恩恵があったことなどが農家の次男三男に魅力的だったのである。さらに、この時代の教師の特徴は、森有礼初代文部大臣の指揮によって師

範学校が整備され、師範タイプの教師像ができたことである。森は教師を「教育の僧侶」と位置付けたが、現実の教師の特徴は、正直、まじめという反面、偽善的、卑屈という傾向があった。

嘉納治五郎（東京高等師範学校校長、講道館柔道創設者）は昭和六年五月三二日の講演で、「森が順良・信愛・威重の三綱領を標榜したということは、これによって教育が機械になることを示している。仏帽という兵隊帽をかぶせ、生徒を兵隊にしているのであるが、兵隊の場合には頭はなくとも一命のもとに多勢を動かすために専制的にやらねばならぬ。しかるにこれを教育の中にとり入れることはとんでもない間違いである……森の行き方は内面からの精神教育をしないで、軍人の如くに型にはめている。そこに魂が入っていない理由がある」（加藤仁平『師範教育史資料』名家談叢（唐澤、五一―一二頁）と述べている。

同様に、「師範タイプと云えば……偽善的であり、仮面をかぶった聖人的な性格をもっていること、また……卑屈であり、融通性のきかぬ」（唐澤、五五頁）、「師範タイプとは、まじめ、着実、親切などの長所をもつ反面」、一般には内向的、偽善的、融通がきかないといった否定的な意味で用いられることの方が多い（山田、貝塚、八四頁）、という評価がある。

また森は師範教育に軍隊式教育を取り入れたことにより、学校に体罰肯定の風土を醸し出した。「師範生をして卑屈たらしめたものは、森の師範生徒秘密忠告法の奨励である」（唐澤、五八頁）、「師範学校における上級生と下級生との間の階級制が極端であった」（唐澤、五九頁）という。野口援太郎も「師範教育の變遷」（大正一二年）において、「日々の兵式教練」「寄宿舎の生活……兵營その儘」「寄宿舎の空氣は益々軍隊化して仕舞った」（寺崎、三八六―八頁）と述べていた。戦前の学校で体罰が行われていた背景の一つである。

大正時代には大正デモクラシーの影響で、子どもを中心に考えようとする新教育運動も起こったが、軍部の台頭によってその運動は衰退し、結局、第二次世界大戦終了までこの師範タイプの教師像が学校では主流を占めていた。

（四）第二次世界大戦後——労働者論、聖職者論、専門職論（セミ専門職論）

戦後、労働運動が盛んになるにつれて教師も労働運動に積極的に参加して昭和二十七年（一九五二年）、小中学校教員の労働組合である日本教職員組合が、「教師の倫理綱領」を採択し、教師は時間によって働く「労働者である」と宣言した。

これを批判して、「教師は聖職者であるべきだ」とする聖職者論が強調される一方、教師の待遇改善と教師に対する尊敬獲得の根拠として「教師は専門職である」とする「教師専門職論」が登場し、三説入り乱れて論戦となった。基本的には、今でもこの三論が並存している。

国際的に見ると、昭和四一年（一九六六年）に「教師は専門職とみなされるべきだ」とする「ILO・ユネスコ 教員の地位に関する勧告」が出されたので、どの国でも教師は専門職だとする見方が強調されている。しかし、逆に言えば、どの国でも教師は専門職とは見なされていなかったからこそ、そうした勧告が出たとも解釈できる。勧告の中心部分には専門職とみなされるための条件が以下のように記されている。

6 教育の仕事は専門職とみなされるべきである。

8 教員の労働条件は、効果的な学習を最もよく促進し、教員がその職業的任務に専念することができるものでなければならぬ。

73 倫理綱領ないし行動綱領は教員団体によって確立されなければならない。

87 教員がその専門的職務に専念することができるよう、学校には授業以外の業務を処理する補助職員を配置しなければならない。

114 教員の地位に影響する様々な要因のなかでも、給与はとくに重要視しなければならない。

これらの条件はその後日本では満たされているとは言えないので、専門職論が成立したとは思われない。国際的にも同様である。事実、この勧告が十分に生かされていないとして三〇年後の平成八年（一九九六年）、ユネスコは第四五回国際教育会議（ジュネーブ）において、再び同様に「教師の役割と地位に関する勧告」を出し、勧告七で「教師の地位と労働条件の改善のための戦略としての教職の専門化」と述べている。

日教組が左翼に偏向しているとして新たに對抗して作られた教員の組織である「全日本教職員連盟」は昭和五九年（一九八四年）に綱領を採択し、以下に見られるように、ILO・ユネスコの勧告に近い内容を盛り込んでいる。

二項 一 われわれは、教育専門職としての使命を自覚し、健全な青少年の育成に努める。

四項 一 われわれは、教職員の社会的・経済的地位と資質の向上に努める。

経済的冷遇

専門職成立の条件の一つに「経済的待遇」が挙げられるが、教師は明治初期以来一貫して経済的に冷遇されてきた。もともと、その事情は先進国ではほぼ同じである。アメリカではビジネス優先の傾向があり、教員の待遇は著しく低いが、日本の教師待遇も決してよいとは言えない。それは、社会全般が教師を専門職と

してではなく「知識技術を伝達する単なる技術者」としてしか見ていなかったことと、生産活動に直接携わって富を生み出すわけではないという経済優先思想があったからではないか。

特に明治末期から大正前期にかけて、教員の社会的地位が著しく低下した。それは、師範学校の教授内容・方法の画一化、定型化によって知識を伝達する技術者としての教員の養成をめざしたことが影響している。教員、師範学校生徒の視野を学校内に閉じ込め、社会情勢に疎い、受動的思考様式にはめ込んで行った。政府は師範教育の整備を推進する一方、師範学校を教員養成という職業訓練的な地位へと低下せしめ、制度や規則に拘束された形式主義的な「錬成」の場としていく過程（北上、二五頁）だったのである。さらに女性を低賃金で大量に教師として雇い始めたことも、教師の待遇低下に拍車をかけた。これも欧米でも同じ現象が見られる。と言うよりも、日本は欧米の政策を真似たというべきであろう。

こうして待遇面から学校教師は尊敬・憧れの的になりえず、戦後専門職論強調のきっかけとなった。教師が待遇面で満足できないので、「自分自身の職業に生きがいをもたないものが、どうして児童生徒に生きがいをもたせることができるか」（皇、一二―三頁）という主張も出ることになる。「理想的な教育活動を行いたい得るような環境に、教育者をおかねばならないことである。それには先ず教師の生活をして、後顧の憂いのない安定した経済状態におかねばならない」（唐澤、二四四頁）のである。もちろん、金銭のために教師をしているわけではないと言っても、安定した経済生活ができなければ、モチベーションを維持し続けることは難しいであろうし、世間一般からも尊敬されにくい。

(五) 教師の専門性

日本の教師は事務的な仕事を多くこなさなければならず、とても専門職とは言えない。教員は事務員を兼務しているのである。経済協力開発機構(OECD)の調査によれば、二〇〇三年国内総生産(GDP)に対する教育費の公的支出の割合は、日本は加盟三〇カ国中最低である(『中国新聞』)。つまり、事務員が行うべき業務も、事務の人件費を節約して教員に負担を求めているのである。

また、教師としての仕事の部分をも、小学校では全教科を担当するので特定の教科の専門家ということとは言えない。中学高校の教師は特定の教科を教えるが、学校で教える教科内容はそれほど専門性が高い知識ではないので、専門性を主張するには無理がある。学校の教師が、塾の教師や父母に対して「教育の専門家」を自称し、その専門性を主張しうる根拠は何か。「教職の専門性の基盤は、教師の行う教育活動自体に求める」(長島、一二二頁)よりほかにないのではないか。

教師の「専門家」性吟味

教師の専門職化を推進するとすれば、専門性を保障する「基礎(knowledge-base)」の存在が証明され、教師の職域で機能している専門的知識の領域と構造が解明されなければならない(稲垣、久富、二七頁)のである。

一般に専門職団体に期待される機能として、①対内的には研修活動、メンバーの資質向上、職業倫理の厳正な維持(メンバーの行為の規制・非倫理的行為の排除・不適格者の除名)を図ること(対内的な自己教育及び自己規制)、②対外的には、学問研究の成果としての理論や方法を実践しうる条件をつくる(対外的な

自己主張（真野等、七頁）が挙げられる。教師集団はこの条件も満たしているとは言いがたい。そこで教師はせいぜいセミ専門職、半（準）専門職と言われてしまうのである。

佐藤学は教師の専門性を以下に吟味しているが、その基準を満たしていないと結論付けている（佐藤c、一一頁）。

- ・ 制度的に「専門家」として規定されていない
- ・ 「専門家」としての権限や待遇を与えられていない
- ・ カリキュラムや授業の創造において専門家としての自律性を獲得していない
- ・ 専門家にふさわしい教育（大学院段階の教育）を保障されていない
- ・ 国家機関から自立した専門家協会を結成していない（○、医師会、弁護士会、学会）
- ・ 専門家協会を主体とする資格制度や認定制度を形成していない
- ・ 専門家協会の制定する倫理綱領も定めていない

学校教育法によれば、教師には幼稚園教諭も含まれる。一般的イメージとして、幼稚園の先生にも専門性を求めるだろうか。また、幼稚園、小学校、中学校、高校の教員を合わせると約一〇〇万人に上る。一般に専門職として認められている医師や弁護士の資格に比べて、教員免許は取得しやすく教師には比較的簡単になれるので、この面からも教師の専門性は主張しにくい。

教師という職業の困難性、複雑性

教師の仕事は、人間を相手とするので、モノを対象とする生産労働過程のように手続きを確定したりマニ

リアル化することが難しい。

子どもたちの反応もその時々で変化があり、常に臨機応変の対応が求められる。教師一人ひとりが生徒の反応を敏感にキャッチし、その意味をくみ取って行く、教師の関心・感応・判断の枠組が重要になる。裏を返せば、人を教えるという仕事に携わっている教師には、「これでいい」という客観的な規準がないということ。また、教育活動の効果も、生産や販売やモノを介したサービスのようには数量的に確定できるものではない（新井、九四―六頁）。

「教師が子どももの……学習活動を指導する専門家であるためには、単に教科の知識とその教授技術のスペシャリストにとどまることはできない。その教科をとおして未来社会に生きる子どもたちの全人的発達をどのように図るかを見通すことのできる、広い展望をもったいわばジェネラリストでなければならぬ。

教師は、なによりも子どもたちの成長発達（特に能力・個性）とこれを促す教育の内容と方法について、科学的・体系的な高度の知識と技術を習得した専門家でなければならぬ。と同時に、このような教育は結局一人ひとりの子どもたちの多様な能力と具体的状況にそくして進められるものであるならば、子どもを直接的・個別的・専門的に理解している教師の自主性・主体性が大幅に認められなければならない。こうして、巨大な公教育の組織内存在である現代の教師にとって、自律性が最も重要な専門職の指標となる。

専門職の自律性 (professional autonomy) とは、……その職務の遂行にあたって専門的事項については自主的な技術と判断を行使する自由であり、職業行為の基準を集团的に決定する自由である」（真野等、六一―七頁）。

「このような広範な自律性は専門職としての組織、つまり専門職団体 (professional association) に支え

られてはじめて可能であり、また適正に行使されうる。そもそも、自律性は個々の専門職者のそれであるとともに、否、それ以上に職業集団としての自律性を意味している」（真野等、七頁）。

これらの主張に対して佐藤は、教師の独特の知識や技術・技能という多方面の活動に専門性の特徴を求め、それは、教師の臨牀的「実践的知識や技能」ということである。教師はベテランになればなるほど、個々の複雑な教育場面で個々の特定の子供たちに対して、知識と経験と勘を元にして、複合的総合的に問題をとらえ、省察と熟考を重ね、その場面で最も適切に対応するように複合的に判断、選択することができるようになる。一人一人の子供に同じ対応はしないし、してもうまくいかない、また対応は一回一回で終わりということではなく、常に一回一回の教育行為をそれで善かったかと反省し、その反省を次の場面に生かすように心掛ける。こうして教師は教師として、いや、人間としての全存在を掛けて反復的な反省を繰り返しながら子供に対峙している。

「専門家としての思考に関する研究は、『反省的実践家 (reflective practitioner)』と呼ばれる新しい教師像を提起し」、「『反省的実践家』としての教師は、『科学的技術の合理的適用』の原理で実践するのではなく、実践場面における省察と反省の思考を基礎として、複雑な問題の解決に生徒や親や同僚と協同してあたることに特徴がある」（佐藤 b、二七頁）のである。

「『反省的実践家としての教師』は、教職を高度の専門職として規定するが、その根拠を科学的な知識や技術に求めるのではなく、実践場面における省察と反省を通して形成され機能する実践的な知見と見識にもとめている」（佐藤 b、三二頁）。

教師の臨牀的「実践的知識」の特徴は、以下のようにまとめられている（佐藤 c、一四八―一九頁）。

①限られた(個々の)文脈に依存する経験的知識であるために、理論的知識と比べると厳密性や普遍性には乏しいが、具体的に生き生きとした知識であり、機能的で柔軟な知識である。この「実践的知識」は、「反省的思考」を通して既知の事柄を再発見したり解釈し直して得られる「熟考的知識 (deliberate knowledge)」として性格づけることができる。

②特定の子どもの認知、特定の教材の内容、特定の教室の文脈に規定された「事例知識 (case knowledge)」として蓄積され伝承されているので、「実践的知識」を形成するためには「事例研究」(臨床的研究)が有効である。

③特定の学問に還元できない総合的な知識であり、実践的な問題の解決を中心として複数の領域の知識を統合し、複雑で複合的な状況の不確実性へと立ち向かう「総合的知識 (integrated knowledge)」として性格づけることができる。

④顕在的な知識としてだけでなく、潜在的な知識としても機能している。

⑤個性的な性格をもつ「個人的知識 (personal knowledge)」であり、個人の経験に基礎をおいている。したがって、教師の「実践的知識」を高めるためには、相互の知識の交流を行うだけでは不十分であり、個人的な実践経験の交流と共有の機会が保障されなければならない。

佐藤によれば、「教師の専門的力量とは何か」という問い自体が一つのアポリア(難題)である。医師や弁護士に比べて、教師の専門性を簡単には定義できないのである。佐藤はこのアポリアを構成する次の二つのアプローチを示している。

①教職を該当する専門領域の基礎科学と応用科学(科学的技術)の成熟に支えられて専門化した領域と見

なし、専門的力量を教育学や心理学に基づく科学的な原理や技術で規定する考え方。教育実践は、教授学や心理学の原理や技術の合理的適用（技術実践）であり、教師はそれらの原理や技術に習熟した技術的熟達者（technical expert）として、その専門的成長は、教職関連領域の科学的な知識や技術を習得する技術的熟達者として性格づけられる。

②教職を、複雑な文脈で複合的な問題解決を行う文化的・社会的実践の領域にとらえ、その専門的力量を、問題状況に主体的に関与して子どもとの生きた関係をとる結び、省察と熟考により問題を表象し解決策を選択し判断する実践的見識（practical wisdom）に求める考え方。この立場に立てば、教育実践は、政治的、倫理的な価値の実現と喪失を含む文化的・社会的実践であり、教師は経験の反省を基礎として子どもの価値ある経験の創出に向かう「反省的实践家（reflective practitioner）」である。その専門的成長は、複雑な状況における問題解決過程で形成される「実践的認識（practical epistemology）」の発達で性格づけられる。（佐藤 a、二〇―二二頁）

「反省的实践家」モデルは、教師の「自律性」と「見識」に基礎を置いており、知性的自由と個性的多様性を保障する民主主義社会と調和し、その社会を標榜する性格を示している。

反省的实践家の問題解決過程に固有な省察と熟考の様式は、

- ①刻々と変化する状況に対応した即興的な思考
- ②問題状況に対する主体的で感性的で熟考的な関与
- ③問題の表象における多元的な視点の総合
- ④問題の表象と解決における文脈化された思考

⑤実践過程における不断の問題の構成と再構成

の五つの特徴で表現される実践的な思考様式を形成し機能させている。

反省的実践家の実践は、あらかじめ準備された原理や技術の適用領域ではなく、その経験と反省を通して実践的な知識や見識が形成され機能する領域。この実践過程における認識と省察は、経験の概念化であり、これまで一般に「実践の理論化」と呼ばれてきたものである（佐藤 a、二四―五頁）。

要するに、臨機応変の適切な対応、知識・技能・経験・勤を含めた総合的な判断・行動が求められるということであろう。しかし、実際に教師はこれらの専門性をどれだけ高められるか。

教師は教科の授業での子供とのやり取り、生徒指導、部活指導、学校行事などでのやり取り、学校教育の場面場面を通じて子供たちの成長発達に何らかの貢献をする。だが教師は、どの部門でも中途半端な立場で専門性を確立できずにつぶしがきかない人材になっている、と小学校教師永山は嘆いている（永山 a、二八―二九頁）。

なお、一九八〇年代以降、教員政策には「専門職化」と「脱専門職化」のアンビバレントな方向が同居しており、日教組は後者に政策転換を図ったという研究も出ている（丸山）。

関係性

教師のもう一つの特徴は関係性である。人間は一人だけでは生きられない。横の関係で言えば、家族、他人、社会、国家、世界、更には自然の中で関係を保ち、つながりをもって生きている。縦の関係で言えば、過去、現在、未来の中に位置づいている。過去にはこれまで生きていた人類全体、特に先人や親祖先とその

歩みである歴史を強調しなければならない。現在は横の広がりにとらえることができる。未来は子孫、広く言えば将来の世代、人類の未来である。だから教師は、子供たちがこれらの関係性、つながりを適切に保ち育むことができるようにしなければならない。また教師は、自らも同僚と、保護者と、学校を支える人々と人間的な関係を築く必要がある。関係性を築けないと、教師として十分には機能しない。更に教師の関係性は人間に対してだけではなく、地域社会や自然に対しても広がる。学校は地域社会の中に位置付けられ、地域と交流し、環境や自然と対話し、交流し、溶け込み、関係性を結ぶ、教師がその働きかけを積極的に担う、子供たちの社会や自然に対する関係性をより有効なものにしていく専門家であるということである。

（六）女性教師

江戸時代の寺子屋の女師匠は、江戸では全体の二〇%を占めた（花井、千葉、石島、一四一頁）。教えた内容は、女師匠経営の寺子屋では読・書・算の初歩的な教育のほかに、和歌・裁縫、礼儀、作法などを（同、一四二頁）、師匠の妻や娘が助教として、女兒に裁縫、生花、茶の湯を教えるかたち（同）もあった。学校教師時代にも女性の教師界進出は著しい。「大正期に至って、女教員の著しい進出を見るに至ったことは、教師像の変遷上見逃せない現象である」（唐澤、一〇五頁）。数字でその進出振りをみると、表1のようになる。

一八八五年には五%に満たなかった女性教師が一九二〇年代にはほぼ三分の一を占めるに至っている（稲垣、久富、一八五頁）。「日清戦争後の日本の経済的發展と民族的自覚とを背景として勃興し、明治三〇年代になると女子の就学率は急速に上昇を示すに至った。……このような傾向に相応して、女教員の数も次第に

	男性教師	女性教師	合計	女性教師 の割合
1885年 (明治18)	94,629	4,881	99,510	4%
1900 (明治33)	80,672	12,227	92,899	13%
1912 (大正 4)	117,182	45,810	162,922	28%
1930 (大正 5)	159,589	75,210	234,799	32%

(『日本近代教育史事典』より算出)

表1 過去の女性小学校教師の割合

	男性教師	女性教師	合計	女性の割合
小学校	155,907	261,951	417,858	62%
				(昭和前期の倍)
中学校	146,036	102,244	248,280	41.2%
高等学校	178,713	69,091	247,804	27.9%
幼稚園	6,904	103,903	110,807	93.8%
幼+小	162,811	365,854	528,665	69.2%
				(cf. 英84.6%、仏78.9% : 1999年)
幼小中高	487,560	537,189	1,024,749	52.4%
小中高	480,656	437,286	913,942	48.85%
				(中等学校、専門学校、 専修学校を除く)

出典：文部科学省平成18年度学校基本調査

表2 現代女性教師の割合

増加した。特に日露戦争後の進出は著しい」(唐澤、一二九頁)。「明治三〇年代から次第に女教員、看護婦、タイピスト、交換手、記者、事務員などの如き知識労働にたずさわる婦人の数が増しつあつたが、特に大正期に入り、第一次世界大戦後急激に膨張した各種の企業は、働く婦人を大量に職場に吸収した。……かくの如き時代の動きにつれて、女教員の数も更に増加した」(唐澤、一二九—一三〇頁)、という状況であった。

なぜ、女性の教師が増えたのか。女性が他の職場より早く、数多く教職に進出した理由は、第一に、看護婦や保母と同じように、子どもを世話したり育てるといふ仕事

が女性に適職だと考えられたから（長島、一四八頁）である。

第二に、男性教師よりも低賃金で雇っていた。経費節約のためである（初期のアメリカでも同様）。社会一般だけではなく、女性教師自身にも、明治時代には「女教員は、男教員の代用という觀念が支配し、女教員それ自身の使命について考察する点に於いて不十分であった」（唐澤、一三三頁）傾向が強い。

現代の女性教師の割合は表2のようになっており、幼稚園では園長以外はほとんどが女性教師、小学校でも六割を超え、中学校では四割を超えている。

女性特有の問題

子供は強い男の先生の前と、女の先生の前では態度が豹変する（河村、二四頁）ことがある。つまり、女性教師特有の問題として、「中学校での女性教師の立場は最近とみに難しくなり、どんな小さなことでも見過ごすと生徒からあらゆる面でなめられてしまうという不安があり、常に身構えてしまうようなところがある」（新井、二五頁）のである。もともと、主要教科以外の教科教師にも同様の問題はあるが。

さらに女性が職業をもつ場合の困難として、家庭や子どもをもった場合に、仕事に専念できるかという問題がある。生徒全員に、学習進度や個性に合わせて別々の教材を常に用意して一世を風靡した国語女性教師の大村はまは教職に一生を捧げて結婚しない道を選んだ。ただ、それは男性教師にも、サラリーマンにも共通して言えることである。仕事に打ち込みすぎると、結婚しないか、結婚しても家庭を顧みないことになりがちである。女性教師が仕事に打ち込もうと努力する時負担になるものは、妊娠、出産、育児であろう。女性教師が休むことによって児童生徒が不利益をこうむらないような制度が必要（長島、一五三―一四頁）であ

るが、その補償は未だに十分ではない。

(七) 現代教師の職業分析

教師の困難

現代の教師は日々、以下のように様々な困難と戦っている。

- ◎ 学級・学校崩壊、いじめ、等への対応に忙しい
- ◎ 事務量の増加、多忙

雑務が非常に多い―授業は全体の仕事の一〇分の一程度にしか過ぎない。「校務分掌のすべてが教育とは無関係とはいえないにせよ、本来事務職員のやるべき仕事のかなりの部分まで、教師の校務分掌に繰り込まれているのが現実である」(長島、一三頁)。結局、未だにILO・ユネスコの勧告が活かされていないのである。

◎ 保護者の身勝手な要求の事例 (『産経新聞』 a)

《保育園・幼稚園》

「うちの子は箱入り娘で育てたい。誰ともけんかさせないという念書を提出しろ」

「行事のスナップ写真でうちの子が真ん中に写っていないのはなぜだ」

「子どもが一つのおもちやを取り合ってけんかになるからそのおもちやを置かないでほしい」

《小学校》

「あの子の親と仲が悪いから、今すぐうちの子を別のクラスに移して」

「石をぶつけてガラスを割ったのは、そこに石が落ちていたのが悪い」

「うちの子がけがして学校を休む間、けがをさせた子も学校を休ませろ」

「義務教育だから給食費は払わない」

「夜中に電話で呼び出して」 飲食店での話し合いに応じろ」

《中学校》

「保護者がクレームを言いに来た日の）休業補償を支払え」

「持ち込み禁止の携帯電話を生徒から取り上げて）基本料金を日割りで払え」

「風呂に入らないので入るように言っほしい」

「けがをした生徒を病院に行かせたところ）なんでやぶ医者に行かせるんだ」

教師に対して尊敬するどころか、見下している。学校や教師に対する保護者のこれらの「新種のまなざし」は、親の世代が学校の根元的なシステムに対する不信感やルサンチマンをもつことからくる（永山 a、二〇八頁）という指摘が当たっているかもしれない。

◎ 成果主義（進学実績、部活での活躍等）

教師の実践を客観的に評価できる安定した基準はどこにも存在していない（稲垣、久富、三四頁）ので、つい目に見えるもの、例えば有名大学への入学者数、部活での活躍などに頼りがちとなる。

◎ 行政の方針転換に翻弄される

◎ 教師バッシング

教師は保護者、地域、マスコミ、教育委員会などから絶えず見られている、厳しい評価が下される。

◎燃え尽き症候群

燃え尽き症候群とは、「理想を抱き、真面目に仕事に専心するなかで、……様々なストレスにさらされた結果、……消耗し極度の疲弊をきたすに至った状態」（新井、一八頁）、「なにかが完了したという充実感を、教師たちは学校行事や儀式の後かたづけの時にわずかに感じるだけ」（稲垣、久富、三五頁）の状態に陥ったことを示す。夜遅くや休日に残業して子どもへの教育に尽くすのが熱意ある教師と評価の基準にされたのは身がもたない。教師のサービスマン残業を当然視するような雰囲気、管理職、保護者の間に広がっている（河村、三四頁）。

「教師に対する期待は、教師が熱心であればあるほど、際限のないもの」「努力が報われずに、徒労感だけが蓄積され、教師としての存在意義や自信を見失っていく」（新井、一七頁）のである。パソコン教育や英語など、今までにない新しい教育内容も導入されており（河村、三六頁）、それに対応していかなければならない。

企業や役所の組織と比べて教師の地位のシステムは単純で、昇進モチベーションの満足が得にくい（長島、一五頁）ということも影響するのかもしれない。

◎抑鬱感をもつ男性教師は他の職種の一・八倍、仕事量が多いと感じる女性教師は他の職種の四・六倍（『産経新聞』b）

◎精神的疾患による休職者

平成一七年度、休職教師七〇一七人中精神的疾患は過去最多で、前年比一七％増の四一七八人（休職者全体の六〇％）（『東京新聞』）。

退職者人数 (2001年度)		対象年齢教員数に対する割合 (2005年度)
20歳台	20名	0.47%
30-35	23名	0.68%
36-39	14名	0.51%
40-45	88名	1.2%
46-49	205名	2.8%
50-55	398名	3.8%
56-60	392名	9%

(埼玉県教委 HP 上の数字から算出)

表3 早期退職する教師：埼玉県の事例

埼玉県で新人教師の勉強グループを主宰する増田修治によれば、早期退職する理由は

- ① 職場の人間関係に悩む
- ② 子供とうまくいかない
- ③ 親の理不尽さに対応できない
- ④ 同僚も忙しくて相談できない
- ⑤ 突発的な出来事に対応できない
- ⑥ ボロボロになる前に第二の人生の再出発をしたい（増田）、などである。

◎ 学校教師の閉鎖性

もつとも、教師を取り巻く状況からくる問題だけではなく、現代教師自身の問題もある。一つは、「学級王国」と言われるように、教師が他の教師のクラスの中に入り込んで共同でクラスの問題解決に当たることを避け、あるいは学校の抱える問題を隠して地域全体として取り組もうという姿勢を取りたがらない傾向にあるという学校教師の閉鎖性の問題である。また、最近の教師の特徴として、子供、保護者、同僚と話や意志疎通が出来ない、学校しか経験していないので視野が狭い、結婚相手や交友関係が学校関係者に限定されがちである、コミュニケーションする力が低下している

などがある。時間で働くサラリーマン意識をといても言われている。これらの結果、授業力不足や子供と意志疎通できない、いわゆる「問題教師」の存在が浮かび上がっている。「教師集団の悪しき習癖として、学年あるいは学科・教科のセクシヨナリズムにとらわれ、外に弱みを見せまいとして閉鎖的体質に陥りやすいという点」(新井、五二頁)があり、「教師同士が、共同で子どもの教育にあたるのが少なくなり、教師個々は、学級や教科に閉鎖的になっていった」(神田)のである。

そこで、大人世代全体による子ども世代の教育の可能性を探り、少しでも教師の孤立状態を和らげることが必要(高橋り、一八四頁)となる。子供時代から兄弟姉妹が少ないこと、他人とトラブルに巻き込まれにくいことなどから踏み込んだ友人関係を持たないことが影響している。

◎コミュニケーションシヨン力の低下は現代人特有の問題である。

◎サラリーマン化(小市民的、サラリーマン的教師は明治末から大正前半にも見られた)

戦後の高度経済成長期には、教師の待遇は民間企業就業者に比して悪かったので、積極的に教師を志望する者が少なく、「教師にでも」なるか、「教師にしか」なれない「デモシカ教師」が出現したため、優秀な人材確保には待遇改善が必要であるとして、昭和四九年(一九七四年)「人材確保に関する特別措置法」(人材確保法)が成立して、教員の給与は一般行政職より四%多くなった。

◎仕事に就いたとたんに「せんせい」「せんせい」ともち上げられ、教師たちは知らないうちに一種の「尊大症候群」とも呼ぶべき性癖へといざなわれていく(久富、七頁)

◎教師同士の結婚が六割(同)もあり、さらに、仕事を離れても、結婚においても、その人間関係は教師世界に閉じられる傾向が見られる(同、九頁)

◎問題教師の現実

- ・酒臭いまま教壇に立つ
- ・入試問題が解けない
- ・宿題を出しても見ない
- ・生徒の目を見て話すことができない
- ・生徒全員が教室を抜け出しても、黒板に向かって淡々と授業を続ける
- ・まともに授業ができない
- ・子供や保護者と話ができない、等（『読売新聞』）

以上、日本の教師観を論じてきたが、これまでの教育論、教師論には社会構造の分析が足りない。それは（下）で論じる。なお、引用・参考文献は一括して（下）にまとめる。