

日本の教師観の変遷と現代教師観の課題（下）

—教師の倫理向上に向けて—

諏訪内 敬司

目次

- II 近代化、進歩発展、進化思想に基づく教育観、学校観、教師観の見直しの必要性
- (一) 教育の機能
- (二) 近代学校の位置付け
- (三) 近代学校の教師
- (四) 子どもの位置付けの変化
- (五) 「子どもの自己形成空間」としての学校、「学びあう場所」としての学校の再構築に向けて（解決策）
- (六) 「学びあう場所」としての学校における教師の新しい役割
- (七) 教師（教授者）から教育者へ

キーワード…新しい学び、自ら学ぶヒト、学びあう場所、人格形成の場所、子どもとつながる教育、公共的使命、
子どもの心の火付け役、教育者

II 近代化、進歩発展、進化思想に基づく教育観、学校観、教師観の見直しの必要性

(一) 教育の機能

「教育」についての定義は古来から色々あるが、最も根源的なものは、「人間は善く生きようとしている」というソクラテスの人間観にのっとると、「善く生きよう」としている人間がより善く生きることができるようになる働きかけ（村井、二〇、二五頁）、とするものである。この定義を現代的な視点から、より具体的かつ総合的に考えると、教育の機能は以下のように分類できよう。

(1) 社会的視点

1、国家や社会発展のため（社会的機能）

明治時代初期や第二次世界大戦後の復興期に特に強調された視点である。

2、文化を次世代に伝えるため（文化伝達の機能）

いつの時代にも必要だが、現代はこの側面を見失いがちであり、日本文化の衰退が危惧されている。

(2) 個人的視点

3、将来の職業と生活を生きぬく力を身に付けさせるため（職業・生活的機能）

明治時代の立身出世の強調や、第二次世界大戦後に子どもたちが明日の生活のために、あるいは将来を夢見て必死で勉強した事例が思い出されるが、この姿勢は豊かな時代に育った現代っ子にはあまり魅力的には映らない。

4、社会生活にうまく適応できるようにするため（適応・同化機能）

人間として社会生活を豊かに過ごすには、知識、技術、道徳、体力が必要だが、これらいずれの力も現代では衰えていると考えられる。

5、今を充実して生きるため（生きがいの機能）（小島、二〇七―八頁に追加修正）

豊かになった現代では未来への見通しが不鮮明になるにつれて、この側面が最大の課題であろう。

教育ではこのような機能が複雑に絡み合っており、状況によってどれを強調するかによって人々の教育観が変わり、さらには教師の役割も異なってくる。一つの機能だけを取り出して「教育とは〇〇であるべし」と主張しても不十分であり、他の機能との議論が噛み合わなくなる恐れがある。

（二）近代学校の位置付け

近代に入り、学校は私的な組織から、国家や地方公共団体が設置運営するという公的な性格をもつ組織へと変わった。したがって、学校教師も公的な存在になった。その点では数々の利点がある。すべての子どもが家庭の経済的な事情によらずに教育を受ける機会を人権の一つとして保障されたこと、などである。しかし、現代では利点以上にマイナス面が浮上しているのである。

近代学校成立（日本では、明治五年の学制に始まる欧米的な学校制度の成立）以前の子どもは、家庭、学校、職場、病院等が未分化のまま複合的に機能する生活共同体（同一の生活空間）の中で育てられた。人間の一生が、子どもの目の届く範囲で生まれ、そこでは共同体による子育ての装置が働いていた（高橋 a、二一―一八―九頁）。

教育だけで人間形成がなされるわけではない。人間を包んでいる家族や共同体などの集団がもたらす人間への作用や、生活や労働の過程にあるさまざまな模倣と習得・修練は特に人間形成の大事な要素（辻本・沖田、一七一頁）なのである。

共同体では家業の継承は、子どもが労働の過程に直接参加するなかで、特に意識されずにひとりで成された。改めて教育などと意識されるものではなく、いわば生活そのものだった。その中に、労働能力を継承して一人前になっていくための、教育的な作用があった（辻本・沖田、一八七頁）。

そこでは、子育ては共同体のすべての構成員が関わらなければならぬ行為であった。本来は大人世代のすべてが関わらなければならぬ後世代の教育を、近代社会では教師という一部の集団に委ねて（教師も教育の専門家と自負している）、それぞれの生產業務にのめり込んできた。従って、それは、大人世代の教育放棄（高橋 a、二五二頁）と批難されることがある。

近代社会において近代化が進めば進むほど共同体が衰退し、共同体がもっていた人間形成力も衰退した。共同体がその形成力を弱めれば弱めるほど、人間形成は学校によって肩代わりされるべきものとなった。本来「ひとりで成る」ものとしての自然の人間形成の過程が、人為的な教育の課題であるかのように認識されるようになってきた（辻本・沖田、二三八頁）のである。

日本でも産業革命が進行し、産業人口の分布が第一次産業から第二次産業に移行する時期までは、学校は社会進歩を最前線で支える役割を担い、教師のもつ知識や啓蒙的知性は社会進歩や経済発展の動向と軌を一にしており、それが教師の權威を揺るぎないものにしていった。しかし、高度経済成長が終わり、日本社会は大衆社会状況に入った。高校は大衆化し、第三次産業の就業人口が過半数を越えて、学校の価値は飽和状態

に達した。高度の情報化や消費社会化が人々の意識の個別化に拍車をかける。そこで、学校という制度に依存しない新しい学びの形態が模索されはじめた（高橋 a、二二二―二三、二二九頁）。

「近代化の勃興期・興隆期にあつて、地域社会や家庭がすっかりした文化をもち、心情も身体も入れ込んだ丸ごとの生活経験を支えていたとき、それをした支えにしつつ学校に求めたのは……、主として家庭や地域での生活だけでは得られない、その生活の外側にある新しい来るべき知識や技能、あるいは科学的知識力だった。その意味では、学校が『生活文化の中だけでは学べないこと』を、あるいは『父母や地域の大人たちからだけでは学べないこと』を、『生活から離れた場』で、『教師という専門家から学ぶ場所』になつてしまつていったのは、当然といえば当然で、それがその当時の時代の役割だったともいえる。さらには、……個人を自立させ、たえず新たな目的へ向けて合理的に突き進んでいく精神が、この近代の文明には必要だったという理由もある。学校はその機関車だった。

いまやつと、そのような近代化の機関車としての学校は、その役割を果たし終えた。」（吉田、八六頁）という主張まで出ている。

一九七〇年代からの現代に至る「現代社会」の特徴は、工業型産業社会からポスト工業型産業社会、即ち情報・消費型産業社会への転換過程（高橋 b、五頁）であった。七〇年代半ばまで、日本は国家の近代化、経済発展に向かつてひた走り、科学技術の革新、民主化と社会進歩が日本全体の目標という歴史的文脈の中で、学校は社会進歩、経済発展を担う人材を養成してきた。学校は子どもが科学的知識を習得できる唯一の機関であり、家長制や封建遺制の残る地域社会を啓蒙する場でもあった。しかし、八〇年代後半から、輝かしい未来社会の実現のために働き、学ぶという未来志向の学びの動機づけは理論的根拠を失つていった（高

橋 b、九三―九五頁。

そもそも、「近代の学校教育は一人ひとりの個性を育成する教育を行うようには、原理的につくられていない。学校は、合理的に配列されたカリキュラムを、一定の時間に同じように教えることが要求されている。だから一斉教授とならざるをえない」（辻本、一三七頁）。学校では産業社会に必要な知識を効率よく教え、注ぎ込むことを求められてきた。教師の教育行為は、近代社会の制度として、近代学校という枠の中の営み（陣内、五三頁）だったのである。

近代学校の発足は、社会の進歩（社会の近代化）という考えと結び付いていた（陣内、六〇頁）。しかし、「近代化の終焉とともに、そのめざす目標自体を喪失してしまった」ので、もはや「近代化型の学校は『息苦しい場』でしかない」（高橋 b、九七頁）ものとなった。

教師や親にとって、学校は勉強の場であってほしいが、子どもにとって学校は、今や単に友達つきあいや遊びの場（それも教育の重要な要素ではあるが）でしなくなっている。この意識のズレの理由は、①日本社会が重工業中心の社会からポスト産業社会に入り、人々の生活も、生産中心のライフスタイルから消費中心のそれにシフトした、②高度情報社会の出現により、文字中心の「知識」よりも映像中心の「情報」が浸透した、③集団志向と未来志向のライフスタイルから個人志向と現在志向のそれに移行した、④科学技術の進歩という「大きな物語」（信仰）が崩壊した（高橋 b、九六頁）、ことによる。

国家社会も産業社会に適応出来る国民を作る必要から、産業社会に求められる知識や技術を教える学校を整備し、大自然やこどもの実体験から切り離された「温室」としての学校を用意した。しかも、学校は将来の指導者と一般大衆とを選別する機能も担い、それに応えられる教師を養成するように制度を整えた。教師

は教える技術者として、現実の社会からは遠のいた抽象的な、産業社会の発展に役立つ知識や規範を強制的にでも子どもに詰め込むことを求められた。

しかし、教師は教師という立場にいるが故に、本能的に、近代学校以前の姿である師匠的、人間的教師であらうとしつづけ、人格形成機能を放棄したわけではなく、出来る限りの範囲内で子どもには人格的に接しようとしていた。

ところが、子どもの方はいえ教育を要するヒトとして学校に囲い込まれ、学校という閉じられた空間のなかで生活の大部分を過ごさなければならぬ存在となっていた。

（三）近代学校の教師

（一）前提

まず、共同体のすべての構成員が関わらなければならない子育てという行為を、学校教師という一部の専門家集団のみが関わることの矛盾（高橋 b、一八四頁）がある。学校という制度を前提にしていた教師は、一九七〇年代半ばから校内暴力、いじめ、不登校、高校中途退学者の激増に直面して、子どもたちの変貌を痛感せざるをえなかったはずである。それに対して教師たちは、生徒を対象化して操作するという近代教授学の枠組みを保持したままで、生徒の「学校からの逃避」（高橋 a、二二二―二三、二二九頁）「学びからの逃避」（佐藤 e）をつなぎ止めようとした。

（二）位置付け

近代学校の教師の特徴は、教える内容と教える方法を明確に意識した意図的行為者である。教師は教える

技術者（高橋 a、二二二頁）であり、「教師は、教育を専門的に担当する職業人として、社会の分業体系の中に組み込まれている」（陣内、六〇頁）。尤も、その専門性の程度については異論はあるが。

「近代の教師は、国民国家と産業社会の建設、無知と貧困からの解放、民主主義の実現など、一連の『大きな物語』に支えられて職務を遂行してきた」（佐藤 d、一五頁）。しかし、総理府の「国民生活に関する世論調査」によれば、「『心の豊かさ』よりも『物の豊かさ』を優先する日本人が一九八〇年を境に逆転し、『心の豊かさ』を目指す人々が増加し続けている」（山田、貝塚、六〇頁）。ここに、国民の意識と近代システムとのズレが見られる。

「技術的熟達者としての教師」の特徴は、教育の技術と経営学の科学化と合理化を志向し、有能な教師による効率的な教育の遂行を標榜している点にある（稲垣、久富、三一頁）。

近代学校の教師は、学びの強い動機づけになるはずの共同体内での職業現場からは遠のいてしまっている。その結果、①教師たちは、仕事の手本を示すという条件の欠けた真空のような場所で、抽象化された知識や規範を子どもに提供する。②近代化の過程で農村共同体が崩壊し、共同体による子育ての装置がすっかり機能しなくなったところに学校が建てられ、子どもの教育を一手に引き受けさせられる状況が生まれた。こうした悪条件のもとで、教師の指導がうまくいくには、生徒との間に、ある幻想が共有されていることが必要である。その幻想とは社会進歩、近代化（高橋 a、二二〇頁）である。しかし、今やその幻想のメッキが剥がれてしまったとされるのである。

（3） 師匠から学校教師への転換に伴う教師の質的变化

・ 個人的（私的）なものから社会的（公的）なものへ

- ・ 人格的・非組織的なものから非人格的・組織的なものへ
- ・ 生徒個人の指導者であることから社会全体に直接責任を負う指導者へ

・ 人格的影響力（指導）を行使する指導者から組織的（制度的）影響力を担う指導者へ（陣内、六一頁）

近代社会において教師の教育行為を成立させるのは、その人格に発するのではなく、学校教員という社会的役割である。つまり、公的機関が実施しているからということである。被教育者がその指導に服するのは、その人格に発する権威に圧倒されてではなく、その役職に付随する権威を承服するから（陣内、八三頁）である。日本では、江戸時代から儒教思想が普及し、さらには明治中期に教育勅語が発布されて、教師の人格への敬慕という傾向が強く、権威の側面を覆い隠していたと見ることができよう。

ところが、その権威がもはや通じなくなっている。つまり、社会全体の構造が変わっただけではなく、第二次世界大戦後はデモクラシー思想が広がった。それなのに、その変化に学校システムがついていけない（永山b、八一頁）のである。さらに、社会的出身階層や家庭の経済状態が個人の社会階層間の移動を難しくしつつあることから、「どうせ頑張っても」というあきらめ、すでに生れた場所、家庭によって勝負はついている（永山b、一一九頁）、と子どもたちは見なす。子どもたちは、利那性、あきらめにより、自分の魂をどこにもついていたらいのかわからない（永山b、九七頁）状態なのではないか。

それでも子どもたちは、たくましく生きていく工夫をしている。すなわち、①自分から学校的価値観の外に出てしまう、②学校がイエスとする場所からずっと離れたところに自己の肯定感を置いている（永山b、一〇六―七頁）、かのいずれかを選んでいる。

(四) 子どもの位置付けの変化

社会構造が変化し、それによって子どもの置かれた状況、環境も変化した。近代化の進展とともに、子どもは保護されるべき者、教育されなければならない者と見なされ（I・カントはそれ以前から、近代とは別の観点からそう見ているが）、その生活の大部分を学校という教育空間のなかで過ごさなければならなくなった。子どもの学校への囲い込みの進行（高橋b、五四頁）である。

(1) 一九六〇年代の農耕型社会から工業型社会への移行期の問題

生産的なへ開発パラダイムが優位であったときは、社会の工業化の過程で、子どもは産業を担うのに必要な読み書き算を学ぶ「児童、生徒」、「教育を要するヒト (homo educandus)」として扱われた。

(2) 一九八〇年代以降の工業型社会への移行期の問題

個人主義の蔓延とともに、消費的なへ自己選択パラダイムが浸透した。八〇年代以降の情報化と消費生活化の波のなかで、子どもたちは欲望し、消費する「自我」として立ち現れるようになる。問題行動は、情報化と消費生活化の進行によって、子どもが公共性を欠落させたバラバラな「自我」として、社会を浮遊しはじめた一つの現れ（高橋b、六一七頁）といえる。

工業型社会では、子どもは将来の完成体に向けて限りなく開発され続ける。代わって消費型社会が出現し、「大人」のモデルそのものが多様に拡散する新たな社会状況が出現したのに、学校では相変わらずへ開発パラダイムが支配的であるというズレが顕在化した。子どもは「小学生」「中学生」「高校生」にふさわしい髪形、服装、持ち物、言動、生活態度などが厳しくチェックされる。工業型社会に求められるのは、均質な人材、つまり時間厳守、規律厳守、勤勉さ、知識（+技術）のストックに精を出すタイプだけ（高橋

b、一六一―七頁）だからである。

ところが、今日、大人と子どもとの境界がぼやけてきた。その大きな原因の一つは、情報・消費社会の浸透である。八〇年代以降、社会システムが生産優位から消費優位に変わり、子どももその消費の享受者になった。むしろ、子どもの方が消費の格好のターゲットとされ、子どもは大人の消費行動の最先端を走るようになった。消費社会の到来によって（日本は経済的に豊かになったから可能になったのではあるが）、再び大人と同一の地平に舞い戻ってくるという状況が出現した。ここに、今日の子どもの置かれた状況を複雑なものにしている大きな原因がある（高橋 b、二二二頁）。

子どもは消費という「自我」の欲望を追求するという点で、現在の大人に似てきた。しかし、子どもは家庭や学校では、相変わらず工業型社会を担う人材として期待され、未熟な「生徒」として振る舞うことを要求されつづけている（高橋 b、二二二―二三頁）。

産業の近代化とともに共同体が崩壊し、私的欲望をもちや抑制できず、無限に膨らませた「消費者」としての「小さな大人」が誕生し、情報行動や消費生活によって自己選択の快適さを知った子どもが、欲望抑制の最後の砦となった学校に行く（高橋 b、二七頁）。

消費生活の浸透に伴って、「大人の顔」をした子どもが増え続けた結果、開発パラダイムの遂行という役割を背負った学校との軋轢が、教師と子どもとの関係を引き裂くことになった（高橋 b、三〇―一頁）。学校をめぐる深刻な問題的状况は、学校の規範と消費社会の行動様式との甚だしいギャップがもたらした結果（高橋 b、三二頁）なのである。

一九八〇年代以降の不登校、高校の中途退学者の増大、学級崩壊などの現象は、もっぱら「教育を要する

「ヒト」として扱われてきた子どもの側からの学校教育に対する生理的な拒絶反応のように見える。効率的に教育を行うという近代教育学の限界が、今や露呈しているのに、行政側は学校中心の教育システムのまま、技術的に対処しようとしている（高橋 ㊦、四五―六頁）。

一部の子どもだけが学校に行けた時代には、行けない子どもは学校にあこがれをもっていた。しかし今日、学校教育が保障されると同時に、子どもにとっては拘束的な場という色彩が強くなってきた。高度経済成長が終わった後でも学校は、相変わらず子どもの進歩、発達、学力の向上だけを奨励してきた。「一生懸命に勉強している学校に入りなさい」「いい会社に入りなさい」と。社会が安定成長の時代になり、暮らしの質を問う時代に入っても、学校や親だけはまだ、子どもに「無限の能力の開発」を期待してきた。学校の病理現象が続発してきた背景に、ポスト近代社会における学校の「能力開発」至上主義への生徒たちの無言の抵抗を読み取ることもできる（高橋 ㊦、五四頁）。学校に囲い込まれた子どもは今や窒息状態にあるが、学校や親の側は、子どもを相変わらず「子ども」扱いして「勉強」や規範の世界に押し戻そうとしている（高橋 ㊦、五四頁）。子どもは学校のカリキュラム（走路）上を走る以外に生きて行く道が閉ざされてしまった。

人間が生きていくことは、広い世界のなかで身内、他者、社会、自然と出会い、知識を学び、その生活世界を何度も発見し直していくことである。子どもに必要なことは、単に学校が用意した「教育」ではなく、「生きる知恵」「学びの技法」の習得、失敗や挫折の経験から学び、再起できる力を養うこと（高橋 ㊦、六〇―一頁）ではないか。

二一世紀に入り、「『学ぶこと』と学校に行くこととの同一視が成り立たなくなった」（高橋 ㊦、九八頁）。

成熟社会の段階に入った日本では、教師主導型の教育システムは、行き詰まり状態にある。子どもを教育の枠の中に囲い込み、原材料を加工するように教育してきたことが、反省されるに至っている。まずは子どもの学びへの要求に耳を傾ける。学習者にふさわしい学びや自己実現を援助すること（高橋b、七六一―七頁）が必要となっている。

（3）現代の子ども

現代の子どもたちは、〈教師―生徒〉という制度化された役割関係をはみ出したところに生きている（高橋a、二二四―五頁）。子どもたちは学校以外の各種のメディアによって多くを学び、経験を広げて生きている。「自ら学ぶヒト」として立ち現れてきている。現在そのものへ生の充実を求めて生きる「自ら学ぶヒト」として、単なるモノの消費を越えた「意味充実」の行為への要求を求めている。今や、へ生の充実を求めて生活し、納得できる「学びの意味」を模索しなければならない時代（高橋b、九八頁）になっているのである。

（4）次社会の担い手

以上の考察は、子どもの視点を重視したものである。しかしそれは、社会への配慮を欠いている。子どもは次社会・次国家を担う責務を負っている。子ども時代に「学校教育」によって不適切に扱われたとしても、大人になれば、社会を担わなければならない。次世代が社会的訓練を受け、社会をどう運営するのかわからなければ、社会・国家の解体につながる。この点から、既成の社会から子どもへの働きかけはどうしても欠くことはできないのである。

(五) 子どもの「自己形成空間」として学校、「学びあう場所」としての学校の再構築に向けて(解決策)

問題は学校教育そのものではなく、人間形成のための新しい共同の関係をどのように再形成するか(辻本、沖田、二二九頁)という視点を立てられるかである。

(1) 「教育されるヒト」から「自ら学ぶヒト」(homo discens)としての子ども

まず、子どもをどうとらえるか、どう見るかに第一のカギがある。子どもは「教育されなければならないヒト」ではない、子どもは知識技術や道徳を全く持たないと見なすのではなく、子どもは社会や自然のなかで親兄弟や他者という人、社会、自然と出会い、知識技術道徳を自ら学びとり生きる上で必要なこと、自己と自己以外の世界との関係を常に発見し直して世界像を作って行くものだということである。人間は自ら学ぼうとしている生き物である。人間はただ単に生きているのではない。「善く生きる」というソクラテスの命題を現代的に展開すれば、生きている意味を確認し、納得できること、生きていることの充実感を求めて生きているのではないだろうか。

子どもを学校の中に囲い込む(*enclose*)という発想自体を止めて、子どもは自律的な存在であることを自覚する必要がある。子どもは学校入学以前や学校以外の場所で、すでに多くを学んでいる。学校はそうした学びをより組織的に整理し、経験的に獲得したものを理論的に基礎づけたり、新たな認識を獲得する場(高橋b、一〇四―一五頁)とすべきである。

子どもに必要なことは、一方的に知識技術や規範を教え込むのではなく、生きる上での必要な知恵、必要なことをどのように獲得していくかという「学びの技」が自ら習得できるように、脇から支え、刺激を与え、支援すること、その結果として、子どもが自己を実現できるように援助することである。

しかし、子どもにすべて迎合することが正しい、あるいは善いとは言えない。教師は人生の先輩として、ある程度の知識と経験をもち、「そのようにするとうまくいかないのでは」「こうしたほうが善いのではないか」とヒントとアドバイスを与える、場合によっては子どものためを思って、説得することも必要である。

「教師の専門性」の項で述べたように、人間は関係性、つながりの中に生きているので、子どもからだけの発想ではなく、縦横のつながりにどう責任を取っていくかについても訴えかけていく必要があるだろう。

（2）子どもの居場所づくり

第二に、学校の意味そのもの、位置付けを見直す必要がある。学校は、一人ひとりの子どもがその存在そのものにおいて承認される「居場所」である。学校は、どんな子どももそれぞれの存在が認められ、そこに行けば誰でも受け入れられる居場所でありたい。学校に行けば安心感が得られる、癒される、ホッとする空間である。

（3）異世代が出会い、交流できる場所

学校は教師と子どもだけのいる「閉じた場所」ではなく、高齢者、地域住民、親、各種の職業をもつ人々が出入りし、交流できる場所になりたい。共に楽しんでコミュニケーションをとれる場の創生（永山b、一九四頁）、ということである。地域全体の教育センター的役割（永山b、一九四頁）も求められている。そのでの社会経験が、やがて成人となって社会に出たとき、社会の中でどう生きるか、社会をどう運営するかを考える上で生きてこよう。

（4）自己探求・発見できる場所

人間は、人間としての自己実現を求めて（マズロー）学び、働く。意味ある学びや仕事、学びがいや仕事

のしがい、生き方の中核を占める。そこで学校は、生きることや働く意味を探索し、学びがい、働きがい、生きがいを見つけること、つまり自己探求・発見できる場所でありたい。大人、高齢者、地域住民、教師、親、カウンセラー、ソーシャルワーカー（『MSN産経ニュース』も入り交じりながら、子どもたちが互いに出会い、たむろでできる居場所としての公共施設。異世代が出会い、交流できる場所である。

(5) 成長する場所

子どもが挑戦し、試行錯誤し、失敗することを認められることを通して「自分探しの旅」をする、ゆとりと笑いに包まれた場所、生きる元気や内に潜む「諸力が自ずから湧き出てくる」場所、でありたい（高橋b、一二七頁）。やり直しを制度的に保障する、学校制度を複線的にし、選択の幅を広げる（永山b、一九四頁）。

(6) 子どもの共同生活の場であり、コミュニケーション能力を磨く場所

共同生活をする中で、コミュニケーション能力、人間関係能力を磨ける場所でありたい。パソコン、ケータイ、映像機器などのメディアは子どもの情報行動を広げると同時に、他方では他人や事物と肌で関わる「直接経験」する機会を奪う機能も持っている（高橋b、四六一―八頁）、とりわけ人間関係の機会を増やしたい。

(7) 子どもが、他者、自然、事物とへ関わり合い、つつ経験や体験を通して実感的に学べる意味空間であること（高橋b、一〇四―五頁）。

祭りや盆踊りなどの既存型だけでなく、スポーツ少年団など選択型の共同体（永山b、一六〇頁）の導入も有効であろう。

（8） 実社会に出たときの練習の場所

成功や失敗を繰り返しながら成長していけるように、社会に出て職業活動や家庭生活するための練習をする。

（9） 人格形成の場所

総合的にみて、学校は子どもの人格・人間形成に有効な場所でないといけない。

（六） 「学びあう場所」としての学校における教師の新しい役割

教師の役割が変化すれば、それに呼応して教師の倫理も変化すべきである。今後の教師の役割は、単に技巧を凝らして知識を伝達することではない。すでに多くを経験し、学んできた子どもの自己学習の力を信頼し、子どもと共にさらに新しい問題にチャレンジしていくこと（高橋b、八二―三頁）である。

学びの意味の変化

学習意欲・自信の喪失、学習への集中度の減少、理解度の低下、「学校からの逃避」「学びからの逃避」などの要因は、①今まで自明であった（未来のために）「学ぶこと」の意味が通用しなくなった、②情報化・消費化の浸透によって子どもたちの自制心が失われ、快適志向と自己愛傾向が増幅された（背後には、進歩史観の意味の減少、不況による不透明な状況の出現がある）（高橋b、九三、一二〇―一頁）、などである。

新しい学校にふさわしい学校教育には、クラス、学年、授業、時間割にのっとった体制ではなく、個人個人に即した自分の興味関心や能力適性に応じた個人のカリキュラム制を取り入れる。

「反省的実践家」(Schön)としての教師は、子どもたちが生きる泥沼のような問題状況に身を置き、彼らの学習を援助する活動の意味と可能性を洞察し省察しながら自らの実践を反省するという「活動過程における反省的思考」を展開し、親や同僚や他の専門家と協力して、より複雑で複合的な価値の実現をはかる実践を展開する。反省的実践家に求められるのは、特定の普遍的客観的な理論や技術ではなく、複雑な文脈と複合的な問題に対処できる「洞察」と「反省」の能力であり、それらの実践的思考を基礎とした専門家にふさわしい見識と判断力である(稲垣、久富、三八頁)。

(1) 教職の協同性

教師の専門性は個別性、個性性が強く、個人技、個人芸、つまり個人の指導力、力量に依存し、自分流儀の指導をしがちではないか。そこで、①他の教師や保護者などと協力したり分担して行う必要、②個別業務をそれ以外の業務との関連で理解し行う必要、③組織活動の一環として個別業務を組織し、実施する必要(小島、二〇九頁)、がある。

(2) 子どもとつながる教育

近代文明の行き詰まりに直面して、近代的教育は根本的に見直されるべきである。教師の協同性と同時に、教師と子どもの関係も変えていく。二者択一的な「教師中心 (teacher-centered)」でも「児童を中心 (child-centered)」でもなく、「子どもとつながって行く (child-connecting)」教育(吉田、一五六頁)、というホリスティック教育の視点がヒントになる。

(3) 子どもに対して寄り添い、援助し、手助けする教師

今後の教師に求められるものは、一人ひとりの子どもの生活世界に寄り添い、子どもの新しい「自己発見

の旅」とそのプロセスでの「自己脱皮」の手助けができる力量（高橋 b、一九五頁）ではないか。そこでの倫理はどうあるべきか。

①教師個人個人の倫理よりも、学校制度の位置付けを見直す。

②その上で、教師個人の品性人格、人柄、人間性を問う（①を抜きにしては解決しない）。アドバイザー、コーディネーター、カウンセラー（永山 a、二八一頁）としての教師の側面である。

③子ども、保護者、地域社会という足元だけではなく、国家全体、さらには世界・地球全体と視野を広げて考えられること。

（七）教師（教授者）から教育者へ

古代から近世までの教育は、そもそも人間的なものであった。師匠と弟子の関係には厳しい中にも人間的な触れ合いがあった。ところが、近代以降の学校教育は効率重視に重点を置いて、人間的な側面を軽視してきた。しかし、教師は人間の子どもの教育対象にしている限り、学校教師ではあっても、動物として生まれた子どもを人間に高めていく使命と役割がある。また、単なる職業人としての教師ではなく、人間としての教師、すなわち「教育者」になれる可能性をもっている。結局、「教師は…人を作る職業」（皇、一二頁）であり、「教育は明確な意図をもって行われる人間形成の作用」（皇、一九頁）なのである。

「二教室を担当する学校の教師も、『一隅を照らす光』をその児童・生徒たちにあてて、かれらを通して、みずからを発展させることができるという点では、人間の教師となる可能性をもっている」（皇、一五頁）。
「学校の教師は、……人間的な教化をともしようことによつて教授者は教育者となる」（皇、一九頁）ことがで

きるのではないか。

専門職の職務遂行能力では専門的な知識と技術が支配的になるが、それに比べて教職は、(組織の中にも子どもに対しては)人柄、人間的なものが大きな位置を占める(小島、一七九頁)のが、その特徴である。

教師の倫理意識

近代公教育にあっては、教職における規範意識の基底をなすのが、「公共的使命(public mission)」である。教職は、公共的サービスの領域に成立する職業であり、「公共的使命」を中核とする職業である(佐藤b、三六頁)。教職の「公共的使命」に対する意識と感情を失うと、教職生活はその魅力と価値と意味を喪失する。高度経済成長の時代を通過し、大衆消費社会の成熟時代を迎えて、現代日本の教師たちは、どの時代の教師よりも、どの国の教師よりも、「公共的使命」を実感できない状況に追い込まれている(佐藤b、三六一―三七頁)。そこでどうするか。

第一に、教師自らの姿勢、生きざまの問題がある。

学校に派生する問題は、日本の社会や文化の構造的な問題であり、国民のすべてがそれぞれの立場で責任を負うべき問題であったにもかかわらず、人々はその責任を教師に転嫁し、教師を告発し非難することで自らの責任を回避する行動を展開した(稲垣、久富、三七頁)のではないか。だとすれば、教師にどう責任感を取り戻してもらうか、が重要である。

「教師自身が先ず生徒に教えるべき文化財を追求する熱烈な意欲を所有していることが要求される。何故

ならば、教師自身がどんなに知識をもっている、真理や文化内容は日進月歩であり、ある固定した文化内容がある程度もっているから、それで良いということは考えられないからである。……

しかるに近代社会においては、すべてのことが発展的であり、絶えざる進歩と批判が要求される。このよ
うな社会形態と教育においては、先ず教職者自身が、絶えず自己形成への熱烈な意欲をもち、真理を追求し
つつ自己の課題を設定し、その課題解決の為に精進して行くものでなければならぬ」（唐澤、二一八―
九頁）。つまり、教師が自ら現状維持で満足することなく、常に「これで善いか」と問い続ける姿勢をもつ
ことである。

第二に、教師は「子どもの心の火付け役」となることを求められる。

「現代のようなデモクラシー社会における教師のあり方は、教師が中心となって、強制的に生徒をひきず
って行くというのではなく、あくまでも生徒の自己活動を重視し、生徒が自ら案をたて、自ら問題を構成し
て、この問題解決のために、献身するように指導して行くものでなければならぬ。そこではただ、教師自
身の燃える真理や正義への意欲が、児童の意欲に点火して、生徒自身が学習し獲得することが出来るとい
うのみである。教師はいわば火つけ役である」（唐澤、二二二頁）。

第三に、精神技術者となることである。

「教師はすぐれた技術者でなければならないのである。それは人間形成の技師であり、人間形成の熟練者
であらねばならない。しかし、教育技術、人間形成の技術は決して容易ではない。

……教育の場合には教師の外からの働きかけによるとは云え、その目的はあくまでも生徒自身の内面的な
発展をもって行われるものであり、……この立場においては、前者が一方的な関係であるのに対して、後者

は相互関係において現れる。……前者が因果法則的であるのに対して、後者は精神の自由を基本として考えられ、両者の弁証法的関係にあるのである」(唐澤、二二六頁)。

「教師の直接対象は生きた人間であり、しかも未来を背負って生長発展を遂げつつある若い生命である。

この次代を形成すべく学びつつある若い生命に対して、自己の描いている理想(夢)を実現しようとしている人間形成者である。それはいわば生きた芸術創作活動であるといひ得よう。教職は他の職業にまして夢(理想)がなければ到底なし得ないもの」(唐澤、二四九頁)なのである。

つまり、善くなりたい子どもと、より善くしようと働きかける教師との出会いという教育本来の姿(村井、二〇頁)に立ち返ることである。そもそもソクラテスは、自らが教師(διδασκαλος)であることを否定していた(プラトン、九二頁)。明治五年以降の日本の近代式学校制度は、コメニウスの願いのある程度実現したものだ。つまり、「あらゆる人に」「僅かな労力で」「愉快に」「着実に」(コメニウス①、一三頁)知識を教えることのできる学校である。そのために生徒一〇〇人に対して、教師一人が教科書とカリキュラムを用意し、教壇から一斉に教授して、紙である子ども心に、確実に知識という文字を印刷するといふ教授印刷術(διδασκογραφία didachographia)方式を採用した(コメニウス①二一六―二二八頁、②一三四―一四三頁)。だが、現代の学校教育はコメニウスの願いと裏腹に、「教育に対する子どもたちの反発を招き」「手がかかり」「重苦しく」「不成功」となっている。その最大の原因が、働きかける対象である子どもというものを十分に踏まえていなかったこと、およびそれに起因するが、教育する側の視点だけに立っていたことであろう。教育の行き詰まりから脱出するには、教育観、学校観、教師観を根本から再構築しなければならぬのではないか。教師の倫理観も必然的にそこから派生してくるはずである。

引用・参考文献

- プラトン著・田中美知太郎訳「ソクラテスの弁明」『プラトン全集Ⅰ』岩波書店、一九七五年（原本は紀元前四世紀）
- コメニウス著・鈴木秀勇訳『大教授学①②』明治図書、一九六七年（原本は一六五七—八八年）
- 唐澤富太郎『教師の歴史』創文社、一九五五年
- ILO・ユネスコ「教員の地位に関する勧告」一九六六年
- 海後宗臣監修『近代日本教育史事典』平凡社、一九七一年
- 寺崎昌男編集『近代日本教育論集第六巻 教師像の展開』国土社、一九七三年
- 海原徹『明治教員史の研究』ミネルヴァ書房、一九七三年
- 皇至道『人類の教師と国民の教師』玉川大学出版部、一九七五年
- 重松鷹泰・上田薫・村井実編集『教育学全集一三 学校と教師』小学館、一九七六年
- 真野宮男・津布栄喜治編著『現代の教師像』第一法規、一九七七年
- 辻信吉編著『教職—その歴史と展望』ぎょうせい、一九七七年
- 花井信・千葉昌弘・石島康男『学校と教師の歴史』川島書店、一九七九年
- 真野宮男・市川昭午編著『教育学講座大 一八巻 教師・親子ども』学習研究社、一九七九年
- フィリップ・アリエス著、杉山光信・杉山恵美子訳『子供への誕生—アンシャン・レジーム期の子供と家庭生活—』みすず書房、一九八〇年
- 長島貞夫編『職業としての教師』金子書房、一九八二年
- Schon, D. A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, 1983. トナルド・ショーン著、佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』ゆるみ出版、二〇〇五年
- 市川昭午編著『教師—専門職の再検討』教育開発研究所、一九八六年
- 田中克佳編著『教育史』川島書店、一九八七年
- 陣内靖彦『日本の教員社会』東洋館、一九八八年
- 佐藤学 a 「教師の省察と見識—教職専門性の基礎」『日本教師教育学会年報』一九九三年
- 村井実『教育思想 上』東洋館、一九九三年
- 佐藤学 b 「教師文化の構造」稲垣忠彦、久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会、一九九四年
- 久富善之「教師と教師文化」同上書

- 久富善之「教師の生活・文化・意識」同上書
- 高橋勝 a 「教師のもつ『権力』を考える」同上書
- 佐藤学 c 『教育方法学』岩波書店、一九九六年
- ユネスコ第四五回国際会議「教師の役割と地位に関する勧告」一九九六年
- 佐藤学 d 「現代社会のなかの教師」『岩波講座 現代の教育 第六卷 教師像の再構築』岩波書店、一九九八年
- 新井肇 『教師』崩壊』すずさわ書店、一九九九年
- 辻本雅史 『学びの復権』角川書店、一九九九年
- 永山彦三郎 a 『学校解体新書』TBSブリタニカ、一九九九年
- 吉田敦彦 『ホリスティック教育論』日本評論社、一九九九年
- 高倉翔・加藤幸・谷川彰英編著『これからの教師』二〇〇〇年
- 佐藤学 e 『『学び』から逃避する子どもたち』岩波ブックス、二〇〇〇年
- 永山彦三郎 b 『サーフィン型学校が子どもを救う』平凡社新書、二〇〇一年
- 辻本雅史、沖田行司『新体系日本史一六 教育社会史』山川出版社、二〇〇二年
- 小島弘道、北神正行、平井貴美代『教師の条件』学文社、二〇〇二年
- 高橋勝 b 『文化変容のなかの子ども』東信堂、二〇〇二年
- 永山彦三郎 c 『現場から見た教育改革』ちくま書房、二〇〇二年
- 細川幹夫「教師像の変遷と今後の課題」『麗澤大学論叢』第一六卷、二〇〇五年
- 山田恵吾、貝塚茂樹編著『教育史からみる学校・教師・人間像』梓出版社、二〇〇五年
- 加藤尚武『教育の倫理へ現代社会の倫理を考える 第七巻』丸善、二〇〇六年
- 河村茂雄『変化に直面した教師たち』誠信書房、二〇〇六年
- 丸山和昭「日本における教師の『脱専門職化』過程に関する一考察」『東北大学大学院教育学研究科年報』第五集 第一号、二〇〇六年
- 増田修治「教師はどのように『実践力』を獲得していくか」(関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会、二〇〇六年第一回研究懇話会発表、二〇〇六年七月一六日、於玉川大学)
- 『読売新聞』「反面教師？」二〇〇三年九月一三日
- 『産経新聞』 a 「教師に無理難題 理不尽な親急増」二〇〇六年七月二三日
- 『中国新聞』「日本、GDP比で最低」二〇〇六年九月一三日
- 『産経新聞』 b 「男性教師 強い抑鬱感」二〇〇六年十一月二二日
- 『東京新聞』「教職員の休職 『精神疾患』四〇〇〇人超す」

二〇〇六年二月一六日
『MSN産経ニュース』「学校ソーシャルワーカー」二〇〇八
年一月六日