

資料から考える

# 教職原理

白石 崇人 著

2017 年

広島文教女子大学

## 資料から考える教職原理 目次

はじめに.....	1
第1章 教師・保育者の誕生.....	2
第2章 学び続ける教師・保育者.....	15
第3章 教育愛と教職・保育職の倫理.....	22
第4章 公教育と教職・保育職 —教育公務員、サービスか奉仕かホスピタリティか.....	31
第5章 なぜ教員は大学で養成されるか？.....	37
第6章 なぜ教師が教育史を学ぶか？.....	41
第7章 「教師は聖職である」とはどういうことか？ —明治期の教員史—.....	48
第8章 教師は子供の主体的活動にどう向き合ったか？ —大正期の教員史—.....	58
第9章 教師の倫理の源とは？ —昭和期の教員史—.....	68

### はじめに

本書は、広島文教女子大学の「教師論」の講義を進めるために執筆・編集したものである。

なお、各章の序文と、特に出典表記のない資料とは、白石の作成したものである。

白石 崇人

## 第1章 教師・保育者の誕生

### 1. 学校教員の誕生

#### (1) 学校教員以前における寺子屋師匠の誕生

江戸時代には、民衆の子どもたちを教育する施設がたくさんあった。教育施設の名称は多様だったが、東日本ではおおよそ「手習塾（てならいじゅく）」、西日本ではおおよそ「寺子屋（てらこや）」と呼ばれていた。寺子屋（手習塾）が日本中に広がっていった理由は、元禄期（1680年代ころ）以降に文字文化が民衆の間に広がっていったことが大きい。元禄期以降の日本では、新田開発の振興や商品作物の作付け、長期間の平和による人々の生活の安定などによって、民衆の間での経済活動が活発化した。そのため、契約書を読んだり書いたりすることや、料金計算の機会などが増え、読み書き算ができなければだまされる時代になってきた。そのため読み書き算を学ぶ需要が高まった。また、出版文化が発展し、読書をする人が増え、井原西鶴の諸作品など発行1万部を超える“ベストセラー”も現れた。1808年の江戸では656軒の貸本屋が営業していたという。さらに、ききんや一揆、分不相応な生活などの社会問題が発生するなかで、幕府や諸藩は儒学の普及に取り組んで、人々にあるべき生き方や人間関係・役割を考えさせる機会を作っていた。

享保期（1710～40年代ころ）以降には、幕府の財政・組織改革によって人事に関して能力主義がとられるようになり、能力ある人材を育成する必要性が高まった。幕府や諸藩はもちろん、あちこちの村においても記録を残すようになり、物事を進めていく上で文字化された先例を参照するようになった。ちまたでは、儒学が朱子学や陽明学などの学派に分かれ、国学や蘭学なども盛んになって、学問の多様化も進んでいった。

このように、江戸時代の中期以降、日本では、文字文化が普及し、武士だけでなく民衆にとっても読み書き算を学ぶ必要性が高まった。1831年発行の『寺子教訓往来』には、「筆学は人間万用の根源」（1714年の文献にも同様の言葉が記されている）と書かれている。この『寺子教訓往来』は、寺子屋で使われたテキストである。「筆学」とは読み書き（筆）と書物から学び考えること（学問）であり、「人間万用」とは人間に関するあらゆることを指す。読み書きが人間らしく生きる上での根源であると、寺子屋で江戸時代の子どもたちは学んでいたのである。そして、それを教えていたのが、寺子屋師匠たちであった。

江戸時代の寺子屋師匠たちは、どのように教職生活を始めたのか。彼ら彼女たちは、共通の養成校があったわけではなく、それぞれ多様な経歴を経て師匠になった。しかし、単に自分は師匠である、寺子屋を開く、と宣言するだけで、寺子屋の経営が成り立つわけではない。多くは、地域住民から、あなたに師匠をやってほしい寺子屋を開いて欲しいと希望されて、彼ら彼女たちは教職生活を始めた。親がやっていた寺子屋を引き継ぐことも多かった。いずれにしても、教えるべき子どもたちがいたからこそ、師匠たちは教職生活を続けられた。寺

子屋師匠は、子どもとの師弟関係とその保護者の真頼あってこそ、教職生活を続けられたといえる。

寺子屋師匠たちは、何を教えていたか。師匠たちは、子どもたちに生活に必須の読書算や礼儀作法などを教えていた。子どもたちは、土農工商その他様々な階層の出身であり、同じ農家でも、村を取り仕切る庄屋の家の子どもと、土地を借りている小さな家の小作農の子どもとでは、その生活の仕方がずいぶん違っていた。そのため、生活に必要な読書算といっても、子どもや地域に応じてその内容や教材は多様であった。師匠たちは、寺子（筆子）の実情に合わせて教育課程（目標・内容・方法）を決めて、提供した。したがって、師匠たちの教え方は、基本的に個別指導にならざるを得なかった。また、師匠たちは、礼儀作法は学ぶための基本的な資格と考えており、しつけには厳しかった。しつけ方は、師匠の個性が出らしく、普段は包み込むような優しさだがしつけるべき時にしっかりしつけたり、普段から厳しくしつけたりしたようである。

## （２）学校教員の誕生と根源的課題

明治に入って、教職生活は大きく変わっていった。まず、寺子屋に代わって近代学校が設立され、そこでは寺子屋師匠に代わって学校教員が教鞭をとることになった。近代学校は、明治5（1872）年の学制公布によって導入された。この頃の日本は、西洋列強国の東アジア進出に対抗して国際的独立を保つために、西洋の文化・制度を急速に取り入れて富国強兵を目指していた。近代学校制度の導入も、そのための方策の一つである。近代学校で働く学校教員たちは、国民育成とその結果としての国家富強・経済発展のために子どもたちを教育した。学校教員は、寺子屋師匠たちの役割とはまったく異なる役割を果たす教職者として誕生したのである。

学校教員は、学校に配属されて教職生活をスタートさせる。また、子どもたちが国民になるために必須の知識や道徳を教えた。この当時の必須の知識・道徳とは、西洋由来の近代的な知識・道徳であった。教員は、その近代的知識・道徳を一斉指導法で教えた。つまり、学校教員は、寺子屋師匠とはまったく異なる教職生活の基盤、および教育内容・方法を扱った教職者であった。

学校教員の誕生は、我が国の教職者が、国民育成に取り組むことで国を作ることに参加し、知識や道徳上先進国の水準に追いつくための教育を行い、多くの子どもを一斉に教えることを始めるきっかけになった。明治期における学校教員の誕生は、そのような意味で、教職者の歴史上画期であった。ただし、ここで気をつけなければならないことは、学校教員は、そのような画期的な役割を得ると同時に、大きな課題もはらんで誕生したということである。学校教員は、学校に所属していれば教職生活を続けられるし、一斉に多数の子どもと関わるのが普通なので、子ども一人一人とじっくりかかわりにくいという課題を背負っている。また、外国由来の近代的知識・道徳を教え、それらを国のために教えるので、子どもたちの生活に密着した教育内容を取り上げることに課題が残ったり、国が教えるというから

教えるという受け身の姿勢になりやすいという課題があったりする。これらの課題は、寺子屋師匠の時代には当たり前だったが、学校教員にとっては当たり前ではないため、意識的に向き合おうとしなければ無視してしまいがちになる。目の前の一人一人の子どもにどう向き合い、目の前の教材を目の前の子どもたちにどう向き合わせるか。これこそ、誕生時に日本の学校教員が背負うことになった根源的課題である。もしあなたが学校教員になろうとするならば、この根源的課題は他人事ではない。常に気をつけるべき課題である。

## 2. 保育者はどのように誕生したか —「子守」から「教師」へ

現代日本では、保育者は学校を卒業して現場へ出て行く。幼稚園教諭は大学（短期大学）で2年または4年かけて養成され、保育士は大学（短期大学）または専門学校で2年かけて養成されている。幼稚園教諭免許状・保育士資格は、検定試験で取得することもできるが、現在では学校で養成されることの方が圧倒的に多い。

保育者養成は、どのようなあり方がよいのか。養成期間2年は長いのか短いのか。近年では幼保一体化の流れを受けて幼稚園教諭免許状と保育士資格とを同事取得できるカリキュラムを提供する学校が増えているが、幼稚園教諭免許状と小学校教諭免許状を両方取得できるカリキュラムを提供している学校もある。また、幼稚園・保育士同事取得の場合、2年間で幼稚園・保育所・福祉施設での実習期間を約9～10週間設定するが、それは長いのか短いのか。

保育者養成のあり方はどのように形成されてきたのか。この問題は、今の養成課程を大事にするにしても、今後批判的に発展させるにしても、重要な問題である。本節では、近代日本における保育者養成の歴史を振り返り、どのような経緯で今の養成課程の枠組みができたのか検討しよう。

### （1）保育者養成の開始—見習いによる速成的養成

幼児教育・保育の専門的職業は、日本では、少なくとも明治期まで存在しない。江戸期には、保育は「子守」と呼ばれ、余業として行うか、まだ家業の手伝いができない幼い子どもに分担された仕事であった。そのため、子どもの発達を促進させたり、子どもの権利を尊重したりすることは、意図的・計画的になされてこなかった。その意味では、明治期に「幼稚園保姆」という幼児教育・保育の専門的職業が生まれたことは画期的である。

ただ、幼稚園保姆が専門的職業として社会的に認められるまでには、長い時間がかかった。明治期以降、長い間、保姆は「高等な子守」と一般の人々から思われており、素人の子どもでもやれる子守の延長か、すこし高度なことができる程度にしか認識されてなかった。そのようにしか思われなかったのは、幼児教育・保育への人々の理解が不十分であったのに加えて、専門的な教育課程を経て養成された保姆が少なかったから、または養成されても極めて短期間で速成的に養成された保姆が多かったからである。

日本最初の「幼稚園」とされる東京女子師範学校附属幼稚園（現お茶の水女子大学附属幼稚園）創設当初の職員は、先述の通りである（第3章第1節）。このとき、養成されて保姆になった者は、松野クララただ一人であった。監事の関信三も、保姆の豊田・近藤も、特別に保育者として養成された人物ではなかった。ドイツ人である松野は、日本語を話せない代わりに英語を話せたので、英語に長けた関が通訳して、豊田・近藤にフレーベル主義保育を教えた。日本初の保育者養成はこのような有様であった。明治11(1878)年2月には、大阪から派遣された氏原銀（1858～1938）・木村末（?～?）を受け入れ、保育見習生とした。彼女らは10ヶ月（氏原は出産のため6ヶ月で帰国）の見習い後、大阪へ帰って幼稚園教育の創設に尽力した。

このように、日本最初期の保育者は、養成校での組織的教育を受けて養成されたのではなく、保育をしながらの数ヶ月間の見習いによって誕生したのである。このような速成的養成は、東京女子師範学校附属幼稚園だけでなく、各地の幼稚園でも行われた。

## （2）組織的養成の始まり

最初期に、組織的教育による保育者養成がまったくなかったわけではない。大阪の保育見習生を受け入れた数ヶ月後の明治11年6月には、東京女子師範学校に保姆練習科（1年制）が設置された。しかし、応募者がほとんどなかったため、翌明治12年に再度募集をかけた。その結果、入学者11名を得たため、ようやく授業を開始した。明治13年7月に第1回生が卒業し、各地で幼稚園保姆などを務めた。しかしこの保姆練習科は第1回生卒業直後に廃止され、その代わりに幼稚園保姆養成課程を東京女子師範学校小学師範学科（本科）へ編入することになった。

保姆練習科廃止後の東京女子師範学校の保育者養成課程は、小学校教員養成に必要な学科目に「幼児保育法」を加えただけであった。当時、正規の養成課程を経た小学校教員も著しく不足しており、教育政策上も幼稚園より小学校の方が重視されていた。この状況下では、小学校教員養成を優先する必要があるであろう。小学校教員養成課程の中で保育法を教えるだけという保育者養成の形式は、東京女子師範以外の女子師範学校でも行われた。

女子師範学校卒業生は、幼稚園に就職することもあったが、おおむね小学校教員などの幼稚園以外の所へ就職した。当時、幼稚園保姆の待遇は非常に悪かったためである。同じ頃、小学校教員も安い給与を受け、劣悪な待遇にあえいでいたが、幼稚園保姆の給与はそんな小学校教員の給与の半分しかなかった。小学校教員になれる者が、幼稚園保姆という職をわざわざ選ぶにはよほどの理由が必要だっただろう。

明治20年代に入ると、都市部に幼稚園が普及し初め、保育者の需要を高めた。現場保姆には無資格の者が多かった。そのため、各地で、短期間の講習・伝習を行う速成的な保育者養成が実施された。また、明治20年代半ば以降とくに明治30年代以降になると、各地で保姆検定試験が整備され始めた。それにより、講習を受けた後に検定試験を受けて保

姆資格を得る事例が現れた。

なお、速成的とはいえ、講習・伝習内容は、必ずしも誰でもできるような簡単なものばかりではなかった。たとえば、明治 19(1885)年 1 月、大阪府の愛珠幼稚園は幼児保育法伝習科規則を定め、おおむね 6 ヶ月の保育法伝習を始めた。伝習では、小学校中等科以上の学力と品行方正・体質健全な 18 歳以上の女性を対象に入試を行い、1 日 6 時間（土曜のみ 5 時間）・週 35 時間で、修身・恩物大意・恩物用法・実地保育・唱歌・体操・教育学・幼稚園管理法を教えた。愛珠幼稚園では、東京女子師範学校卒業生を保姆に採用しており、おそらく彼女らによって伝習が行われたと思われる。卒業試験では、保育場面を意識した設問が出され、理論の実践的な理解・応用、教育学全般に関する知識、楽典・独唱・ピアノ伴奏などの実技などを試験した。

### **(3) キリスト教系の保育者養成施設**

以上のように、明治期には、小学校教員養成の付加的課程または 1 年以内の速成的な教育課程で、保育者を養成していたところが多かった。それと比べ、キリスト教系の保育者養成施設は、比較的高度な保育者養成を行っていたところがあった。キリスト教とくに米国プロテスタント各派は、幼稚園教育を有効な宣教手段として積極的に重視し、日本にも幼児への教育・福祉・伝道を計画して宣教師を送り込んでいた。婦人宣教師たちは、使命感をもって来日し、幼稚園教育および保育者養成にも尽力した。また、そもそも幼稚園教育の出発点となったフレーベルの思想は、神への信仰心が基礎にあり、神性の現れとして幼児の活動の意義と価値を認めているため、キリスト教との親和性が高かった。

幕末の開港によって開かれた外国人居留地には、多くのキリスト者が生活していた。横浜居留地では、明治 4(1871)年、婦人宣教師たちによって、居留地での混血児の保護と教育を行うために亜米利加婦人教授所が開かれた。翌年には必要がなくなったため廃止されたが、同施設には、のちに東京女子師範学校附属幼稚園の創設に尽力した中村正直が関わっていたことは注目されてよい。関信三の関与も推測されている。明治 17(1884)年には、米国長老教会関係の桜井女学校（現女子学院）に幼稚保育科（1 年制）が設置され、幼稚園保姆の資格をもったアメリカ人宣教師ミリケンによって保育者養成が行われた。明治 20 年代にはキリスト教系の幼稚園が多数設立されているが、明治 28(1895)年には、米国メソジスト教会関係の広島英和女学校（現広島女学院）が保姆養成科（2 年制）を設置し、アメリカ人宣教師ゲーンズによって保育者養成が行われた。

明治期のキリスト教系保育者養成校として著名なものに、明治 22(1889)年に米国組合教会の宣教師 A・L・ハウ（Howe、1852～1943）によって開設された、頌栄保姆伝習所（現頌栄短期大学）がある。頌栄保姆伝習所は、当時 1 年以内の教育課程が多かった日本の保育者養成の世界で、2 年制の教育課程を開いた。明治 26(1893)年時点で伝習所の目的を「幼稚園保姆及保姆学校教員ヲ養成スルニアリ」とし、幼稚園保姆養成を明確に目的にするだけでなく、保姆養成校の教員養成をも視野に入れている。入学資格・試験には、

高度な知識・教養や品行等を求めた。また、2年制の普通科の上に高等科2年を設けている。さらに、高等女学校（今で言えば女子中学校）の卒業生で相当の学力を認められれば、無試験で入学を許した。当時の頌栄の保育者養成課程は、国公立の保育者養成課程よりも充実していたと思われる（女子師範学校が高等女学校卒業を入学資格としたのは明治40(1907)年以降）。なお、ハウは、フレーベルの根本精神の把握と実践を求めて保育者養成にあたりるとともに、『母の遊戯及育児歌』『人の教育』を訳すなど、フレーベル主義保育の訳著を多く残している。ハウ自身も、日本における幼児教育・保育の発展・普及上、不可欠の人物であった。

#### <主要参考文献>

- ・日本保育学会『日本幼児保育史』第1巻、フレーベル館、1968年。
- ・阿部智江「明治期における保育者養成」『青山学院女子短期大学紀要』第30号、1976年、69～84頁。
- ・文部省『幼稚園教育百年史』ひかりのくに、1979年。
- ・江森一郎『「勉強」時代の幕あけ—子どもと教師の近世史』平凡社、1990年。
- ・志賀智江「明治・大正期におけるキリスト教主義保育者養成」『青山学院女子短期大学総合文化研究所年報』第4号、1996年、67～82頁。
- ・水野浩志・久保いと・民秋言編『保育者と保育者養成』戦後保育50年史③、栄光教育文化研究所、1997年。
- ・田中友恵「明治10-20年代における見習い方式による保姆養成—愛珠幼稚園の事例を中心に」『上智教育学研究』第17号、上智大学教育学研究会、2003年、34～46頁。
- ・田中友恵「戦前日本における幼稚園保姆検定制度の確立」『乳幼児教育学研究』第12号、日本乳幼児教育学会、2003年、33～42頁。
- ・佐野友恵「戦前日本における幼稚園保姆現職研修の歴史的展開」『保育学研究』第43巻第2号、日本保育学会、2005年、80～87頁。
- ・大石学『江戸の教育力—近代日本の知的基盤』東京学芸大学出版会、2007年。
- ・高橋敏『江戸の教育力』ちくま新書、筑摩書房、2007年。
- ・清水陽子「豊田英雄と鹿児島女子師範学校附属幼稚園保育見習科に関する一考察」『乳幼児教育学研究』第17号、2008年、29～38頁。
- ・白石崇人『明治期大日本教育会・帝国教育会の教員改良—資質向上への指導的教員の動員』溪水社、2017年。

※ 本稿の2は、白石崇人『幼児教育とは何か』幼児教育の理論とその応用①、社会評論社、2013年の初出である。





【資料1】「一掃百態図」より（渡辺華山、文政元（1818）年）田原市博物館蔵  
<http://www.taharamuseum.gr.jp/kazan/kazan2.html>



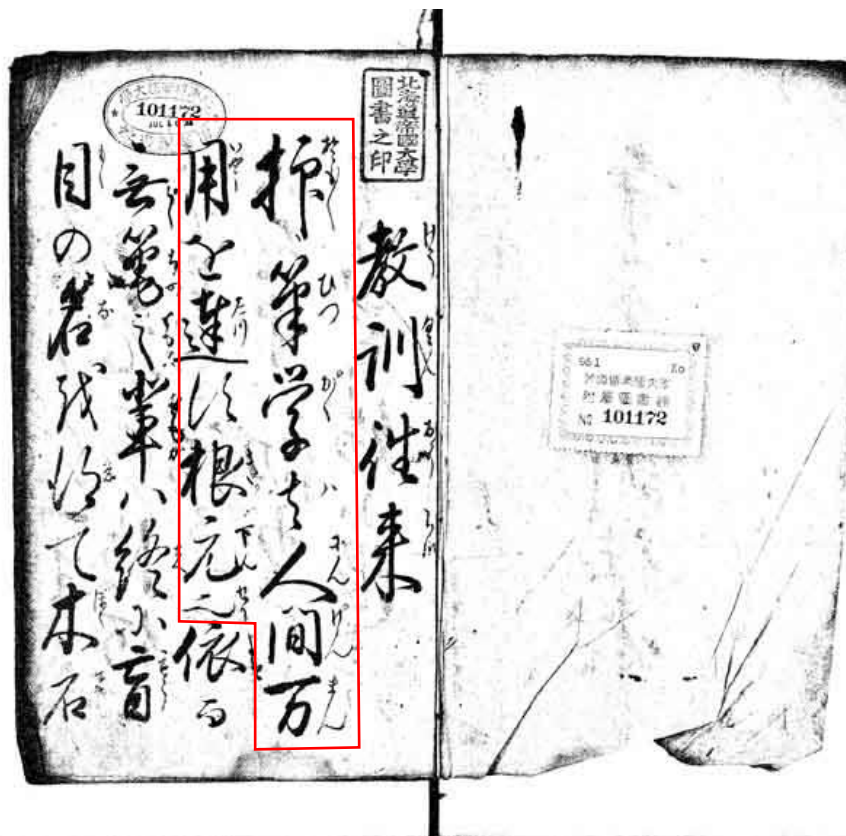
【資料2】「近世職人尽絵巻」より（鋤形恵斎、文化元（1804）年）東京国立博物館蔵  
<http://bunka.nii.ac.jp/heritages/detail/13984/5>



【資料3】「小学入門教授図解」第七より（明治10（1877）年）国立教育政策研究所蔵



【資料4】東京高等師範学校附属小学校の様子（明治41（1908）年）  
HP「渋沢敬三アーカイブ」より <http://shibusawakeizo.jp/history/>



【資料5】『寺子教訓往来』より（弘化4(1847)年筆写分（刊行は天保2(1831)年））

北海道大学北方関係資料総合目録

<http://www.lib.hokudai.ac.jp/cgi-bin/hoppodb/record.cgi?id=0A034260000000000>

### 【資料6】新儒学における教育観

（江森一郎『「勉強」時代の幕あけ—子どもと教師の近世史』平凡社、1990年、105～106頁）

朱子[学]の教育論の特徴としては、①自然界を含めた外界の世界の認識を修養のための不可欠の手段と考えたこと（格物窮理）、②当時ようやく普及してきた木版印刷術による書籍の普及に伴い、読書方法論・段階論が修養の手段として深く追求されたこと、③『大学』のなかに「新民」（民を新たにす）を読み取り、庶民教育（教化）へも強い関心を持ったこと、④初等（初歩）教育へも関心に向け、その教科書・教育論書として『小学』を編纂したこと、などが注目される[略]。

陽明学は、宋学のなかに強く萌していた人間の主体性・自由への覚醒をさらに究極まで追求し、人間の「良知」（良心）以外の一切の権威を拒否し、「新しい創造的主体のありかたを積極的に設定した点において、中国思想上画期的業績」であったと言われている。なお、陽明学の特徴としては、良知の最大限の発揮を要請する「致良知」のほか、心の外に理を求めてはならないとする「心即理」、実践重視の立場に立つ「知行合一」、日常生活のなかで実践を通して真理を体得（自得）することを重視する「事上錬磨」などがあげられる。

ところで、人間の良知を徹底的に信頼しようとする陽明学を代表とする明末思想では、子

どもの心性の純粋性をも信頼しようとする、というよりは、成人すべてに対する良知の内在を信じる有力な根拠として子どもの心性の純粋性に着目するという発想があり、王陽明の名著『伝習録』にはこのような発想とかかわって、子どもの教育論が大きくとりあげられている。〔略〕

### 【資料7】外国人が見た幕末日本の教育（1850年代末～1860年代初頃）

（大石学『江戸の教育力—近代日本の知的基盤』東京学芸大学出版社、2007年、107～109頁。以下は『シーボルト最後の日本旅行』より、シーボルトの長男が書いたものを引用）

日本語の授業のほかに、私は正規の漢字を習った。当時、日本の子どもに文字を教えた方法をそのまま私にもやらせようとした。私は最初にいわゆる部首を覚えねばならなかった。日本語の文字は約3万あるといわれているが、すべての文字はこの部首をもとにして構成されているからである。その教授法はきわめて単純である。すなわち太い筆と墨を使い、綴った紙に何回も何回も同じ文字を上重ねて書くので、しまいには黒いインクのシミのようにしか見えなくなる。さらにその上に書き続けると、ついには墨は次第に吸取り紙にしみ込んでゆくように紙に浸み込み、習字帳は黒い固まりになってしまう。これを後で日に乾かしそして何度も書く、あるいはもっと正確に言えば、塗りつぶすのである。およそ百回も同じ字を書くと、ついには生徒ははっきりと覚えてしまい、清書してもよいことになる。先生は清書を朱墨で直す。石盤はまったく使わない。この単純な書き方の教授では、たくさんの線や形からできている文字を覚えさせるために、強いて機械的な方法を生徒に課しているのである。日本人がある文字の書き方を忘れてしまったとき、彼がどんな風にするかを観察するのは、特筆に値する。日本人は長いこと考え込まず、人指し指を無雑作になんの上を書くというわけでもなく動かしているが、普通は数回やっているうちに、複雑な字画の文字を思い出すのである。

テキストはふつう古典の書物であるが、クラス全体が同時に先生といっしょに大きな声を出して読む。もっと正確に言えば、合唱するのである。

長い文章を講義するときには、最初はただ読み方だけを暗誦し、意味は問題にしない。後日上級に進んでから、やっと文字の意義や本文の意味を説明するのである。

日本人の子弟がどんなに躰がよく行儀がよいかは、とうてい思いも及ばない。ヨーロッパで行われているような学校の罰則はまったく聞いたことがない。私たちの国で見られるように、教師から体罰を受けた日本の生徒は、十中八九それを恥辱と考え、家からは勘当され、同級生の目には、つまはじきされた者に見えるだろう。また子弟の教育のさいに、少なくとも教養のある階層では、体罰は行われない。私たちの国でよくやる鞭打ちを私は一度も見たことがなかった。

### 【資料8】寺子屋師匠の教育方針『小学』序文

（高橋敏『江戸の教育力』ちくま新書、筑摩書房、2007年、162頁より）

古者小学教人、以灑掃・応対・進退之節、愛親敬長隆師親友之道、皆所以為修身齐家治

国平天下之本、而必使其講而習之於幼穉之時、欲其習智與智長、化與心成、而無扞格不勝之患無也

(古の小学、人を教ふるに灑掃・応対・進退の節、親を愛し長を敬し師を隆び友に親くの道を以てす。皆身を修め家を齊へ国を治め天下を平らかにするの本と為る所以にして、必ず其をして講して之を幼穉の時に習はしむ。其の習智と長じ、化心と成って扞格の勝へざるの患無からんことを欲してなり。)

(古[夏・殷・周三代]の小学では、身のまわりの清掃・人との応対・立ち振る舞いを通して、親を愛し年長者を敬い師をたつとび友人に親しむ道を子どもに教えた。これらは皆身を修め家を齊え国を治め天下を平らかにする根本となるのであるから子どもの時に徹底して学習させる。というのは礼[身体知]を習うことと智[文字知]を学ぶことがともに成長し一体となって心中に徹して両者がぶつかり合い矛盾することがないようにしたいからだ。)

### 【資料9】藩校教師の苦悩

(江森一郎『「勉強」時代の幕あけ—子どもと教師の近世史』平凡社、1990年、241～242頁)

[以下、加賀藩校明倫堂助教の長井平吉・牧良助から文化元(1804)年に出した請願書の要約の一部]

「家格が高い生徒たちは」「貴を挟み長を挟み」(身分や能力を誇り)、それぞれがその「挟候物を以て人に向ひ」ますから、「たとえば学徳相応之人にても、位爵無之人の教諭にては」、表向きは「心服」しているようでも、心中では「悦服」することはありません。[略]

[以下、江森論文の本文]

長い要約となったが、身分意識にはまり切っていた武士子弟の意識がよくわかり、そのなかで、必ずしも彼らの意識に必ずしも適合するとはいえない道德中心の朱子学教授の難しさ、とりわけ身分の低い教師の指導上の困難さがよく読みとれる好史料であろう。[略] 朱子学の修養中心主義を墨守しようとした当藩[加賀藩]の教師は、身分制度と能力主義的傾向の両者の間に挟まれつつ苦悩していたのであり、その打開のための方策として、藩主の権威か、そうでないとすれば「勤惰による黜陟」すなわち「賞罰」あるいは教官自身の地位の向上に求めざるを得なかったのである。

### 【資料10】愛珠幼稚園幼児保育法伝習科規則(抄)

(明治19(1886)年1月作成)

第1条 本科ハ婦女ヲシテ幼児ヲ保育スル術ヲ練習セシムル為メニ設ク

第3条 伝習生ノ人員ハ六名ヲ限リトス

第5条 本科伝習ノ課目ハ修身、恩物大意、恩物用法、実地保育、唱歌、体操、教育学、幼稚園管理法ノ八課トス

第6条 本科伝習ノ期限ハ概ネ六ヶ月トス

第7条 伝習時間ハ一日六時間、一週三十五時間トス

第9条 各課伝習ノ要旨左ノ如シ

- 一 修身ハ、倫理綱常ノ大道ヲ講述シ、必之ヲ躬行セシム
  - 一 恩物大意ハ、恩物ノ性質功用ヲ説明シ、務メテ其応用活動ヲ謀ル
  - 一 恩物用法ハ、恩物ノ使用ヲ講究シ、手芸ニ熟練シ、意匠ヲ巧緻ナラシム
  - 一 実地保育ハ、本園ノ幼児ニ就キ保育ノ模範ヲ示シ、各部ノ保育法ヲ練習セシム
  - 一 唱歌ハ正雅優美ニシテ、幼児ノ心情ヲ和グルニ足ルモノヲ選ミ、殊ニ音調ヲ整蕭ニシ、和洋ノ楽器ヲ用ヒテ之ヲ和セシム。
  - 一 体操ハ整容術、遊戯、徒手運動等幼児ニ適スルモノヲ授ケ、且自己ノ身体ヲ健康ナラシム
  - 一 教育学ハ、教育ノ真理、三育ノ大要ヨリ、学事ノ法令等ヲ授ケ、実地保育ノ基礎ナラシム
  - 一 幼稚園管理法ハ、幼稚園ノ原則及ビ其編制、幼児ノ管理、表簿ノ編製等、一園ノ管理ニ必要ナルモノヲ授ク
- 第11条 伝習生ハ品行方正、体質健全、年齢十八年以上ニシテ、小学中等科卒業以上ノ学力アル婦女ニ限ル
- 但 時宜ニヨリ十八年未満ノモノモ入園オ許スコトアルベシ

### 【資料11】 頌栄幼稚園保姆伝習所規則（抄）

（明治26(1893)年7月作成）

- 第1条 本所ノ目的ハ、幼稚園保姆及保姆学校教員ヲ養成スルニアリ
- 第2条 学科ヲ分テ、高等、普通ノ二科トシ、其伝習ノ期ヲ各ニケ年トス
- 第3条 伝習ノ科目ハ、修身、教育学、心理学、理科、保育法、音楽、唱歌、作文ノ八科ニシテ、各科伝習ノ要旨左ノ如シ
- 一 修身 人倫ノ大道ヲ講述シ、之ヲ躬行セシムルヲ期ス
  - 一 教育学 教育ノ原理・応用ノ大要、幼稚園ノ原則及其編制、幼児管理等ノ要件ヲ授ク
  - 一 心理学 其大綱ヲ授ケ、且実地ニ幼児心性ノ作用ヲ観察・研究セシメ、幼児教育ノ基礎ヲ得セシム
  - 一 理科 動物・植物・矿物・生理・衛生等ノ大要ヲ講述シ、之ヲ児童ニ教ユルノ方法ヲ授ク
  - 一 保育法 之ヲニツニ分ツ。一ハ保育ノ方法ヲ講述シ、且実地頌栄幼稚園ノ幼児ニ付キ、保育ノ模範ヲ示シ、之ヲ練熟セシメ、一ハ恩物用法ニシテ、恩物ノ性質・功用ヲ説明シ、其用法ニ熟達セシムル者トス
  - 一 唱歌 正雅優美ニシテ、幼児ノ心情ヲ和スルニ足ルモノヲ選ミテ、之ヲ授ク
  - 一 音楽 楽器ノ使用ニ習熟セシム
  - 一 作文 書牘文及近体文ニ習熟セシム
- 第10条 左ノ資格ヲ備フル者ニアラザレバ、入学ヲ許サズ
- 一 年齢二十歳以上、三十歳以下

- 一 品行方正ニテ身体健康ナル者
- 一 第十七条ノ入学試験ニ合格シタル者

第 17 条 入学試験ノ科目及定度左ノ如シ

普通科

読書（国史撃要ノ定度） 日本歴史 日本地理 算術（単比例終迄） 作文（近体文）  
習字

高等科

英語講読（ボールドウィン心理学・ハイルマン教育学ノ程度）・講義ノ筆記・会話 心理学（「ボールドウィン」ノ程度） 理科生理学（スチール氏原著日本訳『人身生理学』ノ程度）・動物学（ニコルソン氏原著日本訳『動物通解』ノ程度）・植物学（グレー氏日本訳『植物通解』ノ程度） 作文（近体文）

但、普通女学校ノ卒業生ニシテ、本所ニ於テ特ニ相当ノ学力アリト認ムル者ハ、無試験ニテ入学ヲ許ス事アルベシ

## 第2章 学び続ける教師・保育者

教師・保育者は、子どもたちの人格の完成を目指し、平和で民主的な国家・社会の形成者を育てる重要な職責を担っている高度な専門職である。また、時代の背景や要請を踏まえながら、自ら子どもたちの道しるべとなるために、常に自らの資質を向上し続ける。そのため、教師・保育者は、絶えず研究と修養に励まなければならない。これは、教育公務員特例法や、「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」（文部科学省告示、2017年3月31日）にも示されている通りである。

このような「学び続ける教員」を求める現在の流れを起こしたのは、中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（2012年8月）である。中央教育審議会、通称「中教審」は、2012年8月の答申で次のように述べた。今、グローバル化や情報通信技術の進展、少子高齢化など、社会は急激に変化している。そのため、先行き不透明な社会になり始めており、様々な課題が生じている。今後は、このような急激な社会変化に伴う課題を解決する人材が必要であり、その人材を育てるために教員の役割は重要である。教員が急激な社会変化に対応して教育していくためには、養成・採用から退職まで続く教職生活全体を通じて、教員が専門的知識・技能を絶え間なく刷新していくことが必要である。これからの教員は、教職に対する責任感や探究力などを持ち、他者と協働しながら、自主的に学び続ける存在でなければならない。教員が尊敬されるようになるためにも、学び続けることは重要である。以上のように、中教審は「学び続ける教員像」を提示し、それに沿って今、我が国は「学び続ける教員」を育てる政策を進めようとしている。

学びにはいろいろな種類がある。一人で知識を単にそのまま記憶するような学びもあれば、他者と議論しながら物事をより深く理解することにつながるような学びもある。他者から与えられた問題を解くような学びもあれば、自分で疑問に思ったことを課題として設定して、文献を読んだり観察・実験を繰り返したりした結果得られる学びもある。今、新しい学校教育の中で目指されているのは、課題を解決することを目指す主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）である。たとえば、教師・保育者が主体的・対話的で深い学びをできなければ、子どもたちに経験させることはできない。教師・保育者は、主体的・対話的に深く学び続けなければならない。そのための手段こそ、研究である。

研究し学び続ける教師・保育者は、今一番、国家・社会から求められている人材である。なお、教師・保育者が研究し学び続けることの重要性は、最近初めて言われ始めたのだろうか。実はそうではない。学び続ける教師・保育者は、おおよそ120年前くらいから求められるようになり、100年前くらいから本当に自主的に研究・修養に取り組む先生たちが多くなってきた。

たとえば、1900年前後の明治時代、鳥取県中部にある倉吉地域の事例を紹介しよう。倉吉で働く数十名程度の小学校教員たちは、自主的に集まって同人雑誌『東伯之教育』を発行



していた。この雑誌には、学ばないで変化を嫌う教員たちを批判し、教師が学び続けることの重要性を語る記事が多く掲載されている。たとえば、次のように述べている。自ら己を教育しようとしないと、その人の知恵や道徳性は衰え、その人の性格や地位を上げることもできない。他人を教育する立場の人間は、まず自分を教育しなければならない。「教ふるは学ぶ也。学びつゝ、教へざる可（べか）らず」である。だから、教師は読書に励み、研究し、実験・観察を積み重ねなければならないし、注意をあちこちに払って時代の変化についていかななければならない。教育の仕事は、ただ決まった教え方にこだわって、始業の合図から終業の合図までの規定の時間を消費することではない。よりよい授業を追究しなければならない。ただし、独断と空論で作った教育を児童に施すことは危険だから、自分の研究結果を公にして、他者からの批評を聞いて、一層研究を進める必要がある。教育社会は沈静・単調を好むため、その結果、教育事業も消極的になりがちである。しかし、教育は将来社会で活動すべき人物を養成するはずである。教育は最も積極的性質のものだから、教育に携わる者は最も積極的でなければならないはずだ。教師は、進取的・積極的に行動する必要がある。特に今のような激しく変化する時代は、決して自分が良ければ良いとして傍観するような時勢ではない。以上のようなことを、今から 120 年前の山陰地方において、小学校教員たちが自主的に語り合っていたのである。他の地域でも同様であった。

ある小学校長が 1939 年に記した書物にも、自ら伸びつつある教師にして、はじめて人を伸ばすことができる、と述べられている。その先生は、「研究心のない教師には、他人を教育する資格はない」とも言っている。また、研究における分担の必要性も述べられている。つまり、すでに戦前には、教師が主体的・対話的に学び続けることの重要性が語られていたのである。しかも、かなりの数の教師・保育者たちが実際にそれぞれ研究に取り組み、学び続けていた。このような姿は、保育者についても同様であった。1950 年代以降も、教師が学び続けることの重要性は考え続けられてきた。多くの教師たちは、所属校での研修や、学年会・教科会、学校全体での研究活動、他校の研究発表会への参加が、自分の教育実践の質を高める上で意義があると感じて実践してきた。また、子どもとの交流や優れた著作、自分の努力はもちろんのこと、校長・教頭や先輩・同僚教師のアドバイスや職場における日常の人間関係も、実践の質を高める意義があったと感じている教師は多い。2012 年に改めて「学び続ける教員」が求められなくとも、日本の教師・保育者は学び続けてきた。

今、皆さんは教師・保育者になろうとしている。100 年以上も前から言われ続けており、今もまた改めて求められていることをできないのでは、いい先生にはなれない。もちろん、自信のない人もいるだろう。そういう人は、これから 4 年間かけて成長すればよい。4 年後、研究し学び続ける教師・保育者として、教職・保育職生活のスタートを切って欲しい。

#### <主要参考文献>

- ・佐藤幹男『近代日本教員現職研修史研究』風間書房、1999 年。
- ・笠間賢二「小学校教員検定に関する基礎的研究—宮城県を事例として」『宮城教育大学紀

- 要』第40巻、2005年、229～243頁。
- ・笠間賢二「小学校教員無試験検定に関する研究—宮城県を事例として」『宮城教育大学紀要』第42巻、2007年、173～191頁。
  - ・石村卓也『教職論』昭和堂、2008年。
  - ・白石崇人「明治30年代初頭の鳥取県倉吉における教員集団の組織化過程—地方小学校教員集団の質的変容に関する一実態」中国四国教育学会編『教育学研究ジャーナル』第9号、2011年、31～40頁。

### 【資料1】「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」 の現状認識

(中央教育審議会答申、2012年8月28日)

グローバル化や情報通信技術の進展、少子高齢化など社会の急激な変化に伴い、高度化、複雑化する諸課題への対応が必要となっており、多様なベクトルが同時に存在・交錯する、変化が激しく先行きが不透明な社会に移行しつつある。

こうした中で、幅広い知識と柔軟な思考力に基づいて、知識を活用し、付加価値を生み、イノベーションや新たな社会を創造していく人材や、国際的視野を持ち、個人や社会の多様性を尊重しつつ、他者と協働して課題解決を行う人材が求められている。

これに伴い、21世紀を生き抜くための力を育成するため、これからの学校は、基礎的・基本的な知識・技能の習得に加え、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等の育成や学習意欲の向上、多様な人間関係を結んでいく力や習慣の育成等を重視する必要がある。これらは、様々な言語活動や協働的な学習活動を通じて効果的に育まれることに留意する必要がある。さらに、地域社会と一体となった子どもの育成を重視する必要がある。地域社会の様々な機関等との連携の強化が不可欠である。

また、学校現場では、いじめ・不登校等生徒指導上の諸課題への対応、特別支援教育の充実、外国人児童生徒への対応、ICTの活用の要請をはじめ、複雑かつ多様な課題に対応することが求められている。また、社会全体の高学歴化が進行する中で教員の社会的地位の一層の向上を図ることの必要性も指摘されている。

このため、教員がこうした課題に対応できる専門的知識・技能を向上するとともに、マネジメント力を有する校長のリーダーシップの下、地域の力を活用しながら、チームとして組織的かつ効果的な対応を行う必要がある。

### 【資料2】「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」 が求める教員像

(同前)

これからの社会で求められる人材像を踏まえた教育の展開、学校現場の諸課題への対応を図るためには、社会からの尊敬・信頼を受ける教員、思考力・判断力・表現力等を育成

する実践的指導力を有する教員、困難な課題に同僚と協働し、地域と連携して対応する教員が必要である。

また、教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である（「学び続ける教員像」の確立）。

上記を踏まえると、これからの教員に求められる資質能力は以下のように整理される。これらは、それぞれ独立して存在するのではなく、省察する中で相互に関連し合いながら形成されることに留意する必要がある。

(1) 教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（使命感や責任感、教育的愛情） [略]

このような教員の姿は、子どもたちの模範ともなる。

### 【資料3】「学ばない」教師に対する批判

（「教育家の教育」『東伯之教育』第5号、1899年5月、1～2頁。※『万朝報』からの転載） ※『東伯之教育』は倉吉の教育雑誌

今日の教育家は幾んど一般に頑迷固陋にして又嫉妬陰険なるは、既に世の識者の認めて以て国家の大憂とする所なり。此教育家等をして国家教育に当らしむるは、将来の国民を過ち、国家百年の富強を害する所以なり。是故にこんにちは教育の不振を嘆ずるよりも、先教育家の教育の不振不良なるを嘆ぜざる可らず。教育の普及を謀るよりも、先教育家の教育を謀らざる可らず。

総ての人が既に学校教育を受けたるに安じて、更に復自ら己を教育するに意を用みざるは、是其人の智徳を衰へしむる所以、又其性格位置を上げ得ざる所以。[略] 人を教育しつゝ、亦己を教育せざる可らず。教ふるは学ぶ也。学びつゝ、教へざる可らず。即ち詳言すれば、読書に励み、研究を積み、実験観察を重ねざる可らざるは勿論なり。今日の如く、我国家の形成内外共に少からざる変化あり。有形界の物、無形界の事、皆実に世界の思想・学問・政治・法律・経済等の変化と相俟たざるを得ざるの日に当りては、特に大いに心を多方に配り、此時代の精神に後れざるの注意なかる可らず。要するに、今の教育家は其崇拜する教育学者ヘルバルトの説ける所の如く、実に多方の興味を有して、其興味に依り以て先自ら己を教育せんが為に、世界の活劇を見ざる可らず。而して今の教育家の多くは之を敢てせず、乃ち世の非難を受くる所以、世に後れて頑迷固陋となる所以也。

### 【資料4】 社会進歩に応じた教師の研究の必要性

（みどり「教育家の態度」『東伯之教育』第14号、1900年2月、1頁）

教育家なる者の仕事は、只教授の形式に拘束せられて定規の時間を消費するのみにて足るか。今や言論の自由は許され、言論を発表し得べき機関は至る所に存せり、一篇の意見書、当局の参考に供するも可。研究実験の結果を公にして輿論に問ひ、天下に訴へ以て教育界に貢献する亦可ならん。由来教育の事や至重至難。故を以て机上の独断的空論を得たりとし、

直に是を児童教育の上に施さんか。危険之より甚しきは無けん。寧ろ深重なる公評を聞き、以て一層の研究を要するに若かず。苟も教育家にして燃ゆるが如き熱心と流動せる活気だにあらば、教育界に活気を添へ研究の気運を高め教育界姑息因循の弊を救済し、教育の進歩改良を企図し得べし。進歩は研究より来り活気は論戦より生ず。吾人は徒に言論を発表するを可なりとなす者に非ず。浅薄なる議論素より避くべきものならん。〔略〕言論発表のために、不測の攻撃又は冷笑を被り、遂に自己の貫目を測定されん事を恐れ、新進教育家たる者も、徒に自屈に甘んじ、先輩の意見を逢迎し、相依り相伴ひて、因循姑息に陥り、遂に教育界をして死境に陥らしめしのみ。由来教育界や沈静を嘉し単調を貴ぶ。故に其の事業や常に消極的なり。〔略〕教育の事や最も積極的性質の者にして、其局に当る者は最も積極的ならざる可らず。将来社会に活動すべき人物を養成すべき者豈に是等消極的行為を以て満足すべけんや。此の自守的美徳に加ふるに進取的積極的の行動を以てせざる可らず。特に今の社会は決して独り己を清うし、己を全くし以て袖手傍観すべき時勢に非るなり。吾人は学校教育に心身を勞するのみに於て、大いに社会教育の上に於て一層の尽力をなさざる可らざるものあらん。

## 【資料5】 教員と研究

(野口彰『学校経営論』春陽堂書店、1939年、118～119頁)

「自ら伸びつゝある教師にして始めて人を伸ばすことが出来る」 研究心のない教師には、他人を教育する資格はないと言ってもよいと思ふ。教師の研究心は学校長の研究的態度によって誘発せらるゝ場合が多い。従つて学校長には相当に読書もし、思索も出来るだけの時間の余裕と心の平静とを与える必要がある。今日のやうに朝は早くから、夜はおそくまで慌ただしく、他動的にのみ執務させられて、自発的・計画的な経営も出来ず、新聞学問や耳学問のみで纏つた読書さへ出来ないやうな有様では研究も創造もあつたものではない〔略〕併しいくら学校長が研究心旺盛であつても、万能達識であつても、自分一人で一切の教育教授の研究に当るといふ訳には行かない。茲に於てか研究にも職員の分担が必要となつて来たのである。

研究の分担は普通に訓育部と教科部とに分け、教科部は各教科目毎に之を分担するのであるが、近時教育上に於ける所謂教具の発達に伴つて、映画教育部、放送教育部等の独立を見るに至り、教育内容の改善を叫んで職業指導部が漸く普及せられんとし、更に教育領域の拡充から校外教育部、社会教育部が新設せらるやうに進んで来たやうである。社会情勢の進展と教育分野の複雑化とによって、分担すべき研究対象は漸次増加して来る傾向がある。

## 【資料6】 道徳教育用教材「手品師」

(文部省『小学校道徳の指導資料とその利用1』1976年より)

あるところに、うではいいのですが、あまり売れない手品師がいました。もちろん、くら

しむきは楽ではなく、その日のパンを買うのも、やっとというありさまでした。

「大きな劇場で、はなやかに手品をやりたいなあ。」

いつも、そう思うのですが、今のかれにとっては、それは、ゆめでしかありません。それでも手品師は、いつかは大劇場のステージに立てる日の来るのを願って、うでをみがいていました。

ある日のこと、手品師が町を歩いていますと、小さな男の子が、しょんぼりと道にしゃがみこんでいるのに出会いました。

「どうしたんだい。」

手品師は、思わず声をかけました。男の子は、さびしそうな顔で、おとうさんが死んだあと、おかあさんが、働きに出て、ずっと帰ってこないのだと答えました。

「そうかい。それはかわいそうに。それじゃおじさんが、おもしろいものを見せてあげよう。だから、元気を出すんだよ。」

と言って、手品師は、ぼうしの中から色とりどりの美しい花を取り出したり、さらに、ハンカチの中から白いハトを飛び立たせたりしました。男の子の顔は、明るさを取りもどし、すっかり元気になりました。

「おじさん、あしたも来てくれる？」

男の子は、大きな目を輝かせて言いました。

「ああ、来るともさ。」

手品師が答えました。

「きっとだね。きっと、来てくれるね。」

「きっとさ。きっと来るよ。」

どうせ、ひまなからだ、あしたも来てやろう。手品師はそんな気持ちでした。

その日の夜、少しはなれた町に住む仲のよい友人から、手品師に電話がかかってきました。

「おい、いい話があるんだ。今夜すぐ、そっちをたって、ぼくの家に来い。」

「いったい、急に、どうしたと言うんだ。」

「どうしたもこうしたもない。大劇場に出られるチャンスだぞ。」

「えっ、大劇場に？」

「そうとも、二度とないチャンスだ。これをのがしたら、もうチャンスは来ないかもしれないぞ。」

「もうすこし、くわしく話してくれないか。」

友人の話によると、今、ひょうばんのマジック・ショウに出演している手品師が急病でたおれ、手術をしなければならなくなったため、その人のかわりをさがしているのだということです。

「そこで、ぼくは、きみをすいせんしたというわけさ。」

「あ、一日のぼすわけにはいかないのかい。」

「それはだめだ。手術は今夜なんだ。明日のステージあなをあけるわけにはいかない。」

「そうか.....」

手品師の頭の中では、大劇場のはなやかなステージに、スポットライトを浴びて立つ自分のすがたと、さっき会った男の子の顔が、かわるがわる、うかんでは消え、消えてはうかんでいました。

(このチャンスをのがしたら、もう二度と大劇場のステージには立てないかもしれない。しかし、あしたは、あの男の子が、ぼくを待っている。)

手品師はまよいに、まよっていました。

「いいね、そっちを今夜たてば、明日の朝には、こっちに着く。待ってるよ。」

友人は、もう、すっかり決めこんでいるようです。手品師は、受話器を持ちかえると、きっぱりと言いました。

「せっかくだけど、あしたは行けない。」

「えっ、どうしてだ。きみがずっと待ち望んでいた大劇場に出られるというのだ。これをきっかけに、きみの力が認められれば、手品師として、売れっ子になれるんだぞ。」

「ぼくには、あした約束したことがあるんだ。」

「そんなに、たいせつな約束なのか。」

「そうだ。ぼくにとっては、たいせつな約束なんだ。せっかくの、きみの友情に対して、すまないと思うが.....」

「きみがそんなに言うなら、きっとたいせつな約束なんだろう。じゃ、残念だが.....。また、会おう。」

よく日、小さな町のかたすみで、たったひとりのお客さまを前にして、あまり売れない手品師が、つぎつぎとすばらしい手品を演じていました。

**【以上の教材を用いた授業をするとした場合、どのような授業のねらいが立てられるか、そしてなぜそう考えるか、考えましょう！】**

## 第3章 教育愛と教職・保育職の倫理

### 1. 教育愛とは？

教師として「子供を愛する」とはどのようなことだろうか。愛（愛情）とは、相手を尊重して、積極的にかかわろうとする心情である。「愛」という漢字は、人が胸を詰まらせて後ろにのけぞった様子を示す「𠂔」（カイ・キ）という文字と、「心」という文字、足を引きずる様子を示す「夂」という文字を合わせたものである。心がせつなくて、足が進まない様子を示す文字といえる。また、「愛」という漢字は、日本語の「いとおし・い（む）」「いとし・い」「かなし・い」「おし・む」などに当てられてきた。漢字や日本語の「愛」は、自分の体の自由が奪われるほど、相手を大事に思う様子や気持ちを指すといえる。では、教師が子供を愛すること（教育愛）とは、親が我が子を愛すること（親子愛）や、友人を愛すること（友愛・友情）、異性が別の異性を愛すること（異性愛）、僧侶が生きてし生けるものを愛すること（宗教愛・人間愛）などと同じことだろうか。つながることもあるようで、どこか違うこともある。教育愛の問題を問い直すには、その違いに注目する必要がある。たとえば、教育愛と親子愛との違いはどこにあるだろうか。違いは、それぞれの対象にある。親子愛の対象は、血縁関係や親子関係にある限られた子供であり、基本的には一人または少数である。教育愛の対象は、そのような特別な関係にある限られた子供ばかりではないし、基本的には複数の子供であり、何十人に達することも多い。また、職業上の責務として、教師は愛する対象を選ぶことはないし、そもそも選ぶわけにはいかない。つまり、教育愛は対象を選ばない。

教育愛とは、子供や教職、教育という行為そのものに対する愛情である。子供を一人の人間として尊重し、子供に積極的にかかわろうとする心の有り様を教育愛という。または、教職や教育行為そのものを重視し、教師の職務や教育活動に真剣に取り組もうとする心の有り様を指すこともある。教育という行為は、教育する者（教師）と教育される者（子供）とのコミュニケーションである。教育・教職を重視してそれに真剣に取り組もうとすれば、当然、教育される者（子供）を尊重して積極的にかかわることになる。子供に対する愛情と教育・教職に対する愛情とは、つながっている。

### 2. 教育愛の機能

さて、教育愛について深く考えた人に、E・シュプラランガー（1882～1963）というドイツの哲学者がいる。シュプラランガーに学んで、教育愛についてもう一步進んで考えてみよう。シュプラランガーによれば、愛とは、①一切の存在を結びつける基礎的情動であり、②生を肯定して生を充実させるものであり、③個々の存在を統一的根源へ戻すもの、である。つ

まり、例えば愛とは、人と人を結びつける気持ちであり、人生の意義を認めて充実させ、他の人との一体感をつくるものである。教育愛はこのような愛の一種である。

シュプラランガーによれば、教育愛の機能（はたらき）とは、①子供の精神的成長を援助すること、②子供の可能性を信じること、③子供を自然法則や文化・ルールなどのある生活に導くこと、④子供自身の愛を目覚めさせること、そして⑤教育者が教育者として成長することである。子供の身体は成長するにしたがって大きくなったり強くなったりする。教育愛は、教師がそのような子供の身体的成長だけでなく、精神的な成長を援助するように促すのである。しかし、たとえば、教師が指導の難しい子供とかかわろうとする時、この子は何をしても変わらない、頑張っても指導しても良くなる可能性はない、と考えていると、すぐにその子を指導しなくなるだろう。子供を指導しない教師は教師ではない。教師が教師であるためには、どんなに指導が難しくても、この子供には可能性があると思えることが必要になってくる。そのためには、人間には可塑性（粘土のように力を加えると変形し、元に戻らない性質）があると思え、子供の可能性を信じることを支えるものが必要である。教師には、教育的信仰というべきものが必要なのである。教育愛は、子供の発達可能性に対する確信を支え、教育的信仰を支える機能を果たす。

教師が精神的成長を援助するとき、その教える内容は、科学技術や芸術などの文化や社会のルールなどである。教育は、子供達を知的で、文化的で、社会的な生活に導いていく。頭や心を使わず、孤独や独りよがりの生活に導くのではない。教育愛は子供の精神的成長を援助することを支えるが、それは文化・ルールなどのある生活に子供達を導くことにつながる。

シュプラランガーによれば、愛は刺激されてはじめて目覚めるものであるという。子供達の愛を刺激するのは、その親や家族、友人、そして教育愛をもった教師である。子供達が自分の中にある愛に目覚めれば、他者と結びついて一体感を感じ、自分やかかわった人々の人生を肯定・充実させることになる。社会は確かな結びつきを得て豊かになり、個人も充実した生活を送っていける。教育愛は、子供個人だけでなく、社会も変えるのである。

それから、シュプラランガーによれば、教育者には次のような態度が必要である。すなわち、①子供に与えられるものをもって自ら模範となるよう努力すること、②子供のエネルギーを覚醒するために自分のエネルギーを惜しみなく消費すること、③子供を正しい精神的価値観に導くよう考慮すること、④子供の全体に対してかかわるよう努力すること、である。教師は、子供達のために人間性を高めて模範になろうとし、教材や教育方法の研究を重ねたり子供を深く理解したりして教育の専門性を高めようとする。これらを遂行するには、子供に積極的にかかわり、教育に真剣に取り組もうとする心、つまり教育愛が必要である。教師が教育者として努力・成長し、専門性を高めるには、教育愛が必要である。

以上のように、教育愛は、子供の身体的成長にとどまらずに精神的成長を援助し、子供の可能性に対する確信を支え、子供を文化的・社会的な生活や愛のある生活に導き、教師の専門的成長を促す機能を果たす。教育愛は、教職の原動力（エネルギー）である。教育愛



は、子供の成長や発達、社会の安定と発展、教師の専門性向上の原動力と言ってもよい。

ここまで、教育愛について理論的に考えてきた。あとは、教育愛の具体的なあり方について、自分なりに考えてみよう。

### 3. 思考・行動の判断基準としての「倫理」

保育者は、保育の現場において、倫理的に判断しなくてはならない。保育者は、保育現場でどんな判断をすべきか。保育者が現場で守るべき倫理とは何か。この倫理を実践するには、どのような資質が必要なのか。本節では、これらの問題について検討する。

「倫理」とは、人として守り行うべき道であり、善悪・正誤の判断における普遍的な基準であり、共同体における人と人との関係を律する規範・原理・規則である。すなわち、他者との関係における判断基準である。倫理学は ethics の訳語であり、「道徳哲学」や「道徳学」と訳すこともある。倫理と道徳とはどう違うか。「道徳」とは、人として守り行うべき道（規範・基準）を行うことであり、換言すれば、倫理を行うことである。すなわち、倫理は道徳の基準であり、道徳は倫理にもとづく行動である。

倫理・道徳は、他者・価値・集団・自分とのかかわりにおいて機能する。保育者において特に重要な他者は、子ども・同僚・保護者・地域住民である。保育者の倫理とは、子ども・同僚・保護者・地域住民との関係において、自らの思考・行動を律する判断基準を指す。保育者が子ども・同僚・保護者・地域住民などかかわるのは、保育の現場においてである。すなわち、「保育者の倫理とは何か？」という問いは、「保育者は現場でどんな判断をすべきか？」という問いと同義である。

保育者の倫理とは、保育をする上での判断基準である。たとえば、子どもと接する時はこうしなければならない、こうするのが「よい（良い・善い）」、こうすると「悪い」などといった判断基準である。たとえば、「保育は子ども中心でなくてはならない」という倫理（保育観）を持っているならば、保育者は自分の願いよりも子どもの願いを優先するだろう。子どものあらゆる事実から、その子の発達状況や興味関心を読み取ろうとするだろう。保育者が子どもに指示するばかりの保育にならないように、常々自分の保育のあり方に気をつけるだろう。

ある倫理について、それが倫理であることを「知っている」だけでは、倫理は思考・行動の判断基準として機能しえない。倫理は、その人の信じる価値観・観念となってはじめて機能する。保育者の倫理の場合、とくに保育観・子ども観・遊び観などの保育者の価値観となることで、はじめて機能する。保育者が専門的な倫理観にもとづいて判断するためには、保育観・子ども観・遊び観などを専門的に学習・訓練して身に付けていく必要がある。

### 4. 全国保育士会倫理綱領における保育者の倫理

## (1) 「子どもの育ちを支える」という倫理

倫理は、価値観とも深い関係にある。価値観は時代・社会状況によって変動するため、それに応じて倫理内容も変化せざるを得ない。保育者の倫理も、時代・社会状況によって変化せざるを得ない。しかし、いくら変化するといっても、ある程度、倫理を確立することは必要である。普段の保育の中で、たびたび判断が揺らぐようでは十分に職務を果たすことはできないからである。

現代を生きる保育者は、現代の社会状況のなかで保育を行っていく。現代の社会状況の中で同業者（保育者）たちが合議して決めた倫理があるとなれば、今を生きる保育者はそれを理解・遵守していく必要がある。平成 15(2003)年 2 月、全国保育士会は「全国保育士会倫理綱領」を定めた。翌月、全国社会福祉協議会・全国保育協議会もこの倫理綱領を採択し、日本全国の保育士が守るべき倫理内容として位置づけられた。この倫理綱領は、保育者の倫理をすべて挙げたものではない。今の時代において求められる、様々な立場からみた倫理の共通項を挙げたものである。ひとまず、現在の保育者が最低限守るべき代表的・基本的な倫理内容と言える。以下、この全国保育士会倫理綱領を用いて、保育者の基本的な倫理内容について整理したい。

全国保育士会倫理綱領は、前文と全 8 条の条文で構成されている。条文にはそれぞれ題がつけられており、保育士の倫理を端的に整理してくれている。条文の題によれば、保育士の倫理は、①子どもの最善の利益を尊重すること、②子どもの発達を保障すること、③保護者と協力すること、④プライバシーを保護すること、⑤チームワークを大切にすること、⑥自己評価を行うこと、⑦利用者のニーズを代弁すること、⑧地域の子育て支援を支援すること、⑨専門職としての責務を果たすこと、に整理できる。また、第 2 段落の後には、保育士の倫理が、以下の 3 つの文にまとめられている。

私たちは、子どもの育ちを支えます。

私たちは、保護者の子育てを支えます。

私たちは、子どもと子育てにやさしい社会をつくります。

これらの倫理規程は、どのような意味を有しているのか。まず、「子どもの育ちを支える」という倫理について、考えてみよう。

前文第 1 段落には、以下のように述べられている。

すべての子どもは、豊かな愛情のなかで心身ともに健やかに育てられ、自ら伸びていく無限の可能性を持っています。

この前文第 1 段落には、すべての子どもを「無限の可能性」を持っている存在としてとら

え、それも「自ら伸びていく」存在と考える。子どもが「自ら伸びていく」現象は、「豊かな愛情のなかで心身ともに健やかに育てられ」る中で起こるとされている。

また、倫理綱領の第1条には、「私たちは、一人ひとりの子どもの最善の利益を第一に考え、保育を通してその福祉を積極的に増進するよう努めます」と述べられている。さらに、第2条には、「私たちは、養護と教育が一体となった保育を通して、一人ひとりの子どもが心身ともに健康、安全で情緒の安定した生活ができる環境を用意し、生きる喜びと力を育むことを基本として、その健やかな育ちを支えます」と述べられている。以上のような前文第1段落および第1条・第2条からは、保育士の具体的な倫理として、以下の倫理内容が抽出される。

- ① 才能や遺伝などで、子どもの将来の可能性を決めつけない。
- ② 保育士が子どもを伸ばすのではなく、子ども自らが伸びるように保育する。
- ③ 子どもに対する愛情、しかも量的・質的にも豊かな愛情を確保する。
- ④ 心だけ、または身体だけでなく、心身ともに育てる。
- ⑤ 不健康な方向ではなく、丈夫で元気な健全な方向（健やか）へ向けて育てる。
- ⑥ 一人ひとりの子どもの最善の利益を何よりも優先して考える。
- ⑦ 子ども一人ひとりの福祉を積極的に増進するよう努める。
- ⑧ 養護だけ教育だけではなく、養護と教育とを一体的に行う。
- ⑨ 安全で情緒の安定した生活ができるような保育環境を用意する。
- ⑩ 生きるための力を育むだけでなく、生きる喜びをも育む。

前文にまとめられた「子どもの育ちを支える」という保育士の倫理は、まさに上記のような意味内容をもつと考えられる。

次に、前文第2段落には保育士の職務観が以下のように述べられている。

私たちは、子どもが現在（いま）を幸せに生活し、未来（あす）を生きる力を育てる保育の仕事に誇りと責任をもって、自らの人間性と専門性の向上に努め、一人ひとりの子どもを心から尊重し、次のこと〔※〕を行います。

〔※先に引用した3つの倫理のこと〕

これに関連して、第5条には、まず「私たちは、職場におけるチームワークや、関係する他の専門機関との連携を大切にします」と述べ、次に「自らの行う保育について、常に子どもの視点に立って自己評価を行い、保育の質の向上を図ります」と述べている。また、第8条は、「私たちは、研修や自己研鑽を通して、常に自らの人間性と専門性の向上に努め、専門職としての責務を果たします」と述べている。これら前文第2段落および第5条・第8条からは、以下のような倫理が抽出される。

- ⑪ 今、子どもが幸せな生活できるように保育する。
- ⑫ 明日を含む将来、生きていくために必要な力を育てる。
- ⑬ 保育の仕事を軽視せず、いいかげんにせず、誇りと責任をもって行う。
- ⑭ 専門職としての責務を果たすため、研修・自己研鑽を通して、保育士自身の人間性・専門性を向上するように努める。
- ⑮ 一人ひとりの子どもについて、表面的にではなく、心から尊重する。
- ⑯ 一人で保育するのではなく、職場の職員集団や関係専門機関との連携を大切にして保育する。
- ⑰ 保育の質向上を図るために、子どもにとってどうかという視点で自分の保育を自己評価する。

このような保育士の職務観にもとづく倫理は、前文第1段落および第1条・第2条で述べられた諸倫理を実践するためにも必要である。たとえば、養護と教育とを一体的に行うには、保育士の専門性を高める研修や自己研鑽に努めなくてはならない。上記⑪～⑰のような保育士の職務観にもとづく倫理は、①～⑩のように「子どもの育ちを支える」ために直接かかわる倫理と結びついていると考えられる。

## **(2) 「子育てを支える」という倫理**

前文第2段落後にまとめられた2つ目と3つ目の倫理は、「保護者の子育てを支えます」と「子どもと子育てにやさしい社会をつくります」であった。第3条には、「私たちは、子どもと保護者のおかれた状況や意向を受けとめ、保護者とより良い協力関係を築きながら、子どもの育ちや子育てを支えます」と述べられている。これらによれば、以下のような倫理内容が抽出される。

- ⑱ 子どもと保護者のおかれた状況やその意向について、無視・無関心・無理解ではなく、受けとめる。
- ⑲ 保護者とは、子どもの育ちや子育てに関して、無関心・対立関係ではなく、より良い協力関係を築く。

第6条には、まず「私たちは、日々の保育や子育て支援の活動を通して子どものニーズを受けとめ、子どもの立場に立ってそれを代弁します」と述べ、次に「子育てをしているすべての保護者のニーズを受けとめ、それを代弁していくことも重要な役割と考え、行動します」と述べられている。ここで、この倫理綱領において使われている「保護者」とは、自分の所属している園の園児や自分が担当している園児の保護者だけを指すのではなく、子育て中の保護者全員を指している。関連して、第7条では、「私たちは、地域の人々や

関係機関とともに子育てを支援し、そのネットワークにより、地域で子どもを育てる環境づくりに努めます」と述べられている。これらを踏まえると、以下のような倫理内容が抽出される。

- ⑳ 保育・子育て場面で現れる子どもの必要感を受けとめる。
- ㉑ 子どもの必要感を代弁して、保護者などへ伝える。
- ㉒ 保護者の子育てに関する必要感を受けとめる。
- ㉓ 保護者の必要感を代弁して、社会へ働きかける。
- ㉔ 子育て支援のために、地域の人々や関係機関とネットワークをつくる。
- ㉕ 地域において、地域の人々・機関によって子どもを育てる、という環境をつくる。

最後に、第4条には、「私たちは、一人ひとりのプライバシーを保護するため、保育を通して知り得た個人の情報や秘密を守ります」と述べられている。ここから、次の倫理内容が抽出される。

- ㉖ 子どもや保護者一人ひとりのプライバシーを保護するため、知り得た個人情報の取り扱いに注意し、秘密を守る。

なお、プライバシーを保護しなければならないとすれば、虐待事実などについて、園長や他の保育士、およびその他の関係施設へ伝えてはならないのだろうか。これについては、先の(2)で倫理内容⑥として抽出したように、保育士が何よりも優先しなければならないのは「子どもの最善の利益」である、ということ为前提として考えなくてはならない。虐待は、いかなる理由があろうとも、その子のためにも、保護者のためにも、社会のためにもしてはならない。また、たとえばチームで保育をし、関係専門機関と連携するには(先の倫理内容⑩)、園長や他の職員、関係機関に伝える必要がある。もちろん、無関係の人々に話すことは絶対に許されない。各倫理内容は、それぞれ関係しており、優先順位もある。

以上、(2)とあわせて、26の倫理内容を抽出してきた。以上のように、保育士の最も基本的な倫理は、子どもの育ちと保護者の子育てを「支える」ことであり、加えて、子どもや子育てに肯定的・受容的な社会について、保育士が様々な方面とかかわりながらつくっていくことであるとまとめられるだろう。保育所の中で子どもとかかわるのは保育士の第一の職務ではあるが、それだけでは保育士の倫理を十分実践できないのである。これらの倫理は保育士のものである。ただ、幼稚園教諭についても、近年、幼稚園が子どもの保育とあわせて子育て支援の役割を求められるようになったことを考えると、これを準用できると考えられる。

子どもの育ち・保護者の子育てを「支える」こととは、次のような深い意味を持っている。まず、子どもの可能性を決めつけず、子どもに対する豊かな愛情を(保育士にも保護

者にも) 確保し、心身ともに子ども自ら丈夫・元気・健全に伸びるように育てることである。また、保育士が、自らの人間性・専門性の向上に努めつつ、子どもが今幸せに生活できるとともに、将来生きていくために必要な力を育てるように、一人ひとりの子どもを心から尊重して、自らの職務に誇りと責任をもって職務にあたることも、「支える」ことである。

#### <主要参考文献>

- ・村井実『教育思想(上)―発生とその展開』東洋館出版社、1993年。
- ・山崎英則『シュプランガー教育学の基礎研究』学術図書出版社、1997年。
- ・全国保育士会編『全国保育士会倫理綱領ガイドブック』全国社会福祉協議会、改訂版2009年(初版2004年)。

※ 本章の内容は、白石崇人『保育者の専門性とは何か』幼児教育の理論とその応用②、社会評論社、改訂版2015年を初出とする。

### 【資料】保育士の倫理

(全国社会福祉協議会・全国保育協議会・全国保育士会「全国保育士会倫理綱領」2003年2月・3月)

すべての子どもは、豊かな愛情のなかで心身ともに健やかに育てられ、自ら伸びていく無限の可能性を持っています。

私たちは、子どもが現在(いま)を幸せに生活し、未来(あす)を生きる力を育てる保育の仕事に誇りと責任をもって、自らの人間性と専門性の向上に努め、一人ひとりの子どもを心から尊重し、次のことを行います。

私たちは、子どもの育ちを支えます。

私たちは、保護者の子育てを支えます。

私たちは、子どもと子育てにやさしい社会をつくれます。

(子どもの最善の利益の尊重)

1. 私たちは、一人ひとりの子どもの最善の利益を第一に考え、保育を通してその福祉を積極的に増進するよう努めます。

(子どもの発達保障)

2. 私たちは、養護と教育が一体となった保育を通して、一人ひとりの子どもが心身ともに健康、安全で情緒の安定した生活ができる環境を用意し、生きる喜びと力を育むことを基本として、その健やかな育ちを支えます。

(保護者との協力)

3. 私たちは、子どもと保護者のおかれた状況や意向を受けとめ、保護者とより良い協力関係を

築きながら、子どもの育ちや子育てを支えます。

(プライバシーの保護)

4. 私たちは、一人ひとりのプライバシーを保護するため、保育を通して知り得た個人の情報や秘密を守ります。

(チームワークと自己評価)

5. 私たちは、職場におけるチームワークや、関係する他の専門機関との連携を大切にします。また、自らの行う保育について、常に子どもの視点に立って自己評価を行い、保育の質の向上を図ります。

(利用者の代弁)

6. 私たちは、日々の保育や子育て支援の活動を通して子どものニーズを受けとめ、子どもの立場に立ってそれを代弁します。

また、子育てをしているすべての保護者のニーズを受けとめ、それを代弁していくことも重要な役割と考え、行動します。

(地域の子育て支援)

7. 私たちは、地域の人々や関係機関とともに子育てを支援し、そのネットワークにより、地域で子どもを育てる環境づくりに努めます。

(専門職としての責務)

8. 私たちは、研修や自己研鑽を通して、常に自らの人間性と専門性の向上に努め、専門職としての責務を果たします。

## 第4章 公教育と教職・保育職

### —教育公務員、サービスか奉仕かホスピタリティか

教育はサービス業であると言われることがある。教育基本法によると、学校（私立を含む）は「公の性質」を持つものだから、公立学校教員も私立学校教員も公のために働くという同じ役割を果たさなければならない。教育公務員特例法には、教育公務員＝公立学校教員は、「国民全体に奉仕する」者である。教員は奉仕者だから、教育＝サービス業である、というわけである。

教育＝サービス業という言説は、2000年代半ば頃から、社会に普及した。その背景には、第1に、国の会議が、サービスの観点から義務教育を改革しなければならない、と主張していたことが挙げられる。そこでは、教育は子供の適性・能力に応じたサービスだから、もっと児童生徒や保護者の裁量で学校やサービス内容を選べるようにすべきだと主張していた。また、第2に、当時、学校教育法という学校ではない民間の教育施設（カルチャースクールや学習塾）が、我々は学校にはできないことを親身になって効率的に提供できます、教育はサービスだから顧客（塾生）のニーズに合わせるのは当然です、と盛んに述べていたことが挙げられる。当時の学校は、一斉授業一辺倒で管理主義的で子供一人ひとりを見ていないとか、学力向上ができていないと言われていたから、民間の教育施設の言葉には説得力があった。そのため、今では、学校を改革するには教育＝サービス業という考え方を取り入れなければダメだ、という考え方が定着してしまった。

しかし、教員の「奉仕」の意味は、接客業や販売、塾講師などのサービスと同じに解釈していいのか。接客業や販売などのサービス業は、サービスを受ける側の支払ったものに応じて対価としてサービスを提供する。だから、サービスを提供する対象は支払った相手に限られるし、たとえば支払った金額に応じてサービス内容は変化する。一方、学校教員の給料の多くは国民の税金だが（私立学校も国や自治体から助成金をもらって教員を雇っている）、親が支払っている税金額に応じて子供の教育の質を変えるわけにはいかない。教員の「奉仕」と接客業などのサービスとは、まったく異質のものである。

公教育、とくに義務教育や幼児教育は、子供達の将来にとって極めて重要なものである。子供達は、義務教育・幼児教育によって様々な資質能力を獲得し、将来の可能性を拓げていく。教育の効果を高めるには保護者の協力が欠かせない。しかし、子供達の保護者はいろいろである。保護者の価値観や、教育の質を判断するための情報収集の力、子供に教育を受けさせるためにどれだけ資金やエネルギー・時間を割くかなどは人それぞれだし、そもそも教育の意義を十分に理解していなかったり、学校教育に不信感を持っていたりする保護者もいる。保護者が教育に協力的・積極的であればいいが、その逆であれば子供にとっては不幸である。保護者の資力や判断に任せすぎると、年々年を重ねるごとに、子供達の今や将来の可能性には差ができていく一方である。公的に教育の質をある程度保障する



ことは必要である。公教育、とくに義務教育や幼児教育は、児童生徒・保護者の自由にできるサービスだと単純に考えてしまうと、子供のためにならないこともある。

教育＝サービス業という言説は、そもそも社会的に作り出されたものである。過度のクレームが社会問題化する中で、サービスという考え方自体を考え直さないといけない場面が多く見られるようになった今、教育はサービス業なのか問い直す余地は十分にある。近年の観光業などでは、仕事の姿勢について、サービスよりも、ホスピタリティ（思いやり・もてなし）が最近注目されている。サービスは上下関係に基づく対価を目的とし、ホスピタリティは対等関係に基づく喜びや感動の共有を目的とするところに違いがある。サービスでないならば教育はホスピタリティの職業かという、そう単純な話ではなさそうである。教育の仕事は、楽しいばかり、感動ばかりではないからである。学ぶ喜びを共有するためには、その過程で、宿題を出したり、厳しい指導をしたり、単純作業をさせたりしなければならないこともある。しかし、教員と子供・保護者の関係は、上下関係ではなく、同じ人間として対等関係であるべきであろう。また、学ぶ喜びや感動を共有することはすばらしいことである。

最後に、学校教員の「奉仕」のあり方を考えるために、学校教員の仕事をサービス業である塾講師の仕事と比べてみよう。学校教員と塾講師の共通点はどこにあるか。相違点はどこにあるか。仕事内容を比べたら、次に、ここまで述べてきたことを参考にしながら、それぞれの職業の目的を考えて比べてみよう。そうすることで、学校教員の「奉仕」とは何か、より深く確かに理解できるはずである。

#### <主要参考文献>

- ・牧野常夫『教育はサービス業だ。一学校ができないことをやろう』ダイヤモンド社、2003年。
- ・藤田英典『義務教育を問いなおす』ちくま新書、筑摩書房、2005年。
- ・浦郷義郎『わかる！使える！ホスピタリティの教科書』PHP研究所、2014年。

### 【資料1】教育基本法と教員

(法律、1947年制定、2006年改正)

第6条 法律に定める学校は、公の性質を有するものであって、国、地方公共団体及び法律に定める法人のみが、これを設置することができる。

2 前項の学校においては、教育の目標が達成されるよう、教育を受ける者の心身の発達に応じて、体系的な教育が組織的に行われなければならない。この場合において、教育を受ける者が、学校生活を営む上で必要な規律を重んずるとともに、自ら進んで学習に取り組む意欲を高めることを重視して行われなければならない。

第9条 法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない。

2 前項の教員については、その使命と職責の重要性にかんがみ、その身分は尊重され、待遇の適正が期せられるとともに、養成と研修の充実が図られなければならない。

(参考：学校教育法)

第1条 この法律で、学校とは、幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、大学及び高等専門学校とする。

## 【資料2】教育公務員特例法

(法律、1949年制定、2017年改正)

第1条 この法律は、教育を通じて国民全体に奉仕する教育公務員の職務とその責任の特殊性に基づき、教育公務員の任免、人事評価、給与、分限、懲戒、服務及び研修等について規定する。

## 【資料3】「義務教育＝サービス」論

(規制改革・民間開放推進会議「規制改革・民間開放の推進に関する第2次答申」、2005年12月、125頁)

教育の原点・基礎としての義務教育を見た場合、児童生徒が等しく、その能力・適性に応じた教育サービスを受ける機会を与えられてはいないのが現状である。例えば、公立学校においては一部の地域で学校選択制が採用されているものの、児童生徒・保護者の選択の自由が保障されているわけではない。また、教育課程等も、学校現場が児童生徒一人ひとりの能力・適性を考慮しつつ的確かつ柔軟に改善していくことが望まれるにもかかわらず、全国一律の画一的基準がそれを制約している。さらに、公立学校教員の任免権は原則として現場から離れた都道府県教育委員会にあり、その意思決定に対して教育サービスの受益者である児童生徒・保護者の声は反映されにくい。本来最も尊重されなければならない児童生徒・保護者のニーズや評価が顧みられず、教育現場に最終的な権限と責任が与えられていないシステムの下では、児童生徒・保護者というユーザー本位の教育が実現するはずもなく、特に、真にきめ細かい対応が必要とされる学力的に不利な立場にある児童生徒、すなわち「教育弱者」が置き去りにされ、早い段階から学習意欲を喪失してしまうことになりかねない。

## 【資料4】カルチャースクールの反学校論と教育サービス論

(牧野常夫『教育はサービス業だ。一学校ができないことをやろう』ダイヤモンド社、2003年、14～16頁)

例えば学校は一般教養を教えることを基本にしていますが、アビバではすぐに使えるスキルを教えています。例えば学校は、実にへんぴな場所にあり、そこに通ってきなさいといひます。ところがアビバは、できるだけ生徒の近くに行こうと努力しています。[略]

また、アビバは落ちこぼれを作るといふこともありません。

学校教育はどんな形であれ、成績には点数をつけることになります。[略] 最近では運動会で順位をつけないなどという馬鹿げたことをやっているようですが、どんなに隠蔽しようと、学校の本質は成績をつける場所といい。

ところがアビバは、できるようになるまで指導します。[略]

どんな職場にいても、アビバで学んだことは現場ですぐに役立ちます。

アビバは、学校ではなく教育というサービス産業であることを、私は口がすっぱくなるほど社員にいい続けてきました。その本質は、人を救うこと、具体的には教えた人に感謝されることです。それがお金より何より大切なことであり、だからこそアビバはここまで伸びてくることができたのです。

### 【資料5】 「義務教育＝サービス」論に対する批判

(藤田英典『義務教育を問いなおす』ちくま新書、筑摩書房、2005年、82～83頁)

この〔公教育・義務教育の〕枠組みと構造が、こんにち、二つの考え方の台頭によって揺らいでいる。一つは、飛躍的に拡大してきた情報コミュニケーション・メディア〔学校外情報空間〕の教育力が学校の教育力を代替ないし補完しようとする考え方であり、もう一つは、子どもをどう教育するかを私事に属する親の権利として、また、子どもの学習権・教育権を自己決定権として絶対視する考え方である。どちらも、学校の役割を縮小・再編し、子どもと親の自由裁量権・選択権を拡大すべきだと主張する。〔略〕

しかし、ここで注意する必要があるのは、第一に、学校外情報空間が提供する知識・情報は、学校教育とは違って、〈社会〉が公的に組織しコントロールできるものではないということである。国家や、学校・教師や、公論を通じて合意を行う〈市民社会〉が、その内容を統制できるわけではない。第二に、その利用形態と影響力は、子どもの興味・関心・生活スタイルや家庭の文化資本などによって異なるという意味で、格差的である。恵まれた状況にある子どもにとっては自由度もプラスの効用も拡大する可能性は大きいかもしれないが、そうでない子どもにとっては、その自由度も効用も縮小する可能性がある。むろん、こうした格差は、学校教育にもないわけではない。しかし、学校教育の場合、一定の公認された知識を等しく提供し、それを学習するように枠づけているという点で、学校外情報空間とは著しい違いがある。

### 【資料6】 サービスとホスピタリティ

(浦郷義郎『わかる！使える！ホスピタリティの教科書』PHP 研究所、2014年、33頁)

サービス (service) という言葉は、ラテン語の servus (奴隷) という原語から生まれました。すなわち、奴隷が主人に奉仕をして、主人からその対価を受け取る主従関係から生まれた言葉です。やがて、この言葉から英語の slave (奴隷)、servant (召し使い)、servitude (苦役) という言葉が生まれました。

これに対して、ホスピタリティ (hospitality) というのは、ラテン語の hospes (客人の保護者) から派生しています。〔略〕

サービスとホスピタリティの語源からも理解できるように、サービスにおいては、奉仕される者と奉仕する者が存在していて、前者が「主人」であって、後者は「従者」です。ここでは上下関係になっていて、タテの関係として捉えることができます。

サービスにおいては、従者は主人に対して奉仕をしますので、奉仕に対して対価を求めません。この場合、対価は目的になっているのです。

ホスピタリティの場合は、人あるいは施設の提供者がその利用者に喜びや感動を与え、彼らの喜ぶ姿を見て、自分も喜ぶということに意義があるのです。すなわち、ゲストとホストとの間に、「喜びの共有」を見出すことができます。ですから、両者の関係は対等であって、常にヨコの関係になっています。なお、ホスピタリティにおいては、最初から相手に対価を求めることはありません。

### 【資料7】 ある小学校教員の一日スケジュール

(内田良、<http://bunshun.jp/articles/-/1996>、2017.6.22 取得)



### 【資料8】 ある塾講師の一日スケジュール

(<http://juku-koushi.com/schedule.html> を加工、2017.6.22 取得)



## 【資料9】学校教員と塾講師の仕事内容

(白石崇人、2017.6.22 作成)

学校教員	塾講師
授業	授業
・各教科	・特定教科
・総合、道徳	
授業準備	授業準備
課題評価	課題評価
同僚との会議	同僚との会議
・学年・教科	・学年・教科
・校務分掌	
補習	(補習)
保護者・地域連携	(保護者対応)
研修	(研修)
教室環境整備	(教室環境整備)
子供理解	(子供理解)
生徒指導	
・学級活動	
・児童会・生徒会	
・クラブ活動	
・学校行事	
・教育相談	
・キャリア教育	
……	

## 第5章 なぜ教員は大学で養成されるか？

現代日本の学校教員は、なぜ大学で養成されるのか。これは、戦後に作られた「大学における教員養成」という制度・理念があるからである。教員の専門的成長は現場の経験を積み重ねて進むので、現場とは離れた大学で教員がなぜ養成されなければならないか、と疑問に思うのはもっともなことである。なぜ、学校現場で子供と関わりながら現役教員の見習いをして教員になるのではダメなのか。しかも、教職に役に立ちそうにないことをなぜ学ばなければならないか。疑問は尽きないと思う。

日本の教員養成は、1872年に小学校教員の養成として始まった。この年から、師範学校という教員養成専門の学校が設立されたためである。師範学校の教育程度は、当初の模索の結果、1883年から中等教育程度（今で言うと中学校程度）になった。1907年から中等学校卒業生を入学させる後期中等教育程度のコース（今で言うと高等学校程度）ができ、1943年には専門学校程度の学校になった。師範学校は1949年に大学の一部になって統合され始め、1951年頃には大学における教員養成が本格的に始まった。幼稚園の教員（保姆）養成は、1876年に東京女子師範学校附属幼稚園で見習いの形で始まり、1878年以降は師範学校で養成されるようになった。中等学校（中学校、高等女学校、実業学校）の教員養成は、1875年から始まり、1886年から高等師範学校で行われるようになり、1887年からは大学でも中等教員養成が始まった。つまり、小学校・幼稚園教員の養成が大学教育レベルになったのは、日本で教員養成が始まってから約80年後であった。大学における教員養成の歴史は、中等教員養成の歴史として始まり、戦後になってやっと初等教員養成を含む歴史になった。

このように大学における教員養成の歴史は戦前から続いている。しかし、戦前と戦後でその意味は異なる。戦前の大学における教員養成は、学問研究の結果、学問に通じた者が教員になることも可能、という程度のものであった。しかし、戦後の大学における教員養成は、高く広い教養と深い専門的学問の研究を通して学生の知的能力を高度化し、教員を含む多様な進路を主体的に選択することを基本として、結果として教員になりたい学生には教職課程を受けさせて組織的に進めるものである。師範学校では何をどのように教えるか（What to teach, How to teach）を学ばせて教員を養成したが、大学の教職課程ではそれだけでなく、どのように学び、学問するか（How to learn, how to study）や、なぜ学び、なぜ学問し、なぜ教えるか（Why to learn, why to study, and why to teach）を学ばせて教員を養成する。大学は、学生が何を、どのように、なぜ教育・学習・学問（研究・探究）するかについて深く理解し、その理解したことを活用できる技術・技能を身に付けるために、組織的・計画的な教職課程を設けている。そしてその教職課程を学生が主体的に選択し、自分で教員を目指そうとすることを期待している。大学の教職課程が選択なのは、教員を目指す上で主体的な進路選択を重視するからである。大学は、教員になる人とは、何

となくでも誰かに言われてでもなく、確かな知識や見識を身に付けた上で、自分で教員になることを決めた人だと考えている。

大学における教員養成という制度には、あまりに年若い時に進路を決めてしまわずに、教員になりたい人だけでなく、他の将来を考えている人とも共に学びながら、その結果教員になることを決めてほしいという願いが込められている。戦前の師範学校生は、まだ成長途上の14・15歳頃に考えた進路に沿って入学していた。師範学校生は、卒業後に数年間教員として働く義務を課せられたため、もし学んでいる途中で自分が教員に向いていないと気づいたり、異なる進路を希望するようになったりしても、教員になるしかなかった。そのような人には、義務年数が過ぎるまでただ待つような無気力な教員になる運命が待っている。そんな教員の受け持つ子供達は不幸である。大学における教員養成は、そのようなことがないようにするための制度でもある。

また、大学における教員養成という制度は、教員は大学を卒業しないと成れない仕事であるという考え方を土台にしている。教員が誰でもできる職業ではない大卒の専門的職業であることを示すことで、社会における教員の地位を保障する。そうして、様々な考えや個性を持った多様で優秀な人材を教育界に吸収し、教育界を活性化しようとしたのである。

以上のように、大学における教員養成の意義は、単に大学で教員を養成するというだけに止まらない。大学では、教員を務める上で直接役立つことも学ぶが、一見直接関係なさそうな教養や様々な知識を学ぶ。これらの学びは、高度な専門的・知的能力を高め、様々な人とかかわりながら、主体的に進路を選択して教員になるために必要だと考えられている。現場見習いだけ、すぐ役に立つ学びだけでは、このようなすぐには役立たないけれども将来役立つ学びを十分にできない。皆さんには、大学における教員養成の意義を理解し、大学時代の学びをより確かでより豊かにして、本当に自分で決めた進路を歩んで欲しいと思う。

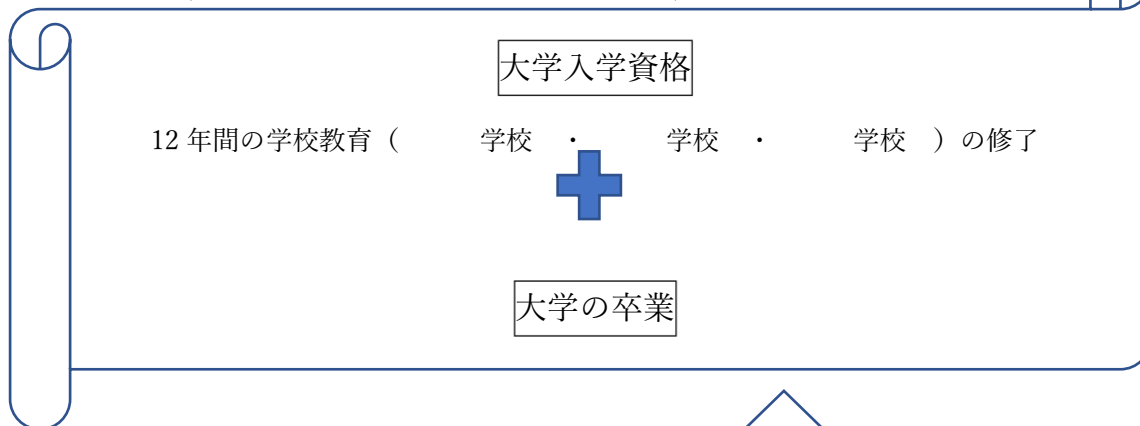
#### <主要参考文献>

- ・山田昇『戦後日本教員養成史研究』風間書房、1993年。
- ・船寄俊雄『近代日本中等教員養成論争史論—「大学における教員養成」原則の歴史的研究』学文社、1998年。
- ・TEES研究会編『「大学における教員養成」の歴史的研究—戦後「教育学部」史研究』学文社、2001年。

### 【資料】教職課程ワークシート

教員一種免許状を取得するには、最低限、次の資格すべてが必要です。

1. 基礎資格 (= = 大学の卒業 )



大学の1単位 = ( ) 時間の学習

講義2単位の場合 = ( ) 時間の学習

(授業の時間 + 事前学習の時間 + 事後学習の時間) × 1.5回

大学設置基準

第19条の2 教育課程の編成に当たっては、大学は、学部等の専攻に係る専門の学芸を教授するとともに、幅広く深い教養及び総合的な判断力を培い、豊かな人間性を涵養するよう適切に配慮しなければならない。

2. 一種免許状を取得するために必要な資格

- ① 特別に取得が必要な4つの科目の単位 計 ( ) 単位
- ( . . . )

教育職員免許法施行規則

第66条の6 免許法 別表第一備考第四号に規定する文部科学省令で定める科目の単位は、日本国憲法2単位、体育2単位、外国語コミュニケーション2単位及び情報機器の操作2単位とする。



② 教職課程の単位

	幼稚園教諭一 種	小学校教諭一 種	中学校教諭一 種
教科に関する科目	単位以上	単位以上	単位以上
教職に関する科目	単位以上	単位以上	単位以上
教科及び教職に関する科目	単位以上	単位以上	単位以上
合 計	単位以上	単位以上	単位以上

	幼稚園教諭一 種	小学校教諭一 種	中学校教諭一 種
教職の意義等に関する科目	単位以上	単位以上	単位以上
教育の基礎理論に関する科目	単位以上	単位以上	単位以上
教育課程及び指導法に関する科目	単位以上	単位以上	単位以上
生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する 科目	単位以上	単位以上	単位以上
教育実習	単位以上	単位以上	単位以上
教職実践演習	単位以上	単位以上	単位以上
合 計	単位以上	単位以上	単位以上

(教育職員免許法施行規則より)

まとめ

教育職員一種免許状を取得するには、

基礎資格 + 一種免許状を取得するために必要な資格 が最低限必要！

つまり、

教育職員一種免許状を取得するには、  
 総計( )時間以上の学習によって( )の学位を授与され、  
 ( )の学習をし、  
 教科・教職に関する学習  
 ( ) など)  
 の学習をすることが、最低限必要！

⇒ これらは、「 」(教育職員免許法第1条)  
 のために必要な資格である。

## 第6章 なぜ教師が教育史を学ぶか？

本章では、なぜ教育史を学ぶかについて、近年の教育史教育論から明らかにする。ただし、教育史教育論はまだまだ研究が進んでいない。本章では、最近の論調をまとめたものなので、参考にしながら、自分はなぜ教育史を学ぶか考えてみてほしい。

### 1. 教育史教育とは何か？

一般に、教育史教育というと、教育に関する歴史的事実を年代順に記憶すること、と考えがちである。しかし、このような意味での教育史教育は、その本当の意義を発揮することはできない。教育史教育とは、教育の歴史的事実を年代順に暗記することではない。この点は最初に明記しておく。では、そうでない教育史教育とは何か。まず教育史そのものの意義を確認しておきたい。

教育史は、教育に関する歴史的事実の体系である。この事実体系は、何年に何があったというだけでなく、この出来事がこの出来事を生み出したといった因果関係とその意義とを明らかにする。過去は現在の原因である。過去の経緯を理解できると、現在の出来事が何の理由もなく存在する当たり前のことではなく、今後に変化するかもしれない流動的な存在であることに気づく。教育史は過去の経緯を明らかにし、現在の教育のあり方を相対化する。相対化することによって、現在のあり方は批判可能になる。批判とは、単なる否定や非難ではなく、結論に行き着くよりよい答えを求める行為である。過去（歴史）は、現在を相対化し、未来の見通しを立てる可能性を拓く。

教育史は、過去の教育の成功を明らかにする。そして、教育する時やその条件整備の際に、守っていくべき理念や手順などを見極める材料を提供する。あるいは、教育史は、過去の失敗を明らかにし、教訓を示す。それは、類似の教育課題に取り組む際に配慮すべき、留意点を見つけ出す材料になる。すなわち、教育史は、教師・国民に、現在や将来の教育のあり方に関する決断や合意について、的確さや説得力を与える材料になる。

また、教育史は、過去において特定の思想や学説、方法、制度などが成立した歴史的な文脈を明らかにする。その結果、現在に生きる我々は、特定の思想・方法等の歴史性に気づく。ある教育方法は特定の時代背景の中で作られたものであり、そのままの形では現在の時代背景の中では十分に役割を果たすことはできないことに気づく。このことに気づくことによって、我々は、現在や将来に合った教育を構想することができる。教育史は、過去の成功や教訓をそのまま現在に適用するような短絡的な「輸入」や、物事の形骸化を防ぐ。あるいは、現在の歴史的な文脈に注目を促し、現在・将来の教育に対する慎重・適切な思考と態度を生み出す。

そして、教育史は、将来のあり方を考える態度を形成し、そのための材料を提供する。教

育史は、教師に、教育問題の経緯から問い直すような本質的な教育研究・教材研究を進める立場を用意し、既存のやり方から解放されて、よりよい実践を自由に追究する可能性を拓く。また、教師に限らず、国民一般にとっても教育史には大きな意義がある。教育史は、職業・進路選択や子育て、生涯学習、教育政策への参加などに関する歴史的事実を含む。教育史は、国民にこれらに関する批判的立場を用意し、進路選択や子育て、生涯学習、政策参加などをより主体的に進めていく足がかりを作って、より自由に国家社会の形成に参加する可能性を拓くのである。

日本の教員養成における教育史教育は、戦前から行われてきた。しかし、今、教員養成における教育史教育の位置は根本から問われている。1970年代以降、日本の教員養成政策では、それまでの教師の一般教養形成を重視する傾向が弱まり、実践的指導力を育成する傾向が強化されてきた。このような流れの中で、教育職員免許法施行規則が何度も改正され、教職課程に教育史単独の科目を設定するかどうか各大学に委ねられるようになった。教員養成の時間・単位数には限りがあり、養成段階で取り上げるべき問題も山積している。このような状況の中で、教育史単独の科目は、大学の教職課程において低い優先順位におかれ、削除されてしまうところも少なくない。今、教育史は、実践的指導力を育成する「大学における教員養成」原則の下で、いかに教育されるべきか問われている。教員採用試験における教育史関係の問題は、教育哲学・思想関係の問題と同様に、思想家の名前や著作、法令名などの細かい知識を暗記して問うものが目立つ。仮に教育史教育が暗記教育でよいとすれば、それこそ大学で教育する必要性が問われてしまう。教育史教育の問題は、教育史学者の存在意義に関わるだけでなく、大学における教員養成のあり方に関わる重要な問題である。

教育史教育とは、教師・国民に対して教育に関する批判的・主体的・教訓的・相対的立場を形成する意識的・体系的行為である。それは、年代順の事実を暗記することでは実現できない。教育史が現在の問題の原因・経緯であることに気づかせ、現在を相対化し、未来を見通すことにつなげることが必要である。このとき学習者が最も働かせるべき能力は、暗記能力ではない。因果関係を理解する論理的能力であり、経緯を踏まえて将来を構想しようとする想像力である。教育史を学ぶときは、想像力をしっかり働かせながら論理的に考えることが重要である。

## 2. 教職生活に役立つ原理的・批判的思考力の育成

今、教育哲学会や教育史学会は、今日の実践的指導力重視の教員養成改革に対して、「原理的な考察の層を薄くしようとする傾向」を見ている。教育史教育の問題は、危機感をもって議論が進められているところである。教育現場では、新しい教育問題が次々に生じてくる。このような状況には、他の誰かから対処療法が提供されるのを待つ姿勢だけでは対応できない。教師には、事態の背景を深く分析・洞察する思考力や、未知の状態に臨機応変に対応する省察の力が必要である。教育史教育は、教育史の学習を通して、教育とは何かを問う原

理的思考力や、問題背景を分析するための洞察・省察力を育てる。

2010年度に行われた調査によると、教師たちが教育哲学に期待するのは、教育全般に関する原理的な考え方や、人間の生き方、人生観・世界観、教育事象の分析などであった。教師は、時には、自明だと考えられていることを教育史から批判的に吟味して、現代の教育のあり方の根拠を見つけ、よりその理解を強化し、より実効的にするためにはどうするか考える必要がある。また、教師が子どもや自分・社会に誠実であろうとするならば、自分の狭い個人的な経験を乗り越えなければならない時がやってくる。その時、過去の教育者の思想や教訓などを用いれば、自分の教育観・子ども観を問い直し、鍛え上げることができる。

また、現在の教育現場では、すべてを文部科学省や教育委員会から指示されなければ動けない教師ではなく、自分たちなりに政策を解釈して組織的に取り組むことができる教師が求められている。組織的に政策内容やその背景、児童生徒やその集団の特徴、および学校の物的・人的条件などを解釈しようとする時、自説に閉じこもって独善に陥ってはならない。独善に陥らないためには、開かれた場で多くの人と思考・議論しながら、お互いに教育観や実践を磨いていくことが重要になる。このとき、教師たちは、生産的な懐疑・批判を進め、相手の主張に耳を傾け、相手の状況を暫定的に受け入れていかなければならない。それは同僚の間だけではなく、子ども・保護者・地域住民との間でも必要である。教師が独善に陥らないためには、自分たちが当たり前だと思ってやっていることは実は間違っているのではないかと見直すことはとても大事である。ただし、現場という「内部」にいる教員が、「内部」の問題を追究・批判することは容易ではない。それを可能にするには、「内部」に入り込む前の教員養成の段階で、社会構造・教育行政・教育実践を解釈・判断する上で働く「外部」の視点を、ある程度育てておく必要がある。教育史教育は、経験的事実や古典的テキストから出発して、教育現実の背後にある原理や価値を考察し、理解範囲を超えた（「外部」の）視点を自分のものにして自己変容を促すような「難解さ」をもつ。むしろ、教育史教育は「難解」だからこそ、自ら考える教員の育成にとって不可欠であり、現在・将来役立つのである。安易に歴史的事実の暗記教育に流れてしまえば、このような教育史教育の本質に達することはできない。教育史教育は、教育改革・政策や、教師の教育的信念、カリキュラムなどの解釈や捉え直しを支える原理的・批判的思考力を育て、教職生活上の問題解決にかかわっていく必要がある。

### 3. 専門職になるための教育観の問い直し

教師が教育の専門家として生きるならば、問題解決の過程で教育観・子ども観を問い直して根本的に考え直すことができるようにならなければならない。一般人と教師とを分ける根本的なものの一つは、自分の教育観・子ども観などの観念のレベルから問題を問い直す姿勢だと考える。このような姿勢は、生まれながらの自然の経験だけでは形成しにくい。教育史教育という特別な教育が必要である。

人は誰でも一定の教育観をもっている。人が教育する時、意識するしないに関わらず、「教育とはこういうものだ」という自分なりの教育観に従っている。教育観は、被教育者との関わり方を決めてしまうのである。教育観は、日々の生活するなかで形成されている。親からのしつけや、今まで出会ってきた教師の指導、同級生や先輩後輩との教え合いなどを通して、人々はそれぞれ教育観を形成している。教育史教育の対象は、何の教育観も抱いていない無垢な人々ではない。そのため、教育史教育は、ゼロから学習者の教育観を形成するのではなく、すでにもっている教育観を問い直す機会にならなければならない。

2008年度に実施された調査によると、教職志望の学生たちは、教育思想史の授業を通して次のような効果を実感した。ある学生は、思考を「教育を受ける」側から「教育を行う」側に転換させた。別の学生は、教育思想・方法は歴史の中で作られてきたことを把握して、自分が当たり前だと思っていたことで成立していた教育観を相対化し、様々な立場から考える複眼的思考を可能にした。教師像を模索する境地に進めたり、自分の教育経験を掘り下げて省みたりして、教育観を広げたり深めたりできた学生たちもいた。教育史教育においては、学生自身が自分の教育観を意識化・主題化して、省察の出発点に位置づけることが重要である。

筆者が教育史教育を担当した学生の中にも、上記のような受講後感をもった学生がいた。具体的な理解を助けると思うので、以下に引用しておきたい。

高校のころは、教壇に立って授業をする教師のすがただけを見て教師について考え、それだけのイメージで教職をとらえており、その根底に存在する教育哲学や指導方法の原理についてまでは考えが及んでいなかったし、授業外での教師の活動についても想像すらしていなかった。

そして、この講義で、教育が歴史上でどのように行われてきたかを学び、そこで教育が長い歴史の中で発展し、さまざまに姿を変えてきたということを知り、今までの教育が当たり前だと思っていた中で、教育が一様で無く同じ歴史の繰り返しでもないとわかったことが特に印象深い。教師が子供たちに対して一斉指導したり、大人数の生徒に大教室で一斉教授をしたりすることが当たり前だと思っていたが、それは歴史の中で教育が姿ややり方を変えてきた結果生まれた指導方法だと知り、現在の教育がどのように成立したか、現在の教育が何を目指したものか、現在の教育はどのようなものなのか、という相対的な視点で教育について考えられるようになった。これまでは自分が受けてきた授業の形態しか知らなかった状態で、現在の教育やその現状をはかり判断するものさしとして、歴史の流れから見るという大きな視点を手に入れることができるようになり、教育とは何か、ということをより深く客観的に考えることができるようになった。[略]

このような教育に関する多くの経験の中で、「教育とは何か」ということについても考える機会が多くなった。

上記のように、教育史教育は、教員志望者に対して教育観を問い直すきっかけを与える。そして、歴史的事実を通して教育の歴史性に気づき、現在の教育を相対的に見る視点を得て、歴史の流れから「教育とは何か」を客観的・日常的に考え続ける態度を形成することができる。

教師の役割を果たし、教師としてふるまう上でも、教師が教育観を問い直す姿勢は重要である。確かに、教育観を問い直す姿勢がなくとも教育することはできる。しかし、問い直しの姿勢がなければ、その教育が根本的に間違っているとしても修正することができない。「教育とは何か」を深く考えたことがない教師や、教えたことや教育のやり方が間違っていた時に直すことのできない教師に、誰も教わりたいとは思わない。教師が子どもに対して自らの責任を果たそう、子どもに対して誠実であろうとするならば、教育観を問い直す姿勢は重要である。

また、教師が社会に対して責任を果たし、誠実であるためにも、教育観を問い直す姿勢は重要である。社会が変化すれば教育に期待される役割も変化する。社会の変化や期待が自分の思いややってきた事と異なる時、教師は自分の教育観を問い直す必要に迫られる。あるいは、社会の期待そのものが不明確・不十分であったり、間違っていたりすることもある。その場合には、無批判や思考停止状態ではいられない。教師自身が社会に働きかけ、適正な手段を講じて修正を迫る必要があるかもしれない。社会の期待に応えるにしても、批判的に行動するにしても、教師に確固とした教育観がなければそれは不可能である。教育観を確立するには、自らの教育観を問い直し、改善・補強し、その根幹を発見・自覚しておく機会が必要である。教育史教育はその機会を提供することができる。

教育史教育は、学習者が自分の教育観を問い直す機会を提供しなければならない。だから、年号や人名、著者名、重要語句を覚えさせるだけでは不十分なのである。これらは、過去から考えるための索引のようなものであり、教育史教育の入り口でしかない。従来、教育史教育では、「総花的通史」と呼ばれるような歴史的事実を年代順に並べるだけの概説的通史の講義が行われていた。特に、通史教育は、過去や外国の学校などをイメージできない想像力の未成熟や、史料の読解力不足などのような、現代日本の学生が陥りがちな実情と不適合を起しやす。しかし、通史的な展望のない歴史はあり得ない。時代や事柄について歴史的な文脈や相互関連のなかで捉えたり、人類の歩みの中に教育の歩みを位置づけて学んだりする上で、通史教育は必要である。そこで、教育史教育は、学生の関心や現在・将来の教育問題と結びつけて、取り扱う時代・地域・課題等を限定して教える「問題史的通史」の教育が必要とされている。教育史教育の入り口に立たせることに意味はある。しかし、入り口の先に何が見えるかまで示さなければ教育史教育にはならない。教育史教育は、史料や歴史叙述を教材にして、学習者を歴史的事実に出会わせ、自分の教育観を問い直すところに導く教育実践である。

また、教育史教育においては、母校史・自校史や地域の教育史を研究したり、その研究を

支える技能として、史料の調査・分析方法を訓練したりすることの重要性も指摘されている。将来、教員が自校史や地域教育史の編纂に参加する可能性はある。自校史編纂は、地域に対する愛着や自校の教育実践を確認して、自己省察を進め、ひいては教育の本質や教職アイデンティティを確認する機会になる。このように、自校史編纂は教職生活の中で極めて重要な学びの機会である。その際、教育史教育の成果が生かされることになる。

以上の通り、教育史教育の意義から、なぜ教育史を学ぶかについて考えてきた。教育史は、教育に関する歴史的事実を年代順に記憶するために学ぶのではない。教育問題を物事の経緯から批判的に考察し、過去の成功例から学び、教訓を得るために学ぶ。また、過去の教育問題の歴史的文脈を明らかにし、現在・将来の教育に対する慎重・適切な思考と態度とを生み出して、将来の教育のあり方を考える態度の基盤を作るために学ぶ。そして、我々は教育問題を経緯から問い直す原理的・批判的思考力を育て、学校教育だけでなく生涯学習や子育て・進路選択など、広く国民生活を主体的に形成するための足がかりを作っていくことができる。また、教育史教育の成果は、教職生活全体を通して、子どもや地域、政策、教職生活などの問題に誠実に向き合うために重要な役割を果たす。教育観の問い直しや、教育改革・政策やカリキュラムの解釈、子ども・地域・教師間の対話、自校史・地域教育史の研究などにおいて、教育史教育の役割は大きい。このような教育史教育の意義を最大限に発揮するには、学習者の論理的思考と想像力、そして自らの教育観などを自覚し相対化する客観的視点が鍵となる。事実を憶えようとするよりも、現代と過去の教育問題にまたがる因果関係や、自分自身の教育観の構造について、想像力をしっかり働かせて論理的に考えることが重要である。

教師は、何をどのように教えるかという問題から逃れることはできない。この問題には、価値判断や規範の問題が含まれてくる。また、教職の専門性や独自性を主張すれば、それだけ自分たちの営みを反省することが必要になる。教育について常に考え続け、教職の専門性を確立するためにも、ますます原理的・批判的思考力を育成するような教育史の学びは重要になる。

#### <参考文献一覧>

- ・小玉重夫『シティズンシップの教育思想』白澤社、2003年、25～26頁。
- ・白石崇人「教員養成における教育史教育」広島文教女子大学高等教育研究センター編『広島文教女子大学高等教育研究』第2号、2016年、29～48頁。
- ・T E E S研究会編『「大学における教員養成」の歴史的研究—戦後「教育学部」史研究』学文社、2001年。
- ・橋本美保「教員養成における教育的思考」教育思想史学会編『近代教育フォーラム』第23号、2014年、131～132頁。
- ・林泰成・山名淳・下司晶・古屋恵太編『教員養成を哲学する』東信堂、2014年。

- ・山田昇『戦後日本教員養成史研究』風間書房、1993年。
- ・「シンポジウム：教員養成のための教育史教育の問題点」『日本の教育史学』第18集、教育史学会、1975年、123～139頁。
- ・「シンポジウム：私の教育史教育—教育内容の構成について」『日本の教育史学』第20集、教育史学会、1977年、130～146頁。
- ・「シンポジウム：教育史的認識をいかに形成するか」『日本の教育史学』第21集、教育史学会、1978年、91～114頁。
- ・「教育史教育と研究のあり方をめぐって」『日本の教育史学』第37集、教育史学会、1994年、226～240頁



## 第7章 「教師は聖職である」とはどういうことか？ —明治期の教員史—

本節は、明治日本教員史を通して、教師＝聖職者イメージ（聖職的教師像）の成立過程を明らかにする。これによって、今でもしばしば述べられる、「教師は聖職である」という言説を相対化して、主体的に向き合うことができるようにする。なお、ここで教師は主に小学校教員を指すものとする。

### 1. 明治期の小学校教員

#### (1) 不安定な教員待遇

明治期、小学校教員は初めて日本史上に登場した。明治5(1872)年の学制が公布されて近代学校制度が導入され、ほどなく2万校以上の小学校が設立された。小学校ができて教員がいなければ教育を行うことはできない。小学校教員はそれまで存在しない職業であった。そのため、急遽養成されることになったが、全国2万校以上の学校に配置される数を養成することはとても間に合わない。代わりに、江戸期以来の寺子屋（手習所）師匠たちが、無資格で、または研修・試験などを受けて小学校教員を務めた。明治中期になって教員資格制度が整備されるようになり、次第に教員免許状を有した教員が増えてきた。しかし、まだまだ全国の教室に配置するには足りず、多くの無資格者や准資格者が教壇に立っていた。

当時、小学校教員が絶対的に足りなかった理由を考える上では、教員待遇の悪さを見逃せない。今も昔も、教育費の使い道の大半は教員の人件費である。明治期において、小学校の教育費はおおむね授業料と区町村協議費とによってまかなわれていた。明治初期においては国庫補助もあったが、国の財政悪化のため明治13(1880)年には廃止された。明治10年代末には、教育費の収入は授業料徴収を原則とし、町村費で補助するという形になった。授業料は、就学率30%程度であった当時において財源として小規模であったし、一度就学したとしても児童の欠席率は高かったから不安定であった。町村費は、それほど大きくないし、景気の影響を直接受けやすく不安定である。つまり、明治期の教員の人件費は、極めて小規模で不安定な財源に頼る形になっていた。小規模とはいえ町村費のうち教育費は大きな額であったので、よほど教育熱心な地域でない限り、町村は教員の給料を抑えがちであった。そして、ひとたび不況に陥ると、教員の給料は減額されたり、返納を求められたり、そもそも支払われなかったりした。

明治前期における教員の待遇はこのようであったから、財政規模の小さい町村や教育を重視しない町村で働く教員の生活は、基本的に苦しかった。そのため、教員はよりよい待遇を求めて転任や転職を繰り返した。教育の結果はすぐには出ない。結果が出る前に転任・転職してしまうので、住民は教員を信頼しない。しかも、町村費や授業料を多く納めている人々は有力者に限られていたため、町村の有力者に一種の特権的意識が起こって「使用人」

扱いされる教員が多かった。住民（保護者）に信頼されず、土地の有力者にあごで使われるという環境にあっては、教員が長く務める意欲を持てなかったのも道理である。有力者や土地の政治的な事情に巻き込まれて、頭を悩ませる教員も多かった。一方で、教育の質を向上させたくて待遇改善を図る町村もあったし、都市部には好待遇の学校も少なからずあった。景気が良くなってくると、教員の待遇より先に他の職業の待遇が急激に良くなっていった。そのため、教員の転任・転職は押しとどめられるどころか促進されていたようなものである。明治前期において、教員はとても不安定な職業であった。

教員待遇を安定させるには、教育費の地域差を少しでも縮めることが必要であり、教育費の財源を少しでも大きくする必要がある。その意味で、義務教育費国庫補助制度はとても重要である。この後、国庫補助制度の整備は教育界の中でも高い関心事であったが、国の腰はとても重かった。国は、退隠料（退職金）や遺族扶助料の補助、年功加俸など、少額の補助を徐々に認めたが、義務教育費に対する国の負担責任を明確にしたのは大正 7(1918)年のことであった<sup>1)</sup>。

## （２）教員集団の形成

明治日本の指導者たちは、国家を盛んにするために教育が重要であると繰り返し主張した。しかし、明治期の教員は不安定な待遇で働いていた。教員待遇が悪いままでは教職によい人材が定着せず、教育はいつまで経っても良くなる。そこで、次第に、待遇改善や地位向上を組織的に進めることが主張されるようになった。例えば、文部省官僚で後に師範学校長などを務める生駒恭人は、明治 20(1887)年、薄給で戸長役場の事務員にあごで使われている教員の現状を問題視し、教育会を設けて、教員が組織的に資質能力を向上することで社会的地位を向上させる案を主張した<sup>2)</sup>。明治 25(1892)年には、元文部官僚・師範学校長の伊沢修二が中心になって国立教育運動を起し、教育費国庫補助を求めた。

このように、明治中期における教員の待遇改善の論理は、おおよそ、国家における教育の重要性を強調してそれにふさわしい待遇を直接要求するものと、教員が倫理的にも知識・技能的にも資質能力を向上させて待遇改善にふさわしい職業であることを証明しようとするものがあつた。前者の論理は、教職がそれだけ重要な職業であることを教員自身が意識していなければ実現しない。後者の論理も、資質能力向上の動機として、国家隆盛に対する使命感は不可欠であった。前者と後者の論理はつながっていた。教育が国家にとって重要だか

---

1) 昭和 15(1940)年には、国庫による教育費の 2 分の 1 補助を決め、残りの 2 分の 1 も市町村から都道府県が負担することになった。昭和 23(1948)年にいったん国庫補助制度は廃止されたが、昭和 28(1953)年から復活した。現在は、平成 18(2006)年度から、国から地方に財源移譲をして、代わりに国庫 3 分の 1 負担に切り替えている。

2) 生駒恭人「小学校教員ノ位置ヲ如何セン」『大日本教育会雑誌』第 70 号、大日本教育会、1887 年 12 月、888～889 頁。

からこそ、教員は資質能力を向上させる必要があり、そのことによって待遇は改善されると考えられたのである。国家を隆んにするためにも、教員の生活向上のためにも、教員を改良することは重要であった。

## 2. 聖職的教師像

### (1) 聖職的教師像と森有礼

明治期には、教員が教職意識を高め、資質能力を向上するために、様々な仕組みが作られた。教員講習会や校内研修、研究会、教育雑誌や教育専門書など、現在でも機能する仕組みがたくさん作られている。中でも重要なものに、聖職的教師像がある。これは、明治10年代頃から広く共有することになった、教師を聖なる職業として捉えるイメージである。教師は、このイメージに基づいて自分の行為を判断・修正し、他の教師の行為を評価した。聖職的教師像は、いわば教師の判断基準であった。

聖職的教師像は、教師の職分は国家の盛衰にかかわる重要なものである、という考え方が基本にある。教師が良ければ国家は栄え、悪ければ衰えるという考え方である。この考え方は、明治14(1881)年公布の小学校教員心得で明示された。また、初代文部大臣(1885~89年在職)の森有礼によって、その基本的な内容が整えられた<sup>3)</sup>。森によれば、教師の仕事は、読書算を教えることだけではなく善良な臣民(国民)を育てることである。善良な国民とは、上下や横の人間関係を維持・機能させ、所属する共同体における自分自身の職分に対する責任と義務とを自覚している人々のことである。このような国民を育てるには、教育に一身を捧げて楽しみ、苦しみ、子どものモデルになることのできる教師を得なければならない。そのため、理想の教師とは、子どものモデルになりうる「三気質」(順良・信愛・威重)を持ち、職務に全身全霊を傾ける人物であるとされた。このような教師像は、人々に尽くす聖職者のあり方になぞらえられた。こうして、聖職的教師像が作り出されたのである。



森有礼  
(1847~89)

### (2) 教育者の精神

聖職的教師像の内容は、明治中期以降、議論の中で充実させられていく。明治中期には、「教育者」という言葉にのせて、理想の教師のあり方が論じられた。特に、文部省高官(のちに帝国教育会長や私立成城小学校長)であった沢柳政太郎の教師論は重要である。

明治28(1895)年、沢柳は教育者の精神について次のように述べた<sup>4)</sup>。教育者ははたして

---

3) 「子爵森文部大臣ノ演説」『大日本教育会雑誌』第72号、大日本教育会、1888年2月、125頁。

4) 沢柳政太郎『教育者の精神』富山房、1895年、32~40頁。

いかなる資格を有するべきか。まず第一には学識（学問知識）が必要である。教授する教科や、心理学・教育学・教授法などはもちろん、哲学にも通じて一定の主義・見識を定めることが重要である。第二には、徳義（道徳性）である。教育者はただの教授者ではない。子どもの良心を啓発培養し、徳性を涵養する任務を有するものである。この任務は学識だけでは不十分であり、品行方正や公正などの徳義が必要である。このほか様々な資格が必要だが、その中でも最も重要なのは、教育に対する誠実さと熱心さである。教育に対して誠実で熱心であれば、教育の重要性を自覚し、心のすべてを教育に傾け、教育をこの上ない快樂とし、わずかな時間にも教育のことを考える。これこそ教育者の精神である。この精神があれば、自然に学識・徳義を身につけるだろう。このように沢柳は述べた。聖職的教師像は、教職に対する自己犠牲的な献身を核としたが、それは教師の自己研修・修養につながるものが期待されていた。

なお、教師の自己研修・修養は、教師自身のためにするのではなく、単に国のためだけにするのでもない。明治30年代、沢柳は、教育は教師のためにするのではなく子どもの自我を発現するためにある、教育の目的は教師ではなく子どもである、教師が自ら学び修養するのは子どものためである、と述べた<sup>5)</sup>。もちろん、この沢柳の論理には、子どものためにすることが国家のためにもなる、という論理が背景にある。とはいえ、聖職的教師像が「子どもの発達・成長のため」という意味を含んでいた事実は見逃せない。

### （3）教授者としての教師像

明治期、教師が使う教授法には流行があった。明治10年代には、開発主義教授法と呼ばれるペスタロッチーの理論に基づく教授法が流行し、明治20年代後半～30年代には、段階教授法と呼ばれるヘルバルト（派）の理論に基づく教授法が流行した。教員は、これらの教授法に習熟することが求められた。当時、理想の教師を語る上では、教授法に対する態度への言及は欠かせなかった。明治30年代には、この教授法を駆使する教授者としてのあり方が従来以上に論じられ、深められた。

明治30年代、特に中学校や師範学校においてであったが、教師と生徒との間でトラブルが多発し、師弟関係の乱れが社会問題になっていた。これに対して沢柳政太郎は、明治38(1905)年に、教授法にかかわって次のように述べた<sup>6)</sup>。師弟関係を良くするには、教授法の改良が最も大切である。子どもが理解に苦しむような授業をしていると、子どもは「教師は自分たちを苦しめるもの」と考えるようになる。逆に、「教師は自分たちの知識を開発してくれる。この先生のおかげで授業がおもしろく、明瞭に理解できる。」と感じるようになれば、子どもは自然に教師を尊敬し心服する。授業の巧拙は



沢柳政太郎  
(1865～1927)

5) 沢柳政太郎『教師論』同文館、1905年、18～22頁。

6) 沢柳、同上、36～39頁。

師弟関係に大きな影響を及ぼす。学問はもともと苦痛ではなく快樂であるから、子どもが学問を苦しむのはその方法のせいである。このように、沢柳は、師弟関係を改善するための方法として教授法を論じ、それを巧みに扱う教師を理想とした。

明治 30 年代には、教科書の扱い方にも注意が向けられるようになった。小学校では、従来、検定による教科書が用いられていたが、教科書会社や検定・選定関係者の不祥事を避けるために、明治 36(1903)年から国定教科書が使われるようになった。中学校では、先述の通り師弟関係の乱れが問題になっていたが、その理由の一つに教科書を読み上げるだけの教師の存在があった。ここに「教科書に使われてはいけない」という教師論が現れてくる。これについては、早いものでは明治 26(1893)年の事例があるが、より詳しく趣旨を知るために再び沢柳の論を紹介したい。

沢柳は、次のように述べた<sup>7)</sup>。教科書を授けるのが教授ではない。教科書の教材を使って、子どもの思想を開発拡充するのが教授である。教授は教師と子どもとの関係であり、その手段として図書・器械・標本などを使用することがある。教授が教科書と子どもとの関係になって、教師は教科書を理解させる媒介者に過ぎない状況はおかしい。教師が教科書に使役されずにこれを使役するには、教科書を十分に研究しなければならない。そこで初めて教科書を自由に使い、活発自在におもしろく教授することができる。教師は、決して教科書に使役されて、「教科書を授けるための教師」になってはいけない。このように、沢柳は、教科書との関係からも教師のあり方を論じた。

以上のように、明治 30 年代には、教授法は、単に授業するためのものではなく師弟関係を築くためのものとしたり、教科書を使いこなすためのものとしたりして論じるようになった。教授者としての教師は、教科書・教材を用いて、子どもの成長・発達のために良好な教師-子ども関係を構築する存在として位置づけられるようになったのである。これらの教師像は、国家や教職への自己犠牲的献身という聖職的教師像を前提として形成されている。

また、最後にもう一つ重要な論点を紹介しよう。沢柳は、教育を進歩改良するには、教室を実験室に見立てて、教育の事実を観察・実験して自分の経験から学ばなければならない、そのためには教師が実験者・研究者となる必要がある、と述べた<sup>8)</sup>。教師は研究者としても位置づけられるようになったのである。なお、もちろん明治期の教育社会にも、子どもを振り回すような実験はあってはならないというような考え方はあったが、教育研究の倫理の重要性に気づいていたとはまだまだ言いがたかった。

明治期の教師は、国家隆盛にかかわる意義ある聖職であると考えられ、教育方法の改良や教育研究を進めて、待遇や社会的地位を少しずつ高めてきた。小学校教員という職業が日本

---

7) 沢柳、同前、42～51 頁。

8) 沢柳政太郎『教師及校長論』同文館、1908 年、202～205 頁。

社会に定着したのは、この聖職的教師像の役割を無視できない。しかし、これは待遇や地位の代わりに、教師は国家や教職に対する自己犠牲的な献身を強られるようになったとも言える。

教師は誰の何のために働くのか。われわれ現代人は、教師は子どもまたは国（みんな）のために働くと考えますが、この考え方は歴史上では当然でない。今後変化する可能性だってある。また、現代では教師の多忙化が問題視されている。なぜ教師は心身を壊すほど自己犠牲的に働いてしまうのか。これも歴史が作り出した働き方だと言える。聖職的教師像の歴史性を認識・相対化することで、今後教師はどう生きるべきか考え直す出発点に立てる。歴史を見れば、当然だと思わせずに、自由に考え直すことができることが少し実感できただろうか。

#### <主要参考文献一覧>

- ・石戸谷哲夫『日本教員史研究』野間教育研究所、1958年。
- ・石戸谷哲夫・門脇厚司編『日本教員社会史研究』亜紀書房、1981年。
- ・稲垣忠彦編『教師の教育研究』日本の教師 20、ぎょうせい、1993年。
- ・海原徹『明治教員史の研究』ミネルヴァ書房、1973年。
- ・大久保利謙編『森有礼全集』宣文堂書店、1972年。
- ・唐澤富太郎『教師の歴史—教師の生活と倫理』創文社、1955年（唐澤富太郎著作集第5巻、ぎょうせい、1989年）。
- ・国立教育研究所編『日本近代教育百年史』第1・3巻、教育研究振興会、1974年。
- ・白石崇人『鳥取県教育会と教師—学び続ける明治期の教師たち』鳥取県史ブックレット 16、鳥取県、2015年。
- ・白石崇人『明治期大日本教育会・帝国教育会の教員改良—資質向上への指導的教員の動員』溪水社、2017年（2月刊行予定）。
- ・成城学園沢柳政太郎全集刊行会編『教師と教師像』沢柳政太郎全集第6巻、国土社、1977年。
- ・中内敏夫・川合章編『日本の教師1—小学校教師の歩み』明治図書、1969年。
- ・水原克敏『近代日本教員養成史研究—教育者精神主義の確立過程』風間書房、1990年。

#### 【資料1】明治中期における教員の社会的地位

（生駒恭人「小学校教員ノ位置ヲ如何セン」『大日本教育会雑誌』第70号、大日本教育会、1887年12月、888～889頁）

今日の小学校教員は社会の如何なる位置に列するものぞや。其身上を問えば、戸長役場の雇書記に頗使威制せられて、敢て之を仰ぎ見る能はざるもの、如く、其衣食を問へば辛ふして、五体の保存を失はざるを得るのみの如し。是の情況は固より昨今に生じたるに非らず。従前より予の目撃耳聞する所にして、今更ら驚く程の事に非らずと雖も、近年普通教育の大

勢は、駸々日進の盛運なるにも拘はらず、逆比例を以て小学校教員の愈々苦境に浮沈するを見るに至るは、予が教員全体の為めに、否、国民教育の為めに大息浩歎に堪へざる所なり。

[略]

小学校教員が今日の不幸に浮沈せるも、決して偶然の出来事にあらず。又た世人教育を思ふの薄きみに帰す可らず。自ら招きて其茲に至りたるの事実も原因中の一部分なることは、教員たるもの深く自ら省察せざる可からざるなり。故に其位置の進昇を求めんと欲せば、先づ第一に、学識なり志操なり、己れを高尚にするの用意を怠る可からず。天爵高ふして人爵従て高し。人爵は天爵に伴ふて来るべし。乃ち己れの位置は己れの品位に伴ふて来るべきのみ。[略] 予は、小学校教員の位置を進昇せしむる為めに、小学校教員に向ては、愈々益々自ら己れを研磨して天爵を増すことを勧むると同時に、教育当路者に向ては天爵に相当せざる低き人爵をして平均を得せしむるを務めんことを希望して止まざるなり。 [略]

余の一步を進めて希望する所は、地方教育会の改正、是れなり。[略] 純粹の教員相集りたる教育会を設け、今述べたるが如く、教員相互の研磨苦心競争を激励するの目的を以て相会するこそ、教員自身の為め、該学校の為め、一般教育の為め、切実の利益あること蓋し疑ひを容れず。

### 【資料2】人物重視の教師論

(「子爵森文部大臣ノ演説」『大日本教育会雑誌』第72号、大日本教育会、1888年2月、125頁)

読、書、算は固より教育中の一部分たるも、教育の主眼にあらず。教員の主眼は良き臣民を養成するにあり。此主眼を達して読、書、算も始めて良き効用をなすなり。之を譬へば、読、書、算は人間の芸能にして、大工の鉋鑿の如し。之を利用すると否とは人物の如何にあり。人物正確にして芸能其目的を達し、大工熟練にして鉋鑿其効用を収むべし。[略] 然らば既往、現在、将来の實際に於て、教育事務に供給したる費用の実効を能く収めんとせば、則善良なる教員を得るを以て第一の事とせざる可らざるは、苟くも教育を必要とする上は確然動かす可らざるなり。善良なる教員とは何ぞや、即ち正確なる人物是のみ、而して正確なる教員を養成するは師範学校にあり。 [略]

師範学校卒業生は教育事業を本尊とし、教育に楽しみ、教育に苦しみ、一身を挙げて教育と終始し、而て己の言行を以て生徒の儀範となるべきものなり。

### 【資料3】教師の最重要資格としての「教育者の精神」

(沢柳政太郎『教育者の精神』1895年(成城学園沢柳政太郎全集刊行会編『教師と教師像』沢柳政太郎全集第6巻、国土社、1977年、32~34頁)

教育者は果して如何なる資格を有すべきや [略]

先づ第一に挙ぐべきは学識なり。教員は其教授する所の学科に通ずべきは云ふまでもなし。尚ほ其上に心理学、教育学、教授法等にも一応は通ぜざる可からず。且時勢の進歩は駸々として須臾も已むことなきを以て、教育者たるもの常に其学識の増進を計らざるべからず。[略] 而して余は教育者が哲学の一斑に通ずることを希垂す。これ教育者として一定の主義

見識を定むるに最も重要なを信ずればなり。〔略〕

次には徳義なり。教育者は教育者にして単に教授者にあらず。

良心を啓倍し、徳性を涵養する任あるものなり、換言すれば人物を養成するものなり。而して之を為す、啻に学問智識を与ふるを以て足れりとなす能はず。近年徳育の方法は教育者間の一大問題にして種々の議論ありしが、其帰趣する所を求むれば、教育者其身を以て範となし、其身を以て率ゆべしと云ふに外ならず。〔略〕然らば教育者が徳義上の資格を有すべきこと明なり。今其主要なるものを列挙すれば、品行の方正なり、生徒に対して公正なるなり、事に当りて剛毅なるなり、困難に遭ふて耐忍なるなり、人に対する寛恕なるなり、信義に厚きなり、忠君愛国の精神に富むなり。〔略〕

諸種資格の軽重次第を論定すること殆どなし難き観あり。然れども余は敢て断言せんとす、教育者に最も貴ぶものは教育の事業に誠実なることと熱心なること是なりと、請ふ少しく之を論ぜん。

教育の事業に誠実に且熱心なる人は、之を教育者たるの精神あるものと云ふを得べし。如何なるか教育者たるの精神と云ふとならば、教育の緊要なるを覚り、全心を其事業に傾け、教育を以て無上の快樂となし、造次顛沛にも念を教育に真く。これ即ち余の所謂教育者たるの精神なり。此精神にして存せんか、心理教育等の学を修めざるも、道德上の美德を具備すと称せられざるも、能く教育の実効を挙ぐるを得べし。蓋しこの精神あるものは設令教育学の書を読まざるも能く教育の目的の那邊にあるを弁へ、能く教育の方法を自得すべく、又心理学を修めざるも能く自ら精神發育の法則を発見し、児童の性質を觀破し得べし。強て意を用ひ品行を慎まざるも品行自ら修まるべく、其他の美德自ら備はるべし。是を以て余は教育者に最も貴ぶ所のものは精神なり、誠実且熱心なることなりと云はんとす。

#### 【資料4】教師の犠牲的献身の目的

(沢柳政太郎『教師及校長論』1908年(成城学園沢柳政太郎全集刊行会編『教師と教師像』沢柳政太郎全集第6巻、国土社、1977年、73~74頁) ※改訂前の『教師論』は1905年刊行。

教師は自我の発現のために存するのでなくして生徒のために存するのである。〔略〕教育は教育者自身と生徒とのためであるとはいへない、全く生徒のためであるといはなければならぬ。

教師は教育の目的でなくその目的は生徒であるとしたならば、教師の生徒に対する関係は明白である。教師は常に生徒の利益を図らなければならない、教師は生徒に対して信切でなければならない、かりそめにも自己を主として生徒を客とするやうなことがあってはならない。教師が骨を折るのも、勉強するのも、自ら修養するのも、皆生徒のためであると考へてしなければならない。真に生徒のために図ることは教師自身の利益ともなるけれども目的は生徒の利益に置かなければならぬ。

#### 【資料5】教授法の改良と師弟関係

(沢柳政太郎『教師及校長論』1908年(同上、83~85頁)



近来師弟の関係が紊れたとて教師の人物徳行を非難するものが多いが、余は師弟の関係をよくする方法として教授法の改良を以て最も大切なりと信ずるものである。

教授がへたであるために生徒が興味を感じない、授業がよくないために生徒の理解が十分でない、従て又苦むことがある。さる場合には教師の人格が高くとも生徒は教師を以て自身等を苦むるものである、面白くないことを強ふるものであると考へる。そうしてその考は尤のことである。この感が一たび起ったならば生徒の教師を尊敬することを求めてもそれは出来ない話である。これに反して教師は自身等の知識を開発して呉れる人である、誠に授業は面白い教師のおかげで能く明瞭に理解することが出来ると感じたときにはどうであらう。生徒は自然に教師を尊敬し、これに心服し師恩の高きを感じるに至るであらう。これ全く授業の巧みなるより来る結果である。授業の巧拙は師弟の關係に大影響を及ぼすものである。〔略〕

我国では古来学問を勉強するを苦痛であるやうにいひ伝へて来た。それは学問するに非常に便宜を欠き、学問を授ける仕方がわるいときには苦痛であつたに相違ないが、元来学問をすることは決して苦痛でない、いな快樂である。唯方法の如何によつて苦痛となることもあるのみである。

## 【資料6】教師と教科書

(沢柳政太郎『教師及校長論』1908年(同前、87頁))

教科書を受けるのが教授ではない、教科書の内にかいてある事項や理屈を教へるのが教授である、否教科書の内にのつて居る材料をかりて生徒の思想を開発拡充するのが教授である以上は教師は成るべく直接に生徒の思想に向て働くことをせなければならぬ。〔略〕教師は教科書に拘束されて少しも自由自在に且臨機応変に働いて行くことが出来ない。前に申したやうに教師は教科書を講釈する道具にすぎない観がある、洵に憐むべきである。

全体教師は生徒を教授するものであり、生徒は教師より教授を受くるものである、即ち教授は教師と生徒との關係である、唯方便として図書、器械、標本等をしようすることがあるのである。然るに實際に於ては教授は教科書と生徒との關係で、教師は唯その教科書を生徒に理解せしむる媒介者に過ぎない。〔略〕果して然らば教育の定義にいふが如く教師は被教育者に直接に影響を及ぼすものでない。これ即ち教師が教科書の奴隷になり居るためである〔略〕

教師が教科書に使役されずにこれを使役しやうとするには教科書を放棄して置いては出来ない、能く教科を暗誦する位にこれをのみ込まねばならぬ、教科書を見ずに教へるには予め十分よく教科書を研究して置かねば出来ぬ。既によく教科書を研究して暗誦する位になればそこで初めて教科書を自由に使役することが出来る、かくて教授は活発に自在に面白く為すことが出来る。教科書に束縛されて居る間はとても活発な面白い教授は出来ない、洵に活気のない死んだ教授より出来ない。〔略〕

かく教師はその見込に依り教科書を活用して行かなければならぬが教材を加除し順序を変更するが如きは軽々しくなすべきではない、能く研究して確乎たる見込がある場合に限

るべきであって決して容易に勝手にしてよいといふ次第ではない。要するに従来よりも一層良く教科書を研究しよく之を活用すべきである、決して教科書に使役されて教科書を授けるための教師となつてはいかぬ。

### 【資料7】研究者としての教師

(沢柳政太郎『教師及校長論』1908年(同上、164～165頁))

教師が教室に於て児童生徒を教育するは恰も理化の学者が実験室にあるやうなものである。注意深き教師の観察眼には種々の反応や現象の変化が映ずるのである。余は嘗て教育は実験的のものであつて我国の教育学者は大に教育の實際を観察し、教育者は日々この実験を為しつゝあるものであるから教育の進歩改良はこの結果として現はれなければならぬと論じたことがある。いまも尚ほこの考をもつて居る。しかるに今日の教師の多くはこの貴重な実験を為しつゝ、その結果を空くして居る。甚だ残念に堪へない。欧米教育学の最新の著述を学ぶのも利益のないことではないが、日々自身の経験から学ぶことを忘れてはならぬ。〔略〕教室を以て直に実験室となす、その実験教育学の大に唱道されてんことを希望する。此場合に於ては教師は実験者であり、研究者である。教育学者でこの実験を為さんとすれば能く教師の実験を利用するか、自ら小学校なり中学校なりの教室に於て教鞭を執る外はない。教育の趨勢は将来かくなるのであらうと信ずる。終りに繰返す教師は学生なり、而して教育の実験者なり、教育の研究者なりと。

## 第8章 教師は子供の主体的活動にどう向き合ったか？ —大正期の教員史—

本節は、大正期の教員史を通して、教師が子供の主体的活動にどのように向き合うようになったかについて明らかにする。

大正期はデモクラシーの時代と呼ばれる。明治期に発展してきた国家（一部の藩閥政治家）主導の政治を見直し、国民が政治を動かそうとした時代である。すべての20歳以上の男性に国会議員の選挙権を付与した普通選挙法が成立したのは、大正14(1925)年のことである。大正期には結局実現できなかったが、従来の権威的存在を批判し、国民一人一人が世の中を動かすことが目指された。このような大正時代に、教師はどのように生きていたか。この問題を考える上で、最重要のキーワードは「新教育運動」である。特に「大正新教育運動」とも呼ばれる。教師たちは、この運動を通して、子どもの主体的活動を重視した教育のあり方を研究し、その実現を模索していた。

われわれ現代人は、「教師は子どもに向き合わなければならない」と当たり前のようになっている。しかし、明治期の教師は、まず国家と教職に向き合うことが要求されたことは先述の通りである。では、そんな難しい立場の中で、大正期になって、なぜ教師たちが子供の主体的活動に向き合えるようになったか、考えていきたい。

### 1. 大正新教育とは？

大正期には、「新教育」と呼ばれる思想と実践が現れた。これは、明治期の教育を「旧教育」と呼び、それと対比させた呼び方である。明治期の教育は、一斉教授法によってたくさんの子供に対して同時に同じ内容の知識を伝達する教育方法によって行われ、近代学校・国民教育の量的な普及を優先した。大正期は、このような明治の教育を批判し、教育方法の内的・質的な改善を目指す傾向が現れた。大正新教育の傾向は、世界的な新教育運動の影響を受けて、明治40年代（1907年～）頃に芽生え、大正6年の成城小学校（沢柳政太郎校長）創立によって本格化したと言われる。

大正新教育の特徴は、一言で言うと、子供の主体性・個性を尊重する教育である。具体的には、子供の自学や主体的活動を取り入れた教授法の改革や、子供の純真性や人格などを尊重する子供観の改革、そして新教育を実践する新教育実践校の登場という形で現れた。教授法の革新者として著名なのは、及川平治や木下竹次などである。例えば、明石師範学校附属小学校主事の及川平治は、明治40年代には「為さしむる主義による教育」を主張し、子供の主体的活動やグループ活動による授業を実践して「分団式動的教育論」を打ち立てた。大正10（1921）年には当時の新教育思想家・実践家を集めて、八大教育主張講演会が開かれた。子供観の改革で重要なのは、鈴木三重吉の児童文学雑



及川平治  
(1875～1939)

誌『赤い鳥』である。『赤い鳥』は、大正7(1918)年に創刊され、子供の純真さを育てる童話や童謡の創作発表の場になった。童話・小説では芥川龍之介の「蜘蛛の糸」(1918年)や「杜子春」(1920年)、新美南吉の「ごんぎつね」(1932年)が発表され、童謡では北原白秋が活躍した。新教育実践校については、新教育校として創立された私立学校と、各府県の師範学校附属小学校を中心に新教育の実践が行われ、教育雑誌や講習会、学校視察などを通して全国に新教育の思想と実践を普及させた。各地の公立学校でも、新教育思想・実践を学んだ教員たちが新教育実践を行った。

大正新教育は、世界的な新教育運動の影響を受けて広がった。世界の新教育運動は、19世紀末以降の児童研究(児童心理学)に支えられた教育学研究の進展と、エレン・ケイが20世紀を「子供の世紀」と呼んだことに象徴されるように子供らしさを重視する子供観の革新によってもたらされた。そして、例えばジョン・デューイの経験主義哲学やキルパトリックのプロジェクト・メソッドなどの理論、パーカー・ストのダルトン・プランなどの実践などの形で実現した。日本人は、これらの外国(特にアメリカ)の理論・実践に学び、日本において新教育運動を展開した。

新教育は、子供の主体的活動を通して主体性や個性を育てようとし、当時増えてきた新中間層と呼ばれる人々の支持を得た。しかし、子供の自由な活動に眉をひそめた人々に教師の手抜きであると批判され、大正末期には新教育運動は下火になった。大正新教育は主に初等教育の革新であり、中等学校には改革がほとんど及んでおらず、新教育は中等学校の進学準備にならなかったことも、下火になった社会的背景であった。

## 2. 新教育教師の苦悩—児童の村小学校の教師たち

### (1) 「私」の追求という動機

では、なぜ大正期の教師たちは新教育に取り組んだのか。なぜ、一斉教授法による知識の伝達を中心とする明治の教育が主流である中で、子供たちの主体性や個性を尊重する教育を主張し、実践に移せたのか。ここでは、大正期の新教育に取り組んだ教師たちの素顔に、影の部分も含めてせまってみよう。そのために、事例として、最後の新教育実践校といわれる「児童の村小学校」の教師たちを挙げる。児童の村小学校は、野口援太郎が中心になって大正13(1924)年に創立した、教育の世紀社が設立した実験学校で、東京の池袋と、神奈川の雲雀ヶ丘、大阪の芦屋にあった新教育実践校である。そのうち、池袋の児童の村小学校で教鞭を執った、野村芳兵衛と、平田のぶ、小林かねよ、峰地光重を事例に検討したい。

教育の世紀社は、当時の世界の人々が極度に疲弊し、心の圧力を感じ、生命の自由な発展・伸長をなしえずに苦しんでいると考え、この世界的な現代人共通の悩みを解消するために、児童の村を設けて新教育運動を進めることを目指した。第一次世界大戦後の世界では、思想や社会システムの大きな変動が始まっていた。その社会の変動の中で、人々は自由や自己の開放などを望み、子供たちの中にそれを見出そうとしており、そのような傾向が新教育思

想・実践に向かっていった。教育の世紀社も、人々の閉塞感を打ち破る手段として新教育運動に取り組んだのである。児童の村小学校の教師たちは、このような時代の閉塞感を感じながら、その打破を教育において望んだ人々であった。

また、明治末期から大正期にかけて、教師たちは、日常の職務においてよるべき教師像の揺らぎを経験していた。明治末期には、社会の中で教師批判が繰り返し行われていた。明治期を通して主に師範学校で形成されてきた「教師＝聖職」という教師像は、上に従い、下に権威的に関わる態度を批判され、「師範気質」や「教師くささ」などと否定的に捉えられるようになった。そのような教師像に代わって現れたのは人格主義的な教師像であったが、教師たちに教師としてのあり方を明確に示すよりどころにはならなかった。また、当時の教師は区町村に雇われる立場にあり、地域の有力者に使用人扱いされることもあった。明治の学校制度では、教師は聖職的教師像をもってふるまわなければならない。聖職的教師像は、子供のモデルとして教師に立派な生き方を求めるが、そのような生き方をできる教師はほとんどいない。苦悩する教師が聖職的教師像をもって誠実に省みようとする、子供のモデルにはほど遠い現実の自分の姿を見つめることにつながり、余計に苦悩は深まった。大正期には、聖職的教師像が解体され、使用人扱いされる教師の現実の中で、教師・教職の意味を模索し、新たな教師像が打ち立てられる必要性が高まっていた。

大正期の教師たちは、閉塞感の蔓延する時代の中で、よるべき教師像を失い、アイデンティティの危機を迎えていた。その中で、教師たちは「教師としての私は何か、どうあるべきか」を問い、「私」を問う語り口を得た。明治期までの教師は、「私」という一人称で実践を語ることはなかった。それに対して大正期以降の教師たちは、「私」を問い、「私」の実践を語り始めた。児童の村に集まった教師たちは、「私」を問い、「私」を見つめたいと願った者たちであった。野村は「俺を救いたい」と願い、平田は「私は私の主人になりたい」と願い、小林は「私は入村して人間にならなければならない」と願って、児童の村小学校にやってきた。彼ら彼女たちは、教師としてのよりどころを新教育に求めていた。

## (2) 固有名の子供の発見

野村たちは、「私」のあり方を求めて児童の村小学校にやってきた。入村時点では、新教育は、アイデンティティに揺らぐ教師の苦悩を晴らすための手段にすぎなかった。しかし、新教育を通して野村たちが得たのは、教師の歴史においてもっと重要なものであった。それは、固有名の子供の発見と、物語的な実践記録の誕生である。

野村たちは、入村してからしばらく、新教育を実践しながらうまくいかず、「私」を探る苦悩からも開放されない毎日を送っていた。彼ら彼女たちは、子供たちと、子供たちの苦しい境遇に対する教師の同情心をもって関係を結び、「かわいそうな子供たちを救う」という使命感によってアイデンティティを確立しようとしていた。しかし、児童の村小学校に在学する子供たちは、それなりに裕福で教育熱心な新中間層の家庭の子供たちば



野村芳兵衛  
(1896～1986)

かりであった。そのような子供たちの中に、彼らが公立学校で出会ってきたような「かわいそうな境遇」の子供は見いだせなかった。「かわいそうな子供たちを救う」ことができない児童の村の教師たちは、子供たちとどう関わればよいか迷い、苦しんでいた。

野村は、ある日、実践がうまくいかずに渋い顔をしていたところ、子供から、勉強しにくいからその顔をやめて笑顔でいてほしいと要求された。野村は、その後も自分に対して繰り返し笑顔を要求する子供たちに対して、ある日、こんな自分（野村）を理解してほしいと求めた。このやりとりを通して、教師－子供関係における教える（求める）－教えられる（求められる）関係が逆転したことをきっかけに、教師と子供が互いに一人の人間として向き合い指摘し合う関係が生まれた。野村は、「かわいそうな子供」のいない新教育学校において悩む中で、教える－教えられる関係が逆転して子供から学ぶ経験をし、一人一人の子供と向き合う姿勢を獲得していった。

大正期には、子供観の革新を通して「純真無垢」な子供観がもてはやされた。しかし、実際の子供たちは「純真無垢」ではなく、一人一人違う個性をもっている。大正期の教師たちは、一人一人の固有名の子供と向き合う中で、「純真無垢」の子供観を問い直した。その結果、教師たちは実践の中で固有名の子供を発見し、一人一人の子供の活動を語る物語的な実践記録を生み出すようになった。明治期の教師たちは、自分の実践を語る時、子供たちを固有名で語ることはまずなかった。そのため、子供たちは匿名の同質な存在として捉えられ、実践記録はどこの教室でも用いることのできる模範的事例として扱われた。しかし、子供たちが固有名の異質な存在として捉えられ、複雑なかかわりの中で子供たちの生活を示す物語として実践が記された時、実践記録は反復・模倣不可能な経験を示すものとなる。教師の実践は、極めて多様な条件の中で行われる専門的営みであり、そのような難しい条件下で結果を出すためには高い専門性が必要になる。固有名の子供たちを語る物語的な実践記録は、多様で不確実な条件の中で働く教師の専門性を示すツールになる。その意味で、大正期の教師たちが固有名の子供を語る実践記録を生み出したことは、教師の歴史上重要なことであった。

### （3）教師－子供関係の模索

野村芳兵衛は、先述の通り、教える－教えられる関係の逆転を経験し、聖職的教師像が示していた子供に対する教師の絶対的な立場ではない立場に気づいた。野村は、大正 15(1926)年の著書で次のように述べた。

ここで指導と云うのは、厳密には、忠告だとか、相談だとか、共鳴だとか、協力だとか云う意味である。従って教師が子供の生活に直面した場合に指導意識と言うものではなくて、人間としての一人の友に共鳴したり、相談したり、忠告したり、協力したりする事実があるだけである。だから、こうした事実は教師から子供に向ってなされるように、子供の方から教師の方へも同様のことがなされるべきであろう。

つまり、教師の指導は、自分より下の立場の子供に対して強制するようなことではなく、一人の対等の人間（友）に対して忠告・相談・共鳴・協力などをするようなことだと述べた。教師－子供関係を上下関係ではなく対等関係として捉えたのである。ここから見出される野村の教師像は、明らかに明治期の聖職的教師像とは異なる。

平田のぶも、子供との関係づくりに苦悩した。明治の旧教育では子供たちは「記憶せよ」と強制された。大正新教育では、子供たちは「記憶せよ」と強制されない代わりに、「主体的活動をせよ」「創造せよ」と強制されるようになった。平田は、教師が強制しない、子供の「あるがまま」の経験を追い求めた。平田は、ある日、自分の受け持つ子供の様子について保護者から聞かされた。友達の絵をほめる話し方が平田先生のようなのだ、という保護者の言葉に、平田は、自分の型を知らず知らず強いているのではないかと悩んだ。子供の主体性や個性を尊重するために、教師の教育意識・指導はすべて不純なものとして排除しなければならないのではないかと悩んだのである。平田の教師像もまた、明治期の聖職的教師像とは異なるものであった。

峰地光重は、教師と子供との関係に教材との関係を加えた、教師－子供－教材の3者関係の重要性を主張するようになった。峰地は、教師は一人の独立した人間であり、児童も一人の独立した人間であり、教材も一つの独立した生命をもつものであると考えた。そして、教師が教材を提示することで、子供の学習の素材や機会・環境が多様化する。つまり、教師は、子供の経験を蓄積・多様化させる存在であると考えた。峰地の教師像は、学習支援者としての教師像であり、これも明治期の聖職的教師像とは異なる。



峰地光重  
(1890～1968)

以上のように、大正新教育に取り組んだ教師たちは、理想とすべき教師像が解体され、自己実現できない状況の中で悩み苦しんだ。そして、新教育に取り組み、子供の主体性や個性を尊重しようとして、それぞれに固有名の子供たちと出逢った。大正期の教師たちは、子供たち一人一人と向き合って苦悩する中で、明治期のものとは異なる教師－子供関係を模索し、新たな実践の語り口や教師像を生み出したのである。教師自身の自分探しをきっかけにして、大正期の教師たちは子供たちの主体的活動に向き合うようになった。意外な動機から、子供たちの主体的活動に向き合う教師の態度が誕生したことがわかる。

大正新教育の実践家たちは、現在では英雄視されがちである。しかし、彼ら彼女たちは我々と同じように悩み苦しむ人間であった。「教師とは何か、どうあるべきか」についての苦悩が、子供たち一人一人と向き合うことによって解消され、新しい教師－子供関係を見出すきっかけになったという事実は、興味深い。今後、自分が理想とする教師像が揺らぐ時が来るかもしれない。そのときは何よりも子供と向き合うことが大事であることを、歴史は教えてくれているようだ。

<主要参考文献>

- ・小原國芳編『日本新教育百年史』第2巻、玉川大学出版部、1970年。
- ・長尾十三二編『新教育運動の生起と展開』世界新教育運動選書別巻1、明治図書、1988年。
- ・長尾十三二編『新教育運動の理論』世界新教育運動選書別巻2、明治図書、1988年。
- ・長尾十三二編『新教育運動の歴史的考察』世界新教育運動選書別巻3、明治図書、1988年
- ・中野光『改訂増補版・大正デモクラシーと教育—1920年代の教育』新評論、1990年（初版1977年）。
- ・中野光『大正自由教育の研究』教育名著選集6、黎明書房、1998年（初版1968年）。
- ・浅井幸子『教師の語りと新教育—「児童の村」の1920年代』東京大学出版会、2008年。

**【資料1】及川平治の「為さしむる主義による教育」論**

（金港堂編『全国附属小学校の新研究』金港堂、1910年、962頁）

- （一）児童の直接経験を尊び児童自身の判断に訴ふる教育を施すこと
- （二）児童の独立的活動、自動的仕事を激励すること
  - （イ）自己の眼を以て観しめ
  - （ロ）自己の思考を以て考へしめ 自己発表
  - （ハ）自己の言葉にて話さしめ により
  - （ニ）自己の手にて為さしめ
    - （イ）興味と注意とを生む
    - （ロ）必要と価値とを自覚す
    - （ハ）人類の貢献者たることを自覚す
- （三）特に作業を尊重す、之に因て実用的・道徳的・美的・身体的陶冶をなすこと
- （四）各教科目の教育は作業に連絡すること、特に筋肉運動を要するものを尊ぶべきこと
- （五）為すことに因りて知能を収得し、為すことによりて真理の確信を増し、為すことによりて人類の貢献者たることを自覚せしむること

**【資料2】大正新教育運動の代表的担い手たち**

**【教育方法の革新者】**

- ・谷本富（自学輔導）
- ・樋口勘次郎（統合主義教授法）
- ・及川平治（分団式動的教育論）



樋口勘次郎



- ・木下竹次（合科教育、学習論）
- ・樋口長市（自学教育論）※八大
- ・河野清丸（自動主義教育論）※八大
- ・手塚岸衛（自由教育論）※八大
- ・千葉命吉（一切衝動皆満足論）※八大
- ・稲毛金七（詛風、創造教育論）※八大
- ・小原国芳（全人教育論）※八大
- ・片上伸（文芸教育論）※八大
- ・山本鼎（自由画教育運動）※八大 など



木下竹次



樋口長市



河野清丸



手塚岸衛



千葉命吉



稲毛詛風

### 【有名な新教育実践校（創設者・実践者）】

#### 〈私立校〉

- ・日本済美学校（今井恒郎）
- ・成蹊小学校（中村春二）
- ・帝国小学校（西山哲次）
- ・成城小学校（沢柳政太郎、赤井米吉、小原国芳）
- ・明星学園（赤井米吉）
- ・玉川学園（小原国芳）
- ・和光学園
- ・自由学園（羽仁もと子）
- ・池袋児童の村小学校（野口援太郎、野村芳兵衛、峰地光重、平田のぶ）、
- ・雲雀が丘児童の村小学校（上田庄三郎）
- ・芦屋児童の村小学校（桜井祐男）



小原国芳



野口援太郎

#### 〈公立校〉

- ・兵庫県明石師範学校附属小学校（及川平治）
- ・千葉県師範学校附属小学校（手塚岸衛）
- ・奈良女子高等師範学校附属小学校（木下竹次）

※ 各地の公立小学校も、先導的な新教育実践校にならって独自の新教育実践を行った。

### 【資料3】池袋児童の村小学校における「私」への願い

（浅井幸子『教師の語りと新教育—「児童の村」の1920年代』東京大学出版会、2008年より）

#### 〈「教育の世紀社」（児童の村小学校の設立母体）の宣言〉

世界の人々は今極度に疲弊している。永い永い間、愚かにも自ら作って来た殻の重みと他から強いられて来た圧力とに抑えられて、その生命の自由の発展伸張をなし得ずに。そしてまた、その重みと力とから脱れようとしてもがく努力の反復累積とのために。[略] 疲労の極は麻痺であり、麻痺の極は死である。われ等は、それを怖れる。われ等同人〔野口援太郎、下中弥三郎、為藤五郎、志垣寛〕は、自らはからずも、ここに「教育の世紀社」を創設し、学校「児童の村」によって新教育運動を起そうとし、その使命を果たすために、ここに「教

育の世紀」を発刊する。それは、この世界的悩み、現代人共通の悩みを自らの悩みとするが故である。

#### 〈野村芳兵衛「K君へ」〉

お前は児童の村に何しに行く。たった一つ俺を救いたいのだ。俺が生きぬくことによるのみ、凡ての[を]生かそうと思うんだ。でも俺はあまりに死にきっているじゃないか。

#### 〈平田のぶ「『児童の村』に来たわけ」〉

私は私の主人になりたい。そうして自由に、全責任を以って私の生活を生活したい。これは私の長い間の願い憧であった。[略]私を監督するものは私一人だ。私に命令するのも私一人だ。かくて私は初めて完全に私の生活の責任者になり得た訳だ。私は長年夢見た世界に入って来たのだ。今こそ私は完全に私の主人になり子供の友になり得るのだ。何者にも妨げられないで—私自身にも—。

#### 〈小林かねよ「入村の記」〉

自己伸展は子供への忠実だ。進みつつある者のみ人を教えることが出来るのだ。私は入村して人間にならなければならないのだ。奪われた人間性を取り返さなくてはならない。ぐずぐずしては自己破滅だ。自己に忠実になり得てはじめて他人にも忠実になり得ることだと考えたのです。虚偽の衣を脱ぎ棄てて、大きい目的の為に、小さい犠牲を忍ぶことになりました。入村は至難の事業ということは分りきっていましたが、人間になりたい願いと、本当の人間の魂に触れたいという望とは、私に入村の決意をさせてしまったのです。

### 【資料4】大正期における教師の苦しみ

(浅井幸子『教師の語りと新教育—「児童の村」の1920年代』東京大学出版会、2008年、33～36頁)

[大正期とくに1910年代後半の]教育ジャーナリストの自伝は、教職からの離脱を真摯な自己実現の過程として意味づけると同時に、教師であることを心身な「私」には耐え難いこととして表現している点で特徴的である。志垣、三浦[藤作]、為藤が寄稿している「予は何故に教職を辞したか」と題された一九二二年の『創造』の特集を参照しよう。志垣は「よりよく自我を活かす道」、「自分の霊の求めて止まない道」を求めて「今の位置」に至ったという。三浦は「あまりに鋭く自分を直視し過ぎたため」に、「平気で人の子を教育して行くほど大胆になれなかった」と述べた。為藤は、煙草を吸った生徒を追いかけるという自らの「浅ましい真似」に対する「苦痛」や、自分より優れた素質の生徒がいると考えた時の「教壇上に立つことにさえ堪え得られないような心の苦しみ」を、教師を辞した理由として提示した。とりわけ三浦や為藤の物語は、教師であり続けることそれ自体を道義に反することとして表現している。ここには教師であった自らの回顧を通して教師の権力性や傲慢さを問うことによって、「私」が教師であるということを内的な経験に即して問うことを可能にする語り口が成立している。換言するならば、教師であるということを内側から解体するような危うい語り口が、元教師の教育ジャーナリストという微妙な立場において成立し、教育雑誌を中心とする媒体において流通している。教職の意味を充填するはずの教師の生の物語は、教師であるという存在の様式を道徳的に否定する媒体へと反転していた。[略]

新たな教師のあり方の模索は、否応なく教育の現場に立たされる教師たちへと投げ出されてきた。そして「児童の村」の教育実験に集ったのは、このような教師の生への問い、教師のあり方への問いを最も先鋭に我が身に引き受けた教師たちだった。

### 【資料5】野村芳兵衛における子どもとのかかわり方の模索

(浅井幸子『教師の語りと新教育—「児童の村」の1920年代』東京大学出版会、2008年、45・47・48・54頁)

#### 〈学級日誌 1924年4月26日の記述〉

自分は不運の境遇に生じようとする生命に同情を持ち得る人間である。だから、豊かに恵まれた境遇に育つ生命 [児童の村の児童は比較的裕福な家庭出身の子ども] にとってはあまり要のない人間かも知れない。そうだとしたら自分がこの学校にいることは生きられる道ではないかも知れない。昨今の自分は石炭をなくした汽車のように動こうとはしない。

[略] 自分は自分の本性にしたがって継母だときいている中村君や、父のない吉井さん、病弱な利光君に同情を持つ。その子たちには必要な人間らしい気がする。志垣君にはデイ [リ] ケイトな感じをとる点でひきつけられる。だから何かの接触を持つだろうと思っている。自分は受持っている十九名の子供たちに対して何かの接触を見出さなくてはおちつけない気がする。

#### 〈1924年7月3日付の記述〉

今日は朝から子供たちがうようよしていて勉強にとりかかっても調子がのってきません。二三日どうもおもしろくない。これでいいのか知らん。私は何時ものニガリきった沈黙へ落ちてゆきます。[略] その中の利光君をじっとながめたまま、私は椅子に腰掛けていました。利光君もそれに気がついたか私の方をながめました、「先生は今朝から一度も笑わないや」と言いました。「先生なぜニガイ顔しているの？」今度はその脇にいた久布白君が尋ねました。「勉強がよくできないから苦になるんだ。」「先生ニコニコしなよ。ニガイ顔すると、よけいに僕たち勉強が出来ないから。」久布白君がそう言いました。

#### 〈1924年7月20日付の記述〉

その中に久布白君が先生は嫌いだと言いだした。「先生は時々顰面をするから嫌いだ。」「だまりこんだ時の先生はこわいや」「もっとニコニコしていなきゃ駄目だ。」子供たちがとりどりに注文します。それはほんとうだ。自分は子供の友だちとなるにはあまりに暗い人間だ。[略] 私もおまえたちに満足の行くような人間になりたいとは思っている。然し、人間は到底自分から脱れることは出来ぬ。だからおまえたちも私を私として理解してほしい。そしたらおまえたちの凡てがおまえたち一人一人のお母さんをこの上なく愛しているように、欠点を持った私をそのまま自分の先生として愛してくれる日がくるだろうことを私は信じている。

#### 〈野村芳兵衛『新教育に於ける学級経営』聚芳閣、1926年の記述〉

ここで指導と云うのは、厳密には、忠告だとか、相談だとか、共鳴だとか、協力だとか云う意味である。従って教師が子供の生活に直面した場合に指導意識と言うものはなくて、人間としての一人の友に共鳴したり、相談したり、忠告したり、協力したりする事実があるだ

けである。だから、こうした事実は教師から子供に向ってなされるように、子供の方から教師の方へも同様のことがなされるべきであろう。[略]尚、私は子供を一人の友として対すると云ったが、それは形の問題でなく精神的な意味に於てである。やはり私は子供は子供だと思っている。子供に対する私の態度は、父らしかったり、兄らしかったりするであろうと思う。

### 【資料6】平田のぶにおける子どもとのかかわりの模索

(浅井幸子『教師の語りと新教育—「児童の村」の1920年代』東京大学出版会、2008年、191頁)

#### 〈1914年師範学校時代の作文「吾が理想」〉

出来得る能力を有し乍ら之を啓くことの出来ぬ境遇にある貧児、世に温き情を味ることの出来ぬ不幸な孤児の救助ということは、常に彼女の頭を離れぬ問題であった。[略]時には世の教育者の彼等不幸児を捨てて省みぬを憤るかと思うと、時には彼女自身が彼不幸児を救うべき運命を授けられているのだとも考えた。

#### 〈1925年5月発表の記述「子供の芸術生活」〉

Mさんのお母さんの話し。／「昨日Sさんがお遊びにいらして、M子と一緒に、コドモノクニの入選の絵をみながらの二人の対話を私襖越に聞いて、あるで、貴方の姿を見る様な気がしましたよ」と前置きして、／M「この絵変？」／[S]「変じゃないわ。だって、この人が好きだと思って一生懸命画いたんならいいわよ。」／M「そうね、味があるわね」と。／二人共私の級の子供です。／私は、古い型にとらわれまいとして、私自身の型を、知らず知らずに強いてるのではないかとの恐れを持ちます。

### 【資料7】峰地光重における教師・児童・教材

(峰地光重「四度び『遊戯の学習化』の問題について」『教育論叢』第17巻第2号、1927年2月。※浅井幸子『教師の語りと新教育—「児童の村」の1920年代』東京大学出版会、2008年、191頁より)

教師の一箇の独立人であり  
児童も一箇の独立人であり  
教材も一箇の独立した生命者であり  
而して、それ等の生命と生命とが  
共鳴し、合唱し、調和するところに  
生命の偉大なる美は生誕する



峰地光重

その偉大なる調和の美のあるところ  
そこに僕の教育の理想郷がある

## 第9章 教師の倫理の源とは？ —昭和期の教員史—

本節では、昭和戦前期・戦後期の教師の歴史を通して、教師の倫理の源について検討する。倫理とは行為の判断基準である。教師が何によって判断するか、その判断の源は何かについて、歴史的事実から考えよう。昭和戦前・戦後期における教師の歴史といえば、文部省と激しく対立する教員組合運動が取り上げられがちである。ここでは、文部省対教組という対立構図を踏まえながら、子供との関わりの中で教師がどのように判断してきたかについて考えたい。

### 1. 「教育労働者」と「教育公務員」

#### (1) 教員組合運動の戦前と戦後

昭和期の教師像を語る上で、戦後の教員組合運動は欠かせない。教員の待遇改善のための教員組合運動は、終戦直後から急速に拡大し、1950～60年代をピークにその後数十年にわたって沈静化していった。教員組合運動は、「教育労働者」という教師像を掲げていた。「教育労働者」概念が日本で初めて登場したのは1920年代のことである。共産主義運動の中で、教員たちは「Educational Worker」と呼ばれ、労働者運動の一角を担うことが目指されており、その日本語訳としての「教育労働者」概念であった。「教員も労働者である、生活を保障してもらわなければ生きていけない」という考え方は明治末期頃から広がり始めていたが、「教育労働者」という教師像は、1920年代以降の共産主義運動の影響を受けて誕生したものである。

1920年代は、大正デモクラシーの影響を受けて小作争議が昂揚した時期である。小作争議とは、地主に農地を借りて耕作する小作農たちが、小作料の減免などの様々な条件改善を求めて起こした労働争議であった。争議においては、手段の一つとして小学校の同盟休校が行われた。子供たちを学校に行かせないなど、授業をボイコットして、要求を主張したのである。また、階級闘争思想や共産主義教育思想に基づいた無産（プロレタリア）小学校や無産少年団（ピオニール、ピオネール）なども作られ、子供たちも労働争議に巻き込まれた。これらの共産主義教育運動の中では、バリケード破りの訓練などが行われることもあって、あまりの内容に見かねた者が止めに入ったこともあったという。これらの労働争議に伴う教育運動は、階級闘争のための運動であったが、争議が終われば終息する傾向にあった。

労働争議には、一部の理想主義的な思想をもった教員たちが参加した。共産主義教育運動の担い手はこのような教員たちであった。教員という職業は、給料（サラリー）で生計を立てているから、不況の時は生産者に比べて相対的に生活は良くなる。また、当時は共産主義や労働組合は非合法であって禁止されていたので、教員は、労働争議や共産主義教育運動に加わったことが明るみになった時点で職を失うことになる。そのため、当初、教員たちが労

働争議やこの種の教育運動に加わったのは、自分たちが生活難であったというよりも、生活をなげうってでも実現したいという、共産主義的世界を作る理想を抱いていたからであった。このような理想主義的な教育運動に取り組む自分たちを、「教育労働者」と呼んでいた。ただ、1930年代に入って不況が深刻になると（昭和恐慌）、教員の生活もかなり苦しくなった。全国各地で教員給与の削減や寄附強制、不払いが行われ、教員給与を支払わないために学校を閉鎖するようなどころもあった。昭和7（1932）年には、教員給与の不払いをしている町村が、全国で1,231町村あった。国は臨時の国庫補助によって給与不払いを解消しようとしたが、翌年も不払いのある町村は609残った。1930年代を通してこのような状況であったから、「教育労働者」に対する教員たちの共感的・同情的な感情は、教職をなげうって運動に参加しないまでも、徐々に高まっていたであろう。

1940年代前半は、反体制的思想に対する厳しい弾圧がかけられ、教育労働者たちは息を潜めた。しかし、1940年代後半以降は活発に活動を始めた。これは、終戦後に労働三法（労働基本法・労働組合法・労働関係調整法）が整備され、人々に労働三権（団結権・団体交渉権・団体行動権）が認められ、教員たちも団結して教員組合を結成して労働三権を行使するようになったからである。終戦直後は、給料生活の教員たちは物価高騰のために厳しい生活難にさらされた。この生活難に対応するために待遇改善が目指され、終戦直後から各地で教員組合が結成され始めた。昭和21（1946）年の米国教育使節団報告書においても、組合を含む教員団体の結成は自由であるとされ、教員組合の結成や活動を後押しした。昭和22（1947）年には、日本教職員組合が結成された。

昭和24（1949）年、占領軍や県教育委員会が、教員の政治活動を制限するようになった。レッドパージと呼ばれる共産主義者の公職追放も行われ、教員組合運動は制限を加えられていった。昭和27（1952）年の日本国独立以後は、与党自民党と文部省の教育政策に対して対抗する教員組合運動が盛んになった。日教組は、昭和27年に「教師の倫理綱領」を制定した。「教師の倫理綱領」は全10か条から成っており、「教師は労働者である」と明文化して「教育労働者」像を明示した。「教師の倫理綱領」よれば、「教育労働者」とは、教員の生活を保障するために団結する存在であると同時に、教育内容の自由や反戦平和などを目指す存在であった。その後、「教育労働者」による教員組合運動は、教員の勤務評定反対（昭和33（1958）年）や全国統一学力テスト反対（昭和36（1961）年）を掲げて激しい運動を行い、文部・自民対教組の二項対立構図を作り出した。

教員組合は、文部省や地方自治体と団体交渉を行い、戦後の物価高騰の社会情勢の中で教員の待遇改善を徐々に実現してきた。日教組の加入率は、昭和33年には全国で86.3%に達していた。しかし、主流派（社会主義左派・右派）・反主流派（共産主義）の対立や、小中学校教員・高校教員の対立、各都道府県の教組ごとの路線の違いなどによって、内部闘争・分裂が続いた。そして、昭和49（1974）年に田中角栄内閣が教員人材確保法を制定して、大幅な教員の待遇改善が行われると、それまで徐々に下がっていた新規採用者の教組加入率がさらに下がるようになった。そのまま日教組の加入率は下がり続け、平成26（2014）

年には全国で 24.7%になっている。現在では、教員組合は日教組の他にもいくつかあるし、地域差もある。そのため、日教組の全国の加入率だけで正確に判断することはできないが、いずれにしても「教育労働者」の運動は以前ほどではなくなってきたのは確かである。

## (2) 「教育公務員」の成立

「教育労働者」の運動が盛んになった 1940 年代後半、もう一つの新しい教師像が成立した。「教育公務員」としての教師像である。「教育公務員」は、文部対教組の二項対立構図の中で、「教育労働者」に対抗する教師像として成立した。激しい反体制運動を繰り返す教組に対して否定的・消極的な立場にいた教師たちにとって、重要な概念となった。

「教育公務員」としての教師像が成立した決定的な出来事は、昭和 24 (1949) 年の教育公務員特例法の制定である。教育公務員特例法の制定過程について、以下少し見ておこう。

昭和 22 (1947) 年、学校教育法とともに教育基本法が制定された。制定時の教育基本法は、法律に定められた学校の全ての教員について、「全体の奉仕者」であり、「自己の使命を自覚し、その職責の遂行に努めなければならない」と定めた。また、教員の身分は尊重され、適正な待遇を期せられなければならないとも定めた。続いて昭和 24 年に制定された教育公務員特例法は、「教育を通じて国民全体に奉仕する教育公務員」の任免・給与・分限・懲戒・服務・研修等について定めた法律である。教育を通じて国民全体に奉仕するのが「教育公務員」の使命であり、教育基本法では学校教員全体の使命であった。先述の「教育労働者」は、政治的イデオロギー（共産主義・社会主義）に基づく教員組合運動に根拠をもった教員の待遇改善を要求する教師像であったが、「教育公務員」は、法的根拠に基づいて国民に奉仕することを使命とする教師像であった。どちらも身分保障・待遇改善を要求する教師像であったが、「教育労働者」は教組運動によって直接的に実現を期し、「教育公務員」はその使命や職責を遂行することで間接的に実現を期した。

「教育労働者」と「教育公務員」とは、身分・待遇保障の実現方針の違いから対立していた。その対立の根底には、教師は自らの生活を保障する身分・待遇を自ら要求すべきか、教育を通じた国民奉仕という使命・職責を果たすための教職生活において自らの身分・待遇保障の活動に割く余力はあるのか、などの問題が背景にある。つまり、「教育労働者」対「教育公務員」の対立の根底には、どんな状況下にあっても生活の全てを教育活動に割くことを当然と考える考え方と、十分な生活保障が整わなければ教育活動は成り立たないという考え方との対立があった。この 2 つの教師像の対立は、1960 年代後半以降の「教職の専門職性」論の登場まで続いた。

現在は、法的根拠を維持した「教育公務員」としての教師像が残っている。教育公務員特例法が、教員に「教育公務員」として教育を通じて国民全体の奉仕を求めることは変わっていない。ただし、教育基本法は平成 18 (2006) 年に改正され、学校教員について次のように定めている。

第9条 法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない。

2 前項の教員については、その使命と職責の重要性にかんがみ、その身分は尊重され、待遇の適正が期せられるとともに、養成と研修の充実が図られなければならない。

つまり、学校教員は、自己の使命を深く自覚し、職責の遂行に努める存在であり、その使命と職責の重要性ゆえに身分の尊重と適正な待遇が求められる存在であることは、以前と変わっていない。ただし、職責を遂行するために研究と修養に励むことが求められ、身分尊重と適正待遇に加えて、養成と研修の充実が期せられるようになっている。

## 2. 子供との出会いを通じた教師像の変質

### (1) 戦後直後の教師が抱えた諸課題

先述の通り、昭和期の戦後直後の教師たちは、物価高騰の中で苦しい生活をしており、待遇改善の教組運動に熱心であった。とはいえ、教師たちは教組運動ばかりしていたわけではない。子供たちと日々向き合って教育をしなければならなかった。しかし、戦後直後の特殊な状況にあって、教師たちは教職上のよりどころを見失い、手探り状態になっていた。

特殊な状況とは、まず、敗戦によって根底から教育方針がくつがえった状況である。それまでは、天皇制国家を維持・発展させるための教育方針がとられていた。昭和戦前・戦中期の教育は、教育勅語による滅私奉公の教育である。国家の維持・発展のためには、自己犠牲を厭わずに自分を殺して物事にあたり、有事においては兵役について生命をなげうつ国民（臣民）を育てることを目指した。いわば「死ぬための教育」であった。しかし、敗戦によって天皇制国家が解体されると、今度は教育基本法による民主主義教育が目指された。戦後の教育は、人格を完成させ、個性を生かして民主主義国家・社会の形成する国民を育てることを目指した。いわば「生きるための教育」である。昭和20（1945）年8月15日以降、それまで子供たちに国家のために「死ぬ」ことを教えていた教師たちは、突然、国家のために「生きる」ことを教えることになったのである。この急転直下の事態に対して教師たちがとった態度は、千差万別であった。戦中に自分が行ってきた教育を振り返って「子供の前に立てない」と自ら教壇を去った者もあれば、自分の仕事を国家の責任にして開き直った者もあった。このときの教師の心理の転換については、まだわかっていないことが多い。ともかく、戦後直後の教師たちは、それまで信じて取り組んできた教育を全否定され、まったく新しい教育に取り組むことになったのである。教組運動は、待遇改善のほかに民主主義教育の実現をも目指しており、教員の大多数が加入したので、当時の教員たちが新しい教育のあり方を求めて運動にのめり込んだのも理解できる。

また、戦後直後の特殊な状況として、もう一つ、劣悪な教育環境を挙げなければならない。



特に都市部では、空襲によって学校が全半壊し、施設・設備も焼失してしまった。学校も教室も机も椅子もない中で、青空の下で授業したところも多い。物不足や物価高騰のために、教科書も、ノートも、鉛筆も、入手することが難しかった。また、子供たちは、疎開や空襲による死傷のため、そろって授業を再開することは難しかった。幸いに生き残った子供たちも、劣悪な生活環境の中で、素行を悪くしがちであった。また、親兄弟の死傷のため、その日暮らしにも苦労し、学校に行くどころではない子供も多くいた。進学したいと考えていた子供たちも、断念せざるを得ないこともあった。教師たちは、施設も設備も教材教具も不十分で、子供たちの生活環境も劣悪な、「ないない尽くし」の状況にあった。このような状況下で子供たちを教育し、学力を向上させる必要があったのである。

## (2) 日本の実情に合った新しい日本人の教育を求めて

戦後直後の昭和の教師たちは、「ないない尽くし」の状況下で、子供たちの個性・自発性の育成を目指して試行錯誤した。当初は、アメリカから直輸入した教育理論や方法をこぞって試した。1940年代後半には、子供の生活問題の解決を目指す単元学習（中心課程・コア）と体系的に知識・技術を学ぶ専門的学習（周辺課程）とで構成される教育課程の実現を目指す、コア・カリキュラム運動が流行した。また、教組運動の理論的根拠を支えた社会科学も流行した。大学教員や、大卒などの教員たちは、こぞって社会科学の学習に取り組み、社会の理想像を描こうとした。しかし、アメリカ直輸入の理論・方法を日本人の実生活に生かすことは容易ではなく、理念・理想主義的な社会科学は先述のような「ないない尽くし」の状況の下では無力であった。

このような中で注目を集めたのは、生活綴方運動であった。生活綴方運動とは、明治末期以降の綴り方教育実践を引き継いで、昭和初期に小砂丘（ささおか）忠義によって成立した教育運動である。前章で紹介した峰地光重も熱心に取り組んだ運動であった。生活綴方教育は、子供たちが生活する中で、見たり、聞いたり、したり、考えたり、感じたりしたことを、事実即して自分の言葉で具体的に文章に表現して、読書や調査、そして相互に検討・討論して補い合う。作文教育を中心にしてきたが、他の教科学習の深化や道徳教育にもつながる教育であった。戦後になって、アメリカ直輸入の方法や社会科学の無力を感じていた教育現場では、「もっと日本の事情にあったような、新しい日本人を育てるのにぴったりの方法はないものか」という問題意識がふつふつとわいていた。そんな中、昭和25（1950）年には日本綴方の会が結成され（翌年、日本作文の会に改名）、昭和26（1951）年には戦後生活綴方の実践記録『山びこ学校』が刊行された。『山びこ学校』は、無着成恭によって山形県山元中学校で実践された生活綴方教育において、生徒たちが綴った作文集である。そこには、子供たちの生活や望み・要求が生々しく記されていた。『山びこ学校』は大反響を起し、生活綴方教育運動は全国に広がった。綴方は、成人・青年教育にも広がった。

教組運動や労働運動にのめり込んでいた教師たちも、次第に子供たちの「なま」の生活や要求に向き合わざるを得なくなっていく。昭和30年初頭に広島で中学校教員をした畑巖は、

戦後十年経ってなお原爆症に苦しむ子供たちを前にして、学生運動・労働運動で身に付けてきた社会科学（民主主義思想）の知識の無力さを実感した。そして、子供たちの生活に根付いた反戦平和の誓いを、さらに強くしていった。

また、教組運動は激しい労働運動であったため、職場の人間関係、特に校長と教師との間にひびを作った。また、勤務時間中の教組活動やストライキなどを行って、保護者や子供たちとの間にもひびを作ることがあった。昭和30年代前半には、各教員に対する校長の勤務評定をめぐって教組は勤評反対運動を起こしたが、ある高校では生徒が生徒総会を開き、教師たちの「勤評反対、民主教育」というスローガンを批判した。生徒たちは、えらそうなことを言っても、体育もクラブもできない狭いグラウンドや、冬に寒さで鉛筆を握れない校舎施設に対する生徒の悩みを放置したり、できない生徒は放っておいて都合の悪い生徒を追い出す授業をしたりしていた、教組運動にのめり込む教師たちを痛烈に批判したのである。このような生徒たちの要求に直面した教師たちは、今までの自分たちの教育活動を総点検することになった。

こうして、1960年代頃までの昭和の教師たちは、「ないない尽くし」の劣悪な教育環境の中で子供たちの生活や要求と出会い、何のために働くかを見つめ直した。自分たちの待遇改善や政治的イデオロギーの実現に奔走した教師たちも、子供たちの「なま」の生活や要求と出会うことで、子供たちの現実即した方向転換を行った。昭和戦後期の教師の歴史を見ていくと、教師たちの倫理は、「教育労働者」や「教育公務員」といった一定の教師像に基づくこともあったが、結局は子供たちの生活や要求に基づいた。教師の倫理には、自身の生活や特定の理念以上に、やはり子供たちの生活や要求に向き合ったところにあるようだ。

#### <主要参考文献>

- ・石戸谷哲夫『日本教員史研究』野間教育研究所、1958年。
- ・日本教職員組合編『日教組十年史』日本教職員組合、1958年。
- ・中内敏夫・川合章編『中・高教師のあゆみ』日本の教師2、明治図書、1970年。
- ・無着成恭編『山びこ学校』岩波文庫、1995年。

### 【資料1】昭和初期における教員組合と教師

(石戸谷哲夫『日本教員史研究』野間教育研究所、1958年、448頁)

不況によって労働者農民は苦しんでいた。しかし教員は不況の時ほど、生活が相対的によくなるのである。教員生活難を幻想して合法的に教員組合を結成しようとした企ては、呼びかけに応ずる教員が殆どないという現実**にぶつかった**。就職難で教職ポストは空前の高い相場をよんでいた。組合に加入することはこのポストを確保する所以ではなくて、皮肉にも、失うことであった。

## 【資料2】昭和初期における農村教員の状況

(石戸谷哲夫『日本教員史研究』野間教育研究所、1958年、434頁。※「農村に行く(1)」『東京日日新聞』1932年6月5日の引用)

長野県下の小学校の三分の一は、教員俸給の支払が延滞しており、うち十余箇村では約半才にわたって未払である。信州は以前から教育国と謳われてきた土地柄である。県民には教員を大切にする風習があって、教員着任の際には全村民が旗を押立て馬をもって駅まで出迎えたり、家の世話や食事の世話までして、よく面倒をみたものである。だがそれも、昭和六年頃までであった。「本春以来、県下農民は部落小学校教員に二つの攻撃を実施した。一つは俸給の二割乃至三割を合法的に強制寄附させること、一つは教員の居住を小学校所在の村内に制限して特別戸数割を賦課すること」。記者はある農家で、教員に対する次のようなことばを聞かされた、「何が先生でエわしら寝ずに働いても一文にもなんねえし、先生は餓鬼ども相手で一月五十円も六十円もとるんだ、その金はわしら苦しい中から出してるんでねえだか」。こういう空気であるから、「小学校の先生が酒を呑んでゐる現場を村民に発見された場合忽ち解職である。」

## 【資料3】日本教職員組合「教師の倫理綱領」

(昭和27(1952)年6月16日発表)

1. 教師は日本社会の課題にこたえて青少年とともに生きる
2. 教師は教育の機会均等のためにたたかう
3. 教師は平和を守る
4. 教師は科学的真理に立って行動する
5. 教師は教育の自由の侵害を許さない
6. 教師は正しい政治をもとめる
7. 教師は親たちとともに社会の頹廃とたたかい、新しい文化をつくる
8. 教師は労働者である
9. 教師は生活権を守る
10. 教師は団結する

## 【資料4】(旧)教育基本法における教員の定義

(昭和22(1947)年3月31日公布 ※平成18(2006)年12月22日に全面改正)

第6条 法律に定める学校の教員は、全体の奉仕者であって、自己の使命を自覚し、その職責の遂行に努めなければならない。このためには、教員の身分は、尊重され、その待遇の適正が、期せられなければならない。

### 【参考1】(新)教育基本法(現行法)

第9条 法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない。

2 前項の教員については、その使命と職責の重要性にかんがみ、その身分は尊重され、待遇の適正が期せられるとともに、養成と研修の充実が図られなければならない。）

#### 【参考2】教育公務員特例法（昭和24(1949)年1月12日制定）

第1条 この法律は、教育を通じて国民全体に奉仕する教育公務員の職務とその責任の特殊性に基づき、教育公務員の任免、給与、分限、懲戒、服務及び研修等について規定する。

#### 【資料5】戦後直後の教師の行き詰まりと生活綴方運動

（国分一太郎「解説」無着成恭編『山びこ学校』岩波文庫、1995年、332～334頁。国分の「解説」は1955年に執筆、『山びこ学校』初版は1951年発行）

この本『山びこ学校』がはじめて出た一九五一年は、わが国戦後生活綴方運動にとって、まったく大切な年であった。生活綴方復活の年とされているからである。そしてこの『山びこ学校』の出版こそは、小・中学校での生活綴方復興の機運をうながし、また、おとなが書く生活綴方・生活記録の運動へのキッカケをつくったものということができる。〔略〕

〔1940年代後半の〕教育界の方は、流行の総合カリキュラムづくりや社会科式生活勉強、判別学習、討論法のとり入れ等にあけてくれた。そしてこれらの方法が、封建的な意識を多分にのこし、また複雑な社会構造とそこから生まれているさまざまな考え方を内にふくめている日本の町や村の事情、そこでの人間形成に適さないこと、民主主義社会と、その社会にふさわしい人間的意識をこれから形づくっていかなければならないという課題に適さないこと等になやんでいた。「もっと日本の事情にあったような、新しい日本人をつくるのにピッタリした方法はないものだろうか？」との戸まどいは、すべての教育者や社会教育者の間にあったのである。

#### 【資料6】1950年代後半の教師と子どもたちからの批判

（畑巖「子どもの現実と典型実践に学びながら一十年余のある教師遍歴」中内敏夫・川合章編『中・高教師のあゆみ』日本の教師2、明治図書、1970年）

##### （201～202頁）

爆心地から西へ3キロはずれているとはいえ、私が学級担任として目の前にした50名の中学生たちには、戦後十年〔昭和30(1955)年〕を経ているのに、原爆の傷痕がふかく刻みこまれていた。「朝、歯をみがくのが怖い」という男の子。「髪をすくのが恐い」という女の子。被爆児の死への恐怖をひめた生活があった。半年ではあったが、授業で接した女の子は急性白血病で広島日赤病院に入院間もなく、短い生涯を閉じた。〔略〕

私が学生運動・労働運動を通して、いわば知識として身につけてきた民主主義思想は、この現実の前では無力であった。もちろん、こうした子どもの現実は、私に「反戦平和の誓い」をさらに切実なものとさせた。当時すでに日教組は「教え子を再び戦場に送るな」の闘いの旗をかかげていた。この旗の下に、私は目の前の子どもの現実と未来をどう保証するのか、さらにどのようにして子どもたちをこの民族の誓いの主体的実践者に育てあげるのか、ここに自らの教師としての生きる目標をすえねばならなかった。

##### （206～207頁）

〔昭和(1957)年〕城内高校では、生徒たちは勤評問題〔校長の勤務評定による昇給・昇格をめぐる〕

て各教組が大規模な反対運動を行った問題]をめぐる生徒総会のなかで、「先生は勤評反対、民主教育を守ると、えらそうなことをいう。けれども、体育もクラブも自由にできん狭いグラウンド、夏は暑く、冬は寒くて鉛筆もにぎれんような校舎施設。こうしたぼくらの悩みはいったいどうなるんか」「さっぱりわからん授業。アホは放っておく授業。悪い奴は出ていけというやり方をやっけていて、何が民主教育か」と教師に鋭い批判をあげせ、要求を提起してきたのである。[略]

私たちは手痛い批判をあげて、教師への差別管理政策としての勤評把握や、実力行使の戦術論議をこえて、勤評はまさに教育内容への攻撃であり、勤評と闘うことは今までの教育活動の内容の総点検をせまるものとしてうけとめていったのである。[略] 教師間の苦渋にみちた自己点検、集団討議、新しい教育実践の検討が始まった。[略]

高校教師としての私が、従来の処罰主義・放任主義と完全に決別し、生徒に対する教師の指導とは何かを学びえたのはこうした過程のなかであった。

しかし、それは高校教師にとっては権力と闘う以上に苦しい翻身であった。自らの教育観、生徒観を根本から変革することであった。

資料から考える教職原理

2017年12月26日 初版発行

著者 白石 崇人

発行所 広島文教女子大学

〒731-0295

広島県広島市安佐北区可部東 1-2-1

TEL 082-814-3191