

現代の教育改革における教師の「使命感」の問題

—勝田守一の「教育の倫理的支柱」論に学ぶ—

前田 晶子〔鹿児島大学教育学部附属教育実践総合センター〕

The Mission of Teachers in the Educational Reform Today

MAEDA Akiko

キーワード：教師の使命感、勝田守一、教育の倫理的支柱、教員文化

1 教師の使命感のゆらぎ？

2009年度からスタートした教員免許更新制では、10年毎に大学等が行う更新講習の受講が教員に義務づけられた。講習では、「教育の最新事情に関する事項（12時間以上）」が必修科目とされ、その中には「教職についての省察」を含むことが必須となっている。

文部科学省が示す更新講習の内容の雛形では、「省察」は①教師の仕事に対する強い情熱（教師の仕事に対する使命感や誇り、子どもに対する愛情や責任感など）、②教育の専門家としての確かな力量（子ども理解力、児童・生徒指導力、集団指導の力、学級づくりの力など）、③総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、常識と教養、礼儀作法をはじめ対人間関係能力など）の3点について扱うこととされている¹。

教員の資質を巡る教育改革のうち、もう一つ注目されるのが、教員養成段階における「教職実践演習」の必修化（4年次後期）である。これは2010年度入学生から適応されるもので、教員として必要な資質能力の修得状況を個々の学生の「履修カルテ」に基づき検証し、不足していると思われる領域や項目を実践的な演習などを通して補うという主旨のものである。この演習に含めるべきものとしては、①使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、②社会性や対人間関係能力に関する事項、③幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項、④教科・保育内容等の指導力に関する事項が挙げられている。

この二つの動きで注目されるのは、「教師としての使命感」が必須の項目として上がっている点である。この動きの元を辿ると、教員免許更新

制、教職実践演習、教職大学院を改革の三本柱として打ち出した2006年の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」に行き着く。本答申には、改革の必要性について、次のような説明がなされている。

教職は国民の尊敬と信頼があって初めて成り立つ職業である。大多数の教員は期待に応えるべく教育活動に励んでおり、この点は積極的に評価する必要があるが、社会状況の急速な変化等を背景として、現在、教員に対する尊敬や信頼が揺らぎつつあることは否定できない。

今後、学校教育に対する国民の期待に応え、信頼される学校づくりを進めていくためには、何よりも教員自身が尊敬され、信頼される存在とならなければいけない。²

この文章では、教師の日々の努力の一方で、それが容易には社会的な尊敬や信頼を得られない状況にある、という現状が大づかみで示されている。この認識が実態を言い当てているとすれば、どのような問題として理解し、どのようにアプローチしていくことが必要なのだろうか。

教員免許更新制や教職実践演習の必修化といった教育改革の動きに対しては、例えば「使命感」など個人の内面に及ぶ問題を義務化された講習や演習の中で扱われることに対する批判というかたちで、講師側、受講者側双方から起こってくることは容易に想像される。しかし、ここで考えたいのは、①教師の使命感のゆらぎが教育改革の問題の一つとして取り上げられているということの意味（社会的要求としての使命感）と、②それでは「ゆらぐ」以前の日本の教師のもっていた使命感

とはどのようなものであったか(教員文化論における使命感)、という問題である。①は教育改革期における新しい教師像の模索、という現代的課題である。一方②は、歴史的に形成されてきた教員像・教師像への文化論的アプローチということになる。

当然のことながら、①と②は、「教師の使命感とは何か」という一つの問いに関わっている。教師は、なんらかの使命感や信念をもたなければ、自己の仕事を全うすることができないといえる。これは、「全体の奉仕者」(1947年教育基本法)といった社会的要請としては当然のこととされるかもしれないが、同時に、さまざまな困難さが伴う仕事を遂行していく上からも必要とされることである。子どもや親からの信頼を獲得しなければ教育活動が成り立たないとすれば、その信頼の獲得は教師の使命感によるところが大きいといえよう。

しかし、他方で、安定した使命感を確保することは容易なことではなく、時には自らの信念を疑わなければならないような状況に直面することもある。それは、子ども・親との間や教師間で起こることもあるが、制度改革に伴って教育観が揺らぐこともあろう。教師が社会的要求を果たしていると十分に示し得ない時、また反対に、社会が教員の仕事の性格を理解せずに表面的な批判を行うとき、使命感は不用意に揺らいでしまうことになるだろう。しかし、積極的にみれば、使命感に対する省察を繰り返すことで、より柔軟かつ安定した価値を得ることもできるといえる。このように、使命感は常に「ゆらぎやすさ」と「ゆるぎなさ」の両面を有しているといえる。中教審答申で問題とされている使命感のゆらぎの問題は、近年に始まった問題というよりも、むしろ教職にはつきものの特徴であると考えられ、教員文化の形成史はその模索の過程であるということもできよう。

教員免許更新講習や教職実践演習において、実際にどのようにこの課題に取り組むか。主たる担い手である大学の動向は、いまだ模索段階にあるといえる。各大学が学部教育の到達点の明確化やそれに伴うカリキュラムの再編成を喫緊の課題と

とらえ、改革に着手している現状は、今後の教育全体を見通す上でも注目すべきことである。しかしながら、先に上げた課題の①や②について、日本の教育の歴史や文化から学ぶ姿勢は今のところ弱いように思われる³。このことは、教員養成学部に所属している筆者の個人的な受け取りかもしれないが、現在想定されている「使命感」の内実は、先の中教審答申にもあるように「社会的な尊敬や信頼の獲得」に焦点化され、さらにいえば内外で行われる各種の「評価」への対応という意味合いが濃いように思われるのである。

しかし、教師の使命感の問題を、教職という職業文化の日本の特徴を踏まえつつ、かつ学校制度のみならず近代社会の諸システムの改革動向全体のなかでとらえるためには、歴史的視点は欠かせないのではないだろうか。

この問題について、ここでは、坂元忠芳「勝田教育学における戦前と戦後」⁴を手がかりに、とくに1950年代前半の教師の使命感の問題にヒントを得ながら考えてみたい。なぜなら、坂元は2000年頃より、現代の教育動向を「危機」というキーワードでとらえる仕事を積み重ねており⁵、この報告書はその上で戦後の教育学を勝田に焦点化して論じたものであり、ポストモダンの状況における教育的価値の問題を歴史的に検討したものと位置づけられるからである。

2 戦後の教師と「倫理」問題

まずは、坂元の勝田に対する着眼点を確認しよう。それは何よりもまず、戦後における戦前への勝田の省察に向けられている。坂元論文によると、1942年に文部省図書監修官となり、戦後も引き続き1949年まで文部省に残った勝田守一(1908-1969)は、日本人のこれまでの倫理観が「社会に対して、また人間に対して科学的な分析を加えることに恐怖と嫌悪とを持っていた」⁶ことを指摘しており、その非合理に対する批判から戦後の教育における人間形成の方法を提示しようとしたという。

論文「科学による行動の変化」(1948)は、科学的認識と行動の変革を問題としたもので、日本人の行動を科学的認識に即したものに転換するに

はどうしたらいいのか、そこに教育がどのように関わるのかといった問題に対して、とくに重要な役割を果たすものとして「倫理」に注目して論が展開されている。

科学的な認識は、それ自体では行動の一定の価値観に対して、無記であることによって成立するといわれる。科学的認識が一定の価値から離れて成立するという事は、行動の場が行動の場であることから、価値的に無記な客観的な分析の対象となることである。もしそうだとすれば、社会的行動という最も倫理的なものが、それ自身の中に価値的に無記な科学性を要因として含むということになる。⁷

坂元は、ここから、勝田の「教育内容化の要求」が出てくると指摘している。つまり、倫理といった価値的で、歴史的な背景をもち、慣習や習俗などの生活の深部にある行動様式の集積を含むものを、科学的認識によってどのように変革させていくか、ということが教育に課せられた課題であるということである。

ただし、と坂元は、勝田の志向性の根底に、次のような矛盾の把握が伏在していたことを指摘している。

その底辺には、現代が批判的な時代であることと、教育的行為が建設的・肯定的であるという困難なコントラストがあったというべきだろう。

日本社会への批判とその変革にたいする教育の肯定性という根本的矛盾にたいする勝田の定位こそ、勝田教育学の「発生」における中核的問題だったのである。⁸ (傍点－引用者)

勝田から坂元が引き出した論点は、教育における倫理問題は、社会への批判的検証を通して戦前日本を乗り越えようと志向しながら、しかもなお教師の仕事を根底から支える建設的なものとして検討されなければならないということである。坂元は、この点を科学の没価値／価値問題、更にいえば「物象化」問題として整理している。ここに、1で述べたような教師の使命感の「ゆるぎなさ」と「ゆらぎやすさ」のせめぎ合いを端的にみることができる。

坂元が勝田のこのような矛盾へのまなざしに着目したのは、坂元自身のこれまでの「危機の教育学」論と、その中核をなす「脱物象化」論の取り組みに関係している。その観点から、坂元は、勝田の議論を次のように評価している。

勝田のこうした教育認識には、もちろん、「物象化」にたいする批判的姿勢が、さきのフェチズムやバーバリズムにたいする批判のように、明らかに見てとれる。しかし、ある種の「合理性」にこのような傾向が不可避免的に付着する構造については、まだ十分な考慮がなされていない。⁹

つまり、勝田は、非価値的な科学的認識と、倫理や行動をつなげる教育という価値的な営みの孕む根本的な矛盾へのまなざしをもち、さらにその両者の偏向した関係—それを「フェチズム」や「バーバリズム」、「使用人的教養」といった言葉で勝田は論じている¹⁰—への警戒を匂わせてはいるが、それを乗り越えるものとしての「合理性」への信頼がみられ、その点についてはポストモダン的な状況の中で浮上している合理性に「不可避免的に付着する構造」への批判的な着眼はない、ということである。その意味では、勝田の指摘は、現在さまざまところで展開されている近代教育批判の対象とされているような、近代教育の可能性を前提とした議論ということになるかもしれない。

坂元による勝田への着眼の一端をみてきたが、本稿で問題を限定して考えたいのは、勝田によって指摘された教育の価値をめぐる矛盾と、坂元という近代における物象化の不可避性について、教師という存在を通じた「倫理」や「使命感」の問題としてどのように考えたらいいのかという点である。

そこで、次に、勝田の「教育の倫理的支柱」¹¹ (1951) という論文に注目して、この点を考察してみたい。

3 「教育の倫理的支柱」(勝田守一)に学ぶこと

勝田の1951年の論文「教育の倫理的支柱」は坂元によって次のように論じられている。

勝田は、「(教師が日々打ち込む努力に血を通わせる一引用者) 精神の高邁さ」ということばのなかに、教育の営為を「若い生命の成長」にかかわる「理想主義者」としての教師の倫理をみた。その「理想主義」は、教師を日本の知識階級の一員として、来るべき時代の動きを的確にとらえて、民衆に呼びかける責務とも言うべき倫理性を含んでいた。このことを、筆者は、勝田が後にゴリキーの「海燕の歌」を引いて、教師を時代をいち早く読みとる知識人としてとらえ、教師を労働者ととらえる矢川徳光と論争したことをあわせて今思いだす。¹²

また、坂元は、ここに続けて、勝田のこのような宣言は、教師や教育に巣くう「ニヒリズム」に対する勝田の危機意識を反映していると述べている。1950年代に顕著になってきた再軍備の動向や、教育における「逆コース」の動きに対して、教師がニヒリスティックに迎合しようとしているのではないか、という危機意識である。

しかし、この教師の「精神の高邁さ」は、危機的状況を背景にしたものであるとはいえ、2で見た教育に元来伴う矛盾との関係で、どのように理解すればいいのだろうか。「高邁さ」は、教師の仕事を支える倫理の不可欠性を言い当ててはいても、勝田が1940年代後半に論じていた行動の価値と科学の非価値の矛盾、坂元の強調する近代社会における批判的認識の不可避性、または1でみた使命感に必然的に伴う脆弱性(ゆらぎやすさ)とどのように関係づけて理解すればいいのだろうか。ここで、勝田自身のテキストに即して検討してみよう。

勝田は、この論文を、戦前から戦後にかけての教師の「倫理的支柱」の展開を追うかたちで論じている。勝田のいう教育の本質を以下に要約してみよう。

①教育は、若い生命の成長にかかわる仕事である。それは本質的に、子どもと若いいのちが幸福にのびて行くことをめざしている。戦前の国家の運命や民族の将来といった教師の信じた倫理価値は崩れたが、その次に教師が発見したのは人間のいのちの尊さであった。

②教師は本質的には理想主義者である。平和

という理想に直結し得る教育は、教師にとっては最大の喜びである。

③教師は日本の知識階級である。現実的で科学的な認識の支えが不可欠である。

ここから、戦後の教師が、「国民大衆に先がけて、戦争放棄の宣言をついに自己の希望とし得た」理由があるという。戦前の教師の有した倫理価値には、科学的認識や自由の概念とつながっていなかったが、その「精神の高邁さ」は全面否定されるものではない。戦後にその高邁さを蘇らせたのが、「平和の追求」であったというのである。

したがって、「精神の高邁さ」という表現は、坂元が少し躊躇いながらも「事にあたって冷静であった勝田が、差し迫ったことばを使って事態の危機を自らや読者に訴えようとしていた情熱を読みとることができる」¹³としているように、勝田が教師という立場に寄り添って、戦前から戦後の彼らの生き様を架橋する形で表現されたものであると理解することができる。それにしてもなお、倫理的なものとしての社会的行動に「価値的に無記な科学性」を含み込むという問題を論じた論文「科学による行動の変化」とは距離のある論述になっているように思われる。

ところで、この勝田の論文は、ある一つの出来事から書き始められている。それは、坂元論文にも取り上げられているのだが、ある研究会で、ひとりの青年教師が「平和のための教育」を提唱したのに対して、他の人々が「日本の教育は、すべてが平和のための教育なのだから、ことさらに平和のための教育を考えることは、かえっておかしなことだ」と述べたというのである。この議論に対して、勝田は後者の意見を支持して、「この人々の認識は甘かったかもしれない。しかし、その誠実と善意とを疑うのは誤りである。」¹⁴と述べている。

なぜ勝田は、「甘かったかもしれない」教師の「誠実と善意」を、「精神の高邁さ」という表現を用いて支持したのか。青年教師の「平和のための教育」の中身が不明であり、十分な判断はできないが、あえて青年に反対した教師たちの立場を引き取ると、次のようになるのだろうか。すなわ

ち、教師にとって「平和」とは、教育の一つの目標や領域というものではなく、敗戦の失墜の中から再び教壇に立つことを可能ならしめた倫理的支柱である、と。それゆえ、(戦前を知らないかもしれない) 青年教師の捉え方と齟齬したというのであろうか。

勝田は、この論文の結論部分でも次のように繰り返している。

平和のための教育は部分的な課題ではない。むしろ教育のすべてであろう。それは、個人の自由と日本民族の独立と人類の幸福をめざす教育のすべてである。「平和を愛好する国民の育成」という教育基本法のことばはあらゆる教育の活動に、意味を与える教育の倫理である。これは、私たちにとって当然のこととしか思われぬ。日本の教育の倫理的支柱は、多くの人々がこれを当然のことと思わなくなった時、失われるのである。それは同時に、日本民族の暗い運命を意味している。この運命を避ける道の一つは教師が平和の条件を十分に研究することから開かれよう。¹⁵

この勝田の「当然のこととしか思われぬ」という議論に、筆者は二つのことを考える。一つは、教育のすべてが平和につながっていることを「当然のこととしか思われぬ」という勝田の提起に素朴に同意することは難しいということである。なぜなら、未だ、2でみた価値的行為と科学的認識の矛盾の指摘が現代の危機問題とリンクして理解できるという坂元の指摘と対照的にみえるからである。

もう一つは、にもかかわらず、教師に寄り添う形で展開されているこの論文が、「教師の使命感とはなにか」という筆者の疑問に端的に答えているのではないか、ということである。つまり、教師の使命感とは、①教育の全体にしみ込んでいるものであり、その全体状況と切り離して論じることとはできないということ、②教員個人に存するというよりは、教員文化の蓄積の上にたち、歴史的に形成されるということ、③「当然のこと」であることが必要ではあるが、「当然のこと」とするためには科学的認識に基づく研究の不断努力が必要である、ということである。

勝田に即して教師の使命感を以上の3点でとらえるならば、一見して情熱的に書かれた文章に思われて、実は使命感や倫理的支柱といった問題を、教育を制度的に担う教師の内面に位置づけながら、かつそのゆらぎの可能性をふましつつ、ゆらぎを回避する方法を示す形で論じられているという彼の意図がみえてくるのではないだろうか。とすれば、勝田が1950年代に「平和の追求」を教師の倫理的支柱として示したのと同じ水準で、「現代の教師の支柱となりうるものはなにか」ということを吟味することが、1でみた使命感がゆらいでいるとされる現状においては重要性をもってくるように思われる。とりわけ、「平和を愛好する国民の育成」を自明の前提とすることが困難であると指摘した筆者の個人的感覚が広く時代を覆っているとすれば、なおさら必要であろう。

しかし、そのような「倫理的支柱」を提示することは、容易ではない。教育基本法が改訂され、教員についての記述から「全体の奉仕者」の文言が消えたことにしても、使命感を「当然のこと」として定位することの難しさを象徴しているのかもしれない。今の段階で、筆者が考えうるのは、「新しい評価制度」や、教師の表彰と処分などに代表される教員間の競争的環境作りが進んでいる中で、教師の使命感の個を超えた広がりをもつように形成していくか、という問題である。

この点について、B. パーンステインは示唆的な議論を展開している。周知のように、彼は、近代教育の再文脈化過程をペダゴギー論として理論化し、さらにそこから生み出されるアイデンティティの類型論を展開している。

パーンステインの議論を、誤解を恐れずに要約すると次のようになる。近代教育においては、発達や能力といった個人内の「見えない」尺度によって展開される教育(コンパタンス・モデル)が一世を風靡したが、近年では市場という外部尺度による「見える」教育(パフォーマンス・モデル)への展開(逆戻り)がみられるという。ところが、そういった教育の中で生み出されるアイデンティティは、一方で治療的な「内部投入的」アイデンティティを引き続き形成するが、他方で経済的価値を指標とした「外部投影的」アイデン

ティティが強力に作用するとしている。このアイデンティティ形成における内外のアンバランスが、教育の病理的な状況を生み出しているというのである¹⁶。

パースティンのこのような指摘は、これまで議論してきた教師の倫理的支柱の定位問題にも関連してくるように思われる。すなわち、一方で外部評価への対応と、他方での内部投影的なアイデンティティの形成といったことが教員文化において起こっているのかどうか。このあたりは調査と分析が必要であるが、一部に指摘されている教師の「二元化戦略（教育改革への対応などを含めた教職上の困難さを、アイデンティティの攪乱に直結しないように防衛的に受け止めている）」といった事柄は、その可能性を示しているように思われる。¹⁷

改めて、勝田のいう「当然のこと」としての倫理的支柱の「ゆるぎなさ」と「ゆるぎやすさ」の問題が、教員を巡るさまざまな制度改革の中で問われなければならないことが確認されるだろう。その際に、客観性（外部性）と主観性（内部性）が分裂するのではなく、前者を通した後者としてどのように教員文化のなかに根付かせていくか、という問題が改めて問われることになるだろう。

1 パンフレット『魅力ある教員を求めて』文部科学省。

2 ここにいう「社会状況の急速な変化」としては、具体的には、社会構造の急激な変化、地域や家庭の教育力の低下に伴う学校や教員に対する期待の高まり、学校教育における課題の複雑・多様化と脳科学など新たな研究の進展、指導力不足教員など教員に対する信頼の揺らぎ、教員の多忙化と同僚性の希薄化、そして退職者の増加に伴う量及び質の確保が列挙されている。

3 久富義之編『教師の専門性とアイデンティティ』勁草書房。本書は、国際比較と歴史の観点から「教職アイデンティティ」について論じたものとして、参考になる。

4 坂元忠芳「勝田守一教育学ノート-その戦前と戦後-」「アジア太平洋戦争と教育科学研究会の発足・解散・再建」(2007-2009年度科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果報告書、研究代表者佐藤広美、課題番

号19530718) 2010年4月。

5 坂元忠芳(私家本)「危機における教育学ノート」(2001~2005)、同「『危機社会』における教育実践」(2005) など。

6 勝田守一「科学による行動の変化-教育内容としての社会科学」『勝田守一著作集第7巻 哲学論稿・随想』、p. 208。

7 前掲「科学による行動の変化-教育内容としての社会科学」p. 211。

8 前掲「勝田守一教育学ノート-その戦前と戦後-」p. 25~26。

9 前掲「勝田守一教育学ノート-その戦前と戦後-」p. 25。

10 例えば、自己変革を知識の詰め込みに置き換える態度や、科学を利用して特定のメッセージを伝達するような場合を指している。

11 勝田守一「教育の倫理的支柱」『勝田守一著作集第2巻 国民教育の課題』国土社、1973年。

12 前掲「勝田守一教育学ノート-その戦前と戦後-」p. 37。

13 前掲「勝田守一教育学ノート-その戦前と戦後-」p. 37。

14 前掲「教育の倫理的支柱」p. 88。

15 前掲「教育の倫理的支柱」p. 95。

16 パースティン(久富善之他訳)『<教育>の社会学理論』法政大学出版局、2000年、第3章。

17 前掲『教師の専門性とアイデンティティ』第4章、pp. 132~134。