

近代的教職像の確立と変遷——日本の経験

齊藤 泰雄

(国立教育政策研究所名誉所員)

はじめに

現在日本の初等・中等教育レベルの学校で働く教員の数は、幼稚園で約11万人、小学校42万人、中学校25万人、後期中等教育24万人、合計で約102万人に達する。その数は、例えば、医師数16万7千人、薬剤師25万人、警察官28万8千人、自衛官24万人、看護師95万人などを上回っており、単一の専門的職業集団としては、日本でも最大規模のものとなっている。一般的に言うなら、今日、日本の教員たちは、比較的高い社会的地位と職業的安定、そして恵まれた経済的待遇を享受している。教員たちの大多数は、自らの職業にプライドを持ち、また高い職業的倫理を持っている。日本の学校では、放課後もスポーツや文化活動などのクラブ活動で、子どもたちが学校に滞在する時間は比較的長い。課外活動の世話も教員の仕事となる。学校や教員には、学習指導のみならず、しつけや生活規範の形成など本来は家庭や地域社会の責任範囲に属すると考えられることまで面倒をみることを期待され、また要求される。しばしば、教員と学校への期待と責任の範囲は、児童生徒の学校外での生活や長期休暇の間まで及ぶ。

日本社会における教職のイメージ、すなわち、教員への期待・要求と教員の役割認識(使命感)、教員の社会的地位と待遇、教員の専門職意識と職能向上活動等は、日本の近代史の中で時代とともに大きく変貌を遂げてきた。本論では、近代的な教職像の確立と変遷という視点から日本の歴史的経

験について概観する。はじめに、日本における教職像と役割の変化についておおまかな時代区分を設定するなら次のようになるろう。

- ・江戸時代の伝統的教師(江戸中期～幕末期)
- ・公立学校教員の出現(1872年学制以降)
- ・国民の啓蒙と近代化の担い手としての教員(明治前半期)
- ・教育勅語の教育理念の推進者としての教員(森文政～明治後期)
- ・「聖職」にして清貧に甘んずる末端官吏としての教員(日露戦争以降～大正期)
- ・独自の教授法の探求・開発(明治後半～大正自由教育期)
- ・軍国主義と国家主義への協力者としての教員(昭和前半期)
- ・戦後教育改革の中での教員(1945年～1950年)
- ・日教組と戦闘的教員運動の中の教員(1950年代～60年代)
- ・「デモシカ教員」から「人材確保法」の下での教員(1973年以降)
- ・多様な教育要求に応えることを求められる教員(現在の教職像)

1. 伝統的教師像

江戸時代においても、日本の教育文化はけっして低調ではなかった。幕府や多くの藩は、武士階級の子弟を対象に、主として中国の古典(儒教)を教育するための専門的な教育機関(昌平坂学問所、藩校)を設立していた。漢学、国学、そして幕末期に

は蘭学や洋学を教える民間のアカデミー(私塾)が各地に数を増やしていた。私塾は、身分・階級を問わずすべての者に対して開かれ、有名塾は全国から門人を集めた。また庶民に読み書きと実用的な生活技能を教える教育機関(寺子屋)が都市部だけでなく農村部においてもかなり広く普及を見せていた。

藩校では武士階層の学者が教師をつとめた。民間の私塾や寺子屋では、武士(中・下層、浪人)、僧侶、神官、医師、学識ある富農などが教育にあたった。寺子屋、特に江戸や大阪のような都市部の寺子屋では、平民師匠の比率も高く、また女師匠もめずらしいものではなかった。

日本教員史研究の先駆者、石戸谷は、江戸期の民間教育機関の教師(師匠)像を次のように特徴づけている。

「私塾や寺子屋は、民衆の間から生活の必要に応じて自然発生したもので、公的に設置され民衆に押しつけられた機関ではない。強いられた機関でないから、人格実力に根ざす威信をもたない個人が師匠たることは、あり得なかった。お師匠さんは、神官僧侶医師庄屋など尊敬される職業を本務としたから、師匠職を必ずしも金銭的報酬の尺度で考えなかった。彼らは多く土着の人であった。土地の人たちとの関係は、打算的でなく、義理人情的であり、一次集团的親密さをもっていた」(石戸谷、1967、40-41頁)。

寺子屋研究の古典とも言える著書の中で、石川謙は、寺子屋経営を次のように述べている。

「束脩、謝儀(入学時や五節句ごとのお礼)によって維持される。・・・江戸のような大都会でも金納とともに物納が行われている。また師家にことあるとき、勤勞奉

仕をしたりする例も少なくない。寺子屋の家の経済的事情にもよるが、教師や父母も教育事業を『聖業』とみだてて貨幣関係のみで割り切ってしまう態度をいやしんだ当時の教育意識にもよっている」(石川、1960、171頁、181頁)。

江戸時代後期から幕末にかけて寺子屋は急増するが、都市部の平民師匠の間では、教職を聖業というよりも寺子屋経営を一つのビジネスとして捉える感覚が出現していたと言えるかもしれない。

2. 近代学校の下での教職の出現

明治維新の後、近代国家の建設をめざして国の主導による公教育として学校教育が開始される。すなわち、国家的要請によって学校の在り方が決定され、その基準から教員としての必要な資質も決定された。近代学校の教師は、寺子屋師匠のように誰でもが自由に開業できるものではなくなった。その名称も、師匠から教員へと転換されることとなった。「教職は標準化され、近代化されたが、反面、画一化され統制化されなければならなかった」(辻、1977、109頁)。最初の近代的学校法令である1872(明治5)年の学制は、教員の資格を次のように規定した。「小学教員ハ男女ヲ論セス年齢二〇歳以上ニシテ師範学校卒業免状或ハ中学免状ヲ得シモノニ非サレハ其任ニ当タルコトヲ許サス」。近代学校での教員には、国が掲げる文明開化や殖産興業の目標にそって、国の定める(欧米流の近代的)教育課程を教えるという「公務」を担うことが期待される。ちなみに、1873年以来第二次世界大戦後の教育改革にいたるまで、小学校の正規の教員の職名には「訓導」「准訓導」という名称が用いられた。

【教員養成の開始】

学制発布に先立ち、1872年、政府は、米

国から教員養成の専門家（マリオン・スコット）を招聘して、東京師範学校を設立する。スコットは、すべての設備や教材を米国から輸入し、米国の公立学校で活用されている教授法（一斉教授法）を生徒たちに教え込んだ。さらに、師範学校は、教科書の翻訳、新しい教育課程の編成、教員や児童向けのハンドブックの作成などを行い日本の初等教育に大きな影響をおよぼす。東京師範学校から卒業生が出ると、文部省は、8つの大学区を中心都市に国立の師範学校を設置する。これらの師範学校は、教員養成を行うとともに、寺子屋の師匠などから転身した小学校教員に、順次、新しい教授法について1～3か月の緊急の現職訓練を提供する。1875（明治8）年には女子師範学校も設立される。1870年代末までには、各県に少なくとも1～2校の県立師範学校が設立されていた。師範学校での教員養成がはじまったが、その卒業生は限られており、実際には、寺子屋の師匠がそのまま教員に横すべりしたり、明治維新で職を失った士族、読み書き能力のある神官、僧侶などが教員となった。新しい公立学校の教員は、近代国家建設のため国民を啓蒙する担い手となることを期待されたが、新しい教育課程や教科は、寺子屋で教えられていたものとは大きく異なっていた。西欧流の学校教育の理解、近代的な教授法の修得ということでは、初期の学校教員の実態はいまだに貧弱なものがあつた。

【教員の行動の統制】

教員の中には、没落しつつある不平士族も多く、かれらの中にはいち早く西欧流の思想の洗礼をうけて、当時興隆しつつあつた政治活動「自由民権運動」に積極的に関与する者が多くでた。彼らは、明治維新により新政府の権力の座についた薩摩、長州出身者らによる藩閥体制を批判し、政党の結成や民選の国会の設立などを要求していった。学校は、しばしば、自由民権運動

のための集会場とされた。政府は、民権運動に対処するために、教員の言論や行動の統制を強化する必要にせまられ、しだいに維新以来の欧米化路線を見直し、保守的な儒教のイデオロギーとの妥協をはかる姿勢を強めてゆく。1979年、天皇の名で「教学聖旨」が下される。ここでは、教育の目的として、仁義、忠孝、愛国心の育成などが重視することが強調されていた。1880年の改正教育令では、「修身」を教育課程の筆頭教科と位置づける。1881年、政府は「小学校教員心得」「小学校教員品行検定規則」を制定し、その統制にのりだす。教員の社会・政治的活動への関与が制限され、教員が政治的発言をすること、政治的演説を聞くことなどが事実上禁止される。

【森文相の教員養成論】

1885年、太政官制に代わって内閣制度が導入され、伊藤博文が初代首相に任命される。伊藤により米国、英国などで外交官を経験していた開明主義者の官僚、森有礼が初代文部大臣に任命される。西欧化による国民の啓蒙を続行しつつ、天皇を中心とした日本人としての国民意識形成と倫理的行動原理を育成強化するという重要な課題と、明治初期から目の必要をみとすために応急的、試行錯誤的に進められてきた教育事業を整理して、一貫した教育体系を作り上げる課題が森有礼に課せられた。この森文相によって、1886年に「小学校令」「中学校令」「帝国大学令」「師範学校令」が公布され、この後の日本教育発展の基盤となる教育制度の基本的骨格が形成されることになる。

1890年には教育勅語が発布される。その直前に行われた小学校令の改正では、「小学校ハ児童身体ノ発達ニ留意シテ道德教育及国民教育ノ基礎並其生活ニ必須ナル普通ノ知識技能ヲ授クルヲ以テ本旨スト」として小学校教育の目的が規定され、道德教育、国民教育、普通の知識技能の習得の三本柱

で構成される初等教育の目的が明示された。この目的規定はその後 50 年にわたって変わることなく維持された。

森文相は、国民教育における初等学校教員の重要性を認識しており、師範学校の役割を重視した。森の制定した師範学校令第一条は、次のように規定した。「師範学校ハ教員トナルヘキモノヲ養成スル所トス 但生徒ヲシテ順良信愛威重ノ氣質ヲ備ヘシムルコトニ注目スヘキモノトス」。ここで注目されることは、法令の条文でわざわざ、未来の教員に「順良」「信愛」「威重」という三つの気質ないしは徳性を植えつけることをめざすと書き込んでいることである。森の案では、当初は、それぞれ、従順、友愛、威儀と表現されていた。こちらの方が分かりやすい。師範学校の生徒が身につけるべき理想的な資質は、「順良、信愛、威重」すなわち、上長の命令に従属すること、同僚に愛情あふれた信頼を寄せること、児童の行動や態度を重々しく威厳をもって統制するというにされたのである。

未来の教員に徹底して国家的イデオロギー（国民道徳と天皇への忠誠）を注入することを目指す。生徒は、兵式体操で身体を訓練し、また全員が寄宿舎生活をして帰属意識や集団的規律を身につけた特有の人物像が形成されることになる。生徒には、兵役の免除、授業料や食費の無償、衣服や雑費の支給などの特権が与えられた反面、卒業後一定期間の教職への奉職義務（男子 10 年、女子 5 年）が課されていた。また、中等学校教員および師範学校の教員を養成するための機関として、高等師範学校が設置された。

【教授法・教授理論の探究】

師範学校における訓練が拡大するとともに、主として欧米諸国から導入した教授理論をベースにして、日本独自の教授理論を体系化しようとする努力がなされる。明治 10 年代後半には、ペスタロッチ (J. H.

Pestalozzi) の教育理論を基にした児童の自発性を重視した「開発主義教授法」（高峰秀夫、東京師範学校）が提唱された。また 1887 年ドイツ人ハウスクネヒトによって紹介されたヘルバルト (J. F. Herbart) の教授理論をベースにした「五段階教授法」（予備、提示、比較、総括、応用の五段階）が開発され、明治 30 年代以降、わが国の公教育の教授法の定型をつくっていった。五段階教授法は、できる限り短期間に、多くの知識や技能を児童に教え込むための効率的な教授法を模索していた教員たちに受け入れられていった。こうした教授法は、師範学校、教育雑誌、講習会を通じて、広く教員の間にも普及され、しだいに教員たちの専門知識・技能として共有されてゆく。日本の教員たちの間に、教員が主導しての一斉教授法の開発・完成に向けた努力が蓄積されていった。

【教員団体の組織化】

1883（明治 16）年、全国的な教員の組織として「大日本教育会」が創設され、大日本教育会雑誌が創刊される。また、県や地方レベルでも地域教員団体が設立されはじめる。1896 年に「帝国教育会」と改称する。これらの教員団体は、教員としての専門的力を高めるための教育研究・研修活動を行うとともに、教員の待遇改善、公教育への国庫補助の拡大などを要求して活動を行った。しかしながら、教員組合、政治的傾向を持つ教員団体の組織化の試みは、政府によって禁じられ、また抑圧された。

【無資格教員の減少】

1897 年、師範学校令に代わって新たに「師範教育令」が公布されるとともに、教員養成制度の拡充に力が注がれた。各県において、師範学校、師範学校女子部の設立が急速に増加する。この師範教育令においても、「前三項（高等師範学校、女子高等師範学校、師範学校）ニ記載シタル学校ニ於テハ順良信愛威重ノ徳性ヲ涵養スル」と森の定

めた三気質育成の重視を維持していた。また、1907年には、教員不足に対処するために、中学校又は高等女学校の卒業生のうち教員を志望する者に師範学校で一年間の特別コース（本科第二部）で教員養成教育を提供して小学校教員となる道を開いた。教員免許制度も整備が進み、これらの教員養成学校を卒業した者、それ以外の学歴の者でも教員検定試験に合格した者に、教員免許を交付した。近代学校制度の創設期には、教員免許を所持しない無資格教員（授業生、代用教員）も多数存在しており、その比率は、1890年に全体の58%と半数を超えていたが、1895年には20%、1900年には23%、1905年に16%にまで減少していた。

教員の数も増え、教職はしだいに大きな職業集団となっていった。図1は、小学校の教員数と女子教員の比率の推移を示したものである。近代学校発足直後の1873年には、小学校の教員数は、2万7千人規模でスタートする。統計手法の変化によりその数は一時的に減少するが、1901年には10万人を超え、1924年には20万人に到達し

た。また、明治前半期には、女子教員の数はきわめて少なく、1895年でも全体の10%以下にとどまっていた。しかしその後、その比率はしだいに高まり、1910年にはほぼ全体の1/4を占めるにいたった。1920年には小学校女子教員の数は6万人を超え、全体の32.5%とほぼ3人に1人が女子教員となっている。その後は、女子教員抑制論なども高まり、女子教員の比率は31～32%で推移するが、第二次世界大戦期になると再び増加し、終戦直前にはその比率は50%に到達していた。ちなみに、女子教員の俸給は、男子教員と同一ではなく、その額は男子の八割程度であった。女子教員の大量採用は、地方教育行政当局にとっては教育費の抑制という意図もふくまれていたのである。

【アンビヴァレントな社会的地位】

森文部大臣による独特の師範教育の位置づけ、さらに、1890年の教育勅語の発布以降における、忠君愛国の臣民を育成するという天皇制教育体制の下で、教職＝「聖職」とみなす教員観が支配的であり、教員たちには、高潔な人柄と高い職業倫理が要求さ

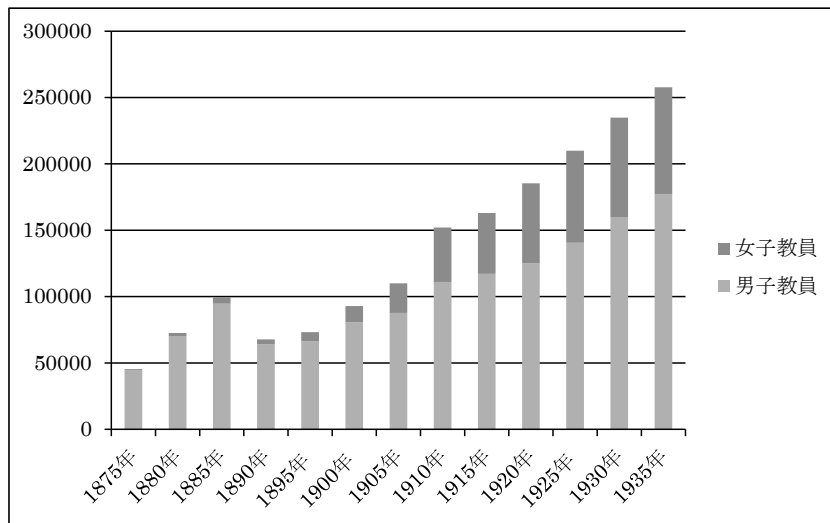


図1 小学校教員数と女子教員の比率の推移 (1875-1935年)

〈出典〉 文部省『学制百年史』資料編 教育統計 490-493頁 から作成

れた。一般的に言えば、教員は、父母や住民から尊敬され感謝される職業であった。一方で、教員の身分は、市町村の雇用人（待遇官吏）であり、給与、待遇は必ずしも良いものではなかった。日露戦争や第一次世界大戦を契機に、日本にも本格的に産業が興隆し経済界が活況を呈す中で、物価上昇により教員給与は相対的に低下し、教員は生活苦に悩まされた。教員は、しばしば、聖職としての職業倫理と劣悪な経済的待遇とのジレンマ（「清貧に甘んずる」）に悩まされ、アンビヴァレントな社会的地位に置かれていた。米国人研究者のデュークは、当時の日本の教員の状況を「世界の中で、最も献身的で、自己犠牲的な教員集団の一つ」“one of the most dedicated and self-sacrificing teaching corps in the world”（Duke 1973 p. 4）と記述している。

【大正自由教育と教員】

教育理論や方法に関しては、20世紀の10年、20年代になると、米国の哲学者 ジョン・デューイの教育思想がわが国に紹介されるなど、世界的な新教育運動の理念が日本にも影響を及ぼすようになる。一部の師範学校附属小学校や新教育の理念に共鳴して相次いで設立された私立の成城小学校、自由学園、明星学園、玉川学園、池袋児童の村小学校などでは、ヘルバルト主義の五段階教授法が注入主義であるとして批判され、児童中心主義や活動主義の教育が実践された。また児童の自由な表現を重視する自由画運動や雑誌「赤い鳥」に代表される児童文学運動が興隆した。これらは、総称して「大正自由教育」と呼ばれるものであった。新教育の理念は、第一次世界大戦の後の大正デモクラシーと呼ばれる民主的な風潮の中で、出現しつつあった都市部の中産階級の支持を受けることとなった。しかし、こうした新しい教育理念や方法は、当時頻繁に開催されるようになった教育学術講演会等で熱っぽく議論され、また教育雑誌等

で幅広く紹介され、教授活動の理論的研究、教育実践の幅を広げ、教員の教育実践専門家としての自覚を高めるのに貢献した。ただし、その理論と方法は、一般の公立校の大多数の教員にとっては、直ちに修得して実践することは困難であり、その意味では国の公教育の中心的潮流となるにはいたらなかった。

3. 軍国主義、超国家主義と教員

【軍国主義の台頭】

1930年代を迎えると、日本の教育政策は、急速に国家主義的な色彩を強める。それは、第一次大戦後の国際的な運動の一部として日本に波及しかけていた民主的な傾向（大正デモクラシー）を押しつぶす。1937年に「日華事変」（日中戦争）がはじまると、軍国主義が台頭する。日本が第二次世界大戦に参戦した後は、軍国主義的教育がますます強化される。中学校以上の学校には、現役の軍の士官が配属され、学生たちに軍事教練を行なう。超国家主義的な内容を盛り込んだ国定教科書が編集された。師範学校で国家主義を教え込まれた教員の大多数は、国家の大義を信奉し、軍国主義の支持者となった。帝国教育会は、超国家主義や軍国主義の強力な推進母体となってゆく。

【国家主義的教員の役割】

1941年、政府は、国民学校令を公布し、従来の小学校を「国民学校」と改称する。国民学校令は、「国民学校ハ皇国ノ道ニ則リテ初等普通教育ヲ施シ国民ノ基礎的錬成ヲ成スヲ以テ目的トス」と定めており、初等教育の段階から国家主義的教育を一層強化することを明確にしていた。皇国民の錬成が教育の至上目的とされた。これに合わせて文部省は教育関係者に対して訓令を発して、次のようにその役割の自覚と奮励を促した。

「教育者タルモノハ克クソノ職責ノ重キニ顧ミテ各自日新ノ修練研鑽ヲ積み真ニ教育報國ノ至誠ヲツクスベク又教育行政ノ事ニ富ル者ハ人事ノ公正、人才ノ簡拔ニ最モ意ヲ用ヒテ普ク教育者尊重ノ風尚作興シ教育者ヲシテ真ニ天職ヲ自覚セシメ固キ信念ヲ得シムルニ最善ヲ致サザルベカラズコレ教育ノ根源タル師道ノ昂揚ヲ図ル要諦ト謂フベシ」(文部省訓令第9号昭和16年3月)

修練研鑽、教育報國の至誠、天職の自覚、固き信念、師道の昂揚という勇ましい言葉が飛び交う。日本教育史研究者、前田一男は、戦時体制の国民学校令期における教員への期待と役割を次のように辛らつに指摘している。「国民学校の教師は近代天皇制国家の公僕としての教師であり、国家の目的を忠実に遂行することが最大の職務であった。国家規範にかなう聖職者、あるいは『徳』の指導者・体現者たることが要請された。天皇と教師たる自分自身とを直接つなぎ、天皇の『赤子』たる『少国民』を『皇国民』にまで錬成し日々の教育実践において死に物狂いで『滅私奉公』の実践垂範者たることがもとめられた。国民学校の教師たちにもとめられた期待と果たした役割は、明治以降近代日本の教師たちが国家教師として歩んできた一つの極点であり、最終点であった」(『歴史の中の教師Ⅱ』ぎょうせい 1994年 3-4頁)。教員たちは、師道修養会などを組織して、規律や修練の強化を図った。

しかし、戦争の末期になると、学生は食料や軍事物資の増産に動員された。学生の兵役免除の特権が廃止され、兵員不足から教員も招集されるようになり、また都市部の児童は空襲を避けるために農村部に疎開させられた。空襲による学校施設の被災、軍事施設への転用などもあり、終戦時の1945年には、日本の学校システムはほぼ完全に麻痺していた。

4. 戦後の日本社会と教職

1945年の敗戦の後、日本は連合国軍によって占領され、1951年まで、日本の統治は、連合国軍総司令部(GHQ)の統制の下に置かれる。日本の非軍事化、民主化、国家再建が推進され、1946年、平和主義、民主主義を掲げた新憲法が公布される。教育の改革にも手がつけられた。まず、軍国主義を鼓舞した修身、日本歴史、地理の三教科の授業停止、さらに軍国主義に関係した教育関係者の追放が命じられた。約65万人の教育関係者が審査され、うち5,340人が不適格者(軍国主義者、極端な国家主義者)として排除された。適格審査を受けることを潔しとせず自ら教育界を去った者も少なくなかった。(『学制百年史』683頁)。

戦後の教育改革を方向づけた1946年の対日米教育使節団の報告書は、教員養成に関しては次のような勧告を行った。「師範学校の教育プログラムは、昔ながらの形式主義的なパターンと、上からの指令の繰り返して、機械的な反復練習を重視してきた」。「師範学校は、より優れた専門職的養成教育とよりふさわしいリベラル教育を提供するために、より高度のレベルに再編されるべきである。師範学校は教師教育のためのより高度の学校、あるいは教員養成のための大学とすべきである」。「教員養成のカリキュラムは、未来の教師を、個人として、また市民として教育するように作成されるべきであるから、たとえば、自然科学、人文科学、技術といった自由学科的な側面も強調されるべきである」(村井訳、1979、96-97頁)。すなわち、教員養成を師範学校レベルから大学教育レベルへの引き上げ、未来の教師を、個人として、また市民として教育するためのリベラル・アーツ教育の充実等を勧告した。

【師範学校の廃止と大学における教員養成】

戦前の師範学校は、孤立した閉鎖的な機

関であり、それは、職務熱心な反面、視野が狭く権威に従順な、いわゆる「師範タイプ」の教員像を生み出したという批判や自己批判が聞かれていた。1949年にすべての師範学校は廃止され、それに代わって新設の45校の国立大学の中に教育学部が設置され、また6校の国立教育大学が設置された。さらに、1947年以降は、すべての国公立大学および私立大学の教育学部以外の学部でも教員養成のコースが提供され、特定の教科の教員免許取得が可能となった。こうした方式による教員養成は「開放制教員養成システム」と呼ばれるようになる。

【経験主義教育の流行】

戦後教育改革が、占領下において、米国の教育関係者の主導の下でなされたこともあり、教育者の間では、米国流の進歩主義教育の流れをくむ教育思想が流行した。児童中心主義、経験主義を標榜する戦後の新教育運動である。従来の教科の系統や枠にとらわれず、児童生徒の生活経験や地域社会の課題を抽出して学習活動を組み立てようとするものであった。戦前期の権威主義的な教育指導、教師中心型の教授法への反動もあり、児童生徒が自ら課題を提示して、調べて討議を行うという学習法がもてはやされた。しかしながら、全体的にみれば、教員たちの経験主義教育に関する理解と技術は、十分なものではなく、しばしば、生半可あるいは皮相的な模倣にとどまるものであったと言われている。しだいに、児童の基礎学力低下が懸念されるようになるにつれて、見学、調査、討議等、「なすことによって学ぶ」方式の新教育に対して、「這い回る経験主義」批判が生ずることになる。独立回復後の1958年の教育課程の改訂においては、基礎学力の充実、科学技術教育の向上、道徳教育の徹底、職業的陶冶の強化の基本方針が掲げられ、戦後教育課程改革の中心理念であった経験主義を否定して、系統性重視の原則に基づく教育課程の編成が打ち

出されてくる。しかしながら、戦後教育改革とともにもたらされた児童中心的教育思想は、その後も長く教育関係者に大きな影響をあたえ続けたことは否定できない。

【日教組の結成と活動】

戦前にはしばしば政府によって弾圧されてきた教員の組合運動も合法化され奨励されるようになった。1947年には、日本教職員組合（日教組）が結成された。日教組は、まもなく組合員50万人をかかえる巨大な組織となり、戦後の財政難の中での教員の生活改善、教育の民主化の推進、特に6・3制の完全実施に向けて力を注いだ。日教組は、教職を聖職とみなすことを拒絶し、教師は労働者であると宣言する。日教組が採用した組合としての行動理念、代表的スローガンは、「教え子をふたたび戦場に送るな」というものであった。ここには、戦前、戦中期に積極的に国策に協力した教員たちの自省の念、ある種の贖罪意識がうかがえる。

【急進的な教員運動】

日教組は、労働条件や待遇改善を求めるだけでなく、日本が独立を回復した1951年以降、政府が占領期の教育改革を見直す方針を示すと、こうした保守回帰の流れを「逆コース」と見なし、これに反対する運動を展開する。日教組は、この後長らく、教育政策をめぐって政府・文部省と対立しながら、戦闘的な運動を展開することになる。文部省も「教育の政治的中立性の確保」を掲げて、教員の組合運動との対決姿勢を強めてゆく。1950年、60年代は、教員の勤務評定実施や全国一斉学力テストの実施をめぐって文部省と日教組の対立がピークに達した。教員のストライキ、街頭行動もめずらしいものではなかった。日教組の歴史について研究書を書いたアメリカ人研究者デュークは、その本のタイトルを『日本の戦闘的教師たち』(Japan's Militant Teachers)とした。

【教員集団による教育研究活動】

同時に、日教組は、独自に大規模な教育研究活動を組織しはじめる。教員の自主的な教育研究・研修活動が各学校単位、市町村単位、県単位と順次組織され、さらにそれは、年一回開催される全国的な「教育研究集会」へと集約された。こうした教員による自主的な研修活動、とりわけ職場における日常的な「校内研修」、そしてそこでの「授業研究」活動の推進は、日本の教員文化の一部を形成するようになり、日本教員の教育活動の質を維持し高めるのに大きな役割を果たしてきた。特に、戦後は、教員や校長を主たる読者に想定した市販の教育雑誌が多数刊行され、こうした専門ジャーナルを通じて、教職の専門職意識の形成や教員の専門的能力の向上が促進された。

石川達三の長編小説『人間の壁』は、1950年代末頃までの日本の教員たちの生活を題材にして、戦後教育改革の見直し論議、日教組の組合運動、教員たちの経済的苦境、さらには教員たちの教育研究活動などの側面から描き出した優れた教育史的記録ともなっている（石川、1961）。

【教員の広域人事異動】

戦後新たに導入された教育委員会制度に関しては、設置直後から、設置の単位、委員の選任方法、一般行政と教育行政との関係などをめぐって運営上さまざまな問題が指摘されてきた。政府は、1956年、教育委員会制度の見直しに着手し、地方教育行政の改革を目指す新しい法案を国会に提出する。この法案の趣旨は、教育委員会制度そのものは存続させるものの、その独立性と権限を縮小し、国（文部省）・県教委・市町村教委との間での上下関係的な構造を強化するものであった。教育委員会法は廃止され、これに代わって現行の「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」（地教行法）が成立した。

旧教育委員会法の下では、教職員の人事

権は市町村教委に置かれていた。地教行法では市町村立小・中学校の教職員の任命権が県教委に移された。これによって、従来は、困難であった市町村を超えて広域的に教員の異動を行うことが可能になった。これ以降は、各学校の校長がそれぞれの学校で要望する教員に関して市町村教委に意見を具申し、市町村教委はそれを県教委に内申するという手続きを経て、県教委による教職員の広域的な人事異動が実施されることになる（佐藤、若井、1992 18-19頁）。ここに、①都市部と農村部との人事交流、②へき地と平地との交流、③学校の教員の年齢構成の適正化、④同一校における長期勤務の回避などを原則として、公立学校教職員が数年ごとに勤務校を代えて定期的に異動するという日本独特な教員人事の制度的慣行が成立するようになる。

【デモシカ先生】

戦後1960年代まで、公立学校の教員の給与は安く、教員＝安月給というイメージが強かった。教員組合の要求も、教員待遇の改善という経済的要求がメインであった。日本が高度経済成長の歩みをはじめ、産業界が好況を呈するにつれて、教員志望者は減り、教職人気は低迷し、大学卒業生の中でも教員に就く者は、他の就職口からあぶれた者というイメージさえあった。マスコミ等では「デモシカ先生」（先生にデモなろうか、先生にシカなれないという消極的教職志望者）というシニカルな言葉が流行した。

【人確法の制定とその効果】

こうした状況を打破するために、1974年に、日本の教員史にとって画期的な一つ法律が制定された。「人材確保法」（学校教育の水準の維持向上のための義務教育諸学校の教育職員の人材確保に関する特別措置法）である。本法は、急速な高度経済成長の中で労働市場が活況を呈し、民間企業に優秀な人材が集中する傾向に対抗して、教

員待遇を大きく改善し、すぐれた人材を教職にリクルートすることを指すものであった。「義務教育諸学校の教育職員の給与については、一般の公務員の給与水準に比較して必要な優遇措置が講じられなければならない」（第3条）と法律で規定した。法律の施行後、教員給与は、大幅に引き上げられ、一般公務員の給与を上まわるレベルになるまで到達した。確かにこの教員優遇策の後、教員＝安月給という伝統的なイメージは一扫された。この法律の効果はめざましく、これ以降、県教育委員会の実施する教員採用試験の競争率は一挙にはね上がり、教職は若者にとって、経済的にも魅力的な人気ある職業となった。デモシカ教員という言葉もいつしか死語となっていった。

【教員組合活動の減退傾向】

1970年代後半から、1980年代にかけて、教員の組合活動は、後退の徴候を示し始めていた。ここにはいくつかの要因があった。公務員によるストライキを違法とする司法判断の定着、解雇された教員を救済するため組合費の引き上げ、若者の脱組合化傾向、そしてさらに、先の人確法による教員給与

の大幅引き上げが組合活動への関心の後退を引き起こした。日教組はその最盛期には、教員の90%ちかくを組織していたが、その後、特に、若手教員の組合離れが進行し、1985年までには、その組織率は50%を割り込んだ。1980年代の終わり頃までに、日本の教育界から戦闘的な教員組合活動は事実上消失した。文部省（自民党）と日教組の対立も、1994年の村山内閣（社会党）の誕生以降、日教組が与党支持勢力となりほぼ消滅した。2009年の民主党政権誕生以降は、日教組は完全与党化した。

5. 現代社会と教職像

【教員に対する要求の多様化】

教育の発展が、広い意味で、日本の経済的、社会的、文化的発展の推進力となってきたことは疑いがない。全体的に見て、日本の教育は、民主的な国家及び社会の形成者を育成しつつ、産業界、そして日本の社会が求める資質を備えた人材、すなわち、技能の変化に対応しうる基礎的な知識と技能、規律、勤勉さ、忍耐力、集団の中での

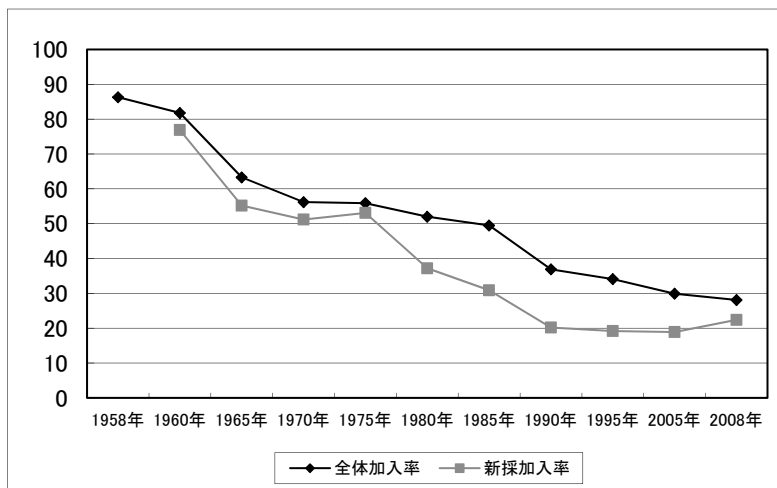


図2 日教組の組織率の推移

〈出典〉 文部科学省「教職員団体への加入状況調査」（平成20年度）

協働作業能力を身につけた人材を数多く供給してきた。しかしながら、他方では、さまざまな問題にも直面した。過度の画一性、児童や生徒の行動に過剰な統制を強いる管理の強化が問題とされてきた。また、有名高校や一流大学への入学をめざす受験競争の激化が、子どもやその親たちに大きな心理的ストレスを与えてきた。丸暗記の強制や詰め込み教育が、児童の探究心や創造力を奪っていると批判された。進学準備教育をめぐる教員への圧力は大きい。

学校の授業についてゆけない子ども、いわゆる「落ちこぼれ」の増加が指摘されていた。1980年代以降は、従来とは様相を異にする教育問題、すなわち「学校嫌い」を理由にした登校拒否（不登校）、校内暴力、生徒間のイジメ、児童生徒の無気力・無関心など「教育の荒廃」とよばれる現象が頻繁に報道されてきた。こうした問題に対する対応が教員に求められるようになる。

90年代に入ると、学校教育の過大な影響が子どもの生活を支配しており、学校での生活、塾や自宅での勉強に追われ、睡眠時間が必ずしも充分ではないなどの「ゆとり」のない忙しい生活を送らせているという批判の声が高まった。教育の重圧から、ストレスを持つ子どもが増えていることが指摘された。90年代の教育論議では、子どもの生活にゆとりを持たせることが大きな課題とされた。1992年から学校での土曜日の授業が、段階的に停止され、2002年以降は学校週5日制が完全に導入された。これにより年間の授業日数は、大きく削減されることとなった。また、2002年のカリキュラムの改訂では、義務教育段階での学校での年間授業時間数もおよそ6%削減された。こうした背景には、家庭や地域社会において、親子の触れ合い、友達との遊び、地域の人々との交流などを通じて、学校・家庭・地域社会の連携とそれぞれの場における教育がバランスよく行われることを目指す動きが

あった。

2002年の教育課程の改革では、義務教育段階での学校の年間授業時間数が削減されるとともに、横断的・総合的な学習を推進するために各教科とは別に「総合的な学習の時間」が設けられた。総合学習の時間は、いわば教科書のない授業であり、各学校や教員は、自らの判断と創意工夫を生かしてこの総合的な学習の時間の活動を組み立てるものとされた。国際理解、情報教育、環境教育、ボランティア活動、自然体験などさまざまな学習活動が展開されている。

また、最近では、従来は障害児教育の対象とは認識されてこなかった、さまざまな発達障害（LD、ADHD、高機能自閉症等）が認知されるようになってきている。平成24年度に行われた「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」の結果による、知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合は6.3%であると指摘された。通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒とされているように、こうした発達障害に対応する教育指導は、特別支援学校・教室ではなく、通常の学校・学級で対応するものとされており、教員にはさらにきめ細かい対応と配慮が求められている。

近年の、父母や地域社会の学校参加の声に応じて、学校情報を開示し、説明責任を果たすことを要求される。学校と地域や保護者との相互の意志疎通や協力関係を高めることを目的に、地域住民や保護者が学校運営に関与する新しい組織として学校評議員制度（2000年）が導入される。評議員は校長によって任命され、「校長の求めに応じて学校運営に関して意見を述べるができる」とされている。さらに2004年「学校運営協議会」を設置することが可能になった。協議会は、地域社会が公立学校の運営により積極的に関わるために、「学校運営や

教職員人事に、一定程度の権限をもって関与する合議制の機関である」とされる。協議会設置の指定を受けた学校は、通称、「コミュニティ・スクール」と呼ばれている。一方では、過剰な無理難題の要求や苦情を学校に押しつける「モンスター・ペアレンツ」の存在も指摘されており、参加をめぐる論議は、教員の多忙化やストレスともつながっており単純なものではない。

2000年代に入ると、再び、学力問題が浮上し、「ゆとり」路線の見直し、学校教育の拡充を目指す主張や動きが出現している。「ゆとり」「生きる力」と「確かな学力」を同時に達成するという困難な課題が求められている。教員の多忙化が指摘されている。2013年のOECDの調査によれば、日本の教員の仕事時間は、週53.9時間と参加国平均の38時間を大きく上まわる（「OECD/TALIS調査」国立教育政策研究所ホームページ）。最近の調査によれば、社会からのさまざまな多様化した要求に応えることを求められる中で、多忙化を募らせる教員たちの中には、身体的・精神的不調をうったえる者も少なくないと指摘されている。

最後に、日本の教職にとって一つの憂慮される現象は、近年、公立義務教育学校の教員の中で非正規教員が増加する傾向にあることである。彼らの多くは、正規の教員採用試験に合格しないまま、非常勤の教員、あるいは、任期付の臨時的任用の教員として働く教員である。非正規教員の教員総数に占める割合は、2005年の12.3%から2011年には16.0%にまで拡大している。その原因は、各県で教員の年齢構成平準化をめざす採用調整が行われていることや、2006年以降国による教員定数改善計画がないこと、地方公務員の定員削減計画の影響があるとみなされている。これら非正規教員に対しては、正規教員の場合のような体系的な教員研修の機会がないために、学校運営面や教育の質の維持向上の面での問題が指摘さ

れている。

むすび

冒頭で指摘したように、教員たちの大多数は、自らの職業にプライドを持ち、また高い職業的倫理を持っている。日本の教師たちは熱心に職務に専念し、通常の教授学習活動の他に、課外活動や学校外活動の指導をふくむ活動を行っている。その職務に関して父母や社会全体から尊敬と感謝の念をもって見られる一方で、父母や社会全体からの教員に対する要望や圧力も大きい。いわゆる教員の「不祥事」に対する世間やマスコミ等の追求もきびしいものがある。日本の教職は、一つの職業集団としては成熟の域に達していると言えるかもしれないが、その職務を遂行し、社会の信頼と期待にこたえるためには、さらに継続的な努力が求められよう。

参考文献

- 石川謙（1960）『寺子屋』至文堂
 石川達三（1961）『人間の壁』（上、中、下）新潮文庫版
 石戸谷哲夫（1967）『日本教員史研究』講談社
 石戸谷哲夫、門脇厚司（1981）『日本教員社会史研究』亜紀書房
 稲垣忠彦、久富善之（1994）『日本の教師文化』東京大学出版会
 佐藤全、若井彌一編（1992）『教員の人事行政』ぎょうせい
 海後宗臣 編（1971）『日本近代教育史事典』平凡社
 陣内靖彦（1988）『日本の教員社会』東洋館
 辻信吉 編（1977）『教職——その歴史と展望』ぎょうせい
 寺崎昌男編（1973）『教師像の展開』国土社
 寺崎昌男・前田一雄編（1993）『日本の教師 22 歴史の中の教師 I』ぎょうせい

- 寺崎昌男・前田一雄編（1994）『日本の教師 23
歴史の中の教師 II』ぎょうせい
- 花井信ほか（1979）『学校と教師の歴史』川島書
店
- ベンジャミン・デューク（1976）『日本の戦闘的
教師たち』教育開発研究所
- 文部省（1972）『学制百年史』文部省
- 文部科学省（2012）「教職員のメンタルヘルスの
現状」（文部科学省ホームページ）
- 文部科学省（2012）「非正規教員の任用状況につ
いて」（文部科学省ホームページ）
- Duke B.C. (1973), *Japan's Militant Teachers: A
History of the Left-Wing Teachers' Movement* The
University Press of Hawaii
- OECD 国際教員指導環境調査（国立教育政策研究
所ホームページ）