

現代日本における教職観の一考察

讃岐 和家

はじめに

今日のわが国の学校教育では、上級学校への進学に力点を置くあまりに、いわゆる「輪切り」による進路指導が問題とされたり、あるいは教室内暴力や暴走族の出現などの非行が問題となっている。これらの問題はそれぞれに多様で複雑な多くの要因を含んでいるので、単に学校教育の内部だけで解決できる問題ではないであろうが、学校教育が主として責任をもつべき問題であることは否定し得ないことであろう。

学校教育の中心は教師である。したがって、学校教育における問題は教師の問題であると言ってよいであろう。それでは、教師とは何か、教職とはどのような性格の職業であるのか。この問いは、およそ教育活動が幾分かでも組織的に行われるようになった時以来、絶えず問い続けられてきた問いである。しかし、今日のわが国における場合ほど、この問いに対する答が混迷している場合は少なく、またこの問いに対する統一的な答が必要とされている場合も少ないように思われる。その統一的な答の可能性を以下で考察してみることにしたい。

I 競合する3つの教職観

教職についての見方、すなわち教職観の混迷の理由のひとつは、教師の数の著るしい増大であろう。洋の東西を問わず、かつて学校教育が社会の上層階級をなす一部の人々の子弟のみを対象としていた時代、あるいは宗教家など特定の職業にたずさわる一部の人々のみを対象としていた時代には、学校教育にたずさわる教師の数は少なく、教職とは何かという問いの答

は自ら明らかなものであった。近代国家の出現を契機として急激に発展した普通義務教育の普及とともに、すべての国民の子弟が学校に通うことになった。その義務教育の年限も次第に延長され、また義務教育に続く後期中等教育の機会も殆んどすべての子弟に提供されるようになった現代のわが国においては、教師の数はかつてとは比較にならないほど増大している。今日のわが国における教師の数は、初等教育段階で約46万人、中等教育の段階で約44万人、合計約90万人に及んでいる。このように多数の教師の間で、教職についての見方が多様なものとなることは当然のことであろう。

教師の数の増大に加えて、とくに第2次大戦後のわが国においては価値観の大きな転換が行われたこと、また最近是人々の価値観が著るしく多様化しつつあることも教職観の混迷の理由としてあげられるであろう。

今日、わが国で論議される主要な教職観には3つのものがある。そのひとつは「教師は聖職である」とする見方であり、第2のものは「教師は労働者である」とするものであり、第3のものは「教師は専門職 profession である」とする見方である。このほかに「教師は公務員である」とする見方、「教師は人的資源開発の技師である」とする見方などがあるが、¹⁾ これらの見方は必ずしも十分に多くの人々によって支持されているものとは思われないので、主要な教職観は上記3つであると言ってよいのであろう。

聖職としての教師、労働者としての教師、専門職としての教師という3つの教職観のうち、いずれが教職の本質をもっともよく言い当てているのであるか。この問いに対する答については、大方の人々の一般的な合意がまだ得られていないというのが、今日のわが国の社会の現状であろう。

鈴木重信によると、昭和42年10月に東京都中学校長が発表した「望ましい教師像」についてのアンケート調査の結果は次の通りである。

先ず校長が望ましい教職観としてあげたのは「専門職」66.1%、「聖職」23.7%、「労働者」をあげたものは0.8%である。次に校長の目から見て、自校の教師がどのような教師観をいだいていると思うかとの問いに対して、労働者的教職観54.2%、専門職的教職観40.7%、聖職的

教職観をもつものはわずかに2.5%になっている。一方父兄については、7校から各20人の父兄を選んでアンケートをとつたが、その結果は望ましい教師観として聖職をあげるものが75.7%、専門職22.6%、そして労働者とするものは1.7%にすぎない。(中略)聖職者か労働者かという論点でまさしく三者3様に分かれている。ただ専門職とみる点では管理職66%、教師41%、父兄23%で先ず極端な食い違いがないようである。²⁾

望ましい教職観についての見方は、校長、教師、父兄によって異なるのと同様に、政治家や文教行政当局者によっても異なるであろう。その理由のうちで最大のものは、教師の職務である教育という仕事の複雑さであろう。もうひとつの大きな理由は、聖職観、労働者観、専門職観という区分(あるいは公務員観、人的資源開発技師観などの区分)が、単一の区分原理に基づいてなされるのではなくて、あるものは聖か俗かという価値の基準で、あるものは賃金労働者であるか否かという経済学もしくはイデオロギーの基準で、またあるものは高度の修練を要するか否かという資格ないし資質の基準でなされるという事情であろう。その意味において、これらの3つの教職観は、必ずしも三者択一となるものではなく、3つの教職観をいずれかひとつに包み込むことは可能なことであるように思われる。

Ⅱ 聖職としての教師

新村出編の『広辞苑』によると、「聖職」という言葉の意味は「①神聖なる職務。②キリスト教で聖務に献身するもの。司祭・宣教師など。聖職者。」である。ふつうには司祭、宣教師などをさす聖職という用語を、神聖なる職務という意味に用いて、「教師は聖職である」という見方を最初に提示した個人またはグループが誰であったのかは明確ではない。第2次大戦前のわが国の文献では、篠原助市の『教育学』(1939年)に「教育事業は聖職であるとせられる」という言葉が見出される。³⁾「教師は聖職者である」という見方が広く人々の関心をひくようになったのは、大戦後間もない1947年に結成された日本教職員組合(日教組)が、その綱領の第1と

して「教職員の待遇並びに労働条件の維持改善」をかかげて「労働者としての教師」という視点から激しい運動を展開したこと、ことに日教組が「倫理綱領」（1952年制定）の第8項で「教師は労働者である」と高らかにうたいあげたことをきっかけとして、この見方に対する反論のひとつとして、人々の間に広く行われるようになった見方であるように思われる。

しかし、最初の提示者が誰であるにせよ、「教師の職務は神聖な職務である」という見方は、いつの時代にも、またどのような社会にも、人々の意識の底流につねに存在する根づよい見方のひとつであると言ってよいであろう。歴史的な発生の由来をみても、教師はある社会の伝承や信仰や諸財貨の生産に関する知恵、あるいは社会の統治の仕方の中、に見出される宇宙の理法、道理、あるいは真理を探究し、それを常人に解き明かす人であった。その意味において、教師は人並みはずれた才能の持ち主であり、社会における理想と価値を自ら体現する人としてみなされてきた。多くの文化の中で、教師はしばしば特定の宗教に関わる僧侶・神官などであったという事実も、教師は聖職者であるという社会的通念の基盤にはあるように思われる。

このような歴史的な事情を離れて考察してみても、教師の職務は神聖なものであるという見方は、教師の職務の本性に由来する当然の見方であると言える。教育活動は、人間の社会が、その中の未成熟な成員——多くの場合に児童・生徒・学生——に、その社会において望ましいとみなされている資質を修得した人間、すなわち一定の文化的価値を修得した人間へと形成する活動である。この活動を専門の職務とする教師の課題のひとつは、社会の文化的遺産を児童・生徒等に的確に、かつ効率よく伝達することであり、もうひとつの課題は、ひとりびとりの児童・生徒等の、この宇宙の中にただひとつあってふたつとない個性的でかつ尊厳な人格の成長と完成を助成することである。前者の課題との関連においては、教師が文字通り社会の師表であることを人々は期待する。後者の課題との関連においては、教師は昼も夜もひとりびとりの児童生徒等の人格の成長に心

を配っていることを人々は期待する。程度の多少はあれ、ほとんどすべての教師は、これらの課題の遂行のうちに教職の理念はあるとの自覚をもっているにちがいない。

わが国における教職観の歴史をふりかえってみると、この見方の原型は、明治期以降における近代学校教育制度の前史をなす江戸時代に見出される。江戸時代には、幕府直轄の学校として昇平齋、諸藩の藩学校、私立の寺小屋および私塾、公立と私立の中間的な性格の郷学校などがあった。唐沢富太郎は『教師の歴史』において、これらのうちで「一般庶民と最も強く関連をもち、当時の初等教育機関として重要な役割を果たした」寺小屋の師匠について、次のように述べている。

寺小屋の師匠は、封建社会を支配した儒教倫理のもとに厳然たる地位を保ち、「七尺下つて師の影をふむ可からず」（『童子教』）という中世以来高唱された師弟道徳を絶対倫理とする教育社会の教師として、また世の指導者階級として、自ら持すること極めて高く、なお世人の尊敬も厚かった。この教師像が永く明治中期に至るまで伝統的にうけつがれて、いわゆる天職的教師観を形成しているのである。（中略）なおこの師匠の性格について注目すべきことは、後述する如く、江戸末期には藩の奨励に基づいて開いたもの、また浪士が自己の生計を保つために開設したものもあったが、その他は多く経済的理由からではなく、文盲を救済しようとする純粋の教育愛から開設するものが多かったということである。（中略）

古来東洋においては教えに権威あらしめんが為め、尊厳を保つことが師道として考えられたのであって、『礼記』には「師嚴として然る後道尊し。道尊くして然る後民学を敬することを知る。」と示されているのであるが、江戸時代においても師匠は尊敬されなければならぬものとしたのである。当時最も広くまた長く用いられた教科書『実語数』に「師君は日月の如し」と訓え、また『童子教』においても「(前略)弟子七尺去つて師の影を踏む可からず」と訓えているごとくである。⁴⁾

『童子教』は9世紀の天台僧安然の著、『実語教』は鎌倉期の僧の著とされるから、⁶⁾ 教師の職務は神聖な職務であるという見方のわが国における歴史はかなり古いものと言ってよいであろう。

1872年（明治5年）の「学制」の発布によって、わが国の近代的学校教育制度は確立された。学制は学校教育制度の一環として、教員養成機関としての師範学校の設立を規定している。師範学校の設立とともに、近代的な職業人としての教師もわが国に出現することとなった。師範学校はこの時以降第2次大戦直後の教育改革に至るまでの約60年間わが国の教員養成に中核的役割を果たした教育機関である。

師範学校における教育の方向づけを行ったのは、1886年（明治19年）の「学校令」の制定によって包括的な教育改革を行った初代文部大臣の森有礼である。森は普通教育推進の主たる担い手としての教師の養成に大きな関心を抱き、師範教育の改革と整備と充実に情熱をもってあたった。「学校令」の一環をなす「師範学校令」は、その第1条で師範学校の目的を次のように規定している。「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。」師範学校出身の教員はこの規定を教育の基本方針とする全寮制の教育を通じて、順良・信愛・威重の徳性を備えるよう教育され、したがってそれらの徳性を備えたものとして振舞うことを世間から期待されたのである。このような教師について、教師は聖職であるという見方が一般人にも、また教師自身にも自然なものとして受け入れられていたことは当然のことであろう。このような見方は、江戸時代以来の寺小屋師匠にみられる教師像の伝統に基づくものでもあった。

上述のように、教師の職務はその本性上、聖職という性格をもっている。順良・信愛・威重、その他教育者が備えるべきあらゆる徳性を自ら体現していること、純粹な教育愛からひとりびとりの児童生徒への配慮を日夜続けること、厳として道理と真理を語ることは教師の使命である。「聖職としての教師」という見方が教師にこのような使命を自覚して教育活動にい

そしむことをすすめる限りにおいて、この見方は高く評価すべきものと言ってよいであろう。

しかし、聖職としての教師という見方は、現実においては、適切でかつ効果的な教育活動を阻害するいくつかの短所を露呈してきた。中島太郎は教職観を伝統的教職観と近代的教職観に2大別しているが、このうちで「聖職としての教師」という見方に対応する伝統的教職観の特質として、次の3つをあげている。第1の特質は、「教職は運命的に与えられた職分であるから、自己の意思によって就職することも離職することも許されるべきではないという考え方」、すなわち「殉教思想」と、教職は神聖な職業であるので「その活動の代償としての給与や報酬などについて、積極的な関心を寄せることは慎むべきであるという考え方」、すなわち「清貧思想」とを含むことである。第2の特質は「教職における社会性否定の考え方」であり、この考え方から教師は世事にうとい方が好ましいとされ、ひいては教師が社会的常識をもつことの否定にまで至ったことである。第3の特質は、学者即教師という見地から、「教職の専門性を否定する考え方」を含む点である。この指摘は略妥当なものと言ってよいであろう。⁶⁾

神聖なる職務とは、俗なる職務を超越した職務である。したがって、教師は聖職であるという見方に立つとき、教師は俗事にうといことが好ましいものとなる傾向をもつ。また主として精神という高い次元での事柄に関わる存在としてみなされるがゆえに、いわゆる人間的な生活の側面は聖職者としての教師にとっては非本来的なものとしてみなされがちとなる。一言で要約すれば、教師における社会性と人間性の欠如ということであろう。順良・信愛・威重を理想とした師範学校の教育は、いわゆる「師範タイプ」の教員を生み出したといわれる。唐沢富太郎によれば師範タイプとは「着実性、真面目、親切などがその長所として評価される反面、内向性、裏表のあること、すなわち偽善的であり、仮面をかぶった聖人的な性格をもっていること、またそれと関連して卑屈であり、融通性のきかぬことなどが世の批判を浴びて」いるような型の教員のことである。⁷⁾

清貧思想についても事情は同様である。神聖なる職務は俗なる職務と次元を異にするがゆえに、教師はその勤労に対する金銭的な報酬の問題を明らかに口にすべきではないという考え方が聖職者としての教師という見方には含まれている。このような考え方の実際上の帰結として、教師の給与は低い方におさえられるのがつねであった。

社会性と人間性の欠如、および清貧思想という特質についてみるならば、まず第1に、教育活動は、現実の社会生活における経験を単純化し、純化し、体系化して児童・生徒に提供することを通じて進められねばならないものである。その限りにおいて、教師は社会の現実の動きに不断の関心を注ぐものでなければならない。第2に、児童・生徒の個性的な人格の完成を助成することをも職務とする教師は、自らもまた生き生きとした人間性の持ち主でありつづけることが必要である。そして第3に、活力にみちた教育活動を可能にするものは、精神および肉体を一体とした人格全体の活力であり、人格全体の活力を保証するものは適正な報酬である。教師の社会性と人間性の欠如、および教師の勤労に対する適正な報酬への配慮の欠如という望ましからざる結果におちいりがちな聖職観は、その崇高な使命観とほうらはらに、教育活動のあるべきすがたをゆがめる危険性、あるいは教育活動を劣悪なものとする危険性をもっているのである。

Ⅲ 労働者としての教師

わが国において「教師は労働者である」という教職観を提示している個人または団体の中でもっともよく知られているのが日教組であることは周知のことである。上述のように、日教組は1952年（昭和27年）に採択した「教師の倫理綱領」の第8項で「教師は労働者である」とうたっている。日教組がこの命題を提示したとき以来、教職の本質をめぐる論議の中で、この教職観ほど多くの論議が交わされたものは数少ないと言ってよいであろう。

数多くの論議が交わされた理由のひとつは、この見方が一面においては

一見したところでのあまりにも自明の理を含んでいながら、他面においてはあまりにも多くの疑義、および教職とは直接的には無関係な事柄を含んでいるからであるように思われる。問題は「教師は労働者である」という命題の中の「労働者」という用語の意味に関わっている。

「労働者」という用語はいくつかの意味に用いられる。『広辞苑』によって「労働」という言葉をひくと、次の説明が与えられている。「①ほねおりはたらくこと。体力を使用してはたらくこと。②〔経〕人間がその生活に役立つように手・脚・頭などをはたらかせて自然質料を変換させる過程。――労働者。」同辞典の「労働者」の項は、この説明に対応させて、「①肉体的労働をして、その賃金で生活する者。②労働力を資本家に提供し、その対価として賃金を得て生活する者。肉体的労働に限らず、事務員なども含む。賃金労働者。」という意味を記している。「労働者」という用語の一層単純な意味は、わが国の「労働基準法」の第3条(労働者の定義)の規定の中に見出される。「この法律で『労働者』とは、賃金、給料その他これに準ずる収入によって生活をする者をいう。」

これらの3つの用法のうちで、第1の用法における労働者、すなわち肉体的労働をなす者はふつう「労務者」と呼ばれる者であり、「教師は労働者である」という命題の中の労働者がこの意味での労働者でないことは明らかであろう。

それでは、この場合の労働者は第2の用法での労働者であるかと問うならば、「然り」と答えることもできるとともに、「否」と答えることもでき、一義的な答は存在しないように思われる。第2の用法は明らかに経済学の用語、それもマルクス経済学の用語である。この用法に従うならば、労働者とは「商品としての労働者を資本家に販売して、その対価としての賃金によって生活する者」ということになるであろう。しかし、教師の職場である学校において、「労働力」とか「資本家」とかいう用語はどのようなものをさすのであろうか。これらの用語の説明をたずねてゆくと、問題はマルクス経済学の用語としての「労働価値説」, 「賃金」, 「剰余価

価」等々の問題を経て、マルクス経済学の体系の全体に及ぶこととなるであろう。これらの用語の中には、たとえば「労働価値説」などのように、その意味が明確には規定されないものがあり、また必ずしも教師の労働に対しては適用されたがたいものも少なくない。文化の伝達や、ひとりびとりの児童・生徒の人格の完成を内容とする教師の労働を、麦とか鉄鉱石などの自然質料の転換過程としての労働と同一の次元で論ずるところには、無理があると言わざるを得ない。

このような意味において、「教師は、マルクス経済学の用語における労働者であるのか」という問いに対しては、人はマルキシズムを信奉する限りでは「然り」と答えることができるであろうが、これを信奉しない人は「然り」と答えることはできないこととなるであろう。この場合に、問題はそれぞれの人の政治的信条の問題となり、「教師は労働者である」という命題はすべての人に対する一義的な意味をもたないこととなるのである。

残されたもうひとつの用法、すなわち「賃金、給与その他これに準ずる収入を得て生活する者」という用法における「労働者」の意味は実に明確であり、何らの説明を必要としない。

さきに、教師は労働者であるという見方は一面においてあまりにも自明の理を含んでいると述べたが、それは、労働者という用語が上記のうちの第3の用法で用いられた場合のことである。近代以降における学校の教師が給与によって生活する者であることは自明のことであり、労働する者がその労働に対する報酬を受ける権利をもっていることも歴史のはじめから自明のことであるからである。

しかし、このような自明の理を含む「教師は労働者である」という命題が第2次大戦後のわが国で改めて宣言されねばならなかった理由は、戦前のわが国に支配的であった「教師は聖職である」という見方の下で、教師の報酬が不当に低くおさえられ、しかも教師は報酬のことを口にすべきではないとされていたことにあった。日教組の「倫理綱領」の第9項「教師は生活権をまもる」の説明文は言う。「教師はこれまで、清貧にあまんずる

教育者の名のもとに、自己の存在に必要な最低限の物質の要求さえ、口にするをはばかってきた。自己の労働に対する正当な報酬を要求することは過去の教師にとっては思いもよらぬことであった。そこから教育への正しい意欲と情熱は消えうせ、疲労と怠慢と迎合が教師の生活を支配した。教師は自分の生活権をまもり、生活と行動のための最善の条件をたたかいとることを自分の権利とし義務とする。」（「倫理綱領」の前文と説明文は、1961年に全部書き改められ、全般的にソフトな表現になった。ここでは趣旨を明確にするために、制定当初のものを引用した。）

労働者としての教師という教師観は、単に清貧思想の克服のみにとどまらず、教師の社会性および人間性の回復を求めるという点においても、「聖職者としての教師」という教職観がもつ消極的側面の克服を求めた点に大きな意義をもっている。日教組の倫理綱領はこの側面を、「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」、「教師は平和をまもる」、「教師は正しい政治を求める」等の命題によって、このことを表明している。一言で表現するならば、この教職観の意義は、教師における人間性の回復の表明、教師の人間宣言にあると言ってよいであろう。

他面において、この教職観は、教師に固有の職務ないしは課題についての言及に乏しく、それゆえに、教師にとっては必ずしも本来的とは思われない活動に深く関わりがちなものとなるという欠点をもっている。給与によって生活する者には、工員もあり、事務員もあり、店員等々もある。「教師は、給与によって生活する者であるという意味における労働者である」という見方から直接的に出てくる帰結は、教師は他の職業人と変るところはないということであろう。教師のサラリーマン化といった現象の出現はこのような事情と無関係ではないように思われる。

日教組の「教師の倫理綱領」は、教師の社会性と人間性の回復との関連で極めて印象的な命題および説明文を含んでいる反面で、教師に固有の職業倫理についての言及に乏しい点でもまた印象的である。10項目から成る綱領のうちの殆んど全部にわたって、その項目の主語は他の職業人で置き

換えることが可能であろう。たとえば、平和を守ること（第3項）、科学的真理に立って行動すること（第4項）、正しい政治を求めること（第6項）は、工員、事務員、店員等にとっても必要な倫理であろう。とりわけ教師にとって必要とされる倫理を書き上げるとするならば、その倫理綱領は、ひとりびとりの児童・生徒を公平に取り扱うこと、彼等のプライバシーを守ること、同僚の中傷をしないこと、たゆまず研修を重ねること等等といったものとすべきではないであろうか。

これに対して、「教師は労働者である」という命題の中の労働者をマルクス経済学の用語としての労働者とする場合には、労働者としての教師という見方は教師の活動を階級闘争という教育にとっては非本来的な活動に転化させる危険性をもっている。「教師は労働者である」という命題を高らかにうたった日教組の「教師の倫理綱領」の制定当初の前文と説明文は、強くマルキシズムのイデオロギーの色彩を帯びており、その立場から数多くの政治的活動を展開し、その限りで、教育不在が論議の的となったことはよく知られていることである。1961年における改定によって、たとえば「労働者階級」、「搾取と貧乏と失業のない社会の実現」等、多分にイデオロギー性を帯びた用語と表現は削除され、あるいは書き改められたが、イデオロギー性の問題は完全に解消されたようには思われない。

以上を要するに、労働者としての教師という見方は、教師の社会性と人間性の回復、および教師の給与と労働条件の改善に大きな貢献をした点で高く評価されるべきものであるが、教職の本質を適切に表現する教職観とは言い難い。

IV 専門職としての教師

「教師は専門職である」という教職観は、わが国では比較的に新しい教職観である。この教職観は、昭和40年代はじめからクローズ・アップされてきた。

専門職という言葉は『広辞苑』の最新版にもものっていない。この言葉は

英語のプロフェッションの訳語とし使われていることは確実である。岩崎民平・河村重治郎編の『新英和大辞典』によれば、プロフェッションという英語の意味は「①公言，告白，宣言，②信仰告白，③職業（特に知的職業）」である。語源であるラテン語の profeteri は、「前に」を意味する pro と、「示す」を意味する fateri の合成語であるから、プロフェッションは元来、人々の前で公言することを意味する言葉であるが、ここから転化して、一方では信仰告白等を意味する言葉となり、他方では人々の前で公約したことを実行すること、したがって高度の訓練と素養を必要とする知的な職業を意味する言葉となったのであろう。

漢字の「専門」という言葉の意味は、貝塚茂樹他編の『漢和中辞典』によれば、「①経書を研究するのに、ある一種の書をもっぱら修める意。〔漢書・儒林伝〕。②1つのことを占有すること。」である。この言葉が、ひとつの学芸を深く修めて、この学芸を教えたり、その学芸に即して実践活動を行うという意味であるとしたら、プロフェッションの訳語に専門職という言葉をあてたことは実に適切であったことになる。

高度に知的な職業という意味でのプロフェッションという観念は、西欧世界では古い伝統をもっている。紀元前5世紀に古代ギリシアのアテネを中心として活躍した史上最初の職業的教師と言われるソフィストの集団は、時の人々がきそい求めた雄弁術を誰よりも上手に教授すると公言して、彼らの活動を展開した。彼らはその目的のために、教育の基本原理の考察や文法・修辞学・弁証法（論理学）といったカリキュラムの開発を行った。また、彼等は、きびしい基準を設定して、同業者達の活動の質の管理を自律的に行った。それとともに、彼らは自分達の活動に対して極めて高額報酬を公然と要求したことで知られている。

ソフィストの活動に見出されるプロフェッションの観念は、西洋の中世末期に起った聖職者（司祭）、法学者、医師の集団に受けつがれている。この頃をはじめ誕生した「大学」は、高度の専門的知識の教授と研究を通じて、これらのプロフェッションへの加入の資格を与えるためのものであ

ったとみてよいであろう。

高度に知的な職業という意味でのプロフェッションは、かつては聖職と法曹と医師の3つを指すものであったが、近代以降において、多少でも専門的訓練を必要とする職業はプロフェッションと呼ばれる傾向が次第に出てきた。このような傾向のうちにあつて、19世紀半ば以降の西欧において、教職もまたプロフェッション、すなわち専門職であるという見方が現れはじめた。

専門職という観念はこのような歴史的伝統の中から生れてきた観念であるから、この観念の厳密な定義は存在しない。マイロン・リーバマンはその著『専門職として教育』*Education as a Profession*, 1956 において、専門職を他の職業から区別する特徴として次の8項目をあげている。⁽⁸⁾

- 1 かけがいのない、そして明確で、不可欠な社会的サービス
- 2 そのサービスの遂行の過程において知識に基づく技術の必要を重視すること
- 3 長期間にわたる専門的訓練
- 4 個々の成員と同業者全体との両者に、大幅な自律が認められること
- 5 個々の成員は、自らのなした判断と行為に個人として責任をもつこと
- 6 その職業集団に委託された社会的サービスを提供する主要な動機は、提供されるべきサービスそのものにあるとし、経済上の利益は第二義的なものとする
- 7 同業者の全体が加盟する自治組織をもつこと
- 8 倫理綱領をもち、その中の不明確な条項は、具体的な事例に即してたえず意味の明確化を行ってゆくこと

リーバマンのこの記述はほぼ妥当なものと思われる。しかし、少し細かすぎるので、主要な点を要約するならば、専門職とは以下のような4つの基準に合った職業であると言ってよいであろう。①社会一般が重要であり、かつ不可欠と認める業務に関わっていること。②高度の専門的知識を必要

とすること。③社会から信託された業務に成員が責任感をもって対処すること。④各成員の責任を明記した規約をもち、その業務の遂行を自主的に規制する自律的な組織をもつこと。

「教師は専門職である」という教職観が意味することは、教職は上記のような特徴を備えた職業であるということに他ならない。現代における教師が、社会にとって不可欠の業務を遂行し、高度に知的な訓練を必要とし、その業務に強い責任感をもってあたっていることを疑う者はないであろう。専門職としての教師という教職観の採択は世界的な動向であり、上記のように、この教職観はわが国においても次第に多くの人々の支持を受けつつあるように思われる。

最近においてこの教職観を明示した文書に、国際労働機関（ILO）と国連教育科学文化機関（ユネスコ）が協力して作成し、1966年10月、「教員の地位に関する特別政府間会議」で採択された「教員の地位に関する勧告」⁹⁾がある。この文書はその第6項において次のように述べている。

「教員の仕事は、きびしい不断の研究を通じて獲得され、かつ、維持される専門的知識および特別の技能を教員に要求する公共の役務の一形態であり、また、教員が受け持つ児童・生徒の教育および福祉に対する個人および共同の責任感を要求するものである。」この項目は、教職が専門職としてみなされるべきことを述べるとともに、専門職としての教員の課題についても言及している。

このような課題のひとつは、高度の専門的知識と技能とである。その内容として、この勧告は第20項において、①一般教育科目、②教職に関する専門科目、③教科に関する専門科目、④教育実習をあげている。これらの科目は、わが国の教育職員免許法で規定されている科目と同じである。

もうひとつの課題は、児童・生徒の教育および福祉に対する責任感をもつことである。この課題は教師の倫理綱領の問題に関わるものと言ってよいであろう。上記の勧告はその第73項で「倫理綱領は教職の威信および合意された原則にしたがった職責の遂行に寄与するところが大きいので、教

員団体によって制定されるものとする」としている。

専門職としての教師という教職観に立って制定された教師の倫理綱領の好例は、全米教育協会（NEA）のものであろう。NEAの倫理綱領は、1928年に制定され、41年、52年、63年に改定された。52年の改定版によって概観すると、¹⁰⁾ その前文は、アメリカにおける教育の目標とその基本的諸原理と専門職としての教師たるにふさわしい責任遂行の決意とをうたっている。綱領の本文は5章から構成されており、第1章から順を追って、①児童・生徒、②父兄、③地域社会、④上司、⑤同僚の5者に対する責任と倫理をそれぞれ数項目にわたって、具体的かつ明確に規定している。この綱領は、専門職としての教師の責任と倫理についての規約を考察する際のひとつのすぐれたモデルといえよう。

専門職の特徴のひとつとして、リーバマンは経済上の利益よりも利他的な奉仕を重視することをあげている。しかし、このことは、専門職が正当な報酬を受けることを否定するものでないことは言うまでもない。「教員の身分に関する勧告」も、その第114項で、「教員の地位に影響を及ぼすさまざまな要素のなかでも、給与は、特に重視されるものとする。（以下略）」と勧告している。専門職としての教師という教職観は、教師が本来遂行すべき職務を社会からの期待通りに、また自らが公約した通りに果すことによって、教職の威信を高め、その自然の結果として、社会から畏敬される職務にふさわしい報酬を期待するものであると言ってよいであろう。

むすび 教職観統一化の課題

以上において私たちは、現在のわが国に行われている聖職としての教師、労働者としての教師、専門職としての教師という3つの教職観の意味と特徴を考察してきた。それらのうちのどれをもっとも望ましいものとみるかについては、国民各層の間でかなり考え方のちがいがあるように見える。それは、父兄、教師自身、校長、文教行政当局者の中でちがっており、ま

た教師相互の間でもちがっている。価値観が多様化している現代においてそれは当然のことと言うこともできる。しかし、教職観の混迷は、教育活動の混迷と阻害とにつながることであり、望ましいことではない。

はじめにも記したように、3つの教職観は、教職を相異った区分原理で区分するところから出てきたものである。したがって、3者に共通する要素に注目するならば、3つの教職観をいずれかひとつの校職観に統合することは可能であるように思われる。

その意味での統合をはかるとすれば、その中心は専門職としての教師という教職観とすることが適当であろう。それは、この教職観が、他の2つの教職観がもつ利点を共通するとともに、それらがもつ欠点を克服する可能性をもつからである。しかし、教職は専門職であることだけ言明することのみによって、事柄は終るのではないことは言うまでもない。問題は、教師は、いかなる内容の職務を遂行する専門職であり、いかなる倫理的責任を負う専門職であるかを規定することだからである。

すでに現代の国際社会の趨勢となつていながら、わが国では比較的になじみのうすい専門職としての教師という教師観の意味するところを根本的に解明し、わが国の教育の状況に即して、その内容をより組織的に、かつ具体的に展開することが私たちの当面の課題ではないであろうか。

(本学教授)

註

- 1) 高坂正顕, 『教師とはなにか』, 民主教育協会, 1964年, pp. 4—14.
- 2) 鈴木重信・池田進, 『現代の教師』, 第一法規, 昭和43年, pp. 4—5.
- 3) 篠原助市, 『教育学』, 岩波書店, 昭和14年, p. 145.
- 4) 唐沢富太郎, 『教師の歴史』, 創文社, 昭和30年, pp. 1—4.
- 5) 鈴木重信・池田進, 上掲書 p. 19 による。
- 6) 中島太郎, 『教育原理要綱』(改訂版), 岩崎学術出版社, 昭和43年, pp. 33—4.
- 7) 唐沢富太郎, 上掲書, p. 55. なお「師範型」の問題については, 海後宗臣

編『教員養成』（「戦後日本の教育改革」8，東京大学出版会，1971年）の第1章にも，海後宗臣および寺崎昌男による詳細な説明がある。

- 8) Lieberman, Myron. *Education as a Profession*, Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliff, N. J. 1956. pp. 2—6.
- 9) ILOおよびユネスコの「教員の地位に関する勧告」の訳文については，学陽書房刊の『教育小六法』（昭和55年版）資料編に所載の名古屋大学教育法研究会の訳によった。
- 10) 「NEAの倫理綱領」については，リーバマンの上掲書第13章に記載の本文によった。

A Study on the Views on Teaching Profession in the Present-day Japan

Kazuie Sanuki

The author aims at examining three main views on the teaching profession which compete with each other in the present-day Japan, and searching the possibility of unification of these three views.

1. The first one is a view which regards education as "a holy vocation". This view originated in the Tokugawa period, where teachers of *terakoya* were highly admired by both pupils and their parents. Pupils used to be instructed to follow their teacher seven feet behind, lest they should tread on the shadow of their teacher. This tradition has been retained in the Meiji period and after. This view had been dominant in the pre-war Japan, where the "normal school" was the main teacher training institution, and it is still favored by many people, especially parents of Japan.

This view emphasizes the idealistic aspects of the activities of teachers. It has weak points in that it tends to ask teachers to be content with rather poor condition of their life, and to abstain from the actual situation of the society.

2. The second one is a view which regards teachers as "laborers". This view was primarily propounded by Japan Teachers' Union (JTU) in the post-war period in Japan, and is still an

official view of J.T.U. This view has played a great role so far in overcoming the above-stated weakness contained in the view of education as a holy vocation. The weakness of this view consists in that it does not so much mention any specific tasks and professional ethics which are proper to teaching profession, and in that it tends to be oriented by the Marxist ideology.

3. The third one is a view which regards education as "a profession". The term "profession" may denote such a vocation as 1) is concerned with important and indispensable activities in a society, 2) needs highly intellectual knowledge and skills, 3) expects its members to perform their service with the sense of responsibility to society, and 4) has a self-governing organization of practitioners that maintains a clearly-stated code of ethics. The view of education as a profession may contain the merits of the other two views. Although this view is rather new and unfamiliar in Japan, it has come to be popular recently.

Having discussed the merits and demerits of these three views, the author concludes that the view of teaching as a profession is the most appropriate view on the teaching profession in the present-day Japan.