

今日における「教職の専門性」の位置

——教職の専門性の矛盾とその克服——

教育行政学研究室

佐 貫 浩

The Situation of the “Educational Labour as a Profession”

in the public Education

—The Inconsistency in the Conception, “Educational Labour as a Profession”, and Solution of it—

Hiroshi Sanuki

びその批判的継承の観点も明らかにされるだろう。

I はじめに

今日の教育権論の代表的論者のひとりとして堀尾輝久をあげることは妥当であろう。氏の教育権論は子どもの学習権を基底にすえ、その権利を保障する主体を教育の専門家としての教師に置いている。そしてその教師に教育の自由を保障するという理論構造によって教育内容への国家権力による介入を有効に阻止する主張となっていた。しかしこの理論はその単純明解さの中に教育現実の一定の単純化をも含んでいると思われる。例えば①教育の主体が実質的には教師のみに置かれていること、②その根拠は教師が教育の専門家であることにのみ置かれていることなどである。この二つの論点は不可分に結合しているのであるがこの論文では②の論点の批判的検討を日本の戦後の教育運動の事実を照して行おうとするものである。

教師の労働者性と専門性の統一の論理は、その価値論的側面⁽¹⁾においては、教師が教育実践の主体たろうとする努力にとって、単に教育の専門家であることにとどまることが歴史的に批判されて来たこと概念化であり、その意味ではこの概念の検討は戦後30年間の実践の中で日本の教師が教育の専門家であるということをかかなる構造的諸関連の中で吟味して来たかを明らかにするだろう。同時にまたそのような労働者性と専門性の統一の論理を教育学批判の運動の抽象的把握の概念として再検討することを通して、その概念自体の今日における欠陥及

II 「教職の専門性」概念の規定

(1) 今日の教職理論研究のひとつの到達点を示していると思われる勝野尚行は、「所与の知識を伝達するための専門的技能」が要求されるという意味での教職の専門性論（例えば学校管理論としての特別権力関係論者たちの教職論）を批判しつつ⁽²⁾次のように述べている。

「……つまり『教育労働』そのものはすくなくとも、そのあり方について、教育目的、教育内容、教育方法の三つの側面から究明されていくことを求めるが、教育労働の科学性を高めていくためにこの三つの契機のそれぞれのあり方について教員が教育労働そのものへの取り組みの中で自由に研究し実践し再研究し再実践していく（このことが『学問する』ということの内容である）ことのできる能力、これこそがまさに教員に必要とされる専門的能力＝専門性の本質的内容にはかならない」⁽³⁾

そしてこのような教育労働の特質を教職の専門性と規定し、そのような専門性の実現にとって不可欠な対国家的権利としての「学問の自由」、「自律性」の制度的保障を含みこんだ「公教育の組織過程に対応する概念」⁽⁴⁾として「専門職としての教職」「教職の専門職性」概念を提起している。

このような規定は堀尾の教職論ともほぼ共通するものであると思われる。氏は「教師の研究と教授の自由」は

「まさに教育ということがらの本質にその根拠をもつことが示されねばならないだろう」⁽⁵⁾とのべ、教職の専門性は単なる専門的知識の具備という要件にとどまらず、その労働の実践と研究の自由と自律性が保障されることを不可欠の要件として構成している。

また家永教科書訴訟における東京地裁判決（いわゆる杉本判決）にいう「学問的实践」とはそのような教育労働の特性を正しく言いあてたものであろう。

これらのことから、今日教職の専門性概念の科学的確立の理論的努力は、その概念に国家権力による教育価値の強制に対決して、教育価値選択についての自律的判断能力を含ませようとする方向にあると言えよう。そして教職の専門性概念をそのように解するということは、専門職論一般からではなく、教育労働の持つ本質から由来することであるといわねばならないのである。

(2) しかし教職の専門性概念はこのようなものとして成立するのだろうか。最初に教職が専門職であるということ自体を否定する見解を検討しておこう。

堀江正規は「教師を専門職として特別の労働者扱いするのは専門職と一般職が次第に融合しつつあるという時代の趨勢を見ないものだ」と述べている。そしてその根拠を「教師は教育学的に特別な意味で教師なのだといういい方は、教師はいわゆる階級闘争の外に立っているという考え方を必ず含んでいる」こと、「専門職とか技術職とかいうことは、教師だけに限ったことではな」く、「一般の労働者についてもいえることだ」⁽⁶⁾と説明している。

また務台理作は「教師を専門職をもった技師、技術者と規定するのは人間教育、人間生産の今日の問題意識をはずしてしまうことになりはせぬか、現存の社会へ必要以上に順応しようとして人間性をゆがめ、結果さよえければいいという一種のエゴイスタックな人間を作り出してしまうのではないかと案ぜられるのです」。「青少年の将来のために、少しでも住み良い社会を作る工夫と努力が大切ではなからうか。この仕事は技師という形ではどうも適切でない。教師は技術者ではなくやはり教育労働者というべきではないでしょうか」⁽⁷⁾と述べている。

この二人の論者の主張に含まれている点は第一に、労働者であることと専門家であることを対立的に把握し、労働者であることを主張するという論理であり、第二に、教職の専門性を一般の労働者の持つ専門的技能と同質のものとして解することによって、教育労働の本質に規定された教職の専門性の持つ特殊性を否定することであり、第三に教職の専門性は単なる専門的技能である故に

階級闘争の問題意識や「人間的生産の今日の問題意識」を含み得ぬとする点である。

第一の点でみれば、いわゆる反動的「聖職」論のみでなく、民主的教育研究者の中にも、教師が労働者であることと、専門家であることを対立的に把握したうえで、専門家であることを主張するという理論もあった。例えば遠山啓は「労働者であったら技術をみがく必要はないだろう」等とのべつつ「教師は労働者である」という規定を克服する概念として「技術者としての教師」⁽⁸⁾という規定を提起していた。

しかしこのような主張については、賃労働者であるという教師についての客観的・経済的な存在規定と、その教師の労働内容の性格、特性規定とを同じ土俵で対立させるということこそ問題があるのであって、堀江や務台の理論が同じように専門家であることと労働者であることを対立的に論じている、その批判の形式自体が批判されねばならないのである。

第二の点については、教職の専門性という概念が、生産労働一般がその消費される過程で持っている雇用者に対する「従属労働管理関係」⁽⁹⁾をこそ克服するために構成されて来たという点を見ない主張である。そのためにこそ教職の専門性は、先にみたように教育学に基礎づけられた高度の専門的知識を要するとともにその労働が学問の自由の下で自律的に遂行されねばならないという性格を「教育の本質」（堀尾）からの要請として含んでいるのである。従って教職の専門性概念は単なる専門的な技能や技術がその労働に求められるという点に止まることはできないのである。

第一、第二の点についての検討から言えることは、堀江や務台の主張は、教職の専門性概念を、(1)教師が賃労働者として労働者階級の立場にあることを前提とした上でその労働の特殊性を、規定した概念として構成すること、(2)教職の専門性を学問の自由の下で自律的に教育労働が遂行されるべきことを含んで概念構成することによって、基本的に克服しうるものであることである。

しかし第三の点については単純ではない。この問題の検討のためには、理論の上では専門性を基礎づける教育学自体の検討が不可欠であり、教職の専門性が教育価値に対する自主的判断と選択をどのような諸関連の中で行いうるのかの検討が必要となってくる。この点の考察はⅢ、Ⅳ節の課題である。

Ⅲ 教職の専門性の矛盾

(1) 教育価値選択における自主性の抑圧

我国における支配階級の教育要求を受けて教育改革の構想を提起してきた中央教育審議会（中教審）の答申「今日における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的な施策について」（1971年6月11日）のいう教職の専門性論を検討してみることにしよう。

答申は次のようにのべて、教職が専門職であるとしている。

「教職は本来『専門職』でなければならないといわれる理由は、それがいわゆるプロフェッションの一つであって、次のような点において一般的な職業とは異なった性質をもつことにあると言える。すなわちその活動が人間の心身の発達という基本的な価値にかかわるものであり、高度の学問的修練を必要とし、しかもその実践的な活動の場面では、個性の発達に即する確かな判断にもとづく指導力が要求される仕事だからである。」

しかしまた答申は別のところで「つねに新たなくふうによって改善された標準的な内容程度の教育をすべての国民に保障することは政府の国民に対する重大な責務である」とし、そのためには「必要な限度においては国が適切な教育課程の基準を明確に定める必要がある」とのべている。このことは、現実に行われている学習指導要領や教科書検定制度による教育内容への強力な国家統制の事実と照らしあわせてみると、いわゆる「国家の教育権」の立場に立って、教育目的や教育内容に対する無制限な国家統制を意図するものであると言わねばならない。

とすれば先に主張されている「教職の専門性」は教育目的、教育内容に対する国家統制の論理と整合的なものとして主張されていることがわかる。すなわちそこでいう専門性とは、国家の教育目的、内容の無条件的承認の上に立った、その目的、内容をどう教えるのかの技術のみに矮小化された専門性でしかない。そしてそのような矮小化された技術的専門性を媒介として、国家の選択する教育目的、内容が学校教育に強制されようとしているのである。それは本来の教育労働のあり方からすれば、「教育労働の変質」⁽¹⁰⁾というべき事態である。

しかし人間労働、特に精神的労働から目的を抜き去ることは労働意欲と自主性の喪失に直結せざるを得ない。労働目的の強制は教師の労働意欲の喪失と表裏一体であるということは国家にとっても矛盾である。それゆえ新たに国家の教育目的、「教育価値」を教師自身の自発的内発的価値観とするために、「職業倫理」や「意欲と使命感」等を中教審答申は教師に要求する。

教育価値から切断された教化のための教師の専門的技

術と国家主義的価値観の被強制という教職の現実構造は、資本主義社会の公教育における支配階級の教員支配の基本構造そのものであるといえよう。今日の資本主義国家は教育価値の選択を教職の専門性に任せるという寛容さを持つことはできないのであり、逆に教育労働の自由な発展を抑圧することによってかろうじて公教育のための教育労働者を組織するという歴史的な任務を維持しているのである。支配階級＝資本主義国家によって組織された教職の専門性は、常にその専門性自体の矮小化という矛盾的事態の中に置かれているのである。

しかし矛盾は蓄積されている。教育労働の自由な発展、教育労働者の創意と自発的努力の総結集なくして今日の公教育の退廃は救い難いものとなっている。今日主張されている教職の専門性への自覚は、階級的支配の下に置かれているという現実の下で、そのことへの抵抗の中で蓄積された教育労働についての科学的認識をふまえて、もはや教育労働の今日的発展にとって支配階級＝資本主義国家の支配は廃棄されるべきであるとする認識を含んでいるのである。そこにこそ今日の教職の専門性概念の科学性と進歩性の現実的根拠があるのである。

(2) 教職の専門性の立脚する教育学自体の矛盾的性格

しかし再びふりかえって、本当に教職の専門性は教育的価値についての選択権を主張しうるかどうか。もしそうであるとしてもどのような条件と限定の下でそれは可能であるのか。国家の支配からの自由を求める教職の専門性は、自己の立脚すべき価値的立場をいかに確保しうるか。

教職の専門性論の多くはそれを教育学自体の含む価値的立場であるとする。

例えば稲垣忠彦は「『何をどのように教えるのか』、『何のために、何を教えるのか』という「主題」に対する「実践家の意識的な努力」によって「価値、原則の蓄積、そしてそれにもとづく技術の発展」すなわち「教育科学の発展」が進められ、「教育という仕事の専門的な性格」がしだいに明らかにされてきた⁽¹¹⁾と述べている。

また堀尾の理論においても教育価値の認定は、究極的には教師と教育研究者の実践と研究の任務とされていると言えよう。更に宗像誠也の教師＝「真理の代理者」ということの根拠は教師の研究に置かれている。⁽¹²⁾

確かに勝田守一の教育学理論のように「教育活動に内在する価値自身の選択」が「主観的な恣意の次元に止まるならば、それは科学研究そのものの成立を不可能にする」という自覚に立ち、教育科学に対して「教育的価値の現代的な確立と問題関心そのものの批判としての哲学

的研究」を要請し「人間学としての教育学」の確立をめざす⁽¹³⁾ という自覚が教育学の側から積極的に打ち出されて来ていることは教育学の教育価値認識能力を積極的に論拠づけているといえる。

勝田は「他の諸価値の実現の手段にすぎない」ものではない「固有の教育価値」は「人間性の教育的回復」を可能にするものとして形成されてきた価値とともに「それらの諸価値の部分的実現の過程の中で蓄積された」「方法的価値」を含んで成立するとし、そのような「教育的価値」は「反動的な政治」を「告発」する力を持つとのべている。⁽¹⁴⁾

にもかかわらずこれは科学としての教育学の目標と可能性について述べられたものであろう。このような教育科学の積極的志向にもかかわらず、現実的には階級闘争を反映して教育価値認識をめぐる対立的諸見解が教育学の内部でも論争しあっているのである。

更に、教育をめぐる階級闘争が教育研究に対する圧力として働くときには、教育学自体が「政策を合理化する役割や一連の目的達成のための技術学の性格を負わされ」⁽¹⁵⁾るのである。

小川太郎は戦前の教師や教育学が「勅語を中核とする教育の内容には手をふれることができなかった」という中で「教育研究は教育の目的と内容の批判をさけて、最少抵抗線に沿って教育技術に集中することになった」と指摘し、「明治以降太平洋戦争に敗北するまでの日本の教育とその研究の大勢は、一貫して軍事的封建的な権力とそれを支える支配階級に奉仕する運命を担っていたといつてよい」⁽¹⁶⁾と結論していた。

また「民主教育は教育運動の性質や目標をいいあらわすとしても、この運動の目標や運動の過程において認められた価値観は、現代の教育学においては必ずしも教育的価値として認められていない」⁽¹⁷⁾ という状況の下では、逆に教育学と専門性の名において教育に内在化すべき価値が拒否されるという事態すら現実的である。

確かに教育学の今日の水準と発展は、大局的に見れば人類の教育事業の教訓を蓄積しつつ、その教訓を教育学独自の論理に即して構成する方向で進んできており、教育についての一定の価値的志向が内在化され、教育的価値として普遍的な承認を得ようになってくる。その限度において、教育学は教育の行われるべき価値的方向の判断のための万人共通の規準となり、「教職の専門性に内在化された価値選択の能力として働くことが可能であろう。しかし、教育学自体、その学問の論理に内在する矛盾、教育学の論理と教育現実との間に生じる矛盾、これらの矛盾の不断の克服と発展を通してたゆまず進歩す

るものであり、従ってその最先端の問題については常に論争的ですらあると言わねばならない。従って教職の専門性は教育価値の選択において、教育学自体の科学性が受けている歴史的規定性、制約性を、また受けざるを得ないのである。その意味において教職の専門性は、つきとめていくなれば、教育学自体の持つ矛盾と対立を含んで存在しているのである。

(3) 勝野理論への批判

勝野尚行著「教育専門職の理論—教育労働法学序説」⁽¹⁸⁾は教育労働の本質の解明に立脚して今日の教育学と労働法学批判を大胆に試みた注目すべき研究であると思われる。しかし教職の専門性が教育学に立脚するときに含みこまざるを得ない矛盾についての自覚は稀薄であるといわねばならない。

勝野は一定の批判を含みつつリーバーマンの教職論を高く評価している。しかしリーバーマンのこの教育専門職論の最大の欠陥のひとつは、勝野自身も批判しているように「教育目的とその決定主体、目的達成の教育手段とその決定主体、この両者を厳密に区分」という「教育目的と教育手段の分割論」の上立って「社会全体が決定した教育目的をどのような教育手段で達成していくか、この教育手段の決定権、中間目標 (intermediate objectives) ないし教育計画 (educational program) の決定権は専門職者教員集団の側にある」⁽¹⁹⁾ という点であろう。

「教育専門職＝教員が被管理の賃金労働者存在である」中で、その労働に対する教員自身の「自主管理」を実現して「教育政策に対抗し対決し」⁽²⁰⁾ ていくためには、国家による教員支配の最大の目的である特定の反動的な教育目的の強制こそ批判されねばならない。ところがこのようなリーバーマンの教育専門職の専門性という概念は、それ自体の中には根本的な教育批判の力量を持ち得ないことになってはいはないか。これは勝野の言うように、単に理論の「部分的不足」⁽²¹⁾ としてすませるものではなく、日本の教育現実の要請する理論の資格からは正に根本的な欠陥であろう。

勝野自身、かつて名古屋大学教育学部紀要『『教職の専門性概念に関する研究Ⅱ』(1968年)においては、リーバーマンの「教職の専門性概念」を批判して次のようにのべていた。

「広義『教育目的』が国民の総意によって決定されるものであって、教員団体がいかに教育専門職集団であるとはいえ、それを自律的に決定されることは許されない。それは『専門職の自律性』の範囲をこえているからである。だからこそ『教職の専門性』概念の研究

はあくまで科学的であろうとするなら、公教育運営の内実まで具体的に明示することはできないということになるのである。」⁽²²⁾

そしてそれを克服する観点を、リーパーマンのいう「教職の専門性」を「公教育運営の形式または形態」にかかわるものに限定し、「公教育運営の方向または内実」にかかわる「教師労働者」概念と統一的に把握すべきことを主張していた。すなわち労働者としての立場において教育の目的は正しく把握できるとしていたのである。⁽²³⁾

「教職の専門性」概念に対国家的権利としての「自律性」と「学問の自由」を含ませ、教育労働に対する国家支配を克服する理論的武器として構成しようとする勝野の努力が、国家目的遂行のための技術的錬磨の「自由」に矮小化されないためには、教職の専門性の立脚すべき価値の源泉が、教職の専門性の完全な外にはなく、それとの不可分の構成において解明されねばならない。しかしその場合、教職の専門性が立脚する今日の教育学自体の持つ矛盾に規定された教職の専門性の矛盾をどう解くのか。以前にとった「教職の専門性」と「教師労働者」概念の統一という構成を採用するのかどうか。あるいはリーパーマンの言うように教育目的の決定が（国家ではない）社会全体にあるとするならば、この教育目的の決定はいかなる概念で把握されるものであると考えるのか。そしてその概念と「教職の専門性」概念とのどのような統一が、公教育運営の全体を把握することができると考えるのか。この点は未だ解かれていないと言えよう。

IV 「教職の専門性と労働者性の統一」 概念の史的検討

それでは教職の専門性の矛盾はいかにして克服されるのか。そのような課題を担って戦後日本の教職理論の中では教職の労働者性と専門性の統一という概念が形成されて来た。ひとまずその概念を「そういう概念が、どのように、だれによって、なんのために、どのような条件のもとで使われてきたか」という「歴史的研究」の方法⁽²⁴⁾によって検討してみよう。

(1) 戦後の民主主義的改革の教育への浸透にとって、教師の労働者としての団結を形成することは不可欠の前提であった。宮原誠一は戦後の教員の組合運動への大量の参加の意義を次のような側面から把握していた。

「人間らしい表情とはなんであろうか。それは基本的
人権の味わいを味わい知った人間の顔つきのことであ

る。生きる権利、働く権利、みずから考えみずから発言する権利がわが身のうえにも実現できるのだという実感を教師たちは教員組合運動の経験のなかで味わった」⁽²⁵⁾

すなわち、日本の教師はまずなによりも、自己の社会的経済的な被規定性を自覚し、労働者として組織され「教員組合運動が日本の教師の上にもたらした精神の革命」⁽²⁶⁾を経て日本の教育の主体へと形成されねばならなかったのである。

しかし労働者としての感覚を身につけはじめた教師が、子どもの形成に働いている日本社会の現実接近すればする程、教師はその社会の現実の変革に役立つ人間の価値が何であるかを、日本の現実の中から汲みとらねばならなかった。

当時竹内好は「平和と教師の役割」という論文の中で「平和の問題が本質的に人間改造—国民的規模での教育の問題としてとらえられていない」ことを指摘しつつ、戦争の脅威がさしさまっている中では、平和の問題を「次代の形成を考える」「人間形成の理論としての平和論」の創造にまで高める努力の必要を強調し、それは国民的な平和のための教育運動、すなわち平和という価値が「教育という手段によって国民大衆に浸透する」運動と不可分のものであり、「げんに教職にある50万の教職員諸君」こそその「推進力」たれと述べていた⁽²⁷⁾。

朝鮮戦争を機にした再軍備への急速な動き、原水爆禁止運動にみられるような高まる国民の反戦平和の運動、未だ根強い日本社会の封建性、これらの歴史的、社会的状況の中での社会進歩と人間の幸福のための教育価値の創造は、日本の教師が労働者としての立場を通じて勤労人民の歴史的課題と結びあうこととともに、教育の専門家としての力量の錬磨、教育目的や内容、方法、技術等についての教師自身の自己教育を厳しく求めるものであった。その具体的な現われは日教組教育研究運動の開始（1951年）であり、相次ぐ民間教育研究団体の結成などであった。日教組の倫理綱領（1952年6月決定）が労働者としての倫理とともに平和のための教育の倫理をも掲げていたことはこのような文脈の中で理解されねばならないであろう。

(2) 教師の労働者性が教育価値にかかわって強力に主張されたもうひとつの時期は1960年代のはじめであった。

勤評による教師の団結の破壊の上に、教育内容に対する国家統制、差別選別の能力主義が強力に進められていく。そのような中で多くの教師の間には「思想性、科学性、芸術性のない、したがって本質的に非人間的な技術主義的授業と、その研究に日をすごし、いっそう多く

の教師がなかば人格喪失のかたちで怠惰な日を送」⁽²⁸⁾ という状況が生れていく。このような中で「教師の主体性の回復」「近代主義の克服」「教科の思想性」等が教師の運動の大きなテーマとなっていた。

そのような中で宮原誠一は「教師の立ちなおりが本腰になり、教師が自己をつくりかえていくことのできる基本的な生き方とは、教師にとって学校を職場として働く労働者として生きるということのほかにはありえない」⁽²⁹⁾ とのべ、教師の「専門性と労働者性との統一において第一次的機動力として働くのは労働者性の側面である」⁽³⁰⁾ として労働者性を強調していた具体的にはそれは「学校を職場として働く労働者としての団結」を基礎としつつ「農民や労働者とともに行動し、農民や労働者から信頼され、みずから大衆の一員として大衆に役立ちうる実感をもつ教師」⁽³¹⁾ としてイメージされていた。

また西滋勝は「教師の労働者性を確立していくという主要な側面を基礎としながらこの労働者性に浸透された専門性を統一的に実現していく最も具体的な組織路線」としての「職場づくり」「新しい教師集団の形成」によって教師の「ア・モラリズムや技術主義の克服」が可能であるとしていた⁽³²⁾。

職場の統制が強化され、教師の団結に攻撃が集中し、また高度経済成長という社会的経済的な背景に支えられた階級闘争否定と福祉国家イデオロギーが強力に展開される中で、教師の労働者としての自覚と団結の鍛え直しを土台にして再び国民教育運動の再構築を展望していくという順序は60年代前半にとって必然的であった。攻撃が厳しく根本的であればある程、教師は自己の団結の根本的基盤、団結の客観的必然性の根本にまで立ち戻って、その必然性を再組織するところから始めねばならなかった。60年代のはじめに堀江正規らによって教師が労働者であるということの経済的規定性が論争されたことの意義はここにあったと言えよう⁽³³⁾。

このような中で強調された労働者性とは、労働者の権利と自由の確保への志向であったとともに、技術主義を克服した教育実践に向かう思想性のことであり、教師の経済的階級的存在規定を教育に対する主体的態度確立の客観的根拠という観点から把握する概念として使用されていたのである。もちろんその労働者性は新しい専門性へと結実せねばならなかったのであるが。

(3) しかし1950～60年代の教育運動の中で明らかにされて来たもうひとつのことは、教師の民主的な教育活動の自由が確保されるには、圧倒的多数の勤労人民の支持が組織されるべきこと、そして勤労人民が民主教育の主体へと形成されることこそが民主教育に対する最も強固な

支持を獲得するすじ道であるということであった。

(i) 1956年は日本の勤労人民が国民教育の主体へと形成されていく上ではひとつの画期であった。いわゆる任命制地教委制度反対の闘いの中で、日教組はそれまでの評価を転換して地教委の公選制擁護を積極的に掲げて闘うのであるが、それは公選制地教委制度に具体化された、地域住民による教育の民衆統制（宗像）が、それまでの封建的反動的ボス支配の道具であることを克服して、教育を勤労人民の民主主義的教育要求と結びあわせる民主主義的教育行政の概念として現実的であることを示し始めた時であった。このような変化の中で教師像も変化していく。当時小川太郎は典型的な教師像を次のように描いていた。

「教師は人間として、民衆の一人として、父母とともに、米の収穫や商品の売れゆきや、物価や、賃金のことを心配しなければならない。教師がもし、自己の待遇のために闘うことだけを考えて、子どもたちの父母も幸せに生きるために、米の収穫や商品の売れゆきや、物価や、賃金のことで、それぞれに苦しみ、奔走し、闘っている、自分と同じ人間であり民衆であるということを、温い仲間の意識で考えることをしないとしたら、どうして教師は父母と結びつくことができようか。」⁽³⁴⁾

そして小川は、「教師以前の人間の姿で、父母の仲間となろうとする」ことによって「子どものことも教育のことも距てなく話し合えるところまで進むことができる」⁽³⁵⁾と述べていた。

ここに描かれた教師の姿は、広範な国民の教育主体への成長の可能性に確信を持ち、その重要な契機が自分と親との接触にあることを自覚し、そのために民衆にとけこむ能力、大衆と結びあう能力を不可欠の条件として身につけようとした、国民教育運動の組織者としての教師像であったと言えよう。そしてこの教師の大衆性や民衆性ということを糸口として、父母国民の教育要求は学校教育を動かす力へと組織化されていくのである。このような教師像は50年代はじめの「教師は労働者として団結する」という中心スローガンからの発展であった。もちろんそれは「教師は労働者である」ことの否定ではなく、労働者としての教師は国民の中にかなる位置を占めねばならないのかという新たな課題への挑戦であったと言えよう。

(ii) 勤労人民の国民教育の主体への形成を視野においた教師の専門性のあり方が一層強く意識されてくるのは、動評闘争においてであり、またその教訓が深くほりおこされ、安保闘争の経験を経る中で統一戦線への自覚が明

確になっていく過程でのことであった。

例えば京都の奥丹後の教育運動と統一戦線の発展は次のように述べられている。

「奥丹の教育運動と統一戦線の発展をみると、はじめに『教師の運動を援助してもらおう』から、『父母、労働者の教育要求を受けとめる』にすすみ、さらに、父母をふくむ地域の勤労人民の生活要求を掘りおこし、組織し、たたかいに立ち上らせ、主権者として生活をよりよいものに変革しようとする目で、教育を問題にし、教育運動を発展させるという段階にすすんでいる。そのときはじめて、父母、労働者、農民が自信を持って教育内容を問題にし、教師もそこから多くのことを学び、教育運動の質が変わりはじめたと言える。」⁽³⁶⁾

このような発展過程は勤評闘争から'60年代後半にかけての日本の多くの教育運動がたどったひとつのすじ道であったと言えよう。日本の教師は、勤評闘争から'60年代にいたる闘いの中で、自己の闘いに対する勤労人民の支持を訴えるという活動を契機として、自からの教育活動が勤労人民の教育要求実現の任務を負っていることを改めて自覚させられ、その任務に応えないかぎり、勤労人民の支持に支えられた教師の民主教育のための自由も広がらないことを知ったのであった。しかしそのためには教師の側の意識の発展だけであってはならない。勤労人民の教育要求が勤労人民自身によって自覚的に把握され、更にその自覚的に把握された教育要求と教師の教育実践、学校の事業とが結び合わされているということ、勤労人民自身が確信していなければならない。そこに勤労人民の教育要求の組織化と、組織された要求をもって父母・地域住民が教師とともに学校教育のことを考えるための日常的、恒常的な教育運動の必要が生じて来るのである。

そのような認識は、教師の専門的な力量と勤労人民の教育要求の結合こそ、教師の教育の自由を拡大する道であり、また教職の専門性の根底にすえられるべき価値的立場とは、勤労人民の教育要求に含まれる価値的立場であることを教えるものであった。

しかしまたそうであるからこそ、勤労人民の教育要求や価値認識と教師のそれとの間にずれがある時には、そのずれを克服するための取り組みが求められる。それは単に教育運動に止まるものではない。'60年代はじめ、教育労働者が勤評闘争の総括を経て、深く地域にはいり、地域住民の労働組合への組織化、部落解放同盟の組織化などのために努力し、生活要求実現の闘いの組織者としての役割すら積極的に担おうと努力したことは「遅

れた民衆」(宗像誠也)と労働組合に組織された教育労働者との間のずれの克服によって、教師の民主教育の自由の基盤を拓げようとするために不可欠の過程であったといえよう。

(iii) '50年代後半から'60年代の高度経済成長は、国民生活の矛盾の一層の拡大、農村の破壊や大企業の合理化、石炭産業の切り捨てなどを生み出し、広範な国民の中に自己の生活要求と教育要求認識の新たな発展を求めたのであった。そしてその認識の発展は困難な国民自身による自己教育を必要とした。

そのひとつの典型を、'60年代における、父母、子ども、学校をまきこんだ進学競争の激化にみる事ができる。進学・就職の要求それ自体は正当であるとしても、親や地域のそれまでの生活基盤が再編され破壊され、生活と労働の場を奪われることに対する批判の観点をあいまいにしたままのそれは、日本の教育の民主的発展を支える価値とはなり得ない。逆にこの形の要求をひとつの支持基盤として'60年代の学校政策、差別・選別の能力主義的教育体制が急速に進行するのである。

ひとつの例がある。差別と選別の教育が進行する中で、'60年代前半に岐阜県を襲った「教育正常化」攻撃の中で、教師は合理化や労働強化で苦しむ労働者や、経営の自立を困難にさせられている農民との結合こそ、この攻撃を打ち破る大きな力となることを学びとるのであるが、その人たちとの結合にとって最大の障害は、そのような家庭の子どもたちの多くは、差別と選別の教育の底辺にあって、学校教育から見捨てられ、子どもも親も学校教育と教師への期待を裏切られていたということであった。差別と選別の教育にたち向う新しい実践の創造は、教師の運動に対する国民の支持を組織する上で不可欠のものとなったのである。再び親の期待と学校教育とを結合する新たな教育価値が、社会の構造的変化に即して探究されねばならなかったのである。

日本の教育運動は、このような試練の中で、父母・地域住民の生活をもう一度みつめ直し、独占資本のイデオロギー攻撃を打ち破り、自己の生活と労働の民主的再建の道を明らかにしていくという、教師をも含んだ日本の勤労人民自身の自己教育の過程を媒介として、新たな教育価値の創造の任務に応えることが可能になったのである。教師はその自己教育の過程に、労働者としての階級的自覚と戦闘性ととも、専門家としての教育科学の力量をたずさえて参加することによって、この勤労人民の自己教育の過程の含む「勤労人民の教育要求を明確にしつつ国民教育……への要求を提起していく組織主体形成」⁽³⁷⁾ という側面を意識的に推進させていったのであ

る。そのような過程はもはや労働者性と専門性の統一という概念では把握しきれぬ内実を持つものであったと言えるであろう。

(4) このような戦後の教職の専門性概念の把握の変化と発展は、教職の専門性と民主的な価値的立場との結合の努力の過程として把握できよう。

そして重要なことは、教育価値認識にかかわる単純な労働者性と専門性の統一という概念、特に教育の目的や方向を労働者階級の価値観によって決定するという意味での労働者性概念は、今日においては克服されねばならないことを戦後の教育運動の歴史は教えているといえないであろうか。

そのような「労働者性」概念の使用は、今日の教育価値創造とその認識過程のリアルな把握をもはやなし得ないということに最大の問題点がある。勤労人民の総体の運動、それと不可分に結合した勤労人民の自己教育運動の教育価値形成上の役割について解明できないこの概念では、教職の専門性の立脚すべき教育運動の全体構造を解明することはできないのである。

「労働者性」概念は、特に '50 年代初期においては、教師が労働組合に参加するという組織路線として具体的には把握されていた。今日このような意味でこの概念を使用するならば、それはいわゆるせまい労働組合主義の合理化の理論にすらなってしまうであろう。'60 年代初期に強調された「労働者性」概念は、'50 年代のそれとは違って、(教育実践の場としての) 教室、職場、地域を統一的に把握するという問題意識を持つに到っていた⁽³⁸⁾ が、そのためにも何よりも労働者としての団結を職場に回復することを中心的な組織路線とするものであった。これらの「労働者性」概念はそれ自体として教育価値を決定する力をもつものとして認定されていたのであった。しかし次第に教育における地域の主体的役割、勤労人民こそが国民教育の主体へと形成されるべきであるという認識が蓄積されて来るに従って、教育価値の源泉は、教師の労働者性から勤労人民の統一された教育要求であるとの認識へと発展していったのである。それは教育運動における単に教師の闘いと民主教育を支持する父母という認識から、教育の主体としての父母・地域住民という認識の発展に対応するものであった。

そのような意味において「教員(団体)は『プロレタリアート労働者』の立場に立つことによってはじめて…広義『教育目的』がどのようなものでなくてはならないかを正しく把握しうるのである」⁽³⁹⁾ というような、「労働者性」、「労働者性と専門性の統一」の概念は、教育価値創出の歴史的諸運動を、労働者としての教師の運

動、「労働者性」に代替させ矮小化するものとして今日批判されるべき対象なのである。⁽⁴⁰⁾

V 教育価値の歴史的創出過程における教職の専門性の位置

西滋勝は、勤評闘争の教訓をふまえつつ、次のように教育と教師の専門性の性格を述べていた。

「教師の専門的力量ということは、単に教育固有の論理からのみ演繹しうるものではない。なぜなら、教育実践、教育労働ということ自体、客観的な制度のもとにおける一つの社会的、歴史的実践であり、広い意味での政治的実践であるからである。教育実践の構造を形造る重要な要素である教材・子ども・教師、そのいずれをとっても明らかに社会的矛盾の総和であることを忘れることはできない。……(中略)……教育実践そのものが純粋な教育現象ではなくて徹頭徹尾政治に浸透されたものである……。従ってまた、このような実践に指導的役割を果たす教師に対して要請される専門性ということも、政治に中立的な専門技術の単純な総和でなく、深く政治性と思想性に裏うちされたものとして要請されているということになる。」⁽⁴¹⁾

教育がこのようなものであるとすれば、求められるべきは、この矛盾の性質についての科学的認識であり、その矛盾克服の歴史的、社会的な見通しであり、そして意識的な教育の過程にその矛盾を受けとめることであろう。教師はそのためにこそ、西のいう「政治性と思想性」を身につけねばならない。そしてこの「政治性」や「思想性」と結びつくことによって、教職の専門性は教育実践を導く力となりうるのである。そこでいわれている「政治性」や「思想性」とはすなわち歴史的価値認識のことであり、それは単に教育学のみの課題として引き上げるのでできないものであり、教師にとっては、教育実践に限定されない一般的な社会实践と研究による社会科学的認識の課題であるといわねばならないのである。

教職の専門性が立脚すべき価値的立場の根源は、教育学や専門性それ自身なのではない。その源泉は単なる教育の論理だけにあるのではなく、人間の全面的発達を条件づけている歴史的・社会的現実の変革をめざす階級闘争であり、今日の日本においては、広範な勤労人民諸階層の民主主義的諸闘争それ自身であるといわねばならないのである。

しかし教育は、そのような政治的諸闘争の論理、すなわち教育にとって外的なものの論理によって決定された

価値をそのまま教育価値として受けとめて実践されるのであるか。とすれば、再び教職の専門性は、教育価値とは切断された、単なる技術の学にならざるを得ない。それは当初に積極的なものとして設定したような教職の専門性概念自体の成立不可能性を意味する。

結論から言うならば、教育価値と政治的価値との相対的な独自性の承認の上に立って、「勤労人民大衆の生活要求と歴史的課題の教育価値への摂取」⁽⁴²⁾と転化という過程にこそ、教育価値認識における教職の専門性の独自の役割があるといわねばならない。

勝田守一はかつて、教育の問題を「すべて経済や政治の問題に帰着させてしまうという傾向」を批判しつつ、「子どもの現実の悩みや喜びをとおしてつかまれた、その生活にふくまれている子ども自身の矛盾を通して、社会のしくみをとらえること」⁽⁴³⁾を強調していた。勝田も指摘しているように、社会の矛盾は、教育の過程においては、子どもの発達をめぐる矛盾という相において現われる。

小川太郎は、この矛盾と発達の間を、「社会の矛盾の反映としての子どもの矛盾と、未熟な能力と環境との間の矛盾とが重なり合って、子どもの中につくられている矛盾が克服されていく過程が現実の発達である」⁽⁴⁴⁾ととらえていた。また五十嵐頭は「教育の本質は、この矛盾（＝実践の内部にもっている矛盾——引用者注）に働きかけて、矛盾の側面的関係や矛盾と矛盾との関係を意識的に非敵対的なものに変えるよう働きかけ、矛盾が人格を持った人間の成長の力となるよう努力することであると考える」⁽⁴⁵⁾とのべていた。教育の過程がこのようなものである故に、歴史的に形成されてきた諸価値は、子どものこの矛盾の克服＝発達の過程に、どのような条件で、どのような発達の水準において、どのような技術と指導の下で有効に働きうるのかの科学的検討を経て、教育目的や教育内容や教育方法へと転化され、それらの諸価値が結ばせる人格像の中に体系的に位置づけられることによってはじめて教育価値として認定されるのである。正にそのような努力の過程にこそ、教育科学の力量に支えられた教職の専門性の独自の価値がある。

しかし、再び考えるならば、そのような「勤労人民大衆の生活要求と歴史的課題の教育価値への摂取」という過程は、教職の専門性の専断的過程であろうか。民主教育を担う教師への国民の支持が拡大されることは、単に国民が、教師の教育の自由という形式を支持するということによってではなく、その自由のもとで行われる教育に対する同意と支持が組織され、国家権力の不当な介入に

対しては教師を支持しつつ、自からの子弟の教育のこととして共に闘うということであろう。とするならば、国民と教師との関係は、自分と同じ社会認識や価値認識を持つ教師の人格に対する国民の信頼という関係として結ばれるに止まらず、否、たとえそのような社会認識や価値認識は異っていたとしても、子どもの発達にかかわる教育価値においてこそ共通認識を形成せねばならないということになるであろう。そのためには、日本の勤労人民が、自己の教育への要求や期待を高めつつ、それを実現する教育価値が何であるかを自から把握せねばならないのである。そのことこそが「教育は勤労人民の事業である」⁽⁴⁶⁾ということばの意味の中核をなすものであろう。

そのためには、勤労人民の多様な教育への要求を組織化し、統一し、更にそれを教育価値へと摂取し、子どもの成長に働く力へと具体化していく、この過程が正に父母・地域住民と教師との双方にとって主体的・自主的な成長の過程として、互いに結びあって高く昇る二つのつるの如くに進められねばならない。それは勤労人民の組織された教育要求と教職の専門性の相互浸透の過程であり、科学の力に支えられた要求の発展と、要求による科学の点検と変革の統一的過程であると言えよう。そしてそのような過程において、教職の専門性は、専断ではなくて主導するという任務を負わねばならないのである。

このような教職の専門性の論理は、究極のところ、科学としての教育学それ自体の発展の論理に通じるものであろう。戸坂潤は「科学の大衆性」という論文の中で『科学の大衆性』の問題は、実は『大衆の科学性』の問題である」としつつ、「大衆の半ば無自覚・無媒介に持つ意識」すなわち「未組織諸観念」を「理論にまで合目的的に整理することが、科学の今の大衆性であるだろう」とのべ、更にそのことは「科学—理論—の実践性」の問題であること、また「存在が論理の構造—真偽関係—を決定しなければならない」のであるから、結局「科学の大衆化」は「科学が真理であるか虚偽であるかの価値に関わる」とし「日常的科学は今日大衆性を持つことによって初めて真理となることが出来る」⁽⁴⁷⁾と結論していた。

教育価値が「歴史の諸運動をとおして客観的に……決められてくるものである」⁽⁴⁸⁾ことを承認するならば、その歴史的な教育価値創出の過程の全体を教育学は科学的に解明し、意識化していかなければならない。もちろん教育学はその創出過程自体にとってかわることはできない。しかしその過程に科学の光をあてることによって、国民の教育運動と教師の教育実践を正に科学的な過程と

しうるのであり、その中で教育学自体が科学化されるのである。戸坂のいう「科学の大衆性」が、勤労人民の教育要求を高め、そのうちに内在する教育価値を明らかにし、それを学校教育に生きて働くようにするという教育学の実践性として求められているのである。そしてそのような課題に応えうる実践性の獲得、大衆の組織化を可能にする理論への発展、すなわち教育学の大衆化の中にこそ、今日において、教育学の真理性を高める道があるといわねばならないのである。

今日程の国民の教育要求の高まりは日本の教育史上かつてなかったことであろう。しかしこの多様な要求は果たしてそれが根本的には民主主義教育への要求であるという自覚をその内に形成しているであろうか。今日はいわば伝統的保守政治の危機と結びついた教育の危機の時代であろう。この危機を民主主義を強化する方向で解決する道は、日本の勤労人民の教育要求の高まりが民主主義教育への要求としてひとつに結びあわせられ、学校教育に生きて働くこと以外にない。このような課題に対して、日本の教師は、鍛えられた労働者としての組織性と戦闘性、教育科学に支えられた高い専門性を持って大胆にとりくまねばならないであろう。そのような中でこそ教職の専門性の真価が問われているといわねばならない。それは勤労人民の教育要求の発展（従ってそれは、父母の教育要求に対する一方的服従ではない）と実現に教職の専門性が服務することであると言えるであろう。

(指導教官 五十嵐頭)

〔注〕

- (1) 従来の教師の労働者性と専門性の統一の理論は、(a)教師が賃労働者としての権利を行使すること、国民の教育に対する責務を負っていることをどう統一的に実践しているのかという論点とともに、(b)教育を進める教育の目的、方向、すなわち教育価値の源泉としての労働者としての立場と教育の専門家としての立場との統一という価値論的な論理とを含んでいた。(b)の方の代表的なものとしては西滋勝、宮原誠一などをあげることができる。この小論で教師の労働者性と専門性の統一というときは(b)をさすことと限定する。
- (2) 勝野尚行「教職理論研究の四つの課題」『教育実践と教育行政』法律文化社刊。1972年。13ページ
- (3) 勝野尚行「専門職労働者論」『教育実践と教育行政』290～291ページ
- (4) 同上293ページ
- (5) 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店1971年刊。321ページ
- (6) 堀江正規「これからの教師はどうあるべきか」『教育評論』1970年4月号。51ページ
- (7) 務台理作「教師と教育労働—合同教研全国集会の記念講演全文」『教育評論』1962年4月号。15ページ
- (8) 遠山啓「技術者としての教師」『よい教師になるために』

新評論社刊。1959年2月。22ページ、なお遠山はこの論文の中で「もし教師が単に賃金をもらっており、それで生活しているという点からみて労働者というなら、広い意味の勤労者はすべて労働者となるだろう」とのべて、労働者という概念を賃金労働者という意味ではなく、いわゆる剰余価値を直接生産する生産労働に従事する労働者という概念としてとらえた上で、教師は労働者であるという規定に反対している。しかし生産手段を持たぬ賃金労働者という意味で労働者概念を使用した上で教師はいかなる労働者かを解明することこそが課題であろう。なお遠山とは違って、労働者概念を「生産労働者」という所に置いて教師は「半プロレタリアート」とする堀江正規の論（『教育労働者について』岩波講座『現代教育学』第18巻1961年刊）については芝田進午の批判（『教育労働者』論の課題『現代日本教師論』国民教育研究所論稿8、1966年8月刊。47～48ページ）が妥当であろう。

- (9) 勝野尚行『教育専門職の理論』法律文化社刊。1976年2月。32ページ
- (10) 坂元忠芳「70年代の教育運動の課題と展望」『教育運動史研究』第14号。教育運動史研究会編。1972年9月刊。62ページ
- (11) 稲垣忠彦「教育実践の構造と教師の役割」岩波講座『現代教育学』第18巻。1961年12月刊。36ページ
- (12) 宗像誠也は次のように述べている。「……教師はまさに真理の代理者たるべきである故に、教師には真理に反することを教える自由はない。それならば真理はどのようにして得られるか。不断の自由な研究によってであり、それ以外ではあり得ない。」（『教育権をめぐって(二)』『教育評論』1960年5月号。13ページ）
- (13) 勝田守一「(序章) 教育学論」『現代教育学入門』有斐閣1966年3月刊11～12ページ
- (14) 勝田守一「教育の概念と教育学」『勝田守一著作集6』430～441ページ。例えば勝田は次のように述べている。「われわれは、反動的な政治が、そのイデオロギーにおいて人間的価値を否定することだけではなく、それが教育的価値そのものと矛盾し、教育そのものの否定を招かないではおかないという事実によって教育の名においてこれを告発する。この告発の権利は蓄積された教育的価値から由来する」（441ページ）
- (15) 勝田守一「教育の科学と価値について」『勝田守一著作集6』407ページ
- (16) 小川太郎「教師の研究活動」岩波講座『教育』第8巻「日本の教師」1952年刊。119～120ページ
- (17) 五十嵐頭「現代教育史における民主主義教育の発展」青木講座『現代民主主義教育』第1巻「現代社会と教育」1970年2月刊。33ページ
- (18) 法律文化社1976年2月刊
- (19) 勝野尚行同上「教育専門職の理論」158ページ
- (20) 同上。16～17ページ
- (21) 同上7ページ。勝野はリーバーマンの教育専門職論の「欠陥」という場合には「(以下このことばは不足部分＝部分的不足があることを示すためにだけ使用する)」(7ページ)とのべている。
- (22) 勝野尚行「『教職の専門性』概念に関する研究Ⅱ—1。問題の提起」1968年度名古屋大学教育学部紀要72ページ
- (23) 同上。73ページ
- (24) 勝田守一「教育の理論についての反省」『勝田守一著作集』第3巻。61ページ
- (25) 宮原誠一『教師論』要書房刊。1950年。91ページ
- (26) 同上。92ページ

- (27) 竹内好「平和と教師の役割」『教育』1952年7月号. 14～19ページ
- (28) 宮原誠一「教師と人間回復」『国民教育研究所論稿7』『教師の主体制の確立と国民教育の創造』1964年3月31ページ
- (29)(30)(31) 同上. 31～33ページ
- (32) 西滋勝「教師の課題と役割」岩波講座『現代教育学』第18巻「教師」1961年12月. 67ページ
- (33) 堀江正規「教育労働者について」上記『現代教育学』第18巻
- (34) 小川太郎「教師と父母の結びつき」『現代教師論』明治図書1955年刊. 101～102ページ
- (35) 同上. 102ページ
- (36) 貞広太郎「地域における統一戦線と教育運動」青木講座『現代民主主義教育』第5巻. 1969年11月刊. 54ページ
- (37) 藤岡貞彦「勤労人民の自己教育をめぐる思想と状況」青木講座『現代民主主義教育』第1巻. 1970年2月刊. 132ページ
- (38) 例えば先に検討した宮原誠一「教師と人間回復」(1964年3月)は、高知県などの「地域で教師が大衆の組織をつくり出す動き」等にも注目して、教師が「地域の青年や母親や農民や労働者の学習組織に参加すること」や「労働組合・農民組合などの地域大衆の諸組織の活動に参加すること」等を主張していた。
- (39) 勝野尚行「『教職の専門性』概念に関する研究Ⅱ—Ⅰ問題の提起」1968年度名古屋大学教育学部紀要. 73ページ
- (40) ここでの主張は、教育価値造出の歴史的運動を教師の労働者性、労働者としての運動によって代替しようとする「労働者性」論であって、例えば労働者としての権利と専門家としての国民的責務の統一的把握というような意味での労働者性と専門性の統一という概念はそれとして究明されるべき課題であると思われる。
- (41) 西滋勝「教師の課題」岩波講座『現代教育学』第18巻. 62ページ
- (42) 五十嵐顕「戦後教育の歴史・序章」『戦後教育の歴史』青木書店1970年刊. 20ページ
- (43) 勝田守一「教育の理論についての反省」『勝田守一著作集』第3巻. 47ページ, 初出1954年2月
- (44) 小川太郎『教育と陶冶の理論』明治図書1963年刊. 33ページ
- (45) 五十嵐顕「教育科学における実践の問題」『民主教育論』青木書店1959年6月刊. 21ページ
- (46) 同上. 25ページ
- (47) 戸坂潤「イデオロギーの論理学」『戸坂潤全集』第二巻勁草書房. 92～94ページ
- (48) 五十嵐顕「教育権理論における価値の問題」『国民教育』第6号. 1970年秋季号. 8ページ