

日本型学校教育の改変による教職の質的転換

——戦後の先駆的教育実践と家永教科書裁判に見る教師の献身性を焦点にして——

Qualitative Turn of Teaching Profession Caused by the Changes of Japanese-Type Model of School Education:
Focusing on Teachers' Specialty of Devotion seen in Pioneering Educational Practice after the War and in IENAGA Textbook Lawsuits

安井 勝
YASUI Masaru

I 課題の所在

【教師の長時間勤務の問題】

中央教育審議会（2015/12/21）は「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」を答申した。その後、学校における働き方改革特別部会（2017/11/29）より「新しい時代に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（中間まとめ）【案】」（以下、（中間まとめ）【案】と略記）が報告された。どちらも、教師¹⁾の過密・長時間勤務実態を問題化しており、その解消をチームとしての学校体制の推進、及び学校における働き方改革に向けた論拠の一つにしている。それには、子どもと教師、学校への救済的措置のような色合いが強く、深刻な勤務実態を招いた教育行政側の責任に言及していない点も共通している。

時間外勤務の量的増大と長時間化について、小川（2009）は、文部科学省が実施した「教員勤務実態調査（2006）」の結果分析をもとに、教師が引き受けてきた多様な業務による長時間超過勤務問題を給特法（1971）の教職調整額によって解消できない状況にあり、その改善には教職調整額を廃止して時間外勤務手当への移行が望ましいと説いている。²⁾ さらに、樋口（2017）は、2016年度実施の同調査速報値（2017）に照らして、「教職調整額は支給されるが、時間外勤務の実態と乖離した支給実態となっており、事実上の不払い残業が横行しているという深刻な問題状況にあ

る³⁾」と、給特法が時間外勤務に関する諸問題を隠蔽している弊害を指摘する。教師の過密・長時間勤務問題への法制度的な側面からの指摘は、問題解明の一面を示している。

【日本型学校教育と献身的教師像の問題】

さて、教師の長時間勤務問題に対して、給特法等の法制度的立論のみでは、そこに内在する他の問題点を新たに隠蔽してしまう。

（中間まとめ）【案】は、「全人格的な完成を目指す教育を実施する日本型学校教育の取組は、…（中略）…我が国の教師が、子供への情熱や使命を持った献身的な取組を積み重ねてきた上に成り立ってきた」としているが、そこに続けて「世界的に評価の高い、…日本型学校教育の良さを維持しつつ、質の高い学校教育を持続発展させるためには、教師の業務改善を図ることが喫緊の課題」と云う。これまでの教師達の日本型学校教育が勤務状況の悪化を招いてきたので、それを改善していくかのような論調である。その急務とする業務改善の強調には、日本型学校教育に帰属する献身的な教育を質の高い教育へ転換しようとする教育論理が表れている。

久富（2017）は、戦前の「教え子主義」を引き継いだ「献身的教師像」が、教育への管理と統制を強めた今日も教育現場の教師達に根強くあること一定評価しつつ、そのパターナルな教師像からの民主的転換を唱える。⁴⁾ それだけに、献身的教師像が献身的「貢献」を教育に果たした内実を明らかにし、日本の学校教育に及ぼした意義を再

確認して、それらの積極面を継承していく必要がある。

【研究課題】

献身的教師像について、先述の久富は「担任する子どもたちの側から教師に期待している事柄に対して、教師として、それが子どもにとって必要と考えられるならば、熱意をもって献身的に向き合う教師⁵⁾」としている。教育の営みは連綿として永続的であり、しかも指導の即時性（今と此处）を逸することができない。子どもの成長と発達を促す教師にとって、その無限定な指導性が子どもの期待に応えた時の喜びを増幅させたのである。

献身的という教師像の精神性を検討するにあたり、それを教師像研究に拠ると、観念的な省察になりかねない。それに隣接する領域に移行して、そこに見る献身的教師が果たした成果や教訓を引き出し、そこから教職の献身性を照射するという方法が考えられる。

教職の献身性に内在する成果を読み取るために、ここで教育実践に焦点を当ててみる。久富（2017）によると、(1) 教育実践という言葉の起源は1920年～30年代の生活綴方教師達が創造・発明した概念であり、(2) 教育という仕事をより良いものにしようとする志向をもった実践的性質を有している。⁶⁾ 従って、子どもに尽くした献身性の教育的価値は、この中に内包している。

また、それらの教育実践の蓄積と成果から、教師の献身性に有する教育的価値を把握していく時、その時代の教育における歴史的側面からの意味づけをして、どこに（或いは誰に）教育の恵沢（利益）がもたらされたかを汲み取ることは価値の客観性を付与する上でも貴重である。家永教科書訴訟と裁判経過の32年は、その時代の教育を憲法理念の側面から照射できる金字塔的位置にあり、客観的評価の一指標になる。併せて、今日の教育改革が唱える教職専門性を批正する視点を与える。

本論考では、第一に、今日まで受け継がれてきた献身的教師像の積極的な意義と教訓を、その時代の教師たちが献身的に取り組んできた教育実践から導く。第二に、家永教科書裁判の経過が及ぼした思想的人格的な意義を、教職意識や教職観、

教師像に照らして考察する。それらを踏まえて、第三に、教育再生実行会議（2013）に発する日本型学校教育の改変が示す教職の専門性には、どのような根本的問題が意図されているのかを考察する。

II 献身的教師像のもとでの教師の教育実践

1 戦後教育実践の事例集積と区分について

戦後教育実践の事例集積と区分にあたり、これまでどのような実践事例記録が編纂・発行されてきたのかを確認しておきたい。

1960年代に宮原誠一・国分一太郎監修（1966）『教育実践記録選集全5巻』（新評論）が、1970年代には海老原治善（1975）『現代日本教育実践史』（明治図書）が見られる。前者は戦後の歴史が浅く、後者は大正と昭和前期（戦前）の実践群である。1980年代には高浜介二監修（1982）『教育実践事典全5巻』（労働旬報社）が編纂された。教師達の実践事例の大典となったが、実践者の教職的背景が把握できない。2000年代に移り、田中耕治編著（2005/2009）『時代を拓いた教師たち』2編（日本標準）には、戦後教育実践の31事例が収まっている。臼井嘉一監修（2013）『戦後日本の教育実践－戦後教育史像の再構築をめざして－』（三恵社）は、社会科教育に限定した創造的な実践の全国的追跡となっている。

先の『時代を拓いた教師たち』（2005）の14事例は、教育実践をその時代を特徴づける標記（「新生日本を切り拓く」「学力と自治の保障を求めて」「授業づくりとく生きる力」の育成をめざして）で分類されている。同じく、『時代を拓いた教師たちII』（2009）の17事例は、4つのカテゴリー（「学びの姿を変える」「教科の世界を深める」「教育実践の源流をさぐる」「学校に文化をつくりだす」）で分類されている。

2編を合わせると、近年に類例を見ない、しかもコンパクトな教育実践集となっている。全国的な教育実践を創出した教師達の苦闘と思想が編み込まれていて、教師の献身性を引き出す上で貴重な事例群であり、これを引用する。

2 教育実践事例の区分と分類

ここでは、日本型学校教育からの質的転換という論題が学習指導要領改訂と関係している事情を考慮し、上記の教育実践群の区分は学習指導要領実施状況との関連のもとで進める。

そこで、実践区分の起点を小学校学習指導要領の告示年に統一した。そして、教育界に定評を得た実践者の著書と出版年を以って実践区分に充

て、教師達の著名な実践概要と実践理念を簡潔に記述した。なお、遠山啓や吉本均のように理論的研究者は教育実践に及ぼす影響力は大きいですが、表内に入れなかった。

第6期（2008～2016）と第7期（2017～現在）は、『時代を拓いた教師たち』2編の出版後に当たるので、該当する事例はない。

(1) <試案>期（1947～1957）

教育実践者	主たる実践書 / (出版年)	実践概要と実践理念
無着成恭	『山びこ学校』（1951）	○子どもたちの具体的生活事実（過酷な労働や貧しさ）を捉える契機として生活綴方を置き、そこから考え、調べ、話し合い、生活を高めていこうとした。学習指導要領<試案>に触発され、社会科のような経験に基づく問題解決学習こそが教育活動の中心であるべきだと考え、生きた教科書として生活綴方を用いた。そこでは、生活の描写や文章表現を目的とするのではなく、生活探究が大切にされた。
小西健二郎	『学級革命』（1955）	○級友からの信頼も厚く、クラスのリーダーと捉えていた児童が、実は教師の陰で悪ボスとして君臨していた。3学期（1月下旬）の児童の日記からそれを知ったという屈辱。生活綴方と生活指導を結んで指導し、ボスの座を解放していった。小西は、「ひとりがこまればみんなで助け、ひとりのよろこびをみんなでよろこび」歩む指導理念を打ち立てた。それは、今日まで語り継がれている。
東井義雄	『村を育てる学力』（1957）	○戦中は皇国民の練成に傾注。後に臣民教育を猛省、自決まで考えた。教え子を戦死させたのに、教職の未練を捨てきれない自己を責め、十数年の間、教室に沈潜。だが、教育界に広がる能力主義教育に耐えかねる。村を捨て、自分の立身出世を助長する教育ではいけないと、子どもの生活に芽吹く思考力を基に、共同体を守り発展させることができる学力の形成を目指して「村を育てる力」を主張。

(2) 第1期（1958～1967）

斎藤喜博	『未来につながる学力』（1958）	○学校教育の中核となるものは授業であると、戦後の授業論/授業研究の先駆けとなる。一教師・一校長として、学校現場の授業実践に教育の真実を求め、そこに子どもを（教師をも）変革する可能性を拓いた。子どもの実態を踏まえた深い教材研究を中心軸に、授業の<定石>を模索し、授業探究に生涯を捧げた。
大西忠治	『核のいる学級』（1963）	○問題行動を正し、荒れた教室を立て直すのはいつの時代も教師の難問。大西を始め、香川の教師達はクラスの集団性に着目し、集団の力に依拠した生活指導を確立した。特設道徳（1958）に反対し、それに対峙した<班・核・討議>の学級集団づくりは、徳目的に民主的な集団を教え込むのではなく、行動を通して学ばせるものとして評価された。以後、班作りが全国の学校現場に普及した。
糸賀一雄	『この子らを世の光に』（1965）	○身寄りのない戦災孤児や、警察による「浮浪児狩り」という敗戦直後の教育不在の社会現実に関心を痛める。彼等をも受け入れる近江学園は、知的に遅れがあらうが、生活環境に問題を抱えて非行に走り、また学力不振にあらうが、共に教育を受けるべき存在として、生活即教育の立場で「家庭であり、学校、社会でもある」と受け止めた。「この子らを世の光に」の教育理念を次世代に繋いだ。
庄司和晃	『仮説実験授業』（1965）	○仮説実験の授業と研究に携わった教師。科学史を専攻する板倉聖宜と、理科教育に奮闘する教師達との協力によって1963年に会を設立。理科教育に問題・仮説・討論・実験（検証）のプロセスを設定して科学的認識力の育成を目指した。そこに討論が尊重されているのは、科学的関心と概念を培う理科授業を通じて主体的・協同的な人間を形成すると

大村はま	『やさしい国語教室』 (1966)	<p>いう教育的意図が込められている。</p> <p>○子どもの学習意欲を引き出し、学びに向かわせるために、教材選択・学びの手引き・学習記録を入念に行う。一人ひとりの学習主体を丁寧に評価（分析）する指導理念が、「教えるということ」を探究した原点。競争教育を乗り越え、ことばの力を以って社会で生き抜く力に転化させ、文化国家・民主国家建設を目指した。</p>
------	----------------------	---

(3) 第2期（1968～1976）

田宮輝夫	『生活綴方教育の内容と方法』(1968)	<p>○子どもが生活事実を綴ることに重い意味を込める。「作文の時間」に学級で読み合い話し合う。自分のことばを使い、ありのままに表現された文章の背景にある生活事実や心情を交流し、『ありのまま』の現実認識を促そうとした。現実認識に結びつく文章表現指導の内容と系統を構想して提起した。</p>
青木嗣夫	『僕、学校へ行くんやで』(1972)	<p>○IQ45以下は教育の対象ではない（文部省）としていた時代に、<障害のある子を放置して、真に民主的な教育を確立できるだろうか>と、京都府立与謝の海養護学校設立運動を推進。指導者が障害を持つ子と手つなぎする時にも、彼に指導者の人差し指を握らせて行動の主体性（要求/意欲）を保障した実践事象は有名。</p>
岸本裕史	『どの子も伸びる』(1976)	<p>○<読み・書き・算>を学力の基礎と重視し、それを人間が人間たり得るための必須条件として、子どもに音読や聴写/視写、百マス計算等の反復練習を通じて習熟（獲得）させた。1968年の学習指導要領改訂に見る<新幹線教育>に危機感を抱き、<できない子はいない、ただつくられただけ>と、落ちこぼれをつくらない教育実践をめざした。「できる」前に「わかる」学習を先行させていた点は見落とせない。</p>

(4) 第3期（1977～1988）

鈴木正気	『川口港から外港へ』(1978)	<p>○地域の暮らしと産業（水産業）のもつ特質や課題を明らかにする上で、生産活動に焦点を置く。つくること（生産）と働くこと（労働）が社会科学的認識の基礎概念になるとする。授業でも『つくる』活動を取り込み、次に科学的思考へと挑む。</p>
玉田泰太郎	『理科授業の創造』(1978)	<p>○校内研究会や理科サークル活動に熱心に取り組み、1976年10月から11月の2ヶ月連続で行った公開授業をもとに編集。<理科は自然科学を教える教科である>と、全ての子どもたちに身に付けさせる基礎的な自然科学の事実・概念・法則を教える内容（到達目標）を明示して、その構造化を図った。</p>
仲本正夫	『学力への挑戦』(1979)	<p>○「底辺校」と呼ばれていた某私立高校での高校数学教育の実践。数学から逃れたい生徒たちに、微分・積分を全員が理解できるようにと決意。「輪切り」の進路指導と不本意進学によって、強い失望と挫折を味わう生徒を前にして、共通教養としての高校数学を学力形成と人格形成の課題に結び、全員に保障する必要を力説。沖本の実践は、高校の教育実践に大きなインパクトを与えた。</p>
松浦守男	『学年別・学習集団の指導 小学5年生』(1979)	<p>○<学習規律の組織化>と<『問い』による思考の組織化>を二本柱に、教室を学習する集団に組織していく道筋（学習集団づくり）を明らかにしていった。日本社会の様々な問題に立ち向かっていくために、学級集団、とりわけ教科の授業での学習集団を民主的に発展させることが緊急の課題と考えた吉本均の教育方法学研究の具体的一実践。</p>
滝沢孝一	『到達度評価と子どもたち - 足立区立青井小学校の実践』東京都到達度評価研究会編『東京における到達度評価の研究と実践』(1979)	<p>○わかる授業を進める上で、子どもの学習到達状況を評価するシステムを開発。実践開始時に行なう診断テスト、途中で行う形成テスト、最終局面で行う総括テストである。青井小学校での学習到達目標づくりは、五段階相対評価への疑問と通知表改善の取り組みから始まった。相対評価の非教育性を排して、全ての子どもの学力保障と、お互いを高め合うクラスづくりが明確化された。軌を一にして、京都府は官民一体で到達度評価の研究と実践を深めていった。</p>
安井俊夫	『子どもが動く社会科』(1982)	<p>○子どもが発言し、歴史事実を自分の問題として考えていくことを、「子どもが動く」と表現。動く授業にむけて、ヤマ場の設定や、当事者の目や自分の目を通して認識を広げる社会科通信の活用を重視。民衆と地域に根ざした歴史教育の実践。</p>

向山洋一	『跳び箱は誰でも跳ばせられる』（1982）	○< 15分で全員を跳ばせることができる。跳ばせられない教師に、「跳ばせる技術」を5分で教えることもできる。跳び箱を跳ばせる技術が教師の世界の常識にならなかったのは、跳ばせる技術を持った人が他人に分かるように公開しなかったからだ>。多くの教師が持っている授業技術を集めるという実践の共有化（「法則化」）の先頭に立って、教育技術法則化運動を興した。
阿原成光	『たのしい英語』（1985）	○1970～80年代の子どもたちの荒れにもがき苦しみながら、真実や愛を伝える言葉の教育として英語教育を追い求めた。<Loudly Kindly Cleary!>の発声三原則、水俣病問題の自主教材づくり、アルファベットカード・ゲームのツール開発等々のように人間的学びを考究。教育の管理強化、人間らしさが失われる時代状況にあって、<人間の、人間による、人間のための英語教育>を唱えた。
鳥山敏子	『いのちに触れる』（1986）	○<綿から糸をつくる>ものづくりの授業、<にわとりを殺して食べる>屠殺体験の授業、登場人物の動作化授業、劇や踊りの表現等々の実践。それらの<なってみる><やってみる>活動は、見栄えを狙った授業ではない。子どもがイメージの世界をふくらませ、五感を鍛え、「からだ」で生きるためである。
有田和正	『教材発掘の基礎技術』（1987）	○授業づくりで第一に考えるべきことは、子どもの気持ちを引きつけ、興味を持たせるネタを何にするかである。ネタの発掘と構成（教材化）には、労苦が伴い、長くて3、4年要する場合も。<教材づくり＝ネタさがし>を信念に、質の高い授業を目指した。教科書中心主義への挑戦である。「授業の名人」と呼ばれた。
大津和子	『社会科＝1本のバナナから』（1987）	○高校「現代社会」を<おいしい>教科と捉え、生徒がバナナを食べることから授業が始まる。<バナナはどこから？>の疑問から、フィリピンのバナナ農園の実態認識へ。実践者（大津）は、教材化に向けて現地取材までしてきた。猛然と実行するフィールドワークの傍らで、情報機器を用いた授業研究を継続していた。

(5) 第4期（1989～1997）

小田切明徳	『性はおおらかに』（1989）	○学習指導要領では、性の学習が小学5年生の理科と保健体育に位置づいた。男子生徒の精子を顕微鏡で観察する等、性について中学理科で科学的に語る。同時に、性のプライベートな側面を意識させる。科学的事実を第一義的に学び、思考し、自立し、思いやる（人権）精神を育む。山本宣治の性教育研究を実践に活かした。
伊藤功一	『教師が変わる授業が変わる校内研修』（1990）	○管理職として校内研修を通じた学校文化の創造に貢献。外見上の「上手い」授業に囚われず、授業は常に<自己に出会う>ものである。そして、子どもという<他者と出会う>。その出会いと語りの内に、「誠実な」授業の世界が広がると説く。
堀真一郎	『きのくに子どもの村』（1994）	○教科をなくし、<プロジェクト>、<基礎学習>、<自由選択>、<全校ミーティング>の学習活動。<感情><知性><人間関係>を子どもたちに委ねる。日本で最初に法人認定を受けた自由学校「きのくに」が開校（1992）。1980年代の校内暴力、いじめ、非行、登校拒否等の社会教育問題を背景に、伝統的な教育からの決別を図る。
今泉博	『どの子どもも発言したくなる授業』（1994）	○正解に至る授業を構想すると、子どもたちは間違いを恐れ、発言を躊躇し始める。発表者は2割。そもそも間違いは「あやまち」なのか。間違いや失敗こそが豊かな学びを創り出す。<教室はまちがうところ>にすると、子どもは変わる。
小幡肇	授業「気になる木のはっぱをふやそう」（1995）	○一人ひとりが<気になる事柄>を題材にした授業者になる。先ず、一人で取り組む（独自学習）、次にみんなで取り組む（相互学習）、その上でもう一度一人で取り組む（さらなる独自学習）流れである。重ねて、授業者の子どもと聞き手の子どもとが協力して自力で授業を進めていく（子どもによる授業）力も育成する。
金森俊朗	『性の授業死の授業』（1996）村井淳志共著	○教室に妊婦を招く。末期ガン患者を呼んで話してもらう。「いのちの学習」をテーマに、生と死について学ぶ実践を展開してきた。系統的なカリキュラムを定めていない。生の喜びを実感し、生命の連綿としたつながりに気づき、生や死の問題を率直に話し合う学級活動の総体が「いのちの学習」。リアルな体験と感性、表現、ことばが、人間の生命力の源泉になるという教育理念の実践具体である。

松崎準之助	『幸せになるための学校』(1996)	○夜間中学での国語（識字）教育。自分や仲間の経験を基盤として、文字への親しみや納得に導く。文字は自分たちの経験を総動員して解釈する対象であることに気づく。生活感を伴う〈語り〉を生かして文字の学びに広げていった。厳しい境遇を生き抜く人たちが学び合う学校文化は温かく、映画『学校』、黒井先生のモデルになった。
-------	--------------------	--

(6) 第5期（1998～2007）

和田仁	「3年生黒川を学ぶ」行田稔彦他編『和光鶴川小学校の計画と実践』(1999)	○3年生の総合学習。地域を流れる黒川への「探検」から5つの〈なぞ〉をかかげ、それを解くために再び出かけて新たな課題を見つけ、問いを深めていく。子どもたちの身近な生活事実を糸口に現実社会の矛盾に迫ろうとするので、手づくりで長期間の展開になるが、実感のある学びで血の通った学力を目指す。
大瀬敏昭	『輝け！いのちの授業』(2004)	○優秀な教師の集まる特別な学校ではない。浜之郷小学校、公立の平均的学校。静かな授業、教師はいすに腰掛け〈聴く〉に専念。子ども一人ひとりの考えや感じ方が徹底的に尊重され、学び合う関係が保障される。佐藤学の『学びの共同体』を目指す。初代校長大瀬は、学校改革の傍ら、〈命の授業〉で子どもたちに語り続けた。

(7) 第6期（2008～2016）

(8) 第7期（2017～現在）

3 実践事例群（31事例）から見る戦後教育実践の特質

(1) 子どもの現実に立脚した生きる力

事例群の教師達は子どもが生きる現実に着目し、それに立脚して実践を構想した。即ち、それは教育実践におけるリアリズムの追求となった。子ども達が生きた現実として、諸実践には①くらしの現実としての労働と、それによって生みだされる貧困の問題、②自然の現実としての環境汚染と破壊の問題、③地域・社会の現実としての都市化と過疎化、産業の変容、差別と排除の問題、④学びの現実としての低学力、未就学、障害、選別と競争の問題等々が取り上げられた。

具体的事実を通じた現実認識を促す実践は、子ども達に科学的思考と生活力を育み、現実を生きる力の源泉となった。

(2) 民主的教育の理念

実践者は、教育実践を学問の対象として捉え、そこに実践理論を築いた。例えば、仮説実験授業、学習集団理論、学級集団理論、到達度評価理論等は、理論の実践及び実践の理論である。

加えて、教材選択と発掘、生活綴方、障害者教育、百マス計算等の実践体系には、豊富な教育実践と実践の多様性が認められ、子どもの成長と発達を保障する実践思想が広げられた。

また、学級集団づくりや学校づくりは教職員集団づくりと重ねて追求されていた。例えば、班・核・討議の学級集団づくり、民主的学習集団の追求、学びの共同体等には民主的集団の形成理念が通底している。校内研修や総合学習、夜間中学の実践には、学校文化が追求・創造された。

(3) 人格の主体的形成の道理

村を育てる学力（東井実践）、くらしを良くする学力（無着実践）、たくましく社会を生きる学力（大村実践、仲本実践）等々のように、くらしや集団、地域、社会を改善・発展させようとする「社会的」学力の形成が探究されてきた。

いのちを学ぶ性教育、生と死の授業を進める金森実践、身体を伴って学習を進める鳥山実践、きのくに子どもの村教育等は、人間性教育である。能力主義と競争主義によって、学ぶほどに疎外される人間性を回復するために、性、いのち、身体、自然に着目し、人間の感性が重視された。

このようにして、人格完成の教育目的が民主的且つ主体的に形成される道理と実質を、教育実践が拓いていった。

Ⅲ 家永教科書裁判の教職性への貢献

1 第一次～第三次訴訟の教育的遺産

1965年、東京教育大学教授（当時）家永三郎は、自ら執筆した『新日本史』（三省堂）が教科書検定で不合格（1962）と条件付き合格（1963）に至った事態に受忍できず、国家賠償請求の訴訟を起こ

した（第一次訴訟）。これは、実質上の教科書検定制度違憲訴訟だった。それを継ぐものとして第二次訴訟（1967）に至った。その後、1980年代に巻き起こった政権政党による教科書攻撃に対峙して、第三次訴訟（1984）を断行した。規模と期間において、家永訴訟は戦後最大の教育裁判となった。

（1）思想・表現の自由を守る教育的行動

外見上は、文部省が家永に対して日本歴史の記述修正を求めたまでのことだが、それは学問的定説に達し得ていない故の修正意見ではなく、その背景には教科書検定を通じて、日本が国内外で引き起こした太平洋戦争に関わる国家的行為の犯罪性を希薄化、合理化して、侵略を正当化しようとする歴史修正主義のうねりが迫っていた。それに抗うこともせず、潮流に巻き込まれるならば、再び戦禍を被る過ちに関与することになると、家永は日本国民の平和を愛する心に託して闘いを興した。彼には、歴史の真実を求める（思想）ことと、日本の平和を守る（現実）ことは一致していた。

教科書訴訟を通じて検定制度の違憲性を引き出すことはできなかったものの、彼の偉大な一歩によって、国家が教育に介入までして、人間の精神領域を侵食してはならないとする思想の自由（憲法19条）、国民の教育権（同23条、26条）の理念は国民各層に広がった。

（2）教育実践における教師の教育権の根拠

第一次訴訟～第三次訴訟の間に、家永側の意見陳述に赴いた証人（129人）の多くは学者・研究者・評論家であったが、その内24人（内1人は2回陳述）は教育現場の教師達であった。⁷⁾ それらが審理に及ぼした影響は大きい。特に第二次訴訟第一審判決（杉本判決、1970/7/17）は、国民こそが教育の主権者であることを宣明し、全国津々浦々の父母、国民の間に国民の教育権の考えが、水が砂にしみ込むように浸透していった。⁸⁾ 教師の教育権については、杉本判決では「教師の教育の自由を保障するにあたり、教育の自由の本質を教職の専門性、科学性から導き、親の信託を受けて子どもを教育する教師の教育の自由を認め、それは親および国民の教育の責務と不可分一体のものである。そして、学問と教育とは本質的に不

可分であるから、憲法23条は教師が学問的研究の結果、自ら正当とする学問的見解を教授する自由を保障している」⁹⁾と判示した。

杉本裁判長は、判決直後の記者会見で現場教師達の証言に感激して以下のように語っていた。

「審理を通じて一番感じましたことは、証人として出廷されました学校の先生方が、非常にご熱心だったことです。深い感銘を受けました。教育を尊重する国は栄える。ひしひしと感じました。先生方が困難な環境で教育にあたっておられる。（中略）みんなが、国も、われわれも、先生方をバックアップしていくことが大切ではないか。」（朝日新聞、1970/7/17夕刊）

教育実践事例区分の第1期～第4期は、家永教科書裁判の32年と重なっている。杉本判決は、教育現場の教師達に教育実践の希望と勇気、活力を与え、その時期にあたる教育実践の高い峰を築かせた。

（3）教育の高尚性

家永は、第二次訴訟第一審原告本人尋問（1969/7/12）で、次のように陳述をしめくくった。

「私の同世代の同胞は何百人となくあの無謀な戦争のために、大陸の荒野に、あるいはわだつみの底に、あるいはジャングルの奥に悲惨な死を遂げております。私は幸いにも生き残りましたが、しかし私は何ら祖国のために、この無謀な戦争をくい止める努力をすることもできず、むなしく祖国の悲劇を傍観したという罪を本当に心から申し訳なく思っています。私は力の弱い一市民であります。戦争に抵抗できなかった罪の万分の一でも償いたいという心情から、敢えてこうした訴訟に踏み切った次第であります。」¹⁰⁾

家永の視界は祖国と民衆に、心は平和と真理に注がれていた。家永の訴えは圧倒的多数の国民に届き、その決然とした行動は、国民の中であって国民から抜け出た＜出藍の誉＞であった。¹¹⁾ 教師達は国民の立場で教育することのリアリティと真実を学んだ。家永の真心と気高さを心に温めて教育実践に励んだものである。

大田（2011）は、家永の「儒夫をして立たしめた」闘いが家永教科書裁判の「最大遺物」だとしている。¹²⁾ 家永は思想家である。しかし、自己

内の観念完結を目指して教科書訴訟に踏み切ったのではない。彼に対する不条理、理不尽、不正義に抗して闘うところに、教師として、また人間として生きる真実と正義の解を開いた。権力の前には<弱き身の一市民である>としても、彼は良心と正義の声に従って生きる市民（人間）の高尚なあり方を示した。

2 教職における献身性の明示化

(1) 国民への献身

家永は、先の第二次訴訟第一審原告本人尋問で、次のようにも陳述している。

「……再び、戦争を明るく書かせ、再びアメリカの従属のもとに、日本を戦争にかりたてるような教育政策に対して、抵抗しないで、もし、このまま死んだならば、私は死の床に横たわったときに、もう一度あのときなぜあしななかったかという後悔を繰り返すことになると思います。」¹³⁾

他にも、教科書訴訟の人類史的意義と題した講演で、その闘いは「永遠の世界において義とせられるであろう、…絶対無限に不可分に結びついている、…一瞬一瞬が永遠に接続しています」¹⁴⁾と述べている。

家永は、祖国の平和と民衆の幸福、精神の自由への願いを歴史の位相に位置づけて、自身を挺した。それは、国民の教育権に基づく、歴史と国民に奉仕する献身的精神である。

(2) 国家への献身

国家は、主として権力作用によって維持される。権力は明らかな物理的作用を潜めて、法制や行政施策、広報、公益事業を通じて浸透していく。国家の教育権も、それが権力作用だと認識されないように公共性の外皮のもとで強化される。国家（権力）の教育統制とは、その権力作用によって国民がどのような人間になるかを教化することを意味する。公共性という「国民的迷信」¹⁵⁾を抛りどころに、国家が要請する献身は、その志向する人間に同化することである。権力作用の前には、子どもも教師も同列である。国家による道德教育は、その端的な「公共性」を纏った精神的教化である。

家永は、「思想・良心・信教・表現などの精神的自由を無制約的に保障している日本国憲法が、

教育内容というもっとも高度の精神的領域を権力の統制化に置くことを許しているはずがない。」¹⁶⁾と、人間の精神的自由の根拠を示し、国家への献身性を排斥している。

IV 日本型学校教育の改変に関わる根本的問題

1 教育改革国民会議と教育再生実行会議に見る学校像と学校管理運営

教育再生実行会議は、閣議決定により設置された（2013/1/15）。第一次提言（2013/2/26）における「いじめ問題等への対応について」で、道德の教科化が提言された。政府は道德の教科化に向かい、学習指導要領の一部改正（2015/3/27）によって「特別の教科道德」に至った経緯がある。

先の中教審答申と（中間まとめ）【案】の起原は、教育再生実行会議の第七次提言（2013/5/14）「これからの時代に求められる資質・能力と、それを培う教育、教師の在り方について」の内、<3教師に優れた人材が集まる改革～教育の確信を実践できる人材に教壇にたってもら～>に遡ることができる。そこには、「授業等の教育活動に専念できる環境を整備することが重要である。そのために国、地方公共団体は事務職員の学校経営への参画を図り、教師が専門職としての指導力を十分に発揮できるようチーム学校を実現する」とある。つまり、この二つは、学習指導要領推進を目指す学校の組織運営において一体的に政策化されている。

さらに遡ると、教育改革国民会議報告（2000/12）「教育を変える17の提案」の内、<新しい時代に新しい学校づくりを>で、学校や教育委員会に組織マネジメントの導入、学校長のリーダーシップの発揮、教師の意欲や努力が報われ評価される人事と処遇等が掲げられ、（中間まとめ）【案】の<公立学校の教師の時間外勤務の抑制に向けた制度的措置の検討>で云う、学校業務の効率化、及び時間外勤務の抑制と教職調整額制度の見直しも、そこに起されていた。20年に及ぶ教育改革の平成期最終版である。

2 教職観と教職専門性の変容

家永が没した2002年は、学習指導要領実施状況によって設定した先述の教育実践区分の第5期（1998～2007）にあたり、2006年には教育基本法が改正された。その最大の改正点は、人格形成から資質形成への教育シフトであり（第1条）、その資質形成に向かう態度と能力の養成が期待された（第2条）。第6期（2008～2016）は、改正教育基本法を踏まえて改訂された学習指導要領という位置づけでは、＜開始期＞になる。人格形成は人間力形成に置換され、思考力・判断力・表現力等の能力及び学びに向かう態度の育成が、教育の中核概念となった。2017年に学習指導要領が告示され、第7期は第6期の発展形として、改正教育基本法による教育の完成版となっている。

【学校マネジメント、及び教育課程編成と教師の教育活動】

学校組織論や教師の働き方改革論を改正教育基本法下での学校マネジメントとしての働き方の改変という観点から見ると、その意味するところが明らかになる。

上記の中教審答申と（中間まとめ）【案】は、学校の組織運営体制の整備と新教育課程の推進を図る視点から、その時間的経過（2年間）を切りつなぐと一連の文脈が生まれる。新学習指導要領の円滑な実施を通じた子供たちの資質・能力の育成のためには、教員の過密・多忙・長時間の勤務問題が当面の桎梏となり、それを克服してこそ新学習指導要領による教育（資質・能力の育成）が持続可能となるのである。即ち、「チームとしての学校」では、学校長のリーダーシップのもとで学校のマネジメント力を強化してピラミッド型の学校構造に改変していき、心理や福祉等の専門家を活用し、地域人材と連携するとしている。また、学校における働き方改革では、学校及び教員が担う業務の明確化・適正化により、学習指導（要領）を中核とする業務へと選択と集中を行う。そのため、「教職員一人一人が業務改善の意識をもって進めるために、人事評価についても積極的に活用すべきである」と、人事評価にまで言及して業務の意識改革を施している。新学習指導要領の実施は、子どもと教師・学校にとって新たな過密

を生むと予見されていたのであろう。

この点で、（中間まとめ）【案】は、日本の教師たちが学習指導と生徒指導を結合して子供たちに育んできた全人格的な完成を目指す教育を「世界的に見ても評価が高い」と、生徒指導力を排除しているわけではないが、「膨大になってしまった学校及び教師の業務の範囲を明確にし、限られた時間の中で、教師の専門性を生かしつつ、…児童生徒に真に必要な総合的な指導を持続的に行うことのできる状況を作り出す必要がある」として、「業務の質的転換」を唱えている。

学校の働き方改革とは業務の選択と集中を図り、学習指導事項を円滑に持続可能な状態に維持させ、「新学習指導要領の着実な実施を通じた学校教育の質的転換を図る」という意味である。¹⁷⁾これが要点となる。その傍らで、子どもと教師が願う学級定数改善は40年間も据え置かれ、選択と集中の学校統廃合等が進められ、子どもの学習基盤や条件は悪化した。そこからは業務の質的転換を唱える財政的背景と意図も伺える。

【献身性の道徳への収斂】

第6期の最終年度直前（20015/3/27）に、学習指導要領の一部改正があり、「特別の教科道徳」を示して、第7期へと整備を進めた。

改正教育基本法第二条（教育の目標）の各項を道徳化し、学校教育全体を通じて道徳を推進する（いわば中核に置く）教育体制が敷かれ、「特別の教科道徳」は、第二条を直接の根拠とする「超」学習指導要領的な意味での「特別な」教科となった。この構造は、教育全体の道徳主義（道徳主義教育）である。¹⁸⁾

道徳主義教育は子どもと教師の精神性に深く影響する。道徳教育を通じて一定の社会的道徳価値を方向づけると、定型化した価値への教化を強め、教師と児童生徒双方が規範的人間像を模索することになる。この教化主義を教師の姿に映すと、「高尚な」教師像が結ばれる。しかし、道徳的教師の姿は、一方で子どもの生の声（リアリティ）を聴く力を弱める関係性要因となる。

【教職専門性の機能化】

中教審答申（2016/12/21）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領

等の改善及び必要な方策等について」は、第3章2節生きる力の育成に向けた教育課程の課題の箇所、「現行指導要領は、各教科において、教員が何を教えるかという観点を中心に組み立てられており、一つ一つの学びが何のためか、どのような力を育むものかは明確ではない。…（中略）…各教科等において何を教えるかという内容は重要であるが、これまで以上に、その内容を学ぶことを通じて何ができるようになるかを意識した指導が求められる」とある。それを学校と教員への疑問として読み下すと、「各教科（の内容）を何のために教えているのか？それがどれほどの意味を持つのか？それを教えて何の力が付いているのか？」と詰問し、「何を教えるかよりも先に、いかに学び、どのような力をつけるかを重視した指導を！」となる。

教育情報の媒体は豊富にあり、強いて重視することないと言わんばかりだが、何を教えるかは、子どもが何を知らかに連結している。子どもが何を知らかは、子どもの未来に何を伝えるかに関わる教育の責任である。何を選択し、どのように教えるかを先行させない学習指導が、次第に教職の専門性を子どもの資質・能力養成技術へと機能化させる。それは、国民の教育権付託に則さない教職専門性の矮小化に向かう。

大田（2011）の「教育という仕事は、芸術創作にもなぞらえられるほどに、一人ひとりの教師の良心、内面からの自主的判断によってしか進められないような性質のもの¹⁹⁾」とするとき、教育には限りなく独自性が追求され、教師は演出家（アーティスト）に接近する。それに反して、教職専門性の機能化は教師の個性をも一要素に収め、その機能的で「質の高い」職能性が教職の規範（standard）化を指向させる。

上記の事由に拠り、日本型学校教育の改変は、戦後において民主的教育実践と理念を献身的に拓いてきた業績を転換し、改正教育基本法下の第7期学習指導要領本格実施に向けて、教職専門性の内実を国民へのヒューマン・エデュケーション仕様から国家へのマンパワー・プロモーション仕様への変容を求めている。

V 結び—明日への指標として—

新学習指導要領（2017/告示）は、新設した前文の後半部で、学習指導要領を「教育課程の基準を大綱的に定めるもの」とし、続けて「各学校がその特色を生かして創意工夫を重ね、長年にわたり積み重ねられてきた教育実践や学術研究の蓄積を生かしながら、…（中略）…教育活動の充実を図っていくことも重要である」と示唆している。刮目するに、学習指導要領に教育実践の用語が始めて登場している。これが位置づくことで、北海道学力テスト事件・最高裁判決（1976）、及び教科書裁判（家永教科書訴訟）第2次訴訟・最高裁判決（1982）の教育憲法判決を受け継ぐ貴重な前文構成となっている。

第7期以降の教育実践を発展させる上で、家永教科書裁判で論点となった日本国憲法19条（思想・良心の自由）、23条（学問の自由）、第26条（国民の教育権）等に重ねて、二つの視点が重要となる。第1に、第13条「すべて国民は個人として尊重される」である。この「すべて」には、学校教師も相当し、彼等の人権や思想、良心は尊重される。それは教育実践のフィールドで言えば、実践の自主性・独自性の尊重に意義を与える。第2に、第21条「集会・結社及び言論、出版その他一切の表現の自由は、これを保障する」である。子どもには意見表明を、教師と教職員集団には自主的实践とその交流を保障する教育と実践の創造が期待される。

因みに、「チームとしての学校」の組織観は、チームとして機能するのを要請しているのであって、集団的实践成果を第一義に置いている訳ではない。²⁰⁾そこに云う学校のカリキュラム・マネジメントは、PDCAサイクルの帰結となるStandard（標準/規格）を指標化する。²¹⁾また、「社会に開かれた」教育課程の編成は、社会の側に焦点を移すと、＜社会の要請に応える、及び社会が参入する＞カリキュラムとなり、他律的な教育マネジメント（編成/管理）に向かう。²²⁾「社会的要請に応える研究」（大学対象）の別称として「社会に開かれた教育課程」に修辭されて、教育の市場化・商品化が強まっている。憲法13条と21条を提起する理由である。

【注記】

- 1) 「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」では「教員」と表記されている。ここでは、教育の個性的営為の側面も考察していくので、必要な事情を除き「教師」と表記していく。
 - 2) 小川正人（2009）「学力政策を支える教師の労働実態と課題」東京大学学校教育高度化センター編『基礎学力を問う 21 世紀日本の教育への展望』東京大学出版会 pp.131～161
 - 3) 樋口修資（2017）「給特法見直しとワーク・ライフ・バランス実現」『内外教育第 6634 号』2017/12/26 p.12
 - 4) 久富義之（2017）『日本の教師、その 12 章－困難から希望への道を求めて－』新日本出版社 pp.127～145 pp.207～225
 - 5) 同 p.119
 - 6) 久富義之（2017）「日本の教員文化がもつ教職倫理 その両面性と教育実践という言葉」教育科学研究会編『教育 No.855』かもがわ出版 p. 26, 27
 - 7) 家永教科書訴訟弁護団編（1998）『家永教科書裁判－32 年にわたる弁護団活動の総括』日本評論社 pp.348～355 * 因みに、末川博（当時立命館大学総長）は、第二次訴訟第一審の京都出張尋問に際して、戦前の教育政策に対する批判と戦後の教育民主化の理念を以って証言に立った（1968/10/7）。
 - 8) 同 pp.127～134
 - 9) 同 p.129, 130
 - 10) 同 p.123
 - 11) 家永の一步から、300 人を超える弁護団が組織され、30 年に亘って維持された。支援の輪が全国的に組織され、教科書検定制度を批判し、思想・表現を守る取り組みが広がった。現在は、「子どもと教科書全校ネット 21」（1998 年結成）が引き継いでいる。
 - 12) 大田堯（2011）『かすかな光へと歩む 生きることと学ぶこと』一ツ橋書房 p.154
 - 13) 前掲書 7) p.6
 - 14) 家永三郎（1987）『激動七十年の歴史を生きて』新地書房 p.329, 330
 - 15) 家永三郎（2003）『一歴史学者の歩み』岩波現代文庫 pp.216～220
そこには、「…（中略）…それにもかかわらず、一世紀近く教育内容の決定が国家の手に握られ、教科書は文部省の作った国定教科書か、文部省の検定に合格した検定教科書かでなければならないという時代が続いてきた。……教育内容を政府が決め、教科書は少なくとも出版前に文部省のふるいにかけられるのが当然という、私から見れば『国民的迷信』とでもいうべきものが、あまり疑
- 16) 同 p.217
 - 17) あと一つの問題は、学校における働き方改革は、「働き方改革実現会議」（2016）と「働き方改革実行計画」（2017）を受けて、「働き方改革の目指す理念については、学校においても、…教師という仕事の特性を考慮しつつ、共有していくこと」になっている。教職を専門職種と定めると、裁量労働制の適用対象になり、ここに残業手当の論議が雲散霧消する危険性がある。
全国小中学校教員の総残業時間に残業代を充てると約 9000 億円になる。文科省は「一年間の変形労働制」を打ち出した（2018 年 12 月）。個々の教員に勤退管理（責任）を迫り、一年間で労働時間を調整する。それでもはみ出した残業時間については「自発的行為」という名の専門性に帰する論理である。
 - 18) 明治憲法下の修身科は、教育勅語（1890）の超国家主義的な世界観を教化するための中心的役割を果たし、教育令改正（1880）からは、小学校教科の筆頭科目に位置づいていた。
安井勝 山岡雅博（2016）「科学的認識に基づいた道徳教育に関する考察－文部科学省『私たちの道徳』における、主として集団や社会とのかかわりに関する「読み物」分析を通して－」『立命館学校教育研究第 3 号』2016 年 p.50, 51
 - 19) 前掲書 12) p.159, 160
 - 20) 安井勝（2017）「チームとしての学校に求められる教師の教育実践力形成－学年集団に支えられた学級崩壊クラス担任の教育実践事例から－」『立命館教職教育研究 4 号』2017 年 pp.40～42
 - 21) 原形の企業経営論では、PDCA → S を本来の目標としている。この S は、品質管理のための Standard だが、その工程で人員も規格（standard）化される。
 - 22) 既に、学習指導要領自体が他律的要因を具備している。カリキュラム論の専門家・安彦忠彦氏は、かつて中教審・教育課程部会での臨時委員経験をもとに「経産省が教育政策に干渉してくるとするのはその通り。通産省出身の鈴木寛文科大臣補佐官の存在もコンピテンシー重視の流れの中で影響が大きい。…教育の論理とは違うレベルで動いている、あるいは動かされてしまう場合があるように見える」と述懐している。『内外教育 6665 号』2018/5/18 p.13