Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2025-07-15

日本教育史研究の立場から

須田，将司

(Citation)
歴史のなかの教師像と教職意識 ： 船寄俊雄・近現代日本教員史研究会編著『近現代日本教員史研究』を手がかりに

(Issue Date)
2022-05-15

(Resource Type)
conference object

(Version)
Accepted Manuscript

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/90009273

日本教育学会近畿地区シンポジウム（20220515＠ZOOM）　歴史のなかの教師像と教職意識
―船寄俊雄・近現代日本教員史研究会編著『近現代日本教員史研究』（風間書房 2021）を手がかりに―

「日本教育史研究の立場から」

須田将司（東洋大学）

はじめに：元小学校教員であり、大学教員であり、・・・

〇小学校教員時代（仙台市：2004～08 年度）は、学校週 5 日制の定着から「学力向上」政策へ。「氷河期」ゆえの同年代教員の少なさ＆「半ドンの午後」消滅。先輩の「(土曜のあった勤務体制に)もう戻りたくないけど、あの時代は良かった」発言。

→校内でのフォーマル・インフォーマルな学びと育ちの質・量不足が指摘される世代。
　校内・校外研で超多忙であった初任研の「洗礼」。

〇大学教員として：1930年代～50年代の小学校教員（報徳教育）、教員の教育研究体制などを研究。「誰」にとって「正」なのかの吟味を欠いた教育実践の精緻化や無批判な体制迎合が、「忖度する主体性」や「対話」の無理強いを招く。矢継ぎ早な教育改革が生み出しうる（マイナス方面の）「可能性」の一つでもあることを痛感する。見出した「知」を、教育現場で日々奮闘する先生方や報徳に関心をもつ方々に還元・還流する仕事はできないか？

→2022年に単著『昭和前期の報徳運動と報徳教育』上梓。

１、本書のキーワードへの共感

〇「知の足腰の強い教職観」、「2009年型教職観」と、拙稿「教師は子どもとどのように向き合ってきたのか」で示した課題意識（特に下線部）[1]との重なり。

１　教師の生きがいとは何か

（前略）教育学者・大田堯は，「多くの教材にふれ，多くの知識（整理枠）を手に入れることができるばかりでなく，多くの新鮮な発想を，成長中の子どもたちから，毎日毎時のように提起してもらうことができる」こと，そこから工夫し考え，たゆみなく生を洗練させていくことができる教師とは「じつにめぐまれた職業」だと述べている（大田，1992）。<u>政策（社会的役割）と子どもたちとの狭間にあり，それぞれが生きた時代状況の中で，教師たちはいかに自らの専門性や役割を自覚し，子どもたちと向き合っていったのだろうか。そこに，どのような言葉や知恵が紡ぎ出されていったのだろうか。</u>

5　教育史の延長上に現在とこれからの教師を問う

（前略）教育史研究者・唐澤富太郎は「日本の教師こそ，今後の精進如何によっては，世界の教師の理想像を示し得るものとなる可能性を多く持っているのではなかろうかと思われるのである」と述べている。（唐澤 1968 年）

一方で（中略）2000年代の日本における教育改革の波は，否応なしに教師たちに変化への対応

[1] 平田諭治編『日本教育史』ミネルヴァ書房、2019 年、138 頁、152 頁。

を迫り，ともすれば豊かに形成されてきた教師の専門性を損なう危険性も指摘されている。OECD国際教員指導環境調査（TALIS）では日本の教員の労働時間の長さ（参加34か国平均週当たり38.3時間に対して日本53.9時間）が浮き彫りとなり，文科省の調査では1966年を1とすると2006年の教員研修0.3，授業準備0.7という結果が示されている（佐藤2017）。（中略）教師とは常に様々な役割期待と眼前の子どもとの狭間にあり，自らを自問自答してきた。その自問自答の機会さえも失われようとしている状況は，歴史的にみても稀であり危機とも言える。（後略）

２、本書を読み解く視点

○「知の足腰の強い教職観」はいかに育まれてきたのか＝「教師の専門性」を支える「自問自答の機会」とは？

・稲垣忠彦・久富義之『日本の教師文化』が投げかけた問いへの着目[2]

教師の仕事と教職の持つ「不確実性」「無境界性」（2 章）、「責任の無限定性」（『教員文化の社会学的研究』）、「期待と批判の包囲」（1 章）といった条件に身をおきながらそれに耐えて専門的向上への意欲を保ち続ける「熱意」や「使命感」もまた専門文化の要素をなしている。

（中略）

その熱意が、それぞれの歴史的条件のなかに、取り組むべきどのような実践的課題を見出し、どのような反省的契機を現実のものとし、いかなる創造的実践の展開とそれを担うべく集団的に成長する教師集団・教師文化を作ったのか。

（中略）

12 章（山崎）が、戦後の教師たちの世代的コーホートを追跡し比較した調査の中で（中略）「力量形成の諸契機」として「学校内のすぐれた人物との出会い」や「研究会・サークル活動」そして「障害児・問題児との触れ合い」が多くあがっていることなど、日本の教師たちが保ち、継承し続けている教師文化の「熱意」と「実践への志向」を内包する性格がそこに浮かび上がってくる。

→教師への「期待と批判の包囲」は、本書 7 頁に記された「国家という規範が後景に退き、教師がそのしごとを地域社会が学校の変貌や競争主義的に変化した親や子どもの生活と対峙しながら遂行せざるをえなくなった」状況のなか強まっていないか。諦観（その場しのぎ・思考停止・萎縮・逃避などを含む）が教員社会に広がってはいまいか（それが 2009 年型教職観として析出された？！）。

→問うべきは、本書を通じて描き出された「教職意識」の変遷から、現在の立ち位置を見定めること。さらには、その「専門性」を担保してきた豊かな「力量形成の諸契機」（山崎準二）を知り、その保障や継承に自覚的であろうとする「教職意識」の醸成ではないか[3]。

---

[2] 「実践的力量とその伝承、とりわけ「省察的創造性」と「熱意」」（稲垣忠彦・久富義之『日本の教師文化』東京大学出版会、1994 年、252～253 頁）。

[3] 梶山雅史は、教員社会を形成・展開させてきた「教育情報回路」への着目から明治期に成立した「教育会」の役割を問うてきた。目下、この課題意識を継承しつつ戦後の教組・教育会・教育研究所・教員サークル等に視角を広げた研究をおこなっている（2021～2024 年度科学研究費補助金（基

３、近現代日本史を通じて描き出された「教職意識」の変遷

時代・時期	本書	内容
明治	第一章第一節四 伊東忍「授業日記」にみる明治初年の教職意識	・明治期の小学校教師を取り巻く多忙さ ①教員数の絶対的な不足 ②個に応じた対応 →そのような中でも、子どもたちを見つめるまなざしの柔らかさ
	第二章第一節四 森有礼の特色ある師範学校教育と国民の模範としての教師の養成	・森が「善良ノ人物」である教師に求めた役割とは（中略）自主自立の精神を備えた近代人として国家を主体的に支える独立した国民の模範となり、「教務」すなわちその薫陶にあたることであった。
	第三章第二節四 「教える必要によって学ぶ」小学校教師像	小学校教師という仕事は「誰にでも簡単にできるしごと」ではけっしてなく、また（中略）教師聖職者論でもなく、「教える必要によって学ぶ」という教養論が必要だ（中略）「理解している」ということと、それを子どもたちに「教える」ということとは、まったく異なることであると自覚しているか否かである
大正	第四章第二節二　三浦修吾『学校教師論』にみる「居直りの論理」の実際	・注目すべきは、三浦が学校という場を特別視せず、その内部にある「社会性」に着目し、そこで真摯に生きることこそ、本来の教育へいたる道であると考えていた点である。 （中略）「自分の生活を充実させて行くこと」を通じて、自らの教育者としての人間的成長をめざし、その結果として「真個の教育者たる素質が出来て居る」ことを期待するものであった。
昭和戦前	第六章第二節三 兵庫県御影師範学校附属小学校における思想対策	・国策に反するものはたとえそれが現実であっても子ども達には触れさえない（考えさせない）ことが教育上子どものためであり、教師の使命だと信じる教員たち。学校現場の混乱ぶりとあじめで事大主義的な教師体質が透けてみえるようだ。
	第八章第二節四青木一の証言から	・国定教科書を「別に疑問を持たないまま」に、ただひたすらに『教授細目』というようなものにのっとって、それを子供達にどう定着させるかということだけ」考え「教材自身を批判的に見ていくというようなことは思いもよらなかった」（中略）国史を教えたときには、「神話の域を離れて本当に史実であったというような気持ちで」教え、子どもが聞き入り頷けば頷くほど「うれしくなって、本当にまことしやかにやる」
昭和戦後	第七章　第一節二　敗戦を迎えた教師の意識	・永井の吐露はくるくると変わるものの、そこに戦争に対する国の責任を告発する言葉はない。教育者としての自分の責任は記しても、そうした教育に導いた国の理念や政策への指弾はみられないのである。（中略） 自責の念に駆られても、戦争や教育に対する国の責任について驚くほど無批判なこうした思考態度は、永井自身が受けてきた教育の「成果」であろう。しかし、戦時下の抑圧のなかではなく、敗戦という局面においても、国が示す教育理念や政策を対象化せず思考停止状態のままであるならば、結局、文部省がいう「民主化」も批判的思考なしに受け入れることにならないか。

盤研究 B)「近現代日本における「学び続ける教員を支えるキャリアシステムの構築」の総合的研究」（課題番号：21H00825））。

昭和戦後	第八章第四節五 勤評闘争から教師たちは何を学んだのか	・稲垣倉造（群馬県）は、「勤務評定に反対してたたかうということは、当然のことではあるが、私たちの毎日の教育の質の吟味をせまられることであった。……民主主義、民主主義教育を、自分たちの、みずからのたたかいのなかでうちたてる。それは、抽象的なコトバでくりかえすような安易さではゆるされない。自分たちの手で、たしかな手ざわりの感じられる、具体的な事実で示さなければ意味がないのだ。―勤評闘争は、このきびしさを私たちに課したのである」と述べている。
高度経済成長期	第九章第一節三 「学習ノート」にみる一九七〇年代の教職意識	・学校教育が格差拡大に加担している現実を糾弾し、公教育の担い手たる小学校教師のしごとは「落ちこぼし」をなくすことにあるとする教職意識があった。教師が「点数刀をつけた侍」になることを戒め、時代の趨勢に対峙する岸本の決意が、「どの子も伸びる」というフレーズに込められていた。
1970～80年代	第九章第二節五 能重真作にみられる教師像―教師の役割	・能重が教師であった時代は、「聖職としての教師像」や「献身的教師像」を担保する社会的基盤が喪失し、教師と子どもの本来的関係である「指導・被指導の関係」がなくなって、教師がすがっていた「上下という権力関係」が崩れていった時代でもあった。能重は学校における教育問題、とくに校内暴力は、この権力関係が崩壊したことによる地殻変動のようなものであるとすら形容した。能重は聞き取り調査のなかで何度も「自分ひとりでは何もできない」と述懐した。教師一人ひとりの弱さや限界を認識し、教師集団の相互不干渉主義を良しとせず、できうる限り関係者間のなかに入り込んで信頼関係を構築する「媒介者としての教師像」を、能重は体現していたと評価できるのではないだろうか。
	第九章第三節二 青木嗣夫のライフコース―教職意識の形成過程	・これは「学校に子どもを合わせるのではない、教科書に子どもを合わせるのではない、子どもたちに学校を合わせ、教育を合わせていこうというとりくみ」であり、そのような水準に達するには「認識の面で、発達の主体、権利者が子どもであるということ」が、「教師の根底」に据えられている必要があるととくに強調した。
平成～現在	第一〇章第二節三 「いっしょに生きようぜ」と呼びかける教育観の意味―金森俊朗のしごと―	・金森は、現代は「家庭、学校、企業、地域が激しく解体、再編成されている。……弱者が切り捨てられる時代である。子どもたちの内面世界に、その政策や体制からの危機、暴力性が忍び込んでいるのは当然ともいえる。それが、輝いて生きることを阻む」。それゆえに、「『自己責任原則社会』『高度に競争的な学校システム』から生ずるストレス、悩み、悲しみなどの感情世界を心拓いて共有しあう学び」が必要だというのである。
	第一〇章第三節二 危機のなかの教師のしごとと教職意識―東日本大震災と徳水博志	・徳永にとって「人間の復興」とは、眼前の子どもが「内面に抱く苦悩、喪失感情そのものを教材化すること。子どもに寄り添って、心の不安や叫びを聞き取り、受け止め、表現させ、そして前を向く力を育てる」ことであった。その実践を徳永は「ケア的教育実践」と呼んだ。（中略） ①子どもが抱える苦悩や喪失感情を整理して、表現する学び（対象化）。 ②震災を人生の一部として引き受けて、自分の震災体験の意味を問う学び（意味づけ）。 ③震災をただの不幸なマイナス体験にせず、人生の「物語」を新しく描き直し、プラスに転化するような学び（関係性の再構築）。

→昭和戦前まで：「聖職者」「知識人」「国策の担い手」　≒　地域の名望家・権威者
→昭和戦後～：「民主主義の体現者」「媒介者」「支援者」「ケアの担い手」≠　地域の名望家・権威者

４、「力量形成の諸契機」の豊かさ

第四章　教師における人間と制度　第一節　修養論と教職意識

四　芦田恵之助『綴り方教授に関する教師の修養」の可能性と限界

・芦田は自身がはじめて教壇に立ったころ、「児童を静粛ならしめる」ことが「難事中の難事」であったことを回想（中略）近代以後の学校における「師弟の関係」が「一葉の辞令」によって生ずる」ものであるからだと芦田は考えた。（中略）だからこそ師は「修養」を積み児童たちの尊敬に値する存在とならなければならない。だからこそ「修養」が必要とされたのである。

第七章　教師像の模索と再生・創造　第一節　国家規範の後退と民主的教師像の模索

四　転換期に生きた教員

・松本瀧朗（1927 年に長崎県師範学校を卒業、県内小学校に勤務、1939～敗戦まで台湾、復員後、長崎県内の小学校、1950～55 年に長崎県教育研究所、のち校長～1964 年に退職）

・復員後、「巷に氾濫する新教育書の殆どが、科学的な調査、分析、実験、プランにのみ傾斜して、愛情の問題を捨て去ったかのような冷淡」であると批判する…

・『いためる子らの生態』（1950 年）まえがき

お前たちは日常茶飯事の生活のなかで、不思議なことにたくさんふれるだろう。六年生や中学生から見れば、笑われるようなたやすく解ける自然の現象も、お前たちには不思議に見えるにちがいない。お前たちは、それを自分たちの仲間の力で解いていくのが一番のぞましいことだ。疑うということは、長い間なかば許されなかった。何事も信念々々で飼いならされ、つい最近まで天皇も神様だと信じ切っていたお前たちだ。天皇も神様ではなく、やっぱり親しみ深いおじさんであられたことが、この間の九州巡行の時、はじめてわかった。さあ、これから、しんじつの相を見る目を培い、社会の真理をつかむ客観的な態度と批判能力をじっくり身につけていこう。

第三節　教師の戦争責任をどう考えるか

六　学び続ける主体として生きる教師

・敗戦直後、金沢は教え子の玉井に再開した。その時彼に、「科学や経済で負けたのではなく道義で負けたのです。結局は教育の不徹底ではないかと思います」といわれ、「戦争で打ちのめされていた私は、この教え子にさとされている思いであった」と告白している。（中略）かつての教え子の言葉に真摯に耳を傾けることのできる教師は「学びなおすことができる教師」でもある。金沢は罪を率直に認め、学びなおしをはかった。少なくとも戦中の教育に口をつぐみ、安易に軌道修正をはかった教師達にはなかった誠実さをもち合わせていた。

第八章　「逆コース」と教師の自由を求める教師たち　第一節　日教組教研に集う教師たち

三　教研活動を通じての教師の成長

・初期教研が生み出した新しい教師像として麻生二三子（大分県）に注目したい。（中略）

F 先生、私の考えている「学びあう」ということは「本物のようで、実は偽物にしかすぎないものを、はっきりとみわける科学的な力を、一人の力じゃなくて、多くのなかまの知恵をしぼって助け合いながら身につけていくことだ」と思っているのですが、どうでしょうか。だから……自分のいいたいことだけをいって、これで役目はすんだというような気持ちをもったり、謙虚に他の人のすぐれた点を見ようとする態度がなくては、本当に学び合うことは出来ないと思うんです。

第三節　民間教育研究サークルのなかで鍛えられる教職意識

三　綴方教育実践による子どもの生活世界への接近と子どもの学びへの着目

・学園小に赴任すると同時に、山本は日々の実践について詳細なノートを綴るようになった。その理由は、まず「自らの内部に確かな批判の精神を築き上げる」こと であり、それは第一に自分の教育実践を正確にとらえることに向けられた。（中略）そして それは、一人では耐えがたい孤独な作業でもあった。（中略）

山本は、自分の教育実践を理解するためには「公共の場」が必要で、「自分一人でやる反省の場には自己との妥協がつきまとう」という。「こんな浅い読みしかしていなかった自分がいる」と自覚するためにも、他者の記録との比較検討が必要だともいう。（中略）教育実践を進めるうえで教師の「共同」が不可欠であるという意識が強まった。

・山本は、大阪綴方の会に参加してからの時期を「子どもが見えた」時期といい、仮説に出会ってからの時期を「子どもに向かって歩く」時期とたとえている。子どもの実像をとらえ、そのなかから人格や知識の発達を見通す実践の構築を実感したのであろう。こうした山本の変容は、教師自らの人格性や知的専門性に頼り、それを教授の基本とする師表としての教職意識ではなく、子どもは人格性や知的理解の萌芽をすでに生活のなかにもち備えており、それに教師が気づき、引き出し、教育の目的とつなげる共時的作用の担い手であるという教職意識への変容と解することができる。その根底に子どもへの経緯が感じ取れる。

第九章　高度経済成長下の競争主義的教育を超克する教師たち　第三節　人間発達概念の深まりと教職意識

二　青木嗣夫のライフコース―教職意識の形成過程

・地域の人から、ツッパリの子どもたちを「どこかの施設に入れてしまえ。あの子どもがいるから、学校が荒れているのだ」という批判を浴びたとき、青木は「そうではない。あの子どもたちを放り出してしまうということは、教育の自殺になる。だからどんなことがあってもそれはできない。（中略）」と述べ、ツッパリの子どもたちだけを排除しようとはけっしてせず（中略）その第一歩として自信を喪失し相互不信にまで陥っていた教職員集団の再編に着手した。

第一〇章　新自由主義教育を超克する教師たち　第二節　「子どもをつかむ」という教師の教育観が示すこと

二　子どもの生活をつかむ実践と教師の自己形成

・津田（中略）一九九〇（平成二）年には次の様に述べている。

小さなことで叫び、ののしり合い、けんかになる。できない子を嘲笑し、欠点を平気でみんなの前で吹聴する。自分の世界に閉じ込もり他とのかかわりを避けようとする。……子どもたちは、

成長・発達のどこかで歪んでくるように思えてならない。この歪みをもたらすものを考えた時、どうしても避けて通れないものがある。一つは、子どもをとりまく諸状況があまりにも貧しいということである。二つは、子ども・親の立場を無視した教育そのものである。この二つが、感情の粗雑な子どもにし、遊び下手な子どもにし、寂しがり屋の子どもにし、人を平気であざ笑う子どもにしているのである。

・津田は「子どもの心に入る」とも表現しているが、「子どもと教師が人間として互いに信頼関係を持つことが大事。二つ目は子ども同士を結びつけていく。三つ目は家族の一人として子どもがどう親とかかわっていくのか。それから親がどう子どもとかかわっていくのか」というように、人間的信頼で結ばれた子どもの生活世界を求めている。それを形成する働きかけを、津田は教師の本質的な仕事と考え、「心ひびきあう」という表現で言い当てたものだといえるだろう。

第三節　保護者とともに地域をつくる教師のしごと―教師の地域認識の変化と教職意識

二　危機のなかの教師のしごととと教職意識―東日本大震災と徳水博志

・震災二年目に担任した五年生は、「学習にまったく興味を示しませんでした。勉強なんか役に立たない！と投げやりな子もいました。イラついて、『死ね！殺すぞ！』の暴言を吐く子もいて、いじめや暴力事件は毎日のように発生」するという状態だった。（中略）それは、「私の中の自身がガラガラと音を立てて崩れていく」、「教師生活で味わう初めての危機」、「学級崩壊に陥った教師のつらさ」（中略）

・しかし徳永の子どもを見る目は、「新たな荒れ」を生み出すものをとらえようとする深さをもっていた。「学級崩壊とは異なる、何かがあるとも直観しました。私の指示や要求に反発はしないし無視もしないのです。（中略）教師の指導を受け入れる器としての身体と心が、何か異常な状態に陥ったように見えました」といい、それは「教師生活で初めて見る姿」だったという。

５、「教育現場で役に立つ教育史」を考える手がかり＝失敗の歴史を積み上げる

○665 頁：本書を「教育現場で役に立つ教育史」「実践的な教育史を具体的内容をもって語る作業」と意義付けている点。その成否を考えるために、岩下誠「教育史ってなんの役に立つの？」が提起した 3 観点[4]を援用したい。

①実際に何が起こっていたのかを丁寧に検証すること
②失敗の歴史を積み上げること＝教育史は「教育は何をしてはいけないか」を考えること
③過去に生きた人々が教育に託した希望や願いを受け取ること

[4] 岩下誠「教育史ってなんの役に立つの？」（岩下誠、三時眞貴子，倉石一郎，姉川雄大著『問いからはじめる教育史』有斐閣、2020 年、9～12 頁）。

・前田一男は、教育史が教職課程コアカリキュラムの掲げる「到達目標」の 3 点目「現代社会における教育課題を歴史的な視点から理解している」を具現しているか？と問い、その現状を打開するヒントとして、岩下の掲げる 3 点に注目している[5]。

→本書で着目した教師たちは、どのような失敗の歴史を提示しているのか＝「教育は何をしてはいけないか」を抽出してみる。

〇教育政策側

第三章小学校教師像の再定位　第三節明治社会主義者石川三四郎と教師のしごと

五　石川三四郎が教師のしごとに与えた影響の教育史的意味

・政府は教師の役割が次代の国民を作る重要な役目であると認識しつつも、聖職者としての教師像を定着させ極貧生活に慣れさせていたために、教師の組合運動は看過できず弾圧の標的とした。

第八章「逆コース」と教師の自由を求める教師たち　第二節教科書検定の強化と教師たち

四　青木一の証言から

・「教える自由」を制限する教科書検定の強化は、文部省が学校や教師を信用していないことのあらわれである。青木は（中略）

教師たるもの、みんな免許証をもち、さらに、それぞれの府県教委の採用テストや、なおその上に、それぞれの市町村教委の面接などをへて厳重に選別されたものばかりである。自分が選別し選考しておいて、その選別選考した人を信用もしないということは、いったいどういうことなんだろう。とりもなおさず、みずからを信頼し、信用していない証拠なんだろうか。これほど、暗い話はまたとあるだろうか。これこそ、最大限に変な感じである。

（中略）教師は、「教える自由」を得た以上、教育内容についての闊達な議論と実践研究を積み重ね、よりよい授業への更新を続けなければならない。それは教師にとってある意味、苦行である。それでも、それを続けることが専門職としての教師のしごとである。青木のこうした訴えは裁判の動向に大きな影響をもたらす。

→「聖職者」など役割期待を押し付けるのみで、教員の「自由」や「裁量」を軽視する姿勢。
二〇〇〇年代以降の、矢継ぎ早の教育改革は、「自由」や「裁量」に何をもたらしている？

〇小学校教師

第三章　小学校教師像の再定位　　第一節　教育雑誌『日本之小学教師』にみる教職意識

三　『日本之小学教師』主幹多田房之輔の教職意識

・多田は当時の小学教師たちが身近なことのみ汲々とし国家的規模で自身の職業を認識していないこと、先に掲げた重責に対する自覚のなさを指摘している。

---

[5] 前田一男「教育史研究と初等教育実践との架橋－その総括と今後の展望－」『立教大学教育学科研究年報』vol.64、2020 年、27～30 頁)。

・小学教師は「国家公共の為めに一の献身的事業」に従事していることを自覚すべきであり、自分自身の名誉を高めたり、在職校の名をあげることだけに汲々とするのではなく、「先づ相共に小学教育の完成」を期し、「小学教員社会の名誉」を高めることをはかるべきだ、説いた。

第四章　教師における人間と制度　第一節　修養論と教職意識

三　稲毛詛風の「小学教師」批判

・稲毛は、困難な状況をいい訳にして自ら努力を怠る教師たちを「安価なるあきらめや卑怯なる泣寝入に安んじ得る様な不誠実者」と批判し、彼らを「何等言う必要を認めない」と突き放した。

第二節　教師における人間の探究

三　志垣寛『教育教授の没落』における学習者観

・「優良教師」について、戯画的な筆致でその姿を批判的に描いている。
何々思潮批判を通読し、採長補短をふりまき、諸説の要点をかいつまんで論文の一つも発表し、若いものを煙にまくだけの芸頭（ママ）を有すれば、優良教師の一要素たり。／教育は事務である。帳簿を整へ、書類を頻発し、ベタベタと捺印し、活版し、報告すればお上のおん覚えはすぐにめでたし。

第八章　「逆コース」と教師の自由を求める教師たち　第一節　日教組教研に集う教師たち

二　初期教研を教師はどう受け止めたのか

・和歌山県教組の『教研手帖』一九五六（昭和三一）年六月号には、「松山集会を評価する」と題する座談会が掲載されている。「全体会議はよい、しかし分科会の在り方は問題だな、代表意識がありすぎて教育美談コンクールになつている。失敗したのでこうしたいという悩みが出されていない」、「特殊教育のような、できない子のことを具体的に話さなくてはならない分科会が、まるで演説会みたいだ」、「『私の学校におきましては……』つづいて『〇〇県におきましては……』うん！そうだ県別発表会に来ているんだ。……『和歌山県代表発言！』『ハイ和歌山さん』とやつていると『長すぎる―』『発言かたよるな―』だ」と厳しい意見が出ている。これは、改善努力が行われた後の第五次教研参加者による座談会であることに留意したい。

第四節　勤評闘争と教師たち

六　勤評闘争が「遺した」もの

・その一方では、組合から脱退する教師が増え、一九六〇年代半ばにかけて組織率は急落した。大量の「ものいわぬ教師」や「ヒラメ教師」を生み出した。

第九章　高度経済成長下の競争主義的教育を超克する教師たち　第二節　「管理」のあり方を模索した教師――能重真作の教育実践と教師像

三　実践記録の考察

・『非行克服と学校教育』では毅然たる態度で生徒と接することができない「ふがいのない教師」や「卑劣な暴力教師」を非難し、「暴力生徒の対象となる教師に基本的に欠けているのは、教師としての姿勢をつらぬき通そうとする信念」だとした。（中略）一部の教師は、番長グループの傍若無人な振る舞いを黙認し、同僚教師の困難を傍観するのが常であった。

→「2009 年型教職観」で指摘された「教職の矮小化」は、すでに明治以来の教育史上に散見される姿でもあった。つまり、小学校教員の宿業として、日々の実践で隣り合わせにある「落とし穴」とも言えないだろうか。

→「教育現場で役に立つ教育史」とは、「落とし穴」に陥らないため、または、「やむに止まれず」に陥ってしまうのを防ぐために、「知の足腰」を鍛えること。「力量形成の諸契機」の保障や継承に自覚的であろうとする「教職意識」を醸成することが重要。そのために、互いに教員集団が支え合うための仕組みや手だてまで「語る作業」が重要になる。

おわりに

○一人の教師が自らの職責を自問するとき、子どもや保護者、人脈、同僚、教育情報との出会いのなかで知識や経験を構築し、研鑽を重ねていくプロセスがあった。本書では、先行研究が手付かずであった「現代」に射程を広げて、実例が豊かに描き出されたといえよう。

○その評価の上で、以下のような先行研究（ほんの一例）との対話の先に、本書で示された事例の代表性・一般化を吟味する作業は必要であろう。本書で描き出したモノグラフ研究の次に続くべきは、検討対象の裾野を広げた比較と一般化、類型化などを踏まえた、現在とこれからの教員社会を展望する知見の提示ではないかと、期待を込めて考えた次第である。

・田中耕治編の「時代を拓いた教師たち」2 部作：『戦後教育実践からのメッセージ』（日本標準、2005 年）、『実践から教育を問い直す』（日本標準、2009 年）
・臼井嘉一編『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、2013 年）
・教育科学研究会編『講座教育実践と教育学の再生』6 部作（かもがわ出版、2013～2014 年）
・梶山雅史編、教育会史研究 3 部作：『近代日本教育会史研究』（学術出版会、2007 年。同新装版明誠書林、2019 年）、『続・近代日本教育会史研究』（学術出版会、2010 年）、『近・現代日本教育会史研究』（不二出版、2018 年）

→18 頁の注 7 で、研究会メンバーである白石崇人の研究＝「教育会が小学校教員の資質向上に果たした役割」や、山田恵吾の研究＝「子どもたちの活動性を重視し、地域に根差した教育を推奨するという教師の専門性に依拠した形で、行政当局が望む方向へ教員を誘導していくという作用」に意義が認められている。私は、これと同様の構図が、1960 年代以降に自治体立教育研究所が「教育センター」へと改称し、全国的に教科・学校種ごとの官製的な「教育研究会」が整備されていくなかに再現されてはいまいか、との疑問（仮説）を抱いている。ひるがえって現代を見るとき、民間教育研究団体や教職員組合の「教研活動」の減退が言われて久しく、むしろ「教員研修」のもとで自動的・強制的に最も多くの教員を包含しているのが官製的な「教育研究会」である。ならば、その場はいかに「知の足腰の強い教職観」の形成に役割を果たしているのか、否か。