

教職から離れる若者たち

－危機の本質に迫る－

菊地 栄治 編著

紅林伸幸／腰越 滋／佐藤隆之／山田浩之 著

一般財団法人 教育文化総合研究所

2024年 5月10日

教職から離れる若者たち

－危機の本質に迫る－

菊地 栄治 編著

紅林伸幸／腰越 滋／佐藤隆之／山田浩之 著

一般財団法人 教育文化総合研究所

2024年5月10日

目 次

はしがき

第1章 「危機」に立つ教職

第1節 不都合な真実

第2節 「教職の危機」の歴史をひもとく

労働としての教職を問い直す—前提が孕む誤り—／「専門職としての教職」への転換—
教職の自律性の変質—

第3節 後期近代の「教職の危機」—聴かれない声と変わらない構造—

右肩上がりの経済と学校のゆらぎ—拡大期の教職—／多忙化への助走—バーンアウト
する教員たち—／非正規化する教職—分断化・個人化・多忙化—／「教員不足」という
病／問題の根っこをたどる—教員の声から「いま」を読み解く—

第4節 労働としての教職を描き直す

第2章 教職を離れる若者たち—小さな声をどう受け止めるか—

第1節 「教職の危機」の内実へ—当事者の声に耳を傾ける—

第2節 当事者の意味世界への接近—質的なアプローチ—

対象者選定—顔の見える関係性をもとに—／調査の方法／調査内容=スクリプトの共
有

第3節 かれらの言葉から見えてきたこと

教職はどのように希望されるようになるのか？／教職の離脱をめぐる4つの類型に
ついて／なぜかれらは教職から離れていったのか？／教職に戻ってくる可能性を促す
条件とは？

第4節 「教職の危機」の本質と政策的含意

第3章 教職と教育を考えるためのエッセイ

エッセイ① 教員養成に関して思うこと

エッセイ② 教員免許更新制の終焉—教員へのネガティブ・キャンペーンの帰結—

エッセイ③ 《なんとしても就きたい魅力ある仕事》にする責務は誰のものか

エッセイ④ 新教育の教師—キルパトリックの悩み—

結章 教職をめぐる現状と未来—ささやかな試論的考察—

はしがき

「教職の危機」については、とくにここ数年多くの研究者が問題の切実さを認識し、さまざまな具体的な課題を取り上げながら（過労死問題、部活動指導、変形労働時間制、少人数学級…等々）学術研究の成果にもとづきつつ政策提言や行政への働きかけを行うようになってきた。中央教育審議会の議論がどうしても既存の構造を前提とする内容にとどまりがちであるのとは異なり、多様な現実をふまえた貴重な提案がなされてきた。多くの「教師研究」が現状の文化的・社会的特徴の記述にとどまり、「その先」を提示できないことに対して一定のブレイクスルーを提供するものでもある。しかし、その一方で、厳しい現実をありのままに記述するほどに、「教職＝ブラック労働」というイメージを拡散・固定させる「意図せざる結果」をもたらしがちである。そんな矛盾を踏み抜く根源的課題が「教員不足」なのであるが、これも「困った状況に対応しない学校や行政」という消費者主義的目線で事態を眺めるとき、問題の本質は見過ごされてしまう。

複雑な難題を読み解く課題は二つある。ひとつは、「教職の危機」の本質に焦点化しとくに「労働としての教職」を国民国家と資本主義というマクロ構造との関係において読み解くことである。教職をめぐる政策課題について既存の構造を相対化しつつ俯瞰するためには、不可欠の視点である。もうひとつは、当事者の声に耳を傾け、いっしょに考えて動いていくことである。とりわけ、「教職を志望しており、教職に就くにふさわしい」と身近な大学教員が受け止めていた若者たちのうち、別の道を選んだ大学4年生の意味世界から「教職の危機」の本質を浮き彫りにする作業が必須となる。

本研究プロジェクトは、こうした問題意識をふまえてデザインされたものである。とくに、後者については、できるだけ多様な大学にご協力いただき、大学生と日常的に信頼関係を構築している大学教員の方々に大学生インタビューをお願いするという異例の方法が採用された。幸いにも7つの大学の先生方にはとても丁寧にインタビューを実施していただき、貴重な「生の声」が拾い出された。ご協力いただいた被調査者のみなさま、インタビュー等にお骨折りをいただき関係者のみなさまにこの場を借りて御礼を申し上げたい。なお、調査実施と報告書執筆に際しては、教育総研事務局の西原宣明事務局長、金親里美さんに特段のお力添えをいただいたことも付記しておきたい。加えて、第3章では「教育／教員」研究をご専門とされている方々に示唆的なエッセイをご執筆いただいた。お忙しい中、貴重な原稿をお寄せいただいたことに心より感謝申し上げる次第である。

「教職の危機」は、この国の歪みの投影である。身体の不調が長年の習慣によってもたらされることが多いように、社会の歪みも長年の慣習と文化によって形づくられていると考えるべきなのかもしれない。だとすれば、危機を克服するには、構造を変えていくための大胆かつ長期の試みが必要なのかもしれない。遠くに見えていた現実を自分事化して、一人ひとりがどのように日々の暮らしを変えていくかが問われている。この意味において、息の長い取り組みの始まりとして本研究を位置づけたい。ご高覧の上、忌憚のないご意見ご叱正をいただければ幸いである。

2024年4月16日

編者記す

第1章 「危機」に立つ教職

菊地 栄治

1. 不都合な真実

新型コロナウイルスによるパンデミックの拡大からおよそ4年が経過した。目に見えないウイルスによって私たちは生存の危機に怯え、人間の脆さを実感させられた。期せずして、「見落とされてきた現実」や「不都合な真実」も浮き彫りになった。たとえば、私たちの日々の暮らしが「エッセンシャルワーク」と呼ばれる労働に従事する人たちによって支えられていること、デジタル技術によっては補うことのできないくらしの礎が欠かせないこと、私たちの生活が過剰な消費に彩られてきたこと、さまざまな災禍は日常生活に困難を抱える人々に一層の「しんどさ」を押しつけてしまうこと…等々。他方で、東京オリンピックをめぐる不祥事に象徴されるようにさまざまな「スペクタクル」⁽¹⁾を捏造し税金等を貪る人々や業界が存在するという現実、この国の不条理さを一層際立たせた。ケア労働や依存労働の従事者への冷ややかな処遇とはまさに好対照である。そのような不公正を包み隠さず知らしめるはずのマスメディア等が権力に飼い馴らされ得ることも次第に明らかになった。ことほどさように、世の中のさまざまな「あたりまえ」が問い直されざるを得なくなった4年間であったと総括できる。

教職の絡みで言えば、学びとケアの場としての公教育がいかに多くの人々の生活の支えとなっているかを痛感させられた。子どもと丁寧にかかわる教員が幅広く受け持つケア労働は直接的に使用価値を生み出しているだけではない。「共喰い資本主義」⁽²⁾の視点から見れば、交換価値を生み出す生産労働を支える社会的再生産という働きは十分な対価を支払われない中で資本主義の社会的秩序を支えていると言える。他方で、教職などのケア労働等とは対照的に、終焉した資本主義を延命するかのように「クソどうでもいい仕事（ブルシット・ジョブ）」⁽³⁾が捻り出され、デジタル金融空間を通して利潤（レント）をさらに増殖・蓄積する装置が編み出されている。じつに矛盾に満ちた社会である。

かように社会の至らなさがあからさまになった時代状況の中で「教職の危機」をどのように捉えるべきなのか、自然が厳しく問いかけた共通経験はたくさんのヒントを与えてくる。「喉元過ぎれば…」となりがちなこの国の伝統芸を繰り返すのではなく、新しい社会を創っていくために、これまでの思考習慣を超えて、より深い次元で「教職の危機」を問い直してみたい。

2. 「教職の危機」の歴史をひもとく

この国の「教職の危機」を語る際に、まず教職がどのような歴史的・社会的特質を帯びているかを見定めることがきわめて重要である。教職をめぐるまなざしの限界を読み解かない限り、「教職の危機」の本質と向き合うことなどできない。

(1) 労働としての教職を問い直す－前提が孕む誤り－

人間は、物質代謝を行うことを通して生命維持と社会的再生産を行うために労働(labor)に従事する。ここでいう労働とは、自然に働きかけ自他の生命過程を支えるための物質や道具などに変換する活動である。「人間の肉体の生物学的過程に対応する活動」⁽⁴⁾としての労働は、人間活動の中心的な部分を構成する。「学びを通じて社会を再構築しつつ、他者といっしょに生きていくこと」が人類固有の課題だとすれば、生産過程によって生まれた商品を貨幣との交換を通しつつ最終的には使用価値を手にすることがゴールとなるはずである。ところが、マルクスが明確に理論化したように、資本主義下において人々は価値増殖の過程に巻き込まれ、搾取の罠にはまっていく。⁽⁵⁾ 加えて、「共喰い資本主義」が支配的な社会的秩序となっている今日の社会では、搾取に収奪が加わることでさらに人々の生の困難さが増していく。しかも、このプロセスにおいて取引されるのはモノとしての製品ばかりではない。サービス産業が勃興しホワイトカラーが台頭した20世紀半ば以降は、新しい労働の形態が生み出され、人格自体が商品化される局面を迎えている。こうして、自分自身の内的なコミットメントさえ売り渡すことを求められる複雑な労働過程が優勢となる。

労働としての教職が他職に比べてより深刻な複雑さを抱えているのは、教育に内在する特性を期待されているからでもある。「人を育てることのプロ」としてだけではなく、社会(国家)の代理人として位置づけられ、「聖化」されることで他職とは異なる社会的ミッションを幅広く背負わされる。しかも、ここでの「生産物」(人)はさらに次の世代の「生産物」(人)に影響を及ぼすという点で機械のように単純な減価償却などの計算式にはあてはまらない。むしろ、世代間の半永続的な価値形成の可能性さえ内包している。したがって、機械的で単純な付加価値計算や交換の論理による説明にはなじまないのである。

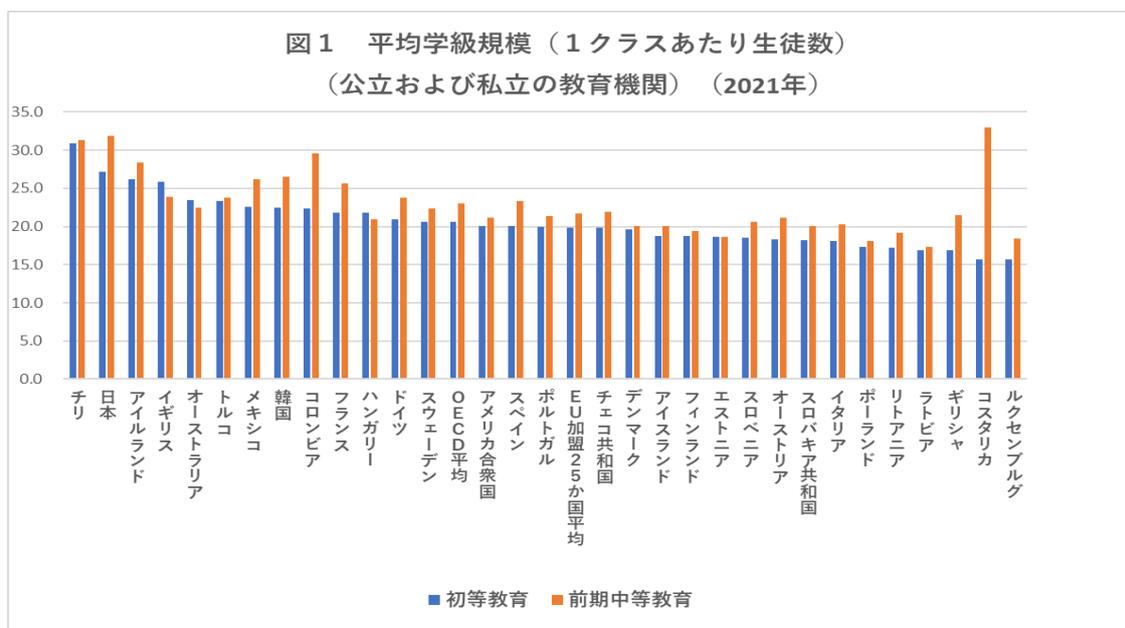
重要なポイントは、生み出されるのが交換価値だけでなく、使用価値にまで及んでいる点である。「生産力」概念を超えて)教養や文化などをよりゆたかにはぐくむ上で幅広い貢献を行うことは、教育や学びのもうひとつの特質である。加えて、直線的に想定される社会変化(経済成長など)と価値増殖に貢献するだけでなく、さまざまな社会の不正義にも歯止めをかけ、人々を苦しみの連鎖から解放したり、苦しみの根源を言葉にする知の技法(リテラシー)を身につけ、他者と共有したりすることもできる。⁽⁶⁾ つまり、教職に固有の社会的特質として、この種の幅広い波及作用と時間的な広がり大きさの大きさを認識しない限り、労働としての教職それ自体の正当な価値評価などできないはずなのである。

そもそも、私たちが慣れ親しんでいる労働の価値算出についても十分な注意を要する。たとえば、GDPに象徴される経済価値を計算する際には、人々の「不幸」の総量が引き算されることはない。むしろ「不幸への対応」もまた提供されるサービス（ポジティブな価値）としてGDPを押し上げる。この茶番のような仕掛けにもとづいて、経済成長の証を確認する一方で、資本主義社会の矛盾それ自体を国民国家は明確に問題視せず、まさにケア労働一般がそうされるように「共喰い」されていることに気づかないでいる。その一方で、教職もまた多くのケア労働と同様に、マイナスの状況（しんどさを背負わされた子どもの現実）を包摂し社会的活動に再び参加できる状態に変容させることで新たな価値を生み出しているとしても、冷ややかに計算外のものとして捨て置かれるのである（私的領域にかかわる家事労働や一般的なケア労働と同様に、「シャドウワーク」として資本主義社会の中にこっそり吸収され収奪されていく）。教職は、明らかに再生産労働をも含み込んでおり、加えて、それ以外の価値生成にも貢献しているにもかかわらず…である。しかも、繰り返しとなるが、社会の誤りを正す労働者や市民を育成することにも貢献し、何が「誤り」であるかを深く洞察することを可能にするのもまた教育や学びの働きなのである。

このように、複雑な歴史社会的条件の反映として、教職は一般的な労働には含まれない（通常は労働価値としてカウントされづらい）幅広い社会的価値を生み出している。このことは同時に、教職が特有の困難さを抱え込むことをも意味している。困難さのひとつは、対人援助専門職に特徴的な感情労働という特質とも関係している。A.R.ホックシールドが鮮やかに描き出したことであるが⁽⁷⁾、感情労働に従事する者は、一定の感情規則に則って労働することを求められる。氏が典型例として挙げているのはCAや看護師であるが（あるいは、借金取り立て屋さえも）、かれらと同じように、教員は生徒や保護者とのかかわりの中で、そうあるべきと内面化された「感情表出」の仕方にしただってコミュニケーションすることを求められる。ある種の感情の統制の仕方を学習することによって職務をスムーズに遂行できる一方で、途方もないストレスを抱えることになる。「イチャモン」問題に限らず、多くの難題は大人同士の関係を通して日常的に生まれてくる。高学歴化する社会の中で好むと好まざるとにかかわらず教職をみるまなざしも厳しい方向に変化する。一部の国家のように、「教師を尊敬すべし」と法的に規定する場合は事情が違って来るかもしれないが、学校という場で活動をする教員たちは、複雑な関係性のもとに置かれる教職としての労働の困難さ（＝心理的コスト）を抱えるのである。⁽⁸⁾

ところが、行政が教職を語る時、往々にしてこの点についての想像力を欠き、大切な特質を捨象する。「文部科学省<財務省<政府」という（国民国家と資本主義の権力性を象徴する）力関係が一元的に前提とされている限り、現場に遠い関係者が練るプランが教育現場の支えになりづらいことは明らかである。したがって、教職の危機の根本原因のひとつは、教職をめぐる現実を掬い取ることを難しくする行政機構や資本の論理そのものにある。つまり、ケア労働の価値や社会的意義を正當に認識する前提に立たなければ、「共喰い資本主義」を支える政治権力を看破しこれを揺さぶることなどできないのである。

この構造的困難さに加えて、個別国家の特殊性もこの国の教職の危機を深刻にしている。教職をめぐる社会的環境は、具体的な行政施策の選択によって一定程度の変動性を有するからである。たとえば、国によって教育費の公私負担のありようが異なることもあり、平均的な学級規模にも幅がある（図1）。日本は、チリに次いで学級が過密状況にある。



出所:OECD (2024), *Education at a glance* (“Student-teacher ratio and average class size”) 所収データベースより作成。

<https://doi.org/10.1787/334a3b64-en> (2024年3月5日最終閲覧)

どのくらいの人数のどのような背景の子どもたちを受け入れることになるかは、政策選択（政治権力）によって変化する。近年は、OECDも「経済協力開発機構」というミッションに忠実に（？）、学力形成の効果に結びつくかどうかという一種の「生産力」重視の方にシフトしている感がある。しかし、この種の教育環境整備は社会的再生産の道具としてではなく、子どものウェルビーイングにつながる社会保障の問題として認識されなければならない。

このことは、公教育にとって根本的な条件のひとつである。実際、長時間にわたって多くの児童生徒を教室空間で受け入れ続けるという条件と、特別の部屋に来談した相談者ひとりの話を聴き適切な応答方法をじっくり見つける…という条件との間には大きな隔りがある（いずれのあり方も重要であるにしても）。しかも、学校は価値観の異なる生徒や保護者によって構成されており、その場を好ましい公共圏（public sphere）として成立させるには、途方もない努力と深い認識・実践が必要になる。それこそ解が見つからない難題と向き合い、常に判断を迫られる場面にも立たされる。加えて、従事する時間もこちらの都合だけで決められない面もある。ケースによっては長時間にわたって悩ましい問題を引き受け

ることになる。パソコンの電源を切るように勤務時間が終わればこちら側の都合だけでシャットダウンできるものでもない。「本日は閉店しました。明日は午前9時開店となります。」というわけにはいかないのである。休暇中もしかりである。直接責任を負うわけではないものの、勤務時間以外の様子を想定せずして子どもたちと適切にかかわることなどできない。そもそも機械相手の仕事ではないのである。

最近では、「チーム（としての）学校」が盛んに推奨されるようになってきているが、生徒はこちらのリズムや都合で生きているわけではない。加えて、「生徒の生活のこの部分はAさん、この部分はBさん」と簡単に切り分けられるわけでもない。その意味では、「チームで」と言いながら、まかり間違うと当該生徒を社会的カテゴリーとして処理することで効率化を急ぎ、生徒が向き合う日常的現実への深い関心が抜け落ちる危険性もある。結局のところ、特別な事情を抱える子どもたちを受け入れている学校ほど、可能な限り生活背景を含めて責任をもってケアする特定のだれか（特異性を持つ関係のもとで伴走する大人）が必要になる。つまり、「ケア労働としての教職」という点を見落としては、教職の労働としての価値と社会的意義を正確に把握し正当な実践的・政策的応答を行うことなどできないのである。

（２）「専門職としての教職」への転換－教職の自律性の変質－

教職が歴史的・構造的に引き受けている共通ミッションを公教育の存在理由等に照らし整理すると以上ようになる。これに加えて、同じ日本でも時代によって若干の色付けが変わっていく。

少し単純化すれば、戦前の一元的な教員養成制度や「教師聖職論」への反省をふまえて、高度経済成長期に一定の変化が訪れるという歴史がある。それが、「人材確保法」による（一般行政職に比しての）処遇改善や「給特法」による教職調整手当（本俸の4%）の設定などの教員をめぐる行政施策に反映されている。このことは国際的な潮流をふまえて、教職なるものを専門職として再定義し、このことによって教師の社会的・経済的地位が向上した…という解説を加えられることが多い。しかし、この改革には今日の教職をめぐる困難さに通じるもう一つの側面がある。つまり、一連の改革は過重労働に対する正当な要求への国家による「対処戦略」でもあったという見方も成り立つ。⁽⁹⁾ 加えて、これは先に述べた教職の複雑な歴史社会的特質への応答というよりは、国際的な趨勢への同調と人的資本論に端を発する国家的要請に背中を押された政策選択を反映しているといつてよい。いずれにしても、政治的対立を解消すべく表向き意識されたのが「専門職としての教職」の確立である。

政策目標として設定された「専門職」とは一体どのような特徴を持つものだろうか。ブレイヴァーマンは、以下の8点を専門職の条件として挙げている。⁽¹⁰⁾

- ①比類のない、明確で、かつ不可欠の社会的サービスを提供する。
- ②サービスを提供する際に、知的な技能が重視される。
- ③長期にわたる専門的訓練を必要とする。

- ④個々の職業人およびその職業集団全体にとって、広範囲の自律性が認められている。
- ⑤職業的自律性の範囲内で行われる判断や行為について広く責任を負うことが、個々の職業人に受け容れられている。
- ⑥職業集団に委ねられた社会的サービスの組織化および遂行の原理として強調されるのは、個人が得る経済的報酬よりも、提供されるサービスの内容である。
- ⑦包括的な自治組織を結成している。
- ⑧具体的事例によって、曖昧で疑わしい点が明確化され解釈されてきた倫理綱領をもつ。

教職は準専門職であるという見方もあるように、純粋な専門職であるかどうか議論は分かれるが、「聖職／労働者論」から「専門職としての教職」を前提とした議論へと進む上で必要な共通理解が得られる契機となったことは間違いない。しかし、教職の現実に目を転じれば、専門職の本質的な特徴であり、かつ、教育実践の質を担保する条件としての「自律性」などが日増しに劣化する傾向も否定できない。とくに、多忙化と年齢構成の変化等に伴う育成環境の劣化の影響を受けて、若手教員の「諦め」の意識が顕著に見られる。⁽¹¹⁾

教職をめぐるのは職務のライン化が進められ「構想と実行の分離」が際立ってきている。たしかに、個々の授業づくりについては一定の裁量権を維持しているものの、どのような社会を何のために創るのかという具体像については不問に付される。構造変革への問いが奪われ、労働機械のごとく技術的な熟達ばかりを期待されることになる。⁽¹²⁾

この傾向は、新自由主義と新保守主義が合体した 1990 年代後半以降の一連の教育改革によって助長されてきた。たとえば、職員会議は、議決機関ではなく校長が主宰するものと規定され、いきおい「報告の場」と受け止められがちである。ある種の管理は、自分たちのタスクさえも決められない没主体的な労働者を量産してしまう危険性を生む。その一方で、「主体的・対話的で深い学び」は教師教育にも必要だと国からは期待されるという矛盾を抱えている。この引き裂かれそうな矛盾の中で、まさに主体性や対話的関係の内実が問われざるを得ないのであるが、資質能力論と教員研修結果の管理（デジタル空間の中でのプロファイル化）の推進はあくまでも管理された主体性（従属する身体）しかもたらない。

もうひとつは、逆に教員自らが主体性を手放すように資本の論理によって囲い込まれる。さらなる多忙化がこれに拍車をかける。行き過ぎた時間管理は、やがて「できるだけ短い時間で最大の効用をもたらすべし」という「タイパ原理」を持ち込む事態を呼び込む危険性を孕む。その中で、ややこしい議論は避け、「上で」決めてもらった方が楽だ…という意識がじわじわと浸透し始めることになる。事実、上述した労働の性質を十分に理解しないまま、改革は資質能力論と一体化する形で展開されてきた。

よりマクロな教育政策決定過程にも、個々の教員のリアリティはほとんど反映されない。教員は、粛々と「教育の質」を高める管理された労働者として立ち回るほかに仕向けられる。審議会の構成員の中に、いわば「現場の実態」を語る立場にいる者はいったいどのくらいいるのだろうか、疑問なしとしない。むしろ実践から遠ざかっている者が組織の代

表として組み入れられ、現場で子どもの現実に直面する当事者ではなく、当該組織の利益代表という代弁者としての立場をふまえてふるまうことが期待されてもいる。仮に「財務省を説得するため」というロジックでふるまっても、結局は国家の都合へと回収されていく。

加えて留意すべきは、医師や弁護士といった専門職との相違点である。教職は排他的な職業集団を構成せず、かつ、独自の共通倫理規定を定めるに至っていない。教員は、地方公務員の一部として捉えられていたこともあり、官僚組織の一部を担っているという無意識の前提を持たされる結果となった。あからさまには国民国家の形成主体として意識させられないまま、構造を維持する担い手として「熱心に」労働することを求められてきたのである。

たしかに、資本主義や国民国家による統制から一定の距離を取ることで、教育という営みに付随する経済価値や権力布置によって左右されない教育空間を保護したことも事実ではあるが、近年では教職の専門職的自律性を阻害されつつ自ら構造に組み込まれてしまう傾向を強めてきた。とくに経済の低成長期を経て長引くデフレ経済に突入していく頃から、福祉国家政策が転換され、教員もまた公務員の一部としてさまざまなコントロールを受けることになる。前述したように職員会議は報告機関として学校教育法施行規則によって位置づけられるだけでなく、中間管理職＝主幹教諭がつくられるとともに、時代遅れの目標管理方式人事評価システムも導入されてきた。

専門職としての教職がめざされながらも、その内実は官僚主義を支える役割を引き受けさせられるにとどまる。「現場」のことは「現場」に近い人々が最も的確に把握できる可能性が高いが、規制緩和のあともなぜか官僚組織の上位組織で決められたことに依存し、かつ、それを頼りにする文化が学校社会にも浸透しつつある。学校組織の自律性が尊重されると言いながら、その内実はあれもこれもと枠をはめられ、教育財政の面でも学校が自由に使える予算はきわめて限られている。例外は、経済価値を生み出す活動に貢献する教育事業であるが、これも経営主義に翻弄された個別学校に例外的に与えられた「特権」にすぎない。

最も深刻な問題は、教職をめぐる認識が現場の実態から遠く隔たっており、「わかったつもり」になってしまい、誤りも認識されないままに特定の方向に誘導された政策が推進されていくという点である（教員免許更新制の不合理的な実施や「指導力不足教員」の発見など）。他方、エビデンス・ベースドな研究も試みられるが、結局のところ既存のシステムを前提とした補完物でしかない。次節では、以上の限界をふまえた上で、既存のデータの再解釈を試みたい。

3. 後期近代の「教職の危機」－聴かれない声と変わらない構造－

教職の基盤的性格と歴史的変化の相互作用の中で、教職をめぐる環境は、どのように変化してきたのだろうか。戦後の変化について、1990年ごろを境に高度経済成長期と縮小期に分けてたどってみたい。

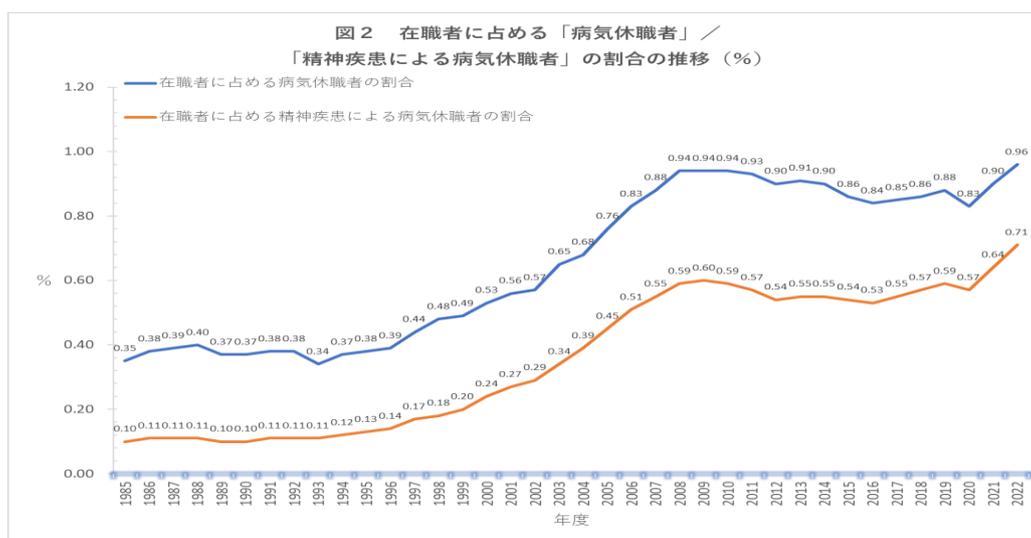
(1) 右肩上がりの経済と学校のゆらぎ－拡大期の教職－

まず、右肩上がりの経済成長期には人口規模等さまざまな面で拡大局面にあった。その前提に立って、多くの人々が経済成長神話にもとづき、「勝者」も「敗者」もそれなりに納得しながら(相変わらず無責任体系に依存しつつ)社会を構成するにいたっていた。いまだ「ポストモダン状況」は訪れておらず、「教師の権威」をめぐるでも、一定の一元的な秩序のもとに教育活動が行われていた。他方で、少数者が包摂されつつ排除されてきたという負の側面は見落とせない。この時期、縮小期よりももっと徹底した排除が生まれたことや人権感覚の未成熟さが少なからず存在したことは銘記しておく必要がある。

1960年代の出来事に象徴されるように、国民国家や資本主義、とりわけ後者に対して原理的に反駁することを求め、若者から一定の支持を得た時代があった。しかし、やがて変革へのエネルギーは社会の内部矛盾を抱える中で終わりを告げ、1970年代以降大衆はますます都合よく飼い馴らされて行った。さまざまなゆらぎも秩序の中に組み込まれ、たとえば、不登校現象が物語るように、その違和感は子どもたちの身体症状として意図されざる形で現われかれらを受けとめる民間の居場所もつくられるようになっていった(行政の支援は悲しいほどに微々たるものであったが…)。歴史的に見れば、それは不自然な過剰適応の後に、ようやくかれらの声を聴く大人たちが出現することによって、あるいは社会規範に少し隙間ができることによって辛うじて生まれたものである。この時代、教職についても、正規教員が前提となっており、一定の雇用条件を担保した上で教師としてのキャリアを形成しスキルを習得していった。

(2) 多忙化への助走－バーンアウトする教員たち－

しかし、学校の正統性をめぐるゆらぎの投影として、こんどは教員の側に異変が現れてくる。いわゆる精神疾患等の病気休職者の増加である(図1)。



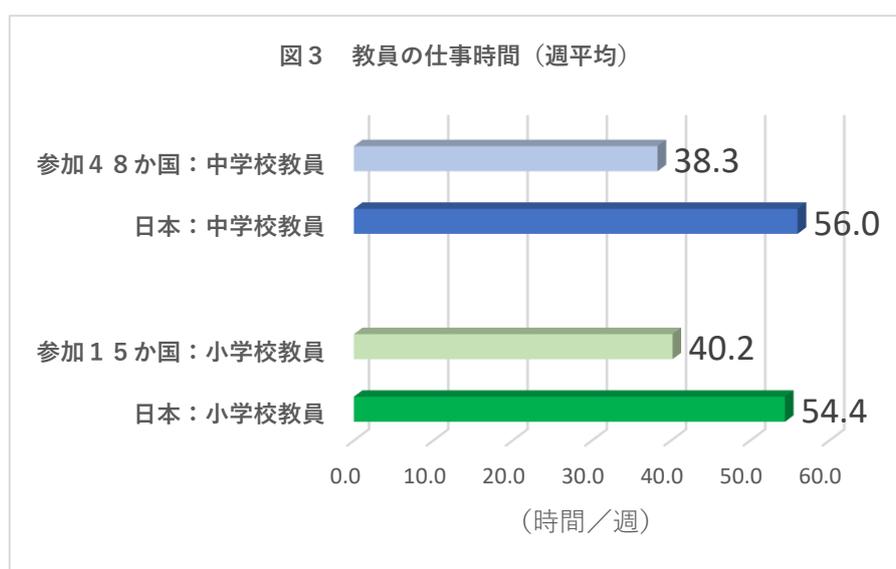
資料出所) 文部科学省『公立学校教職員の人事行政状況調査について』(各年度版)より作成。

データによれば、1985年以降ほとんど例外なく前の年を上回って増加し、とくに精神的な病を抱える教員の割合はほぼ一貫して増加していった。これについては、一定期間新聞報道でも問題視されたものの、この現象自体の扱いは次第に小さくなっていく。おそらくその前提には、不登校の子どもたちをみるまなざし以上に、社会の側に共感性を欠いた乾いた受け止めがあったのではないだろうか。

あわせてこの時期に指摘されるようになったのが、教員の多忙化をめぐる問題である。研究者だけでなく、バーンアウトが生起するメカニズムについての「現場発」の研究も見られるようになる。⁽¹³⁾子どもの生育環境が変化し、教員が働く職場の環境が劣化し次第に余裕をなくしていく。あわせて、職員間の関係が一連の政策によって分断されることでこの種の変化が促進されていったと推測できる。たとえば、子どもの十分な遊び時間や仲間とのつながり、あるいはその反映としての自己肯定感…など、この国の状況はきわめて深刻なままである。にもかかわらず、大人の側、とくに権力を持つ側の感度はことのほか鈍い。これはまさしく大人たち自身が社会的に解放されていないことの証でもある。私たちの政治的な関与の有効性感覚も驚くほど乏しく、若者の政治離れも深刻なまま今日にいたっている。

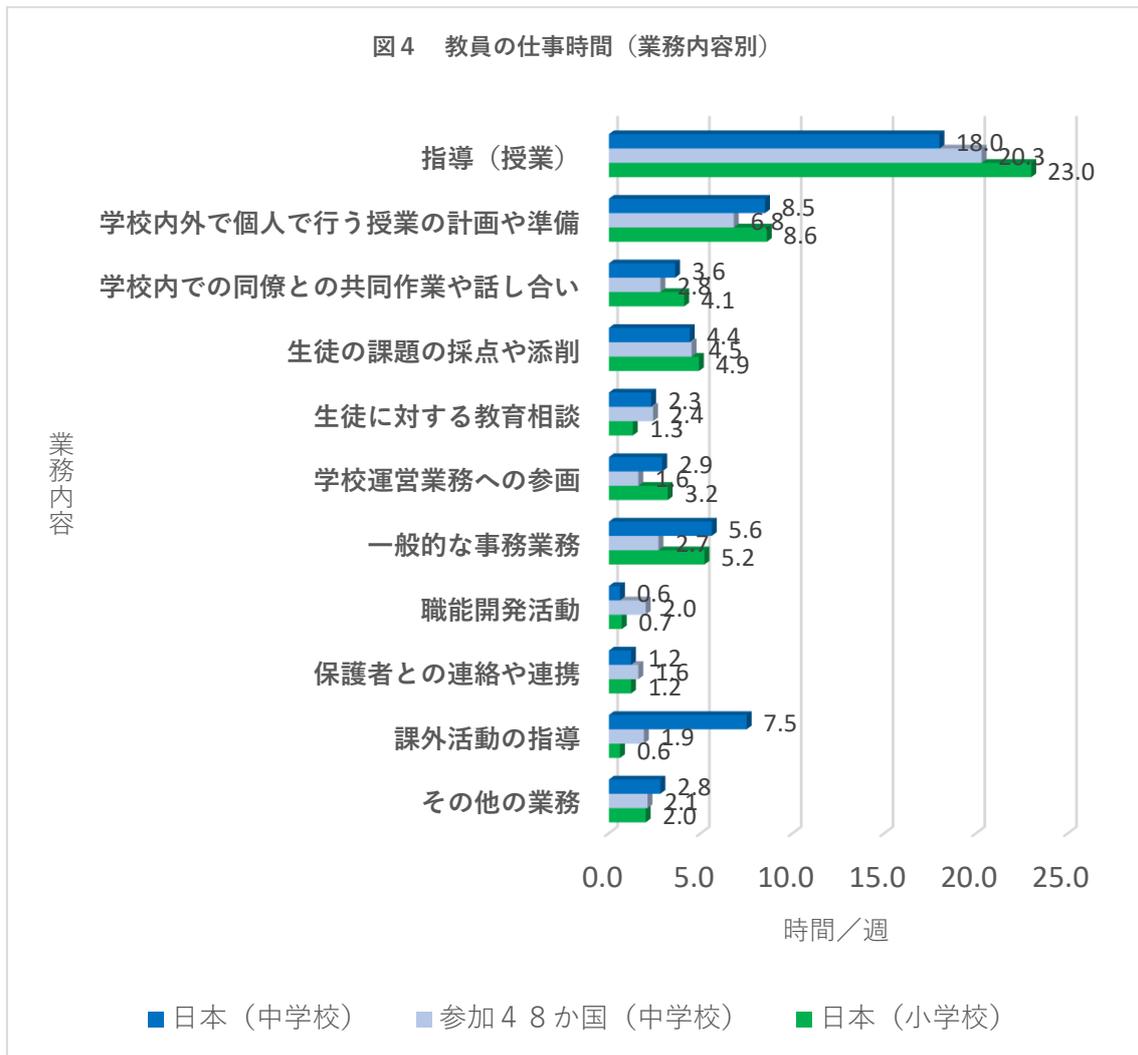
現場に赴くことなく、数字だけで判断することだけを頼みとし、おおよそ感覚的にも時間的にも経験的にも遠くなってしまった組織の長の若干の意見を聴くだけでは見えてこない現実が静かに進行していった。しかもすでに一瞥したように、教育政策はこれを超克する方向ではなく、総じて事態を悪化させる方向で展開されていったのである。

多忙化の実際はどうか。答えは明らかである。まず、客観的な勤務時間については、TALISの調査で繰り返しこの国の教員勤務の異常な長さが指摘されている（図3&図4）。



出所) 国立教育政策研究所編(2019)『教育環境の国際比較 OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 報告書』ぎょうせい、72-74 頁。参加 15 か国の小学校教員の平均値は、表 2.3.2[1/2]より算出した参考値。いずれも非常勤講師を含む点には注意を要する。

図4 教員の仕事時間（業務内容別）



出所) 国立教育政策研究所編、同書、72-74 頁より作成。

また、教職調整手当の取り扱いをめぐって（財務省との関係性において）お尻に火がついた文科省が遅ればせながら実施した 2006 年の調査では、40 年前と比べて教員の時間外労働が 4 倍強（月約 8 時間→約 34 時間）に達しているという事実が浮き彫りになった。⁽¹⁴⁾ また、2016 年の調査においても、長時間勤務に歯止めがかからずさらに悪化したことが明らかにされている。⁽¹⁵⁾ 後述のように、ようやく中教審でも答申され（2017 年）本格的に「働き方改革」という思わせぶりな呼称で、改善策が模索され始めた。しかし、前後して出てきたのは SNS を駆使した「教師のバトン」という安上がりの対応であり、勤務の割り振りの単位をいくらか柔軟にしただけの「変形労働時間制」という矮小化された「まやかし」である。動きの鈍さの背景には、財務省等の顔色をうかがいながらの対応の根っこにある省庁間の序列意識がある。それ以上に、財政民主主義を正確な意味で実現してこなかったこの国の歴史の闇が影響している。

(3) 非正規化する教職—分断化・個人化・多忙化—

経済的にはデフレ期にあたる「縮小期」の大きな特徴は、「小さな政府」へと政策的に誘導されたことである。利子率ゼロとなる中で利潤率を高めることを求められた企業を後追いするように、教職もまた変質させられていく。とくに、2001年の「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」の改正によって、常勤の教員定数を活用して非常勤講師を配置できることになり、いわゆる「定数崩し」が政策的に誘導された。こうして、義務教育法上の標準定数で配当された人件費を非常勤講師へ活用するという方法が採用されることになる。

総じて、これらの背景には政治・経済的な要因がある。財務省からの圧力によって、教員人件費が目をつけられPB（基礎的財政収支）の均衡への人身御供とされ、インフラとしての公教育費が削減された。まず、国立大学法人化に伴って、公立学校の教職員の給与・諸手当の基準となっていた国立大学付属校の教職員の給与・諸手当が縮減される誘因となった。また、教職調整費をめぐる攻防で、40年ぶりに実施された勤務実態調査の結果、大幅に残業代を搾取していることが白日の下にさらされたものの、義務教育費国庫負担率の大幅縮減が求められ、なんとか3分の1にとどめるのが精一杯の対応だった。その際に総額裁量制（2004年）が採用されることで、都道府県政令指定都市の裁量が大きくなり、非正規の教員で対応することが選択されやすくなった。加えて、この時期、特別支援教育が政策的に誘導され、しかもそれは本来のインクルーシブ教育というよりも能力主義的な特別支援学級の増加という形をとった。このことで、8名の児童生徒に1教員が対応するという基準に則る一方で、普通学級を担当する旧来型の教員の割合が相対的に低下させられていった。現在でもそうであるが、常に若干の非正規教職員を手当てされることによって、互いに異なる種類の教職員には「チームとしての学校」を機能させることが求められ、諸会議に充てられる時間を増加させることになった。⁽¹⁶⁾

非正規化のインパクトは、幅広い役割を引き受ける傾向のあるこの国において最も深刻な事態を招くことになった。2000年代後半以降、非正規化の動きを反映していくつかの自治体では教員不足が深刻な課題として浮かび上がってきた。⁽¹⁷⁾

(4) 「教員不足」という病

1990年代後半以降、右肩上がりの経済成長に翳りが見え始める。福祉国家の前提が少子化傾向とともに崩れ、あわせて、新自由主義の教育改革がアングロサクソン系国家のあとを追って日本でも導入されていった。これ以降、四半世紀以上にわたって実質所得は先進国で唯一増加することなく推移した稀少国家となる。資本主義そのものが終焉し、ついに利子率ゼロの世界が常態となる。にもかかわらず、資本主義そのものを延命させるために、過大な利潤率を国家が設定することによって、政治的誘導によって労働政策にも大きな変更が生じる。典型的には非正規雇用の一貫した増加である。つまり、安上りの雇用によって利潤率を確保しつつ、かつ、大企業は内部留保を貯め込んでいく。

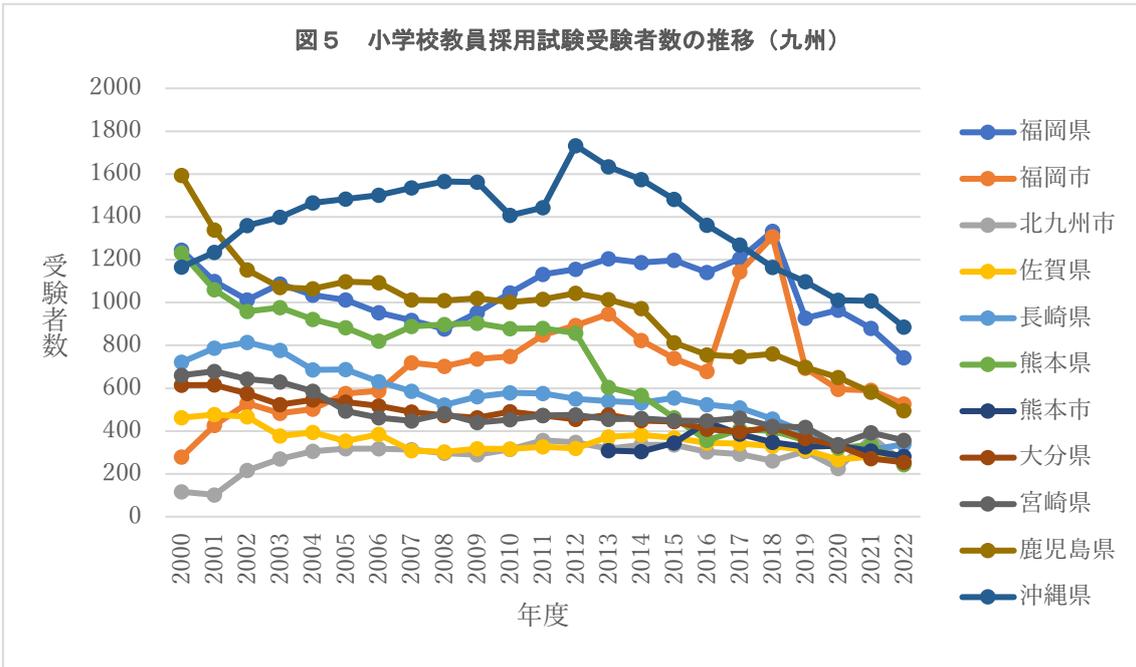
こうした中で、リーマンショックが一段落した時期を過ぎても、若者たちは買いたたかれ、就活に典型的に見られるように「選抜される対象」として社会的に留め置かれていった。「教職の危機」も、若者が労働市場で不利な立場に立たされる状況の一端を表す現象であった。公立学校教員の場合、雇用主体や非正規雇用の割合の決定は、最終的には地方自治体に委ねられるところとなるのであるが、大きな文脈で語るのであれば、それは国家の政策選択の結果として枠づけられた政治的帰結であるといえる。

そのような中で、2000年代後半以降、マスメディアのうち現場の声に丁寧に耳を傾けてきた一部のマスメディアによって、「教員不足」問題は非正規教員の不足をめぐって問題視されていった。ところが、この時点での社会の反応は非常に限られたものにとどまった。ほとんどの国民の関心外だったと言ってよい。やがて、民間企業の女性社員の自死をきっかけにして、働き方について本格的に問題視されるにいたった。教職についても過労死事案にいくらか関心が寄せられ、教職調整手当にかかわる4項目以外の仕事が残業とさえみなされないという不条理が世間に知られるところとなった。「教職のブラック労働化」がマスコミやネットで盛んに取り上げられ、負の循環に陥ることになった。少人数指導や裁量労働時間制とテーマは変わっていったが、「教師の多忙化」問題という次元を超えてきわめて切実な問題としてようやく意識されるようになった。

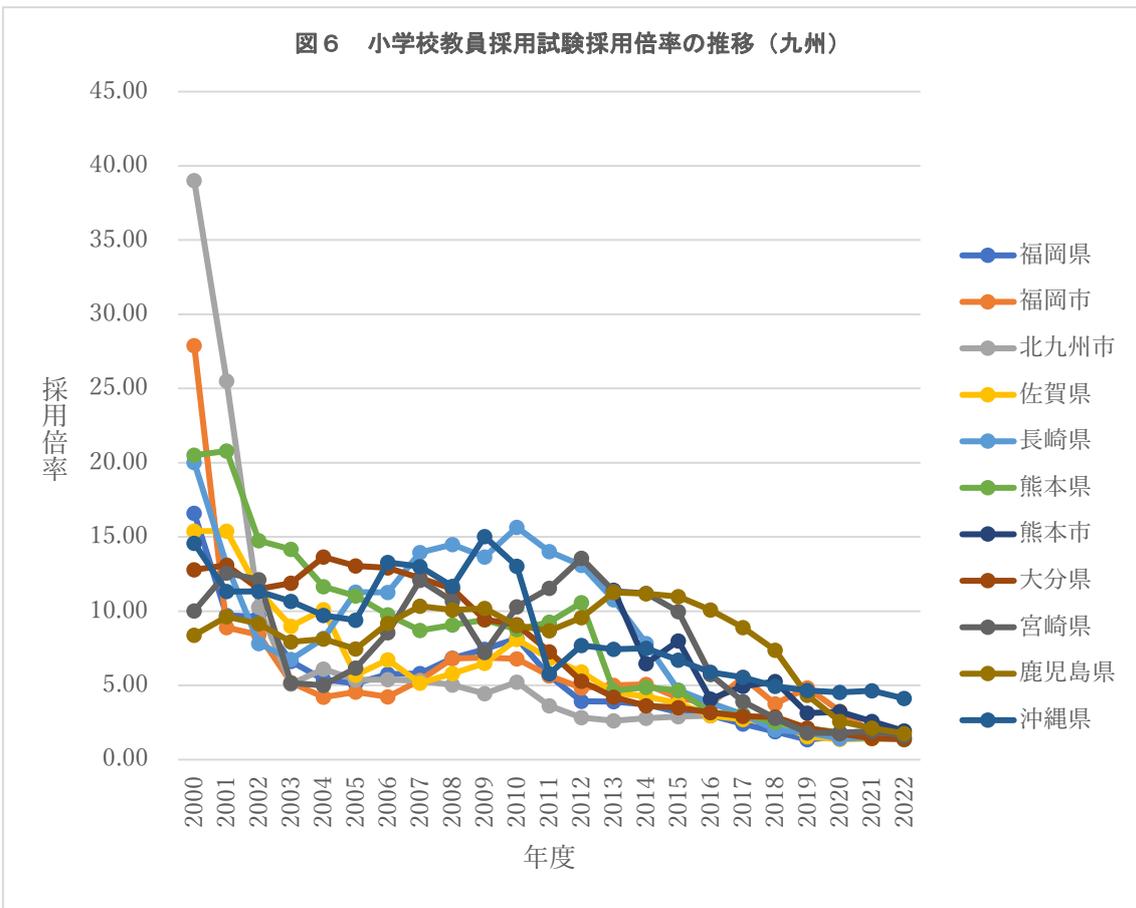
この傾向が第2章で紹介する「教職を離れる若者たち」という現象の背景にあることは間違いないのであるが、まだまだ深刻に捉えられることなく、都道府県によっては1倍台の採用倍率になったことさえも、待機していた非正規教員が減少したことによる一時的な現象であるという生ぬるい見立てがなされた。しかし、これは事実を反する議論である。

「教職の危機」は、志をもって教職を希望していた若者が敬遠する事態となって現れている。にもかかわらず、「教師不足」に関する調査を見ても、ただ単に志願倍率の低下という表層的な捉え方に終始している。2003年度教員採用試験の一次試験日程は、大まかに言って、「北海道」、「東北」、「関東・上信越・山梨・静岡」、「東海・近畿・中国（一部除く）」、「四国・中国（一部のみ）」、「九州」6つのブロックごとに設定され、ブロック内の複数受験ができない仕組みになっていた。旧来より実施日をずらしていた鳥取県に加えて、茨城県・静岡県・高知県など一部の自治体は日程の差異化によって受験者の確保を試みているものの、大きな変化はない。

たとえば、小学校教員の採用倍率がついに沖縄以外のすべての県で1倍台となった九州の各県について、共通日程ゆえに採用倍率が低く出ていると説明されることにもなるが、これも誤りである。第一に、九州の一部の県で採用試験日程をずらした2001・2002年度もトレンド線に一貫した大きな変化は生じなかったこと、第二に、受験者数もおしなべて右肩下がりの傾向を示していること（リーマンショック後に3年間を中心に上昇傾向さえみられたが、およそ10年前に減少に転じ、ここ4～5年は一貫して大幅な減少傾向を示していること）（図5）、第三に、採用倍率は1倍台に収斂するかのごとく大幅に低下し続けており、とくにこの10年程度の変化はほぼ一貫しているのである（図6）。



出所) 『教員養成セミナー』時事出版社、各年度6月号より。



出所) 同上。採用倍率は、受験者数÷採用者数で年度ごとに算出した。

もちろん、受験人数や採用倍率の変化に一喜一憂する必要はないという見方もできる。とくに、第2章で論じるように、もっと重要なのは当事者の意味世界の変化である。かれら自身がどのように教職を意味づけているか、どのような文脈や背景のもとに「教職をあえて選ばない選択をしているのか」について丁寧に考察する必要があることは改めて言うまでもない。とはいえ、もしこのトレンドが教育と社会の危機的な状況の反映であるとしたらどうだろうか？無謬性の前提に立って解釈し、システムの正しさを証明するためのデータを都合よく集めるのではなく、「現象」をありのままに、かつ構造的に考察することが必要なのではないだろうか。

（5）問題の根っこをたどる－教員の声から「いま」を読み解く－

「教員の働き方改革」についてのこの国の行政の捉え方は、大きな問題を抱えている。典型的なのが、2022年に実施された勤務実態調査の解釈である。

まず、コロナがまだまだ拡大していた時期に実施されたデータが、平時の勤務実態を反映していると考えするには若干の無理がある。2022年の小学校校長・教員調査⁽¹⁸⁾によれば、若干の「在校時間の減少」をもって「子どもたちの学びの支え手としての教員の労働環境の整備」にとって肯定的な変化が生まれたとは言えないことがわかる。

筆者たちの小学校教員調査（2022）の中では、自由記述欄に以下の悩みが吐露された。いくつかを紹介してみたい。

「仕事量が多く、疲弊している。同僚に仕事をお願いしたくても、そもそもの仕事量が多いので頼むと勤務時間内に終わらないこともあり、頼み辛い。」（40代・女性）

「働き方改革と言いながら現実には業務が減るわけでもなく、同じ仕事量で早く帰れと言われても難しいこと。」（30代・男性）

「教職経験数が少なく、教材研究に時間がかかったり、帰ってからの宿題の丸付けをしたりと、休日と平日の切り替えができない。自分の時間が取れない。」（20代・女性）

「教材研究の時間がない、教える内容が多すぎる。」（60代・男性）

「アンケートや報告書、評価の多さ（学校然り、委員会、文科省まで）、個人情報の取り扱い、業務は増えて一向に減ることがない、保護者の傲慢さ。」（40代・女性）

「欲張りすぎる文部科学省。もっと現場のことが分かっている人、しかもしんどい学級を受け持った人間が道をつくるべき。何も分かっていない。」（40代・男性）

実際に、文科省の最新の報告文書を読んでも、いわゆる「間接業務」（子どもの学びやそのための教員の運営事務にかかわらない業務）のような「有意義でもないのに負担感が多い業務」が減っていないことについてはまったく言及がない。この点は中教審答申の記述とも共通した盲点である。緻密で膨大な質問紙調査を2時間程度も時間をかけて実施させ、かつ、本質をはずした解釈でお茶を濁すというのはいかがなものだろうか。加えて、そもそも校種ごとのリアリティをふまえた議論になっておらず、「結論ありき」の知見が導かれる傾向がある。

少し遠慮がちな以下の文章は、真摯に受け止めてよいのではないだろうか。この種の言葉は、行政の実施する調査では決して拾われることがない（そもそも書かれない）。ポリティクス（権力の布置構造）の中で消し去られていく。

「教師が忙しすぎる。小中連携、保護者や地域との連携、教科化、ICTの活用など、どれもとても大切だが、あれもこれもとなり、現場は疲弊している。提案されたことを実際に実践するのは現場の教師で、負担が大きい。勤務時間の長さからも分かるが、仕事量が多いし、本来教師の仕事ではないことも多いと感じる。それ故、教師になりたい人が減り、現場は人手不足で負担が増え、ますますなり手が減る、という悪循環に陥っている。教師が本当の意味で子どもと関わっているのか不安に思う。やはり、仕事量を減らす（不要なものをなくす、他の機関に仕事をふる）、人員を増やす、ということが必要だと感じる。色々なことを学校現場に求めることは大切だが、足し算だけでなく引き算で、しなくてもいいことを明確にしてほしい。愚痴で申し訳ありません。」（20代・女性）

「すべてやらないと…」という空気を醸し出し、仕事の総量の匙加減は校長の「管理者責任」とし、「教師の資質能力」云々というまなざしによって失敗を個人化する。その中で、在校時間を指標の短縮を目標とするとき、次に問われてくるのは「タイプ」という評価軸になってくる。モノを効率よく製造するために、共通の効果的指導法に習熟し、機械的に教育活動を行うおぞましい時代にいたるのだろうか。すべては、数量信仰や直線的成長論、社会的カテゴリーへの執着、あるいは、時間を奪われ目的／手段の決定を分断されたままにされている疎外状況に由来しているようにも見える。

多くの社会学者・哲学者・人類学者等が問題にしてきた労働と人間疎外の問題に踏み入ることがない限り、「教員の働き方改革」も深い次元では実現しないといえる。文科省を「指導」するかのように、財政諮問会議の分科会での資料は、とてもトンチンカンな資料にもとづいて議論されていることも少なくない。かれらは、「頑張っている者が報われるように、メリハリの効いた給与体系に見直すことで、若者が教職に魅力を感じるように変革していく必要」があるというが、すでに若者の意識とは微妙にズレており、かつ、教育関係者の思いとも距離のある語りとなされる。つまり、なお一層の魅力のない職場と生活を生み出すこ

とに、かれら自身の世界観を問い直す回路を持たない人たちが気づくことはもはや期待できないのかもしれない。要するに、このように現場から、あるいは当事者から遠いところで決めて下ろしていく構造自体にこそ問題の本質がある。研修をめぐっても矛盾が明らかとなる。

「がんばる先生、できる先生に仕事が集まる傾向がある。不器用だと言ってしまうと、それまでだが、子どものことを思って頑張る先生が報われる改革であってほしい。自己評価も大切だが、がんばる先生ほど、自己評価が低いように思う。働き方改革で、授業研修が削減されている。負担は確かに減ったように思うが、先輩教員から学ぶ機会が激減したように思う。」(40代・女性)

「指導力が足りず、それを補う勉強時間が足りない。(基本的に聞けば指導していただけるが、時間があればもっと聞きたいことがある)」(40代・女性)

教員の認識と審議会での議論には相当な距離がある。ここには、人が生きて育っていくことに対する基本的な理解と認識の不足が露呈しているようにも見える。つまり、労働としての教職をどのように捉え直していくかが「教職の危機」に向き合うための第一歩なのである。それは、専門職として社会的地位の高さを求めていった時代よりもさらに深い次元で、社会のリアリティと関係づけながら問い直していくことが求められることを意味している。

4. 労働としての教職を描き直す

以前に比べれば、教員勤務実態調査が丁寧に実施されるなど行政の動きには一定の「進歩」も見られるようになってきている。しかし、調査それ自体は、労働を時間量で測定できるという前提に立っており、労働価値説に則っているかのようである。総じて、労働としての教職の実像をつかまえ損ねているとあってよい。

まず、先述したように、現代の教職は、教授＝学習過程を支える基盤ともなる「ケア労働」を担っていることに着目しなくてはならない。育ちの環境劣化にともなうしんどさを抱えた子どもたちの学びの環境を整えるための労働によって教育活動という本務が支えられざるを得ない状況にある。しかし、これを異常な事態として捉えるのは誤っている。むしろ困難さを抱えている子どもたちとかがかわってきたこれまでの教員にとって、かれらと真剣に向き合う上では単に「献身的な教師」だからといって済まされ得ない尊いかかわり方でもある。専門職というバリアを張り巡らせて、教職アイデンティティを保つだけでは太刀打ちできない状況に教職員たちは直面している。これらは、未来社会へのインフラを整える労働でもある。人が人を育むことを通して、さらに別の価値を生み出す行為でもある。商品売り

買いする労働や製品を生産する労働とは、一種異なる役割を担っていることはすでに述べた通りである。その一方で、生み出す交換価値を計算し、それを組み込む中でさらに利潤形成に加担することを多くの教員は求めているわけではないだろう。とにもかくにも、異常な状況を正常化してほしい…というのが共通の願いである。しかし、教育政策が付け焼刃的な弥縫策に終始してきたことは否めない。たとえば、あれもこれもと非正規雇用教職員を増やすことで、さらに労働時間を増やすことになってしまっていないか。「チームとしての学校」とわざわざ言わねばならないほどの困難を押しつける構造とは何か。

以上を要するに、「ケア労働をベースにした専門職としての教職」という再定位をすることが、これまでの日本の教員の財産を生かしつつ、現実への応答を適切になすための出発点となると論じることができる。しかし、それは、ただ単に「令和の日本的な学校教育」として礼賛するにとどまるものであってはならない。それでは単なる「やりがい搾取」とどまる。その先の支えが、どうしても必要になる。経済価値＝交換価値を生み出すのに貢献するかどうかという資本主義の論理にもとづくのではなく、生き生きと生きられる社会をいっしょにつくっていくためのインフラ整備として行政支援を優先的に行わなければならない。その上で、納税者はどれだけ真摯になされるかで行政のあり方を事後的に評価すればよい。

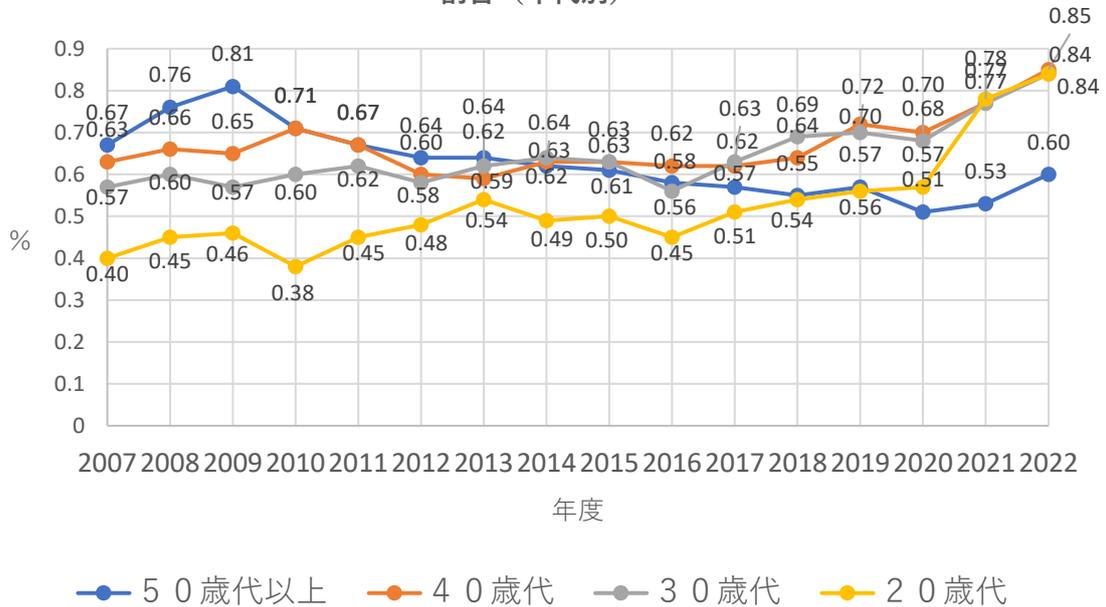
教職に限らず、ケアにかかわる仕事への財政的応答をしっかりと担保すべきである。過剰な成長をデジタル金融空間で消費させ、不安にかられた社会ゆえに貨幣が滞り共通の富として回らない構造を変えていくことが不可欠となるにもかかわらず、それがいまだ実現していないことこそが「教職の危機」であり、「社会の危機」である。

非都市圏で教員不足が生じていることは、能力主義のなせる意図せざる結果であり、マイケル・ヤングのディストピアが現実化したものに他ならない。⁽¹⁹⁾それを支えてきた私たちのありようも含めて問い直されるべきであろう。子どもたちの「ゆたかな学び」を保障するための条件を整えるという視点を中心に置くこと、その声を聴くことを大切にしつつ政策立案・修正を施せる仕組みに変えること、公的な情報をオープンにしつつ基礎自治体レベルで政策評価を丁寧にする、政策評価の過程で共通に明らかになった点を共有しつつ国の政策のあり方を修正していくこと…である。

状況を正確に捉える際にことのほか重要なのは、深刻さが若年教員層で年々増してきているという点である(図7)。とくに、中堅層で疲弊し始め、さらにここ3年あまりで20代のしんどさが急速に増幅している。⁽²⁰⁾とりわけ女性にしわ寄せが来ていることを私たちは見落としてはならない(図8)。

次章では、この若年教員が抱える困難さをより深く知るために独自にデザインした半構造化インタビューによって得られた質的データから得られる知見を紹介したい。

図7 在職者に占める「病気休職者のうち精神疾患による休職者」の割合（年代別）



資料出所) 文部科学省『公立学校教職員の人事行政状況調査について』(各年度版)、および、『学校教員統計調査』(近接年度版)より作成(割合を算出する際の分母=本務教員数は、近接年度データによる参考値である)。

図8 在職者に占める「病気休職者のうち精神疾患による休職者」の割合(性別)



資料出所) 文部科学省『公立学校教職員の人事行政状況調査について』(各年度版)、および、『学校基本調査』(各年度版)より作成。

【註】

- (1) デヴィッド・ハーヴェイ (2017=2014) 『資本主義の終焉－資本主義の 17 の矛盾とグローバル経済の未来－』(大屋定晴ほか訳) 作品社、310-314 頁、参照。資本主義が実質的に終焉を迎え利率ゼロという歴史的な局面を迎える中で、資本は複利的成長(=レント・シーキング)を強引に進める。そこでの主要な方法が「スペクタクル」という商品形態である。スポーツイベント(例:東京五輪)や巨大文化イベント(例:関西大阪万博)だけでなく、消費者自身に膨大な時間を提供させ、ソーシャルメディアを駆使した利潤形成に多くの人々を加担させる。ただし、デジタル技術については、よりゆたかな公共圏を形成し人々の福祉の向上を加速させることもある。たとえば、パンデミックへの台湾の対応をめぐる民主主義社会の可能性については、オードリー・タン(2020)『オードリー・タン－デジタルと AI の未来を語る－』プレジデント社、参照。
- (2) この造語は、ナンシー・フレイザー (2023=2022) 『資本主義は、私たちをなぜ幸せにしないのか』ちくま新書、による。自分のしっぽを食べてしまう「ウロボロス」と同じように、(単なる経済学概念ではない)「社会秩序としての資本主義」は、自然資源だけでなく自らの生存の基盤でもある社会的再生産をめぐっても収奪を繰り返してしまっている。家事労働を外部化することで生まれた再生産労働は、既存のジェンダー構造(=歴史性)を投影する形で買い叩かれている。教職をめぐる労働環境整備のあり方をめぐる議論は、社会学・経済学・人類学・哲学等の学問の知見を踏まえると同時に、人間と社会をどのように捉え直すかという価値の問題とも切り離せないことを認識しなければならない。「教員不足」や「働き方改革」をめぐるある種の議論はこの根っこの部分を捨象してしまっている。もしかしたら、「教職の危機」の「危機の本質」は議論の偏りとその見えにくさの方にあるのかもしれない。
- (3) デヴィッド・グレーバー (2020=2019) 『ブルシット・ジョブ－クソどうでもいい仕事の理論－』(酒井隆史訳)、以文社、参照。重要なのは、ブルシット・ジョブには法外な報酬が支払われ、ケア労働等にはわずかな報酬しか支払われない構造そのものの問題性の指摘である。「地位」や「時間」に量的に紐づけられている賃金のあり方の問い直しであるが、単なる不平等構造の指摘ではなく、そもそも社会のあり方としての価値づけや美醜の問題をめぐる人類学者からの告発でもある。
- (4) ハンナ・アレント (2023=1958) 『人間の条件』(牧野雅彦訳)、講談社学術文庫、24 頁。
- (5) カール・マルクス (1972=1962) 『資本論(1)』(岡崎次郎訳)、大月書店。とくに、第5章～第7章(311-395 頁)を参照。あくまでも資本主義的生産様式における労働過程についての理論であるが、「資本主義の終焉」後においても同様な、もしくはより深刻な不条理性を発揮し続けている。
- (6) この点について最も際立った教育思想を刻印したのは、パウロ・フレイレであろう。被抑圧者が権力者の権力性そのものを取り込んでいること、そして、権力者そのものの

解放が必要であるという視点もまた伝統的な「(銀行型)教育の論理」を超え出ている。経済言語を脱構築し、かつ具体的なアクションを起こしている点にもかれのアナキックな意義がある。パウロ・フレイレ(2018=1970)『被抑圧者の教育学』(三砂ちづる訳) 亜紀書房、参照。

(7) アーリー・R.ホックシールド(2000=1983)『管理される心ー感情が商品になるときー』(石川准・室伏亜希訳)、世界思想社、参照。

(8) 学校で教員として働くことによる文化的葛藤については、ウィラード・ウォーラー(1957=1932)『学校集団』(石山脩平・橋爪貞雄訳)、明治図書、参照。

(9) いわゆる「超勤」をめぐる訴訟が起こされ、(判決は給特法制定後であれ)最高裁も時間外勤務手当の支給の正当性を認めることとなった(以下の文科省解説参照)。この経緯を経て、(当時の時間外勤務の実態をふまえて)教職調整手当が制度化されるわけであるが、その後「超勤4業務」の規定との矛盾をきたし、勤務時間を超えての授業準備等が正規の労働をみなされないという不条理な結果を引き起こしている。あわせて、高須裕彦(2017)「労働基準法から考える教員の労働時間」『教職員の自己規制と多忙化研究委員会報告書』教育文化総合研究所、を参照されたい。

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/042/siryu/attach/1259040.htm (2024年3月4日最終閲覧)

(10) 「専門職としての教職」の概念整理については、市川昭午(1969)『専門職としての教師』明治図書、に詳しい。

(11) たとえば、高校の校種についての校長・教員調査データの時系列分析と年齢別分析からこの傾向が読み取れる。菊地栄治(2021)『「縮小期」後期の高校教育改革を問い直すー〈多元的生成モデル〉の可能性ー』科学研究費報告書、早稲田大学、参照。

(12) ドナルド・ショーン(2001=1987)『専門家の知恵ー反省的实践家は行為しながら考えるー』(佐藤学・秋田喜代美訳)ゆみる出版。「なぜ技術的熟達者が増加したのか」をあわせて捉える視点が教育政策研究としては必要になる。

(13) 初期の調査研究として、大阪教育文化センター教師の多忙化調査研究会編(1996)『教師の多忙化とバーンアウト』京都・法政出版、などがある。

(14) 文部科学省「平成18年 教員勤務実態調査」2006年。

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/052/siryu/_icsFiles/afieldfile/2015/08/17/1359970_02_1.pdf (2024年3月4日最終閲覧)

(15) 同、2016年。

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/09/27/1409224_004_3.pdf (2024年3月4日最終閲覧)

(16) 資本主義社会における労働の非正規化・多職種連携のジレンマについては、アンドレ・ゴルツ(1997=1988)『労働のメタモルフォーズ』(真下俊樹訳)緑風出版、参照。

- (17) とくに、氏岡真弓 (2023) 『先生が足りない』岩波書店、に詳しい。
- (18) 調査の概要等については、菊地栄治 (2023) 『〈多元的生成モデル〉にもとづく教育政策の再構築に関する総合的研究』科学研究費報告書、早稲田大学、参照。
- (19) マイケル・ヤング (1982=1962) 『メリトクラシー』(窪田鎮夫・山元卯一郎訳)、至誠堂。能力主義の概念規定と後期近代との関連性については、菊地栄治 (2020) 『他人事≒自分事』東信堂、参照。
- (20) データの示すところによれば、若年層や女性の構成比が「休職者に占める精神疾患を理由とする者の割合の変化」の大きさを説明することはできない。

【付記】

本章の分析資料の蒐集については、酒井亜花里さんにご協力をいただいた。記して謝意を表したい。

第2章 教職を離れる若者たち

—小さな声をどう受け止めるか—

1. 「教職の危機」の内実へ—当事者の声に耳を傾ける—

「教職の危機」は、さまざまな社会事象と同様に、それぞれの立場から都合よく解釈される傾向がある。これまでの教育政策の妥当性を喧伝したい者は、小・中学校の教員採用試験の倍率低下について、隣接する自治体の採用試験日程が重なったことによるものであり、採用待ちで再チャレンジする既卒者層が順調に減少してきた見せかけの現象であると楽観する。いわば取るに足りない一時的な現象であり、これまでの政策は誤っていなかったと強弁するのである。

ほんとうにそうだろうか？この二つの仮説（理屈づけ）は「売り手市場」の雇用環境にある現状にもかかわらず依然として「買い手市場」のごとくふるまい、教育現場の現実を質的に吟味することのないままこれまで通りの政策立案・決定過程でよしとしてきた官僚主義の病理なのではないだろうか？

とはいえ、以上の推測もまた依然として当事者の声に耳を傾けることなく、遠くから診断しているものにすぎない。そうした批判もまた甘んじて受けなければならない。そこで、「わかったつもりになる」のではなく、もっと当事者の見え方・感じ方に身を寄せて、かれらが生きてきた日常世界の意味解釈を通して「教職の危機」の内実に迫ってみることにしたい。

以下は、こうした問題意識にもとづいてなされたひとつの試みである。

2. 当事者の意味世界への接近—質的なアプローチ—

(1) 対象者選定—顔の見える関係性をもとに—

ここでは文脈を度外視して蒐集された量的データにもとづき小さな因果効果の係数（統計値）を針小棒大に語る「実証研究」のスタイルは採らない。本研究でのサンプリングは、有意抽出法にもとづいている。具体的には、①大学入学前に（程度の差はあれ）教職に就くことを希望していたこと、②実際に教職課程を履修し当該年度に教員免許取得を予定していること、③自身の最終判断により教職以外の進路を選択していること（調査時点で「内定獲得済み」を意味する）、④指導教員など当該大学生とかかわってきた者によって対象者が教員になることに肯定的な評価がなされていること、の4つの条件を設定した。これらすべてをクリアした大学4年生（全国の7つの大学の8名の教員によって抽出された）21名が

対象者として選定された。調査実施時期は、2022年10月下旬～12月上旬である。

なお、調査対象は、表1の通りである。個人情報保護のため、大学名は明示しないが、地理的位置・設置主体・大学の選抜性等の点でできるだけ全国の状況を反映できるように大学の抽出を行った。量的データを使用し緩やかな法則性（単なる帰無仮説の棄却）をもって因果法則と読み替え過大評価することで政策の根拠とし、一元的に政策遂行過程を促すという方法に由来する「過誤」を避けることを優先している。

表1 調査対象者一覧

NO	対象者	性別	大学 番号	設置 主体	教職志望時期	取得（予定）免許	卒業後の進路
1	A	女	①	私	中学校～高校	中学校・社会科、高校・地歴公民	大学職員
2	B	女	①	私	小学校の頃	中学校・社会科、高校・公民、特支	国家公務員
3	C	男	①	私	中学校、高校、入学時	小学校・全科	民間企業（広告）
4	D	男	①	私	高校2,3年	小学校・全科	民間企業（化学繊維）
5	E	女	②	国	中1の頃	小学校・全科、中高・国語	民間企業（IT通信）
6	F	男	②	国	中1の頃	小学校・全科、幼稚園	大学職員
7	G	女	②	国	高1の頃	小学校・全科、中高・英語、幼稚園	公務員
8	H	女	②	国	小2～3年	小学校・全科、中高・国語、幼稚園	民間企業（人事系）
9	I	男	③	国	高校時代	小学校・全科、中学校・社会科	民間企業（金融）
10	J	女	③	国	中学校3年	中学校・社会科、高校・地歴公民	公務員
11	K	男	③	国	中学校3年	小学校・全科、中高・社会科、幼稚園	国立青少年施設
12	L	女	③	国	中学校3年	中学校・社会科、高校・地歴公民	民間企業（広告）
13	M	男	④	私	中学校2年	小学校・全科、中高・数学	民間企業（不動産）
14	N	男	④	私	高校3年	小学校・全科	自動車学校教官
15	O	女	⑤	私	小学校の頃	中高英語・宗教科	海外大学院留学
16	P	女	⑤	私	小学校の頃	小学校・全科	民間企業（生命保険）
17	Q	女	⑤	私	大学1年生の冬	小学校・全科、幼稚園	民間企業（信用金庫）
18	R	男	⑥	私	中学校	小学校・全科、中高・国語	民間企業（保険会社）
19	S	男	⑥	私	中学校	小学校・全科、中高・国語	民間企業（教育系出版）
20	T	男	⑦	私	中学2年生	中高・保健体育	民間企業（学童保育サービス）
21	U	男	⑦	私	高校生	小学校・全科、中高・保健体育	海外留学予定

(2) 調査の方法

新型コロナウイルスの感染が収束していない当時の状況もふまえて、オンラインツール

(Zoom) を使った半構造化インタビューを実施した(1時間程度)。インタビューは、当該学生と直接的・間接的にかかわっている各大学の推薦者に担当していただいた。具体的な流れと留意点は以下の通りである(関連文書をメールで共有し事前説明会を実施)。

1) 当日は、以下の趣旨等を口頭でお伝えいただくか、この文面を「コピペ」してメールで事前にインタビューーにお送りください。

「このインタビューは、(一般財団法人)教育文化総合研究所が企画・運営し、全国の大学の先生方にご協力をいただき実施されるものです。教員免許を取得したけれども(予定を含む)他の進路を選択した大学4年生のみなさんのお話から貴重なヒントをいただき、これからの教育政策や教職課程のあり方について有意義な提案をするために企画されたものです。インタビューに先立ち、以下の点をご了解ください。①個人名や大学名は公表されませんのでご安心ください。②経験したことや思ったことをありのままお話しください(ただし、お話したくないことはお話ししていただく必要はありません)。③Zoomはビデオ・オンでもオフでもどちらでもかまいません。お話しやすい方を選んでください(お名前を表示しなくてもかまいません)。④記録の必要上、Zoom上で録画・録音し、バックアップのために手元のICレコーダーで録音させていただきます。録画データは使用せず、録音データのみをプライバシー保護を前提に契約した業者さんに送り、文字化させていただきます。⑤まとめに際しては完成稿をご確認いただき、差し支えのある内容については修正・削除することも可能です。⑥プライバシー保護等の点で心配がある場合は、氏名・大学名を仮称してインタビューすることも可能です。」

2) (提案させていただいた)調査(質問)内容に準拠して、自然な流れを大切にしながら、1時間を目途にインタビューをお願いいたします(深掘りする内容がなくなった時点で終了していただいてもかまいません)。やりとりしながら深めていき、雑談なども交えていただいてもかまいません。脱線もOKです(差し支えある会話はカット・編集して録音データをお送りいただくことも可能です)。

3) 別添のワードファイル「インタビュー記録票」につきましては、インタビューに先立ってそちらを埋めていただき、空白の箇所を適時にインタビューーにお尋ねいただければと思います。

4) 終了いたしましたら、電子データを(セキュリティを保護可能な状態にして)事務局あてにお送りください。

(3) 調査内容=スクリプトの共有

【導入と基本的質問】

①基本的特性(性別、免許取得予定科目、校種、卒業後予定進路…など※)

※家庭背景については、話の流れでインタビューーから出てくれば尋ねることとするが、侵襲性に最大限留意する。

②教職課程を履修しようと思った理由と決定時期、そもそもなぜ?動機は?教員免許取

得見込みは？（単位を取り切れなかったときはどうする？）

【教職への気持ちと変化】

- ③いまは、教職に就こうと思う気持ちはどのくらいあるか？（できれば教職に就きたいのか、それとも教職に就いてもよいと思っている感じか…等々、どのような思いなのかを言葉にさせていただく。）もう教職に就きたいという気持ちがない場合は、いつまで教職に就こう（就いてもよい）と思っていたか？
- ④教職課程で「教職への意欲」を高めた授業とそうでない授業…。どのような授業内容だったのか？
- ⑤教育実習はどうだったか？就活等との関係で困ったことは？（どうやりすごしたのか？）
- ⑥大学でした経験で教職に就きたい気持ちに影響を与えた他の経験はあるか？

【就活等他の進路選択について】

- ⑦他の就職活動の実施状況は？苦戦したか？（実施時期も含めて）卒業後の予定進路は？
- ⑧その経験は、教職についての考えにどのように影響したか？
- ⑨内定先と教職との魅力等の違いは？（教師の仕事はどのように見えているのか？その見え方をどのようにして内面化したのか？）

【これまでを総括してみても…】

- ⑩教職に向いているかどうかについての自己評価と変化（教職課程を履修しようと思った時期、教職志望の変化とその時期も含めて）
- ⑪教職に就けなかった理由を当事者なりに解釈すると…？
- ⑫将来、教職に就いてみたいと思うかどうか？可能性はどのくらいで、そうなる条件は？（「思わない」のはなぜか？）どういう条件が整ったら教職を選んだか？
- ⑬教育政策についてこうしてほしい…という思いは？

【その他】

- ⑭その他（奨学金＝教育ローンの問題や教職志望者も「実家から通える自治体」を選択する傾向など）

3. かれらの言葉から見てきたこと

世の中には数多の職業がある。テクノロジーの発展に伴って、職業の種類も仕事の流儀も大きく変貌するのが常である。AI とロボットの開発を通してこれまでにないスピードで特定の職業が消えていくことが指摘されているが、それでもこれまでのテクノロジーの発展と同様に、その新しい「道具」とどう向き合っていくかが問われ、別種の職業が生み出されると予想できる。労働が価値を生み出す行為と考えられている限り、というよりも、価値ある行為という神話が維持されている以上、公的領域での非労働／労働の区分が生み出され

る限り、労働は変貌しながら依然として中心化され続けていくのかもしれない。教職もまた労働である限り、このいわば近代と資本主義のロジックに枠づけられる定めにある。

そのような形で現状を俯瞰し、構造的・批判的な考察を行うこととあわせて重要性をもつのが、当事者自身の意味づけから教職のあり方を問い直す作業である。かれらの視点から見えてくる世界を通して、「教職の危機」とどう向き合っていけばよいかを考えるのが、本稿の趣旨である。

(1) 教職はどのように希望されるようになるのか？

ここで焦点を合わせる若年層は、「教職をどこかの時点で希望し、教職課程を履修したにもかかわらず、他職を選択した大学4年生」である。かれらが初めて「教員になろうかな」と考えたのはいつであり、そこにどのようなきっかけや動機があったのか？まずは、この点から確認してみたい。

教職を選択する時期には、かなりの幅がある。関心をもったり、ぼんやりと「教師」にあこがれを抱いたりする気持ちの動きは、早い場合、小学校の頃から始まる（B、H、O、P）。ただし、Bの場合、校種が上がるごとにそれぞれの校種の教員になりたいと思い、結局「高校生活が楽しかった」という経験が教職希望を維持させることにプラスに作用したようである。それ以外の3名のうちOもまた、小学校の免許ではなく、それよりも上の校種の免許を取得することになる。これに対して、Pは、小学校の頃に教職を希望しそのまま小学校・全科のみの免許取得を実現している。概して、希望し始めた校種と取得免許の校種の間には一定の関連性はなく、その後の経験によって変化していくようである。

全体として言えることであるが、教職のみに圧倒的・排他的にあこがれを持ち、まっすぐに進路を選択していくわけではない。かなり冷静に状況を見極めながら自らの納得のいく進路を選んでいる点に大きな特徴がある。つまり、現代日本において新規大卒者は「売り手市場」に置かれていることもあって、かなり諸条件を客観的に考察しながら進路を選択している傾向があるように見える。

さらに、動機もさまざまであり、「子どもが好きだから」というありがちな回答はほとんど見られなかった。むしろ子どもの変化に立ち会えることに意味を見出すケースがいくつか見られた。具体的には、「子どもができるようになる瞬間に立ち会える」「人の人生に立ち会える」と表現される内容である（「教えることが好きだから」という選択理由も複数含まれてくる）。たとえば、Cは民間企業（広告）に進む予定であるが、民間企業との比較をしながら、以下のように教職の魅力を語っている。

「やっぱ魅力っていう部分だと、じかに自分が影響を与える子に接することができるっていうのは教員の魅力だと思っています。他の普通の民間の企業だと、顧客の顔って見えないと思うんですけど、その点はすごい羨ましいなって思ってた、自分が影響を与えた人がどんどん成長してくれて、その人に感謝され得るお仕事だっていうのは、すごい

羨ましいなって思います。」

もっとも、学生が抱く印象には、教育実習経験が大きく影響しており、Cの場合は小学校と言っても、個別支援学級という対象人数が比較的少ない条件下であったことが幸いしたようである。

「人とかかわることができる」ということも複数の回答者が語っており、教職選択に関連する基盤的な意識として位置づけられる。また、教科や学問（教育学など）が好きで興味があったという「教える内容」への関心もいくつか見られた。さらに、教員との出会いの直接的影響も若干例確認することができた（Sなど）。加えて、家族が教職にかかわり始めた経験から影響を受けた例も複数見られた（Qなど）。

たとえば、Qは、教職の魅力を以下のように表現している。

「教師の仕事は、自分の持った学級の子どもたちと毎日関わっていくので、一人ひとりに深く接することができたり、その子どもたちも日々違うので、毎日子どもたちから新鮮な新しい発見とか、何か新しい気づきだったり、そういう点で日々楽しい。教師としても成長できるだろうし、自分なりに色々考えて実践しやすい場なので、仕事としては、1日すごく早く終わりそうな、色んなやることも詰まってるし、やっぱり楽しいお仕事って一瞬に感じると思うので、そういう意味でも、もう常に色んな意志を持ちながら、子どもたちと関わり合って、トライアンドエラーを繰り返しながら取り組める、やりがいのあるお仕事だなんていう風には感じます。…」

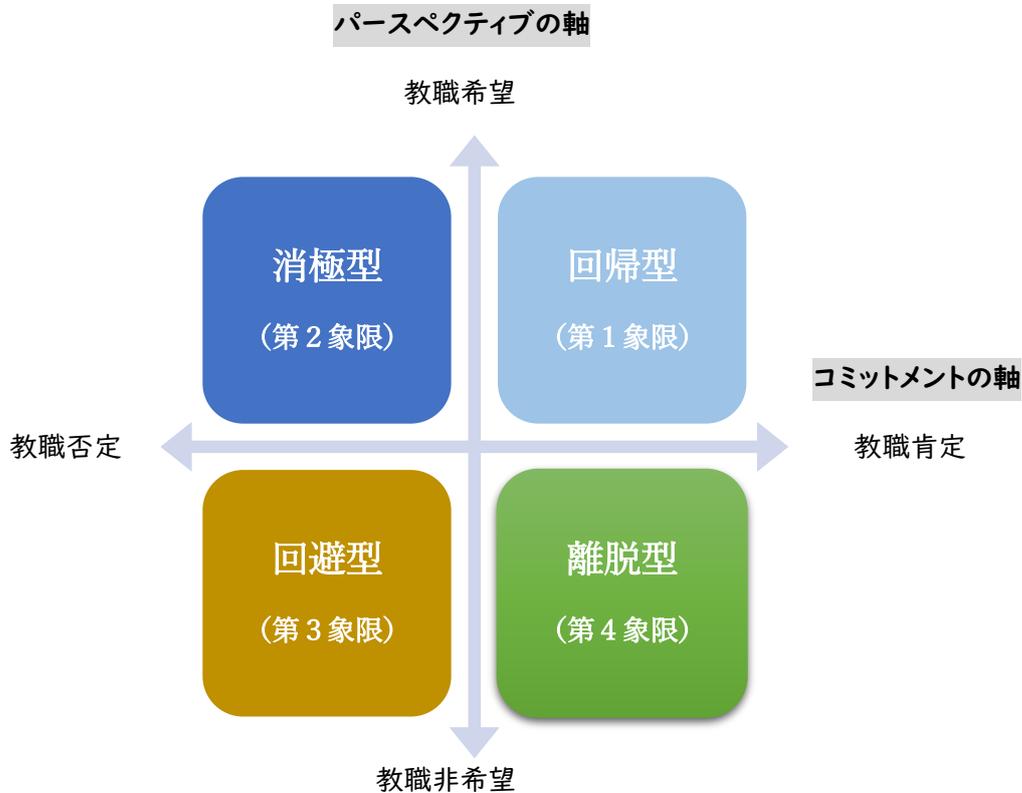
加えて興味深いのは、現状がこうだから…と受け止めるだけではなく、もっとうまくできるのではないかという気持ちを出発点としたり（P）、自身が受けてきた教育への違和感を動機として述べたりする者もいた（T）ことである。さらには、教員の働き方について疑問を持ち、その解決への想いを強くして進学したケースもある（A）。これらの現状変革的な意識を若者が持っていることはきわめて貴重である。しかし、それを諦めさせ気持ちを萎えさせる何かが存在していることは深刻に受け止められなければならない。

もしかしたら、私たちは教職への動機を一元的に描き過ぎてきたのかもしれない。こちらの描いた物語ではなく、もっと当事者の視点に立って現状を変えていきたいという思いに応答し、かれらと一っしょに力を合わせて変えていく。そのような前向きな物語を描き切れていないことがきわめて深刻な事態を招いているのではないだろうか。

(2) 教職の離脱をめぐる4つの類型について

大まかに図式化すると、教職との向き合い方には4つのパターンがある（図1参照）。

図1 教職との向き合い方



二つの軸は、現在の適応状況（コミットメントの軸）と将来展望（パースペクティブの軸）である。各ケースは、これら4つの象限（タイプ）のいずれかの位置にプロットできる。

第一軸（水平軸）は、教職に就くこと自体を積極的に価値づけているかどうかを示す。また、第二軸（垂直軸）は、将来にわたって、教職に戻っていく予定や見通しがあるかどうかである。両軸の交差によって4つの象限ができる。第1象限は、「回帰型」である。教職自体を価値づけていることには変わりなく、積極的な意味づけを行って現職を離職して教職に回帰する者である（中途採用）。他職の経験を肥やしにして教職に就くという点でいつの時代にもあり得た選択肢である。第2象限は、「消極型」である。他職でのマイナスの経験が意識されることで、より「マシな仕事」として消極的に教職へと流れるものである。成り手不足が極まってきたとき、この層が増える可能性がある。第3象限は、「回避型」である。種々の経験によって教職に就く価値を認めなくなり、将来的にも可能性を見出さないケースである。第4象限は、「離脱型」である。教職へのコミットメントは維持しているものの、何らかの理由により将来的にも教職に就く選択肢を見出さないケースである。

これら4類型のうち、とくに重要なターゲットとなるのは、「離脱型」である。後述するように、教職の現実を知ることで教職を諦めたり距離を取ることを決断したりする者が非常に多く、かつ、一定の条件を満たすとき「回帰型」に変容する可能性を示唆しているから

である。第4象限の増加こそ切実な課題であり、「教職の危機」と呼び得るものである。この点を行為者の視点から解釈していくには、無文脈な質問調査データを「遠くから」分析するだけでは見えてこない。いや、見えてこないばかりか誤った知見と含意をもたらしてしまう。当のかれらは、いったいなぜ教職に価値を認めながらも離れていくことになってしまうのか？

以下では、「いったん他職に就いた者が将来教職に就く希望をもつにはどのような外的条件が必要であるのか」という点を含めて、かれらの声をもとに詳細をたどってみたい。

(3) なぜかれらは教職から離れていったのか？

ライフコースのいずれかの時点で教職を志し、さまざまな経験を通していわゆる予期的社会化を遂げてきたかれらが、いったいなぜ教職から離れる決断をしたのだろうか？別の目標が見つかった場合（NやKなど）はさほど深刻な問題は生じない。しかし、通常、教職からの離脱のプロセスはもちろん平坦で単純なものではない。程度や深刻さの違いはあれ、多くの場合、葛藤を抱えての決断の過程が見られることは言うまでもない。

もちろん、いわゆる空前の「売り手市場」（つまりは、若年層の労働力不足の状態）にある中で、選択の余地がより多かったことは基本的な条件として否定できない。しかし、重要なのは、かれらの教職の未来についての主観的な解釈の中に、「教職の危機」と私たちがどう向き合うべきかについての重要なヒントが隠されているという点である。（長年にわたって行政施策がそうしているような）想定する資質・能力の基準をあてがい、かれらの進路選択の限界を「上から目線」で分析するにとどまれば、重大な誤りを犯すことになる。一見もっともらしく見える統計値からは決して見えてこない深い政策的含意がかれらの言葉からは読み取れる。

かれら自身の教職離脱の説明は、凡そ以下のパターンに整理することができる。

①大学入学前のクールダウン

まず、最も典型的で頻度が高く、かつ政策的にも深刻なのは、教職をめぐる困難な実態を先取りして認識し、忌避する傾向である。おそらくは「理想と現実の間」と表現された事態である。理由やタイミングの違いはあれども、かれらは教員になることを肯定的に捉え、教職に就くための養成課程である教職課程を設置している大学に入学してきた。しかも、通常の大学生よりも教職課程の単位を追加的に履修するという負担を負いつつ、教職に就く可能性を保ち続けてきたのである。

労働条件の厳しい現実を当該教員から在校時に聴かされたり、感じ取らされたりする場合もある。Aは、以下のように私立中学校教員の「多忙化」の現実について薄々感じていたと語っている。

「そうですね、中学生の頃は、部活の顧問の先生が結構、部活指導を熱心にやったださ

る方だったんですけど、端から見てもヘトヘトっていう感じがあって、ご本人も、もう無理かもしれないっていう風に、何かちょっとふざけた感じでおっしゃっていたのもあって、ああ忙しいんだなって思っていました。高校になってからは、部活で夜遅くまでの自分が残ってる時に、先生たちがそれ以上に遅くまで残っていたりとか、後は結構教師と仲良かったので、『大変なんですよ』とか言うと、『いや、本当に大変…』みたいな感じで聞いたりとか、そういう感じでした。」

A の場合は、教員とのコミュニケーションを密にとっていたこともあって、「多忙化をなんとかしたい」と思い、教育学部を志望するという点で特殊な例であるのかもしれない。

このほか、家族が教職の仕事を始め、その大変さを身近で見聞きすることで距離を取るようになった者もいる。B はその典型例である。もともと保育士として働き子育てを理由にキャリアを中断していた母親が一念発起して、不足していた単位を通信制課程で修得し、小学校教員として働き始め担任も持つことになった。あとで触れる教育実習の影響もあるが、身近な存在が楽しみながらも教育現場の現実に苦しみお姿に接したことが彼女の教職への意欲に影響したようである。

しかし、これらの事例を含めて、今回のインタビューはそれでも入学までは教職への期待を一定程度持ち続けた、いわば比較的「有望な」学生たちであることに留意したい。

②教育実習を契機とする教職離れ

一定の教職希望を保持してきた学生たちではあるが、種々の情報を得てさまざまな経験を経ることで、教職から他職へと志望を変更していく。その際に、大きなハードルとなるのが「学校をめぐる困難な現実」である。それをありのままに知る機会として圧倒的に重要な経験が、教育実習である。もちろん、教育実習は教員の職業的な魅力を実感し、より深く知る好機ともなることは言うまでもない。むしろこれまでの常識からすれば、大学でどちらかといえば抽象的・理論的なことを学んでいた学生が実際に児童・生徒とかかわり、半ば「一人前の教員」として扱われることによって、いくらかの不安を抱えながらも教職に就く気持ちを確認なものにする機会となっていた。

たとえば、比較的早い段階で教職希望を失い、公務員に合格したあとで中学校の教育実習を経験した G は、小学校での実習では芽生えなかった気持ちが湧いてきたという。

「元々その教員になる可能性というか、なりたいという気持ちは、正直その、就活をする段階で殆どなくて 0 に近いほどなくて。教員にはこれから、今もこれからも絶対ならないっていう気持ちだったんですけど、ついこないだ、その中学校の方に実習に行って、その中学校での実習がすごく楽しかったの。公務員としての将来が決まっちゃった後だったんですけど。その実習でちょっとその教員になりたいっていう思いが少し強くなったかなっていうふうに思います。」

教育実習がネガティブな経験としてではなく、自身の適性を見極める経験として捉えることで、「野外活動を極めたい」という気持ちを強くしたKは、例外的な事例として興味深い。施設での野外活動の経験に魅力を感じたことを以下のように述べている。

「学校とは違うっていうよりかは、どちらかというと、普段学校ではなんかあんまり目立ってないような子とか、少し配慮がいる子でも、ほかの子たちと一緒に、同じように活動できているっていうのが、自然体験活動の中だったら、メリットというか、魅力なのかなって思います。」

しかし、この判断自体も野外活動の指導に専念したり、企画したりすることの方に自身の役割を見出した上での評価である。Kは、さらに言葉を重ねる。

「そうですね。最近考えていることでは、子どもと関わるのが好きですけど、あんまり得意じゃないっていうことを、最近思うようになって。子どもに話しかけたりとか、そういうのが少し不器用というか、あまり上手くないので。なんかメインで子どもたちの前に立っているよりかは、さっきも言ったように、裏で企画したりとか、サポートする側にいるほうが自分は向いてるのかなって思うようになりました。」

Nは、教育実習よりも早期に実施される観察実習で自分の中でモヤモヤが芽生えたという。2年生の夏か秋のことである。といっても、単に消極的な意味ではなく、教育学部で学んだことを生かせるという考えから、自動車教習所指導員という仕事を選んだという。教員の仕事が正當に評価されていないという現状への不満もある。

「そうですねやっぱり教師になると、かなり子どもと密接に関わるというか、小学校だったら6年間ずっと一緒ですし、中学高校でも3年間一緒になるわけで、そう考えたときに、自分の趣味とかっていうのを優先できないというか、やっぱりどうしても生きていく中で、やっぱり子どもが第一になっちゃうというか、その面で、なんででしょう、自動車学校との差があるというか。」

しかし、教員の労働をめぐる客観的データからも明らかなように、教職から距離を取らせたり諦めさせたりするほどに教職をめぐる現実には危機的状況にあると映ったケースの方がはるかに顕著である。多くのインタビューーがこの種の意識変化をたどっていた。いくつか例を挙げてみる。

まず、公務員より早く決まりプライベートも大事にできることなどの理由で最終的には大学職員を選んだFも、実習時の肯定的変化とその後の否定的変化を「良くも悪くも教員

のことをよく理解できた教育実習」と表現している。

「教育実習は、実習中はですね、すごいやりがいというか、教員っていいなって思ってたんですよ。実習に参加してる時には、もう教員より別の道の方のことをよく考えていたので、教育実習に行く意味を考えてて、考えながら実は行ったんですけど、実際行ってみて、その子どもとうまく接してたかどうかっていうのはまた置いて。やりがいのある仕事だになっていうのと、いい授業ができた時の手ごたえっていうのはすごい感じて、教員になってもいいのかなって言った気持ちも一度盛り返してきたんですけど、のちのち考えてみて、やっぱり教育実習の時って本当に寝れないというか。時間もほとんどなくて休む時間というか。もうこう毎日これを仕事にしてこう追い詰められていくと、ちょっと厳しいかなっていったのが、またのちのちに冷静になって考えたら、そういう気持ちもあって。やりがいとか教師の楽しさっていったのは感じたんですけど、その反面、ちょっと労働の厳しさというかあとは子どもとかかわる難しさというのを感じて、良くも悪くも教員のことをよく理解できた教育実習にはなりましたね。」

就活と並行する中で、教育実習のたいへんさがさらに極まってくる例もある。DとBがその例であるが、公務員試験等との両立の困難さをBは以下のように語っている。

「えーっと死ぬかと思ってました。ちょうど試験と被ってて、その面接とか試験とかとしてやっぱり重なって。私は〇〇県で教育実習を受けてたので、毎週末帰ってきてました、東京に。金曜の夜、最後の新幹線に乗って戻って来て、どういう風に面接を受けるとかっていう感じだったので、しんどさはMAXだったですね。どう対処したかって言われると、本当に、気合い、みたいな。で、教育実習に行く人は一応先生になる人じゃないと、みたいな感じになってるじゃないですか。その就活がどうっていう話も、その実習先の先生とかに相談しづらくて。みんな苦勞してました、他の実習生も。」

「教職一本」を理想化しており、多忙な状況の中で実習を受け入れている実習先に対しては失礼のないように実習生としての好ましいふるまいが求められる。しかし、就活のタイミングがまさに4年生の実習期間と丸かぶりしている現状がある。「複願」のひとつとして位置づける実習生が増えている中で、現在の就活期間の実質的な早期化・長期化がひとつのネックになっているようである。

教育実習で実感する「教職の困難さ」は、金融機関内定のIにとっても、特別なもののように映る。以下の言葉がこれを示している。

「まず自分はもう一週間で、もう体が思うように動かないというか。もう疲れがすごくて。これたぶん一年続けたら絶対持たないな、っていうのを実習で感じたということは、本

当に教師になったら、それ以上の仕事を、ほかの先生、例えば実習担当の先生だったら、それに加えて、学校の業務というか、そういうものも加えてやってるっていうことを考えると、これを一年持つことは絶対に自分には無理だになっていうのを感じたってというのが一番です。」

これは誇張でない。いま少し具体的に生々しく、Iは一日の実習スケジュールを紹介してくれている（体力的にも無理だと考えて、就活を始めたようである）。

「自分がまず朝の5時半に起きて。7時には、7時過ぎぐらいに学校、7時半ぐらい学校に行き、そこからずっと子どもがいる状態で、1・2・3・4（時限と）授業を受けた（行った）後に昼ごはんも子どもたちと食べて、昼も子どもと遊んで、5・6（時限）の授業を受けた（行った）後に先生と話し合い、一日の反省だったりとかの話し合いがありました。ほかの他教科の、専科の先生との話し合いも含めて7時まで協議会などがありました。で、それからまあ帰ってご飯食べてお風呂入ってなどして9時になった後、夜の2時とか3時ぐらいまで教材研究、それが終わってから寝るみたいな。」

同じく、最終的に公務員（警察官）を選択したJもまた、教育実習をきっかけにして教職とは違う職業をめざしたという。

「教育実習が終わって、その、現場の感じを見て、自分にはちょっと向いてないかなって思いました。…（中略）…とりあえずやっぱり忙しそうで、先生方が。あと、やっぱ。なんかそのやりがいとかももちろん感じられたんですけど、授業準備だったりやることがいっぱいありすぎて、大変だなって思いました。」

海外留学を決めたOは、教育実習生を見ながら、自らも陥るかもしれない危険性を客観視することになったようである。

「…私は多分働くことにすごく向いているけど、きっと自分の中で線引きができなくなって、永遠に教育、教職の、何て言うんでしょう、お仕事にもう全力投球してしまいそう、それはとてもいいことなのかもしれないけれど、うまく言えば日本の中の今の、よくできている、あのブラックって言われるぐらいの教育環境の中でも、お仕事の環境でも、これはのめりこむな、っていう、ちょっとその危険性を客観視できたというか、それが一番強いかなと思います。」

Oは、他の教育実習生と情報交換する中で、自身の経験が特殊なのではなく、公立学校での一般的な姿であることを知ったという。

「…帰ってきた組がアドバイスを LINE に送ってくれていて、もう本当に 2~3 週目は 30 分も寝てないということが公立の子たちだったので、何か 11 時半とかしか学校から帰れないみたいで、そこはまだ私の方が良かったんですけど…。英語が本当に、こんなレベルまで絶対いけるでしょうって思ってて、もう全く通用しないのが公立ってのが、そこの反省点でも流れていて。で、ちょっと構えていたら、私は逆にもう全部オールイングリッシュぐらいで行ってって言われて、あ、こんなに違ったらそりゃ英語に触れる機会がないのに、例えばそれで留学だとか、この試験がいるってなると、やっぱり生徒の中でもしんどく感じてきちゃってて、英語が嫌いになる人って増えるなと思ってしまって、そこもありました。」

民間企業の中でも保険の営業の仕事を選択した R は、やはり決め手になったのは教育実習であるとするが、教職自体には肯定的にコミットメントしている。

「…たった 1 ヶ月しか実習には行ってないですけど、その中でも実習だからと思うけど、生徒の心に残ることとか、僕も今でもお世話になった先生方のことを覚えてるとか、今でも連絡取って会いたいって思ったりするとか、そういう風に関われる仕事ってのはなかなかないなって思うので、そこは凄く実習で関わった中でも魅力的だと思いました。学校の先生って勉強を教えるイメージ強いんですけど、勉強だけじゃなくて、それこそ人となりだったりとか、生活の部分とか、その人の精神の軸になる部分っていうのを形作れるっていうのも魅力的です。もちろん保護者もそうですけど、保護者以外で携われるのってそういうところしかないなって思うので、大変な仕事ではあると思うんですけど、そういうところに価値があるなっていうのを感じてます。」

しかし、その一方で、根本的な限界を感じ、結局は 1 対 1 で最後まで寄り添える仕事として営業職を選んだという。

「教育実習行って、実際、学校の先生めっちゃ楽しいって思ったんですけど、それと同時に、限界みたいなのところも感じて。クラスに対して、1 対 30 ぐらいになる。…(中略) …じゃあ 1 対 1 でちゃんと最後まで仕事とはいえ、最後までそういう風に寄り添えるっていう方がいいなっていうのを感じて、営業っていう道を選んでいったって感じですよ。」

かれらが実習を行った期間の問題もある。コロナの状況が災いしたという点は、S の言葉からうかがえる。

「コロナ禍に入ってから、民間企業に興味を持ち始めたんですけど、僕自身が思っていた学校のイメージ、会話がたくさんあったりだとか、給食中とか休み時間とかもたくさん会話が飛び交っているような学校の姿って、理想の姿っていうものから少しかけ離れているっていうところから、理想と現実のギャップが生まれてしまい、その間に、ギャップがどんどん埋まっていく間に、また元の姿に戻っていく間に、私自身の中で何か教員以外で他のことを経験してみようと思ったのがきっかけにはなります。コロナ禍になって、ほぼほぼ授業がオンライン化に進んでいって、あとはニュースで、学校のブラックの現状というものを見るようになって、私自身の、楽しくワイワイすごしている理想と、何事も寡黙に密じゃなくやっている学校現場の理想と現実のギャップが生まれてしまって、私自身の中でちょっと、学校の先生に『今なるのは違うな』という思いが芽生えてきました。」

以上のように、教育実習の経験がかれらの意識を大きく揺さぶっていることを見てとれる。しかもほとんどはネガティブな方向に…である。これは、教育実習先の問題でもなければ、ましてや実習生が責任を負うべきものでもない。実習先からすれば、教育実習を受け入れる際に、おそらくありのままの仕事ぶりを見せ、かれらにもその現実を知ってもらった上で教職の道を選択してほしいという至極まっとうな判断をしているのであろう。綺麗に取り繕うことの方がはるかに罪深い。「ありのまま」がかれらの動機づけになるよりも、クールダウンさせるきっかけにしかなくなっていることがまさに「教職の危機」そのものを表しているのであり、この現実を私たちは真剣に受け止めなければならない。

③環境・条件の問題を自身の実体化された能力・適性に帰する思考傾向

小学校と中高の教育実習をともに経験する場合、ほとんどの場合小学校から中高へと志望を変化させる。とくに、「自分に合うのは中学校だとわかった」という語りが数多く見られた。部活動を土日担当することがないとすれば、おそらく通常の勤務実態よりも中学校の教育実習は軽い負担として映るのかもしれない。それだけでなく、「こちら側の言葉が通じやすい…」という面もかれらの語りから読み取ることができた。たとえば、Hは以下のように語っている。

「でも、なんか中学高校の方が向いてるなって思ったのが、教材研究して子どもたちの反応が返ってくるのが面白いってところが大きいので、とことん教材研究をする時間があつたりとか、授業について構成練ったりとかっていうところができるのが、やっぱり中学よりも高校の方がやりやすいよっていうお話があつたんですけど、中学高校っていう感じで言ったので、(大学)3年次よりは小学校教員やりたいなって気持ちが多少はあつたとしても、やっぱり小学校だって感じではなかったと思います。」

しかし、より子細に検討加えると、この判断の背景には自身が健康面の不安を抱えているという状況等もかかわっていることがわかる。Hは、午後5時か6時に帰宅して、体調を整えられるという点を重視した結果であると説明を加えている。教職に就きたい気持ちはありながらも、現在の教職をめぐる状況では実際の就職先として選択するにはリスクが伴っているという判断である。同じような不安は、Eも抱えていた。このあたりの事情を以下のように語っている。

「…教職を選ばなかった理由の一つに、自身の体調面とか精神面とかそういった部分が関係してしまっていて、そこでちょっと今教職に就くのは何か危ないと言ったら何ですが。こう色んな意味でリスクが高いなと思って、一度民間に行ったあとで、そういった体調面の落ち着きとか、労働環境が整ったというのがもしあれば、将来的にそのいわゆる正規というか常勤じゃなくても非常勤みたいな形で勤めることは考えていますね。」

種々の経験をふまえて、自身が教職に必要であるとイメージする「力」を身につけられないという反省的視点に立ち、教職を選択しなくなるという例も見られた。Gは、以下のように語っている。

「私の性格的に、アドリブ力が自分にはないというふうに思ってて、まだ足りないなっていう風に思ってるんですけど。教員はやっぱりそのアドリブ力がすごい必要になってくる。一方で、公務員はもちろん、そのアドリブが必要な場面もあると思うんですけど、コミュニケーションにアドリブが必要かというよりかは、事務作業として必要なので、考える時間があるというか。その即興で色々考えたり話したりしなくていいというので、私にすごく向いてるなっていうのが、教員と比較した時の公務員というか、公務員の事務職の魅力かなって思ってます。」

職業適性を見つける「科学的検査」が活用され、事前に自らの適性を見つめることを求める時代状況において過剰に自己チェックをする傾向があることは否定できない。そのような後期近代の特徴も含めて、これまでのような教職への単純なライフコース選択はできにくくなっているのかもしれない。

とはいえ、困難さは個人の実体化された能力というよりも、若手教員が置かれた環境そのものによって規定されるものである。この点にE自身は気づいており、教職以外の社会をイメージしながら、次のように語っている。

「…私が一番なんか教師っていう世界の中で過酷だなんて思うのはちょっと業務量が多いとか、正直子ども相手だと仕方ないかなって思う部分もあって、もちろん削減すべき部分も多いんですが。一番はやっぱり初任から同等の責任を負わされて、先輩の先生の

方と。で、社会ではいわゆる新入社員とか 3 年目とかそういう枠組みで言っちゃ悪いけど、ちょっと甘く見てもらえる部分とか許してもらえる部分があると思うんですけど、教師だけはそれがもう先生っていう枠組みで同じ捉え方をされてしまうので、そこはすごくハイプレッシャーかなっていう風に思ってます。…」

教職イメージに照らした自己限定は、学童のアルバイト経験においても浮かび上がってくることもある。F の経験と意識変容はその一例である。

「そうですねキャラというか。その、教育実習とアルバイトがあるんで、僕、学童保育所でアルバイトしてて、実際に子どもと触れ合ってるんですね。その 2 つで本当の子どもと実際に初めて触れ合った訳なんですけど、うん、そこでちょっと何かこう自分って何かあんまりこう何だろうな、子どもに対してしっかりこう、何か叱ることができなかつたりとか、何か子どもからこう、先生としてちゃんと見られる振る舞いをやろうにもできなかった、みたいな気持ちがあったんですね。」

情報の洪水ともいえる社会状況だからというだけではなく、まさに教育実習という経験を通して、彼ら自身の中で教職へのイメージが形成されている。その外的環境の求める尺度に合わない自分を「できない自分」として自己査定し、教職から離れていくことがこれまでに以上に頻発しているのかもしれない。もちろんその選択が正しいかどうかを他者が即断することはできないが、実際に働いてみる中で自分を変えていく可能性を見通せないことも「教職の危機」の一つの表れかもしれない。その意味では、「育ち合う環境を劣化させ（られ）ている」学校組織の現状の投影でもある。

逆に、B などが定型的であるが、特別支援学校での実習や介護体験実習後に教職へのウォーミングアップ効果を示すケースも見られた。しかし、これは裏を返せば、それだけ通常教育条件下とは異なる環境、つまり少人数で応答可能な条件が整っていることの大切さを示している。

加えて、職業適性の自己認識は、当該学生が所属している集団の性質によっても左右される。とくに、詳細な引用はしないが、国立大学の教育学部において、友人の教職適性によって自身の職業アスピレーションを下げている傾向があることも確認できた。たとえば、F は同じ大学で学ぶ仲間との相対的な位置をイメージしたことも別の道を選んだ理由であると語っている。

「…やっぱりこう、この大学に入って周りの何かこう秀才たちに囲まれて、色々こう教員のことを知っていくうちに、あ、結構教員って教えるとか人の前に立って話すとか、そういう単純なものじゃないなっていうのがすごい身に染みて感じて。すごいマルチタスクな部分もあるし、教員としてこう威厳を保つというか。そういった点でも、やっぱり

りこう他の人たちは何かこう、子どもたちから尊敬されてるといふか、先生として見られてるのに、自分だけちょっと何かこうなめられてるじゃないですけど、ちょっと何かこう、教員として見られてないといふか。そういったところもバイト先とかでも感じながら、そういった点でどんどんどん教員に向いてないのじゃないかなっていったところは、3年生の初めぐらいから感じるようになりましたね。」

かれらの判断がそのまま的確な判断と言えるかどうかは定かではない。つまり、過度に自己規制してしまう結果をもたらしてしまう可能性がある。と同時に、そうした選択の結果、多様性に満ちて大らかな人的構成によって教員集団が成り立たなくなる遠因ともなっている。むしろ、雑多でも自身の意見を述べたり人とかかわって補い合ったりする関係性の中で生きていける若者を教職はもっと引き付けるべきではないだろうか。

④ジェンダー関係と子育て不安

改めて指摘するまでもなく、しんどさはだれにも同じように受け止められるわけではない。ここでは、ジェンダーをめぐる偏りの問題を指摘しておきたい。社会的・文化的性差であるジェンダーは、当該社会の性別構造を通して、性ごとに異なる進路選択へのインパクトを与えている。教職に関してもジェンダーは重要な視点を提供している。

ここでとりわけ重要なのが「子育ての当事者意識」というフィルターである。性別役割分業意識（「男性は仕事＝公的領域」&「女性は家庭＝私的領域」）は時系列比較データでは、どんどん解体されてきたことを示している。しかし、実際にはジェンダー・ギャップ指数に見られるように、この国の政治と経済の領域における男女格差は先進国でも最下位のグループに属している。そのような社会的・文化的背景の下では、労働環境の劣悪化は当該職業を女性が選択する意欲を大幅に削いでしまう。ジェンダーの問題として指摘しなければならないのは、「子育て」というライフイベントを視野に入れ、その意味で「教職との両立」の困難さを予期的に認識するのが圧倒的に女性であるという事実である（A、B、E、Q など）。

高校時代の教員との交流等から教員の異常な働き方に触れることで、自分の将来と重ね合わせる例も見られる。たとえば、Aは多忙化を打開する方法を考えるために教育学部への進学を志したという。しかし、多くの場合は、個人的な問題として自身の意欲を冷ましていくのが通例である。Bは、次のように教職の現状では選択するのは困難だと語っている。

「楽しそうなんです。今までの仕事の中で一番生き生きはしてるなとは思いますが、でもやっぱり大変そうだし。これは多分、自分の子育てが終わってからじゃないと絶対できないなっていう風に思いました。」

Qは、自分の母親が幼稚園教諭をしていたときの状況を思い起こし、民間企業の方が自分

の時間を大切にできると考えた。

「やっぱり、理想と現実を照らし合わせたところが大きくて、最終的には、やっぱり長く働き続けたいっていうのが、私の中であって、その軸を考えた時に、やっぱり先生って自分を犠牲にすることも多いな、多い職だかっていう風感じて、就職活動の時に初めてこう、仕事を優先するべきなのか、自分のプライベートも大事にするべきなのかっていうのを真剣に考えて、それまでは、自分が必要とされる場所で仕事をしたいっていう思いが強くて、そういう面で見ると、教職っていう仕事は自分に合ってるんじゃないかなっていう風感じてたんですけど、自分のプライベートを意識するじゃないですけど、長く働くことを考えると、自分の生活も大事にしなきゃいけないっていう風に思って、母が凄い忙しそうに働いてるところも間近で見たり、とかしていて、やっぱりこう大変な職業だかっていうのは実感してたので、最終的にはその面で決断しました。」

この点は職業文化・労働環境の男性性（masculinity）のありようともかかわってくる問題でもある。実際、対象者のうち二人は、指導教員も気づかなかった体力への自信のなさや抱えている病気を理由にして最終的に教職の道を諦めることになった。彼女たちの選択を「無理をしない賢明な選択をした」と単純に礼賛するだけにとどまってよいのかとふと疑問が湧いてくる。つまり、働き方改革が急務であるほどに教職の労働環境の劣化が深刻化していること自体を所与として放置したままでは、多くの若者の有意義な選択を阻害させてしまう結果につながるのではないか。何よりも、しんどさを経験し、弱さを受け容れることを経験した若者が普通に勤務できる学校であることが、同僚にとっても子どもたちにとっても「傷つきやすさ」（ヴァルネラビリティ）を包み込むゆたかな学びの場をもたらすことにつながるはずである。

実際に、就活を進める中で、教職への道を閉ざした上で、よりマシな環境を提供してくれる企業を選択することになる。Eは、その一例である。

「もう一点はこれは教職と違う部分なんですけど、やっぱり働くにあたって、自分自身が体力面とか精神面で安定して、まずは働くために、すごく、いわゆる福利厚生みたいなものが整っているような会社を選んだし、将来的に私は結構家庭を持ったりするのに憧れというか、そういった展望を抱いているので、子育てとかがしやすいみたいなのも考えて選んだ部分があります。」

⑤自律性の劣化とSNSの「意図せざる結果」

さらに付け加える必要があるのは、専門職としての重要な要素、つまり、自律性の問題である。かれらにとって疎外状況は、労働時間の長さや劣化した働き方だけではないのである。自律性のなさや自由の制限は、魅力のない職業の特徴として認識されている。経済生産性に

縛られた企業よりも不自由さを抱えているイメージが教職にはあるという。なかでも、Lの指摘が興味深い。

「なんか結構自分の中で、むっちゃ簡単な言葉で言ったら、その、行きたい会社の方が面白そうやな、面白いなって思ったんが、一番、大きな理由ですけど。教員と絶対違うなと思ったのは、こうだと思うとか、なんか別にそこまで根拠とか、その、最低ラインを決める、教職やったら、こういうところは絶対守らないかんみたいな最低ラインがすごいいっぱいあると思うんですけど、そういうのなく結構自由に発言できて、色々検証したり、新しいことできたりみたいなのがあるのが、結構、そこに惹かれたってわけじゃないですけど、教員と比較したときに、会社員の方がそういう良さはあるよなっていうふうに思いましたね。」

語る自由が大事にされていないという教職のイメージがここでは災いしているのである。とくに多忙化が進むにつれて、かつ、形式主義がはびこるにつれて、組織内で小さい声が排除される危険性がある。しかし、たとえば、企業としての利益や顧客満足度という明確なゴールが設定できる組織との違いもあって、管理し合うこと自体がゴールと取り違えられることも少なくない。その意味では、この指摘は「教職の危機」の目立ちにくい本質を突いているといつてよい。

このことは、決められた目標に従って個人化された目標の達成に汲々とさせられる状況についての違和感にも表れている。Bは、このことについて次のように半ば同情的に語っている。

「学校の先生たち、現場的なことで言うと、先生たちが窮屈そうだなって。やらなきゃいけない、良しとされてる目標みたいなのがあって、それに合わせなきゃいけないくて、でも子どもたちのことも考えなきゃいけないくて。目標からずれたことをすると、上の先生から言われたり、親から色々言われたり。学校の先生に期待されてるところが大きくて、サービス精神が大きくないとできないしサービス精神がありすぎると自分が壊れるし。だから何か人のことを気にしないような人の方が、学校の先生としてやっていけるみたいなのあるじゃないですか。なんかありますよね、そういうの。そういうのが大変そうだなって。」

それとは対照的に、公的領域での声は具体的・実質的に政策等に反映されづらい。たとえば、文科省が企画した「教師のバトン」は炎上し、「教職のブラック化」をますます固定化してしまったと言える。これについて、Fは以下のように語っている。

「…一応働き方というか、教員の労働環境に関して、すごく不安を感じたっていうのも勿

論、教員をめざさない理由として挙げたと思うんですけど、そっちのことに影響を与えたのが教師のバトンってあるじゃないですか。…(中略)…あれで一時期ちょっと話題になって、それでちょっと僕も色々見たりしてたんですよ。どういう職場環境なのかっていうか。実際の現職の方の生の声と SNS の書き込みなどよく見たりして。ちょっとそれでも一時期、かなりこう、病むとまではいかないんですけど、思い詰めてしまって。教員このままめざしていいんだらうかってのがあって、正直教師のバトンの騒動というか。一連のあれがなければ、もしかしたらまだ教員をめざしてた可能性もありますし、あれは結構大きかったですね。」

声を聴く…ということがときには単なる「ガス抜き」、あるいはそれ以下の機能しか果たせないことを私たちはよく認識しておく必要がある。

総じていえば、選択可能な(良好に映る)進路がたくさんある者ほど、幅広い就活を通して他職との比較がしやすくなり、結果として教職の相対的価値が低下して映りやすいことも事実である。かれらが教職の適職性が高いことを必ずしも意味するわけではないものの、どの職場からも引く手あまたの層が教職に就くチャンスを減衰させている可能性はきわめて高いといってよい。

(4) 教職に戻ってくる可能性を促す条件とは？

卒業後の進路として教職を選ばなかった 21 名であるが、条件が満たされても教職に就いてみたいという希望を持たない者は非常に少なかった(4名)。自身の体調面、給料面での待遇を理由とする者が各1名で、他の2名は教職以外の職業への就職に迷いのない者である。多くの者は10%ぐらいを最低値としながらも、条件を整えば…とする者が大半を占めていた。

新しい仕事に明確な見通しも立てられないことから、明確な確率を告げなかった Q は、以下のように語っている。

「…お仕事のとらえ方が、自分の中で、今は長く働いて、お仕事と自分の生活をうまくバランスを保って、両方うまく具合でやっていこう、っていう考えを持ってんですけど、そうじゃなくてやっぱりもう仕事に全力で打ち込みたいというか、自分の生活を犠牲にしても全力でできる仕事に魅力を感じた時には、教員という選択肢が出てくるかもしれないなとは思っています。」

この背景には、教職という仕事の条件が制度的に可変的ではないという視点から出発しているという Q の認識上の特徴がある。この認識は、ある意味ではバーンアウトをする内的な条件にもつながる可能性もあり、その点で教職から距離を置き、かつ、再チャレンジの可能性にも言及しないことは一定の合理性をもつ。たとえば、以下の見方は、よき教員像か

ら派生しがちなメンタリティを自覚していることを示している。

「…ただ、その、子どもたちのために、やりたいことが多分溢れてくると思うんですよ。実際に子どもを目の前にして、これをやってあげたらいいだろう、あれをやってあげたらいいだろうってことが多分浮かんでくるだろうし、自分としても毎日色んな発見があると思うので、試行錯誤したいだろうなどかと思って、そういう風に考えるから、やりたいことがどんどん増えていくから、お仕事の時間が、勤務の時間が長くなるなっていう風に感じていて。苦しんで長い時間働いている先生はそんなにいないんじゃないかなって思うんですけど、やっぱりそれを毎日繰り返し、何年、何10年単位で繰り返していくと考えると、自分はやりくりできるのかなとか、感情移入し過ぎてしまうんじゃないとか、自分の理想と目の前の子ども達の現実、そのギャップに耐えられるのかなとか、すごく色んなことを考えさせられる職業。」

「賃金は上がったから教職を選ぶ…」ということにはならないという意見もある。たとえば、Rは、以下のように応答している。

「(給料がものすごく高かったら?→) それこそ魅力っていうふうに考えると、増すとは思いますが、だから選ぶっていう風にはならないかなとは思いますが。もちろん、それで選ぶ人も出てくるとは思うんですけど、安定してますし。」

これらは少数意見であり、多くの者に共通して認識される「回帰」の条件は、よりよい労働環境であり、それは何より教員定数の改善による労働環境の正常化を意味している。労働環境の劣化こそが、かれらを比較的早期から志望し、教職課程を履修してもなお教職を選択しなかった最も重要な背景要因であるといつてよい。Fの意見は典型的である。

「労働環境が改善されて、何でしょうね。ちゃんと、まともな労働環境になってくれれば、一応選択肢に入るのかなとも思いますね。その自分の子どもとの当たり方はどうしようもない感じはするので、変わるとすればそっちですかね。」

これに加えて、(とくに小学校において) 2人担任制を採用することになれば…という条件を語る者も複数見られた(Pなど)。教育実習を経て好意的に教職が捉えられるのは、第一に、「教えがいのある経験(授業を通して児童・生徒の学習を促す経験等)」であり、第二に、「少人数の学級を担当するような教育実習の経験」なのである。特別支援学校はその典型である。通常学級の場合、具体的な適正人数として15名を挙げる者が散見された。かれらには理想的な教育活動を行う条件は、現在の学級定員の半分程度と映っているのである。Bは特別支援学級の良さを以下のように語っている。

「手厚い。手厚くかかわれる。そしてなんか、先生一人に任されてないっていうのが、すごく感じました。一応、担任制みたいなのはあるんですけど。その学年の先生たちで、その学年の子どもたちを全員で見てる。そういう感じをすごく感じました。もちろんその目が離せないっていうのももちろんあるんですけど。それが良かったなって。」

また、Iは、具体的に以下の条件を示している。

「…児童を、そんだけ時間長く見てるのに、その例えば単純に30人だったら30人を見ようとしたら、結局ひとりにかけてられる時間っていうのは少ないなと思っていて。時間的にも子どもに合っていない、もっと子どもに時間を使える、そして自分としても、もうちょっと体力を休められる、なんでしょう、時間の配分というか。そういうものがあつたらいいなと思っているので、やはりまずは子どもの一クラスの数が少ない方が良さなというのを思っています。(何人ぐらいだつたらいいですかね?→) …そうですね。15とか本当に半分ぐらいじゃないと本当に子ども見れないなっていうのは思ってます。」

これらに加えて、教員がカバーする範囲(役割)のスリム化がなされればという見方も見られた(D)。しかし、他方では専科への変更は教職としては好ましくないという見方も根強く見られたことも指摘しおかなければならない。

4. 「教職の危機」の本質と政策的含意

「教職の危機」もまた、リスク研究の一般理論が示すように、それぞれのよって立つ前提にもとづいて定義されることが多い。ほんとうのリスクは覆い隠され、定義する権力を持ち合わせている人々が事態をゆがめることで、社会的な禍根を未来に残すことも少なくない。「教職の危機」の本質を看破するためには、この事態を招くことにつながっている既存の政策決定過程に頼るのではなく、むしろその過程から排除された人々、とりわけ当事者の声を聴くことから始めることが不可欠である。そのような問題意識から本研究は出発した。

たとえば、一元的な資質・能力論は、既存の官僚制を温存させる上で好都合であり、かつ、個別科学を都合よく利用すれば、学問の世界と官僚の世界が正当化されることに貢献する。それだけではなく、「教職」に期待する社会的利益団体にとっても好都合であるし、各学校組織をパターンリズムで彩る上でも効果的である。しかし、いま私たちはいわば雇用をめぐる空前の「売り手市場」(少子高齢化による労働力の不足状態)に立ち至っており、この

前提では教職は先細りになることは間違いない。プラットホームを変えないまま、旧態依然とした政策決定に胡坐をかいていることで、「教職の危機」はもたらされてきたという面を否定できないのではないか。

育ち合うこと、とりわけ若手教員を育てるまなざしが乏しくなる時、ともすると管理的になり、思考停止のまま形式的に適応することを求めるがあまり、全体の仕事を削減も充足感も犠牲になることが多い。若手教員の業務は過多となっても、そのようなものだと受け止められて済まされる、そんな職場が拡大していくことになる。「足し算や掛け算はするが、引き算や割り算をしない」としばしば揶揄される労働環境＝教育環境の形成には、日本特有の2つの条件が作用している。

ひとつは、教員の専門職的自律性を阻害する諸政策の結果、伝統的にさまざまな役割を引き受けてきた日本型教員は熱心さを称揚し内面化することで、業務の肥大化を引き受け続けてきた。この文化的背景を促してきたのが、公教育の公的負担の貧弱さと教員が担当する児童生徒数の途方もない人数である。もはや取り繕う余裕もなくなってしまった教育実習という入職前の社会化の過程で、多くの教職課程履修者が「想像を絶する教員の窮状」や「劣化した労働条件」を直接的に見聞したり経験したりする中で、「教職への希望」を失ってしまっているのである。教員の労働の現状が一定程度良好であれば、「現場の実態を知った上での選択だから」と肯定的にかれらの選択を受け止めることもできるだろう。しかし、実際には、疲弊した教員とともに過ごすことを通して、「よし、教員になろう」とは思えなくなるのである。その人にしかないかけがえのない特徴としてではなく、何かが足りない取り替え可能な客体（商品）としてかれら自身が消費されるのである。そうなればなるほど、目の前の子どもたちも取り替え可能な機械のごとき扱いを受けること必定である。教員と子どもの関係だけでなく、教員同士や子ども同士の育ち合いの「余白」を私たちはどれだけ保障できているかが問われているのである。

学園祭等でも活躍し教員として活躍できると担当教員も太鼓判を押すOは、この国の教職をめぐる環境に落胆させられた経験を次のように語っている。

「…こんなに教師向いてるのになって私自身も思うし、友達からも言われて自分でも教師いいなって思うけど、だけどやっぱり日本では教師は無理だよ、こんなブラックなのは無理だよって言って、何人ももう民間就職に決まっています、私のこの今回の4年生のお友達でも。何か、ほんともったいない日本って思って、何でもっと教育にお金を割いてあげなくて、ここまで頑張って、こうしたいって思ってる人がいるのに、それをやっぱり諦めさせるほど劣悪な職場環境だったりするのは、『ちょっともったいなさすぎるよ、日本』って思っちゃうのがもう悔しい気持ちですよ。」

そもそもこの国の「教職の危機」への対応の仕方に違和感を覚えているという意見も少ない。たとえば、Mは次のように語っている。

「教職の問題、すごい広い、広くなっちゃうんですけど、やっぱり学校の制度、やっぱり今多いのが、免許持っててもならない人って結構多いじゃないですか。今なんか、文部科学省か何か、すぐになれるようにしたりとかいろいろやっではいるじゃないですか。でも問題って僕そこじゃないと思ってて、学校の中が、結局、労働が悪いとか、そっちがメインでなる人が少なくなってるのに、なんか全然、根本的にズれてくから、内部を改善していかないと、教員ってどんどん人気なくなってくなくて、やっぱり思います。」

教職がひとつの選択肢として位置づけられ、冷静に進路選択がなされること自体は悪いことではない。また、具体的な他者とかかわりながら自分の特徴に気づいていくこと自体も重要な学びであるに違いない。しかし、その気づきを促す場自体が教員の育ちにとって好ましからざる環境であったとすれば、本来的には教職に就いて充分持ち味を發揮できたはずであるにもかかわらず教職から自ら離れる離脱層がきわめて多く生み出されていることは本人のみならず社会にとって大きな損失となる。にもかかわらず、現場にはびこる個人化された能力主義は、この損失にさえ気づかないように人々を仕向けているのである。

教職の魅力は、長い時間をかけてじっくりかかわり、子どもたちの変化と応答を受けることができるというある種の「やりがい」に起因する(S)。「成長しつつ感謝され得るお仕事」(C)と表現するように、条件さえ整えれば多くの若者が魅力を感じる仕事である。しかし、その条件があまりにも整っていないことが背景にあって、教職から多くの若者が立ち去ってしまうのである。

たしかに、教職に戻る可能性も、少なくない。一定の「社会経験」を経て、教職に就きたいという伝統的な意識も若干であるが見られた。しかし、それが可能になるのも、やはり学びの空間として適切な人的条件が保障され、教員が疲弊させられるのではなくお互いの学びを保障し合えるような条件整備がなされることが必須条件となる。たとえば、Iは、自分に時間を使えて、子ども一人ひとりに時間を使えるようになれば教職に戻る可能性はあるという。

「はい、まず、第一条件としては、金融で、金融業界でしっかりと、ちゃんと自分の結果として、こういうことができたんだっていうものが一つできるっていうのが、まずは条件だと思っていて。その上で、金融業界に未練がないっていうのと、あとは、もうちょっと時間を使える、自分の時間も使えて、そして子ども一人ひとりにかける時間も使えるっていうような、学校っていうか、体制になったら可能性はあるのかなと思ってます。」

また、「たくさん失敗させる時間」を保障することの意義をRは提案している。具体的には以下の通りである。

「…やっぱり学生の間ってゴールデンエイジとか呼ばれたりしてますけど、体が成長する期間でもあったり、心が成長する期間でもあったり、頭脳が成長する期間でもあったりで、それこそ正しい教育が求められるかもしれないけど、たくさん何かの機会を、経験する機会を与えて、たくさん『失敗させる時間』にしてほしいなっていうのはすごいあります。なんで、そのためにも学校の先生の人員を増やしてほしいなとも思います。…」

なお、労働環境を改善するために削るのは、家庭訪問ではなく、部活であると F は指摘している。仕事の量ではなく、教育の質を問おうとしている。

「…僕はまだ結果も何も出てないので、家庭訪問に関してはまだ何も言えないんですけど、僕は家庭訪問は大事だなと思ってらるんで。その他を削ぎ落とせるところをそぎ落とすというか。特に中学校とかは部活とかが結構あるじゃないですか。あそこ土日とかで、もうほぼサービス業みたいな感じじゃないですか。サービス残業というか。そこをどうにかやっていて、家庭訪問は結構家との距離感というか、信頼関係築くのに僕は大事じゃないかなと予想してるので。まあ、そこじゃないなって思いますね。削るのは。」

これまでの教育政策は、「できること」の視点からのみ組み立てられてきた。したがって、「できないこと」と時間をかけて丁寧に向き合う若者を結果として排除してしまう。つまり、「ゆたかな多様性」（分断された多様性でなく）を教員文化として醸成していくためにも、そして、しんどい子どもたちの声を受け止められる幅を確保するためにも、直線的な教員養成・研修の限界を認識する必要がある。かれらを育てる余白をつくりだすことが結果として教職の層を広げていくことができるのではないか。

「教職の危機」は、単純に小学校教員の受験倍率が低下したことや人手が足りないという表面的な現象のことではなく、その現象を招いてしまっている社会全体の危機を意味している。それは、単に一人あたり GDP の低下などでは測定できない。たとえば、武器を生産・販売することで経済を活性化するというを私たちが目標にしているかどうかと同じように、ある意味では価値や社会のあり方の選択の問題でもある。その価値の選択をいっしょに考え、対話の中で深めていき、もって子どもたちの未来をよりよきものにしていくためにどうすればよいかを問わなくてはならない。その価値選択を問う自由を奪われた状態で、走らされていることへの空虚さと無力さと欺瞞に対する違和感と拒絶反応として（決して言葉に直接できなくとも）「教職の危機」を問い直していかなければならないのではないか。21 人の貴重な言葉に丁寧に耳を傾け、深い次元で捉え直して見えてくるのはそのようなメッセージなのである。

第3章 教職と教育を考えるためのエッセイ

エッセイ① 教員養成に関して想うこと

腰越 滋

筆者が現在の勤務先にて教員養成に携わってから、はや 20 年以上経ってしまった。駆け出しの頃は、当然余裕は全く無く、ただ懸命に日々の講義をこなすだけで精一杯だったように思う。現在は廃止となった教員免許更新講習だが、10 年以上前だったろうか、その受講のため数年ぶりに大学に足を運んでくれた修士課程修了の現職教諭の OG が、たまたま私の担当するクラスで受講してくれていた。講習後に彼女から声をかけられ、「自分が学部学生だった頃、新人だった先生の授業を受けた印象とは別人かと思うほど、授業スキルが成長していて驚いた」との感想をいただき、汗顔の至りだったことを想起する。

そこから 10 年余りの時を経て、教員を取り巻く状況は好転したかと問われれば、恐らくは否である。教育が消費財として見做されるようになったせいも、学校や教員に対するバッシングの風潮は、緩和されるどころか益々厳しさを増してきたようにすら思われる。それを裏打ちするように、2021(令和 3)年度の公立学校教職員の精神疾患による病気休職者は、5,897 人で過去最多となっている。令和 3 年度の全国公立学校教職員数が 919,922 人であるから、5,897 人は 0.64%に該当し、1%に満たない低比率である。但し、全病気休職者数 8,314 人を分母にとると、70.9%という高比率となり、休んでいる先生の、実に 7 割以上の休職事由が、精神疾患に因るものとなる。

文科省サイト(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1318889.htm ; *last access 2023_03-09*)では、2012(平成 23)年度から「教育職員の病気休職者等について」の数値が、「公立学校教職員の人事行政状況調査について」の項で、年度毎に公表されるようになった。だが管見の限りでは、2002(平成 14)年度には教職員の病気休職者のうち、精神疾患を休職事由とする者が既に 5 割を超えており、この状況が現在まで続いていると言える。そうした状況下にあっても、全国から教員を志して集まってくれた若者たちがキャンパスが賑わうのが、筆者の勤務先のような教員養成系単科大学なのであり、素直に有り難いことだと思う。教員免許が卒業要件になっている課程が多いこともあり、筆者の勤務先からは「どんなに教職がブラックだ」との世評が立っていたとしても、それに惑わされることなく、教職に飛び込んでいってくれる頼もしく且つ有為な人材が一定数いることも事実である。

ただ、筆者自身は「何が何でも先生になってほしい」というよりも、当該の学生たちが、自分らしく

素直でいられる状態を大切にしながら職業選択をして貰えたらと思う。造語的に言うならば、「らしくなおく」をモットーにしたいということである。そういう意味では、学校や教員のバッシングが続く現在の状況は、必ずしも悪いことばかりではなく、何も考えずに、教員養成系大学にいるから「教員でもいいや」とか「教員にしかねない」とかといったデモシカ先生が量産された時代よりも、学生たちはよほど自分の人生について考えたり自己実現について真剣に己に向き合えたりする機会を、得られていると思料される。

実際、教職に就かなかった学生たちに聞き取りをしてみると、適性面での回避であったり健康不安からの撤退であったりする。そして、そうした学生たちから語られた事柄として特筆されるのは、多忙を超えて激務に過ぎる教師の労働環境である。これをどう改善していくのかが、日本の教員社会の喫緊の課題として改めて浮かび上がっているとは言えまいか。

先述したとおり、筆者は勤務先において、現在は廃止された教員免許更新講習などを長らく担当してきた。その中で民間 IT 企業から高校の情報科教諭に転身した方から、「教員なんて民間の SE に比べたら温くて話にならない!」といったコメントを頂いたことがある。その時は「そういう考えもあるのかな」と、それほど深く受け止めてはいなかったが、徐々に違和感を抱き始めた。そして、その違和感についてよくよく考えてみると、「教員は一般の労働者とは違うのだ」という、教員を聖職と見做すア・プリオリな認識が潜在していることに気付いた。だからこそ自分の学齢期を振り返るにつけ、「あんな奴がなんで先生をやっていたんだろう?」と、何人かの反面教師のことを、事あるごとに想起し続けてきたのである。件の情報科教諭の発言をきっかけに、教員を聖職とみなす見方が、世間には未だ強く存在していることに気付かされた。そしてその見方こそが、教育実習のみで新規学卒採用後は OJT 無しでいきなりプロの「先生」として、「4 月から完成型として教壇に立つのが当たり前」という認識を、再生産させしめ続けてきたのだと思料される。

仮に、「教師も一労働者であり民間の他職種と同じなのだ」という認識をもった場合、どうなるのであろうか。即ち「大学などで教育実習を経た上で、完成型として4月からいきなり教壇に立つのが教員なのだ」という発想ではなく、教員も民間企業と同様、採用先の地方公共団体や各学校が、まず内定を先に出してしまうのである。そして、採用後に OJT で数年度間をかけて、各学校の校風に合う教員を育成していくという発想も可能となるのではあるまいか。

「何を言っているのだ! 今だって OJT としての初任者研修があるではないか!」という、教育関係者からの反論が、即座に来るであろうことは半ば承知している。また、「民間企業だって、OJT などは過去の話で、今は即戦力で何が出来るかの人材が求められるのだ!」と、お叱りを受けるかもしれない。しかしながら、専門職とはいえ教員の威信は医師や弁護士ほど高くはない現状にあるため、教師バッシングや学校バッシングの視線が緩和されない、という側面は否定できないのではあるまいか。

PISA の高スコアで一世を風靡したフィンランドのような国家は、6 年度間を費やして教員養成を行っており、現在の日本も教職大学院に教員養成の軸足を移しつつあるように見受けられる。それならば、学部 3 年次から 4 年次にかけて大学講義を犠牲にした上でようやく成立する教育実習

を、寧ろ教職大学院での教職専門実習にシフトさせてしまう、という体制が構想されてもよい。だが、大学の講義を犠牲にしつつ、民間企業への就職活動とのバッティングに気兼ねしながら教育実習を実施しておきながら、にも拘わらず初任から完成型としての教員を、必ずしも輩出できているわけではないというのが、日本の高等教育機関の教員養成の現状なのではないか。

そうであるならば、教員として入職後に OJT の一貫として、相談や研修の体制を整えるという発想に切り換えてみるという手立てはありそうだ。勿論新任教諭の OJT の受け入れ先に、教職大学院も含まれてよい。当然大量の人材が必要になること必至であるが、国立大附属小中学校のような一部の学校だけではなく、採用後に育成するという発想に立って、全国の公立小中学校でも同列に考えていったらよいのではあるまいか。

筆者は、教職を進路に選択しなかった学生たちの語りの中からも、教職環境改善に繋がる手がかりが得られると思料する。教職を選択しなかった学生たちは、真摯に自身の人生航路を考えたからこそ、現状の日本の教員社会に飛び込めないという進路選択に至ったとも言える。職場において育成して貰える実感を、新人が持てるかどうかは、当該企業の将来の成長を左右するはずであるから、学校現場とてその例外ではあるまい。まずは、教職は民間の他職とは別なのだという認識を、一旦タブラ・ラサに戻し、採用後にじっくりと育成する仕組みを改めて構想してみるということが、教職環境改善の補助線になるのではなかろうか。

エッセイ② 教員免許更新制の終焉 ―教員へのネガティブ・キャンペーンの帰結―

山田浩之

背景としての教員批判

日本の教員のクオリティーは海外と比較しても高い。OECDの報告書(OECD 2012)は日本の教員をこう表している。教員のクオリティーの高さを示す指標は学歴の高さや給与の高さだけではない。授業研究など伝統的に日本の教員には継続的な専門職としての成長の機会が用意されているとともに、そこで学び続けることが求められてきたことがクオリティーの高さを示す根拠だとされている。OECDによる別の教員調査(TALIS)でも、日本の教員の質は決して低くない。この調査では日本の教員の労働環境の悪さが目立つが、教員の質は諸外国と比べても決して低いとは言えない。

しかし、日本社会、また、政府の見方は違っていた。日本の教育、そして、教員の質は低下しているとされ、その考え方に基づいて教育政策が実施されてきた。

1970年代半ばに学歴社会や受験競争、さらに、学校での詰め込み教育が問題にされると、教員に対しても社会からの批判の鋒先が向けられるようになった。1980年代以降は、管理教育や体罰、校則が社会問題となり、教員の資質の低下によって引き起こされたと批判されるようになった。また、いじめや不登校が深刻な問題として取り上げられるようになると、その原因も教員にあると一方的に批判されるようになった。

こうした教員批判は拙稿(山田 2013)ですでに論じているように、実際には教員の問題ではなかった。多くの問題は保護者や生徒の期待への対応や、社会的な環境の変化によって引き起こされたに過ぎない。また、ごく一部の教員の問題が教員全体に一般化され、すべての教員の問題として批判された。こうした一方的な教員批判を背景として、教員養成制度は改革され、教員をめぐる政策も変化してきた。

こうした教員批判をベースにした政策が行き着いたのが、教員免許更新制度の成立だったのだろう。以下では教員免許更新制をもとに、日本の教員政策の問題を検討したい。

教員免許更新制の始まり

日本の教員免許更新制については、1980年代の半ば頃から議論がされてきたが、実際に制度化されることはなかった。それは更新制がさまざまな問題を孕むからであった。どこが講習の実施主体になるのか、講習にかかる経費をどうまかなうのかといった制度的な問題だけではない。講習や更新の意義に対する懐疑や、教員の負担に対する強い批判によって、更新制は実現には至らなか

った。

しかし、2000年代に入って教育再生会議の提言を受けると、教員免許更新制の導入は一気に現実化することになった。その背景には先に示したような70年代からの根強い教員の資質低下の主張に加え、2000年頃に生じた「指導力不足教員」や「不適格教員」の問題があった。当時、小学校で算数を教えられない教員や生徒に不適切な対応をする教員がメディアなどで大きく取り上げられ、教員の資質低下の根拠として扱われた。このような問題のある教員を炙り出すためには教員免許の更新が必要だと主張された。

こうして2007年に教育職員免許法が改正され、試行期間を経て2009年から教員免許更新制が実施されるようになった。主な実施主体は教員養成を行っている大学であり、教員は10年おきに30時間の講習を自費で受講しなければならなかった。受講料は大学によって異なるが、多くの場合、30時間で3万円とされた。

この制度はいくつもの矛盾を孕むものであった。まず、制定の根拠とされた教員の資質低下や不適格教員はまったくの印象論であり何のエビデンスも存在しなかった。最初に指摘したように国際的に見れば日本の教員の資質は高い。また、指導力不足教員が存在したとしても、それはほんのわずかな教員に過ぎない。むしろ、そうした教員を産み出している原因は職場環境の悪化であり、職場環境の改善こそが急務であった。それにもかかわらず、すべての教員を対象にする更新制が導入され、さらに多くの教員を追い込むことになった。

また、制度自体にも大きな問題があった。その一つが、教員免許を更新しなければならないのは現職の教員のみということである。教員免許を持つ教員以外の人々は講習を受けなくても免許が失効することはない。しかし、最前線で働く現場の教員は講習を受けなければ免許が失効してしまう。教育から離れた人は免許がなくならず、現場で直接教育に関わっている人の免許が失われるというのは、どう考えても納得できないものであった。

もう一つは、研修制度との整合性がまったく取られていないことであった。更新制成立以前から、教員はすでに数多くの研修を受講しなければならなかった。夏休みなどの長期休暇のほとんどが研修で埋まるという教員もいれば、リーダーシップ研修など年齢(教育経験)に応じた研修を数多く受講する教員もいた。更新制実施以前から研修の多さが教員の勤務環境を悪くする要因の一つだと指摘されることもあった。更新制は、こうした状況をまったく整理することなく、10年ごとの30時間の講習を付加するものであった。したがって、多くの教員が更新講習を重い時間的・経済的な負担と捉えていた。

さらに、教員免許の更新は公的な職務とは認められず、私的な行為とされていた。公務に必要な資格である教員免許を保証するための制度であるにもかかわらず、公務の中で講習を受けるだけでなく、勤務時間中に受講の手続きをすることまで許されなかったという。講習の受講手続きにはオンラインでの申込みが必須であったが、公務ではないのでたとえ休憩時間や退勤後であっても学校のパソコンやインターネットを使ってはならない。また、受講のためには休みを取らなければならない。しかも、受講料の約3万円は自己負担である。教員にとって更新講習はさらに重い負担となるばかりでなく、強い不満を感じさせたのも当然であろう。

教員免許更新制の評価

では、この制度はどのように評価されていたのだろうか。この制度が成立するまでは、アカデミズムやメディアから激しく批判された。この制度は教員の多忙を助長するばかりでなく、その専門性を脅かすものとして多くの識者が問題点を指摘していた。しかし、実施後数年が経つと、この制度に対する批判はほとんど行われなくなった。また、この制度に対する研究もまったく行われなくなり、その効果や意義に対する検証もほとんどされないままであった。メディアや研究論文を見る限り、この制度はあたかも教員に、そして社会に受け入れられたかのようであった。

さらに、文部科学省の発表はこの制度を強く肯定するものになっていた。文部科学省は教員免許更新講習の事後評価の結果を更新制の評価として発表していた。この事後調査では、「必修領域」「選択必修領域」「選択領域」のいずれでも受講した教員の9割以上が「よい」「だいたいよい」と講習を非常に高く評価していた。これは制度に対する評価ではなく、受講した講義の評価であるが、この評価が制度自体の評価として受けとめられることになった。

この結果にもとづき、日本の教員免許更新制は高い評価を得ていると見なされることもあった。実際に、ある海外の教育行政に関わる研究者は、この制度を高く評価し、その国でも日本の更新制と同様の制度を導入したいと考えていると語っていた。その研究者の評価の根拠は文部科学省の発表した事後評価であった。

表-教員免許更新制度全体に対する下のような考え方に、あなたの意見はどの程度あてはまりますか？

		とてもあてはまる	少しあてはまる	どちらとも言えない	あまりあてはまらない	全くあてはまらない	計
1	教員の資質を向上させる	16.4	39.6	20.1	15.5	8.4	100 (323)
2	教員の専門性を向上させる	17.3	42.7	19.5	14.2	6.2	100 (323)
3	大学と学校の連携を深める	3.7	18.3	34.4	25.7	18.0	100 (323)
4	教員間の交流を深める	4.0	17.9	35.5	25.3	17.3	100 (324)
5	教育問題の解決に役に立つ	8.6	32.7	27.5	21.0	10.2	100 (324)
6	教員にとって必要なものだ	3.4	15.8	30.7	23.9	26.1	100 (322)
7	学校現場にとって必要なものだ	3.7	11.8	28.8	25.1	30.7	100 (323)
8	管理職も受講すべきだ	25.1	19.5	33.4	10.8	11.1	100 (323)
9	受講は時間的に大きな負担である	65.9	22.0	7.7	2.5	1.9	100 (323)
10	受講料が高すぎる	60.2	21.6	13.3	2.5	2.5	100 (324)
11	講習時間が長すぎる	54.3	24.7	17.0	2.5	1.5	100 (324)
12	講習時間が短すぎる	2.5	0.3	21.4	26.3	49.5	100 (323)
13	教員の多忙を招くものだ	59.0	26.5	9.6	3.4	1.5	100 (324)
14	時間の無駄だと思う	23.1	17.0	34.9	17.6	7.4	100 (324)
15	さらに今後も受講してみたい	3.4	12.4	30.7	20.2	33.2	100 (322)
16	今後も継続した方がよい	3.4	5.6	22.5	19.1	49.4	100 (324)
17	廃止すべきだ	51.5	13.0	23.8	4.9	6.8	100 (324)

ところが、現場の教員の評価は大きく異なっていた。多くの矛盾を孕む制度に対し、大多数の教員が激しく批判していた。筆者の調査によれば、更新制に反対とする教員は実施後 10 年経っても約 75%と 4 分の 3 に達しており、教員の大半が廃止を望んでいたことになる。

更新制に対するその他の考え方も見ておこう。ここで示した表から、教員はある程度は講習を評価しながらも、多くの部分で否定的であることがわかる。「教員の資質を向上させる」「教員の専門性を向上させる」などについては、一定の評価がされている。自由記述をあわせて考えると、大学での講習にはある程度の関心を持っていた教員が多いようである。教育委員会などが主催する研修の多くがいわゆる伝達講習になってしまう。だが、大学教員は文部科学省などが提示する政策に対しても批判的である場合が少なくない。大学での講習には、普段の研修とは異なる視点で教育活動を見つめ直すというメリットがあったようである。

その一方で、多くの教員は制度に対して否定的な意見を持っていた。「受講は時間的に大きな負担である」「受講料が高すぎる」に同意する教員が多く、この制度が教員にとって大きな負担になっていることがわかる。また、「さらに今後も受講してみたい」「今後も継続した方が良い」に同意する教員はわずかでしかない。多くの教員が教員免許更新制を「廃止すべきだ」と考えていた。

教員免許更新制の終焉 — ネガティブ・キャンペーンの終焉

文部科学省は 2021 年 8 月 23 日に教員免許更新制を廃止するとの意向を示した。その後、2022 年 5 月 11 日に教育職員免許法が改正され、教員免許更新制は廃止されることになった。ただし、文部科学省によればこれは「廃止」ではなく「発展的解消」である。以下、この廃止をめぐる、さらに二つの「離脱」について考察しておきたい。

まず、トップダウン・システムからの離脱の可能性である。「発展的解消」のその後については、教員に対する研修の強化が構想されている。また、学校段階によって違いはあるようだが、研修履歴の活用が求められるようになってきているとも聞く。どうしてもトップダウン型のシステムから離れられず、教員の「学び」も半ば強制的なものであることに変わりはないようである。

最初に指摘したように、日本の教員のクオリティーを高めてきたものの一つは自律的で継続的な学びだったはずである。最近になって「学び続ける教員」が新しいキーワードのように言われているが、もともと日本の教員文化として「学び続ける」ことがあったのではないだろうか。「学び」を強制することをやめ、教員の自律的・自主的な学びを尊重することはできないのだろうか。これは学校制度も同様である。文部科学省を頂点とするトップダウン・システムが抱える問題は数多い。教員が自律的に働く環境を整えることが必要だろう。

次に、教員免許更新制成立の背景となった教員に対するネガティブ・キャンペーンからの離脱である。教員免許更新制が成立するきっかけになったのは「教員の資質低下」という激しい教員批判であった。しかも、更新制が議論されたのは「教育再生会議」という、教育批判をそのまま示した名称の組織であった。つまり、日本の教育は多くの問題を抱えているため、この会議によって「再生」し

なくてはならないとアピールされている。こうして教育と教員に対するネガティブ・キャンペーンが行われてきた結果、社会は教員免許更新制を成立させ、また、受け入れてきたと言ってもよからう。

実は同じことはアカデミズムにも言える。アカデミズムもさまざまな言葉で教員の問題を扱ってきた。その中には直接教員を批判するものもあったが、教員の問題を解決しようとする研究の多くも、結果的に教員に対するマイナスイメージを形成してきた。例えば、バーンアウトや多忙化など、教員の職場環境の悪化を多くの研究が訴えてきた。こうした教員の窮状を訴えるための研究活動は、一方で教員という職業に対するマイナスイメージを作り、それをアピールすることにもなってきた。「教員はブラック職業」という言説は我々がアカデミズムの中で作ってきたとも言えるだろう。今後、私も含めて教員研究のあり方を考え直す必要がある。本書がそのための一助になるよう祈っている。

参考文献

- 経済協力開発機構(OECD) (2012) 『PISA から見る、できる国・頑張る国』明石書店
- 山田浩之(2013) 「「教員の資質低下」という幻想」日本教育学会『教育學研究』80 卷 4 号
- 山田浩之(2021) 「教員免許更新制の終焉をめぐる教員の意識」広島大学大学院人間社会科学部研究科『教育学研究』第 2 卷
- 山田浩之(2023) 「教員免許更新制はなぜ廃止されたのか？ —教員による教員免許更新制の評価」『教育学研究紀要』第 68 卷

エッセイ③ 《なんとしても就きたい魅力ある仕事》にする責務は誰のものか

紅林伸幸

少しローカルな話題になるが、今年5月16日に、静岡県磐田市をホームタウンとしているJリーグのジュビロ磐田から、静岡県西部の7市町(御前崎市、菊川市、掛川市、袋井市、森町、浜松市、湖西市)が新たにホームタウンに加わったとの発表があった。いろんな事情があつてのことだろうと推察するが、少なくとも新たにホームタウンとなった7つの市町にとっては、大きな恩恵をもたらしてくれることになるだろう。

今、Jリーグの成功を受けて、多くのスポーツで、地域密着型のプロリーグが発足している。地域の支援を受けたクラブスポーツの振興は、スポーツに専門的に従事することで最低限の生活が保障されている地域人材を、その母集団を含めて増大させるだけでなく、そうした人材の地域との距離を近いものにする。そう考えたとき頭に浮かぶのは、文部科学省が進めている中学校の部活動の地域移行だ。担い手が確保できないまま始まった部活動の地域移行も、こうしたことが進んでいけば、おそらく従来の部活動とは形を変えたものになるだろうが、競技者も観戦者もそれぞれが自分なりの楽しみ方でスポーツに

関わるることができる社会の礎となる部活動が実現するのではないかと、未来に向けて期待がもてるような気がする。もっとも、労働時間の適正化という至上命令の下で、休み時間さえ短縮させ、授業以外で子どもたちと関わる時間がほとんど持たなくなっている先生たちにとって、生徒指導や生徒理解の場として重要だった部活動を地域に移行させてしまったら教育はますますやりにくくなるのではないかという眼前の不安を考えれば、未来への期待どころの話では無いと思うが。

さて、部活動指導の担い手という人材問題から話を始めたのには理由がある。今、私は、保育士養成に関する研究プロジェクト(日本学術振興会 科学研究費助成事業 基盤研究(C)「保育者の予期的／職業的社会的化過程と保育者文化に関する実証的研究」課題番号:20K02577、研究代表:酒井真由子)に参加させていただいているが、そこで実施した保育士養成課程で学ぶ学生を対象として質問紙調査の結果によれば、保育士養成課程の学生たちは採用後に直面することになるであろう結婚や出産への対応を、保育士を続けるかやめるかという二者択一の選択で考える傾向があることが見えてきたのだ(酒井他 2023)。これは小・中学校の教員の養成について研究してきた私にとって、大きな驚きだった。小・中学校教員を志望する学生たちならば、昔ならばともかく、現在は養成課程の段階で教師を辞めるという選択肢を考えることはないからだ。

なぜ小・中学校教員を志望する学生は教師を辞めることを考えずに、長い教職生活に向けての準備をすることができるのか。それは、小・中学校教員の場合、「非正規の常勤講師の配置」によって、産休・育休に対応する制度が確立し、しっかり機能しているからだろう。育児・出産、あるいは怪我か病気で一時的に仕事を休まなければならなくなったとしても、やめるという選択をしないで仕事を続けることができるように、休職する権利が法令として制度的に保障されていることは言うまで

も無いが、それが執行できるだけの実効性のある運用の仕組みができあがっているからこそ、この制度は十全と機能している。その仕組みとは、臨時的・時限的に休職者を代替する「講師」のなり手が、即ち教員免許状を持ちながら、教職に限らず何らかの職に正規雇用されておらず、いつでも休職者の代わりを務めることができる毎日の過ごし方をしているフリーな人材が地域にいるという仕組みである。日本は、開放制教員養成を行っているので、教職に就かない学生の中にも教職をとっている者がかなりいた。その上、免許状更新講習が始まるまで、教員免許状は原則として失効されることはなかった。つまり、地域が教育人材を蓄積していく仕組みが成り立っていたのである。

もちろん、教員免許を持っている人が皆、教師の実質的な予備軍という訳ではない。ましてや講師の予備軍とはなり得ない。他の職業に就いた者や希望する者は言うに及ばず、臨時的、時限的な講師の仕事で生活していこうと考える人は多くないだろう。教員免許を持っている母集団が大きいからと言って、実際に「講師」を務めることができる人は、そんなに沢山いるわけではないのだ。

それにもかかわらずこの制度が十全と機能できたのは、教員採用試験の受験倍率が 3 倍以上というところからくりがあったからだ。

これまで、教員採用試験の倍率は、3 倍を切ったら危険水域だと言われてきた。しかし、本年度の採用実績を見ると、中学校と高校の教員については 3 倍を下回る都道府県・政令市はわずかだが、小学校教員に関しては 3 倍を上回る都道府県・政令市が数えるほどしかないような状況になっている。こうした状況に、都道府県・政令市では、受験機会を複数化したり、他業種との競合を避けたりするために、採用試験を従来よりも前倒し実施することを検討し、既に導入を決めた地域もある。

しかし、3 倍を下回ることによる危険水域とは、一体何の危険水域なのだろうか。試験というセレクションが実質的に作用しなくなり、ゲートキープの役割を果たせなくなることによる教員の資質能力の低下が問題視されることが多かったように思う。しかし、川崎祥子氏（文教科学委員会調査室【当時】）は、「教員採用選考試験における競争率の低下— 処遇改善による人材確保の必要性—」において、倍率低下がもたらす危険性の第一に「教員の未配置」を挙げている。川崎氏は、その事例として、教員採用の基準を従来通りにした結果、その基準をパスした教員で募集数を埋めることができなかつた高知県の例を挙げているが、この事例に続けて「非正規の常勤講師の配置」によって維持されている教員の福利厚生システムに及ぼす影響に言及している（以上川崎）。教員採用試験の受験倍率で維持しなければならなかつた 3 倍というラインは、講師希望者名簿へ登録者を一定数確実に確保するために必要な、教員免許を有し、特定の職に就いていない、講師になりうる可能性のある母集団の数値なのである。つまりこのラインを切るということは、教員資質の維持以前に、現行の教員配置が維持できなくなり、適正な就労環境が確保できなくなるという危機的な状態に陥ることを意味するのだ。

教員採用は募集定員を確保すれば良いのではなく、講師のなり手を確実に確保できる 3 倍の志望者を必要としている。そして、皮肉にも、その合格者以外の人たちによって正規教員の生活が保障されているといういびつな構造で、我が国の教員制度は成り立っている。しかし、受験倍率 3 倍の維持は目標であり、結果だ。大事なことは、そのための手段だ。この目標と結果を何によって実現するかを、抜本的、全体的にみんなで真剣に考えよう。それができたなら、きっと教師という仕事は今

の何倍も魅力的になるはずだ。

参考文献

川崎祥子(2019)「教員採用選考試験における競争率の低下— 処遇改善による人材確保の必要性 —」『立法と調査 2019. 11 No. 417』参議院常任委員会調査室 pp.19-27

https://www.sangiin.go.jp/japanese/annai/chousa/rippou_chousa/backnumber/2019pdf/20191101018.pdf(2023年5月30日閲覧)

酒井真由子他(2023)「保育者養成校における学生の学校経験と実習経験Ⅲ：2年制養成校の初年次生と卒業年次生の質問紙調査の結果から」上田女子短期大学 学術研究所所報、pp.53-73

エッセイ④ 新教育の教師—キルパトリックの悩み—

佐藤 隆之

キルパトリックという教師

ここでいうキルパトリックとは、あのデューイに師事し、「プロジェクト・メソッド」を著したことで有名なキルパトリックのことである。「プロジェクト・メソッド」とは、周知の通り、児童・生徒が自分たちで、教師が関与しながら、①目的を設定し、②その目的を達成する計画を立て、③実践し、④その結果を判断して、学んだことを確認し、定着させると共に、残された次なる課題を見つけ、主体的に学び続ける方法の原理とされる。アクティブ・ラーニングの起源ともみなされている。だからキルパトリックの名と共に、今でも教員採用試験で出題されるわけだ。

その「プロジェクト・メソッド」を提案したキルパトリック自身は、どんな教師だったのだろうか？

彼は教育哲学者でありながら、大学で「プロジェクト・メソッド」を地でゆくような授業を行い、世界各国から多くの受講生を集めたことが知られている。キルパトリックは進歩主義教育の代表的な指導者であると同時に、「教師の教師」として活躍した。大学教員になる以前からすでに、高校や小学校で教員を務め、成績表や一斉授業の改革に取り組んだことも明らかにされている。

「プロジェクト・メソッド」の提案からすると、教師キルパトリックは、子どもの可能性に楽観的なまでに期待を寄せた、希望にあふれる教師であったように思われるかもしれない。しかし、キルパトリックの日記や彼の生涯などを跡づけると、実際はその逆であったようである。

授業、人生、「プロジェクト・メソッド」

授業に関して、たとえば1915年1月11日の日記には、こう記されている。「……議論がうまくいかなかった。話題が難し過ぎたり、昨夜の私の準備が十分でなかったりしたことが原因である。私は打ちのめされるようにして教室を後にした」。5日後の1月16日には、授業でのディスカッションについて、「前回よりも少しは満足できる。私はディスカッション全体をとおして、かなり明確な自分自身の考えをもっていた。難しいトピックであった。うまくいっているのかもしれない。そうでないのかもしれない」と書いている(Tenenbaum, S. 1951 *William Heard Kilpatrick: Trail Blazer in Education*, p.199.)。日記にはこのような授業に対する反省の弁が散見される。

キルパトリックが実際に講義している動画もネットで閲覧できる(https://www.youtube.com/watch?v=Ou5yCU7hu_0, 2022年12月20日アクセス)。キルパトリックが登場するのはその動画の1分過ぎあたりである。学生に語りかけるように講義する、実直な教師の姿を見ることができる。

人気講師がゆえに大人数授業であったが、講義するだけではなく、プロジェクト・メソッドの実践にも努めた。たとえば「教育哲学」の講義では、グループ・ワークやディスカッションを積極的に取り入れた。「思考と行為どちらが先か？常にどちらか一方が他方より先なのか？」のような問いと、それに関する参考文献を列挙したシラバスを毎年作成した。受講生をいくつかのグループに分け、それぞれの問いについて講義前に検討することを求め、授業時には解説とディスカッションを行った。そのような授業がいつもうまくいくとは限らなかった。先に日記に書かれていた、「話題が難しすぎた」というのは、問いが難しすぎて、ディスカッションが盛り上がらなかったのであろう。自分の準備不足を痛感して、「打ちのめされるようにして教室を後にした」キルパトリックは改善を試みて、次の授業に臨む。その結果、前の授業よりもましになったが、うまくいっているかどうかはまだ自信がもてない。教師キルパトリックの不安や不満が率直に吐露されている。

そのような教える悩みに加えてキルパトリックは、人生におけるいくつもの悩みを抱えていた。30代半ばには数学の講師として母校マーサー大学に就任し、副学長にまでなる。しかし、宗教観の相違などから辞職を余儀なくされる。数学を専門としていた時から既に、教育に関心が深く、夏期講座でデューイの講義を受講した。数学か教育学かで揺れ動いた。大学辞職を機に、教育学を一から学び直すという思いきった決断をして、コロンビア大学ティーチャーズに入学。同年には妻を亡くしてもいた彼は、故郷の南部を離れ、知り合いもいないニューヨークで第二の人生を踏み出す。40歳過ぎのことであった。その後1912年にティーチャーズ・カレッジ講師に就任するも、偉大な師デューイの圧倒的な存在の前に、自分の研究者としての無力感や焦燥感に苛まれた。ティーチャーズ・カレッジ附属校で「プロジェクト・メソッド」の実験研究に着手したが、初等部の教師たちとの協同には思うに任せないことも多かった。進歩主義教育に懐疑的な学部長からは、実験に対する理解が得られないばかりか、昇任も阻まれた（とキルパトリックは感じた）。実験の成果として「プロジェクト・メソッド」の執筆に取りかかるが、遅々として進まない。そのような不安、焦燥、軋轢、怒り、嫉妬などに駆られつつ、1918年7月に「プロジェクト・メソッド」はようやく日の目を見る。

このようにキルパトリックという教師は、悩める教師であった。その悩みは彼がたどった人生がもたらす、より根源的な悩みによって、いや増した。そうした個人的経験もやはり、「プロジェクト・メソッド」の背景に横たわっている。

新教育的教育改革と教師

以上のような教師キルパトリックの授業や人生をふまえると、プロジェクト・メソッドは、能動的・積極的に楽しく学ぶための方法でありつつも、困難と対峙してそれを乗り越える、苦楽が相半ばするような教育をめざしていたともいえるだろう。「プロジェクト」の具体例としてキルパトリックは、熱心にお話を聞いている子どもや「最後の晩餐」を書いているレオナルド・ダ・ヴィンチと並んで、「プロジェクト・メソッド」を書いている自分自身をあげている。それを書く経験においては、彼の授業と人生が物語る通り、禍福が糾える縄のごとく絡み合っていた。その経験は、辛い楽しい活動であった。

それを実践する大学の授業もそうであったことだろう。

もとよりプロジェクト・メソッド自体が、教師を悩ませるような仕組みになっている。プロジェクト・メソッドの系譜に位置づけられる PBL (プロジェクト・ベースド・ラーニング) の特徴の一つに、“ill-structured”がある。その意味は、構造化されていない、構造化しない、ということであり、教授計画に教師が何をどうするかを決めずに児童生徒に委ねる時間をあえて組み入れる、ということである。教師の目が行き届かないところでの活動は賭けであり、冒険であり、失敗と隣り合わせだ。できれば教えてしまいたいという衝動にも駆られよう。その不安や誘惑を克服し、子どもが自分たちでなんとか乗り越えられそうなハードルを設定して、自由に組みこませる教育環境を用意するのが“ill-structured”である。

そこに特徴が認められるプロジェクト・メソッドは、こういえるかもしれない。それは、問題「解決」学習というよりはむしろ問題「発生」学習であり、その本質は学習者と教師を悩ませるところにこそある、と。

だとすれば、プロジェクト・メソッドを立案しそれを実践しようとしたキルパトリックは、必然的に悩める教師にならざるをえなかった。そして、プロジェクト・メソッドが一つの起源とも言われるアクティブ・ラーニングや「主体的・対話的で深い学び」のような、新教育的な教育改革の実現が求められている私たちも同様であろう。子どもの主体性、思考、判断、興味・関心などに重点をおくということは、つまりはそういうことなのである。

新教育の教師に悩みは尽きない。しかし、キルパトリックをみると、それが教職の魅力と分かちがたく結びついていた。彼にとって教えるということは、人生半ばにして再チャレンジするに値するほどの価値があった。よりよい授業をめざして格闘しながらも、そこに喜びを見出した。そのような悩みと喜びの循環が担保できない環境では、新教育的教育改革の実現も難しいだろう。

結 章 教職をめぐる現状と未来

—ささやかな試論的考察—

菊地 栄治

1. 「教職の危機」の史的現実

周知のとおり、経済的処遇の点で教職の社会的地位を向上させたのが「人材確保法」（1974年施行）と「公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法（給特法）」（1972年施行）であるが、前者による（一般行政職に比しての）待遇改善は実質的にほとんどなくなっている（2%程度）。後者は1966年の教員勤務実態調査にもとづき、週約2時間の「超過勤務」に相当する給料月額の4%を教職調整手当として上乘せする根拠法である。ここで「教育職員については、時間外勤務手当及び休日勤務手当は、支給しない。」（同法第3条2）とされ、かつ、（おそらく学校週五日制実施と平仄を合わせるために）「公立の義務教育諸学校等の教育職員を正規の勤務時間を超えて勤務させる場合等の基準を定める政令」（2004年施行）第2号で新たに超勤4項目[「イ 校外実習その他生徒の実習に関する業務」、「ロ 修学旅行その他学校の行事に関する業務」、「ハ 職員会議（設置者の定めるところにより学校に置かれるものをいう。）に関する業務」、「ニ 非常災害の場合、児童又は生徒の指導に関し緊急の措置を必要とする場合その他やむを得ない場合に必要業務]を規定することで、労働基準法にもとづく「三六協定」準拠の可能性を閉ざしてしまった。

以上の法的縛りの中で、教員の労働が「定額働かせホーダイ」となっていると揶揄されることも少なくない。文科省が企画した「#教師のバトン」（2021年3月26日開設）がやがて見事に炎上したように、現場の切実さに鈍感な行政の対応は往々にしてピント外れであり、逆に「教職＝ブラック労働」というイメージばかりが流布されるという「負の循環」に陥っている。しかし、OECD/TALISの国際比較調査や教員勤務実態調査の時系列データ等が示すように、教職の仕事をめぐる危機的状況は火を見るよりも明らかである。

深刻化の一例として、在職者に占める「病気休職者」および「精神疾患による病気休職者」の割合の推移を挙げるができる。定義の不確かないじめ現象等を除き、「教育問題」にかかわるデータでこれほどの一貫した変化を示しているのは不登校とこのデータぐらいである。しかも両データはおどろくほど酷似した形状を記録している。どちらも、統治に資する理論的ツール（医療カテゴリーと個人化言説等）によって2005年前後よりプラトーに達しているが、パンデミック以降再び激増し始めている。しかも、重要な事実として、この休職傾向が年代および性別で異なるという点を指摘した。つまり、50代教員の精神疾患による病気休職者の割合がこの10余年不変であるのに対して、20代教員の場合は0.40%前後から0.84%まで2倍以上に達している。あわせて、男性教員の同割合はほとんど変わらないが、女性教員のそれは0.50%台から0.81%へとほぼ一貫して増

加している。このデータは、若手のとくに女性教員の育成を支える余裕を学校が失ってしまっていることを示しているのである。これは、「ケア労働としての教職」など教職がもっている重要な社会的価値を正当に評価し、その重要性に応じた政策的配慮を怠ってきたことの証でもある。まさしく「静かな反乱」と言える。

2. 「教職を離れる若者たち」の語りに学ぶ

本報告書では、7つの大学の21名の学部4年生に対する半構造化インタビューを通して、「教職の危機」の本質を浮かび上がらせることを試みた。対象者は、教職に就く希望を持っていた教職課程履修者のうち、指導教員など身近に接していた大学教員の目からみて、「教職に就くにふさわしい」と考えられるが最終的には民間企業に就職したり公務員等の道を選んだりした大学生である。かれらの意味世界からは、以下の現実が浮き彫りになった。

- ①失望と落胆のもとに（つまり、不本意に）教職に就くことをやめるにいたる最も重要な直接的経験は、教育実習である。とくに、ケア労働のウェイトが大きく、かつ、労働条件が厳しく時間的に余裕のない仕事を任される場合に、この変化が促進される。給料の多寡ではなく、たとえば1クラスの人数の多さが重くのしかかっている。
- ②完全に教職から距離を取っているというよりも、将来的に自身も社会的経験を積み、かつ、教育条件等がもっと「人間的に」なっていくなら教職に就くことも考えるという学生たちも少なくなかった。高学歴新卒者の労働市場が「売り手市場」になっていることを見誤らないようにしなくてはならない。
- ③教職から離れるプロセスは、入職前に予期的社会化として進んでいる。とくに、教育実習を通して多忙化の中で「仕事と子育て」の両立をイメージして、「とても両立できない」と教職への道をやむなく諦める女子大学生が少なくない。二項対立で個人に事前選択を特定の性に迫るという現象には、この国のジェンダー構造が投影されている。ジェンダーに縛られない親の生き方さえもこれを打ち消さないほどに、教職の困難さは深刻である。
- ④教職の現状は、とくに体力に自信がなかったり、持病を抱えていたりする若者を排除する結果をもたらす。「体がもたない…」という労働イメージが増殖させることは、持続可能で多元的な社会を構築する上で好ましくない。教員をめぐる語りられる資質能力論は、個人化されたまなざしを取り込ませることで、本来ならば公教育にとって欠かせない「できなさ」や「弱さ」という価値を毀損している。

⑤④を養成・研修の問題と絡めていけば、きっちりした指導や目的合理的なカリキュラムや直線的な成長観がマイナスの影響を及ぼす実態が見られた。自律性が劣化し、自らの問いと向き合う余裕を奪い、創造性にとって必要な「余白」を収奪することも、結果的に若者たちを教職から遠ざける結果をもたらす可能性がある。

以上をまとめれば、以下のようになる。「教職の危機」は、いくつかの社会的要因によって引き起こされている(ある部分は日本的な)社会現象である。しかも、とくに小学校教員希望者の減少等をふまえれば、「教職の危機」はこの国自体の危機的状況を示している。最も根本には、公教育への財政的支援の不足状況にたどりつく。これが決定的に重要である。しかし、若者の意味世界から見えてくるもうひとつのポイントは、社会意識や道徳律(関係性の倫理)の問題である。この両方を視野に入れた先の「解」としてあるもの、それが「コモン」である。

3. 「コモン」をはぐくむー「ゆたかな学び」のためにー

教育文化総合研究所では、「コモン」に焦点を合わせて、「『ゆたかな学び』を支える社会づくり研究委員会(コモン研)」を立ち上げ、現在報告書作成の最終段階にいたっている。詳細は、報告書を参照していただきたいが、ここではこれに準じて、「コモン」をふたつの軸で捉え直すことを紹介しておく。ひとつは、物質的基盤を持つ「コモン」(=コモン α)であり、具体的には社会的富や資源の再分配に関連する。もうひとつは、関係的基盤をもつ「コモン」(=コモン β)であり、具体的にはデヴィッド・グレーバーの言うところの基盤的コミュニズムという道徳律にどこまで人間同士の関係性が近接していくかにかかっている(社会学で言う「社会関係資本」にも近いが、①個人化に抗すること、②社会的自由と主体形成につなげていくこと、③経済言語(交換価値)に還元されず独自の軸として価値づけられるべきであるという前提に立つこと…などの点でいくらか異なる)。これらは、子どもにとっても大人にとってもあるいは社会的カテゴリーの違いを超えて「ゆたかな学び」それ自体の尊さを犠牲にしないことで可能になる。

(1) 給特法と義務標準法の改正を…

さて、物質的な条件としての「コモン」については、この1年足らずの間に、いくつかの提案が出てきた。典型的な試みとして、立場や専門領域を異にする教育研究者が「教員の長時間勤務を解消するための署名活動」を始める中で、何を变えていくべきかを議論していった最近の動きがある。見えてきたのは、給特法と義務標準法の改正である。校種によって戦略を変えていく必要があるが、少なくとも「教員不足」が逼迫している小・中学校に関して言えば、それぞれ17コマ・15コマという授業時数の上限設定が不可欠である(浜田 2023、中嶋 2023、広田 2024)。多くの時間を割く担当コマ数の上限設定を下げつつ、かつ労働基準法を守り、子どもたちの学びを保障していくための好ましい循環を創り出していくことができる。そのための予算増が必要になることは言うまでもな

く、つまるところこの点に尽きるといってもよい。ここでは詳述しないが、政治的な判断を誤らなければ十分に政策的には実現可能である(水野 2022 など)。詳細な検討は、「コモン研」の報告書に譲ることとするが、想像力を働かせ再生産労働の価値をきちんと評価し直せば、(単なる国家の必要性への応答としてではなく)子どもたちの切実な必要性への応答として、あるいは贈与として具体的に価値ある選択肢が浮かび上がる。いずれにしても、この構造的な側面でいう「コモン α 」を大事にすることが最優先である。ただし、このことを肯定的に捉える大人を育てるためにも、(2)の面での「コモン β 」が充実されていく必要がある。

(2)「コモン」をはぐくむ関係性と「ゆたかな学び」

最終的なゴールは、物質的な世界への一元化や均質で退屈な世界の創出などではない。常に関係性に関われ、問い直され続けることが欠かせない。つまり、「ゆたかな学び」によって相互に充実させられていくことがなければ、大人の都合による単なる権力性のすげ替えに過ぎない。

内発的な試みとしての自由度があることで、よりよく場が変えられていく可能性が豊饒なまま残される。そこでは、「人間とはどういうものであるか?」「社会はどうあるべきか?」…という基点をぶらさず、じっくり対話することが条件となる。近年、教員も児童生徒も資質能力論や能力主義に彩られ、モノ化され、時間を収奪される傾向がますます強まっている。私たち専門家もよくよく注意しなければこの動きに加担してしまいかねない。子どもや大人を実体論・特性論で囲い込み、結果として視野狭窄に陥らせ、教育基本法第1条に規定されている「社会形成の主体」を育てないという結果をもたらしかねない…(ここでいう「社会」とはたとえば「インクルーシブな社会」を想定するがそれもいろいろあってよい…)。教育消費社会が進めば進むほど、この閉塞した傾向は強くなる。専門職の自律性も、全面的官僚主義が浸透する中で劣化しており、(柔軟な感覚と思考を保つ)若者たちが教職を忌避するのは当然でもある。なお、因果関係はわからないが、この国の子どもの自己肯定感が世界一低いこともこれと関係しているのではないか。

さまざまな限界性をかかえた者として、つまり、自他の自由を大切にし(=脱権力)、自他の「できなさ」「わからなさ」を大切にすることからこそ紡がれる社会(いっしょに生きていく社会)を創る主体が育てばよい。そうすれば、教職の現状を見て見ぬふりをせず、つまらぬカテゴリーにこだわらず、自ら思考しアクションを起こし連帯する社会形成主体が育っていくはずである。専門知やスキルも一定の道具にはなるであろうが、それはささやかな道具に過ぎない。試論的な内容ではあるが、若者たちの声から「社会」の見え方をもとに「教職の危機」の根っこを紡ぎ直した本報告書が、今後の活発な議論と地道なアクションに役立てられるとすれば望外の喜びである。

参考文献

- 中嶋哲彦(2023)「義務標準法の『乗ずる数』を改正して教師を増やす」『教職研修』2023年11月号
- 浜田博文(2023)「教員一人あたりの持ちコマ数に注目した改革の必要性」『教職研修』2023年10月号

広田照幸・橋本尚美(2023)「働き方改革だけでは問題は解決しない」『季刊教育法』2023年9月

水野和夫(2022)『次なる100年—歴史の危機から学ぶこと—』

「『ゆたかな学び』を支える社会づくりに関する研究委員会報告書」(一般財団法人)教育文化総合研究所、2024年(近刊)

【付記】

本研究プロジェクトは2022年夏に教育総研として独自に着想したものであるが、本報告書の第2章の内容を「教員の長時間勤務を解消するための署名活動」の一環として開催されたシンポジウムでも報告させていただいた。その後、教育研究者たちによるひとつの注目すべき動きと提案をまとめたものとして、次の文献として結実している。研究にもとづくアクションとしてひとつの可能性を示唆するものであり、参照していただければ幸いである。中嶋哲彦・広田照幸編『教員の長時間勤務問題をどうする?—研究者からの発信—』世織書房、2024年(近刊)。

執筆者

菊地 栄治 早稲田大学教育・総合科学学術院 教授(教育総研所長)

紅林 伸幸 常葉大学教職大学院 教授

腰越 滋 東京学芸大学教育学部 准教授

佐藤 隆之 早稲田大学教育・総合科学学術院 教授

山田 浩之 広島大学大学院人間社会科学研究科 教授

教職から離れる若者たち -危機の本質に迫る-

2024年5月10日発行

一般財団法人 教育文化総合研究所

東京都千代田区一ツ橋 2-6-2 日本教育会館内