

ISSN 2189-4930

***JUSER***

# NEWSLETTER

Volume 7, No. 1 (Series No. 15.)

## Contents

Preface *Shin'ichi Suzuki*

1, Teacher Education and University

Notes on In-service Teacher Education *Takamichi Uesugi*

On Renewal of Teachers' Professional Qualification

*Shigenobu Mochizuki*

On Teachers' Profession: a testimony *Aki Sakuma*

2, Routine Work and Teachers' Profession

Initial Teacher and Senior Fellows *Noboru Adachi*

Busy Days: how to cope? *Mutsumi Hishinuma*

A Letter to the Editor: professionals burnt out

*A classroom teacher*

Essay

On Eight Trends in Teacher Education a note

*Shigenobu Mochizuki*

British News

Present Trends in English Teacher Education *David Turner*

Books

Melissa Benn, 2018, The Case for a National Education Service

Postface *Shini'ichi Suzuki*

April 30, 2022

**JAPAN-UK Society for Educational Research**  
Tokyo

ISSN 2189-4930

日英教育研究会

# ニューズレター

第7巻 第1号

(通算15号)

2022年4月30日

**日英教育研究会**

東京

### 「ニューズレター」投稿募集

会員の皆様へ。「ニューズレター」通算 16 号、17 号への投稿を募集しております。  
発行期日は 2022-23 年になります。投稿ご希望の方は、下記編集委員長または編集副委員長へご連絡ください。投稿規定その他をお届けいたします。

編集長：生田清人 (email:kio-iku@r9.dion.ne.jp)

副委員長：鈴木慎一 (email:saskia933111@outlook.jp)

**Contribution:** We welcome contributions to the Newsletter on education in Japan and UK or elsewhere. Those who are interested may contact first with Mr. Shin'ichi Suzuki.

**Correspondence:** Shin'ichi Suzuki, Dr. Professor Emeritus, Waseda University

E-mail address: saskia933111@outlook.jp

Phone: 81-48-664-8612

\*\*\*\*\*

ニューズレター 第 7 巻 第 1 号 (通算 15 号) ISSN 2489-4930

発行年月日：2022 年 4 月 30 日

発行者：日英教育研究会

編集者：「ニューズレター」編集委員会 (生田清人、鈴木慎一)

発行所：日英教育研究会 (Japan UK Society for Education Research :JUSER)

184-8501 東京都小金井市貫井北町 4-1-1

東京学芸大学教育学部 村山 拓研究室

印刷所：(株) トライエックス MD コーナー

169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1、早稲田大学 14 号館

\*\*\*\*\*

ISSN 2189-4930

日英教育研究会

# ニューズレター

第7巻 第1号

(通算15号)

2022年4月30日

日英教育研究会

東京

## 目 次

まえがき	鈴木 慎一	1
論 説		
1、教職員の専門性と大学		
教員の研修に関する雑感	上杉 孝實	3
教員免許更新講習の実際から教員の専門性を考える	望月 重信	5
II、教職員の日常と専門性		
教師になり始めたころ—先輩からの学び	安達 昇	13
教員の多忙に関する考察	菱沼 睦	19
編集者への便り「多忙であることと専門的研修」	教室からの呟き	24
随 想		
身の回りのノートから—2021年度の八大教育潮流	望月 重信	26
英国教育関連ニュース		
Present Trends in English Teacher Education	David Turner	31
本 棚		
Melissa Benn, 2018, The Case for a National Education Service, London, Verso		43
編集後記		44

## まえがき

鈴木慎一\*

学問の自由について特別号を編んで以来、しばらく『ニューズレター』の編集が滞りました。私たちの研究会が発足して10年を経たことを記念して図書を編むことにしましたが、その基礎的な作業に多くの時を過ごしましたので、自ずとニューズレターに手が回らなかったことがその理由です。

一昨年来、教師教育（教員養成）が話題になっています。Active learning と core curriculum を基軸として教職課程教育を再編成することになっています。どのような教職課程が大学に置かれ展開されることになるのか気懸りです。1946年以降、私は中学校、高等学校の生徒として過ごしましたから、その時期に導入された経験主義を原理とするコアカリキュラム型教育を経験しました。経験主義原理に立つ学校教育と学習をくみ上げることの難しさを知っております。今回の教職課程科目編成の方式といい（分野を大きくくく）、教職課程教育の方法原理といい、「這いまわる経験主義」と揶揄された第二次新教育の轍を踏む恐れはないのか、上記基軸について読んだ折に心配になりました。大学でどのような名称と内容を備えた教職に関わる専門科目が開発されるのか、注目しなければならぬと思っております。

本号に掲載した随想にご留意ください。上杉会員の論説はかつて「大学における教員養成」という原理と基軸がどのような問題を持ったかを改めて示しています。私に言及してくださっておられるので多少補足しますと、「開放性（制）教師教育」（大学における教員養成）が事実上瓦解していた状況の中で（大学が学科目配当を自由に決めるのではなく教育職員免許法施行規則に沿って大学の授業を開設編制することになっていました）、私立大学の自由（学問の自由という意味）を教師教育において保守するために何をすべきか、1980年代末から1990年代の始めに私学関係者が集まって協議する場所を作ったのでした。全国私立大学教職課程研究連絡協議会とよばれた研究会がそれです。

教育職員免許状を更新する制度に対して、私は賛成できませんでした。教師の専門的力量は、教師自身の自発的共同的な教育研究によって（において）こそ継続的に培われるべきものだと考えていたからです。望月会員がご自分の講師としての制度への参加を振り返っておられますから、そのメッセージが深い読み方で生かされることを期待します。

この制度の改廃に関して、先日、佐久間亜紀会員が議会で証言しました。その骨子を、ご本人の手を煩わし纏めていただきました。ご参照ください。今後の審議状況に留意いたしましょう。

安達会員の随想は教師になった後の歩みを記してくれていて、教職にある人々と子どもたちとのつながり、親や地域との結び合いの大切さを教えてくれます。菱沼会員は教師がおかれている場所の「多忙」について書いています。教師の burn out（燃え尽き症候）と

\* 編集委員、早稲田大学名誉教授

いうことはほぼ半世紀前にも議論されたことでした。会員の立場を慮って「通信」と題名した会員の意見表明は、教師の専門職としての位置づけが、今、学校では尊ばれていないことを物語ります。1990年代ころから、企業管理の発想 know-how を学校にも持ち込もうとする議論が中央の種々の協議会、懇話会などで始まりました。そこで一貫していたある立場の人々の主張は、職員会議における教師の自治を壊し、上意下達の命令系統を学校の組織内部に導入することでした。今でも思い出すことがあります。ある学会で教師教育の問題に関する専門委員会を編制したときに、教師の専門的能力を「職能」という言葉で表現した「専門家」がおりました。私は「職能」という言葉は、大規模工場棟で細分化された生産過程とそれに対応する労働者に要求される能力を指し示す言葉で、教師の専門的能力を記述する言葉としては適切ではないと批判し、「力量」という言葉を用いることを提案しました。それ以来この言葉は今でも用いられております。アメリカのテイラー主義管理理論では faculty は人間の細分化された能力（全人格の一部）を指していて、学校の教師が行う毎日の仕事をささえる全人的能力を示すには当を失っています。日本の学校では、今、校長、副校長（複数名の場合あり）、何々主幹等々の職位が設けられていますが、この方々はどの程度授業をしているのでしょうか。テイラーリズムが学校に行きわたっているとすると、教師は学校という工場で働く労働者という位置づけになってしまいます。しかも、生徒は学校工場の製造品のようにあつかわれるのでしょうか。このように考えられているとすれば、塾を加えて、子供たちを一体どのような製品にしようとしているのか、誤りなく見抜き、対応を考えなければなりません。教師の職業的な自治も自由も大事にしない教員政策が長く続き、その結果が教師職の超多忙化と免許状更新制の破綻でした。教師の自治的活動を基盤にしない「研修」が本物の専門的力量を個々に、かつ全体として培うことに役立つはずがないと私は今も思います。そのような状況に対して、active learning と core curriculum による大学における教員養成はどう応えうるのでしょうか（1）。望月会員が認めてくださった「八大」教育問題を、所謂「八大教育思潮」（1921年）を思い浮かべながら編集しました。丁度100年前に教育について講演した人々の視野にあった日本の教育事情と今日私たちの目前にある教育状況を静かに見比べてみると何が見えてくるのでしょうか。「英国事情」の欄にはターナー会員の記事を載せました。ターナーさんはイングランドの教師教育を多少歴史的に振り返りながら、今日の問題に触れています。日本の問題を念頭に置きながら参照してください。今回、図書紹介として Merissa Benn の作品を取り上げております。

註（1）

日本教育大学協会『教員養成カリキュラムの豊かな発展のために―（体験）―（省察）を基軸とする「モデル・コア・カリキュラム」の展開』（2006年）は、この改正の下敷きになっている報告書。関係者の方々の丁寧な吟味が必要。資料について、志村 喬会員のご配慮を煩わしました。記してお礼を申し上げます。

## 論 説

### 1, 教職員の専門性と大学

#### 教師の研修に関する雑感

上杉孝實\*

問題の多かった教職員免許更新講習制度がようやく廃止されることになった。かつての第一次安倍内閣の下、教育再生会議での提案により、2008年度の予備講習を経て、2009年度から講習本格実施となり、教育現場で10年、20年、30年と経験を積んだ教師が、教職員免許状が無効化されかねないことから、30時間以上という多くの時間を割き、費用も負担の上、講習に参加することになった。この制度の発足の理由としてあげられたのが不適格教師の排除ということで、そのためにこのような大掛かりな講習が用意されること自体に問題があった。教師に最新の情報・知識を提供するというとも言われたが、成績評価の導入もあって、教師としての力量を高める自由な学習とは距離のあるものであった。

免許を得るための教育実習の前提条件として、介護等体験が導入されたときも、あたかも介護等の現場にも役立つかのような意味付けがなされたが、実態は現場にも学生にも多くの負担と混乱が生じるものであった。体験そのものに意味がないわけではなくても、思い付きのような制度改革であっては、真に活きたものにならないのである。

私は、免許更新講習の導入期には、奈良県内にある畿央大学の教育学部長で、その対応にあたったが、奈良教育大学が奈良県内における講習の企画や事務の中心となつて、各大学は、主に講師や会場の提供を行うといった役割分担がなされた。しかし、大学も多い府県では、そのような仕組みは必ずしも適したものではなく、大学によって多様な対応がなされた。

これまでにも、自治体によって、各種の教員研修が実施されてきた。1960年代以降、著しく変わる自然科学の知識を身につけるため、理科についての教員の再教育を行う理科教育センターが設置されたが、これらはやがて教育センターとして、あらゆる教員の研修にあたるようになった。その上に免許更新講習が重なることによって、何のための研修かが改めて問われたのである。

公共性専門性の高い専門職にとって、その職に就くにあたって、免許や資格が問われるとともに、その後も研修が不可欠であることは言うまでもなく、そのため、研修も本務の中に位置づけられるべきものであり、教育公務員特例法もそのことを示している。

ただし、その研修のあり方については、その職の内実と照らし合わせて、考えられ

\*京都大学名誉教授

なければならない。教育は、一方的な知識の注入でなく、多角度から省察的、批判的に物事をとらえる力を形成することの支援にあたらねばならず、人格的影響も含めて、教師の自律性が重要になるのであって、研修もそのことをふまえたものでなければならない。

かつて、早稲田大学の鈴木慎一教授を代表とする「教師の専門的力量形成と教職課程編成に関する基礎的総合研究」（科学研究費による研究成果報告書は 1998 年刊）に参加して、教師がどのように力量形成をして来たかのケーススタディに関わったとき、多くの教師が先輩・同僚との交流と共に、自主的な団体・サークルでの研究活動の効果の大きいことを挙げていたことを想起する。日常的な教師相互の教えあい学びあいと、自主的・主体的な研究活動への参加を促進することが重要になる。そのことを可能にする条件整備が必要であるが、多忙化の中であって時間の確保が容易ではなく、その一方命令によるものが多くなっている。報告書の作成ほかの事務量も増え、肝心の児童・生徒と触れ合う時間さえままならない状況にあることが少なくない。教員の増員なしには、研修時間も確保が難しくなる。

教職員免許状は、法令に定める基準に則って大学で必要科目の履修がなされていることに基づいて、都道府県教育委員会から交付されるもので、すでに交付を受けた者も含めて期限付のものに変わった影響は、教師にとっても大学にとっても大きかった。自動車運転免許など更新手続きを要するものもあるが、専門職の免許や資格でこのような措置が取られることは一般的にはないことであり、教師の地位を不安定なものにしかねない。もとより、現職教育は大事であり、特に詳細な教育手法などは、現場での経験に基づいてそこで得られるものが多い。

近年は、即戦力を得るとの名のもとに、そのような技法に力点を置いての採用が示唆されるところもあり、大学での教職教育にも影響が及びかねない状況が見られる。採用試験に、部分部分を白抜きにした学習指導要領の文を埋める問題、小学校の算数の問題、一般常識の問題などが出される例さえ見られる。それらが全く無意味ではないかもしれないが、それが教師となる力を確かめるものであろうか。大学では、教育や、教科の基底にある学問についての理解・識見と幅広い教養を身につけることが主眼で、それがあってこそ、現職にあつての自己教育や研修がよくなされ得ることになるのである。専門職の研修にも大学が寄与することは大事であるが、専門職集団との協議などによって、そのニーズに応える必要がある。

教師の研修は研究として行われることによって意味のあるものになる。日頃多忙の中で教育実践をじっくり顧みることも容易でなく、時にはじゅうぶんそのための時間をとって、実践研究を行うことが望まれる。それは、ノウ・ハウに限定されたものでなく、教育を取り巻く状況や科学の動向についての研究を含むものである。かつて私が勤務したことのある自治体の教育研究機関では、教育職員と研究職員とが一緒にな



って、自由に、勤労青年教育、マスコミと教育、子どもの生活実態などテーマを立ててチームを形成し、研究を行っていた。その後は行政からテーマを与えられることも増えたようであるが。研究と重ねた研修で、各種の学校教員と大学教員が協同することによって、教育研究は豊かなものになることが期待される。1950年代、新たな教育制度が発足しても間もないこともあって、京都大学教育学部には、学校教員で研修員として年間通じて来ている人が多く見受けられ、刺激のあったことを記憶している。

教職の魅力は、人間的なかわりによって、人の成長を支えるとともに、自らをも高めるところにあり、そのための自律性が重視され、創意工夫の余地が大きいところにあるが、現状はどうであろうか。教職に惹かれる人が多くなることによってこそ、教育の展望がひらかれると思うのであるが。

## 教員免許更新講習の実際から教員の専門性を考える

望月重信\*

### はじめに

教員免許更新制度は周知のように、学校に就職した教員の教員免許に10年間の免許状有効期限を設定して、勤務年数が10年に近づいた教員を対象として、その教員の免許状を更新するため大学を中心として講習会を開き、該当する教員に履修させる制度であった。具体的には30時間以上の講習の受講・修了を義務として教員に課した。筆者は3回にわたってこの講習を担当した経験がある。本論では実際に大学の教室で現場の先生方の指導に当たった際に考えたことにもとづき、指導内容の検討と反省をとおして、今後も引き続き課題となる教師の専門性について考えてみたい。

教育はこれまでもこれからも、時代の如何に関わらず、人の一生の生き方を左右する営みである。子どもの生活世界や社会の変化に応じて教育の改善や変革が求められる。それだけに教員は教育実践において「現場研修」と「自己研鑽」を求められてきた。しかし免許更新制度によってそれまで学校現場に積み上げられてきた教育慣行が改められた。免許状の更新を契機に教員の「専門性向上」が期待されたが、筆者は当初からこの制度に対してある疑問を抱きながら、同時に期待するという交錯のなかで講習に臨んだ。

以下4項について思うところを述べる。1. 筆者が更新制度のもとで実際に指導にあたったこと。2. 更新講習のもとで教師が期待したこと。3. 教員免許更新制度廃止の理由について考えたこと。4. 免許更新制度の廃止後、教員の専門的力を向上を図るための課題は何かということ。

\* 明治学院大学名誉教授

## 1. 更新講習の指導の実際

筆者が更新講習の指導をした経験のなかに、本務校外の大学で 100 名以上を対象としたものがあり、高い教壇から講義をするという経験が含まれている。そのときのテーマは教育の「最新事情と制度改革」であった。後日の感想を分析するとそれは二つに分れていた。

(i) 教育トレンドを知るいい機会であった。これからは教育行政や改革に関心をもって注目していきたい。

(ii) 授業に直接に役に立たないので関心はあまりなかった。

講習のさい、討議・研修というより講義形式でもいいという主催者の趣旨に沿って進めたため、詳細に受講生の声を聞けなかったことは筆者自身反省すべきであった。

筆者は本務校で 2017 年度に更新制講習会の指導にあたった。前年度に講習内容の変更があった。いわば「修了要件」の幅を拡げるという変更で、それは養成段階カリキュラムの「教職実践演習」(教育実習後に配当)に近いものになっていた。つまり 30 時間とされた講習の中に「選択必修」という「中間領域」を置いたのである。具体的には、「教育相談」、「進路指導及びキャリア教育」、「危機管理上の課題」、「地域連携及び協働」などをおいて講習者に選ばせるようになった。日常の実践のなかから浮上する教師の身近な問題で、いわば 21 世紀型教育課題領域とでもいえばよいかもしれない。筆者は実際の指導にあたって理論知の提供ができたが、現場的な実践知を呈示できたかという自信がない。

実は、筆者は東京都のある区の『校区教育協働委員会』に永年関わらせていただいていた。委員会議長の立場から、公立の小中一貫校の事情を継続的にはないが見聞きする機会があった。つまり委員会では年度末に「教師の自己評価」と「管理職評価」について議論するが、その際、指標として「生徒の授業理解の進捗」、「『いじめ』の事案に対する関わり方」、「地域行事への参加」、「市民性教育実践」など選ぶので、先生方の具体的な悩みや、授業の在り方や課題を知ることができた。そこでの知見を上記講習指導に活かすことに努めたけれども、それらが実践的な「知識」でありえたかは自ずと評価の分かれるところであろう。以下に筆者のシラバスの一部を掲げる。

1 : テーマ :

- (i) 子どもの発達 (子ども学)
- (ii) 特別支援教育新課題 (子ども支援学)
- (iii) 居場所づくりと集団形成 (教育社会学)
- (iv) カウンセリングマインド (学級心理学・教育臨床学)

2 : 4 分野 (i ~ iv) に共通する子ども観

子どもは様々な情報が行き交う世界を生きている。自分にとって必要な情報に自由に接触できる日常世界。ヴァーチャルなものへのあこがれ。時に現実からの逃避。いまの「子ども社会」では自分の目で確かめ自分で体感することが少なくなっている。「学校と子ども」「放課後の子ども」「子ども家庭福祉（支援）と子ども」をあらためて考える。

### 3：テーマと素材を分析する視点

- (i) 子どもの発達をめぐる課題を考える：①言語と認知科学、②発達ステージへの「囚われ」
- (ii) 特別支援教育の課題を考える：①ユニバーサルデザイン、②新学習指導要領の構造と特別支援教育の位置と課題
- (iii) 子どもの居場所と集団形成を考える：①居場所とは何か、②支持的風土に満ちた学習集団
- (iv) カウンセリングマインドを考える：①リレーション、②児童精神科臨床における「明」と「同意」（だれが一求められる能力—いつでもどこで）

### 4：まとめを含めて下記のような小テーマを設定

- \* 新学習指導要領（2017年告示）を解説する（前文など）
- \* 第二期教育振興基本計画（文部科学省・2013）の確認（自立・創造・協働）
- \* 中教審・論点整理（文部科学省・2015）の確認
- \* 「次世代の学校・地域」創生プラン—教員の資質・能力向上、チーム学校、地域と学校の連携・協働の実例

上記のシラバスをいま読み返すと現場の先生から見てそれぞれの勤務校の地域特性や「外部評価」やコミュニティ・スクールの在り方などに添うものではなかったと反省させられる。同時に更新講習授業の在り方の課題でもあると思う。受講生の主要関心項目は子どもの発達をめぐる課題と特別支援教育の指導であった。本シラバスに関連して終講試験を行ったが、提示した問題を以下に挙げておく。

#### 【試験問題】

“次の2問題から1問を選択して自由に論じなさい（字数は自由・回答用紙は別々）”

- I、子どもが自己肯定感をもちにくい原因を考えながら自己肯定感を育む教育的方法を論じなさい。〔キーワード；授業づくり、学習意欲、観察、発言の自由、活動の多様さ、居場所、学級経営、自尊感情〕
- II、特別支援教育の支援体制について現状を踏まえたときどんな課題があるか、また改善・充実を支える方策として何が考えられるか論じなさい。〔キーワード；ユニバーサルデザイン、発達支援、通級指導の充実、自立活動、校内体制、キャリア発達〕

受講生の問題選択はほぼ半々であった。試験問題はシラバスどおりの領域をカバーする問題ではない。あえてそのような問題作成方針をとった。回答内容をここで詳細に述べることはできないが、受講生は殆ど自校の実践にもとづいて解答した。中には身に迫る具体例が記されていた。キーワードの文中使用は参考程度で義務付けていないが授業づくり、学級経営、自尊感情、発達支援、通級指導用語などの使用が目立った。

## 2. 更新講習で教師が期待したこと

講習を希望する際に事前に何に関心があつて講習に何を求めているかを尋ねた。そのアンケート調査によるとほぼ次のような期待と意見にまとめることができる。

- (1) 明日の授業に活かせる内容が知りたい。
- (2) いま抱えている問題状況に対処する解決法を学びたい。
- (3) 「教職教養を獲得したい。
- (4) 最新の教育界の動きを知りたい。

いずれもしっかりと学んで帰りたいと記している。他の講習でも受講生はかなり高い問題意識をもって講習に臨んだと思う。

主催者側の大学では受講生に事前アンケートをとっている。その中から一般化して以下紹介しておこう。

- (i) 不登校や学力低下、いじめに対処する具体的な方法を知りたい。
  - (ii) 生徒一人ひとりの命に関わる事案が発生した場合、セーフティネット・ツールをどう構築したらいいか。
  - (iii) 教育政策の動向、行政の視点、学習指導要領の改訂について。法令改正や国の審議の状況を理解したい。
  - (iv) 情報リテラシーを生徒一人ひとりにどう育むのか。
  - (v) 学校教育が社会から求められているものは何か。
  - (vi) ICT 教育と生徒の精神的サポートをどう進めるのか。
  - (vii) 変化する子どもに対してどう理解したらよいか。
- : 日本の教育の将来的方向性は何か。

上記から教師の期待は以下の 3 点にまとめることができる。i、実践性（効果）ii、専門性（教育学）iii、教養性（知識）。これは学校現場の声そのものである。筆者はこれらの期待に十分に答えられたか反省するが、指導の一部を紹介すれば以下のとおりである。

- (i) のいじめの事案ではアンケートの実施とデータに基づいて教員間の情報蒐集・交換の意義を指摘した。またチーム学校の活用などを述べる。
- (iv) の情報リテラシーでは PISA 型学力やコンピテンシー、また全国学力調査分析と比較を呈示して学校と学力問題を言及した。

(vii) の子ども理解の方法についてはHSC（ひと一番敏感な子ども）の存在とカウンセリングマインドをあげて HSC は「病的」ではないこと、自尊感情なども言及した。

### 3. 更新制度を廃止する理由

周知のように免許更新制は導入（2009年）から10年以上も経過したが費用の自己負担、教員不足を解消するさの弊害、そして不適格教員を排除することを目的とした制度であるという批判が当初からあった。

更新制を廃止する理由についてさまざまなことが指摘されているが、ここでは「教員免許更新制や研修をめぐる包括的な検証について（次期教員養成部会への申し送り事項）」（石崎ちひろ、2021年2月）から筆者（望月）が一般化して、以下にその理由を挙げてみよう（カッコは筆者望月の補足）。①更新手続き上のミスが教育職員や公務員の身分喪失につながる（のではないか）、②（これまでの）指導実績や生徒からの信頼が考慮されずに（免許が）失効されることはマイナス、③講習30時間は高負担、④土日や長期休業期間は学校行事、補習、部活動、また都道府県教委主催の研修が開催されている（研修の重複とタイム・ラグ）、⑤（受講生は）地理的条件から（いって）自分のニーズに見合う講習を受講できず、それを負担と感じている、⑥更新期限の確認、講習受講の勧奨等で管理職が多忙になっている、⑦社会人で教職に就きたいのに更新制が足かせになる可能性がある。

要するに行政側の「申し送り事項」から制度問題、教師負担、管理職の負担、教員確保への影響などを確認することができる。受講生は勤務校でのさまざまな教育事情を抱えながら講習に臨んでいたのである。また直接的には聞いていないが大学主催者側としての悩みも想像できる。講習を行う教員の確保・同定、受講者の募集から修了書発行までの事務煩瑣などがある。石崎ちひろの次の指摘は重要である。

◎講習を受けてまで臨時的任用教員として継続的に働きたいと思わない者が出てくる。

◎定年間際の教員が更新をしなければならないという負担から早期退職者が出てくる。

「申し送り事項」の内容から行政の側でも更新制のデメリットを認識していたと思われる。更新制の導入によって高度の専門性をもつ教員の在り方が曖昧になり、身分保障の問題を惹起し、実際に勤務校の児童・生徒の生き方にかかわる指導に深刻な問題を投げたと筆者は考えている。

### 4. 教員の専門的力を高めるための課題と方法

免許更新制は教員の専門性を求めたものであって、教員の適格性を判断するものではなかったことを確認したい。そしてポスト更新制で教職の専門性があらためて問われていることにも注目すべきである。その点について三つ課題を上げたい。

教員の専門性向上において、原則として教員の自己研鑽や現職研修が期待されることはあらためて指摘するまでもないが（教育公務員特例法第 21 条・22 条）、筆者は学校の授業を見たり先生方との話し合うなかで、教員個々の学校現場の「教育問題」に対する解釈には実に多様な差異や認識の「ずれ」があることに気づく。更新制廃止後の文部科学省の「新たな研修制度の導入」はこの問いに答えてくれるだろうか。専門的力量的向上化を考える前にまず検討しておきたい。学校現場では、個々の教員が教育について「問題」を意識することと、その解釈には、相互間に違いがあるということに注目したい。そのうえで専門的力量的多元的価値について考えていくことが必要である。これが一つ目の課題である。

行政は「新たな教師の学びの姿」を支える教員研修制度を導入する方針を打ち出した（2022 年の通常国会で廃止に必要な法改正をめざし早ければ 2023 年度に廃止）。更新制に代えて教員研修の高度化を検討している。つまり受講履歴を管理し個々の教員のキャリアや専門性に応じた適切な研修を蓄積していくことを目指そうという。この仕組みには今後学習コンテンツに国が認証を与えて行こうという構想がある。萩生田文科相（2021 年 8 月当時）は「教員一人ひとりに合ったオーダーメイドの研修」と述べた。一方で文科省は「教職員支援機構」にシステム開発や運営を図り、民間の研修も認証していく方向を探っている（誰が「認証」するのかが明確ではない）。国つまり文部科学大臣は「教員育成指標」の策定を考え、その対象は都道府県教育委員会と国公立大学関係者とする。教員育成協議会は都道府県及び政令指定都市に設置された（教育公務員特例法第 22 条 5）ものである。

上の動きで「教員一人ひとりに合ったオーダーメイド」ということばに注視したい。それはかつての「学級王国」にならないか。専門的力量的（形成）が教員の専門性という範疇に位置づく主要軸であるためには教育に係わる知識・技能を自律的に使用すること、つまり自らの「裁量」で教えるということが求められる。この「裁量」は目の前の子ども（学習者）の実態に寄り添うことが前提である。この礎として教員の人間的な資質、性向、そして人権感覚が求められる。教師のこの意味の「自律」を如何にして形成していくかは極めて重要である。これが二つ目の課題である。

更新制にかわって教員育成は急務であるという流れがある。教員の「質的な向上」といった緊急課題が語られるが、文部科学省設置法にはすでに「教育職員の資質の保持向上」という文言があるように、それ自体新しいことではない。ゆえに「資質保持向上」がどのような時代的背景にあって教員の専門的力量的を高めるための施策としてどのように進められてきたのか検証していく必要がある。

たとえば旧いと反問されるかもしれないが、「新しい時代の義務教育を創造する」（2005 年 10 月）で述べられた「優れた教師の三条件」をここで取り上げてみよう。それは以下である。①教職に対する強い情熱、②教育の専門家としての確かな力量、③

総合的な人間力。②「確かな力量」を主題化してみよう。仮に、(a) 学校現場で個々の教員がその力量を実践的に積み上げることができ、(b) 積み上げた力量を内外に公開し、(c) それをもとに地区学校間交流を進める機会を創ることができれば、これは有益な実践的力量形成であると思う。力量の要素として新学習指導要領を軸に以下をあらためて考えてみよう。「子ども理解力」「児童・生徒指導力」「集団指導力」「学級作りの力」「学習指導・授業づくりの力」「教材解釈の力」。これらはいまでは当たり前の力量要素かもしれないが、筆者は現実の実践場面で常にこれら力量の包括的な実現を教師に求めなくてもいいと思う。一つの要素にフォーカスして教師間、地区学校間で「公開と交流」のための継続的な実践と記録を積み上げていく。これが三つ目の課題である。

もう一つ課題がある。「中教審3答申」(2015年12月21日)の「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」に注目しよう。「養成・採用・研修」の一体的改革で「教員のキャリアステージの全体から一体感の制度的構築」を考えるものである。これは2年後の学習指導要領改訂(2017年)に向けた検討作業と歩調を合わせているので、新学習指導要領のもとでの教員の「資質・能力」を構築する基盤であると確認しよう。

中教審3答申で文科省初等・中等教育局教職員課ではつぎのポイントを指摘した。

- i、学び続ける教員、
- ii、教員は学校で育つ、
- iii、キャリアシステムの構築

専門的力量の向上は、不確実な社会を子どもたちが生き抜いていくために今何ができるかという問いと不可分である。複雑化、多様化、グローバル化、IT化する教育課題に対応するためには、教員はそれらすべてを引き受けるのではなく、多様な専門性と資質をもつ他の人々(教職員・学校関係者)との連携と分担(チーム学校)をいかに進めることができるかが課題ではないだろうか。

#### 終わりに

筆者は更新講習指導の最初の年に教室で「この講習をどう思いますか」と聞いたことがある。教員の一人が「講習を受けている時間があれば部活の指導をしたい。このいま子どものことが気になる」と述べたことが耳に響いている。周りの教員の何人かも頷いていた。現在ポスト更新制から教員研修計画の策定が進められており、計画の中に受講略歴の明記が方針として掲げられている。校内研修の充実を図るための「研修主任」の制度化も取り上げられている。従来とは異なる教員研修の充実・拡充が検討されている。

教職の専門性は各教員の教員免許状によって公証される。教員の免許主義について再検討が必要だ。力量形成においても教員の身分保障、権利舗装が必要である(教

基法第9条2項、教員の地位に関する勸告、1966)、自主研修権(教育公務員特例法第21条、22条)、また教育の自由(憲法23条、26条)等、考慮する必要がある。

また公教育を担うものとしての専門性をもって実践するさいに、「制限」があることにも着目する必要がある(教基法第4条、教育公務員特例法第18条、学校法第34条など)。

萩生田光一文部科学相(当時)は2021年3月に「教員の質向上につながる養成・採用・研修のあり方」を検討するよう中教審に諮問した。紙幅の関係上詳述できないので、その内容のポイントを挙げる。①教員に求められる資質能力の再定義 ②教員養成大学と教職大学院の機能強化 ③教員を支える環境の整備(日本経済新聞、2021年3月13日より)。ICT環境、GIGAスクール構想、デジタル教科書の本格的導入など、学校教育の在り方は従来に比して大幅に変革されようとしている。教師の役割が多面化する動向の中で、大学における教員養成をどのようにして充実発展させるか、教師集団の職業的自律と教師個人々の力量をどのようにして高め続けるか、今後の政策選択と教職専門集団の対応に注目したい。

本論執筆に際して鈴木慎一先生より貴重なご意見を頂いた。記して感謝の意を表したい。

#### 注

- ・石崎ちひろ、2021、「教員免許更新制度」『水本徳明編著、教育法規2021』  
小学館
- ・文部科学省初等中等教育局教職員課、2016、「中教審3答申の解説、教員の資質能力向上」  
『教職研修』教育開発研究所
- ・小林正直、2010、「教員免許更新制の教育法的検討—教職の専門性と身分保障」  
『子どもと教師をめぐる教育法学の新課題』、日本教育法学会年報 第39号、有斐閣
- ・勝野正章、窪田慎二ほか編、2021、『教育小六法・2021』、学陽書房
- ・小野瀬善行、2019、「11教員の専門性」藤田晃之ほか編著、『最新・教育キーワード—155のキーワードで押さえる教育』、時事通信社



# 教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部を改正する法律案

## (内閣提出第 34 号) に関する意見

佐久間亜紀\*

2022 年 4 月 1 日に、衆議院文部科学委員会から参考人として招致され、表記法律の改正案について、意見陳述をおこなってきました。

鈴木慎一先生からご依頼を受けましたので、以下、当日の意見陳述の概要をご紹介します。以下の原稿を元に、当日アドリブで話した部分もありますので、正確な記録である衆議院の議事録とは異なる点もありますが、どうぞお許しください。

\*\*\*

### 意見陳述

慶應義塾大学の佐久間と申します。本日は、このような機会を与えて頂きまして、本当に有り難うございます。

私は教員政策の国際比較研究を専門としておりまして、大学で教員養成にも取り組み、多くの教え子を教員として学校現場に送り出してきました。この立場から、本日は、以下 4 点について意見を述べさせていただきます。よろしくお願いいたします。

### 構成

- 1 「教員免許更新制に関する規定の削除」について
- 2 「新たな教師の学びの姿」について—要望
- 3 更新制はなぜ廃止が必要か —教員免許更新制度の影響
- 4 いま、教員政策に何が必要か —諸外国の教員政策との比較から

#### 1, 教員免許更新制に関する規定の削除について

まず、1 点目は教員免許更新制に関する規定の削除についてです。これについては、「待ちに待っていた、やっとか」という声が教員からは多く聞かれます。私としても、高く評価したいと思います。むしろ、ここ数年の学校現場の実態をみてきた立場からすれば、もっと早くに廃止していただきたかった、と考える次第です。それがなぜかを申し上げます。

そもそも、なぜ更新制が導入されたのでしょうか。当初は、不適格な教員を排除することを目的として導入が検討され始めていたのです。しかし、それには問題が多す

\*慶應義塾大学教授

ぎたため結局のところ、教員の質を向上させることを目的とした、あらたな研修制度として導入されたのです。

現在の状況として、当初の目的だった不適格教員の排除については、昨年議員立法で成立した、いわゆる「わいせつ教員対策法」のように、改善が進んでいます。一方、教員の資質向上につきましても、日本は巨大な予算を使って、世界でも類例を見ないほどの多種多様な教員研修を、十分に整備しています。むしろ、更新制導入の前からあったいわゆる「10年者研修」「20年者研修」と、更新講習との重複が、重い負担としても、費用対効果としても問題になっていました。

したがいまして、更新制度については、ただ削除し、すっきりと廃止にするべきと考えます。発展的解消として、別の何かを付け加える必要は、ありません。今回は教育職員免許法の改正だけにすることが、教員や学校現場を励ますことになるのであって、教育公務員特例法の改正は必要ない、というのが私の見解です。

## 2、「新たな教師の学びの姿」について－要望

ところが、今回は、更新制度の「発展的解消」として教育公務員特例法の改正も提案され、「新たな学びの姿」を実現するために、「研修記録の義務化」が提案されています。

中教審答申でまとめられている、教員が探究心をもって自律的に学ぶ研修が望ましい、という理念には賛同いたします。もしも、一人一人の教員が、自分が学びたいことを学べるチャンスをきちんと与えられ、自分が何をどのように学んだかを、自分のために記録し、次の授業や教育活動に効果的に活用していくなら、その記録は大変有意義だろうと思います。

しかし、法案では、いきなり研修記録の義務化が登場してきます。いったい、誰のための、何のための記録なのか、そしてなぜ記録が義務づけられなければならないのか、がわかりません。

したがいまして、もしも、どうしても「発展的解消」として、研修記録を義務化するのなら、以下二点が重要だと考えます。

まず、中教審答申および文科大臣提案理由に書かれた、本法案改正の目的を、法文の中に、明記する必要があると考えます。具体的には、第22条の5に、目的条項を加えるか、目的を示す文言を挿入していただきたいのです。

研修記録を義務づける目的は、大臣のご説明でも、中教審答申でも、教員自らが主体的・自律的に学びつづけられるようにするためであると、繰り返し繰り返し述べられています。

教員を管理統制するために記録を義務化させるのではなく、「教員が主体的・自律的に学ぶ機会を保障するための記録」なんだという目的を、明確にさせていただくことが、今後の本法の安定的運用のために、きわめて重要だと考えます。

二点目といたしまして、中教審答申がいうように、教員が勤務時間内に研修できるように、具体的な措置を急いで講じる必要があると考えます。具体的な政策を急ぐべきだということを、ぜひ付帯決議して明記していただきますよう、要望いたします。

いま、小学校教員の3割、中学校教員の6割が過労死寸前の状態です。私自身、多くの教え子が、子どものためにと一生懸命働くあまり、病気になったり、心を病んだりして退職に追い込まれるのを目の当たりにしてきました。

教員が心に余裕をもって子どもの学びを支えられるようにするためにも、教員自身が人間らしい生活を送れるようにするためにも、研修が勤務時間内に行われるようにすることが、必要不可欠です。

そのためには、資料にデータで示しましたように、教員一人あたりの担当授業時間数を、いまの三分の二以下に減らさなければなりません。2016年に、まさにこの、衆議院文部科学委員会でも、1時間の授業には1時間の準備時間が必要という前提が確認されています。しかし、2006年の時点で既に、小学校の先生は14分、中学校では20分しか授業準備の時間がありません。じっくり探究的に学び研修するどころか、まともに授業を準備する時間すらないほど、教員の仕事が増やされすぎ、教職員数が減らされすぎています。

こんな実態を放置したまま、教員にもっと学べと要求するのは、あまりにも理不尽です。

教員にきちんと研修をせよと求めるなら、その前提として、教員一人あたりの担当持ちコマ数を減らす必要があります。そのためには教職員を増やさなければなりません。ぜひとも、そのための予算措置を早急に講じるよう、国会で決議していただきたいと要望いたします。

### 3、なぜ更新制廃止が必要なのか—免許更新制の影響

三つめに、なぜ更新制を発展的解消ではなく、ただ廃止にすべきなのかにつきまして、更新制が教育現場、また社会全体に対して、直接・間接にどのような影響を与えてきたのかを、4点に絞り、申し述べます。

まず、更新制の導入によって、十年に一度、失職する可能性が生じ、教職の身分保障が大きく損なわれてしまいました。実際に、子どもに一生懸命向き合うなかで、自分の免許更新手続きをすっかり忘れて、素晴らしい先生なのに急に教壇にたてなくなってしまったという事例が相次ぎました。

二点目に、生涯有効だったはずの教員免許が期限付きになり、その価値が下げられてしまいました。これは、社会全体に対して、国が「教員は以前よりも信頼できなくなったのですよ」という負のメッセージを発信する結果になったといえます。保護者から学校へのクレームが増え、学校が保護者の信頼を得ることが難しくなっている時代に、ますます状況を悪化させる影響をもたらした、といえます。

三点目に、教員の多忙化に拍車をかけましたし、四つ目に、免許の失効によって、特に非常勤講師の人材源が失われ、教員不足を深刻化させていることが、大きな問題になっています。

要するに、更新制を廃止しなければ授業が成り立たない、学校を運営できないところまで、その影響が出てしまっているのです。

いったいなぜ、60代や70代の高齢者に頼らなければ学校現場が回らない状況になってしまったのでしょうか。

#### 4、今、教員政策に何が求められているのか

そこで4点めの意見といたしまして、これまでの日本の教員政策を振り返り、今、日本の教員政策に何が必要かについて、私見を申し述べます。諸外国の教員政策と比較すれば、今、日本の教員政策に足りないのは、多くの心ある教員を励ます政策、つまり教員の身分や待遇を改善するための、具体的な政策であり、予算措置であると言えます。

OECD参加国の多くは、教員の資質や専門性を向上させるために、積極的な財政出動を行っています。「教員の質を上げたいなら、待遇も上げなければならない」というのが、世界で一般的な教育政策の方向性となっているのです。なぜなら、子ども達のために、優秀な志願者を教職に惹きつけなければならないからです。

2019年発表のOECD調査をみましても、実際に2005～2018年では、参加国の教員給与の平均は、大きく上昇しています。

この間に教員給与を下げた国はわずかしかありません。ところが、なんと日本はその例外的な国の一つなのです。世界最悪の下落幅だったのは、財政破綻したギリシャで、25%以上の下落でした。次に下げ幅が大きかったのは、イギリス連合王国のイングランドと日本のみで、最低でも10%の下げ幅だと指摘されています。

それもそのはずで、日本は2005年どころか、1970年代以来、教員の待遇を改善する政策は凍結されています。

昭和40年代には、当時の西岡武夫議員ら、主に自民党文教部会の諸先生方の尽力で、「給特法」や「人材確保法」が制定されました。これら一連の施策は、「アメ」を与える代わりに教員組合の分裂を促すなど「ムチ」の面も伴っていた。しかし、確かに給与の上昇と、残業代の支給は、実現していたのです。何よりも、「学校教員は、一般の地方公務員より優遇される大事な存在なのだ」というメッセージが、国民に発せられたことは大きな意味をもっていたといえます。

ところが、昭和49年以降、教員の待遇改善はいつさえも据え置きとなっています。給特法の「4パーセント」も、その後、時代にあわせて改善されることなく、実態にそぐわないまま放置されて、いま大きな問題になっています。

要するに、世界的にみても、日本は教員に冷たくあたりすぎなのです。アメばかり

もよくありませんが、ムチ打つばかりの政策では、もう教員も学校も壊れてしまいます。

今、日本に最も必要な政策は、研修の記録を義務化する政策ではなく、教員の努力を認め、励まし、せめて OECD 平均並の給与水準を取り戻す政策だということは、諸外国の状況からも明らかです。

そうでなければ、いくら民間からの人材活用といっても、優秀な人が教員につきたいとは思ってもらえません。

大規模な財政出動が難しいのならば、教員免許更新制度をすっきりと廃止するだけで、教員の負担感を解消し、学校現場を励ます効果が期待できます。これ以上ムチをうち、替わりの負担を強いる政策は、必要ありません。世界の流れに逆行し、逆効果をもたらすだけになると考えます。

もしも、どうしても教員研修の記録を義務化するというのなら、それは教員が児童生徒のために学びたいことを、主体的に学ぶ機会を保障するための政策だと、はっきりと明示してください。そして、その前提として、勤務時間内に研修がおわるよう、教員一人あたりの担当授業時間を減らすこと、そしてそのためにも教職員定数を増やす措置を講じていただきたいと、強く、強く要望いたします。ご静聴ありがとうございました。

以上が、私の意見陳述の内容です。

3月10日にスタンフォード大学客員研究員の任期を終えて帰国したばかりで、まだ生活も落ち着かないなかでしたが、思い切ってお引き受けをしました。依頼を拝受してから、配布資料提出の締め切りまで数日しかなく、慌てて準備せざるをえませんでした。

また、質疑応答については、ぶっつけ本番の一発勝負で、大変緊張しました。もっとこう言えばよかった、ああいうべきだったと、後から何度も思い出しては悔しい思いもいたしました。

ただ、私の意見の趣旨については、付帯決議にも盛り込んでいただきました。その後4月12日付けの教育新聞には「教員免許更新制廃止法案、衆院を通過 審議のポイントを読む」という記事が出ていました。私の意見陳述の内容を紹介したあと、「こうした佐久間氏の見解には、SNS上などで現場教員や学識経験者にも支持する声が広がり、立憲民主党や共産党の議員が佐久間氏の発言を引用しながら法案の修正を求めるなど、その後の審議に影響を与えた」と書いてありました。少しでも、現場で奮闘する学校教育関係者や、子ども達に貢献できたのなら、嬉しいことだと思います。

この原稿を書いている時点では、衆議院で審議中となっていますので、最後まで法案の行方を見守りたいと思っています。

以上

\*\*\*\*\*

## II, 教職員の日常と専門性

### 教師になり始めたころ—先輩からの学び—

安達 昇\*

#### 1, はじめに

1960年代後半は学生の反乱が全国で起こり騒然とした時代であった。1973年に小学校の教師になった。学生時代から「部落問題」にかかわり東京や神奈川の大学サークルを通して部落解放運動の現実に学び多くの友人を得ることができた。差別の問題がだんだん市民権を得ようとしている時代でもあった。差別をなくしていく仕事を探し求め、結果的には教師になることを選んだ。

団塊の世代である私たちが卒業する頃、横浜市の教員採用は1000名近くを数え、横浜での教師を求めて全国で教員採用試験をしていた。また、横浜における人口の急増は毎年何校もの新設校を開校したがそれでも子どもを収容する教室が不足し校庭にはプレハブ校舎が建てられていた。このような風景は横浜市ではごく当たり前になっていた。

学生時代の指導教授は宮島肇氏。卒業後の方向が定まっていなかった私は丹後の田舎の小学校で教育実習をした。実家の前が教育実習の小学校で実習クラスは5年生、家には子どもたちがよく遊びに来ていた。毎日楽しい時間が過ぎていった。教育実習が終わって宮島氏に報告に行ったときのことである。

「教育実習での子どもたちとの生活は楽しかったです。教師っていいですね」

と話をした。すると

「そうか、楽しかったか、それなら教師になったらどうか」

この一言が私を教師の仕事と向かわせるきっかけになった。これまで部落差別をなくしていくことができる仕事をしたと思っていたが教育現場であれば子どもと一緒に考えていくことができることに気づかされた。

赴任した小学校は私鉄沿線から近く、都市化の波が押し寄せ古くからある田んぼや畑が住宅地として開発されていた。小学校は木造校舎が残っていて体育館なかった。1学年6学級で、全校児童は1200名を数えるマンモス校であった。当然のように教室は不足し校庭にはプレハブ校舎が建てられ、全校朝会をすれ児童で校庭が埋まり、行進をして教室入るには多くの時間を要した。学習でも校庭が満足に使えないために体育は週に1時間、学年体育が組まれていた。

\*早稲田大学教師教育研究所客員研究員

3年生の担任になった。担任発表では子どもの輝く瞳が私を見つめていた。そんな中で子どもたちと出会った。その時から筋書きのない私と子どもの物語は始まっていった。子どもたちが私につけたあだ名は「ごりら」。石川、栃木、沖縄などから6名、異動も含めると10数名が入れ替わり職員室も二つあった。初任者に対する校内の研修はなく、先輩教師の動きを見てついて行く感じであった。だが不思議なことに教職員は和気藹々としてゆったりした感じだった。日々不安な中、まず頼りにしたのは「教育実習」の体験である。4週間の実習期間に指導教諭から学んだ授業や子どもとの接し方、学級経営等について実習ノートの記録を読み返した。しばらくは子どもたちの動きを見ながら日常生活に必要な係活動や給食、清掃等について子どもたちに教えてもらいながら進めていくと子どもたちは頼りない担任をすぐに見抜いてクラスの活動をリードしてくれた。私は助けられてほっとしたと同時に子どもたちの生き生きした様子に触れ嬉しくなった。

## 2、真似から始めるが・・・

教科書の内容をどのように教えて良いかわからなかった。指導書を読んだりしたが理解できず、学年の先生に聞きながら授業を続けた。そのころ、よく市内の大きな書店に出かけた。当時教育関係の月刊誌が数多く発行されていてそこには授業のための指導計画やポイント、教材や実践が掲載されていた。また「教育実践家」と言われるひとの教育実践が書棚に並んでいた。川崎の小学校教師である村田栄一氏の「ガリバー」（社会評論社）の実践を読んで感動を覚えた。ガリ版刷りで丁寧に書かれた週1回発行の学級通信である。小学1年生との出会いから始まって子どもとの日常がありのままに綴られていた。こんな学級経営をしたいと思ったのである。教師になって村田氏のまねをして学級通信を発行し始めたが書くことがたくさんあるのに文字で表現することがなかなかできなかった。やりたいのに自分自身の中身が伴わない自分に焦りを感じていた。学校での印刷物はすべて毎回ガリ版に書いて印刷するしかない。ガリ版に書いて行くには時間がかかる。でも不思議と学校にはガリ版印刷の名人がいた。カットを含めて素晴らしい。真似をすることから始めたがなかなかうまくはならなかった。

## 3、学び始める

### その1 ホイッスル（依田節夫氏 民舞 明星学園）

市・区・学校には教科・領域で研究会が組織されていたが、民間教育団体に参加して学んでいる教師が多くいた。例えば齊藤喜博の教授学、日本作文の会、社会科初志の会、音楽の会、数学者教育協議会、仮設実験授業など取り上げたらきりがなかった。そんな中でごく当たり前のように私も学校を飛び出して学びを深め始めていた。

太郎次郎社から「ひと」という市民に向けた柔らかい月刊誌が発行されていた。数学者の遠山啓氏が創刊した雑誌である。「ひと」では幅広い市民から教育への発信が

続けられていた。当時、自主編成運動が盛んでその中心になっていた明星学園の教師たちの実践などがあつた。明星学園の研究発表会があり参加をした。全国から 1000 人を超える参加者があり子どもたちの学習の様子を間近で参観した。子どもたち一人ひとりが楽しそうでやらされている感じはしなかった。そんな中で依田先生の授業が気になった。校庭での発表であつた。中学生の子どもたちは「ソーラン節」を踊つた。発表が終わつてあと「もう一度踊ろう」といって踊り始めた。依田先生は見ているだけであつたが子どもたちはより意欲的に踊つた。終わった後、満足そうだった。一つ気になったことがあつた。依田先生はホイッスルを授業中に使わなかつた。

学校に帰つてこのことをクラスの子どもに話した。ホイッスルを使わない体育の学習のことを。子どもたちに考えを聞いてみた。ゲームには必要であるがほかにホイッスルが必要かどうか話し合いをしてくれた。私は子どもたちの話し合いを聞いていた。子どもたちの結論は一度ホイッスルを先生が使わないでやってみたらということだった。私は試しにやってみた。終わった後、今までと違って疲れた。だがホイッスルを使わないで体育の学習を続けると、子どもたちは私からの指示や話を聞き学習に集中するようになっていった。ホイッスルが学習を中断していたことに気が付き、いつの間にか使うことをしなくなつていった。

## その2 絵を通して 久保島信保氏（「美術の授業を創る」）

山梨の巨摩中学校の美術の教師だつた久保島信保氏（「ぼくらの学校革命」中公新書）の実践に出会つた。久保島先生はその後、明星学園の教師になり横浜・緑区で「小さなひと塾」で絵の指導していることを雑誌で知り参加した。図工の絵といえれば好きなように描かせていた。絵について学びたいと思つた。子どもがうまくかけたという作品をもって研究会に出かけた。ところが「ひと塾」では、毎回、学級で実践した子どもたち全員の作品を持ち寄つて研究会が続けられていた。私の番になり作品を掲示した。久保島先生は子どもの作品を見て、「全員の子ども全員の作品がない」と評価は難しい。「これだけでは学級ことがわからない」といつた。久保島先生から学級の子どものこと、一人ひとりについて尋ねられたが納得させる返事をするのができなかつた。それと、良いと思つていた子どもの作品の評価が芳しくなかつた。でもなぜだか「ひと塾」での久保島先生との研究会が楽しくて仕方がなかつた。

私の様子を見て子どもたちは絵を描くことが好きになつていつたが久保島先生の評価はいつも厳しく「唐津のような絵」「中身がない」など手厳しいものであつた。月曜日に子どもに久保島先生に言われたことを伝えると子どもは反発するのではなくすんなりと受け入れるのであつた。このことが不思議であつた。一つの転機がやつてきた。しばらく経つて果物の静物画を描いた。良い作品ができたので自信を持って研究会に臨んだ。久保島先生は

「どの作品を薦めるかね」と聞いてきた。



私はクラスでの鑑賞会で評価が高かった作品を指さした。参加者もおおむね同じだった。久保島先生は一人の子どもの作品を見て「この柿は食べたい。これはいい。おいしそうだ」と言葉を継いだ。それは池田ひさし君の作品だった。ひさし君が描いた4つの中の一つの柿を観て言われた。よく見ると確かにおいしそうな柿だった。本当においしそうだった。久保島先生の言葉がすんなり入ってきた。

月曜日のクラス。ひさし君の作品について久保島先生のコメントを話すと「ひさし君はその柿を描くのに6時間もかいていたよ」「ずっと描いていたよ」と子どもたち。子どもたちはひさし君の柿を知っていたのである。みんなから大きな拍手。ひさし君は嬉しそう。ひさし君の思いを最初に見つけられなかった担任。でも嬉しかった。久保島先生と繋がった感じがした。

#### 4, 同和教育から学んで

##### その1 出会い 大阪での研究集会に参加して

学生時代から部落問題と関わりを持ち、東日本でも同和教育が広がりを見せようとしていた。横浜では同和教育の実践家に会えることがなく大阪の研究集会に出かけることが多くなった。その頃発刊された雑誌「解放教育」（明治図書）から実践を学び、わくわくしていた。

その頃大阪では副読本の「にんげん」が配布され学校での取り組みが始まっていた。自主的、民主的編成運動が広がり、多くの教育雑誌、実践家が登場し影響を与えた時期でもある。

私は全国解放研の合宿研究集会、「にんげん」実践研究集会に参加していくようになる。初めて参加した時のことが思い出す。会場は大阪の箕面市だったように思う。集会では受付などの仕事を年配の先生方が中心になって準備をしていた。受け付けをしていた中川氏に年配の教師が働いていることを疑問に思い聞いてみた。横浜の研究集会では若い教師が準備をしていたからである。その時の返事は「若い教師には研究会に集中してほしいから、気がついたものがやればいいんだよ」。

参加した研究会では驚くことばかりであった。報告者は被差別の子どもたちとの関わりや取り組みを、事実に基づいて学級の出来事や作文、家庭訪問などを丁寧に語り、それを参加者が自分の実践と重ねていくというスタイルで進められていた。参加者は子どもの事実だけを語り、それを通して批判したり議論をしたりしていた。実践していないものに発言の機会はなかった。私はその語られる事実を受け止めることができず、ただ子どもたちの暮らしの重さに潰されそうだった。私にとっての初めての出会いだった。

##### その2 教材開発 教材集「ひらがな」

大阪の研究集会で、入門期の教材開発が大阪市同和教育研究協議会を中心に進められていた。そこで中心となっていた仁田博史氏を知る。小学1年生の国語は入門期では

言語活動を中心として組まれていたが、大阪では一人の子どもも取りこぼさない教育を目指して、入門期を言語指導として教材開発を始めていた。教材集の名前は「ひらがな」だった。

同僚の河野教諭は「ひらがな」に関心を持ち一緒に取り組むようになった。きっかけは

「授業で同じように教えているので、わからないのは子どもの側の問題がある」と話していたが、教える側に問題があると気づき教材開発を始めた。子どものことを深く知ると自分の専門を生かして言語指導について教材作りを加速することができた。中でも、お段の長音学習ではお段を「お」と発音しているのに「う」と表記するのである。音と文字が一致しないのである。子どもが混乱するのは当たり前であった。そこで「お」と発音して「お」と表記するお段の長音を次のように考え歌で覚えるようにした。そして教材集「ひらがな」に受け入れられた。

「とおくのおおきなこおりのうえで（とおい おおきい こおり）  
おおくのおおかみ、（おおい おおかみ）  
ほおずきもって（ほおずき）  
とおずつとおった（とお とおる）」

### その3 文学作品を子どもと読む

創作民話「二人のデェデェラ坊」（さねとう あきら）理論社

林進治校長をリーダーとして奈良小学校で取り組まれていた国語の一読総合読み。文学作品の読みでうまく授業ができなかったときに出会った。横浜市では多くの実践家がいたが教科書の指導の活動が中心であった。そんな中、大阪で林田哲治氏を「にんげん」研究集会で知る。一読総合読みの面白さを語ってくれた。その話を聞いて、さねとうあきら氏の創作民話「二人のデェデェラ坊」を子どもたちと一緒に読んでいきたいと思った。創作民話を文学作品として教材にするには力量不足であったが、なんとか15時間の指導計画を立て、授業を公開しながら取り組んだ。子どもたちは私が何時間も読んだ読みを越えてしまい、子どもの読みに感動することが度々だった。何時間目かのことである。いつもはあまり発言をしない春名たかこ君が話し合いに参加し、作品と自分考えと重ねながら発言していった。学習が終わった後、たかこ君は私のところにやってきて、

「先生、わたし、頭の中が空っぽになってしまった。疲れた、でも楽しかったよ」と何度も笑顔で話してくれた。頭の中が空っぽになるほど考え発言し学習に参加した、たかこ君に私も興奮してしまった。

その4 綴り方、版画を学ぶ 蔵本穂積氏のこと

雑誌「解放教育」の編集長がある時期、蔵本穂積氏だったように思う。大阪の研究会に出かけるようになってからいつも蔵本先生の話に耳を傾けていた。一つ一つの話が事実に基づく話は大阪の部落解放運動、同和教育、越境闘争、古老からの聞き取り「しぶとういかんと」の話、生活つづり方や版画の実践等を、丁寧な語り口でしかも厳しくユーモアを交えて話されていた。研究会に行くたびに蔵本先生の魅力に引き込まれていった。横浜という遠くからきた若い青年教師を大事にしてください。大阪に行くことが苦にならなかったのはつたない教育実践に耳を傾けてもらえたからだと思う。若いときから組合活動をし、指導主事になってからも被差別の子どもとかかわっている姿は学ぶことが多かった。後日談になるが私たちが神奈川で研究会を立ち上げたとき蔵本先生に記念講演をお願いした。酒を酌み交わしたことが忘れられない。同和教育の実践を自らやり続けた方であった。

### 5、本が好きな子へ 学級文庫「やじろべえ文庫」

教師からだけではなく私の実践に大きく希望を与えてくれたのが読書である。勤務校での図書予算は少なく整備が遅れていた。そんなとき公共図書館で児童図書を担当している司書の荒野静代氏にであった。当時公共図書館の整備も遅れていた。そんな中で、先進的な図書館行政をしている行政で、児童図書を担当していた荒野さんは子どもの読書の必要性について熱く話をしてくれた。学級文庫の提案を受け開設することになった。本の選定は荒野さんに任じた。中学年向きの真新しい本、50冊がクラスに届いた。子どもたちは気に入った本を選び読み始めた。ずっと読んでいた。学級文庫の名前は「やじろべえ文庫」。本箱を用意し図書カードを使って自由に読んだり、家に持ち帰ったりしても良いようにした。細かい約束は決めなかった。整理整頓は図書係が担当した。登校したらすぐに読む子も出てきた。いつの間にか100冊を読破することを目標にする子も出てきたが何も言わなかった。毎月少しずつ本を増やしていった。子どもたちは長編の物語を読むことは苦にならなくなっていった。なぜだかクラスが落ち着いていった。

注 2年ほど前にクラス会を開いてくれた。金子さほりさんがわたしのところにやってきた。

「先生、金子です。私のことを覚えていますか。わたしは今、高校の図書館司書をしています」

「もちろん覚えているよ。小学校の時、リンド・グレーンの「やかまし村の春夏秋冬」が好きだったね」

「はい。本が好きになって、司書になりました。毎日、本に囲まれています」と嬉しそうに近況を話してくれた。

### 6、終わりにかえて

教師になった頃は学校が楽しいときであった。保護者から助けられることも多く、校庭で子どもと放課後遊んだり、家庭訪問や教材作り等をしたりして遅くまで学

校にいることも多かった。職員室で合唱をしたりすることもあった。全国から集まっている職員はお国自慢をすることも多く、ささやかな飲み会も多くもたれた。そんな職場で育てられた。失敗もあったが3年間で仕事ができるようになれば良いと先輩教師に教えられた。失敗は大目に見て受け止めてくれた。そんな職場だった。

学校外では優れた実践家に出会い育てられた。土曜の午後の研究会を始め、年に何回かは大阪に実践を持ってでかけた。研究会で指摘をされ、励まされて夕方の新幹線の中で指摘されたことを思い出しながら明日からの子どもとの教育実践に生かそうとしていた。人と人の出会いが私の教師としてのあゆみを豊かにしてくれた。

## 教員の多忙に関する考察

菱沼 睦\*

### はじめに

教育改革が叫ばれて久しい。しかし、教員の多忙は解消されたかというところ全くそうは感じない。10年前、海外から帰国し、日本の教育現場で英語教員という仕事を選んだ私は絶望の中にあっただ。今まで当然のようにあったワークライフバランスが全く無くなったからだ。日本での教員の仕事はあまりに多岐にわたり、業務に終わりが見えない。早朝から夜遅くまで、時には深夜まで続く仕事。休日は部活動の指導や引率で潰れる。担任する生徒に何かあれば親との面談で遅くまで帰れない。いつからいつまでが仕事で、いつ一人の人間として休めるのかが全く見えなかった。10年たった今でも状況はそう変わっていないように見える。ワークライフバランスの推進、働き方改革が国家のプロジェクトとして進められる中、教員の多忙化がなぜ解消されないのかを考察する。

### 1. 給特法<sup>1</sup>の存在

給特法が制定されたのが1971年。公立学校の教員という職務の特殊性から残業代は出さない代わりに月額給与の4%相当の給与を基準として教職調整額を支給(給特法三条)し、この調整額の支払いに伴い、時間外勤務手当や休日勤務手当の支給を行わない(給特法三条二項)ことが定められた。更に時間外勤務を命ずる場合を、実習や学校行事、職員会議、非常災害などに必要な業務である「超勤四項目」と呼ばれる4つの業務に限定し、この四項目以外の業務に関しては時間外勤務命令が禁止された。しかし、教員たちはこの超勤四項目

\* 山形県山形北高等学校教諭

目に該当しない業務に長時間従事しているのが現実であり、現行の法律の下では残業は教員が自発的に行っているという解釈になってしまい、責任の所在も曖昧である。

教職調整額に関しては、1966年の文部省調べによる教員勤務状況調査に基づいている。当時の教員の残業時間は小学校で週平均1時間20分、中学校で週平均2時間30分。一か月の平均残業時間が7時間48分。この当時に合わせて算出されたのが4%という数

＊山形県立山形北高等学校教諭

字である。一方で2016年の文部科学省実施の教員勤務実態調査に基づき残業時間を算出すると、現在の教員たちの平均残業時間は小学校で週平均17時間25分、中学校で週平均23時間18分。一か月あたり平均約80時間にもよる残業をしていることになる。給特法が施行された当時の残業時間の約10倍である。

2019年 山形県の残業時間調査

私が勤務する山形県でも、2019年に若い世代の教員の残業時間調査結果が初めて公開された(1)。山形県教職員組合が36歳以下の若い教員184人の回答をもとに部活動や持ち帰りの仕事も含めた一か月間の残業時間を調査すると、中学校教諭(53人)の平均残業時間が89時間、そのうち医師の診察対象となる100時間を超えている教員が15人おり、最長は月150時間という驚くべき数値だった。また、小学校教諭(86人)の平均残業時間は平均約55時間。8人が80時間を超える結果となった。

自由記入欄には、「手当も出ないのに残業するのが当たり前になっている(中学校)」、「保護者や地域から求められていることが増えている(同)」、「部活が一人顧問で休めない(同)」、「定時で帰れと言われるが、児童が下校したわずかな時間で教材研究や丸付けをするのは無理(小学校)」(2)などの悩みがあった。また同年10月山形県高教組により実施された高等学校教員対象の在校時間調査では、残業の平均月約58時間52分であり、100時間越えが208人、80時間越え100時間以下が233人であった。(3)

私も肌で感じるが、山形県でも教員のサービス残業が当たり前となっている実態がありありと分かる。部活動は最も負担となる時間外労働の例であろう。生徒数の減少に伴う教員数の減少があるにもかかわらず、部活の統廃合が進まない場合が多々あり、現在いる教員が一人で二つの部活動を掛け持ちして維持させたり、顧問が一人だけであったりするケースもみられる。また副担任の数も各クラスに一人はつけられず、各学年に2人だけであったりするし、塾に行ける生徒ばかりではないので早朝や放課後講習、休日講習を行うこともよくある。

■ 県教組青年部の教職員の平均残業時間(5月)		平均残業時間(「過労死ライン」の80時間超の人数)
小学校	男性教諭(41人)	55時間(5人)
	女性教諭(45人)	55時間(3人)
	男性講師(4人)	46時間(1人)
	女性講師(6人)	30時間
	女性養護教諭(10人)	31時間
	男性助教諭(1人)	4時間
	男性支援員(2人)	0時間
	女性支援員(3人)	4時間
	男性事務職員(1人)	28時間
	女性事務職員(13人)	19時間
中学校	男性教諭(31人)	89時間(17人)
	女性教諭(22人)	89時間(13人)
	男性講師(1人)	43時間
	女性養護教諭(2人)	57時間
	女性事務職員(2人)	53時間

※平均残業時間は、小数点以下を四捨五入

このような勤務時間の変化があるにもかかわらず、50年間この法律を見直さず、教員の自助努力に頼って何とか保たれてきたのが日本の教育だと思う。しかし、この給特法が存在するために、現場の教員たちがいわゆる「定額で働かせ放題」状態になってしまっているのが実情だ。昨今の現状を考慮すると、給特法を見直す必要があると感じる。教員が自発的にやっているとされる仕事を労働とみなし、教員に残業代を支払うことになれば、国も多額の残業代を支払うよりも人材を増やしたほうが良いと考えて人員の増加につながるだろうし、管理職も責任を問われ、教員がなるべく残業をしないよう業務の削減化を進めるような変化が現れるだろう。

給特法が存在したままで残業代が支払われるのは難しいだろうと考えていたが、高橋哲氏は給特法下においても、「超勤四項目」以外の時間外勤務について、三六協定の締結と超勤手当の支給が可能であり、むしろ必要であることが知られなければならないと言っている。彼は、「超勤四項目」以外の時間外勤務については、労基法上の事業所である学校ごとに校長と教職員集団との三六協定の締結を求め、場合によっては三六協定締結義務違反を問うことが考えられると主張しており、それが給特法下でも教員の労働者としての権利を守り、長時間労働を打開する策になる(4)とも述べている。まずは教員自身が給特法について知り、自分たちの労働条件や改善の可能性について考えることも大切だろう。

## 2. 教員たちの意識

教員は責任感が強く真面目な性格の人間が多いと感じる。自分に任された生徒たちや仕事はできる限り誠意と責任をもって担当するという考えがある。教育の成果は目に見えにくいものだが、自分たちが一生懸命目の前にある仕事に向き合うことが、よい授業、部活動、学級活動につながり、生徒の成長に繋がるのだと信じて日々頑張っている。しかしそれゆえに、「生徒のためなら何でもやろう」「やらなかったら生徒がかわいそうだ」という大義名分のもとに、教師たち自身が過重労働を容認してきたこともこの職業がここまでブラック労働になった一因だと感じている。どこまでも限らない仕事をこなすのではなく、「生徒のためにも」業務の選択と削減が必要なのかもしれない。そのためには、やるのが当然だ、あるのが当たり前だと思われている教員の業務に疑問を持つてみるのが大切かもしれない。

多忙な教員の負担を減らし、子供と向き合う時間をより確保するために画期的な取り組みをしている学校もある。たとえばよく知られているのが千代田区立麴町中学校だろう。この学校は2018年度から固定担任制を廃止し、学年の全教員で学年の全生徒を見る「全員担任制」を採用している。担任はやりがいがある一方で非常に忙しい。この制度では、一人の担任に多くの業務や責任が集中することを防ぐだけでなく、学年全体で生徒に責任を負い、多面的に生徒を見ることができるといった利点がある。いじめの早期発見や対策にもなるだろう。全員担任制を始めた校長の工藤勇一氏も、生徒たちにとっては幅広い教員と関わりを持ち、自分の価値観を広げることができるメリットがあるし、教員一人ひとりの

得意分野を生かすことができるとも言っている。(5) 生徒のサインを読み取るのが得意な教員、保護者対応が得意な教員、ICTの活用に長けた教員など、それぞれが得意分野を生かしてチームで教育に携わるというわけだ。

少しずつではあるが、この制度を採用している自治体が現れてきている。2020年度より茨城県取手市が中学校で「全員担任制」を開始、富山県南砺市も複数の教員が学年全体や2つの学年を指導する「チーム担任制」を導入した。いずれも多様化する学校現場の問題に対する教員の負担を減らしつつ、各教員の個性を活かした授業を可能にすることを目的としている。

教員の多忙の大きな一因である部活動に関しても、その改善の一例として「地域クラブとの連携」を推進している自治体がある。岐阜県多治見市の公立陶都中学校では、以前は顧問が終日、部活動を担当していたが、下校時間の午後5時以降の時間帯と土日・祝日は部活動を地元の外部指導員が教え、保護者が当番制で見守る地域のクラブ活動と定めている。これは「ジュニアクラブ」という制度で、競技により精通した外部指導員が部活動を指導することで、生徒の競技力アップと教師の負担軽減を同時に図っている。(6)

部活動は教員には負担になることも多いが、生徒に大きな学びと成長をもたらす。学びの機会と教員の負担のバランスを考えていく必要がある。陶都中学校のようにいくのはなかなか難しいかもしれないが、外部指導員の協力、地域や保護者との連携はますます必要になってくるだろう。

放課後講習に関しても、前述の麴町中学校が面白い取り組みをしている。放課後、学校の中に無料で参加できる「麴中塾」を開設したのだ。麴中塾では、東京大学、上智大学、東京理科大学の3大学の研究室と連携し、子供が好きで教育に関心がある大学生を厳選して派遣してもらい、塾の講義の内容も含め運営の一切を彼らに委ね、生徒たちが楽しく学べる場を提供しているそうだ。教員がする講習ではなく、より年齢が近く柔軟な発想を持つ大学生がする講習に可能性を感じる。学校が大学と連携することで、視野も広がり、地域で子どもたちを育てるという意識も出てくるかもしれない。

### 3. 最後に—教育の質を上げるためには

教員の多忙と給特法、教員の意識について思うことを書いてみた。日本では教員自身が給特法を含む教員の労働条件について学ぶ機会もないと思う。キャリア教育の場でも、大学でも、採用試験を受ける段階でもだ。働き方改革が叫ばれるようになった最近でこそ給特法について徐々に教員や教員志望者にも浸透してきたが、たとえそれを知っても、一度仕事を始めると、忙しさの中で自分自身の労働条件について考える暇もないのが実情だ。

更に、「どうせ変わらないから言っても仕方がない」というあきらめの気持ちが教員たちにもあると思う。田舎だと周囲との同調を重んじ、声を上げることがよしとせず、「我慢は美德」という考えが教員間にも存在している。しかし、疑問を持たず、自身がよりよく生きるための労働条件について自分たちで考えなければ、それこそ教師という職業が魅

力のない仕事になり、教員になりたいという若者が減ってしまうだろう。

文部科学省は、「21世紀を生き抜くための力を育成するため、新たな学びを支える教員の養成と、学び続ける教員像の確立が求められる」と言っている。学び続ける教員であるためには身体的、精神的な心の余裕が必要だ。超過勤務で疲弊しきった教員には、学び続け、生徒の興味や関心を引く授業をすることは難しいだろう。人間らしい生活、労働者としての権利が保障されて初めて教育の質は改善されるのだと思う。そのために 1)給特法を見直すこと、2)教員自身も何でもやるのが当たり前という姿勢に疑問を持つてみること、3)地域や保護者との連携の可能性を探ること、などが大切だと思う。

日常的に将来を担う若者と関われ、その成長を見られる教員とは本当に素晴らしい仕事だと思う。現場を支える教員たちが心身の健康を維持し、自ら学び続け、それを教室に還元するためにも、将来教員になりたいという若者を減らさないためにも教育現場が変わっていくことを願ってやまない。

## Reference

- (1)山形県教職員組合 青年部の教職員の平均残業時間(5月)
- (2)『朝日新聞 DIGITAL』2019年11月1日「山形若手中学教諭、残業平均89時間 県教組調査」(筆・星乃勇介)
- (3)『山形高教組新聞』1951号、2020年11月25日「20山形高教組教育長交渉—厳しい現場実態を教育長に訴える!教員の多忙化解消を」
- (4)高橋哲「給特法という法制度とその矛盾」『迷走する教員の働き方改革 変形労働時間制を考える』,岩波ブックレット,2020年 p.45
- (5)工藤勇一『学校の「当たり前」をやめた。生徒も教師も変わる!公立名門中学校長の改革』時事通信社、2018年
- (6)『日本テレビニュース』2017年6月9日19:25「“激務”の先生 どう減らす?部活動の負担」

## 編集者への便り『多忙であることと専門的研修』

—繁忙をもたらす教育行財政—

### 教室からの呟き\*

私は産休代替教員として勤務している。クラスは少人数制で3年生たち。新教育課程になり、教科書も新しくなって、ワークシートを作り直すのに大わらわでした。各学年100セット、計300セットを作るのに600時間ほどかけて、夏休みの末に  
\*日英教育研究会会員

なってようやくその作業を終えたところです。9月の中間考査について用意をしていたところ、緊急事態宣言下、9月3日から12日まで、生徒たちの登校を分散して



行うようにするという通知が教育委員会から届きました。これは一つの学級の生地たちが二グループに分かれて別々に学校に来るということです。同時に登校しない生徒にはMicrosoft Teamを使いリモートで授業をすることになります。家で授業を受ける生徒には、事前にワークシートを渡しておかなければなりません。出勤して、9月の授業で使うワークシート集をつくったところです。今後はチームで授業をするための準備が必要になってきます。

私は今68歳、この仕事を45年関してきました。「多忙」の一言です。教育の仕事は是でいいということがありませんので、自ら「多忙」にしている面もあります。

振り返ってみると、社会で何か話題になると教育の現場へ降りてきます。例えばニートやフリーターが問題になると、職場訪問、職場体験などのキャリア教育をすることになりました。職場訪問、職場体験と一言でいっても、通常の授業をしながら生徒全員分の訪問先を探し、職場を訪問して依頼し、生徒たちには礼儀作法を教え、訪問が終わると礼状を書かせ、教員がお礼にうかがうことになります。

いじめや自殺が取りざたされると、道徳教育の必要が叫ばれ、教科化されました。道徳教育をしているということで、地域の人々にアピールするために、道徳地区公開講座が始まりました。その準備のためにより多忙になりました。道徳は必要ですが地域の人にその教育を公開するとなると話は別です。今まで教科は増えることはあっても減りません。Scrap and build にはなっていないのです。とはいうものの、生徒を目の前にして力を抜くことはしません。

鈴木先生も批判しておられましたが、安倍政権のもとで始めた教員の教員免許の更新制度は教師をより多忙にただけです。当時問題になっていた“M教員”を辞めさせることにはなりません。こういっては失礼ですが、大学の講師の方はほとんど小・中学校で教えた経験がないので、空理空論が目立つことです。やっと廃止の方向に向かうことになり良かったと思います。

とはいうものの、教員の研修は必要だと思います。私は冒頭書いたように産休代替教員として英語を教えています。これまで五つの学校をその身分で訪れ、15～6人の英語教師と一緒に過ごしました。その先生たちは半数が、残念ながら訳読文法の指導法です。多分、ご自分が受けた授業をそのまま実践されているのだとおもいます。授業で文法的な説明をして、本文を訳して終わりです。教科書には様々な言語活動が用意されているのですが、扱いません。授業中に、英語で自分の考えを話したり書いたりした経験がないので、何年勉強しても話せないし書けません。

教員の多忙さは変わりません。総合、道徳、学活を含めると周22時間の授業をし、そのほかに登校指導、給食指導、清掃指導をしています。勤務時間中に授業の準備をする時間ありません。運動系の部活動を指導している教員の場合は、土日も出勤になります。

解決の方法は人を増やすことです。週20時間を超す授業になるのは教員が少ないためです。また、40人学級を30人程度に減らすことです。小泉内閣の時に義務教育の教員の国庫負担を二分の一から三分の一に削減し、不足分を地方交付税で対応するようにしたため、地方では非常勤教師（非正規教員）を増やして人件費を減らしました。これも教員の待遇を悪化させるものです。

いろいろ書きましたが、次の世代を担う子どもたちの教育は大切です。どんな子どもでも伸びる芽をもっています。どんな子どもも自分の長所を伸ばし、楽しく通える学校を創造することを使命と考えて、私はこの仕事をしています。

文責：ニューズレター編集委員会

\*\*\*\*\*

## 随 想

### 身のノートから

—2021年度の八大教育潮流—

望月重信\*

#### はじめに

編集部から与えられたテーマは2021年度の教育界はどんなものであったかということであった。ひと言でいえば新型コロナウイルスの感染症拡大に翻弄された2020年を引き継いだ2021年だった。つまり2021年も感染防止対策に最大限に気をくばりつつ教育活動に取り組んだ1年であった。

社会の変化は加速度的に進展し、複雑かつ予測困難な時代にますます突入したことは否めない。子ども一人ひとりの力を伸ばし未来へとつなぐために学校教育をどのようにして構築すべきかが課題であった年といえる。

新型コロナウイルス感染症拡大を受けて全国一斉休校が実施されたのが2020年3月2日。同年6月1日は緊急事態宣言の解除を受けて都市部の学校で授業再開が始まった。そして2021年1月7日に首都圏に2度目の緊急事態宣言が発令されても政府は一斉休校を求めなかった。全国一斉休校の実施が学校現場に大きな影響がでたことへの自覚があったのである。

政治的判断の法的な根拠が果たして妥当であるか、休校期間中子どもたちの生活にどんな変化があったのか、家庭学習にどんな変化あったかなど子どもたちの生活・学習面への影響などが注目された。

\*明治学院大学名誉教授

ここでは資料参照の紹介の域をでないが上記の問題意識から個別普遍的な問題構築への橋渡しが可能であるかどうか模索してみたい。以下、順に記す。

### (1) with コロナの学校構築をめざす

ウィズコロナ禍の学校・学級運営の問題である。教員を含めて教室にいる全員がストレスを抱えている。教育活動の制限＝規定カリキュラム編成の変更・延長＝による学級活動（集団）の解体のリスクと学びの遅れが生じるという悩み。文科省は「学校の新しい生活様式」文書を発出した（2020年5月）。3密回避、マスク着用、検温、手洗い手指消毒、うがい等。文科省は各都道府県教育委員会に各地域の学校独自の「生活様式」の創生を求めているが画一性による実施というよりも各自自治体に多様さがあった方がいい。児童生徒の家庭・家族の事情をいかに配慮するかという問題が起きた（例えば『コロナ格差』、『主婦論』、『近代家族見直し』など）。後述されるが学校構築には「令和の日本型学校教育」と「改正義務教育標準法」そして「GIGA スクール構想」などが取り上げられた。

### (2) 「令和の日本型学校教育」構築を目指して

中央教育審議会は2021年1月に『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～を答申した。同年3月には「令和の日本型学校教育」を担う「教師の養成・採用・研修の在り方について」の諮問がなされた。社会の在り方がドラスティックに変わるSociety5.0、コロナに拠る日常性の不確実性を踏まえて持続可能な社会をいかに構想し、その主体として「資質・能力」をいかに涵養するかが問われた。答申の中心的なキーワードは「個別最適な学び」と「協働的な学び」である。そこには「学びの保障」が据えられる。

答申の概要分析は別の機会に譲るがまず、「新学習指導要領」の着実な実施とICTの活用を援用しながら一人ひとりの児童生徒が持続可能な社会の「創り手」となることを目指す。「令和の日本型学校教育」構築に向けこれからの方向性を見据えたときこれまでの「日本型学校教育」（全ての子どもたちの知・徳・体を一体的に育むことを軸とした）を継承していくとした。

### (3) 少年法改正

周知のように2000年以降少年法は4回改正されている。ここでは今回の改正で20歳未満を「少年」と扱う、18—19歳を「特定少年」と規定して厳罰化を202対象視としたことに注目する。2021年6月に改正され、施行は2022年4月1日。まず今回の改正が公職選挙法改正（2015）で投票権年齢が20歳から18歳に、民法改正（2018）で成人年齢が18歳に引き下げられたことと連動する。法務省の法制審議会では賛否が歴然としていた。少年法の理念派と義務・責任派との「せめぎ合い」のものは「少年法の目的」、「少年法の適用範囲」「検察官送致」と「保護処分」等についての実効性をめぐる審議である。結局法制審議会は賛否両論を折衷して適用年齢の引き下げを見送って代わりに18—19歳の犯罪を厳罰化する要綱案を答申した（2020年10月）。ポイントは

「厳罰化」による罪の「償い」か「健全育成」にもとづく「支援」かが議論の分岐である。これは「包摂」と「排除」の社会問題性に関わる。

少年の特性に即した「保護・教育」の要請、そして「犯罪対策」の要請が「重大事件」と「一般事件」と呼応させた双方の「調和」に少年法を位置づけているようにみえる。筆者の関心は 18, 19 歳に対する中間層的存在を認めた「特定少年」である。人間存在に対する「可塑性」と「完態性」をめぐる存在論的課題に関わるからである。

#### **(4) GIGA スクール構想、一人一台端末の学びの実現**

2030 年代 50 年代に向けた教育環境を整備して多様な子どもたちに何を求めているか問う。GIGA スクール構想は 2019 年 12 月に文部科学省が発表した。当初「Society5.0」時代に対応できる人材育成のための対策、学校教育における ICT 環境の整備が急務であるという認識などがあった（(PISA2018 の結果)。構想は教育における DX の動向を睨みながら進むと思われる。1 人 1 台端末の積極的な利活用（通知；2021 年 3 月）、では「運用上のチェックリスト」、「保護者との事前確認・共有」、「活用環境の整備」（後期中等教育への接続）など設備面での進展は目まぐるしいものがある。また「デジタル教科書」導入に向けて取り組み案件が取り上げられた。例えば障がいのある児童生徒、外国籍の児童・生徒への対応、健康面の配慮から教科書検定制度をどうするか（紙の教科書とデジタル教科書との関係性）。全国学力・学習状況調査における CBT（コンピューターを活用した試験方式）移行の問題。

GIGA スクール構想は ICT 環境を生かして子どもたちが不確実で予測不可能な未来社会を自律的に生きることを目指す。また未来社会の形成に参加・参画する資質・能力の育成が求められる。しかしデジタル化の遅れを取り戻すのに急ぐあまり子どもをホモ・ファーブルとしか見做しかねない。「歯止め」を考える必要がある。筆者は情報モラル教育を超えて「デジタル・シティズンシップ教育実践」に注目している。

#### **(5) 「教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する法律」**

「わいせつ教員対策新法」成立が 2021 年度の教育論潮で取り上げられるのは重要である。2021 年 6 月「わいせつ教員対策新法」（教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する法律）が公布された。子どもを守り教育する立場にある教員がわいせつ行為をするということは絶対にあってはならない。児童生徒の権利を著しく損ない、生涯にわたり回復しがたい「心理的外傷」を児童生徒の心身に与える。この法律では「児童生徒等」とは学校に在籍する幼児・児童・生徒と学校に在籍していない 18 歳未満が含まれる。

法律の特徴として児童生徒等に性暴力等を行い教員免許状が失効・取り上げとなった者に対して、教育職員免許法以上に厳罰を課す一再免許を限定する、ということにある。そして「特定免許状失効者等」に対する免許状再授与の場合、都道府県教育委員会は「都道府県教育職員免許状再授与審査会」の意見を聴くことが義務付けられる。

国は「失効者等」の氏名、失効、取り上げの原因となった事実に関する正確な情報を把握するため、データベースの整備をする。但し同法の適応範囲は「教育職員免許法第2条1項」の規定にある者である。部活動の外部指導者等、免許を必要としない職種には適用されない。

#### **(6) 教員免許更新制廃止決定**

この制度改革は、当初（2001年4月）文部科学大臣から中教審に対して諮問がなされたことに、その端を発した。確認しなければならないのは、教員の適格性確保のための制度としての可能性と、教員の専門性を向上させる制度としての可能性の検討であった。ポイントは2006年の教育基本法改正後の「教育職員免許法改正」（2007）にある。更新手続きをめぐる課題はいままでも取りあげられてきた。費用自己負担、教員不足を解消する際の弊害など、更新制が教員不足に拍車をかけたことは否めない。教師の負担、管理職の負担、教師確保への影響、制度手続き上のミスが身分喪失につながりかねないことから、生徒との信頼関係喪失問題まで、眼には見えない教育的問題が蓄積されてきた。講習開設者からの問題提起もある（講習を担う教員確保、事務負担等）。

2021年1月、中教審答申『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して〜』が示されたのちに「教師の人材確保」問題が浮上した。更新制の存続をめぐる議論のなかで、「廃止」ではなく「発展的解消」という言葉が急遽用いられたが、あらたに「教師の学び」の在り方について、いわゆるパラダイム転換が起こっていること（society 5.0の到来・CIGAスクール構想・学級編成標準の引き下げ（小学校）・学校の働き方改革等）が論じられた。そして教員自身が学びを奨励し保障していくために「研修履歴管理システム」の構築が検討された。このシステム構築は、教職員管理と教職員の専門的職業集団の自治自律との関係に関して、事柄の“真髄”に触れる問題である。つまり、教員の学びの持続を、国（文部科学大臣）が「教員育成指標」という装置で、キャリアステージに応じ教員の能力を明確化するというものだが、教員の「当事者性」がそこで担保されているのだろうか。法令改正の動向に注目していく必要があると思う。

#### **(7) 義務標準法の改正：「35人学級化」を目指す**

公立学校の1学級児童数の上限が現行の40人（小学校1学年は35人）から35人に引き下げられた（萩生田文科大臣・当時2020年12月17日発表）。2021年度は小2で実施、2025年度までに全学年を段階的に35人以下にする。

現行では40人（小1は35人）と定められている公立小学校の上限が35人に引き上げる改正義務標準法が成立したのは2021年3月31日である。義務標準法の制定については周知のように戦後における子ども数の増加による教室確保等の問題があったからである（1956年制定）。学級基準が大規模に引き下げられるのは約40年ぶりである。中学校においては今後の検討課題となった。35人学級化に伴い教職員定数（基礎定数）

は1万4000人増やす必要があると試算される。注目点は非常勤の「加配教員」を基礎定数に振り分けるところである（教員の質低下問題が起きる可能性がある）。

「35人学級化」で学校はどう変化するのか。まず学校教育の現状、GIGAスクール構想と35人学級化を両輪の如く進めることで、どんなアウトカムが見られるか注目していきたい。子ども達一人ひとりをきめ細かく指導できる教員の育成がますます求められると思われる。「令和の日本型学校教育」を担う教師の『養成・採用・研修等』の在り方（2021年3月12日中教審に諮問）、教員免許更新制度廃止後の研修の充実は、「35人学級化」のもとで教師の実践に実質的にどんな意味をもつことにんるか注視していきたい。

#### **（8）いじめによる自殺者数過去最多**

文部科学省は2021年9月に、「いじめ防止対策推進法等に基づくいじめに関する対応について」（事務連絡）を発表した。その背景には、いじめが原因とみられる児童の自殺・死亡の報道が続いたこと、学校や教育委員会のいじめの事案に対する適切な対応で問題点が指摘されたことがある。因みに自殺した全国小中高性は499人と過去最多であった。またコロナ禍も作用していて、夏休み明けの8月に自殺が集中した。度重なるいじめに起因した自殺事件を受けて、2013年6月に「いじめ防止対策推進法」が制定されたことは周知の事実である。それは「社会総がかりでいじめに対峙するための法制定」であった。

いじめの基本方針に基づく対応を徹底していくための方法として、「重大事態」の発生によって、児童生徒や保護者が重大な被害の申し立てを行った場合には、重大事態調査の具体的な取組を進めることが謳われている。重大事態とは、心身や財産に大きな被害が出たり、通学不能になったりする場合を指す。文科省問題行動調査によると、2020年度の重大事態は723件で、過去最多を更新した。「いじめ苦」が死と結びつくことを日本社会が明確に意識し始めたのは、水戸市中学生自殺事件報道である（北澤、1985）。「いじめ苦→自殺」という「いじめ物語」への囚われからの解放について研究している北澤毅らは、「いじめ」と「自殺」の結びつきを解除する論理を追究している（北澤毅、間山広朗他編『囚われのいじめ問題』、岩波書店、2021）。北澤らの分析が教えているのは、「法」による組織的対応に依存しつつ、児童生徒に自主的ないじめ防止活動を促進することができれば、「いじめ苦→死」のなかに単に因果関係を読み取ること終わるようないじめ解決にはならないことを教えてくれる。

#### **まとめ**

本欄では2021年度の教育潮流として八つトピックを取り上げた。そしてその社会的背景構造を読み取ろうと試みた。それぞれの潮流は2021年度に個別に生じたものではない。2020年以降、新型コロナウイルス感染症の拡大感染を通じて、日本の学校の役割が再認識された。世界歴史上前例のない経験をいま生きている私たちは、一人ひ

とりそして社会全体が答えのない問いにどう立ち向かうのかが問われている。全人格的成長発達を願い、学習機会と学力保障を維持してきた日本型学校教育のフィロソフィーは、「自立した個人」の育成にあった。日本型の前に令和を被せた意味は、昭和と平成の学校教育とは異なる方向性を看取して、地域や地球規模の諸課題に応えることを求めたことにある。選択した教育論潮は筆者の恣意的な解釈によるものであり、八つに限定したことにあまり意味はない。例えば、新学習指導要領が中学校で全面实施されて、学習英単語が増加したこと、プログラミング教育の充実があったこと、東京オリンピック・パラリンピック（オリパラ）学校観戦実施とその教育的意義の問題など、教育関心の多様さを看過してはならない。いま私たちは地球的規模での持続可能で多様性と包摂性のある社会を希求していることを忘れないようにしたい。

\*\*\*\*\*

### 英国教育関連ニュース

本号では日本の教員研修制度を取り上げました。英国の教師教育事情を聴きたいと思い、本会会員でもある David Turner さんに尋ねました。

## Present Trends in English Teacher Education

David A. Turner \*

### Introduction

When starting to think about “present trends” in teacher education, it is tempting to go immediately to government websites, and the websites of providers of teacher education, and look for things that have changed in the last year or so. However, there are several reasons to resist that temptation, not least the fact that the world has had other things on its mind over the last two years, and reforming teacher education has not been at the top of anybody’s agenda. At the same time, the pandemic of Covid-19 has had a major impact on the everyday lives of teachers around the world, and prompted reflection on the question of what teachers do, how technology should be integrated into the process of teaching, and consequently how teachers should be prepared. At the moment, wherever one looks, one finds articles about the impact of the pandemic on teaching and teaching methods.

I will return to some of those issues of recent concern later. But for the moment I want to focus on the idea that teacher education is rooted in a number of fundamental

\* 日英教育研究会会員、Professor Emeritus, Glamorgan University

societal values, and that present trends often have their origins in the past, sometimes the distant past. It is difficult to frame present trends in English teacher education without, at

the very least, referring back to the 1988 Education Reform Act, and possibly going back even further still. Most importantly, the fundamental values that will have the greatest impact on the framing of teacher education are the nature of the teaching and learning process, and the balance of skills and knowledge that a teacher needs to discharge his or her professional functions. The manner in which those values are conceived will change much less rapidly than the introduction of laws or regulations, and I will start by sketching out some of the longer term developments that cast a shadow on recent trends.

### **The Nature of Teaching and Learning**

Brian Holmes (1981) has suggested that the English view of teaching and learning is based on the philosophy of Plato. Plato's view was that learning, or anamnesis, is a process of recollecting the ideal forms, which the soul knew before its memory was erased by the trauma of birth. Such anamnesis could only be achieved by the application of reason, as the senses were the source of error in thinking. In its original form, this would lead to a rather formal and abstract form of education, of the kind described by Charles Dickens in *Hard Times*. In that process, which was undoubtedly something of a caricature even at the time, children were taught verbal definitions that had little or nothing to do with their practical experience. For example, in the novel, a child who had spent much of her young life with horses was told that she had no idea what a horse was unless she could reel off a list of formal definitions of a horse's characteristics.

Paradoxically, Holmes also suggests that English attitudes are shaped by the philosophy of the empiricist, John Locke. This may have had some role in circumscribing the excesses of the doctrine of anamnesis, but in any event, the idea that education was a linguistic game of learning abstract and self-referential definitions had largely disappeared from English education by the middle of the twentieth century. What remained, however, was a rather pernicious concept of "potential".

It may seem perfectly harmless, indeed it may sound positively progressive, to say that it is the job of every teacher to help every pupil reach his or her full potential. However, in the context of anamnesis, potential can be interpreted negatively, as a limit or constraint. If learning is seen as a process of recovering lost memories, then only those elements which pre-exist as lost memories can be recovered. On this understanding, each child contains within himself or herself the limits of their possible growth. "He has reached his potential", in the mouth of an English teacher, can be understood to mean, "I have done everything possible to teach him; he has reached his limit and any further effort will be wasted". The concept of potential, therefore, has positive and negative aspects, although in the Platonic context it may lean more toward the negative.

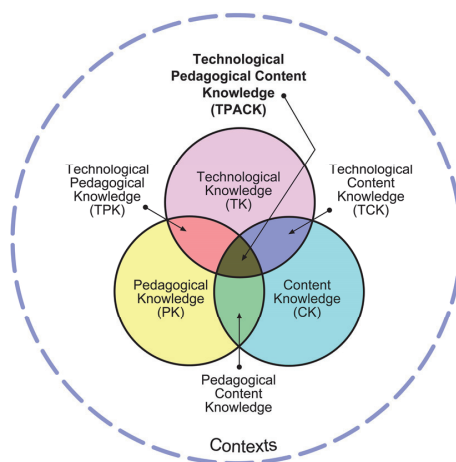


This may be contrasted with the trend of thought that prevailed in English education in the post-war period until the 1970s, which was strongly influenced by more progressive and pragmatic influences, as reflected in the Plowden Report (1967). That period was more strongly associated with a flexibility that suggested that any child was capable of anything, that potential was unlimited, and that what was needed was a professional teacher who combined theoretical knowledge and practical skill to encourage the flourishing of that potential. Unfortunately, the Plowden Report codified past changes, rather than heralding future development, and the 1980s brought something of a reversion to more traditional ways of thinking.

### The Skills and Knowledge of the Teacher

The skills and knowledge that a teacher needs to function have been described in the TPACK model developed by Mishra and Koehler (2006). This model presents three fields of teacher competence, content knowledge, pedagogical knowledge and technological knowledge, as shown in Figure 1.

Figure 1: The TPACK Model



Content knowledge is fairly self-explanatory; it is the knowledge of the subject that is being taught, the things that the teacher knows at the outset that she hopes the pupil will know by the end of the lesson. Pedagogical knowledge is knowledge about how to teach, and general ideas about teaching. Technological knowledge is knowledge of how to use artificial means and ends to achieve goals. The overlaps between fields indicate,

pedagogical content knowledge, the knowledge of how to teach specific subject content, and so on. Ideally the teacher should be functioning in the central area of technological pedagogical content knowledge, where technological means and pedagogical knowledge are coordinated in order to support the smooth acquisition of content knowledge presented by the teacher.

Leaving aside, for the moment, the question of technological knowledge, the traditional view of the teacher is that they must have a balance of content knowledge and pedagogical knowledge in order to be effective. However, exactly what is meant by “a balance” is open to interpretation. The idea of general pedagogical knowledge, general principles of how people learn and what must be done to support their learning, implies that a good and effective teacher can teach anything. And this corresponds to a rather traditional approach to pedagogical knowledge in England, whereby a teacher was accorded qualified teacher status (QTS) for a whole level of education, such as primary or secondary, rather than for a particular subject content.

That might be taken as an indication that great importance was attached to pedagogical knowledge, and that pedagogical knowledge was general and transferable. That would mean that once a teacher had attained a level of efficacy on the dimension of pedagogy, then they would be able to adapt their performance to any content that they chose. However, in practice, the opposite was true; in England emphasis was always placed on content knowledge, particularly in the preparation of teachers for secondary schools. To attain QTS for secondary teaching, a three or four year bachelor degree in a subject, indicating command of content knowledge, was always a requirement. This was to be supplemented by a single year of preparation for the postgraduate certificate of education (PGCE), part of which was devoted to pedagogical knowledge and part to the in-school practicum. And even this relatively modest requirement for pedagogical knowledge could be suspended at times when teachers in a particular subject area were in short supply. So, for example, in the early 1970s, when I joined the teaching profession, teachers of mathematics, science and modern languages were relatively scarce, and I was able to become a secondary school teacher without the qualification of the PGCE (although I did subsequently achieve that qualification).

In parallel with those developments in the education of secondary school teachers, which increased the demand for pedagogical knowledge in their preparation, changes were also happening in the education of primary school teachers. It was pretty widely assumed that what a child learns in primary education amounted to the common sense that every adult would possess, which is to say that content knowledge was not considered

to be too problematic. The two-year certificate of education, until the 1960s the standard preparation for primary school teachers, was upgraded to a three or four year bachelor of education degree (BEd), so that by the 1970s progress was being made toward making teaching a fully graduate profession, although there was absolutely no doubt that secondary school teachers, teachers who had a degree that certified their command of content knowledge that went beyond the general knowledge of the average person, were considered to be of higher status.

### **Pedagogical Knowledge Circumscribed**

Although pedagogical knowledge was always considered a poor second to content knowledge, the range of pedagogical knowledge included in the PGCE and BEd were quite broad. Pedagogical knowledge was generally taken to include a number of prominent philosophers of education, including John Locke, John Dewey and R.S.Peters, a foundation in developmental psychology, especially the work of Jean Piaget, and knowledge of the institutions and social context of education in the United Kingdom. This background in educational theory was designed to form the springboard on which professional reflection could be based. Once over the initial hurdle of managing to live in a school and control a classroom, the newly qualified teacher (NQT) would have the basis on which to build and develop his or her own professional practice. From the teacher educators' perspective, this was the end goal of the fully graduate profession.

That was not a view, however, that was shared by the average teacher. There used to be a joke that the trainee teacher would arrive at the school for their teaching practice, to be greeted by a mentor or head of department, who would tell them to forget all that theoretical nonsense that they had learned in their university or college; they were about to learn the basics of classroom pedagogy from the experts, the classroom teachers.

Of course, there was some merit in this argument. The general pedagogical theory did not help the trainee teacher to decide what to do at nine o'clock on a Monday morning, or how to deal with a particularly difficult pupil, but that was not necessarily what was intended. The theoretical pedagogical knowledge was intended to provide a basis for professional development over the teacher's career, and not only for the first year. (In the 1990s, I was coordinating part-time postgraduate courses for practising teachers who had qualified after the 1980s, and I was horrified to find they had actually heard of none of the names that I mentioned as the staple of PGCE and BEd programmes in the 1970s. These teachers were beginning to look for ways to develop their careers and build upon their experiences, but, for the most part, did not have the foundation on which to build.)

And if the theoretical programmes for teacher education had an especially weak

point, it was almost certainly in the relative lack of pedagogical content knowledge. When all was said and done, most NQTs had very limited experience of how their own subject could be taught, and they generally fell back on teaching in the way that they had been taught. I encountered this most powerfully when I was running a staff development programme for university teachers, and I and colleagues would find that junior colleagues had very fixed ideas of how their subject *had to be* taught, or *had to be* assessed, on the basis of their own experience of studying the subject, whatever it was. A major element of that staff development was trying to convince those colleagues that things could be done differently; just because they had learned in a particular way did not necessarily mean that they had to teach in the same way.

I think that it is important to note here that there is not a tradition in England, as there is in Japan, of study lessons. For the most part, English teachers regard their own classroom as their own fiefdom, and they do not welcome visitors, or perhaps will even stop teaching if another teacher enters their classroom. This privacy does not extend to the student teacher on their school-based practicum, although their mentor may not attend the whole of their classes, or discretely observe from an adjoining room. And the mentor is extremely unlikely to invite the trainee teacher to observe his or her lessons. The end result is that trainee teachers and NQTs have very limited opportunities to see how other teachers tackle similar topics, or deal with the difficulties that they face.

The net effect of this is that pedagogical knowledge tended to be even less highly regarded than it was at the official level, with many teachers convinced that pedagogical knowledge amounted to little more than a few tips and tricks for classroom management which could be handed on the NQTs: make the children line up outside the classroom so that you let them in in an orderly way; never talk to the class until they are silent; and so on. Valuable advice, no doubt, but nothing that could form a basis for further professional development, and nothing that had any implications for anything beyond the limit of the saying itself. I have said that seasoned teachers joked about dismissing the theoretical pedagogical knowledge that trainee teachers brought with them, but it was only partly done in jest. Pedagogical knowledge was regarded with deep suspicion, and many a true word is spoken in jest.

But if one person, more than any other, took the joke seriously at face value, it was Margaret Thatcher. The 1988 Education Reform Act and the changes introduced into teacher education in association with that act marked the final degradation of pedagogical knowledge in the English system of teacher education. The 1988 Education Reform Act introduced a national curriculum, so that teachers would no longer be able to have a say

in what they taught. The necessary content knowledge was specified in great detail. But, in addition to that, pedagogical knowledge was to be specified in a number of tips, tricks and “capabilities”, specified in regulations. Moreover, the balance of experience in the year of the PGCE (and the corresponding aspects of the BEd), was shifted toward the schools and away from the universities.

The result was a clearing out of the “unnecessary” elements of teacher education. In the 1970s and early 1980s, the PGCE had included a range of subjects that had little direct bearing on classroom management for NQTs. Essentially, these were the foundations: philosophy, history, psychology and sociology of education. And they included such subjects that were of interest, but not of direct application, such as comparative education. But the removal of these subjects from initial teacher education had an impact, and not only on the initial preparation of teachers. Postgraduate studies were considered of value if, and only if, they contributed to the performance of the pupils in schools. This meant that teachers would only be funded for part-time study if their studies had a direct relevance to the performance of their pupils. This had a direct impact on the viability of foundation subjects in universities. Comparative education suffered a double blow in the sense that it could no longer recruit able NQTs who had become interested in the field because they had taken an optional course in their PGCE, nor could it attract practising teachers who depended on their employer to fund them. The study of comparative education in England was severely undermined by this, but it was not alone among the foundations.

This was not simply a major practical attack on some parts of the universities’ schools of education that had previously flourished. It threatened to subvert the educational values of universities. The performance of the (future and putative) pupils of trainee teachers is, no doubt, important. But if it is made the sole criterion of the success of university students, it devalues the mission of universities to do the best for the education of their own students. It treats university students only as means to an end, the improvement of the education system, and thus converts the universities into inhumane organisations with no educational role.

In addition, with the shift of emphasis toward the school-based elements of teacher education, the relationships between schools and universities shifted dramatically, as described by Furlong (1996). In some cases universities found the role assigned to them unpalatable, or merely economically unsustainable. The more school-based programmes became, the function of universities was increasingly reduced to acting as a conduit for government funding for the employment of school-based tutors and mentors. With little

to gain financially from engagement in initial teacher education, a number of universities that had been large providers withdrew.

The response of the government was to open up alternative routes for initial teacher education, based on consortia of schools, which further reduced the involvement of universities. However, despite these changes, and diversification of the routes into education, the recruitment of teachers, and the problem of teachers leaving the profession after a few years, persist. The government and its agencies continue to play down the importance of pedagogical knowledge, and continue to talk about education as a process of transmission, of content knowledge from teacher to pupil.

### **Recent Trends**

Faced with the fact that de-professionalisation of teaching had resulted in school-teaching becoming unattractive, with difficulties of recruiting and retaining newly qualified entrants to the profession, the government has determined to double down on earlier reforms, and deliver more of the same in initial teacher education.

For example, Teach First, a charitable social enterprise based on Teach for America, has been a key player in developing a school-based initial teacher education programme in England, and subsequently in Wales. Since its establishment in 2002, Teach First has grown from its London base to cover other regions, and is now second in the Times Top 100 Graduate Employers, recruiting 1,685 candidates in 2015. After an initial five week summer school, Teach First candidates join a school for two years, with a reduced timetable in the first year so that they can pursue a PGCE (Wikipedia, 2022). And the Teach First website is liberally sprinkled with that double-edged word, “potential”, referring to the potential of both teachers and pupils. For example, in describing the impact of their work, they say that, “Together we’re creating the results we all want to see: every child reaching their potential”, and, “Learn more about how the networks we support help unlock the potential in all children, not just some” (Teach First, 2022).

However, if teacher recruitment and retention are the problem, the further extension of school-based programmes does not appear to be the answer. Teach First graduates are less likely to be in the teaching profession after five years than teachers who have entered the profession via other routes (Wikipedia, 2022). Not that there can be any objection to the idea that experience of teaching can help develop skills that may be useful in other areas of work and life, such as sales, management, politics or social advocacy. But even the words “Teach First” imply that teaching is not a fulfilling career that can offer lifelong professional development, and the development of pedagogical knowledge.

In 2021 the government launched a market review of initial teacher training. The use of the word training rather than education is significant in this context, in the light of a general trend to de-professionalisation, and a focus on practice uninformed by theory. The initial review was followed by a period of consultation, after which the government published its response, for the most part accepting the recommendations of the original review. The emphasis was again on school-based teacher development, with 28 weeks of a one year course of a minimum of 36 weeks duration being spent in school (Department for Education, 2021). The government response also notes that the quality of initial teacher training programmes is highly dependent on the quality of mentoring, and that, consequently, “it is essential that we focus on building mentoring capacity in schools” (Department for Education, 2021: 11). It should be noted that the necessary mentoring capacity was to be developed in schools, and that the role of universities in initial teacher education was not to be increased.

And in case the sense of *deja vu* is not sufficiently strong, Cambridge threatened to pull out of teacher education, and neither Oxford nor University College London (UCL) had anything very positive to say about the proposed reforms (Adams, 2021). In its response to the consultation, UCL said that the government “presents teaching as general, easily replicated sequences of activities, based in a limited and set evidence base”, which is to say the government continues to regard pedagogical knowledge as of relatively little significance in a process which is simply one of transmitting content knowledge (cited in Adams, 2021).

### **Technological Knowledge**

Over the last two years, with the impact of the Covid-19 pandemic, many educational institutions have been forced to provide more educational support on-line, and the use of educational technology has been much more widespread. This has focused attention on technological knowledge in a way that is unprecedented. It may even be that parents, forced to pay closer attention to the education of their children while they were receiving their lessons at home, may have come to appreciate the importance of pedagogical knowledge more fully. But there is little evidence that the same realisation has dawned on the government. Instead, the government has focused on keeping the schools open whenever and wherever possible, so that the transfer of content knowledge can proceed as usual.

Some of the technological knowledge that teachers have needed to confront this crisis has been relatively easy to develop. If the issue has simply been to transfer lessons onto Zoom, Microsoft Teams or WhatsApp, then, after a short learning cycle, most

teachers will have been able to master the basic technology. This builds upon a base of technological knowledge, since most teachers and pupils in the UK will be relatively familiar with the application of computers. In recognition of that ability to adapt to the new situation, the government has focused on the provision of laptop computers and wifi networking for the disadvantaged pupils who would otherwise be excluded from school. That is to say, the government has still given no indication that it recognises the importance of technological knowledge in the role that teachers play, and has instead focused on the technology. This represents a major missed opportunity, as the technological tools available to educators have multiplied very rapidly over recent years, and now would be a good moment to reflect on how they might best be incorporated into the education system on a regular basis.

Quite apart from the technology that allows the direct transfer of traditional pedagogy via the internet, which for most teachers has meant doing the same as before, but in front of a camera, there is a wide variety of educational support available via the internet. This includes video demonstrations in most spheres of education, simulations and interactive websites for many aspects of teaching (my own favourite for science education is the University of Colorado, <https://phet.colorado.edu/>), interactive tools and group working areas that have been developed commercially but can be adapted to an educational setting, and simple inspirational talks. However, teachers, who have generally been kept busy by the administrative and bureaucratic burdens demanded by government, and have not been encouraged to leave the school setting for in-service training, have been even more hard pressed in all the opportunities that are available.

More importantly, and more damaging, the emphasis on content knowledge and school-based initial teacher education has created a gulf between schools and universities. Even where universities engage in initial teacher education, the tutors involved tend to spend a great deal of time in schools, which separates them from the research and innovation activities that are university-based. The general development of initial teacher education has therefore led to an atrophy of the communication channels between educational researchers and classroom practice which are of crucial importance in ensuring that innovations can be brought into the schools.

As Lauwerys (1935) noted, the easiest way to introduce technology into the school is to use it for doing that which was already being done, especially if the new technology does it better or more easily. The real challenge is to recognise the new opportunities that the technology provides, and to use it to do things that we have always wanted to do, but have never been able to do. To explore those broader opportunities that technology offers,



a full integration of technological, pedagogic and content knowledge is required, as implied by the TPACK model. A combination of technological knowledge and content knowledge without pedagogical insight is likely to lead to a mechanical improvement of processes, but is unlikely to lead to the realisation of the full range of opportunity the technology provides. A few dedicated teachers may achieve the full integration of the different elements of knowledge to produce excellent results, but this cannot become the norm across the system without appropriate support, starting from initial teacher education.

### **Conclusion**

After a promising start to the twentieth century in moving toward a fully graduate profession, and professional development based on reflective practice, which reached its peak somewhere around the time of the Plowden Report (1967), initial teacher education in England has been in a slow process of regression, driven by a political ideology that emphasises content knowledge over pedagogical knowledge, and a distrust of intellectuals who work in universities, out of touch with the “real world”. It is true that, on average, university researchers have been slightly to the political left of governments that lean to the centre right, but it is not absolutely certain that the world that ministers of education inhabit is more real than the world of the university. The recent trends are no more than a continuation of trends that have been well established since the 1980s. Initial teacher education has become increasingly divorced from pedagogical theory, and has been handed over to practising teachers in predominantly school-based programmes.

This has been a tragedy for initial teacher education, and it would be quite reprehensible if that were the only impact. However, the effects have rippled through, and are rippling through the whole education system. An institutional separation between schools and universities has grown, resulting in schools being cut off from a source of innovation and inspiration. At the same time, teachers have not been offered, in their initial preparation, the tools for continuing professional development and reflection on their own practice. Thirty years on, few practising teachers will have benefited from the introductory foundations of education that were once the staple of initial teacher education. As a result, teachers are both ill-prepared to resist the further bureaucratisation of their work imposed by government, and hardly better placed to integrate the massive changes in information and communication technology that have taken place over the same timespan.

These shortcomings of the English educational system would be serious enough in normal times, but in a time when the pandemic stimulates us to think about the

possibilities of radical change they are really tragic. And there seems to be no end in sight. The government seems to view each failure of its policies as an indication that they had not been forceful enough in imposing the view that teaching is no more than the application of a few tricks and performances by any individual who really knows his or her subject. And in the meantime, the difficulties of recruiting and retaining teachers continue.

## References

- Adams, Richard (2021) Cambridge to end teacher training if government enacts overhaul in The Guardian, 18 August 2021 available at <https://www.theguardian.com/education/2021/aug/18/cambridge-to-cease-teacher-training-if-government-continues-with-damaging-reforms> accessed 17 January 2022)
- Dickens, Charles (1854) *Hard Times* (London: Bradbury and Evans)
- Department for Education (2021) *Government response to the initial teacher training (ITT) market review report* (London: HMSO)
- Furlong, John (1996) Re-defining Partnership: Revolution or reform in initial teacher education?, *Journal of Education for Teaching*, 22:1, 39-56, DOI: 10.1080/02607479650038418
- Holmes, Brian (1981) *Comparative Education: Some considerations of method* (London: Allen and Unwin)
- Lauwerys, J. A. (1935) *The film in the school* (London: Christopher's)
- Mishra, P., and Koehler, M. J. (2006) Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record* 108 (6), 1017-1054
- Plowden Reoprt (The) (1967) *Children and their Primary Schools* available at <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html> accessed 17 January 2022)
- Teach First (2022) Teach First website, available at <https://www.teachfirst.org.uk/> accessed 21 January 2022
- Wikipedia (2022) Teach First, available at [https://en.wikipedia.org/wiki/Teach\\_First#Similar\\_schemes](https://en.wikipedia.org/wiki/Teach_First#Similar_schemes) accessed 17m January 2022)

\*\*\*\*\*

本 棚  
図書紹介

Melissa Benn, 2018, *Life Lessons: The Case for a National Education Service*, VERSO, London

著者メリッサ・ベンはロンドン生まれで、ロンドン大学, London School of Economics で歴史を学び、卒業後 National Council for Civil Liberties で働いた。その折、後にブレア労働党内科で厚生大臣を務めた Patricia Hewitt の秘書を務めている。その後、Open University でスチュワート・ホール教授(Professor Stuart Hall)のもとで研究者として社会調査に当たった。以降、ジャーナリストとして Guardian, London Review of Book, Marxism Today など活躍し、作家として小説を執筆している。なお、Clyde Chitty との共著で自身の母について書いた、A tribute to Caroline Benn; Education and Democracy, 2000 がある。ここに取り上げる本書は、小型の本で200頁に満たない小著であるが、国民皆保険 (National Health Service) と同様に国民皆教育 (National Education Service) を制度化しようという提案を含むもので、表題の Life Lessons (命に満ちた学び) は、生きることを通じて学び、学び直すことをすべての人々に保障しようとすることを意味している。内容はつぎのようになっている。

#### 第一部 背景について (backstory)

改革までの長い道のり (The Long Road to Reform)

高まる危機、高まる意見 (Emerging Crisis, Emerging Consensus)

#### 第二部 足元から見直す (From the Ground Up)

本当に無償教育を行っているだろうか (Can We Afford Free Education?)

もし、最初に躓いたら (If at First You Don't Succeed ...)

だれのためのシステムだろうか (Whose System Is It Anyway?)

教師の専門性を取り戻そう (Return of the Professional)

#### 第三部 将来満たすこと (Future Perfection)

話し合いを変えていこう (Changing Conversation)

学ぶ熱意 (Passion for Learning)

まとまりのあるシステムにむけて (Toward a Integrated System)

#### あとがき (Afterword)

労働党政権が續いた後、保守党が政権の座についてから、英国の教育は私的なマーケット化が進んでいる。学校という名の教育施設が私事化され、監査が行われて求められるスタンダードに達していないと廃校を命じられる。競い合う教育には、かつて、バトラー法が描いた学校教育の目的規定はその影すら留めていないように見える。そのような状況に対して本書が訴えるところを十分に咀嚼したい。

\*\*\*\*\*  
**編集後記**

鈴木慎一\*

2021 年度を終えました。毎年のことながら、4 月は大学も学校も新入生を迎え入れて対

応に忙しい時期です。

昨年度は、コロナウイルスの流行で外出も自由ではなく、海外への研究出張も制約されていたことでしょう。加えて今年になってロシアによるウクライナへの武力侵略で、世の中の空気が凍り、研究も教育も暮しもどこか拘束されているようなぎこちなさを感じます。

菅内閣によって任命が拒否された日本学術会議会員指名を契機にして、学問の自由が情報系列で取り扱われるようになり、学会からの批判も公にされました。『ニューズレター』臨時号でその問題を取り扱いましたが、その中で David Turner さん（会員）の論考が私には重い意味を持ちました。彼は英国で新しい学者・研究者の組織を自前の経費で立ち挙げたことを書いていました。私は日本学術会議が税金で運営されていることに以前から疑問を持っていましたので、もう少し詳しく知りたいと思いました。

今回の教師教育に関して、イングランドでは General Teaching Council が潰され、スコットランドではそれが機能している事実について詳しく考えたいと思っていました。上記した学問研究に従事する人々の合議体を自前で作ることができる英国で、なぜイングランドでは教職者にとっての専門的自治を多少とも担保する合議体が潰されるのか。この問いは、日本の学校教育に携わる教職員が今のような位置づけを専門職として受け入れさせられているか（佐久間会員、菱沼会員、匿名希望会員の項参照）を考えると、意味を持つ新しい問いになると思うのです。ターナー会員の議論を丁寧に読んでいただきたいと思います。

図書案内で取り上げた Melissa Benn の小著が広く読まれることも願っております。

10周年記念事業としての「日本の教育」（英文：Bristol 大学出版部出版予定）の準備は進んでおります。次号で詳しくお伝えいたします。

\*鈴木慎一、事務局

以上