

教師の維持可能性と研修

そして、教師の自由を奪い、国家の意思をストレートに子どもたちに下ろそうとする教育政策が進められている。その中で、教育の最前線に立つ教師は疲弊し、現実に流されたり実践への活路を見出せないでいる教師も多い。この現実に抗し、教師の維持可能性を醸成していく力の根源は、教師の自発的な研修にこそあると思う。実践しつつ研究する現場研究者としての教師像を追求する。



KATAGAWA Kengi

北川 健次

I はじめに

子どもが関与する衝撃的な事件が相次ぎ、教育に対する国民的関心が高まっている。また、OECDが実施した「生徒の学習到達度調査」(Programme for International Student Assessment)（以下PISAと略す）の第2回目の国際比較で、日本の子どもの学力が世界のトップクラスから転落したという結果報告は¹⁾、学力低下論を一気に加速させた²⁾。これらの責任を戦後民主教育に転嫁する意見が、為政者からも出される今日である³⁾。「民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しよう」とする日本国憲法の理想を実現するためには、「教育の力にまつべきもの」として、教育基本法が準憲法的位置づけ、あるいは「教育憲法」⁴⁾として制定されたはずであった。しかし、そこに示された「個人主義」や「平等性」などが今日の教育危機の根源でもあるかのように喧伝され、その「改正」が現実のプログラムに上っている。その先にあるのは、憲法の平和原則を放棄して、日本を「戦争できる国」へと時代を逆行させる政治プログラムである。

憲法「改正」については、自民党が改憲案を発表し⁵⁾、民主党も9条「改正」の方向で動いてい

る。しかし、憲法「改正」には、過半数の国民の意思を獲得する必要がある。それには教育にまつべきものが大きいと言わざるを得ない。教育基本法「改正」は、「普通の国」を担う国民の育成こそが目的だと言える。それは、教育の主体を国民から国家へと180度転換させ、愛国心を涵養することが中心である。教育基本法は、教育が「不当な支配」を国家によって受けた反省に立つものであったことを覆すかのような「改正」である。

ところで、教育基本法が成立した当時の「教育基本法の解説」では、教育と政治の関係について、次のように述べている。「政治は現実生活ことに経済生活をいかにするかを問題にするのであるが、教育は現在より一歩先の未来に關係する。教育はあくまで未来を準備するのである。社会の未来に備えることが教育の現在なのである。」だからこそ、「政治が現実的な力と大なる程度において妥協しなければならないのに対して、教育は政治よりも一層理想主義的であり、現実との妥協を排斥するという結果が生ずる」⁶⁾のである。

このように「未来を準備する」任務が教師の仕事として負託されている。しかし、教育現場にもたらされている政治的な危機、社会や文化状況がもたらした危機、子どもの発達に対する危機は、非常に重い課題として教師に突きつけられている。

そもそも教師は、このような動きに傍観者の立場にあってはならないと考える。なぜなら、憲法・

教育基本法に宣誓し、——それはつまり、二度と戦争をくり返さないという反省を胸に刻み、「個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間の育成を期すとともに、普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす教育を普及徹底しなければならない」という、民主教育の推進者たる任務を負ったからである。そして、戦後民主教育の原点として、「教え子を再び戦場に送らない」ことを教員組合運動のスローガンにしたのであった⁷⁾。

しかし、このような重要な任務を意識しつつも、教師には、今日の子どもと教育を取り巻く状況によって、学校現場ではかかえきれないほどの課題が突きつけられている。現職教師のバーンアウトや自殺、早期退職などが増加し、教師が教師として生きていくには困難な時代となっている。身も心も疲れ果てた教師に対し、教員評価の導入等がさらに追い打ちをかけてきている。

このような教師たちが、この困難な危機の時代を生き抜き、豊かな教育実践をすすめるということ、つまり、教師の「維持可能性」を実現させることは、焦眉の課題である。従来経済学で使用されている「維持可能性（Sustainability）」⁸⁾という言葉を、あえてここに用いた。資源の枯渇や環境悪化によって維持可能性を実現できないならば、未来の世代にこの社会を託せない。同じように、生きた人間としての教師が、人間としての力を枯渇させずに実践し続けることができなければ、教育の発展に貢献できることが期待できない。そのためにはどのような方策が必要なのかを、教師の研修に焦点を当てて考察するのが本稿の課題である。

II 教師の研修権と 教育公務員特例法

教師のこの重要な任務の遂行のために、教育公務員特例法（以下、教特法）において、教師は「その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなくてならない」（21条）と明示され、教師の研修の重要性が示された。教師には「研修を受ける機会が与えられなければならない」し、「授業に支障のない限り、本属長の承認を受けて、勤務場所を離れて研修を行うことができる」（22

条）と規定されている。

しかしながら、ここで本来認められるべき教師の研修権については、国は否定的な見解を出し続けている。研修の服務上の扱いについて、文部省（当時）は、「1964年12月18日大分県あて初中局長回答」に示されたように、三分説をとってきた。それは、(1)勤務そのものとして行わせ、職務命令を持って命じ、出張扱いとするもの、(2)勤務に有益なものとなると判断して、職務専念の義務を免除の便宜を与えるもの、(3)勤務時間外を利用すべきもので、年次有給休暇によるもの、の3つである。これでは、研修内容や主催者による研修の選別が行われる根拠になりかねない。教師の自主的な研修が、(3)の年休扱いになる可能性が強い。

最近では、例えば文部科学省が2002年7月4日に発した「夏期休業期間等における公立学校の教育職員の勤務管理について（通知）」において、教師の自主研修権について、「教師に『権利』を付与するものではない」として、教師の自主研修権を否定した。このことが、学校現場にどのような事態を引き起こしたか。長期休業中の教師の研修への締め付けが強まったのである。学校を離れての研修に対しては、研修報告の強要をして、内容によってはその研修を認めないとすることまで発生している。さらには、夏期休業中も毎朝職員朝会をするという学校や、校内研修を増やして教師を出勤させ、職場に縛り付ける学校もある。

また、「初任者研修制度」は、研修によって新規採用教師の統制を図ろうと、その初年度の教師生活を締め付けてきた⁹⁾。新たに導入された「10年目研修」によっても、年間を通じたかなりの日数の研修が強制されている¹⁰⁾。

東京都では、「日の丸」「君が代」強制に反対の態度を示した教師が処分され、強制研修がなされている。現在、このような強権的な研修政策が¹¹⁾、じわじわと他の府県にも広がってきてている。物をつくるのではなく人を育てる教育の現場においては、なおさらこのような強権的な処分や強制的な研修が有効ではないことは明白である。多忙化、締め付け、威嚇等によって圧迫される状況下では、まともな精神状態でいられないだろう。そして、教員評価が賃金にも反映され、さらに教員免許更新制が導入されるという方向性が現実のものとなるならば、トップダウンの教育政策が直接的に教室にまで降りていくことになる可能性は大きい。

それは、子どもを主人公にした教育ではなく、「言われた通りに動く人間」を育成する教育になりかねない。教師の研修が自発的なものではなく、懲罰的、強制的なものであれば、圧迫、苦役以外の何ものでもない。

ところで、教特法にいうところの「研修」とは、「研究」と「修養」という2語の短縮形である。「研修」について、「修養」が含む積極的な意味を、堀尾輝久は、「教師の仕事が、教育の科学化という課題だけではおおいえない、厳しく、ゆたかな、創造的・探究的過程でもあるからにほかならない」と述べている¹²⁾。つまり、「教師には科学者としての資質、芸術家としての個性、そしてなによりも人間的ゆたかさが不可欠」であり、それは、「不断の研究と修行の過程だ」と言えるだろう。

さて、この研修について、1948年12月9日の教特法提案理由で、当時の政府が以下のように述べている事実は見逃せない。

「教育公務員が、その職責を遂行するためには、当然研究と修養に努めなければならないのであります、それは単に教育に従事しておる者の義務としてののみでなく、権利としても研修をなし得るような機会を持たなければなりませんので、従来単に自発的に行っておりましたが、これを法の根拠のもとに行うことができるようにならしたのでござります。」¹³⁾

つまり、教特法は、教師の研修権を法的に認めたものであるということである。教育行政の任務は、研修の奨励、研修の機会や施設の設定であって、強制ではないのである。近年、地公法を盾に、研修の強制が行われているが、教育公務員には、その名通り「特例」としての研修が認められている。一般公務員の場合は、地公法によって、研修が、「その勤務能率の発揮及び増進のために」行われるものとなっており、それは、「いわばその手段として他律的に課されるもの」である。

しかし、教師の研修はこれとはその質を異にする。「一人ひとりの子どもの潜在的な可能性を的確に捕捉し、これを豊かに開花させていくために」教師の自発的で日常不斷の研修活動が求められる。よって、「教師の研修権、研修の自由は、教師の研修権、教育の自由の核心をなすもの」と言えるのであり¹⁴⁾、教師はこの立場で研修をすすめなければならない。教師の研修のあり方を示すものとしては重要である。しかし、教師の研修の自由が

後退させられている現実とともに、教職員組合の中でも、研修に対する方針の位置づけが低いのではないかという危惧を抱かざるを得ない。

このことに関連して、久保富三夫は、今日の研修統制に対し、教師側の態度を批判し危惧している。「教員や教育運動の側が厳しい研修統制にたいする批判・抵抗のみに終始して、1990年代末からの『自主研修奨励』という政策『転換』を見逃すのではないか」と述べた¹⁵⁾。それは、「教育職員養成審議会第二次答申（1998年10月29日）が自主研修（修士課程への長期在学）奨励とその条件整備（校務分掌、勤務時間の割振り、授業時数の軽減）の必要性について指摘している」ことを根拠にしている。また、長期休業中の研修計画と報告書提出に関して、管理統制的性格を持つのか、それとも積極的性格を持つのかという問い合わせをしている。筆者はこの点、後者の立場である。積極的に承認研修をとって、自主的自発的研修を実行すべきだと考えている。なぜなら、それは、自己の教育実践記録をまとめたり問題関心に対する研究に取り組んだりして、教師の専門的力量を高めるチャンスだからである。

III 教育先進国フィンランドの現実

わが国では教育基本法を「改正」する論議がなされているにもかかわらず、逆にこれを生かす取り組みが¹⁶⁾、海外で行われて成功を収めたと言うのである。それが、先に挙げたPISAの結果、学力が世界のトップレベルだと言われたフィンランドである¹⁷⁾。このフィンランドの教育を調査した結果から、次のような注目点が挙げられよう¹⁸⁾。

フィンランドの教育水準を高めている要素の第1は、何より教師教育の質の高さである。フィンランドの教師は、原則として修士号をもっている。また、学級担任教師は教育実習が半年という長期にわたっている。そして、教師の社会的地位と、信頼度の高さが、教職に就く人材の優秀さを物語っている。「教師は、その専門性の自立的で協同的な開発者となれるように支援され、社会的に尊敬されるべきである」ことが根底にあり、「授業者であるだけではなく、子どもの成長を支える広い意味での教育者を育てる」「教師教育の学問的水準を上げる」「理論的学習と実習との統合を図る」

「教育学的学習と教科的学習を結合する」という本質的な視点が、教師教育に込められている。また、現職教員の研修が年間3日間の権利を与えられていて、大学が提供する多様な研修プログラムを自由に選択して受講している。

教師の質の高さは、社会教育にも生かされている。学校が普通午後2時に終わり、放課後、教師は当然教材準備をする。その後は家庭訪問をしたり、地域社会での学習会の講師をする。これは、教師が修士号以上をもっているインテリゲンチャであることが根本にある。

第2に、教師の裁量権についてである。1992年に教科書検定制度の廃止、94年にカリキュラムの大綱化が実施された。後者では、教育内容に関する国家規制を大幅に緩和し、裁量権を地方自治体・学校など、現場により近いところに委譲することを可能にした。このことは、教師の力量が大きく問われることになる。責任の重大さは、逆に教師のより積極的、自発的な研修を引き出すと言えよう。具体的なカリキュラムづくりは、教師の専門性発揮につながっている。

第3に学校の教育環境である。主な点として、教育に平等の機会が与えられていること、教育が総体的に無償であること、差別・選別を廃した総合制教育であることなどが挙げられよう。

就学前段階から高等教育段階まで、公立・私立にかかわらず無償であることが、教育の機会均等を保障した。さらに、学校内における能力別指導やランキングの否定をし、非選別型の教育を行ってきた。選別されない多様な背景を持つ子ども達に対応する方策として、少人数制の学級編成が行われたのである。OECD平均の24.6人をさらに下回る19.5人という学級規模であった。日本の40人とは比べものにならない。学校規模は、小学校で平均70名、中学校で平均150名程度である。また、授業が多くの場合2学年複式で行われていて、同じ内容を二度教えられるために学びの質が高いとされている。

このような環境条件のもと、学校教育の特色は、グループ学習、助け合いの学習、総合学習が挙げられている。テストも序列もない競争原理とは無縁の教育を実施している。また、特別なニーズを持つ子どもへの教育は、普通教育においても特別教育においても、個別のシラバスを策定して、個人の選択を基本に充実した制度が、国の保障を背

景にして実行されている。

このようにフィンランドの教育の現実を一瞥すれば、日本の教育との大きなギャップを感じざるを得ない。フィンランドの教育視察をした庄井良信は、フィンランドの高い学力水準が、日本のような「競争と淘汰」で脅す教育システムの結果ではなく、「教育の機会においても、結果においても、『公正と平等』を最優先し、教育現場の教師たちの自由裁量と自己決定に基づくコラボレーションをたいせつにしてきた教育の結果」だと見ている¹⁹⁾。

IV 「専門職」としての教師

(1) 反省的実践家としての教師像

教職は「専門職」であると言われる。しかし、その専門的力量は何かと問われれば、佐藤学は、相反する二通りのアプローチがあると言う²⁰⁾。一方は、教師は「技術的熟達者」(technical expert)とされる考え方で、これに対して、もう一方は、「反省的実践家」(reflective practitioner)であるとされる考え方である。

佐藤は、ドナルド・ショーンの理論に学びながら²¹⁾、この「反省的実践家」としての教師像を提起している。彼は、教師の専門性を「教職を、複雑な文脈で複合的な問題解決を行う文化的・社会的実践の領域ととらえ、その専門的力量を、問題状況に主体的に関与して子どもとの生きた関係をとり結び、省察と熟考により問題を表象し解決策を選択し判断する実践的見識(practical wisdom)」に求め²²⁾、そのあり方として、「教師は経験の反省を基礎として子どもの価値ある経験の創出に向かう『反省的実践家』」と位置づけている。

「技術的熟達者」は、「専門的力量を教育学や心理学にもとづく科学的な原理や技術で規定する考え方」であって、「『効率性』(efficiency)『有能さ』(effectiveness)の原理を基礎としており、教育結果の生産性や学習の能率性を求めて競い合う産業社会と大衆社会の要請に応じ、学校の画一化された文化や官僚的な組織に順応する性格を示している」²³⁾のである。

「反省的実践家」は、「『教師の自律性』(autonomy)と『見識』(wisdom)に基礎をおいて

おり、知性的自由と個性的多様性を保障する民主主義社会と調和し、その社会を標榜する性格を示し」、「省察」と平行して、「理論的な概念や原理を実践の文脈に対応させて翻案する思考活動」としての「熟考」(deliberation)を行うとしている。そして、「技術的熟達者」よりも、「はるかに複雑で複合的な実践を進めており、彼らの実践は、文化的、社会的、政治的、倫理的実践の複合体として展開されている。そこで展開される授業と学習は、教育学と心理学の範疇を越えており、文学、芸術、社会学、政治学、経済学、文化人類学、言語学、倫理学、哲学など、人文・社会諸科学のほぼすべての領域の理論的知識が関与するものとなる」と述べている²⁴⁾。

今日のような根深い子どもの課題に取り組むことにおいて、教師は、メソッドやテクニックのみに傾倒するのではなく、佐藤の言うような「反省的実践家」像をめざすべきであろう。そのためにも、教師の研修は、「自主的」「自律的」であり、内容的にも多岐にわたり、自己の実践を深く追究するものであるべきだと言えよう。

(2) 「profession」としての教師像

さて、今一つ教師を専門職と見るに際して、それは「profession」なのか「specialist」なのかという議論がある。専門職の語源は前者であり、もともとは神学、医学、法学の3職業を「profession」と言い、その後教師もそう呼ばれるようになつた。それらの職業には、公共的使命と社会的責任が付託されていると言える。そのことは、語源の発生時期から今日まで変わっていないだろう。

この公共的使命と社会的責任を念頭において、柳ヶ瀬孝三は、教育も含めて医療や福祉などの労働を「人間発達を保障する労働」と呼んだ²⁵⁾。これは、本来「地域や家族の共同体の内部にあって共同体の成員の発達をささえあってきた共同体内部労働が、『社会化』されてきたもの」だとした。資本主義の発展は、労働者・住民が家族や共同体内で人間発達を保障する労働の機会や条件を奪ってきた。それが、このような労働を行う専門的力量をもった人びとを生み出す契機となった。つまり、「労働者や住民の貧困化という契機をとおして、社会のなかの専門的職業」として生まれてくるのである。ところが、わが国にもみられるよう

に、資本主義が独占段階に入ると、教育は侵略戦争へと国民を動員するためのイデオロギー注入の道具にされた。戦後、憲法体制によって一定の民主主義的制度化が確立されたように見えたが、今日の新自由主義政策によって、人間発達を保障する公共サービスは後退し続けてきた。さらに、経済のグローバル化を支える人づくりのための道具とされ、画一的、技能的な面が要求されている。教職とは、その「業務を定量的な部分に分割して、規格化・画一化し、技能労働をもってこれにあてるというわけにはいかない」のであるが、そのような官僚化した労働には、競争と管理がはびこり、もはや意欲もやる気も見出せなくなつていくだろう。

小嶋昭道は、柳ヶ瀬の提起に賛同して、教師の仕事は「人間を労働対象にし、高度の専門性が要求される労働であり、人びとの権利としての発達を保障する労働である」と述べた²⁶⁾。その中でも「高度の専門性」については、柳ヶ瀬の発言を引用して、「資本主義的なコスト原理を優先した分業を導入するわけにはいかない、むしろ人間の発達保障を大目的とした各種分業の総合化、協業化こそが要求されるし、そのような総合化の能力をもそなえた専門性」²⁷⁾と解釈している。ここで言う「総合化の能力」こそが今求められている教師の力量であり、「profession」の指すところである。

小嶋は、その力量とは、「子どもの中に今日の状況をとらえ、現状と現実を変革していく可能性のあることを見出す力量、今日の状況を科学的にとらえ、変革の展望を自らのものにする力量、教育を人民の事業としてとらえ、社会的視野で勤労人民の生活や要求を理解し、それを住民自身のものに組織する組織者としての力量、その土台の上に学校教育固有の仕事つまり教科指導と学校内外での子どもたちの生活主体を形成すること」²⁸⁾と規定している。

このように考えてくると、教師の専門性は、教育学のみに支えられるものではなく、多岐にわたる分野の学習によらざるをえない。

(3) 「現場研究者」としての教師像

小嶋は、柳ヶ瀬の提起を踏まえつつ、専門職としての教師像を「現場研究者」として描いていく²⁹⁾。小嶋は、かつて臨教審が要求した教師の力

量が「部分労働者としての『専門職』に要求される程度の能力」だとし、教師の仕事は、その労働対象が生きた人間であり、「人類の蓄積、文化的諸価値を伝達することを通してかれらの能力と人格の発達を達成させる労働」だと述べた。そして、教師の資質・力量を、「人間として生きることにかかわって教育の総体をとらえその達成に努めること」と表現している。そして、「働くものの主体形成が広い意味での教育的課題であり、学校教師が面と向かっているのは未来に生き、未来を作る子どもたちであることを念頭におく必要がある」と付け加えている。つまり、教師自身も主体形成を達成させなくてはならないのである。そのための契機が研究にこそあると小嶋は述べた。その意味において、教師は「研究者であり、現場に基礎をおく研究者」、つまり「現場研究者」と位置づけられたとした。

筆者は、ここで述べた「反省的実践家」、「profession」、「現場研究者」それぞれが、同じ方向性を示していると考えている。それらには、子どもと教育の現実に深く分け入り、的確な現状認識と実践の方向性を持つこと、そして、その背景に幅広い学習成果があり、「実践しつつ研究する」という姿勢がそれぞれに貫かれていると言える。

VI 教師の維持可能性を導くための試案

今日の社会のなかで、教師が生きて行くには、「研修」なしには無理である。経験と惰性だけでは、行き詰まってしまうだろう。「研究と修養に努める」ことは、つまりは教師の「維持可能性」を高めることになるだろう。

教師の研修を推進しその維持可能性を導くために、以下の提案をしておきたい。

- ① 学級定員をせめて欧米並みの25人～30人以下にし、段階的にフィンランド並みの20人に近づけ、子ども一人ひとりに目が行き届く教育環境をつくる。さらに、教員増により教師の授業時数を減らし、1単位時間の授業に対し1時間の授業準備の時間を与える。
- ② 教科書の検定制度を廃止し、学校・教師に教科書選択権を与える。また、指導要領の法的拘束力を解き、教育課程の自主編成権を各学校や

教師に委譲し、子どもの現実に見合った教育課程の編成ができるようにする。少なくとも戦後最初の学習指導要領の精神に立ち戻る。

- ③ 放課後や長期休業中等の自主的自発的研修を奨励し、勤務地を離れて、例えばサークルなど自主的な研修ができるように配慮する。
 - ④ 教師の研修活動に対する費用を支給する。給与に手当として図書費や研究会参加費用も含めて支給する³⁰⁾。
 - ⑤ 大学院での研修を奨励するために、休職ではなくて有給で、少なくとも共済掛金等の支給程度は支出されるような配慮をする。また、大学院派遣に際しては、本人の希望を重視して、大学側の選抜をもとに行政が派遣を追認する。修了年度まで勤務場所を離れられるようにする。
 - ⑥ 初任者研修制度や10年目研修など、義務づける研修制度は廃止し、現場で教師を育てる方向で環境づくりに努める。
 - ⑦ 教育センターの研修内容には、現場の声を反映させ、また教職員組合や教育サークルなどの意見も尊重して、自主的自発的研修の支援を最優先課題にする。また、センターに教育研究図書館を設置し、常に利用できる研究場所として整備して位置づけ、教育研究図書の購入も推進する。そして、大学図書館や公立図書館、各種資料館・博物館等との連携を強め、教育研究の充実を図る。
 - ⑧ 教職員組合は、教師の大学院研修など自主的自発的な長期研修を奨励し、希望者が研修を受けられるように取り組む。また、派遣者の選抜に際して差別や恣意的な選別のないように監視する。
- 若干補足しておくと、①～⑦は主として行政への提案あるいは制度改革、制度運営の改善の提案であるが、⑧は、教職員組合に対する提案である。とくに研修の問題は、行政のみならず、組合にとっても重要であり、また、困難な課題でもあるということを意識している。なぜなら、組合内に、研修よりも活動を優先させようという傾向が、少なからず存在するからである。逆に、研修の優遇等によって、行政にからめとられない強い主体性を貫かなくてはならないことは確かである。

VII おわりに

以上、本稿で考察してきたように、危機の時代にあって、教師は、学校、教育をめぐる様々な困難に対峙しながら現場の課題を分析し、どのような実践を構想して取り組むかという大きな課題を背負っている。そのためには、教師の自主性に基づいて、自己の課題意識を持てるような研修条件が整えられるべきである。これは、やはりフィンランドの教育政策に見たように、教師の自発性、自主性が高められるものであることが求められよう。前述したような条件の整備は欠かせないだろう。

教師の研修は、それによって教師自身が人間発達を遂げ、今日の困難な教育現場に、実践の活路を見出し取り組む原動力をため込んでいく、いわば教師の「維持可能性」を醸成するものでなければならぬと筆者は考える。教師にとって、自主的・自発的な研修こそがその「維持可能性」を切りひらくものであると言えよう。そして、教育を豊かにする制度的な支援のもと、教師が、「実践しつつ研究する」現場研究者として、より質の高い実践を求めていくことが望まれる。

注

- 1) 2004年12月7日にその調査結果が発表された。この調査は2003年に実施されている。これによれば、数学的リテラシーが1位から6位に、読解力が8位から14位に落ち、上位8カ国と有意差を示し1位グループにはないことが明らかとなった。日本の学力が世界のトップクラスから転落したと、新聞各社が報道した。
- 2) この結果の報告を受けて、すぐに中山成彬文部科学大臣（当時）は、学習指導要領の見直しを明言した。そして、現学習指導要領の目玉でもあった「総合的な学習の時間」の授業時間を縮減することや授業日数を増やすことなどを示唆した。そして、文部科学省は、2007年度から全国で学力テストを実施することを発表した。また、中教審は、学習指導要領を見直し、国語・算数・理科の授業時数を増やすことや小学校への英語の導入なども示唆した。夏期休業中のサマースクールによる学力補充なども検討している（2006年2月8日付『読売新聞』に、中

教審教育課程部会の経過報告が報じられた。また、2月14日付『しんぶん赤旗』によれば、国が各教科の到達度目標を明示し、その到達度を全国一斉の学力テストで把握・検証するということ等がその主な内容であることを報じている）。

- 3) 例えば、森喜朗元総理は、教育改革国民会議での挨拶で、戦後教育が「知・徳・体の調和を欠いた知識偏重教育」「平等が行き過ぎた結果、個性が軽視され画一化が進んでいる」などと述べている。（『いま、読む「教育基本法の解説』』民主教育研究所、2002年、181-231頁）。
- 4) 同上書、86頁。
- 5) 自民党は、結党50周年を迎えて、「自主憲法制定」という念願の課題を実現させようとして、「憲法草案」を発表した。これは憲法の「改正」どころか、自衛隊を軍隊に昇格させ、日本を戦争できる国へと転換させる、いわば新憲法となる内容であった。
- 6) 『いま、読む「教育基本法の解説』』（民主教育研究所、2002年）165-166頁。
- 7) 1947年に日教組が結成され、「1951年の第18回中央委員会で、全面講和要求と再軍備反対を運動課題とし、『教え子を再び戦場に送るな』のスローガンをはじめてかけた。』（『新・教職員組合読本』統一労組懇教職員部会編 学習の友社、1985年、135頁）。
- 8) 1987年にブルントラント委員会が「持続的発展とは、将来の世代が自らの欲求を充足する能力を損なうことなく、今日の世代の欲求を満たすこと」という提起をした。これが持続可能な発展（sustainable development）の最初の提起であった。宮本憲一は、この「持続可能な発展」に対して、「維持可能な発展」という訳し方をとっている。これは、都留重人の主張に賛同したもので、「前者が主体的に開発を持続するために環境を保全することをしめしているのに対し、後者は地球という客体を維持できる範囲で経済や社会の発展をすすめる」（宮本憲一『日本社会の可能性』岩波書店、2000年、14頁）ことを示すものとなる。また、「永続的」と訳する場合もあるが、筆者は、「維持」の方が、自発的なニュアンスを感じさせて、宮本氏と同じ「維持」を選択した。これを、教育現場に当てはめて「教師の維持可能性」とした。
- 9) 初任者研修制度は、1987年度から始められ、翌88年度から全国実施された。この制度によって、①条件付き採用期間が6ヶ月から1年に延長され、②年

- 間20～30日のセンター研修と70日ほどの校内研修を義務づけ、③当初は洋上研修も行われていた（藤井誠二『これが初任者研修の実態だ』あゆみ出版、1988年）。
- 10) 2003（平成15）年度から実施され、長期休業中に教育センター等で20日程度、課業中に校内を中心に20日程度実施することが求められ、研修終了時には評価を行うとされている。
- 11) 詳しくは、「特集・暴走する東京の教育」（『教育』2004年12月号）を参照。
- 12) 堀尾輝久『新版 教育の自由と権利』（青木書店、2002年）259頁。
- 13) 浪本勝年「教師と教育裁判」（教師教育学会編『講座教師教育学 I』2002年）140頁。
- 14) 『教職員の権利全書』（日本教職員組合編、労働旬報社、1984年）61頁。
- 15) 久保富三夫・土屋基規「教師の専門性と研修の自由」（『教育』2003年6月号、国土社）8頁。
- 16) 庄井良信・中嶋博編著『フィンランドに学ぶ教育と学力』（明石書店、2005年）251頁。とくに教育基本法第3条の「教育の機会均等」の原理をあまねく実現しようとしたと述べている。
- 17) PISAの結果によれば次の通りである。フィンランドは、2000年の調査では、読解力1位、数学的リテラシー4位、科学的リテラシー3位であった。ところが2003年の調査では、読解力及び科学的リテラシー1位、数学的リテラシーが2位、問題解決能力3位と、いずれの分野でも好成績を収め、フィンランドの教育が注目を集めた。フィンランドには、教育調査に訪れる各国調査団が後を絶たないとのことである。
- 18) フィンランドの教育に脚光が浴びせられている。ここでは、その実態を知るために、実際にフィンランドの教育状況を調査して著された、庄井・中嶋編著、前掲書及び『教育』2005年6月号「特集 なぜフィンランドの子どもたちは『学力』が高いか」から、以下の部分は引用及び参照した。
- 19) 庄井・中嶋、前掲書、258頁。
- 20) 佐藤学『教師というアポリア』（世織書房、1997年）57-60頁。
- 21) 詳しくは、ドナルド・ショーン『専門家の知恵——反省的実践家は行為しながら考える』（佐藤学・秋田喜代美訳、ゆみる出版、2001年）を参照のこと。
- 22) 佐藤学、前掲書、58頁。
- 23) 同上、60頁。
- 24) 同上、65頁。
- 25) 柳ヶ瀬孝三「人間発達を保障する労働」（基礎経済科学研究所編『人間発達の経済学』青木書店、1982年）143-177頁。
- 26) 小嶋照道「現場研究者としての教員の主体形成」（基礎経済科学研究所『労働と研究』第10号、1987年）75頁。
- 27) 柳ヶ瀬孝三、前掲書、154頁。
- 28) 小嶋昭道、前掲論文、78頁。
- 29) 小嶋昭道、前掲論文、67-82頁。
- 30) 支給額に対しては、明確な金額は規定できないが、筆者の意見としては、とりあえず月額5,000円である。それは、筆者の書籍購入費の現状から考え、教育関係書籍が一冊2,000円前後として月二冊、雑誌購読料として1,000円とした。
- （きたがわ けんじ 所員 小学校教員）