

特集
2

私を支える本や人 ——教師の育ちを考える

ともだちへの暴言がすぐに出てしまう子ども。勉強が遅れがちな子ども。どの学級にもそのような子はいる。教師は、子どもたちに手を焼きながらも、どこかで愛おしさを覚えながら毎日を過ごしている。そうした揺れる思いを抱えつつ、「どの子もしあわせになつてほしい」という希望をかたちにするのが教師のしごとだ。それは、子どもの本音に専門性をかけて応えていくこともある。

しかし、いま、教師の専門性を軽視する政策が相次いでいる。文科省は、教職を「高度な専門職」とし、先の中教審答申（2022年12月）でも「教員が誇りをもって働く」ことを重視する、と口では言う。だが、その言葉とは裏腹に、行政が求める能力開発のための研修などで、教師の自由と主体性を奪っているのが現実だ。

だからこそ、教師にはこの不条理な現実には流されない自分を支えるものが必要となる。それは、教師一人ひとり異なるだろうが、本特集では、自分の教育観を形成する土台になった本や人を、主として若い教師たちに語ってもらった。

特集2

私を支える本や人——教師の育ちを考える

教職改革に「戦い抗う」

教師のオルタナティブな主体化はいかに可能か

仲田康一 NAKATA Kouichi

政策は、特定のことをせよと命じることはほとんどない。実践について命令したり決定したりすることもない。他ならぬこととして、それは、創造的な応答の幅を狭めるのである。

(Ball *et al.* 2012: 3)

『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」（2021年1月）は第10期中央教育審議会の集大成と

なる答申であったが、これを引き継いで約2年間の審議を行ってきた第11期中教審は、『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について」（2022年12月）と「次期教育振興基本計画について」（2023年3月）を初等中等教育分野の重要答申として示し、任期を終えた。

これらの答申は、いずれも新型コロナウイルス感染症を時代背景としている点で特徴的であるが、も

PROFILE

1982年群馬県生まれ。法政大学教員。
趣味は常備菜づくりとミステリー小説を読むこと。

うひとつ、「教師不足」を現状認識として認めた答申であったことも注目される。特に、2022年12月に出された答申は、「教師不足」への対策に紙幅を割いたものとなっている。

だが、既に本誌で佐藤(2023)が指摘しているように、その内容は、採用試験の早期化、採用ルートの変換、教育実習時期の柔軟化といった彌縫策ばかりだった。これまでそれほど規制を強化してきた養成政策は、いざ教師不足になったら、「大学における教員養成」や「相当免許主義」の原則さえもかなぐり捨て、二種免許・特別免許・臨時免許で対応するとの方針である。「教師自身も志気を高め、誇りを持って働く」であるとか「変化に背を向けるのではなく、訪れる変化を前向きに受け止めていく」といった意気軒昂なレトリックの空疎さは、直視しがたいほどのものだった。

P D C A サイクルを各所で稼働させるよう求めてきた政府だが、自らの「検証改善」を進める気はないようだ。例えば、「採用倍率の低下や教師不足」について、答申は、「近年の大量退職等に伴う採用

I を設けるのではなく、学校教育が本当に生徒たちにとって役に立っているのか、それが競争力につながっていくのか、そのような観点をやはりK P I にすべきではないか」との発言が見られる。これが象徴するように、政府の政策や条件整備そのものを検討対象にすることは徹底的に忌避され、地方・学校の責任だけが問われる構造になっている。

上位目標と当初計画の過剰重視

しかし、このような傾向は今始まったことではない。「義務教育の構造改革」と銘打った中教審答申(2005年)は、国が目標を設定し、地方や学校がその実施過程に責任を持つとともに、評価を通して質を保証するという体制を提言した。以降の教育行政環境においては、地方分権・学校分権など、単位組織の自律性が表面的には強調されてきたものの、実質的には、個々の経営単位は上位主体が決定した所与の目標と指標の中で、システム総体に適合的な形で自らを経営する「限られた範囲内の自律的裁

者数の増加や既卒の受験者数の減少、産休・育休取得者や特別支援学級の増加等が要因」と述べている。もちろんそれらの要因があることは否定しない。だが、大学生に対するある調査によれば、教員を諦めた理由として、「労働時間が長く、部活動や行事などで休日出勤も多いことを知ったから」が他の理由を圧倒してトップである。業務量の問題、給与制度の問題、正規教員の採用控えによる講師依存体質など、検証すべきことは数多あるのではないか。教員免許更新制についても、それが潜在層を削り取ってきたことについて十分な言及もないまま、「発展的解消」と言葉遊びをして済ませてよいのだろうか。

エビデンスに基づく教育政策を謳う教育振興基本計画の審議では、たしかにデータを用いて第3期計画の検証が行われた。しかし、そこで検討されたのは、もっぱら地方や学校での進捗・達成状況であった。自らを省みないのは、文科省だけではない。内閣府の経済財政諮問会議では、例えば「学校の先生の配置など、配慮すべき事項が多いということはよく分かっているつもりだが、そういうところにK P

量権」(石井2022・112)の行使が求められてきた。しかも、先に見たように、上位主体が設定する目標や資源配分等の妥当性は問われず、政府は無謬の位置に免責される。大野(2019・41)は「2000年代半ば以降の教育行政環境」を、端的に「資源面の学校裁量拡大の停滞状況における教育の水準保障の文脈追加等」としているが、まさに、条件整備を没問題化したまま、達成要求は充進する状況が常態となってきた。それは例えば、デジタル化・コロナ対策・「新指導要領の着実な実施」・そして働き方改革を同時に進めよ、というようである。多数の目標や「過積載」な教育内容を、限られた資源で達成しなければいけない現代の学校で重視されるのが当初計画である。「遊び」を設ける時間的・人的・物的余裕に乏しく、計画がズレたら、必要事項を消化しきれない可能性が出てくるからである。そのため、「計画段階(目的・手段)の緻密化」(大野2020・88)が進行する。

本来、集団における複雑な相互行為、とりわけ教育は、様々な計画ハズレ、すなわち計画にないこと

が随伴する実践である。また、教師の仕事が創造的・即興的な性質を持つことを踏まえれば、計画のない実践もまた意味を持つ。

にもかかわらず、所与の目標を不動の前提に置いたまま、Plan（当初計画）がどれだけ達成されたかをCheckすることが求められるのがPDCA体制である。つまり、PDCAを本気で回し続けることは、あらゆる偶然性を排除し、当初計画や目標達成の「必然性を追求するシステム」（古川2017・19、強調原著）を目指すことに他ならないのである。そこに「見通し違い」が存在してはいけないし、遡してもいけない。「振り返り」を行う余裕もない。あるのは、当初計画の緻密化とその検証だけであり、万が一その進行状況が芳しくなければ、責任を持って、自らや子どもを駆り立てねばならない。

PDCA下における教職改革の特徴

このようなシステムの下で進められる教職改革は、次のような特徴を持っている。

との関連付けを伴う比較競争が促される。こうして、私たちの日常を物理的・認知的・情緒的に取り囲む組織の中に、望ましいもの、無難なもの、白眼視・危険視されるものが、暗黙的に共有される。子ども「の逸脱」に際しては、全校一致して学校の指導方針を適用し、授業規律を優先すること。研修履歴を管理し、自らに「力があった」ことを示す書類技巧を凝らすこと。単元的に必要なものに、教育委員会の指導どおり、デジタル端末を活用した研究授業を組むこと——例えばこのような形で、是認される振る舞いの相場感が組織内にできあがっていく。

以上に通底する形で、次の二つの特徴がある。第三に、独特の言葉——英国の教育社会学者であるS・ボールが言う「政策ディスコース」すなわち「特定の考え、トピック、話者の特権化し、それ以外を排除する」言説（Ball 2021: 9）——を伴っているということである。人材育成、学習成果、質保証、説明責任、エビデンス、教育DXなど、一度は疑問符が付く言葉かもしれない。しかし、多忙化の

第一には、その専門職性において、脱専門職化と官製の再専門職化が進んでいることである。個人や職業集団としての自律性は軽んじられつつ、詳細に項目化された行動や能力のリスト化により、再専門職化が試みられる。学校スタンダードなどによる指導方針や、地域における授業マニュアルを設定し、一斉・一律の適用を求めることは、その典型である。また、教員養成におけるコアカリキュラムの導入や、教員育成指針に基づく指標化も進行している。いまや教師は、政府の計画や目標を実現するため柔軟に配置可能な人材と位置づけられ、「一生研修を受け続ける教師」として、詳細に項目化された「実践的指導力」のスタンプリヤーを促されている。

第二に、組織を通じて人々の関係や内面の中に貫通するということである。PDCAサイクルがそうであるように、教師は、所与の目標や計画（Plan）に統合され、全体の権力とプロジェクトに捕縛される一方、各々の責任は検証され（Check）、分断される。学校の組織目標と自らの実践目標をリンクさせ、その達成度を可視化するとともに、評価と処遇

中で、個人の思考と時間は細切れに切り刻まれ、認識は鈍麻する。こうして作り出された危機に新たな語彙が滑り込み、教師であるとはどういうことか、学校とはいかなる場か、公教育は何のためにあるのか、自分は教師としてどうありたい（ありたくない）のかという認識や信念を、深いところで変えていく。

第四に、単に抑圧的だけでなく、インセンティブ構造や、組織と個人の目標設定に働きかけ、システムに適合的な個人や社会関係を生み出すという、生成的な作用を持っているということである。それらは、S・ボールが言う「政策テクノロジー」、すなわち「行為、実践の意味、そして社会関係を変えていく装置」（Ball 2021: 52）であり、賃金・競争・職階・賞揚・例示などを通じて、政策の客体としての位置づけを自ら遂行したくなるような磁場を発生させるものである。教師は、冒頭の引用が示唆するような傾いた地平の上に立たされつつ、あたかも自ら選り取ったこととして、システム適合的な生を主体的に生きるよう招かれているのである。

いまあるように統治されないことは可能か

このような政策の動向は極めて全面的であり、そのヘゲモニーとしての強度は累積的である。しかし、同時に確認したいのは、こうした政策は「特定の主体／客体として存在しようとする教師の『意思』を前提としており、その限りにおいて、常に抵抗の契機に開かれている」ということである（勝野2007・7・18）。勝野によるこの指摘は、強制・屈服・拷問・破壊による「暴力」と、他者の振る舞いを枠付け、働きかける「権力」とを区別する後期フーコーの議論を想起させるものだろう。主体に行為の自由を許さない暴力と異なり、権力は、意思や自由があるなかでしか作用しない関係的なものである。

では、抵抗の契機はどこに開かれるか。

勝野は、成果主義的な言語によって教師の在り方が作り替えられている現状について、「語りなおされる教師のしごとをさらに語りなおす」実践を通じて社会変革の可能性を指摘する（勝野2007・

もちろん「ほんとうのことを腹藏なく語る」ことは、リスクと危険を伴う実践である（箱田2002）。このことについて、時に過ちを含む実践記録を開示することは、監視の進んだ学校現場で「命取り」であるとすら感じられるという中村（2018・50）の指摘を想起したい。だからこそ、語りを交流できる場を集团的に保持・創造する努力が必要とされるのであり、読む・聴く人の存在が求められる。自己のオルタナティブな主体化は、「真空においてではなく、常に、人間の相互的な関係性や社会性の網の目の中で行われる」からである（Daly 2016: 71）。

「書くことは、戦い抗うことであり、何者かになることであり、地図を描くことだ」（Deleuze 1992: 44）。この指摘は、「書く」という具体的な動作形態に限ったものではないだろう。実践を振り返り、書き、語り、読み、聴き、分かち合うという一連の社会的営為に何らかの形で参加することは、教育・教師・学校・公教育がいかにあるべきかの本質論を私たちのことばで「語りなおす」プロセスに連なるこ

19）。それは、先にも確認したように、ヘゲモニーの働きの多くが、「ことば」によって達成されているからである。フーコーを用いて、「いまあるように統治されない技術」について論じる箱田も、フーコーが「ほんとうのことを腹藏なく語る」プロセスを重視していることに注目を向ける（箱田2022・77）。そのプロセスを通じて、システム順応的で新自由主義的な「真理」に代わる真理を立ち上げ、「いまある支配的な導きとは別のところへと、勇気とともに自分（たち）を導こうとする、オルタナティブな主体化のあり方」（箱田2022・74）の模索が可能になるからである。

そうした「語りなおし」、あるいは「ほんとうのことを腹藏なく語る」プロセスは、本特集に引きつけていえば、例えば、子どもの実態や、教師自らの内面的要求と深く切り結んだ教育実践記録の交流において実現するかもしれない。あるいは、人文社会的な知により、「当たり前」を僭称する特定の知や政策言説の限界を確定し、もって、不定の地平を浮き彫りにすることによって支えられるかもしれない。

とであり、それそのものが「戦い抗う」ための、すぐれて政治的な実践なのである。

もちろん、以上の事柄だけで危機が開けるというわけではない。状況は待ったなしであり、教職員組合運動や社会的発信といった具体的な社会参加の必要性はこれまで以上に高まっている。「教師不足」は、ヘゲモニーが意図せず瓦解の危機に瀕している現実を明るみに出した出来事ともいえる。長らく教師に対しては冷笑とバッシングが向けられてきたが、教職の危機が知られるにつれて、少しずつ共感的な論調も高まってきた。無言の反乱ともいえる「教師不足」の実態を前に、署名や請願といった社会運動が取り組まれ、給特法改正までもが議論の俎上に乗った。こうした状況だからこそ、教師自身も「政治的コミットメント」（勝野2016）を高めていくことが必要であろう。それは専門職としての教師の権利であるだけでなく、職責であるともいえる。〈本や人〉との出会いによる「語りなおし」のプロセスを通じてオルタナティブな主体化を遂行した教師が、危機に立ち向かう学校内外の連帯・共同を作

り出していく。そんな展望を、本特集によって少しでも確かなものにできればと思う。

注

- (1) 例えば、「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について」56頁。
- (2) 「次期教育振興基本計画について」5頁。
- (3) 朝日新聞「教員を志望していた大学生、「諦めた」「後向き」5割超 企業調査」2023年5月8日。
- (4) 令和4年第5回経済財政諮問会議。KPIとは、「Key Performance Indicator（重要業績評価指標）」のこと。
- (5) 広田ら（2016）の対談における広田照幸氏の発言（627頁）。

参考・引用文献

Ball, S. J. (2016). *Foucault as Educator*, Springer.
Ball, S. J. (2021). *The Education Debate (4th edition)*, Bristol: Policy Press.
Ball, S. J., et al. (2012). *How Schools Do Policy?: Policy Enactments in Secondary Schools*, London: Routledge.
Deleuze, G. (1992). What is a dispositive? in T. J. t. Armstrong (ed.), *Michel Foucault, Philosopher: Essays translated from the French and German*, London: Harvester Wheatsheaf.

石井拓児「学校づくりの概念・思想・戦略」春風社、2022年。

大野裕己「教育課程経営論からカリキュラムマネジメント論への展開の特質と論点」『日本教育経営学会紀要』第61号、2019年、34-46頁。

大野裕己「子どもの安全と学校・教職員の専門性」『日本教育行政学会年報』第48号、2022年、82-99頁。

勝野正章「教師の主体化／客体化」「人間と教育」第55号、2007年、12-19頁。

勝野正章「教師の職務の公共性と専門家としての責任」佐藤学ら編「学びの専門家としての教師」岩波書店、2016年、227-243頁。

佐藤隆「令和の日本型学校」と教師のゆくえ「教育」第928号、2023年、5-13頁。

中村（新井）清二「教育実践と教育実践記録の間で育つ」『教育』第875号、2018年、46-51頁。

箱田徹「今を生きる思想 ミシェル・フーコー 権力の言いなりにならない生き方」講談社、2022年。

広田照幸ら「特別座談会 アクティブ・ラーニングで市民と教師を育てる？」下司晶ら「編著」『教員養成を問うおす』東洋館出版社、2016年、215-249頁。

古川雄嗣「PDC Aサイクルは「合理的」であるか」藤本夕衣ら「反「大学改革」論」ナカニシヤ出版、2017年、3-22頁。