

教職から離れる若者たち

—小さな声をどう受け止めるか—

2023年5月8日版

一般財団法人) 教育文化総合研究所

本報告書は、「教職魅力化」研究プロジェクト（2022年度）の一環として実施されたインタビューの結果をとりまとめたものです。本研究プロジェクトの成果は、教職をめぐる現状分析等を含めて後日公刊する予定ですが、喫緊の課題に対応するため、インタビュー結果の分析のみを先行して公開させていただくことといたしました。調査実施にご協力いただいた大学生のみなさま、また、インタビューの実施と分析の妥当性の検討等についてご高配をいただきました当該大学の関係者のみなさまに心より御礼を申し上げます。

1. 「教職の危機」の内実へ—当事者の声に耳を傾ける—

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

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

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

2. 当事者の意味世界への接近—質的なアプローチ—

(1) 対象者選定—顔の見える関係性をもとに—

ここでは文脈を度外視して蒐集された量的データにもとづき小さな因果効果の係数（統計値）を針小棒大に語る「実証研究」のスタイルは採らない。サンプリングは、有意抽出法にもとづいている。具体的には、①大学入学前に（程度の差はあれ）教職に就くことを希望していたこと、②実際に教職課程を履修し当該年度に教員免許取得を予定していること、③自身の最終判断により教職以外の進路を選択していること（調査時点で「内定獲得済み」を

意味する)、④指導教員など当該大学生とかかわってきた者によって対象者が教員になることに肯定的な評価がなされていること、の4つの条件を設定した。これらすべてをクリアした大学4年生(全国の7つの大学の8名の教員によって抽出された)21名が対象者として選定された。

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

表1 調査対象者一覧

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

(2) 調査の方法

新型コロナウイルスの感染が収束していない当時の状況もふまえて、オンラインツール（Zoom）を使った半構造化インタビューを実施した（1時間程度）。インタビューは、当該学生と直接的・間接的にかかわっている各大学の推薦者に担当していただいた。具体的な流れと留意点は以下の通りである（関連文書をメールで共有し事前説明会を実施）。

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

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

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

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

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

(3) 調査内容=スクリプトの共有

【導入と基本的質問】

①基本的特性(性別、免許取得予定科目、校種、卒業後予定進路…など※)

※家庭背景については、話の流れでインタビューーから出てくれば尋ねることとする

が、侵襲性に最大限留意する。

- ②教職課程を履修しようと思った理由と決定時期、そもそもなぜ？動機は？教員免許取得見込みは？（単位を取り切れなかったときはどうする？）

【教職への気持ちと変化】

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

【就活等他の進路選択について】

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

【これまでを総括してみても…】

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

【その他】

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

3. かれらの言葉から見えてきたこと

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

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

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

(1) 教職はどのように希望されるようになるのか？

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

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

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

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

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

は、すごい羨ましいなって思います。」

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

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

たとえば、Qは、教職の魅力を以下のように表現している。

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

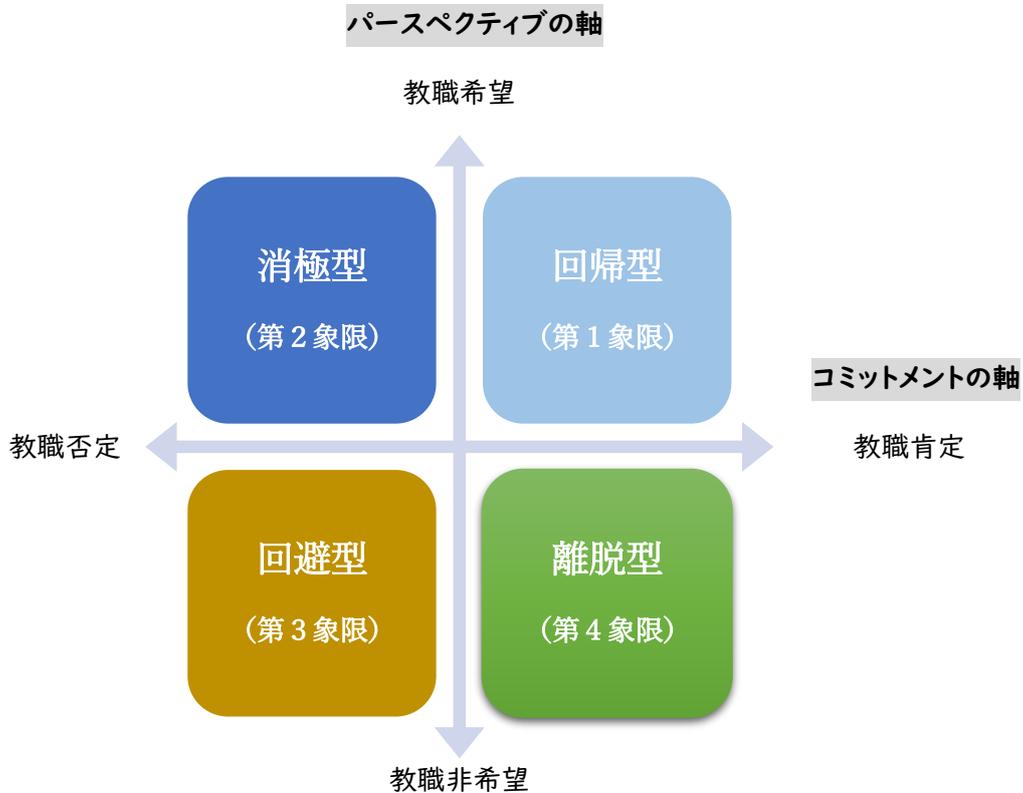
加えて興味深いのは、現状がこうだから…と受け止めるだけではなく、もっとうまくできるのではないかという気持ちを出発点としたり（P）、自身が受けてきた教育への違和感を動機として述べたりする者もいた（T）ことである。さらには、教員の働き方について疑問を持ち、その解決への想いを強くして進学したケースもある（A）。これらの現状変革的な意識を若者が持っていることはきわめて貴重である。しかし、それを諦めさせ気持ちを萎えさせる何かが存在していることは深刻に受け止められなければならない。

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

(2) 教職の離脱をめぐる4つの類型について

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

図1 教職との向き合い方



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

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

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

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

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

(3) なぜかれらは教職から離れていったのか？

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

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

かれら自身の教職離脱の説明は、凡そ以下のパターンに整理することができる。

①大学入学前のクールダウン

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

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

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

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

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

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

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

②教育実習を契機とする教職離れ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

のことをよく理解できた教育実習」と表現している。

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

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

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

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

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

「まず自分はもう一週間で、もう体が思うように動かないというか。もう疲れがすごくて。これたぶん一年続けたら絶対持たないな、っていうのを実習で感じたということは、本当に教師になったら、それ以上の仕事を、ほかの先生、例えば実習担当の先生だったら、それに加えて、学校の業務というか、そういうものも加えてやってるっていうことを考えると、これを一年持つことは絶対に自分には無理だっていうのを感じたっていうのが一番です。」

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

③環境・条件の問題を自身の実体化された能力・適性に帰する思考傾向

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

「でも、なんか中学高校の方が向いてるなって思ったのが、教材研究して子どもたちの反応が返ってくるのが面白いっていうところが大きいので、とことん教材研究をする時間があったりとか、授業について構成練ったりとかっていうところがで

きるのが、やっぱり中学よりも高校の方がやりやすいよってというお話があったんですけど、中学高校っていう感じで言ってたので、(大学)3年次よりは小学校教員やりたいなって気持ちが多量はあったとしても、やっぱり小学校だって感じてはなかったと思います。」

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

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

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

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

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

とはいえ、困難さは個人の実体化された能力というよりも、若手教員が置かれた環境その

ものによって規定されるものである。この点に E 自身は気づいており、教職以外の社会をイメージしながら、次のように語っている。

「…私が一番なんか教師っていう世界の中で過酷だなんて思うのはちょっと業務量が多いとか、正直子ども相手だと仕方がないかなって思う部分もあって、もちろん削減すべき部分も多いんですが。一番はやっぱり初任から同等の責任を負わされて、先輩の先生の方と。で、社会ではいわゆる新入社員とか 3 年目とかそういう枠組みで言っちゃ悪いけど、ちょっと甘く見てもらえる部分とか許してもらえる部分があると思うんですけど、教師だけはそれがもう先生っていう枠組みで同じ捉え方をされてしまうので、そこはすごくハイプレッシャーかなっていう風に思えます。…」

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

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

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

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

加えて、職業適性の自己認識は、当該学生が所属している集団の性質によっても左右される。とくに、詳細な引用はしないが、国立大学の教育学部において、友人の教職適性によって自身の職業アスピレーションを下げていく傾向があることも確認できた。たとえば、F は

同じ大学で学ぶ仲間との相対的な位置をイメージしたことも別の道を選んだ理由であると語っている。

「…やっぱりこう、この大学に入って周りの何かこう秀才たちに囲まれて、色々こう教員のことを知っていくうちに、あ、結構教員って教えるとか人の前に立って話すとか、そういう単純なものじゃないなっていうのがすごい身に染みて感じて。すごいマルチタスクな部分もあるし、教員としてこう威厳を保つというか。そういった点でも、やっぱりこう他の人たちは何かこう、子どもたちから尊敬されてるといいうか、先生として見られてるのに、自分だけちょっと何かこうなめられてるじゃないですけど、ちょっと何かこう、教員として見られてないというか。そういったところもバイト先とかでも感じながら、そういった点でどんどんどんどん教員に向いてないのじゃないかなっていったところは、3年生の初めぐらいから感じるようになりましてね。」

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

④ジェンダー関係と子育て不安

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

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

高校時代の教員との交流等から教員の異常な働き方に触れることで、自分の将来と重ね合わせる例も見られる。たとえば、Aは多忙化を打開する方法を考えるために教育学部への

進学を志したという。しかし、多くの場合は、個人的な問題として自身の意欲を冷ましていくのが通例である。Bは、次のように教職の現状では選択するのは困難だと語っている。

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

Qは、自分の母親が幼稚園教諭をしていたときの状況を思い起こし、民間企業の方が自分の時間を大切にできると考えた。

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

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

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

「もう一点はこれは教職と違う部分なんですけど、やっぱり働くにあたって、自分自

身が体力面とか精神面で安定して、まずは働くために、すごく、いわゆる福利厚生みたいなものが整っているような会社を選んだし、将来的に私は結構家庭を持ったりするのに憧れというか、そういった展望を抱いているので、子育てとかがしやすいみたいなのも考えて選んだ部分があります。」

⑤自律性の劣化と SNS の「意図せざる結果」

さらに付け加える必要があるのは、専門職としての重要な要素、つまり、自律性の問題である。かれらにとって疎外状況は、労働時間の長さや劣化した働き方だけではないのである。自律性のなさや自由の制限は、魅力のない職業の特徴として認識されている。経済生産性に縛られた企業よりも不自由さを抱えているイメージが教職にはあるという。なかでも、Lの指摘が興味深い。

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

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

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

「学校の先生たち、現場的なことと言うと、先生たちが窮屈そうだなって。やらなきゃいけない、良しとされてる目標みたいなのがあって、それに合わせなきゃいけない、でも子どもたちのことも考えなきゃいけない。目標からずれたことをすると、上の先生から言われたり、親から色々言われたり。学校の先生に期待されてるところが大きくて、サービス精神が大きくないとできないしサービス精神があり

すぎると自分が壊れるし。だから何か人のことを気にしないような人の方が、学校の先生としてやっていけるみたいなのあるじゃないですか。なんかありますよね、そういうの。そういうのが大変そうだなって。」

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

「…一応働き方というか、教員の労働環境に関して、すごく不安を感じたっていうのも勿論、教員をめざさない理由として挙げたと思うんですけど、そっちのことに影響を与えたのが教師のバトンってあるじゃないですか。…(中略)…あれで一時期ちょっと話題になって、それでちょっと僕も色々見たりしてたんですよ。どういう職場環境なのかっていうか。実際の現職の方の生の声とSNSの書き込みなどよく見たりして。ちょっとそれでも一時期、かなりこう、病むとまではいかないんですけど、思い詰めてしまって。教員このままめざしていいんだろかってのがあって、正直教師のバトンの騒動というか。一連のあれがなければ、もしかしたらまだ教員をめざしてた可能性もありますし、あれは結構大きかったですね。」

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

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

(4) 教職に戻ってくる可能性を促す条件とは？

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

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

「…お仕事のとらえ方が、自分の中で、今は長く働いて、お仕事と自分の生活をうま

いバランスを保って、両方うまい具合でやっていこう、っていう考えを持ってんですけど、そうじゃなくてやっぱりもう仕事に全力で打ち込みたいというか、自分の生活を犠牲にしても全力でできる仕事に魅力を感じた時には、教員という選択肢が出てくるかもしれないなどは思います。」

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

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

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

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

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

「労働環境が改善されて、何でしょうね。ちゃんと、まともな労働環境になってくれ

れば、一応選択肢に入るのかなとも思いますね。その自分の子どもとの当たり方はどうしようもない感じはするので、変わるとすればそっちですかね。」

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

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

また、Iは、具体的に以下の条件を示している。

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

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

4. 「教職の危機」の本質と政策的含意

「教職の危機」もまた、リスク研究の一般理論が示すように、それぞれのよって立つ前提にもとづいて定義されることが多い。ほんとうのリスクは覆い隠され、定義する権力を持ち

合わせている人々が事態をゆがめることで、社会的な禍根を未来に残すことも少なくない。「教職の危機」の本質を看破するためには、この事態を招くことにつながっている既存の政策決定過程に頼るのではなく、むしろその過程から排除された人々、とりわけ当事者の声を聴くことから始めることが不可欠である。そのような問題意識から本研究は出発した。

たとえば、一元的な資質・能力論は、既存の官僚制を温存させる上で好都合であり、かつ、個別科学を都合よく利用すれば、学問の世界と官僚の世界が正当化されることに貢献する。それだけではなく、「教職」に期待する社会的利益団体にとっても好都合であるし、各学校組織をパターンリズムで彩る上でも効果的である。しかし、いま私たちはいわば雇用をめぐる空前の「売り手市場」（少子高齢化による労働力の不足状態）に立ち至っており、この前提では教職は先細りになることは間違いない。プラットフォームを変えないまま、旧態依然とした政策決定に胡坐をかいていることで、「教職の危機」はもたらされてきたという面を否定できないのではないか。

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

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

学園祭等でも活躍し教員として活躍できると担当教員も太鼓判を押す〇は、この国の教職をめぐる環境に落胆させられた経験を次のように語っている。

「…こんなに教師向いてるのになって私自身も思うし、友達からも言われて自分でも

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

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

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

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

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

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

という。

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

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

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

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

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

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

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

一般財団法人 教育文化総合研究所
〒101-0003 東京都千代田区一ツ橋 2-6-2 日本教育会館内
TEL 03-3230-0564 / FAX 03-3222-5416