



さくま あき

上越教育大学大学院学校教育研究科准教授。
早稲田大学教育学部卒業。
東京大学大学院教育学研究科博士課程単位取得退学。
専門は教育方法学、教師教育論。
共著に『転換期の教師』（放送大学教育振興会）、
『教師教育改革のゆくえ』（創風社）、
『国家・共同体・教師の戦略』（昭和堂）など。

教職とはどんな職業か

—— データに基づいた教師教育改革のために ——

佐久間亜紀 [上越教育大学大学院学校教育研究科准教授]

学 校で起こる問題がすべて現場の責任とされ、
教員が批判の矢面に立たされている。

「教育再生」が声高に叫ばれる中で、

問いただされる教員の「質」とはいったい何を指すのか。

表面的な問題の影に隠れ、見落とされているそもそもの議論、

「日本の教員の職務をどう捉えるのか」について、

海外との比較から佐久間亜紀先生に寄稿していただいた。

はじめに

近年、学校教員の質が下がっている前提で急速な教師教育改革が進んでいる。教員の質は、本当に下がっているのだろうか。

教員の「質」をどう定義し、測定するかについては、まだ確立した手法はない。「教員の質」は、誰にとっての・どのような「質」を、どのような場面で・どのような指標を用い、どの立場から評価するかで、まったく変わってしまうからだ。さらに、「教員の質」と一口にいうが、そもそも「教員」の職務をどのようなものとして捉え、教員に何を期待するか自体、国や文化によって異なる。「教員の質」を議論するには、教職をどのような職業として捉えるのかという議論が、不可欠なのである。

教員の養成や研修の今後を考え、「教員の質」の向上を目指すならば、感情的に教員を非難し管理を強める前に、教職の現状の冷静な分析が必要となる。いったい、日本の教員はどのような現状にあり、それは諸外国と比べてどう異なっているのか。以下本稿では、「教員の質」を考えるための指標を七つ設定し、日本の「教員の資質」論議の前提となる基礎的な情報を、国際比較も踏まえて整理してみよう。

教職の特徴1 — 教員数（他職種との比較）

類例をみないほどの大規模な「専門職」集団

教職はあまりにも身近であるがゆえに、極めて特殊な職業だという事実は、ほとんど知られていない。「教職のことは知っている」という思い込みが、多くの問題を生んでいる。

教職の最大の特徴はその「身近」さ、つまり労働人口の多さにある。2006年度学校基本調査によれば、現在日本の「教員」（本務教員のみ、幼稚園から高校まで）の総数は、109万624人に上る。学校段階別にみると、幼稚園11万807人、小学校41万7858人、中学校24万8280人、高等学校24万7804人、中等教育学校818人、特別支援教育の諸学校6万5057人になる。これらは常勤教員のみであり、非常勤講師を含めれば、実際に教壇に立っている教員数は上の数字をはるかに上回る。

この規模の巨大さを理解するために、厚生労働省が「専門的・技術的職業従事者」と位置付ける他の職種と比較してみよう（図表1）。日本の教員数は、医師や弁護士どころか、人数の不足が社会問題となっている看護師より10万人以上も多い。しかも、教職に就くためには、大学卒業に加えて免許状の取得が求められてきた。看護師より高い学歴要件を求めているにもかかわらず、これほど大規模な労働人口を充足させてきたのは、驚くべきことである。世界を見渡せば、日本のように教員志望者が需要を上回る状況を長年維持することに成功してきた国は、ごく少数にすぎない。

以上の特徴を踏まえれば、近年の教師教育改革が、教員よりもずっと数の少ない医師や弁護士養成と単純に比較して論議されてきたことの乱暴さが、認識されるだろう。多くの国は教員不足に苦しんでおり、日本も都市部を中心にいま教員不足に直面している。今後の改革論議には、類例を見ないほどの規模と、専門職集団としての質の両方を、どのように維持するの

か、という視点が欠かせない。

教職の特徴2 — 教員数（職員数との比較）

それでも日本の教員数は世界平均より少ない

国際的に比較すれば、日本の教員数は、平均よりもずっと少ない。経済協力開発機構（OECD）の調査を基に、児童生徒千人当たりの初等中等教育の教職員数を見ると（図表2）、イタリアやアメリカ、フランスの120人以上に比べ、日本や韓国は82人以下である。1学級当たりの生徒数を比較しても、日本は初等教育で28.6人、前期中等教育で34.0人と、OECD平均の21.6人、23.9人を大幅に上回っている。日本の教員は、他国より相対的に多くの子どもを担当しなければならないのである。

さらに注意すべきは、教職員合計に占める学級担任の割合である。日本は教職員合計82.0人中60.2人（73%）が、韓国は54.0人中43.8人（81%）が担任なのに対し、アメリカは123.5人中64.5人（52%）、フランスは120.1人中70.2人（58%）を占めるにすぎない。つまり、アメリカやフランスでは、授業以外の仕事を専門に担当するスタッフが、多数配置されているのである。バスの運転手や清掃員などの職員だけでなく、教育活動についても、授業をする教員と学習を支援する教育支援職員（例えば、図書館司書や心理学専門医、就職指導カウンセラーなど）との分業が進んでいる。教育支援職員は、日本が児童生徒千人当たり5.3人なのに対し、フランスでは24.6人、アメリカでは8.9人にもなる。ただし、分業しているスタッフ同士の連携はさほど密接ではなく、児童の生活をトータルに捉えようとする体制にはなっていない場合も少なくない。

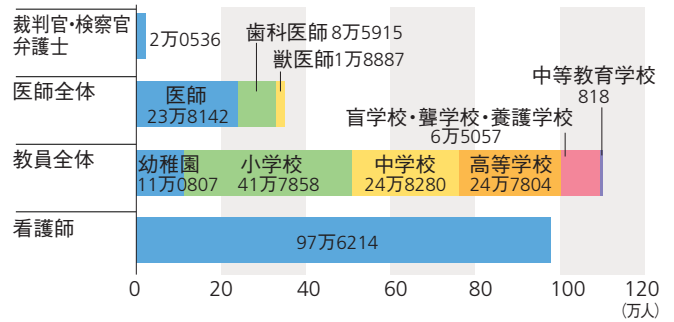
付言すれば、日本の教育予算は国内総生産（GDP）比3.5%で、アメリカの5.4%や加盟国平均の5.2%を大きく下回っている。一方、学力については、同じOECDによる「生徒の学習到達度調査」（PISA）によれば、日本は読解力を除いて1位グループであり、経年変化を見ても上位を維持している。つまり日本は、限られた予算の中、国際平均より少ない教員に、国際平均より多くの児童生徒を受け持たせ、それでも学力テストでは高い成果を挙げてきたのである。

教職の特徴3 — 職務内容

知育だけでなく子どもの生活まごとのケアを求められる

図表2は同時に、「教職」に期待される職務内容が、国によって大きく異なることを示している。例えば、アメリカの教員に期待されているのは授業であり、他の仕事は専門分化されてい

図表 [1] 職業別就業人口の比較



出典：2000年度国勢調査（教員は2005年のデータ）

図表 [2] 初等中等教育段階における児童生徒千人当たり教員数

	教育職員		教育支援職員	学校経営 教育行政担当者		学校 保守管理担当者	教職員合計
	学級担任・ その他の教員	アシスタント 担任補助・授業		学校経営の 管理職	教育行政担当者		
イタリア	93.6	3.3	6.2	1.7	11.1	23.4	139.2
アメリカ合衆国	64.5	13.0	8.9	3.8	10.4	22.8	123.5
フランス	70.2	m	24.6	7.2	4.1	14.0	120.1
チェコ共和国	67.4	0.2	5.8	7.6	18.9	16.7	116.6
フィンランド	70.1	5.5	2.0	2.4	8.2	14.1	102.4
日本	60.2	m	5.3	5.4	4.9	6.3	82.0
韓国	43.8	a	0.9	2.6	2.4	4.3	54.0
OECD各国平均	72.8	4.3	6.4	5.3	7.3	17.9	107.4

* m=データ無し a=該当カテゴリー無し
 (国公立/児童生徒千人当たり教職員数/フルタイム換算/2003年)
 出典: OECD Education at a Glance 2005 D2.3

る。教員たちは、朝出勤すると自分の教室に直行し、授業が終わればそこから帰宅する。アメリカの学校には、事務室はあっても職員室はないのである。日本のような校務分掌はほとんどなく、登下校の世話はバスの運転手、学校保守はガードマン、ランチタイムは昼食担当者、進路指導はキャリア・カウンセラー、心の相談はサイコロジスト、家庭に問題を抱えた子どもの生活相談はソーシャル・ワーカーと、それぞれが職務を分担しており、各職種は階層化されていることもある。また、「早寝早起き」などの生活習慣や道徳教育などは、基本的には教員ではなく保護者の責務だと考えられている。学校でいじめが起きたとしても、日本のように即座に教員が批判されることはほとんどなく、まずは「いじめっ子」の保護者がその監督責任を問われるのが普通である。

一方日本では、教員たちは、まず職員室に出勤し、毎日のように会議を持ち、放課後も膨大な校務分掌を担い、多くの行事を運営している。昼も食事指導を求められ、放課後も部活・生



活指導を行い、近年では登下校の安全パトロールまで期待される。LD（学習障害）やADHD（注意欠陥・多動性障害）などの特別な教育ニーズを持つ子どもへの支援も、道徳教育や生活指導も、子どもの心の悩みへの心理的援助も、あらゆる事柄の指導が「教員」に期待される文化なのである。例えば、いじめを苦にした子どもの自殺がおきれば、報道各社は学校に集まり、保護者よりも教員が、その責任を問われるという現象が起きる。

つまり日本の教員たちは、授業だけでなく、子どもたちと生活を共にしながら、子どもの心や身体の成長を、丸ごと支援することを期待されている。実際、日本の教員たちはその期待に応えるだけでなく、自らその文化を先導し、「生活綴り方教育」に象徴されるような、子どもの生活に根差した授業技術を開拓してきた。そして子どもの生活全体を受けとめてケアしようとする学校文化が、「勉強は嫌いだけど部活や体育祭が楽しい」といった子どもたちの居場所を作り、ドロップアウトや少年非行の発生率を世界的にもかなり低く抑えてきたといえるだろう。

教職の特徴4 — 勤務形態

教員が公務員でない国もたくさんある

次に勤務形態を見てみよう。日本では、教員が公務員であることは当然と考えられているが、世界ではそうでない国も多い。

例えばアメリカの場合、初等・前期中等教育の授業週数は36週、授業日数は180日で、定められた総勤務時間数は初等教育1353時間（前期中等教育1371時間）、そのうち1139時間（同1127時間）は、「授業」に当てられている。そして、約3か月の非授業期間（夏休み等）は給与の支給されない完全な休暇として勤務から解放される。一方日本の場合、初等・前期中等教育いずれも授業週数35週、授業日数は193日だが、法定総労働時間は1940時間で、アメリカより587時間も長い。この587時間は、主に夏休みや冬休み等の非授業期間である。日本の教員たちは、非授業期間も安定して雇用される代わりに、夏休み中もプール指導や部活指導、校務分掌や研修会など、授業以外の多様な仕事に従事している。

つまり日本や韓国では、教職には公務員の勤務形態が適用され、年間を通じて安定した雇用が確保される代わりに、授業以外のさまざまな業務も職務に位置付けられてきた。また、公務員として一定の社会的地位が保障されてきた。一方アメリカなど多くの国では、教職は独自の勤務規程を持ち、夏休み中などの雇用が保障されない代わりに、授業こそが職務内容だとする教職像が維持されてきた。実質9か月分しか年収を得られないことは、アメリカの教職の社会的地位の低さと相関しているといわれており、近年では教員のなり手がなく教員不足が深刻化している。

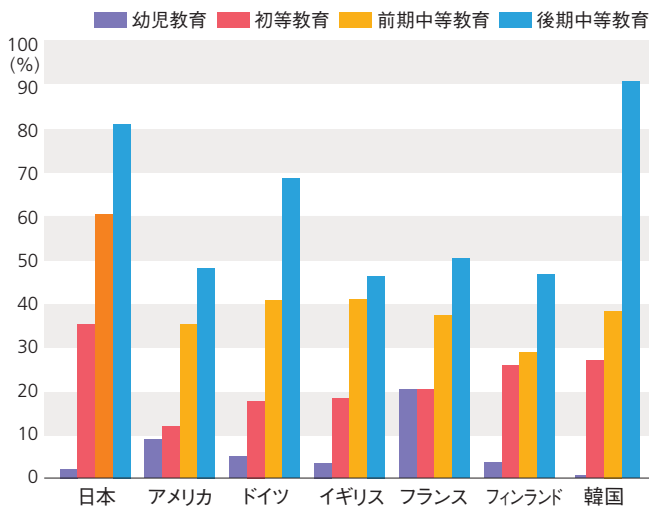
教職の特徴5 — 性別比と教職イメージ

男性教員の割合が国際平均よりずっと高い

日本ではどのような人が教員になるのだろうか。ここでは性別の観点から見てみよう。「小学校の先生」「中学校の先生」「高校の先生」といわれて、男性と女性のどちらが思い浮かぶだろうか。日本では、男性教員の占める割合は、小学校で35%、中学校で60%、高校で80%である。実は、これはOECD加盟国中で最高水準である。日本は、幼稚園教員に占める女性の割合がOECD加盟国平均より高い一方で、中学校教員の半数以上を男性が占める数少ない国なのである。日本ではあまり認識されていないが、初等中等教育に携わる男性教員の割合が、諸外国に比べ格段に高いことは、特筆すべき特徴として指摘できる。

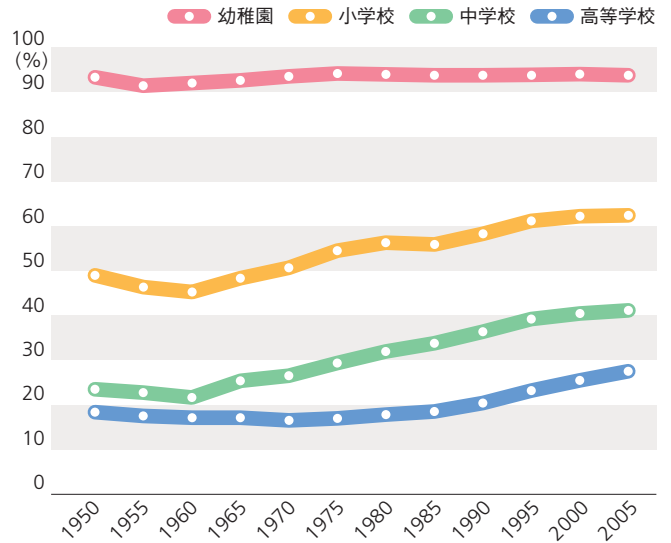
世界各国の教職の男女比を、学校段階別に示すと図表3のようになる。どの国でも学校段階が上がるにつれて、男性教員の割合が増え、女性教員の割合が減っていくことが読み取れる。しかし、アメリカやイギリスなどの国では、幼稚園から高校までの学校段階においても、女性教員が半数以上を占め、「学校の先生」といえば女性をイメージするのが一般的だ。この現

図表 [3] 学校段階別男性教員割合の国際比較



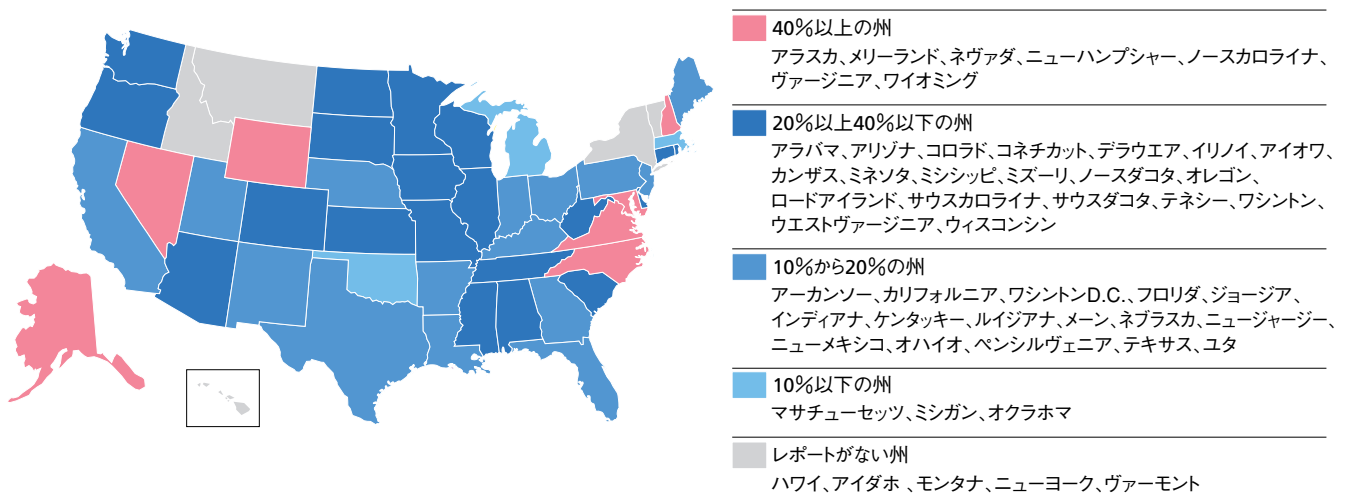
出典：OECD EAG2005 Table D7.2.より作成

図表 [4] 日本における女性教員割合の変化



出典：学校基本調査報告書 2005年より作成

図表 [5] 他州で養成された教員への依存率の州別比較 (米国) 2003-04年



出典：U.S. Department of Education, The Secretary's Fifth Annual Report on Teacher Quality, 2006.

象は「教職の女性化」と呼ばれている。

従来の日本は、男性が小学校や中学校の教員をしていても珍しがられない数少ない国の一つだったが、すでに日本でも図表4が示すように教職の女性化は進行している。今後、教員免許更新制度の導入や人材確保法の見直しなど、実質的に教員の待遇が悪化すれば、教職に就く男性の数は減少すると予見される。

教職の特徴6 —— 教員免許

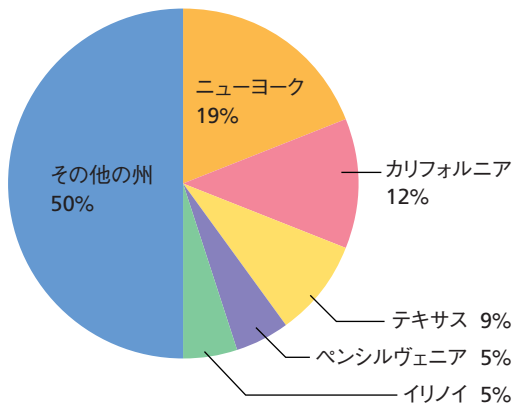
免許保有率が高く地域間格差が少ない

教員免許保有率の観点から見れば、日本は全国的にほぼ100%を維持しており、これは世界的には極めて高い数字である。しかも、へき地から離島まで含めて、教員免許を持つ教員

が公立学校の教壇に立っているという点では、地域間格差も少ない。教員の質を測る指標が「教員免許保有率」であれば、日本の教員は世界最高水準だといえる。

一方、世界では教員免許保有率を高めること自体が大きな政策目標となっている。例えばアメリカでは、中学校数学教員の59%は大学で数学を専攻していない。中学校理科では25%、社会科では14%の教員が担当教科の免許を持っておらず、そのうち4割近くが免許自体を持っていない。それゆえアメリカのブッシュ政権による「落ちこぼれ防止法」(2002年)では、すべての教員に「(1) 学士号、(2) 州の教員免許、(3) 担当教科の知識理解」を持たせることが目標として掲げられた。日本では当たり前

図表 [6] 初任教員免許授与数の州別比較 2003-04年



出典：U.S. Department of Education, The Secretary's Fifth Annual Report on Teacher Quality, 2006.

のことが目標に掲げられる事実が示す通り、アメリカには、学士号も免許も持たない教員が相当数存在している。深刻な教員不足のため、誰でも採用しなければならない状況にあるからだ。

さらに重要なのは、教員不足に地域間格差があることである。全米では毎年約30万人が新しく教員免許を授与され、計算上では必要な教員数を輩出している。しかし、地域ごとに教員の給与や待遇の格差が大きい上、荒れた学校やへき地などには赴任希望者が少なく、採用権限が校長にあるため（日本のような広域人事制度は存在しない）、教員が偏在し、教員不足の地域では免許を持たない人でも採用せざるを得ない状況だ。全米の新規採用教員の5割がたった五つの州から輩出され、ネヴァダやワイオミングでは初任教員の6割以上を他州に依存しなければならない（図表5 P.11、図表6）。

今後の日本でも、地方分権が進み、教員人事権の地方委譲が現実となれば、自治体の財政基盤による教員待遇格差が一層拡大し、教員の偏在や質の格差が引き起こされる可能性がある。

教職の特徴7 — 教員管理

日本の教員管理の強さは世界最高水準

最後に、日本の教員管理の強さを国際的に比較しておこう。図表7は、教員の養成から採用、研修に至るまでの一連の過程で、選抜の難易度や実施の厳密さを国際比較したものである。日本は一連のプロセスの中で、「難易度／厳密さが高い」が4項目、「中」が2項目、「低」が2項目であり、8か国中で最も教員管理の強い国と評価されている。国際的に見れば日本は、厳密な入試選抜、教育実習の必修化、初任者の試補任用期間の設定、公立学校全教員への強制研修の実施など、節目節目で教員

図表 [7] 教員管理の国際比較

	への入学	教員養成プログラム	教育実習の評価	教員養成プログラムの修了	資格の取得	教員免許・採用	初任者の評価	教員研修の評価	終身雇用になるための評価
日本	●	●	●	●	●	●	●	●	●
オーストラリア	●	●	●	●	●	●	●	●	●
イギリス	●	●	●	●	●	●	●	●	●
香港	●	●	●	●	●	●	●	●	●
韓国	●	●	●	●	●	●	●	●	●
オランダ	●	●	●	●	●	●	●	●	●
シンガポール	●	●	●	●	●	●	●	●	●
アメリカ	●	●	●	●	●	●	●	●	●

難易度、厳密さ ●高 ●中 ●低

出典：Educational Testing Service, Preparing Teachers Around the World, 2003.

たちをいわば「締め上げて」きていることが分かる。すでに強固な教員統制が貫徹している日本で、さらに免許更新制を導入することが、本当に教員の意欲向上や資質向上に効果をもたらすのか、慎重に推移を見守りたい。

社会人経験があるだけで

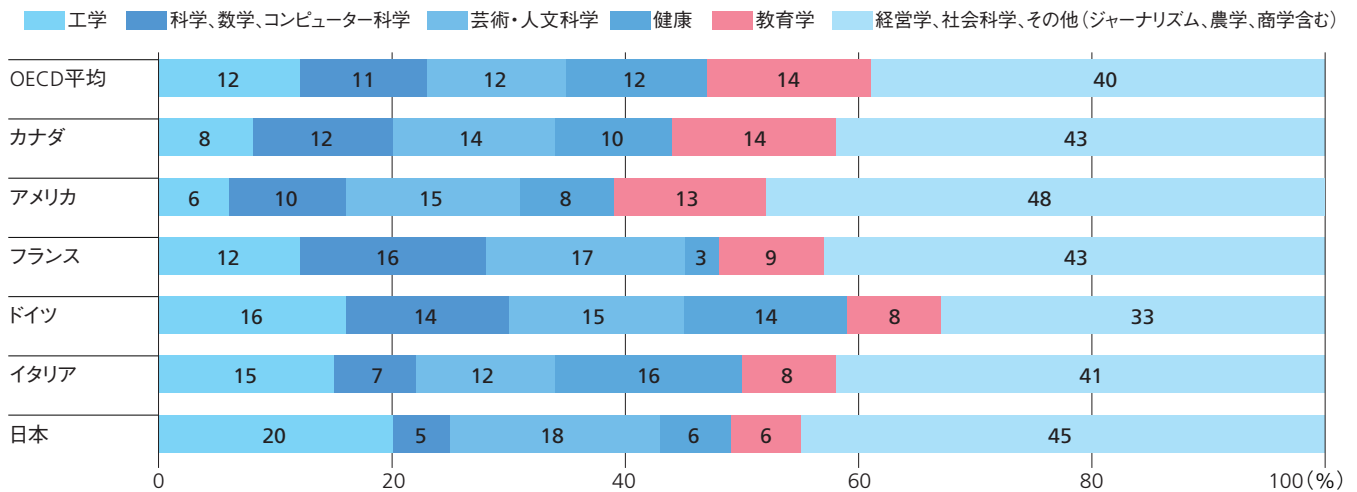
教職は勤まるか

以上七つの教職の特徴を踏まえ、最後に教職がどのような職業かを整理しておこう。

近年の日本では、担当教科の知識さえあれば教職が勤まるとする「知識主義」や、企業に勤めた経験さえあれば教職が勤まるとする「社会人経験主義」が台頭している。例えば教育再生会議は、「社会人採用のための特別免許状の活用促進」を打ち出すとともに、半年から一年で教員免許が取得できる「教育院」の具体化を検討している。しかし、上述したように日本の教員たちは、自分の担当する教科の授業以外の職責を幅広く担っている。つまり、授業の「受け手」となる児童生徒たちの、心理的・経済的・文化的な現状を多角的に理解するなど、教職を遂行するための高度に複雑な知識や技術の習得が求められているのであり、企業に勤務した経験さえあれば短期間の準備で教職が勤まるという理解には、疑問を呈したい。

実は、アメリカやイギリスなど、差し迫った教員不足への対応を迫られた国々では、短期間で簡単に教員になれるルートの開拓を余儀なくされてきた。しかし、日本よりも教職に期待される職務内容が狭いこれらの国であっても、「即席養成ルート」の成果の評価は大きく分かれている。教員不足の解消に意義があるという評価の一方で、伝統的養成ルート出身者より早く辞

図表 [8] 教育学専攻者の割合 OECD 国別比較



出典：OECD, Center for Educational Research and Innovation. Retrieved December 23, 2006.
<http://stats.oecd.org/wbos/default.aspx>

めてしまい、かえって混乱を生むという評価もあり、大きな論争になっている。さらに、アメリカ政府は伝統的な教員養成ルートに対しては、修業年限の長期化・必要単位の増加など、カリキュラムを高度化する方向で改革を進めており、不公平感の増大や政策の整合性のなさに批判が高まっている。

そもそも教職の遂行にはどのような専門性が必要かが、未解明の研究テーマであり、政策的にも大きな争点なのである。

一般に、「高校の先生は教科内容の高度な知識が必要だが、小学校の先生は誰にでもできる」と考えられる傾向にある。この考え方は「スペシャリスト」としての専門性概念を前提としている。細分化した領域に精通しているという意味での専門性である。従来の教員養成カリキュラムはこれを前提としてきた。

しかし近年では、新しい専門性概念が提起されている。例えば大学病院で最先端医療を行う医師の「スペシャリスト」としての専門性追究が「人間を診ずに臓器をみている」など、患者のニーズを置き去りにしてきたことが反省され、臓器や治療法を限定せずに幅広い臨床能力を持つ「家庭医」の専門性が注目されるようになった。家庭医とは、どんな患者にも的確な初期診断を下すことができ、予防からリハビリまで常に身近にいて患者の健康をトータルに支えてくれる医師のことで、その専門性は大学病院の医師に求められるような細分化した「専門性」とは異なり、クライアントのニーズや生活に寄り添いながら、総合的な専門性を発揮する「ジェネラリスト」としての専門性である。

家庭医にも専門医に劣らぬ独自の「専門性」があることが明らかにされてきたことに学べば、従来は高校教員より専門性が低いとみなされていた小学校教員にも独自の専門性が見いだせ

ることになる。教育の領域でも、教職の「専門性」をどう捉えるかという基礎的問題を、さらに研究する必要性が生じている。

データに基づいた

教師教育改革を

以上の基礎的知見を踏まえれば、現在日本で進行している教師教育改革は、教職の実態に基づいているとは言い難いことが分かる。そもそも、教員に何を期待するか、また教職の専門性をどう定義するか、土台となる教職観に整合性が見いだせないのである。いま日本の公教育と教員たちを支えるために最も必要なのは、基礎的教育研究・教職研究の進展であろう。混迷を極める教育改革の議論を、データに基づいて的確に整理し、政界や財界も含めた教育界の外に通じる言葉で、子どもや教員の事実を分かりやすく提示する研究の推進が急務である。その力量を備えた研究者の育成も重要であることはいままでもない。

もともと日本の教育研究を支える基盤は非常に脆弱だ。OECDの調査によれば、日本で教育学関係の学位（学士以上）を取得する人の割合は全体の6%にすぎず、各国平均の14%を大きく下回る先進国最低の水準である（図表8）。教育学を修めた人がこれほど少ないことは、教育学の社会的意義や役割を理解する人が他国に比べて圧倒的に少なく、優れた教育研究者が輩出される可能性が相対的に少ないことを意味している。教員養成は極めて重要だが、教員養成を支える基礎研究の進展と研究者養成がなければ、教員を育て支えることは不可能である。教職大学院の設立が注目を集めるが、いま真に問われているのは、むしろ既存の大学院の方であろう。基礎的教育研究と研究者養成を軽視した近年の改革動向に、警鐘を鳴らしたい。