

## 短大卒業生に対するリカレント教育に関する研究 小学校教諭の現状分析を通して

A Study on Recurrent Education for Junior College Graduates  
Survey on the Current Situation of Elementary School Teachers

内田豊海\*・松崎康弘\*

Toyomi Uchida, Yasuhiro Matsuzaki

\*鹿児島女子短期大学

生涯にわたり学び続け成長し続ける教師の育成が目指される中、それに寄与すべく、本研究は短大卒業生に対するリカレント教育のあり方を模索することを目的とした。そのために、就職後の卒業生の状況を追跡調査し、どのような困難に直面し、いかなる学びが必要とされているかの一旦を浮き彫りにした。そこで見えてきたものは小学校教諭とひとくくりにすることができない個別の文脈に依存する困難であり、それを乗り越えようとする教師の姿であった。そのような卒業生に、制度としてではなく、ケアリングの場としてリカレント教育を捉え、継続的にモチベーションを与え続けられるような空間を創造することが求められる。

**Key words** : リカレント教育、職能成長、小学校教諭

Recurrent Education, Professional Growth, Elementary School Teachers

### 1. はじめに

学修成果が強調される昨今、高等教育機関においていかに教育課程の学びとその成果を可視化するかは喫緊の課題となっている。一方で、主体的対話的で深い学びの成果を数値化することは難しく、そこで求められる課題解決能力や創造性、生きる力はまさに実践の中でこそ見出すことができるものである。そうであるならば、学修成果は試験によって数値化できる知識や技能のみならず、実社会においていかに発現されるのかという側面からも考察する必要がある。同時に「学士力」や「生きる力」の根底には、生涯にわたり学び続ける力が求められる。つまり、学び続ける力も一つの本質的な学修成果であり、その機会を提供することは高等教育機関としての使命であろう。ここから、学修成果の実社会における発現の様相と、その発現の一環としての生涯学習<sup>1</sup>をいかに支えるかという課題があげられる。これらは独立した二つの課題というより、「学習→実生活における発現(問題解決)→新たな課題の発見→学習→」というサイクルの中で合間見えながら見え隠れする一旦と捉えることができる。さらにこのサイクルを学習者から反

転させ、学習提供機関から捉えると、「教育目標と内容の決定→教育実践→学修成果の確認→教育目標の再定義と内容の改善→教育実践→」という循環となり、一つ目の学修成果を卒業時とするのであれば、それ以降はリカレント教育にいかに関わっていくのかという議論につながる。

ここで、リカレント教育とは1973年に OECD が提唱した概念であり、学校教育を終えて社会に出た後、個人のニーズに合わせて再び教育を受ける、循環・反復型の一種の生涯学習を意味する。リカレント教育は学校教育に限定されず、ノン・フォーマル教育を含む多様な学習機会を提供するものである(田中、2020)。

さて、その強調の一方で、OECD (2003) は“Beyond Rhetoric”の中でリカレント教育という言葉が先行している反面、内容は乏しく検討が必要であると述べている。ここで指摘されているように、リカレント教育の在り方・内容については今まさに現在、議論がなされている最中である。リカレント教育を必要とする人々のニーズに見合う教育が提供されなければスローガンだけに終わりがねない。そこで本研究では、小学校教育現場における卒業生の現状を分析することを通し、リカレント教育の在り方を検討することを目的とする。

<sup>1</sup> 生涯学習の元となる生涯教育 (life-long education) は1965年に UNESCO によって提唱されている。

## 2. 卒業後の選択肢

短大を卒業して小学校に勤務するには、一般に3つのルートがある。1つ目は教員採用試験に合格し、正規採用されるものでこれが多くの場合最も望ましい形と考えられる。正規採用されると、基本的に初任校は中規模から大規模な学校となり、クラス担任として配置され、初任者研修を受けながら授業や担任業務、校務分掌等をこなしていく形態となっている。

2つ目は、臨時的任用教員・非常勤講師・事務職員として1年以内の契約の任期つきとして、教職員が不足している学校に補充的に配属されるものだ。ここではいくつかのバリエーションがある。まず、正規教員に不足がある場合は講師（期限付き教諭<sup>2</sup>）としてその補充に充てられる。同様に事務職員に不足がある場合はその代替として要請がある。さらに、学校が特定の授業科目のみの担当を希望する際は非常勤講師としての依頼となる。講師の場合、通常の学級担任、特別支援学級の担任、専科教員として音楽や算数といった特定の科目を集中的に担当する3パターンがあり、どこに配置するかは校長の裁量となる。先の2つの常勤職が正規採用職員と同じ待遇であるのに対し非常勤講師は担当授業のみの時間給となる。

3つ目の選択肢は特別支援教育支援員（以下支援員とする）だ。支援員は、通常学級で授業が行われる際、学習等に困難を抱える児童・生徒の学習活動上のサポートを行うことが業務となる。授業に際し、通常学級内に発達障害を抱える児童やその疑いがある児童が適切に学習を行うにあたり、その児童の学習を支援することが主な業務となる。そのため授業の時間帯のみが業務時間となる。

## 3. 就職状況の実際

### 1) 就職者数の推移

ここでは、前節で述べた1) 正規採用、2) 人事的任用、3) 特別支援員にどのような流れで配属されるのかをみていく。

まず、正規採用教員に関して、教員採用試験の倍率は、採用枠の拡充から近年急激に下りつつある。2014年度に75人だった鹿児島県の小学校教諭の採用人数は、2020年度には274人となっており、倍率は13.0倍（受験者数972名）から2.1倍（受験者数581名）まで下がっている。近年までは、一般的な傾向として、数年間臨時適任用として働きながら

勉強したり、一旦退職して専門の予備校に通いながら正規採用を目指す者が多かったが、ここ数年は採用枠が増加し、さらに受験者数が低下したため、新卒者でも比較的受かりやすい状態にあり、本学でも新規採用される学生が昨年度より現れ、また卒業生の合格も増加している。

次に、臨時的任用を希望する場合は、鹿児島県の場合、県下8地区の中から希望地を選ぶことになる。希望通りになるとは限らないものの、近年はどの地域も慢性的な教員不足のため、選択した地域に配属されるケースが多い。ほとんどの場合、本学卒業生はこの道を選択する。

最後に特別支援員であるが、勤務時間は基本的に授業の開始から終わりまでの9時から15時までであり、それ以外は自分の時間となる。そのため、時間的余裕があり、教員採用試験の勉強に集中したい者が選択する場合がある。また、幼稚園勤務をしていた者が小学校への転職を考え、そのステップとして支援員を選んだケースもあった。しかし、これまでのところそれらはそれぞれ1名ずつと少数である。

次に、これらの選択肢をどの程度の卒業生が選んだのかを具体的に数字をあげ傾向を見ていく。本稿では、2014年度から2020年度までの7年間に本学を卒業し小学校へ就職をした全卒業生を取り扱う。

表1. 年度ごとの小学校就職者数とその後（人）

卒業年度	小学校就職者数 (県外者数)	現在まで続いている者 (県外者数)	正規採用者数 (来年度採用者数)
2014	6 (1)	3 (1)	2
2015	6	6	2 (1)
2016	12	5 (2)	1
2017	19 (1)	13 (3)	2 (3)
2018	18 (2)	15 (2)	1 (2)
2019	13	11	1 (4)
2020	9 (2)	9 (2)	3 (1)
計	83 (6)	62 (10)	12 (11)

表1は各年度の就職者数と、その内何名が現在まで小学校で働いているかを示したものである。また参考情報として、県外への就職者数、教員採用試験に合格し正規採用された者の数も載せている。また、臨時的任用は、単年契約であり、契約更新に伴い地区を変更することも、場合によっては県外へ移ることもあるが、地区に関わらず小学校教諭を続けている限りにおいて、継続人数に含めている。

表からわかるように、本学では小学校教諭免許を取得できるコースは、入学者数の変動があり、それに伴い小学校への就職者数も変動するため、各年度で人数差が大きく

<sup>2</sup> 鹿児島県では2019年度以前は正規教員の代替としての期限付き教諭と授業を専門的に担当する講師が混在していたが、2020年度より一律講師という立場で採用することとなっている。

なっている。また、現在までの継続者の割合も、一見年度ごとで違いが大きいように見えるが、それぞれの年度の就職者数がそれほど多いわけではないため、ばらつき誤差の範囲内であり年度により顕著に差があるというわけではないと考える。

## 2) 就職地区の推移

次に、小学校へ就職した者がどの地区へ振り分けられたかを見ていく。鹿児島は、教育行政区分が7つの地域に分けられており、この中で鹿児島地区をさらに鹿児島市周辺と十島村・三島村の2つに分け、計8つの地区としている。地区によって大きく地域性が異なり、それに伴い学校の特色も違う。よく言われることであるが、鹿児島は南北600kmと長く、大規模校が多い地区や僻地校が大多数を占める地区、九州本土に位置する地区や離島の地区など千差万別だ。そこで、臨時的任用に応募する際、希望地区を選ぶことができる。実際にどのような地区に配置されたのかを示していく。

表2. 配属地区 (人)

地区	初年時配属者数	現在配属者数
鹿児島市	1	4 (1)
南薩地区	4 (1)	2 (1)
北薩地区	8	7 (1)
始良・伊佐地区	3 (1)	4 (2)
大隅地区	7	13 (3)
熊毛地区	26	13
大島地区	23	8
三島・十島	4	1
県外 (海外を含む)	6	10 (4)
計	83 (2)	62 (12)

(括弧内は正規採用者数)

表2は、初年次及び2020年度現在、どの地区に配属しているのかを示したものである。先述したように、正規採用の場合は配属先を選ぶことができず、特に初年次は初任者研修を行える規模の学校への配属となる。そのため地区を選択できるのは主に臨時的任用者となる。さて、表2より、初年度は大島地区や熊毛地区といった離島に赴任する者が多いことがわかる。これは、元々の離島出身者が多いというわけではない。教員採用試験の倍率が高かった時代は、臨時的任用の枠も限られており、卒業生は希望地を「どこでもよい」と教育委員会に伝える傾向が強く、その結果、臨時的任用の配置が難しい僻地から順に配属されていった

からである。また、倍率が低くなった近年は、比較的大規模校が少ない離島を敢えて選択する学生が増えてきている。つまり、特定の地域を希望せずに離島に配属される者と、希望して離島へ赴任するものの両方もが混在する。細かくみていくと、大隅地区や北薩地区出身者、そして離島出身者は、同地区に小規模な学校が多いためもあって、地元を選択する者が多い。逆に始良地区や鹿児島市出身者は、大規模校への初年次配属を避け、離島や大隅地区を選択する傾向がある。

一方で、現在の配属状況を見ると、離島地区の数が減り、鹿児島市や大隅地区、そして県外などが増えている。離島で一定年数の経験を積んだ者は、ある程度の規模の学校でもやっていける自信を持ち地元に戻るものもいたり、さらには挑戦心を持って海外の日本人学校に就職するものもある。実際、離島で教師経験を積んだ後、メキシコと台湾の日本人学校に臨時的任用教諭として就職した者が2名また青年海外協力隊に小学校教諭として応募し、マーシャル諸島に赴任した者もいた。このように様々な理由により臨時的任用者たちは地区を変えていく。

## 3) 離職理由

表1、2より小学校から離れた者が21名いることがわかる。リカレント教育を考える際、実際の就職先でどのような困難に直面したのかを知ることは重要であろう。そこで次に、地区を変えるという選択ではなく、離職の道を選んだ卒業生がどのような理由を抱えていたかを見ていくことにする。

表3. 離職理由 (人)

理由	完全に離職	一時的に離職
疲労の蓄積によるモチベーション低下	8	2
上司との折り合い	1	0
保護者関係	2	0
次の赴任校が見つからないため	1	0
適性のなさを実感	2	0
他にやりたいことができた	4	0
結婚・出産	4	1
教員採用試験用予備校へ通うため	0	6
地域内の人間関係	0	1

表3は臨時的任用者の離職理由をまとめたものである。実際には、複数の理由が重なり辞めるケースも多いが、ここではそれらの中で最も大きな理由を1つだけ抜き出して

示している。また、離職者の離職原因と同様の理由で配属地区を変更した者も多数いるが、地区は変われども現在まで臨時的任用を継続している場合は、数として表に含めていない。

さて、様々な離職原因があるが、もっとも多いものは疲労の蓄積であった。これは数年働いているうちに、この生活が延々と続くことに対する不安からくるものであったり、仕事量が多くそれをこなすにつづけた結果、働く気力が失われていき充電期間を必要としたり、教育職という仕事のやりがいよりも負担感が上回りモチベーションが低下したり、一年ごとの契約更新を延々と繰り返す状況への焦りや、その他いくつもの原因が蓄積していくことによって一度教職から退こうという決断をした結果から来ている。

次の赴任校が決まらないためという理由も、疲労によるモチベーションの低下に似ている。臨時的任用では、正規採用教員の産休代替等で配属されるケースもあり、その場合、期限が年度の途中で切れ、すぐに次の赴任先が見つからない場合がある。その際、赴任先が見つかるまで待つより、他の仕事に着くことを選択する者もいる。

上司との折り合いや保護者とのトラブルで辞める卒業生もいる。表では3名であるが、辞めるまでいかにしても同様の難しさを抱えていたり、または地区を離れる要因になったりと、当然ではあるが学校の内外の環境面は大きな影響を与える。

適性がないと実感して辞める者もいる。教師という仕事と自らの適正に乖離がある場合、それを知ることは重要であり、トライアンドエラーを繰り返しながら自らの進むべき道を模索するという意味で、自らを顧みながら職を離れることは大切なことであるように思う。

前向きと捉えられる退職理由としては、教員採用試験のために予備校に通うこと、結婚・出産、及び他にやりたいことができたという3つが挙げられる。一旦仕事を辞め、予備校に通った卒業生は6名おり、その全てが教員採用試験に合格している。また結婚・出産した者に話を聞くと、一時的に職を離れているが、子供の成長に伴い復帰を考えている者が全員で、実際に復帰した者もいる。さらに、他にやりたいことが見つかった者は、海外留学をしたり、青年海外協力隊に応募し合格し、小学校教諭として派遣されたり、教師をしながら将来の選択肢を増やしていき結果としてより豊かな人生を歩んでいるように感じられる。

このような離職理由が挙げられる中、リカレント教育として何ができるのかを検討していく必要がある。特に疲労によるモチベーションの低下に対し、リカレント教育がは

たせる役割は大きく、また学び合い成長することで低下したモチベーションを高めていけるような方策はあり得るかもしれない。そこで、卒業生が具体的にどのような問題に直面しているのかを個別ケースから丁寧に抜き出していく必要があり、個別の事例として次節で記述していく。

#### 4) 初年次の担任配置

現状をデータで示す最後に、学校の中でいかなる役割を担うのかを取り上げたい。教師は学内外で、担任業務、授業、校務分掌、地域との関わりやその他様々な業務がある。それらのうち、最も大きな業務として初年次に与えられた担任の振り分け先を示すことにする。

表4 初年時の担当(人)

学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年
学級担任	4	32	13	7	4	0
複式担任	3		5		1	
特別支援	10					
専科	算数 2			音楽 2		

表4は、採用一年目でどのような担当を割り当てられたのかを示している。ここから83人中32人と約4割が単式学級2年生の担任となっている。このように初年度の新採教員には2学年を配当するケースが多いものの表から、それ以外の学年の単式学級や複式学級、特別支援学級の担任の他、さらには特定の教科を受け持つ専科教員へ配置されることもあり、どこに配置されるかは一概に言えない。

また、同学年であっても、最大で40人の児童を担当した者もいれば、1人のみの児童を受け持つ場合も見られた。そして、両者とも全く異なる環境の中、異なる悩みを抱え試行錯誤しながら働いている。

通常学級の担任と複式学級や特別支援教室の担任では、仕事内容が全く異なり、同じ小学校教諭でありながら、それぞれが自分に求める能力やニーズはそれぞれ個別的であることが推測される。そこで、これまで提示してきたデータは卒業生の一般的な傾向としながらも、個々が必要とするものを質的に掘り下げていくことにする。

#### 4. 個別の事例

これまで見てきたように、一言で小学校教諭といっても置かれている状況は個別文脈的で、全員が同一の問題を抱えているわけではない。無論共通部分はあるものの、それぞれがそれぞれの困難と向かい合っている。そこでここで

は、どのような問題に直面しているのか、8人を取り上げ、それぞれに継続的にインタビューした内容を簡潔にまとめていく。

### 1) 通常学級のケース

#### Aの場合

1年目で鹿児島市内の大規模校へ配属となり、3年生40人の担任となった。校内の人員配置がギリギリであり、特別支援学級からの通級も3名、さらに通級はしていないものの疑いがある児童が3人在籍していた。学級に特別支援員の配置はなかった。そのため、授業中、常に歩き回る児童がおり、授業をすることより児童への注意に大半の時間が取られるようになった。1学期の途中から算数を2名いる内の1人の教頭が担当し、授業の流し方や教室のまとめ方を指導してくださったが、2学期に入ると他学年の担任が病欠となり、その補充が来ず、教頭が代替として担任を兼務することとなった。またもう1人の教頭も他校で教頭が病欠となったため、急遽転勤となり、再び完全に1人で40人を見る状態になった。学級崩壊が起こるのをギリギリのところまで食い止めている状態で、保護者からのクレームもあった。学校内の人間関係は良く、相談もよくできるが、学校自体が荒れ気味で、病欠の教員が複数名おり、慢性的な教員不足に陥っていた。精神的に落ち着かず、心療内科に通院し服薬しながら勤務した。そのような中、いい授業をするというよりも、自分が今年度どう切り抜けるかが大きな課題となっている。

#### Bの場合

新卒1年目として大隅地区の遠隔地にある小規模な学校に配属され、2年生1人の担任となった。常に一对一の状態であるため、児童との関係性づくりをどのようにするか悩んだ。距離が近づきすぎ、児童の気分が授業を左右するようになっていった。また、授業において学び合いをすることが難しく、単調で深まりのない授業になってしまいがちである。そのため超小児員数におけるクラス運営と授業の作り方を勉強したいと思っている。

#### Cの場合

新卒1年目で関東の小学校へ赴任した。現在2年生の担任で28名を受け持っている。とても落ち着いた学年で、授業はやりやすく、同学年を担任する教員たちとの連携も密で、1年目のCをよく助けてくれる。授業は試行錯誤しながら準備をしており、一番の課題は授業中にじっとして

いられず出歩くことの多い児童が1名おり、その子にどう向き合ったらいいかということである。

#### Dの場合

さとうきび畑に囲まれた離島で2年目をむかえ、今年度は5年生の担任をしている。現在抱えている課題は、教育に積極的ではない保護者への関わり方である。さとうきびを生業としている農家には、補助金が支給され、児童の家はそれでローンをやりくりしている現状で、親は児童にも農業を継いで欲しいと思っている。さらには、よい教育を受けることで選択肢が増えると、島から離れ、農業以外の仕事に着く可能性が高いと思っており、学校教育に対し否定的な姿勢を示している。そのため、子供に勉強をしないよう意見したり、教師に対しても高圧的な意見を言うことが多い。Dにとって、この保護者といかに信頼関係を築き、児童に安心して教育を受けさせられるかが課題となっている。

### 2) 複式学級のケース

#### Eの場合

現在、離島での講師経験が3年目を迎える。同じ離島内で毎年学校を移り、3校目の配属である。今年度は5、6年の複式学級担任となった。これまで複式の経験はなく、また高学年の担任も初めてということで、授業をいかに回すかで手一杯となり、授業準備のため、平均睡眠時間が5時間を下回った。また小規模校のため、校務分掌で特定教科の主担当となるものもあり、校内研修で教員に向けての講習会を定期的に開くことを言い渡された。現在の課題は、いかに授業準備を効率的に行い、並行して様々な業務をこなせるかという、時間の使い方にある。また、高学年の担任や教員への研修準備を通し、自らの専門性のなさを課題に上げている。

#### Fの場合

1年目で、超僻地の離島配属となり、3、4年生の複式学級担任となった。3年生1名、4年生1名の2名の担任である。初めての学校勤務で複式の担任となり、戸惑ったものの徐々に授業の流し方や児童との関わり方を覚え、翌日の授業準備も勤務時間内に終わられるようになった。配属校では、正規採用教員は校長と教頭のみで、Fと1、2年複式担任及び5、6年複式担任の3名は臨時的任用教諭であった。そのため、臨時的任用教諭が中心となって学校を運営する状況にあり、昨年度より引き継いだ教員がいな

いため、これまでの蓄積がゼロの状態である。

一方で、超小規模校のため、仕事量は多くなく、時間的余裕もあり、教員採用試験の勉強もできるほどであった。本人の感じる課題は、授業の質を含めると同時に、交通の便が非常に悪く、休日も狭い島から出ることが困難な状況で、いかに精神的な安定を保つかということである。

### 3) 特別支援学級のケース

#### Gの場合

卒業1年目で離島の小規模校に配属となった。特別支援学級の情緒クラスの担任となり、1名の児童を受け持っている。最初に戸惑ったのは、どのように児童と接しているのか分からず、児童が意思表示することが苦手なため、何を考えているか検討がつかなかったことである。また児童は字を書くことも難しく、友達の輪へ入ることもできない状態で、この子に対し、何を優先して授業を行えばいいのか分からなかった。長い時間をかけながら関係を構築するとともに、連休に母校の短大を訪れ、特別支援教育の専門教員にその子にあった授業の組み立て方を教わった。その後も定期的に教員に連絡することで、自分の授業実践を反省改善することに努めている。

#### Hの場合

現在6年目で島の学校に勤務している。何年かごとに二つの島の学校を行き来してきたが、本人の強い希望もあり、どの勤務先でも一貫して特別支援教室に配置されている。昨年度より、島の中で唯一の「ことばの教室」が開設され、その担当となり、配属校だけでなく、島内の小学校から子供のニーズに合わせ広く受け入れ、本人も専門性を伸ばしながら年々自信を深めている。

一方で、現在の勤務校と以前の勤務校でHの上司となった校長2名に話を聞くと、Hの真面目な人柄と仕事ぶりを高く評価する反面、両者ともその真面目すぎる性格と狭い視野に課題を感じていた。現状では特別支援学級のスペシャリストとなっているが、長期的に見ると望むべきは通常学級の担任としての力をつけることで、そのためにいろいろな話をしているがなかなか価値観を広げられず、もう少し柔軟性を伸ばしたいと思っていると告げられた。

### 4) その他のケース

これまで上げてきた卒業生たちは、みな一般化することのできない個別的で文脈的な課題を抱えていた。一方で、ある程度共通する課題を抱えているケースもある。ここで

は、そのいくつかを紹介する。

まず専科教員のケースをあげる。専科担当になったものは、これまで累計で音楽が3名、算数が5名、理科が3名の計11名がいる。その全てが、自らにその科目の専門性があったとは思っておらず、専門性は低いという自己認識があった。そのため、授業準備には苦勞した一方、年間を通して一つの教科の教材研究をし、同様の授業を複数クラスに実践することを通して、授業力が高まったと感じている。担任業務をずっと行っている卒業生に比べ、自らの授業に対し、肯定的に捉えることができるようになっている傾向が強い。

次に、教員採用試験に合格し、正規採用された者である。この場合、2パターンに分かれる。ひとつ目として、臨時的任用を2、3年以上務めた後に正規採用された者は、初任者研修を受けることに喜びを感じる傾向が強い。臨時的任用教諭は、新卒であっても一人前の教諭として担任業務や授業ができるものとみなされ、基本的に指導教員はつかず、1人で授業やクラス運営を行うことになる。他の教員の授業を見たり、自分の授業を見て指導してもらう機会はほぼないため、自分の実践の質や方向性に常に疑問を持ちながら日々過ごしている。そのような中、初任者研修で学ぶことは、多くの研修を受けながら、自分のこれまでの実践を振り返る機会になるとともに、定期的に担当指導教諭による授業参観があり、また自らも多くの授業を見る機会に恵まれ、その上で何度も研究授業を行うことで、自らの授業を評価され、他者の実践と比較し、飛躍的に成長することができる機会となっている。

一方で、在学中や在職1年目で教員採用試験に合格した者は、初任者研修の有り難みよりも、仕事量の多さに忙殺され、肉体的、精神的にすり減る傾向がある。まだ担任業務や授業の準備に時間がかかる中、初任者研修の研修課題や研究授業・参観授業の準備等が加わり、こなすだけで精一杯な状況となってしまいがちなようだ。全く同じ研修制度であっても、受けるタイミングでその効果は大きく変わる。

最後に、各卒業生の勤め先の校長へインタビューした中で、それぞれの卒業生の長所や改善点を挙げた後、学生時代に培っておいて欲しい求める力としてみな共通の点を挙げた。人間性とコミュニケーション能力である。それは、学校現場で働くために、他の教員や保護者、地域と円滑に関わりあえる積極的で前向きな姿勢と能力である。一方で授業力は実際に教壇に立ち、経験を積むことで向上するもので、現場に出てから培うことができるものだという認識

も共通していた。ただ、先述のように、臨時的任用教員は他の教師の授業を見ることも、自分の授業を見られることもほとんどなく、長年働いている教員でも、いかに授業力をつけるかを大きな課題として上げている者が多いのも事実である。

## 5. まとめ：リカレント教育のあり方の模索

これまで見てきたように、小学校教員の姿は、決して一般化して捉えることができるようなものではなく、個々の教員がおかれた環境の中でそれぞれの困難に立ち向かい、自分にできることを考えながら葛藤し、その結果、成長の仕方や方向性は文脈依存的なものであった。

さて、正規採用された小学校教諭には、様々な研修制度がある。初任者研修を始め、5年経験者研修、中堅教諭等資質向上研修、主任研修、20年研修、免許更新講習など、長期に亘り制度的な研修がある他、校内研修、大学院等への長期派遣研修、各教科や興味に合わせた勉強会など自らのモチベーションに合わせ、種々多様な学習機会に恵まれている。そうであるならば、短大として必要なリカレント教育とは、この制度的な目から漏れ、またモチベーションを維持することが困難な教員に対し、より焦点を当てるべきではないだろうか。それは、臨時的任用教員であったり、個別文脈的な課題を抱え、それにより疲弊している教員である。

BやC、Eのように具体的な教育のあり方で悩んでいる者には、それぞれのケースを検討し、一人一人に見合った教育のあり方を考えていく必要があるであろう。AやFといった精神的に課題を抱える可能性がある場合には、個別にカウンセリングをしながら、いかに働きやすい環境を整えられるかを相談することが重要になるかもしれない。Dのような保護者対応で問題がある場合は、同様のケースが多数あり、それを経験した教員と繋ぐことで対応策を見出せる可能性もある。Hには、多様な価値観を共有できる場を提供し、自らの価値観を拓けるきっかけを作ること大切であろう。このように見ていくと、今拾い上げようとしている教員に対し必要なことは、個別に課題を共有し検討する場の提供であり、その繋がりである。卒業生が持ち寄る課題に対し、さまざまな分野の教員が、自らの専門性を生かし問題解決を協働することができる空間と、その空間へと現場の小学校教諭を繋げられるような環境整備が必要になってこよう。1人で抱えきれない課題を抱えた時に訪れる場、そこにいくとモチベーションを維持できる場、学び

続けることができるんだと実感できる場、リカレント教育としてそのような場をいかに構築していくかを検討していきたい。

今後オンライン化の加速やAI等の進化により学ぶ環境が多様化し次々と新たな学びが出てくるであろう。同時にリカレント教育の重要性はさらに高まり、そのあり方も変化していかなければならない。そのために、常に教員の現状と課題、ニーズを把握しながら、それぞれの教育機関が独自のリカレント教育の在り方の模索し、現場の教員が課題に直面した時、手を差し伸べられる場がどこにでもあることが大切になってこよう。

## 引用文献

- 1) OECD : Beyond Rhetoric; Adult Learning Policies and Practices, OECD Publishing, 2003. 平成22年度国勢調査
- 2) 田中茉莉子：リカレント教育の経済への影響、日本労働研究雑誌、No.62（8）、pp.51-62、2020

(2021年1月13日 受理)