



静教組立教育研究所
創立30周年記念誌



2000-2004



静岡県教職員組合立教育研究所 編

目次

市民社会の研究所として	静教組立教育研究所運営委員長 黒田文男	1
新たな創造へ	静教組立教育研究所所長 齋藤廣雄	2
投稿文 教師の視点からの情報発信に向けて	奈良女子大学教授 栗岡幹英	3
投稿文 コミュニティ・スクールの教職員にとっての可能性	静岡大学助教授 藤原文雄	4
動き出した「静岡(しぞー)会議」(子ども・若者会議)	立正大学教授 大平 滋	5
第1回 全員集合静岡会議(しぞーかいぎ) 逐語録		6
教員の意識調査報告書		18
静岡県教職員組合立教育研究所再編の概要		24
5年間の研究活動の概要		27
教育21発行一覧表		33
教育研究所運営規定		34
関係者名簿		36
静教組立教育研究所30周年を迎えて	静教組立教育研究所副運営委員長 鈴木伸昭	41



静教組立教育研究所運営委員長

黒田文男

市民社会の研究所として

21世紀初頭は成熟した市民社会を創造する百年の始まりです。

1990年代から今日までの10年間は、教育界にとって激動の時期でした。

研究所は設立の原点にふさわしい役割を果たすため、何をすべきかを模索する10年でもありました。

文部科学省は、生きる力を育む教育を目標とし、21世紀の教育方針としました。学校現場では、自分と他との違いを認めあう共生教育の推進をはかり、社会と関わりながら成長を促す市民教育の実践が行われました。その手立てとしての総合学習はまさしく、その真価が問われるところでした。

しかし、文部科学省は学力低下論に端を発し、ゆとり教育批判に自信が揺らいでいます。結果として、新指導要領の改正、授業日数・時数の増等を公表するなど、教育改革の混迷が露になってきています。

研究所は、社会情勢、教育環境の激変の中で、学校現場に密着した研究をすべく改革の緒に昨年より就いたところです。ねらいとしては、研究所の自立性・専門性を担保しながら、教職員に身近な教育指針や教育実践例を発信することがあります。また、教職員が何を悩み、苦勞しているのか、将来展望をどう考えているのか等を把握し、課題を共有しつつ多くの方々に認知する手立てを講じることがあります。一方、多くの教職員の方々に研究所が実施します委員会、会議に参加しやすい方策も企図しているところです。研究所からの発信が学校現場だけではなく、子どもたちにも、保護者の方々にも届き、課題を共有することも大きな役割であります。

研究所は子どもの成長を見守り期待する保護者、地域の人々、学校関係者の方々と共に歩むべく努力をしていきます。



静教組立教育研究所所長
齋藤 廣雄

新たな創造へ

創立30周年を迎えるにあたって、この間、静教組立教育研究所において展開されてきた研究活動は、静岡の教育に携わる教職員、教育関係者のみならず県民の皆さんにも広くその成果が還元され、静岡の教育文化の向上にも一定の寄与することができたものと思っています。

研究推進として、現職教職員の中からブロック推薦及び支部推薦による研究員。大学教授、学識経験者の共同研究者による指導、助言。そして、運営委員、事務局によって運営されてきました。研究は、教育課程、教育行財政、平和、子ども、学校制度改革、調査研究の6委員会による研究活動を展開しました。その研究成果は、所報「教育21」「研究所レポート」及び支部還流学習会によって教育現場に還元され教育実践に生かされました。

今、時代と社会が激しく変化しつづける中で、教育は地方分権を中心に、学校制度、地方教育行政のあり方、教育課程、学力観など教育の制度と内容を大きく変え、教育と学校も大きな転換点にさしかかっています。この機会をとらえ、教職員の英知を結集し改革を主体的に担っていくことが大切です。また、子どもたちをめぐって、いじめ、不登校、少年犯罪、学級崩壊等子どもたちをとりまく現状は、学校教育のあり方を問いかけるものとなっていると思います。

静教組立教育研究所は、こうした今日的な状況に対応しうる機構再編をすすめました。研究内容や活動、事業の進捗状況の確認を行う研究・事業推進委員会、調査部・研究部・情報部の3部を設置し、調査部による基本調査を基にニーズに応える研究委員会の設置をする。過去の研究成果を継承しつつも、引き続き子ども・学校・教育をとりまく諸課題の克服に向けた研究や事業、保護者・県民・教職員に応える研究や事業にとりくみ積極的に提言や情報を発信していくことが重要と考えています。

今後、組合立教育研究所のあり方、静岡の教育はどうあるべきかを共に考え研究を続けていきたいと思っています。

教師の視点からの 情報発信に向けて



栗岡 幹英

(奈良女子大学教授)

現代日本社会は急速に変貌している。教育との関係でいえば、2つの点がとくに重要だろう。第1に、社会の階層分化が進み、価値観も一様ではなくなったため、家庭が多様化し、かつ各々の子どもが持つ経済的・文化的資本の格差が増大したことである。第2に、コミュニケーション・メディアの発達、特にTVとインターネットによって、子どもと家庭の情報環境が飛躍的に拡大しつつあるということである。

経済的・文化的資本の格差が増大したことは、子ども同士の共感や理解の可能性が狭まり、難しくなることを意味する。たしかに、他の子どもの状況を配慮し、尊重して、互いの状況の違いを豊かな人間関係の形成に活かす可能性が広がったともいえるだろう。私事にわたるが、大学文系に進学した私の娘は、同じ東京で理美容学校で職人としての人生をめざす異性の友達や理系に進んだ同性・異性の友人などと、中学・高校時代と変わらぬ親交を結んでいる。このような能力はとても貴重だと思う。しかし、高校が進学機会の差によって序列化しており、そのような理解と交流のあり方は難しくなっている。そればかりでない。家庭の多様性の増大は、教師が子どもの家庭的な背景を理解することを困難にする。それは、一方で教師自体が多様な家庭的状況の一つしか体験せずに、またランク付けされた大学のなかで同質の友人と関わりながら人間形成をせざるを得ないことに影響されているかもしれない。

情報環境の拡大は、本来なら悪いことではない。しかし、一方でそこで受け取る情報は限定され、限られた視点からのものになりがちだろう。たとえば、教員について日々の実践を評価する記事よりは、不祥事の記事の方がより多く、大きく配信されがちである。この条件の下では、子どもの側のリアルな生活環境が閉塞的なものになる場合、子どもの認識や価値観が歪められる可能性がある。さらに、上で述べた家庭の多様化とも相まって、父母と教員との相互理解の余地も狭まっているように思う。

このような変化の中で教師に求められているのは、柔軟な理解力を持って家庭や子どもの多様性を受け入れることではないだろうか。とりわけ、父母と子どもの相互理解にも特有の困難がある状況では、教師が子どものあり方を受け入れ、理解することが重要だと思う。今日、子どもを取り巻く世界は、テレビやパソコンのモニターの画面の向こうのイラクにまで広がっているかもしれない。あるいは、父母や教師の思いもよらない世界に広がっている可能性もある。だから、教師自身が、子どもの関心の届きうる範囲の状況について、広い視野で知識を身につけていることが必要だ。このことは、教師が好奇心、探求心を持って、普段に広い方向に向けてアンテナを張ることで可能になるだろう。

日々の「多忙化」の中で狭い教材研究を超えた探求心を持ち続けることには大変な努力がいるだろう。組合立教育研究所には、教師の視点からの情報発信を試みることで、その努力を支援する役割を果たすことが求められていると考えている。

コミュニティ・スクールの 教職員にとっての可能性



藤原文雄

(静岡大学教育学部附属教育実践総合センター・助教授)

2004年9月9日から保護者や地域住民が学校運営に参画する「学校運営協議会」が設置可能となった。この「学校運営協議会」を置く学校のことをコミュニティ・スクールという。この「学校運営協議会」を置くかどうか、また置くとしてもどの学校を指定するかということは市町村立小中学校の場合にはそれぞれの市町村教育委員会が決めることができる。この「学校運営協議会」の委員は指定された学校の(1)地域住民、(2)保護者、(3)その他教育委員会が必要と認める者の中から市町村教育委員会が任命することになっている。(3)のその他教育委員会が必要と認める者として当該学校の校長や教師も委員になることができる。この委員の選出方法や構成などをはじめ多くの事柄は市町村教員委員会の定める教育委員会規則により決められるのも、この「学校運営協議会」の一つの特色である。「学校運営協議会」は既に県内の多くの学校で導入されている「学校評議員」とは異なり、大きな権限と責任を持つことになる。「学校評議員」は校長の求めに応じて、個人として意見を述べ、学校運営に関して何らかの拘束力や制約のある決定などを行うものではない。これに対して、「学校運営協議会」は校長が作成する学校運営の基本的な方針について承認すること、学校運営に関することについて教育委員会又は校長に対して意見を述べること、さらに当該学校の教職員の人事について任命権者に意見を述べる、といった「承認」及び「意見」というこれまで以上の権限を持つことになる。この違いは極めて大きい。

このコミュニティ・スクールの今後の公立学校に与える影響力の大きさを考え、静岡県教職員組合立教育研究所が行った『教員の意識調査報告書』でもコミュニティ・スクールについての教員の意見を問うた。その研究に関わった立場から言えば、教員の意見は次のように総括できよう。つまり、①保護者や地域住民の意向を反映したり、連携・協力することの重要性については多くの教員が感じている。しかし、②保護者や地域住民がさらに権限を持って参画することにより学校が更に多忙化し、教師が全力を注ぎたい授業などの時間が益々削られるのではないかという心配をしており、③近年、開かれた学校づくりの名のもとに保護者や地域住民の多様な意向に翻弄され、真に子どものためにならないのではないか、公教育の使命から逸脱してしまっているのではないかという強い危機感を持っているということだ。

後半の教員の懸念は今後のコミュニティ・スクールの導入に際しても留意すべき点だ。では、コミュニティ・スクールは教職員にとってどのような可能性があるのだろうか。一言でいえば教職員と地域住民・保護者等との「緊張関係」というプロセスを経た後の強い「協力関係」の樹立と言える。確かに、この「学校運営協議会」は「承認」や「意見」という教職員に「緊張」を強いる権限を有している。しかし、こうした「緊張関係」を意識して、しっかりとした学校運営方針を構想し、「承認」してもらえば「学校運営協議会」は共に責任を負う強い見方となるのであり、学校と地域コミュニティとの連帯感は益々高まるだろうし、地域コミュニティづくりのきっかけにもなるだろう。更に言えば、教職員とは違う地域住民・保護者の目や知恵を活かし、「承認」してもらった学校運営方針は、これまで以上にその「正しさ」や「妥当性」が高いと周りの人に思われることにもなる。「承認」という「緊張関係」を経験することにより、教職員はこれまで以上に自信を持って学校に寄せられる多様な声に向き合うことができるのだ。公教育という言葉に含まれる「公」という言葉には(a)国家が関わったから「公」であるという国家公共性という意味と、(b)いろいろな人が関わり、いろいろな人に開かれているから「公」であるという市民的公共性という二つの意味がある。これからの教職員は(a)の国家公共性に加えて、地域住民や保護者など多くの子どもや地域の幸せを考える多くの地域住民や保護者に学校に関わってもらおうという(b)の市民的公共性を重視することにより、新しい公教育の創造にチャレンジしてみてもどうか。

最後となりますが、こうした変革期の教育界において、静岡県教職員組合立教育研究所の益々のご発展を祈念致します。

静岡会議 □ 逐語録

Shizuoka conference

動き出した 「静岡(しぞー)会議」 (子ども・若者会議)

大平 滋

(立正大学教授)



昨年来から、子ども・若者会議の設立に向けて、所員・専門委員、ボランティアの若者たちと準備を進めてきた。昨年、最初の会議のときに、子ども若者会議の設立についての意義と「子どもの権利条約」の学校での定着について話し会われた。所員のみなさんの反応は、「理想としてはいいことだが、現実の学校現場ではむずかしいのではないか」というようなものであったと思う。しかし、この研究委員会の前年度までの委員会であった教育行財政委員会での2年間、地方分権下での学校づくりを検討する過程で、学校の裁量権を見直していった。この作業を通して、現在の学校で、制度的にどうしてもできないもの。制度的にはできても今までの学校文化の中でされてこなかったもの。つまり、学校文化の中で工夫されてなかったもの。ブレーキをかけていたものなどが浮かび上がってきた。意外と現行の学校でも工夫しだいて学校改革、教育改革ができることがわかってきた。

この研究過程で、そのような学校改革に取り組んでいる学校の調査や見学などを行ってきた。そんな学校のひとつに北海道の子どもの権利条約を定着させることを学校改革の中心として位置付け、徹底した児童、生徒の自治活動を保障した実践があった。この中学校と小学校の実践は、全国教研の自治的諸活動と生活指導の部会でもここ数年、連続して報告がなされ、一步一步実践を積み上げてきたものであった。実践は80年代末頃の荒れた学校現場から始まった。荒れた学校で行われる指導は、管理と規則での締め付けであった。しかし、それでは一向に良くなりず状況は悪くなる一方であり、また、生徒との信頼関係もなくなり殺伐とした学校となっていた。そこで、90年代のはじめに指導の大転換を行った。それは当時日本でも進められた「子どもの権利条約」を学校に生かし、子どもの自治活動と人権を保障しようという実践である。まず、最初は管理という指導方法しか知らない教職員の意識改革から。何度も、勉強会と討議がなされ、子どもの権利条約を中心にすえた教育実践の徹底であった。少しずつ、生徒に活動を任せていった。生徒たちも徐々に、自立し、自治活動を進めていった。今では、制服も廃止され、子ども主体の活動が中心となっている。

この「子どもの権利条約」を生かした学校づくりは、全国教研の第11分科会でのメインテーマになっているが、今のところこの北海道の実践以外余り進んでいない。というより、95年ごろ一時、進んだかに見えたが、昨今の教育の管理化、保守化に連動してか、学校現場が硬直し、同時に児童、生徒への管理的指導が再び増加してきた感がある。このような時代だからこそ、学校の主人公である子どもを管理対象ではなく、主人公にする学校づくりが問われるのであろう。

この子どもの権利条約を生かした学校づくりの実践を調べてきた結果、先の委員会では、「子どものことは子どもに聴く」ことが大切であることを理解した。また、今日の子どもの何と発言の場がないのかということも痛感させられた。この思いをもって研究会は終了した。

そして、この研究成果は、齋藤所長と原和秀事務局長の尽力によってこの子ども・若者会議の実現という形になったのである。静岡の地でやらせてない真に子どもや若者に任せた会議を立ち上げることが、われわれ大人の責任であろうという思いで出発された。この会議を立ち上げるために、所員の方々も子どもの権利条約を学んだり、先の北海道実践校に調査に行ったり、ボランティアの若者たちと会合を続け、共に成長してきた。そして、ついにその第一回を開くことができた。この間、私も含め所員の方々もいろいろなことを学び、また、若者たちの考えや討論を傍聴させてもらい、大人も子ども・若者とパートナーとして一緒に、これからの社会や世界のことを考え、行動していかなければならないことを実感した。歩き始めたばかりの「静岡会議」である。次の世代を信頼し、任せ、大切にしていきたい活動だと思ふ。みんなで暖かく見守っていきたいものである。

第1回 しぞ—かいぎ
全員集合静岡会議

「全員集合
静岡会議って何？」

昨今、虐待などによる悲しい事件が多発しています。もっと目を広く向ければ、学校、地域、社会の中で、本当に子どもの人権は尊重されているのでしょうか。

1994年、日本において「子どもの権利条約」を批准しました。子どもの権利を保障するような社会の実現は、私たち大人に課せられた責務であり、一部自治体では施策や条例によって、この権利条約の理念の定着を図ろうという動きがあります。しかし、学校や家庭、地域社会において、その理念はほとんど実現されておらず、後退しているような状況さえあります。

子どもの権利を保障する社会をつくるためにはどうするべきか。まずは、私たち大人が、子どもたちや若者の心の声を聞くことであり、また発言の場を保障することであると考えました。その第一歩が、「第1回全員集合静岡会議」なのです。

しかし、このような会議を開催するために、その進行を私たち大人が行っては、その会議はかたちだけのものになってしまうのではないかと考えています。子どもたちや若者たちが、大人に対してわだかまりなく、本当の心を開けるのは、同世代の間ではないでしょうか。

そこで、大学生によるボランティアスタッフを募り、参加者の募集から会議の企画運営までのすべてを一任しました。

以下に、20人の高校生・大学生による会議内容の一部を紹介します。きっと、私たち大人や教育に携わる人間に、多くの示唆を与えてくれると思います。



6日! 全員集合

静岡会議 しぞ—かいぎ

参加募集

言いたいこと、

ありませんか?

2005.3.6日

総合社会福祉会館6F会議室

静岡会議実行委員会
Tel 054-251-2777 http://www.stu.jp

学校 社会 恋愛 先生

第14条
とりあえず、何考えてもいい。

1. ぼくら子どもは、どんな考えをもっていい、「これがいい」「これが正しい」って思うものが、ほかの人と違ったっていい、どんな神様を信じていい、信じなくてもいい、...
2. ...
3. 自分が信じていることは、人に伝えてもいい。(強制)



普段の生活の中で、
「言いたいけどなかなか言えない」ことはありませんか?
そんな思いや考えを表現してみよう。
思いや考えを表現する場として静岡会議を開催します。
学校でこんなことがあったけどみんなはどう思うかな?とか、
自分の友達について話したいこととか、
こんな先生いたらいいとか、昨日親んだ事についてとか、
なんでもいいから話そうよ!
私たちはボランティアスタッフ募集のポスターを見て
集まった大学生6人組です。
私たちと一緒に
話をしよう!考えよう!笑おう!

◎静岡会議の開催までの予定
1 静岡会議参加者募集
2 参加者合わせ
2/19 10:30~
東の森2Fにて
3 静岡会議
3/6 11:30~
総合社会福祉会館6F会議室にて

◎主催
静岡会議実行委員会

◎会場
〒420-0034 静岡市東区藤1-4
総合社会福祉会館6F
静岡教育実践自立研研究所
tel 054-251-2777
http://www.stu.jp
事務局 坂 和男

◎協力者
大平 道博 (2004)
静岡文化芸術大学 (2004)
高木 誠司 (2004)
富田野矢 (2004)



日本の英語教育のここがおかしい！

- > 日本の教育について、どう思いますか。
- > 私は中国で生まれ育ったのですが、日本の教育について、一番思うのは、英語を教わっても、結局はしゃべれないということなんです。
- > 自分は、英語出来ないから、何も言えないですが、確かに発音ということに関して、日本人はかなり弱い部分だと思う。
- > 私が通っていた予備校の先生が言っていたことですが、中学校の頃など和製英語を日本語で訳してよく使いたがると思うんです。そのとき、ちょっと、流暢なそれっぽい発音すると、『あっ、なに、こいつ、なりきって』というような空気が流れるんです。その先生は、そういう意識に対して『ふざけるな』ってすごく怒っていました。
- > 日本人は英語を話せないのは、その日常生活で英語を使う必要性がないことからくるんじゃないか。
- > それ以前に、日本の学校では、正しい発音を教えていないし、教えるのが教師だと思うんです。
- > 俺が中国に旅行に行ったとき、ホテルのカウンターで「チケット」と言ったら、「はっ」「はっ」て何度も聞かれて、試しに「ティケット」と言ったら、「ア～ア」って理解してもらったことがあったんです。本当に、日本人以外では、通じない発音だから、やっぱり問題なのかなって思います。
- > 英語を使う必要性があれば話せるようになるという話があったんですけど、(高校生までメキシコ在住)メキシコでは、アメリカの隣といっても、英語を使う機会がすごく少なくて、日本とほぼ同じだと思います。でも、日本人と比べると発音はしっかりしている。多分、必要性ではなく、国民性というか、話そうとする姿勢が日本ではとても低いのではないかと思います。メキシコでは、結局、通じるか通じないかとか、正しいか正しくないかではなく、しゃべってみなきゃ始まらないという気持ちを皆が持っているんです。
- > それは、コミュニケーション能力のことですよね。英語が、話せることと、コミュニケーション能力とは別ではないかと思うんです。英語を話せるからと言って、コミュニケーション能力があるかということ、そうではないと思うんです。だから、英語が話せることと、コミュニケーションがとれるということは、別に考えた方がいいんじゃないでしょうか。
- > 確かに、別なものだろうけど、関連性は必ずあると思う。
- > 僕は、必要性がないから話せないというのは、本当にその通りだと思います。確かに、日本人は、別に、英語を知らなくても、しゃべれなくても、普通に仕事してれば、いい生活が出来るでしょう。だから、そういう必要性に迫られない。でも、だからといって、そのせいにしても変わらないわけだから、しゃべりたいって思うんだったら教育を変えるしかないでしょう。
- > 話そうって、意識がないと、そもそも、能力も習得も付いてこないと思う。
- > そもそも、昔から、英語は、話すことを目標として教えられてきたのだろうかという疑問があって、最近になって、結構ブームになってたから、そういう話すことを中心とした意識が出てきているかもしれない。ちょっと前までは、やっぱり受験英語。
- > ALTがポイントという人もいる。でも、みんな、話すことに結構さめているような気がする。

.....

- >英語を多少知っているのと、知らないのとじゃあ、全然、自分が受けとれる情報の量が違うと思う。日本語だけだと、日本からの情報しか知ることが出来ない。
英語が分かれば、世界も違ってくる。やっぱり、英語は知っていた方がいいと思う。
統計的には、日本は国際化が進んでいて、外国人は増えていて、また、日本人が海外に行く割合も増えているんです。ところが、自分たちの周りで、英語を話す機会があるかということとそこまで増えてない。発展途上だと思っんです。
- >国際化の発展途上だからというけど、国際化が進まない原因が、英語力の低さのように思う。……国際化というのは、異文化の人たちのことを理解して、上手くやっていくことだとすると、やっぱり、その人たちの母国語を知っているのが一番いいと思っんです。その言語を全く知らないということが、国際化を遅らせているんじゃないかと思っんですけど…。
- >中国は日本よりも、外国人が少なくて、それでも、ちゃんとした発音ではないですけど、それに近い発音で話そうとするのは教育の違いだと思います。
- >学校教育で思うのは、やはり外国に対する関心が低いというのが問題だと思っんです。
外国人とか見ても、差別というほどでもないしろ、やはり、なんか、異質な感じでとらえてるているように思っんです。
- >極端な話、日本人が外国人に対して英語をしゃべれませんという偏見があると思っんです。
そういうのは、外国のことに興味を持って本当に外国のことが知りたかったら、英語を勉強するだろうし、親しくしたいと思っだろうし、そういうのが、日本の教育には足りないんじゃないかな。
- >その辺のところを、今、高めようとして、国際理解教育というのを推進していこうとしているんじゃないか。だから、日本というのは、これからなんじゃないのかな。第1段階かな。
- >そもそもこれまでの教育は、受験英語で、もう、使えない英語っていう結果が出ている。
だから、それを変えて、少しでも、使える英語をマスターするという気持ちを、まず教えていくことが必要になってくると思っんです。
- >私が、中学校の時に、すごい有名な英語の先生がいて、その先生は中学校で、オールイングリッシュ、教えるのも全部英語で話して、発音もきれいで、すごい評判も良くて、すごい注目された先生でしたが、生徒から見たら、受験には役に立たないから、人気が無かった。大人とか、その、先生から見たら、憧れるけど、生徒にとっては、全くなんか役に立たない。塾に行かないと、受験に対しては、なんの意味もないって、すごく嫌ってた。本当なら、6年間で日常の英語を身に付けるべきなんだらうけど、テストがあるから、入試があるから、そういうシステムがあるから、おかしくなってしまうのかな。
- >結果として、3年ごとに、高校入試、大学入試があるから、日常的な会話も身に付けて、受験勉強もやれって言われたら、生徒はできないと思う。

.....

- >中国では、毎朝、教科書のテープを流してみんなで一緒に読むようにしてるんです。
だから、自然に正しい英語を身に付けて、多少のこと知っているんです。うまく言えないんですけど、なぜか英語を好きな子は英語ができるんです。
例えば、私が、中国にいるとき、日本語を教えられても、文法だけを教えられても、多分覚えなかったと思っんです。日本に来て、一番最初に『こんにちは』と言ったとき、それが通じて、すごい嬉しかったから、「うん、しゃべる、勉強しよう」と思った。
- >そう考えると、やっぱりコミュニケーションから始めないといけないんじゃないかな。
- >僕が、以前中国旅行に行ったときのことで、売店のおばちゃんとかお姉ちゃんとかお兄ちゃんとか、全員、英語をしゃべれることに本当に驚きました。日本の売店ではあり得ないと思っんです。
- >それは、観光地だからじゃないかな。
- >確かに観光地だということもあるかもしれないけど、色々なスーパーとかに入ってみてもみんな英語がしゃべれるし。なんか、必要とされる職業があるというのが微妙だと思っんだよ。英語を使う場があるっていうか。
日本で英語を使う場のことを考えた時に、一般的にどこまであるのかと考えさせられた。
- >国土の問題もあると思う。
やはり日本は島国だから、国の中を変えにくいということがあると思う。それに比べて、中国は様々な国に接していて、何か、そういう必要性に迫られるんじゃないかな。自分たちの文化と、他の国の文化の境を作ることが出来ないって



うのがあったりするのかもしれない。

>先ほど必要性に迫られていないという話が出たけど、日本人は、ただ、必要性に気づいていないってというだけだと思うんですよ。多分、国際的に、旅行とか貿易とかで必要な時代になってるのに、それに気付いていない。僕自身もそうですが。

.....

>皆さん、この1週間で英語しゃべりましたか。しゃべってないと思うんです。やっぱり、必要性に迫られてないと個人的には思うんです。

>多分、英語を知っていれば、自分が得られる情報もすごく多くなる。こんなに国際化が進んでいるから、英語にふれる機会も多いはず。でも、英語は、必要か、必要じゃないかって言ったら、必要じゃない人のほうが圧倒的に多いと思う。

>だとしたら、何のために、英語を学ぶのかということから考えていかないと。

>だから、自分が、必要な英語を学ぶという考え方が必要じゃないかな。

>私は教師志望なんですけど、教師が持っていて欲しい英語観っていうのは、一般人からみた英語観とは少し違うべきだと思うんです。必要性を、一般人の人は気づいていない訳でしょう。日本語だけでも生活できる環境が今あるわけだから、普通の生徒も英語を必要としない人が大多数だと思うんです。だけど、教師、特に英語を教える教師は、必要性を教える訳だから、一般人の英語観とは違うべきかなと思うんです。

>はっきりとは言えないんですけど、今の社会の大多数が英語を必要としないという考えを持っているわけじゃないですか。だからといって教師の側が、一般人は必要としないよっていう考えを前提に英語を教えるのではなくて、英語は本当に必要なものだっていう考えのもと教えていかないと。

>例えば、世界を駆け巡って商売したりとか、そういう特殊な仕事をする人たちは、当然英語を必要とする。でも、学校にいる生徒の中には、例えば、将来、草履作りたいとか、なんか民芸品作りたいって人もいる。世界で羽ばたいていくためには英語が必要だよって言っても、自分は羽ばたかないと思う生徒は必要感を持ってないんじゃないかな。だから、教師の存在は、別の意味で重要なことになってくる。

>先生は、本当は、生きた英語を教えたいんじゃないのか。英語を教える先生だったら、海外とかにも行ってる可能性も高い。だけど、その先生も、クラスの生徒とかが受験することを考えると、受験英語を教えざるをえないのかな。

>もしかしたら、会話のやり取りとかを授業でやりたいけれども、教科書があるから、これだけは教えなきゃいけないってことが決まっていて、避けて通れないのかなとも思う。

>センター試験で、英語のリスニングを増やしているという動きがある。だとしたら、少しずつでも受験生の方が変わってくれば、教える内容も変わってくるんじゃないかなあ。

>でも、リスニングなどを増やしたとしても、英語嫌いな子は英語嫌いだと思う。そういった嫌という意識を、どうやって変えていくが第一歩だと思う。

.....

> 僕が英語を勉強することを好きになったのは、多分親だと思んですよ。というのは、小学校の時に、親に海外に連れて行ってもらったんです。そのとき、もっと自分でしゃべれたら、コミュニケーション取れたのかもしれないと思っていたから、中学校で英語の勉強できて本当にうれしかった。

> やっぱ、中学生になる前に、英語にふれている人は、中学校でも習得度は高いらしい。小さい時から、小学校の時から、ちょっとずつやってれば、変わってくるんじゃないかなと思う。

> 僕たちが中学校に入った頃は、英語は勉強って感じで、コミュニケーションのツールだってという感じではなかったんですね。

海外に行った経験があれば、確かにコミュニケーションのツールの1つだっていうことを意識できるから、入りやすかっただろうし、楽しいと思うのではないかな。でも、日本人の子たちはほとんど勉強という位置づけで、やっぱり勉強自体が嫌な子もいる。そう考えると、やはり意識の問題なのかなとも思う。

> 動機が必要ということ？

> それもある。英語がいいなって思うのは、やはり全部個人的な感情じゃないかな。

> 英語と関係ない？

> そうです。だから、英語の授業で、40人いっぺんに並ばれて、「じゃあ、きみ、立って、先生と会話しましょう」って言われても、それでは動機を持ってないですね。だから、楽しいこととかと、当たり前のことと、英語使うことが一緒になって、英語がおもしろくなれば……。

> 僕は、アメリカ人と英語で会話ができるけど、中学校・高校のときは、英語が大嫌いで授業は、まともに聞いた記憶がなくて、文法はまったくボロボロで、最近まで受動態さえ出来なかった。

でも、受動態が作れなくても、外人の人と喋って言われたら、何を言ってもしゃべれるから、意識と教育が結びついたら、もっといいのと思う。例えば、授業で学んだことを実践する機会を作ってあげる。どう作るのかは、よく分かんないけど、外国人を1人でも置いてゆっくりしゃべることができるようなイベント的なものを作ったらいいのかなという気もする。

.....

> あのお、僕は、今、すごい些細なことですが、小学校にボランティアに行っています。そのとき、僕が去年行ったイギリスの写真子どもたちに見せたら、多くの子も「行ってみたいな」と言ってくれました。ミイラの写真とか見せたら、「へ～、いいな、これ見てみたい」といって、僕の話をすごく真剣に聴いてきてくれたりするんですよ。些細なことかもしれないけど、これが子どもたちの国際理解ということになっていくのかなと思います。

もし、僕が教員になったら、自分が海外に行って撮った写真とかをクラスの壁とかに貼ったりするのもおもしろいかなと思ったりします。

> そういった話だと、今、流行りの、韓流（はんりゅう）とかは、すごくいい機会だと思んです。私も、ハマってますけど。その韓流（はんりゅう）が、ベ・ヨンジュさんとかが出たことによって、ベ・ヨンジュさんのことを知りたくて、今までパソコンをいじったことのないお婆さんとかがパソコンを買ってインターネットを使ったり、会った時に、「愛してる」って言うのだけでも言えるようにと韓国語を勉強したりしているというし……

ちょっと、年齢層は上のことかもしれないけど、このような感覚が今の小学生や中学生に持ってもらえたら、英語にも興味を持つかもしれない。

.....

> 最近、『百マス計算』って聞いたことあるって人、結構、多いと思んです。くわしいことは忘れたけど、あれは、かなり前から1人の先生が、ずっと何年間か通してして、やっていたことを、これは、すごいイイということで取り上げられたものなんです。だから、そういった教員の独自の活動が身を結べば、日本の教育全体も変わってくるんじゃないかと思んです。



> 僕が、去年、オーストラリアの小学校に行った時、ちょうど席替えをやったんですよ。その席替えがすごくおもしろくて、例えば、豚さんは、なんか、鏡の前で、で、コンピューターの左側とか、右斜めとか、そういうの、自分で探すんですよ。ただの席替えなのに、こうやって、頭を働かせてる。きっかけとなることは、意外な些細なものなのかもしれないな。

> 日本のアニメも海外ではすごい人気じゃないですか。イギリスに行ったときに、日本語を勉強している学校に行ったら、日本語の勉強を何で勉強しているかというアニメなんです。一生懸命『カメハメハ〜』って、やりましたよ。

> 私も、中学校のときにビデオ見せてもらったことが相当影響しているように思います。

普段は、全然英語に興味のない、男子もすごいその映画が好きで、今日頑張ったら、明日、次の時間はこれを見せてあげるからって言われて、それを見たら、今度はドレミの歌が出てくるから、それを英語で歌おうって。本当に、英語の嫌いな男の子でも、その、英語の歌だけは絶対覚えてました。また、クリスマスならクリスマスの歌を色々歌おうとか、なんか、カーペンターズを歌おうとか、すごく印象に残っている。今でも、教科書は覚えてないけど、歌は覚えてる。そういうのは、すごくイイなって思う。

> 僕の場合は、ALTの先生の影響が大きかった。その人はすごいきれいな人だったんです。

たぶん日本語解るんだろうけど、僕の日本語には応答してくれなかったんです。それで、どうやれば、僕に授業中でも注目してくれるかっていうのを考えると、やっぱり英語で話しかけることなんです。それで、僕は、英語を勉強を始めたんです。

結局、英語教育はどうかっていうのは、まず、教育は誰のためにあるかっていうところに、繋がってるところがあるって思うんです。英語を使って、外人さんとコミュニケーションがとれて、自分の伝えたいことが、相手に伝わった時って、これはすごい感動だと思うんです。現に僕はALTの先生と、自己紹介みたいなことができてとてもうれしかったし、他のヤツは知らないことを、僕はそのALTの先生から聞き出すことが出来たし。だから、英語教育というのは、子どもにとって、「ああ、やって、良かった」「これが出来たのは、あの先生の、あの授業のおかげだ」ってような、場面が増えるような教育をするべきなんじゃないのかなって思います。



教育は教師の力量によって左右される!?

> 英語教育以外の他の教科だと、どういうことをしてたら入りやすいのか。

> 私が小学校の6年の時に、道徳の授業の中で、映画の「思いでポロポロ」の吹き替えをやったんです。学級会で給食を残す残さないという話をし合うシーンがあって、そのシーンの役を一人ずつ決めて同じ台詞を言うという授業なんです。私はそのことを今でも覚えてる。先生が言うには、吹き替える楽しさや役を決めてやる楽しさもあるし、学級会の雰囲気ややってることによって、様々な立場の人の意見が分かるからいいと言っていました。例えば、プロモーションビデオとかいいだろうし、もっと、もっと、授業の最初の導入の部分で先生の工夫があるといいんじゃないかな。

> でもそれは、一方通行でしょう。先生から言われる情報を、受け取るっていう感じがする。僕の小学校のときのA学校は、システムがちょっと違って、先生が授業をリードするんじゃないかな。例えば、国語では、文章読んで、疑問に思ったことやここが変だということを、全部生徒が全部出して、それをまとめるのも生徒で、討論するのも生徒で、先生が指名することも無い。賛成意見とかに分かれて、授業中どこに行ってもいいし、誰と話してもいい。それで、討論する。そ

- れがすごく楽しかった。でも、中学に入った時に、授業は全部、先生を介して、まとめるのも先生がやる感じで本当につまらないと思った。
- >それは、何の授業に関しても？
- >う～ん、何に関しても。
- >毎回毎回、それを徹底していたの？
- >そうだね。先生にも得意な分野があって、先生によっても違いはあったけど。
- >僕らが、子どもの頃は、一方通行の授業だったけど、今はちょっと変わってきている。授業とか、主体は生徒であるという考え方に変わりつつある。
- >私が日本に来て感心したのは、そこなんです。中国で、数学の授業は、まず公式を教えてから、ずっと計算ばかりなんですよ。でも、日本は、まず、公式は何でそうなのみたいな感じで、すごくおもしろいって思いました。
- >ところで、A小学校では授業時間は足りていたの？
- >1時間目が国語だったりすると、全部、国語になったりすることもあった。
- >それは、親から、苦情が来たりとかしないの？
- >いや、それは、聞いたことない。
- >なんか、教科書が全部終わらなかつたり、テストに使えないとかいうことは問題にならなかったの？
- >そんな、問題になっているような感じではなかった。なんか全部、生徒がやってたような気がする。小学校は、まだ、そういう、融通が利くのかもかもしれないけど。
- >印象の悪い授業というのは、先生が、どうしてもやらなきゃいけないことをやって、これをやらなきゃならないから今日これをやって、いう、それしかやらない先生の授業は、やっぱり、あんましおもしろくない。
- >やっぱり印象に残っていて、いい先生ってというのは、その先生独自の授業の仕方、内容のスタイルを持っている。多分、教えなければならないことはあるだろうけど、結果的に学んだ内容は変わらないのかもしれない。
- >よく日本人って、発言しないとか、自分の考えをはっきり言えないとか、言われる。その原因は、多分、教員にあると思う。自分の考えは、はっきり言えないっていうのは、ちょっと良くないと思う。
- >でもさ、「また、なんか言ってるよ」という程度に、周りから流されちゃったら寂しいし、自分の考えを言えなくなることもある。
- >A小学校では、1人の意見に対して、「それ違うだろう」という感じで、授業中は、毎回バトルになるけど、それは授業の間だけで、別に友達と悪い関係にはならなかった。
- >それが当たり前であるはずなのに、そういう環境に慣れていないと、飛び出た人は、目立ってしまって、熱いなみたいな感じで見られてしまう。
- >最初から、何でも言い合える環境になっていれば、そうは多分ならないと思う。
- >そう、なぜか、そういう環境をつくりづらいシステムが、日本には多いんだろうね。そのような環境をつくれな国民性なのかもしれない。
- >イギリスやアメリカの子どもが最初から自己主張できるわけでもないことを考えれば、やっぱり教育が大きいんじゃないかな。
- >じゃあ、なぜ、A小学校のように小学校でできて中学校で変わるのか。
- >中学校で変わるのは何でかっていうと、受験のせいかもしれない。
- >ということは、その受験のシステム自体に問題があるということになってきますね。
- >でも、受験って仕方ないと思うけど。
- >仕方ないで済ませては駄目だと思うんですが。
- >今就職試験は、面接でみんなで決めようとかしたりするような場面を重視するけど、中学校、高校受験だと、ほとんど、ペーパーテスト。



>それに調査書、内申書。

>調査書と言えば、私は、高校3年の時に、担任の先生と喧嘩して、内申書が心配で、大学を1つ多く受験することにして、開けてみたことがあったけど、悪いことは書いてなくて、「あっこんなもんなんだ」という気がした。

>日本で受験が重視されているというのが、俺はちょっと不思議で。メキシコでは、高校に行って、その高校入りたいて言ったら、取りあえず英語のテストやらされるだけで入学できる。その英語のテストっていうのも、入学後の英語のクラス分けのためのテストなんだよ。受験は書類もってきて、提出してハンコボンボンという感じだったから。

大学も、日本では、入るのは難しいけど、出るのが簡単でしょう。

メキシコでは、小学校の1年生の時から、留年があって、全員同じ年のクラスは、おそらく10クラスあったら1クラスあったから、いいほうだった。

>ああ。

>結局、入ることが難しくって出るのが入る程難しくないか、その逆で、入るのが簡単でも出るのが難しいかのどちらかということになる。

>今は学歴社会じゃなくなると言われるけど、やっぱり学歴社会で、どこの大学出たから、その企業は雇ってくれる感じなんです。学歴というものが出てくると、受験勉強というものが出てくる。何だろう、実力じゃないって感じがする。他の国と比べると、例えば、ドイツとかは、実力主義で、何が出来るかということがすごく重要視するんですよ。やはり、教育体制そのものを見直す必要があるんじゃないんですかね。

>でも、日本人のレベルはそんなに低くないですよ。世界的に見ても、高校の人はやっぱり実力はある方じゃないんですか。

>アメリカやヨーロッパに行ったとき言われたんだけど、日本人は、確かに、テクノロジーとか科学系はすごいけど、実際に、なんかやらせてみても、あんま結果を出せてないし、理解も少ないって。

>やはり、教育システムに関係あるのかな。

.....

>最近、ニュースとか見ると3歳の自分の子を刺し殺したりするニュースが流れるけど、それが、すごい悲しいなって思います。また、インターネットで喧嘩して、もう我慢できなくて刺しちゃった事件もあったじゃないですか。なんでそうなっちゃったのかな、て考えると、やっぱり、イヤっていう気持ちを自分の口で相手に伝えることが出来なかったんじゃないかなと思うんです。だから、私は教員志望ですが、子どもたちが友達にちゃんと自分の意見を伝えられて、周りもしっかり聞いてあげて、認めてあげられるような授業をしたいと思っています。相手に自分の気持ちを伝えるっていうことはすごく大事なことだと思います。

>それって、簡単に出来るもんかな。日本人だってみんなしゃべりたいと思っていますよね。でも、しゃべっていいよというのは、相手が聞き入れてくれるような環境がないとだめなんじゃないかな。たぶん、その環境は教育に問題があるんじゃないか。例えば、3.14は、3.14だからって全部覚えて、それを使って問題解けて言ったから解く。そのような中で、質問しろって言っても、結局そこで質問できるのは、頭いい子だけで、「この問題は、この問題こうです」というようなあ

る一定の範囲以内でしかできないですよ。「なんで、3.14なんですかとか」というような余計なことは言えない。そういう自由が狭められているんですよ。だから、環境によってできなくなっていると思うんです。

> オーストラリアの授業を見ていたら、先生がどんどん、「君はどうなの、君はどうなの」って、すごい聞くんですよ。ああ、いいなと思ってました。

> となると、そういう環境を作っていく、教師の資質が重要になるということかな。

.....



日本の教育を変えていくには、教員養成を改革していくしかない！

> 教育を変えていくためには、質の高い先生を作るというか、育てるにはどうするべきかということでしょう。

> そのためには、今の大学のカリキュラムだとまずいのではないかと思います。しかし、大学のカリキュラムが悪いからといって、それを理由に自分で努力しないのはまずいけど、大学のカリキュラムは変えた方がいいのではないかと。

> それは、先ほどの、大学を入りやすくして出にくくした方がいいということでしょう。本当に愚痴になるけど、大学では自分の専攻の教科以外は、寝てても単位とれるじゃないですか。大学はおかしすぎるよ。

> 教える側に問題があるんじゃないか。大学の先生には学者系多いから。

> 大学の先生は、あんまり生徒のことを考えないんですかね（高校生）。

> 考えない。ただ、自分のやるべきことをやっていて、自分の研究のほうを重視する。

> 先生によって、ムラがありすぎる。

> この授業は、楽か楽じゃないかって、先生にもよるかもしれないけど、結局は自分自身の問題じゃないかな。例えば、1個課題がでました。別に書いとけばいいやと思う人は、楽って感じるのかもしれない。

> それで済んでしまうけど、レポートとかが、返ってこないこともあると思う。

> いくら頑張っても、すごい良いレポート出したとしても、2度と返ってこない。

> やはり、返ってくると嬉しいよ。

> だから、いくら頑張ったって、評価が返ってこないじゃ、出してもしょうがないやって感じになるのはしかたない。

> モチベーションを上げる、下げるはそのカリキュラムであったり、授業をやった先生であったり……。

> レポートを出したら、評価をして、「ここがいけない」「ここは良い」と返してくれるだったら、遣り甲斐があるからやると思うけど。教育学部では無い。

> 教育学部だけではないよ。

> でも、教育学部は先生になろうとするんだから、余計に生徒のことを考えなければならないんじゃないか。

> すごい大きな問題になってきましたね。

> フィンランドだと、教員養成は大学院までの6年で勉強するらしい。最近話題になっている学力調査のことで、新聞記事をいろいろ読んでいたら、そう書いてあった。ああ、そうなんだと思った。しっかり教員としての資質や能力を高めてから、教員になってもらわなければ困るっていうのを国がしっかり持っているのがすごい思った。

> さっきから聞いていると教員免許の取得は、相当低いんじゃないかなって気がする。

> 確かに免許はすごく簡単になりました。単位と実習で取れますから。ただ、それで正式に採用されるかは別ですけど。

> 実際、教員は余っていると聞くと、やはり質的には低すぎるんじゃないか。本当に名誉ある職業だから、例えば、弁護士ほどまでとは言わないけれど、もっと敷居を高くしてもいいんじゃないかと思う。

> 先生というのは、子どもの後々を左右するところが強いから、そんな簡単に免許取ってもらって、普通の職業らしくしようというのはおかしい。

> 兎に角、システムが悪いのか、教え方の問題なのかということだよ。

> システムは、当分変えられそうもないね。



- >システムは、徐々に変えていきたいけど、変えてほしいけど、早急に変えるものでもないし。
- >システムを変えることはどうしても無理かなって。
- >1人で言っても変わるような問題ではない。多少は影響力はあると思うけど……。
- >システムが変わりにくいんだったら、1人1人のモチベーションを上げるってことが、やっぱり大切なことかな。



こんな先生だったらいいな！

- >私は、中学校のときの塾の先生をすごく尊敬しています。その先生は、例えば、死刑の仕方とか、ダイブで死にそうになった話とか、勉強以外の豆知識をいっぱい教えてくれました。学校の先生が教えてくれないようなことを教えてもらっているうちに、その先生がだんだん好きになっていって、授業もすごく聞くようになって、尊敬するようになりました。また、悪いことは悪いって叱るんですけど、何でいけないのかもちゃんと言ってくれるので、納得することが出来たんです。校則を破ることに對して悪いって言うだけじゃやっぱり納得いかない。これはこうだからいけないと言えば、生徒も納得すると思うんです。(私は、教員志望です) そういうことをしっかり言えるような先生になりたいとおもっています。
- >私も、なんかそういう豆知識みたいものを先生に聞くのがすごく好きです。私は、高校のときに日本史の先生をすごく尊敬しています。教科書の内容だけでなく、なぜこのようになったのか、この人はどういう人だったとか、話してくれたんだけど、なぜか記憶に残るんです。やっぱり先生には、いつまでも勉強してほしいと思います。
- >私(教員志望)も、何か一緒なんですけど、先生もやっぱり人間だから、悪いことをしたら謝れる先生っていうのになりたいと思います。何か、悪いことをすると怒るけど、先生もしているんじゃないとか、何かやった先生だからいいとかそういうことじゃなくて、やっぱり間違ったことをしたら、謝れることが出来る先生になりたいと思います。
- >私は、先生と生徒じゃなくて、人間と人間の付き合いをしてほしいと思います。
- >私は、生徒に対して対等であってほしいと思います。(現実的には)確かに対等ではないかもしれないけど、人間と人間という立場では対等というか、それぞれ尊敬しあえる尊厳を持って話し合えるような、そんな関係になりたいです。
- >1人对多数だから、何かちょっと薄まってしまうようなことがあってはいけないと思う。本当に、1人1人に関して、本気で真剣に付き合ってもらいたいと思う。
- >僕は、中学校の後半ぐらいから、荒れてたんだよ。校則違反とかは、本当に日常茶飯事だったし、校内暴力とかもすごいあったんだけど、1人恩師っていうか、そういう先生はいた。その先生も人だから、そういう悪いことする生徒を好きになれるかっていうと難しいことも分かるんだけど、その先生は、面と向かって接してくれた。何ていうか、晶眞とかしないみたいなの。どうしても多少でてしまうかもしれないけど、我慢っていうわけじゃないけど、そういうところもちゃんと理解して面と向かって接してくれるような先生がいたならば良かったと思う。
- >本気で叱ってくれる先生がいないんですね。
- >真剣に何か接したら、自分が悪いと思っていることに対して、本当に怒らんとあかんと思っていることって、あると思うだろうし、なんか、怒れないくらいなら、そんなに悪くなくても怒っちゃうくらいの方が自分はいいと思う。

- > 何ていうんだろう、本当にいかんと思うから怒る。何か、道徳心っていうか、本当に心から怒るっていうのが、すごい、必要なんじゃないか。ただ、校則違反してるから怒るとか、それは、規則でそこは怒らなきゃいけないから怒るじゃなくて、その先生はそれは、何か、何だろう、むかつくって言わんといかんと思うから、人としていかんからって怒るのが先生のような気がする。
- > 規則は規則で多分、何の意味もないものもあると思うけど、何かしら大抵は意味は持っている。それをちゃんと、自分はどう思うからと理解して説明してもらわないと、納得が出来んこともあると思う。まあ、それは、今言った規則だからってということじゃなくて、だから、これが悪いからとしっかり自分の意見として持って怒ってほしい。
- > 高校で思ったんだけど、先生は生徒を殴っても退職にはならないのに、生徒が先生を殴ったら退学でしょ。
- > でも、現実には謹慎くらう先生もいるんじゃないかな。
- > 今は、かなり厳しいらしい。
- > どうなんだろう。
- > でも、生徒が殴ったら、生徒は退学なのにねえ。
- > 退学になったの。
- > うん。
- > 殴ったやつは退学になっちゃうよ。
- > 本当は、本当はね、教師を志望するような人間がこんな事を言っちゃうのが、絶対悪いことなんだけど、俺は、先生が生徒を叱るために殴っても、心の中ではいいと思っちゃってる。
- > 私もそう思うよ。
- > 俺も本当にそう思うよ。
- > 何て言うか、もう一人の親っていう形で本気で叱るんだったら……。
- > 殴っちゃダメっていうのもおかしいかもしれない。
- > ことあるごとに殴るのは問題ありだと思うけど……。
- > 殴ったら殴り返してもいいってことになんないの。
- > それ、いいよね。
- > それ、だめでしょう。
- > いいじゃん。
- > やられたらやり返す。
- > それじゃあ、どんどんエスカレートになっちゃうでしょ。
- > それは、怖いですよ。
- > 殴ったら殴り返してもいいじゃあ、何、両方ともガキみたいなことになっちゃうわけだし。子どもの喧嘩になっちゃうでしょう。
- > だから、殴るだけが問題なのであって、殴ることは確かによくないかもしれないけど、殴っちゃダメっていうふうにするのは……。
- > 殴っちゃだめでしょう。
- > え、それは殴っちゃダメだけど、それを校則のようなルールみたいな形で殴っちゃだめなんて、いわゆる道徳心からくるものだから、規則にすると逆に変になってしまうのではないか。
- > でも、口で何とかならないんですかね。
- > うん、なればいいね。
- > だから、殴るって言うのは、何か言葉が悪くて、要するに親身になって叱ってくれるっていうことだよ。この中にも親に殴られたことのある人がごんだけいるのか知らないけど、自分は子どもの頃、柿の木に吊るされたことがあった。



>虐待でしょ。それって。

>いやいやいや、まあ、色々あったんですよ。

>でも、殴るのはやっぱり問題があるかもしれないけど、でも、最近では、廊下に立たせることすら、駄目って話になっているでしょ。

>おかしいよ。

>だから、殴るって考えるのではなく、罰と考えた方がいい。

>でも、親とかのバックも怖いと思うんですよ。高校のときに、野球部のロッカーに漫画を置いていたことがあったんだけど、たまたま担任の先生が元野球部の顧問だったので、まずロッカーを全員開けさせて漫画が出てきたときは、まずその先生はやっぱり野球部の子をたたいたっていか平手打ちした。他の野球部じゃない子も持ってきていて、やっぱりその子もたたいた時に、野球部の親からは何もなかったけど、それ以外の親からは、なんでたたいたんだってという苦情がきた。やっぱり、野球部がどうかじゃなくて、野球部とか、そういう部活をやっているって人は、偏見かもしれないけど、叩かれることで教わることが当たり前だし、別に嫌じゃなかったのかと思う。で、まあ、普通だと思っていた、普通という言葉があるなら普通だと思っていた、でも、叩かれることを知らない子にとっては、先生からたたかれるってことが、とっても嫌なことだったのかなとも思う。

>今、もし、その暴力、OKじゃないですけど、やっちゃいけないというのを無しにしろというふうにすると、どうなっちゃうのかなって、僕はすごい不安です。僕の妹は、ハンドボールやっていて、高校で顧問の先生に殴られるんです。僕は、高校時代に野球やっていて、いっぱい殴られたんで、全然妹が殴られたって言うのを聞いても平気だったんですけど、その先生の叩き方が、ちょっと下手で、耳の鼓膜を破っちゃったんです。今しばらく、暴力をやっちゃいかんってのがずっとしばらくあったじゃないですか、もし、それでいきなりやっちゃいけないというのを廃止にした時に、たたき出したら、何か、子どもが昨日までは、何か今までこんなじゃなかったのに、いきなりぶん殴られたって言って、ちょっとショックが大き過ぎるような気がして……。

>殴る箇所が身体的に問題があるだろうけど、体罰禁止というのは、罰そのものを廃止状態にしているわけで、どんな罰でも与えちゃいけないみたいなことのような気もする。

>俺は初めてうちのおかんにたたかれたときは、すごいびっくりして、衝撃がすごかった。でも今思えるのは、それだけ大切なことなんだと親が思っていたから叩いたんであって、体罰はいけないとは思わない。

>生徒と先生の信頼関係が出来ていれば、叩かれていても、多分、自分のことを思ってやってくれていると思うから、いいのではないかな。

>リスクを背負ってまで、叩いてくれたのだったらまだ判る。教師は叩くだけで何もなくて、生徒は全く手が出せないというのは、権力を何か一方的に利用しているような気がする。高校時は結構そんな感じだった。叩かれた奴なんかをみても、別に悪いことをしてたとは思わない。メガネは壊された奴もいるけど、教師が何のリスクも負わないって言うのはおかしい。

>メガネを壊れちゃうってのは問題だけど。制限掛けすぎっていうのもおかしいよ。

>叱り方の問題だよ。叱る方も、叱られる方も……。

教員の意識調査報告書

静岡県教職員組合立教育研究所

調査のねらい

— 教師についての饒舌な中での教師の「声」 —

今日、子どもを取り巻く環境の大きな変化や大人自身の先行き不透明さを反映して、学校教育に大きな期待や批判が寄せられている。さらに言えば、「教育は最終的に教師の力によって左右される」としばしば語られる。そのため、今日、教師には多くの「～して欲しい」「～すべきだ」という期待や「～すべきでなかったか」といった批判が、様々な立場から寄せられている。教師についてあまりにも人々は饒舌だと言えよう。

もちろん、教育は一人ひとりの子どもの成長に関わるという点で私的な性格を持つとともに、その子どもの成長は地域や国家の存続や将来に大きく係わるという意味で公的な性格を持つ。そうした公的な性格ゆえに、あらゆる立場の人間が学校教育や教師の在り方について語ることは当然のことであり、また望ましいことでもある。今日の学校教育や教師についての人々の饒舌は、学校教育や教師に対する期待表明でもある。また、子どもの中心として、保護者や地域住民など子どもの幸せを願う人たちは「当事者」がそれぞれの立場から「声」を出しあうことは子どもの幸せにも通じるだろう。

しかし、そうした饒舌の中で、教師はどのような悩みを持ち、どのような将来展望を抱いているのかという「声」を大切にすることもわれわれ大人には必要とされているのではないだろうか。教師は一生の仕事として教師という職業を選択し、永い期間に渡って子どもの具体的なあらわれを見守り続けてきた専門家である。子ども、保護者、地域住民とともに、教師もまた子どもの幸せを願う重要な「当事者」に他ならない。そうした「声」を尊重することは最終的に子どもの幸せに通じるのではないだろうか。現に、われわれが本調査で設けた質問項目「今の社会は教育の特殊性や困難さをわかっていない」と感じるものが「よくある」、「たまにある」人は合わせて9割に達している。

他方では、教師の側にあっても、自らの悩みや現状を校内で同僚と共に、そして学校という枠を越えて同業者同士で語り合い共有し、外部に真摯に伝えていくという努力を怠ってはならないと思う。われわれが本調査で設けた質問項目「子どものことや授業について、もっと同僚と話したい」と感じるものが「よくある」、「たまにある」人は合わせて8割に達している。そうした校内での同僚性や学校という枠を越えた同業性の確立を応援する仕組みの構築が必要だと考える。

本調査はこうした立場に立って、静岡県の教師が何を悩み、現実をどのように把握し、どのような将来展望を抱いているのかということ調査し、その「声」を広く社会に向けて伝えることを目的としたい。

(共同研究者：藤原文雄)

調査の概要

<調査のプロセス>

— 調査の趣旨に沿って以下のような研究のプロセスを採用した。 —

(ア)事前調査の実施

以上の調査のねらいに沿って、本調査では、まず自由記述による教員の「生の声」を収集するための事前調査を行った。この事前調査は本調査委員会のメンバーが一人につき10人の教員に趣旨を十分に説明し協力をお願いした。全部で100通の自由記述が回収された。

(イ)本調査委員会でのディスカッション

本委員会は、さまざまな年齢や性別の教師の「声」を反映できるようメンバーの編制上の工夫を行った。こうした多様なメンバーが自らの実感を「声」にしつつ、事前調査をもとに、本調査のアンケート項目を作成した。

(ウ)調査の依頼

県内16地区の組合員数(教員)の約2割を対象とし、基本的には、各地区のすべての学校の約2割の組合員(教員)から回答を得た。また、各学校における回答者の性別、学年、年齢、分掌等が平均的になるように依頼した。

(エ)本調査の実施

本調査は2004年10月～12月にかけて実施された。全部で2997人の協力が得られた。回答者属性は以下の通りである。

小学校	1889人	男性	1480人	20歳代	430人
中学校	1094人	女性	1486人	30歳代	895人
不明	14人	不明	31人	40歳代	1184人
計	2997人	計	2997人	50歳代	453人
				不明	35人
				計	2997人

<調査の全体像>

本調査では大きく次の5つについて質問項目を設定した。

1. 教員としての現状認識と意識
2. 学校と保護者、地域住民、子どもの今後の関係について
3. 教員の評価について
4. 研修について
5. 教員として社会に訴えたいこと

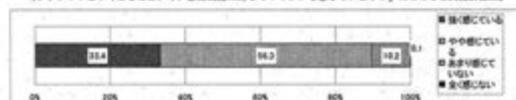
1 教員としての現状認識と意識について

(1) 現在の心境について

現在、教員は教職についてどのような気持ちを抱いているのであろうか。「やりがい」「多忙感」「今後の見通し」という視点から、3つの質問(Q1)「あなたは、今、教育活動に対してやりがいを感じていますか」、Q2「あなたは、今、忙しさを感じていますか」、Q3「あなたは、教職をつづけていくことに、つらさを感じていますか」を設け、「強く感じている」「やや感じている」「あまり感じない」「全く感じない」の4段階の尺度から回答を得た。

① やりがい

(グラフ1)：Q1「あなたは、今、教育活動に対してやりがいを感じていますか」における集計結果



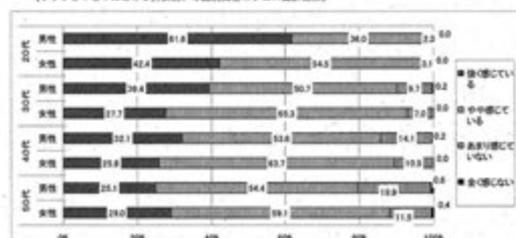
Q1に対する回答結果が(グラフ1)である。やりがいを「強く感じている」という教員が33.4%、「やや感じている」という教員が46.3%という結果となった。「あまり感じない」という教員が16.2%、「全く感じない」という人が0.1%存在するが、総じてやりがいを感じている。

一般的に、やりがいとは、「やっていて良かった」と思い、張り合いを感じている状態のことである。この質問では「教育活動に対するやりがい」という質問形式をとったため、教職分掌などを含めた教員という職業全般に対するやりがいに対する答えと異なった結果となった可能性もある。

校種(小中)、男女、年齢における回答率に差があるかどうかを有意水準5%で検定(マンウイットニの検定、クラスカル-ウォリス検定)したところ、男女別、年齢別において有意な差が見られた。その結果が(グラフ2)である。

なお、今後、すべての質問(Q2～Q10)に対して同様の検定を行い、有意な差の見られた結果のみ記載することとする。

(グラフ2)：Q1における男女別、年齢別回答のクロス集計結果



(グラフ2)より、やりがいを感じないという割合は、年齢が上がるにつれ次第に上昇していく。Q1の回答を年齢別のみクロス集計してみると、やりがいを「あまり感じない」「全く感じない」と回答を併せた割合は、20歳代=2.8%、30歳代=8.5%、40歳代=12.6%、50歳代=15.2%という結果となった。今後しばらく高齢化が進むであろう現下の年齢構成を前提とすれば、個別に受け止めるを得ない。事前調査においても、この点を危険する声が上がっている。以下に一例を示す。

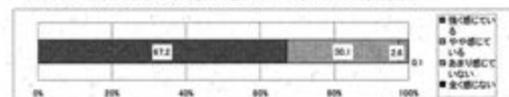
- ・ 教員の年齢が高くなり、学卒の担任同士でしかないことがある。
- ・ 高年齢の教員の比率が大きくなり、高年齢になっても経済的に苦しい、主任に就くことができなかったりと、以前とは違った苦みがある。また、中堅教員が責任を押しつけられ少なくなった。教職員間で収入差が少なくなったりと教職員間の階級がよい階級になっているとは言いにくい。
- ・ 教員間がうまくやっています。特に年齢が上の方の意見と合わせ、自分の意見も聞いてもらえず、つらい思いをしているようです。

また、(グラフ2)より、女性よりも男性の方が年齢による変化が大きい。男性のやりがいを「強く感じる」という割合は20歳代=61.6%、30歳代=39.4%、40歳代=32.1%、50歳代=25.1%というように年齢を上げるにつれ、大きく減少していく。これに比較すれば、女性の場合には、20歳代=42.4%、30歳代=27.7%、40歳代=25.8%、50歳代=29.0%というように年齢による変化がそれほど大きくなく、50歳代ではむしろ、やりがいを「強く感じる」という人が上昇しているという点が興味深い。

こうした男女別の違いの背景には、経歴・出産を行うという男女別の性差や、家事、育児、介護などについて比較的女性が担う傾向が高いという現在のジェンダー的分業体制など多様なものが考えられる。

② 多忙感

(グラフ3)：Q2「あなたは、今、忙しさを感じていますか」における集計結果

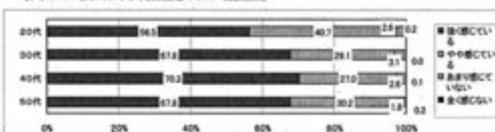


Q2に対する回答結果が(グラフ3)である。(グラフ3)より、忙しさを「強く感じている」という教員が67.2%、「やや感じている」という教員が30.1%という結果となった。以前から教員の多忙感については指摘されてきたが、このデータによって改めてその高まりが確認された。

ここで注目したいのは、この質問で明らかにされるのは回答者の主観に基づく多忙感であるものの、Q1において見られるように大半の教員は、やりがいを感じているということである。

Q2においては、検定の結果、年齢別の回答率において有意な差が見られた。その結果が(グラフ4)である。忙しさを感じる割合は、30歳代と40歳代が他の年齢層よりも多忙感が高いということも明らかとなった。忙しさを「強く感じている」と答えた教員の割合は、20歳代=56.5%、30歳代=67.7%、40歳代=70.3%、50歳代=67.8%という結果となった。おそらく、子育ての時間や責任、そして地域社会、校内での役割と責任の増加が30歳代、40歳代の多忙感を引き上げていると考えられる。

《グラフ4：Q2における年齢別回答のクロス集計結果》



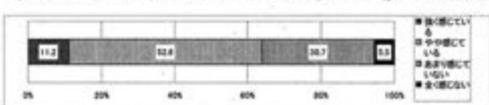
この多忙感については、事前調査でも数多く指摘された。以下に一例を挙げる。

- ・とにかく多忙である。子どもと触れ合う時間が少なくなってしまうほど様々な仕事がある。新しくやる仕事が増え、今までやってきた仕事も断ることもできないので覚える一方である。
- ・とにかく科目が多忙。授業や自分の学習が一番強制的になってしまふ。教員自身の学習の仕方は17時手遅遅や持ち帰りも当たり前で子どもを教えることもほとんどできない。

これらの記述からも分かるように、教員の多忙感とは単に時間が少ないというだけではなく、「時間が少ないため、子どもと触れ合ったり、授業準備の時間がとれない」という言葉をしっかりと捉える必要がある。つまり、教員が本来の仕事と考えている子ども・授業という中心部以外での「周辺における多忙感（宿題やその死と再生）」が教員に広がっており、そうした多忙感には教員は悩んでいると言える。

③ 今後の見通し

《グラフ5：Q3「あなたは、教職をつづけていくことに、つらさを感じていますか。」における年齢別集計結果》



Q3に対する回答結果が《グラフ5》である。教職をつづけていくことにつらさを感じているという教員が11.2%、「やや感じている」という人が52.4%、「あまり感じない」という人が30.7%という結果となった。この質問は、本来の自分と教員という職業とのかかわりに対する「見直し」についてである。この「見直し」は、職業人にとって決定的に重要であり、職務満足ややりがいにも影響力を持つとされる（高橋伸夫『できる社員は「やり過ぎず」』文春ムック、1996年）。

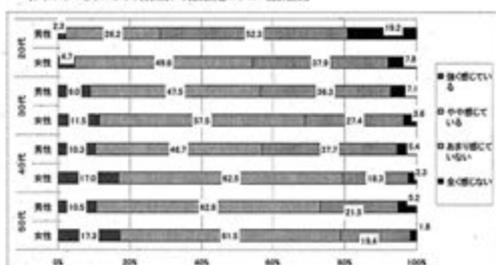
先に述べたように、現時点でやりがいを感じている教員は多い。しかし、先の見直しについてはつらさを感じている教員が多い。保護者との関係づくり、子ども理解・指導の難しさ、ますます深まる多忙感、相次ぐ教育改革、公務員に就きながらしるしを向ける公務員制度改革など、多くの要因が組み合せて、先の見通しの厳しさを教員に実感させていると言える。

事前調査でも、今の現状や変化の厳しさに「ついていけない」「やっていたら」という声が多く聞かれた。その一例を以下に挙げる。

- ・ 親、保護者の感覚の変化についていけない。正しいことが通用しない。普通のこと通用しなくなっている。当然、それが子どもにも影響しており、子供の感覚の変化にもついていけなくなっている部分がある。
- ・ 教員に比べて、明らかに「空き時間」が減ったこと。教員の仕事の中心がなくなり、まるで1000歩を毎日3000歩歩いているような、ADHD児への対応等、1日に1時間は、自由に使える時間がないと断言は低すぎる。
- ・ 生涯学習の中で、子どもの反応や受けが大きく変化してきているため、自分たちのこれまでの生涯学習方法が通用しなくなっていることを実感している。（子どもの反応も、発言が少なくなってきた）
- ・ 評価、給与、6・3制の変更など、教育界全体の状況が大きく、早まっていていけない。もっと現場を見た意見をしてほしい。
- ・ 将来設計が立てない。給与・年金・退職金等の今後がより不透明で不安。特に家のローンや子供の教育資金で悩んでいる方もいる。ただ、教員や教師職から子どもが教員でない教育、夫婦両方の職員と専業主婦1人だけ稼いでいる家では、意識が大きく異なる。

Q3においては、検定の結果、男女別、年齢別の回答率において有意差が見られた。その結果が《グラフ6》である。

《グラフ6：Q3における男女別、年齢別回答のクロス集計結果》



《グラフ6》より、この「今後の見通し」についても、やりがいと同じように、男女別・年齢別に違いが見受けられる。男性よりも女性の方がどの年代においてもつらさを感じる割合は高く、それは年齢が上がるとともに高くなる。

(2) 職業意識と現在の心境について

現在、教員は自分の職業について、どのような意識（以下、教職観という）をもっているのだろうか。この調査によって、やりがいやストレスなど他の意識とどのような関係があるのかを把握していきたい。

教職観について、4つの質問項目（Q4①②③④）を設け、「そう思う（よくある）」「すこし思う（たまにある）」「あまり感じない（あまりない）」「全く感じない（まったくない）」の4段階の尺度から回答を得た。その結果が《グラフ7》である。

《グラフ7：Q4「あなたは、教職について、どのように考えますか。」における年齢別集計結果》



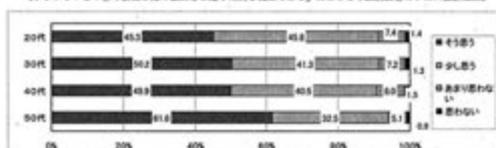
《グラフ7》より、「Q4①：教職は他の職業とは違う特別な職業である」という質問に対しては「そう思う」と答えた教員は51.1%、「少し思う」と答えた教員は40.3%であった。本調査においては「あなたが、今、教員として社会全体に誇りを感じたいことがあればお書き下さい」という質問も行った。その結果、教育の特殊性または教員の仕事の特殊性に言及し、それらに基づき誇りを感じるような学校の実状について、社会的理解と配慮を求めた声が多くなった。すなわち、他の職業とは違うという意識は、教育・教員の仕事の特殊性に対する困難性をあらわしていると思われる。以下にその一例を示す（詳細は「4. 教員として社会に伝えたいこと」参照）。

- ・ 勤務時間外も仕事をせざるを得ない。教員の仕事の特殊性を理解して欲しい。
- ・ 社会全体の人は、教員が実際にどのような内容の仕事をしているのかを全く理解していない。（特に仕事の専門性・特殊性について）自分の精神的ストレスは、誰にも理解されていない。マスコット等も、教員に対する理解は偏見に行かず、認めた上で理解することとは全く異なる。実際にやりがいのない仕事になってしまった。これからは、あたりきわりのない仕事をしたい。しかしながら、今の教育界が子どもたちがこのようになってしまったのは、学校側、社会側、そして家庭が1人の責任だとするのだが、クローズアップされるのは学校の責任のみ。最近では、早く無事に退職を遂げたいと思う今日この頃です。

一方で、自由記述の中からは、こうした教育や教員の仕事の特殊性について、教員と学校での現実を取り返す大きな力を有しているマスコットに対しての期待も寄せられた。子どもをはじめとして社会に及ぼすマスコットの影響力と責任は極めて重要である。マスコットの報道の教育価値から見た水準について、報道の自由と配慮しつつ、子どもと大人の人間と権利を守る立場から、教育界はマスコットと積極的に連携を図る時期に来ていると言える。

他方、Q4②においては、検定の結果、年齢別の回答率において有意差が見られた。その結果が《グラフ8》である。

《グラフ8：Q4②「教職は他の職業とは違う特別な職業である。」における年齢別回答のクロス集計結果》



《グラフ8》より、「教職は他の職業とは違う特別な職業である」という意見に対する共感度は年齢が上がるとともに高まっている。「そう思う」と答えた教員の割合は20代＝45.3%、30代＝50.2%、40代＝48.9%、50代＝61.6%という結果となった。年齢に比例して、教育や教員の仕事の特殊性や困難性を感じていると言えるだろう。

《グラフ7》より、「Q4③：自分の余暇や生活を犠牲にするほど忙しさを覚える」という質問に対しては、「そう思う」と答えた教員は10.4%、「少し思う」と答えた教員は37.1%であった。また、「あまり感じない」と答えた教員は21.7%、「全く感じない」と答えた教員は10.9%であった。

教育という営みは成果そのものや、成果に至る過程が明確でないという点で不確実性を有している。しかも、やればやるほど仕事にやりがいという点で無難な性質という性質も有している。こうした不確実性と無難性に両らた仕事は精神的ストレスも強く、身体的にもつらい。前述のように、こうした特殊性が理解されない環境においては、なおさらそのストレスは高まる。教育という仕事の特殊性に対する教員の一つの方策が、職業生活と私生活を意識的に切り離すことによって気分転換を図ることであろう。こうした気分転換を図る教員を「気分転換型」とするならば、「あまり感じない」「思わない」という教員はそれに該当するだろう。しかし、その割合は約3割に留まっている。つまり、仕事も多く多忙ではあるが、それでも子ども・教育のことを考えれば「自分の余暇や生活を犠牲にするほど忙しさを覚える」と答えるを得ない実態や教員の実情が明らかにされた結果となった。

この職業生活と私生活との関連について、次のような質問も行った。「Q4④：勤務時間外のプライベートな時間において、教職を責任に感じることがある」という質問である。《グラフ9》より、「そう思う」と答えた教員は23.4%、「少し思う」と答えた教員は33.5%であり、多くの教員が勤務時

間と私生活が切り離されていない状態であることが分かった。

さらに、教職群に関して、保護者や地域住民との関係について「Q4③」と「Q4④」の教員的な意見であっても、保護者や地域の声に耳を傾けるべきである」という質問をした。(グラフ7)より、「そう思う」と答えた教員は48.9%、「少し思う」と答えた教員は47.4%であった。ゆえに、「開かれた学校」の実現から保護者や地域との連携が進んでいる。その連携の姿として、ほぼ全ての教員が、批判的な意見でも聞き入れるべきであると認識していることが分かった。

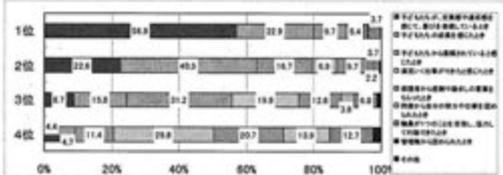
(3) やりがいを感じる要因について

既に述べたように、困難な状況下においても、本邦の教員は総じてやりがいを感じている。では、どのようなことに教員がやりがいを感じるのだろうか。教師を続けていく上では、どのような職業にも付随するストレスに対処しつつ、やりがいを見出ししていくという姿勢が必要だと書かれる(河村茂雄『教師力(上)』(下) 誠信書房、2003年)。

事前調査を基に、やりがいをもたらす要因として、以下の9つを用意し、「Q5:あなたが、やりがいを感じるのは、どのようなときですか」という質問に対して、強く感じる順に4位まで選択してもらった。その結果が、(グラフ9)である。

- ア: 職員が1つ目のことを目指し、協力して行動できたとき
- イ: 子どもたちが充実感や達成感を感じて、喜びを表現しているとき
- ウ: 保護者から感謝や励ましの言葉をもらったとき
- エ: 子どもたちの成長を感じたとき
- オ: 管理職から認められたとき
- カ: 満足いく仕事ができたと感じたとき
- ク: 同僚から自分の努力や仕事を認められたとき
- ク: その他()

【グラフ9】Q5「あなたが、やりがいを感じるのは、どのようなときですか」における集計結果



(グラフ9)より、やりがいをもたらす要因として選択されたものの中で、最も選択率が高かった(1位)のは「子どもたちが、充実感や達成感を感じて、喜びを表現しているとき(56.9%)」、「子どもたちの成長を感じたとき(22.9%)」「子どもから信頼されているとき(9.7%)」という結果となった。次に選択率の高かった(2位)要因においても、その選択率に変化はあるものの、同様に22.6%、

10

40.5%、16.7%という結果となった。

※ 同要素の順位付け方に一貫性があるかを検定(ケンダールの一致係数(有意水準0.05))した結果、順位付け方には一貫性があることが確かめられた。すなわち、やりがいの要因における順位には差があることを示している。

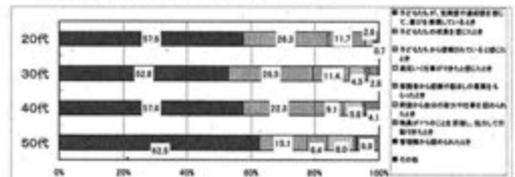
多くの教員が、子どもの成長や喜びにやりがいを感じるということが改めて確認された。教員が子どもの成長や喜びのためには、真摯に子どもと触れ合うなどのきめ細かい関わりや準備の時間が必要となる。それが多忙化により限られていくということが、既述の教員の今後の見直しにおける厳しさを引き起こしているのだろう。

次に教員のやりがいをもたらす要因として選択率が高いのは、「満足いく仕事ができたととき」という要因である。満足いく仕事が出来ていくかは不明であるが、自己実現に対してやりがいを感じているといえる。

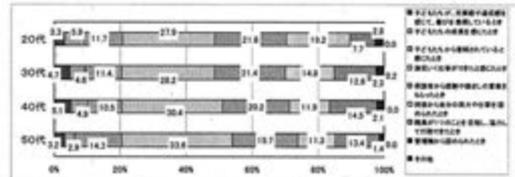
さらに、続く要因は、「保護者から感謝や励ましの言葉をもらったとき」「同僚から自分の努力や仕事を認められたとき」という要因のように、他者からの評価といえる。

Q5を各年代ごとに、性別別、男女別、年齢別に差があるかを検定した結果、1位と4位の年齢別の選択率回答率において有意な差が見られた。その結果が(グラフ10-1、10-2)である。

【グラフ10-1】Q5(1位)における年齢別回答のクロス集計結果



【グラフ10-2】Q5(4位)における年齢別回答のクロス集計結果



【グラフ10-1】より、年齢により「満足いく仕事ができたととき」「職員が1つ目のことを目指し協

11

力して行動できたとき」という要因の選択率が上がっていく。(グラフ10-2)においても同様の傾向にある。子どもを中心としたやりがい以外の要因において、自己実現や協力・協働という価値観は、年齢を問わずに高くなる傾向にあると思われる。

このやりがいについては、選択数に「ク、その他」を設け、選択者に自由記述を求めた。結果として、選択率は低かったものの、「子どもが賞められた言葉が嬉しかったとき」、「指導したことを子どもが理解し、実行できたとき」といった回答のように、やりがいに伴う喜びが多かった。また、その他には、「日本の未来を担っていると感じたとき」「未来につながる時」「授業に必要な研究が思うようにできた時」「生徒指導に時間をかけずに教育指導と教材研究ができたとき」「卒業生が成長して、自分の前へ進んでくれたとき」といった回答が見られた。

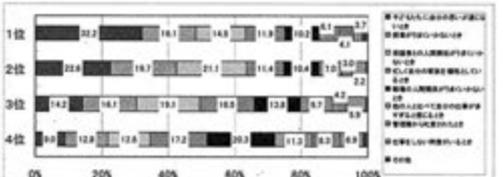
(4) ストレスをもちやすくなる要因について

事前調査において、「あなたがあなたの周りの教員の方々が、現在悩んでいることは何ですか。どのようなことでも結構です。*少しでも具体的に書きたい。何項目でも結構です」という質問を行った。

事前調査結果を基に、教員のストレスを引き起こす要因(ストレスラー)として、以下の9つを用意し、「Q6:あなたが、ストレスを感じるのは、どのようなときですか」という質問に対して、強く感じる順に4位まで選択してもらった。その結果が、(グラフ11)である。

- ア: 管理職から叱責されたとき
- イ: 知の人と比べて自分の仕事が多すぎると感じる時
- ウ: 授業がうまくいかないとき
- エ: 保護者との人間関係がうまくいかないとき
- オ: 子どもたちに自分の思いが通じないとき
- カ: 仕事をしない同僚がいるとき
- ク: 忙しく自分の家族を犠牲にしているとき
- ク: 職場の人間関係がうまくいかないとき
- ク: その他()

【グラフ11】Q6「あなたが、ストレスを感じるのは、どのようなときですか」における集計結果



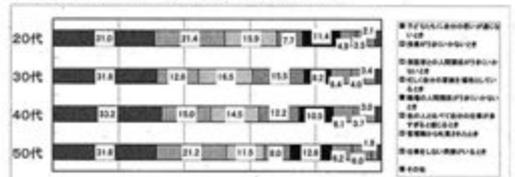
12

【グラフ11】より、ストレスをもちやすくなる要因として選択されたものの中で、最も選択率が高かった(1位)のは、「子どもたちに自分の思いが通じないとき(32.2%)」が最も多く、「授業がうまくいかなかった時(16.1%)」、「保護者との人間関係がうまくいかないとき(14.9%)」、「忙しく自分の家族を犠牲にしているとき(11.9%)」、「職場の人間関係がうまくいかないとき(10.2%)」と続く。やりがいの要因同様、子どもとの人間関係や授業など子どもを中心とした要因がストレスとなることが高いが、それ以外の要因として、保護者・家族・同僚との人間関係が良好でない場合がかなりストレスに影響すると思われる。

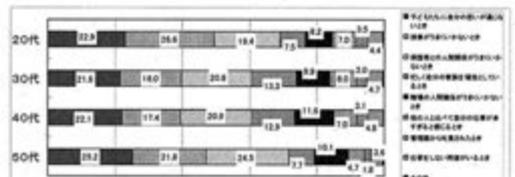
※ Q5と同様に、順位付け方に一貫性があるかを検定(ケンダールの一致係数(有意水準0.05))した結果、順位付け方には一貫性はないことが確かめられた。すなわち、ストレスの要因における順位には差がないことを示している。

Q6を各年代ごとに、性別別、男女別、年齢別に差があるかを検定した結果、1位と2位の年齢別の選択率回答率において有意な差が見られた。その結果が(グラフ11-1、11-2)である。

【グラフ11-1】Q6(1位)における年齢別回答のクロス集計結果



【グラフ11-2】Q6(2位)における年齢別回答のクロス集計結果



【グラフ11-1】【グラフ11-2】より、ストレスの要因において年齢別の違いが共通に見られる要因として、「授業がうまくいかないとき」「忙しく家族を犠牲にしているとき」が挙げられる。

13

《グラフ11-1》より、「授業がうまくいかないとき」の年齢別満足率は、20歳代=21.4%、30歳代=12.6%、40歳代=15.0%、50歳代=21.2%と、加齢とともに減少するものの50歳代で上昇する。これは《グラフ11-2》においても同様の傾向を示す。結果として、「授業がうまくいかない」というストレスは、20歳代、50歳代で高くなるもの、両者の指差る複合的内容は異なるものと思われる。

《グラフ11-1》より、「忙し自分の家族を犠牲としているとき」の年齢別満足率は、20歳代=7.7%、30歳代=15.5%、40歳代=12.2%、50歳代=8.0%と、30歳代、40歳代において上昇する。これは《グラフ11-2》においても同様の傾向を示す。

一般的に、30歳代、40歳代という時期は、子育ての時期にあたる。既述の教職観においてみたら「自分の余暇や生活を犠牲にすることはやむを得ない」と考えつつも、やはり、家族を犠牲にしてしまうことに対してかなりのストレスを感じていると思われる。

このストレスの原因については、選択肢に「少、その他」を設け、選択者に自由記述を求めた。結果として、選択率は低かったものの、それらには年齢別の傾向が見られた。

20歳代の教師の場合には、「仕事に追われている時」「休日やプライベートが部活動によって削られること」「休日や夜に子どもの問題行動で自宅に電話がかかってくる時」「雑務でも責任を持って行ったり、他の職員の情報も責任もって行っていたとしても、周りによく理解されていないと思う時」。「管理職の理解が得られていないとき」「やりたいことが理解されず職員会議や学年会議で通らなかった」といった組織や集団の中でのストレスの指摘が顕著であった。また、「教育行政の明らかに理不尽な決定が次々出される時」という指摘もなされた。

30歳代になると、20歳代と同様な多忙についての指摘とともに、「子どもが問題行動を起こしたりしてその対応に当たっている時に管理職に知らぬふりをされた時」「雑務でも責任を持って行ったり、他の職員の情報も責任もって行っていたとしても、周りによく理解されていないと思う時」。「管理職の理解が得られていないとき」「やりたいことが理解されず職員会議や学年会議で通らなかった」といった組織や集団の中でのストレスの指摘が顕著であった。また、「教育行政の明らかに理不尽な決定が次々出される時」という指摘もなされた。

40歳代になると、30歳代の教員と同様、多忙や組織・集団上のストレスに加え、「子どもたちと対立してしまっている」「子どもたちの自分勝手な行動」といった子どもとの関係上のストレスが指摘されている。

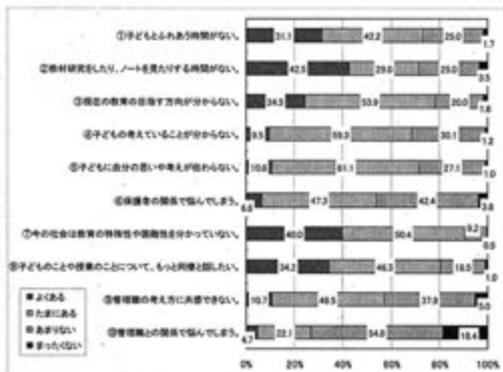
最後に、ストレスとして、「管理職が職員の見解や権利を大切にしないとき」「自分がいかにできないと感じるとき」といった自己表現や自己実現が阻害されているという意も指摘された。

(5) 協力の程度について

事前調査結果を基に、教員の協力の程度について、「子ども」「保護者」「同僚」「管理職」「社会」というカテゴリに分け、以下の10個を設定し、日々の教育活動の中で感じる程度について「よくある」「たまにある」「あまりない」「まったくない」という四段階の尺度で回答を得た。その結果が《グラフ12》である。

- ① 子どもとふれあう時間が少ない
- ② 教員研究をしたり、ノートを見たりする時間が少ない
- ③ 現在の教育の目指す方向が分からない
- ④ 子どもの考えや意見が分からない
- ⑤ 子どもに自分の思いや考えが伝わらない
- ⑥ 保護者の関係で悩んでしまう
- ⑦ 今の社会は教育の特殊性や困難性を分かっていない
- ⑧ 子どものことや授業のことについて、もっと同僚と話したい
- ⑨ 管理職の考え方に共感できない
- ⑩ 管理職との関係で悩んでしまう

《グラフ12》Q7「日々の教育活動の中で、次のようなことを感じることはありませんか」における集計結果



《グラフ12》より、「よくある」という回答率が最も高かった5項目は「②教員研究をしたり、ノートを見たりする時間が少ない(42.5%)」「⑦今の社会は教育の特殊性や困難性を分かっていない(45.0%)」「⑧子どものことや授業のことについて、もっと同僚と話したい(46.3%)」「④子どもとふれあう時間が少ない(35.5%)」

れあう時間がない(31.1%)」「③現在の教育の目指す方向が分からない(24.5%)」というものであった。「よくある」「たまにある」を併せた指率を見ると、上述の5項目に加え、「④子どもの考えや意見が分からない(68.8%)」「⑤子どもに自分の思いや考えが伝わらない(71.9%)」「⑥現在の教育の目指す方向が分からない(78.4%)」の3項目も指率が高くなる。

この結果に現在の教員の協力の最大公約数が表現されていると言えよう。すなわち、子どもに関する協力の①②③、よりよい授業を推進するための準備の時間が確保できないことへの協力の②、教育の方向性のブレや社会からの教育界に対する批判に対する協力の⑦、同僚との対話・会話をできないことに対する協力の⑧が、現在の教員の協力の根幹をなしている。やはり、教員にとっての最大の関心事は子どもであり、常に子どもは堂々の中心にあるがゆえに、常に協力の中心として意識されていると言えよう。既述のように、教員のストレスが、子どもとの人間関係や授業であるという結果とも一致する。また、そのことについて、同僚との対話・会話をしたいと思いつつ、その時間さえもないということに、協力を求めることもなげよう。

他方、教育の方向性のブレや社会からの教育界に対する批判に対する協力の⑦、現代社会の子どもたちへの影響を懸念しているのではないだろうか。一方で、報われない理解されないという意も含まれているのかもしれない。いづれにしろ、今後、社会との真摯な対話のできる環境づくりが必要であろう。

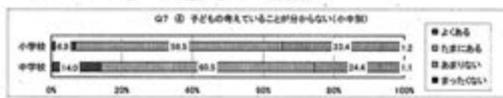
事前調査においては、保護者や管理職との関係で悩んでいるという指摘が多かった。しかし、⑥⑩において、「あまりない」「まったくない」という回答率が高い。教員にとって、保護者や管理職は大事な対象であるものの、何よりも子どもが中心のものとして位置付けられているのではないだろうか。

次に、Q7を各項目ごとに、校種別、男女別、年齢別に差があるかを検定する。まずは、Q7を各項目ごとに、校種別に差があるかを検定した結果、①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩の回答率において有意な差が見られた。その結果が《グラフ13-1～13-9》である。

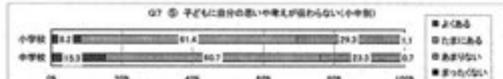
《グラフ13-1》Q7①における校種別回答のクロス集計結果



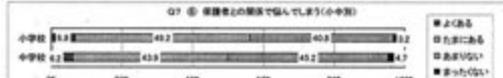
《グラフ13-2》Q7②における校種別回答のクロス集計結果



《グラフ13-4》Q7④における校種別回答のクロス集計結果



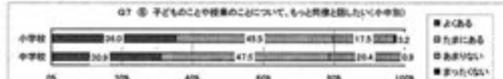
《グラフ13-5》Q7⑥における校種別回答のクロス集計結果



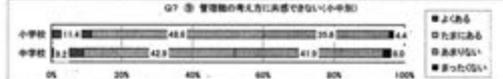
《グラフ13-6》Q7⑧における校種別回答のクロス集計結果



《グラフ13-7》Q7⑩における校種別回答のクロス集計結果



《グラフ13-8》Q7②における校種別回答のクロス集計結果



《グラフ13-9：Q7⑦における性別別回答のクロス集計結果》

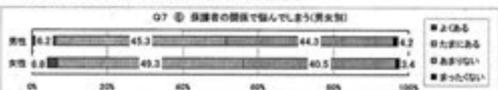


《グラフ13-1～13-9》より、「よくある」「たまにある」を併せた回答率の中で、中学校の方が高くなるのは、「①現在の教育の目指す方向が分からない」「②子どもの考え方が分からない」「③子どもに自分の思いや考えが伝わらない」の3項目であった。小学校よりも中学校の方が生徒側において困難な状況を感じていることからすると、「子ども」や「教育の方向性」に対する偏みの程度は高くなるのは自然の結果であるといえる。

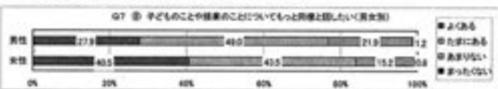
逆に、小学校の方が「よくある」「たまにある」を併せた回答率が高くなるのは、「④子どもとふれあう時間がない」「⑤保護者の関係で悩んでしまう」「⑥今の社会は教育の特殊性や困難性を分かっていない」「⑦子どものことや授業のことについて、もっと理解と息したい」「⑧管理職の考え方に共感できない」である。学級担任制、授業時数等、小学校と中学校とで学校システムが異なる。また、社会の見方も異なる。これらシステムや学校を取り巻く小中学校の違いが反映された結果であると思われる。

次に、Q7を各項目ごとに、男女別に差があるのかを検定した結果、⑤⑥⑦の回答率において有意な差が見られた。その結果が《グラフ14-1、14-2、14-3》である。

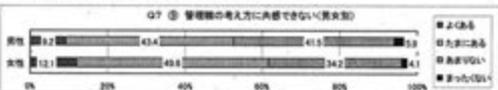
《グラフ14-1：Q7⑤における男女別回答のクロス集計結果》



《グラフ14-2：Q7⑥における男女別回答のクロス集計結果》



《グラフ14-3：Q7⑦における男女別回答のクロス集計結果》



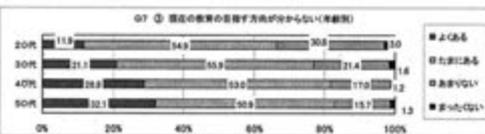
《グラフ14-1～14-3》より、「よくある」「たまにある」を併せた回答率は、すべての項目において女性の方が高いという結果となった。

回答者の校種別、男女別の割合は、《表1》の通りである。
《表1》より、小学校における回答者は女性の割合の方が高い一方、既述の校種別の差においても、「⑤」「⑥」「⑦」はいずれも小学校の方が回答率が高い。すなわち、これらの結果は、女性において高いというよりも、小学校において女性の回答者（勤務者）が多いことによるものと思われる。

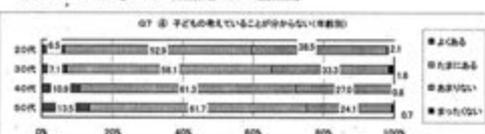
	男性	女性
小学校	43.8%	56.2%
中学校	60.5%	39.5%

最後に、Q7を各項目ごとに、年齢別に差があるのかを検定した結果、③④⑤⑥⑦の回答率において有意な差が見られた。その結果が《グラフ15-1～15-6》である。

《グラフ15-1：Q7③における年齢別回答のクロス集計結果》



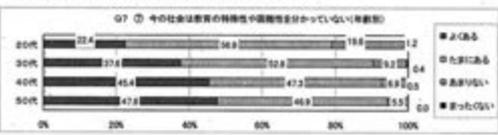
《グラフ15-2：Q7④における年齢別回答のクロス集計結果》



《グラフ15-3：Q7⑤における年齢別回答のクロス集計結果》



《グラフ15-4：Q7⑥における年齢別回答のクロス集計結果》



《グラフ15-5：Q7⑦における年齢別回答のクロス集計結果》



《グラフ15-6：Q7⑧における年齢別回答のクロス集計結果》



《グラフ15-1～15-6》より、「よくある」「たまにある」を併せた回答率は、6項目のすべてに年齢が上がるにしたがって高くなる。

こうした年齢の高い層の偏みの高さが、既述の今後の見通し（教職をつづけていくこと）について、つらさを抱いているのではないだろうか。ベテラン期の教員への支援策が必要と思われる。

調査委員会の構成【五十音順】

- 赤池 浩章 富士宮市立富士見小学校（富士支部長）
- 池野 弘昭 浜松市立中部中学校
- 渡部 安 袋井市立笠原小学校
- 岡島 均 静岡市立清水江尻小学校（清水支部長）
- 齋藤 廣雄 静教組立教育研究所所長
- 鈴木裕香子 伊豆長岡町立長岡中学校
- 地橋 輝久 藤江町立気賀小学校（引佐支部長）
- 水井 智美 小山町立明倫小学校
- 原 和秀 静教組立教育研究所事務局長
- 藤原 文雄 静岡大学助教授
- 望月 崇堂 三島市立山田小学校
- 村松 昌彦 大井川町立大井川中学校
- 矢邊 晃 富士宮市立大富士中学校
- 山本 晴美 藤原町立藤江小学校

○は共同研究者、学校名は2004年度所属校

教員の意識調査報告書

2005
編集・発行 静岡県教職員組合立教育研究所
〒420-0034 静岡市常盤町1-4 明治安田生命ビル6F
TEL (054) 251-2777
FAX (054) 255-3910
発行者 運営委員長 黒田 文男



静岡県教職員組合立教育研究所再編の概要

— Outline and reorganization plan —

I. 研究所再編の方針

1. 研究所再編の背景

教育研究所は、1975年、国民教育の創造と前進を指向するため、本県教育のあるべき姿を理論的・実践的に研究し、民主教育の堅持とその貢献に努力することを目的とし、設立されました。本県教育研究所の最大の特徴は、運営上の基本を教育実践を直接担う教職員の力量に置き、現場教職員と大学教授等の学識経験者によって研究推進することにあります。

29年間の数々の研究は、静教組運動の理論的バックボーンとなるとともに、教育界・保護者・一般県民への教育課題の提供等、静岡県教育の発展のために貢献を果たしました。

ところが、昨今の教育改革下における急激な教育施策の実施に伴い、教育現場は様々な課題を抱えることとなりました。同様に、教育研究所においても以下のような課題が生じています。

<課題(2002年度末現在)>

- ・2002年度における研究委員会は6委員会で構成され、それに関わる所員・専門委員（静教組組合員）の総数は99人であった。しかし、学校現場の多忙化に伴い、会議への参加が難しい状況にあった。
- ・研究期間は原則として2年間である。しかし、学校現場の多忙化に伴い、所員会議等の開催回数は年間6～8回が限度であり、十分な研究活動が保証されない。
- ・様々な教育施策が実施される中、喫緊の教育課題に対応することが難しい研究体制にある。
- ・所報・研究所レポートの配布、還流学習会の実施など、研究成果の提供に努めている。しかし、その研究内容が現場実践と直接結びつきにくい現状にある。
- ・教育研究所の研究内容と教研活動との連携が十分に図られていない。

教育現場に密着した研究をすすめる、諸課題を解決するとともに、より明確に教育の方向性を示すことができるようにするために、静岡県教職員組合立教育研究所組織運営検討会議を設置し、教育研究所の研究体制の見直しに着手しました。

2004年1月22日、組織運営検討会議より教育研究所再編に関する答申が出されるに至り、それを基に以下の通り教育研究所の再編を計画することにしました。

2. 研究所再編の基本方針

(1) 教職員を支援し、そのニーズに応える（より現場に密着した研究所を目指す）

- ① 教育実態調査等により、教職員のニーズ調査を適切に把握し、それを基に研究活動を推進する。
- ② 教育実践を深めるための情報と学習機会の提供に努める。
- ③ 少しでも多くの組合員が研究活動に参加できる体制づくりに努める。

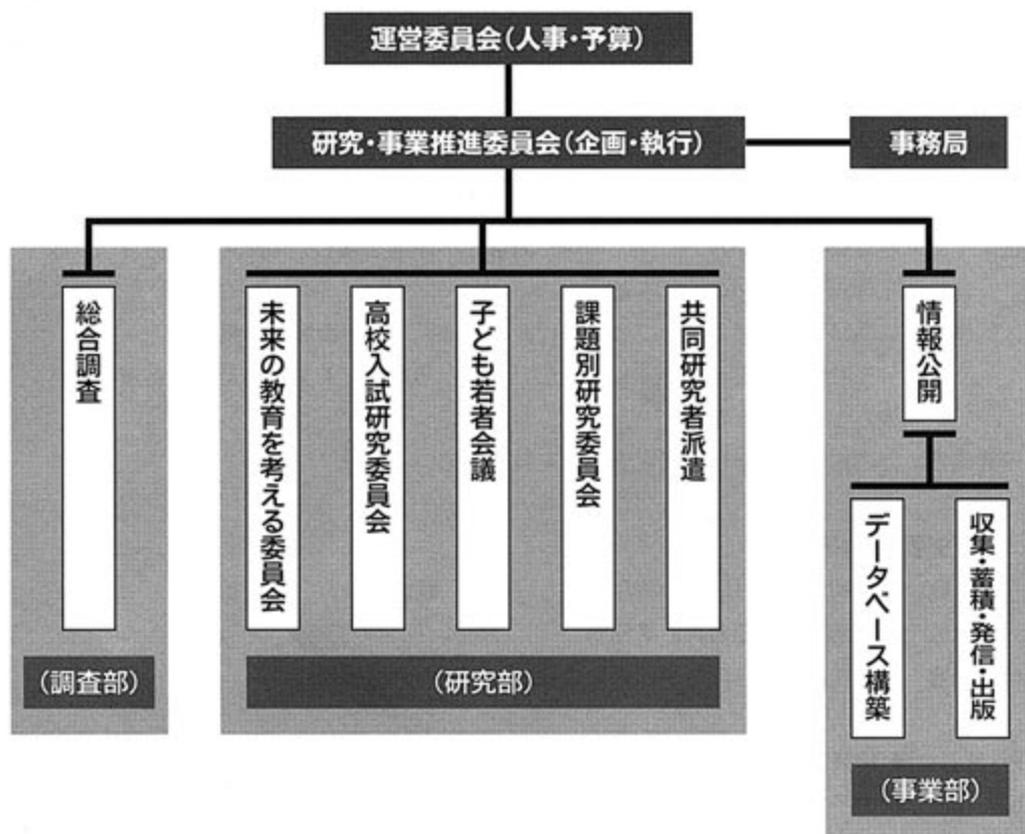
(2) 教育の新たな方向性・不易な価値を理論的に追求する（理論的研究の発展・深化を図る）

- ① 静教組運動及び教職員の信念の支えとなりうる理論的研究活動を推進する。
 - ア 教育の新たな方向性を示す。
 - イ 時代の変化にもかかわらず守るべき価値を継承し発展する。

II. 研究所再編後の組織及び具体的運営

「2. 研究所再編の基本方針」に基づき、研究所の組織を以下のように再編する。

教育研究所組織運営図(案)



1. 企画運営組織について

(1) 運営委員会

- ① 目的：研究所の最高意志決定機関であり、運営方針ならびに予算・人事の決定承認、決算の承認などを行う。
- ② 人的構成：運営委員長（静教組委員長）、副運営委員長（書記長）、前静教組委員長、元静教組委員長、静教組執行委員及びブロック代表（若干名）、研究・事業推進委員長、調査部責任者、研究部責任者、県政連議員、教育事業団体代表、事務局

(2) 研究・事業推進委員会

- ① 目的：研究所の運営方針ならびに研究内容・事業内容の全般的企画・推進状況の把握を行う。
- ② 人的構成：副運営委員長、研究・事業推進委員長、静教組執行委員及びブロック代表（若干名）調査部責任者、未来の教育を考える委員会責任者、高校入試研究委員会責任者、各課題別研究委員会責任者（適宜）、事務局

(3) 事務局

- ① 人的構成：所長、事務局長、事務局次長、書記

II. 研究所再編後の組織及び具体的運営

2. 研究・事業内容について

(1) 総合調査(調査部)

- ① 役割：静岡県の教育と子どもの現状に関する基礎調査に携わり、結果の蓄積を図る。また、各研究委員会等への資料提供を行う。
- ② 人的構成：共同研究者、ブロック代表（支部長）、組合員、事務局

(2) 未来の教育を考える委員会(研究部)

- ① 役割：新しい学校のあり方、学力のあり方などの議論を通し、未来の子ども像、学校像、教職員像を確立するための研究を行う。
- ② 人的構成：共同研究者（複数）、ブロック代表（支部長）、組合員、事務局
※共同研究者については、幅広い視野からの研究を進めるために各層の団体（もしくは個人）から招聘したい。
- ③ 研究内容：自由討議の中から、研究テーマを見出していく。

(3) 高校入試研究委員会(研究部)

- ① 役割：入試制度と入試問題の検討を通し、高校入試のあり方を研究する。
- ② 人的構成：共同研究者、組合員、事務局
- ③ 研究内容：現入試制度改善のための提言の作成、入試問題の検討

(4) 子ども・若者会議(研究部)

- ① 役割：今の子どもたちの心の声を聞き、子どもの側からの教育改革を提言する。
- ② 人的構成：(所員) ※共同研究者、※支部代表、※事務局
(会議参加予定者) 中学生、高校生、大学生、社会人
- ③ 会議内容：学校、地域、社会への提言等

(5) 課題別研究委員会(研究部)

- ① 役割：調査部による調査結果をもとに、そのときどきの教育課題等を研究する。
- ② 人的構成：共同研究者、組合員、事務局
- ③ 運営：研究内容によって、柔軟に対応していく

(6) 共同研究者派遣

- ① 役割：学校の希望に応じて共同研究者を派遣し、教職員の資質向上に貢献する。
- ② 人的構成：教職員のニーズ調査をもとに共同研究者を確保する。

(7) 情報公開(事業部)

- ① 役割：研究所における研究成果、教研集会の研究報告をデータバンク化し、カリキュラムセンター的役割を果たす。
研究成果等を広報する。
調査部におけるモニター制度の管理を行う。
- ② 人的構成：所長、事務局長、事務局次長、書記

教育課程研究委員会

2000年度(H12)

「学校独自の教育課程の創造に向けて」(2年次、完結年次)

— 一人一人の教員がカリキュラムコーディネーターとなるために —

総合学習が教育課程の中に取り入れられたことから、これまでの、教科学習を中心としてきた学校教育の内容を転換しなくてはならない状況になった。そこで、総合学習の実践に向けて課題の検討を通して、何が問題で、それをどのように解決していけば児童・生徒に有効な学びを提示し、これからの時代に生きる教育活動を探った。

教育課程編成に際してとりくむべき内容や考慮すべきこと等についての研究をより深め、提示するとともに、学校現場において、すでに実践されている内容の紹介等もしていくことにした。

所員を四つのグループ(小学校総合学習、中学校総合学習、小学校教育課程、中学校教育課程)に分け、県内から集約した実践を具体的な形で提示できるよう情報収集や話し合いを通して研究をすすめ、下記の項目で所報にまとめた。

- ア 小学校総合学習グループ
 - ・総合学習の時間のあり方
 - ・総合学習実践に向けてQ & A
- イ 中学校総合学習グループ
 - ・総合学習実践に向けてQ & A
- ウ 小学校教育課程グループ
 - ・総合学習の時間を機能させるために
- エ 中学校教育課程グループ
 - ・弾力的な時間の工夫

所報 No.127 学校独自の教育課程の創造に向けて

— 一人一人の教員がカリキュラムコーディネーターとなるために —

2001年度(H13)

「学校独自の教育課程の創造をめざして」(初年次)

— 1/3 厳選試案の活用により「ゆとり」ある教育課程の創造を —

2002年度から、完全5日制、新学習指導要領による教育活動が始まります。それに先立ち、当研究所は教育課程の厳選試案を提示し、教育改革の新しい提案を行ってきた。新学習指導要領は、教科内容の削減、時数の減少はあるものの、旧学習指導要領の教科の枠組みを前提としており、「ゆとり」のある教育が実現するとは考えられない。

「ゆとり」は、子どもがじっくり考えたり、試行錯誤したり、後ろを振り返ったり、先を見通したり、また、基礎・基本を繰り返し、ねばり強く学習して、確実に習得したりするものです。そこで、新学習指導要領の問題点や課題を明らかにし、「ゆとり教育」を構築させるためのカリキュラム編成を国語、算数・数学、英語、総合学習にしぼり、精選・集約・重点化を図ることにした。

2002年度(H14)

「学校独自の教育課程の創造をめざして」(2年次 完結年次)

— 1/3 厳選試案の活用により「ゆとり」ある教育課程の創造を —

新学習指導要領には、各教科学習内容の削減に伴う他学年への移行や削除がみられる。そこで、学年を飛び越え9年間を視野に入れた全教科の配列変更等の研究は、時間的にも不可能と考え領域を絞って進め下記の通り所報にまとめた。

具体的内容は次の通りである。

- ・国語・・・説明文を基本とする。
- ・算数・数学・・・量と測定を基本とする
- ・英語・・・ステージ制について
- ・小学校総合学習・・・教科との関連
- ・中学校総合学習・・・総合学習の時間及び選択教科の編成

所報 No.133 学校独自の教育課程の創造をめざして

— 1/3 厳選試案の活用により「ゆとり」ある教育課程の創造を —

2000年度(H12)

平和教育における総合学習のとりくみ(2年次 完結年次)

これまでの取り組みは、平和教育を反戦平和・核兵器廃絶・軍備縮小だけでなく幅広く捉えようとし、しかも「いつでもどこでもだれでもできる」ことをめざしてきた。そして、平和教育の6領域を示したり単元を通した平和学習の実践を心がけたりして、教育現場にいきとりくみを提示してきた。総合学習の導入にあたり、「平和教育における総合学習のとりくみ」について探ってきた。平和教育の6領域の一つ一つに限られることなく様々な平和教育の視点から課題に迫る場面を設定したり、総合学習の授業展開について検討したりして、それを基に授業実践を行った。まとめとして所報に授業実践例を掲載したことによって「平和教育への取り組みが気楽にできる」等の声が聞かれ現場での実践に役立てることができた。

所報 No.128 平和教育における総合学習のとりくみ

— 平和的に解決しようとする子どもの育成をめざして —

2001年度(H13)

21世紀における平和教育をめざして(初年次)

— 暴力について考える平和教育 —

真の平和とは、単に戦争のない状態ではなく、人権抑圧のない、地球生命体系の保全される共有世界であるといえる。しかし、地球上には内戦や地域紛争、報復紛争が絶えず世界が平和とはほど遠い方向へ歩んでいるように思う。

他方、教育現場においても、「暴力」に関する問題が深刻化している。「暴力とは何か」ということを掘り下げていく中で、争いはどこにでも存在することを認識し、「ちがいを認め合っていくことによって物事を平和的に解決していける子どもを育むための具体的実践のあり方について研究をすすめた。

2002年度(H14)

21世紀における平和教育をめざして(2年次 完結年次)

— 暴力について考える平和教育 —

「暴力とは」、身体的な暴力だけでなく、言葉による暴力(いじめ)・構造的暴力(競争社会が子どもたちに強い競争)、組織的暴力(権威的な学校や教員による児童・生徒に対する非人間的な扱い)・文化的暴力(教育的な価値があるとして体罰を容認する)といった様々を暴力が挙げられるが、これらを、見える暴力・見えない暴力に分け授業展開例を小・中学校部会に分かれ研究する。それを、基本にしなが実践し、実践例をまとめ提示した。

所報 No.134 21世紀における平和教育をめざして

— 「暴力」とは何かを考える平和教育 —

2000年度(H12) 地方分権下における学校自治の確立を求めて(初年次)

1998年秋の中教審答申「今後の地方教育行政のあり方について」は、国から都道府県へ、都道府県から市町村へ、教育委員会から各学校への権限委譲を骨格としている。

全体を通して流れているのは、学校の自主性、自律性の確立であり、学校等を支える主体的かつ積極的な教育行政の展開です。それらを、地域住民の参画と合意形成を図りつつすすめていこうという考えです。地域の学校としての再生と地域コミュニティの拠点としての学校の育成が求められている。ただし、国の基準設定の権限については、いくつかの点で緩和や見通しが図られた。そこで、学校の自主性、自律性とは何かを中心に研究をすすめた。

2001年度(H13) 地方分権下における学校自治の確立を求めて(2年次 完結年次)

「地教行法」「学校教育法」の改正により、これまでの中央集権的なシステムが見直され地方分権への流れがスタートした。これからの教育行財政は、地域や学校現場の視点に立ち、学校は、自主性、自律性を確立しなければならない。そこで、取り組むべき内容や考慮すべきことについて研究した。新しい学校づくりの実践校、学びの共同体等、今後の学校のあり方など紹介し学校現場で活用を図る。

所報 No.129 地方分権下における学校自治の確立を求めて

2002年度(H14) 学校の自己裁量権の確立を求めて(初年次)

地方分権一括法や地教行法の改正に伴い、地方や学校への権限委譲は進みつつあるものの、依然として、人事・予算・学級編成等は、教育委員会からの上意下達のみであり、学校の自己裁量権は確立されているとはいえない。学校再生を図るためには、学校の自己裁量権の確立を図らなければならない。そこで、現在各学校において市町村学校管理規則等を資料として、自己裁量できるものの洗い出しと問題点や課題を出し、確立に向けて研究をすすめた。

キーワード

- ・子どもにやさしい学校
- ・開かれた学校づくり
- ・子どもの考えを取り入れた実践
- ・特色ある学校づくりのための予算

2003年度(H15) 学校の自己裁量権の確立を求めて(2年次 完結年次)

教育改革が本格的にスタートした。しかし、大きな柱の一つである特色ある学校づくりを推進するための条件が確立されているとはいえない。教職員が学校の自己裁量権として真に求めているものは何か、それは法的にどのような規制がされているのかについて研究をし、学校独自でできるものを検証したり、実践されている取り組みを調査し紹介したりして、子どもにとっても教員にとっても「楽しい学びのある学校」を創るきっかけを提示した。

所報 No.137 学校の自己裁量権の確立を求めて

2000年度(H12) 子どもと大人の信頼関係づくり(初年次)

— 子どもを通して考える大人のあり方 —

子どもたちは、時間に追われ、学習の評価のみを問われ追い込まれている。友人との遊びが少なく人間関係も希薄となり、大きなストレスをかかえている。大人が子どもに対して一方的に子どもとしてのあるべき姿を求めたり、よりよい対応の仕方等について学ばせたりするだけでは好ましいとはいえない。大人も子どもを通して大人のあり方について考えたり、子どもに対して何をどう発信していくべきか等について求めたりしていかなければならない。そして、子どもとの信頼関係をどう構築していくか、その方策をさぐる必要がある。

その方法として、精神分析者カナーが考案したものであり、人間の内面をとらえる投影法で文章完成法の一つとしてとらえられるものである「3つの願い法」によるアンケート調査を実施する。

子ども研究委員会

2001年度(H13) 子どもと大人の信頼関係づくり (2年次 完結年次)

— 子どもを通して考える大人のあり方 —

前年度実施したアンケート調査(幼、小、中、高)を分析・考察する。現代の子どもの表面的にはものやお金にこだわる一方で、内面的には自分の思いを伝え合い認め合える関係を求めていることが分かる。

また、教師に対しては「わかる授業」、家庭に対しては「精神的な関わり」を求めていることが分かった。

子どもの内面的要求や行動を共感的にとらえ、子ども一人ひとりの思いに応えると共に、大人自らが変わることで、よりよい信頼関係を築いていく必要があることを明らかにし、所報にまとめる。

所報 No.130 子どもと大人の信頼関係づくり

— 子どもを通して考える大人のあり方 —

2002年度(H14) 子どもにとって地域における共生とはどうあるべきか (初年次)

地域社会において、人と人とのつながりが希薄化し、地域の教育力も失われつつあるとはいえ、子どもが本当の意味で自立し、「良き市民」としての資質を育むためには、地域の存在は不可欠である。現在、子どもたちの健全育成を含め、地域教育力の向上のために、様々な地域で研究・実践がなされているが、そのほとんどが大人の側の論理である。子どもの側に立った視点で、地域における共生のあり方について研究・提言していくことは重要なことである。そこで、県内でどんな活動が芽生えているか取材を通して探ってみた。

2003年度(H15) 子どもにとって地域における共生とはどうあるべきか (2年次 完結年次)

子どもの自立を促し、こどもと大人が共生していると思われる地域を、取材を通してみると、大人が子どもたちに間接的にかかわり、町(地域)で子どもを育てていこうとする取り組みがみられた。

- ・大須賀町の小ねり
- ・清水町のリーダーズクラブ

等の実践例を通して学校・地域・行政が連携し子どもの居場所づくりややりがいを促す支援が重要であることを明らかにした。

所報 No.136 子どもにとって地域における共生とはどうあるべきか。

学校制度改革研究委員会

2000年度(H12) わたしたちが望む中等教育のあり方 (2年次 完結年次)

高校入試制度を無くし、本来的な中学校生活を送ることが可能な中高一貫教育について研究をすすめてきた。

中高一貫教育を導入する場合には、選択的導入にならない「連携型の中学校・高等学校」が望ましいと考えている。そして、連携する高校は子どもたちの多様なニーズに応じた選択幅の広い教育課程が用意された総合学科高校の設置を求めている。そこで、三重県立飯南高校(連携型中高一貫校)、静岡県立小笠高校(総合学科高校)の視察をする。その後、県内の東・中・西部の3地区より地域性の異なる高校を1校ずつ抽出する。その近隣の中学校の生徒ならびに保護者に対してアンケート調査を行い、それらの結果や分析をもとに、連携型中高一貫校のシミュレーションモデル案を作成する。

所報 No.126 私たちが望む中等教育のあり方

— 身近な地域で、学びたいことが学べる高校を —

2001年度(H13) 子どもの発達段階を踏まえた幼(保)・小・中の連携 (初年次)

幼稚園(保育園)の教育は、遊びを通して生まれ、園児は友達や教師と共に自分の好きなことに夢中になったり、自分のやりたいことを見つけ、行動したり学んだりして味わっている。ところが、小学校に入学すると教科書があり、計画的に決められた時間の中で行動したり学んだりすることで、ギャップが生じ、低学年において授業が成り立たない現状も起きている。

学校制度改革研究委員会

子どもの成長や発達に連続的。幼稚園・保育園と小学校、小学校と中学校の子どもたちを同じ目の高さで見つめ、その上で具体的な教育目標、内容、方法等について一貫性のあるものとなるよう連携のあり方の研究をすすめる。

2002年度(H14) 子どもの発達段階を踏まえた幼(保)・小・中の連携(2年次 完結年次)

県内における幼・保と小、小と中、幼小中の連携を行っている学校を視察や調査し具体的な取り組みをまとめ所報で紹介する。

現在、多くの地域で行われている情報交換や交流は、互いの学校と園や子どもを知ることを目的としていることが多く、共通の目的をもって連携を行っているところは少ない。

今までの「自分の学校の子どもたち」という考えから、「地域の子どもたち」として、共に育てていく意識へと変化させていく必要がうきほりにされた。

所報 No.132 「子どもの発達段階をふまえた幼(保)・小・中の連携のあり方をもとめて」

調査研究委員会

2000年度(H12) 地方における財源確立のあり方(初年次)

1998年の中教審答申「今後の地方教育行政のあり方」では、学校の自主性・自律性の確立にかかわって学校予算の編成と執行に関する教育委員会の関与を整理縮小し、学校の裁量権を拡大する方策を講じる必要を述べている。そこで、学校予算のしくみを知り、その実状と課題を探り、自治権との連携の中で行財政のしくみそのものを見直すことを考えていかなければならない。そのために、県下の学校予算の実態を把握し、現在のシステムの課題や今後望ましい予算のあり方を明確にするため、県下の全市町村教育委員会及び全小中学校に対し下記のアンケート調査を実施する。

- ①特色ある学校運営にするための教育予算のあり方
- ②予算執行の効率的な運用をはかるための節間、細節間の流用
- ③総合学習にかかわる予算措置

2001年度(H13) 地方における財源確立のあり方(2年次 完結年次)

前年度アンケート調査した学校予算について分析・考察から予算要求や会計システムのあり方は、どうあるべきか等を研究しまとめる。

主な傾向

- 校内予算委員会の設置は、48.8%で前回(98~99)の34.4%よりふえている。
- 現行システムの中では、予算不足の場合流用は難しい。
- 総合学習にかかる予算措置は、市町村により格差が大きい。

所報 No.131 地方における財政確立のあり方

— 学校運営費の予算と会計システムのあり方 —

2002年度(H14) 新教育課程に伴う高校入試制度のあり方を求めて(初年次)

静岡県教育委員会は、2003年度以降の高校入学者選抜制度の骨格を発表し、その中には、受検機会の複数化、通学区域の拡大、調査書への絶対評価導入等が盛り込まれている。しかし、学力検査重視の選抜への移行や通学区の緩和は、競争原理に基づく高校の序列化をもたらすのではないかと懸念されます。また、「生きる力」をめざす小・中学校の教育活動との矛盾をはらんでいる。そこで、高校入試制度についての課題や問題点を明らかにするため、入試制度発表直後に中学3年部教職員、入試直後に生徒、保護者、教職員の2回のアンケート調査を行う。

前年度実施したアンケート調査結果の分析をもとに、高校入学者選抜制度改革における課題を明確にし、具体的改善点の提言をする。

- 求める生徒像では、各高等学校の特色が明確に出されていない。求めるではなく育てる・育てたい生徒像の打ち出しを
- 前後期と受験機会の拡大がされたが、不合格者の増大には疑問をもつ。
- 調査書重視の入試から当日の学力重視の入試に移行しているのではないかという不安がある。生徒の学びを大切に、生徒が意欲的に日々の生活を送れる内容に

所報 No.135 新教育課程に伴う高校入学者選抜制度のあり方を求めて

教育21発行一覧表

所報No	研究年度	研究委員会名	タイトル	サブタイトル
108	1993～1994年度	教育課程	学校5日制に対応した教育課程の開発に向けて	
109	1993～1994年度	平和教育	教科・領域で平和をめざす教育	
110	1995年10月	高校入試制度	子どもたちに明るい未来を	高校希望者全員入学と高校教育の改革
111	1994～1995年度	調査	望ましい進路指導のあり方を求めて	
112	1994～1995年度	教育行財政	教育水準の維持向上を図るための教育条件整備について	中学校免許外担当の解消・小学校高学年の専科教員の配置等を中心に
113	1994～1995年度	子ども	子どもの権利条約を通して子ども観を見直す	子ども主体の教育実践を創造するために
114	1995～1996年度	教育課程	完全学校5日制下の学習内容のあるべき姿を求めて	各教科の厳選試案
115	1995～1996年度	学校制度改造	高校進学希望者全入への段階的プラン	
116	1995～1996年度	平和教育	平和と共生をめざす地球市民を育てる教育の学校現場でのあり方	地球市民の共生の視点から問題をとらえ解決しようとする子の育成
117	1996～1997年度	教育行財政	完全学校5日制における一人一人を大切にしたい教職員配置のあり方を求めて	
118	1996～1997年度	子ども	子どもの権利条約を通してめざす子ども像	
119	1996～1997年度	調査	いじめ根絶をめざして	いじめ対策から開かれた学校のあり方を求めて
120	1997～1998年度	教育課程	21世紀を展望した教育内容のあるべき姿を求めて	現場教員が創り出す厳選試案
120-2	1997～1998年度	教育課程	生活科	
121	1997～1998年度	学校制度改革	望ましい中等教育のあり方をめざして	いつでも、だれでも学べる高校を
122	1997～1998年度	平和教育	地球市民の共生の視点から問題をとらえ、解決しようとする子どもの育成をめざして	教科領域における単元構成の工夫や総合学習へのアプローチ
123	1998～1999年度	教育行財政	教育費の現状と今後のあり方	21世紀を生きる子どもたちをはくむ教育費のあり方
124	1998～1999年度	調査	部活動の地域クラブ化を求めて	育てよう！楽しむスポーツ・楽しむ文化芸術
125	1998～1999年度	子ども	現代っ子の子ども像をさぐる	あなたは子どもの心がみえますか？
126	1999～2000年度	学校制度改革	私たちが望む中等教育のあり方	身近な地域で、学びたいことが学べる高校を
127	1999～2000年度	教育課程	学校独自の教育課程の創造に向けて	一人一人の教員がカリキュラムコーディネーターとなるために
128	1999～2000年度	平和教育	平和教育における総合学習のとりくみ	平和的に解決しようとする子どもの育成をめざして
129	2000～2001年度	教育行財政	地方分権下における学校自治の確立を求めて	
130	2000～2001年度	子ども	子どもと大人の信頼関係づくり	子どもを通して考える大人のあり方
131	2000～2001年度	調査	地方における財政確立のあり方	学校運営費の予算化と会計システムのあり方
132	2001～2002年度	学校制度改革	子どもの発達段階をふまえた幼(保)・小・中の連携のあり方を求めて	
133	2001～2002年度	教育課程	学校独自の教育課程の創造にめざして	1/3 厳選試案の活用により「ゆとり」ある教育課程の創造を
134	2001～2002年度	平和教育	21世紀における平和教育をめざして	暴力とは何かを考える平和教育
135	2002～2003年度	調査	新教育課程に伴う高校入学者選抜制度のあり方を求めて	
136	2002～2003年度	子ども	子どもにとって地域における共生とはどうあるべきか	
137	2002～2003年度	教育行財政	学校の自己裁量権の確立を求めて	

第1章 総則

第1条 静岡県教職員組合規約第36条に基づいて教育研究所を設置する。

第2条 この教育研究所は、静岡県教職員組合立教育研究所（以下研究所という）と称する。

第3条 この研究所は、国民教育の創造と前進を指向するため、本県教育のあるべき姿を理論的・実証的に研究し、民主教育の堅持とその貢献に努力することを目的とする。

第2章 組織

第4条 この研究所に次の機関をおく。

運営委員会、研究・事業推進委員会、調査部、研究部、事業部、事務局

第5条 この研究所を運営するため、運営委員会をおく。

(1) 運営委員会は、この研究所の研究方針、会計、人事その他運営上の必要な重要事項を決裁する。

(2) 運営委員会は静岡県教職員組合執行委員若干名、ブロック代表、研究・事業推進委員長、調査部、研究部責任者、学識経験者若干名、事務局をもって構成する。但しその総数は、25名をこえないものとする。

(3) 運営委員は、静岡県教職員組合執行委員会が委嘱する。

(4) 運営委員の任期は、1年とする。但し再任を妨げない。

(5) 運営委員会には、運営委員長、副委員長各1名をおく。但し運営委員長は、静岡県教職員組合執行委員長がこれにあたる。

(6) 運営委員長は、運営委員会を招集し、会議を主宰する。

(7) 運営委員会は、少なくとも年2回は開催するものとする。

第6条 所長は、運営委員会の議を経て、運営委員長が委嘱する。

(1) 所長は、研究所の研究及び運営を司り、研究所を代表する。

(2) 所長は、研究・事業推進委員会をはじめ調査部・研究部に関わる研究委員会等を招集し、会議を主宰する。

(3) 所長は任期2年を原則とし、再任を妨げない。

第7条 この研究所に研究・事業を企画・推進するため、研究・事業推進委員会をおく。

(1) 研究・事業推進委員会は、研究所の運営方針、その他重要事項を立案し、運営委員会に提示する。また、研究・事業内容の全般的企画・進捗状況を把握する。

(2) 研究・事業推進委員会は、研究・事業推進委員長、副運営委員長、静岡県教職員組合執行委員若干名、ブロック責任者若干名、共同研究者、事務局をもって構成する。但しその総数は20名をこえないものとする。

(3) 研究・事業推進委員は、運営委員会の議を経て所長が委嘱する。

(4) 研究・事業推進委員の任期は、1年とする。但し再任を妨げない。

(5) 研究・事業推進委員会は、原則として年4回以上開催するものとする。

(6) 研究・事業推進委員会には、研究・事業推進委員長をおく。

第8条 この研究所に調査部をおき、総合的な調査を推進する。

(1) 調査部は、調査内容、実施方法、予算を立案し、研究・事業推進委員会に提示する。

(2) 調査部は、所員、事務局をもって構成する。

(3) 所員は、静教組組合員の中から選出し、運営委員会の議を経て、運営委員長が依嘱する。

(4) 所員は、任期2年を原則とし、再任を妨げない。但し、研究活動に支障がある場合はこのかぎりではない。

(5) 調査部は、調査の結果を報告する。

第9条 この研究所に研究部をおき、研究の推進をはかる。

(1) 研究部は、研究委員会をもって構成する。

(2) 研究委員会は、研究計画、研究組織、研究推進、予算を立案し、研究・事業推進委員会に提示する。

(3) 研究委員会は、所員、事務局をもって構成する。

(4) 所員は、静教組組合員の中から選出し、運営委員会の議を経て、運営委員長が依嘱する。

(5) 所員は、任期2年を原則とし、再任を妨げない。但し、研究活動に支障がある場合はこの限りではない。

- (6) 研究委員会は、研究の成果を報告する。
 - (7) 研究部には、研究・事業推進委員会の要請によりその他必要な研究組織を設けることができる。
- 第10条** この研究所に事業部をおき、研究の成果等の情報公開と情報収集を推進する。
- (1) 事業部は、事業計画、事業推進、予算を立案し、研究・事業推進委員会に提示する。
 - (2) 事業部は、事務局をもって構成する。
- 第11条** この研究所には、共同研究者をおくことができる。
- (1) 共同研究者は、調査部及び研究部において、共同して研究にあたる。
 - (2) 共同研究者は、学識経験者等の中から運営委員会の議を経て、運営委員長が委嘱する。
 - (3) 共同研究者は研究の開始から終了までを原則とし、再任を妨げない。但し、研究活動に支障がある場合はこの限りではない。
- 第12条** この研究所は、必要に応じて特別委員会を設けることができる。
- (1) 特別委員会は、研究計画・研究組織・研究推進・予算を立案し、研究・事業推進委員会に提示する。
 - (2) 特別委員会は、委員及び事務局をもって構成する。
 - (3) 委員は、運営委員会の議を経て運営委員長が委嘱する。
 - (4) 委員の任期は、研究の開始から終了までとする。
 - (5) 特別委員会は、研究の成果を報告する。

第3章 事務局

- 第13条** この研究所に事務局を設け、次の職員をおく。
- 事務局長1名、書記若干名。但し、必要に応じ、事務局次長1名をおくことができる。
- (1) 事務局長は、所長を補佐して研究所運営に常務する。
 - (2) 事務局次長は、事務局長を補佐する。
 - (3) 書記は、庶務・研究事務にあたる。
 - (4) 事務局長・事務局次長・書記は、運営委員会の議を経て、所長が任命する。

第4章 会計

- 第14条** この研究所は、静岡県教職員組合非常闘争基金の利息及び組合員の拠出による教育研究所費、並びに協力金をもって財源とし、その収支は特別会計とする。但し、静教組非常闘争基金の利息運用が困難な場合は、機関の承認を経て、一般会計より充当する。
- (1) 会計年度は、4月1日～3月31日とし、予算決算の承認は、運営委員会が行う。
 - (2) 会計監査は、静岡県教職員組合非常闘争基金会計監査委員が行い、運営委員会に報告する。
 - (3) 会計についての細則は、運営委員会において別に定める。

第5章 雑則

- 第15条** この規定に定めるもののほか、研究所の運営に必要な事項は運営委員会において定める。
- 第16条** この規定の改廃・会計については、静岡県教職員組合委員会又は定期大会に報告し、その承認を受けるものとする。
- 第17条** 専任職員の身分及び待遇については、運営委員会において審議決定する。

第6章 附則

- 第18条** この規定は、2004年5月25日より施行する。

1975年7月10・11日	第60回定期大会にて決定
1976年6月16・17日	第61回定期大会にて 一部改正
1980年6月9・10日	第65回定期大会にて 一部改正
1982年6月17・18日	第71回定期大会にて 一部改正
1989年6月15・16日	第74回定期大会にて 一部改正
1993年6月10・11日	第79回定期大会にて 一部改正
1997年2月20日	第196回県委員会にて 一部改正
2004年5月25日	第91回定期大会にて 一部改正

関係者名簿

教育課程研究委員会

	2000年度(H12)	2001年度(H13)	2002年度(H14)
所員	小川 勇 (賀茂) 山下 佳伸 (田方) 下田 純子 (東豆) 藤本 眞二 (東豆) 伊藤 剛 (三島) 玉井新一郎 (沼津) 寺尾 敬子 (駿東) 中村 康雄 (駿東) 鈴木 弘行 (富士) 松永 正之 (富士) 飯田 敏子 (清庵) 小田なお美 (清庵) 田川 容子 (静岡) 富田 一嗣 (静岡) 池谷 孝夫 (志太) 鈴木 千賢 (志太) 渡邊 茂美 (榛原) 大石 英次 (小笠) 飯室 秀昭 (磐周) 太田 光俊 (磐周) 市川 悦子 (浜松) 鈴木 恒夫 (浜松) 星川久美子 (浜名) 水谷 良治 (引佐)	土屋 美華 (賀茂) 上野 力永 (田方) 堀之内伸治 (東豆) 星 芳美 (三島) 成嶋 章浩 (沼津) 山口 幸利 (駿東) 大石 弘子 (富士) 角替 智 (清庵) 富田 一嗣 (静岡) 稲森 和子 (志太) 増田 喜英 (榛原) 増田 裕香 (小笠) 平松 明子 (磐周) 武知 祐司 (浜松) 鈴木 聖慈 (浜名) 金原てるみ (引佐)	土屋 美華 (賀茂) 上野 力永 (田方) 堀之内伸治 (東豆) 星 芳美 (三島) 成嶋 章浩 (沼津) 佐藤 正和 (沼津) 山口 幸利 (駿東) 浅井三保子 (駿東) 大石 弘子 (富士) 篠ヶ瀬 武 (富士) 角替 智 (清庵) 高山 広 (清庵) 富田 一嗣 (静岡) 杉本その美 (静岡) 稲森 和子 (志太) 矢澤とき代 (志太) 増田 喜英 (榛原) 増田 裕香 (小笠) 小川 晴代 (磐周) 山崎 和久 (磐周) 武知 祐司 (浜松) 原田 桂 (浜松) 鈴木 聖慈 (浜名) 林 孝充 (浜名) 金原てるみ (引佐)
共同研究者	安彦 忠彦 (名古屋大) 吉原 崇恵 (静岡大) 高木 展郎 (静岡大)	安彦 忠彦 (名古屋大) 高木 展郎 (横浜国立大)	安彦 忠彦 (早稲田大) 高木 展郎 (横浜国立大)

教育行財政研究委員会

	2000年度(H12)	2001年度(H13)	2002年度(H14)	2003年度(H15)
所員	金指 孝征 (賀茂) 塚山富美子 (三島) 都筑 一恵 (富士) 若月 智 (清庵) 片野 秀樹 (静岡) 後藤 行秀 (小笠) 加藤 邦夫 (磐周) 安間 康 (浜松) 齋藤 直子 (引佐)	金指 孝征 (賀茂) 塚山富美子 (三島) 都筑 一恵 (富士) 若月 智 (清庵) 片野 秀樹 (静岡) 後藤 行秀 (小笠) 加藤 邦夫 (磐周) 安間 康 (浜松) 兵藤ゆかり (引佐)	山本 圭子 (賀茂) 斎藤貴之子 (三島) 大草 満 (沼津) 鈴木 部久 (富士) 長澤 友香 (清庵) 吉永 明 (静岡) 金田 晋 (小笠) 高橋 和宏 (磐周) 川合 聡明 (浜松) 和久田知子 (引佐)	山本 圭子 (賀茂) 斎藤貴之子 (三島) 小林 吉男 (沼津) 鈴木 部久 (富士) 鍋田かおる (清庵) 吉永 明 (静岡) 金田 晋 (小笠) 高橋 和宏 (磐周) 川合 聡明 (浜松) 和久田知子 (引佐)
専門委員	勝呂 義弥 (田方) 森野 将光 (東豆) 森 裕子 (沼津) 内藤 朝雄 (志太) 吉村 清子 (榛原) 舟橋 弘子 (浜名)	勝呂 義弥 (田方) 森野 将光 (東豆) 森 裕子 (沼津) 成岡 雅之 (志太) 吉村 清子 (榛原) 舟橋 弘子 (浜名)	武井 猛 (田方) 長谷川雅武 (東豆) 中谷 稔 (志太) 杉山 順子 (榛原) 和久田雅子 (浜名)	武井 猛 (田方) 長谷川雅武 (東豆) 中谷 稔 (志太) 杉山 順子 (榛原) 和久田雅子 (浜名)
共同研究者	大平 滋 (浜松短期大学) 松岡 紋子 (県政連・県会議員)	大平 滋 (浜松短期大学) 松岡 紋子 (県政連・県会議員)	大平 滋 (浜松短期大学) 松岡 紋子 (県政連・県会議員)	大平 滋 (浜松短期大学) 佐野 愛子 (県政連・県会議員)

平和教育委員会

	2000年度(H12)	2001年度(H13)	2002年度(H14)
所員	加藤 妙子(賀茂) 石井 聡(東豆) 増田 裕一(駿東) 古牧いずみ(清庵) 志藤 依子(志太) 神崎 秀人(榛原) 夏目 智子(小笠) 鈴木 育代(浜松) 石野 政史(引佐)	久保田徹也(田方) 鈴木 真澄(東豆) 露木 公人(三島) 高橋 恵美(沼津) 佐藤 陽子(静岡) 神崎 秀人(榛原) 小関 昌典(小笠) 山田 浩一(磐周) 内藤ひとみ(浜松) 牧田 明典(浜名)	久保田徹也(田方) 鈴木 真澄(東豆) 露木 公人(三島) 高橋 恵美(沼津) 布川 明美(静岡) 鈴木 武(榛原) 小関 昌典(小笠) 山田 浩一(磐周) 内藤ひとみ(浜松) 牧田 明典(浜名)
専門委員	昆 玲子(田方) 川本 武人(三島) 鈴木 久美(沼津) 山本 恒仁(富士) 西田あや乃(榛原) 柴田 祐治(磐周) 佐藤多加予(浜名)	山本 雅彦(賀茂) 高梨 美華(駿東) 佐藤 哲洋(富士) 長谷川和美(清庵) 谷澤 充(志太) 山本 裕司(引佐)	山本 雅彦(賀茂) 高梨 美華(駿東) 佐藤 哲洋(富士) 長谷川和美(清庵) 谷澤 充(志太) 山本 裕司(引佐)
共同研究者	栗岡 幹英(静岡大) 伊藤 恭彦(静岡大)	栗岡 幹英(静岡大)	栗岡 幹英(静岡大)

子ども研究委員会

	2000年度(H12)	2001年度(H13)	2002年度(H14)	2003年度(H15)
所員	渡邊支津女(東豆) 山口記美雄(沼津) 古谷 研二(駿東) 芦澤 智子(富士) 増田由美子(志太) 山下 斉(榛原) 尾白 弓乃(小笠) 兼子美千子(磐周) 澤木ひろみ(浜名) 山田真代子(引佐)	渡邊支津女(東豆) 山口記美雄(沼津) 古谷 研二(駿東) 和泉 智子(富士) 増田由美子(志太) 山下 斉(榛原) 尾白 弓乃(小笠) 兼子美千子(磐周) 澤木ひろみ(浜名) 山田真代子(引佐)	長瀬 郁子(東豆) 上野 博史(三島) 内田 礼子(駿東) 佐野 昭洋(富士) 大石 厚子(志太) 二木 典子(榛原) 松村 泰正(小笠) 兼子美千子(磐周) 河村 里美(浜名) 井口 卓大(引佐)	長瀬 郁子(東豆) 上野 博史(三島) 内田 礼子(駿東) 佐野 昭洋(富士) 下橋奈生美(志太) 二木 典子(榛原) 松村 泰正(小笠) 兼子美千子(磐周) 河村 里美(浜名) 井口 卓大(引佐)
専門委員	竹内 信子(賀茂) 鈴木 勝也(田方) 小森 正人(三島) 山口 恭正(清庵) 佐渡友直子(静岡) 柳瀬 正明(浜松)	竹内 信子(賀茂) 鈴木 勝也(田方) 小森 正人(三島) 山口 恭正(清庵) 佐渡友直子(静岡) 柳瀬 正明(浜松)	高橋 政弘(賀茂) 大城 晴美(田方) 内山 武士(三島) 山梨 泰代(清庵) 海野 美穂(静岡) 杉山 貴子(浜松)	高橋 政弘(賀茂) 大城 晴美(田方) 内山 武士(三島) 海野 美穂(静岡) 杉山 貴子(浜松)
共同研究者	金田 利子(静岡大)	金田 利子(静岡大)	金田 利子(静岡大)	金田 利子(静岡大)

関係者名簿

学校制度改革研究委員会

	2000年度(H12)	2001年度(H13)	2002年度(H14)
所 員	小長谷基樹(賀茂) 日吉 隆徳(田方) 小形 文晴(東豆) 木塚 節子(沼津) 大胡田かおり(駿東) 塩川 瑞枝(富士) 柴山 肇(清庵) 高橋 靖(静岡) 菊田 忠(志太) 大塚 昭彦(榛原) 長谷川朋子(小笠) 栗松ちとし(磐周) 森下 安恵(浜松) 森田 茂市(浜名) 野澤 直矢(引佐)	渡辺 篤之(賀茂) 秋山 弘子(田方) 濱村 幸美(東豆) 露木 知浩(三島) 渡邊 健(沼津) 渡邊 悦子(駿東) 袴田 弘子(富士) 稲垣 正男(清庵) 松村 隆年(静岡) 菊田 忠(志太) 大石 啓子(榛原) 石山 千夏(小笠) 齋藤 逸雄(磐周) 都築 孝義(浜松) 小畑多佳子(浜名) 山村 健二(引佐)	渡邊 篤之(賀茂) 増田美祐紀(田方) 濱村 幸美(東豆) 露木 知浩(三島) 渡邊 健(沼津) 渡邊 悦子(駿東) 袴田 弘子(富士) 稲垣 正男(清庵) 松村 隆年(静岡) 菊田 忠(志太) 大石 啓子(榛原) 石山 千夏(小笠) 齋藤 逸雄(磐周) 都築 孝義(浜松) 小畑多佳子(浜名) 山村 健一(引佐)
共同研究者	橋本 健二(静岡大) 寺田伊勢男 (県政連・県会議員)	橋本 健二(静岡大) 寺田伊勢男 (県政連・県会議員)	藤原 文雄(静岡大) 寺田伊勢男 (県政連・県会議員)

調査研究委員会

	2000年度(H12)	2001年度(H13)	2002年度(H14)	2003年度(H15)
所 員	手島 雅恵(田方) 山岸 純子(三島) 芹澤 雅之(沼津) 楠 光仁(駿東) 高橋 孝好(静岡) 増田 秀子(志太) 松波 忍(榛原) 赤堀ひとみ(小笠) 大庭 育代(磐周) 野田 昌宏(浜松) 牧野 俊文(引佐)	手島 雅恵(田方) 山岸 純子(三島) 芹澤 雅之(沼津) 楠 光仁(駿東) 高橋 孝好(静岡) 増田 秀子(志太) 大石 勝啓(榛原) 赤堀ひとみ(小笠) 大庭 育代(磐周) 野田 昌宏(浜松) 牧野 俊文(引佐)	鈴木 毅彦(田方) 鈴木 智子(沼津) 杉山 尚人(駿東) 深澤 史明(富士) 小泉 英明(清庵) 永田 一仁(静岡) 笠原真智子(志太) 石間 克俊(榛原) 降旗 和子(小笠) 佐藤恵利子(磐周) 新村 洋史(浜松)	鈴木 毅彦(田方) 鈴木 智子(沼津) 杉山 尚人(駿東) 深澤 史明(富士) 小泉 英明(清庵) 永田 一仁(静岡) 笠原真智子(志太) 石間 克俊(榛原) 降旗 和子(小笠) 佐藤恵利子(磐周) 新村 洋史(浜松)
共同研究者	岡本 信也 (県政連・県会議員) 小林 章男 (日本体育・学校健康センター)	岡本 信也 (県政連・県会議員) 小林 章男 (日本体育・学校健康センター)	岡本 信也 (県政連・県会議員) 原 博男 (幼児トレーニングセンター富岳学園)	岡本 信也 (県政連・県会議員) 原 博男 (幼児トレーニングセンター富岳学園)

調査部

2004年度(H16)		
所 員	鈴木裕香子 (田方)	
	望月 崇宏 (三島)	
	永井 垣美 (駿東)	
	赤地 浩章 (富士)	
	矢邊 晃 (富士)	
	岡島 均 (清庵)	
	村松 昌彦 (志太)	
	山本 晴美 (榛原)	
	磯部 安 (磐周)	
	池野 弘昭 (浜松)	
	地福 輝久 (引佐)	
	共同研究者	藤原 文雄 (静岡大)

高校入試研究委員会

2004年度(H16)		
所 員	八代 真徳 (賀茂)	
	野田 整司 (東豆)	
	小林 吉男 (沼津)	
	大木 久己 (清庵)	
	西村 文晴 (静岡)	
	岡本 康浩 (小笠)	
	山下 拓 (磐周)	
	渥美 竜三 (浜名)	
	二橋 浩 (引佐)	
	共同研究者	高木 展郎 (横浜国立大)

子ども若者会議研究委員会

2004年度(H16)	
所 員	梶原 義明 (賀茂)
	土屋 貴俊 (田方)
	山下 晃広 (東豆)
	星 芳美 (三島)
	葉師神 降 (沼津)
	古屋 勲 (駿東)
	望月 秀一 (富士)
	池田 昌史 (清庵)
	石上 鉄也 (静岡)
	佐々木 敦 (志太)
	原口 恵 (榛原)
	松浦 規晶 (小笠)
	野村 昌宏 (磐周)
	金原佐知子 (浜松)
	森本 伸二 (浜名)
	河部多香子 (引佐)
共同研究者	大平 滋 (立正大)

研究・事業推進委員会 (2004年度)

栗岡 幹英	研究事業推進委員長、奈良女子大
高木 展郎	高校入試研究委員会、横浜国立大
大平 滋	子ども・若者会議、立正大
藤原 文雄	調査部、静岡大
鈴木 伸昭	教育研究所副運営委員長
齋藤 廣雄	教育研究所所長
加藤 典男	静教組副執行委員長
大塚弘一郎	東部ブロック代表
北原 弘明	中部ブロック代表
水野 貫一	西部ブロック代表
原 和秀	教育研究所事務局長
宮澤 秀樹	教育研究所事務局次長

関係者名簿

企画・運営委員

	2000年度(H12)	2001年度(H13)	2002年度(H14)	2003年度(H15)	2004年度(H16)
委員長	静教組執行委員長 ★猪熊 學	静教組執行委員長 ★猪熊 學	静教組執行委員長 ★黒田文男	静教組執行委員長 ★黒田文男	静教組執行委員長 黒田文男
副委員長	静教組書記長 ★黒田文男	静教組書記長 ★伊藤直光	静教組書記長 ★伊藤直光	静教組書記長 ★鈴木伸昭	静教組書記長 ★鈴木伸昭
所長	教育研究所所長 ★齋藤廣雄	教育研究所所長 ★齋藤廣雄	教育研究所所長 ★齋藤廣雄	教育研究所所長 ★齋藤廣雄	教育研究所所長 ★齋藤廣雄
委員	教育公務員弘済会理事長 ★勝又武一	教育公務員弘済会理事長 ★勝又武一	元静教組委員長 ★勝又武一	元静教組委員長 ★勝又武一	元静教組委員長 勝又武一
	静岡平和国民運動センター会長 ★菊田 昭	静岡平和国民運動センター ★菊田 昭	静岡平和国民運動センター ★菊田 昭	静岡平和国民運動センター ★菊田 昭	元静教組委員長 菊田 昭
	静教組特別執行委員 ★伊藤正則	前委員長 ★伊藤正則	元静教組委員長 ★伊藤正則	元静教組委員長 ★伊藤正則	元静教組委員長 伊藤正則
	前教育研究所所長 菱田 貢	前教育研究所所長 菱田 貢	教育公務員弘済会理事長 ★猪熊 學	教育公務員弘済会理事長 ★猪熊 學	教育公務員弘済会理事長 猪熊 學
	県政連盟会議員 寺田 伊勢男	県政連盟会議員 寺田 伊勢男	前教育研究所所長 菱田 貢	元教育研究所所長 菱田 貢	県政連盟会議員 岡本 信也
	県政連盟会議員 松岡 紋子	県政連盟会議員 松岡 紋子	県政連盟会議員 寺田 伊勢男	県政連盟会議員 岡本 信也	県政連盟会議員 佐野 愛子
	県政連盟会議員 岡本 信也	県政連盟会議員 岡本 信也	県政連盟会議員 松岡 紋子	県政連盟会議員 佐野 愛子	教育事業団体代表 近藤 元
	教育事業団体代表 田代 守人	教育事業団体代表 加藤 典男	県政連盟会議員 岡本 信也	教育事業団体代表 近藤 元	静岡大・共同研究者 研究事業推進委員長 ★栗岡 幹英
	静岡大・共同研究者 ★栗岡 幹英	静岡大・共同研究者 ★栗岡 幹英	教育事業団体代表 近藤 元	静岡大・共同研究者 ★栗岡 幹英	静岡大・研究部責任者・調査部責任者 ★藤原文雄
	静岡大・共同研究者 ★金田 利子	静岡大・共同研究者 ★金田 利子	静岡大・共同研究者 ★栗岡 幹英	静岡大・共同研究者 ★金田 利子	ブロック長代表 下橋 一徳
	静教組東部ブロック長 滝口 盛治	静教組東部ブロック長 山田 勲	静岡大・共同研究者 ★金田 利子	静教組東部ブロック長 酒井 優司	静教組副執行委員長 ★加藤 典男
	静教組中部ブロック長 仁藤 治	静教組中部ブロック長 服部 正美	静教組東部ブロック長 山本 要司	静教組中部ブロック長 岡島 均	静教組執行委員 内田 いず美
	静教組西部ブロック長 加藤 貞美	静教組西部ブロック長 加藤 貞美	静教組中部ブロック長 岡島 均	静教組西部ブロック長 大澤 重義	静教組執行委員 ★原 和秀
	静教組執行委員 山口 里巳	静教組執行委員 佐野 愛子	静教組西部ブロック長 大澤 重義	静教組副委員長 木下 正則	静教組書記長 ★宮澤 秀樹
	静教組執行委員 外山 直孝	静教組執行委員 外山 直孝	静教組副委員長 木下 正則	静教組執行委員 内田 いず美	
	教育研究所事務局長 ★本多 由美子	教育研究所事務局長 ★鈴木 嘉代子	静教組執行委員 鈴木 嘉代子	教育研究所事務局長 ★原 和秀	
	教育研究所事務局長次長 ★伊藤 直光	教育研究所事務局長次長 ★鈴木 伸昭	教育研究所事務局長 ★原 和秀	教育研究所事務局長次長 ★宮澤 秀樹	
			教育研究所事務局長次長 ★鈴木 伸昭		

注) ★は企画運営委員。2004年度は研究事業推進委員。

教育研究所事務局

	2000年度(H12)	2001年度(H13)	2002年度(H14)	2003年度(H15)	2004年度(H16)
所長	齋藤 廣雄				
事務局長	本多由美子	鈴木嘉代子	原 和秀	原 和秀	原 和秀
事務局長次長	伊藤 直光	鈴木 伸昭	鈴木 伸昭	宮澤 秀樹	宮澤 秀樹
書記	鈴木 幸子	鈴木 幸子	渡邊 史子	多々良益秀	多々良益秀



静教組立教育研究所副運営委員長

鈴木伸昭

静教組立教育研究所30周年を迎えて

静教組立教育研究所は静教組のシンクタンクとして、教育運動の理論的バックボーンを担ってきました。特にこの10年間は、教育改革としての学校5日制実現を視野に入れ、子どもたちの豊かな学びを保障するための学習内容の厳選、学校独自の教育課程編成の在り方等に関する研究をすすめ、学校改革運動の基盤となりました。2002年度から完全実施された学校5日制は、直接体験・自然体験が少なくなった子どもたちに時間・空間・仲間を保障し、人や社会との関わりを通して市民社会を形成する力を育むことをめざすものでした。学習内容は精選を図り、じっくりと考える過程を通して学ぶ力を育むことが求められています。しかし、その一方で、長引く経済不況の中で教育論よりも財政論が優先され、教育の場に市場主義や競争原理が持ち込まれようとしています。

国の教育行政も一貫性を失い、総合学習の見直しや知識習得重視の学習への回帰を促す動きが見られます。教育改革が目指す方向はわずかの期間で十分な検証もなく転換されようとしていることに危惧を感じます。加えて、教育の地方分権が叫ばれ、学校運営協議会設置の動きに象徴されるように、今後裁量権が市町村を越えて、学校単位に付与されることも現実味を帯びてきています。こうした大きな転換期において、真の教育改革を進めるためには、教育の当事者である子どもを中心とし、子どもとの接点にいる教職員が改革の主体者としての認識を強く持たなければなりません。

こうした様々な教育改革の時期に30周年を迎えることとなり、静教組立教育研究所は組織及び研究内容の再編に取りかかりました。「教職員を支援しニーズに応える」「教育の新たな方向性・不易な価値を理論的に追求する」を基本目標とし、2003年度に組織検討委員会を立ち上げ、その答申を元に研究組織及び内容の見直しを図りつつあります。これまでの成果を踏まえつつ、新たなステップへと踏み出すことを嬉しく思います。時代の流れに対応しながらも、不易と流行を見極めつつ、子どもたちが生き生きと学ぶことができる学校づくりのために、静教組立教育研究所の役割はますます重要となってきます。益々の充実・発展を心から願うものです。

教職員共済があなたとご家族の豊かなくらしをバックアップします。

教職員共済は、生涯の生活設計に必要な共済制度がそろっています。
あなたのライフステージに合わせて上手にご活用ください。

総合共済	1日わずか 26.7円(1か月800円)で8つの保障。住宅災害に強い!最高110万円。 その他に火災等、災害見舞、入院・休業、障害、後遺障害、死亡、退職の給付が受けられます。
火災共済	最高6,000万円まで契約できます。 全国どこでも同一掛金。風水雪害による住宅災害も対象になります。 建物契約と家財契約があります。
自動車共済	対人賠償無制限・対物賠償3,000万円・搭乗者傷害1,000万円。 他に自損事故・無共済等自動車傷害・他車運転特約がセットされた「標準コース」と人身傷害補償のセットされた「補償充実コース」があります。
車両共済	他車との接触・盗難・台風などによる愛車の損害を補償。 「オールリスクタイプ」と「エコノミータイプ」2種類があります。
団体生命共済 医療共済	死亡・障害・入院に対する保障。最高2,000万円まで契約できます。 スーパー特約やガン特約で、手術、長期入院、ガン入院などに備えられます。
交通災害共済	交通事故だけでなくあらゆるケガが対象です。 家族まとめて加入できる家族型と一人ずつ加入できる個人型が選べます。 (個人賠償責任補償付)
年金共済	積立方法には保障重視のA型・年金原資積立に徹したB型・適格型があります。 掛金額は1口5,000円から。任意積立で(適格型を除く)も利用できます。
新・終身共済	死亡・高度障害に、基本契約(生涯保障)2,000万円、 定期保障(60歳まで)1,000万円。 基本プラス定期保障で最高2,000万円まで契約できます。

教職員共済生活協同組合静岡県支部

〒420-0034 静岡市葵区常磐町1-4 明治安田生命静岡常磐町ビル6F
TEL 054-251-1085(代) FAX 054-251-1088

楽しい旅行 のご相談

安心して おまかせ
ください



国内外旅行

運輸大臣登録一般旅行業第445号・日本旅行業協会会員(JATA)

国際観光株式会社

本社・沼津・富士・静岡・藤枝・掛川・浜松 営業所

静岡県教職員互助組合直営施設



光と水と安らぎと
西名郡 井天島
サンイク美浜

浜名郡舞阪町井天島3802
TEL<053>592-2200

互助組合員証で
本人、家族とも割引利用できます。

CO-OP



—みんなの力で
くらしと健康を守ろう—



静岡県教職員生活協同組合

〒422-0820 静岡市駿河区登呂6丁目14番27号
TEL054(282)2140 FAX054(282)9992

出文

教師ひとりひとりが編集委員

心ゆたかに、4科の力、ちゃれんじくらぶ、漢字・
計算の練習、学習診断、基礎問題集、新自習室21、
ファミリス、教師の広場、紙上美術展、指導法講座等
今年も出文の編集や教育文化事業に1000名余の先生
方もご参加をいただいております。

☎ **社団法人 / 静岡県出版文化会**
〒422-8006 静岡市駿河区曲金5-3-4 2F
PHONE <054>203-3030(代) FAX 285-8352
Eメールアドレス syutubun@po.across.or.jp

役立つアレ 『ファミリス』から もらっちゃおう

家庭教育雑誌 月刊『ふぉみりす』が『ファミリス』
にバージョンアップしました。
教育のこと、遊びのこと、子どものこと、親のこと、
教師のこと、学校のこと、県内のこと、…etc
あなたの役立つ情報お届けいたします。

静岡教育出版社

〒422-8066 静岡市駿河区曲金5丁目5-3 8
TEL 054-281-8870 FAX 054-286-6590

住宅建築は信頼できる住建工に
推薦 静岡県校長会・静岡県教職員組合

互助組合指定 **住建工**
(静岡県住宅建設工業)

本社 静岡市駿河区登呂6丁目14-14 ☎054(281)2277(代)

弘済会、四つの事業が
先生方を待っています。

<教育研究助成事業・福祉事業・奨学事業・共済事業>

静岡県教育公務員弘済会

〒422-8066 静岡市駿河区泉町3-6 サンシティ泉 4F
TEL (054) 281-6105

静教組立教育研究所 30周年記念誌
— 2000年度～2004年度 —

2005年3月31日 発行

編集発行／静岡県教職員組合立教育研究所
〒420-0034 静岡市葵区常磐町1丁目4番地
TEL. 054-251-2777

制作／株式会社 篠原印刷所

乱丁本・落丁本はお取り替えいたします。

