

これからの学校における教員の「役割」について

—学校内外の協働関係構築における課題に注目して—

About “the role” of the teacher in school in the future

— Pay attention to problems in the construction of the collaboration relations inside and outside the school —

芹澤 光, 芝山 明義

SERIZAWA Hikaru and SHIBAYAMA Akiyoshi

鳴門教育大学学校教育研究紀要

第35号

Bulletin of Center for Collaboration in Community

Naruto University of Education

No.35, Feb, 2021

これからの学校における教員の「役割」について

—学校内外の協働関係構築における課題に注目して—

About “the role” of the teacher in school in the future

—Pay attention to problems in the construction of the collaboration relations inside and outside the school—

芹澤 光*, 芝山 明義**

*〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島748番地 鳴門教育大学
SERIZAWA Hikaru* and SHIBAYAMA Akiyoshi*
Naruto University of Education
748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

抄録：本研究では、教員の「仕事」の現状と近年の学校教育政策の動向から、今日の教員に求められる「役割」について考察した。今日の日本の多忙な教員の「働き方改革」が議論され、他の専門職との協働による「チーム学校」の構想が示されている。学校教育改革に関する政策では、1980年代から学校と家庭・地域との連携による「開かれた学校」への転換が示され、2000年代にはコミュニティ・スクールの施策が進められている。そこで、今日の教員に求められる「役割」として、「チーム学校」による学校内外の協働関係の構築が重要である。そのために教員が取り組む必要のある課題は、以下の2つに要約できる。①子どもの教育に携わる各主体（としての大人たち）の共通理解にもとづく学校内外の体制づくり等の条件整備、②各主体の人間関係づくりと学校における教員文化の変革。教員の「仕事」の改革については、これからの「新専門職創生型」と捉えられる学校において、2つの課題に対処する「役割」を担うことを考慮して、教員の「専門性」を再考することが必要である。

キーワード：教員の役割, 「チーム学校」, 協働

Abstract : In this study, We examined “the role” that today’s teachers were demanded from by the current situation of “the work” of the teacher and the trend of the recent school education policy. “The way of working reform” of today’s Japanese busy teachers is discussed, and the design of “the team school” by the collaboration with other professions is shown. In the policy about the school education reform, the switch to “an open school” by the school, family, and community relationship was shown from the 1980s, and the policy of the community school is pushed forward in the 2000s. Then, as “the role” that today’s teachers were demanded from, the construction of the collaboration relations inside and outside the school with “the team school” is important. And following two can summarize the problem to need it to wrestle a teacher to push forward this construction : ① condition maintenance such as the making of system inside and outside the school based on the common understanding of each main constituent (adults) engaged in education of the child, ② the making of human relations of each main constituent and the innovation of teacher culture in the school. About the reform of “the work” of the teacher, it is necessary to reconsider “the specialty” of the teacher in consideration of carrying “the role” to deal with two problems in “the new professions construction type” of future school.

Keywords : Role of the teacher, “the Team school”, Collaboration

I. 問題の所在

1. 教員をとりまく現状

教員の仕事は何かという問いに、端的に答えられる教員は少ないかもしれない。それは教員の仕事が限定的ではなく、子どもの全人的・総合的な教育という枠組みの下で、包括的に行われているからである。よって教員の仕事は「どこまでやっても終わりがなく」、「どこまでや

てもきりがなく」という特徴があり、教員の「子どものため」という献身性によって学校教育は支えられている。また、教員の仕事は理念が先行し、教員の達成感はその成長によって得られる感情労働の側面をもつ(油布, 2007a)。

しかし1990年代より注目されている教員のメンタルヘルスの問題が、近年ではより深刻となって教員の仕事に危機的なゆらぎを起こしている。その中心が、「教員

の多忙」の問題である。教員の長時間労働とそれにより引き起こされるストレス、バーンアウト、精神性疾患をとまなう休職者の増加等が、教員の献身性によって支えられてきた学校教育の根幹を揺るがしている（大阪教育文化センター・教師の多忙化調査研究会編，1999）。深刻さを増す教員の多忙の問題に対して、文部科学省では「学校の働き方改革」が議論されている。その1つとして、2015年に「チームとしての学校（以下、チーム学校）」の構想が提示された。「チーム学校」は、学校の新たな性格を示すとともに、教員の働き方や仕事の転換を示唆している。

2. 本稿の目的

本稿では、「チーム学校」の実現に向けて、これからの学校において必要とされる教員の「仕事」を明らかにし、新たな教員の「役割」は何かを考察する。それは、「チーム学校」の構想が、学校内外の連携、教員以外の専門職との協働を成立要件としており、これまでの教員に求められていた「役割」を改めて問い直す必要があるからである。その手がかりに、1980年代からの学校の外部連携や協働の研究を参考にして、教員の「役割」を考察する。

なお、本稿では、学校の教員について、文献からの引用等においては原文に則って「教師」を用いる以外は、原則として「教員」を使用する。

II. 教員の役割と多忙の現状

1. 教員の役割

学校において求められる教員の役割は、学校機能の変容の中で膨張し、一方で役割への期待に応えようとする教員の職務は際限なく拡大してきた。教員の役割に明確な標準はないが、毎日の教育活動において果たすべき役割について高木（1986）は、「(1)専門職的役割、(2)スペシャリストの役割、(3)青少年に対する心理学者の役割、(4)指導助言者の役割」の4つを示した。これからも分かるように、教師の役割は、子どもへの「教える」という教授のみならず、全人的・総合的な教育者としての役割を果たしている。よって役割に基づく教師の仕事の範囲は、広範囲に及び、複雑で多岐な状態になっている。しかも、すべてが直接、または間接的に子どもにつながっているため、「手を抜く」ことはできないのである。

この状況は現在まで継続されるが、中央教育審議会（2020）：「新しい時代の教育に向けた持続的な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）」では、「我が国の教師は、学習指導のみならず、生徒指導等の面でも主要な役割を担い、様々な場面を通じて、児童生徒の状況を総合的に把握して指導を行っている。このような児童生徒の

「全人格的」な完成を目指す教育を実施する「日本型学校教育」の取組は、国際的に見ても高く評価されている」として、教師に期待される広範囲な役割について、国際的に高い評価とその必要性を示している。

文部科学省の答申に基づけば、諸外国と比較して、日本の教師に期待される役割の範囲は広いが、その教育的な効果も認められているという。その一方で、学校や教員への要求は年々増加し、従来からの役割に加えて新たな役割が課せられている。

例えば、グローバル化・知識基盤社会を背景に、小学校における外国語教育（英語）やプログラミング教育、また道徳の「特別の教科」化といった新たな教育内容の導入。家庭・地域の環境・教育力の低下に伴う、学校外における生徒指導の必要性や心理・福祉面での専門的な支援。このように、教員に求められる役割は加算的であり以前にも増して仕事の範囲は膨張していることがわかる。

2. 教員の多忙の現状

学校や教員の役割の質的・量的な拡大によって、教員は疲弊し、勤務の過酷さ、多忙な業務によるバーンアウトの問題や精神疾患の増加等の健康上の問題が大きくなっている。

教員の長時間労働の実態について「OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）2018」では、日本の小学校・中学校の教員の1週間当たりの仕事時間は調査参加国・地域の中で最長という結果となった（国立教育政策研究所，2019）。これは前回の「調査（TALIS）2013」と同様であり（国立教育政策研究所，2014）、仕事の内容を見ても、授業時間以外の課外活動や事務業務に充てる時間が、参加国・地域の平均を大きく上回っていることがわかった。

また教員のバーンアウト、精神疾患について、文部科学省（2019）の調査によると、2018年における学校の病気休職者は7949人、そのうち精神疾患による休職者は5212人で病気休職者全体の6割を超えている。また精神疾患による休職者は、2017年より増加しているとしている。

このような教員の苦しい実態が生じる原因として、教員の多忙が考えられる。教員の多忙の構造について、藤田ら（1995）は、「教師の活動の多様性と複線性、および過密なスケジュールという教師の日常の教育活動そのものに内在している。また、このような日常活動を、ミニマムの資源で遂行することが期待されており、構造的には極めて脆弱である。ここに、生徒役割を演じない生徒の増加に象徴されるような、突発的な出来事が多発するため「多忙化」に拍車がかかっている」（58頁）と指摘した。

教員が担う教育活動の多様性、複線性、突発性、さら

には再帰性、不確実性、無境界性といった仕事の特徴（佐藤，2016）を踏まえると、長時間労働をはじめとする教員の困難な問題が、学校・教員の役割が拡大している中で解決されることは困難である。つまり、教員だけで子どもに関わる学校の業務を遂行するには、すでに限界がきていると考えられる。よって、教員以外の多様な大人との連携や協働が必要であり、教員自身も抱え込みの意識から脱却し、学校を開くことの必要性を認識することが重要である（芝山，2010）。

Ⅲ. 「チーム学校」と教員の業務改善

学校や教員への要求と、期待される役割の量的・質的な拡大とその実践の課題に対応するために、中央教育審議会（2015b）：「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」において、「チーム学校」の構想が示された。その中では、「学校という場において子どもが成長していく上で、教員に加えて、多様な価値観や経験を持った大人と接したり、議論したりすることは、より厚みのある経験を積むことができ、本当の意味での「生きる力」を定着させることにつながる」として、学校外の多様な専門家や専門機関と連携・協働した学校運営の理念を提示した。また、「チーム学校」を実現するための視点と改善方策として、「(1)専門性に基づくチーム体制の構築」、「(2)学校マネジメント機能の強化」、「(3)教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備」を掲げている。この「(1)専門性に基づくチーム体制の構築」の中では、チームの構成員として、教職員、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、学校司書、部活動指導員、看護師、地域連携担当職員が明記されており、そのチームが地域社会と組織的に連携・協働する構図となっている。

このような「チーム学校」は、教員の仕事にどのように影響していくのか。伊藤（2016）は、「チーム学校」の特徴は教師の業務の見直しであるとして、「教師が、主体的・協働的な学習やカリキュラム・マネジメントの取り組み等を進めていくためには、教師の業務を見直し、教師が「教師でなければならない業務」に可能な限り専念できるような体制を整備すること」（124頁）と指摘した。

つまり「チーム学校」とは、学校において新しい時代に求められる資質・能力の育成、複雑化・多様化した課題の解決、教員の子どもと向き合う時間の確保があり、「校長のリーダーシップの下、カリキュラム、日々の教育活動、学校の資源が一体的にマネジメントされ、教職員や学校内の多様な人材が、それぞれの専門性を生かして能力を発揮し、子供たちに必要な資質・能力を確実に身に付けさせることができる学校」として、多様な専門

家や専門機関との連携・分担体制を構築する学校運営であるといえる。

教員の多忙の現状を踏まれば、「チーム学校」の仕組みは、子どもの教育環境の充実という面だけではなく、その教育環境をつくるための教員の業務の見直しを目的とした政策ということがわかる。拡大した教員の仕事を精選し各専門家によって分担し、連携・協働することで、これまで教員が抱え込んでいた仕事の負担を軽減し、「教師でなければならない業務」に専念して専門性を発揮するための「チーム学校」である。

Ⅳ. 学校の外部連携・協働の動向と課題

教員の業務の見直しを特徴とした「チーム学校」は果たしてその理念のとおりを実現するのか。その可能性やそのための課題について、学校の外部との連携・協働に関する政策動向を確認し、これまでの教育改革の下での実践から、その課題等を考察する。

1. 学校の外部連携・協働の動向

臨時教育審議会答申（1987）：「教育改革に関する第三次答申」に基づき、学校教育を基盤とした生涯を通じた学習の必要性から、「開かれた学校」への転換がうたわれた。これによって1990年代は、「開かれた学校」づくりの下、家庭・地域・学校の連携が強く主張された。中央教育審議会（1996）：「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」では「生きる力」が提起され、1998年に告示された学習指導要領では「特色ある教育活動」の展開によって「生きる力」を育むことが提起された（文部科学省，1998）。また、中央教育審議会（1998）：「今後の地方教育行政の在り方について（答申）」では、地域に開かれた特色ある学校づくりの実現のために「各学校の自主性・自律性の確立」が必要とされ、それに対応した学校運営、地域住民の学校運営への参画を求めた「学校評議員制度」の導入が提起された。

2000年代からは、学校運営に地域住民の参画を制度化したコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）が登場することとなった。コミュニティ・スクールは2004年の「地方教育行政の組織および運営に関する法律」の一部改正が施行され、「学校運営協議会」の設置が法制化したことにより全国のいくつかの学校が指定された。その後、文部科学省の「学校運営の改善の在り方等に関する調査研究協力者会議」によりコミュニティ・スクールの課題が検討され、新たな学校運営の改善方策として2011年にまとめられた学校運営の改善の在り方等に関する調査研究協力者会議（2011）：「子どもの豊かな学びを創造し、地域の絆をつなぐ～地域とともにある学校づくりの推進方策～」では、「地域とともにある学校

づくり」の促進が提示された。

そして、中央教育審議会（2015a）：「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）」の中で、これからの学校と地域の目指すべき連携・協働の姿の1つとして、「開かれた学校」から一步踏み出し、地域の人々と目標やビジョンを共有し、地域と一体となって子供たちを育む「地域とともにある学校」に転換することを提示した。

2. 学校の外部連携・協働に関する課題の考察

上記のような教育政策の下、学校の外部連携・協働はどのような課題を抱えてきたのかについて、3つの先行研究をもとにその課題を考察する。

まず、岩永・芝山・岩城（2002）による「開かれた学校」に対する教員の意識に関する研究は、四国4県の教員を対象に、「開かれた学校」観とその関連施策に対する意識について調査した。「開かれた」学校観を探るために、①保護者・住民の学校教育への参加権を重視するのか、それとも教職員の専門性を重視するのか（正当性の軸）と、②保護者・住民の声を有効なものとして捉えているのか、それとも学校経営の不安定要因（ノイズ）として捉えているのか（有効性の軸）という2つの軸を設定した。その軸から4タイプを表し（「開放タイプ」、「葛藤タイプ」、「専門職タイプ」、「閉鎖タイプ」）、どれに近いかを選択してもらうことで、「開かれた学校」に対する教員の全体的な「構え」に迫った。その結果、教員は全体として学校を開くことに肯定的であるが、学校運営は基本的には教職員に任せてほしいとする「専門職タイプ」が半数を占めていた。このことから、教員が自分たちの専門性が侵されない範囲であれば、保護者・住民の声はきくが、学校教育へ参加する権利とまでは捉えていないということが明らかになった。また、「開かれた学校」についての関連施策では、議論の争点となっている①学校教育情報の公開・開示、②学校評議員制度、③学校選択の3つについて意識調査を行った。その結果、教員はいずれの施策も否定的ではなく意義は認めるものの、制度や有効性に不安や疑問を感じていることがわかった。このような結果から岩永らは、「開かれた学校」に対する教員の「構え」について、「学校の準備性は高くなく、制度が意図する機能が十分に発揮される基盤は脆弱であるといわざるを得ない」（93頁）とした。その上で、「だからこそ新しい制度を導入することによって教員の意識改革を進めるという考え方も成立するが、むしろ教員の意識を規定している学校組織をめぐる諸条件（特に教職員数の問題）の検討を抜きにしたトップダウンの改革は、逆にそれが目指している「学校の自律性」を弱体化させることにつながりはしないだろうか」（93頁）と指摘し

ている。

次に、荊木・淵上（2012）による、学校組織内の教員間ならびに教員と教員以外の他職種の協働に関する研究である。今日の学校では、教員だけでは対応が困難な事例が増加していることを背景に、教員以外の他職種や教員とは異なる特性をもつ人々が学校に入り協働している実態がある。その一方で、個々によって学問領域や研究の違いから溝が発生しているとして、その溝を埋める協働のあり方について検討し、包括的な概念を形成した学校支援体制の構築について論じている。荊木らは、他職種間（教員－他の専門家や学校ボランティア等）の協働を「専門性協働」、同職種（教員－教員）間の協働を「均質性協働」と定義した。また、それぞれの協力関係について専門性協働は、「専門性によるヨコの関係であり、相互理解についても異なる背景をもつために、互いの専門性を理解し合わないと話自体が通じないことがある」（34頁）とする一方で、均質性協働については、「能力や経験年数によるタテの関係で結ばれている。相互理解についてもほぼ同じ背景を持つために、綿密なやり取りがなくともある程度の連携が可能となる」（34頁）として比較した。そして2つの協働の関連性については事例より、専門性協働の役割権限は均質性協働に依存しており、専門性協働がより円滑・発展的に児童・生徒の支援体制の中にかかわっていくには、均質性協働の組織開発や管理職のリーダーシップ、教員間の協働的雰囲気構築が欠かせないと推測した。よって、2つの協働の関係性は、「専門性協働の媒介変数として均質性協働が存在しており、個々の協働の活性化には両者の協働に働きかける必要があると考えられる」（40頁）とした。また、この変数としての均質性協働の内実として、①管理職のリーダーシップによる学校組織内のシステムおよび協働的雰囲気の構築、②児童・生徒の支援を容易にする組織開発、③学校内での協働的雰囲気の有無、④学校内での教員間と他職種間との情報共有のあり方、⑤教員以外の専門家や非専門家の理解の程度の5つを示している。

最後に、早坂（2017）による、協働が成立する条件の研究である。早坂は協働概念が学校教育の中心的概念としての可能性をもっているとして「協働はいかにして可能か」という問いのもと、「協働の五要素」（①目標の共有化②主体間の並立・対等性の確保③補完性の確保と新たな価値の創造④責任の共有⑤求同存（尊）異の原則確立）を提示し、これらがどのような条件の下において同時に成立するかを論じた。その分析の対象として、コミュニティ・スクールにおける協働実践の事例に着目し、その成果と課題との比較から、協働を成立させるための条件を見いだした。コミュニティ・スクールの成果からは、「多様な価値観の共存と集団的な秩序の形成とを両立させるためには目標の共有化が重要である」（121頁）とし

た。一方でコミュニティ・スクールの課題から、「実践主体の自発性や内発性が特に主体間の並列・対等性の確保と補完性の確保に対して直接的な影響を及ぼす」(121頁)ことを明らかにした。これらのことから早坂は、協働の五要素を成立させる条件として、「子どもを中心に据えた多様な価値観の共存によってのみ実現しうる高次で実感の持てる未来志向の目標の共有化と、実践主体の自発性や内発性を基礎にした主体間の並立・対等性の確保と補完性の確保が求められる」(121頁)ことを導いた。

3. 学校の外部連携・協働に関する実践的課題

以上の考察から、教員が学校と外部との連携・協働関係を構築する上で生じると考えられる課題として2つの点を挙げる。

1つは、(子どもの教育に関与する)主体間の共通理解を基盤とした、学校内外の体制づくりである。それは形式的で部分的な連携や人員配置にならないように、児童生徒を中心とした学校全体の在り方、さらには地域全体の在り方として、基盤づくりや条件整備を行わなければならない。この共通理解の重要性として油布(2007b)は、学校と地域・家庭が協力して行っている地域安全パトロールなどの共同活動の例を挙げ、「子どものために地域環境を整備するという行動としては大いに意義がある。しかしながら、それが子どもを対象にし、例えば、非行の芽を早く摘むというようなく取り締まりへの発想へと転換した場合には検討を要するものになる。学校不適応の子どもには地域や家庭が、家庭に問題を抱えている子どもには地域や学校が、それぞれに安心できる居場所を提供することが必要なものであって、「連携」ということの意味は、同一に、均質にということと同義ではない」(75頁)と指摘している。

また専門性の違う多様な職員が教員集団と連携し協働する中の現実的問題として伊藤(2016)は、「その関わりが互いに矛盾なく専門性を尊重した形で行われるためには、スタッフ同士が、互いの専門性を理解したうえで、綿密な情報共有と共通理解に至るプロセスが不可欠となる」(125頁)とし、「学校の在り方そのものを変えるには、相当な作業量と情報共有・共通理解のための話し合い、互いが専門の違いを超えて一緒に教育を作っていくまでのたゆまぬ努力が必要となる」(126頁)と指摘しており、共通理解に基づいた上での、主体間をつなぐ学校内外の体制づくりの必要性と難しさを指摘している。

もう1つの課題は、主体間の人間関係づくりと学校における教員文化の変革である。その関係づくりには「協働」が鍵になっており、各主体間の協働による関係構築が重要である。その関係が成立するか否かは、教員及び教員集団がその内外において協働関係を構築できるかに左右されると考えられる。

教員の協働について、中央教育審議会(2015):「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」では、これからの時代の教員に求められる資質能力の1つに、「多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力の醸成が必要である。」としており、教員の協働は必要な資質能力の一端として認識されている。

では、日常的な教育活動の中で、教員の協働の実態はどうなっているのか。「OECD国際教員指導環境調査(TALIS)2018」の学校における教員の協働の調査結果では、日本の中学校・小学校では月に1回以上「学級内でチーム・ティーチングを行う」割合が高く、参加国平均と比べても高い結果となっている(国立教育政策研究所,2019)。他国との比較は授業形態の違いなどから一概にできないが、日本の教員が協働するという場面の想定としては、最も多いと考えられる。紅林(2007)は、チーム医療が患者を中心に平等な立場でそれぞれが専門性を発揮しながら協働している点から、チームとしての学校教育の可能性について論じている。その中で紅林は、チーム・ティーチングについて、学校の組織構造やシステムの障壁をあげながらも、「その実践は、メンバーの入れ替わりが少なく、時間割による制約も大きく、固定的な取り組みになっているケースが少なくない」(45頁)と述べ、「学校の中に作られている教育のためのグループや組織の多くは、多様性よりも同質性が求められ、システムの中に固定化されており、《チーム》の持つフレキシビリティを欠いている」(45頁)と指摘している。紅林が指摘するように、学校内における教員同士の協働は、実態として行われてはいるが、柔軟性に欠いた固定的な教員文化の中では、教員以外との関係づくりにマイナスに作用してしまう可能性が考えられる。

この教員文化の保守性・閉鎖性については、教育社会学の研究からの指摘がなされている。例えば、永井(1977)は、日本の教員文化の根底にあるのは「同僚との調和を第一にする」(101頁)ことであり、それが何よりも優先すれば、教育活動における清新な試みを求める機会はおのずと少なくなり、個々の教員の独創性を生かす余地もなくなることを指摘した。また永井(1988)は、教師集団の専門職的自律性が高まっても、教師のイノベーションの志向が専門職者の集団的自律のもとで阻害されることもあり、専門職主義がinvisibleなコントロールをもたらすとすれば、専門職的自律性とイノベーション志向との結びつけは慎重に問い直さなければならないとした。集団的自律性の性格については油布(1999)も、「教師集団の「足並みをそろえる」という同調行動の様式が、ある場合には「出る杭は打たれる」のたとえのように、教師の独創性や創造的試みを奪ってしまう機能も果たす

ということが明らかになってきた」(54頁)と指摘した。吉田(2005)は、教員文化の保守性・閉鎖性を次元の異なる3つに分類し、再検討することで、教員集団内部の閉鎖性、保守性、同僚との調和優先、相互不干渉、協働性、情報冗長性、自律性などの特性の関連と影響を分析している。

このように、教員文化の同質性と固定化が強固なものとなり、異質な相手を排除し変化を求めないという保守性・閉鎖性を強めている。そして、学校や教員集団とつながるパートナーを拒絶することになりかねない。教員文化の保守性・閉鎖性の問題は、学校改革全般にかかわる問題であるが、その保守性・閉鎖性がうち破られる要因・過程に関する知見はまだ形成されていない(原田, 2016)。しかし、教員が外部との連携・協働の関係を構築する未来を築くためには、教員文化のマイナスの作用は看過できず、その文化変革を模索していく必要がある。

V. 学校内外の協働関係構築における教員の「役割」

これまでの学校は、新しい時代に必要な子どもの資質能力を育むための教育活動の充実として、学校内だけではなく、学校外をも含めた包括的な教育環境の整備につとめてきた。多くの実践事例や先行研究が蓄積されて、外部との連携・協働の課題も見えた。その中で本稿は、「子どもの教育に携わる主体間の共通理解にもとづく学校内外の体制づくり等の条件整備」、そして、「各主体の人間関係づくりと学校における教員文化の変革」の2点について、その課題解決の重要性について指摘した。この2つの課題は、教員の内外における協働を基盤とする「チーム学校」においても、同様の課題になると考える。そしてその課題に対処するためには、新たな学校観や教員の「仕事」にもとづいた教員の「役割」を示し、実践していく必要がある。その手がかりに、油布(2007c)の「新専門職創生型」を取り上げて検討していく。それは「チーム学校」の理念や構造に近いということ、そして新たな教員の「役割」に言及されていることが理由である。

1. 「新専門職創生型」の学校における教員の「役割」

油布(2007c)は、学校と教師の役割について、X軸に学校の役割が包括的か限定的か、Y軸に教師の役割が包括的か限定的かという2軸を設定し、4つのタイプをあらわした(①子どもの教育に総合的・全面的にかかわる「日本型学校」、②学校の役割は包括的であるが教師の仕事は限定的な「職員協働型」、③学校の役割も教師の役割も縮小される「学校スリム型」、④学校の役割はアカデミックな能力の形成という点に焦点づけられ、教師は包括的な役割を果たす「新専門職創生型」)。そして、まだ理念型を脱していないとしたうえで「新専門職創生

型」は、「生徒の知識・能力の育成という学校の指導を有効に機能させるためにも、学校の役割や機能を、子どもの教育にかかわることとできないことを明示し、学校外の子どもにかかわる機関・人々と情報を共有し、協働しつつ、それらと有機的連関の下で、この学校独自の役割を果たす」(232頁)としている。また、「学校にできることとできないことを明示する」という、学校の機能を学習に限定するといった「学校のスリム化」との差異について、「学校のスリム化」が「教育の私事性」を重視していることに対して、「新専門職創生型」は「教育の公共性」を重視し、「学校・家庭・地域の連携や当事者性に重点を置き、その中での学校の役割を再定義するという点で異なっている」として、「社会の中核的なセンターとしての学校」の位置づけを示している。

そして「新専門職創生型」の学校における教師の役割は、「有機的な連関の一翼を担うという自覚の下に、学校の認知レベルでの教育に力を注ぐ」(2007c)とし、「教師として子どもの知識・能力の発達に全力を注ぐとともに、必要だと判断された場合には、それにかかわる専門家とともに、その子どもの生活場面をも考慮するプロジェクトを作り上げること」(236頁)とし、地域や各専門家と協働する中で、「つなぎの一員」として活動する教師の「役割」を述べた。

2. 「チーム学校」における教員の「役割」

このような「新専門職創生型」の学校における教員の「役割」は、「チーム学校」の教員の「役割」にも重なるのではないだろうか。本稿で課題とした「主体間の共通理解にもとづく学校内外の体制づくり」や「各主体の人間関係づくり等」においても、「つなぎの一員」としての自覚をもった教員が、学校内部の協働を進め、学校外部との協働につなげていく可能性を見いだすことができる。

また油布(2007c)は、教師の「役割」が包括的であるがゆえの教師の献身性や教職の無限定性の問題について、「対人専門職」の概念を示すことによって応えている。医療専門職の研究から現れたケアを特徴とする「対人専門職」には、「戦略的限定化」と「相補的自律性」が内在されていると指摘している。「戦略的限定化」は「患者の全てを受け入れるのではなく、自らが患者に対して何をすべきか、何ができるかといったことについて限定することによって、その限定された中ではありとあらゆることを試みる」(234頁)という概念である。「相補的自律性」とは、「常に成立しているようなものではなく、クライアントの問題を提起しあわなくてはならない局面においてのみ一時的に成立する、具体的個別的事例に即して形成される関係者／専門家の協働の形」(235頁)とし、「組織的・恒常的・形式的な連携とは異なり、ま

さに、そのクライアントに必要とされるサポートのためにプロジェクトが関係者の中で作られること」(235頁)としている。

この「対人専門職」における「戦略的限定化」と「相補的自律性」により、教師が他専門家に子どもの対応を丸投げすることなく、教師がすべてを抱え込むでもなく、「それぞれの特質を生かして補いあいながら、その問題を解決するようなネットワークやプロジェクトを作れることが求められている」(236頁)とした。この点は、「チーム学校」で起こり得る問題の1つとも考えられる分担による弊害を解決する視点を含んでいると考える。

3. 学校内外の協働関係構築における教員の「役割」

これまでの教員の「役割」は、「あるべき教員」の姿からつくられていたのではない。しかし、子どもや教員、学校を囲む社会の変容と学校の改革の中で、その「役割」も問い直していかなければならない。加えて、教員の多忙による「仕事」のゆらぎは、教員が一人で抱え込む「仕事」の形を変え、新たな学校へと転換する必要を迫られている。陣内(1986)が、「役割という概念から教師の行為を説明しようとする一方通行にならないで、逆の方向、つまり教師の営みを考察するなかで、役割とは、役割葛藤とは何かを捉えなおす作業がいま必要なのではないだろうか」(55頁)と言うように、教員の営み、そして課題から「役割」を見いだしていくべきである。

「チーム学校」における教員は、子どもの学びを創造し成長をサポートするために、多様な人々とつながる一員として、人的ネットワークという集団関係の中に身をおき、協働の場をマネジメントする「役割」を担う。よってこれからの教員には、学校内の教員間における開放的な協働文化としての新たな「教員文化」をつくるとともに、他の専門職との協働を形成し、学校と外部の専門機関や地域社会、そして家庭との協働を構築することを、その「営み」＝「仕事」として求められるであろう。これらの「仕事」を果たすためには、それらに対応した教員としての「専門性」の再設定が必要である。これからの教員が果たすべき「仕事」にもとづいた「専門性」をいかにして身につけていくか、そしてその「仕事」の遂行を自らの「役割」として認識しそして実践する自覚を教員自身の中にどのように醸成していくのが、今後の課題である。

文献

中央教育審議会(1996)「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第一次答申)」(平成8(1996)年7月19日)

<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/

[toushin/960701.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm)>(2020年9月28日最終確認)

中央教育審議会(1998)「今後の地方教育行政の在り方について(答申)」(平成10(1998)年9月)

<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/980901.htm>(2020年9月28日最終確認)

中央教育審議会(2015a)「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について(答申)」(平成27(2015)年12月21日)

<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365761.htm>(2020年9月28日最終確認)

中央教育審議会(2015b)「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」(平成27(2015)年12月21日)

<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm>(2020年9月28日最終確認)

中央教育審議会(2015c)「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員コミュニティの構築に向けて～(答申)」(平成27(2015)年12月21日)「2. これからの時代の教員に求められる資質能力」

<https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf>(2020年9月28日最終確認)

中央教育審議会(2020)「新しい時代の教育に向けた持続的な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について(答申)」(平成31(2020)年1月25日)「第1章 学校における働き方改革の目的」「1. 我が国の学校教育と学校における働き方改革」

<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985.htm>(2020年9月28日最終確認)

藤田英典・油布佐和子・酒井朗・稲葉昌樹(1995)「教師の仕事と教師文化に関するエスノグラフィ的研究ーその研究枠組と若干の実証的考察ー」、『東京大学大学院教育学研究科紀要』,第35巻,29-66頁。

学校運営の改善の在り方等に関する調査研究協力者会議(2011)「子どもの豊かな学びを創造し、地域の絆をつなぐ～地域とともにある学校づくりの推進方策～」(平成23(2011)年7月5日)

<https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/078/houkou/1307976.htm>(2020年9月28日最終確認)

原田拓馬(2016)「学校改革研究の動向と課題ー日本の教育社会学に焦点を当ててー」、『東アジア研究』,第14巻,133-144頁。

早坂淳(2017)「「協働」はいかにして可能か：わが国の

- コミュニティ・スクールにおける協働的実践の成果と課題から], 『教育方法学研究』, 18巻, 103-126頁.
- 荊木まき子・淵上克義 (2012) 「学校組織内の児童・生徒支援体制における協働に関する研究動向」, 『岡山大学大学院教育学研究科研究集録』, 第151号, 33-42頁.
- 伊藤美奈子 (2016) 「教師のメンタルヘルス」, 『岩波講座 教育 変革への展望4 学びの専門家としての教師』, 岩波書店, 第II章, 第5節, 113-134頁.
- 岩永定・芝山明義・岩城孝次 (2002) 「「開かれた学校」づくりの諸施策に対する教員の意識に関する研究」, 『日本教育経営学会紀要』, 第44号, 82-94頁.
- 陣内靖彦 (1986) 「教育改革と教師－パフォーマンス・モデルの視野－」, 『教育社会学研究』, 第41集, 50-66頁.
- 国立教育政策研究所 (2014) 「OECD 国際教育指導環境調査 (TALIS 2013) のポイント」, 8頁.
<https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/Others/1349189.htm> (2020年9月28日最終確認)
- 国立教育政策研究所 (2019) 「OECD 国際教育指導環境調査 (TALIS) 2018報告書－学び続ける教員と校長－ポイント」, 3頁, 7頁.
<https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/Others/1349189.htm> (2020年9月28日最終確認)
- 紅林伸幸 (2007) 「協働の同僚性としての《チーム》－学校臨床社会学から－」, 『教育学研究』, 74巻, 2号, 174-188頁.
- 文部科学省 (1998) 「新しい学習指導要領の主なポイント (平成14年から実施)」
<https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/index.htm> (2020年9月28日最終確認)
- 文部科学省 (2019) 「平成30年度公立学校教職員の人事行政状況調査について」
<https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinji/1411820_00001.htm> (2020年9月28日最終確認)
- 永井聖二 (1977) 「日本の教員文化－教員の職業的社会化研究(I)－」, 『教育社会学研究』, 第32集, 93-103頁.
- 永井聖二 (1988) 「教師専門職論再考－学校組織と教師文化の特性との関連から－」, 『教育社会学研究』, 第43集, 45-55頁.
- 大阪教育文化センター・教師の多忙化調査研究会編 (1999) 『教師の多忙化とバーンアウト－子ども・親との新しい関係づくりをめざして－』, 法政出版, 1-335頁.
- 臨時教育審議会答申 (1987) 「教育改革に関する第三次答申」, (昭和62年4月1日), 1-177頁.
- 佐藤学 (2016) 「教育改革の中の教師」, 『岩波講座 教育 変革への展望4 学びの専門家としての教師』, 岩波書店, 第I章, 第1節, 13-33頁.
- 芝山明義 (2010) 「教職の専門性と教師教育の課題－教師のキャリアと力量形成との関連について－」, 『鳴門教育大学研究紀要』, 第25巻, 158-165頁.
- 高木良伸 (1986) 「教育機能の専門分化」, 岸本幸次郎・久高善行編, 『教師の力量形成』, ぎょうせい, 第一章, 第二節, 21-32頁.
- 吉田美穂 (2005) 「教員文化の内部構造の分析－「生徒による授業評価」に対する教員の意識調査から－」, 『教育社会学研究』, 第77集, 47-67頁.
- 油布佐和子 (1999) 「教師集団の解体と再編－教師の「協働」を考える－」, 油布佐和子編著, 『シリーズ 子どもと教育の社会学5 教師の現在・教職の未来－あすの教師像を模索する－』, 教育出版, 第I部, 第3章, 52-70頁.
- 油布佐和子 (2007a) 「教師のストレス・教師の多忙」, 油布佐和子編著, 『転換期の教師』, 放送大学教育振興会, 第1部, 1, 12-26頁.
- 油布佐和子 (2007b) 「教師－地域・保護者の関係の現在と課題」, 油布佐和子編著, 『転換期の教師』, 放送大学教育振興会, 第1部, 4, 64-77頁.
- 油布佐和子 (2007c) 「学校の改革と教師役割の行方」, 油布佐和子編著, 『転換期の教師』, 放送大学教育振興会, 第3部, 15, 224-237頁.