

教職の専門性の今後の在り方

京都教育大学 榊原 禎 宏

1. 学校教育としての専門性と教育—学習上の専門性

「チーム学校」という議論を受けて学校の活動とその専門性を考えるとき、社会教育や家庭教育といった様々な教育活動の中での学校教育の専門性と、学校で行われている教育—学習に関わる専門性とを区分する必要がある。

なぜなら、中央教育審議会の「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」(2015)では、「(前略) その一方で、我が国の学校や教員は、複雑化・多様化した課題を抱え、教員の専門性だけでは対応に苦慮したり、個別の対応では十分な対応ができなかったりという実態や、教員が、授業準備や教材研究等に十分な時間を割くことができないという実態がある。子供に対する教育を一層充実させるために、教員の指導体制の充実とともに、教員以外の職員や専門スタッフを活用し、教員が、授業準備等に、より専念できるような体制の整備が重要である」と述べている。この論理は、教員以外の職員や専門スタッフを活用することを通じて、教員が「本務」により専念できるように、つまり、その多くを教員が担っていた学校教育の専門性の在り方を「チーム」として問題にしているのであって、それは、個々の教員に委ねられている教育—学習に関わる専門性の在り方を「チーム」として問題にしている訳では必ずしもないからである。つまり、昨今の議論は、上記の区分のもっぱら前者に関してであって、後者に焦点が当たっているのではない。

にもかかわらず、教育や学習に関わるスタッフの問題でもあるとのイメージを含みつつ「チーム学校」が論じられがちな背景には、両者に跨がる領域が存在することが挙げられる。教育の議論をしているつもりが、実は学校教育の議論になっているというズレに気づきにくいのは、両者の端境ともいうべき、学校関係者の心身の健康に関する領域が存在するからである(榊原, 2009)。これら三つの領域を整理しないでチームという言葉を用いるのは、論者の恣意に委ねる余地が大きくなりすぎ、およそ生産的な議論を期待できない。

そこで以下、学校での活動とそこでの業務遂行の専門性を、①安全で快適な学校生活に関わる事柄—施設設備の保持、清掃、保安、会計など、②児童生徒と教職員の健康に関わる事柄—養護、給食、相談など、③教育—学習活動上に関わる事柄—授業や学級活動を通じた「学力」の形成、に大別するとともに、③に含まれる「教職の専門性」がチームとしていかに存立しうるかについて、ドイツでの事例を少し紹介する中で考えたい。

2. 「チーム」という言葉と学校教育としての業務

ここで、team の語源をひもとけば、“Team spirit is recorded from 1928. Team player attested from 1886, originally in baseball.” (online etymology dictionary) と、野球に由来する説明を見つけることができる。これに即すれば、チームとは一つのボールを関係者すべてが注視して、打ち、走り、守る目標が一つのゲームに、ふさわしい言葉と言える。

学校はいずれの設置主体であれ、高い公共性を帯びており、業務の規準化と活動の透明性が基本的に求められる。だから、二人以上のスタッフによって担われる学校教育の活動が、その目標に近づくべく「チーム」として進められるのは自明とも思われる。この点で、①の領域はすぐれてチーム的だろう。それらは、学校の施設や設備が安全に使用できることを点検、掃除するとともに、破損や故障の場合にはすぐに修理や交換を行うこと、また、不審者が校内に侵入しないように警備すること、予定通りに学校が始まり、一日を順当に過ごし、まずはすべての関係者が去るまでの間、そして去った後も無事に翌日を迎えられるように、学校の環境を適切に保全するといった活動である。

そこでは、受付、清掃、警備、施設管理、あるいは学校バスの運行や会計に関わるスタッフが求められる。彼らが担う役割は異なるだけでなく、直接的にまた共に児童・生徒や教職員に関わる機会はわずかである。つまり、彼らの業務はとりわけ児童・生徒やその指導にあたる教員への間接的な、また各々に担われるサポートであり、学校の環境を保つという目標を実現するための意見の衝突や葛藤は少ない。なぜなら、なすべき業務は客観的で担当者の主観に左右される余地は限られ、追いかけるべき「ボール」は一つだからだ。この点で彼らはチームである。

では、②についてはどうだろうか。児童・生徒と教職員の健康に関わっては、養護、給食、相談などが当てはまるが、関係者間の齟齬は基本的に見られない。不調を訴える人を保護し看ること、栄養のある安全な食事を提供するといったことに、何をどのように目指すかに関する異論は乏しいと考えられるからだ。

これを日本の職制で見れば、養護教諭、管理栄養士、給食調理員ほか、臨床心理士やソーシャルワーカーなどが該当し、特別支援学校などでは、くわえて看護師、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士、学校介護職員を挙げることができる。彼らは、それぞれの業務を通じて児童・生徒と教職員がより学びやすく、働きやすい環境を生み出すことが期待される。

あわせて彼らの業務には、一人の児童・生徒に対して同時に共に関わる事が含まれる。たとえば、食の指導に関わって栄養教諭と学級担任が打ち合わせをする、薬物に関する指導について養護教諭と生徒指導主任が相談する、家庭での虐待が疑われる児童について、臨床心理士などが学校管理職や生徒指導担当と、あるいは養護教諭と学級担任などと相談、対応を決めるといった具合である。突発的な事態への対応も、多くは複数のスタッフで共同的に行われる。校内で怪我をした生徒にどのように対応するのか、救急車を呼ぶべきか、あるいは保護者への連絡や調整はどうすべきか、というようにである。こうした場合に、状況認識や優先順位の判断が分かれうる。

ここにチームとしてあることが求められる一方、必ずしも一致して動けない場合が出てくる。結論が得られず判断が先延ばしになる、あるいはチームの「キャプテン」や「コーチ」が誰かがはつきりせず、ときとして誰かが勝手に動いてしまう事態が生じうる。

つまり、②の領域では児童・生徒と教職員の健康に関わるおおよそは共通に理解されているものの、相談や決定を要する事態になった場合には合意に至らないこともありうる。ここにチームとして動くことの難しさが見られる。

では、③の領域についてはどうだろうか。従来の授業や学級経営をイメージすれば、教員が一人だけで児童や生徒に直接的に関わる業務が多くを占める。学級などの「担任」制度を再考すべきという指摘（高木ほか、2015、24）は、この事実の裏返しである、そこでは行動の基準が明瞭な場合を除き、担当する各自の判断が優位する。たとえば、どのように「朝の会」を進めるか、机の配置やそれへの座らせ方はどのようなか。あるいは、挙手、生徒の呼称、係活動、プリントの配布や給食の配膳はどうか。それぞれの教員の価値観いわば好みから、仕方の決められることが多い。

こんなエピソードに接したことがある。年度が替わって新しく学級担任になった教員が、体育の時間、運動場で児童を待っていたが来ない。どうしたのかと教室を覗いたら、全員が体操着に着替えて着席しているではないか。驚いていると、児童たちは「前の担任はこうして教室に集合して、運動場まで行進して行った」というのだ。そんなことは全く引き継いでいないのだけれど。

この領域では、同じ学校で働いていても教員間でチームとして動く機会は必ずしも多くない。個業的すなわち自己完結的に業務が行われてこそ、生徒の個性や変化の著しい状況に柔軟に対応できる合理性を持っているからだ。これらは、教育労働の特性を投影するものでもある。以下に見てみよう。

3. 学校での教育労働の特性

現在の学校教育は「人格の完成を目指し」、また「個に応じた指導」に価値が置かれることから、一つのボールを追いかけるようにはプレイできない。なぜなら、人格とは多様性とその変化を前提にする概念であり、だからこそ教育基本法でも「目指し」と未完であることが謳われているのだろう。とりわけ、学校数で学校全体の80%以上、児童・生徒数では8割近くを占める小・中学校での目標は普通教育であることから、「かしこく、やさしく、たくましく」とぼんやりとした表現の域を出ない。このことは、③の領域の業務がどのように行われているかを見れば明らかである。

(1) 教育側だけでは業務が完結しない

教育は被教育者（学習者）を伴って成り立つ行為であり、業務遂行のためには、教育者自身をマネジメントするだけでなく、児童生徒が「自ら学ぶ」ためのマネジメントも求められる。とこ

ろが、学校生活と言われるように生徒たちは学習や被教育の場面だけでなく学校におり、また学校外でも生活している。このことは、彼らが教育－学習上の文脈だけで捉えられるべきではないことを意味する。教員にはわからない、またわかってもどうしようもない子どもの都合があるからだ。

また、両者のマネジメントは同時的でなければならず、かつ、後者が成立していなければ、少なくとも、成立しているように見えなければ、前者はお手上げ状態である。後者が伴わないにもかかわらず、前者を駆使すれば「一人芝居」になる。この両者の関係性に教員は精通していなければならないが、この蓋然性の高い行為を他者と分業－協業するのは難しいことでもある。

(2) PDCA サイクルは回らない

教室や体育館で観察されるミクロレベルの公教育経営においては、4月の学級開きや授業開きから始まる、教員－生徒間の関係づくりがまず問われる。また、教育－学習という出来事は再現性が乏しく、また浮き沈みのあるドラマとして進むように、時間の経過が業務の積み上げを直線的に意味しない。これらの点で、児童・生徒と教員が会おういわば最前線での教育労働は、実施側で環境を基本的に制御できることを前提にした計画－実施－評価というサイクル論で説明できない。学期や年度（学年）は、様々な日々の集積として捉えられるのが現実的であり、連続的ではあっても継続的ではない。この点で教員の職能は、一度きりのいわば物語をどのように成ささせるかという点で問われる。

(3) 効果や効率の前提である標準化との親和性が低い

教育者の経験や被教育者の状況を背景に、教育労働は人格的すなわち当事者関係的に進められる。このため各業務に要する時間と労力、また方法は決して一様でなく、他のスタッフとの分業－協業が難しい。くわえて、学級担任制、授業と指導の一体化、一つの教科での授業時間の専有、これらによって生じる、ある教員とある生徒との一回当たりの接触時間の長いことが、この傾向を強化している。

このため、教員の職務は、業務上の責任と権限、職務の難易度、必要な能力やそれを証明する資格、経験年数などが示される職務記述書(job-description)に馴染まない。標準業務とそれを遂行するための時間的・財的コストは算出されず、そもそも算出が試みられることすらないのは、学校全体の業務を個々が分掌してはいても、その配置と運用の適切さを議論できないことを意味する。

これらを踏まえると、③の領域において、つまり教育－学習上の「チーム」つまり分業と協業のありようを描くことは難しいのだろうか。筆者は次に示す事例に、「チーム」として生徒に臨む教員たちの様子を観察している。以下に見てみよう。

4. ドイツの事例に見られる「チーム」

(1) 南西ドイツにおける Gemeinschaftsschule

筆者は、ドイツの南西に位置するバーデン＝ヴュルテンベルク州において2012/2013年から法定された Gemeinschaftsschule (GMS:「共同体学校」)のフィールド調査を2013年秋から続けている。このGMSは、榊原(2014)に示されるように、第5学年から基幹学校、実科学校あるいはギムナジウムとして提供されてきた従来の三分岐型の中等教育制度に対して、まったく新しい種類の学校と言える。

(2) 事例の一部紹介

事例校は、オーストリアとの国境に近い人口2万5千人ほどの街に置かれるGMSである。同校はWerkrealschule(職業実科学校)を改変し、2013/2014年からGMSとなった。現在、GMSのカリキュラムに該当する5～7学年は、約190人、各学年は3グループ(クラスとは呼ばれない)、グループあたり20人前半の生徒から構成されている。これらの学年とそこでの活動は次のように描きうる。

(a) 5, 6年生はグループあたり2人の担任教員制、学年の教員6人は、グループ担当のいかんにかかわらず、同一学年のすべてのクラスの生徒を見る。各グループの部屋の扉は開けられており、基本的にいつでも誰でも出入りできる。7年生は、学習アトリエと呼ばれる広い空間に写真のように自分の席を持つ。その様子はなさながらオフィスのように、その周りで5人の教員が彼らをサポートする。グループ全体に対して教員が話しかけることは稀で、個々の生徒の観察や記録、質問やサポートに関わる対応、他の教員との確認や調整などが教員の主な業務である。また、生徒の学習を邪魔しないことに高い価値が置かれるため、この部屋では生徒とともに教員も静寂を保つことが強く求められる。



(b) 生徒の活動は、基本的に一週間ごとの個人別計画にしたがい自主的に進められる。ドイツ語、英語、数学を個別あるいは合科的に扱う「自立的な学習の時間」が週に10数時間あり、生徒はそれぞれに課題に取り組むことが多い。生徒の状況や課題に応じて、2～3人のグループで臨む場合もあるが、その場合は声を発するために教室外、夏ならば校舎外の場合が多く、廊下には机と椅子が常設されている。誰と何をするかは基本的にそれぞれの生徒に委ねられている。なお、単位時間を終えるたびに、生徒は何をしていたのかを自分の記録帳に記さなければならない。頻繁に自身のフィードバックが要求される。

(c) 生徒は個人別計画に沿って自分の課題を進めるために、教科書やプリントのほか、PCからアクセスする校内web内の教材（パワーポイント、動画を含む）などを活用する。PCではテスト成績の閲覧、すべての教員とのメールのやりとりもでき、彼らの学習の進捗や履歴がすぐれて透明化されている。

(d) 学習時間中、教員は上記のほか、頻繁な個別対応での小テスト、あるいはコーチングと呼ばれる生徒との面談に時間を費やす。コーチングは、生徒の学級担任とは別の教員が担い、学級担任との人間関係ゆえに生じる問題を避けるように設計されている。2週間に一度、1回は15～20分間が目安。教員一人あたり十数人の生徒を担当する。週計画の進捗はどうか、どうすれば達成できるのかについて社会的なカウンセリングを行う。なお、教員のほか、学校ソーシャルワーカーが学級会などを教員とともに担当する。自立した学習の時間の中で、教員が生徒に一斉教授を行うのは、Input（入力）と呼ばれる時間だけであり、それ以外は、上のような業務の他、他の教員との打ち合わせ、教材の開発や改訂の作業に携わる。

5. まとめ

事例では、授業や学級経営はもはや個々の教員の聖域ではなく、一人の生徒に直接に関わる教育—学習上の「チーム」として共同的に行われている。

これを支えるのは、教員と生徒との関係を特定しない時間的、空間的な設計、週予定表と記録帳、教科書やプリントの紙媒体だけでなくPCを通じたデジタル教材や規準が明確なテストやその成績管理、電子メールでのやりとりといった、透明化され共通化された学習環境だろう。この点で、官僚制の指標でもある文書主義は、人格帰属を抑制することが想起される。この点では今津（1996）が指摘する「官僚制化された学校」としてGMSを捉えることもできるだろう。

以上から、学校教育としての業務を同心円的に外から内に見れば、「チーム」としてあることの難しさはより中心に近いところで顕著になる。それは、人格的に行われがちな教育—学習に関わる業務の特性ゆえだが、この傾向を縮減し活動の透明化や客観化を図ることによって、教員や生徒の個性をあまり顧慮せずに業務遂行できる余地を拡大させる、つまり「チーム」として動く

ことができる。

そこでの教員の能力は、自身に内在する知識や技術の表出としての個業的な教授・指導ではない。「チーム」として一人の生徒を複数の教員で見ることがこれから普通になるのならば、新しい教職の専門性は、教師論ではなく教職員論として、つまり組織人としていっそう立論されるべきとなる。教職は分業・協業的な業務が基本だと理解された上で、多様な生徒に対する幅広い理解と対応のできること、短い単位での時間と記録の管理およびその活用に秀でていること、またスタッフ間での瞬時の協働に長けた「関係能力」のあることが求められる。

引用・参考文献

- 今津孝次郎(1996)「教師専門職化の再検討」(同著『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会)
- 榊原禎宏(2009)「『健康な学校』と学校経営論のリデザイン」『京都教育大学紀要』115, pp. 159-168
- 榊原禎宏(2014)「南西ドイツにおける Gemeinschaftsschule の創設ーバーデン＝ヴュルテンベルク州での試みー」『京都教育大学紀要』125, pp. 47-62
- 高木展郎・三浦修一・白井達夫『「チーム学校」を創る』三省堂、2015
- 中央教育審議会(2015)「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」(チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会 中間まとめ)