

「チーム学校」論に関する一考察 －教員の職務内容と教員養成の観点から－

久恒 拓也¹⁾*

1) 新見公立短期大学研究員

(2017年12月20日受理)

本稿は、中央教育審議会答申「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」で示された「チームとしての学校」が、どのような「チーム」像を要求・想定しているのかをまとめたうえで、これまであまり触れられてこなかった、「チーム」への理解や対応が現職教員の職務や教職課程学生の学びからみた場合どのようなものであるかを検討したものである。

(キーワード) チームとしての学校、教員の職務、協働、教員養成

はじめに

中央教育審議会による「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)」(2015年12月21日)(以下、答申と略)は、従来課題とされてきた学校教員の労働環境に改善を加え得る一石であると思われる。一方で、学校のマネジメントモデルの転換(校長のリーダーシップ、ミドルリーダーの配置)や、他の専門スタッフと関係する中で教員の調整労力が生じる懸念(添田 2017, p.388)など種々課題も示されており、その実現に向けて考えねばならないことが少なくない。

その中の一つとして、チームとしての働き方をどのように各教員が身に付けていくかということがある。答申によると、「チームとしての学校」の必要性は「学校の機能を強化し」、「教育活動を充実していくこと」への手段として説明されている(pp.10-11)。しかし、論議の初めにおいては教員の労働環境改善の課題が強く意識されており、それが「教師が子どもと直接関わる時間を確保する」という政策理論の波に乗り、財政的要素も含みながら形をなしたといえる(加藤 2016, p.2)。これにもとづけば、各教員の実現すべきことは学校機能の充実を掲げながら、子どもに接する時間の確保を「チーム学校」を以てすることであり、「チーム」体制づくりに主眼を置くことではない。

したがって、教員自身が「チーム」を使いこなしていかなければ、上述のねらいは達成できないだろう。そこでは「チーム」そのものへの理解や構えが重要となる。よって本稿では、教員が職務上どういう時に「チーム」構成員であることを認識したり、協働をどのように理解したりしているのかを検討してみたい。また、別の観点として、入職前つまり大学での養成段階ではそもそも「チーム学校への

対応」を十分に学修させ得るのか、「チーム」としての働きの何を教えるべきなのかを考察したい。

1 「チーム学校」答申における「チーム」像

答申が指し示す方向性や全体像、「チーム学校」による学校教育のあり方についてはすでにいくつかの論考で触れられている(安藤 2016、大橋 2017、樋口 2017など)のであるが、本稿にとって重要な点を確認しておく。答申では、「チームとしての学校」像をこう記している(中央教育審議会 2015, p.12)。

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、子どもたちに必要な資質・能力を確実に身に付けさせることができる学校

また、「チームとしての学校」の範囲については「学校は、校長の監督の下、組織として責任ある教育を提供することが必要であることから、少なくとも校務分掌上、職務内容や権限等を明確に位置付けることができるなど、校長の指揮監督の下、責任を持って教育活動に関わる者とするべきである」(中央教育審議会 2015, p.16)と設定している。これらからは、あくまで校長のねらいや方針のもとで明確な役割を持って業務を遂行し、成果を生み出すチーム像が浮かび上がる。

ところで戦後、学校組織運営論は教員の専門職性と教育の自由を重んじる単層構造論と、民間企業における経営組織論をモデルとして能率的な学校経営を目指す重層構造

*連絡先: 久恒拓也 新見公立短期大学幼児教育学科 718-8585 新見市西方1263-2

論の対立があったが、今日の「チーム学校」政策の背景には、後者の上意下達式学校経営組織への変容を企図する面があるという（樋口 2017, pp.2-4）。こうした管理統制における「それぞれの専門性」を生かした協働は、いわば作られた「チームワーク」であって、創造的な教育活動（カリキュラム・マネジメント等）に直結することができるのか疑問である。

では、細かな方策についてはどうだろうか。答申においては「チームとしての学校」実現に向けて（1）専門性に基づくチーム体制の構築、（2）学校のマネジメント機能の強化、ケース会議コーディネーター、（3）教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備を挙げている。

この中で最も分量を割いているのが（1）の②教員以外の専門スタッフの参画である。十数種類の職種が挙がっており、比較的馴染みのあるスクールカウンセラー（SC）やスクールソーシャルワーカー（SSW）、近年マスコミでも取り上げられた部活動指導員（仮称）などが連なっている。彼らとの連携により教育課題を解決に向かわせる、というねらいがみえる。

財政の問題があるので全ての配置は現実的ではないが、これら専門スタッフと教員によって成る組織が「チーム」像となる。答申では、学校が専門スタッフの役割を明確化して位置づけ、連携・分担に留意することが重要とされている。「業務の切り分けや代替を進める」のではなく、専門スタッフとの「コラボレーション」によって「より良い成果を生み出す」という但し書が示すように、校長あるいは管理職、教諭が積極的に彼らと関わっていく必要がある。

しかし、教員と専門スタッフの勤務形態の違いから「人が増えれば、それだけ調整に手間暇がかかることを見落としてはならない」と油布（2015, p.219）が指摘するように、学校で「チーム」体制を築くという前提条件に達するまでの労力は個々が払うのではないかという点が、「チームへの対応」で考慮されるべき事柄といえよう。

2 教員の職務における「チーム」の認識・要求

「チームとしての学校」の具現化は中央教育行政の比較的新しい課題であるから、学校現場が即応しているわけではない。教員は他の専門スタッフとどのように協働していくか、課題解決の中でいかにコーディネーターの役割を果たすか、専門スタッフが常勤化した場合に仕事の割り振りをどうするか、などの課題は今後に残されている（保田 2014）。

ところで、答申が示している目的「学校の機能の強化」が必要と考える教員は少なからずいるだろうが、果たして「チーム」体制をその解決策として望むような認識があるのだろうか。例えば入職1年目の高校教員（社会科）は、自

身の職務の振り返りを出身大学の紀要に寄稿して次のように述べている（金吉 2012, p.109）。

夢であった教師になってまず驚いたことは、授業以外の仕事の多さである。勿論このことに対して賛否両論あることは理解している。ヨーロッパのような方法（教師は授業だけに専念させて、その他の学校業務、例えば部活、教育相談などにはそれぞれのプロに任せる、といった形、分担と特化を基本にしたシステム）をとればすべてうまくいく、という極端なことを言うつもりはない。しかしそれでもやはり私は全面的に変えた方が良いと感じた。「全部やるからしんどい反面、得られるものも大きい」、という話にも一理ある。しかし、もしそれが、「全部やるから全部中途半端に終わる」、という結果を招いているのなら、そもそも全ては無駄ではないだろうか。…中略…教科指導、担任業務、部活動、その他の校務、更には教育委員会から漠然と降りてくる道徳教育に教育相談、人権教育、防災教育、個性を伸ばす教育…挙げればきりがなが、よほど優秀な人を除いて、これら全てを十分な効果を期待できるレベルでこなせる人はそうはいないだろう。

ここでは、教員本来の業務（授業）を行なうために、学校内での分業が必要だという認識が示されている。「チーム」や「協働」などのキーワードは現れないが、「チーム学校」論議の初発にあった教師の労働環境改善に通ずるところがある。もっとも、初任者で彼のような振り返りをするのは上記の紀要においては少数で、その他は先輩教員への報告・連絡・相談によって生徒の情報を精査するなどの点においてしか協働に関わる言説は見られない傾向にある（例えば北村 2012、辻内 2015、村井 2016、南野 2010）。

キャリアの長い教員は同僚との関係性に触れる中でこう述べる。「実は、学校の中で教師が個人としておこなっている仕事はあまり多くはない」のであり、パフォーマンスの「優劣があるのが当たり前」として、教師個人間の「うまい連携をつくることも大事なのだ」（宮田 2010）。いわゆる「困難」校では、「一件一件の「事件」解決のなかで集団的に達成感をもち」、生活担当、学年団、管理職、保健担当などの「ポジション取りや連係プレーもスムーズになる」。ゆえにベテラン教師が多く困難の少ない学校では教師集団が形成されづらい（同）。

このように、学校は「チーム」で動くことが前提であり、課題の発生が解決への協力を強く生む現場では自ずと体制が構築されるとの見方をする教員がいる。そうした教員たちにとって、答申の「チーム」像はやや押し付けの性格が強いといえよう。

ところで、上述の宮田（2010）は、「教師を志す人で最初から教師のチーム性を予定している人がいるだろうか。

大学で教育学をしっかりと学んだ人ならば、もともとそういう視点で考える人もいるのだろうが」、大抵の場合「自分の授業・自分のクラス運営がうまくできればそれでオーライなのである」述べ、入職前の「チーム」に関する教師教育には懸念を示していた。この点を次節で掘り下げてみたい。

3 教員養成において「チーム学校」の何をどう教えるのか

(1) 教職課程における「チーム学校への対応」の契機

「チーム学校」が教職アイデンティティ組み替えを要請する事柄である(安藤 2016)ならば、養成段階において、それをどのように教えるかは難題となる。教職課程コアカリキュラム案には「教職の意義及び教員の役割・職務内容」をアツかう科目で「チーム学校への対応を含む」と記されるのみだが、実際にはこの科目を越えて教職課程全体で教えられる必要があるのではないか。以下では、教職課程の学びを概観しながら、その点にせまりたい。

教員志望学生は、教師になるために必須(または重要)とされる教育課程に身を置くが、そこで教えられることは、他の専門スタッフの役割を把握したうえで協働するという内容を学修するには十分でないだろう。というのも、「チーム学校への対応」を学ぶ機会は3度ほどしかないと考えられるからだ。

第一は「教職の意義及び教員の役割・職務内容」を事項とする科目である。仮に15回講義のうち1回分を費やすのであれば、90分(大学設置基準の授業外学修時間を考慮するとプラスアルファ)。ここで、学校組織という従来の「チーム」に加え、重要性の増した「チーム構成員」であるSSW・SCの役割や、校内で「チーム」としての働くことによってより教育効果を高める意味などを知るだろう。教職の専門職性に関する知識として理解を促すのが限界であろうが、ともかく初発はこの授業である。

第二に教育実習および「学校インターンシップ」がある。教育実習の中身は教科指導と教科外指導に大別できるが、実際は教科指導が主で、学級経営に触れることはあっても学校経営の場面に遭遇することはまずない。教科毎に多数教員が配置されている学校では、免許教科の教員集団が情報交換をするところに立ち会うことができるかもしれない。ただ、それも稀なことだろう。

対して、インターンシップ等の現場体験活動は、教科指導以外の面に重点を置くため(原 2017)、教室外における教職員のチームワークを参考にする機会が実習に比べると相対的に多いと考えられる。

最後に教職実践演習がある。それまでの学びを振り返り、あらためてどのような教員を目指すのか検討する科目である。例えば、初めに履修カルテ見直しの数回を設け、グ

ループ討論を挟み模擬授業を行なう(高妻 2016)とか、「保育・教職実践演習」では保育士として働く意義を討論する回や、現職者をゲスト講師として招く回で構成されている(遠藤 2017)とか、そういった構成がみられる。

意見交換を通じた他者との交流は「チーム」運営のコミュニケーション能力育成に寄与するところもあるだろうが、他のおおよその内容・手法は、学生個人が教員としての指針をそれまで経験した内容から再構築する方面に向けられるのであるから、「チーム」に関する内容は工夫をして別途組み込む必要がある。

以上のように、「チーム学校への対応」に対応した教師教育を行なうには、それに関連の強い科目において与えられた時間・機会だけでは充分でない。「チーム学校」が必要な背景には多様な課題を持った子どもへの対応も含まれるため、例えば、教育制度や教育方法を事項としてアツかう科目で学校スタッフの集団としての教育のあり方であったり、教員単独では対処できない課題とは何なのかであったり学修させる工夫があるとよいのではないだろうか。

(2) 「チーム」としての教育活動・協働をどう教えるか

今日すでに教員がチームとして教育活動に従事している事実自体は、学生にとってもそれほど理解に苦勞する内容ではない。ただ、それを自己の将来像として明確に意識させ、実践し得る基礎的な力量を備えさせるとなると容易ではない。教員養成教育が「履修主義」から「修得主義」へ移行(高旗 2011, pp.8-9)した現在、「チーム学校への対応」も教員免許状取得者の出口管理の一環としてチェック項目に入ってくることは容易に想像できる。

教職課程において、まとまった学修時間、契機を得られないとなると、方法や教材(トピック)を工夫するということに行きつく。前項で挙げたほかに、2つ提案してみたい。

一つは「チーム」で完全に足並みを揃えた教育活動自体が展開されにくい学校の特性をとらえさせる、というものである。例えば榊原(2013)は、教育の対象となる児童・生徒は学校(組織)にとって不可欠の存在であるが、学校の進むべき方向に協力的でない成員である場合があることや、教員と子どもたちとの関係は短い時間で変化し、関わりをマネジメントするのはその場にいる当事者が最も適切であることを挙げ、業務を区切ることが実際的ではないと指摘している(pp.72-73)。教員の個性性を把握したうえで、「チーム」としての分業が学校教育全体に寄与する視点を育ませることが重要だろう。

もう一つはケースメソッドを用いることである。ケースメソッドは1920年代にハーバード大学のロー・スクール(HLS)で始まった判例研究授業がもとになって発展したもので、ディスカッションを中心とし、「実践力」を身に

付けるための授業方法である(ケースメソッド教育研究所HP)。「チーム」として学校教育に従事する際の葛藤などを疑似体験するには、こうした方法が優れているのではないか。

近年では、教職をターゲットとしたケースメソッド教材開発も進んでおり(例えば岡田・竹鼻 2011)、教員養成現場での本格的な導入が期待される。扱われる事例は三人称で客観的に描かれているものの、当事者の教師(学級担任、養護教諭等)を中心とする場合が多い印象を受ける。「チーム学校」にも参考になるような、例えばSSWとともに問題解決に当たらねばならない子どもが担任との関係が良くない事例などが今後開発されることを期待したい。

おわりに

本稿では、「チームとしての学校」答申の示す「チーム」像を整理し、「チーム学校への対応」が現職教員や教員養成の文脈でどのような認識や課題を持つかを考察してきた。まず、「チーム学校」論議の初発に重視されていた、子どもと向き合う時間の確保をゴールとする場合、「チーム」体制づくりにかかるであろう労力に留意する必要があるとわかった。

そして、教員の「チーム」認識を探るには扱った記述の分量・種類ともに十分ではないが、「チーム」や分業の重要性を認識する現職者がいることがわかった。そのうえで、「チーム」を教師文化と一体に論じるか、教員集団の自発性に任せず積極的に個性を棄却させる方向に持っていくかは今後の課題である。

最後に、教員養成段階で「チーム学校」に関する学修の機会はその多くない課題があると整理しつつ、「チーム」を相対化して学ぶような工夫あるいはケースを通して教えることを手段の一つとして提示するに至った。今後は、「チーム」というトピックを教えたからといって、必ずしもそうしたスタンスが身につくわけではないことを意識し、養成教育の内容・方法を模索していくことが課題である。

文献

- 1) 安藤知子：「チーム学校」政策論と学校の現実。日本教師教育学会年報, 25, 26-34, 2016.
- 2) 遠藤由美：「教職実践演習」の成果と課題に関する覚書。名古屋造形大学紀要, 23, 73-80, 2017.
- 3) 大橋隆広：「チーム学校」論の系譜—1990年代以降の学校論を中心にして—。広島女学院大学人間生活学部紀要, 4, 81-86, 2017.
- 4) 岡田加奈子・竹鼻ゆかり：教師のためのケースメソッド教育。少年写真新聞社, 東京, 2011.
- 5) 梶井大輔：同僚性コミュニティを軸とした授業力量に資する省察の実践的研究—小学校の学年集団による書き言葉による省察に焦点をあてて—。日本教師教育学会年報, 26, 124-134, 2017.
- 6) 加藤崇英編：「チーム学校」まるわかりガイドブック。教育開発研究所, 東京, 2016.
- 7) 金吉結城：新任教員として学んだこと。教職教育研究, 17, 関西学院大学教職教育研究センター, 109-112, 2012.
- 8) 北村康祐：新任教員として、最も大切に感じたこと。教職教育研究, 17, 関西学院大学教職教育研究センター, 103-108, 2012.
- 9) ケースメソッド教育研究所HP (<http://www.casemethod.jp/index.html>)。最終閲覧2017. 11. 17.
- 10) 高妻紳二郎ほか：養成段階における教員の資質・能力向上に関わる実践的取組事例分析—福岡大学の「教職実践演習」における取組のリフレクションを通して。福岡大学研究部論集 B：社会科学編, 8, 1-34, 2016.
- 11) 榊原禎宏：教師としての個性性と教員としての分業—協業性。山崎準二 榊原禎宏 辻野けんま：「考える教師」—省察, 創造, 実践する教師。学文社, 東京, 64-79, 2013.
- 12) 佐藤学：専門家として教師を育てる—教師教育改革のグランド・デザイン。岩波書店, 東京, 2016.
- 13) 添田久美子：チーム学校。日本教師教育学会編：教師教育研究ハンドブック。学文社, 東京, 386-389, 2017.
- 14) 高木展郎ほか：「チーム学校」を創る。三省堂, 東京, 2015.
- 15) 高旗浩志：教員養成教育のカリキュラム・マネジメント—その全国的動向—。岩田康之：教員養成のカリキュラム・マネジメントを考える 先導的・大学改革推進委託事業(2009-2010年度)「課程認定大学における評価団体と連携した教員養成に関するモデルカリキュラムの作成に関する調査研究」(実践交流ワークショップ報告書)。東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター, 8-23, 2011.
- 16) 中央教育審議会：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), 2015.
- 17) 辻内祥吾：新任教員として学んだこと。教職教育研究, 20, 関西学院大学教職教育研究センター, 83-86, 2015.
- 18) 原清治：教育実習の改革。日本教師教育学会編：教師教育研究ハンドブック。学文社, 東京, 346-349, 2017.
- 19) 樋口修資：学校組織運営論からみる「チーム学校」の批判的考察と教員のワーク・ライフ・バランスの実現。明星大学研究紀要-教育学部, 7, 1-14, 2017.
- 20) 南野真理：一年間で学んだこと。教職教育研究, 15, 関西学院大学教職教育研究センター, 97-98, 2010.
- 21) 宮田雅己：職場の同僚とどうつきあうか—「おもしろかったね」と試合後に言えるチームづくりを学校に。田中孝彦ほか編：現実と向きあう教育学—教師とこういう仕事を考える25章。大月書店, 東京, 144-152, 2010.

- 22) 村井俊之：新任教員として学んだこと. 教職教育研究, 21, 関西学院大学教職教育研究センター, 95-98, 2016.
- 23) 保田直美：学校への新しい専門職の配置と教師役割. 教育学研究, 81 (1), 1-13, 2014.
- 24) 油布佐和子：教師の職場集団一同僚性の形成一. 油布佐和子：現代日本の教師一仕事と役割一. 放送大学教育振興会, 東京, 212-227, 2015.

