

# 「開かれた同僚性」を考える

## ——「チームとしての学校」の理念によせて——

白岩 博明\*

(平成28年10月27日受付)

### To Create “Open Collegiality” ——As regards the idea of “School as a team”——

Hiroaki SHIRAIWA

(Received Oct. 27, 2016)

#### 概要

平成27(2015)年12月21日、中央教育審議会から「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」が答申された。この答申は、教職員一人一人の専門性を発揮するとともに、学校のマネジメント機能を強化し、専門スタッフ等の参画を得ることによって、「チームとしての学校」の実現が可能であるという内容である。

しかし、本稿においては、「チームとしての学校」の実現には教職員の専門性や学校のマネジメント機能を強化することによるだけでなく、教職員の「開かれた同僚性」という視点が欠かせないことを指摘するとともに、「開かれた同僚性」の包括するものについても明らかにしたい。

キーワード：中央教育審議会答申、チームとしての学校、学校マネジメント、教職員の同僚性

#### 1. はじめに

本稿の目的は、平成27(2015)年12月21日付の中央教育審議会(以下、中教審)の答申「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」(以下、本答申)における「チームとしての学校」の実現に向けては、本答申の内容に加えて同僚性に満ちた教職員の集団を構築する必要性があることについて述べることである。

本答申では、「教職員一人一人が自らの専門性を発揮するとともに、学校のマネジメントを強化し、教職員が組織として教育活動に取り組む体制を創り上げ、必要な指導体制を整備することが必要である。その上で、生徒指導や特別支援教育等の充実を図るために、学校や教員が心理や福祉等の専門スタッフや専門機関と連携・分担する体制を整備し、学校機能を強化していくこと」を「チームとしての

学校」の実現に向けて必要であるとしている。

学校のマネジメントの強化を図り、教職員が組織として教育活動に取り組む体制を創り上げるというのは、同僚性のある教職員の集団を構築(あるいは再構築)することに他ならない。また、こうした集団の構築は、学校機能をより高めることにおいても、教職員が外部の専門スタッフや専門機関との連携における融和性を図る上においても不可欠な要素となり得るのである。

「チームとしての学校」の実現が教職員の「開かれた同僚性」を整え、構築していくことにあること。そして、その「開かれた同僚性」とはどのようなものなのかについて、先行研究や具体的な報告(データを含む)、実践例などを踏まえながら明らかにしたい。

\* 広島工業大学環境学部建築デザイン学科、初等中等教育研究センター

## 2. 本答申が示された背景

本答申は、以下のような、平成10（1998）年からの教育政策の動向を汲んでいる。

平成10（1998）年9月、中教審は「今後の地方教育行政の在り方について」を答申し、「学校の自主性・自律性を確立するためには、それに対応した学校の運営体制と責任の明確化が必要である。校長をはじめとする教職員一人一人が、その持てる能力を最大限に発揮し、組織的、一体的に教育課題に取り組める体制をつくることが必要であり、このような観点から学校運営組織を見直すことが必要である」(注1)として、学校の自立性や校長のリーダーシップを明言した。

平成12（2000）年3月、小渕首相による諮問機関、「教育改革国民会議」が発足した。首相の「戦後教育の総点検」の要請のもと、9月に中間報告、12月には最終報告が提出され、その中で「教育を変える17の提案」が示された。その一つ「新しい時代に新しい学校づくりを」の提案において、地域が学校運営に参加する新しいタイプの公立学校の検討、学校に組織マネジメントの発想を取り入れることなどが示された。

平成19（2007）年、学校教育法の一部改正によって副校長、主幹教諭、指導教諭という新たな職が設置されることになり、学校の組織体制が整備され、学校マネジメントが色濃くなった。

平成24（2012）年10月、自由民主党・安倍総裁の直属機関として「教育再生実行本部」が発足した。その第四次提言（平成27（2015）年5月12日）の中で、「チーム学校」に関する提言がなされた。それは、「学校が地域の中核となるよう学校と地域が連携・協働し、一体となって子供たちの育成に取り組むことで『チーム学校』の力を一層向上させる。」とし、さらに、「校長の適切なマネジメントが『チーム学校』を機能させるためには必要不可欠であることから、校長のリーダーシップを強化する」というものである。そして、「チーム学校推進法（仮称）」の制定も加えている。

平成25（2013）年1月には、「教育再生実行会議」が発足。その第七次提言では、「教師が専門職としての指導力を十分に発揮できるよう、授業等の教育活動に専念できる環境を整備することが重要である」とし、「チーム学校」の実現、リーダーとしての校長の裁量権の拡大を図ることなどを提言している。

平成27（2015）年8月、中教審の教育課程企画特別部会は次期学習指導要領（小学校・平成32（2020）年度、中学校・平成33（2021）年度全面実施予定）の骨格を示す「論点整理」を公表した。この「論点整理」では、「学校という場において子供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」。また、「子供たちの資質・能力を育むためには、（中略）教員が授業準備や教材研究、学校内外での研修等に参加するために十分な時間を確保していくことが、今まで以上に大切になる」として、学校や教職員と専門スタッフや専門機関との連携体制、教職員の時間確保のための体制などの必要性を説き、「チームとしての学校」が求められる背景に関連づけている。

以上のように、「中央教育審議会」、「教育改革国民会議」、「教育再生実行本部」、「教育再生実行会議」等が軸となり、学校の自立性や校長のリーダーシップ、組織マネジメントの発想を学校に取り入れること（組織体制の整備）の検討がなされ、平成27（2015）年12月の本答申となった。

## 3. 「チームとしての学校」が求める視点と同僚性

本答申は、以下のような認識の下、今後のあるべき姿として「チームとしての学校の在り方」と、それを実現していくための改善方策について示したものである。

「社会や経済の変化に伴い、子供や家庭、地域社会も変容し、生徒指導や特別支援教育等にかかわる課題が複雑化・多様化しており、学校や教員だけでは、十分に解決することができない課題も増えている」というように、子供を取り巻く状況が著しい変化にある中、学校や教師だけの対応では不十分なときを迎えている。

そして、「我が国の学校や教員は、欧米諸国の学校と比較すると、多くの役割を担うことを求められているが、これには子供に対して総合的に指導を行うという利点がある反面、役割や業務を際限なく担うことにもつながりかねないという側面がある。国際調査においても、我が国の教員は、幅広い業務を担い、労働時間も長いという結果が出ている」という学校や教師が置かれている状況で、「個々の教員が個別に教育活動に取り組むのではなく、校長のリーダーシップの下、学校のマネジメントを強化し、組織として教育活動に取り組む体制を創り上げるとともに、必要な指導体制を整備することが必要である。その上で、生徒指導や特別支援教育等を充実していくために、学校や教員が心理や福祉等の専門家（専門スタッフ）や専門機関と連携・分担する体制を整備し、学校の機能を強化していくことが重要である」とし、「チームとしての学校の在り方」を実現していくための改善方策である。

そこで、「チームとしての学校」を実現していくために、本答申では次の3つの視点に沿って検討している。

一つは、「専門性に基づくチーム体制の構築」である。その構築には、「教員が学校や子供たちの実態を踏まえ、

学習指導や生徒指導等に取り組むことができるよう、指導体制の充実が必要である。加えて、心理や福祉等の専門スタッフについて、学校の職員として、職務内容を明確化し、質の確保と配置の充実を進めるべきである」として、指導体制の充実に向けて専門スタッフとのチーム体制が不可欠としている。

二つ目は、「学校のマネジメント機能の強化」である。これは、「専門性に基づく『チームとしての学校』が機能するためには、校長のリーダーシップが必要であり、学校のマネジメント機能を今まで以上に強化していくことが求められている。そのためには、優秀な管理職を確保する取組を進めるとともに、主幹教諭の配置の促進や事務機能の強化など校長のマネジメント体制を支える仕組みの充実を図ることが求められる」。校長の裁量権の拡充を図ることで、学校マネジメントの強化を検討している。

三つ目は、「教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備」である。「教職員がそれぞれの力を発揮し、伸ばしていくことができるようにするためには、人材育成の充実や業務改善の取組を進めることが重要である」として、教職員の専門性を高め、発揮することを検討している。

以上の3つの視点に沿って検討を行い、「学校のマネジメントモデルの転換を図っていく」ことがねらいにある。チーム体制の構築、マネジメント機能の強化、力を発揮できる環境の整備というものによって求められるのは、教職員組織の強化ということである。確かに年齢構成や経験年数も異なる教職員集団にとって、教員の大量退職・採用という時勢を鑑みると、教職員の環境・体制を整えることは重要なことである。

「チームとしての学校」の理念は、学校のマネジメント機能を強化することにフォーカスされている。しかし、重要なことは、教職員の「開かれた同僚性」を整えることにあるのではないと思われる。

ところが、本答申では、この同僚性の視点には触れられていない。そこで、同僚性の包括するものは何か、何が「開かれた同僚性」なのかについて明らかにするとともに、その構築が「チームとしての学校」として結実し、そこに子供の成長を支えていく体制があることを確かめたい。

## 4. 教職員の同僚性とは何か

### 4.1 教職員の同僚性とは

同僚とは、「職場または地位・役目などが同じ人。同役。」（『広辞苑』第六版）とある。同じ職場で働いている人とか、職場内の横の間柄を意味する言葉として使われているようである。つまり、同僚性とは、同僚の関係性を保つことであり、相互に支え合うという解釈であろうか。

『専門家として教師を育てる』（注2）の中で佐藤学氏は、

「教師の専門家としての学びと成長にとって何よりも重要なことは、教師は一人では学び成長しないということである。他の専門家と同様、教師が学び成長するためには専門家の学びの共同体が不可欠である」と述べ、1980年代から同僚性（collegiality）に対する関心が示され始めていたこと、学校改革において同僚性を構築することの必要性と優位性はもはや常識になっていることを指摘している。さらに、「教師は一人では成長しない。専門家として学び成長する教師は、モデルとなる先輩から学び、同僚の仲間と学び合い、後輩の成長を支援することで学び合って成長している。教師の専門家としての成長の質は、その教師が帰属している専門家共同体の質に依存していると言ってよいだろう。（中略）専門家として学び成長することを望むならば、教師は、自らの模範として、また学びと成長を支援してくれるメンターにふさわしい先輩教師との関係を築くべきであり、生涯にわたって共に学び成長し合う仲間の教師のネットワークを築くべきである」として、メンターにふさわしい先輩教師、同輩・後輩を支援しながら学び合うことに同僚性を意味づけ、その価値を指摘している。

油布佐和子氏は『教師の現在・教職の未来』（注3）において、Hargreaves, A.（注4）の指摘を用いて、「学校現場の協働性には二つ相対する形態がある。一つの形態は五つの特徴を持っている。① spontaneous = 教師それぞれに自発性があること。② voluntary = 共に一緒に働くうちに生じてくるもので、その実践は義務でもなければ強制でもない。③ development-oriented = 改善や発展を志向していること。④ pervasive across time and space = 教師相互のコミュニケーションが場所や時間を限定せずに十分に行われること。⑤ unpredictable = 協働した結果は必ずしも成果として表れないし、簡単に予期できるものではない」と、一方の形態について指摘している。

同僚性：collegiality の collegial は「同僚が平等に権限を共有する。」（ジーニアス英和辞典）という意味である。学校現場において平等の権限があるということは、校内の子供たちに対して、全教職員が日常的に同等に関わり、子供たちの成長に向き合うということを意味するものである。それは、「チームとしての学校」として考えるならば当然のことであろう。すなわち、この形態は、教職員の生産的な想いに支えられた「開かれた同僚性」と言えるのではないだろうか。

そして、「いま一つの形態は、『わざとらしい同僚性』（contrived collegiality）である。これは見かけは協働（collaboration）に似ているけれど、実際は異なる。Contrived collegiality は『教師の自発性から生まれたものではないこと、時には voluntary ではなく、そこへの帰属が義務化されること、発展志向ではなく、時間と空間の固

定化が行われること。そして、たいいていの場合、予期される outcome (成果) を前提としていること』を特徴としているからである。要するにこれは、教師自らの志向によって生まれたものではなく、管理者の関心から生まれたものなのである」と言っている。

佐藤氏が「1980年代から同僚性 (collegiality) に対する関心が示され始めていた」と言うように、学校における同僚性の重要性が問われ始めていたことを指摘している。また、油布氏は二つの相対する同僚性の在り方を指摘している。その明瞭な言説によって「同僚性」の包括するものを確認できた。つまり、同僚性には、いわゆる共生的で生産的な「開かれた」ものと、管理的で成果主義的な「わざとらしい」ものと、二つの側面の同僚性があるということである。

ところで、「協働性」と「同僚性」の違いについて確認しておきたい。協働とは、「協力して働くこと」(『広辞苑』第六版) という意味であり、ある組織の協働するさまを「協働性」という。そのことから本答申では「協働性」を用いているのであろうが、むしろ、学校現場 (年齢構成や経験年数、職責等が異なる教職員集団の教育活動) における協働は、他組織との違いを明瞭にする意図をもって「同僚性」を用いるのが望ましいのではないだろうか。

## 4.2 同僚性の空洞化

教師の仕事は実に多種多様で、多忙を極める職業であることは改めた論を俟たないところである。

「TALIS2013」(注5)によると、日本の教師の1週間当たりの勤務時間は、OECD 参加国中最長 (日本 53.9 時間、平均 38.3 時間) となっている。また、教師が指導 (授業) に使ったと回答した時間は、OECD 参加国と同程度 (日本 17.7 時間、平均 19.3 時間) である一方、課外活動 (スポーツ・文化活動) の指導時間が特に長い (日本 7.7 時間、平均 2.1 時間)。

教師は絶えず「忙しい」という状況にあることは現場にいるとよくわかる。忙しく動きまわっている教員や「忙しい」という言葉を連発する教師の姿は当たり前で、時間を持って余している教師をほとんど見かけないのが現場のありのままの様子である。

中学校、高等学校であれば、授業のない時間は教材研究や事務処理の時間にあてられ、放課後は部活動の指導かさまざまな会議となる。あるいは、個人指導があったり、時折家庭訪問などもあったりする。ひと段落してからは一部の家庭への連絡時間となる。気が付くと夜7時、8時を回っていることもざらである。

小学校は放課後の部活動がない分、中学校や高校に比べて放課後の時間が自由に使えると思われがちであるが、そ

んなことは一切ない。児童が学校にいる間は中高生以上に気の抜けない時間帯を過ごすため、日中の空き時間などはほとんど皆無である。そのため、教材研究や事務処理の仕事はすべて放課後に持ち越すことになる。もちろん会議や家庭との連絡にも時間を割かれる。

こうした状況の中、教師が忙しいのは当然のことと思ってきたので、その時はさして実感なく過ごしていたが、現場を離れて感ずることがいくつかある。

その一つは、教師が多忙と感じることに個々に差異があるということである。仕事量の多さに、教師の仕事は半ばエンドレスではないかという錯覚に陥ることもしばしばである。筆者が経験した勤務校でも例外ではなかった。しかし、量的に負担感のある仕事内容でも、それを負担と感じる教師とそうではない教師とがいる。その違いには手際の善し悪し、能力差などが垣間見られるのである。すなわち、工夫や改善を試み、質を高めようとする教師にとってはこうした量的な負担感は解消されるであろうが、困難な教師にとっては負担感が重くのしかかり、労働時間の長さだけが苦痛に感じられる。こうした多忙感によって意欲が削がれることにつながっているように思えるのである。

もう一つは、他の仕事に比べて教師の仕事は極めて特異であるということである。仕事内容に対して成果や結果が見えにくいというのはよく言われることであるが、不測の事態が常に起こり得るのが教育現場である。段取り通りにいかないことが生じたときの対応力と判断力を備えているか、それを消化できるだけの精神的なゆとりに似た心構えを備えているかが鍵である。

多忙化の現実、教職員のメンタルヘルスを脅かしている。その調査結果 (注6) を見ると、ストレスの要因 (ストレスが「常にある」の割合が高いもの) は、「生徒指導」「事務的な仕事」が各学校 (小学校・中学校・高等学校・特別支援学校) の上位を占める。これらの業務はどちらかという個人で対応する内容のものである。しかし、個人で解決することが不可能であると理解していても、個人で打開しようとする傾向にあるのが学校現場での教師の姿である。それは、とくに小・中学校において顕著であるが、学級担任という役割など、個人の成果に依存しがちな形態であることも拍車をかけている要因の一つである。こうして疲労感にさいなまれた挙句、日々の余裕を失っていく。

そのことは、さまざまな弊害を生むことになる。例えば、4.1 項で述べたように、「学びと成長を支援してくれるメンターにふさわしい先輩教師との関係を築くべき」という、佐藤氏が指摘する同僚性を構築する時間が奪われることになる可能性がある。むしろ、その機会が乏しくなったことによって、フォーマルな校外での研修や管理者が望むような研修が増えることにつながり、校内でつくるべき同僚性

の空洞化（「わざとらしい同僚性」）が進んでしまっているのではないだろうか。

多忙化の改善が図られ、教職員相互で支え合うという文化が根付いている教職員環境であれば、こうした同僚性の空洞化を防ごうとする力学が働くに違いない。しかし、多忙化の現実揺さぶられ、同僚性の空洞化に晒されている教職員関係においては、その再構築は困難なことであるかもしれない。

### 4.3 同僚性が求められるとき

「今は教師受難の時代です。こうした時代だからこそ現場教師の支え合い、教師のチームワークが必要になります」と諸富祥彦氏が言っている（注7）。これまでにないトータルな多忙感、求められる生徒指導の工夫、モンスターペアレントなどの保護者対応の難しさ、教師間の人間関係の難しさなど、まさしく受難の時代と言わざるを得ない。こうした状況下、諸富氏は教師のメンタルヘルスの観点から次のように言っている。

「教師の抱える悩みが、最初は子どもとの関係、保護者との関係などによって生み出されたものであったとしても、それだけで退職や休職に追い込まれるケースはそう多くはありません。退職や休職に追い込まれた教師は少なからず、その直接のきっかけとして、同僚や管理職との関係悪化及びそれによる教師集団での孤立を指摘します。（中略）教師は、一般企業の労働者と比べると、仕事や職業生活におけるストレスを相談できる相手がいる人の割合が、約半分です。一般企業の労働者の9割近くが『相談相手がいる』と答えたのに対し、教師のうち『相談できる相手がいる』と答えたのは、半数にも満たないのです」（注8）。

そして、「上司・同僚」に相談できる人がいると答えたのは、一般企業では6割以上であるのに対して、教師は14パーセントしかいないことを指摘し、さらに、「管理職や同僚に相談できる相手がいない」と感じている教師が約86パーセントもいる事実を強く取り上げているのである（注9）。

このことに続けて、「教師には、『学級経営の失敗をさらすのは恥である』といった意識が根強い人がいます。しかし、担任が問題を抱え込むと、保護者との関係の悪化など、二次的、三次的な問題が生じる可能性が高くなります。このような悪循環を防ぐために必要なのは、早期発見、早期対応であり、その意味でも教師には『上手に助けを求める力』＝『援助希求力』が求められます。それが、これからの教師に求められる『資質』であると考えられるのです」と諸富氏は言う（注10）。

教師のメンタルヘルスの観点からも、教師間で上手に助けを求められるような環境づくり、「開かれた同僚性」が

求められるということを諸富氏は指摘しているのである。

### 4.4 同僚性を備えるべき意味

社会や保護者などの変容によって、かつての子供に比べて子供の有り様は多くの課題を抱えている状況にある。そして、生活格差や学力格差などと言われるように、格差社会の歪みを背負っている子供たちが少なくない。

そのような中、学校内外で生じる子供たちの問題に対して、学級担任だけで解決を図ることが困難なことは事実である。それは、問題の複雑化であったり、教師の力量であったりと解決の困難さを一概に特定できるものではない。また、生じた問題を当該学年の教師たちが支援し、学校として問題を顕在化しながら取り組んでも困難さを極める事例も少なくない。そうした実態があるからこそ、専門スタッフや専門機関と連携をし、学校体制や機能の強化が求められるのであろう。本答申の「チームとしての学校」の理念がここにある。

広島市内の小学校において、次のような事例があった。それは、5年生の女子児童が夏休み明けから長期欠席となった事例であった。担任は、前向きで明るい児童だから長く欠席は続かないだろうと思っていた。しかし、欠席から3～4日となり、クラス内の様子、日頃のその子の学習態度や生活の様子を振り返るが原因が見つからない。家庭訪問を重ね、家庭との連携を密にするが登校に向けてなかなか明確な策が定まらない。10日が過ぎ、スクールカウンセラーの支援を仰ぎ、ようやく原因究明の糸口が見えてきた。その間にはクラスの授業に関わる他教師への相談も繰り返していたが、原因はクラス内の「いじめ」であったのだ。いじめ解決は完全なものではなかったが、欠席から20日ぐらいい経過し、女子児童はどうか登校し始めた。

この担任は、他の職業を経て教師となり、担任経験は3年目であった。何事にも前向きで、子供たちとの関わり方も良好であった。しかし、欠席やいじめの兆候らしきものをなかなか「見抜く」ことができていなかったのかもしれない。半ば一人で抱え込む指導が続いた後に学年の先生方に相談し、教頭への報告となる。そして、スクールカウンセラーの支援を仰いで原因究明の糸口をつかんでいくことになったということである。

こうしたことが日常的にあるわけではないが、子供の動きや変化は時として突発的であったり、段階的なものであったりする。どのようなことにも対応できるマルチな能力を備えるべきとは言わないが、絶えず子供たちに正確な関心を寄せ、子供の変化に気づき、さらにこれまでにない変化だと気づけるような複眼的な見抜く力を教師は持ち合わせなくてはならない。

そして、「報・連・相」（報告・連絡・相談）の徹底によっ

て、学年教員間で、全教職員間で支え合うということに発展していく。また、問題解決の過程で、専門スタッフ（学校カウンセラー）との連携を生かしていく。教職員の同僚性が求められ、育っていく局面であろう。

## 5. 開かれた同僚性に向けて

### 5.1 教職員集団の特徴に見る同僚性の差異

『教師の現在・教職の未来』（注11）に、2つの中学校の例を挙げ、教職員集団の特徴について考察を加えている油布氏の論考がある。

「A校は東京都下生徒数およそ680人、教員数30数人。比較的高収入層の住宅地域を校区としている。B校は地方の政令指定都市にあり、生徒数およそ450人、教員数25人前後の中規模校。校区はどちらかと言えば低収入層を多く抱えている。A校の教師集団の特徴は、管理職と一般教員との間に溝があり、日常的な関係においては同僚の学年集団が重要な意味を持っていた。しかしながら、学年集団においても教育上の議論はあまり行われないうし、他教師の教育行為に意見を述べたり、問題を投げかけたりするようなこともなかった。いわば教師は専門的無関心（他者の教育行為に口出しをしない）の態度をとりながら、その教師個人の責任で、独立した専門家として教育行為を行っているのである。このような教師集団のあり方にもかかわらず、A校がうまくいっているのは、教師それぞれが自分の役割を十分に心得ていて、個別教師の力が機能的・有機的に組み立てられ教育行為が遂行されているからにはほかならない。あるいは、個別教師の力量が十分にあり、個別教師の役割と能力が有効に発揮できるように、相互の役割が有機的に組織されている、と言い換えることもできるだろう。A校の教師はいわば組織化された集団と言えるのである。

これに対し、B校においては、位階制が存在しているにもかかわらず、集団のなかでは『職制』を感じさせないオープンな雰囲気があった。そして、職員室での絶え間ない『冗談』や『無駄話』が、ときとして『指導』の実際をめぐる話に移っていった。B校では、管理職も一般教師も一緒になって、生徒の指導にかかわり、日常的なやりとりを通じて生徒理解や互いの指導力を深め合っているのである」と紹介した後、協働の文化を形成するためのキー概念について触れていた。

それは職場での人間関係を示す概念である「相補性」と個と個の間で相互に余剰の情報を共有し、組織内に無駄を取り込むことの大切さを意味する「情報冗長性」の二つである。

「『相補性』と『情報冗長性』が重視される集団では、成員が余剰の情報を持ち合うことによって、相互に異なった視点からの有意義な問題に気づくことができ、そのことを

平等に交換することができるようになる」と、B校のような特徴をもつ集団が効率的な組織よりも望ましいとしながら、さらにその理由を次のように述べている。

「第一に、何よりも多様なあり方が肯定され存在する。さらにこうした包摂力と関連して、第二に、集団における不断の活性化が期待できるだろう。目的合理的に編成されたおおむね単機能な組織に比べれば、環境の変化に臨機応変に対応することが可能になり、すなわち、集団の底力が示されることになるからである。第三に、目的合理的に編成された組織のなかで『部分的』な関与を果たす個人のあり方に対し、個人が全体として丸ごと受け入れられる」。

どちらの学校も「良い学校」とされていたが、突発的な事象への対応や想定外の事象への対応を思うとき、B校のような協働性、同僚性をもつ学校の方が望ましいというのが理解できる。教師が、認め合い求め合う集団として、「やりがい」を感じあえる集団、相互啓発がなされるような教職員の集団でなければ学校全体の成長などあり得ないのである。

したがって、A校のような組織化された教職員集団は、4.1項で述べた「わざとらしい同僚性」によって形成されており、相補性と情報冗長性にあふれるB校の教職員集団は「開かれた同僚性」によって形成されているということが言えるのではないだろうか。

### 5.2 いじめ問題への対応に求められる同僚性の機能

平成7（1995）年、文部省（当時）は「いじめ対策緊急会議報告—いじめの問題の解決のために当面とるべき方策について」（注12）を各学校に通知した。前年、愛知県の中学男子生徒が自殺する事件が発生し、凄惨ないじめの実態が明らかとなったことが契機となったからである。1980年代からいじめ問題は社会問題化し、表面的には鎮静化したように見えていたが、実態はそうではなかった。

その後、「いじめ防止対策推進法」が平成25（2013）年9月に施行された。しかし、同法が施行されて3年が経過するが、法の見直しが論議されているということである。その原因は、「いじめと自殺の関係が問われた12件のうち少なくとも9件で、第三者委員会が、同法で求められている学校での情報共有が不十分であったと認定していることがわかった」（平成28（2016）年9月29日付朝日新聞）ということに端を発しているからである。同記事による、第三者委員会が「情報共有不足」を指摘した例は、以下の通りである。

2013年11月 福岡県太宰府市 高3男子

担任が生徒の大きな悩みについて副担任のみに報告

同月 相模原市

中2男子

教員は一人で問題を抱えていた

2014年1月 山形県天童市 中1女子

学校全体で共有し取り組むとの認識が各教員まで浸透せず

同月 長崎県新上五島町 中3男子

「いじめ防止対策委員会」が具体的な活動を行った形跡が認められない

7月 青森県八戸市 高2女子

情報共有不足で、組織的な対応に結び付けられなかった

9月 仙台市 中1男子

担任が「大丈夫」との生徒の返事で、管理職に報告せず

2015年3月 熊本市 中2女子

担任が広く支援や助力を求められる雰囲気があったか疑問

9月 福島県会津地方 高2女子

教員同士の情報共有不足※

11月 名古屋市 中1男子

ふざけ行為などが組織的に協議されたか形跡に乏しい

※第三者委員会の報告書が概要のみ公表のため、県教委に確認

法施行後、いじめによる自殺と疑われたケースは3年間で少なくとも20件あり、小学校4年生から高校3年生までの20人が亡くなっているということである（同記事）。いじめが原因で自殺まで及ぶという悲惨な出来事であるが、そのほとんどがいじめの兆候に気付かず、あるいは、気付いていたが解決に向けての手立てが講じられなかった。そして、教職員間での情報共有不足で自殺を防げなかったということである。

4.4項で述べた事例などにおいてもそうであったように、教師はとくに生徒指導面において一人で問題を抱え込み、個人で解決しようとする自負があって報告をしないことがある。加えて、4.3項で諸富氏が指摘するように、「失敗をさらすのは恥である」という自らの指導力のなさを露呈したくないために報告を怠る場合もある。クラスで問題が生じ、そのことを同僚に打ち明けられる環境が整っていれば生徒や児童の自殺を防ぐことにつながったであろう。

各地でいじめに絡む自殺問題が発生したとき、教師はわが教職員集団の在り方を省察し、改善へのストーリーを描いたのであるか。

油布氏が言う、「相補性」と「情報冗長性」が重視される集団のような、言わば「開かれた同僚性」を形成する教職員集団であれば、校内外で生起する突発的な事象への対応や想定外の事象への対応がよりの確になり得たのではないだろうか。

本答申の「チームとしての学校」の理念やマネジメント機能のみによって、果たしていじめ問題への対応がスムー

ズになされることになるであろうか。いささか疑問の余地がある。

### 5.3 開かれた同僚性形成の一助として

5.1項におけるB校のような具体的な例であるが、筆者がかつて勤務した新設間もない小学校で、いわゆる「飲みニケーション」にも匹敵するような「おやつテーブル」と呼ばれる場が職員室内にあった。それが教職員間の有意義なコミュニケーションの場となって、相互啓発の機能を果たしていたことを思い出す。

その小学校は、平成15（2003）年、1年次からの順次募集という形で開校したので、教職員も順次増えていった。ほとんどの小・中学校の職員室は学年団単位としての配置であるが、この小学校も例外ではない。しかも、一つの「テーブル」に1学年（6人ほど）が着席する独特の机を設置していた。ある日、冷蔵庫と流し台に近い一つの空きテーブルに、放課後の限られた時間、教職員が集うようになった。しかも、甘いものを持ち寄って。いつしかこのテーブルが「おやつテーブル」と呼ばれるようになった。

誰がリードするわけではないが、時折管理職も加わって自然とミーティングが始まる。「A君のことなんですが…」「このプリントなんですが…」「この考え方なんですが…」「実は…」と、会話の内容は多岐に及ぶが、軽食の甘さとコーヒーの酸味が気分を和らげるのか、リラックスした雰囲気での話が弾む。

開校から数年、新しいことの準備と展開、試行錯誤のなかで教職員は不安と緊張の連続であったはずだ。合意形成を図るためには教職員間の連携とコミュニケーションが必要であると理解しているが、なかなかそのチャンスを作れない。「学級王国」という言葉があるように、時には閉鎖的になる恐れや、心理的に硬直化する危険性を表裏の関係として教師は抱えている。4.1項で油布氏が指摘する、教師の教育活動を疎外する要因としての機能の側面が否めない。

安堵感をもって自由に話した「おやつテーブル」には、真剣になって向き合う教職員の姿があった。若手教師がベテラン教師に学ぼうとし、ベテラン教師は若手教師の新鮮なアイデアに目を見張る。学級経営上のヒントを得た教師、悩みを打ち明けて自信を回復した教師もいたに違いない。そして、「おやつテーブル」は、教職員間の意思疎通を図る機能を有していたと言える。

6年後、職員室が予定通り埋まり、自ずと「おやつテーブル」はなくなった。確証はないが、そのとき教職員は開校間もない小学校の基盤づくりに、このテーブルが一役買っていたということを実感したはずである。放課後のわずかな時間の「おやつテーブル」というシンプルで他愛の

ない場であるが、教職員間の「開かれた同僚性」を育む場であったのかもしれない。

教職員相互が話し合い、感じ合う機会が乏しければ学校が追求するビジョンを共有することはかなり難しい。そのために校内研修や会議などが設定されるが、いわゆるインフォーマルな会議や会話こそ、実は校内において多大な影響力を持つものである。

そういう意味において、フォーマルな会議等に加えて「情報冗長性」に富んだインフォーマルな会議等の設定をすることも、「開かれた同僚性」を構築することになるのではないだろうか。

## 6. まとめ

「教職員一人一人が自らの専門性を発揮するとともに、学校のマネジメント性を強化し、教職員が組織として教育活動に取り組む体制を創り上げ、必要な指導体制を整備することが必要である。その上で、生徒指導や特別支援教育等の充実を図るために、学校や教員が心理や福祉等の専門スタッフや専門機関と連携・分担する体制を整備し、学校機能を強化していくこと」(本答申)に基づいて、「チームとしての学校」の実現のためには教職員の同僚性の構築が必要であることについて述べた。

教職員集団にとって「必要な整備体制を整備する」とは何かということを変更して考えると、一つは、校内における教職員のチームの構築である。それは、「同僚性」という教職員が支え合う校内における重要な基盤づくりである。

いじめ問題に見られるような教師の揺らぎ、つまり、自分の指導力不足の露呈を嫌うがために報告を怠るような、保守的で閉ざされた関係性であってはならない。「自分は自分であり、他人への干渉はしない」といった相互啓発に乏しい関係ではチーム形成はなしえない。「わざとらしい同僚性」であってはならないのである。企業論理で効率性だけにフォーカスされる組織であれば専門的無関心でも構わないであろうが、学校は教育の場であり、子供たちの育成が教職員の任務である。教職員一人ひとりの専門性を高め、教職員相互が支え合い、学び合い、情報冗長性に富むような「開かれた同僚性」の構築が求められるのである。

もう一つは、教職員と専門スタッフや専門機関との連携というチームの構築である。さまざまな問題解決において、教職員だけでは限界があり、広義の同僚性が必須であることを認めなくてはならない。そして、異なる意見や立場の人を迎えるというスタンスは、教職員が知見を広めたり、子供たちにその様子を見せたりするという点において非常に効果的である。

しかし、多くの教職員はこうした連携には受動的である。新しい見方や考え方には抵抗感を示しがちである。だから

こそ、校内における「開かれた同僚性」の構築が重要になるのである。このような教職員のチームの構築が、外部の専門スタッフや専門機関との連携というチーム構成における融和性を図る上において必要な整備なのである。

学校現場において日々生じる問題に効率的に対処するのみであれば、「チームとしての学校」のマネジメント性は機能するであろう。しかし、教育という営みにおいて、子供たちのリアルな成長に向き合うことに対しては、それは機能しないであろう。むしろ、「チームとしての学校」のマネジメント機能の強化(校長以下、管理職のマネジメント強化)は、教職員の多忙化に拍車をかけるだけになってしまうのではないだろうか。

## 注

- (1) 9月21日、中央教育審議会、「今後の地方教育行政の在り方について」答申。
  - (2) 佐藤学『専門家としての教師を育てる』119頁～121頁、岩波書店、2015年。
  - (3) 油布佐和子「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『シリーズ子どもと教育の社会学 教師の現在・教師の未来』) 66頁～67頁、教育出版、2005年。
  - (4) Hargreaves, A. (ハーグリーブス, アンディ) 現在、ボストン大学教育学部教授
  - (5) Teaching and Learning International Survey : 国際教員指導環境調査・平成25(2013)年調査結果
  - (6) 「教職員のストレス要因」(「平成24年度教職員のメンタルヘルスに関する調査」文部科学省委託調査)
- ◆ストレスが「常にある」と回答した割合が高いもの(学校別)

### ○小学校

- |               |                  |
|---------------|------------------|
| 1. 生徒指導 15.0% | 2. 事務的な仕事 14.4%  |
| 3. 学習指導 13.5% | 4. 保護者への対応 13.5% |
| 5. 業務の質 11.9% |                  |

### ○中学校

- |                  |                |
|------------------|----------------|
| 1. 生徒指導 20.8%    | 2. 部活動指導 14.7% |
| 3. 事務的な仕事 13.6%  | 4. 業務の質 12.8%  |
| 5. 保護者への対応 11.6% | 6. 学習指導 11.1%  |

### ○高等学校

- |                 |                |
|-----------------|----------------|
| 1. 生徒指導 15.3%   | 2. 学習指導 12.4%  |
| 3. 事務的な仕事 12.0% | 4. 部活動指導 10.4% |
| 5. 業務の質 10.2%   |                |

### ○特別支援学校

- |                   |                  |
|-------------------|------------------|
| 1. 業務の質 14.0%     | 2. 事務的な仕事 14.7%  |
| 3. 学習指導 11.0%     | 4. 保護者への対応 10.8% |
| 5. 同僚との人間関係 10.3% |                  |



- (7) 諸富祥彦『教師の資質』72頁, 朝日新書, 2013年。
- (8) 同書, 75頁～76頁。
- (9) 同書, 76頁。
- (10) 同書, 82頁。
- (11) 油布, 前掲注(3)論文, 56頁～65頁
- (12) 3月13日, 文部省(当時)が全国の学校に通知。
- (5) 佐藤学他編『岩波講座 教育 変革への展望1 教育の再定義』岩波書店, 2016年。
- (6) 田近洵一『現代国語教育史研究』富山房インターナショナル, 2013年。
- (7) 永井聖二, 古賀正義編『教師という仕事=ワーク』学文社, 2007年。
- (8) 日本児童教育振興財団編『学校教育の戦後70年史』小学館, 2016年。
- (9) 藤岡完治『関わることへの意志』国土社, 2001年。
- (10) 耳塚寛明編『教育格差の社会学』有斐閣アルマ, 2014年。
- (11) 諸富祥彦『教師の資質』朝日新書, 2013年。
- (12) 油布佐和子編『シリーズ子どもと教育の社会学 教師の現在・教師の未来』教育出版, 2005年。

## 文 献

- (1) 秋田喜代美, 佐藤学編『新しい時代の教職入門』有斐閣アルマ, 2015年。
- (2) 教師教育ネットワーク『教師教育』さくら社, 2015年。
- (3) 佐藤学『教師花伝書』小学館, 2009年。
- (4) 佐藤学『専門家として教師を育てる』岩波書店, 2013年。

