

「チーム学校」における教員の役割の考察

—教育と福祉の連携に視点を置いて—

臧 俐*

(受付 2020 年 7 月 11 日)

(受理 2020 年 9 月 18 日)

A study on the role of teachers in "the School Teachers Team"
from the perspective of cooperation between education and welfare

by
Li ZANG*

Abstract

"The school teachers team" which was born to solve the complicated and diversified school education problem and the busyness of the teacher is trying to solve these problems by cooperation between the teacher and other specialized staff, and slimming down the role of the teacher. However, there is a problem in the cooperation of the teacher and other specialized staff, and slimming down the role of the teacher is extremely difficult when thinking about aiming at the educational goal of "completion of the character". In this study, after analyzing the issues that emerged from the study using the cooperation between education and welfare as a case study, it was concluded that the "facilitator" and "coordinator" expected by the UNESCO recommendation should be considered as the role of teachers in "the school teachers team".

Keywords : "The school teachers team", Report of the Central Council for Education,
Cooperation between education and welfare, Role of teachers

1. 研究の視点

近年、社会状況の変化に伴い、貧困、いじめ、不登校、特別支援など子どもに関する変化や、学校・教員を取り巻く課題の多様化・複雑化が進んでいる。従来の教員中心だけによるこれらへの対応はもはや難しくなっている。そのため、2015 年に中教審答申『「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「チーム学校答申」という。また文中の「チームとしての学校」は、以下「チーム学校」という）が打ち出され、教員は心理・福祉などの専門スタッフと連携することにより多様化する学校の課題に対応していくことが提案された。それ以来、「チーム学校」は様々な形で推進されてきている。

一方、「チーム学校」に関する研究を概観すると、①「チーム学校」政策そのものの分析や政策の可能性と課題の分析および「中教審答申」の枠内での論考などのもの（黒川直秀 2017、溝部ちづ子 2018・2019、竹内健太 2020）；②「チーム学校」に関する研究動向の研究（谷川至孝・鈴木麻里子・平阪美穂 2017、洪承載 2019）；③「チーム

学校」における諸マネジメントの研究（鈴木樹・稲川英嗣・梨本加菜 2018、白岩博明 2018、今井文俊 2019）；④その他、「チーム学校」に関する実践的研究や地域との連携・協働の可能性や課題などの諸研究（前田洋一・猪尻マサヨ 2016、金山元春 2019）などが存在している。また、教育と福祉の関連に関する研究については、子どもの貧困対策と学校の役割に焦点を当てる研究（末富芳 2016）、教育における福祉機能の研究（高石啓人 2017）、教育と福祉の協働に関する研究（笹澤恵 2017、小川正人 2017）などが存在している。管見に限り、教育・福祉と「チーム学校」の関連に注目し、さらに教育・福祉の連携の中で特に教員という教育の専門家としての役割に焦点を当て、その教員が果たすべき役割を明確化し考察するものはまだ見かけていない。

教育と福祉は専門分野が別であるため、その連携は成果がある一方、多くの課題も指摘されている（溝部ちづ子、2018）¹⁾。特に、「連携のあり方」や「教員の専門性の明確化」などがあげられている。だが、学校課題の解決のためには連携が必要である。そんな中で、教員は一体どんな役割を果たすべきなのであろうか。連携が大前

*東海大学短期大学部

提とされる「チーム学校」における教員の役割を再度検討する必要があると思われる。

本研究は、学校と教員を取り巻く状況変化と「チーム学校」の誕生背景、そして、チーム学校答申の意図する教員の役割を明確にして、教育と福祉の連携上の課題を分析することにより、「チーム学校」における教員の役割を考察する。なお、本研究は文献研究である。

2. 「チーム学校」の誕生と教員に期待される役割

〈2・1〉 学校と教員を取り巻く状況変化と「チーム学校」の誕生

学校と教員を取り巻く状況が大きく変化している。

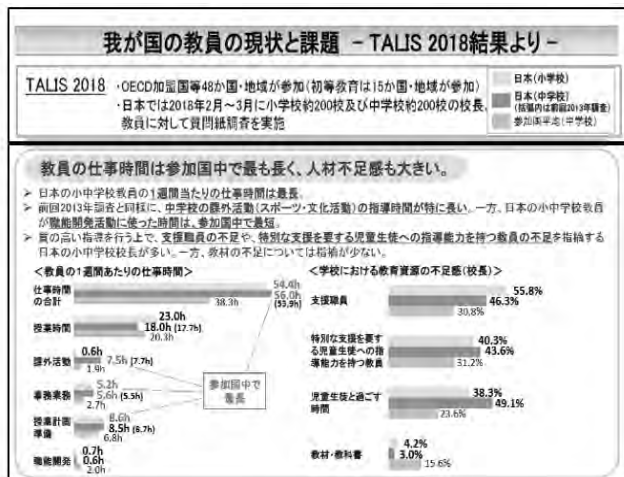
まず、学校教育問題の複雑化と多様化が進展している。不登校児童生徒数だけを見ても、平成 5 年から平成 25 年の 20 年の間に倍増していることが分かる。児童生徒総数に占める不登校の子どもの割合が、小学校は 0.17%から 0.36%へと 2.1 倍、中学校は 1.24%から 2.69%へと 2.2 倍上昇している（文科省「平成 25 年児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」）。この割合は平成 30 年になると、小学校は 0.70%へ、中学校は 3.65%へと更に増加している（文科省「平成 30 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」）。不登校状態の変化を見ると、1970 年代～ 1980 年代前半は、「何らかの精神的な疾患や心身症ととらえられる傾向が強かった」といわれる「神経症的不登校」だったが、1980 年代後半～ 1990 年代半ばは、「悩んでいることや苦しんでいることが周囲にもはっきりと伝わるような状態ではない」パターンになり、2000 年代に入ると、「方向喪失型の不登校」に変わったと香川克（2012）²⁾ がその変化を指摘している。また、原田直樹ら（2011）の調査からは、不登校は「家庭や保護者が要因であるもの」「本人の無気力によるもの」「いじめや友達関係によるもの」「本人の学力不振によるもの」「教員とのトラブルによるもの」³⁾ とその複雑化と多様化が分かった。

また、子どもの貧困問題も深刻化している。厚生労働省(2017)『平成 28 年国民生活基礎調査 結果の概況』によると、1985 年から 2015 年までの子どもの相対的貧困率は 10.9%から 13.9%まで上がっている⁴⁾。貧困の具体像について、東京都福祉保健局の「子供の生活実態調査の結果について」（2016 年度）⁵⁾ は以下の実情を明かしている。一般家庭と比較した貧困家庭の現状について、例えば、「子どもの所有物の欠如」（持ちたいが、持てない小 5 年生の貧困家庭（貧困層）と一般家庭（一般層）の比較、以下同）をみると、自分だけの本（教科書などを除く）：貧困層 13.4%、一般層 5.8%；子供部屋（兄弟と使っている場合も含む）：貧困層 35.3%、一般層 21.2%；自分専用の勉強机：貧困層 26.9%、一般層 14.8%；となっている。その他、いじめ、非行、児童虐待、保護者対応、発達障害など、様々な課題や問題がある。

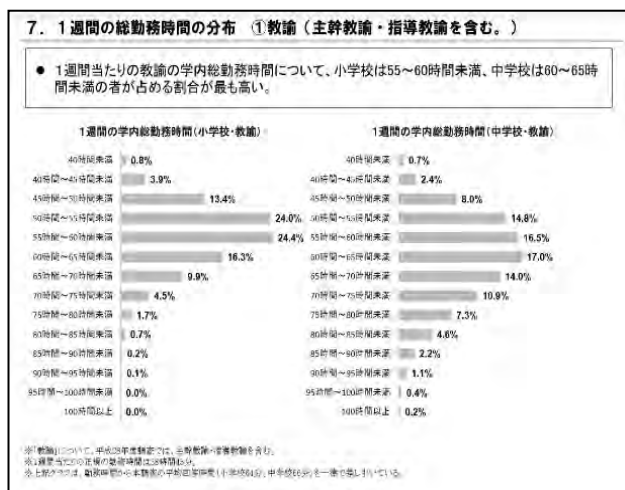
また、新学習指導要領の実施で始まる新教育課程は、21 世紀に求められる資質能力を子どもたちに育むことを求めている。これらは、「知識・技能」「思考力、判断力、表現力」「学びに向かう力、人間性」などの資質能力の育成というレベルアップ、知識の量を減らさず質の高い理解を図る「主体的・対話的で深い学び」の登場（アクティブラーニングなどの指導方法の見直しや授業改善）、授業時間数の増加、外国語の教科化（小学校）、並びに道德教育、理数教育、プログラミング教育などの強化、さらに、カリキュラム・マネジメントの確立、社会に開かれた教育課程の実現など、盛り沢山の内容となっている。

これらのことは、教員の仕事を更に大きくし、仕事内容を更に複雑多様化させることになる。これらの様々な問題に対応せざるを得ないため、日本の教員は世界で最も忙しい教員と言われるようになっていく。OECD「国際教員指導環境調査 2018」の結果（図表 1）⁶⁾ から、日本の教員の長時間勤務と学校における人材資源の不足の実態が分かる。教員の長時間勤務について見てみると、1 週間の仕事時間は小学校が 54.4 時間、中学校が 56.0 時間で、ともに参加国平均の 38.3 時間より長い。学校における人材資源の不足については、「支援職員」の不足を感じる校長は、小学校が 55.8%、中学校が 46.3%であり、参加国平均の 30.8%より遥かに多い。さらに、「特別な支援を要する児童生徒への指導能力を持つ教員」の不足を感じる校長は、小学校が 40.3%、中学校が 43.6%で、これも参加国平均の 31.2%より高い。

一方、日本国内の調査（文部科学省「教員勤務実態調査（平成 28 年度）」）（図表 2）⁷⁾ から、小学校教員の 99.1%、中学校教員の 99.4%が 1 週間の正規勤務時間（38 時間 45 分、パーセントの数字は図表 2 に基づき筆者が算出）以上に勤務している現実が分かる。その要因分析に、小川正人は、欧米社会の「学習（教科）指導は学校が中心に行い、社会規範などは各家庭や地域社会が担う」状態と異なって、日本社会では、学校の教員が教科の授業以外に教育相談、生徒指導、課外活動、校務分担、職員会議など多岐にわたることを行わなければならない；特に、学級活動、学校行事、部活動などのような集団活動を通じての生徒指導や社会規範の育成が教員に課せられているとの指摘⁸⁾ をしている。また、そのような教員の仕事を分担する職員スタッフも少ないとの指摘をしている。教職員総数に占める教員以外のスタッフの割合は、米国 44%、英国 49%に対して、日本は、ただの 18%しかない⁹⁾。教員は、新指導要領の実施にともなう職務内容の増加、学校問題、貧困問題、特別支援教育への対応、児童・生徒の心理・福祉面の支援、保護者対応、学校外での生徒指導などで日々多忙に追われているのが現状である。実際に「教員が行う仕事が多すぎる」と感じる日本の教員が 92%もいるとの調査結果も出ている（文科省委託の「教員勤務実態調査」（H18））。



図表 1：国立教育政策研究所「教員環境の国際比較」より



図表 2：文部科学省「教員勤務実態調査(平成28年度)(確定値)について」より

このような中で、チーム学校答申は、「子供を取り巻く状況の変化や複雑化・困難化した課題に向き合うため、教職員に加え、多様な背景を有する人材が各々の専門性に応じて、学校運営に参画することにより、学校の教育力・組織力を、より効果的に高めていくことがこれからの時代には不可欠である。」とすると同時に、「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…本当の意味での『生きる力』の定着へとつながるとも明言している¹⁰⁾。

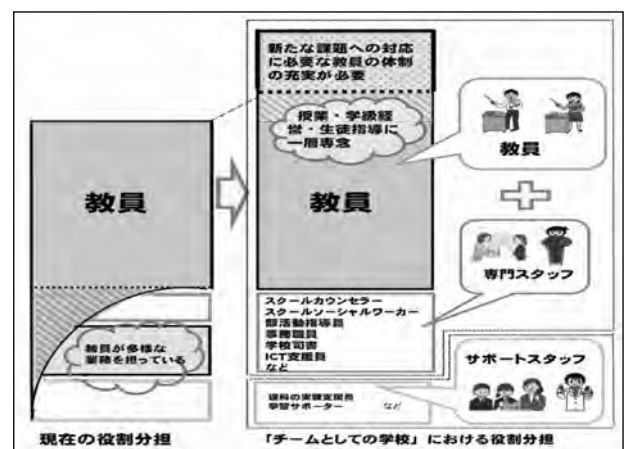
学校と教員を取り巻く状況変化は、「チーム学校」誕生の背景と要因になったわけである。このように複雑化・多様化している学校教育の場での諸課題・問題に対する確かな対応、これらを担当する教員の仕事量の低減と労働環境の改善などが「チーム学校」のねらいとなっている。「チーム学校」は、教職員や学校内の多様な人材がそれぞれの専門性を生かし、様々な専門性を持つスタッフ

と有機的に結び付き、協働しながら問題の解決に向かうことを求めている。

〈2・2〉 チーム学校答申が期待する教員の役割と教員役割のスリム化

「チーム学校」は、正式には「チームとしての学校」というが、「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家や専門機関と連携・分担する体制」¹¹⁾である。また、「チーム学校」は「文部科学省が初等中等教育の学校現場において推進しようとする新たな学校組織の在り方を指し、具体的には学校における多様な課題や教員の負担増に対応するために、教員に加えて、事務職員やスクールカウンセラー等の専門スタッフがそれぞれの専門性を活用し、従来教員が中心となって担ってきた業務や課題について、分担又は連携・協力しながら組織的に対応する体制をいう」¹²⁾とされている。

この前提の下で、チーム学校答申は「チーム学校」のことを次のように解釈している。「多様な背景を有する人材が各々の専門性に応じて、学校運営に参画することにより、学校の教育力・組織力をより効果的に高めていく」体制である。また、「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」である¹³⁾。整理すれば、「チーム学校」の趣旨は、①教員以外の多様な専門スタッフが責任を伴って学校に参画し役割の分担・連携を行う、②教員は自分の専門である教科指導・学習指導・生徒指導等に注力できるようにするということである。図3からも、チーム学校答申に期待されている教員の役割は、「教科指導・学習指導」と「生徒指導」(授業、学級経営、生徒指導)のみになったということが明らかである(図3)。つまり、教員の役割は、縮小されスリム化が目指されている。



図表3:「チーム学校」による教員の役割分担の転換(チーム学校答申 p.26 を引用)

一方、連携を求める多様な専門スタッフの範囲をチーム学校答申では、①心理や福祉に関する専門スタッフ(スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー)；②授業等において教員を支援する専門スタッフ (ICT 支援員、学校司書、英語指導を行う外部人材と外国語指導助手 (ALT) 等、補習など学校における教育活動を充実させるためのサポートスタッフ)；③部活動に関する専門スタッフ (部活動指導員)；④特別支援教育に関する専門スタッフ (医療的ケアを行う看護師等、特別支援教育支援員、言語聴覚士 (ST)、作業療法士 (OT)、理学療法士 (PT) 等の外部専門家、就職支援コーディネーター) だとしている¹⁴⁾。本論では、以下、上記①に関連する教育と福祉の連携を例に考察を進めていく。

3. 教育と福祉の連携から見る「チーム学校」の課題

〈3・1〉 教育と福祉の連携の動き

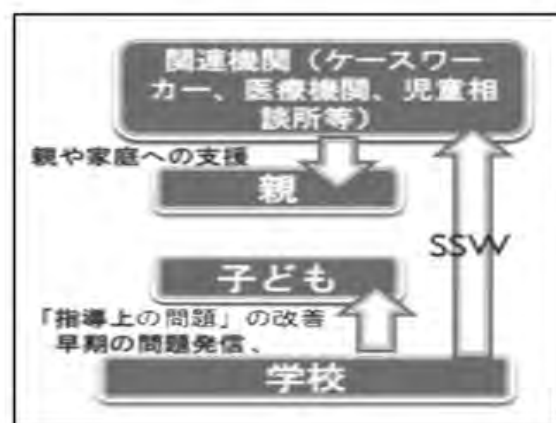
子どもをめぐる様々な状況が深刻化する中で、2008 年度から文部科学省はスクールソーシャルワークを導入し、「スクールソーシャルワーカー活用事業」を開始した。もともと 1900 年代の初めにアメリカの貧困地区における社会事業の一つとして誕生したスクールソーシャルワークは、アメリカで 1913 年に学校制度として正式に採用され、訪問教師としての活動が始まったのである¹⁵⁾。日本では、いじめや不登校などといった従来の問題行動だけでなく、発達障害や、虐待、家庭の貧困など、福祉的な視点を必要とする問題に包括的に対応している。

また、子どもの貧困が深刻化している中で、2013 年の「子どもの貧困対策法」の制定¹⁶⁾以降、子どもの貧困は大いに注目され、翌 2014 年に閣議決定により「子供の貧困対策に関する大綱」が成立した(2014 年 8 月 29 日)。これらの貧困対策の特徴の 1 つは、学校が問題解決の先端に立たされ、重要な役割を果たさなければならないことであった。即ち、学校は、子どもの貧困対策のプラットフォームとして位置づけられたのである(「子供の貧困対策に関する大綱」)。特に、「子供の貧困対策に関する大綱」では、貧困対策における 4 つの支援(教育支援、生活支援、保護者への就労支援、経済的支援)の中で、学校が関わる「教育支援」が一番目に置かれている。そのことが学校の役割の重要性を伝えている。

その後、2015 年に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」が打ち出され、「チーム学校」は、最終的に、2016 年 5 月に「チーム学校運営の推進等に関する法律案」として、自民党の福井照衆院議員(元文科副大臣)らによって衆議院に提出された。

「教育と福祉」の連携をいう時の「チーム学校」とは、具体的には「家庭支援を担当するスクールソーシャルワーカー (SSW) と指導の専門家としての教員との役割分担と協働による問題解決を意図するものである」(図表

4) と末富が説明している¹⁷⁾。チーム学校答申では、スクールソーシャルワーカー (SSW) のことを「福祉の専門家」とし、「問題を抱える児童生徒が置かれた環境への働きかけや関係機関とのネットワークの構築、連携・調整、学校内におけるチーム体制の構築・支援などの役割を果たす」と¹⁸⁾説明している。実際の形としては、教育委員会に配置され、学校へ派遣される「派遣型」や、学校などに直接に配置される「配置型」などが挙げられている。実際にスクールソーシャルワーカーとして配置された者の有する資格をみると、社会福祉士は 47.0%、教員免許保持者は 36.1%、精神保健福祉士は 25.1%となっている¹⁹⁾。2014 年度に自治体が国の補助を受けて配置しているスクールソーシャルワーカーは、全国でおよそ 1000 人である。政府は人員を大いに増やす方針で、貧困や虐待、発達障害などへの対応も含めた新たな活用方法を示している²⁰⁾。



図表4: 末富芳論文より引用

〈3・2〉 教育と福祉の連携の課題

このように、教育と福祉の連携は、大いに注目され重要視されはているが、その連携には課題も残っている。

まず、教育と福祉の志向性問題について見てみる。教育も福祉もすべての人の幸せを保障するのが大前提である。だが、異なる分野にある立場から、それぞれの関わり方には違いが見られる。まず、「均等に応じる」か「個々のニーズに応じる」かの関わり方である。「日本国憲法」の教育に関する部分は「すべて国民は、…その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負う。」(第 26 条第 2 項)と記している。それに関連して、「学校教育法」は「保護者は、…子に九年の普通教育を受けさせる義務を負う。」と応じている。つまり、教育は、すべての子どもを対象に均等的に対応することを志向している。一方、「社会福祉法」は、「福祉サービスは、個人の尊厳の保持を旨とし、…福祉サービスの利用者が…自立した日常生活を営むことができるように支援するもの」(第 1 章第 3 条「福祉サービスの基本的理念」)、「社会福祉を目的とする事業を経営する者は、その提供する多様な福祉サービスにつ

いて、利用者の意向を十分に尊重し、…創意工夫を行いつつ、これを総合的に提供することができるようにその事業の実施に努めなければならない。」(第1章第5条「福祉サービスの提供の原則」)としている。言い換えれば、福祉は、「利用者の意向」などの「個々のニーズ」への対応と支援を志向している。このような関わり方の違いから、教育と福祉の目指すものの違いも見られる。教育は、「人格の完成」を目指し、「必要な資質を備え」「心身ともに健康な国民の育成」を期している(「教育基本法」第1条)が、福祉は、「すべて児童は、ひとしくその生活を保障され、愛護されなければならない。」としている(「児童福祉法」第1章第1節「児童福祉保障の原理」)。さらに、「教育」は、あくまでも「学校と教育の範囲」の中で子どもを支援し、子どもへの関わり方を模索するのに対して、「福祉」は、「対象者の生活全体」に介入して支援することが趣旨とされているとの指摘²¹⁾もある。

次に、教育と福祉に携わる専門職の職務観の問題について見てみる。「人格の完成」という教育基本法で掲げた教育の大前提の下で、教師(日本の教師)は、「狭義の教科指導以外に、…学校生活全般にわたって、児童生徒一人ひとりの人格的成長を目指す『指導』を本務としている²²⁾。教師は、子どもの「個人の人格的成長」と「心身ともに健康な国民の育成」という社会への寄与を同時に請け負っているため、児童生徒を見極め、いかに努力させ、平等に力をつけさせるかが職務だと思っている。一方、福祉のソーシャルワーカーは、「生活の課題に取り組みウェルビーイングを高めるよう、人々やさまざまな構造に働きかける」(日本社会福祉士会 2015)²³⁾とその職務が定義されている。

その他の課題として、小川正人(2017)は、「学校の組織的構造」「教員の意識」「教員と他専門スタッフとの間の地位・身分・勤務形態・権限等の『非対称性』」「学級担任制に伴う閉じられた学級経営」「教員の『わが学級』意識」「SC、SSWer 等の他専門スタッフが学校組織全体への関与を期待されず」などを挙げている²⁴⁾。その他、溝部(2018)は、「学校マネジメントに関する課題」「業務改善・勤務時間の適正化に関する課題」「人材育成・人材確保に関する課題」「経費・予算に関する課題」などを挙げている²⁵⁾。

「志向性の違い」から「教育と福祉の溝」へと発展した考え²⁶⁾もあるように、上記で見てきた両職種のそれぞれの違いの存在は否定できない。

このように、両者の連携への課題としては、教育と福祉の志向性問題に係る「均等に応じる」を趣旨とする「教育」と「個々のニーズ」への対応と支援を趣旨とする「福祉」の認識の共有、専門職としての価値観の問題に係る「平等に力をつけさせる」「教育」と「ウェルビーイングを高める」「福祉」の相互理解などが挙げられる。

〈3・3〉 教育と福祉の連携の方向性

教育と福祉の連携は、様々な課題を抱えながらも、連

携の方向性が模索されてきている。例えば 2016 年に明らかにされた、「スクールソーシャルワーカー」の仕事は「生活の課題に取り組み、ウェルビーイングを高める」という定義なども、教育と福祉の連携で教員以外の他の専門スタッフの役割を考える際の一つのヒントであると考えられる。

文科省の学校等における児童虐待防止に向けた取組に関する調査研究会議の「報告書」(「学校等における児童虐待防止に向けた取組について」2016 年 5 月、以下「報告書」という)は、スクールソーシャルワークという仕事について、「従来の施策と異なる」ことを強調し、次のように定義している。第一に、「児童生徒との関係性」から言うと、スクールソーシャルワークは、これまでの「無力あるいは非力な子どもを指導・教育する」対応から、「人間尊重の理念」下に、児童生徒、あるいは保護者、学校関係者との協働によって問題解決が図られる(下線は筆者)。そのために、「問題解決を代行する者ではなく、児童生徒の可能性を引き出し、自らの力によって解決できるように条件作りに参加する」姿勢をとるべきである。第二に、問題の捉え方から見ると、「問題を個人の病理としてとらえるのではなく、人から社会システム、さらには自然までも含む『環境との不適合状態』としてとらえる。ゆえに、対応としては、『個人が不適合状態に対処できるように力量を高めるように支援する』、あるいは『環境が個人のニーズに応えることができるように調整をする』という、『個人と環境の双方に働きかける』という特徴を有する。環境に働きかけるプロセスにおいては、連携、仲介、調整などの機能が不可欠であり、それらの機能を発揮することがソーシャルワーカーの特性であり、役割でもある。」と述べている。²⁷⁾

このようなスクールソーシャルワーカーの「協働」「条件作りへの参加」「支援、調整」「連携、仲介」などの役割の明確化は、「チーム学校」における教員が各職種と連携する時の方向性を示したのではないかと思われる。

4. 「チーム学校」における教員の役割の再考

〈4・1〉 日本型学校教育における教員の役割の検討

欧米諸国の教育と違って、日本型学校教育は、「学習(教科)指導以外に、集団の生活・活動(学級活動、学校行事、クラブ・部活動等)に係る生徒指導を通じて社会規範の育成も強く期待される」ものである²⁸⁾。つまり、日本型学校教育における教員の役割は、子どもの全人格の形成のためのすべてに尽くすことである。この「日本型学校教育」に関しては、賛否両論が続いているが、「チーム学校」により、教員の役割のスリム化を訴える文科省は、日本型学校教育を「我が国の学校教育の現状に目を向けると、…子供たちの知・徳・体を一体で育む『日本型学校教育』とそれを支える明治以来 150 年に及ぶ教科教育等に関する蓄積は、全体としては着実に成果を挙げてきています」と称賛もしている。²⁹⁾

教育基本法の教育の目的から見ても、教員の役割は、あらゆる活動を通して子どもの「人格の完成」を図ることだと分かる。決して「チーム学校」に明記した「授業、学級経営、生徒指導」のみを通してできることではない。学校問題の多様化と教員の多忙化が進む中で、教員と各専門スタッフの連携による「チーム学校」の必要性がある一方で、企業経営のような単純な役割分担の考え方は、決して子どもの「人格の完成」が図れるものではない。

教員は、多忙化の中ではありながら、自らの役割を自覚し、「チーム学校」による自らの「役割のスリム化」(部活動指導員の導入、登下校の安全指導や給食などからの解放 etc.)には必ず賛成するわけでもない。「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・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(答申素案)」に関する意見募集の結果(平成31年1月、以下は「意見募集の結果」という)は次のような教員たちの本音を明確に示している。³⁰⁾

「部活動があることで生徒指導がうまく回っている学校もある。部活動の教育効果は高く、部活動を減らすのであればその他の活動によりその効果を埋める必要があるが、それを教科指導や学級経営で取り戻すなら、部活動の負担を減らしても教師の負担はむしろ増えるのではないか。」「登下校に関する対応や児童生徒の補導対応については、教育上の効果があるとともに、保護者・地域からの信頼を得るために重要であり削減が難しい。」「給食や清掃の時間は、たしかに外部人材に任せることも可能だが、生徒指導上の諸問題も起きやすく社会性を学ぶ時間であり、教師にとっても児童生徒と触れ合うために大切な時間。」「給食時間の指導は教育活動であり、ランチルームで効果的な指導ができるか疑問。」「教師は、…子供の教育にやりがいを感じて働いている人が多い。」

この真の声こそ、教員たちの自らの役割に対する自覚だと思われる。

〈4・2〉 ユネスコ勧告の教師像―「ファシリテーター」「コーディネーター」の検討

1996年のユネスコ勧告「教師の地位と役割に関する勧告」に、教師は「学習を促進するだけではなく、市民性の育成と社会の統合を進め」、教師の役割は、「ますます集団の中での学習のファシリテーターとなる」(下線は筆者、以下同)、教師は「情報を提供する機関や社会化機能を持つ機関が果たす役割が増大する中で、共通の教育目標に向かって様々なパートナーによって供される教育活動のコーディネーターとしての役割を果たす」べきだと、教師の「ファシリテーター」と「コーディネーター」の役割が明記されている。

ファシリテーター(facilitator)とコーディネーター(coordinator)は、それぞれ「支援促進者」と「活動のまとめ役」であるが、教師は、子どもの潜在的な力を「助産師」のように導き出しそして活かすことで子どもの学びを深めていく存在という意味で、「ファシリテーター」

である。また、様々な問題を一緒に解決しようとするパートナー集団においても、子どもの発達を専門的に知る立場であり、現実には子どもに最も近い存在であるため、キーパーソンの存在とならなければならないという意味で、教師はまた「コーディネーター」である。特に、連携が求められる今日において、教師はコーディネーターとして、場づくりし、話し合い、他の専門スタッフとのきちんとした共通認識を持たなければ、意味ある連携はあり得ない。また、教師は、ファシリテーターとして、自らの資質能力の向上や使命感・責任感の自覚に努めることが、連携をスムーズにするキーワードではないかと思われる。

ユネスコ勧告が期待している「ファシリテーター」と「コーディネーター」としての教師像は、今日の「チーム学校」の連携を考える時のヒントになると思われる。

〈4・3〉 矛盾の中の可能性―教師の役割の再考

世界一多忙な日本の教師は、その仕事の量の軽減は確かに解決されなければならない。また、教員の多忙と「人格の完成」への使命との矛盾が存在する中で、「教育にやりがいを感じて頑張っている教員が多い」という真の声に耳を傾けて、問題の解決策を探る必要があると思われる。ここで、もう一度上記の「意見募集の結果」を見てみよう。³¹⁾

「正規の教職員を充実させることが必要」「単に部活動を削減するのではなく、部活動を担当できる教師や生徒指導ができる教師を増やすことが必要」「新学習指導要領では、…内容が増えたにもかかわらず人員は増えていない。…それに見合っただけの人員を配置することが必要」「…一人一人が平等な学校運営を進めるため、主幹教諭よりも教職員定数全体を増やすべき」「最も効果があり、現場が最も望んでいるのは教職員定数の改善であり、強く打ち出すべき。…教職員定数の改善により、授業の持ち時間数を減らし授業準備等の時間を確保できるようにすべき」。

これらの教員の声にある「教職員の充実」「教師を増やすこと」「増えた新指導要領の内容に見合う教員配置」「教職員定数の増加による授業準備等の時間確保」などに対応する教育行政による環境整備が、問題解決の可能性になると言えるのではないかと思われる。また、これらの声から教員の自らの役割を全うする意思も読み取れるのではないかと思われる。

5. まとめ

上述のように、複雑化・多様化した学校教育問題の解決と教員の多忙化を解消するために誕生した「チーム学校」は、教員と他の専門スタッフとの連携および教員の役割のスリム化により、これらの問題の解決を図ろうとしている。しかし、教員と他の専門スタッフの連携には課題があり、また、教員の役割のスリム化は問題解決の表面しか見ていないと言わざるを得ない。教育基本法に

基づく教育の目標である「人格の完成」の実現には、教員の果たす役割が大きい。「チーム」のみんなで責任を持つことは、結局、誰も責任を持たない、責任の不在になる傾向にもなる。まだ課題が残っている「連携」の体制に、子どもの「人格の完成」を図る保障は本当にあるのだろうか。「教育にやりがいを感じて頑張っている教員が多い」という現場教員の声に応え、教育行政による教員定数の増加など環境整備を徹底した上で、ユネスコ勧告の「ファシリテーター」と「コーディネーター」の発想を活かすことが、「チーム学校」における教員の役割を検討する時のヒントになるのではないと思われる。

教員の役割の議論は、古くて新しい問題である。変化する社会、学校、子どもたちが存在する限り、教員の役割の検討はずっと続く。そのため、これからも教員の役割について研究を続けたい。

参考文献

- ・黒川直秀：『チームとしての学校』をめぐる議論，国立国会図書館調査及び立法考査局文教科科学技術課，「調査と情報—ISSUE BRIEF—NUMBER 947」，2017
- ・竹内健太：『学校・教員に期待される役割像』をめぐる，『立法と調査』，No.422，2020
- ・溝部ちづ子・梶田英之・財津伸子・酒井研作・斉藤正信：『チーム学校』に向けた今後の可能性と課題（I）—関連答申と先行文献から—，『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』，4巻，2018
- ・溝部ちづ子・梶田英之・石井眞治・酒井研作・財津伸子・斉藤正信・道法亜梨沙：『チーム学校』に向けた今後の可能性と課題（II）—教育現場の質問紙調査から一考察—，『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』，4巻，2018
- ・溝部ちづ子・梶田英之・酒井研作・財津伸子・斉藤正信・道法亜梨沙：『チーム学校』に向けた今後の可能性と課題（III）—中学校教育現場の質問紙調査から一考察—，『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』，5巻，2019
- ・谷川至孝・鈴木麻里子・平阪美穂：『チーム学校』の研究動向と今後の研究への提言：英国からの示唆，『教育行政研究』，44巻，関西教育行政学会，2017
- ・洪承載：『チーム学校』研究における研究動向の検討，『評論・社会科学』，131号，同志社大学社会学会，2019
- ・鈴木樹・稲川英嗣・梨本加菜：「チーム学校で求められるカリキュラム・マネジメント力」，『鎌倉女子大学紀要』，25巻，2018
- ・白岩博明：『チームとしての学校』の実現に求められるもの—同僚性と学校マネジメントの相関において—，『広島工業大学紀要—教育編』，17巻，2018
- ・今井文俊：「チーム学校における円滑なマネジメントを実現するための課題と検証—特別な配慮を必要とする児童へのある小学校の事例から—」，『拓殖大学教職課程年報』，2巻，2019
- ・前田洋一・猪尻マサヨ：「学校をチームにするには何が必要か学び続ける教員集団を形成するための実践的研究」，『鳴門教育大学学校教育研究紀要』，30巻，2016
- ・金山元春：「教職課程で学ぶチーム学校の視点を踏まえた特別支援教育：学校心理学に基づくチーム援助をモデルとして」，『天理大学教職教育研究』，2巻，2019
- ・金子晃之：『チーム学校』と地域との連携・協働の課題について，『桜花学園大学保育学部研究紀要』，15号，2017
- ・末富芳：「子どもの貧困対策のプラットフォームとしての学校の役割」，『日本大学文理学部人文科学研究紀要』，(91)，2016
- ・笹澤恵：「教育福祉論の整理とその実践上の課題—教育と福祉の関係性と協働実践の研究レビューを手がかりに—」，『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』，第37号，2017
- ・小川正人：「教育と福祉の連携を阻む要因と改善に向けての課題—教育行政の立場から—」，一般社団法人日本社会福祉学会第65回春季大会，2017.5.28.

引用文献

- 1) 溝部ちづ子・梶田英之・財津伸子・酒井研作・斉藤正信：『チーム学校』に向けた今後の可能性と課題（I）—関連答申と先行文献から—，『比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究』，4巻，(pp.)21-31，2018
- 2) 香川克：「不登校の状態像の変遷について—方向喪失型の不登校という新しい型—」，『心理社会的支援研究』，第2集，京都文教大学，(pp.3～6) 2012
- 3) 原田直樹・その他：「不登校児童生徒の状況と対応に苦慮する点に関する調査研究—家庭支援へ向けての考察—」，『福岡県立大学看護学研究紀要』，第8巻，第1号，(p.4)，2011
- 4) 厚生労働省，『平成28年国民生活基礎調査 結果の概況』，2017
- 5) 東京都福祉保健局が実施した2016年度の「子供の生活実態調査の結果について」
<http://www.fukushihoken.metro.tokyo.jp/joho/soshiki/syoushi/syoushi/oshirase/kodomoseikatsujittaityousakekka.files/04dai2buseikatukonkyuu.pdf> (2020.2.16. アクセス)
- 6) 国立教育政策研究所編：「教員環境の国際比較：OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）2018 報告書—学び続ける教員と校長—」，(株)ぎょうせい，2019
- 7) 文部科学省：「教員勤務実態調査（平成28年度）（確定値）について」，平成30年9月27日 学校における働き方改革特別部会，資料2—3
- 8) 小川正人：「教育と福祉の連携を阻む要因と改善に向けての課題—教育行政の立場から—」，一般社団法人日本社会福祉学会第65回春季大会，2017.5.28.
- 9) 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」，(p.)10，2015
- 10) 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」，(pp.)1-3，2015
- 11) 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」，(p.)11，2015
- 12) 黒川直秀：『チームとしての学校』をめぐる議論，国立国会図書館調査及び立法考査局文教科科学技術課，「調査と情報—ISSUE BRIEF—NUMBER 947」，(p.)1，2017
- 13) 同上の2015年中教審答申(p.)12
- 14) 同上の2015年中教審答申(p.)22
- 15) 日本大百科全書の解説による。スクールソーシャルワーカーは、日本での歴史はまだ浅く、教育現場においては、文部科学省が2008年度（平成20）より「スクールソーシャルワーカー活用事業」を開始したのが始まりといえる。現代の児童・生徒は、いじめや不登校などといった従来の問題行動だけでなく、発達障害や、虐待、家庭の貧困など、福祉的な視点を必要とする問題を抱えているケースが多くみられる。そのため、活用事業が始まると、地方では積極的な導入がみられ、短期間で成果をあげた事例も多い。しかし、スクールソーシャルワーカーの活動内容が浸透していないため、学校内部で十分な連携が図れなかったり、スクールカウンセラーに比べて身分や報酬面での評価がいまいだったりと、定着のためにはさまざまな問題がある。専門職としての国家資格化や、人材育成のための専門教育体制などが必要とされる。
<https://kotobank.jp/word/%E3%82%B9%E3%82%AF%E3%83%BC%E3%83%AB%E3%82%BD%E3%83%BC%E3%82%B7%E3%83%A3%E3%83%AB%E3%83%AF%E3%83%BC%E3%82%AB%E3%83%BC-886624> (2020.9.4.アクセス)
- 16) 2013年6月29日に「子どもの貧困対策の推進に関する法律」が衆参両院において全会一致で可決された。
- 17) 末富芳：「子どもの貧困対策のプラットフォームとしての学校の役割」，日本大学文理学部人文科学研究紀要，(91)，25-44，(p.)26，2016
- 18) 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」，(pp.)31-32
- 19) 同上「中央教育審議会答申」(p.)32
- 20) 同上「日本大百科全書」2020.9.4.アクセス。
- 21) 笹澤恵：「教育福祉論の整理とその実践上の課題—教育と福祉の関係性と協働実践の研究レビューを手がかりに—」，『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』，第37号，(p.)137，2017
- 22) 佐藤千津・吉岡真佐樹，日本の学校教師、その特性，岩田康之・高野和子編：『教師教師テキストシリーズ教職論』，学文社，(p.)82，2012
- 23) 日本社会福祉士会：「ソーシャルワーク専門職のグローバル定義（日本語確定版）」，2015
https://www.jacsw.or.jp/06_kokusai/IFSW/files/SW_teigi_japanese.pdf (2020.9.6.アクセス)
- 24) 小川正人：「教育と福祉の連携を阻む要因と改善に向けての課題—教育行政の立場から—」，一般社団法人日本社会福祉学会第65回春季大会，2017.5.28.
- 25) 溝部ちづ子・その他：『チーム学校』に向けた今後の可能性と課題（I）—関連答申と先行研究文献から—，『比治山大学・比治山大学

短期大学部教職課程研究』, (p.)24, 2018

- 26) 笹澤恵:「教育福祉論の整理とその実践上の課題—教育と福祉の関係性と協働実践の研究レビューを手がかりに—」,『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』, 第 37 号, (p.)137, 2017
- 27) 文部科学省:「学校等における児童虐待防止に向けた取組について」(報告書)(2006 年 5 月、学校等における児童虐待防止に向けた取組に関する調査研究会議にて), (pp.)75-76
- 28) 小川正人:「教育と福祉の連携を阻む要因と改善に向けての課題—教育行政の立場から—」, 一般社団法人日本社会福祉学会第 65 回春季大会, (p.)15, 2017.5.28
- 29) 中央教育審議会答申:「新しい時代の初等中等教育の在り方について」への諮問理由, 文部科学大臣柴山昌彦による(2019.4.17.), (p.)2、
- 30) 「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・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(答申素案)」に関する意見募集の結果について(平成 31 年 1 月 11 日学校における働き方改革特別部会(第 21 回)配布資料 2)(pp.)4-11
- 31) 「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・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(答申素案)」に関する意見募集の結果について(平成 31 年 1 月 11 日学校における働き方改革特別部会(第 21 回)配布資料 2)(pp.)4-11