

学校を拓く教師たち、協働する教師たち —— 教師の「協働」をめぐる3つの エスノグラフィーから ——

紅 林 伸 幸・下 村 秀 夫*・中 川 謙 二**・山 本 真 治***

A Study on the Collaboration among School Teachers

—— Three School Ethnographies about the Collaboration ——

Nobuyuki KUREBAYASHI, Hideo SHIMOMURA
Kenji NAKAGAWA and Shinji YAMAMOTO

第1章 教師たちの課題

いま学校は変わることが求められている。2002年度より完全実施となった新学習指導要領における「生きる力」への注目と「総合的な学習の時間」の新設、学校五日制の完全実施、学校に対する外部評価の推進、中学校へのスクールカウンセラーの配置等々、この数年間に採用された、新しい教育施策は枚挙に遑がない。これらはいずれもこれまでの学校教育が持たなかったものであり、必然、そうしたものに象徴される新しい教育を担う教師への関心も高まっている。

教師への関心の中心が、教師の資質向上にあることは言うまでもない。けれども、併せて、現在の教育改革が目指す新しい学校を特徴づける、あるキーワードについて考えることが必要である。「協働」である。学校と地域の「協働」、学校と保護者の「協働」、教師間の「協働」など、様々な「協働」が学校教育をめぐる盛ん

に語られている¹⁾。

教師に関して「協働」に注目することには、3つの意義がある。第一に、教師への関心を個々の教師個人の問題から教師集団の問題に読み替える。第二に、教師への関心を学校という単位への関心に直結させる。第三に、教師の自律性、主体性を問題の中心に置く。つまり、「協働」は、教師を、個人としての教師、教師集団、学校という3つの水準に分解し、それらを连接的かつ総合的にとらえる視角を用意するのである。

ところで、「collaboration」の訳語である「協働」は、一部ではよく知られているように、廣松渉がその事的世界観の存立を問う際に用いた主要概念でもある²⁾。廣松はそれを複数の役割主体が共存するシステム内における、制度化以前の原初的な関係性を意味するものとして用い、彼はそこに新しい社会の存立可能性を探った。学校教育をめぐる「協働」論の多くが、「協働」の定義についてどれだけ検討を行った上で厳密にこの語を用いているのかについては疑問がないではないが、いま学校教育について「協働」が盛んに言われる背景に、廣松と通底する「協働」への期待、すなわち共同でも協同でもない「協働」への期待があることは間違い

* 虎姫町立虎姫中学校教諭

** 栗東市立栗東西中学校教諭

*** 彦根市立亀山小学校教諭

ないだろう。我が国の教師については、長く共同であることが特徴として言われてきた。「協働」ではない共同である。いま「協働」の必要性が強く言われるようになった背景には、これまでと違う新しい教師集団の在り方を求める必要と期待があるからに他ならない。

そこで、本稿では、いま教師に期待されている「協働」がいかなるものであるのか、これからの学校教育に必要な「協働」の形はどのようなものか、教師集団の関係性がいかなる方向に向かい、そこにいかなる可能性が見いだせるのかについて、3つのフィールドワークデータを通して検討する。3つのフィールドワークは、それぞれ、広義の学習指導領域、広義の生徒指導領域、学校経営領域における教師間の「協働」を取りあげている。

第2章では、学習指導に関わって学校で起こっている教師の「協働」を、校内研究をフィールドとして検討する。学習指導というと授業の実践そのものが取りあげられることが一般的であるが、ここで取りあげるのは実践を作り上げていくプロセスであり、そこでの教員間の「協働」を詳述する。

第3章では、スクールカウンセラーが配置された中学校で、スクールカウンセラーと教師がどのような「協働」を作り上げているのかをとりあげる。スクールカウンセラーは、現在多くの学校では分掌上生徒指導から独立した教育相談に位置づけられている。教育相談は従来の生徒指導では対応できないものとして、生徒指導からは明確に自律した領域であるが、中学校において生徒指導を行うにあたって、その指導法においても、指導体制においても教育相談はもはや無視できないものとなっており、これからの指導実践を変える「協働」が生まれている場として注目するに値する。

第4章では、学校経営に関わる実践を取りあげる。校長を中心として、学校づくりが具体的にどのように行われているのか、そのプロセスを記述することがこの章の課題である。

なお、3つのフィールドワークはいずれも「協働」の当事者である現職教員によって行われたものである。

第2章 学習指導と教師の「協働」

ここでは、公立小学校をフィールドとして、学習指導に関わって教師集団がどのような「協働」を行っているのかをとらえる。学習指導というと、ややもすると教科の学習指導と狭くとらえがちであるが、ここでは、教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間を含め、学校の教育課程全体を指すものとする。

1. 授業の変革と教師集団

数年前から教育改革という言葉があちこちで言われ、実際、公立の小学校においても大きく制度の変革が進められている。とりわけ、平成14年度から始まった新教育課程の実施は、学校に多くの変化をもたらした。教育課程の改訂に伴って、学校5日制になり、教科書も新しくなった。時間割も年間固定でなくなり、各学校で柔軟に対応することになった。さらに、指導要領は最低基準とされ、授業では指導要領の内容を超えて指導してもよくなった。なかでも、改訂の目玉は「総合的な学習の時間」が創設されたことである。教科書がなく、評定しない授業が週3時間もつくられたのである。また、少人数指導が始められ、小学校においても習熟度別学習が注目されるようになってきている。

こうした文科省から降りてきた施策への対応に各学校は追われているところである。けれども、一つひとつの施策への対応に追われるあまり、それらの元にある改革のねらいが忘れられてしまっただけで、確かな成果は得られなくなるだろう。

今回の改革は、1980年代の臨教審から始まり、その方向性は、1998年の中央教育審議会答申、2000年の教育改革国民会議を経て、文科省が提唱する「レインボウプラン」にまで基本的には引き継がれている。それらに示されてきたねらいについて教育改革国民会議の最終報告「教育を変える17の提案」は次のように書いている。

“これからの学校は、子どもの社会的自立の準備の場、一人ひとりの多様な力と才能を引き出し伸ばす場として再生されなければならない。

教える側の論理が中心となった閉鎖的、独善的な運営から、教育を受ける側である親や子どもの求める質の高い教育の提供へと転換しなければならない。”

教師の論理でなく、子どもの立場に立って分かる授業を実現し、親に対して確かに学力がついたと責任が持てる授業を実現していくことが求められている。そのために、教育内容が厳選され、子どもに直接関わっている学校が時間割を編成したり、教育内容を柔軟に決められるようになったのである。

学校がそこに通う子どもたちやその保護者に即して主体的に教育を展開するには、学校が丸丸となって取り組むことが不可欠である。教師の「協働」が今まで以上に必要である。それだけでなく、地域や教育委員会との連携も強め、コミュニティ全体が連携しあって学校作りに取り組むことも求められるようになってきている。

2. 教育課程における3つの「協働」

では、今日、小学校では授業を展開する際に、教師たちはどのように「協働」を進めているのだろうか。教師の「協働」をみると次の3つに分けることができる。日々の学習指導を進める教師間の「協働」、学習のための開かれた「協働」、そして、学校の自主的・自律的な教育課程を作り出していく「協働」である。

第1の日々の学習指導を進める教師間の「協働」は、例えば、運動会などの学校行事を教員が「協働」で具体的な計画を立て、役割を分担して実践する場合がこれに当てはまる。学校行事は、学年や全校児童が参加するので、職員会議でその内容が検討されるのが普通である。全教職員が共通理解して、ねらいの達成に向けて知恵を出し合って進められる。あるいは、体育科の水泳や校外へ出かける体験学習などは児童の安全を確保するために学年で合同で授業をする。このときも、関係教師でねらいや内容を共通理解したり役割を分担したりして進める。

第2の学習のための開かれた「協働」は、地域の人や学習内容に精通されている人と「協働」して学習を進めるものである。例えば、社会科の学習で、米作り農家の方に質問をして教えてもらう活動や室町文化に親しむためにお茶

の先生と一緒にお茶会を開いたりすることがある。あるいは、障害のある人から自分の体験を直接聞く機会を作ったりする。こうした活動で子どもたちは、真剣な表情を見せる。目の前におられる「ほんもの」の人の言葉やしぐさ、表情などに心を動かされるのである。教師もまた、学習の時だけでなく事前の打ち合わせなどを通してその人の生き方に学ばされ、自分自身を振り返る契機となる場合が少なくない。

第3の学校の自主的・自律的な教育課程を作り出していく「協働」には校内研究の推進が当てはまる。校内研究は、学校が研究主題を設定し、研究主題の達成に向けて全教職員が「協働」して取り組むものである。例えば、「自ら学び、考える子の育成」という研究主題を設定し、主題を達成するために具体的な研究内容が検討され、研究内容に基づいた授業が提案され、実証授業がなされる。授業後、授業研究会がもたれ、授業の是非が討議され、主題に迫る授業のあり方が吟味されていく。これをくり返しながらかつ該学校の授業の柱に据えることや年間の教育課程について考えを共有していくのである。これらは、校内の教員の「協働」であるが、近年、学校外の方とも「協働」することが増えてきている。これを第3の「協働」ととらえることにする。

前節で述べたように、今、授業の変革に向けた教師の「協働」が求められている。その意味で、第3の学校の自主的・自律的な教育課程を作り出していく「協働」に注目する必要がある。

3. 「協働」する校内研究

— A 小学校の校内研究の取り組み —

(1) 校内研究の経緯

第3の「協働」に関わる事例として、ここでは、滋賀県下のA小学校の校内研究の取り組みを取り上げる。

A小学校の校内研究主題は、「自らの生き方を拓く総合的な教育活動の創造」である。A小学校では1999年から本研究主題を設定し、「生きる力」を身につける授業のあり方を追究し、総合的な学習の時間の年間活動計画や評価計画を作り出してきた。2003年度からは、教科を算数科に絞って「確かな学力」の向上に向

図表 2-1 平成 15 年度校内研究推進計画

1	研究主題 自らの生き方を拓く総合的な教育活動の創造
2	研究の内容 ①学級経営と授業 学級経営は授業成立の基盤になるものとならえ日々の学級経営に努める。また、授業を通して学級づくりを進めることを再認識し、学習の基本型や学習規律を身につけるための方策を研究する。 ②基礎的・基本的内容を確実に身につけ「確かな学力」の向上に向けた取り組み毎時間の授業において「この時間に全員に身につけさせるべき内容は何か」を明確にして授業に臨むことが必要である（目標分析、学習課題の設定）。「確かな学力」の向上に向け、導入課題の提示、追究活動場面の構成、一般化と適用の学習活動のあり方を研究する。 ③評価とそれを生かした指導の工夫 具体的な評価計画と評価を生かした指導の工夫について研究する。各単元での形成的評価や、学期末、学年末等での総括的評価を生かした指導の工夫を研究する。少人数指導の工夫もこの観点に立ってきめ細かな指導の工夫、個に応じた指導の工夫を研究する。 ④学ぶ楽しさや充実感を味わう学習 今年度は体験的・作業的学習をさらに充実させると共に算数科にも広げ、算数科における体験的学習（算数的活動を取り入れた作業的・体験的学習）や問題解決的学習（課題解決学習）を積極的に展開し、子どもたちが学ぶ楽しさを味わう授業づくりを研究する。
3	窓口にする教科等 算数科
4	研究組織 研究推進委員会（学校長 教頭 教務 研究主任 少人数担当） 推進委員会で研究の企画推進を図る 子どもたちの実態把握のとりまとめ 学習環境の整備 研究資料の収集等
5	年間の計画
6	算数科について
7	言語活動・表現活動と総合的な学習の時間について 省略
8	研究授業について
9	文部科学省指定の学習指導カウンセラー派遣事業と本校の校内研究 単元の指導における3つのサイクルの確立 (1) 学力テストの実施 単元導入前にレディネステストとして、当該単元の系統から見た前単元のテストを実施する。 (2) 結果の分析と指導法の検討 教科書をよりどころにしながら、レディネステストの結果に基づいた単元の指導計画を作成し、実施する。 教科書会社の指導計画に準拠した計画だけでなく、子供の育ちに即した指導計画を作成していく。そのため、時間数が増えることが予想される。そこで、学年の系統性を踏まえた重点単元の設定が必要になると考えている。 (3) 指導法の実践 少人数指導担当の先生と担任が指導法を確かめながら実践を図る。 全学級が研究授業を実践することにより、互いに指導力を高める。 (4) 基礎的・基本的内容に絞って単元末テストを実施する。 その際、数学的な考え方、技能、知識・理解が測れるように問題を作成する。また、採点の際、単元のねらいに即した配点の仕方を工夫する。ねらいが達成できていない解答と単純なミスとの区別をする。
	学期ごとの3つのサイクルの確立 1 学期ごとに学期末テストを行う。 各単元の内容の定着状況と数学的な見方・考え方の育ちを把握する。 2 休業期間を利用して、結果の分析し、次学期の指導のあり方を検討する。 3 次学期末のテストで改善できたか検証する。
	1年間での3つのサイクルを確立する。 1 CRT 学力検査を実施する。 2 結果の集計分析を基に、次年度の方針を立てる。 3 方針に基づいて単元指導計画を立て、実践を図る。 4 次年度も CRT を実施し、改善できたか検証する。
	本事業推進に当たり、以下の項目について大学の先生の支援をお願いする。 1 児童の学習状況の把握を的確に把握するためにはどのような方法ですとよいか。 信頼性・客観性のある調査方法、数学的な見方や考え方の「見えない学力」を把握していくための方法など。 2 児童の実態をふまえた「確かな学力」の向上のための算数科のカリキュラムの作成に当たって、特に留意すること 3 基礎的・基本的内容を確実に身につけ、「確かな学力」の向上に向けた1時間毎の授業や単元全体の指導計画における学習過程のあり方はどのようなものがよいか。 4 毎時間、あるいは各活動に当たって子供の姿で評価内容を示し、見取ったその場でフィードバックして指導に生かしていくことが大切である。そうした評価を指導に生かしていく「教師の指導力」を高めるための具体的な助言をいただきたい。

けた取り組みを追究することになった。これらはいずれも文部省、文部科学省の施策に対応している。

A 小学校の教員は、平均年齢が43歳を超えるが、これまで校内研究で算数科に取り組んだ経験を持っている者は研究主任だけであった。また、自分の研究したい教科に算数科をあげている者もいなかった。

研究推進計画は、主題設定とその理由から始まり、組織、年間の計画構想、指導案の内容に至るまでが示される。A 小学校は、本年度（2003年度）より、文部科学省から「学習指導カウンセラー事業」の指定校を受けているので、事業と校内研究の関わりについても示されている（図表2-1）。

A 小学校では、算数科を窓口にして、子どもたちの確かな学力の向上を目指して、基礎学力の確かな定着と自己学習能力の育成により子どもたちが自らの生き方を切り拓いていく力を身につけることを目指そうとしている。

4月、5月は、校内研究の推進計画が説明され、算数科の授業の基本的な考え方について共通理解した。それと共に、児童の算数科に対する意識調査も実施された。そのとき、教員が交わした主な意見を図表2-2に示した通りである。

図表2-2 第1回校内研究会で交わされた意見の抜粋

(研究推進部からの説明を受けて)
 「算数科は、教科書の内容を漏れがないように指導しておかないと保護者が学校はきちんと授業をしていないと思われる。教科書に沿って授業することが大切ではないか。」
 「算数科は、教科書の内容を教えることが目標ではなくて、指導要領の内容を身につけさせることがねらいである。教科書は、主たる教材で、教科書に沿うことを第1にとらえるよりも指導要領に書かれた内容をふまえて教科書をどのように活用するか考えていくことが大切である。」
 「算数科は、できないと次学年で困ることは目に見えている。子どもの考えを基にして進めることよりも確実にできるようにしていくことが大切ではないか。」
 「できるというのは、何がどのようにできることを指しているのか。計算ができる、問題が解けるといっただけでいいのか。「確かな学力」の中身をみんな共通理解していきたい。」
 「本校の子供たちに即した単元の指導計画の立案、その実践と言われたが、子どもに即していくと年間計画通りの時間数でこなせるのか心配だ。算数科の進度が遅れてしまうのではないか。」

第1回校内研究会では、多くの教員が、算数科はできるかできないかが重要と考えていること、教科書通りに教えていくことが重要で、子どもたちが算数を作り出していくことの大切さに気づいていないこと、削減された時数の中で遅れないように進まなくてはならないと考えていることなどが表面化し、推進部の考えている構想とのずれの大きさが浮き彫りになった。そうした中で、積極的に推進部の提案を受け止め、日々の実践で取り組もうとする教師が出てきたことが、校内研究の転換点となった。

その一人であるD教諭は、算数の授業の取り組みに力を入れ、進んで研究主任に質問に行くようになり、職員室でも算数科の話をすることが多くなった。また、少人数加配のE教諭は、担任教師との打ち合わせのため職員室にいる時間を増やし、休み時間のたびに担任教師に声をかけるようになった。こうして、職員室の中で、算数の話が毎日交わされるようになっていった。

一方、推進部は、授業を公開する機会を利用して算数科の授業を積極的に公開するように呼びかけた。保護者に学習参観をしてもらえるように提案し、指導案の略案だけで授業を公開する期間を設定した。また、市教育委員会の計画訪問や中学校区の先生たちを招く授業公開など、5月、6月の2月間に全学級が少なくとも3回の公開授業を行った。小学校教諭は、授業公開にあたって、指導案作成に大きな労力を割くのが一般的である。また、授業後の研究会で自身の授業を追及されることを嫌う傾向がある。授業公開が敬遠される主たる理由はこの2点にあり、授業を公開することそのものについてさほど抵抗を感じているわけではない。A 小学校では、授業公開そのものに価値をおくことで、その阻害要因を廃し、授業公開を推進しようとしたのである。また、こうして可能になった授業公開の機会に、校内研究の中心に位置づけられている算数科の授業を行うことが推奨され、その際に研究と関わって大切にしたい授業のポイントを推進部が授業担当者に伝えていくことで、次第に研究の内容を理解する先生が増えていった。

6月に入って、第1回の研究授業が行われた。

図表 2-3 6月の授業後の研究会で交わされた意見の抜粋

「今日の授業の学習課題がはっきりと分からなかった。子どもたちにも分かっていなかったんじゃないかな。」
 「教科書ではこのように展開されている。教科書の課題文と同じように提示したつもりだ。」
 「今日の学習では、子どもたちが歩幅を調べる必要感がしっかりもてなかったのではないか。メジャーでは測りにくいところを何とかしてはかりたい、どうすればいいだろう、といった必要感のある場面提示がなければいけない。」

授業者は、それぞれ、4月、5月に教員間で議論されたことをふまえて、教科書に沿った授業を計画し実践した。授業後の研究会では、図表2-3のような意見が交わされた。

ここでは、子どもたちが生活に結びついた問題場面から解きたいと思う学習課題をつかむことの必要性が論議されている。単に、教科書の問題場面を提示して教科書通りの課題を提示しても子どもたちは自分の学習課題としてとらえるとは言えないことも指摘している。先の4月、5月に先生方が疑問を感じていたことが授業を通して再度論議され、ここでは、その日に見た授業に基づいて具体的な事実や共通のイメージを持つ中で意見が交わされたことから、具体的な算数科の授業に即して教科書の扱いや学習課題をつかむことについて共通理解ができたと考えられる。

7月は、4年生の研究授業がされることになった。中学年部の教諭と研究推進部で授業についての事前研究会がもたれた。そこでは、単元について、教材について、少人数指導について、そして本時の展開についてと多くの観点で話し合いが進められた(図表2-4)。

このように7月の授業からは、教科書の教材を使っていくのではなく、学級の子どもたちが自分の学習を進めるのに適した教材を見つけたり選んだりしていくようになった。事前研究会での話し合いでは、研究部が用意した6社の教科書や参考図書だけでなく、各教諭がこれまでに見た授業について情報を積極的に持ち寄り、多くの教材についてその効果や問題点が詳細に検討された。

ところで、A小学校には、4月より、研究授業時を中心に大学教員が学習指導カウンセラー

図表 2-4 7月の研究授業の事前検討会での意見の抜粋

「前に『面積』の授業を見たときは、体育館で授業していた。体育館に2つの広さが提示されて、『どちらが広い体育館にあるものを使ってみんなに説明できるようにしよう。』という課題で学習していた。子どもたちは、棒で長さを数えたり、フラフープが何個並ぶか数えたりしてアイデアを出しながら体全部を使ってダイナミックに活動していた。」
 「子どもたちが実際に活動しながら、広さ比べをするには、長さを比べるのではなくて元になる広さが何個あるかで比べるとよいことに気づいていくということが大切だな。」
 「算数の学習としてだけなら体育館で活動する学習がいいと思う。でも『面積』の学習をしながら子どもたちが自分の考えを話したり、友達の意見を聞く力もつけたいと思う。体育館での活動だとグループごとに活動になると思うので、その中で一人一人が自分の考えをどれだけ言えるか自分の学級の子どもたちのことを考えると心配がある。」
 「自分の考えを人に伝えたり、友達の意見にうなづき、自分の考えに生かしていくという学びは校内研究で目指している授業の柱の一つだ。陣取りゲームの場合は、一人一人が自分の結果を持ち、それを元に一人一人が自分なりに比べる方法を考えていくことになる。体育館での活動はグループ活動じゃないと道具がなかったり、活動スペースが確保できなかったりするから個人での活動は難しいだろうな。」
 「体育館での活動は、普段、算数の授業では見られないような子どものダイナミックな動きが見られ、子どもたちの体験的な算数が展開できると思う。でも、校内研究で目指したいのは、日々の授業を変えていくことである。体育館の授業を見て、研究授業だからとなってしまうんじゃないか心配だ。」

として来校している。7月の授業研究会では、授業と教材とT・T指導について学習指導カウンセラーより指導があり、全教師、熱心に指導を受けた。

(2) 校内研究における教師の「協働」

校内研究は1年間を通して計画的に行われるものであり、4月から7月までのわずか3ヶ月のデータによってその営みのすべてが明らかになるわけではないが、幾つかのポイントを指摘することは可能である。

第1は、研究推進部の果たした役割についてである。研究授業の事前研究会では、どの先生も活発に授業づくりのための教材研究や指導法について意見交流する。その中に研究推進部が入って、研究構想と授業との関連をつないでいく意見を入れていくことで、教師は自分の意見

を研究構想の中に位置付けていくことが可能になったと推察される。

第2に、研究推進のムードメーカーの存在である。本事例では、職員室で積極的に算数の話を切り出していったA教諭や少人数加配のE教諭が5月から6月にかけての研究推進の大きな原動力となった。研究推進部のリーダーシップが果たした役割は言うまでもないが、こうした組織的な関わりとは異なる、制度化されていない教員間の日常的な交流の中に、大きな力が秘められていることが確認された。

第3に、授業公開が果たした役割である。授業公開の機会を増やすことが研究構想の理解を促すことにつながった。ここで重要なことは、A小学校での授業公開が校内研究の一部として行われたことである。そのことが、公開授業をめぐる教師間の協力を必然とし、さらにより円滑に行われることを可能にしたものと推察される。

第4は、校内研究への外部の専門家の参加についてである。学習指導カウンセラーの参加は、現在A小学校において校内研究の重要な推進力の一つとなっている。学習指導カウンセラーの参加によって、A小学校の校内研究は外部の専門家の目にさらされることを前提として行われることになった。しかし、ここで重要なことは、学習指導カウンセラーが単なる外部の人間ではなく、A小学校の教師にとって、学校により近い存在として位置づけられていることである。A小学校の学習指導カウンセラーは、2003年度に7回、次年度も7回、A小学校に指導訪問する計画になっている。一人の専門家指導者が継続的に研究に参加することは、指導に系統性が期待でき、また、指導者を、学校組織の一員として位置づけることが可能となる。教師の側に、こうした意識が共有されたことが、外部の目を学校が有意義に活用することを可能にしたと考えられる。

3. 学習指導をめぐる「協働」と学校組織文化の形成

公立小学校は一括りにして語られることが多いが、実際の学校経営や具体的な教育課程経営は各学校ごとにその独自性をもっているのが普

通である。アメリカの学校研究では、学校の教員が共有している意識や文化、即ち、学校組織文化が子どもたちの教育効果に深く関わっていることが明らかにされている。

今、進められている教育改革、学校改革は、多くの新しいアイデアを含み、その実施が学校には求められている。それらを効果的に行うためには、それらの具体的な実施のための作業、例えば教員がそれらの施策を十分に理解することや、具体的な実施計画を立てることなどが必要になることはもちろんであるが、同時に、その実施を効果的にする学校組織文化の創造が不可欠となる。校内研究は、これを積極的に進める機能を持っていると言ってよいだろう。校内研究は、1年間、学校の全教職員が「協働」してその学校の授業観を共有し、学校独自の教育課程を作り、一丸となってその学校作りを進めるものである。校内研究で取り組んだことは、一過性のもので終わるのではなく、学校の教育課程として位置づけられ、その後も継続されて取り組まれていく。そして、当該学校の学校文化としてその学校では当然のこととして実践されていくことになるからである。

A小学校では、今年度の校内研究に取り組み始めてから、算数科指導への関心が高まり、それまでとは違った算数の教科書の見方や教材の取り扱いで授業が組み立てられるようになった。また、算数科の授業観が、問題が解けることだけでなく、自分や友達の考えを交流しあったり、自分の考えを筋道立てて話したりする活動を重視することへと質的に転換し始めている。研究授業実践をくり返し積み重ねる中で、確かな学力の向上に向けた授業観や指導観、子ども観が共有されていったのである。

こうした学校組織文化の創造につながる校内研究の在り方として、次の2つのことが果たす役割は大きいだろう。

第一は、具体的に教育実践がそのテーマとなっていることである。テーマが教育実践に関わっていることは、すべての教師が積極的に且つ主体的に参画することを、可能とすると共に必然とする。そもそも校内研究は、校内の制度化された組織の中に位置づけられ、組織的な関わりがなされることで、その活動を学校の全体

的なものとし、その成果が全教員に共通のものとなることが期待されている。研究テーマが具体的な教育活動をテーマとしていることで、制度化された関わりを越えた個々の教員間のプリミティブな「協働」がそれに付加される。こうした制度化された「協働」と制度化されていないプリミティブな「協働」の、二重化された「協働」関係の中で、校内研究が行われていったことが、A 小学校の校内研究の特徴として指摘できる。

第二は、学校の内外の関係者の協力関係が成立していることである。ムードメーカーを許容する同僚性、外部の専門家を受け入れる同僚性、そして外部の専門家との間の「協働」性、こうしたものが今ある学校組織文化に新しいアイデアを取り入れ、咀嚼するための、ベースとなったと言えるだろう。

校内研究が学校組織文化の創造となるためには、それが学校全体のものとなり、また常に新しいアイデアを打ち出す場となっていることが必要となる。硬直化しない柔軟な「協働」、閉鎖的でない、拡大的、開放的な「協働」がそのための鍵を握っていると言えるのではないだろうか。

第3章 生徒指導における 教師集団の「協働」

生徒指導において生まれた重要な変化は言う

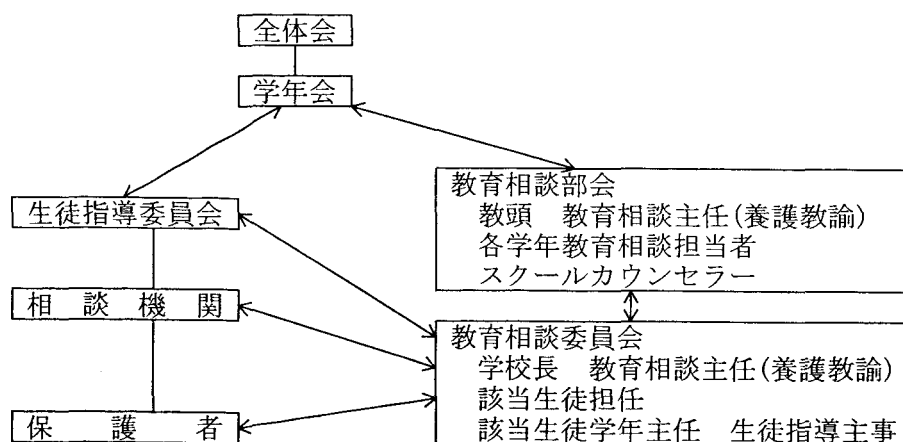
までもなくスクールカウンセラー（以下 SC と表す）の配置である。80年代の初頭以降増発する子どもや家庭に関する衝撃的な事件に対応すべく、文部省は学校へのスクールカウンセラー（以下 SC と表す）の配置を制度化した。SC はこれまでの学校にはいなかった職員である。この新しい職員を迎え入れた教師集団がどのように連携して生徒指導にあたっているのかを、滋賀県内の B 中学校でおこなったフィールドワークのデータをもとに紹介する。

1. SC の学校での位置づけ

(1) 校内分掌と SC

B 中学校では校内分掌に教育相談という分掌が位置づけられている。平成 10 年度までは教育相談は生徒指導の一部として位置づけられており、生徒指導主事が教育相談主任を兼ね、養護教諭と 2 人で教育相談を担当していた。平成 11 年度からは教育相談は生徒指導から独立し、教育相談のみで単独に存在するようになった。それと同時に、以前までは生徒指導主事が兼務していた教育相談主任を養護教諭が務めることになり、主任以外に各学年から 1 人ずつが教育相談の分掌の成員となり、合計 4 人で教育相談を担当するようになった（図表 3-1）。

生徒指導から教育相談を独立させた背景には 2 つのことがあった。1 つは不登校や不登校ぎみの生徒、悩みを持つ生徒の増加である。不登校は以前までは生徒指導の中で考えられていた



(出典：平成 13 年度 教育相談推進計画 B 中学校職員会議資料)

図表 3-1 B 中学校 教育相談の組織図

が、不登校に対しては継続的な指導が必要になり、またどうしても生徒指導は生徒指導上の緊急を要する指導を優先しなくてはならないために、不登校の生徒に対する指導が後手に回ってしまうことがたびたびあった。さらに生徒指導上の問題点としてまでは上がってこなくても、悩みを持つ生徒もたくさんいる。その生徒にも目を向けていかななくてはならなくなったことが原因である。2つは、心の教室相談員の配置である。この相談員は、T中学校では校内分掌上も学校組織上も何の位置づけもおこなわれていないが、教育相談が相談員との連絡を担当することになり、分掌上の役割が過多となったのである。生徒指導から教育相談を独立させることにより、各学年の教師の中から1人ずつ教育相談に入ることになり、教育相談で決まったことを学年に伝えやすくなり、学年の現状や取組を教育相談で集約しやすくなった。養護教諭が教育相談主任になったのは、教育相談主任は教育相談からの流れを知っており、教育相談と保健室との関係を考えてからである。

平成12年度から配置されたSCは校内分掌の中には位置づけられておらず、部会として教育相談部会に位置づけがされている。教育相談部会の成員はSC、教育相談主任（養護教諭）、各学年教育相談担当者、教頭の合計6人になっている。SCとの窓口としては教育相談主任があたっている。

(2) カウンセラーの活動場所

a) 相談室

B中学校には“相談室”という部屋が以前にもあった。当時は2階の1年生と3年生との間の空き教室をあてていたが、SC配置を機会に“相談室”の場所を再検討し、1階の教材室を改造して“相談室”にした(図表3-2)。

相談室の設置場所が1階に決定した理由には3つのことがある。1つは、従来より“教師、生徒ともに立ち寄りやすい所”に作りたいたい

う学校の願いがあったことである。生徒は西昇降口に登校し、西階段を使い、自分の教室に行く。休み時間に職員室や保健室に行く場合も西階段を利用する生徒が多く、相談室の前を生徒はよく通る。逆に教師も普通教室に授業に行くときに“相談室”の前を通る。生徒も教師も“相談室”の前を通ることが多く、立ち寄りやすい位置にある。2つに、今回カウンセラーが配置されることにより保護者のカウンセリングもおこなわれることから“保護者が入りやすい所”に設置したいという考えがあった。3つに、保健室との連携がとりやすいことがあげられる。体の問題だけでなく、心の問題を持っている生徒も数多く保健室に来室する。養護教諭から生徒の悩みを感じてSCに連絡を取ることできるし、体の治療と同様に心の治療も必要であることを生徒に認知させ、自然に来室できやすいような雰囲気を作ることもできる。そのような中でSCと養護教諭が連携することが容易にできるような場所が考えられた。さらにB中学校では養護教諭が教育相談主任を務めており、この点でも部屋が近いことは都合がよいことであった。

相談室の内部に目を移すと、相談室の中には、大きな物として2つのテーブル、じゅうたん、ついたて、棚がある。テーブル1はカウンセリングの時に使われるテーブルである。SCは運動場側に座ってカウンセリングをおこなう。入り口からは誰がSCと話をしているのか見えないようになっている。カウンセリングに関わる人が多いときにはテーブル2でカウンセリングをおこなっている。また、教育相談部会など教師を交えたの会議に使われることもある。床はフローリングになっており、新しく張り替えられた。その上に、2m×3mのじゅうたんがひかれている。じゅうたんの上にはSCが作ったクッションが2つ置かれている。また、柔らかいボールが数個転がっている。入り口の戸は

障害 児学 級	東 階 段	被 服 室	調 理 室	中 央 階 段	職 員 室	正 面 玄 関	校 長 室	会 議 室	保 健 室	相 談 室	西 階 段	ト イ レ	生 徒 昇 降 口
廊						下							

図表3-2 T中学校校舎1階平面図

カウンセリングをしていないときは半分開けられているが、入り口のそばにはついたてがあり、このついたては移動することができ、カウンセリングをしているときには急に戸を開けてもカウンセリングが見えないようにしている。カウンセリングがないときにはついたては壁の方に移動させている。棚の上には鉢植えの植物が置かれており、その植物は日持ちのする緑色植物が多い。また、壁はクリーム色であり、これも新しく塗装されたものである。教室の壁はベージュ色であり、教室の色とは少し異なり、教室の壁より少し明るい色になっている。

SCは普段はテーブル1の運動場側に座っているために、相談室に生徒が入って来たときはSCの位置からその生徒を見ることができるようになっており、逆に生徒も入り口のところからSCを見ることができるようになっている。SCの後ろの窓には白いレースのカーテンが掛かっており、カウンセリングの時はカーテンがされている。相談室に来る生徒の中で、SCと話をする生徒はテーブル1もしくははじゅうたんに寝転び、話をすることが多い。一方、自分たちだけで話をする場合はテーブル2もしくははじゅうたんで話をすることが多い。

b) 職員室

職員室にもSCの机がある。職員室の机は学年ごとと管理職との合計4つに分かれており、その中でSCは管理職と同じところに机がある。SCは背中合わせに教育相談主任の机があり、すぐに話をすることができる。また、職員室の入り口にも近く、出欠黑板にも近い位置にある(図表3-3)。

SCの勤務の中に固定されている教育相談主任との朝の打ち合わせ、出欠黑板の前での担任との話、管理職との給食、帰宅前の教頭との話の4つのことはすべて職員室の中でおこなわれている。しかし、それ以外の職員室での会話は少ない。職員室にいることによって、教師からの情報は入ってくるし、教師もちょっとした相談をすることができる。けれども職員室ではじっくりと相談することはできない。教師としてもじっくり相談をする場合はSCが相談室にいてくれた方がよい。SCは学校における自身の居場所の選択においてもジレンマを抱えているのである。

2. SCの学校での活動

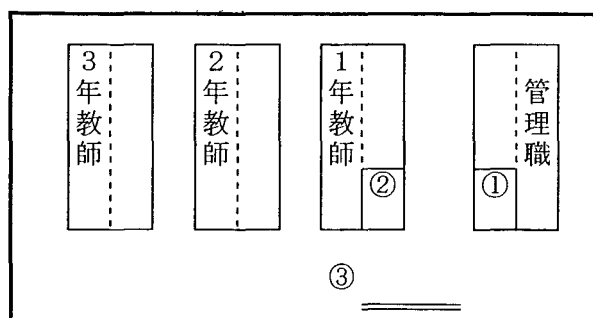
(1) SCの一日

SCと教師との連携の実態を捉えるために、SCが学校の中で学校の中でどのように教師や生徒と接しているのかをみていくことにする。

B中学校ではSCの勤務時間は教師と同様8時15分から17時までである。調査では、10月と11月にのべ5日間SCの行動の一日終日観察を実施した。11月5日の記録を1例として図表3-4に示す。(なお観察が及ばなかった点については、SCの手によるSCノートの記録を参考にした。)

(2) SCが接触する教師

5日間の終日観察データによれば、SCには、決まった時間に決まった教師と話をする4つの場面がある。教育相談主任との朝の打ち合わせ、出欠黑板の前での担任との話、管理職との給食、帰宅前の教頭との話の4つである。朝の打ち合



①スクールカウンセラー ②教育相談主任 ③出欠黑板

図表3-3 職員室における座席の配置

図表 3-4 平成 13 年 11 月 5 日 (月) の終日観察記録

時間	相手	相談室	職員室	保健室	その他
8:10	F 教育相談主任		本日の予定とアンケート結果について		
8:15			職員打合わせ		
8:30	校長、教頭		雑談、情報交換		
8:45 休み時間	F 教育相談主任		提出書類書きと今後の予定		
9:30 1校時		前回分の記録書き			
9:45 休み時間		休み時間サロン 生徒待ち			
9:55 2校時		相談室便り作成			
10:40 休み時間		休み時間サロン			
10:50 3校時	B 男	1人でやってくる			
10:55 3校時	G 先生	担任が迎えに来る			
11:00 3校時		相談室便り作成			
11:40 休み時間	A 子	雑談、ピアスの穴をあけたい。			
11:50 4校時		相談室便り作成			
12:40 給食	管理職		昼食		
13:10 昼休み	A 子 M 男、E 男 N 男、S 男	ピアスの話しの続き 休み時間にサロンの風船で遊ぶ。A 子は他の 4 人が来ると出て行く			
13:30 掃除		そうじ			
13:50 5校時	F 教育相談主任			A 子のカウンセリングの連絡	
14:00 5校時					校内巡回
14:25 5校時		記録書き			
14:50 放課後	A 子	悩みの相談からかわれることについて 霊の話			
15:20 放課後		本日の記録			
15:30 放課後	F 教育相談主任 Y 先生 H 先生 教頭				教育相談部会 アンケートの考察
17:10 放課後	教頭先生		本日の記録を渡す 次回の出勤確認		
17:20 放課後	帰宅				

わせは、1週間の学校での出来事を聞き、今日のスケジュールを確認するために教育相談主任とおこなうものである。出欠黒板前での担任の教師との話は、学級での朝の会を終えて職員室に帰ってきた教師が各学級の出欠状況を出欠黒板に書き入れるときに担任と話をするのである。管理職との給食は、給食の時間に、SCは管理職と近くの席で食事をするためにその時に、相談室の様子などを話すのである。帰宅前の教頭

との話は、帰宅前に SC ノートを教頭に提出するとき今日の様子や感じたことを話すのである。この4つのことは SC の日課の中に組み込まれている。これ以外の時間帯に SC が話している相手は、図表 3-5 のようになる。

図表 3-5 から、SC と話をしている教師と生徒が限られていることがわかる。生徒は5日間で13人であり、教師は8人である。来室する教師は、SC に話に来ている生徒の担任で

図表3-5 スクールカウンセラーが接触した生徒、保護者、教師

	F 教相主任	G 先生② B男D男担任	H 先生② E男担任	I 先生② 学年主任	J 先生② フリー	K 先生① A男担任	教 頭	校 長	A 子① 仲間はずれ	B 男② 問題行動	C 男② 問題行動	M 男② いじめ	E 男② 不登校きみ	N 男② 仲間はずれ	P 子② 問題行動	Q 子② 問題行動	R 子② 不登校きみ	S 男② 仲間はずれ	T 子② 不登校きみ	U 子② 問題行動	3 年女子5人	E 男の保護者	教 育相 談部 会	
10/29	2	2		2	1		1			1	1												1	
11/5	2	1					1	1	3	1		1	1	1					1					1
11/12	2		1			1	1		3	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	
11/19	1	1	1						2	6	3	1			3	3	1		1	3				
11/26	2		2	2					2	4	4	3	2					2				1	1	
合計	9	4	4	4	1	1	3	1	10	13	8	6	2	4	4	4	2	4	2	3	1	3	1	

(注) ①は1年生、②は2年生を表し、その後に教師の役職、生徒の問題を示している。

あったり、その生徒が属する学年の教師である。校長、教頭、教育相談主任を除くと、SCが接触する教師は極めて限られている。

(3) SCと教師のコミュニケーション

次にSCと教師とがどのようなコミュニケーションを交わしているのかを見ていく。両者のコミュニケーションは、カウンセラーの側から見た時、情報収集、情報発信、情報交流の3つに分類することができる。情報収集は、学校、生徒に関する情報を収集することを指す。1週間に1度の来校であるSCにとって、教師から学校や生徒に関する情報を収集することは、学校の中で活動し、生徒を観察し、話をし、情報を得ることは、カウンセリングをはじめ活動をするうえで大切なことである。情報発信は、SCの考えや相談室での出来事を教師に返す活動をさす。情報交流の場は、お互いが情報を出し合い、意見しあったり、コンサルテーションをする活動である。

a) 情報収集

i. 朝の打ち合わせ

朝の職員の打ち合わせが8時15分からおこなわれている。教師は早い人で7時過ぎから学校にやってくる。8時には大半の教師が出勤する。SCも8時過ぎに出勤し、職員室で8時15分までの時間を過ごす。この朝の時間帯は、教師同士の打ち合わせや、欠席の連絡が入ったり、生徒が教師の所に来たりするので、SCの会話の相手は主として教育相談主任であるが、教育相談主任が電話や生徒に対応しているときは教

頭が話をしていることが多い。

この朝の打ち合わせの中で、SCは教員間の情報のやりとりにひたすら耳を傾け、カウンセリングをしている保護者、生徒、相談室に来る生徒の様子や学校の1週間の出来事を聞き出している。SCにとって職員打ち合わせは今日の具体的な学校の動きを知る場であると同時に、一週間の空白を埋める時間でもある。

ii. 出欠黒板前での会話

出欠黒板が職員室の入ったところにある。この黒板で、学級、学年、全校の出欠状況を知ることができるようになっていく。出欠状況は生徒管理上大切なものであり、電話で欠席の連絡が入っている生徒は事前に電話を取った教師が、出欠黒板に記入し、担任は朝の会で学級に行き実際の欠席者を確認し、欠席者、遅刻者が誰であるか名前と人数を職員室に記入しに来なくてはならない。

欠席者の中には不登校で親がカウンセリングを受けている生徒も含まれており、遅刻者の中にも相談室に来る生徒がいるので、SCは担任が出欠黒板に記入しに来る時に担任に声をかけ、その生徒の様子を聞いている。朝の会終了から1校時開始までの間は5分しかなくこの時間に担任は欠席の連絡のない生徒宅に電話で出欠の確認をおこなう。1時間目の授業がある教師は授業の準備、授業のない教師は各学年の生徒の授業への入室指導に向かい慌ただしい時間であるが、SCからの声かけによって、担任が黒板に書かれる生徒の情報をSCに入れている。1

時間目に授業のない教師はここでの話が1時間目に食い込むこともある。

b) 情報発信

i. SCノート

SCは勤務日には相談室の中でどのようなことがあったかをSCノートにつけている。このノートを見ると、相談室にいつ、誰が来て、どのようなことをしたかがわかるようになっている。このノートは普段は職員室の教頭の後ろのロッカーにおいてあり、教師は誰でも見ることができるようになっている。

どのようなことが相談室でおこなわれ、どのような話があったのか、それを話をする時間のない教師に見てもらうことで理解してもらうために作られたノートであるが、実際には簡単な情報しか書かれていない。このノートはそれだけではしっかりした情報ではなく、核心の部分への橋渡し役であり、このノートを読んで情報を得るといっても、むしろ、読んでさらなる情報や助言を得るためにSCと話をするきっかけになっている。

ii. 帰宅時の教頭との会話

SCは帰宅時にSCノートを教頭に提出する。その時に今日の出来事をノートにそって話していく。

c) 情報交流

i. 給食時の会話

SCは給食を職員室で食べている。担任の教師は給食指導に教室に行っており、また各学年所属の教師は担任が食事を食べ始めるまで、各学年の教室に給食指導、入室指導に行っているため、職員室には、校長、教頭、養護教諭（教育相談主任）事務職員、用務員しか残っていない。また、席が決まっていることもあり、教育相談主任や校長、教頭との会話が多い。

ii. 教育相談部会

教育相談主任が養護教諭であるために授業を持っておらず、また相談室と保健室が隣りに位置していることから、授業時間中にも話ができる。相談室に来る生徒はSCがいない場合は保健室に来ることもあり、保健室での様子や聞いたり、朝の打ち合わせで十分には聞けなかった情報を聞きに来たりする。さらに教育相談主任はカウンセリングを受けている生徒・保護者に

対しての様子や対応を聞いている。

また、教育相談部会で情報交換をおこなっている。この部会のメンバーは各学年の教育相談係が入っており、学年内での不登校生徒、問題行動を持つ生徒などの情報や担任の動きなどの事例が出される。SCはコンサルテーションをおこなうこともある。

iii. 教師の個別の相談

教師がSCに相談や助言を求めに行くことがある。職員室での話がそのまま相談になったりコンサルテーションにすすんでいく場合もあるが、職員室での話では落ち着いて相談できないので、相談室に授業の空き時間や放課後の時間を利用してやってくる教師もいる。

さらに学年のはじめにはSCと担任とが1時間の懇談の時間を持つようにしている。これは学級の生徒の事態をSCに知らせ、これからの指導をどのようにしていくべきかの意見交流、助言をもらう場になっている。

3. 教育相談の中のチーム的な「協働」

ここまで、SCと教師のコミュニケーションを情報収集、情報発信、情報交流の3つに分類してみたが、SCと教師とが話を持つ機会が少ないことがわかる。SCと接触する教師をみると、その教師は、教育相談主任、管理職、カウンセリングにかかっている保護者・生徒と何らかの関係がある教師か、相談室に来室する生徒と関係のある教師である。また、SCからの情報発信も教師全体にこのようにしているかというような提案をおこなうものでなく、1対1のアドバイスが多い。こうした両者のコミュニケーションの少なさは、両者に期待されている役割行動間の齟齬と、制度的構造的な制約によるものと考えられる。例えば、SCのもつ対症療法的な特性、起こった個々の問題に対してそのケースに寄り添いながら個別の対応をするSCの基本的なスタイルは、将来に対する一般的な準備を基本的な役割としてきたこれまでの教職の特性や学校の構造と、根本的に一致しない。教師とSCの双方の歩み寄りの努力にもかかわらず、両者のコミュニケーションが限定されたものととどまっているのは、こうした両者の本質的なズレによると考えられる。

しかし、そうした齟齬と制約を超えて、両者が関わり合う場がある。子どもの問題行動をめぐる取り組みである。

B中学校のSCに期待されている仕事の中心は、いじめ、不登校、不登校傾向のある生徒への対応である。こうした問題を抱える子どもや保護者には、担任とSC、教育相談主任とSCだけでなく、生徒の情報を知っている教師や、その生徒と関係のある教師が加わり、話し合い、意見交換をし、対応している。教育相談主任とSCを中心としてそれぞれのケースごとに異なる教師を巻き込んだインフォーマルなチームができ、そうしてできた複数のチームが重なり合ったり、並行しながら、個々の問題に取り組んでいる。

SCが加わったことで、教師も、SCも、持っている情報が一面的で偏りがあることが顕在化した。これまでも教師間の協同的な取り組みは当然のこととして行われてきたが、SCの配置によってチームとしての対応が必須であることが言語化されたのである。SCがチームに加わることによって、教師が教育の専門家として自身がこれまで行ってきた自らの実践を振り返り、反省的にとらえる機会を得たことは間違いない。一部に危惧があるように、このことが教師に職務範囲を限定的にとらえようとする態度を生む可能性がないわけではない。けれども、B中学校では、教師集団の中にSCを巻き込んで、協力して役割を果たしていこうとする雰囲気生まれ、実際に、図表3-6に示すようなケース毎に形を変える柔軟なチーム的な「協働」が形成されたのである。

第4章 学校経営における「協働」

学校経営的の取り組みにおいて生まれている最大の変化は、組織マネジメントの発想が採用されたことだろう。本章の課題は、この発想のもとに、学校経営に関わって教師集団の間にどのような「協働」が営まれているのかを確認することにある。そこで、2002年度より滋賀県下のC中学校で展開された「生徒指導体制の再構築」という事例を取り上げ、そこで繰り広げられた教員間の「協働」について見ていくことにする。

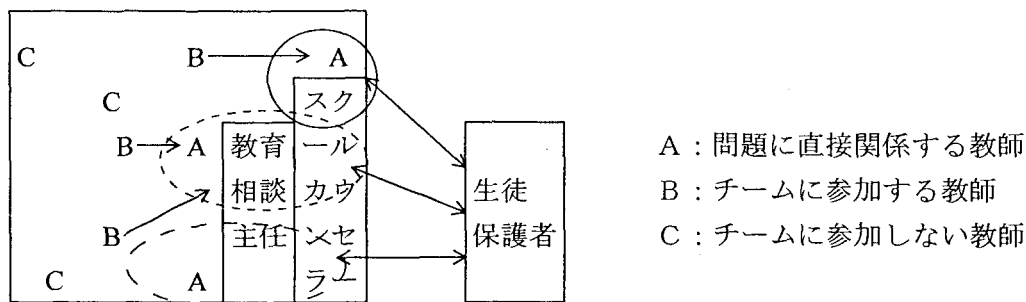
1. 「組織マネジメントの発想」を導入したN中学校の事例

C中学校の設置者であるF市の教育行政は、学校経営に関わって「合理化」・「経営」的視点を導入していくという大きな特色を持つ。その視点は、文部科学省が今期の教育改革でねらうものと大差はなく、あるのは、文部科学省が「組織マネジメントの発想」という抽象的な言い回しを使用するのに対して、F市は、ISO14001のEMSをモデルとした「学校マネジメントシステム（SMS：School Management System）」という新たな学校経営のモデルを明示している点である³⁾。

そしてC中学校のG校長には、以下の学校経営の視点が明確に存在する。

- ① マネジメントシステムによる学校経営
- ② 人的資源としての職員観
- ③ 目標管理的発想

そのいずれも従来の「教育理念」と混同されるような「経営理念」ではない、「組織マネジメ



図表3-6 教師とSCの協働関係

ントの発想」を基調とした「経営理念」である。

このG校長は、2002年4月6日の第1回生活指導部会の冒頭挨拶の中で、「この生活指導部会を、学校を変える、組織マネジメントのモデルとして頂きたい」と語った。その背景には、G校長の学校変革と生徒指導に寄せる思いがあった。

設立23年目を迎えるC中学校は、急速に都市化・人口増化が進むF市の西方エリアを校区として持ち、これまで幾度も「荒れ」を経験してきた。そのため地域や保護者からの風評は決して穏やかなものではない。また、2001年度の生徒指導に関わる状況は大変深刻なものであった。生徒指導主事は、研修会資料の中で、当時の状況を次のように語った⁴⁾。

(前略) 対教師暴力に対する指導や、生活指導全般に対する共通理解ができず、共通した指導ができない、限りなく無秩序な学校になりつつあった。職員の中にも、「見えない指導」「見通しのない指導」「生徒指導が各学年に任せられ、その負担による精神的な疲労」による、生徒指導部に対する不満、不信が蓄積し始めた。(中略) 年度末には、生徒指導主事の他に、「生活指導主任」をおき、校内生徒指導態勢の確立を目指すことになった。

そしてG校長は、2002年度、この生徒指導部の生徒指導体制の強化という要望を受け入れ、「生活指導主任」という新たな分掌の新設とともに、「組織マネジメントの発想」による「生徒指導体制の再構築」に踏み切った⁵⁾。

今回取り上げるC中学校の「生徒指導体制の再構築」という事例は、現在進行する教育改革の中での学校改革の一つの事例と見ることができ、この事例の中で見られる教員の「協働」を見ることは、現在の「組織マネジメント」による学校の「協働」の一つのモデルを提示してくれるであろう。

2. C中学校における「生徒指導体制の再構築」

C中学校の「生徒指導体制の再構築」はどの

ように進んでいったらうか。ここでは、1年間に及んだ実践をできる限りリアルに描くために、実際にC中学校内で配布された提案書を通してその活動を見ていく。

(1) 「新たな生徒指導態勢の確立に向けて」の提案

先の校長の意向を受けて、第2回生徒指導部会では、「新たな生徒指導態勢の確立に向けて」と題する提案が行われた。「提案」は、各項がそれぞれ〈現状分析〉と〈取り組み提案〉で構成された5項目からなり、1. 文書による情報管理の徹底、2. 指導対応の相互批判・相互評価、3. (生徒指導に係る) 特別勤務の記録作成、という一見、従来の「指導対応のマニュアル」の内容に、4. 管理職への連絡・管理職からの評価、5. 組織としての対応という「組織マネジメント」的な項目が加わったものの様に思われる。

しかし、たとえば1. の「文書化」は、次のように提案される。

1. 文書による情報管理の徹底

- ・昨年度、本部会・各学年担当はどのような努力をしてきたのか？ その証拠を現時点で示せるか？ 「思い出話」では、証明できない。ましてや、SPAC会議等、外部に説明し、協力を求めることなどできない。
- ・暇な人は口頭でも動いてくれる。重大な仕事を山ほど抱える全職員を動かすための提案なら、「口頭」では、あまりにも失礼。
- ・冷静な判断・効果的な指導対応の実現には、①問題の所在 ②指導対応方針 ③指導の内容 ④総括(教訓)を明確にする必要がある。

つまり、「(努力の)証明」「外部への説明」、それによって「協力を求める」、「全職員を動かす」ためである、また2. 「相互批判・相互評価」のねらいは、「全職員のスキル・アップ」のためであり、3. 「特別勤務の記録作成」は、従来触れられることのなかった「多忙感・疲労感の克服」や「正当な評価」のためであるとしている。そして4. 「管理職への連絡・管理職か

らの評価」では以下の内容が提案されている。

4. 管理職への連絡・管理職からの評価

- ・「情報を留めたところが責任者」……どれほど熟考された指導対応も失敗に終わることはある。また、思わぬ方面から批判を受けることもある。行動の正当性の保証、その後の弁護を期待するには、学校長・教頭に情報を必ず入れる必要がある。
- ・特別勤務の存在の証明は、重大かつ校長の管理事項である。特に深夜・休日に及ぶ生徒指導対応については、できれば事前、少なくとも事後の連絡が必要。
- ・管理職の関心・関与は、職員のやる気を引き出す。少なくとも重要事案については、常に指導進捗の確認を。
- ・生徒指導に伴う各職員の疲労、あるいは「家庭の犠牲」は、学年主任・生活担当の頭痛の原因である。管理職としての細かな配慮を期待。



- ① 重要事案については、(1)問題発生時 (2)指導方針決定時 (3)指導完了時の3回を原則に、校長、もしくは教頭に報告すること。
- ② 深夜連絡の申し合わせ（深夜2時までOK：校長承諾）

このように、1～5の項目すべてが、従来の指導効果をねらった〈実践内容〉の提案とは明らかに峻別される、生徒指導に関する教員と管理職の〈働き方のルール〉に関する提案なのである。そしてこの「提案」は「生徒指導推進計画」の一内容として全職員に提案された。

また、この提案の翌日には、C中学校の「荒れ」の最前線に立つ第3学年の教師集団に向けて、「第3学年の新たな生徒指導態勢の確立に向けて」という提案が行われた。その内容は、たとえば2.「失敗を恐れない風土をつくること」として以下を提案している。

- ・「一人でがんばる」「担任だけが責任を持つ」という実践のスタイルは、一旦止める。この先、一人も失ってはいけない。そのために今、学年集団として一人一人を支えていくことの申し合わせを！

先の「提案」に比べこの「提案」は、具体的な行動提案というよりは、アピールに近いものとなっているが、その根底に流れているものもまた、〈実践内容〉の提案ではなく、〈働き方のルール〉に関する提案である。

以上のように、C中学校の「生徒指導態勢の再構築」は、二つの〈働き方のルール〉に関する提案から幕を開けた。そして、この二つの提案は全職員の中で承認され、〈実践内容〉の提案である「生徒指導推進計画」と共に、その後の取り組みの中で堅持されていったのである。

(2) 定例会と中間総括

では、なぜ提案が風化することなく堅持されたのか。その背景には「定例生活指導部会」と「中間総括」の存在があった。それは、毎週火曜日に以下のようなプログラムで実施された。

i. はじめに（学校長）

校長の話は、概ね、日々「荒れ」の最前線で奮闘する部員に対する慰労や評価、生徒指導に関わる対外的な動向、そして学校経営の視点からの要望が出された。

ii. 連絡・報告

「前回の協議事項の確認」は、全員が部会開始までに目を通しておくことを前提とし、前回の決定事項の進捗状況が簡単に説明された。このことは、決定事項の履行の追跡により、これまでの「会して議せず、議して決せず、決して行わず……」と評される会議の「決定」の弱さの克服を目指したものである。

また、前回の会議から今回までに発生した生徒指導上の事案を一覧表にした「生徒指導記録（通称、事件簿）」は、生徒指導主事の概略説明に圧縮された。このことは、従来の情報交換が部会の大半を占有し、結果としてなんら有益な話し合いを持てずにいた反省から行われたものである。

iii. 協議事項

協議事項では、〈取り組み提案〉と〈実践上の問題事象〉が取り上げられ、いずれも口頭ではなく、文書で提案し合うことを原則とし、概ね実現された。各担当者には、「強い原案」と〈方針との整合性〉が要求され、話し合いに必要な十分な資料の添付も求められた。この協議こそが、生活指導部会の中心であり、十分な協議が実現できるか否かが、全職員にむけてリーダーシップが執れるか否かの鍵であるとの認識があった。

次に「中間総括」について見てみたい。生徒指導主事は、年度当初から1年間という期間は活動単位としては長すぎると考え、前期・後期の二期制を生徒指導委員会の活動に取り入れた。そして例年開催されてきた10月研修会を「中間総括」と位置づけ、4月から10月までの取り組みを総括し、後期の取り組みを構成し直したのだった。その中では、4月当初に指摘された「教師集団・指導態勢の現状と課題」に対して、以下のように記号によって改善状況を示すという方法がとられた。

(↑：改善された →：現状維持 ↓：悪化した)

- ① 中心としての課題が明確にならず、教職員が西中の課題を認識できていない。↑
- ② 対応の共通理解、指導の共通実践ができていない。↑/→
- ③ 学年間、全体での情報公開、情報交換が十分できず、他学年に対応できない。
↑
- ④ 生徒理解・保護者連携のスキルアップが求められているにも関わらず、職員研修が、教職員自身を磨く内容になっていない。↑
- ⑤ 担任が安心して指導できる体制・担任外でのサポート体制が充実できていない。↑

(後略)

このように年度当初の課題の大半が、この時

点で改善されていることを全教員で確認したのであった。

以上のように、定例部会と「中間総括」としての研修会を用いて、つねに状況の確認を行い、その結果を全教員で評価しつつ取り組みが展開されたのであった。このことが先の「提案」と「生徒指導推進計画」を常に全教員に意識させたのである。

(3) 「年度末総括と次年度への提案」

その後日々の学校現場の中でどのような取り組みがなされたかを描く上で、2003年1月22日に提案された「生徒指導態勢の確立に向けての総括と提案」が、大まかな輪郭を示してくれる。

「総括」は、「2本年度の生徒指導態勢——組織マネジメントを取り入れた部会改革——」の項で、8項目にわたって改革の事実とその成果を列挙する。たとえばそれは次のような内容である。

③ 組織の改革

これまで指導の視点の相違から、共同歩調が困難であった生活指導会と生徒支援部の統合を図り、それぞれの取り組みを支援し合える態勢を作り上げた。また、全校課題と学年課題の二元的な組織態勢を築くことにより、学年の自律性を確保しつつも、全校一致の取り組みを展開できた。

しかしそれらは枝葉に過ぎず、「3今後の方向性」で述べられる①「重点化」という実践スタイルを獲得したこと、②「実践」＝「労働」という視点を獲得したこと、③学校は「協働」組織という認識を獲得したこと、④信頼関係を獲得したこと、という4項目こそが、「改革」の成果の根幹に関わる内容であろう。つまり、これこそが、C中学校が「組織マネジメントの発想」を取り入れることによって得た成果なのである。

またこの「総括」の一つの大きな特徴に触れておきたい。それは、“教育実践・指導の効果をその関心としていない”ことである。実際、2002年度に発生したC中学校の生徒指導上の事案は約300件、また逮捕された生徒は5名に

のぼり、質量共に近年希にみる「荒れ」が存在したのだった。それにも関わらず、「総括」は事案発生数等の重大な事実全く触れていないのである。その理由は、この「総括」が目指すものが、〈実践内容〉ではなく、〈働き方のルール〉の総括であったことに他ならない。つまりこの「総括」は、先の「新たな生徒指導態勢の確立に向けて」の提案に呼応したものであり、純粋に〈働き方のルール〉にこだわって、一年間の生徒指導を総括したものである。そしてその観点において、C中学校は「生徒指導体制の再構築」という目的を果たし、「組織マネジメントの手法を取り入れることによって、また、C中学校全職員の協働の取り組みによって、C中学校の生徒指導委員会と生徒指導推進態勢は、一定改善された」と総括されたのである。

(4) “ゴールシーク”的な発想

これまでC中学校内で出された「提案書」を通して、「生徒指導体制の再構築」の内容を見てきた。そして今、それらの提案書を概括して、それらが過去にない一定の整合性を保つ事実気づく。それは、今回の取り組みそのものが、実は一定のシナリオに基づいて仕組まれたものであったからに他ならない。言ってみれば、最初の「新たな生徒指導態勢の確立に向けて」を起草した段階で、最後の「生徒指導態勢の確立に向けての総括と提案」は既にイメージされたものであった。

そこには、“ゴールシーク”(goal-see)的な発想がある。つまりは、“出したい答えが先にあり、その答えを出すために途中の演算式の値を操作する”という発想である。この発想は、旧来の学校組織の発想から言えば、「まやかし」と批判されるものかもしれない。しかし出すべき結果を明確に意識した「提案」を行い、それを忠実に履行した結果として「総括」があるだけであり、「偶然」ではない「必然」の結果を出すための重要な仕掛けなのである。そもそもC中学校において、「文書化」の主要なねらいは、「(努力の)証明」「外部への説明」、それによって「協力を求める」、「全職員を動かす」ためであった。すなわち、いつか「証明」「説明」を行うであろうことを前提として取り組みは進められ、現にいくつかの場面でC中学校の生

徒指導体制が健全である証拠として先の文書は活用された。

言ってみれば、C中学校の「組織マネジメントの発想」の導入は、「提案」をもって始まったものではない。〈働き方のルール〉を提案書として起草する段階で、すでに始まっていたのである。「組織マネジメントによる生徒指導体制の再構築」というシナリオ、シナリオライターとしての校長・生徒指導主事・生活指導主任、それらの存在こそが、これまでの学校経営の発想とは根本的に異なる「組織マネジメントの発想」なのである。

(5) 「協働」を生み出す要因

しかし、結果的・可視的に現れる「協働」は、「組織マネジメント」という「仕組み」によって、自動的に導かれるものではなかった。C中学校の取り組みの中では、再三に渡って、校長、教頭、生徒指導主事、生活指導主任らによって、「協働」に関わる目的や現状の確認、評価が行われ、「よりよい教育を実現する」という教育理念上の目的だけではなく、「日々の職員の労働を合理的に軽減する」「担任が安心できる仕組みをつくる」といった、〈教員の労働条件の整備〉という目的が常に意識され、それに照らした点検が行われた。つまり、「協働」が、学校組織の目的を達成するだけではなく、個々の教員に現実的な恩恵をもたらすことも追求されてきたのである。このことが、管理的側面を持ち合わせる「組織マネジメントの発想」が、職員に大きな忌避感情を生じさせずに、C中学校に導入され、結果的に「協働」を生み出す最大の要因となったのであろう。

3. 「組織マネジメントの発想」が予定した「協働」、予定していない「協働」

「組織マネジメントの発想」を取り入れたC中学校における「協働」は、これまで見てきた提案を手がかりに読みとれば、①目的達成のために必要な作業や労働を分担することとしての「協働」、②管理職・職員、担任・フリー等の立場の違い・利点を活かして働くこととしての「協働」という二つの意味が読みとれる。そしてこれは、「組織マネジメントの発想」が予定している「協働」とも言える。そもそも

「組織マネジメントの発想」とは、多様なマネジメント（経営管理）論が提唱する人事・労務管理手法に共通した「発想」部分を取り出したものと解され、その根幹は、「組織目的達成のための経営資源（ヒト・モノ・カネ）の最適配置・配分」を志向するものである。つまり「目的達成」という〈目的指向性〉と、「最適配置・配分」という〈意図的操作〉を併せ持つ「発想」であり、それが導き出す「協働」もまた、単なる個人の労働の集積ではなく、〈目的指向性〉、異なる機能を持つ人的資源を配置・配分するという〈意図的操作〉を予定していると言える。

もちろんその一方で、「目的を持たない協働」、「同じ立場（分掌）同士の協働」もありうる。〈それは「協働」ではない〉と見なす考えは、未だ学校現場では了解を得ることができない。この背景には、二つの発想があると推測される。一つは、「目的」が外在的に提供されるべきものではないという発想、もう一つは、教員は、基本的に等質な「教師」という立場であり、分掌や役職はその表層に付与されたわずかな“差異”にしか過ぎないという発想である。これら二つの発想は、いずれも教師を専門職としてとらえる視点に立っている。教師を単なる経営資源ととらえず、教育専門職として自律性を発揮すべき存在とするならば、一見旧態依然として見える後者のアナログ的な「協働」もまた、決して過小に評価されるべきではないものと思われる。

第5章 学校を拓く教師たち

3つのエスノグラフィー⁶⁾はいずれも現在の学校の中で教師がどのように相互に関わり合い、協力しながら教育活動に従事しているのかを明らかにしたものである。もちろん、ここに描かれた協同関係の一つひとつが「協働」と呼ぶものかどうかについては議論の分かれるところであろう。けれども、新しい施策の採用、導入によって始まっている教師の新しい関係、新しい関わりの中に、教師に期待され、必要されている「協働」への可能性が潜んでいることは間違いない。

こうした課題意識に立って本稿では、できるかぎり学校で現在教師たちが行っている活動を、率直に且つ詳細に記述することを目指した。したがって、本稿ではここまで個々の事例に対して考察を行うことをできるかぎり控えてきた。最後に、3つのエスノグラフィーを読むことによって明らかになった教師の「協働」について整理し、考察に代えたい。

第1は、教師に必要とされている「協働」には多様な形があるということである。様々な局面において教師には「協働」が求められており、したがって局面、局面の「協働」が営まれることになるのである。もちろんそこに共通項を探ることもできるだろう。けれども現状においてはむしろ、それぞれに異なる「協働」が求められていることを指摘することが重要であろう。

第2は、実践のための準備のプロセスが、「協働」の実践の場であると同時に、「協働」を作り上げていく場になっているということである。ただし、SCと教師の「協働」の最後に触れたように、実践の過程そのものが「協働」を作り上げていく場となるケースもある。したがって、実践の準備を含めた広義の実践の過程が「協働」の場であり、「協働」を作り上げていく場であると言うべきかもしれない。

教育という営みにはもとより達成すべき課題がある。その当面の課題への関与と、その追求のプロセスにおいて教員組織、教師集団をより組織的なものに変えていくことが並行して試みられることになる。こうした二層化した課題を的確に捉え、実行していくことが、学校経営の営みの中核に位置づけられるようになっていくことが予想される。

第3に「協働」を作り上げるには、良くも悪くも、また直接的にも間接的にもそれを可能とする組織体制が必要となる。ただし、全教員の参画を可能とする「協働」の組織体制は硬直化に向かう固定された組織ではなく、問題対処型の組織体制でなければならない。「協働」は実践と不可分に結びついており、課題や問題に応じた対応が可能なフレキシビリティを必須としている。

第4に、学校における「協働」は、等質な教師間だけでなく、教師とSC、教師と専門的研

究者といった、異なる外部の職種との間にも期待されている。この期待の中で考えねばならないことは、異なる職種間の「協働」が公倍数を生むのか、公約数を生むのかということである。もちろんこれは択一的なものではないが、「協働」に $1+1=2+\alpha$ が期待されているならば、それを可能とする「協働」の形を模索することが重要となろう。

第5に、「協働」は教育の効果を、個々の教師のものではなく、教師集団ないしは学校のものに書き換える。けれども、同時に「努力していない」者をあぶり出してしまいう仕組みを内包し、さらに厳密に言えば、努力した教員としていない教員を峻別する可能性を秘めている。「協働」は、実践の成果への関心を、「協働」の過程に移行させることによって、学校組織全体としての成果を、「協働」への教員個人の努力に帰属させる作用を持ち合わせているのである。このことによって、教師に必要な力量として「協働」する力が今後より大きな位置を占めることになっていくことは想像に難くない。

いま教師に「協働」が求められている。本稿では、それを、新しく始まった様々な教育施策が教師の「協働」を必要としているからであるとしてきた。しかし、教師に「協働」が求められることには、もう一つ重要な意味がある。

我が国の教師集団は共同的であると考えられてきたが、この共同的な教師集団の在り方が近年変化してきている。筆者の分析によれば、現在の我が国の教師集団は、個々の教師の主体的な教育活動を阻害しないことを第一とし、各人が主体的に教育活動を営むことを温かく許容し支えるような、雰囲気としての同僚性を持つものになっているのである⁷⁾。これは一見共同的に見えるが、実態は個人主義と呼ぶべきものである。雰囲気としての同僚性の中で、一人ひとりの教師は個々にバラバラになっている。すでに個人主義化してしまった教師たちに必要なものは、雰囲気としての同僚性だろうか、「協働」だろうか。個人主義化が進む今だからこそ「協働」が必要であり、そのことがいま期待されているのではないだろうか。教師に「協働」を求める新しい教育は、その道を誤りさえしなければ、

教師にとってこそ、大きな福音となるのかもしれない。

注・参考文献

- 1) 教師の協働については、今津孝次郎の「学校の協働文化——日本と欧米の比較」(『変動社会の中の教育・知識・権力 問題としての教育改革・教師・学校文化』新曜社2000年)における明解な整理が参考になる。なお、教師の協働については、このほかにもAndy Hergreavesの諸研究を初め言及すべき論文は多いが、紙幅の都合で省略する。
- 2) 廣松の「協働」観については『事的世界観への前哨 物象化論の認識論的=存在論的位相』勁草書房1975 他を参照。
- 3) ISO 14001は、「環境マネジメントシステム(EMS: Ecology Management System)」というこれまでの環境保全にはない発想と強力な実行システムを持つ環境に関する国際基準である。このISO 14001が求めるEMSをモデルとし、F市教育長は、「学校マネジメントシステム」を構築しようとしているのである。2002年8月には、「学校マネジメントマニュアル」、「学校評価規定」と題した、教育長自作の冊子を配布し、2003年度からは学校経営標準化に向けた具体的な指標作成の作業に着手している。
- 4) F市教育研究所主催研修「組織マネジメントを生かした生徒指導」において用意された「C中学校生徒指導委員会の変遷」
- 5) C中学校生活指導部会は、校長・教頭・各学年主任・各学年生活指導担当・養護教諭、生徒指導主事、生活指導主任、SC、ふれあい相談員から構成されている。
- 6) 3つのエスノグラフィーの詳細は、それぞれ、下村秀夫「中学校におけるスクールカウンセラーと教師の連携の現状と課題——新しい同僚性の構築——」中川謙二「公立中学校長の経営理念のゆらぎに関する一考察——『組織マネジメント的発想』がもたらす影響——」、山本真治「学校の自主性・自律性に関する研究——校内研究にみる学校組織文化の形成・変容——」に詳しい(いずれも滋賀大学大学院教育学研究科紀要2003.11.)。
- 7) 我が国の近年の同僚性の変質については、紅林伸幸「教員社会と教師文化——同僚性規範の変質の中で——」(日本教師教育学会編『講座 教師教育学Ⅲ 教師として生きる』学文社2002年)を参照のこと。