

1. 教員養成の現場から

2010年度入学生から、教職課程の最終学年に新設された必修科目に「教職実践演習」というものがあります。私はここ数年、勤務先でこの科目の一部として「最新の教育事情」を1コマ講じています。学校教育をとりまく社会全体や教育政策の動向を知ってもらうとともに、教員採用試験の1次対策（いわゆる「教職教養」、とくに「教育時事」）も兼ねています。

群馬県の教員採用試験の「教職教養」は近年、学校現場での具体的な場面に即した文部科学省等の指針・マニュアル類からの出題が比較的多くみられます。そこで、例年、この手のマニュアル類をカバーすることに気をとられて、内容がいささか羅列的になっていたのですが、今年は少し全体としての筋をつけようということで、『働き方改革』の半面での学校役割の拡大という柱を設定してみました。

2. 近年の学校役割の拡大と複雑化

近年、従来型の「学習指導」+「生徒指導」の範囲をはるかに超えた子どもたちへのケアが、学校に求められるようになってきています。さらに、従来の役割に含まれていた諸課題についても、教師に求められる対応（しかも、子どもたちへの対応ならまだしも、「説明責任」履行のための書類仕事）が複雑化しています。

前者（従来の学校役割を超える部分）について、講義では、子どもの貧困対策、虐待への対応、医療的ケアといった諸課題を扱いました。たとえば最後のものについていえば2012年度から特別支援学校では行われていた「教職員が研修を受けて『認定特定行為業務従事者』となり、喀痰吸引等の医行為を実施すること」が、昨年度から一般校でも可能となりました。

一方、後者、つまり従来型の課題の複雑化の

代表的なものとしては、「いじめ」への対応を挙げました。これについては、「早期発見」の観点からの「いじめ」概念の拡張が実践的には無視できない影響を与えています。

「いじめ防止対策推進法」第9条では、3項にわたって、保護者の責務が規定されています。しかし、第4項で、「前3項の規定は、いじめの防止等に関する学校の設置者及びその設置する学校の責任を軽減するものと解してはならない」と規定されているため、事件が起こった際の被害者 vs. 学校・設置者の紛争では、ほぼ自動的・全面的に学校・設置者側に責任が負わされることとなります。

その必然的な帰結として、とくに行政は「早期発見・対処」にむけて現場を駆りたてることとなります。結果として、文科省が年1回行っている「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」での「いじめの認知件数」は、現在は「子ども間のトラブルの件数」と実質的に同義となってしまっています。

そのことが実践上及ぼしている否定的な影響として、本来は「放置しておく」と本当のいじめに発展しかねない兆候を見逃さないための、教師向けの『視点』とでもいふべきものが、道徳科授業などを通して子どもたちに「いじめの『正しい』定義」として教えこまれることが増えています。

3. 「働き方改革」の中途半端

もちろん、子どもたちへのケアが充実することは、それ自体としては望ましいのはいうまでもありません。問題は、上述したような政策動向が必然的に教師の業務を量的に増大させ、質的に高度化させ、学校現場の負担を増やしているにもかかわらず、そのことが社会的にはあまり認知されていないことです。たしかに、貧困対策や虐待防止などについては「チーム学校」

での対応が呼号され、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーの配置促進、役割の(再)定義などが提言されています。しかし、これら専門職は、形式的に配置すればそれで諸課題が解決するわけではなく、教職員との連携体制を構築すること抜きには機能しません。

一方で、文科省からの「学校の働き方改革」は、「公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法(給特法)」の「改正」による、「条例による(=自治体単位での)1年単位での変形労働時間制の導入」、「『公立学校の教育職員の業務量の適切な管理その他教育職員のサービスを監督する教育委員会が教育職員の健康及び福祉の確保を図るために講ずべき措置に関する指針』の策定」といったものにとどまっています。

このうち、「変形労働時間制」については、「定額働かせ放題」に帰結するとして反対運動が進められ、いくつかの自治体で導入しない旨の決定がなされています。そもそも、「働き方改革」にかかわる国の施策では、前項で触れたような学校役割の(いささかなし崩しの)拡大が十分に視野に入っていません。

4. コロナ禍でクローズアップされた 学校・教師の役割

と、ここまでの話は、学校現場の「しんどさ」にもっぱら焦点が当たってしまい、学校の労働環境の劣悪さをセンセーショナルに喧伝する一部報道と似たような話になっています。それでは教職を目指すモチベーションが低下してしまうだろう、ということで、冒頭で紹介した講義では最後に、コロナ禍のもとの、政策文書やマニュアルに沿って「やらされた」ものではない、目の前の子どもたちの実態に寄り添った教師たちのとりくみを紹介しました。

具体的には、2月末、週明けからの一斉休校の報をうけた子どもたち、とくに6年生の揺れ動く心に丁寧に寄り添いながら、教務主任として学校の対応をとりまとめ、また教職員組合員として校長や市教委に申し入れを行った小学校教師、遠隔授業が続く中、コロナ禍という非常

事態を、阪神淡路大震災や東日本大震災とも重ね合わせつつ、「短歌」という切り口で捉え直す学級通信を発行し続けた、歌人の顔をもつ高校教師です。

こうした、個々の教師のレベルでのとりくみとともに、学校としての「教育課程づくり」にも教師たちの創意は発揮されています。たとえば、大阪教育文化センター【緊急提言】いまだかつてない事態には、いまだかつてないとりくみを一子どもたちにとって大事なことを絞り込んで、教育内容の大胆な削減を―、教育科学研究会「教室と授業を語る」分科会ほか編『コロナ時代の教師のしごと』(旬報社)などでは、各学校が年間計画性の際に確保している余剰時数の活用、行事の精選、学年をまたいだ教科内容の再配置など、多様な工夫を重ねることで、長期休業の過度の削減などを行わずに子どもたちの学びを保障する提案がゆたかに行われています。

もちろん、文科省や地方教委からの、ICT「活用」の(強要に近い)促進、授業時数の「帳尻合わせ」などの圧力は無視できません。しかし一方、新学習指導要領では、それぞれの学校に「教科等横断的な内容編成」、「学校内外のリソースの確保とカリキュラムとの関連づけ」などを含む「カリキュラム・マネジメント」を実施することを求めています。その意味では、国・地方の行政は、個別学校では対応できない入試問題(高校・大学入試の出題範囲の制限)などについて指針を出すにとどめ、学校現場に大きな裁量権を付与することが、かつてないほど切実に求められているといえるでしょう。

従来から文科省は、学習指導要領は「大綱的基準」であるとする一方、ここ数回の改訂では、特定の能力観・指導方法を押しつけてきています。しかし、コロナ禍によってそうした方針の矛盾があらわになる一方、事態を打開しうるのは子どもの実態を間近でみている現場の教師たちであることもまた、顕在化してきているといえるでしょう。