



採用試験対策から見えてくる 学校と教師の「いま」

山崎 雄介（群馬大学）

「働き方改革」の陰で

学校の「働き方改革」が呼号されてから数年になる。具体的な施策としては、大きくは第1に、いわゆる給特法「改正」（2019年。以下、年号は西暦下2桁のみ記載）、「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」（20年）といった勤務時間管理にかかわるものがある。

第2に、学校教育法施行規則の2次にわたる改正（17年、21年）による新たなスタッフの法制上の位置づけなど、教師の業務についての量的削減・内容上の精選にかかわるものがある。

こうした動向については、各県での「教師不足」が問題になっていることもあって、それなりに社会的に注目を浴びており、とくに「働き方改革」が遅々として進まないことへの関係者（文科省等も含め）への叱咤激励の声はマスコミ等でもかなり目立ってきている。

しかし、その半面、「働き方改革」とは相反する、あるいは少なくとも親和的な関係にはない動向が進行している——したがって、管理職や教師の「意識改革」を呼号することは当を得ていない——ことについては、あまりスポットが当たっていないのではないかと思われる。

このあたりの事情がよくみえるのが、実は教員採用試験、それも1次試験の「教職教養」と呼ばれる、法令や教育時事を扱う分野の出題傾向である。

「教職教養」の出題傾向から

筆者がいまの職場に着任したころ（04年）は、群馬県の教員採用試験の1次試験「教職教養」は、なんとかの一つ覚えのごとくの学習指導要領年代順並べ替え、学習指導要領の特徴と改訂年次のマッチングなど、教師としての資質・能力や業務遂行とはたいして関係のない出題も多かった。

しかし近年は、具体的な指導場面にかかわる出題が増えてきている。たとえば、いまや

「定番」といってよいはじめ関連以外にも、スクールカウンセラーとスクールソーシャルワーカーの役割（18年）、食物アレルギー対応（19年）、学校での感染症への対応（20年）などが出題されている（年号は試験の実施年）。そして、こうした出題には、それぞれ典拠となる通知、マニュアル類が存在する。

たとえばいじめであれば、いじめ防止対策推進法のほか、「いじめの防止等のための基本的な方針」（17年改訂）、「いじめの重大事態の調査に関するガイドライン」（17年）、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーの役割については「児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～（報告）」（17年）、食物アレルギーは「学校給食における食物アレルギー対応指針」（15年）、感染症は「学校において予防すべき感染症の解説」（18年）、といった具合である。

子どもへのケアの制度化——しかし、その担い手は？

上記のような文書類の増加は、一面では、従来見過ごされてきた子どもたちの困難が社会的に注目を浴び、それへの対応が法令や制度として具体化されてきていることのあらわれであり、それ自体は、一般論としては、望ましい方向への変化といえるかもしれない。しかし、実際に望ましい結果がもたらされるか否かは、制度自体の設計や、その具体的な運用次第であることはいままでもない。逆にいえば、制度設計が誤っていたり、実践の担い手が十分に確保されていなかったりといった場合には、むしろ問題を悪化させかねないのである。

とくに、学齢期以上の子どもたちを対象にした施策は、そうした子どもたちの圧倒的多数に対応している唯一の機関である「学校」を窓口にせざるを得ない。であるならば、子どもたちへの、従来はなかったケアを新たに制度化していく——しかも、その重要な拠点として学校を想定する——のであれば、従来型の学校への部分的なスタッフの「追加」では済まない、学校像の再構築、それに見合っ

た人員配置の再検討が本来は必要となるはずなのである。あるいは、実現可能性は低いかもしれないが、学校「外」のシステムの構築を本気で考える、という選択肢もあり得るかもしれない。

支援スタッフの配置は十分か

しかし、現実には、法令や制度、マニュアル類はそれなりに活発に整備されても、それを具体化する現場の条件整備は追いついていないというのが現実ではないだろうか。

たとえば、「学校教育法施行規則」の近年の改正で、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、部活動指導員（以上17年改正）、医療的ケア看護職員、情報通信技術支援員、特別支援教育支援員、教育業務支援員（以上21年改正）が学校の職員として法令上新たに位置づけられた（ただし一部は改正以前にすでに現場で勤務実態あり）。これらのうちには、（数校を掛け持ちではあれ）それなりに現場への配置が進行しているものもあれば、部活動指導員のように、依然としてニーズに比して著しく配置が不足しているものもある。

さらにいえば、中央教育審議会『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）』（21年）での、コミュニティ・スクールや地域学校協働本部も活用しながらの「多様性のあるチームによる」、「『自立』した学校」（p.26）といった表現に象徴されるように、いささか厳しい言い方をすればボランティア頼み、行政の責任の（半ば）放棄ともとれるような動向もみてとれる。

そもそも「本来業務」に必要なリソースは十分か？

加えていえば、上記のような動向で想定されている、学習指導以外のきめ細かなケアを措いたとしても、教師の本来業務である学習指導に必要な「時間」というリソースが、そもそも制度上正当に位置づけられているのかという、根本的な疑問を抱かせるエピソードが最近あった。それは、埼玉県の小学校教諭が時間外労働分の超過勤務手当支給を求めて起こした、いわゆる「埼玉超勤訴訟」の地裁判決（21年10月1日）である。

同判決は、教師に超過勤務手当が支払われ

ない根拠である、「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」について、実態との齟齬があることを一定程度認めている。しかし一方、あくまで現行法に則って任命権者側の支払い義務は否定するなかで、以下のように述べている。

「例えば、授業の準備や教材研究、児童及び保護者への対応等については、個々の教員が、教育的見地や学級運営の観点から、これらの業務を行うか否か、行うものとした場合……どの程度の時間をかけてこれらの業務を行うかを自主的かつ自律的に判断して遂行することが求められている」（判決文 p.23 下線引用者）。

しかし、引用中に挙げられている業務を「行わない」ことを「自主的・自律的に判断すること」は、業務の実態上無理であることはもとより、法令上教師に課せられた「義務」とも矛盾する。たとえば教材研究を「行わない」ことについては、教育基本法（第9条第1項）および教育公務員特例法（第21条第1項）で規定された、「職責遂行」のために絶えず「研究と修養」に励む義務に抵触する。

さらに、教育活動の「自己評価」を通じて「教育水準の向上」に努めるという、学校の義務（学校教育法第42条）の具体的な担い手としての教師が、児童・保護者への対応について「行わない」という判断を、そう簡単に「自主的かつ自律的に」行えるものでないことは容易に推察されよう。

ともあれ、この判決は、授業や子ども・保護者への対応といった教師の「本来業務」に限定してさえ、じつは十分なリソースの供給や労働環境の設計がなされていないこと、給特法と他の教育関連の法令とが矛盾をきたしていることを、象徴的に示したといえるだろう。

教師を目指す学生にどう伝えるか

以上のような事実を、たとえば学生の前で単に並べ立てても、あるいは、あれこれの政策や文科省に対して悲憤慷慨してみせても、教職をめざす意欲を削ぐことにしかかならない惧れが多分にある。そこで、採用試験対策を兼ねた授業などでは、こうした状況の中で、したたかに良質な実践を紡いでいる教師たちの姿を併せて紹介するなどの工夫はしているのだが、悩みは尽きない日々である。