

# 「チームとしての学校」の意義と副作用

## 教員への影響に焦点をあてて

井上 剛男

### 要旨

本稿の目的は、「チームとしての学校」に関する3答申を分析し、この構想がもつ、教員にとっての意義と、教員をかえって追い込むような可能性（副作用）について解明することである。

その結果、①教育効果が高まる、②教員の負担を軽減し、教員本来の業務に力を注げるようになる、③地域住民を育て、地域を活性化することに貢献できる、という教員にとっての意義を3つ見出した。一方、「チームとしての学校」構想は、構想自体に内在する構造的な問題さえも、教員が何とかすべき問題として位置づけられる蓋然性を示した。答申が掲げた「学び続ける教師像」の適切さが、いずれ改善できる問題として自助努力を教員に強いることを正当化し、構想自体の問題性を隠蔽してしまうからである。このような教員への副作用をこの構想から明らかにした。

この知見から示唆できることが2つある。まず、現行制度にはない意義や利点があるというだけで現行制度を変えようとする危険性である。「チームとしての学校」構想による改革によって得られるものがあるかもしれないが、その改革によって失うものもあるからである。次に、多くの人にとって適切な価値であるからといって、その価値を根拠にすれば何を主張しても正しくなるというわけではないことである。「学び続ける教師像」という提言が概ね妥当だとしても、その提言を根拠に、教員の自助努力にあらゆる課題の解決を求めるのは無理がある。

### キーワード

チームとしての学校、校長のリーダーシップ、教員研修、教員の資質能力、社会に開かれた教育課程

### 1. はじめに

2015年12月21日、中央教育審議会は、「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（答申）」、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」、「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）」という3つの答申を出した。これらの答申はいずれも、文部科学大臣が行った「これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方について」の諮問（2014年7月）を受け、審議されたものである。この諮問では、「これからの教育を担う教員が必要な資質能力を身に付けることができるようにするため、教員養成・採用・研修の接続を重視して見直し、再構築するための

方策」と「教員が指導力を発揮できる環境を整備し、チームとしての学校の力を向上させるための方策」の審議を求めている〔文部科学省、2014〕。

その一方で、これらの答申が示す内容には課題も多い。たとえば、油井原均〔2016〕、横山剛士〔2016〕、津田仁〔2017〕、樋口修資〔2017〕、小林由美子〔2017〕、大家まゆみ〔2018〕などは、3答申の提言内容では、教員の負担が軽減できないのではないか（かえって負担が増すのではないかと指摘している。また、校長や制度の権限を強くすることは、学校がトップダウン式の組織となり、専門職としての教員の自律性を担保することが難しくなるという批判もある（たとえば、樋口〔2017〕、金子晃之〔2017〕など）。さらに、学校と地域との役割分担を明確化し、協働関係を築くことは、容易ではないという見解も見られる（たとえば、教員側からの指摘として鈴木樹ら〔2018〕など、専門

スタッフ側からの指摘としては高橋味央[2018]など)。しかし、そうした批判は、「チームとしての学校」をよりよくするための手がかりとして位置づけられることが少なくない。たとえば、教員の負担が軽減できない点については、2019年1月に中央教育審議会から出された「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)」によって改善策が示されるなど、3答申では不十分であった教員の負担軽減策の強化が図られている。つまり、「チームとしての学校」構想へは多くの批判が寄せられたが、構想そのものを懐疑する立場からの指摘が少ないために、それらの批判は、構想が抱える課題(改善すべき問題)に還元される傾向にあった。したがって、「これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方について」の諮問に基づく3つの中央教育審議会答申を「チームとしての学校」構想として一体で捉え、この構想自体の吟味が必要なのである。

本稿では、教員への影響という視点から3答申を一体的に分析することで、この構想がもつ、教員にとっての意義と、この構想自体が教員をかえって追い込むような可能性(以下、副作用と表記)について明らかにしていく。以下、3つの答申を教員への影響という視点から整理・分析し(2章)、「チームとしての学校」構想が教員にもたらす意義とその副作用を考察する(3章)。最後に、明らかにした知見から示唆できることを示す(4章)。

## 2. 「チームとしての学校」構想に関する3答申

### 2.1. 「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(答申)」の概要

この答申は、「1.『チームとしての学校』が求められる背景」、「2.『チームとしての学校』の在り方」、「3.『チームとしての学校』を実現するための具体的な改善方策」の3章からなる。

#### 2.1.1. 「1.『チームとしての学校』が求められる背景」について

この章では、学校組織を「チームとしての学校」に転換する必要があることを、3つの観点から説明する。1つ目は、「新しい時代に求められる資質・能力を育む教育課程を実現するための体制整備」のためという観点である。答申によれば、「我が国の教員は、学習指導、生徒指導等、幅広い業務を担い、子供たちの状況を総合的に把握して指導し、高い成果を上げてきた」一方で、現代日本の子どもは「判断の根拠や理由を示しながら自分の考えを述べることについて弱い面があることや、自己肯定感や学習意欲、社会参画の意識等が国際的に見て低いことなど」の課題があるという[文部科学省, 2015a: 4]。そのため、「新しい時代の子供たちに必要な資質・能力を育む」[文部科学省, 2015a: 4]ことが求められるとした<sup>1)</sup>。では、そうした資質・能力をどうすれば育めるのか。答申によると、①社会に開かれた教育課程、②指導方法の不断の改善、③カリキュラム・マネジメントの推進の3つが重要だという。まず、①社会に開かれた教育課程については、「学校教育において育むべき資質・能力を育むためには、学校が社会や世界と接点を持ちつつ、多様な人々とながりを保ちながら学ぶことができる、開かれた環境となることが不可欠」であり、そのため「学校生活の核となる教育課程には、社会の変化に向け、教育が普遍的に目指す根幹を堅持しつつ、社会の変化を柔軟に受け止めていく『社会に開かれた教育課程』としての役割が期待されている」という[文部科学省, 2015a: 5]。要するに、学校が学校外の資源を活用し、子どもが社会や多様な人々とながりをしながら学べるようにすることが、育むべき資質・能力の育成に不可欠だといっているのである。次の②指導方法の不断の改善とは、教員が「アクティブ・ラーニングの視点から、子供たちの変化等を踏まえて、自ら指導方法を不断に見直し、改善していくこと」[文部科学省, 2015a: 5]を意味する<sup>2)</sup>。それに対して、③カリキュラム・マネジメントの推進とは、「教育課程全体を通じた取組を通じて、教科横断的な視点から教育活動の改善を行っていくことや、学校全体としての取組を通じて、教科等や学年を超えた組織運営の改善を行っていくこと」[文部科学省, 2015a: 6]を指す。②指導方法の不断の改善と③カリキュラム・マネジメントの推進に共通するのは、教員や学校が絶えず自らの取り組みを振り返り、改善

することを求められていることである。

2つ目は、「複雑化・多様化した課題を解決するための体制整備」のためという観点である。「学校が抱える課題は、生徒指導上の課題や特別支援教育の充実など、より複雑化・困難化し、心理や福祉など教育以外の高い専門性が求められるような事案も増えてきており、教員だけで対応することが、質的な面でも量的な面でも難しくなっている」[文部科学省, 2015a: 7]からである。また、『『子供の貧困対策に関する大綱（平成26年8月29日閣議決定）』では、学校を子供の貧困対策のプラットフォームと位置付けて総合的に対策を推進することとされており、学校は福祉関連機関との連携の窓口となることが想定されている」[文部科学省, 2015a: 7]など、学校が求められる役割も拡大し、多様化している。そのため、「教職員が心理や福祉等の専門家や関係機関、地域と連携し、チームとして課題解決に取り組むことが必要である」[文部科学省, 2015a: 7]という。

3つ目は、「子供と向き合う時間の確保等のための体制整備」のためという観点である。「我が国の教員は、授業に関する業務が大半を占めている欧米の教員と比較すると、授業に加え生徒指導、部活動など様々な業務を行っていることが明らかとなっており、勤務時間も、国際的に見て長い」[文部科学省, 2015a: 9]ことや「諸外国と比較した我が国の学校の教職員構造は、教員以外のスタッフの配置が少ない状況にある」[文部科学省, 2015a: 10]ことなどの教員を取り巻く現状を是正し、教員の負担を軽減する体制を整えることを指す。そうした体制を構築するには、「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」と、「学校や教員が、心理や福祉等の専門家（以下『専門スタッフ』という。）や専門機関と連携・分担する体制を整備」することが求められるという[文部科学省, 2015a: 9-10]。端的に言えば、学校内でのチーム作りと学校と地域の人々（専門スタッフ）とのチーム作りによって教員の負担が減り、子どもに向き合える時間を増やすことができるというのである。

## 2.1.2. 「2. 『チームとしての学校』の在り方」について

この章の1節「1. 『チームとしての学校』を実現するための3つの視点」から「チームとしての学校」の在り方を整理していく。この節では、「チームとしての学校」が、「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」[文部科学省, 2015a: 12]だと定義される。その上で、「チームとしての学校」を実現するには、「専門性に基づくチーム体制の構築」、「学校のマネジメント機能の強化」、「教員一人一人が力を発揮できる環境の整備」という3つの視点が欠かせないと主張する。

まず、「専門性に基づくチーム体制の構築」という視点だが、「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、職務内容等を明確化し、質の確保と配置の充実を進めるべきである」[文部科学省, 2015a: 15]というように、教員同士がそれぞれの得意分野に基づくチームを形成し、また教員と専門スタッフがそれぞれの役割に基づくチームを構築する必要があるとしている。そのため、「教員が、子供たちの状況を総合的に把握して指導を行い、成果をあげている面にも配慮しながら、教員が担うべき業務や役割を見直し、多職種による協働の文化を学校に取り入れていくことが大切である」[文部科学省, 2015a: 15]として、教員は、教員同士によるチームが効果的であったとしても、地域の人々もチームの一員として積極的に受け入れていく意識が必要だとした。

次の視点は、「学校のマネジメント機能の強化」である。「校長は、専門性や文化が異なる職員を束ねて成果を出していくために、学校の長として、子供や地域の実態等を踏まえ、当該学校の『チームとしての学校』の在り方について、学校の教育ビジョン等の中で明確に示し、教職員と意識や取組の方向性の共有を図ることが必要である」[文部科学省, 2015a: 18]として、校長のリーダーシップの強化が謳われている。また、「学校が管理しなければならない範囲も複雑化・多様

化し、学校のマネジメントの難度が高くなっている」ので、「校長が、副校長・教頭や主幹教諭、事務長等とともに組織的に学校経営を行うことができるような体制の整備を進めていくべき」というように、校長の負担軽減のため、校長を補佐するミドルマネジメントの充実を求めている〔文部科学省、2015a：17〕。

最後に取り上げるのは、「教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備」という視点である。具体的には、「人材育成の充実や業務改善の取組を進めること」〔文部科学省、2015a：18〕を提言している。人材育成を充実させる取り組みとして、「管理職は、面談等の機会を活用し、人事評価制度を活用していくこと」〔文部科学省、2015a：18〕を例示している。また、「校務分掌や校内委員会の持ち方、業務の内容や進め方の見直し、教職員のメンタルヘルス対策等に取り組むことにより、教職員が持てる力を発揮できるようにすること」〔文部科学省、2015a：18〕を、業務改善の取り組みの例として挙げている。

### 2.1.3. 「3.『チームとしての学校』を実現するための具体的な改善方策」について

2.1.2 節で示した「専門性に基づくチーム体制の構築」、「学校のマネジメント機能の強化」、「教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備」という3つの視点を実現するために、国や教育委員会などがしなければならないことを示したのが、この章である。

「専門性に基づくチーム体制の構築」に関する改善方策を3つ挙げているが、そのうち「教職員の指導体制の充実」<sup>3)</sup>と「地域との連携体制の整備」の2項目を見ていく。まず、「教職員の指導体制の充実」策として示されたのは、「教員の業務を見直し、事務職員や他の専門スタッフの活用を推進すること」と、「必要な教職員定数の拡充を図る」ことである〔文部科学省、2015a：27〕。次に、「地域との連携体制の整備」策のうち、教員に関連した方策改善としては、「学校内において地域との連携・協働の推進の中核を担う教職員を地域連携担当教職員（仮称）として法令上明確化することを検討する」〔文部科学省、2015a：45〕というように、地域連携担当教職員（仮称）を配置し、専門スタッフとの協働を進めやすくすべきだとしていることが挙げられる。

「学校のマネジメント機能の強化」に関する改善方策も3つ掲げられているが、そのうち「管理職の適材確保」の項目を検討する。「管理職の適材確保」に関する改善方策は、大きく2つにまとめられる。1つは、「副校長の配置や教頭の複数配置など、校長の補佐体制を強化するための取組を検討する」〔文部科学省、2015a：47〕など、管理職の役割を明確化・体系化し、その権限を発揮できる場を作ることである。もう1つは、「教育委員会は、校長、副校長及び教頭に求められる資質・能力を明確化し、教職員に周知するとともに、管理職の養成等に活用する」〔文部科学省、2015a：47〕など、管理職を養成する体制を整え、管理職のマネジメント能力を育むことである。

「教員一人一人が力を発揮できる環境の整備」に関する改善方策としては、「人材育成の推進」、「業務環境の改善」、「教育委員会等による学校への支援の充実」の3つを列挙している。まず、「人材育成の推進」の方策として、人事評価や文部科学大臣優秀教職員表彰を利用して必要な人材を育成できる環境を整えることを提案している。次に、「業務環境の改善」方策として示されたのは、「学校における業務改善の推進」と「教職員のメンタルヘルス対策の推進」である。「学校における業務改善の推進」をめぐるとしては、「国は、『学校現場における業務改善のためのガイドライン』<sup>4)</sup>

（平成27年7月27日文部科学省）等を活用した研修を実施すること」、「管理職や中堅教員を対象とした研修において、校務を効率的・効果的に進めることができるよう、タイムマネジメントに係る研修を実施すること」、「国は、（中略）地方公共団体が円滑に校務の情報化を推進できるよう、必要な助言を行う体制を整備すること」を挙げている〔文部科学省、2015a：59-60〕。教職員の業務改善のため、校務の情報化を進めたり、校務のタイムマネジメントを進めたりするということである。それに対して「教職員のメンタルヘルス対策の推進」策としては、「メンタルヘルスに係る一次予防や復職支援等に取り組むこと」と、「ストレスチェック制度」を始めることを挙げている〔文部科学省、2015a：61〕。要するに、ストレスチェックなどを行い、教員のメンタルヘルス対策を強化するということがある。最後に、「教育委員会等による学校への支援の充実」の改善方策では、教育委員会の充実を支援する方

策のほか、教職員が行う「保護者や地域からの要望や相談への対応の支援」を国や教育委員会に行うよう求めている。

#### 2.1.4. 小括

答申によれば、従来からの学校組織を「チームとしての学校」組織に転換する必要があるという。新しい時代に求められる資質・能力を育んだり、複雑化・多様化した教育課題を解決したり、多忙化する教員の業務を軽減し子どもと向き合う時間を確保したりできるからである。「チームとしての学校」を構築するには、次の3つが重要となる。1つは、学校運営において教員同士や、教員と専門スタッフが協働し、それぞれの専門性を生かして役割分担を行うことである。そのためには、国や教育委員会に、学校での専門スタッフの活用を推進することや教職員を増やすことを提言している。2つ目は、校長を中心とする管理職の組織体系とその権限を確立し、学校のマネジメント体制を強化することである。そのためには、校長、教頭（副校長）、主幹教諭などの管理職それぞれの役割を明確化・体系化するとともに、管理職を養成する体制を整え、学校をマネジメントする力を育むことを国や教育委員会に求めている。3つ目は、人事評価の積極活用やメンタルヘルスの充実によって、教員がもてる力を十分に引き出せる環境を作ることである。そのため国や教育委員会には、人事評価等を給与や研修等に反映させることや教職員のストレスチェックなどを実施することを提案している。

#### 2.2. 「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）」の概要

この答申は、「第1章 時代の変化に伴う学校と地域の在り方」、「第2章 これからのコミュニティ・スクールの在り方と総合的な推進方策」、「第3章 地域の教育力の向上と地域における学校との協働体制の在り方について」、「第4章 コミュニティ・スクールと地域学校協働本部の一体的・効果的な推進の在り方」の4章で構成されている。本稿では、地域のあり方を主に説明した第3章と第4章を省略し、第1章と第2

章について分析する。

#### 2.2.1. 「第1章 時代の変化に伴う学校と地域の在り方」について

この章は、「第1節 教育改革、地方創生等の動向から見る学校と地域の連携・協働の必要性」と「第2節 これからの学校と地域の連携・協働の在り方」からなる。

第1節は、「1. 社会の動向と子供たちの教育環境を取り巻く状況等」と「2. 学校と地域の連携・協働の必要性」で構成される。前者では、地域社会の教育力が低下する一方で、地域コミュニティを創出する動きが広がりを見せていることや、学校が抱える課題が複雑化・困難化してきたことといった現状を示している。後者では、そうした状況において、学校と地域が連携・協働すべき理由を5つ示している。1つ目は、「これからの子供たちには、厳しい挑戦の時代を乗り越え、高い志や意欲を持つ自立した人間として、他者と協働しながら未来を創り出し、課題を解決する力が求められている」[文部科学省, 2015b: 6] からである。2つ目は、「地域住民や保護者等が学校運営に対する理解を深め、積極的に参画することで、学校をより良いものにしていこうという当事者意識を高め、子供の教育に対する責任を社会的に分担していくことができる」

[文部科学省, 2015b: 6] からである。3つ目は、「現代社会の変容の中、子供の教育に対する責任を地域住民が家庭や学校とともに分担していくためには、地域社会において、行政サービス等の『公助』を期待する地域住民の『受け身の意識』から、『互助・共助』の視点を持って、自ら生活する地域を創っていくという地域住民の『主体的な意識』に転換していくことが必要である。こうした意識の醸成のためには、地域住民が『学び』を通じて新たな関係を作り、それぞれで考え、成長していくことが必要」[文部科学省, 2015b: 6] だからである。4つ目は、「地域社会を構成する一人一人が当事者としての役割と責任を自覚し、主体的・自主的に子供たちの学びに関わり、支えていく中で、地域住民の学びを起点に地域の教育力を向上させるとともに、ふるさとに根付く子供たちを育て、地域の振興・創生につなげるためにも、社会的な教育の基盤を構築していく必要があり、社会教育の体制を整備し、強化

していく」[文部科学省, 2015b: 6] ためである。5つ目は、「課題を抱えた保護者や子供の孤立化に対応する観点から、全ての子供たちを守り、支える地域社会の在り方が問われている」[文部科学省, 2015b: 7] からである。

第2節は、3つの項目で構成される。そのうち「1. これからの学校と地域の目指すべき連携・協働の姿」を取り上げる。ここでは、学校が目指すべき姿が3つ示される。1つ目は、「地域とともにある学校」という姿である。「これからの公立学校は、『開かれた学校』から更に一歩踏み出し、地域でどのような子供たちを育てるのか、何を実現していくのかという目標やビジョンを地域住民等と共有し、地域と一体となって子供たちを育む『地域とともにある学校』へと転換していくことを目指して、取組を推進していくこと」[文部科学省, 2015b: 10] を求めている<sup>5)</sup>。2つ目は、「子供も大人も学び合い育ち合う教育体制」という姿である。それは、「子供を軸に据え、様々な関係機関や団体等がネットワーク化を図り、子供たちを支える一体的・総合的な教育体制を構築していくこと」を通して「地域社会にある様々な機関や団体等がつながり、住民自らが学習し、地域における教育の当事者としての意識・行動を喚起していくことで、大人同士の絆が深まり、学びも一層深まっていく」といった状態を指す[文部科学省, 2015b: 10]。これからの学校は、子どもの育ちのために住民自らが学習し、地域全体で学びを展開できる環境を整えるべきだと提言しているのである。3つ目は、「学校を核とした地域づくり」を推進する姿である。具体的には、「学校という場を核とした連携・協働の取組を通じて、子供たちに地域への愛着や誇りを育み、地域の将来を担う人材の育成を図るとともに、地域住民のつながりを深め、自立した地域社会の基盤の構築・活性化を図る」[文部科学省, 2015b: 11] ことを意味する。学校は、地域の核として、その地域の活性化に貢献すべきだということである。

## 2.2.2. 「第2章 これからのコミュニティ・スクールの在り方と総合的な推進方策」について

この章は、「第1節 コミュニティ・スクールの意義・理念等」、「第2節 これからのコミュニティ・スクー

ルの仕組みの在り方」、「第3節 コミュニティ・スクールの総合的な推進方策」からなる。

第1節では、コミュニティ・スクールが成立した経緯を次のように説明している。「学校運営の状況が地域住民や保護者等に分かりにくく、学校の閉鎖性や画一性等の指摘がある中、時代の変化に応じて、地域住民や保護者等から、学校教育に対する多様かつ高度な要請や、開かれた学校運営を求める声が寄せられるようになってきていること等を背景とし、平成16年に地方教育行政の組織及び運営に関する法律が改正され、学校運営協議会制度が導入され、国は「学校運営協議会を設置する学校をコミュニティ・スクールと呼び、第2期教育振興基本計画(平成25年6月閣議決定)において、コミュニティ・スクールを全公立小・中学校の1割に拡大することを成果指標と定め、その推進を図ってきた」という[文部科学省, 2015b: 13]。

第2節は、「1. コミュニティ・スクールの仕組みの基本的方向性」と「2. コミュニティ・スクールの仕組みの必置の検討」からなる。「1. コミュニティ・スクールの仕組みの基本的方向性」では、その方向性を5つ示しているが、ここでは3つ紹介する。1つ目は、「学校運営協議会制度について、これまでの役割を重視しつつ、学校運営の最終責任者である校長を支え、学校を応援することで、地域の実情を踏まえた特色ある学校づくりを推進するという役割を明確化していく」

[文部科学省, 2015b: 16] という方向性である。そのため、「教職員の任用に関する意見については、これまでの心理的抵抗を払拭し、学校運営協議会制度を新たに導入しようとする積極的な検討を促す観点から、柔軟な運用を確保する仕組みとしていくことも検討すべきである」とした[文部科学省, 2015b: 18-19]。学校運営協議会から任用に関する意見の申出があることで人事が混乱するのではないかと一部の教育委員会や校長の不安を払拭するとともに、任用に関する学校運営協議会の意見を生かせるような新たな仕組みが必要だと提言しているのである。2つ目は、「学校運営協議会が、学校に対する地域住民や保護者等の理解や協力、参画を促し、学校を支える基盤であるという観点を明確化していく」[文部科学省, 2015b: 20] という方向性である。そのため、「学校運営協議会において、地域住民や保護者等による学校支援に関する総

合的な企画・立案を行い、学校とこれらの人々との連携・協力を促進していく仕組みとしていく必要がある」

[文部科学省, 2015b: 20]とした。批判ではなく建設的な提案を学校に行い、学校と地域を橋渡しする役目を担うことを求めている。3つ目は、「校長のリーダーシップが一層発揮される環境を整備するとともに、学校運営協議会の委員として、自らが学校の運営に積極的に参画することによって、学校をより良いものにしていくという当事者意識と意欲を持ち、学校と共に行動していける人材を確保していく」[文部科学省, 2015b: 21]という方向性である。学校支援の建設的な提案を行う学校運営協議会の仕組みを、校長のリーダーシップと結びつけることで、その提案が実現しやすくすることを意味する。そのため、「学校運営協議会の委員の任命において、校長の意見を反映する仕組みとしていく必要がある」[文部科学省, 2015b: 21]という提案を行っている。このような基本的方向性を示したうえで、「2. コミュニティ・スクールの仕組みの必置の検討」では、「これからの公立学校は地域とともにある学校へと転換し、地域との連携・協働体制を持続可能なものとしていくことが不可欠であり、今後、全ての公立学校において、地域住民や保護者等が学校運営に参画する仕組みとして、学校運営協議会制度を導入した学校（コミュニティ・スクール）を目指すべきである」[文部科学省, 2015b: 28-29]と結論付けた。

第3節では、コミュニティ・スクールを普及させるために、国や教育委員会がすべきことが示された。ここでは、国がすべきこととして示された6つのうち、教員との関連性が強い4つを取り上げる。1つは、「コミュニティ・スクールの裾野の拡大」を進めることである。具体的には、「学校や教育委員会が自らコミュニティ・スクールの意義や成果等<sup>6)</sup>を理解し、コミュニティ・スクールの道を選ぶこと」ができるように、「学校や教育委員会の主体的な環境整備を促していくこと」や、「持続可能な仕組みとして、コミュニティ・スクールが推進されるよう、財政面等の支援を行っていくこと」である[文部科学省, 2015b: 33]。学校や教育委員会がコミュニティ・スクールを主体的に導入するようになる働きかけが必要だというのである。2つ目は、「学校の組織としての総合的なマネジメント力の強化」を進めることである。「教職員の負担軽減の視

点を持ちながらも、コミュニティ・スクールに教職員全体が関わるという意識を醸成する必要があり、学校と地域の連携・協働を円滑に行うための資質を養成していくとともに、教職員に対する研修内容の充実が求められる」[文部科学省, 2015b: 34]というように、コミュニティ・スクールを普及させるためには、コミュニティ・スクールとしての学校組織に対応できる教員の育成を充実させることを求めている。また、「学校の中で学校と地域をつなぐ役割を担うコーディネート機能の充実が重要」であり、「学校と地域の連携に関する職務を担当する教職員を置く例や校務分掌に位置付ける例」や「社会教育主事有資格者の教員を地域連携担当に位置付けること」などを紹介している[文部科学省, 2015b: 34]。3つ目は、コミュニティ・スクールを推進するための「体制面・財政面における支援等の充実」を進めることである。たとえば、「コミュニティ・スクールの推進に当たり、継続的・安定的な運営を可能とするためには、教職員の勤務負担の軽減も含め、教職員体制の整備等の人材面や財政面での支援の充実を図っていく必要」[文部科学省, 2015b: 38]があるとして、コミュニティ・スクールを推進する学校には、教職員を加配するなどの措置が必要だとした。4つ目は、コミュニティ・スクールの「幅広い普及・啓発の推進」を進めることである。「コミュニティ・スクールが学校と地域との連携・協働体制を持続可能にする仕組みとして有効な手段であるという意義や、法的な権限についての正確な解釈のみならず、校長がリーダーシップを一層発揮し、特色ある学校づくりを進めていく上でも有効な手段であることなど、その付加価値や成果、運営上の課題に対する工夫等について丁寧に説明し理解を促していく」[文部科学省, 2015b: 39]ことを指す。また、「小・中学校のみならず、幼稚園、高等学校及び特別支援学校におけるコミュニティ・スクールの推進を積極的に働きかけていく」ことや「各校の取組を客観的に評価し、その結果を共有・発信する」ことも求めている[文部科学省, 2015b: 39]。

### 2.2.3. 小括

答申が示した、学校と地域が連携・協働すべき5つの理由は、大きく2つに分けられる。1つは、「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(答申)」の「1.『チームとしての学校』が求められる背景」と関連するものである。「厳しい挑戦の時代を乗り越え」られる子どもを育成できるとか「子供の教育に対する責任を社会的に分担」してもらうなどは、「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(答申)」が指摘していた、地域との連携・協働が子どもの資質向上や教員の負担軽減につながるものだからである[文部科学省, 2015b:6]。2つ目は、地域住民を育て、子育てを支援し、地域を活性化するという視点である。「地域住民の『主体的な意識』を引き出すとか「ふるさとに根付く子供たちを育て、地域の振興・創生につなげる」とか子育て支援の重要性などを理由として挙げているからである[文部科学省, 2015b:6]。では、学校と地域がどのように連携・協働すればよいか。答申によると、これからの学校は、「目標やビジョンを地域住民等と共有し、地域と一体となって子供たちを育む『地域とともにある学校』へと転換していくこと」を目指し、また地域は、子どもたちの教育を支える中で、住民同士のつながりや住民自身の学びが深まる「子供も大人も学び合い育ち合う教育体制」を目指すべきだとした[文部科学省, 2015b:10]。その結果、「学校を核とした地域づくり」が推進され、地域を活性化するなど学校が地域に貢献できると言っている。そのような連携・協働を推進するには、コミュニティ・スクールを改善し、校長のリーダーシップが発揮しやすい環境を整えるとともに、学校運営協議会が学校と地域との協働を促し、支える組織に変わるべきだとした。また、コミュニティ・スクールを拡充するために、国や教育委員会は、コミュニティ・スクールの魅力を広報し、学校や地域の理解を図ることや、コミュニティ・スクールの導入や推進に財政面や体制面での支援を行うことなどを提唱している。

### 2.3. 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)」の概要

この答申は、「0.はじめに」、「1. 検討の背景」、「2. これからの時代の教員に求められる資質能力」、「3. 教員の養成・採用・研修に関する課題」、「4. 改革の具体的な方向性」、「5. 今後の検討について」の6つで構成されている。本稿では主に、「1. 検討の背景」、「2. これからの時代の教員に求められる資質能力」、「4. 改革の具体的な方向性」について分析していく。

#### 2.3.1. 「1. 検討の背景」について

この答申の「0.はじめに」に「これからの教育を担う教員に求められる指導力を、教員の専門性の中に明確に位置付け、全ての教員がその指導力を身に付けることができるようにするため、教員の養成・採用・研修の接続を重視して見直し、再構築するための方策について検討する」[文部科学省, 2015c:1]とあるが、そうした検討がどうして必要なのか。それを示したのが「1. 検討の背景」である。答申によれば、その背景は大きく4つある。

1つは、教員政策の重要性である。「我が国が将来に向けて更に発展し、繁栄を維持していくためには、様々な分野で活躍できる質の高い人材育成が不可欠である。こうした人材育成の中核を担うのが学校教育であり、(中略)中でも教育の直接の担い手である教員の資質能力を向上させることが最も重要である」[文部科学省, 2015c:2]というように、これからの社会では、質の高い人材を育成することが重要であり、その中核を担う学校教育の担い手である教員の資質能力の向上が欠かせないからだとされる。

2つ目は、学校を取り巻く環境変化である。「近年の教員の大量退職、大量採用の影響により、必ずしもかつてのような先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承がうまく図られていない状況」があり、「継続的な研修の充実のための環境整備を図るなど、早急な対策が必要である」[文部科学省, 2015c:3-4]ことが挙げられる。

3つ目は、学び続ける教員像への変革である。「我が



国の教員の強みを最大限に生かしつつ、子供に慕われ、保護者に敬われ、地域に信頼される存在として、更なる飛躍が図られる仕組みを構築していくことが必要」であり、「こうした中、政府全体としても教員政策には高い関心を寄せており、内閣総理大臣が主催する教育再生実行会議が平成26年7月にまとめた第五次提言においては、自ら学び続ける強い意志を備えた質の高い教師を確保する必要があることが、平成27年5月の第七次提言においては、教育の革新を实践できる人材を教師として得るための養成・採用・研修の改革を進める必要があることが提言されている」[文部科学省, 2015c: 5]と述べている。教員が周りから信頼されるためには、教員が学び続けることが重要だということであろう。

4つ目は、「社会に開かれた教育課程」と「チームとしての学校」への対応である。「社会に開かれた教育課程」を実現するためには、「各教科等の指導に関する専門知識を備えた、いわば『教え』の専門家としての側面や、前述の、『Lesson Study』<sup>7)</sup>と呼ばれる我が国独自の授業研究手法等を生かしつつ、教科等を越えたカリキュラム・マネジメントのために必要な力、アクティブ・ラーニングの視点から学習・指導方法を改善していくために必要な力、学習評価の改善に必要な力などを備えた、いわば学びの専門家としての側面も備えることが必要であり、教員の資質能力を向上させるための教員政策の改革が不可欠である」[文部科学省, 2015c: 8]という。また、「チームとしての学校」を実現するためには、「教員が多様な専門性を持つ人材等と連携・分担してチームとして職務を担うことにより、学校の教育力・組織力を向上させることが必要であるが、その役割の中心を担う教員一人一人がスキルアップを図り、組織の一員としてその役割に応じて活躍することができるようにすることとそのための環境整備を図ることが極めて重要である」[文部科学省, 2015c: 8]としている。つまり、「社会に開かれた教育課程」や「チームとしての学校」を実現するために必要となる力を教員に育成する必要性が新たに生じたことが、その背景だとしているのである。

## 2.3.2. 「2. これからの時代の教員に求められる資質能力」について

この章では、「使命感や責任感、教育的愛情、教科や教職に関する専門的知識、実践的指導力、総合的人間力、コミュニケーション能力等」<sup>8)</sup>といった「教員として不易の資質能力は引き続き教員に求められる」とした上で、それに加えて求められる新たな資質能力を3つ挙げる[文部科学省, 2015c: 9]。

1つ目は、「学び続ける教員像の確立」[文部科学省, 2015c: 9]である。そのため、「自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を、生涯にわたって高めていくことのできる力」[文部科学省, 2015c: 9]を育むことが求められる。また、「時代や社会、環境の変化を的確につかみ取り、その時々状況に応じた適切な学びを提供していくためには、「常に探究心や学び続ける意識を持つこととともに、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力を身に付けることが求められる」という[文部科学省, 2015c: 9]。要するに、教員として自律的に学び続けるとともに、学ぶ内容を厳選したり、有機的に活用したりする力を身に付け、自律的な学び自体の質を高められるようにすることが新たな資質能力として期待されているというのである。

2つ目は、「アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善や道徳教育の充実、小学校における外国語教育の早期化・教科化、ICTの活用、インクルーシブ教育システムの構築の理念を踏まえた、発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応、学校安全への対応、幼小接続をはじめとした学校間連携等への対応」といった「新たな課題等に対応できる力量を高めていく」ことである[文部科学省, 2015c: 10]。

3つ目は、『「チーム学校」<sup>9)</sup>の考え方』の下、教員は多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、教員とこれらの者がチームとして組織的に諸課題に対応するとともに、保護者や地域の力を学校運営に生かしていくこと」[文部科学省, 2015c: 10]である。そうした資質能力を身に付けるため、「教員は、校内研修、校外研修など様々な研修の機会を活用したり自主的な学習を積み重ねたりしながら、学校作りのチームの一員として組織的・協働的に諸課題の解決のために取

り組む専門的な力についても醸成していくことが求められる」[文部科学省, 2015c : 10] としている。

### 2.3.3. 「4. 改革の具体的な方向性」について

この答申の「3. 教員の養成・採用・研修に関する課題」に対して、7つの改革の方向性を表したのが、この章である。本稿ではそのうち、「(1)教員研修に関する改革の具体的な方向性」と「(5)教員の養成・採用・研修を通じた改革の具体的な方向性」について取り上げる。

「(1)教員研修に関する改革の具体的な方向性」によれば、「生涯にわたる教職生活を通じた教員の育成のためには、現職教員の研修の充実が極めて重要」であり、「とりわけ、授業研究をはじめとした校内研修及び園内研修の充実を図ることが重要であり、校内において組織的・継続的に研修が実施されるよう実施体制の充実強化を図ることが必要である」と指摘している [文部科学省, 2015c : 20]。そのため、「学校内においては、校長のリーダーシップの下、研修リーダー等を校内に設け、校内研修の実施計画を整備し、当該計画に則して各教員の自律的、主体的な学習意欲を尊重しながら、研修チームを設けるなどして組織的・継続的な研修が行われること」[文部科学省, 2015c : 21] や、「チーム学校の理念の下、国、教育委員会は、教員の業務を見直し、事務職員や他の専門能力スタッフの活用を推進」[文部科学省, 2015c : 27] し、研修の機会やそのための時間を十分に与えることなどを求めている<sup>10)</sup>。

「(5)教員の養成・採用・研修を通じた改革の具体的な方向性」では、「学び続ける教員の養成段階から研修段階までの資質能力の向上施策を、教育委員会、大学等の関係者が一体となって体系的に取り組むための体制の構築が不可欠」だとして、「『教員育成協議会』(仮称)の創設、教員育成指標の策定及び教員研修計画の全国的整備を実施すること」を推奨している [文部科学省, 2015c : 44]。「教員育成協議会」(仮称)は、「教育委員会と大学等が相互に議論し、養成や研修の内容を調整するための制度」[文部科学省, 2015c : 45] であり、「教員の主体的な学びを支える様々な取組を進めるための基盤」[文部科学省, 2015c : 45] になるという。一方、教員育成指標とは、「教職キャリア全体

を俯瞰しつつ、現在自らが位置する段階において身に付けるべき資質や能力の具体的な目標となり、かつ、教員一人一人がそれぞれの段階に応じて更に高度な段階を目指し、効果的・継続的な学習に結びつけることが可能となる体系的な指標」[文部科学省, 2015c : 48]を意味する。「こうした指標の体系的な整備により、教員の高度専門職業人としての地位の確立に寄与することが期待され、教員が自信と誇りを持ちつつ、指導に当たることが可能になる」[文部科学省, 2015c : 49]とした。そして、「都道府県等の教育委員会は、地域ごとの教員育成指標を踏まえ、地域ごとの体系的な研修計画を策定し、研修・研究機能を高め、当該研修計画に基づき各種研修を行うことが適当」[文部科学省, 2015c : 50]だと指摘している。

### 2.3.4. 小括

教員研修等を改革する必要がある理由として、①教育が重要であること、②ベテラン教員の大量退職による教員の経験年数の低下、③教員への信頼低下、④学校教育をめぐる新しい変化への対応、といったことを挙げている。それを踏まえ、①教員として自律的に学び続けるとともに、その学びの質を高めること、②新たな課題等に対応できる力量を高めていくこと、③「チームとしての学校」に対応できることの3つを、教員が新たに身に付けるべき資質能力として示した。その上で、そうした資質能力を育むために、現行の教員研修等を改革するための方向性を指摘している。たとえば、研修リーダー等を校内に設けることや教員の業務を見直すことを行い、校内において組織的・継続的な教員研修を実施できる体制を充実させることを提言している。個々の教員の自主性に委ねがちであった従来の校内研修を、校長がリーダーシップを取って組織化・体系化すべきだというのである。また、「教員育成協議会」(仮称)を創設し、研修内容を調整したり、教育委員会が作成した教員育成指標に基づく教員研修計画を策定させたりするなど、教員研修制度の体系化を求めている。ベテラン教員の大量退職や、教員が新しい変化への対応を求められていることなどによって、従来型の教員研修では十分な成果をあげることが困難になってきている。だから、学校や教育委員会が組織的・体系的に教員研修を実施する必要があると

いうことであろう。

### 3. 「チームとしての学校」構想をめぐる考察

#### 3.1. 「チームとしての学校」構想の意義

「チームとしての学校」構想に係る3つの答申を分析すると、教員にとっての意義は大きく3つあることが分かる。1つ目は、教育効果が高まるという点である。たとえば、新しい時代に求められる資質・能力は、「社会に開かれた教育課程」を通して育むことが効果的であるとか、複雑化・多様化した教育課題の解決は、専門スタッフとの連携・協働が効果的であるといった主張を指す。2つ目は、教員の負担を軽減し、教員本来の業務に力を注げるようになるという点である。専門スタッフとの連携・協働によって、教員が担ってきた業務を分担し、その分の負担を軽減できる。そのため、子どもに向き合う時間や、研修等で自己研鑽する時間が確保しやすくなるという点である。3つ目は、地域住民を育て、地域を活性化することに貢献できるという点である。地域の人々が学校を通して地域の子どもの教育に参画することで、住民同士が助け合う意識や住民自身の学びが深まり、その地域の振興・創生につながるとしていることが挙げられる。こうした取り組みによって教員（学校）は地域に貢献できることを示しているということである。

また、これらの答申は、「チームとしての学校」を構築し、有効活用できるようにするため、数多くの取り組みを提言してきた。その中でも、教員のあり方に強く影響を与えそうな提言が2つある。1つは、教員が新たに身に付けるべき資質能力を新設したことである。「学び続ける教員」となることや「チームとしての学校」への対応能力などが、新たに身に付けるべき教員の資質能力として位置づけられた。「チームとしての学校」への転換を図るためには、「チームとしての学校」への対応能力が必要になるだけでなく、そうした能力を身に付けるために教員が学び続けることが大切であることを示したものだと言える。もう1つは、学校組織や学校制度の組織化・体系化を推進しようとしていることである。たとえば、校長のリーダーシップに基づく学校のマネジメント体制を確立や、教員研

修制度の体系化といったことが挙げられる。こちらの提言は、それぞれが何をすべきか、個々の役割や義務を明確化し、そのための自己研鑽や準備を容易にするとともに、他者（他組織）との連携・協働をしやすくするものだと捉えることができる。

#### 3.2. 「チームとしての学校」構想の副作用

「チームとしての学校」構想は、個々の教員が中心に担ってきた従来の教育活動のあり方を変えるだけでなく、「チームとしての学校」を担う新しい教員像に教員自身のあり方も変わるよう迫るものと言える。国は、そうした変容を「養成段階から教職生活の全体を通じて」[文部科学省, 2014] 取り組むべきものとして位置づけ、後押ししている。先ほど確認した教師にとっての意義を実現するためにも、「チームとしての学校」構想の実現は必要なことだとされる。しかし、「チームとしての学校」構想をめぐる言説からは、教員をかえって追い込むような可能性を見出すことができる。たとえば、「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（答申）」では、「我が国の教員は、学習指導、生徒指導等、幅広い業務を担い、子供たちの状況を総合的に把握して指導し、高い成果を上げてきた」[文部科学省, 2015a: 4] と指摘している。従来の学校組織を「チームとしての学校」に転換すれば、高い成果をあげてきた従来の枠組みが崩れるわけだから、そうした高い成果を見込めなくなる危険性がある。そのリスクを負ってまでも、「チームとしての学校」に転換すべきなのか。この点を明確にしないまま、「チームとしての学校」構想を推進すること自体に問題があると言える<sup>11)</sup>。ところが、「チームとしての学校」構想をめぐる言説は、このような優先度をめぐる問題をこの構想をよりよくする問題にすり替えることを可能にする。どちらも大切なので、教員には、「チームとしての学校」という新しい学校組織への適応に努めるとともに、これから改革しようとする従来の学校組織が生み出してきた高い成果もあげ続けるように求めるというように。しかも、この構想で示された「学び続ける教師像」や教員研修制度の体系化は、教員が直面する問題を教員たちの自助努力によって解決すべきことを強調し、このロジックを正当化する。

というも、たとえ「チームとしての学校」に転換したことによって従来の成果が生み出せなくなったとしても、学び続けることで解決策を見つけ出すべき教員の問題とされ、従来の成果をあげつつ「チームとしての学校」を導入すること自体に無理がある可能性を疑わせないようにできるからである。「チームとしての学校」構想をめぐる言説は、その構想が抱える課題の多くを教員が何とかすべき問題に還元してしまうことで、「チームとしての学校」構想そのものの正しさを自明視させることに成功する<sup>12)</sup>。教員を含め多くの人が、「学び続ける教師像」という考え方自体をおかしな主張だと言いつらい。だからこそ、「学び続ける教師像」はまさに、問題に取り組む自助努力を教員に強い殺し文句として機能し、この構想の自明性を担保するのである。このような教員にとっての副作用を「チームとしての学校」構想に見出すことができる。

#### 4. おわりに

この研究から示唆できることが2つある。まず、現行制度にはない意義や利点があるというだけで現行制度を変えようとする危険性である。「チームとしての学校」構想による改革によって得られるものがあるかもしれないが、その改革によって失うものもあるからである。現行制度を変えるかどうかは、現行制度がもつ意義や利点と比較して判断すべきである。加えて、現行制度に課題があったとしても、現行制度の意義や利点を認め、それらをより引き出す政策を、制度改革と同様に検討すべきなのではないか。次に、多くの人にとって適切な価値であるからといって、その価値を根拠にすれば何を主張しても正しくなるというわけではないことである。「学び続ける教師像」という提言が概ね妥当だとしても、その提言を根拠に「チームとしての学校」という新しい学校組織への適応に努めるとともに、これから改革しようとする従来の学校組織が生み出してきた高い成果もあげ続けることを教員に求めることは、妥当なのだろうか。井上達夫が指摘するように、「ある価値観が端的に（誰にとっても）正しいということと、それを受容することを誰も不公平として拒絶できない理由によりそれが正当化されているということとが同視されているが、両者は異なっ

た論理的平面に属する。後者は前者を主張する理由になっても、その逆は真ではない」[井上, 1999: 101-102]のである。教員にできることとできないことを区別すること、また、できることでも、そのための資源が十分に用意されているのかどうかということを検討することなく、教員の自助努力にあらゆる課題の解決を求めるのは無理がある。

#### 注

- 1) この答申によれば、育成すべき資質・能力は次の通りである。①「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」、②「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」、③「どのように社会・世界と関わり、より良い人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」の3つである [文部科学省, 2015a : 5].
- 2) この答申によれば、①「習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか」、②「他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか」、③「子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか」ということが、アクティブ・ラーニングの視点だということ [文部科学省, 2015a : 5].
- 3) ただし、指導教諭、養護教諭、栄養教諭、主幹教諭については、教員に対するこれらの方策に加えて個別の方策も示されている。
- 4) 教職員の業務実態の調査結果をもとに、業務改善の方向性を提言している。その基本的な方向性として、「校長のリーダーシップによる学校の組織的マネジメント」、「教員と事務職員等との役割分担など組織としての学校づくり」、「校務の効率化・情報化による仕事のしやすい環境づくり」、「地域との協働の推進による学校を応援・支援する体制づくり」、「教育委員会による率先した学校サポートの体制づくり」の5つを挙げている [文部科学省, 2015d : 15-30].

- 学校のマネジメント機能の強化や地域との連携・協働によって、教員の負担を減らせるとした「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（答申）」に沿った内容だと言える。
- 5) 「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（答申）」が前提とする「チームとしての学校」では、「教員も専門スタッフも『チームとしての学校』の一員として、目的を共有し、取組の方向性をそろえること」[文部科学省, 2015a: 15]を求めている。したがって、「チームとしての学校」は、「目標やビジョンを地域住民等と共有し、地域と一体となって子供たちを育む」[文部科学省, 2015b: 10]ことを志向する「地域とともにある学校」でもあると言える。
- 6) この答申によれば、コミュニティ・スクールを導入する意義や成果等として、以下のような「教職員にとっての魅力」も引き出せるとしている。①「(特に管理職にとって)学校運営に関する基本方針の承認等を通じ、地域住民や保護者等の理解・協力を得た風通しのよい学校運営が実現する」こと、②「地域住民や保護者等が学校の状況を理解し、賛同してくれているという後押しを得られることで、安心して仕事ができる環境が得られる」こと、③「相互理解に努め、共に成功体験を重ねるなど信頼関係を構築していくことで、地域の人々が学校の応援団になってくれている実感が得られる」こと、④「地域の人々との交わりで得られる多様な経験を通じ、教員としての意欲が高まり、豊かな指導力の発揮につながる」こと、⑤「教育や子供たちの成長に対する責任を分かち合い、学校がやるべきこと、家庭がやるべきこと、地域がやるべきことの役割分担が図られることで、教職員が子供と向き合う時間の確保につながる」こと [文部科学省, 2015b: 31]。
- 7) 授業研究に基づく教員研修のこと。日本で始まった形態であり、その後、世界各国で取り入れられるようになった。たとえば、アメリカでは授業研究が1990年代後半に紹介され、普及した。
- 8) これらの資質能力は、2012年の中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策（答申）」や2008年の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」などで、これまでに提示された内容である。
- 9) この答申に表記された「チーム学校」とは、「チームとしての学校」と同じ意味である。
- 10) この答申では、ここで示した以外にも、1年目だけの研修に縛られない弾力的な運用を求めた初任者研修の改革、ミドルリーダーを育成する研修への転換を求めた10年経験者研修の改革、独立行政法人教員研修センターの機能強化などの研修充実策を挙げている。
- 11) 「チームとしての学校」構想の吟味は、その構想を推進することの影響（現行制度が生み出す成果との比較）についてだけでなく、答申が示した「チームとしての学校」構想の利点などの前提自体の妥当性についても必要である。この点は、別に検討したい。
- 12) 「チームとしての学校」構想がたとえ十分に機能しなかったとしても、構想自体の問題ではなく教員の努力不足の問題にできることは、この構想を立案・導入した側の責任を回避できるだけではない。彼らは、教員の努力不足というエビデンスを獲得することで、教員の管理統制をさらに強化する口実を得ることにもつながるからである。

## 引用文献

- 樋口修資 (2017) : 学校組織運営論からみる「チーム学校」の批判的考察と教員のワーク・ライフ・バランスの実現, 明星大学教育学部研究紀要, 7, 1-14.
- 井上達夫 (1999) : 他者への自由: 公共性の哲学としてのリベラリズム, 創文社, 東京, 1-266.
- 金子晃之 (2017) : 「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, 43-63.
- 小林由美子 (2017) : 「チーム学校」としてのあり方, 名古屋学院大学教職センター年報, 1, 69-75.
- 文部科学省 (2014) : 資料1 これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方について (平成 26年7月29日 中央教育審議会諮問), [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/052/siryu/1354014.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/052/siryu/1354014.htm), 最終アクセス日 2020.9.14.
- 文部科学省 (2015a) : 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 (答申) (中教審第185号), [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm), 最終アクセス日 2020.9.14.
- 文部科学省 (2015b) : 新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について (答申) (中教審186号), [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365761.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365761.htm), 最終アクセス日 2020.9.14.
- 文部科学省 (2015c) : これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い, 高

め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申) (中教審第184号), [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm), 最終アクセス日 2020.9.14.

- 文部科学省 (2015d) : 学校現場における業務改善のためのガイドライン～子供と向き合う時間の確保を目指して～ (平成 27年7月27日), [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/uneishien/1297093.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/uneishien/1297093.htm), 最終アクセス日 2020.9.14.
- 大家まゆみ (2018) : 「チーム学校」は「教員の専門性」の育成を支えるか: 国際教員指導環境調査 (TALIS) と教員勤務実態調査をふまえて, 東京女子大学 教職・学芸員課程研究, 1, 1-12.
- 鈴木樹・稲川英嗣・梨本加菜 (2018) : 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, 63-73.
- 高橋味央 (2018) : 「チーム学校」構想をめぐるスクールソーシャルワークの役割と課題, 神戸医療福祉大学紀要, 19 (1), 88-111.
- 津田仁 (2017) : 子どもの命と人権を守る「チーム学校」の可能性, 関西外国語大学 人権を考える, 20, 165-171.
- 横山剛士 (2016) : 多職種構成による学校組織開発の論点: 近年の学校経営研究および教育政策における組織観の比較分析 (特集「チーム学校」論議と学校経営の新たな組織観の展望), 学校経営研究, 41, 18-25.
- 油井原均 (2016) : 「チーム学校」構想形成の経緯と背景: 専門的スタッフの提唱と業務分担に注目して, 東海大学課程資格教育センター論集, 15, 89-96.

## 執筆者の所属と連絡先

鈴鹿大学短期大学部こども学専攻  
Email: [t-inoue@suzuka.ac.jp](mailto:t-inoue@suzuka.ac.jp)



# Significance and Difficulties Associated with "School as a Team"

— Focus on the Impact on Teachers —

Takeo INOUE

## Abstract

The purpose of this research is to analyze the reports of the three Central Education Councils on "school as a team" and to clarify the significance of the recommendations and their difficulties from the perspective of their impact on teachers.

As a result, we clarified the three significances of (1) enhancing the educational effect, (2) reducing the burden on teachers, and (3) contributing to regional revitalization. On the other hand, the concept of "school as a team" showed the possibility that even the structural problems inherent in the concept itself would be positioned as problems that teachers should manage. This is because the appropriateness of the "image of teachers who continue to learn" set forth in the report of the Central Education Council justifies forcing teachers to self-help as a problem that can eventually be improved, and makes the problem of the concept itself invisible. We found such difficulties for teachers in the "school as a team" concept.

There are two things that can be suggested from this finding. First, it is dangerous to try to change the current system just because it has significance and advantages that the current system does not have. Second, just because a value is appropriate for many people does not mean that whatever you claim is correct on the basis of that value.

## Keywords

a school as a team, principal leadership, teacher training, teacher qualifications,  
open curriculum to society